دراسات تربوية ونفسية

مجلة كلية التربية بالزقازيق

مجلد (٣٨) العدد (١٢٣)
الجزء الأول
ابريل ٢٠٢٣

دراسات تربوية ونفسية

مجلة كلية التربية بالزقازيق

مجلد (٣٨) العدد (١٢٣) ابريل ٢٠٢٣ الجزء الأول

Educational and Psychological Studies

Faculty of Education Journal
Zagazig University

Vol. (38)
No. (123) Part (1)
April
2023

دراسات تربوية ونفسية

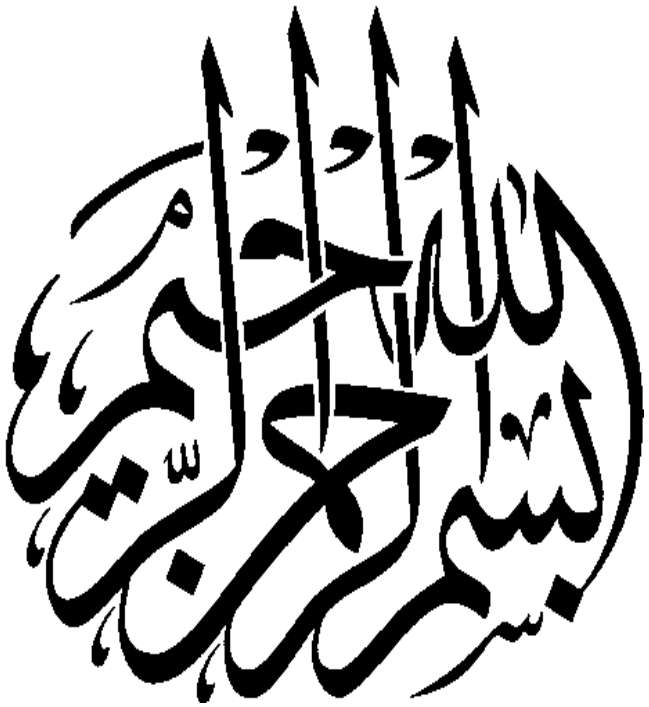
(مجلة كلية التربية بالزقازيق)

مجلة علمية دورية محكمة

المجلد (٣٨) العدد (١٢٣)

ابريل ٢٠٢٣ م

الجزء الأول


بسم الله الرحمن الرحيم

مجلس إدارة المجلة

رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. فاتن فاروق عبد الفتاح موسي

(عميد الكلية)

نائب رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د/ السيد محمد أبو هاشم حسن

(وكيل الكلية للدراسات العليا والبحث)

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د. محمد صبري الحوت

هيئة تحرير المجلة

أ. د. أحمد نجم الدين عيداروس

أ.د/ أشرف محمد عبد الحميد

أ.د/ طلعت حسيني اسماعيل

أ.د/ سوزان محمد حسن

أ.د/ شيرى مسعد حليم

سكرتير التحرير

د. أميرة الشرقاوي

المنسق الكتروني

أ. مجدى غبريال يوسف

المسئول المالي والإداري

أ. إيهاب أحمد محمد

الهيئة الاستشارية للمجلة

الهيئة الاستشارية مرتبة طبقا حروف الأبجدية

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

نابع الهيئة الاستشارية للمجلة

الهيئة الاستشارية مرتبة طبقا حروف الأبجدية

أ.د. محمـــــد أحمـــــد ناصـــــف	كليـــة التربيـــة -	جامعـــة الزقـــازيق
أ.د. محمـــد إسماعيـــل عبـــد المقصـــود	كليـــة التربيـــة -	جامعـــة الإســـكندرية
أ.د. محمـــد الســـيد عبـــد الـــرحمن	كليـــة التربيـــة -	جامعـــة الزقـــازيق
أ.د. محمـــد المـــــري إســـــماعيل	كليـــة التربيـــة -	جامعـــة الزقـــازيق
أ.د. محمـــــد فتحـــــي عكاشـــــة	كليـــة التربيـــة -	جامعـــة دمنهـــور
أ.د/ محمد عبـــد الله الـــفقـــى	كليـــة التربيـــة -	جامعـــة الزقـــازيق
أ.د. منصـــور أحمـــد عبـــد المـــنعم	كليـــة التربيـــة -	جامعـــة الزقـــازيق
أ.د. نبيـــــل سعـــــد خـــــليل	كلية التربيـــــة -	جامعـــة ســـوهـــاج
أ.د. محمد ابراهيم عبد الله الشـــويعي	كلية التربيـــة -	جامعـــة القصيـــم
أ.د. نـــوال غـــرم اللـــه الغامـــدي	كلية التربيـــة -	جامعة الملك عبد العزيز
أ.د. غـــازي عنيـــزان الرشيـــدي	كلية التربيـــة –	جامعـــة الكـــويـــت
أ.د. عيســـي محمد ابراهيم الانصاري	كلية التربيـــة –	جامعـــة الكـــويـــت
أ.د. عـــدنـان بـــدري الابـــراهيـــم	كلية التربيـــة –	جامعـــة اليرمـــوك

قواعد النشر

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

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

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

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

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

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

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

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

٩ -ضرورة الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي.

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

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

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

الفهرس

م	الموضوع	الصفحة
١	**أثر برنامج قائم على استراتيجية التعلم الحلزوني في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدي طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت** فؤاد فيصل جاسم الربيعان	١ — ٥٣
٢	**تأثير برنامج الكتروني لتطوير مهارات التواصل الفعال لدى معلمات اللغة الانجليزية بدولة الكويت** أ / بهيه عبدالله العتيبي	٥٥-٩٠
٣	**اضطراب الوسواس القهرى وعلاقته بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة المُتعافين وغير المُصابين بكوفيد – ١٩ (دراسة سيكومترية إكلينيكية)** سماء محمد جميل الأعسر	٩١-١٩٧
٤	**استشراف مستقبل الذكاء الاصطناعي في البيئات التربوية الجامعية بدولة الكويت : التحديات والحلول** د/ شريفة مطيران علي العنزي	١٩٩-٢٤٨
٥	**الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين بمركز صباح الأحمد بدولة الكويت** موضي عوض عبد الله المطيري	٢٤٩-٢٩١
٦	**أثر استخدام (التعلم المقلوب/ التعلم الإلكتروني) عبر منصة تيمز على تحصيل طالبات مقرر تدريس التربية البدنية بكلية التربية الأساسية أثناء جائحة كورونا** د. عمر أحمد بن غيث د. أحمد خضر يوسف	٢٩٣-٣٤٤
٧	**فاعلية استخدام بعض الإستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي في تنمية الفهم العميق والحس الجغرافي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية.** د. إيمان جمال سيد أحمد محمد العزب	٣٤٥-٤٤٢
٨	**مستوى استخدام المعلمين للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠ خلال جائحة كورونا** هند يحيى بكري كيلاني	٤٤٣-٥٣٤

أثر برنامج قائم على استراتيجية التعلم الحلزوني في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدي طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت

فؤاد فيصل جاسم الربيعان

مستخلص البحث

هدف البحث التعرف علي أثر برنامج قائم على استراتيجية التعلم الحلزوني في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدي طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، ولتحقيق ذلك إستخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على المجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة مع تطبيق القياس القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لاختبار مهارات تحليل النصوص الأدبية، حيث تم تحديد مهارات تحليل النصوص الأدبية المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة، وذلك في ضوء الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت مهارات تحليل النصوص الأدبية، ثم إعداد برنامج قائم على استراتيجية التعلم الحلزوني لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية، ثم تم تطبيق تجربة البحث الأساسية علي مجموعة من طلبة المرحلة المتوسطة والبالغ عددهم (٧٣) طالباً حيث تم اختيار المجموعة الضابطة وعددهم (٧٣) طالباً، ثم تم تدريس البرنامج القائم على استراتيجية التعلم الحلزوني لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية على المجموعة التجريبية وعددهم (٧٣) طالباً ، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي ٢٠٢١م/ ٢٠٢٢م، وتوصل البحث إلي وجود تأثير إيجابي لتطبيق برنامج قائم على استراتيجية التعلم الحلزوني، حيث ثبت من اختبار حجم الأثر تأثير البرنامج القائم على استراتيجية التعلم الحلزوني،

كما جاءت النتائج في صالح المجموعة التجريبية والتي تم التدريس لها بالبرنامج القائم علي استراتيجية التعلم الحلزوني، مما يؤكد أثر البرنامج في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لطلاب المرحلة المتوسطة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التعلم الحلزوني - مهارات تحليل النصوص الأدبية.

The effect of a program based on the learning spiral strategy on developing literary text analysis skills among middle school students in the State of Kuwait

Abstract

The aim of the research is to identify the effect of a program based on the spiral learning strategy to develop literary text analysis skills for middle school students in the State of Kuwait. The appropriate literary texts for middle school students, in the light of educational literature and previous studies that dealt with the skills of analyzing literary texts, then preparing a program based on the spiral learning strategy to develop the skills of analyzing literary texts, then the basic research experiment was applied to a group of (73) middle school students.) A student, where the control group of (73) students was chosen, then the program based on the spiral learning strategy was taught to develop the skills of analyzing literary texts on the experimental group, in the first semester of the academic year 2021AD / 2022AD, and the research concluded that there is a practical significance To apply a program based on the spiral learning strategy, where it was proven by the effect size test that the effect of the program was high It was based on the spiral learning strategy, and the results were in favor of the experimental group, which was taught by the program based on the spiral learning strategy, which confirms the effectiveness of the program in developing literary text analysis skills for middle school students.

Keywords: Spiral learning strategy - Literary text analysis skills.

المقدمة:

تعد استراتيجية التعلم الحلزوني من التصميمات الحديثة لتنظيم المنهج التعليمي وقد جاء نتيجة تراكم المعلومات والمعارف في شتي مجالات العلوم والآداب وتقويم فكرة المنهج الحلزوني علي تكرار نفس المفاهيم مع تقديم المنهج وفي كل مرة علي مستوي أكثر عمقاً وإتساعاً كلما إنتقل المتعلم من حين لآخر ، ويتم تطوير المنهج بالرجوع دائماً إلي تلك المفاهيم الرئيسية بحيث يضاف عليها جديداً حتي يتمكن المتعلم من فهم العلاقة أو الرابطة التي تحكم تلك المفاهيم أو الخبرات بما يتيح للمتعلم الفرصة للإفادة منها وتطبيقها في مواقف جديدة ، وهكذا تختلف المادة الرئيسة وعمليات التعلم في الدرجة بالنسبة للمتعلم ولكنها لا تختلف في النوع*.

ظهرت المناهج (**شوقي محمود،٢٠٠٩م، ٣٢**) مع ظهور المؤسسات التربوية بالمدارس وأصبحت تسعي لتحقيق الأهداف التي تسعي التربية إليها ، من أجل بناء شخصيات أفراد المجتمع علي نحو يمكنهم من مواصفة حياة الجماعة من ناحية وتنمية شخصياتهم من ناحية ثانية ، وهذه المناهج تتطلب إدراكاً تاماً وواعياً لمجموعة من الثوابت الفلسفية والإجتماعية والنفسية التي تنطلق من توجهات المجتمع الفكرية ، ومحتوي الثقافة الإجتماعية بقيمها وعناصرها واتجاهاتها وابعادها وكيان الأفراد وشخصياتهم باعتبارها القوي المستوعبة لهذه الثقافة.

ولأن اللغة العربية من أقوي اللغات بطاقاتها البيانية وقدرتها علي مخاطبة المشاعر والأحاسيس بمستوي أعمق من الفهم والإدراك، ولأنها من أغني اللغات بالنماذج الأدبية "شعراً ونثراً ولأنها تتميز بجمال الأسلوب، وروعة الخيال فهي تؤثر في

* اتبع البحث نظام التوثيق (APA Ver.6) الخاص بجمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السادس ***Psychological Association American*** ، وفي الأسماء العربية نبدأ بالاسم الأول ثم العائلة.

أحاسيس ومشاعر التلاميذ، وتدفع العقول إلي التفكير والتحليل والاستنتاج، وبخاصة أثناء التفاعل مع النص الأدبي ودراسته(ابراهيم عطا، ٢٠٠١، ٥٨).

وتبرز أهمية الأدب من بين فروع اللغة العربية، وذلك من خلال الصلة الموجودة بين الأدب واللغة من جهة، وبين الأدب والحياة من جهة أخرى، فالصلة بين اللغة والأدب تتجلى في كون الأدب ضرورياً لحصول الملكة اللسانية، أما الصلة بين الأدب والحياة فتظهر واضحة في كون الأدب يعد نقداً للحياة، وتوجيهاً لها، وأن دراسته دراسة للإنسانية نفسها في أوضح معانيها، والأدب في اللغة العربية، وفي كل لغة هو عماد مرصوص لحفظ كيان تلك اللغة، وما بقيت اللغة محفوظة يبقى كيان الأمة رصيناً، وإذا انهار كيان اللغة تنهار الأمة بداً لا يجمعها شيء. (جاسم السلامي، ٢٠٠٣م، ١٧)

وللّنصوص الأدبية مكانة مهمة في اللغة العربية؛ فهي مادة الأدب، ووسيلة البيان عن أفكار الأمم بما يقدمه الأدباء والشعراء، وتدريسها ضرورة؛ لتعرف تاريخ الأّمة وتراجمها ونتاجها الأدبي؛ فهي وسيلة لتنمية العقول، وتعميق الفكر، وتهذيب النفس، وصقل الّذوق، وتعزيز القيم.

وتعد النصوص الأدبية – شعراً كانت أم نثراً – الوعاء الجميل للغة العربية وذلك بما تحمله تلك النصوص من معان وأفكار، وأخيلة، وكذلك بما تحويه من جمل شيقة، وعبارات مثيرة، وأساليب رائعة، كما أن اللغة العربية لغة موسيقية، شاعرة، تترابط ألفاظها، وتتألف جملها، وتتصاعد فقراتها، ويتناغم معناها، رائدها في ذلك القرآن الكريم، آية الإبداع في البلاغة، وعظمة البيان في الأداء. (إبراهيم محمد، ٢٠٠١م، ٨٣)

وقد أكد **(نايل الحجايا، ٢٠٠٥م)** ما ينبغي أن يزود به متلقي الأدب قارئاً كان أم مستمعاً من مهارات وقدرات تعينه على سبر أغوار النص، وتمثل تراكيبه،

وفك العلاقات بين علاماته ورموزه، وصولاً إلى المضمون والدلالات الباطنة في عمق النص نفسه، حيث لا يتحقق ذلك إلا من خلال عملية تحليل النص الأدبي.

ولذلك فإن لطريقة التدريس أهمية كبيرة وبالغة في تعليم النصوص خاصة، وبقية المواد اللغوية عامة، حيث إن الطريقة السائدة في تعليم النصوص في المدارس تعتمد بشكل كبير على التلقين، وفي هذا المجال يذكر (**محمد مجاور، ٢٠٠٠م**) "أن أسلوب المعلم، وطريقة تدريسه يتوقف عليها الكثير من نمو الطلاب في تعلمهم، ففي تعليم اللغة تكون لطريقة التدريس أهمية قصوى في النمو اللغوي للطلاب، ولاشك أنه كلما كانت طريقة التدريس سهلة التناول لما تعالجه من أنشطة، وتقوم على أسس علمية من علم النفس، وأسس التربية، وعلى أساس نظريات التعلم كانت أكثر نجاحاً، وأقرب إلى تحقيق أهداف التعلم، لأي نشاط تعليمي". وحيث ذلك فقد كان من الأهمية بمكان التفكير باستراتيجية قد تساعد في تدريس النصوص الأدبية، وتنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى الطلاب.

ولعل النصوص الأدبية من فرع من فروع اللغة العربية التي يسعى المعلم من خلالها إلى رفع كفاية الطلاب اللغوية، وذلك من خلال تكثيف الجهود في سبيل بيان معاني المفردات، وتنمية القدرة على القراءة، وذلك بتدريب الطلاب على جودة الإلقاء، وحسن الأداء، وتصوير المعنى إلى جانب استثمار الفرص، لتنمية القدرة على التحليل بإدراك ما في النصوص من صور، ومعاني، وأخيلة، وعواطف، كما أن النصوص تنطوي على أساليب راقية يتأثر بها الطلاب ثم تنعكس في تعبيرهم الشفوي والكتابي. (هدى عبد الله، ١٩٩٠، ٤)

مشكلة البحث:

أظهرت دراسة (**أميمة أبو بكر ،٢٠١٢م**) أن غاية المعلمين من تدريس النصوص الأدبية هي الحفظ الاستظهار وأشارت إلى سلبية دور المتعلم خلال الإجراءات المتبعة

في تدريس النصوص الأدبية، وهو ما أقرته دراسة (**حمدي طه ، ٢٠١٤م**) توصلت إلى ضعف مهارات فهم النص الأدبي ومستوياته لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وأرجعته إلى الافتقار إلى استراتيجيات حديثة لتنميتها، وقد أوصت تلك الدراسات بمجموعة من التوصيات منها التأكيد على استخدام الاستراتيجيات الحديثة في تدريس النصوص الأدبية وخاصة التي تؤكد على تفعيل دور الطالب وإيجابياته بحيث يمارس فيها مهارات تحليل النص الأدبي.

وعلى الرغم من مناداة المهتمين بمناهج اللغة العربية وطرق تعليمها وتعلمها بضرورة العناية بالأدب ونصوصه، فإن ذلك لم يحل دون سماع الشكوى من ضعف المتعلمين في تحليل النص الأدبي وتذوقه، وعدم قدرتهم على ممارسة مهاراته، حيث يعود هذا الضعف لأسباب عدة منها عجز الطلاب عن فهم الكلمات الصعبة، والمعاني المجازية المتضمنة في النصوص الأدبية، وتكوينهم لمعان غير مقصودة بسبب لجوئهم إلى المعنى الحرفي، وضعف الحصيلة اللغوية عندهم، وكذلك اهتمامهم بتفهم معاني الألفاظ دون الاهتمام بالمعنى العام للفقرة، أو البيت الشعري، أو الفكرة، مما يربك محاولاتهم في الوصول إلى المعنى العام، وعلاوة على ذلك أن الغالبية العظمى من الطلاب قد لا يعرفون ما هي عناصر النص الأدبي، وإذا كان الطلاب لا يعرفون العناصر التي يتكون منها النص الأدبي فكيف يقومون بتحليله؟!. (إيمان أحمد، ١٩٩٥م، ١٤٤)

وانطلاقاً مما سبق نصل إلى أن الطريقة المتبعة في تدريس النصوص الأدبية قاصرة عن اكساب الطلاب مهارات فهم النص الأدبي، لذا تنادى الاتجاهات التربوية الحديثة إلى الاهتمام بالمتعلمين وإيجابياتهم ومشاركتهم في العملية التعليمية، والتفاعل بين المعلم وطلابه وبعضهم البعض، وأن طريقة التدريس المتكاملة تسهم في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية حيث تجمع بين التعلم الذاتي من خلال توزيع الأدوار والتعلم الجماعي من خلال المناقشات الجماعية، بالإضافة إلى أنها تتفق مع

النظرية البنائية من خلال الربط في التعلم بين الخبرات السابقة للمتعلم والمعرفة الجديدة، وهو ما يكسبها القدرة على تنمية مهارات التفكير العليا من خلال ممارسة عمليات التفسير والتحليل والنقد.

لذلك تتحدد مشكلة البحث الحالي في قصور واضح في مهارات تحليل النص الأدبي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وذلك خاصة بسبب طرق التدريس التقليدية المتبعة في تدريس النصوص الأدبية والتي تجعل من المتعلم متلقي سلبي، بالإضافة إلى عدم اهتمام المعلمين بمهارات تحليل النص الأدبي، وللتغلب على تلك المشكلة يسعى البحث الحالي إلى تعرف أثر برنامج قائم على استراتيجية التعلم الحلزوني لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدي طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، ومن هنا تتضح أهمية استراتيجية التعلم الحلزوني في التدريس لما لها من دور فعال في جذب انتباه الطلاب، وزيادة دافعيتهم، ومشاركتهم وزيادة التحصيل، وتنمية التفكير.

حدود البحث:

يمكن تحديد حدود البحث علي النحو التالي:

أ) **الحدود الموضوعية**: تتمثل الحدود الموضوعية في بعض مهارات النصوص الأدبية المقررة بالصف الثامن.

- تطبيق التصور المقترح للبرنامج وفق استراتيجية التعلم الحلزوني لتنمية مهارات تحليل النصوص، حيث يمثل المتغير المستقل الذي يهدف البحث التعرف علي فاعليته.

ب) **الحدود البشرية**: تقتصر الحدود البشرية علي عينة من طلاب الصف الثامن بالمرحلة المتوسطة.

ت) **الحدود الزمنية**: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢١م/ ٢٠٢٢م.

ث) **الحدود المكانية:** مدرسة عمروبن العاص المتوسطة للبنين بمحافظة العاصمة بدولة الكويت .

أسئلة البحث:

وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدي طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت باستخدام برنامج قائم على استراتيجية التعلم الحلزوني ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

١- ما مهارات تحليل النصوص الأدبية لدي طلاب المرحلة المتوسطة ؟

٢- ما أسس بناء برنامج قائم على استراتيجية التعلم الحلزوني لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدي طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت ؟

٣- ما البرنامج القائم على استراتيجية التعلم الحلزوني لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدي طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت ؟

٤- ما أثر برنامج قائم على استراتيجية التعلم الحلزوني لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدي طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت ؟

فروض البحث:

تمت صياغة فرض البحث علي النحو التالي:

١- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لإختبار مهارات تحليل النصوص الأدبية.

٢- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإختبار مهارات تحليل النصوص الأدبية .

٣- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق(القبلي/ البعدي) لإختبار مهارات تحليل النصوص الأدبية لصالح التطبيق البعدي.

أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلي التعرف علي أثر برنامج قائم على استراتيجية التعلم الحلزوني لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدي طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت من خلال مايلي:

١- تحديد مهارات تحليل النصوص الأدبية لدي طلاب المرحلة المتوسطة.

٢- قياس أثر برنامج متكامل لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدي طلاب المرحلة المتوسطة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في أن نتائجه:

- تقدم للقائمين علي تطوير وتخطيط مناهج اللغة العربية قائمة مهارات تحليل النصوص الأدبية.
- تقدم للقائمين بتدريس اللغة العربية للمرحلة المتوسطة تصوراً عن البرنامج المتكامل لتدريس مهارات تحليل النصوص الأدبية للمرحلة المتوسطة.

- تقدم للقائمين بتدريس اللغة العربية للمرحلة المتوسطة إختباراً لمهارات تحليل النصوص الأدبية.
- تقدم لطلاب المرحلة المتوسطة أدوات تساعد في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية.

المصطلحات :

التحليل الأدبي:

عّرفه (**حسن شحاته، زينب النجار، ٢٠٠٣م، ٢٣٠**) بأنه قدرة الفرد علي الفحص المدقق لمادة علمية ما ، وتجزئتها الي عناصرها ،وتحديد مابينها من علاقات وفهم البناء التنظيميلها، وقد تكون المادة التعليمية نصاً أدبياً أو علمياً أوتاريخياً أو عملاً فنياً أوخريطة أو تجربةو علمية الي غير ذلك من صور المادة التعليمية".

التعريف الإجرائي للمنهج للتحليل الأدبي:

يعرفه بأنه : الفحص الدقيق للمادة التعليمية سواء كانت نصًا أدبيًا أو تجربة تعليمية أو مادة علمية.

النصوص الأدبية:

عرفها (**عداد غزوان، ٢٠٠١م، ٦٢**) بأّنها: "هي تركيب فني من كلمات منتقاة من اللغة لها أصول صرفية ونحوية، وتتصف بجمالياتها اللغوية والتعبيرية التي تميزها عن غيرها من الكلمات".

كما عّرفها (طه الدليمي، ٢٠٠٣م، ٢٢٧) بأّنها: "قطع أدبية موجزة شعراً أو نثراً تؤخذ من ذخائر الأدب العربي لتحقيق أهداف معينة".

التعريف الإجرائي للنصوص الأدبية:

تُعرف بأنها : تراكيب فنية من الشعر أو النثر تتصف بجماليات لغوية وتعبيرية من ذخائر الأدب العربي.

المنهج الحلزوني:

يعرف بأنه : "المنهج الذي يقوم علي أساس تكرار الأفكار الجزئية ، أو الموضوعات أو المفاهيم مرات عديدة مع تقدم المنهج ، شريطة أن تقدم في كل مرة بمستوي أكثر عمقاً وإتساعاً كلما إنتقل المتعلم من صف إلي آخر ، فهو يهتم بالعلاقة الرأسية بين المفاهيم مراعياً في ذلك الإستمرارية والتتابع".

التعريف الإجرائي للمنهج الحلزونى:

هو المنهج الذي يقوم علي مبدأ تراكم المفاهيم على مرات متوالية ، شريطة أن تقدم في كل مرة بمستوي أكثر عمقاً وإتساعاً كلما إنتقل المتعلم من صف إلي آخر ، فهو يهتم بالعلاقة الرأسية بين المفاهيم مراعياً في ذلك الإستمرارية والتتابع.

الدراسات السابقة:

أولا الدراسات العربية:

١- دراسة (**رهام عويس، ٢٠١٩م**) **بعنوان:** "تنمية مهارات التحليل الأدبي باستخدام استراتيجية القراءة التبادلية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي"، هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات التحليل الأدبي لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي وذلك من خلال إستراتيجية القراءة التبادلية وقياس فاعليتها، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية

عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التحليل الأدبي لصالح متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية، ويوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، لاختبار مهارات التحليل الأدبي لصالح متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي، وتحقق إستراتيجية القراءة التبادلية فاعلية مقبولة في تنمية مهارات التحليل الأدبي لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي.

٢- **دراسة (عبد السميع عبد السميع، ٢٠١٤م) بعنوان:** " فاعلية استخدام استراتيجية تحليل بنية النص اللغوي لتدريس النصوص الأدبية في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي"، تهدف هذه الدراسة إلى تدريس النصوص الأدبية يكمن في توسيع خبرات التلاميذ، وتعميق فهمهم لحياة الناس والمجتمع والطبيعة من حولهم، ومساعدتهم على اشتقاق معان جديدة للحياة، وزيادة معرفتهم بأنفسهم وفهمهم لها، بحيث يتمكنون من توجيه حياتهم توجيهاً رشيداً، ولا يتحقق ذلك إلا بإتقان التلاميذ لمهارات التذوق الأدبي، واستخدم البحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، ومن أهم نتائج هذه الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي؛ ولذلك يوصي الباحث بضرورة تضمين تلك المهارات في كتاب التلميذ للصف الثالث الإعدادي ودليل المعلم كذلك.

٣- **دراسة (محمد سلامة، ٢٠١٢م) بعنوان:** "فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على الشعر القصصي في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وتذوقه لدى

طلاب المرحلة الثانوية"، هدفت الدراسة تعرف فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على الشعر القصصي في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وتذوقه لدى طلاب المرحلة الثانوية: استهدفت دراسة تنمية مهارات تحليل النص الأدبي (فن الشعر) ومهارات تذوقه لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال برنامج قائم على الشعر القصصي قائمة مهارات تحليل النص الأدبي (فن الشعر) المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي وقائمة مهارات تذوق النص الأدبي (فن الشعر) المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.

٤- **دراسة (أشرف القحطاني، ٢٠١٠م)** بعنوان: "فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط" وهدفت الدراسة التعرف على فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) في التحصيل البعدي لمهارات تحليل النص الأدبي المتعلقة بمجال الألفاظ، العاطفة، الأفكار والمعاني، الصور والخيال، لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) في التحصيل البعدي لمهارات تحليل النص الأدبي مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية، وارتفاع فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي، حيث بلغت قيمة حجم الأثر (٠,٧٩) أي بنسبة (٧٩٪) وهي نسبة تأثير كبيرة تشير إلى وجود دلالة عملية لتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني.

ثانياً الدراسات الأجنبية:

٥- **دراسة (كلارك، ٢٠١٣م) Clarke بعنوان:** "علي فاعلية دوائر الأدب في تصورات الطلاب حول اللغة الإنجليزية وعادات القراءة والمشاركة في مجتمع القراءة داخل الفصول الدراسية"، هدفت الدراسة التعرف علي فاعلية دوائر الأدب في تصورات الطلاب حول اللغة الإنجليزية وعادات القراءة والمشاركة في مجتمع القراءة داخل الفصول الدراسية .ولتحقيق أهداف الدراسة اُستخدم المنهج التجريبي، وتم جمع بيانات الدراسة باستخدام المقابلة، والملاحظة الميدانية، والتقارير، وتكونت العينة من (١٣٣) من طلاب الصف التاسع الأساسي في مدارس متروبولتيان بولاية فكتوريا، وقد أظهرت النتائج فاعلية دوائر الأدب في تحسين تصورات الطلاب حول اللغة الإنجليزية وعادات القراءة المستقلة وزيادة المشاركة في مجتمع القراءة.

٦- **دراسة(توماس، ٢٠١٣م) Thomas بعنوان:** "أثر دوائر الأدب على تحصيل طلاب الجامعة في القراءة، هدفت الدراسة التعرف علي أثر دوائر الأدب على تحصيل طلاب الجامعة في القراءة .ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج التجريبي، واُستخدم لذلك اختبار شفهي، واختبار كتابي، وبطاقة ملاحظة شبه منتظمة طُبقت على عينة عشوائية تكونت من (٦٣) طالباً قسموا إلى مجموعتين: الأولى مكونة من(١٨) طالباً استخدموا دوائر الأدب، والثانية مكونة من(١٨) طالباً استخدموا القراءة المستقلة. وبتحليل البيانات باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة الأولى الذين استخدموا دوائر الأدب على طلاب المجموعة الثانية الذين استخدموا القراءة المستقلة.

الإطار النظري:

المحور الأول المنهج الحلزوني:

ظهر عديد من التصميمات والطرق لتسهيل عملية التعلم، لذلك رأي علماء النفس أن تطوير الفهم والإستيعاب يعتمد علي قدرة الطالب علي تحقيق الربط بين الخبرة الجديدة بالخبرات السابقة ، ومن بين أشهر النظريات التي حظيت بإهتمام مصممي المناهج هي نظرية برونر للتعليم والتعلم التي تنص علي أنه يمكن أن ندرس أي موضوع لأي أحد عند أي عمر إذا قدم بطريقة فعالة ومناسبة للمرحلة العقلية التي يمر بها الطالب ، (Susan Bentham, 2011) ، كما وضعت نظرية برونر أمام مصممي المناهج تصوراً لما يجب أن يكون عليه المنهج (الحلزوني) حيث تعد الطريقة الحلزونية في تصميم المناهج من أحدث التصميمات التي جاءت لتنظيم المنهج التعليمي وهو من التصميمات التي تتمركز حول المادة ويركز علي مبدأ الإستمرار والتتابع كما يركز علي تقديم المنهج ، وفي كل مرة علي مستوي أكثر عمقاً وإتساعاً كما إنتقل المتعلم من مرحلة لأخري (رشدي طعيمة وآخرون ، ٢٠٠٨) ، كما أوصت عديد من الدراسات بضرورة مراعاة المبادئ الأساسية لنظرية "برونر" والتنظيم الحلزوني في إستراتيجية التعليم الذي يقضي بتقديم الدروس في البداية ثم يزداد التوسع فيه وتعميقها في دروس لاحقة حتي يتحقق مبدأ التتابع في التعلم (إسماعيل الهالول ، ٢٠١٠) كما تري هيلدا تابا أنه في ظل المنهاج الحلزوني من الممكن تكرار المفاهيم العلمية من صف دراسي إلي آخر مع مراعاة أن تتجاوز المستوي المطلوب الذي عولجت به من حيث الإتساع والعمق (محمد السيد ، ٢٠١٠).

ومن مميزات النموذج الحلزوني للمنهج أنه يؤدي إلي تنمية معرفة جديدة من معرفة مستنتجة وإستخدامها في فهم مفاهيم أساسية ، بمعني أنه نموذج توالدي يساعد التلاميذ علي الإبداع ، وتمارس أنشطة التعليم خلاله كعملية إجتماعية ،

حيث أن التعليم بالضرورة هو فعل مشحون بالجهد من خلال الجانب الفردي للتلاميذ إلا أنه يحتاج إرشاد وتدريس من بعضهم البعض لإحداث النمو ويتعلم التلاميذ من خلال طرقهم الخاصة في التفكير والأداء وتبادل خبرات التعليم ، وتنمو المعرفة والمهارات مع نمو التلاميذ حيث تزداد معارفهم وتتسع مهاراتهم كلما صعدوا من مستوي إلي مستوي أعلي ، حيث يتسم هذا النموذج بأنه حلزوني الخبرة والتأثير بمعني إستمرارية الخبرات وتأثيراتها وإتصالها ونموها ، كما تنشأ المعرفة والمهارات بالتبادل والتفاعل مع بعضها ، ويعتمد هذا النموذج علي توفير بيئة غنية بالخبرات المتنوعة ، ويساعد المتعلم علي تذكر ما تعلمه بطريقة أسرع وأسهل ، ويعمل علي زيادة دافعية الطالب علي التعلم. (محمود ٢٠٠٩ : ٩٥)

ويقوم المنهج الحلزوني علي تقديم المبادئ والمفاهيم الأساسية وما يربطها من علاقات والتي تكون هيكل حقل المعرفة "The Structure of the Discipline" بشكل مبسط جداً في المراحل الأولي من التعليم للمتعلم ، ثم العودة إليها في المراحل التالية وتقديمها بشكل أعمق ، ثم بشكل أكثر عمقاً ، وهكذا حتي يتم للمتعلم فهم مكونات المجال المعرفي في شكلها التام ، أي أن المتعلم يتحرك في فهمه لهيكل حقل المعرفة في حلقات شكل حلزوني بحيث يبدأ من أبسط حلقات هذا الحلزون ثم تتسع به هذه الحلقات وتزداد عمقاً بشكل تدريجي إلي أن يصل إلي أكثر الحلقات عمقاً وتوسعاً ومن هنا يستمد هذا المنهج تسميته بالمنهج الحلزوني ، ولقد عبر برونر عن هذا التحرك الحلزوني فيما يعتبر تقريراً من نتائج أعمال مؤتمر وود هول كما يلي :

نظرية برونر Bruner's Theory of Concepts Learning

تعد نظرية برونر من نظريات التعلم المعرفي ودراسة العمليات المعرفية المهمة ، وتستند هذه النظرية على ثلاثة جوانب أساسية هي :

١- النمو المعرفي . ٢- تعلم المفاهيم أو تبويبها . ٣- التعلم بالاكتشاف .

وقام (**برونر**) **Bruner** بتطبيق أسس التعلم المعرفي في مجال التعليم إذ أنطلق مـن مبدأ أن : الإنسان كائن فاعل ومتفاعل مع البيئة لذلك يجب أن تعكس مواقف التعلم جميعها هذا المفهوم الذي يتيح للفرد فرصة التعلم وذلك استعمال طاقاته العقلية ، وإبراز دوره الإيجابي في مواقف التعلم . ولتحقيق ذلك ينبغي أن يتحول الموقف التعليمي من حشو ذهن الطالب بالمعلومات والحقائق فقط إلى تقديم المعلومات بطريقة تمكنه من اكتشاف العلاقات بينها . والوصول إلى القوانين والمبادئ التي تحكمها . وبذلك قدم دعما نظريا مهما لما عرف بالتعلم بالاكتشاف(learning Discovery) وهو نموذج للتعليم يؤكد على أهمية مساعدة المتعلم على فهم بنية المادة الدراسية أو مفاهيمها لأجل اندماجه في عملية التعلم (جابر جابر، ١٩٩٩) وانطلاقا من ذلك، ولأجل الإحاطة بنظرية (**برونر**) في البناء المعرفي وتنظيمه لابد من الانطلاق من الأساس الفلسفي لنظرية برونر:

١- **الأساس الفلسفي لنظرية برونر** : إن البحوث المعرفية حظيت باهتمام واسع في العلوم الإنسانية والاجتماعية وهذا الاهتمام امتد أثره إلى ميدان التربية عند منظري الفلسفة البنائية التي برزت في العصر الحديث كمذهب فكري شكل ثورة في التعامل مع المعرفة حتى أسست الحركة البنائية من قبل فلاسفة وعلماء نفس في القرن العشرين في الاستناد إلى التعلم الذي يشكل جزء رئيسا من البحث في المفاهيم لدى المتعلم وعلى الاعتقاد أن المعرفة تبنى من المتعلم نتيجة لتفاعله مع العالم من حوله في وسط اجتماعي يتأثر معرفته وخبراته السابقة.

٢- **العمليات المعرفية في نظرية برونر** : عرف(برونر) العمليات المعرفية بأنها : "أنها عادات تعليمية يكتسبها المتعلم في أثناء تعلمه " وحاول الكشف عن طبيعتها والتعرف على سبل تنميتها عند الطالب في عملية تبدأ بما هو غامض وغير محدد إلى ما هو واضح نسبيا، فالنمو عند برونر عملية غير تراكمية ولا مجرد إضافة بل

عملية تقود إلى الفهم لتطور وإدراك وتقويم شيء ما ، ومن ذلك انطلق من افتراضين أساسيين لابد من فهم معناهما لاستيعاب نظريته في العمليات المعرفية هما :

أ . النماذج الفكرية :Models Thought :

وفحواها أن الطالب في أي مجتمع يتعرف على البيئة المحيطة عبر النماذج الفكرية الشائعة في مجتمعه،أي إن ال طالب لا يتعرف بشكل مباشر على البيئة حتى وان احتك بها حسيا مباشرا ،بل هو يتعرف عليها عبر النماذج الفكرية الموجو دة سلفا قبل ولادته والتي يكتسبها رويدا من الكبار المشرفين على تربيته، وهي ايضاً نشأت وتكاثرت وتطورت بالتدريج في مجرى تأريخ المجتمع الذي ترعرع فيه

ب . منظومة التمثيل :Representation of System :

تشكل عملية التمثيل مركزا أساسيا في النمو المعرفي عند برونر. ويقصد بالتمثيل الطريقة التي يترجم أو يرى (View) فيها الطالب ما هو موجود في البيئة حيث يمكن فهم التمثيل بمعرفة الطريقة المستخدمة فيها والتي يدرك المتعلم عن طريقها البيئة ويتعامل معها وهي تطور عقلي تظهر بثلاثة أنماط أو أشكال تمثل كل منها خبرة معرفية (معلومات) تسهم بدرجات متفاوتة في تشكيل المفهوم هي: (Schwartz , L: 244)

أولا : التمثيل الحسي Representation Enactive :

الذي يتمثل بالعمل أو الفعل في فهم البيئة الخارجية حيث يتعامل الطالب مع الأشياء مباشرة مستخدما حواسه إذ يتعلم عن طريق اللمس والعدد وقياس الشيء واستخدام الجسم والعضلات.

ثانيا : التمثيل الإيقوني Representation Iconic :

أو الصوري حيث يتعلم الطالب عن طريق الصور الحسية والبصرية التي تحصل عن طريق الوسائط الإدراكية والتخيلية التي تسهل حل المشكلة أو تكوين المفهوم.

ثالثا :التمثيل الرمزي Representation Symbolic :

تتمثل بقدرة الطالب على استخدام التجريد الذي يعده أسلوبا منظما ومرنا ذا مستوى عال يكون قابلا للتكيف مع المشكلة لأنها تحرر من القيود المرتبطة بالأفعال لا سيما المستندة إلى الادراكات الحسية والصور التخيلية.

٣- **الاستعداد للتعلم في نظرية بروتر :** يرتبط بالنمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي وهو يتوقف على مقدار استثارة الطالب لذلك فهو مزيج من عوامل النضج الداخلي ونتائج التدريب والخبرة، ويرتبط به النجاح والتعزيز لأن النجاح في عمل ما يتبعه نجاح في عمل آخر . وعليه يركز على ثلاثة جوانب معرفية وهي: التنشيط Activation والمثابرة Maintenance والاتجاه Direction حيث يشير إلى استكشاف البدائل الذي يتطلب تنشيط المتعلم ودفعه إلى البدء بالعمل والاستمرار فيه.

ومما سبق نجد أن استراتيجية التعلم الحلزوني تسهم في تنظيم المحتوي حول المفاهيم الكبري التي يدور حولها المنهج وتقدم المفاهيم المحسوسة ثم تنتقل إلي شبه المحسوسة ثم المجردة ، كما تقديم المفاهيم بصورة مبسطة ثم بصورة أكثر إتساعاً وتعقيداً وصولا ً إلي أعلي مستوي من التعقيد ، كما تعتمد علي فكرة الإستمرارية والتتابع عن طريق تكرار المفاهيم بين درس وآخر أي أن هناك علاقة رأسية بين المفاهيم .

المحور الثاني تحليل النصوص الأدبية:

الأدب أحد آداب اللغة، أداته الكلمة، وأحد فروع اللغة العربية، وله مكانة بارزة في الدراسات اللغوية، و حظي باهتمام كبير من اللغويين والتربويين، وقد ورد له عديد من التعريفات، فهو: "صورة الحياة واقعها وفنّها، إحساسات أفرادها وعواطفهم، جمالها ولهجتها، تعرض في ألوان من التعبير الفني الذي يرقى فكراً، ويعلو أسلوباً، ويسمو معنى". (صلاح الدين مجاور، ٢٠٠٠م، ص٤١١)

وإن للأدب معنيين: معنى عام وآخر خاص، والمعنى العام للأدب: هو الإنتاج الفكري العام للأمة؛ فأدب أمة معينة يعني كل ما أنتجه أبناء هذه الأمة في شتى ضروب العلم والمعرفة؛ سواء كان ذلك في السياسة، أو الاقتصاد، أو الاجتماع، أو التّربية، أو التّاريخ، أو الطب، أو الرياضيات، أو غير ذلك من مجالات المعرفة الإنسانية. أمّا الأدب بمعناه الخاص: فهو التعبير عن تجربة شعورية في صورة موحية، أو هو تعبير موح عن قيم حيّة ينفعل بها ضمير الفنّان، هذه القيم تنبثق عن تصور معين للحياة والارتباط فيها بين الإنسان والكون، وبين بعض الإنسان وبعضه. (على مدكور، ٢٠٠٢م، ١٤٩)

وهو: "التعبير باللفظ الجميل عن المعنى الجميل". (جودت الركابي، ٢٠٠٥م، ١٧٢)

وعرّفه **(بليغ حمدي، ٢٠١٣م)** بأنه: "التعبير باللفظ الجميل عن المعنى الجميل، وهو بذلك فنّ من الفنون الجميلة التي تعبر عن مشاعر النفس، وتؤثر في الوجدان والعاطفة والخيال".

فنون الأدب:

يجمع الأدب بين فنّين كبيرين، هما: الشعر والنّثر، يتضمن كل واحد منهما عدداً من الفنون، لكل منّها خصائص ومميزات، وأن طبيعة الشعر مختلفة عن طبيعة النثر على جميع المستويات: القائل وطبيعته وموهبته وقدرته، والنتاج ولغته

وصوره ومضامينه وأسلوبه، والتأثير الناتج عن كليهما. وليس المقصود بالاختلاف تفضيل أحدهما على الآخر، مع أن النقاد العرب مالوا إلى الشعر أكثر من النثر، وقليل منهم فضل النثر على الشعر لأسباب اجتماعية ودينية، ولكن العرب القدماء عامة- وهم أصحاب الشعر وأهله – قد أدركوا أن للشاعر منزلة خاصة، فاحتفلوا به حين نبوغه، وحفظوا أشعاره، ورووها، وظنوا أن له شيطانا يلقي إليه هذا الكلام الساحر العجيب. (عبد القادر أبو شريفه، ٢٠٠٨م، ٤٥)

ويعد الشعر من أشهر الفنون الأدبية وأكثرها انتشاراً، وهو: "مقطوعات تعبيرية تحوي عدداً من الأبيات الشعرية الموزونة المقفاة، والتي تُؤثر في المتلقين بطريقة أسرع من النَّثر وتحوي قيماً تربوية، وتجارب عاشها الشاعر ثم نقلها إلى المتلقين". (حسن عبد الله، ٢٠٠٤م، ١٩)

وهو: "الكلام الموزون المقفّى، ومعناه الذي تكون أوزانه كلها على روّي واحد وهو القافية". وأيضاً هو: "تعبير عن الأحاسيس الإنسانية (الوجدانية والعقلية...) وتوصيلها بلغة مكثفة موزونة". (عبد الرحمن محمد، ٢٠٠٨م، ٥٦٥)

أما النثر فهو الفن الآخر من فنون الأدب، وقد قيل فيه بأّنه: الكلام غير الموزون، منه السجع الذي يؤتى به قطعاً، ويلتزم في كل كلمتين منه قافية واحدة يسمى سجعاً ومنه المرسل؛ وهو الذي يطلق فيه الكلام إطلاقاً ولا يقطّع أجزاء؛ بل يرسل إرسالاً من غير تقييد بقافية ولا غيرها، ويستعمل في الخطب والدعاء وترغيب الجمهور وترهيبهم.(عبد الرحمن محمد، ٢٠٠٨م، ٥٦٥)

ويمكن تعريف النّثر بأنّه: أحد فنون الأدب يتضمن كلاماً مرسلاً لا يحكمه وزن ولا قافية، يعبر عن أفكار وعواطف وانفعالات قائله، ويؤثر في نفس قارئه أو سامعه، وقد ذكر (**مصطفى الكسواني وآخران ٢٠١٠م**) أن الفارق بين الشعر والنثر يبدو في:

١- الشكل الخارجي الذي يظهر في الصورة الخارجية، وكذلك صورة الكتابة الشعرية وهي تختلف عن مثيلتها في النثر.

٢- الجانب التعبيري: فالشعر تعبير فني يعتمد على الموسيقا، والصور اللغوية والبيانية ومنظومة العواطف والمشاعر الإنسانية، وهدفه الإمتاع والتأثير، أما النثر فيقوم على التقرير، ويهدف إلى التعبير عن الأفكار والإفادة غالبًا.

مفهوم النصوص الأدبية:

وعّرفها (**طه الدليمي، ٢٠٠٣**) بأنها: "قطع أدبية موجزة شعراً أو نثراً تؤخذ من ذخائر الأدب العربي؛ لتحقيق أهداف معينة".

وعرف (**نايل محمد، ٢٠٠٥م**) النّص الأدبي بأنّه: "نسيج من الألفاظ والعبارات التي تطّرد في بناء منظم متناسق يعالج موضوعاً أو موضوعات عدة في أداء يتميز عن أنماط الكلام اليومي والكتابة غير الأدبية بالجمالية التي تعتمد على التخيل، والإيقاع، والتصوير، والإيحاء، والرمز، ويحتل فيه الدال مرتبة أعلى من المدلول مقارنة بالنص غير الأدبي".

وعّرفه (**حسن عمران، ٢٠١١م**) بأنها: "مجموعة من المختارات الشعرية والنثرية التي أبدعها الشعراء والأدباء على مّر العصور، وتتوفر في هذه المختارات – عادة - مجموعة من صفات الجمال الفّني؛ سواء من حيث الأفكار التي تحتويها، أو القيم التي تنادي بها، أو المعاني التي توحي بها اللغة التي كتبت بها".

محتوى النصوص الأدبية:

يتكون النّص الأدبي - شعراً كان أم نثراً - من عنصرين؛ هما: الشكل، والمضمون. ويمثّل الشكل القالب الخارجي للّنص الأدبي، في حين يمثّل المضمون المعاني والمضامين الداخلية للّنص الأدبي، هذان العنصران مرتبطان ببعضهما؛ حيث لا يمكن

الفصل بينهما، والنص الأدبي يتكون من عنصرين؛ هما: الشكل، والمضمون، ويمثل الشكل: اللّفظ، والوزن، والقافية، بينما يمثّل المضمون: العاطفة، والخيال، والفكرة، وهذان العنصران لا يمكن الفصل بينهما؛ باعتبارهما وحدة متماسكة لا يتم العمل الأدبي إلا بهما إلا في حال دعت الحاجة لذلك؛ كالدراسة النظرية للمتعلمين للوقوف على عناصره ومكوناته الداخلية والخارجية. (أشرف سعيد، ٢٠١٠، ٤٦)

وأشار (**ماهر شعبان، ٢٠١٤م**) إلى أن تحليل النّصوص الأدبية يجب أن يركز على جانبي العمل الأدبي الشكل والمضمون معاً؛ فالعمليتان ليستا مختلفتين؛ بل تسيران جنباً إلى جنب، وفصل أحدهما أمر عسير.

وقد ذكر (**ماهر شعبان، ٢٠١٤م**) أن تحليل النّص الأدبي هو: "عملية عقلية تفاعلية تقوم على معايشة النّص، وتحديد مقوماته الفنية؛ من تحديد فكرة العمل الأدبي، والعاطفة السائدة فيه، وأهم المقومات الأسلوبية للكاتب أو للأديب، والتحقق من درجة التواؤم بين التجربة الشعورية والقيم التعبيرية والجمالية المتضمنة في هذا العمل. وتُقاس هذه المقومات من خلال اختبارات تكشف عن هذه الجوانب يعدها الباحثون لهذا الغرض".

ويمر تحليل النص الأدبي بمراحل هي:

١- القراءة كخطوة مرحلية أولية.

٢- الفهم الصحيح للنّص؛ حيث يدرس العلاقات النحوية، وطريقة الأداء اللغوي، والدلالات المركزية والهامشية للألفاظ.

٣- تحديد موقع النّص والجو العام.

٤- تحديد الفكرة والموضوع.

٥- استخراج الصور والأخيلة.

٦- تحديد العواطف التي هي الانفعالات النفسية لصاحب النّص.

٧- دراسة البناء الداخلي، والشكل الخارجي، وعلاقة ذلك بالموضوع والعناصر السابقة. (مصطفى خليل، ٢٠١٠م، ٣٦)

مهارة الفهم الأدبي:

يعد الفهم والاستيعاب من المهارات الأدبية التي يقوم عليها تحليل النص الأدبي، وفيما يأتي عرض للفهم الأدبي من حيث مفهومه، ومراحله، وأهميته، والعوامل المؤثرة فيه، ومهاراته الفرعية:

ـ مفهوم الفهم الأدبي:

تزخر الأدبيات التربوية بعديد من تعريفات الفهم الأدبي، فقد عرّفته (**كوثر حسين، ٢٠٠١م، ١٥٨**) بأنه: "القدرة على إدراك المعاني. ويتطلب هذا المستوى استيعاب التلميذ لمعنى ما يحفظه من معلومات، وأن يعرف مدلول الكلمات والمصطلحات، ويظهر ذلك بترجمة المعلومة من صورة إلى أخرى وتفسيرها، وشرحها بإسهاب أو في إيجاز، وبالتنبؤ بالنتائج أو الآثار، وذلك بناء على مسار أو اتجاه الأحداث والظواهر".

وعرفه (**كمال زعفر، ٢٠١٠م**) بأنه: "المهارات التي تهدف إلى مساعدة القارئ أن يفهم، ويستعمل المادة المقروءة؛ من أجل تحقيق غرض معين خاص به. وتمثل مهارات الفهم انعكاساً عملياً لمهارات التفكير التي تندرج تحت مستويات ثلاثة من الفهم: حرفي، وتفسيري، وتطبيقي".

مهارة التذوق الأدبي:

يعد التذوق الأدبي مهارة أدبية رئيسة تقوم على فهم النّص الأدبي، وتعتمد على

الذوق السليم وتتأثر به، وفيما يلي عرض لمفهوم الذوق والتّذوق الأدبي، ومقوماته، وأهميته، وأنواعه، ومهاراته:

كما عرفه (**بليغ حمدي، ٢٠١٣، ١٥٦**) بأنه: "الملكة والموهبة التي يمكن بواسطتها تقدير وتثمين النص الأدبي، والمفاضلة بين شواهده وبين نص آخر".

أهمية تحليل النص الأدبي:

لتحليل النص الأدبي أهمية بالغة، حيث يعد المدخل الأساسي لفهم كل نص من النصوص الأدبية، كما أنه يعد الوسيلة الوحيدة لفهم الأدب، وتحقيق الغاية الأساسية من دراسته، لأن عملية التحليل، والتفسير للنص الأدبي تجعل الطالب يتعمق في النص، ويفهم المقومات الأساسية – العناصر – المتمثلة في الألفاظ والصور والتراكيب، والمعاني والصياغة الفنية، وكأنه يعيد بناء العمل الأدبي مرة أخرى. (أحمد جمعة، ١٩٩٧، ٤٥)

وتبرز أهمية تحليل النص الأدبي كما يبين (**محمد حمود، ١٩٩٣م**) ذلك بقوله: "التحليل الأدبي يتم من خلاله الانتقال من مستوى سطح البنيات الملاحظة، أو الملتقطة إلى مستوى من العمق حيث يرقد جوهر النص الكامن، هو مرادف لعملية تفجير البراكين الخامدة".

عناصر تحليل النص الأدبي:

للنص الأدبي الذي نقرؤه للأدباء تأثيراً قوياً سواءً كان نثراً، أم شعراً، كما أن له عناصر يتكون منها، ويستمد مقوماته من خلالها.

وفي السياق نفسه يذكر **عبد الحميد وعوض (١٩٩٨م)** أن عناصر النص الشعري تتمثل في العاطفة، والخيال، والمعنى، والأسلوب، حيث تعد هذه العناصر وحدة

مترابطة ومجتمعة، كما أن هناك من يرى أنها تتمثل في اللغة، والفكرة، والوزن، والقافية، والبعض الآخر يرى أن هذه العناصر ما هي إلا نتيجة لاتحاد الألفاظ، والمعاني، والعلاقات، والجرس، والموسيقا، والتناغم، والتجانس، والتوازن مع بعضها بعضاً، وعناصر النص الأدبي تتمثل في (الألفاظ – العاطفة – الفكرة – الخيال – الصور – الموسيقا – الصياغة)، وتنصهر في بوتقة واحدة. (عبد الحميد عبد الله، ١٩٩٨، ٣٧)

الألفاظ:

تعد الألفاظ هي اللبنات الأولى في عملية التعبير عن الفكر، وإذا لم تكن الألفاظ مناسبة لهدفها فإن تعبيرنا – وتفكيرنا أيضاً – يصبح مثل البناء المتهاوي القائم على لبنات ضعيفة أو غير مناسبة له، والإنسان الذي لا يسيطر على ألفاظ اللغة ولا يحسن استخدامها لا يستطيع بالتأكيد أن يسيطر على أفكاره ولا يحسن التعبير عنها، كما أن الألفاظ هي رموز للأشياء التي نراها أو نسمعها، وهي رموز للتجارب الإنسانية التي نمر بها، فهي رموز لمدلولات. (أحمد شوقي، ١٩٨١، ٤١)

العاطفة:

تعد العاطفة روح النص الأدبي، فهي عنصر مهم في الأدب، وأساساً من أسسه، والعاطفة كما يعرفها (**محمد عبد المنعم، ١٩٨٦، ٢٠**) "الحالة التي تتشبع فيها نفس الأديب أو الشاعر بموضوع، أو مشاهدة، أو فكرة، وتؤثر فيها تأثيراً قوياً يدفعه إلى الإعراب عما يحس به، وهي من أهم عناصر النص الأدبي التي تميزه عن النصوص العلمية".

الأفكار:

تعد الأفكار من العناصر المهمة في النص الأدبي، حيث يؤكد ذلك ما أوردته (**علياء أحمد، ١٩٩٩م، ٤٨**) بأن الأفكار تعتبر هي المعاني الذهبية التي تنقل إلينا

بواسطة اللغة، وهي من أهم عناصر العمل الأدبي، فالأدب ليس أسلوباً وتعبيراً فحسب بل إنه لابد أن يتضمن معان وأفكاراً.

الخيال:

يعد الخيال أحد عناصر الأدب، وهو العنصر الذي يعمل على إثارة العاطفة، كما يعد الخيال الملكة التي يستطيع الأدباء أن يؤلفوا به صورهم، وهو العنصر الذي تلجأ إليه العاطفة للتعبير عن نفسها، ويعتمد الخيال على عاملين هما: عامل الإدراك لشيء ما، وعامل بناء هذا الشيء من جديد، فيغير من أشكال الأشياء وعناصرها، ويضيف إليها علامات جديدة تبدل الحقائق وتشكلها من جديد، وذلك بإطار من الصور النابضة بالحياة. (مريم البغدادي، ١٩٨٢م، ١٩)

الصورة الأدبية:

تعد الصورة الأدبية أحد عناصر النص الأدبي ومقوماته التي من خلالها يوضح ما يدور في فكره، كما أن الصورة الأدبية تعد الوسيلة التي يحاول الأديب من خلالها نقل فكرته وعاطفته معاً إلى قرائه أو سامعيه، فهي مرتبطة بالمعاين اللغوية للألفاظ، وبجرسها الموسيقي، ومعانيها المجازية، وحسن تأليفها. (أحمد الشايب، ١٩٩٤م، ٢٤٢)

الموسيقا:

تعد الموسيقا من أهم ما يميز النص الأدبي، وبخاصة لغة الشعر، بحيث يعتبر الإيقاع شرط مهم في الشعر، سواء أكان ذلك يتمثل في الموسيقا الداخلية أم الخارجية، والموسيقا الشعرية لا تنفصم عن المعنى، وذلك باعتبار أن الوزن الشعري هو وعاء المعنى، وبعد من أبعاد الحركة التعبيرية الشعرية، وكذلك باعتبار القافية هي الأساس في توازن لغة الشعر، ولها أهميتها في القصيدة. (عبد الحميد عبد الله، ١٩٩٨م، ٤٠)

الصياغة:

تعد الصياغة من أهم عناصر النص الأدبي التي تجمع بين العناصر السابقة، فهي عبارة عن تحقق التمازج بين عناصر العمل الأبدي السابقة، وهذا التحقق يكون من خلال الاختيار والتأليف، كما يتم كذلك من خلال التكامل، والتداخل بين الكلمات والعبارات، والصور، والموسيقى، وعنصر التنسيق بها، وإعطائها شكلاً خاصاً، له ظلال وإشعاع. (عبد الحميد عبد الله، ١٩٩٨م، ٤٠)

ومما سبق نجد أن تحليل النّص الأدبي عملية عقلية تفاعلية تقوم على معايشة النّص، وتحديد مقوماته الفنية؛ من تحديد فكرة العمل الأدبي، والعاطفة السائدة فيه، وأهم المقومات الأسلوبية للكاتب أو للأديب، ومما يساعد الطالب علي ذلك أن يتحلى بمجموعة من المهارات منها مهارة الفهم الأدبي ومهارة التّذوق الأدبي وذلك لعناصر التحليل الأدبي (الألفاظ ، العاطفة ، الأفكار ، الخيال ، الصورة الأدبية ، الموسيقا ، الصياغة).

إجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج التجريبي لمناسبته طبيعة البحث، لدراسة أثر برنامج قائم على استراتيجية التعلم الحلزوني لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدي طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، والتي تم رصدها من خلال الدراسات السابقة ، والأدبيات التربوية المرتبطة التي تناولت مهارات تحليل النصوص الأدبية كمتغير تابع، وقد تم اختيار التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين من خلال تقسيم عينة البحث الي مجموعتين الأولي تجريبية ، والثانية ضابطة .

مجتمع البحث:

اشتمل مجتمع البحث على تلاميذ الصف الثامن من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

عينة البحث:

تم تطبيق تجربة البحث الأساسية علي مجموعة من طلاب المرحلة المتوسطة وعددهم (٧٣) طالبًا وتم اختيار المجموعة الضابطة وعددهم (٧٣) طالبًا.

والجدول التالي يبين توصيف مجتمع وعينة البحث:

جدول (١) توصيف مجتمع وعينة البحث

العينة	طالب
مجتمع البحث	٨٧٩
المجموعة التجريبية	٧٣
المجموعة الضابطة	٧٣
المجموع	**١٤٦**

يوضح جدول رقم (١) توصيف مجتمع وعينة البحث.

أدوات البحث:

أولاً تحديد مهارات تحليل النصوص الأدبية:

لما كان البحث يستهدف تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية من خلال تطبيق استراتيجية التعلم الحلزوني، كان من الضروري البدء بتحديد مهارات تحليل النصوص لطلاب المرحلة المتوسطة، وإعداد قائمة بهذه المهارات لتضمينها في الأنشطة المستخدمة لتدريس الوحدة، ولإعداد هذه القائمة اتبع الباحث الخطوات التالية:

أ- تحديد الهدف من إعداد القائمة، وهو تحديد مهارات تحليل النصوص الأدبية لطلاب المرحلة المتوسطة، وذلك لتضمينها في الأنشطة المستخدمة لتدريس الوحدة.

ب- مسح الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مهارات تحليل النصوص الأدبية.

ج- تحليل أهداف تعليم الأدب في المرحلة المتوسطة عامة وللصف الثامن خاصة.

د- استخلاص مهارات تحليل النصوص الأدبية ووضعها في قائمة مبدئية.

هـ- التأكد من صدق القائمة، وذلك من خلال عرضها على عدد (٥) من الخبراء المحكمين في اللغة العربية، وفي المناهج وطرق التدريس، وذلك لإبداء الرأي في المهارات.

جدول (٢)

النسب المئوية لآراء المحكمين لقائمة مهارات تحليل النصوص الأدبية لطلاب الصف الثامن من المرحلة المتوسطة

المهارة	مناسبة المهارة
أولا: المهارات المتعلقة بمجال الألفاظ	٨٢٪
ثانياً: المهارات المتعلقة بمجال العاطفة	٨٧٪
ثالثاً: المهارات المتعلقة بمجال الأفكار والمعاني	٨٩٪
رابعاً: المهارات المتعلقة بمجال الصور والخيال	٨١٪
خامساً: المهارات المتعلقة بمجال الأسلوب	٩٢٪
سادساً: المهارات المتعلقة بمجال الموسيقا	٨٧٪

يتضح من الجدول السابق النسبة المئوية لإتفاق أراء السادة المحكمين حول مناسبة وأهمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لطلاب الصف الثامن من المرحلة المتوسطة.

• **ثبات قائمة مهارات تحليل النصوص الأدبية :**

للتأكد من ثبات قائمة تحليل النصوص الأدبية إستخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات القائمة، حيث حصلت على قيمة معامل ألفا لكل مهارة والمهارات المتعلقة بها وكذلك للقائمة ككل والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل مهارة من مهارات القائمة والمهارات المتعلقة بها وكذلك للقائمة ككل

المهارة	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
أولا: المهارات المتعلقة بمجال الألفاظ	٥	٠,٧٣٨
ثانياً: المهارات المتعلقة بمجال العاطفة	٥	٠,٨٦١
ثالثاً: المهارات المتعلقة بمجال الأفكار والمعاني	٧	٠,٧٨٢
رابعاً: المهارات المتعلقة بمجال الصور والخيال	٤	٠,٧٦٢
خامساً: المهارات المتعلقة بمجال الأسلوب	٣	٠,٨٣٦
سادساً: المهارات المتعلقة بمجال الموسيقا	٣	٠,٨٧٥
المجموع	٢٧	٠,٩٩١

ثانيًا: إعداد اختبار تحصيلي (مهارات تحليل النصوص الأدبية):

يعد الإختبار التحصيلي مجموعة من المثيرات (أسئلة شفوية وكتابية) أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية أو سلوكية للكشف عن درجة تحصيل المحتوي الدراسي.

صدق الاختبار:

الإختبار الصادق هو الإختبار الذي يقيس ماوضع من أجله وهي مهارات تحليل النص الأدبي لدي طلاب الصف الثامن من المرحلة المتوسطة، وقد تم التحقق من صدق الإختبار من خلال الإجراءات التالية:

- **الصدق الظاهري:**

ويشير هذا النوع من الصدق الى المظهر العام للإختبار أو الصورة الخارجية له من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ، وهذا النوع من الصدق يتوافر في إختبار مهارات تحليل النصوص الأدبية الذي وضعه الباحث.

- **الصدق الذاتي:**

وهو صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقة التي خلصت من شوائب الصدفة، وقد حسب الصدق الذاتي بإستخدام الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وكانت النتيجة كالتالي: معامل الصدق الذاتي للإختبار= ٠,٨١ وهي قيمة عالية تبرهن علي صدق الإختبار.

- **ثبات إختبار مهارات تحليل النصوص الأدبية:**

يعد الثبات أحد الشروط المهمة للإختبار ،ولحساب ثبات الإختبار تم إستخدام معامل ألفا كرونباخ، كما يوضح جدول (٤).

جدول (٤)

يوضح المعاملات العلمية لثبات الإختبار

الإختبار	معامل الثبات	معامل الصدق
إختبار مهارات تحليل النصوص الأدبية	٠,٩٢	٠,٨١

يتضح من جدول رقم (٤) ثبات الاختبار

- **تنظيم محتوي البرنامج:**

يقصد بتنظيم المحتوى ترتيبه بطريقة توفر أحسن الظروف لتحقيق أكبر قدر من أهداف المنهج، وتم تنظيم محتوى البرنامج على شكل دروس، وهذه الدروس تتضمن موضوعات متنوعة لتوظيف المهارات من خلالها، مع مراعاة أن تكون هذه الموضوعات، والافكار مناسبة لتنمية المهارات المحددة، وللطلاب عينة البحث، ويتضمن كل درس عرضاً متسلسلا، وتحديد الأهداف الإجرائية السلوكية والمصادر والوسائل التعليمية ، والتمهيد والإستراتيجيات التعليمية التي تتنوع حسب الدرس ومحتواه، وينتهي كل درس بنشاط ختامي شفهي تقويمي، كتطبيق عملي لما تعلمه التلاميذ أثناء الدرس بهدف التدرب علي مايراد تنميته من مهارات.

- **طرائق وأساليب التدريس المستخدمة فى تنفيذ البرنامج:**

- إستراتيجية المناقشة والحوار"المناقشة في مجموعات صغيرة".

-إستراتيجية التعلم التعاوني.

-استراتيجية المناقشة والحوار"المناقشة الجماعية العلنية الموجهة والحرة" .

-استراتيجية العصف الذهني.

*** الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج:**

للوسائل التعليمية المستخدمة أهمية كبيرة في جذب إنتباه الطلاب أثناء تطبيق البرنامج، وفي نجاحه وتحقيق الأهداف المرجوة، لذا تنوع إستخدامها في كل جلسة من جلسات البرنامج، ومن الوسائل التعليمية التي إستخدمت في التدريس أثناء جلسات البرنامج:

- كتب متنوعة في الأدب الجاهلي من داخل وخارج مكتبة المدرسة.
- صور ورسوم خاصة بالبيئة الجاهلية مثيرة للإنتباه.
- إسطوانات تعليمية.
- لوحات خشبية وأدوات لتعليق أفضل إنتاج الطلاب عليها.
- بطاقات التدريب الملونة.
- إبداعات أدبية مصورة من الجرائد والمجلات الأدبية.
- عروض الفيديو التعليمية المشوقة عن البيئة الجاهلية.
- عروض الحاسب التوضيحية.

• الأنشطة التعليمية:

- الحوار والمناقشة التفاعلية بين المتعلم والزملاء والمعلم.
- تكليف الطلاب بالبحث والإطلاع في المكتبة، وقراء مايحبونه من نصوص أدبية وتحليلها في ضوء المهارات التي تم تدريسها.
- تكليف الطلاب بالكتابة في موضوع أو قضية علي الساحة أو يختارها المعلم.
- عقد مسابقات بين مجموعات الطلاب لأحسن تحليل نص أدبي تم إختياره.
- تكليف الطلاب بإختيار شخصيات يحبونها ويتخيلوا أنفسهم فيها ويكتبوا عنها.
- عمل صحيفة للفصل يوضع بها إبداعات الطلاب الأدبية.
- تنظيم صالون أدبي لمناقشة أفضل الأعمال الأدبية المختارة.

-المشاركة بالأعمال الأدبية نتاج الطلاب في الأذاعة المدرسية.

وفى ضوء ما سبق تم الاعتماد على مجموعة من المصادر والوسائل التعليمية المساعدة فى تنفيذ البرنامج ومنها:

-جهاز الحاسوب .

-جهاز ال LCD.

-صورو رسومات توضيحية .

*** أساليب التقويم:**

وقد أخذ التقويم في البرنامج طابع الإستمرارية والمتابعة.

*** ضبط البرنامج والتأكد من صلاحيته:**

بعد الانتهاء من اعداد البرنامج، ووضعه فى صورته الاولية، ومن أجل التأكد من سلامته وصلاحيته للتطبيق، تم عرضه على لجنة من المحكمين من اساتذة الجامعات المتخصصين فى اللغة العربية، وطرائق تدريسها، لإبداء رأيهم وملاحظاتهم فيه ، حيث أبدي المحكمون علي البرنامج مايلي:

-أن البرنامج المقترح يخدم الغرض الذى اعد من اجله، وهو تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية في الأدب.

-ان محتوى البرنامج مناسب، وواضح، وقابل للتطبيق، وملائم للأهداف.

-مناسبة الأستراتيجيات والأساليب والوسائل المقترحة لتنفيذ البرنامج .

*** خطوات تنفيذ الدرس باستخدام استراتيجيات التعلم الحلزوني، وتتضمن أربعة مراحل هي:**

- المرحلة الأولى (التمهيد): وفيها يستثير المعلم انتباه طلابه نحو موضوع الدرس الجديد، ويعمل على إثارة دافعيتهم نحو التعلم، وذلك من خلال مناقشة العنوان، أو طرح سؤال تحفيزي، أو إثارة معلوماتهم المنزلية له، أو عرض السابقة

وربطها بالدرس الجديد، أو مناقشتهم فيما استوعبوه من الدرس من خلال قراءاة قصة قصيرة مثيرة، أو مشهد تمثيلي صغير.

- المرحلة الثانية (عرض محتوى الدرس): وتتضمن هذه المرحلة تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، حيث يتم عرض المحتوى من خلال الخطوات التالية:

- قراءة المعلم للنص قراءة جهرية يليه بعض الطلاب.
- تكليف كل مجموعة بمهمة في شرح الدرس وتزويدهم بالأدوات.
- ملاحظة المعلم لأداء طلابه وتوجيههم وإرشاد المجموعات.
- عرض كل مجموعة لما توصلت إليه على باقي المجموعات.
- مناقشة النتائج والقيام بالتغذية الراجعة.
- ختم الدرس وتلخيصه.

- المرحلة الثالثة (التقويم)

التكافؤ بين المجموعتين فى تطبيق الاختبار التحصيلي لمهارات تحليل النصوص الأدبية:

لحساب التكافؤ بين المجموعتين فى مهارات تحليل النصوص الأدبية التى يسعى البرنامج لتنميتها قام الباحث بحساب الفرق بين متوسطى درجات الطلاب فى المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلى للاختبار التحصيلي ولتعرف دلالة الفروق تم استخدام اختبارات فكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالى:

جدول (٥)

الفروق بين متوسطى المجموعة الضابطة والتجريبية فى التطبيق القبلى للإختبارالتحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
الضابطة	٧٣	١٢,٨٦٥	٢,١٨٨	١,٢١٠	غير دالة
التجريبية	٧٣	١٢,٩٣٥	٢,١٦٨		

- **تطبيق برنامج قائم على استراتيجية التعلم الحلزوني:**

بعد اعداد الادوات الرئيسية للبحث تم اجراء تجربة البحث، والتى تمثل مرحلة التطبيق والتدريس باستخدام البرنامج القائم على استراتيجية التعلم الحلزوني.

- **تطبيق الإختبار التحصيلي بعديا :**

تم تطبيق الإختبار التحصيلي بعد تدريس البرنامج القائم على استراتيجية التعلم الحلزوني لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية على المجموعة التجريبية والضابطة فى الاسبوع السادس عشر من اسابيع الدراسة بواقع حصتين دراسيتين لكل مجموعة.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها :

*** النتائج المتعلقة بالسؤال الاول:**

نص السؤال الاول على ما يلى : ماهي مهارات تحليل النصوص الأدبية لدي طلاب المرحلة المتوسطة ؟

وللاجابة عن هذا السؤال تم اعداد قائمة بمهارات تحليل النصوص الأدبية من خلال بعض المصادر منها:

- اهداف تدريس الأدب فى المرحلة المتوسطة.
- كتاب اللغة العربية " المقرر على الصف الثامن من المرحلة المتوسطة.
- الادب التربوى المتمثل فى كتب مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والدراسات والبحوث السابقة العربية التى اجريت فى مجال الأدب.

وقد تحددت المهارات فى (٢٧) مهارة لتحليل النصوص الأدبية، على النحو التالى:

- المهارات المتعلقة بمجال الألفاظ.
- المهارات المتعلقة بمجال العاطفة.
- المهارات المتعلقة بمجال الأفكار والمعاني.
- المهارات المتعلقة بمجال الصور والخيال.
- المهارات المتعلقة بمجال الأسلوب.
- المهارات المتعلقة بمجال الموسيقا.

*** النتائج المتعلقة بالسؤال الثانى:**

نص السؤال الثانى على: ما أسس بناء برنامج قائم على استراتيجية التعلم الحلزوني لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدي طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت ؟؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم إعداد برنامج متكامل مقترح قائم علي إستراتيجيات التدريس التفاعلي والتعلم النشط لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية ، حيث تضمن البرنامج (٩) دروس.

*** النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:**

نص السؤال الثالث على ما يلى: ما مكونات برنامج قائم على استراتيجية التعلم الحلزوني لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدي طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت ؟

إحتوي البرنامج علي إستراتيجيات التعلم الحلزوني التي تم إستخلاصها من خلال إستطلاع رأي المحكمين ومناسبتها للتدريس في البرنامج وتحقيق أهدافه، وهي:

-إستراتيجية المناقشة والحوار"المناقشة في مجموعات صغيرة" .

-إستراتيجية التعلم التعاوني.

-استراتيجية المناقشة والحوار"المناقشة الجماعية العلنية الموجهة والحرة".

-استراتيجية العصف الذهني.

*** النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:**

نص السؤال الرابع على ما يلى: ما فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التعلم الحلزوني لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدي طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت؟ والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٦) نتائج اختبار تطبيق (T.TEST) لدلالة الفروق بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى للإختبار التحصيلي لمهارات تحليل النصوص الأدبية

ن=٧٣

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة ت	الدلالة الاحصائية
مجال الألفاظ	ضابطة	٢,٨٦١	١,١٤٠	١١,٢٣٠	دالة عند ٠,٠١
	تجريبية	٤,٤١١	١,٠٤٦		
مجال العاطفة	ضابطة	٤,٣٤٧	١,١٥٧	١٣,٣٣٧	دالة عند ٠,٠١
	تجريبية	٨,٥٤٣	١,٢٨٦		
مجال الأفكار والمعاني	ضابطة	٤,٣٢٦	١,٦٦٧	١٥,٣٥٣	دالة عند ٠,٠١
	تجريبية	١٠,١١٣	١,٣١٨		
مجال الصور والخيال	ضابطة	٣,٥٤٣	١,١٢٦	١٣,٢٩٢	دالة عند ٠,٠١
	تجريبية	٥,٩٣٤	٠,٨١٠		
مجال الأسلوب	ضابطة	٣,٨٤٧	١,٣٧٣	١٣,٣٦٨	دالة عند ٠,٠١
	تجريبية	٤,٥٦٥	١,٣٤٦		
مجال الموسيقا	ضابطة	٢,٨٤٩	١,٢٧٢	١٢,٧٤٦	دالة عند ٠,٠١
	تجريبية	٥,٢٩٣	١,٥٣٨		
الإختبار ككل	ضابطة	١٢,٩٨٤	١,٧٤٩	١٥,٩٣٠	دالة عند ٠,٠١
	تجريبية	٢٤,٦٥٠	١,٨٥٣		

يتضح من الجدول السابق:

اولا : بالنسبة لمجال الالفاظ كأحد مجالات الإختبار التحصيلي :

يتبين من خلال الجدول السابق ان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٢,٨٦١) فى حين جاء متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٤,٤١١)، حيث ان قيمة "ت" المحسوبة (١١,٢٣٠) وهى اكبر من قيمة "ت" الجدولية وهى دالة عند مستوى (٠,٠١)، بما يؤكد وجود فروق ذات دلالة احصائية.

ثانيا : بالنسبة لمجال العاطفة كأحد مجالات الإختبار التحصيلي :

تبين من خلال الجدول السابق أن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٤,٣٤٧)، فى حين جاء متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (١٠,٥٤٣)، حيث ان قيمة "ت" المحسوبة (٨,٥٤٣) وهى اكبر من قيمة "ت" الجدولية.

ثالثاً : بالنسبة لمجال الأفكار والمعاني كأحد مجالات الإختبار التحصيلي :

يتبين من خلال الجدول السابق ان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٤,٣٢٦) فى حين جاء متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٤,٤١١)، حيث ان قيمة "ت" المحسوبة (١٥,٣٥٣) وهى اكبر من قيمة "ت" الجدولية وهى دالة عند مستوى (٠,٠١)، بما يؤكد وجود فروق ذات دلالة احصائية.

رابعاً : بالنسبة لمجال الصور والخيال كأحد مجالات الإختبار التحصيلي :

يتبين من خلال الجدول السابق ان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٣,٥٤٣) فى حين جاء متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٥,٩٣٤)، حيث ان قيمة "ت" المحسوبة (١٣,٢٩٢) وهى اكبر من قيمة "ت" الجدولية وهى دالة عند مستوى (٠,٠١)، بما يؤكد وجود فروق ذات دلالة احصائية .

خامساً : بالنسبة لمجال الأسلوب كأحد مجالات الإختبار التحصيلي :

يتبين من خلال الجدول السابق ان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٣,٨٤٧) فى حين جاء متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٤,٥٦٥)، حيث ان قيمة "ت" المحسوبة (١٣,٣٦٨) وهى اكبر من قيمة " ت" الجدولية وهى دالة عند مستوى (٠,٠١)، بما يؤكد وجود فروق ذات دلالة احصائية.

سادساً : بالنسبة لمجال الموسيقا كأحد مجالات الإختبار التحصيلي :

يتبين من خلال الجدول السابق ان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٢,٨٤٩) فى حين جاء متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٥,٢٩٣)، حيث ان قيمة "ت" المحسوبة (١٢,٧٤٦) وهى اكبر من قيمة "ت" الجدولية وهى دالة عند مستوى (٠,٠١)، بما يؤكد وجود فروق ذات دلالة احصائية.

سابعاً : بالنسبة للدرجة الكلية للتطبيق البعدي للإختبار التحصيلي :

ويتضح من خلال الجدول السابق أن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (١٢,٩٨٤)، في حين جاء متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٢٤,٦٥٠) في كل مجال من مجالات مهارات تحليل النصوص، حيث إن قيمة "ت" المحسوبة (١٥,٩٣٠) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية وهي دالة عند مستوي (٠,٠١) بما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في الدرجة الكلية للإختبار التحصيلي لمهارات تحليل النصوص في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

حيث أن هذه النتائج توضح مدي تقدم أفراد المجموعة التجريبية، ومدي النمو الحادث في مهارات تحليل النصوص لدي طلاب المجموعة التجريبية.

وللتأكيد علي ذلك ، تم حساب المتوسط الحسابي ، والإنحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، وحساب قيمة(ت) لدلالة الفروق، وللتأكد من كون الفروق جوهرية تعود الي متغيرات الدراسة وليست ناتجة عن متغير آخر ، تم حساب حجم التأثير من خلال مربع إيتا الذي يظهر البرنامج القائم على استراتيجية التعلم الحلزوني المقترح بصورة أوضح، وذلك من خلال المعادلة التالية.

$$\text{مربع إيتا} = \frac{ت^2}{ت^2 + د.ح}$$

وبعد حساب حجم التأثير من خلال مربع إيتا بإستخدام المعادلة السابقة تم التوصل الي البيانات التالية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧) يوضح حجم الثأثير من خلال مربع ايتا

المجال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مربع ايتا	حجم التاثير
درجات التطبيق القبلى للإختبار التحصيلي	٧٣	١٢,٩٣٥	١,١٥٣٢	١٢,٩٨١	٠,٧٦٣	كبير
درجات التطبيق البعدى للإحتبار التحصيلي	٧٣	٢٤,٦٥٠	١,٨٥٣			

يتضح من الجدول السابق تفوق افراد المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى مقارنة بأدائهم فى التطبيق القبلى للإختبار التحصيلي لمهارات تحليل النصوص الأدبية، حيث بلغ متوسط درجات التطبيق القبلى (١٢,٩٣٥)، في حين إرتفع متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي الي (٢٤,٦٥٠) والذي إنعكس علي قيمة "ت" المحسوبة والتي بلغت (١٢,٩٨١)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي (٠,٠١) وهذ ايشير الي فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية التعلم الحلزوني في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية وأثره في تحسينها وتمكن الطلاب منها وممارستها بطريقة فعالة ونشطة.

وجاءت تلك النتائج تتفق مع الدراسات السابقة التي تناولت برامج تدريسية باسلوب التعلم الحلزوني، كدراسة (**رهام عويس، ٢٠١٩م**) التي توصلت نتائجها إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التحليل الأدبي لصالح متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية، ويوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، لاختبار مهارات التحليل الأدبي لصالح متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي، وتحقق إستراتيجية القراءة التبادلية فاعلية مقبولة في تنمية مهارات التحليل الأدبي لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي، ودراسة (**عباس خضير وعلي حسين، ٢٠١٥م**) التي توصلت إلى أن التعلم بالاكتشاف في نظرية برونر عززالثقة بنفس الطالب لأخذ المسار الخاص به في بناء المعرفة لديه ومن ثم مر بخبرته عن طريق النشاط الحسي والتمثيل للمفهوم وقد انعكس ذلك في التحصيل، ودراسة (**عبد السميع عبد السميع، ٢٠١٤م**) من أهم نتائج هذه الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة لصالح طلاب

المجموعة التجريبية في القياس البعدي؛ ولذلك يوصي الباحث بضرورة تضمين تلك المهارات في كتاب التلميذ للصف الثالث الإعدادي ودليل المعلم كذلك.

ودراسة (أشرف القحطاني، ٢٠١٠م) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) في التحصيل البعدي لمهارات تحليل النص الأدبي المتعلقة بمجال الألفاظ، العاطفة، الأفكار والمعاني، الصور والخيال، لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) في التحصيل البعدي لمهارات تحليل النص الأدبي مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية، وارتفاع فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي، حيث بلغت قيمة حجم الأثر (٠,٧٩) أي بنسبة (٧٩٪) وهي نسبة تأثير كبيرة تشير إلى وجود دلالة عملية لتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني، **ودراسة (كلارك، ٢٠١٣م) Clarke** التي أظهرت النتائج فاعلية دوائر الأدب في تحسين تصورات الطلاب حول اللغة الإنجليزية وعادات القراءة المستقلة وزيادة المشاركة في مجتمع القراءة، **ودراسة (توماس، ٢٠١٣م) Thomas** أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة الأولى الذين استخدموا دوائر الأدب على طلاب المجموعة الثانية الذين استخدموا القراءة المستقلة.

الاستنتاجات:

١. وجود دلالة عملية لتطبيق البرنامج القائم على استراتيجية التعلم الحلزوني، حيث ثبت من إختبار حجم الأثر إرتفاع تأثير البرنامج القائم علي استراتيجية التعلم الحلزوني في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية.
٢. النتائج التي توصلت اليها الدراسة جاءت في صالح المجموعة التجريبية والتي تم التدريس لها بالبرنامج القائم على استراتيجية التعلم الحلزوني في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لطلاب الصف الثامن بالمرحلة المتوسطة.

التوصيات:

فى ضوء مشكلة البحث، والنتائج التى تم التوصل اليها، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات فيما يلى:

- ضرورة إستخدام البرنامج القائم على استراتيجية التعلم الحلزوني في تدريس مهارات تحليل النصوص الأدبية.
- الإهتمام بتحديد المهارات المستهدفة وإعداد قائمة بها تتناسب والمستوي التعليمي والخصائص السنية للطلاب.
- الإسترشاد بالبرنامج المقترح في تدريس المهارات الأخري لباقي فنون اللغة العربية.

المراجع

أولاً : المراجع باللغة العربية :

١- **إبراهيم محمد عطا (٢٠٠١م)**: دليل تدريس اللغة العربية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ص٨٣.

٢- **رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٤م)** : التعلم ، أسسه وتطبيقاته ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان .

٣- **أحمد الشايب (١٩٩٤م)**: أصول النقد الأدبي، ط١٠، القاهرة، النهضة المصرية،.

٤- **أحمد جمعه إبراهيم (١٩٩٧م)**: تنمية مهارات التحليل الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، رسالة ماجستير غير منشورة، مصر، جامعة طنطا.

٥- **أحمد شوقي رضوان وعثمان صالح الفريح (١٩٨١م)**: التحرير الأدبي، ط١، الرياض.

٦- **أشرف سعيد القحطاني (٢٠١٠م)**: فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- جامعة أم القرى.

٧- **إيمان أحمد محمد عليان (١٩٩٥م)**: قياس مدى تمكن طلاب اللغة العربية بكليات التربية من الدراسات الأدبية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة القاهرة.

٨- **بليغ حمدي إسماعيل (٢٠١٣م)**: استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية، الطبعة الأولى، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

٩- **جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩)** : استراتيجيات التدريس والتعليم ، ط١ ، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس ، دار الفكر العربي .

١٠- **جاسم السلامي (٢٠٠٣م)**: طرق تدريس الأدب العربي، ط١، عمان، دار المناهج.

١١- **جودت الركابي (٢٠٠٥م)**: طرق تدريس اللغة العربية، الطبعة العاشرة، دمشق، دار الفكر.

١٢- **حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣مـ)**: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

١٣- **حسن عبد الله القرني (١٤٢٥هـ)**: القيم التربوية المتضمنة في النصوص الشعرية المقررة في أدب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- جامعة أم القرى.

١٤- **حسن عمران حسن ومحمد حسن عمران (٢٠١١م)**: برنامج تكاملي بين فروع الدراسات الأدبية في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي وميلهم نحوها. المجلة العلمية لكلية التربية، المجلد (٢٧)، العدد (٢)، الجزء (٢).

١٥- **عباس نوري خضير ، علي حسين خلف (٢٠١٥م)** : أثر تطبيق نظرية برونر في تعلم المفاهيم الفنية ، مجلة جامعة باب للعلوم الإنسانية ، المجلد ٢٣ ، العدد ٤ ، ص٢٤.

١٦- **صلاح الدين مجاور مجاور (٢٠٠٠م)**: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسس وتطبيقات، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٧- **رشدي طعيمة ، وآخرون (٢٠٠٨م)** : المنهج المدرسي المعاصر : أسسه ، بنائه ، تنظيماته ، تطويره ، الطبعة الثانية ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

١٨- **طه الدليمي وسعاد الوائلي (٢٠٠٣م)**: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ص٢٢٧.

١٩- **عبد الحميد عبدالله عبد الحميد وأحمد عبده عوض (١٩٩٨م):** قياس مدى قدرة طلاب قسم اللغة العربية بكليات التربية على استخدام منهجيات مختلفة لتحليل النص الأدبي، المجلة التربوية، العدد التاسع والأربعون، الكويت، ص٤٠.

٢٠- **عبد الرحمن محمد ابن خلدون (٢٠٠٨م):** مقدمة ابن خلدون، بيروت: المكتبة العصرية، ص٥٦٥- ٥٦٦.

٢١- **عبد السميع عبد السميع أحمد عبد السميع (٢٠١٤م):** فاعلية استخدام استراتيجية تحليل بنية النص اللغوي لتدريس النصوص الأدبية في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

٢٢- **عبد القادر أبو شريفة وحسين لافي قزق (٢٠٠٨م):** مدخل إلى تحليل النّص الأدبي، الطبعة الرابعة، عمان، دار الفكر، ص٤٥.

٢٣- **علي أحمد مدكور (٢٠٠٢م):** تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي، ص١٤٩.

٢٤- **علياء أحمد شاهين (١٩٩٩م):** فاعلية أسلوب التعلم التعاوني في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، مصر، جامعة طنطا، ص٤٨.

٢٥- **محمد حسن العمايرة (٢٠٠٠م) :** أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية ، ط٢ ، دارا لمسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٢٦- **عناد غزوان (٢٠٠١م):** قلق النص وحرية الإبداع. مجلة آفاق عربية، العدد (٧)، السنة السادسة والعشرون، ص٦٢.

٢٧- العوض ، خالد عبد الرحمن (٢٠١٦) : من البنيوية إلي ما بعد البنيوية : التحول الفكري في نظرية المنهج عند برونر ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، مج ٩، ع٣ .

٢٨- محمد السيد الكسباني (٢٠١٠م) : المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق، القاهرة ، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع .

٢٩- كمال زعفر علي (٢٠١٠م): القراءة والمحادثة في ضوء منهج تكاملي، الطبعة الأولى، الدمام: مكتبة المتنبي، ص٤٤.

٣٠- كوثر حسين كوجك (٢٠٠١م): اتجاهات حديثة في مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي، الطبعة الثانية، القاهرة، عالم الكتب، ص١٥٨.

٣١- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٤م): المهارات اللغوية من الاكتساب إلى التعلم، الدمام: مكتبة المتنبي.

٣٢- محمد حمود (١٩٩٣م): تدريس الأدب، استراتيجية القراءة والإقراء، الدار البيضاء، دار الخطابي للنشر، ص١٦٨.

٣٣- محمد صابر أحمد سلامة (٢٠١٢م): فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على الشعر القصصي في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وتذوقه لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة، القاهرة.

٣٤- محمد صلاح الدين مجاور (٢٠٠٠م): تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية، القاهرة، دار الفكر العربي، ص٣٣.

٣٥- محمد عبد المنعم خفاجي (١٩٨٦م): الشعر الجاهلي، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ص٢٠.

٣٦- شوقي حساني محمود (٢٠٠٩م) : تطوير المناهج رؤية معاصرة ، الطبعة الأولي المجموعة العربية للتدريب والنشر ، القاهرة.

٣٧- **مريم البغدادي (١٩٨٢م)**: المدخل في دراسة الأدب، ط١، جدة، تهامة للنشر، ص١٩.

٣٨- **مصطفى خليل الكسواني وزهدي محمد عيد وحسين حسن قطناني (٢٠١٠م)**: في تذوق النص الأدبي، الطبعة الأولى، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، ص١٧- ١٨.

٣٩- **نايل محمد الحجايا (٢٠٠٥م)**: فاعلية برنامج محوسب في تنمية مهارات التذوق الأدبي في اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا- جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ص١٨.

٤٠- **إسماعيل الهالول (٢٠١٠م)** : واقع أداء المعلم الأساسي والمساند لبعض المقررات الدراسية في ضوء نظرية برونر "للنبية المعرفية من وجهة نظر المتعلمين بمحافظة مدارس شمال غزة مجلة جامعة الأقصي ، العدد الرابع عشر .

٤١- **هدى عبدالله الرفاعي (١٤١١هـ)**: تحديد مطالب الإشراف على تعليم مقرر نصوص الأدب العربي في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدارس البنات في مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ص٤.

ثانياً المراجع الأجنبية :

42- **Bentham, Susan (2011) :** A Teaching Assistant's Guide to Child Development and Psychology in the classroom, 2nd ed. London and New Yourk.

43- **Clarke LA (2013):** The impact of literature circles on student engagement in middle years English. Unpublished master dissertation, University of Melbourne.

44- **Schwartz** , L (1977) : Educational Psychology , 2 nd edition , Boston ,Holbrook press .

45- **Thomas DM (2013):** The effects of literature circles on the reading achievement of college reading students. Unpublished Dissertation University Tennessee State.

تأثير برنامج الكتروني لتطوير مهارات التواصل الفعال لدى معلمات اللغة الانجليزية بدولة الكويت

أ / بهيه عبدالله العتيبي

مستخلص البحث

سعى البحث الى تعرف تأثير برنامج الكتروني لتطوير مهارات الاتصال الفعال لدى معلمات اللغة الانجليزية بدولة الكويت ، لذا تم الاعتماد على المنهج الوصفي فيما يتعلق بدراسة الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بمهارات التواصل الفعال والمنهج التجريبي في تطبيق تجربة البحث و ذلك لدراسة تأثير برنامج الكتروني لتطوير مهارات التواصل الفعال علي مجموعة من معلمات اللغة الانجليزية ببعض مدارس المرحلة المتوسطة للبنات وعددهن (٣٠) معلمة كمجموعة وتم إختيار المجموعة الضابطة وعددهن (٣٠) معلمة و ذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢م ، وتم تطبيق بطاقة ملاحظة التواصل الفعال قبل إجراء تجربة البحث، وتم تطبيق مادة المعالجة على المجموعة التجريبية حيث تم إتاحة البرنامج الالكتروني المقترح للمعلمات ، ثم تم تطبيق بطاقة ملاحظة التواصل الفعال بعديًا على المعلمات للمجموعتين التجريبية والضابطة وتوصل البحث إلى تحسن مهارات التواصل الفعال لدى المجموعة التجريبية معلمات اللغة الانجليزية اللاتي استخدمن البرنامج الالكتروني لتطوير مهارات التواصل الفعال لدى معلمات اللغة الانجليزية بدولة الكويت، وفي ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يمكن التوصية باستخدام البرنامج الالكتروني لتطوير مهارات التواصل الفعال لدى معلمات اللغة الانجليزية بدولة الكويت، وتدريب معلمات اللغة الانجليزية على تطوير طرق واستراتيجيات التواصل لتحسين العملية التدريسية من خلال توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم.

الكلمات المفتاحية: برنامج الكتروني - مهارات التواصل الفعال – معلمات اللغة الانجليزية.

The effect of an electronic program to develop effective communication skills for English language teachers in the State of Kuwait

Mrs. Bahia Abdullah Al-Otaibi

Abstract

The research aims to know the impact of an electronic program to develop effective communication skills for English language teachers in the State of Kuwait, so the descriptive approach was relied upon in relation to the review of literature and previous studies related to effective communication skills and the experimental approach in applying the research program in order to study the impact on a group of English language teachers in some middle school schools for girls; their number is (30) female teachers, and the control group of (30) female teachers was chosen for the academic year 2021/2022 AD; then the effective communication scale was applied before conducting the research experiment, and the experimental treatment material was subsequently applied to the experimental group where the researcher made available The proposed electronic program for female teachers, then the effective communication measure was applied afterwards on the female teachers of the experimental and control groups. The search from the results can be recommended to use the electronic program to develop a skill effective communication among English language teachers in the State of Kuwait, and training English language teachers to develop communication methods and strategies to improve the teaching process through the use of educational technology innovations.

Keywords: electronic program - effective communication skills - English language teachers.

المقدمة :

تميز عصرنا الحالي بالتطورات السريعة فى مجال المعرفة العلمية والتقنية الحديثة وبلغت تلك التقنية شأناً لم يكن يتخيله الإنسان من قبل، وظهر ذلك جلياً فى ظهور مفاهيم جديدة فى عالم التعليم مثل التعليم بواسطة الإنترنت والتعليم الإلكترونى والجامعة الإفتراضية وغيرها من الوسائط الإلكترونية التى تساعد المتعلم على التعلم، ويجب علينا الأن أن نتحرر من التعليم التقليدى وأن نعمل على إعادة تعليم أبنائنا فى إطار التعليم العلمى المتطور القائم على الإبداع والإبتكار والفهم والبحث عن المعلومة من خلال الاساليب العلمية والوسائل المتطورة تكنولوجياً فى أطار تعليم ألكترونى حديث قائم على التقنيات التكنولوجية الحديثة* .

والتدريس عملية تفاعل متبادل بين المعلمة والمتعلمات ، لنقل المعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات التربوية المرغوبة، التي ينبغي تحقيقها في فترة زمنية محددة ، والاتصال الفعال أساس الدرس الجيد، وبدون هذا الاتصال يصعب على المعلمة نقل المعلومات لتلميذاتها، كما أن تعلم مهارات اللغة الانجليزية يتأسس على الشرح والتمرين والتغذية الراجعة وتطور مهارات الاتصال الفعال لا تساعد في عملية تعلم المهارات فقط بل تساعد المعلمة في كل ما تقوم به من أدوار أثناء الدرس وخارجه والاتصال الجيد يساعد في تحقيق الأهداف وأداء الأعمال بطريقة جيدة وجعل الأفكار والتعليمات تفهم بوضوح، وإحداث التغيرات المرغوبة في الأداء والنتائج، حيث تحتل وسائل الاتصال مكانة هامة في تطوير العلاقات، ونجاح درس اللغة الانجليزية الذي يستند على الاتصال الفعال.

---

* اتبع البحث نظام التوثيق (APA Ver.6) الخاص بجمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السادس ***Psychological Association American*** ، وفي الأسماء العربية نستخدم اسم االعائلة.

وتؤكد (**القحطاني** ،٢٠١١م) على أن تقنيات الإتصالات والتعليم الإلكترونى أصبحت أمراً حتمياً، وجزءاً أساسياً من النظم التعليمية ، لأن التعليم الإلكترونى وما به من تقنيات حديثة يثرى ويسهل التعليم والتعلم ، ويمكن الفرد من الإستفادة من المستحدثات فى مجال المواد التعليمية، ويمكن تحقيق ذلك كلة من خلال أستخدام التعلم النقال أو المتنقل لتكنولوجيا الأتصالات الحديثة الحالية عبر الأنترنت والألواح الكفية المحمولة.

كما يشير (**الموسى، ٢٠٠٢م**) الى أن التعليم الإلكترونى أصبح من القضايا الأساسية التي تشغل التربويين، وخاصة المهتمين منهم بمجال تكنولوجيا التعليم، حيث أدي إلي اهتمام الباحثين بالقيام بعديد من الدراسات والأبحاث التي تبحث عن مفهوم التعليم الإلكترونى وعن أهدافة ومميزاتة وعيوبة وخصائصة وإمكانية إستخدامه.

بينما يرى **يانلين ويونيو**(Yanlin, Z & Yoneoy, Y. ،٢٠٠٧م) أن أهمية التعليم الإلكترونى تكمن فى معالجة العوائق المكانية والزمانية لبيئات التعلم، وذلك من خلال تقديم بعض الأنماط الإجتماعية للتعلم الإلكترونى التى تتغلب على عوائق المكان والزمان، حيث أثبتت دراستهما فعالية برامج التعليم الإلكترونى فى التغلب على العوائق التعليمية المختصة بالظروف المكانية للطلاب.

وأيضًا يوضح (**فهمى، ٢٠٠٤م**) أن من مبررات توظيف التعليم الإلكترونى حاجتنا إلى تحقيق وتأكيد مبدأ أو مفهوم الجودة الشاملة فى التعليم، والبحث عن المعايير التعليمية الملائمة لمتطلبات العصر، فالإرتقاء بجودة التعليم والتعلم يتطلب

توظيفاً فعالاً لتكنولوجيا التعليم الإلكترونى واستخدام الكمبيوتر والإنترنت وغيره من الوسائط التعليمية.

وتضيف (**سالم** ، ٢٠٠٧م) أن التعليم الإلكترونى طريقة للتعليم الحقيقى يستخدم فيه آليات وتقنيات الإتصال الحديثة، وتقنية المعلومات المبنية حول الحاسب الآلى وشبكاته ووسائطه المتعددة، وهذه التقنيات ليست منفصلة ولكنها مجموعة متداخلة التفاعل بين الأجهزة والبرامج وأنظمة التعليم وتستخدم جميعها فى تطبيقات تعليمية تّعلمية.

وتوضح **الباحثه** أن استخدام التكنولوجيا فى التعليم تمثل تحولاً نوعياً كبيراً فى مجال التعليم والبعد عن التقليدية، وأن الهدف الحقيقى من دمج الإمكانيات التكنولوجية الحديثة بالتعليم والاستفادة منها فى مجال التعليم بما يواكب عصر المعلومات المتبادلة الذى نعيش فيه، وذلك لتسهيل توصيل المعلومات للمتعلم وتبادلها لتحقيق المستوى المأمول من جودة التعليم، حيث إن استخدام التعلم النقال يوفر نوعاً من التعلم القائم على الرؤية العلمية للتعلم الذاتى والتغذية الراجعة ، بالاضافة إلى توافر عنصر التشويق والاثارة نحو التدريب لتوافر وسيلة تكنولوجية لدى المعلمات تستخدم فى ايديهن بصفة شبة مستمرة ، وهذا ما تسعى إليه **الباحثة** فى التعرف على تأثير برنامج الكتروني لتطوير مهارات التواصل الفعال لدى معلمات اللغة الانجليزية بدولة الكويت.

مشكلة البحث:

أصبحت تكنولوجيا الاتصالات بكافة أشكالها السلاح الحقيقي لمواجهة التحديات التي تواجه المجتمعات الحديثة،، وأصبح التطور التكنولوجي هدفا قوميا واحتياجا حقيقيا لنمو المجتمع، وقدرات أفراده وحسن استخدام موارده وحمايتها.

وتأثير ثورة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، لا يجب أن يظل قاصراً علي تحقيق المكاسب الاقتصادية والتنموية فقط، بل يجب أن يتعداها إلي تنمية آداء المؤسسات التربوية وذلك بغية تحقيق مفهوم عالمية مجتمع المعلومات وإتاحة الفرصة لكافة الشعوب للمشاركة بفاعلية في تطوير وتصنيع واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، التي يجب أن تتحول إلي أداة فاعلة لممارسة الحق في التنمية بمفهومه الواسع. (علوي،٢٠٠٨، ٣٧)

و ينعكس ذلك على أهمية تطوير الأداء التدريسي لمعلمات اللغة الانجليزية في ضوء الانفجار المعرفي وما يمتاز العصر الذي نعيش فيه بسرعة من تطور سريع وكان من نتائج هذا التسارع والتطور التقني والمعرفي أن انعكس بشكل كبير وواضح علي المجالات التعلمية وأساليب التعليم وما طرأ عليها من تقدم علمي وثقافي وتقني أثر إيجابياً علي المجتمع بجميع مؤسساته العلمية والبحثية ومؤسسات العمل المختلفة لذا فإن الحاجة ملحة إلى تطوير وتحديث وتجديد في أساليب التدريس و مهارات التواصل الكفيلة بتنشئة وإعداد كوادر بشرية فاعلة تواكب هذا التطور المتسارع في المعرفة والتقنية وكوادر مشاركة ومساهمة في دفع عجلة التقدم والرقي بمعارفهم .

ومن هنا يأتي دور معلمة اللغة الانجليزية الناجحة في إعداد هذه الكوادر الفاعلة المتطورة والمواكبة من خلال ممارسات مهارات التواصل الفعال التي تسهم في العملية التعليمية لمقرر اللغة الانجليزية الفاعلة المتطورة والمواكبة لمتطلبات العصر ومن هذا المنطلق تحتاج معلمة اللغة الانجليزية إلى تطوير مهارات التواصل اللازمة لمساعدة تلميذاتها على تعلم اللغة الانجليزية .

و قد قامت الباحثة بإجراء دراسة استكشافية استهدفت تعرف مستوى معلمات اللغة الانجليزية في مهارات التواصل الفعال ،وأسفرت عن تدني مستوى مهارات التواصل الفعال لدى المعلمات مما انعكس تأثيره على مستوى تعلم التلاميذات للغة الانجليزية والذي بدوره يؤدي الى عدم تحقيق المستهدف من العملية التعليمية للغة الانجليزية بالمرحلة المتوسطة.

كما كشفت نتائج بعض الدراسات أن واقع استخدام التعلم الالكتروني في الميدان التربوي جاء استخداماً منخفضاً وهذا ما أظهرته دراسة (**الجراح، ٢٠١٣**)، ودراسة (**الرويس، ٢٠١١**)، ودراسة (**الشويعي، ٢٠١٢**)، ودراسة (**الجراح، وإبراهيم، ٢٠١٢**)، ودراسة (**على، ٢٠١٣**)، ولعل من أبرز أسباب ذلك الانخفاض غياب برامج التأهيل والتدريب على مهارات التواصل الفعال لدى المعلمات ولأجل تنمية مستوى مهارات التواصل الفعال لدى معلمات اللغة الانجليزية يمكن الاستفادة من تأثير البرنامج الالكتروني المقترح لتطوير مهارات التواصل الفعال لدى معلمات اللغة الانجليزية بدولة الكويت.

ومن هنا تنبثق إشكالية البحث كمحاولة لدراسة تأثير برنامج الكتروني لتطوير مهارات التواصل الفعال لدى معلمات اللغة الانجليزية بدولة الكويت.

أسئلة البحث:

١. ما مهارات التواصل الفعال لدى معلمات اللغة الانجليزية؟
٢. ما تأثير برنامج الكتروني لتطوير مهارات التواصل الفعال لدى معلمات اللغة الانجليزية بدولة الكويت؟

أهمية البحث:

تبرز أهمية هذا البحث من خلال التعرف على تأثير برنامج الكتروني لتطوير مهارات التواصل الفعال لدى معلمات اللغة الانجليزية بدولة الكويت ، من خلال:

- التعرف على درجة توفر مهارات التواصل الفعال لدى معلمات اللغة الانجليزية.
- تحديد مهارات التزاصل الفعال التي يجب اتقانها لدى معلمات اللغة الانجليزية .
- استخدام البرنامج الالكتروني لتطوير مهارات التواصل الفعال لدى معلمات اللغة الانجليزية ، ومن خلال هذا البحث سوف نتمكن من التعرف بالدراسة والتحليل على النتائج والتوصيات التي يمكن أن يستفيد منها الباحثون وتمثل إضافة نوعية للمكتبة العلمية ، كما تكمن الأهمية العملية أن نتائج البحث قد تفيد المؤسسات الحكومية والأهلية المسئولة عن التعليم، وسوف يمثل إضافة نوعية لمتخذي القرار في الكشف عن تطوير مهارات التواصل لدى المعلمات، كما تكشف عن بعض المهارات التي يمكن الاستفادة منها في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات اللغة الانجليزية.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي علي:

١. البرنامج التدريبي الالكتروني .

٢. مهارات التواصل الفعال اللازمة لتدريس اللغة الانجليزية.

٣. تم تطبيق مادة المعالجة التجريبية على معلمات اللغة الانجليزية ببعض مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢م.

فرض البحث:

- يوجد فرق دال في مستوى تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات التواصل الفعال، بين المجموعة الضابطة والتجريبية، لصالح المجموعة التجريبية .

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى تحقيق الأهداف التالية:

١.بناء البرنامج الالكتروني لتطوير مهارات التواصل الفعال لدى معلمات اللغة الانجليزية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

٢.التعرف علي تأثير البرنامج الالكتروني لتطوير مهارات التواصل الفعال لدى معلمات اللغة الانجليزية بدولة الكويت.

- يسعى البحث إلى تعرف تأثير برنامج الكتروني لتطوير مهارات التواصل الفعال لدى معلمات اللغة الانجليزية بدولة الكويت.

منهجية البحث:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي فيما يتعلق بدراسة الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بمهارات التواصل الفعال والمنهج التجريبي في تطبيق تجربة البحث و ذلك لدراسة تأثير برنامج الكتروني لتطوير مهارات التواصل الفعال علي مجموعة من معلمات اللغة الانجليزية ببعض مدارس المرحلة المتوسطة للبنات.

مصطلحات البحث:

تحددت أهم مصطلحات البحث فيما يلي:

التعلم الالكتروني: Electronic Learning

يعرفه (**عطية ،٢٠٠٣م**) بأنه : "توظيف كافة تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية (كمبيوتر - انترنت – قنوات فضائية – أقراص مدمجة) فى عمليتى التعليم والتعلم لتوفير بيئة تعليمية أكثر فاعلية ومتعددة المصادر ومعتمدة على نشاط المتعلم وفرديته فى تحقيق الأهداف التعليمية".

ويعرفه البحث إجرائيًا بأنه: " برنامج تدريبي الكتروني يعتمد على الحاسب الألي والانترنت يشمل النص والصورة والفيديو والصوت والمحاكاة وبهذا النمط من التعلم يمكن التواصل مع المعلمة حيثما كانت عبر شبكة الأنترنت".

التواصل الفعال: Effective communication

يعرفه (سينغ Singh ، ٢٠٠٤م) أنه " ظاهرة اجتماعية تتم غالبًا بين طرفين لتحقيق هدف أو أكثر لأيًا منهما أو لكلاهما و يتم ذلك من خلال نقل معلومات أو حقائق أو آراء بينهما وفي اتجاهات متضادة بما يحقق تفاهم متبادل بينهما ويتم ذلك من خلال عملية اتصالية".

ويعرف البحث مهارات التواصل الفعال إجرائيًا بأنها: " العمليات الاجتماعية التى تمارسها معلمة اللغة الانجليزية والمتمثلة في المهارات اللفظية وغير اللفظية بهدف إحداث تغير إيجابي في تعلم التلميذات للغة الانجليزية".

الدراسات السابقة:

أوضحت الدراسات التي تناولت دراسة برامج التعلم الإلكتروني والاستفادة منها في تعليم وتدريب المتعلمين أهمية هذا النوع من التعلم في تطوير مهارات المتعلمين مثل دراسة **عبدالواحد**(A. Wahed ،٢٠١٢م) وتستكشف هذه الدراسة الإتصال الفعال للجامعة الأمريكية بالقاهرة علي آداء مديري المدارس بالريف والحضر بمصر و تأثير التواصل الفعال لمديري المدرسة على أداء المدرسة فى الريف والحضر في مصر، و أسفرت عن قوة فعالية الاتصالات من حيث خلق رؤية للتعلم وتطوير ثقافة المدرسة، وتعزيز البرامج التعليمية التي تساعد على تعلم الطلبة وتشجيع نمو الموظفين الفنيين.

ودراسة (Aljaser ، ٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية بيئة التعلم الإلكتروني في تطوير التحصيل الأكاديمي الاتجاه نحو تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي. حيث تم تصميم بيئة التعلم الإلكتروني وإعداد

اختبار ومقياس لتقييم الاتجاه نحو تعلم اللغة الإنجليزية، وتم تطبيق المنهج شبه التجريبي على عينة من طلاب الصف الخامس، مقسمة إلى مجموعة ضابطة تدرس من خلال الطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية تدرس من خلال بيئة التعلم الإلكتروني. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في كل من اختبار ما بعد التحصيل ومقياس الاتجاه نحو تعلم اللغة الإنجليزية.

ودراسة (**خوسيه وآخرون José et. al.**، ٢٠٢٠م) بعنوان التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات، هدف البحث التعرف على فاعلية طريقة التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات مع البالغين في المدرسة الثانوية، حيث تم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق أهداف البحث، وأظهرت النتائج أن استخدام طريقة التعلم الإلكتروني لها تأثير إيجابي على التحفيز والاستقلالية والمشاركة والرياضيات المفاهيم والنتائج والدرجات، ويمكن الاستنتاج أن طريقة التعلم الإلكتروني تؤدي إلى تحسين الطلاب البالغين الذين يدرسون مادة الرياضيات في المرحلة التعليمية بالمدرسة الثانوية، بشرط مقارنتها بطريقة العرض، لذلك تعتبر هذه الطريقة فعالة لتنفيذه في البالغين.

ودراسة (**كونيغ وآخرون König et. al. 2020**) بعنوان التكيف مع التدريس عبر الإنترنت أثناء إغلاق المدرسة، تعرض هذه الدراسة نتائج استطلاع رأي للمعلمين في بداية حياتهم المهنية تم إجراؤه في مايو ويونيو ٢٠٢٠. تم تحليل مدى تواصلهم الاجتماعي مع الطلاب وإتقانهم لتحديات التدريس الأساسية. ثانياً، قمنا بتحليل العوامل المحتملة (تكنولوجيا الكمبيوتر بالمدرسة، وكفاءة المعلم مثل معرفتهم التربوية التكنولوجية، وفرص تعلم تعليم المعلمين المتعلقة بالتعليم والتعلم الرقمي). تُظهر النتائج المستخلصة من تحليلات الانحدار أن أدوات تقنيات المعلومات والاتصالات (ICT)، ولا سيما كفاءة المعلم الرقمي وفرص تعليم المعلمين لتعلم

الكفاءة الرقمية، مفيدة في التكيف مع التدريس عبر الإنترنت أثناء إغلاق المدارس، وتناقش الآثار المترتبة على مجال تعليم المعلمين واعتماد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل المعلمين.

كما أضافت دراسة (**اليامي، ٢٠٢١م**). بعنوان برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وسعت إلى استنتاج مهارات التدريس الرقمي بالقرن الحادي العشرين والتعرف على واقع امتلاك المعلمات لمهارات التدريس الرقمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت العينة من (١١٥٥) قائدة مدرسة ومعلمة، وخلصت الدراسة إلى ضعف تأهيل المعلمات في مجال التدريس الرقمي أثناء برامج إعدادهن، وعدم كفاية البرامج التدريبية المقدمة لهن أثناء خدمتهن.

ومن خلال الاطلاع علي الدراسات السابقة فقد لوحظ انها اهتمت بتطوير مهارات التواصل الفعال لمعلمين بصفة عامة ومعلمي اللغة الانجليزية بصفة خاصة واستخدام التعلم وبرامج التدريب الالكتروني لتنمية أداء المعلمين ومواكبة العصر الرقمي برسم الاستراتيجيات لتنمية مهارات التواصل الفعال لدى المعلمين.

ولكن تختلف مع الدراسة الحالية التي تستهدف دراسة تأثير برنامج الكتروني لتطوير مهارات التواصل الفعال لدى معلمات اللغة الانجليزية بدولة الكويت.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في أنها وفرت الإطار النظري والأدبيات لتطوير مهارات التواصل الفعال وتنوع جوانب الاتصال المستخدمة من قبل المعلمين لخلق رؤية من التعلم، وتطوير ثقافة التعلم، ولتعزيز البرامج التدريبية ، وتشجيع التطوير المهني للمعلمين.

الإطار النظري:

لتحقيق أهداف البحث تم تناول الإطار النظري في محورين على النحو التالي، المحور الأول التعلم الالكتروني، والمحور الثاني مهارات التواصل الفعال لدى معلمات اللغة الانجليزية.

- **المحور الأول : التعلم الالكتروني:**

إهتمت الدول المتقدمة و النامية على حدٍ سواء بتكنولوجيا المعلومات والإتصالات ودعت إلى دمجها في المجال التعليمي ، لأنها تعزز فرص التعلم وتوسعها، وتحسن من النتائج التعليمية، وتحقق المساواة وتؤدي إلى شمولية التعليم، وتكسب المتعلم مهارات التعامل مع الأجهزة المتنوعة والبرامج وتوفر مجموعة متنوعة من المصادر والأدوات التي تستخدم في إنشاء ونقل ونشر وتخزين وإدارة المعلومات، وتعد هذه العمليات كلها جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية ، كما أنها مصدر قوي ومرن يزيل الجدران القائمة بين غرف الصف والعالم الحقيقي و إثراء لشخصية المعلم نتيجة للتنوع الكبير في طبيعة المعلومات التي يتم تداولها عبر الإنترنت، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة، والتقريب بين أنماط التعلم المختلفة، ومواكبة التطورات الحديثة .

و يعرّف التعلم الإلكتروني : "بأنه التعليم المقدم على شبكة الانترنت، وذلك من خلال استخدام التقنيات الإلكترونية الحديثة للوصول إلى كل ما يتعلق بالمواد التعليمية خارج حدود الصف التعليمي التقليدي (Koumi, 2006).

وجاء في (Basilaia, Kvavadze, 2020) أن التعليم الإلكتروني عملية منظمة تهدف إلى تحقيق النتاجات التعليمية باستخدام وسائل تكنولوجية توفر صوتاً وصورة وأفلام وتفاعل بين المتعلم والمحتوى والأنشطة التعليمية في الوقت والزمن المناسب له.

وقد أوضح (Ferriman, 2014) **ان الميزات التي يمكن أن** يقدمها التعليم الإلكتروني، كالآتي:

- تقليل التكاليف، حيث إنه يوفر تكاليف إنشاء صفوف جديدة لعمل دورات وحلقات تعليمية.
- متاح لجميع الأفراد والفئات العمرية، حيث يستطيع جميع الأفراد بغض النظر عن أعمارهم الاستفادة من الاجتماعات واللقاءات والدورات المطروحة على الانترنت، واكتساب مهارات وخبرات جديدة.
- المرونة، فهو لا يرتبط بوقت معين، فيستطيع الأفراد التعلم في أي وقت شاءوا حسب الوقت الملائم لهم.
- استثمار الوقت وزيادة التعلم.
- جعل التعليم أكثر تنظيماً ومحايدة، إضافة إلى تقييم الاختبارات بطريقة محايدة وعادلة.

ويكون التعليم الإلكتروني فاعلاً إذا قام المعلمون بتنظيم المحتوى التعليمي: فقد يلجأ المعلمون إلى تبني تصميماً تعليمياً لإعداد مادة تعليمية تحقق الأهداف بفاعلية، ودراسة احتياجات الطلاب التعليمية، وتحديد الأهداف والوسائل المناسبة لتحقيقها، واختيار أدوات القياس والتغذية الراجعة ، واختيار الوسائل التعليمية المناسبة وفي التعليم الإلكتروني يتحدد اختيار الوسائل التعليمية باختيار البرمجية

التعليمية المناسبة للتواصل، ووسيلة التواصل الفعالة والمنتشرة بين الطلبة وتحديد أدوات القياس وتفريد التعلم وتلبية احتياجات وأنماط التعلم المختلفة والنمو المهني وتحسين المعلم باستمرار لكفاياته الإلكترونية، وتحسين مستوى الجاهزية لاستخدام التكنولوجيا الحديثة في عملية التعليم. (Yuila ،٢٠٢٠،٣٨)

المحور الثاني : مهارات التواصل الفعال لدى معلمة اللغة الانجليزية :

إن عملية الاتصال من العمليات الهامة و الحيوية بين الجماعات ، فهي وسيلة وليست غاية في حد ذاتها ، و نجاح أو فشل عملية الاتصال لايتوقف على علم الفرد القائم بالاتصال أو بموضوعه، بل على خبراته في صياغة الأفكار و مهارته في استخدام طرق الاتصال المناسبة لهذه الأفكار وكفاءة وفهم واستقبال تصرف الأفراد مستقبلي الأفكاروأطراف العملية التعليمية.

ولقد مرت وسائل التواصل التعليمية بمرحلة طويلة تطورت خلالها من مرحلة إلى أخرى حتى وصلت إلى أرقى مراحلها التي نشهدها اليوم في ظل ارتباطها بنظرية الاتصال الحديثة Communication Theory ودورها في تحسين عملية التعليم والتعلم والعوامل التي تؤثر في اختيارها وقواعد اختيارها واساسياتها في استخدام الوسائل التعليمية (عثمان، ٢٠٠٨، ٩٥)

إن الاتصال الجيد يساعد في تحقيق الأهداف و أداء الأعمال أو الأنشطة بطريقة جيدة و الفوز بتعاون الآخرين ،وجعل الأفكار والتعليمات تفهم بوضوح، واحداث التغيرات المرغوبة في الأداء و النتائج ، ولنجاح عملية الاتصال وجب تلاشي العوائق من أمامه ومنها مراعاة الطرق والوسائل المستخدمة ودرجة التفاهم بين

الأفراد ، حيث يمثل مكانة هامة في تطوير العلاقات و إنجاح درس اللغة الانجليزية (Jackson, M. 2008) .

ويعرف باتريك وفرانكل (Patrick& Frankel، ٢٠٠٤) الاتصال من خلال تشبيهه بالإتصال الهاتفي ، حيث تكون عناصر الإتصال مؤلفة من :

أ – المرسل Sender

ب – الرسالة Message

ج – المستقبل Receiver

د – الرمز Code

ه – القناة) Canal.

ويضيف (الطنوبي، ٢٠١١م) أن فعالية التواصل ترتكز على أربعة عوامل هي :

أ – العامل التقني: ويتلخص في نوعية القناة الموصلة للرسالة. فكلما آانت هذه النوعية أفضل آلما آان الإتصال أوضح و أفضل .

ب – العامل النفسي – الإجتماعي: ويتلخص في تقريب الفوارق الذاتية والتفاعلية – العلائقية ما بين المرسل و المستقبل.

ج – العامل التنظيمي : و يتخذ هذا العامل أهمية عندما تتعقد عملية الإتصال لتتجاوز مستوى الحوار الثنائي إلى إتصال يشترك فيه آآثر من شخصين ، و فيه يلجأ المرسل لإختيار أفضل الطرق لإيصال رسالته إلى المستقبلين و أفضل الطرق لتقي تأثرهم برسالته .

د – العامل الثقافي : و يلخص هذا العامل آافة العوامل السابقة و يصهرها محددا أنماط الإتصال من خلال تحديده لأنماط السلوك في المجتمع.

هذا و يصنف(لو وآخرون Law et al ٢٠١٠م) فعالية الإتصال الإجتماعي على النحو التالي :

أ – أعلى درجات المساهمة، وهي:

١ – الحديث الشخصي ٣ – المكالمة الهاتفية ٤ – الشريط السينمائي الناطق

٢ – المناقشة الجماعية ٥ – التلفزيون و الراديو ٦ – الصحف.

ب – أدنى درجات المساهمة : و منها الإعلانات العامة و المجلات و الكتب ، و هذا التصنيف يعتمد علي العامل التقني و مراعاته له مع إهمال العوامل الأخرى ، و هو إهمال غير موضوعي لأن العوامل الثقافية و النفسية – الإجتماعية و التنظيمية هي التي تحدد القدرة على إدراك الرسالة و فهمها و إرادة الإتصال و إنتقاء قناته المناسبة.

ويوضح جيمبرت وفالتز (٢٠٠٩م، Gimbert& Faltz) أنواع الإتصال في:

– إتصال رسمي :

و هو الإتصال المرتبط بقواعد و نظم يجب إتباعها ، و هو إتصال مباشر بين مرسل الرسالة و المستقبل لها . و هذا ما يمكن أن نمثله من خلال علاقة المعلم بطلابه و ذلك عن طريق إتصال رسمي مبني على تطبيق و إحترام الأوامر . و يتخذ عدة أشكال :

- إتصال لفظي Verbal.
- إتصال غير لفظي (Non verbal)

- إتصال غير رسمي :وو هو إتصال غير مباشر ، و يحقق إشباع الحاجات الإجتماعية و الأمن للأفراد و يحقق السرعة في تبادل المعلومات و الفاعلية مثلا : الإتصال الذي يحدث بين أعضاء الفريق .
- الإتصال الذاتي : و هي عملية تحدث داخل الفرد نفسه.

و تسهم (Nakpodia, E., 2010) وسائل الاتصال التعليمية بدور فعال ورئيس في تحقيق أهداف العملية التعليمية، إذ أنها من وجهة النظر التربوية تحقق ما يلي:

١. عنصر إيجابية التلاميذ في العملية التعليمية وذلك بإشراكهم في إنتاج الوسائل واستخدامها ومتابعتها.
٢. تثير اهتمام التلاميذ للمادة التعليمية مما يساعد على ترسيخ الفهم والإدراك.
٣. تكسب التلاميذ خبرة حية، فكل إنسان له تصورات داخلية تتمثل فيما يتصوره من دلالات للرموز، التي يتعرض لها فإذا تطابق التصور لداخلي مع التصور الخارجي تمت العملية التعليمية بنجاح.
٤. تقوم وسائل الاتصال بدور مهم في تربية حاسة التذوق الفني عند الأطفال لما يتحقق فيها من تقنيات فنية من حيث أشكالها وألوانها.
٥. تقلل من أثار ظاهرة الفروق الفردية، فتتيح الوسيلة للتلاميذ ذوي المستوى دون المتوسط فرص الاستيعاب والتحصيل الذي يحققه زملائهم.
٦. تحقق وسائل الاتصال عنصري (الجذب – والتشويق) للمادة التعليمية، إلى جانب الحركة.
٧. تزيد من درجة الوضوح والشرح، وزيادة قدرة التلاميذ على التفكير.

٨. تعمل على تثبيت المعلومات في أذهان التلاميذ.

٩. تقضي على الملل والتسرب الذهني للتلاميذ، وتساعد على تسلسل الأفكار وترابطها.

١٠. تخاطب وسائل الاتصال أكثر من حاسة ، فهناك حقيقة مفادها أنها كلما تمت مخاطبة التلاميذ عن طريق أكثر من حاسة كلما كان ذلك مفيداً للفهم والتحصيل وكان الأثر كبيراً.

ويشير (**المانع ، ٢٠٠٦**) أن الاتصال الفعال للمعلم يحتاج إلى المهارات التالية:

- كسب انتباه التلاميذ .
- تعلم حسن استخدام الصوت .
- تنمية استخدام المهارات الغير اللفظية .
- تنمية مهارات الاستماع .
- تنمية المصداقية و تأكيدها.

• الإتصال المباشر وغير المباشر:

الاتصال المباشر الشخصي: الذي يكون فيه بين الأفراد على اختلاف المستويات الإدارية بصورة مباشرة من خلال المقابلات أو الإجتماعات أو المحادثات الهاتفية سواء الرسمية أو غير الرسمية حيث يتم اللقاء مباشرة في عملية تفاعلية بينهما ويحدث الاتصال باتجاهين بين المرسل والمستقبل.

الاتصال غير المباشر غير الشخصي: لا تتم فيها مقابلة المستقبل وجهاً لوجه أو صوتاً لصوت ومن الأمثلة على ذلك استعمال المذكرات الداخلية والرسائل والتعليمات أو التوجيهات .

• الإتصال اللفظي وغير اللفظي:

الاتصال اللفظي هو الذي يستخدم الكلمات بشكل شفهي أو مكتوب لمشاركة الأخرين بمعلومات وهذا النوع يتم بعدة طرق كالأوامر الفردية والمؤتمرات والاجتماعات والاتصالات الشخصية وتمتاز هذه الاتصالات بالبساطة والوضوح وتناسب بشكل أكبر الموظفين في المستويات الإدارية الدنيا.

الاتصال غير اللفظي والذي يعني المشاركة بمعلومات دون استخدام كلمات لنقل الأفكار ويتم عادة باستخدام إيماءات (تعابير غير لفظية) نبرات الصوت وتعبيرات وجهيه أي باستعمال تعابير الوجه ولغة العيون وحركة الجسد للفرد.(عثمان،٢٠٠٨، ٣٨)

ومما سبق نجد أن التعلم الالكتروني يساعد على تكوين مجموعات نقاش عبر شبكة الإنترنت ، وتقديم عدد كبير من المصادر مثل الصور والفيديو وتنزيل برمجيات متعددة ، تساعد على تعزيز الإستقصاء والإبداع من خلال إدماج أنواع متعددة من المعرفة في تدريس المهارات المتنوعة للمعلم ومن منطلق أهمية دمج تكنولوجيا الإتصالات في العملية التعليمية، إتجهت أغلب دول العالم الى إدخال تكنولوجيا الإتصالات ودمجها في النظام التربوي، فقد تم إدخال الحاسوب في الفصول الدراسية، وتم تزويد المدارس بخدمات الإنترنت، وكذلك تم تفعيل استخدام البوابة التعليمية ، مما أسهم فى إثراء العملية التعليمية وإتخاذها الطابع العصرى الذى يواكب مستحدثات الحياة العصرية.

إجراءات الدراسة الميدانية:

تتناول الدراسة الميدانية تحديداً للهدف من إجرائها، ووصفا لمجتمع وعينة البحث وأداة البحث ثم تحليل نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها، وذلك على النحو التالي:

هدف الدراسة الميدانية:

هدفت الدراسة الميدانية تعرف تأثير برنامج الكتروني لتطوير مهارات التواصل الفعال لدى معلمات اللغة الانجليزية بدولة الكويت.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من معلمات اللغة الانجليزية ببعض مدارس المرحلة المتوسطة للبنات وعددهن (٣٠) معلمة وتم إختيار المجموعة الضابطة وعددهن (٣٠) معلمة و ذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢م ، والجدول التالى يوضح مجتمع البحث:

جدول رقم (١)

يوضح توصيف مجتمع البحث

م	الوظيفة	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
١	معلمة لغة انجليزية	٣٠	٣٠

فيما يلي توضيح للإجراءات اللازمة لذلك:

- **بناء قائمة مهارات التواصل الفعال لدى معلمات اللغة الانجليزية، حيث تم إعدادها وفقاً للخطوات التالية:-**

أ. تحديد الهدف من بناء القائمة.

ب. تحديد مصادر اشتقاق القائمة والتي تمثلت فيمايلي:

- مراجعة البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.

- الإطلاع علي الكتب والمراجع الأجنبية التي تناولت مهارات التواصل الفعال.

ج.تحديد الصورة المبدئية للقائمة.

ح.ضبط القائمة.

خ.الصورة النهائية للقائمة.

وفيما يلي عرض لهذه النقاط تفصيلاً:

أ. الهدف من إعداد القائمة:

الهدف من إعداد القائمة هو" تحديد مهارات التواصل الفعال التي يمكن تطويرها لدى معلمات اللغة الانجليزيه بدولة الكويت، حيث تضم هذه القائمة المهارات الأساسية والفرعية.

ب. مصادر اشتقاق قائمة مهارات التواصل الفعال من خلال عدة مصادر تمثلت فيما يلي:

الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت في مهارات التواصل الفعال وفي ضوء تلك البحوث والدراسات السابقة تم التوصل الى مهارات التواصل الفعال التالية:

- التحدث
- الاستماع
- القراءة
- الكتابة
- المهارات غير اللفظية.

- تصميم المعالجة التجريبية للبرنامج الالكتروني لتطوير مهارات التواصل الفعال وذلك بتطبيق مراحل نموذج التصميم التعليمي (خميس، ٢٠٠٧، ١٢٥- ١٦٣):

حيث قامت الباحثة بالاطلاع على عديد من نماذج التصميم التعليمي الإلكترونية لتصميم البرنامج التدريبي، وقد تبنت نموذج (خميس، ٢٠٠٧م) للتصميم التدريبي الالكتروني.

- التحقق من صدق قائمة مهارات التواصل الفعال:

بعد تحديد القائمة في صورتها المبدئية أصبح من الضروري التأكد من صلاحية تلك الصورة المبدئية، ولذا تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق التدريس اللغة الانجليزية، للتعرف على آرائهم في مدى مناسبة المهارات لمعلمات اللغة الانجليزية.

- إعداد الاختبار التحصيلى لمهارات التواصل الفعال:

لقياس مدى تحصيل معلمات اللغة الانجليزية في الجانب المعرفي المرتبط بمهارات التواصل الفعال المتضمنة في النموذج، قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي وقد مرت عملية بناء الاختبار بالخطوات التالية: تحديد هدف الاختبار، إعداد جدول المواصفات، وضع تعليمات الاختبار، ضبط الاختبار، وفي ضوء ذلك تم صياغة مفردات الاختبار التحصيلى الموضوعي بحيث تغطي جميع الجوانب المعرفية لمهارات التواصل الفعال وبلغت درجة الاختبار (٣٣) سؤال.

- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد التأكد من صدق الاختبار، تم تطبيق الاختبار في صورته الأولية على عينة استطلاعية، بلغ عددها (١٠) معلمة، غير عينة البحث الأساسية، ورصدت درجاتهن، بغرض تحقيق الأهداف التالية لحساب:

- معامل ثبات الاختبار.
- معامل سهولة الاختبار.
- معامل صعوبة للاختبار.
- معامل التمييز للاختبار.
- زمن الاختبار.

وقد أسفر تطبيق التجربة الاستطلاعية على النتائج التالية:

✓ **حساب معامل ثبات الاختبار:**

الهدف من قياس ثبات الاختبار هو معرفة مدى خلو الاختبار من الأخطاء، كما أنه يشير إلى مدى اتساق نتائج الاختبار عند تطبيقه على نفس مجموعة الاختبار مرتين مختلفتين.

لذلك تم القيام بالتأكد من الثبات الداخلى للاختبار التحصيلي بحساب معامل الثبات (الفا- α) كرونباخ، وذلك باستخدام مجموعة البرامج الإحصائية (SPSS) وذلك على درجات العينة الاستطلاعية (١٠) معلمة، ويوضح ذلك جدول (٢):

جدول (٢) نتائج حساب معامل الثبات (α) للاختبار التحصيلي

معامل الثبات	عدد العينة	مفردات الاختبار	القيمة
معامل "الفا"	١٠	٣٣	٠,٧٨٣

ويتضح من الجدول (٢) ارتفاع معامل ثبات الاختبار التحصيلي (٠,٧٨٣)، مما يدل على دقة الاختبار في القياس، واتساقه، وتمتعه بدرجة كبيرة من الثبات مما يزيد من موثوقية استخدامه فيما يزودنا به من معلومات عن تحصيل أفراد عينة البحث (معلمات اللغة الانجليزية) للجانب المعرفي لما تضمنه النموذج الالكتروني.

١- التطبيق القبلي للأدوات:

تتمثل هذه المرحلة والمراحل التالية بالتوالي بمرحلة تطبيق الفعلي لتجربة البحث بعد التحضير والاستعداد للتطبيق، وتتمثل مرحلة التطبيق القبلي للأدوات فيما يلي:

أ- **تطبيق الاختبار التحصيلي إلكترونياً**: تم تطبيق الاختبار التحصيلي المعرفي لمهارات التواصل الفعال بهدف تحديد المستوى المعرفي المبدئي لعينة البحث، حيث تم توجيه المعلمات إلى قراءة تعليمات الاختبار وشرح طريقة الإجابة، ثم تم رصد درجات الاختبار.

- **اختبار تجانس المجموعتين التجريبية في مستوى الأداء القبلى لمهارات التواصل الفعال، وفي تحصيل الجوانب المعرفية المرتبطة بتلك المهارات:**

بعد أن أصبح العدد النهائي لإجمالي عدد معلمات المجموعات التجريبية للبحث (٦٠) معلمة، قامت الباحثة بتوزيعهن بطريقة عشوائية على مجموعتين(التجريبية والضابطة) وفق التصميم التجريبي للبحث بواقع (٣٠) معلمة للمجموعة الواحدة .

- بعد ذلك تم تفريغ درجات المعلمات في الاختبار التحصيلي .
- بعد ذلك قامت الباحثة بتحليل نتائج الاختبار التحصيلي القبلي إحصائيًّا، بهدف التعرف على مدى تجانس المجموعات (التجريبية والضابطة)، في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي .
- قد تم استخدام اختبار التجانس بين العينات المستقلة " test Levene's" لتحديد مدى تجانس العينتين " test of homogeneity of variances" باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS.

- كما قامت الباحثة بتحليل نتائج التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي إحصائيًا، باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين – independent Samples t.test ، للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي.

- **تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات التحصيل القبلى المرتبط بالجانب المعرفي لمهارات التواصل الفعال:**

وللتأكد من تجانس المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مستوى التحصيل القبلي للجانب المعرفي لمهارات التواصل الفعال، تم تحليل نتائج التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي قبلياً، ثم تم استخدام اختبار التجانس بين العينات المستقلة "test levene's" لتحديد مدى تجانس المجموعة الضابطة والمجموعة والتجريبية في مستوى التحصيل القبلي " homogeneity of variances test of " باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS.

جدول (٣) نتائج اختبار levene's test التجانس

للمجموعة الضابطة والمجموعة والتجريبية في مستوى الاختبار التحصيلي القبلي

قيمة (ف)	درجات الحرية (١)	درجات الحرية (٢)	قيمة مستوى المعنوية
٠,٠٠١	٣	٤٩	٠,٨٧٤

ويوضح جدول (٣) أن قيمة مستوى المعنوية تساوي ٠,٨٧٤ وهى أكبر من مستوى الدلالة المعنوية ٥ ٪، بالتالي نقبل فرض (تجانس) المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى التحصيل القبلي المرتبط بالجانب المعرفي لمهارات التواصل الفعال، قبل إجراء التجربة، بمعنى أن أي فروق تظهر بعد التجربة في مستوى

التحصيل، تعود إلى اختلاف المتغيرات المستقلة، وليست إلى اختلافات موجودة بين المجموعتين التجريبية والضابطة .

كما تم تحليل نتائج التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي إحصائيًّا، باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent – Samples T.Test، للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٤) نتائج اختبار t.test independent – samples للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي المعرفي

القيمة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة مستوى المعنوية Sig
أداء المهارات	ضابطة	٣٠	٤,٩٧	١,٩٥	٤٩	٠,٨٦٥	٠,٧٢٤
	تجريبية	٣٠	٤,٦٢	١,٩٨			

قيمة (ت) الجدولية = ٠,٨٦٥ عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ ودرجات حرية ٤٩

يتضح من نتائج جدول (٤) أن قيمة مستوى المعنوية (٠,٧٢٤) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) أي أنها غير دالة إحصائياً، وأن قيمة (ت) المحسوبة وهي تساوي (٠,٨٦٥) أقل من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) مما يؤكد عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية، في درجات التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي.

الأساليب الإحصائية :

تم استخدام برنامج spss (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية) في تنفيذ العمليات والمعالجات الإحصائية

نتائج اختبار صحة فرض البحث والذي نص على :

- يوجد فرق دال في مستوى تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات التواصل الفعال، بين المجموعة الضابطة والتجريبية، لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض :

تم التحليل الإحصائي لنتائج التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي على أفراد العينتين الضابطة والتجريبية .

تم استخدام أسلوب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent – Samples t.test لدراسة الفروق بين عينتين مستقلتين، للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات التواصل الفعال لدى أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية ، في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ، وكانت النتائج على النحو التالي :

جدول (٥) نتائج اختبار ت independent – samples t. test للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات التواصل الفعال في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة مستوى المعنوية Sig (P.Value)
مجموعة ضابطة	٣٠	١٣,٤١	٢,٠٩	٤٩	١١,١٦٣	٠,٠٠٠
مجموعة تجريبية	٣٠	٢٤,٥٧	٢,٨٢			

قيمة (ت) الجدولية = ٠,٨٦٥ عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ ودرجات حرية ٤٩

يتضح من نتائج جدول (٥) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (١١,١٦٣) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهي تساوي (٢,٠٣) مما يؤكد وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية، في مستوى تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات التواصل الفعال في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، حيث إن متوسط درجات التحصيل المعرفي لأفراد المجموعة التجريبية (٢٤,٥٧) ومتوسط درجات التحصيل المعرفي لأفراد المجموعة الضابطة (١٣,٤١).

وعلى ذلك يمكن قبول الفرض للبحث الحالي، وهذا يعني أنه يوجد فرق دال في مستوى تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات التواصل الفعال، بين المجموعة الضابطة والتجريبية، لصالح المجموعة التجريبية.

تفسير ومناقشة النتائج:

مما سبق يمكن إجمال نتائج البحث الحالى في النقاط التالية:

- **قبول الفرض للبحث الحالي**، بمعني أنه يوجد فرق دال في مستوى تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات التواصل الفعال، بين المجموعة الضابطة والتجريبية، لصالح المجموعة التجريبية .

وهذا يؤكد أن البرنامج الالكتروني المقترح كان له أثر فعال في تحسين مستوى التحصيل المعرفي المتعلق بمهارات التواصل الفعال لدى معلمات اللغه الانجليزية.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى:

- يتيح التعلم الإلكتروني إمكانية ممارسة معلمات اللغة الانجليزية لمهارات التواصل بصفة متكررة مما يساعد على تمكنها من الجوانب المعرفية لتلك المهارات الكترونياً في أي وقت تود فيه مراجعتها.
- تمكن المعلمة من التحكم حسب سرعتها الذاتية والتي ساعدت المعلمات على عمل مراجعات سريعة للمعلومات، مما ييسر وصولهن إلى مستوى مرتفع من المعرفة، واستخدام الخلفيات والألوان وأدوات التحكم، ونمط تصميم الشاشة،

ربما كان من أدوات جذب انتباه المعلمات نحو العرض، والاحتفاظ به ، مما ساعد على ارتفاع مستوى التحصيل المعرفي.

- استخدام التعلم الالكتروني، بما يتضمنه من صور ثابتة، ورسوم متحركة، وأصوات، ومؤثرات صوتية، ولقطات فيديو، ونصوص، ساعد على جذب انتباه المعلمات للمحتوى المقدم.
- توظيف الأنشطة والاختبارات حيث تضمن البرنامج الالكتروني عديد من الأنشطة التي أتاحت للمعلمات دراسة المحتوى جيدا بالإضافة إلى بحثها عن المزيد من المعلومات من خلال الانترنت لأداء الأنشطة التدريبية.
- انجاز المهام والتكليفات المطلوبة والمرتبطة بمهارات التواصل الفعال أدت إلى ارتفاع المستوى التحصيلي المعرفي للمعلمات.

التوصيات:

في إطار ما تم التوصل اليه من نتائج توصي بـ:

١- استخدام البرنامج الالكتروني لتطوير مهارات التواصل الفعال لدى معلمات اللغة الانجليزية بدولة الكويت.

٢- تدريب معلمات اللغة الانجليزية على تطوير طرق واستراتيجيات التواصل لتحسين العملية التدريسية من خلال توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم.

٣- مهارات التواصل الفعال لمعلمات اللغة الانجليزيه من أبرز أساسيات العمل التطويري ويجب التركيز عليها بشكل فاعل.

٤- ضرورة تنويع البرامج التطويرية لمعلمات اللغة الانجليزيه والتركيز عليها لزيادة كفاءة مهارات التواصل الفعال لدى المعلمة.

٥- التركيز على أسلوب التعليم الالكتروني لإيجابياتها في تطوير مهارات المعلمات.

قائمة المراجع:

أولاً المراجع العربية:

١. **أمين فاروق فهمى (٢٠٠٤م)**: المدخل المنظومى وإدارة وضبط الجودة الشاملة فى منظومة التعليم، المؤتمر العلمى الرابع حول المدخل المنظومى فى التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، ٣- ٤ أبريل، ، ص ١٧.

٢. **سناء سعيد القحطاني (٢٠١١م)**: أثر التعلم النقال على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية، المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض.

٣. **صلاح محمد عثمان (٢٠٠٨م)**: التقنيات الحديثة للمعلومات والاتصالات ودورها في التعليم بمختلف مراحله، المؤتمر العلمي الأول "مستقبل التربية في الوطن العربي في ضوء الثورة المعلوماتية" ، جامعة جرش- كلية العلوم التربوية الأردن.

٤. **عبد العزيز محمد الرويس (٢٠١١م)**: واقع استخدام التقنية في تعليم الرياضيات من وجهة نظر معلميها للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، **مجلة رسالة الخليج العربى**، ١٢١، ١٥- ٥٦.

٥. **عبد الله بن عبد العزيز الموسى (٢٠٠٢م)**: المنهج الإنترنتى نموذج مقترح لوضع مناهج التعليم فى المملكة العربية السعودية عبر الإنترنت، رسالة التربية وعلم النفس، العدد (١٨)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٦. **عبدالله عبد العزيز الموسى (٢٠٠٧م)**: التعلم الإلكتروني الأسس والتطبيقات، الرياض.

٧. **على عبد المهدى الجراح (٢٠١٣م)**: درجة استخدام معلمو المدارس الأردنية ومعلماتها لمنظومة التعليم واتجاهاتهم نحوها ومعوقات استخدامها، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٤(١)، ٤٨٨- ٥١٢.

٨. **على عبد المهدى وخالد إبراهيم (٢٠١٢م)**: درجة استخدام معلمات رياض الأطفال في عمان لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والعوائق التي تحول دون استخدامها، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٣(١)، ١٠٣- ١٢٩.

٩. **محمد إبراهيم الشويعى (٢٠١٢م)**: واقع استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والإتصال في التعليم ودورها في تطوير العملية التعليمية من وجهة نظر مديرى المدارس والوكلاء والمعلمين، **مجلة العلوم الإنسانية والإدارية جامعة المجمعة**، ٢، ١١٤- ١٦٤.

١٠. **محمد بن على المانع (2006م)**: تقنيات الاتصال ودورها في تحسين الأداء دراسة تطبيقية على الضباط العاملين بالأمن العام، رسالة ماجستير ، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

١١. **محمد عطية خميس (٢٠٠٣م)**: منتوجات تكنولوجية، مكتبة دار الكلمة، القاهرة، ص ٢٥٠.

١٢. **محمد عطية خميس (٢٠٠٩م)**: تكنولوجيا التعليم والتعلم .القاهرة :دار السحاب.

١٣. **هدى يحيى اليامي (٢٠٢١م)** : برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع١٨٥، ج٢.

ثانياً المراجع الأجنبية:

14. **Aljaser, A. M. (2019)**. The effectiveness of e-learning environment in developing academic achievement and the attitude to learn English among primary students. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, 20(2), 176-194.

15. **Antonio-José Moreno-Guerrero, Inmaculada Aznar-Díaz, Pilar Cáceres-Reche and Santiago Alonso-García(2020)**: E-Learning in the Teaching of Mathematics: An Educational Experience in Adult High School, MDPI Journal, doi:10.3390/math8050840.

16. **Bashir, K. (2019).** Modeling E-learning interactivity, learner satisfaction and continuance learning Intention in Ugandan higher learning institutions. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology.

17. **Basilaia, G., &Kvavadze, D. (2020)**. Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. Pedagogical Research, 5(4), em0060. https://doi.org/10.29333/pr/7937 Retrieved, 27/5/2020.

18. **Gimbert, B., & Fultz, D. (2009)**: Effective principal leadership for beginning teachers' development. International Journal of Educational Leadership Preparation, 4(2).
19. **Harvey Singh (2003):** Building effective blended learning program, issue of education technology, vol, 43, No.6, December, PP 53.
20. **Jackson, M. (2008):** Teachers' perception of the role of the principal regarding teacher Retention in Title 1 elementary schools in selected counties in West Georgia (Unpublished doctoral dissertation). Cappella University, Minneapolis, MN.
21. **Johannes König, Daniela J. Jäger-Biela, and Nina Glutsch (2020):** Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany, EUROPEAN JOURNAL OF TEACHER EDUCATION, VOL. 43, NO. 4, 608-622
22. **Koumi, J (2006).** Designing Educational Video and Multimedia for Open and Distance Learning. Routledge, England.
23. **Law, E.H.F., Galton, M., & Wan, S.(2010):** Distributed curriculum leadership in action: A Hong Kong case study. Educational Management Administration and Leadership 38,(3).

24. **Mohammed El Sayed A. Wahed 2012:** The American University in Cairo Effective communication of Urban and rural school leaders, A Thesis Submitted to Graduate School of Education In partial fulfillment of the requirements for The degree of Master of Arts.
25. **Nakpodia, E., (2010):** The influence of communication on administration of secondary schools in Delta State, Nigeria. International NGO. Journal. 5(8)
26. **Yanlin, Z. & Yoneo (2007):** A framework of context awareness support of peer recommendation in the e-learning context, British journal of educational technology, v38 n2, p.197-210, Mar.
27. **Yulia, H. (2020).** Online Learning to Prevent the Spread of Pandemic Corona Virus in Indon esia. ETERNAL (English Teaching Journal). 11(1) .

اضطراب الوسواس القهرى وعلاقته بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة المُتعافين وغير المُصابين بكوفيد – ١٩ (دراسة سيكومترية إكلينيكية)

سماء محمد جميل الأعسر

مستخلص البحث

هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين اضطراب الوسواس القهرى وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة المُتعافين وغير المُصابين بكوفيد – ١٩. والتعرف على الفروق بين طلاب الجامعة المُتعافين وغير المُصابين بكوفيد – ١٩ فى اضطراب الوسواس القهرى وفى جودة الحياة. والتعرف على أبعاد اضطراب الوسواس القهرى الأكثر تأثيراً على جودة الحياة لدى طلاب الجامعة المُتعافين وغير المُصابين بكوفيد – ١٩. وتكونت عينة الدراسة من(٣٩٧) طالباً وطالبة من طلاب جامعة الزقازيق، (٢٤) من الذكور، (٣٧٣) من الإناث، وتتراوح أعمارهم ما بين(١٩ - ٢١) عاماً، بمتوسط عمرى(١٩,٥٦)، وانحراف معيارى(٠,٨). وتكونت عينة الدراسة الإكلينيكية من ثلاث طلاب من مُرتفعى الوساوس والأفعال القهرية ومُنخفضى جودة الحياة. واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس جودة الحياة إعداد: ثريا سراج(٢٠١٩). مقياس الوساوس والأفعال القهرية إعداد:Sanavio ترجمة وتعريب: محمد أحمد سعفان(١٩٩٦). والأدوات الإكلينيكية تمثلت في استمارة المقابلة الشخصية إعداد: محمد أحمد سعفان(٢٠٠٧). اختبار تفهم الموضوعT.A.T إعداد:هنري موراي، ترجمة:عثمان نجاتي ونقيب أنور حمدي(١٩٧٥). توصلت النتائج الى أنه توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين أبعاد اضطراب الوسواس القهرى وأبعاد جودة الحياة. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين طلاب الجامعة المُتعافين وغير المُصابين بكوفيد - ١٩ فى أبعاد اضطراب الوسواس القهرى

التالية(التحريضات والإنزعاجات من الإندفاعات - وساوس غير مُصنفه - الدرجة الكلية للوساوس والأفعال القهرية) ما عدا بُعد (الوساوس التلوثية) عند مستوى دلاله(٠,٠٥). توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) بين طلاب الجامعة المُتعافين وغير المُصابين بكوفيد - ١٩ فى بُعد جودة الحياة التالي(الصحة النفسية). أبعاد اضطراب الوسواس القهرى دون غيرها أكثر تأثيراً على جودة الحياة لدى طلاب الجامعة المُتعافين وغير المُصابين بكوفيد -١٩.

الكلمات المفتاحية: كوفيد -١٩ - اضطراب الوسواس القهرى – جودة الحياة.

Obsessions- Compulsive Disorder and their Relationship to Quality of Life among university students recovering and non-infected with Covid- 19 (a clinical psychometric study)

By

Samaa Mohamed Gameel Alaaser

Abstract

The study aimed to identify the relationship between obsessions, compulsive disorder and quality of life among university students recovered and non-infected with Covid-19. And to identify the differences between recovered and non-infected university students with Covid-19 in obsessions, compulsive disorder and quality of life. And to identify the dimensions of the most affective obsessions and compulsive disorder on the quality of life of recovered and non-infected university students with Covid-19. The study sample consisted of (397) male and female students from Zagazig University, (24) males, (373) females, and their ages ranged between (19-21) years, with an average age of

(19,56), and a standard deviation of (0,8). The clinical study sample consisted of three students with high obsessions, compulsive actions and low quality of life. The study used the following tools: Quality of Life Scale, prepared by: Soraya Siraj (2019), Scale of Obsessions and Compulsive Actions prepared by: Sanavio, 'translated and arabicized by Muhammad Ahmad Saafan (1996), The clinical tools were represented in the personal interview form prepared by Muhammad Ahmad Saafan(2007) and T.A.T Subject Understanding Test prepared by Henry Murray, Translated by Osman Najati and Naqib Anwar Hamdi (1975). The results concluded that there is a statistically significant correlation at the level of (0.01) between the dimensions of obsessions and compulsive actions and the dimensions of quality of life. There are statistically significant differences at the level of significance (0.01) between recovered and non-infected university students from Covid-19 in the following dimensions of obsessions and compulsive actions (agitation and disturbance from impulses - unclassified obsessions - total degree of obsessions and compulsive actions) except for the dimension of (polluting obsessions) at the significance level (0.05). There are statistically significant differences at the significance level (0.05) between recovered and non-infected university students with Covid-19 in the following dimension of quality of life (mental health). The dimensions of obsessions and compulsive actions alone;rather than other dimensions;have a greater impact on the quality of life of recovered and non-infected Covid-19 university students.

Keywords: Covid-19/ obsessions-compulsive disorder/ quality of life.

مقدمـــــه

يعيش العالم في هذا العصر الكثير من الأزمات، وتعد أزمه كورونا(كوفيد -١٩) الأكثر على مدار تاريخه الطويل سواء من حيث تنوع الأزمات، أو شدتها، أو النتائج المترتبه عليها، ومن هنا يمكن وصف هذا العصر، بعصر جائحه كورونا، ومع أن كل فرد أو مجتمع قد تعرض خلال فترات سابقة من الزمن لأزمات بالغت العنف والقسوة، الا أن ما يمر به الانسان الآن في ظل جائحه كورونا، يفوق بكثير تلك الأزمات في تأثيرها، وتغييرها لنظرة الانسان لنفسه، ولمن حوله من بني البشر، بحيث يجد نفسه مضطراً الى التمرد على ذاته وعلى المجتمع.

تعد المرحلة الجامعية مرحلة تعج بالمشكلات النفسية، وطنطوي على العديد من مصادر الخوف والتهديد والتوتر، مما يؤثر سلبياً على شعورهم بمعنى الحياة وجودتها، وتعد الوساوس والقلق من أهم المشكلات النفسية التي يعاني منها طلبة الجامعة وخاصة في ظروف جائحة كورونا حيث يزداد الأمر سوءاً ويقعوا فريسة سهلة لهواجس التعرض للاصابة ومن ثم الموت المحقق.

لقد أصبح طلبة الجامعات في أعقاب تفشي كورونا معرضين لمواجهة تحديات فريده تؤدي الى ضعف الصحة النفسية والعقلية، فقبل بدء الجائحة وفي جميع أنحاء العالم، عاني واحد من كل خمسة طلبة جامعيين من اضطراب نفسي/عقلي أو أكثر من الاضطرابات التي يمكن تشخيصها(Auerbach etal.,2016, 2958).

ومع ارتفاع معدلات الإصابات والوفيات بسبب فيروس كورونا المستجد(كوفيد -١٩)، بات كثير من أفراد المجتمع بمختلف طوائفهم وانتماءاتهم أسيراً للعديد من المشكلات النفسية كالقلق والإكتئاب والوساوس القهريه..الخ (Brooks etal.,2020,

(915. وانتشرت فيما بينهم مشاعر العجز والخوف كنتيجة محتملة للاصابة بهذا الفيروس(xiang,2020, 228).

فأثناء الجائحة، يكون قلق الفرد الدائم بشأن صحة نفسه، وأفراد أسرته عامل خطر مهم للإصابة بمرض عقلي (Li et al.,2020, 2034) ، والقلق المفرط هو أهم عامل مسبب لمرض تطور اضطراب الوسواس القهري (Clara Lo´ pez-Sola` et al., 2020, 3).

اضطراب الوسواس القهري لدى طلاب الجامعة له أثر سلبي عليهم، فالوسواس القهري من الاضطرابات التي قد تظهر لدى الأفراد لأول مرة في سن الجامعة، فهناك عدداً كبيراً من الأفراد يعانون من الأعراض الوسواسية القهرية الأولية خلال سنوات الجامعة، وذلك نتيجة الضغوطات المتعدده الجديده مثل: الضغوط الأكاديمية، والاستقلال، والمسئوليات الجديدة، والأفكار والتصورات حول المستقبل(Ntyl et al., 2018, 40)

حيث تلعب الأحداث الحياتية المؤلمة أو الضاغطة دوراً في التسبب في أعراض الوسواس القهري أو عجلتها، وتتوقف شدة أعراض الوسواس القهري بشكل مباشر على عدد أحداث الحياة الضاغطة التي عاني منها الأفراد في الأشهر السابقة لظهور أعراض اضطراب الوسواس القهري عليهم (هالة عبداللطيف، ٢٠٢٠، ٦٨١).

وعلى الرغم من أن جميع الإضطرابات النفسية تهدد إستقرار وهدوء حياة الاشخاص، إلا أن الوسواس القهري يفوق جميع الاضطرابات النفسية من حيث أثره السلبي على المصابين به وكذلك المحيطين بهم(Selles et al., 2018, 120).

حيث يتكون اضطراب الوسواس القهري من مكونين، الوساوس وهي عبارة عن أفكار أو إندفاعات أو خيالات تقتحم الشعور بشكل مستمر، بحيث يصعب مقاومتها، وأفعال قهرية

سلوكية ظاهرة أو عقلية (خفية)، تمارس وفقا لقواعد معينة وبطريقة نمطية (وردة رشيد، ٢٠١٧، ٢٣).

اعتبر اضطراب الوسواس القهري لسنوات عدة أحد أعقد الاضطرابات النفسية، وهو يحتل المرتبة الرابعة عالمياً من بين الأمراض الأكثر تشخيصاً في العالم، وتبين الدراسات الوبائية انتشار هذا الاضطراب على امتداد العمر يصل الى (٢٪) من مجموع السكان(وردة رشيد، ٢٠١٧، ٢٣).

فمع الإهتمام المتزايد بالجوانب الإيجابية في الشخصية، إتسع متغير جودة الحياة ليشمل الصحة الجسمية والنفسية والتوافق والتفاؤل بالمستقبل والسعادة والرضا عن الحياة والتعليم والدراسة والحياة الأسرية الاجتماعية .

فيعد شعور طلبة الجامعة بجودة حياتهم من العوامل التى تساعدهم على تحقيق فعاليتهم في الحياة واستغلال الإمكانات والطاقات الإيجابية. فجودة الحياة تمكن الشباب من مواجهه الأزمات التي تظهر في حياتهم، وشعورهم بالتفاؤل والنجاح في العلاقات وتحمل الضغوط الدراسية وارتفاع الدافعية في الحياة. فشعورهم بالرضا عن الحياة وما يتمتعون به من علاقات اجتماعية، وجودة تعليم، وصحة جسمية ونفسية، وتحسين في البيئة التعليمية وتطويرها يولد الإنسجام والتناغم الإجتماعي، والنفسي، والتفاؤل الإجتماعي، وتقبل الآخرين(نوف آل الشيخ، ٢٠٢٠، ٦٨).

تعد جودة الحياة من أهم الجوانب الإيجابية المعبرة عن رضا الفرد عن نفسه، وعن أدائه، وإحساسه بمدى قدرته على التكيف مع الإمكانات المتاحة له، وعلى توظيفها واستثمارها فى سبيل تحقيق توافقه النفسي وسعادته، واستشعاره بذاته كعضو فاعل فى مجتمعه له حقوق وواجبات (مرزوق العنزى ، ٢٠١٨، ٩).

واهتم علم النفس بجودة الحياة، وتبنيه مختلف التخصصات الفرعية فيه. فقد كان لعلم النفس السبق في فهم وتحديد المتغيرات المؤثرة على جودة حياة الإنسان. ويرجع ذلك في المقام الأول إلى أن جودة الحياة في النهاية هي تعبير عن الإدارك الذاتي لتلك الجودة، فالحياة بالنسبة للإنسان هي ما يدركه منها. والمتتبع للدارسات النفسية الحديثة، يلاحظ اهتماماً واضحاً بمفهوم الجودة بصفة عامة، وجودة حياة الفرد بشكل خاص. ويعكس هذا الاهتمام أهمية هذا المفهوم، وتأثيره على مختلف الجوانب النفسية، فالجودة هي انعكاس للمستوى النفسي ونوعيته. وإن ما بلغه الإنسان اليوم من الرقي، هو انعكاس لسعيه وارء تحقيق مستوى معين من جودة الحياة. فالجودة هي هدف جميع المكونات النفسية (بشير معمريه ، ٢٠٢٠ ، ١٥).

وهناك دراسات تشير إلى وجود علاقة بين اضطراب الوسواس القهرى وجودة الحياة كدراسة(Roopesh Gopal, Sudarshan, Ganesh Kumar(2021، ودراسة(Carly M. et al, (2017، حيث أشارت الى أن أبعاد اضطراب الوسواس القهرى ارتبطت بأبعاد جودة الحياة، ودراسة(Remmerswaal, et al, (2016، ودراسة(Isabela S Fontenelle, et al, (2010، تُشير الى أن المرضى باضطراب الوسواس القهرى معرضين بشكل عالى الى جودة حياة ضعيفة جدا.

وبعد الاطلاع علي العديد من الدراسات العربية والأجنبية الخاصة بموضوع الوساوس والأفعال القهرية وجودة الحياة لم توجد دراسة عربية فى(حدود علم الباحثة) تناولت المتغيرين بعكس الدراسات الأجنبية.

ومن هنا يتبادر إلى الذهن احتمال الخوف من أن يكون كوفيد -١٩ وسيطاً في العلاقة بين الوساوس والأفعال القهرية وجودة الحياة ، بسبب نقص المعرفة حول كيفية إصابة الشخص بالضبط بـ Covid-19 والسرعة التي ينتشر بها، وتتراوح هذه المخاوف من الإصابة بالعدوى، والوفاة بالفيروس، وإصابة الآخرين، وفقدان الشخص القريب

والعزيز من الفيروس، إلى عدم القدرة على تلقي الرعاية الطبية الكافية والمناسبة، لذلك يمكن أن يثير عنصر المجهول والخوف من Covid-19 الوساوس والأفعال القهرية وبالتالى تؤثر على جودة الحياة، ومن هنا نعلم أن موضوع ما إذا كانت الوساوس والأفعال القهرية لها علاقة مباشرة تنبؤية بأبعاد جودة الحياة، لم يزل فى حاجة ماسة للدراسة، ومعرفة علاقة الوساوس والأفعال القهرية فى انخفاض جودة الحياة فى البيئة العربية عامةً والمصرية خاصةً.

مشكلة الدراسة

من أكبر المشكلات التي واجهها الناس في عصرنا هذا فيروس كورونا Covid-19 ، وانتشرت إلى العالم بأسره، وخلال هذه الفترة ارتفعت مستويات الإكتئاب والقلق والتوتر والوساوس.

على الرغم من السيطرة الجيدة على انتشار كوفيد -١٩ ، يُطلب من طلاب الجامعات الحذر والدراسة عبر الإنترنت، والامتثال للمسافات الجسدية، وبالتالي يمكن أن يواجهوا الضيق النفسي ومشاكل النوم وعدم الرضا عن الحياة.

فحتى يومنا هذا، لا يزال كوفيد -١٩ يمثل أزمة عالمية تمامًا كما كان في اليوم الأول لظهوره، وتنطلق هذه الدراسة من مظاهر وانعكاسات وتأثيرات انتشار كوفيد -١٩ التي تهدد الأفراد بمختلف الأعمار بخطر الموت، فكيف للشباب أن يلتمس الرّاحة النّفسيّة السّويّة البعيدة عن القلق، والخوف، والتوتر، والوساوس في ظلّ انتشار فيروس يهدد حياتهم، وحياة أحبابهم، وتقيّد قدراتهم على التنقل، والتّجوال، والتّواصل، والتّلاقي، وتعكس إدراكهم بجودة الحياة، فتجدد الإهتمام من جانب الباحثة دراسة الوساوس وجودة الحياة، ومحاولة إيجاد الإرتباط بين الوساوس والأفعال القهرية وجودة الحياة، ومدى تأثير الوساوس على جودة الحياة.

حيث أكدت دراسة كلاً من**Giulia Agostoni., et al(2022)** ، **ودراسة Monica S. et al, (2018)** أن أبعاد اضطراب الوسواس القهرى ارتبطت بأبعاد جودة الحياة، شدة إرتفاع أعراض اضطراب الوسواس القهرى ترتبط بجودة حياة أقل للأفراد. **ودراسة(Remmerswaal, et al, (2016، ودراسة Isabela S Fontenelle, et al, (2010)**، تُشير الى أن المرضى باضطراب الوسواس القهرى معرضين بشكل عالى الى جودة حياة ضعيفة جداً.

هذا ومن ناحية أخرى ندرة الدراسات(فى حدود علم الباحثة) التى تناولت هذه المتغيرات مع بعضها البعض. فالعلاج الناجح للأفراد المصابين باضطراب الوساوس والأفعال القهرية أو لتحسين جودة حياة الأفراد بشكل عام لا يسير عشوائياً بدون تخطيط ومتابعة، فلابد من دراسة العلاقة بين المتغيرين جيداً لضمان نجاح أى برامج علاجية وتحقيق النتيجة النهائية وعدم الإنتكاس مرة أخرى.

ومن ثم، فقد أجريت هذه الدراسة لتحليل شبكة العلاقات بين اضطراب الوسواس القهرى وجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة المُتعافين وغير المُصابين من-Covid 19 .

وعلى ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة فى السؤال التالى:

هل توجد علاقة بين اضطراب الوسواس القهرى وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة المُتعافين وغير المُصابين بكوفيد – ١٩؟

ويتفرع من هذا السؤال عدة تساؤلات فرعية والتى تمثل فى/

١ - هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين اضطراب الوسواس القهرى وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة المُتعافين وغير المُصابين بكوفيد – ١٩؟

٢ - هل توجد فروق بين طلاب الجامعة المُتعافين وغير المُصابين بكوفيد – ١٩ فى اضطراب الوسواس القهرى ؟

٣ -هل توجد فروق بين طلاب الجامعة المُتعافين وغير المُصابين بكوفيد – ١٩ فى جودة الحياة ؟

٤ - ما هى أبعاد اضطراب الوسواس القهرى الأكثر تأثيراً على جودة الحياة لدى طلاب الجامعة المُتعافين وغير المُصابين بكوفيد – ١٩؟

٥ - هل يتميز الطلاب ذوى الدرجة المرتفعة على مقياس الوساوس والأفعال القهرية والدرجة المُنخفضة على مقياس جودة الحياة بخصائص إكلينيكية مميزة لهم؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية الى

١ - التعرف على العلاقة بين اضطراب الوسواس القهرى وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة المُتعافين وغير المُصابين بكوفيد – ١٩.

٢ - التعرف على الفروق بين طلاب الجامعة المُتعافين وغير المُصابين بكوفيد - ١٩ فى اضطراب الوسواس القهرى وفى جودة الحياة.

٣ - التعرف على اضطراب الوسواس القهرى الأكثر تأثيراً على جودة الحياة لدى طلاب الجامعة المُتعافين وغير المُصابين بكوفيد – ١٩.

٤ - التعرف على الخصائص الإكلينيكية المميزة للطلاب ذوى الدرجة المرتفعة على مقياس الوساوس والأفعال القهرية والدرجة المُنخفضة على مقياس جودة الحياة .

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

١ - ترجع أهميه البحث الحالي لتناولها أحد الموضوعات البحثية المهمة وهو اضطراب الوسواس القهري لدى طلبة الجامعة ومحاوله التعرف على العلاقة بينه وبين جودة الحياة وفقاً لبعض المتغيرات موضع الإهتمام في البحث الحالي.

٢ - تبرز أهمية الدراسة من أهمية اضطراب الوسواس القهري، الذي يؤثر سلباً على تكيف الفرد مع جوانب الحياة بكل أشكالها.

٣ - القاء الضوء على بعض أعراض اضطراب الوسواس القهري التي تنعكس بطبيعتها علي جودة حياة الطلبة.

٤ - اثراء هذه المشكلة بقاعدة بيانات واحصائيات تضاف الى ما هو موجود حالياً.

٥ - توفير مراجعات حديثه لمفهوم اضطراب الوسواس القهري وجودة الحياة وكوفيد - ١٩.

الأهمية التطبيقية

١ - تتضح أهميه البحث الحالي من خلال ما قد تسفر عنه من نتائج يمكن الإستفادة منها في تصميم البرامج الإرشادية الوقائية والعلاجية للحد من هذه المشكلة والمساعدة في تقديم بعض الأساليب التربوية والنفسية، التي قد تسهم في نشر التوعية الكافية لهذه المشكلة في محاولة للحد من آثارها السلبية على الأفراد وعلى صحتهم النفسية.

٢ - الإستفادة من نتائجها في مجال التطبيق العلمي، والتعرف على أبعاد اضطراب الوسواس القهري المؤثرة بجودة الحياة، والوساوس المصاحبة لتفشي مرض كورونا المستجد والأكثر تأثيراً على جودة الحياة.

٣ - قد تفتح المجال لمزيد من الدراسات المستقبلية التي تتناول هذه المتغيرات بالدراسة.

مصطلحات البحث الإجرائية

فيـــروس كـــورونـــا

هو من الفيروسات التاجية، التي سميت بهذا الإسم بسبب الحافة الخارجية لبروتينات الغلاف التي تشبه التاج(" كورونا " باللاتينيه)، وهي عائلة من فيروسات الحمض النووى البروتيني عادة ما تكون مسببة للأمراض للثدييات والطيور وتسبب التهابات الجهاز التنفسي، والحرفان الأوائل(CO) هما أول حرفين من كلمة (Corona) والحرفان(Vi) هما أول حرفين من كلمة (Virus)، أما حرف(D) فهو أول حرف من كلمة (Diseas) (Roy et al,2020, 2).

هو ذلك الفيروس الذي ينتمي الى فيروسات الكورونا المعروفة التي قد تسبب المرض للإنسان والحيوان، والذي وصفته منظمة الصحة العالمية بالجائحة، والذي ظهر مؤخراً في مدينه يوهان الصينية في نهايات ٢٠١٩، وتتجلى الأعراض المرضية في الحمى والإرهاق والسعال الجاف والآلام، حيث ينتقل هذا الفيروس الى الانسان عن طريق الفطريات الصغيره التي تتناثر من الأنف أو الفم عندما يسعل الشخص المصاب به أو يعطس، كما يمكن أن ينتقل الفيروس للانسان مسبباً له تلك الحالة المرضية من خلال الفطريات المتناثرة على الأسطح المحيطة بالشخص(World Health Organization, 2020a).

يشار اليه بأنه فصيلة كبيرة من الفيروسات قد تصيب الحيوان والانسان، ومن المعروف أن فيروسات كورونا تسبب لدى البشر حالات عدوى الجهاز التنفسي التي تتراوح حدتها من نزلات البرد الشائعة الى الأمراض الأشد خطورة، وخاصة متلازمة الشرق الأوسط التنفسية، والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة(سارس)، ويسبب فيروس كورونا المكتشف مؤخرا مرض فيروس كوفيد ١٩(World Health Organization, 2020 b).

اضطراب الوســـواس القهـــرى

أفكار تراود الفرد وتعاوده وتلازمه ولا يستطيع التخلص منها، على الرغم من قرابتها وعدم واقعيتها، أما الأفعال القهريه فهى أفعال حركيه روتينيه غير مفيدة ولا يوجد معنى منطقى لها (ابراهيم صعدى، ٢٠٢١، ١٢٧).

اضطراب في الحالة الصحية للفرد والتي يعاني فيها من مجموعة من الأفكار الوسواسية، ثم يتبعها نشاط سلوكى قهري غير مرغوب فيه، أما الوسواس فهو فكرة ملحة بشكل مستمر ومتواصل مما يدفع الفرد للقيام بسلوكيات معينه بشكل متكرر في محاولة للتخفيف من مشاعر الإنزعاج والتوتر الناتجة عن القلق الذي تولده الأفكار الوسواسية(ولاء بدوى، ٢٠٢٠، ٣٦٦).

التعريف الإجرائى لاضطراب الوسواس القهرى

سيطرت بعض الأفكار البغيضة على العقل رغماً عن الفرد ولا يستطيع التخلص منها، والتفكير والإنزعاج لمدة طويلة حول إيذاء ممتلكات بعض الأفراد، وسيطرة فكر أو شك على العقل مضطرين الى فحصه ولا يستطيعوا التوقف حتى يفعلوا ذلك، والميل الى تكرار الأشياء أو الجُمل نفسها مرات عديدة، وذلك من خلال الدرجة التى يحصل عليها المفحوصين على مقياس الوسواس والأفعال القهرية المُستخدم فى هذه الدراسة.

جـــــودة الحيـــاة

شعور الفرد بالرضا والسعادة عن جوانب حياتة المختلفة سواء كانت إجتماعية أو نفسية أو جسمية في سياق أنظمة المجتمع الذي يعيش فيه(رغد حسين، غادة سلطان، إنجى جمال،٢٠٢٠، ٩٠).

رضا الفرد عن نفسه وعن أدائه، وإحساسه بمدى قدرته على التكيف مع الإمكانات المتاحه له وعلى توظيفها واستثمارها في سبيل تحقيق توافقه النفسي وسعادته،

واستشعاره بذاته كعضو فاعل في مجتمعه له حقوق وعليه واجبات(مرزوق العنزى، ٢٠١٨، ١٥).

التعـريـف الإجـرائـى لجـودة الحيـــاة

التطلع الى المستقبل بإيجابية واطمئنان، والسعى بنشاط لتحقيق الأهداف والطموحات، والشعور بالسعادة مع الأسرة، والحرص على طاعة وإرضاء الوالدين، والشعور بالهدوء والإستقرار، وذلك من خلال الدرجة التى يحصل عليها المفحوصين على مقياس جـــودة الحيـــاة المُستخدم فى هذه الدراسة.

الإطـــار النظـــري

فيـــروس كـــورونـا

أوضحت منظمة الصحة العالمية في أبريل من عام٢٠٢٠ أن كل الأدلة تشير إلى أن فيروس كورونا المستجد نشأ في خفافيش داخل الصين أواخر عام ٢٠١٩، ولم يتم تخليقها أو إنشاؤها في مختبر، وأوضحت أيضاً أنه ليس واضح للآن كيف أنتقل الفيروس عبر السلالات للبشر. على الرغم من أن انتقال الفيروس بالبداية حدث بانتقال حيواني مرتبط بسوق المأكولات البحرية الحية، إلا أنه سرعان ما أصبح ينتقل بشكل سريع من شخص إلى آخر(Hunang C, Wng Y, Li X, 2020, 398)، كما أن فيروس كورونا (covid-19)، يؤدي الى حدوث التهاب رئوي حاد مما يدخل المرضى إلى المستشفى ومن الممكن أن يؤدي إلى حدوث فشل تنفسي قد يؤدي إلى الوفاة(Chen N; Zhou M, Dong X,. 2020, 398).

تظهر أعراض فيروس كورونا Covid- 19 في غضون أسبوع من انتقال العدوى للمصابين وتتمثل أعراضه بالسعال، الصداع، ضيق التنفس، التهاب الحلق، حمى القيء،

آلام العضلات، الإسهال، الغثيان، حيث تظهر عند المصابين بالفيروس إحدى هذه المظاهر السريرية المذكورة (Department, 2020, 4).

لقد تركت جائحة فيروس كورونا آثار صحية واقتصادية ونفسية على العالم أجمع بطريقة كبيرة، نتجت عنها آثار نفسية كبيره ناجمة على الكبار والصغار، نتيجه لحالة الذعر والخوف التي أصابت العالم على مستوى المجتمع والأسرة، وعلى الأطفال والمراهقين والمتمثلة في القلق والإكتئاب والوسواس القهري والخوف والأمراض النفسية الجسدية بالاضافة الى الكثير من أعراض اضطراب النوم والمخاوف الاجتماعية والوحدة النفسية (ابتسام عبد المجيد، مفلح خرسيات،٢٠٢١، ٢١٧)

أعراض المصابين بفيـــروس كـــورونـــا

الأعراض الشائعة هي الحمى والسعال وألم عضلي أو تعب، الأعراض الأقل شيوعاً هى إنتاج البلغم والصداع ونفث الدم وإسهال، وشملت المضاعفات ضيق التنفس الحاد، إصابة قلبية حادة وبكتيريا ثانوية العدوى(Yu, J., et al, 2020, 4).

طرق إنتقال فيـــروس كـــورونـــا

١ - الانتقال عبر الرذاذ(عن طريق الجهاز التنفسي): يدخل الرذاذ من مصدر التلوث إلى أسطح الغشاء المخاطي خلال مسافة متر واحد تقريباً وعن طريقه يدخل إلى الجهاز التنفسي، ويوجد مصدران لنقل الرزاز بشكل عام هما العطاس أو السعال والكلام.

٢ - انتقال العدوى عن طريق الإتصال المباشر: إما عن طريق مصافحة الشخص المصاب عبر الغشاء المخاطي أو إنتقال الدم من شخص مريض (World Health Organization, 2020, 2).

تدابير الوقاية من فيروس كورونا المستجد(Covid 19)

أوضحت منظمة الصحة العالمية عدة نصائح وتدابير للوقاية من فيروس كورونا:

١ - **غسل الأيدي بانتظام**: فيعتبر غسيل اليدين وتنظيفها باستمرار يقضي على الجراثيم التى من الممكن أن تنقل العدوى.

٢ - **ممارسة النظافة التنفسية**: فتعتبر تغطية الفم والأنف تمنع من إنتشار الفيروسات والجراثيم.

٣ - **تجنب لمس العين أو الأنف أو الفم:** حيث أنه عندما يسعل الشخص أو يعطس تتناثر من أنفه أو فمه قطيرات سائلة صغيرة قد تحتوي على الفيروس، فإذا كنت شديد الإقتراب منه يمكن أن تتنفس هذه القطيرات، بما في ذلك الفيروس المسبب لمرض كوفيد -١٩ إذا كان الشخص مصاباً به (World Health Organization, 2020, 5).

اضطراب الوســواس القهـــــري

الوسواس القهري حالة مرضية تتضمن الشعور المفاجئ عند المريض بورود فكرة أو رغبة أو خيال في ذهنه يدرك المريض أنها طارئة على وعيه، وخارجة عن إرادته ومفروضة عليه، وتثير في نفسه الرغبة في مقاومة تسلطها عليه، ولذا لو تأملها بعد انقضائها يتبين له عقمها وسخفها، أما الأعمال الملحة فلها عين الصفات، يضاف إليها قيام المريض بالحركة أو العمل الذي يقتضيه الفكر التسلطي، ويمثل الوسواس القهري أحد اضطرابات القلق العصابية على الشخص، ويعتبر من أكثر الاضطرابات النفسية تأثيراً وايلاماً على الشخص وما زال موضوع انتشار الوسواس القهري مصدراً للجدل والخلاف بين الكثير من الباحثين، فقد أكد العديد من الباحثين أن الوسواس القهري عبارة عن اضطراب نادر يؤثر على عدد قليل من الناس، وظل هذا الإعتقاد سائداً حتى عام١٩٨٤؛

كما يرى بعض الباحثين أن عصاب الوسواس القهري من أقل الأمراض النفسية شيوعا حيث يمثل(٥٪) من مجموع مرضى العصاب بشكل عام، أما الرأي الآخر فيرى أن هذا الاضطراب من أكثر الأمراض العصابية شيوعا وانتشاراً، حيث يعاني منه واحد من كل أربعين بالغاً، وطفل واحد من بين كل ٢٠٠ طفل(ناصر العريفي،٢٠٢١، ٨٥: ٨٦).

أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية وفق الدليل التشخيصي للاضطرابات النفسية

١ - مشغول بتفاصيل القواعد والقوائم والنظام والتنظيم، أو الجداول الزمنيه:(DSM, 5) لدرجة أن يفقد المغزى الأساسى من النشاط .

٢ - يظهر الكمالية التى تتعارض مع اكتمال المهمة(على سبيل المثال غير قادر على إكمال المشروع نظراً لعدم استيفاء معايير صارمة أكثر من اللازم).

٣ - يخصص أوقات بشكل مفرط للعمل والإنتاجية ليستبعد من الأنشطة الترفيهية والصداقات.

٤ - يقظ بصورة مفرطة، دقيق، وغير مرن حول وسائل الأخلاق والقيم.

٥ - غير قادر على التجاهل أو التفريط فى الأشياء التى لا قيمة لها، حتى ولم يكن لها أى قيمة عاطفية.

٦ - غير راغب فى تفويض المهام أو العمل مع الآخرين، ما لم يقوموا بتنفيذ الأعمال وفقاً لطريقته هو بالقيام بهذه الأمور.

٧ - يعتمد على أسلوب البخل فى الإنفاق تجاه ذاته والآخرين، وينظر الى المال على أنه شئ مكنوز للكوارث المستقبلية.

٨ - يظهر صلابة وعناد(حسام الدين عزب، ياسر زيدان ، ٢٠٢٠ ، ٨٧).

معاييـــر أو محكـــات اضطـــراب الوســـواس القهـــرى

يوضح(DSM-5)الدليل الإحصائى والتشخيصى للأمراض النفسية التالى:

أ - وساوس أو أفعال قهرية أو كليهما/ تتحدد الوساوس بما يلى:

١ - أفكار مستمرة ومتكررة أو صور ذهنية تكون هذه الصورة أو الأفكار غير مرغوب فيها، وتقتحم عقل الشخص رغماً عنه، وتسبب له القلق.

٢ - يحاول الشخص تجاهل أو كبت الأفكار والصور .

- تتحدد الأفعال القهرية بما يلى: ١ - ممارسه سلوكيات متكررة مثل(غسل اليدين– ترتيب وفحص الأشياء) أو أفعال عقلية (تكرار العد – تكرار كلمات بدون صوت) .

٢ - يكون الغرض من السلوكيات والأفعال الحد من القلق والتوتر، وتكون غير واقعية وغير مرتبطة بالواقع.

ب - تلك الوساوس والأفعال القهرية تستهلك الوقت، كما تؤثر سلبياً على جوانب الحياة الاجتماعية والعمل.

جـ - لا تكون هذه الأعراض ناتجة عن تأثيرات فسيولوجية لعقار طبى معين .

د – قد يكون المريض مستبصراً أو غير مستبصر بأعراض الإضطراب، أو قد يكون مصحوباً بضلالات أو أوهام(American Psychiatric Association, 2013, 350).

***النظريـــات المُفســـرة لإضطـــراب الوســـواس القهـــرى**

نظريـــة التحليـــل النفســـى

يرى فرويد أن الخبرات الجنسية المبكرة تلعب دوراً فى نشأة الوسواس القهرى أو كما أطلق عليه العصاب القهرى. ويربط بين الشخصية الوسواسية والغرائز الجنسية الشرجية

التى تتميز بالنظام والبخل والعناد، ويربط فرويد بين العصاب القهرى والنرجسيه فيذهب الى أن للصور التى يتخذها العصاب القهرى أهميه كبيرة للأنا لأنها تقوم بإشباع نرجسى لا يمكن أن يتقبله الأنا بغير هذه الصورة فتقوم هذه الوساوس التى يحكيها المريض بإرضاء حبه لذاته لأنها تجعله يشعر بأنه أحسن من غيره بكونه نظيف جداً أو حساس جداً(محمد سعفان ، ٢٠٠٣، ١٨).

نظريــة الفــريد آدلـــر

يرى آدلر أن الإنسان تدفع سلوكياته ارتباطات إجتماعية، وأن السلوك الإنسانى سلوك هادف يسعى الى تحقيق أهداف معينه، حيث أن الفرد يبدأ ببناء منطقه الخاص عن نفسه ككائن مبدع كامل ويصبح هذا المنطق هدفاً يسعى لتحقيقه فى مسيرة حياته، كما أن هذا الهدف يعمل على توحيد الشخصية ويصبح هو نبع الدافعية للإنسان، ويصبح كل كفاح وكل جهد يقوم به الإنسان للتغلب على مشاعر النقص ينسجم مع هذا الهدف، كما يبدأ الفرد بتشكيل أسلوب حياته الفريد فى الست سنوات الأولى من العمر لأن الأحداث تلى هذا العمر تترك أيضاً أثراً عميقاً فى تطور شخصيته، والأحداث بحد ذاتها ليست هى العامل الفاصل وإنما تفسيره لتلك الأحداث تؤثر فى طبيعة شخصيته، والتفسير الخاطئ يؤدى الى ترك آثار خاطئة فى منطقه وتفكيره، ويؤثر ذلك التأثير بشكل عميق على سلوكه الحاضر(رؤى قرعان، عبدالكريم جرادات،٢٠٢٠، ٨) .

كما يرى آدلر أن الضغوطات النفسية متعددة كالغضب والإنفعال والإحباط والخجل بالإضافه الى الصراعات اللاشعوريه، وفى ظل هذه الضغوط والأعباء التى يواجهها الفرد والتى تجعل حياته أكثر توتراً وضغطاً، والتى حتماً تقوم بالعمل على تغيير نظرته الى الحياة، فقد تتسم النظرة بطابع الغموض من المستقبل وبالتالى فإن هذا الغموض بحر الخوف من المستقبل مما يؤدى الى ازدياد آلامه، وبالتالى تظهر بعض السلوكيات غير الطبيعية لدى الفرد (أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، ٢٠٠٩، ١٥).

وهنا يكمن دور المعالج الآدلرى فى جعل الفرد يعي نمط الحياة التى تقوده ويشعر باستمرارية هذا النمط والقيام بتشجيعه كى يكون فى وضع يمكنه من تعديل الإفتراضات الخاطئة، وأن يعمل على إحداث التغييرات التى قد تكون أساسية فى أسلوب حياته من خلال المرور بأربعة مراحل أساسية حددها آدلر والتى تشمل/ مرحلة تأسيس العلاقة، ومرحلة التقييم، ومرحلة تشجيع فهم الذات والإستبصار، والمرحله الأخيرة هى إعادة التوجيه (رؤى قرعان، عبدالكريم جرادات،٢٠٢٠، ٩).

نمـــوذج فرجينيـــا ساتيـــر

تعد نظرية فرجينيا ساتير إحدى نظريات الإرشاد الأسرى التى حظيت بألقاب متعدده نظراً للإنطباع الإيجابى الذى تركته نتيجة أعمالها فى ميدان الإرشاد والعلاج النفسى، فقد سميت كولومبوس العلاج الأسرى وسميت أيضاً معالجة كل أسرة، وقد أثبتت فعاليتها فى علاج الأسر والزواج وكذلك الأفراد(رؤى قرعان، عبدالكريم جرادات، ٢٠٢٠، ١٠).

ركزت ساتير على أهمية تقدير الذات كخاصية أساسية توجد عند كل فرد سوى، حيث أن وجود هذه الخاصية هو سبب رئيسى للوصول الى إتصال وتواصل فعال سواء بين الأفراد وأزواجهم أو أسرهم أو المجتمع ككل، وركزت فى أبحاثها حول الذات من خلال نموذجها العلاجى لتغيير النظم، حيث رأت أن الذات هى جوهر كل فرد، وتتألف من ثمانية أجزاء والتى تشمل/ الجانب الجسدى، والجانب الفكرى، والجانب العاطفى، والجانب الحسى، والجانب التفاعلى، وجانب السياق، وجانب الغذاء، والجانب الروحى(carlock, 2013, 3) .

كما تحدثت النظرية على أهمية دور النموذج والتقليد فى نشأة العصاب القهرى، إذ أن الصفات الوالدية كالتشدد والتردد والقسوة واتباعهم لنمط تنشئة إجتماعية يتسم

بالصلابة أو الحماية الزائدة أو الإهمال له دور كبير فى نشأة الإضطراب(محمد سعفان، ٢٠٠٣، ١٨) .

جـــودة الحيـــــاة

تأتى أهمية موضوع جودة الحياة من كونه من أهم المفاهيم الرئيسية لعلم النفس الإيجابي، فقد أشار " Ryff " الى أن جودة الحياة تتضمن الشعور الإيجابي بحسن الحال، والقدرة على إدارة الحياة، والاستقلالية وتقرير المصير، وكذلك سعى الشخص لتحقيق اهدافه، واستمراره في اقامة علاقات اجتماعية ايجابية في تفاعله مع الآخرين، والإنفتاح على تجارب جديده، والإحساس العام بالسعادة(Abbot et al., 2010, 359).

تعد جودة الحياة من أهم الجوانب الإيجابية المعبرة عن رضا الفرد عن نفسه، وعن أدائه، وإحساسه بمدى قدرته على التكيف مع الإمكانات المتاحه له، وعلى توظيفها واستثمارها في سبيل تحقيق توافقه النفسي وسعادته، واستشعاره بذاته كعضو فاعل في مجتمعه له حقوق وواجبات(مرزوق العنزى ، ٢٠١٨، ٩).

العوامل التي تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة

من خلال مقومات جودة الحياة يمكن للفرد ترتيب الأولويات التي تحقق سعادته في حياته التي يحياها. وتأتي العوامل التي تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة كالآتي: الصحة الجسمية والعقلية - القدرة على التحكم الذاتي - القدرة على التفكير واتخاذ القرار - الأحوال المعيشية والعلاقات الاجتماعية - القيم الثقافية والحضارية والمعتقدات الدينيه - الأوضاع المالية والإقتصادية(مرزوق العنزي،٢٠١٨، ١٨).

أبعـــاد جـــودة الحيـــاة

١ - جودة الحياة الموضوعيه/ وتتمثل فيما يوفره المجتمع من إمكانات مادية، الى جانب الحياة الاجتماعية للفرد.

٢ - جودة الحياة الذاتية/ ويقصد بها مدى رضا الشخص عن الحياة ومن ثم الشعور بالسعادة وجودة الحياة.

٣ - جودة الحياة الوجودية/ وتمثل الحد المثالي لإشباع حاجات الفرد البيولوجية والنفسية واستطاعته العيش بتوافق مع الأفكار والقيم الروحية والدينية السائدة في المجتمع(رغد حسين، غادة سلطان، إنجى جمال، ٢٠٢٠، ١٠١).

النظريـــات المُفســـرة لجـــودة الحيـــــاة

١- نظرية الإختيار(جلاســر)

تقوم هذه النظرية على تجنب الحكم الخارجي في حياة الفرد، والفرد كائن عقلاني ومسئول شخصي عن سلوكه والذي يعتمد على الإدارك والشعور والتفكير، ويرى (جلاسر) أن اختلاف الأفراد في مدى الإدارك يرجع إلى عالم الجودة الذي يبدأ تكوينه بعد الميلاد حيث يتعلم الفرد ما الذي يرضيه، وما الذي لا يرضيه، ويستمر في التغيير والتعديل من خلال مراحل حياته المختلفة إلى أن يقف الفرد على أفضل الطرق في نظره لإشباع حاجاته المتنوعة (إكرام سعيد ، مرضية البرديسى، ٢٠٢٠، ٥١٨).

٢- نظريـــة العوامـــل الستـــه(كارول اريف)

تركز هذه النظرية على أن جودة الحياة من المفاهيم التي تسهم فيها مجموعة متنوعة من المكونات تتضمن تقبل الذات والآخرين، والعلاقات الاجتماعية الإيجابية مع الآخرين والإستقلالية والتمكن البيئي وفرص الحياة والنمو الشخصي.

٣- نظريـــة المـــادة(جوزيف سيرجـي)

تركز على أن رضا الفرد عن الحياة يُستمد من مستوى الدخل والثروة إذ أن الرضا عن الحياة يمثل جوهر جودة الحياة (إكرام سعيد ، مرضية البرديسى، ٢٠٢٠، ٥١٩).

٤- نظريــة جــودة الحيــاة المتكاملــة

تنقسم هذه النظرية إلى ثلاث مجموعات منشقة من تصور الحياة الكريمة للفرد والذي نادت به جميع الأديان والفلسفات الكبرى وهي الذاتية وتعبر عن شعور الفرد تجاه جودة حياته، وتعتبر سعادة الفرد ورضاه عن الحياة هي المظاهر التي تعكس جودة الحياة الذاتية والوجودية التي تعبر عن جودة حياة الفرد في المستوى الأعمق من الحياة، وطبيعة الفرد التي يجب أن يعيش في تناغم معها، وأفكار الفرد ومعتقداته حول ما يحيط به من مظاهر هي ما يفسر شعوره بجودة الحياة من عدمها؛ والموضوعية التي تخبر بكيفية تصور العالم الخارجي لحياة الفرد، ويتأثر هذا التصور بالثقافة التي يعيش الانسان في ظلها(مرزوق العنزى، ٢٠١٨، ٣١).

الدراســات السابقـــة

دراسة(2022)Giulia Agostoni., et al

استهدفت الدراسة فحص العلاقة بين الوساوس القهرية والقدرات المعرفية فى أبعاد مختلفة لجودة الحياة. وتكونت عينة الدراسة من(٥٤) مريضاً. واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: قائمة الوساوس القهرية(OCI-R) ، مقياس المتلازمة السلبية والإيجابية(PANSS)، مقياس ويكسلر للذكاء المُعدل للكبار(WAIS-R)، مقياس منظمة الصحة العالمية المُختصر لجودة الحياة(WHOOL- brief). وتوصلت النتائج الى: تأثيرات رئيسية عديدة وتفاعلات بين حاصل الذكاء والوسواس القهرى بخصوص جودة الحياه العالمية. الوسواس القهرى البسيط له آثار مفيدة فى جودة الحياة، ولكن الوسواس القهرى الشديد لدى المرضى ذوى القدرات المعرفية الأكثر تحفظاً أثر على جودة الحياة وانخفضت بشكل مخيف. والنتائج تلقى الضوء على العلاقة المُعقدة بين

الوساوس والتوظيف المعرفى والذى تبدو أن آثاره على جودة الحياة تعتمد على شدة أو حدة الوسواس القهرى والقدرات المعرفية لدى المرضى.

دراسة Roopesh Gopal, Sudarshan, Ganesh Kumar(2021)

استهدفت الدراسة تقييم علاقة جودة الحياة بمستوى الإعاقة فى اضطراب الوسواس القهرى واضطراب الحالة المزاجية. وتكونت عينة الدراسة من(٣٠) فرداً، متوسط العمر لعينة جودة الحياة(٣٢,٣)، ومتوسط عمر الوسواس القهرى(٢٧,٣٣). واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار(ن) جودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية. مقياس–WHOQOL BREF لتقييم جودة الحياة فى اضطراب الوسواس القهرى واضطراب الحالة المزاجية. المقياس الهندى لتقويم وتقييم الإعاقة(لتقييم مستوى الإعاقة للعينة ذوى إعاقة بسيطة). توصلت النتائج الى أن مرضى اضطراب الوسواس القهرى كان لديهم جودة حياة أفضل بشكل دال عند(٠,٠٥) مقارنة بالمرضى متوسطى الإعاقة. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مرضى الإعاقة البسيطة والمتوسطة عند(٠,٠٥)، ودرجة جودة الحياة فى البُعد الجسدى أوضحت أنه هناك فرق دال عبر درجات الإعاقة. تتأثر الحالة المزاجية وتنخفض جودة الحياة كلما زادت أعراض اضطراب الوسواس القهرى.

دراسة Monica S. et al, (2018)

استهدفت الدراسة معرفة العبء وجودة الحياة لدى مقدمى الرعاية للشباب ذوى اضطراب الوسواس القهرى. معرفة الإرتباطات بين شدة عَرَض اضطراب الوسواس القهرى ومكان إقامة الأسرة مع جودة الحياة لدى مقدمى الرعاية للشباب والعبء الثقيل عليهم. معرفة العلاقة بين شدة عَرَض الوسواس القهرى والمتغيرات الأسرية. فحص العلاقات بين جودة حياة مقدمى الرعاية والعبء الملقى عليهم والقلق المصاحب والأعراض الإكتئابية. تفحص النموذج الوسيط المحتمل فى العلاقة بين شدة عرض الإضطراب الوسواسى

القهرى وجودة حياة مقدمى العلاج. وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) فرداً متوسط العمر(٢٤ ,١٣)، (٣٧)(٥١ ٪) من الذكور، (٣٥)(٤٩ ٪) من الإناث. واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس اضطراب الوسواس القهرى للأطفال– مقياس إقامة الأسرة خاص باضطراب الوسواس القهرى/المقابله الشخصيه – جودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية– النسخة المختصرة لمقياس الإكتئاب، القلق، الإجهاد– قائمة محكات معايير سلوك الأطفال. وتوصلت النتائج الى: ارتبطت الأعراض الإكتئابية والقلق الأعلى لدى مقدمى الرعاية بجودة حياة أقل لهؤلاء والعبء المُلقى عليهم عبر أبعاد عديدة. شدة ارتفاع أعراض اضطراب الوسواس القهرى ترتبط بمكان إقامة الأسرة والتوظيف العام للأسرة ومرتبطة بجودة حياة أقل لمقدمى الرعاية وعبء أعلى ملقى عليهم. العبء الملقى عليهم يتوسط العلاقه بين شدة عَرَض الوسواس القهرى وجودة حياة مقدمى الرعاية.

دراسة Carly M. et al., (2017)

استهدفت الدراسة فحص العلاقة بين خمسة أنماط جزئية لعَرَض اضطراب الوسواس القهرى وجودة الحياة. تكونت عينة الدراسة من(٣٢٥) فرداً. واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس الوسواس القهرى ليال براون وقائمة معايير العرض Goodman, et al – مقياس هاميلتون المعدل للإكتئاب١٩٦٠– استبيان الإستمتاع والرضا بجودة الحياة ١٩٩٣. وتوصلت النتائج الى: وجود مستوى متوسط لأعراض اضطراب الوسواس القهرى ومستوى أقل للإكتئاب. أشارت التحليلات الرجعيه الى أن أعراض اضطراب الوسواس القهرى ارتبطت بجودة الحياة .

دراسة Remmerswaal, et al., (2016)

استهدفت الدراسة تحديد سمات المريض التى تساعده على جودة الحياة والرضا عن علاقته باضطراب الوسواس القهرى. فحص جودة الحياة ورضا المرضى عن العلاقة

باضطراب الوسواس القهرى بشكل عام. وتكونت عينة الدراسة من(٣٥٣) مريضاً. واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: استبيان جودة الحياة الأوروبية ذو الخمسة أبعاد (EQ-5D)– مقياس الرضا بالعلاقه باضطراب الوسواس القهرى. وتوصلت النتائج الى: جودة الحياه كانت ضعيفة . الرضا بالعلاقة باضطراب الوسواس القهرى كانت متوسطة. المرضى باضطراب الوسواس القهرى معرضين بشكل عالى الى جودة حياة ضعيفة جداً والى رضا ضعيف بالعلاقة باضطراب الوسواس القهرى.

دراسة Ryan J. Jacoby, et al., (2014)

استهدفت الدراسة فحص الروابط والمؤشرات التنبؤية بجودة الحياة والإعاقه الوظيفيه لدى أفراد مصابين باضطراب الوسواس القهرى. إجراء دراسة طولية عن نتائج سابقة عبر استقصاء الى أى مدى تكون الأبعاد التالية الخاصة بأعراض اضطراب الوسواس القهرى(المخالطة – الإدخار – الأفكار الغير مقبوله – المماثله)، والمعارف المرتبطة باضطراب الوسواس القهرى(المعتقدات الوسواسية، أعراض الإكتئاب والقلق) تنبؤيه بجودة الحياة والإعاقة الوظيفية لدى عينة من مرضى اضطراب الوسواس القهرى الباحثين عن علاج. افتراض أن جودة الحياة والإعاقه الوظيفية ستكون مرتبطة بأعراض اضطراب الوساوس القهرية الآتية(المخالطة– الإدخار– الأفكار الغير مقبوله)، وبـ(المعتقدات الوسواسيه)، وبـ(أعراض القلق والإكتئاب). افتراض أن شدة عرَض اضطراب الوسواس القهرى مرتبط تماماً بانخفاض جودة الحياة. وتكونت عينة الدراسة من(١٠٠) فرداً، (٤٤) من الذكور، (٥٦) من الإناث. واستخدمت الدراسة الأدوات التالية : مقياس الوسواس القهرى ليال براون نسخه التقرير الذاتى. المقياس الوسواسى القهرى ذي الأبعاد. استبيان المعتقدات الوسواسية. قائمة بيك للإكتئاب. استبيان Benn للقلق المختصر عن حالة القلق. استبيان التمتع والرضا بجودة الحياة نسخة مختصرة. وتوصلت النتائج الى: أن بعض أعراض اضطراب الوسواس القهرى له علاقة تنبؤيه بانخفاض جودة

الحياة. جودة الحياة والإعاقه الوظيفية مرتبطة بأعراض اضطراب الوساوس القهرية الآتيه(المخالطة– الإدخار– الأفكار الغير مقبوله)، وبـ(المعتقدات الوسواسيه)، وبـ(أعراض القلق والإكتئاب). شدة عَرَض اضطراب الوسواس القهرى مرتبط تماماً بانخفاض جودة الحياة.

دراسة Brittany B Kugler, et al., (2013)

استهدفت الدراسة فحص ارتباط السمات الإكلينيكية العديدة لإضطراب الوسواس القهرى مع جودة الحياة. وتكونت عينة الدراسة من(١٠٢) فرداً. واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: جدول خاص بالمقابله الشخصية لاضطرابات القلق الطبعه الرابعه. مقياس ليال براون للوسواس القهرى. قائمة بيك لإكتئاب الطبعة الثانية. المقياس الإكلينيكى لشدة الإنطباع العام. وتوصلت النتائج الى: شدة العَرَض الوسواسى القهرى مرتبط بشكل سلبى مع الصحة العاطفية والتوظيف الإجتماعى وجودة الحياة العامة للصحة. شدة الأعراض الإكتئابية تتوسط العلاقة بين شدة العَرَض الوسواسى القهرى والصحة العاطفية والتوظيف الإجتماعى وجودة الحياة العامة للصحة. شدة المقاومة تتوسط شدة العَرَض الوسواسى القهرى والصحة العاطفية والتوظيف الإجتماعى وجودة الحياة العامة للصحة.

دراسة Isabela S Fontenelle, et al., (2010)

استهدفت الدراسة تقويم أثر الأبعاد المختلفة للأعراض الوسواسية القهرية والأعراض الإكتئابية المُقلقة المُصاحبة والسمات السكانية الاجتماعية على جودة الحياة لدى المرضى باضطراب الوسواس القهرى. وتكونت عينة الدراسة من(١٣٥) فرداً، (٦٥) مريضاً،(٧٠) من العاديين. واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: المسح الصحى المختصر ذو(٣٦) مفردة. القائمة الوسواسية القهرية المُعدلة. قائمة بيك للإكتئاب. قائمة بيك

للقلق. وتوصلت النتائج الى: أن المرضى ذو اضطراب الوسواس القهرى أظهروا مستويات أقل من جودة الحياة فى جميع الأبعاد عبر مقياس المسح الصحى النُسخة المُختصرة ذو(٣٦) مُفردة ما عدا الألم الجسدى.

تعقيب عام على الدراسات السابقة

قامت دراسات وبحوث اضطراب الوسواس القهرى وجودة الحياة حول فحص العلاقة بين الوساوس القهرية والقدرات المعرفية فى أبعاد مختلفه لجودة الحياة. فحص العلاقة بين خمسة أنماط جزئيه لعَرَض اضطراب الوسواس القهرى وجودة الحياة. فحص الروابط والمؤشرات التنبؤيه بجودة الحياة والإعاقة الوظيفية لدى أفراد مصابين باضطراب الوسواس القهرى. افتراض أن شدة عرَض اضطراب الوسواس القهرى مرتبط تماماً بانخفاض جودة الحياة. فحص ارتباط السمات الإكلينيكية العديدة لإضطراب الوسواس القهرى مع جودة الحياة. تقييم علاقة جودة الحياة بمستوى الإعاقة فى اضطراب الوسواس القهرى واضطراب الحالة المزاجية. تقويم أثر الأبعاد المختلفة للأعراض الوسواسية القهرية والأعراض الإكتئابية المُقلقة المُصاحبة والسمات السكانية الاجتماعية على جودة الحياة لدى المرضى باضطراب الوسواس القهرى. أما فيما يتعلق بالأدوات فقد كانت أكثر الأدوات إستخداماً: مقياسWHOQOL – BREF لتقييم جودة الحياة فى اضطراب الوسواس القهرى - مقياس اضطراب الوسواس القهرى للأطفال - جودة الحياه لمنظمة الصحة العالمية - مقياس الوسواس القهرى ليال براون - استبيان جودة الحياة الأوروبية ذو الخمسة أبعاد(EQ-5D)– استبيان التمتع والرضا بجودة الحياة نسخة مختصرة - القائمة الوسواسية القهرية المعدلة. وقد أفادت نتائج هذه الدراسات الى أن الوسواس القهرى البسيط له آثار مفيدة فى جودة الحياة، ولكن الوسواس القهرى الشديد لدى المرضى ذوى القدرات المعرفية الأكثر تحفظاً أثر على جودة الحياة وانخفضت بشكل مخيف. أعراض اضطراب الوساوس القهرية ارتبطت

بجودة الحياة. المرضى باضطراب الوسواس القهرى معرضين بشكل عالى الى جودة حياة ضعيفة جداً. بعض أعراض اضطراب الوسواس القهرى لها علاقة تنبؤية بانخفاض جودة الحياة. جودة الحياة والإعاقة الوظيفية مرتبطة بأعراض اضطراب الوساوس القهرية الآتية (المخالطة –الإدخار–الأفكار الغير مقبولة)،و(المعتقدات الوسواسية)، و(أعراض القلق والإكتئاب)، شدة عرَض اضطراب الوسواس القهرى مرتبط تماماً بانخفاض جودة الحياة. شدة العَرَض الوسواسى القهرى مرتبط بشكل سلبى مع الصحة العاطفية والتوظيف الإجتماعى وجودة الحياة العامة للصحة. شدة المقاومة تتوسط شدة العَرَض الوسواسى القهرى والصحة العاطفية والتوظيف الإجتماعى وجودة الحياة العامة للصحة.

فـــروض الدراســـة

١ - توجد علاقة إرتباطية داله إحصائياً بين اضطراب الوسواس القهرى وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة المُتعافين وغير المُصابين من كوفيد - ١٩.

٢ - توجد فروق بين طلاب الجامعة المُتعافين وغير المُصابين من كوفيد - ١٩ فى اضطراب الوسواس القهرى.

٣ - توجد فروق بين طلاب الجامعة المُتعافين وغير المُصابين من كوفيد - ١٩ فى جودة الحياة.

٤ - معرفة أبعاد اضطراب الوسواس القهرى الأكثر تأثيراً على جودة الحياة لدى طلاب الجامعة.

٥ - يتميز الطلاب ذوى الدرجة المُرتفعة على مقياس الوساوس والأفعال القهرية وذوى الدرجة المُنخفضة على مقياس جودة الحياة بخصائص إكلينيكية مميزة لهم.

إجراءات الدراسة

أولا : منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفى وهو مناسب لتحقيق الهدف، والمنهج الإكلينيكى. **ويُستخدم المنهج الوصفى** فى التعرف على الظاهرة ووصفها ومعرفة الظروف المحيطة ومعرفة خصائصها عن طريق جمع البيانات والمعلومات وتفسيرها، ومن ثم تطبيق النتائج التى تم التوصل لها .

أما المنهج الإكلينيكى فهو يهدف إلى دراسة الحالة المرضية ومعرفة الخصائص النفسية وفهم طبيعة المشكلة ومعرفة أسبابها عن طريق جمع بيانات تفصيلية عن تاريخ الحالة وعلاقاتها وظروف التنشئة تمهيداً لتقديم التدخلات المناسبة .

ثانيا : عينة الدراسة

أُجريت الدراسة الحالية على عينة إجمالية (٣٩٧) طالباً وطالبة من طلاب جامعة الزقازيق، (٢٤) من الذكور، (٣٧٣) من الإناث، وقُسمت عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات وهم عينة التقنين وعينة الدراسة السيكومترية وعينة الدراسة الإكلينيكية :

(١) عينة حساب الخصائص السيكومترية للأدوات

تكونت عينة التقنين من(١٩٨) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثانية والثالثة والرابعة من كلية التربية جامعة الزقازيق بمحافظة الشرقية، وتراوحت أعمارهم بين(١٩ - ٢١)عاماً، بمتوسط عمرى(١٩,٥٦)، وانحراف معيارى(٠,٨). وتم تطبيق المقياسين عليهم وتم حساب الخصائص السيكومترية للمقاييس.

(٢) عينة الدراسة الأساسية

أ- عينة الدراسة السيكومترية

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياسين(الوساوس والأفعال القهرية، وجودة الحياة) قامت الباحثة بتطبيق المقياسين على(٣٩٧) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثانية والثالثة والرابعة من كلية التربية جامعة الزقازيق بمحافظة الشرقية وتراوحت أعمارهم بين(١٩ -٢١) عاماً وتم اختيار عينة الدراسة الإكلينيكية.

(ب) عينة الدراسة الإكلينيكية

تم اختيار ثلاث حالات من (الإناث)، ممن لديهن ارتفاع في الوساوس والأفعال القهرية وانخفاض في جودة الحياة، وتم اختيارهن من العينة الأساسية لإجراء الدراسة الإكلينيكية، حيث تم دراسة كل حالة منهن علي حدة.

ثالثا: أدوات الدراسة

استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات السيكومترية والإكلينيكية لقياس متغيرات الدراسة والتي تنقسم إلى قسمين أساسين: وهما:

(أ) الأدوات السيكومترية، وتتمثل في

١ - مقياس الوساوس والأفعال القهرية إعداد Sanavio ترجمة وتعريب/ محمد أحمد سعفان(١٩٩٦).

٢ - مقياس جودة الحياة إعداد: ثريا سراج (٢٠١٩).

(ب)الأدوات الإكلينيكية، وتتمثل في

١ - استمارة مقابلة شخصية إعداد: محمد أحمد سعفان(٢٠٠٧).

٢ - اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) إعداد: هنري موراي، ترجمة: عثمان نجاتي ونقيب أنور حمدي(١٩٧٥).

١- أدوات الدراسة السيكومترية

أولاً: مقياس الوساوس والأفعال القهرية إعداد: Sanavio ترجمة وتعريب/ محمد أحمد سعفان(١٩٩٦).

أ -هدف المقياس: قياس الوساوس والأفعال القهرية لدى أفراد عينة الدراسة

ب - وصف المقياس: يتألف المقياس من(٦٠) عبارة موزعة على خمس أبعاد فرعية على النحو التالي: ١ -البُعد الأول: اضطراب السيطرة علي الأنشطة العقلية: يتمثل هذا البعد في (١٧) عبارة. ٢ -البُعد الثاني: الوساوس التلوثية: يتمثل هذا البعد في (١١) عبارة. ٣ -البُعد الثالث: سلوكيات المراجعة القهرية: يتمثل هذا البعد في(٨) عبارات.

٤ -البُعد الرابع: يتمثل هذا البعد في (٧) عبارات. ٥ -الجانب الخامس: غير مصنف أبعاد.

جـ -تصحيح المقياس: كل بُعد من أبعاد المقياس يحتوى على عدد من البنود، وتقع الإجابة عليه في (٥) مستويات للدرجات ابتداءً من (٤ - صفر) للعبارات ككل.

أ -حساب الصدق: قام(محمد سعفان،١٩٩٦) بتعريب وتقنين لمقياس (بادوا) (PI) للوساوس والأفعال القهرية إعداد:(Sanavio)، ومن ثم قام بحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معامل بيرسون، واتضح أن معاملات الارتباط لدىها دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١) ، باستثناء العبارة (٣٦) فهي دالة عند مستوي(٠,٠٥)، ويلاحظ أن هذه العبارة كانت قريبة من مستوي الدلالة عند حساب معاملات الارتباط بين درجة العبارة في كل بعد والدرجة الكلية للبُعد، كما وجد أيضًا أن قيمة معاملات

الارتباط للعبارة (٧) مع الدرجة الكلية للاختبار(٢٧٠,) وهي بذلك قريبة من مستوي الدلالة عند(٠٥,) وهذه النتائج تدل علي تمتع الاختبار بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

ب -**حساب الثبات:** تم حساب الثبات للمقياس بواسطة معامل ألفا، وكانت النتائج كالتالي: البُعد الأول(٨٨٧,)، والبُعد الثاني(٨٥٩,)، والبُعد الثالث(٨٤٤,)، والبُعد الرابع(٦٧٨,)، وكانت النتائج لجميع العبارات(٩٥٣,)، وجميع القيم السابقة دالة إحصائيًا عند مستوي(٠,٠١) مما يؤكد علي أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات، ويؤكد أيضًا أنه يمكن أن نثق في نتائجه بدرجة كبيرة.

ثانياً: مقياس جودة الحياة إعداد: ثـــريا ســـراج (٢٠١٩).

- مقياس جودة الحياة في صورته الأولية يتكون من خمسة أبعاد هي:

- البعد الأول: الصحة النفسية: ويتكون هذا البعد من(١٤) عبارة - البعد الثاني: العلاقات الأسرية : ويتكون هذا البعد من(١٥) عبارة - البعد الثالث: الصحة البدنية : ويتكون هذا البعد من(١٥) عبارة - البعد الرابع: العلاقات الاجتماعية : ويتكون هذا البعد من ١٤ عبارة - البعد الخامس: العملية التعليمية والاكاديمية : ويتكون هذا البعد من(١٨) عبارة. وتتم الإستجابة علي المقياس علي النحو التالي (دائماً ، أحياناً ، نادراً) وذلك لقياس مستوي جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

تصحيح المقياس: يتكون المقياس من (٧٦)عبارة في صورته الأولية، واصبح في صورته النهائية(٦٨) بند موزعة علي النحو الآتي: (١٢) بند للبعدين الأول، والثالث، (١٥) بند للبعدين الثاني والخامس، (١٤) بند للبعد الرابع، وتم اختيار مدرج ثلاثي لمستوي الإستجابة (دائماً ـ أحياناً ـ نادراً) وتعطي الدرجة حسب اتجاه الإستجابة (١، ٢ ، ٣) وتكون

أعلي درجة هي (٢٢٨) وتدل علي أقصي درجة من جودة الحياة وأدني درجة هي (٧٦) وتدل علي إنخفاض مستوي جودة الحياة.

مر المقياس في صورته النهائية بالخطوات التالية: مراجعة التراث السيكولوجي والدراسات التي أجريت حول مفهوم جودة الحياة وأبعادها، ومراجعة المقاييس التي اعدت لقياس جودة الحياة، وأخذت الباحثة بإجماع المحكمين(٨٠٪) علي الأقل وقد تم حذف العبارات التي أجمع المحكمون علي حذفها، كما تم تعديل صياغة بعض العبارات لتكون أكثر تعبيراً لجودة الحياة .

صدق المقياس: للتحقق من صدق الأداه لقياس مستوي جودة الحياة إتبعت الباحثة الخطوات التالية: - صدق المحتوي: تم اضافة بعض العبارات التى اقترحها السادة المحكمون، وقد استبقت العبارات التى ابرزت عملية التحكيم صلاحيتها واتفق عليها بنسبة ٩٠٪ فأكثر. - الصدق المرتبط بالمحك(التلازمى): تم حساب الصدق المرتبط بالمحك باستخدام طريقة الصدق التلازمى، وحساب معامل الارتباط الخطى البسيط لبيرسون، وتم حساب معامل الارتباط الذي بلغ قيمته(٠,٧٢) وهى قيمة جيدة تشير الى تمتع الاختبار بالصدق التلازمى، ومن ثم صلاحيته للاستخدام.

ثبات المقياس: تم حساب الثبات عن طريق: معامل ألفا كرونباخ - طريقة التجزئة النصفية، وبلغت قيمة معامل الارتباط ككل(٠,٨٤٢) وهي قيمة دالة عند مستوي (٠,٠٥)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: - معامل الإرتباط الخطي السيط ليبرسون - تحليل التباين ذات التصميم المعاملي ٢×٢ - تحليل الإنحدار المتدرج (متعدد الخطوات) - اختبار شافية لدلالة الفروق بين المتوسطات.

*** الخصائص السيكومترية للمقياسين فى الدراسة الحالية**

فى سبيل التأكد من صلاحية المقياسين للتطبيق فى الدراسة الحالية ، قامت الباحثة بتطبيق المقياسين على عينة من طلبة الفرقة الثانية والثالثة والرابعة قوامها (١٩٨) طالباً وطالبة من كلية التربية ، وتراوحت أعمارهم بين(١٩ -٢١) عاماً، ثم قامت الباحثة بحساب ثبات المقياسين فى الدراسه الحالية:

*** ثبات مقياس الوساوس والأفعال القهرية فى الدراسة الحالية**

قامت الباحثة بحساب ثبات المفردات باستخدام معامل ألفا كرونباخ وكانت النتائج كالتالى:

جدول(٢) معاملات ثبات مفردات أبعاد مقياس الوساوس والأفعال القهرية (اضطراب السيطرة على الأنشطة العقلية، الوساوس التلوثية، سلوكيات المراجعه القهرية، التحريضات والإنزعاجات من الإندفاعات الحركية القهرية، وساوس غير مُصنفه) باستخدام معامل ألفا كرونباخ

بُعد اضطراب السيطرة على الأنشطة العقلية	,٨٩٥
بُعد الوساوس التلوثية	,٨٧٧
بُعد سلوكيات المراجعه القهرية	,٨٢٤
بُعد التحريضات والانزعاجات من الاندفاعات الحركية القهرية	,٧٧٦
بُعد وساوس غير مُصنفه	,٨٩٦
معامل الفا كرونباخ لمقياس الوساوس والأفعال القهرية	,٩٥٦

يتضح من الجدول السابق

أن أبعاد مقياس الوساوس والأفعال القهرية تتمتع بدرجة ثبات عالية.

❖ **ثبات مقياس جودة الحياة فى الدراسة الحالية**

قامت الباحثة بحساب ثبات المفردات باستخدام معامل ألفا كرونباخ وكانت النتائج كالتالى:

جدول(١)

معاملات ثبات مفردات أبعاد مقياس جودة الحياة (بالصحة النفسيه، العلاقات الأسرية، الصحة البدنية، العلاقات الاجتماعية، العملية التعليمية والأكاديمية) باستخدام معامل ألفا كرونباخ

بُعد الصحة النفسية	,٨١١
بُعد العلاقات الأسرية	,٩٠٤
بُعد الصحة البدنية	,٨٠٠
بُعد العلاقات الاجتماعية	,٨٢٧
بُعد العملية التعليمية والأكاديمية	,٦٨٢
مقياس جودة الحياة	,٩٣٢

يتضح من الجدول السابق

أن أبعاد مقياس جودة الحياة تتمتع بدرجة ثبات عالية.

رابعا : أدوات الدراسة الإكلينيكية

١ -استمارة مقابلة شخصية (إعداد: محمد أحمد سعفان،٢٠٠٧).

استخدمت الباحثة استمارة المقابلة الشخصية التي أعدها(أ.د/محمد أحمد سعفان، ٢٠٠٧) لجمع معلومات عن تاريخ الحالة تعد هذه الاستمارة أداة للمقابلة التشخيصية المقننة لما تتسم بها من دقة ووضوح وهى مقابلة تجرى بهدف دراسة التاريخ الاجتماعي للحالة ولا تركز علي تشخيص الأعراض بل تتجه للحصول على معلومات رئيسية عن حياة الفرد وظروفه الأسرية وتشمل الاستمارة المجالات التالية: الأسرة، الطفولة، سنوات التعليم، العمل، مكان الإقامة، الحوادث، الأمراض، مجال الجنس، العادات، المعتقدات، الاتجاه نحو الأسرة، الاتجاه نحو الزمن، الاتجاه نحو الحياة، الأحلام، الاضطرابات النفسية، ويتضمن كل مجال عددا من الأسئلة يتيح الفهم الدقيق لحالة المفحوص.

٢ - اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) (إعداد: هنري موراي، ترجمة: عثمان نجاتي ونقيب أنور حمدي ١٩٧٥).

أ - أهداف الاختبار: يعتبر اختبار تفهم الموضوع من أكثر الاختبارات الاسقاطية شيوعاً، ويهدف الي الكشف عن الدوافع والإنفعالات وأنواع الصراع لدى المفحوص، وخاصة النزاعات المكبوته التي لا يرغب المفحوص في الكشف عنها أو التي لا يكون واعياً شعورياً بها، وتدور الفكرة حول تقديم عدد من الصور الغامضة، ودعوة المفحوص الي تكوين قصة أو حكاية تصف ما يدور بالصورة ثم يقوم الفاحص بدراسة ما يقدمه المفحوص ويحاول أن يكتشف ما يدور بنفسه من ميول ورغبات وحاجات متخفية(سيد غنيم، هدي براده، ١٩٧٥، ١١٨: ١٢١) وطبقاً لمؤلف الاختبار هنري موري فإن هذا الاختبار مفيد في الدراسة الشاملة للشخصية وفي تفسير اضطرابات السلوك(لويس مليكه، ١٩٨٠، ٤٣٩).

ب - الأساس النظري للاختبار (T.A.T): ليست الإجراءات مجرد تقديم سلسلة من الصور للمفحوص وحثه على ذكر قصص عنها في لحظة تقديمها لكن الفكرة التي يقوم عليها هذا الاختبار هو أن القصص التي يعطيها المفحوص تكشف عن مكونات هامة في شخصيته علي أساس نزعتين: الاولي: نزعة الناس الي تفسير المواقف الانسانية الغامضة بما يتفق مع خبراتهم الماضية ورغباتهم الحاضرة وآمالهم المستقبلية، والثانية: نزعة كتاب القصص الي أن يتعرفوا بطريقة شعورية ولا شعورية عن الكثر مما يكتبون عن خبراتهم الشخصية ويعبرون عما يدور بأنفسهم من مشاعر ورغبات (محمد الطيب، ١٩٩٤، ١٣٦ :١٣٧) .

جـ - مادة الاختبار: يتكون الاختبار من(٣١) بطاقة علي كل منها صورة علي ورق مقوي، وتركت بطاقة واحدة بيضاء خالية من الصور، وتصنف البطاقات في أربع مجموعات: اثنتان تطبق علي الذكور والإناث أكبر من (١٤) سنة، واثنتان تطبيق علي الصبيان والفتيات من سن (١٤) سنة فأقل، وفي البطاقات (١١) بطاقة ملائمة لكلا الجنسين ومشتركة بين الراشدين والصغار وهي التي تحمل الارقام التالية (١، ٢، ٤، ٥، ١٠، ١١، ١٤، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٠) . أما باقي الصور التي تخص جنس معين أو عمر معين وكتب الي جانب رقم البطاقة أحد الرموز الآتية : (B) للصبيان أقل من (١٤) سنة (G) للبنات أقل من (١٤) سنة، (M) للرجال أكثر من (١٤) سنة، (F) للنساء أكثر من (١٤) سنة، (BM) للذكور في اي عمر، (GF) للإناث في أي عمر، (MF) للذكور والإناث الراشدين (لويس مليكه، ١٩٨٠ ، ٤٣١).

وقامت الباحثة بإختيار مجموعة من البطاقات لتطبيقها علي أفراد العينة بناء علي أراء بعض أساتذة قسم الصحة النفسية بكلية التربية جامعة الزقازيق وهي كالآتي :(١، ٢، ٣ ف ن ، ٦ ف ن ، ٨ ف ن ، ٩ ف ن ، ١٩) للثلاث طالبات.

ثبات وصدق اختبار (T.A.T): يقرر موراي نظراً لأن استجابات تفهم الموضوع تعكس الحالة الانفعالية المتقلبة للمفحوص، كما تعكس مشكلاته الحاضرة فإنه يجب ألا نتوقع ارتفاع معاملات ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيقه، وذلك علي الرغم من أن الجزء الأكبر من مضمون الاستجابات يكشف عن السمات الثابتة نسبياً في شخصية المفحوص، إلا أن موري يعترف في نفس الوقت أن إثبات هذا الزعم يتطلب مزيداً من البحوث .

وقد استخدم اختبار تفهم الموضوع في عدد ضخم من بحوث الشخصية، وأهتم الكثير منها بالتحقق من صدق الفروض المتضمنه في استخدام الاختبار مثل : التوحد مع البطل والدلالة الشخصية للاستجابات غير الشائعة، كذلك التأكد من كل من الصدق التلازمي والتنبؤي للاختبار، وهي كلها تُسهم في إثراء صدق التكوين في تفسير الاختبار (لويس مليكه، ١٩٨٠، ٤٥٦).

هـ - **تعليمات الاختبار:** تختلف التعليمات التي تلقي في الجلسة الأولي عن تلك التي تلقي في الجلسة الثانية، حيث يجلس المفحوص في مواجهة الفاحص أو في موضع يمكن الفاحص من ملاحظة المفحوص دون أن يتمكن هذا الاخير من رؤية الفاحص حتي لا يتأثر بما قد يبدو عليه من انفعالات مشتته للانتباه (سيد غنيم، هدي براده، ١٩٨٥ ، ١٣٧)، ويمكن توجيه التعليمات بالصور التالية أو بصورة قريبة منها : سوف أعرض عليك بعض الصور، واحدة بعد الاخري، وأود منك ان تذكر لي قصة توضح ما يحدث في كل صورة في هذه اللحظة، وما الذي أدي إليه، ومشاعر وأفكار شخصيات القصة، وما سوف تكون عليه النتيجة المطلوبة أن تكون القصة درامية (مؤثرة) مليئة بالحياه . أرجو ان تشعر بحرية تامة في ذكر أي قصة تريدها .

وفي حالة تقديم البطاقة البيضاء رقم (١٦) يمكن للفاحص أن يوجه تعليمات قريبة مما يلي: انظر ما يمكن أن تراه في هذه البطاقة البيضاء، تخيل صورة فيها وصفها لي بكل

تفاصيلها فإذا وجد المفحوص صعوبه في ذلك يقول الفاحص " أغلق عينيك وتصور شيئا ما، صفة لي. والآن اذكر لي القصة "(لويس مليكه، ١٩٨٠، ٤٣٢ :٤٣٣) .

تفسير نتائج الاختبار: قد ابتدع العلماء في تفسير استجابات المفحوصين علي هذا الاختبار عدة طرق من أشهرها: طريقة موراي (Murray) مؤسس الاختبار، وطريقة بيلاك (Bellak)، وطريقة شيترين (Shetern) وطريقة ربابورت (Reppuport) . وغيرهم وقد تنوعت طرق تقييم قصص اختبار تفهم الموضوع، وتنقسم هذه الطرق الي ثلاثة انواع هي : طريقة كمية: تصلح للبحوث الإحصائية وللمقارنة بين مجموعتين أو اكثر مثل طريقة "موراي". طريقة وصفية تحليلية : تخدم الأغراض الاكلينيكية مثل طريقة "ربابورت". طريقة تجمع بين مزايا الاولي والثانية : ويمكن ان تستخدم في البحوث التجريبية الأصلية مثل طريقة "بيلاك".

*الأساليب الإحصائية

استخدمت الدراسة الحالية الأساليب الإحصائية المناسبة على برنامج SPSS للعينة المختارة والأساليب المناسبة للتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة.

١ - اختبار(t-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات المستقلة.

٢ - اختبارت(one sample t-test) للمجموعة الواحدة.

ولحساب الكفاءة السيكومترية للمقاييس تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معاملات الارتباط لبيرسون Simple Pearsons Correlation - معامل ألفا (كرونباخ) - تحليل الانحدار المتدرج Stepwise Reg - تحليل التباين ثنائي الاتجاه Tow Way ANOVA.

نتائج الدراسة ومناقشتهـــا

أولا : نتائج الدراسة السيكومترية

١ - نتائج الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أنه " **توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين اضطراب الوسواس القهرى وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة المُتعافين وغير المُصابين بكوفيد -١٩** " ولإختبار صحة الفرض الأول استخدمت الباحثة معامل الإرتباط البسيط لبيرسون للتعرف على العلاقة بين اضطراب الوسواس القهرى وجودة الحياة وكانت النتائج كما يلى:

جدول (٣) معاملات الإرتباط بين أبعاد اضطراب الوسواس القهرى وأبعاد جودة الحياة لدى عينة الدراسة حيث ن= (٣٩٧)

أبعاد جودة الحياة / أبعاد اضطراب الوسواس القهرى	الصحة النفسية	العلاقات الأسرية	الصحة البدنية	العلاقات الاجتماعية	العملية التعليمية والأكاديمية	الدرجة الكلية لجودة الحياة
اضطراب السيطرة على الأنشطة العقلية	-,٦٠❖❖	-,٣٧❖❖	-,٣٤❖❖	-,٣١❖❖	-,٣٧❖❖	-,٥٣❖❖
الوساوس التلوثية	-,٢٥❖❖	-,٠٨	-,٠٥	-,١١❖	-,٠٨	-,١٥❖❖
سلوكيات المراجعه القهرية	-,٣٠❖❖	-,١٠❖	-,٠٧	-,١٢❖	-,٠٩	-,١٨❖❖

التحريضات والإنزعاجات من الإندفاعات	-٠,٣٧**	-٠,٣٣**	-٠,١٧**	-٠,٢٩**	-٠,٣١**	-٠,٤٠**
وساوس غير مُصنفه	-٠,٥٢**	-٠,٣٦**	-٠,٢٣**	-٠,٣٠**	-٠,٣٤**	-٠,٤٦**
الدرجة الكلية للوساوس القهرية	-٠,٥٣**	-٠,٣٢**	-٠,٢٤**	-٠,٢٩**	-٠,٣١**	-٠,٤٥**

يتضح من الجدول السابق

- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين اضطراب الوسواس القهرى فى أبعاده التالية (**اضطراب السيطرة على الأنشطة العقلية - التحريضات والإنزعاجات من الإندفاعات - وساوس غير مُصنفه - الدرجة الكلية للوساوس القهرية**)، وأبعاد جودة الحياة.

- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين أبعاد جودة الحياة فى أبعاده التالية (**الصحة النفسية– الدرجة الكلية لجودة الحياة**)، وأبعاد اضطراب الوسواس القهرى.

- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين (**بُعد العلاقات الأسرية**)، (**وبُعد سلوكيات المراجعه القهرية**).

- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين(**بُعد** العلاقات الاجتماعية)، (**وبُعدين الوساوس التلوثية - وسلوكيات المراجعه القهرية**).

- عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين(**بُعدين العلاقات الأسرية - والصحه البدنية**) ،(**وبُعد الوساوس التلوثية**) .

- عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين(**بُعد العملية التعليمية والأكاديمية**) ، (**وبُعدين الوساوس التلوثية - وسلوكيات المراجعه القهرية**) .

٢- نتائج الفرض الثانى

ينص الفرض الثانى على أن " **أبعاد اضطراب الوسواس القهرى دون غيرها الأكثر تأثيراً على جودة الحياة لدى طلاب الجامعة المُتعافين وغير المُصابين بكوفيد -١٩** " لاختبار صحة الفرض الثاني استخدمت الباحثة تحليل الإنحدار المتعدد المتدرج على اعتبار أبعاد اضطراب الوسواس القهرى متغيرات مستقلة وأبعاد جودة الحياة متغيرات تابعة. وكذلك تم حساب معادلة الإنحدار المتعدد لتحديد مدى تأثير أبعاد اضطراب الوسواس القهرى بأبعاد جودة الحياة ودرجتهما الكلية، وكانت النتائج كما يلى:

جدول(٤) نتائج تحليل تباين المتغيرات المستقله (أبعاد اضطراب الوسواس القهرى) على المتغير التابع (الدرجة الكلية لجودة الحياة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الإنحدار	٤٢٤٢٦,٥٢	٤	١٠٦٠٦,٦٣	٥٠,٦٤	٠,٠١
البواقي	٨٢١٠٥,٢٢	٣٩٢	٢٠٩,٤٥		
المجموع	١٢٤٥٣١,٧٤	٣٩٦			

جدول(٥) نتائج تحليل إنحدار المتغيرات المستقرة(أبعاد اضطراب الوسواس القهرى)على المتغير التابع(الدرجة الكلية لجودة الحياة) لدى طلاب الجامعة المُتعافين وغير المُصابين بكوفيد -١٩

المُتغير التابع	المُتغيرات المُستقلة المُنبئة	الإرتباط المُتعدد R	نسبة المُساهمة R2	قيمة B	قيمة Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة
جودة الحياة	١ - اضطراب السيطرة على الأنشطة العقلية	,٥٣	٪ ,٢٨	-,٧٥	-,٥٦	٨,٣٧	٠,٠١
	٢ - سلوكيات المراجعه القهرية	,٥٦	٪ ,٣١	,٤٠	,١٦	٢,٦٩	٠,٠١
	٣ - وساوس غير مُصنفه	,٥٧	٪ ,٣٣	-,٣١	-,٢١	٣,٤٦	٠,٠١
	٤ - الوساوس التلوثية	,٥٨	٪ ,٣٤	,٣٢	,١٧	٢,٩٣	٠,٠١
	قيمة الثابت العام = ١٧١,٨٣						

يتضح من الجدول السابق

ان كل من(**اضطراب السيطرة على الأنشطة العقلية - سلوكيات المراجعه القهرية - وساوس غير مُصنفه - الوساوس التلوثية**) كأبعاد لمقياس الوساوس والأفعال القهرية، هى التى تُنبئ بالدرجة الكلية لجودة الحياة بنسبة مساهمه إجمالية مقدارها(٣٤ ٪) (٢٨٪ لاضطراب السيطرة على الأنشطة العقلية ،٣٪ لسلوكيات المراجعه القهرية ، ٢ ٪ للوساوس غير المُصنفه ، ١٪ للوساوس التلوثية) .

ويُمكن صياغة المُعادلة التنبؤية التالية لتوضيح العلاقة السببيه بينهم :

جودة الحياة = - ٥٦, × لاضطراب السيطرة على الأنشطة العقلية + ١٦, × سلوكيات المراجعه القهرية - ٢١, × الوساوس غير المُصنفه + ١٧, × للوساوس التلوثية + ١٧١,٨٣

مناقشة نتائج الفرض الأول والثانى

ينص الفرض الأول على أنه " **توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين اضطراب الوسواس القهرى وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة المُتعافين وغير المُصابين بكوفيد -١٩** " ونجد أن الدراسه حققت نتائج الجزء الأول من الفرض الذى بدأت به ، حيث أنه توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين اضطراب الوسواس القهرى فى أبعاده التالية (**اضطراب السيطرة على الأنشطة العقلية - التحريضات والإنزعاجات من الإندفاعات - وساوس غير مُصنفه - الدرجة الكلية للوساوس القهرية**)، وأبعاد جودة الحياة.

ويرجع تفسير ذلك إلى كثرة الضغوط ورتابة البيئه التي يعيش فيها الطلاب والتي من شأنها أن تدفعهم الى حياه خاليه من المعاني والقيم، إضافه الى هذا يجد الطلاب المتمدرسون صعوبه في التكيف بين حياتهم في العالم الإفتراضي وعلى منصات التواصل الاجتماعي وواقع حياتهم الدراسيه والإجتماعيه، فنجدهم دوما في حاله هروب نحو هذا العالم الإفتراضي الذي يجلب اليهم الإحساس بالراحه والسعاده اللحظيه، وهذا قد يؤزم من حدة الضغوط عليهم ويؤدي لفراغ حياتهم من معناها لعدم قدرتهم على تحقيق التوازن بين اشباع رغباتهم وتحقيق ما يطمحون اليه من أهداف والتي أهمها أكبر تحدي في حياتهم وهو إجتياز أول عقبه في الطريق نحو مستقبل ناجح، كل هذا قد يجعل حياتهم فارغه من المعاني أو القيم، وافتقادهم للهدف الذي يكافحون ويعيشون لأجله،

ويعد من أهم المشاكل التي يعانون منها، مما يُفقدهم الحماس والدافعيه للعمل والدراسه، وعدم الرضا عن حياتهم أو قبولها، وهو ما اطلق عليه فرانكل اسم "الفراغ الوجودي" الذي يتمثل في فقدان المعنى لدى الفرد مما يجعل حياته بدون جدوى، وتنخفض قيمة الحياه بأهدافها ودوافعها عنده وتتوافق هذه النتيجه مع دراسة (**Carly M. et al., 2017**) حيث أشارت الى أن المخالطة واضطراب السيطرة على الأنشطة العقلية والتحريضات والإنزعاجات من الإندفاعات والمسئولية المفرطة عن الضرر والمحرمات ارتبطوا بالإعاقه داخل التوظيف الأسرى، وارتبط بالإستمتاع بأنشطة الفراغ وبالعلاقات الاجتماعية وبالصحه البدنيه.

ويرجع وجود علاقه بين اضطراب الوسواس القهرى وأبعاد جودة الحياة الى أن الطلاب قد يشعرون بأنهم مرغمين على أداء أعمال معينه بغير سبب معقول، واحيانا يشعر بأنه مرغم على التأكيد على ما قاموا به من اعمال لخوفهم من خطأ أو وقوع كارثه بسبب ارتفاع شعوره بالذنب، وقد تعذبه افكاره وصور ذهنيه لا يستطيع التخلص منها، كما لا يشعر بالرضا والارتياح تجاه أمر ما لابد ان يكرره عده مرات، وتسيطر عليه مشاعر الذنب بحيث لا يستطيع النوم عند القيام بخطأ ما، ويشعر بالضيق والتوتر بدون سبب واضح.

وقد أكدت دراسه(**Remmerswaal, et al, (2016)**) التي توصلت الى وجود علاقه بين جودة الحياة وكل من الوساوس القهرية فالطلاب المصابين باضطراب الوسواس القهرى معرضين بشكل عالى الى جودة حياة ضعيفة جدا ، ودراسه **Isabela S Fontenelle, et al, (2010)** التي توصلت الى أن المرضى ذو اضطراب الوسواس القهرى أظهروا مستويات أقل من جودة الحياه فى جميع الأبعاد ما عدا الألم الجسدى.

كما يفسر أصحاب النظرية السلوكية أن الوساوس بصفتها تمثل منبهاً شرطياً للقلق، حيث أصبح منبهاً محايداً او سبب محايداً نسبياً، مرتبط بالخوف، او بالقلق خلال

عمليه إستجابه شرطيه، بأن تقترن الوساوس بحوادث قلقه بطبيعتها، أو مسببة للقلق، ومن ثم تصبح الموضوعات، والأفكار التي كانت محايده منبهات شرطيه قادره على إثارة القلق أو الضيق، ويتكون القهر بطريقه مختلفه، إذ يكتشف الفرد ان فعلاً معيناً يقلل من القلق المرتبط بالأفكار الوسواسيه، ولذا تتطور خطط التجنب الفعالة على شكل قهر، أو سلوك ، كالطقوس للسيطره على القلق، وبشكل تدريجي ونتيجه للفعاليه في خفض حافز ثانوي مؤلم (القلق) فإن خطط التجنب تصبح ثابته، بوصفها انماطاً متعلمه للسلوك القهري **(قطب خليل، نوال الطحان، عزة حسن، ٢٠٢٠، ١٢١).**

أسفرت النتائج أن مرضى الوساوس لديهم جودة حياة منخفضه حيث توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين أبعاد جودة الحياة فى أبعاده التالية(**الصحة النفسية– الدرجة الكلية لجودة الحياة**) ، وأبعاد اضطراب الوسواس القهرى ، وهذه النتيجه تتفق مع **دراسة Giulia Agostoni., et al(2022)، ودراسة Remmerswaal, et al, (2016)، ودراسة Ryan J. Jacoby, et al, (2014)** أن المرضى باضطراب الوسواس القهرى معرضين بشكل عالى الى جودة حياة ضعيفة جدا ، وأنه كلما زادت أعراض اضطراب الوساوس انخفضت جودة الحياة. وهذا ما تدلل اليه أدبيات علم النفس أن الأشخاص المصابين باضطراب الوسواس القهري يواجهون عنتاً كبيرا من محاسبه الضمير ويقظته البالغه ويميل لحرمان النفس من مباهج الحياه دون مبرر وفي هذا الصدد يقول " أوبلر" أن الوسواسين قوم فضلاء ولكنهم غير سعداء (بشار الأغا، ٢٠٠٩، ١١٣).

وقد لاحظت الباحثه انخفاض مُعدل جودة الحياة لدى عينه الدراسة سواء(بُعد الصحة النفسية أو بُعد العلاقات الأسرية أوبُعد العلاقات الاجتماعية)، وتُرجع ذلك الى طبيعة هؤلاء المرضى الذين يعانون معاناه شديده في التأقلم والتكيف مع المحيط الأسرى والمجتمع الذي يعيشون فيه، وذلك لطبيعه المرض الذي يقيد تصرفاتهم ويجعلهم غير

قادرين على ممارسة حياتهم بصوره تجاري ثقافة المجتمع المحيط بهم، والى ما يتميز به نوع هذا المرض وخاصة في ظروف هذه الجائحه حيث تفشي الفيروس في جميع البلاد وحيث الأحوال السياسيه والإقتصاديه التي مر بها المجتمع وغيره من باقي المجتمعات واغلاق كل مجتمع على نفسه بل كل أسرة على نفسها من خطر التجوال وغيرها من الأحداث الأخيره والصدمات والموت والخوف فقد لا يخلو بيت أو حي أو قريه أو مدينه من وجود موتى واصابات كل ذلك أثر على الحياه الثقافيه والاجتماعيه في انحاء البلاد والذي انعكس على معظم أبناء الشعب بما فيهم هذه الفئه.

وتفسر الباحثه بأن اضطراب الوسواس القهري بحد ذاته يتمثل في افكار ونزعات وصور ذهنيه متكرره ومتواصله تقتحم ذهن المريض باستمرار فارضه نفسها عليه بإلحاح دون أي رغبة منه ومحاولته مقاومتها أو السيطره عليها. بل هو يعتبرها دخيلة، سخيفه، ساذجه، شاذه، مرعبه أو كريهه. وهذا يسبب له آلاماً نفسيه شديده بالاضافه الى حاله من التوتر والقلق والإنزعاج وتؤثر سلبا على حياته التعليمية والأسريه والإجتماعيه.

قد تكون هذه الوساوس عباره عن أفكار تدور غالبا حول التلوث والتشكك والفقد فمثلاً هاجس التلوث بالقاذورات أو التعرض للجراثيم والأمراض يدفع المريض لكي يبالغ في الإغتسال أو تنظيف الملابس أو أوعيه الطعام والشراب أو الإمتناع عن مصافحة الآخرين أو استعمال آنيتهم أو مشاركتهم طعامهم أو شرابهم. ويتجنب زياره المستشفيات أو المرضى خوفا من التعرض للعدوى، وهذا زاد بكثره وشده في جائحه كورونا. وهاجس التشكك وتكرار عمليات الغسل والنظافه مما يكون سبباً في التأثير على جودة الحياه لديهم. ومن هنا ترى الباحثه أن جميع ماذُكِر هو سبب مباشر للدرجه العاليه من انخفاض جوده الحياه؛ فجودة الحياة تعبر عن حاله من السواء التام البدني والنفسي والاجتماعي وليس مجرد غياب المرض أو العجز، وهذه النتيجه تتفق مع دراسة **Carly M. et al, (2017))** ودراسة **(Brittany B Kugler, et al,2013**). وان خروج هذا الإرتفاع في

الوساوس وقلة جودة الحياه كان متوقعاً لأن هذه الدراسه أجريت على عينه من مرضى تم اصابتهم بفيروس كورونا.

يرجع إنتشار جائحه كورونا وذروة انتشار الجائحه والتركيز الشديد للإعلام على أهميه الإجراءات الإحترازيه واتباع طقوس النظافه المشدده وزياده انتشار القلق والهلع بصوره كبيره ، حتى أن الأفراد العاديين أنفسهم أصبح لديهم وساوس؛ مما أدى الى زياده الوساوس القهريه لدى الطلاب في تلك الفتره، وطقوس النظافه والمراجعه والتكرار ارتفعت وطقوس الشك والحاح الضمير وشده الاضطراب بصوره عامه من المحتمل أن تُفسد نوعيه الحياه بصوره كبيره .

الأفكار المتعلقه بالوساوس تختلف عن تلك الموجوده في جوده الحياه. فقد يخشى الشخص المصاب بالوسواس القهري عادة من الاشياء التي يمكن حدوثها في المستقبل؛ فالأفكار المتعلقه بمرض الوسواس القهري تتسم بتضخيم الفكرة والمبالغه فيها والاهتمام بها ويستجيبون للافكار العارضه كأنها تمثل خطرا حقيقياً في الحياه، مما يسبب لهم قلقاً مزمناً والشعور بالذنب اذا ما تجنبوا هذه الافكار العارضه ويلجئون الى تجنب تلك الافكار وتحييدها من خلال مجموعه من الافعال القهريه، وهذا يتفق مع ما تقترحه النظريه المعرفيه انه طالما ان مرضى الوسواس القهري يسخرون الافكار التطفليه على أنها كارثيه، وطالما استمروا في الاعتقاد بأن مثل هذا التفكير يحمل الحقيقه فسوف يستمرون في الشعور بالضيق وممارسه التجنب والسلوكيات الطقسيه(**Rector et al., 2016, 13**) وهذا ما اظهرته نتيجه الدراسه الحاليه بحيث كان التفكير الكارثي من التشوهات التي يتسم بها مرضى الوسواس القهري.

كلما زادت أعراض الوسواس القهري بين المرضى زاد التأثير على جودة الحياه بين المرضى بغض النظر عن جنس المريض؛ ويمكن تفسير هذه النتيجه من خلال النظر لجودة الحياه على أنها مفهوم واسع يتأثر بجوانب متداخله من النواحي الذاتيه والموضوعيه،

مرتبطه بالحاله الصحيه والنفسيه للفرد، ومدى الإستقلال الذي يتمتع به، والعلاقات الإجتماعيه التي يكونها، فضلاً عن علاقته بالبيئه التي يعيش فيها.

كما أن جودة الحياة تتضمن الإستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية والإحساس بحسن الحال واشباع الحاجات والرضا عن الحياة، وادراك الفرد لقوي ومتضمنات حياته، وشعوره بالسعاده وصولا الى العيش في حياه متناغمه متوافقه بين جوهر الإنسان والقيم المسانده في المجتمع.

إن مفهوم جودة حياة الفرد مفهوم متعدد الأبعاد والجوانب وينظر لجودة حياته من زوايا مختلفه وهو مفهوم نسبي لدى الشخص ذاته وفقا للمراحل العمريه والدراسيه والظروف والمواقف التي يعيشها(**بعلى مصطفى، جغلولى يوسف، ٢٠١٨، ٤٢٩**).

ووجود علاقه بين بُعد جودة الحياه(**العلاقات الأسرية**)، وبُعد الوساوس(**سلوكيات المراجعه القهرية**)، وبين بُعد جودة الحياة(**العلاقات الاجتماعية**)، وبُعدين الوساوس (**الوساوس التلوثية - وسلوكيات المراجعه القهرية**) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ ترجع الى أن الطلاب يمروا بمرحله نمائيه تتميز بحساسيتها الشديده، ونظراً لما يحدث فيها من تغيرات على الصعيد النفسي والفيزيولوجي والإجتماعي حيث يعاني كثير من الضغوط والمشكلات، ولعل أهمها مواجهته لما يعرف بالوساوس والأفعال القهرية، إضافه الى الجانب الإنفعالي والعاطفي لدى الطلاب والذي غالباً ما يتم تجاهله في الجامعه أو في المجتمع بصفه عامه، ويتضح أن طلاب الجامعة الذين لديهم درجات مرتفعه من الوسواس القهري يكون لديهم درجات مرتفعه من الشعور بالذنب حيث أن الشعور بالذنب يسبب الكثير من أوجه سوء التوافق لدى الأفراد، سواء على المستوى الشخصي أو الإجتماعي، ومن الإضطرابات التي تسببها الأفكار الوسواسيه القهريه، القلق، والتأجيل، وصعوبه اتخاذ القرار، والقلق تجاه ارتكاب الأخطاء، والشك في الأفعال، والإحباط والغضب، كما يعد

الشعور بالذنب حاله وجدانيه تصاحب كل ما قد يعيشه الفرد من شعور بأنه مخطئ، ويعتقد أنه يتسبب في إيذاء الآخرين ، كما يعتقد أنه أخطأ في حق من حوله بعض الاحيان، كما قد يشعر أنه المسئول عن متاعب من حوله، مع الاعتقاد بأنه المسئول عن متاعبه ومتاعب المحيطين، حيث انه يعتقد انه لم يقم بعمله على الوجه الاكمل، ويشعر وكأنه حصل على اشياء لا يستحقها، بالاضافه الى انه يعتقد احيانا انه مقصر في واجباته تجاه اسرته وواجباته الدينيه مثل العبادات، وقد يعاني من الارق ليلا بسبب اخطائه، مما يجعله يشعر بلوم الذات وتأنيب الضمير(**قطب خليل، نوال الطحان ، عزة حسن ، ٢٠٢٠، ١٢٠**).

ولقد بات معظم طلاب وطالبات الجامعه يعيشون حاله من عدم التنفيس الإنفعالي الذي كانوا يجدوه مع اصحابهم، فجأه تبدلت الاحوال واصبحوا مطالبين حتى باتخاذ الحيطه وعدم الإقتراب منهم أو مصافحتهم، ومكوث الأسره بشكلها المكتمل في المنزل لفترات طويله لم تعتد عليها وقد يكون سبباً في شيوع بعض المشكلات الأسريه، ومزيد من التركيز الوالدى على تصرفات أبنائهم طلاب وطالبات الجامعه وهو أمر ربما لم يعتادوا عليه كثيراً في ظل انشغال الوالد تحديداً بمهام الحياه ومتطلباتها، لقد أضحى طلاب وطالبات الجامعه أسرى لعدو مجهول هو فيروس كورونا، ومستقبل غير معلوم أبعاده وتداعياته، كل تلك الأمور وغيرها كانت سبباً رئيسياً في معاناتهم (**آمال الفقى، محمد ابوالفتوح، ٢٠٢٠، ١٠٨٣**).

وعدم وجود علاقة بين جودة الحياه بُعدين(**العلاقات الأسرية - والصحه البدنية**)، والوساوس بُعد(**الوساوس التلوثية**)، **وبين** بُعد(**العملية التعليمية والأكاديمية**)، وبُعدين (**الوساوس التلوثية - وسلوكيات المراجعه القهرية**). تُشير الى إدراك الطلاب لمحاور الجودة بمعزل عن العلاقات الأسرية فالطلاب ذوات جودة حياة مرتفعه يدركوا قيمة الحياه الأسريه بشكل أفضل من ذوات جودة الحياة المنخفضة، وكذلك فإن الطلاب ذوات

جودة الحياة المرتفعة يُجِدون شَغل وقت الفراغ بشكل أفضل وأجود من ذوات جودة الحياة المنخفضة.

ويمكن تفسير ذلك بما طرحته كارول رايف عن جودة الحياة التي تتمثل في الإحساس الإيجابي بحسن الحال كما يتم رصده بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا الفرد عن ذاته وحياته بشكل عام، كذلك سعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصيه مقدره، وذات قيمه ومعنى بالنسبه له لتحقيق استقلاليته في تحديد جهة ومسار حياته، واقامته لعلاقات إجتماعيه ايجابيه متبادله مع الآخرين واستمراره فيها، كما ترتبط بكل من الإحساس العام بالسعاده والإستمتاع بالحياه والسكينه والطمأنينه النفسية، فحين تعتبر تلك الفتره من المحددات الرئيسيه لنجاح الطلاب أو فشلهم، وتكثر معتقدات الطلاب اللاعقلانيه في هذه الفتره بالذات، نظراً لعدم محدوديتها، والتي تمنعه من المراجعه الجيده، والاستعداد العلمي والمعرفي للامتحان(**فوزية داهم، ٢٠١٥، ١٩٧**). واختلفت هذه النتيجه مع نتائج دراسة(**Monica S. et al,2018**) نظرا لاختلاف الأهداف، وعينه الدراسه وظروف تطبيق الدراسه الحاليه .

وأظهرت النتائج أن كل من(**اضطراب السيطرة على الأنشطة العقلية - سلوكيات المراجعه القهرية - وساوس غير مُصنفه - الوساوس التلوثية**) كأبعاد لمقياس الوساوس والأفعال القهرية، هى التى تُنبئ بالدرجة الكلية لجودة الحياة بنسبة مساهمه إجمالية مقدارها ٣٤ ٪ (٢٨٪ **لاضطراب السيطرة على الأنشطة العقلية** ،٣٪ لسلوكيات **المراجعه القهرية** ، ٢ ٪ للوساوس **غير المُصنفه** ، ١٪ **للوساوس التلوثية**) .

يتضح مما سبق أن الوساوس تعتبر المنبئ الأول والأكثر تأثيراً على جودة الحياة؛ ويرجع تفسير ذلك الى أن الفرد يسعى للقيام بأداء مثالي خالي من الأخطاء ويخشى من الوقوع في الخطأ مما يجعل الفرد يدرك الموقف بوصفه خطير ومهدد حتى يثبت عكس

ذلك وتتحول الى أفكار مقلقه وتبدأ المعاناه باضطراب الوسواس القهري وتوضح الدراسه دور أعراض الوسواس القهري فى التنبؤ بجودة الحياه حيث أن مريض الوسواس ليس لدىه القدره في التحكم في الأفكار وخطرها والمسئوليه فيما يتعلق بتفكير الفرد مقارنة بالعاديين(**ولاء بدوى، ٢٠٢٠، ٣٧٢**).

أكثر أبعاد الوساوس تأثيراً على جودة الحياة هى(اضطراب السيطرة على الأنشطة العقلية - سلوكيات المراجعه القهرية - وساوس غير مُصنفه - الوساوس التلوثية) وتُفسر نظرية العوامل الستة أن جودة الحياة تتكون من عده عوامل تتفاعل في حياه الفرد وتسهم في رضاه عن حياته، منها تقبل الذات والآخرين، والعلاقات الإجتماعيه الإيجابية مع الآخرين والإستقلاليه والتمكن البيئي وفرص الحياه والنمو الشخصي.

كما أن حاجات الفرد في هذا العمر ترتبط بمستوى الإدراك ويتفق ذلك مع دراسه (إكرام سعيد، مرضية البرديسي، ٢٠٢٠، ٥٤٥) والتي أوضحت أن ما يعانيه الطلاب من ضعف فى الإدراك يؤدي الى العديد من المشكلات الإدراكيه والصحيه والتي تؤثر بدورها على نوعية الحياه وجودتها، حيث يرون أن **اضطراب السيطرة على الأنشطة العقلية** تؤثر في مجالات عمل الذاكره وسرعه معالجه المعلومات وتعكس القدره المعرفيه للقدرات العقليه، ويتفق ذلك مع النتائج التي توصلت اليها الدراسه الحاليه أن جودة الحياه ترتبط بإدراك الفرد بأبعاد الوساوس وأنه كلما زاد أعراض الوساوس قلة جودة الحياة والعكس صحيح وأكد ذلك **دراسة(Giulia Agostoni, et al.,(2022** ، **دراسة(Ryan J. Jacoby, et al,2014**).

٣- نتائج الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على أنه " **توجد فروق بين طلاب الجامعة المُتعافين وغير المُصابين بكوفيد - ١٩ فى اضطراب الوسواس القهرى** " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب

المتوسطات والانحرافات المعيارية للعينة وفقاً للمُتعافين وغير المُصابين فى **اضطراب الوسواس القهرى** وكانت النتائج كما يلى:

جدول(٦) البيانات الوصفية للمُتعافين وغير المُصابين فى اضطراب الوسواس القهرى

أبعاد اضطراب الوسواس القهرى	غير المصابين ن = ٢٩٦		المتعافين ن = ١٠١		قيمة ت	مستوى الدلاله
	المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى		
اضطراب السيطرة على الأنشطة العقلية	٢٦,١٧	١٢,٩٨	٢٩,٠٦	١٤,٢٢	١,٨٩	غير دالة
الوساوس التلوثية	١٩,٢٨	٩,٣٦	٢١,٧٩	٩,٥٦	٢,٣٢	٠,٠٥
سلوكيات المراجعه القهرية	١٤,٣٢	٦,٩٤	١٥,٣٦	٧,٥٤	١,٢٦	غير دالة
التحريضات والإنزعاجات من الإندفاعات	٣,٣٦	٣,٩٨	٥,١٤	٥,٠٩	٣,٦٠	٠,٠١
وساوس غير مُصنفه	١٥,٨٥	١١,٣٠	٢١,٥٣	١٣,٧٢	٤,١٢	٠,٠١
الدرجة الكلية للوساوس القهرية	٧٨,٩٨	٣٦,١٩	٩٢,٨٨	٤٢,١٦	٣,١٩	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المُتعافين وغير المُصابين فى أبعاد اضطراب الوسواس القهرى التاليه(**التحريضات والإنزعاجات من الإندفاعات** -

وساوس غير مُصنفه - الدرجة الكلية للوساوس القهرية) لدى طلاب الجامعة، ما عدا بُعد (**الوساوس التلوثية**) عند مستوى دلاله (٠,٠٥) .

عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية فى (بُعدين **اضطراب السيطرة على الأنشطة العقلية - سلوكيات المراجعه القهرية) وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الثالث جزئياً** ، فقد تحقق بالنسبة لجميع الأبعاد ما عدا هذين البُعدين .

مناقشة نتائج الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على أنه " **توجد فروق بين طلاب الجامعة المُتعافين وغير المُصابين بكوفيد - ١٩ فى اضطراب الوسواس القهرى** " ونجد أن الدراسه حققت نتائج الجزء الثالث من الفرض الذى بدأت به. حيث أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين الطلاب المُتعافين وغير المُصابين بكوفيد - ١٩ فى أبعاد اضطراب الوسواس القهرى التاليه(التحريضات والإنزعاجات من الإندفاعات - وساوس غير مُصنفه - الدرجة الكلية للوساوس القهرية) ما عدا بُعد(الوساوس التلوثية) عند مستوى دلاله (٠,٠٥) .

ويرجع ذلك الى مبالغة مريض الوسواس في تقديره للأشياء سواء الترتيب أو النظافه أو الأفكار الكارثيه مقارنة بالأسوياء مما يؤثر على علاقاته الأسرية والاجتماعية والعملية التعليمية والصحه البدنيه والنفسيه. فالأعراض الوسواسيه غير ساره وهي جزء من الخبره التي يتعرض لها الأفراد جميعا والتقييم السلبي لها يحولها من أفكار عابرة لأفكار وسواسيه فبالتالي تؤثر على جودة الحياه للأفراد ويتفق ذلك مع دراسة **Roopesh Gopal, Sudarshan, Ganesh Kumar,2021) .**

فالفروق بين المُتعافين وغير المُصابين فى الوساوس ظهرت فى نتائج هذه الدراسه في قصور الوعي بالأعراض الوسواسيه لدى مرضى الوسواس القهرى مقارنة بالأسوياء .

فالأفراد الذين يميلون الى التعمق في أعراضهم الوسواسيه سلبياً تعمل على زياده التأثير عليهم وزياده الأعراض لديهم وتجعلهم مشوهين ومشتتين بل تضخيم المسئوليه عن الأذى حيث يعتقدون أنهم يتسببون في إيذاء أنفسهم وإيذاء الآخرين أكثر مما يرجعون حدوث الأذى لأسباب أخرى، حتى وإن كان الموقف مؤذياً بطبيعته، من ثم فإنهم يلزمون انفسهم بضرورة القيام بأي فعل من شأنه أن يمنع الأذى المحتمل. وخاصة بعد ما تم خوضه أثناء فيروس كورونا وسبب لهم نوع من الوسوسه الزائدة .

وعدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية فى(بُعدين **اضطراب السيطرة على الأنشطة العقلية - سلوكيات المراجعه القهرية)** ترجع الى أن الطلاب الذين لديهم أعراض وسواسيه كثيرة ولا يوجد لديهم قدره على التحكم في هذه الأعراض نجدهم يكثروا من تنظيف الأشياء لاعتقادهم أن أقل درجه من التلوث تسبب في اصابتهم بمرض كورونا، وأيضا يعتقدون بعدم قدرتهم على تحمل الأمور والتحكم فى عقولهم، فنجدهم يلجئون الي مراجعه الأشياء أكثر من مره ليتجنبوا الوقوع في أي خطأ وكذلك يسرفوا في المراجعه والترتيب حتى تخرج أعمالهم متقنه وخاليه من الأخطاء .

كما تؤكد الباحثة بأن ارتفاع درجة الوساوس لدى الطلاب ترجع الى تكرار تلك الظروف الضاغطه التي تواجههم، وكبر حجمها، مما يزيد لديهم من أعراض الوساوس اعتقادهم منهم لمواجهه تلك الظروف، وزياده القدره على التكيف معها، وبالتالي زياده في الوساوس التى لا تمكنهم من الاستمرار والنجاح في الحياه، واجتياز الصعاب.

٤- نتائج الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على أنه " **توجد فروق بين طلاب الجامعة المُتعافين وغير المُصابين بكوفيد - ١٩ فى جودة الحياة** " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات

والانحرافات المعيارية للعينة وفقاً للمُتعافين وغير المُصابين فى **جودة الحياة** وكانت النتائج كما يلى :

جدول(٧) البيانات الوصفية للمُتعافين وغير المُصابين فى جودة الحياة

أبعاد جودة الحياة	غير المصابين ن = ٢٩٦		المتعافين ن = ١٠١		قيمة ت	مستوى الدلاله
	المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى		
الصحة النفسية	٢٥,٨٥	٤,٣١	٢٤,٧١	٤,٥٤	٢,٢٦	٠,٠٥
العلاقات الأسرية	٣٩,١٣	٥,٦٣	٣٨,٠١	٥,٨٩	١,٧٠	غير دالة
الصحة البدنية	٢٢,٣٩	٤,٦١	٢٢,٢٠	٤,٢٤	٠,٣٦	غير دالة
العلاقات الاجتماعية	٣٥,٠١	٤,٨٢	٣٤,٧٥	٤,٨٦	٠,٥٩	غير دالة
العملية التعليمية والأكاديمية	٣٦,٩٦	٣,٩٧	٣٦,٤٢	٤,٦٢	١,١٥	غير دالة
الدرجة الكلية لجودة الحياة	١٥٩,٤١	١٧,٥٤	١٥٦,٠٩	١٨,١٤	١,٦٣	غير دالة

يتضح من الجدول السابق

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين طلاب الجامعة المُتعافين وغير المُصابين بكوفيد - ١٩ فى بُعد جودة الحياة التالي (**الصحة النفسية**).

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى أبعاد جودة الحياة التالية (العلاقات الأسرية – الصحة البدنية – العلاقات الاجتماعية – العملية التعليمية والأكاديمية – الدرجة الكلية لجودة الحياة) **وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الرابع جزئياً**، فقد تحقق بالنسبة لبُعد واحد وهو (الصحة النفسية) .

مناقشة نتائج الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على أنه " **توجد فروق بين طلاب الجامعة المُتعافين وغير المُصابين بكوفيد - ١٩ فى جودة الحياة** " ونجد أن الدراسه حققت نتائج الفرض الرابع جزئياً. حيث أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين طلاب الجامعة المُتعافين وغير المُصابين بكوفيد - ١٩ فى بُعد جودة الحياة التالي (الصحة النفسية). ويرجع تفسير ذلك إلى طبيعة المرحلة الدراسية والعمرية التي تمر بها الطلبة، وضغوط الاختبارات فنجدهم يشعروا بالقلق وعدم الشعور بالأمان، وعدم القدرة على ضبط الإنفعالات والشعور بانخفاض الروح المعنوية، وهذا يعكس ما سببه فيروس كورونا في نفوس المتعافين فكان له تأثير على ثبات أعراض الوساوس فى طبيعة شخصيتهم وفى أى موقف يتعرضوا له عكس غير المصابين. وهذا يتفق مع ما توصلت اليه **دراسة Brittany (B Kugler, et al, 2013)** ، **ودراسة Roopesh Gopal, Sudarshan, (Ganesh Kumar,2021)**، وهذا يدل أن التفكير الإيجابي والشعور بجودة الحياة، تعود لغير المصابين مقارنة بالمتعافين.

وقد يرجع مستوى جودة الحياة للمُتعافين بالفيروس، الى تأثير مرضهم على حياتهم وتغيرها بعد اصابتهم والتي بدورها أثرت على جودة الحياة لديهم، مما يجعل وضعهم الحالي أسوء وأقل توافقاً وانسجاما ومن ثم انعكس ذلك على جودة الحياة لديهم.

وفي هذا الصدد توضح نظرية الحاجات لماسلو أن حاجة الفرد للحب والعطف والشعور بالإنتماء للآخرين، بالاضافه الى التفاعل الإجتماعي كلها عوامل تؤثر على درجه رضاء الفرد عن حياته، ومن ثم تعد من المؤشرات الرئيسيه لجودة الحياة والتي افتقدوها أثناء الحظر والتباعد الاجتماعي.

كما أن جودة الحياة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقبول الإجتماعي واستراتيجيات المواجهه وقدره الفرد على المواجهه تعتبر سبباً للاستقرار النفسى، ويساعدهم على تقييم جوانب حياتهم المختلفه بشكل جيد ومتفائل ومن ثم يتحقق لدىهم قدر مناسب من جودة الحياه، بالاضافه الى ان الأفراد الذين يتسموا بالإرتياح النفسي ومواجهة الضغوط في ظل هذه الجائحه يسود لدىهم الإستقرار والهدوء والتوازن الإيجابي ومن ثم جودة حياه مرتفعه والعكس صحيح (**اكرام سعيد ، مرضيه البرديسى، ٢٠٢٠، ٥٤١**).

من جهه أخرى قد يعود حصول من لدىهم أعراض وساوس على مستوى جودة حياة أقل من اولئك الذين ليس لدىهم أو غير مصابين، الى أن هناك نوع من الأعباء والضغوط والخوف على من يحمل الأعراض الوسواسيه أثرت عليهم ومن ثم تعاملهم مع الآخرين، خاصه اذا وضعنا في الإعتبار عدم قدره المصاب على السيطره على هذه الأعراض وازدياد درجه التشكي لدى الفرد والشعور بعدم الرضا، بالإضافه الى رغبته بوجود أشخاص بجانبه بصفه دائمه مع اختلاف الرغبات وشعوره بالخوف على المحيطين به وشعوره بفقدانه للسيطره والقدره على صنع القرارات المرتبطه بأفراد الأسره أو عليه كالسابق، فكلما ارتفع مستوى جودة الحياه لدى الأفراد المصابين كلما انعكس ذلك على جودو الحياه لدىهم والرضا(**اكرام سعيد، مرضيه البرديسى، ٢٠٢٠، ٥٤٣**).

وعدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية فى أبعاد جودة الحياة التالية(العلاقات الأسرية– الصحة البدنية– العلاقات الاجتماعية– العملية التعليمية والأكاديمية– الدرجة الكلية لجودة الحياة) يرجع الى أن محور جودة الحياه الأسرية والاجتماعية، ومحور جودة

التعليم والدراسه والبدنية متشابهين بالنسبه للمُتعافين وغير المُصابين أى لا يوجد فروق بينهم، وهذا ما يعكس ما تشعر به الطلاب من جوانب في الحياة الأسرية والاجتماعية تتمثل في شعورهم بالتقارب من والديهم ورضاهم عنهم وحصولهم على دعم عاطفي من اسرتهم ومن أصدقائهم ومن وجود شخص في الأسره يثقوا فيه ومن شعورهم بالفخر للإنتماء لأسرتهم ووجود أصدقاء مخلصين يقدموا الدعم والمساندة لهم وقت الحاجه وكذلك التعامل السهل مع الآخرين والعلاقات الجيده بالزملاء - وكذلك يعكس ما يشعر به الطلاب الجامعين من جوانب في مجال التعليم والدراسه تتمثل في تحقيق الجامعه لطموحاتهم الدراسيه وبالتالى انعكاسه على صحتهم البدنيه والوعي الصحي لديهم. واتفقت هذه النتيجه مع دراسة **Roopesh Gopal, Sudarshan, Ganesh Kumar,2021)** .(

وقد يرجع ذلك الى تميز الطلاب بقدرتهم على التفكير الإيجابي بأشكاله وطرائقه المختلفه، بمعنى أن مقومات جودة الحياة تُسهم بشكل كبير وفعال في فهم تلك الظروف بمعناها الحقيقي، وبالتالي زياده القدره على مقاومتها، والتقليل من تأثيرها السلبى عليهم.

وقد يعود ذلك الى قوة الروح المعنوية لديهم، وذلك تأثراً بما يسمعونه من خطابات التعزيز والصمود في المساجد، وعبر وسائل الإعلام، ونشرات الأخبار.

وقد يرجع ذلك الى كون الشباب هم الفئه التي تعتبر من أهم الفئات العمرية التي تتمتع في هذه الفترة، بأن انفعالاتهم تميل نحو الثبات في هذه المرحلة، وتظهر بعض العواطف الشخصيه مثل الإعتناء بالنفس والعنايهةبالمظهر والعناية بطريقة الكلام.

حيث تؤكد(**ميرفت سويعد، ٢٠١٦، ١١٤**) أن الإلتزام الدينى والأخلاقي يختلف فقط من حدة الضغوط النفسيه على الفرد، ولكنها تزيد من الصفات الإيجابيه كالثقه

بالنفس، والتمكن وتقلل من الأعراض المرضيه وكذلك التسليم بقضاء الله وقدره، والايمان بأن كل ما أصابهم هو بقدرة الله ومشيئته.

ثانياً : نتائج الدراسة الإكلينيكية

وينص الفرض الإكلينيكي على أنه (يتميز الطلاب المُتعافين وغير المُصابين على مقياس الوساوس والأفعال القهرية ومقياس جودة الحياة بخصائص إكلينيكية مميزة لهم)

لاختبار صحه هذا الفرض تم تحديد (٣) حالات طرفية من ذوي الدرجات المرتفعة على مقياس الوساوس والأفعال القهرية ومقياس جودة الحياة ودراسة كل حالة على حده، وطُبق عليهم الأدوات الإكلينيكيه المتمثله في: استماره المقابله الشخصية (أ.د/ محمد سعفان، ٢٠٠٧)، وبعض بطاقات(اختبار تفهم الموضوع ، T.A.T اعداد: هنري موراي) بالإتفاق مع بعض المتخصصين.

*** ملحوظه : تم كتابه استجابات المفحوصين كما هي بدون أي تعديلات إملائيه أو لغويه.**

وتسير خطوات الدراسه الإكلينيكيه كما يلي:

١ - تم عرض مُلخص الحاله من خلال إستماره المقابله الشخصيه ٢ - تم عرض استجابات الحاله على اختبار تفهم الموضوع T.A.T ٣ - تفسير القصص عن كل بطاقه لكل حاله على حده ٤ - تعقيب عام على إستجابات الحالات ٥ - استخلاص الدينناميات والعوامل اللاشعوريه والخصائص النفسية المميزه للحالات ذوي الوساوس القهرية وجودة الحياة المرتفعين.

أولاً : درجات الحالة الأولى على المقاييس السيكومترية

١ - الحاله الأولى(**أنثى**)/ كانت درجة الحالة (**أ / أ / إ ورقمها ٢٦٥**) على مقياس الوساوس والأفعال القهرية (١٨٢)، وعلى مقياس جودة الحياة(١٣٥) ويلاحظ إرتفاع درجة

الحالة فى مقياس الوساوس والأفعال القهرية، وانخفاض درجتها فى مقياس جودة الحياة.

أولا : بيانات شخصية

أ - الإسم **أ / أ / إ** ب - العمر الزمني الآن **١٩عاماً** جـ - الحالة الاجتماعية **آنسه** د - الوظيفة **طالبه** ه - أعلى مؤهل حصلت عليه **الفرقه الثانية كليه تربيه** و - مع من تعيش **مع أسرتى**

ثانيا : بيانات الأسرة

أ - وجود الوالدين على قيد الحياة أو وفاة أحدهما **على قيد الحياة** ب - عدد الأخوة **ذكور(٢)، إناث (١)** جـ - ترتيبك في الأسرة **الأولى**

ثالثا : بيانات الوالد

١ - الحالة الصحية **جيدة** ٢ - مستوى تعليمه **تعليم عالى** ٣ - عمل الوالد **أمين شرطة** ٤ - عادات الوالد الرئيسية **العادات التقليدية** ٥ - سمات شخصيته (قوى، متسلط، عنيد، متساهل، حازم) **قوى وعنيد** ٦ - هل تزوج بأكثر من واحدة ، وفى حالة نعم، ما ترتيب والدتك؟ **لا**

رابعا : بيانات الوالدة

١ - الحالة الصحية **جيده** ٢ - مستوى تعليمها **تعليم عالى** ٣ - عملها الآن **لا يوجد** ٤ - فرق السن بينها وبين الوالد **٤ سنين** ٥ - عاداتها الرئيسية **العادات التقليدية** ٦ - سمات شخصيتها (قوية ، متسلطة، عنيدة، حازمة) **متسلطه وحازمة**

خامسا : ذكريات الطفولة

١ - كيف كانت الطريقة التي تمت بها ترتيبك؟ من حيث؟ (الشدة، اللين، الحزم،

الحماية الزائدة) **من حيث الشده**/ ليس دائماً **من حيث اللين**/ اللين دائماً **من حيث الحمايه**/ الحماية الزائدة كثيراً **من حيث الحزم**/ الحزم فى بعض الأحيان.

٢ - هل تعرضت للعقاب؟ في حالة الإيجاب: لماذا، كيف، من وقع عليك العقاب؟

نعم بسبب ارتكابى أخطاء – **الحرمان** من الأشياء المفضله والضرب أحياناً – **أبى** أحياناً **وأمى** دائماً.

٣ - كيف كان رد فعلك للعقاب؟ **البكاء فقط .**

٤ - من كان أكثر الأشخاص تدليلا لك؟ **جدتى وأبي.**

٥ - هل كان حبك في الطفولة أكثر ميلا للأب أم للام ولماذا؟ **الأم كانت الأقرب وتحاول أن تفهمنى أكتر.**

٦ - مع من كنت متفاهما أكثر(الأخوة -الأصدقاء -الوالدين)ولماذا؟ **الوالدين كانوا الأقرب.**

٧ - هل تتذكر مشاجرات ومشكلات بين الوالدين؟ ماهى الأسباب؟ وهل كانت تستمر طويلا؟ **لا أتذكر أى مشاجرات**

٨ - أي نمط من الأطفال كنت في طفولتك(هادئ -منطوي -أناني -عدواني - مسالم)؟ **كنت شقيه جداً**

٩ - أكتب ملخصا لتجاربك في الطفولة؟وهل تشعر بالذنب حيالها الآن؟ **كنت مدلله جداً ولكن هناك بعض الحزم من تجاه الأم وكانت طفوله طبيعيه الى حد ما – لا أشعر بالذنب حيالها.**

١٠ - هل تذكر أشياء أخرى حدثت لك في طفولتك؟ **أذكر أننى ضعت من أهلى .**

سادسا: ماهى الحوادث أو الأمراض التي تعرضت إليها خلال عمرك الزمني؟ وماهى حالتك النفسية عند وقوعها وما بعدها؟ **أصبت إصابه فى عيني وبعدها بفترة طويله كنت أصاب دائماً بمشاكل صحية متعددة وقريباً أصبت بكورونا عدة مرات – كانت حالتى النفسيه تسوء كثيراً .**

سابعا: أكتب عن تجاربك الجنسية قبل الزواج؟ وما هى اتجاهاتك نحوها الآن؟ هل لدىك الرغبة لعمل علاقات عاطفية مع الاخري؟ من هم ولماذا؟ **لا يوجد أى تجارب – لا أميل نحوها – لا أهتم كثيراً ولكن بعض الأحيان أحتاج لوجود أحدهم بجانبى ليدعمنى.**

ثامناً: لغير المتزوجين: هل تفضل الزواج الذي يتم بعد علاقة عاطفية بين الاثنين أم تفضل الزواج التقليدي؟ ماهى شروط اختيار الطرف الآخر(الزوج أو الزوجة)؟ **الذى يتم بعد علاقه عاطفية بين الإثنين – أن يكون متفاهماً وطيب وكريماً ودائماً يدعمنى .**

تاسعاً: أكتب عن عاداتك في الطعام والشراب؟ **العادات التقليدية فى الطعام والشراب .**

عاشراً: أكتب عن تجاربك مع الأصدقاء؟ وما هى شروطك في اختيار الأصدقاء؟ وهل هم من جنسك أم من الجنس الآخر؟ وما وظيفة الأصدقاء لك من وجهة نظرك؟ **كانت تجارب فاشلة جداً – شروطى أن يكون الأصدقاء متفاهمين معى ويظهرون الحب لى ويعاملونى بنفس معاملتى لهم - من نفس جنسى – وظيفتهم أن تكون داعمه لى وموجودين حين أحتاجهم .**

احد عشر: هل تمارس الصلاة والصيام بانتظام؟ وأين تصلى (منزل، مسجد)هل تستطيع تنفيذ أوامر الدين، أم أن هناك فرق بين أقوالك وأعمالك؟ هل يسبب لك هذا متاعب معينة؟ ما هى؟ **الصيام بانتظام ولكن الصلاة لم أكن منتظمة ولكننى انتظمت منذ فترة وأصلى فى المنزل– نعم أستطيع تنفيذ أوامر الدين– لا يسبب لى أى متاعب.**

اثنا عشر: (فلسفتك في الحياة)

١ - ما هى المبادئ التي تنظم سلوكك؟هل الكسب المادي، أم العادات والتقاليد؟أم أوامر الدين أم ضميرك؟ أم كل ما يحقق شعورك بالتفوق والتفرد؟ **ضميرى، أفعل ما يمليه عليَا ضميرى .**

٢ - ما هى آرائك واتجاهاتك السياسية؟ **لا أهتم كثيراً بالإتجاهات السياسيه .**

٣ - ما رأيك في الناس الذين تتعامل معهم؟ والناس على وجه العموم؟ ما رأيك في سياسة الدولة؟ وسياسة الدول الأخرى؟ **جيدة التعامل جيدا معهم – لا يعجبنى التعامل مع الناس على وجه العموم – لا أهتم كثيراً لهذه الأمور .**

ثلاثة عشر: (رأيك في نفسك)

١ -ما رأيك في تكوينك البدني؟ **كنت أتمنى لو كنت أطول بقليل ولكن الحمد لله راضية عن باقى تكوينى .**

٢ -ما رأيك في شخصيتك عموما(اذكر جوانب القوة والضعف)؟ **لا أحب شخصيتى فى بعض المواقف– جوانب القوة** لدى بعض الحزم وأستطيع أن أقوم بأى عمل أريده بمفردى– **جوانب الضعف** احتياجى فى بعض الأحيان لداعم بجانبى وأعتاد على الناس المقربين لى وقد لا أستطيع فعل أى شئ بدون وجودهم وهذا فى بعض الأحيان.

الرابعة عشر: (الأحلام)

أذكر الأحلام والكوابيس التي تتكرر في منامك وهل بها أشياء غير منطقية؟ **لا أتذكر منها الكثير ولكن ما أتذكره أنه يحدث لى أشياء غريبه مثل رؤية أشخاص قد ماتوا باستمرار مع حدوث مكروه أو إصابة فى الحلم ويوجد أشياء غير منطقية كثيراً.**

الخامسة عشر: (الاضطرابات النفسية)

١ - هل تعانى من متاعب نفسية؟ ما هى؟ وما شدتها؟ **نعم أعانى كثيراً – الإكتئاب كثيراً والبكاء والإنعزال والتأثر بقول الآخرين والشعور بعدم القيمة والدونيه وكثيراً من هذا - تكون قويه دائماً وتأخذ وقت للتغلب عليها وفى بعض الأحيان ضعيفة.**

٢ - هل تعتقد أن والدىك لهما تأثير على حالتك النفسية؟ **نعم كثيراً .**

٣ - ما موقف الوالدىن والأخوة والأصدقاء وزملاء العمل أثناء معاناتك لهذه المتاعب؟ **يحاولون إخراجى من هذه المعاناه .**

٤ - هل تعتقد أنك السبب في هذه المتاعب؟ وكيف؟ **نعم أحياناً – ولكن العامل الرئيسي من الأشخاص المحيطين بى – لا أستطيع فهم ذاتى فى هذه المرحلة .**

٥ - هل بإمكانك التغيير من حالتك النفسية؟ كيف يتم ذلك من وجهة نظرك؟ **نعم ولكن ليس دائماً – أن أنعزل عن جميع الناس .**

السادسة عشر: (الاتجاه نحو الزمن)

ما اتجاهاتك نحو الماضي ، والحاضر، والمستقبل؟ **الماضي** أحبه كثيراً - **الحاضر** أود التخلص منه أو أن يمر بسرعه **المستقبل** أتشوق وأتطلع كثيراً نحو المستقبل.

السابعة عشر: أكتب في أشياء أخرى تريد ذكرها ولم تتناولها الاستبانة؟

أنا أصبت بكورونا ٣ مرات كانت أول مرة عاديه لان أن اللى أصبت لوحدى– تانى مرة البيت كله مصاب– تالت مرة أصبت لوحدى– أنا دائماً تعبانه– دائما شايلة مسئولية حاجة معرفش ايه هيه– أكون مبسوطة وأرجع أعيط بسرعه– حساسة جداً– دائما أشعر ان فيه غلط– تفكيرى مسيطر عليا بالموت– أكثر وساوسى الموت والإنفصال– دائماً أسأل نفسى ايه اللى أنا فيه ده هل عدم صلاتى وانتظامى فيها السبب– أفكارى دائماً وحشة فيه

حاجة غلط هتحصلى– مستحيل هتخرج أو اتخطب زى أصحابى– أنا مكنتش كده أفكارى دائماً تشاؤمية– بدأت اكلم نفسى ان أنا لازم أغير تفكيرى وساعات مبقدرش– صحابى بعدت عنهم لأنهم مش جنبى– حياتى بصحابى بتقل ومبيضيفوش غير الأسوء– دائماً تعقيم وتنظيف– الأكل حاولت أهتم بيه– باكل كتيييير.

ملخص الحالة الأولى من استمارة المقابلة

موقع الحالة في الأسرة

ترتيب الحالة **الأولي** لأسرة مكونة من (٥) أفراد وهم الأم والأب، و (٣) أبناء. ومن الواضح أن وضع الحالة من الأسرة جعلها فى مكانه تسبب لها نوعاً من المسئولية والجميع يتوقع منها الكثير من الأدوار، وهذا يسبب لها عبئاً كثيراً عليها وتحاول إرضاء الجميع بقدر الإمكان.

وذكرت الحالة أن **الأم** من الشخصيات المتسلطه والحازمه، **والأب** من الشخصيات القويه والعنيده، وذكرت أنها تمت تربيتها بحماية زائده كثيراً والحزم وفى بعض الأحيان الشده واللين، وتعرضت للعقاب من ابيها احيانا وأمها دائماً بحرمانها من الأشياء المُفضله لها واحياناً الضرب، وذكرت أن أكثر الأشخاص تدليلاً جدتها وأبيها، أما في طفولتها كانت مرتبطة بالأم أكثر وكانت الأقرب لها وتحاول أن تفهمها، وكانت تتمتع بطفولة مدلله جداً ولكن هناك حزم من تجاه الأم ، وتذكر الحالة أنها تعرضت لإصابة فى العين وبعدها بفترة كانت تصاب دائماً بمشاكل صحية متعدده وقريباً كورونا عدة مرات وكانت حالتها النفسية تسوء كثيراً.

علاقة الأب والأم: علاقتهم عاديه ، ولا أتذكر أى مشاجرات بينهم.

الإطار الأسري: حياة الحالة الأسرية شبه مُستقره .

الإتجاه نحو الأصدقاء: تذكر الحالة أنها تجارب فاشله جداً ، فالأصدقاء لابد أن يكونوا متفاهمين ويظهرون الحب ويعاملونى بنفس معاملتى لهم، ويكونوا الداعم لى عندما أحتاجهم. وترى الباحثة أن الإستجابة توضح مدى وجود الوسواس القهرى من خلال عبارة " **تجارب فاشله**" وعبارة "**يعاملونى بنفس معاملتى لهم**" مما يسبب لها القلق بسبب سوء التقدير والإحباط من الآخرين رغم أنها تبذل ما فى وسعها لإسعاد الآخرين.

الإطار الجنسي: الحالة ذكرت أن ليس لدىها أى تجارب جنسيه ولا تميل نحوها ولا تهتم، ولكن تذكر أنها فى بعض الأحيان تحتاج لأحدهم بجانبها ليدعمها. وتريد الزواج بعد علاقه عاطفيه وأن يكون متفاهماً وطيب وكريماً ودائماً يدعمها؛ ولكن ذكرت فى استجابتها للبطايق أن هناك ضابط بحرى مرتبطه به عاطفياً ويُفسر ذلك بالتشوش الفكرى والتردد كما يظهر فى قولها(لا تميل نحوها ولا تهتم).

أما الأمراض النفسيه: فقالت الحالة هو الوسواس والقلق والخوف من الموت والإكتئاب كثيراً والبكاء والإنعزال والتأثر بقول الآخرين والشعور بعدم القيمة والدونية، ودائماً أحلم برؤية أشخاص قد ماتوا باستمرار مع حدوث مكروه أو اصابة فى الحلم، ويمكن تفسير ذلك أن الحالة تعانى من صراعات نفسية شديدة بسبب الخوف من الموت وشعورها بالذنب تجاه ذاتها لأنها لم تأخذ حقها.

تُشير استجابة الحالة الى وجود اضطراب شديد جداً فى الإتجاه نحو المخاوف وهذه سمه مميزة لمريض الوسواس والأفعال القهرية واتضح ذلك فى عبارة(ايه اللى هيحصل وهتعب ازاى والخطوبه مش هتم وهيحصل موت أو فراق) فالخوف من المستقبل والموت مرتفع جداً ، فالحاله تخاف من المستقبل ومن الإرتباط حتى بشريك العمر خوفاً أن يموت أو يحصل فراق".

ومن جوانب الشخصيه التى تمنت الحالة أن تتغير بها: عايزة اتقبل فكرة الموت وان ده لازم يحصل لى أو لأى أحد أعرفه أو معرفوش – أتمنى أبطل تفكير فى كل صغيرة وكبيرة - مش عايزة أشيل مسئولية حاجة – عايزة أكون مبسوطة ومعيطش بسرعه وأكون حساسة جداً – دائماً أسأل نفسى ايه اللى أنا فيه ده هل عدم صلاتى وانتظامى فيها السبب –عايزة اتخلص من أفكارى الوحشة وان فيه حاجة غلط هتحصلى ومستحيل هتخرج أو اتخطب زى أصحابى – أنا مكنتش كده أفكارى دائماً تشاؤمية – بدأت اكلم نفسى ان أنا لازم أغير تفكيرى وساعات مبقدرش – صحابى بعدت عنهم لأنهم مش جنبى – حياتى بصحابى بتقل ومبيضيفوش غير الأسوء – دائماً تعقيم وتنظيف – الأكل حاولت أهتم بيه – باكل كتيييير، وترى الباحثة أن ذلك يدل على كم الصراعات الداخلية التى تعانى منها الحالة.

ملاحظات

- الحالة دائمة التفكير فى الفراق والموت وأنا هيحصل ايه وهتعب ازاى وحياتى هتقف مش هعرف أكمل .
- الحالة تحب شخص (ظابط بحرى) وأسرته وأسرتها عارفين .
- مشكلتها تفكيرها السئ الدائم يجعلها غير سعيدة وبالتالى وصلت مامتها لحالة من الزعل والقلق عليها لدرجة أنها بتقول أن موضوع الخطوبة مش هيتم أولاً: لأننى شايفاكى غير سعيدة ومكتئبة وموسوسه باستمرار والحياة دى مش حلوة لأنها طبيعة شغله كده وأنا عايزاكى تاخدى حد وتتجوزى بواحد حياته طبيعيه ومعتادة. ثانياً: فرق السن بينهم عام واحد فقط وهذا يقلق الأم.
- تنظر لجسمها أنا خسيت– أنا وحشة– وافكارها تقودها لعدم الإهتمام بنفسها ومنظرها.

❖ الحالة تسيطر عليها بعض الأفكار الوسواسيه وتقول أنها زادة بعد فيروس كورونا وجوانب حياتى كلها وحشه .

❖ الحالة أفكارها تشاؤمية من كل شئ حولها وخاصة الموت .

إستجابات الحالة الأولى على إختبار T.A.T

إستجابة الحالة على البطاقه (١)

" أنا بذاكر ومش عارفة أعمل ايه ومرة أفتح الكتاب ومرة أقفله المهم أضيع وقتى ومتضايقه فى نفس الوقت مش عارفه أعمل ايه".

التفسير

يتضح من خلال الإستجابة على الصورة التركيز على الأحداث وليس التفاصيل، واستخدام لفظ "مره" يوحى بالتردد والشك دائماً وقلة الثقه بالنفس واتضح ذلك خلال عدم قدرتها على المذاكرة، وهذا إشارة الى وجود الوساوس ولكن عدم الإهتمام بالتفاصيل الدقيقه إشارة الى أن الوساوس ليست مرتفعه بدرجة كبيرة.

إستجابة الحالة على البطاقه (٢)

" شايفه ان الأهل بيحاولوا أنه يوفرولى ان أنا أبقى فى مكان كويس وانهم دائماً بيتعبوا وشايلين مسئولية وفيه حاجة بتحصل على شانى " .

التفسير

يتضح من خلال الإستجابة على الصورة استقرار العلاقه بين الحالة والأهل رغم الإختلاف مع الأم وهذا ما أكدته المقابله فالحالة تستخدم خيالها التعويضى الذى سبب لها الألم النفسى وجعلها تواجه ضغوطها بشجاعه فبعض الأمور قد تكون مرتفعه فى

الخيال ولكنها منخفضه فى السلوك بسبب الضغوط المحيطه وهذا ينمى ميكانيزم القمع، ويتضح أيضاً قوة الأنا الأعلى وسيطرتها.

إستجابة الحالة على البطاقه (٣ ف ن)

" شايفاها صورة واحدة واقفه وعندها اكتئاب وحصلها موقف ومقدرتش تسيطر على نفسها ودخلت حجرتها وقاعدت تعيط وأنها شخص وحيد" .

التفسير

تكرار آخر وصورة من صور الوساوس والأفعال القهرية التى لا تستطيع الحالة أن توقفها وتُسيطر عليها فتؤدى بها الى الهروب والوحده، فالوساوس إذا لم يُسيطر عليها الشخص تعود عليه بالحزن وعدم القدرة على أداء أى شئ وزياده فى الغضب وبالتالى تكون جودة حياته سيئة .

إستجابة الحالة على البطاقه (٦ ف ن)

" شايفه واحد بيحاول ينصحها وبيقولى خاللى بالك من نفسك ومن أى حاجه تعمليها غلط – وأنا سمعت الكلام ده كتير ومعنديش أى اهتمام" .

التفسير

تستخدم الحاله هنا عدد من الميكانزمات الدفاعيه منها الإسقاط وهذا يتفق مع ما قالته الحاله فى المقابله أن العلاقه بينها وبين الأم مضطربه والتى تمثل لها ضغوط أسريه وتجعل جودة حياتها سيئة . والكبت الذى أدى الى اللامبالاه وظهر فى عبارة " أنا سمعت الكلام ده كتير ومعنديش أى اهتمام" ، والإضطهاد هنا يدل على حاجتها لتجنب اللوم فى عدم موافقتها على الزواج أو قبوله، وميكانزم التعويض يتمثل فى تعويض النقص وشعورها بالضعف والنبذ وتعويضها بمعنديش أى اهتمام.

إستجابة الحالة على البطاقه (٨ ف ن)

" شايفه حد فى لحظة صمت والفترة اللى عدى بيها ويتخطى الفترة دى ازاى – طبيعى أنه يجيلى الفيروس وفترة وهتعدى من التعب الجسدى وأكتر حاجة تعبتنى بُعدى عن الناس وفى نفس الوقت مش عايزة اختلط بالناس عشان ميحسوش باللى شعرت بيه ".

التفسير

هنا صراع واضح بين ما تريد وما تفعل، فتوجد إشارة لكثافة المشكله من تكرار القصه وهى تكرار إصابتها بفيروس كورونا، ويتضح من خلال استجابتها توحدها مع الفتاه ووصفها بأنها صامته دليل على كثرة الهواجس والأفكار بداخلها، وأنها بحاجه الى العطف والحنان والإختلاط بالناس وبرغم افتقادها لهذا تخشى على المحيطين من شعورهم بما تشعر به.

إستجابة الحالة على البطاقه (٩ ف ن)

" عايزة تكون مع حد بس هى خايفه من التجربة دى وهى لوحدها وعايزة تروح بس خايفه – خايفه اتعامل مع الناس أو أتعب تانى أو أسيب حد " .

التفسير

استخدمت الحالة ميكانيزم التبرير للصورة السلبية تجاه الخوف من الجواز أو الإرتباط بشخص ويحصل فراق أو موت كما ذكرت الحالة فى المقابله، وقامت بإسقاط ما تشعر به من سلبية تجاه تعرضها للأمراض باستمرار واصابتها بكورونا أكثر من مرة وعدم الشعور بالأمان نتيجة خوفها على من حولها أن يصابوا بسببها، مما يؤكد عدم شعورها بجودة الحياة اللازمه الأمر الذي يدعوها لاستمرار الوساوس والأفعال القهرية ، وهذا يزيد من شعورها بالاكتئاب وانخفاض جودة حياتها.

إستجابة الحالة على البطاقه (١٩)

" شايفه أنه بيحصل مشاكل وفيه نار، والمشاكل فى أى وقت لكن بتفضل كل حاجة على وضعها اياً كانت المشاكل دى ايه ، ودائماً احتفظ بالمشاكل لنفسى مبقولش لحد ".

التفسير

هنا تظهر إشارة لكثافة المشكله والسمة الأكثر شؤماً والواضحه هى (النار)، واتضحت الوساوس العدوانية فى نقطة (النار)، واستخدمت الحالة أسلوب الإنكار الواقعى وهذا الأسلوب مع الوساوس يُشير الى دافع خروج النار من داخلها ليس ببعيد، وتم استخدام ميكانيزم التبرير فى عبارة(ودائماً احتفظ بالمشاكل لنفسى مبقولش لحد) وذلك من أجل التخفيف من حدة القلق والتوتر، فهى مترددة وضعيفة ودائمة القلق كما يوجد صراع واضح بين الأنا الأعلى والأنا وهذا واضح في رغبة الحالة الدائمة بالتمسك بالقوة وعدم الشعور باليأس مما يزيد من اضطراب الحالة وعدم الرضا عن الذات مما يضعف الأنا ويجعلها هشة وضعيفة تجاه أي موقف تواجهه.

تعقيب عام على استجابات الحالة الأولى على إختبار تفهم الموضوع T.A.T

توحد الحالة مع شخصيات البطاقات وأسقطت ما بداخلها من مكبوتات ومشاعر سلبية الى جانب اسقاطها لرغباتها واحتياجاتها. فمن خلال تحليل استجابات الحالة يتضح أهم الخصائص التى ميزت إستجابة الحاله على الصور: الشعور بالوحده، الشعور بالحزن والإكتئاب، الإستسلام، التردد، الخوف من الفقدان، الخوف من الأمراض، الخوف من التلوث، الخوف من أى ضرر يحدث للآخرين بسبب إهمالها، الخوف والتوتر من إرتكاب أى خطأ، الخوف من الموت، الشعور بالتقصير فى الدين وأن ذلك سبباً لما تتعرض له، أتوتر عندما تحدث مشاكل داخل أسرتي .

أما عن بعض صفاتها الشخصيه فهى شخصيه مترددة فى بعض الأوقات، غير راضيه عن حياتها التى تعيشها، غير راضيه عن جسدها لدرجة عدم الإهتمام بنفسها ومظهرها، لدىها شعور بالحزن بشكل دائم، لدىها قلق دائم من المستقبل، والهروب والإنعزال دليل على أن الأنا ضعيفة وهشة ومتمركزة حول الذات ومستسلمة غير كفء وسلبية، شخصيه حساسة جداً، أكثر مخاوفها الموت والإنفصال، أفكارها تشاؤمية، واتضح ذلك بتفكيرها بكل التفاصيل فى حياتها والميل الدائم الى العزلة .

ثانياً: درجات الحالة الثانية على المقاييس السيكومترية :

٢ - الحاله الثانيه (**أنثى**) / كانت درجة الحالة (**ي / ن / ف ورقمها ٢٨٧**) على مقياس الوساوس والأفعال القهرية (١٣٦) وعلى مقياس جودة الحياة (١٣٣) ويلاحظ إرتفاع درجة الحالة فى مقياس الوساوس والأفعال القهرية، وانخفاض درجتها فى مقياس جودة الحياة.

أولا: بيانات شخصية

أ - الاسم **ي/ ن / ف** ب - العمر الزمني الآن **٢٠ عاما** جـ - الحالة الاجتماعية **آنسه**
د - الوظيفة **طالبه** ه - أعلى مؤهل حصلت عليه **الفرقه الثانية بكلية التربية** و - مع من تعيش **الأسره**

ثانيا: بيانات الأسرة

أ - وجود الوالدين على قيد الحياة، أو وفاة أحدهما **الاثنين على قيد الحياه** ب - عدد الأخوة ، **ذكور(١)**، **إناث(٢)** جـ - ترتيبك في الأسرة **الثانيه**

ثالثا: بيانات الوالد

١ - الحالة الصحية **جيده** ٢ - مستوى تعليمه **متوسط** ٣ - عمل الوالد **أعمال**

حرة ٤ - عادات الوالد الرئيسية **عصبى وبيخرج كتير** ٥ - سمات شخصيته (قوى، متسلط، عنيد، متساهل، حازم) **كلهم ما عدا متساهل** ٦ - هل تزوج بأكثر من واحدة ، وفى حالة نعم، ما ترتيب والدتك؟ **لا**

رابعا : بيانات الوالدة

١ - الحالة الصحية **مريضة** ٢ - مستوى تعليمها **متوسط** ٣ - عملها الآن **مشرف نشاط** ٤ - فرق السن بينها وبين الوالد **سنتين** ٥ - عاداتها الرئيسية **عصبية** ٦ - سمات شخصيتها (قوية ، متسلطة، عنيدة، حازمة) **حازمة**

خامسا : ذكريات الطفولة

١ - كيف كانت الطريقة التي تمت بها ترتيبك؟ من حيث؟ (الشدة، اللين، الحزم، الحماية الزائدة) **الشده والحزم والحمايه الزائده .**

٢ - هل تعرضت للعقاب؟ في حالة الإيجاب: لماذا، كيف، من وقع عليك العقاب؟ **نعم** في أي خطأ – ماما.

٣ - كيف كان رد فعلك للعقاب؟ **البكاء الشديد .**

٤ - من كان أكثر الأشخاص تدليلا لك؟ **والدتى .**

٥ - هل كان حبك في الطفولة أكثر ميلا للأب أم للام ولماذا؟ **الأم عشان هى بتحتوينى أكثر وبتتكلم معايا .**

٦ - مع من كنت متفاهما أكثر(الأخوة -الأصدقاء -الوالدين) ولماذا؟ **الأصدقاء عشان تفكيرهم زيي .**

٧ - هل تتذكر مشاجرات ومشكلات بين الوالدين؟ ماهى الأسباب؟ وهل كانت تستمر طويلا؟ **نعم – بسبب المعيشه – نعم تستمر .**

٨ - أي نمط من الأطفال كنت في طفولتك(هادئ -منطوي -أناني -عدواني - مسالم)؟ **أنانية ومسالمه** .

٩ - أكتب ملخصا لتجاربك في الطفولة؟وهل تشعر بالذنب حيالها الآن؟ **لا أتذكر** .

١٠ - هل تذكر أشياء أخرى حدثت لك في طفولتك؟ **لا اتذكر**.

سادسا: ماهى الحوادث أو الأمراض التي تعرضت إليها خلال عمرك الزمني؟ وماهى حالتك النفسية عند وقوعها وما بعدها؟ **مرض الجدرى – كانت سيئة ومكنتش بحب أنزل الشارع** .

سابعا: أكتب عن تجاربك الجنسية قبل الزواج؟ وما هى اتجاهاتك نحوها الآن؟ هل لدىك الرغبة لعمل علاقات عاطفية مع الاخري؟ من هم ولماذا؟ **توجد تجربة حب الآن – أشعر بالقلق من ناحية العلاقه دايماً - لا** .

ثامناً: لغير المتزوجين: هل تفضل الزواج الذي يتم بعد علاقة عاطفية بين الاثنين أم تفضل الزواج التقليدي؟ ماهى شروط اختيار الطرف الآخر (الزوج أو الزوجة)؟

أفضل الزواج بعد علاقة عاطفيه – أن يكون قريب من ربنا – حنين – يفهمنى.

تاسعاً: أكتب عن عاداتك في الطعام والشراب؟ **طبيعي** في جميع الأوقات .

عاشراً: أكتب عن تجاربك مع الأصدقاء؟ وما هى شروطك في اختيار الأصدقاء؟ وهل هم من جنسك أم من الجنس الآخر؟ وما وظيفة الأصدقاء لك من وجهة نظرك؟

تجاربى مع اصدقائي وحشه بسبب غدر الصحاب – من جنسى – وظيفتهم التسلية والمرح والخروجات .

أحد عشر: هل تمارس الصلاة والصيام بانتظام؟وأين تصلى(منزل،مسجد) هل تستطيع تنفيذ أوامر الدين، أم أن هناك فرق بين أقوالك وأعمالك؟هل يسبب لك هذا متاعب معينة؟ ما هى؟ **نعم الحمد لله– فى المنزل– نعم - أحياناً .**

اثنا عشر: (فلسفتك في الحياة)

١ - ما هى المبادئ التي تنظم سلوكك؟هل الكسب المادي، أم العادات والتقاليد؟ أم أوامر الدين أم ضميرك؟ أم كل ما يحقق شعورك بالتفوق والتفرد؟ **أوامر الدين وضميرى .**

٢ - ما هى آرائك واتجاهاتك السياسية؟ **مليش فى السياسة .**

٣ - ما رأيك في الناس الذين تتعامل معهم؟ والناس على وجه العموم؟ ما رأيك في سياسة الدولة؟ وسياسة الدول الأخرى؟ **كل الناس ملهاش أمان – جيدة – لا أعلم .**

ثلاثة عشر: (رأيك في نفسك)

١ - ما رأيك في تكوينك البدني؟ **الحمد لله** جيد .

٢ - ما رأيك في شخصيتك عموما(اذكر جوانب القوة والضعف)؟ **أنا شخصيه تظهر قوية من برة بس ضعيفة من جوه وتحب الفرح دائماً ومبتحبش الزعل .**

الرابعة عشر: (الأحلام): أذكر الأحلام والكوابيس التي تتكرر في منامك وهل بها أشياء غير منطقية؟ **مرض الجاثوم بيكون فيها الجسم متكتف خالص ومبقدرش أتحرك غير بعد فترة - نعم .**

الخامسة عشر: (الاضطرابات النفسية)

١ - هل تعانى من متاعب نفسية؟ما هى؟ وما شدتها؟ **نعم– المشاكل الأسرية– متوسطة**

٢ - هل تعتقد أن والدىك لهما تأثير على حالتك النفسية؟ **نعم بسبب المشاكل الأسريه .**

٣ - ما موقف الوالدين والأخوة والأصدقاء وزملاء العمل أثناء معاناتك لهذه المتاعب؟ **الأصدقاء بيهونوا عليا كتير .**

٤ - هل تعتقد أنك السبب في هذه المتاعب؟ وكيف؟ **أعتقد – بسبب زيادة المصاريف فى الأسرة .**

٥ - هل بإمكانك التغيير من حالتك النفسية؟ كيف يتم ذلك من وجهة نظرك؟ **نعم - بحاول أخرج نفسى من جو الزعل والنكد .**

السادسة عشر: (الاتجاه نحو الزمن)

ما اتجاهاتك نحو الماضي ، والحاضر، والمستقبل؟ اتجاهاتي نحو **الماضي** مبحبش أفكر - **والحاضر** جيد - **والمستقبل** جيد .

السابعة عشر: أكتب في أشياء أخرى تريد ذكرها ولم تتناولها الاستبانة؟

لما جالى فيروس كورونا كنت فى حالة نفسية وحشة جداً عشان كنت فى امتحانات ثانوية عامة وكنت خايفة جداً محضرش الإمتحانات وحسيت بالذنب لما أمى وأختى أتعدوا منى عشان أمى مريضة سكر فكانت تعبانه خالص وكانت فترة طويله وصعبة جداً وعدت بعد وقت طويل .

ملخص الحالة الثانية من استمارة المقابلة

موقع الحالة في الأسرة

ترتيب الحالة **الثانى** لأسرة مكونة من (٥) أفراد وهم الأب والأم، و(٣) أبناء .

وذكرت الحالة أن **الأب** من النمط القوى والمتلسط والعنيد وحازم في طريقة تفكيره، والعصبية والخروج الكثير من عاداته الرئيسيه **والأم** من النمط الحازم فى تعاملاتها، ومن

عاداتها العصبيه، وذكرت أنها منذ طفولتها مرتبطة بالأم لأنها كانت تحتويها وتتحدث معها كثيراً ، ولكن تربيتها تمت بطريقة شديده وحازمه وحماية زائده .

علاقة الأب والأم: علاقتهم مستقرة الى حد ما، وكانت تحدث مشاجرات تستمر طويلاً بسبب مصاريف المعيشة .

الإطار الأسري: حياة الحالة الأسرية يسودها كثير من التوترات بسبب تدنى دخل الأسرة الغير قادره على تلبية احتياجاتها مما يجعل الأسرة دائماً فى توتر ومشاكل مُستمرة نتيجة لكثرة الإلتزامات والضغوط المادية. وتعتقد الحالة أنها سبب فى هذه المشاكل لأنها زودت المصاريف عليهم، وأن هذه المشاكل سببت لها متاعب نفسيه، ودائماً فى ضيق من كلام أهلها عن جسمها وهذا يُتعبها جداً ويقلل ثقتها بنفسها وتحاول الإبتعاد عنهم حتى لا ينظرون لها ويعلقون على جسمها.

الإتجاه نحو الأصدقاء : تذكر الحالة أنها أكثر تفاهماً مع أصدقائها لأن تفكيرهم مثل بعضهم، ولكن تجاربها معهم كما ذكرت وحشه بسبب غدرهم، فالصحاب من وجهة نظرها للتسلية والمرح والخروجات، فترى الباحثة استجابتها توضح مدى وجود وسواس قهرى من خلال عبارة "الصحاب للتسليه وليس للغدر" لأنها من خلال المقابله الشخصيه وضحت ذلك الجانب وأنها قطعت علاقتها بأكثر من صديقه عندما تجاوزوا حدودهم فى العلاقه وتحدثوا عنها وعن جسمها من ورائها، وأحياناً تشعر بينهم بالغربه ، مما يسبب لها القلق وذلك سبب فى وساوس مُضمرة بسبب سوء التقدير والإحباط من الآخرين .

الإطار الجنسي: الحالة مرتبطة عاطفياً وتذكر أنها تشعر بالقلق من ناحية العلاقه ، وتذكر أيضاً أنها تحكى مشاكلها لحبيبها وهو كذلك يحكى لها عن مشاكله وده بيريحها.

بالنسبه للتعرض للحوادث والأمراض: تذكر الحالة أنها كانت مريضة بمرض الجدري، وكانت حالتها سيئه ومكنتش تحب أن تنزل الشارع، وتذكر الحالة أنها مُصابة بمرض الجاثوم يجعلها غير قادرة على الحركة ومتكتفه بضع من الدقائق وترى أشياء غير منطقيه، فمرض الجاثوم يُصنف ضمن اضطرابات النوم المعروفه باسم(الباراسومنيا) أو شلل النوم.

أما الأمراض النفسية: فقالت الحالة هو الوسواس والقلق والخوف من الإصابة بكورونا مرة تانيه أو أى فرد من أفراد أسرتى وخصوصاً ماما لأنها مصابه بالسكر، بل وسواس النظافه بقى عندى بزيادة وبدأت آخد بالى من الأكل ومسلمش ومخرجش كتير وده تاعبنى قوى. وعندى بكاء وضيق مفاجئ فمن الممكن أن أستيقظ مع الشعور بالضيق وخصوصاً عند نظرة أهلى لى والتعليق على جسمى ده بيتعبنى جداً وبيقل الثقه فى نفسي قوى .

أما أهم المخاوف التى تراود الحالة: الخوف من الإصابة بالأمراض عامةً وخاصة مرض الجاثوم – الخوف من إيذاء الآخرين – الخوف من الزواج خوفاً من تكرار المشاكل الأسرية التى أعيشها مع أسرتى.

الإتجاه نحو مشاعر الذنب: تُشير استجابة الحالة الى وجود اضطراب شديد فى الإتجاه نحو مشاعر الذنب وهذا يُميز مريض الوساوس والأفعال القهرية فهو يشعر بالذنب تجاه النفس والآخرين بدرجة مبالغ فيها واتضح ذلك فى عبارة " حسيت بالذنب لما أمى وأختى أتعدوا منى عشان أمى مريضة سكر فكانت تعبانه خالص وكانت فترة طويله وصعبة جداً وعدت بعد وقت طويل" وتتضح لدى الحالة عقدة الذنب وتأنيب الضمير ودائمة التفكير فيهم وكيفية مساعدتهم وجودة حياتها كانت سلبية جداً.

ملاحظات

- الحالة غير مرتاحة للجلسة وتكتب المعلومات عن المقابلة الشخصيه بصعوبة.
- إجاباتها مختصرة جداً ومعلوماتها غير حاضرة .
- كثيرة الأسئلة ومترددة فى اجاباتها وتحاول أن تُظهر نفسها طبيعية ولا يوجد مشاكل وتقول(أنها مشاكل عاديه) لكن بداخلها وعينها تُظهر غير ذلك، وظهر ذلك فى اجابتها على سؤال جوانب القوه والضعف فى شخصيتها وأجابت " أن شخصيتها تبان قويه من برة بس ضعيفه من جوه وبتحب الفرح دايماً مبتحبش الزعل" .

إستجابات الحالة الثانيه على إختبار T.A.T

إستجابة الحالة على البطاقه (١)

" شايفه واحد مزنزق زنقة الإمتحانات وقاعد متضايق لأن المنهج كتير عليه، وأنا بسرح كده بيبقى نفسى أذاكر بس مش عارفه ودائماً أفتكر مواقف تتعتبى" .

التفسير

تُشير لرغبتها فى النجاح والإستقرار ولكنها تشعر بالخوف من كثرة تفكيرها فى المشكلات التى تجعلها شاردة الذهن تائهه، فإن صورة المستقبل لدىها مهزوزه حيث أنها فى حيرة من أمرها هل أستمر فى وساوسى المُتعبه لى أم اتصالح معها أم اُضيع مُستقبلى.

إستجابة الحالة على البطاقه (٢)

" بنت بتبص على مامتها وباباها، ومامتها ربة منزل وباباها شغال وهى متضايقة وهى بتبصلوا، وحصل الموقف ده وأنا ببص ليهم بنفس النظرة دى وأنا رايحه الكلية وهما متخانقين وماما واقفه زعلانه وبابا سابها زعلانه ومديها ظهره" .

التفسير

تؤكد الحالة للمرة التانيه حاجتها للإرتباط الأسرى وظهور الحب بين والدىها، وبالرغم من قسوة الأب حصلت حالة من الندم للحالة لعدم محاولتها الصلح بين والدىها، ولكن خوفها للتقرب يظهر بسبب قسوة الأب. فتقمص الحالة دور البطلة وإظهار الندم على سوء العلاقة بين الوالدىن يوضح ان الأنا هشة وغير كفء ودائمة الحيرة والقلق وعدم إشباع الحاجات النفسية لدى الحالة كالشعور بالحب والأمان تجاه الوالدىن، وهذا دليل على رفض المجتمع المحيط بها وخاصة محيط الأسرة.

إستجابة الحالة على البطاقه (٣ ف ن)

" شايفه واحدة حالتها النفسية وحشه خالص تقريباً بتحاول تخرج من اللى هى فيه بسبب مشاكل أسرية(خناقات الأب والأم) وحالتى النفسية وحشة جداً وبيأثر عليًا فى ان انا مش عايزة أتجوز ويتكرر معايا الموقف ده".

التفسير

إسقاط للاشعور فكم تمنت الحالة أن تكون هناك علاقة حب بين الأب والأم، والحالة بحاجه الى مزيد من الحب والثقه بالنفس، وتكون لدىها نظرة ايجابية للحياه، وتحتاج دعم من الآخرين وخصوصاً الأهل، فالوسواس القهرى والصراع مستمر بين الإستمرار على الخوف وتوقع الشر أو الإستقلال والتحرر من المشاكل الأسريه وأن تشعر بالحياه وجودتها، ولكن كرهها للمشاكل الأسريه كان يزيد من تعقيد الحياة بالنسبه لها وشعورها بالضيق.

إستجابة الحالة على البطاقه (٦ ف ن)

" شايفه الموقف ده تقريباً واحد باصص لها نظرة وحشة بسبب شكلها وجسمها وده حصلى

قبل كده من جوه العيله وبره وده بيحسسنى بأنى متضايقه ومش واخده راحتى ومقدرش ادافع بسكت وبعيط بس" .

التفسير

إسقاط للاشعور فكم تمنت الحالة أن تكون على علاقه جيدة بالعائله والأسرة، ولكن لا تحاول التعبير عنه فبتالى تقل جودة حياتها وثقتها بنفسها وتزيد الأعراض الوسواسيه لدىها، فالحالة هنا مفتقده الحب والإستقلال لأنها تعانى من النبذ والنقد من المحيطين، فهى تعانى صراع نتيجة لما تشعر به من إحباطات مختلفه كالظروف الماديه والحياه الأسريه الغير سليمه والتى لدىهم لا مبالاه فى فهم ما تحتاج اليه الحاله ومحاولة الشعور بها. فتوحد الحالة مع البطلة وجاءت البطاقة مطابقة لما حدث للحالة في الرغبة في محاولة العلاج لتحسن جودة حياتها لكن الأعراض الوسواسيه تجاه جسدها واللوم الزائد من الأنا الأعلى والآخرين يعيق القدرة على التغيير بل تتجه للصمت.

إستجابة الحالة على البطاقه (٨ ف ن)

" واحدة بتفكر فى مُستقبلها وممكن يكون وحش، وخايفه من المشاكل اللى موجودة فى الأسرة تأثر عليها وعلى جوازها واللى أنا بحبه ميكملش معايا ومنبقاش مع بعض" .

التفسير

تستخدم الحالة ميكانزم الأسقاط، خوفها من المشاكل الأسرية تجعلها مترده، فتقمص الحالة دور البطلة في القصة وأظهرت ما تعانيه بداخلها من الألم النفسي وخوف زائد طوال الوقت، يدل على وجود أنا غير كفء مشتتة وغير قادرة على مواجهة الواقع كما تظهر مشاعر الخوف والقلق الزائد. فالخوف يُميز مريض الوسواس، فالحالة تخاف من المستقبل ومن الإرتباط بشريك حياه فى المستقبل خوفاً أن يكون صورة من الأب وهذا سبب لها نوعاً من التذبذب والحيرة.

إستجابة الحالة على البطاقه (٩ ف ن)

" واحدة رايحة تطلب العلم أو خوف أم على بنتها وأنا وأمى كده فعلاً ، وبخاف من قلق ماما عليًا ومش عايزاها تخاف الخوف ده لأنه بيتعبنى جداً" .

التفسير

تتوحد الحالة هنا توحداً مرضياً مع والدتها، فالأم مصدر الأمن والسعادة والحنان والعطف، الا أن استجابة الحالة تُظهر أن الأم هى مصدر التوتر والخوف لها فى الحياة، فالرغبات اللاشعورية للحالة تتمنى أن تكون والدتها مصدر الحنان والعطف وليست مصدر التوتر والإنزعاج لها لأن ذلك يتعبها .

إستجابة الحالة على البطاقه (١٩)

" ده بيت فى أرياف والجو هوا وفيه عاصفه من الخارج ولكن البيت من الداخل أمان أكتر من الخارج لأن الناس مبقتش كويسه وخاصة الخطف والخناقات وده بالرغم من مشاكل أمى وأبى" .

التفسير

هنا تشعر بالشك وتوقعها الدائم للأمور التى تؤدى للوساوس القهرية. فتنم هذه الإستجابة عن الصراع الداخلي نتيجة للوساوس القهرية والمواقف التي مرت خلال حياتها والخوف والقلق من المستقبل وما سيحدث فيه فهنا تأكيد لمشاعر الخوف والقلق وزيادة الأعراض الوسواسيه مما يسيء من نظرتها للمستقبل، لكنها اختارت البيت رغم مشاكله لأنه أكثر أمان من الخارج .

تعقيب عام على استجابات الحالة الثانيه على إختبار تفهم الموضوع T.A.T

فمن خلال تحليل استجابات الحالة يتضح أهم الخصائص التى ميزت إستجابة الحاله على الصور: لدىها العديد من الحاجات الغير مشبعه مثل حاجتها للحب والإحترام من الآخرين، تشعر بالسيطرة عليها من الآخرين، تشعر بالوحده النفسية، تشعر بالذنب تجاه والدتها، فهى لدىها بعض المشاعر العدائية تجاه والدها بسبب مشاكله مع والدتها، فتوجد ازدواجية فى المشاعر نحو أهلها نجدها متفاهمه معهم أحياناً وضدهم أحياناً فالشخصيه تتسم بالسلبية الضعيفه التى لا حول لها ولا قوه، تشعر بالرفض من الآخرين، اضطراب العلاقه مع الأهل وفى نفس الوقت تشفق على الأم والخوف عليها لمرضها، ظهرت أفكار وسواسيه فى شكل التردد والشك وكثرة التفكير فى المشكلات التى جعلتها شاردة، سيطرت الأنا الأعلى فى بعض المواقف، تعانى الحالة من عدم انتظام النوم ورؤية الكوابيس، وتعانى الحالة القلق والتوتر.

أما عن بعض صفاتها الشخصيه فهى شخصيه مترددة، غير راضيه عن حياتها التى تعيشها، لدىها قلق دائم من المستقبل، تغسل وتنظف نفسها لمجرد اعتقادها بأنها اتسخت أو تلوثت، تجد صعوبة بالغة في اتخاذ القرارات حتي لو كانت تتعلق بموضوعات بسيطة أو غير مهمة.

ثالثاً: درجات الحالة الثالثه على المقاييس السيكومترية

٣ - الحاله الثالثه(**أنثى**)/ كانت درجة الحالة(**أ/ أ / ع ورقمها ١٤٩**) على مقياس الوساوس والأفعال القهرية(١٣٩)، وعلى مقياس جودة الحياة (١٣٥) ويلاحظ إرتفاع درجة الحالة فى مقياس الوساوس والأفعال القهرية، وانخفاض درجتها فى مقياس جودة الحياة.

أولا : بيانات شخصية

أ - الاسم **أ/ أ / ع** ب - العمر الزمني الآن **٢١ عاما** جـ - الحالة الاجتماعية **آنسه**
د - الوظيفة **طالبة** ه - أعلى مؤهل حصلت عليه **الفرقه الثالثه بكلية التربيه** و - مع من تعيش **مع اسرتي**

ثانيا : بيانات الأسرة

أ - وجود الوالدين على قيد الحياة، أو وفاة أحدهما **على قيد الحياه**

ب - عدد الأخوة ، **ذكور(١)** ، **إناث (٢)** جـ - ترتيبك في الأسرة **الأولى**

ثالثا : بيانات الوالد

١ - الحالة الصحية **مريض بالغضروف** ٢ - مستوى تعليمه **متوسط** ٣ - عمل الوالد **عامل زراعى** ٤ - عادات الوالد الرئيسية **الصلاة – الذكر – عمل الخير** ٥ - سمات شخصيته (قوى، متسلط، عنيد، متساهل، حازم) **حازم** ٦ - هل تزوج بأكثر من واحدة ، وفى حالة نعم، ما ترتيب والدتك؟ **لا**

رابعا : بيانات الوالدة

١ - الحالة الصحية **مريضة بالمرئ** ٢ - مستوى تعليمها **متوسط** ٣ - عملها الآن **ربه منزل** ٤ - فرق السن بينها وبين الوالد **١٣ عاما** ٥ - عاداتها الرئيسية **قراءة القرآن** ٦ - سمات شخصيتها (قوية ، متسلطة، عنيدة، حازمة) **قوية**

خامسا : ذكريات الطفولة

١ - كيف كانت الطريقة التي تمت بها ترتيبك ؟ من حيث؟ (الشدة، اللين، الحزم، الحماية الزائدة) **كانت سَلِسه تميل أكثر الى الحزم .**

٢ - هل تعرضت للعقاب؟ في حالة الإيجاب: لماذا، كيف، من وقع عليك العقاب؟

نعم – عدم الحديث معى .

٣ - كيف كان رد فعلك للعقاب؟ **البكاء .**

٤ - من كان أكثر الأشخاص تدليلا لك؟ **أبى .**

٥ - هل كان حبك في الطفولة أكثر ميلا للأب أم للام ولماذا؟ **الأب – لأنه دائماً خارج البيت .**

٦ - مع من كنت متفاهما أكثر (الأخوة -الأصدقاء -الوالدين) ولماذا؟ **الاخوه بسبب المشاركه الدائمة فى الحياة .**

٧ - هل تتذكر مشاجرات ومشكلات بين الوالدين؟ ماهى الأسباب؟وهل كانت تستمر طويلا؟ **لا .**

٨ -أي نمط من الأطفال كنت في طفولتك(هادئ -منطوي -أناني -عدواني - مسالم)؟ **هادئه**

٩ - أكتب ملخصا لتجاربك في الطفولة؟وهل تشعر بالذنب حيالها الآن؟ **كثرة المشكلات مع الجيران – لا .**

١٠ - هل تذكر أشياء أخرى حدثت لك في طفولتك؟ **لا .**

سادسا: ماهى الحوادث أو الأمراض التي تعرضت إليها خلال عمرك الزمني؟ وماهى حالتك النفسية عند وقوعها وما بعدها؟ **كسر ذراعى – وكنت أشعر بالضيق من كثرة الخوف عليًا .**

سابعا: أكتب عن تجاربك الجنسية قبل الزواج؟ وما هى اتجاهاتك نحوها الآن؟ هل لديك الرغبة لعمل علاقات عاطفية مع الاخري؟ من هم ولماذا؟ **مرة واحده - وندمت كثيراً لأننى كنت من الأفضل الا أعلق نفسى بأحد .**

ثامناً: لغير المتزوجين:

هل تفضل الزواج الذي يتم بعد علاقة عاطفية بين الاثنين أم تفضل الزواج التقليدي؟ ماهى شروط اختيار الطرف الآخر(الزوج أو الزوجة)؟ **أفضل الزواج بعد علاقه عاطفيه - وشروطي أن يكون تقى ويخشى الله – أن يكون قادر على تحمل المسئولية.**

تاسعاً:أكتب عن عاداتك في الطعام والشراب؟**أفضل أن أجلس بجوار والدى أثناء الطعام**

عاشراً: أكتب عن تجاربك مع الأصدقاء؟ وما هى شروطك في اختيار الأصدقاء؟ وهل هم من جنسك أم من الجنس الآخر؟ وما وظيفة الأصدقاء لك من وجهة نظرك؟**الخذلان من بعضهم فقاموا بتدمير العلاقه واهتزاز الثقه بيننا بسبب التطفل وحب أنفسهم كثيراً.**

أحد عشرا:هل تمارس الصلاة والصيام بانتظام؟ وأين تصلى (منزل، مسجد) هل تستطيع تنفيذ أوامر الدين، أم أن هناك فرق بين أقوالك وأعمالك؟ هل يسبب لك هذا متاعب معينة؟ ما هى؟ **نعم – فى المنزل – أحاول أنفذها الى حد ما – أحياناً أشعر بثقلها .**

أثنا عشر: (فلسفتك في الحياة)

١ - ما هى المبادئ التي تنظم سلوكك؟هل الكسب المادي، أم العادات والتقاليد؟أم أوامر الدين أم ضميرك؟ أم كل ما يحقق شعورك بالتفوق والتفرد؟ **أوامر الدين والضمير .**

٢ - ما هى آرائك واتجاهاتك السياسية؟ **لا أتابع أى أخبار سياسيه .**

٣ - ما رأيك في الناس الذين تتعامل معهم؟ والناس على وجه العموم؟ ما رأيك في سياسة الدولة؟ وسياسة الدول الأخرى؟ **أرى شيئاً من عدم النظام وعدم احترام الغير – لا أتابع أى أخبار سياسيه.**

ثلاثة عشر: (رأيك في نفسك)

١ -ما رأيك في تكوينك البدني؟ **راضية تماماً عن شكلى** .

٢ - ما رأيك في شخصيتك عموما(اذكر جوانب القوة والضعف)؟ **قويه فى عدم الإهتمام لكلام الناس – ضعيفه فى عدم القدرة على التحكم فى غضبى .**

أربعة عشر: (الأحلام)

أذكر الأحلام والكوابيس التي تتكرر في منامك وهل بها أشياء غير منطقية؟ **السقوط من أماكن مرتفعه** .

الخامسة عشر: (الاضطرابات النفسية)

١ - هل تعانى من متاعب نفسية؟ما هى؟ وما شدتها؟ **الإكتئاب – ضعيفه .**

٢ - هل تعتقد أن والدىك لهما تأثير على حالتك النفسية؟ **لا .**

٣ - ما موقف الوالدين والأخوة والأصدقاء وزملاء العمل أثناء معاناتك لهذه المتاعب؟ **يحاولون قليلاً التخفيف وخروجى من هذه المتاعب .**

٤ - هل تعتقد أنك السبب في هذه المتاعب؟ وكيف؟ **لا .**

٥ -هل بإمكانك التغيير من حالتك النفسية؟ كيف يتم ذلك من وجهة نظرك؟**أحيانا بالخروج مع الأصدقاء .**

السادسة عشر: (الاتجاه نحو الزمن)

ما اتجاهاتك نحو الماضي ، والحاضر، والمستقبل؟ **أحن كثيراً للماضى وأشتاق اليه – والحاضر أحاول أن أصنع فيه أشياء جديدة – عندى أمل أن يكون المستقبل أفضل .**

السابعة عشر: أكتب في أشياء أخرى تريد ذكرها ولم تتناولها الاستبانة؟

أحب الخروج وزيارة الأقارب والأصدقاء ولكن لا أقوم بذلك بسبب وضع أسرتى فأمى ليس لها أخوه وأهل، كلهم توفاهم الله وهذا قد يؤثر عليَا أحياناً بأننى أحب أن يكون لى أخوال وخالات ولكن بدرجة قرب شديدة فجميع أقاربى أقارب بدرجة ليست شديدة ، وعندى أمل أن لا أفقد أحد من أحبابى فالفراق والوداع اصعب ما مررت به فى حياتى ولم أستطيع الخروج منه حتى الآن .

ملخص الحالة الثالثه من استمارة المقابلة

موقع الحالة في الأسرة

ترتيب الحالة **الأول** لأسرة مكونة من (٥) أفراد وهم الأب والأم، و(٣) من أبناءهم ، وذكرت الحالة أن الأب من النمط الحازم ودائم القلق والخوف علينا، ومن عاداته الصلاة والذكر وعمل الخير، والأم من النمط القوى، ومن عاداتها قراءة القرآن، وذكرت الحالة أن في طفولتها كانت مرتبطة بالأب لأنه دائماً خارج البيت وتشتاق اليه، وتمت تربيتها بنظام سَلِس يميل الى الحزم، حيث كان الأب أكثر تدليلاً لها .

علاقة الأب والأم: ذكرت الحالة أن العلاقة بين الوالدين جيدة ، وتقول عن الأم أنها شخصية طيبة جداً وعلاقتها بها جيدة وتتحدث معها ، أما عن الأب فهى تقول أنه شخصية طيبة ولكن لديه قلق كبير جداً تجاه كل شئ وعلاقتها به جيدة وتحبه ولكن دائماً خارج البيت وهذا ماتفتقده الحالة .

الإطار الأسري والإجتماعى: تذكر الحاله أن لديها أخ وأخت غيرها وأن أكثر مصادر التوتر فى الأسرة هى موت الأخ الوحيد لهم غرقاً، وكثرة المشكلات مع الجيران، والضيق من كثرة الخوف عليها من أسرتها.

علاقتها بأصدقائها: تذكر الحالة أن تجاربها مع أصدقائها كانت الخذلان من بعضهم فقاموا بتدمير العلاقه واهتزاز الثقه بينا بسبب التطفل وحب أنفسهم كثيراً.

الإطار الجنسي: لدىها تجربة حب مع الجنس الآخر ، وتذكر الحاله أنها ندمت كثيراً لتعلقها بشخص كان من الأفضل عدم التعلق بأى شخص اطلاقاً .

بالنسبة للتعرض للحوادث والعمليات: تذكر الحالة أنها تعرضت لكسر ذراعها وكانت تشعر بالضيق من كثرة الخوف عليها.

أما الأمراض النفسيه: ذكرت الحالة هو الوسواس والقلق والخوف من الموت، وخاصة بعد موت أخيها غرقاً، وانتشار وباء كورونا، فمن المعروف أن الصدمة قد تكون سببًا لأعراض الوسواس القهري أو قد تساهم في تفاقم الأعراض لدى الأشخاص الذين يعانون بالفعل من الوسواس القهري، علاوة على ذلك قد تستمر أعراض الوسواس القهري عدة سنوات بعد الوباء، والحدث المؤلم.

من أهم المخاوف التى تراود الحالة: الخوف من الموت – الخوف من الوحدة(أحب الخروج وزيارة الأقارب والأصدقاء ولكن لا أقوم بذلك بسبب وضع أسرتى فأمى ليس لها أخوه وأهل ، كلهم توفاهم الله وهذا قد يؤثر عليَا أحياناً بأننى أحب أن يكون لى أخوال وخالات ولكن بدرجة قرب شديدة فجميع أقاربى أقارب بدرجة ليست شديدة ، وعندى أمل أن لا أفقد أحد من أحبابى فالفراق والوداع اصعب ما مررت به فى حياتى ولم أستطيع الخروج منه حتى الآن) .

بالنسبة للأحلام: ذكرت الحالة أنها تحلم دائماً بالسقوط من اماكن مرتفعه ويمكن تفسير ذلك على عدم قدرة الحالة على حل مشاكلها وعدم شعورها بالأمان والعجز ، وتستمر الكوابيس بسبب القلق واضطرابات النوم ، ووفقاً لعلم النفس الفرويدى اذا وقع الإنسان فى حلم فقد يعنى أنه على وشك الإستسلام .

الإتجاه نحو الماضى والمستقبل: تُشير استجابة الحالة أنها تُحِن كثيراً للماضى وتشتاق اليه(وهذا يوضح أثر الخبرات التى مرت بها الحالة فالحنين للماضى لوجود الأحبة من أخوها وأقاربها الذين توفاهم الله)، فهى توحى بالحرمان وكانت تتمنى أن كل أقاربها وأخوها يظلوا على قيد الحياة ، وبالنسبه للمستقبل فالحالة تأمل بأن يكون أفضل وأن لا تفقد أحد من أحبائها فالفراق أصعب ما مررت به، وتتفق تلك الإستجابة مع المعلومات التى تم الحصول عليها فى استمارة دراسة الحالة.

المشاعر السلبية للحالة: فقدان السند – الشعور بالوحده – الشعور بالحزن والإكتئاب – الرغبة فى البكاء.

أعراض الإضطراب: الخوف من الفقدان – الخوف من الموت – الإرتباط المُفرط بالأشياء والأشخاص – الشعور بالتقصير فى الدين .

ملحوظات

- الحالة الثالثه كانت مرتاحة للجلسة وهادئة جداً جداً.
- لها أخ متوفى ١٤ عاماً فى البحر ، وباباها مريض.
- لديها ثبات انفعالى فى الإجابة عن أسئله (المقابله الشخصيه).
- موت أخيها تعبها نفسياً حتى كان عندها امتحان وكانت متوترة جداً لدرجة ان مامتها هى اللى قاعدت تصبرها وتقولها انتى الكبيرة واللى ليًا ساعدينى وساعدى نفسك تنجحى وتجاوبى كويس وخصوصاً ان الموقف كان صعب جداً (لأن أخوها لما غرق لم يستدلوا على مكانه فى البحر حتى تانى يوم) هو مات السبت وظهر الأحد وهى كمان امتحانها الأحد.
- كانت تبكى أثناء رؤيتها للصور.

إستجابات الحالة الثالثه على إختبار T.A.T

إستجابة الحالة على البطاقه (١)

" مذاكرة الفاينل وضغط الإمتحانات واكتئاب الإمتحانات وكنت مشتته جداً " .

التفسير

إسقاط على الحالة الموجودة بالصورة لأن هذا ما تحتاجه الحالة بالفعل ، محتاجه للتعلم أكثر وأخذ خبرة لمنع الوسواس القهرى لدىها، حتى تتغير جودة حياتها من مكوسها بالمنزل والتفكير فى أخيها المتوفى . فرؤية الحالة مشتته دليل على الرغبة في النجاح، لكن يظهر أيضا ضعف الأنا وعدم قدرتها على النجاح للاحساس الدائم بالنظرة السلبية للحياة ، وعدم قدرتها على السيطرة على مجريات الأمور.

إستجابة الحالة على البطاقه (٢)

" شايفه نفسى أول مادخلت أولى ثانوى وكنت حاسة انى مختلفه، كله نايم وانا مقضياها لف على الدروس " .

التفسير

فتوحد الحالة مع البطله واستخدام ميكانيزم النكوص للرجوع إلى مرحلة المراهقة المبكرة ومحاولة اجتهادها في المذاكرة تُشير الى وجود اضطراب فى الإتجاه نحو الماضى والمستقبل واتضح ذلك فى عبارة (شايفه نفسى أول مادخلت أولى ثانوى وكنت حاسة انى مختلفه ، كله نايم وانا مقضياها لف على الدروس) فالخوف والشك والتردد يميز مريض الوساوس ، ويوضح أثر خبرات ماضيه سيئه، وتوحى بالحرمان من النوم والراحه كما ينام باقى أسرتها.

إستجابة الحالة على البطاقه (٣ ف ن)

" شايفه نفسى كده أيام وفاة أخى وساعة مدخلت أشوفه فى الغُسل الموقف كان صعب جداً ونفسى أشوفه وخايفه بس شوفته وفى الآخر وقعت على الباب من الزعل ، وكنت عايزه أشوف وشه اتغير ولا لأ لأنهم بيقولوا البحر بيغير الملامح أو السمك بيعضه ، وكنت بخبط جامد على الباب عشان أشوفه وكنت خايفه ميخلونيش أشوفه ، لكن ماما قالتلى أنا عملت كده ومخلتوش يتغسل فى المستشفى عشان تشوفوه" .

التفسير

إسقاط على الحالة الموجودة بالصورة لأن هذا ما حدث معها " استرجاع ماضى"، وتظهر من القصة شعور الحالة بالحزن والإكتئاب، وشعور الحالة بالعجز وقلة الحيلة واليأس والإحباط، والأفكار الوساوسيه التى تمكنت منها تجاه رؤية أخيها، ولقد توقفت الحالة أثناء الكتابة مرتين لبكائها مما يدل على قوة الموقف عندها والتقمص مع البطلة بدرجة كبيرة، وانعدام جودة الحياة لدىها فى تلك اللحظة.

إستجابة الحالة على البطاقه (٦ ف ن)

" فى المواصلات لما حد بيكلمنى بخاف أو لو حد قرب منى جامد بتوتر وأحاول أنبهه أنه يبعد عنى ويكلمنى من بعيد" .

التفسير

تستخدم الحالة "ميكانيزم التبرير" وإعطاء تفسير منطقى لسلوك غير مقبول من أى شخص يقرب لها، وفى الوقت نفسه تقوم بعملية "الكبت" للضيق الذى تتعرض له من الأشخاص المحيطين بها، فهى تفضل أن تكون المعاملة من بعيد لبعيد ، فتذكر الحالة أنها تشعر بالخوف والتوتر والضيق على أهلها اذا أصابها أى مكروه، وهذا له التأثير

السلبى على الحالة ويزيد مشاعر القلق والتوتر مما يؤدى الى الوسواس القهرى وبالتالى انخفاض فى جودة الحياة.

إستجابة الحالة على البطاقه (٨ ف ن)

" دى أنا أيام كورونا كنت قاعده كده مفيش حاجة بنعملها حتى الدراسة كانت أبحاث وكانت الفترة دى ضيق وخنقه وأنا مبحبش الخنقه فى البيت وكنت خايفه ان أى حد فينا يجيلوا كورونا " .

التفسير

تعبر عن حالة الحالة ورغبتها فى الحصول على الحرية والخروج وزيارة الأقارب والأصدقاء، وذلك يتفق مع ما تم فى المقابله الإكلينيكية، وهنا يظهر ميكانيزم الكبت بصورة كبيرة وأثر خبرات الطفوله على الحالة، والحاله هنا فى حالة كبت للشعور بالحرمان وأدى ذلك الى شعورها بعدم الرغبه فى فقدان أى شخص بالرغم من أى ظروف وظهر ذلك فى قولها(وكنت خايفه ان أى حد فينا يجيلوا كورونا) ، وظهر عدم رغبتها بفراق أحد بدموع الحاله وهى تنظر للصورة وتتحدث.

إستجابة الحالة على البطاقه (٩ ف ن)

" شايفه نفسى أيام جنازة أخويا زياد والناس واقفه فى البلكونات بتتفرج على الجنازة واحنا ماشيين فى الشارع ورا أخويا، وأنا كنت عايزة أجرى وأمشى ورا أخويا بس وكلنا كان شكلنا غريب، وحاسة انى فى حلم ولغاية دلوقتى أنا مش مصدقه مع اننا نصحناه بعدم الطلوع للبحر لوحده وانه يستنى أروح معاه ومرضيش" .

التفسير

تشير هذه العبارة لإفتقادها لأخيها، وإسقاط حالها على الصورة تظهر قوة "الأنا الأعلى" متصدرة الموقف وشعورها بالذنب بأنها لم تستطيع التأثير على أخوها بعدم

الذهاب للبحر لوحده، وهنا تأكيد أن "الأنا" ضعيفة وهشة مما يجعل الأنا الأعلى مسيطرة ومتخذة أسلوب اللوم وجلد الذات مما يضعف الحالة ويزيد من حالة التوتر الدائم المستمر في لوم الذات، وعدم شعورها بالحياة وجودتها.

إستجابة الحالة على البطاقه (١٩)

" ده ذى بيتنا شايفاه بيت مولع نار من الخارج لكن من الداخل لحد ما متماسك " .

التفسير

تستخدم الحالة "ميكانزم الاسقاط" فالبيت يُذكرها بحادث أخيها، فتظهر عدم قدرة الحالة على السيطرة على وساوسها من موت أخيها فشبهته بالبيت المولع نار من الخارج وهم متماسكين لحد ما من الداخل، ويتضح من ذلك أن الوساوس لدىها مستمرة معها، وعدم قدرتها على توقفها بالرغم من رغبة "الأنا الأعلى" بالبعد عن الوساوس، لكنها محاولات تبوء بالفشل من "الأنا" لعدم قدرتها على السيطرة مما يضعف شخصية الحالة أكثر ويجعلها تشعر بالكبت والاكتئاب وجودة حياة سيئة.

تعقيب عام على إستجابات الحالة الثالثة على إختبار تفهم الموضوع T.A.T

فمن خلال تحليل استجابات الحالة يتضح أهم الخصائص التى ميزت إستجابة الحاله على الصور : الحاله لدىها ثبات انفعالى عالى جداً، ولكن إستجاباتها الأولى على الصور شبه مختصرة ومتحفظه فى ردودها، وهذا بمثابة هروب من الواقع واستخدام لميكانيزم التسامي والتظاهر بالارتياح للهروب مما تشعر به من مشاعر سلبية تجاه الذات وانها لم توقف أخيها عن الذهاب للبحر. البيئه المحيطة بتأثر فيها ولدىها ازدواجيه فى المشاعر نحو الحياه أحياناً تجدها معاونه وأحياناً ظالمه وده دليل على هشاشة وضعف الأنا لدىها. توحدت الحالة مع معظم بطاقات الإختبار وأسقطت ما بداخلها من بعض الرغبات وأبدت

تأنيب الضمير لموت أخيها، وتشعر بعدم وجود معنى أو هدف فى حياتها ، وتشعر باليأس والإحباط وأول ما تحبط تأخذ جنب وتبكى.

ومن الجوانب الشخصيه التى تمنت الحالة أن تتغير بها: تتمنى أن تغير شعورها بالذنب تجاه موت أخيها - أن تتقبل الخبرات السيئة فى حياتها – تقبل فكرة الموت.

تعقيب عام على الثلاث حالات

- يوجد تشابه وتقارب عام بين ظروف المعيشة لدى الطلبة.

- أثر فيروس كورونا وتداعياته على الثلاث طالبات من حيث اختلاطهم بالأفراد فقد اصبح لديهم مخاوف من الإختلاط بالأفراد والأقارب خوفاً من الإصابة بالفيروس أو الموت، حيث أدى ذلك الأمر الى مخاوف وقلق واضطرابات فى النوم.

- سبَب انتشار فيروس كورونا وموت الأقارب والأحباب؛ ظهور بعض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة؛ وأدى ذلك لزيادة أعراض الوساوس القهريه لديهم وبالتالى أثرت على جودة حياتهم.

- **أهم المشاعر السلبية لديهم**: الشعور بالعجز وقلة الحيلة، فقدان السند، الشعور بالحزن والإكتئاب، الرغبة فى البكاء، الإحساس بالضيق، الإستسلام، الشعور بالذنب، الشعور باليأس والإحباط، الإحساس بالوحدة والعزلة النفسية، وأيضاً التشوش الفكرى والتردد.

- **من أعراض الإضطراب التى ظهرت عليهم**: الخوف من المستقبل، الخوف من الفقدان، الخوف من الأمراض، الخوف من التلوث، الخوف على أى ضرر يحدث للآخرين، الخوف من أذى الآخرين، الخوف من الموت، الإرتباط المفرط بالأشخاص، الشعور بالذنب والتأنيب؛ الأمر الذى ينعكس على إدراكهم لجودة حياتهم بشكل عام، فكلما زاد لديهم أعراض الوساوس القهريه قلت جودة الحياة لديهم والعكس صحيح، وهذه العلاقه جاءت موجبه

لأنها ترجع للظروف المواتيه لدىهم، حيث العيش بين الأهل والمشكلات الاجتماعية حولهم والموت.

التوصيـــــات

١ - ضرورة وضع برامج نفسية واجتماعية للطلبة، ومحاولة إيجاد برامج واسترتيجيات تعزز صمودهم، وجودة حياتهم، والإطمئنان على مستقبلهم.

٢ - توفير أخصائيين نفسيين واجتماعيين للكشف عن مشكلات الطلبة النفسية والاجتماعية وعلاجها.

٣ - الإهتمام بإجراء العديد من الدراسات التى تبحث عن التقليل من حدة الوساوس القهرية وتأثيرها على الأفراد بشكل عام والطلبة بشكل خاص.

٤ - توعية العاملين بالأزمة الحالية بما يُساهم فى تخفيض الإتجاهات السلبية نحو الجائحة وتحقيق التعايش الآمن مع تطور تلك الجائحة وتبعاتها للحد من القلق العام الذى يؤدى الى الشعور بالوسواس القهرى.

٥ - اصدار نشرات دورية بالجامعات والمؤسسات التعليمية المعنية للتوعية بأخطار اضطراب الوسواس القهري وتأثيره السلبى على جودة الحياة فى ظل فيروس كوفيد - ١٩ المُستجد.

٦ - ضرورة التدخل الإرشادى المُبكر لمظاهر انخفاض جودة الحياة لدى الطلبة لاسيما وأن إدراكهم لجودة الحياة تُساهم فى انتاجيتهم ومستوى أدائهم.

٧ - ضرورى تقديم الدعم النفسى للطلبة نفسياً، ومعنوياً، واجتماعياً، وصحياً، وتنمية الوازع الدىنى من خلال تقديم الإرشاد الدىنى لهم، والذى يعزز لدىهم مقومات مواجهة الضغوطات النفسية، وتعزيز مفهوم الصبر على الإبتلاء.

٨ - إقامة برامج إرشادية حول سُبل تحسين جودة الحياة لكافة فئات المجتمع.

٩ - ضرورة تعيين مُرشد نفسى فى الجامعه، وتزويدها ببرامج ارشادية وتعزيز دور الإرشاد النفسى لمساعدة الطلبة على اكتشاف ذواتهم، وتطوير أساليب جديدة تمكنهم من تحقيق مستوى عالٍ من جودة الحياة.

البحـــوث المقتـــرحة

١ - فعالية برنامج إرشادى للحد من أعراض اضطراب الوسواس القهرى وأثره فى تحسين جودة الحياة لدى عينه من طلاب الجامعه(ذوى الإعاقات).

٢ - فعالية برنامج ارشادى للحد من أعراض اضطراب الوسواس القهرى وأثره فى تحسين جودة الحياة لدى المراهقين فى دار الرعاية الاجتماعية(الملاجئ).

٣ - فعالية برنامج قائم على العلاج الميتامعرفى فى الحد من اجترار الأفكار وأثره فى خفض أعراض اضطراب الوسواس القهرى لدى عينة من طلاب الجامعة.

٤ - فاعلية برنامج قائم على العلاج النفسى الدينى فى تخفيف حدة أعراض اضطراب الوسواس القهرى فى المراحل العمرية المختلفة.

٥ - فاعلية برنامج تدريبى قائم على اليقظة العقلية فى تخفيف حدة أعراض اضطراب الوسواس القهرى وتحسين جودة الحياة فى المراحل العمرية المختلفة.

المراجع

ابتسام عبد المجيد مفلح خريسات(٢٠٢١). أثر جائحة كورونا على الصحة النفسية والاجتماعية للطلاب من وجهة نظر المرشدين التربويين في محافظة الزرقاء. ***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية***. مج(٢٩)، ع(٥)، ص٢١٦ - ٢٣٠.

إبراهيم بن عبده أحمد صعدى(٢٠٢١). البنية العاملية لمقياس الوسواس القهري في البيئة السعودية: دراسة سيكومترية على المترددين على العيادات النفسية. ***مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*** .ع(٦١)، ص١٢٣ – ١٨٤.

أحمد عبد اللطيف أبو أسعد(٢٠٠٩). ***الإرشاد المدرسي***. (ط ١) .الأردن : دار المسيرة.

إكرام بنت بكر بن سعيد، مرضية بنت محمد البرديسي(٢٠٢٠). جودة الحياة الأسرية لدى المسنين في المجتمع السعودي وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية. ***دارسة ميدانية بمكة المكرمة*** . ص٥٠٧ - ٥٥٤.

آمال ابراهيم الفقى، محمد كمال أبوالفتوح(٢٠٢٠). المشكلات النفسية المترتبة على جائحة فيروس كورونا المستجد، بحث وصفى استكشافى لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعه بمصر. ***مجلة كلية التربية***. جامعة سوهاج. مج(٧٤)، ع(٣٥)، ص١٠٤٧ -١٠٨٩ .

بشير معمرية (٢٠٢٠). جودة الحياة تعريفاتها محدداتها مظاهرها أبعادها. أعمال الملتقى الوطنى الأول: ***جودة الحياه والتنمية المستدامه فى الجزائر– الأبعاد والتحديات.*** ص١٥ - ٢٦ .

بعلى مصطفى، جغلولى يوسف(٢٠١٨). مستوى جودة الحياة لدى طالبات جامعة المسيله. ***دراسة ميدانية على عينة من طالبات قسم علم النفس بجامعة المسيلة.*** جامعة محمد بوضياف. الجزائر. ع(٨)، ص٤١٣ - ٤٣١.

ثريا محمد سراج(٢٠١٩). اليقظة العقلية كمنبئ بجودة الحياة لدى المراهقين والمراهقات. ***مجلة الدراسات النفسية***.

حسام الدين محمود عزب، ياسر محمد مصطفى زيدان(٢٠٢٠). البنية العاملية لمقياس اضطراب الشخصية الوسواسيه القهرية لدى طلاب الجامعة.***مجلة الجمعية التربوية للدراسات الإجتماعية***. ع (١٢٠)، ص ٨٤ – ٩٧.

رغد حسين اليوبى، غادة سلطان الحربى، إنجي جمال حريرى(٢٠٢٠). أساليب المعاملة الوالدية وأثرها على جودة الحياة لدى عينة من الأسر في مدينة جدة: دراسة تطبيقية. ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس***، رابطة التربويين العرب، ع(١٢٦)، ص٨٣ – ١٣٦.

رؤى القرعان، عبدالكريم جرادات(٢٠٢٠). فاعلية العلاج الأدلرى ونموذج ساتيرفى معالجة اضطراب الوسواس القهرى لدى عينة من اللاجئات السوريات. ***المجلة الأردنية فى العلوم التربوية***. جامعة اليرموك. الأردن. مج(١٦)، ع(١)، ص١٩ - ٣٢.

فوزية داهم(٢٠١٥). جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دارسة وصفية ارتباطية. ***رسالة ماجستير غير منشورة***. جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. قسم العلوم الاجتماعية. ص١٣ - ٢٣٣.

قطب عبده خليل حنور، عزة عبدالرحمن حسن، نوال سيد أحمد الطحان(٢٠٢٠). الإسهام النسبى للشعور بالذنب فى التنبؤ باضطراب الوسواس القهرى لدى طلاب الجامعه.

مجلة كلية التربية. جامعة كفر الشيخ. كلية التربية . مج(٢٠)، ع(٣)، ص١٠٥ - ١٢٤.

محمد أحمد سعفان(١٩٩٦). فعالية برنامج علاجى يتكون من إعادة البناء المعرفى والواجبات المنزلية والتغذية الرجعية فى علاج الوساوس والأفعال القهرية (دارسة حالة). ***مجلة كلية التربية***. جامعة الزقازيق. ع(١٧).

محمد أحمد سعفان(٢٠٠٣). اضطراب الوساوس والأفعال القهرية: الخلفية النظرية - التشخيص - العلاج. القاهرة: ***مكتبة زهراء الشرق***.

محمد أحمد سعفان(٢٠٠٧). فعالية برنامج إرشادى انتقائى موجه للأطفال والآباء والمعلمين فى تنمية السلوك الإيثارى لدى الأطفال. ***مجلة كلية التربية***. جامعة بنى سويف،مج(٩)، ع(٢)، ص١٢٩ -٢٢٠.

مرزوق العنزى (٢٠١٨). جودة الحياة، الكويت: ***دار المسلية للنشر والتوزيع***.

ميرفت ياسر سويعد(٢٠١٦). الحصانه النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل وجودة الحياة لدى الشباب فى مراكز الإيواء فى قطاع غزة. ***رسالة ماجستير غير منشورة***. الجامعه الإسلامية. كلية التربية. شئون البحث العلمى والدراسات العليا. غزة. ص١ - ١٧٨.

ناصر بن علي العريفي (٢٠٢١). الاضطرابات النفسية الناشئة عن انتشار فيروس كورونا (كوفيد -١٩) فى المملكه العربية السعودية. ***المجلة العربية للدراسات الأمنية***. كلية الملك فهد الأمنية، قسم العلوم الاجتماعية، مج (١)، ع(٣٧)، ص٨٢ - ١٠١.

نوف بنت إبراهيم آل الشيخ(٢٠٢٠). جودة الحياة لدى الطالبة الجامعية: دراسة مُطبقة على عينة من طالبات جامعة الملك سعود وجامعة الفيصل فى مدينة الرياض.

مجلة العلوم الاجتماعية. جامعة الكويت. مجلس النشر العلمى. مج(٤٨). ع(٤). ص٦٥ - ٩٥.

هالة عبداللطيف محمد رمضان السيد(٢٠٢١). التحليل البعدى للعوامل المُنبئة باضطراب الوسواس القهرى فى العينات الإكلينيكية وغير الإكلينيكية. ***المجلة التربوية***. مج(٨١). ص٦٩ - ٩٢.

هنري موراي (١٩٧٥). اختبار تفهم الموضوع.□ترجمة محمد عثمان نجاتي،□نقيب أنور حمدي، القاهرة: ***دار النهضة المصرية.***

وردة رشيد بلحسينى(٢٠١٧). الوسواس القهري: هل التعافى منه ممكن؟ ***مجلة جيل العلوم الأنسانية والاجتماعية.*** مركز جيل البحث العلمي.الجزائر. ع (٢٧). ص٢٣ - ٣٦.

ولاء بدوي محمد بدوي (٢٠٢٠). تقييم الوعي بالعمليات المعرفية لدى المصابين باضطراب الوسواس القهري مقارنة بالأسوياء لدى عينة من طالبات الجامعة. ***المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية***. مج(٨)، ع(٢٥)، ص٣٦٢ - ٣٧٤.

Abbott, R. A. , Ploubidis, G. B., & B. Huppert, F. A.(2010). An evaluation of the precision of measurement of Ryff's psychological well- being scales in a population sample. ***Social Indicators Research***, 97, 357- 373.

American Psychiatric Association(APA)(2013). Obsessive Compulsive & Related Disorders. In: ***Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*** : DSM - 5 (235-263) . Arlington, VA : Author.

Auerbach, R., Alonso, J., Axinn, W., Cuijpers, P.,& Kessler, R.(2016). Mental disorders among college students in the World Health Organization world mental health surveys. ***Psychological Medicine***, 46(14), 2955-2970.

Brittany B. Kugler, Adam B. Lewin, Vicky Phares, Gary R. Geffken, Tanya K. Murphy, Eric A. Storch(2013). Quality of life in obsessive- compulsive disorder; The role of mediating variables. ***Psychiatry Research***, 206, 43; 49.

Brooks, S.,, Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessely, S., & Rubin, J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. ***Lancet***,14(395), 912–920.

Carlock, J. (2013). A "wheel of resources" for emergency first responders. ***Satir Journal Counseling and Family Therapy***, 1, 1-9.

Carly M. Schwartzmanb, Christina L. Boisseaua,b, Nicholas J. Sibravac, Maria C. Manceboa,b, Jane L. Eisena,d, Steven A. Rasmussena(2017). Symptom subtype and quality of life in obsessive-compulsive disorder. ***Psychiatry Research***, 249, 307- 310.

Chen N, Zhou M, Dong X,.(2020). ***Epidemiological And Clinical Characteristics Of 99 Cases***.13, 395-507.

Clara Lo´ pez-Sola` , Leonardo F. Fontenelle, Minh Bui, John L. Hopper, Christos Pantelis, Murat Yu¨ cel, Jose´ M. Mencho´ n, Pino Alonso and Ben J. Harrison(2020). Aetiological overlap between obsessive-compulsive related and anxiety

disorder symptoms: multivariate twin study.***The British Journal of Psychiatry***, 1–8.

Department P. A. P.(2020). ***The Transcript Of The Press Conference On February 7,2020.***

Giulia Agostoni margherita Bechi, Mariachiara Buonocore, federica cuoco, Jacopo Sapienza, Marco Spangaro, Federica cocchi,Ilaria ferri, Filippo Cantu, Roberto Cavallaro, Marta Bosia (2022). Obessive Compulsive sympotoms moderates the effects of cognitive funectioning on quality of life in clozapine- treated Schizophrenia. ***Psychiatry Research communications***, 2, 1-8.

Hunang C. Wang Y, Li X (2020). Clinical Features Of Patients Infected With 2019 Novel Coronavirus In Wuhan China. ***Lancet***, 395, 497-506.

Isabela S. Fontenelle, Leonardo F. Fontenelle, Manuela C. Borges, Angelica M. Prazeres, Bernard P. Range, Mauro V. Mendlowicz, Marcio Versiani(2010). Quality of life and symptoms dimensions of Patients with obsessive- compulsive disorder. ***Psychiatry Research***, 179, 198- 203.

Li, S., Wang, Y., Xue, J., Zhao, N., & Zhu, T. (2020). The impact of COVID-19 epidemic declaration on psychological consequences: A study on active weibo users. ***International Journal of Environmental Research and Public Health***, 17(6), 2032 .

Monica S.Wu, Rebecca Hambline, Joshua Nadeau, Jessica Simmons, Ashley Smith, Meredith Wilson, Stephanie Eken, Brent Small, Vicky Phares, Eric A. Storch(2018). Quality of life and burden in caregivers of youth with obsessive-

compulsive disorder presenting for intensive treatment. Science Direct. ***Comprehensive Psychiatry***, 80, 46- 56.

Ntyl, S., Almuhaini, T., AlAwaji, M., & Soliman, E. (2018). Obsessive compulsive disorder among university students and its impact on academic achievement. ***EUROPEAN PSYCHIATRY***, 48, S285.

Remmerswaal, Batelaan, Smit, Van Oppen, Van Balkom(2016). Quality of life and relationship Satisfaction of patients with Obsessive- compulsive Disorder. ***Journal of obsessive-compulsive and Related Disorders***, 11, 56- 62.

Roopesh Gopal, Sudarshan1, Ganesh Kumar2(2021). Relationship of Quality of Life with Disability Grade in Obsessive Compulsive Disorder and Dysthymic Disorder. ***Original Article***, 212- 214 .

Rector, N. A., Bartha, C., Kitchen, K., Katzman, M., & Richter, M. (2016).Obsessive-compulsive disorder An information. ***Center for Addiction and mental health***, Canada.

Roy, D., Tripathy, S., Kar, S. K., Sharma, N., Verma, S. K., & Kaushal, V. (2020). Study of knowledge, attitude, anxiety & perceived mental healthcare need in Indian population during COVID-19 pandemic. ***Asian Journal of Psychiatry***, 51, 102083.

Ryan J. Jacoby, Rachel C. Leonard, Bradley C. Riemann, Jonathan S. Abramowitz(2014). Predictors of quality of life and functional impairment in Obsessive- Compulsive Disorder. Science Direct. ***Comprehensive Psychiatry,*** 55, 1195- 1202.

Selles, R. R., Belschner, L., Negreiros, J., Lin, S., Schuberth, D., McKenney, K., Gregorowski, N., Simpson, A., Bliss, A., &

Stewart, S. E. (2018). Group family-based cognitive behavioral therapy for pediatric obsessive compulsive disorder: Global outcomes and predictors of improvement. ***Psychiatry Research***, 260, 116–122.

World Health Organization(2020). Statement On The Second Meeting Of The International Health Regulations (2005) Emergency Committee Regarding The Outbreak Of Novel Coronavirus (2019-Ncov)

World Health Organization(2020a). Statement on the second meeting of the International Health Regulations (2005) Emergency Committee regarding the outbreak of novel coronavirus (2019-nCoV). ***Retrieved from https://www. who.int/news-room/detail/30-01-2020***. (accesed on 4.2.2020).

World Health Organization(2020b). Directorgeneral's opening remarks at the media briefing on COVID-19- 11 March 2020. ***Retrievedfrom: https://www.who.int/dg/ speeches/detail/who-director-general-s-pening-remarks-at-themedia-briefing-on-covid-19-11-march-2020*** (accessed on 4.7.2020).

Xiang, Y. (2020). Timely mental health care for the 2019 novel coronavirus outbreak is urgently needed. ***Lancet Psychiatry***, 7, 228-229

Yu, J., Chai, P., Ge, S., & Fan, X. (2020). Recent Understandings Toward Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): From Bench to Bedside. ***Frontiers in Cell and Developmental Biology***, 8.

استشراف مستقبل الذكاء الاصطناعي في البيئات التربوية الجامعية بدولة الكويت: التحديات والحلول

د/ شريفة مطيران علي العنزي

دكتوراه في تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني

مقدمة:

يواكب العالم في القرن الحالي تطور كميًا ونوعيًا غير مسبوق في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والذي أحدث بدوره تحولات بارزة داخل البيئات التربوية وبخاصة البيئات التربوية الجامعية.

فقد أدى التطور الكبير في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى ظهور طرق وأساليب متنوعة تدعمها تكنولوجيا الوسائل المتعددة بمكوناتها المختلفة، وانعكس هذا التطور التكنولوجي على منظومة التعليم الجامعي (حسن، ٢٠٢٠، ص. ٢٠٣).

ويعد الذكاء الاصطناعي من المجالات الفريدة ولا يقتصر على العلوم الحاسوبية فقط ولكنه يمتد إلى المجالات المتعلقة بالتعليم والأمن وغيرها، حيث تدمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البنية التحتية لغالبية القطاعات، ومن المتوقع في المستقبل أن يشمل تقريباً جميع المجالات خلال الفترة القليلة المقبلة، حيث تستخدم تطبيقات التحكم بالروبوت والاستشعار عن بعد في مجالات عديدة بما في ذلك التعليم (Kayid, 2020, P. 2) .

كما مثلت تطبيقات الذكاء الاصطناعي أبرز التقنيات التي جذبت أنظار التربويين، حيث ذكر عباس (٢٠٢٠، ص. ٣٦٨) بأن الذكاء الاصطناعي يمثل نشاط معرفي غير بشري يشتمل على المقارنة والحساب والتفسير والتناظر والمحاكاة

والتحليل والتوقع والترجيح والاختيار، وتتميز هذه الأنشطة بالدقة والسرعة والمرونة والديمومة.

لذا يتزايد استخدام الذكاء الاصطناعي بشكل أكبر نظرًا لمساهمته في تغير الطريقة التي يتعلم بها الطلبة الجامعيين ومساعدتهم على تطوير المهارات الأساسية من خلال توفير الدعم للطلبة للتعلم في أي وقت وأي مكان هذا إلى جانب ما يوفره من خدمات واسعة لتحسين التعليم (شعبان، ٢٠٢١، ص. ٣).

وتشمل التأثيرات المستقبلية للذكاء الاصطناعي على التعليم الجامعي بأنه يقوم بأتمتة الأنشطة الأساسية في التعليم مثل: عرض النتائج الدراسية والتصنيفات الطلابية، ويمكن تقديم البرامج التعليمية التي تلبي احتياجات الطلاب من خلال البرامج والتطبيقات التكنولوجية المتقدمة، وتوفير الدعم الإضافي للطلاب لتحقيق أقصي استفادة تعليمية، وتوفير الفرص للطلاب والمعلمين لتقديم التقييمات المفيدة ومشاركة التجارب، وتغيير أساليب البحث والتفاعل مع المعلومات من خلال التقنيات المتكاملة، والتركيز على الجوانب التي تتطلب التطوير في المقررات الدراسية لسد الفجوات في البرامج الدراسية (Aldosari, 2020, P. 148) .

وتتعدد تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يتم توظيفها في البيئات التربوية الجامعية وتشمل النظام الخبير وهو أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي المسؤولة عن معالجة المادة العلمية موضوع الدرس، كما أن لديه القدرة على تقديم النصح والتحليل والاستشارة والتشخيص مما يساعد على تفهم المادة العلمية بسهولة وإتقان (الياجزى، ٢٠١٩، ص. ٢٧٢). كما تشتمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن توظيفها في الجامعات على تقنيات الواقع الافتراضي والواقع المعزز، ونُظم دعم القرار والروبوتات التعليمية الذكية، وأتمتة المهام الإدارية، وبيئات التعلم التكيفية والشخصية، ومُعالجة اللغات الطبيعية وغيرها (عطية، ٢٠٢١، ص. ١٦٦).

ومن منطلق سعى مؤسسات التعليم الجامعي بدولة الكويت إلى تحقيق التميز داخل بيئاتها التربوية ضمانًا لنموها واستمرارها فقد ازداد تبني دولة الكويت لتقنيات المعلومات بوصفها وسيلة استراتيجية في بقاء نظم التعليم المعاصرة واستمرارها داخل النظام التعليمي الجامعي (العجمي، ٢٠٢٠، ص. ٤٥٤). حيث عقدت جامعة الكويت تحت رعاية نائب مدير الجامعة للخدمات الأكاديمية المساندة لتقنية المعلومات ندوات لتوضح وثيقة الأمم المتحدة لأخلاقيات الذكاء الاصطناعي من الجانب التعليمي ومدى تأثيرها في المستقبل والسُبل الجديدة لتأثير استخدام الذكاء الاصطناعي في كيفية التفكير والتعامل واتخاذ القرارات (الموقع الرسمي لجامعة الكويت، ٢٠٢٢).

وتشمل التحديات المتعلقة بالذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي: المعوقات في الصياغة والتحديد للمشكلات والقضايا المتعلقة بالبيانات وانتهاك الخصوصية، وأساليب الخداع والقابلية للرقابة والتعلم المستمر والمنطقية، ومشكلات التواصل والمحاسبية والقابلية لإعادة الإنتاج والأخلاقيات والقابلية للتنبؤ والقصور في القدرات على التخزين والتعقيدات واستهلاك الطاقة في النظام، ومشكلات الأمان والعدالة والمسئولية والشفافية والثقة في نظام الذكاء الاصطناعي (Saghiri et al., 2022, P. 4).

ولكن ارتبطت التحديات التي تواجه مستقبل الذكاء الاصطناعي في دولة الكويت بتمسك بعض القائمين في البيئات التربوية بالتفكير التقليدي الرجعي الذي يميل إلى القديم والحفاظ عليه دون مواكبة المستجدات التكنولوجية الحادثة في المجتمع، بالإضافة إلى تكلفة بعض البر مجيات والأدوات التكنولوجية المرتفعة، وضعف الاستيعاب التكنولوجي وطرق توظيفه التعليمية لدى بعض الأفراد (عبد العزيز، ٢٠٢٠، ص. ١٠٨).

ومع ذلك فقد سعت الجامعات الكويتية للتصدي لهذه التحديات، فقد أشار الموقع الرسمي لجامعة الكويت (٢٠٢٢) إلى أن الفجوة الرقمية الحاصلة والتي تواجه التطبيق الأمثل لتقنيات الذكاء الاصطناعي يمكن معالجتها بالتوعية والتدريب، حيث حثت الجامعات لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي داخل البيئات التربوية، إلى جانب وضع الآليات والنظم والقوانين الخاصة بتنفيذ تلك التقنيات داخل مؤسسات التعليم العالي.

ويتم استشراف المستقبل على أساس متغيرات الماضي وأبعاد الحاضر وتطلعات المستقبل، فالتفكير في المستقبل واستشراف أحداثه واحد من أهم التوجهات الإنسانية في البيئات التربوية الجامعية باعتبار أن الجامعة مؤسسة فاعلة وأساسية في بناء المجتمع وقيادة حركات التغيير والتطوير والإصلاح، ففيها تبرز المواهب والطاقات الخلاقة والتوجه نحو الإبداع (نصار، ٢٠٢١، ص. ٥٣٥). وباستقراء ما سبق فقد جاءت الدراسة الحالية متناولة استشراف مستقبل الذكاء الاصطناعي في البيئات التربوية الجامعية بدولة الكويت: التحديات والحلول.

مشكلة الدراسة:

يشهد العالم اليوم تطورات ملحوظة تلعبها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية، والتي كان من أبرزها الذكاء الاصطناعي.

ولقد سعت دولة الكويت جاهدة إلى تبني الحلول القائمة على الذكاء الاصطناعي من أجل تعزيز مستوى الكفاءة الخاصة بكافة العمليات، وتحليل البيانات على نحو أكثر فاعلية، إضافة إلى دعم عملية اتخاذ القرار بما يعود بالنفع على الاقتصاد الخاص بالدولة (Kuwait Foundation for the Advancement of Sciences, 2020, 11)؛ حيث أدركت دولة الكويت أن تبني استراتيجيات الذكاء الاصطناعي يعد من بين أفضل الحلول التي يمكن الاعتماد عليها في تنفيذ رؤية

الكويت ٢٠٣٥، واتخذت بالفعل خطوات جادة في ذلك المجال وهو ما ظهر وبصورة جلية في التعاون المثمر ما بين الجهاز المركزي لتكنولوجيا المعلومات وبين شركة مايكروسوفت لإطلاق برنامج تدريبي لكبار المسؤولين الحكوميين على كافة المستويات من أجل تعميق المعرفة وتعزيز مستوى الثقة في التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي (Hanafi, Kshetri & Sharma, 2021, 94).

ولكن المتأمل في واقع تطبيق التقنيات في البيئات التربوية الجامعية بدولة الكويت يدرك بأن المجال بحاجة ماسة إلى جهود تطويرية مُكثفة ومستمرة (الرشيدي، ٢٠٢٠، ص. ٢٣٣). فقد واجه توظيف الذكاء الاصطناعي في البيئات التربوية الجامعية بدولة الكويت عديد من التحديات تضمنت قلة توافر المتخصصين والخبراء بتقنية الذكاء الاصطناعي وإستراتيجيات توظيفها نظرًا لحداثة استخدامها في التعليم ومتطلباتها المالية المُكلفة بالإضافة إلى أن بعض الطلبة يواجهوا صعوبات في استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي (العتل والعجمي والعنزي، ٢٠٢١، ص. ٥٥).

وهو أيضًا ما أكدته دراسة العتل وعقيل والعجمي (٢٠١٩ص. ٢٣٧) بأنه على الرغم من أهمية تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بدولة الكويت إلا أن حداثة هذه التقنيات يؤدي إلى قلة المتخصصين والخبراء بها، بالإضافة إلى المشكلات المرتبطة بظهور المحتوى الرقمي بشكل غير صحيح نتيجة عدم الإلمام بالتقنيات أو عدم امتلاك المهارات اللازمة لاستخدامها. واتفاقًا مع وجهة النظر السابق عرضها، يمكن القول بأن هناك ثمة تحديات تحول دون تطبيق الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التربوية بدولة الكويت، ولعل أبرز تلك التحديات غياب التدريب الذي يستهدف تحقيق اقصى استفادة ممكن من تقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم اتخاذ القرار ذات الصلة بالمؤسسات التربوية بدولة الكويت (Abu Shaqra, Alkailanee & Essa, 2022, 205).

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما أهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في القرن الحادي والعشرين؟
٢. ما المقصود بالذكاء الاصطناعي؟
٣. ما أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي؟
٤. أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم؟
٥. ما واقع توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي بدولة الكويت؟
٦. ما التحديات التي تواجه توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي بدولة الكويت؟
٧. ما الحلول المقترحة لمواجهة التحديات التي تواجه توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي بدولة الكويت؟

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من أهمية موضوعها وهو الذكاء الاصطناعي الذي بات يشكل تحديًا في الفكر الإداري المعاصر، لذا ترى الباحثة أن دراسة الذكاء الاصطناعي وربطه بمجال البيئات التربوية الجامعية بدولة الكويت ذات أهمية استثنائية، وكذلك استشراف مستقبل مدى تأثر البيئات التربوية الجامعية بدولة الكويت، هذا إلى جانب إثراء المكتبة العربية وبخاصة المكتبة الكويتية بالموضوعات والمعارف حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البيئة التربوية **الجامعية**.

أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة فيما يلي:

١. التعرف على أهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في القرن الحادي والعشرين.

٢. تحديد مفهوم الذكاء الاصطناعي.

٣. مناقشة أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأهم التطبيقات في مجال التعليم.

٤. التعرف على واقع توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي بدولة الكويت.

٥. الكشف عن التحديات التي تواجه توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي بدولة الكويت.

٦. وضع بعض الحلول المقترحة لمواجهة التحديات التي تواجه توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي بدولة الكويت.

مصطلحات الدراسة:

- **استشراف المستقبل:**

عرف باتيل وبيارسي الثاني وأوغازي (Patel, Pearce II & Oghazi, 2021, P. 555) استشراف المستقبل أنه "الدرجة المتعلقة بالقدرة على التنبؤ والتوقع للمستقبل بناء على المعارف السابقة".

كما عرف الشنقيطي (٢٠٢٠، ص.ص ٥- ٦) استشراف المستقبل بأنه "التبصر بأحداث المستقبل والحدس والفراسة بما سيكون فيه، والتحسس والتطلع

لاستكشافه وتقدير ما يتوقع فيه وما سيطرأ على الحاضر من متغيرات ومستجدات، أي توقع ما سيحدث في المستقبل".

ويُعرف استشراف المستقبل إجرائيًا بأنه النظرة الشاملة للاتجاهات المستقبلية ووضع البدائل واختيار الأفضل من بينها، لتوقع طبيعة وأهمية التطورات المستقبلية.

- **الذكاء الاصطناعي:**

عرفت سلامة (٢٠٢٠، ص. ٤٤٦) الذكاء الاصطناعي بأنه "فرع من المعلوميات يقوم بإعادة إنتاج بعض مظاهر الذكاء الإنساني، وهو قدرة الآلات والحواسيب الرقمية على القيام بمهام تحاكي المهام التي تقوم بها الكائنات الذكية، والتي تتطلب عمليات ذهنية كالتفكير والتعلم والقدرة على الاستنتاج".

كما عرف بوبسالي وبوجاري ومولتاني (Bhbosale, Pujari & Multani, 2020, P. 227) الذكاء الاصطناعي أنه "أحد فروع العلوم الذي يقوم على تعديل الآلات للبحث عن حلول للمشكلات المعقدة بشكل مماثل للذكاء البشري".

ويُعرف الذكاء الاصطناعي إجرائيًا بأنه هو مجموعة من الأنظمة التي تحاكي العقل البشري، والتي لها القدرة على معالجة المعلومات والتوصل إلى النتائج بطرق مماثلة لعملية التفكير البشري في التعلم وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

- **البيئة التربوية الجامعية:**

عرف التل ونجمي (٢٠٢٠، ص. ١٨٤) البيئة التربوية الجامعية بأنها "المقومات البشرية والمادية التي توفرها الجامعة، والتي لها صلة مباشرة بخدمة الطلاب تعليميًا واجتماعيًا مثل الأنشطة والفعاليات، والتجهيزات والإمكانات والخدمات، والتقنيات والتكنولوجيا المتقدمة".

كما عرفت سعيد (٢٠٢٠، ص. ١٦٥) البيئة التربوية الجامعية بأنها "الإمكانيات المادية والأكاديمية والإدارية المتمثلة في أعضاء الهيئة التدريسية والأنشطة الطلابية والإدارة الجامعية والتجهيزات المتوفرة في الجامعة".

وتُعرف البيئة التربوية الجامعية إجرائيًا بأنها هي المرتكزات والأسس داخل الوسط الجامعي بكل ما تتضمنه من عوامل مادية وبشرية وتنظيمية وسلوكية، والتي يتم من خلالها تحقيق الأهداف الجامعية.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تتمثل حدود الدراسة الموضوعية في استشراف مستقبل الذكاء الاصطناعي في البيئات التربوية الجامعية بدولة الكويت: التحديات والحلول.
- **الحدود البشرية:** أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
- **الحدود المكانية:** كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
- **الحدود الزمانية:** العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوثائقي وهو "طريقة لدراسة الموضوع من خلال البحث على دراسة المصادر الوثائقية مثل الإحصاءات الحكومية والصحف والمجلات لتوضيح نمط سلوك إنساني معين خلال فترة تاريخية معينة، ويأخذ المنهج الوثائقي الطابع الكمي في سرد ما يمكن تعريفه وتحديده من الخصائص، ويُسمى بمنهج البحث المكتبي" (الغندور، ٢٠١٥، ص. ٢٨٢).

كما يعد البحث من البحوث النوعية حيث يشير قنديلجي والسامرائي (٢٠٠٩، ص.٩٨) إلى البحوث النوعية أنها نوع من البحوث العلمية التي تفترض وجود

حقائق وظواهر اجتماعية يتم بنائها من خال وجهات نظر الأفراد والجامعات المشاركة في البحث

الدراسات السابقة:

أولًا: الدراسات العربية:

هدفت **دراسة عبد العزيز (٢٠٢١)** إلى التعرف على تطوير منظومة التعليم في ظل الثورة الصناعية الرابعة (الذكاء الاصطناعي)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والمنهج التحليلي الاستشرافي كمناهج للدراسة، وقد توصل الباحث للعديد من النتائج أهمها: تأسست الصورة الصناعية الرابعة في التعليم على الرقمنة البسيطة، فقد اعتمدت على ما يسمى ببيئة التعلم الذكية التي هي عبارة عن أنظمة تربوية تدار بالكمبيوتر معتمدة على الذكاء الاصطناعي، وهي نظم تحاكي المعلم البشري في طريقة تفكيره وتعامله مع المحتوى التعليمي حتى يتسنى لها تقديم تعلم مرن وفعال لأن هذه البيئة الذكية ما هي إلا نتاج للدمج من خمس تكنولوجيات للذكاء الاصطناعي وهي نظم التوجيه الذكي ونظام الوسائط الكيفية، وفلترة المعلومات التكيفية والتعلم التشاركي والمراقب الذكي، وتأثرات مسؤوليات المعلم باستخدام التحولات التكنولوجية فلم يعد بانياً للمعرفة في أذهان التلاميذ ولا مفككاً للنص، ولا ممارساً متأملاً وباحثاً إجرائياً ولا فيلسوفاً، ولكن في ظل الثورة الصناعية الرابعة أصبح المعلم منسقاً ومساعداً للتلاميذ في ظل بيئة التعلم الذكية التي يديرها الروبوت بمساعدة المعلم البشري، وتمثلت المهارات الأكثر ملائمة لتناسب احتياجات الطلاب وتحقيق أهدافهم التعليمية في القدرة على التفكير الناقد وتنمية مهارات التفكير العليا، واستخدام وإدارة التكنولوجيا، فإن ذلك أدعى إلى تجديد أدوار المعلم بما يؤدي إلى تنمية تلك المهارات لدى الطلاب، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتعميم الثورة الصناعية الرابعة في التعليم في جميع المراحل التعليمية، وتدريب المعلمين على كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

هدفت **دراسة سلامة** (٢٠٢٠) إلى التعرف على أهم التحديات التي تواجه أبحاث الذكاء الاصطناعي في مجال اللغة الطبيعية بشكل عام واللغة العربية بشكل خاص، واستخدمت الباحثة المنهج الوثائقي كمنهج للدراسة، وقد توصلت الباحثة للعديد من النتائج أهمها: تمثلت أهم التحديات التي تواجه أبحاث الذكاء الاصطناعي في مجال اللغة الطبيعية بشكل عام واللغة العربية بشكل خاص مع تقدم قدرات الحاسب والتقنية في أن الحاسب الآلي آلة محدودة بالمكان والزمان والطاقة ويعمل ببرنامج محدود غير قابل للاقتباس، وعدم اكتمال البنية التحتية للاتصالات والحاسوب، والتي تظهر على شكل عراقيل تواجه المستعْمِل العربي، بالإضافة إلى تعدد اللهجات العربية واختلافها مع اللغة العربية الفصحى، وذلك عكس اللغات الأخرى التي ليس لديها لهجات كثيرة، وتعدد معاني الكلمة الواحدة، حيث يتحدد معنى الكلمة حسب موقعها في الجملة أو السياق بالإضافة إلى مشكلة الضمائر، وتعتبر حوسبة اللغة العربية مطلباً ضرورياً أملاها عصر المعلوماتية والتقنية لمواكبة المستحدثات والمفاهيم العصرية الحديثة كإستراتيجية الذكاء الاصطناعي، وإن معالجة اللغة العربية هو محاولة لجعل الحاسب قادراً على فهم الكلام والاستجابة له من خلال توليد الكلام مسموعاً ومكتوباً لجعل عملية التخاطب بين الإنسان والحاسب أكثر سهولة، وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها ضرورة تكثيف الجهود المبذولة في مجال الأبحاث، والتطوير لتقنيات المعلوماتية، وتشجيع القطاع الخاص على الاستثمار في مجال تكنولوجيا اللغة العربية.

هدفت **دراسة عباس** (٢٠٢٠) إلى التعرف على مستوى التوجه نحو الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الجامعة، والكشف عن وجود علاقة ارتباطيه بين التوجه نحو الذكاء الاصطناعي والتوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة، واشتملت عينة الدراسة على (٢٠٠) طالب وطالبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، واستعان بمقياس الذكاء الاصطناعي كأداة للدراسة، وقد توصل الباحث للعديد من النتائج أهمها: جاء مستوى التوجه نحو الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الجامعة

بدرجة عالية، ويعود ذلك إلى أن الأفراد يتماشون مع ما يشعرون به وما يعتقدوه حول الذكاء الاصطناعي الذي يمارسونه يومياً من خلال التطبيقات الذكية للذكاء الاصطناعي والذي يمارسونه يومياً من خلال التطبيقات الذكية للذكاء الاصطناعي في مختلف جوانب الحياة في السيارات والهواتف النقالة والأجهزة المنزلية والصراف الآلي وغيرها، وعليه فإن رضا الفرد وربما إعجابه بهذا التطور التقني يتماشى مع أفكاره حول أهمية وضرورة هذا التطور وعلية فهو يحمل أفكاراً إيجابية عنه، ولا يقلقه كثيراً مسألة خسارة الوظائف بالمستقبل لصالح الذكاء الاصطناعي أو مسألة هيمنته على الحياة، ووجود علاقة ارتباطيه طردية بين التوجه نحو الذكاء الاصطناعي والتوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة، وقد أوصت الدراسة بالاستخدام الموسع والمحدث للتكنولوجيا في مختلف قطاعات النظام التعليمي والحياة العامة، والإتاحة للوصول إلى التكنولوجيا الحديثة وتسهيل نقلها.

هدفت دراسة **الفراني والحجيلي** (٢٠٢٠) إلى التعرف على درجة استخدام المعلم للذكاء الاصطناعي في التعليم، والكشف عن وجود علاقة ارتباطيه بين عامل الأداء المتوقع وعامل الجهد المتوقع ونية استخدام المعلم للذكاء الاصطناعي في التعليم، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول تحديد نية استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم تعزى لمتغيرات الدراسة، واشتملت عينة الدراسة على (٤٤٦) معلم ومعلمة، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، واستعانتا بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الباحثتان للعديد من النتائج أهمها: جاء استخدام المعلم للذكاء الاصطناعي في التعليم بدرجة كبيرة، حيث جاء في الترتيب الأول الأداء المتوقع، ويليه في الترتيب الثاني الجهد المتوقع، ويليهم في الترتيب الثالث التأثير الاجتماعي، وأخيراً جاء في الترتيب الرابع والأخير التسهيلات المتاحة، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين عامل الأداء المتوقع ونية استخدام المعلم للذكاء الاصطناعي في التعليم، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة وذات دلالة إحصائية

عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين عامل الجهد المتوقع ونية استخدام المعلم للذكاء الاصطناعي في التعليم، وقد أوصت الدراسة بالتوسع في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم في ضوء قبول كلا من المعلمين والمتعلمين، وتطوير البنية التحتية وتوفير الموارد اللازمة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

هدفت **دراسة العتيبي والعمري والغامدي (٢٠١٩)** إلى التعرف على مجالات الذكاء الاصطناعي واستخداماته في المكتبات ومراكز المعلومات، واستخدمت الباحثات المنهج الوصفي والوثائقي كمنهج للدراسة، وقد توصلت الباحثات للعديد من النتائج أهمها: تعددت مجالات الذكاء الاصطناعي واستخداماته في المكتبات ومراكز المعلومات فقد قام المتخصصون بإنتاج العديد من النظم المتمثلة في (التخزين، والاسترجاع، والفهرسة، والاستخلاص، والأعمال المرجعية)، وتمثلت هذه الأنظمة في نموذج (Coder) وهو مشروع غرضه تطوير قاعدة من المعرفة تشتمل على تحليل الوثائق واسترجاعها، ونموذج (Rebeic) وهو نظام يبحث في أنماط الكلمات ضمن نصوص البحث الآلي المباشر، بدلاً من استرجاع وثائق مكشفة، وصعوبته كونه يوفر قواعد متخصصة لكل مستفيد، ونموذج (Esscape) وهو مشروع تم فيه بناء نظامين في فهرسة المكتبة، ويساعد هذا النموذج في إنتاج البيانات الببليوغرافية الدقيقة والصحيحة، بالإضافة إلى نظام (Gemi) وهو نظام خبير تم تطبيقه في مجال استرجاع المعلومات وهو مبني على قواعد معينة باستخدام حاسبات متوافقة متناهية الصغر؛ حيث يُمكن المستفيد من معرفة المرجع في مجال اهتمامه مع توفير قوائم ببليوغرافية مع مستخلص لجميع المراجع المتوافرة في المكتبات الجامعية، وقد أوصت الدراسة أن تسعى المكتبات ومراكز المعلومات لمواكبة ما هو جديد في عالم التقنية والذكاء الاصطناعي وتوظيفها في خدمة الباحثين.

هدفت **دراسة المطيري (٢٠١٩)** إلى التعرف على التحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي كمدخل لتطوير صناعة القرار التعليمي في وزارة التربية بدولة الكويت، وقد تكون مجتمع الدراسة من العاملين في وزارة التربية بدولة الكويت،

واشتملت عينة الدراسة على (٥٦) فرداً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، واستعان باستمارات جولات دلفي الثلاث كأداة للدراسة، وقد توصل الباحث للعديد من النتائج أهمها: تمثلت أهم التحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي كمدخل لتطوير صناعة القرار التعليمي في وزارة التربية بدولة الكويت في ندرة تدريب القيادات في صنع القرار التعليمي على الذكاء الاصطناعي، ومحدودية التكنولوجية الذكية المستخدمة في صنع القرارات التعليمية، وضعف معايير اختيار العاملين اعتماداً على المهارات والأساليب التقليدية، والاعتماد على الوظائف التقليدية وضعف تدريب العاملين على الذكاء الاصطناعي، بالإضافة إلى غياب توفير قواعد البيانات الذكية لاستخدامها في صناعة القرار، وقلة الاعتماد على المدخلات البشرية لتغذية الأجهزة الذكية بالبيانات اللازمة لصناعة القرار التعليمي، وقلة وعي العاملين بأهمية الذكاء الاصطناعي في المقارنة بين القرارات لاختيار البديل الأفضل، وعلاوة على ذلك ضعف الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في حل المشكلات المتعلقة بتحليل العلاقات البسيطة والمعقدة حول القرار، وقلة الاعتماد على الذكاء الاصطناعي لتحقيق الشفافية حول القرار التعليمي، وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها ضرورة تكثيف الدورات التدريبية للقيادات في صنع القرار التعليمي اعتماداً على الذكاء الاصطناعي، وضرورة العمل على توفير التكنولوجية الذكية من الذكاء الاصطناعي لاستخدامها في صنع القرارات التعليمية.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية:

هدفت **دراسة "سليمي"** (Slimi, 2021) إلى بحث أثر تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي على مستقبل العملية التعليمية، واعتمد الباحث على المنهج الوثائقي القائم على المراجعة المنهجية للمقالات الأكاديمية حول أثر الذكاء الاصطناعي على التعليم العالي من خلال البحث في قواعد البيانات في الفترة من ١٩٠٠- ٢٠٢١، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: يلعب الذكاء

الاصطناعي دور فعال في توفير خدمات التعليم العالي الأكثر جودة والتعليم والتدريس العملي وأساليب التقييم الفعالة للمهن المستقبلية، ويؤثر الذكاء الاصطناعي على التوظيف المستقبلي لخريجي الجامعات لتلبية الاحتياجات السوقية المستقبلية، كما أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: ضرورة إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية حول أثر الذكاء الاصطناعي على الأخلاقيات والمهن والتقييمات المستقبلية للطلاب في الجامعات.

هدفت **دراسة "ليوستي وآخرين"** (Leoste et al., 2021) إلى الكشف عن الفرص والتحديات ونقاط القوة والضعف فيما يتعلق بدمج التقنيات الناشئة المستقبلية المتمثلة في الذكاء الاصطناعي والروبوتات في التعليم العالي، وقد تكون مجتمع الدراسة من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات في استونيا، واشتملت عينة الدراسة على (١٨) طالب وعضو هيئة تدريس، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي بالأسلوب الاستدلالي والاستقرائي، كما استعانت الدراسة بالتحليل الاستدلالي والاستقرائي للبيانات المتضمنة في المقالات المكتوبة من قبل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول موضوع الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: وجود تأثير إيجابي للتجارب السابقة المتعلقة بتطبيق التقنيات الناشئة على التصورات والاتجاهات الإيجابية نحو تطبيق التقنيات الناشئة المتعلقة بالذكاء الاصطناعي والروبوتات في التعليم الجامعي، وهناك توقعات مستقبلية إيجابية تفاؤلية لدى أعضاء هيئة التدريس حول تطبيق التقنيات الناشئة في التعليم العالي باعتبار تطبيق الذكاء الاصطناعي والروبوتات جزء من تطوير الممارسات التدريسية، كما أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: ضرورة إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية التي تتناول الاتجاهات الإيجابية نحو تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي.

هدفت **دراسة "أكينواليري وإفانوف"** (Akinwalere & Ivanov, 2020) إلى تسليط الضوء على الفرص والتحديات المتعلقة باستخدام الذكاء

الاصطناعي في التعليم العالي، واعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي القائم على تحليل الأدبيات السابقة التي تتناول المزايا والمشكلات المتعلقة بالذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: تشمل الفرص المتعلقة بالذكاء الاصطناعي في التعليم العالي: تعزيز الجامعة الذكية وتطوير البحوث والتعاون بين المعلم والأدوات الذكية والتعلم الفردي والمتمايز والوصول لجميع الطلاب وأتمتة المهام الإدارية، وتشمل التحديات المتعلقة بالذكاء الاصطناعي في التعليم العالي: النتائج السلبية ومشكلات الشمولية والدقة والمخرجات والتطبيق، كما أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: ضرورة تركيز الجامعات على تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة التي أجريت في موضوع الذكاء الاصطناعي استعرضت الباحثة عددًا من الدراسات العربية والأجنبية، ورغم أن هذه الدراسات أجريت في بيئات وأنظمة تعليمية مختلفة إلا أنها مشابهة لمجتمع دراسة الباحثة- خاصة الدراسات العربية- ومن خلال تحليل الدراسات السابقة تم رصد أوجه الشبه، وأوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، وأوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة؛ والتي كان لها أثر في بناء الدراسة الحالية.

أولًا: أوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- اتفقت الدراسة الحالية في هدفها الذي تناول مستقبل الذكاء الاصطناعي مع العديد من الدراسات السابقة مثل: دراسة عبد العزيز (٢٠٢١)، ودراسة سلامة (٢٠٢٠)، ودراسة عباس (٢٠٢٠)، ودراسة الفراني والحجيلي (٢٠٢٠)، ودراسة العتيبي والعمري والغامدي (٢٠١٩)، ودراسة "سليمي" (Slimi,

2021)، ودراسة "ليوستي وآخرين" (Leoste et al., 2021)، ودراسة "أكينواليري وإفانوف" (Akinwalere & Ivanov, 2020).

- واتفقت الدراسة الحالية في تناولها للمنهج الوثائقي مع العديد من الدراسات السابقة مثل: دراسة سلامة (٢٠٢٠)، ودراسة العتيبي والعمري والغامدي (٢٠١٩)، ودراسة المطيري (٢٠١٩)، ودراسة "سليمي" (Slimi, 2021)،

ثانيًا: أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- اختلفت الدراسة الحالية في منهجها مع العديد من الدراسات السابقة مثل: دراسة عبد العزيز (٢٠٢١)، ودراسة "ليوستي وآخرين" (Leoste et al., 2021)، ودراسة "أكينواليري وإفانوف" (Akinwalere & Ivanov, 2020) الذين استخدموا المنهج التحليلي، ودراسة عباس (٢٠٢٠)، ودراسة الفراني والحجيلي (٢٠٢٠)، ودراسة المطيري (٢٠١٩) الذين استخدموا المنهج الوصفي.

ثالثًا: أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تتميز الدراسة الحالية بأنها تناولت استشراف مستقبل الذكاء الاصطناعي في البيئات التربوية الجامعية بدولة الكويت وأهم التحديات التي تواجه توظيف الذكاء الاصطناعي داخل الجامعات وأبرز الحلول المقترحة لمواجهة تلك التحديات، وهو ما يميز الدراسة الحالية ويسلط الضوء نحو إجراء المزيد من الدراسات العربية والأجنبية حول هذا الموضوع، نظراً لقلة الدراسات العربية والأجنبية التي تستهدف هذا الموضوع الهام.

رابعًا: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في عدة أمور من أهمها:

- عرض الإطار النظري والمراجع المستخدمة.

- تدعيم الإطار النظري بنتائج دراسات وأبحاث حول مستقبل الذكاء الاصطناعي في البيئات التربوية الجامعية بدولة الكويت وأهم التحديات التي تواجه توظيف الذكاء الاصطناعي داخل الجامعات وأبرز الحلول المقترحة لمواجهة تلك التحديات، وبناء مشكلة البحث من خلال اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات المشابهة للدراسات السابقة بشكل ملائم.
- اختيار منهج البحث وبناء أداة البحث.
- استفادت الدراسة الحالية من نتائج الدراسات السابقة في تقديم التوصيات والمقترحات.

الإطار النظري:

أهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في القرن الحادي والعشرين:

لقد حولت الثورة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات عالم اليوم إلى قرية إلكترونية تتلاشى فيها الحواجز الزمنية والمكانية، والذي فرض على المؤسسات الاستفادة من التطور الحادث في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال وتوظيفها في المؤسسات بما يتماشى مع أهدافها لرفع مخرجات المؤسسة وتحقيق النجاح والبقاء والاستمرارية من خلال الاستعانة بأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال لتسهيل نشاطات المؤسسة وعملياتها (عمارية وسبتي، ٢٠١٨، ص. ٩٧٠).

وأصبحت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات جزء لا يمكن الاستغناء عنه في العالم الحديث لأنها سيطرت على جوانب متعددة من الحياة مثل التدريس، التعليم، السياحة، الطب، النقل، البنوك، الأعمال، لذلك حققت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في القرن العشرين نجاحاً اجتماعياً واسعاً (Suleiman, et al., 2020, P.42).

ولتكنولوجيا المعلومات والاتصالات تأثير على الكفاءة الإنتاجية للمنظمات من اختراع أساليب ونظم متطورة وعالية الكفاءة لضبط عملية الإنتاج ومراقبة الجودة ومساعدة المنظمات في تنمية الميزة التنافسية عبر استخدام برمجيات التطبيقات الشاملة المتقدمة فضلًا عن التطبيقات عبر الإنترنت واللتان توفران نظامًا يشتمل على الوقت والجودة وعامل المرونة، بالإضافة إلى أهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إعادة هندسة وتنظيم العمل بالمنظمات مما يجعلها أكثر قدرة على التكيف مع المتغيرات التقنية التي تعتبر المحدد الرئيس لبقاء المنظمات (خليفة، ٢٠١٤، ص.ص ١٥٣- ١٥٤).

كما تعمل تكنولوجيات المعلومات والاتصالات على زيادة قدرة الأشخاص على الاتصال وتقاسم المعلومات والمعارف، ولها دور هام كذلك في تعزيز التنمية البشرية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية لما لها من خصائص متميزة وأكثر كفاءة من وسائل الاتصال التقليدية، فتكنولوجيا المعلومات والاتصالات واسعة الانتشار وتتخطى بذلك الحدود الجغرافية للدول لتصل إلى أي نقطة في العالم، هذا إلى جانب كونها تمتاز بكثرة وتنوع المعلومات والبرامج التعليمية والتثقيفية لمختلف شرائح البشر وبتكلفة منخفضة، كما أن لها دور هام في تنمية العنصر البشري من خلال البرامج التي تعرض من خلالها كبرامج التدريب والتعليم وغيرها (علة وضيف، ٢٠٢١، ص.٧).

وبذلك فإنه على مدي العشرين عاماً الماضية دخلت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات جميع جوانب الحياة وأحدثت تغيرات جذرية في جميع مجالات ومنها المجال التعليمي ومع الدخول في العالم الرقمي ازداد دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم واستمر في التطور والنمو مع الوصول إلى القرن الحادي والعشرين لتحقيق الجودة في العملية التعليمية ولا سيما مؤسسات التعليم العالي وتغيرت طرق التدريس والتعليم والبحث؛ لأن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لديها القدرة على تسريع واثراء مهارات الطلاب (Richard, 2015, P.652)، كما يعتبر

القرن الحادي والعشرين هو عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وكل جوانب الحياة اصبحت ترتبط بالعلم والتكنولوجيا وحدث تدفق هائل لتكنولوجيا المعلومات وأصبحت تُستخدم بشكل شائع في المجال التعليمي بهدف انجاح العملية التعليمية ومساعدة الطلاب على تحقيق معدل تحصيل دراسي عالي، لأنها ساعدت في زيادة التفاعل بين الطالب والمُعلم من خلال برامج التدريس التفاعلية القائمة على تكنولوجيا المعلومات، كما أنها تزيد من تحسين التطوير المهني والتعليمي للمُعلمين من خلال الاعتماد على استراتيجيات التعليم المختلفة (Bhattacharjee& Deb, 2016, P.2)، والعمل على تعزيز استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الفصول الدراسية والبيئة التعليمية وإتاحة مجموعة من المصادر التعليمية المتنوعة للطلاب مع تغير الطريقة التي يتعلم بها الطلاب بداخل الفصول الدراسية من خلال الاعتماد على العروض التقديمية لشرح المناهج التعليمية بدلاً من اللجوء إلى الطريقة التقليدية والاعتماد على الكتاب الورقي فقط (Garg, 2019, P.17).

لأن التعليم من المجالات المُهمة لتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية، فإن التعليم العالي من العوامل الرئيسية التي تساعد في الحفاظ على الميزة التنافسية للدولة في ظل الاقتصاد العالمي، من خلال محاولة الاستفادة من أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في القرن الحادي والعشرين وأخذت مؤسسات التعليم العالي المبادرة لإعادة تشكيل المشهد التعليمي والاعتماد على التقنيات التكنولوجية في تصميم وتطوير محتويات المناهج التعليمية وتقديم برامج ودورات تُساعد في تعزيز العملية التعليمية وزيادة المصادر التعليمية الفعالة والاعتماد على التعلم النشط (Komail, & Malini & Nalini. 2015, P.287).

وباستقراء ما سبق يتبين أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات قد أسهمت في تقريب حاجز الزمان والمكان وسهلت العديد من جوانب الحياة مثل التدريس، التعليم، السياحة، الطب، النقل، البنوك، الأعمال، كما أن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات

تأثير على الكفاءة الإنتاجية للمنظمات، وتسهم في زيادة قدرة الأشخاص على الاتصال وتقاسم المعلومات والمعارف.

مفهوم الذكاء الاصطناعي:

عرف عرفة (٢٠١٢، ص. ١٥٦) الذكاء الاصطناعي بأنه "فرع من فروع علوم الحاسوب يُعني بميكنة السلوك الذكي عند الإنسان، وفيه يحتاج إلى نظام بيانات يُستخدم لتمثيل المعلومات والمعرفة، وخوارزميات يحتاج إليها لرسم طريقة استخدام هذه المعلومات، ولغات برمجة تُستخدم لتمثيل كلًا من المعلومات والخوارزميات".

عرفت خليفة (٢٠١٤، ص.ص ١٧٤- ١٧٥) الذكاء الاصطناعي بأنه "برامج الكمبيوتر التي تحاكي طريقة الإنسان بهدف فهم العمليات الذهنية المعقدة التي يقوم بها العقل البشري أثناء ممارسته لعملية التفكير، ومن ثم ترجمة هذه العمليات الذهنية إلى ما يوازيها من عمليات محاسبية تزيد من قدرة الحاسب الآلي على حل المشاكل المعقدة".

عرف مسلم (٢٠١٥، ص. ١٣٦) الذكاء الاصطناعي بأنه "الجهود المبذولة لتطوير النظم المعتمدة على الحاسوب والتي يمكن أن تتصرف كالبشر مع القابلية لتعلم اللغات، وانجاز مهمات مادية، ومضاهاة خبرة الإنسان في اتخاذ القرارات".

عرف موسى وبلال (٢٠١٩، ص. ٢٠) الذكاء الاصطناعي بأنه "بناء برامج الكمبيوتر التي تنخرط في المهام التي يتم إنجازها بشكل مرضٍ من قِبل البشر وذلك لأنها تتطلب عمليات عقلية عالية المستوى مثل: التعلم الإدراكي وتنظيم الذاكرة والتفكير النقدي".

عرف محمود (٢٠٢٠، ص. ١٨٤) الذكاء الاصطناعي بأنه "علم حديث من علوم الحاسب يهدف إلى ابتكار وتصميم أنظمة الحاسبات الذكية التي تحاكي أسلوب الذكاء البشري نفسه؛ لتتمكن تلك الانظمة من أداء المهام بدلًا من الإنسان،

ومحاكاة وظائفه وقدراته باستخدام خواصها الكيفية وعلاقتها المنطقية والحسابية".

كما عرف شاكي وبوخاري (٢٠٢١، ص. ١٦٨) الذكاء الاصطناعي بأنه "نظام علمي يشتمل على طرق التصنيع والهندسة لما يُسمى بالأجهزة والبرامج الذكية ويهدف إلى إنتاج آلات مستقلة قادرة على أداء المهام المعقدة باستخدام عمليات انعكاسية مماثلة لتلك التي لدى البشر".

في حين عرف عبد الفتاح (٢٠٢١، ص. ٣٧) الذكاء الاصطناعي بأنه "الأساليب والطرق الجديدة في برمجة الأنظمة المحاسبية التي يمكن أن تُستخدم لتطوير أنظمة تحاكي بعض عناصر ذكاء الإنسان وتسمح لها بالقيام بعمليات استنتاجية عن حقائق وقوانين يتم تمثيلها في ذاكرة الحاسب".

ويذكر "أوم وآخرون" (Um, et al., 2022, P.2) أن مفهوم الذكاء الاصطناعي هو "البنية التحتية التكنولوجية التي تشمل استخدام الحوسبة السحابية والحوسبة المتطورة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي".

ويُضيف "جاما" (Gama, et al., 2022, p. 3) أن الذكاء الاصطناعي هو "تكنولوجيا مُصممة من خلال خوارزميات حسابية بهدف تقليد الوظائف الإدراكية البشرية وتحليل البيانات المُعقدة".

ويُعرف "تانج وآخرون" (Tang, et al., 2022, P.1) مفهوم الذكاء الاصطناعي بأنه "نظام محوسب يُحاكي الدماغ البشرية في أداء المهام الجسدية والوظائف المعرفية وحل المشكلات واتخاذ القرارات".

ومن ثم يمكن القول أن الذكاء الاصطناعي هو نظام حاسوبي يحاكي الذكاء البشري حث يقوم بالتفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

تشمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي ما يلي:

- **النظم الخبيرة:** تعتبر النظم الخبيرة من أنجح التطبيقات العملية للذكاء الاصطناعي، فهو ذلك النظام الذي يقدم المساعدة باستخدام مجموعة من القواعد والخيارات التي يقدمها خبير متخصص في حقل معرفي معين، فالنظم الخبيرة هي النظم المبنية على الحاسوب والتي تستخدم أساليب الذكاء الاصطناعي لتقديم النصائح والإجابات الذكية والمساعدة في حل المشكلات المعقدة لبعض الموضوعات المحددة التي تحتاج إلى المعرفة والخبرة المتخصصة، وهي تهدف إلى محاكاة الإنسان فكرًا وأسلوبًا لإثارة أفكار جديدة تؤدي إلى الابتكار وتخليد الخبرة البشرية وتقليص الاعتماد على الخبراء البشر (خليفة، ٢٠١٤، ص. ١٧٦).
- **الشبكات العصبية الاصطناعية:** تعتبر الشبكات العصبية الاصطناعية في الأساس محاولة لمحاكاة العقل البشري وهي ترتكز على فكرة أنه بالإمكان استخلاص بعض الخصائص الأساسية للعقل البشري وتبسيطها ومن ثم استعمالها لمحاكاة العقل، وأهم هذه الخصائص هي التوصيلات أو الربط بين الخلايا العصبية، والهدف من هذه الشبكات هو تعلم كيفية التعرف على أنماط معينة في مجموعة من البيانات، فبعد أن يقع تدريب الشبكات العصبية على عينات من البيانات يصبح لها قدرة على التنبؤ بأنماط شبيهة في بيانات أخرى مختلفة عن التي دربت عليها، وبالتالي لها القدرة على التعلم وهي أهم مواصفات الذكاء (شاكي وبوخاري، ٢٠٢١، ص. ١٦٩).
- **نظام المنطق الغامض أو الضبابي:** هي الأنظمة المعتمدة على الحاسوب لمعالجة البيانات الضبابية الغامضة، وهي بيانات غير كاملة أو صحيحة جزئيًا، وتحل مثل هذه الأنظمة المشاكل غير المهيكلة مع معرفة ناقصة،

وكما يفعل الإنسان تستخدم التكنولوجيا المعتمدة على القواعد والتي تجيز الغموض لحل المشاكل التي لم يتم حلها سابقاً، وهي تؤكد على مفاهيم وتقنيات متنوعة لإحراز وتمثيل المعرفة غير الدقيقة أو الغامضة، أو غير المؤكدة وغير الموثوق بها، وتتمكن من ابتكار قواعد تستخدم قيم تقريبية ووهمية وبيانات غير كاملة وغامضة، وهي تحاكي بذلك طريقة الإنسان في التفكير من خلال قاعدة (إذا حصل ... عندئذ)، وبذلك تساعد على المعرفة مهما يشوبها من غموض أو نقص أو عدم تأكيد (مسلم، ٢٠١٥، ص.ص ١٣٦- ١٣٧).

- **الخوارزميات الجينية:** الخوارزمية الجينية هي برامج الكمبيوتر التي تحاكي عمليات بيولوجية من أجل تحليل مشاكل النظم التطورية، وهي أحد الطرق الهامة والفعالة للتعامل مع مسائل الاستقصاء المعقد، ووصفت بالجينية نظرًا لاعتمادها الشديد على محاكاة عمل الجينات الوراثية للتوصل للحل الأمثل، وتقوم هذه التقنية على فكرة عملية برنامج محوسب تتنافس فيه الحلول الممكنة للقرار مع بعضها البعض (عثمانية، ٢٠١٩، ص. ١٩).

وحدد "بورانا" (Borana, 2016, P.66) بعض من تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي أصبحت تدخل في العديد من المجالات في العالم اليوم ومنها:

١. **الألعاب:** تعتبر الألعاب هي أحد أكثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي شيوعاً مثل استخدامها في تطبيقات لعبة الشطرنج تعمل على ادخال ذكاء المستخدمة إلى برامج الألعاب، وبالرغم من أن الآلات ليست ذكية بما يكفي إلا أنها تعتمد على مجموعة من الخوارزميات التي تُساعد في اللعب الفعال.

٢. **الروبوتات**: أصبحت روبوتات الذكاء الاصطناعي شائعة جداً في المجالات المختلفة مثل المصانع والمستشفيات والمؤسسات التعليمية وتقوم على فكرة تقليد السلوك الإنساني بالاعتماد على مستوي عالي من البرمجة.

٣. **تمثيل المعرفة**: يُساعد الذكاء الاصطناعي في مجال التنقيب عن البيانات والمعالجة المُسبقة للبيانات وتحويل البيانات من خلال استخدام خوارزميات الحاسب الآلي في اكتشاف أنماط مثيرة للاهتمام تعمل على زيادة حجم البيانات، ويمكن أن تتخذ هذه الأنماط أشكال مختلفة مثل قواعد الارتباط وقواعد التصنيف.

ويُضيف "بونا" (Pannu, 2015, P.80) أن الذكاء الاصطناعي شائع التطبيق في مجالات مختلفة منها:

١. **اللغة**: يحاول الذكاء الاصطناعي فهم اللغة الطبيعية والترجمة الآلية وفهم الكلام المنطوق ومعالجة المعلومات الدلالية.

٢. **حل المشكلات**: يمكن تطبيق الذكاء الاصطناعي في مجال علم النفس والمنطق والرياضيات لأنه يقوم بصياغة المشكلة في الشكل المناسب لها والتخطيط لحلها.

٣. **التعلم**: تقوم أنظمة الذكاء الاصطناعي بالتكيف مع السلوكيات البشرية ومحاولة تقديم مُحاكاة لها لزيادة القدرة على اتخاذ القرار في المواقف المختلفة.

٤. **الادراك البصري**: القدرة على تحليل الحواس عن طريق ربطه بالنموذج الداخلي الذي يمثل إدراك الكائن الحي وتحاكي نظام الرؤية الطبيعية عند البشر.

٥. **النمذجة**: تتمثل في النمذجة المعرفية والإدراكية لأنها القدرة على التطوير الداخلي والذي يتمثل في التنبؤ بالسلوك والعلاقات بين الأشياء وتُستخدم في مجالات علم النفس، الفلسفة، علم النفس، العلوم العصبية.

وباستقراء ما سبق يتبين أن أبرز تطبيقات الذكاء هي النظم الخبيرة: وهي النظام الذي يحاكي خبير متخصص في مجال معين، والشبكات العصبية الاصطناعية: التي تقوم على فكرة نقل الإشارات والتوصيات بين الأعصاب في نقل البيانات، ونظام المنطق الغامض أو الضبابي حيث تستخدم التكنولوجيا المعتمدة على القواعد والتي تجيز الغموض لحل المشاكل التي لم يتم حلها سابقاً والخوارزميات الجينية وهي برامج الكمبيوتر التي تحاكي عمليات بيولوجية من أجل تحليل مشاكل النظم التطورية، وهي أحد الطرق الهامة والفعالة للتعامل مع مسائل الاستقصاء المعقد.

تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

شملت تطبيقات الذكاء الاصطناعي مختلف المجالات التعليمية والعسكرية والصناعية والأمنية، وتعد الروبوتات إحدى التقانات التي دخلت في مجال التعليم كمساعد داخل الغرف الصفية، فهي تسهل عملية التدريس بحيث تستطيع التخاطب مع الطلبة وتقديم المساعدة الفورية للدروس المختارة، وكذلك اقتراح المحتوى المناسب لكل طالب ومتابعة تقدمه حسب الأنشطة المنفذة (العنقودي، ٢٠١٩، ص. ٤٥). كما تُستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي للحصول على أفضل نهج في عملية التعليم، فمن الممكن توفير نظام تعليمي يخصص عملية التعليم لكل طالب بناء على قدراته ومهاراته بالإضافة لمساعدة المعلم لتحديد مستوى الطلبة وزيادة معدل النجاح لديهم، وكذلك هناك برامج تساعد على تصحيح الإجابات وتحديد الدرجات مما يوفر الوقت والجهد (عبد الرحمن، ٢٠١٩، ص. ٧٨).

وتتضمن تطبيقات الذكاء الاصطناعي الموضوعة للعملية التعليمية كما أوضحها كبداني وبادن (٢٠٢١، ص. ١٩٩) ما يلي:

١. أنظمة برامج تعليمية تحتوي على عنصر الذكاء الاصطناعي، مهمتها مراقبة ومتابعة أعمال الطلبة وتوجيههم بجمع معلومات على أداء كل طالب على حدة، فتعمل على تتبع نقاط قوته وضعفه مما يُمكن من تقديم الدعم اللازم له وفي الوقت المناسب.

٢. نظم تعليمية معتمدة على الحاسوب ولها قواعد بيانات مستقلة تضم قواعد معرفية للمحتوى التعليمي واستراتيجيات التعليم وتحاول استخدام استنتاجات عن قدرة المتعلم على فهم المواضيع وتحديد مواطن قوته وضعفه حتى يمكنها تكييف عملية التعلم ديناميكيًا.

٣. نظم التعلم الذكية والتي تعتبر حلقة وصل بين الأسلوب السلوكي للتعلم المعتمد على الحاسوب والنمط الإدراكي، إذ أنها نتاج البحث في مجال الذكاء الاصطناعي لأنها تضم نماذج حول المجال المراد تعلمه ومركبات عن الطلبة ومركب عن المعلم الخبير في المجال، فكفاءة النظام التعليمي أيًا كان نوعه يجب أن يقام على أساس ما تم اكتسابه من معرفة وليس على ما تم تدريسه.

في حين أضاف موسى وبلال (٢٠١٩، ص.ص ٣٠٩- ٣١٠) بأن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم تتضمن ما يلي:

١. **تطبيق المفكر الذكي Thinkster Math**: وهو تطبيق يمزج بين منهج الرياضيات ونمط التعلم الشخصي، ويقوم التطبيق بمراقبة المعالجة العقلية لكل طالب بحيث يعرض التطبيق على المستخدم مشكلات مختلفة مناسبة لقدراتهم ويقوم التطبيق بتحليل الإجابات ويحدد أسباب سوء فهم جزئية محددة في حل المشكلة، فالهدف من التطبيق هو

تحسين المعالجة المنطقية لدى كل الطلاب من خلال تقديم تغذية راجعة فورية وشخصية.

٢. **موقع Brainly**: عبارة عن موقع تواصل اجتماعي يسمح بطرح أسئلة الواجبات المنزلية وتلقي إجابات تلقائية من المتعلمين، مما يساعد الطلبة على التعاون للتوصل إلى إجابات صحيحة بأنفسهم، ويكون لدى الموقع مجموعة متنوعة من الخبراء يعملون على خلق بيئة صفية شبيهة بالفصول الدراسية.

٣. **شركة التكنولوجيات للمحتوى Content Technologies**: هي شركة ذكاء اصطناعي للبحث والتصميم والتطوير التعليمي، يُدخل المعلمون توصيف المناهج الى محرك تكنولوجيا المحتوى، وبعدها تستخدم مكينات تكنولوجيا المحتوى خوارزميات لإنتاج كتب ومواد دراسية شخصية استنادًا إلى المفاهيم الأساسية للمناهج، وتهدف إلى الحصول على تعلم فردي ذو طابع شخصي.

٤. **موقع Netex Learning**: يتيح للمعلمين تصميم الدروس التعليمية عبر عدة منابر وأجهزة رقمية، ويساعد المعلمين ذوي المهارات التقنية المتدنية على دمج عناصر تفاعلية مثل الصوت والصورة والتقييم الذاتي في تخطيطهم الرقمي للدروس، ويمكن أن يبتكر المعلم من خلال الموقع مواد فيها تخصيص للطالب جاهزة للنشر على أي منصة رقمية أثناء تقديم أدوات للمؤتمرات عبر الفيديو والمناقشات الرقمية والواجبات ذات الطابع الشخصي والتحليلات التعليمية.

ويوضح "الدوسري" (Aldosari, 2020, P.148) أمثلة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في الفصل الدراسي:

١. **التدريس**: من خلال الاعتماد على تطبيق أنظمة الذكاء الاصطناعي في قاعات المحاضرات الأكاديمية الفصول الدراسية والمختبرات التفاعلية بداخل أماكن الدراسة المختلفة سواء الكلية أو المعاهد او المؤسسات التعليمية الأخرى.

٢. **تقييم الطلاب**: عانى المعلمون بسبب الوقت الضائع في عملية التقدير التقليدية التي تأخذ وقت طويل واستبدالها بالاختبارات الإلكترونية القائمة على تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.

٣. **تحسين المهام الإدارية**: لتحقيق الأهداف الإدارية بنجاح تعمل المؤسسات والجامعات على تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي بداخلها.

٤. **المشاركة في البيئة التعليمية العالمية**: تعمل انظمة الذكاء الاصطناعي المزودة بترجمات فورية على تمكين جيل من الطلاب على تجاوز جدران الفصول الدراسية للسماح للطلاب بمشاركة المعرفة.

٥. **التفاعل مع المعلومات**: غيرت أنظمة الذكاء الاصطناعي من طريقة الوصول إلى المعلومات والتفاعل معها بشكل جذري.

ويوضح كل من "فان ديرفورست وييليش" (van der Vorst & Jelicic, 2019, PP.5-7) انه يمكن تقديم لمحة عامة عن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التالي:

١. **نظام التعليم التكيفي**: يعتبر نموذج التعليم التكيفي هو أداة تعليمية رقمية تتكيف بقدر الإمكان مع المتُعلم بحيث يتم تحسين علمية التعليم أو أداء الطالب عن طريق تصميم برنامج تعليمي تفاعلي يُغير من طريقة عرض المحتوي التعليمي، ويحفز من المشاركة والحوار بين الطالب والمُعلم والحصول على التغذية العكسية.

٢. **سجلات التقييم الآلية**: وهي بمثابة طريقة تقيم آلية للنصوص المكتوبة مثل الأوراق والمقالات بدون تدخل الانسان، لأنها تعتمد على معالجة اللغة الطبيعية لتقييم النص المكتوب من حيث المضمون وأسلوب الكتابة في سجل التقييم الآلي.

٣. **لوحات المعلومات التحليلية**: بسبب تزايد مصادر التعلم الرقمية تم الاعتماد على انشاء البيانات بواسطة انظمة تُمكن المُعلم من استخدام هذه البيانات في إعلام المُعلم بأداء الطلاب من خلال لوحات المعلومات التحليلية التي تقدم معلومات حول أداء الطلاب في صورة مخططات دائرية توضح كيف يمكن للطلاب اتقان مهارة مُعينة.

٤. **الروبوتات التعليمية**: أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم هو الاعتماد على الروبوتات التعليمية التي تعمل بالطاقة، والتي تعمل على تزويد الطلاب بالمعلومات والمهارات الجديدة وفهم المادة التعليمية بشكل أفضل.

٥. **تقنيات الواقع المعزز**: تم بذل المزيد من الجهود التي تستهدف دمج الذكاء الاصطناعي مع الواقع المعزز من خلال تصميم نظارات الذكاء التي تُمكن الطالب من رؤية التعليمات فوراً أمام عينة ويتمكن على الفور في حل مشكلة ما.

٦. **مراقبة الفصول الدراسية**: لا يُستخدم الذكاء الاصطناعي فقط في العملية التعليمية، ولكن يُستخدم في تتبع الطالب الذي ينتبه وعلى أساس هذه المعلومة يمكن مخاطبة الطالب أو يمكن للمُعلم الاعتماد عليها في زيادة انتباه الطلاب.

ومن ثم يتبن أن توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم يتم عن طريق العديد من الأنظمة والبرامج التعليمية ولعل أبرز الوظائف التي يمكن توظيف

الذكاء الاصطناعي بها تتمثل في التدريس: عن طريق توظيف الذكاء الاصطناعي في قاعات المحاضرات والمعامل المختلفة، وتقييم الطلاب: مثل الاختبارات الإلكترونية القائمة على الذكاء الاصطناعي، وتحسين المهام الإدارية: عن طريق توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية، والمشاركة في البيئة التعليمية العالمية: مثل الترجمة الفورية.

واقع توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي بدولة الكويت:

تقوم البيانات الذكية التي يتم الحصول عليها من أنظمة الكمبيوتر الذكية بالفعل بإجراء تغييرات على كيفية تفاعل الكليات مع الطلبة المحتملين والحاليين، من حيث الالتحاق بالكلية إلى مساعدة الطلبة على اختيار التخصصات المناسبة، فالأنظمة التي تدعم الذكاء الاصطناعي تساعد على جعل كل جزء من تجربة الكلية أكثر تخصيصًا لتلبية احتياجات الطلبة وأهدافهم، كما تلعب أنظمة استخراج البيانات دورًا أساسيًا على نحو متزايد، فالذكاء الاصطناعي يمكن أن يؤدي إلى مزيد من التغييرات في التعليم الجامعي (موسى وبلال، ٢٠١٩، ص. ٣٢٥).

ويعتبر الانتشار السريع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الكويت عنصر مُهم في اتخاذ الدولة خطواتها نحو التحول الرقمي وتحقيق المساواة الرقمية بداخل مختلف القطاعات ومنها القطاع التعليمي، ومن المعروف أن الاختلاف في مستوي التحصيل الدراسي للأفراد يتصل بصورة مباشرة بوجود فجوة رقمية بداخل الكويت وفقاً لبيانات الجهاز المركزي للإحصاء فإن أقل من ربع سكان الكويت تلقوا تعليهم بعد مرحلة الثانوية العامة (المرحلة الجامعية) بالمقارنة مع النسبة المتبقية من السكان ولكنهم واجهوا قضايا مُتعلقة بالوصول إلى الانترنت التي منعت مشاركتهم الرقمية، لذلك سعت دولة الكويت إلى تحسين الوصول الرقمي لمحاولة سد الفجوة الرقمية في المجال التعليمي (Al-Sumait, et al., 2022, P.47).

فقد توصلت دراسة المطيري (٢٠١٩، ص. ٥٨٤) إلى إيمان القيادات التعليمية بدولة الكويت بأهمية استخدام الذكاء الاصطناعي نظرًا لما يوفره من خوارزميات تقوم باستدعاء البيانات حول القرارات الهامة وتحليلها بناءً على معايير علمية تؤهل إلى الثقة في القرار وقوته مقارنة بأي قرار يُتخذ بالاعتماد على البشر دون الاستعانة بالذكاء الاصطناعي، كما أن هناك إيمان من القيادات التعليمية بأهمية إدارة الوقت واستغلاله من خلال الاستفادة من الذكاء الاصطناعي في جمع وتحليل البيانات حول القرارات المطلوب اتخاذها بشكل أسرع.

وهدفت دولة الكويت في سياستها للتعليم الجامعي إلى زيادة استخدام تكنولوجيا المعلومات لتقديم خدمات مساندة لمنظومة التعليم الطلابي، وعملت على توفير أحدث الأساليب التكنولوجية والمعلوماتية لرفع كفاءة الخدمات الطلابية وتزويد أعضاء هيئة التدريس بأجهزة الحاسب الآلي وملحقاته مع إمكانية إيصال وربط الأجهزة الشخصية، والتوسع في استخدام برامج الحاسب الآلي التطبيقية المُرخصة، وإنشاء مختبرات معلوماتية على مستوى الجامعات يتوافر فيها وحدات مُلحقة بالحاسوب كالناسخ الضوئي، وتنويع الاشتراك في الخدمات المعلوماتية والاتصالية على المستوى المحلي والعالمي والإقليمي، وكذلك إنشاء الفصول الذكية وصيانة الأجهزة المرئية والسمعية المستخدمة في المحاضرات الدراسية، وتزويد الطلة الذي لديهم أجهزة نقالة بإمكانية الدخول المباشر لخدمة المكتبة والانترنت واستعمال الخدمات الطلابية ووضع آلية تسمح باستخدام المعلومات إلكترونيًا (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١٤، ص. ٩٨).

ووفقاً لخطط التحول الرقمي في دولة الكويت فإنه من المتوقع زيادة الانفاق على مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بين عامي ٢٠١٩- ٢٠٢٤ لزيادة الاعتماد على التقنيات المتقدمة مثل الذكاء الاصطناعي والبيانات الضخمة وإنترنت الأشياء، ومع حلول عام ٢٠٢٤ فإن الإيرادات المتوقعة من تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي يمكن أن تصل إلى ١.٨ مليار دولار نتيجة زيادة الأنشطة الرقمية وتشغيل التكنولوجيا

القائمة على الذكاء الاصطناعي في الأنظمة التي تتيح للعملاء الوصول إلى القدرات التقنية والخدمات عبر الانترنت عند الطلب ومن المتوقع أن ينمو سوق الذكاء الاصطناعي بداخل الكويت بمعدل ٤٦,٦ ٪ من ١,٧ مليار دولار في عام ٢٠١٩ إلى ٣٤,١ مليار دولار في عام ٢٠٢٧ (KFAS. 2021, P.14).

ويعتبر نظام التعليم العالي والبحث عنصر أساسياً في دعم الإنتاج الوطني للمعرفة والابتكار وتعزيز القدرة الاستيعابية للدولة الكويت للحفاظ على تطورها واللحاق بالتطورات في العلوم والتكنولوجيا العالمية لذلك تعمل الحكومة على تقديم التمويل الذي يساعد في رفع أداء التعليم العالي والقدرة البحثية والاعتماد على التقنيات التكنولوجية (OECD 2021, P.32)، وتُعد دولة الكويت من دول مجلس التعاون الخليجي الذي يشمل أيضاً البحرين وعمان وقطر والسعودية والإمارات العربية المتحدة وهم القادة الرقميون على مستوي الوطن العربي ولديهم استعداد عالي لتطبيق التقنيات الرقمية في جميع المجالات (ESCWA, 2020, P.3).

وقد أكدت الهيئة العامة للاتصالات وتقنية المعلومات في الكويت على أهمية اعتماد تقنيات الذكاء الاصطناعي والحوسبة داخل الجهات الحكومية للمساهمة في تحقيق رؤية الكويت ٢٠٣٥، لتسريع عملية الرقمنة بداخل القطاع الحكومي والتخلي عن العمليات التقليدية والاعتماد على الابتكار، واعتمدت الكويت على الذكاء الاصطناعي داخل القطاعات الحكومية للمساهمة في تحقيق رؤيتها الرقمية وتعاون كل من الجهاز المركزي للمعلومات ووكالة التكنولوجيا مع ميكروسوفت لإطلاق برنامج تدريبي لكبار المسئولين والقادة في الحكومة يهدف إلى زيادة مهارات المعرفة الرقمية (Kshetri, & Sharma, 2021, P.94& Hanafi).

إجراءات البحث:

إجراءات البحث النظرية: أولاً: تحديد مصادر المعلومات: تم تحديد مصادر المعلومات المطلوبة من كتب ودوريات وتقارير ورسائل علمية ومواقع ويب رسمية

، ثانياً: تقييم المعلومات: تم فحص هذه المصادر العلمية واختيار ما يخدم البحث الحالي وفق أسس وقواعد التوثيق والاقتباس العلمي، ثالثاً: تفسير المعلومات: تم عرض ومناقشة وتحليل وتفسير البيانات التي تم جمعها.

إجراءات البحث الميدانية

تم عمل مقابلة مع مجموعة من الخبراء التربويين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت بعد التأكد من صدقها بعرضها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت وأقر ٨٠٪ من المحكمين بصلاحيتها والتي تحتوي على سؤالين السؤال الأول: "ما التحديات التي تواجه توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي بدولة الكويت؟ والسؤال الثاني ما الحلول المقترحة لمواجهة التحديات التي تواجه توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي بدولة الكويت؟ بالنسبة للسؤل الأول: ما التحديات التي تواجه توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي بدولة الكويت؟ كانت أبرز النتائج ما يلي:

١. قلة توافر الخبراء بتقنيات الذكاء الاصطناعي في قطاع التعليم العالي الكويتي.
٢. خلو الجو التعليمي من روح التعاون والتآلف والمشاركة.
٣. شعور الطلبة بالملل وضعف الرغبة في التعامل مع الآلات.
٤. صعوبة استخدام الطلبة للروبوتات.
٥. خوف بعض أعضاء هيئة التدريس أن يتم الاستغناء عنهم.
٦. عدم وضوح إستراتيجية تطبيق الذكاء الاصطناعي بالتعليم العالي الكويتي.

٧. ارتفاع كلفة تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي الكويتي.

٨. صعوبة استخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنية الذكاء الاصطناعي.

٩. ضعف إجراءات الأمن السيبراني لبعض الروبوتات.

١٠. الآثار السلبية على السلوك الإنساني بسبب التعامل مع الآلات.

١١. ضعف البنية التحتية لتطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم.

ويمكن تفسير ذلك بحداثة توظيف الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم العالي الأمر الذي يجعل هناك نوعاً من التحفظ نوعه ومقاومة التغيير من قبل أعضاء هيئة التدريس لخوفهم على فقدان امتيازتهم بسببه بالإضافة إلى ضعف تأهيل الكوادر البشرية سواء من الطلاب أو أعضاء هيئة التدريس في تطبيقه نتيجة ضف إعدادهم وتأهيلهم لذلك بالإضافة إلى صعوبة توفير الإمكانات المادية والمالية المناسبة لتطبيقه نتيجة تطوره باستمرار.

بالنسبة للسؤال الثاني: ما الحلول المقترحة لمواجهة التحديات التي تواجه توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي بدولة الكويت؟ جائت أبرز الإجابات على النحو التالي:

١. استقطاب العديد من الخبراء في تقنيات الذكاء الاصطناعي في قطاع التعليم العالي الكويتي.

٢. عمل دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس العاملين بقطاع التعليم العالي الكويتي على تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي.

٣. وضع إستراتيجية واضحة لتطبيق الذكاء الاصطناعي بالتعليم العالي الكويتي.

٤. وضع ميزانية مناسبة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي الكويتي.

٥. شراء أحدث البرمجيات التأمينية لضمان تحقيق الأمن السيبراني للروبوتات.

٦. عمل دورات تدريبية للطلبة على استخدام الروبوتات.

٧. استخدام التعليم المدمج عند توظيف الذكاء الاصطناعي لضمان روح التعاون والود والتألف.

٨. إثراء التعليم باستخدام الذكاء الاصطناعي بالعديد من الأنشطة الجذابة.

٩. وضع العديد من الحوافز لأعضاء الهيئة التدريس الذين يجيدون توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

١٠. إعادة هيكلة البنية التحتية في قطاع التعليم العالي الكويتي لتطبيق الذكاء الاصطناعي.

ويمكن تفسير ذلك إلى أنه أبرز الأساليب لمواجهة التحديات التي تواجه توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي بدولة الكويت تتمثل في إحداث تغيير جذري شامل في منظومة التعليم العالي الكويتية يشمل جميع العناصر الخاصة بالنظام التعليمي من أعضاء هيئة تدريس وطلبة ومقررات وبنية تحتية وميزانية لكي يتم تطبيق الذكاء الاصطناعي على نحو سليم لكي يحقق النتائج المنشودة من تحسين مخرجات العملية التعليمية.

توصيات البحث

- عمل بعثات لأعضاء هيئة التدريس للعديد من الدول المتقدمة في توظيف الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم العالي.

- تبني أحد التجارب للجامعات العالمية في توظيف الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم العالي.
- تسهيل المناقلة في بنود الميزانية لمؤسسات التعليم العالي الكويتية لتطبيق الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم العالي.
- تكريم أعضاء هيئة التدريس المتميزين في تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي.
- عمل ندوات عن أهمية تنظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم.
- اعتماد نظم الاختبارات الإلكترونية والتقويم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي الكويتية.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية:

التل، وائل عبد الرحمن؛ نجمي، علي حسين محمد. (٢٠٢٠). توظيف البيئة الجامعية لتعميق التعلم لدى طلاب جامعة تبوك. *المجلة التربوية لجامعة الكويت*، ٣٤(١٣٧)، ١٧٥- ٢٢٢.

حسن، أسماء أحمد خلف. (٢٠٢٠). السيناريوهات المقترحة لدور الذكاء الاصطناعي في دعم المجالات البحثية والمعلوماتية بالجامعات المصرية. *مستقبل التربية العربية*، ٢٧ (١٢٥)، ٢٠٣- ٢٦٤.

خليفة، أمل كرم. (٢٠١٤). *المعلوماتية*. جمهورية مصر العربية: مكتبة بستان المعرفة لطباعة ونشر وتوزيع الكتب.

الرشيدي، عايشة مزيد مطلق. (٢٠٢٠). في الجامعة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨ (١)، ٢٣٠- ٢٥١.

سعيد، عفاف سالم محمد. (٢٠٢٠). تعزيز ثقافة الحوار التربوي داخل البيئة الجامعية: دراسة ميدانية لاتجاهات عينة من طلبة كلية تقنية المعلومات بالزاوية. *مجلة كلية الآداب*، (٣٠)، ١٦٠- ١٩٦.

سلامة، منال أبو المجد. (٢٠٢٠). استشراف مستقبل اللغة العربية في ضوء استراتيجية الذكاء الاصطناعي. *مجلة الآداب والعلوم الإنسانية*، ٢ (٩١)، ٤٤١- ٤٧٤.

شاكي، هشام؛ بوخاري، سمية. (٢٠٢١). *تكنولوجيا المعلومات والاتصال كركيزة أساسية لإدارة المعرفة في المنظمات الجزائرية (الجزء الأول): البيانات الضخمة والذكاء الاصطناعي لتنفيذ وتحقيق أهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠ ضمن خطة عمل منظمة الأمم المتحدة*. الجزائر: مخبر تحليل واستشراف وتطوير الوظائف والكفاءات.

شعبان، أماني عبد القادر محمد. (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم العالي. *المجلة التربوية جامعة سوهاج*، (٨٤)، ١- ٢٣.

الشنقيطي، علي بن محمد عبدالله. (٢٠٢٠). استشراف المستقبل والتخطيط له وحاجة الدعوة والداعية إليه: دراسة تأصيلية في بيان أهميته ووسائل معرفته من خلال النصوص الشرعية. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز للآداب والعلوم الإنسانية*، (١)، ١- ٣١.

عباس، رياض عزيز. (٢٠٢٠). الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي وعلاقته بالتوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة. *مجلة الآداب جامعة بغداد*، (١٣٥)، ٣٦٧- ٤٠٦.

عبد الرحمن، أسامة. (٢٠١٩). *الذكاء الاصطناعي ومخاطره*. القاهرة: دار زهور المعرفة والبركة.

عبد العزيز، هاشم فتح الله عبد الرحمن. (٢٠٢٠). رؤية مستقبلية لتطوير منظومة التعليم في ظل الثورة الصناعية الرابعة (4^{th} IR) الذكاء الاصطناعي AI. *مجلة إبداعات تربوية*، (١٥)، ٧٩- ١١٢.

عبد الفتاح، مروة خميس محمد. (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي والتعليم. *رسالة المعلم*، ٥٧(١، ٢)، ٣٥- ٤٤.

العتل، محمد حمد محمد؛ العجمي، عبد الرحمن سعد؛ العنزي، إبراهيم غازي. (٢٠٢١). دور الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، ١(١)، ٣٠- ٦٤.

العتل، محمد حمد محمد؛ العجمي، عمار أحمد؛ عقيل، ابتسام محمد رشيد. (٢٠١٩). تصورات طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت حول استخدام

الواقع المعزز في تدريس مقرر المناهج وطرق تدريس الحاسوب. *مجلة كلية التربية، ٧٤*(٢)، ٢٠٦- ٢٤٦.

العتيبي، شروق زايد؛ العمري، أمل حسن؛ الغامدي، إيمان سعد. (سبتمبر، ٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي واستخدامه في المجالات البحثية والمعلوماتية: دراسة استشرافية حول نظام Debater. *مؤتمر الابتكار واتجاهات التجديد في المكتبات*، والمنعقد في الفترة من (٩- ١١، سبتمبر)، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

عثمانية، أمينة. (٢٠١٩). *تطبيقات الذكاء الاصطناعي كتوجه حديث لتعزيز تنافسية منظمات الأعمال: المفاهيم الأساسية للذكاء الاصطناعي*. ألمانيا: المركز الديمقراطي العربي للدراسات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية.

العجمي، ناصر محمد سويري. (٢٠٢٠). دور تكنولوجيا المعلومات في تحقيق المزايا التنافسية للنظام التعليمي الجامعي بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، ٣١(١٢٣)، ٤٥١- ٥٠٢.

عرفة، سيد سالم. (٢٠١٢). *اتجاهات حديثة في إدارة التغيير*. عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

عطية، أفكار سعيد خميس. (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي كمدخل لتحويل جامعة الإسكندرية إلى جامعة ذكية: صيغة مقترحة. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، ٢٧ (٢)، ١٥٥- ٣١٣.

علة، مراد؛ ضيف، سعيدة. (٢٠٢١). *تكنولوجيا المعلومات والاتصال كركيزة أساسية لإدارة المعرفة في المنظمات الجزائرية (الجزء الأول): نحو تفعيل عمليات إدارة المعرفة من خلال تبني مدخل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات*. الجزائر: مخبر تحليل واستشراف وتطوير الوظائف والكفاءات.

عمارية، عبد الحكيم؛ سبتي، رشيدة. (٢٠١٨). تكنولوجيا المعلومات والاتصال وحتمية التحول الالكتروني للمؤسسات. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٣٥)، ٩٦٩- ٩٨٢.

العنقودي، عيسى بن خلفان بن حمد. (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي في التعليم. *مجلة تواصل*، (٣١)، ٤٤- ٤٧.

الغندور، محمد جلال. (٢٠١٥). *البحث العلمي بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

الفراني، لينا بنت أحمد بن خليل؛ الحجيلي، سمر بنت أحمد بن سليمان. (٢٠٢٠). العوامل المؤثرة على قبول المعلم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا UTAUT. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (١٤)، ٢١٥- ٢٥٢.

قنديلجي، عامر. السامرائي، إيمان. (٢٠٠٩). البحث العلمي - الكمي والنوعي .عمان: دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع.

كبداني، سيدي أحمد؛ بادن، عبد القادر. (٢٠٢١). *تكنولوجيا المعلومات والاتصال كركيزة أساسية لإدارة المعرفة في المنظمات الجزائرية (الجزء الأول): أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعة الجزائرية*. الجزائر: مخبر تحليل واستشراف وتطوير الوظائف والكفاءات.

محمود، عبد الرازق مختار. (٢٠٢٠). تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا (COVID-19). *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ٣(٤)، ١٧١- ٢٢٤.

مسلم، عبد الله حسن. (٢٠١٥). *إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات*. الأردن: دار المعتز للنشر والتوزيع

المطيري، عادل مجبل. (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي مدخلا لتطوير صناعة القرار التعليمي في وزارة التربية بدولة الكويت. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١١(٢٠)، ٥٧٣- ٥٨٨.

موسى، عبد الله؛ بلال، أحمد حبيب. (٢٠١٩). *الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

الموقع الرسمي لجامعة الكويت. (٢٠٢٢). *جامعة الكويت شاركت بمؤتمر "مواكبة تنظيم التشريعات لتحديات التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي والابتكار المؤسسي" مجلس التعاون الخليجي يوصي بتعميم لوائح جامعة الكويت للدول الأعضاء*. تم الدخول على الموقع بتاريخ ٢٠٢٢/٦/٢٨، المتاح على الرابط التالي:
Http://Kuweb.Ku.Edu.Kw/Ku/Ar/Announcements/KUW219157?Ssissearch=True&Ssfulltext=%D8%A7%D9%84%D8%B0%D9%83%D8%A7%D8%A1%20%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B5%D8%B7%D9%86%D8%A7%D8%B9%D9%8A&Sstitle=&Ssfromdate=&Sstodate=&Sssectiontype=&Sswebsitetype=&Sscollage=

الموقع الرسمي لجامعة الكويت. (٢٠٢٢). *مكتب مساعد نائب مدير الجامعة للخدمات الأكاديمية المساندة لتقنية المعلومات نظم ندوة بعنوان: "شرح وثيقة الأمم المتحدة لأخلاقيات الذكاء الاصطناعي - الجانب التعليمي"*. تم الدخول على الموقع بتاريخ ٢٠٢٢/٦/٢٨، المتاح على الرابط التالي:
Http://Kuweb.Ku.Edu.Kw/Ku/Ar/Announcements/KUW253554?Ssissearch=True&Ssfulltext=%D8%A7%D9%84%D8%B0%D9%83%D8%A7%D8%A1%20%D8%A7%D9%8

4%D8%A7%D8%B5%D8%B7%D9%86%D8%A7%D8%B
9%D9%8A&Sstitle=&Ssfromdate=&Sstodate=&Sssectiont
=ype=&Sswebsitetype=&Sscollage

نصار، نور الدين محمد. (٢٠٢١). سيناريوهات استشراف مستقبل التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٩ (٦)، ٥٣٤- ٥٦٤.

وزارة التربية والتعليم العالي. (٢٠١٤). *تقرير التعليم للجميع: تقرير الاستعراض الوطني للتعليم للجميع بحلول عام ٢٠١٥*. الكويت.

الياجزى، فاتن حسن. (٢٠١٩). استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١١٣)، ٢٥٧- ٢٨٢.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abu Shaqra, R., Alkailanee, K., & Essa, H. B. (2022). The Effect of Artificial Intelligence on Developing Leadership Skills Among Academic Leaders in Public and Private Universities in The Northern Region from Faculty Members Point of View. Multicultural Education, 8(3), 202-212.

Akinwalere, S. N., & Ivanov, V. (2022). Artificial Intelligence in Higher Education: Challenges and Opportunities. *Border Crossing, 12*(1), 1-15.

Aldosari, S. A. M. (2020). The future of higher education in the light of artificial intelligence

transformations. *International Journal of Higher Education*, *9*(3), 145-151.

Al-Sumait, F., Helsper, E.J., Navarro, C. Al-Saif, N., & Raut, N. (2022). Kuwait's Digital Inequalities Report: A 'From Digital Skills to Tangible Outcomes' Project report https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/projects/disto/Kuwait-report.pdf

Bhattacharjee, B., & Deb, K. (2016). Role of ICT in 21st century's teacher education. *International Journal of Education and Information Studies*, *6*(1), 1-6.

Bhbosale, S., Pujari, V., & Multani, Z. (2020). Advantages and Disadvantages Of Artificial Intellegence. *Aayushi International Interdisciplinary Research Journal, 77*, 227-230.

Borana. J. (March, 2016). Applications of Artificial Intelligence & Associated Technologies. *Proceeding of International Conference on Emerging Technologies in Engineering, Biomedical, Management and Science*, (5-6 March), Jodhpur.

ESCWA. (2020). *Developing an artificial intelligence strategy National Guide*. United Nations publication. https://www.unescwa.org/sites/default/files/artificial-intelligence-strategy-national-guide-english.pdf

Gama, F., Tyskbo, D., Nygren, J., Barlow, J., Reed, J., & Svedberg, P. (2022). Implementation frameworks for artificial intelligence translation into health care practice: Scoping review. *Journal of Medical Internet Research, 24*(1), 1-14.

Garg. D. (2019). The Role of ICT In Higher Education for the 21st Century: ICT As A Change Agent for Education. *International Journal of 360^{0} Management Review*, *7*(Special Issue), 17-20.

Hanafi, M. M., Kshetri, N., & Sharma, R. (2021). Economics of Artificial Intelligence in the Gulf Cooperation Council Countries. *Computing Economics, 54*(12), 92-98.

Kayid, A. (2020). The role of Artificial Intelligence in future technology. *Artificial General Intelligence*, 1-4.

KFAS. (2021). *Digital Transformation in Kuwait's ICT Industry*. ICT Publication Report. https://www.kfas.org/media-publications/research-studies-whitepaper/Digital-Transformation-in-Kuwaits-ICT-Industry

KFAS. (2021). *Kuwait corporate Readiness for 4th Industrial Revolution*. ICT publication Report. https://www.kfas.org/media-publications/research-studies-whitepaper/Kuwait-Corporate-Readiness-for-4th-Industrial-Revolution

Komail, V. & Malini V.& Nalini. V. (2015). The Role of ICT In Higher Education 21st Century. *International Journal of science Technology and Management, 4*(12), 286-292.

Kuwait Foundation for the Advancement of Sciences. (2020). *Digital Transformation in Kuwait's ICT Industry*. The State of Kuwait.

Leoste, J., Jõgi, L., Õun, T., Pastor, L., San Martín López, J., & Grauberg, I. (2021). Perceptions about the Future of Integrating Emerging Technologies into Higher Education—The Case of Robotics with Artificial Intelligence. *Computers, 10*(9), 1-14.

OECD (2021), *OECD Reviews of Innovation Policy: Kuwait 2021*, OECD Reviews of Innovation Policy, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/49ed2679-en.

Olver-Ellis, S. (2020). *Building the new Kuwait: Vision 2035 and the challenge of diversification*.

Pannu, A. (2015). Artificial intelligence and its application in different areas. *Artificial Intelligence*, *4*(10), 79-84.

Patel, P. C., Pearce II, J. A., & Oghazi, P. (2021). Not so myopic: Investors lowering short-term growth expectations under high industry ESG-sales-related dynamism and predictability. *Journal of Business Research, 128*, 551-563.

Richard, J. A. (2015). The role of ICT in Higher Education in the 21st century. *International Journal of Multidisciplinary Research and Modern Education (IJMRME)*, *1*(1), 652-656.

Slimi, Z. (2021). The impact of AI implementation in higher education on educational process future: A systematic review. *Research Square*, 1-10.

Suleiman, M. M., Kaur, T., Kuliya, M., & Aliyu, A. S. (2020). The Impact of ICT for the 21st Century: A Change Driving Tools for Tertiary Education in Nigeria. *International Journal of Management and Humanities (IJMH)*, *4*(10), 42-49.

Tang, R., De Donato, L., Besinović, N., Flammini, F., Goverde, R. M., Lin, Z., ... & Wang, Z. (2022). A literature review of Artificial Intelligence applications in railway systems. *Transportation Research Part C: Emerging Technologies*, *140*, 1-25.

Um, T. W., Kim, J., Lim, S., & Lee, G. M. (2022). Trust Management for Artificial Intelligence: A Standardization Perspective. *Applied Sciences, 12*(12), 1-14.

van der Vorst, T., & Jelicic, N. (June, 2019). Artificial Intelligence in Education: Can AI bring the full potential of personalized learning to education? *30th European Conference of the International Telecommunications Society (ITS): "Towards a Connected and Automated Society"*, (16-19 June), Finland.

Aldosari, S. A. M. (2020). The future of higher education in the light of artificial intelligence transformations. *International Journal of Higher Education, 9*(3), 145-151.

Saghiri, A. M., Vahidipour, S. M., Jabbarpour, M. R., Sookhak, M., & Forestiero, A. (2022). A Survey of Artificial Intelligence Challenges: Analyzing the Definitions, Relationships, and Evolutions. *Applied Sciences, 12*(8), 1-21.

الملاحق

(المقابلة)

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي/ أختي الفاضل/ة/.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ... وبعد،

تقوم الباحثة بعمل دراسة علمية بعنوان " **استشراف مستقبل الذكاء الاصطناعي في البيئات التربوية الجامعية بدولة الكويت: التحديات والحلول**"

ونظرًا لخبرتكم الواسعة، وأهمية دوركم في تحقيق أهداف الدراسة، فإن الباحثة تأمل منكم التكرم بالموافقة على مشاركتكم بإجراء المقابلة معكم؛ مثمنةً لكم تعاونكم وحرصكم على دعم البحث العلمي، واستقطاع الجزء الثمين من وقتكم، مؤكداً لكم أن رأيكم لن يستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرة لكم حسن اهتمامكم و تعاونكم. وفقكم الله.

القسم الأول: البيانات الديموغرافية لعينة الدراسة:

الجزء الأول: المعلومات الديمغرافية

النوع

☐ ذكر.

☐ أنثى.

سنوات الخبرة:

☐ أقل من ٥ سنوات

☐ من ٥ إلى ١٠ سنوات

☐ أكثر من ١٠ سنوات

القسم الثاني : أسئلة المقابلة:

السؤال الأول: "ما التحديات التي تواجه توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي بدولة الكويت؟

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

السؤال الثاني: ما الحلول المقترحة لمواجهة التحديات التي تواجه توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي بدولة الكويت؟

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

- تمت بحمد الله-

والباحثة تشكر لسعادتكم وتقدر جهدكم ووقتكم المبذول في هذه الاستمارة.

الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين بمركز صباح الأحمد بدولة الكويت

موضي عوض عبد الله المطيري
دكتوراه الفلسفة في التربية
(تخصص التربية الخاصة)
جامعة القاهرة

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الذكاءات المتعددة والفاعلية الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في مركز صباح الأحمد بدولة الكويت، كما هدفت إلى التحقق من العلاقة بين الذكاءات المتعددة والفاعلية الذاتية لدى عينة البحث، وكذلك الكشف عن الفروق في كل من الذكاءات المتعددة والفاعلية الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي للمعلم. وتم استخدام المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن لتحقيق أهداف الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) من معلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين بمركز صباح الأحمد في دولة الكويت خلال العام الدراسي ٢٠٢١ -٢٠٢٢. بواقع (٢٠) من الإناث، و(٢٠) من الذكور. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الذكاءات المتعددة، إعداد جاردنر (Gardner, 1983)، وترجمة العيد (٢٠١٤)، ومقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين، إعداد تشانن -موران وولفولك (Tschannen- Moran & Woolfolk, 2001)، وترجمة الخلايلة (٢٠١١). وتوصلت الدراسة إلى إن مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي مركز صباح الأحمد للموهبة في دولة الكويت جاء

بمتوسط حسابي (3.73) وانحراف معياري (488.) وبدرجة استجابة (عالية)، وإن مستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمي مركز صباح الأحمد للموهبة في دولة الكويت جاء بمتوسط حسابي (3.73) وانحراف معياري (608.) وبدرجة استجابة (عالية)، ووجود علاقة ارتباطيه إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الذكاءات المتعددة والفاعلية الذاتية لدى معلمي مركز صباح الأحمد للموهبة في دولة الكويت حيث بلغ معامل الارتباط (**795.)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاءات المتعددة والفاعلية الذاتية لدى معلمي مركز صباح الأحمد للموهبة في دولة الكويت تعزى للنوع الاجتماعي، وقدمت الدراسة بعض التوصيات في ضوء تلك النتائج، حيث أوصت بالاهتمام بتدريب معلمي الطلبة الموهوبين لتنمية الذكاءات المتعددة لديهم، من أجل رفع مستوى الفاعلية الذاتية لديهم في العمل.

الكلمات المفتاحية: الذكاءات المتعددة، الفاعلية الذاتية للمعلمين، معلمي الطلبة الموهوبين، مركز صباح الأحمد، الكويت.

Research Abstract:

This study aimed to explore the level of multiple intelligences and self-efficacy among teachers of gifted students at Sabah Al-Ahmad Center in Kuwait, investigate the relationship between multiple intelligences and self-efficacy among the participants, and reveal the differences in both multiple intelligences and self-efficacy levels among teachers of gifted students attributed to the variable gender. The descriptive method, through correlational and comparative approaches, was used to achieve the study objectives. The study sample included (60)

participants, i.e.(30) female teachers and (30) male teachers of gifted students at Sabah Al-Ahmad Center in Kuwait during the academic year 2021-2022. The study tools involved the Multiple Intelligences Scale, which was prepared by (Gardner,1983) and translated by (Al-Eid, 2014), and the Teacher Self-Efficacy Scale, which was prepared by (Tschannen-Moran &Woolfolk,2001) and translated by (Al-Khalayla,2011). The study concluded that the level of multiple intelligences among the teachers at Sabah Al-Ahmad Center for Giftedness in Kuwait came with an arithmetic mean (3.73), a standard deviation (.488), and a (high)response, and the level of self-efficacy among the teachers at Sabah Al-Ahmad Center for Giftedness in Kuwait came with an arithmetic mean (3.73),a standard deviation (.608), and a (high)response, there was a statistically significant positive relationship between multiple intelligences and self-efficacy among teachers at Sabah Al-Ahmad Center for Giftedness in Kuwait, as the correlation coefficient was (.795**), and there were no statistically significant differences in the multiple intelligences and self-efficacy levels among teachers at Sabah Al-Ahmad Center for Giftedness in Kuwait attributed to gender. Based on these results, the study recommended the need forthe training of teachers of gifted students to develop their multiple intelligences and self-efficacy at work.

Keywords: Multiple Intelligences, Teachers 'Self-Efficacy, Teachers of Gifted Students, Sabah Al-Ahmad Center, Kuwait.

مقدمة:

يعد الموهوبون والمتفوقون بمثابة ثروة بشرية لأي مجتمع من المجتمعات، كما تعد الموهبة والتفوق من أهم المجالات التي تحظى باهتمام علماء النفس والتربويين، وذلك لأن الموهبة تعتبر أداة أساسية تسهم في تنمية نوعية الحياة بمختلف المجالات، وما يظهر في الحياة من تقدم وتنمية ما هو إلا نتيجة لجهود الموهوبين والمتفوقين، كما أصبح الاهتمام بالموهبة والموهوبين معياراً لرقي الأمة وتطورها، حيث أن الموهوبين والمتفوقين هم الذين يقودون النهوض والتقدم في المجتمع في مختلف المجالات العلمية والأدبية والطبية وغيرها (جروان، ٢٠٠٤).

وقد اهتمت دولة الكويت برعاية الموهوبين والمتفوقين، وترجع بداية تلك الجهود إلى عام (١٩٧٣) عندما عقدت حلقة نقاشية عن الموهوبين والمتفوقين في الكويت بإشراف المنظمة العربية للتربية والعلوم، وقد أوصت تلك الحلقة بالاهتمام بالموهوبين في الدول التي لم تبدأ في رعايتهم ومن ثم توالت الجهود الرامية إلى رعاية المتفوقين والموهوبين في الكويت (عامر، ٢٠٠٩).

وفي عام ٢٠١٠ تم إنشاء مركز صباح الأحمد للموهبة والإبداع تحت رعاية مؤسسة الكويت للتقدم العلمي لاكتشاف ورعاية المتميزين والموهوبين والمبدعين في دولة الكويت، وتقديم الدعم والرعاية للمتفوقين والمبدعين، وتوفير البيئة والمناخ اللازم لإظهار مواهبهم وإبداعاتهم وتنميتها وإتاحة الفرص الملائمة لتحويل الأفكار إلى إبداعات ملموسة (عبدالله ومحمد ومحمد والهاجري، ٢٠١٩).

ويعد المعلم من أهم محاور العملية التعليمية، فالمعلم الناجح هو الذي يتمكن من إدارة العملية التعليمية داخل الصف بشكل فعال، ويسعى إلى تحقيق الأهداف المتوقعة منه، فلا يمكن نجاح البرامج والمشروعات التعليمية بدون الاعتماد على المعلم الذي يمثل حجر الزاوية في العملية التعليمية داخل الصف الدراسي (عياصرة واسماعيل، ٢٠١٣).

ومن أجل أن يقوم المعلم بدوره بكفاءة واقتدار وفعالية وإبداع، فلا بد له أن يتمتع بقدر كاف من الخصائص والسمات والقدرات والمهارات والكفايات التي تؤهله للقيام بدوره على خير وجه. حيث لم يعد دور المعلم قاصراً على تزويد الطلبة بالمعلومات والمعارف والحقائق كما كان سابقاً، ولكنه أصبح دوره أكبر من ذلك بكثير، حيث أصبح مسؤولاً عن تنمية ودعم كافة جوانب شخصية الطالب، وتنمية قدراته الإبداعية ودعم مواهبه وتطويره من كافة الجوانب الجسمية والنفسية والعقلية والاجتماعية (الهذلي، ١٩٩٥).

وتعد نظرية الذكاءات المتعددة من النظريات الحديثة وهي بمثابة نموذجاً معرفياً يهدف إلى توضيح إستخدام الأفراد لذكاءاتهم بأساليب وطرق غير تقليدية، وهي من إعداد جان جاردنر Gardner، وقد لفتت الانتباه إلى المهارات المختلفة التي يتمتع بها الفرد، فالذكاء ليس قاصراً على المهارات التحليلية كما كان معتقداً في السابق، ولكن هناك مهارات متنوعة تسمى ذكاءات متعددة لدى كل فرد، فلا تقتصر على العلوم أو اللغة أو الرياضيات، بل تتعدى ذلك إلى جوانب مختلفة لدى الفرد (McMahon, Rose, & Parks, 2004).

ويرى جاردنر (Gardner, 2006) أن كل فرد يمتلك عدة أنواع من الذكاء وليس ذكاءاً واحداً، وقد يتمتع هذا الفرد بالقوة في بعض تلك الذكاءات والضعف في بعضها الآخر، وهذه الذكاءات تعمل معاً بطريقة مركبة ومتكاملة ومتفاعلة مع بعضها

البعض، وتتأثر تلك الذكاءات بالعوامل الثقافية بجانب العوامل الوراثية والبيئية المختلفة، وتصل هذه الذكاءات إلى تسعة أنواع هي الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الفراغي، والذكاء الجسمي الحركي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء البصري المكاني، والذكاء الذاتي، والذكاء الطبيعي.

وتشمل الذكاءات المتعددة الذكاء اللغوي اللفظي والذكاء المنطقي الرياضي والذكاء المكاني البصري والذكاء الحركي والذكاء الموسيقي والذكاء المتعلقة بمعرفة الآخرين والذكاء المتعلق بالمعرفة الذاتية والذكاء الوجودي والذكاء الطبيعي (Wibowo, Djatmiko & Marwanto, 2020, P. 5).

وبذلك تفترض نظرية الذكاءات المتعددة أن جميع الأفراد لديهم ذكاءات مختلفة تعمل بدرجات متفاوتة، وهذا يعتمد على الصفات النفسية للفرد، حيث أكد جاردنر على أن الأفراد يختلفون في ملامح الذكاء الخاصة بهم بسبب الوراثة والظروف البيئية، فلا يوجد شخصان لديهما الذكاءات نفسها حتى لو كانا تؤامين، ومعنى ذلك أن الأفراد قادرون على الإسهام في تطوير مجتمعاتهم من خلال نقاط قوتهم الخاصة بهم (شواهين، ٢٠١٤).

ومن جانب آخر، فإن التطورات السريعة والمتلاحقة التي تعد من سمات العصر الحالي أكدت على الدور البارز للمعلمين في قدرتهم الفاعلة على تهيئة المدارس وإعادة هيكلتها وتنظيمها بما يتناسب مع مجريات العصر المتسارعة، وذلك من خلال التركيز على معتقدات المعلمون حول ما يمتلكونه من معارف أكاديمية، ومهارات تعليمية وعملية، وكذلك التركيز على ما يتمتعون به من قدرات تؤهلهم لأن يكونوا فاعلين في تعليم الطلبة المهارات والعمليات التي تزودهم بالمعارف، وتؤهلهم للمشاركة في مجتمع القرن

الحادي واالعشرين وعصر العولمة (Chen, 2005) ولعل من أهم تلك المعتقدات التي تؤثر على المعلم هي معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلمين. فقد أشارت الدراسات إلى وجود علاقة وثيقة بين ما يمتلكه المعلمون من معتقدات بفاعليتهم الذاتية وشعورهم بالمسؤولية نحو التعلم والدافعية للتعلم والمثابرة (Hammond-Darling, Chung, & Frelow, 2002).

وتؤثر معتقدات المعلمين الذاتية حول أنفسهم على ممارساتهم التعليمية، حيث أوضحت نتائج بعض الدراسات مثل دراسة إنسبراسيثا وتشانجسري (Inprasitha & Changsri, 2014) أن المعلمين الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية يتميزون بقدرة أعلى على الإنجاز والأداء، حيث يتمتعون برغبة كبيرة في التعليم، وبذل المزيد من الجهد من أجل إثارة دافعية الطلبة، وهو ما أكدت عليه نتائج دراسة سيجل وماك كوتش (Siegle & McCoach, 2007) التي توصلت إلى أن ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلم تزيد من الثقة بالنفس وتشجع على التقدم العلمي عن طريق قيام المعلم بعرض نماذج لأعمال الطلبة المبدعين، وحثهم على الاقتداء بها.

وتركز الفاعلية الذاتية على إدراك المعلم لكفاءته، وقدراته على التحكم في مخرجات العملية التعليمية، وذلك بغض النظر عن العوامل البيئية المحيطة به، وتتشكل هذه الفاعلية الذاتية على شكل أفكار ومعتقدات حول الذات (الوطبان، ٢٠١١)، وتعد الفاعلية الذاتية للمعلم ذات أهمية كبيرة، حيث تتوسط العلاقة بين ما لدى المعلم من أفكار ومعارف وبين أدائه الفعلي في الموقف التعليمي (الزق، ٢٠٠٩).

ولذلك فإن كل من الذكاءات المتعددة والفاعلية الذاتية من المتغيرات ذات الأهمية الكبيرة للمعلمين، وبصفة خاصة لمعلمي الطلبة الموهوبين، مما يساعدهم على القيام بمهامهم التعليمية بشكل فعال ومساعدتهم على النمو والتطور المعرفي.

أشارت نتائج دراسة كورا والحبيشي (Koura & Al-Hebaishi, 2014) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين الفاعلية الذاتية المرتفعة والمنخفضة والذكاءات المتعددة المتمثلة في الذكاء المنطقي واللغوي والمكاني والحركي والموسيقي والمعرفة بالآخرين والذكاء الذاتي والطبيعي، كما توجد علاقة ارتباطية سلبية بين الذكاء المكاني والفاعلية الذاتية المنخفضة.

في حين أشارت نتائج دراسة أبو الفازلي وجولامي (Abolfazli & Gholami, 2015) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاءات المتعددة المتمثلة في الذكاء الطبيعي والموسيقي والمنطقي الرياضي والوجودي والذكاء المتعلق بمعرفة الآخرين والذكاء الحركي الجسدي واللغوي اللفظي والذكاء المتعلق بالمعرفة الذاتية والذكاء المكاني البصري والفاعلية الذاتية المتعلقة بالاستراتيجيات التربوية والإدارة الصفية وإشراك الطلاب لدى المعلمين، حيث تعد الذكاءات المتعددة مؤشر على الفاعلية الذاتية للمعلم، ويؤثر الذكاء الوجودي والمتعلق بمعرفة الآخرين على الفاعلية الذاتية ويكون المعلمين أكثر فاعلية في الاستراتيجيات التربوية والإشراك للطلاب.

كما أشارت نتائج دراسة سعيدي (Saidi, 2020) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاء المتعلق بالمعرفة الذاتية والذكاء المتعلق بمعرفة الآخرين والأفكار حول الفاعلية الذاتية لدى المعلمين، كما ترتبط الفاعلية الذاتية بمستوى الخبرة

التدريسية لدى المعلم لذا يساعد دمج الذكاءات المتعلقة بالمعرفة الذاتية ومعرفة الآخرين في برامج تعليم المعلم في زيادة مستوى الفاعلية الذاتية للمعلم في البيئة التدريسية .

مشكلة البحث:

يواجه معلمي الطلاب الموهوبين بعض المشكلات المتمثلة في عدم كفاية المعرفة والتدريب أثناء الخدمة وزيادة أعداد الطلاب في الفصول الدراسية وأعباء العمل المتزايدة وكذلك القيود المالية في الحصول على الموارد والأدوات التعليمية (Şahin & Levent, 2015).

يؤدي إغفال تقديم التعليم القائم على الذكاءات المتعددة إلى عدم استخدام أساليب التدريس الملائمة للطلاب وعدم توفير الفرص لتنمية الذكاءات المختلفة لديهم، حيث يساعد الذكاء المنطقي الرياضي لدى المعلم في الكشف عن نمط الذكاء المهيمن في عملية التدريس مع التركيز على الأنواع الأخرى من الذكاءات لذا فإن القصور في اعتماد المعلم على الذكاءات المتعددة يؤدي إلى عدم فاعلية الأنشطة التدريسية (Dolati & Tahriri, 2017).

تتمثل الفاعلية الذاتية لدى المعلم في التجارب المتعلقة بالبراعة والتجارب غير المباشرة والأفكار الاجتماعية والحالات النفسية والوجدانية، حيث توجد ندرة في الدراسات والأدبيات التي تناولت المصادر المتعلقة بالفاعلية الذاتية للمعلم بشكل كامل (Van Rooij, Fokkens-Bruinsma & Goedhart, 2019)

يعد الموهوبون والمتفوقون بمثابة ثروات طبيعية لمجتمعاتهم، وتهتم الدول برعايتهم وتقديم أفضل الخدمات التربوية والتعليمية والإرشادية لهم من أجل مساعدتهم

على النمو والتطور، بما يساعد على تقدم تلك المجتمعات وإيجاد حلول للمشكلات التي تواجهها (جروان، ٢٠٠٤).

ومن أهم أوجه الرعاية التي يمكن تقديمها للطلبة الموهوبين هو اختيار المعلمين الذين يتمتعون بخصائص وقدرات ومهارات خاصة لتربيتهم ومساعدتهم على النمو الشامل (النبهان، ٢٠١٥).

وتعد الذكاءات المتعددة من أهم النظريات في مجال تربية الموهوبين، حيث يتطلب نجاح الفرد في أي موقف وجود ذكاءات متعددة لديه، فهناك بعض الأفراد يصلون إلى النجاح في الحياة العملية على الرغم من تمتعهم بذكاء معرفي متواضع، وذلك بسبب ما يمتلكونه من كفاءات انفعالية، وذكاءات في مجالات أخرى لغوية وانفعالية واجتماعية وذاتية تسهم في تحقيق النجاح في حياتهم العملية (الزغول، ٢٠٠٤).

وتعتمد عملية تهيئة البيئة التعليمية الملائمة على مواهب المعلم وفعاليته الذاتية، حيث أن الشعور المرتفع بالفاعلية الذاتية لدى المعلم، يسهم بشكل كبير في إنجاح دور المعلم في مساعدة الطلبة على التحصيل وتنمية الدافعية ورفع مستوى الثقة بالنفس لديهم من خلال ما يقوم به المعلم من مدح لإنجازاتهم، فلا يكفي أن يمتلك المعلم المتطلبات والمهارات اللازمة لأداء مهامه، بل ولابد أن يمتلك الإيمان والثقة بقدرته على القيام بالسلوك المطلوب تحت ظروف صعبة (Anthony & Artino, 2006).

لذلك تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين بمركز صباح الأحمد للموهبة في دولة

الكويت، والكشف عن الفروق في كل من الذكاءات المتعددة والفاعلية الذاتية لدى معلمي مركز صباح الأحمد للموهبة في دولة الكويت، والتي تعزى للنوع الاجتماعي.

ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالية في الأسئلة التالية:

١. ما مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي مركز صباح الأحمد للموهبة في دولة الكويت؟
٢. ما مستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمي مركز صباح الأحمد للموهبة في دولة الكويت؟
٣. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاءات المتعددة والفاعلية الذاتية لدى معلمي مركز صباح الأحمد للموهبة في دولة الكويت؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاءات المتعددة لدى معلمي مركز صباح الأحمد للموهبة في دولة الكويت تعزى للنوع الاجتماعي؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية لدى معلمي مركز صباح الأحمد للموهبة في دولة الكويت تعزى للنوع الاجتماعي؟

أهداف البحث: تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١. التعرف على مستوى كل من الذكاءات المتعددة والفاعلية الذاتية لدى معلمي مركز صباح الأحمد للموهبة في دولة الكويت.
٢. الكشف عن العلاقة إن وجدت بين الذكاءات المتعددة والفاعلية الذاتية لدى معلمي مركز صباح الأحمد للموهبة في دولة الكويت.

٣. التحقق من الفروق التي تعزى للنوع الاجتماعي، في كل من الذكاءات المتعددة والفاعلية الذاتية لدى معلمي مركز صباح الأحمد للموهبة في دولة الكويت.

أهمية البحث:

تتضح أهمية الدراسة في جانبين هما الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية وذلك كما يلي:

الأهمية النظرية:

- تمثل تلك الدراسة إضافة علمية للدراسات التي تناولت معلمي الطلبة الموهوبين في مركز صباح الأحمد بدولة الكويت، حيث تركز معظم الدراسات على الطلبة الموهوبين أكثر من المعلمين.
- تتناول الدراسة الذكاءات المتعددة كمتغير عقلي لدى المعلم، مما يضيف علمياً إلى البحوث التي تناولت متغيرات عقلية لدى معلمي الموهوبين بصفة خاصة.
- قد تساعد الدراسة في فهم أوسع للفاعلية الذاتية للمعلمين والعوامل المرتبطة بها.

الأهمية التطبيقية:

- قد تساعد تلك الدراسة في بناء برامج إرشادية لتنمية الذكاءات المتعددة لمعلمي الطلبة الموهوبين.
- يمكن أن تجذب تلك الدراسة انتباه المسؤولين عن تدريس الموهوبين إلى اتخاذ اجراءات من شأنها رفع مستوى الفاعلية الذاتية لدى المعلمين.

- يمكن أن تساعد تلك الدراسة أقسام التربية الخاصة في الجامعات على إضافة برامج لتنمية الفاعلية الذاتية والذكاءات المتعددة لدى الخريجين الذين سوف يعملون مع الطلبة الموهوبين.

حدود البحث: تتحدد نتائج تلك الدراسة بالحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية**: تقتصر الدراسة على الذكاءات المتعددة والفاعلية الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين.
- **الحدود المكانية**: مركز صباح الأحمد للموهبة في دولة الكويت.
- **الحدود الزمنية**: الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢١ - ٢٠٢٢.
- **الحدود البشرية**: معلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين بمركز صباح الأحمد في دولة الكويت.

مصطلحات البحث:

تشتمل الدراسة على المصطلحات التالية:

١. **الذكاءات المتعددة Multiple intelligences**: يعرفها جاردنر (Gardner, 2006) بأنها مجموعة القدرات العقلية التي تتمثل في ثمانية أو أكثر من الذكاءات، وهي الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء المكاني، والذكاء الموسيقي، والذكاء الجسدي الحركي، والذكاء الطبيعي، والذكاء الشخصي، والذكاء البينشخصي (الاجتماعي).

وتعرف الذكاءات المتعددة إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها الدرجة التي يحصل عليها معلموا ومعلمات مركز صباح الأحمد للموهوبين بالكويت على مقياس الذكاءات المتعددة إعداد جاردنر (Gardner, 1983)، وترجمة العيد (٢٠١٤)، وذلك خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢١ - ٢٠٢٢.

٢. **الفاعلية الذاتية للمعلم Teachers' self-efficacy**: تعرفها الخلايلة (٢٠١١) بأنها: أحكام المعلم حول مقدرته على تنظيم المخططات العملية وتنفيذ□ا لإنجاز الم□مات التعليمية من أجل تحفيز التعلم لدى الطلبة.

وتعرف الفاعلية الذاتية إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها الدرجة التي يحصل عليها معلموا ومعلمات مركز صباح الاحمد للموهوبين بالكويت على مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين، إعداد تشانن -موران وولفولك (Tschannen- Moran & Woolfolk, 2001)، وترجمة الخلايلة (٢٠١١)، وذلك خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢١ - ٢٠٢٢.

٣. **الطلبة الموهوبون Talented Students**: يعرف ديليزل وجالبرايث (Delisle & Galbraith, 2002) الطلبة الموهوبين بأنهم الطلبة الذين يظهرون عدد كبير من القدرات مثل القدرات الفنية والموسيقية والرياضية والدرامية والجمالية والقيادية والإبداعية وغيرها، تبعا لما يحدده المجتمع بأنه ذات قيمة وأهمية.

ويعرف الطلبة الموهوبون إجرائياً في الدراسة الحالية بأنهم الطلبة الملتحقين بمركز صباح الأحمد للموهبة والإبداع بدولة الكويت، طبقاً للإجراءات المتبعة في اختيار الطلبة للإلتحاق بالمركز، وذلك خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢١ - ٢٠٢٢.

منهج البحث وإجراءاته :

تم استخدام المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن في هذا البحث، وذلك لملائمته لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته، حيث تم استخدام المنهج الوصفي في تحديد مستوى كل من الذكاءات المتعددة، والفاعلية الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين بمركز صباح الأحمد بدولة الكويت، كما تم استخدام المنهج الوصفي بشقه الارتباطي من أجل الكشف عن العلاقة بين الذكاءات المتعددة والفاعلية الذاتية لدى عينة البحث، كما تم استخدام الشق المقارن للكشف عن الفروق التي تعزى للنوع الاجتماعي في كل من الذكاءات المتعددة، والفاعلية الذاتية لدى عينة البحث.

مجتمع البحث:

يشتمل مجتمع البحث في الدراسة الحالية جميع معلمي الطلبة الموهوبين، العاملين في مركز صباح الأحمد للموهبة والإبداع في دولة الكويت، خلال العام الدراسي ٢٠٢١ - ٢٠٢٢.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية من المعلمين العاملين في مركز صباح الأحمد بدولة الكويت، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢١ - ٢٠٢٢. وتكونت عينة البحث من (٤٠) مفردة ، بواقع (٢٠) من الذكور و(٢٠) من الإناث.

خصائص عينة البحث:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وتتمثل في البيانات

الديموغرافية التي تشمل:

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

النوع	التكرارات	النسب المئوية
ذكر	20	%50
أنثى	20	%50
المجموع	40	%100
الخبرة	التكرارات	النسب المئوية
أقل من ٥ سنوات	10	%25.0
من ٦ إلى ١٠ سنة	12	%30.0
من ١١ إلى ١٥ سنة	7	%17.5
من ١٥ إلى ٢٠ سنة	11	%27.5
المجموع	40	%100

المستوى التعليمي	التكرارات	النسب المئوية
ليسانس/ بكالوريوس	15	%37.5
ماجستير	16	%40.0
دكتوراه	9	%22.5
المجموع	40	%100

يتبين من الجدول السابق: أن توزيع أفراد العينة حسب النوع قد جاء بنسب متساوية بواقع (50٪) والخاصة بـ(ذكور)، وكذلك (50٪) والخاصة بـ(أنثى)، وأن أكبر نسبة حصل عليها توزيع أفراد العينة حسب الخبرة هي (30٪)، والخاصة بـ(من ٦ إلى ١٠ سنة)، ويليها نسبة (27.5٪) والخاصة بـ(من ١٥ إلى ٢٠ سنة)، ويليها أقل نسبة (17.5٪) والخاصة بـ(من ١١ إلى ١٥ سنة)، وأكبر نسبة حصل عليها توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي هي (40٪)، والخاصة بـ(ماجستير)، ويليها نسبة (37.5٪) والخاصة بـ(ليسانس/بكالوريوس)، ويليها أقل نسبة (22.5٪) والخاصة بـ(دكتوراه).

أدوات البحث:

اعتمدت الدراسة الحالية في جمع المعلومات على أداتين رئيسيتين هما:

١. **مقياس الذكاءات المتعددة، إعداد جاردنر (١٩٨٣)، وتقنين العيد (٢٠١٤)**

هذا المقياس من إعداد جاردنر (Gardner, 1983)، وترجمة وليد العيد (٢٠١٤)، تم استخدام هذا المقياس من أجل قياس الذكاءات المتعددة لدى المعلمين العاملين بمركز صباح الأحمد الصباح للموهبة والإبداع، ويتكون هذا المقياس في صورته النهائية من (٩٠) عبارة، موزعة على (٩) أنواع من الذكاءات، وهي الذكاء الموسيقي، الذكاء جسمي -حركي، الذكاء المنطقي - الرياضي، الذكاء الفضائي - المكاني، الذكاء اللفظي – اللغوي، الذكاء البينشخصي – الاجتماعي، الذكاء الشخصي – الذاتي، الذكاء الطبيعي– المتعلق بالطبيعيات، والذكاء الوجودي.، بواقع (١٠) عبارات لكل نوع من أنواع الذكاءات، وقد تم الاستعانة به كي يتناسب مع عينة الدراسة الحالية.

ويتم الإجابة على هذا المقياس من خلال مقياس ليكرت الخماسي، حيث يتم الإجابة بإحدى الإجابات التالية: (تنطبق عليَ تماماً= ٥)، (تنطبق عليَ كثيراً=٤)، (تنطبق عليَ أحياناً=٣)، (تنطبق عليَ قليلاً=٢)، (لا تنطبق عليَ إطلاقاً=١)، وتمثل الدرجة ٥ أعلى درجة لكل فقرة، بينما تمثل الدرجة ١ أقل درجة لكل فقرة، وتتراوح الدرجات لكل بعد من الأبعاد بين (١٠: ٥٠) درجة.

قام العيد (٢٠١٤) بالتحقق من المقياس في صورته العربية من خلال الصدق الظاهري، حيث تم عرضه على المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية وعلم النفس، ومن ثم الأخذ بملاحظاتهم. كما تم تطبيقه على عينة استطلاعية قدرها

(١٣٠)، ومن ثم حساب معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للبعد أو نوع الذكاء الذي تندرج تحته. وجاءت جميع معاملات الارتباط ذات قيم دالة إحصائياً. كما تم أيضاً التحقق من صدق التمييز الطرفي للمقياس، من خلال المقارنة بين أعلى (٢٧٪) وأقل (٢٧٪) من عينة البحث في الدرجات على المقياس، وتبين أن الفروق دالة إحصائياً لكل بعد من الأبعاد التسعة.

كما تم التحقق من ثبات المقياس في صورته العربية من خلال طريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار test-retest ، حيث تم إعادة تطبيق الاختبار بعد (٢٠) يوم على عينة استطلاعية مكوّنة من (١٣٠) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، ومن ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجاتهم في المرتين وجاءت معاملات الارتباط دالة بين جميع أبعاد المقياس التسعة في التطبيقين.

وقد قامت الباحثة بتقنين هذا المقياس والتأكد من صدقه الظاهري، حيث تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (١٠) مفردات، من خلال حساب معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لنوع الذكاء الخاص بها، وجاءت جميع معاملات الارتباط قيم دالة إحصائيًا حيث تراوحت في الذكاء الطبيعي بين (**872. -**982.)، وتراوحت في الذكاء الموسيقي بين (**817. -**996.)، وتراوحت في الذكاء الرياضي بين (**792. - **992.)، وتراوحت في الذكاء الوجودي بين (**803. -**996.)، وتراوحت في الذكاء الاجتماعي بين (**982.-**788.)، وتراوحت في الذكاء الجسمي بين (**865.- **990.)، وتراوحت في الذكاء اللغوي بين (**826. - **997.)، وتراوحت في الذكاء الذاتي بين (**770. -**985.)، بينما تراوحت في الذكاء الفضائي بين (**911. - **994.)، وقد تم التأكد من الصدق البنائي لأنواع

الذكاءات في المقياس من خلال إيجاد معاملات ارتباط الأنواع بالدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت بين (**788. - **982.)، وبلغت قيمة معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأنوع الذكاءات والمتوسط العام للمقياس وتبين أنه قد تراوحت قيم معاملات ألفا كرونباخ للمحاور بين (959. -971.)، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمقياس (968.) مما يشير إلى ثبات المقياس.

مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين، إعداد تشانن-موران وولفولك (Tschannen- Moran & Woolfolk, 2001)، وترجمة الخلايلة (٢٠١١):

تم استخدام هذا المقياس من أجل قياس الفاعلية الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين بمركز صباح الاحمد للموهوبين والمبدعين، ويتكون هذا المقياس في صورته النهائية من (٢٤) عبارة، تقيس الفاعلية الذاتية للمعلمين، وهذه العبارات تتوزع على ثلاثة أبعاد، بواقع (٨) عبارات لكل بعد، حيث يقيس البعد الأول فعالية المعلم في مشاركة الطلبة في العملية التعلمية التعليمية، ويقيس البعد الثاني فاعلية المعلم في استخدام استراتيجيات التعليم، ويقيس البعد الثالث فاعلية المعلم في الإدارة الصفية.

وقد تم التحقق من صدق المقياس في صورته المترجمة من قبل الخلايلة (٢٠١١) من خلال الصدق الظاهري، حيث تم عرضه على (١٣) محكم من أصحاب الخبرة من أعضاء هيئة التدري في الجامعات الأردنية الرسمية، والاخذ بتوصياتهم فيما يتعلق بإجراء التعديلات اللازمة.

كما قامت الخلايلة (٢٠١١) بالتحقق من ثبات المقياس من خلال معادلة ألفا كرونباخ بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من المعلمين، ووصل معامل الثبات للمقياس ككل إلى (٠,٨٨)، كما وصل معامل الثبات للبعد الأول: فعالية المعلم في مشاركة الطلبة

في العملية التعلمية التعليمية (٠,٧٦)، والبعد الثاني: فاعلية المعلم في استخدام استراتيجيات التعليم (٠,٧٥)، والبعد الثالث: فاعلية المعلم في الإدارة الصفية (٠,٧٧)، وكانت جميع هذه المعاملات دالة إحصائياً، مما يدل على تمتع المقياس بالثبات.

ويتم الإجابة على عبارات المقياس من خلال تدرج خماسي يعبر عن درجة ممارسته لما ورد فيها تبعاً لأحد الاختيارات الخمسة وهي (بدرجة كبيرة جداً=٥)، (بدرجة كبيرة=٤)، (بدرجة متوسطة=٣)، (بدرجة قليلة= ٢)، (بدرجة قليلة جداً= ١وتتروح الدرجة الكلية على المقياس بين (٢٤) و (١٢٠). وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية لدى المعلم.

قامت الباحثة بتقنين هذا المقياس والتأكد من صدقه الظاهري، حيث تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (١٠) مفردات، ومن ثم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنمني إليه العبارة في المقياس جاءت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث تراوحت في البعد الأول: (الفاعلية في الإدارة الصفية) بين (**776. - **951.)، وتراوحت في البعد الثاني (الفاعلية في استخدام استراتيجيات التعليم) بين (- **966. **847.)، بينما تراوحت في البعد الثالث (الفاعلية في مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية) بين (**853. - **986.)، والصدق البنائي العام لأبعاد المقياس حيث تم التحقق من الصدق البنائي لأبعاد المقياس من خلال إيجاد معاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للمقياس جاءت بقيم مرتفعة حيث تراوحت بين (**973. - **995.)، كما تم حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الفاعلية الذاتية والمتوسط العام للمقياس وتبين أنه قد تراوحت قيم معاملات ألفا كرونباخ للمحاور بين (949. -

983.)، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لأبعاد المقياس (981.) مما يشير إلى ثبات المقياس.

نتائج البحث ومناقشتها

يتضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق أداة البحث واستخدام الأساليب الإحصائية المشار إليها، وذلك للإجابة عن أسئلة البحث، ويلي ذلك تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

أولاً: عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الأول والذي نص على: "ما مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي مركز صباح الأحمد للموهبة في دولة الكويت"؟

وللإجابة عن السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمتوسط العام لمقياس الذكاءات المتعددة ، ويبين ذلك الجدول التالي:

جدول رقم (٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمتوسط العام لمقياس الذكاءات المتعددة

مقياس الذكاءات المتعددة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
الذكاء الطبيعي	3.75	.707	عالية
الذكاء الموسيقي	3.69	.661	عالية

مقياس الذكاءات المتعددة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
الذكاء الرياضي	3.67	.665	عالية
الذكاء الوجودي	3.80	.583	عالية
الذكاء الاجتماعي	3.68	.750	عالية
الذكاء الجسمي	3.71	.700	عالية
الذكاء اللغوي	3.66	.606	عالية
الذكاء الذاتي	3.72	.642	عالية
الذكاء الفضائي	3.87	.573	عالية
المتوسط العام	3.73	.488	عالية

يتبين من الجدول السابق: أن المتوسط العام لمقياس الذكاءات المتعددة جاء بمتوسط حسابي (3.73) وانحراف معياري (488.) وبدرجة استجابة (عالية)، ويمكن

تفسير ذلك إلى إمتلاك المعلمين للعديد من الذكاءات التي تساعدهم في اجتياز أي موقف تربوي أو تعليمي قد يتعرضون له وذلك من خلال إمتلاكهم للذكاء لغوي والذي من شأنه يجعل المعلم قادر على استخدام الكلمات شفوياً بفاعلية ومعالجة بناء اللغة وأصواتها ومعاينتها والاستخدامات العملية لها، والذكاء المنطقي الرياضي الذي يُكسف المعلم القدرة على استخدام الأعداد بفاعلية، والاستدلال الجيد، والذكاء المكاني وهو الذي يُمكن المعلم من إدراك المثيرات البصرية المكانية بدقة، والذكاء الموسيقي الذي من شأنه تمكين المعلم من إدراك إدراك الصيغ الموسيقية وتمييزها وتحويلها والتعبير عنها، والذكاء الاجتماعي الذي يجعل المعلم قادر على إدراك انفعالات الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم، والتمييز بينها، والذكاء الشخصي الذي يُكسب المعلم القدرة على معرفة ذاته من حيث جوانب القوة والضعف والوعي بالحالات المزاجية والدوافع والقدرات وتوجيه الذات وفهمها، وكذلك الذكاء الطبيعي الذي من شأنه زيادة وعي المعلم بكل ما يحيط به، إلى جانب الذكاء الوجودي والذي يشير إلى علاقة المعلم بالكون، وتفكيره الغيبي بالموت، ومصير الكائنات الحية والبشرية، والقدرة على مناقشة الأمور الغيبية.

اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (محمود ومحارمة، 2014)، والتي أشارت إلى أن مستوى الذكاءات المتعددة لدى معلمي التربيه الخاصة جاء بالمستوى المتوسط.

ثانياً : عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الثاني والذي نص على : "ما مستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمي مركز صباح الأحمد للموهبة في دولة الكويت"؟

وللإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس فعالية الذات، ومن ثم ترتيب هذه الأبعاد تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل بعد، ويبين ذلك الجدول التالي:

جدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مقياس الفعالية الذاتية للمعلمين

الرقم	مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الرتبة
١	البعد الأول : الفاعلية في الإدارة الصفية	3.63	.642	عالية	3
٢	البعد الثاني : الفاعلية في استخدام استراتيجيات التعليم	3.79	.658	عالية	1
٣	البعد الثالث : الفاعلية في مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية	3.75	.635	عالية	2
المتوسط العام		3.73	.608	عالية	

يتبين من الجدول السابق: أن المتوسط العام لمقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين جاء بمتوسط حسابي (3.73) وانحراف معياري (608.) وبدرجة استجابة (عالية)، وجاء في الترتيب الأول (البعد الثاني: الفاعلية في استخدام استراتيجيات التعليم) بمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (658.)، ويليه في الترتيب الثاني (البعد الثالث: الفاعلية في مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية) بمتوسط حسابي (3.75) وانحراف معياري (635.)، بينما جاء في الترتيب الثالث والأخير (البعد الأول: الفاعلية في الإدارة الصفية) بمتوسط حسابي (3.63) وانحراف معياري (642.)، وجاءت جميع أبعاد مقياس الفعالية الذاتية للمعلمين بدرجة استجابة (عالية)، ويعزو ذلك إلى فاعلية المعلمين في التعامل مع الطلاب حيث تركز الكفاءة الذاتية على وعي المعلم بكفاءته وقدرته على التحكم في نتائج العملية التعليمية، بغض النظر عن العوامل البيئية المحيطة بها، حيث تساعد هذه المعتقدات على تنمية الشعور بالكفاءة الذاتية وتأثيره على البيئة المحيطة به، من حيث فاعليته في إدارة الصف والتحكم في الطلاب داخل الفصل الدراسي، وفاعليته في اختيار الاستراتيجيات والأساليب المناسبة في التدريس للطلاب، إلى جانب فاعليته في مشاركة الطلاب في العملية التعليمية وتشجيعه على التعبير عن رأيه داخل الصف الدراسي.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الزعبي (٢٠١٤)، والتي أشارت إلى أن مستوى فاعلية الذات الإبداعية للطلبة الموهوبين ومعلميهم كان مرتفعاً، ودراسة الخلايلة (٢٠١١)، والتي أشارت إلى أن مستوى الفاعلية الذاتية للمعلمين كان مرتفعا، وأن المعلمين أكثر فاعلية في بعد الإدارة الصفية وأقلها في بعد مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية، كما اتفقت مع نتيجة دراسة عرنكي وآخرون (٢٠١٦)، والتي أشارت إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الطلبة الموهوبين في الأردن جاءت مرتفعة

المستوى من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة، بالإضافة إلى دراسة الراجح (٢٠١٧)، والتي أشارت إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمات الرياضيات كانت مرتفعة.

ثالثاً: عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الثالث والذي نص على: "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاءات المتعددة والفاعلية الذاتية لدى معلمي مركز صباح الأحمد للموهبة في دولة الكويت"؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط بين جميع الذكاءات وأبعاد الفاعلية الذاتية

الجدول رقم (٤) معامل ارتباط بيرسون بين جميع الذكاءات المتعددة وأبعاد الفاعلية الذاتية لدى معلمي مركز صباح الأحمد للموهبة في دولة الكويت

مقياس الذكاءات المتعددة	مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين							
	البعد الأول: الفاعلية في الإدارة الصفية		البعد الثاني: الفاعلية في استخدام استراتيجيات التعليم		البعد الثالث: الفاعلية في مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية		المتوسط العام لمقياس فاعلية الذاتية للمعلمين	
	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
الذكاء الطبيعي	.871**	.000	.846**	.000	.881**	.000	.919**	.000
الذكاء الموسيقي	.607**	.000	.572**	.000	.571**	.000	.619**	.000

مقياس الذكاءات المتعددة	مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين							
	البعد الأول: الفاعلية في الإدارة الصفية		البعد الثاني: الفاعلية في استخدام استراتيجيات التعليم		البعد الثالث: الفاعلية في مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية		المتوسط العام لمقياس فاعلية الذاتية للمعلمين	
	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
الذكاء الرياضي	.560**	.000	.313*	.000	.508**	.000	.487**	.000
الذكاء الوجودي	.804**	.000	.924**	.000	.746**	.000	.876**	.000
الذكاء الاجتماعي	.266	.000	.070	.000	.249	.000	.206	.000
الذكاء الجسمي	.894**	.000	.715**	.000	.839**	.000	.865**	.000
الذكاء اللغوي	.415**	.000	.187	.000	.425**	.000	.361*	.000
الذكاء الذاتي	.514**	.000	.274	.000	.485**	.000	.449**	.000
الذكاء الفضائي	.619**	.000	.420**	.000	.609**	.000	.581**	.000
المتوسط العام	.824**	.000	.638**	.000	.788**	.000	.795**	.000

يتبين من الجدول السابق:

- وجود علاقة ارتباطيه موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.01) بين المتوسط العام لمقياس الكفاءات المتعددة والمتوسط العام لمقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين؛ حيث بلغ معامل الارتباط (.795**).

- وجود علاقة ارتباطيه موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.01) بين الذكاء الطبيعي والمتوسط العام لمقياس الفاعلية الذاتية، حيث بلغ معامل الارتباط (.919**).

- وجود علاقة ارتباطيه موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.01) بين الذكاء الموسيقي والمتوسط العام لمقياس الفاعلية الذاتية؛ حيث بلغ معامل الارتباط (.619**).

- وجود علاقة ارتباطيه موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.01) بين الذكاء الرياضي والمتوسط العام لمقياس الفاعلية الذاتية؛ حيث بلغ معامل الارتباط (.487**).

- وجود علاقة ارتباطيه موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.01) بين الذكاء الوجودي والمتوسط العام لمقياس الفاعلية الذاتية؛ حيث بلغ معامل الارتباط (.876**).

- لا يوجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.01) بين الذكاء الاجتماعي والمتوسط العام لمقياس الفاعلية الذاتية؛ حيث بلغ معامل الارتباط (.206).

- وجود علاقة ارتباطيه موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.01) بين الذكاء الجسمي والمتوسط العام لمقياس الفاعلية الذاتية؛ حيث بلغ معامل الارتباط (.865**).

- وجود علاقة ارتباطيه موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.01) بين الذكاء اللغوي والمتوسط العام لمقياس الفاعلية الذاتية؛ حيث بلغ معامل الارتباط (.361*).

- وجود علاقة ارتباطيه موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.01) بين الذكاء الذاتي والمتوسط العام لمقياس الفاعلية الذاتية؛ حيث بلغ معامل الارتباط (.449**).

- وجود علاقة ارتباطيه موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.01) بين الذكاء الفضائي والمتوسط العام لمقياس الفاعلية الذاتية؛ حيث بلغ معامل الارتباط (.581**).

ويمكن تفسير ذلك إلى أنه كلما اعتمد المعلم على نسق الذكاءات المتعددة في التدريس للطلاب وفي العملية التعليمية بشكل عام تزداد فعاليته الذاتية بحيث يزداد مستوى الجهد والمثابرة والصلابة لديه، فالمعلمون ذوو الفاعلية الذاتية المرتفعة يتعاملون مع المشكلات والأنشطة الصعبة بدرجة عالية من الثبات الانفعالي، بالإضافة إلى أنه قد لا يمتلك بعض المعلمين الذكاء الاجتماعي بالدرجة الكافية التي تجعله يطور من مهاراته في تقبل الطرق التدريسية الحديثة.

رابعاً: عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الرابع والذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاءات المتعددة لدى معلمي مركز صباح الأحمد للموهبة في دولة الكويت تعزى للنوع الاجتماعي"؟

وللإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney- U Test) على النحو التالي:

- **الفروق الإحصائية باختلاف متغير النوع:**

تم استخدام اختبار (Mann-Whitney- U T- Test) للتعرف على الفروق الإحصائية تبعاً لمتغير النوع على النحو التالي:

الجدول رقم (٥) اختبار (Mann-Whitney- U T- Test) لدلالة الفروق بين آراء أفراد العينة حول الذكاءات المتعددة للمعلمين وفقاً لمتغير النوع

مقياس الذكاءات المتعددة	النوع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة	الدلالة
الذكاء الطبيعي	ذكر	20	17.15	343.00	133.000	343.000	-1.816	.069	غير دال
	أنثى	20	23.85	477.00					
الذكاء	ذكر	20	19.00	380.00	170.000	380.000	.813	.416	غير

مقياس الذكاءات المتعددة	النوع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة	الدلالة
الموسيقي	أنثى	20	22.00	440.00					دال
الذكاء الرياضي	ذكر	20	22.45	449.00	161.000	371.000	1.057	.290	غير دال
	أنثى	20	18.55	371.00					
الذكاء الوجودي	ذكر	20	17.40	348.00	138.000	348.000	1.681	.093	غير دال
	أنثى	20	23.60	472.00					
الذكاء الاجتماعي	ذكر	20	20.75	415.00	195.000	405.000	.135	.892	غير دال
	أنثى	20	20.25	405.00					
الذكاء الجسمي	ذكر	20	18.95	379.00	169.000	379.000	.840	.401	غير دال
	أنثى	20	22.05	441.00					
الذكاء	ذكر	20	20.63	412.50	197.500	407.500	.068	.946	غير

مقياس الذكاءات المتعددة	النوع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة	الدلالة
اللغوي	أنثى	20	20.38	407.50					دال
الذكاء الذاتي	ذكر	20	20.88	417.50	192.500	402.500	.203	.839	غير دال
	أنثى	20	20.13	402.50					
الذكاء الفضائي	ذكر	20	18.80	376.00	166.000	376.000	.924	.356	غير دال
	أنثى	20	22.20	444.00					
المتوسط العام	ذكر	20	19.15	383.00	173.000	383.000	.730	.465	غير دال
	أنثى	20	21.85	437.00					

يتبين من الجدول السابق: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) حول مقياس الذكاءات المتعددة وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي ويعزو ذلك إلى امتلاك كافة مفردات العينة من الذكور والإناث مستوى متقارب من الذكاءات المتعددة، حيث أن جميعهم على دراية كاملة بكيفية توظيف الذكاءات المتعددة للمعلمين ودورها في تنمية المهارات الشخصية والمهنية التي تؤهلهم للتعامل مع الطلاب الموهوبين ومساعدتهم لبذل أفضل وأفضل ما لديهم من جهود للاستفادة منها قدر الإمكان.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (محمود ومحارمة، 2014)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في الذكاءات المتعددة تعزى إلى الجنس.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عفانة والخزندار (٢٠٠٣)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في استراتيجيات التعلم للذكاءات المتعددة تعزى إلى متغير الجنس.

خامساً: عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الخامس والذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية لدى معلمي مركز صباح الأحمد للموهبة في دولة الكويت تعزى للنوع الاجتماعي"؟

وللإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney- U Test)، على النحو التالي:

- **الفروق الإحصائية باختلاف متغير النوع:**

تم استخدام اختبار (Mann-Whitney- U Test) للتعرف على الفروق الإحصائية تبعاً لمتغير النوع على النحو التالي:

الجدول رقم (٦) اختبار (Mann-Whitney- U T- Test) لدلالة الفروق بين آراء أفراد العينة حول مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين وفقاً لمتغير النوع

مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين	النوع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة	الدلالة
البعد الأول:	ذكر	20	19.03	380.50	170.500	380.500	.800	.424	غير

مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين	النوع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة	الدلالة
الفاعلية في الإدارة الصفية	أنثى	20	21.98	439.50					دال
البعد الثاني: الفاعلية في استخدام استراتيجيات التعليم	ذكر	20	17.48	349.50	139.500	349.500	1.642	.101	غير دال
	أنثى	20	23.53	470.50					
البعد الثالث: الفاعلية في مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية	ذكر	20	19.20	384.00	174.000	384.000	.706	.480	غير دال
	أنثى	20	21.80	436.00					
المتوسط العام	ذكر	20	18.43	368.50	158.500	368.500	1.124	.261	غير دال
	أنثى	20	22.58	451.50					

يتبين من الجدول السابق: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) حول مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين وذلك في كل من البعد الأول: الفاعلية في الإدارة الصفية، والبعد الثاني: الفاعلية في استخدام استراتيجيات التعليم، والبعد الثالث: الفاعلية في مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية وكذلك المتوسط العام وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي، ويعزو ذلك إلى امتلاك كافة المعلمين لمستوى الفاعلية الذاتية بدرجات متقاربة سواء ذكور أو إناث، وذلك لاعتبارهم الفاعلية الذاتية إحدى استراتيجيات الإدارة الذاتية، وأنه كلما زاد إيمان المعلم بقدراته على حل المشكلات والتعامل بذكاء مع الطلاب بشكل فعال، ارتفع مستوى دافعه لتحقيق هذا الاعتقاد.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الزعبي (٢٠١٤)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في فعالية الذات الإبداعية لدى الطلبة ومعلميهم تعزى للجنس.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عرنكي وآخرون (٢٠١٦)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي الطلبة الموهوبين تبعاً للجنس.

توصيات البحث:

- عقد وتنظيم دورات تدريبية للقائمين على العملية التعليمية لنشر نظرية الذكاءات المتعددة والعمل على تطبيق مبادئها في النظام التعليمي.

- إعداد دليل للمعلمين في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وما تتضمنه من استراتيجيات وأنشطة.
- إدراج الذكاءات المتعددة في مقررات التربية لطلاب كلية التربية.
- التنوع في استخدام استراتيجيات التدريس لاستيعاب الاختلافات الفردية بين الطلاب وتسخير أقوى ذكاء لكل طالب عند التدريس.
- نشر فكرة الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها بشكل منهجي بحيث تتناول كافة أطراف العملية التعليمية من منهج تعليمي ومعلمين وطلاب.
- مراعاة قياس فاعلية الذات أثناء اختيار معلمي الطلبة الموهوبين للتدريس بدولة الكويت.
- تدريب معلمي الطلبة الموهوبين على الأساليب والاستراتيجيات التي من شأنها رفع مستوى فاعليتهم الذاتية التي تؤهلهم للتعامل مع الطلاب الموهوبين.

الدراسات المقترحة:

- فعالية برنامج تدريبي للمعلمين والمعلمات تنمية الكفايات التدريسية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.
- فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية الفاعلية الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين بمركز صباح الأحمد بدولة الكويت.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

جروان، فتحي. (٢٠٠٤). **الموهبة والتفوق والابداع** (ط٢). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الخلايلة، هدى. (٢٠١١). الفاعلية الذاتية لمعلمي دارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) الجامعة الأردنية، ٢٥** (١)، ١ - ٢٤.

الراجح، نوال محمد. (٢٠١٧). الكفاءة الذاتية لدى معلمات الرياضيات وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى. **مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة البحرين، ١٨** (١)، ٤٨٩ - ٥١٥.

الزعبي، أحمد. (٢٠١٤). فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم في الأردن. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية جامعة اليرموك، ١٠** (٤)، ٤٧٥ - ٤٨٨.

الزغول، عماد. (٢٠٠٤). **مبادئ علم النفس التربوي**. العين: دار الكتاب الجامعي.

الزق، أحمد يحيى. (٢٠٠٩). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. البحرين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة البحرين، ١٠** (٢)،٣٧ - ٥٨.

شواهين، خير سليمان. (٢٠١٤). **نظرية الذكاءات المتعددة: نماذج تطبيقية.** الأردن: عالم الكتب الحديث.

عامر، طارق عبد الرؤوف. (٢٠٠٩). **الاتجاهات الحديثة للموهوبين والمتفوقين: رعايتهم وخصائصهم واكتشافهم.** القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

عبدالله، عادل محمد ومحمد، أشرف محمود، ومحمد، رجب أحمد والهاجري، محمد سعيد ناصر. (٢٠١٩). رعاية الطلاب الموهوبين بدولة الكويت في ضوء خبرتي سنغافورة وفنلندا. مصر، جامعة جنوب الوادي، **مجلة العلوم التربوية جامعة جنوب الوادي**، ٥، ٣٩٤ - ٤٤٦.

عرنكي، رغدة والشمايلة، نسرين والجعافرة، أسمى والسبيلة، أمل. (٢٠١٦). الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، ٣٥** (١٧٠)، ٤٤١ - ٥٦٧.

عفانة، عزو إسماعيل والخزندار، نائلة نجيب. (٢٠٠٣). **استراتيجيات التعلم للذكاوات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلبة المعلمين تخصص رياضيات بغزة.** لمؤتمر العلمي الخامس عشر – مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة. المجلد (١٢) القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

عياصرة، سامر مطلق وإسماعيل، نور عزيزي. (٢٠١٣). سمات معلمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين وأبعادها من وجهة نظر الطلبة في مدارس الموهوبين والمتفوقين في المملكة الأردنية الهاشمية. **المجلة العربية لتطوير التفوق جامعة العلوم والتكنولوجيا بصنعاء، ٤** (٧)، ٩٣ - ١٢١.

العيد، وليد. (٢٠١٤). نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر: تقنين المقياس. الجزائر، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة قاصدي مرباح - ورقلة الجزائر**، ١٧، ٢٠٥ - ٢٢٠.

محمود، أماني والمحارمة، لينا. (٢٠١٤). مستوى الذكاءات المتعددة لمعلمي مدارس التربية الخاصة في الأردن من وجهة نظرهم. **مجلة دراسات العلوم التربوية جامعة الشرق الأوسط الأردن، ٤١**(١)، ١١٥ -١٢٧.

النبهان، موسى. (٢٠١٥). **دليل مرجعي في الكشف عن الموهوبين** (ط٢). دبي: جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز.

الهذلي، عبدالله. (١٩٩٥). مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين. **المجلة التربوية جامعة الكويت، ٩** (٣٠)، ١٧٤ - ١٤٥.

الوطبان، محمد بن سليمان. (٢٠٠٩). أنماط طلب العون التدريسي وفقاً لمستوى الكفاءة الذاتية التدريسية وتوجهات الأهداف التحصيلية ومستوى الخبرة التدريسية لدى المعلمين والمعلمات. السعودية، **مجلة رسالة التربية وعلم النفس جامعة الملك سعود، ٣٣**، ٧٧ -١١٢.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abolfazli, K. Z., & Gholami, J. (2015). Iranian EFL Student-Teachers'multiple Intelligences And Their Self-Efficacy: Patterns And Relationships. **Issues in Language Teaching (ILT), 4**(1), 27-47.

Anthony, R. & Artino, J.R. (2006). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. **Perspectives on Medical Education volume**, 1, 76–85.

Chen, P. (2005). Self-efficacy and delay of gratification. **Academic Exchange Quarterly**, (22), 22- 33.

Darling-Hammond, L. Chung, R. & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation. How well do different pathways prepare teachers to teach?. **Journal of Teacher Education**, *53*(4), 286-302.

Delisle, J., & Galbraith, J. (2002). **When gifted kids don't have all the answers**. Minneapolis, MN: Free Spirit.

Dolati, Z., & Tahriri, A. (2017). EFL teachers' multiple intelligences and their classroom practice. **SAGE Open, 7**(3), 1-12.

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York: Basic Books.

Inprasitha, M.; Changsri, N. (2014). **Teachers' beliefs about teaching practices in the context of lesson study and open**

approach. 5th world conference on educational sciences, WCES 2013, Procedia, Social and Behavioral Sciences, 21 February 2014, 116, 4637–4642.

Johnsen, S. K. (2004). **Identifying gifted students: A practical guide**. Waco, TX: Prufrock Press.

Koura, A. A., & Al-Hebaishi, S. M. (2014). The relationship between multiple intelligences, self-efficacy and academic achievement of Saudi gifted and regular intermediate students. **Educational Research International, 3**(1), 48-70.

McMahon, S.D., Rose, D.S., & Parks, M. (2004). Multiple Intelligences and Reading Achievement: An Examination of the Teele Inventory of Multiple Intelligences. **The Journal of Experimental Education, 73**(1), 41-52.

Şahin, F., & Levent, F. (2 015). Examining the methods and strategies which classroom teachers use in the education of gifted students. **The Online Journal of New Horizons in Education, 5**(3), 73-82.

Saidi, M. (2020). Interpersonal and Intrapersonal Intelligences: Are they related to EFL Teachers' Self-efficacy Beliefs?. AJELP: A**sian Journal of English Language and Pedagogy, 8**(1), 53-61.

Siegle, D; McCoach, B. (2007). Increasing student mathematics self-effcacy through teacher training. **Journal of Advanced Academics, 18**(2), 278-312.

VAN Rooij, E. C. M., Fokkens-Bruinsma, M., & Goedhart, M. (2019). Preparing science undergraduates for a teaching career: Sources of their teacher self-efficacy. **The Teacher Educator, 54**(3), 270-294.

Wibowo, Y. E., Djatmiko, R. D., & Marwanto, A. (2020). **Multiple intelligences in welding practice lectures. In Journal of Physics: Conference Series, 1700**(1), 1-10.

أثر استخدام (التعلم المقلوب/ التعلم الإلكتروني) عبر منصة تيمز على تحصيل طالبات مقرر تدريس التربية البدنية بكلية التربية الأساسية أثناء جائحة كورونا

د. عمر أحمد بن غيث
أستاذ مشارك
كلية التربية الأساسية
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب
الكويت

د. أحمد خضر يوسف
أستاذ مشارك
كلية التربية الأساسية
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب
الكويت

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر استخدام (التعلم المقلوب/التعلم الإلكتروني) عبر منصة تيمز على تحصيل طالبات مقرر تدريس التربية البدنية في كلية التربية الأساسية أثناء جائحة كورونا. تكونت عينة الدراسة من (٤٢) طالبة من قسم التربية البدنية في كلية التربية الأساسية الذين درسوا مقرر تدريس التربية البدنية في الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي ٢٠٢١/٢٠٢٢م وقسموا عشوائياً إلى مجموعتين تجريبيتين، تعلمت المجموعة التجريبية الأولى (٢١) طالبة باستخدام التعلم المقلوب بواسطة منصة تيمز، وتعلمت المجموعة الثانية (٢١) طالبة باستخدام التعلم الإلكتروني عبر منصة تيمز أيضاً. تم تصميم أداة الدراسة وهي الاختبار التحصيلي لمقرر تدريس التربية البدنية، وقد تكون الاختبار من ٢٥ سؤال (اختيار من متعدد)، وقد تم تطبيقه قبلياً (قبل البدء بتدريس المقرر) وبعدياً (بعد الانتهاء من تدريس الوحدتين الأولى والثانية من المقرر). توصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام التعلم المقلوب وإلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية في الاختبار التحصيلي البعدي لطالبات مقرر تدريس التربية البدنية باختلاف مجموعتي الدراسة (التعلم المقلوب، التعلم الإلكتروني) تعزى للمجموعة التي درست باستخدام التعلم المقلوب.

الكلمات المفتاحية: التعلم المقلوب، التعلم لإلكتروني، منصة تيمز، جائحة كورونا، التربية البدنية.

Abstract:

The current study aimed to find out the effect of using flipped learning compared with e-learning through Microsoft Teams platform on the academic achievement of female PE students in the College of Basic Education during Covid19. The study sample consisted of (42) female students from the Department of Physical Education in the College of Basic Education who studied the Physical Education Teaching Course in the first semester of the academic year 2020/2021 AD. They were randomly divided into two experimental groups. The first experimental group (21) students followed the Course by using Flipped Learning , and the second experimental group (21) followed the Course by using e-learning. The study tool was the achievement test of the Physical Education Teaching Course. The study concluded that there are statistically significant differences between the arithmetic means in the post achievement test for the students of the Physical Education Teaching Course in the two study groups (Flipped Learning and e-learning) in favor of the first experimental group who followed the Course by using Flipped Learning classrooms.

Keywords: Flipped learning, E-learning, Microsoft Teams, Corona pandemic, Physical Education.

المقدمة:

شهد العالم في الآونة الأخيرة قفزات علمية هائلة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فباتت المعلومات هي القوة المؤثرة على تقدم الشعوب، كما أن ظهور التقنيات الحديثة والأفكار الجديدة المرتبطة بتعلم الطلاب تمثل تحدياً جديداً لبيئات التعلم التقليدية وتحويل الأنظمة التربوية والتعليمية في كثير من دول العالم. وفي ظل هذا التطور التكنولوجي صدمت جائحة كورونا قطاع التربية والتعليم ووضعته

أمام تحديات كبيرة، إذ دفعت المدارس والجامعات وكافة المؤسسات التعليمية لإغلاق أبوابها للحد من فرص انتشار فيروس كورونا، الأمر الذي دعى المؤسسات التعليمية في كافة دول العالم للتحول إلى التعلم الإلكتروني والاستفادة من أدواته لاستكمال عملية التعليم.

التعلم الإلكتروني هو نظام متكامل يشمل كافة عناصر العملية التعليمية بمختلف جوانبها، ويعتمد على بيئة تعلم تفاعلية باستخدام آليات الاتصال الحديثة كالحاسوب والشبكات والوسائط المتعددة وبوابات الانترنت من أجل إيصال المعلومات للمتعلمين بأسرع وقت وأقل تكلفة، وبصورة يمكن من خلالها إدارة العملية التعليمية وضبطها وتقييم أداء المتعلمين (حمدي، ٢٠٢١). ويعرف حسن (٢٠٢٠) التعلم الإلكتروني بأنه طريقة للتعليم والتعلم باستخدام الوسائط الإلكترونية في عملية نقل وإيصال المعلومات بين المعلم والمتعلم مثل الحواسيب والشبكات، والوسائط مثل الصوت والصورة والمكتبات الإلكترونية والانترنت وغيرها.

والتعلم الإلكتروني قد يكون متزامن Synchronous E-learning، وقد يكون غير متزامن Asynchronous E-learning. التعلم الإلكتروني المتزامن يكون مرتبط بزمن معين بحيث يُشترط فيه تواجد المعلم والطالب في نفس الوقت دون حدود المكان. أما التعلم الإلكتروني غير المتزامن فلا يرتبط بزمن معين ولا يُشترط فيه تواجد المعلم والطالب في نفس الوقت والمكان. إن التعلم الإلكتروني يقوم على مجموعة من العناصر المتكاملة أهمها: المادة التعليمية والمنهج والمعلم والمتعلم ووسائل وأدوات التواصل التكنولوجية المباشرة وغير المباشرة التي تتم عبر الانترنت، كما يتضمن استراتيجية واضحة ومحددة (وطفة، ٢٠٢١).

التعلم الإلكتروني له فوائد كثيرة من أهمها أن عملية التعلم للطالب ممكن أن تحدث في أي وقت ومن أي مكان، كما أن من خلاله يمكن استيعاب عدد كبير من الطلاب، فهو لا يحتاج إلى مباني أو قاعات دراسية أو ساحات جامعية أو مواصلات، كذلك التعلم الإلكتروني يزيد من فرص التواصل بين الطالب والمعلم، والطالب

وزملاءه، والطالب والمحتوى التعليمي من خلال أداوت التواصل المتوفرة في بيئات التعلم الإلكتروني (سمره، ٢٠١٦). وعلى الرغم من المميزات الخاصة بالتعلم الإلكتروني، إلا أن الكثير من الدراسات والبحوث وجدت به قصور في بعض الجوانب مثل الميل في أحيان كثيرة إلى العزلة، ضعف التواصل الحي والمباشر بين المعلمين والمتعلمين وافتقاره للتفاعل الاجتماعي، تطلبه لمهارات قوية في التعلم الذاتي والتحفيز وإدارة الوقت (سمره، ٢٠١٦).

ومع زيادة النقد الموجه للتعلم الإلكتروني ظهر على السطح مصطلح التعلم المقلوب أو المعكوس Flipped Learning وهو مفهوم ليس بجديد على ميدان التعليم. ويقصد بالتعلم المقلوب النموذج التربوي الذي يهتم بتلبية الحاجات التعليمية للمتعلم، معتمد على توظيف التقنيات الحديثة كتطبيقات الويب ومقاطع الفيديو، حيث يتم عكس عناصر المحاضرات والواجبات المنزلية النموذجية للمقرر حيث يشاهد الطلاب المحاضرات في المنزل قبل الفصل التقليدي من خلال الفيديوهات وهي العنصر الرئيسي في الفصل المقلوب التي يتم رفعها على شبكات الإنترنت، بينما يُخصص وقت الفصل للتمارين والمشاريع والمناقشات (Deming, D. 2020, p.73 ,)، وتقوم فكرته على أساس التعلم النشط، وفاعلية ومشاركة الطلاب، وبث المحتوى التعليمي عبر الإنترنت، كما تكمن فكرته على أساس تحويل الفصل التقليدي إلى ورشة تدريبية، يمكن من خلالها أن يتناقش الطلاب فيما يريدون حول المحتوى التعليمي، كما يمكنهم اختبار مهاراتهم في تطبيق المعرفة، والتواصل مع بعضهم أثناء أدائهم للأنشطة، والمهارات المختلفة خلال وقت المحاضرة، ويقوم المعلمون بوظائف المستشارين، أو الموجهين، وتشجيع الطلاب على القيام بالبحث، والجهد الجماعي الفعال (ابانامي، ٢٠١٦، ص٣١)، ويمتاز التعلم المقلوب بالعديد من المميزات والإمكانات التي تتماشى مع معطيات العصر الرقمي، والمرونة، والفاعلية، والاستخدام الأفضل للتقنية الحديثة في مجال التعليم، كما يشجع على استخدام

الاستراتيجيات التعليمية كاستخدام استراتيجية التعلم الفردي في المنزل، واستخدام استراتيجيات التعلم النشط داخل الفصل التقليدي؛ ويضمن الاستثمار الجيد لوقت المحاضرة، ويتحول الطالب إلى باحث عن مصادر معلوماته، ويعزز التفكير الناقد والتعلم الذاتي وبناء الخبرات ومهارات التواصل والتعاون بين الطلاب (ابراهيم، ٢٠١٧، ص ٤٨).

ونظراً لفاعلية بيئة التعلم المقلوب كنموذج مستحدث في مجال التعليم؛ فقد أكدت العديد من الدراسات والبحوث على أهميتها وفاعليتها ومنها دراسة ديمنج (Deming, D. , 2020)التي توصلت إلى فاعلية استخدام نموذج التعلم المقلوب في التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الباحة، ودراسة ابو الدهب (٢٠١٨، ص٧٤١) التي تناولت فوائد كثيرة للتعلم المقلوب في تعزيز دافعية الطلاب وتحسين مهارات التعلم، ودراسة ابو خطوة (٢٠١٦، ص ١٢٥) التي أشارت إلى أن بيئة التعلم المقلوب تزيد من دافعية المتعلمين نحو التعلم فهي تسخر التكنولوجيا لإضافة الإثارة والتشويق والفضول لعناصر البيئة التعليمية، وأكدت دراسة كلاً من: ابو شهبة (٢٠١٧، ص٢٤)، واحمد (٢٠١٨، ص٧٤)، والجدعاني (٢٠١٧، ص٦٣) أنها تزيد من التحصيل الدراسي، وأكدت دراسة الاحول (٢٠١٦، ص٨٣) أنها تساعد على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي، وأشارت دراسة الاسدي (٢٠٢٠، ص ٨٤) أنها تحسن من دافعية المتعلم وانخراطه في التعلم، كما أكدت دراسة كلا من: اسماعيل (٢٠١٧، ص٩٧)، وَدراسة ال داود، (٢٠٢٢، ص ٨٥) أنها تراعي متطلبات التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية، وأكدت دراسة بدر (٢٠١٧، ص٨٠) أنها تعمل على زيادة التفاعل والتعلم النشط للطلاب، كما أوصت دراسة اسماعيل (٢٠١٥، ص٦٤)، وَدراسة ابانامي (٢٠١٦، ص٣١) بتطبيق التعلم المقلوب في التعليم الجامعي.

وبالتالي يتضح أن بيئة التعلم المقلوب تقدم نموذجًا تعليميًا يعتمد على استخدام الطالب للتقنية التعليمية في عملية التعلم، التي تعمل على تحسين العملية التعليمية وزيادة التفاعل بين المعلم والطالب وبين الطلاب معاً وتنمية مهارات التفكير

العليا ورفع مستوى تحصيلهم الأكاديمي، من خلال تكوين بيئة تعليمية تفاعلية تتيح التعليم والتدريب على مهمات تعليمية عديدة منها تنمية التحصيل، وتصميم الأنشطة التعليمية القائمة على العمل الجماعي والتي تعد مدخلاً تعليمياً متمركزاً حول المتعلم، ويبحث فيه عن حقائق أو معلومات أو معرفة تحقق اندماج المتعلم، فهي تساعد في تحقيق التفاعلية بين المتعلم ومحتوى تلك الأنشطة، ولهذا فإن تحقيق التعليم الفعال يمثل في قدرة المعلم على تصميم وتنفيذ مثل هذه الأنشطة التعليمية التي تعزز تحقيق الأهداف المنهجية (ال داود، ٢٠٢٢، ص ٨٨).

وبناء على ما سبق تناوله من فاعلية بيئة التعلم المقلوب وإمكانياتها في استخدام التكنولوجيا الحديثة وإمكانية توظيفها في عملية التعلم، وفي إتاحة الفرصة لتدريب الطلاب على تطبيق المهارات العملية اعتماداً على مواقف التعلم النشط وتفعيل الأنشطة التعليمية، سوف يسعى البحث الحالي الى الكشف عن أثر استخدام التعلم المقلوب عبر منصة تيمز بالمقارنة مع التعلم الإلكتروني على تحصيل طالبات مقرر تدريس التربية البدنية في كلية التربية الأساسية أثناء جائحة كورونا.

مشكلة البحث:

أشارت بعض الدراسات إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي ببيئات التعلم الإلكتروني لدى المتعلمين كدراسة اسماعيل (٢٠١٧، ص٩٧) وذلك لندرة برامج التنمية المهنية، وفي نفس السياق أكدت دراسة بدر (٢٠١٧، ص٨٠) بأن التعليم الجامعي يعاني في القاعات التدريسية العديد من السلبيات وجوانب القصور والضعف، مثل استخدام الطرق التقليدية، ونقص الدافعية وأداء الواجبات في المنزل بتثاقل وتكاسل، وغياب التفاعل، ولمعالجة تلك السلبيات وجب التفكير في توظيف استراتيجية تعليمية تجمع بين مميزات كل من القاعات التدريسية والتعلم الإلكتروني لتعالج جوانب القصور في كل منهما.

وتقدم بيئة التعلم المقلوب نموذجًا تعليميًا جديداً يعتمد على استخدام الطالب للتقنية التعليمية وتوظيفها في عملية التعلم، كما تعمل على تحسين العملية التعليمية وزيادة التفاعل بين المعلم والطالب وبين الطلاب معاً وتنمية مهارات التفكير العليا ورفع مستوى تحصيلهم الأكاديمي، وتعتمد بيئة التعلم المقلوب على أنماط التعلم الالكتروني وخاصة التعاوني والتشاركي التي يمكن من خلالها تكوين بيئة تعليمية تفاعلية تتيح التعليم والتدريب على مهمات تعليمية عديدة منها تصميم الأنشطة التعليمية القائمة على العمل الجماعي التي تعد مدخلاً تعليمياً متمركزاً حول المتعلم، ويبحث فيه عن حقائق أو معلومات أو معرفة، ثم يندمج المتعلم في حل المشكلات والقضايا المطروحة له، فهي تساعد في تحقيق التفاعلية بين المتعلم ومحتوى تلك الأنشطة، ولهذا فإن تحقيق التعليم الفعال يمثل في قدرة المعلم على تصميم وتنفيذ مثل هذه الأنشطة التعليمية التي تعزز تحقيق الأهداف المنهجية (ابراهيم، ٢٠١٧، ص ٤٨).

وبمراجعة العديد من البحوث والدراسات سواءً الأجنبية أو العربية حول بيئة التعلم المقلوب، وجد أن معظمها تحث على توظيف بيئة التعلم المقلوب (الصف المقلوب أو المعكوس) في مجالات تعليمية مختلفة، وقد اقتصرت غالبيتها على توضيح أهميته، ومنها ما اقتصر على استخدامه وأثره، وقد كشفت مؤشرات البحوث والدراسات عن تأثير بيئة التعلم المقلوب على المجال المعرفي في بعض من جوانبه، ولكنها لم تتناول المجال المعرفي بشكلٍ كافٍ. كما أنه بتحليل الباحثان لتلك الدراسات لاحظا أن غالبية تلك الدراسات انحصر اهتمامها إما في تنمية مهارات تصميم وإنشاء المواقع الإلكترونية كدراسة إبراهيم (٢٠١٧، ص ٤٨)، أو إدارة المقررات الإلكترونية كدراسة ابو خطوة (٢٠١٦، ص ١٢٥) أو تصميم الاختبارات الإلكتروني كدراسة احمد (٢٠١٨، ص٩٤)، أو توظيف المصادر الرقمية كدراسة الاحول (٢٠١٦، ص٨٣)، أو تنمية التحصيل الابتكاري والتفكير المستقبلي كدراسة إسماعيل (٢٠١٧، ص٩٧).

كما أنّ جائحة كورونا التي فرضت على العالم أجمع اجراءات جديدة على التعليم بسبب اغلاق المدارس والكليات حفاظاً على سلامة المواطنين من تفشي فيروس كوفيد١٩، حيث تم التحول الكلي في كلية التربية الأساسية –كما في مدارس وكليات العالم- من التعليم التقليدي وجهاً لوجه إلى التعليم الإلكتروني كبديل لضمان استمرار عملية التعليم والتعلم. ومن خلال عمل الباحثان كأعضاء هيئة تدريس في كلية التربية الأساسية، لاحظا خلال هذه الجائحة أثناء التدريس واستخدام التعلم الالكتروني عبر المنصة التعليمية المعتمدة من قبل الكلية (منصة تيمز) ظهور بعض السلبيات من بينها عدم جدية الطلاب والطالبات وقلة اهتمامهم وتفاعلهم، وانشغالهم وعدم تركيزهم بمحتوى المحاضرة الإلكترونية، تسرب عدد منهم أثناء المحاضرات التي تتم عبر منصة تيمز، حيث كان عدد ليس بالقليل منهم يكتفي بتسجيل الدخول لمنصة تيمز ثم ينضم للمحاضرة الإلكترونية عبر خاصية الاجتماع لتسجيل الحضور فقط والبقاء لدقائق قليلة في البداية ثم الانصراف مع بقاء اسم الطالب/ة مسجل من ضمن قائمة الحضور دون الحضور الفعلي للمحاضرة. وكان يصعب على المحاضر متابعة جميع الطلاب والطالبات أثناء المحاضرة عبر تيمز نظراً لعددهم الكبير، ولوجود قرار من إدارة الكلية يمنع عضو هيئة التدريس أن يطلب من الطالب/ة فتح الكاميرا أثناء المحاضرات، الأمر الذي قلل من إدارة وضبط حضور الطلبة للتأكد من وجودهم أثناء المحاضرات، وقد أدى ذلك إلى تساهل عدد الطلاب والطالبات وعدم حضورهم الفعلي وعدم تفاعلهم في المحاضرات التي كانت تتم عبر منصة تيمز. كل هذه الممارسات وغيرها أساءات للتعلم الإلكتروني عن بُعد أثناء الجائحة في كلية التربية الأساسية، وهذا ما دعا الباحثان إلى التفكير في استخدام طريقة أخرى في التدريس تقضي أو تحد من هذه المشكلات وتكون متمركزة حول المتعلم وتجعله أكثر تفاعلاً ونشاطاً ومشاركة أثناء المحاضرات الإلكترونية والتي من بينها التعلم المقلوب عبر منصة تيمز.

وفي ضوء ما سبق من دراسات سابقة ومن واقع عاشه ولاحظه الباحثان يتضح أن هناك حاجة لإجراء دراسة لتقصي أثر استخدام كل من (التعلم المقلوب/التعلم الإلكتروني) عبر منصة تيمز على تحصيل طالبات مقرر تدريس التربية البدنية في كلية التربية الأساسية أثناء جائحة كورونا. ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في العبارة التقريرية الآتية:

"توجد حاجة إلى معرفة أثر استخدام التعلم المقلوب بالمقارنة مع التعلم الإلكتروني عبر منصة تيمز لتنمية تحصيل طالبات مقرر تدريس التربية البدنية في كلية التربية الأساسية أثناء جائحة كورونا"

أسئلة البحث:

١. ما مستوى التحصيل الدراسي القبلي والبعدي لطالبات مقرر تدريس التربية البدنية في كلية التربية الأساسية باختلاف مجموعتي الدراسة (التعلم المقلوب، التعلم الإلكتروني) من خلال منصة تيمز؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لنتائج الاختبار التحصيلي البعدي لطالبات مقرر تدريس التربية البدنية في كلية التربية الأساسية باختلاف مجموعتي الدراسة (التعلم المقلوب، التعلم الإلكتروني) عبر منصة تيمز؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١. بيان أثر استخدام التعلم المقلوب بالمقارنة مع التعلم الإلكتروني عبر منصة تيمز لتنمية تحصيل طالبات مقرر تدريس التربية البدنية في كلية التربية الأساسية أثناء جائحة كورونا.

٢. تحديد أفضلية استخدام كل من (التعلم المقلوب- التعلم الإلكتروني) عبر منصة تيمز لتنمية تحصيل طالبات مقرر تدريس التربية البدنية في كلية التربية الأساسية أثناء جائحة كورونا.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في الآتي:

- قد تسهم نتائج البحث الحالي في تعزيز الإفادة من إمكانات ممارسة الأنشطة التعليمية في بيئة التعلم المقلوب من خلال تذليل الصعوبات التي تواجه طالبات كلية التربية الأساسية في دراسة بعض المقررات الدراسية.
- يفيد هذا البحث القائمين على تصميم بيئات التعلم الإلكتروني بتزويدهم بنتائج علمية بحثية ذات صلة ببيئات الفصل المقلوب.
- يساير البحث الحالي الاتجاهات التربوية الحديثة في توظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم، كبيئة التعلم المقلوب.
- في حدود علم الباحثان، فإنه لا توجد دراسات في دولة الكويت استهدفت الكشف عن أثر استخدام كل من التعلم المقلوب بالمقارنة مع التعلم الإلكتروني عبر منصة تيمز على التحصيل الدراسي للطالبات أثناء جائحة كورونا.

حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: كلية التربية الأساسية
- الحدود البشرية: طالبات قسم التربية البدنية
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي ٢٠٢١- ٢٠٢٢م

- الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على تحديد أثر استخدام كل من (التعلم المقلوب- التعلم الإلكتروني) عبر منصة تيمز لتنمية تحصيل طالبات مقرر تدريس التربية البدنية في كلية التربية الأساسية أثناء جائحة كورونا.

مصطلحات الدراسة:

التعلم المقلوب: أحد طرائق التدريس التي تهتم بتلبية الحاجات التعليمية للمتعلم، وتعتمد على توظيف التقنيات الحديثة كتطبيقات الويب ومقاطع الفيديو، ويتم عكس عناصر المحاضرات والواجبات المنزلية النموذجية للمقرر حيث يشاهد الطلاب المحاضرات في المنزل قبل الفصل التقليدي من خلال الفيديوهات وهي العنصر الرئيسي في الفصل المقلوب التي يتم رفعها على شبكات الإنترنت، بينما يُخصص وقت المحاضرة الأساسي للمناقشات والمشاريع والتدريبات (Deming, D. , 2020, p.73). وفي الدراسة الحالية فإن التعلم المقلوب تم من خلال منصة مايكروسوفت تيمز أثناء جائحة كورونا.

التعلم الإلكتروني: طريقة للتعليم والتعلم باستخدام الوسائط الإلكترونية في عملية نقل وإيصال المعلومات بين المعلم والمتعلم مثل الحواسيب والشبكات، والوسائط مثل الصوت والصورة والمكتبات الإلكترونية والانترنت وغيرها (حسن، ٢٠٢١). وفي الدراسة الحالية فإن التعلم الإلكتروني تم من خلال منصة مايكروسوفت تيمز وهي الطريقة المعتادة أثناء جائحة كورونا.

مقرر تدريس التربية البدنية: هو مقرر دراسي إلزامي لطبة وطالبات التربية البدنية بكلية التربية الأساسية يتم من خلاله إكساب الطلبة المبادئ والاستراتيجيات وطرق التدريس التي تمكنهم من القيام بتدريس مادة التربية البدنية.

منصة مايكروسوفت تيمز: منصة افتراضية تمنح الطلاب وأعضاء هيئة التدريس التواصل الالتقاء والتعاون وإنشاء ومشاركة المواد الدراسية بشكل متزامن وغير

متزامن. وفي كلية التربية الأساسية تم الاعتماد على التدريس باستخدام منصة مايكروسوفت.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعريف بيئة التعلم المقلوب:

يعد الفصل المقلوب أحد أهم الأنماط التعليمية التي تعتمد على التكنولوجيا، والتي أحدثت تغيرات جوهرية في السياق التعليمي داخل المؤسسات التعليمية في السنوات الأخيرة، فهو استراتيجية تعليم وتعلم مقصودة توظف تكنولوجيا التعليم من فيديوهات وغيرها في توصيل المحتوى الدراسي للطالب قبل المحاضرة الدراسية وخارجها، بحيث أصبح يمثل طريقة تدريس تعتمد على تلقي المتعلمين المحتوى التعليمي الجديد في المنزل باستخدام ملفات الفيديو أو عبر الإنترنت ثم مناقشة ما تلقوه والتدريب عليه بتوجيه من المعلم في القاعة الدراسية بدلا من الطريقة المعتادة التي يعمل فيها المعلمون على عرض المحتوى التعليمي الجديد في الصف ويتولى المتعلمون تدريب أنفسهم في المنزل، ومن هذا المنطلق تعددت تعريفاته علي النحو التالي:

- نوع من التعليم الذي يمكن الطلاب من استغلال جزء أكبر من وقت التدريس للأنشطة الدراسية، ويكون التركيز فيه على عملية التعلم التي يقوم الطالب بها من أجل إتقان المحتوى التعليمي (ابراهيم، ٢٠١٧، ص ٤٨).
- توظيف التكنولوجيا بعدة طرق لإتاحة المحتوى التعليمي بالمنزل للمتعلم، واستغلال وقت الحصة الدراسية لتنفيذ التكليفات والأنشطة بالتفاعل مع الأقران والمعلم (ابو الدهب، ٢٠١٨، ص٧٤١).

- أسلوب تعليمي يتكون من مرحلتين الأولى متابعة المتعلم المحتوى التعليمي في المنزل بطريقة فردية معتمداً على الوسائل التكنولوجية، والثانية الانخراط في التعلم مع أقرانه في صورة مجموعات عمل بالفصل الدراسي التقليدي لتنفيذ التكليفات والأنشطة الخاصة بمحتوى التعلم (ابو خطوة، ٢٠١٦، ص ١٢٩).

بذلك يرى البحث الحالي أنه يمكن الإشارة إلى بيئة الفصل المقلوب على أنها بيئة تعلم مدمج تستخدم أدوات التعلم الإلكتروني لنقل المحتوى التعليمي الجديد للمتعلمين في منازلهم، واستغلال وقت المحاضرة للأنشطة التعليمية، وتقوم على مفاهيم التعلم النشط ومشاركة الطلبة، وتعزز بيئة الصف المقلوب التعليم باستخدام التكنولوجيا خارج وقت الدراسة من أجل تحقيق أقصى قدر من مشاركة الطلاب والتعلم أثناء وقت الدراسة في المحاضرة، أي إنه استبدال للتدريس المباشر إلى طرق لاستكشاف واستعراض المواد الدراسية - خارج أوقات المحاضرات- من خلال مقاطع الفيديو، والقراءات، أو لقطات الشاشة، وحل الأنشطة التعليمية.

وفي ضوء العرض السابق لمفهوم التعلم المقلوب، يمكن تعريفه اجرائيا على أنه أسلوب تعليمي يتمركز حول المتعلم معتمداً على الوسائط التكنولوجية (الفيديو) للمحتوى التعليمي، ويقوم المتعلم بمتابعته في المنزل، ثم يقوم بتنفيذ الأنشطة والتكليفات المطلوبة منه باشتراكه مع أقرانه والتفاعل معهم أثناء الفصل التقليدي بمساعدة أستاذ المقرر، وذلك من أجل تحقيق الأهداف التعليمية.

خصائص بيئة الصف المقلوب:

أدى الاهتمام بالفصول المقلوبة إلى وجود تجمعات من العلماء والباحثين والمهتمين تحت مسمى شبكة التعلم المقلوب، وعرفته على أنه نموذج تعليمي يقوم بتغيير طريقة التدريس المباشرة من البيئة التعليمية الجماعية إلى البيئة التعليمية المفردة والتي تؤهل الطالب وتساعده على الاندماج في البيئة التعليمة الفعالة داخل الفصل والتي يكون دور المعلم فيها هو ارشاد الطلاب لتطبيق وممارسة ما تعلموه خارج الفصل في البيئة التعليمة المفردة والاندماج في الأنشطة الجماعية داخل الفصل،

وذلك انطلاقا من الخصائص التي تميزها، حيث اتفق كل من(Elbyaly, M. Y. , 2020 .H)، و(ابو خطوة، ٢٠١٦، ص ١٢٥)، و(ابو الدهب، ٢٠١٨، ص٧٤٨)علي الخصائص التالية:

- تساعد على استخدام جميع مصادر التعلم الإلكترونية وفي مقدمتها الفيديو لتقديم المحتوى التعليمي خارج نطاق الفصل التقليدي.
- توفير الفصول المقلوبة التفاعلية، سواء في المنزل من خلال تفاعل المتعلم مع مصادر التعلم الإلكترونية، وأيضًا تفاعله مع أقرانه عند تنفيذ الأنشطة والتكليفات داخل الفصل التقليدي، وأيضًا إتاحة الفرصة لهم بالتفاعل مع المعلم.
- اتاحة المرونة في الوقت والمكان لمتابعة المحتوى التعليمي عن طريق مصادر التعلم الإلكترونية المتاحة، وأيضًا صلاحيتها في تدريس جميع المقررات التعليمية سواء للمراحل الدراسية المتوسطة أو الجامعية أو الدراسات العليا، وأيضًا المرونة في التدريس سواء لمجموعات صغيرة أو متوسطة أو كبيرة، أيضًا إتاحة المرونة في المكان سواء خارج أو داخل الفصول التقليدية.
- العمل على تغيير دور كل من المعلم والمتعلم، لأنها تقوم بتغيير دور المعلم من ناقل وملقن للمعرفة إلى مرشد وموجه وملاحظ وداعم ومنسق لجميع مكونات العملية التعليمية، وتجعله أيضًا مشارك في إنتاج مصادر التعلم الرقمية، كما غيرت دور المتعلم متلقي للمعرفة إلى مشارك ومتعاون وناشط ومتفاعل مع أقرانه في تنفيذ الأنشطة التعليمية وبناء المحتوى الخاص بها.
- تغيير الشكل الطبيعي للتعليم من حيث تلقي المتعلمين المحتوى الدراسي بالفصل التقليدي، وتنفيذ الأنشطة والتكليفات بالمنزل كما هو بالتعلم التقليدي، إلى جعل المتعلمين يقومون بمتابعة المحتوى التعليمي بالمنزل، وتنفيذ الأنشطة والتكليفات بالفصل التقليدي بشكل جماعي وتفاعلي.

مميزات الفصول المقلوبة :

تتميز الفصول المقلوبة بإمكانيات عديدة وفريدة التي وضحها كل من (ابراهيم، ٢٠١٧، ص ٤٨)، و(ابو الدهب، ٢٠١٨، ص٧٤١)، و(ابو شهبة، ٢٠١٧، ص٢٤)، و(دوام، ٢٠١٩، ص٢٥) ويمكن عرضها على النحو الآتي:

- تقدم تعلم ممزوج بالمتعة والحيوية، مع قليل من الشرح في قاعة الدراسة، وكثير من النشاط والتعلم التعاوني والمشاريع، فالفصول المقلوبة تتيح للمتعلمين إعادة متابعة الدروس التعليمية بصفة مستمرة، وذلك لأنها تعتمد على مصادر التعلم الإلكترونية خارج الفصول التقليدية.
- التغلب على نقص أعداد المعلمين الأكفاء وكذلك غياب المعلم، المساعدة في قضية الإدارة الصفية مما يؤدي الي استثمار وقت الفصل بشكل أفضل، وبذلك فهي تتميز بدعم بناء العلاقات الإيجابية بين المتعلمين بعضهم البعض وبينهم وبين المعلم من خلال التعلم في مجموعات داخل الفصل التقليدي، وتشجيع التواصل بين المتعلمين من خلال العمل الجماعي.
- تقديم تعلم قادر على التغير المستمر، لتلبية احتياجات الطلاب، مع توفير الحرية الكاملة للطلاب في اختيار الوقت والزمان والسرعة التي يتعلمون بها، حتى يقوم بمراجعة المحتوى التعليمي خارج الفصل الدراسي في أي وقت وأي مكان دون التقييد، وأيضًا إتاحة مراجعة المحتوى حسب الخطو الذاتي للمتعلم دون التقيد بزمن.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين: وذلك من خلال إعادة الدرس أكثر من مرة عبر الفيديوهات، فالفصول المقلوبة تعتمد على استخدام المتعلمين لمصادر التعلم الإلكترونية المختلفة خارج الفصل التقليدي، فيساعد ذلك على مراعاة خصائص المتعلمين مما يؤدي إلى مراعاة الفروق الفردية بينهم، وفي هذا البحث يمكن الطالب من تكرار التدريب على المهارة من خلال المحاكاة.

وعلي الرغم من تلك المميزات للتعليم المقلوب، إلا أن استخدامها وتوظيفها في العملية التعليمية تواجه العديد من التحديات، ومنها كما ذكر كل من (الدوسري، ٢٠١٧، ص٩٤)، و(ابو شهبة، ٢٠١٧، ص٢٩):

- قضية توفر التكنولوجيا المناسبة وبالمستوى المناسب لتبنى نمط التعلم المقلوب قد تكون من القضايا الأساسية في نجاح أو فشل هذا النمط من التعلم.
- ضرورة التغيير في منهجية وعقلية المعلم، فكثير من المعلمين سيجدون صعوبة في الانتقال من دور تلقين المتعلمين إلى دور التوجيه والإرشاد.
- ضرورة امتلاك المهارات الخاصة بالتعامل مع البرامج لكي يتمكن من إنتاج مواد بيئة التعلم المقلوب.
- ضرورة تقبل الطلاب لتحمل مسؤولياته في التعلم والتخلي عن اعتماده على المعلم كما تعود في التعلم التقليدي.
- العديد من الطلاب قد لا يكون لديهم القدرة على استخدام التطبيقات التكنولوجية المستخدمة في بيئة التعلم المقلوب.

ويري الباحثان ان أغلب تلك المعوقات يمكن التغلب عليها من خلال تغيير ثقافة المعلم والمتعلم من خلال الجهود التي تبذلها الدولة في تغيير النمط المفضل للتعلم وهو النمط المباشر والاعتماد التدريجي على الوسائل التكنولوجية في إحداث عملية التعلم من بنك معرفة ممتلئ بمصادر التعلم الالكترونية المتنوعة واستخدام للتابلت في التعلم والتعليم والتقويم.

استخدامات الفصول المقلوبة:

ما زالت نظم التعليم الحالية تهتم بالتعليم المباشر الذي ما زال يحظى بانتشار واسع في المؤسسات التعليمية، على الرغم مما يوجه له من الانتقادات، وفي

المقابل تبرز استراتيجية الفصل المقلوب لتحاول الاستفادة من نقاط القوة الموجودة في النظريات المعرفية المختلفة، فالنظرية السلوكية تدعم التعليم المباشر المتمثل في الفيديو التعليمي عبر الإنترنت، والنظرية المعرفية والبنائية التي تدعم تقسيم المحتوى والتعلم النشط، لهذا يمكن النظر لاستراتيجية الفصل المقلوب على أنها تتضمن جملة من الأفكار والنظريات التي يتم توظيف نقاط القوة في كل منها ضمن نهج واحد لتحقيق أكبر قدر من الاستفادة في العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، وقد حدد كل من (خليفة، ٢٠١٩، ص٨٤٧)، و(أحمد، ٢٠١٨، ص٧٤)، و(ابو شهبة، ٢٠١٧، ص٥٤) الاستخدامات العامة للتعليم المقلوب، كما يلي:

- مساعدة الطلاب ذوي القدرات المختلفة على التميز والتقدم العلمي، فاستخدام الفيديو والمصادر الإلكترونية الأخرى عبر الإنترنت تراعي الفروق الفردية وتسمح بتكرار الشرح أكثر من مرة.
- منح المتعلمين إمكانية التحكم في التوقف المؤقت أو الاستمرار في شرح المعلم، وفقاً لظروفه وحالته المزاجية ودافعيته للتعلم.
- التواصل مع الطلاب المعاصرين بالطريقة المناسبة لهم، من خلال القليل من الشرح في القاعات الدراسية، والكثير من استخدام تقنيات الإنترنت وخاصة الشبكات الاجتماعية.
- دعم روح الكفاح والإصرار لدى الطلاب، فجميع الطلاب بلا استثناء نشيطون ولديهم إصرار على التعلم وإنجاز التعلم والمسئوليات الموكلة إليهم، وكذلك تنمية المراقبة الذاتية، والتغذية الراجعة تشجع الطلاب على تنفيذ الأنشطة.
- تغيير نظام إدارة الفصول التقليدية بما لها من مشاكل وعيوب كثير، حيث يعكس الأدوار؛ فيتحول دور المعلم إلى موجه ومرشد ومنسق لكافة مكونات العملية التعليمية، ودور المتعلم من متلقي سلبي للمعلومات إلى متدرب إيجابي وفاعل وناشط ومتعاون مع زملائه ومشارك في بناء المحتوى.

- تحقيق التعلم للإتقان من خلال إمكانية المتعلم إعادة مرات التعلم والتغيير في معدلات التعلم حتى يصل إلى المستوى الذي يؤهله للتأكد من فهمه ومعلوماته بالقاعة الدراسية.
- زيادة التفاعل بين الطلاب والمعلم، وكذلك تتيح للمعلم من فهم وتعرف طلابه بطريقة أعمق؛ من خلال اتاحة وقت قاعات الدراسة للأنشطة والممارسة تحت إشراف المعلم.
- زيادة التفاعل بين الطلاب وبعضهم البعض من خلال العمل في مجموعات صغيرة والإجابة على الأسئلة وتبادل الأدوار في قاعة الدراسة.

وقد أكدت عديد من البحوث والدراسات السابقة على استخدام الفصول المقلوبة في كل المجالات لتحقيق العديد من الأهداف التعليمية ونواتج التعلم، ومنها (الاسدي، ٢٠٢٠، ص ٨٤)، و(الاحول، ٢٠١٦، ص٨٣)، و(ابو شهبة، ٢٠١٧، ص٢٤)، و(خليفة، ٢٠١٩، ص٨٤٧) وكثير من الدراسات على هذا المنوال أكدت على فاعلية استخدام الفصول المقلوبة في كل المجالات لتحقيق عديد من نواتج التعلم. ويمكن للبحث الحالي ذكر هذه الاستخدامات بناءً على البحوث والدراسات السابقة وهي: استخدام الفصول المقلوبة في زيادة التفاعلية بين المتعلمين بعضهم البعض وبينهم وبين المعلم من خلال العمل الجماعي بالفصل التقليدي، وتستخدم في تنمية عمليات التشارك والتعاون وتنمية التعلم الذاتي لدى المتعلمين، وتستخدم أيضا في تحسين عملية التعلم من حيث تنمية التحصيل المعرفي، والأداء المهارى بكفاءة، وتستخدم أيضًا في تسهيل عملية التعلم لأنها ترتكز على تقديم المعلم للتعليمات والتوجيهات والتلميحات والدعم وغير ذلك من أساليب المساعدة، وقيام المعلم بمتابعة العملية التعليمية. وتستخدم في التعلم الفردي والجماعي لأنها تعتمد على عديد من الاستراتيجيات التعليمية التي تدعم هذين النوعين من التعلم، كما تستخدم تخفيف الحمل المعرفي من حيث تقسيم التدريس على مرحلتين الأولى خارج الفصل

الدراسي التقليدي من خلال متابعة المحتوى التعليمي بأحد أدوات التعلم الإلكترونية، والثانية داخل الفصل التقليدي من خلال العمل في مجموعات لتنفيذ الأنشطة والتكليفات التابعة للمحتوى التعليمي، كما تستخدم في تغيير دور المتعلم من متلقي للمعارف إلى مشارك في إنتاجها وتجعله فعال في عملية التعلم، وتغيير دور المعلم من ملقن إلى موجهًا ومرشدًا لعملية التعلم بما يتيح فرصة للمعلم لمتابعة جميع جوانب العملية التعليمية، وتحفيز المتعلمين نحو التعلم، وتستخدم في رفع كفاءة التعلم لدى المتعلمين من حيث مراعاة الفروق الفردية فيما بينهم أثناء عملية التعلم. وتستخدم في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم بصفه عامة والتعلم المقلوب بصفه خاصة.

مكونات بيئة التعلم المقلوب:

يرى كل من خلف الله (٢٠١٦، ص٣٤)، والاحول (٢٠١٦، ص٩٣) أن بيئة التعلم المقلوب تتكون من ثلاث مكونات رئيسة، هي: فيديو تعليمي يتم تطبيقه خارج الغرفة الصفية؛ والتفاعل التعاوني بين الطلاب أنفسهم والمعلم داخل الغرفة الصفية، والملاحظة والتغذية، بينما يمكن تصنيف مكونات بيئة التعلم المقلوب إلى مكونين (اسماعيل، ٢٠١٧، ص٩٩) كما يلي:

- المكون الإلكتروني: وفيه يتم إتاحة المحتوى التعليمي للطلاب على هيئة فيديوهات رقمية قصيرة، أو أي مصادر تعلم إلكترونية أخرى من خلال الإنترنت في المنزل قبل حضورهم إلى قاعة الصف الدراسي.
- المكون التقليدي: وفيه يطبق الطلاب داخل حجرة الصف ما تعلموه خارج الفصل في البيئة التعليمة المفردة والاندماج في الأنشطة الجماعية داخل الفصل، تحت اشراف المعلم وتوجيهه.

أدوار المعلم والمتعلم في بيئة الصف المقلوب:

يختلف دور المعلم والمتعلم خلال التعلم المقلوب عن دورهما في التعليم التقليدي، ويمكن تلخيص أبرز النقاط كما أشار إليها كل من (خليفة، ٢٠١٨، ص٩٨)، و(الاسدي، ٢٠٢٠، ص ٩٤) فيما يلي:

أولا – أدوار المعلم في بيئة التعلم المقلوب:

- تحديد الفئة العمرية المستهدفة والمحتوى وأهداف الدرس ونتائجه المتوقعة مراعيا تقسيم المحتوى وتجزئته بشكل يحقق المناخ الصفي المناسب ببيئة التعلم المقلوب.
- إنتاج الوسائط التعليمية من خلال أدوات إنتاجها المختلفة، على شكل فيديو تعليمي وذلك بوقت كاف قبل المحاضرة.
- رفع المحتوى على المنصة المختارة، والوصول إليه من خلال أدوات ادارة التعلم، ومشاركة الطلبة المادة العلمية إلكترونياً والتأكيد على ضرورة مشاهدتهم لها لاكتساب المعرفة المتعلقة بمهارات الأنشطة التعليمية.
- تدريب الطلبة على كتابة الملاحظات، وتدوين الأسئلة أثناء مشاهدتهم المحتوى.
- عند إعداد المحتوى التعليمي يجب مراعاة تسلسل وترتيب ذلك المحتوى ليكون مناسباً للطلبة وليحقق لديهم تعميق المعرفة دون ملل.
- مشاركة المادة الالكترونية مع الطالبات ليشاهدوها وتأكيد حضورهم لها.
- إعداد أنشطة تعليمية متنوعة ومناسبة للطلاب تحقق أهداف ونواتج تعلم مهارات تنمية الأنشطة التعليمية.
- تقديم تغذية راجعة فورية للطلبة بعد مشاهدة المحتوى، إما عن طريق المناقشة في قناة الفريق والإجابة على الأسئلة، أو احتواء الفيديو على اسئلة تفاعلية

موضحة صحة وخطا الإجابة، لتقييم أهداف المحاضرة، والإجابة على تساؤلاتهم حول الفيديو التعليمي أو غيره من الوسائط الإلكترونية داخل قاعات التدريس، والإشراف على تنفيذ الأنشطة التعليمية، وتقديم الدعم اللازم للطالبات اللذين هم بحاجة إلى مساعدة.

ثانياً - دور الطالب في بيئة التعلم المقلوب:

أما دور الطالب في بيئة التعلم المقلوب فيمكن تفصيله فيما يلي (Ghefaili, A. , 2016)

- الاطلاع على المحتوى التعليمي لتطبيقات التعلم الإلكتروني، خارج قاعات الدراسة، وتدوين ملاحظاتهم وأسئلتهم لمناقشة المعلم فيها في الشق التقليدي من الفصل المقلوب داخل قاعات الدراسة.
- ممارسة مهارات التواصل بينها وبين أقرانها وبينها وبين المعلمة، وتبادل الأسئلة وتقديم التغذية الراجعة لبعضهم البعض.
- تحمل مسئولية تعلمها بالاطلاع على مصادر التعلم الإلكترونية المتنوعة، والإبحار فيما يتم إضافته من روابط خاصة بتطبيقات التعلم الإلكتروني على اختلاف أنواعها وأهدافها مراعية في ذلك ما ترشده إليها المعلمة من قيم المواطنة الرقمية.
- مناقشة المعلمة في قاعة الدراسة حول المحتوى التعليمي الذي شاهدته خارج القاعة، والمشاركة في تنفيذ الأنشطة والمهام التعليمية الصفية بفاعلية، مما يحقق استخدام المعرفة بشكل ذي معنى لديها.

ومما سبق فقد تبين بوضوح دور كل من المعلم والطالب في بيئة التعلم المقلوب، مما يمكن معه تحقيق هدف البحث الحالي.

الدراسات السابقة:

الدراسات التي تناولت بيئة التعلم المقلوب وأثرها على نواتج التعلم المختلفة:

دراسة الحارثي (٢٠١٩) التي هدفت الي قياس فاعلية استخدام بيئة تعليمية قائمة على التعلم المقلوب لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى. استخدم البحث المنهج شبه التجريبي كما اشتملت عينة البحث على (٣٠) طالبة من طالبات الدراسات العليا بكلية التربية جامعة أم القرى تم اختيارهنَّ عشوائياً، بعد ذلك تم تقسيمهن بالتساوي إلى مجموعتين (تجريبية - ضابطة)، ثم قامت الباحثة بتدريب المجموعة التجريبية من خلال بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب، بينما تم تدريب المجموعة الضابطة من خلال الطريقة التقليدية، وبعد ذلك تم تطبيق أداة البحث (بطاقة ملاحظة مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية) تطبيقاً بعديًا على مجموعتي البحث، وقد توصلت نتائج البحث إلى فاعلية بيئة تعليمية قائمة على التعلم المقلوب في تنمية مهارات إنتاج مقررات إلكترونية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى، كما أوصى البحث بضرورة تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طالبات الدراسات العليا بالتخصصات المختلفة.

دراسة (أبو يوسف، ٢٠١٩) والتي هدفت إلى قياس أثر التفاعل بين مستويي المناقشات الالكترونية موجز/ تفصيلي) وتوقيتهما (قبل المشاهدة / وبعدها) عبر منصات الفيديو الرقمي بالفصول المقلوبة على تنمية التفكير فوق المعرفي والاتجاه نحو هذه المنصات لدى طلاب تقنيات التعليم. واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي بالاعتماد على التصميم العاملي (٢×٢). وتكونت عينة البحث من (٨٠) طالباً من طلاب برنامج بكالوريوس تقنيات التعليم بكلية التربية بجامعة جدة وتم توزيعهم عشوائيا على مجموعات البحث الأربعة. وتكونت أدوات البحث من تطوير مقياس لمهارات التفكير فوق المعرفي، وتطوير مقياس للاتجاه. وأظهرت النتائج المرتبطة

بالتفكير فوق المعرفي خلال دراستهم بنظام الفصول المقلوبة أفضلية لمستوى المناقشة الموجز مقابل التفصيلي. وأوصى البحث بأهمية الاعتماد على المنصات الرقمية القائمة على الفيديو وتعميم استخدامها في مواقف التعلم المتنوعة، وتعظيم الاستفادة من أدواتها التفاعلية والتحكمية في دعم خيارات التعلم بالفصول المقلوبة.

دراسة شاهين (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم في الكرة الطائرة لطلبة كلية التربية البدنية. ولتحقيق هدف البحث تم الاعتماد على المنهج التجريبي، وطبقت الدراسة على عينة من طلاب المستوى الرابع بكلية التربية قسم التربية البدنية بجامعة جازان بالسعودية للعام الأكاديمي (٢٠١٧/٢٠١٦) قوامها (٣٠) مفردة، وتم تقسيمهم بالتساوي على مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية. وتوصل البحث إلى عدة نتائج منها، توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في متغير التحصيل المعرفي لمقرر الكرة الطائرة ولصالح القياس البعدي. وبناء على نتائج البحث تمت التوصية باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تدريس مقرر كرة الطائرة لطلبة المستوى الرابع بكلية التربية قسم التربية البدنية.

دراسة (مدكور، ٢٠٢٠) التي هدفت إلى الكشف عن أثر نمطي أنشطة التعلم (التعاوني التشاركي) بالفصل المقلوب على تنمية مهارات التنظيم الذاتي والتفكير الناقد لمعارف ومهارات المعالجات الإحصائية ببرنامج SPSS لدى طلاب الدراسات العليا، وتم الاعتماد على التصميم التجريبي القائم على المجموعتين التجريبيتين حيث تضمن التصميم التجريبي المتغير المستقل أنشطة التعلم بالفصل المقوب وله نمطين (التعلم التعاوني، والتعلم التشاركي)، ومتغيرين تابعين وهما مهارات التنظيم الذاتي، والتفكير الناقد. وتمثلت أدوات البحث في مقياس التنظيم الذاتي، واختبار التفكير الناقد، وتكونت عينة البحث من ٣١ طالبا وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين حسب نوع التعلم. وتوصلت نتائج البحث إلى وجود تأثير إيجابي لنمطي

التعلم التعاوني والتشاركي عند تنفيذ الأنشطة التعليمية بالفصل المقلوب على تنمية كل من مهارات التنظيم الذاتي والتفكير الناقد، وأدى تفوق مجموعة التعلم التشاركي عند تنفيذ الأنشطة التعليمية على زيادة القدرة على التنظيم الذاتي، والتفكير الناقد بشكل أفضل عن مجموعة التعلم التعاوني.

دراسة كامل ومحمد (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تحديد أنسب نمط للتعلم بالاكتشاف (الموجه الحر) في بيئة الواقع المعزز بالفصل المقلوب وأثره في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المعاهد العليا، استخدم البحث المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم التجريبي القائم على المجموعتين التجريبيتين، وتكونت عينة البحث من (٦٤) طالبا من طلاب الفرقة الأولى تخصص نظم معلومات، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين، المجموعة التجريبية الأولى تستخدم التعلم بالاكتشاف الموجه في بيئة الواقع المعزز بالفصل المقلوب، أما المجموعة التجريبية الثانية تستخدم التعلم بالاكتشاف الحر في بيئة الواقع المعزز بالفصل المقلوب، واستخدم البحث اختبار تحصيلي كأداة للبحث، وقد أسفرت نتائج البحث عن عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المعاهد العليا في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي يرجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف نمطي التعلم بالاكتشاف الموجه الحر(في بيئة الواقع المعزز بالفصل المقلوب، وكذلك توصلت إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المعاهد العليا في التطبيق المؤجل للاختبار التحصيلي يرجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف نمطي التعلم بالاكتشاف الموجه الحر(في بيئة الواقع المعزز بالفصل المقلوب.

دراسة الزهراني (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على تأثير استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طلاب التربية البدنية بجامعة الباحة والذين يدرسون مقرر الوسائل المعينة في المجال الرياضي. تم استخدام المنهج

التجريبي وأداة الاختبار لقياس التحصيل المعرفي، وتم توزيع عينة البحث إلى مجموعتين، الأولى تجريبية درست المقرر باستخدام التعلم المقلوب، والأخرى ضابطة درست المقرر بالطريقة التقليدية. أظهرت النتائج، أن طريقة التعلم المقلوب لها تأثير إيجابي على التحصيل المعرفي بمستوى عالي في مقرر الوسائل المعينة لدى طلاب التربية البدنية بجامعة الباحة.

دراسة الشبيبية والعياصرة (٢٠١٩) والتي استهدفت تقصي أثر إستراتيجية الصف المقلوب في التحصيل الدراسي. استخدام الباحثان المنهج الوصفي "التحليل الببليومتري". حيث حُللت (١٣٨) دراسة علمية محكمة وقيمت بطريقة نقدية في ضوء أسئلة الدراسة، وذلك ضمن مدى ثمان سنوات من عام (٢٠١٢ – ٢٠١٩). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن (٨٥ ٪) من الدراسات السابقة توصّلت إلى أن إستراتيجية الصف المقلوب كان لها تأثير إيجابي في التحصيل الدراسي، وأن (١٥ ٪) منها توصّلت إلى عدم وجود أثر للإستراتيجية في التحصيل الدراسي. كما أظهرت نتائج الدراسة التفسيرات التي حدّدها الباحثون لتأثير هذه الإستراتيجية في متغّير التحصيل الدراسي. وبالنظر إلى ما خلصت إليه فقد أوصت الدراسة بالتوسع في استخدام المعلمين لاستراتيجية الصف المقلوب؛ لما لها من تأثير إيجابي في التحصيل الدراسي.

دراسة كامبيلو وميراليس (Campillo & Miralles, ٢٠٢٢) والتي هدفت الدراسة إلى تحليل تأثير استخدام نموذج الفصل المقلوب على تعلم طلاب مقرر تعليم العلوم الاجتماعية بجامعة مورسيا بأسبانيا في بيئة التعليم العالي. هدفت هذه الدراسة أيضًا إلى فحص مدى استخدام الطلاب المسجلين في برنامج تدريب المعلمين للمرحلة الابتدائية لتقنيات واستراتيجيات مختلفة لدعم التعلم في الفصل الدراسي المقلوب خلال فصل دراسي واحد. تم تطبيق الدراسة على عينة من ١٧٩ طالبًا وزعوا على أربع مجموعات مختلفة. وتم تطبيق الاختبارات القبلية والبعدية لتقييم آراء الطلاب في إطار هذا النهج الرقمي. توصلت الدراسة إلى فاعلية التعلم المقلوب وأن

الطلاب كان لديهم تصور إيجابي عن طريقة التدريس هذه خلال الفترة قيد الدراسة.

دراسة بوديل وشارما (Poudel & Sharma, ٢٠٢٢) والتي استندت على مراجعة سريعة ل ١٤ دراسة تم نشرها في عامي ٢٠١٩ و ٢٠٢٠ والتي تتناول الفصل الدراسي المقلوب. فالهدف الأساسي لهذه الدراسة هي فحص النظريات الأساسية لتصميم الفصول الدراسية المقلوبة ونماذج الفصول الدراسية المقلوبة المستخدمة والكشف عن فاعليتها في التعليم.. تم استخدام طريقة مراجعة كوكرين (Cochrane rapid review method) السريعة كمنهجية للتحقيق في الأسس النظرية والنماذج والسياق التأديبي والتكنولوجي للدراسات السابقة. أظهرت نتائج الدراسات أن هناك تأثيرًا إيجابيًا للفصول الدراسية المقلوبة على التعلم والتحفيز وخفض قلق التدريس.

وقد استفاد البحث الحالي من تلك الدراسات السابقة علي عدة اوجه، وهي:

- الاستفادة من توصيات الدراسات السابقة في تحديد مجال البحث في (بيئة التعلم المقلوب).
- الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد وإثراء الإطار النظري، وتفسير ومناقشة النتائج.
- بينت الدراسات السابقة الأهمية الكبيرة للبحث العلمي الذي يقوم به الباحثان، ودوره في المجال التربوي لمواكبة التطورات العالمية.
- جعلت الدراسات السابقة مشكلة البحث واضحة وسهلة بالنسبة للباحثان، كما تساعدها على تحديد المشكلات المتعلقة والمرتبطة بالبحث العلمي، كما أنها تقدم العديد من المصادر والمراجع التي يمكن الاستفادة منها أثناء القيام بالبحث العلمي.

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الجزء وصفاً لمنهج وتصميم الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، والإجراءات المتبعة في إعداد الاختبار، والتحقق من صدقه وثباته، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات وتحليلها لهذه الدراسة والتي هدفت إلى معرفة أثر التدريس باستخدام كل من (التعلم المقلوب- التعلم الإلكتروني) عبر منصة تيمز على تحصيل طالبات مقرر تدريس التربية البدنية في كلية التربية الأساسية.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج التجريبي وذلك نظراً لملاءمته لأسئلة وأهداف لدراسة.

تصميم الدراسة

تم استخدام تصميم مجموعيتن تجريبيتين مع اختبار قبلي- بعدي والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

جدول رقم (١)

تصميم مجموعيتن تجريبيتين مع اختبار قبلي-بعدي

المجموعة	الاختبار القبلي	المعالجة التجريبية	الاحتبار البعدي
المجموعة التجريبية الأولى	اختبار تحصيلي	دراسة مقرر تدريس التربية البدنية باستخدام التعلم المقلوب لمدة ثمان أسابيع	اختبار تحصيلي
المجموعة التجريبية الثانية	اختبار تحصيلي	دراسة مقرر تدريس التربية البدنية باستخدام التعلم الإلكتروني لمدة ثمان أسابيع	اختبار تحصيلي

كما هو موضح من الجدول أعلاه فقد تم تطبيق الاختبار القبلي لكلا المجموعتين التجريبيتين وهو الاختبار التحصيلي لمنتصف الفصل الدراسي لمقرر تدريس التربية

البدنية وذلك قبل المعالجة التجريبية والتي استمرت لمدة ٨ أسابيع والتي تمثلت في تدريس المقرر باستخدام التعلم المقلوب للمجموعة التجريبية الأولى والتعلم الإلكتروني للمجموعة التجريبية الثانية.

درست طالبات المجموعتين التجريبيتين الوحدة التعليمية الأولى والثانية من مقرر تدريس التربية البدنية، وقد احتوت هاتين الوحدتين على موضوعات عدة مثل: التخطيط لدرس التربية البدنية وأهميته ومستوياته ومبادئه –أجزاء درس التربية البدنية – الأهداف العامة لدرس التربية البدنية - الأهداف السلوكية وكيفية صياغتها – مجالات الأهداف السلوكية– قواعد ومتطلبات ينبغي مراعتها قبل وأثناء تنفيذ درس التربية البدنية –واجبات معلم التربية البدنية.

كانت أوقات محاضرات المقرر الأساسية للمجموعتين التجريبيتين كل يوم أحد وثلاثاء في الأسبوع. لكن تم التعديل على المجموعة التجريبية الأولى (التعلم المقلوب) لتحضر محاضرة إلكترونية متزامنة واحدة في الأسبوع عبر منصة مايكروسوفت تيمز، أما المجموعة التجريبية الثانية (التعلم الإلكتروني) فكانت تحضر بشكل اعتيادي محاضرتين إلكترونيتين متزامنتين في الأسبوع عبر منصة تيمز.

كانت بيئة التعلم المقلوب للمجموعة التجريبية الأولى تسير على النحو التالي:

- إنتاج فيديو تعليمي يتمثل بشرح للمحتوى التعليمي من خلال محاضرات مقرر تدريس التربية البدنية.
- يتم تحميل فيديو المحاضرات المسجلة عبر منصة تيمز التعليمية.
- ثم يُطلب من طالبات المقرر مشاهدة فيديو المحتوى التعليمي للمحاضرة الإلكترونية المسجلة بشكل فردي (خارج أوقات المحاضرات التزامنية) وتدوين ملاحظاتهم وأسئلتهم وحل التمارين والأنشطة التعليمية والاستعداد لمحاضرة المقرر الإلكترونية المتزامنة.

- بعد ذلك يتم الانتقال إلى المحاضرة الإلكترونية المتزامنة حيث يجتمع جميع طالبات المجموعة التجريبية مع أستاذ المقرر في نفس الوقت عبر منصة تيمز من خلال خاصية الاجتماع Meeting.
- ثم تقوم الطالبات بتطبيق ما تعلموه خارج الفصل (خارج وقت المحاضرة الإلكترونية المتزامنة) في البيئة التعليمة المفردة والاندماج في الأنشطة التعليمية الجماعية مع بقية الطالبات ومناقشة أستاذ المقرر أثناء إقامة محاضرة المقرر الإلكترونية المتزامنة، وتحت اشراف أستاذ المقرر وتوجيهه.
- ثم يقوم أستاذ المقرر على التعقيب على المناقشات وتقديم تغذية الراجعة لطالبات المقرر والإجابة على أسئلتهم واستفساراتهم.

أما طالبات المجموعة التجريبية الثانية فقد درسوا عبر التعلم الإلكتروني عن طريق منصة مايكروسوفت تيمز، حيث كانت الطالبات يتواجدون بنفس الوقت الذي يتواجد فيه أستاذ المقرر عبر منصة تيمز في نفس وقت محاضرات المقرر الأساسية كل يوم أحد وثلاثاء في الأسبوع، وهذه الطريقة هي الطريقة المتبعة والمألوفة في الكلية لإقامة محاضرات المقررات الدراسية أثناء جائحة كورونا وقت إجراء هذا البحث.

وبعد انتهاء المعالجة التجريبية تم تطبيق اختبار منتصف الفصل الدراسي لمقرر تدريس التربية البدنية مرة أخرى (الاختبار البعدي) لكلا المجموعتين التجريبيتين.

متغيرات الدراسة:

أولا: المتغير المستقل:

طريقة التدريس لكلا المجموعتين: التدريس باستخدام التعلم المقلوب للمجموعة التجريبية الأولى، والتدريس باستخدام التعلم الإلكتروني للمجموعة التجريبية الثانية.

ثانياً: المتغير التابع:

التحصيل الدراسي للطالبات، وقد تم قياس التحصيل عن طريق اختبار تحصيلي لمقرر تدريس التربية البدنية.

مجتمع الدارسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات التربية البدنية المسجلين في الشُّعب الدراسية لمقرر تدريس التربية البدنية (بنات) في الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي ٢٠٢٢/٢٠٢١م، وقد بلغ عدد الشُّعب الدراسية لذلك الفصل الدراسي ثلاث شُعب لمقرر تدريس التربية البدنية.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٤٢) طالبة من قسم التربية البدنية في كلية التربية الأساسية درسوا مقرر تدريس التربية البدنية في الدراسي الأول من العام الأكاديمي ٢٠٢٢/٢٠٢١م. تم اختيار هذه الشعبة الدراسية بشكل عشوائي من بين ثلاث شُعب لمقرر تدريس التربية البدنية (بنات). وقد تم تقسيم عينة الدراسة بشكل عشوائي إلى مجموعتين تجريبيتين، تعلمت المجموعة التجريبية الأولى (٢١) طالبة باستخدام التعلم المقلوب، وتعلمت المجموعة الثانية (٢١) طالبة باستخدام التعلم الإلكتروني عبر منصة مايكروسوفت تيمز.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد وتطوير اختبار تحصيلي لمنتصف الفصل الدراسي في مقرر تدريس التربية البدنية في كلية التربية الأساسية، تكون من (٢٥) سؤال موضوعي من نوع الاختيار من متعدد، وقد تم بناءه وفق الاجراءات الآتية:

١- تحديد الغرض من الاختبار

٢- بناء جدول مواصفات

٣- اعداد تجمع من الفقرات بلغ (٣٠) فقرة

٤- تحكيم هذه الفقرات

صدق أداة الدراسة

أ- **صدق المحتوى:** للتحقق من صدق الاختبار، وتم عرضه على عدد من أعضاء هيئة التّدريس في كلية التربية الأساسية المختصين، بغية إبداء رأيهم فيه من حيث؛ وضوح الفقرات، وانتمائها للمجالات، ودقة الصياغة اللغوية، وبناءً على توجيهاتهم واقتراحاتهم عدلت بعض الفقرات ما بين إعادة صياغة وحذف البعض ليتكون بصورته النهائية من (٢٥) فقرة.

مؤشرات صدق البناء:

تم التحقق من مؤشرات صدق البناء من خلال ايجاد ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية ، والجدول(٢) يبين ذلك.

الجدول(٢)

قيم معاملات ارتباط فقرات اداة الدراسة بالدرجة الكلية وبالمجال الذي تنتمي له

رقم الفقرة	معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية
1	0.34*
2	.45٠**
3	.55٠**
4	.47٠**
5	٠,٤٥**

رقم الفقرة	معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية
6	0.42**
7	**٠,٥٠
8	**.54٠
9	٠0.5**
10	0.65**
11	0.45*
12	**.45٠
13	0.54**
14	**.72٠
15	**.71٠
16	**.65٠
17	**.54٠
18	**.56٠
19	**.63٠
20	**٠,٥٦
21	**.61٠
22	**٠,٧١
23	0.53*

رقم الفقرة	معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية
24	**٠,٥٦
25	0.54**

❖❖ دال عند(α=٠,٠١) ، ❖ دال عند(α=٠,٠٥)

يلاحظ أن قيم معاملات الارتباط جميعها موجبة وتزيد عن (٠,٣٠) الأمر الذي يشير إلى تمتع أداة الدراسة بصدق بناء مناسب لأغراض الدراسة الحالية.

خصائص فقرات الاختبار

تم استخراج معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار بعد تطبيقه على عينة استطلاعية والجدول (٣) يبين قيم معاملات الصعوبة والتمييز.

الجدول (٣)

قيم معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار مقرر التربية البدنية

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	٠,٣٦	0.61**
2	٠,٦٠	0.71**
3	.750	**٠,٦٣
4	.740	**٠,٦٥
5	.700	**٠,٦١
6	٠,٦٥	**.780
7	.610	**.700

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
8	٠,٦٨	.710**
9	.750	.800**
10	.670	.610**
11	.600	٠,٦٨**
12	.460	.730**
13	.610	.660**
14	.630	.690**
15	.610	.460**
16	٠,٦٩	.510**
17	٠,٦٢	٩٥.٠**
18	٠,٧٠	٠,٦٧**
19	٠,٧١	٠,٧٢**
20	.750	٠,٦٣**
21	٠,٥٤	٠,٧٠**
22	.700	٠,٦١**
23	٧٧.٠	0.61**
24	.510	0.71**
25	٠,٤٥	٠,٦٣**

يلاحظ من نتائج الجدول (٣) أن قيم معاملات الصعوبة قد جاءت ما بين(٠,٣٦) و(٠,٧٧) ، بينما كانت قيم معاملات التمييز جميعها موجبة وتزيد عن(٠,٣٠) وبالتالي لم يتم حذف فقرات من الاختبار .

التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة :

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة تم استخراج اختبار ت لعينتين مستقلتينIndependent sample t-test لنتائج التطبيق القبلي على مجموعتي الدراسة، والجدول(٤) يبين ذلك.

الجدول (٤)

نتائج اختبارت لعينتين مستقلتين Independent sample t-test لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاختبار مقرر تدريس التربية البدنية باختلاف المجموعتين التجريبيتين

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	التعلم المقلوب	21	9.38	2.33	-٠,٤٨٤	٠,٦٣١
	التعلم الالكتروني	21	9.71	2.12		

يلاحظ من نتائج الجدول(٤) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية القبلية لتحصيل الطالبات في مقرر التربية البدينة في كلية التربية الأساسية، إذ بلغت قيمة "ت" (٠,٤٨٤-) وهي غير دالة احصائيا عند مستوى (α=٠,٠٥)، الأمر الذي يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة.

المعالجة الاحصائية

بغرض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاساليب الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين المشترك الاحادي ANCOVA.

نتائج الدراسة

نتائج الإجابة على سؤال الدراسة الأول والذي نصه:

ما مستوى التحصيل الدراسي القبلي والبعدي لطالبات مقرر تدريس التربية البدنية في كلية التربية الأساسية باختلاف مجموعتي الدراسة (التعلم المقلوب، والتعلم الالكتروني) عبر منصة تيمز؟

للإجابة على نتائج هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة مستوى التحصيل الدراسي القبلي والبعدي لطالبات مقرر تدريس التربية البدنية في كلية التربية الأساسية باختلاف مجموعتي الدراسة (التعلم المقلوب، التعلم الالكتروني)، والجدول(٥) يبين ذلك.

الجدول(٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لطالبات مقرر تدريس التربية البدنية في الاختبار القبلي والبعدي لكلا المجموعتين (التعلم المقلوب، التعلم الالكتروني)

المجموعة	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		معادلة الكسب المصحح لبليك
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
التعلم المقلوب	9.38	2.33	20.00	2.1٧	١,٥٣
التعلم الالكتروني	9.7١	2.12	14.14	3.2٢	٠,٦٥

يلاحظ من نتائج الجدول(٥) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لنتائج الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لطالبات مقرر تدريس التربية البدنية في كلية التربية الأساسية باختلاف مجموعتي الدراسة (التعلم المقلوب، التعلم الالكتروني). وأظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية البعدية للمجموعة التي درست من خلال التعلم المقلوب كانت أعلى منها للمجموعة التي درست عبر التعلم الإلكتروني، إذ بلغت (٢٠,٠٠) بينما بلغت للمجموعة الأخرى (١٤,١٤). كما بينت النتائج أن قيمة (معادلة الكسب المصحح لبليك) لهذه المجموعة التي درست عبر التعلم المقلوب كانت أعلى إذ بلغت (١,٥٣) بينما للمجموعة التي درست من خلال التعلم الالكتروني (٠,٥٣).

نتائج الإجابة على سؤال الدراسة الثاني والذي نصه :

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لنتائج الاختبار

التحصيلي البعدي لطالبات مقرر تدريس التربية البدنية في كلية التربية الأساسية باختلاف مجموعتي الدراسة (التعلم المقلوب، التعلم الالكتروني) عبر منصة تيمز؟

للاجابة على هذا السؤال تم استخراج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية البعدية لتحصيل طالبات مقرر تدريس التربية البدنية في كلية التربية الأساسية البعدي باختلاف مجموعتي الدراسة (التعلم المقلوب، التعلم الإلكتروني)، والجدول (٦) يبين ذلك.

الجدول(٦)

نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية الاختبار التحصيلي البعدي لطالبات مقرر تدريس التربية البدنية باختلاف مجموعتي الدراسة (التعلم المقلوب، التعلم الالكتروني)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	قيمة مربع إيتا
التطبيق البعدي	111.216	1	111.216	22.906	.000	
المجموعة	389.219	1	389.219	80.164	.000	٠.673
الخطأ	189.356	39	4.855			
المجموع	12901.000	42				
الكلي المصحح	660.786	41				

يلاحظ من نتائج الجدول(٦) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية **في الاختبار التحصيلي البعدي** لطالبات مقرر تدريس التربية البدنية في كلية التربية الأساسية باختلاف مجموعتي الدراسة (التعلم

المقلوب، التعلم الالكتروني) إذ أن قيمة "ف" للمجموعة قد بلغت (٨٠,١٦٤) وهي دالة احصائيا عند مستوى (α=٠,٠٥)، كما بلغت قيمة مربع إيتا(٠,٦٧٣) وهي تشير إلى أن استراتيجية التعلم المقلوب قد فسرت (٦٧,٣٪) من التباين في تحصيل الطالبات في **مقرر تدريس التربية البدنية في كلية التربية الأساسية**، ولمعرفة عائدية الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية، والجدول(٧) يبين ذلك.

الجدول(٧)

المتوسطات الحسابية المعدلة والاخطاء المعيارية للمتوسطات الحسابية البعدية لتحصيل طالبات مقرر تدريس التربية البدنية باختلاف مجموعتي الدراسة (التعلم المقلوب، والتعلم الالكتروني)

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التعلم المقلوب	20.1٣[a]	٠.482
التعلم الالكتروني	14.0٢[a]	٠.482

يلاحظ من نتائج الجدول (٧) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية البعدية لتحصيل طالبات مقرر تدريس التربية البدنية في كلية التربية الأساسية باختلاف مجموعتي الدراسة (التعلم المقلوب، والتعلم الالكتروني) تعزى للمجموعة التي درست باستخدام التعلم المقلوب إذ بلغ المتوسط الحسابي البعدي لهذه المجموعة (٢٠,١٣) بينما بلغ للمجموعة التي درست باستخدام التعلم الالكتروني (١٤,٠٢).

مناقشة نتائج الدراسة

أظهرت نتائج الدراسة على السؤال الأول أن المتوسطات الحسابية البعدية

للمجموعة التي درست مقرر تدريس التربية البدنية من خلال التعلم المقلوب كانت أعلى منها للمجموعة التي درست عن طريق التعلم الإلكتروني، وأن قيمة (معادلة الكسب المصحح لبليك) لهذه المجموعة التي درست عن طريق التعلم المقلوب كانت أعلى من مجموعة التعلم الإلكتروني.

كما أظهرت نتائج الدراسة على السؤال الثاني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية في الاختبار التحصيلي البعدي لطالبات مقرر تدريس التربية البدنية باختلاف مجموعتي الدراسة (التعلم المقلوب، التعلم الإلكتروني) تعزى للمجموعة التي درست باستخدام التعلم المقلوب.

ويمكن تفسير وتعليل هذه النتائج من خلال ما تتضمنه بيئة التعلم المقلوب من خصائص ومميزات كثيرة والذي تقوم فكرته على أساس التعلم النشط، وفاعلية ومشاركة الطالبات، وبث المحتوى التعليمي عبر الإنترنت، كما تكمن فكرته على أساس تحويل الفصل التقليدي إلى ورشة تدريبية، وساحة نقاشية، يمكن من خلالها أن يتناقش الطلبة فيما يريدون حول المحتوى التعليمي مع بعضهم البعض ومع أستاذ المقرر، وهذا ما أشار له أبانامي (٢٠١٦) حيث يمكن للطلاب الذي يتعلمون من خلال التعلم المقلوب اختبار مهاراتهم في تطبيق المعارف التي اكتسبوها من خلال الفيديو التعليمي وبقية مصادر التعلم المرسلمة من قبل المعلم، والتواصل مع بعضهم أثناء أدائهم للأنشطة، والمهارات المختلفة خلال الوقت الأساسي للمحاضرة. وكما أشار ابراهيم (٢٠١٧) فإن بيئة التعلم المقلوب تعمل على تحسين العملية التعليمية وزيادة التفاعل بين المعلم والطالب وبين الطلاب معاً وتنمية مهارات التفكير العليا ورفع مستوى تحصيلهم الأكاديمي، ونقل مركز التعلم نحو المتعلم الذي يعتمد على نفسه في البحث عن الحقائق والمعلومات والمعارف، ثم يندمج في حل المشكلات والقضايا المطروحة له، فهي تساعد في تحقيق التفاعلية بين المتعلم ومحتوى تلك الأنشطة.

وقد لاحظ الباحثان خلال تطبيق البحث الحالي بأن كل هذه الخصائص والمميزات لبيئة التعلم المقلوب أتت ثمارها وأحدثت الفارق، وجعلت من بيئة التعلم المقلوب بيئة تعليمية فاعلة نشطة ممزوجة بالمتعة والحيوية، بيئة مرنة تسمح للطالبات أن يتعلموا ويشاهدوا فيديو محاضرات المقرر المسجلة بكل أريحية بأي وقت ومن أي مكان، كما أن بإمكانهم الاطلاع على مصادر التعلم ومشاهدة الفيديوهات المسجلة والمرفوعة في منصة تيمز لأكثر من مرة، وهذا من شأنه أن يراعي الفروق الفردية بين الطالبات، فالبعض بحاجة أن يتابع الدرس لأكثر من مرة، كما أن تخصيص وقت للمحاضرة الإلكترونية المتزامنة للنقاش والحوار مع أستاذ المقرر وبقية زميلاتهم الطالبات جعل طالبات المجموعة التجريبية الأولى أكثر حرصاً واستعداداً للمشاركة الفاعلة ومحاولة اظهار ما اكتسبوه وماتعلموه بشكل فردي من خلال متباعتهم للمحاضرة المسجلة وتعلمهم خارج أوقات المحاضرة الأساسية. كل ذلك ساعد طالبات المجموعة التجريبية الأولى على تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة لمقرر تدريس التربية البدنية، وبالتالي أدى إلى ارتفاع مستوى تحصيلهم الأكاديمي في المقرر بالمقارنة مع المجموعة التجريبية الثانية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من الحارثي (٢٠١٩)، وأبو يوسف (٢٠١٩)، ومدكور (٢٠٢٠)، وشاهين (٢٠١٨)، والشبيبية والعياصرة (٢٠١٩)، والزهراني (٢٠٢٠)، و دراسة كامبيلو وميراليس (Campillo & Miralles, ٢٠٢٢)، وبوديل وشارما (Poudel & Sharma, ٢٠٢٢) الذين خلصوا إلى فاعلية التعلم المقلوب وأثره الإيجابي على التحصيل الدراسي، وتختلف مع نتيجة دراسة كامل ومحمد (٢٠٢٠) والتي خلصت إلى عدم فاعلية التعلم المقلوب.

الاستنتاجات والتوصيات:

من خلال ما توصلت له الدراسة يُلاحظ أن هناك أثر إيجابي للتدريس باستخدام التعلم المقلوب على تحصيل طالبات التربية البدنية بكلية التربية الأساسية مقارنة

باستخدام التعلم الإلكتروني عبر منصة مايكروسوفت تيمز. في ضوء ذلك توصي الدراسة بالآتي:

- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لاكسابهم مهارات استخدام الفصل الدراسي المقلوب.
- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لاكسابهم مهارات تصميم وإنتاج الفيوهات التعليمية للفصل الدراسي المقلوب.
- الحث على استخدام طرائق تدريس يكون فيها المتعلم المحور الأساسي في العملية التعليمية كما في الفصل الدراسي المقلوب.
- اقتراح بإجراء دراسات أخرى للكشف عن فاعلية التعلم المقلوب في تخصصات أكاديمية مختلفة.
- اقتراح بإجراء دراسة أخرى لمعرفة اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التعلم المقلوب.
- عقد ندوات علمية لمناقشة إشكاليات التعلم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا.
- تقويم تجربة التعلم الإلكتروني في كلية التربية الأساسية أثناء جائحة كورونا.

المراجع

ابانمي، فهد بن عبد العزيز.(٢٠١٦م). أثر استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تدريس التفسير في التحصيل الدراسي، والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، ١٧٣، ٢١- ٤٨.

ابراهيم، رشا أحمد.(٢٠١٧م). توظيف استراتيجية المشروعات الإلكترونية في التدريب الإلكتروني عن بعد وأثرها على تنمية مهارات إنتاج الأنشطة الإلكترونية لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. مجلة التربية للعلوم النفسية والاجتماعية، القاهرة، ٢(١٧٣).

ابو الدهب، محمود محمد أحمد.(٢٠١٨ م). فاعلية نمطي الفصول "المقلوبة/ الافتراضية" في تنمية مهارات بناء المستودعات الرقمية ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب قسم تكنولوجيا التعليم. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس: سلسلة دراسات وبحوث محكمة (١٠٣)، ص ص ٢٧٧- ٣٤٨.

أبو خطوة، السيد عبد المولى.(٢٠١٦م). معايير ضمان الجودة في تصميم المقررات الإلكترونية وإنتاجها، بحث مقدم في المؤتمر الدولي للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد (تعلم فريد لجيل جديد). الرياض، https://www.academia.edu/5233793.

أبو شهبة، مصطفى محمود.(٢٠١٧م). فاعلية برنامج تدريبي عن بعد في تنمية مهارات تصميم الأنشطة التفاعلية لدى مصممي التعليم الإلكتروني. رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

أبو يوسف، وائل رمضان عبدالحميد. (٢٠١٩). التفاعل بين مستويي المناقشات الإلكترونية (موجز / تفصيلي) وتوقيتهما (قبل المشاهدة / وبعدها)عبر منصات الفيديو الرقمي بالفصول المقلوبة وأثره على تنمية التفكير فوق المعرفي والاتجاه نحو هذه المنصات لدى طلاب تقنيات التعليم .تكنولوجيا

التعليم، مج٢٩، ع٣ ، 156. - 83مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1093921

أحمد، أمل شعبان. (٢٠١٧م). التعلم الالكتروني التشاركي المتزامن وغير المتزامن القائم على أساليب التعلم النشط وأثره في تنمية مهارات تصميم وتصميم الأنشطة التعليمية القائمة على الويب لدى طلاب الدبلوم التربوي واتجاهاتهم نحوه. مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعلم. ٢٧ (٤)، ٢٢٧- ١٦٩.

أحمد، إيمان أحمد عبدالله (٢٠١٨م). أثر استخدام الإنفوجرافيك التعليمي من خلال الويكي في تنمية مهارات التعلم التشاركي، والتفكير التحليلي، والتحصيل المعرفي بمقرر المناهج، لدى طلاب كلية التعليم، مجلة التربية، جامعة الازهر ، ع١٨٠، ج١،٢، ص ص ٢٥٠ – ٣٠١.

الاحول، أحمد سعيد محمود.(٢٠١٦م). أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية المهارات النحوية والاتجاه نحو المقرر لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة التربية وعلم النفس، (٥٥)، ٤١- ٦٧.

الأسدي، سامي عباس.(٢٠٢٠م). ممارسات التعليم التعاوني: المزايا والتحديات من وجهة نظر طلبة الدراسات الأولية من العراقيين متعلمي اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية ، مج٢٣، ع٤، ص ص ٢٤٨ – ٢٧١.

اسماعيل، عبد الرؤوف محمد محمد.(٢٠١٧م). أثر التفاعل بين أسلوب الضبط والتحكم (التقدمي / الرجعى) للتعلم المدمج المقلوب في تنمية مهارات التفاعل والتشارك الإلكتروني وتعديل توجهات المسؤولية التحصيلية لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز، مجلة تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث، مصر، ٣١، ١٣٩- ٢٥٢.

إسماعيل، مجدي إبراهيم.(٢٠١٩م). فعالية برنامج مقترح في المجال الصناعي على تنمية المهارات العملية والاتجاه نحو التعلم الصناعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

إسماعيل، مروة حسن. (٢٠١٥م). فاعلية استخدام التعليم المعكوس في الجغرافيا لتنمية مهارات البحث الجغرافي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ٢ (٧٥)، ١٧٣- ٢١٨.

آل داود، إبراهيم بن محمد بن إبراهيم.(٢٠٢٢م). مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز للتعلم التشاركي الإلكتروني في تدريسهم ومقترحات لتفعيله، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع١٤١، ص ص ٢٧٧ – ٣٠٢.

الحارثي، إيمان عوضة دخيل الله.(٢٠١٩م). فاعلية بيئة تعليمية قائمة على التعلم المقلوب في تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١١ (١)، ٣٢- ١.

الجدعانى، حنان راجح.(٢٠١٧م). أثر استخدام أنشطة تعليمية قائمة على النظرية البنائية في تحصيل المعارف التاريخية والاتجاه نحوها لطالبات الصف الأول المتوسط بجدة. مجلة الطفولة والتربية. جامعة الإسكندرية. ٩(٣١)، ١٠٣- ١٤١.

الحلفاوي، وليد سالم، وتوفيق، مروة زكي.(٢٠٢٠م). مستحدثات تكنولوجيا التعليم ٢,٠: نماذج لدعم التعليم المستدام. القاهرة: دار فنون للطباعة والنشر والتوزيع.

الدوسري، سعد بن حمد. (٢٠١٧م). فاعلية أنشطة التعلم التعاوني الحاسوبي في تحصيل طلاب الصف الرابع الابتدائي في مقرر لغتي الجميلة. مجلة البحث العلمي في التربية، ١ (١٤)، ٢٣٠- ٢٠٥.

الرافعي، محب محمود كامل. (٢٠٢٠م). برنامج مقترح قائم على أنشطة التعلم التشاركي لتنمية بعض أبعاد التنمية المستدامة ومهارات القرن الـ ٢١ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة الجمعية المصرية للتربية العلمية. ٢٣ (٤)، ٢٢٥- ١٩١.

الزهراني، عبدالرحمن بن مساعد عيدان. (٢٠٢٠). تأثير استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طلاب التربية البدنية بجامعة الباحة .مجلة علوم الرياضة والتربية البدنية، مج٤، ع١ ، 39 - 65. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1091399

الشبيبية، ثرياء بنت سليمان بن حمد، و العياصرة، محمد عبدالكريم. (٢٠١٩). أثر استراتيجية الصف المقلوب "Flipped Classroom" في التحصيل الدراسي: دراسة ببليومترية .المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج٨، ع٣ ، 1 - 13. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/999627

بدر، أحمد فهيم .(٢٠١٧م). أثر التفاعل بين نمط ممارسة الأنشطة التعليمية في بيئة التعليم الإلكتروني النقال وأسلوب التعلم على تنمية الدافعية للإنجاز والتحصيل المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية . ٣٣ ، ١ - ٧٧.

توصيات المنتدى الوطني الافتراضي الأول حول نظام التعليم الإلكتروني بعنوان "التعليم الإلكتروني وتقنيات التعليم الحديثة" المنعقد في الجامعة اللبنانية

من ١٥- ١٦ أيلول ٢٠٢٠م: على الرابط: https://claudeabouchacra.com/?p=58227.

توفيق، مروة زكي.(٢٠١٩م). التفاعل بين مستويي الحضور الصوتي للمعلم (موجز/ تفصيلي) بالفيديو الرقمي في بيئة الفصل المقلوب وبين مستويي التفكير فوق المعرفي (مرتفع/ منخفض) وأثره على تنمية مهارات تصميم الاختبارات الالكترونية لدى طالبات الدبلوم العام في التربية. تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة ٢٩(١)، ص ص. ١١٥- ١٨٦.

جاد، نبيل. (٢٠٠٨م). تكنولوجيا التعليم الالكتروني. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

جامع، حسن حسيني، وَ غريب، أحمد محمود فخري، وَ الشمري، محمد سرحان محمد، وَ سويدان، أمل عبد الفتاح أحمد. (٢٠١٩م). أثر استخدام أنشطة التعلم التشاركي ببيئة التعلم المقلوب على تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. ٣٩، ٤٤٧- ٤٠٥.

حجازي، حجازي عبد الحميد. (٢٠١٩م). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المعكوس في تنمية مهارات توظيف المصادر الرقمية في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة كلية التربية، ٣٠ (١١٧)، ٥٤١- ٥٦٧.

حسن، إسماعيل محمد إسماعيل.(٢٠١٧). أثر اختلاف التطبيقات التفاعلية ببيئات التعلم الشخصية المصممة في ضوء استراتيجية إدارة المعرفة في تنمية بعض مهارات التيسير الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا واتجاهاتهم نحوها. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد ٥٢.

حسن، زينب محمد. (٢٠٢١). تطبيقات التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا. دراسات في التعليم الجامعي، ع٥١ ، .521 - 501مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1167134

حمدى، نرجس عبدالقادر إسماعيل. (٢٠٢١). التحديات المستقبلية المترتبة على استخدام التعلم الإلكتروني في التدريس الجامعي .المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مج١٠، ع٣ ، .693 - 673 مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1224911

حميد، آمال خالد محمد.(٢٠١٦م). فاعلية الفصول المنعكسة والفصول المدمجة في تنمية مهارات تصميم صفحات الويب التعليمية لطالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

خلف الله، محمد جابر. (٢٠١٦). فاعلية استخدام التعلم التشاركي والتنافسي عبر المدونات الإلكترونية في اكساب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم (مستقلين – معتمدين) مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد٧٠ (١)، ٢٠٣- ٣٠٤.

خليفة، زينب محمد حسن.(٢٠١٨م). أثر طريقتي التعلم بالوسائط المتعددة والتعلم الإلكتروني التشاركي عبر الإنترنت في إكساب مهارات استخدام أجهزة العروض الضوئية للطالبات المنتسبات بكلية التربية للبنات جامعة الملك فيصل بالإحساء. مجلة كلية التربية، السعودية، ٤ (٦).

خليفة، زينب محمد حسن.(٢٠١٩م). أثر التفاعل بين توقيت تقديم التوجيه والأسلوب المعرفي في بيئة التعلم المعكوس على تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى أعضاء الهيئة التدريسية المعاونة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٧٧)، ٦٥- ١٣٨.

داغستاني، بلقيس بنت إسماعيل.(٢٠٢٠م). أثر برنامج مقترح قائم على الانشطة التربوية في تنمية بعض القيم الخلقية والاجتماعية لدى طفل الروضة. مجلة رابطة التربية الحديثة. ٣(٨)، ١٣- ١٥٦.

دوام، هبه حسين عبد الحميد حسين.(٢٠١٩م). أثر التفاعل بين نمط ممارسة الأنشطة ببيئة التعلم المقلوب والأسلوب المعرفي في تنمية مهارات صيانة الحاسب الآلي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة دراسات عربية في مجالات التربية النوعية: سلسلة دراسات وبحوث محكمة (١٥)، ص ص. ٢١- ٩٢.

راشد، طاهرة صدقي.(٢٠١٧ م). فاعلية برنامج في العلوم قائم على الفصول المعكوسة لتنمية التحصيل وبعض مهارات الحل الإبداعي للمشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي. مجلة العلوم التربوية: سلسلة دراسات وبحوث محكمة ٢(٢٥)، ص ص ١٥٢- ١٩٦.

ربيع، أنهار علي الأمام. (٢٠١٨م). نمطان لعرض الفيديو بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل وأثرهما في تنمية مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام SPSS ومهارات التنظيم الذاتي لدى طالبات تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهن نحوهما. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس: سلسلة دراسات وبحوث محكمة (١١)، ص ص ١٩٥- ٣٣٢.

رجب، محمد حسن.(٢٠١٦ م). أثر نمطي التعلم المعكوس (تدريس الأقران/ الاستقصاء) على تنمية مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم وزيادة الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الاسكندرية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس: سلسلة دراسات وبحوث محكمة (٧٢)، ص ص ١٥- ٨٩.

سمره، عماد محمد عبدالعزيز. (٢٠١٦). أثر اختلاف استراتيجيتى التعلم "الإلكترونى / المقلوب" على تنمية التحصيل المعرفى والكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب

قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية - جامعة أم القرى .تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث، ع٢٨ ، 109. - 45مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/844299

شاهين، خالد رمضان محمد. (٢٠١٨). فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم في الكرة الطائرة لطلبة كلية التربية البدنية .مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، ع٤٧، ج٤ ، 1219 - 1263.مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1087128

كامل، هاني شفيق رمزي، و محمد، شريف شعبان إبراهيم. (٢٠٢٠). نمطا التعلم بالاكتشاف "الموجه / الحر" في بيئة الواقع المعزز بالفصل المقلوب وأثرهما في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المعاهد العليا .مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، ع٣٠ ، 285 - 361.مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1108817

مدكور، أيمن فوزي خطاب، و العزب، هبه عثمان فؤاد. (٢٠٢٠). نمطا أنشطة التعلم (التعاوني / التشاركي) بالفصل المقلوب وأثرهما على تنمية مهارات التنظيم الذاتي والتفكير الناقد لدى طلاب الدراسات العليا .تكنولوجيا التعليم، مج٣٠، ع٧ ، 257 - 367.مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1094414

وطفة، علي أسعد (٢٠٢١). إشكاليات التعليم الإلكتروني وتحدياته في ضوء جائحة كورونا. مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية. جامعة الكويت.

Campillo Ferrer, J. M., & Miralles Martínez, P. (2022). Impact of the flipped classroom model on democratic education of student teachers in Spain. Education, Citizenship and Social Justice, 0(0). https://doi.org/10.1177/17461979221084111

Dabbagh, N. (2015). Pedagogical Models for E-Learning: A Theory based Design Framework. *International Journal of Technology in Teaching and Learning,* 1(1) , 25-44 Retrieved from, http://www.sicet.org/ijttl/ issue0501. (Dabbagh, N. , 2015)

Deming, D. (2020). Online Learning Should Return to a Supporting Role. The New York Times. https://www.nytimes.com/2020/04/09/business/online-learning-virus.html.

Elbyaly, M. Y. H. (2020م). Advance organizers in flipped classroom via e-learning management system and the promotion of integrated science process skills. Thinking Skills and Creativity, 35, 100622.

Ghefaili, A. (2016).cognitive apprenticeship, technology and contextualization of leaning environments. Journal of educational computing, design & design & online learning 4 (Fall), 1-27.

Harb, S. A. (2019). The Effectiveness of synchronous collaborative learning (Electronic/Blended) on Achievement and Developing Skills of Employing Active Learning among Al-Aqsa University Students of College of Education.International Journal of Research in Educational Sciences.(IJRES), 2(2), 307-342.

Poudel, N., & Sharma, L. (2022). Flipped Classroom Models: A Rapid Review From Recent Literatures. International Journal of Educational Reform, 0(0). https://doi.org/10.1177/10567879221124878

Zalipour, A. (2018). Use of interactive video for teaching and Gruber, H., & Buchner, J. (2017). How to create inverted classroom videos for teaching and learning music outside and within the classrooms. Presented at the 25th EAS Conference and 6th European ISME Regional Conference, Mozarteum University Salzburg.

فاعلية استخدام بعض الإستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي في تنمية الفهم العميق والحس الجغرافي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية.

د. إيمان جمال سيد أحمد محمد العزب[١]

مدرس المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم

بكلية التربية – جامعة الزقازيق

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلي التعرف على فاعلية استخدام بعض الإستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي في تنمية الفهم العميق والحس الجغرافي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد اختبار الفهم العميق، واختبار الحس الجغرافي، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، توصل البحث الحالي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار الفهم العميق ككل ولأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم العميق ككل ولأبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي، وتوجد أيضاً فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار الحس الجغرافي ككل ولأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الحس الجغرافي ككل ولأبعادة الفرعية لصالح التطبيق البعدي، كما توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من اختبار الفهم العميق واختبار الحس الجغرافي.

١- الباحثة(إيمان جمال سيد أحمد محمد العزب، مدرس المناهج وطرق التدريس بكلية التربية ـــ جامعة الزقازيق).

كلمات مفتاحية: إستراتيجيات العبء المعرفي، الفهم العميق، الحس الجغرافي.

The effectiveness of using some strategies based on the theory of cognitive burden in developing deep understanding and geographical sense of Primary stage students

Abstract:

The objective of the current research is to identify the effectiveness of using some strategies based on the theory of cognitive load in developing deep understanding and geographical sense among primary school students. Semi-experimental, the current research found that there are statistically significant differences at the level (0.05) between the mean scores of the students of the experimental and control groups for the deep understanding test as a whole and its sub-dimensions in favor of the experimental group. There are also statistically significant differences at the level of (0.05). There are also statistically significant differences at the level (0.05) between the mean scores of the students of the experimental and control groups for the geographical sense test as a whole and its sub-dimensions in favor of the experimental group. There are also statistically significant differences at the level (0.05) between the mean scores of the experimental group students in the two previous applications. There is a statistically significant correlation at the level (0.05) between the mean scores of the experimental group in the post application of each of the deep understanding test and the geographical sense test.

Keywords: Cognitive load strategy, deep nderstanding, geographical sense.

مقدمة:

يتسم العصر الحالي الذي نعيشه بالتغير المستمر الذي يشتمل على العديد من التحديات، الذي أثر بدوره على كافة نواحي الحياة وأهم تلك النواحي هي العملية التعليمية التي أصبحت تتأثر بكافة التغيرات والتحديات والتطورات وذلك ما شاهدناه من تأثر للعملية التعليمية في ظل جائحة كورونا.

فتلك الجائحة انتقلت بالعملية التعليمية من منظورها التقليدي القائم على معلم ومتعلم ومادة علمية الي جعل التلميذ باحثاً للمعلومة بنفسه وفق ميوله ورغباته وقدراته، مما يزيد من فهم التلاميذ للمادة العلمية وإدراكهم لها والبحث فيها من أجل المعرفه العميقة للمعلومات.

وتعد المناهج التعليمية واحدة من أهم أدوات المجتمع في تربية أبنائه تربية هادفة وموجهة، كما تعمل على غرس القيم والمواطنة لدي الأبناء، مما يتطلب مراجعتها باستمرار في ضوء النظريات الحديثة في علم النفس المعرفي، ودراسة مدي صلاحيتها في تأدية رسالتها في ظل التطورات العالمية المتلاحقة على كافة المستويات العلمية والتكنولوجية والفكرية والمعرفية (محمود، ٢٠١٨، ١٧). [١]

ومن ثم، فمناهج الجغرافيا تُعد ركيزة أساسية يمكن الاعتماد عليها في تزويد التلاميذ بالعديد من الحقائق والمعلومات وكذلك غرس مهارات التفكير العلمي المنظم، ولذلك شهدت مناهج الجغرافيا في السنوات الأخيرة تطوراً ملحوظاً، وفي ظل هذا التطور الذي شهدته مناهج الجغرافيا لم يعد تصنيف بلوم لمستويات الأهداف المعرفية كافيًا للحصول على أعلي مستوي من مهارات التفكير لدى التلاميذ، كذلك لم يعد كافيًا لتمكينهم من تقديم مستويات أداء مرضية، ونتيجة لذلك قدم (نورمان ويب ١٩٩٩) نموذجا لمستويات عمق المعرفة يشبه تصنيف بلوم في أن هناك مستويات من التفكير والفهم يجب أن يتقنها التلاميذ كما يشتمل هذا النموذج على العديد من مهارات التفكير المختلفة (Holmes, 2011).

١- اتبعت الباحثة نظام توثيق الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA (الإصدار السادس).

فالجغرافيا كعلم تتميز بقاعدة كبيرة من المعلومات والبيانات والأفكار التي تتطلب من التلاميذ التفكير والبحث والتقصي حولها وفهمها فهماً عميقاً، وتعد عملية تنمية عمق المعرفه الجغرافية من الأهداف المهمة لتعليم وتعلم الجغرافيا بجميع المراحل الدراسية، وبذلك يمكن القول بأن دراسة الجغرافيا تتطلب مستويات أعمق من المعرفة والتفكير لدي التلاميذ.

وهذا ما نادت به العديد من الدراسات والمشروعات التطورية التي ظهرت في الآونة الأخيرة من ضرورة الاهتمام بالفهم العميق كدراسة سراج(٢٠١٧) التي تؤكد أن تنمية مهارات الفهم العميق تنبع أهميته من قيامه بتعليم التلاميذ كيف يتعلمون؟ وكيف يكتسبون المعارف بطريقة وظيفية يمكن تطبيقها في مختلف جوانب حياتهم اليومية.

هذا وقد أدركت العديد من الدول التقدمة ضرورة الاهتمام بتعميق الفهم لدي التلاميذ وجعله من أهم أولوياتها في إصلاح العملية التعليمية وفي إطار ذلك تم تقديم العديد من المشاريع العالمية للتدريس من أجل الفهم العميق، ومن هذه المشروعات:

- مشروع Teaching for Understanding Zero Project
- مشروع Zero Project for Professional Development for Schools
- مشروع Understanding of Scientific Understanding Project (إمام،٢٠١٩، ٦٠).

حيث ينظر Newton,L (2012) للفهم العميق على أنه عباره عن فحص الأفكار والحقائق الجديدة فحصاً ناقداً ووضعها في البناء المعرفي القائم، وعمل ترابطات متعددة بين هذه الأفكار وبعضها، وفيها يبحث التلميذ عن المعني ويركز على الأدلة

والبراهين والمفاهيم الأساسية لحل مشكلة ما والتفاعل النشط وعمل ترابطات بين النماذج المختلفة والحياه الواقعية.

وبالتالي فإن الفهم متعدد الأبعاد، حيث تشير جوانب الفهم العميق إلى إنه يتضمن عدة جوانب معرفية وعقلية كالشرح والتفسير وجوانب وجدانية كالفهم ومعرفة الذات (سليمان، ٢٠١٨، ٢).

فالفهم العميق عملية عقلية تتجاوز المعرفة السطحية للتعلم لتشير الي تفكير التلميذ بشكل متكامل ومتعدد الأبعاد، وعلى الرغم من أن النظرة العامة للفهم العميق يعزي الي دور التلميذ إلا أن للمعلم دورين مهمين، أولهما تقديم أفكار وإستراتيجيات تفاعلية جديده للتلاميذ، مع تقديم الدعم والتوجيه المناسب والبيئة التعليمية المناسبة لهم، وثانيهما يتمثل في الكشف والتشخيص عن المعرفه العميقه المتوفرة لدي التلاميذ وما يعرفه بالفعل وكذلك الكشف عن الوسائل التي تفسر الأنشطة والاستكشافات العلمية لتشكيل فهم أعمق وأبعد(نظير،٢٠٢٠ ،٤١).

حيث أن الفهم العميق يمكن التلميذ من شرح وتفسير وتمثيل وربط ماتعلمه بصورة تعمق لديه الفهم، ويجعله على دراية بمسارات تفكيره وإمكانية تطبيقه في مواقف وسياقات جديدة، واحترام آراء الأخرون وتبني الأفكار الصحيحة(سيد،٢٠٢٢، ٢٠٣).

ولذلك فتحقيق التلاميذ للفهم العميق للمحتوي التعليمي أصبح ضرورة لمواكبة عصر العلم، ويتطلب ذلك من المعلم استكشاف مدي عمق فهم التلاميذ للمعارف والمهارات في المواقف التعليمية المختلفة، ومدي تمثيلها في بنيتهم المعرفية لبقاء أثر التعلم لفترات طويلة، ونمو إستجاباتهم وتنمية قدراتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة والتوجه نحو التعلم الذاتي(حسن، ٢٠٢٢، ٩٣).

ونظرا لأهمية التعلم من أجل الفهم العميق، فإن هناك العديد من الدراسات التي تناولت الفهم العميق منها: دراسة العتيبي(٢٠١٦) والتي أكدت على فاعلية نموذج التدريس المعرفي في تنمية أبعاد الفهم العميق في منهج التوحيد لدى طلاب المرحلة

الثانوية، ودراسة شومان(٢٠١٨) والتي أكدت تطوير منهج الفيزياء في ضوء معايير علوم الجيل القادم (NGSS) وفعاليته في تنمية الفهم العميق لدي طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة معمر(٢٠١٩) والتي أكدت أثر استخدام المحطات العلمية في تنمية مهارات الفهم العميق في مادة العلوم الحياتية لدي طالبات الصف العاشر، ودراسة وادي(٢٠٢٠) والتي أكدت أثر توظيف القبعات الست في تنمية مهارات الفهم العميق في اللغة العربية لدي طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظات غزه، ودراسة عبد اللطيف ومهدي وعبدالفتاح(٢٠٢٠) التي أكدت فاعلية نظام تدريس قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية الفهم العميق للتفاعلات النووية والقابلية للتعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة الحنان(٢٠٢٠) والتي أكدت على الدمج بين استراتيجيتي حدائق الأفكار وشكل البيت الدائري في تنمية الفهم العميق للرياضيات والتمثيل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وبالتالي نجد أن الفهم العلمي العميق يسهم في خلق أجيال واعية، ومدركة لما يدور حولها وقادره على التصرف في مستحدثات الأمور، فلهذا أصبح تحقيق الفهم العميق هدفاً هاماً من أهداف التربية العلمية تسعي المؤسسات التربوية لتحقيقه وتنميته لدي التلاميذ طوال حياتهم حتى يتمكنوا من التعامل مع الأمور في القضايا الفكرية والعلمية والأخلاقية بطريقة ناضجة وواضحة (خلاف،٢٠١٦، ٣٠).

ومن ثم تعد مهارات الفهم العميق الغاية الكبرى والهدف الأسمي من تعلم الجغرافيا في المرحلة الابتدائية، حيث تهدف إلي تمكن التلاميذ من الربط الصحيح بين الرمز والمعني، وإيجاد المعني من السياق واختيار المعني المناسب واستخدامها فيما بعد وتوظيفها في الأنشطة التعليمية المختلفة.

فعندما يصل التلاميذ إلي مستوي الفهم العميق للمعرفة وللمعلومات وتتخطي مرحلة المعرفة من أجل التذكر فقط، فإننا ننتقل بالتلاميذ الي أعلى مستويات العملية التعليمية وتنمي لديه مهارات معرفية ووجدانية أيضاً كالحس الجغرافي الذي يجعل التلميذ يشعر ويحس بالبيئة المحيطة به ويتعرف على خصائصها من

خلال البحث والتقصي والفهم العميق للمنظومة البيئية التي يعيش فيها والمقارنة بينها وبين البيئات الأخرى من حيث تكيفه معها وحركته بها.

ويساعد تنمية الحس لدي التلاميذ على معالجة المهام المطلوبة منهم وحل المشكلات بطريقة أفضل وأسرع كما ينمي لديهم المثابرة وتحمل المسؤولية ويكسبهم ثقتهم بأنفسهم وتقديراً لذاتهم والقدرة على اتخاذ القرار المناسب في المواقف الحياتية المختلفة، ولتنمية الحس يجب أن يكون التعلم متمركزاً حول التلميذ، وذلك من خلال إثراء بيئة التعلم بالأنشطة المتنوعة وتعدد طرق وإستراتيجيات التدريس مع الاهتمام باستخدام حواس التلميذ (الشربيني، ٢٠١٩، ٢٢٢).

فالحس الجغرافي يعني قدرة التلميذ على تحديد موقعه في البيئة والمكان المحيط به والتعرف عليه وإدراك سماته وخصائصه الطبيعية والبشرية التي تميزه عن أي مكان آخر، ويضم خمس مهارات أساسية هي: تحديد الاتجاهات، المواقع، الأبعاد، الخصائص البشرية للمكان، الخصائص الطبيعية للمكان، وتتفرع من كل مهاره مجموعة من المهارات الفرعية (حفني و محمد، ٢٠١٧، ٨).

وتعد تنمية الحس الجغرافي من أهم أهداف تدريس الجغرافيا التي تعد فرعاً رئيساً من فروع الدراسات الاجتماعية التي تهتم بتنمية الحس الجغرافي، وذلك بجعل التلميذ قادراً على استخدام معرفته بكفاءة وبحس متخصص، حتى يتسنى له اتخاذ القرارات بشكل مدروس ويشعر بذاته، وقادراً على بناء معرفته بنفسه وفقا لبنيته المعرفية، مبتعداً عن تلقي المعرفه بشكل مجزأ (العمر، ٢٠١٠، ٩).

ولذلك ينبغي تنمية الحس الجغرافي لدي التلاميذ في مختلف المراحل العمرية، حيث يساعدهم على استخدام حواسهم في الفهم والإدراك الواعي للظواهر الجغرافية المتنوعة، والتفكير فيما يتعلمونه وتطوير أدائهم الذهني للتعبير عن أفكارهم ونقلها للآخرين (أبو زيد،٢٠٢٠، ١٧٤).

ونظراً لأهمية الحس الجغرافي فلقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث عليه مثل دراسة محمد و زوين(٢٠١٦)، ودراسة حفني و محمد(٢٠١٧)، ودراسة البنا(٢٠١٧)،

ودراسة علام و العدوي (٢٠١٨)، ودراسة الشربيني(٢٠١٩)، ودراسة أبو زيد(٢٠٢٠) والتي أشارت إلي تدني مهاراته لدي التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة.

ومن ثم أصبح من الضروري توفير إستراتيجيات تعلم فعاله تقوم باستقبال المعلومات ومعالجتها بسهولة ويسر بأقل عبء معرفي من أجل ضمان عملية تعلم فعاله لذا نجد أن نظريه العبء المعرفي وإستراتيجياتها من أهم النظريات الداعمة لمتغيرات البحث.

فبالرغم من انتشار الوسائل التكنولوجية الحديثة والانفجار المعرفي السائد وتوافر كم هائل من المعرفة والمعلومات للتلاميذ، وهذا هو الجانب الإيجابي لها، إلا انه قد يكون له جانب آخر سلبي على التلاميذ ناتجا عن كثرة المعلومات التي يتعرض لها وصعوبة معالجتها وفهمها فينتج عنه ما يسمي بالعبء المعرفي، الذي أصبح من المشكلات التي تواجه العملية التعليمية وتهددها بسبب تزايد حجم المقررات والمعارف والمعلومات.

فنظرية العبء المعرفي هي إحدى النظريات المعرفية ونظريات التعلم والتعليم أيضاً، وقد وضع حجر الأساس لها العالم جون سويلر، فهي تتناول أهم ما قدمته نظرية معالجة المعلومات وبشكل خاص ما يتصل بالذاكرة وأنواعها، فالذاكرة العاملة التي تنتبه إلى المعلومات وتقوم بمعالجتها إلي عناصر سمعية وبصرية فقط، كما تتصف بمحدودية الزمن التي تحتفظ به المعلومات وهذه المحدودية هي التي تقف وراء ضعف التعليم مما يستلزم وجود إستراتيجيات لمواجهتها وهذا ما قام به سويلر في منتصف الثمانينيات (عبود،٢٠١٣، ٦١٦).

وعليه فإن إستراتيجيات نظرية العبء المعرفي تجعل العملية التعليمية أكثر سهولة ومتعة للتلميذ، حيث تمكنه من استعمال خطط موجهه لأداء المهمات التعليمية بنجاح وإنتاج أنظمة خاصة به لخفض مستوي التشتت بين المعرفه الحالية والسابقه، وذلك لأنها تتضمن اختيار التلميذ للمعلومات المناسبة لاستيعابه وتنظيمها وتكرارها وربطها بالمعلومات المخزنه بالذاكره(وافي و دبراسو، ٢٠٢٢، ٢٠٨).

حيث أن جوهر نظرية العبء المعرفي في التحميل الزائد للذاكرة العاملة والذي يحدث عندما تكون المشكلة المقدمة للتلميذ صعبة بالنسبة لمستوي فهمه، فمن ثم يكون الجهد العقلي المبذول من قبل التلميذ موجهاً لحل المشكلة الآنية، ولا يكون هناك أي جهد موجه إلي تعلم المادة، ولذلك تسعي نظرية العبء المعرفي إلى خفض العبء المعرفي غير المرغوب وغير المنتج حتى لا يسبب تحميلاً زائداً للذاكرة العاملة فيعمل على إعاقة العملية التعليمية (Kalyuga, 2010,51).

فتلك النظرية صممت لتقليل العبء المعرفي الدخيل في المواد التدريسية، حيث تحتوي على الأمثلة المحلولة أو المشكلات المحلولة جزئيا التي يستعرضها او يحلها التلاميذ (المعداوي، ٢٠١١، ٤٣).

وهذا ما أكده أيضاً محمود(٢٠١٨، ٢١) أن نظرية العبء المعرفي تعتمد على مسلمه أساسية تقوم على أن التلاميذ يمتلكون ذاكرة عاملة محدودة، وأن التحميل الزائد لتلك الذاكرة يعوق استخدام التعلم وحدوثه لذلك يجب أن نتحكم في حمولة الذاكرة العاملة وذلك لتسهيل حدوث التعلم، وتهتم نظرية العبء المعرفي بضرورة تكييف التعلم بما يتلاءم مع ضوابط النظام المعرفي للتلميذ وحدوده ولذا؛ فهي تسعي إلى إحداث التكامل بين طبيعة النظام المعرفي للتلميذ ومبادئ التصميم التعليمي.

ومن ثم يعد العبء المعرفي من أكبر المشكلات التي تهدد البيئة الصفية Kوينقسم إلى جزئيين أساسيين، الأول خاص بالتلميذ وهو العبء الداخلي الذي يظهر في صورة صعوبة وضعف اكتساب المهارات والمفاهيم في الذاكرة العاملة للمعلومات وقصور في تخزينها واستيعابها، أما بالنسبة للعبء الخارجي فيعتمد على قوة المشتتات والأساليب والطرق التقليدية التي تقدم بها المهارات والخبرات (فكري، ٢٠٢٠، ٩١٧).

حيث تهدف تلك النظرية الي تطوير التصميم التعليمي بحيث تتم عملية التعلم وفق ضوابط وحدود الذاكرة العاملة، ومن ثم لا تسبب عبئاً معرفياً زائداً عليها، كما هدفت هذه النظرية إلى التخصيص الأمثل للموارد المعرفية المحدودة للذاكرة العاملة

للتلميذ في تكوين البنيات المعرفية في الذاكرة طويلة الأجل بهدف إحداث عملية التعلم (الفيل، ٢٠١٥، ١).

ولخفض العبء المعرفي وضعت نظرية العبء المعرفي أساسيين رئيسين لتحقيق أكبر قدر من التعلم، أولهما: بناء المناهج الدراسية بحيث تستند إلى البناء المعرفي للتلميذ، وثانيهما: تسليط الضوء بشكل كبير على أسلوب البناء المعرفي وأنه من المهم الربط بين بناء التلميذ المعرفي والمناهج الدراسية، حيث إن الجانب الذي يميز الفكر الإنساني هو الجانب الكمي المتمثل في كم المعلومات في الذاكرة طويلة المدي، لذا يجب أن تبني المناهج الدراسية في ضوء معارف التلاميذ وذلك لتحقيق أكبر قدر من التعلم (Sweller, Merrienboer ,2003,215)

ومما سبق؛ يتضح أن نظرية العبء المعرفي تركز على ضرورة تقليل الحمل المعرفي على الذاكرة العاملة حتى يحدث التعلم المرغوب فيه، حيث أن تناول المعلومات دون حدوث عبء معرفي زائد عن الحد للذاكرة العاملة يسمح بحدوث تطور للبنيات المعرفية في الذاكرة طويلة الأجل للتلميذ لإتمام عملية التعلم، ويجب أن يتم تصميم المواد التعليمية بحيث يبقى مستوى العبء المعرفي للتلاميذ في أدنى مستوياته خلال عملية التعلم، وتتضمن النظرية مفاهيم كالتنشيط المعرفي والأمثلة المنقوصة (أحمد،٢٠١٨، ٥٥).

ونظرا لأهمية إستراتيجيات نظرية العبء المعرفي اهتمت العديد من الدراسات بدراستها مثل دراسة ممدوح(٢٠١٧)، ودراسة فتحي و فؤاد (٢٠١٧)، ودراسة أحمد(٢٠١٨)، ودراسة عافيه(٢٠١٩)، ودراسة عبد العزيز(٢٠٢٠)، ودراسة عمار(٢٠٢٠)، ودراسة فكري(٢٠٢٠)، ودراسة سليمان(٢٠٢١)، دراسة المنشاوي(٢٠٢٢) والتي أكدت ضرورة توظيفها وإلقاء الضوء على إستراتيجياتها.

ومن خلال العرض السابق استشعرت الباحثة الحاجة الملحة لاستخدام الإستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي لمواكبة التطورات في المجال التربوي ومحاولة تنمية بعض مهارات الفهم العميق والحس الجغرافي لدي تلميذ الصف

الرابع الإبتدائي لما أثير من نقاشات حول المنهج الحديث الذي يدرسه تلميذ تلك المرحلة وما يتضمنه من موضوعات تلقي بالعبء علي التلميذ.

الإحساس بالمشكلة : استشعرت الباحثة وجود مشكلة مما يلي :

١- الدراسات والبحوث السابقة التي أثبتت تدني مستوى مهارات الفهم العميق لدى التلاميذ مثل دراسة سليمان(٢٠١٨)، ودراسة حسانين(٢٠١٩)، ودراسة زيدان(٢٠١٩)، ودراسة إمام(٢٠١٩) وبخاصة في المرحلة الابتدائية كدراسة عبدالفتاح(٢٠٢٠).

٢- الدراسات والبحوث السابقة التي أثبتت تدني مستوى مهارات الحس الجغرافي لدى التلاميذ مثل دراسة البنا(٢٠١٧)، ودراسة علام و العدوي(٢٠١٨)، ودراسة الشربيني(٢٠١٩)، ودراسة أبو زيد(٢٠٢٠) وبخاصة في المرحلة الابتدائية كدراسة الزفتاوي(٢٠١٥).

٣- توصيات المؤتمرات والندوات التي نادت بنظرية العبء المعرفي مثل المؤتمر العلمي الدولي العاشر بكلية التربيه للعلوم الإنسانية بجامعة ديالي ابريل(٢٠١٧)، والمؤتمر العلمي الثامن عشر: مناهج العلوم بين المصرية والعالمية بمركز الشيخ صالح بجامعة الأزهر.

٤- تضمن أهداف المرحلة على أهمية الفهم العميق والحس الجغرافي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية وبخاصة الصف الرابع الابتدائي كمرحلة تطويرية في المنظومة التعليمية.

٥- نقاشات وجدالات من المعلمين والتلاميذ حول الكم الكبير من المعلومات داخل الكتاب وكثرتها مما لا يتلائم مع المرحلة العمرية للتلاميذ مما تسبب في زيادة العبء المعرفي لديهم.

٦- حضور بعض حصص الجغرافيا مع التلاميذ أثناء الإشراف على مجموعات التربية العملية بالمدارس وبسؤالهم تبين اتفاق معظمهم على الكم الهائل من المعلومات

داخل المنهج وعدم مقدرتهم على استيعاب ذلك الكم داخل أذهانهم مما يعرضهم لنسيان بعضها.

٧- إجراء مقابلات شخصية غير مقننة مع المعلمين، وقد تم توجيه بعض الأسئلة للمعلمين منها:

- ما مدي استيعاب تلميذ الصف الرابع الابتدائي للمعلومات داخل المنهج؟
- هل يتوافق الكم المعلوماتي داخل المنهج مع الخطة الزمنية ؟
- هل يتناسب زمن الحصة مع الدرس؟

ومن خلال إجابات معظم المعلمين تبين أن التلاميذ يعانون من زيادة المعارف، وأنه لا يوجد وقت لممارسة الأنشطة التعليمية التي تساعدهم على الفهم العميق وتنمي لديهم الحس الجغرافي.

تحديد المشكلة وتساؤلاتها:

تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في تدني مستويات الفهم العميق والحس الجغرافي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، وللتصدي لهذه المشكلة تضع الباحثة السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن استخدام بعض الإستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي في تنمية الفهم العميق والحس الجغرافي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية؟، وتفرع منه الأسئلة الآتية:

١- ما صورة محور(البيئة الطبيعية) المصاغ وفق بعض الإستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي؟

٢- ما فاعلية استخدام بعض الإستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي في تنمية بعض أبعاد العمق المعرفي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

٣- ما فاعلية استخدام بعض الإستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي في تنمية بعض أبعاد الحس الجغرافي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

٤- ما العلاقة بين الفهم العميق والحس الجغرافي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

هدف البحث: استهدف البحث الحالي:

١- تنمية بعض أبعاد الفهم العميق لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بإستخدام بعض الإستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي.

٢- تنمية بعض أبعاد الحس الجغرافي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بإستخدام بعض الإستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي.

٣- إعادة صياغة المحور الأول بمنهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية وفق بعض الإستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي في تنمية بعض مهارات العمق المعرفي والحس الجغرافي.

أهمية البحث: قد يفيد البحث الحالي في:

١- مساعدة القائمين على تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية من موجهين ومعلمين في تطوير المناهج في ضوء نظرية العبء المعرفي.

٢- تقديم دليل معلم للمحور الأول بمنهج الدراسات الاجتماعية في ضوء نظرية العبء المعرفي للاستفادة منها في تطوير وحدات أخرى.

٣- قد يفتح البحث مجالاً لبحوث أخرى مستقبلية تتعلق ببعض إستراتيجيات نظرية العبء المعرفي بجميع المراحل التعليمية.

٤- لفت أنظار واضعي مناهج الدراسات الاجتماعية في تلك المرحلة إلى ضرورة تنمية أبعاد الفهم العميق لدي التلاميذ من خلال المناهج.

٥- لفت أنظار واضعي مناهج الدراسات الاجتماعية في تلك المرحلة إلى ضرورة تنمية أبعاد الحس الجغرافي لدي التلاميذ من خلال المناهج.

٦- تقديم اختبار الفهم العميق ليستفاد منه الباحثون في إعداد اختبارات أخرى.

٧- تقديم اختبار الحس الجغرافي ليستفاد منه الباحثون في إعداد إختبارات أخرى.

حدود البحث: اقتصرت حدود البحث على:

- حدود موضوعية:

❖بعض أبعاد الفهم العميق وهي (الشرح والتوضيح، التفسير، التطبيق، التقييم الذاتي)، وذلك نظراً لاتفاق معظم الأدبيات عليهم، ومناسبتها مع المحتوي التعليمي وأهداف البحث الحالي، وبتوافرها داخل الإختبار سيتحقق لدي تلميذ الصف الرابع الإبتدائي الفهم العميق.

❖ بعض أبعاد الحس الجغرافي وهي (القدرة على استخدام الموقع، الحساسية وتمييز المكان، التكيف بين الإنسان والبيئة، إدراك أنواع الحركة والاتصال، إدراك خصائص تقسيم الأقاليم)، وذلك نظراً لاتفاق معظم الأدبيات عليهم، ومناسبتها مع المحتوي التعليمي وأهداف البحث الحالي، وبتوافرها داخل الإختبار سيتحقق لدي تلميذ الصف الرابع الإبتدائي الحس الجغرافي.

❖ مقرر المحور الأول بكتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الإبتدائي.

- **حدود مكانية:** اختيار عينة عشوائية من تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي بمدرسة الشهيد محمد عبد الخالق

الابتدائية، ومدرسة شرقية مباشر الابتدائية بإدارة الإبراهيمية التعليمية، وذلك لأن تلاميذ تلك المرحلة يمكنهم ممارسة أبعاد الفهم العميق والحس الجغرافي بشكل جيد.

- **حدود زمانية:** الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣.

فروض البحث: سعي البحث الحالي للتحقق من صحة الفروض التالية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار الفهم العميق ككل ولأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتي التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لإختبار الفهم العميق ككل ولأبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار الحس الجغرافي ككل ولأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الحس الجغرافي ككل ولأبعادة الفرعية لصالح التطبيق البعدي.

٥- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من اختبار الفهم العميق واختبار الحس الجغرافي.

منهج البحث:

١- **المنهج الوصفي التحليلي:** في اعداد الإطار النظري ودراسة الأدبيات المتصلة بموضوع البحث وتحقيق إجراءات البحث.

٢- **المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي**: للدراسة الميدانية واختبار صحة الفروض.

أدوات الدراسة:

١- اختبار الفهم العميق. (إعداد الباحثة)

٢- اختبار الحس الجغرافي. (إعداد الباحثة)

٣- دليل المعلم.

خطوات البحث وإجراءاته :

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه يتم إتباع الإجراءات التالية:

١- اعداد الإطار النظري للبحث من خلال مسح الأدبيات على الكتابات والأدبيات والبحوث والدراسات السابقة.

٢- اختيار المحور الأول بمنهج الصف الرابع الإبتدائي للدراسة والتجريب.

٣- استخدام المنهج التجريبي من خلال تصميم مجموعتين ضابطة وتجريبية.

٤- إعداد أدوات الدراسة (اختبار الفهم العميق – اختبار الحس الجغرافي).

٥- تقنين الأدوات بعرضها على مجموعة من الخبراء الأكاديميين والمتخصصين في مناهج وطرق تدريس الجغرافيا والمعلمين للتوصل للصورة النهائية.

٦- إعادة صياغة المحور الأول بمنهج الدراسات الاجتماعية في ضوء بعض إستراتيجيات العبء المعرفي.

٧- تطبيق أدوات القياس قبلياً على المجموعتين.

٨- تدريس المحور الأول بمنهج الدراسات بالصف الرابع الإبتدائي في ضوء بعض إستراتيجيات العبء المعرفي للمجموعة التجريبية.

٩- تطبيق أدوات القياس بعدياً على المجموعتين.

١٠- التوصل إلى نتائج البحث ومعالجتها إحصائياً.

١١- تقديم التوصيات والمقترحات.

المصطلحات:

الإستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي: Strategies Based on ACognitive Load Theory:

لقد تعددت التعريفات الخاصة بنظرية العبء المعرفي نذكر منها الآتي:

فلقد عرف الفيل(٢٠١٥) نظرية العبء المعرفي بأنها عبارة عن "إجمالي الطاقة العقلية التي يستهلكها التلميذ أثناء معالجة موضوع تعلم أو حل مشكلة ما أو أداء مهمة معينة وهذه الطاقة العقلية تختلف من موضوع الى آخر ومن تلميذ إلي آخر".(ص.٩٣)

كما عرفتها سليمان(٢٠٢١) بأنها عبارة عن "مجموعة من الإجراءات التي تقلل من الجهد والنشاط العقلي الذي يبذله التلاميذ لممارسة الأنشطة واكتساب المعلومات وإبقائها في الذاكرة العاملة النشطة من أجل فهم المادة الدراسية وتخزينها في الذاكرة طويلة المدي وممارسة مهارات التفكير المنتج والتنظيم الذاتي".(ص.٢٨٥)

كما عرفتها سعد(٢٠٢١) أيضاً بأنها عبارة عن "النشاط الذهني الذي يبذله التلميذ أثناء التعامل مع الأنشطة والمعلومات والمشكلات المفروضة على النظام المعرفي الخاص به، خصوصا على الذاكرة العاملة خلال القيام بمهام معينة".(ص.١٠٩٤)

وعرفتها أيضاً عبدالرحمن(٢٠٢٢) بأنه" مجموعة من العمليات العقلية المعرفية المترابطة التي يمكن تنميتها وتعميقها لدي التلميذ عن طريق الفحص الناقد للمفاهيم والعلاقات الجديدة ووضعهم في البنية المعرفية الجديدة للتلميذ وعمل ترابطات متعددة بين هذه العلاقات وبعضها البعض".(ص.٤٠)

باستقراء التعريفات السابقة عرفت الباحثة الإستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي إجرائياً بأنها:

"عبارة عن مجموعة من الإجراءات التي يستخدمها المعلم للتقليل من المجهود الذهني لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي أثناء عملية التعلم بهدف تخزين المعلومات في

الذاكرة والاحتفاظ بها وسرعة استرجاعها بغرض تنمية مستويات من الفهم العميق والحس الجغرافي لدي التلاميذ".

الفهم العميق: Deep Understanding

لقد تعددت التعريفات الخاصة بالفهم العميق نذكر منها الآتي:

فلقد عرفه عبد الحميد(٢٠٠٣) بأنه عبارة عن "مجموعة من القدرات المترابطة التي تنمي وتعمق عن طريق الأسئلة والاستقصاء الناشئ عن التأمل والمناقشة واستخدام الأفكار".(ص.٢٨٦)

وعرفه أيضا اللقاني و الجمل(٢٠٠٨) بأنه عبارة عن "قدرة التلميذ على إعطاء معني للموقف الذي يواجهه ويستدل عليه من مجموعة من السلوكيات، كأن يترجم أو يفسر أو يستكمل أو يشرح أو يعطي مثالاً أو يستنتج أو يعبر عن شيء ما".(ص.٢١٨)

كما عرفه(٢٠١١)Joseph بأنه" عملية معرفية ذهنية واعية يقوم بها التلميذ بتوليد معني أو خبرة مع ما يتفاعل معه من مصادر مختلفة من خلال الملاحظة للظواهر المرتبطة بالخبرة التعليمية، والتي تهدف الي تطوير المعرفة المخزونة لدي التلميذ بهدف توليد معلومات وخبرات جديدة".(ص.٢٥)

كما عرفته يوسف(٢٠١٩) بأنه ذلك "النوع من الفهم الذي يجعل التلميذ قادراً على ممارسة مهارات التفكير وتقديم تفسيرات متعددة وطرح الأسئلة واتخاذ القرار المناسب".(ص.٢٥١)

باستقراء التعريفات السابقة عرفت الباحثة الفهم العميق إجرائياً علي أنه:

"الفهم العميق عباره عن قدرة تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي على الفحص الناقد للأفكار والمعلومات والمفاهيم الجغرافية الجديدة وتنظيمها في بنائها المعرفي، وجعلهم قادرين على الشرح والتوضيح والتفسير والتطبيق والتقييم، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ في اختبار الفهم العميق".

الحس الجغرافي: Geographical Sense

لقد تعددت التعريفات الخاصة بالحس الجغرافي نذكر منها الآتي:

لقد عرفتها البنا(٢٠١٧) بأنه "استعداد فطري لدي التلميذ يدفعه إلى الإحساس بالبيئة المحيطة به ومعرفة خصائصها، والمقارنة بينها وبين البيئات الأخرى من حيث تكيفه معها وحركته بها".(ص.٢٩٨)

كما تعرفة نجاتي(٢٠١٤) بأنه "استعداد فطري كامن عند كل فرد يدفعه للشعور بالمكان من حوله لمعرفة خصائصه وعقد مقارنة بينه وبين مكان آخر، ومعرفة موقعه في هذا المكان ويتضمن خمسة أبعاد هي (الموقع – المكان – التكيف – الحركة- الإقليم)".(ص.٣٤)

كما عرفه أيضاً أبو زيد(٢٠٢٠) بأنه عبارة عن "قدرة التلميذ على التعبير عن أفكاره ووعيه بما يدور في عقله من عمليات مما يمكنه من تفسير الظواهر الجغرافية والكونية المحيطة به، ويستدل عليه من خلال ممارسات التلاميذ".(ص.١٨٥)

وبإستقراء التعريفات السابقة توصلت الباحثة للتعريف الإجرائي التالي:

"عبارة عن قدرة تلميذ الصف الرابع الإبتدائي على تحديد موقعه في المكان المحيط به، والتعرف عليه، وإدراك سماته وخصائصه الطبيعية والبشرية التي تميزه عن أي مكان آخر وتكيفه معها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار الحس الجغرافي".

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول: الإستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي.

Strategies Based on ACognitive Load Theory

أولاً: نبذه عن إستراتيجية العبء المعرفي.

لقد أدي التطور التكنولوجي والانفجار المعرفي في عصرنا الحالي إلي تأثير إيجابي على العملية التعليمية، إلا أنه قد يؤدي إلى تأثير سلبي على التلاميذ وذلك لكثرة

المعلومات والمعارف التي يتعرض لها وما تحتاجه من معالجة، ومن ثم وجود حالة من التنافر المعرفي التي من الممكن أن تعوق قدرة التلاميذ على معالجة المعلومات والمعارف لتحديد مصداقيتها، الأمر الذي يؤدي إلي ما يعرف بالعبء المعرفي عند التلاميذ، ومن ثم يصبح العبء المعرفي من المشكلات التي تهدد عملية التعليم والتعلم(عبد العزيز،٢٠٢٠، ١٢٨٤).

فلقد وضع جون سويلر القواعد الأساسية لنظرية العبء المعرفي، وهي إحدى النظريات المعرفية ونظريات التعليم والتعلم، فقد انتمت إلى نظرية معالجة المعلومات، فهي تتناول أهم ما قدمته نظرية معالجة المعلومات وبشكل خاص ما يتصل بالذاكرة وأنواعها، فالذاكرة العاملة التي تنتبه إلى المعلومات وتقوم بمعالجتها إلى عناصر سمعية وبصرية فقط كما تتسم بمحدودية الزمن التي تحتفظ به المعلومات، إن هذه المحدودية سببا في ضعف التعليم مما يستلزم وجود إستراتيجيات تدريسية حديثة لمواجهتها، وهذا ما قام به سويلر في منتصف الثمانينات ، فالذاكرة طويلة المدي هي التي تخزن المعلومات والمعارف التي عولجت والمهارات التي تعلمها التلميذ وسعتها غير محدده (خليفه، ٢٠١٩، ١٣٠).

حيث تعد محدودية سعة الذاكرة العاملة من أبرز العوامل التي أدت إلى ظهور نظرية العبء المعرفي، حيث أنها تعيق في أوقات كثيره حدوث عملية التعلم، وتطورت نظرية العبء المعرفي في أواخر السبعينات من القرن الماضي مع التركيز على تعلم التلاميذ حل المشكلات، وذلك لأن حل المشكلات يفرض مطالب استثنائية على الذاكرة العاملة (الفيل، ٢٠١٥، ٨٢).

وعلى ذلك، تري سليمان(٢٠٢١، ٢٨٩) أن نظرية العبء المعرفي واحدة من النظريات المعرفية ونظريات التعلم في نفس الوقت التي تهتم بمعرفة الخبرات المعرفية الكلية الواقعة على الذاكرة العاملة لاكتساب وتخزين واستدعاء ومعالجة المعرفة، وتزداد أهمية هذه النظرية عندما تكون مهام التعلم صعبة ومتشابكة ومتفاعلة، فتأتي

النظرية بدورها في وضع ضوابط وحدود للذاكرة العاملة، ومن ثم تقلل من العبء المعرفي وتسهل عملية التعلم.

فمن ثم، تري الباحثة أن نظرية العبء المعرفي تهدف إلى تقليل حدة المواقف التعليمي لدي التلاميذ وتقلل من مقدار الضغوط وكثرة المعلومات والمعارف التي يتعرض لها التلاميذ وبحاجة الي تخزينها لحين استرجاعها مما يؤدي إلي فقد كم كبير من المعلومات نتيجة لكثرتها وعدم تنظيمها داخل العقل البشري.

ثانياً: تعريف نظرية العبء المعرفي.

لقد تعددت تعريفات نظرية العبء المعرفي نذكر منها:

فلقد عرفها(2010) Mandel بأن العبء المعرفي يقصد به "الحمل الواقع على الذاكرة العاملة أثناء حل المشكلة والتعلم".(ص.٨)

وعرفها أيضاً العامري وعلي والشباني(٢٠١٦) بأنها "مجموعة من الإجراءات التي يتم اتباعها مع تلاميذ الصف الرابع الابتدائي لتقليل المجهود الذهني لذاكرتهم العاملة خلال فتره زمنية محددة والمتمثلة بتحديد العناصر المعرفية والأنشطة والوسائل التعليمية".(ص.٢٢١)

كما عرفها أيضاً ممدوح (٢٠١٧) بأنها عبارة عن "مقدار الجهد العقلي المطلوب لمعالجة المعلومات في الذاكرة العاملة، في وقت محدد أثناء حل المشكلات الهندسية".(ص.٤٨٩)

وعرفتها أيضا عافيه (٢٠١٩) بأنها عباره عن "مجموعة من الوسائل او الإستراتيجيات التي يقوم بها التلاميذ بهدف تخزين المعلومات في الذاكرة والاحتفاظ بها وسرعة استدعائها". (ص.٢٤)

وعرفتها القحطاني(٢٠٢١) بأنها عبارة عن "مجموعة الإجراءات والعمليات العقلية المخططة والمنظمة والمتمثلة بتحديد الإستراتيجيات والأنشطة والوسائل

التعليمية التي تمكن من تقليل الجهد الذهني، وزيادة فاعلية الذاكرة في أثناء اكتساب المعلومات ومعالجتها وتخزينها خلال مدة زمنية محددة".(ص.١٣٥)

ومن ثم يتضح من التعريفات السابقة ما يلي:

١- هو مفهوم متعدد الأبعاد وليس مفهوماً أحادياً.

٢- يقاس العبء المعرفي بكمية المعلومات وعدد العناصر المعرفية التي تدخل الذاكرة في وقت محدد.

٣- العبء المعرفي هو كمية النشاط العقلي الذي يبذله المتعلم للتعلم.

٤- توجد علاقة وثيقة بين مستوى العبء المعرفي ومقدار المتاح في الذاكرة العاملة.

٥- يرتبط العبء المعرفي بمستوى أداء مهام التعلم وحل المشكلات، ويزداد معدل العبء المعرفي بصعوبة المهمة أو تعقد المشكلة.

٦- يعد العبء المعرفي جهداً مدركاً وملحوظاً بالنسبة للمتعلم.

فمن خلال العرض السابق للتعريفات توصلت الباحثة للتعريف الإجرائي التالي:

العبء المعرفي عباره عن "مجموعة من الإجراءات والإستراتيجيات التي يستخدمها المعلم للتقليل من المجهود الذهني لتلاميذ الصف الرابع الإبتدائي أثناء عملية التعلم بهدف تخزين المعلومات في الذاكرة والاحتفاظ بها وسرعة استرجاعها بغرض تنمية أعلي مستويات من الفهم العميق والحس الجغرافي لدي التلاميذ".

ثالثاً: قواعد نظرية العبء المعرفي.

تقوم نظرية العبء المعرفي على عدد من القواعد التي تساعد على خفض العب المعرفي على التلميذ وهي:

- تجزئة المعلومات: وتعريفها داخل النص .
- التحليل: يشير إلى تحليل المعلومات بعناية مع تعريف الأجزاء، وعددها في النص.
- الاستعمال: تنويع العروض ما بين مفردة ومترابطة.

- حذف التكرار: ويكون بحذف المعلومات المكررة بين النص والصورة .

- التزويد: ويكون باستكشاف منظم للمسألة بدلاً من إعادة أشياء متفق عليها.

- العرض: تقديم التأثيرات والقصة المسموعة أو وصف النص(بنحو متزامن، وليس متسلسل) .

- التقديم: عرض أمثلة محلولة بديلة عن الامثله العادية المتفق عليها في التعليم القائم(القحطاني، ٢٠٢١، ١٣٥).

رابعاً: أسباب العبء المعرفي.

لقد أشارت عافيه(٢٠١٩، ٣٣)؛ رمزي(٢٠١٩، ١٢٨)؛ خليفه(٢٠١٩، ١٣٥)؛ فكري(٢٠٢٠، ٩٤٢)؛ الطاهر ومرسي(٢٠٢٠، ٣٠٧) على وجود أسباب للعبء المعرفي لدي التلاميذ هي:

١- سيادة أنماط التعليم وأساليب وطرائق التدريس التقليدية المستخدمة في الجامعات والمدارس والتي تجعل المعلم محوراً للعملية التعليمية، ودور التلميذ فيها مجرد متلقي للمعلومات وقد تختصر المشاركات على بعض التلاميذ المتفوقين.

٢- محدودية الذاكرة قصيرة المدى بمعني أن معالجة المعلومات في الذاكرة العاملة يتطلب توفير الوقت الكافي، وكلما كانت كمية المعلومات قليلة ومنظمة كلما أصبحت عملية المعالجة والاحتفاظ بها سهلة.

٣- محدودية الزمن حيث يتطلب معالجة المعلومات وقت كافي.

٤- عدم إعطاء فرصه للتلميذ كي يقوم بالتفكير، وعدم إعطاء فرصه للذاكرة العاملة كي تقوم بوظائفها.

٥- إعطاء تمثيل واحد للمعرفة كالنص أو الصورة يؤدي إلى تخفيض العبء المعرفي عن الذاكرة العاملة.

وعلى ذلك تري الباحثة أن العبء المعرفي ينشأ لدي التلاميذ نتيجة لسببين رئيسين أحدهما متعلق بالتلاميذ أي بالعنصر البشري، والأخر متعلق بالمناهج

الدراسية والعملية التعليمية، فأما المتعلق بالتلاميذ سببه عدم قدرتهم على تحصيل ذلك الكم الكبير من المعلومات والمعارف في الذاكرة مما يعرضه للعبء المعرفي، ومن ثم ضياع بعض تلك المعلومات، وأما السبب الأخر المتعلق بالمناهج الدراسية فقد أصبحت مليئة بالمعارف والحقائق والمعلومات(الانفجار المعرفي) وفي نفس الوقت تخلو من العديد من الإستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تيسر على التلاميذ تحصيل تلك المعارف بسهولة مما يسبب العبء المعرفي لديهم.

خامساً: أنواع العبء المعرفي.

لقد أكدت العديد من البحوث كدراسة Sweller& Merrienboer (2010 ,88) ؛ محمود(٢٠١٨، ٢٤)؛ (نظير،٢٠١٩، ٢٣٩)؛(الملاحة،٢٠٢٠، ١٣٩٧)؛ (فليح،٢٠٢٠، ٦٠) وجود ثلاثة أنواع للعبء المعرفي وهم:

١- العبء المعرفي الداخلي: Intrinsic Cognitive Load

وهو العبء الناتج عن صعوبة المحتويات والمعلومات والمعارف المراد تعلمها، والتي بدورها تتطلب جهداً معرفياً وعقلياً من التلميذ يفوق سعة ذاكرته العاملة، ويتحدد هذا النوع بدرجة التفاعل بين العناصر الأساسية للمعلومات في إحدى المهام، أي أنه كلما زاد عدد المعارف والمعلومات وزاد التفاعل بينها، كلما ارتفع مستوى العبء المعرفي الداخلي، وهذا النوع يصعب تعديله، إلا أنه يمكن تخفيفه عن طريق حذف بعض المعارف والمعلومات والعلاقات في المراحل الأولية من التعليم، أو استبدالها بمهام أبسط نسبياً، وتأثير ذلك العبء يفسر السبب الرئيس في كون بعض المواد الدراسية أصعب من غيرها(حمدان، ٢٠١٧، ٤٩١).

٢- العبء المعرفي الخارجي: Extrinsic Cognitive Load

ويطلق عليه العبء المعرفي الدخيل ويعزي هذا النوع من العبء المعرفي إلى طرائق التدريس المستعملة في عرض المعلومات على التلاميذ.

كما يشير هذا النوع إلى العبء المعرفي لطرق التعلم المستخدمة في عرض المعلومات على التلاميذ، إذ أن العبء يظهر بسبب الجهد الذهني الاضافي نتيجة

اتباع طرق تدريس غير مناسبة، وأدوات وأنشطة مستخدمة في العرض، وطبيعة المعلم، والانفعالات الداخلية للتلميذ، والعوامل الخارجية التى من شأنها أن تتسبب في إعاقة وتأخر عملية التعلم لأنها تؤدي إلى ضعف الانتباه، وابتعاد التلميذ عن مهمة التعلم (الخولي، ٢٠١٩، ١٢١٩).

وبالتالي فإن العبء المعرفي الخارجي ليس له علاقة بالمعلومات والمعارف في حد ذاتها لا بنوعيتها ولا بكمها، وإنما ينتج عن طرق التدريس المتبعة في تدريس تلك المعلومات والمعارف وطريقة عرضها على التلاميذ.

٣- **العبء المعرفي المناسب (وثيق الصلة بالموضوع) :** Germane Cognitive Load

وهو المجهود الذي يبذله التلميذ لمعالجة المحتوي العلمي وربطه ببنيته المعرفية، فالعبء المعرفي وثيق الصلة هو العبء المعرفي الجيد المطلوب لتوليد تعلم ذي معني وبدون التفكير الذي يعززه العبء المعرفي يصبح التعلم مجرد حفظ لمعلومات غير مترابطة (مهدي، ٢٠١٨، ٨٨).

وينشأ هذا العبء المعرفي أيضاً عندما ينهمك التلميذ في معالجة المعلومات معالجة عميقة بغية إحداث تنظيم وتكامل وربط للمعارف والمعلومات المتقدمة بعضها البعض، وهو نوع من العبء المعرفي مهم ومرغوب حدوثه ويمكن تفعيله وإثرائه بتطبيق المادة التعليمية في سياقات مختلفة لأن ذلك سيحدث تعميم للتعلم، ومن ثم تكوين البنيات المعرفية (خليفه، ٢٠١٩، ١٣٤).

من خلال العرض السابق لأنواع العبء المعرفي يتضح انه للتوصل للتعلم الجيد في ضوء نظرية العبء المعرفي يتم من خلال ثلاثة أنواع رئيسية للعبء المعرفي، أولهما العبء المعرفي الداخلي الناتج عن صعوبة إدراك الذاكرة العاملة للمعارف والمعلومات المراد تعلمها، وثانيهما العبء المعرفي الخارجي المرتبط بطرق التدريس المتبعة في عرض المعلومات والمعارف على التلاميذ، وثالثهما العبء المعرفي وثيق الصلة بالموضوع وهو العبء المعرفي الذي يحدث بسبب الإستراتيجية التعليمية الصحيحة والعمليات

المرتبطة بها التي تؤثر مباشرة في عملية التعلم بهدف خفض الجهد العقلي والتوصل للتعلم المثمر.

سادساً: بعض الإستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي.

من خلال ما تم عرضه سابقاً حول نظرية العبء المعرفي، يمكن أن تزودنا بمجموعة من الإستراتيجيات المناسبة التي يمكن لمعلم الدراسات الاجتماعية الاستعانة بها في عملية التدريس للتخفيف من العبء المعرفي الذي يشغل الذاكرة العاملة، ويستطيع تقديم المحتوي العلمي لتلاميذ الصف الرابع الإبتدائي من خلالها، وهذه الإستراتيجيات اتفقت عليها العديد من الدراسات ومنها محمود(٢٠١٨، ٢٦)؛ عمار(٢٠٢٠، ٦٨٠)؛ سليمان(٢٠٢١، ٢٩٢)؛ وافي و دبراسو(٢٠٢٢، ٢١١)؛ المنشاوي(٢٠٢٢، ٤١٧) وهي:

١. إستراتيجية المثال المحلول وإكمال المسألة The worked Example &Problem Complete Strategy: وتتم من خلالها عرض مجموعة كبيرة من الأمثلة المحلولة ويتم من خلالها تقديم مبادئ وقواعد الموضوع، لتزويد التلاميذ بالمخططات المطورة ومعرفة آلية التعلم في حل المثال والتقليل من الوقوع في أخطاء مما يقلل مستوي العبء المعرفي، ثم تكليف التلاميذ بإكمال المثال من خلال تزويده بنموذج لتوجيه العمليات الذهنية.

٢. إستراتيجية السكيما Strateg Schema: ترى إستراتيجية السكيما أن امتلاك التلميذ لمعرفة واسعة في موضوع ما تمكنه من تعلم الموضوع بشكل فعال، ويرجع السبب في ذلك أن ذاكرته العاملة تحتاج فقط إلى القليل من العناصر المعرفية حتى يستطيع أن يلم بالموضوع.

٣. إستراتيجية الهدف الحرFree Goal Strategy: وتري هذه الإستراتيجية أن تقدم المعلومة أو المشكلة التعليمية للتلاميذ بطريقة الهدف الحر حيث تمكن الطالب من تركيزه على المعلومة التي تقدم له، ويحتفظ بها

ويستخدمها عند اللزوم لتحقيق الهدف المطلوب لتجنيب الذاكرة العاملة المستويات العليا من العبء المعرفي.

٤. إستراتيجية تركيز الانتباه Attention Focus Strategy: حيث تؤكد هذه الإستراتيجية على أن المواد التعليمية تتطلب عناصر صورية وغير صورية وعناصر نصية من المعلومات، لأن الصورة وحدها أو النص وحده لا يقدمان معلومات كافية تمكن التلميذ من الفهم، مما يؤدي إلى تعلم غير فعال وتشتيت الانتباه.

٥. إستراتيجية الإيجاز Concise Strategy: وتركز على أن التعلم يتم بشكل أيقوني صوري أو نصي لفظي وهو يكون زيادة لا حاجة له، ويجب إبعاده عن المادة التعليمية لتقليل العبء المعرفي لديه فالنصوص ذات المصدر الواحد للمعلومات تحقق مستويات عالية من التعلم المترابط.

٦. إستراتيجية التشكيلية Model Strategy: إن إستراتيجيات نظرية العبء المعرفي جميعها تعمل على تقليل العبء المعرفي بسبب محدودية الذاكرة العاملة، بينما ترى إستراتيجية الشكلية أنه يمكن توسيع حدود الذاكرة العاملة تحت بعض الظروف، عن طريق خفض العبء المعرفي الخارجي، وذلك أثناء تصميم المادة التعليمية بحيث يعرض جزءاً منها بصرياً ومعلومات أخري تعرض سمعياً مما يعزز من عملية التعلم، فالذاكرة العاملة مكونة من أجزاء بعضها حساس تجاه الأشياء المرئية، وبعضها مخصص للمعلومات الشفوية.

٧. إستراتيجية التكملة Completing Strategy: وتشبه إستراتيجية المثال الناقص، إلا أن تلك الإستراتيجية لا تقدم الحل الكامل للتلميذ، وإنما تقدم له جزء، وتطلب منه استكمال باقي الحل بنفسه، وتصلح هذه الإستراتيجية بصوره أكثر فاعلية مع التلميذ الأكثر خبره.

٨. إستراتيجية الإسهاب The Redundancy Strategy: وتنص هذه الإستراتيجية على عدم تكرار عرض المعلومات بشكلين مختلفين عندما يكون محتوي كلا الشكلين واضح وقابل للفهم بمعزل عن الشكل الآخر ويمكن التخلي عن إحداهما أثناء التعلم لأن تكرار عرض المعلومات يفرض عبئا معرفيا على الذاكرة العاملة مثل عرض ملخص لموضوع تعليمي ثم عرض نفس الموضوع بالتفصيل.

٩. من خلال العرض السابق لإستراتيجيات العبء المعرفي نجد أن الهدف الاسمي لتلك النظرية هو تخفيف العبء المعرفي لدي التلاميذ من خلال استخدام المعلم للإستراتيجيات التي تقلل من العبء المعرفي في مختلف المواد الدراسية بشكل عام وفي الجغرافيا بشكل خاص.

وفي ظل الاهتمام بنظرية العبء المعرفي كانت هناك العديد من الدراسات نذكر منها:

- دراسة أحمد(٢٠٢٠): هدفت الدراسة إلي التعرف على فعالية إستراتيجية الشكلية المستندة إلى نظرية العبء المعرفي في تدريس مقرر ملابس الطفل لتنمية الفعالية الذاتية الأكاديمية والوعي بالصحة الملبسيه لطالبات شعبة رياض الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من ٨٤ طالبا وطالبة، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد مقياس في الفعالية الذاتية الأكاديمية ، ومقياسا في الوعي بالصحة الملبسية، وتوصلت الدراسة الي وجود فروق داله احصائيا عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ومقياس الوعي بالصحة الملبسية لصالح المجموعة التجريبية.
- دراسة عمار(٢٠٢٠): هدفت الدراسة التعرف على فاعلية إستراتيجيات نظرية العبء المعرفي في تدريس علم النفس لتنمية مهارات التفكير

الأساسية وخفض قلق الاختبار لدي الطلاب بطيء التعلم بالمرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من ٧ طلاب من بطيء التعلم بالمرحلة الثانوية، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد اختبار مهارات التفكير الأساسية ومقياس قلق الاختبار، وتوصلت الدراسة إلي وجود فرق دال احصائياً عند مستوي دلاله ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات طلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة التلخيص، تحديد الأهداف، طرح الأسئلة، التفسير، ومقياس مهارات التفكير الأساسية، ومقياس قلق الاختبار لصالح التطبيق البعدي.

- دراسة سليمان(٢٠٢١): هدفت الدراسة الحالية التعرف على فاعلية بعض الإستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير المنتج والتنظيم الذاتي في العلوم بالمرحلة الاعدادية، وتكونت عينة الدراسة من ٧٠ تلميذاً من تلاميذ المرحلة الاعدادية، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد اختبار التفكير المنتج ومقياس مهارات التنظيم الذاتي، وتوصلت الدراسة الي تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التفكير المنتج ككل، وفي أبعاده الفرعية، وكذلك في مقياس مهارات التنظيم الذاتي ككل وفي أبعاده الفرعية، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار التفكير المنتج ودرجاتهم في مقياس التنظيم الذاتي.
- دراسة القحطاني(٢٠٢١): حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريسي قائم على إستراتيجيات العبء المعرفي لتدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية التفكير الإبداعي والكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط،واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من ٥٦ طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض، وأعدت الباحثة اختبار التفكير الإبداعي، ومقياس الكفاءة الذاتية، وتوصلت

الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في التفكير الإبداعي والكفاءة الذاتية لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة وافي و دبراسو(٢٠٢٢): حيث هدفت الدراسة إلي التعرف على إستراتيجيات خفض العبء المعرفي وعلاقتها بالانجاز الآكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من١٣١ تلميذ بمدينة بسكرة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس الانجاز الآكاديمي لمرزوق بن أحمد عبد الحسن العامري ٢٠١٣ومقياس إستراتيجيات خفض العبء المعرفي من إعداد الباحثة، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين إستراتيجيات خفض العبء المعرفي والانجاز الأكاديمي، كما أشارت أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجيات خفض العبء المعرفي تبعا لمتغير الجنس(ذكور/إناث)، وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الانجاز الآكاديمي تبعاً لمتغير الجنس(ذكور/إناث).
- دراسة المنشاوي(٢٠٢٢): هدفت الدراسة إلي قياس فاعلية بعض الإستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي لتدريس الاقتصاد في تنمية مهارات التفكير الأساسية، ومهارات التنظيم الذاتي لدي طلاب التعليم الثانوي التجاري، وتكونت عينة الدراسة من ٥٠ طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد دليل المعلم، اختبار مهارات التفكير الأساسية، ومقياس التنظيم الذاتي، وقد توصلت إلي وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الأساسية ومقياس التنظيم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد علاقه ارتباطية داله إحصائياً بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بنظرية العبء المعرفي يتضح الآتي:

- اهتمت الدراسات فى هذا المحور باستخدام بعض إستراتيجيات نظرية العبء المعرفي التي تسهم في إثراء العملية التعليمية وتطويرها، كما تم استخدامها كإطار تعليمي شامل ومتكامل يمكن استخدامها لتحسين عمليتي التعليم والتعلم داخل الفصل الدراسي مثل دراسة عبود(٢٠١٣)، كما لاحظت الباحثة صلاحية إستراتيجيات نظرية العبء المعرفي للاستخدام فى المواد الدراسية المختلفة وذلك لورود دراسات استخدمتها فى مختلف المواد الدراسية مثل دراسة حسن و نهير(٢٠١٨) في اللغة العربية، ودراسة العتيبي ومصطفي(٢٠١٧) في الفقه، ودراسة فتحي و فؤاد(٢٠١٧) في الكيمياء، ودراسة سليمان(٢٠٢١) في العلوم، القحطاني(٢٠٢١) في الدراسات الاجتماعية، كما اختلفت الدراسات فيما بينها حول العينة المستخدمة والمستهدفة من الدراسة وكذلك المرحلة الدراسية التى تنتمى إليها العينة، وهذا دليل على صلاحية استخدام نظرية العبء المعرفي فى جميع المراحل التعليمية بداية من رياض الأطفال كدراسة أحمد(٢٠٢٠)، ودراسة علي وآخرون (٢٠١٩) في المرحلة الابتدائية، ودراسة العزب(٢٠١٨) للمرحلة الاعدادية، وحتى المرحلة الثانوية كدراسة عمار (٢٠٢٠) والمرحلة الجامعية كدراسة نظير(٢٠١٩)، كما يمكن استخدام إستراتيجيات نظرية العبء المعرفي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا ما أكدته دراسة أحمد (٢٠١٨)، ودراسة رمزي(٢٠١٩).

- كما تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة وبخاصة دراسة علي آخرون (٢٠١٩) في التأكيد على أهمية توظيف الإستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي بالمرحلة الابتدائية، ولكنها تختلف معهم في محاولة استخدامها لتنمية مهارات الفهم العميق والحس الجغرافي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما أنه لم يسبق تناولها في تخصص الدراسات الاجتماعية، وهذا ما يهدف البحث الحالي لتناوله.

- كما استفاد البحث الحالي من بحوث ودراسات هذا المحور فى الجوانب التالية:

❖ تدعيم الإطار النظري للبحث على نحو يثرى مجال عرض الأدبيات المرتبطة بإستراتيجيات نظرية العبء المعرفي.

❖ إعداد أدوات البحث ومقارنة نتائجها بنتائج البحث الحالي مع الاستفادة منها فى تفسير النتائج ومناقشتها.

❖ اختيار العينة والمرحلة الدراسية وضبط متغيرات البحث.

❖ الاستفادة من الدراسات السابقة في إعداد دليل المعلم.

المحور الثاني: الفهم العميق. Deep Understanding

أولا: نبذه عن الفهم العميق.

نظرا لاختلاف طبيعة المقررات الدراسية وكذلك التلاميذ أنفسهم مما يترتب عليه من اختلاف للمنظومة التعليمية ككل، لذلك أصبح تنمية الفهم العميق هدفاً رئيساً للعملية التعليمية في كافة التخصصات وبكل المراحل التعليمية، بهدف خلق جيل من التلاميذ واع وقادر على التصرف في مختلف المواقف واتخاذ القرار ومدرك لما يدور حوله، تلميذ إيجابي في العملية التعليمية وليس كائناً سلبياً مستقبلاً فقط للمعلومات بل لديه من المهارات ما يمكنه من القدرة على تنظيم وتخطيط المعلومات واستخدام المهارات العليا في التفكير، مما يمكنه من الاحتفاظ بالمعلومات والمفاهيم وتفسيرها وتنظيمها وتطبيقها في مواقف جديدة، وكذلك تجنب الانتقادات الكثيرة لطرق تدريس المواد الاجتماعية التقليدية المتبعة في كافة المراحل التعليمية.

فالفهم العميق هو الإستيعاب والفحص الناقد للأفكار والمعلومات الجديدة، وربطها ببعضها البعض، وفيه يبحث التلميذ عن المعني، ويركز على الحجج

والبراهين والمفاهيم المطلوبة لحل مشكلة ما، والتفاعل النشط معها وعمل ترابطات بين المعلومات والحقائق الواقعية(Newton,2000,149).

فلكي يحدث تعلم حقيقي بالصورة المثلي ينبغي توافر مجموعة من العناصر، ومن أهم تلك العناصر الفهم العميق فلكي يصل التلميذ إلى مستوي التعلم المرغوب فيه لابد أن يكون لديه فهم عميق للحقائق والمعلومات والأفكار، وأن يكون هذا الفهم ضمن الإطار المعرفي السابق للتلميذ، وترتيب الأفكار والمعلومات بطريقه يسهل استرجاعها واستخدامها فيما بعد (إمام، ٢٠١٩، ٨١).

وهذا ما رفع شعاره المربون وهو (التدريس من أجل الفهم) وجعله هدفاً رئيساً للتعليم، انطلاقاً من مبدأ أن التعلم الحقيقي ليس مجرد تحصيل معارف ومعلومات وحفظ الأفكار،وإنما هو الفهم الحقيقي العميق لدي التلاميذ ومدي ملائمة تلك المعارف مع المعلومات الجديدة التي يتعلمها (درويش، ٢٠١٩، ٩٦).

وبالتالي نجد أن الفهم العميق أصبح متطلباً أساسياً ومهم في العملية التعليمية، حيث يجعل التلميذ عنصراً فعالاً في استيعاب وفحص المعلومات والتفاعل معها، وربطها بالواقع الذي يعيش فيه، وترتقي بالتلميذ من مستويات التفكير السطحية إلي مستويات التفكير العليا.

ثانياً: تعريف الفهم العميق.

لقد تعددت التعريفات التي تناولت الفهم العميق وبرزت له مسميات عديده منها التعلم البنائي العميق، والتعلم العميق، والتعلم الهرمي، ويرتكز مفهوم الفهم العميق على ثلاثة مرتكزات أساسية ترتبط بالمراحل العمرية المختلفة لنظرية بياجيه وهي: تشكيل المفهوم، تشكيل المبدأ، الفهم والإستيعاب(Robert, Debra, Jane, 2016,53)

وسنذكر من هذه التعريفات ما يلي:

فقد عرفه ستيفنسون(2014)Stephenson بأنه عباره عن "قدرة التلميذ على

تقديم التفسيرات المتعددة والمختلفة لمشكلة أو موضوع محدد وإيجاد حلول جديدة للمشكلة." (ص.٥)

كما عرفه كينج(King,C.(2016 بأنه" قدرة التلميذ على استخدام الأسئلة العلمية العميقة والتوضيح والتفسير مع تمكنه من إظهار مستويات عالية من الفهم". (ص.٣)

وعرفه قحوف و محمد(٢٠١٩) الفهم العميق بأنه عباره عن "العمليات العقلية التي يقوم بها التلميذ لفهم المحتوى، وتحليله، وتفسيره؛ بهدف توظيفه في حياته، واتخاذ قرارات في ضوئه."(ص.٤١١)

وعرفه أيضاً عبد اللطيف آخرون(٢٠٢٠) بأن "الفهم العميق يعد واحدا من العمليات العقلية التي تعتمد على قدرة التلميذ على شرح وتفسير وتطبيق ونقد المفاهيم والأفكار والمعلومات العلمية وتكوين وجهات نظر ناقدة لما يطرح عليه من أفكار، بالإضافة الي قدرته على إدراك المفاهيم والعالم من وجهة نظر الآخر، وأيضاً معرفة الذات وقدرته الذاتية على تحديد ما يفهمه وما لا يفهمه من موضوعات وأفكار."(ص.٣٢١)

كما عرفه خواجي(٢٠٢٢) بأنه "قدرة التلاميذ على توضيح المادة العلمية المقدمه له وتفسيرها وتطبيق ما اكتسبه من معارف في مواقف جديدة، والتوسع فيها واستخدامها في حل المشكلات بطرق مختلفه".(ص.١٠٢)

من خلال ما سبق، يتضح أن الفهم العميق يتضمن مهارات عقلية عليا لدى التلميذ، ويتضمن أبعاد معرفية وعقلية ووجدانية، كما أن له أهمية وظيفية تتعلق بتوظيف المعرفة في حياة التلميذ، كما أن تنميته تتطلب مشاركة التلميذ في تعلمه، وتشجيعه على اكتساب المعرفة بنفسه، وتكوين بناء معرفي منظم لديه (عزالدين، ٢٠٢١، ٣٠٢).

فمن خلال العرض السابق للتعريفات السابقة تمكنت الباحثة من استخلاص مجموعة من النقاط حول أهمية الفهم العميق وهي أنه يعتمد علي:

١- فحص الأفكار والحقائق والمعلومات بصورة ناقدة.

٢- ممارسة مهارات التفكير التوليدي.

٣- ينمي لدي التلاميذ القدرة على اتخاذ القرار.

٤- يقوم على أساس ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة.

٥- توظيف أكبر للجهد العقلي.

٦- تشجيع التلاميذ على التفاعل الاجتماعي وأساليب المشاركة في تحمل المسؤولية.

٧- زيادة دافعية التلاميذ للتعلم واندماجهم فيه واستمتاعهم به.

٨- تحقيق التعلم ذي المعني.

وعلى ذلك توصلت الباحثة للتعريف الإجرائي التالي:

"الفهم العميق عباره عن قدرة تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي على الفحص الناقد للأفكار والمعلومات والمفاهيم الجغرافية الجديدة، وتنظيمها في بنائها المعرفي، وجعلهم قادرين على الشرح والتوضيح والتفسير والتطبيق والتقييم، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ في اختبار الفهم العميق".

ثانيا: أبعاد الفهم العميق.

تعددت تصنيفات أبعاد الفهم العميق نذكر منها:

فلقد حدد Chin,Brown(2010,177) خمسة أبعاد ومظاهر للفهم العميق وهي التفكير التوليدي، وطبيعة التفسيرات، وطرح الأسئلة، وأنشطة ما وراء المعرفة، وفي النهاية مداخل إتمام المهمة.

كما حددها عبد الحميد(٢٠٠٣، ٣٢٤)؛ إمام(٢٠١٩، ٨٥) ستة أبعاد للفهم العميق تتمثل في:

١- الشرح: وهو قيام التلميذ بتقديم وصف متقن للظواهر والحقائق والمعلومات، وشرح ما يعرفه وربط الحقائق بالأفكار.

٢- التفسير: وهو التوصل إلي النتائج من البيانات والمعلومات المفصلة وتقديم ترجمات سليمة.

٣- التطبيق: ويعني القدرة على استخدام المعرفة بفاعلية في مواقف جديدة، وسياقات مختلفة.

٤- المنظور: يقصد به أن يقوم التلميذ بالاستماع إلى وجهات النظر الأخرى المخالفة له بعيون وآذان ناقدة.

٥- التعاطف: هو قدرة التلميذ على إدراك العالم من وجهة نظر الأشخاص الآخرين المحيطين به.

٦- معرفة الذات: تعني أن يعرف التلميذ ويدرك لمواضع ضعفه وقصوره ويكون واع لما يجهله ويحدد ما يفهمه ومالا يفهمه.

في حين حددها زنقور(٢٠١٨، ١١٩) وهي:

١- التفكير التوليدي: وهو القدرة على استخدام الأفكار الحالية في مواقف جديدة، واستخدام البدائل المتاحة لتوليد بدائل غير متاحة.

٢- طرح الأسئلة: وتعني أن التلميذ يكتسب معرفته من خلال توجيه الأسئلة قبل التعلم وأثناءه وبعده.

٣- طبيعة التفسيرات: استخدام المفاهيم والعلاقات، والتعميمات، والحقائق لوضع الحجج والبراهين لفكره معينه.

ويضيف عليهم أحمد(٢٠١٢، ١٧٦)؛ القرني(٢٠١٧، ١٣٣) بعداً آخراً وهو:

٤- اتخاذ القرار: وهو قدرة التلميذ على الاختيار الرشيد والحر من بين البدائل المطروحة ما يستطيع به مواجهة مشكلاته واتخاذ القرار الملائم لحلها.

كما حددتها نعمة الله (٢٠١٧، ١٧٠)؛ درويش(٢٠١٩، ١٠٢) بأنها:

١- التفكير التوليدي: قدرة التلميذ على توليد إجابات عندما لا يكون لديهم حل للمشكلة.

٢- طرح الأسئلة: الأسئلة التي يطرحها التلميذ لعمل ترابطات للأفكار.

٣- التطبيق: تعني تطبيق التلميذ لما تعلمه سابقاً في مواقف جديدة.

٤- طبيعة التفسيرات: استخدام التلميذ للنماذج والنظريات لتوضيح الأفكار.

كما حددت معمر(٢٠١٩، ٢٥) أبعاداً للفهم العميق هي:

١- الشرح والتوضيح: قدرة التلميذ على التعبير عن الظواهر والحقائق بأسلوبه ولغته الخاصة بوضوح.

٢- التفسير: القدرة على التوصل إلى نتائج معينة من خلال تحديد الأسباب التي تدل على حدوث ظواهر معينة.

٣- التنبؤ: القدرة على توقع نتائج حدث ما من خلال ما لديه من معلومات وخبرات سابقة.

٤- الاستنتاج: قدرة التلميذ على ربط المعلومات السابقة مع معلومات جديدة للتوصل إلي حلول لمواقف تواجهه.

٥- التطبيق: القدرة على الاستخدام الأمثل للمفاهيم والحقائق التي تعلمها في مواقف جديدة تواجهه.

٦- التقييم الذاتي: تحديد مواطن الضعف والقصور لدي التلميذ ومقدرته على التفكير للوصول إلي فهم واع لما يدور حوله ومعالجة ذلك القصور.

كما حددها عبداللاه(٢٠٢١، ٣٦٦) فيما يلي:

١- التفكير التوليدي: ويتضمن مهارات الطلاقة والمرونة، وفيها تطرح أكبر عدد من الأمثلة.

٢- الشرح: تعني قدرة التلميذ على شرح المفهوم، وذكر الشواهد وتوظيف الكلمة في مواقف أخري.

٣- التفسير: هو القدره على تحديد السبب والنتيجة في جملة معينة وتفسير المواقف.

٤- طرح الأسئلة: تتضمن طرح أكبر عدد من الأسئة حول المفهوم.

في حين حدد محمد و حسن(٢٠٢٢، ٦٤٩) أبعاداً للفهم العميق كالآتي:

١- التفكير التوليدى ويشمل الطلاقة الفكرية والمرونة ووضع الفرضيات والتنبؤ فى ضوء المعطيات.

٢- اتخاذ القرار ويشمل اختيار وتبرير طريقة الحل.

٣- التفسير ويشمل إعطاء توضيحات وتفسيرات أثناء حل المسائل.

٤- طرح الأسئلة ويشمل إنتاج أكبر عدد من الأسئلة المتنوعة فى ضوء النشاط المحدد واقتراح أسئلة متعددة المستويات المعرفية.

وقد تم الاستفادة من تلك الدراسات السابقة في تحديد الباحثة لأبعاد الفهم العميق حيث تم الاقتصار على مجموعة من الأبعاد التي تتناسب مع أهداف البحث الحالي ومع المحتوي التعليمي وبتوافرها سينمي لدي تلميذ الصف الرابع الإبتدائي الفهم العميق هي:

١.الشرح والتوضيح: يعني قدرة تلميذ الصف الرابع الإبتدائي على تقديم وصف متقن للظواهر والحقائق الجغرافية بأسلوبه بهدف تنظيم الأفكار وتوضيحها.

٢.التفسير: هو عباره عن قدرة تلميذ الصف الرابع الإبتدائي على إدراك وتحديد العلاقات في المحتوى الجغرافي، وربط الخبرات والمعارف السابقة بالخبرات الجديدة.

٣.التطبيق: يقصد به قدرة التلميذ على استخدام ما سبق تعلمه من معلومات وأفكار وحقائق ومهارات جغرافية في مواقف جديدة.

٤.التقييم الذاتي: هي إدراك التلميذ ووعيه بالعمليات المعرفية التي يقوم بها أثناء تعلمه، وتنظيم أفكاره وتحديد مواطن الضعف والقوه لديه للتوصل إلي أعلى مستويات التعلم، وفهم ما يطرح عليه من مشكلات محاولا حلها.

ثالثا: أهمية الفهم العميق في تدريس الجغرافيا.

تهدف الدراسات الاجتماعية بصفه عامه والجغرافيا بصفه خاصه إلى تنمية الفهم العميق للأفكار والمعلومات وحل المشكلات الجغرافية واستنتاج العلاقات، حيث تتجاوز المعرفة العامة السطحية للتعلم لتشير إلى التعلم بشكل متكامل، لذلك تعد مادة الفهم وإعمال العقل وتوسيع مدارك التلاميذ، وزيادة قدراتهم، وتنمية مهاراتهم العقلية لاحتوائها على مشكلات جغرافية، ودمجها في بنيتهم العقلية، وتنمية مهاراتهم في توظيف المعرفة في مواقف مستقبلية جديدة، والمعرفة والتعلم من أجل المعرفة وليس من أجل الامتحان فقط وإذا تحقق لدي التلميذ الفهم بشكل عميق وليس سطحي سيتنمي بداخلة إتجاهات ومهارات وجدانية إيجابية كالحس الجغرافي.

فإذا كان تنمية الفهم العميق أصبح من أهم نواتج التعلم المنصوص عليها في المعايير التربوية العالمية، فتلك الأهمية تزداد في الجغرافيا، حيث تهتم الجغرافيا كعلم بدراسة المجال الجغرافي بجميع عناصره الطبيعية والبشرية، وإدراك العلاقات المختلفة بين تلك العناصر، وذلك لإدراك وفهم العالم الذي نعيش فيه، ومن ثم يُعد الفهم العميق بكافة أبعاده ومظاهره متطلباً أساسياً للجغرافيا، فالجغرافيا علم التحليل والربط وإدراك العلاقات (إمام، ٢٠١٩، ٨٩).

فنظراً لأهمية الفهم العميق تعددت وإتفقت الدراسات على أهمية الفهم العميق ومنها زوين(٢٠١٨، ١٥٩)؛ درويش(٢٠١٩، ١٠٥)؛ معمر(٢٠١٩، ٢٧)؛ الحنان(٢٠٢٠، ١٦٠)؛ طنطاوي وآخرون(٢٠٢١، ١٨٣) نذكر منها، وبخاصة في تدريس الجغرافيا:

١- يمكن التلميذ من تحديد الفجوات في المعرفة السابقة وتعميق المعرفة القائمة لدي التلميذ.

٢- يجعل التلميذ محللاً وناقداً للمشكلات الجغرافية ومبدعاً في حلها.

٣- يساعد الفهم العميق التلميذ في تجاوز المعرفة السطحية للتعلم وتحقيق التعلم ذي المعني.

٤- يساعد على تعلم التلاميذ كيف يتعلمون؟ وليس كيف يحفظون؟ وتطبيق ما تعلموه في مختلف المواقف الحياتية.

٥- يشجع الفهم العميق على التعلم طويل المدي والمستمر.

٦- يمكن التلاميذ من التكيف مع مختلف المعطيات المتجددة لعصر سريع التغير والتحول.

٧- يساعد على رؤية وسماع وجهات نظر الآخرين بوضوح وتأني وتفهم في الردود.

٨- يشجع على التفاعل الاجتماعي وأساليب المشاركة وتحمل المسؤولية.

٩- يسهم في تعزيز استقلالية التلميذ في تفكيره، وتحرره من التبعية، وتزيد ثقته بنفسه ويرفع من مستوي تقديره لذاته.

١٠- يعمق فهم التلاميذ للمواضيع الأساسية في المحتوي.

١١- يساعد على تنمية العقول المفكرة القادرة على استخدام الحقائق والمهارات بوعي وإدراك وفاعلية في تطبيقات حياتية متنوعة.

وتري الباحثة أن أهمية الفهم العميق في تدريس الجغرافيا تتمثل في:

١- ينمي لدي التلميذ القدرة على اتخاذ القرار في المشكلات الجغرافية التي تواجهه.

٢- يعمل على زيادة دافعية التلاميذ على التعلم واندماجهم فيه واستمتاعهم به.

٣- ينشط ذهن التلاميذ ويعمق فهمهم للمواضيع الأساسية بالمحتوي.

٤- ينمي القدرة على إدراك العلاقات بين الظواهر الجغرافية.

٥- يساعد فهم المشكلات الجغرافية فهماً عميقاً على تنمية القدرة على الحس الجغرافي للتلاميذ.

٦- يدرب التلاميذ على كيفية الحصول على المعلومات وتوظيفها بدلاً من حفظها من أجل الامتحان.

٧- تدريب العقل على ابتكار حلول للمشكلات الجغرافية بدلاً من الحلول التقليدية.

٨- يساعد على توظيف أكبر للجهد العقلي للتلميذ.

٩- تطوير معرفة التلاميذ لذواتهم للتعرف على مواطن الضعف والقوه ومعرفة أنماط تعلمهم.

١٠- تحقيق التعلم ذي المعني.

وفي ظل الاهتمام بالفهم العميق كانت هناك العديد من الدراسات نذكر منها :

- دراسة أبو درب(٢٠١٩): حيث هدفت الدراسة إلى وضع تصميم مقترح لبيئة تعلُّم الجغرافيا متناغم مع الدماغ، وقياس أثره في تنمية الفهم العميق ودافعية التعلُّم لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعوديه، استخدم الباحث المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من 52 طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي، واشتملت أدوات البحث على اختبار الفهم العميق ومقياس دافعية التعلُّم، وقد كشفت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم العميق، ومقياس دافعية التعلُّم لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- دراسة يوسف(٢٠١٩): هدفت الدراسة إلي التعرف على فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ومفهوم الذات الأكاديمي لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتكونت عينة الدراسة من ٣٠ تلميذاً، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات البحث في إعداد اختبار

الفهم العميق، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وتوصلت الدراسة الي وجود فرق دال احصائيا عند مستوي ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في التطبيق القبلي ومتوسطي درجاتهم في التطبيق البعدي لاختبار الفهم العميق، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ومفهوم الذات الأكاديمي.

- دراسة درويش(٢٠١٩): هدفت الدراسة إلى التعرف على مدي فاعلية نموذج تدريسي مقترح فى ضوء نظرية الذكاء الناجح لتنمية الفهم العميق وحب الاستطلاع الجغرافي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من ٣٠ طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في اعداد اختبار الفهم العميق وحب الاستطلاع الجغرافي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في كل من اختبار الفهم العميق وحب الاستطلاع الجغرافي لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة Henrik, Henna,Johanna(2021): التي هدفت إلي تنمية الفهم العميق في التعلم والكفاءة الذاتية باستخدام نماذج التقييم الذاتي لدي طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة البحث من ٢٩٩ طالباً، وتمثلت أدوات البحث في تحليل الملف الشخصي الكامن لملاحظة الطلاب من حيث الأساليب السطحية والعميقه في التعلم، وتوصلت الدراسة الي أن ملفات تعريف الطلاب اختلفت بين نماذج التقييم الذاتي وكان للطلاب مستوي عال من الفهم العميق للتعلم.

- دراسة عز الدين(٢٠٢١): هدفت الدراسة الى قياس أثر الإخفاق المنتج في بيئة الاستقصاء الرقمي على تنمية الفهم العميق والتحصيل في الكيمياء العضوية وتوجه الهدف لدى طالبات المرحلة الثانوية بالسعودية، وقد استخدمت الدراسة التصميم التجريبي، واشتملت مجموعة الدراسة على٤٦ طالبةً بالمرحلة الثانوية،

وتم تطبيق أدوات اختبار الفهم العميق، واختبار تحصيلي، ومقياس توجه الهدف، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي0.05 بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار الفهم العميق، والاختبار التحصيلي في الكيمياء العضوية لطالبات الصف الثالث الثانوي لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة محمد(٢٠٢٢): هدف البحث إلي إعداد وحدة مقترحة في العلوم قائمة على المدخل الإنساني وقياس فاعليتها في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الوقائية لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية، وتكونت عينة الدراسة من ٤٦ تلميذ، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وقامت بإعداد اختبار الفهم العميق للمفاهيم الوقائية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تدريس الوحدة وذلك في اختبار الفهم العميق للمفاهيم الوقائية لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد فاعلية الوحدة المقترحة.

- دراسة الشمري(٢٠٢٢): استهدف البحث الكشف عن مستوى أداء معلمات الفيزياء في ضوء الممارسات التدريسية اللازمة لتنمية الفهم العميق لدى طالبات المرحلة الثانوية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي(المسحي)، وتكونت عينة البحث من٦٥ معلمة من معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية، واستخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلاله 0.05بين معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية في مستوى الأداء التدريسي المرتبط بتنمية مهارة الشرح والتوضيح لتنمية الفهم العميق تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية في المهارات التدريسية اللازمة لتنمية الفهم العميق.

- دراسة عثمان و حسب(٢٠٢٢): هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على التعلم المستند الى الدماغ لتدريس جغرافية العمران لتنمية التفكير

الاستراتيجي والفهم العميق لطلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة ،وتكونت عينة الدراسة من٢٢ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثانية شعبة الجغرافيا بكلية التربية جامعة المنيا، ولتحقيق ذلك تم صياغة محاضرات في جغرافية العمران قائمة على التعلم المستند الى الدماغ، واعداد مقياس التفكير الاستراتيجي واختبار الفهم العميق، وأسفرت نتائج البحث على وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في التفكير الاستراتيجي والفهم العميق لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي في التفكير الاستراتيجي واختبار الفهم العميق.

من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بأبعاد الفهم العميق يتضح الآتي:

- اهتمت الدراسات فى هذا المحور بأبعاد ومهارات الفهم العميق التي تسهم في إثراء العملية التعليمية وتطويرها وجودتها وجعلها ذي معني، كما تم استخدامها كإطار تعليمي شامل ومتكامل يمكن استخدامها لتحسين عمليتي التعليم والتعلم داخل الفصل الدراسي مثل دراسة عبد الملاك(٢٠٢٠)، كما لاحظت الباحثة صلاحية تنمية أبعاد الفهم العميق للاستخدام فى المواد الدراسية المختلفه وذلك لورود دراسات استخدمتها فى مختلف المواد الدراسية مثل دراسة سليمان(٢٠١٨) في العلوم، ودراسة عبد المجيد(٢٠١٨) في الفلسفة، ودراسة امام(٢٠١٩) في الجغرافيا، ودراسة عز الدين(٢٠٢١) في الكيمياء، ودراسة سيد (٢٠٢٢) في الرياضيات، كما اختلفت الدراسات فيما بينها حول العينة المستخدمة والمستهدفة من الدراسة وكذلك المرحلة الدراسية التى تنتمى إليها العينة، وهذا دليل على صلاحية استخدام أبعاد الفهم العميق فى جميع المراحل التعليمية كدراسة عبد الفتاح(٢٠٢٠) في المرحلة الابتدائية، ودراسة يوسف(٢٠١٩) للمرحلة الإعدادية، وحتى المرحلة الثانوية كدراسة أبو درب(٢٠١٩) والمرحلة الجامعية كدراسة زيدان(٢٠١٩)، كما يمكن تنمية أبعاد

الفهم العميق للطلاب المعاقين سمعياً، وهذا ما أكدته دراسة السيد وأحمد(٢٠٢٠)، كذلك المتفوقين دراسيا كدراسة نصر(٢٠١٧).

- كما تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية تنمية أبعاد الفهم العميق وبخاصة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية كدراسة عبد الفتاح(٢٠٢٠)، ولكنها تختلف معهم في محاولة استخدام إستراتيجيات نظريه العبء المعرفي في تنمية أبعاد الفهم العميق والحس الجغرافي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، وكذلك قلة الدراسات السابقة التي تناولت تنمية ابعاد الفهم العميق في تدريس الجغرافيا، وهذا ما يهدف البحث الحالي لتناوله.

- كما استفاد البحث الحالي من بحوث ودراسات هذا المحور فى الجوانب التالية:

❖ تدعيم الإطار النظري للبحث على نحو يثرى مجال عرض الأدبيات المرتبطة بأبعاد الفهم العميق.

❖ إعداد أدوات البحث ومقارنة نتائجها بنتائج البحث الحالي مع الاستفادة منها فى تفسير النتائج ومناقشتها.

❖ اختيار العينة والمرحلة الدراسية وضبط متغيرات البحث.

❖ الاستفادة من الدراسات السابقة في إعداد اختبار الفهم العميق.

المحور الثالث: الحس الجغرافي وتدريس الدراسات الإجتماعية.

وسنتناول في هذا المحور الآتي:

أولا: مفهوم الحس الجغرافي.

لقد تعددت التعريفات التي تناولت الحس الجغرافي نذكر منها:

عرفته نجاتي(٢٠١٤) بأنه "استعداد فطري كامن لدى كل الأفراد يدفعه للشعور بالمكان الذي يعيش فيه لمعرفة خصائصه، والمقارنة بينه وبين مكان آخر، ومعرفة موقعه في هذا المكان".(ص.٣٥)

وذكرت كلاً من محمد وزوين(٢٠١٦) تعريف للحس الجغرافي بأنه عباره عن "مدى قدرة التلميذ علي التعبير عما يدور بداخله من أفكار ووعيه بما في ذهنه من عمليات تمكنه من تفسير الظواهر الكونية والجغرافية المحيطة به ويستدل عليها من خلال ما يقوم به التلميذ من ممارسات".(ص.٢٩٧)

وعرفه أيضاً حفني ومحمد(٢٠١٧): بأنه عبارة عن "قدرة التلميذ على تحديد موقعه في المكان المحيط به والتعرف عليه وإدراك سماته وخصائصه الطبيعية والبشرية التي تميزه عن غيره من الأماكن".(ص.٢٩٦)

كما عرفته علام والعدوي(٢٠١٨) أيضا: بأنه عبارة عن "نمية استعداد التلميذ للتعرف على القيمة الجغرافية للأماكن المحيطة به وتأثيرها على حياته، ومن ثم تنمية إدراكه للدور السلبي أو الإيجابي المتبادل بين الإنسان والبيئة التي يعيش فيها".(ص.٥)

كما عرفه أبو زيد(٢٠٢٠): بأنه عباره عن "قدرة التلاميذ على التعبير عن أفكاره ووعيه بما يدور من عمليات في ذهنه، مما يساعده في تفسير الظواهر الكونية والجغرافية المحيطة به في العالم".(ص.٢٠٤)

من خلال استعراض التعريفات السابقة، توصلت الباحثة للتعريف الإجرائي التالي:

"عبارة عن قدرة تلميذ الصف الرابع الإبتدائي على تحديد موقعه في المكان المحيط به والتعرف عليه وإدراك سماته وخصائصه الطبيعية والبشرية التي تميزه عن أي مكان آخر وتكيفه معها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار الحس الجغرافي".

ثانيا: أهداف الحس الجغرافي.

تتعدد أهداف الحس الجغرافي في مختلف المراحل التعليمية نذكر منها ما يلي:

ذكرها كل من البنا(٢٠١٧، ٢٦)، أبو زيد(٢٠٢٠، ٣٦) كالآتي:

١. اكتساب التلاميذ لمهارات الإدراك الحسي لخصائص المكان بكل مستوياته المحلية والإقليمية والعالمية.

٢. تكوين الإدراك الكلي للخصائص الجغرافية المختلفة للمكان.

٣. إدراك التلميذ للتفاعل الحياتي الإيجابي والسلبي بين الإنسان والبيئة الطبيعية التي يعيش فيها.

٤. التعرف على التأثير المتبادل بين الإنسان والواقع الجغرافي للمكان المحيط به والصراع الناتج عنه.

٥. إدراك عوامل وأسباب التغير على سطح الأرض التي تعدل وتغير من الخصائص الجغرافية للمكان، ومدي قبول او رفض هذا التغير وموافقه أو استحالة التعايش معه.

٦. إدراك العلاقات المكانية التي ربطت بين الأجزاء المختلفة من مكان لآخر على سطح الأرض من خلال الاتجاهات الأصلية والاتجاهات الفرعية.

٧. إدراك التلميذ للخصائص الجغرافية للمكان وتمكنه من التمييز بينها وتسميتها.

٨. القدرة على وصف الأماكن وسماتها سواء طبيعية او بشرية.

وبذلك نجد ان Alastair, Bonnett(2012,121) قد أكد على أهمية الجغرافيا، حيث تعطي من خلالها معني للعالم من خلال الحس الجغرافي، فهي تقوم بفرض النظام على العالم بالحدود والأماكن، وهذا يؤكد العلاقة بين الإنسان وبيئته الطبيعية والجغرافيا، فالإنسان هو من لديه القدرة على تعمير البيئة أو تدميرها، وبالتالي لابد من تحفيز ودعم الحس الجغرافي للتلاميذ حتي يمكنهم من التعامل مع البيئة وفهم متطلباتها وقضاياها.

كما ذكر أيضاً James Cameron(2005,80) أن للجغرافيا قوه تكمن في الفهم والتفاعل مع العالم، لذا يجب تنمية الحس الجغرافي لدي التلاميذ لمساعدتهم في فهم العالم الذي يعيشون فيه وإدراك ما يسمعونه ويقرأونه يومياً.

وتري الباحثة أن الحس الجغرافي يسعى إلي تطوير عالم سكانه أكثر إحساساً واهتماماً بالبيئة ومشكلاتها، ويمتلكون المعارف والمهارات والدوافع والالتزام بالعمل فرادي أو جماعات لحل المشكلات القائمة ومنع ظهور مشكلات جديدة، فللإنسان دور وتأثير كبير على البيئة التي يعيش فيها، فإما أن يكون مساعداً ومطوراً لها ومحافظاً على مواردها وإما أن يكون مدمراً لها ومصدر من مصادر مشكلاتها، لذلك لابد من تنمية الحس الجغرافي لدي التلاميذ بكافة المراحل الدراسية وبخاصة في المرحلة الابتدائية.

ثالثا: أبعاد الحس الجغرافي.

لقد حددت نجاتي(٢٠١٤، ٣٨)؛ الشربيني(٢٠١٩، ٢٣١)؛ أبو زيد(٢٠٢٠، ٢٠٧) في ضوء ما حددته الرابطة المتحدة للتربية الجغرافية، ورابطة الجغرافيين الأمريكيين عام ١٩٩٤م أبعاد الحس الجغرافي، وهي كالآتي:

١- الموقع Location: ويعني أين تقع الأشياء؟ والموقع نسبي يختلف من مكان لآخر ويحدد وفق خطوط الطول ودوائر العرض.

٢-المكان Place: ما الذي يجعل المكان يختلف عن مكان آخر؟ وتكمن الاختلافات في الطقس، وفي السمات الطبيعية والبشرية.

٣-تكيف الكائنات الحية مع البيئةAdaptation : ما العلاقة بين البشر والبيئة التي يعيشون فيها؟، وكيف يؤثر الإنسان في البيئة حتى تتناسب مع احتياجاتهم؟

٤-الحركة Movement : ما نماذج حركة البشر والمعلومات والمنتجات والمعلومات؟ ودراسة الحركة تتضمن دراسة وسائل النقل والمواصلات التي يستخدمها الانسان، ووسائل نقل المعلومات والأفكار بين الأفراد.

٥-الإقليم Region: ويدرس فيها كيفية تقسيم الأرض إلي مناطق أو أقاليم يمكن دراستها؟ ولكل إقليم مجموعة من الخصائص تميزه عن غيره من الأقاليم.

في حين ذكرتها إسماعيل وزوين(٢٠١٦، ٣١١) وهي:

١-الاستمتاع عند ممارسة النشاط العلمي.

٢- حب الاستطلاع والبحث المتواصل والتساؤل المستمر والاستفسار عن كل ما هو جديد ومجهول بالنسبة له في الوسط المحيط لجمع المزيد من المعلومات.

٣- المثابرة وتحمل المشاق لتحقيق الهدف المنشود.

٤- الطلاقة الفكرية وسعة الخيال العلمي.

٥- الإمعان والتمهل في التفكير والتريث في إعطاء الاستجابة وإصدار الحكم.

٦- القدرة على قراءة النصوص العلمية بفهم عميق والتواصل بمفردات علمية تعكس مدى القدرة على التفكير العلمي.

بالإضافة إلي ذلك أشار عبدالمنعم(٢٠٠٣، ٢٢٢) إلي خمسة أبعاد وموضوعات ذات طبيعة مركبة وهي الموقع، والمكان، والتفاعل بين الإنسان وبيئته، والنقل والحركه، والإقليم، وهذه الموضوعات تقدم وحدة وبناء مناسب لدراسة أي مكان أو أي موضوع من منظور جغرافي، وذلك لتدريس مناهج الجغرافيا أو الدراسات الاجتماعية.

كما حددها أيضاً الزفتاوي(٢٠١٥، ١٠١) في ثلاثة أبعاد هي:

١-موقع مصر وحدودها الجغرافية.

٢-أشكال سطح مصر.

٣-المناخ والنبات الطبيعي والحيوان البري في مصر.

وقد تم الاستفادة من تلك الدراسات السابقة في تحديد الباحثة لأبعاد الحس الجغرافي، حيث تم الاقتصار على مجموعة من الأبعاد التي تتناسب مع أهداف البحث الحالي، والمحتوي العلمي وبتوافرها سيتحقق لدي تلميذ الصف الرابع الإبتدائي الحس الجغرافي وهي:

١-القدرة على استخدام الموقع : وتعني مدى استطاعت تلميذ الصف الرابع الإبتدائي على تحديد المكان من حيث اليابس والماء وخطوط الطول ودوائر العرض.

٢-الحساسية وتمييز المكان: يعنى مدى قدرة التلميذ على توضيح الاختلاف بين الأماكن والمواقع المختلفة والتعرف على سمات كل بيئة.

٣-التكيف بين الإنسان وبيئته: ويعني دراسة العلاقة المتبادلة بين تلميذ الصف الرابع الابتدائي وبيئته وكيف يؤثر فيها ويتأثر بها.

٤-إدراك أنواع الحركة والاتصال: هي دراسة التلميذ لكافة أنواع الاتصال البشري والفكري والحركي أي وسائل النقل والمواصلات وكذلك تبادل الأفكار والعادات والتقاليد والمعلومات بينهم.

٥-إدراك خصائص تقسيم الأقاليم: فيها يدرس تلميذ الصف الرابع الإبتدائي تقسيم سطح الأرض إلي مناطق وأقاليم لها نفس الخصائص الطبيعية والبشرية التي تميزه عن غيره من الأقاليم.

ونظرا لأهمية دراسة الحس الجغرافي وأبعاده كانت هناك العديد من الدراسات، نذكر منها:

- دراسة محمد وزوين(٢٠١٦): هدفت الدراسة إلي التعرف على فاعلية وحدة مقترحة في العلوم والدراسات الاجتماعية قائمة على الدراسات البيئية في تنمية مهارات التفسير والحس العلمي والجغرافي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من ٦٧ تلميذة من تلميذات الصف الأول الإعدادي ، وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد اختبار مهارات التفسير واختبار الحس العلمي والجغرافي، وتوصلت الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفسير وأبعاده، وكذلك اختبار الحس العلمي والجغرافي وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية ، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي

درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفسير وأبعاده واختبار الحس العلمي والجغرافي وأبعاده لصالح التطبيق البعدي.

- دراسة حفني ومحمد(٢٠١٧): وهدفت الدراسة إلي التعرف على مدى فاعلية وحدة جغرافية مقترحة قائمة على مدخل مونتيسوري في تنمية الحس الجغرافي وبعض مهارات قراءة الخريطة لطفل الروضة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من ٣٨ طفلا وطفلة من، وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد اختبار الحس الجغرافي المصور، واختبار مهارات قراءة الخريطة ودليل الوحدة المقترحة في ضوء مدخل مونتيسوري، وتوصلت الدراسة إلي وجود فاعلية كبيرة وقوة تأثير لوحدة الجغرافيا المقترحة القائمة علي مدخل مونتيسوري في تنمية الحس الجغرافي ومهارات قراءة الخريطة لطفل الروضة، كما توجد علاقة ارتباطية بين مهارات الحس الجغرافي ومهارات قراءة الخريطة.

- دراسة علام والعدوي(٢٠١٨): هدفت الدراسة الي التعرف على مدى فاعلية برنامج أنشطة قائم على معايير التميز لتنمية الحسين الجغرافي والتاريخي لدى طفل الروضة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من ٤٤ تلميذاً، وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد اختبار الحس الجغرافي، واختبار الحس التاريخي، وتوصلت الدراسة إلي عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختباري الحس الجغرافي، والحس التاريخي، كما لا يوجد ارتباط بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الحس الجغرافي والتطبيق البعدي لاختبار الحس التاريخي.

- دراسة الشربيني(٢٠١٩): هدفت الدراسة إلي التعرف على مدى فاعلية استخدام الوسائط التفاعلية في تنمية الحس الجغرافي والوعي بمفهوم جودة الحياة في تدريس الدراسات الاجتماعية للتلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الصم، وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد مقياس الحس الجغرافي، ومقياس الوعي بمفهوم جودة الحياه،

وتوصلت الدراسة إلي وجود فرق دال إحصائياً عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الحس الجغرافي ومقياس الوعي بمفهوم الحياه ككل، ولكل بعد من الأبعاد لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، كما توجد فروق دال إحصائياً عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الحس الجغرافي، ومقياس الوعي بمفهوم الحياه ككل ولكل بعد من الأبعاد لصالح التطبيق البعدي.

- دراسة أبو زيد(٢٠٢٠): هدفت الدراسة إلي التعرف على مدى فاعلية استخدام إستراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية الحس الجغرافي والدافعية للإنجاز لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من ٩٠ تلميذاً، وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد اختبار أبعاد الحس الجغرافي، ومقياس الدافعية للإنجاز، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية استخدام إستراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الاجتماعية(الجغرافيا) على تنمية أبعاد الحس الجغرافي، ومقياس الدافعية للإنجاز لدي التلاميذ، حيث وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوي دلالة ٠,٠١ لصالح التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي للمجموعة التجريبية او بمقارنتها بالمجموعة الضابطة.

- دراسة الطائي(٢٠٢١): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تحصيل طلبه الصف الخامس الأدبي في ماده الجغرافيا وتنمية الحس الجغرافي لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (٤١) طالباً، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة اختبار تحصيلي وأعدت مقياس الحس الجغرافي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في اختبار تحصيل واختبار الحس جغرافي لصالح المجموعة التجريبية.

من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بأبعاد الحس الجغرافي يتضح الآتي:

- اهتمت الدراسات فى هذا المحور بأبعاد الحس الجغرافي التي تسهم في إثراء العملية التعليمية وتطويرها وجودتها وجعلها ذا معنى، كما تم استخدامها كإطار تعليمي شامل ومتكامل يمكن استخدامها لتحسين عمليتي التعليم والتعلم داخل الفصل الدراسي ، كما لاحظت الباحثة صلاحية تنمية أبعاد الحس الجغرافي للاستخدام فى مختلف المراحل الدراسية، كدراسة الزفتاوي(٢٠١٥) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ودراسة محمد وزوين(٢٠١٦) في المرحلة الاعدادية، ودراسة علام والعدوي(٢٠١٨) في مرحلة رياض الأطفال، ودراسة البنا(٢٠١٧) في المرحلة الثانوية، كما يمكن تنمية أبعاد الحس الجغرافي للطلاب الصم، وهذا ما أكدته دراسة الشربيني(٢٠١٩).

- كما تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية تنمية أبعاد الحس الجغرافي وبخاصة لدي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي كدراسة الزفتاوي(٢٠١٥)، ولكنها تختلف معهم في محاولة استخدام إستراتيجيات نظريه العبء المعرفي في تنمية أبعاد الفهم العميق والحس الجغرافي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، وكذلك قلة الدراسات السابقة التي تناولت تنمية الحس الجغرافي، وهذا ما يهدف البحث الحالي لتناوله.

- كما استفاد البحث الحالي من بحوث ودراسات هذا المحور فى الجوانب التالية:

❖ تدعيم الإطار النظري للبحث على نحو يثرى مجال عرض الأدبيات المرتبطة بأبعاد الحس الجغرافي.

❖ إعداد أدوات البحث ومقارنة نتائجها بنتائج البحث الحالي مع الاستفادة منها فى تفسير النتائج ومناقشتها.

❖ اختيار العينة والمرحلة الدراسية وضبط متغيرات البحث.

❖ الاستفادة من الدراسات السابقة في إعداد اختبار الحس الجغرافي.

بناء أدوات البحث واجراءات التجربة

أولاً: إعداد أدوات البحث:

(أ) **إعداد اختبار الفهم العميق، وتم تصميمه وفقا للخطوات التالية:**

١- **تحديد الهدف من الاختبار:** وهو قياس مدي معرفة تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي بأبعاد الفهم العميق المتضمنة بالمحور الأول بمنهج الجغرافيا واتقانهم لها.

٢- **صياغة مفردات الاختبار:** وتم صياغتها في صورة أسئلة الاختيار من متعدد وذلك لموضوعيته وسهولة تصحيحه، ولكل سؤال أربعة بدائل روعي في صياغتها وضوح العبارات، ووزعت الإجابات الصحيحة عشوائيا لتقليل درجة التخمين.

٣- **وضع تعليمات الاختبار:**

وتم صياغتها بصورة واضحة ومباشرة وبلغة سهلة ومناسبة لمستوى التلاميذ، مما يساعد على فهم الاختبار ومعرفة كيفية الإجابة عن الأسئلة، مع التأكيد على أهمية فهمهم لهذه التعليمات وعدم الإجابة عن أسئلة الاختبار إلا عندما يؤذن لهم، وكان لابد من توجيههم إلى ضرورة الفهم والوعي لما يقرأونه.

٤- **عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين في المناهج وطرق تدريس الجغرافيا.**

وتم عرضة على بعض السادة المحكمين، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول مدي صلاحية الاختبار في ضوء:

- مدى ملاءمة الاختبار لتحقيق الأهداف المراد قياسها.
- مدى مناسبة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار.
- مدى ملاءمة البدائل في كل فقرة من فقرات الاختبار من متعدد.

- مدى دقة ووضوح تعليمات الاختبار.
- إضافة، أو حذف، أو تعديل، ما يرونه مناسباً.

وقد اجمع معظم السادة المحكمون على صلاحية الاختبار، مع تعديل صياغة بعض المفردات والعمل على تناسب طول البدائل، وتم إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون، وأصبح الاختبار صالحاً للتجربة الاستطلاعية.

٥- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

وتم تطبيقه استطلاعياً على عينة مكونة من (٣٠) تلميذا من تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي بمدرسة كفر محسن الابتدائية التابعة لإدارة الإبراهيمية التعليمية، بمحافظة الشرقية، وذلك لحساب:

(أ) حساب ثبات الاختبار:

ويقصد بثبات الاختبار أن يعطى النتائج نفسها، إذا ما أعيد تطبيقه على عينة الدراسة نفسها في وقت آخر، وتحت الظروف نفسها.

ولقد تم حساب ثبات الاختبار بإستخدام ألفا كرو نباخ واتضح أن معاملات ألفا لحساب ثبات الاختبار قد بلغ (٠,٧٨)، مما يشير إلى أن الاختبار على درجة عالية من الثبات، مما يعطى الاطمئنان إلى استخدامه كأداة للقياس في هذا البحث .

(ب) صدق الاختبار، تم التأكد من صدقة من خلال:

١- الصدق الظاهري: ويعني صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه، وتحقق هذا من خلال وضوح أسئلة الاختبار بالنسبة للتلاميذ، ووضوح التعليمات.

٢- صدق المحتوي: وتحقق صدق المحتوي عن طريق عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين لإبداء آرائهم حوله، وقد تم تعديله وفق آرائهم.

(ج) حساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار:

تم حساب معامل السهولة لكل سؤال وقد تبين أن معاملات السهولة لمفردات

الاختبار تتراوح ما بين(0,21- 0,78)، ومعامل الصعوبة بين (0,22 – 0.79)، وبذلك يمكن القول بأن معاملات السهولة والصعوبة معظمها مقبولة.

(د) حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار: تم حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار، وقد تراوحت ما بين (.2– .25)، وهذا يشير إلى أن المفردات ذات قوه تمييزيه مناسبه.

(هـ) حساب زمن الاختبار:

تم حساب الزمن بإستخدام المعادلة التالية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{أول} + \text{آخر}}{2} = \frac{80}{2} = ٤٠ \text{ دقيقة}.$$

٦- الصورة النهائية للاختبار:

وبعد إجراء التعديلات على مفردات الاختبار في ضوء آراء السادة المحكمين، وما أسفرت عنه التجربة الاستطلاعية، أصبح الاختبار في صورته النهائية وصالحاً للتطبيق على مجموعة البحث، ويبين الجدول التالي مواصفات الإختبار.

جدول(١) جدول مواصفات اختبار الفهم العميق

	م	دروس الوحدة	عدد المفردات	أرقام المفردات	النسبة المئوية
المحور الأول (البيئة الطبيعية)	الوحده الأولي (بلدنا ورموزه الطبيعية)				
	١	أدوات تحديد المواقع.	٥	٢٤ ،١،٣،٤،٨	٪١٦
	٢	المصادر الأولية والمصادر الثانويه.	٢	١٦ ،٧	٪٥,٤
	٣	موقع مصر بالنسبة الي العالم.	١	٥	٪٣
	٤	محافظات مصر.	٤	١٩،١٥ ،١١ ،٩	٪١١

	٥	علم مصر.	٣	٢، ١٣، ٢٠	٥,٤٪
	٦	الأعياد القومية في محافظاتناوشعاراتها.	٢	٦، ٣٠	٥,٤٪
الوحده الثانية (المظاهر الطبيعية في بلدنا)					
	١	جمال أرضنا.	٢	١٨، ٢٣	٥,٤٪
	٢	الطقس والمناخ.	٢	٣١، ٣٧	٥,٤٪
	٣	البيئات المصرية.	٣	١٠، ٢٨، ٣٦	٨٪
	٤	الموارد الطبيعية في بيئاتنا المصرية.	٣	١٧، ٢١، ٣٥	٨٪
	٥	المشكلات البيئية في بلدنا.	١٠	١٢، ١٤، ٢٢، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٢، ٣٣، ٣٤،	٢٧٪
الإجمالي			٣٧	٣٧	١٠٠٪

(ب) إعداد اختبار الحس الجغرافي، ومر بالخطوات التالية:

١- **تحديد الهدف من الاختبار**: وهو قياس بعض أبعاد الحس الجغرافي التي اكتسبها تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي.

٢- **صياغة مفردات اختبار الحس الجغرافي:**

تم صياغة مفردات الاختبار في عدد من العبارات بعضها صحيحه وبعضها خاطئه يقرأها التلميذ قراءة جيدة ثم يضع علامة (✓) امام الاختيار الذي يراه صحيحا، وقد تم مراعاة الأمور التالية أثناء صياغة مواقف الاختبار:

- أن تكون العبارة غير قابلة للجدل أي تعبر عن اجابه واحده صحيحه.

- أن تعبر كل عبارة عن البعد الذي تقيسه.
- أن تكون العبارات بسيطة غير مركبة، بحيث تحتوي على فكرة واحدة.

٣- وضع تعليمات الاختبار:

تم صياغة تعليماته بصورة واضحة ومباشرة وبلغة سهلة ومناسبة لمستوى التلاميذ، مما ساعد على فهم الاختبار ومعرفة كيفية الإجابة عن العبارات، مع التأكيد على أهمية فهمهم لهذه التعليمات وعدم الإجابة عن الاختبار إلا عندما يؤذن لهم، وكان لابد من توجيههم إلى ضرورة إبداء آرائهم بأمانة ومصداقية حول ما سيعرض عليهم من عبارات.

٤- عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين في المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعيه.

تم عرض الاختبار على بعض السادة المحكمين أعضاء هيئات التدريس بأقسام المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعيه، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول مدي صلاحية الاختبار في ضوء النقاط التالية:

- شمول عبارات الاختبار لأبعاد الحس الجغرافي.
- تمثيل العبارات للأبعاد وانتماء كل عبارة للبعد التي يقيسه.
- ملائمة كل عبارة لمستوى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي.
- السلامة اللغوية لعبارات الاختبار.
- وضوح تعليمات الاختبار.

وقد أجمع السادة المحكمون على انتماء ودقة تمثيل عبارات الاختبار لأبعاد الحس الجغرافي، مع حذف لبعض العبارات نظرا لعدم مناسبتها للتلاميذ، وإجراء بعض التعديلات، مع تعديل صياغة بعض العبارات، وتم إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون، وأصبح الاختبار صالحاً للتجربة الاستطلاعية.

٥- التجربة الاستطلاعية للإختبار:

تم ضبط الاختبار بتطبيقه استطلاعيا على نفس العينة الإستطلاعية التي طبق عليها اختبار الفهم العميق، وذلك لحساب:

(أ) حساب ثبات الاختبار:

ويقصد بثبات الاختبار أن يعطى النتائج نفسها، إذا ما أعيد تطبيقه على عينة الدراسة نفسها في وقت آخر، وتحت الظروف نفسها، ولقد تم حساب ثبات الاختبار بإستخدام ألفا كرو نباخ واتضح أن معاملات ألفا لحساب ثبات الاختبار قد بلغ (٠,٨٢)، مما يشير إلى أن الاختبار على درجة عالية من الثبات، مما يعطى الاطمئنان إلى استخدامه كأداة للقياس في هذا البحث.

(ب) صدق الاختبار:

وللتحقق من صدق الاختبار تم استخدام الطرق التالية:

- الصدق الظاهري:

وهو يعتمد على صورة الاختبار وهيئته الخاصة من حيث (الصياغة والكلمات والعبارات).

(ج) حساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار:

تم حساب معامل السهولة لكل سؤال وقد تبين أن معاملات السهولة لمفردات الاختبار تتراوح ما بين(0,24- 0,75)، ومعامل الصعوبة بين (0,28 – 0.76)، وبذلك يمكن القول بأن معاملات السهولة والصعوبة معظمها مقبولة.

(د) حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار: تم حساب معامل التمييز وقد تراوح ما بين (20.– 25.)، وهذا يشير إلى أن المفردات ذات قوه تمييزيه مناسبه.

(ه) حساب زمن الاختبار:

تم حساب زمن الاختبار، عن طريق حساب الزمن الذي استغرقه أول تلميذ في الانتهاء من الإجابة على مواقف الاختبار (٤٥ دقيقة)، والزمن الذي استغرقه آخر

تلميذ في الانتهاء من الإجابة (٧٥ دقيقة) وبالقسمة على ٢ يكون زمن الاختبار يساوي (٦٠ دقيقة).

$$\frac{120}{2} = \frac{75 + 45}{2} = ٦٠ \text{ دقيقة}$$

٦- الصورة النهائية للإختبار:

وبعد إجراء التعديلات على الاختبار في ضوء آراء السادة المحكمين وإجراء التجربة الاستطلاعية، والتأكد من مناسبة معاملات الارتباط والتأكد من ثباته وصدقه، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (٤٠ عباره)، وأصبح صالحاً للتطبيق على مجموعة البحث، ويبين الجدول التالي مواصفات الإختبار.

جدول(٢) جدول مواصفات اختبار الحس الجغرافي

	م	دروس الوحدة	عدد المفردات	أرقام المفردات	النسبة المئوية
المحور الأول (البيئة الطبيعية)	الوحده الأولي (بلدنا ورموزه الطبيعية)				
	١	أدوات تحديد المواقع.	٢	٤، ٢٣	٥٪
	٢	المصادر الأولية والمصادر الثانويه.	٥	٢، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧،	١٢,٥٪
	٣	موقع مصر بالنسبة الي العالم.	٤	٣، ٥، ٦، ٢٨	١٠٪
	٤	محافظات مصر.	٥	٧، ٨، ١٣، ٣١، ٣٢	١٢,٥٪
	٥	علم مصر.	٢	٢١، ٢٢	٥٪
	٦	الأعياد القومية في محافظاتنا وشعاراتها.	١	٢٩	٢,٥٪
	الوحده الثانية (المظاهر الطبيعية في بلدنا)				
	١	جمال أرضنا.	٤	١، ١٢، ٢٠، ٣٣	١٠٪

	٢	الطقس والمناخ.	٣	١٥، ١٦	٧,٥٪
	٣	البيئات المصرية.	٨	٩، ١٠، ١١، ١٤، ١٧، ٣٥، ٣٦، ٣٧	٢٠٪
	٤	الموارد الطبيعية في بيئاتنا المصرية.	٣	٣٤، ٣٩، ٤٠	٧,٥٪
	٥	المشكلات البيئية في بلدنا.	٣	١٨، ١٩، ٣٨	٧,٥٪
الإجمالي			٤٠	٤٠	١٠٠٪

(ج) إعداد دليل المعلم:

وقد مرت عملية إعداد دليل المعلم بالخطوات التالية:

(١) تحديد الهدف من الدليل: وهو تحديد خطوات إجرائية للمعلم تساعده على تنمية أبعاد الفهم العميق والحس الجغرافي أثناء التدريس بإستخدام بعض إستراتيجيات العبء المعرفي أثناء تدريس محتوي المقرر.

(٢) الاطلاع على الأدبيات والدراسات: وذلك للاستفادة منها في التعرف على الإجراءات التدريسية التي يجب اتباعها لتنفيذ بعض إستراتيجيات العبء المعرفي، وتوظيفها لتنمية الفهم العميق والحس الجغرافي لدي تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي.

(٣) عرض الإجراءات التفصيلية وخطوات السير في كل درس من الدروس: وذلك على النحو التالي:

- كتابة عنوان الدرس.
- عرض الأهداف الإجرائية والتي ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على تنفيذها بعد الانتهاء من الدرس.
- تحديد الإستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي.

- عرض الهدف من الانشطة الواردة بالدرس.
- تحديد الوسائل التعليمية والأدوات المطلوبة أثناء السير في الدرس.
- البدء في إجراءات التدريس والتي تم تقسيمها إلى اربعة خطوات رئيسية في كل درس وهي:

▪ التهيئة: وتتضمن عادة توجيهات للمعلم حول تهيئة الظروف الفيزيقية والفسيولوجية للتلاميذ.

▪ التمهيد: وهو ايجاد مدخل للتدريس اما بإعطاء فكرة عن مضمون الدرس، أو تلخيص فقرة، أو عرض الأسئلة التي سيتم الإجابة عنها أثناء التدريس.

▪ العرض: وهو عرض المعلم للمحتوي العلمي للدرس بإستخدام بعض إستراتيجيات العبء المعرفي الخاصة بكل درس.

▪ التقويم: وهو عرض مجموعة من الأسئلة على التلاميذ.

(٤) ضبط الدليل ووضعه في صورته النهائية:

وتم عرض الدليل على السادة المحكمين في مجال مناهج وطرق تدريس الجغرافيا، للتأكد من:

- الصياغة اللغوية لمحتوي الدليل.
- ملائمة الإجراءات المتبعة في تدريس الموضوعات وفقا لبعض إستراتيجيات العبء المعرفي.
- صحة المعلومات العلمية المتضمنة بالدليل، وتسلسل موضوعات كل وحدة داخل الدليل.
- تقديم أي مقترحات خاصة بتعديل أو إضافة أو حذف أي فقرة أو عبارة في أي جزء من أجزاء الدليل.

تم إجراء التعديلات، وتتلخص في:

- تغيير الصياغة الإجرائية لبعض الأهداف التعليمية.

- تعديل بعض الصور والأشكال التوضيحية لتكون أكثر ارتباطا بالهدف منها.
- تعديل بعض الفقرات الغامضة وغير مناسبة للتلاميذ.

وبذلك أصبحت أدوات البحث جاهزة للتطبيق على عينة البحث.

ثانيا: إجراءات تنفيذ تجربة البحث:

أولا: تحديد الهدف من التجربة: وهو معرفة مدي فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات العبء المعرفي في تنمية الفهم العميق والحس الجغرافي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ثانيا: تحديد متغيرات البحث:

(ا) المتغير المستقل: وهو بعض إستراتيجيات العبء المعرفي.

(ب) المتغيرات التابعة:

- الفهم العميق: ويحددها درجات التلاميذ في اختبار الفهم العميق.
- الحس الجغرافي: ويحدده درجات التلاميذ في اختبار الحس الجغرافي.

ثالثا: التصميم التجريبي للبحث: حيث تم اختيار مجموعتين متكافئتين من التلاميذ وتم تقسيمهم إلى مجموعتين:

الأولي: تجريبية تدرس المقرر باستخدام بعض إستراتيجيات العبء المعرفي.

الثانية: ضابطة تدرس بالطريقة المعتادة.

رابعا: اختيار مجموعة البحث:

وتم اختيار مجموعة البحث بطريقة عشوائية من التلاميذ حيث تكونت المجموعة النهائية للبحث بعد استبعاد الحالات الغائبة أثناء إجراء التجربة والتطبيق القبلي والبعدي لأدوات البحث من٣٠تلميذا وتلميذة لكل مجموعة، ولقد تم اختيار تلاميذ المرحلة الابتدائية عينة للبحث وذلك لما هو ضروري من تنمية الفهم العميق وكذلك الحس الجغرافي وحب البيئة لدي التلاميذ في بداية تلك المرحلة.

خامسا: ضبط المتغيرات:

١- العمر الزمني:

وقد تم الاكتفاء عند النظر إلى العمر الزمني لتلاميذ عينة البحث بما تتبعه وزارة التربية والتعليم من تحديد سن التلاميذ في دخول الصف الدراسي الواحد وبهذا تضمنت العينة التلاميذ المنقولين من الصف الثالث الابتدائي إلى الصف الرابع الإبتدائي في العام الدراسي (٢٠٢٢- ٢٠٢٣)

٢- المستوى الاقتصادي والاجتماعي:

تم اختيار عينة البحث من نفس البيئة، مما يشير إلى أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي متقارب ومتكافئ إلى حد كبير.

٣- المحتوي العلمي:

تم الالتزام بالمحتوي العلمي الذي جاء في مقرر الجغرافيا بكتاب الدراسات الاجتماعية المقرر على تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي بالنسبة للمجموعتين التجريبية والضابطة، ومن ثم يصبح الإختلاف بينهما في الإستراتيجيات التي تم التدريس بها، ولقد قامت الباحثة بشرح خطوات الإستراتيجية لمعلم الفصل القائم بالتدريس للمجموعة التجريبية حرصا منها على تدريس المقرر باستخدام بعض إستراتيجيات العبء المعرفي دون أي إخلال في خطوات تنفيذها، في حين قام بالتدريس للمجموعة الضابطة معلم الجغرافيا الموجود بمدرسة الشهيد محمد عبد الخالق، وهو ذو خبرة ومهارة بعملية التدريس لفترة زمنية كبيرة، وذلك حرصا على عدم الاحتكاك بين المجموعتين التجريبية والضابطة أثناء التجربة .

٤- الفاقد التجريبي:

حيث تم استبعاد التلاميذ الذين تغيبوا أثناء إجراء التجربة وأثناء التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الفهم العميق واختبار الحس الجغرافي ومن ثم فقد تم ضبط عامل الفاقد التجريبي.

وهكذا يتضح من الإجراءات السابقة أنه تم ضبط المتغيرات التي قد تؤثر على نتائج الدراسة، ومن ثم تم التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للعوامل السابقة، ومن هنا يمكن القول بأن النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي يرجع إلى تدريس المحتوي بإستخدام بعض إستراتيجيات العبء المعرفي للمجموعة التجريبية، وبالطريقة المعتادة في التدريس للمجموعة الضابطة.

سادسا: تطبيق تجربة البحث:

تم تطبيق أداتا البحث على تلاميذ (المجموعة التجريبية) قبليا، وذلك يوم الأحد الموافق ٢٠٢٢/١٠/٩م بمدرسة الشهيد محمد عبد الخالق الابتدائية، ويوم الإثنين الموافق ١٠/ ١٠/ ٢٠٢٢م على تلاميذ مدرسة شرقية مباشر الابتدائية (المجموعة الضابطة).

(١) نتائج التطبيق القبلي لاختبار الفهم العميق.

لاختبار وجود فروق دالة احصائياً بين مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لاختبار الفهم العميق وذلك بإستخدام t.test ويبين الجدول التالي هذه النتائج.

جدول (٣)

يوضح قيمة (ت) بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في التطبيق القبلي لاختبار الفهم العميق ككل ولكل بعد من أبعاده الفرعيه.

	المجموعة التجريبية ن = ٣٠		المجموعة الضابطة ن = ٣٠		قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية عند (,05)
	م ١	ع١	م٢	ع٢		
الشرح والتوضيح	٤,٢٣	٠,٩٧	٤,٠٧	١,١٤	٠,٦٠٩	غير دال
التفسير	٤,١٣	٠,٩٧	٣,٢٦	١,٣٩	٢,٨	غير دال
التطبيق	٢,٨	٠,٨	٢,٨٣	٠,٨٣	٠,١٥٨	غير دال
التقييم الذاتي	٢,١٦	٠,٨٧	٢,٧٢	١,٠١	٠,٣٢	غير دال

الاختبار ككل	١٣,٣٣	١,٩٧	١٢,٩	٢,٢٢	٠,٨	غير دال

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الفهم العميق، وبالتالي يتضح وجود تكافؤ بين المجموعتين.

(٢) نتائج التطبيق القبلي لاختبار الحس الجغرافي.

لاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لاختبار الحس الجغرافي، وذلك بإستخدام t. test والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤)

يوضح قيمة (ت) بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في التطبيق القبلي لاختبار الحس الجغرافي ككل ولكل بعد من أبعاده الفرعية.

	المجموعة التجريبية ن = ٣٠		المجموعة الضابطة ن = ٣٠		قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية عند (,05)
	م١	ع١	م٢	ع٢		
القدرة على استخدام الموقع	١,٥٦	٠,٥	١,٥٧	٠,٥	١,١٥	غير دال
الحساسية وتمييز المكان	٣,٨٦	٠,٨٣	٣,٦٢	٠,٩٤	١,١٣	غير دال
التكيف بين الإنسان وبيئته	٣,١٦٦	٠,٨٧	٢,٣	١,٠٥	٠,٣٩	غير دال
إدراك أنواع الحركة والإتصال	٢,٦٦	٠,٨٨	٢,٤٦	٠,٩٤	٠,٧٣	غير دال
إدراك خصائص تقسيم الأقاليم	٣,٦٦	٠,٨٤	٢,٨	٠,٩٩	٠,١٣٤	غير دال
الاختبار ككل	١٤,٨٧	١,٨٥	١٢,٧	١,٥١	٠,٥١٢	غير دال

يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الحس الجغرافي، وبالتالي يتضح وجود تكافؤ بين المجموعتين.

من خلال نتائج التطبيق القبلي لآداتي البحث تم التأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية وبذلك يمكن إجراء تجربة البحث.

(٣) المرحلة الثانية: تنفيذ تجربة البحث.

وتم اجراء تجربة البحث في الفترة من يوم الثلاثاء الموافق(١١/ ١٠/ ٢٠٢٢ م) إلى يوم الأربعاء (٣٠/١١/ ٢٠٢٢ م) حيث قامت الباحثة بمقابلة معلم الفصل القائم بالتدريس للمجموعة التجريبية وشرحت له النظرية والإستراتيجيات القائمة عليها وكيفية التدريس بها وطلبت منه الاستعانه بدليل المعلم المعد لذلك، في حين قام معلم آخر بالتدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة وقد روعي أن المعلمان لهما نفس سنوات الخبرة حتي لا يكون بينهما فروق مؤثرة أثناء التدريس.

(٤) التطبيق البعدي لأدوات البحث.

وبعد الانتهاء من تدريس المقرر تم التطبيق البعدي لآداتي البحث، وذلك يوم الخميس الموافق١ /١٢/ ٢٠٢٢ م، الأحد الموافق ٢٠٢٢/١٢/٤م، وقد روعي في التطبيق البعدي الالتزام بتعليمات وزمن كل أداة من أدوات البحث وبعد الانتهاء من التطبيق تم تصحيح أوراق إجابات التلاميذ، وتم رصد الدرجات لمعالجتها احصائياً وتفسير النتائج.

ثالثا: اختبار صحة فروض البحث ومناقشة نتائجه، وتقديم التوصيات والمقترحات

(١) النتائج الخاصة باختبار الفهم العميق.

❖ **اختبار صحة الفرض الاول من فروض البحث:**

وينص على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم العميق ككل ولأبعاده الفرعية كلا على حده لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم(ت) لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم العميق ككل وأبعاده المختلفة والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية، وقيم (η^2)، (d)، ومقدار حجم تأثير المعالجة التجريبية في اختبار الفهم العميق ككل، وأبعاده الفرعية كلا على حده، لدي تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي.

المهارات	المجموعة التجريبية ن = ٣٠		المجموعة الضابطة ن = ٣٠		قيمة (ت)	قيمة η^2	قيمة d	حجم التأثير
	م١	ع١	م٢	ع٢				
الشرح والتوضيح	١٠,٢	٠,٨٥	٤,٢٣	٠,٨٦	٢٧,١	٠,٩٣	٧,١٣	كبير
التفسير	١٠,١٧	٠,٦٩	٤,١	٠,٦٦	٣٤,٥	٠,٩٦	٩,٠٧	كبير
التطبيق	٧,٨	٠,٤٠٦	٢,٨	٠,٧١٤	٣٣,٣	٠,٩٥	٨,٧٦	كبير
التقييم الذاتي	٦,١٣	٠,٨٢	١,٩٧	٠,٧٦	٢٠,٤	٠,٨٨	٥,٣٦	كبير
الإختبار ككل	٣٤,٣	١,٥١	١٣,١	١,٣٩	٥٦,٤	٠,٩٨	١٤,٨	كبير

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم العميق ككل وكذلك في أبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية.
- قيمة(ت) المحسوبة داله عند مستوي (٠,٠٥) في الاختبار ككل وفي أبعاده الفرعية.
- ارتفاع قيمة إيتا^{2} في الاختبار ككل (٠,٩٨) وأبعاده الفرعية حيث تراوحت ما بين (٠,٨٨- ٠,٩٦).
- ارتفاع قيمة (d) للاختبار ككل (١٤,٨) ولكل بعد من أبعاده على حده فتراوحت ما بين(٥,٣٦- ٩,٠٧).

❖ **إختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه :**

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتي التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لإختبار الفهم العميق ككل ولأبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي".

للتحقق من صحة الفرض تم استخدام برنامج (SPSS .Ver . 17) في حساب قيمة " ت " لدلالة الفروق بين مجموعتين مرتبطتين ، والجدول التالي يوضح ذلك :

وقد استخدم إختبار " ت " للمجموعات المرتبطة لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لإختبار الفهم العميق، تمهيدا لتحديد فاعلية بعض إستراتيجيات العبء المعرفي في تنمية الفهم العميق لديهم .

جدول (٦)

يوضح قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية ، وقيم (η^2) ، (d) ، ومقدار حجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية الفهم العميق ككل ، ولأبعاده الفرعية كلا على حده، لدي تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي - البعدي.

المهارات	التطبيق القبلي ن = ٣٠		التطبيق البعدي ن = ٣٠		قيمة (ت)	قيمة η^2	قيمة d	حجم التأثير
	م١	ع١	م٢	ع٢				
الشرح والتوضيح	٤,٢٦	١,٠٠٩	١٠,٣٩	٠,٧٨	٣٣,٨	٠,٩٧	١٢,٥	كبير
التفسير	٤,١	٠,٩٨	١,٠١٧	٠,٧١	٤٣,٤	٠,٩٨	١٦,١٣	كبير
التطبيق	٢,٨	٠,٨	٧,٨	٠,٤	٢٨,٩	٠,٩٦	١٠,٧٤	كبير
التقييم الذاتي	٢,١٧	٠,٨٧	٦,١	٠,٨٢	٢٢,٥	٠,٩٤	٨,٣٦	كبير
الإختبار ككل	١٣,٣٣	٠,١٩٧	٣٤,٤	١,٥١	٦٠,٣٦	٠,٩٩	٢٢,٤	كبير

ونلاحظ من الجدول ما يلي :

ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي في إختبار الفهم العميق، وذلك لصالح التطبيق البعدي ، وهذا يوضح فاعلية بعض إستراتيجيات العبء المعرفي.

١. قيمة " ت" المحسوبة تساوي ٦٠,٣٦ وهي دالة عند (0,05) .

٢. ارتفاع قيمة مربع إيتا(η^2) لأبعاد الفهم العميق المتضمنة بالإختبار كلا على حده، وللإختبار ككل حيث تراوحت ما بين (٠,٩٤- ٠,٩٩).

٣. ارتفاع قيمة d حيث تراوحت ما بين (٨,٣٦ – ٢٢,٤) وهي تعتبر قيمة مرتفعة مما يدل على فاعلية بعض إستراتيجيات العبء المعرفي في تنمية الفهم العميق لدي تلاميذ المجموعة التجريبية

وبالتالي يتم قبول صحة الفرض الثاني من فروض البحث .

حساب فاعلية الإستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي المستخدمه :

تم التعرف على فاعلية المعالجة التجريبية في تنمية الفهم العميق ككل ولأبعاده الفرعية كلا على حده لدي تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي – البعدي ، وذلك بحساب " قيمة مربع أوميجا " ،ويوضح جدول (٧) نتائج قيمة مربع أوميجا كالتالي :

جدول (٧)

قيمة مربع أوميجا لحساب فاعلية إستراتيجيات العبء المعرفي في تنمية أبعاد الفهم العميق بالنسبة للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

م	الأبعاد	قيمة ت	قيمة ت^2	قيمة مربع أوميجا	الفاعلية
١	الشرح والتوضيح	٣٣,٨	١١٤٢,٤٤	٠,٩٥	كبيرة
٢	التفسير	٤٣,٤	١٨٨٣,٥٦	٠,٩٦	كبيرة
٣	التطبيق	٢٨,٩	٨٣٥,٢١	٠,٩٣	كبيرة
٤	التقييم الذاتي	٢٢,٥	٥٠٦,٢٥	٠,٨٩	كبيرة
	الإختبار ككل	٦٠,٣٦	٣٦٤٣,٣٢	٠,٩٨	كبيرة

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة مربع أوميجا للمجموعة التجريبية في الفهم العميق مرتفعة تراوحت ما بين (٠,٨٩ – ٠,٩٨) وهي بالتالي تقع في المدي المحدد للفاعلية ، وهذا يعني أن التدريس باستخدام الإستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي ذو فاعلية في تنمية الفهم العميق.

وبذلك تم قبول الفرضين الأول والثاني، ويرجع ذلك إلى:

١-التدريس وفق الإستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي التي ساهمت في تنظيم ونقل المعرفة وتوسيع دائرة الذاكرة العاملة من خلال استخدام أكثر من إستراتيجية والذي تجاوز محدودية سعة الذاكرة العاملة التي تقف وراء فقد الكثير من المعلومات مما أطلق العنان لتفكيرهم الإبداعي والناقد من خلال تنظيم المعلومات وتولي.

٢-إن استخدام الإستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي مثل الإيجاز وتركيز الإنتباه والشكلية والهدف الحر وغيرها من الإستراتيجيات التي ساعدت التلاميذ على التفكير برؤي مختلفة والفم العميق لما يتعلمونه.

٣-فتح باب الحوار والنقاش مع التلاميذ من حين لآخر كلما تطلب الأمر ذلك، من خلال طرح الأسئلة التي تؤكد على مدي تقبلهم للمادة العلمية واستيعابهم لها وزيادة دافعية ونشاط المتعلم.

٤-توفير بيئة تعلم مناسبة ومناخ ديموقراطي خلال اللقاءات التي تمت أثناء فترة التجريب مما شجع التلاميذ على وجود حالة من الحوار الدائم والمناقشات بين الباحثة والتلاميذ من ناحية وبين التلاميذ وبعضهم البعض، كما خلت المناقشات من التوتر والجمود والحساس التلاميذ بالرهبة، وتميزت اللقاءات بالعلاقات الطيبة والألفة والثقة المتبادلة بين الباحثة والتلاميذ.

٥-وجود تعاون بين التلاميذ وتحملهم المسئولية، وحرصهم على تبادل المعلومات، حيث كان يتم تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة، تُكلف كل مجموعة بدراسة قضية أو مشكلة أو موضوع مرتبط بالمنهج.

٦- تنوع إستراتيجيات التعلم الحديثة التي تقوم على إيجابية التلميذ والمشاركة الفاعلة في عملية التعلم مما ساعد التلاميذ على البحث والتقصي والتحليل وحل المشكلات واتخاذ القرارات من خلال إدراك العلاقات في الوقت الحاضر مما يسهم في رسم صور للمشكلات في المستقبل، كما ساعدت التلاميذ على مواجهة المشكلات

ودراستها وتوقع نتائجها وسلبياتها ومن ثم محاولة نشر الوعي المجتمعي بخطورة تلك المشكلات البيئية.

٧- استخدام الأنشطة المتنوعة ومصادر التعلم الحديثة التي تؤكد على دور المتعلم الفعال ونشاطه الإيجابي في جمع المعلومات.

٨- أتاحت إجراءات التدريس وفق إستراتيجيات نظرية العبء المعرفي للتلاميذ القيام بمجموعه من الأنشطة والمهام التعليمية والإستقصائية القريبة من بيئتهم ، وفي صور مشكلات تدعو إلي التساؤل والفهم والتفكير العميق وتوليد الأفكار.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة التالية:

دراسة (أحمد، شعبان ، ٢٠١٨)، ودراسة (العامري، زينب ، ٢٠١٦)، دراسة (فتحي، ميرفت و فؤاد، سحر ، ٢٠١٧).

(٢) النتائج المتعلقة باختبار الحس الجغرافي وتفسيرها.

❖ **اختبار صحة الفرض الثالث من فروض البحث:**

وينص على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحس الجغرافي ككل ولأبعاده الفرعية كلا على حده لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم(ت) لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحس الجغرافي ككل وأبعاده المختلفة والجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية، وقيم (η^2)، (d)، ومقدار حجم تأثير المعالجة التجريبية في اختبار الحس الجغرافي ككل، وأبعاده الفرعية كلا على حده، لدي تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي.

الأبعاد	المجموعة التجريبية ن = ٣٠		المجموعة الضابطة ن = ٣٠		قيمة (ت)	قيمة η^2	قيمة d	حجم التأثير
	م١	ع١	م٢	ع٢				
القدرة علي استخدام الموقع	٣,٥٦	٠,٥	١,٥٦	٠,٥	١٥,٣٧	٠,٨٠	٤,٠٤	كبير
الحساسية وتمييز المكان	٨,١٥	٠,٨٤	٣,٦٧	١,٣٤	١٤,٧	٠,٧٨	٣,٨٦	كبير
التكيف بين الإنسان وبيئته	٧,٩	١,٠٦	٣,٢٦	١,٠٥	١٧	٠,٨٣	٤,٤٧	كبير
إدراك أنواع الحركة والإتصال	٧,٠٣	١,١٣	٣,٣	٠,٨٤	١٤,٥	٠,٧٨	٣,٨١	كبير
إدراك خصائص تقسيم الأقاليم	٩,٣٧	٠,٧٦	٤,٢٧	١,٠١	٢١,٩	٠,٨٩	٥,٧٦	كبير
الإختبار ككل	٣٥,٩٣	١,٧٦	١٥,٧٧	١,٩٧	٤١,٧	٠,٩٦	١٠,٩٧	كبير

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- ❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الحس الجغرافي ككل وكذلك في أبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية.
- ❖ قيمة(ت) المحسوبة داله عند مستوي (٠,٠٥) في الاختبار ككل وفي أبعاده الفرعية.
- ❖ ارتفاع قيمة إيتا^2 في الاختبار ككل (٠,٩٦) وأبعاده الفرعية حيث تراوحت ما بين (٠,٧٨- ٠,٨٩).

❖ ارتفاع قيمة (d) للاختبار ككل (١٠,٩٧) ولكل بعد من أبعاده على حده فتراوحت ما بين(٣,٨١- ٥,٧٦).

❖ **إختبار صحة الفرض الرابع:**

وينص على أنه :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في اختبار الحس الجغرافي ككل وأبعادة الفرعية كلا على حده لصالح التطبيق البعدي ".

وللتحقق من صحة الفرض من عدمه تم استخدام برنامج (SPSS .Ver . 17) في حساب قيمة " ت " لدلالة الفروق بين مجموعتين مرتبطتين ، قد تم استخدام إختبار " ت " للمجموعات المرتبطة لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لإختبار الحس الجغرافي تمهيدا لتحديد فاعلية بعض إستراتيجيات العبء المعرفي في تنمية الحس الجغرافي لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية والجدول (٩) يوضح ذلك :

جدول (٩)

يوضح قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية ، وقيم (η^2)، (d)، ومقدار حجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية الحس الجغرافي لدي تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

الأبعاد	التطبيق القبلي ن = ٣٠		التطبيق البعدي ن = ٣٠		قيمة (ت)	قيمة η^2	قيمة d	حجم التأثير
	م١	ع١	م٢	ع٢				
القدرة على استخدام الموقع	١,٥٧	٠,٥	٣,٥٧	٠,٥	٣٤,٧	٠,٩٧	١٢,٨	كبير
الحساسية وتمييز المكان	٣,٨	٠,٨٨	٨,٠٦	٠,٨٣	٥١,٩	٠,٩٨	١٩,٢	كبير

التكيف بين الإنسان وبيئته	٣,١٧	٠,٨٩	٨,٣	٠,٨٥	٤٣,٣	٠,٩٨	١٦,٠٩	كبير
إدراك أنواع الحركة والإتصال	٢,٦٦	٠,٨٨	٧,٥	٠,٦٨	٣٢,٥	٠,٩٧	١٢,٠٨	كبير
إدراك خصائص تقسيم الأقاليم	٣,٦٥	٠,٨٦	٩,٤	٠,٧٦	٥٢,١	٠,٩٨	١٩,٣٦	كبير
الإختبار ككل	١٤,٨٧	١,٨٥	٣٦,٨٣	١,٧٦	٧٩,١٨	٠,٩٩	٢٩,٤٣	كبير

ونلاحظ من الجدول ما يلي :

١- ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي في اختبار الحس الجغرافي لصالح التطبيق البعدي.

٢- قيمة " ت" المحسوبة تساوي ٧٩,١٨وهي دالة عند مستوي (0,05) .

٣- ارتفاع قيمة (η^2) لأبعاد التحصيل المتضمنة بالإختبار حيث تراوحت ما بين (٠,٩٧ – ٠,٩٩) .

٤- ارتفاع قيمة d فتراوحت ما بين (١٢,٠٨– ٢٩,٤٣) وهي تعتبر قيمة مرتفعة مما يدل على فاعلية بعض إستراتيجيات العبء المعرفي في تنمية الحس الجغرافي لدي تلاميذ المجموعة التجريبية.

وبالتالي يتم قبول الفرض الرابع من فروض البحث .

حساب فاعلية الإختبار:

تم التعرف على فاعلية المعالجة التجريبية في الإختبار لدي تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي ، وذلك بحساب " قيمة مربع أوميجا "

ويوضح جدول (١٠) نتائج قيمة مربع أوميجا كالتالي :

جدول (١٠)

قيمة مربع أوميجا لحساب فاعلية إستراتيجيات العبئ المعرفي في تنمية أبعاد الحس الجغرافي بالنسبة للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

م	الأبعاد	قيمة ت	قيمة ت٢	قيمة مربع أوميجا	الفاعلية
١	القدرة على استخدام الموقع	٣٤,٧	١٢٠٤,٠٩	٠,٩٥	كبيرة
٢	الحساسية وتمييز المكان	٥١,٩	٢٦٩٣,٦١	٠,٩٧	كبيرة
٣	التكيف بين الإنسان وبيئته	٤٣,٣	١٨٧٤,٨٩	٠,٩٧	كبيرة
٤	إدراك أنواع الحركة والإتصال	٣٢,٥	١٠٥٦,٢٥	٠,٩٤	كبيرة
٥	إدراك خصائص تقسيم الأقاليم	٥٢,١	٦٣٠,٠١	٠,٩١	كبيرة
	الإختبار ككل	٧٩,١٨	٥٧٩٤,٣٩	٠,٩٨	كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن قيمة مربع أوميجا للمجموعة التجريبية في اختبار الحس الجغرافي ككل وأبعادة الفرعية كلا على حدة هي قيم مرتفعة تراوحت ما بين(٠,٩١– ٠,٩٨) وهي تقع في المدي المحدد للفاعلية ، وهذا يعني أن تدريس الجغرافيا باستخدام إستراتيجيات العبء المعرفي ذو فاعلية في تنمية الحس الجغرافي.

وبذلك تم قبول الفرضين الثالث والرابع، ويرجع ذلك إلى:

١-ان الإستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي عملت على تنمية الحس الجغرافي لدي التلاميذ.

٢-فتح باب الحوار والنقاش مع التلاميذ من حين لآخر كلما تطلب الأمر ذلك، من خلال طرح الأسئلة التي تؤكد على مدي تقبلهم للمادة العلمية واستيعابهم لها وزيادة دافعية ونشاط المتعلم.

٣-توفير بيئة تعلم مناسبة ومناخ ديموقراطي خلال اللقاءات التي تمت أثناء فترة التجريب مما شجع التلاميذ على وجود حالة من الحوار الدائم والمناقشات بين الباحثة والتلاميذ من ناحية وبين التلاميذ وبعضهم البعض، كما خلت المناقشات من التوتر والجمود والحساس التلاميذ بالرهبة، وتميزت اللقاءات بالعلاقات الطيبة والألفة والثقة المتبادلة بين الباحثة والتلاميذ.

٤-وجود تعاون بين التلاميذ وتحملهم المسئولية، وحرصهم على تبادل المعلومات، حيث كان يتم تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة، تُكلف كل مجموعة بدراسة قضية أو مشكلة أو موضوع مرتبط بالمنهج.

٥- جذب انتباه الطلاب إلى العديد من الموضوعات الجغرافية الهامة في المنهج وربطها بالواقع، وكان لذلك أكبر الأثر في زيادة دافعية التلاميذ إلى الاهتمام بدراستها، والبحث عنها والخروج من الروتين المدرسي مما يحقق الحس الجغرافي وينميه لدي التلاميذ.

٦-تنوع إستراتيجيات التعلم الحديثة التي تقوم على إيجابية التلميذ والمشاركة الفاعلة في عملية التعلم مما ساعد التلاميذ على البحث والتقصي والتحليل وحل المشكلات واتخاذ القرارات من خلال إدراك العلاقات في الوقت الحاضر مما يسهم في رسم صور للمشكلات في المستقبل، كما ساعدت التلاميذ على مواجهة المشكلات ودراستها وتوقع نتائجها وسلبياتها ومن ثم محاولة نشر الوعي المجتمعي بخطورة تلك المشكلات البيئية.

٧-استخدام الأنشطة المتنوعة ومصادر التعلم الحديثة التي تؤكد على دور المتعلم الفعال ونشاطه الإيجابي في جمع المعلومات.

٨-تكليف الطلاب بأنشطة متعددة ومتنوعة صفية وغير صفية للتدريب على نشر الوعي بمخاطر بعض المشكلات الجغرافية كمشكلة الكثافة السكانية، مما ساعدهم على نشر الوعي وتنمية الحس الجغرافي لديهم نتيجة الحصول على المعلومة من مصادر مختلفة.

٩-ساهمت الإستراتيجيات في عرض المعلومات الخاصة بالمعرفة الجغرافية، بإستخدام الصور والمجسمات والنماذج والأشكال التخطيطية والتنظيمية والخرائط والجداول مما ساهم في تنظيم وتلخيص وترتيب المعلومات ، وهذا أدي إلي تنمية الحس الجغرافي لديهم .

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة التالية:

دراسة (محمد، نجلاء و زوين، سها ، ٢٠١٦)، (علام، هبه و العدوي، مروة ، ٢٠١٨)، (الشربيني، داليا ، ٢٠١٩)، (أبو زيد، صلاح ، ٢٠٢٠).

(٣) النتائج الخاصة بالعلاقة بين الفهم العميق والحس الجغرافي.

لاختبار صحة الفرض الخامس والذي نص على أنه:

توجد علاقة ارتباطيه ذات دلاله إحصائية عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لكل من اختبار الفهم العميق واختبار الحس الجغرافي.

وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون وذلك بإستخدام برنامج SPSS كما بالجدول:

جدول (١١)

يبين معامل الارتباط بين الفهم العميق والحس الجغرافي لدي تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي

المجموعة	العدد(ن)	معامل الارتباط(ر)	مستوي الدلاله الإحصائية
التجريبية	٣٠	٠,٦٤	داله عند مستوي ٠,٠٥

ويتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية بين درجات التلاميذ في اختبار الفهم العميق واختبار الحس الجغرافي، أي أنه كلما ارتفعت درجه الفهم العميق ارتفعت أبعاد الحس الجغرافي لدي التلاميذ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التلميذ الذي

لديه القدرة على الفهم العميق للمعلومات ولما يدور حوله ينمي لديه الحس الجغرافي للمكان الذي يعيش فيه، وبذلك تم قبول الفرض الخامس.

رابعا: ملخص نتائج البحث:

ولقد توصلت الباحثة في نهاية البحث الى النتائج التالية:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار الفهم العميق ككل ولأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتي التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لإختبار الفهم العميق ككل ولأبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار الحس الجغرافي ككل ولمهاراته الفرعية لصالح المجموعة التجريبية.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الحس الجغرافي ككل ولمهاراته الفرعية لصالح التطبيق البعدي.

٥. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من اختبار الفهم العميق واختبار الحس الجغرافي.

خامسا: توصيات البحث:

وفقاً لما توصلت اليه الباحثة من مبادئ وأسس تفيد تلاميذ المرحلة الابتدائية في التعرف على مدي فاعلية استخدام بعض الإستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي في تنمية الفهم العميق والحس الجغرافي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية،

وطبقا لما قدمه البحث من أدوات بحثية، وما حدده من نتائج وكذلك ملاحظات اثناء تدريس المنهج ، يمكن ان يوصي بعدة توصيات في مجالات مختلفة كما يلي:

- **في مجال المناهج وطرق التدريس:**

١. يوصي البحث بضرورة الاهتمام بتطوير مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية بما يتماشى وطبيعة العصر الحالي، وإعادة النظر في المناهج وطرائق التدريس وذلك لدمج التكنولوجيا في عملية التدريس.

٢. ضرورة استخدام طرق التدريس المتنوعة والحديثة التي تؤكد على نشاط الطالب ومشاركته في المواقف التعليمية، والتي تساعد على تعميق المعرفه أكثر لدي التلاميذ.

٣. مراجعة مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية بحيث تتضمن مواقف تعليمية تساعد على تنمية الحس الجغرافي لدي التلاميذ.

٤. الابتعاد عن الطرق التقليدية فى تدريس الدراسات الاجتماعية التى تدعو إلى الحفظ والاسترجاع دون التفكير مما يزيد من ملل التلاميذ وعزوفهم عن المادة.

- **في مجال الكتب المدرسية والأبنية التعليمية:**

١. توظيف التكنولوجيا الحديثة في تدريس الدراسات الاجتماعية، وبخاصة في ظل مشروعات تطوير المناهج الدراسية والمدارس بصفة عامة، والتي وفرت عدداً كبيراً من معامل الكمبيوتر، وأجهزة العرض وربطها بشبكة الإنترنت والسبورات التفاعلية.

٢. الخروج من الفصول الدراسية، وربط التدريس بالبيئة والمجتمع، من خلال الزيارات والرحلات الميدانية لمواقع الظواهر الجغرافية ومشاهدة المشكلات والتحديات البيئية على أرض الواقع.

٣. تنويع مصادر المعرفة وعدم الاكتفاء بالكتاب المدرسي، وتوجيه الطلاب للقيام بالاطلاع على الكتب والمراجع بمكتبة المدرسة أو المكتبات العامة وشبكة الإنترنت.

- في مجال إعداد وتدريب المعلمين:

١. يجب الاهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم بكافة التطبيقات والأساليب التكنولوجية الحديثة من اجل تدريب المعلمين القائمين بتدريس المواد الدراسية المختلفة في كافة المراحل الدراسية، وكذلك إعدادهم وفقاً لأحدث الوسائل التكنولوجية كلاً في تخصصه.

٢. يجب الاهتمام بتضمين دليل المعلم لمادة الدراسات الاجتماعية على معلومات يتضح من خلالها كيفية تحقيق الفهم العميق وتنمية الحس الجغرافي لدي التلاميذ.

٣. الاهتمام بعقد دورات تدريبية للمعلمين على استخدام أساليب وإستراتيجيات حديثة متنوعة تتناسب مع التطورات التكنولوجية السائدة.

- في مجال التقويم:

١. ضرورة تنويع أساليب التقويم في المرحلة الابتدائية بحيث تتضمن الجوانب التعليمية الثلاثة (المعرفية– المهارية– الوجدانية).

٢. ينبغي أن تتيح عملية تقويم التلاميذ فرصة إبداء الرأي والنقد والتحليل والقيام بالعديد من الأنشطة التي تمكنه من مواجهة المشكلات والتحديات والقضايا الجغرافية التي تواجهه.

٣. استخدام أساليب تقويم متنوعة ما بين اختبارات للفهم العميق، ومقاييس للحس الجغرافي، وذلك لقياس جوانب التعلم المختلفة.

سادسا: مقترحات البحث:

في ضوء النتائج والتوصيات السابقة يمكن إجراء البحوث التالية:

١. أثر استخدام تقنية الانفوجرافيك (الثابت- التفاعلي) لتنمية الفهم العميق والحس الجغرافي لدي تلاميذ المرحلة الثانوية.

٢. برنامج مقترح في القضايا البيئية المستقبلية قائم على المستحدثات التكنولوجية في تنمية العمق المعرفي والوعي بالكوارث الطبيعية لدي طلاب المرحلة الثانوية.

٣. وحدة تعليمية مطورة في الجغرافيا قائمة على نظم المعلومات الجغرافية لتنمية المفاهيم الجغرافية والحس الجغرافي لدي طلاب الصف الثاني الثانوي.

٤. فاعلية إستراتيجية نظرية العبء المعرفي لتنمية مهارات ما وراء المعرفه والحس الجمالي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٥. برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على بعض المعادلات الرياضية لتنمية التفكير الابداعي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٦. أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية على تنمية الفهم العميق والوعي بالقضايا الجغرافية.

المراجع:

أبو درب،علام محمد علي (٢٠١٩). تصميم مقترح لبيئة تعلم الجغرافيا متناغم مع الدماغ وأثره في تنمية الفهم العميق ودافعية التعلم لدي طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٥(٤)، ٢٥١- ٣٠٣.

أبو زيد، صلاح محمد جمعه (٢٠٢٠).فاعليه استخدام إستراتيجيات التعليم المتميز في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنميه الحس الجغرافي والدافعية للإنجاز لدي تلاميذ المرحله الاعداديه، *مجله جامعه الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٤(١١)، ١٧٠- ٢٨٥.

أحمد، شعبان عبد العظيم (٢٠١٨). استخدام إستراتيجيات نظريه العبء المعرفي في تدريس علم النفس لتنميه مهارات التفكير التأملي والاحتفاظ بها وتقدير الذات لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الثانوية، *مجله كليه التربيه جامعه اسيوط*، ٣٤(٥)، ٤٠- ١٠٧.

أحمد، فطومة محمد علي (٢٠١٢). تنمية الفهم العميق والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي باستخدام التعليم الاستراتيجي، المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٥(٤)، ١٥٩- ٢١٦.

أحمد، هبه عبد المحسن (٢٠٢٠). فاعليه إستراتيجية الشكلية المستند الى نظريه العبء المعرفي في تدريس مقرر ملابس الطفل لتنميه الفعالية الذاتية الأكاديمية والوعي بالصحة الملبسية لطالبات شعبه رياض الاطفال، *مجله كليه التربيه جامعه بني سويف*، ج١، ١- ٤٢.

الحنان، اسامه محمود محمد (٢٠٢٠). الدمج بين استراتيجيتي حدائق الافكار وشكل البيت الدائري في تنميه الفهم العميق للرياضيات والتمثيل الرياضي لدي تلاميذ المرحله الاعدادية، *مجله تربويات الرياضيات*، الجمعية المصرية للتربية تربويات الرياضيات، (٥)، ٢٤٣- ٢٩٤.

الخولي، رضا محمود السيد (٢٠١٩). فاعليه وحده مقترحه قائمه على نظريه العبء المعرفي في تنميه الثقافة الفنية ومهارات التفكير التأملي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحله التعليم الاساسي، *مجله كليه التربيه بالمنصورة*، ١٠٦(٤)، ١١٩٥- ١٣٠٩.

العزب، ايمان صابر عبد القادر (٢٠١٨). أثر تدريس وحده مقترحه في ضوء بعض مبادئ نظريه العبء المعرفي في تنميه مهارات التفكير البصري وخفض الجهد العقلي لدي تلاميذ المرحله الاعدادية المعاقين سمعيا، *مجله دراسات عربيه في التربيه وعلم النفس*، رابطه التربويين العرب، ١٠٢، ٢٣- ٤٧.

البنا، تهاني عطية محمود أحمد (٢٠١٧). فاعليه استخدام نظم المعلومات الجغرافية في تنميه التحصيل والحس الجغرافي لدى طلاب الصف الاول الثانوي في ماده الجغرافيا، *مجله الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*،٩١، ٢٨٩- ٣٤٨.

الزفتاوي، سعد إسماعيل سعد (٢٠١٥). *فاعلية برنامج كمبيوتري في الدراسات الاجتماعية لتنمية الحس المكاني والإتجاه نحو البرنامج لدي تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي الأزهري*،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الأزهر.

السيد، محمود رمضان و أحمد، هاله إسماعيل (٢٠٢١). فاعلية تدريس العلوم باستخدام التعليم الترفيهي في تنمية الفهم العميق والكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الصف الثامن المعاقين سمعيا، *المجلة التربوية*، كلية التربية جامعة سوهاج،٨١، ٤٤٣- ٥٠٤.

الشربيني، داليا فوزي (٢٠١٩). فاعليه استخدام الوسائط التفاعلية في تنميه الحس الجغرافي والوعي بمفهوم جوده الحياة في تدريس الدراسات الاجتماعية للتلاميذ الصم بالمرحلة الاعدادية، *المجلة العلمية المحكمة*، الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، ٧(٢)،٢٢١- ٢٧٠.

الشمري، لطيفة بنت عايد بن عياد (٢٠٢٢). مستوى أداء معلمات الفيزياء في ضوء الممارسات التدريسية اللازمة لتنمية الفهم العميق لدى طالبات المرحلة الثانوية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة القصيم، ١٥(٣)، ٦٠٠- ٦٣٧.

الطاهر، مها محمد كمال و مرسي، ولاء أحمد عباس (٢٠٢٠). نمط الأنشطة الإلكترونية موجهه وحره في بيئات التعلم التكيفي وأثره في تنميه مهارات التفكير البصري وخفض العبء المعرفي لدى طلاب كليه التربيه وفقا للأسلوب المعرفي، *مجله تكنولوجيا التربيه دراسات وبحوث*، ابريل ٢٠٢٠، ٢٦٥- ٣٥٦.

الطائي، رنا غانم حامد (٢٠٢١). أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تحصيل طلبة الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافيا وتنمية الحس الجغرافي لديهم، *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، جامعة الموصل،١٧(٢)، ١- ٣٤.

العامري، زينب عزيز أحمد و على، خالد فهد و الشباني، عباس فاضل كاظم (٢٠١٦). تصميم تعليمي تعلمي وفق إستراتيجيات العبء المعرفي وأثره في تحصيل ماده الكيمياء والتفكير البصري لطلاب الصف الرابع العلمي، المؤتمر العلمي الثامن عشر من مناهج العلوم بين المصرية والعالمية، *الجمعية المصرية للتربية العلمية*، رقم المؤتمر ١٨، مركز الشيخ صالح كامل بجامعه الازهر،٢١٥- ٢٣٦.

العتيبي، نايف بن عضيب بن فالح العصيمي (٢٠١٦). فاعلية نموذج التدريس المعرفي في تنمية أبعاد الفهم العميق في منهج التوحيد لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٤(٢)، ١- ٢٣.

العتيبي، هيا سند و مصطفى، فاتن (٢٠١٧). فاعليه إستراتيجية الشكلية المستند الى العبء المعرفي على تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في ماده الفقه، مجله البحث العلمي في التربيه، ١٨، ٤٢٥- ٤٤٣.

العمر، مضر خليل (٢٠١٠). *الجغرافيا بين التعليم والتدريج*، متاح على HTTP// .-html٣٢٨٢/ blogspot-٠٤/٢٠١٠.blogspot.com.eg/٩٠geography.

الفيل، حلمي (٢٠١٥). *الذكاء المنظومي في نظرية العبء المعرفي*، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

القحطاني، شاهره بنت سعيد محي (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريسي قائم على إستراتيجيات العبء المعرفي في مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية التفكير الإبداعي والكفاءة الذاتية لدي طالبات الصف الثالث المتوسط، *المجلة السعودية للعلوم التربوية*،الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود،٩، ١٢٧- ١٤٧.

القرني، فهد حمدان حسن (٢٠١٧). فعالية تدريس الفيزياء باستخدام الأنشطة المتدرجة في تنمية الفهم العميق لدى طلاب الصف الأول الثانوي، *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ٢٢١، ١١٠- ١٥٩.

اللقاني، أحمد والجمل، علي أحمد (٢٠٠٨). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*، ط٢، عالم الكتب، القاهرة.

المعداوي، محمد علي ناجي (٢٠١٩): أثر اختلاف توظيف الواقع المعزز في التعليم القائم على الاكتشاف الموجه مقابل الحر على العبء المعرفي وتنميه الفضول العلمي في العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، *مجله البحث العلمي في التربيه* ،جامعه كفر الشيخ،٢٠، ٢٥٧- ٣٢٥.

الملاحة، حنان عبد الفتاح (٢٠٢٠). فاعليه التدريب على بعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في خفض العبء المعرفي بمستوياته وتحسين الدافعية الداخلية لدي عينه من ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، *المجلة التربوية*، كلية التربيه جامعه سوهاج،٧٤، ١٣٧٨- ١٤٣٨.

المنشاوي، زينب السيد إبراهيم (٢٠٢٢). فاعلية بعض الإستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي في تدريس الاقتصاد لتنمية مهارات التفكير الأساسية والتنظيم الذاتي لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١(١٦)،٣٩٨- ٤٨٠.

إمام، ايمان محمد عبد الوارث (٢٠١٩). فاعليه إستراتيجية ميردر MURDER القائمة على نظريه تجهيز ومعالجه المعلومات في تنميه الفهم العميق في ماده الدراسات الاجتماعية لدي تلاميذ المرحله الاعدادية، *مجله الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ١١٣، ٥٦- ١٣٦.

بشاي، زكريا جابر حناوي (٢٠١٦). فاعليه السقالات التعليمية في تنميه مهارات حل المشكلات الهندسية وخفض العبء المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي، *مجله تربويات الرياضيات*، ١٩(٨)ج٢، ٩١- ١٣١.

حسانين، السيد إبراهيم محمد (٢٠١٩). برنامج قائم على المعمل الافتراضي لتنميه الفهم العميق في ماده العلوم لدي تلاميذ المرحله الاعدادية، *مجله البحث العلمي في التربيه*، كليه البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعه عين شمس،٢٠(١١)، ٤٩٠- ٥٠٢.

حسن، أحمد يحيى و نهير، نبيل كاظم (٢٠١٨). فاعليه برنامج تعليمي قائم على نظريه العبء المعرفي في تنميه الذكاء الصوري لدى طلاب الصف الخامس الادبي في ماده البلاغة، *مجله كليه التربيه الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعه بابل،٤٠، ٢٦٣- ٢٨٦.

حسن، منير سليمان إبراهيم (٢٠٢٢). فاعلية إستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات الفهم العميق لدى طالبات الصف الثالث في مبحث العلوم الحياتية، *مجلة كلية التربية جامعة العريش*، ١٠(٣٣)،٨٩- ١٢٣.

حنفي، مها كمال و محمد، يارا إبراهيم (٢٠١٧). فاعلية وحدة جغرافية مقترحة قائمة على مدخل مونتيسوري في تنمية الحس الجغرافي وبعض مهارات قراءة الخريطة لطفل الروضه، *مجلة كلية التربية بأسيوط*، ٣٣(٢)، ٥٧٣- ٦٤٣.

خلاف، ابتسام عبد الله (٢٠١٦). *فاعلية إستراتيجية قائمة على تدريس العلوم من أجل الفهم في تحقيق الفهم العلمي العميق وتنمية عادات العقل لدي طلاب الصف*

العاشر الأساسي في مديرية جنوب الخليل، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة القدس.

خليفه، أميره محمود (٢٠١٩): فاعليه نمط الإبحار التكيفي اخفاء الروابط في بيئات التعلم الالكتروني على خفض العبء المعرفي لدى الطلاب شعبه اللغة الإنجليزية، *مجله كليه التربيه جامعه أسيوط*، ١١٣،٢٥- ١٧١.

خواجي، محمد طاهر محمد (٢٠٢٢). فاعلية برنامج لتدريس وحدة المادة قائم على نموذج تسريع النمو المعرفي في تنمية الفهم العميق ومهارات التفكير الإستدلالي لدي تلاميذ الصف السادس الإبتدائي بإدارة تعليم صيبا، *مجلة البحث العلمي في التربية* ،كلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس، ٧(٢٣)،٩٣- ١٢٩.

درويش، دعاء محمد محمود (٢٠١٩). نموذج تدريسي مقترح في ضوء نظريه الذكاء الناجح لتنميه الفهم العميق وحب الاستطلاع الجغرافي لدي طلاب المرحله الثانوية، *مجله الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية،١١١، ٨١- ١٥٦.

رمزي، هاني شفيق (٢٠١٩). المنصات التعليمية التفاعلية وأثرها على تنميه مهارات استخدام الانترنت وخفض العبء المعرفي لدى المعاقين سمعيا بالمرحلة الاعدادية، مجله كليه التربية النوعية للدراسات التربوية والنوعية،٨، ١٠٥- ١٦٣.

زنقور، ماهر محمد صالح (٢٠١٨). التفاعل بين تجزيل المعرفة الرياضية والنمط المعرفي (لفظي /تخيلي) والسعه العقلية لتنميه الفهم العميق في الرياضيات لدى طلاب الصف الاول الثانوي، *مجله تربويات الرياضيات*، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ٢١(١)ج١، ٨١- ١٦٩.

زيدان، أشرف أحمد (٢٠١٩). حجم المجموعات في جولات النقاش الإلكترونية متعددة المستويات واثره في تنميه مستويات الفهم العميق والحضور المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا، *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، ٢٩(٣)، ٣- ٨١.

سراج، سوزان حسين (٢٠١٧). أثر استخدام إستراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية التحصيل ومهارات الفهم العميق في مادة العلوم لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي، *مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ*، ١٧(٥)،٧٣٠- ٨١٦.

سعد، هبه محمد إبراهيم (٢٠٢١). فاعليه برنامج للتدريب على اليقظة العقلية في خفض العبء المعرفي لدى الطالبات المرحلة الثانوية، *المجلة التربوية*، كليه التربية جامعه سوهاج، ٨٦(٣)، ١٠٨٧- ١١٣٨.

سليمان، تهاني محمد (٢٠١٨). أثر استخدام بعض إستراتيجيات كيجان على تنمية الفهم العميق والتحصيل في العلوم لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي، *الجمعية المصرية للتربية العلميه*، ٢١(٥)،١- ٣٧.

سليمان، تهاني محمد (٢٠٢١). فاعليه بعض الإستراتيجيات القائمة على نظريه المعرفه في تنميه مهارات التفكير المنتج والتنظيم الذاتي في العلوم بالمرحلة الاعدادية، المجلة التربوية، بكلية التربيه جامعه سوهاج،ج١(٨١)،٢٧٨- ٣٣٣ .

سها، حمدي محمد زوين(٢٠١٨). فاعلية إستراتيجية الجدول الذاتي K-W-L-H في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات الفهم العميق والدافعية نحو التعلم لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، *مجله الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية،١٠٠، ١٣٦- ١٩٦.

سيد، هويدا محمود سيد (٢٠٢٢). استخدام الجيوجبرا في تنمية الكفاح المنتج والفهم العميق في وحدة الهندسة والقياس لطلاب الصف الأول الإعدادي بمحافظة أسيوط، *مجلة تربويات الرياضيات*، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٢٥(٣)، ١٧٩- ٢٣٩.

شومان، أحمد محمد إبراهيم (٢٠١٨). تطوير منهج الفيزياء في ضوء معايير علوم الجيل القادم(NGSS) وفاعليته في تنمية الفهم العميق لدي طلاب المرحله الثانوية، *مجلة تطوير الأداء الجامعي*، جامعة المنصورة، ٦(٣)،٥٧- ٧٣.

طنطاوي، وفاء أحمد محمد و حسام الدين، ليلي عبدالله ، عيسي، علياء علي (٢٠٢١). أثر إستراتيجية مخطط البيت الدائري في تنمية الفهم العميق والدافعية لتعلم العلوم لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة بحوث العلوم التربوية، ١، ١٦٩- ٢٠٦.

عافيه، عزه عبد الرحمن مصطفى (٢٠١٩). فاعليه برنامج قائم على التعلم المقلوب في ضوء نظريه العبء المعرفي في تنميه التحصيل والكفاءة الأكاديمية لدى طالبات الجامعة، مجله الدراسات التربوية والاجتماعية ، جامعه حلوان، ٢٥(١٠)، ١١- ٨٢.

عبد الحميد، جابر (٢٠٠٣). الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق، عمان، دار الفكر العربي.

عبد اللطيف، اسامه جبريل أحمد و مهدي، ياسر سيد حسن و عبد الفتاح، سالي كمال ابراهيم (٢٠٢٠). فاعليه نظام تدريسي قائم على الذكاء الاصطناعي لتنميه الفهم العميق للتفاعلات النووية والقابلية للتعلم الذاتي لدى طلاب المرحله الثانوية، مجله البحث العلمي في التربيه، كليه البنات للآداب والعلوم والتربية جامعه عين شمس،٢١(٤)، ٣٠٧- ٣٤٩.

عبد العزيز، دعاء عبد الرحمن (٢٠٢٠).استخدام إستراتيجية الصف المقلوب لتنميه بعض المفاهيم العلمية وخفض العبء المعرفي لدى طلاب الصف الاول الاعدادي، المجلة التربوية، بكلية التربيه جامعه سوهاج، ٧٥، ١٢٤٤- ١٢٩٦.

عبد الفتاح، شيرين شحاته (٢٠٢٠). فعالية استخدام مدخل الإستقصاء والتعلم القائم على السياق ""IC- Base" في تنمية الفهم العميق وإنتقال أثر التعلم في العلوم لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٢٣(١)، ١٦٥- ٢١٣.

عبداللاه، ميمي نشأت عبدالرازق (٢٠٢١). استخدام نموذج ميرل وتنيسون في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الفهم العميق للمفاهيم البلاغية والتفكير

الإيجابي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٥(١٤)، ٣٤٢- ٣٩٥.

عبد المجيد، عبدالله إبراهيم يوسف (٢٠١٨). استخدام نظرية المخططات العقلية فى تدريس الفلسفة لتنمية أبعاد التنظيم الذاتي ومهارات الفهم العميق لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية،١٠٥، ١- ٨٢.

عبد الملاك، مريم موسي متي (٢٠٢٠). استخدام إستراتيجية الحديث الرياضي لتنمية الفهم الرياضي العميق لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٢٣(٦)، ٤٦- ٩٢.

عبدالمنعم، منصور أحمد (٢٠٠٣): تدريس الجغرافيا وبداية عصر جديد، ط٢، القاهره، مكتبة الأنجلو المصرية.

عبود، سهاد عبد الامير (٢٠١٣). فاعليه إستراتيجية الشكلية المستند الى نظريه العبء المعرفي في تحصيل ماده الكيمياء والتفكير العلمي لدى طالبات الصف الاول متوسط، مجله كليه التربيه الأساسية، جامعه بابل بالعراق،١١، ٦١٣- ٦٣٣.

عثمان، إلهام جلال إبراهيم و حسب، علياء عباس محمد (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم على التعلم المستند الى الدماغ في تدريس جغرافية العمران لتنمية التفكير الاستراتيجي والفهم العميق لطلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية، مجلة كلية التربية ببنها، ١٣٠(٣)، ٥٥- ١٠٦.

عز الدين، سحر محمد يوسف (٢٠٢١). أثر الاخفاق المنتج في بيئة الاستقصاء الرقمي على تنميه الفهم العميق والتفصيل في الكيمياء العضوية ويتوجه الهدف لدى طالبات المرحله الثانوية بالسعودية، مجله البحث العلمي في التربيه، كليه البنات للآداب والعلوم والتربية جامعه عين شمس، ٢٢(١)، ٢٩٠- ٣٢٩.

على، عبير عنتر عبده و إسماعيل، محمد المري محمد و الخولي، هشام محمد و الصاوي، رضا عبد القادر (٢٠١٩). فاعليه برنامج تدريبي في ضوء نظريه العبء

المعرفي على التحصيل الدراسي لذوي صعوبات تعلم الرياضيات من تلاميذ المرحله الاعدادية، مجله كليه التربيه ببنها، ١١٨ج٢، ٣٣٧- ٣٧٨.

علام، هبه صابر شاكر و العدوي، مروه صلاح انور عبد الحميد (٢٠١٨). برنامج انشطه قائم على معايير التميز لتنميه الحسين الجغرافي والتاريخي لدي طفل الروضة، مجله الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ١٠٢، ١- ٥٢.

عمار، اسامه عربي محمد (٢٠٢٠). إستراتيجيات نظريه العبء المعرفي في تدريس علم النفس لتنميه مهارات التفكير الأساسية وخفض قلق الاختبار لدى الطلاب بطيء التعلم بالمرحلة الثانوية، المجلة التربوية، كليه التربيه جامعه سوهاج، ٧٧، ٦٧٢- ٧٠٦.

فتحي، ميرفت حسن و فؤاد، سحر حمدي (٢٠١٧). فاعليه برنامج تدريبي قائم على نظريه المعرفه في تنميه مهارات التفكير التحليلي في الكيمياء واتخاذ القرار والحكمة الاختبارية لدى الطلاب الصف الاول، دراسات عربيه في التربيه وعلم النفس، ٨٩(٢)، ٢١- ٩٤.

فكري، ايمان جمال محمد (٢٠٢٠). تأثير برنامج وسائط متعددة قائم على نظريه العبء المعرفي في تحسين صعوبات التعلم القرائية لدي اطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، المجلة العلمية لكليه رياض الاطفال بجامعه بورسعيد، ١٦، ٩٠٠- ١٠٠٣.

فليح، نور الدين حيدر (٢٠٢٠). نظريه العبء المعرفي مفهومها اهميتها انواعها مبادئها استراتيجيتها في العملية التعليمية التعلمية، حوليات آداب عين شمس، كليه الآداب جامعة عين شمس،٤٨، ٥٣- ٦٩.

قحوف، أكرم ابراهيم السيد و محمد، أيمن عيد بكري (٢٠١٩). برنامج قائم على الرحلات المعرفية عبر الويب (WepQuest) لتنميه مهارات القراءة الإلكترونية

والفهم العميق لدي تلاميذ المرحله الاعداديه، مجله كليه التربيه جامعه بني سويف، عدد يوليو الجزء الثاني، ٣٩٣- ٤٣٥.

محمد، أسامة أحمد و حسن، مها علي (٢٠٢٢).استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية الاندماج الأكاديمي والفهم العميق لدى طلاب كلية التربية بالغردقة، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ٩٩، ٦٣٠- ٦٨٣.

محمد، حنان فوزي طه (٢٠٢٢). فاعلية وحدة مقترحة في العلوم قائمة على المدخل الإنساني لتنمية الفهم العميق للمفاهيم الوقائية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، مجلة العلوم التربوية ،كلية التربية جامعة جنوب الوادي، ٥٣، ٦٢٥- ٦٧٤.

محمد، نجلاء اسماعيل السيد و زوين، سها حمدي محمد (٢٠١٦): فاعليه وحده مقترحه في العلوم والدراسات الاجتماعية قائمه على الدراسات البيئية في تنميه مهارات التفسير والحس العلمي والجغرافي لدي تلاميذ الصف الاول الاعدادي، مجله كليه التربيه جامعه اسيوط، ٣٢(٤)، ٢٩٠- ٣٤٨.

محمود، صلاح الدين عرفه (٢٠١٨). تخفيف الضغوط والأعباء المعرفية لدي تلاميذ من خلال منظومه المنهج الدراسي في ضوء نظريتي العبء المعرفي والمرونة المعرفية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٢٣٥، ١٦- ٣٤.

معمر، اماني مرزق (٢٠١٩). أثر استخدام المحطات العلمية في تنميه مهارات الفهم العميق في ماده العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر، رسالة ماجستير غير منشوره، كليه التربيه، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

ممدوح، حمدان (٢٠١٧). فاعليه برنامج قائم على نظريه العبء المعرفي في حل المشكلات الهندسية لدي تلاميذ الصف الثاني الاعدادي، مجله كليه التربيه جامعه الازهر، ج٣(١٧٥)، ٤٨٥- ٥٢٥.

مهدي، ياسر سيد حسن (٢٠١٨). نموذج مقترح في تدريس الكيمياء العضوية قائم على نظريه معالجه المعلومات لتنميه التنبوء بخصائص المادة وخفض العبء المعرفي لدى الطلاب المرحله الثانوية بالمملكة العربية السعودية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٢٣٧، ٦٦- ١١٥.

نجاتي، شيماء محمد (٢٠١٤). برنامج لتنمية الحس الجغرافي لطفل الروضه، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

نصر، ريحاب أحمد عبدالعزيز (٢٠١٧). استخدام عقود التعلم في تنمية الفهم العميق في العلوم لدي المتفوقين عقليا ذوي التفريط التحصيلي من تلاميذ المرحلة الاعدادية، المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية،٢٠(٧)، ١٩١- ٢٣٦.

نظير، أحمد عبد النبي عبد المالك (٢٠١٩). أثر التفاعل بين نمط تصميم الانفوجرافيك الثابت (الأفقي /الرأسي) في بيئة المنصات الإلكترونية والاسلوب المعرفي (تحمل /عدم تحمل) الغموض على الاحتفاظ بالتعلم والتنظيم الذاتي وخفض العبء المعرفي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، مجله كليه التربيه جامعه عين شمس، ٤٣(٤)،١٧٣- ٣٢٢.

نظير، أحمد عبد النبي عبد الملك (٢٠٢٠). التفاعل بين نمط الأسئلة المدمجة بالفيديو وتوقيت تقديمها في بيئة الفصل المقلوب وأثره على تنمية التحصيل والانخراط في التعلم والفهم العميق لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٦(١)،٣١ - ١٢٩.

نعمة الله، عزه فتحي على (٢٠١٦). فاعلية تدريس مقرر مادة طرق تدريس الفلسفة باستخدام إستراتيجية الويب كويست على تنمية الفهم العميق والدافعية الأكاديمية الذاتية لدي طلاب الدبلوم العام السنه الثانية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ٨٤، ١٤٨- ٢٠٣.

وادي، اريج عزمي (٢٠٢٠). أثر توظيف القبعات الست في تنميه مهارات الفهم العميق في اللغة العربية لدي طالبات الصف الرابع الاساسي بمحافظه غزه، رسالة ماجستير غير منشورة، كليه التربيه جامعه الاقصى بفلسطين.

واڤي، رقية و دبراسو، فطيمة (٢٠٢٢).إستراتيجيات خفض العبء المعرفي وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنه ثالثه ثانوي بمدينة بسكرة، مجلة علوم الإنسان والمجتمع،١١(٣)،١٩٩- ٢٢٤.

يوسف، هاله الشحات عطية (٢٠١٩). برنامج قائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس التاريخ على تنميه الفهم العميق ومفهوم الذات الأكاديمي لدي تلاميذ المرحله الاعداديه، مجله دراسات عربيه في التربيه وعلم النفس، ١١٤، ٢٤٣- ٢٩٨.

Bonnett. A .(2012):Geography: One of Humanityms big ideas, Teaching Geography, puplished by Geographical Association,vol37,no3.

Cameron.J (2005). A Personal Rationale for the Inclusion of Geography in the school Curriculum, Geography, puplished by Geographical Association, vol90,no1.

Chin.C, Brown.DE. (2010).Learning In Science :A Comparison of deep and surface approaches. Journal of Research in Science Teaching: The Offical Journal Of National Assocaition For Research in Science Teaching,37(2).(109-183)

Henrik, N.,J., Henna, A., Johanna, R. (2021). Promoting Deep Approach to Learning and Self-Efficacy by Changing the

Purpose of Self- Assessment: A Comparison of Summative and Formative Models. Studies in Higher Education, 46 (7), 1296-1311

Holmes, S. (2011). Teacher preparedness for teaching and assessing depth of knowledge. ProQuest Dissertations &Theses Global. Retrieved Feb.17, 2019 from: http://search.proquest.com/docview/868523326?accountid=142908.

Joseph, A. (2011). Grade 12 Learners Conceptual Undertanding of Chemical Reoresent at. Unpublished Master Thesis. University of Johhannesburg.

Kalyuga,S (2010). Schema Acquisition and Sources of Cognitive Load, International Journal of an Emerging Transdiscipline, Vol.14, P. 48-64.

King C. (2016): Geoscience education chapter 1 fostering deep understanding through the use of geoscience investigations, models and thought experiments: the earth science education unit and earth learning idea, experiences, springer intentional publishing Switzerland.

Newton،l.(2000). Teaching for Understanding what it is and How to do it,New York: Routledge Falmer.

Mandal, J.(2010)."The Effect of Interface Consistency and Cognitive Load On User Performance in An Information Search Task", A master's Dissertation, Clemson University.

Robert J. Marzano & Debra J. Pickering & Jane E. Pollock (2016): Classroom instruction that works: Research-Based strategies for increasing Student Achievement, 2nd Edition, Alexandria, Virginia; Association for supervision and curriculum Development (ASCD).

Stephenson, N.(2014). Inquire principle: Deep Understanding. http:// teachinquiry. Com index Understanding.htm.

Sweller ,J &Merrienboer, J(2010)."Cognitive Load Theory in Health Professional Education Design Principles and Strategies ", Medical Education. V.(44),84-93.

Sweller, J. (2003). Evolution of human cognitive architecture. In B. Ross (Ed.), The psychology of learning and motivation,Vol.43, (pp.215-266). San Diego: Academic Press.

مستوى استخدام المعلمين للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠ خلال جائحة كورونا

هند يحيى بكري كيلاني

hk_20.5@hotmail.com

جامعة الملك خالد – كلية التربية

قسم الإدارة والإشراف التربوي

المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مستوى استخدام المعلمين للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠ خلال جائحة كورونا، كما وهدفت الى تحديد مستوى استخدام المعلمين للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور – إناث) – العمر – المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة - المرحلة التعليمية (ابتدائي – متوسط – ثانوي). الى جانب ذلك هدفت الدراسة الى التعرف الى الفروق دالة إحصائيًا عند ($\alpha \leq 0.05$) في استخدام المعلمين للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور – إناث) – العمر – المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة - المرحلة التعليمية (ابتدائي – متوسط – ثانوي). شملت عينة الدراسة ٢١٦ معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات التعليم العام بالمدارس الحكومية السعودية بإدارة تعليم الرياض التابعة لمنطقة الرياض وقد تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية. لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي والكمي، وتم استخدام برنامج SPSS لاجراء التحليلات الاحصائية. تم استخدام تحليلات التباين ANOVA واختبار T لاختبار فرضيات الدراسة. أظهرت النتائج التي تم الحصول عليها ان مستوى استخدام المعلمين للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠ خلال جائحة كورونا كان متوسطاً بمتوسط حسابي قدره (٣,٠٠). من جانب اخر أظهرت النتائج أن هناك عدد

من الصعوبات التي واجهت المعلمين اثناء استخدام المنصات التعليمية، ولكن مستوى هذه الصعوبات كان منخفضاً. من جانب أخر أظهرت النتائج كذلك أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث)، ولكن اظهرت النتائج انه توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغيرات (العمر - المؤهل العلمي - عدد سنوات الخبرة - المرحلة التعليمية). وعلى ضوء نتائج الدراسة اوصت الدراسة بعدد من التوصيات، منها أن تتبنى المدارس السعودية تطبيق التصور المقترح لتفعيل منصات التعليم عن بعد في ضوء معايير رؤية المملكة ٢٠٣٠.

الكلمات المفتاحية: رؤية المملكة ٢٠٣٠م – المنصات التعليمية – جائحة كورونا.

Extent to which Teachers Use Educational Platforms According to the Kingdom's 2030 Vision during the Corona Pandemic

Abstract:

This study aimed to identify the extent to which teachers use educational platforms according to the Kingdom's vision 2030 during the Corona pandemic، it also aimed to determine the extent to which teachers use educational platforms according to the Kingdom's vision 2030 during the Corona pandemic according to the variables of gender (males - females) - age - educational qualification - number of years of experience - educational stage (primary - intermediate - secondary). In addition, the study aimed to identify statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in teachers' use of educational platforms according to the Kingdom's 2030 vision during the Corona pandemic according to gender variables (males - females) - age

- educational qualification - number of years of experience - educational stage (Primary - Intermediate - High School). The study sample included 216 male and female teachers of general education in Saudi public schools in the Riyadh Education Department of the Riyadh region, and they were selected by random sampling method. To achieve the objectives of the study, a qualitative and quantitative approach was used, and the SPSS program was used to conduct statistical analyzes. ANOVA and T-test were used to test the study hypotheses. The results obtained showed that the extent to which teachers use educational platforms according to the Kingdom's vision 2030 during the Corona pandemic was average, with a mean of (3.00). On the other hand, the results showed that there were a number of difficulties that teachers faced while using educational platforms, but the level of these difficulties was low. On the other hand, the results also showed that there are no statistically significant differences in teachers' use of educational platforms according to the Kingdom's 2030 vision during the Corona pandemic, according to the gender variable (males - females). However, the results showed that there are statistically significant differences in the teachers' use of educational platforms according to the Kingdom's 2030 vision during the Corona pandemic, according to the variables (age - educational qualification - number of years of experience - educational stage). Considering the results of the study, the study recommended a number of recommendations, including that Saudi schools adopt the application of the proposed vision to activate distance education platforms in light of the standards of the Kingdom's Vision 2030.

Keywords: The Kingdom's 2030 vision - educational platforms - Corona pandemic

مقدمة البحث:

شهد عام ١٤٣٧هـ / ٢٠١٦م منعطفاً مهماً في تاريخ المملكة العربية السعودية، وتمثل ذلك في الإعلان عن رؤية المملكة ٢٠٣٠ ففي يوم الاثنين ١٤٣٧/٧/١٨هـ الموافق ٤/٢٥/ ٢٠١٦ صدرت موافقة مجلس الوزراء برئاسة خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز – يحفظه الله - على رؤية المملكة ٢٠٣٠ وهي تلك الرؤية التي يؤمل من خلالها إحداث تغييرات إيجابية كبيرة في المملكة تشمل جميع المجالات السياسية والاقتصادية والتعليمية والصحية والرياضية والترفيهية، ويمكن أن تنعكس على كافة مناحي الحياة وأوجهها المختلفة، إضافة إلى تغييرات اجتماعية وثقافية متوقعة ناتجة عن تلك الرؤية وعن خطط التحول الوطنية والبرامج التنفيذية النابعة عنها.

إن رؤية المملكة ٢٠٣٠ عبارة عن خريطة طريق لمرحلة جديدة في تاريخ المملكة العربية السعودية، تتمثل في خطة اقتصادية واجتماعية تهدف إلى إعادة هيكلة الاقتصاد الوطني وتطوير المجتمع، وتتبنى العديد من البرامج والمشروعات والمبادرات البناءة التي تعزز الجهود في سبيل تحقيق التنمية المستدامة، وتعتمد على ثلاثة محاور هي المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزدهر، والوطن الطموح، تتكامل مع بعضها البعض في سبيل تحقيق الأهداف الكبرى للرؤية (الرحيلي، ٢٠٢٠، ٣٢٨).

لقد تضمنت رؤية المملكة ٢٠٣٠ في التعليم مجموعة من الأهداف الاستراتيجية تمثلت في تأهيل المعلمين والقيادات وتدريبهم وتطويرهم، وتطوير المناهج الدراسية لتناسب سوق العمل والتركيز على المهارات الأساسية لنمو الشخصية، وإشراك أولياء الأمور والمجتمع في العملية التعليمية وكذلك الاستثمار في التعليم والتدريب مع تنوع مصادر تمويل مبتكرة للسعي لتحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم (المقبل، ٢٠٢١).

لكن مع انتشار وباء كورونا حول العالم تم تأكيد أول حالة إصابة بفيروس كورونا في المملكة العربية السعودية في ٣ مارس ٢٠٢٠م، وعندها قامت المملكة مثل أغلب دول العالم بإغلاق معظم الخدمات العامة والخاصة للحد من انتشار الوباء،

ومكنت الحلول التقنية والرقمية من توفير الخدمات الأساسية، حيث قام القطاعان الحكومي والخاص في المملكة العربية السعودية بتطوير وإطلاق ما يقرب من ١٩ تطبيقاً ومنصة تقدم الخدمات الصحية، بالإضافة لذلك تم استخدام بنية أساسية للتعلم الإلكتروني، واستمرت عمليات التعليم في اتجاه واعد نحو اعتماد أوسع في المستقبل مع الأخذ في الاعتبار أن عمل رؤية المملكة ٢٠٣٠ قد مهد الطريق للتحول الرقمي في التعليم (Hassounah, Raheel, & Alhefzi, 2020) .

مع التحول الإلكتروني في مجالات مختلفة في ظل جائحة كورونا أصبح من الضروري توظيف التعلم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية، ونظراً لاستمرار انتشار جائحة كورونا، أصبح التعليم المباشر الذي يتيح التقارب الجسدي بيئة خصبة لانتقال العدوى وبهذا فهو غير آمن، وأدى إلى البحث عن بديل وهو التعليم عن بعد باستخدام منصات تعليمية خاصةً بعد إغلاق المدارس ومؤسسات التعليم. وجودة التعليم الإلكتروني لا تكمن فقط بتوصيل المعلومات إلكترونياً إلى المتعلم؛ إنما تهتم بالتفاعل بين عناصر العملية التعليمية في بيئة التعلم الإلكتروني، وتخريج متعلم قادر على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة في ظل انتشار فيروس كورونا وفي ظل أي ظرف طارئ (السوسني، ٢٠٢١).

تُعد المنصات التعليمية من أشهر المستحدثات التكنولوجية التي وفرت للمعلم والمتعلم خصائص عديدة يسرت العملية التعليمية، وحققت في السنوات الأخيرة حضوراً عالمياً في مراحل التعليم مما أدى إلى ظهور أنماط تعليمية أكثر تفاعلية باعتبارها مجموعة متكاملة من الأدوات على شبكة الإنترنت (الحلفاوي، ٢٠١٧، ٥٩٨).

تتضح أهمية المنصات التعليمية في القدرة على تقييم أعمال الطلاب بسهولة وإرسال التكليفات المنزلية مع إمكانية التواصل، كما أن المنصات الإلكترونية تتيح برامج تعليمية وتطبيقات ومواقع تثري التعلم، مع إضافة إلى سهولة التواصل في أي وقت لتبادل الأفكار (جاد الله، ٢٠٢١، ٤٧٨).

مشكلة البحث:

بادرت المملكة العربية السعودية إلى إصلاح نظامها التربوي من خلال تبني "رؤية ٢٠٣٠" التي تسعى لتحقيق اقتصاد مزدهر للوطن ولأبنائه، في مختلف المجالات التعليمية والاقتصادية والاجتماعية والتنموية، وقد جعلت التعليم من أولوياتها الرئيسة لدورها الفاعل في صنع رأس المال البشري، وتحقيق متطلبات التنمية، وبناءً على رؤية "٢٠٣٠" سيكون النظام التربوي جزءاً مرتبطاً بنظام اقتصادي واجتماعي شامل من خلال نماذج ومبادرات تعليمية جميعها يرتكز على النهوض بالمتعلم والمعلم والمنهج، وتحسين جودة التعليم.

في الوقت الذي تبنت فيه المملكة رؤيتها تسببت جائحة كورونا في العديد من المصاعب والتحديات على مستوى العالم في جميع الميادين والمجالات الاقتصادية، والتعليمية، والصحية، والاجتماعية. وقد كان من أهمها تلك التحديات التي واجهت جميع المؤسسات التعليمية في كيفية استكمال مسيرتها التربوية والتعليمية للتواصل مع الطلاب واستكمال تعليمهم خلال الجائحة بشكل يسمح بالمحافظة على صحتهم وسلامتهم وعدم تعريضهم للإصابة بالوباء، فلقد شُلَّ النظام التعليمي جراء تطبيق الإجراءات الاحترازية التي اتخذتها المملكة كباقي دول العالم تفادياً لانتشار الوباء وفي الوقت نفسه كان لابد من مواصلة التعليم والتطوير فيه وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠. وبرغم تلك التحديات الجمة إلا أنها كانت فرصة لسرعة التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني في ظل الأهداف المنشودة من رؤية المملكة ٢٠٣٠، وبفضل ما تحظى به جميع المؤسسات التعليمية في المملكة في ظل هذه الرؤية الرشيدة من دعم لا محدود يشمل الدعم المعنوي والمادي والتجهيزات الفنية المختلفة، وفي إطار ذلك ظهرت الحاجة الملحة لتفعيل استخدام المنصات التعليمية في المدارس بجميع مراحلها الدراسية لتحقيق أهداف العملية التعليمية وبما يحقق رؤية المملكة ٢٠٣٠ وللحفاظ على صحة الطلاب والمعلمين.

إن المنصات التعليمية الإلكترونية تمثل بيئة تفاعلية تعليمية تعمل على توظيف تقنيات الويب ودمج أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني مع شبكات وتطبيقات التواصل المختلفة، حيث يتم من خلالها نشر الدروس والمحاضرات والأهداف ووضع التمارين والتدريبات والأنشطة التعليمية المتنوعة والاتصال مع الطلبة من خلال تقنيات عديدة، وتكمن أهميتها بمساعدة الأساتذة والطلبة على تبادل الأفكار ومشاركة المحتوى التعليمي مما يؤدي إلى الحصول على مخرجات تعليمية ذات جودة عالية. وهو ما أكدت عليه دراسات عديدة مثل دراسة محمود (٢٠٢٠)، ودراسة صفر (٢٠٢٠)، ودراسة العراقي، والعتيبي، والعصيمي (٢٠٢١)، ودراسة العنزي (٢٠٢١)، ودراسة PETRIŞOR & PETRIŞOR (2021).

بناءً على ما تقدم لاحظت الباحثة من خلال الدراسات السابقة مثل دراسة عبد القادر (٢٠٢٠)، ودراسة جاردنير (Gardner, 2020)، ودراسة سرينيفاسان Srinivasan (2020,) أهمية استخدام المنصات التعليمية المختلفة كبديل لاستمرارية التعليم خلال جائحة كورونا، ولذلك يحاول البحث الحالي الوقوف على مستوى استخدام المعلمين بالمملكة العربية السعودية للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠ خلال جائحة كورونا.

أسئلة الدراسة:

في ضوء مشكلة البحث، يسعى البحث الحالي للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

"ما مستوى استخدام المعلمين للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا؟"

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث)؟

٢- ما مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير العمر؟

٣- ما مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟

٤- ما مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة؟

٥- ما مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية (ابتدائي – متوسط – ثانوي)؟

أهداف الدراسة:

سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- **تحديد** مستوى استخدام المعلمين للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا **بصفة عامة.**

٢- **تحديد** مستوى استخدام المعلمين للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا **تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور – إناث) – العمر – المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة - المرحلة التعليمية (ابتدائي – متوسط – ثانوي).**

٣- **الكشف عن الفروق في استخدام المعلمين للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور – إناث) – العمر – المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة - المرحلة التعليمية (ابتدائي – متوسط – ثانوي).**

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الإفادة في عدة جوانب هي:

١- يساعد البحث الحالي في تحقيق أهداف العملية التعليمية بما يحقق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

٢- يُعد استجابة لحركة تطوير العملية التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠.

٣- تقديم خلفية نظرية عن المنصات التعليمية بما قد يثري الأدبيات التربوية في ذلك المجال.

٤- توجيه أنظار المعلمين والعاملين في العملية التعليمية إلى ضرورة تفعيل استخدام المنصات التعليمية للاستفادة من مميزاتها المتعددة.

٥- تقديم حلولاً لمتخذي القرار لبعض المشكلات التعليمية مثل: مشكلة الكثافة الطلابية في الفصول – مشكلة الدروس الخصوصية – مشكلة الطلاب المتواجدين في المناطق النائية، وغيرها من المشكلات.

٦- إثراء الأدبيات التربوية حول أهمية استخدام المنصات التعليمية في المجال التربوي والتعليمي.

٧- خلق أجواء تعليمية ممتعة ومفيدة للطلاب من خلال تعلمهم عبر المنصات التعليمية بما يحقق لهم كلاً من الاستفادة العلمية ومواكبة التطور التكنولوجي في التعليم.

مصطلحات البحث:

رؤية المملكة ٢٠٣٠ The Kingdom's 2030 Vision **:**

"خطة طموحة ومتكاملة للمملكة العربية السعودية تتلخص بأن تكون السعودية: العمق العربي والإسلامي، قوة استثمارية رائدة، ومحور ربط القارات الثلاث" (لرضي، ٢٠٢١: ٣٨).

المنصات التعليمية Educational **platforms** :

محتوى رقمي خاص ببيئة تعليمية إلكترونية تفاعلية سهلة الاستخدام للمستخدمين والزائرين للمنصة، وتعتبر حلقة وصل مهمة بين المتعلم والمعلم وولي الأمر والإدارة المدرسية والمادة التعليمية، وذلك باستخدام التقنيات التكنولوجية الخاصة بالتعليم الإلكتروني. وتحتوي هذه المنصات على كتب تفاعلية وتحليل محتوى المناهج واختبارات إلكترونية محوسبة، وملفات غنية بالمادة التعليمية وفيديوهات تفاعلية يستطيع المتعلم مشاهدتها أو تحميلها من الموقع في أي وقت (المبحوح، ٢٠١٩: ٤٥).

جائحة كورونا Corona pandemic :

وباء نتج عن فيروس كورونا المستجد كوفيد - ١٩ والذي أعلنت عنه منظمة الصحة العالمية WHO لأول مرة في ٣١ ديسمبر ٢٠١٩م بعد الإبلاغ عن مجموعة من حالات الالتهاب الرئوي الفيروسي في يوهان بجمهورية الصين الشعبية والمتمثل في سلالة جديدة من فيروس كورونا لم تُكتشف إصابة البشر بها سابقاً (WHO, 2020).

حدود الدراسة :

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

١- الحدود البشرية: عينة من معلمي ومعلمات التعليم العام بالمدارس الحكومية السعودية بإدارة تعليم الرياض التابعة لمنطقة الرياض بلغ قوامها (٣٥٠٠) معلماً ومعلمة؛ لأنها المنطقة التي يتركز فيها أكبر عدد من المعلمين والمعلمات.

٢- الحدود الموضوعية: يقتصر البحث الحالي على استخدام المنصات التعليمية بالمتغيرات الآتية: الجنس (ذكور – إناث) – العمر – المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة - المرحلة التعليمية (ابتدائي – متوسط – ثانوي)؛ وذلك لأنها الأكثر مناسبة لموضوع البحث الحالي، والأكثر شمولية.

٣- الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠٢١م / ٢٠٢٢م؛ حتى تكون النتائج أكثر منطقية خصوصاً بعد انتهاء الجائحة.

٤- الحدود المكانية: المدارس الحكومية السعودية بإدارة الرياض التابعة لمنطقة الرياض؛ لأنها مرّت بتجربة التعليم عن بعد بشكل حقيقي.

الإطار النظري للدراسة :

تم الاطلاع على الدراسات والبحوث العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث وتحليلها وتصنيفها للاستفادة منها في مراحل البحث المختلفة، وذلك من خلال ثلاثة محاور هم: رؤية المملكة ٢٠٣٠ – المنصات التعليمية – جائحة كورونا.

المحور الأول : رؤية المملكة ٢٠٣٠م

تعتمد رؤية ٢٠٣٠ والتي تمثل أهداف المملكة في التنمية والاقتصاد لخمسة عشر سنة مقبلة على ثلاثة محاور تتكامل مع بعضها البعض في سبيل تحقيق أهداف المملكة وهي: المجتمع الحيوي والاقتصاد المزدهر والوطن الطموح حيث تبدأ الرؤية من المجتمع وإليه تنتهي وتمثل هذه المحاور أساس متين لتحقيق هذه الرؤية وتأسيس قاعدة قوية للازدهار الاقتصادي ينبثق من الإيمان بأهمية بناء مجتمع حيوي يعيش أفراده وفق المبادئ الإسلامية ومنهج الوسطية والاعتدال يسوده بنيان أسري متين ورعاية صحية واجتماعية طموحة (سالم، وخمايسه، ٢٠٢٠، ٣٠٥).

تمثل رؤية المملكة ٢٠٣٠ نقطة تحول كبرى نحو تنمية مستدامة، ودولة عصرية تعتمد على الاستثمار والخصخصة وتنويع مصادر الدخل، وزيادة إيرادات المملكة غير النفطية والاستفادة من جميع مواردها وإمكاناتها المختلفة. ومن أهم عناصر هذه الرؤية الاهتمام بالمورد الأهم وهو المورد البشري وتوظيف إمكاناته في تحقيق هذه الرؤية من خلال الاهتمام بقاطرة التنمية الفاعلة وهي التعليم (البقمي، ٢٠١٩، ٢٥٨).

الركائز الاستراتيجية لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لتنمية المجال التعليمي (رؤية المملكة ٢٠٣٠) :

تتمثل تلك الركائز في ثلاث ركائز استراتيجية على المدى البعيد يتضمن كلاً منها مجموعة من الأهداف التي تسعى رؤية المملكة ٢٠٣٠ لتحقيقها في المجال التعليمي وهي:

١- تطوير أساس تعليمي مرن ومتين للجميع. ويشمل ذلك الأهداف الآتية:

- التوسع في تعليم رياض الأطفال.
- رفع كفاءة المعلمين والنظام التعليمي.
- تحسين نواتج التعلم وسد الفجوات المناطقية.
- توفير الرعاية للطلاب من الأشخاص ذوي الإعاقة خلال رحلتهم التعليمية.
- إشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية بصورة مركزية.
- تعزيز الانضباط في البيئة التعليمية.

- زيادة معدل الإيجابية ورضا الطلاب عن حياتهم.
- تطوير القدرات الرقمية للطلاب.
- إتقان الطلاب لغة أجنبية واحدة بطلاقة على الأقل.

٢- الإعداد لسوق العمل المستقبلي محلياً وعالمياً. ويشمل ذلك الأهداف الآتية:

- تحفيز الطلاب للتفوق في المنافسات الدولية.
- التدريب الإلزامي لجميع الطلاب لمدة ٦ أشهر على الأقل قبل التخرج.
- زيادة معدلات التوظيف بعد التخرج.
- توفير فرص للشباب العاطلين.
- تمكين الجامعات السعودية من التميز عالمياً.
- تشجيع الطلاب على إيجاد المسار المناسب لهم أثناء رحلتهم التعليمية.
- تشجيع التعاون والبحث العلمي والتطوير مع القطاع الخاص لتحقيق الإنجازات في مجالات العلوم والتقنية.
- تشجيع الطلاب على العمل المبكر.
- تعزيز المشاركة في أنشطة ريادة الأعمال وتنمية اقتصاد العمل.
- خلق الشراكات مع برامج التبادل الدولي لتشجيع الطلاب على الدراسة بالخارج.

٣- إتاحة فرص التعلم مدى الحياة. ويشمل ذلك الأهداف الآتية:

- تسريع وتيرة إلحاق العاطلين بسوق العمل.
- زيادة مشاركة المواطنين من كبار السن في الأعمال والأنشطة التطوعية.
- الاستثمار في تدريب وتطوير الموظفين.
- زيادة نشر اللغة العربية والاعتزاز بها.

- بناء ثقافة التعلم مدى الحياة.
- تشجيع أنشطة ريادة الأعمال.

أهداف التعليم وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠ (الرحيلي، ٢٠٢٠، ٣٤٠) :

تسعى رؤية المملكة ٢٠٣٠ إلى الاستثمار في التعليم والتدريب وضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع، وذلك من خلال العمل على أن تشمل أهداف التعليم ما يلي:

- مواءمة مخرجات المنظومة التعليمية مع احتياجات سوق العمل.
- تزويد الطلاب والطالبات بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل.
- ترسيخ القيم الإيجابية العربية والإسلامية الأصيلة في نفوس الطلاب والطالبات.
- إعداد مناهج تعليمية متطورة ترمز إلى المهارات الأساسية.
- إيجاد بيئة تعليمية إيجابية وجذابة.
- تمكين الطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة من الحصول على تعليم يضمن استقلاليتهم واندماجهم في المجتمع.
- تركيز فرص الابتعاث على المجالات التي تخدم الاقتصاد الوطني وفي التخصصات النوعية في الجامعات المرموقة.
- تطوير دور المعلم والمعلمة ورفع تأهيلهم.
- التعاون مع القطاع الخاص والقطاع غير الربحي لتقديم المزيد من البرامج والفعاليات المبتكرة لتعزيز الشراكة التعليمية.
- رفع تصنيف الجامعات السعودية إلى المستوى العالمي.
- توجيه الطلاب والطالبات نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة.
- زيادة اشتراك أولياء الأمور والمجتمع في العملية التعليمية.

المحور الثاني: المنصات التعليمية

فرت المنصات التعليمية الإلكترونية الاتصال بين جميع أطراف المنظومة التعليمية، حيث تتكون من أدوات وبرامج عديدة تقوم بوظائف إدارة التعليم الإلكتروني على الشبكات الإلكترونية، إذ تسهم بشكل كبير في فاعلية عملية التعلم، وزيادة المشاركة النشطة والتفاعل والتعاون بين الطلبة والمعلمين في العملية التعليمية. وأحدث فيروس كورونا تغييراً كبيراً في حياتنا، وترتب على وجوده توجه المؤسسات التعليمية إلى استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية لإكمال العملية التعليمية الإلكترونية على أتم وجه (المطيري، ٢٠٢١).

مفهوم المنصات التعليمية:

تُعرَّف المنصة التعليمة على أنها تقنية اجتماعية مجانية توفر للمعلمين والطلاب بيئة آمنة للاتصال والتعاون، وتبادل المحتوى التعليمي وتطبيقاته الرقمية، إضافة إلى الواجبات المنزلية والدرجات والمناقشات (شحاته، والنجار، ٢٠١٣، ٢٨).

وتُعرَّف على أنها بيئة تعليمية تفاعلية إلكترونية تساعد على تبادل الأفكار والتواصل بين المعلمين والطلاب كما تساعد على تحقيق مخرجات تعلم ذات جودة عالية (العراقي، والعتيبي، والعصيمي، ٢٠٢١، ٩٩٩).

ويُعرفها حسن (٢٠٢١، ٤٢٢) على أنها مواقع تفاعلية بين المعلم وطلابه تقوم على استخدام الأجهزة الحديثة والإنترنت للوصول إلى أكبر قدر ممكن من الفاعلية في العملية التعليمية بحيث تغطي جميع الأفراد والأجزاء المطلوبة.

أهمية المنصات التعليمية:

هناك العديد من مميزات المنصات التعليمية التي يمكن الحصول عليها عند استخدام المنصة التعليمية الإلكترونية في التعليم، وذلك من خلال ما تقدمه من إسهامات تعليمية لمختلف المراحل الدراسية، والمقررات الدراسية، إذ تعمل هذه المنصات على تزويد الطلبة بمعلومات مختلفة حسب المستوى التعليمي والتي يمكن أن تسهم في رفع مستوى تحصيلهم، بالإضافة

إلى تطوير مداركهم، وزيادة تحصيلهم العلمي في مختلف المجالات فهي تتيح التعلم بشكل مجاني وإتاحته للجميع، وبالتالي تتمكن من أن تجذب جمهور أكبر بكثير من أنواع التعليم الأخرى (الخيبري، ٢٠٢١).

من أمثلة المنصات التعليمية الإلكترونية: Google Class room, Moodle, Black Board, Canvas, Edmodo, ... et (العراقي، والعتيبي، والعصيمي، ٢٠٢١، ٩٩٩) وكذلك من أمثلتها: Udemy, Zoom meeting, Quizlet, Brainly (محمود، ٢٠٢٠، ١٥٣٩)

مزايا استخدام المنصات التعليمية:

تختص المنصات التعليمية بعدة خصائص منها إتاحة التعلم في أي وقت، والتواصل مع المعلم بشكل مستمر، والتشجيع على البحث الدائم، وتعلم أشياء كثيرة في مجالات متعددة. كما تحتوي المنصات التعليمية على عدة لغات (جاد الله، ٢٠٢١، ٤٩٠).

ولاستخدام المنصات التعليمية عدة مزايا يوضحها (Qalaja, 2015, 72) في النقاط الآتية:

- سهولة استخدامها نظراً لإمكانية تحميلها على الهواتف الذكية والأجهزة الرقمية.
- إمكانية إجراء المناقشات الجماعية، وإرسال الرسائل وتبادل الملفات بين المعلمين والطلاب.
- توفر مكتبة رقمية تحتوي على مصادر التعلم للمحتوى العلمي.
- سهولة التواصل بين المعلمين وأولياء الأمور.

فوائد المنصات التعليمية الإلكترونية

تأتي المنصات التعليمية الإلكترونية في مقدمة تقنيات الجيل الثاني من الويب التي شهدت إقبالاً كبيراً على توظيفها من قبل المدرسين، لأهميتها الحيوية والمتعة التي تضيفها على عمليتي التعليم والتعلم، ومن فوائدها لكل من الطلبة والأساتذة هي (الشوارية، ٢٠١٩):

- تمكن الطلبة من الوصول إلى الموارد التعليمية في أي وقت ومن أي مكان، ويمكنهم تخزين أعمالهم الإلكترونية وملاحظاتهم والرجوع إليها في وقت الحاجة، كما تعمل المنصات التعليمية الإلكترونية على مراعاة الفروق الفردية وحاجات المتعلمين الشخصية، وتسمح للطلبة تبادل المعلومات والنقاشات فيما بينهم من خلال منتديات النقاش الخاصة بالمنصة.
- تمكن المدرسين أو الأساتذة أيضاً من إنشاء أو مشاركة المواد التعليمية عبر الإنترنت وطباعتها أو استخدامها مع السبورة التفاعلية، وتسهل المنصة عملية تقييم أداء الطلبة من خلالها.
- تمكن الأساتذة من مراقبة العمل الجماعي أو الفردي للطلبة، ويمكن من خلالها مشاركة المحاضرات والدورات مع غيرهم من الزملاء.

الأهمية التربوية للمنصات التعليمية:

تتمثل الأهمية التربوية للمنصات التعليمية في النقاط الآتية (العنزي، ٢٠١٨، ١١١):

- يوفر استخدام المنصات التعليمية الوقت والمال، حيث يقلل استخدامها من التكاليف.
- تسمح المنصات التعليمية بالإدارة الفعالة للتحكم الإلكتروني الكامل والفعال في الإدارة والتشغيل الآلي والتواصل بين المعلمين والطلاب.
- تتيح المنصات التعليمية سهولة الوصول للمعلومات بطريقة منظمة.
- تواجد المعلومات في مكان واحد يجعلها متاحة لمتناول جميع المتعلمين.
- تقدم المنصات التعليمية محتوى فوري يتيح تحديث محتوى الدورات أو إضافة مواد أو موارد للطلاب.
- تتيح المنصات التعليمية تقديم تقارير متطورة ومنظمة ومفصلة عن المشاركين عليها.

- تتيح المنصات التعليمية التعلم باستخدام الوسائط المتعددة بما يشمل ذلك استخدام الفيديوهات، والصور، والصوت، والنص.
- تسهل المنصات التعليمية عملية التواصل بين المعلمين والطلاب والإداريين والموظفين ذوي العلاقة بالعملية التعليمية.

أهم معوقات التعليم التي دفعت للتحول الرقمي في مجال التعليم - والتي يُعد استخدام المنصات التعليمية من ضمن أدواتها - (الشمراني، ٢٠١٩، ١٢٠):

- زيادة أعداد الطلاب والمعلمين وانتشار المدارس على مناطق جغرافية مترامية.
- تواجد مصادر التعلم الحديثة في غرفة المصادر دون الفصول الدراسية حيث يقضي فيها المتعلم معظم وقته.
- ضعف التركيز وتشتت انتباه الطلاب لتأثرهم بالتكنولوجيا ووسائل التواصل الحديثة.
- ملل المعلمين من تكرارا شرح الدروس لأكثر من مرة، واستهلاك طاقاتهم وأوقاتهم في إعداد الدروس والوسائل التعليمية وتقديمها.
- انقطاع المتعلم والمعلم الغائب عن العملية التعليمية رغم توفر الأدوات التقنية اللازمة ليقوم كل منهم بدوره عن بعد.
- عدم توافر نظام موحد لكافة المدارس يوفر المعلومات اللازمة عن الطلاب والمعلمين والدروس والواجبات والأنشطة والمشاريع الطلابية. فالأنظمة الموجودة غير موحدة وتتفاوت في المستوى وفعالية التطبيق وهي تجارب مؤسسات حكومية أو أهلية بالتعاون مع شركات تقنية متعددة.
- اعتماد المعلمين على التلقين وإهمال جانب الإبداع في استراتيجيات التدريس لضعف أدوات التعليم المقدمة.

بناء على ما تقدم ترى الباحثة أن المنصات التعليمية تطوراً مهماً في بيئة الويب البرمجية والتي لاقت إقبالاً شديداً من المتعلمين من مختلف دول العالم لما لها من أثر إيجابي في تفعيل مميزات اجتماعية تفاعلية بين جميع المستخدمين سواء معلمين أو متعلمين، والتي تؤدي إلى تناقل الآراء والتعبير الحر، وتشجيع المستخدمين على المناقشة والتحليل وتسجيل البيانات، وأيضا مشاركة الصور والفيديوهات والملفات بأنواعها، ومن ثم أصبحت المنصات التعليمية من المصادر الهامة والمؤثرة على مستوى العالم.

المحور الثالث: جائحة كورونا:

في أواخر شهر ديسمبر ٢٠١٩ م، وفي مدينة ووهان الموجودة بمقاطعة هوبي الصينية تم الإبلاغ عن انتشار مرض تنفسي جديد باسم COVID – 19 والذي تم التأكيد عليه من قِبل منظمة الصحة العالمية WHO كمرض فيروس كورونا Corona Virus. وتتمثل أعراض الإصابة بكوفيد -١٩ الأكثر شيوعاً في الحمى، والسعال الجاف، والإجهاد. بينما تشمل الأعراض الأخرى الأقل شيوعاً التي قد تصيب بعض المرضى: فقدان التذوق والشم، واحتقان الأنف، والتهاب الملتحمة (المعروف أيضاً بمسمى احمرار العينين)، وألم الحلق، والصداع، وآلام العضلات أو المفاصل، ومختلف أنماط الطفح الجلدي، والغثيان أو القيء، والإسهال، والرعشة أو الدوخة. وعادة ما تكون الأعراض خفيفة، ويصاب بعض الأشخاص بالعدوى، ولكن لا تظهر عليهم إلا أعراض خفيفة للغاية أو لا تظهر عليهم أي أعراض بالمرة. وتشمل الأعراض المتقدمة التي تشير إلى مرض كوفيد -١٩ ما يلي: ضيق النفس، وانعدام الشهية، والتخليط أو التشوش، والألم المستمر أو الشعور بالضغط على الصدر، وانخفاض نسبة الأكسجين في الجسم، وارتفاع درجة الحرارة (أكثر من ٣٨ درجة مئوية). وقد تحدث أعراض أخرى أقل شيوعاً مثل: انخفاض مستوى الوعي (الذي يرتبط أحياناً بالنوبات)، والقلق، والاكتئاب، والمضاعفات العصبية كالسكتات الدماغية والتهاب الدماغ والهذيان وتلف الأعصاب (بدير، ٢٠٢١، ٨٢٦).

التحديات التي واجهت الأنظمة التعليمية خلال جائحة كورونا :

لقد فرضت جائحة كورونا على الأنظمة التعليمية مجموعة من التحديات هي (حسن، ٢٠٢١، ٤٢٣):

- خطورة الحضور المباشر للطلاب إلى مدارسهم تجنباً لإصابتهم بالوباء.
- حتمية البحث عن بدائل تعليمية مناسبة وآمنة لاستكمال العملية التعليمية.
- اختلاف خصائص التعليم المباشر التقليدي المعتاد عن نظام التعليم عن بعد المفروض بواقع جائحة كورونا.
- محدودية جاهزية بعض المدارس للبنية التحتية اللازمة للتعلم الرقمي، وصعوبة وصول بعض الطلاب إلى الإنترنت ووسائل التواصل.
- محدودية جاهزية بعض المعلمين، وضعف الاهتمام بتدريبهم على استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة.

البحوث والدراسات السابقة :

أولاً : البحوث والدراسات السابقة الخاصة برؤية المملكة ٢٠٣٠م :

دراسة الرحيلي (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى تقديم دراسة تحليلية للإصلاح التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى أن النظام التربوي في المملكة حظي بالعديد من المشاريع والبرامج الإصلاحية التطويرية التي استهدفت بعضها المنظومة التربوية بكاملها والبعض الآخر تناول أحد جوانبها. وأن رؤية المملكة ٢٠٣٠ تسعى لإصلاح النظام التربوي من خلال مواصلة الاستثمار في التعليم والتدريب وضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع مدى الحياة. وأكدت الدراسة كذلك على أن النظام التربوي في المملكة يواجه تحديات في تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ مثل ضعف البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار، وضعف المهارات الشخصية ومهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، وضعف بنية الاستثمار في التعليم الأهلي والصورة النمطية السلبية تجاه مهنة التعليم وتدني جودة المناهج والاعتماد على طرق

تدريس تقليدية. وأوصت الدراسة بضرورة تجديد وتحديث الأنظمة واللوائح التربوية المساعدة لبرامج ومشاريع الإصلاح التربوي بما يحقق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

دراسة الخيبري (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى التعرف على دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي لدى الطلاب والطالبات لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠. ولقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي. وأعدت الباحثة استبانة حول "دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي" اشتملت على مجالات الوعي الثلاثة: المعرفي والمهاري والوجداني. وتكونت عينة البحث من (٣٠٠) متعلماً ومتعلمة في المرحلة الثانوية بمنطقة الخرج بالمملكة العربية السعودية. وأسفرت الدراسة عن وضع تصور مقترح لتفعيل دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي لدى الطلاب لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠. وأوصت الدراسة بضرورة التزام معلمي المرحلة الثانوية بتنفيذ مبادئ رؤية المملكة ٢٠٣٠، وضرورة تفعيل برامج لتدريب معلمي المرحلة الثانوية على استخدام التطبيقات التكنولوجية في المقررات الدراسية المختلفة وكذلك تنمية الوعي التكنولوجي من خلال التعلم الإلكتروني لدى مستويات أخرى من الطلاب.

ودراسة البقمي (٢٠١٩) والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي الموهوبين نحو جوانب رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ المتعلقة بالموهوبين، والفروق في تلك الاتجاهات تبعاً لمتغيرات الجنس والمستوى الأكاديمي وسنوات الخبرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) معلماً ومعلمة من معلمي الموهوبين بمنطقة مكة المكرمة، والذين تم اختيارهم بالطريقة القصدية بواقع (٣٧) معلماً، و (٣٥) معلمة. ولقد أعد الباحث مقياس اتجاهات معلمي الموهوبين نحو جوانب رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات معلمي الموهوبين نحو جوانب رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ كانت إيجابية. وقد جاء بُعد الاتجاه نحو التعامل مع الأزمات في الترتيب الأول بمتوسط حسابي مقداره (٣,١٢٢)، يليه بُعد الاتجاه نحو الجودة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٠٨٧)، يليه بُعد الاتجاه نحو إدارة المؤسسات بمتوسط حسابي مقداره (٣,٠٦٥)، يليه بُعد الاتجاه نحو

التخطيط بمتوسط حسابي مقداره (٣,٠٦١) يليه بُعد الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي بمتوسط حسابي مقداره (٣,٠٥٩) يليه بُعد الاتجاه نحو الرؤية والتعليم بمتوسط حسابي مقداره (٣,٠٤٢) ثم جاء بالمرتبة الأخيرة بُعد الاتجاه نحو التغيير بمتوسط حسابي مقداره (٣,٠١٢). وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات معلمي الموهوبين نحو جوانب رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ المتعلقة بالموهوبين تعزى للجنس وللمستوى الأكاديمي ولسنوات الخبرة.

دراسة اليامي (٢٠١٨) والتي هدفت إلى إعداد استراتيجية مقترحة لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ من أجل تطوير المنظومة التربوية بجميع مكوناتها. وتمثلت منهجية البحث بالمنهج الوصفي التحليلي الوثائقي المقارن، واتخذت أداة المسح والتحليل الشامل للمصادر الأولية والثانوية حول الموضوع، وذلك عن طريق استعراض الأدبيات السابقة والأطر النظرية ذات الصلة، حيث قامت الباحثة بتحديد أوجه القوة والفرص المتاحة وتحديد أوجه الضعف والتحديات الحالية والمستقبلية. كما استعانت الباحثة بالخطط الاستراتيجية والأهداف الدورية للوزارة إلى جانب أهداف برنامج التحول الوطني الخاصة بالتعليم. وتوصل البحث إلى العديد من القضايا والاستراتيجيات والسياسات ذات العلاقة بمستقبل التعليم بالمملكة والتي تم تقديمها بشكل مبسط وواضح وجاهزة للتطبيق العملي. كما قدَّمت الباحثة آلية لتنفيذ وتطبيق الرؤية على أرض الواقع بطريقة عملية بما يحقق الأهداف المصممة لأجلها.

ثانياً: البحوث والدراسات السابقة الخاصة بالمنصات التعليمية:

دراسة العنزي (٢٠٢١) والتي هدفت إلى تقصي فاعلية استخدام المنصات التعليمية الرقمية في تنمية مهارات الاستقصاء والميول العلمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. وتكونت عينة البحث من (٣٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول المتوسط. وتم استخدام المنهج التجريبي ذي تصميم المجموعة الواحدة. ولقد أعد الباحث اختباراً لقياس مهارات الاستقصاء، كما تم إعداد مقياس الميول

العلمية. ثم تم اختيار وحدة "العلم وتفاعلات الأجسام" لتدريسها للتلاميذ خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٢هـ باستخدام المنصات التعليمية الرقمية. ولقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات الاستقصاء ككل وفي كل مهارة فرعية على حدة لصالح التطبيق البعدي. كذلك أسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الميول العلمية ككل وفي كل بعد على حدة لصالح التطبيق البعدي. وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم بالمراحل التعليمية المختلفة لتدريبهم على كيفية استخدام المنصات التعليمية الرقمية في تدريس مادة العلوم.

دراسة العراقي، والعتيبي، والعصيمي (٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرف على دور المنصات التعليمية الإلكترونية في الجامعات السعودية أثناء جائحة كورونا. وقد قامت الباحثات بإعداد استبانتين مكونتين من ثلاثة محاور رئيسة هي: واقع استخدام المنصات والبرامج التعليمية في الجامعات السعودية في ظل جائحة كورونا – واقع دور الجامعات السعودية في تفعيل المنصات والبرامج التعليمية في ظل جائحة كورونا – مشكلات ومعوقات تفعيل المنصات والبرامج التعليمية في الجامعات السعودية في ظل جائحة كورونا. وقد تم توزيع الاستبانتين على بعض الجامعات السعودية لمعرفة الواقع الفعلي للمنصات التعليمية ودورها في مواجهة جائحة كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب. كما تم إجراء مقارنات بين بعض الجامعات السعودية للتعرف على دور المنصات التعليمية (البلاكبورد) وكيفية التصدي لجائحة كورونا ومن خلال ذلك تم وضع تصور مستقبلي للمنصات التعليمية البلاكبورد من خلال نتائج الهدف الأول والثاني ووفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠ يتكون من ثلاثة محاور رئيسة هي: متطلبات التصور المستقبلي للتفعيل – خطوات التنفيذ – القياس والتقويم. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تفعيل إيجابي في استخدام

المنصات التعليمية، ووجود دور إيجابي للجامعات السعودية في ظل جائحة كورونا، كما لا توجد معوقات أو مشكلات ذات أثر سلبي على درجة تفعيل المنصات التعليمية.

دراسة سيد (٢٠٢١) والتي هدفت إلى وضع رؤية بحثية لتفعيل المنصات الرقمية في تحقيق أهداف العملية التعليمية في ضوء تحديات الأوبئة متخذاً وباء كورونا كأنموذج. وقد قام الباحث باستخلاص مجموعة من الأسس التي يلتزم بها المعلم عند صياغة الأنشطة التعليمية عبر المنصات الرقمية، كما وضح الباحث الخطوات الإجرائية لتصميم وتنفيذ وتقويم مهام الأنشطة التعليمية عبر المنصات الرقمية لإكساب المتعلمين الخبرات التعليمية المختلفة.

دراسة بتريور وبتريور (PETRIŞOR & PETRIŞOR, 2021) التي هدفت إلى توضيح مزايا نمط التعليم المقدم عبر المنصات التعليمية (منصة موودل Moodle Platform) حيث وضحت أن التعليم الإلكتروني من خلال تلك المنصة التعليمية يمكنه مواجهة التحديات المختلفة ويحقق التوجهات التربوية المستقبلية، ليس فقط من حيث معايير المحتوى التعليمي والمناهج التربوية ولكن كذلك تتضمن المنصة التعليمية تقديم الدعامات الفنية التي لها القدرة على تعظيم الاستفادة من عملية التعلم ككل، حيث تراعي معايير الجودة من خلال الإثبات العلمي، والإيجاز، والجاذبية، والتماسك، والهيكلة. كما أنها تستعين بمواد الفيديو التفسيرية والمراجع والمصادر الافتراضية المتنوعة، والتطبيقات. وكذلك تتضمن اختبارات التقييم الذاتي اللازمة لإكمال التأكد من الفهم، كما أنها تخلق التفاعل مع المحتوى مما يولد متعة المرح والدخول إلى الحياة العلمية مما يؤدي إلى توليد التفكير والاستقلالية المعرفية، كما تتميز بإتاحتها للتغذية الراجعة في جميع المراحل. وتتيح المنصة التعليمية مراقبة تقدم المتعلمين من خلال التحقق من طرق إنجاز المهام والوصول إلى مؤشرات الأداء بمساعدة عدة أدوات منها عدد الأنشطة التدريبية المكتملة والتقارير.

دراسة البرازي (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى التعرف على واقع تفعيل استخدام المنصات التعليمية وأهم التحديات المرتبطة بظروف جائحة كورونا التي تواجهها، كما هدفت إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام المنصات

التعليمية في مدارس التعليم قبل الجامعي في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين والمعلمين. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٦) معلم ومدير ومشرف بواقع (٤٢١) معلم و (٨٥) مدير ومشرف من العاملين بمدارس التعليم قبل الجامعي بست مناطق تعليمية في دولة الكويت تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وللوصول لهدف الدراسة استخدم الباحث استبانة للتعرف على محددات تفعيل استخدام المنصات التعليمية في إدارة أزمات التعليم قبل الجامعي بدولة الكويت لمواكبة جائحة كورونا ٢٠٢٠م ، وتضمنت الاستبانة ثماني محاور هي: وضع خطة محددة بوضوح – نشر الوعي بين العاملين في مجال التعليم حول أهمية المنصات التعليمية – توفير البنية التحتية – توفير الأجهزة والبرمجيات والأدوات اللازمة – وضع برنامجاً واضحاً متضمن على إجراءات إلزامية للمعلمين للتطبيق – بدء تطبيق النظام بشكل محدود في بعض المناطق – تقديم دراسات تقويمية وفق فترات زمنية محددة – تشكيل دورات تدريبية حول المنصات التعليمية. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن مستوى تفعيل استخدام المنصات التعليمية في إدارة أزمات قبل التعليم الجامعي كان متوسطاً، كذلك أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس، وكذلك لمتغير عدد سنوات الخبرة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) تعزى لمتغير المؤهل الدراسي. وأوصت الدراسة بضرورة وضع خطة محددة لاستخدام المنصات التعليمية وضرورة نشر الوعي بين العاملين في التربية والتعليم بأهمية المنصات التعليمية والعمل على توفير البنية التحتية اللازمة وكذلك الأجهزة والبرامج وإعداد كتيب إرشادي يوضح تلك الآليات والاستفادة من الخبرات العربية والأجنبية في استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية.

دراسة أبو خريص (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تحديد متطلبات توظيف المنصات الرقمية في التعليم كما يدركها أعضاء هيئة التدريس والطلاب حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واعتمدت على أدوات قياس طبقت على مجتمع

الدراسة الأول على عينة قوامها (٣٠٥) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم، والثانية على عينة قوامها (٣٨٠) من طلاب وطالبات جامعة الفيوم. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج تتمثل فيما يلي: أوضحت نتائج الدراسة أسباب عزوف أعضاء هيئة التدريس عن توظيف المنصات الرقمية في التعليم من وجهة نظرهم أهمها: عدم وجود وعي كافٍ لدى أعضاء هيئة التدريس عن توظيف المنصات الرقمية في التعليم من وجهة نظرهم أهمها: "عدم وجود وعي كافٍ لدى أعضاء هيئة التدريس بأهمية التعليم الإلكتروني بتوظيف المنصات الرقمية وفائدتها للطلاب "وبقوة نسبية (٧٦,١٧٪) ونسبة مرجحة (٣,٨٨٪) وعدم تهيئة الطلاب لاستخدام المنصات الرقمية" وبقوة نسبية (٩٣,٥٥٪) ونسبة مرجحة (٤,٧٦٪) وصعوبة تغير فكرة التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني لدى المتعلم وعضو هيئة التدريس" بقوة نسبية (٧٤,٩٧٪) ونسبة مرجحة (٣,٨٢٪) وعدم توافر الأجهزة اللازمة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس لتطبيق التعليم الإلكتروني باستخدام المنصات" وبقوة نسبية (٩٠,٣٨٪) ونسبة مرجحة (٤,٦٪) وضعف البنية التحتية للاتصالات وشبكة الإنترنت" وبقوة نسبية (٨٥,٣٪) ونسبة مرجحة (٤,٣٣٪). كما أوضحت نتائج الدراسة أسباب عزوف الطلاب عن توظيف المنصات الرقمية في التعليم والتي جاءت متوفر بدرجة مرتفعة من أهمها: "أشعر بالقلق والخوف من الامتحانات عبر هذه المنصات بسبب بطء شبكة الإنترنت" بقوة نسبية (٩٣,٣٣٪) ونسبة مرجحة (٤,٤٢٪). وضعف سرعة الإنترنت مما يؤثر على متابعة المحاضرة " بقوة نسبية (٩٢,٢٨٪) ونسبة مرجحة (٤,٣٧٪)" أضيع نصف المحاضرة بسبب الوقت الذي يتطلبه الإنترنت للانضمام للمحاضرة " بقوة نسبية (٨٨,٦٪) ونسبة مرجحة (٤,١٩٪) كما توصلت الدراسة إلى عدد من المتطلبات الضرورية لتوظيف المنصات الرقمية في التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب منها نشر ثقافة التعليم الإلكتروني وأهمية توظيف المنصات الرقمية في التعليم والتقنيات التكنولوجية الحديثة وذلك بوضع سياسة موحدة للجامعات على توظيف المنصات الرقمية في التعليم والاستفادة من تجارب الدول الأخرى، وتوفير البنى الأساسية لتوظيف المنصات الرقمية لعضو هيئة التدريس والمتعلم، وتوفير

منصة تعليمية موحدة للجامعة يتفاعل عليها كلٍ من المتعلم وعضو هيئة التدريس، وتوفير دليل إرشادي لعضو هيئة التدريس والمتعلم بكيفية توظيف المنصات الرقمية.

دراسة العنزي (٢٠١٨) والتي هدفت إلى التعرف على دور المنصات التعليمية الإلكترونية في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدارس المملكة العربية السعودية. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين الضابطة والتجريبية. وتكونت عينة الدراسة من (٤٨٤) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بإدارة التعليم بمنطقة القصيم بواقع (٢٤٦) طالبة كمجموعة تجريبية، و(٢٣٨) طالبة كمجموعة ضابطة. وقامت الباحثة بإعداد برنامج للمنصات التعليمية قائم على تنمية قيم المواطنة، كما أعدت الباحثة استبانة الوعي بقيم المواطنة التسع وهي: الاعتزاز بالهوية الوطنية والإسلامية – الحس بالمسؤولية – الالتزام بالقوانين والأنظمة وتمثلها – التعايش والتكافل الاجتماعي – احترام الرأي والرأي الآخر – الانتماء للوطن وحمايته. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في الوعي بقيم المواطنة لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود دلالة إحصائية تبعاً لاختلاف المستوى الدراسي. وأوصت الدراسة بضرورة توظيف المنصات التعليمية في تنمية المواطنة بجميع محاورها: الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والدينية، وكذلك ضرورة استخدام الوسائط المختلفة من صور وفيديوهات ومقاطع صوتية والرسوم المتحركة في محتوى المنصات التعليمية.

ثالثاً: البحوث والدراسات السابقة الخاصة بجائحة كورونا:

دراسة عبد القادر (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى التعرف على التحديات والمتطلبات اللازمة لحل إشكاليات التعليم عن بُعد خلال أزمة جائحة كورونا Covid – 19. ووضح الباحث بالتحليل التحديات التي تقابل التعليم عن بُعد خلال جائحة كورونا على عدة مستويات هي: نظام وإدارة التعلم الإلكتروني – الطلاب والمتعلمين – أعضاء هيئة التدريس والمعلمين – الأسر وأولياء الأمور – التكليفات والاختبارات – التطبيقات التربوية. وفي إطار تلك التحديات وضع الباحث مجموعة من المتطلبات اللازمة في

كل مستوى للتصدي لحل تلك الإشكاليات التي ظهرت في التعليم عن بُعد نتيجة أزمة جائحة كورونا.

ودراسة صفر (٢٠٢٠) والتي هدفت التعرف على معوقات التعليم والتعلم عن بُعد في التعليم الحكومي بدولة الكويت أثناء تفشي جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد – ١٩) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت. وتكونت عينة الدراسة من (٤٩٥) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت. وتحقيقاً لأهداف البحث أعد الباحث استبانة لتحديد المعوقات في ثلاثة مجالات: المجال اللوجيستي، والمجال الأكاديمي، والمجال الإداري لبيان تأثير كل منهم وفقاً لمتغيرات: الجنس، والجنسية، والتخصص، نوع الكلية، وسنوات الخبرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات بمجالاتها الثلاثة لها درجة تأثير كبيرة. كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود أثر دال إحصائياً لمتغيرات الجنس والجنسية والتخصّص ونوع الكلية. وأوصت الدراسة بعدة توصيات كان منها: ضرورة عمل حملة إعلامية توعوية ثقافية لتوعية المجتمع الكويتي بأهمية التحول الرقمي للأفراد على مستوى الدولة وفوائدها والقدرات المعرفية اللازمة لها، وبضرورة حُسن استخدام وتوظيف وسائل وأدوات وتطبيقات وخدمات وشبكات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في خدمة المنظومة التربوية حتى تكون جميع البدائل التربوية متوفرة في حال حدوث الأزمات بما يضمن استمرارية سير العمل في جميع المؤسسات التربوية. كما أوصت الدراسة بتحفيز الطاقات والكوادر البشرية الوطنية الأكفاء من المختصين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمشاركة لبناء منصة وطنية سحابية للتعليم والتعلم الإلكتروني على مستوى الدولة يمكن الولوج عبر قنوات متعددة.

دراسة سياف، ومحمد (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى التعرف على التحديات التقنية والنفسية لتفعيل التعليم عن بُعد لمواجهة جائحة كورونا لدى أعضاء هيئة تدريس وطلاب جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية، وكذلك الكشف عن الفروق في مواجهة تلك التحديات لدى أعضاء هيئة التدريس تبعاً لاختلاف متغير الجنس والتخصص. وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٣) عضواً من أعضاء هيئة التدريس،

و(١٨٨١) طالباً وطالبة من طلاب جامعة بيشة. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثان استبانتين أحدهما خاصة بأعضاء هيئة التدريس وفقاً لمحوري: التحديات التقنية – والتحديات النفسية، والأخرى استبانة خاصة بالطلاب وفقاً لذات المحورين محل الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في محوري الدراسة التحديات التقنية والنفسية تُعزى للتخصص، بينما توجد فروق دالة إحصائياً تعزى للجنس لصالح الإناث. وأبرزت الدراسة مجموعة من التحديات التي تواجه الطلاب منها: نقص الوعي التكنولوجي - عدم التدريب الكافي على تقنيات استخدام الحاسوب والإنترنت - القلق من الاستخدام الخاطئ للإنترنت - الخوف الدائم من الوصول لمواقع غير معتمدة – التشتت والقلق وعدم التركيز – الخوف من زخم المعلومات والكمية الكبيرة للمواد المتوفرة على منصات العليم الإلكتروني – المشكلات الفنية كانقطاع الإنترنت أو الكهرباء – افتقار التواصل المباشر مع المعلم – عدم تقبل الطلاب لفكرة الانخراط في التعليم الإلكتروني. وأوصت الدراسة بعدة توصيات منها: ضرورة توفير وتفعيل بيئات التعلم الإلكتروني، والعمل على التدريب على تصميمها واستخدامها مع مراعاة معايير التحفيز وتوظيف مهارات التفكير وأساليب التعلم النشط فيها.

دراسة محمود (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى التعرف على دور التعليم عن بُعد في حل إشكاليات وباء كورونا المستجد. واستعرض الباحث بالتحليل في دراسته تأثير وباء كورونا على التعليم في ثلاث محاور: تأثيره على المتعلمين – وعلى نظام الامتحانات – وعلى المناهج الدراسية. ووضحت الدراسة دور التعليم عن بُعد في حل تحديات وباء كورونا، والتي خلص منها إلى أن استخدام المنصات التعليمية بأنواعها المختلفة هي النموذج التعليمي المناسب الذي يستطيع حل الإشكاليات التي ظهرت في التعليم بسبب نتيجة وباء كورونا.

دراسة جاردنير (Gardner, 2020) التي وضحت أن جائحة كورونا قد أجبرت الكليات والجامعات بالولايات المتحدة الأمريكية إلى التعلم عبر الإنترنت، متخذاً

جامعة سانتا كلارا Santa Clara University في ولاية كاليفورنيا مثالاً على ذلك موضحاً أنه تم استخدام استراتيجيات التخفيف السريع من آثار تلك الجائحة وتم استخدام منصة زووم Zoom في المحاضرات، وكذلك تقنية البلاك بورد Black board وغيرها من التقنيات، ولكن في ضوء ذلك وجب أن يتوفر إنترنت قوي للطلاب وأعضاء هيئة التدريس. وأوصت الدراسة أن الكليات ينبغي أن تمتلك استراتيجية رقمية شاملة وطويلة المدى لاستخدام تكنولوجيا المعلومات ولضمان استمرارية الدراسة بكل عملياتها في حالة حدوث أي أزمات مفاجئة مستقبلية كما حدث عند ظهور وباء كورونا.

دراسة سرينيفاسان (2020) Srinivasan والتي هدفت إلى التعرف على تصورات طلاب كلية الطب في تعليم العلوم التشريحية باستخدام منصة التعلم الإلكتروني للدروس التعليمية خلال أزمة وباء كورونا كوفيد -١٩ في سنغافورة. وخلال الدراسة تم تدريس علم التشريح لطلاب الفرقة الأولى بكلية الطب بحيث تم تشكيلهم في مجموعات صغيرة وكبيرة وتم تدريسهم عبر عدة تقنيات منها عروض الباوربوينت والفيديوهات المسجلة ومنصة زووم Zoom. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن نسبة كبيرة من الطلاب بلغت ٨٨,٨٨٪ كانوا راضيين عن فهم وتعلم التشريح باستخدام منصة زووم. ووضحت الدراسة أن أشكال التعلم الإلكتروني أصبحت شائعة بشكل متزايد في ممارسات التدريس في مؤسسات التعليم العالي بصفة عامة، ولا سيما التعليم المهني الصحي خلال أزمة كورونا. ويُعزى ذلك بشكل أساسي إلى فوائد التعلم الإلكتروني باستخدام العديد من المحفزات مثل اللفظ، والوسائط البصرية، والوسائط السمعية.

التعقيب على البحوث والدراسات السابقة :

أولاً : من حيث الأهداف :

تنوعت أهداف الدراسات السابقة وهي كما يلي:

١- دراسات هدفت إلى التعرف على كيفية تفعيل وتوظيف رؤية المملكة ٢٠٣٠ في جوانب مختلفة في العلمية التعليمية، مثل دراسة الرحيلي (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى تقديم دراسة تحليلية للإصلاح التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء

رؤية المملكة ٢٠٣٠. ودراسة الخيبري (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى التعرف على دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي لدى الطلاب والطالبات لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠. ودراسة البقمي (٢٠١٩) والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي الموهوبين نحو جوانب رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ المتعلقة بالموهوبين. ودراسة اليامي (٢٠١٨) والتي هدفت إلى إعداد استراتيجية مقترحة لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ من أجل تطوير المنظومة التربوية بجميع مكوناتها.

٢- دراسات هدفت إلى توضيح دور المنصات التعليمية وكيفية تفعيلها والاستفادة منها في جوانب العملية التعليمية المختلفة، مثل دراسة العنزي (٢٠٢١) والتي هدفت إلى تقصي فاعلية استخدام المنصات التعليمية الرقمية في تنمية مهارات الاستقصاء والميول العلمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. ودراسة العراقي، والعتيبي، والعصيمي (٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرف على دور المنصات التعليمية الإلكترونية في الجامعات السعودية أثناء جائحة كورونا. ودراسة سيد (٢٠٢١) والتي هدفت إلى وضع رؤية بحثية لتفعيل المنصات الرقمية في تحقيق أهداف العملية التعليمية في ضوء تحديات الأوبئة متخذاً وباء كورونا كأنموذج. ودراسة PETRIŞOR & PETRIŞOR (2021) التي هدفت إلى توضيح مزايا نمط التعليم المقدم عبر المنصات التعليمية. ودراسة البرازي (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى التعرف على واقع تفعيل استخدام المنصات التعليمية وأهم التحديات المرتبطة بظروف جائحة كورونا التي تواجهها. ودراسة أبو خريص (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تحديد متطلبات توظيف المنصات الرقمية في التعليم كما يدركها أعضاء هيئة التدريس والطلاب. ودراسة العنزي (٢٠١٨) والتي هدفت إلى التعرف على دور المنصات التعليمية الإلكترونية في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدارس المملكة العربية السعودية.

٣- دراسات هدفت إلى توضيح تأثير جائحة كورونا على جوانب مختلفة من العملية التعليمية، مثل دراسة عبد القادر (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى التعرف على التحديات والمتطلبات اللازمة لحل إشكاليات التعليم عن بُعد خلال أزمة جائحة كورونا Covid – 19. ودراسة صفر (٢٠٢٠) والتي هدفت التعرف على معوقات التعليم والتعلم عن بُعد في التعليم الحكومي بدولة الكويت أثناء تفشي جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد – ١٩) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ودراسة سياف، ومحمد (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى التعرف على التحديات التقنية والنفسية لتفعيل التعليم عن بُعد لمواجهة جائحة كورونا لدى أعضاء هيئة تدريس. ودراسة محمود (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى التعرف على دور التعليم عن بُعد في حل إشكاليات وباء كورونا المستجد. ودراسة جاردنير Gardner (2020) التي وضحت تحديات جائحة كورونا التي أجبرت الكليات والجامعات بالولايات المتحدة الأمريكية إلى التعلم عبر الإنترنت واستخدام المنصات. ودراسة سرينيفاسان Srinivasan (2020) والتي هدفت إلى التعرف على تصورات طلاب كلية الطب في تعليم العلوم التشريحية باستخدام منصة التعلم الإلكتروني للدروس التعليمية خلال أزمة وباء كورونا كوفيد -١٩

ثانياً: من حيث المنهج المستخدم:

استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي (التحليلي أو المسحي) بما يتلاءم مع أهداف كل دراسة وطبيعتها، مثل دراسة الرحيلي (٢٠٢٠)، ودراسة البرازي (٢٠٢٠)، ودراسة الخيبري (٢٠٢٠)، ودراسة أبو خريص (٢٠٢٠)، والبقمي (٢٠١٩)، واليامي (٢٠١٨). في حين استخدمت دراستا العنزي (٢٠٢١)، والعنزي (٢٠١٨) المنهج شبه التجريبي.

ثالثاً: من حيث أدوات الدراسة:

استخدمت معظم الدراسات السابقة الاستبانة كأداة لجمع البيانات كما في دراسة العراقي، والعتيبي، والعصيمي (٢٠٢١)، ودراسة الخيبري (٢٠٢٠)، ودراسة البرازي

(٢٠٢٠)، ودراسة أبو خريص (٢٠٢٠)، ودراسة صفر (٢٠٢٠)، ودراسة سياف، ومحمد (٢٠٢٠). بينما استخدمت دراسة العنزي (٢٠٢١) الاختبار كأداة لجمع البيانات، واستخدمت دراسة البقمي (٢٠١٩) مقياس الاتجاهات كأداة بحثية.

رابعاً: من حيث العينة المستهدفة:

تنوعت العينة المستهدفة في الدراسات السابقة فكانت كما يلي:

١- دراسات تناولت أعضاء هيئة التدريس بالجامعات وطلابهم، مثل دراسة العراقي، والعتيبي، والعصيمي (٢٠٢١)، ودراسة أبو خريص (٢٠٢١)، ودراسة سياف، ومحمد (٢٠٢٠). بينما تناولت دراسة صفر (٢٠٢٠) أعضاء هيئة التدريس فقط، بينما تناولت دراسة (Gardner, 2020)، ودراسة Srinivasan (2020) طلاب الكليات فقط.

٢- دراسات تناولت المعلمين، مثل دراسة الخيبري (٢٠٢٠)، ودراسة البقمي (٢٠١٩). بينما تناولت دراسة البرازي (٢٠٢٠) المعلمين والمديرين والمشرفين.

٣- دراسات تناولت الطلاب والطالبات في المراحل التعليمية المختلفة من التعليم قبل الجامعي، مثل دراسة العنزي (٢٠٢١) لطلاب المرحلة المتوسطة، ودراسة العنزي (٢٠١٨) لطلاب المرحلة الثانوية.

خامساً: من حيث مكان تطبيق الدراسة:

تنوعت أماكن تطبيق الدراسات السابقة ما بين البيئات العربية والبيئات الأجنبية. فكانت دراسة العنزي (٢٠٢١)، والعراقي، والعتيبي، والعصيمي (٢٠٢١)، ودراسة سياف، ومحمد (٢٠٢٠)، ودراسة العنزي (٢٠١٨) في المملكة العربية السعودية. وكانت ودراسة البرازي (٢٠٢٠)، ودراسة صفر (٢٠٢٠) في دولة الكويت. ودراسة سيد (٢٠٢١)، وأبو خريص (٢٠٢٠) في مصر. بينما كانت دراسة جاردنير (Gardner, 2020) في الولايات المتحدة الأمريكية، ودراسة سرينيفاسان Srinivasan (2020) في سنغافورة.

سادساً : من حيث الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة :

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها للمنصات التعليمية خلال جائحة كورونا، كما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم، وفي أداة جمع البيانات (الاستبانة).

سابعاً : من حيث الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة :

اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها للمنصات التعليمية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ وهو ما لم تتعرض له الدراسات السابقة. كما اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في متغيرات العمر والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، كما إنها تتناول العينة المستهدفة من المعلمين والمعلمات في جميع المراحل التعليمية (الابتدائي – المتوسط – الثانوي).

التعليق العام على الدراسات السابقة :

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الآتي:

١- الاطلاع على الإطار النظري في الدراسات السابقة وإثراء المعرفة المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية.

٢- اختيار المنهج المناسب للدراسة الحالية.

٣- إعداد أداة الدراسة وبناؤها وضبطها والتأكد من الصدق والثبات لها.

٤- اختيار الأساليب الإحصائية التي تناسب الدراسة الحالية.

المنهجية

المقدمة

يتناول هذا الجزء من البحث وصفاً لمنهج الدراسة، وأفراد مجتمع الدراسة وعينتها، وكذلك أداة الدراسة المستخدمة وطرق إعدادها، وصدقها وثباتها، كما يتضمن هذا الجزء وصفاً للإجراءات التي تم القيام بها لتقنين أداة الدراسة وتطبيقها، وأخيراً المعالجات والاختبارات الاحصائية اللازمة لتحليل الدراسة.

منهجية الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج المختلط - الوصفي والتحليلي (المنهج النوعي والمنهج الكمي)، كونه المنهج الأكثر ملائمة للدراسة الحالية، وهو المنهج الذي يصف الظاهرة كما توجد في أرض الواقع، وذلك من خلال جمع بيانات حول مستوى استخدام المعلمين للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠ خلال جائحة كورونا، ثم تحليل البيانات التي سيتم جمعها من خلال أداة الدراسة للتوصل للنتائج والتوصيات، وذلك بالاعتماد على نوعين أساسيين من البيانات:

- **البيانات الأولية:** تم إعداد استبانة الدراسة وتوزيعها على مجتمع الدراسة، لغرض تجميع المعلومات اللازمة حول موضوع البحث ومن ثم تفريغها باستخدام برنامج SPSS الاحصائي واستخدام الاختبارات الاحصائية المناسبة بهدف الوصول لدلالات ذات قيمة، ومؤشرات تدعم موضوع الدراسة.
- **البيانات الثانوية:** وتمت من خلال مراجعة الكتب والدوريات والابحاث والدراسات السابقة التي تساهم في إثراء هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التعليم العام بالمدارس الحكومية السعودية بإدارة تعليم الرياض التابعة لمنطقة الرياض بلغ قوامها (٣٥٠٠) معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة

سوف تقتصر الدراسة الحالية على عينة عشوائية من معلمي ومعلمات التعليم العام بالمدارس الحكومية السعودية بإدارة تعليم الرياض التابعة لمنطقة الرياض، لتطبيق التجربة الاستطلاعية والنهائية للبحث، وتم تحديد عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية حيث بلغ قوامها (٢١٦) معلماً ومعلمة.

أداة الدراسة

تم اعداد الاستبانة حول "مستوى استخدام المعلمين للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠ خلال جائحة كورونا" من أجل استخدامها في جمع البيانات والمعلومات. وتم توزيع الاستبانة على جميع أفراد العينة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، وقد تم تقسيم الاستبانة الى اربعة اقسام كما يلي:

- **القسم الأول:** وهو عبارة عن بيانات عامة، وتشمل (النوع – سنوات الخدمة – المؤهل العلمي – الخبرة ... الخ)
- **القسم الثاني:** وهو مقياس **استخدام المعلمين للمنصات التعليمية في أثناء جائحة كورونا**، ويتكون من ١٥ فقرة
- **القسم الثالث:** وهو مقياس **صعوبات استخدام المنصات التعليمية**، ويتكون من ١٢ فقرة
- **القسم الرابع:** وهو **مقترحات لتفعيل استخدام المنصات التعليمية**، ويتكون من ٨ فقرات

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس الاستبيان حسب الجدول التالي:

جدول (٣-١) مقياس ليكرت الخماسي

الوزن	٥	٤	٣	٢	١
التقييم المقابل	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً

ولتحديد درجة الموافقة (مقياس التصحيح،) تم تحديد خمسة مستويات كما في الجدول رقم (٣ -٢)، تم استخراجها باستخدام المدى لخيارات المقياس، وهو الفئة العليا للمقياس - الفئة الدنيا = ٥ -١=٤، ولاستخراج طول فئة المتوسط تمت

قسمة المدى على الفئة العليا للمقياس، أي ٤/٥= ٠,٨، وهي طول فئة الوسط الحسابي.

جدول (٣-٢) مقياس التصحيح لمقياس ليكرت الخماسي

فئة الوسط الحسابي	الدرجة	الموافقة
1 – 1.8	منخفضة جدا	غير موافق بشدة
1.81 – 2.6	منخفضة	غير موافق
2.61 – 3.4	متوسطة	محايد
3.41 – 4.2	مرتفعة	موافق
4.21 - 5	مرتفعة جدا	موافق بشدة

إجراءات الدراسة

مرت الدراسة الحالية بالإجراءات التالية:

- مراجعة الأدب النظري المتعلق بمستوى استخدام المعلمين للمنصات التعليمية خلال جائحة كورونا لبناء استبانة تحقق أهداف الدراسة.
- توزيع الاستبيان على عينة الدراسة.
- إدخال وترميز وتحليل البيانات باستخدام برنامج التحليل الإحصائي.(SPSS)
- التوصل للنتائج ومناقشتها، وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوئها.

الاختبارات الإحصائية

بعد عملية جمع البيانات، تم ترميز الاستبانات وإدخالها إلى الحاسوب، باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لمعالجة البيانات، واستخراج النتائج، وللإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار فرضياتها، تم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية Frequencies and Percentages للتعرف على توزيعات عينة الدراسة
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية Descriptive Statistics للإجابة عن أسئلة الدراسة
- معامل كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha لقياس درجة ثبات مقياس الدراسة
- معامل بيرسون للارتباط Pearson Correlation لقياس درجة الاتساق في مقياس الدراسة
- اختبار ت لعينة واحدة One-Sample T Test لاختبار دلالة فروق المتوسطات بين أفراد عينة الدراسة
- اختبار تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA لاختبار دلالة فروق المتوسطات بين أفراد عينة الدراسة

صدق وثبات أداة الدراسة

صدق أداة الدراسة

تم قياس صدق الأداة من خلال طريقتين، هما

الصدق الظاهري

بعد إعداد الصورة الأولى للاستبيان، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين بغرض الحكم إذا ما كانت أداة الدراسة تقيس ما وضعت لقياسه، والأخذ باقتراحاتهم وملاحظاتهم بعد حكمهم على مستوى تمثيل العبارات لمجالات الاستبيان، ووضوحها وملائمتها لأهداف الدراسة، وسلاسة التعبير والتراكيب اللغوية، وتم التعديل على الأداة تبعًا لملاحظات المحكمين، من حيث إعادة الصياغة أو حذف بعض العبارات أو إضافة بعض العبارات.

٣-٨-١-٢. صدق الاتساق الداخلي

تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يوضح أنواع الارتباط واتجاه العلاقة:

جدول (٣-٣) انواع معاملات الارتباط واتجاه العلاقة

قيمة معامل الارتباط	المعنى
+1	ارتباط طردي تام (او ارتباط عكسي في حال وجود اشارة سالبة)
من ٠,٧٠ الى ٠,٩٩	ارتباط طردي قوي (او ارتباط عكسي في حال وجود اشارة سالبة)
من ٠,٥٠ الى ٠,٦٩	ارتباط طردي متوسط (او ارتباط عكسي في حال وجود اشارة سالبة)
من ٠,٠١ الى ٠,٤٩	ارتباط طردي ضعيف (او ارتباط عكسي في حال وجود اشارة سالبة)
٠	لا يوجد ارتباط

بناء على تحليل الارتباط توضح الجداول ادناه نتائج الاختبار لجميع محاور الدراسة.

جدول (٣-٤) صدق الاتساق الداخلي لفقرات استخدام المعلمين للمنصات التعليمية في أثناء جائحة كورونا

	الفقرات	معامل الارتباط بيرسون	مستوى المعنوية Sig
١	أستخدم المنصات التعليمية لعرض المحتوى التعليمي على الطلبة	0,837**	0,000
٢	أوظف المنصات التعليمية في استثارة دافعية الطلاب للتعلم	0,868**	0,000
٣	أستفيد من المنصات التعليمية في الإجابة عن أسئلة الطلبة واستفساراتهم	0,908**	0,000

	الفقرات	معامل الارتباط بيرسون	مستوى المعنوية Sig
٤	أعتمد على المنصات التعليمية في إدارة الحوار والمناقشة مع الطلبة وبين بعضهم البعض	0,865**	0,000
٥	أستخدم المنصات التعليمية في تصميم الدروس	0,743**	0,000
٦	أنفذ اجتماعات افتراضية مع الطلبة من خلال المنصات التعليمية	0,607**	0,000
٧	أستفيد من الوسائل والتقنيات المتاحة عبر المنصات مثل: مقاطع الفيديو المرئية والكتب التعليمية والرسوم المتحركة.	0,890**	0,000
٨	أستخدم المنصات التعليمية لتسجيل الدروس وتخزينها	0,893**	0,000
٩	أقدم العروض التقديمية بطريقة الكترونية عبر المنصات التعليمية	0,882**	0,000
١٠	أستفيد من المنصات التعليمية في تبسيط المفاهيم للطلاب	0,830**	0,000
١١	أقوم بإنشاء (تصميم) الواجبات المنزلية للطلبة باستخدام المنصات التعليمية	0,880**	0,000
١٢	أوظف المنصات التعليمية في إنشاء الاختبارات الالكترونية	0,855**	0,000
١٣	أقوم بنشر علامات الطلبة على حساباتهم في المنصات التعليمية	0,917**	0,000
١٤	أستفيد من المنصات التعليمية في تقويم تعلم الطلبة	0,859**	0,000
١٥	أتواصل مع الطلبة وأولياءهم عبر الأدوات المتوفرة في المنصات التعليمية	0,689**	0,000

- ❖❖ الارتباط مهم ودال احصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠١
- حجم العينة ٢١٦ مفردة

جدول (٣-٥) صدق الاتساق الداخلي لفقرات صعوبات استخدام المنصات التعليمية

	الفقرات	معامل الارتباط بيرسون	مستوى المعنوية Sig
١	عدم توفر أجهزة الحاسب لدى المعلمين	0,617**	0,000
٢	حدوث أعطال فنية في المنصات التعليمية	0,807**	0,000
٣	احتمالية تعرض معلومات الطلبة والمعلمين للقرصنة	0,857**	0,000
٤	انقطاع الاتصال بالإنترنت	0,889**	0,000
٥	قلة خبرة المعلمين في تصميم الدروس الالكترونية	0,635**	0,000
٦	كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم	0,693**	0,000
٧	عدم قناعة المعلمين بأهمية أو ضرورة استخدام المنصات التعليمية	0,842**	0,000
٨	إساءة استخدام الطلبة للمنصات التعليمية ولأغراض غير تعليمية	0,873**	0,000
٩	زيادة ظاهرة الغش في الاختبارات الالكترونية المقدمة عبر المنصات التعليمية	0,878**	0,000
١٠	عدم توفر أدلة إرشادية لاستخدام المنصات التعليمية	0,812**	0,000
11	الشعور بالعزلة عن الزملاء والطلاب نتيجة قلة التفاعل المباشر	0,549**	0,000
12	عدم القدرة على الضبط التام للعملية التعليمية	0,861**	0,000

- ❖❖ الارتباط مهم ودال احصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠١
- حجم العينة 216 مفردة

جدول (٣-٦) صدق الاتساق الداخلي لفقرات مقترحات لتفعيل استخدام المنصات التعليمية

	الفقرات	معامل الارتباط بيرسون	مستوى المعنوية Sig
١	التدريب المستمر بهدف تنمية مهارات المعلمين في مجال استخدام المنصات التعليمية	0,918**	0,000
٢	تعزيز مهارات الطلبة في استخدام المنصات التعليمية	0,856**	0,000
٣	تزويد المعلمين بكل جديد في مجال استخدام المنصات التعليمية	0,903**	0,000
٤	توفير أدلة إرشادية مبسطة لاستخدام المنصات التعليمية	0,781**	0,000
٥	توفر الدعم الفني السريع عند حدوث مشكلة فنية مع المعلمين في أثناء استخدام المنصة	0,788**	0,000
٦	زيادة دافعية المعلمين لاستخدام المنصات من خلال الحوافز والمكافآت أو التشجيع المعنوي	0,853**	0,000
٧	توفير خط انترنت سريع ومجاني للمعلمين لاستخدام المنصات التعليمية	0,906**	0,000
٨	إقامة ندوات لتوعية المعلمين بأهمية وضرورة استخدام المنصات التعليمية	0,889**	0,000

- ❖❖ الارتباط مهم ودال احصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠١
- حجم العينة 216 مفردة

الجداول اعلاه توضح أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه جيدة ومقبولة، حيث ان هناك ارتباط طردي متوسط وقوي في اغلب الفقرات والابعاد، بناء على ذلك فانه يمكننا الحكم بصدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

٣ -٨ -٢. ثبات الاستبانة

تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال تحليل معامل الفا كرونباخ، ,لقد استقرت الآراء في أغلب المراجع على تصنيف قيم (ألفا كرونباخ) التي تقع في المجال (١ – ٠) إلى عدة مستويات كما في الجدول التالي:

جدول (٣-٧) تصنيف قيم معامل الفا كرونباخ

وكانت النتائج كما يلي لكل محور من محاور الاستبانة كما يلي:

جدول (٣-٨) تحليل معامل الفا كرونباخ لمحاور الدراسة

فئات التصنيف لـ ∝	تقدير الثبات أو الاتساق الداخلي
إذا كانت: $alpha \geq 0.90$	ممتاز
$0.80 \leq alpha < 0.90$	جيد
$0.70 \leq alpha < 0.80$	مقبول
$0.60 \leq alpha < 0.70$	هناك تساؤل
$0.50 \leq alpha < 0.60$	ضعيف
وعندما: $alpha \leq 0.50$	غير مقبول

المحاور	عدد الاسئلة	معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha
المحور الأول: استخدام المعلمين للمنصات التعليمية في أثناء جائحة كورونا	١٥	0.969
المحور الثاني: صعوبات استخدام المنصات التعليمية	١٢	0.938
المحور الثالث: مقترحات لتفعيل استخدام المنصات التعليمية	٨	0.949

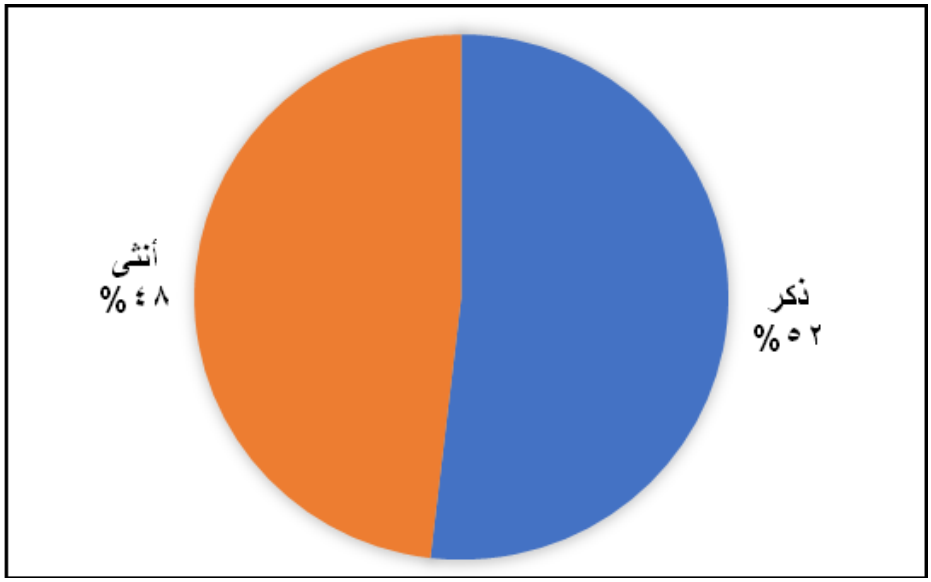
- المصدر: من إعداد الباحث اعتماداً على نتائج تحليل برنامج SPSS

يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي هذه الاستبانة نفس النتيجة لو تم إعادة توزيعها أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أي أن ثبات الاستبانة يعني الاستقرار في النتائج وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة. وقد يبين جدول رقم (٣ -٨) أن معاملات الثبات عالية ومقبولة، فيما بلغت نسبة الثبات للاستبانة ككل نسبة 97.8٪، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٣ -٩) تحليل معامل الفا كرونباخ لجميع أسئلة الاستبانة

عدد الاسئلة	معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha
35	٠,٩٧٨

واضح من النتائج الموضحة في جدول (٣ -٩) أن قيمة معامل الفا كرونباخ لكل الاستبانة كانت ٩٧,٨٪ وهذا يعني أن معامل الثبات للاستبيان عالي ومرتفع، وتكون الاستبانة في صورتها النهائية كما في الملحق رقم (١) تتمتع بالصدق والثبات وتكون قابلة للتوزيع.



الدراسة الميدانية والتحليل

تحليل المتغيرات الاولية

الجنس

يبين جدول رقم (٤ -١) التوزيع النوعي للمشاركين في الاستطلاع، حيث يظهر ان النسبة الاكبر من المشاركين كانت من الذكور بنسبة بلغت حوالي ٥٢٪، فيما جاء كانت نسبة المشاركات في الاستطلاع من الإناث تمثل حوالي ٤٨٪.

جدول (٤ -١) أفراد العينة وفقاً للجنس

الجنس	التكرارات	النسبة ٪
ذكر	112	٪51,9
أنثى	104	٪48,1
المجموع	216	٪100,0

العمر

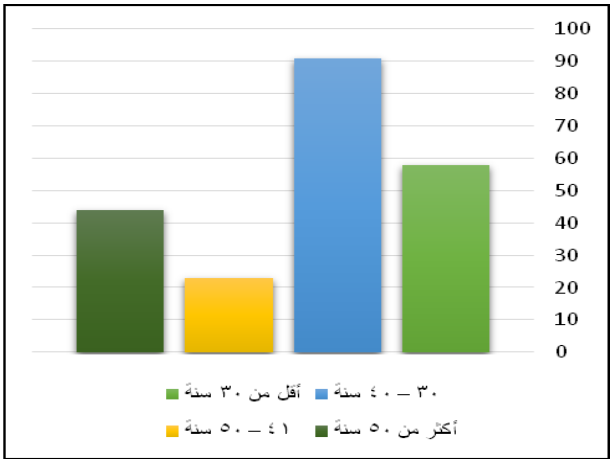
يبين جدول رقم (٤ -٢) أن ٤٢٪ من عينة الدراسة تتراوح اعمارها ما بين ٣٠ الى ٤٠ سنة، بينما ٢٧٪ من المستطلعين تبلغ اعمارهم أقل من ٣٠ سنة، في حين أن نسبة الذين تبلغ اعمارهم ما بين ٤١ الى ٥٠ سنة تشكل حوالي ١١٪ من حجم العينة، فيما حوالي ٢٠٪ هي نسبة من تزيد اعمارهم عن ٥٠ سنة.

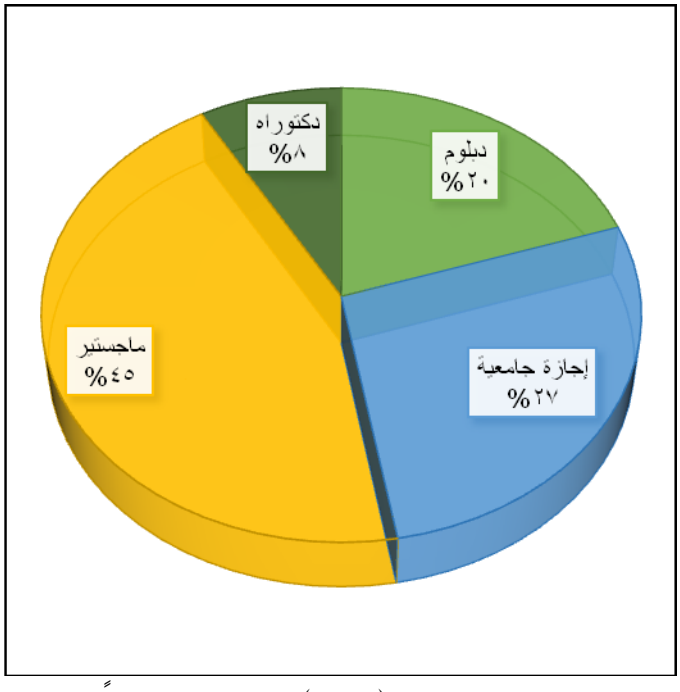
جدول (٤ -٢) أفراد العينة وفقاً للفئة العمرية

العمر	التكرارات	النسبة٪
أقل من ٣٠ سنة	58	٪26,9
٣٠ – ٤٠ سنة	91	٪42,1
٤١ – ٥٠ سنة	23	٪10,6
أكثر من ٥٠ سنة	44	٪20,4
المجموع	216	٪100,0

المؤهل العلمي

يبين جدول (٤ -٣) أن ما نسبته ٢٠٪ من عينة الدراسة يحملون درجة الدبلوم، في حين أن نسبة حملة الماجستير تمثل حوالي ٤٤٪، فيما كان حوالي ٢٧٪ من عينة الدراسة يحملون اجازة جامعية، بينما يمتلك حوالي ٨٪ منهم درجة الدكتوارة.





جدول (٤ -٣) أفراد العينة وفقاً للمؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة ٪
دبلوم	43	٪19,9
إجازة جامعية	59	٪27,3
ماجستير	96	٪44,4
دكتوراه	18	٪8,3
المجموع	216	٪100,0

سنوات الخبرة

يبين جدول رقم (٤ -٤) أن حوالي ٤٤٪ من عينة الدراسة لديهم خبرة تتراوح ما بين ٥ الى ١٠ سنوات، في حين أن نسبة الذين لديهم خبرة أكثر من ١٠ سنوات تشكل حوالي ٢٩٪ من حجم العينة، فيما ٢٧٪ هي نسبة من تبلغ خبرتهم أقل من ٥ سنوات

جدول (٤ -٤) أفراد العينة وفقاً لسنوات الخبرة

الخبرة	التكرارات	النسبة ٪
أقل من خمس سنوات	59	٪27,3
من ٥ -١٠ سنوات	94	٪43,5
أكثر من ١٠سنوات	63	٪29,2
المجموع	216	٪100,0

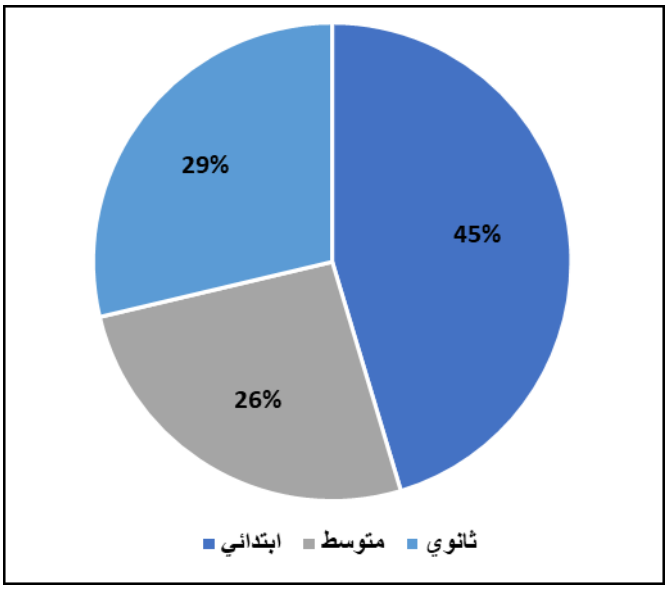
المرحلة التعليمية

يبين جدول رقم (٤ -٥) أن حوالي ٢٩٪ من عينة الدراسة هم من معلمي المرحلة الثانوية، بينما ٢٦٪ من عينة الدراسة هم من المعلمين في المرحلة المتوسطة، فيما بلغت نسبة المعلمين الذي يعملون في المرحلة الابتدائية حوالي ٤٥٪

جدول (٤ -٥) أفراد العينة وفقاً للمرحلة التعليمية

المرحلة	التكرارات	النسبة٪
ابتدائي	98	٪45,4

متوسط	56	٪25,9
ثانوي	62	٪28,7
المجموع	216	٪100,0



نتائج الدراسة

يتناول هذا القسم عرضا للنتائج التي تم التوصل إليها، والتي هدفت إلى التعرف على مستوى استخدام المعلمين للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠ خلال جائحة كورونا. يتعلق سؤال الدراسة الفرعي الاول بهدف الدراسة، وينص على: **"ما مستوى استخدام المعلمين للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال**

جائحة كورونا؟"، وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مقياس استخدام المعلمين للمنصات التعليمية في أثناء جائحة كورونا.

٤-٢-١. استخدام المعلمين للمنصات التعليمية في أثناء جائحة كورونا

بلغ متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة درجة متوسطة، أي أنهم يرون ان استخدام المعلمين للمنصات التعليمية في أثناء جائحة كورونا كان متوسطا، بمتوسط حسابي بلغ ٣,٠٠ تقريبا وانحراف معياري ١,١٩ وهي الدرجة الكلية للمحور الأول.

جدول (٤ -٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة التقدير لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور "استخدام المعلمين للمنصات التعليمية في أثناء جائحة كورونا "

	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	ترتيب الأهمية
١	أستخدم المنصات التعليمية لعرض المحتوى التعليمي على الطلبة	3,08	1,337	متوسطة	١٠
٢	أوظف المنصات التعليمية في استثارة دافعية الطلاب للتعلم	3,15	1,505	متوسطة	٦
٣	أستفيد من المنصات التعليمية في الإجابة عن أسئلة الطلبة واستفساراتهم	3,10	1,404	متوسطة	٩
٤	أعتمد على المنصات التعليمية في إدارة الحوار والمناقشة مع الطلبة وبين بعضهم البعض	3,11	1,553	متوسطة	٨

٥	أستخدم المنصات التعليمية في تصميم الدروس	2,40	1,116	منخفضة	١٤
٦	أنفذ اجتماعات افتراضية مع الطلبة من خلال المنصات التعليمية	2,82	1,289	متوسطة	١٢
٧	أستفيد من الوسائل والتقنيات المتاحة عبر المنصات مثل: مقاطع الفيديو المرئية والكتب التعليمية والرسوم المتحركة.	3,25	1,663	متوسطة	٢
٨	أستخدم المنصات التعليمية لتسجيل الدروس وتخزينها	3,22	1,502	متوسطة	٣
٩	أقدم العروض التقديمية بطريقة الكترونية عبر المنصات التعليمية	3,12	1,529	متوسطة	٧
١٠	أستفيد من المنصات التعليمية في تبسيط المفاهيم للطلاب	2,95	1,452	متوسطة	١١
١١	أقوم بإنشاء (تصميم) الواجبات المنزلية للطلبة باستخدام المنصات التعليمية	3,18	1,747	متوسطة	٥
١٢	أوظف المنصات التعليمية في إنشاء الاختبارات الالكترونية	3,39	1,566	متوسطة	١
١٣	أقوم بنشر علامات الطلبة على حساباتهم في المنصات التعليمية	3,19	1,492	متوسطة	٤
١٤	أستفيد من المنصات التعليمية في تقويم تعلم الطلبة	2,74	1,107	متوسطة	١٣

١٥	أتواصل مع الطلبة وأولياءهم عبر الأدوات المتوفرة في المنصات التعليمية	2,36	1,104	منخفضة	١٥
الدرجة الكلية لمحور استخدام المعلمين للمنصات التعليمية في أثناء جائحة كورونا		**3,0046**	**1,1990**	**متوسطة**	

- المصدر: من إعداد الباحث اعتماداً على نتائج تحليل برنامج SPSS

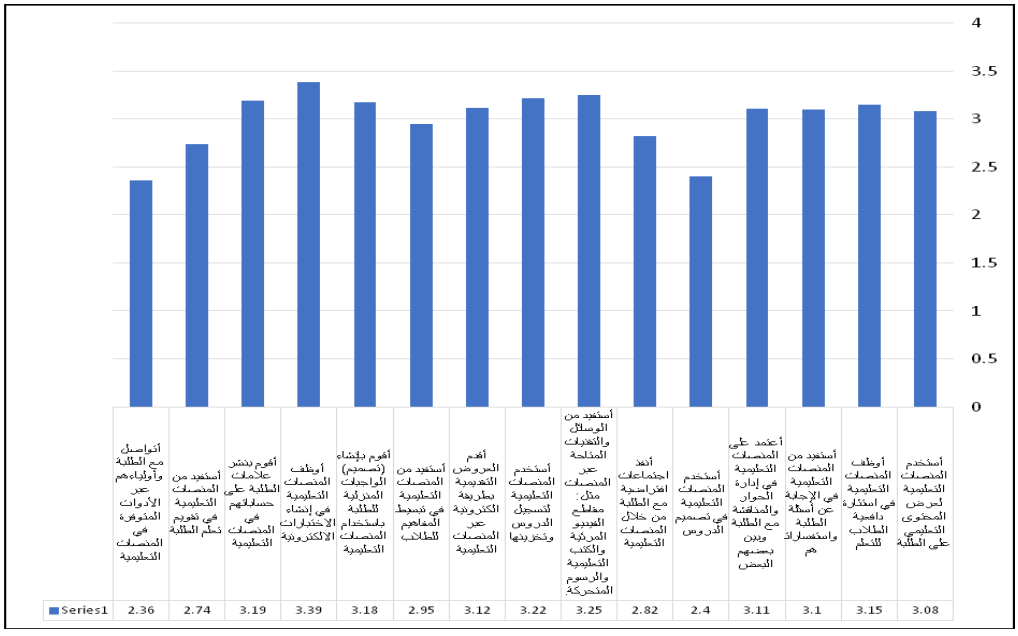
يلاحظ أن العبارة التي حصلت على أعلى درجة من الموافقة في محور استخدام المعلمين للمنصات التعليمية في أثناء جائحة كورونا كانت (أوظف المنصات التعليمية في إنشاء الاختبارات الالكترونية) بمتوسط حسابي بلغ 3,39، تليها عبارة (أستفيد من الوسائل والتقنيات المتاحة عبر المنصات مثل: مقاطع الفيديو المرئية والكتب التعليمية والرسوم المتحركة) بمتوسط حسابي بلغ ٣,٢٥. ومن ثم عبارة (أستخدم المنصات التعليمية لتسجيل الدروس وتخزينها) بمتوسط حسابي بلغ ٣,٢٢.

تؤكد هذه النتائج على ان واقع استخدام المعلمين للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا كانت متوسطة، حيث ساعدت المنصات التعليمية المعلمين على استثارة دافعية الطلاب للتعلم وفي إدارة الحوار والمناقشة مع الطلبة وبين بعضهم البعض، كما ساعدتهم في تصميم الدروس وإنشاء (تصميم) الواجبات المنزلية للطلبة. من جانب اخر، اظهرت النتائج ان المنصات التعليمية المعلمين على ادارة العملية التعليمية، حيث ساعدتهم في عرض المحتوى التعليمي على الطلبة، وفي الإجابة عن أسئلة الطلبة واستفساراتهم اضافة لاستخدامها لتسجيل الدروس وتخزينها وتقديم العروض التقديمية عبرها، اضافة لتوظيفها في إنشاء الاختبارات الالكترونية، وتبسيط المفاهيم للطلاب وغيرها الكثير.

على الرغم من تشجيع التدريس عبر الإنترنت لسنوات عديدة، إلا أن جائحة COVID-19 قد روج له على نطاق واسع. خلال جائحة COVID-19 ، لم يتمكن الطلاب من

جميع المستويات (الجامعة والمدرسة الثانوية والمدرسة الابتدائية) من الالتحاق بالمدرسة. للحفاظ على تعلم الطلاب، اعتمدت معظم المدارس التدريس عبر الإنترنت، اعتمدت الكليات والمدارس الثانوية والابتدائية استراتيجية التعليم عبر الإنترنت أثناء الوباء. نتيجة لذلك، كان على المعلمين والطلاب تغيير أساليب التدريس الخاصة بهم بسرعة، بغض النظر عما إذا كانوا من ذوي الخبرة في التعليم عبر الإنترنت ومستعدين له. بسبب هذا الموقف، ظهر مصطلح مناسب في المجال الأكاديمي: التعليم عن بعد في حالات الطوارئ.

وعلى الرغم من أننا لا نستطيع توقع وتيرة التحول الرقمي في التعليم إلا أن الفصول الدراسية ستصبح مزيجا من التفاعلات الرقمية والتفاعلات وجها لوجه، وطرق التعليم الالكتروني آخذة في الظهور والتطور باستمرار. لذلك من الضروري أن يتمتع المعلمون بالكفاءات والمهارات اللازمة لممارسة التعليم الرقمي والتنقل في هذه البيئة المتغيرة. إلا أنه في مدة التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا لجأ المعلمون للتكنولوجيا لإنجاز كافة المهام المهنية المطلوبة منهم، لتيسير لذلك استعانت إدارات



التعليم بالمنصات التعليمية التفاعلية بالصوت والصورة، إضافة إلى وسائل التواصل الاجتماعي لدعم تعلم الطلبة.

المحور الثاني: صعوبات استخدام المنصات التعليمية

يتعلق سؤال الدراسة الفرعي الثاني بهدف الدراسة، وينص على: **ما صعوبات استخدام المنصات التعليمية؟**، وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مقياس صعوبات استخدام المنصات التعليمية.

بلغ متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة درجة منخفضة، أي انهم يرون ان الصعوبات التي واجهت المعلمين في استخدام المنصات التعليمية في أثناء جائحة كورونا كانت منخفضة، بمتوسط حسابي بلغ ٢,٤٤ تقريبا وانحراف معياري ٠,٩١ وهي الدرجة الكلية للمحور الثاني.

جدول (٤ -٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة التقدير لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور "صعوبات استخدام المنصات التعليمية"

	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	ترتيب الأهمية
١	عدم توفر أجهزة الحاسب لدى المعلمين	2,47	1,169	منخفضة	٥
٢	حدوث أعطال فنية في المنصات التعليمية	2,44	1,152	منخفضة	٦
٣	احتمالية تعرض معلومات الطلبة والمعلمين للقرصنة	2,39	1,051	منخفضة	٧
٤	انقطاع الاتصال بالإنترنت	2,27	,907	منخفضة	٩
٥	قلة خبرة المعلمين في تصميم	1,95	1,096	منخفضة	١٢

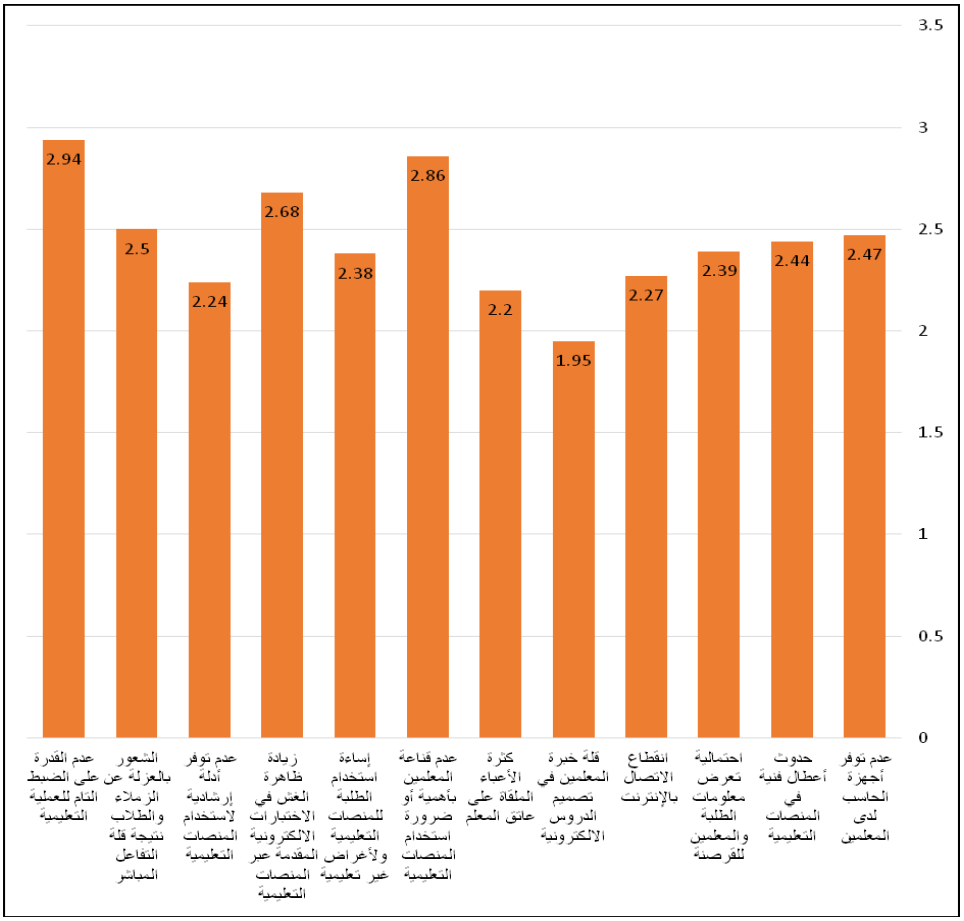
	الدروس الالكترونية				
٦	كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم	2,20	1,159	منخفضة	١١
٧	عدم قناعة المعلمين بأهمية أو ضرورة استخدام المنصات التعليمية	2,86	1,265	متوسطة	٢
٨	إساءة استخدام الطلبة للمنصات التعليمية ولأغراض غير تعليمية	2,38	1,023	منخفضة	٨
٩	زيادة ظاهرة الغش في الاختبارات الالكترونية المقدمة عبر المنصات التعليمية	2,68	1,387	متوسطة	٣
١٠	عدم توفر أدلة إرشادية لاستخدام المنصات التعليمية	2,24	1,406	منخفضة	١٠
١١	الشعور بالعزلة عن الزملاء والطلاب نتيجة قلة التفاعل المباشر	2,50	1,173	منخفضة	٤
١٢	عدم القدرة على الضبط التام للعملية التعليمية	2,94	1,366	متوسطة	١
الدرجة الكلية لمحور صعوبات استخدام المنصات التعليمية		**2,4433**	**,91610**	**منخفضة**	

- المصدر: من إعداد الباحث اعتماداً على نتائج تحليل برنامج SPSS

يلاحظ أن المكون الذي حصل على أعلى درجة من الصعوبة في استخدام المنصات التعليمية كانت (عدم القدرة على الضبط التام للعملية التعليمية) بمتوسط

حسابي بلغ ٢,٩٤، تليها (عدم قناعة المعلمين بأهمية أو ضرورة استخدام المنصات التعليمية) بمتوسط حسابي بلغ ٢,٨٦. ومن ثم (زيادة ظاهرة الغش في الاختبارات الالكترونية المقدمة عبر المنصات التعليمية) بمتوسط حسابي بلغ ٢,٦٨.

منذ عام ١٩٩٠ ، أصبح التدريس عن بعد المستند إلى الإنترنت اتجاهًا عالميًا ، كما تتطور البرامج والأجهزة والتدريب التعليمي. أظهرت الأسماء المتعلقة بالتعلم الإلكتروني ، مثل التعلم عبر الإنترنت ، والتعليم عن بعد ، والتعلم الرقمي ، والتعلم المتنقل ، والدورات التدريبية المفتوحة الضخمة عبر الإنترنت (MOOCs) ، اتجاهًا للتعلم عبر الإنترنت. ومع ذلك، على الرغم من الترويج النشط من قبل الحكومات ،



لا يزال هناك العديد من القيود على البيئة التعليمية عبر الإنترنت من منظور

التدريس والتعلم، مثل دعم النظام الإداري، وإنشاء شبكة عرض النطاق الترددي واستعداد المعلمين لتسجيل مواد التعلم الإلكتروني.

المحور الثالث: مقترحات لتفعيل استخدام المنصات التعليمية

يتعلق سؤال الدراسة الفرعي الثالث بهدف الدراسة، وينص على: **ما هي المقترحات لتفعيل استخدام المنصات التعليمية ؟**، وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مقياس مقترحات لتفعيل استخدام المنصات التعليمية.

جدول (٤ -٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة التقدير لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور "مقترحات لتفعيل استخدام المنصات التعليمية "

	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	ترتيب الأهمية
١	التدريب المستمر بهدف تنمية مهارات المعلمين في مجال استخدام المنصات التعليمية	3,25	1,472	متوسطة	١
٢	تعزيز مهارات الطلبة في استخدام المنصات التعليمية	2,51	1,095	منخفضة	٨
٣	تزويد المعلمين بكل جديد في مجال استخدام المنصات التعليمية	3,12	1,728	متوسطة	٣
٤	توفير أدلة إرشادية مبسطة لاستخدام المنصات التعليمية	3,05	1,341	متوسطة	٥
٥	توفر الدعم الفني السريع عند حدوث مشكلة فنية مع المعلمين في	3,07	1,454	متوسطة	٤

	أثناء استخدام المنصة				
٦	زيادة دافعية المعلمين لاستخدام المنصات من خلال الحوافز والمكافآت أو التشجيع المعنوي	3,02	1,489	متوسطة	٦
٧	توفير خط انترنت سريع ومجاني للمعلمين لاستخدام المنصات التعليمية	3,14	1,529	متوسطة	٢
٨	إقامة ندوات لتوعية المعلمين بأهمية وضرورة استخدام المنصات التعليمية	2,80	1,527	متوسطة	٧
الدرجة الكلية لمحور مقترحات لتفعيل استخدام المنصات التعليمية		**2,9954**	**1,25695**	**متوسطة**	

- المصدر: من إعداد الباحث اعتماداً على نتائج تحليل برنامج SPSS

يلاحظ أن المقترح الذي حصل على اعلى درجة من الموافقة من المقترحات لتفعيل استخدام المنصات التعليمية من وجهة نظر افراد العينة كانت (التدريب المستمر بهدف تنمية مهارات المعلمين في مجال استخدام المنصات التعليمية) بمتوسط حسابي بلغ ٣,٢٥، تليها (توفير خط انترنت سريع ومجاني للمعلمين لاستخدام المنصات التعليمية) بمتوسط حسابي بلغ ٣,١٤. ومن ثم (تزويد المعلمين بكل جديد في مجال استخدام المنصات التعليمية) بمتوسط حسابي بلغ ٣,١٢.

اختبار العينات المستقلة T (INDEPENDENT SAMPLES TEST)

ما مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث)؟

(أ) الإحصاءات الوصفية

جدول (٤ -٩) الإحصاءات الوصفية

الجنس	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
ذكر	112	2,8976	1,07865	,10192
أنثى	104	3,1199	1,31204	,12866

من خلال الجدول أعلاه نجد أن عدد العينات المستخدمة في حساب الإحصائيات الوصفية تساوي حجم عينة البحث، أي أنه لا توجد قيم مفقودة.

(ب) جدول اختبار T

من خلال الجدول ادناه يمكن التحقق مما اذا ما كان يوجد دلالة إحصائية ام لا، وذلك بالنظر لقيمة مستوى المعنوية، فاذا كانت اقل من ٠,٠٥ فانه يمكن القول بانه توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير الجنس، أما اذا كانت قيمته اكبر من ٠,٠٥ فانه لا توجد فروق دالة إحصائية تبعا للجنس.

جدول (٤ -١٠) جدول اختبار T

اختبار العينات المستقلة					
مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا					
	اختبار T	درجات الحرية	مستوى المعنوية	فرق المتوسط	فرق الخطأ المعياري
افتراض الفروق المتساوية	-1,364	214	,174	-,22225	,16296
عدم افتراض الفروق المتساوية	-1,354	199,821	,177	-,22225	,16414

هذا الجدول يوضح مخرجات تحليل T، حيث يظهر ما إذا كان هناك فروقات جوهرية ذات دلالة احصائية في مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير الجنس. يمكن أن نرى أن قيمة الأهمية هي ٠,١٧٤، والتي هي أكبر من ٠,٠٥، وبالتالي، ليست هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير الجنس. استنادًا إلى النتائج أعلاه، يمكنك الإبلاغ عن نتائج الفرضية على النحو التالي: لا توجد فروقات جوهرية ذات دلالة احصائية في مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث).

تحليل ANOVA لفرضيات الدراسة

ما مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير العمر؟

(أ) الاحصائات الوصفية

جدول (٤ -١١) الاحصائيات الوصفية

العمر	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
أقل من ٣٠ سنة	58	1,9908	,75749	,09946
من ٣٠ -٤٠ سنة	91	4,1348	,23892	,02505
من ٤١ -٥٠ سنة	23	3,4580	,26385	,05502
أكبر من ٥٠ سنة	44	1,7667	,71101	,10719
المجموع	216	3,0046	1,19907	,08159

من خلال جدول الاحصائيات الوصفية نلاحظ الاتي:

تشير "العينة" في العمود الأول إلى عدد العينات المستخدمة في حساب الإحصائيات الوصفية. هذه الأرقام تساوي حجم العينة المستخدمة في البحث، أي أنه لا توجد قيم مفقودة.

ا لأوزان المتوسطة " المتوسط" هي أكثر ما يهمنا هنا، حيث انها تساعدنا في معرفة ما اذا ما كان هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير العمر. ومن خلال النظر للارقام نلاحظ أن هناك اختلافات في المتوسط في مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير العمر. وعليه من خلال هذه المتوسطات يمكننا القول في المجمل بانه توجد فروقات ذات دلالة إحصائية، ولكن للتاكد يجب علينا النظر لاحصائيات اختبار ANOVA

(ب) جدول اختبار ANOVA

من خلال الجدول ادناه يمكن الجزم بمدى وجود دلالة إحصائية ام لا، وذلك بالنظر لقيمة مستوى المعنوية، فاذا كانت اقل من ٠,٠٥ فانه يمكن القول بانه توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير العمر، أما اذا كانت قيمته اكبر من ٠,٠٥ فانه لا توجد فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير العمر.

جدول (٤ -١٢) جدول اختبار ANOVA

	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط التربيعي	اختبار فيتشر F	مستوى المعنوية
بين المجموعات	248,007	3	82,669	286,776	,000
ضمن مجموعات	61,113	212	,288		
المجموع	309,120	215			

هذا الجدول يوضح مخرجات تحليل ANOVA احادي الاتجاه، حيث يظهر لنا ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير العمر. يمكننا أن نرى أن قيمة الأهمية هي ٠,٠٠٠، والتي هي أقل من ٠,٠٥. وبالتالي نقبل الفرضية البديلة التي تقول بان المتوسطات بين المجموعات غير متساوية، ونرفض الفرضية الصفرية، وعليه هناك فروق معتد بها إحصائيًا في مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير العمر. ولمعرفة اي المجموعات التي توجد بها فروق فانه يمكن ذلك من خلال الاطلاع على جدول اختبار Post Hoc Tests ادناه

جدول (٤ -١٣) جدول اختبار Post Hoc Tests

العمر(I)	العمر (J)	فرق المتوسط (I-J)	الخطأ المعياري	مستوى المعنوية
أقل من ٣٠ سنة	من ٣٠ -٤٠ سنة	-2,14399	,09021	,000
	من ٤١ -٥٠ سنة	-1,46717	,13230	,000
	أكبر من ٥٠ سنة	,22414	,10734	,228

من ٣٠ -٤٠ سنة	أقل من ٣٠ سنة	2,14399	,09021	,000
	من ٤١ -٥٠ سنة	,67683	,12530	,000
	أكبر من ٥٠ سنة	2,36813	,09859	,000
من ٤١ -٥٠ سنة	أقل من ٣٠ سنة	1,46717	,13230	,000
	من ٣٠ -٤٠ سنة	-,67683	,12530	,000
	أكبر من ٥٠ سنة	1,69130	,13815	,000
أكبر من ٥٠ سنة	أقل من ٣٠ سنة	-,22414	,10734	,228
	من ٣٠ -٤٠ سنة	-2,36813	,09859	,000
	من ٤١ -٥٠ سنة	-1,69130	,13815	,000

من خلال الجدول اعلاه يمكننا ملاحظة ان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين من تبلغ اعمارهم أقل من ٣٠ سنة ومن تبلغ اعمارهم من ٣٠ -٤٠ سنة، وذلك لصالح من تبلغ اعمارهم من ٣٠ -٤٠ سنة بمستوى معنوية ٠,٠٠٠، حيث بلغ متوسط من تبلغ اعمارهم من ٣٠ -٤٠ سنة 4,1348، بينما بلغ متوسط من تبلغ اعمارهم أقل من ٣٠ سنة 1,9908. وعليه يمكن القول ان من تبلغ اعمارهم من ٣٠ -٤٠ سنة أكثر استخداما للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا مقارنة بمن تبلغ اعمارهم أقل من ٣٠ سنة.

ايضا من الجدول اعلاه يلاحظ ان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين من تبلغ اعمارهم أقل من ٣٠ سنة ومن تبلغ اعمارهم من ٤١ -٥٠ سنة، وذلك لصالح من تبلغ اعمارهم من ٤١ -٥٠ سنة بمستوى معنوية ٠,٠٠٠، حيث بلغ متوسط من تبلغ اعمارهم من ٤١ -٥٠ سنة ٣,٤٥٨٠، بينما بلغ متوسط من تبلغ اعمارهم أقل من ٣٠ سنة ١,٩٩٠٨. وعليه يمكن القول ان من تبلغ اعمارهم من ٤١ -٥٠ سنة أكثر استخداما للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا مقارنة بمن تبلغ اعمارهم أقل من ٣٠ سنة.

هناك ايضا فروق ذات دلالة احصائية بين من تبلغ اعمارهم من ٣٠ -٤٠ سنة ومن تبلغ اعمارهم من ٤١ -٥٠ سنة، وذلك لصالح من تبلغ اعمارهم من ٣٠ -٤٠ سنة بمستوى معنوية ٠,٠٠٠، حيث بلغ متوسط من تبلغ اعمارهم من ٣٠ -٤٠ سنة ٤,١٣٤٨، بينما بلغ متوسط من تبلغ اعمارهم ٤١ -٥٠ سنة ٣,٤٥٨٠. وعليه يمكن القول ان من تبلغ اعمارهم من ٣٠ -٤٠ سنة أكثر استخداما للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا مقارنة بمن تبلغ اعمارهم ٤١ -٥٠ سنة. من جانب اخر هناك ايضا فروق ذات دلالة احصائية بين من تبلغ اعمارهم من ٣٠ -٤٠ سنة ومن تبلغ اعمارهم أكبر من ٥٠ سنة، وذلك لصالح من تبلغ اعمارهم من ٣٠ - ٤٠ سنة بمستوى معنوية ٠,٠٠٠، حيث بلغ متوسط من تبلغ اعمارهم من ٣٠ -٤٠ سنة ٤,١٣٤٨، بينما بلغ متوسط من تبلغ اعمارهم أكبر من ٥٠ سنة ١,٧٦٦٧. وعليه يمكن القول ان من تبلغ اعمارهم من ٣٠ -٤٠ سنة أكثر استخداما للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا مقارنة بمن تبلغ اعمارهم أكبر من ٥٠ سنة.

استناداً إلى النتائج أعلاه، يمكنك الإبلاغ عن نتائج الفرضية على النحو التالي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ في مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير العمر.

٤ -٤ -٢. ما مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟

(أ) الاحصائات الوصفية

جدول (٤ -١٤) الاحصائيات الوصفية

المؤهل العلمي	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
دبلوم	43	1,6202	,49496	,07548
إجازة جامعية	59	3,7650	,51734	,06735
ماجستير	96	3,0535	1,30103	,13279
دكتوراه	18	3,5593	,10999	,02593
المجموع	216	3,0046	1,19907	,08159

من خلال جدول الاحصائيات الوصفية نلاحظ الاتي:

تشير "العينة" في العمود الأول إلى عدد العينات المستخدمة في حساب الإحصائيات الوصفية. هذه الأرقام تساوي حجم العينة المستخدمة في البحث، أي أنه لا توجد قيم مفقودة.

الأوزان المتوسطة " المتوسط" هي أكثر ما يهمنا هنا، حيث انها تساعدنا في معرفة ما اذا ما كان هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. ومن خلال النظر للارقام نلاحظ أن هناك اختلافات في المتوسط في مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. وعليه من خلال هذه المتوسطات يمكننا القول في المجمل بانه توجد فروقات ذات دلالة إحصائية، ولكن للتاكد يجب علينا النظر لاحصائيات اختبار ANOVA

(ب) جدول اختبار ANOVA

من خلال الجدول ادناه يمكن الجزم بمستوى وجود دلالة إحصائية ام لا، وذلك بالنظر لقيمة مستوى المعنوية، فاذا كانت اقل من ٠,٠٥ فانه يمكن القول بانه توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير المؤهل العلمي، أما اذا كانت قيمته اكبر من ٠,٠٥ فانه لا توجد فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (٤ -١٥) جدول اختبار ANOVA

	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط التربيعي	اختبار فيتشر F	مستوى المعنوية
بين المجموعات	122,296	3	40,765	46,259	,000
ضمن مجموعات	186,824	212	,881		
المجموع	309,120	215			

هذا الجدول يوضح مخرجات تحليل ANOVA احادي الاتجاه، حيث يظهر لنا ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. يمكننا أن نرى أن قيمة الأهمية هي ٠,٠٠٠، والتي هي أقل من ٠,٠٥. وبالتالي نقبل الفرضية البديلة التي تقول بان المتوسطات بين المجموعات غير متساوية، ونرفض الفرضية الصفرية، وعليه هناك فروق معتد بها إحصائيًا في مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. ولمعرفة اي المجموعات التي توجد بها فروق فانه يمكن ذلك من خلال الاطلاع على جدول اختبار Post Hoc Tests ادناه

جدول (٤ -١٦) جدول اختبار Post Hoc Tests

المؤهل العلمي (I)	المؤهل العلمي (J)	فرق المتوسط (I-J)	الخطأ المعياري	مستوى المعنوية
دبلوم	إجازة جامعية	-2,14482	,18823	,000
	ماجستير	-1,43332	,17226	,000
	دكتوراه	-1,93910	,26354	,000
إجازة جامعية	دبلوم	2,14482	,18823	,000
	ماجستير	,71150	,15529	,000
	دكتوراه	,20571	,25277	,882
ماجستير	دبلوم	1,43332	,17226	,000
	إجازة جامعية	-,71150	,15529	,000
	دكتوراه	-,50579	,24112	,225
دكتوراه	دبلوم	1,93910	,26354	,000
	إجازة جامعية	-,20571	,25277	,882
	ماجستير	,50579	,24112	,225

من خلال الجدول اعلاه يمكننا ملاحظة ان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين حملة الدبلوم وبين الحاصلين على الدرجة الجامعية، وذلك لصالح الحاصلين على الدرجة الجامعية بمستوى معنوية ٠,٠٠٠، حيث بلغ متوسط الحاصلين على الدرجة الجامعية 3,7650، بينما بلغ متوسط حملة الدبلوم 1,6202. وعليه يمكن القول ان الحاصلين على الدرجة الجامعية أكثر استخداما للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا مقارنة بحملة الدبلوم. ونفس الامر ينطبق على حملة الماجستير، حيث بلغ متوسط الحاصلين على درجة الماجستير ٣,٠٥٣٥. وعليه يمكن القول ان الحاصلين على درجة الماجستير أكثر استخداما للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا مقارنة بحملة الدبلوم. ايضا من الجدول

اعلاه يلاحظ ان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الحاصلين على الدرجة الجامعية وبين الحاصلين على درجة الماجستير، وذلك لصالح الحاصلين على الدرجة الجامعية بمستوى معنوية ٠,٠٠٠، حيث بلغ متوسط الحاصلين على الدرجة الجامعية ٣,٧٦٥٠، بينما بلغ متوسط الحاصلين على درجة الماجستير ٣,٠٥٣٥. وعليه يمكن القول ان الحاصلين على الدرجة الجامعية أكثر استخداما للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا مقارنة بالحاصلين على درجة الماجستير.

من جانب اخر هناك ايضا فروق ذات دلالة احصائية بين الحاصلين على درجة الدكتوارة وبين الحاصلين على الدبلوم، وذلك لصالح الحاصلين على درجة الدكتوارة بمستوى معنوية ٠,٠٠٠، حيث بلغ متوسط الحاصلين على درجة الدكتوارة ٣,٥٥٩٣، بينما بلغ متوسط الحاصلين على درجة الدبلوم ١,٦٢٠٢. وعليه يمكن القول ان الحاصلين على درجة الدكتوارة أكثر استخداما للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا مقارنة بالحاصلين على درجة الدبلوم.

استناداً إلى النتائج أعلاه، يمكنك الإبلاغ عن نتائج الفرضية على النحو التالي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ في مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

٤ -٤ -٣. ما مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة؟

(أ) الاحصائات الوصفية

جدول (٤ -١٧) الاحصائيات الوصفية

سنوات الخبرة	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
أقل من خمس سنوات	59	2,0339	,82065	,10684
من ٥ -١٠ سنوات	94	4,1021	,30033	,03098

أكثر من ١٠سنوات	63	2,2762	,97898	,12334
المجموع	216	3,0046	1,19907	,08159

من خلال جدول الاحصائيات الوصفية نلاحظ الاتي:

تشير "العينة" في العمود الأول إلى عدد العينات المستخدمة في حساب الإحصائيات الوصفية. هذه الأرقام تساوي حجم العينة المستخدمة في البحث، أي أنه لا توجد قيم مفقودة.

الأوزان المتوسطة " المتوسط" هي أكثر ما يهمنا هنا، حيث انها تساعدنا في معرفة ما اذا ما كان هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. ومن خلال النظر للارقام نلاحظ أن هناك اختلافات في المتوسط في مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. وعليه من خلال هذه المتوسطات يمكننا القول في المجمل بانه توجد فروقات ذات دلالة إحصائية، ولكن للتاكد يجب علينا النظر لاحصائيات اختبار ANOVA

(ب) جدول اختبار ANOVA

من خلال الجدول ادناه يمكن الجزم بمستوى وجود دلالة إحصائية ام لا، وذلك بالنظر لقيمة مستوى المعنوية، فاذا كانت اقل من ٠,٠٥ فانه يمكن القول بانه توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير سنوات الخبرة ، أما اذا كانت قيمته اكبر من ٠,٠٥ فانه لا توجد فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (٤ -١٨) جدول اختبار ANOVA

	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط التربيعي	اختبار فيتشر F	مستوى المعنوية
بين المجموعات	202,249	2	101,125	201,548	,000
ضمن مجموعات	106,871	213	,502		
المجموع	309,120	215			

هذا الجدول يوضح مخرجات تحليل ANOVA احادي الاتجاه، حيث يظهر لنا ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. يمكننا أن نرى أن قيمة الأهمية هي ٠,٠٠٠، والتي هي أقل من ٠,٠٥. وبالتالي نقبل الفرضية البديلة التي تقول بان المتوسطات بين المجموعات غير متساوية، ونرفض الفرضية الصفرية، وعليه هناك فروق معتد بها إحصائيًا في مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. ولمعرفة اي المجموعات التي توجد بها فروق فانه يمكن ذلك من خلال الاطلاع على جدول اختبار Post Hoc Tests ادناه

جدول (٤ -١٩) جدول اختبار Post Hoc Tests

سنوات الخبرة (I)	سنوات الخبرة (J)	فرق المتوسط (I-J)	الخطأ المعياري	مستوى المعنوية
أقل من خمس سنوات	من ٥ -١٠ سنوات	-2,06823	,11765	,000
	أكثر من ١٠سنوات	-,24229	,12833	,171

من ٥ -١٠ سنوات	أقل من خمس سنوات	2,06823	,11765	,000
	أكثر من ١٠سنوات	1,82594	,11533	,000
أكثر من ١٠سنوات	أقل من خمس سنوات	,24229	,12833	,171
	من ٥ -١٠ سنوات	-1,82594	,11533	,000

من خلال الجدول اعلاه يمكننا ملاحظة ان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين من لديهم خبرة أقل من خمس سنوات وبين من لديهم خبرة من ٥ -١٠ سنوات، وذلك لصالح من لديهم خبرة من ٥ -١٠ سنوات بمستوى معنوية ٠,٠٠٠، حيث بلغ متوسط من لديهم خبرة أقل من خمس سنوات 2,0339، بينما بلغ متوسط من لديهم خبرة من ٥ -١٠ سنوات 4,1021. وعليه يمكن القول ان من لديهم خبرة من ٥ -١٠ سنوات أكثر استخداما للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا مقارنة بمن لديهم خبرة أقل من خمس سنوات.

ايضا من الجدول اعلاه يلاحظ ان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين من لديهم خبرة من ٥ -١٠ سنوات وبين من لديهم خبرة أكثر من ١٠سنوات، وذلك لصالح من لديهم خبرة من ٥ -١٠ سنوات بمستوى معنوية ٠,٠٠٠، حيث بلغ متوسط من لديهم خبرة من ٥ -١٠ سنوات ٤,١٠٢١، بينما بلغ متوسط من لديهم خبرة أكثر من ١٠سنوات ٢,٢٧٦٢. وعليه يمكن القول ان من لديهم خبرة من ٥ -١٠ سنوات أكثر استخداما للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا مقارنة بمن لديهم خبرة أكثر من ١٠سنوات.

استناداً إلى النتائج أعلاه، يمكنك الإبلاغ عن نتائج الفرضية على النحو التالي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ في مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

ما مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية (ابتدائي – متوسط – ثانوي)؟

(أ) الاحصائات الوصفية

جدول (٤ -٢٠) الاحصائيات الوصفية

المرحلة التعليمية	العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
ابتدائي	98	2,8721	1,16791	,11798
متوسط	56	4,1143	,37167	,04967
ثانوي	62	2,2118	,98820	,12550
المجموع	216	3,0046	1,19907	,08159

من خلال جدول الاحصائيات الوصفية نلاحظ الاتي:

تشير "العينة" في العمود الأول إلى عدد العينات المستخدمة في حساب الإحصائيات الوصفية. هذه الأرقام تساوي حجم العينة المستخدمة في البحث، أي أنه لا توجد قيم مفقودة.

الأوزان المتوسطة " المتوسط" هي أكثر ما يهمنا هنا، حيث انها تساعدنا في معرفة ما اذا ما كان هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية. ومن خلال النظر للارقام نلاحظ أن هناك اختلافات في المتوسط في مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م

خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية. وعليه من خلال هذه المتوسطات يمكننا القول في المجمل بانه توجد فروقات ذات دلالة إحصائية، ولكن للتاكد يجب علينا النظر لاحصائيات اختبار ANOVA

(ب) جدول اختبار ANOVA

من خلال الجدول ادناه يمكن الجزم بمستوى وجود دلالة إحصائية ام لا، وذلك بالنظر لقيمة مستوى المعنوية، فاذا كانت اقل من ٠,٠٥ فانه يمكن القول بانه توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير المرحلة التعليمية، أما اذا كانت قيمته اكبر من ٠,٠٥ فانه لا توجد فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية.

جدول (٤ -٢١) جدول اختبار ANOVA

	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط التربيعي	اختبار فيتشر F	مستوى المعنوية
بين المجموعات	109,645	2	54,823	58,540	,000
ضمن مجموعات	199,475	213	,937		
المجموع	309,120	215			

هذا الجدول يوضح مخرجات تحليل ANOVA احادي الاتجاه، حيث يظهر لنا ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية. يمكننا أن نرى أن قيمة الأهمية هي ٠,٠٠٠، والتي هي أقل من ٠,٠٥. وبالتالي نقبل الفرضية البديلة التي تقول بان المتوسطات بين المجموعات غير متساوية، ونرفض الفرضية الصفرية، وعليه هناك فروق معتد بها إحصائيًا في مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية. ولمعرفة اي المجموعات التي توجد بها فروق فانه يمكن ذلك من خلال الاطلاع على جدول اختبار Post Hoc Tests ادناه

جدول (٤ -٢٢) جدول اختبار Post Hoc Tests

المرحلة التعليمية (I)	المرحلة التعليمية (J)	فرق المتوسط (I-J)	الخطأ المعياري	مستوى المعنوية
ابتدائي	متوسط	-1,24218	,16211	,000
	ثانوي	,66028	,15704	,000
متوسط	ابتدائي	1,24218	,16211	,000
	ثانوي	1,90246	,17840	,000
ثانوي	ابتدائي	-,66028	,15704	,000
	متوسط	-1,90246	,17840	,000

من خلال الجدول اعلاه يمكننا ملاحظة ان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين معلمي المرحلة الابتدائية وبين معلمي المرحلة المتوسطة، وذلك لصالح معلمي المرحة المتوسطة بمستوى معنوية ٠,٠٠٠، حيث بلغ متوسط معلمي المرحلة المتوسطة 4,1143، بينما بلغ متوسط معلمي المرحلة الابتدائية 2,8721. وعليه يمكن القول ان معلمي المرحلة المتوسطة أكثر استخداما للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا مقارنة بمعلمي المرحلة الابتدائية.

من جانب اخر فيلاحظ ان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين معلمي المرحلة الابتدائية وبين معلمي المرحلة الثانوية، وذلك لصالح معلمي المرحة الابتدائية بمستوى معنوية ٠,٠٠٠، حيث بلغ متوسط معلمي المرحلة الثانوية ٢,٢١١٨، بينما بلغ متوسط معلمي المرحلة الابتدائية ٢,٨٧٢١. وعليه يمكن القول ان معلمي المرحلة الابتدائية أكثر استخداما للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا مقارنة بمعلمي المرحلة الثانوية.

ايضا من الجدول اعلاه يلاحظ ان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين معلمي المرحلة المتوسطة وبين معلمي المرحلة الثانوية، وذلك لصالح معلمي المرحة المتوسطة بمستوى معنوية ٠,٠٠٠، حيث بلغ متوسط معلمي المرحلة الثانوية ٢,٢١١٨، بينما بلغ

متوسط معلمي المرحلة المتوسطة ٤,١١٤٣. وعليه يمكن القول ان معلمي المرحلة المتوسطة أكثر استخداما للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا مقارنة بمعلمي المرحلة الثانوية.

استناداً إلى النتائج أعلاه، يمكنك الإبلاغ عن نتائج الفرضية على النحو التالي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ في مستوى استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية.

ملخص النتائج واختبار الفرضيات

الجدول ادناه يوضح ملخص النتائج التي توصلت لها الدراسة من خلال تحليل بيانات الاستبيان

جدول (٤ -٢٣) ملخص النتائج واختبار الفرضيات

الاسئلة والفرضيات	النتيجة
ما مستوى استخدام المعلمين للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا؟	متوسطة
هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث)؟	لا توجد
هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال	توجد

جائحة كورونا تبعاً لمتغير العمر؟	
هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟	توجد
هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة؟	توجد
هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية (ابتدائي – متوسط – ثانوي)؟	توجد
أبرز صعوبات استخدام المنصات التعليمية	١- عدم القدرة على الضبط التام للعملية التعليمية ٢- عدم قناعة المعلمين بأهمية أو ضرورة استخدام المنصات التعليمية ٣- زيادة ظاهرة الغش في الاختبارات الالكترونية المقدمة عبر المنصات التعليمية
أبرز المقترحات لتفعيل استخدام المنصات التعليمية	١- التدريب المستمر بهدف تنمية مهارات المعلمين في مجال

	استخدام المنصات التعليمية ٢- توفير خط انترنت سريع ومجاني للمعلمين لاستخدام المنصات التعليمية ٣- تزويد المعلمين بكل جديد في مجال استخدام المنصات التعليمية

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج

هدف هذه البحث الى التعرف على مستوى استخدام المعلمين للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠ خلال جائحة كورونا، كما وهدفت الى تحديد مستوى استخدام المعلمين للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور – إناث) – العمر – المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة - المرحلة التعليمية (ابتدائي – متوسط – ثانوي). الى جانب ذلك هدفت الدراسة الى التعرف الى الفروق دالة إحصائيًا عند (α≤ 0.05) في استخدام المعلمين للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور – إناث) – العمر – المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة - المرحلة التعليمية (ابتدائي – متوسط – ثانوي).

تم اختيار افراد العينة بطريقة العينة العشوائية، وبلغ حجم العينة ٢١٦ معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات التعليم العام بالمدارس الحكومية السعودية بإدارة تعليم الرياض التابعة لمنطقة الرياض، وتم إعداد أداة البحث وهي الاستبيان، وقد تم التأكد من مصداقية وثبات أداة البحث عبر اختبار الفاكرونباخ واختبار الارتباط.

أظهرت النتائج التي تم الحصول عليها من خلال تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة من معلمي ومعلمات التعليم العام بالمدارس الحكومية السعودية بإدارة

تعليم الرياض التابعة لمنطقة الرياض ان مستوى استخدام المعلمين للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠ خلال جائحة كورونا كان متوسطاً بمتوسط حسابي قدره (٣,٠٠). وتتفق نتائج هذه الدراسة الى حد ما مع نتائج دراسة (ودراسة العراقي، والعتيبي، والعصيمي ٢٠٢١) والتي هدفت إلى التعرف على دور المنصات التعليمية الإلكترونية في الجامعات السعودية أثناء جائحة كورونا. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تفعيل إيجابي في استخدام المنصات التعليمية. وتتفق النتائج كذلك مع نتائج دراسة (البرازي ٢٠٢٠) والتي هدفت إلى التعرف على واقع تفعيل استخدام المنصات التعليمية وأهم التحديات المرتبطة بظروف جائحة كورونا التي تواجهها، كما هدفت إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام المنصات التعليمية في مدارس التعليم قبل الجامعي في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين والمعلمين. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن مستوى تفعيل استخدام المنصات التعليمية في إدارة أزمات قبل التعليم الجامعي كان متوسطاً. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (مبسلط ٢٠٠٥) والتي سعت إلى الكشف عن واقع استخدام معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في عمان لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس متوسطة. كما توصلت دراسة (الشمري ٢٠١٦) والتي هدفت إلى الكشف عن درجة استخدام معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة حائل لأدوات تكنولوجيا المعلومات الى نتيجة مماثلة، حيث أظهرت النتائج أن درجة استخدام المعلمين لأدوات تكنولوجيا المعلومات جاءت بدرجة متوسطة لجميع المجالات (تنفيذ الحصص الدراسية، والتخطيط للتدريس، وتوجيه وتقويم الطلاب) والأداة مجتمعة. ونفس النتيجة كذلك توصلت لها (دراسة الظفيري ٢٠٢٠) والتي هدفت للتعرف إلى درجة توظيف معلمات اللغة العربية بدولة الكويت لأدوات التكنولوجيا الحديثة، وأظهرت النتائج أن درجة التوظيف لأدوات التكنولوجيا الحديثة كانت متوسطة. وتتوافق النتائج أيضا مع نتائج (دراسة Serezhkina ٢٠٢١) والتي هدفت لتحليل المهارات الرقمية لمعلمي الجامعات الروسية بعد عام من جائحة

COVID-19، وكشفت الدراسة عن أن المعلمين لديهم مستوى متوسط من المعرفة الرقمية، وأن معظمهم قادرون على استخدام التكنولوجيا ودمجها في العملية التعليمية، فهم قادرون على تقييم الموارد التعليمية، وإنشاء الموارد الرقمية ومشاركتها، والتعامل مع مشكلة تغيير الدورات الرقمية الحالية، وما إلى ذلك. من جانب اخر تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (البدو ٢٠١٨) والتي سعت الى التعرف على مستوى استخدام معلمي العلوم للتعليم الالكتروني في ضوء متطلبات عصر تكنولوجيا المعلومات، حيث أظهرت النتائج أن استخدام معلمي العلوم للتعليم الالكتروني في ضوء متطلبات عصر تكنولوجيا المعلومات جاء بدرجة مرتفعة. وتختلف النتائج كذلك مع نتائج (دراسة مفلح ٢٠٢٠) والتي هدفت إلى الكشف عن درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية لمستحدثات التكنولوجيا في التعليم في ضوء بعض المتغيرات، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام المعلمين لمستحدثات التكنولوجيا في التعليم كانت مرتفعة.

كما اوضحت النتائج ايضا ان هناك عدد من الصعوبات التي واجهت المعلمين اثناء استخدام المنصات التعليمية، ولكن مستوى هذه الصعوبات كان منخفضاً. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (ودراسة العراقي، والعتيبي، والعصيمي ٢٠٢١) والتي هدفت إلى التعرف على دور المنصات التعليمية الإلكترونية في الجامعات السعودية أثناء جائحة كورونا. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود دور إيجابي للجامعات السعودية في ظل جائحة كورونا، كما لا توجد معوقات أو مشكلات ذات أثر سلبي على درجة تفعيل المنصات التعليمية. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج (دراسة الرقب ٢٠٢١) والتي هدفت إلى الكشف عن صعوبات التعليم عن بعد في ظل انتشار فايروس كورونا Covid-19 من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة خان يونس في قطاع غزة في فلسطين، وأظهرت نتائج الدراسة أن الصعوبات التي تواجه التعليم عن بعد في ظل انتشار فايروس كورونا COVID-19 من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة خان يونس في قطاع غزة جاءت بدرجة مرتفعة في جميع محاور الدراسة. كما تختلف

النتائج مع نتائج (دراسة صفر ٢٠٢٠) والتي هدفت التعرف على معوقات التعليم والتعلم عن بُعد في التعليم الحكومي بدولة الكويت أثناء تفشي جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد – ١٩) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت. وتكونت عينة الدراسة من (٤٩٥) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت. وتحقيقاً لأهداف البحث أعد الباحث استبانة لتحديد المعوقات في ثلاثة مجالات: المجال اللوجيستي، والمجال الأكاديمي، والمجال الإداري. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات بمجالاتها الثلاثة لها درجة تأثير كبيرة.

من جانب أخر أظهرت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث)، ولكن اظهرت النتائج انه توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام المعلمين عينة البحث للمنصات التعليمية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م خلال جائحة كورونا تبعاً لمتغيرات (العمر - المؤهل العلمي - عدد سنوات الخبرة - المرحلة التعليمية). وتتفق نتائج هذه الدراسة الى حد ما مع نتائج (دراسة البرازي ٢٠٢٠) والتي هدفت إلى التعرف على واقع تفعيل استخدام المنصات التعليمية وأهم التحديات المرتبطة بظروف جائحة كورونا التي تواجهها، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس، وكذلك لمتغير عدد سنوات الخبرة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) تعزى لمتغير المؤهل الدراسي. وتتنفق النتائج كذلك جزئيا مع نتائج (دراسة مفلح ٢٠٢٠) والتي هدفت الى الكشف عن درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية لمستحدثات التكنولوجيا في التعليم في ضوء بعض المتغيرات، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي. وتتفق النتائج بشكل جزئي كذلك مع نتائج (دراسة البدو ٢٠١٨) والتي سعت للتعرف على مستوى استخدام معلمي العلوم للتعليم الالكتروني في ضوء متطلبات عصر تكنولوجيا المعلومات، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى الجنس والخبرة والتخصص. وتوصلت دراسة

(الشمري ٢٠١٦) والتي هدفت إلى الكشف عن درجة استخدام معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة حائل لأدوات تكنولوجيا المعلومات الى نتائج مماثلة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حول درجة استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات في مجال التخطيط للتدريس تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة درجة البكالوريوس، ووجود فروق في مجال توجيه وتقويم الطلاب تعزى لمتغير الخبرة العملية لصالح (١٠سنوات)، وعدم وجود فروق في استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات ككل تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة العملية. وتختلف النتائج مع نتائج (دراسة الظفيري ٢٠٢٠) والتي سعت للتعرف إلى درجة توظيف معلمات اللغة العربية بدولة الكويت لأدوات التكنولوجيا الحديثة. اعتمدت الدراسة المنهج المختلط، حيث استخدم المنهج الوصفي لتحديد أثر بعض المتغيرات المستقلة (المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية.)، وأظهرت النتائج أنه لم تشر إلى فروق دالة إحصائيا تعود إلى متغيرات المؤهل العلمي والخبرة التدريسية.

استجابةً لـ COVID-19 ، احتاجت المدارس على جميع المستويات إلى تحول فوري نحو التعليم عبر الإنترنت ، والذي يمكن أن يكون فرصة وتحديًا (Toquero، ٢٠٢٠). لذلك، تم إجراء بعض الدراسات لمناقشة التعليم عن بعد في حالات الطوارئ أثناء جائحة COVID-19. على سبيل المثال، كروفورد وآخرون. (٢٠٢٠) حقق في استجابات ٢٠ دولة لوباء COVID-19. وأشاروا إلى أن الاستجابة للتعليم العالي متنوعة، بما في ذلك عدم الاستجابة، واستراتيجيات العزلة الاجتماعية في الحرم الجامعي، والاستجابة السريعة للدورات التعليمية الكاملة عبر الإنترنت. Watermeyer et al. (٢٠٢٠) أفاد مسحًا شمل ١١٤٨ أكاديميًا يعملون في جامعات في المملكة المتحدة. اقترحوا أن الهجرة عبر الإنترنت تولد اختلالًا وظيفيًا كبيرًا واضطرابًا في أدوارهم التربوية وحياتهم الشخصية. قارن Loima (٢٠٢٠) السياسات والحجج التعليمية الاجتماعية في السويد وفنلندا خلال جائحة COVID-19. أظهرت النتائج أن السياسة السويدية والفنلندية حجبت التفويضات وقيدت المعلومات. ومع ذلك، كان التعلم

عن بعد ناجحًا في علم الأوبئة والحواس المنهجية بالفنلندية. أجرت Basilaia و Kvavadze (٢٠٢٠) دراسة حالة في جورجيا. تم تنفيذ منصة Google Meet للتعليم عبر الإنترنت مع ٩٥٠ متعلما. أشارت النتائج إلى أن الانتقال السريع إلى شكل التعليم عبر الإنترنت قد نجح وأنه يمكن الاستفادة من الخبرة المكتسبة في المستقبل. بوترا وآخرون. (٢٠٢٠) زار ١٠ مواقع ويب في إندونيسيا لاستكشاف تجارب تعلم الطلاب أثناء جائحة COVID-19. أظهرت النتائج أن صعوبة الطلاب في التعلم من المنزل تسببت في نقص موارد التعلم، مثل عدم الوصول إلى الإنترنت وقدرة الآباء على دعم تعلم أطفالهم. في قبرص، Souleles et al. يعتقد (٢٠٢٠) أن التعلم الإلكتروني ليس إضافة إلى ممارسات التدريس والتعلم الحالية وأن الاختلافات في التخصصات يجب أن تؤخذ في الاعتبار. إن توفير ورش العمل التي أقيمت على عجل لتعزيز فجوات مهارات المعلمين، على الرغم من أنها خطوة ضرورية، لا يمكن أن تحل محل الحاجة إلى التدريب المستمر في كل من المجالات التربوية والفنية. في النرويج، اكتشف لانجفورد ودامسا (٢٠٢٠) بعض الظواهر، مثل ثورة Zoom، ومستوى كبير من التعلم التفاعلي عبر الإنترنت، وابتكارات لإصلاح التدريس غير الطوعي، وبناء الكفاءة الجماعية والمساعدة الذاتية، والتحديات التكنولوجية وانعدام الأمن التربوي. في بكين، عندما منع تفشي المرض الناس من الذهاب إلى المدرسة، اقترح علماء جامعة بكين استراتيجيات التدريس الخمس المحددة التالية للتعليم عبر الإنترنت في ظروف الوباء: ١) صلة عالية بين التصميم التعليمي عبر الإنترنت وتعلم الطلاب؛ ٢) التسليم الفعال للمعلومات التعليمية عبر الإنترنت؛ ٣) الدعم الكافي المقدم من أعضاء هيئة التدريس والمعلمين المساعدين للطلاب. ٤) مشاركة عالية الجودة لتحسين اتساع وعمق تعلم الطلاب؛ ٥) خطط طوارئ لمواجهة الحوادث غير المتوقعة على منصات التعليم عبر الإنترنت (باو، ٢٠٢٠). بالإضافة إلى ذلك، استكشف العديد من الباحثين في التعليم الطبي تحديات ومستقبل التعليم عبر الإنترنت في مجالهم. على سبيل المثال، أشار Goh and Sandars 2020)) إلى حدوث تغييرات كبيرة في التعليم الطبي العالمي وأنه من الضروري تعزيز

الابتكار التكنولوجي لمواصلة التدريس؛ اقترحوا أن استخدام الذكاء الاصطناعي للتعلم التكيفي والواقع الافتراضي قد يكون اتجاهات مستقبلية في التعليم الطبي.

بالإضافة إلى الدراسات المذكورة أعلاه حول التعليم العام، كان هناك المزيد من الدراسات التي تستكشف آراء الطلاب أثناء التعليم عن بعد في حالات الطوارئ. عباسي وآخرون (٢٠٢٠) ذكر أنه عندما كان الطلاب غير قادرين على الذهاب إلى المدرسة بسبب الوباء، فإنهم لا يحبون التعلم عبر الإنترنت بقدر ما يحبون التدريس وجهاً لوجه. وبالتالي، يجب على الإدارات الإدارية والمدرسين اتخاذ التدابير اللازمة لتحسين البيئات التعليمية عبر الإنترنت. استنادًا إلى دراسة استقصائية شملت ٧٧ متعلما من طلاب الطب في فصولهم الدراسية، جادل Agarwal و Kaushik (٢٠٢٠) بأن الطلاب يعتقدون أن الدورات التدريبية عبر الإنترنت قد غيرت إجراءاتهم العادية، ووفرت قدرًا كبيرًا من الوقت وسهلت عليهم الحصول على المواد التعليمية. كانت العوائق الرئيسية للتعلم هي عدد المشاركين والفشل الفني أثناء المحادثات الصفية. أوسو -فوردجور وآخرون. قام (٢٠٢٠) بالتحقيق في التعلم عبر الإنترنت بين ٢١٤ متعلما جامعيًا ووجد أن الوباء كان له تأثير سلبي على تعلمهم لأن العديد منهم لم يكونوا معتادين على التعلم بشكل فعال بمفردهم. نظرًا لأن معظم الطلاب في هذه المنطقة لم يتمكنوا من الوصول إلى الإنترنت ويفتقرون إلى المعرفة التقنية بأجهزة الإنترنت، فقد شكلت منصات التعلم التي تم استخدامها أيضًا تحديًا لهم.

ركزت معظم الدراسات المذكورة أعلاه حول آراء الطلاب على التعليم الجامعي لأن قدرات طلاب الجامعات على التعلم المنظم ذاتيًا في التعليم عبر الإنترنت أفضل من تلك الخاصة بطلاب المدارس الابتدائية والثانوية نظرًا لأعمارهم (Heo and Han، ٢٠١٨). ومع ذلك، عندما بدأ الوباء، واجهت جميع المدارس تحدي التحول إلى التعليم عن بعد في حالات الطوارئ. استكشفت بعض الدراسات قضايا التعلم في المدارس الابتدائية والثانوية أثناء تفشي المرض. على سبيل المثال، أشار Sintema (٢٠٢٠) إلى أن المدارس الابتدائية والثانوية في زامبيا مكّنت المعلمين والطلاب من

الحصول على فصول دراسية عبر الهواتف المحمولة والأجهزة اللوحية من خلال تنفيذ بوابات التعلم الإلكتروني والمراجعة الذكية مع زيادة عدد الأجهزة المحمولة المتاحة للاستخدام. وجدت الدراسة أن طرق التدريس والتعلم هذه ساعدت المعلمين على تقديم مواد التدريس والطلاب ليكونوا قادرين على التعلم الذاتي التنظيم أثناء الوباء. بالإضافة إلى ذلك، قام فوزي وخسومة (٢٠٢٠) بمسح ٤٥ من طلاب المدارس الابتدائية وحددوا المشكلات في تنفيذ التدريس عبر الإنترنت، بما في ذلك ١) توافر المرافق ، ٢) استخدام الشبكة والإنترنت ، ٣) تخطيط التعلم وتنفيذه وتقييمه ، و ٤) التعاون مع أولياء الأمور. توقع المؤلفون أن التعلم عبر الإنترنت سيكون مفيدًا للمعلمين أثناء جائحة COVID-19، لكن نتائجهم أشارت إلى نتائج ضعيفة للتعلم عبر الإنترنت، حيث أفاد ٨٠ ٪ من المعلمين أنهم شعروا بعدم الرضا عن التعليم عبر الإنترنت.

تم الترويج للدراسات والنماذج المتعلقة بالتعليم عبر الإنترنت لسنوات (Sun and Chen، ٢٠١٦). قبل جائحة COVID-19، ركزت معظم هذه الدراسات على الكليات، بينما ظل المعلمون والطلاب في المدارس الابتدائية والثانوية عديمي الخبرة في التعليم عن بعد في حالات الطوارئ (Lestari and Gunawan، ٢٠٢٠). على سبيل المثال، روجت تايوان لشهادة الدورات الرقمية على المستوى الجامعي لسنوات عديدة، كما دعمت الجامعات المعلمين في تسجيل مواد التعلم الإلكتروني. لذلك، مدرسو الجامعات أكثر خبرة في التدريس عبر الإنترنت. ومع ذلك، في المدارس الابتدائية والثانوية، يلعب التدريس الرقمي دورًا تكميليًا فقط. نموذج ما قبل الوباء هو أن يذهب الطلاب إلى الفصول الدراسية. لذلك، فإن المعلمين في المدارس الابتدائية والثانوية ليس لديهم خبرة كافية في التحول إلى التدريس عبر الإنترنت.

إن القدرات التقنية للمعلمين للتدريس عبر الإنترنت، ومعرفة الطلاب بالمنصات الرقمية، والمساعدة في البرامج والأجهزة التي يقدمها مركز معلومات المدرسة، ستؤثر جميعها على جودة التعلم الإلكتروني. علاوة على ذلك، فيما يتعلق بالتدريس والتفاعل والتقييم، كان ترتيب هذه الأنشطة بين المعلمين على جميع

المستويات مختلفاً قليلاً عن ترتيب هذه الأنشطة في التدريس في الفصل، ويمكن تصميم الأنشطة التعليمية المناسبة وفقاً لبيئة التدريس عبر الإنترنت. على الرغم من قيود منصات التدريس عبر الإنترنت، لا يزال من الممكن تنفيذ أنشطة التعلم عبر الإنترنت.

التوصيات والمقترحات

بناءً على النتائج المذكورة أعلاه، توصي الدراسة بما يلي:

- أن تتبنى المدارس السعودية تطبيق التصور المقترح لتفعيل منصات التعليم عن بعد في ضوء معايير رؤية المملكة ٢٠٣٠، مع ضرورة بناء استراتيجية مؤسسية لتطبيق آليات التصور المقترح.
- وضع أسس ومعايير فعالة لمتابعة أداء المعلمين في مجال تفعيل منصات التعليم عن بعد، واجراء الدراسات التقويمية للخروج بمؤشرات تساعد على الارتقاء بتفعيل هذه المنصات
- العمل على إعادة النظر في الدورات التدريبية المقدمة إلى المعلمين، والعمل على تطويرها في ضوء التطورات الحاصلة
- توفير بنية تعليمية ملائمة لتطبيق التعليم عن بعد وإزالة كافة المعوقات البشرية والمادية والفنية والتى تتمثل فى توفير كوادر بشرية مدربة
- إعداد إستراتيجيات تدريس تراعي متطلبات تعليم المقررات رقميا عبر المنصات التعليمية الرقمية
- التوعية المستمرة بأهمية تفعيل منصات التعليم عن بعد وتطبيقاته المتنوعة التي توفر الوقت والجهد والمال
- تشجيع وتدريب المعلمين على الاتصال بالطلبة من خلال الصفحات الالكترونية والبريد الإكترونى

- العمل على تطوير مهارات الطلبة من وقت لآخر لاستخدام منصات التعليم عن بعد بشكل يحقق الأهداف التعليمية المنشودة
- تدريب الطلبة على كيفية التعامل مع الوسائل التكنولوجية الحديثة لتهيئة الطلبة للاستفادة منها ومواصلة العملية التعليمية بشكل مستمر ودائم
- تصميم أليه للتطوير المهنى للمعلمين وللأباء حتى يكونوا قادرين على دعم المتعلمين فى التعليم عن بعد
- نشر الوعي بأهمية التعليم عن بعد فى ظل أزمة الازمات

المقترحات

تأسيساً على النتائج التي تم التوصل إليها، وفي ضوء التوصيات السابقة، يقترح الباحث القيام بالبحوث والدراسات المستقبلية التالية:

- إجراء المزيد من الدراسات حول ماهية التعليم وآلية تطبيقها في مديريات التربية والتعليم في مناطق أخرى، ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية.
- التعلم عن بعد وأثر بعض المتغيرات فيه
- فعالية استراتيجيات التعليم عن بعد والمنصات التعليمية الرقمية في رفع دافعية الانجاز لدى الطلاب
- اسهام بعض المتغيرات على تفعيل المنصات التعليمية الرقمية من وجهة نظر الطلاب

المراجع

أبو خريص، هاني جودة مصباح. (٢٠٢٠). متطلبات توظيف المنصات الرقمية في التعليم كما يدركها أعضاء هيئة التدريس والطلاب: دراسة مطبقة على جامعة الفيوم. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية: جامعة الفيوم - كلية الخدمة الاجتماعية، ع٢٠، ٤٣٥ - ٥٠٧. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1090370

البدو، أمل (٢٠١٨) مدى استخدام معلمي العلوم التعليم الالكتروني في ضوء متطلبات عصر تكنولوجيا المعلومات. ورقة مقدمة في المؤتمر الدولي السابع لكلية آتداب/جامعة الزيتونة -آفاق مستقبلية للتربية والتعليم في ظل عالم متغير، ٢٦٤ -٢٤٥

بدير، شاهنده محمود محمود. (٢٠٢١). مستوى الوعي الصحي عن الأمراض الوبائية في ضوء وباء فيروس كورونا المستجد كوفيد -١٩ لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي (الابتدائي - الإعدادي) في بعض المحافظات المصرية. المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج. العدد ٩٠، الجزء الثاني، أكتوبر

البرازي، مبارك عواد. (٢٠٢٠). تفعيل استخدام المنصات التعليمية في إدارة أزمات التعليم قبل الجامعي بدولة الكويت لمواكبة جائحة كورونا ٢٠٢٠. مجلة كلية التربية: جامعة طنطا - كلية التربية، مج٧٩، ع٣، ٥٣٣ - ٥٨١. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1215365

البقمي، محمد ضاوي عايض. (٢٠١٩). اتجاهات معلمي الطلبة الموهوبين نحو رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط - كلية التربية، مج٣٥، ع١٢ ، ٢٥٢ - ٢٨٢. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1046550

جاد الله، باسم سليمان صالح. (٢٠٢١). تصور مقترح لمعايير جودة المنصات الإلكترونية التعليمية في ضوء بعض النماذج العالمية. مجلة كلية

التربية: جامعة بني سويف - كلية التربية، مج١٨، ع١٠٢، ٤٧٥ - ٥٥٢.
مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1209933

حسن، حمدي حسن وزير، علي، عبير أحمد، و موسى، محمد محمود محمد. (٢٠٢١). استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في ظل تحديات جائحة كورونا: منصة وينجي جو نموذجا. مجلة كلية التربية: جامعة بني سويف - كلية التربية، مج١٨، ع١٠٤ ، ٤١٦ - ٤٣٧. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1210107

الحلفاوي، وليد سالم محمد. (٢٠١٧). التعليم الإلكتروني: تطبيقات مستحدثة. القاهرة، دار الفكر العربي.

الخيبري، س. (٢٠٢١). واقع استخدام معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية للمنصات التعليمية في التدريس والصعوبات التي تواجههن. المجلة العربية للنشر العلمي.

الخيبري، صبرية محمد عثمان. (٢٠٢٠). دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي لدى الطلاب لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ع١١٨، ١٧٥ - ١٩٥. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1018431

الرحيلي، نايف بن راشد داخل. (٢٠٢٠). الإصلاح التربوي في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ع١٢١، ٣٢٣ - ٣٤٥.
مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1052627

الرقب، صلاح (٢٠٢١) صعوبات التعليم عن بُعد في ظل انتشار فايروس كورونا Covid-19 من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة خان يونس في قطاع غزة في فلسطين، (رسالة ماجستير). جامعة الشرق الأوسط

رؤية المملكة ٢٠٣٠
https://www.vision2030.gov.sa/media/kumdady3/hcdp_ar.pdf

سالم، مها على، و خمايسة، صفاء موسى محمد. (٢٠٢٠). التوجهات المستقبلية لجامعة حائل في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠. الثقافة والتنمية: جمعية الثقافة من أجل التنمية، س٢٠، ع١٥٢، ٣٠١ - ٣٢٢. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1058535

السنوسي، ع. (٢٠٢١). جودة التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم - جامعة عمر المختار.

سياف، عامر مترك؛ و محمد، أمل أحمد جمعة. (٢٠٢١). التحديات التقنية والنفسية لتفعيل التعليم عن بُعد لمواجهة جائحة كورونا لدى أعضاء هيئة تدريس وطلاب جامعة بيشة. المجلة التربوية لكلية التربية - جامعة سوهاج. عدد ٨٤ إبريل، الجزء ١، ١١٥ - ١٦٣.

شحاته، حسن، والنجار، زينب. (٢٠١٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية.

الشمراني، شرعاء علي. (٢٠١٩). التعليم الرقمي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. المجلة العربية للتربية النوعية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع٦، ١١٩ - ١٢٤. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/938760

الشمري، عبد العزيز (٢٠١٦). درجة استخدام معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة حائل لأدوات تكنولوجيا المعلومات ومعيقات استخدامها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة اليرموك.

الشوارية، د. (٢٠١٩). درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الإلكترونية واتجاهاتهم نحوها. جامعة الشرق الأوسط.

صفر، عمار حسن. (٢٠٢٠). معوقات التعليم والتعلم عن بُعد في التعليم الحكومي بدولة الكويت أثناء تفشي جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد - ١٩) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت: دراسة استطلاعية تحليلية. المجلة التربوية لكلية التربية - جامعة سوهاج. عدد ٧٩ نوفمبر، ج ٤، ٢٠٥٧ - ٢١٠٤

الظفيري، محمد (٢٠٢٠). درجة توظيف معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية لأدوات التكنولوجيا الحديثة في ضوء منهج الكفايات بدولة الكويت. مؤتة للبحوث والدراسات. ٢٩٤ -٢٥١: (١)٣٥

عبد القادر، محمود هلال عبد الباسط. (٢٠٢١). أزمة جائحة كورونا Covid 19 وإشكاليات التعليم عن بُعد: تحديات ومتطلبات. المجلة التربوية لكلية التربية - جامعة سوهاج. عدد ٨٣ مارس، الجزء ١، ١ -١٧.

العراقى، رانيا محفوظ حبيب، و العتيبي، نوال بنت سعد مبطي، و العصيمي، سامية بنت منصور بن ناصر (٢٠٢١). المنصات التعليمية الإلكترونية في الجامعات السعودية ودورها في مواجهة جائحة كورونا بين الواقع والمأمول: رؤية مستقبلية. المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية، ج٨٦، ٩٨٧ - ١٠٥٠. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1142489

العنزي، شيمة سالم. (٢٠١٨). المنصات الإلكترونية التعليمية ودورها في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدارس المملكة العربية السعودية (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، اربد. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/957999

العنزي، لافي بن عويد سالم. (٢٠٢١). فاعلية استخدام المنصات التعليمية الرقمية في تنمية مهارات الاستقصاء والميول العلمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية: جامعة الملك خالد

- كلية التربية - مركز البحوث التربوية، مج٨، ع٢، ٢٩٥ - ٣٣٧.
مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1217422

لرضي، ج. (٢٠٢١). المهارات اللازمة لتحقيق التوافق بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠ لخريجي كلية الخدمة الاجتماعية وسبل تعزيزها. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٩(٥).

المبحوح، أ. (٢٠١٩). أثر توظيف المنصات التعليمية التفاعلية في تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني عشر بمبحث التكنولوجيا في عصر الرقمنة. مجلة العلوم التربوية، (٢٠)،٤.

مبسلط، ملك (٢٠١٥). واقع استخدام معلمي المرحلة الثانوية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس في المدارس الثانوية الحكومية في عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

محمود. محمد جابر. (٢٠٢٠). دور التعليم عن بعد في حل إشكاليات وباء كورونا المستجد. المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية، ج٧٧، ١٥٣١ - ١٥٤٣. مسترجع من
http://search.mandumah.com/Record/1069605

المطيري، ب. (٢٠٢١). دور استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في تحسين العملية التعليمية لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في منطقة الفروانية بدولة الكويت. المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية، ٢(١)، ٢٠٢ -٢١٥.

مفلح، محمد (٢٠٢٠). درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية لمستحدثات التكنولوجيا في التعليم في مدارس لواء المزار الشمالي في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،٣١ -٢٧: (١)١٣

المقبل، ج. (٢٠٢١). "أنموذج مقترح لخصخصة التعليم العام في ضوء التجارب العالمية وتطلعات رؤية ٢٠٣٠ من وجهة نظر قيادات تعليم جدة". المجلة العربية للنشر العلمي.

اليامي، هادية بنت علي بن محمد. (٢٠١٨). رؤية مستقبلية لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة، مج٢، ع٢٦، ٣٢ - ٤٩. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/940305

Gardner, L. (2020), "Covid – 19 Has Forced Higher Education to Pivot to Online Learning, Here Are 7 takeaways so Far", Chronicle of Higher Education, Vol. 66, Issue 26.

Hassounah, M., Raheel, H., & Alhefzi, M. (2020). Digital response during the COVID-19 pandemic in Saudi Arabia. Journal of Medical Internet Research, 22(9), e19338

PETRIŞOR, R.-M., & PETRIŞOR, S.-M. (2021). Digital Permanences in the Contemporary Educational Space. The Moodle Elearning Platform. Revista Academiei Fortelor Terestre, 26(1), 45–48. https://doi.org/10.2478/raft-2021-0007

Qalaja, W. (2015). The Effectiveness of Using Edmodo on Developing Seventh Grades Writing Skills and Their Attitude Towards Writing in Gaza Governorate. M. A Dissertation Islamic University Gaza.

Serezhkina, Anna (2021). Digital Skills of Teachers, E3S Web of Conferences, 258, 07083:1-2 https://doi.org/10.1051/e3sconf/202125807083

Srinivasan D. K. (2020). Medical Students' Perceptions and an Anatomy Teacher's Personal Experience Using an e-Learning Platform for Tutorials During the Covid-19

Crisis. Anatomical sciences education, 13(3), 318–319. https://doi.org/10.1002/ase.1970

WHO (2020). https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19

رقم الإيداع بدار الكتب ١٨٣١٣ / ٢٠٠٩

الترقيم الدولى 1110 – 3914

The Online ISSN 2686-3772