مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الخامس والعشرون
ربيع الآخر ١٤٤٢هـ

الجزء الأول

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

رقم الإيداع: ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ . ١٦٥٨

بسم الله الرحمن الرحیم

المشرف العام
الأستاذ الدكتور / أحمد بن سالم العامري
معالي رئيس الجامعة

نائب المشرف العام
الأستاذ الدكتور / عبد الله بن عبد العزيز التميم
وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير
الأستاذ الدكتور / عبد الله بن فالح السكران
الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية التربية

مدير التحرير
الدكتور / سالم بن علي اليامي
عميد البحث العلمي

أعضاء هيئة التحرير

- **الأستاذ الدكتور / أحمد بن عبد العزيز الرومي**
  الأستاذ في قسم أصول التربية - كلية التربية

- **الأستاذ الدكتور / أحمد بن محمد النشوان**
  الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

- **الأستاذ الدكتور / بدر بن عمر العمر**
  الأستاذ في قسم علم النفس التربوي – كلية التربية بجامعة الكويت

- **الأستاذة الدكتورة / سوسن بنت محمد زرعة**
  الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
  جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

- **الأستاذ الدكتور / طارق بن صالح الريس**
  الأستاذة في قسم التربية الخاصة – كلية التربية بجامعة الملك سعود

- **الأستاذ الدكتور / عبد المحسن بن محمد السميح**
  الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
  جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

- **الأستاذ الدكتور / علي بن راشد النعيمي**
  دائرة التعليم والمعرفة – أبو ظبي

- **الأستاذ الدكتور / محمد خميس حرب**
  أمين تحرير مجلة العلوم التربوية

التعريف:

مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة، تصدر عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، وسلامة المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفًا عامًا هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في التخصصات والمجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع التربوي والتعليمي المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.

س

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

أولاً: شروط قبول البحث.

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.

٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.

٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.

٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.

٥. ألا يكون قد سبق نشره أو مقدمًا للنشر في جهات أخرى.

٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانيًا: تقديم البحث.

١. تُرسل نسختين من البحث إلكترونيًا على البريد الإلكتروني للمجلة edu_journal@imamu.edu.sa إحداهما بصيغة Word والأخرى بصيغة PDF.

٢. تقديم ملخص باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن عشرة أسطر، وتوضع الكلمات المفتاحية (Key Words) أسفل كل ملخص.

٣. ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.

٤. تعبئة نموذج طلب النشر مشفوعاً بسيرة ذاتية مختصرة للباحث.

٥. عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم.

٦. لا يزيد البحث عن ٣٥ صفحة من نوع A4، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.

٧. حجم المتن للغة العربية (١٦) Traditional Arabic، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد).

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم توثيق المراجع والاقتباس وفقا لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA).

٢. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

٣. عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

رابعًا: تحكيم البحث.

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحصًا أوليًا وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.
٢. تُحكَّم البحوث من قبل اثنين على الأقل من المحكمين من ذوي الاختصاص في موضوع البحث.
٣. في حال اختلاف رأي المحكمين يُرسل البحث لمحكم مرجح.
٤. يُمنح الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبول البحث.
٥. تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حال تم رفض البحث.

خامسًا: نشر البحث

١. البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.
٢. تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونيًا دون إذن كتابي من هيئة التحرير.
٣. تحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.
٤. يُعطى الباحث نسختين من المجلة، وتُنشر المستلات على موقع العمادة الشبكي.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa

* * *

المحتويات

درجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة بإدارة الإشراف التربوي ومكاتبها المختلفة بمدينة مكة المكرمة. (دراسة تتبعية) د. حياة بنت محمد بن سعد الحربي	١٥
توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة وفجواتها البحثية د. محمد حسن سعيد آل سفران أ. عبد الرحمن عامر حسن الشهري	٩٧
فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية د. إيمان بنت عبدالعزيز السحيباني	١٥٥
فاعلية استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية لتنمية التحصيل الدراسي ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا في مقرر الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية د. محمد زيدان عبدالله ال محفوظ د. محمد عوض محمد السحاري	٢٣٩
المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين بالجامعات السعودية أ.د. عبدالعزيز بن سليمان الدويش	٣١٥
"الخبرة الميدانية" تجارب عالمية لإعداد معلم التربية الفنية في برامج الدراسات العليا د. قَمَّاش بن عَلِّي حسين آلِ قَمّاش	٣٦١
تنمية بعض العادات العقلية وأثرها على بعض المتغيرات المرتبطة بالإنجاز الأكاديمي في الإحصاء لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم د. ربيع عبده أحمد رشوان د. إسلام أنور عبد الغني يونس	٤١٩
أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بوجهة الضبط الأكاديمية لدى الطلبة الموهوبين د. نايف بن فهد الفريح	٥٣١

درجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة بإدارة الإشراف التربوي ومكاتبها المختلفة بمدينة مكة المكرمة (دراسة تتبعية)

د. حياة بنت محمد بن سعد الحربي
قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة أم القرى

درجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة بإدارة الإشراف التربوي ومكاتبها المختلفة بمدينة مكة المكرمة. (دراسة تتبعية)

د. حياة بنت محمد بن سعد الحربي
قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة أم القرى

تاريخ تقديم البحث: ١٠/ ٣/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:٢٢/ ٤/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة وممارساتها في إدارة الإشراف التربوي ومكاتبها بمدينة مكة المكرمة ، والتغير الحاصل فيها خلال الفترة ما بين (١٤٣٥- ١٤٣٩هـ)، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة التطبيق خلال العامين تعزى لمتغيرات: (النوع، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة). وتم استخدام المنهج الوصفي التتبعي، واستبيان (DLOQ) كأداة للدراسة، وقد طُبق على عينة عشوائية بسيطة بلغت (٣٠٤ مشرف ومشرفة) عام (١٤٣٥هـ)، ثم طُبق مرة أخرى عام (١٤٣٩هـ) على عينة مماثلة بلغت (٣٠٧) ، وأظهرت نتائج الدراسة : أن تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة جاء خلال العامين متوسطاً ، كما ظهر لمتغير النوع والمؤهل العلمي فروق دالة إحصائياً، ولم يظهر لمتغيري المسمى الوظيفي وسنوات الخبرة. ومن توصيات الدراسة: إنشاء وحدة متخصصة بإدارة الإشراف التربوي تعمل على تقييم ثقافة التعلم ، وقياس مستوياته ، وترسيخ أبعاده بها.

الكلمات المفتاحية: المنظمة المتعلمة، إدارة الإشراف التربوي، دراسة تتبعية.

The degree of application the dimensions of Learning organization in Educational supervision Management and its various offices in Mecca. (Follow up study)

Dr. Hayat Mohammad Saad Alharbi
Educational Administration and Planning Department - College of Education
Umm Al-Qura University

Abstract:

The study aimed to determine whether there are statistically significant differences at the level (0.05) in the degree of application of the dimensions of the organization and its practices in the educational supervision department and its offices in Makkah, and the change that took place during the period (1435-1439H), and If there were statistically significant differences between the mean responses of the study sample to the degree of application during the two years due to variables: (gender, educational qualification, job title, years of experience). The descriptive method and the DLOQ questionnaire were used as a tool for the study. It was applied to a simple random sample (304 supervisors and supervisors) in (1435 AH), and then reapplied (1439 AH) to a similar sample (307). The application of the dimensions of the Learning organization came during the two years on average, like gender and educational qualification variable showed statistically significant differences, and did not show the variables of the job title and years of experience. The study's recommendations include: Establishing a specialized unit in the Department of Educational Supervision to evaluate the culture of learning, measure its levels and consolidate its dimensions

key words: Educational Organization, Educational Supervision Department, Follow-up Study

المقدمة:

يمر التعليم في المملكة العربية السعودية – بكافة قطاعاته ومستوياته –في الوقت الحالي من الألفية الثالثة بالكثير من التغيرات التي يفرضها تحقيق الرؤية الوطنية (٢٠٣٠) والتي جعلت التعليم كما يذكر العيسى (٢٠١٦، ص١١) "من أولوياتها الرئيسية؛ إيماناً منها بدوره الفاعل في صنع رأس المال البشري، وتحقيق متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل".

لذا تبنت وزارة التعليم ستة أهداف استراتيجية؛ هي: (١) إتاحة التعليم لجميع شرائح الطلبة. (٢) تحسين استقطاب المعلمين، وإعدادهم وتطويرهم. (٣) تحسين البنية التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار. (٤) تطوير المناهج وأساليب التعليم والتقويم. (٥) تعزيز القيم والمهارات الأساسية للطلبة. (٦) تعزيز قدرة نظام التعليم على تلبية متطلبات التنمية وسوق العمل، وذلك ببرنامج التحول الوطني (٢٠٢٠) الذي شاركت فيه مع (٢٤) جهة حكومية في مرحلته الأولى عام (٢٠١٦)، وقد هدف وفقاً لوثيقته إلى رفع الكفاءة والفاعلية في ممارسة أجهزة الدولة لمهامها واختصاصاتها؛ لتتوافق مع طموحات وتطلعات الرؤية (٢٠٣٠)، ولمواجهة تحدياتها بما يرتقي بمستوى الخدمات المقدمة لأفراد المجتمع.

وقد جعلت وزارة التعليم هذه الأهداف محور الارتكاز لجميع برامجها ومبادراتها وعملياتها للتغيير والتطوير، ففي قطاع التعليم العام عملت الوزارة وفقاً لما ورد في موقعها على تطوير الأنظمة والإجراءات، واعتماد اللامركزية، وإعطاء الصلاحيات لإدارات التعليم والمدارس بما يكفل جدية العمل

والانضباط في النظام التعليمي، ويعزز العدالة، ويكافئ الأداء المتميز، ويرفع كفاءة وفعالية الأداء.

وتمثل إدارات التعليم العامة في جميع مناطق المملكة بما تشمله من أجهزة إدارية متعددة عاملاً حاسماً في قيادة عمليات التغيير المستهدفة بهذه المرحلة الانتقالية كونها حلقة الوصل ما بين السياسات التعليمية بالإدارة العليا والميدان التعليمي بكل مراحله وفئاته، والإشراف التربوي أحد أهم هذه الأجهزة؛ كونه الداعم والمساند لعمل المدارس؛ حيث يقع على عاتقه كما تبين القبلان (٢٠١٨) الجزء الأكبر في تطبيق النظام التربوي، وتفعيله، ومتابعة آليات العمل به، وتجويد عمليات التعليم والتعلم من خلال الرعاية والتوجيه المستمر لنمو الطالب والمعلم، إضافة إلى تهيئة البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار؛ لتحسين نوعية مخرجات التعليم، إضافة إلى كونه عملية إنسانية تشاورية تقوم على احترام آراء المعلمين والطلبة وكل المتأثرين بالعملية التعليمية، وتشجيع مشاركتهم في البرامج والفعاليات والأنشطة الوزارية؛ من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

وقد أولى المسؤولون بالتعليم جل اهتمامهم بالإشراف التربوي؛ انطلاقاً من أهمية دوره المذكور في كتيب وكالة الإدارة العامة للإشراف التربوي (١٤٢٩) في تجويد المنظومة التعليمية في جميع عناصرها وتطويرها وإحداث التكامل بينها، وذلك بإعادة النظر في مجمل العمليات الإشرافية على مستوى الفكر والممارسة والبنى التنظيمية والهيكلية للإشراف التربوي؛ لتكون منسجمة مع رؤى الوزارة وأهدافها؛ لإحداث التحول المنشود في النموذج التربوي وفي

بيئات التعلم المدرسي على وجه الخصوص؛ لتعزيز الهوية الوطنية، وللمواءمة مع التوجهات الحديثة للإصلاحات التربوية المعتمدة على المعرفة المعاصرة وبناء مجتمعات المعرفة؛ حيث لم تعد نماذج الإشراف التربوي وأساليبه التقليدية قادرة على معالجة المشكلات التعليمية، وإحداث التغييرات المرغوبة ومواجهة التحديات.

لذا ارتكز التوجه التربوي الحديث الذي اعتمدته إدارة الإشراف في تنمية مجتمعات التعلم المهنية على مستوى الإدارة ذاتها والمدارس على مفهوم المنظمة المتعلمة (Learning Organization) والذي يعد أحد المنهجيات الإدارية الحديثة التي تعزز قدرة المنظمات على التكيف والاستجابة للتغيرات البيئية من خلال إدارة عمليات المعرفة، وتسهيل التعلم المستمر على مستوياتها الثلاثة (الفردي، والجماعي، والمنظمي) بما يحقق الارتقاء بكفاءة وفعالية رأس المال البشري؛ لذا يعرف سينج (senge،١٩٩٠: ٧) المنظمة المتعلمة بأنها: "المنظمة التي يعمل أفرادها باستمرار على توسيع قدراتهم على تحقيق النتائج المرغوبة، والتي تمكنهم من تكوين أنماط فكرية جديدة تعزز من طموحاتهم الجماعية وتعلمهم المستمر من بعضهم البعض". وترى سلطان وخضر (٢٠١٠) أن المنظمة المتعلمة ترتكز على مجموعة من الأبعاد التي تميزها عن غيرها من المنظمات وتسهم في تحقيق التعلم المستمر؛ للوصول بالمنظمة إلى تحقيق غاياتها وأهدافها، وربط الأداء الفردي بالأداء التنظيمي، إضافة إلى زيادة مقدرة العاملين على تبني رؤية مشتركة، وتشجيع التطور الذاتي المستمر، وزيادة قدراتهم وإمكاناتهم، وإثارة طاقات الإبداع والابتكار لديهم، وتوفير

مرونة عالية في التعامل مع البيئة، والمشاركة في اتخاذ القرار من خلال التفكير النظمي الشمولي.

حيث أكدت كثير من الدراسات -كدراسة: عبابنة (٢٠٠٧)، وأبي حشيش ومرتجي (٢٠١١)، والديحاني (٢٠١٥)، و (Eradem& Ucar ،٢٠١٣)، (Shalihin et al،٢٠١٨) - أن توافر هذه الأبعاد بالمنظمة يؤهلها للتحول من النمط التقليدي إلى نمط منظمة التعلم؛ بما تحدثه من تغييرات في البنى والهياكل التنظيمية، والمهام والأدوار، وأنظمة الرقابة، وقياس الأداء، ونظم الاتصال. وحيث إن إدارات الإشراف التربوي في كل مناطق المملكة قد بدأت بالفعل مسيرة التغيير والتطوير باتجاه بناء مجتمعات المعرفة وتكوين المنظمات المتعلمة، ونظراً لأهمية وحيوية الدور الذي يقوم به المشرفون في تجويد عمليات التعليم والتعلم، وإزالة العوائق التي تواجهها، ووضع اللبنات البنائية والثقافية التي تدعم عملية التعلم المستمر وعملية التكيف مع المستجدات؛ سعياً لتحقيق طموحات أفراد المنظومة التعليمية والمتطلبات المجتمعية؛ هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد درجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في إدارة الإشراف التربوي بمدينة مكة المكرمة خلال الفترة ما بين عام (١٤٣٥-١٤٣٩هـ) ودرجة التغيير الحادثة بفعل الزمن ونوعيته كدراسة تتبعية.

مشكلة الدراسة:

حرصت وزارة التعليم على تطوير منظومة الإشراف التربوي؛ لمواجهة التحديات، والمواءمة مع مستجدات عصر المعرفة، وتقنية المعلومات

والاتصالات؛ استجابة لإستراتيجية التحول الوطني لبناء مجتمع المعرفة (١٤٣٥)، ومشروعات تطوير التعليم العام، ورؤية (٢٠٣٠)؛ لاستثمار التعليم في بناء الاقتصاد المعرفي؛ فقامت وزارة التعليم بتقويم برامجها وخططها، وإعادة هيكلتها، وتحديث تنظيماتها، وتجديد آليات وأساليب العمل والتنمية المهنية للمشرفين التربويين، وتطوير النظم الإلكترونية المساندة لعملهم (كنظام نور وفارس. . . إلخ)، وبناء منظومة قيادة الأداء الإشرافي التي تعمل كما يبين البوشي (٢٠١٦) على توجيه جهود المشرفين نحو الأعمال المرغوبة والمؤثرة في العملية التعليمية، وتحديد مواطن الخلل والضعف؛ لاتخاذ الإجراءات التصحيحية.

إن الانتقال بهذا التجديد التطويري إلى أرض الواقع يتطلب توافر أبعاد المنظمة المتعلمة التي تقوم على نمط جديد لقيادة الإشراف التربوي يدعم عملية التعلم، ويجعل المعرفة القوة المحركة كما يؤكد غوبتا ومكدانيل (Gupta&McDaniel،٢٠٠٢) لاستمرارية التطور والتميز، ويشجع الحوار بين المشرفين على اختلاف مسمياتهم الوظيفية وتبادل الأفكار والخبرات، والتعاون الجماعي من خلال تكوين فرق العمل؛ لنشر المعرفة وتداولها وتوظيفها بالمواقف العملية، وتوليد معارف جديدة تؤدي إلى تطوير أساليب التفكير والتحليل لديهم، وبناء نماذج تفكيرية جديدة وفق قيم ورؤية مشتركة تعزز قدراتهم على التكيف مع المستجدات، والاستجابة لمتطلباتها، والقيام بأدوارهم نحو أطراف العملية التعليمية؛حيث يعمل المشرفون وفقاً لما ذكره نولان وهوفر (Nolan & Hoover،٢٠٠٨) في إطار معارفهم وخبراتهم المستمدة من تعلمهم

المستمر على تنمية المعلمين، وتدريبهم، وتقويمهم؛ بل العمل على تغيير نظرتهم لأنفسهم، واكتساب الثقة التي تؤهلهم لتحسين أدائهم الحالي وأداء طلابهم. كما يقومون بالأمر ذاته مع القيادات المدرسية؛ للمساعدة في تطوير مواقفهم باتجاه العمل المدرسي؛ ليكون أكثر إيجابية وتشاركية وانفتاح على البيئة الخارجية بما يدعم قدرة المدرسة على تحقيق غاياتها، وخدمة المجتمع.

غير أنه وبرغم كل الجهود المبذولة لايزال الإشراف التربوي يعاني من الصعوبات والمعوقات التي يُرجعها الشهري (١٤٣٥) إلى أن المشرف التربوي يعمل في ميدان فسيح ومتشابك، ويرتبط بإدارات وبيئات مختلفة لكل واحدةٍ منها مهام وتكاليف تصل إلى حد التناقض بعض الأحيان؛ ومن أبرز هذه المعوقات: كثرة الأعباء على المشرف التربوي، وقلة وجود التدريب والتطوير المناسب له، إضافة إلى انعدام المخصصات المالية لتطبيق الأساليب الإشرافية الحديثة، وعدم وجود الصلاحيات الكافية، والنظرة السلبية للمشرف كمفتش يتصيد الأخطاء. وقد اتفقت دراسة الزهراني وآخرين (٢٠١٦) مع ما أشار إليه الشهري (١٤٣٥). ومن الدراسات الحديثة التي أجريت للكشف عن معوقات الإشراف التربوي في بعض مناطق المملكة العربية السعودية: دراسة الكثيري (٢٠١٧)، والفايز (٢٠١٧) التي أظهرت أن من المعوقات: قيام المشرفين بأعمال روتينية خالية من الإبداع، وتجاهل المسؤولين لمقترحاتهم وملحوظاتهم التي تسهم في تطوير العملية التعليمية. في حين أظهرت دراسة آل حارس (٢٠١٨) أن من المعوقات التي تحول دون ممارسة المشرف التربوي لأدواره في تحسين المناخ التنظيمي المدرسي: تكليفه بأعمال إدارية تبعده عن

ممارسة أدواره الفنية، وكثرة المدارس التي يشرف عليها، وقلة مشاركته في تخطيط المنهج وبنائه.

إن وجود مثل هذه المعوقات يقلل من قدرة إدارة الإشراف التربوي على التوجه بالتجديدات التي تم إدخالها عليه نحو تحقيق خصائص المنظمة المتعلمة، وبالتالي من دوره في تحويل المدارس إلى منظمات تعلم مهنية؛ لذا من المهم: إجراء دراسة تبحثُ في درجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في إدارة الإشراف التربوي؛ نظراً لقلة الدراسات العربية عامة والسعودية بصفة خاصة التي تناولت هذا الموضوع المهم في إدارة الإشراف التربوي؛ لذا تسعى الدراسة الحالية للبحث في درجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في إدارة الإشراف التربوي ومكاتبها المختلفة بمدينة مكة المكرمة وتحديد درجة التغير الحادث في تطبيق هذه الأبعاد نتيجة العامل الزمني للفترة من عام (١٤٣٥) إلى عام (١٤٣٩) من وجهة نظر عينة من المشرفين والمشرفات كدراسة تتبعية.

أسئلة الدراسة:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لتحديد درجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في إدارة الإشراف التربوي ومكاتبها المختلفة بمكة المكرمة تعزى لاختلاف العام (١٤٣٥-١٤٣٩هـ) ؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لتحديد درجة تطبيق ممارسات كل بعد من أبعاد المنظمة المتعلمة

في إدارة الإشراف التربوي ومكاتبها المختلفة بمكة المكرمة تعزى لاختلاف العام (١٤٣٥-١٤٣٩هـ) ؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في تحديد درجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة ككل لعامي (١٤٣٥-١٤٣٩هـ) تعزى لمتغيرات: النوع، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، مدة الخبرة في العمل التربوي؟

أهداف الدراسة:

- معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في تحديد درجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في إدارة الإشراف التربوي ومكاتبها المختلفة بمكة المكرمة نتيجة الفترة الزمنية.
- معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في تحديد درجة تطبيق ممارسات كل بعد من أبعاد المنظمة المتعلمة في إدارة الإشراف التربوي ومكاتبها المختلفة بمكة المكرمة نتيجة الفترة الزمنية.
- تحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في تحديد درجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة ككل في عامي (١٤٣٥-١٤٣٩هـ) تعزى لمتغيرات: النوع، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، مدة الخبرة في العمل التربوي.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في العناصر التالية:

- كونها تبحث في تحقُّق أحد أهم المداخل الإدارية الحديثة لمنظمات القرن الواحد والعشرين؛ وهو المنظمة المتعلمة في إدارة الإشراف التربوي؛ حيث إن نجاحها في ذلك سينعكس إيجاباً على جودة أدوارها بالمنظومة التعليمية؛ ولاسيما خلال الفترة الراهنة التي يُعول فيها على التعليم باعتباره الأداة الإستراتيجية لتحقيق غايات الرؤية الوطنية (٢٠٣٠) من خلال بناء الموارد البشرية المؤهلة.
- تعتبر من الدراسات الطولية (القليلة بحثياً) التي اهتمت بتتبع درجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة بإدارة الإشراف التربوي خلال فترة زمنية محددة، ولم تجد الباحثة أي دراسة تتبعية عربية أو أجنبية للموضوع نفسه؛ لذا يؤمل أن تكون إثراء للمكتبة ونواة لمزيد من البحوث من هذا النوع.
- من المأمول أن تكون نتائجها مؤشراً قويًّا في إظهار مواطن القوة والضعف في تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة؛ مما يساعد المسؤولين في إدارة التعليم على اتخاذ الإجراءات التحسينية والتطويرية بإدارة الإشراف التربوي لبناء منظمة تعلم تساهم بفعالية في تكوين مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام.
- أن تسهم نتائج الدراسة في زيادة معرفة المشرفين والمشرفات لجوانب العمل الإشرافي التي تحتاج إلى تحسين وتطوير لترسيخ مقومات المنظمة المتعلمة في إداراتهم؛ للارتقاء بأدائهم المهني.

حدود الدراسة:

موضوعياً: تناولت أبعاد المنظمة المتعلمة في نموذج Marsick&،١٩٩٣) Watkins)؛ وهي: (إيجاد فرص التعلم والتطوير المستمر، تعزيز الاستفسار والحوار، تشجيع التعاون وتعلم الفريق، إنشاء أنظمة لاكتساب المعرفة ومشاركة التعلم، التمكين لبناء رؤية مشتركة، القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم، الربط مع البيئة).

بشرياً: طبقت على المشرفين والمشرفات في جميع مسمياتهم الوظيفية.

مكانياً: إدارة الإشراف التربوي ومكاتبها المختلفة الموزعة جغرافياً بمدينة مكة المكرمة.

زمانياً: أجريت الدراسة في الفصل الثاني للعام (١٤٣٥هـ)، ثم أجريت مرة أخرى في الفصل الثاني للعام (١٤٣٩هـ).

مصطلحات الدراسة:

١. أبعاد المنظمة المتعلمة (Dimensions of the) learning organization:

يعرفها أبو زيد (٢٠١٣، ص١٢): "تلك الإستراتيجيات والأدوات التي يجب الإلمام بها من قبل كل منظمة تسعى للتحول كمنظمة متعلمة".

وتعرفها الغامدي (٢٠١٦، ص٣٥٦) بأنها: "الآليات والإستراتيجيات التي تستخدمها المنظمات، والتي تسهل وتيسر التحول إلى المنظمة المتعلمة".

أما الدراسة الحالية فتعرفها إجرائياً بأنها: المسارات الإستراتيجية (وهي: إيجاد فرص التعلم والتطوير المستمر، تعزيز الاستفسار والحوار، تشجيع التعاون وتعلم الفريق، إنشاء أنظمة لاكتساب المعرفة ومشاركة التعلم،

التمكين لبناء رؤية مشتركة، القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم، الربط مع البيئة) التي تتضمن جملة من الآليات والأساليب والأنشطة التي يسهم تطبيقها في كل مستويات المنظمة إلى تحويلها إلى منظمة متعلمة، والتي يتم قياسها بالدرجة التي يعطيها المستجيب لفقرات أداة الدراسة.

٢. المنظمة المتعلمة (Learning Organization):

عرفها بدلر وآخرون (peddler et al ،١٩٩١، p: 1) بأنها: "المنظمة التي تُسهل تعلم جميع أعضائها، وتُحول نفسها باستمرار؛من أجل تحقيق أهدافها الإستراتيجية". ويعرفها جارفن (Garvin،١٩٩٣، p: 3) بأنها: "المنظمة الماهرة في إنشاء المعرفة، واكتسابها، ونقلها، وتعديل سلوكياتها؛ لتعكس المعرفة والرؤى الجديدة".

وتعرفها ماركواردت (Marquardt،٢٠٠٢) بأنها: المنظمة التي تتعلم بقوة وبشكل جماعي، وتغير نفسها بانتظام من خلال جمع واستخدام وإدارة المعرفة والمعلومات بشكل أفضل لتحقيق أهداف تجديداتها التنظيمية.

وتعرفها الدراسة إجرائياً بأنها: المنظمة التي تجعل التعلم المستمر المرتكز الأساسي بهياكلها وتنظيماتها وبأبعاد العمل بها، من خلال دعم قيادتها لعمليات نشر المعرفة والتجارب والخبرات التراكمية، وتشجيع تداولها وتشاركها بين أفرادها بوسائل تكنولوجية متنوعة، وتهيئة البيئة المحفزة على التعاون والعمل الجماعي، وتمكين أفرادها من تكوين رؤية مشتركة وتفكير شمولي يسهم في التحسين والتطوير المستمر لعملياتها، ويحقق جودة مخرجاتها.

٣. الإشراف التربوي (Educational Supervision):

يُعرفه الدليل التنظيمي للإشراف التربوي في إصداره الأول (١٤٣٦، ص٨) بأنه: "عملية مهنية تشاركية مبنية على أسس ومنهجية علمية تقدم الدعم الفني للقيادة المدرسية والمعلم؛ لتقويم عمليات التعليم والتعلم وتطويرها، وتجويد نواتجها".

٤. إدارة الإشراف التربوي (Educational Supervision Management):

ذكر المحمدي (٢٠١٠، ص١٠) "أنها الجهة التي تقوم بتلك الجهود الإدارية والفنية التعليمية؛ من تخطيط، وتنفيذ، ومتابعة، وتقويم؛ من أجل تطوير العملية التربوية بما يحقق الأهداف العامة للتعليم، وبما يتمشى مع سياسة الدولة للتعليم، وهي الجهة التي تضع القرارات والأنظمة والسياسات التربوية موضع التنفيذ".

أما الدراسة الحالية فتعرفها إجرائياً بأنها: الجهة التابعة للإدارة العامة للتعليم بمدينة مكة المكرمة والمسؤولة عن تجويد عمليات التعليم والتعلم، وذلك بتقديم الدعم لتطبيق النماذج الإشرافية وأساليب القيادة الحديثة، والمشاركة في التنمية المهنية للمعلمين وللقيادات المدرسية، والعمل على تحقيق سياسات التعليم وخططه الإستراتيجية وأهدافه التربوية بكفاءة وفعالية.

٥. مكاتب الإشراف التربوي (Offices of educational Supervision):

تُعرفها الدراسة الحالية إجرائيا بأنها: وحدات إدارية ترتبط بإدارة الإشراف التربوي، وتتوزع بالجهات الجغرافية (شمال، جنوب، وسط، شرق، غرب)

لمدينة مكة المكرمة، وتقوم بتنفيذ مهام وأدوار الإشراف التربوي؛ لتطوير وتجويد العملية التعليمية والقيادة بالمدارس.

أدبيات الدراسة

المنظمة المتعلمة(Learning Organization)):

انبثق مفهوم المنظمة المتعلمة وفقاً لما ذكره ساي (Siy،٢٠١٧) عن الأسس النظرية التي طورها شون (Schon،١٩٧٣) والتي تقوم على ربط تجربة العيش في مواقف متغيرة باستمرار مع الحاجة للتعلم؛ حيث تكون المنظمات وموظفوها في سلسلة من التحولات المستمرة التي ينبغي معها أن يكونوا ماهرين وقادرين من خلال عملية التعلم على إدارة وتوجيه هذه التحولات، ليس من أجل إحداثها فقط؛ ولكن من أجل تطوير منظماتهم، وإعادة اختراعها وقد تابع كل من أرجيرس وشون (Argyris&Shcon،١٩٧٨) تطوير هذه النظرية للتأكيد على أهمية التعلم التنظيمي من خلال التغذية الراجعة، والتعلم الفردي، والتعلم المزدوج الحلقة (Double Loop Learning)؛ حيث يريان أن هناك فجوة بين ما يقوله الموظفون وبين ما يفعلون؛ لذا عليهم التفكير بعمق ومراجعة افتراضاتهم ومعتقداتهم؛ لما لذلك من أثر في السلوك البشري عند تغير المواقف.

وقد طور سينج) (Senge عام (١٩٩٠) مفهوم المنظمة المتعلمة في كتابه (The Fifth Disciplines)، فوفقاً لكل من يادف وأجاروال (Yadav&Agarwal،٢٠١٦) ناقش سينج في كتابه (الأبعاد الخمسة) مفهوم المنظمة المتعلمة، والتي يرى أنها المنظمة التي تشجع وتسهل التعلم؛ من أجل

تحويل نفسها باستمرار للبقاء والتميز في بيئة سريعة التغير، كما ذكر أن هذه الأبعاد تزود المديرين والموظفين بالأدوات اللازمة لتنفيذ الرؤى الإبداعية المشتركة، وللتعلم والعمل بفعالية معاً للتكيف مع التغيير. تلا ذلك تطور كبير في الكتابات الخاصة بالمنظمة المتعلمة لمجموعة من العلماء والباحثين كما يبين زايد وآخرون (٢٠٠٩)، والبنا (٢٠١٢)؛ أمثال: (Watkins & Marsick،١٩٩٣) (Pedler،١٩٩١) وكذلك (Moilanen،٢٠٠١&Marquardt) (،١٩٩٦) و (Garvin، ٢٠٠٣Kline&Saunders) (،١٩٩٣) وغيرهم، وقد ركزوا على الكيفية التي يتم بها بناء المنظمة المتعلمة والخصائص التي تميزها، والمقاييس المستخدمة للتعرف على درجة وجود سمات المنظمة المتعلمة بالمنظمات على اختلافها؛ لذا تعددت تعريفات المنظرين للمنظمة المتعلمة؛ منها:

تعريف كل من كلاين وساندرز (Kline&Saunders،١٩٩٣) بأنها: المنظمة التي تعمل على تطوير بيئة محفزة وداعمة للتعلم في جميع مستوياتها من خلال ترسيخ قوة التعلم ومتعته بنظم العمل لدى جميع أفرادها بغض النظر عن مراكزهم الوظيفية وخلفياتهم، والاستفادة من التعلم الجديد لصالح المنظمة.

وتُعرفها صقر (٢٠٠١، ص٢) بأنها: "المنظمة التي تعلم وتشجع التعليم بين أعضائها، وتروج تبادل المعلومات بين العاملين، ومن ثم تخلق قوة عمل أكثر معرفة، مما يؤدي إلى خلق منظمة مرنة للغاية؛ حيث يقُبل العاملون على الأفكار الجديدة، ويتكيفون معها ويتبادلونها من خلال رؤية مشتركة".

ويرى مولينين (Moilanen،٢٠٠٥، p: 71) "أنها المنظمة التي تدار بوعي (بالتعلم) كمكون حيوي في قيمها، ورؤيتها وأهدافها، وكذلك في إجراءاتها

اليومية وعمليات تقييمها، وهي التي تعمل على إزالة العوائق التنظيمية، وتبني الهياكل التي تهتم بتقييم عملية التعلم والتطوير بها، كما تستثمر في القيادة لمساعدة موظفيها في العثور على غاياتهم، وإزالة عوائقهم الشخصية، وتسهيل بنى التعلم الشخصي لديهم، والحصول على التغذية الراجعة، والاستفادة من نواتج التعلم". أما رمضان (٢٠١٤، ص٢٣٨٣) فيعرفها بأنها: "المنظمة التي يتم فيها التعلم الفردي والجماعي بشكل دائم ومستمر، ورفع كفاءة العاملين في المنظمة؛ للتكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية، والعمل ضمن فريق عمل جماعي واعٍ في ظل وجود رؤية مشتركة؛ لتحقيق أهداف تلك المنظمة". ويرى أماتو وآخرون (Amato et al،٢٠١٦، p: 9"المنظمة المتعلمة كالكائن الحي؛ كونها في تطور مستمر؛ حيث يتم إعطاء معنى وأهمية لما يفعله موظفوها والذين يشاركون وينخرطون بنشاط وفعالية في بناء مستقبل مستدام للجميع".

وتستخلص الدراسة مما سبق أن للمنظمة المتعلمة مجموعة من العناصر تتمثل في:

- أن التعلم يعد محور الارتكاز في جميع مستوياتها الأربع (الفرد، الجماعة، المنظمة، البيئة).
- أن ينعكس التعلم من خلال عمليات إنشاء المعرفة، ونقلها، وتبادل المعلومات والخبرات على ديمومة التطوير واستدامة النمو، وقدرة المنظمة على التكيف والاستجابة للتغيير.

- أن بناء منظمة التعلم يتطلب بذل جهود استثنائية، وإحداث كثير من التغييرات والتجديدات في الهياكل والبنى التنظيمية، وفي النظم واللوائح وإجراءات العمل، وأهمية دور القيادة في تحقيق ذلك.
- التركيز على العنصر البشري كمورد استراتيجي لتحقيق المنظمة المتعلمة من خلال العمل الجماعي، والرؤية المشتركة، والإبداع والابتكار، والتحفيز لنمو أنماط فكرية تعزز التطوير الذاتي للأفراد، وتدعم التشارك المعرفي بينهم.
- الاهتمام بالبيئة الخارجية للمنظمة، والعمل على التعامل مع متطلباتها بنفس الدرجة والأهمية للبيئة الداخلية.

أبعـاد (نمـاذج) المنظمة المتعلمة:

قدم كثير من المنظرين والباحثين عدداً من التصورات التي تمثل خلاصة أفكارهم وأبحاثهم لكيفية بناء أو تحول المنظمات على اختلافها إلى منظمات تعلم، وتستعرض الدراسة الحالية بعضها:

أبعاد المنظمة المتعلمة عند بيتر سينج Senge) Peter (:

حدد سينج (Senge،١٩٩٠) في كتابه خمسة أبعاد تمثل اللبنات الأساسية لبناء المنظمة المتعلمة؛ هي:

١. الإتقان (التمكن) الشخصي: ويقصد به التزام الفرد في المنظمة بالتعلم من خلال وضوح الرؤية والهدف، وتركيز الجهود باتجاه تحقيقها، مع وجود مقياس يحدد للفرد ما تم إنجازه، ووجود آليات لنقل التعلم الفردي إلى التعلم التنظيمي.

٢. النماذج الذهنية: الافتراضات والمعتقدات الذهنية الموجودة لدى أعضاء المنظمة وتؤثر على تفكيرهم وتفسيرهم للأحداث من حولهم، وبالتالي سلوكياتهم بها؛ لذا ينبغي فحص هذه التصورات، والتعرف عليها، وإقصاء السلبية منها؛ لتأثيرها في منظمة التعلم.

٣. التعلم الجماعي: حيث يتعلم أفراد المنظمة بعضهم من بعض، وتتوحد جهودهم في فرق عمل تتفاعل وتترابط من أجل تحقيق الأهداف التنظيمية.

٤. الرؤية المشتركة: قدرة أفراد المنظمة على بناء رؤية ذهنية موحدة للأهداف طويلة الأجل التي يراد الوصول إليها؛ حيث تمثل هذه الرؤية حافزاً قوياً لهم للتعلم. وأكد سينج دور المنظمة في تحقيق ذلك من خلال بناء الهياكل المسطحة وغير المركزية، إضافة إلى الدور المهم لقيادة المنظمة في تشجيع الموظفين لبناء رؤيتهم المشتركة دون إجبار.

٥. التفكير النظمي: وهو نمط تفكير منهجي للمنظمة يعتمد الشمولية ورؤية الكل وليس الجزء، ومعرفة العلاقات والتفاعلات بين النظم الفرعية داخلها، ويقوم على أنظمة معلوماتية تقيس أداء المنظمة ككل ومكوناتها المختلفة، ويهتم بالتأثير المتبادل بينها وبين بيئتها الخارجية.

أبعاد المنظمة المتعلمة عند بيرن وآخرين (Pearn et al،١٩٩٥):

المشار إليها في داريانى وزيراك (Daryani،٢٠١٥،Zirak & (p243 ويطلق عليها نموذج INVEST) (، ويتضمن ستة أبعاد لبناء المنظمة المتعلمة؛ هي:

- وجود متعلمين ملهمين (لديهم الرغبة في التعلم).

- الثقافة التنظيمية الداعمة للتعلم.
- الرؤية المستقبلية.
- تعزيز التعلم.
- الإدارة الداعمة.
- تحويل الهياكل التنظيمية.

أبعاد المنظمة المتعلمة عند ماركواردت) (Marquardt :

حددت ماركواردت (Marquardt،٢٠٠٢) في هذا النموذج أربعة أنظمة فرعية ضرورية تتداخل فيما بينها، وتتفاعل وتتكامل معاً مع نظام التعلم بالمنظمة؛ لتسهم في تعزيز عملية التعلم، وتحويل المنظمة إلى منظمة التعلم، وترى أن على المديرين بالمنظمة التعامل معها وتطويرها من خلال العمليات والأنشطة، ثم دراسة أدائها والتحسينات الحادثة؛ من أجل التأكد من أنها تعمل باتجاه بناء منظمة التعلم، وهذه الأنظمة هي:

- الأفراد: ويشمل المديرين، والموظفين، والعملاء، والموردين، والشركاء، وأصحاب المصلحة، والمجتمع.
- التنظيم: ويشمل الرؤية، والثقافة التنظيمية، والهياكل، والإستراتيجيات.
- التكنولوجيا: وتشمل إدارة المعرفة، والوصول للمعلومات، ونوعية المعلومات، والتغييرات فيها.
- المعرفة: وتشمل توليد المعرفة، وتخزين وتحليل واستكشاف البيانات.

أبعاد المنظمة المتعلمة عند مولينين (Moilanen،٢٠٠٥):

اقترح مولينين (Moilanen) مجموعة من العناصر لبناء منظمة التعلم؛ هي:

- تحديد الهدف: حيث ينبغي أن يكون للمنظمة أهداف محددة تقود رؤية مشتركة لجميع أفرادها باتجاه العمل، والتعاون والتعلم المشترك على المستوى الفردي والجماعي.
- الاستطلاع والاستفهام: تشجيع المنظمة على عملية الاستفسار بين أفرادها وفرق العمل بها؛ حيث إن ذلك يعمل على تصحيح النماذج الذهنية لديهم، ويدعم عملية التعلم وإدارة المعرفة.
- التمكين: ويتضمن اتخاذ الوسائل والآليات التي تدعم تعلم أعضاء المنظمة، وتتيح لهم تجربة أفكارهم ومعارفهم المستمدة من خبراتهم.
- التقويم: يمثل عملية ضرورية لقياس أداء المنظمة والتحسينات الحادثة بها؛ لضمان ترسيخ التعلم كمكون أساسي في نظمها وإجراءاتها، وفي تقييم فرق العمل لنتائجها؛ لوضع خططها التطويرية.
- التحليل: لبيانات ومعلومات المنظمة بجميع مستوياتها؛ لتقديم التغذية الراجعة لإزالة العوائق التنظيمية، وإحداث التجديد، ولتسهيل بنى التعلم الشخصي لأفرادها.

أبعـــاد المـنظـمة المتعلمة عند مارسك وواتكنز (Marsi&Watkins،٢٠٠٣،١٩٩٦،١٩٩٣):

تعد الأبعاد التي حددتها مارسك وواتكنز Marsick,Watkins عام (١٩٩٣)، ثم تم تطويرها عام (١٩٩٦) وعام (٢٠٠٣)، من أشهر النماذج لبناء المنظمات المتعلمة؛ حيث يؤكد ذلك كل من كوني ويوهفن (Connie &Yuhfen،٢٠١١) وساي (Siy،٢٠١٧) كونها تغطي أربعة مستويات؛ هي:

(الفرد، والفريق، والمنظمة، والبيئة)، عكس النماذج الأخرى؛ مثل: نموذج سينج (Senge) الذي يغطي ثلاثة مستويات تنظيمية؛ هي: (التنظيم، والفريق، والفرد). كما أن النموذج يشمل سبعة أبعاد تمثل اللبنات الأساسية لبناء المنظمة المتعلمة على النحو التالي :

- إيجاد فرص للتعلم المستمر: في هذا البعد تعمل المنظمة من أجل أن يتعلم الناس من عملهم، كما يتم توفير فرص للتعلم المستمر لكل أفراد المنظمة.
- تعزيز الحوار والاستفسار: تضع المنظمة إستراتيجيات لتعزيز ثقافة الأسئلة، والتعبير عن الآراء ووجهات النظر، وتقديم التغذية الراجعة، وإجراء التجارب.
- تشجيع التعاون وتعلم الفريق: يتم تصميم العمل بالمنظمة لاستخدام فرق العمل؛ للوصول لأنماط التفكير المختلفة وتشجيع ومكافأة التعاون والتعلم الجماعي.
- إنشاء أنظمة لاكتساب المعرفة ومشاركة التعلم: إنشاء أنظمة للتكنولوجية المختلفة تسهم في تخزين المعرفة، ونشرها، وتشاركها، وتكون متاحة للجميع لتحقيق التكامل في العمل والإبداع والابتكار، وجعلها جزءاً لا يتجزأ من العمل.
- التمكين لبناء رؤية مشتركة: اتخاذ الإجراءات التي تجعل الموظفين يتشاركون في وضع وامتلاك رؤية مشتركة تسهم في اتخاذ القرارات الخاصة بالتحسين والتطوير في مجال أعمالهم.

- ربط المنظمة بالبيئة: تقوم المنظمة بمساعدة الموظفين لرؤية تأثير أعمالهم على البيئة الداخلية للمنظمة، كما تحثهم على فحص ودراسة البيئة الخارجية، واستخدام المعلومات في التكيف مع الظروف المتغيرة.
- القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم: التركيز في المنظمة على وجود القادة الذين يمثلون الرمز والقدوة، ويدعمون التعلم بالمنظمة، ويستخدمونه إستراتيجياً للوصول للنتائج المرغوبة.

وتستخلص الدراسة الحالية مما سبق أن التحول لمنظمات التعلم يستلزم الجدية والمثابرة في تطبيق الأبعاد التي تمثل المسارات والآليات التي تضمن غرس التعلم وتجذير ثقافته بكل نظم ومستويات وموارد المنظمة؛ ذلك أن منظمة التعلم لا تحدث بين عشية وضحاها؛ بل نتاج الالتزامات والعمليات الإدارية والتنظيمية الدقيقة.

إدارة الإشراف التربوي:

الإشراف التربوي كان ولا يزال كما يؤكد الحميدان (٢٠١٧) عاملاً مهماً ومفصلاً رئيسياً في إحداث التغيير والتطوير المطلوب في مؤسسات التعليم العام، وقد مر في المملكة بثلاث مراحل تطويرية: بدأت في الأولى بالتفتيش لاكتشاف الأخطاء في الميدان التعليمي، ثم تحول دوره في المرحلة الثانية إلى التوجيه التربوي للمعلمين من أجل تطوير أدائهم، ثم في المرحلة الثالثة إلى عمليات إشرافيه تهدف إلى تجويد العملية التعليمية ومتابعتها، والمساهمة في التنمية المهنية للمعلمين والقيادة المدرسية بأساليب إشرافيه متطورة. ويقوم على قيادة عمليات الإشراف التربوي إدارة تتبع في هيكلها التنظيمي الإدارة

العامة للتعليم في كل مدينة من مدن المملكة، ويتفرع عنها مكاتب للإشراف تتوزع جغرافياً لتغطي جميع مدارس التعليم في كل مراحله، كما يتبعها مشرفو المواد الدراسية والقيادة المدرسية في منظومة إشرافية تتكامل مهامها ومسؤولياتها من أجل تحقيق أهدافها المنشودة.

إدارة الإشراف التربوي وأبعاد المنظمة المتعلمة:

يعد الإشراف التربوي أحد أهم إدارات التعليم؛ لارتباطه الوثيق بالعملية التعليمية والتعلمية بالمدارس بكل مراحلها، وكذلك بالقيادة المدرسية؛ لذا ولتوضيح العلاقة بينه وبين أبعاد المنظمة المتعلمة سيتم تناول ذلك من جانبين رئيسيين؛ هما:

١. ضرورة وحتمية تحول إدارة الإشراف التربوي إلى المنظمة المتعلمة (المبررات والغايات).

٢. تأثير تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة وممارساتها على إدارة الإشراف التربوي.

أولاً: ضرورة وحتمية تحول إدارة الإشراف التربوي إلى المنظمة المتعلمة (المبررات والغايات).

- تواجه إدارة الإشراف التربوي – مثل غيرها من مؤسسات التعليم – كثيرًا من التحديات والتغيرات المتسارعة التي تفرض عليها أن تكون أكثر مرونة وقدرة على التكيف والاستجابة لهذه المستجدات من خلال بناء قدرتها على التعلم كنظام كلي يسهم في تغيير الأنماط الفكرية للعاملين، والثقافة والبنى التنظيمية بها.

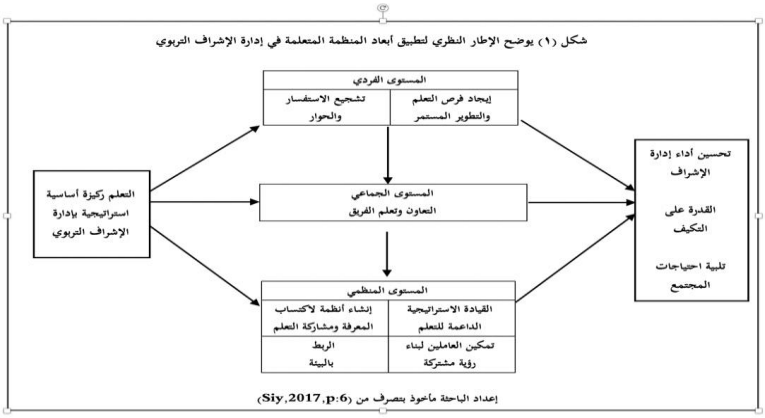
- التوجهات الإستراتيجية الوطنية (رؤية ٢٠٣٠) وإستراتيجية التحول نحو اقتصاد المعرفة تطالب مؤسسات التعليم وإداراته – ومنها: إدارة الإشراف التربوي – أن تسهم في رفع نوعية مخرجات التعليم، وإعدادها بكل مهارات وقدرات القرن الواحد والعشرين، ومواكبة المعرفة المتطورة والعالمية، وهذا ما تركز عليه منظمة التعلم.
- إدارة الإشراف التربوي تعد محور الارتكاز في بناء منظمات التعلم المهنية بالمدارس؛ حيث يعد المشرف التربوي المسؤول الأول كما يذكر الحربي (٢٠١٥) عن نقل المعرفة ومستجداتها إلى المعلمين والقيادة المدرسية، ومساعدتهم على توظيفها وتطويرها، فكيف يمكن له ذلك بدون أن يكون عضواً فاعلاً في منظمة التعلم وعلى مستوى عالٍ من التعليم والتدريب، ودرجة عالية من التمكن، والحرص على النمو المهني والتعلم الذاتي المستمر، والقدرة على التواصل والإبداع، وحل المشكلات واتخاذ القرارات بمرونة فائقة؟! وهذا ما يحققه تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة. إن صناعة المنظمة المتعلمة بالإشراف التربوي تعني صناعتها بالتعليم العام؛ حيث يرى ترسلن (Treslan) أن الإشراف التربوي له دور بارز في مساعدة ومشاركة المعلمين بفعالية لجعل مدارسهم منظمات تعلمية من خلال تعزيز دور المعلم القيادي.
- التحول الجوهري في أساليب العمل المعاصرة؛ حيث تتحرك جميع إدارات التعليم باتجاه الجودة وتحديث وتطوير عمليات العمل، وإبداع

أنماط جديدة؛ يستلزم وجود جهاز إشرافي يمتلك القدرات المهنية والتربوية والمعرفية المناسبة، وهذا يعني التعلم والاطلاع المستمر.

- دخول المستفيدين من إدارة الإشراف التربوي في مجال إستراتيجياتها وخططها وعملياتها يتطلب منها التعامل بمهنية مع البيئة الداخلية والخارجية؛ للاستجابة لمتطلبات عملائها، وتلبية حاجاتهم.
- تزايد المعرفة، وتضاعف إنتاجها، وضرورة تحصيلها؛ يفرض على إدارة الإشراف التربوي بناء نظام يدير عملياتها باتجاه زيادة القدرات والمهارات للمشرفين؛ للتشارك والتفاعل المعرفي القائم على منظور شمولي ورؤية مشتركة يعمل على زيادة الإبداع والابتكار، والقدرة على التعامل مع تغير الأدوار والتوقعات.

ثانياً: تأثير تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة وممارساتها على إدارة الإشراف التربوي.

يمكن توضيح تأثير تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة وفق نموذج (Watkins & Marsick) على إدارة الإشراف التربوي وفق الشكل (١):



الذي يبدأ من جعل عملية التعلم المرتكز الأساسي والإستراتيجي بالمؤسسة التعليمية والذي سيؤثر في ثلاثة مستويات هي: (الفرد، الجماعة، المنظمة)؛ حيث يتم التركيز في البعد المنظمي على وجود قيادة إستراتيجية تعمل وتسهل ممارسات التعلم من خلال بنائها للهياكل والأنظمة الداعمة لاكتساب المعرفة، وتبادلها بين أفرادها، وتوظيفها في الإجراءات اليومية للعمل، وتحفيزهم على التشارك المعرفي لبناء رؤية مشتركة توحد جهودهم، وتمكنهم من التفاعل والتواصل باتجاه تحقيق الأهداف المنشودة، كما تركز على استخدام التقنيات والتكنولوجيا الحديثة لقياس الأداء، ومعرفة الأخطاء، وتجعل المعرفة الناتجة من ذلك متاحة لجميع منسوبيها في بيئة داخلية تسودها علاقات الاحترام المتبادل، والشعور بالعدالة وبمصداقية القيادة، ومطابقة أفعالها لأقوالها، والانفتاح على البيئة الخارجية، بما يسهم في بناء ثقافة تنظيمية تحث أفراد المؤسسة على التعلم الذاتي والتطوير المستمر في ضوء فرص المعرفة والمعلومات المتاحة لهم، كما تشجعهم على الحوار وإبداء الآراء دون خوف من تهديد أو تهميش، وإجراء النقاشات وطرح الأسئلة التي تعزز من تعلمهم، وتمكنهم من مواجهة قضايا العمل ومشكلاته، كل ذلك سينعكس على المستوى الجماعي في مساعدة الموظفين بعضهم لبعض، وتشجيع تعاونهم وتعلمهم كفريق واحد، وقبول الأفكار ووجهات النظر المختلفة، وتبادل التجارب والخبرات، وهذه التداخلات والممارسات التي تحدث نتيجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة سيكون لها تأثيرها المباشر على قدرة إدارة الإشراف كمؤسسة تعليمية على التكيف والاستجابة لمتطلبات التغيير ومستجدات

العصر، كما يُحسن من أدائها وتحقيقها للأدوار المطلوبة، وتلبيتها لحاجات المجتمع وأفراده.

ولقد أجريت العديد من الدراسات العربية والأجنبية في موضوع تطبيق أبعاد منظمة التعلم، ويتم استعراضها وفق سنوات نشرها من الأقدم للأحدث.

فقد أجرى الخصاونة) (Khasawneh،٢٠١١ دراسة سعت إلى تحديد تصورات الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية فيما يتعلق بتطبيق ضوابط المنظمة المتعلمة وفق نموذج (Senge) في البيئة الجامعية، وتأثير متغير الجنس والرتبة العلمية وسنوات الخبرة في استجابات عينة الدراسة، وتم تطبيق استبيان LOQS)) على عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الهاشمية بلغت (٢٠٢) عضو. وأظهرت النتائج: أن تصورات عينة الدراسة لتطبيق هذه الأبعاد جاءت بدرجة عالية لبعدين؛ هما: تعلم الفريق، والرؤية المشتركة، ومتوسطة لباقي الأبعاد، ولم يظهر للنوع والرتبة العلمية أي تأثير، وظهر لمتغير مدة الخبرة. أما دراسة كوني ويوهفن (Connie &Yuhfen،٢٠١١) فهدفت إلى تحديد العلاقة بين أبعاد المنظمة المتعلمة وتطوير المهارات القيادية وتنمية الموظفين في المكتبات، وتأثير متغير النوع والعرق والتدريب للقيادة والموظفين على أبعاد المنظمة المتعلمة. وقد تم استخدام استبيان (DLOQ) للمنظمة المتعلمة على عينة بلغت (١٥٣) موظف بمكتبة جامعة إلينوي الشمالية. وقد أظهرت النتائج: أن لتدريب القيادات ولتنمية الموظفين أثناء العمل علاقة

إيجابية مع أبعاد المنظمة المتعلمة، ولم يظهر أي تأثير ذي دلالة إحصائية لمتغير النوع والعرق على أبعاد المنظمة المتعلمة.

كما أجرى الراشد (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم لأبعاد المنظمة المتعلمة، والمعوقات، وسبل التفعيل. وتم استخدام المنهج المسحي واستبيان أبعاد لمنظمة المتعلمة قام الباحث بتطويره وتطبيقه على عينة بلغت (٢٨٢) مشرفاً. وأظهرت النتائج التالية: جاء تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة متوسطاً بالإدارة العامة للتربية والتعليم، وجاءت قلة الإمكانات المادية المتاحة، وضعف الرغبة لدى الأفراد للتعلم، وغياب الشفافية في أداء المهام في مقدمة معوقات التطبيق، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً لمتغيري المؤهل وسنوات الخبرة، في حين ظهر لمتغير طبيعة العمل الحالي على بعد التمكين.

وهدفت دراسة إردم وأوكارEradem& Ucar، ٢٠١٣) (لمعرفة تصورات المعلمين بمدارس التعليم الابتدائي بتركيا عن أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارسهم وتأثيرها في مستوى الالتزام التنظيمي لديهم. وقد تم استخدام مقياس المنظمة المتعلمة Senge) (ومقياس الالتزام التنظيمي؛ حيث طبقت على عينة من (١٥) مدرسة حكومية بلغت (٤٢٩) معلماً. وقد أظهرت النتائج موافقة عينة الدراسة على ثلاثة من أبعاد المنظمة المتعلمة؛ هي: تعلم الفريق، والرؤية المشتركة، والإتقان الشخصي. ووجود تأثير إيجابي لأبعاد المنظمة: الرؤية المشتركة وتعلم الفريق فقط مع مستويات الالتزام التنظيمي الثلاثة. وأوصت بضرورة التزام المدارس بترسيخ أبعاد المنظمة المتعلمة لتطوير المعلمين وتنمية

مواهبهم وزيادة التزامهم التنظيمي. في حين هدفت دراسة علي وآخرين (Ali et al،٢٠١٥) إلى معرفة درجة وجود أبعاد المنظمة المتعلمة في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر معلميها وموظفيها، وإلى تحديد تأثير متغيري النوع والمؤهل في تقدير عينة الدراسة لدرجة وجود أبعاد المنظمة المتعلمة. وطُبقت على عينة بلغت (١٠٩٨) معلم وموظف. وتوصلت إلى أن أبعاد المنظمة المتعلمة كانت متوسطة من حيث وجودها بمدارس التعليم الأساسي، ولم يظهر لمتغير النوع أي تأثير، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وقام العياصرة والحارثي (٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لإستراتيجيات المنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمات. وطُبقت على عينة بلغت (٦٧١) معلمة، وجاءت نتائجها كالتالي: درجة ممارسة المديرات لأبعاد المنظمة المتعلمة كانت كبيرة، كما لم يظهر لمتغير المؤهل العلمي والتخصص أي تأثير، في حين جاء لمتغير الخبرة.

أما جبران والمحاسنة (٢٠١٧) فقد هدفت دراستهما إلى معرفة إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة من قبل المشرفين التربويين بمحافظة (جرش)، وعلاقة ذلك بالأسلوب القيادي لديهم في ضوء أبعاد Senge)) للمنظمة المتعلمة. وبلغت العينة (٤٤٦) معلم ومعلمة من مختلف التخصصات. وأظهرت نتائجها: أن إمكانية تطبيق المشرفين التربويين لأبعاد المنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، ووجود علاقة دالة إحصائياً بين أبعاد المنظمة المتعلمة والأنماط الثلاثة للقيادة؛ غير أن اتجاه العلاقة كان أكثر قوة

مع النمط القيادي الديموقراطي، كما ظهرت فروق دالة إحصائياً لمتغير النوع بين استجابات عينة الدراسة في تحديد درجة التطبيق. وأجرت أبو العلا دراسة (٢٠١٧) هدفت إلى معرفة درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة وفق مقياس (DLOQ) في كلية التربية للبنات بجامعة الطائف من وجهة نظر الموظفات. وبلغت عينة الدراسة (٩١) موظفة. وأظهرت النتائج: أن درجة التطبيق لأبعاد المنظمة المتعلمة كانت متوسطة، وظهر لمتغير طبيعة العمل والمؤهل العلمي تأثير في إدراك الموظفات لتحديد درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة. ولم يظهر لسنوات الخبرة إلا في بعد إيجاد فرص التعلم والربط بالبيئة وتشجيع الاستفسار.

وهدفت دراسة ساي (Siy،٢٠١٧) إلى استكشاف إمكانية تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في الجامعات الفلبينية دراسة حالة على جامعة (UPHS)، وقد تم استخدام استبيان (Watkins&Marsick،٢٠٠٣) على عينة بلغت (١٠٠) فرد، منهم (٥٨) عضو هيئة تدريس، و (٤٢) موظفاً إدارياً بالجامعة. ومن نتائجها: أن أبعاد المنظمة المتعلمة قابلة للتطبيق في الجامعات الفلبينية، وقد وضعت الدراسة إطار عمل لتحقيق التعلم بالجامعات يقوم على خمس آليات. في حين هدفت دراسة غفاري وآخرين (Ghaffari et al،٢٠١٧) إلى التعرف على تصورات الموظفين غير الأكاديميين في أبعاد المنظمة المتعلمة في أفضل الجامعات الحكومية بماليزيا، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة في تحديد أبعاد المنظمة المتعلمة تعزى إلى متغير العمر وسنوات العمل في الوظيفة الحالية. وتم التطبيق على

عينة بلغت (٢٢٧) موظفاً في خمس جامعات حكومية كبيرة، وقد جاءت النتائج مؤكدة وجود ممارسات لأبعاد المنظمة المتعلمة بهذه الجامعات بدرجة أعلى من المتوسط، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير العمر؛ وظهر لسنوات العمل دلالة إحصائية ببعدين. أما دراسة شليهين وآخرين (Shalihin et al،٢٠١٨) فهدفت إلى تحليل تأثير المنظمة المتعلمة والمناخ التنظيمي والدافعية للعمل على أداء المعلمين ورضاهم الوظيفي. وتعد من الدراسات الاستقصائية، وقد طبقت أداة الدراسة على عينة عشوائية طبقية من معلمي المدارس الثانوية بولاية (كنداري) بإندونيسيا بلغت (١١٥) معلماً، وقد أظهرت النتائج أن للمنظمة المتعلمة تأثيراً إيجابياً مهماً على رضا المعلم وأدائه.

وأجمعت الدراسات السابقة على أن تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة بالمؤسسات التعليمية على اختلاف أنواعها يجعلها أكثر قدرة وكفاءة على التكيف والاستجابة السريعة لمتطلبات العصر، وأظهر بعضها علاقة وتأثيراً لأبعاد المنظمة المتعلمة ببعض المتغيرات التنظيمية؛ كالنمط القيادي، وتطوير المهارات القيادية وتنمية الموظفين، والالتزام التنظيمي، والرضى الوظيفي والأداء. كما تعددت المقاييس المستخدمة بالدراسات السابقة لقياس درجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة؛ حيث إن بعضها استخدم مقياس (Senge)، أو (Marquardt)، أو مقياس (Marsick&Watkins)، وبعض الدراسات دمجت بين المقاييس؛ غير أن مقياس ((DLOQ) لمارسك وواتكنزيعد أكثرها شيوعاً وشمولاً؛ كونه يغطي كل مستويات المنظمة؛ لذا اعتمدت الدراسة الحالية هذا المقياس. ويميز هذه الدراسة كونها دراسة تتبعية تقيس أثر الزمن في درجة

تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة بإدارة الإشراف التربوي التي تعد محور الارتكاز لتجويد العمليات التعليمية والتعلمية بالمدارس في جميع مراحلها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها الميدانية:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التتبعي أو ما يسمى بالمسح الطولي (دراسة الاتجاه)؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة، فوفقاً للعساف (٢٠١٠، ص٢٥٠) "أنه يجرى لقياس مقدار التطور أو التغير في الاستجابة بشكل مباشر نتيجة أثر عامل الوقت، من خلال تطبيق أداة الدراسة على عينة في فترة زمنية، ثم يعاد تطبيقها مرة أخرى على عينة ثانية في فترة أخرى، على أن يتم اختيار العينتين من مجتمع متغير (أي غير مقيد بأفراد معينين) ".

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين والمشرفات في إدارة الإشراف التربوي التابعة للإدارة العامة للتعليم بمدينة مكة المكرمة وجميع مكاتبها الموزعة جغرافياً، وذلك في العام الدراسي (١٤٣٥)، ثم أعيد التطبيق في العام الدراسي (١٤٣٩)، وقد أخذت عينة عشوائية بسيطة خلال الفترتين الزمنتين ورُوعي في الاختيار التجانس بين العينتين من حيث: الحجم، والانتساب لأصل واحد (وهو مجتمع المشرفين والمشرفات)، والجدول (١) يظهر ذلك.

جدول (١)

مجتمع الدراسة والعينة المأخوذة عامي (١٤٣٥-١٤٣٩)

فئة المستجيبين	العام ١٤٣٥هـ			العام ١٤٣٩هـ		
	المجتمع الأصلي	العينة	النسبة المئوية	المجتمع الأصلي	العينة	النسبة المئوية
المشرفون	١٣٠	١٠٥	٨٠,٨٪	٢١٠	١٠٨	٥١,٤٪
المشرفات	٤١٣	١٩٩	٤٨,٢٪	٦٤١	١٩٩	٣١,١٪
المجموع	٥٤٣	٣٠٤	٥٦٪	٨٥١	٣٠٧	٣٦,١٪

وفيما يلي عرض لخصائص العينة في عامي (١٤٣٥-١٤٣٩هـ) في الجدول (٢)

جدول (٢)

خصائص أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة للعام ١٤٣٥، ١٤٣٩ هـ

المتغير	المستوى	للعام ١٤٣٥ هـ		للعام ١٤٣٩هـ	
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	١٠٥	٣٤,٥٪	١٠٨	٣٥,٢٪
	أنثى	١٩٩	٦٥,٦٪	١٩٩	٦٤,٨٪
المسمى الوظيفي	مشرف إداري	٧٥	٢٤,٧٪	٥١	١٦,٦٪
	مشرف فني	١٧٨	٥٨,٦٪	٢٢٢	٧٢,٣٪
	أخرى	٥١	١٦,٨٪	٣٤	١١,١٪
المؤهل العلمي	البكالوريوس	٢٢٢	٧٣٪	٢٠٤	٦٦,٥٪
	الماجستير	٦٥	٢١,٤٪	٨٦	٢٨٪
	الدكتوراه	١٧	٥,٦٪	١٧	٥,٥٪
سنوات الخبرة	أقل من سنة	١٥	٤,٩٪	٥	١,٦٪
	من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	٣٣	١٠,٩٪	٢٩	٩,٤٪
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٣١	١٠,٢٪	٥٤	١٧,٦٪
	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	٢٥	٨,٢٪	٣٢	١٠,٤٪
	من ١٥ إلى أقل من ٢٠ سنة	٥٨	١٩,١٪	٥٣	١٧,٣٪
	من ٢٠ سنة فأكثر	١٤٢	٤٦,٧٪	١٣٤	٤٣,٦٪
المجموع		**٣٠٤**	**١٠٠**	**٣٠٧**	**١٠٠**

أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة استبيان (DLOQ) الذي وضعته وطورته كل من مارسك وواتكنز Watkins) و (Masickعام (١٩٩٣)، وكان عدد فقراته (٤٢) فقرة، ويعد الأداة الأكثر شمولاً وعلميةً؛ لأنه يُمكننا – كما تؤكد يونغ وواتكنز ومارسك – (Watkis&Marsick، Yang،٢٠٠٤) من فهم ومعرفة الكيفية التي نستطيع بها بناء ودعم التعلم بمنظماتنا، وكذلك استخدامه لقياس درجة التحقق لأبعاد منظمة التعلم. وقد تكونت من جزءين:

الجزء الأول للبيانات الأولية: وتضم متغيرات النوع، والمسمى الوظيفي الذي يضم المسميات (مشرف إداري وفني، وأخرى، وتشتمل على: مشرفي الأنشطة، والإرشاد، والتدريب، والعمل التطوعي)، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

الجزء الثاني: فقرات الأبعاد السبعة لمنظمة التعلم. وقد قامت الباحثة بإضافة بعض الفقرات إليه في ضوء مراجعة أدبيات الدراسة ليصبح عدد الفقرات (٤٩) فقرة. وقد استخدم مقياس (ليكرت الرباعي) لتحديد درجة الاستجابة على فقرات الاستبيان وفق التدرج التالي: عالية (٤)، متوسطة (٣)، ومنخفضة (٢)، لا تطبق (١).

صدق أداة الدراسة:

١. الصدق الظاهري:

تم عرض الاستبيان على مجموعة من المتخصصين في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية لإبداء آرائهم في مدى ملاءمة صياغة الفقرات وانتمائها

للبعد الخاص بها، وبعد الاطلاع على ملحوظاتهم تم تعديل الصياغة لبعض الفقرات وحذف بعضها لتصبح في صورتها النهائية (٤٤) فقرة (وكانت الفقرة ١٤، و٣٥ من إضافة الباحثة للمقياس) موزعة على النحو الموضح بجدول(٣):

جدول (٣)

توزيع فقرات استبيان (DLOQ) على أبعاد المنظمة المتعلمة

م	الأبعاد	عدد الفقرات
١	إيجاد فرص التعلم والتطوير المستمر	٧
٢	تعزيز الاستفسار والحوار	٦
٣	تشجيع التعاون وتعلم الفريق	٧
٤	إنشاء أنظمة لاكتساب المعرفة ومشاركة التعلم	٦
٥	التمكين لبناء رؤية مشتركة	٦
٦	ربط المنظمة بالبيئة	٦
٧	القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم	٦
	المجموع	**٤٤**

٢. صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان من خلال حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للاستبيان كما يظهر في الجدول (٤):

جدول (٤)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد والدرجة الكلية

ابعاد المنظمة المتعلمة	معامل الارتباط مع الدرجة
إيجاد فرص التعلم والتطوير	٠,٨٥**
تعزيز الاستفسار والحوار.	٠,٨٦**

ابعاد المنظمة المتعلمة	معامل الارتباط مع الدرجة
تشجيع التعاون وتعلم الفريق.	٠,٨٩**
إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة	٠,٩٠**
التمكين لبناء رؤية مشتركة.	٠,٨٥**
القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم	٠,٧٩**
ربط المنظمة بالبيئة.	٠,٨٢**

**** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١**

يتبين من الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط قد تراوحت بين (٠,٧٩) إلى (٠,٩٠)، وجميع الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، مما يعني توفر الصدق البنائي في الاستبانة. وكذلك تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لعبارات الأبعاد عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، فكانت النتائج كما بالجدول (٥):

جدول (٥)

معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة.

فرص التعلم	تشجيع الاستفسار		تشجيع التعاون		أنظمة اكتساب المعرفة		التمكين لبناء الرؤية		القيادة الإستراتيجية		الربط مع البيئة	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م
١	٠,٧١**	٨	٠,٧٣**	١٤	٠,٧٤**	٢١	٠,٧٦**	٢٧	٠,٦٥**	٣٣	٠,٦١**	٣٩	٠,٧٨**
٢	٠,٧٢**	٩	٠,٧٦**	١٥	٠,٧٦**	٢٢	٠,٧٥**	٢٨	٠,٧٨**	٣٤	٠,٦٢**	٤٠	٠,٧٥**
٣	٠,٦٨**	١٠	٠,٦٢**	١٦	٠,٦٨**	٢٣	٠,٦٧**	٢٩	٠,٥٨**	٣٥	٠,٦٣**	٤١	٠,٧١**
٤	٠,٦٩**	١١	٠,٦١**	١٧	٠,٦٢**	٢٤	٠,٧٩**	٣٠	٠,٧٤**	٣٦	٠,٦٥٥**	٤٢	٠,٨٠**
٥	٠,٧١**	١٢	٠,٧٤**	١٨	٠,٥٧**	٢٥	٠,٧٥**	٣١	٠,٧٣**	٣٧	٠,٧٠**	٤٣	٠,٧٦**
٦	٠,٥٩**	١٣	٠,٥٦**	١٩	٠,٥٨**	٢٦	٠,٦٩**	٣٢	٠,٧٠**	٣٨	٠,٦٣**	٤٤	٠,٦٩**
٧	٠,٦٣**			٢٠	٠,٦٣**								

**** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١**

يتبين من الجدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والفقرات التي تنتمي إليها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى قدرة أداة الدراسة لقياس الأبعاد التي أُعدت لقياسها.

٣. ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وتم حساب معاملات الثبات لأبعاد الاستبيان السبعة، وكذلك الثبات الكلي له، كما يظهر بالجدول (٦).

جدول (٦)

قيم معاملات الثبات لأبعاد الاستبيان بطريقة كرونباخ ألفا

أبعاد الاستبيان	معامل الثبات كرونباخ ألفا
إيجاد فرص التعلم والتطوير المستمر.	٠,٩١
تعزيز الاستفسار والحوار.	٠,٨٨
تشجيع التعاون وتعلم الفريق.	٠,٨٩
إنشاء أنظمة لاكتساب المعرفة.	٠,٨٨
التمكين لبناء رؤية مشتركة.	٠,٨٥
القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم.	٠,٨٤
ربط المنظمة بالبيئة.	٠,٨٤
الدرجة الكلية للاستبيان	**٠,٩٢**

يتبين من الجدول (٦) أن معاملات الثبات أعلى من القيمة (٠,٧٠)، وهو الحد الأدنى المقبول للثبات؛ حيث بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للاستبانة (٠,٩٢)، وتراوحت قيمه للأبعاد من (٠,٨٤-٠,٩١)، وجميعها قيم مرتفعة تدل على توافر مؤشر الثبات.

٤. إجراءات جمع البيانات:

حصلت الباحثة على موافقة إدارة التعليم بمكة المكرمة لتوزيع الاستبيان بإدارة الإشراف التربوي ومكاتبها المتفرقة جغرافياً في أنحاء مكة، خلال الفصل الثاني للعام الدراسي (١٤٣٥)، وتكرر ذلك خلال الفصل الثاني للعام الدراسي (١٤٣٩) باستخدام الاستبيان نفسه، وبعد استكمال جمعها قامت الباحثة بتفريغ البيانات وتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS). وتم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تجيب عن تساؤلاتها؛ وهي: (التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، واختبار (ت)، واختبار التباين الأحادي، واختبار (LSD)، وتم استخدام المعيار التالي الموضح بالجدول (٧) للحكم على درجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة لكل بعد من أبعاد الاستبيان ولفقراتها.

جدول (٧)

معيار الحكم على درجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة

المتوسط الحسابي للاستجابات	درجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة وفقراتها
من ٣,٢٥- إلى ٤	عالية
من ٢,٥٠ إلى أقل من ٣,٢٥	متوسطة
من ١,٧٥ إلى أقل من ٢,٥٠	منخفضة
من ١ إلى أقل من ١,٧٥	غير مطبقة

عرض نتائج الدارسة ومناقشتها.

يقدم هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة ومناقشتها وذلك من خلال الإجابة عن أسئلتها التالية:

الإجابة عن السؤال الأول للدراسة:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لتحديد درجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة بإدارة الإشراف التربوي ومكاتبها المختلفة بمكة المكرمة تعزى لاختلاف العام (١٤٣٥-١٤٣٩) ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (T-test) للدلالة على التغير في درجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة السبعة، والدرجة الكلية للأبعاد خلال عام (١٤٣٥-١٤٣٩) كما يظهر بالجدول (٨)، كما تمت المقارنة بين متوسطات تقدير عينة الدراسة لدرجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة السبعة والدرجة الكلية للأبعاد خلال العامين بالرسم البياني الموضح في الشكل (٢)

جدول (٨)

نتائج اختبار (T-Test) للفروق بين متوسّطات تقدير عينة الدراسة لدرجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة.

م	أبعاد المنظمة المتعلمة	العام الهجري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
١	بعد إيجاد فرص التعلم والتطوير المستمر	١٤٣٥	٢,٩٠	٠,٤٤	٦٠٩	-٤,٢٢	٠,٠٠	دالة
		١٤٣٩	٣,٠٦	٠,٥١				
٢	بعد تعزيز الاستفسار والحوار	١٤٣٥	٣,٣٧	٠,٤٣	٦٠٩	-٢,٩٠	٠,٠٠	دالة
		١٤٣٩	٣,٤٧	٠,٤٢				
٣	بعد تشجيع التعاون والعمل الجماعي	١٤٣٥	٣,٠٦	٠,٤٩	٦٠٩	-٢,٣١	٠,٠٢	دالة
		١٤٣٩	٣,١٧	٠,٦٧				
٤	بعد إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة	١٤٣٥	٢,٨٠	٠,٦١	٦٠٩	-٤,٠٧	٠,٠٠	دالة
		١٤٣٩	٣,٠٠	٠,٦٤				

	والتعلم							
٥	بعد التمكين لبناء رؤية مشتركة	١٤٣٥	٢,٨٣	٠,٦٦	٦٠٩	-٠,٨٥	٠,٤٠	غير دالة
		١٤٣٩	٢,٨٨	٠,٧٢				
٦	بعد القيادة الإستراتيجية الداعمة	١٤٣٥	٣,٠١	٠,٦٠	٦٠٩	-٣,٧٨	٠,٠٠	دالة
		١٤٣٩	٣,٢٠	٠,٦٠				
٧	بعد الربط بالبيئة	١٤٣٥	٢,٦٨	٠,٦٦	٦٠٩	٠,٢٣	٠,٨٢	غير دالة
		١٤٣٩	٢,٦٧	٠,٧٧				
أبعاد المنظمة المتعلمة ككل		١٤٣٥	٢,٩٥	٠,٤٣	٦٠٩	-٢,٩٥	٠,٠٠	دالة
		١٤٣٩	٣,٠٦	٠,٥١				

يتبين من الجدول (٨) وجود فروق دالة إحصائياً في تحديد عينة الدراسة لدرجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة ككل؛ حيث بلغت قيمة (ت -٢,٩٥) ودلالتها الإحصائية أقل من مستوى (٠,٠٥)، وقد كانت لصالح عام (١٤٣٩) وبلغ متوسطها العام (٣,٠٦) مقابل عام (١٤٣٥) الذي كان متوسطه العام (٢,٩٥)، ويدل ذلك على حدوث تطور إيجابي ملحوظ في تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة خلال الفترة ما بين العامين، ويعد مؤشراً قوياً على الجهود التي بذلتها وزارة التعليم لإحداث التحسين والتطوير في نظمها الإدارية والتنظيمية والتعليمية في ضوء إستراتيجيات التحول الوطني، ورؤية (٢٠٣٠)، إضافة إلى مجهودات إدارة الإشراف التربوي في تنفيذ المبادرات والمشروعات التطويرية بكفاءة وفعالية. كما جاءت خمسة من الأبعاد دالة إحصائياً لتدل على حدوث التحسن في تحقيق منظمة التعلم، في حين لم تظهر أي دلالة إحصائية للتغير بين العامين في كل من بعد التمكين لبناء الرؤية المشتركة، وبعد ربط المنظمة بالبيئة؛ حيث لم يحصل أي تغير في تطبيق هذين البعدين خلال العامين برغم أهمية بعد الربط مع البيئة وبعد التمكين لبناء الرؤية المشتركة؛ كونهما يوفران القدرة والبيئة الملائمة للتعلم، وللمزيد من

التوضيح يُظهر الجدول (٩) التغير الحاصل في ترتيب أبعاد المنظمة المتعلمة خلال الفترة الزمنية للعامين.

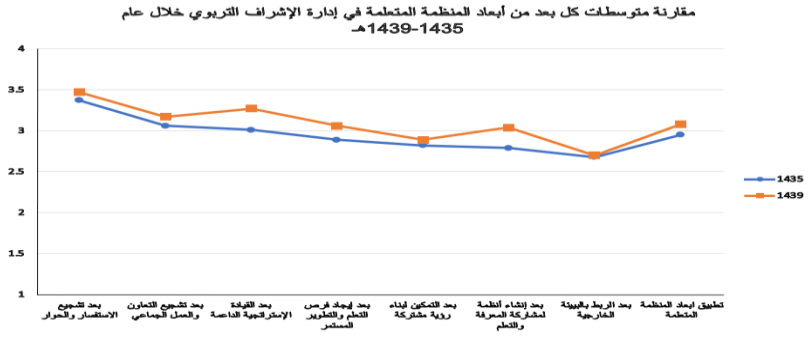
جدول (٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة وترتيبها تنازلياً عامي (١٤٣٥-١٤٣٩)

م	أبعاد المنظمة المتعلمة	عام ١٤٣٥			عام ١٤٣٩		
		المتوسط	الترتيب حسب المتوسط	درجة التطبيق	المتوسط	الترتيب حسب المتوسط	درجة التطبيق
١	تعزيز الاستفسار والحوار	٣,٣٧	١	عالية	٣,٤٧	١	عالية
٢	تشجيع التعاون وتعلم الفريق	٣,٠٦	٢	متوسطة	٣,١٧	٣	متوسطة
٣	القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم	٣,٠١	٣	متوسطة	٣,٢٠	٢	عالية
٤	إيجاد فرص التعلم والتطوير المستمر	٢,٩٠	٤	متوسطة	٣,٠٦	٤	متوسطة
٥	التمكين لبناء رؤية مشتركة	٢,٨٣	٥	متوسطة	٢,٨٨	٦	متوسطة
٦	إنشاء أنظمة لاكتساب المعرفة ومشاركة التعلم	٢,٨٠	٦	متوسطة	٣,٠٠	٥	متوسطة
٧	ربط المنظمة بالبيئة	٢,٦٨	٧	متوسطة	٢,٦٧	٧	متوسطة
	درجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة ككل	٢,٩٥		متوسطة	٣,٠٦		متوسطة

كما يبين الشكل (٢) المقارنة بين المتوسطات الحسابية لأبعاد المنظمة المتعلمة خلال العامين وفق ترتيبها تنازلياً:

شكل (٢)



يظهر الجدول (٩) والشكل (٢) أن بعد تعزيز الاستفسار والحوار نال المرتبة الأولى بدرجة عالية من حيث التطبيق في العام (١٤٣٥هـ) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٧)، وظل في المرتبة نفسها في العام (١٤٣٩) مع زيادة في قيمة متوسطه الحسابي الذي بلغ (٣,٤٧)؛ وربما يرجع سبب ذلك لطبيعة عمل الإشراف التربوي الذي يقوم على الحوار والاستفسار بين الإدارة والمشرفين على اختلاف مسمياتهم الوظيفية ومنسوبي المدارس، وبين المشرفين أنفسهم، لمناقشة القضايا والمشكلات التعليمية التي تواجههم أثناء أداء مهامهم، ويعد الاستفسار والحوار العنصر الحاسم في تحقيق عملية التعلم، فمن خلاله يتم تحديد الأخطاء وكيف تمت معالجتها؛ مما يزيد من الرصيد المعرفي لدى المشرفين، إضافة لتبادل الخبرات والأفكار خلال قيامهم بأعمالهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العياصرة والحارثي (٢٠١٥)، وجاء بعد تشجيع التعاون وتعلم الفريق في المرتبة الثانية عام (١٤٣٥) بدرجة متوسطة وبمتوسط بلغ (٣,٠٦)، في حين جاء بعد القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم في المرتبة الثانية في العام (١٤٣٩) وبدرجة عالية من حيث التطبيق وبمتوسط بلغ (٣,٢٠) مرتفعاً عن مرتبته الثانية ودرجته المتوسطة عام (١٤٣٥)، ويدل ذلك على زيادة وعي وإدراك القيادة في إدارة التعليم والإشراف التربوي بضرورة وأهمية تعزيز الممارسات الإدارية والتنظيمية لبناء مجتمعات التعلم المهنية، وأثرها في تحسين وتطوير العملية التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة(Ali et٢٠١٥،at) (، وأبو العلا (٢٠١٧).

أما بعد تشجيع التعاون وتعلم الفريق فقد جاء في المرتبة الثالثة بالعام (١٤٣٩) وبمتوسط حسابي (٣,١٧) بدرجة متوسطة من حيث التطبيق. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (Connie&Yuhfen،٢٠١١)، و (Ghaffari et al،٢٠١٧)، و . (Siy،٢٠١٧) أما بعد إيجاد فرص التعلم والتطوير المستمر فقد ظلت في المرتبة الرابعة نفسها و الدرجة المتوسطة ذاتها من حيث التطبيق في العامين برغم أهمية هذا البعد؛ وربما ترجع هذه النتيجة إلى كثرة الأعباء الموكلة للمشرفين والزيارات الدورية المطلوبة منهم للمدارس ، مما يقلل من فرص انخراطهم في الدورات التدريبية وغيرها من الفرص التطويرية، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة: (Ghaffari et al،٢٠١٧)، (Siy،٢٠١٧). وجاء بعد التمكين لبناء رؤية مشتركة في المرتبة الخامسة من حيث التطبيق وبمتوسط بلغ (٢,٨٣) عام (١٤٣٥)، في حين تأخر للمرتبة السادسة من حيث التطبيق في العام (١٤٣٩) وبمتوسط بلغ (٢,٨٨). ويعد هذا ضعفًا وقصورًا في تحقيق منظمة التعلم؛ حيث تمثل الرؤية المشتركة والتي تظهر من وضوح الرؤى الفردية؛ ومن ثم اتفاق جميع أفراد المنظمة على رؤية جماعية تحقق أهداف المنظمة، وتعمل على تحقيق طموحاتهم وتطلعاتهم ، وتمثل هذه الرؤية كما تبين سلطان وخضر (٢٠١٠) العامل المهم في حدوث التعلم التوليدي الذي يوسع مقدرات الإبداع، ويعزز التجريب والابتكار بالمنظمة. ويضيف جبران والمحاسنة (٢٠١٧) أن الرؤية المشتركة كما يذكر سينج توفر التركيز والمقدرة على التعلم ، ولا تستطيع المنظمة المتعلمة أن تُوجد بدونه؛ وربما يرجع السبب في وجود هذا القصور والضعف إلى عدة أسباب؛ من

أهمها – كما جاء في دراسة القرني (٢٠١٣) والزهراني وآخرين (٢٠١٦)، وآل حارس (٢٠١٨) –: كثرة المهام والمشاركات والمبادرات الملقاة على عاتق المشرفين؛ بحيث لا تتيح لهم الوقت لمراجعة ومناقشة رؤاهم معاً ، وتهميش توصيات المشرفين وعدم الأخذ بها في التطوير ، إضافة للتغير السريع في السياسات والخطط من قبل وزارة التعليم ، كل ذلك يستنزف جهود المشرفين ويجعلهم يركزون على إنجاز المهام والأعمال في المدى القصير. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو العلا (٢٠١٧)، في حين تختلف مع دراسة (Khasawneh،٢٠١١)، ودراسة (Eradem& Ucar ،٢٠١٣) .

وجاء بعد إنشاء أنظمة لاكتساب المعرفة ومشاركة التعلم في المرتبة السادسة من حيث التطبيق عام (١٤٣٥) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٠)، وفي عام (١٤٣٩) ارتفع من حيث المتوسط (٣,٠٠) للمرتبة الخامسة؛ وربما يرجع ذلك إلى اهتمام الوزارة وإدارة التعليم بوضع النظم الإلكترونية التي تسهل عملية الحصول على المعلومات وزيادة المعرفة ، في حين ظل بعد الربط بالبيئة الداخلية والخارجية في المرتبة السابعة من حيث التطبيق عام (١٤٣٥) بمتوسط بلغ (٢,٦٨) متقاربًا مع متوسط عام (١٤٣٩) الذي بلغ (٢,٦٧). وتمثل هذه النتيجة ضعفًا واضحًا في تحقيق منظومة أبعاد المنظمة المتعلمة؛ حيث إن الربط مع البيئة يمكن المنظمة من الحصول على معلومات مهمة تخدم العملية التعليمية، وتحقق مصالح أطرافها؛ وربما يرجع السبب في ذلك إلى الانهماك المتواصل في تحقيق التغييرات التي تطرأ على منظومة التعليم والتعلم واستعجال النتائج من قبل إدارة الإشراف والتعليم ، والتركيز على

الكم دون الكيف، مما يؤدي إلى القصور في التركيز على المشرفين وتطلعاتهم واحتياجاتهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من العياصرة والحارثي (٢٠١٦)، (Ghaffari et al،٢٠١٧)، وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة الراشد (٢٠١٣)، و (Siy،٢٠١٧).

الإجابة عن السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لتحديد درجة تطبيق ممارسات كل بعد من أبعاد المنظمة المتعلمة بإدارة الإشراف التربوي ومكاتبها المختلفة بمكة المكرمة تعزى لاختلاف العام (١٤٣٥-١٤٣٩) ؟

وللإجابة عن هذا السؤال وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات المشرفين والمشرفات حول درجة تطبيق ممارسات كل بعد من أبعاد المنظمة المتعلمة وفقاً لاختلاف العام (١٤٣٥-١٤٣٩) فقد تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين عينتين مستقلتين وذلك على التفصيل التالي:

البعد الأول: إيجاد فرص التعلم والتطوير المستمر.

جدول (١٠)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسّطات تقدير عينة الدراسة لدرجة تطبيق ممارسات بعد إيجاد فرص التعلم والتطوير المستمر

م	ممارسات البعد	العام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق وفق المتوسط	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
١	تتم مناقشة الأخطاء التي تحدث بالعمل بشفافية بهدف التعلم والإفادة	١٤٣٥	٣,١٣	٠,٧١	متوسطة	٦٠٩	- ٥,٩٢	٠,٠٠	دالة
		١٤٣٩	٣,٤٦	٠,٦٤	عالية				

م	ممارسات البعد	العام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق وفق المتوسط	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	منها.								
٢	يحدد المشرفون المهارات التي يحتاجون إليها للقيام بالمهام المستقبلية في أعمالهم.	١٤٣٥	٣,٢٣	٠,٧٠	متوسطة	٦٠٩	– ٢,٦٥	٠,٠١	دالة
		١٤٣٩	٣,٣٨	٠,٦٧	عالية				
٣	يساعد المشرفون بعضهم بعضًا في عملية التعلم والاستفادة من التجارب.	١٤٣٥	٣,٤٥	٠,٦٢	عالية	٦٠٩	– ٤,٦٩	٠,٠٠	دالة
		١٤٣٩	٣,٦٧	٠,٥٣	عالية				
٤	توفر الإدارة الدعم المالي والموارد الأخرى لتشجيع عملية التعلم والتطوير للمشرفين.	١٤٣٥	٢,٣٠	٠,٩٣	منخفضة	٦٠٩	– ١,٧٢	٠,٠٩	غير دالة
		١٤٣٩	٢,٤٣	٠,٩٤	منخفضة				
٥	تشجع الإدارة عملية التعلم والتطوير من خلال توفير الوقت الكافي لذلك.	١٤٣٥	٢,٨٦	٠,٧٦	متوسطة	٦٠٩	– ١,٦٢	٠,١١	غير دالة
		١٤٣٩	٢,٩٦	٠,٨٠	متوسطة				
٦	يعتبر المشرفون المشاكل التنظيمية التي تواجههم بمثابة فرص للتعلم.	١٤٣٥	٣,١٩	٠,٦٢	متوسطة	٦٠٩	– ١,٤٣	٠,١٥	غير دالة
		١٤٣٩	٣,٢٦	٠,٦٩	عالية				
٧	تتم مكافأة المشرفين الذين يُقبلون على تعلم أشياء جديدة تحسن من عملهم.	١٤٣٥	٢,١٣	٠,٩٨	منخفضة	٦٠٩	– ١,٦٠	٠,١١	غير دالة
		١٤٣٩	٢,٢٦	١,٠٦	منخفضة				
	الدرجة الكلية للبعد	**١٤٣٥**	**٢,٨٩**	**٠,٤٤**	**متوسطة**	**٦٠٩**	**– ٤,٢٢**	**٠,٠٠**	**دالة**
		١٤٣٩	**٣,٠٦**	**٠,٥١**	**متوسطة**				

يبين الجدول (١٠) وجود فروق دالة إحصائياً في تحديد عينة الدراسة لدرجة تطبيق بعد إيجاد فرص التعلم والتطوير المستمر؛حيث بلغت قيمة (ت) (-٤. ٢٢)، وكانت دلالتها (٠. ٠٠) أقل من (٠. ٠٥)، مما يعني وجود فروق في درجة تطبيق هذا البعد بصورة كلية، وكانت لصالح عام (١٤٣٩)، مما يدل على وجود تحسن في تطبيقه في إدارة الإشراف التربوي عن العام (١٤٣٥). أما ممارسات هذا البعد فقد تبين وجود فروق دالة في درجة تطبيق الممارسات (١، ٢، ٣) والتي كانت دلالتها الإحصائية أقل من (٠. ٠٥)، وكانت لصالح العام (١٤٣٩) مقابل العام (١٤٣٥)، في حين جاءت الممارسات التالية غير دالة: الممارسة (٧)؛حيث بلغت قيمة (ت) (-١. ٦٠)، وعند مستوى أعلى من (٠. ٠٥)، مما يعني عدم وجود تحسن أو تغير في تطبيق هذه الممارسة في إدارة الإشراف التربوي خلال العامين. وهذا ما توصلت إليه مجموعة من الدراسات عند تناولها للمعوقات التي تواجه الإشراف التربوي؛ كدراسة الزهراني وآخرين (٢٠١٦)، والزهراني والشريف (٢٠١٧)، والزامل (٢٠١٨)، وآل حارس (٢٠١٨). كما جاءت قيمة (ت) للممارسة (٤) (-١. ٧٢) ودلالتها الإحصائية (٠. ٠٩)، وهي أعلى من مستوى (٠. ٠٥)، وهذا يتوافق مع ما ذكره الشهري (١٤٣٥) من أن أهم المعوقات التي تواجه المشرف التربوي وتعيق تنفيذه للأساليب الإشرافية المتطورة هو: قلة المخصصات المالية والدعم المادي، وقد أكدت ذلك دراسة الزهراني وآخرين (٢٠١٦)، ودراسة آل حارس (٢٠١٨). أما الممارسة (٥) فقد جاءت غير دالة إحصائياً بقيمة (ت) (-١. ٦٢)، ودلالتها الإحصائية

(٠. ١١)، وهي أعلى من (٠. ٠٥)؛ وهذا ربما يرجع لانشغال المشرفين الشديد بالمهام والزيارات الموكلة إليهم؛ مما قد لا يتيح لهم فرصاً كافية للتعلم والتطوير. وجاءت الممارسة (٦) غير دالة إحصائياً بقيمة (ت) (-١. ٤٣) ودلالة (٠. ١٥) أعلى من (٠. ٠٥)، وهذا يؤكد وعي وإدراك المشرفين لأهمية الاستفادة من الدروس الناتجة عن معالجة المشكلات التي تواجههم في رفع مستوى التعلم لديهم.

البعد الثاني: تعزيز الاستفسار والحوار.

جدول (١١)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسّطات تقدير عينة الدراسة لدرجة تطبيق ممارسات بعد تعزيز الاستفسار والحوار

م	ممارسات البعد	العام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق وفق المتوسط	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
٨	يقوم المشرفون بتقديم التغذية الراجعة بصراحة وإخلاص لزملائهم.	١٤٣٥	٣,٢٤	٠,٧٥	متوسطة	٦٠٩	-٣,٦٤	٠,٠٠	دالة
		١٤٣٩	٣,٤٤	٠,٦٨	عالية				
٩	يصغي المشرفون لآراء ووجهات نظر الآخرين.	١٤٣٥	٣,٤١	٠,٦٥	عالية	٦٠٩	-١,٧٠	٠,٠٩	غير دالة
		١٤٣٩	٣,٥٠	٠,٦١	عالية				
١٠	تشجع الإدارة المشرفين على إبداء استفساراتهم بغض النظر عن موقعهم الوظيفي.	١٤٣٥	٣,٠٨	٠,٧٦	متوسطة	٦٠٩	-٠,٥٥	٠,٥٨	غير دالة
		١٤٣٩	٣,١٢	٠,٨٠	متوسطة				
١١	يعرض المشرف رأيه ويستفسر عن آراء المشرفين الآخرين.	١٤٣٥	٣,٢٨	٠,٦٢	عالية	٦٠٩	-١,٩٣	٠,٠٥	دالة
		١٤٣٩	٣,٣٧	٠,٥٩	عالية				

م	ممارسات البعد	العام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق وفق المتوسط	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
١٢	يتعامل المشرفون فيما بينهم باحترام متبادل.	١٤٣٥	٣,٧٤	٠,٥٣	عالية	٦٠٩	– ١,٩٠	٠,٠٦	غير دالة
		١٤٣٩	٣,٨١	٠,٤٣	عالية				
١٣	يعمل المشرفون على بناء الثقة المتبادلة بينهم من خلال التواصل وعدم حجب المعلومات.	١٤٣٥	٣,٤٩	٠,٥٩	عالية	٦٠٩	– ٢,٠٤	٠,٠٤	دالة
		١٤٣٩	٣,٥٩	٠,٥٧	عالية				
الدرجة الكلية للبعد		**١٤٣٥**	**٣,٣٧**	**٠,٤٣**	**عالية**	**٦٠٩**	**– ٢,٩٠**	**٠,٠٠**	**دالة**
		١٤٣٩	**٣,٤٧**	**٠,٤٢**	**عالية**				

يوضح الجدول (١١) وجود فروق دالة إحصائياً في تحديد عينة الدراسة لدرجة تطبيق بعد تعزيز الاستفسار والحوار؛ حيث بلغت قيمة (ت) (–٢. ٩٠) ودلالتها أقل من (٠. ٠٥)، مما يدل على أن هناك فرقاً في تطبيق هذا البعد لصالح العام (١٤٣٩) مقابل العام (١٤٣٥)، وهذا – بلا شك – يرجع لكون الإشراف التربوي ذا طبيعة اجتماعية تفاعلية في كل المهام والزيارات والمشروعات التطويرية التي يقوم بها المشرفون في إدارة التعليم والمدارس. أما ممارسات هذا البعد رقم (٨، ١١، ١٣) فقد جاءت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠. ٠٥)، وبمتوسطات انتقلت من القيمة المتوسطة للعام (١٤٣٥) إلى العالية في العام (١٤٣٩) للممارسة (٨) بمتوسط بلغ (٣. ٤٤)؛ ويرجع ذلك إلى كون العمل بالإشراف التربوي يتطلب التواصل الفعال بين الزملاء، والتعامل بكل صراحة وشفافية؛ ولاسيما مع وجود منظومة قيادة الأداء الإشرافي الآن، في حين كانت الممارسة (١١،

١٣) ذات متوسطات عالية من حيث التطبيق عام (١٤٣٥) ثم زاد عام (١٤٣٩) دلالة على استمرارية التحسين. أما الممارسات (٩، ١٢) فقد جاءت غير دالة؛ وربما يرجع ذلك لكونها حاصلة على درجة تطبيق عالية عام (١٤٣٥)؛ لأنها تتعلق بالتواصل والتفاعل بين المشرفين والذي تتطلبه المهام والمسؤوليات بالإشراف التربوي. في حين جاءت الممارسة (١٠) غير دالة وحصلت على درجة متوسطة من حيث التطبيق بمتوسط بلغ (٣،٨) عام (١٤٣٥)، وظل بدرجة متوسطة في العام (١٤٣٩) بلغ متوسطها (٣،١٢)؛ وربما يرجع ذلك لكثرة الأدوار المنوطة بالإدارة وتعددها، وكثرة المبادرات التطويرية التي تطلبها الوزارة منها، واستعجال النتائج ربما تؤثر في وجود هذه المساحة التفاعلية بين الإدارة والمشرفين.

البعد الثالث: تشجيع التعاون وتعلم الفريق

جدول (١٢)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسّطات تقدير عينة الدراسة لدرجة تطبيق ممارسات بعد تشجيع التعاون وتعلم الفريق

م	ممارسات البعد	العام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق وفق المتوسط	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
١٤	تشجع الإدارة على التعاون والعمل الجماعي.	١٤٣٥	٣,٤٥	٠,٥٩	عالية	٦٠٩	٠,١٦	٠,٨٨	غير دالة
		١٤٣٩	٣,٤٤	٠,٦٣	عالية				
١٥	تمتلك فرق العمل الحرية الكافية للتعديل والتغيير في العمل حسب الظروف والمستجدات	١٤٣٥	٢,٩٧	٠,٧٨	متوسطة	٦٠٩	– ١,٢٧	٠,٢١	غير دالة
		١٤٣٩	٣,٠٥	٠,٧٥	متوسطة				

م	ممارسات البعد	العام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق وفق المتوسط	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	الطارئة.								
١٦	يتم التعامل مع كل أعضاء فريق العمل بعدالة ومساواة بغض النظر عن وظائفهم أو ثقافتهم أو أي متغير آخر.	١٤٣٥	٣,١١	٠,٧٣	متوسطة	٦٠٩	– ١,٢١	٠,٢٣	غير دالة
		١٤٣٩	٣,١٨	٠,٧١	متوسطة				
١٧	يركز أعضاء فرق العمل على مهامهم كمجموعة وكيفية تطوير أدائهم.	١٤٣٥	٣,٢٨	٠,٧٠	عالية	٦٠٩	– ١,٥٩	٠,١١	غير دالة
		١٤٣٩	٣,٤٦	١,٨٠	عالية				
١٨	تراجع فرق العمل آراءها من خلال المناقشات الجماعية والمعلومات المتوفرة.	١٤٣٥	٣,٣٢	٠,٦٨	عالية	٦٠٩	٠,٤٩	٠,٦٣	غير دالة
		١٤٣٩	٣,٢٩	٠,٦٤	عالية				
١٩	تتم مكافأة فرق العمل على إنجازاتهم وعملهم كفريق واحد.	١٤٣٥	٢,٤٥	١,٠٤	منخفضة	٦٠٩	– ٣,١١	٠,٠٠	دالة
		١٤٣٩	٢,٧١	١,٠٢	متوسطة				
٢٠	تثق فرق العمل في أن توصياتها وقراراتها يتم الأخذ بها من قبل الإدارة.	١٤٣٥	٢,٨٥	٠,٨٢	متوسطة	٦٠٩	– ١,٨٣	٠,٠٧	غير دالة
		١٤٣٩	٣,٠٧	١,٩٣	متوسطة				

الدرجة الكلية للبعد	**١٤٣٥**	**٣,٠٦**	**٠,٤٩**	**متوسطة**	**٦٠٩**	**– ٢,٣١**	**٠,٠٢**	**دالة**
	٤٣٩	**,١٧**	**,٦٧**	**توسطة**				

يُظهر الجدول (١٢) وجود فروق دالة إحصائياً في تطبيق بعد تشجيع التعاون وتعلم الفريق؛ حيث بلغت قيمة (ت) الكلية (-٢. ٣١)، وكانت عند مستوى أقل من مستوى (٠. ٠٥)، ويدل ذلك على وجود تغير في تطبيق هذا البعد بممارساته لصالح العام (١٤٣٩) والذي بلغ متوسطه (٣. ١٧) مقابل العام (١٤٣٥) الذي بلغ متوسطه (٣. ٠٦)، وبرغم هذا التغير إلا أنه مازال عند مستوى متوسط يعد دون المستوى الأعلى المراد بلوغه في منظمة التعلم التي يفترض فيها التعاون وحدوث التعلم التكيفي والتوليدي بين فرق العمل بها جميعاً، وما يؤكد هذا القصور أن جميع ممارسات هذا البعد جاءت غير دالة بتقارب متوسطات العام (١٤٣٥) مع العام (١٤٣٩). في حين جاءت الممارسة (١٩) دالة بدرجة متوسطة من حيث التطبيق عند مستوى (٠. ٠٠) وبمتوسط بلغ (٢. ٧١) لصالح العام (١٤٣٩) مقابل العام (١٤٣٥) الذي بلغ متوسطه (٢. ٤٥)، وكان بدرجة منخفضة، وتمثل هذه الممارسة أحد أهم الصعوبات والمعوقات التي تواجه المشرفين والمشرفات؛ كما جاءت في دراسة المسعودي (٢٠١٦)، والزهراني وآخرين (٢٠١٦)، وآل حارس (٢٠١٨).

البعد الرابع: إنشاء أنظمة لاكتساب المعرفة ومشاركة التعلم.

جدول (١٣)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسّطات تقدير عينة الدراسة لدرجة تطبيق ممارسات بعد إنشاء أنظمة لاكتساب المعرفة ومشاركة التعلم

م	ممارسات البعد	العام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق وفق المتوسط	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
٢١	تُستخدم الاتصالات المتبادلة بشكل اعتيادي (الاقتراحات، الاجتماعات، لوحة الإعلانات أو أي وسائل أخرى).	١٤٣٥	٣,٢٧	٠,٧٨	عالية	٦٠٩	– ٢,٠٠	٠,٠٥	دالة
		١٤٣٩	٣,٣٩	٠,٧٥	عالية				
٢٢	يحصل المشرفون على المعلومات التي يحتاجون إليها بسرعة وسهولة.	١٤٣٥	٣,٠١	٠,٦٧	متوسطة	٦٠٩	– ٢,٤٧	٠,٠١	دالة
		١٤٣٩	٣,١٥	٠,٧٢	متوسطة				
٢٣	تتوفر لدى الإدارة قاعدة بيانات حديثة عن مهارات وقدرات المشرفين.	١٤٣٥	٢,٦٤	١,٠١	متوسطة	٦٠٩	– ٣,٧٦	٠,٠٠	دالة
		١٤٣٩	٢,٩٣	٠,٨٥	متوسطة				
٢٤	تتوفر لدى الإدارة نظم لقياس الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المتوقع.	١٤٣٥	٢,٥٠	٠,٨٩	متوسطة	٦٠٩	– ٦,٦٤	٠,٠٠	دالة
		١٤٣٩	٢,٩٦	٠,٨٥	متوسطة				
٢٥	تقوم الإدارة باطلاع المشرفين على التجارب والدروس التي مرت بها للاستفادة منها.	١٤٣٥	٢,٧٤	٠,٨٣	متوسطة	٦٠٩	٠,١٥	٠,٨٨	غير دالة
		١٤٣٩	٢,٧٣	٠,٩٥	متوسطة				
٢٦	تهتم الإدارة بقياس نتائج التدريب وأثرها على	١٤٣٥	٢,٦٤	٠,٨٣	متوسطة	٦٠٩	– ٣,٢٩	٠,٠٠	دالة
		١٤٣٩	٢,٨٧	٠,٨٨	متوسطة				

م	ممارسات البعد	العام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق وفق المتوسط	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	العمل.								
	الدرجة الكلية للبعد	١٤٣٥	٢,٨٠	٠,٦١	متوسطة	٦٠٩	-٤,٠٧	٠,٠٠	دالة
		١٤٣٩	٣,٠٠	٠,٦٤	متوسطة				

يبين الجدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق بعد إنشاء أنظمة لاكتساب المعرفة ومشاركة التعلم بين متوسطات تقدير عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة (ت) للبعد ككل (-٤. ٠٧) عند مستوى دلالة أقل من مستوى (٠. ٠٥)، وكان لصالح عام (١٤٣٩) الذي بلغ متوسطه (٣. ٠٠) مقابل عام (١٤٣٥) والذي بلغ متوسطه (٢. ٨٠)، أما درجة التطبيق فظلت متوسطة في العامين؛ مما يدل على وجود تحسن؛ ولكن ليس بالمستوى العالي المرجو في منظمة التعلم. وبالنسبة لممارسات البعد فنلحظ أن الممارسة (٢١) جاءت دالة عند مستوى أقل من (٠. ٠٥)، وبدرجة تطبيق عالية في العامين وبمتوسطات متقاربة هي على التوالي (٣. ٢٧، ٣. ٣٩)، وهذا مؤشر على تحسن نظم التقاط المعلومات ونشرها في إدارة الإشراف التربوي لمنسوبيها؛ ويرجع ذلك لوجود مجموعة من النظم الإلكترونية التي تم إنشاؤها لمساندة عمل المشرفين؛ مثل: نظام (نور، وفارس، وراسل. . . إلخ).

أما الممارسات (٢٢، ٢٤، ٢٣، ٢٦) فقد جاءت دالة عند مستوى أقل من (٠. ٠٥) لصالح العام (١٤٣٩) مقابل (١٤٣٥) مع تقارب قيم المتوسطات الحسابية للعامين وبدرجة تطبيق متوسطة، مما يعني حدوث تحسن ضئيل يتطلب مزيداً من التركيز على تحسينها وتطويرها. في حين جاءت

الممارسة (٢٥) غير دالة عند مستوى (٠. ٨٨)، وهو أكبر من مستوى (٠. ٠٥)، مما يعني عدم حدوث فرق في التطبيق بين العامين؛حيث جاء المتوسط الحسابي لهما متساوياً تقريباً وهو على التوالي (٢. ٧٤، ٢. ٧٣)؛ وربما يرجع سبب ذلك لكثرة المسؤوليات والمشروعات التطويرية المتتابعة على إدارة الإشراف التربوي؛ لاسيما خلال الفترة التطويرية التي بدأتها الوزارة عام (١٤٢٩) ومازالت مستمرة ، وأيضاً للانشغال المستمر للمشرفين بالزيارات الميدانية للمدارس، ومع ذلك يتطلب بناء منظمة التعلم وجود هذه الممارسة بصفة دورية واستخدام الوسائل المساعدة في تحقيق ذلك.

البعد الخامس: التمكين لبناء رؤية مشتركة.

جدول (١٤)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسّطات تقدير عينة الدراسة لدرجة تطبيق ممارسات بعد التمكين لبناء رؤية مشتركة

م	ممارسات البعد	العام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق وفق المتوسط	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
٢٧	تكرم الإدارة المشرفين على الأفكار والمبادرات التطويرية المقترحة.	١٤٣٥	٢,٧٩	٠,٩٦	متوسطة	٦٠٩	-٢,٤٧	٠,٠١	دالة
		١٤٣٩	٢,٩٧	٠,٨٩	متوسطة				
٢٨	تتاح للمشرفين الحرية لاختيار ما يرونه مناسبًا عند تنفيذ واجبات ومهام عملهم.	١٤٣٥	٢,٩٤	٠,٨٠	متوسطة	٦٠٩	٠,٥٩	٠,٥٦	غير دالة
		١٤٣٩	٢,٩١	٠,٨٣	متوسطة				
٢٩	تدعو الإدارة المشرفين للمساهمة في تحديد رؤيتها المستقبلية وخططها	١٤٣٥	٢,٩٥	٠,٨٣	متوسطة	٦٠٩	١,٨١	٠,٠٧	غير دالة
		١٤٣٩	٢,٨٣	٠,٩٠	متوسطة				

م	ممارسات البعد	العام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق وفق المتوسط	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	الإستراتيجية.								
٣٠	تمنح الإدارة المشرفين صلاحية التحكم في الموارد التي يحتاجون إليها لإنجاز أعمالهم.	١٤٣٥	٢,٥٨	٠,٩٩	متوسطة	٦٠٩	٠,٣٢	٠,٧٥	غير دالة
		١٤٣٩	٢,٥٥	٠,٩٩	متوسطة				
٣١	توفر الإدارة الدعم للمشرفين ذوي المبادرات البناءة المدروسة والمحسوب مخاطرها.	١٤٣٥	٢,٨٢	٠,٨٩	متوسطة	٦٠٩	- ٢,٤٤	٠,٠١	دالة
		١٤٣٩	٢,٩٩	٠,٨٧	متوسطة				
٣٢	تتبنى الإدارة رؤية وتوجهات موحدة بين جميع المستويات الإدارية وجماعات العمل المختلفة.	١٤٣٥	٢,٩٠	٠,٧٧	متوسطة	٦٠٩	- ١,٨١	٠,٠٧	غير دالة
		١٤٣٩	٣,٠١	٠,٨٠	متوسطة				
الدرجة الكلية للبعد		**١٤٣٥**	**٢,٨٣**	**٠,٦٦**	**متوسطة**	**٦٠٩**	**-**	**٠,٤٠**	**غير دالة**
		١٤٣٩	**٢,٨٨**	**٠,٧٢**	**متوسطة**		**٠,٨٥**		

يتبين من الجدول (١٤) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقدير عينة الدراسة لدرجة تطبيق هذا البعد ككل؛ حيث جاءت قيمة ت (-٠. ٨٥) عند مستوى أعلى من مستوى (٠. ٠٥)؛حيث كان المتوسط الحسابي للعامين (١٤٣٩، ١٤٣٥) متقارباً ، وهو على التوالي (٢. ٨٣، ٢. ٨٨) وبدرجة تطبيق متوسطة، مما يدل على أن التحسن في تطبيق هذا البعد كان ضئيلاً وليس بالمستوى المطلوب، وهو ما لا يتفق مع ما ذكرته دراسة

أبي حشيش ومرتجي (٢٠١١) من أهمية وجود الرؤية المشتركة من جميع المستويات الوظيفية بمنظمة التعلم؛ حيث تجعل الموظف يتمتع بالحرية والقدرة على التجريب والمبادرة، واتخاذ المخاطرة؛ للوصول للنتائج المرجوة بانفتاح تام، دون الخوف من أي تهديد جراء الأخطاء التي قد يرتكبها ، فهو يتعلم منها، وتزيد من خبرته ومهاراته؛ لذا يجب أن تتبنى المنظمة إستراتيجية التمكين ومشاركة المعلومات والثقافة التنظيمية المتكيفة الممكنة. كما يُظهر الجدول (١٤) أيضاً أن الممارسة رقم (٢٧، ٣١) قد جاءتا دالتين إحصائياً عند مستوى (٠. ٠١) لكلتيهما وكانت لصالح عام (١٤٣٩) مقابل عام (١٤٣٥) بمتوسط حسابي بلغ على التوالي (٢. ٩٧، ٢. ٩٩) وبدرجة تطبيق متوسطة؛ وربما يرجع ذلك إلى أن وزارة التعليم أكدت على المبادرات التطويرية من قبل القائمين على إدارات التعليم للارتقاء بالعملية التعليمية، ولبناء مجتمعات التعلم المؤدية إلى الاقتصاد المعرفي الذي يمثل عصب النمو الاقتصادي في وقتنا الراهن، في حين جاءت الممارسات رقم (٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٢) غير دالة إحصائياً، بمستوى أعلى من (٠. ٠٥)، مما يعني أن التغير في تطبيق هذه الممارسات ظل ضئيلاً في العام (١٤٣٩)، وهذا ما دلت عليه متوسطات هذه الممارسات؛ وربما يرجع ذلك لعدد من الأسباب؛ منها: الخوف من حصول الأخطاء في تنفيذ المشروعات التطويرية الوزارية،

إضافة إلى التعليمات والإجراءات الخاصة بالتنفيذ التي تأتي منها، مما يقلل من مساحة إعطاء الحرية للمشرفين والصلاحيات المعطاة لهم للتحكم في الموارد المالية والمادية لتنفيذ مهامهم بالطرق والأساليب التي يرون أنها أكثر فعالية من وجهة نظرهم. وأيضا لكون الخطط الإستراتيجية تُرسل لإدارات التعليم من الوزارة، فهذا يقلل من تركيز إدارة الإشراف التربوي في وضع رؤيتها وخططها المستقبلية. ويرى الشهري (١٤٣٥) أن من الأسباب أيضاً: ضعف التنسيق والتكامل في الأداء بين جميع المستويات الإدارية وجماعات العمل بالإشراف التربوي.

البعد السادس: القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم.

جدول (١٥)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسّطات تقدير عينة الدراسة لدرجة تطبيق ممارسات بعد القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم

م	ممارسات البعد	العام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق وفق المتوسط	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
٣٣	تدعم القيادات فرص التعلم والتدريب للمشرفين.	١٤٣٥	٣,١٩	٠,٧٢	متوسطة	٦٠٩	– ١,٨٨	٠,٠٦	غير دالة
		١٤٣٩	٣,٣٠	٠,٧١	عالية				
٣٤	تزود قيادة إدارة الإشراف المشرفين بالمعلومات الحديثة عن الإشراف التربوي	١٤٣٥	٣,٠١	٠,٧٧	متوسطة	٦٠٩	– ٣,٨٩	٠,٠٠	دالة
		١٤٣٩	٣,٢٥	٠,٧٧	عالية				

م	ممارسات البعد	العام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق وفق المتوسط	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	والتطورات الحاصلة فيه.								
٣٥	تطبق قيادة إدارة الإشراف مبدأ التمكين للمشرفين من أجل تنفيذ رؤية الإدارة وخططها.	١٤٣٥	٢,٩١	٠,٧٥	متوسطة	٦٠٩	– ٣,٧٦	٠,٠٠	دالة
		١٤٣٩	٣,١٤	٠,٧٣	متوسطة				
٣٦	تهتم قيادة إدارة الإشراف التربوي بتعليم المشرفين وتدريبهم وصنع القيادات منهم.	١٤٣٥	٢,٩٣	٠,٨٢	متوسطة	٦٠٩	– ٣,٩٦	٠,٠٠	دالة
		١٤٣٩	٣,١٨	٠,٧٣	متوسطة				
٣٧	تبحث قيادة إدارة الإشراف باستمرار عما يمكن أن يزيد من فرص التعلم ويحسن من إمكانيات المشرفين.	١٤٣٥	٣,٠١	٠,٧٣	متوسطة	٦٠٩	– ٢,٣٣	٠,٠٢	دالة
		١٤٣٩	٣,١٤	٠,٧٢	متوسطة				
٣٨	تحرص القيادات أن تتطابق أفعالها مع القيم التي تتبناها إدارة الإشراف التربوي.	١٤٣٥	٣,٠٤	٠,٧٩	متوسطة	٦٠٩	– ٢,٣٠	٠,٠٢	دالة
		١٤٣٩	٣,١٨	٠,٧١	متوسطة				
الدرجة الكلية للبعد		**١٤٣٥**	**٣,٠١**	**٠,٦٠**	**متوسطة**	**٦٠٩**	**– ٣,٧٨**	**٠,٠٠**	**دالة**
		١٤٣٩	**٣,٢٠**	**٠,٦٠**	**متوسطة**				

يُظهر الجدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير عينة الدراسة لبعد القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم؛حيث جاءت قيمة (ت) (–٣. ٧٨) عند مستوى دلالة أقل من (٠. ٠٥)، وقد جاءت

الفروق لصالح عام (١٤٣٩) بمتوسط بلغ (٣. ٢٠) مقابل عام (١٤٣٥) الذي بلغ متوسطه (٣. ٠١) وبدرجة تطبيق متوسطة، وهي وإن كانت دون المستوى المأمول إلا أنها تدل على وجود تحسن واضح في دور قيادة الإشراف التربوي وإدارة التعليم في دعم التعلم وعملياته، وتعزيز آلياته، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه نسيمة (٢٠١٤) من أن القيادة لها دور بارز في بناء أبعاد المنظمة المتعلمة .

ويتضح من الجدول أيضاً أن الممارسة (٣٣) قد جاءت غير دالة إحصائياً؛ حيث كانت قيمة (ت) (-١. ٨٨) عند مستوى (٠. ٠٦)، وهي أعلى من مستوى (٠. ٠٥)، وترجع هذه النتيجة - كما ترى الباحثة - إلى حرص قيادة إدارة التعليم والإشراف التربوي على تقديم الدورات التدريبية وفرص التعلم الأخرى للمشرفين؛ لرفع كفاءة أدائهم لتحقيق المهام المنوطة بهم؛ ولاسيما في مرحلة التغيير والتطوير التي يمر بها التعليم في ضوء رؤية (٢٠٣٠)، ويدعم ما سبق درجة تطبيق الممارسة (٣٤) كونها جاءت دالة وبمتوسط تطبيق عالٍ للعام (١٤٣٩) بلغ (٣. ٢٥) مقابل عام (١٤٣٥) الذي كان متوسطه (٣. ٠١) وبدرجة تطبيق متوسطة. وكذلك بالنسبة لتطبيق الممارسات (٣٦، ٣٧) التي جاءت دالة لصالح العام (١٤٣٩) مقابل العام (١٤٣٥) وبمتوسطات بلغت على التوالي (٣. ١٨، ٣. ١٤) وبدرجة تطبيق متوسطة، وهي تشير إلى اهتمام قيادة الإشراف التربوي بالتطوير المهني للمشرفين. في حين نجد الممارسة (٣٥) جاءت دالة لصالح عام (١٤٣٩) وبمتوسط بلغ (٣. ١٤) مقابل عام (١٤٣٥) الذي بلغ متوسطه (٢. ٩١)

وبدرجة تطبيق متوسطة، مشيراً إلى أن تمكين المشرفين مازال دون المستوى المطلوب، وهذا ما أكده وزير التعليم في لقاء أجراه معه الحارثي (٢٠١٩، ص٥) من صحيفة البلاد قال فيه: "لابد من إعطاء المشرفين المزيد من المرونة لأداء مهامهم الإشرافية الفنية، وعدم شغلهم بالأعمال الإدارية التي تحد من أداء مهامهم الأساسية التي تسهم في تطوير المعلم ومصلحة العملية التعليمية". وجاءت الممارسة (٣٨) دالة إحصائياً لصالح العام (١٤٣٩) بمتوسط بلغ (٣. ١٨) مقابل العام (١٤٣٥) الذي بلغ متوسطه (٣. ٠٤)، مؤكدة على إدراك قيادة الإشراف التربوي لدورها في تعزيز منظومة قيمها، وانعكاس ذلك على سلوكيات المشرفين.

البعد السابع: الربط بالبيئة.

جدول (١٦)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسّطات تقدير عينة الدراسة لدرجة تطبيق ممارسات بعد الربط بالبيئة

م	ممارسات البعد	العام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق وفق المتوسط	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
٣٩	تساعد إدارة الإشراف التربوي المشرفين على الموازنة بين متطلبات الوظيفة ومتطلبات الأسرة.	١٤٣٥	٢,٥٦	٠,٩٢	متوسطة	٦٠٩	١,٨٦	٠,٠٦	غير دالة
		١٤٣٩	٢,٤١	٠,٩٧	منخفضة				
٤٠	تشجع إدارة الإشراف	١٤٣٥	٢,٨٩	٠,٧٨	متوسطة	٦٠٩	-	٠,٥١	غير

م	ممارسات البعد	العام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق وفق المتوسط	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	التربوي المشرفين على استخدام نمط التفكير الشمولي عند معالجة المشكلات المختلفة.	١٤٣٩	٢,٩٤	٠,٨٦	متوسطة		٠,٦٥		دالة
٤١	تشجع الإدارة المشرفين على أخذ آراء المستفيدين (المديرين/ المعلمين / الطلاب/ أولياء الأمور. إلخ) عند اتخاذ القرارات.	١٤٣٥	٢,٨١	٠,٨٣	متوسطة	٦٠٩	٠,٣٤	٠,٧٣	غير دالة
		١٤٣٩	٢,٧٩	٠,٩٤	متوسطة				
٤٢	تهتم الإدارة بمعرفة أثر قراراتها على معنويات المشرفين.	١٤٣٥	٢,٤٤	٠,٩٤	منخفضة	٦٠٩	– ٠,٤٥	٠,٦٦	غير دالة
		١٤٣٩	٢,٨	٠,٩٩	متوسطة				
٤٣	تتعاون إدارة الإشراف التربوي مع مؤسسات المجتمع المختلفة لتحقيق الأهداف المشتركة.	١٤٣٥	٢,٦٨	٠,٨٤	متوسطة	٦٠٩	– ٠,٨٨	٠,٣٨	غير دالة
		١٤٣٩	٢,٧٥	٠,٩٠	متوسطة				
٤٤	تشجع الإدارة المشرفين للحصول على الإجابات والمعلومات من الإدارات الأخرى لحل مشاكل العمل.	١٤٣٥	٢,٧١	٠,٧٩	متوسطة	٦٠٩	٠,٧١	٠,٤٨	غير دالة
		١٤٣٩	٢,٦٥	١,٠٢	متوسطة				
	الدرجة الكلية للبعد	**١٤٣٥**	**٢,٦٨**	**٠,٦٦**	**متوسطة**	**٦٠٩**	**٠,٢٣**	**٠,٨٢**	**غير دالة**
		١٤٣٩	**٢,٦٧**	**٠,٧٧**	**متوسطة**				

يتبين من الجدول (١٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير عينة الدراسة لدرجة تطبيق ممارسات بعد الربط بالبيئة؛

حيث جاءت قيمة (ت) تساوي (٠. ٢٣) عند مستوى (٠. ٨٢)، وهي قيمة أعلى من مستوى (٠. ٠٥)، مما يدل على أن تطبيق هذا البعد في العام (١٤٣٩) ظل كما هو في عام (١٤٣٥)؛ حيث جاء تطبيق جميع ممارسات هذا البعد بدرجة متوسطة، ما عدا الممارسة رقم (٤٢) التي جاءت منخفضة من حيث التطبيق عام (١٤٣٥)، ثم تحسنت عام (١٤٣٩) بشكل ضئيل. وتُرجع الباحثة السبب لعاملين؛ أولهما: ربما لانشغال قيادة إدارة الإشراف التربوي بالمهام والمشروعات التطويرية المتتابعة التي تأتيها من وزارة التعليم ولابد من إنجازها. ثانيهما: ربما ترى إدارة الإشراف التربوي أن الاهتمام بأمور وحاجات المشرفين قد يقلل من قدرتها على السيطرة وضبط إجراءات العمل، رغم أهمية ربط إدارة الإشراف بالبيئة للوصول إلى التغذية الراجعة من أصحاب المصلحة بما يرتقي بعمليات التعلم والتعليم بالمدارس، كما يدعم عمل المشرفين.

الإجابة عن السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠. ٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في تحديد درجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة ككل لعامي (١٤٣٥-١٤٣٩هـ) تعزى لمتغيرات: النوع، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير عينة الدراسة لدرجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة ككل وفقاً لمتغيرات الدراسة؛ فقد تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين عينتين مستقلتين للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق وفقاً للنوع، وكذلك تم استخدام التباين أحادي البعد (One Way ANOVA) للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق إحصائية تعزى لمتغيري: المؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة للعامين، والجداول التالية توضح ذلك.

جدول (١٧)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسّطات تقدير عينة الدراسة لدرجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة وفقاً لمتغير النوع لعامي (١٤٣٥-١٤٣٩)

العام	الابعاد	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
١٤٣٥	**أبعاد المنظمة المتعلمة**	ذكر	٢,٩٢	٠,٤١	٣٠٢	- ٠,٧٨	٠,٤٤	غير دالة
		أنثي	٢,٩٦	٠,٤٤				
		أنثي	٢,٨٦	٠,٧٦				
١٤٣٩	**أبعاد المنظمة المتعلمة**	ذكر	٢,٩٥	٠,٤٩	٣٠٥	- ٣,٤٥	٠,٠٠	دالة
		أنثي	٣,١٦	٠,٥٣				

يُظهر الجدول (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير عينة الدراسة لدرجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة ككل تعزى لمتغير النوع للعام (١٤٣٥؛ حيث جاءت قيمة (ت) (-٠. ٧٨) ومستوى دلالة بلغ (٠. ٤٤)، وهي قيمة أعلى من مستوى (٠. ٠٥)، بمعنى

لا يوجد اختلاف في مستوى إدراك المشرفين والمشرفات لدرجة تطبيق أبعاد منظمة التعلم؛ حيث جاء المتوسط لكليهما متقارباً وهو على التوالي (٢. ٩٢، ٢. ٩٦)، في حين ظهر في العام (١٤٣٩) فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقدير عينة الدراسة لدرجة تطبيق أبعاد منظمة التعلم ككل؛ حيث جاءت قيمة (ت) (-٣. ٤٥) ومستوى دلالة (٠. ٠٠)، وكانت لصالح المشرفات بمتوسط بلغ (٣. ١٦) مقابل المشرفين بمتوسط ((٢. ٩٥)؛ وربما يرجع السبب في ذلك للتطورات الحادثة في مؤسسات التعليم، وأيضاً نتيجة لتوجهات وزارة التعليم التي تدعم تمكين المرأة السعودية وتعزيز دورها في تحقيق الجودة والتطوير المستمر بعملها من خلال تقديم الفرص والبرامج التدريبية لها، إضافة إلى طبيعة المرأة المقدرة للتغيير والتجديد وشغفها للتعلم من خلال قنوات ووسائل متعددة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جبران والمحاسنة (٢٠١٧)، واختلفت مع دراسة (Khasawneh،٢٠١١)، و (Connie&Yuhfen،٢٠١١).

جدول (١٨)

تحليل نتائج التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسّطات تقدير عينة الدراسة لدرجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة ككل

وفقاً لمتغير المؤهل العلمي لعامي (١٤٣٥ -١٤٣٩)

العام	الابعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١٤٣٥	**أبعاد المنظمة المتعلمة**	بين المجموعات	٠,٧٩٣	٢	٠,٣٩٧	٢,١١٩	٠,١٢٢ غير دالة
		داخل المجموعات	٥٦,٣٤١	٣٠١	٠,١٨٧		

		المجموع الكلي	٥٧,١٣٤	٣٠٣			
١٤٣٩	**أبعاد المنظمة المتعلمة**	بين المجموعات	٣,٠٢٤	٣	١,٠٠٨	٣,٧١١	٠,٠١٢ دالة
		داخل المجموعات	٨٢,٣٠٧	٣٠٣	٠,٢٧٢		
		المجموع الكلي	٨٥,٣٣١	٣٠٦			

يتبين من الجدول (١٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠. ٠٥) بين متوسطات تقدير عينة الدراسة لدرجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة ككل تعزى لمتغير المؤهل العلمي للعام (١٤٣٥)؛ حيث بلغت قيمة (ف) (٢. ١١٩)، وكانت دلالتها الإحصائية تزيد عن (٠. ٠٥)، مما يعني عدم وجود فروق في التقدير تعزى للمؤهل العلمي للمشرفين والمشرفات، في حين ظهرت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقدير عينة الدراسة لتطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة ككل بالعام (١٤٣٩) تعزى لمتغير المؤهل العلمي؛ حيث جاءت قيمة (ف) (٣. ٧١١) ودلالتها الإحصائية عند مستوى (٠. ٠١٢) وهي قيمة أقل من (٠. ٠٥)؛ لذا ومن أجل تحديد اتجاه الفروق تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام (LSD)، وكانت النتيجة على النحو التالي:

جدول (١٩)

نتائج اختبار (LSD) لدرجات تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة ككل للعام (١٤٣٩) التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	البكالوريوس	الماجستير	الدكتوراه
بكالوريوس	٣,١٤	---	٠,٢٠*	---
ماجستير	٢,٩٣	---	---	---
دكتوراه	٣,١٦	---	---	---

يتبين من الجدول (١٩) أن الفروق في تقدير درجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة ككل كانت لصالح المشرفين ذوي المؤهلات العلمية (بكالوريوس) مقابل ذوي المؤهلات (ماجستير)؛ وربما يرجع السبب إلى كونهم (أي ذوي مؤهل البكالوريوس) أكثر تطلعاً ورغبة في التعلم والحصول على المعرفة، مما يرفع من درجة إدراكهم وإحساسهم بوجود ممارسات منظمة التعلم أكثر من غيرهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة: (Ali et al،٢٠١٥)، وأبي العلا (٢٠١٧)، وتختلف مع نتائج دراسة كل من الراشد (٢٠١٣)، والعياصرة والحارثي (٢٠١٥).

جدول (٢٠)

تحليل نتائج التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسّطات تقدير عينة الدراسة لدرجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة ككل

وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي لعامي (١٤٣٥ –١٤٣٩)

العام	الابعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١٤٣٥	**أبعاد المنظمة المتعلمة**	بين المجموعات	٠,٠٦٥	٢	٠,٠٣٣	٠,١٧٢	٠,٨٤٢ غير دالة
		داخل المجموعات	٥٧,٠٦٩	٣٠١	٠,١٩٠		
		المجموع الكلي	٥٧,١٣٤	٣٠٣			
١٤٣٩	**أبعاد المنظمة المتعلمة**	بين المجموعات	١,١٨٤	٢	٠,٥٩٢	٢,١٣٩	٠,١٢٠ غير دالة
		داخل المجموعات	٨٤,١٤٦	٣٠٤	٠,٢٧٧		
		المجموع الكلي	٨٥,٣٣١	٣٠٦			

يوضح الجدول (٢٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير عينة الدراسة من المشرفين والمشرفات لدرجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة ككل تعزى لمتغير المسمى الوظيفي لعامي (١٤٣٥-١٤٣٩)؛ حيث لم يكن لمتغير المسمى الوظيفي للمشرفين والمشرفات أي أثر في إدراكهم لدرجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في العامين.

جدول (٢١)

تحليل نتائج التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسّطات تقدير عينة الدراسة لدرجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة ككل

وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لعامي (١٤٣٥ –١٤٣٩)

العام	الابعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١٤٣٥	**أبعاد المنظمة المتعلمة**	بين المجموعات	٠,٢٠٠	٢	٠,١٠٠	٠,٥٢٨	٠,٥٩١ غير دالة
		داخل المجموعات	٥٦,٩٣٤	٣٠١	٠,١٨٩		
		المجموع الكلي	٥٧,١٣٤	٣٠٣			
١٤٣٩	**أبعاد المنظمة المتعلمة**	بين المجموعات	٢,١٥٩	٥	٠,٤٣٢	١,٥٦٢	٠,١٧٠ غير دالة
		داخل المجموعات	٨٣,١٧٢	٣٠١	٠,٢٧٦		
		المجموع الكلي	٨٣,٣٣١	٣٠٦			

يُظهر الجدول (٢١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لتحديد درجة تطبيق أبعاد منظمة التعلم السبعة تعزى لمتغير سنوات الخبرة لكل من العامين (١٤٣٥) وعام (١٤٣٩)، بمعنى أن سنوات الخبرة لم تؤثر في إدراك المشرفين لدرجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة.

ملخص النتائج:

- أظهرت النتائج أن درجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة ككل في العامين (١٤٣٥-١٤٣٩) جاءت بدرجة متوسطة.
- كما دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية أقل من مستوى (٠,٠٥) في تطبيق الأبعاد كلها وكانت لصالح العام (١٤٣٩هـ) بقيمة ت (-٢,٩٥).
- كان ترتيب أبعاد المنظمة المتعلمة من حيث درجة التطبيق في العامين (١٤٣٥-١٤٣٩) كالتالي:

١. جاء بُعد تعزيز الاستفسار والحوار في المرتبة الأولى في العامين وبدرجة تطبيق عالية.

٢. أما بُعد تشجيع التعاون وتعلم الفريق فجاء في المرتبة الثانية في العام (١٤٣٥) بدرجة تطبيق متوسطة، وبالمرتبة الثالثة في العام (١٤٣٩) بدرجة متوسطة أيضاً، في حين جاء بُعد القيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم في المرتبة الثانية وبدرجة تطبيق عالية في العام (١٤٣٩) متقدمة عن مرتبتها الثالثة في العام (١٤٣٥).

٣. ظل بُعد إيجاد فرص التعلم والتطوير المستمر في المرتبة الرابعة وبدرجة تطبيق متوسطة في العامين.

٤. جاء بُعد التمكين لبناء رؤية مشتركة في المرتبة الخامسة وبدرجة تطبيق متوسطة عام (١٤٣٥)، ثم تأخر من حيث درجة التطبيق إلى المرتبة السادسة في العام (١٤٣٩) وبدرجة تطبيق متوسطة.

٥. أما بُعد إنشاء أنظمة لاكتساب المعرفة ومشاركة التعلم فقد جاء بالمرتبة السادسة وبدرجة تطبيق متوسطة في العام (١٤٣٥)، ثم تقدم إلى المرتبة الخامسة بدرجة تطبيق متوسطة في العام (١٤٣٩).

٦. ظل بُعد ربط المنظمة بالبيئة في المرتبة السابعة والأخيرة وبدرجة تطبيق متوسطة في العامين.

- توصلت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة تطبيق ممارسات أبعاد المنظمة المتعلمة (إيجاد فرص التعلم والتطوير المستمر، وتعزيز الاستفسار والحوار، وتشجيع التعاون وتعلم الفريق، وإنشاء أنظمة لاكتساب المعرفة ومشاركة التعلم، والقيادة الإستراتيجية الداعمة للتعلم) تعزى لاختلاف العامين، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً في درجة تطبيق ممارسات بُعدي (التمكين لبناء رؤية مشتركة، والربط بالبيئة).
- ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير عينة الدراسة لدرجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة ككل للعام (١٤٣٩) تعزى لمتغير النوع وكانت لصالح الإناث، في حين لم تظهر للعام (١٤٣٥).
- كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير عينة الدراسة لدرجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة ككل للعام (١٤٣٩) تعزى لمتغير المؤهل العلمي وكانت لصالح ذوي المؤهل العلمي (البكالوريوس)، في حين لم تظهر للعام (١٤٣٥). ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية

بين متوسطات تقدير عينة الدراسة لدرجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة ككل للعامين تعزى لمتغير المسمى الوظيفي وسنوات الخبرة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بالتالي:

أولاً: للمسؤولين في إدارة الإشراف التربوي.

- إنشاء وحدة متخصصة لإدارة عمليات التعلم المهني بالتعاون مع الوحدات الإدارية الأخرى بإدارة التعليم تكون مسؤولة عن تجذير ثقافة التعلم وإدارة عملياته وممارساته، كما تعمل على تقييم مستويات التعلم والمعوقات التي تواجهها لوضع الحلول العلاجية والآليات الوقائية التي تقف عائقًا في تكوين منظمات التعلم المهنية.
- منح مسؤوليات وصلاحيات مناسبة لقادة الإشراف التربوي ومكاتبه لتقديم الدعم اللازم لتطبيق أبعاد وممارسات المنظمة المتعلمة في الإدارة وبين المشرفين على اختلاف مسمياتهم.
- تحديث المكتبة بإدارة الإشراف التربوي وتزويدها بالمصادر والمراجع والأبحاث العلمية والوسائط الإلكترونية والبرمجيات المتعددة لتكون مصدرًا متجددًا للمعرفة والمعلومات الخاصة بمجال العمل الإشرافي التربوي وبالمنظومة التعليمية.
- تقديم الدورات التدريبية لقيادات الإشراف التربوي والمشرفين عن كيفية تطبيق أبعاد وممارسات المنظمة المتعلمة لتكوين المجتمعات المهنية، والإفادة من التدريب عن بُعد في ذلك، وتقويم أثر التدريب على الأداء.

- ربط منظومة قيادة الأداء الإشرافي بممارسات المنظمة المتعلمة، وتقويم أداء المشرفين في ضوئها، وتضمين كفايات المشرفين واهتماماتهم بها؛ للإفادة منها في اختيار القيادات وقيادة فرق العمل والمشروعات التطويرية.
- تخصيص الموارد المناسبة لدعم مبادرات المشرفين ولتطبيق الأساليب المتطورة في مجال عملهم، وإعطاؤهم الوقت الكافي لتنفيذ أفكارهم التطويرية وعدم استعجال النتائج.
- وضع نظام لتحفيز المتميزين من المشرفين الذين يحرصون على التعلم الذاتي، ويسهمون في التشارك المعرفي مع زملائهم.
- تخفيف الأعباء الإدارية والروتينية عن المشرفين التي تستهلك طاقاتهم ، وتحد من أدائهم لأدوارهم الفنية الأساسية بالمدارس، والأخذ بملحوظاتهم وتوصياتهم لتطوير الإشراف والعملية التعليمية.
- إقامة الحلقات النقاشية واللقاءات الدورية بصفة مستمرة بين قيادات الإشراف التربوي والمشرفين، وبين المشرفين بعضهم البعض؛ للتشجيع على نقل الخبرات والتجارب ، ومناقشة المشكلات التي تواجههم لدعم التعلم وتشارك المعرفة ، وتمكينهم من تكوين رؤية جماعية مشتركة.
- استقصاء حاجات المشرفين وتطلعاتهم بصورة دورية، والعمل على تلبيتها بما يضمن توفير بيئة محفزة للتعاون بينهم والإبداع.
- تشجيع بناء الشراكات مع مؤسسات المجتمع المتعددة لدعم تحقيق غايات وأهداف الإشراف التربوي ، ولتطوير المنظومة التعليمية.

توصيات للمشرفين والمشرفات

- العمل الجاد على بناء الثقة الذاتية لديهم، وتطوير مهاراتهم من خلال التعلم المستمر، والإفادة من كل الفرص المتاحة؛ لرفع مستوى المعرفة المتطورة في مجال العمل الإشرافي.
- الاستفادة الفعلية من منظومة قيادة الأداء الإشرافي من خلال توخي الدقة والمصداقية في تعبئة بياناتها ومعلوماتها؛ لتحديد الأداء الحالي ومقارنته بالأداء السابق للتحسين والتطوير.
- التزام المشرفين بالصراحة والإخلاص عند تقديم بعضهم لبعض التغذية الراجعة، والعمل على بناء الثقة المتبادلة بينهم بغض النظر عن اختلافاتهم.
- استقصاء الآراء من المستفيدين وأصحاب المصلحة الذين تربطهم علاقات عمل معهم؛ مثل: قيادات المدارس، والمعلمات، والطلبة، وأولياء الأمور. . . إلخ، والإفادة منها في تطوير أساليبهم وأدائهم في العمل الإشرافي.
- مشاركة خبراتهم وتجاربهم والأخطاء التي مرت بهم والطرق والأساليب التي تعاملوا بها لتجاوزها مع زملائهم في لقاءات رسمية وغير رسمية؛ لتنمية التعلم، ونشر المعرفة، وليكونوا موارد دعم بعضهم بعضاً.
- التركيز على التفكير الشمولي القائم على جمع المعلومات والمعرفة الدقيقة عند مواجهة قضايا ومشكلات العمل.

المراجع

- أبو حشيش، بسام محمد، ومرتجي، زكي رمزي (٢٠١١). مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأقصى من وجهة نظر العاملين، مجلة الجامعة الإسلامية الإنسانية، شؤون البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الإسلامية بغزة، ١٩ (٢)، ٣٩٧-٤٣٨.
- أبو العلا، ليلى محمد حسني (٢٠١٧). درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة وفق مقياس DLOQ في كلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر الموظفات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلس النشر العلمي، جامعة البحرين، ١٨ (١)، ٤٤٥-٤٨٧.
- أبو زيد، محمد إبراهيم خليل (٢٠١٣). درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر مديريها وعلاقتها برضاهم الوظيفي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- آل حارس، علي سعيد محمد (٢٠١٨). واقع ممارسة المشرف التربوي في تحسين المناخ التنظيمي بمدارس التعليم العام بمدينة الدمام دراسة ميدانية، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ٨ (٩)، ١٤٣-١٩٨.
- البنا، شادي إبراهيم (٢٠١٢). درجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعيلها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- البوشي، محمد بن سعيد بن علي (٢٠١٦). الإشراف التربوي من تفاوت الأداء إلى قيادة الأداء، مجلة أفاق، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض، (٥٠)، ١١٩-١٢٠.
- برنامج التحول الوطني (٢٠٢٠) أحد برامج رؤية المملكة (٢٠٣٠) استرجع بتاريخ ٢٣/٦ /٢٠١٩م من https: //www. yesser. gov. sa/ar/Documents/NTP_ar-2. pdf

- جبران، محمد علي، والمحاسنة، نسيبه إبراهيم أحمد (٢٠١٧). درجة إمكانية تطبيق المنظمة المتعلمة من قبل المشرفين التربويين وعلاقة ذلك بالأسلوب القيادي لديهم من وجهة نظر المعلمين، مجلة العلوم التربوية، مجلس النشر بجامعة الكويت، ٣١ (١٢٢)، ٢٧٧-٣٢٠.
- الحميدان، إبراهيم عبد الله (٢٠١٧). تطور الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية، مجلة أفاق، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض، (٥٢)، ١٤-١٦.
- الحربي، فهد بن جهز (٢٠١٥). أداء المشرف التربوي في ضوء تطبيق مفهوم الاقتصاد المعرفي بإدارات التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٦ (١٠٢)، ٧٣-٩٨.
- الحارثي، عبد الله (٥ /٢٠١٩/٩). وزير التعليم يبشر المعلمين والمعلمات انتظروا حزمة محفزات قريباً. جريدة البلاد. محليات. ص٥.
- الديحاني، سلطان غالب (٢٠١٥) أبعاد المنظمة المتعلمة والقيادة التحويلية والعلاقة بينهما لدى القيادات الجامعية في جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، المجلة التربوية، مجلس النشر بجامعة الكويت، ٢٩ (١١٦)، ١٥-١٠٢.
- الراشد، إبراهيم بن صالح (٢٠١٣). واقع تطبيق الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم لأبعاد المنظمة المتعلمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- رمضان، عصام (٢٠١٤). مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر العاملين فيها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٨ (١٠)، ٢٣٧٣-٢٤١٠.
- زايد، عبد الناصر وآخرون (٢٠٠٩). المنظمة المتعلمة وتطبيقاتها في المملكة العربية السعودية دراسة حالة: القطاعات الرئيسية في الهيئة الملكية بالجبيل، المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية (نحو أداء متميز في القطاع الحكومي)، ١-٤ نوفمبر، معهد الإدارة العامة، الرياض.

- الزهراني، معجب بن أحمد وآخرون (٢٠١٦). المعوقات التي تواجه أداء المشرف التربوي في ضوء المستجدات التربوية، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢ (١٧١)، ٥٦٢-٦١٩.
- سلطان، سوزان أكرم، وخضر، ضحى حيدر (٢٠١٠). المؤسسات التربوية كمنظمات متعلمة، عمان، دار الفكر.
- الشهري، خالد محمد (١٤٣٥). تجديد الإشراف التربوي استرجع بتاريخ ٣ يوليو ٢٠١٩ من http: //www. saaid. net/book/20/13396. pdf
- صقر، هدى محمد عزت (٢٠٠٣). المنظمة المتعلمة والتحول من الضعف الإداري إلى التميز في إدارة الأداء الإداري للدولة، المؤتمر السنوي العام الرابع في الإدارة (القيادة الإبداعية لتطوير وتنمية المؤسسات في الوطن العربي)، ١٣-١٦ أكتوبر، دمشق.
- عبابنة، صالح أحمد أمين (٢٠٠٧). المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة: الواقع والتطلعات، الجامعة الأردنية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- العياصرة، معن، والحارثي، خلود (٢٠١٥). درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة، المجلة الأردنية للعلوم التربوية، (١) ١١، ٤٣-٣١.
- العساف، صالح بن حمد (٢٠١٠). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض، دار الزهراء.
- الغامدي، رحمة محمد صالح (٢٠١٦). درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية بمنطقة الباحة، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢ (١٦٧)، ٣٥١-٣٩٠.
- الفايز، خلود عبد الرحمن (٢٠١٧). دور الإشراف التربوي في تحسين أداء معلمات التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، مجلة المعرفة التربوية، الجمعية المصرية لأصول التربية، ٥ (١٠)، ٥٦-١٦٣.

- القرني، بلغيث بن موسي (٢٠١٣). معوقات بعض الأساليب الإشرافية بالمرحلة الثانوية في منطقة عسير من وجهة نظر مشرفي العلوم الطبيعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى
- القبلان، فايزة يوسف (٢٠١٨). دور الإشراف التربوي في التنمية المهنية لمعلمي العلوم من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية في مدينة حائل، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٩ (٢٦)، ٥٧-٧٥.
- الكثيري، نورة علي (٢٠١٧). معوقات الإشراف التربوي لبرامج صعوبات التعلم الملحقة بمدارس المرحلة الابتدائية وسبل تطويره بمنطقة الرياض في ضوء بعض المتغيرات، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ٨ (١٨)، ٢٠٢-١٧٩.
- المحمدي، منصور بن غازي (٢٠١٠). الأدوار الإدارية لمديري الإشراف التربوي بإدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية الواقع والأهمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة.
- المسعودي، محمد بن موسي (٢٠١٦). الصعوبات التي تواجه المشرفيين التربويين في تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي في إدارة التعليم بمحافظة ظبيا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- نسيمة، رمايل (٢٠١٤) دور القيادة التنظيمية في بناء مبادئ المنظمة المتعلمة دراسة ميدانية بمؤسسة سوناطراك مديرية الصيانة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة.
- وزارة التعليم (٢٠١٦). دور التعليم في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، وكالة التخطيط والمعلومات، الإدارة العامة للتخطيط، الرياض.
- وزارة التعليم (١٤٣٦). الدليل التنظيمي للإشراف التربوي الإصدار الثالث، الرياض.

- وزارة التربية والتعليم (١٤٢٩). الإشراف التربوي في عصر المعرفة، وكالة الوزارة للتعليم، الإدارة العامة للإشراف التربوي، الرياض.
- وزارة التعليم، استرجع بتاريخ ٢٤/ ٦ / ٢٠١٩ من https: //www. moe. gov. sa/ar/Pages/vision2030. aspx

- Ali et al ،(2015). The Dimensions of the Learning Organization in Omani School from Employees point of view ،international Journal of Scientific &Technology research ٤،(11) .٢٧١-٢٦٧ ،
- Amato ،V ،et al (2016). Implementing Learning Organization: from Theory to Practice. Proceedings of 7th European Business Research Conference 15 - 16 December ،University of Roma Tre ،Rome .
- Connie ،k ،& Yuhfen ،D (2011). The Relation of Leadership Development and Learning Organization Dimensions. Journal of Library and Information Science 37 (2): 146 – 165 .
- Daryani ،S ،& Zirak ،A (2015). Implementing Learning Organization components in Ardabil Regional Water Company based on Marquardt systematic Model. International Journal of Organizational Leadership 4 ، .٢٥٣-٢٣٨
- Erdem ،M ،& Ucar ،I (2013). Learning Organization Perceptions in Elementary Education in terms of Teachers and the Effect of Learning Organization on Organizational Commitment ،Educational science Theory and practice ١٣ ،(3) .١٥٣٤-١٥٢٧،
- Ghaffari ،S ،et al (2017). Perceptions of Learning Organization Dimensions among Non-academic Employees of Top Public Universities in Malaysia ، Australian Journal of Basic and Applied Sciences ١١ ،(1) .١١٦-١٠٧ ،
- Garvin ،D. (1993). Building learning organizations. Harvard Business Review ٧١ ،(4) .٩١-٧٨ ،
- Gupta ،A. & McDaniel ،J (2002) Creating Competitive Advantage by Effectively Managing Knowledge: A frame Work for Knowledge Management. Journal of Knowledge Management Practice. Retrieved July 5 ٢٠١٩،http: //www. tlainc. com/articl39. htm .
- Khasawneh ،S (2011). Learning Organization Disciplines in Higher Education Institutions: An Approach to Human Resource Development in Jordan ،Innovative High Education ٣٦ ،(4)٢٧٣،–285 .

- Kline ،P& Saunders ،B (1993). Ten steps to A Learning Organization. Arlington ،great ocean publishers Inc .
- Marquardt ،M. J. (2002). Building the learning organization: Mastering the 5 elements for corporate learning (2nd edition). Palo Alto ،CA: Davies-Black Publishing .
- Moilanen ،R (2005). Diagnosing and measuring Learning Organizations ، The learning Organization ،(1) 12 .٧١-٨٩ ،
- Nolan ،J. F. ،& Hoover ،L. A. (2008). Teacher Supervision & Evaluation: Theory into Practice (2 nd ed.). Hoboken ،N. J. : Wiley .
- Pedler ،M. ،et al (1991). The learning company: A strategy for sustainable development. New York: McGraw-Hill .
- Senge ،P. 1990. The fifth Discipline the Art Practical of the Learning Organization. Sydney: Random House .
- Siy ،L. C (2017) The applicability of dimensions of Learning Organization in Philippine universities: The case. of the university of perpetual HELP systems ،international conference Leadership in higher education management: Challenges ،Opportunities and ways forward ،July 27-28 ،HO Chi Minh city ،Viet Nam .
- Shalihin ،La ،et al (2018). The effect of Learning Organization ، Organizational climate and work motivation on work Satisfaction and Teacher's Performance of Teachers of the state high Schools in Kendari City ،Indonesia ،international Journal of Education ،Learning and Development ٦،(12) .١٠٣-٩٢،
- Treslan ،D. (2008) Educational Supervision in A"Transformed"School organization ،Retrieved 3August 2019 http: //www. mun. ca/educ/faculty/mwatch/Treslan. pdf .
- Watkins ،K. E. ،& Marsick ،V. J. (1993). Sculpting the learning organization: The art and science of systematic change. San Francisco ،CA: Jossey-Bass .
- Yang ،B. ،K. E. Watkins and V. J. Marsick ،(2004). The Construct of the learning organization: dimensions ،measurement ،and validation ،Human Resource Development Quarterly ١٥ ،(1) .٥٥-٣١ ،
- Yadav ،S ،&Agarwal ،V (2016) Benefits and Barriers of Learning Organization and its five Discipline. IOSR Journal of Business and Management ،(12) 18. Retrieved June 21 ٢٠١٩ ،http: //www. iosrjournals. org/iosr-jbm/papers/Vol18-issue12/Version-1/D1812011824. pdf .

توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة وفجواتها البحثية

د. محمد حسن سعيد آل سفران
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة الملك خالد

أ. عبد الرحمن عامر حسن الشهري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة الملك خالد

توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة وفجواتها البحثية

د. محمد حسن سعيد آل سفران أ. عبد الرحمن عامر حسن الشهري
قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الملك خالد

تاريخ تقديم البحث: ٢٥/ ١/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:٩/ ٣/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

هدف البحث إلى تعرّف توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة للفترة من (2010) إلى (2019) وفجواتها البحثية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي والتحليلي لتحقيق أهداف البحث من خلال بطاقة تحليل المحتوى، وقد أُختيرت عينة البحث بطريقة عشوائية بسيطة، وتكونت من ست مجلات علمية مُحكمة من ست دول عربية، وبلغ إجمالي بحوثها (1278) بحثًا.

وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها:

وجود مجالان رئيسان يمثلان التوجهات البحثية، وهما: مكونات المنهج، والتحصيل، وسبعة مجالات فرعية وهي: إستراتيجيات التدريس، والأهداف المعرفية، ونظريات التفكير، والأهداف المهارية، وتقنيات التعليم، ومحتوى المنهج، والبرامج التعليمية.

كما أنه يوجد اختلافات في توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس تعود لمتغيري: المجلة، وسنة النشر، وقد بلغت نسبة نشرها إلى إجمالي نشر البحوث التربوية (29.27%)، ومعظم بحوث المناهج وطرق التدريس يقوم بها باحث واحد فقط وبنسبة بلغت (54.90%).

وأظهرت نتائج البحث أن الفجوات البحثية للمجالات الرئيسة بلغت أربعة مجالات رئيسة من أصل ستة، وهي: المناهج والتعليم، والمعلم، والبرامج، والنظريات، بينما يوجد (21) فجوة بحثية في المجالات الفرعية مرتبة ترتيبًا تصاعديًا كما يلي: نظريات المنهج، وأنواع المناهج، وأسس المناهج، وتنظيمات المناهج، والأهداف، وتطوير المناهج، ونظريات التعلم، والبرامج الإثرائية، ونظريات المعرفة، والبيئة التعليمية، وجودة التعليم، والأنشطة التعليمية، وإعداد المعلم، وتقويم المناهج، والتحصيل الوجداني، ومشكلات التعليم، وتقويم الطلبة، ونظريات الذكاء، ومعتقدات المعلم واتجاهاته، والبرامج التدريبية، والتنمية المهنية.

الكلمات المفتاحية: (توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس – المجلات العلمية العربية المحكمة – فجوات بحوث المناهج وطرق التدريس)

CURRICULUM AND INSTRUCTION RESEARCH TRENDS PUNLISHED IN REFEREED ARABIC JOURNALS AND THEIR RESEARCH GAPS

Dr. Mohammed Hassan Saeed Al Safran
PhD student Abdulrahman Amer Alshehri
Department of curricula and Methods - College of Education
King Khalid University

Abstract:

This study aimed at identifying curriculum and instruction research trends published in referred Arabic journals and their research gaps during the period between (2010 – 2019). The descriptive and analytical method to achieve the research objectives through the content analysis form was utilized. The research sample was selected in a simple random manner, and consisted of (1278) research in six refereed journals from six Arab countries. The research results revealed that the research trends were represented in two main domains: curriculum components and academic achievement. Besides, there are other seven sub-domains: teaching strategies, cognitive objectives, thinking theories, psychomotor objectives, teaching techniques, content, and instructional programs. In addition, the results showed that there are four research gaps in the main domains out of six, and they are: curricula and education, teacher, programs, and theories. There are also differences in the trends of curriculum and instruction research due to the journal and the publication year variables. The percentage of its publication to the total publication of the educational research was (29.27%), and most of the curriculum and instruction studies are carried out by one researcher with a percentage of (54.90%). The results also showed that there were (21) research gaps in the sub-areas in ascending order as follows: curriculum theories, curriculum types, curriculum foundations, curriculum organizations, objectives, curriculum development, learning theories, enrichment programs, knowledge theories, educational environment, quality of education, instructional activities, teacher education, curriculum evaluation, affective achievement, education problems, student assessment, intelligence theory, teacher beliefs and attitudes, training programs, and professional development.

key words: Curriculum and instruction Research trends - Arabic refereed Journals – Research gaps of Curriculum and instruction Research

المقدمة:

يُعدُّ البحث التربوي أحد فروع البحث العلمي، وله أهمية خاصة كونه يتناول الظواهر التي تتعلق بالتربية والتعليم في المجتمعات، وهو بذلك يُسهم في نهضة وتقدّم الأمم من خلال إيجاد الحلول العلمية لأبرز المشكلات التي تواجه نظامها التربوي، ويعتبر مجال المناهج وطرق التدريس أحد مجالات البحث التربوي، وهو يُعنى بالمناهج وعلاقاتها بعناصر العملية التعليمية والتربوية.

وتُعدّ الدوريات التربوية المتخصصة والمجلات العلمية المحكمة من أهم قنوات نشر البحوث التربوية، ومن أفضل المصادر التي يرجع إليها الباحث؛ لأنها تنشر الأفكار الجديدة، والاتجاهات العالمية الحديثة قبل أن تظهر في الكتب بفترة طويلة (مولوج، ٢٠١٨).

ويهتم محرّرو المجلات العلمية التربوية ومحكّموها بنشر بحوث ذات قيمة علمية، وتضيف للمعرفة في مجال التخصص؛ فالمجلات العلمية المرموقة تضع لنفسها شروطًا وقواعد ومعايير للنشر تضمن الحصول على الأبحاث الرصينة والمتميزة في المجال (حسين، ٢٠١٨).

ومن ذلك تنبع أهمية إجراء دراسات متأنية للبحوث التربوية التي تنشر في المجلات العلمية العربية المحكمة؛ لبيان مدى توزيع جهود البحث التربوي في المنطقة العربية على مجالات البحث، ومدى ارتباطها بالأولويات التربوية والمجتمعات العربية، والحاجة ماسة لمزيد من البحوث النقدية التي تتناول البحوث التربوية بالتحليل والنقد والتصنيف؛ للتوصل إلى أهم ما يجمعها من

اتجاهات، وللإفادة منها في إثراء حقل البحث التربوي في البلاد العربية من ناحية، وفي بناء خريطة بحثية جادة من ناحية أخرى (البحيري،٢٠١٤).

ونظرًا لأهمية دراسة التوجهات البحثية فقد قام بعض الباحثين في المناهج وطرق التدريس بذلك، حيث أجرى جوديتايت وكازلوسكين (Juodaityte, Kazlauskiene, 2008)دراسة هدفت إلى تحليل الأساليب البحثية في رسائل الدكتوراه بمجال العلوم التربوية في دولة ليتوانيا في الفترة (١٩٩٥ – ٢٠٠٥)، ومعرفة اتجاهات الأساليب الكمية والنوعية المستخدمة بها، وبلغت عينة الدراسة (١٧٠) رسالة، كما أجرى العصيمي (٢٠١٠) دراسة بهدف تحليل توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس في تعليم العلوم في ضوء أهمية المجالات العلمية وبعض المعايير العلمية العامة في رسائل الدراسات العليا في جامعتي أم القرى واليرموك خلال الفترة (١٩٩٠ – ٢٠٠٨)، في حين أجرى كل من: أقشيوقلو وإردوقان وكيرباسك (Eksioglu, Erdogan & Karabacak, 2014)دراسة هدفت إلى تعرّف التوجهّات البحثية في مجال المناهج وطرق التدريس في جامعة غرناطة بأسبانيا ومقارنتها من حيث التشابه والاختلاف مع الدراسات التركية خلال الفترة (٢٠٠٠ – ٢٠١٤)، وأجرى الأسطل (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تحديد توجهات أبحاث المناهج وطرق التدريس في الدراسات العليا المجازة في الجامعات الفلسطينية خلال الفترة (٢٠٠٠ – ٢٠١٣) من حيث مجالات البحث ومتغيراته ونوعه، وقام البشري (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى تعرف اتجاهات بحوث الماجستير والدكتوراه في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود، من خلال تحليل وتتبع العناصر

التالية: (الدرجة الممنوحة، جنس الباحث، جنس المشرف على البحث، وأجرى الطنطاوي وفرحات وسليم (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى تقييم واقع بحوث المناهج وطرق تدريس العلوم في مصر وآفاقها المستقبلية في السنوات (٢٠١٠-٢٠١٥)، في حين هدفت دراسة العياصرة (٢٠١٨) إلى تعرّف توجهات البحث في التربية العلمية في مجلتين تربويتين أردنيتين في الفترة من (٢٠٠٥) إلى (٢٠١٦)، وقام الغفيري (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى تعرّف التوجهات البحثية في مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية من حيث مجالات البحث التربوي، مع الوقوف على الأولويات البحثية التي ينبغي توجيه بحوث المجلة إليها.

ويتضح من الجهود البحثية التي تمت في هذا الموضوع أنها تكتفي بدراسة منهجية البحث وما يتعلق به مثل: المنهج المستخدم، ومجتمع البحث، والأدوات المستخدمة لجمع البيانات، وجنس الباحث، والبحث الحالي أضاف لهذا المجالات البحثية الرئيسة والفرعية، كما أن هذه الدراسات السابقة ركزت على الرسائل العلمية في الجامعات (البشري، ٢٠١٦)، أو البحوث المنشورة لمجلة واحدة (الغفيري، ٢٠١٨)، أو مجلتين (العياصرة، ٢٠١٨)، أو بلد واحد (Juodaityte, Kazlauskiene, 2008; Eksioglu, Erdogan & Karabacak, 2014)، والدراسة الحالية اهتمت بالبحوث المنشورة في المجلات التربوية المحكمة في الدول العربية، إضافةً إلى أن عدد عينة البحث كانت ست مجلات علمية محكمة، وبلغت عدد البحوث التي تم تحليلها في الدراسة الحالية (١٢٧٨) بحثًا، بينما بلغ عدد البحوث التي درستها الدراسات السابقة لم تتجاوز (٣٨٥) بحثًا أو رسالة علمية (Bıkmaz, Aksoy,

(Tatar, & Altınyüzük, 2013)، ومعظم الدراسات السابقة ركزت على تخصصٍ واحدٍ في المناهج وطرق التدريس كتخصص مناهج وطرق تدريس العلوم (العصيمي، ٢٠١٠)، بينما شمل البحث الحالي تخصص المناهج وطرق التدريس بجميع مجالاته الرئيسة والفرعية، وقد كان كِبر حجم العينة، ونوعية التوجهات البحثية، وشمول جميع بحوث التخصص مساعدًا للباحثين في رصد التوجهات البحثية بتوسّع ومن ثمّ تحديد الفجوات البحثية في تخصص المناهج وطرق التدريس، ومن هنا يتضح اختلاف البحث الحالي عن غيره من البحوث والدراسات السابقة.

ومع تزايد عدد البحوث المنشورة في تخصص المناهج وطرق التدريس، تأتي أهمية دراسة توجهات هذه البحوث ومن ثم تحديد مسارها واكتشاف الفجوات التي لم تتمكن من تغطيتها وتقديم رؤية مقترحة لتحديد أولويات البحث في هذا التخصص لتُفيد الباحثين وطلاب الدراسات العليا في اختيار موضوعاتهم البحثية بعناية (الجزار، ٢٠١٨).

ولاحظ الباحثان أن هناك فجوات بحثية في تعرّف مجالات المناهج وطرق التدريس التي بحثت وموضوعاتها في المجلات التربوية العربية المحكمة التي لم تبحث من قبل؛ لذلك قاما بهذا البحث الذي يهدف إلى التعرّف على توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس في المجلات العلمية العربية المحكمة واكتشاف فجواتها البحثية مما قد يرسم خارطة بحثية للباحثين العرب في هذا التخصص وتحددت مشكلة البحث فيما يلي:

مشكلة البحث:

يمر الباحث وطالب الدراسات العليا بعددٍ من الصعوبات عندما يريد اختيار موضوعًا لبحثه، إذ ينبغي عليه أولاً أن يُحدد مجال البحث، ثم يتعرّف الفجوات البحثية لهذا المجال، وتؤكّد ذلك دراسة المزين وسكيك (٢٠١٣) إلى أنّ من أهم معوّقات البحث التربوي في العالم العربي ضعف توفر الرؤى التربوية الشاملة للموضوعات البحثية لدى الباحث والضبابية في وضوح الأولويات والمجالات البحثية التي تحتاج لإجراء البحوث لعلاج المشكلات المختلفة بأفضل الطرق وأقلها جهدًا ووقتًا، مما يؤثر سلباً على نتائج البحوث.

وأدّى هذا إلى الافتقار للعناوين البحثية وضعف التنسيق في مجال البحوث التربوية وينتج عن هذا تكرار البحوث أحيانًا، وبحث المشكلات نفسها بصورة مستمرة (السكران وعبدالقادر، ٢٠١٦). إضافة إلى أنّ الرؤية الشاملة لا يؤخذ بها لدى كثير من الباحثين في المجال التربوي، يجعلهم يميلون إلى تكرار الدراسات والبحوث في مجال معين بدلاً من اقتحام المجالات التي ما زالت بحاجة إلى المزيد من الدراسة والتقصي، مما يؤدّي إلى تكدّس مجالات معينة بالبحوث وعجز ونقص في مجالات أخرى، وهذا هو ما يمكن أن يُعبّر عنه بالفجوة البحثية (توفيق،٢٠١٤).

وتَعَرُّف التوجهات البحثية سيُسهل على الباحثين وطلبة الدراسات العليا الجهد والوقت في توجيه الفكر والقراءة نحو فجوات بحثية جديدة في مجالات تخصص المناهج وطرق التدريس أو الموضوعات البحثية التابعة لها، وهذه المعاناة مرّ بها الباحثان في توجيه قراءاتهما، واختيار موضوعاتهما البحثية

فأحدهما يمثل طلبة الدراسات العليا والآخر يمثل الباحث في هذا التخصص، وقد رأى الباحثان أن هذا البحث سيساعد في تشكيل خارطة لكل متخصص مهتم بالبحث في المناهج وطرق التدريس، وقد يكون له دور في توجيه من يبحث في مجالات هذا التخصص نحو الفجوات البحثية التي تحتاج إلى بحث وتقصٍّ، وسيعود هذا بالفائدة على التخصص والميدان التربوي؛ لأن تخصص المناهج وطرق التدريس يهتم بالمنهج والذي يعدُّ من أهم مكونات العملية التعليمية، وتزداد هذه الأهمية في علاقة هذا المكوّن بعناصر العملية التعليمية الأخرى، مما يُوجد فجوات بحثية بينية كثيرة، كما أنه سيُسهل على الباحثين في هذا التخصص، ويساعد في تنوع موضوعات البحوث وشمولها لجوانب مجالات التخصص. وقد تحددت مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

أسئلة البحث:

يجيب البحث عن الأسئلة التالية:

١. ما توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة للفترة من (2010) إلى (2019)؟

٢. هل توجد اختلافات في توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة خلال الفترة من (2010) إلى (2019) تعود لمتغير المجلة؟

٣. هل توجد اختلافات في توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة خلال الفترة من (2010) إلى (2019) تعود لمتغير سنة النشر؟

٤. ما أعداد الباحثين وجنسهم والمناهج البحثية المستخدمة والمجتمعات البحثية في بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة ونسبتها إلى البحوث التربوية في المجلات العلمية العربية المحكمة خلال الفترة من (2010) إلى (2019)؟

٥. ما الفجوات البحثية في بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة للفترة من (2010) إلى (2019)؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

١. تعرّف توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة، ومجالاتها، وفجواتها.

٢. تعرف اختلاف توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة التي تعود لمتغير المجلة الناشرة وسنة النشر.

٣. تعرف أعداد الباحثين وجنسهم والمناهج البحثية المستخدمة والمجتمعات البحثية في بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة، واختلافاتها بين المجلات.

أهمية البحث:

يُتوقع أن يُفيد هذا البحث في:

١. يقدم خارطة بحثية للباحثين وطلبة الدراسات العليا على مستوى الوطن العربي، قد يتعرفون بواسطتها على ما بُحث خلال السنوات الماضية في الدول العربية، بحيث تساعدهم في التوجّه نحو الفجوات البحثية.

٢. المساعدة في تصميم إستراتيجيات بحثية لأقسام المناهج وطرق التدريس في

الدول العربية.

٣. اختيار محاور وموضوعات للمؤتمرات العلمية المستقبلية في تخصص المناهج وطرق التدريس على مستوى الدول العربية.

٤. تعرف التطور البحثي في المناهج وطرق التدريس على مستوى الدول العربية خلال الفترة من (٢٠١٠) إلى (٢٠١٩).

٥. فتح آفاق مقارنات جديدة للباحثين في مجال بحوث المناهج وطرق التدريس.

مصطلحات البحث:

التوجهات البحثية في المناهج وطرق التدريس:

يُعرفها النوح (٢٠١٢) بأنها: "مجموعة العناصر التي يراعيها الباحثون عند إعداد أبحاثهم سواء كانت تتعلق بالباحث أو بالمنهجية البحثية" (ص. ٢٦٣).

ويُعرفها الأسطل (٢٠١٥) بأنها: "ميل أبحاث المناهج وطرق التدريس نحو التركيز على مجالات بحثية معينة" (ص. ٨٣).

ويُعرفها الباحثان إجرئيًا بأنها: المجالات البحثية الرئيسة والفرعية التي بحثت خلال الفترة من (٢٠١٠) إلى (٢٠١٩) في تخصص المناهج وطرق التدريس وفق ما حُددت في بطاقة التحليل.

الفجوة البحثية:

يعرّف الصلاحي (٢٠١٨) الفجوة البحثية بأنها: "الفرق بين ما هو موجود في المعرفة من نظريات وافتراضات ومفاهيم وممارسات، وما هو مُستهدف من البحث عنه أو ما ينبغي القيام به في البحث" (ص. ١٢٢).

ويُعرف الباحثان الفجوة البحثية إجرائيًا بأنها: مجالات المناهج وطرق التدريس الرئيسة والفرعية التي حصلت على نسبة أقل من متوسط نسبة البحث في المجلات العلمية التربوية العربية المحكمة خلال الفترة من (٢٠١٠) إلى (٢٠١٩).

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية:

الأبحاث العربية المتخصصة في المناهج وطرق التدريس والمنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة وفق قائمة المجلات التربوية العربية التي تم اعتمادها من جامعة الملك سعود والتي قام بإعدادها الفايز (٢٠١٧)؛ وذلك لأن هذه القائمة معتمدة في كلية التربية في جامعة الملك سعود والتي تعتبر أفضل كلية تربية عربية للعام (٢٠١٩م)، وذلك وفق تصنيف كيو إس (QS) للسنة الثانية على التوالي (سبق، ٢٠١٩).

الحدود الزمانية:

الأبحاث المنشورة في الفترة الزمنية من (١٤٣١هـ-١٤٤٠هـ) (٢٠١٠م – ٢٠١٩م).

أدبيات البحث ودراساته:

مجالات البحث في تخصص المناهج وطرق التدريس:

تتوقف قيمة البحوث التربوية على الاختيار المناسب لموضوعات البحث، ومناهجه، ووسائله، وضرورة انتقاء المشكلات التي تدور البحوث العلمية

حولها، وينبغي تقييمها بعناية تأمينًا لأصالة هذه البحوث، وضمانًا لفائدتها، وإمكانية تطبيقها، كما أن مجالات البحث التربوي وأولوياته ينبغي أن تتحدد في ضوء النظرة المنظومية للتعليم؛ حيث توجه البحوث التربوية إلى مدخلات التعليم، وعلاقاته، ومخرجاته، ويضع البحث في اقتصاديات التعليم والمباني المدرسية وعلاقة التعليم بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية ضمن أولويات البحث التربوي في المنطقة العربية (شحاته، ٢٠٠٠).

وتختلف أولويات البحث التربوي بين الدول، فبعض الدول تضع مجالات: المنهج وإعداد المعلم وتدريبه والجوانب الاجتماعية والثقافية والاقتصادية في التعليم وتخطيط التعليم وإدارته في أولوياتها، بينما دول أخرى تضع أولويات مثل: تعليم الكبار وتدريبهم وطرق التدريس وأوضاع التعليم المدرسي وأبحاث التعليم العالي (البحيري، ٢٠١٤).

كما تختلف توجهات الباحثين في المناهج وطرق التدريس باختلاف اهتماماتهم في مجالات البحث الفرعية داخل هذا التخصص، وهناك آراء متباينة من متخصصي المناهج وطرق التدريس حول تصنيف مجالاتها، فهناك من صنفها بناءً على مكونات المنهج الستة، بينما آخرون صنفوها وفق المجالات الفرعية داخل المجال العام مثل: تخطيط المنهج وتطويره وتصميمه، في حين أن بعضهم صنفها آخذًا في الاعتبار مكونات العملية التعليمية مثل: إعداد المعلمين وتدريبهم والبيئة المدرسية، وعلى اختلاف هذه التوجهات البحثية إلا أنها كلها تهدف إلى تقديم الحلول المناسبة لمشكلات التعليم والفهم الجيد لأبعاد العملية التعليمية.

ويرى الشامي (٢٠٠٤) أن اهتمام الباحثين في مجال المناهج وطرق التدريس ينصب على الأهداف التربوية والتعليمية والتدريسية، ووضع المقررات وتطويرها، وتخطيط الأنشطة الصفية وغير الصفية وتنفيذها وتقويمها، وتطوير طرق التدريس وأساليب التعلّم ووسائله وكذلك أساليب التقويم ووسائله، كما أن اتجاهات البحث العلمي الحديثة تدعو إلى تحقيق التعاون بين الباحثين، والقيام ببحوث مشتركة حيث إن تعدد الخبرات وتنوّع التخصصات التربوية يحققان ثراءً علميًا في المجالات التي يدرسها الباحثون، ويعطي نتائج أصدق مما يعود بالنفع على التخصص.

بينما صنّف مينا (٢٠١٠) الاتجاهات البحثية في مجال المناهج وفق الحركات الفلسفية والمنهجية التي تعاقبت في الظهور والتي أثرت بدورها في المناهج والفكر التربوي عمومًا وهي:

اتجاه البنائية وما بعد البنائية: وتُعد مدخلاً في العلوم الإنسانية يقوم على فهم الواقع على أنه نظام معقد مكوّن من أجزاء متداخلة، وتنطلق البنائية من أن المعرفة توجد داخل التلميذ وليست خارجه أي أنها ليست مستقلة عنه، كما أن التلميذ له دور إيجابي ونشط في عمليتي التعليم والتعلم، كما أن البنائية تنظر لكل تلميذ على أنه بنية تربوية خاصة.

اتجاه مناهج التعليم فيما بعد الحداثة: تستهدف تربية ما بعد الحداثة بناء الإنسان المستوعب لمختلف الثقافات والمعارف القادر على التعايش مع الآخر، وذلك من خلال تربية متكاملة قائمة على التعلّم الذاتي والتعلّم مدى الحياة. وتتطلب مناهج تعليم ما بعد الحداثة تغييرًا جذريًا لمنظومة العلاقات

بين المتعلم والمعرفة وتكامل المعرفة واتساع نطاقها ومداومة اكتسابها والصمود إزاء التعقّد المعرفي.

اتجاه البحث في إعداد المناهج التكاملية وتطبيقها: وتتميز المناهج التكاملية بواقعيتها وارتباطها بمشكلات الحياة.

اتجاه البحث في مجال الإبداع واستخدام التكنولوجيا في التعليم: فإحدى القضايا الجوهرية في تطوير التعليم هي تشجيع الطلاب على إلقاء الأسئلة والتفكير بحرية والبحث عن إجابات بديلة غير تقليدية، وإتاحة الفرصة لهم كي يمارسوا مهاراتهم في الإبداع والتخيّل (Robinson, 2015).

ويرى علي (٢٠١٧) أن الاتجاهات الحديثة في المناهج وطرق التدريس هي كالتالي: تطوير المناهج الدراسية من منظور هندسة المنهج، وتطبيق نظام التعليم الإلكتروني في البيئة المدرسية، واستخدام النماذج التدريسية، والتعلّم النشط، ونظرية الذكاءات المتعددة، وتنمية كفايات التدريب لدى الموجه الفني (القائد لعمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم للمنظومة التعليمية) عبر الإنترنت، والتقويم التربوي الأصيل الذي يعكس الواقع الفعلي لأداء الطالب.

وأورد الخوالدة (٢٠١٢) بعض اتجاهات التجديد المطلوبة في المؤسسة التعليمية العربية في المناهج وطرق التدريس، حيث ذكر منها ما يلي: اتجاه اقتصاد المعرفة (المعرفة التي تمكن الإنسان من الإنتاج)، واتجاه حوسبة المناهج التعليمية واستخدام الحاسوب في عمليات التعلم، واتجاه تعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي للطلبة في المراحل التعليمية، واتجاه التفكير المتباعد (المتشعب)، واتجاه تفريد المناهج التعليمية، واتجاه بيئة النشاط التعليمي،

واتجاه استخدام نظرية الذكاءات المتعددة، واتجاه التعلّم من خلال البحث العلمي، واتجاه التعلّم، واتجاه التعلّم القائم على الوسائط المتعددة، واتجاه إدخال الحاسوب والتعلّم الإلكتروني، واتجاه التعلّم الإتقاني، واتجاه المعلم المربّي وليس المعلم التقني، واتجاه التكامل المنهجي بين المعرفة النظرية والتقنيات التكنولوجية في برامج إعداد المعلمين، واتجاه إعداد المعلمين القائم على الجودة والتميز في التعليم.

ووفقًا لهينسون (Henson, 2015) فإن اتجاهات المناهج الحالية والمستقبلية تُمثّل ما يلي: المدارس الآمنة، والتعلّم الموجّه ذاتيًا، والتعليم المنزلي، وتعدد التخصصات (المدخل الموضوعي)، والقراءة والكتابة عبر المنهج المدرسي، والتقييم البديل، والمعايير الوطنية، وخصخصة المدارس العامة، والتعليم العالمي، والتعلّم التعاوني، والذكاءات المتعددة، وتقييم الكتب المدرسية، وزيادة وتوسّع استخدام التكنولوجيا.

كما رصد العرفج وأبو المجد (٢٠١٧) عددًا من المستجدات المعاصرة والتي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار في الأبحاث العلمية والنشر بل وتفرض تحديات على الباحثين وهي: رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، واقتصاد المعرفة، والتنافسية، وتدويل التعليم، والتصنيف العالمي للجامعات.

بينما استعرض كل من: قلاثورن و بوشي ووايتهد (Glatthorn, Boschee, Whitehead, & Boschee, 2018) الاتجاهات الحالية في المناهج وكانت كما يلي: مهارات التفكير وعملية المدارس الفعالة ومهارات الاستماع والتحدث وتعليم اللغة الإنجليزية واستيعاب التنوع والابتكار والتعلّم في القرن

الحادي والعشرين.

وأخيرًا يصنّف السنيدي وجميل (٢٠١٨) مجالات البحث في المناهج وطرق التدريس إلى: أساليب التعليم والتعلّم، والأداء التدريسي، وبناء وتصميم المناهج وتطويرها، واستخدام التقنيات في التعليم.

وقد قام عدد من الباحثين بعدد من الدراسات في التوجهات البحثية ومنها:

دراسة سالم والبشر (٢٠٠٥) التي هدفت إلى تعرّف توجهات أبحاث الماجستير في تخصص المناهج وطرق التدريس في جامعة الملك سعود، حيث تم تحليل (٤٥) رسالة ماجستير خلال الفترة ما بين (١٤٠٦-١٤٢٤) وذلك باستخدام بطاقة تحليل المحتوى، وتوصلت الدراسة إلى عدّة نتائج من أهمها: أن اهتمام الباحثين كان منصبًا على المرحلة المتوسطة تليها المرحلة الابتدائية وجاءت المرحلة الجامعية في آخر اهتمامات الباحثين، كما كانت أغلب الرسائل تستخدم المنهج الوصفي ثم المنهج التجريبي في حين لم تستخدم مناهج أخرى كالارتباطي والمقارن وقد كان المنهج المسحي أكثر أنواع المنهج الوصفي استخدامًا وكانت الاستبانات هي الأداة الأكثر استخدامًا يليها الاختبارات ثم بطاقة تحليل المحتوى.

قام جوديتايت وكازلوسكين (Juodaityte, Kazlauskiene, 2008) بدراسة هدفت إلى تحليل الأساليب البحثية في رسائل الدكتوراه بمجال العلوم التربوية في دولة ليتوانيا في الفترة (١٩٩٥ -٢٠٠٥)، ومعرفة اتجاهات الأساليب الكمية والنوعية المستخدمة بها، وبلغت عينة الدراسة (١٧٠)

رسالة، وقد تعددت طرق البحث في هذه الدراسة حيث شملت: تحليل الأدبيات النظرية وتحليل جمعي وتحليل محتوى وإحصاءات وصفية، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر أساليب البحث المتبعة هي الأساليب الكمية وأن الاستبانة والاختبار هي أكثر أدوات البحث الكمي استخدامًا، في حين اتبعت الأساليب النوعية في بعض الأحيان، وكانت الملاحظة والتجربة والمقابلة وتقييم الخبراء هي الأدوات النوعية المستخدمة لجمع المعلومات، كما أن هناك دمج في استخدام الأساليب النوعية والكمية معًا وقد اتضح افتقار الباحثين للأساسيات المنهجية والمعرفية بكيفية الجمع بينهما.

وأجرى العصيمي (٢٠١٠) دراسة بهدف تحليل توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس في تعليم العلوم في ضوء أهمية المجالات العلمية وبعض المعايير العلمية العامة في رسائل الدراسات العليا في جامعتي أم القرى واليرموك خلال الفترة (١٩٩٠-٢٠٠٨) وباستخدام أداة تحليل المحتوى توصّلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن أكثر الأدوات استخدامًا في بحوث تعليم العلوم هي الاختبار ثم الاستبانة وندرة استخدام بطاقة الملاحظة والمقابلة، وكثرة استخدام الأساليب الإحصائية المتوسطة والمتقدمة في مقابل ندرة استخدام الأساليب الإحصائية الأولية.

في حين قام بيكماز وأكسوري وتاتار وألتينوزك (Bıkmaz, Aksoy, Tatar, & Altınyüzük, 2013) بإجراء دراسة هدفت إلى تحليل رسائل الدكتوراه في مجال المناهج وطرق التدريس وفقًا لبعض المتغيرات كموضوع الرسالة، والجامعة، وتصميم الدراسة، وبلغ مجموع العينة (٣٨٥) رسالة.

وباستخدام أسلوب تحليل المحتوى توصلت الدراسة إلى نتائج كان من أهمها: أن هناك زيادة في عدد الرسائل كل عام، كما أن رسائل الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس بتركيا تُغطي كل من: التدريس والتعليم، واستراتيجيات التدريس، وإعداد المعلمين وتدريبهم، وتقييم المناهج، وتبين أن هناك تفضيل متساوٍ للبحوث التجريبية والوصفية على حد سواء، كما تبين ازدياد استخدام الأساليب البحثية المختلطة في السنوات العشر الأخيرة.

وأجرى كل من: أقشيوقلو وإردوقان وكيرباسك (Eksioglu, Erdogan & Karabacak, 2014) دراسة هدفت إلى التعرّف على التوجهّات البحثية في مجال المناهج وطرق التدريس في جامعة غرناطة بأسبانيا ومقارنتها من حيث التشابه والاختلاف مع الدراسات التركية خلال الفترة (٢٠٠٠-٢٠١٤)، في ضوء متغيرات (عدد المؤلفين، وموضوع البحث، والطريقة المستخدمة، وأدوات جمع البيانات، وخصائص العينة، وتقنيات تحليل البيانات)، وأظهرت نتائج البحث أن معظم الدراسات كانت من باحث واحد، وكانت الموضوعات حول التعليم والتعلّم وتدريب المعلمين وتطوير المناهج وطرق التدريس ودراسات تقويمية ونوعية، وكانت أغلب تقنيات الإحصاء الوصفي المستخدمة هي التكرارات والنسب المئوية والانحراف المعياري، في حين كان اختبار (ت) وتحليل التباين ونموذج المعادلة البنائية هي الأغلب في الإحصاء الاستدلالي.

وأجرى الأسطل (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تحديد توجهات أبحاث المناهج وطرق التدريس في الدراسات العليا المجازة في الجامعات الفلسطينية

خلال الفترة (٢٠٠٠-٢٠١٣) من حيث مجالات البحث ومتغيراته ونوعه، والمجتمع، والعينة، وأدوات جمع البيانات، والأساليب الإحصائية المستخدمة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث منهج التحليل الببليومتري حيث قام بتحليل (٣٢٠) رسالة كعينة طبقية من رسائل الماجستير، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من ضمنها: أن (٩٧,١٩٪) من الأبحاث كانت كمية و(١,٨٧٪) فقط كانت نوعية إضافةً إلى (٠,٩٤٪) كانت مختلطة، كما بينت النتائج أن (٤٦,٥٦٪) من البحوث استخدمت أداتين لجمع البيانات في حين أن (٣٥,٣١٪) استخدمت أداة واحدة و (١٨,٣٠٪) استخدمت ثلاث أدوات، كما أظهرت النتائج أن الاختبار جاء من أكثر أدوات جمع البيانات شيوعًا، أما أساليب الإحصاء فقد بينت النتائج أن (٩٢,٤٤٪) من الأبحاث استخدمت الإحصاء الاستدلالي البسيط و(٧,٥٦٪) استخدمت أساليب متقدمة في الإحصاء، وبينت الدراسة أن (٧٠,٦٢٪) من الأبحاث استخدمت العينة غير العشوائية يليها العشوائية بنسبة (٢٥,٦٣٪) ثم المجتمع كاملاً بنسبة (٣,٧٥٪)، وقد أوصت الدراسة بضرورة اهتمام الباحثين في الدراسات العليا بالمناهج المختلفة في البحث وتنويع أدوات جمع البيانات وطرق التحليل الإحصائي.

وأجرى البشري (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تعرف اتجاهات بحوث الماجستير والدكتوراه في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود، من خلال تحليل وتتبع العناصر التالية: (الدرجة الممنوحة، جنس الباحث، جنس المشرف على البحث، جنسية المشرف، التوزيع السنوي للبحث، فرع

البحث، نوع البحث، تخصص البحث، منهج البحث، أداة البحث، فئة مجتمع البحث، مكان إجراء البحث، المرحلة الدراسية، المجالات التي تم بحثها) وذلك خلال الفترة من (١٩٨٧-٢٠١٣) وتم تطبيق تحليل المحتوى على جميع البحوث المكونة من (٢٩٣) بحث ماجستير و (٥٩) بحث دكتوراه، وخلصت الدراسة إلى وجود بعض الجوانب التي تم التركيز عليها، والبعض الآخر كان مهملاً، وتبين أن عدد الذكور أكثر من الإناث، وأن غالب الباحثين من السعوديين ومعظم المشرفين على البحوث سعوديون، وأن أكثر البحوث في تخصص المناهج، وغالب بحوث الدكتوراه تطويرية، ومعظم بحوث الماجستير تقويمية، وأكثر البحوث تناولت فرع العلوم الشرعية واللغة العربية، وأن المنهج الوصفي هو اكثر المناهج تطبيقًا، والاستبانة كانت أكثر الأدوات استخدامًا، وأن معظم البحوث أجريت في التعليم العام، ومجال تقويم المعلمين وتقويم الكتب نالا النصيب الأوفر، وغالبية البحوث طبقت في مدينة الرياض، وأكثر فئة تم تناولها هي فئة المعلمين.

وقام الطنطاوي وفرحات وسليم (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى تقييم واقع بحوث المناهج وطرق تدريس العلوم في مصر وآفاقها المستقبلية في السنوات (٢٠١٠-٢٠١٥)، وقد بلغت عينة الدراسة (٨٣) بحثًا منشورًا في المجلات التربوية المصرية، وقد تم تصنيف البحوث المنشورة بحسب المجالات التي تناولتها والمنهج البحثي المستخدم، وأظهرت النتائج تعدد أهداف هذه البحوث واتساع مجالاتها بحيث ركزت أغلبها على مجال التعليم والتعلم ثم مجال المعلم ثم مجال الكتب والمناهج الدراسية، كما تم استخدام المنهج الكمّي في

كل هذه البحوث ولم يستخدم المنهج النوعي إطلاقًا.

وفي دراسة أينس وتيس (Taş, 2017 Ince &) كان الهدف هو الكشف عن اتجاهات البحث في مقالات متعلقة بالمناهج وطرق التدريس في مجلة البحوث التعليمية (Educational Researcher Journal) خلال السنوات (٢٠٠٥-٢٠١٦)، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي من خلال أداة تحليل الوثائق لإجراء الدراسة، وتم تقييم جميع المقالات التي تم تحليلها وفقًا لموضوعاتها وتصميم البحث وطرق وأدوات جمع البيانات، وأنواع العينات، وجنس الباحثين وسنوات نشر المقالات، وأظهرت نتائج الدراسة: أن موضوعات المقالات في الغالب ترتبط بالمستويات التعليمية والميول في التعليم، وتدريب المعلمين، وإصلاح التعليم، ونماذج التدريس. وكان التصميم البحثي الرئيس المستخدم في هذه المقالات هو مراجعات للأدب النظري، وطريقة البحث المستخدمة هي الطريقة نوعية، وتحليل الوثائق كان رائجًا كأداة لجمع البيانات.

وهدفت دراسة العياصرة (٢٠١٨) إلى تعرّف توجهات البحث في التربية العلمية في مجلتين تربويتين أردنيتين في الفترة من (٢٠٠٥) إلى (٢٠١٦)، وتكونت العينة من (٩٦) بحثًا، واستخدم أداتي بحث هما: استمارة تحليل موضوع البحث، واستمارة تحليل نوع البحث وتصميمه، إضافة إلى مقياس تقدير مشاركة المرأة في البحث، وأظهرت نتائج الدراسة تركيز البحث في التربية العلمية على الموضوعات التالية: بيئات التعلّم، معتقدات المعلم، تعلم المفهوم، وبعد البحث على موضوعات: قضايا الثقافة والمجتمع والنوع

الاجتماعي، والتعلم غير الرسمي، والأهداف والسياسة والمنهاج، كما أظهرت النتائج أن البحث الكمّي أكثر المناهج استخدامًا وبنسبة بلغت (٨٨,٥٪)، ولم يظهر هناك تحوّل نحو استخدام البحوث النوعية والمختلطة، وكانت نسبة مشاركة المرأة في البحث هي (٣٠,٤٪).

وقام الغفيري (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى تعرّف التوجهات البحثية في مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية من حيث مجالات البحث التربوي، مع الوقوف على الأولويات البحثية التي ينبغي توجيه بحوث المجلة إليها. وقد اعتمدت هذه الدراسة الوصفية التحليلية على استقراء وتحليل مجالات ومنهجية جميع بحوث مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية المنشورة على الموقع الإلكتروني، وعددها (٩٣) بحثاً، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: أن أكثر مجالات البحث التربوي المتضمنة في المجلة هو مجال المناهج وطرق التدريس، بينما كان مجال البحث في التربية الخاصة هو أقل المجالات المتضمنة في المجلة. كما أظهر التحليل أن أغلبية البحوث اتبعت الأسلوب الكمي الذي يستخدم المنهج الوصفي المعتمد على الاستبانات. أما الأولويات البحثية التي ينبغي توجيه بحوث مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية إليها؛ فقد قدمت الدراسة لتحديدها مقترحات عديدة تتعلق بكل من: مجالات البحث التربوي، وأسلوب البحث التربوي، ومناهج البحث التربوي، وأدوات البحث التربوي، وهيئة تحرير ومحكمي مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية.

ومن خلال العرض السابق يتضح أن هناك تفاوتًا ملحوظًا في تصنيف

المجالات البحثية لتخصص المناهج وطرق التدريس، فهناك من صنفها بحسب مكونات المنهج (الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية والتقويم) بينما صنفها آخرون بناءً على المستجدات المعاصرة في الفكر التربوي عمومًا مثل: اقتصاد المعرفة وحوسبة المناهج وغيرها، ونظر آخرون إلى الحركات الفلسفية والمنهجية التي تعاقبت في الظهور على الساحة التربوية وأثرت في التخصصات التربوية والاجتماعية مثل: الفلسفة البنائية والحداثة وما بعد الحداثة، بينما بعض هذه التصنيفات ركّزت على البيئات التعليمية مثل: التعليم المنزلي وخصخصة المدارس والمدارس الآمنة واستخدام التكنولوجيا في الصفوف الدراسية.

وعلى الرغم من هذا التنوّع والتفاوت في تصنيف المجالات البحثية لتخصص المناهج وطرق التدريس إلا أنه يُعطي مؤشرًا بتشعب مجالات هذا التخصص، مما يتيح للباحثين خيارات متنوعة لتحديد موضوعاتهم البحثية، لكنه في المقابل سيولّد عددًا من الفجوات البحثية في بعض المجالات نظرًا لكثرتها وصعوبة التنبّه لها ما لم تُشِر الأبحاث المتخصصة إلى وجودها وضرورة بحثها ودراستها، وهذا هو الدور الذي يقوم به البحث الحالي.

الفجوة البحثية:

يحتوي البحث التربوي على عددٍ كبير من التخصصات والموضوعات؛ ولذلك فهو من المجالات شديدة الاتساع والتعقيد، وفي ظل هذا الطيف الواسع من التخصصات والمجالات فإنه من الطبيعي أن يتم تركيز البحوث التربوية على مجالات دون أخرى، مما يولّد عددًا من الفجوات البحثية في

البحث التربوي، ويعد تخصص المناهج وطرق التدريس من أكبر المجالات البحثية التربوية ومن أكثرها تشعبًا في فروعه وموضوعاته؛ ولذلك تَحظى بحوث المناهج وطرق التدريس بنسبة كبيرة من البحوث التربوية المنشورة في المجلات التربوية المحكمة، وهذا ما كشفت عنه دراسة توفيق (**٢٠١٤**) حيث توصلت إلى أن تعدد التخصصات الموجودة بقسم المناهج وطرق التدريس أدى إلى وجود أقسام فرعية داخل هذا القسم، وبالتالي أصبح لكل قسم فرعي بحوثه الخاصة به، مما أدى إلى تعدد وكثرة البحوث في هذا المجال.

والفجوة البحثية من الأمور بالغة الأهمية في البحث، وهي تحدد الضرورة والحاجة لإجراء البحث ومن ثَمَّ تحقيقه للإضافة العلمية المرجوة، وبذلك فهي تختلف عن مشكلة البحث وإن كانت تظهر منها إلا أنها أدق وأكثر خصوصية من مشكلة البحث، إذ يُحدد الباحث مشكلة بحثه ضمن مجال معين ويتوسع في القراءات البحثية حولها إلى أن يصل إلى نقطة لم يتم بحثها مسبقًا وهي ما يُعبّر عنه بالفجوة البحثية (الصلاحي،٢٠١٨).

ومن الأخطاء الشائعة في البحوث التربوية التي ذكرها معيتيق (٢٠١٧) ضعف أصالة فكرة البحث وتكرارها في كثير من البحوث، بحيث لا تعالج المشكلة المطروحة قضية جديرة بالدراسة والبحث، وهذا بدوره ينتج بحثًا ليس له إضافة علمية في الميدان التربوي، ولا قيمة للمستهدفين منه، وبالتالي لا يُحدث نقلة نوعية في مخرجات الميدان البحثي ويفتح المجال لإجراء بحوث أخرى.

وتقوم بعض الجامعات بإعداد خطط بحثية تبدأ بحصر الهياكل العلمية

للأقسام والتخصصات يليها تحديد المجالات البحثية ثم صياغة رؤية موحدة للمجالات البحثية الرئيسة وتحديد مجالات بحثية فرعية لكل مجال بحث رئيس، بالإضافة إلى تحديد مجالات البحث البينية متعددة التخصصات، وقد تتضمن هذه الخطط تقدير الفجوة البحثية والتي يقصد بها الفرق بين الأداء البحثي وقت إعداد الخطة والأداء البحثي المستهدف في نهاية الخطة، ويشمل تقدير الفجوة البحثية المكونات الثلاثة للنظام وهي: المدخلات والعمليات التي ينطوي عليها النشاط العلمي ومخرجات نظام البحث العلمي (محمود،٢٠١١).

وترى فيفي توفيق (٢٠١٤) أن من أسباب الفجوة في البحوث التربوية غياب المعايير الواضحة التي تحدد أصول وقواعد التعامل مع البحث العلمي، بحيث يكون هناك تكامل بين البحوث في شتى المجالات، التركيز على مجالات بعينها دون الأخرى، الرؤية الشاملة لا يعمل بها لدى كثير من الباحثين في المجال التربوي، علاوة على تعقد الظاهرة التربوية وصعوبة قياسها يجعل كثير من الباحثين يميلون إلى تكرار الدراسات والبحوث في مجال معين بدلاً من اقتحام المجالات التي ما زالت بحاجة إلى المزيد من الدراسة والتقصي، مما يؤدي إلى تكدس مجالات معينة بالبحوث وعجز ونقص في مجالات أخرى، وهذا هو ما يمكن أن يعبر عنه بالفجوة البحثية.

وقسّم الصلاحي (٢٠١٨) أنواع الفجوات البحثية التي في ضوئها تظهر الإضافة العلمية إلى ثمانية أنواع هي:

الفجوة المكانية: وتكون بدراسة موضوع تم بحثه مسبقًا ولكن في مكان

آخر أو مدينة أو دولة مختلفة، الفجوة التحليلية: وتكون باستخدام أداة تحليلية جديدة ومختلفة عن الأدوات التحليلية المستخدمة في البحث نفسه، الفجوة المعرفية: وتكون من خلال إضافة معرفة جديدة غير مسبوقة على موضوع سبق بحثه ودراسته، الفجوة الزمانية: وتكون بدراسة موضوع سبق بحثه ولكن مضت مدة زمنية طويلة على ذلك، الفجوة التطبيقية: وتكون من خلال تطبيق نموذج أو إستراتيجية على بحث سابق وتوظيفها تطبيقيًا، الفجوة المفهومية: وهي تتعلق بتوظيف مفاهيم مختلفة وجديدة لم يتم توظيفها من قبل، الفجوة المنهجية: وتتعلق باستخدام منهجية مختلفة لدراسة موضوع تم بحثه بمنهجية أخرى أو التطبيق على عينة لم يسبق تطبيق البحث عليها من قبل، الفجوة النظرية: وهي مرتبطة بتوظيف نظرية أو إطار نظري لم يسبق توظيفه من قبل على نفس البحث.

وقام عدد من الباحثين بوضع مقترحات لتطوير البحث العلمي والتغلب على مظاهر الفجوة في البحوث التربوية، وقد لخّصها (توفيق،٢٠١٤) في أن يكون هناك تعاون وتنسيق بين الجهات المعنية بالبحث العلمي من أجل النهوض به والتغلب على أية صعوبات أو مشكلات يعاني منها، وذلك عن طريق توجيه نظر الباحثين إلى المجالات التي تحتاج إلى مزيد من البحوث والدراسات من أجل زيادة المعرفة المتخصصة في هذه المجالات وحتى لا يتكرر عمل بحوث سبق دراستها، وكذلك عن طريق توطيد العلاقات العلمية بين الجامعات العربية من أجل تكوين مدرسة بحثية عربية تسعى لتحقيق التوازن بين مجالات البحث المختلفة، بحيث لا يكون هناك تكدس في مجالات بحثية،

وعجز وقصور في مجالات بحثية أخرى، وكذلك عن طريق قيام الحكومة والجهات المسئولة عن اتخاذ القرار بدور في وضع استراتيجيات شاملة للسياسة التعليمية والبحثية.

إجراءات البحث

منهج البحث:

تقتضي طبيعة البحث الحالي استخدام المنهج الوصفي المسحي والتحليلي؛ وذلك لمسح البحوث المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة للفترة من (٢٠١٠م) إلى (٢٠١٩م)، ثمَّ تحليل توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في هذه المجلات وفق بطاقة التحليل التي أعدّها الباحثان لهذا الغرض.

مجتمع البحث:

يتكوّن مجتمع البحث من جميع المجلات العلمية العربية المحكمة المعتمدة وفقًا للقائمة التي تم اعتمادها بكلية التربية في جامعة الملك سعود والتي قام بإعدادها الفايز (٢٠١٧)، وقد احتوت القائمة على (٦٨) مجلة عربية في العلوم التربوية.

عينة البحث:

تم اختيار المجلات العلمية بالطريقة العشوائية البسيطة؛ حيث رُقمت المجلات ثم تم اختيار ست مجلات بطريقة عشوائية. وقد وقع الاختيار على المجلات العلمية العربية المحكمة التالية:

مجلة العلوم التربوية الصادرة من جامعة الملك سعود، والمجلة الأردنية في

العلوم التربوية، ومجلة كلية التربية الأساسية من جامعة بابل، ومجلة كلية التربية من جامعة أسيوط، ومجلة الدراسات التربوية والنفسية من الجامعة الإسلامية بغزّة، ومجلة الدراسات التربوية والنفسية الصادرة من جامعة السلطان قابوس. ويوضح الجدول (١) مسح البحوث المنشورة في المجلات العربية التي تم تحليلها:

جدول (١): المسح الإجمال للبحوث المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة للفترة من (٢٠١٠م إلى ٢٠١٩م):

م	اسم المجلة	الجامعة التابعة لها	الدولة	عدد البحوث الإجمالي	بحوث المناهج وطرق التدريس
١	مجلة العلوم التربوية	جامعة الملك سعود	السعودية	214	99
٢	المجلة الأردنية في العلوم التربوية	جامعة اليرموك	الأردن	252	93
٣	مجلة كلية التربية الأساسية	جامعة بابل	العراق	2050	371
٤	مجلة كلية التربية	جامعة أسيوط	مصر	941	396
٥	مجلة الدراسات التربوية والنفسية	الجامعة الإسلامية	فلسطين	577	218
٦	مجلة الدراسات التربوية والنفسية	جامعة السلطان قابوس	عُمان	332	101
	المجموع			4366	1278

أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث أعدّ الباحثان بطاقة تحليل المحتوى بهدف تعرف التوجهات البحثية لبحوث المناهج وطرق التدريس في المجلات العربية، وقد مرّ إعداد الأداة بالخطوات التالية:

أولاً: تحديد المجالات الأساسية للبطاقة:

تكونت بطاقة التحليل من قسمين: القسم الأول في أعلاها يحتوي على معلومات المجلة وهي: اسم المجلة، وسنة النشر، رقم المجلد، ورقم العدد، وعدد الأبحاث الإجمالي، وعدد أبحاث المناهج وطرق التدريس.

القسم الثاني: يحتوي على أربعة مجالات رئيسة هي: الباحثون، ومجال البحث، والمناهج البحثية، ومجتمع البحث، وتم صياغة عددٍ من المجالات الفرعية لكل مجال من المجالات الرئيسة بحيث تُمثّل مؤشرات دقيقة للدلالة على درجة توفّر هذا المجال في العينة، وقد بلغ عدد هذه المجالات الفرعية (٢٠) مجالاً موزعةً على المجالات الأربعة الرئيسة، كما تم تفريع (١٢) مجالاً فرعيًا إلى عبارات أكثر خصوصية بلغ عددها (٥١) عبارة بغرض الحصول على أكثر دقة مُمكنة لتحليل البحوث، فمثلاً: مجال البحث يُمثّل أحد المجالات الرئيسة الأربعة يتفرّع عنه مجال التحصيل، ومجال التحصيل يتفرّع إلى: (معرفي-مهاري-وجداني).

وقد حدّد الباحثان مجالات البطاقة ومتغيراتها بعد الاطلاع على عددٍ من البحوث العربية والأجنبية ذات الارتباط المباشر بموضوع البحث، وكذلك المراجع المتخصصة في المناهج وطرق التدريس، كما تم الأخذ برأي (٩) من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس.

ثانيًا: التحقق من الخصائص السيكومترية لبطاقة التحليل:

أ. صدق بطاقة التحليل:

بعد إعداد بطاقة التحليل في صورتها الأولية عرضها الباحثان على عشرة من الأساتذة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس؛ للتأكّد من مدى صلاحيتها لقياس التوجهات البحثية في تخصص المناهج وطرق التدريس ومدى ارتباط مجالاتها وموضوعاتها بعضها ببعض، ومدى ارتباطها بموضوع البحث، وتم الأخذ بالتعديلات الضرورية على البطاقة والتي تمثلت في تعديل

بعض الصياغات اللغوية، واستبدال تصنيف (٣) من المجالات الفرعية، وضم مجالان فرعيان في مجال واحد، وقد تم تعديلها ثم عرضت في صورتها النهائية ولم يرد أي ملاحظات من المحكمين.

ب. ثبات بطاقة التحليل:

للتأكد من ثبات البطاقة قام الباحثان بتحليل (١٤) بحثًا من خارج عينة البحث كل على حدة، وتم حساب معامل الثبات بين تحليليهما بمعادلة هولستي ((Holstiلكل مجال من مجالات البطاقة، وحساب الثبات الكلي للبطاقة، ويوضح الجدول التالي قيم معامل الثبات:

جدول (٢) قيم معامل الثبات لبطاقة التحليل:

م	المجال	عدد الفقرات	مرات الاتفاق	مرات الاختلاف	النسبة المئوية%	معامل الثبات
1	الباحثون	7	7	0	100	0.100
2	مجال البحث	35	29	6	82.8	0.83
3	المناهج البحثية	10	10	0	100	0.100
4	مجتمع البحث	8	8	0	100	0.100
5	الثبات الكلي	60	54	6	90	0.90

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيم الثبات لمجالات البطاقة تراوحت بين (٠,٨٣) كحدٍ أدنى و (٠,١٠٠) كحدٍ أعلى، بينما كان الثبات الكلي للبطاقة (٠,٩٠) وهي قيم تدل على أن البطاقة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبالاستناد إلى الخطوات السابقة لبناء الأداة اطمأن الباحثان لصلاحية بطاقة التحليل.

نتائج البحث ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن سؤال البحث الأول والذي نصه "ما توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة للفترة من (٢٠١٠) إلى (٢٠١٩)؟"، قام الباحثان بتقسيم الإجابة على قسمين:

أولاً: توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة للفترة من (٢٠١٠) إلى (٢٠١٩) وفق مجالاتها الفرعية.

ثانيًا: توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة للفترة من (٢٠١٠) إلى (٢٠١٩) وفق المراحل الدراسية.

وقد استخدمت التكرارات والنسب المئوية، كما يلي:

أولاً: توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة للفترة من (٢٠١٠) إلى (٢٠١٩) وفق مجالاتها الفرعية، وللحكم على نسبة توفر التوجهات البحثية للمجالات الفرعية فقد حُددت كما يلي:

عدد المجالات الفرعية (28) مجالًا، وتم حساب نسبة التوافر في حالة أخذ متوسط النسبة كما يلي: (100/ 28= 3.571%).

وقد كانت النتائج وفق الجدول التالي:

جدول (٣) ترتيب توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة للفترة من (٢٠١٠) إلى (٢٠١٩) وفق مجالاتها الفرعية.

المجال الرئيس	المجال الفرعي	التكرار	النسبة المئوية (%)	الترتيب للمجال	الترتيب العام
المناهج والتعليم	تنظيمات المناهج	5	٠,٢٥	٦	٢٥
	تقويم المناهج	28	١,٤١	٢	١٥
	أنواع المناهج	1	٠,٠٥	٨	٢٧
	أسس المناهج	4	٠,٢٠	٧	٢٦
	تطوير المناهج	9	٠,٤٥	٥	٢٣
	جودة التعليم	19	٠,٩٦	٣	١٨
	البيئة التعليمية	18	٠,٩٠	٤	١٩
	مشكلات التعليم	34	١,٧١	١	١٣
النظريات	نظريات الذكاء	37	١,٨٦	٢	١١
	نظريات التفكير	245	*١٢,٣٢	١	٣
	نظريات التعلم	10	٠,٥٠	٣	٢٢
	نظريات المنهج	0	٠,٠٠	٤	٢٨
	نظريات المعرفة	14	٠,٧٠	٧	٢٠
البرامج	تعليمية	79	*٣,٩٧	١	٧
	تدريبية	55	٢,٧٧	٢	٩
	إثرائية	11	٠,٥٥	٣	٢١
مكونات المنهج	الأهداف	8	٠,٤٠	٦	٢٤
	المحتوى	87	*٤,٣٧	٣	٦
	إستراتيجيات التدريس	406	*٢٠,٤١	١	١
	الأنشطة التعليمية	24	١,٢١	٥	١٧
	تقنيات التعليم	148	*٧,٤٤	٢	٥
	تقويم الطلبة	٣٥	١,٧٦	٤	١٢
المعلم	إعداد المعلم	٢٨	١,٤١	٣	١٦
	التنمية المهنية للمعلم	٦٢	٣,١٢	١	٨

المجال الرئيس	المجال الفرعي	التكرار	النسبة المئوية (%)	الترتيب للمجال	الترتيب العام
	معتقدات المعلم واتجاهاته	٤٥	٢,٢٦	٢	١٠
التحصيل	المعرفي	٣٧٠	١٨,٦٠*	١	٢
	المهاري	١٧٨	٨,٩٥*	٢	٤
	الوجداني	٢٩	١,٤٦	٣	١٤
التوجهات ككل		١٩٨٩	١٠٠		

***المجالات الفرعية التي تمثل التوجهات البحثية.**

من خلال النتائج المعروضة في الجدول (٣) يلاحظ أن المجالات التي تمثل المجالات الفرعية لتوجهات بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة للفترة من (٢٠١٠) إلى (٢٠١٩) التي حصلت على نسبة أعلى من نسبة توفر التوجهات البحثية بلغت (٧) مجالات من (٢٨) مجالًا فرعيًا، وقد رُتبت ترتيبًا تنازليًا كما يلي:

١.إستراتيجيات التدريس بنسبة (٢٠,٤١)، ٢. الأهداف المعرفية بنسبة (١٨,٦٠)، ٣. نظريات التفكير بنسبة (١٢,٣٢)، ٤. الأهداف المهارية بنسبة (٨,٩٥)، ٥. تقنيات التعليم بنسبة (٧,٤٤)، ٦. المحتوى بنسبة (٤,٣٧)، ٧. البرامج التعليمية (٣,٩٧).

وقد حلت باقي المجالات بنسب أقل من (٣,٥٧١٪) ولم يكن لها دلالة توافر، وفي آخر مرتبة حلّت نظرية المنهج بلا أي بحث أجري.

كما تم حساب نسبة توافر التوجهات البحثية من المجالات الرئيسة في حالة أخذ متوسط النسبة كما يلي: (١٠٠/ ٦= ١٦,٦٦٧٪).

جدول ((4ترتيب توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة للفترة من (2010) إلى (2019) وفق مجالاتها الرئيسة.

المجال الرئيس	التكرار	النسبة المئوية (%)	الترتيب
المناهج والتعليم	**١١٨**	**٥,٩٣**	**٦**
النظريات	**٣٠٦**	**١٥,٣٨**	**٣**
البرامج	**١٤٥**	**٧,٢٩**	**٤**
مكونات المنهج	**٧٠٨**	**٣٥,٦٠***	**١**
المعلم	**١٣٥**	**٦,٧٩**	**٥**
التحصيل	**٥٧٧**	**٢٩,٠١***	**٢**
التوجهات ككل	**١٩٨٩**	**١٠٠**	

***تمثل التوجهات البحثية للمجالات الرئيسة التي تعدت نسبة التوفر.**

يلاحظ من النتائج المعروضة في الجدول رقم (٤) أن المجالات الرئيسة التي تمثل توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة للفترة من (٢٠١٠) إلى (٢٠١٩) كانت مجالان، وهي كما يلي (مرتبة ترتيبًا تنازليًا): مكونات المنهج قد وقع في المرتبة الأولى بنسبة (٣٥,٦٠٪) وهذه النسبة تشكل أكبر من الثلث، ثم حل في المرتبة الثانية مجال: التحصيل، وبنسبة بلغت (٢٩,٠١٪)، أما باقي المجالات فلم تصل لنسبة التوافر وهي كما يلي: النظريات، بنسبة بلغت (١٥,٣٨٪)، والبرامج، بنسبة (٧,٢٩٪)، ثم المعلم، بنسبة بلغت (٦,٧٩٪)، وأخيرًا المناهج والتعليم، بنسبة (**٥,٩٣**٪)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة بيكماز وأكسوري وتاتار وألتينوزك (Bıkmaz, Aksoy, Tatar, & Altınyüzük, 2013)التي أظهرت

نتائجها تركيز رسائل تخصص المناهج وطرق التدريس على موضوعات التدريس والتعليم، واستراتيجيات التدريس، وإعداد المعلمين وتدريبهم، وتقييم المناهج، وتختلف أيضًا مع دراسة البشري (٢٠١٦) التي أظهرت نتائجها تركيز رسائل الماجستير والدكتوراه على مجال تقويم المعلمين وتقويم الكتب.

ويمكن إجمال النتائج إلى أن مجالين رئيسان من ستة مجالات رئيسة تمثل توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة للفترة من (٢٠١٠م) إلى (٢٠١٩م)، ولكن المجالات الفرعية لهذه التوجهات كانت (٧) من (٢٨) مجالاً.

ثانيًا: توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة للفترة من (٢٠١٠) إلى (٢٠١٩) وفق المراحل الدراسية، وقد تم الحكم على نسبة توفرها كما يلي: عدد المجالات الفرعية (٧) مجالات، وتم حساب نسبة التوافر في حالة أخذ متوسط النسبة كما يلي: (١٠٠/ ٧= ١٤,٢٨٦٪)، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (٥) توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة للفترة من (٢٠١٠) إلى (٢٠١٩) وفق المراحل الدراسية

م	المرحلة الدراسية	التكرار	النسبة المئوية (%)	الترتيب
	قبل ٧ سنوات	25	2.19	6
	من ٧ حتى ٩ سنوات	89	7.80	5
	فوق ٩ سنوات حتى ١٢ سنة	207	*18.15	4
	بعد ١٢ سنة حتى ١٥ سنة	237	*20.78	3
	بعد ١٥ سنة حتى ١٨ سنة	311	*27.28	1
	التعليم الجامعي	268	*23.50	2
	ما بعد الجامعي	3	0.26	7
	المجموع	1140	100	

ويتضح من الجدول (٥) أن نسب المراحل الدراسية في بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة للفترة من (٢٠١٠) إلى (٢٠١٩) تراوحت بين (٠,٢٦٪) كحد أدنى و(٢٧,٢٨٪) كحد أعلى، وقد حلت (٤) مراحل ضمن التوجهات البحثية تراوحت من سن (٩) إلى التعليم الجامعي، ويرى الباحثان أن هذا مبررًا لأن معظم دراسات المناهج وطرق التدريس تركز على المراحل الدراسية إلا في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية فيلاحظ أنها تعتبر من الفجوات البحثية التي يجب أن تركز عليها الدراسات المستقبلية، ويُمكن ترتيبها تنازليًا على النحو التالي: ١. بعد ١٥ سنة حتى ١٨ سنة (٢٧,٢٨٪)، ٢. التعليم الجامعي (٢٣,٥٪)، ٣. بعد ١٢ سنة حتى ١٥ سنة (٢٠,٧٨٪)، ٤. فوق ٩ سنوات حتى ١٢ سنة (١٨,١٥٪)، ٥. من ٧ حتى ٩ سنوات (٧,٨٠٪)، ٦. قبل ٧ سنوات (٢,١٩٪)، ٧. ما بعد الجامعي (٠,٢٦٪). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الأسطل (٢٠١٥) بينما تختلف مع دراسة البشري

(٢٠١٦) التي كانت النسبة الأعلى فيها للمرحلة بعد ١٢ سنة حتى ١٥ سنة، وخالفت نتائج دراسة سالم والبشر (٢٠٠٥) حيث ترى أن اهتمام الباحثين كان منصبًا على المرحلة المتوسطة تليها المرحلة الابتدائية وجاءت المرحلة الجامعية في آخر اهتمامات الباحثين، ولكن هذه الدراسة تُعبر عن فترة زمنية قبل الحدود الزمنية لهذا البحث.

الإجابة عن السؤال الثاني:

هل توجد اختلافات في توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة خلال الفترة من (٢٠١٠) إلى (٢٠١٩) تعود لمتغير المجلة؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان اختبار مربع كا (Chi-Square Test)وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (٦):

جدول (٦) نتائج اختبار مربع كا (Chi-Square Test)لدلالة الفروق في توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة خلال الفترة من (٢٠١٠) إلى (٢٠١٩) التي تعود لمتغير المجلة

م	المجلة العلمية / المجالات	الملك سعود	اليرموك	بابل	أسيوط	غزة	السلطان قابوس	قيمة مربع كا	درجات الحرية	مستوى الدلالة
١	المناهج والتعليم	15	41	137	118	75	38	87.767	55	0.003*
٢	النظريات	11	24	102	89	55	25	22.654	15	0.092
٣	البرامج	13	11	31	41	30	19	7.817	10	0.647
٤	مكونات المنهج	54	66	223	164	131	70	80.959	25	0.000*
٥	المعلم	9	11	27	36	32	20	19.889	10	0.030*
٦	التحصيل	29	48	234	129	92	45	20.487	10	0.025*

يتضح من الجدول (٦) بأنه لا يوجد فروق دالة إحصائيًا تعود لمتغير المجلة

في التوجهات البحثية التابعة لمجالي النظريات والبرامج، بينما توجد فروق دالة إحصائيًا تعود لمتغير المجلة في التوجهات البحثية التابعة لمجالات المناهج والتعليم ومكونات المنهج والتحصيل لصالح مجلة بابل حيث حصلت على التكرار الأكبر، بينما في مجال المعلم كانت الفروق لصالح مجلة أسيوط.

ومن النتائج السابقة يمكن القول إن مجلة بابل غلب عليها البحث في المجالات التالية: المناهج والتعليم، ومكونات المنهج، والتحصيل، أما مجلة أسيوط فقد غلب على بحوثها البحث في مجال المعلم، أما بقية المجلات فلا يغلب على بحوثها مجال بعينه.

الإجابة عن السؤال الثالث:

هل توجد اختلافات في توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة خلال الفترة من (**٢٠١٠**) إلى (**٢٠١٩**) تعود لمتغير سنة النشر؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان اختبار مربع كا ((Chi-Square Testوجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (٧):

جدول (٧) نتائج اختبار مربع كا ((Chi-Square Testلدلالة الفروق في توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة خلال الفترة من (٢٠١٠) إلى (٢٠١٩) تعود لمتغير سنة النشر

م	سنة النشر / المجالات	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	قيمة مربع كا	درجات الحرية	مستوى الدلالة
١	المناهج والتعليم	8	9	11	15	9	13	12	8	21	12	82.212	63	0.052
٢	النظريات	9	5	19	28	27	23	42	54	65	34	18.728	27	0.880
٣	البرامج	5	7	13	15	8	8	17	12	29	31	29.669	18	0.041*
٤	مكونات المنهج	19	20	38	59	71	69	84	113	134	101	55.918	45	0.128
٥	المعلم	9	7	15	17	10	7	8	12	28	22	24.292	18	0.146
٦	التحصيل	15	16	35	48	53	41	106	73	120	70	38.183	18	0.004*

يتضح من الجدول (٧) بأنه لا يوجد فروق دالة إحصائيًا تعود لمتغير سنة النشر في التوجهات البحثية التابعة لمجالات المناهج والتعليم والنظريات ومكونات المنهج والمعلم، بينما توجد فروق دالة إحصائيًا تعود لمتغير سنة النشر في التوجهات البحثية التابعة لمجال البرامج وكانت لصالح سنة النشر (٢٠١٩)، بعدد (٣١) بحثًا؛ حيث بلغت قيمة مربع كا (٢٩,٦٦٩)، ودرجة حرية (١٨)، عند مستوى دلالة (٠,٠٤١%)، وقد لاحظ الباحثان أنه يغلب على البحوث المنشورة في تخصص المناهج وطرق التدريس سنة (٢٠١٩) البحث في تطوير البرامج، أما سنة النشر (٢٠١٨) فغلب على بحوثها المنشورة التوجه للتحصيل؛ حيث كان عددها (١٢٠) بحثًا، وبلغت قيمة مربع كا (٣٨,١٨٣)، بدرجة حرية (١٨)، عند مستوى دلالة (٠,٠٠٤٪)، أما باقي السنوات فلم يكن لمتغير السنة أي دلالة تؤثر على توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة خلال الفترة من (٢٠١٠) إلى (٢٠١٩).

الإجابة عن السؤال الرابع:

ما المناهج البحثية المستخدمة وأعداد الباحثين وجنسهم والمجتمعات البحثية في بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة ونسبتها إلى البحوث التربوية في المجلات العلمية العربية المحكمة خلال الفترة من (٢٠١٠) إلى (٢٠١٩)؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان التكرارات والنسب المئوية، ويوضح الجدول رقم (٨) نسبة بحوث المناهج وطرق التدريس إلى إجمالي البحوث التربوية في عينة البحث:

جدول (٨): نسبة بحوث المناهج وطرق التدريس إلى البحوث التربوية في المجلات العلمية العربية المحكمة خلال الفترة من (٢٠١٠) إلى (٢٠١٩):

م	اسم المجلة	الجامعة التابعة لها	الدولة	عدد البحوث الإجمالي	بحوث المناهج وطرق التدريس	النسبة المئوية %
١	مجلة العلوم التربوية	جامعة الملك سعود	السعودية	214	99	46.26
٢	المجلة الأردنية في العلوم التربوية	جامعة اليرموك	الأردن	252	93	36.90
٣	مجلة كلية التربية الأساسية	جامعة بابل	العراق	2050	371	18.09
٤	مجلة كلية التربية	جامعة أسيوط	مصر	941	396	42.08
٥	مجلة الدراسات التربوية والنفسية	الجامعة الإسلامية	فلسطين	577	218	37.78
٦	مجلة الدراسات التربوية والنفسية	جامعة السلطان قابوس	عُمان	332	101	30.42
	المجموع			4366	1278	29.27

يبين الجدول (٨) أن نسبة بحوث المناهج وطرق التدريس إلى إجمالي البحوث التربوية المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة خلال الفترة من (٢٠١٠) إلى (٢٠١٩) بلغت (٢٩,٢٧٪)، في حين تراوحت نسبتها في المجلات بين (١٨,٠٩٪) كأدنى نسبة و(٤٦,٢٦٪) كأعلى نسبة، ويُمكن ترتيب المجلات عينة البحث بحسب نسبة بحوث المناهج وطرق التدريس فيها تنازليًا كما يلي: ١. مجلة جامعة الملك سعود (٤٦,٢٦٪)، ٢. مجلة جامعة أسيوط (٤٢,٠٨٪)، ٣. مجلة الجامعة الإسلامية بغزة (٣٧,٧٨٪)، ٤. مجلة جامعة اليرموك (٣٦,٩٠٪)، ٥. مجلة جامعة السلطان قابوس (٣٠,٤٢٪)، ٦. مجلة جامعة بابل (١٨,٠٩٪).

والجدول رقم (٩) يوضح المناهج البحثية المستخدمة وأعداد الباحثين وجنسهم والمجتمعات البحثية في بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة

ونسبتها إلى البحوث التربوية في المجلات العلمية العربية المحكمة خلال الفترة من (٢٠١٠) إلى (٢٠١٩):

جدول (٩) التكرارات والنسب المئوية لأعداد الباحثين والمناهج البحثية المستخدمة والمجتمعات البحثية في بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة ونسبتها إلى البحوث التربوية في المجلات العلمية العربية المحكمة خلال الفترة من (٢٠١٠) إلى (٢٠١٩)

المجال الرئيسي	المجال الفرعي		التكرار	النسبة المئوية (%)	الترتيب
الباحثون	عددهم	واحد	٧٠٠	٥٤.٩٠	١
		اثنان	٤٠٨	٣٢.٠٠	٢
		ثلاثة	١٢٤	٩.٧٣	٣
		أربعة	٤٠	٣.١٤	٤
		أكثر من أربعة	٣	٠.٢٤	٥
	المجموع		١٢٧٥	١٠٠.٠٠	
	جنسهم	ذكر	١٣٦٨	٦٥.٩٠	١
		أنثى	٧٠٨	٣٤.١٠	٢
	المجموع		٢٠٧٦	١٠٠.٠٠	
منهج البحث	كمي		١٢٦٢	٩٨.٧٥	١
	نوعي		١٢	٠.٩٤	٢
	مختلط		٤	٠.٣١	٣
	المجموع		١٢٧٨	١٠٠.٠٠	
مجتمع البحث	طلبة		٨٨٣	٦٧.١٠	١
	معلمون		٢٦٢	١٩.٩١	٢
	مشرفون تربويون		٢٨	٢.١٣	٥
	قادة مدارس		١٠	٠.٧٦	٦
	أساتذة جامعات		٣٦	٢.٧٤	٤
	أولياء أمور		٠	٠.٠٠	٨
	محتوى تعليمي		٩١	٦.٩١	٣
	مناهج دراسية		٠	٠.٠٠	٨
	خطط وبرامج تعليمية		٦	٠.٤٦	٧
	المجموع		١٣١٦	١٠٠.٠٠	

يتضح من الجدول رقم (٩) أن أغلب البحوث في المجلات العلمية العربية المحكمة خلال الفترة من (٢٠١٠) إلى (٢٠١٩) يقوم بها باحث واحد فقط، حيث بلغت نسبتها أكثر من النصف (٥٤,٩٠٪) يليها البحوث التي يقوم بها باحثان اثنان بنسبة بلغت (٣٢٪) ثم البحوث التي يقوم بها ثلاثة باحثون بنسبة (٩,٧٣٪)، في حين بلغت نسبة البحوث التي يقوم بها أربعة باحثين (٣,١٤٪) وفي المرتبة الأخيرة البحوث التي يقوم بها أكثر من أربعة باحثين بنسبة لا تتجاوز (٠,٢٤٪)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أقشيوقلو وآخرون (Eksioglu, et al, 2014)رغم أن عينة بحثه من جامعة غرناطة بأسبانيا وعلى رسائل الدراسات العليا. وهذا يُعطي دلالة على أن معظم بحوث المناهج وطرق التدريس تتم بجهود فردية فقط لذلك فهي تتركّز في مجالات معينة، وتُعيد إنتاج المعرفة من خلال بحث موضوعات قام ببحثها آخرون، وغالبًا تؤدي إلى نتائج ليس فيها أي جديد (سعد،٢٠١١).

كما يتضح من الجدول (٩) أن نسبة الباحثين الذكور أكثر من الإناث، حيث بلغت نسبتهم (٦٥,٩٠٪) في حين بلغت نسبة الباحثات الإناث (٣٤,١٠٪)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة البشري (٢٠١٦) ودراسة النوح (٢٠١٢) رغم أن عينتهما من طلبة الدراسات العليا.

وبالنسبة للمناهج البحثية المستخدمة كان المنهج الكمّي الأكثر استخدامًا بنسبة بلغت (٩٨,٧٥٪) فيما بلغت نسبة استخدام المنهج النوعي (٠,٩٤٪) وأخيرًا المنهج المختلط بنسبة (٠,٣١٪)، وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات العربية، مثل: دراسة الأسطل (٢٠١٥)، ودراسة العياصرة

(٢٠١٨) والتي توصلت إلى أن (٩٧,١٩٪) من الأبحاث كانت كمية و(١,٨٧٪) فقط كانت نوعية إضافةً إلى (٠,٩٤٪) كانت مختلطة، وهذه النسب تتوافق بشكل كبير مع النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، ودراسة الغفيري (٢٠١٩) التي ترى أن المنهج المستخدم في جميع البحوث هو المنهج الكمي، بينما تختلف مع دراسة أينس وتيس (Taş, 2017 & Ince)التي توصلت إلى أنّ المنهج النوعي هو الأكثر استخدامًا. وقد يُفسّر ذلك أن النمط السائد في التقاليد البحثية هو الدراسات الكمية، نظرًا لصياغة إجراءات تلك الدراسات وقوانينها بعناية؛ ولذلك فإن الباحثين يشعرون بالارتياح أكثر حين يقومون بإجراء بحوثهم بالمنهج الكمي، وأيضًا قد يشعر البعض بقلة الارتياح لمخالفة السائد في البحوث التربوية فيُحجم عن استخدام المنهج النوعي أو المختلط، ويفضل عوضًا عن ذلك استخدام المنهج الكمي (.(Creswell, 2014كما أن ثقافة البحث النوعي، والمختلط لم تنتشر عربيًا، ونتيجة هذا البحث تؤكد ذلك.

وفيما يخص مجتمع البحث كانت أعلى نسبة للطلبة حيث بلغت (٦٧,١٠٪)، يليها المعلمون (١٩,٩١٪) ثمّ المحتوى التعليمي (٦,٩١٪)، ثم أساتذة الجامعات (٢,٧٤٪)، ويليهم المشرفون التربويون (٢,١٣٪)، ثم قادة المدارس (٠,٧٦٪)، ولم يكن لأولياء الأمور والمناهج الدراسية أي نسبة تذكر، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الأسطل (٢٠١٥) التي أظهرت نتائجها أن فئة الطلبة هي الأكثر استهدافًا في رسائل الماجستير للمناهج وطرق التدريس في الجامعات الفلسطينية بنسبة بلغت (٦٢,١٩٪)، بينما تختلف هذه النتيجة

مع دراسة البشري (٢٠١٦) التي توصلت إلى أن أكثر فئة تناولتها بحوث الماجستير والدكتوراه هي المعلمون بنسبة (٤٣,٢٠٪)، وتختلف أيضًا مع دراسة النوح (٢٠١٢) التي أظهرت أن أعلى نسبة في مجتمع البحث للمفاهيم التربوية وكانت عينته الرسائل الجامعية.

ويُفسّر الباحثان حصول الطلبة على أعلى نسبة في مجتمع البحث من خلال ربط هذه النتيجة بنتيجة السؤال الأول التي أسفرت عن أنّ أكثر المجالات التي تم التطرّق لها في بحوث المناهج وطرق التدريس هو: إسترتيجيات التدريس، وعادةً ما تُطبّق هذه الإستراتيجيات على عينة من الطلبة لقياس أثرها عليهم.

الإجابة عن السؤال الخامس:

ما الفجوات البحثية في بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة للفترة من (٢٠١٠م) إلى (٢٠١٩م)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم رصد الفجوات البحثية للمجالات الرئيسة، ثم للمجالات الفرعية وفق ما يلي:

وللحكم على نسبة توفر الفجوات البحثية للمجالات الرئيسة فقد حُددت كما يلي:

عدد المجالات الرئيسة (٦) مجالات، وتمثل نسب توافر الفجوات البحثية التي أخذت متوسط أقل (١٠٠/ ٦= ١٦,٦٦٧٪)، ويوضحها الجدول رقم (١٠):

جدول (10) ترتيب الفجوات البحثية لبحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة للفترة من (2010) إلى (2019) وفق مجالاتها الرئيسة.

المجال الرئيسي	التكرار	النسبة المئوية (%)	الترتيب
المناهج والتعليم	١١٨	*٥.٩٣	١
النظريات	٣٠٦	*١٥.٣٨	4
البرامج	١٤٥	*٧.٢٩	٣
مكونات المنهج	٧٠٨	٣٥.٦٠	٦
المعلم	١٣٥	*٦.٧٩	٢
التحصيل	٥٧٧	٢٩.٠١	٥
التوجهات ككل	١٩٨٩	١٠٠	

***تمثل الفجوات البحثية للمجالات الرئيسة.**

ومن نتائج الجدول رقم (١٠) يُلاحظ أن الفجوات البحثية للمجالات الرئيسة بلغت أربعة مجالات رئيسة من أصل ستة، وهي مرتبة ترتيباً تصاعديًا وفق درجة توافرها كما يلي: المناهج والتعليم بنسبة (٥,٩٣٪)، المعلم بنسبة (٦,٧٩٪)، البرامج بنسبة (٧,٢٩٪)، والنظريات بنسبة (**١٥,٣٨٪**)، ويُلاحظ أن الفجوات البحثية أكثر من التوجهات البحثية، وهذا دليل على وجود أفق واسع للموضوعات البحثية أمام الباحثين في هذا المجال.

وللحكم على نسبة توفر الفجوات البحثية للمجالات الفرعية فقد حُددت كما يلي:

عدد المجالات الفرعية (٢٨) مجالًا، وتمثل نسب توافر الفجوات البحثية التي أخذت متوسط أقل من: (١٠٠/ ٢٨= ٣,٥٧١٪).

جدول (١١) ترتيب توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة للفترة من (٢٠١٠) إلى (٢٠١٩) وفق مجالاتها الفرعية.

المجال الرئيسي	المجال الفرعي	التكرار	النسبة المئوية (%)	الترتيب للمجال	الترتيب العام
المناهج والتعليم	تنظيمات المناهج	٥	٠.٢٥*	٣	٤
	تقويم المناهج	٢٨	١.٤١*	٧	١٤
	أنواع المناهج	١	٠.٠٥*	١	٢
	أسس المناهج	٤	٠.٢٠*	٢	٣
	تطوير المناهج	٩	٠.٤٥*	٤	٦
	جودة التعليم	١٩	٠.٩٦*	٥	١١
	البيئة التعليمية	١٨	٠.٩٠*	٦	١٠
	مشكلات التعليم	٣٤	١.٧١*	٨	١٧
النظريات	نظريات الذكاء	٣٧	١.٨٦*	4	١٨
	نظريات التفكير	٢٤٥	١٢.٣٢	5	٢٦
	نظريات التعلم	١٠	٠.٥٠*	2	٧
	نظريات المنهج	٠	٠.٠٠*	1	١
	نظريات المعرفة	١٤	٠.٧٠*	3	٩
البرامج	تعليمية	٧٩	٣.٩٧	٣	٢٢
	تدريبية	٥٥	٢.٧٧*	٢	٢٠
	إثرائية	١١	٠.٥٥*	١	٨
مكونات المنهج	الأهداف	٨	٠.٤٠*	١	٥
	المحتوى	٨٧	٤.٣٧	٤	٢٣
	إستراتيجيات التدريس	٤٠٦	٢٠.٤١	٦	٢٨
	الأنشطة التعليمية	٢٤	١.٢١*	٢	١٢
	تقنيات التعليم	١٤٨	٧.٤٤	٥	٢٤
	تقويم الطلبة	٣٥	١.٧٦*	3	١٦
المعلم	إعداد المعلم	٢٨	١.٤١*	١	١٣

المجال الرئيسي	المجال الفرعي	التكرار	النسبة المئوية (%)	الترتيب للمجال	الترتيب العام
	التنمية المهنية للمعلم	٦٢	*٣.١٢	٣	٢١
	معتقدات المعلم واتجاهاته	٤٥	*٢.٢٦	٢	١٩
التحصيل	المعرفي	٣٧٠	١٨.٦٠	٣	٢٧
	المهاري	١٧٨	٨.٩٥	٢	٢٥
	الوجداني	٢٩	*١.٤٦	١	١٥
التوجهات ككل		١٩٨٩	١٠٠		

***المجالات الفرعية التي تُمثّل الفجوات البحثية في تخصص المناهج وطرق التدريس.**

من الجدول رقم (١١) يتضح أن النسب المئوية للمجالات الفرعية التي تُمثّل الفجوات البحثية تراوحت بين (٠٪) كأدنى نسبة و(٣,١٢٪) كأعلى نسبة من إجمالي بحوث المناهج وطرق التدريس التي تم تحليلها، وقد بلغت الفجوات البحثية (٢١) مجالًا فرعيًا من مجموع المجالات الذي بلغ (٢٨) مجالًا فرعيًا، وتمثل الفجوات البحثية المجالات التي حصلت على نسبة أقل من نسبة المتوسط التي تم تحديدها، وهي مرتبة ترتيبًا تصاعديًا كما يلي:

.1نظريات المنهج بلا أي بحث يذكر،٢ . أنواع المناهج بنسبة (٠,٠٥٪)، ٣. أسس المناهج بنسبة (٠,٢٪)، ٤.تنظيمات المناهج بنسبة (٠,٢٥٪)،٥. الأهداف بنسبة (٠,٤٪)،٦. تطوير المناهج بنسبة (٠,٤٥٪)،٧. نظريات التعلم بنسبة (٠,٥٪)، ٨. البرامج الإثرائية بنسبة (٠,٥٥٪)،٩. نظريات المعرفة بنسبة (٠,٧٪)،١٠. البيئة التعليمية بنسبة (٠,٩٪)،١١. جودة التعليم بنسبة (٠,٩٦٪)،١٢. الأنشطة التعليمية بنسبة (١,٢١٪)،١٣. إعداد المعلم بنسبة (١,٤١٪)،١٤. تقويم المناهج بنسبة

(١,٤١٪)، ١٥. التحصيل الوجداني بنسبة (١,٤٦٪)، ١٦. مشكلات التعليم بنسبة (١,٧١٪)، ١٧. تقويم الطلبة بنسبة (١,٧٦٪)، ١٨. نظريات الذكاء بنسبة (**١,٨٦**٪)، ١٩. معتقدات المعلم واتجاهاته بنسبة (٢,٢٦٪)، ٢٠. البرامج التدريبية (٢,٧٧٪)، ٢١. التنمية المهنية (٣,١٢٪).

وتُعد هذه المجالات فجواتٍ بحثية في تخصص المناهج وطرق التدريس لانعدام البحوث فيها أو لقلّتها في المجلات العلمية العربية المحكمة للفترة من (٢٠١٠م) إلى (٢٠١٩م)، ويُلاحظ أن نسبة الفجوات البحثية للتوجهات البحثية بلغت (٢١/٢٨= ٠,٧٥٪)، وهذا يدل على أن الفجوات البحثية أضعاف التوجهات البحثية، ولهذا يتوجب أن تركز كل دولة أو مؤسسة بحثية أو تعليمية على هذه الفجوات البحثية، والبُعد عن المجالات البحثية التي يُكثر البحث فيها.

وبتعميم هذه النتائج على مجتمع البحث فإنه لا يوجد اتزان في موضوعات بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجلات العلمية العربية المحكمة، بمعنى تركيز البحوث في مجالات معينة وإهمالها لمجالات أخرى على الرغم من أهميتها للتخصص، كما أن التركيز في البحث على مجالات دون أخرى لا يعكس تصورًا شاملاً لتخصص المناهج وطرق التدريس بمختلف مجالاته ومشكلاته وقضاياه بل ينتج عن هذا تكرار للبحوث.

ويُفسّر الباحثان كثرة الفجوات البحثية بغياب السياسة البحثية لتخصص المناهج وطرق التدريس على مستوى الدول العربية، وضعف وجود خطط بحثية تُوجّه الباحثين للبحث في هذه المجالات نظرًا لندرة البحوث فيها،

فمعظم البحوث المنشورة هي حصيلة جهود فردية، وهذا ما أكده قنديلجي (٢٠١٣) حيث أشار إلى أن تشتت الجهود البحثية وقلة التكامل والتنسيق فيما بينها، ونقص الثقافة البحثية وضعف تبادل المعلومات عن عناوين وموضوعات البحوث التي تُنفّذ في المجلات والجامعات والمراكز البحثية الأخرى أدّى إلى الازدواجية والتكرار غير المبررين في البحث العلمي.

التوصيات:

في ضوء ما توصّل إليه البحث من نتائج، يُوصي الباحثان بما يلي:

- توجيه الباحثين إلى الاهتمام بالفجوات البحثية البالغة (٢١) مجالًا بحثيًا، لسد هذه الفجوات، وتحقيق التوازن البحثي في تخصص المناهج وطرق التدريس في الدول العربية.
- إعداد المجلات العلمية العربية المحكمة خرائط بحثية دورية تُبين المجالات التي تم التركيز عليها في البحوث التربوية في تخصص المناهج وطرق التدريس والمجالات التي لم يتم التركيز عليها ونشرها بين الباحثين لسد الفجوات البحثية في التخصص.
- توجيه الباحثين والمجلات العلمية التربوية إلى الاهتمام بمنهج البحث النوعي، والمختلط، وإجراء المزيد من البحوث باستخدام هذين المنهجين؛ لتحقيق التوازن المنهجي في البحوث المنشورة.
- التوسّع في التعاون بين الباحثين والتشارك في إعداد بحوث المناهج وطرق التدريس؛ لتقليل الجهود البحثية الفردية التي غالبًا ما تكون أكثر عرضة للنقص.

- تصميم إستراتيجيات بحثية خاصة بأقسام المناهج وطرق التدريس في الجامعات العربية، ويُمكن الإفادة من نتائج هذا البحث والمجالات التي تم تحديدها والفجوات البحثية التي تم الكشف عنها.

المقترحات:

- إجراء دراسة للتعرّف على توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس عالميًا ومقارنتها بنتائج هذا البحث.
- إجراء دراسة نوعية من خلال المقابلات بهدف التعمّق في أسباب عزوف الباحثين عن البحث في بعض مجالات تخصص المناهج وطرق التدريس.
- إجراء دراسة للرسائل الجامعية في الجامعات السعودية ومقارنتها بنتائج هذا البحث.

انتهى

الباحثان يشكران جامعة الملك خالد على الدعم الإداري والفني لهذا البحث.

***

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

الأسطل، إبراهيم حامد (٢٠١٥). توجهات أبحاث المناهج وطرق التدريس في الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية (تحليل ببليومتري لرسائل الماجستير). مجلة جامعة الخليل للبحوث، فلسطين، مج١٠، ع١، ٧٥ – ١٠٤.

البحيري، خلف محمد (٢٠١٤). اقتصاديات التعليم. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

البشري، محمد بن شديد (٢٠١٦). دراسة تحليلية تتبعية لاتجاهات بحوث الماجستير والدكتوراه في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، مج١٠، ع٢، ٣٥١ – ٤١١.

توفيق، فيفي أحمد (٢٠١٤). الفجوة البحثية في المجلات التربوية "الأسباب والحلول". مجلة الثقافة والتنمية، ع٨٤، ٣٩-١٣٦.

الجزار، فاطمة فتوح (٢٠١٨). رؤية مقترحة لأوليات البحث في مجال إعداد معلم الرياضيات في ضوء المقارنة بين توجهات البحوث المعاصرة المنشورة محلياً وعالمياً. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مج٢١، ع١١، ٢١٣-٣٠٧.

حسين، هشام بركات بشر (٢٠١٨). النشر في المجلات العلمية المميزة. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، مج١، ع٢، ١٢٣-١١١.

الخوالدة، محمد محمود (٢٠١٢). دراسات في الفكر التربوي المعاصر. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سالم، محمد، والبشر، محمد (٢٠٠٥). توجهات البحوث العلمية في مجال تعليم العلوم

الشرعية بجامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود، مج١٨، ع١، ٢٥٩-٣٢٨.

سبق (٢٠١٩). "تصنيف شنغهاي": "تربية" جامعة سعود الأولى عربياً لعام ٢٠١٩. استرجع في تاريخ ٣٠/ ١٠/ ٢٠١٩ من: https://sabq.org/vn4CZs .

سعد، السيدة محمود إبراهيم (٢٠١١). المخطط التعليمي ودوره في ربط البحث بصنع السياسة التعليمية. مصر: مكتبة الأنجلو.

السكران، عبدالله، وعبدالقادر، رمضان (٢٠١٦). رؤية تطويرية لمعايير تحكيم البحوث العلمية في المجلات التربوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مج٦٤، ع٤، ١١٧-١٣٦.

السنيدي، سامي، وجميل، عبدالله (٢٠١٨). الدليل البصري لمناهج البحث التربوي. الرياض: مكتبة العبيكان.

الشامي، ميثاء سالم (٢٠٠٤). أهمية البحوث التربوية من منظور الخطط التنموية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

شحاتة، حمزة (٢٠٠٠). البحوث العلمية والتربوية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

الصلاحي، سعود بن موسى (٢٠١٨). إضاءات بحثية. الرياض: مكتبة الرشد.

الطنطاوي، عبدالحميد، وفرحات، إيناس، وسليم، شيماء (٢٠١٧). تقييم واقع البحوث التربوية في المناهج وطرق تدريس العلوم بمصر وآفاقها المستقبلية. الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي التاسع عشر، ١-٣٢.

العرفج، أحلام محمد، وأبو المجد، مها عبدالله (٢٠١٧). المهارات البحثية اللازمة لطلاب الدراسات العليا في ضوء مستجدات العصر من وجهة نظر الخبراء. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ع(٤)، ٥٤-٨٤.

العصيمي، حميد هلال (٢٠١٠). توجهات بحوث تعليم العلوم في ضوء أهمية المجالات العلمية وبعض المعايير العلمية العامة في رسائل الدراسات العليا بجامعتي أم القرى واليرموك خلال الفترة ١٩٩٠ – ٢٠٠٨ (دراسة تحليلية). مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ع١٠٣، ٢٢٦ – ٢٢٨.

علي، محمد السيد (٢٠١٧). اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العياصرة، أحمد (٢٠١٨). توجهات البحث في التربية العلمية في مجلتين تربويتين أردنيتين في الفترة من ٢٠٠٥ إلى ٢٠١٦. المجلة الأردنية للعلوم التربوية، الأردن، مج١٤، ع٢، ١٧٧-١٩٠.

الغفيري، أحمد علي (٢٠١٩). التوجهات البحثية في مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية الأساسية، بابل، ع٤٣، ٢٤٣-٢٦٥.

الفايز، فايز عبدالعزيز (٢٠١٧). المجلات العلمية العربية المعتمدة. الرياض: جامعة الملك سعود.

قنديلجي، عامر إبراهيم (٢٠١٣). منهجية البحث العلمي. عمان: دار اليازوري العلمية.

محمود، أسامة السيد (٢٠١١). الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات – العدد الخامس والثلاثون. مصر: المكتبة الأكاديمية للنشر والتوزيع.

المزين، سليمان، وسكيك، سامية (٢٠١٣). دور البحوث العلمية في تطوير العملية التربوية في مراحل التعليم العام بمحافظة غزة. المؤتمر العلمي الثاني بعنوان: أولويات البحث العلمي بفلسطين، الجامعة الإسلامية بغزة، ٣٦١-٤٠١.

معيتيق، محمد عمر (٢٠١٧). البحث التربوي: عناصره وأخطاؤه الشائعة. مجلة جامعة الزيتونة، تونس، ع٢١، ١-١٧.

مولوج، كمال (٢٠١٨). معوقات نشر البحوث التربوية في المجلات العلمية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، الأردن، مج٣، ع٣، ٦٦٨-٦٨٧.

مينا، فايز مراد (٢٠١٠). توجهات في الدراسة والبحث التربوي في مجال المناهج. مصر: مكتبة الأنجلو.

النوح، مساعد بن عبدالله (٢٠١٢). توجهات الرسائل الجامعية في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية خلال الفترة (١٤١١-١٤٣٣). مجلة كلية التربية جامعة بنها، مصر، مج٢٣، ع٩١، ٢٥٥-٣٠٠.

***

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Bıkmaz, F. H., Aksoy, E., Tatar, Ö., & Altınyüzük, C. A. (2013). The Content Analysis of PhD Theses Completed in the Field of Curriculum and Instruction (1974-2009). *Education and Science*, 38(168),288 303.

Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. 4th ed, London: SAGE.

Eksioglu, Subhan. Erdogan, Duygu & Karabacak, Kerim (2014). Research Trends in Curriculum and Instruction Field in Spain. *The International Journal of Educational Researchers*, Vol. 5, No. 3, 14-26.

Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2018). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. SAGE publications.

Henson, K. T. (2015). *Curriculum planning: Integrating multiculturalism, constructivism, and education reform*. Waveland Press.

Juodaityte, and Kazlauskiene.(2008).Research Methods Applied In Doctoral Dissertations In Education Science (1995-2005): Theoretical And Empirical Analysis. *Research & Reality*, 15, p36–45.

Sabq (2019). `` *Shanghai Classification ": `` Education " King Saud University is the first Arab in 2019*. Retrieved on 30/10/2019 from: https://sabq.org/vn4CZs.

Tas, Ilkay Dogan & Ince, Murat (2017). The Analysis of Articles Related to Curriculum and Instruction Field in Educational Researcher Journal (2005 - 2016). *European Scientific Journal*, Vol.13, No.16, 305-312.

***

فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. إيمان بنت عبد العزيز السحيباني

قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. إيمان بنت عبدالعزيز السحيباني
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١١/ ١/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:٦/ ٤/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) طالبة موزعة إلى مجموعتين تم اختيارهن عشوائياً، إحداهما تمثل المجموعة التجريبية وعددها (١٤) طالبة، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة وعددها (١٤) طالبة، واستخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة أداء الطالبة المعلمة لمهارات التواصل الصفي واشتملت على خمسة محأور هي (التواصل اللفظي، الانفعالي، السمعي، البصري، الإنساني)، وتم تطبيقها قبلياً وبعدياً على المجموعتين الضابطة والتجريبية.

وقد أظهرت النتائج فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي كل على حدة والمهارات ككل لدى طالبات المجموعة التجريبية بكلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات على توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس نظراً لفاعليتها في تنمية مهارات ومعارف الطلاب، وتضمين برامج إعداد المعلم وحدات تدريسية حول مهارات التواصل الصفي ودور المعلم في تنميتها لدى الطلاب الاهتمام بتنمية مهارات التواصل الصفي المختلفة من قبل المعلمين والمعلمات من خلال استخدام الاستراتيجيات التي تجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: أنماط التفكير – التفاعل داخل الصف – التواصل باستخدام تعبيرات الوجه وإشارات الأيدي– استراتيجيات التعليم والتعلم.

The effectiveness of using certain metacognitive strategies on developing classroom communication skills among female teachers students at college of fundamentals of religion, in Al Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

Dr.. Iman bint Abdul Aziz Al-Suhaibani
Department of Curricula and Teaching Methods - College of Education
Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract:

The study aims to identify the effectiveness of using some metacognitive strategies on developing classroom communication skills among female teachers students at college of fundamentals of religion. The researcher used the experimental method. The study sample consisted of twenty-eight (28) female students divided into two randomly selected groups. The first group is the experimental group that consists of the fourteenth (14) female students; belonging to division number (353). The other is the control group that consists of fourteen (14) female students belonging to the division number (354). The researcher used a performance observation card of classroom communication skills for the female teacher-student, including five topics as follows (verbal, emotional, audio, visual, and human communication). The pre and post-test application was applied to both control and experimental groups.

The study results revealed and assured the effectiveness of using some metacognitive strategies on developing classroom communication skills individually; and the skills as a whole among the experimental group students at the college of fundamentals of religion in Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University.

Thus, in the light of these results, the researcher recommends encouraging faculty members of universities to optimize meta-knowledge strategies in the instruction process because of its efficacy in developing students' skills and knowledge. The researcher also recommends the inclusion of the program of teacher's preparation of modules on classroom communication skills and teacher's role in improving such skills for students. The researcher recommends that the male and female teachers shall pay attention to the development of various classroom communication skills through the optimization of strategies of the student-centered educational process.

key words: Metacognition - Metacognitive Thinking - Beyond thinking - Classroom Communication Skills - Classroom Interaction - Verbal Communication - Non-Verbal Communication.

المقدمة:

تحتل اللغة دوراً مهماً في حياة الفرد والمجتمع، وتتعدد أدوارها ووظائفها، إلا أن وظيفة التواصل بين الناس هي أهم الوظائف جميعاً، وكل وظائف اللغة يمكن أن تندرج تحت وظيفة التواصل بشكل أوبآخر، حيث أن اللغة أداة التفاهم بين جميع أشكال الجنس البشري.

وتتضح أهمية التواصل بشكل أكبر في تواصل المعلم مع طلابه داخل البيئة الصفية، باعتباره شكلاً من أشكال التواصل الإنساني، والذي يعتمد عليه نجاح عمليتي التعليم والتعلم.

وتتطلب عملية التدريس من المعلم مهام متعددة كالتخطيط والتنظيم والتقويم والمراقبة والتوجيه، وهذا كله لا يتأتى إلا من خلال ممارسة المعلم مهارات الاتصال والتواصل الصفي باعتبارها قادرة على إثارة المتعلم وتيسير تعلمه، فلا غنى لأي (معلم/ معلمة) عن اللغة لكونها أداة الاتصال الرئيسة القادرة على تحويل الدلالات والمعاني إلى رموز صوتية ومصطلحات.

لذا بات من الأهمية أن يمتلك المعلمون مهارات التواصل الصفي التي تسهم في تنظيم الصف وإدارته وضمان وصول الرسالة بما يتطلبه ذلك من كافة أشكال التواصل اللفظي وغير اللفظي باعتبارها وسيطا تتجسد خلاله العلاقات الإنسانية والتفاعلات الذهنية بما تستلزمه من إدراك لرموز ذهنية قد تكون أكثر إبانة وإفصاحاً من اللغة نفسها. (كلوب، ٢٠١١: ٥٣٥).

وتشكل برامج التربية العملية عنصرا أساسياً في برامج إعداد المعلمين، إذ بدونها تقل فاعلية المناهج التربوية، وهي مرحلة هامة من حياة الطالب –

المعلم الدراسية، حيث يتدرب في أثناءها على التدريس وتطبيق ما تعلمه من نظريات ومعارف وأساليب في مرحلة الدراسة الجامعية، وتشير الاتجاهات الحديثة إلى أهمية إعداد (الطالب المعلم) إعداداً سليماً ودقيقاً في كافة الجوانب قبل الخدمة لرفع كفاياته الأدائية والمهنية، وتعد مهارات التواصل الصفي من أهم الكفايات التي ينبغي عليه إتقانها للنجاح في أداء مهامه التعليمية (بسمة أحمد، ٢٠١٢: ٤٦٣).

وتعد قضية إعداد المعلم وتنميته مهنياً من القضايا المهمة التي تركز عليها كثير من الدول ومنها المملكة العربية السعودية، خاصة ونحن نعيش في عصر التحديات والتحولات المهمة كالتحديات التكنولوجية وتحدي الثورة المعرفية وتحديث التغيرات والمستجدات المعاصرة في الميدان التربوي، من أجل الارتقاء بمهنة التعليم ونوعية المعلمين، ولقد ترتب على التغيرات الحديثة —كتغير دور المعلم من مجرد ناقل للمعرفة إلى دور التوجيه والإرشاد والتفاعل الإيجابي مع المتعلم، وتغير دور المتعلم من مجرد متلقي سلبي للمعلومات إلى مشارك فعال في العملية التعليمية، وكالتغير في استراتيجيات التدريس وأنماطه، وكالتغيرات الخاصة بتوظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية – التي باتت تجتاح العالم في السنوات الأخيرة أن أخذت جميعها في إعادة النظر في نظمها التعليمية بشكل عام، ونظام إعداد المعلم وتدريبه بشكل خاص وذلك من خلال تزويدهم بالمعارف التربوية التعليمية، وإكسابهم المهارات المهنية، وذلك استجابة لعديد من العوامل التي من أبرزها الوعي بالتغيرات الحادثة والتكيف معها وذلك دعما لمكانة هذه المهنة، وتمكيناً للمعلم من القيام برسالته الحقيقة

في المجتمع وفقاً للمتغيرات السريعة والمستمرة التي تحدث فيه. (عمارة، ٢٠١٢: ١٧٣).

وقد أكدت نتائج عدد من الدراسات وتوصيات المؤتمرات على أهمية الاهتمام بتنمية مهارات التواصل الصفي لدى المعلمين ومن هذه الدراسات (دراسة قاسم والنقبي، ٢٠٠٥) و(دراسة الناقة والعيد، ٢٠١١) و(دراسة كلوب، ٢٠١١) و(دراسة العريني، ٢٠١١) و(دراسة بسمة أحمد، ٢٠١٢) وقد أوصت نتائج أعمال مؤتمر التواصل والحوار التربوي نحومجتمع فلسطيني أفضل والذي عقد في غزة عام ٢٠١١ بأهمية العناية بتنمية مهارات التواصل الصفي بمختلف أنواعها من خلال استخدام وتطوير استراتيجيات تدريسية تسهم بفاعلية في تنمية هذه المهارات لدى المعلمين في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وفي برامج التدريب أثناء الخدمة.

ومن الاتجاهات الحديثة في عملية التعليم والتعلم أهمية التحول من التعليم المباشر المتمحور حول المعلم إلى الاستراتيجيات الحديثة التي تتمحور حول الطالب، ومن الاستراتيجيات الحديثة التي تجعل محورها الطالب استراتيجيات ما وراء المعرفة والتي تعد من استراتيجيات التدريس القائمة على البناء المعرفي التي تستند على الروابط الموجودة بين ما يتعلمه الفرد وبين أفكاره وخبراته السابقة، ومهاراته العقلية في إدراك تلك الروابط وتنظيمها، وأن التعلم يكون فعالاً إذا ما شعر المتعلم بأنه ذو معنى، وأن التعلم ذوالمعنى يعد الأساس في تعديل السلوك بخلاف التعلم الاستظهاري الذي لا يسهم في تعديل السلوك وإكساب المعارف والمهارات المتنوعة.

ويعد مفهوم ما وراء المعرفة (Meta cognition) واحداً من التكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعرفي المعاصر، وقد ظهر هذا المفهوم على يد العالم فلافل Flavell ولقي اهتماماً ملموساً على المستويين النظري والتطبيقي وقد أجرى عليه برأون Brown تطبيقات متعددة في مختلف المجالات الأكاديمية وتوصل من خلال هذه التطبيقات إلى الأهمية البالغة لدور كل من المعرفة وما وراء المعرفة في عمليات التعلم، حيث أن المعرفة تعني الاستراتيجيات والعمليات المعرفية التي يستخدمها المتعلم بينما ما وراء المعرفة تعني ما يعرفه المتعلم عن إدراكه وقدرته على التحكم بها. (خميس ومحفوظ، ٢٠١٣: ١٤٥٩).

ويرى جورجيادس ((Georgides2004أن الحاجة ماسة لبحث دور ما وراء المعرفة في تعلم العلوم وتحقيق أهدافه.

وتتجلى أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة في كونها اتجاه حديث ينسجم مع مشروعات الإصلاح وتوجهات الحراك التربوي، والتي تؤكد أهمية الأخذ بالاتجاهات الحديثة والإفادة من المستجدات في النظريات التربوية والسيكولوجية، وإعادة النظر في الإجراءات التدريسية بما يحقق الاستجابة لهذه النظريات التي تدعم مركزية المتعلمين، وتسهم في تعميق فهمهم، وتنمية مهارات التفكير لديهم. (أوتشيدا awtashida، وسيترونsayatarun، وmaknizy، ٢٠٠٤، بن دهيش، ٢٠٠٥، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٨).

وكما يؤكد جونستون (١٩٩٣) فإن استخدام المتعلم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة يمكن أن يؤدي إلى تنمية قدرته على التفكير في الشيء الذي يتعلمه, ويزيد قدرته على التحكم في هذا التعلم, لأنه يسهم في تحقيق ما يلي:

- الوعي بالمهمة: من خلال زيادة وعي المتعلم بما يدرسه في موقف معين.
- الوعي بالاستراتيجية: بمعنى زيادة وعي المتعلم بكيفية تعلمه على النحوالأمثل.
- الوعي بالأداء: ويعني إلى أي مدى تمت عملية التعلم. (إبراهيم، ٢٠٠٥:١٠٤).

وانطلاقا مما سبق تتضح أهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس طلاب التعليم العام، وإذا كانت هذه الأهمية لطلاب التعليم العام فإن طلاب التربية العملية أشد أهمية، وهذه الأهمية تكمن في مساعدة الطالب على التعرف على المناهج الحديثة وطرق التدريس والاستراتيجيات المتنوعة وكيفية التعرف على الطلاب وخصائصهم المختلفة، حيث أن الطالب يعد ليصبح معلماً يمتلك المهارات المختلفة ومن هذه المهارات مهارات التواصل الصفي.

وتأتي العلاقة بين ما وراء المعرفة ومهارات التواصل الصفي من خلال أن مهارات التواصل الصفي تتطلب قدراً كبيراً من الثقة بالنفس من جهة كما أنها تتطلب امتلاك الفرد لقدر كبير من التفكير بجميع مستوياته وأنماطه، ولا شك أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تعزز هذه المهارات لدى الفرد، حيث

إنها تتمحور بصورة كبيرة حول (الطالب/ الطالبة) وتعطيه قدراً كبيراً من التفاعل الإيجابي المتبادل بينه وبين (المعلم/ المعلمة) من جهة وبينه وبين زملائه من جهة أخرى، ومن ثم فمن خلالها يكتسب الفرد الثقة بالنفس ويصبح لديه مستوى مقبولاً من مهارات التفكير بأنماطه المتعددة، ومن ثم تتعزز لديه مهارات التواصل بصفة عامة والتواصل الصفي بصفة خاصة.

ونظراً لأهمية مهارات التواصل الصفي لـ (لطالب/ الطالبة – المعلم/ المعلمة)، وضرورة العناية بها وتنميتها لدى (المعلمين/ المعلمات) بشكل عام، وانطلاقاً من أهمية تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالب/ الطالبة – المعلم/ المعلمة)، فقد هدفت هذه الدراسة إلى استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة بهدف تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مشكلة الدراسة:

تهتم النظم التعليمية بقضية إعداد المعلم وتأهيله في الجانبين النظري والتطبيقي، ولأهمية إعداد المعلم بشكل عام وفي مجال التربية العملية بشكل خاص، وانطلاقاً من أهمية اكتساب المعلم لمهارات التواصل الصفي، تبرز مشكلة الدراسة الحالية من أن مجال التربية العملية بحاجة دائمة إلى التطوير بما يلبي الاحتياجات المتزايدة للمعلمين المؤهلين.

وقد لاحظت الباحثة من خلال تدريسها لمقرر طرق التدريس الخاصة لطالبات المستوى السابع بكلية أصول الدين، وكذلك من خلال الإشراف عليهن في التربية العملية أن هناك ضعفاً لدى الطالبات أثناء تنفيذ الدروس

باستخدام أسلوب التدريس المصغر في المحاضرات وفي التدريب العملي في الميدان، ويظهر هذا الضعف في مهارات التدريس بشكل عام ومهارات التواصل الصفي بشكل خاص؛ وتعد استراتيجيات ما وراء المعرفة من الاستراتيجيات المهمة والتي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبة المعلمة في كلية أصول الدين.

ومن هنا دعت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة للوقوف على فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبة المعلمة في كلية أصول الدين بجامعة الإمام، لذا فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في تعرف فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات في كلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود.

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

١) ما مهارات التواصل الصفي اللازم تنميتها لدى الطالبات المعلمات في كلية أصول الدين بجامعة الإمام؟

٢) ما فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام؟

فروض الدراسة:

١. لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل اللفظي.

٢. لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل الانفعالي.

٣. لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل السمعي.

٤. لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل البصري.

٥. لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل الإنساني.

٦. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي ككل.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

١) تحديد مهارات التواصل الصفي اللازمة للطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام.

٢) تعرف فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين.

أهمية الدراسة:

١. تزويد القائمين على برنامج التربية العملية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ببطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي اللازمة للطالبة المعلمة.

٢. تفيد هذه الدراسة الطالبات المعلمات في كلية أصول الدين في استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة عند تنفيذ الدروس.

٣. تأتي محاولة في التغلب على أوجه القصور في أساليب التدريس الجامعي الشائعة، واستجابة لما تنادي به الاتجاهات التربوية الحديثة من أن يتضمن التعلم أنماطاً مختلفة من مهارات التفكير العليا والمرتبطة بما وراء المعرفة.

٤. تفيد نتائج هذا الدراسة القائمين على برامج التدريب للمعلمين/ المعلمات في تضمين استراتيجيات ما وراء المعرفة للمعلمين / المعلمات أثناء الخدمة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

الحد الموضوعي:

- مهارات التواصل الصفي التي أسفرت عنها أداة الدراسة.
- استراتيجيات ما وراء المعرفة التالية: (التفكير بصوت عالٍ، استراتيجية K.W.L، العصف الذهني) وذلك لمناسبتها للطالبات المعلمات في كلية أصول الدين.

الحد البشري:

طالبات المستوى السابع بكلية أصول الدين (مسار العقيدة) في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض المسجلات في مقرر طرق التدريس الخاصة ترب ٤١٠ في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٠هـ.

الحد الزماني:

الدراسة اشتملت على فصلين دراسيين هما الفصل الدراسي الأول، والفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٠هـ.

الحد المكاني:

كلية أصول الدين للطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

فاعلية: يعرف بأنه " مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها عاملاً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة " كما يعرف بأنه " مدى أثر عامل أوبعض العوامل المستقلة على عامل، أوبعض العوامل التابعة " (شحاتة والنجار، ٢٠١١م: ٢٣٠).

وتعرف إجرائياً بأنها مقدار الأثر الذي يمكن أن تحدثه استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى الطالب/ الطالبة – المعلم/ المعلمة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس مهارات التواصل اللفظي المعد لهذا الغرض في الدراسة الحالية.

استراتيجيات ما وراء المعرفة: تتعدد التعريفات لاستراتيجيات ما وراء المعرفة ومنها:

تعريف (فلافل Flavel , 1987) " التفكير بعمليات التفكر والمعرفة بالعمليات المعرفية ".

ويعرفها كلٍ من (شحاتة والنجار، ٢٠١١): " أنها قدرة المتعلم على معرفة تفكيره وردود أفعاله إزاء مشكلة أومهمة ما، وتعرف بالاستراتيجيات المساعدة لأنها تعين المتعلم أثناء القيام بالعمليات المعرفية " (ص٤٢).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها مجموعة من الإجراءات والممارسات التي تعكس وعي الطالبة المعلمة في كلية أصول الدين بالعمليات الذهنية التي تمارسها أثناء التدريس، وقدرتها على التخطيط السليم للأنشطة التدريسية،

ومراقبتها وضبطها وتقويمها للخطط والإجراءات والنتائج التي توصلت إليها، بهدف تنمية مهارات التواصل الصفي بينها وبين طالباتها.

مهارات التواصل الصفي:

التواصل الصفي: يعرفها كلٍ من (الناقة والعيد، ٢٠١١): " بأنها عملية تواصلية تتم بشكل مباشر بين المعلم والتلميذ أوالتلاميذ داخل الصف باستخدام مهارات اللغة اللفظية وغير اللفظية بهدف نقل المعلومات والأفكار بين المعلم والتلاميذ أوالتلاميذ وزملائهم ". (ص ٣٤٧).

مهارات التواصل الصفي : يعرفها كل من (قاسم والنقبي ،٢٠٠٥): " بأنها القدرات الأدائية لمهارات اللغة اللفظية وغير اللفظية التي يجب أن يستخدمها المعلمون حين تواصلهم مع تلاميذهم داخل الصف مما يؤدي إلى تفاعل التلاميذ أثناء عملية التعلم ويحقق الهدف منها " (ص ٢١٤).

أما (الناقة والعيد، ٢٠١١) فيعرفانها: " بأنها ممارسات تواصلية وتفاعلية هادفة لنقل المعلومات من المرسل (المعلم، التلميذ، التلاميذ) إلى المستقبل (التلاميذ، المعلم، المعلم والتلاميذ) باتصال لفظي (شفهي أوكتابي) واضح، وسليم ومفهوم، وأداء جيد أو باتصال غير لفظي ذي دلالة واضحة يعرفها ويفهمها المستقبل. (ص ٣٤٨).

وتعرف إجرائياً بأنها امتلاك الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للقدرة الأدائية على توظيف مهارات اللغة سواء بصورة لفظية أم صورة غير لفظية، مع القدرة على إيصال المحتوى التعليمي للطلاب بأكبر قدر من الوضوح مع مراعاة قواعد اللغة وكذلك

التعبير السليم في المواقف التعليمية المختلفة حسبما يتطلبه الموقف نفسه مما يعزز التفاعل الإيجابي بين المرسل والمستقبل في عمليات التواصل التعليمي ويسهم بإيجابية في تحقيق أهداف العملية التعليمية.

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول: استراتيجيات ما وراء المعرفة:

أولاً: نشأة مفهوم ما وراء المعرفة:

ظهر مفهوم ما وراء المعرفة في بداية السبعينات معتمداً على أعمال بعض الباحثين من أمثال جون فلافل (John Flavell) الذي قام بتطوير بعض الأفكار حول كيفية قيام بعض المتعلمين بفهم أنفسهم كمتعلمين، والكشف عن عمليات فوق المعرفة الكامنة خلف اكتساب المعرفة، وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينات ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام على المستويين النظري والتطبيقي حتى أثبت فعاليته في مختلف المجالات الأكاديمية والتربوية. (الرويثي، ٢٠٠٩: ١٤).

وقد استعمل مفهوم (Metacognition) في اللغة بمترادفات عدة منها: ما وراء المعرفة، وما فوق المعرفة، وما وراء الإدراك، والتفكير في التفكير، والتفكير حول التفكير، والمعرفة الخفية، التفكير في المعرفة، والتعلم حول التفكير، والتحكم في التعلم، والمعرفة حول المعرفة. (نشواتي، ١٩٩٦).

وحول مفهوم ما وراء المعرفة تقدم الأدبيات النفسية والتربوية العديد من التعريفات، ويؤكد فلافل (Flavel ,1979) على أن ما تتميز به نظرية ما وراء المعرفة، هوالتركيز الدقيق على سمات التفكير التي تسهم في وعي الطلاب

وفهمهم بأنهم كائنات ذات تنظيم ذاتي، وعليه فإن ما وراء المعرفة هي المعرفة، والمراقبة، والسيطرة على النشاطات المعرفية. (العتوم والجراح وبشارة، ٢٠١١: ٢٦٩).

ويعرف فلافل (Flavel ,1987 ;21) ما وراء المعرفة: " بأنها وعي الفرد بعملياته الذهنية المعرفية ونتائجها وكل ما يتصل بها، والمراقبة النشطة، والتنظيم المتتابع لتلك العمليات المعرفية التي تخدم الأهداف المرجوة ".

وما وراء المعرفة هي المعرفة عن العمليات المعرفية وتتضمن الإدراك، والمراقبة، والتحكم في المعرفة. (لي بايلور(Lee, & Baylor, 2006 ,345

ويؤكد فيشر (Fisher، ٢٠٠٥) على أن ما وراء المعرفة هي تفكير الفرد في تفكيره الخاص وتتضمن معرفته بنفسه من خلال تحديد ماذا يعرف؟ وماذا تعلم؟ وتحديد مشكلات وعناصرها، وما يستطيع عمله لتحسين تعلمه وتحصيله، وهي تشمل على مهارات الإدراك، والإحساس بالمشكلات، وتحديد عناصر المشكلة، والتخطيط لما يجب فعله ومراقبة مستوى تقدمه، وتقيم نتائج هذا التفكير.

ويضيف نوشد ((Noushad,2009 على أن ما وراء المعرفة تعني معرفة الفرد حول المعرفة المرتبطة بالمعلومات التي لديه والوعي بها والتحكم فيها وذلك تبعا لإدراكه الشخصي، وتقييم معلوماته، وإعادة بناء الأفكار الموجودة لديه.

ويرى كل من سام وبورتش ((Sema&Burcu,2009أن ما وراء المعرفة هي قدرة المتعلم على المعرفة حول المعرفة التي لديه وتخطيطها، وتنظيمها، وإدارتها من حيث الضبط والتحكم فيها.

وعرفها سشروودينسون (Sashru and daynisun,) ١٩٩٤في (عكاشة وضحا، ٢٠١٢: ١١٤): "بأنها وعي الفرد وإدراكه لما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه، وكذلك اختيار الاستراتيجية المناسبة وتعديلها أوالتخلي عنها واختيار استراتيجيات جديدة بالإضافة إلى تمتعه بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذاته وتقييمها باستمرار ".

ويعرف زيتون (٢٠٠٨: ٦٨) ما وراء المعرفة: " بأنها عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة ".

ويلاحظ على التعريفات السابقة أنها تنوعت في نظرتها لما وراء المعرفة فمنها ما قصرها على جانب المعرفة والمراقبة والسيطرة على النشاطات المعرفية، بينما ربطها البعض الآخر بالعمليات الذهنية والعقلية وما يترتب عليها من نتائج، وجعلها البعض مرتبطة بوعي الفرد وإدراكه لما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه، وبهذا يتفق تعريف زيتون (٢٠٠٨) مع تعريف العتوم والجراح وبشارة (٢٠١١)، بينما يختلف عنهما تعريف Sashru and daynisun سشروودينسون (١٩٩٤) في (عكاشة وضحا، ٢٠١٢: ١١٤)، وتعريف فلافل (Flavel ,1987 ;21).

ورغم ذلك تتفق هذه التعريفات على أن موضوع ما وراء المعرفة هوالمعرفة وأنها تتطلب قدراً من العمليات الذهنية المتعددة.

ومما سبق يتضح أن مفهوم ما وراء المعرفة يؤكد على ما لدى المتعلم من معرفة وتوظيف هذه المعرفة ومراقبة كيفية توظيفها والتحكم فيها في إطار من مراقبة التفكير والوعي به .

استراتيجيات ما وراء المعرفة:

تعد استراتيجيات ما وراء المعرفة من استراتيجيات التعلم التي تقوم على نمط من التدريس يسمح للمعلم باستخدام مهاراته الخاصة في تطوير تعلم مستقل، يمكنه من تحمل مسؤوليته الذاتية للتعلم، وهذه الاستراتيجيات عبارة عن إجراءات يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي، التي يستخدمها قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى.

ويعرف هنسون وإيلر (Henson & Eller, 1999)في (منى شهاب ،٢٠٠٠: ٧) استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها: " مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى".

وأشارت بثينة بدر (٢٠٠٦: ٥) إلى أن توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف التعلم يساعد على:

١. جعل الطالبة أكثر وعياً بعمليات التفكير – ذاتها – وخطواتها النوعية، مما يزيد من قدرتها على إدراكها، وتطبيقها في مواقف مماثلة.
٢. جعل الطالبة أكثر وعياً بنفسها كمفكرة.
٣. جعل الطالبة قادرة على أخذ القرار الملائم حيال مواقف الحياة المختلفة.
٤. جعل الطالبة هي المسيطرة على عملية التعلم، من خلال مراقبة عملية التعلم والوعي بها، وتحديد مدى الإنجاز نحوالهدف المرجو.
٥. جعل الطالبة واعية بالمهمات، والغاية من التعلم ومطالبه، والإجراءات التي تحقق هذه المطالب والمساعي.
٦. ربط الخبرات التعليمية الجديدة المكتسبة بخبراتها السابقة ذات العلاقة.

كما تعد النتائج التي توصلت إليها الدراسات التي استخدمت استراتيجيات ما وراء المعرفة دليلا واضحا على أهميتها التطبيقية، وتتجلى هذه الأهمية التطبيقية بما يأتي:

١. تحسين اكتساب (الطلاب/ الطالبات) لعمليات التعلم، وتحملهن مسؤولية اختيار العمليات العقلية المناسبة للموقف المقدم لهن.
٢. وجود علاقة ايجابية بين معرفة (الطلاب/ الطالبات) بطريقة تفكيرهن، وبما يستخدمنه من عمليات، وقدرتهن على استخدامها.
٣. زيادة قدرة (الطلاب/ الطالبات) في تفحص كل ما يقرأونه ونقده.

٤. تجعل (الطلاب/ الطالبات) قادرين على مواجهة الصعوبات أثناء التعلم، وإعادة النظر في الأساليب والنشاطات الذهنية التي يستخدمونها.
٥. تساعد (الطالب/ الطالبة) على القيام بدور ايجابي أثناء مشاركتها بعملية التعلم.
٦. نموالعديد من القدرات الإنسانية لديهم، وتحويلهم من (طلاب/ طالبات) إلى خبراء، أي يفهمون تفكيرهم ويشرحونه.
٧. زيادة تحكم (الطلاب/ الطالبات) فيما اكتسبوه من مفاهيم، وتوليد أفكار جديدة.
٨. زيادة كفاية ا(الطلاب/ الطالبات) في حل مشاكلهم. (الهاشمي والدليمي،٢٠٠٨، ٥٢- ٥٣).

أنواع استراتيجيات ما وراء المعرفة:

تشير الأدبيات إلى تعدد استراتيجيات ما وراء المعرفة وتنوعها إذ يشير بهلول (٢٠٠٣: ١٨٣) إلى أنها تصل إلى (٣١) استراتيجية مختلفة للتعلم ومنها: K.W.L (ماذا أعرف – ماذا أريد أن أعرف – ماذا تعلمت) – تنشيط المعرفة السابقة – التساؤل الذاتي – استراتيجية النمذجة – التفكير بصوت عالٍ – العصف الذهني – التدريس التبادلي – المنظمات المتقدمة – خرائط الشكل (V) – استراتيجية التلخيص – خرائط المفاهيم.. .. ألخ.

كما أن هناك العديد من الاستراتيجيات التي يمكن توظيفها لتنمية مهارات التواصل الصفي، ولكن نظرا لطبيعة الطالبات المعلمات وضرورة الاهتمام

بالمهارات التدريسية لديهن وخاصة مهارات التواصل الصفي، فقد اقتصرت الباحثة على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة التالية: التفكير بصوت عالٍ، استراتيجية K.W.L، العصف الذهني، وفيما يلي وصف موجز لهذه الاستراتيجيات:

أولاً: استراتيجية التفكير بصوت عالٍ:

تعد استراتيجية التفكير بصوت عالٍ من بين أبرز استراتيجيات ما وراء المعرفة، حيث يقوم المتعلم بإظهار كل ما يفكر به أثناء معالجته لقضية من القضايا أوموضوع معين.

ويعرف عبد الحميد (١٩٩٩) مفهوم استراتيجية التفكير بصوت عالٍ بأنها: " استراتيجية تساعد الفرد عن الكشف عن كل ما يجول داخل تفكيره، حيث تساعد المتعلم عن الكشف عن أفكاره غير الظاهرة أمام الأخرين من أجل أن يدركوها ويعرفوها ".

ويعرفها بهلول (٢٠٠٣: ١٥٢): " عملية يقوم بها المتعلم عن طريق التحدث بصوت مرتفع عن كل الأفكار والمشاعر وعند أدائه لمهمة ما مثل: حل مشكلة معينة، أوحل سؤال ما، أوالقيام بتجربة محددة، وهذا التفكير يكون في اتجاهين بحيث يتم بوجود متعلمين اثنين مع بعضهما بحيث يقوم الأول بالتحدث والثاني بالاستماع، على أن يتم تبادل الأدوار بينهما ".

وتكمن أهمية هذه الاستراتيجية بأنها:

- تعمل على مساعدة الطالب على تنظيم أفكاره والعمل على تنميتها.

- تجعل الطالب مستمتعاً، وذلك بسبب أنه ينتج المعرفة بطريقة منظمة.
- تعمل على تنمية المستويات العليا من التفكير لدى الطالب.
- تزيد من دراية الطالب بقدراته وبعمليات التفكير التي يقوم بها. (سعادة، ٢٠١٥).

خطواتها:

١. حول ما تفكر به وجميع تخيلاتك إلى كلام مفهوم بحيث تسمعه أنت والآخرون.
٢. تكلم بصوت مرتفع أثناء تفكيرك، وبكل خطوة تقوم بها في دماغك لمعالجة مشكلة ما أوقيامك بمهمة معينة.
٣. تكلم بصوت مرتفع حول كل ما يدور في داخلك من عمليات تفكير قبل أن تبدأ بالمعالجة.
٤. تكلم بصوت مرتفع بكل الأفكار التي تخطر في بالك وأنت تفكر بالمهمة أوتتصدى لحل مشكلة ما.
٥. تكلم بصوت مرتفع بكل ما قمت به من:
   - ✓ التفكير قبل البدء بمعالجة المهمة.
   - ✓ التفكير في كل التفكير الذي قمت به أثناء معالجة المشكلة.
   - ✓ التكلم بصوت مرتفع بكل ما تفكر به بعد معالجتك للمشكلة، على أن يتضمن كلامك عن خططك لما فعلت وما ستفعل ومتى ستقوم بالخطوة أوالأجراء المطلوب. (هارتمان، Hartman,2011).

وتتضح علاقة هذه الاستراتيجية بمهارات التواصل الصفي في أن أبرز صور التواصل الصفي تكون من خلال الحوار والمناقشة وتبادل الآراء وعرض وجهات النظر وهذا لا يتم بصورة سليمة بدون استخدام الصوت وبصوت واضح ومسموع للجميع، وعندما يتم التفكير بصوت مرتفع وواضح للجميع يتيح الأمر فرصاً أكبر للمشاركة في عملية التفكير وصولاً لأفضل الآراء والحلول والقرارات المناسبة لموضوع التفكير، وهذا كله يؤثر بصورة مباشرة في حدوث التواصل الصفي الفعال.

ثانياً: استراتيجية K.W.L (ماذا أعرف – ماذا أريد أن أعرف – ماذا تعلمت):

تعددت مسميات هذه الاستراتيجية حيث أطلق عليها الجدول الفهمي، والجدول الذاتي، واستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة، والتنظيمات المعرفية، والمنظور الفهمي، ويعرف كلٍ من (جواد وعباس، ٢٠١٣: ٣٣٥): " مجموعة من الخطوات المتمثلة بالعمليات الذهنية، ونمط الأفعال التي يمارسها الطلبة – ذاتياً – بمساعدة المعلم عند دراستهم للموضوعات المحددة لهم، وتتم بملء الأعمدة الأربعة من الجدول، وبشكل منظم متسق، تبعاً لخطوات تنفيذ هذه الاستراتيجية، للوصول إلى فهم هذه الموضوعات، واستيعابها بشكل أفضل ".

وبهذا يتضح أن محور الاهتمام بهذه الاستراتيجية يرتبط بكيفية جعل المتعلم يفكر بنفسه بما يعرفه من معلومات، وما يرغب بمعرفته، وما تعلمه في نهاية الدرس مما يجعله يفكر بحل المشكلات بدلاً من مجرد إعطاء إجابات محددة، أوإلقاء معلومات وحقائق علمية عليه ليقوم بحفظها واستظهارها، والاهتمام

بأفكاره ومظهره ومدخله في حل المشكلات من خلال إلمامه بالصعوبات التي يواجهها في فهم الموضوع.

وتتضح علاقة هذه الاستراتيجية بمهارات التواصل الصفي في أن موضوعات التواصل الصفي نفسها غالباً تكون أكثر ارتباطاً بحاجة المتعلم للوقوف على ما يعرفه وبالتالي ما يريد معرفته وما الذي حققه من تعلمه، وهذه الأمور لا بد (للمعلم/ المعلمة) من الوعي بها حتى يتم إشباع احتياجات المتعلم منها من خلال التواصل الصفي الفعال بينه وبين (المعلم/ المعلمة)

استراتيجية العصف الذهني:

يعرفها كلٍ من (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣: ٢٠٩): " أسلوب يستخدم في دراسة مشكلة ما، وفيه تجتمع مجموعة من الخبراء ليصلوا إلى حلول أصيلة من خلال المناقشة، وطرح الحلول والبدائل، وتفاعل الأداء، ويكون الهدف الرئيس هوالتوصل إلى أكبر عدد ممكن من الأفكار، وليس مناقشة الآراء ونقدها ".

ويشير (ابوالنصر،٢٠٠٨: ١٣٢-١٣٣) إلى أن نجاح هذا الأسلوب يعتمد على أربعة شروط رئيسة هي:

١) تأجيل تقييم الأفكار، حيث يتم إرجاء التقييم أوالنقد لأية فكرة إلى ما بعد جلسة توليد الأفكار.

٢) عدم وضع قيود على التفكير، فالمتعلم يجب أن يفكر بحرية ويترك لعقله الباطن حرية التفكير والتعبير بدون قيود.

٣)كمية الأفكار هي المهمة وليس نوع الأفكار، فكلما زاد عدد الأفكار كلما كان ذلك أفضل لتوفير أفكار أصيلة.

٤) البناء على أفكار الآخرين وتطويرها، حيث يمكن للمتعلم أن يستعمل أفكار الآخرين كأساس لاكتشاف أفكار جديدة مبنية عليها.

ومن أجل نجاح جلسة العصف الذهني هناك أربع خطوات هامة تتمثل فيما يلي:

الخطوة الأولى: تهيئة المتعلمين للجلسة وتتضمن هذه الخطوة الإجراءات التالية:

- اختيار أحد أعضاء الفريق ليقوم بتدوين الأفكار المطروحة.
- تحديد الهدف من الجلسة.
- تحديد وسائل وتقنيات التعليم التي يمكن استخدامها في الجلسة.
- تذكير الأعضاء بشروط العصف الذهني.
- تمهيد عن المشكلة للتأكد من استيعاب المتعلمين لها.

الخطوة الثانية: توليد الأفكار وتدوينها حيث يشجع المعلم المتعلمين على توليد الأفكار مع التأكيد على كم الأفكار وكثرتها، وكلما كانت الأفكار غريبة وغير مألوفة كلما كان أفضل مع تجنب الحكم عليها.

الخطوة الثالثة: تصنيف الأفكار، حيث يقوم المتعلمين بتصنيف الأفكار ووضعها في فئات ثم ترتيبها حسب أهميتها.

الخطوة الرابعة: تقويم الأفكار للتعرف على أفضلها لحل المشكلة، ولا بد أن يكون التقويم خالياً من النقد، ويمكن للمعلم أن يقيم الأفكار في ضوء عدد

من المعايير مثل: الأصالة، وواقعية الحل، ومدى مناسبته للوقت، والتكلفة المقترحة للحل. (البكر، ٢٠٠٨).

ويمكن توضيح علاقة استراتيجية العصف الذهني بمهارات التواصل الصفي من خلال أن ناتج عملية العصف الذهني سواء قام بها المتعلم أم (المعلم/ المعلمة) لا بد من التعبير عنه، وهذا التعبير لا يحدث بصورة سليمة بدون امتلاك مهارات التواصل الصفي الفعال لطرفي عملية التواصل.

ومن خلال مراجعة الاستراتيجيات الثلاث المستخدمة في هذا البحث، نجد أنها تتفق إلى حد كبير في مضمونها وإجراءاتها، كما أنها تسهم في تحقيق العديد من الأهداف ومنها ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه وهي تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبة المعلمة في كلية أصول الدين.

المحور الثاني: مهارات التواصل الصفي:

يعد مفهوم التواصل أحد المفاهيم الأساسية في عملية التعليم، وقد ارتبط هذا المفهوم بما أبرزته الفلسفات الاجتماعية واللغوية السابقة، فالتواصل عملية حيوية ذات قيمة هامة، يتم من خلالها تبادل الرسائل بين مصدر للإرسال، ووجهة تستقبل الأفكار، والمعلومات المرسلة، وهي ناقلة للسلوك والخبرات عبر قنوات اتصالية متنوعة.

وقد أشار (زيتون، ٢٠٠٧: ٢٢) إلى أن الاتصال عملية يتم عن طريقها انتقال (الأفكار، المشاعر، المهارات، التساؤلات.. .) من طرف المرسل إلى طرف آخر وهوالمستقبل عن طريق قناة الاتصال، لتصبح تلك العملية مشتركة بينهما، وتتضمن تلك العملية عادةً تأثيراً من الطرف الأول (المرسل)

واستجابة من الطرف الثاني (المستقبل)، وتتم تلك العملية داخل سياق (بيئة) معين يسمى بيئة الاتصال.

ويتضح مما سبق أن عملية الاتصال عملية تفاعل مشتركة بين طرفين أحدهما مرسل والآخر مستقبل، حول رسالة يتم من خلالها تبادل الآراء أوالأفكار أوالمعلومات أوالخبرات، بطريقة لفظية أوغير لفظية.

مهارات التواصل الصفي:

تتم عملية الاتصال من خلال اللغة بأشكالها، ومضامينها، وفنونها، لذا فإن القدرة على توظيف مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) يعد من أهم الأسس لتحقيق أهداف التواصل بأشكاله وأنواعه المختلفة، وتصنف مهارات التواصل الصفي في أدب المجال إلى نوعين هما: (قاسم والنقبي، ٢٠٠٥: ٢٠١) (الناقة والعيد، ٢٠١١).

١. مهارات التواصل اللفظي.

٢. مهارات التواصل غير اللفظي (ويندرج تحتها عدد من الأنواع).

وفيما يلي تفصيل ذلك:

١. مهارات التواصل اللفظي:

وهو الشكل الشائع من التواصل حيث تستخدم فيه اللغة المنطوقة والمكتوبة، ويعتمد التواصل اللفظي على الكلمات المنطوقة في نقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل، ويحدث التعلم نتيجة لوجود الرسالة منقولة بين المعلم والمتعلم.

وفي ضوء المهارات الرئيسة للغة يمكن اشتقاق مهارات التواصل اللفظي، فقد يكون التواصل اللفظي شفهي أوكتابي، والشفهي ما يسمى بالتحدث أوالخطاب اللفظي وسماعاً، أوإنصاتاً في حال الاستقبال للرسالة الصوتية، وهي تشكل أهمية كبرى في العملية التعليمية لما لها من تأثير في غرفة الصف حيث يشكل الصوت أداة فاعلة في نقل المعاني إذ أن (٣٠٪) من كم المعلومات تنقل من خلاله.

٢- مهارات التواصل غير اللفظي:

ويعني التواصل غير اللفظي في أبسط معانيه التواصل بدون ألفاظ أو كلمات، مما يعني استخدام تعبيرات الوجه والإشارات وحركة الجسم ونظرات العين دون استخدام الكلمات تماما مثلما يحدث في التمثيل الصامت، ويشكل التواصل غير اللفظي أهمية كبيرة لدى المعنيين بعملية الاتصال.

ويشير كلٌ من (قاسم والنقبي، ٢٠٠٥: ٢٠٢) إلى أن كثير من مضامين الرسائل اللفظية يتم نقلها وإدراكها من خلال الرموز غير اللفظية في السياق التواصلي حيث أن ٧٥٪ من المعنى المستوحى في المواجهات الاجتماعية مع الآخرين غالباً ما يكون نتيجة لدور المتغيرات غير اللفظية في عملية التواصل، وما نسبته ٢٥٪ فقط من المعنى يتم إدراكه بواسطة الكلمات، وأن التواصل القوي يمكن أن يتم بدون تخاطب.

وبناء على ما سبق وبالرجوع إلى أدب المجال فقد حددت الباحثة مهارات التواصل غير اللفظي فيما يلي:

أ) مهارات التواصل الانفعالي:

تعد تعبيرات الوجه من أهم مصادر الكشف عن المشاعر والانفعالات، حيث يعتبر الوجه أسرع الوسائل التي تنقل المعاني من المرسل إلى المستقبل وبالعكس، وهي عبارة عن الإشارات والتغيرات التي تحدث للوجه، ويقوم الأفراد بالتواصل من خلالها للتعبير عن أحاسيس ومشاعر معينة، مثل: الابتسامة والضحك؛ للتعبير عن الفرح، والعبوس؛ للتعبير عن الحزن والغضب... وغيرها من التعبيرات التي تظهر مدى التأثر بموقف أو ظرف معين يتعرض له الفرد.

وللوجه نوعان من التغيرات: إما فطرية، مثل: الابتسامة، والحزن، والغضب، وغيرها. وإما مكتسبة، مثل: الغمز بالعين، وإشارة القبلة، وغيرها. (عرار, ٢٠٠٧:ص٤٦).

ب) مهارات التواصل السمعي:

تعد مهارات التواصل السمعي من مهارات التواصل غير اللفظي، وهي من المهارات الهامة والتي تبنى على: دقة الفهم، والتذكر، والاستيعاب، والتفاعل، وكلما تحقق في المستمع أكبر قدر من هذه المهارات كان مستمعاً جيداً.

ويتمثل الهدف الأساسي من الاستماع هو استيعاب المستمع لما سمعه وتفاعله معه سواء كان المعلم أم الطالب.

ويشير كلٍ من (قاسم والنقبي، ٢٠٠٥: ٢١٠) إلى أن هذه المهارة تتطلب من المعلم إعداد بيئة صفية هادئة ومريحة خالية من المشتتات، وإثارة دافعية الطلاب للاستماع إلى المتحدث، وتوفير الوقت اللازم للاستماع، والجلسة الصحيحة للطالب، ومراعاة القدرة السمعية لهم ؛ بالإضافة إلى أهمية التركيز

على الطالب المتحدث، وعدم الانشغال عنه، وإتاحة الفرصة الكافية له للتعبير عن أفكاره، والتدخل إذا أراد استيقاف الطالب المتحدث في وقت يسمح له بذلك ولا يقاطعه، واستكمال المعلومات الناقصة عن طريق الأسئلة التي يطرحها عليه بعد الانتهاء من التحدث، والتفاعل مع الطالب المتحدث.

ج) مهارات التواصل البصري:

تعتبر العيون من أكثر أعضاء الجسم التي يستخدمها الأفراد لإرسال إشارات غير لفظية، للتعبير عن طبيعة الموقف، أونوع العلاقة التي تربط بينهم. وهي من الأدقّ والأجدى بين وسائل الاتصال الكثيرة، التي يتمتع بها الإنسان لإظهار ما يعتمل في قرارة نفسه ؛ لأن أي تواصل عادة يبدأ بعد فترة قصيرة من التقاء العيون، ليعلن الطرفان استعدادهما وتواصلهما.

ويشير (عرار، ٢٠٠٧: ١٥٩) إلى أن التعبيرات باستخدام حركات العين تشمل جميع سلوكيات العين كإطالة النظر، وتحاشيه، وحركة الرموش، والدموع، وتغيرات بؤبؤ العين.

ويستطيع المعلم من خلال النظر في عيون الطلاب قراءة انطباعاتهم حول الدرس، كما أنهم يستطيعون من خلال علاقتهم بالمعلم أن يفهموا ما يريد بواسطة نظرات العين خاصة ما يتعلق بضبط النظام، ويمكن للمعلم أن يوظف لغة العيون لنقل عدة رسائل من أهمها:

- تواصل العينين مع الطالب بشكل منتظم مع هزة خفيفة بالرأس تشعر الطالب بالاهتمام والموافقة والقبول لما يقول ويطرحه من أفكار وآراء.

- تجنب اتصال العينين مع الطالب تشعره بعدم الاهتمام أو عدم الانتباه.
- العبوس والتقطيب والنظر بحده نحو الطالب تشعره بغضب المعلم وعدم الرضا.
- النظر نحو الطالب باستهزاء للتعبير عن السخرية والنقد. (كلوب، ٢٠١١: ٥٤٤).

د) مهارات التواصل الإنساني:

وقد حدد (الترتوري والقضاة، ١٤٢٦هـ: ١٣٦-١٣٧) تلك المهارات في: إيجابية أدوار المعلم وطلابه، وزيادة فاعليتهم داخل موقف التدريس، وتبادل الأفكار والآراء بين المعنيين بالموقف التدريسي، وشعور الطالب بأهميته في مواقف التدريس، وإيجابيته، وإكساب الطلاب حب المشاركة والعمل الجماعي المبني على الألفة، والتعاون وتعبير الطالب عن بنائه المعرفي، وخبراته الخاصة، وسيادة الديموقراطية في الصف، ومشاركة التلاميذ أفراحهم وأتراحهم. كما أشار (منصور، ٢٠١١) إلى جملة من التعبيرات التي تدخل في إطار مهارات التواصل الإنساني ومنها: ضبط غضب المربي، طلاقة الوجه عند اللقاء، عدم عبوس الوجه، عدم الإعراض عن الغير، خفض الصوت عند المناداة، إفشاء السلام بين الطلاب، توظيف الابتسامة، توظيف الإشارات، توظيف المرح بمعنى الحب والفرح.

الدراسات السابقة :

تمت مراجعة الدراسات التي تناولت مجال الدراسة الحالية، وتوصلت الباحثة إلى عدد من الدراسات وقد تم تصنيف هذه الدراسات إلى دراسات تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة لتدريس طلاب المرحلة الجامعية، دراسات تناولت مهارات التواصل الصفي، وتم عرض هذه الدراسات حسب تسلسل تاريخ النشر، وقد التزمت الباحثة بالدراسات الحديثة التي بدأت من عام (٢٠٠٩ م)، وفيما يلي عرض هذه الدراسات:

أولاً: الدراسات التي تناولت ما وراء المعرفة:

دراسة (سحر رهيووهناء محمد، ٢٠١٣):

هدفت إلى بيان دور استراتيجيات ما وراء المعرفة في فاعلية الذات، وكذلك دورها في تطوير المفاهيم العلمية وطرائق تلقي الطلبة للدروس وإظهار المهارات العلمية لديهم، وذلك على عينة من قسمي إدارة الأعمال والمحاسبة في كلية الإدارة والاقتصاد جامعة القادسية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثتان الاستبانة أداة للدراسة، وطبقت على عينة بلغت (١٢٢) طالباً وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة وفاعلية الذات لدى الطلبة، وأوصت الباحثتان بضرورة توفير البيئة التربوية الداعمة للطلبة على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

دراسة (أحمد ومحفوظ، ٢٠١٣):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل والاتجاه نحومقرر أصول التربية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً من طلاب وطالبات قسم الكيمياء بواقع (٢٥) طالباً وطالبة للمجموعة التجريبية، و(٢٥) طالباً وطالبة للمجموعة الضابطة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وقد أعد الباحثان اختبارا تحصيلياً ومقياساً للاتجاه، وقد توصلت الدراسة إلى وجود أثر ذودلالة إحصائية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل والاتجاه لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصى الباحثان باستخدام طرائق واستراتيجيات حديثة في التدريس ومنها استراتيجيات ما وراء المعرفة.

دراسة (أبوجحجوح، ٢٠١٤):

هدفت إلى استقصاء فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية الاستدلال العلمي والكفاءة الذاتية ومهارة اتخاذ القرار في تدريس العلوم لدى الطلبة المعلمين، وتكونت عينة الدارسة من مجموعة تجريبية بلغ عددها (٤٨) طالبة، ومجموعة ضابطة بلغ عددها (٥٣) طالبة، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، استخدم الباحث ثلاث أدوات اختبار الاستدلال العلمي، ومقياس الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم، واختبار اتخاذ القرار في تدريس العلوم، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية في الكفاءة الذاتية واتخاذ القرار، وليس في الاستدلال العلمي، وقد أوصى الباحث بتوظيف استراتيجية ما وراء المعرفة في التدريس الجامعي، والتقليل من توظيف استراتيجيات التدريس التي تعتمد على اللفظية.

دراسة (عزيزة الرويس، ٢٠١٥):

هدفت إلى تعرف فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية K.W.L في تحصيل طالبات كلية التربية في مقرر المناهج العامة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالبة من طالبات مقرر المناهج العامة، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، استخدمت الباحثة اختبار تحصيلي في مقرر المناهج العامة، تم تطبيقه قبلياً وبعدياً على المجموعتين الضابطة والتجريبية، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية K.W.L في تحصيل طالبات كلية التربية في مقرر "المناهج العامة "، وقد أوصت الباحثة بضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على توظيف استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في التدريس، وتضمين برامج إعداد المعلمين والمعلمات وحدات تدريسية عن مبادئ واستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي بشكل عام واستراتيجية K.W.L بشكل خاص.

دراسة (الشلاش، ٢٠١٧):

هدفت إلى معرفة أثر استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في تنمية مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (٥٠) طالباً من المستوى الثاني بقسم علم النفس بجامعة شقراء، بواقع (٢٥) طالباً للمجموعة التجريبية، و(٢٥) طالباً للمجموعة الضابطة، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، واستخدم الباحث اختبار (واطسن – كلاسير)المترجم من قبل عيسى (٢٠١٣)، ومقياس الثقة بالنفس من إعداد الباحث، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية استراتيجيات التفكير

ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة شقراء، وأوصت الدراسة بالاهتمام باستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في المواقف التدريسية المتعددة.

دراسة (هدى سلمان، ٢٠١٧):

هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في مستوى التحصيل، وتكونت العينة من (٦٣) طالباً وطالبة، بلغ عدد المجموعة التجريبية (٢٧) طالباً وطالبة وعدد المجموعة الضابطة (٣٠) طالباً وطالبة، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وقد أعدت الباحثة اختبار تحصيلياً، وتوصلت الباحثة إلى النتائج الآتية: يوجد فرق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية على أفراد المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية في التحصيل. وقد أوصت الباحثة بالاتي: ينصح أعضاء هيئة التدريس باستعمال طرائق واستراتيجيات حديثة ومنها استراتيجيات ما وراء المعرفة، كما يمكن لمراكز طرائق التدريس أن تتضمن ضمن برامج الدورات التي يقيمها المركز لأساتذة الجامعة، إضافة إلى النشرات التي يصدرها المركز سنويا كمادة جديدة يطلع عليها المعنيون بالتدريس.

دراسة (هبة أحمد، ٢٠١٧):

هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الوعي الاستهلاكي لدي طالبات كلية التربية بسوهاج، وتكونت العينة من (٤٣) طالبة من طالبات شعبة التعليم الأساسي

بكلية التربية بسوهاج تخصص لغة انجليزية ولغة عربية، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الوعي الاستهلاكي، والتي طبقت قبليا وبعديا على العينة. وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الاستهلاكي ككل وفي كل بعد على حدة لصالح التطبيق البعدي. وأوصت الباحثة بضرورة تضمين مقرر طرق التدريس بكليات التربية النوعية شعبة الاقتصاد المنزلي وكليات الاقتصاد المنزلي استراتيجيات ما وراء المعرفة وتدريب الطالبات المعلمات على استخدامها من خلال برامج التربية العلمية.

ونلحظ أن جميع الدراسات الآنفة الذكر تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة لتدريس طلاب وطالبات المرحلة الجامعية، وبحثت أثرها وفاعليتها في تنمية عدد من المتغيرات المختلفة، حيث تتفق هذه الدراسة مع الدراسات المذكورة في استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس هذه الفئة، وتحديداً دراسة (أبوجحجوح، ٢٠١٤) حيث كانت على الطلبة المعلمين، وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات في السابقة في المتغيرات التابعة حيث تتنأول هذه الدراسة تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات بينما تناولت الدراسات السابقة عددا متنوعاً من المتغيرات في عدد من المجالات المختلفة.

ثانياً: الدراسات التي تناولت مهارات التواصل الصفي:

دراسة (عبداللاه، ٢٠٠٩):

وهدفت إلى تحديد استراتيجيات التواصل اللفظي التعويضية التي يستخدمها المعلمون في برنامج تعليم اللغة العربية في مركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة أسيوط خلال العام الجامعي ٢٠٠٧-٢٠٠٨ وتقييم الكفاية اللغوية لهذه الاستراتيجيات، وتكونت مجموعة البحث من (١٢) معلماً، و(٣٠) طالباً وطالبة هم جميع المشاركين في البرنامج الذي استمر لمدة (١٨) أسبوعاً، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدم الباحث بطاقة الملاحظة لتحديد استراتيجيات التواصل اللفظي التعويضية التي يستخدمها المعلمون، وقد أظهرت النتائج أن أكثر الاستراتيجيات التعويضية استخداماً كانت الاستراتيجية القصيرة التي تتضمن استخدام كلمات من اللغة الإنجليزية وكلمات من اللهجة العامية المصرية مما أدى إلى شيوع عدد من الأخطاء اللغوية لدى المتعلمين.

دراسة (الناقة والعيد، ٢٠١١):

هدفت إلى تحديد مهارات التواصل الصفي اللازم توافرها لدى عينة من معلمي اللغة العربية والعلوم بالمرحلة الأساسية، والكشف عن مدى توافر تلك المهارات لدى تلك العينة، بالإضافة إلى صياغة رؤية وتقديم مقترحات لتنمية مهارات التواصل الصفي لدى معلمي المرحلة الأساسية التي لم تتوافر لدى معلمي اللغة العربية والعلوم. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وقد بلغت عينة الدارسة (١١٠) معلمين ومعلمات من معلمي المرحلة الأساسية، كما استخدمت بطاقة الملاحظة كأداة للدارسة، وقد حددت نتائج الدراسة مهارات التواصل في خمسة أبعاد تتكون من (٦٤) مهارة، وقد

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء معلمي اللغة العربية ومعلمي العلوم في البعد الأول المتعلق بمهارة التواصل الشفهي المتعلق بخصائص المرحلة العمرية، وذلك لصالح معلمي اللغة العربية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أداء معلمي اللغة العربية ومعلمي العلوم في باقي الأبعاد، وقد أوصى الباحثان بضرورة الاهتمام ببيئة ووسيلة ورسالة التواصل الصفي من خلال عقد دورات تدريبية وورشات عمل وأيام دراسية للمعلمين، والمديرين والمشرفين حول عملية التواصل اللفظي وغير اللفظي.

دراسة (كلوب، ٢٠١١):

هدفت إلى تعرف مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التواصل غير اللفظي من وجهة نظر مشرفيهم في محافظات غزة؛ وتكونت العينة من (٨٨) معلما ومعلمة من معلمي اللغة العربية من المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدم الباحث الاستبانة، واشتملت على (٣٦) فقرة وزعت على أربعة أبعاد: الأول: يتعلق بحركات: الجسم والرأس والأيدي. الثاني: بتعبيرات الوجه "الابتسامات والشفاه. الثالث: بلغة العيون. الرابع: بأصوات النبر والتنغيم، وقد أسفرت النتائج إلى النسبة المئوية لدرجة ممارسة مهارات التواصل غير اللفظي للأبعاد ككل (٧١,٠٧٪) أي بنسبة كبيرة. وقد أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لتحسين ممارستهم لمهارات التواصل غير اللفظي.

دراسة (العريني، ٢٠١١):

هدفت إلى التعرف على مدى توافر مهارات الاتصال غير اللفظية من خلال (المظهر، المكان، الزمان، الحركات) لدى هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة، وتكونت عينة الدراسة النهائية من (٤٢٠) من كلية العلوم في التخصصات جميعها وهي: الإعداد العام، والرياضيات، والكيمياء، والفيزياء، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن توافر درجة مهارات الاتصال غير اللفظية لدى هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القصيم بدرجة متوسطة، وذلك من وجهة نظر الطلبة ،وأوصت الدراسة بأهمية عقد دورات تدريبية مستمرة لأعضاء هيئة التدريس؛ لضرورة امتلاكهم مهارات الاتصال غير اللفظية, بهدف إحداث التفاعل الإيجابي المؤثر في تواصلهم مع الطلاب.

دراسة (بسمة أحمد، ٢٠١٢):

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر برنامج تدريسي قائم على مهارات التواصل الصفي الشفهي في أداء طلبة التربية العملية في كلية التربية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٢) طالباً وطالبة، بواقع (٤٠) طالباً وطالبة للمجموعة التجريبية، و(٤٢) طالباً وطالبة للمجموعة الضابطة، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، استخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة أداة للدراسة، مكونة من مجالين (مهارة طرح الأسئلة الصفية الشفوية، مهارة تلقي إجابات الطلبة)، وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذودلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية

والضابطة في مهارات التواصل الصفي الشفوي لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصت الباحثة باعتماد البرنامج المقترح في برنامج إعداد المعلم.

ومن خلال استعراض دراسات هذا المحور نلحظ أنها تناولت مهارات لتواصل الصفي اللفظي وغير اللفظي ومدى توافرها لدى المعلمين والاستراتيجيات المستخدمة معها، وهي تختلف عن هذه الدراسة حيث تتناول هذه الدراسة تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات من خلال استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة باستخدام المنهج التجريبي، بينما تناولت الدراسات السابقة عددا متنوعاً من المتغيرات في عدد من المجالات المختلفة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: لتحقيق الهدف من هذه الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة وفق الجدول التالي:

جدول رقم (١) التصميم شبه التجريبي للدراسة

العينة	التطبيق القبلي	المعالجة التجريبية	التطبيق البعدي
المجموعة الضابطة	التطبيق القبلي	-	التطبيق البعدي
المجموعة التجريبية	التطبيق القبلي	المعالجة التجريبية	التطبيق البعدي

مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة في جميع طالبات المستوى السابع (مسار العقيدة) بكلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية المسجلات في مقرر طرق التدريس الخاصة ترب ٤١٠ في الفصل الدراسي الأول من العام

الجامعي ١٤٤٠هـ والبالغ عددهن (٩٠) طالبة، وقد قامت الباحثة باختيار عينة بالطريقة العشوائية البسيطة مع مراعاة مستواهن في مهارات التواصل اللفظي بالتطبيق القبلي لمقياس التواصل اللفظي حيث وقعت العينة المختارة في الإرباع الأدنى من بين بقية الطالبات اللاتي طبق عليهن المقياس استطلاعياً. وبلغ عددها (٢٨) طالبة موزعة إلى مجموعتين، إحداهما تمثل المجموعة التجريبية وعددها (١٤) طالبة ينتمين للشعبة رقم (٣٥٣)، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة وعددها (١٤) طالبة ينتمين للشعبة رقم (٣٥٤).

متغيرات الدراسة:

تحددت متغيرات الدراسة في الآتي:

١- المتغير المستقل:

استراتيجيات ما وراء المعرفة التالية: (التفكير بصوت عالٍ، استراتيجية K.W.L، العصف الذهني).

٢- المتغير التابع:

وهي النواتج المهارية المترتبة على تطبيق المتغير المستقل، وتتمثل في مهارات التواصل الصفي المتمثلة في المجالات الخمسة لمهارات التواصل الصفي.

٣- المتغيرات الدخيلة: وقد سعت الباحثة إلى ضبط المتغيرات الداخلية من خلال التأكد من تكافؤ المجموعتين (في العمر الزمني، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، والتقارب في المستوى الدراسي السابق)، ومستوى الطالبات في

المهارات المقصودة، وذلك بتطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبية، والضابطة.

أداة الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي ينص على " ما مهارات التواصل الصفي اللازم تنميتها لدى الطالبات المعلمات في كلية أصول الدين بجامعة الإمام ؟ "، قامت الباحثة بالاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة في مجال مهارات التواصل الصفي، وتوصلت إلى قائمة أولية بمهارات التواصل الصفي، حيث تكونت من خمسة مجالات كما يلي:

١. مهارات التواصل اللفظي: وتضم ١٠ مهارات.
٢. مهارات التواصل الانفعالي: وتضم ٨ مهارات.
٣. مهارات التواصل السمعي: وتضم ٥مهارات.
٤. مهارات التواصل البصري: وتضم ٣ مهارات.
٥. مهارات التواصل الإنساني: وتضم ٨ مهارات.

صدق الأداة:

قامت الباحثة بعرض القائمة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين والبالغ عددهم (١٥) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والعربية للوصول إلى القائمة النهائية لمهارات التواصل الصفي اللازم تنميتها لدى الطالبات المعلمات في كلية أصول الدين بجامعة الإمام، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على غالبية المهارات وبنسبة لا تقل عن ٨٥ % على مناسبة القائمة، واقترح بعضهم تعديلات على بعض الصياغة في بعض

المهارات مع حذف مهارتين من مهارات التواصل غير اللفظي، وإضافة مهارة لمهارات التواصل السمعي، وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية كما يلي: مهارات التواصل اللفظي: وتضم ١٠ مهارات، ومهارات التواصل الانفعالي: وتضم ٦ مهارات، ومهارات التواصل السمعي: وتضم ٦ مهارات، مهارات التواصل البصري: وتضم ٣ مهارات، ومهارات التواصل الإنساني: وتضم ٨ مهارات.

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي ينص على " ما فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام ؟ " قامت الباحثة بتحويل قائمة المهارات إلى بطاقة ملاحظة أداء الطالبة المعلمة لمهارات التواصل الصفي.

الهدف من بطاقة الملاحظة:

يتمثل الهدف من إعداد بطاقة الملاحظة في قياس أداء الطالبة المعلمة في مهارات التواصل الصفي.

محاور البطاقة:

اشتملت بطاقة الملاحظة على (٣٣) مهارة فرعية تندرج تحت المحاور التالية:

١. مهارات التواصل اللفظي: وتضم ١٠ مهارات.

٢. مهارات التواصل الانفعالي: وتضم ٦ مهارات.

٣. مهارات التواصل السمعي: وتضم ٦ مهارات.

٤. مهارات التواصل البصري: وتضم ٣ مهارات.

٥. مهارات التواصل الإنساني: وتضم ٨ مهارات.

يصاحبها مقياس تقدير خماسي كيفي (عالية جدا، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا)، وتم تحويل هذا المقياس الكيفي إلى مقياس كمي كما يلي:

عالية جدا = ٥ درجات.

عالية = ٤ درجات.

متوسطة = ٣ درجات.

منخفضة = درجتان.

منخفضة جدا = درجة واحدة.

صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، تم تطبيقها استطلاعياً على عينة مماثلة لعينة الدراسة الفعلية، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي لبطاقة الملاحظة حيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات أداة الملاحظة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما توضح ذلك الجدأول التالية:

جدول رقم (٢)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات كل مجال بالدرجة الكلية للمجال نفسه وبالدرجة الكلية لأداة الملاحظة ككل

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور
المجال الأول (مهارات التواصل اللفظي)								
وضوح الألفاظ والعبارات المستخدمة في تنفيذ الدرس	٠,٩٥٣**	٠,٩٤٧**	التعزيز اللفظي كلما تطلب الموقف ذلك	٠,٩٤٦**	٠,٩٤٠**	التحدث بنبرة صوت واضحة ودون تردد	٠,٩٥١**	٠,٩٣٩**
توضيح المحتوى وتبسيطه بطرق مختلفة كضرب الأمثلة عليه	٠,٩٤٧**	٠,٩٣٤**	تقديم تغذية راجعة في الوقت المناسب	٠,٩٠٦**	٠,٩٠٧**	تمثيل الصوت للمعاني المعبر عنها	٠,٨٩٠**	٠,٨٦٤**
طرح الأسئلة المثيرة لتفكير الطالبات بلغة واضحة	٠,٨٦٦**	٠,٨٨٧**	تشجيع مشاركة الطالبات في الأنشطة الصفية	٠,٩٧٠**	٠,٩٦٤**			
التوزيع العادل للأسئلة الصفية بين الطالبات	٠,٩٥٢**	٠,٩٣٣**	التحدث بإيقاع صوتي متوازن ومتنوع وفقا لما يقتضيه الموقف التعليمي	٠,٩٤٠**	٠,٩٤٢**			

المجال الثاني (مهارات التواصل الانفعالي)							
التعزيز المادي (نجوم، هدايا)	٠,٩٥٢**	٠,٩٣٦**	التحرك داخل الفصل بما يدعم التواصل	٠,٩٧٥**	٠,٩٦٥**	٠,٩٨١**	٠,٩٧٠**
تشجيع الطالبات على الاستمرار والتدعيم أثناء حديثهن كحركات اليدين أوالرأس أوالابتسامة	٠,٩٧٧**	٠,٩٧٢**	استخدام تعبيرات وجه واضحة تتفق مع الرسالة المنطوقة	٠,٩٠٥**	٠,٩١٩**	٠,٩٦٠**	٠,٩٥١**
المجال الثالث (مهارات التواصل السمعي)							
التوقف عن الكلام عندما تتحدث الطالبة	٠,٩٤٠**	٠,٩١١**	منع أي مصدر للتشويش على الطالبة أثناء حديثها	٠,٩٤٥**	٠,٩٣٩**	٠,٧٨٤**	٠,٨٠٠**
التركيز مع الطالبة على المستويين الفكري والسمعي	٠,٩٥٠**	٠,٩٤٤**	منح الطالبة وقتا كافيا لإتمام ما تقوله دون مقاطعة	٠,٩٦٦**	٠,٩٥١**	٠,٨٩٩**	٠,٨٩٤**
المجال الرابع (مهارات التواصل البصري)							
النظر في أعين الطالبات أثناء الشرح	٠,٩٦٠**	٠,٩٢٩**	توزيع النظر على جميع الطالبات	٠,٩٦٩	٠,٩٣٤	٠,٩٥٥**	٠,٩٦٣**
المجال الخامس (مهارات التواصل الإنساني)							
استعمال أسماء الطالبات	٠,٩٦٨**	٠,٩٥٧**	إتاحة الفرصة للجميع في الحوارات	٠,٩٢٠**	٠,٩٢٢**	٠,٩٥١**	٠,٩٣٩**

			الصفية			الاستيضاحية حول أسلوب التعلم	
الاهتمام بمشاعر الطالبة والاستجابة لها بطرق مختلفة	٠,٩١٠**	٠,٩١٩**	العمل على بث روح الاحترام والتعاطف والعلاقات الإيجابية في البيئة الصفية	٠,٩٤٠**	٠,٩٣٢**	إضفاء لمسات من المرح من الحين لآخر كلما تطلب الموقف لخفض التوتر وكسر حدة الرتابة	٠,٩٣٤**	٠,٩٣٤**
بناء علاقات إيجابية بينها وبين الطالبات	٠,٩٦٧**	٠,٩٧٠**	تجنب استخدام أسلوب الأوامر واستبداله بأسلوب النصح والإرشاد	٠,٩٥٠**	٠,٩٥١**			

**** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل.**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعدها ومع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه موجبة ودالة إحصائياً وذات قيم متوسطة ومرتفعة، فضلاً عن كونها ذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى أن أبعاد ومحأور الدراسة تتمتع بدرجة صدق مرتفعة جدًا وعليه فإن هذه النتيجة توضح صدق عبارات محأور الاستبانة وصلاحيته للتطبيق الميداني.

الصدق البنائي:

قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد الأداة للتعرف على مدى الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون، وهي كما يوضحها الجدول رقم (٣):

جدول رقم (٣)

يوضح معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد البطاقة والدرجة الكلية للبطاقة

م	المهارات أوالأبعاد الأساسية	معامل الارتباط
١	مهارات التواصل اللفظي	٠,٩٩٣**
٢	مهارات التواصل الانفعالي	٠,٩٩٢**
٣	مهارات التواصل السمعي	٠,٩٩٠**
٤	مهارات التواصل البصري	٠,٩٨١**
٥	مهارات التواصل الإنساني	٠,٩٩٨**

**** ارتباط دال إحصائياً عند مستوى معنوية ٠,٠١**

يتضح من الجدول السابق أن جميع أبعاد البطاقة مرتبطة ارتباطًا ذا دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية للبطاقة، وهذا يدل على صدق الأداة.

ثبات بطاقة الملاحظة:

تم التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة عن طريق الاستعانة بملاحظة أخرى:

تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة عن طريق أسلوب اتفاق الملاحظين، وللتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة قامت الباحثة بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (١٠) من الطالبات المعلمات من نفس مجتمع الدراسة، حيث تمت ملاحظة كل معلمة في حصة دراسية كاملة من خلال الباحثة وملاحظة أخرى من نفس تخصص الباحثة، وذلك بعد أن قامت الباحثة بشرح عبارات بطاقة الملاحظة وكيفية استخدامها للملاحظة الأخرى، وتم حساب ثبات البطاقة عن طريق أسلوب اتفاق الملاحظين حول المهارات، وتم حساب نسبة الاتفاق عن طريق استخدام معادلة كوبر (Cooper) التالية:

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

وتم استخدام معادلة كوبر (Cooper) لمعرفة معامل الاتفاق بين الملاحظين، وتعد نسبة الاتفاق التي تزيد عن (٨٠ %) دالةً على ارتفاع ثبات بطاقة الملاحظة (الوكيل والمفتي، ١٩٩٦: ٦٢)، والجدول التالي يوضح معامل الاتفاق في الأحكام بين الملاحظتين:

جدول (٤)

يوضح معامل الاتفاق في الأحكام بين الملاحظين

البعد أوالمهارة الأساسية	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق	نسبة الاتفاق المحسوبة (معامل الاتفاق) معامل الاتفاق	نسبة الاتفاق المعيارية
مهارات التواصل اللفظي	٨٧	١٣	١٠٠	٪٨٧,٠	أكثر من ٨٠ %
مهارات التواصل الانفعالي	٤٩	١١	٦٠	٪٨١,٧	
مهارات التواصل السمعي	٤٩	١١	٦٠	٪٨١,٧	
مهارات التواصل البصري	٢٦	٤	٣٠	٪٨٦,٧	
مهارات التواصل الإنساني	٦٧	١٣	٨٠	٪٨٣,٨	
بطاقة الملاحظة ككل	٢٧٨	٥٢	٣٣٠	٪٨٤,٢	

ويتضح من خلال الجدول رقم (٤) بأن نسبة الاتفاق في الأحكام بين الملاحظتين تسأوي (٨٤,٢ %) وهي أكبر من (٨٠٪)، وهذا يدل على أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

التطبيق القبلي لأداة الدراسة:

تم تطبيق أداة الدراسة (بطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي) على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الفترة من ٢٠-١٤٤٠/١/٢٤هـ، وذلك لاختبار التكافؤ بينهما قبل البدء بتطبيق التجربة كما في الجدول رقم (٤):

جدول رقم (٥)

يبين اختبار التكافؤ للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المقياس	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	
مهارات التواصل اللفظي	الضابطة	١٤	١,٩١	٠,٧٧	٠,٠٥	٢٦	٠,٩٦	غير دالة
	التجريبية	١٤	١,٩٢	٠,٧٦				
مهارات التواصل الانفعالي	الضابطة	١٤	٢,٠٥	٠,٩٤	٠,٠٣	٢٦	٠,٩٧	غير دالة
	التجريبية	١٤	٢,٠٤	٠,٩٥				
مهارات التواصل السمعي	الضابطة	١٤	١,٩٨	٠,٧٥	٠,٠٠	٢٦	١,٠٠	غير دالة
	التجريبية	١٤	١,٩٨	٠,٨١				
مهارات التواصل البصري	الضابطة	١٤	٢,١٠	٠,٩٠	٠,٠٧	٢٦	٠,٩٤	غير دالة
	التجريبية	١٤	٢,١٢	٠,٨٨				
مهارات التواصل الإنساني	الضابطة	١٤	١,٩١	٠,٧٨	٠,٠٠	٢٦	١,٠٠	غير دالة
	التجريبية	١٤	١,٩١	٠,٧٩				
مهارات التواصل الصفي ككل (أداة الملاحظة)	الضابطة	١٤	١,٩٩	٠,٨٢	٠,٠٢	٢٦	٠,٩٩	غير دالة
	التجريبية	١٤	١,٩٩	٠,٨٣				

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه رقم (٥) أن قيمة (ت) غير دالة حيث بلغت (٠,٠٢) فيما يتعلق بمهارات التواصل الصفي ككل (بطاقة

الملاحظة)، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٩٩) وهي أعلى من (٠,٠٥) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات التواصل الصفي ككل، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين، مما يعني أن أي فروق بين متوسط درجات الطالبات المعلمات (قد يحدث) سيعود إلى تأثير المتغير المستقل (استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة).

تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة:

اتبعت الباحثة الطريقة غير المباشرة لتطبيق الاستراتيجيات ضمن المحاضرات الخاصة بمفردات المقرر لمادة (طرق التدريس الخاصة – ترب ٤١٠)، لطالبات المستوى السابع من مسار العقيدة بكلية أصول الدين، حيث أن الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي تسهم بشكل فعال في تنمية مهارات التفكير وزيادة الدافعية من خلال إدراكهم للموضوع الذي يدرسونه (الأسود، ٢٠٠٨)، حيث قامت الباحثة بتدريس المجموعة التجريبية البالغ عددها (١٤) طالبة باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة التالية: (التفكير بصوت عالٍ، استراتيجية K.W.L، العصف الذهني). ، في حين درست المجموعة الضابطة البالغ عددها (١٤) طالبة بطريقة المحاضرة الاعتيادية التي تقوم على الإلقاء المباشر من المعلم والتلقي السلبي من المتعلم، وقد بلغ عدد المحاضرات (٢٠) محاضرة بواقع محاضرتين في الأسبوع، وبذلك استغرقت المحاضرات (١٠) أسابيع، وقد تم تنفيذ الدراسة خلال الفترة من (١٤٤٠/١/٢٩هـ) إلى (١٤٤٠/٤/٤هـ)، وقد قامت الباحثة بتنويع الأساليب والأنشطة والإجراءات

في تصميم المحاضرات، وذلك من خلال ما تتضمنه المحاضرات من استراتيجيات ما وراء المعرفة من تخطيط ومراقبة وتنظيم وتقويم، تهدف إلى تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات عينة الدراسة، وذلك من خلال: تزويد الطالبات بمعلومات كافية عن مهارات التدريس (التخطيط – التهيئة –التعزيز –التغذية الراجعة –أساليب تنويع المثيرات –استعمال التقنيات التعليمية –مفهوم التواصل اللفظي –أنواع مهارات التواصل الصفي).

التطبيق البعدي لأداة الدراسة:

بعد الانتهاء من تطبيق الاستراتيجيات لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة والتي قامت الباحثة بنفسها بتدريسهما، تم إعادة تطبيق (بطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي) على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بتاريخ ٥-٦/٤/١٤٤٠هـ، ثم تم رصد النتائج لهذه البطاقة لتحليلها إحصائياً والحصول على نتائج الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الباحثة البرنامج الإحصائي ((spssلتنفيذ المعالجات الإحصائية التالية:

١. معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
٢. معامل ثبات ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

٣. اختبار(ت) ((T-testلدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والضابطة.

٤. اختبار (ت) ((T-testلدلالة الفروق بين مجموعتين مترابطتين للتعرف على الفروق بين القياسين القبلي، والبعدي لكل من المجموعتين التجريبة والضابطة.

٥. مربع "إيتا" لحساب قوة تأثير استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٦. حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لبطاقة مهارات التواصل الصفي.

نتائج الدراسة مناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة ونصه: " ما مهارات التواصل الصفي اللازم تنميتها لدى الطالبات المعلمات في كلية أصول الدين بجامعة الإمام ؟ "، قامت الباحثة بالإجابة عليه في الإطار النظري وفي إجراءات الدراسة حيث توصلت إلى قائمة بمهارات التواصل الصفي اللازم تنميتها لدى الطالبات المعلمات في كلية أصول الدين بجامعة الإمام وهذه المهارات موضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (٦)

مهارات التواصل الصفي اللازم تنميتها لدى الطالبات المعلمات

مجالات التواصل الصفي		المهارات الفرعية
مهارات التواصل اللفظي	١	وضوح الألفاظ والعبارات المستخدمة في تنفيذ الدرس
	٢	توضيح المحتوى وتبسيطه بطرق مختلفة كضرب الأمثلة عليه
	٣	طرح الأسئلة المثيرة لتفكير الطالبات بلغة واضحة
	٤	التوزيع العادل للأسئلة الصفية بين الطالبات
	٥	التعزيز اللفظي كلما تطلب الموقف ذلك
	٦	تقديم تغذية راجعة في الوقت المناسب
	٧	تشجيع مشاركة الطالبات في الأنشطة الصفية
	٨	التحدث بإيقاع صوتي متوازن ومتنوع وفقا لما يقتضيه الموقف التعليمي
	٩	التحدث بنبرة صوت واضحة ودون تردد
	١٠	تمثيل الصوت للمعاني المعبر عنها
مهارات التواصل الانفعالي	١	التعزيز المادي (نجوم، هدايا)
	٢	تشجيع الطالبات على الاستمرار والتدعيم أثناء حديثهن كحركات اليدين أوالرأس أوالابتسامة
	٣	التحرك داخل الفصل بما يدعم التواصل
	٤	استخدام تعبيرات وجه واضحة تتفق مع الرسالة المنطوقة
	٥	الابتسامة في وجه الطالبات من حين لآخر لإشعارهن بالود والأمان
	٦	الاقتراب من الطالبة لقطع شرودها الذهني أوتعديل سلوكها أوتعزيز انتباهها أوتلقي الإجابة.

مجالات التواصل الصفي		المهارات الفرعية
مهارات التواصل السمعي	١	التوقف عن الكلام عندما تتحدث الطالبة
	٢	التركيز مع الطالبة على المستويين الفكري والسمعي
	٣	منع أي مصدر للتشويش على الطالبة أثناء حديثها
	٤	منح الطالبة وقتا كافيا لإتمام ما تقوله دون مقاطعة
	٥	تلخيص ما تذكره الطالبة، ودمجه في أفكار رئيسة
	٦	مساعدة الطالبة على تفسير وتطوير أفكارها
مهارات التواصل البصري	١	النظر في أعين الطالبات أثناء الشرح
	٢	توزيع النظر على جميع الطالبات
	٣	تظهر نظرات عينيها تقبلها واهتمامها بحديث الطالبة
مهارات التواصل الإنساني	١	استعمال أسماء الطالبات
	٢	الاهتمام بمشاعر الطالبة والاستجابة لها بطرق مختلفة
	٣	بناء علاقات إيجابية بينها وبين الطالبات
	٤	إتاحة الفرصة للجميع في الحوارات الصفية
	٥	العمل على بث روح الاحترام والتعاطف والعلاقات الإيجابية في البيئة الصفية
	٦	تجنب استخدام أسلوب الأوامر واستبداله بأسلوب النصح والإرشاد
	٧	احترام حق الطالبة في إبداء رأيها وطرح الأسئلة الاستيضاحية حول أسلوب التعلم
	٨	إضفاء لمسات من المرح من الحين لآخر كلما تطلب الموقف لخفض التوتر وكسر حدة الرتابة

للإجابة عن السؤال الثاني ونصه: " ما فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام ؟ "، لتقدير استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام تم استخدام طريقة قياس مربع إيتاء (η^2) الذي يستخدم لتحديد درجة أهمية النتيجة التي ثبت وجودها إحصائياً ،والجدول رقم (٦) يوضح ذلك:

جدول رقم (٧)

قيمة معامل مربع إيتا لبيان قوة تأثير المعالجة التجريبية

المقياس	(ت)	مربع إيتا	قوة التأثير
مجالات التواصل الصفي ككل	٧,١٧	٠,٦٦	كبيرة

وبحساب قيمة (η2) في مهارات التواصل الصفي كانت النتيجة (٦٦,٠)، وهي قيمة عالية حيث بلغت (أكثر من ٠,١٤) وهي قيمة دالة إحصائياً لأنها أكبر من المحك المذكور في الدراسة، وهذا يعني أن (٦٦٪) من التباين الكلي في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام، يعود للتأثير أوالفاعلية الكبير لاستخدام استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام.

وللتحقق من درجة الفاعلية تم اختبار فروض الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني (الأول، الثاني، الثالث، الرابع، الخامس، السادس) باستخدام اختبار ت -T Test، لعينتين مستقلتين بعد التحقق من شروطه، والتأكد من تكافؤ

المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي، وفيما يلي عرض لنتائج اختبار فروض البحث المتعلقة بالسؤال الثاني وذلك على النحو التالي:

اختبار صحة الفرض الأول: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء طالبات المجموعة الضابطة وطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل اللفظي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض والتعرف على ما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل اللفظي، استخدمت الباحثة اختبار (t-test)، وجاءت النتائج في الجدول رقم (٨) كما يلي:

جدول رقم (٨)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مجال مهارات التواصل اللفظي

المجال	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مهارات التواصل اللفظي	التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية	١٤	٣,٨٣	٠,٩٠	٦,٠٧	٢٦	٠,٠٠
	التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة	١٤	١,٩٠	٠,٧٧			

قيمة ت الجدولية (٢,٠٦) عند درجات حرية (٢٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥)،

قيمة ت الجدولية (٢,٧٨) عند درجات حرية (٢٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم (٧) أعلاه:

وجود فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التواصل اللفظي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة =(٦,٠٧) وهي أكبر من قيمتها الجدولية، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠١) وهي أقل من (٠,٠٥) مما يشير إلى وجود فرق ذودلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات التواصل اللفظي ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول أعلاه يتبين أن الفروق لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات مهارات التواصل اللفظي لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٣,٨٣) وبتقدير عالي، في حين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي (١,٩٠) وبتقدير منخفض، مما يدل على مساهمة استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام.

وقد تحدد مستوى الموافقة الذي يعني تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم على تحقق العبارة من حيث كونها (عالية جدًا- عالية- متوسطة- منخفضة- منخفضة جدًا) من خلال العلاقة التالية[١]:

مستوى الموافقة= ن-١/ن أي أن مستوى الموافقة= ٥-١/٥ =٠,٨

---

(١) جابر عبد الحميد وأحمد خيرى كاظم(١٩٨٦). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة: دار النهضة العربية, ص٩٦.

وبذلك يكون (منخفض جدًا= من ١ وحتى (١ + ٠,٨) أي ١,٨، منخفض= من ١,٨ وحتى (١,٨ + ٠,٨) أي ٢,٦، متوسط= من ٢,٦ وحتى (٢,٦ + ٠,٨) أي ٣,٤، وعالية= من ٣,٤وحتى (٣,٤ + ٠,٨) أي ٤,٢، وعالية جدًا= من ٤,٢ وحتى (٤,٢ + ٠,٨) أي ٥)

وعليه يتم قبول الفرض البديل "والذي نصه: يوجد فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل اللفظي لصالح المجموعة التجريبية.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء طالبات المجموعة الضابطة وطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل الانفعالي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض والتعرف على ما إذا كان هناك فرق ذودلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل الانفعالي، استخدمت الباحثة اختبار (t-test)، وجاءت النتائج في الجدول رقم (٨) كالتالي:

جدول رقم (٩)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مجال مهارات التواصل الانفعالي

المجال	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مهارات التواصل الانفعالي	التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية	١٤	٣,٨٠	٠,٩٣	٦,٣٧	٢٦	٠,٠٠
	التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة	١٤	١,٨٠	٠,٧٢			

قيمة ت الجدولية (٢,٠٦) عند درجات حرية (٢٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥)،

قيمة ت الجدولية (٢,٧٨) عند درجات حرية (٢٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم (٨) أعلاه:

وجود فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التواصل الانفعالي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة =(٦,٣٧) وهي أكبر من قيمتها الجدولية، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠١) وهي أقل من (٠,٠٥) مما يشير إلى وجود فرق ذودلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات التواصل الانفعالي ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول أعلاه يتبين أن الفروق لصالح التطبيق البعدي للمجموعة

التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات مهارات التواصل الانفعالي لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٣,٨٠) وبتقدير عالي، في حين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي (١,٨٠) وبتقدير منخفض جداً، مما يدل على مساهمة استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الانفعالي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام.

وعليه يتم قبول الفرض البديل " والذي نصه: يوجد فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل السمعي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض والتعرف على ما إذا كان هناك فرق ذودلالة إحصائية بين أداء طالبات المجموعة الضابطة وطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل السمعي، استخدمت الباحثة اختبار (t-test)، وجاءت النتائج في الجدول رقم (١٠) كالتالي:

جدول رقم (١٠)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مجال مهارات التواصل السمعي

المجال	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مهارات التواصل السمعي	التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية	١٤	٣,٩٦	٠,٨١	٧,١٣	٢٦	٠,٠٠
	التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة	١٤	١,٨٦	٠,٧٦			

قيمة ت الجدولية (٢,٠٦) عند درجات حرية (٢٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥)،

قيمة ت الجدولية (٢,٧٨) عند درجات حرية (٢٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم (٩) أعلاه:

وجود فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التواصل السمعي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة =(٧,١٣) وهي أكبر من قيمتها الجدولية، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠١) وهي أقل من (٠,٠٥) مما يشير إلى وجود فرق ذودلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات التواصل السمعي، ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول أعلاه يتبين أن الفروق لصالح التطبيق البعدي للمجموعة

التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات مهارات التواصل السمعي لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٣,٩٦) وبتقدير عالي، في حين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي (١,٨٦) وبتقدير منخفض، مما يدل على مساهمة استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل السمعي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام.

وعليه يتم قبول الفرض البديل " والذي نصه: يوجد فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل السمعي لصالح المجموعة التجريبية.

الفرضية الرابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل البصري.

وللتحقق من صحة هذا الفرض والتعرف على ما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين أداء طالبات المجموعة الضابطة وطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل البصري، استخدمت الباحثة اختبار (t-test)، وجاءت النتائج في الجدول رقم (١١) كالتالي:

جدول رقم (١١)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مجال مهارات التواصل البصري

المجال	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مهارات التواصل البصري	التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية	١٤	٤,٦٢	٠,٤١	٨,٤٠	٢٦	٠,٠٠
	التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة	١٤	٢,٣٦	٠,٩٢			

قيمة ت الجدولية (٢,٠٦) عند درجات حرية (٢٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥)،

قيمة ت الجدولية (٢,٧٨) عند درجات حرية (٢٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٠) أعلاه:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التواصل البصري حيث بلغت قيمة ت المحسوبة =(٨,٤٠) وهي أكبر من قيمتها الجدولية، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠١) وهي أقل من (٠,٠٥) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات التواصل البصري ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول أعلاه يتبين أن الفروق لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (التي استخدمت بعض استراتيجيات ما

وراء المعرفة) حيث بلغ متوسط درجات مهارات التواصل البصري لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٤,٦٢) وبتقدير عالي جداً، في حين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي (٢,٣٦) وبتقدير منخفض، مما يدل على مساهمة استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل البصري لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام.

وعليه يتم قبول الفرض البديل " والذي نصه: يوجد فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل البصري لصالح المجموعة التجريبية.

الفرضية الخامسة: لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل الإنساني.

وللتحقق من صحة هذا الفرض والتعرف على ما إذا كان هناك فرق ذودلالة إحصائية بين أداء طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل الإنساني، استخدمت الباحثة اختبار (t-test)، وجاءت النتائج في الجدول رقم (١٢) كالتالي:

جدول رقم (١٢)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مجال مهارات التواصل الإنساني

المجال	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مهارات التواصل الإنساني	التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية	١٤	٤,٠٩	٠,٧٨	٧,٢١	٢٦	٠,٠٠
	التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة	١٤	١,٩٦	٠,٧٨			

قيمة ت الجدولية (٢,٠٦) عند درجات حرية (٢٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥)،

قيمة ت الجدولية (٢,٧٨) عند درجات حرية (٢٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم (١١) أعلاه:

١-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التواصل الإنساني حيث بلغت قيمة ت المحسوبة =(٧,٢١) وهي أكبر من قيمتها الجدولية، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠١) وهي أقل من (٠,٠٥) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات التواصل الإنساني، ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول أعلاه يتبين أن الفروق لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (التي استخدمت بعض

استراتيجيات ما وراء المعرفة) حيث بلغ متوسط درجات مهارات التواصل الإنساني لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٤,٠٩) وبتقدير عالي، في حين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي (١,٩٦) وبتقدير منخفض، مما يدل على مساهمة استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الإنساني لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام.

وعليه يتم قبول الفرض البديل " والذي نصه: يوجد فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل الإنساني لصالح المجموعة التجريبية.

الفرضية السادسة: لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل الصفي ككل.

وللتحقق من صحة هذا الفرض والتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل الصفي ككل، استخدمت الباحثة اختبار (t-test)، وجاءت النتائج في الجدول رقم (١٣) كالتالي:

جدول رقم (١٣)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مجال مهارات التواصل الصفي ككل

المجال	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مهارات التواصل الصفي ككل	التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية	١٤	٤,٠٦	٠,٧٦	٧,١٧	٢٦	٠,٠٠
	التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة	١٤	١,٩٨	٠,٧٨			

قيمة ت الجدولية (٢,٠٦) عند درجات حرية (٢٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥)،

قيمة ت الجدولية (٢,٧٨) عند درجات حرية (٢٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٣) أعلاه:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التواصل الصفي ككل حيث بلغت قيمة ت المحسوبة =(٧,١٧) وهي أكبر من قيمتها الجدولية، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠١) وهي أقل من (٠,٠٥) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات التواصل الصفي ككل ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول أعلاه يتبين أن الفروق لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (التي استخدمت بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة) حيث بلغ متوسط درجات مهارات التواصل

الصفي ككل لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٤,٠٦) وبتقدير عالي، في حين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي (١,٩٨) وبتقدير منخفض، مما يدل على مساهمة استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي ككل لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام.

وعليه يتم قبول الفرض البديل " والذي نصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل الصفي ككل لصالح المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج:

يتضح من نتائج جدأول أرقام (٨ – ٩ –١٠ – ١١ –١٢، ١٣) والتي تناولت مهارات التواصل الصفي (اللفظي والانفعالي والسمعي والبصري والإنساني والمهارات ككل) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية حيث ترأوحت قيم (ت) المحسوبة بين (٦,٠٧) و(٨,٤٠)، وتعزوالباحثة هذه النتائج إلى أن استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة له أثر في كبير على تنمية هذه المهارات لدى الطالبات المعلمات، ويرجع ذلك إلى:

١. استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة يتيح فرصاً للطالبات على طرح أفكارهن دون تخوف وإطلاق إبداعاتهم دون خوف من السخرية أوالاستهزاء من الأفكار المطروحة، حيث تقوم الطالبة بمناقشة المعاني

والأفكار، وكيف تم استخدام المعرفة السابقة، حيث يتم تعويدهن على طرح الأسئلة على أنفسهن في أثناء المرور بخطوات الحل مما ساعد على نموهذه المهارات لديهن، وبما أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تتيح للطالبات القدرة على طرح الأفكار والمناقشة بما يعني امتلاكهن قدراً كبيراً من الثقة بالنفس وهذه الثقة تعود بالإيجاب على تنمية قدرتهن على التواصل الصفي الفعال بخلاف الطالبات اللاتي لا تمتلكن ثقة في أنفسهن فمن الطبيعي أن تكون قدرتهن على التواصل الفعال منخفضة خوفاً من الخطأ أوعدم القدرة على استمرار في التواصل أوالتلعثم أثناء التواصل أوالتعرض للسخرية من مستمعاتهن.

٢. أن الإجراءات والخطوات التي تم تدريس المجموعة التجريبية وفقاً لها قد طور أداء هذه المهارات فعندما تستمع الطالبة وتفكر فيما تستمع إليه، وتستنج أفكار جديدة، أوتطرح أسئلة على نفسها وزميلتها تتابع وتستمع إلى كل ذلك باهتمام، وتوجه نظرها إلى ما فاتها وما وقعت فيه من أخطاء كل هذه الإجراءات فيها تنشيط للذهن وقد ساعدت في تحسين مهارات التواصل الصفي سواء كانت لفظية أوغير لفظية.

٣. كان لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة دوراً في توضيح المحتوى وتبسيطه للطالبات بطرق مختلفة كضرب الأمثلة عليه، وطرح الأسئلة المثيرة لتفكير الطالبات بلغة واضحة، تقديم تغذية راجعة في الوقت

المناسب مما كان له الأثر الإيجابي في تحسين مستوى التفاعل مع الطالبات في المجال الانفعالي والبصري والسمعي والإنساني.

٤. يساعد التدريس من خلال استراتيجيات ما وراء المعرفة على تشجيع الطالبات على الاستمرار والتدعيم أثناء حديثهن كحركات اليدين أوالرأس أوالابتسامة، والتركيز مع الطالبة على المستويين الفكري والسمعي، مساعدة الطالبة على تفسير وتطوير أفكارها مما جعل الطالبات محوراً للعملية التعليمية بدلاً من المعلمة.

٥. وفرت استراتيجيات ما وراء المعرفة مواقف وخبرات تعليمية حقيقة، توجه الطالبات نحوالعمل والتفاعل الصفي وتتطلب منهم المثابرة والإتقان.

٦. طورت استراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة في تدريس المجموعة التجريبية مهارات التواصل الصفي مما أدى إلى زيادة ثقة الطالبات بأنفسهن والذي يظهر في الاهتمام بمشاعر الطالبات، وبناء علاقات إيجابية بينها وبين الطالبات، إتاحة الفرصة للجميع في الحوارات الصفية، والعمل على بث روح الاحترام والتعاطف والعلاقات الإيجابية في البيئة الصفية، واحترام حق الطالبة في إبداء رأيها وطرح الأسئلة الاستيضاحية حول أسلوب التعلم، وإضفاء لمسات من المرح من الحين لآخر كلما تطلب الموقف لخفض التوتر وكسر حدة الرتابة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات التالية:

دراسة (عبد العزيز، ٢٠٠٦) حيث أظهرت نتائجها أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس التاريخ للصف الأول الثانوي ساعد على قيام المتعلم بدور نشط وإيجابي وتحمل المسؤولية أثناء عملية التعلم مما أدى إلى تنمية بعض مهارات التفكير التاريخي، ودراسة (سعيد والقرون، ٢٠١٠) والتي أشارت إلى فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة الرياضيات، ودراسة (خلود التميمي، ٢٠١٢) التي أثبتت نتائجها فاعلية برنامج مقترح قائم على ما وراء المعرفة في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مقرر البلاغة لدى طالبات الصف الثالث ثانوي، ودراسة (أحمد ومحفوظ، ٢٠١٣) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل والاتجاه نحوالمقررات التربوية والعلمية لطلاب قسم الكيمياء، ودراسة (أبوجحجوح، ٢٠١٤) حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الكفاءة الذاتية واتخاذ القرار، ودراسة (عزيزة الرويس، ٢٠١٥) التي أظهرت نتائجها فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية K.W.L في تحصيل طالبات كلية التربية في مقرر "المناهج العامة "، ودراسة (السبيعي، ٢٠١٦) حيث أظهرت نتائجها فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية k.w.l في تصويب أنماط الفهم الخطأ في بعض مفاهيم مادة الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، ودراسة (نادية العتيبي، ٢٠١٧) التي اثبتت نتائجها فاعلية استخدام بعض

استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، ودراسة (الشلاش، ٢٠١٧) التي توصلت إلى فاعلية استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة شقراء.

ولعل العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارات التواصل اللفظي في الدراسة الحالية تتضح من خلال أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تسهم إيجابياً في العديد من المتغيرات خاصة العقلية كما وضحت ذلك الدراسات السابقة، ويأتي هذا الإسهام الإيجابي في الدراسة الحالية من خلال ما تحدثه استراتيجيات ما وراء المعرفة من تنمية وتعميق لقدرات الطالبات على التفكير الإيجابي وامتلاك مهارات إبداء الرأي والتعبير عنه بطلاقة مع الاستدلال عليه وتقديم الحجج والبراهين، بالإضافة لامتلاك القدرة على المناقشة والنقد البناء لما يعرض عليهن، ولا شك أن امتلاك هذه المهارات يعود بالإيجاب على مهارات التواصل الصفي الفعال باعتبار أن هذه المهارات تتطلب امتلاك الطالبات الثقة بالنفس وهذه الثقة تأتي بناء على امتلاك الطالبات للمهارات السابقة التي تعود في جزء كبير منها لاستراتيجيات ما وراء المعرفة.

وحول اتفاق أواختلاف نتائج هذه الدراسة مع نتائج البحوث والدراسات السابقة فقد تم التوضيح سابقاً بأنه في حدود علم الباحثة لم تجرَ دراسة سابقة حأولت الربط بين استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وتنمية مهارات التواصل الصفي للطالبات المعلمات، إلا أنه بشكل عام هناك أثر كبير لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية تحصيل الطلبة، وهذا ما

أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة إلى وجود أثر كبير لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية العديد من المهارات المختلفة لدى الطالبة في كافة المراحل التعليمية.

ومن خلال ما سبق نجد أن نتائج الدراسة الحالية أكدت فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

***

التوصيات:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. تشجيع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات على توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس نظراً لفاعليتها في تنمية مهارات ومعارف الطلاب.

٢. تضمين برامج إعداد المعلم وحدات تدريسية حول مهارات التواصل الصفي ودور المعلم في تنميتها لدى الطلاب.

٣. ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التواصل الصفي المختلفة من قبل المعلمين والمعلمات من خلال استخدام الاستراتيجيات التي تجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية.

٤. تدريب الطالبات المعلمات على كيفية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال مقررات طرق التدريس والتربية العملية.

٥. تضمين استراتيجيات ما وراء المعرفة في مفردات ومقررات المواد الدراسية التربوية المختلفة.

المقترحات:

لإكمال الجهد المبذول في هذه الدراسة، توصي الباحثة بإجراء البحوث والدراسات التالية مستقبلاً:

١. إجراء دراسات تجريبية على مقررات التخصصات التربوية المختلفة بالجامعات السعودية للتأكد من فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة الأخرى في تنمية معارف ومهارات المتعلمين.

٢. دراسة مقارنة لبعض استراتيجيات ما وراء المعرفة من حيث التأثير على بعض المتغيرات الأخرى المرتبطة بمهارات التدريس.

٣. فاعلية استراتيجيات مختلفة في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى معلمات التخصصات الأخرى.

٤. دراسة تتبعية لمعرفة أثر بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في الميدان العملي.

***

المراجع العربية:

- إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٥). **التفكير من منظور تربوي**. عالم الكتب: القاهرة.
- أبوجحجوح، يحيى محمد. (٢٠١٤). فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية الاستدلال العلمي والكفاءة الذاتية ومهارة اتخاذ القرار في تدريس العلوم لدى الطلبة / المعلمين. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**. ج٨. ع ١. ١٩٢-٢١٣.
- أبوالنصر، مدحت. (٢٠٠٨). **التفكير الابتكاري والإبداعي طريقك إلى التميز والنجاح**. المجموعة العربية للتدريب والنشر: القاهرة.
- أحمد، هبة عبدالمحسن. (٢٠١٧). برنامج مقترح في الاقتصاد المنزلي قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة وأثره في تنمية الوعي الاستهلاكي لدى طالبات كلية التربية بسوهاج. **مجلة جمعية الثقافة من أجل التنمية**. س ١٨. ع ١٢٣. ٢٩١- ٣٧٤.
- أحمد، بسمة محمد. (٢٠١٢). أثر برنامج تدريسي على مهارات التواصل الصفي الشفوي في أداء طلبة التربية العملية في كلية التربية – ابن الهيثم – جامعة بغداد. **مجلة العلوم التربوية والنفسية** – العراق. ع ٩٠. ٤٦١ – ٤٧٤.
- أوتشيدا، دونا ؛ سيترون، مارفين ؛ ماكينزي، غلوريتا. (٢٠٠٤). إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين. ترجمة: محمد نبيل نوفل. الدار المصرية اللبنانية: القاهرة.
- بدر، بثينة محمد. (٢٠٠٦). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة. المركز العربي للتعليم والتنمية. **مجلة مستقبل التربية العربية** – القاهرة. ج ٢. ع ٤١. ١١٤ – ١٣٦.

- البكر، رشيد بن النوري. (٢٠٠٨). **تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي**. مكتبة الرشد: الرياض،ط ٣.
- بهلول، إبراهيم أحمد. (٢٠٠٣). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. **مجلة القراءة والمعرفة**. مصر، (٣٠)، ١٤٨ – ٢٨٠.
- الترتوري، محمد والقضاة، محمد. (٢٠٠٥). **المعلم الجديد**.
- التميمي، خلود. (٢٠١٣) برنامج مقترح لتدريس البلاغة قائم على ما وراء المعرفة وفاعليته في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمدينة الرياض. رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة إلى قسم المناهج وطرق التدريس –كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- جواد، ابتسام وعباس، نسرين. (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (k.w.l.h)في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة الفيزياء. **مجلة كلية التربية الأساسية**. جامعة بابل. ع ١٣.
- خميس، عبدالله ومحفوظ، الصادق. (٢٠١٣)، أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل والاتجاه لطلاب قسم الكيمياء نحومقرر أصول التربية. المؤتمر العلمي العربي السادس والأول للجمعية المصرية لأصول التربية بالتعأون مع كلية التربية ببنها بعنوان " التعليم، وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي " – مصر. ج٣. ١٤٥٥-١٤٨٢.
- رهيو، سحر ومحمد، هناء. (٢٠١٣). تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة في فاعلية الذات دراسة تحليلية في كلية الإدارة والاقتصاد – جامعة القادسية. مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية. م ١٥. ع ٣. ٨٥ – ١١٤.
- الرويثي، إيمان محمد. (٢٠٠٩). التدريس من منظور التفكير فوق المعرفي. دار الفكر: عمان.
- الرويس، عزيزة. (٢٠١٥). فاعلية استخدام استراتيجية (K.W.L) في تحصيل طالبات كلية التربية في مقرر المناهج العامة. **مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية**. س ١٠. ع ٢، ٢٢٣-٢٣٤.

- زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٧). أساسيات الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم: المفهومات والممارسات. الدار الصولتية للتربية: الرياض.
- زيتون ،كمال عبد الحميد. (٢٠٠٨). تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية. عالم الكتب: القاهرة.
- سعادة، جودت أحمد. (٢٠١٥). مهارات التفكير والتعلم. دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع: عمان.
- سعيد، ردمان والقرون، علي. (٢٠١٠). فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في الرياضيات في الجمهورية اليمنية. **مجلة كلية التربية بأسيوط** – مصر. ج ٢٦. ع١. ٣٨٧ – ٤١٦.
- سلمان، هدى محمد. (٢٠١٧). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة عند طلبة كلية التربية في مادة طرائق التدريس. **مجلة البحوث التربوية والنفسية** – جامعة بغداد. ع ٥٣. ٣١٩ – ٣٤١.
- شحاتة، حسن والنجار، زينب. (٢٠١١). ط ٢، معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية: القاهرة.
- الشلاش، عمر. (٢٠١٧). أثر استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة شقراء. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية** – جامعة بابل. ع ٣٦. ١٧٣- ٢٠٠.
- شهاب، منى عبد الصبور. (٢٠٠٠). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. **مجلة التربية العلمية**. المجلد الثالث. العدد الرابع. ١ – ٤٠.
- عبدالعزيز، السعيد الجندي. (٢٠٠٦). أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس التاريخ على تنمية مهارات التفكير التاريخي والاتجاه

نحودراسة التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية** – جامعة بنها – مصر. ج ١٦. ع ٦٨. ٩٢-١٢١.

- عبداللاه، نايل. (٢٠٠٩). أثر استخدام المعلمين استراتيجيات التواصل اللفظي على كفاية الإنتاج اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها. **مجلة كلية التربية ببور سعيد** – مصر. ج٣. ع٥. ٨٠ – ١٠٦.
- العتيبي. نادية. (٢٠١٧). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية التربية – جامعة الطائف.
- عرار، مهدي أسعد (٢٠٠٧). البيان بلا لسان. دار الكتب العلمية: بيروت.
- العريني، أحمد. (٢٠١١). مدى توافر مهارات الاتصال غير اللفظية لدى هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة، رسالة ماجستير مقدمة إلى الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك- كلية الآداب والتربية – قسم العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية.
- عكاشة، محمود وضحا، إيمان. (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعأوني على سلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي. **المجلة العربية لتطوير التفوق**. ع ٥. ١٠٨ – ١٥٠.
- عمارة، أسامة. (٢٠١٢). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على تطور بعض المهارات التدريسية للطالب المعلم. **مجلة بحوث التربية الرياضية** – مصر. ج ٤٦. ع ٨٩. ١٧٣-٢٠٦.
- قاسم، محمد والنقبي، علي. (٢٠٠٥). مهارات التواصل الصفي ومستوى أدائها لدى معلمي اللغة العربية والعلوم بالمرحلة الابتدائية. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**- مصر. ع ١٠٣. ٢٠٢ – ٢٤٣.
- كلوب، فتحي. (٢٠١١). مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التواصل غير اللفظي من وجهة نظر مشرفيهم في محافظات عزة. مؤتمر "التواصل والحوار

التربوي، نحومجتمع فلسطيني أفضل " الجامعة الإسلامية – غزة – فلسطين. ٥٣٣- ٥٧٢.

- اللقاني، أحمد والجمل، علي. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. عالم الكتب: القاهرة، ط٣.
- منصور، مصطفى. (٢٠١١). التواصل غير اللفظي في المواقف التربوية: دراسة تأصيلية. مؤتمر "التواصل والحوار التربوي، نحومجتمع فلسطيني أفضل " الجامعة الإسلامية – غزة – فلسطين. ١٥٥- ١٨٥.
- الناقة، صلاح والعيد، إبراهيم. (٢٠١١). مهارات التواصل الصفي ومستوى أدائها لدى معلمي اللغة العربية والعلوم بالمرحلة الأساسية. مؤتمر "التواصل والحوار التربوي، نحومجتمع فلسطيني أفضل " الجامعة الإسلامية – غزة – فلسطين. ٣٤١ – ٣٨٩.
- نشواتي، عبد المجيد. (١٩٩٦). **علم النفس التربوي**. دار الفرقان: الأردن.
- الهاشمي، عبدالرحمن والدليمي، طه. (٢٠٠٨). **استراتيجيات حديثة في فن التدريس**. دار الشروق: عمان.
- الهباد، فهد وإبراهيم، إسماعيل. (٢٠١١). تقويم التربية العملية في كلية المعلمين بالجوف بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالب المعلم. **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية** – السعودية. ج ٢٣. ع ١. ١-٣٦.
- جابر عبد الحميد وأحمد خيرى كاظم. (١٩٨٦). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة: دار النهضة العربية.

***

المراجع الأجنبية:

- Fisher ،R. (2005): "Thinking Skills" - http//www. standards. dfes.gov.uk.
- Flavell, J.H.(1987).Spcculations About the nature and development of Metacognition(in) Franz, E. & Rainer, H(Eds). Met cognition, Motivation and Understanding. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates Puplishers.
- Georgides، P. (2004 ،a) Making pupils conceptions of electricity more durable by means of situated metacognition. International Journal of science Education، 26 (1)، 85-99.
- Lee, M . & Baylor, A. (2006):" Designing Metacognitive Maps for Web-Based learning Center for Research of Innovative Technologies for Learning (RITL), Florida State University, USA, Educational Technology& Society, vol.,9,no.,1, pp:344-348

- Lee, M . & Baylor, A. (2006):" Designing Metacognitive Maps for Web-Based learning Center for Research of Innovative Technologies for Learning (RITL), Florida State University, USA, Educational Technology& Society, vol.,9,no.,1, pp:344-348

***

فاعلية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية لتنمية التحصيل الدراسي ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا في مقرر الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية

د. محمد زيدان عبدالله ال محفوظ

قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة الملك خالد

د. محمد عوض محمد السحاري

قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة الملك خالد

فاعلية استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية لتنمية التحصيل الدراسي ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا في مقرر الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية

د. محمد زيدان عبدالله ال محفوظ د. محمد عوض محمد السحاري
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الملك خالد

تاريخ تقديم البحث: ٨/ ٢/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:٦/ ٤/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

هدف البحث إلى تعرف فاعلية استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية لتنمية التحصيل ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا في مقرر الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية. وتضمن مجتمع البحث طلاب الصف الثاني الثانوي بأبها، وعينة البحث بلغت (٥٠) طالباً تم توزيعهم على مجموعتين، المجموعة التجريبية وبلغ عدد طلابها (٢٥) طالباً، والمجموعة الضابطة وبلغ عدد طلابها (٢٥) طالباً، ولغرض البحث تم استخدام المنهج شبه التجريبي. وتم استخدام أداتين هما: اختبار تحصيلي، ومقياس للتعلم المنظم ذاتياً. وقد توصل البحث إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية. وقد توصل البحث أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي، وفي مقياس التعلم المنظم ذاتياً لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية الخرائط الذهنية – التحصيل – مهارات التعلم المنظم ذاتيًا – المرحلة الثانوية.

The effectiveness of using Mind Maps Strategy in Teaching Jurisprudence to develop the Academic Achievement and Self-Regulated Learning for Secondary school students

Dr. Mohammed zaidan Almahfud
Associate Professor

Dr. Mohammed Awad AL Sahari
Associate Professor

College of Education- King Khalid University

Abstract:

The current study aims to use mind maps strategy of jurisprudence teaching to develop the achievement and Self-Regulated Learning skills for the second grade. The sample of this study has (50) students divided into two groups; (25) students in the experimental group and (25) students in the control group, the experimental curriculum has been used with two tools; the summative assessment and the Self-Regulated Learning scale.

The study concluded that there are static differences between the average marks of the two groups in favor of the experimental group and concluded that there are differences between the average marks and the experimental average level of the student's grades on the Self-Regulated Learning scale in favor of the experimental group.

key words: Mind maps strategy - Achievement - Self-Regulated Learning skills - Secondary schools.

مقدمة:

يتميز العالم المعاصر بالتغير السريع والتطور الهائل في جميع المجالات بشكل عام وفي مجال العلم والتكنولوجيا بشكل خاص، وقد واكب هذا التطور تحولاً في البحث العلمي؛ بحيث تغيرت النظرة إلى العملية التعليمية فلم تعد نتاج عوامل خارجية كالمعلم والمنهاج والبيئة التعليمية فقط، وإنما هناك عوامل داخلية مؤثرة بشكل كبير جدًا في عملية التعلم، مثل قدرة المتعلم على التفكير.

فينبغي التأكيد على تحقيق التوازن في العملية التعلمية من خلال تعزيز الإبداع واستخدام القدرات العقلية، حيث يعد التعليم من أجل تنمية التحصيل والتعلم المنظم ذاتيًا هدفاً إستراتيجياً للتعليم في الدول المتقدمة، إذ يمكن ذلك المتعلم من التعامل بكفاءة وفاعلية مع تزايد المعرفة ومتغيرات العالم المعاصر الذي يعتمد على التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات كعوامل محفزة للتقدم والتطور الحضاري.

ويؤكد هلال (٢٠٠٧) على أن الخرائط الذهنية تعد أداة مساعدة على التعلم والتفكير، تتشكل وتتفرع بنفس الطريقة المتسلسلة للخلايا العصبية المنتشرة على خلايا المخ، مما يعطي قوة ترجع إلى أنها لها نفس النهج التفكيري للإنسان، الأمر الذي يجعلها تتوافق وتكون أسلوب عمل المخ البشري وتتوافق مع النواميس الطبيعية في الحياة.

وتعد الخرائط الذهنية إستراتيجية تعمل على تنمية مهارات التفكير بأنواعه المختلفة، وكذلك تحسن فهم الطلاب للمفاهيم العلمية واتجاهاتهم نحو

التعلم (Akinoglu; Yasar, 2007)، وتستند الخرائط الذهنية إلى النظرية البنائية، لأنها تجمع بين رسم وكتابة المعلومات، إذ يقوم المعلم والطالب فيها بتنظيم المادة المكتوبة ليسهل على العقل استيعابها وتذكرها .(Buzan, 1995) وقد كان الإسلام سباقًا في التأكيد على أهمية تنشيط واستخدام القدرات الذهنية في التعليم، فقد أخرج النسائي عن عبدالله بن مسعود رضي الله عنه أن رسول الله (ﷺ) استخدم القدرات الذهنية في تعليم الصحابة؛ حيث رسم خطًا مستقيمًا وقال (ﷺ): هذه سبيل الله، وخطًا عن يمينه وخطًا عن شماله وقال(ﷺ): هذا سبيل الشيطان، فأوضح لهم بذلك الفرق بين طريق الهداية والصواب وطريق النار (هلال، ٢٠٠٧).

ويتضح مما سبق ضرورة الاهتمام باستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية الحديثة، مثل الخرائط الذهنية لاكتساب المفاهيم الفقهية؛ حيث، "إنها تقدم مفتاحًا للمفاهيم المتضمنة في موضوع معين من خلال العلاقات المرتبطة بها في تصميم تعليمي مثير وجذاب، مما يساعد الطلاب على الفهم الجيد لتلك المفاهيم وتيسر دمجها في البنية المعرفية" (سالم،٢٠١٣، ٤٧).

ويشير بوزان إلى أن الخرائط الذهنية ((Mind mappingهي "الطريقة الأسهل لحفظ المعلومات داخل العقل واستخراجها منه، كما يرى أنها وسيلة إبداعية وفاعلة خاصة في القراءة والمراجعة وتدوين الملاحظات والاستعداد للامتحانات" (بوزان، ٢٠٠٩: ٦).

كما أوضح بوللارد ((Pollard, 2012, 28أن الخرائط الذهنية تتعامل مع المخ على أنه عبارة عن نصفين لكل منهما أنشطته الخاصة؛ فاستخدام

الكلمات وتدوين الملاحظات المرتبطة بالخرائط الذهنية يسيطر عليها الجانب الأيسر من المخ كما ترتبط بالجانب الأيمن من المخ عن طريق اللغة البصرية التي تعتمد عليها، فهي تعمل على تشغيل نصفي الدماغ معاً أثناء حدوث التعلم.

وتعد الخرائط الذهنية من أهم التقنيات التي تعمل على توظيف القدرة الذهنية في عمليتي التعليم والتعلم، ومن مسمياتها خرائط العقل وخرائط الذهن وخرائط التفكير وهي: تقنية رسومية قوية تزود المتعلم بمصابيح تساعده على استثمار طاقة عقله وتحويلها إلى منتج عقلي يظهر على شكل كلمات، صور وألوان ورموز بإيقاع وأسلوب قوي منبعه الحرية المطلقة في استخدام طاقة العقل (السلطي، ٢٠٠٧).

واستخدام الخرائط الذهنية يساعد في التخطيط والتنظيم وعمل المشاريع، نظراً لإيجاد العلاقات بين الأفكار بطريقة علمية منطقية، فتتضمن رسم شكل يماثل كيفية قراءة الذهن للمعلومة وتعد من أسرع الطرق لتحقيق الأهداف وتنمية مهارات التفكير (هلال، ٢٠٠٧).

ويعد التحصيل الدراسي من المعايير التي يعتمد عليها في تقييم المستوى الدراسي لأي طالب، وهو المحصلة التي يملكها الطالب من المعلومات التي اكتسبها خلال مسيرته الدراسية؛ حيث إن الفرد خلال مروره بالمراحل الدراسية المختلفة يتدرج في تحصيله تباعًا للمرحلة التي يمر بها، وتعد المراحل الدراسية المتقدمة مكملة للمراحل السابقة مع زيادة في المعلومات من حيث الكم والنوع.

ويعد انخفاض التحصيل الدراسي لدي الطلاب أحد أهم المشكلات الرئيسة في مجال التعليم، والتي تؤثر بدورها سلبيًا على الطالب وعلى المجتمع، فهي تسبب الإحباط وضعف الدافعية ونقص القدرة على التفكير وتكون اتجاهات سلبية نحو دراسة المواد الدراسية، وهذا يؤثر على نمو الثروة البشرية (الكبيسي، الحياني، ٢٠٠٤، ١٣٦)، وعليه فيجب الاهتمام بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب وذلك من خلال استخدامهم لبرنامج متعدد المداخل قائم على التعلم المنظم ذاتيًا، وأساليب التعلم والتعلم الوجداني (نور الدين، ٢٠١٦، ٤١٥).

ويعد التحصيل الدراسي من أهم المؤشرات التي تعتمد عليها المؤسسات التعليمية في معرفة مدى تحقيق أهدافها، وتتضح أهميته من خلال تقرير نتيجة المتعلم للانتقال من مرحلة تعليمية إلى المرحلة التي تليها، تحديد نوع الدراسة والتخصص الذي سينتقل إليه المتعلم لاحقًا، معرفة القدرات الفردية والخاصة للمتعلم وإمكانياته، يعمل التحصيل الدراسي على تحفيز الطلاب على الاستذكار وبذل الجهد. ويعد التحصيل الدراسي وسيلة فعالة يتعرف المتعلمون من خلالها على مدى تقدمهم، الأمر الذي يترتب عليه تحفيزهم لطلب المزيد من التقدم. ويساعد المعلم على معرفة مدى استجابة المتعلمين لعملية التعلم (بن يوسف، ٢٠٠٨، ٤٤-٤٥).

ونظراً للتحديات والتطورات الهائلة والسريعة في شتى فروع المعرفة وتزايد الأعداد المقبلة على التعليم، فينبغي إعادة النظر في الأساليب التربوية التي تلائم هذا الوضع ووضع الحلول المناسبة، مثل التعلم المنظم ذاتيا، إذ يتيح هذا

النوع من التعلم الفرصة للمتعلمين للتعلم المستمر طوال الحياة إلى جانب التفوق في الدراسة (حسن، ١٩٩٥)، وتؤكد أعمال باندورا ((Bandura، وآراء فيوتشكي ((Vygotskii، وآراء المدرسة المعرفية الاجتماعية، والنظرية البنائية على عمليات التعلم المنظم ذاتيًا والاهتمام بها، إذ أكدت هذه النظريات على مبادئ وآراء التعلم، والتي يمكن اعتبارها بمثابة مفاهيم للتعلم المنظم ذاتيًا، والتي كان لها الأثر في تحديد مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا (رشوان، ٢٠٠٦).

فالتعلم ليس عملية اكتساب معلومات فقط بل تتعدها إلى كونها عملية فاعلة يبني فيها المتعلم المعلومة والمهارة، الأمر الذي يسهم في تحسين مستوى الانتاج المعرفي لديه، ومن ثم فإن دور المعلم تقديم المساعدة للطالب إلى حين نمو قدراته الذاتية، أما المتعلم فهو من يقوم بعملية التنظيم الذاتي لتعلمه بالاعتماد على التقييم الذاتي (كامل، ٢٠٠٢).

وينظر إلى التعلم المنظم ذاتيًا أنه عملية تتضمن تحكم المتعلم في سلوكه ودافعيته وإدراكه للمهمة الدراسية متضمنًا تنظيمًا ذاتيًا لكل من (السلوك: من خلال التحكم في المصادر المختلفة المتاحة للمتعلم كالوقت وبيئة الدراسة والاستعانة بالأخرين- الدافعية والوجدان: من خلال التحكم في المعتقدات الخاصة بالدافعية كالفعالية والتوجه نحو الهدف والتحكم في الانفعالات كالقلق وغيرها- الإدراك: من خلال التحكم في الاستراتيجيات المعرفية المختلفة في التعلم كاستراتيجيات المعالجة المتعمقة التي تؤدي إلى تعلم وأداء أفضل . (Pintrich, 1995, 5)

ويشير (Singh, N.D) .إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا يركز على حرية الطالب وفرديته، واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات، وتحمل المسئولية في التعلم، كما يستهدف التعلم المنظم ذاتياً التعاون لدى الأفراد مع وجود مستوى عال من التفاعل بين المجموعات، ويستخدم فيه الطالب أنماطًا متنوعة من التفكير، ويركز على الحوافز والدافعية الداخلية، كما يعتمد هذا النمط من التعلم على عملية التقييم والتعزيز والمراقبة الذاتية من الطالب، والتكامل بين المواد التعليمية ومصادر المعرفة، واستخدام أسلوب حل المشكلات، كما يسوده نمط ما وراء المعرفي في التعليم. كما ينظر إلى التعلم المنظم ذاتيًا على أنه عملية بنائية نشطة متعددة المكونات يكون فيها المتعلم مشاركًا نشطًا ويتحمل مسئولية أساسية من خلال تبني معتقدات واستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية؛ بهدف التنظيم والتحكم في تعلمه (كامل، ٢٠٠٥).

وينبع مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا من التفسيرات النظرية الحالية للتعلم والتي تؤكد على أن المتعلم باحث ذاتي عن المعلومات، ومجهز نشط لها، وأن معارفه تؤثر في دافعيته ومثابرته وتوجيهه لسلوكه الإنجازي بدرجة كبيرة (Schunk, D. 2001)، وقد تم التأكيد على أهمية التعلم المنظم ذاتيًا الفائقة والقدرة على التعلم ذاتيًا مدى الحياة من خلال التدريب على استخدام استراتيجياته؛ حيث إن استخدام إستراتيجياته يعد وسيلة لتخفيف مشكلات التعلم أو تحسين الأداء الأكاديمي وتنمية التفكير المعرفي وفوق المعرفي (Sullivan, 2003, 198).

وبناءً على ماسبق جاء البحث الحالي للتحقق من فاعلية استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية التحصيل ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا في مقرر الفقه لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

مشكـلة البحث:

يعد التأكيد على التحصيل الدراسي في الفقه أمراً مهماً نظراً لأنه أحد أهداف تدريس الفقه في العملية التعليمية الا أن هناك دراسات أثبتت ضعف مستوى التحصيل في الفقه بالمرحلة الثانوية ومن هذه الدراسات القرني (٢٠١٣)، محمود (٢٠١٤)، إلا أن الواقع الحالي لتدريس الفقه والأبحاث والدراسات الحالية تشير إلى استخدام المعلمين لإستراتيجيات تدريسية تقليدية كدراسة الأكلبي (٢٠٠٨) والتي أشارت إلى جمود الطرق والاستراتيجيات التدريسية لمواد التربية الإسلامية وأساليبها التقليدية ودور المتعلم غير الفاعل في عملية التعلم، مما أثر سلباً على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية، ومهارات التنظيم الذاتي التي قد تكسبها استراتيجيات تدريسية كإستراتيجية الخرائط الذهنية. إن طبيعة الفقه يتيح استخدام وتوظيف استراتيجية الخرائط الذهنية، نظراً لتضمنه مفاهيم وقضايا ومسائل يمكن تنميتها من خلالها، مما يسهم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، حيث أوصت عديد من الدراسات السابقة والبحوث بأهمية ممارسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بمختلف المراحل التعليمية كدراسة ((Simpson, et al, 2000، ودراسة ((Khan, 2001، ودراسة ((Martens, 2004، ودراسة ((Fellows, et al, 2006، ودراسة (Eliam, et al, 2009).بناء على ماسبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في قصور توظيف

المعلمين لاستراتيجيات تدريسية حديثة، وبالتالي فإن البحث الحالي يسعى للتحقق من تعرف فاعلية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية التحصيل ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا في مقرر الفقه لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

أسئلة البحث:

- ما مهارات التعلم المنظم ذاتيًا اللازم توافرها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟
- ما فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية التحصيل لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟
- ما فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

- تحديد قائمة بمهارات التعلم المنظم ذاتيا التي ينبغي توافرها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.
- تعرف فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية على التحصيل في الفقه لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.
- تعرف فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية على تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً في الفقه لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

أهمية البحث:

يستمد البحث الحالي أهميته مما يلي:

- بالنسبة لواضعي المناهج، يتفق هذا البحث مع الاتجاهات المعاصرة والتي تنادي بأهمية تنمية التحصيل ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة الثانوية، من خلال تبني استراتيجيات حديثة كالخرائط الذهنية.
- تزويده المعلمين بقائمة بمهارات التعلم المنظم ذاتيًا، وكيفية تنميتها لدى المتعلمين من خلال استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية.
- توجيه الطلاب لتوظيف مهارات التعلم المنظم ذاتيًا في تدريس الفقه.
- تزويد الباحثين بمجالات جديدة من خلال إجراء دراسات تتناول مهارات التعلم المنظم ذاتياً أو بتناول كل مهارة رئيسة منها على حدة أو مجملة وتضمينها في مناهج الفقه بالمراحل الدراسية المختلفة والتعرف على مدى توافرها بتلك المناهج.

حدود البحث:

التزم الباحثان في إجراء البحث الحالي بالحدود التالية:

- **حدود موضوعية**: وحدتي البيع والشركات المقررة على طلاب الثاني الثانوي الفصل الدراسي الأول، لتضمنها العديد من المفاهيم الفقهية وبالتالي مناسبتهما لاستراتيجية الخرائط الذهنية، وتضمن البحث المهارات التالية: التسميع، التنظيم، استخدام التفاصيل (التوسع)، التخطيط، المراقبة الذاتية، التقويم الذاتي، تعلم الأقران، البحث عن المعلومات.

- **حدود بشرية**: عينة عشوائية من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدارس التعليم العام.
- **حدود زمانية**: تنفيذ تجربة البحث خلال الفصل الدراسي الأول (١٤٤١هـ).
- **حدود مكانية**: مدارس أبها بمنطقة عسير.

مصطلحات البحث:

التحصيل:

عرف التحصيل أنه: "مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معينه من خلال المقررات الدراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض" (اللقاني والجمل ،١٩٩٩، ٨٥).

وعرف بأنه "ما أكتسبه الطالب من معلومات ومهارات بعد دراسته لموضوع، أو وحدة دراسية"(بوقس، ٢٠٠٩، ٧٨).

ويعرف الباحثان التحصيل إجرائياً أنه: مقدار ما يكتسبه طالب الصف الثاني الثانوي من حقائق، ومعلومات من خلال دراسته لوحدتي البيع والشركات، باستخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي المعد لذلك.

الخرائط الذهنية:

تعرف الخرائط الذهنية بأنها "منهج عقلي فعال وأسلوب سريع يساعد الطالب من جانب والمعلم من جانب أخر في التنظيم الجيد للبناء المعرفي

والمهاري وإضافة معارف جديدة لدى كل منهما، ويرسم خارطة لتوسيع التفكير في موضوع الدراسة من خلال تجزئته وإضافة بيانات ومعلومات جديدة لما هو موجود بالعقل، ويعمل على تقليل واختصار الكلمات المستخدمة في عرض الدرس" (هلال، ٢٠٠٧، ١٣٨).

ويعرف الباحثان الخرائط الذهنية إجرائياً أنها: تنظيم متعدد الأشكال تتضمن محتوى معرفي تعليمي لوحدتي البيع والشركات المقررة على طلاب الثاني الثانوي يساعد في تنظيم البناء المعرفي.

التعلم المنظم ذاتيًا:

يعرف التعلم المنظم ذاتيًا بأنه "عملية بنائية نشطة متعددة المكونات يكون فيها المتعلم مشاركًا نشطًا في عملية تعلمه، معرفي وما وراء معرفي، ويتحمل مسئولية أساسية من خلال تبني معتقدات دافعية ومعتقدات خاصة بالتحكم في الأفعال الذاتية واستخدام استراتيجيات مناسبة بهدف التنظيم والتحكم في تعلمه" (كامل، ٢٠٠٥، ٢٩٣).

ويعرف الباحثان مهارات التعلم المنظم ذاتياً إجرائياً أنه: خطط وإجراءات بنائية نشطة تساعد المتعلم على تحمل مسؤولية التعلم، وزيادة الدافعية، والتحكم في الأفعال الذاتية، والتنظيم للتعلم، من خلال توظيف المهارات التالية: التسميع، التنظيم، استخدام التفاصيل (التوسع)، التخطيط، المراقبة الذاتية، التقويم الذاتي، تعلم الأقران، البحث عن المعلومات.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: مفهوم الخرائط الذهنية:

ابتكر (توني بوزان (Tone الخرائط الذهنية لاستخدامها كمخططات لترتيب وتصنيف الأفكار والمهام، وللمساعدة على القراءة وحل المشكلات واتخاذ القرارات ((Christodoulou, 2010، وقد كان الدافع عند بوزان لابتكار الخريطة الذهنية إدراكه أن الأنظمة التعليمية تركز بالدرجة الكبرى على توظيف جانب واحد من الدماغ وهو الجانب الأيسر والمسئول عن استخدام المنطق واللغة والحساب والتسلسل ودراسة التفاصيل، وهناك إهمال للجانب الأيمن وعدم الاستفادة من إمكاناته المتمثلة باستخدام الصور، والخيال، والعواطف، والألوان والنظرة الكلية للموضوعات (Murley, 2007).

حيث تعمل الخرائط الذهنية على توظيف الدماغ بشقيه الأيمن والأيسر عن طريق استخدام الكلمات والصور والألوان في إعدادها، إذ يوضع العنوان الرئيس في المركز، وتبدأ الأفكار الفرعية بالتشعب في جميع الاتجاهات بتسلسل إشعاعي عن طريق التفكير المشع أو المتوهج (Radiant Thinking)، ويصف هذا المفهوم كيفية تعامل الدماغ البشري مع الأفكار والمعلومات المختلفة، ويربط بينها بعلاقات (Al-Jarf, 2009) (Siriphanic& Laohawiriyano, 2010) باستخدام الألوان والصور الدالة على الأفكار، إضافة إلى استخدام كلمات مفتاحية لكل مفهوم، ويتم الربط بين هذه المفاهيم باستخدام روابط منحنية تبعد المتعلم عن الملل

والرتابة، وتتفاوت في شدتها، حيث تقل شدتها كلما ابتعدنا عن المركز دلالة على الانتقال من الفكرة العامة إلى الفكرة الجزئية الخاصة (بوزان، ٢٠٠٧).

تختلف الدراسات والبحوث السابقة في تسمية مصطلح الخرائط الذهنية ((Mind maps، فتطلق عليها بعض الدراسات مصطلح الخرائط الذهنية مثل دراسة ((Akinglu& Yasar, 2007، ودراسة (D,ant0in, 2009) ودراسة إيفركلي وجيناي وانل ((Evrekli, Gunay, INel, 2009، ودراسة وقاد (٢٠٠٩)، ودارسة الشمري (٢٠١٤)، بينما يطلق عليها البعض الأخر مصطلح خرائط العقل ((Mental mapsكما في دارسة الروبي (٢٠٠٩)، ودراسة خليل (٢٠١٤)، وترجع هذه الاختلافات في تسمية المصطلح إلى ترجمة المصطلحات الأجنبية؛ حيث توجد عدة تعريفات للخرائط الذهنية منها:

أداة فكرية تعكس الطرق الطبيعية التي يؤدي العقل بها عمله؛ بحيث تسمح للناس باستخدام كل الصور والمعاني الذهنية في صورة شبكة تتميز بالربط بين الأفكار واتساع نطاق التفكير وتشعبه (الشيشيني، ٢٠٠٧، ٢٢).

تقنية رسومية قوية تزود الفرد بمفاتيح تساعد على استخدام طاقة العقل، بتسخير أغلب مهارات العقل بكلمة وصورة وعدد ومنطق وألوان وإيقاع في كل مرة (سليمان، ٢٠١١، ٣٨٩). الطريقة الأسهل لتخزين المعلومات في المخ واستخراجها منه، فهي وسيلة إبداعية وفعالة لتدوين الملاحظات التي ترسم خريطة للأفكار (بوزان، ٢٠٠٩، ٦).

وبناءً على ماتم استعراضه من مفاهيم للخرائط الذهنية فجميع هذه المفاهيم تتفق على أن الخرائط الذهنية تنظيم متعدد الأشكال تتضمن محتوى معرفي تعليمي يوظف الصور والمعاني الذهنية وتتميز بالربط بين الأفكار ويساعد في تنظيم البناء المعرفي.

الأهمية التربوية للخرائط الذهنية:

يرى بوازن أن الخريطة الذهنية لها أهمية كبيرة للمتعلمين تتمثل فيما يلي:

- تمكن الطلاب من إلقاء نظرة سريعة شاملة علي موضوع كبير أو مسألة متشعبة.
- تمكن الطلاب من التخطيط للطرق التي ستتبعها، أو اتخاذ القرارات، وسوف تجعله يعرف أين كان وأين هو ذاهب.
- تجمع كميات كبيرة من المعلومات في مكان واحد.
- تشجعه على حل المشاكل بأن تسمح له برؤية أساليب جديدة (بوزان، ٢٠٠٧، ٧).
- تعمل على تنظيم الأفكار وتكوين الروابط بينها وإتاحة الفرصة للطلاب لتحليل ودمج المفاهيم وتركيبها مع بعضها البعض (merchie& van ker, 2012, 1388).
- جذب انتباه الطلاب وجعلهم أكثر تعاونًا على إنجاز مهامهم، فهي تهيئ جوًا تعليميًا بعيدًا عن الروتين والملل مما يزيد ثقة الطلاب بأنفسهم Howitt, 2009, 46).)

وبناءً على ماتم استعراضه من أهمية للخرائط الذهنية فإن الخرائط الذهنية تساعد على التخطيط للطرق التي ستتبعها الطلاب أثناء التعلم، وتساعد على اتخاذ القرارات، وجمع المعلومات وتنظيم الأفكار وتكوين الروابط بينها، كما تساعد على إنجاز المهام التعلمية وتقلل من العبء المعرفي لدى الطلاب.

الفوائد التربوية للخرائط الذهنية بالنسبة للمعلم:

- توظيف التقنيات الحديثة في التعليم والتعلم كالحاسوب، وجهاز العرض فوق الرأس والشرائح والتسجيلات الأخرى.
- تقلل من الكلمات المستخدمة في عرض الدرس؛ فتساعد في شدة التركيز، وتسهل فهمه بوضوح من قبل المتعلمين.
- مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين؛ فكل طالب يرسم صورة خاصة للموضوع بعد مشاهدة خريطة، وفق قدراته ومهاراته.
- سرعة إعداد الاختبارات؛ وذلك من خلال وضوح الجزئيات التفصيلية للموضوعات.
- توثيق المعارف والمعلومات من مصادر بحثية مختلفة (وقاد، ٢٠٠٩، ٣٤).

وبناءً على ماتم استعراضه من فوائد للخرائط الذهنية فإن الخرائط الذهنية تساعد على توظيف التقنيات الحديثة في التعليم، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وتساعد على إعداد الاختبارات وتوظيف المصادر البحثية.

استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في التدريس:

عند استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية يراعى ما يلي:

- كتابة الكلمات بوضوح، مع توضيح المفهوم الرئيسي.
- الأفكار أو المعلومات المتناولة في الخريطة يتم كتابتها على خطوط، كل خط يرتبط بخط آخر، تبعًا لدرجة قرب المعلومات، أو بعدها عن بعضها البعض مكونة بذلك بنية المعلومات.
- يراعى عند كتابة المعلومات على شكل خطوط على الخريطة، أن تكون كل معلومة لها خط يماثلها مع عدم كتابة أكثر من معلومة على نفس الخط، حتى يسهل إجراء وصلات خطية بين المعلومات، بما يساعد على حرية ومرونة التفكير.
- استخدام الألوان بقدر الإمكان، لإثارة وتنشيط عمليات النصف الأيمن من الدماغ، بما يعمل على تحسين الذاكرة.
- ترك الحرية الكافية للعقل بقدر الإمكان من أجل استدعاء جميع المعلومات المتواجدة في العقل، خاصة وأنه في بعض الأحيان تكون سرعة توارد الأفكار أسرع من القدرة على كتابتها (الحارون، ٢٠٠٧، ١٠٨).

وينبغي للمعلم توظيف المتطلبات السابقة عند استخدام الخرائط الذهنية في التدريس، فهي تعتبر مواصفات وشروط الاستخدام الجيد لهذه الاستراتيجية مما سيؤثر على نتائج التعلم وتحقيق أهدافه أثناء عملية التعلم.

خطوات إعداد الخرائط الذهنية:

هناك خطوات محددة يمكن من خلالها إعداد الخرائط الذهنية؛ بحيث يكتب عنوان الخريطة في المنتصف، وتحدد العناوين الرئيسة المتعلقة بالموضوع والعناوين المتفرعة عنها، ثم ترسم خطوات أو تشعبات مائلة تكتب عليها

العناوين الرئيسية والفرعية، وحتى تجذب الخريطة الذهنية الطلاب تضاف إليها الرسومات والصور والألوان، ويكون لشخصية المصمم ولمسته اللونية بصمته الخاصة التي تظهر الخريطة بطابعها المميز (أمبو سعيدي والبلشي، ٢٠٠٩).

ويمكن توضيح خطوات إعداد الخرائط الذهنية، على النحو التالي:

- توجيه الطلاب وذلك من خلال تعريفهم بكيفية التعلم بإستراتيجية الخرائط الذهنية، وتطبيق مقياس التفكير ما وراء المعرفي ومقياس التعلم المنظم ذاتيًا قبلي عليهم يتضمن المقياس معلومات لكيفية الإجابة عليه، وبعد ذلك يتم إخبار الطلاب بوسائل تحسين مستواهم وهي (الخرائط الذهنية)
- توظيف الفكرة المركزية أثناء استخدام الخرائط الذهنية.
- العلاقة بين الفروع الرئيسية والصور المركزية؛ وذلك لأن المخ يعمل بالروابط المركزية.
- استخدام كلمة رئيسة ومفردة؛ لأن استخدام كلمات رئيسة مفردة تولد سلسلة من الروابط والعلاقات الذهنية.

(بوزان أ، ٢٠٠٦، ١٢٠)، (الشيشيني، ٢٠٠٧،٤٠-٤٤)، (بوزان، ٢٠٠٩، ١٧).

ويمكن تلخيص خطوات استخدام الخريطة الذهنية والتي تتمثل في تحديد عنوان وموضوع الدرس، تحديد العلاقات بين المفاهيم والكلمات، والتعبير عن عنها من خلال توظيف الفكرة المركزية.

أنواع الخرائط الذهنية:

تقسم الخرائط الذهنية حسب شكلها وعدد أفرعها إلى: خرائط ذهنية ثنائية تضم فرعين متشعبين من المركز، وخرائط ذهنية مركبة يبلغ متوسط عدد الفروع فيها من ثلاثة إلى سبعة فروع؛ وهذا ينسجم مع كون الذاكرة قصيرة المدى لا تستطيع حمل أكثر من سبع مفردات أساسية من المعلومات أو الخبرات.

في حين تقسم الخرائط الذهنية حسب عدد الأفراد المشاركين في إعدادها إلى خرائط فردية وأخرى جماعية، يصممها مجموعة من الأفراد وتجمع بين معارف وخبرات كل فرد منهم على حدة ومعارف وخبرات الأفراد الآخرون، وعندما يعملون معًا تتداخل أفكارهم وتخرج منها خريطة ذهنية جماعية مميزة، وتقسم الخرائط الذهنية من حيث طريقة تقديمها: إلى خرائط يدوية وخرائط معدة باستخدام برامج الحاسب الآلي التي تساعد في إعداد الخرائط وحفظها ((Buzan& Buzan, 2006، (الرفاعي، ٢٠٠٩).

وبناءً على ماتم استعراضه من أنواع للخرائط الذهنية فإن هذه الأنواع تتمثل في خرائط ذهنية ثنائية، وخرائط ذهنية مركبة، ومن أنواعها الخرائط الفردية والجماعية، ومن أنواعها ما يعتمد على طريقة تقديمها.

خصائص الخرائط الذهنية:

- تبلور الانتباه (الفكرة المحورية) في شكل صورة مركزية.
- الموضوعات الأساسية للمادة تشع من مركز الصورة في شكل أشعة أو فروع.

- تتضمن الفروع كلمات رئيسة، أما الموضوعات الأقل أهمية تتمثل أيضا في شكل فروع متصلة بفروع ذات مستوى أعلى. (المهلهل، ٢٠١٢، ٣١).

كما أضافت الحارون (٢٠٠٧) بعض المميزات للخرائط الذهنية وذلك على النحو التالي:

- تمنح الثقة بالنفس أثناء عرض المعلومات في وقت قصير مع تبسط وتسهل المعلومات المركبة.
- تحسن القدرة على تذكر المعلومات مع تنظم الأفكار بوضوح في اتصال محكم.
- تحقق إبداعات فردية جماعية.
- تنشط قدرات التفكير، وتولد أفكار جديدة.
- تمنح المتعة في العمل والأداء (الحارون، ٢٠٠٧، ١٩).

وبناءً على ماتم استعراضه من خصائص للخرائط الذهنية يتضح أن هذه الخصائص تنقسم إلى خصائص متعلقة بالخرائط ذاتها متمثلة في التركيز على الفكرة الرئيسية والموضوعات الأساسية، والجزء الآخر مرتبط بالمتعلمين وتنمية التحصيل والقدرات الإبداعية لديهم.

ثانياً: التحصيل:

مفهوم التحصيل الدراسي:

تعددت تعريفات التحصيل الدراسي فيعرف بأنه "مقدار ما اكتسبه المتعلم من معارف ومهارات نتيجة التدريب والتعلم (السلامات، الخرابشة، ٢٠١٠، ٣٦٥). ويعرف التحصيل الدراسي بأنه "مجموعة المعلومات التي

يكتسبها الطلاب، نتيجة عملية التدريس، وتقاس درجة تحصيلهم بواسطة اختبار تحصيلي" (الأشقر، ٢٠٠٧، ٣٩٥).

أهمية التحصيل الدراسي:

يعد التحصيل الدراسي من أهم المؤشرات التي تعتمد عليها المؤسسات التعليمية في معرفة مدى تحقيق أهدافها، ويمكن إيجاز أهمية التحصيل الدراسي فيما يلي:

- تقرير نتيجة المتعلم للانتقال من مرحلة تعليمية للمرحلة التي تليها.
- تحديد نوع الدراسة والتخصص الذي سينتقل إليه المتعلم لاحقًا، وهذا يكون بالاعتماد على المعدل والتحصيل والنتائج.
- معرفة القدرات الفردية والخاصة للمتعلم وإمكانياته.
- الاستفادة من نتائج التحصيل للانتفال من مدرسة لأخرى.
- يعمل التحصيل الدراسي على تحفيز الطلاب على الاستذكار وبذل الجهد.
- يعد التحصيل الدراسي وسيلة فعالة يتعرف المتعلمون من خلالها على مدى تقدمهم، الأمر الذي يترتب عليه تحفيزهم.
- يساعد المعلم على معرفة مدى استجابة المتعلمين لعملية التعلم، وبالتالي مدى استفادتهم من طريقة التدريس المستخدمة.
- الاختبار التحصيلي يساعد على معرفة مقدار حصَله المتعلمون من المادة الدراسية (بن يوسف، ٢٠٠٨، ٤٤-٤٥).

أهداف التحصيل الدراسي:

ويمكن إيجاز أهم أهدافه فيما يلي:

- الوقوف على المكتسبات القبلية من أجل تشخيص ومعرفة نقاط القوة والضعف لدى الطلاب.
- الكشف عن المستويات التعليمية المختلفة، من أجل تصنيف التلاميذ تبعًا لمستوياتهم.
- الكشف عن قدرات الطلاب الخاصة من أجل العمل على غايتها، وتوظيفها.
- تحديد أداء كل طالب بالنسبة إلى ما هو مرغوب فيه.
- توفير التغذية الراجعة بعد اكتشاف صعوبات ما، مما يمكن من اتخاذ الوسائل العلاجية.
- تمكين المعلمين من معرفة النواحي التي يجب الاهتمام بها، والتأكيد عليه في تدريس مختلف المواد الدراسية المقررة.
- تكييف الأنشطة والخبرات التعليمية المقررة حسب المعطيات المجتمعية، من أجل استغلال القدرات المختلفة للطلاب.
- تحسين وتطوير العملية التعليمية (برو، ٢٠١٠).

وبناءً على ماتم استعراضه من أهداف التحصيل الدراسي يتضح أن التحصيل الدراسي يهدف إلى الحصول على المعارف والمعلومات والاتجاهات والمهارات التي تبين مدى استيعاب الطالب لما تعلمه في المواد الدراسية المقررة.

أنواع التحصيل الدراسي:

يمكن تقسيم التحصيل الدراسي إلى ثلاثة أنواع:

- التحصيل الجيد: ويكون فيه أداء الطالب مرتفعاً عن معدل زملائه في نفس المستوى وفي نفس القسم، ويتم باستخدام جميع القدرات والإمكانات التي تكفل للطالب الحصول على مستوى أعلى للأداء التحصيلي المرتقب منه؛ بحيث يكون في قمة الانحراف المعياري من الناحية الإيجابية، مما يمنحه التفوق على بقية زملائه.
- التحصيل المتوسط: ويحصل الطالب في هذا النوع من التحصيل على ما يعادل نصف الإمكانات التي يمتلكها، ويكون أداؤه متوسطاً ودرجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة.
- التحصيل الدراسي المنخفض: يعرف هذا النوع من الأداء بالتحصيل الدراسي الضعيف؛ حيث يكون فيه أداء الطالب أقل من المستوى العادي بالمقارنة مع بقية زملائه، فنسبة استغلاله واستفادته مما تقدم من المقرر الدراسي ضعيف إلى درجة الانعدام (صالح، ٢٠١٧، ٤١).

تنقسم أنواع التحصيل الدراسي إلى ثلاثة أنواع وفقاً لمستوى أداء الطلاب فأداء الطالب مرتفع عن معدل زملائه في نفس المستوى أحد هذه الأنواع، والتحصيل بما يعادل نصف الإمكانات التي يمتلكها الطالب يعد تحصيلاً متوسطاً، وإذا كان أداء الطالب أقل من المستوى العادي فيعد التحصيل منخفضاً.

العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي للمتعلم:

هناك عديد من العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي للمتعلم؛ حيث أشار (زيتون، زيتون، ٢٠١٥، ٤٨- ٤٩) إلى أن تلك العوامل تنقسم إلى:

أولًا: العوامل التربوية: وهي العوامل المتعلقة بالعملية التعليمية ومنها:

- عوامل تتعلق بالمادة الدراسية: مثل صعوبة المادة ومحتواها ومستوى تنظيمها ومدى ارتباط المادة بحياة المتعلم.
- عوامل تتعلق بالمعلم: مثل طرق التدريس التي يستخدمها، والأنشطة التي يقوم بها، ووسائل التقويم التي يتبعها، ومدى مراعاة المعلم للفروق الفردية بين المتعلمين، وطريقة تعامله معهم.
- عوامل تتعلق بالمدرسة: مثل غدارة المدرسة، والإمكانات المدرسية، من حيث حجم الفصول وتوفير الوسائل التعليمية والكتب الدراسية وغيرها.

ثانيًا: العوامل الشخصية: وهي العوامل التي تتعلق بالمتعلم وأسرته وطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه ومن هذه العوامل ما يلي:

- العوامل الصحية والنفسية: مثل صحة المتعلم من الناحية النفسية والعضوية، ومستوى قدرته العقلية، والميول والاتجاهات والثقة بالنفس والدافعية للتعلم.
- العوامل الأسرية والاجتماعية: مثل مستوى التعليم لدى الوالدين، ونوع العلاقات الأسرية، والحالة الاقتصادية للأسرة.

وبناءً على ماتم استعراضه من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للمتعلم فإن هذه العوامل منها مايتعلق بالمادة الدراسية، وبالمعلم وأساليب التدريس التي يستخدمها، ومايتعلق بالمدرسة كمؤسسة تعليمية وبالمتعلم.

أسباب ضعف التحصيل الدراسي:

لقد طرحت عدة تساؤلات حول ضعف وضعف تحصيل المتعلمين دراسيًا، مما زاد الاهتمام بمعرفة أهم الأسباب التي أدت إلى تدني التحصيل الدراسي، فهناك أسباب تتعلق بالمتعلم نفسه، وأسباب تربوية تتعلق بالمعلم والمدرسة والمنهج، ويمكن إيجاز ذلك على النحو التالي:

أولًا: الأسباب التي تتعلق بالمتعلم نفسه:

- المشكلات النفسية: التي يعاني منها المتعلم.
- المشكلات الصحية: مثل ضعف النظر وضعف السمع وغيرها.
- المشكلات الأسرية: مثل تفكك الأسرة، وكثرة الخلافات بين الوالدين.
- المشكلات الاقتصادية والاجتماعية: يؤثر الوضع الاقتصادي والاجتماعي على تحصيل المتعلم، وذلك لعدم توفير بعض المستلزمات الدراسية التي يحتاجها.

ثانيًا: الأسباب التربوية:

- ازدحام الفصول بالمتعلمين.
- عدم تنويع المعلم للأساليب الدراسية.
- عدم توافر الامكانيات المدرسية.
- جفاف العلاقة بين المعلم والمتعلم.
- صعوبة المنهج الدراسي.
- عدم توافر الوسائل التعليمية (عمر، ٢٠١٢، ٣٨- ٣٩).

وتتضح علاقة الخرائط الذهنية بالتحصيل الدراسي من خلال استعراض عديد من الدراسات السابقة والبحوث والتي أوصت بأهمية استخدام الخرائط الذهنية في التدريس لما تحققه من متعة وإثارة دافعية المتعلم نحو التعلم، ولأثرها الإيجابي في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب مثل دراسة فتح الله (٢٠٠٩)، ودراسة حوراني (٢٠١١).

ثالثًا: التعلم المنظم ذاتيًا:

يؤكد باندورا (Bandura, 2002) على عمليات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين من خلال نظريته في التعلم المعرفي الاجتماعي، حيث أشار إلى أن المتعلمين يستطيعون ضبط سلوكياتهم من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على سلوكياتهم، وأن عمليات التنظيم الذاتي تسهم في إحداث التغيرات التي تحدث على السلوك.

حيث تعتمد النظرية المعرفية الاجتماعية على عدد من الأسس والافتراضات، تتمثل في أن الأفراد يتعلمون السلوكيات عن طريق النمذجة لسلوكيات أو مخرجات سلوكيات الآخرين، كما أن التعلم الذي يحدث لدى الفرد ليس بالضرورة أن يقابله تغير في سلوكه، إضافة إلى أن نتائج السلوكيات التي يقوم بها الفرد تلعب دورا هاماً في تعلمه، وأن المعرفة التي يمتلكها الفرد تؤدي دوراً كبيراً في عملية التعلم، وأن الأفراد يتحكمون بشكل كبير بأفعالهم وبالبيئة من خلال اتخاذ خطوات نشطة لبناء وتعديل البيئة المحيطة، أو تغيير أنفسهم (Bandura, 2006).

ويميز سينج (Singh, N. D.) بين التعلم التقليدي الموجه من المعلم، وبين التعلم المنظم ذاتياً، إذ يشير إلى أن التعلم التقليدي يعتمد على تلقين الطلبة ما يتوجب عليهم أن يتعلموه أو يفعلوه، والتركيز على محتوى المادة باعتباره الهدف النهائي للدرس، ويكون الطالب فيه منصاعاً ومستسلماً، ويزيد التنافس بين المجموعات مع قليل من التفاعل، كما يسوده الاعتماد على المعلم في اتخاذ القرارات، باعتماد توجيهات المعلم، واستخدام أنماط تفكير متماثلة، وتستخدم فيه الدافعية الخارجية بكثرة، كما يقوم المعلم بعملية التقويم كاملة، ويسوده أسلوب السؤال والجواب والتقيد بالمنهاج، وتكون فيه وسائل التعليم ثابتة وهي الكتاب المقرر، كما تقل روح المغامرة. أما التعلم المنظم ذاتيا فيركز على حرية الطالب وفرديته، واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية في التعلم، ويزيد فيه التعاون مع وجود مستوى عال من التفاعل بين المجموعات، كما يستخدم فيه الطالب أنماطاً متنوعة من التفكير، ويركز على الحوافز والدافعية الداخلية لدى الطالب، ويعتمد على عملية التقييم والتعزيز والمراقبة الذاتية من الطالب، ويستخدم أسلوب حل المشكلات، ويعتمد على التكامل بين المواد التعليمية ومصادر المعرفة، كما يسوده النمط ما وراء المعرفي.

وبناءً على ماتم استعراضه من التعلم المنظم ذاتياً ونظريات التعلم أن هناك علاقة بين التعلم المنظم ذاتياً وبين نظريات التعلم تتضح هذه العلاقة في أن نظرية التعلم المعرفي تؤكد على أن عمليات التنظيم الذاتي تسهم في إحداث التغيرات التي تحدث على السلوك، وكذلك النظرية المعرفية الاجتماعية تؤكد

على أن الأفراد يتحكمون بشكل كبير بأفعالهم وبالبيئة من خلال اتخاذ خطوات نشطة لبناء وتعديل البيئة المحيطة.

مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا:

يعرف زيمرمان ((Zimmerman,1995التعلم المنظم ذاتيًا بأنه "التعلم المنظم ذاتياً بأنه عملية عقلية معرفية منظمة، يكون فيها المتعلم مشاركا نشطاً في عملية تعلمه حتى يتحقق هدفه من التعلم".

كما يعرفه بنتريك ((Pintrich, 1999بأنه "الإستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لتنظيم معرفتهم، كاستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية مختلفة، واستراتيجيات إدارة المصادر التعليمية التي يستخدمها الطلاب للتحكم بتعلمهم".

ويعرفه بمبنوتي ((Bembenutty, 2006بأنه "العملية التي يضع من خلالها المتعلم أهدافاً، ويراقب تعلمه، وينظمه".

وبناءً على ماتم استعراضه من مفهوم التعلم المنظم ذاتياً عملية هادفة عقلية معرفية منظمة يتم توظيف من خلالها الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لتنظيم معرفتهم.

أهمية التعلم المنظم ذاتيًا:

تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتياً في مستوى التعلم الذي يتحقق فيه الآتي:

- يجعل المتعلم يظهر مزيدًا من الوعي بمسئوليته في جعل التعلم ذي معنى ومراقبة لأدائه الذاتي، وينظر إلى المشكلات والمهارات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع بالتعلم من خلالها.

- يسهم في جعل الطالب ذا دافعية ومثابرة واستقلالية وانضباط ذاتي وثقة في نفسه تؤدي به إلى استخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم التي وضعها لنفسه.
- تفعيل جوانب وعمليات متعددة لعملية التعلم، حيث يخلق تفاعلًا بين العمليات الشخصية والسلوكية البيئية بما ينشط المتعلمين سلوكيًا ومعرفيًا ودافعياً.
- يساعد بشكل أساسي في مساعدة المتعلم على التحكم في عملية التعلم فمن خلالها يقوم المتعلم بتحديد أهدافه واختيار الاستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في تحقيق تلك الأهداف (السليطي، ٢٠١٧، ٤١-٤٢).

إن التعلم المنظم ذاتيًا يركز على الطالب وفرديته من خلال إظهار مزيدًا من الوعي بمسئوليته، ويستهدف التعلم المنظم ذاتيًا التفاعل بين العمليات الشخصية والسلوكية البيئية، كما يعزز التعاون لدى الأفراد مع وجود مستوى عال من التفاعل بين المجموعات، ويستخدم الطالب من خلاله أنماطاً مختلفة من التفكير.

خصائص الطلاب ذوي التعلم المنظم ذاتيًا:

يصف زيمرمان (Zimmerman, B. 1995) الطلاب ذوي التعلم المنظم ذاتيًا بأنهم ذوو دافعية عالية ولديهم استعداد أكبر للمشاركة والمثابرة على المهمات التعليمية لفترة زمنية أطول وبذل جهد أكبر ممن ليس لديهم تنظيم ذاتي كما أنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة وطرق مختلفة، ولديهم

مخزون كبير من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية وقدرة على إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم، كما إنهم يحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها، وهم بارعون في مراقبة أهدافهم التعليمية ويمتلكون دافعية داخلية واستقلالية ونشاط ما وراء المعرفة، أثناء تعلمهم الشخصي.

ويتميز أصحاب التنظيم الذاتي للتعلم بمقدراتهم الدافعية الذاتية واختيارهم لأدوات تعلمهم وشكل أدائهم السلوكي واستخدامهم وضبطهم لبيئة التعلم المكانية والاجتماعية، فهنا يتمكن المتعلم من توليد الأفكار والمشاعر والأفعال اللازمة لتحقيق الهدف من التعلم، كما يتميز أصحاب التعلم المنظم ذاتيًا بالقدرة على ملاحظة الفشل والاستفادة من الأخطاء في تعديل السلوك الموجه نحو تحقيق أهدافهم (Schunk & Zimmerman, 2007).

وقد أوضحت الأدبيات أن التعلم المنظم ذاتيًا عملية بنائية نشطة يضع الطلاب من خلالها أهدافًا لتعلمهم ثم يحاولون مراقبة معرفتهم ودافعيتهم وسلوكهم وتنظيمها والتحكم بها في ضوء هذه الأهداف وخصائص السياق البيئي، وتقترح معظم نماذج التعلم المنظم ذاتيًا تسلسلًا زمنيًا عامًا يتبعه الطلاب في أدائهم للمهات، ولكن لا يوجد افتراض موحد بأن المراحل المختلقة (كالتخطيط والمراقبة والتحكم) تنظيم هرميًا أو خطيًا إذ تحدث بعض المرحل الأولية قبل المراحل التالية لها (Pintrich, 2000).

ويضيف سينج (Singh, N. D.) أن التعلم المنظم ذاتيًا يعتمد أساسا على أن يتحمل الطالب كامل المسئولية عن تعلمه، ويعطيه الفرصة لكي

يكون قادرا على وضع أهداف تعليمية واقعية ويعمل على تحقيقها، ويقرر المتعلم في نهاية الأمر معالم نشاطاته، وما يحكم مستوى تقدمه هو السرعة والقدرة، ويؤكد أنه عندما تدار الخبرات التعليمية ذاتياً، وبشكل فعال، فإنها ستضيف إلى الطالب شعورا بحسن الأداء والفاعلية، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الدافعية لديه، وعليه، فإن الدوافع الداخلية والمستمرة تشكل عنصرا مهما من عناصر التعلم المنظم ذاتيا.

ويؤكد بيسوت ((Pesut,1990أن المتعلم يمكن أن يكون واعياً لوعيه، أو أن يدعو إلى استخدام التقنيات الإبداعية؛ من أجل توجيه تفكيره وسلوكه في محاولة منه لاستحداث مؤسسات إبداعية مفيدة في تطوير مخرجات التعليم التي نريدها، وأنه من خلال عملية التنظيم الذاتي التي تتضمن مراقبة الذات وتقييمها وتعزيزها، يكون قادرا على تطوير معارفه وخبراته ما وراء المعرفية، لهذا فمن الأفضل أن نضع الطلاب في موقع يجعلهم يقومون بأنفسهم بفهم سلوكهم وتنظيمه من أجل تحقيق هدف ومخرج تعليمي واضح.

وبناءً على استعراض خصائص الطلاب ذوي التعلم المنظم ذاتيًا يتضح أن المتعلم ذو التعلم المنظم ذاتيًا يتصف بأنه على درجة عالية من الوعي بعملية التفكير أثناء قيامه بها، ويهتم بتنفيذ خطة معينة ولديه الوعي بالمصادر اللازمة للإنجاز، ولديه الحساسية والقدرة على الاستفادة من التغذية الراجعة، ولديه القدرة على تقويم مدى كفاءة أدائه.

مكونات التعلم لمنظم ذاتيًا:

ويشير بنتريك وديجروت (Pintrich & DeGroot, 1990,) بعد مراجعتهما لعديد من الدراسات إلى أن هناك ثلاثة مكونات للتعلم المنظم ذاتيا ذات أهمية خاصة للأداء الصفي، تتمثل فيما يلي:

- يتمثل المكون الأول في استراتيجيات الطلاب ما وراء المعرفية كالتخطيط، والمراقبة، والتعديل.
- يتمثل المكون الثاني في إدارة الطلبة وسيطرتهم على المهام الأكاديمية الصفية، وتتضمن المثابرة على أداء المهمة، وعزل المشتتات، والمحافظة على المشاركة المعرفية.
- بينما يمثل المكون الثالث في الاستراتيجيات المعرفية الفعلية التي يستخدمها الطلاب لتعلم المواد الدراسية وتذكرها وفهمها مثل: التسميع، والتفسير والتنظيم التي تبين أنها تقوي المشاركة المعرفية الفاعلة في التعلم، وتؤدي إلى مستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي.

ويقدم بوردي (Purdie) نموذجا يتضمن أربعة مكونات للتعلم المنظم ذاتياً، هي:

- وضع الهدف والتخطيط: (Goal Setting and, Planning) ويتمثل بقدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأخرى خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.

- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: (Keeping Records and Monitoring)وتتمثل بقدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف، وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها.
- التسميع والحفظ: ((Rehearsing and Memorizingويتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة.
- طلب المساعدة الاجتماعية: ((Seeking Social Assistanceويتمثل بلجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة، أو المعلمين، أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات (أحمد، ٢٠٠٧).

من خلال استعراض ما أضافه بنتريك وديجروت وبوردي من مكونات التعلم المنظم ذاتيا يجد الباحثان أن هناك توافقاً بين مكونات التعلم المنظم ذاتياً بين ما أضافة بنتريك وديجروت وبين ما أضافه وبوردي، حيث إن المكون الأول لدى بنتريك وديجروت والمتمثل في الإستراتيجيات يتوافق مع وضع الهدف والتخطيط ومع المراقبة لدى وبوردي، وكذلك المكون الثاني لدى بنتريك وديجروت والمتمثل في إدارة الطلبة وسيطرتهم على المهام الأكاديمية الصفية يتوافق مع المراقبة لدى وبوردي، وكذلك المكون الثالث لدى بنتريك وديجروت والمتمثل في الإستراتيجيات المعرفية الفعلية يتوافق مع التسميع والحفظ لدى وبوردي، ويتضح للباحثين أن وبوردي أضاف طلب الطالب للمساعدة الاجتماعية لفهم المادة التعليمية.

رابعاً: الفقه

مفهوم الفقه:

يعد الفقه فرعاً من أهم فروع التربية الإسلامية، وهو علم يقوم على ترسيخ القوانين والأحكام الشرعية من خلال استنتاجها من أدلتها التفصيلية المستنبطة من الكتاب والسنة، ويهتم بدراسة العبادات والمعاملات والأخلاق الفردية والاجتماعية التي يتخلق بها المسلم، ودليل الخير الذي يريده الله تعالى لمن تعلمه وعمل به، روى الترمذي في كتاب العلم عن عبد الله بن عباس رضى الله عنهما أن رسول الله (ﷺ) قال: "من يرد الله به خيرًا يفقهه في الدين" (الترمذي، ٢٠٠٢، ٧٤).

أهمية تدريس الفقه:

للفقه أهمية كبيرة حيث إنه يبين سر عظمة الشريعة الإسلامية التي تتسم بالوحدة، والثبات والشمول والمرونة وصلاحيتها لكل زمان ومكان وذلك للأسباب الآتية:

- إن تدريس الفقه ضروري للطلاب في كل عصر وبالأخص هذا العصر لأن الكثير انصرفوا عن دراسته، ولن كثير من المغرضين يثيرون حوله الشكوك دون علم أو تمحيص.
- يسبب الجهل بالفقه الإسلامي كثيرًا من المشكلات في الحياة اليومية، إضافة إلى أن الحياة العصرية تتنوع قضاياها المستجدة، وتتطلب التعرف على رأي الفقه فيها مثل الخلع وسفر الزوجة دون إذن زوجها وغير ذلك من قضايا معاصرة.

- الفقه يمثل جهدًا عظيماً لعلماء أتقياء نبهاء، وحضارة زاهرة يجب أن نبرز جهودهم لشبابنا ليكونوا القدوة في العلم والعمل والاجتهاد (موسى، ٢٠٠٢، ٤١٨- ٤١٩).
- إن الفقه هو قانون الإسلام وجوهر ثقافة المسلم ودليل الخير الذي يريده الله تعالى.
- إن العلم بالأحكام الشرعي المتعلقة بالعبادات والمعاملات ضرورة شرعية لازمة إذ لا يمكن للمسلم أن يؤدي عبادته ويقوم بمعاملاته بشكلها الصحيح، إلا إذا تعلمها وفهمها وأدرك مقاصدها.
- أن الأحكام الشرعية هي مفاهيم إسلامية تشكل معايير للحكم على سلوك الإنسان، فالإنسان في الإسلام محكوم بقاعدة الحلال والحرام، ويسير سلوكه وفق هذه القاعدة، فالحسن من السلوك ما وافق الشرع وهو الحلال، والقبيح من السلوك ما خالف الشرع وهو الحرام، وتزداد أهمية هذه المعايير أو القيم الضابطة لسلوك المسلم وتوجيهه في ظل مستجدات الحياة المعاصرة (هندي، ٢٠٠٩، ٤٦٩).

أهداف تدريس الفقه:

يشير (خلف الله، ٢٠٠٢، ١٠٤) إلى أن الأهداف العامة لتدريس الفقه، ما يلي:

- أن يعرف الطلاب الأحكام الشرعية التي تنظم حياتهم وعبادتهم، مثل أحكام العبادات.
- أن تثبت العبادات العقيدة في نفوس الطلاب.

- أن تعمق الشعور الجماعي باتصال التلاميذ بغيرهم، وكذلك التكافل الاجتماعي داخل المجتمع المسلم، وكذلك الشعور بالمساواة والوحدة بين المسلمين جميعًا.
- ربط الإنسان المسلم بخالقه وخضوعه له، وذلك من خلال أداء العبادات.
- تدريب الطلاب على الاستنتاج والاستدلال على الأحكام الفقهية من القرآن الكريم والسنة المطهرة، وتعريفهم بأهداف التشريع الإسلامي للعبادات والمعاملات والأخلاق.
- أن يشعر الطلاب بعظمة الإعجاز التشريعي في النصوص الشرعية، ودقتها في تحقيق الأهداف التي جاءت بها الشريعة.

أسس تدريس الفقه:

هناك عديد من المبادئ والأسس التي ينبغي على المعلم مراعاتها في تدريس الفقه الإسلامي من أجل نجاحه في أداء مهمته وتحقيق الأهداف التدريسية المرجوة، والتي من أهمها ما يلي:

- أن يكون محتوى المادة العلمية يحاج قضايا معاصرة تتصل بالطلاب ومستقبلهم، ونابعة من حياتهم وذلك لجعل الطالب يقبل على دراستها والشعور بأهميتها في الحياة.
- عرض المادة الفقهية بأسلوب يسهل فهمه والابتعاد عن المصطلحات الفقهية الصعبة الموجودة في كتب الفقه القديمة.

- الابتعاد عن البدء بتدريس المفهوم، وإنما البدء بتدريس الأمثلة وعرض الحالات الجزئية وصولًا إلى استخراج التعريف له، وهو ما يسمى بالاستقراء، وينبغي أن يلعب الطلاب دورًا بارزًا في هذه العملية.
- تأخير دراسة موضوع حكمة المشروعية إلى ما بعد دراسة موضوعات الدرس والحقائق المتضمنة فيه لأن الهدف من دراسة حكمة المشروعية محاولة فهم السر الكامن وراء تشريع الموضوع على العباد.
- الربط بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي، وذلك لأن أحكام الفقه الإسلامي متعلقة بأفعال المكلفين وهي أحكام عملية يتوجب على المسلم الالتزام بها والعمل بموجبها، وهذا يتطلب من المعلم استخدام الأسلوب العلمي في التدريس.
- ربط الموضوعات الفقهية التي يتم تدريسها للطلاب بحياتهم عن طريق ذكر أمثلة من الحياة تقرب المفهوم الفقهي إلى عقولهم، وتجيب عن تساؤلاتهم وهذا يؤدي إلى إقبالهم على تعلم الموضوعات باهتمام.
- البعد عن الخلافات الفقهية في التدريس وإنما يكون التركيز على أساسيات علم الفقه.
- التنوع في استخدام الأساليب والاستراتيجيات في تدريس الموضوعات الفقهية.
- الإكثار من الاستدلال بالأدلة الشرعية من القرآن الكريم والسنة النبوية لأنهما الأصل في استخراج الأحكام الفقهية (أشتيوه وآخرون، ٢٠١١، ٣٠٥- ٣٠٧).

خصائص الفقه الإسلامي:

إن خصائص الفقه الإسلامي ومميزاته التي ينفرد بها مظهر من مظاهر أصالته؛ حيث استطاع الفقهاء المسلمون تكوين ثورة فقهية عظيمة خلال فترة زمنية محدودة، أذهلت مفكري العالم، والأسباب الحقيقية وراء قيام هذا الصرح الشامخ من الأعمال التنظيمية لشتى جوانب الحياة، ترجع في مجملها إلى سمو الشريعة الإسلامية نفسها، وكمالها واشتمالها على الأسس والمقررات العامة، وتركها الجزئيات التفصيلية لعلم الفقه، كما ترجع إلى أصول الاستنباط المتعددة والمتنوعة في هذه الشريعة (الجبوري، ٢٠٠٥، ١٥)، وتتبرز أهم خصائص الفقه فيما يلي:

- أساسه الوحي الإلهي.
- ارتباط الفقه بالعقيدة الإسلامية.
- شموليته وعدم تأثيره بغيره من النظم.
- الصلاحية الدائمة للبقاء والتطبيق.
- مراعاته اليسر ورفع الحرج.
- صفته الدينية وتحقيق مصالح الناس (النجار، ٢٠١٥، ١٥- ١٧).

الدراسات السابقة:

تمثل الدراسات السابقة والأدب التربوي إثراء لهذا البحث، وقد تناول الباحثان الدراسات السابقة وفقاً لمتغيرات البحث، حيث تناول جزء من الدراسات السابقة الخرائط الذهنية والجزء الآخر تناول التعلم المنظم ذاتياً:

هدفت دراسة الغبيوي (٢٠١٨) الى تنمية المفاهيم العقدية لطلاب المرحلة المتوسطة باستخدام الخرائط الذهنية، ولتحقيق الهدف أعد قائمة بالمفاهيم العقدية واختباراً لقياس المفاهيم العقدية. واستخدم الباحث المنهج التجريبي. وكانت عينة الدراسة (٩٠) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط، وتوصلت النتائج إلى فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم العقدية لدى طلاب الصف الأول المتوسط، وتنمية المفاهيم العقدية الفرعية.

هدفت دراسة البلادي (٢٠١٠) إلى معرفة أثر استخدام خريطة العقل لتدريس الرياضيات في تحصيل الطلاب. ولتحقيق الهدف أعد الباحث اختباراً تحصيلياً. واستخدم الباحث المنهج التجريبي. وكانت عينة الدراسة (٦٣) طالباً، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية للأهداف المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق). وفي الاختبار ككل وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة أبو شريخ (٢٠١٤) الى معرفة أثر استراتيجية العصف الذهني والخرائط الذهنية والتعلم التوليدي في تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي وتنمية مهارة التفكير فوق المعرفي واتجاهات الطلاب نحو تعلم مفاهيم العقيدة الإسلامية. واستخدم الباحث المنهج التجريبي. وتوصلت النتائج إلى فاعلية العصف الذهني في الاختبار التحصيلي، وفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في الاحتفاظ بالاختبار التحصيلي ومهارات التفكير فوق المعرفي.

هدفت دراسة العمري (٢٠١٣) إلى الكشف عن درجة امتلاك طلاب المرحلة الأساسية العليا لمكونات التعلم المنظم ذاتياً في مناهج العلوم، واستخدم الباحث المنهج التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم التابعة لمنطقة إربد الأولى، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس لمكونات التعلم المنظم ذاتياً. وتوصلت النتائج إلى أن درجة امتلاك الطلاب لمكونات التعلم المنظم ذاتياً على بعدي (إدارة بيئة التعلم والسلوك، والبحث ومعلومات التعلم) جاء مرتفعاً في حين جاء بعد (السلوك التنظيمي غير التكيفي) ضمن المستوى المتوسط. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في درجة امتلاك الطلاب لمكونات التعلم المنظم ذاتياً تُعزى لمتغير مستوى التحصيل، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب تُعزى لاختلاف جنس الطالب ومستواه الصفي.

وهدفت دراسة العتيبي (٢٠١٣) إلى تعرف فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد في مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية. واستخدم الباحث المنهج التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالباً، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التفكير الناقد في منهج الفقه لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في الاختبار ككل، وفي كل مهارة رئيسة من مهارات التفكير الناقد المتضمنة في الاختبار كل على حدة.

وهدفت دراسة نوفل (٢٠١١) إلى دراسة فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التعلم المنظم في الكيمياء لطلاب الأول الثانوي. واستخدم الباحث المنهج التجريبي، حيث صمم الباحث استراتيجية مقترحة وطبقها على مجموعة تجريبية بالمدارس التجريبية للغات بالقاهرة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس التعلم المنظم ذاتياً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التنظيم الذاتي.

التعليق على الدراسات السابقة:

- تم عرض بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، وهدفت إلى دراسة أثر استخدام الخرائط الذهنية على تنمية المفاهيم العقدية كدراسة الغبيوي (٢٠١٨)، وعلى التحصيل كدراسة البلادي (٢٠١٠)، أبو شريخ (٢٠١٤)، وعلى تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي كدراسة أبو شريخ (٢٠١٤)، والاتجاه كدراسة أبو شريخ (٢٠١٤). وبعض الدراسات هدفت الكشف عن درجة امتلاك طلاب المرحلة الأساسية العليا لمكونات التعلم المنظم ذاتياً كدراسة العمري (٢٠١٣). وبعضها الآخر هدفت تعرف فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد كدراسة العتيبي (٢٠١٣)، وعلى تنمية مهارات التعلم المنظم كدراسة نوفل (٢٠١١).

- تنوعت عينة الدراسة التي شملتها الدراسات السابقة، واستخدمت جميعها المنهج التجريبي.
- أثبتت نتائج الدراسات السابقة فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم، التحصيل، مهارات التفكير فوق المعرفي، الاتجاه، ويظهر للباحثين أنه لم يتم إعداد بحث للتعرف على فاعلية الخرائط الذهنية على مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وهذا ما يميز البحث الحالي عن الأبحاث والدراسات السابقة. ودراسة العتيبي (٢٠١٣) هدفت لمعرفة فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد، أما البحث الحالي فهدف لمعرفة فاعلية استراتيجية، واستخدمت الدراسة السابقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، بينما البحث الحالي استخدم الخرائط الذهنية، وكان من متغيرات الدراسة السابقة مهارات التفكير الناقد، بينما من متغيرات البحث الحالي مهارات التعلم المنظم ذاتياً وهو متغير مختلف عن متغيرات الدراسة السابقة.
- يتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في أنه هدف إلى تعرف فاعلية الخرائط الذهنية وتميز عن الدراسات السابقة في أنه يهدف للتعرف على فاعليتها على التحصيل في مادة الفقه بالصف الثاني الثانوي ومهارات التعلم المنظم ذاتياً.

فروض البحث:

- لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل.
- لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا.

إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث:

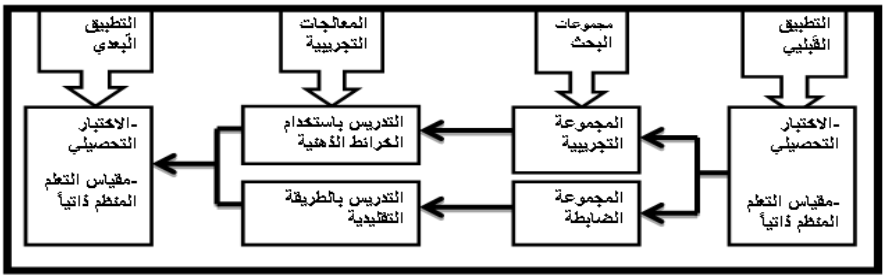
استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي المشتمل على تصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

ثانياً: متغيرات البحث:

المتغير المستقل: استراتيجية الخرائط الذهنية.

المتغيرات التابعة: التحصيل ومهارات التعلم المنظم ذاتياً.

ثالثاً: التصميم التجريبي:



شكل (١): التصميم التجريبي للدراسة

رابعاً: مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من طلاب الصف الثاني الثانوي وعددهم ١١٤٩طالباً بمدينة أبها التابعة لإدارة تعليم منطقة عسير.

خامساً: عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٥٠) طالباً تم اختيارهم عشوائياً من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدينة أبها تم توزيعهما على مجموعتين: إحداهما تجريبية بلغت (٢٥) طالباً، والأخرى ضابطة بلغت (٢٥) طالباً.

سادساً: اختيار الوحدة التعليمية مجال البحث:

تم اختيار وحدتي "البيع" و"الشركات" المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي للفصل الدراسي الأول للعام (١٤٤١هـ)، لتضمنها العديد من المفاهيم الفقهية وبالتالي مناسبتهما لاستراتيجية الخرائط الذهنية، وتتضمن الموضوعات التالية:

الجدول (١) توزيع موضوعات مادة الفقه

وحدة البيع	وحدة الشركات
تعريف البيع، أقسامه، وقت البيع ومكانه. قبض المبيع، الخيار في البيع، أنواع الخيار. البيع بشرط البراءة، الشروط في البيع: تعريفها، مثالها، الفرق بين الشروط في البيع وشروط البيع.	تعريف عقد الشركة، أنواع الشركات. شركات الأشخاص، شركات الأموال. الأسهم والسندات.

سابعاً: خطوات إعداد دليل المعلم للتدريس:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة تم إعداد دليل المعلم وفقاً للخطوات التالية:

- بناء دليل المعلم متضمناً إرشادات عامة لتطبيق الدليل في التدريس، وفق العناصر التالية: مقدمة توضح مفهوم إستراتيجية الخرائط الذهنية وإجراءات تدريسها. مدخل الإستراتيجية الخطوات التفصيلية للتدريس باستخدام الاستراتيجية، وتضمنت: أهداف تدريس الوحدتين. الموضوعات المتضمنة بوحدتي "البيع" و"الشركات"، وجدول (٣) يوضح هذه الموضوعات. تخطيط الدروس: حيث اشتمل كل موضوع على العناصر التالية: العنوان. زمن التدريس، الأهداف الإجرائية، الوسائل التعليمية، عرض المحتوى وفقاً لاستراتيجية الخرائط الذهنية، الأنشطة، التقويم من خلال توجيه الطلاب للإجابة عن الأسئلة التقويمية؛ للوقوف على مدى تحقق الأهداف. عرض للمقاييس (الاختبار التحصيلي، مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً) اللذين سوف يتم تطبيقهما.
- عرض الدليل على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس لتحكيمه وفق المعايير التالية: اتساق دليل المعلم مع خطوات استراتيجية الخرائط الذهنية، الصحة والدقة العلمية، مناسبة الأنشطة والوسائل والأدوات التي يوفرها الدليل لمستوى طلاب المرحلة الثانوية. مناسبة الزمن لتدريس كل وحدة من الوحدتين التي تضمنها الدليل. مناسبة الأسئلة التقويمية لمستوى طلاب المرحلة الثانوية. وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً. وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديلات المقترحة على دليل المعلم.

ثامناً: خطوات إعداد دليل الطالب:

تم إعداد دليل الطالب وفقاً للخطوات التالية:

- بناء دليل الطالب لدراسة وحدتي البيع والشركات متضمناً إرشادات عامة لاستخدام الدليل، وتضمن العناصر التالية: أهداف تدريس الوحدتين. الموضوعات المتضمنة بوحدتي "البيع" و"الشركات"، وجدول (٣) يوضح هذه الموضوعات. تخطيط الدروس: حيث اشتمل كل موضوع على العناصر التالية: العنوان. زمن التدريس، الأهداف الإجرائية، عرض المحتوى وفقاً لاستراتيجية الخرائط الذهنية، الأنشطة، التقويم من خلال توجيه الطلاب للإجابة عن الأسئلة التقويمية.
- عرض دليل الطالب على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس لإبداء الرأي حول النقاط التالية: مدى ترابط دليل الطالب مع دليل المعلم. مدى الدقة العلمية في عرض موضوعات الوحدتين التعليميتين. مدى توافر الأنشطة ومناسبتها للمستوى. مدى مناسبة أسئلة التقويم لأهداف الوحدتين. وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديلات المقترحة على دليل الطالب.

تاسعاً: إعداد أدوات البحث:

إعداد الاختبار التحصيلي:

- **الهدف من الاختبار وصياغة مفرداته:** هدف الاختبار التحصيلي إلى تحديد مدى اكتساب طلاب الصف الثاني الثانوي للحقائق والمعلومات المتضمنة في وحدتي "البيع والشركات" بمادة الفقه. وتم صياغة مفردات

الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، وتكون الاختبار التحصيلي قبل إيجاد صدق الاختبار من (٣٥) عبارة، وتكون الاختبار التحصيلي بعد إيجاد صدق الاختبار من (٢٩) عبارة. وتم ترتيب الأسئلة وفقاً لمستوى السهولة والصعوبة، كما تم ترتيب الأسئلة وفقاً لترتيب الفقرات التي تم تضمنها بالكتاب المقرر، واعتمد الباحثان على الترتيب العشوائي في البدائل. وتحديد درجات الاختبار من خلال تحديد درجة كل فقرة من فقرات الاختبار، وللتأكد من موضوعية الاختبار تم تحديد درجة واحدة لكل فقرة من فقرات الاختبار بحيث يصبح مجموع درجات الاختبار (٢٩) درجة، وأعد الباحثان الاختبار التحصيلي.

- **اختيار نوعية الأسئلة في الاختبار التحصيلي**: تضمن الاختبار على (٢٩) سؤالاً من نوع أسئلة الاختيار من متعدد؛ حيث يُعدُّ هذا النوع من أفضل الاختبارات، نظراً لقدرته على قياس جوانب متعددة مثل القدرة على اكتساب المعلومات، وفهمها، والتمييز والمقارنة.
- **صدق الاختبار التحصيلي**: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العامة، ومناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية؛ لإبداء آرائهم حول مدى الدقة العلمية لمفردات الاختبار، ومدى مناسبتها لطلاب المرحلة الثانوية، ومدى مناسبتها لقياس أهداف الوحدتين، وتضمنت ملاحظات المحكمين تعديل بعض العبارات وحذف بعضها.

- **التجريب الاستطلاعي للاختبار التحصيلي:** بعد التأكد من صدق محتوى الاختبار، تم تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية (من غير عينة البحث) بلغت (٢٥) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي.
- **وتمت طريقة التصحيح على النحو التالي:** تم تصحيح الاختبار بحيث يحصل الطالب على درجة واحدة لكل سؤال يجيب عنه بصورة صحيحة، والدرجة صفر لكل مفردة يجيب عنها خطأ أو لا يجيب عليها الطالب. ثم بعد ذلك تم:
- **حساب معاملات الصعوبة والسهولة لمفردات الاختبار:** تم حساب معاملات الصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار التحصيلي؛ وتراوحت معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار ما بين (٢٥-٩٠)، وتراوحت معاملات السهولة لمفردات الاختبار ما بين (٢٠-٥٥) وهي قيم مقبولة تربوياً.
- **حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار:** تم حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار التحصيلي، ومعامل التمييز للاختبار ككل يساوي (٠,٤٠)، وهي قيم مقبولة تربوياً. حيث أن الفقرات ذات معامل التمييز بين (٠,٢٠) إلى (٠,٣٩) ذات تمييز مقبول، وأعلى من (٠,٣٩) تعتبر ذات تمييز جيد (عودة، ١٩٩٣) (علام، ٢٠١١).
- **ثبات الاختبار:** تم حساب ثبات الاختبار باستخدام ألفا كرونباخ حيث بلغ معامل ثبات الاختبار ككل (٠,٧٠)؛ مما يدل على أن الاختبار

يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، إذا اقترب معامل الثبات إلى الواحد الصحيح كان أكثر قبولاً (محمد، ١٩٨٨).

- **تحديد زمن الاختبار:** تم تحديد زمن أداء الاختبار ب (٤٥) دقيقة، وهو ما يعادل زمن حصة دراسية، وقد تم حساب زمن الاختبار وفقاً للمعادلة التالية: زمن الاختبار = زمن أول طالب + زمن آخر طالب ÷٢.

عاشراً: إعداد مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً:

- **الهدف من المقياس وصياغة مفرداته:** هدف المقياس تحديد مستوى مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الصف الثاني الثانوي وتكون المقياس في صورته الأولية قبل إيجاد الصدق من (٣٢) عبارة، وتكون المقياس بعد إيجاد صدق الاختبار من (٢٩) عبارة، متضمناً تعريفاً لهدف المقياس، وطريقة الاستجابة، وتم بناء المقياس بعد تحديد مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وبناء المقياس في ضوء هذه المهارات، وتضمنت هذه المهارات: التسميع، التنظيم، استخدام التفاصيل (التوسع)، التخطيط، المراقبة الذاتية، التقويم الذاتي، تعلم الأقران، البحث عن المعلومات، وأعد الباحثان المقياس.
- **صدق المقياس:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على محكمين متخصصين في المناهج وطرق تدريس العامة ومناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية؛ لإبداء آرائهم حول مدى الدقة العلمية لمفردات المقياس، ومناسبتها لطلاب الصف الثاني الثانوي، ولقياس مهارات التعلم المنظم

ذاتياً، وتضمنت ملاحظات المحكمين تعديل بعض العبارات وحذف بعضها.

- **التجريب الاستطلاعي للمقياس:** بعد التأكد من صدق محتوى المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية (من غير عينة البحث) بلغت (٢٥) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي لإيجاد ثبات المقياس.
- **طريقة التصحيح:** تم تصحيح المقياس بحيث يحصل الطالب على خمس درجات لكل عبارة يجيب عنها (موافق بشدة)، وأربع درجات لكل عبارة يجيب عنها (بموافق). وثلاث درجات لكل عبارة يجيب عنها (بغير متأكد)، ودرجتان لكل عبارة يجيب عنها (بغير موافق)، ودرجة واحدة لكل عبارة يجيب عنها (بغير موافق بشدة).
- **حساب ثبات مقياس التعلم المنظم ذاتياً:** تم حساب معامل ثبات مقياس التعلم المنظم ذاتياً باستخدام ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمته (٠,٧٤) وهي مرتفعة، وتعطي ثقة في نتائج تطبيق المقياس، إذا اقترب معامل الثبات إلى الواحد الصحيح كان أكثر قبولاً (محمد، ١٩٨٨).
- **الاتساق الداخلي لمقياس التعلم المنظم ذاتياً:** تراوحت معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والمجموع الكلي للمقياس (٠,٢٥) - (٠,٧٨)، وبالتالي فإن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الاتساق.

ضبط المتغيرات للتكافؤ بين المجموعتين:

تم التطبيق لأداتي البحث للتأكد من تكافؤ كلٍ من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل التجريب في التحصيل، ومهارات التعلم المنظم ذاتياً،

وجدول (٢) و (٣) يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابط في التطبيق القبلي.

جدول (٢) التباين وقيمة (ف) المحسوبة لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل

الاختبار	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبية	الدلالة الإحصائية
الاختبار التحصيل	التجريبية	٢٥	٨,٦٠	٢,٣٨	٤٨	٠,١٥٢	غير دالة
	الضابطة	٢٥	٨,٤٨	٣,١٤	٤٨		

يظهر من جدول (٢) أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٠,١٥٢) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في مستوى التحصيل قبل البدء في تنفيذ التجربة.

جدول (٣) التباين وقيمة (ف) المحسوبة لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي مقياس مهارات التعلم المنظم

الاختبار	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبية	الدلالة الإحصائية
مهارات التعلم المنظم ذاتياً	التجريبية	٢٥	١٠٨,٠٨	١٤,٠٩	٤٨	١,١٨٤	غير دالة
	الضابطة	٢٥	١٠٣,١٢	١٥,٥٠	٤٨		

يظهر من جدول (٣) أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (١,١٨٤) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في مستوى مهارات التعلم المنظم ذاتياً قبل البدء في تنفيذ التجربة.

تم ضبط المتغيرات التالية: العمر، المستوى الدراسي، البيئة التعليمية، من خلال اختيار الصف الثاني الثانوي، وبالتالي جميع الطلاب بمستوى متساوي من حيث العمر، والمستوى الدراسي، وكذلك البيئة التعليمية حيث تم اختيار مدرسة واحده لإجراء التجربة.

التدريس لعينة البحث:

أولاً: التدريس للمجموعة التجريبية:

- بدأ التدريس للمجموعة التجريبية بعد اللقاء مع معلم التربية الإسلامية وتدريبه على تدريس الوحدتين وفق استراتيجية الخرائط الذهنية، والتأكد من توزيع مفردات المقرر وفقاً للزمن المحدد، وتوافر التجهيزات اللازمة لتنفيذ التجربة، واستمر التدريس بواقع (١٤) حصة، حيث بدأ التطبيق بتاريخ ٥/١/١٤٤١هـ إلى ٥/٢/١٤٤١هـ
- كما تم توزيع وحدتي الطالب على طلاب المجموعة التجريبية.

ثانياً: التدريس للمجموعة الضابطة:

قام معلم التربية الإسلامية بتدريس المحتوى التعليمي باستخدام طرائق التدريس التي اعتاد استخدامها في تدريس موضوعات التربية الإسلامية (الالقاء) دون أي تدخل من الباحثان. كما تم التأكد من تكافؤ المعلمين

(معلم المجموعة التجريبية) و (معلم المجموعة الضابطة) من خلال تكافؤ الدرجة العلمية، والخبرة التدريسية، وعدد الدورات التدريبية التي تم الحصول عليها لكل من المعلمين.

التطبيق البعدي لأداتي البحث:

بعد الانتهاء من التجريب تم تطبيق أداتي البحث (الاختبار التحصيلي، ومقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً) تطبيقاً بعدياً على طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من خلال تزويد الطلاب بالتعليمات اللازمة للإجابة عن مفردات الأداتين (الاختبار التحصيلي، ومقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً) للطلاب من الباحثين، وتصحيح الإجابات، ورصد الدرجات، ومعالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، تمهيداً لحساب النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث: **"ما مهارات التعلم المنظم ذاتيًا اللازم توافرها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟"** قام الباحثان بالاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بالبحث الحالي، وتحديد مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وعرضها على المحكمين وتعديلها وفق آراء المحكمين، وتضمنت بصورتها النهائية من (٢٩) مهارة فرعية، و(٨) مهارات رئيسية وهي: التسميع، التنظيم، استخدام التفاصيل (التوسع)، التخطيط، المراقبة الذاتية، التقويم الذاتي، تعلم الأقران، البحث عن المعلومات.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث: **"ما فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية التحصيل لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟"** تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، (Independent Sample T-test)واختبار صحة الفرض الأول من فروض البحث الذي نص على: " **لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل** ". يوضح الجدول (٤) التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ودلالتها الإحصائية لدرجات طلاب مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل:

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيل

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
التجريبية	٢٥	١٢,٤٤	٤,٥٧	٤٨	٣,١٥٩	دالة	٠,١٧
الضابطة	٢٥	٩,٠٤	٢,٨٥	٤٨			

**ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، وحيث إن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١٢,٤٤) والمتوسط

الحسابي للمجموعة الضابطة (٩,٠٤) فإن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، لذا فإن الفروق لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء هذه النتيجة يمكن رفض الفرض الأول من فروض البحث: "لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي".

ولتحديد فاعلية المتغير المستقل (استراتيجية الخرائط الذهنية) في المتغير التابع (التحصيل)، تم حساب حجم الأثر باستخدام معادلة حجم التأثير مربع إيتار((2ηالذي يساوي [ت٢/ (ت٢+ درجات الحرية)] (أبو حطب وصادق، ١٩٩٦)، ويتضح من جدول (٥) أن قيمة ((2ηتساوي (٠,١٧) وهذه القيمة أكبر من (٠,١٥) وهذا يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل (استراتيجية الخرائط الذهنية) على المتغير التابع (التحصيل) كان مرتفعاً؛ حيث يتم حساب حجم الأثر((dمن خلال قيمة (ت) المحسوبة للعينات المستقلة. حيث يري كوهين (Cohen، ١٩٧٧) أن التأثير الذي يفسر (من ١٥٪ فأكثر) من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيراً كبيراً. تتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة كل من: دراسة صادق (٢٠٠٧)، ودراسة الباز (٢٠٠٧)، ودراسة البلادي (٢٠١٠)، ودراسة حوراني (٢٠١١)، ودراسة المهلهل، (٢٠١٢)، ودراسة ضهير (٢٠١٣)، ودراسة الجندي (٢٠١٣)، من حيث أن جميع الدراسات السابقة توصلت نتائجها إلى فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية التحصيل.

تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

إن النتائج الدالة على تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة تبين أن إستراتيجية الخرائط الذهنية أثرت بشكل أو بآخر على زيادة تحصيل طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة. وقد يرجع الباحثان تفوق المجموعة التجريبية إلى العوامل التالية:

- تميزت استراتيجية الخرائط الذهنية بترابط المعلومات وانتقالها من الكليات إلى الجزئيات، وهذا يتفق مع تصور بياجيه لعملية النمو والتي أشارت إلى أن من خصائص نمو المتعلم في مرحلة العمليات المجردة الانتقال من الاستقراء إلى الاستنباط (العام إلى الخاص)، وبالتالي أصبح الطلاب قادرون على النظرة الكلية للموضوع مما أدى إلى تنمية استيعابها وتحصيلها.
- تميزت استراتيجية الخرائط الذهنية بإعمال جانبي الدماغ الأيمن والأيسر (إعمال الذاكرة اللفظية والبصرية)، حيث من أهداف بناء الخرائط الذهنية إيجاد العلاقة بين جانبي الدماغ من خلال استخدام المهارات العقلية.
- أهمية استراتيجية الخرائط الذهنية من خلال تحقيق أهداف التعلم لدى الطلاب بتبسيط المادة العلمية وتنظيمها وإدراك العلاقة بينها من خلال ربط الأفكار الفرعية والأمثلة بالأفكار الرئيسية.

- توافق استراتيجية الخرائط الذهنية مع مبادئ النظرية البنائية من حيث التنظيم البنائي المعرفي للمعلومات وتوظيف الخبرات السابقة للطلاب للبناء المعرفي.
- تميزت استراتيجية الخرائط الذهنية بمساعدة الطلاب على تذكر المعلومات من خلال استدعاء المعلومات السابقة.
- تنظيم المعلومات لدى الطلاب أدى إلى تحقيق معالجة المعلومات بشكل أفضل، وهذا ما تميزت به استراتيجية الخرائط الذهنية.
- تضمن استراتيجية الخرائط الذهنية للغة البصرية والتي تعتبر أداة من أدوات التعليم لدى الطلاب أدى إلى مساعدتهم على التواصل البصري، يؤكد ذلك الجندي (٢٠١٣)، حيث أشار إلى أن استخدام الخرائط الذهنية يساعد على تقديم المعرفة للمتعلمين بصورة مرئية، وبالتالي يقوم المتعلمون باستدعاء المعلومات والمفاهيم التي سبق تعلمها والمرتبطة بموضوعات الفقه مما يحقق عملية التعلم.
- يساعد توظيف استراتيجية الخرائط الذهنية في استخدام الحواس لدى الطلاب، وبالتالي تساعد على تذكر المعلومات وبقاء أثرها كما أشار إلى ذلك الليثي (٢٠٠٩).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث وتفسيرها:

- للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث: **"ما فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟"** تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة،

(Independent Sample T-test)واختبار صحة الفرض الثاني من فروض البحث الذي نص على: " **لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا**". يوضح الجدول (٥) التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ودلالتها الإحصائية لدرجات طلاب مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في التطبيق البعدي لمهارات التعلم المنظم ذاتياً

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٢٥	١١٩,٤٠	١٤,٨٤	٤٨	٢,٣٤٧	دالة
الضابطة	٢٥	١٠٨,٧٢	١٧,٢٤	٤٨		

**ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، وحيث إن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١١٩,٤٠) والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (١٠٨,٧٢) فإن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، لذا فإن الفروق لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء هذه النتيجة يمكن رفض الفرض الثاني من فروض البحث: "لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين

متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمهارات التعلم المنظم ذاتياً".

ولتحديد مستويات للاتجاه (ضعيف، ومتوسط، ومنخفض)، ثم استخدم اختبار "ت" لعينة واحدة، وكانت النتائج كما يلي:

- تحديد مستويات التعلم المنظم ذاتياً:

المدى = أعلى درجة متوقعة على المقياس – أقل درجة = ١٤٥ -٨٧ = ٥٨

طول الفئة = المدى / عدد الفئات = ٥٨/ ٥ = ١١,٦

المستوى الضعيف (٨٧-٩٨,٦)، المستوى المتوسط (٩٨,٦– ١١٠,٢)، المستوى المرتفع (١١٠,٢– ١٢١,٨)

ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية يساوي (١١٩,٤٠) والقيمة تقع في الفئة المرتفعة التي تمتد من (١١٠,٢– ١٢١,٨) ولتأكيد ذلك اختار الباحثان، بداية فئة المستوى المرتفع لتكون حداً للكفاية. وتتفق نتائج البحث الحالية مع دراسة الشافعي (٢٠٠٦)، ودراسة حسن (٢٠٠٩)، من حيث أن جميع الدراسات السابقة توصلت نتائجها إلى فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

إن النتائج الدالة على تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة يشير إلى أن استراتيجية الخرائط الذهنية كان لها دور في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وقد يرجع الباحثان ذلك إلى مايلي:

- استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية أدى إلى تنظيم الحقائق والأفكار لدى الطلاب مما انعكس على اكسابهم مهارات تنظيم التعلم.
- استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية أدى إلى زيادة دافعية الطلاب نحو عملية التعلم، مما أثر على سلوكهم التنظيمي لعملية التعلم.
- أهمية استراتيجية الخرائط الذهنية في تحديد وتوضيح العلاقات بين المعلومات، أثر على تصور الطالب تجاه هذه الاستراتيجية واعتبارها كدليل يسير عليه أثناء تنظيم عملية التعلم ذاتياً، يؤيد ذلك أبو رياش (٢٠٠٩) حيث يصور استراتيجية الخرائط الذهنية كدليل يسير عليه الطالب أثناء التعلم.
- تميز التدريس باستخدام الخرائط الذهنية بتوفير فرصاً متساوية لجميع الطلاب من خلال توظيف الخرائط الذهنية ذاتياً ومناقشتها مع زملائهم مما أثر على تنمية مهارات التخطيط لمهمات التعلم، ومراجعة الخطط والتنفيذ بغية تحسن التعلم، المراقبة للذات أثناء عملية التعلم، والمراجعة المستمرة لخطة التعلم وتعديل مسار التعلم ذاتياً للحصول على نتائج تعليمية أفضل، أكد ذلك بوزان (٢٠٠٧) حيث أشار إلى أن الخرائط الذهنية تساعد المتعلمين على التركيز والتخطيط والتنظيم للأفكار.
- تضمن الخرائط الذهنية للغة البصرية والتي تعتبر أداة من أدوات التعليم لدى الطلاب، أكد ذلك الجندي (٢٠١٣) حيث أشار إلى أن استخدام الخرائط الذهنية يساعد على تقديم المعرفة للمتعلمين بصورة مرئية، وبالتالي يستدعي المتعلمون المعلومات والمفاهيم السابقة. كما أشار إلى ذلك

الليثي (٢٠٠٩) حيث أوضح أن استخدام الخرائط الذهنية تساعد على تذكر المعلومات وبقاء أثرها.

***

توصيات البحث:

في ضوء ما تم في هذا البحث من إجراءات، وما تم التوصل إليه من نتائج، يوصي الباحثان بمايلي:

- توظيف استراتيجية الخرائط الذهنية لتدريس مادة الفقه لطلاب المرحلة الثانوية من قبل معلمي هذه المرحلة.
- تدريب معلمي العلوم الشرعية أثناء الخدمة على استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية من خلال تقديم دورات تدريبية لهم.
- تدريب طلاب كلية التربية على استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية.
- تفعيل أداتي البحث (الاختبار التحصيلي، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً) من خلال حث معلمي العلوم الشرعية على استخدامهما وتفعيلهما.

مقترحات البحث:

تعد هذا البحث بمثابة مقدمة لدراسات مستقبلية ومن هذه الدراسات التي يقترحها الباحثان ما يلي:

- إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالية وتعرف فاعلية إستراتيجية الخرائط الذهنية في مواد دراسية أخرى، ومراحل دراسية أخرى.
- تقويم أداء المعلمين في مدى استخدامهم ومعرفتهم بإستراتيجية الخرائط الذهنية.
- دراسة مقارنة بين إستراتيجية الخرائط الذهنية واستراتيجيات تدريسية حديثة أخرى.
- أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية على متغيرات أخرى، مثل: تعلم المفاهيم، حل المشكلات، تنمية مهارات التفكير.
- فاعلية برنامج مقترح يتضمن استراتيجيات تدريسية (الخرائط الذهنية) على التنمية المهنية للمعلمين.

المـراجـــــع

أولًا: المراجع العربية:

- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (١٩٩٦). **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- أبو رياش، شريف صافي (٢٠٠٩). **أصول واستراتيجيات التعلم والتعليم**، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- أبو شريخ، شاهر ذيب (٢٠١٤). فاعلية استخدام العصف الذهني والخرائط الذهنية ونموذج التعلم التوليدي في التحصيل الدراسي وتنمية مهارة التفكير فوق المعرفي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن واتجاهاتهم نحو تعلم العقيدة الإسلامية، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، المجلد (٢)، العدد (٨)، ص ٢٥١-٢٨٦.
- أحمد، إبراهيم إبراهيم (٢٠٠٧). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية) **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، عدد (٣١)، جزء (٣)، ص ٦٢- ١٣٥.
- أشتيوه، فوزي وأبو رزق، ابتهال وعودة، محمد (٢٠١١). **مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها**، الطبعة الأولى، عمان، در الصفاء للنشر والتوزيع.
- أمبو سعيد، عبد الله والبلشي، سليمان (٢٠٠٩). **طرائق تدريس العلوم: مفاهيم وتطبيقات عملية**، ط (١)، الأردن، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الباز، خالد صلاح (٢٠٠٧). فعالية استخدام خرائط التفكير في تدريس الاتزان الكيميائي على تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي وذكائهم المتعدة، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي الحادي عشر.
- البلادي، منصور (٢٠١٠). أثر استخدام خريطة العقل لتدريس الرياضيات في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة.

- الترمذي، محمد بن عيسى (٢٠٠٢). سنن الترمذي، تحقيق: عبدا بالقي، محمد فؤاد، القاهرة، دار الحلبي للنشر.
- الليثي، جيهان محمد (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تعليمي باستخدام الخرائط الذهنية والمعرفية والانترنت على كل من التحصيل والاتجاه نحو مادة تكنولوجيا التعليم، المؤتمر الرابع لكلية التربية الرياضية، جامعة أسيوط، الاتجاهات الحديثة لعلوم الرياضة في ضوء سوق العمل، مصر، ١، ٢٣-٦٦.
- برو، محمد (٢٠١٠): **أثر التوجيه المدرسي على التحصيل في مرحلة الثانوية**، ليبيا، دار الأمل للطباعة والنشر.
- بن يوسف، آمال (٢٠٠٨). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الجزائر.
- بوزان، توني (٢٠٠٦). **استخدم عقلك**، الرياض، مكتبة جرير.
- بوزان، توني (٢٠٠٧). **العقل أولًا**، الرياض، مكتبة جرير.
- بوزان، توني (٢٠٠٩). **الكتاب الأمثل لخرائط العقل**، الرياض، مكتبة جرير.
- بوقس، نجاه عبدالله (٢٠٠٩). أثر التدريس بنموذج هيرمان ((HBDIعلى مستوى التحصيل وسمات الإبداع لدى طالبات الرفقة الثالثة بكلية التربية، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**. رابطة التربويين العرب، ٣ (٣) , ٦٣-١٠٤.
- الجبوري، عبد الله محمد (٢٠٠٥). **الفقه الإسلامي بين الأصالة والتجديد**، الطبعة الأولى، الأردن، دار النفائس للنشر.
- الجندي، رنيا عبدالرحمن (٢٠١٣). أثر استخدام الخرائط الذهنية في رفع مستوى التحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة القراءة والمعرفة**، مصر، ١٣٩، ١٢٦-٣٧٨.
- الحارون، شيماء (٢٠٠٧). استراتيجية مقترحة في تنمية بعض المفاهيم العلمية والمهارات الوجدانية ومهارات ما وراء الذاكرة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من

المتفوقين عقليًا ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه، غير منشورة، القاهرة، جامعة عين شمس.

- حسن، ثناء محمد محمد (٢٠٠٩). فاعلية خرائط التفكير في تنمية التحصيل والتنظيم الذاتي للتعلم والاتجاه نحو مادة الأحياء لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ص ص١٥٢- ١٥٩.
- حسن، فاطمة حلمي (١٩٩٥). استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، العدد (٢٢)، ص ١٥٩- ١٩١.
- حوراني، حنين (٢٠١١). أثر استخدام الخرائط الذهنية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم وفي اتجاهاتهم نحو العلوم في المدارس الحكومية في مدينة قليقلة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- خلف الله، إبراهيم (٢٠٠٢). واقع المشكلات التي تعترض المدارس الشرعية بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- خليل، نوال عبد الفتاح (٢٠١٤). خرائط العقل وأثرها في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير البصري وبعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة العلوم، **مجلة التربية العملية**، العدد (١٧)، العدد (١)، ص ص ١٢٩- ١٧٣.
- رشوان، ربيع (٢٠٠٦). **التعلم المنظم ذاتيا وتوجيهات أهداف الإنجاز**، مصر، القاهرة، عالم الكتب.
- الرفاعي، نجيب (٢٠٠٩). **الخريطة الذهنية خطوة خطوة**، ط (٢)، الكويت، مطابع الخط.
- الروبي، أحمد حسان طلبة (٢٠٠٩). أثر استخدام خرائط العقل في تدريس العلوم على تحصيل تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وتنمية التفكير الإبداعي لديهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر.

- زيتون، حسن وزيتون، كمال (٢٠١٥): **تصنيف الأهداف محاولة عربية**، دار المعارف، القاهرة، مصر.
- سالم، محمد عبد الستار (٢٠١٣). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية على المستويات المعرفية العليا لبلوم لدى عينة من طلاب قسم التربية الخاصة، القاهرة، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، العدد (٣٣)، ص ١٤٥- ١٦٨.
- السلطي، ناديا (٢٠٠٧). أثر استخدام استراتيجية المنظم الشكلي في التحصيل الدراسي لدى طلبة كلية العلوم التربوية، التابعة لوكالة الغوث الدولية، **مجلة المنارة**، ع (١٣)، ج (٤)، ٣٤٣- ٣٦٩.
- السلامات، محمدو الخرابشة، زياد (٢٠١٠).فاعلية استخدام العصف الذهني على تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي مادة الجغرافيا وتنمية الاتجاهات نحوها، **المجلة التربوية**، جامعة عين شمس، مصر، العدد (٢٧)، ص ٣٥٧- ٣٨٥.
- السليطي، ظبية سعيد (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الصف العاشر في دولة قطر، مجلة كلية التربية، **جامعة الأزهر**، العدد (١٧٤)، الجزء (٢)، يوليو، ص ص ٢٩- ١٢٧.
- سليمان، سناء (٢٠١١). **التفكير أساسياته وأنواعه تعليمه وتنمية مهاراته**، القاهرة، عالم الكتب.
- الشافعي، سنية محمد عبدالرحمن (٢٠٠٦). خرائط التفكير وأثرها على تحصيل المفاهيم العلمية وتعزيز استخدام تنظيم الذات لتعلم العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي العاشر، التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، المجلد الأول.
- الأشقر، محمد حسني (٢٠٠٧). جودة تدريس التربية الفنية بطريقة العصف الذهني وأثر ذلك على تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي بسلطنة عمان، المؤتمر السنوي العلمي الثاني، معايير ضمان الجودة والاعتماد في التعليم النوعي بمصر واوطن العربي، مجلد (١)، ص ٣٨٩- ٤١٤.

- الشمري، زينب (٢٠١٤). فاعلية استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تكوين الصورة الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة التعبير لدى طالبات الصف الثالث متوسط في المملكة العربية السعودية، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، العدد (٢٠)، الجزء (٢)، ص ٢٧٥- ٣٢٩.
- الشيشيني، السيد (٢٠٠٧). **أسرار الخرائط الذهنية للمبصرين والمكفوفين**، مصر، الإسكندرية، دار المهاجر للطابعة والتوزيع.
- صادق، موسى (٢٠٠٧). التفاعل بين خرائط التفكير والنمو العقلي في تحصيل العلوم والتفكير الابتكاري واتخاذ القرار لتلاميذ الصف الثالث الاعدادي، الجمعية للتربية العلمية، **مجلة التربية العلمية**، المجلد ١١، عدد٢.
- صالح، ريم العجيلي (٢٠١٧): فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي بمادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الليبية بماليزيا، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طرابلس.
- ضهير، غادة محمد رمضان (٢٠١٣). توظيف الخرائط الذهنية لتنمية مهارة التفكير المنظومي في التحصيل في التكنولوجيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- العتيبي، نايف بن عضيب (٢٠١٣). برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية التحصيل الدراسية ومهارات التفكير الناقد في مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- علام، صلاح الدين (٢٠١١). **القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسيته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة**، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عمر، شموع نبهان (٢٠١٢). أثر استخدام مخل العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات السابع في محافظة شمال قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

- العمري، وصال (٢٠١٣). درجة امتلاك طلاب المرحلة الأساسية العليا لمنطقة إربد الأولى لمكونات التعلم المنظم ذاتياً في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، مجلد (٢٣)، عدد (٤)، الأردن، ص٩٥-١٢٧.
- عودة، أحمد (١٩٩٣). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، الأردن، دار الأمل للنشر والتوزيع.
- الغبيوي، طلال عبدالهادي (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم العقدية لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد (٢٦)، العدد (٢)، ص ٢١٤-٢٤٣.
- فتح الله، مندور (٢٠٠٩): **تنمية مهارات التفكير**، الرياض، دار النشر الدولي.
- اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد (١٩٩٩). **معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس**، القاهرة، عالم الكتب.
- القرني، عائض عبدالله (٢٠١٣). فاعلية برمجية تعليمية مقترحة في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفقه بمحافظة النماص، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الباحة، الباحة.
- الكبيسي، عبد الواحد والحياني، صبري (٢٠٠٤): تشخيص بعض الظواهر النفسية والسلوكية وعلاقتها بتحصيل طلبة الإعدادية في الرياضيات، **مجلة العلوم الإنسانية والاقتصادية**، العدد (٥)، جامعة الأنبار.
- الأكلبي، مفلح دخيل (٢٠٠٨). فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول ثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- كامل، عبد الوهاب (٢٠٠٢). **اتجاهات معاصرة في علم النفس**، مصر، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- كامل، محمد مصطفى (٢٠٠٥). مقرر مقترح للتدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في ضوء وثيقة المستويات المعيارية للتعلم، "المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية"، مجلد (١)، الفترة من ٢٦/ ٢٧- ١٠، جامعة عين شمس، ص ص ٢٨٩- ٣٠٣.
- ماسون، دوجلاس ووآل كون، مايكل (٢٠٠٦). **كتاب تدريبات الذاكرة**، ط (١)، الرياض، مكتبة جرير.
- محمد، رمضان محمد (١٩٨٨). **الاختبارات التحصيلية والقياس النفسي والتربوي**، دبي، دار القلم.
- محمود، عبدالله (٢٠١٤). فاعلية التدريس باستخدام التعليم الالكتروني لمقرر الفقه في المرحلة الثانوية على التحصيل الدراسي واتجاهات الطلاب والمعلمين، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المدينة المنورة.
- المهلهل، غادة محمد عبد الرحمن (٢٠١٢). أثر برنامج الخرائط الذهنية على تحصيل المفاهيم العلمية وتنمية الإبداع لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.
- موسى، مصطفى (٢٠٠٢). **الاتجاهات الحديثة في طرق تدريس التربية الدينية الإسلامية**، الإمارات المتحدة، مكتبة دار الكتاب.
- النجار، يوسف سالم (٢٠١٥). مدى تضمن محتوى كتب الفقه للفرع الشرعي في المرحلة الثانوية القضايا الفقهية المعاصرة وتصور مقترح لإثرائها، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- نوفل، سليم محمد سليم. (٢٠١١). أثر استراتيجية قائمة على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً في الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة البحث العلمي في التربية**، العدد الثاني عشر، جامعة عين شمس، مصر، ص ص٩٩٩-١٠٢٩

- نور الدين، غريب عبد الرحمن (٢٠١٦). برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **مجلة كلية التربية**، جامعة بورسعيد، العدد (٢٠)، يوليو، ص ٤١٠-٤٣٦.
- هندي، صالح ذياب (٢٠٠٩). **طرائق تدريس التربية الإسلامية**، عمان، دار الفكر.
- هلال، محمد عبد الغني (٢٠٠٧). **مهارات التعلم السريع القراءة السريعة والخريطة الذهنية**، ط (١)، مصر، القاهرة، مركز تطوير الأداء والتنمية.
- وقاد، هديل أحمد (٢٠٠٩). فعالية استخدام الخرائط الذهنية على تحصيل بعض موضوعات مقرر الأحياء لطالبات الصف الأول الثانوي الكبيرات بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجيستير، غير منشور، كلية التربية، جامعة أم القرى.

***

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- AKinoglu, O & Yasar, Z (2007). The Effects of note tacking in science education through the mind mapping technique on students' attitudes, Academic Achievement and concept Learning, Journal of Baltic science, V (6), N (3), pp 34- 42.
- AKinoglu, Orhon; Yaser, Zenyep (2007). The Effects of note taking in science education through the mind mapping technique on students attitudes, achievement and concept learning, a Journal of Baltic Science Education, 6 (3): 34- 42.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. Journal of Applied psychology: An International Review, 51, 269-290.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of human agency. Perspectives on Psychological Science, 1, 164- 180.
- Bembenutty, H. (2006). Self-regulation of learning. Academic Exchange Quarterly, 10 (4), 221- 248.
- Buzan, T., & Buzan, B. (1995). The mind mapping book: How to use Radiant Thinking to maximize your brain's untapped potential. London: BBC.
- Buzan, Tony, & Buzan, Barry. (2006). the Mind Mapping Book. "BBC, Books, London.
- Christodoulou, K. (2010). Collaborative on-line concept mapping. (Master's thesis). University of Manchester. UK.
- Cohen, J. (1977). Statistical power analysis for the behavioral sci ences, New York: Academic Press.
- Eliam, B.; Zeider, M.& Aharon, I. (2009). Student Conscientiousness Self-Regulated Learning and Science Achievement: and Explorative Field Study, Psychology in the schools, V46 N5, pp 420- 432.
- Evrekli, E; Gunay, A & Inel, D. (2009).Mind Mapping applications in special teaching methods course for science teacher candidates and teacher candidates opinions concerning the applicaitions, World conference on educational sciences, procedia social and behavioral sciences, pp 2247-2279.
- Fellows, S. S. B, Culues, R. S and Beston W (2006). "Keys to success: Self-Directed Learning, Procesee", Anuual. Conference. S T, Louis, P. 14- 30.
- Howitt, C. (2009). 3- D mind maps: placing young children in the center of their own learning, Teaching science, v (55), N (2), pp 42- 46.

- Khan, Abdul Ali (2001). "Self- regulated learning and Academic achievement of Hong Kong and Indian High School Students, PHD, University of Hong Kong.
- Liu, Ying& Zhoo, Guoging & Ma, Guozhen& Bo, Yuwei. (2014). the effect of mind mapping on teaching and learning: A Meta- analysis, Standard Journal of education and essay, V2 (1), pp 17-31.
- Martens, R. (2004). The development of study meta cognition and self-regulated Learning the classroom by monitoring learning strategies and response- certitude on assessments", Dissertation Abestracts international., Vol (65-09), section: A, page 3267.
- Merchie & Van ker (2012). Spontanois Mind Map use and learning from texts: The role of instruction and student characteristics, procedia social and behavioral sciences, 69, p.p; 1387- 1394,
- Murley, D. (2007). Mind mapping complex information. Illinois: Southern Illinois University School of Law Library.
- Pesut, D. (1990). Creative thinking as a self-regulatory met cognitive process- a model for education, training and further research. The Journal of Creative Behavior, 24 (2), 105-110. Al-Jarf, R.
- Pintrich, P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. International Journal of Educational Research, 31(6), 459-470.
- Pintrich, P.; & DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82 (1), 33-40.
- Pintrich, P.; & Garcia, T. (1995). Self-regulated in college Students: knowledge, strategies, and motivation. Online, Available: http://ccwf.cc.utexas.edu/%7 Etgarcia/ p& gpub 94 p1.html.
- Pintrich, P.; & Garcia, T.(2000). "The Role of goal orientations in self-regulated learning", In M. Bookers, P. R. Pintrich and Zeinder, M. (Eds.). Handbook of self- regulation, p.p 451- 502, San Diego, CA: American Press.
- Pollard, E. (2012). Meeting the demands of professional education: a study of mind mapping in professional doctoral physical therapy education problem Unpublished doctoral dissertation, Capella University.
- Schunk, D.; Ertmer, P. (2001). Self-regulatory processes during computer skill acquisition: goal and self-evaluative influences. Journal of Educational Psychology, 91(2), 251-260.
- Singh, P. (N. D.). An Analysis of Met cognitive Processes Involved in Self-Regulated Learning to Transform a Rigid Learning System. Retrieved December 8, 2009 from: http://www.aseesa-edu.co.za/metacog.htm.

- Siriphanich, P. & Laohawiriyanon, C. (2010). Using Mind Mapping Technique to Improve Reading Comprehension Ability of Thai EFL University Students. A paper presented in the 2nd International Conference on Humanities and Social Sciences April 10th, 2010 Faculty of Liberal Arts, Prince of Songkla University strategic teaching Retrieved May 29, 2014 from http://fs.libarts.psu.ac.th/research/conference/Proceedings2/article/4pdf/001.pdf.
- Sullivan, M (2003). "Self- regulated learning of medical. Students". Assessment of asocial, Cognitive Model. Diss Abst, Int., Vol, (65-50), Section: A, P. 198.
- Zimmerman, B. (1995). Self- regulation Involves more than metacognitions: A Social cognitive perspective. Educational psychologist, 30 (4), 217- 221.
- Simpson, M., Olenek's; Tam, A& Supattathum, S. (2000). "Elaborative verbal Rehearsals and college Students cognitive per Formance" Journal. Of education. Psychology, Vol. (86), No (2), pp. 267- 278.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (2007). Influencing children’s self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. Reading and Writing Quarterly, 23, 7-25.

***

المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين بالجامعات السعودية

أ.د. عبد العزيز بن سليمان الدويش
قسم الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين بالجامعات السعودية

أ.د. عبدالعزيز بن سليمان الدويش
قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٩/ ١/ ١٤٤٠ هـ تاريخ قبول البحث:٥/ ٤/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحديد المشكلات الإدارية، التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية، وتقديم مقترحات تسهم في الحد من المشكلات الإدارية، التي تواجه تلك العمادات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع عمداء ووكلاء عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين بالجامعات السعودية، وعددهم (٤٣) عميدًا ووكيلًا. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أن معظم أفراد الدراسة يوافقون على جميع عبارات محور المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية، بدرجة (موافق).

أن معظم أفراد الدراسة يوافقون جدًّا على عبارات محور المقترحات، التي تسهم في علاج المشكلات الإدارية، التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية، بدرجة (موافق جدًّا).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند أي مستوى دلالة في استجابات أفراد الدراسة حول أي محور من محوري الاستبانة ترجع لاختلاف متغير (الوظيفة. الخبرة الإدارية. الدورات التدريبية).

كما قدمت الدراسة بعض التوصيات، من أبرزها: أتمتة جميع الإجراءات الإدارية، والمالية بالعمادة؛ بناء قاعدة بيانات شاملة لجميع أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعة.

الكلمات المفتاحية: المشكلات الإدارية. عمادة أعضاء هيئة التدريس. الموظفون.

The administrative difficulties faced by the Deanship of Faculty and Employee services at Saudi Universities.

Dr. Abdulaziz Sulaiman Al Dowaish
Department of Educational administration and planning. - Faculty of Education
Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract:

The study aims to identify the administrative challenges facing the deanships of faculty and employees affairs in Saudi universities, and make relevant recommendations that contribute to reducing the administrative problems facing these deanships.

The study used a descriptive statistic methodology, and used a survey questionnaire as an instrument for it. The study population consisted of all the deans and vice- deans of the deanships of faculty and employee affairs in Saudi universities. The study found the following results:-

Most of the participants in the study agree with all the statements depicting administrative problems facing the deanships of faculty and employee services in Saudi universities, with a Likert statement of (agree).

Most of the participants in the study strongly agree with the statements that indicate solutions to the administrative problems facing the deanships of faculty and employee services in Saudi universities, with a Likert statement of (strongly agree).

There are no statistically significant differences at any significant level in the responses of the study participants on any of the items indicated in the survey questions considering the following variables (job - managerial experience – professional development courses).

The study also made some recommendations, most notably: Automating all administrative and financial procedures at the Deanship - Building a comprehensive database for all faculty and staff at the university.

key words: Administrative problems - Deanship - Faculty members - Employees.

مقدمة:

تعد الجامعات من المؤسسات التعليمية المهمة التي لها الأثر الإيجابي في تطور أي مجتمع وتقدمه، حيث إن عملية إعداد الكوادر البشرية في الجامعات يتطلب مواصفات إدارية ومهارية ناجحة، لينعكس بدوره على الأداء. فالجامعات مصدر الإشعاع للعلم والمعرفة، وهي منطلق التطوير والرقي، حيث الإمكانات، والقدرات، والكفاءات البشرية، فهي بيت خبرة يُحتذى بها في أي عملية تطوير. ويؤكد السيف (١٩٨٥م) على أهمية رسالة الجامعة في تطوير الإدارات في جميع المجالات الإدارية، والمالية؛ لأنها لا بد، وأن تكون أنموذجًا يحتذى به من قبل مختلف المؤسسات الاجتماعية، ويرى معوض (٢٠١٤م) أهمية تركيز الجامعات على العمليات الإدارية، التي تتطلب تحليل وتوصيف الوظائف، وتخطيط الموارد البشرية، واستقطاب واختيار الموارد البشرية، وتقييم الأداء، وتنمية وتطوير المهارات والمعارف، وتحفيز وتوجيه الموارد البشرية. ويلمح الغامدي (٢٠٠٩م) إلى أهمية مستوى فعالية الأفراد في بيئات العمل من خسلال دعم عدم المركزية في العمل، ومشاركة الموظفين في اتخاذ القرارات، وتعزيز جانب الحوافز المادية، والمالية، والتركيز على جانب الدورات التدريبية، وربط الحوافز والمكافآت بتقييم الموظفين. وفي هذا السياق يشير الداود (٢٠١١م) إلى أهمية الدور الذي تمارسه العمادات المساندة بالجامعات، وذلك في علاقاتها بالوحدات الإدارية المختلفة داخل وخارج نطاق الجامعة، حيث تُعد العمادات المساندة المحرك الأساسي للعمليات الإدارية، والمالية بالجامعة، وعليها مسؤولية كبيرة تجاه إدارة العملية الإدارية،

والمالية لتعدد المهام والوظائف، التي يمكن وصفها بالعمليات التنفيذية، والمساندة. وعليه يمكن القول: إن الجامعة تتحمل أعباء جسيمة من خلال دورها الريادي والمميز، من خلال تزويد المجتمع بالكوادر البشرية المؤهلة والمزودة بالمهارات اللازمة.

وتُعد عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية من أبرز العمادات المساندة والخدمية؛ لدورها الرائد، ومسؤولياتها الجسيمة في استقطاب أعضاء هيئة التدريس والموظفين، وتقديم الخدمات الإدارية، والمالية لجميع منسوبي الجامعة؛ سعيًا إلى إيجاد بيئة ومناخ مناسب للعمل. وفي هذا السياق يؤكد العنزي (٢٠١٦) على أهمية تنمية روح التعاون، والعمل بروح الفريق بين العاملين بالعمادات، والتخلص من الخطوات غير الضرورية في الإجراءات والعمل، والتوجه نحو عدم المركزية بالعمل.

مشكلة الدراسة:

تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية مشكلات متنوعة في أثناء ممارسة أدوارهم الإدارية، حيث تحد هذه المشكلات من فعالية العمل المطلوب، وقد تعيقه أحيانًا: لذا كان من الضروري استقصاء هذه المشكلات لمساعدة العاملين على التغلب عليها. وفي هذا السياق هناك بعض المشكلات التي تواجه بعض العمادات، وقد تكون ناجمة من إجراءات وأسلوب العمل، أو بسبب المناخ السائد في بيئة العمل، وهو ما أكده البصير (٢٠١٣م)، حيث عزى هذه المشكلات إلى

نمط الإدارة المتبع، حيث يتسم بالمركزية في اتخاذ القرار، مما يضعف مشاركة المستفيدين في صنع القرار، مع كثرة الأعمال الإدارية بالعمادة، والاستغراق في الأعمال الروتينية بدلًا من تطوير العمل.

وفي اللقاء الدوري لعمداء أعضاء هيئة التدريس والموظفين بالجامعات السعودية (٢٠١٤م) ركزت التوصيات على أهمية الاستفادة من بعض الجامعات السعودية في تجربتها الناجحة في الأنظمة المالية، والإدارية. ويرى الباحث أن دراسة المشكلات الإدارية أصبحت ضرورة ملحة، ليس لأن المشكلات الإدارية سبب في إعاقة العمل، أو ضعف الإنتاجية، أو عدم تحقيق الأهداف، بل تُعدُّ تحسبًا لعزوف الكفاءات، والكوادر المؤهلة عن البحث عن فرص أخرى في بيئات عمل، قد تكون أكثر جاذبية، وتقديمًا للحوافز المالية والمعنوية. وبذلك تخسر الجامعات هذه الكفاءات والخبرات الإدارية؛ لذا كان من الضروري تشخيص هذه المشكلات على مستوى العمادات بالجامعات السعودية، والعمل على التغلب عليها.

أسئلة الدراسة:

س ١: ما المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية؟

س ٢: ما مدى موافقة أفراد الدراسة على المقترحات المقدمة للحد من المشكلات الإدارية، التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية؟

س ٣: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة تُعزى لمتغيرات (الوظيفة، الخبرة الإدارية، الدورات التدريبية)؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

تحديد المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية.

التعرف على مدى موافقة أفراد الدراسة على المقترحات في الحد من المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية.

أهمية الدراسة:

تبرز هذه الدراسة أهميتها من خلال ما يلي:

الأهمية العلمية:

- أن هذه الدراسة تتطرق لموضوع مهم، وذلك من خلال تشخيص المشكلات الإدارية بعمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية، وسبل علاجها.
- أن هذه الدراسة تأتي استجابة لتوصية دراسة البصير (٢٠١٣).
- يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة مديرو الجامعات؛ لتكون دليلًا للاستئناس بها في تطوير عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين.

الأهمية التطبيقية:

- زيادة فاعلية أداء عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين ،من نتائج هذه الدراسة بتغذية راجعة للعمداء والوكلاء بالعمادات؛ لتطوير ممارساتهم الوظيفية.
- تعد الدراسة أداة مسحية لآراء عمداء ووكلاء عمادات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية حول المشكلات الإدارية، التي تواجههم وسبل علاجها.
- يفتح آفاقًا جديدة للقيادات في عمادات أعضاء هيئة التدريس، لعمل دورات وورش عمل للعاملين لمعالجة المشكلات، التي تواجههم وسبل علاجها.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية، وتقديم مقترحات تسهم في علاجها.

الحدود البشرية: جميع عمداء ووكلاء عمادات أعضاء هيئة التدريس والموظفين بالجامعات السعودية.

الحدود المكانية: عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية.

الحدود الزمانية: العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

مصطلحات الدراسة:

المشكلات الإدارية:

يعرف التل وآخرون (٢٠٠٦م،ص٥١) المشكلات الإدارية بأنها: صعوبة، أو غموض، أو انحراف عن الموقف الطبيعي يحتاج إلى تفسير، وإيجاد الحلول المناسبة للتخفيف من حدتها، أو حلها.

ويعرف الباحث المشكلات الإدارية إجرائيًّا بأنها: المعوقات الإدارية في مجال (التخطيط. الحوافز. الصلاحيات. المركزية. أتمتة إجراءات العمل)، وتعيق تحقيق أهداف العمادة.

عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين:

عرفها البصير (٢٠١٣م) بأنها: وحدة من وحدات إدارة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مسؤولة مسؤولية مباشرة عن كل ما يخص أعضاء هيئة التدريس، ومن يقف حكمهم من السعوديين وغيرهم من الأمور الوظيفية، والإدارية، والأكاديمية، والمالية، تبدأ بإجراءات التعيين، وتنتهي بإصدار قرار التقاعد، ويديرها عميد شؤون أعضاء هيئة التدريس.

ويعرفها الباحث إجرائيًّا بأنها: هي إحدى العمادات المساندة والخدمية بالجامعات السعودية، التي تسهم في تطوير آليات العمل الإداري والمالي، وزيادة الكفاءة الانتاجية.

أعضاء هيئة التدريس: تعرف اللائحة المنظمة لشؤون منسوبي الجامعات السعوديين (٢٠١٥) أعضاء هيئة التدريس بأنهم: الأساتذة، والأساتذة المشاركون، والأساتذة المساعدون.

الموظفون: تعرف اللائحة التنفيذية للموارد البشرية في الخدمة المدنية (٢٠١٨) الموظف بأنه: كل من يشغل وظيفة مدنية عامة في الدولة، أو يمارس مهماتها أيًّا كان عمله أو اسم وظيفته، سواء كان ذلك عن طريق التعيين، أو التعاقد بصفة دائمة أو مؤقتة.

ويتبنى الباحث تعريف أعضاء هيئة التدريس، وتعريف الموظفين في دراسته الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تمهيد:

تعد عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين بالجامعات السعودية من أهم العمادات المساندة والخدمية، حيث إنها تقوم بمساندة كليات ومعاهد وإدارات الجامعة للقيام بوظائفها.

ونظام مجلس التعليم العالي هو المخول بالموافقة على إنشاء تلك العمادات المساندة، حيث نصت الفقرة (٤) من المادة الخامسة عشرة من نظام مجلس التعليم العالي (٢٠١٥هـ، ص٣٢) على "الموافقة على إنشاء كليات ومعاهد، وأقسام علمية، ومراكز بحث، وعمادات مساندة في الجامعات القائمة، وللمجلس دمج هذه الكليات والمعاهد والأقسام والمراكز والعمادات بعضها ببعض، أو إلغاء ما يقتضي الأمر إلغاؤه".

وتقوم عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين بالجامعات بتنظيم إجراءات الشؤون المالية والإدارية، فيما يتعلق بشؤون أعضاء هيئة التدريس، ومن في حكمهم والموظفين (الإداريين والفنيين والمستخدمين والعمال)،

وتيسير كل ما من شأنه خدمة الجامعة، لتحقيق الريادة في التدريس والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وذلك من خلال اهتمامها بالعنصر البشري، الذي يمثل المحور الأساس في العملية التعليمية والإدارية في الجامعة، من خلال إيجاد بيئة عمل صحية وعادلة بتطبيق اللوائح التنظيمية، وتوعية كافة منسوبي الجامعة بها، لتعزيز الموضوعية والشفافية (الجامعة السعودية الإلكترونية،٢٠١٥).

ومن خلال اطلاع الباحث على بعض تقارير عمادات أعضاء هيئة التدريس والموظفين بالجامعات السعودية، مثل: (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠١٤م)، (جامعة طيبة، ٢٠١٤م)، (جامعة الملك سعود، ٢٠١٥م)، (الجامعة السعودية الإلكترونية، ٢٠١٥م)، فإن هذه العمادات تهدف إلى:

تحقيق التكامل والتوازن العلمي والعملي بين إدارات العمادة؛ لتقديم أسرع وأيسر الخدمات لمنسوبي الجامعة، بعيدًا عن بيروقراطية القطاع العام.

التواصل مع الجهات ذات العلاقة، كوزارة التعليم, ووزارة الخدمة المدنية، ووزارة العمل، وغيرها من الجهات الحكومية؛ للاستفادة من خدماتها.

الاهتمام والعناية بالشؤون المالية، والإدارية لمنسوبي الجامعة كافة.

إيجاد نموذج فريد للأداء المتميز لأهم الإدارات الحيوية بالجامعة؛ للاقتداء بها.

توثيق أواصر العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس، والموظفين مع بعضهم، ومع إدارة الجامعة.

توفير قاعدة بيانات لتوثيق المعلومات الشاملة عن أعضاء هيئة التدريس والموظفين.

إيجاد بيئة عمل صحية وعادلة بتطبيق اللوائح التنظيمية، وتوعية منسوبي الجامعة كافة بها؛ لتعزيز الموضوعية والشفافية.

الهيكل التنظيمي لعمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين:

من خلال تتبع هياكل عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية تبين أن هناك اختلافًا في مسميات تلك العمادات، وفقًا لما يلي:

جامعات لديها عمادات شؤون أعضاء هيئة تدريس.

جامعات لديها عمادات شؤون أعضاء هيئة تدريس وموظفين.

جامعات لديها إدارات عامة لشؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين.

ويلاحظ أن الهياكل التنظيمية لهذه العمادات مختلفة من حيث: التبعية، وعدد وكلاء العمادة، وعدد الأقسام التابعة لها، ففي بعض العمادات والإدارات العامة تكون تبعية العمادة لمدير الجامعة مباشرة، بينما يتبع بعضها وكيل الجامعة. مع اختلاف كبير في عدد وكلاء العمادات، فيوجد في بعض الجامعات ثلاثة وكلاء للعمادة، بينما في بعض الجامعات لها وكيل واحد، في حين لا يوجد في بعض الجامعات أي وكيل للعمادة. وتعدد أقسام العمادة من جامعة لأخرى، حسب تنظيم العمل والهيكلة لتلك العمادة (البصير، ٢٠١٣هـ).

الإدارات والأقسام بعمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين:

لكل عمادة من عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين بالجامعات السعودية هيكل تنظيمي خاص بها، لتنظيم العمل بالعمادة، ومن خلال استعراض الهياكل التنظيمية في الجامعات السعودية، يتضح أنها تتفق على وجود إدارات وأقسام تتعلق بالتوظيف، والتشكيلات الوظيفية، والبدلات والرواتب؛ ولأهمية وجود مثل هذه الإدارات والأقسام بكل عمادة، فهذه أبرز الإدارات والأقسام التابعة لعمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين في بعض الجامعات السعودية:

إدارة شؤون الموظفين: التوظيف. الإجازات.

إدارة أعضاء هيئة التدريس. إدارة المتعاقدين.

إدارة الرواتب والبدلات.

قسم السجلات.

وحدة الجودة.

وتأسيسًا على ما تقدم؛ فإن صياغة الأهداف والمهام لهذه العمادات بالجامعات السعودية تؤكد على التوجه السليم، والفكر الإداري الحديث في التخطيط والتنظيم؛ للعمل وفقًا لرؤية هذه العمادات، والسعي لتحقيق التكامل بين الوحدات الإدارية داخل وخارج العمادة، بُغية سرعة الإنجاز، وتقديم الخدمات اللازمة لمنسوبي الجامعة بكل يسر وسهولة، ولا شك أن المحك والنجاح يكمن في عملية التطبيق السليم وآليته.

مهام وصلاحيات عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين:

لكل عمادة من عمادت شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين بالجامعات السعودية، مهام وصلاحيات، تسهم في تسريع العمل وإنجازه في أقل وقت وكلفة، وقد حددت بعض الجامعات مهام وصلاحيات تلك العمادات، مثل جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (٢٠١٤)، جامعة طيبة (٢٠١٤)، جامعة الملك عبدالعزيز (٢٠١٥)، جامعة الملك سعود (٢٠١٥)، وفقا لما يلي:

الحرص على تطوير العمل بالعمادة؛ لتقديم أفضل الخدمات.

متابعة إجراءات الاستقطاب، والتوظيف بالجامعة.

التنسيق بين الكليات فيما يتعلق بسياسات التوظيف، والمكافآت.

الإعلان عن الوظائف بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة.

إصدار عقود التعيين، والنقل، وقرارات طي القيد للموظفين، وأعضاء هيئة التدريس، ومن في حكمهم بعد موافقة صاحب الصلاحية.

إصدار أوامر الإركاب للموظفين، وأعضاء هيئة التدريس، ومن في حكمهم، والتعويض عنها، وإلغاؤها، وتجديد التذاكر، وما يتعلق بها طبقًا للنظام.

إصدار قرارات الانتدابات، والإجازات، والعلاوات، والبدلات، والحسميات المختلفة للموظفين، وأعضاء هيئة التدريس، ومن في حكمهم.

الإشراف على الحياة المهنية للموظفين، وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ومتابعة ملفاتهم المهنية.

الإشراف على إدارة قواعد بيانات الجامعة المتعلقة بمنسوبيها من أعضاء هيئة التدريس، والموظفين.

إحالة منسوبي الجامعة من الموظفين، وأعضاء هيئة التدريس، ومن في حكمهم إلى التقاعد بعد بلوغهم السن النظامية، وصرف مستحقاتهم.

تبليغ عقود المتعاقدين من أعضاء هيئة التدريس، ومن في حكمهم، والتعميد بالصرف للبدلات المنصوص عليها بعقودهم، وفقًا للوائح والتعليمات.

الإبلاغ عن مباشرة العمل لجميع منسوبي الجامعة من الموظفين، وأعضاء هيئة التدريس، ومن في حكمهم.

وضع تصور للخدمات الاجتماعية، والثقافية، والإدارية التي يحتاجها منسوبو الجامعة من الموظفين، وأعضاء هيئة التدريس، واقتراح وسائل تحقيق هذه الخدمات، والعمل على إنهاء المعاملات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس، والموظفين، دون الحاجة إلى مراجعتهم الشخصية.

الاتصال المباشر بالوزارات، والمصالح الحكومية، وغيرها في كل ما يدخل في اختصاصه، مع مراعاة المستوى الوظيفي.

الدراسات السابقة:

تناول الباحث في هذا الجزء الدراسات السابقة التي لها علاقة، أو صلة مباشرة، أو غير مباشرة بموضوع الدراسة الحالية (المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية)، وقد واجه الباحث ندرة في تعقب الدراسات السابقة التي تناولت

العمادات المساندة بوجه عام، أو عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس بوجه خاص. وقد حاول الباحث أن يستفيد من الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

١ ـ العمري، ناعم (٢٠٠٨) وهي بعنوان "تطوير عمادات شؤون الطلاب بالجامعات السعودية في ضوء بعض التجارب العربية والأجنبية. وهدفت الدراسة إلى التعرف على واقع عمادات شؤون الطلاب. واستخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من: عمادات شؤون الطلاب في كل من جامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة الملك عبدالعزيز، والمسؤولين في عمادات شؤون الطلاب. وتوصلت الدراسة إلى موافقة المسؤولين، والموظفين على الصعوبات التي تعوق عمادات شؤون الطلاب عن القيام بدورها، وقدمت أنموذجًا مقترحًا تلخص في تطوير الكوادر البشرية بالعمادة، وتطوير الهياكل التنظيمية، وتطوير الخدمات الطلابية.

٢ ـ البصير، خالد (٢٠١٣) وهي بعنوان "تصور مقترح لتطوير عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء إدارة الجودة الشاملة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما قام الباحث ببناء استبانتين بهدف التعرف على وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، والموظفين العاملين فيها، للكشف عن واقع عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس، والصعوبات التي تواجهها؛ لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وتوصلت

الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير العمادة في ضوء إدارة الجودة الشاملة، من أبرز ملامحه: بناء ثقافة تنطلق من فلسفة إدارة الجودة الشاملة في العمادة بين جميع العاملين، ويتشاركون فيها. تطوير الهيكل التنظيمي في عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس، بما يتلاءم مع مبادئ إدارة الجودة الشاملة. تطوير جميع الإجراءات، والعمليات؛ لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

٣ . العامري، عبدالعزيز (٢٠١٤م) وهي بعنوان "المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات اليمنية". واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية في الحديدة، وعمران، والبالغ عددهم (١٤٧) عضو هيئة تدريس، يمثلون (٧٠,٣٪) من مجتمع الدراسة. وتوصلت إلى أن أكثر المشكلات حدة كانت في المجالات المتعلقة بأنظمة الرواتب والحوافز، والجوانب التعليمية، وبيئة العمل، والسياسات، والممارسات الإدارية لإدارة (الكلية/ الجامعة) على التوالي؛ بينما كانت المشكلات في مجالي الترقيات الأكاديمية والطلبة أقل حدة.

٤ . معوض، فاطمة (٢٠١٤م) وهي بعنوان "متطلبات تطوير إدارة الموارد البشرية بالجامعات المصرية، في ضوء الفكر الإداري الإسلامي ومتغيرات العصر"، وهدفت إلى تطوير إدارة الموارد البشرية بالجامعات المصرية، في ضوء أصالة الفكر الإسلامي، والمتغيرات المعاصرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب التخطيط الإستراتيجي، وتوصلت إلى وجود مشكلات هرمية السلطة، والعلاقات بين العاملين، وضعف أساليب تقييم الأداء،

وضعف برامج تنمية الموارد البشرية، وعدم التوصيف الدقيق لبعض الوظائف، وقلة الكوادر الفنية المدربة، وقلة نظم التحفيز.

٥ . الجبوري، والطائي، أحمد، عمر (٢٠١٦) وهي بعنوان "المشكلات الإدارية التي تواجه رؤساء الأقسام العلمية في كليات جامعتي بغداد والمستنصرية". وهدفت الدراسة للكشف عن بعض أهم المشكلات الإدارية، التي تواجه رؤساء الأقسام العلمية من خلال أداة تم بناؤها على وفق إجراءات بناء المقاييس التربوية والنفسية، وذلك من خلال تحديد المجالات المكونة للنطاق السلوكي (المشكلات الإدارية)، وتكون مجتمع البحث من٢٧٠ رئيسًا، وتوصلت الدراسة إلى أن المشكلات الإدارية تزداد حدة، كلما تعلق الأمر بالسلوك الإداري، وأن المشكلات الإدارية أغلبها سلوك إداري، لذا يمكن قياس ملاحظتها في الأداء، وأن هناك مشكلات عامة مشتركة بين المجالات، ولها تأثير واحد على جميع النظرات تقريبًا، ناتجة عن ضعف المتابعة بسبب ضعف تحديد معايير الأداء.

٦ . دراسة Di (2000) وهدفت إلى التعرف على إدراكات أعضاء هيئة التدريس الجدد في جامعة كانبيرا (Canberra) بالنسبة لعملهم في الجامعة خلال الخمس السنوات الأخيرة، واستخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك عدم تطابق بين توقعات أعضاء هيئة التدريس الجدد وواقع العمل الذي يقومون به، وأبدى أعضاء هيئة التدريس ملاحظات حول زيادة العبء التدريسي، الذي لا يسمح لهم بالقيام بأعمال البحث العلمي، إضافة إلى عدم مشاركتهم في صنع القرار

الذي يصدر دون مشاورة معهم، كما أن هناك تراجعًا في الحرية الأكاديمية، يحس به أعضاء هيئة التدريس وعدم وضوح سياسة الجامعة.

٧ . دارسة helgeland (2001) وهدفت إلى التعرف على أهم عوامل الرضا الوظيفي، لدى أعضاء هيئة التدريس المتفرغين في الكليات بالولايات المتحدة، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن من أهم عوامل الرضا الوظيفي تلك العوامل المتعلقة بالبيئة الجامعية والتدريس، أما أهم عوامل عدم الرضا، فمتعلقة بالرواتب. كما أظهرت النتائج أن ٤٤,٩٪ من وقت عضو هيئة التدريس مخصص للتدريس، وأن ٢٦,٦٪ من وقته للبحث العلمي في حين تشغل الخدمة العامة ٢٧,٢٪ من وقته.

٨ . دراسة McCracken (2002) حول العلاقة بين مستوى التوتر والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية مجتمع شرق تنسي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك رضا عن جميع مجالات أداة الدراسة باستثناء مجال الرواتب، وأن مستوى التوتر لدى أعضاء هيئة التدريس كان متدنيًا في مجال الحوافز والتكريم، كما أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائيًّا على العلاقة بين مستوى التوتر والرضا الوظيفي يعزى لمتغيرات: الخبرة والرتبة الأكاديمية، والعمر.

التعقيب على الدراسات السابقة:

وفي ضوء استعراض الدراسات السابقة يتضح الآتي:

أوجه الاتفاق مع الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في منهج الدراسة المستخدم وهو المنهج الوصفي، واستخدام الاستبانة أداة للدراسة، والتركيز على الموارد البشرية. وتقديم بعض المقترحات والحلول للتغلب على هذه المشكلات.

أوجه الاختلاف مع الدراسات السابقة:

اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أن الدراسة الحالية طبقت على مجتمع مختلف عن المجتمع في الدراسات السابقة، عدا دراسة البصير (٢٠١٣)، التي تناولت نفس المجتمع لكن في جامعة واحدة، وهي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كما اختلفت عنها في أن الدراسة الحالية ركزت على المشكلات الإدارية في الجامعات السعودية، بيد أن بعض الدراسات السابقة ركزت على المشكلات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس فقط.

منهج وإجراءات الدراسة

أولًا: منهج الدراسة:

بناء على أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث يرى (عبيدات وآخرون، ١٩٨٩م): أن هذا المنهج يركز على دراسة الواقع, أو الظاهرة, كما توجد في الواقع, ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًّا, أو تعبيرًا كميًّا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها،

أما التعبير الكمي فيعطينا وصفًا رقميًّا، يوضح مقدار الظاهرة, أو حجمها, ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى.

ثانيًا: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع عمداء ووكلاء عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين بالجامعات السعودية، وعددهم (٥٧) عميدًا ووكيلًا، حسب إحصائية وزارة التعليم (١٤٣٨هـ)، واستجاب منهم ٤٣ عميدًا ووكيلًا.

جدول (١)

توزيع أفراد الدراسة حسب الوظيفة الحالية.

الوظيفة الحالية	العدد	النسبة المئوية
عميد	١٣	٣٠,٢٣٪
وكيل عمادة	٣٠	٦٩,٧٧٪
الإجمالي	**٤٣**	**١٠٠٪**

يتضح من الجدول السابق أن معظم أفراد الدراسة من وكلاء عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية كانت نسبتهم المئوية (٦٩,٧٧٪)، ثم يأتي أفراد الدراسة من العمداء، وذلك بنسبة (٣٠,٢٣٪)، ويعزى زيادة نسبة استجابة أفراد الدراسة من الوكلاء عن العمداء، بحكم أنهم يشكلون الأغلبية في الدراسة.

جدول (٢)

توزيع أفراد الدراسة حسب الخبرة الإدارية.

الخبرة الإدارية	العدد	النسبة المئوية
خمس سنوات فأقل	١٨	٤١,٨٦٪
من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات	١٠	٢٣,٢٦٪
من ١١ سنة فأكثر	١٥	٣٤,٨٨٪
الإجمالي	**٤٣**	**١٠٠٪**

يتضح من الجدول السابق أن أكثر أفراد الدراسة خبرتهم الإدارية (خمس سنوات فأقل)، بنسبة (٤١,٨٦٪)، ثم يأتي من خبرتهم الإدارية (من ١١ سنة فأكثر)، وذلك بنسبة مئوية (٣٤,٨٨٪)، وأخيرًا يأتي أفراد الدراسة ممن خبرتهم (من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات)، بنسبة مئوية (٢٣,٢٦٪). ويرى الباحث أن الخبرة الإدارية لمن خبرتهم الإدارية خمس سنوات فأقل يعزى لنظام التعيين على وظيفة وكيل أو عميد لمدة سنتين، ويمكن لمدير الجامعة أن يجدد له مرة أخرى.

جدول (٣)

توزيع أفراد الدراسة حسب الدورات التدريبية.

الدورات التدريبية	العدد	النسبة المئوية
بدون دورات	٤	٩,٣٠٪
دورة	١	٢,٣٣٪
دورتان	١٢	٢٧,٩١٪
ثلاث دورات فأكثر	٢٦	٦٠,٤٧٪
الإجمالي	٤٣	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق أن معظم أفراد الدراسة قد حصلوا على (ثلاث دورات فأكثر)، بنسبة (٦٠,٤٧٪)، ثم يليهم من حصلوا على (دورتين)، وذلك بنسبة (٢٧,٩١٪)، ثم يأتي من لم يحصلوا على أي دورة من أفراد الدراسة، وذلك بنسبة (٩,٣٠٪)، وأخيرًا يأتي من حصلوا على (دورة واحدة)، وذلك بنسبة (٢,٣٣٪) ويفسر الباحث حصول (٦٠,٤٧٪) من أفراد الدراسة على دورات تدريبية دليل على وعي العمداء والوكلاء بأهمية الدورات في عملية التطوير المهني والقيادي.

ثالثًا: أداة الدراسة: بناء على طبيعة البيانات التي تم جمعها، والمنهج المتبع في الدراسة، رأى الباحث أن الأداة الأكثر تحقيقًا لأهداف الدراسة هي الاستبانة، وتم تصميم الاستبانة من خلال أدبيات الدراسة، والدراسات السابقة، والكتب العلمية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتحتوي الاستبانة في صورتها الأولية على محورين:

المحور الأول: المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية، وتكون هذا المحور من (١٩) عبارة.

المحور الثاني: المقترحات التي تساعد في علاج المشكلات الإدارية، التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية، وتكون هذا المحور من (١٧) عبارة.

وقام الباحث بعرض الصورة الأولية للاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الإدارة والتخطيط التربوي، والقياس والتقويم التربوي،

وعددهم (٨) للحكم على مدى وضوح، وشمولية، ودقة كل عبارة، ومدى انتمائها للمحور الذي تقيسه، أو تنتمي إليه، وقدموا بعض الآراء والتعديلات التي استفاد منها الباحث في تعديل صياغة بعض العبارات، وبعد ذلك تم تطبيق الاستبانة على أفراد الدراسة، وبعد التحكيم تم الاتفاق والاقتصار على عبارات المحاور الآتية:

المحور الأول: المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية، وتكون هذا المحور من (١٦) عبارة.

المحور الثاني: المقترحات التي تساعد في علاج المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية، وتكون هذا المحور من (١٣) عبارة.

وتمت الإجابة عن جميع عبارات الاستبانة من خلال مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، متوسطة، غير موافق، غير موافق بشدة). وتأخذ الاستجابات الخمس السابقة الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.

رابعًا: صدق أداة الدراسة:

الصدق الداخلي (الاتساق الداخلي):

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بالتطبيق على كامل أفراد الدراسة، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة من عبارات محوري الاستبانة، وبين الدرجة الكلية للمحور التابعة له، وأيضًا تم

حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل محور من محوري الاستبانة، وبين الدرجة الكلية للاستبانة، ولذلك تم استخدام برنامج ((SPSS، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (٤)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول: المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية بالدرجة الكلية للمحور.

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة الإحصائية
١	٠,٦٣	٠,٠٠**	٩	٠,٨٢	٠,٠٠**
٢	٠,٦٣	٠,٠٠**	١٠	٠,٨٧	٠,٠٠**
٣	٠,٨٤	٠,٠٠**	١١	٠,٨١	٠,٠٠**
٤	٠,٨٣	٠,٠٠**	١٢	٠,٧٢	٠,٠٠**
٥	٠,٧٤	٠,٠٠**	١٣	٠,٥٣	٠,٠٠**
٦	٠,٨٣	٠,٠٠**	١٤	٠,٦٥	٠,٠٠**
٧	٠,٨١	٠,٠٠**	١٥	٠,٧١	٠,٠٠**
٨	٠,٧٩	٠,٠٠**	١٦	٠,٨٤	٠,٠٠**

يعني مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ** يعني مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات المحور الأول: المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية بالدرجة الكلية للمحور ارتباطًا دالًّا إحصائيًّا، وجميعها

عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على تحقق الصدق الداخلي للمحور الأول.

جدول (٥)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني: المقترحات التي تسهم في علاج المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية بالدرجة الكلية للمحور.

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة الإحصائية
١	٠,٦٥	٠,٠٠**	٨	٠,٦٨	٠,٠٠**
٢	٠,٧٠	٠,٠٠**	٩	٠,٧٧	٠,٠٠**
٣	٠,٧٣	٠,٠٠**	١٠	٠,٦٥	٠,٠٠**
٤	٠,٧٧	٠,٠٠**	١١	٠,٧٨	٠,٠٠**
٥	٠,٦٣	٠,٠٠**	١٢	٠,٦٨	٠,٠٠**
٦	٠,٥٠	٠,٠٠١**	١٣	٠,٧٢	٠,٠٠**
٧	٠,٧٤	٠,٠٠**			

يعني مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ** يعني مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات المحور الثاني: المقترحات التي تسهم في علاج المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية بالدرجة الكلية للمحور ارتباطًا دالًّا إحصائيًّا، وجميعها عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على تحقق الصدق الداخلي للمحور الثاني.

جدول (٦)

معاملات ارتباط بيرسون بين كل محور من محاور الاستبانة، وبين الدرجة الكلية للاستبانة.

المحاور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المحور الأول: المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية.	٠,٩١	٠,٠٠**
المحور الثاني: المقترحات التي تسهم في علاج المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية.	٠,٥٤	٠,٠٠**

يعني مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ** يعني مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتضح من الجدول وجود ارتباط دال إحصائيًّا بين الدرجة الكلية لكل محور من محوري الاستبانة، وبين الدرجة الكلية للاستبانة، وجميعها عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ومما سبق يتبين ارتفاع الاتساق الداخلي للاستبانة، ويؤكد قوة الارتباط الداخلي لعبارات الاستبانة، ويدل على أن أداة الدراسة تتسم بدرجة عالية من الصدق، وأنها صالحة لقياس ما وُضعت لقياسه.

خامسًا: ثبات الاستبانة:

تم حساب ثبات الاستبانة بالتطبيق على مجتمع الدراسة كاملًا، وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٧)

حساب ثبات بنود ومحاور الاستبانة باستخدام معامل ألفا لكرونباخ.

المحور	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول: المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية.	١٦	٠,٩٥
المحور الثاني: المقترحات التي تسهم في علاج المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية.	١٣	٠,٩١
الدرجة الكلية للاستبانة.	**٢٩**	**٠,٩٢**

يتضح من الجدول السابق ارتفاع ملحوظ لمعاملات ثبات محوري الاستبانة الأول والثاني، باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغا (٠,٩٥، ٠,٠,٩١) على الترتيب، كما تبين ارتفاع معامل ثبات إجمالي الاستبانة، حيث بلغ (٠,٩٢)، مما يدل على الارتفاع الكبير في ثبات الاستبانة بوجه عام.

سادسًا: الأساليب الإحصائية:

التكرارات، والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد الدراسة.

المتوسط الحسابي "Mean"، وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة حول عبارات محاور الاستبانة.

تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات محاور الاستبانة، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد الدراسة حول كل عبارة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات، وانخفض تشتتها بين المقياس.

اختبار (ت) T.test لعينتين مستقلتين، وذلك للوقوف على الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول محوري الاستبانة، التي ترجع إلى اختلاف متغير الوظيفة الحالية (عميد، وكيل عميد).

تحليل التباين الأحادي ((ANOVA؛ لدراسة الفروق في آراء أفراد الدراسة حول محوري الاستبانة، التي تُعزى لاختلاف كل من متغيري (الخبرة الإدارية، الدورات التدريبية).

اختبار شيفيه ((Scheffe؛ لدراسة الفروق البعدية إن وُجدت.

نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول: ما المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية؟ تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب للمتوسط الحسابي لعبارات المحور الأول: المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية، وذلك من وجهة نظر أفراد الدراسة، كما هو موضح فيما يلي:

جدول (٨)

يبين التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد الدراسة حول عبارات المحور الأول.

م	العبارة		موافق جدًّا	موافق	متوسطة	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٤	عدد العاملين بالعمادة لا يتناسب مع حجم العمل بالعمادة.	ك	١٧	١٤	١٠	٢	٠	٤,٠٧	٠,٩١	١
		%	٣٩,٥٣	٣٢,٥٦	٢٣,٢٦	٤,٦٥	٠			
١٣	ضغوط العمل المستمرة لارتباط العمادة بجميع وحدات الجامعة.	ك	١٣	١٦	١٣	١	٠	٣,٩٥	٠,٨٤	٢
		%	٣٠,٢٣	٣٧,٢١	٣٠,٢٣	٢,٣٣	٠			
١	افتقار العمادة لنظام حوافز (مالية – مادية) للعاملين.	ك	١١	٢٠	١٠	٢	٠	٣,٩٣	٠,٨٣	٣
		%	٢٥,٥٨	٤٦,٥١	٢٣,٢٦	٤,٦٥	٠			
٢	تعدد الإجراءات الإدارية داخل العمادة.	ك	٩	٢٤	٧	١	٢	٣,٨٦	٠,٩٤	٤
		%	٢٠,٩٣	٥٥,٨١	١٦,٢٨	٢,٣٣	٤,٦٥			
١٥	شيوع الروتين الممل في إنجاز المهام، والأعمال.	ك	١٣	١٥	١٠	٥	٠	٣,٨٤	١	٥
		%	٣٠,٢٣	٣٤,٨٨	٢٣,٢٦	١١,٦٣	٠			
١٠	ضعف التكامل بين العمادة والإدارات الأخرى بالجامعة.	ك	٩	٢٤	٤	٥	١	٣,٨١	٠,٩٨	٦
		%	٢٠,٩٣	٥٥,٨١	٩,٣	١١,٦٣	٢,٣٣			
٩	ضعف قاعدة البيانات بالجامعة عن أعضاء هيئة التدريس، والموظفين.	ك	١١	١٩	٧	٥	١	٣,٧٩	١,٠٤	٧
		%	25.58	44.19	16.28	11.63	2.33			

م	العبارة		موافق جدًّا	موافق	متوسطة	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٣	الافتقار لوجود نظام للمساءلة والمحاسبة.	ك	١٢	١٦	١١	٢	٢	3.79	1.06	٨
		%	٢٧,٩١	٣٧,٢١	٢٥,٥٨	٤,٦٥	٤,٦٥			
16	عياب الشفافية والوضوح في التعاملات الإدارية.	ك	١١	٢١	٥	٣	٣	3.79	1.12	9
		%	٢٥,٥٨	٤٨,٨٤	١١,٦٣	٦,٩٨	٦,٩٨			
٨	قلة الكفاءات الإدارية المدربة في العمادة.	ك	١٤	١٥	٥	٨	١	٣,٧٧	١,١٧	١٠
		%	٣٢,٥٦	٣٤,٨٨	١١,٦٣	١٨,٦	٢,٣٣			
٥	تدني مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين بالعمادة.	ك	٧	٢٠	١٢	٤	٠	٣,٧	٠,٨٦	١١
		%	١٦,٢٨	٤٦,٥١	٢٧,٩١	٩,٣	٠			
١١	قصور قنوات التواصل بين العمادة، والجهات الأخرى بالجامعة.	ك	٧	٢٢	٨	٥	١	٣,٦٧	٠,٩٧	١٢
		%	١٦,٢٨	٥١,١٦	١٨,٦	١١,٦٣	٢,٣٣			
٤	قلة الصلاحيات الممنوحة للعاملين.	ك	١١	١٤	١٢	٤	٢	٣,٦٥	١,١١	١٣
		%	٢٥,٥٨	٣٢,٥٦	٢٧,٩١	٩,٣	٤,٦٥			
١٢	شيوع المركزية في أداء الأعمال بالعمادة.	ك	١٢	١١	١٢	٦	٢	٣,٥٨	١,١٨	١٤
		%	٢٧,٩١	٢٥,٥٨	٢٧,٩١	١٣,٩٥	٤,٦٥			
٧	يفتقر العمل لمبدأ الإدارة التشاركية.	ك	٨	١٨	١٠	٤	٣	٣,٥٦	١,١٢	١٥
		%	١٨,٦	٤١,٨٦	٢٣,٢٦	٩,٣	٦,٩٨			
٦	تضخم الهيكل الإداري بالعمادة؛ لكبر حجم العمل وتعقده.	ك	٥	٢٠	١٠	٥	٣	٣,٤٤	١,٠٨	١٦
		%	١١,٦٣	٤٦,٥١	٢٣,٢٦	١١,٦٣	٦,٩٨			

يتضح من الجدول أعلاه وجهات نظر أفراد الدراسة حول درجة موافقتهم على عبارات محور: المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية, وكان المتوسط الحسابي العام

لهذا المحور (٣,٧٦ من ٥,٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، مما يعني أن معظم أفراد الدراسة يوافقون على عبارات المشكلات الإدارية، التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية، بدرجة (موافق)، وذلك بوجه عام.

وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة عليها من وجهة نظر أفراد الدراسة ما بين (٣,٤٤ – ٤,٠٧) درجة من أصل (٥) درجات، وهي متوسطات تقابل درجة الموافقة (موافق)، أي أن معظم أفراد الدراسة يوافقون على كل عبارة من عبارات محور المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية، بدرجة (موافق)، وفيما يلي أعلى ثلاث عبارات، وأقل ثلاث عبارات، تم ترتيبها تنازليًّا حسب المتوسط الحسابي:

أعلى ثلاث عبارات، وهي:

جاءت العبارة (عدد العاملين بالعمادة لا يتناسب مع حجم العمل بالعمادة) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤,٠٧).

جاءت العبارة (ضغوط العمل المستمرة لارتباط العمادة بجميع وحدات الجامعة) في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٣,٩٥).

جاءت العبارة (افتقار العمادة لنظام حوافز (مالية، مادية) للعاملين) في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٣,٩٣).

وأقل ثلاث عبارات، وهي:

جاءت العبارة (شيوع المركزية في أداء الأعمال بالعمادة) في المرتبة الرابعة عشرة، بمتوسط حسابي (٣,٥٨).

جاءت العبارة (يفتقر العمل لمبدأ الإدارة التشاركية) في المرتبة الخامسة عشرة، بمتوسط حسابي (٣,٥٦).

جاءت العبارة (تضخم الهيكل الإداري بالعمادة لكبر حجم العمل وتعقده) في المرتبة السادسة عشرة والأخيرة، بمتوسط حسابي (٣,٤٤).

ويرى الباحث أن هذه النتائج تدلل على إدراك العمداء والوكلاء لهذه المشكلات، نظرًا لكثرة الأعمال بالعمادة، مع قصور في أعداد العاملين، وضعف في التكامل بين وحدات العمادة، إضافة إلى ذلك قلة الحوافز المادية والمعنوية. وتتفق هذه النتائج مع دراسة البصير (٢٠١٣)، ودراسة العامري (٢٠١٤م)، ودراسة معوض (٢٠١٤م) بوجود مشكلات بالهيكل، والعلاقات بين العاملين، وضعف أساليب تقييم الأداء، وضعف برامج التدريب، وقلة الكوادر الفنية المدربة، وقلة نظم التحفيز.

ويتضح من خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري مقدار تشتت استجابات أفراد الدراسة عن المتوسط الحسابي لكل عبارة، فكلما زاد الانحراف المعياري يزيد تشتت آراء أفراد الدراسة حول الاختيارات الخمسة (موافق جدًّا، موافق، متوسطة، غير موافق، غير موافق بشدة)، كما في الجدول السابق، حيث يتضح أن معظم قيم الانحراف المعياري لعبارات محور المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية تنحصر بين (٠,٨٣، ١,١٨)، وكان أقل

انحراف معياري للعبارة (افتقار العمادة لنظام حوافز (مالية، مادية) للعاملين)، مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد الدراسة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (شيوع المركزية في أداء الأعمال بالعمادة)، مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلف حولها أفراد الدراسة.

السؤال الثاني: ما المقترحات التي تسهم في الحد من المشكلات الإدارية، التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية؟

لقد تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب للمتوسط الحسابي لعبارات المحور الثاني من وجهة نظر أفراد الدراسة، كما هو موضح فيما يلي:

جدول (٩)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد الدراسة حول عبارات محور المقترحات.

م	العبارة		موافق جدًّا	موافق	متوسطة	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٩	بناء قاعدة معلومات شاملة ومتكاملة عن جميع أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بدقة.	ك	٣٠	٨	٤	١	٠	٤,٥٦	٠,٧٧	١
		%	٦٩,٧٧	١٨,٦	٩,٣	٢,٣٣	٠			
١٣	دعم العمادة بكوادر مؤهلة، ومدربة على العمليات الإدارية، والمالية، ومقابلة المستفيدين.	ك	٢٤	١٨	١	٠	٠	٤,٥٣	٠,٥٥	٢
		%	٥٥,٨١	٤١,٨٦	٢,٣٣	٠	٠			
١٠	تشجيع جميع العاملين	ك	٢٣	١٧	٣	٠	٠	٤,٤٧	٠,٦٣	٣

م	العبارة		موافق جدًّا	موافق	متوسطة	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	بإشراكهم بالعمل، وتطبيق عملية التدوير.	%	٥٣,٤٩	٣٩,٥٣	٦,٩٨	٠	٠			
٣	أتمتة جميع الإجراءات والعمليات الإدارية والمالية.	ك	٢٤	١٥	٤	٠	٠	٤,٤٧	٠,٦٧	٤
		%	٥٥,٨١	٣٤,٨٨	٩,٣	٠	٠			
١	إيجاد نظام فاعل للحوافز بالعمادة.	ك	٢٣	١٧	٣	٠	٠	٤,٤٧	٠,٦٣	٥
		%	٥٣,٤٩	٣٩,٥٣	٦,٩٨	٠	٠			
		%	٣٧,٢١	٥٣,٤٩	٩,٣	٠	٠			
٧	تطبيق مبدأ الإدارة التشاركية في صنع، واتخاذ القرار.	ك	٢٤	١٣	٦	٠	٠	٤,٤٢	٠,٧٣	٦
		%	٥٥,٨١	٣٠,٢٣	١٣,٩٥	٠	٠			
١١	تهيئة بيئة عمل، ومناخ مناسب؛ لتحقيق الرضا الوظيفي.	ك	٢١	١٨	٤	٠	٠	٤,٤	٠,٦٦	٧
		%	٤٨,٨٤	٤١,٨٦	٩,٣	٠	٠			
١٢	إعداد دليل إجرائي شامل عن الخدمات المقدمة لجميع أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعة	ك	٢٥	٩	٩	٠	٠	٤,٣٧	٠,٨٢	٨
		%	٥٨,١٤	٢٠,٩٣	٢٠,٩٣	٠	٠			
٤	إيجاد نظام للمساءلة والمحاسبة.	ك	٢٠	١٦	٧	٠	٠	٤,٣	٠,٧٤	٩
		%	٤٦,٥١	٣٧,٢١	١٦,٢٨	٠	٠			
٥	التركيز على فرق العمل في إنجاز الأعمال.	ك	١٦	٢٣	٤	٠	٠	٤,٢٨	٠,٦٣	١٠
		%	٣٧,٢١	٥٣,٤٩	٩,٣	٠	٠			
٨	فتح قنوات اتصال مع جميع الوكالات، والكليات، ووحدات الجامعة المختلفة؛ لتحقيق مبدأ التكامل.	ك	٢١	١٣	٩	٠	٠	٤,٢٨	٠,٨	١١
		%	٤٨,٨٤	٣٠,٢٣	٢٠,٩٣	٠	٠			
٥	التركيز على فرق العمل في إنجاز الأعمال.	ك	١٦	٢٣	٤	٠	٠	٤,٢٨	٠,٦٣	١٢
		%	٣٧,٢١	٥٣,٤٩	٩,٣	٠	٠			
٢	تقليص العمليات الإدارية	ك	١٣	٢٣	٧	٠	٠	٤,١٤	٠,٦٨	١٣

م	العبارة		موافق جدًّا	موافق	متوسطة	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	بالعمادة.	%	٣٠,٢٣	٥٣,٤٩	١٦,٢٨	٠	٠			
المتوسط العام								٤,٣٩	٠,٦٩	

يتضح من الجدول أعلاه وجهة نظر أفراد الدراسة حول درجة موافقتهم على عبارات محور: المقترحات التي تسهم في علاج المشكلات الإدارية، التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية, وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٤,٣٩ من ٥,٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي، مما يعني أن معظم أفراد الدراسة يوافقون جدًّا على عبارات المقترحات، التي تسهم في علاج المشكلات الإدارية، التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية، بدرجة (موافق جدًّا)، وذلك بصفة عامة.

وعلى مستوى العبارات، فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة عليها من وجهة نظر أفراد الدراسة، ما بين (٤,١٤ – ٤,٥٦) درجة من أصل (٥) درجات، وهي متوسطات تقابل درجتي الموافقة (موافق جدًّا، موافق)، وفيما يلي نتناول عبارات محور المقترحات التي تسهم في علاج المشكلات الإدارية، التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية بالتفصيل:

إن معظم أفراد الدراسة يوافقون جدًّا على اثنتي عشرة عبارة من عبارات محور المقترحات، التي تسهم في علاج المشكلات الإدارية، التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية،

بدرجة (موافق جدًّا)، حيث انحصرت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٢٨، ٤,٥٦)، وفيما يلي أعلى ثلاث عبارات، وهي مرتبة تنازليًّا حسب المتوسط الحسابي، كما يأتي:

جاءت العبارة (بناء قاعدة معلومات شاملة ومتكاملة عن جميع أعضاء هيئة التدريس والموظفين بدقة) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤,٥٦).

جاءت العبارة (دعم العمادة بكوادر مؤهلة، ومدربة على العمليات الإدارية، والمالية، ومقابلة المستفيدين) في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٤,٥٣).

جاءت العبارة الثالثة (تشجيع جميع العاملين بإشراكهم بالعمل، وتطبيق عملية التدوير) في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٤,٤٧).

ويرى الباحث أن نتائج هذه الدراسة تعكس قناعة عمداء ووكلاء عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية بأهمية هذه المقترحات؛ إيمانًا منهم بأنها ستسهم في عملية تطوير العمل، وتسهيل الإجراءات؛ بُغية إيجاد بيئة جاذبة، ومناخ تنظيمي مناسب، وتتفق نتائج هذه المقترحات مع ما توصلت إليه نتائج دراسة البصير (٢٠١٣).

ويتضح من خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق: أن معظم قيم الانحراف المعياري لعبارات محور المقترحات، التي تسهم في علاج المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية، تنحصر بين (٠,٥٥، ٠,٨٢)، وكان أقل انحراف معياري للعبارة (دعم العمادة بكوادر مؤهلة ومدربة على العمليات

الإدارية، والمالية، ومقابلة المستفيدين)، مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد الدراسة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (إعداد دليل إجرائي شامل عن الخدمات المقدمة لجميع أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعة)، مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها آراء أفراد الدراسة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة تُعزى لمتغيرات (الوظيفة، الخبرة الإدارية، الدورات التدريبية)؟

وللإجابة عن السؤال السابق، وللوقوف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول محوري الاستبانة، التي تُعزى لاختلاف المتغيرات الثلاثة: (الوظيفة، الخبرة الإدارية، الدورات التدريبية)، سنقوم بإجراء اختبار (ت) (T. test)لعينتين مستقلتين؛ للوقوف على الفروق تبعًا لمتغير الوظيفة الحالية (عميد، وكيل عميد)، كما سنقوم بإجراء اختبار التباين أحادي الاتجاه (One way ANOVA)؛ للوقوف على الفروق تبعًا لكل من المتغيرين (الخبرة الإدارية، الدورات التدريبية). وهذا ما يتضح فيما يأتي:

الفروق حول محوري الاستبانة، التي تُعزى لاختلاف متغير الوظيفة الحالية:

جدول (١٠)

دراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول محوري الاستبانة، التي ترجع إلى اختلاف متغير الوظيفة الحالية باستخدام اختبار T. test لعينتين مستقلتين.

المحور	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المحور الأول: المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة	عميد	١٣	٥٨,١٥	١٥,٦٩	٤١	٠,٧٢	٠,٤٧٧
	وكيل	٣٠	٦١,١٠	١٠,٧٠			

المحور	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية.	عميد						
المحور الثاني: المقترحات التي تسهم في علاج المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية.	عميد	١٣	٥٩,٣٨	٤,٨١	٤١	١,٦٥	٠,١٠٦
	وكيل عميد	٣٠	٥٦,٠٣	٦,٥٨			

دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ** دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول أي محور من محوري الاستبانة ترجع لاختلاف الآراء بين أفراد الدراسة، أي أنه لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لمتغير الوظيفة الحالية في محوري الاستبانة على أي من المشكلات الإدارية، التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية، أو المقترحات التي تسهم في علاج المشكلات الإدارية، التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية.

الفروق حول محاور الاستبانة، التي تُعزى لاختلاف متغير الخبرة الإدارية:

جدول (١١)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين استجابات أفراد الدراسة حول محاور الاستبانة، التي ترجع إلى اختلاف متغير الخبرة الإدارية.

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول: المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة	بين المجموعات	٥٤,٩	٢	٢٧,٤٤	٠,١٧	٠,٨٤١
	داخل المجموعات	٦٢٩٨,٢	٤٠	١٥٧,٤٦		

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية.						
المحور الثاني: المقترحات التي تسهم في علاج المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية.	بين المجموعات	٢٠١,٨	٢	١٠٠,٩٠	٢,٨٢	٠,٠٧٢
	داخل المجموعات	١٤٣٢,١	٤٠	٣٥,٨٠		

دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول أي محور من محوري الاستبانة ترجع لاختلاف متغير الخبرة الإدارية، حيث بلغ مستوى الدلالة في المحور الأول ٠,٨٤١، وفي المحور الثاني ٠,٠٧٢، مما يدل على أنه لا يوجد تأثير لمتغير الخبرة الإدارية على أي محور من محوري الاستبانة من أي من المشكلات الإدارية، أو المقترحات التي تسهم في علاج المشكلات الإدارية، التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية.

الفروق حول محاور الاستبانة، التي تُعزى لاختلاف متغير عدد الدورات التدريبية:

جدول (١٢)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين استجابات أفراد الدراسة حول محاور الاستبانة، التي ترجع إلى اختلاف متغير عدد الدورات التدريبية.

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول: المشكلات	بين المجموعات	٨١٧,٥	٣	٢٧٢,٤٩	١,٩٢	٠,١٤٢

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية.	داخل المجموعات	٥٥٣٥,٧	٣٩	١٤١,٩٤		
المحور الثاني: المقترحات التي تسهم في علاج المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية.	بين المجموعات	٧١,٧	٣	٢٣,٩٠	٠,٦٠	٠,٦٢١
	داخل المجموعات	١٥٦٢,٢	٣٩	٤٠,٠٦		

دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في استجابات أفراد الدراسة، حول أي محور من محوري الاستبانة ترجع لاختلاف متغير عدد الدورات التدريبية، حيث بلغ مستوى الدلالة في المحور الأول ٠,١٤٢، وفي المحور الثاني ٠,٦٢١ ، مما يدل على أنه لا يوجد تأثير لمتغير عدد الدورات التدريبية على أي محور من محوري الاستبانة من أي من المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية، أو المقترحات التي تسهم في علاج المشكلات الإدارية التي تواجه عمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعات السعودية.

توصيات الدراسة:

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية، توصلت نتائج المحور الأول وفقاً للآتي:

- أن عدد العاملين بالعمادة لا يتناسب مع حجم العمل في المرتبة الأولى، وأن ضغوط العمل المستمرة لارتباط العمادة بجميع وحدات الجامعة في المرتبة الثانية، وافتقار العمادة لنظام حوافز مالية ومادية للعاملين في المرتبة الثالثة، وفي ضوء هذه النتائج فإن الدراسة توصي بالآتي:

١. دعم العمادة بالموظفين المؤهلين إداريًّا.

٢. تحويل جميع الإجراءات الإدارية، والمالية إلكترونيًّا.

٣. تقديم حوافز مادية ومعنوية للعاملين من خلال الدورات والمشاركات الخارجية والإيفاد.

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية، توصلت نتائج المحور الثاني وفقاً للآتي:

- بناء قاعدة معلومات شاملة ومتكاملة عن جميع أعضاء هيئة التدريس والموظفين بدقة في المرتبة الأولى، ودعم العمادة بكوادر مؤهلة، ومدربة على العمليات الإدارية، والمالية، ومقابلة المستفيدين، في المرتبة الثانية، وتشجيع جميع العاملين بإشراكهم بالعمل، وتطبيق عملية التدوير، في المرتبة الثالثة. وفي ضوء هذه النتائج فإن الدراسة توصي بالآتي:

١. بناء قاعدة بيانات شاملة لجميع أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالجامعة.

٢. دعم القيادات العليا للعمادة من خلال إشراك العاملين في الدورات التدريبية في المجالات الإدارية والمالية ومقابلات الجمهور.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

. إجراء دراسة مماثلة على بعض العمادات المساندة بالجامعات السعودية.

. إجراء دراسات تطويرية لعمادات أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالاستفادة من الخبرات، والتجارب العربية والدولية.

***

المراجع:

أبو عيدة، كغاية يوسف (٢٠٠٦م) الأنماط القيادية في الجامعات وانعكاسها على تفعيل أداء العاملين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر- غزة.

البصير، خالد بن عبدالكريم (٢٠١٣م) تطوير عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء إدارة الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

التل، سعيد، وآخرون (٢٠٠٦م) مناهج البحث العلمي، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (٢٠١٤) إنجازات عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. تقرير غير منشور.

الجامعة السعودية الإلكترونية (٢٠١٥م) التقرير السنوي الثاني، وكالة الجامعة للتخطيط والتطوير. الرياض.

جامعة الملك سعود (٢٠١٥) عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. تقرير غير منشور.

جامعة طيبة (٢٠١٤) دليل عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس. المدينة المنورة.

الجبوري، والطائي، أحمد، عمر (٢٠١٦) المشكلات الإدارية التي تواجه رؤساء الأقسام العلمية في كليات جامعتي بغداد والمستنصرية. مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد ٢٢، الجامعة المستنصرية.

الداود، عبدالرحمن (٢٠١١م) ضغوط العمل التي يواجهها وكلاء العمادات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مجلد ١٧، ع٣. مصر.

السيف، خالد (١٩٨٥م) تطوير العمل الإداري في الجامعات، التعليم الجامعي في دول الخليج العربية واقعه ومؤشراته المستقبلية، الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديري الجامعات للدول الأعضاء بمكتب التربية العربية لدول الخليج العربي، المملكة العربية السعودية، الرياض.

العامري، عبدالعزيز (٢٠١٤م) المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات اليمنية من وجهة نظرهم، مجلة الدراسات الاجتماعية. الجمهورية العربية اليمنية، صنعاء، جامعة العلوم والتكنولوجيا، العدد ٤١.

عبيدات، ذوقان، وعبدالرحمن عدس، وكايد عبدالحق (١٩٨٩م) البحث العلمي، دار الفكر للنشر والتوزيع: عمّان، الأردن.

العمري، ناعم (٢٠٠٨م) عمادات شؤون الطلاب في الجامعات السعودية: دراسة لواقعها ونموذج مقترح لتطويرها في ضوء بعض الخبرات العربية والأجنبية، رسالة دكتوراه غير منشوره، قسم التربية بكلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

الغامدي، عائض (٢٠٠٩م) مستوى فعالية إدارة الموارد البشرية في وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القادة الإداريين، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك. الأردن.

معوض، فاطمة (٢٠١٤م) متطلبات تطوير إدارة الموارد البشرية بالجامعات المصرية في ضوء الفكر الإداري الإسلامي، ومتغيرات العصر، مجلة كلية التربية ببنها، العدد ٩٨ أبريل المجلد ١. مصر.

وزارة التعليم العالي (٢٠١٤م) توصيات اللقاء الثاني لعمداء ومديري العموم لعمادات شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين بالجامعات السعودية، والمنعقد في رحاب جامعة أبها.

وزارة التعليم العالي (٢٠١٥) اللائحة المنظمة لشؤون منسوبي الجامعات السعوديين. نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه، مجلس التعليم العالي. الرياض.

وزارة التعليم العالي (٢٠١٥) نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه، مجلس التعليم العالي. الرياض.

وزارة الخدمة المدنية (٢٠١٨) اللائحة التنفيذية للموارد البشرية في الخدمة المدنية. الرياض.

"الخبرة الميدانية"
تجارب عالمية لإعداد معلم التربية الفنية
في برامج الدراسات العليا

د. قَمَّاش بن عَلِّي حسين آلِ قَمّاش
قسم التربية الفنية – كلية التربية
جامعة أم القرى

"الخبرة الميدانية" تجارب عالمية لإعداد معلم التربية الفنية في برامج الدراسات العليا

د. قَمَّاش بن عَلِّي حسين آلِ قَمّاش
قسم التربية الفنية – كلية التربية
جامعة أم القرى

تاريخ تقديم البحث: ٢٣/ ٢/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:٦/ ٤/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة إلى عرض أبرز التجارب الدولية ذات التعليم الجيد في إعداد معلم التربية الفنية لمرحلة الدراسات العليا (الدبلوم العالي–الماجستير)، وتحديداً الخبرة الميدانية وما يرتبط بها من ممارسات وتطبيقات وكيف يمكن الاستفادة منها لتطوير برامجنا المحلية والإقليمية. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي أسلوب تحليل المحتوى للبرنامج ومقررات الخبرة الميدانية في عينة مقصودة مكونة من تسعة برامج عالمية سبعة منها في مرحلة الماجستير، واثنان في مرحلة الدبلوم العالي، وقد تميزت هذه البرامج العالمية التسعة بأنها تحتوي على ممارسة مهنية مكثفة والخاصة بإعداد معلم التربيَّة الفنيَّة. وقد استخدمت الدراسة أداتين لتحليل المحتوى، الأولى هدفت إلى تحليل كل برنامج على حده، والثانية هدفت للمقارنة بين البرامج والتوصل إلى عرض التوجهات العالمية ضمن ثلاث سيناريوهات، لتكون هذه السيناريوهات قابلة للتطبيق لتطور الخبرة ميدانية في برامج إعداد معلم التربية الفنية بالوطن العربي.

الكلمات المفتاحية: بناء برنامج، التدريب الميداني، الخبرة العملية، الفنون البصرية، المقارنات المرجعية.

"Field Experience" is Global Experiences to Prepare Teacher of Art Education in Graduate Programs

Dr. Gammash Ali H. Al-Gammash
Assistant Professor in Art Education - College of Education
Umm Al-Qura University

Abstract:

This study aims to showcase the most prominent international experiences with good education in preparing the Art education teacher for postgraduate studies (Higher Diploma - Master), specifically the field experience and associated practices and applications and how they can be used to develop local and regional programs. This study relied on the descriptive method (content analysis method) of the program and the field experience courses in a sample of nine international programs, seven of which are at the master's level and two at the higher diploma level. These nine international programs were characterized by extensive professional practice for the preparation of a specialized technical education teacher. This study used two tools to analyze the content, the first aimed to analyze each program separately, and the second aimed to compare programs and reach global trends within three scenarios so that these scenarios are applicable to the development of field experience in the preparation of art education teacher programs in the Arab world.

key words: Program Building, Field Training, Work Experience, Visual Arts, Benchmarking.

مقدمة الدراسة:

تولي الحكومات في الدول المتقدمة اهتماماً بالغاً بتطوير التعليم، على مستوييه العام والعالي، وفق أبرز التوجهات العالمية، والتي كان أبرزها هو ظهور التعليم القائم على المعايير. حيث تعمل تلك الدول على الإصلاح التعليمي وتطوير التعليم بشكلٍ دوري ومستمر.

وقد قامت الجهات المعنية بالتعليم في المملكة العربية السعودية والمؤسسات ذات الصلة؛ ممثلة في وزارة التعليم والهيئة الوطنية للتقويم والتدريب ووزارة الثقافة بالعديد من المشاريع والمبادرات لتطوير تعليم الفنون بشكل عام والفنون البصرية على وجه الخصوص. وقد شمل ذلك التطوير معايير خاصة بتعليم الفنون البصرية في مناهج التعليم العام ومعلم الفنون البصرية، كما شكلت وزارة التعليم لجان لتطوير برامج المعلم ضمن مشاريع التحول الوطني في المملكة وتحديداً "مشروع تطوير كليات التربية [1]"، والتي كانت فكرة هذا البحث جزء منه.

والمملكة العربية السعودية كغيرها من الدول ذات التعليم الجيد التي اهتمت في تطوير وتقويم برامج إعداد المعلم. الجدير بالذكر أن العلماء كذلك

---

(1) صدر قرار وزير التعليم رقم ٣٥٦١٨ بتاريخ ١٤٣٨/٢/٩هـ بتكوين لجنة تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية، وعليه أصدر وكيل الوزارة للشؤون التعليمية قرار رقم ١٠٦٧٥٩ بتاريخ ١٤٣٨/٤/٢٥هـ باختيار عضوية الفريق العام، وهم رؤساء المسارات، ثم صدر قرار وكيل الوزارة للبنين رقم ٥٢٥٥٨ بتاريخ ١٤٣٨/٦/٢٣هـ بتكوين فرق العمل، وكان فريق عمل مسار إعداد معلم التربية الفنية برئاسة د. قمّاش بن علي آل قماش، وعضوية كلاً من د. سهيل بن سالم الحربي، د. عبدالله دخيل الله الثقفي، د. نزار بن صالح عبدالحفيظ، د. نادية بنت حميد الحميد، أ. زياد السدحان، أ. صالح العمري.

اهتموا بهذا الجانب فنجد فيما يتعلق بتطوير وتقويم برامج إعداد معلم التربية الفنية العديد من الدراسات العربية مثل دراسة (أبو الخير، ١٩٩٢م؛ المنتشري، ١٩٩٩؛ آل قمّاش، ٢٠٠٥م؛ كاظم، ٢٠٠٥م؛ كيلاني، ٢٠٠٧م؛ خليل، ٢٠٠٩م؛ زكي، ٢٠١٠م، الحميد، ٢٠١٠م؛ كيلاني، ٢٠١٠م؛ برزنجي، ٢٠١٣م؛ آل قمّاش، ٢٠١٦م؛ شرف، ٢٠١٧م؛ وكالة وزارة التعليم للتخطيط والتطوير، ٢٠١٩م) التي بلا شك أثرت المكتبة العربية.

والدراسة الحالية تسير في نفس السياق، إلا أنها تركز على عرض أبرز التوجهات العالمية في الدول ذات التعليم الجيد، والتي تناولت إعداد معلم التربية الفنية في الدراسات العليا (دبلوم عالي-ماجستير) وتحديداً فيما يتعلق بجوانب الخبرة المهنية. والتوجه الذي تبنته هذه الدراسة هو الاستفادة من التجارب الدولية ذات التعليم الجيد ليكون الملتحقين في برامج إعداد معلم التربية الفنية خريجي المرحلة الجامعية وليس الثانوية كما كان في السابق. ولذلك اعتمدت الدراسة الحالية على البرامج التي تمثل وتلبي هذا التوجه.

مشكلة الدراسة:

يمر التعليم بتطورات وتحديات كبيرة في المملكة العربية السعودية أولها هو الرخصة المهنية التي تطلب من المعلمين في الميدان وكذلك الخريجين الجدد إجراء اختبارات مهنية تسمى باختبارات قياس، كشرط للترقية بالنسبة للمعلمين في الميدان أو شرط للتعيين كمعلمي تربية فنية جدد؛ مما يستدعي أن يتم تطوير برامج إعداد معلم التربية الفنية الحالية لتكون موائمة للتطلعات.

علاوة على أن هناك حاجة ماسة لخريجي الفنون والتصاميم من حملة البكالوريوس-في الوقت التي تعد هذه البرامج قليلة مقارنة بالبرامج القائمة الحالية-بحيث يتقدم أفضل الخريجين من تلك البرامج إلى برامج إعداد المعلم للحصول على درجة الماجستير لإعداد معلم التربية الفنية.

بالإضافة إلى تأكيد العديد من الدراسات مثل دراسة (Arnold, 1978؛ Crespin & Hartung, 1997؛ النجادى، ٢٠٠٣م؛ زكي، ٢٠١٠م؛ العجيل، ٢٠١٤م؛ محمد، ٢٠١٥م؛ النجار وسليمان، ٢٠١٥؛ Kuster; Bain; Young, 2015؛ الدوسري، ٢٠١٦م؛ المقرن، ٢٠١٦م؛ Evans-Palmer, 2016؛ Travis & Hood, 2016؛ الإبراهيم، ٢٠١٧م؛ Bolin, 2017; Nolte-Yupari, 2017; Vaughan et al, 2017؛ الساكني، ٢٠١٨م؛ العبد اللطيف، ٢٠١٨م؛ وكالة وزارة التعليم للتخطيط والتطوير، ٢٠١٩م؛ وزارة التعليم، ٢٠١٩م). على تطوير معلم التربية الفنية وخبرته وممارساته الميدانية أو أحد جوانبها وفق المستجدات الحديثة وتطلعات المجتمعات المعاصرة. ولذا تأتي هذه الدراسة لتقدم تصور واضح كيف يمكن أن تقدم الخبرة الميدانية في برامج التربية الفنية المهنية لمرحلة الماجستير في ظل هذا التوجه لتستفيد الجهات المعنية ببناء برامج إعداد معلم التربية الفنية في المملكة والوطن العربي بناء على عرض التجارب الدولية في هذه الدراسة.

أهداف الدراسة:

- الكشف عن "الخبرة الميدانية" في أبرز تجارب عالمية الخاصة بإعداد معلم التربية الفنية لبرامج الدراسات العليا.

- عرض أبزر الجوانب الهامة لبناء ونجاح الخبرة الميدانية في تلك البرامج.

أهمية الدراسة:

١. الجانب التشخيصي: الكشف عن واقع الخبرة الميدانية في البرامج مقارنة بالدول ذات التعليم الجيد.

٢. الجانب التنفِيذي: تطوير برامج ومقررات التربية الفنية، من خلال تعريف المتخصصين والأقسام والكليات المعنية فيما يتعلق بمقررات الخبرة الميدانية وسيناريوهات تطبيقها.

٣. الجانب العلاجي: تقديم بعض الحلول والمقترحات التي تسهم في بناء برامج إعداد معلم التربية الفنية لمرحلة الدراسات العليا.

٤. الجانب التطويري: التركيز في برامج اعداد معلم للتربية الفنية للدراسات العليا على تعزيز الممارسات والتطبيقات المستخدمة في الخبرة المهنية الملاءمة وفقاً للخبرات والتوجهات العالمية في هذا المجال.

مصطلحات الدراسة:

الخبرة الميدانية: عرفتها دراسة (وحدة الخبرات الميدانية والتدريب الميداني، ٢٠١٧م، ص١٠) بأنها: "تشمل جميع أنواع الممارسات العملية في الحقل التربوي والمتضمنة في مقررات محددة يدرسها المرشح تسبق فصل التدريب الميداني". (**إجرائياً**) ويقصد بها جميع الممارسات والتطبيقات ذات الصفة العملية المضمنة في مقررات محددة ومرتبطة بتعليم وتعلم التربية الفنية، وقد صنفها الباحث إلى ست خبرات وهي: (تطبيقات وممارسات عملية داخل الجامعة-مشاهدة التدريس-تطبيق جزئي لربط النظرية بالتطبيق-ممارسة

تدريس كامل بالمدرسة-تدريب للحصول على شهادة/ الإعداد لاختبار التدريس-بحث/مشروع تطبيقي/إجرائي مرتبطة بتعليم وتعلم التربية الفنية) وما يميز الخبرة مهنية؛ أنها تساعد الملتحق في البرنامج على تطبيق المعارف وتحويلها إلى مهارات مهنية أدائية يكتسب فيها جوانب التدريب المهني لأداء وظيفته المستقبلية كمعلم بطريقة صحيحة على أفضل ما يمكن.

برامج إعداد معلم التربية الفنية: عرف (شرف، ٢٠١٧م) برنامج إعداد المعلم بأنه برنامج مخطط ومنظم وفق النظريات محددة يتوفر به معايير لضمان الجودة، ويقوم عليها مؤسسات متخصصة لتزويد المتعلمين بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية بهدف تزويد مدرسي المستقبل بالمهارات التي تمكنهم من النمو في المهنة وزيادة إنتاجيتهم التعليمية. **(إجرائياً):** هي برامج الدراسات العليا التي تتيح الخريجين من مرحلة بكالوريوس الفنون الالتحاق بها ليتم تدريب هؤلاء الملتحقين تدريباً أكاديمياً ومهنياً ليصبحوا معلمين للفنون البصرية بعد تحقيق واجتياز متطلبات البرنامج. ويشمل البرنامج الإمكانيات البشرية والمادية.

المقارنات المرجعية: عرفها (محمد، ٢٠١٧م) بأنها أسلوب منظم يستخدم في قياس وتحليل أفضل الممارسات بهدف الأداء والممارسات داخل المؤسسة، من خلال التعلم من الآخرين وليس تقليدهم. **(إجرائياً):** الدراسات العليا لإعداد معلم التربية الفنية التي تم الرجوع إليها كمحكات أساسية في اختيار البرامج عينة الدراسة كونها أفضل الممارسات التي حصل عليها الباحث.

الدول ذات التعليم الجيد: ويقصد بها إجرائياً أفضل الدول التي حققت برامج الدراسات العليا لإعداد معلم التربية الفنية فيها تقدماً ملحوظاً عند المقارنة بين البرامج في التصنيفات العالمية.

أدبيات الدراسة

الدراسات السابقة:

توالت الدراسات في الآونة الأخيرة للاهتمام بالجوانب التطويرية لأداء مهنة التعليم بشكل جيد والخبرات المتصلة بها، ولعل أبرز الدراسات المرتبطة هي ما قامت به دراسة (وزارة التعليم، ٢٠١٩م) بالسعودية بتصميم دليل الخبرة الميدانية من خلال تحليل برامج إعداد المعلم بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية، وخلصت الدراسة إلى تقديم (سيناريوهات مقترحة) بعد تحليل ممارسات الدول ذات التعليم الجيد وهي: فلندا، سنغافورة، اليابان، بريطانيا، أستراليا، الولايات المتحدة الأمريكية. أيضاً هناك دراسة أخرى قامت بها (وزارة التعليم للتخطيط والتطوير، ٢٠١٩م) والتي هدفت إلى تقديم إطار التنفيذي لبرامج إعداد معلم التربية الفنية بالسعودية، وقد شملت هذه الدراسة تحليل لواقع برامج التربية الفنية في مقررات البكالوريوس لعشرة برامج، مقارنتها مع أفضل البرامج العالمية، وتحديد الفجوة، ثم بناء معايير لطرق تصميم وبناء برامج التربية الفنية لمرحلة الدراسات العليا بالاستفادة من البرامج العالمية المناظرة ذات التعليم الجيد والوثائق المحلية والدولية ذات الصلة.

في حين أن دراسة (زكي، ٢٠١٠م) ناقشت مهارات التعلم الذاتي وأثرها في المهنة المستدامة لمعلم التربية الفنية، وخلصت بوضع استراتيجية ومعايير

للتنمية المهنية. وكذلك الحال في دراسة (محمد، ٢٠١٥م) التي هدفت إلى تحديد نواتج التعلم والأداءات السلوكية المحققة للتنمية المهنية لمعلم التربية الفنية، مع وضع تصور مقترح لنموذج بناء المعايير اللازمة لتحققيها.

تعليق على الدراسات السابقة:

وتتفق دراسة (زكي، ٢٠١٠م؛ محمد، ٢٠١٥م؛ وزارة التعليم، ٢٠١٩م؛ وكالة الوزارة للتخطيط والتطوير، ٢٠١٩م) مع الدراسة الحالية فيما يتعلق بتطوير إعداد معلم التربية الفنية وتختلف عنها في أن الدراسة الحالية تناقش فقط الإعداد قبل الخدمة وليس قبل وبعد الخدمة كما في دراسة (محمد، ٢٠١٥؛ زكي، ٢٠١٠م)، ويستفاد من دراسة (محمد، ٢٠١٥؛ زكي، ٢٠١٠م) في معايير واستراتيجيات تنمية الجوانب المهنية لدى معلم التربية الفنية. فيما يستفاد من دراسة (وزارة التعليم، ٢٠١٩م؛ وكالة الوزارة للتخطيط والتطوير، ٢٠١٩م) في أدوات الدراسة الحالية وتصميميها وتطويرها، بالإضافة إلى الاستفادة منها في الإطار النظري والتعرف على البرامج والدول ذات التعليم الجيد. وتضيف الدراسة الحالية على جميع ما سبق في تقديم تصور واضح عن الخبرة الميدانية وما تشمله من مقررات مرتبطة بها سواء كانت مقررات ذات طبيعة تطبيقية داخل الجامعة، أو مقررات تجمع بين الجوانب النظرية والتطبيق في المدرسة، أو مقررات مشاهدة التدريس في المدارس، أو ممارسة التدريس والتطبيق الميداني الكامل، أو مقررات ذات طابع بحثي مرتبط بالخبرة الميدانية، بالإضافة إلى تقديم وعرض السناريوهات المتبعة في هذه البرامج.

الإطار النظري:

الواقع والتوجهات:

تطالب مجتمعات القرن الحادي والعشرون معلم التربية الفنية وبشدة على أن يكون متمكناً في المهارات العقلية والأدائية العليا مثل الإبداع والمرونة والتكيف والتطوير المهني المستمر، ويترتب على هذه المطالبات إعادة النظر في النظام التعليمي ككل-سواء مناهج التربية الفنية في التعليم العام أو برامج إعداد معلم التربية الفنية قبل وبعد الخدمة-لتساير التطلعات والطموح والرؤى الواعدة وظروف التغيير الراهنة كي ينجح معلم التربية الفنية بمهام عمله المتجددة والمتطورة من خلال النمو المهني المستمر الذي حققه في مرحلة إعداده قبل الخدمة.

وتحرص الجهات ذات العلاقة بالتعليم على تقييم برامج إعداد معلم التربية الفنية وتقييم المرحلة الحالية وتطلعات الدولة، وفي المملكة العربية السعودية هناك حركة إصلاح تربوي عام شمل جميع القطاعات ذات الصلة، وكان السبب وراء هذا الإصلاح العديد من العوامل منها تطلعات رؤية المملكة لعام ٢٠٣٠م، وإنشاء وزارة الثقافة والفنون، والمبادرات المرتبطة بمكتب الرؤية مثل مبادرات جودة الحياة، والانفتاح على قطاع الفنون، بالإضافة إلى تقارير هيئة التقويم والتدريب حول اختبارات قياس معلمي التربية الفنية. بالإضافة إلى صدور العديد من الوثائق الرسمية لتطوير البرامج وفق متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي بالإضافة إلى مشاريع تطوير معايير معلمي التربية الفنية، والعمل على معايير مناهج التعليم العام لمجال تعلم التربية الفنية.

بناء على هذه التغيرات الجمة تم اتخاذ اجراءات لتطوير وإعادة النظر في برامج إعداد المعلم بشكل عام ومعلم التربية الفنية بشكل خاص. وحول هذا تم تشكيل لجنة وزارية كان الباحث أحد رؤساء لجانها، وتم تقديم دراسة (وكالة وزارة التعليم للتخطيط والتطوير، ٢٠١٩م) بعنوان "الإطار التنفيذي لبرامج إعداد معلم التربية الفنية"، وتم مناقشة العديد من الجوانب الخاصة بإعداد برامج التربية الفنية، بما فيها الخبرة المهنية، إلا أن هذا الإطار أجمل في عرض الخبرة الميدانية المرتبطة بالمهنية، ويسعى الباحث إلى تفصيل هذه الخبرة الميدانية في هذه الدراسة لكي يستفاد منها في الوطن العربي عند بناء وتصميم برامج إعداد معلم التربية الفنية للمرحلة بعد الجامعية (دبلوم عالي-ماجستير).

فلسفة إعداد معلم التربية الفنية:

يؤثر على فلسفة إعداد معلم التربية الفنية العديد من العوامل والتي يرى الباحث أن أبرزها:

- التوجهات العامة للدولة ونظام التعليم وثقافة المجتمع وما يرتبط به من أدلة وإجراءات.
- رؤية ورسالة وأهداف الجهة التي تقدم البرنامج (الوزارة-الجامعة-الكلية-القسم -البرنامج... الخ.).
- نظم الجودة ومعايير الاعتماد الأكاديمي والمؤسسي والإجراءات المرتبطة بالبرنامج.
- الإمكانيات المادية للكلية والقسم الذي يقدم البرنامج.

- الإمكانيات البشرية للكلية والقسم الذي يقدم البرنامج وتخصصات أعضاء هيئة التدريس.
- الخطط الاستراتيجية والتطويرية والإصلاح التربوي.
- الآليات والخطط الإجرائية والتنفيذية والأدلة المرتبطة بها.

ولذلك عندما تكون هذه العوامل واضحة ودقيقة جداً كلما كانت قابلة للتطوير والتطبيق. مع مراعاة أهمية التدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس والاطلاع على الجديد في واقع وتطورات مناهج التربية الفنية والإصلاح التربوي، بالإضافة إلى واقع الممارسة المهنية للمعلمين في الميدان، وتكوين علاقات وثيقة وتشاركية لتطوير إعداد علم التربية الفنية وفقاً لمستجدات التطوير.

أما فيما يتعلق ببناء برامج إعداد معلم التربية الفنية فمن خلال الرجوع إلى الدراسات التالية (أبو الخير، ١٩٩٢م؛ المنتشري، ١٩٩٩؛ آل قمّاش، ٢٠٠٥م؛ كيلاني، ٢٠٠٧م؛ خليل، ٢٠٠٩م؛ زكي، ٢٠١٠م، الحميد، ٢٠١٠م؛ برزنجي، ٢٠١٣م؛ شرف؛ ٢٠١٧م؛ وكالة وزارة التعليم للتخطيط والتطوير، ٢٠١٩م) يلخص الباحث المحاور التي يجب مراعاتها كالتالي:

- الجوانب النظرية المرتبطة بالمبادئ المتعلقة بالتربية الفنية: وتشمل المجالات والمواد والموضوعات المرتبطة بمبادئ التخصص مثل فلسفة التربية الفنية ونظرياتها وتاريخها والثقافة البصرية... الخ.
- الجوانب المهارية المرتبطة بممارسات الفنون البصرية وتطبيقاتها وتقنياتها: وتشمل مجالات الإنتاج الفني مثل التصميم والرسم والتصوير التشكيلي

والتشكيل المجسم والبناء والخزف والفنون الرقمية... الخ. وما يرتبط بهذه المجالات من مهارات للإنتاج وتقنيات لتعامل بشكل صحيح وإبداعي مع الأدوات والخامات.

- الجوانب المهنية المرتبطة بمهنة الملتحق المستقبلية وهي معلم للفنون البصرية: وتشمل المعلومات والمهارات المرتبطة التخصصات ذات العلاقة مثل أصول التربية وعلم النفس والتربية الخاصة والمناهج وطرق التدريس، ونظراً لطبيعة التربية الفنية فيجب أن تكون هذه التخصصات مرتبطة بالتربية الفنية بشكل وثيق ومباشر. بالإضافة إلى تنمية التطور المهني من خلال تطوير الذات والتفكير التأملي والناقد لتطوير المهنة والبيئة المدرسية مستقبلاً.

ويضاف إلى مرحلة الدراسات العليا (دبلوم عالي-ماجستير) الخاصة بإعداد معلم التربية الفنية:

- الخبرات الشخصية السابقة: وهي جميع المقررات التي درسها الطالب في مرحلة البكالوريوس، ودراسة الحالة الفردية لسجل الطالب الأكاديمي وتحديد المقررات التكميلية أن وجد بناء على المحاور المذكورة سابقاً، وذلك لأن المتقدمين قد يكونوا من تخصصات عامة في الفنون.

ويرى الباحث ضرورة مراعاة المحاور السابقة جميعها عند إعداد المعلم وذلك لأن المعلم قد يواجه تحديات وتغيرات كثيرة أثناء ممارسته لمهنة التعليم، ويتم بناء البرنامج بمراعاة هذا المحاور ويتم ضبط نسبها من خلال معايير بناء برامج التربية الفنية ومعايير معلمي التربية الفنية المحلية والعالمية، ويؤثر بها

العوامل التي ذكرت سابقاً كعوامل مؤثرة في فلسفة إعداد معلم التربية الفنية. وقد تم عرض هذه المحاور بهدف تحديد مجال البحث وهو الجوانب المهنية المرتبطة بالمهنة كمعلم تربية الفنية، ولذلك سويف يفرد لها عنوان مستقل.

الخبرة الميدانية بين الواقع والمقارنات المرجعية:

أشارت بعض الدراسات كدراسة (الزهراني، ٢٠١٦م) إلى أهمية الإعداد المهني والتدريب للمعلم قبل الخدمة، حيث يعد الخطوة الأولى لتزويده بالمعارف والمهارات والكفايات لتطوير الأداء وتحيق أهداف برامج إعداد المعلم بالكوادر المؤهلة للتدريس. وقد جاء في دراسة (وكالة وزارة التعليم للتخطيط والتطوير، ٢٠١٩م) أنه اعتادت المؤسسات التعليمية التي تقدم برامج إعداد المعلم لمرحلة البكالوريوس في المملكة العربية السعودية على أن تكون الخبرة الميدانية مركزة في الفصل الأخير (الثامن) وهو عبارة عن ممارسة التدريس. وعند تحليل محتوى برامج التربية الفنية؛ وجد أنها تتراوح من ٨-١٢ ساعة في الفصل الأخير وفي بعض البرامج تكون في الفصل السابع بشكل بسيط وأكثر تركيزاً في الفصل الثامن.

وغالباً لا تكون هناك ممارسات وتطبيقات ملحوظة تدعم الخبرة المهنية طوال الفصول الدراسية سواء بشكل مبكر أو بشكل متأخر، حيث أن جُل المقررات تركز أما على الجوانب المعرفية المرتبطة بالفن والاستجابة له أو بالإنتاج الفني، مما يجعل الطالب منعزل تماما طيلة تلك الفصول الأولى عن واقع وتطبيقات المهنة في مدارس التعليم العام، والاكتفاء فقط بممارسة التدريس في الفصل الأخير.

صحيح أن ممارسة التدريس أو ما يعرف بـ(التربية العملية أو التدريب الميداني) هو أحد أهم المجالات الأساسية لأعداد وتأهيل معلم المستقبل كما أشارت إليه عدد من الدراسات مثل دراسة (مرسي، ١٩٨٩م؛ الشهري، ٢٠٠٦م؛ الشيمي، ٢٠١١م؛ الشمري والعنزي، ٢٠١٢م؛ شريف، ٢٠١٤م؛ المهدي، ٢٠١٦م). إلا أن هذا التدريب الميداني وحدة ربما غير كافي حيث هناك ممارسات تسعى الدراسة إلى كشفها، وربما يحدث له ضعف في الحصيلة المعرفية والإدراكية المرتبطة بالمهارات والقدرات الخاصة بممارسة العمل المهني (تدريس التربية الفنية) فعالية وكفاءة دون الوقوع في أخطاء قدر الإمكان. ولذلك كما ذكرت دراسة (وكالة وزارة التعليم للتخطيط والتطوير، ٢٠١٩م) أن برامج الدول ذات التعليم الجيد تنمى الخبرة الميدانية بمرور الوقت من خلال العديد من المقررات ذات الطابع النظري بمهام مرتبطة بالميدان وكذلك مقررات ذات طابع تطبيقي مثل المشاهدات وممارسة التدريس، وعند تحليل بعض برامج البكالوريوس وجد أن تلك البرامج لا يقل عدد الساعات فيها المرتبطة بالخبرة المهنية عن ٢٥ ساعة. وهنا يتضح مدى حدوث الفجوة بين البرامج المحلية والبرامج ذات التعليم الجيد.

وقد كان التركيز في تلك البرامج العالمية إيماناً من القائمين عليها بأهمية الخبرة الميدانية. وحول هذا أشارت دراسة زايكنير (Zeichner, 2010) إلى أن الخبرة الميدانية في برامج إعداد المعلمين تمد الملتحقين بإطار بالغ الأهمية يتمثل في تطبيق النظريات التربوية والتخصصية التي درسوها وليترجموها في ممارسات عملية. وأكدت على هذا المعنى دراسة جالفيوزو وآخرون (Gelfuso et al,

(2015لأن الخبرة الميدانية تتيح الفرص المناسبة للملتحقين لإثبات تعلمهم النظري عبر توفر فرصاً حقيقية للتعلم في سياق واقعي علمي.

خطوة على المسار الصحيح:

يشهد القرن الواحد والعشرون تغيرات سريعة ومتنامية في مجال التقنية والعلم والاقتصاد، والتي تتداخل فيما بينها مما يستدعي إعادة هيكلة النظم التعليمية لتواكب هذه التطورات، ويعد التركيزٍ في الخبرات والمهارات الجديدة والملائمة لهذا التطور ذو أولوية. حول هذا أشار ت دراسة (وزارة التعليم، ٢٠١٩م، ص٨) "يجب أن تسهم برامج إعداد معلمي المستقبل في تخريج معلمي ذوي مهارات علمية وعملية تسهم في تحقيق أهداف المجتمع وتناسب حاجات سوق العمل ويكونوا قادرين على مواكبة التطورات الحديثة وقيادة مستقبل التعليم بالمملكة بكفاءة وفاعلية".

وبناء على التوجه الحالي في المملكة العربية السعودية، وتحقيقاً لقرار معالي وزير التعليم لتجديد برامج إعداد المعلم ما قبل الخدمة، والمعدّ من قبل لجنة تطوير برامج إعداد المعلم المشكلة بالقرار الوزاري ٧٣٥٧٠ وتاريخ ٨/١٣ /١٤٣٨هـ، وبناءً على القرار المتخذ في الاجتماع المنعقد، الخميس (٢٤ ربيع الآخر ١٤٣٩هـ)، بمشاركة مديري الجامعات. وكان من نص القرار: "تطوير برامج البكالوريوس في التربية الفنية، لتكون خالصة في التخصص باسم الفنون الجميلة أو الفنون والتصميم أو الفنون البصرية أو أي من التخصصات الفنية التي تراها الجامعة، ليكون الخريج متخصصًا في الفنون الجميلة، وبإمكانه العمل في مجالات الفنون المختلفة.". ونص القرار أيضاً إلى إيقاف القبول في

برامج بكالوريوس التربية الفنية، على أن يتم العمل على برامج خاصة بالدراسات العليا لإعداد معلم التربية الفنية، وتسعى هذه الدراسة إلى الإسهام في توضيح الخبرة الميدانية بناء على هذا التوجه.

إجراءات الدراسة

أ. منهج الدراسة:

أتبع الباحث المنهج الوصفي من خلال تحليل المحتوى بالإضافة إلى المنهج النوعي لتفسير الظاهرة الكمية.

ب. مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة هو جميع برامج الدراسات العليا في مستوى (الدبلوم العالي والماجستير) العالمية والخاصة بإعداد معلم التربية الفنية، وبناء على المسح المبدئي عبر الإنترنت كان هناك ٢٥ برنامج في دول مختلفة وهي: اليابان، سنغافورة، الولايات المتحدة الأمريكية، كندا، إيرلندا، بريطانيا، ألمانيا، فنلندا، أستراليا، نيوزلندا.

أما عينة الدراسة فهي عينة مقصودة بهدف تحقيق المرجو من الدراسة، واعتمد اختيار العينة المقصودة على المعايير التالية:

١. أن يكون البرنامج مهنياً بمعنى مخصص لإعداد الملتحق ليكون معد لمهنة تعليم وتعلم التربية الفنية.

٢. أن تكون الدول التي فيها الجامعات المختارة من الدول ذات التعليم الجيد على مستوى العالم.

٣. اختيار الجامعات التي تحتوي على تلك البرامج بناء عدة معايير من بينها حصولها مراكز متقدمة في التصنيفات العالمية ((Rankingsمثل:

٣-١ Times Higher Education (THE), By subject: Art & Humanities.

٣-٢ (QS) World University Rankings, By subject: Art & Humanities

٣-٣ (QS) World University Rankings, By subject: Art & Design.

٣-٤ (ARWU) Academic Ranking of World Universities 2016.

٣-٥ CWUR 2016-World University Rankings top (1000).

٣-٦) US News by graduate subject (Fine Art)خاص بالجامعات الأمريكية).

٤. توفر ووضح البيانات في البرامج، بما فيها من توصيف تفصيلي للمقررات، وقد تم تصنيفها وفق أداة تحليل المحتوى.

٥. أن تكون البرامج مناسبة لطبيعة مجال التربية الفنية بالمملكة واقتصارها على الفنون البصرية، لأن هناك برامج شاملة للفنون الأخرى مثل فنون الأداء والمسرح والموسيقى... الخ.

٦. أن تكون البرامج ملائمة لتوجه مشروع تطوير وتحديث برامج إعداد معلم التربية الفنية بكليات التربية في المملكة، بحيث كانت نتيجة المقارنات المرجعية في مرحلة (الدبلوم العالي-الماجستير).

٧. أن يحصل البرنامج (خصوصا الأمريكية) على الاعتماد الأكاديمي من جمعيات وهيئات متخصصة في اعتماد برامج إعداد المعلم، واعتماد برامج الفن والتصميم مثل:

٧-١ الهيئة الوطنية لاعتماد تعليم المعلمين (The National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE, 2008))

٧-٢ هيئة اعتماد إعداد المعلمين (Council for the Accreditation of Educator (CAEP, 2013) Preparation)

٧-٣ الرابطة الوطنية لاعتماد مدارس الفن والتصميم في الولايات المتحدة الامريكية (.NASAD, 2018)

٨. أن يلتزم البرنامج بشكل عام بمعايير معلمي التربية الفنية الصادرة عن الجمعية الوطنية للتربية الفنية في الولايات المتحدة الأمريكية (NAEA, 1999)، ومعايير ناساد (NASAD, 2018) وهي الرابطة الوطنية لاعتماد مدارس الفن والتصميم في الولايات المتحدة الامريكية والخاصة ببرامج التربية الفنية.

وبعد تطبيق هذه المعايير على مجتمع الدراسة تم الوصول إلى عينة الدراسة المقصودة والذي يمثلها (جدول:١) وهي تسعة برامج خاصة بالتخصص والممارسة المهنية في التربيَّة الفنيَّة، سبعة برامج منها في مرحلة الماجستير وهي الجامعات التالية: جامعة ولاية فلوريدا، وجامعة نيويورك، ومؤسسة شيكاغو للفن، وجامعة كانسس بالولايات المتحدة الأمريكية؛ وجامعة ألتوا بفنلندا؛ وجامعة (CIT) بإيرلندا؛ وجامعة ساوث ويلز في سدني بأستراليا. وبرنامجان في

مستوى الدبلوم هما: معهد ((NIEIبسنغافورة، وجامعة ((CITبإيرلندا. ويمثل عينة الدراسة الجدول التالي:

(جدول:١) عينة الدراسة

البرامج العالمية التي تم الاعتماد عليها في مرحلة ما بعد البكالوريوس (الدراسات العليا) لإعداد معلم التربية الفنية.

درجة	م	الدولة	الجامعة	رابط البرنامج المقررات
الماجستير	١	فنلندا	ألتوا	http://studyguides.aalto.fi/arts/2014/en/master%E2%80%99s-degree-programmes-of-the-school-of-arts,-design-and-architecture/art-education.html
	٢	الولايات المتحدة الأمريكية	ولاية فلوريدا	http://arted.fsu.edu/36872-2/ http://arted.fsu.edu/wp-content/uploads/sites/5/2016/11/ArtEd_MS_HB_2016.pdf http://registrar.fsu.edu/bulletin/graduate/departments/art_education/
	٣		نيويورك	https://steinhardt.nyu.edu/art/education/initial_certification/ https://steinhardt.nyu.edu/art/education/initial_certification/curriculum https://steinhardt.nyu.edu/art/education/initial_certification/course_descriptions
	٤		شيكاغو	http://www.saic.edu/academics/graduatedegrees/maae/
	٥		كانسس	https://art.drupal.ku.edu/visual-art-education-program
	٦	استراليا	نيو ساوث ويلز سدني	http://www.handbook.unsw.edu.au/postgraduate/programs/2014/9303.html
	٧	ايرلندا	(CIT)	https://courses.cit.ie/index.cfm/page/course/courseId/index.cfm/page/course/courseId/515
دبلوم عالي	٨	ايرلندا	(CIT)	https://courses.cit.ie/index.cfm/page/course/courseId/515
	٩	سنغافورة	(NIEI)	https://www.niei.nie.edu.sg/programmes-courses/accreditation-courses-award-programmes/specialist-diploma-arts-education

ج. أدوات الدراسة:

استخدم الباحث أداتين لتحليل الخبرة الميدانية في برامج المقارنات المرجعية، وهما:

الأداة (أ): أداة التحليل الفردي لكل برنامج على حدة ويمثلها (الجدول:٢)، وهي تطبيق لأداة استخدمت في دراسة (وكالة وزارة التعليم للتخطيط والتطوير، ٢٠١٩م) والتي تم التحقق من صدقها وثباتها سابقاً في تلك الدراسة وطبقت هذه الأداة كما هي دون تغيير سوء بحذف بعض العناصر الغير مرتبطة بالدراسة الحالية. وقد شملت هذه الأداة قمسين رئيسيين هما:

- القسم الأول (معلومات عامة عن البرنامج): درجة البرنامج-اسم الجامعة-الدولة-اسم البرنامج (عربي-إنجليزي)-اسم الكلية-المصدر.
- القسم الثاني (معلومات وبيانات تحليل الخبرة الميدانية في البرنامج): مقررات الخبرة الميدانية-مدة التدريب الميداني ووصف المقرر والمهام-وقت تطبيق التدريب-نوع الخبرة (مبكرة، متكررة، متأخرة).

الأداة (ب): أداة تحليل الخبرة الميدانية بهدف المقارنة بين البرامج التسعة إحصائياً والكشف عن السيناروهات الخاصة بالخبرة الميدانية، وقد طور الباحث الأداة التي استخدمت في دراسة (وزارة التعليم، ٢٠١٩م)، لتحليل الخبرة الميدانية في مجموعة من الدول. وشمل التطوير على إضافة عناصر تفصيلية، ويمثلها (الجدول:٣) وقد تم بناء الأداة وتطويرها لتشمل ثلاثة أقسام:

١-القسم الأول (معلومات عامة عن البرنامج: اسم الجامعة أو المعهد-اسم البرنامج-الدولة-المستوى (ماجستير-دبلوم عالي).

٢-القسم الثاني (بيانات إحصائية عن البرنامج والخبرة الميدانية) من حيث:

٢-١ الساعات الكلية للبرنامج كما هو في دولة المقارنة المرجعية.

٢-٢ معادلة البرنامج بالنظام السعودي للساعات: (المعتمدة-الحضور المعتمد طوال فصل دراسي).

٢-٣ معادلة (الخبرة) بالنظام السعودي للساعات: (المعتمدة-الحضور المعتمد خلال فصل دراسي).

٢-٤ النسبة المئوية للخبرة مقارنة ببقية البرنامج.

٢-٥ المتوسط الحسابي.

٢-٦ أسابيع الدراسة.

٣-القسم الثالث (بيانات إحصائية عن مقررات الخبرة في البرنامج): وتشمل:

٣-١ عدد مقررات المرتبطة بالخبرة الميدانية بشكلٍ وثيق: بمعنى أن هناك مقررات أخرى مرتبطة بالخبرة الميدانية ولم يتم اختيارها، ولكن المعيار لاختيار هذه المقررات أن يكون تقييم المقرر يشمل مهام مرتبطة بالخبرة الميدانية تتجاوز ٧٠٪ من درجات تقويم المقرر أو ذا صلة وثيقة بالخبرة المهنية.

٣-٢ تطبيقات داخل الجامعة: هي المقررات التي تتطلب ممارسات وتطبيقات داخل الصف مثل التدريس المصغر، حلقات النقاش لتصميم

أداة أو نموذج، البيان العملي لإدارة صف مثلاً أو تطبيق جوانب إجرائية ترتبط بتعليم وتعلم التربية الفنية والتدريب على مهنة المعلم وأدواره.

٣-٣ مشاهدة تدريس: وهي المقررات التي تتطلب عمل زيارة ميدانية لمدرسة ومشاهدة تطبيقات المعلم في الميدان وممارساته.

٣-٤ تطبيق جزئي لربط النظرية بالتطبيق: وهي المقررات التي يكون فيها جزء نظري قد يصاحبه تطبيقات في الجامعة، مع تطبيق في المدرسة في ظروف طبيعية كمعلم متدرب سواء كان بإشراف معلم أو معلم متعاون، أو عضو هيئة تدريس أو بدون إشراف كتطبيق جزء من مهام المقرر.

٣-٥ ممارسة تدريس كامل: وهي المقررات المعروفة بالتدريب الميداني والتي يقوم فيه الطالب المعلم بممارسة التدريس بشكل كامل مع أداء مهامه كمعلم داخل المدرسة وضمن المجتمع المدرسي. وقد عرفت دراسة (المقرن، ٢٠١٦م) الممارسات التدريسية بأنها سلوك المعلم وتصرفاته وأنشطته في الغرفة الصفية، ومن بينها استراتيجيات التدريس، وتقنيات التعليم لعرض المحتوى، وتقديم عناصر المنهج الأخرى للمتعلمين داخل الصف، ومدى إنجازه لمهامه خلال الفترة المحددة.

٣-٦ التدريب والمناقشة للحصول على شهادة التدريس: وهي المقررات التي تدرب الطالب على الحصول على شهادة تدريس تخوله لمزاولة مهنة التدريس أو المقررات التي تدريب على اجتياز الاختبارات التحصيلية أو اختبارات القياس المخصصة لمعلمي التربية الفنية، والتي تعد أحد شروط الحصول على وظيفة معلم التربية الفنية.

٣-٧ بحث/مشروع تطبيقي/إجرائي: وهي المقررات ذات الطابع البحثي المرتبط بالخبرة الميدانية، سواء تلك المقررات التي تعد للكتابة مثل مناهج البحث، أو المقررات التي تناقض القضايا البحثية مثل الندوات

والسمنارات البحثية، أو المقررات التي تتطلب تقديم أطروحة أو مشروع بحثي مصاحب للتطبيق العملي.

وقد تم التحقق من صدق وثبات الأداة من خلال الآتي:

صدق الأداة: تم عرض الأداة بعد تطويرها على عدد من الخبراء والمختصين بشرط أن يكون لهؤلاء المختصين تجارب أو أبحاث في بناء وتقويم برامج التربية الفنية، وقد أجري بعض التعديلات عليها من قبل المحكمين حتى ظهرت في صورتها الحالية كما في (جدول: ٣).

الثبات: تم الاعتماد على طريقة إعادة الاختبار (إعادة التحليل) لمقررين من قبل الباحث بعد شهر، والمقارنة بين النتيجتين عن طريق معادلة ألفا كرونباخ ((Cronbach'a Alpha، وانتضح أن معامل الثبات العام للمقررين هو (٠,٨٣٢) وهي نسبة جيدة تمكن الباحث من استخدام الأداة وتطبيقها على البرامج عينة الدراسة ومقرراتها.

د. العمليات الإحصائية:

استخدم في أداتي الدراسة العمليات الإحصائية البسيطة، مثل حاصل جمع الساعات، المتوسطات الحسابية، التكرارات، النسب المئوية.

تحليل البيانات وتفسير النتائج:

و(الجدول:٢) يبين بيانات التحليل باستخدام الأداة (أ): الخاصة بالتحليل الفردي لكل برنامج على حدة. وقد تم معادلة جميع الساعات للمقررات داخل البرنامج تبعاً للنظام السعودي للساعات المعتمدة، لكي يسهل إجراءات تحليل البيانات والنتائج، وكذلك يسهل الاستفادة من برامج المقارنات المرجعية العالمية، كالتالي:

(جدول:٢)– أداة (أ) لتحليل البرنامج	(١)–ماجستير جامعة آلتو–فنلندا

الدولة	فنلندا	اسم البرنامج (ع)	برنامج الماجستير في التربة الفنية
الجامعة	آلتو **Aalto**	اسم البرنامج (E)	Master's Programme in Art Education
الكلية	**School of Arts, Design and Architecture**	المصدر	http://taide.aalto.fi/en/studies/programmes_and_majors/kuvataidekasvatus_muuntokoulutus/

مقررات الخبرة الميدانية	مدة التدريب الميداني ووصف المقرر والمهام	وقت تطبيق التدريب	نوع الخبرة
ممارسات احترافية في عالم الفن	٥٠ ساعة تدريب مع تربوي أو أداري أو مرشد جزئي أو كلي–(تركيز على الأنظمة واللوائح–المهام الإدارية–الفرص) لتهيئته الطالب للحصول على وظيفة.	السنة الأولى الفصل الأول	مبكرة
فن وعلم تعليم التربية الفنية ٣	٥٠ ساعة تدريبات نظرية–مشاهدة تدريس (تركيز على المحتوى–الأهداف ممارسة نظريات التربية الفنية–سياسة التعليم–تصميم وتنفيذ درس بالتعاون مع معلم).	السنة الأولى الفصل الثاني	مبكرة
فن وعلم تعليم التربية الفنية ٤	٥٠ ساعة تدريبات نظرية وتطبيقات للتدريس مع سمنار–مشاهدة تدريس (تركيز على التخطيط للتدريس–تصميم الأنشطة–الخلفية النفسية والثقافية للمتعلمين).	السنة الأولى الفصل الثاني	مبكرة
فن وعلم تعليم التربية الفنية ٥	٥٠ ساعة تدريبات نظرية مع مشاهدة–تدريب جزئي للتدريس (تركيز على التقويم–تصميم المناهج–اتخاذ قرارات).	السنة الأولى الفصل الثاني	متكررة
محفظة المعلم	٢٥ ساعة تدريبات وعمل مستقل تجهيز محفظة تربوية تساعد للحصول على العمل.	السنة الثانية الفصل الأول	متكررة
التدريب العملي التطبيقي	٦٠ ساعة ممارسة تدريس مستقل ابتدائي/ثانوي–إعداد تقرير–مشرف يتابع الطالب.	السنة الثانية الفصل الأول	متكررة
سمنار البحث	٥٠ ساعة تدريبات نظرية وعملية عن تعميق خبرة الطلاب حول المعرفة وإمكانيات تطبيق المنهج والإجراءات المناسبة للبحث الإجرائي الميداني مع إشراف عضو هيئة تدريس.	السنة الثانية الفصل الأول	متأخرة
التدريب العملي المتقدم	٧٢ ساعة تدريس مستند للبحث (مستقل ومتعاون مع معلمين ومدربين).	الفصل الثاني السنة الثانية	متأخرة
مشروع بحثي	٣٠ ساعة (في ابتكار المناهج–تطبيق بحث إجرائي لحل مشكلة داخل الفصول) يحدد مشرف ويناقش البحث من خلال لجنة ثلاثية.	(١٠ أشهر–سنتان)	متأخرة

* **حول نظام الدراسة:** جميع الساعات أعلاه معتمدة في السجل الأكاديمي بخمس ساعات باستثناء محفظة المعلم ساعتان والتدريب العملي المتقدم ست ساعات، مدة الدراسة في الفصل الدراسي ١٥ أسبوع.

* في الجدول أعلاه: تم تقريب ومعادلة الساعات بالنظام السعودي، المقرر السعودي (٣,٣ ساعات معتمدة) = مقرر فنلندي (٥ ساعات معتمدة) كون كل مقرر يحتوي تدريب وتفصيله بالنظام الفنلندي (٢ نظري+٣عملي) وتعتمد ساعات المقرر على هذا النحو.

(جدول:٢)-أداة (أ) لتحليل البرنامج	برنامج (٢)-ماجستير جامعة ولاية فلوريدا-الولايات المتحدة الأمريكية

الدولة	الولايات المتحدة الأمريكية	اسم البرنامج (ع)	ماجستير العلوم في التربية الفنية مع شهادة المعلم
الجامعة	The Florida State University	اسم البرنامج (E)	MS in Art Education – with Teacher Certification
الكلية	College of Fine Art	المصدر	http://arted.fsu.edu/wp-content/uploads/sites/5/2016/11/ArtEd_MS_HB_2016.pdf

مقررات الخبرة الميدانية	مدة التدريب الميداني ووصف المقرر والمهام	وقت تطبيق التدريب	نوع الخبرة
تطوير البرامج للسياقات التعليمية والمجتمعية	٤٥ ساعة تدريبات نظرية لاكتشاف وتدريب المناهج و/أو البرامج في الفنون داخل البيئات التعليمية الرسمية وغير رسمية.	السنة الأولى الفصل الأول	مبكرة
النظرية والتطبيق ١	٤٥ ساعة تدريبات نظرية، مع مشاهدة تدريس وتنفيذ في المدارس (تركيز على الخبرة العملية–التخطيط–أساليب التدريس وتعديلها–إدارة الصف–تطبيق معايير الدولة).	السنة الأولى الفصل الثاني	مبكرة
النظرية والتطبيق ٢	٤٥ ساعة تدريبات نظرية، ممارسة التدريس لإنتاج الفن مع الطلاب في المدارس (تركيز على السياقات الثقافية والبيئية–تدريس مجالات الإنتاج الفني–فهم المكونات والمتطلبات الميدانية في المدارس–إعداد الطلاب للمهنة والخبرة التدريسية).	السنة الثانية الفصل الأول	متكررة
تدريس الطلاب في الفن	١٠٠ ساعة عمل ميداني في المدارس أو بيئات العمل ما يعادل ١٠ ساعات أسبوعياً، مع (تركيز على خبرات العمل في الموقع مع مدرسو الفن، ومربون خاصون، وعلماء نفس، ومستشارون)، وإشراف من قبل عضو هيئة تدريس. هناك جلسات إشراف لمناقشة تقييم وتنفيذ برامج للطلاب والتقدم والقراءات الموجهة ذات الصلة بالمشاركة في الموقع والتطوير المهني للمعلم.	السنة الثانية الفصل الثاني	متأخرة
سمينار وممارسات مهنية	٤٥ ساعة تدريبات نظرية وعملية (تركيز على المشاركة في التطوير المهني، وتوثيق تقدم الطالب في ١٢ من الممارسات المهنية الأكاديمية للمعلمين المعروف بـ ((FEAP، بواسطة إعداد المحافظ المهنية في التربية الفنية للمرحلة الابتدائية والثانوية، وتعديل المناهج الدراسية والسياقات المختلفة، والمشاركة في مناقشات الأقران عبر الإنترنت، ويجتمع الفصل في الحرم الجامعي خلال الأسبوعين الأول والثامن). المقرر يمهد للطالب الحصول على شهادة تدريس التربية الفنية في ولاية فلوريدا.	السنة الثانية الفصل الثاني	متأخرة
متطلبات للجودة: مطلوب من الطالب لحصول على شهادة التخرج اجتياز اختبارات المدرسين في التربية الفنية، أما التقويم فيتم تقويم الطالب في كل فصل دارسي، ويجب عليه إكمال القصور قبل التخرج.			
*** نظام الدراسة:** جميع مقررات البرنامج تسجل في السجل الأكاديمي بثلاث وحدات، أما عدد الأسابيع الفعلية فهي ١٥ أسبوع دراسي. والنظام الأمريكي شبيه بقدر كبير بالنظام السعودي للساعات.			

(جدول:٢)-أداة (أ) لتحليل البرنامج	برنامج (٣)-ماجستير جامعة نيويورك-الولايات المتحدة الأمريكية

الدولة	الولايات المتحدة الأمريكية	اسم البرنامج (ع)	ماجستير الآداب في تعليم الفن
الجامعة	The Florida State University	اسم البرنامج (E)	MA Teaching Art (Initial Certification)
الكلية	School of Culture, Education, and Human Development, Dep. of Art and Art Profession	المصدر	https://steinhardt.nyu.edu/art/education/initial_certification/

مقررات الخبرة الميدانية	مدة التدريب الميداني ووصف المقرر والمهام	وقت تطبيق التدريب	نوع الخبرة
استفسارات حول التدريس والتعلم	٤٢ ساعة تدريبات نظرية مع مشاهدة التدريس (التركيز على فهم تعقيدات التدريس باستكشاف أربعة مواضيع رئيسة–التعلم والمعرفة، والمدرسين والتدريس، والمدارس والتعليم. والتحقيق في كل موضوع بتحليل قضايا السيرة الذاتية للمتعلم، وتحديات التنوع، وقوة التعاون، واستخدامات التفكير–تقويم الاختبارات ذات الصلة–ملاحظة فصل دراسي في المدرسة الابتدائية أو الثانوية–إنشاء صورة للفصل الدراسي مع التركيز على طالب معين داخل الفصل، وإنتاج محفظة تعليمية. يشرف على الطالب من قبل قسم المناهج وطرق التدريس).	السنة الأولى الفصل الأول	مبكرة
الفنون المدرسية ١: قضايا في علم التربية والمناهج (المرحلة الابتدائية)	٤٢ ساعة تدريبات نظرية وتدريس مصغر حول الفن في المدرسة يتكون المقرر من جزئين: الأول (فهم وممارسة طرق تعليم وتعلم التربية الفنية في رياض الأطفال/الابتدائية). الثاني (كيفية "الممارسة المتبعة" في سياقات تاريخية واجتماعية محددة). ويطور المقرر المعرفة والمهارات حول (تخطيط وتنظيم وتسهيل مناهج التربية الفنية مع التعرف على الاحتياجات والقدرات للأطفال، والاهتمام بعمليات التعلم، والتحفيز، والتواصل، وإدارة الفصل، بالإضافة إلى العلاقة المتبادلة بين الفن والتحدث والتفكير الناقد والكتابة والقراءة والموضوعات الدراسية الأخرى).	السنة الأولى الفصل الثاني	متكررة
ندوة في التربية الفنية	٤٢ ساعة (تجربة مستمرة للطلاب طوال مدة دراستهم للماجستير. ومن خلال سلسلة من المحاضرات والندوات والمتحدثين الضيوف وحلقات العمل، سيتم تعريف الطلاب على القضايا والبحوث الحديثة في مجال التربية الفنية. وسيتاح للطلاب فرصة التعرف على مصادر التعليم والتعلم المتاحة، ومشاركة الأعمال الفنية وانتقادها ومناقشة ممارساتهم كفنانين ومعلمين ومفكرين وناشطين في سياق تعليم الفن المعاصر. وسيكون هذا المقرر أيضًا بمثابة منتدى لتعزيز المجتمع الأكاديمي من خلال التشارك، وتقاسم الموارد، وتخطيط المشاريع الخاصة. وتعقد الندوات ٣ مرات في الفصل الدراسي.	طوال فترة الدراسة	متكررة
تدريس طلاب الابتدائي	٤٢ ساعة ممارسة تدريس: الإشراف على تعليم الطلاب في الفصول الدراسية الابتدائية، الصفوف من رياض الأطفال إلى الصف السادس، تليها حلقة دراسية أسبوعية مع مستشار هيئة التدريس والدعم الميداني والمشرف. وتتناول الحلقة الدراسية الطرق الرسمية وغير الرسمية تقييم تعلم الطلاب وتطوير مهاراتهم لتحليل المعلومات التي يتم جمعها عبر التقييم من أجل تخطيط ممارساتهم التعليمية أو تعديلها. من خلال نهج منظم مثل البحث العملي. ويتأمل الطلاب	السنة الأولى الفصل الثاني	متأخرة

	ويحللون ممارساتهم التعليمية الخاصة ويطورون مجموعة من خبراتهم التدريسية، وبالتالي يتعلمون أن يكونوا ممارسين تأمليين.		
الفنون المدرسية ٢: قضايا في علم التربية والمناهج (الثانوية)	٤٢ ساعة تدريبات لربط النظرية بالممارسة في التربية الفنية لفصول المدارس الثانوية (التركيز على دور الفن في المجتمع الديمقراطي–تطوير المناهج ذات الصلة اجتماعياً وثقافياً–البحث وتخطيط استراتيجيات تعليمية تناسب اهتمامات الطلاب وقضاياهم–التحفيز وإدارة الفصل–الترابط بين الفن والكتابة والتفكير النقدي والاستماع والتحدث والقراءة والمجالات الأخرى مثل التاريخ والدراسات الاجتماعية). تصميم منهجًا دراسيًا في استوديوهات الفنون لمدة ٩ أسابيع ويقوم بتدريسهم لطلاب المدارس الثانوية في مدينة نيويورك.	السنة الثانية الفصل الأول	متكررة
تدريس طلاب الثانوي	٤٢ ساعة ممارسة تدريس: الإشراف على تعليم الطلاب في الفصول الدراسية الثانوية، الصفوف من ٧ إلى ١٢، تليها ندوة أسبوعية مع مستشار هيئة التدريس والدعم الميداني والمشرف. تتناول الحلقة الدراسية الطرق الرسمية وغير الرسمية لتقييم تعلم الطلاب وتطوير مهاراتهم لتحليل المعلومات التي يتم جمعها من خلال التقييم من أجل تخطيط ممارساتهم التعليمية أو تعديلها. ومن خلال اتباع نهج منظم مثل البحث العملي، يتأمل الطلاب ويحللون ممارساتهم التعليمية الخاصة ويطورون مجموعة من تجاربهم التدريسية، وبالتالي يتعلمون أن يكونوا ممارسين تأمليين.	السنة الثانية الفصل الأول	متأخرة
البحث في التربية الفنية: مشروع نهائي	٤٢ ساعة بحث لحل مشكلة داخل الفصول أو تطوير ممارسة المعلم (المشاركة في بحث حول موضوع أو سؤال أو فكرة تم اختيارها، كوسيلة لتطوير ورقة مكتوبة أو الإنتاج الفني لدى طلاب المدرسة أو منهاج دراسي ذي صلة أو نموذج لتطوير طريقة عمل التدريس، أو مصادر إثراء تعليم وتعلم التربية الفنية وتقنياتها وموادها التعليمية.)	السنة الثانية الفصل الثاني	متأخرة
متطلبات للجودة: البرنامج يركز على الجمع بين النظرية والتطبيق من خلال التدريب الداخلي والمدرسي في المدارس والمؤسسات الثقافية، يتم متابعة كل طالب بشكل مستقل، وتقديم المشورات بشكل أولي منذ بداية الالتحاق وحتى إكمال المشروع. قبل التخرج مطلوب من كل طالب تقديم مشروع نهائي يوثق عمله خلال فترة التدريب. مدة الدراسة للدوام الكامل ثلاثة فصول دراسية أو ١٢ شهراً، أما الدوام الجزئي مدته عامين.			
*** نظام الدراسة:** جميع مقررات البرنامج تسجل في السجل الأكاديمي بثلاث وحدات، أما عدد الأسابيع الفعلية فهي ١٤ أسبوع دراسي. والنظام الأمريكي شبيه بقدر كبير بالنظام السعودي للساعات.			

(جدول:٢)-أداة (أ) لتحليل البرنامج	برنامج (٤)-ماجستير معهد الفنون بشيكاغو-الولايات المتحدة الأمريكية

الدولة	**الولايات المتحدة الأمريكية**	**اسم البرنامج (ع)**	**ماجستير الآداب في التربية الفنية**
الجامعة	**معهد الفنون بشيكاغو**	**اسم البرنامج (E)**	**Master of Arts in Art Education**
الكلية	**معهد الفنون بشيكاغو**	**المصدر**	http://www.saic.edu/academics/graduatedegrees/maae/

مقررات الخبرة الميدانية	مدة التدريب الميداني ووصف المقرر والمهام	وقت تطبيق التدريب	نوع الخبرة
تصميم التعليم	٤٢ ساعة تدريبات نظرية وتطبيقات حول تصميم التعليم (التركيز على المحتوى–الأهداف–الممارسة والنظرية في التربية الفنية–سياسة التعليم).	السنة الأولى الفصل الأول	مبكرة
المناهج والتدريس: الموارد والطرق	٤٢ ساعة تدريبات نظرية وتدريس مصغر حول المناهج والتدريس (الموارد والأساليب التربوية لتدريس الثقافة البصرية في المدارس العامة الابتدائية والثانوية مع مراعاة المعايير المحلية والوطنية–تصميم المناهج الدراسية المناسبة والبرنامج العملي بما في ذلك الدرس وتخطيط الوحدة والاستراتيجيات التعليمية وإجراءات التقييم).	السنة الأولى الفصل الثاني	متكررة
الاطروحة ١:	٤٢ ساعة تدريبات لربط النظرية بالممارسة في التربية الفنية من خلال مناهج البحث العلمي لبناء	السنة الثانية	متكررة

مناهج البحث	وتصميم البحث ليكون مهني وهو واحد من خيارين للملتحقين بالبرنامج؛ ويهم إعداد المعلم: (الخيار المهني: درجة عالية من العمل الميداني الأساسي و/أو التدريب الداخلي الذي يرتبط ارتباطًا مباشرًا ببحوث الأطروحة وتطوير المشروع، وعادة ما يرتبط بواحدة من العديد من المؤسسات الثقافية أو المنظمات المجتمعية المتميزة في منطقة شيكاغو الكبرى).	الفصل الأول	
العمل الميداني والتعاوني ١	١٦٨-٢١٠ ساعة ممارسة التدريس (العمل الميداني للرسالة-يلتقي الطالب والمشرف التربوي بشكل فردي في أوقات متفق عليها لتوفير الإشراف والحوار المتعلق بالتجربة التطبيقية في الميدان، ويتم اختيار موقع الحقل المتفق عليه من قبل الطالب والمشرف الأكاديمي والمشرف التربوي على الموقع-يقضي الطلاب ١٢ ساعة في الأسبوع وتعادل ٣ ساعات معتمدة-يمكن أن يؤخذ المقرر لمدة ٣ أو ٦ ساعات في الفصل الدراسي).	السنة الثانية الفصل الأول/الثاني	متأخرة
العمل الميداني ٢	٢١٠ ساعة ممارسة التدريس مع عضو هيئة تدريس متعاون بشكل جزئي (التدريب التعاوني والتدريب الداخلي في التربية الفنية للعمل في الوظائف التعاونية ذات الصلة بدوام جزئي في المدارس المعتمدة-يتم تعيين مستشار هيئة التدريس متعاون مع الطالب-تتطلب المشاركة ما مجموعه ٢١٠ ساعات، بمتوسط أسبوعي لا يقل عن ١٥ ساعة عمل مع منظومة للتدريب-يجب الحصول على تصريح التسجيل لهذا المقرر من مدير برنامج التعليم التعاوني-يتيح المقرر فرصًا لمراقبة وتحليل وتعليم وتقييم في المرحلة الابتدائية والثانوية-ويتم ببناء علاقات بناءة مع طلاب التعليم العام وأعضاء هيئة التدريس والموظفين وأعضاء المجتمع في موقع العمل الميداني من خلال الملاحظة النشطة والمشاركة الفعلية. توفر هذه التجربة العمل الأساسي، والاتصالات، واستمرارية التدريب على التدريس).	السنة الثانية الفصل الثاني	متأخرة
الأطروحة٢: الرسالة	٤٢ ساعة (كحد أدنى) بحث إجرائي في قضايا تعليم وتعلم التربية الفنية: (يقوم الطالب بإعداد أطروحة توضح قدرته على تصميم، وتبرير، وتنفيذ، وعرض نتائج البحث الأصلي أو مشروع بحث عملي كبير. يعمل الطلاب بشكل وثيق مع مشرف أطروحة محدد في قضايا تعليم وتعلم التربية الفنية، بالإضافة إلى المشاركة في ورش الدعم، وتقديمها في الندوة السنوية، والدفاع عن العمل في لجنة المناقشة النهائية).	السنة الثانية الفصل الثاني	متأخرة
*** نظام الدراسة:** جميع مقررات البرنامج تسجل في السجل الأكاديمي بثلاث وحدات، أما عدد الأسابيع الفعلية فهي ١٤ أسبوع دراسي. والنظام الأمريكي شبيه بقدر كبير بالنظام السعودي للساعات.			

-

(جدول:٢)-أداة (أ) لتحليل البرنامج	برنامج (٥)-ماجستير جامعة كانسس-الولايات المتحدة الأمريكية

الدولة	الولايات المتحدة الأمريكية	اسم البرنامج (ع)	تعليم الفنون البصرية
الجامعة	The University of Kansas	اسم البرنامج (E)	Visual Art Education
الكلية	College of Liberal Arts and Sciences	المصدر	https://art.drupal.ku.edu/visual-art-education-program

مقررات الخبرة الميدانية	مدة التدريب الميداني ووصف المقرر والمهام	وقت تطبيق التدريب	نوع الخبرة
تطوير مناهج التعليم في الفنون البصرية	٤٥ ساعة تدريبات نظرية وتدريس مصغر حول دراسة البحوث والموارد والوسائط من حيث صلتها بأهداف التعلم في منهج الفنون البصرية المتسلسل. ويتتبع المقرر مقدار مدى تطوير المناهج الدراسية ومقدار العمل المنخرط في عملية التطوير.	السنة الأولى الفصل الأول	مبكرة
التكنولوجيا التعليمية في التربية الفنية	٤٥ ساعة تدريبات نظرية وتطبيقات حول (التقنية ذات الصلة بمعلمي الفنون المحترفين. يستخدم الطلاب التكنولوجيا لتطوير محفظة مهنية وموارد ذات صلة بالتكنولوجيا لتدريس الفن في مدارس	السنة الأولى الفصل الثاني	متكررة

		PreK-12 وإعدادات المجتمع).	
البحث في التربية الفنية	السنة الأولى الفصل الثاني	٤٥ ساعة تدريبات لربط النظرية بالممارسة في التربية الفنية من خلال مناهج البحث العلمي لبناء وتصميم مشروع التخرج الخاص بمهنة تعليم وتعلم الفنون البصرية (يدرس الطالب القضايا والإجراءات المستخدمة عادة لإجراء البحوث في مجال التربية الفنية كمشروع تخرج. يتم تكييف أساليب البحث وتطبيقها على احتياجات الطالب المهنية ومصالحه في شكل مشروع بحث تطبيقي مقترح).	متكررة
تدريس الطلاب	السنة الثانية الفصل الأول	٤٥ ممارسة التدريس (خبرة تعليمية خاضعة للإشراف من عضو هيئة تدريس في بيئة مدرسية معتمدة، مع تحديد المرحلة الدراسية، ومحتوى المنهج أيضاً. كما يتضمن المقرر نشاط فردي (تجربة كابستون)، ويأتي تكرار لتجربة سابقة في البكالوريوس لا تزيد عن تكراره لتسع ساعات كحد أقصى.	متكررة
مشروح تخرج في الماجستير	السنة الثانية الفصل الأول	٤٥ ساعة تطبيق على الأقل، وهو أحد الخيارات الثلاث في البرنامج (وهو الخيار المناسب لإعداد المعلم) يتضمن المشروع تطبيق نظرية ومبادئ تعليم الفن البصري من خلال الإعداد التعليمي: (يقوم الطالب بإكمال مشروع الماجستير ومناقشته من لجنة ثلاثية لأعضاء هيئة التدريس. يعمل الطلاب بشكل وثيق مع مستشاره؛ وأعضاء اللجنة بمثابة تطوير. وعند اكتمال المشروع يتم إنشاء وثيقة التقرير وتوزيعها على اللجنة، بموافقة المستشار، قبل أسبوعين على الأقل من موعد الدفاع الشفوي المحدد. غالبية اللجنة يجب على الأعضاء الموافقة على المشروع بتقييم إما اجتياز أو اجتياز مع التعديل.	متأخرة
برنامج الترخيص العالي في التربية الفنية	فصل دراسي كامل	٩٠ ساعة ممارسة التدريس (برنامج VAE Graduate Licensure Program (GLP) يجمع بين مقررات الدراسات العليا والجامعية بما في ذلك تجربة تدريس الطلاب طوال فصل دراسي مما يؤدي إلى الترخيص الأولي في الفن، PreK-12. GLP هو للأفراد الذين أكملوا شهادات البكالوريوس. يجب على الطالب التقديم والقبول في برنامج ماجستير الفنون البصرية (Visual Art MA)ليكون مؤهلاً للحصول على ترخيص التدريس الخاص به–البرنامج جزء لانتهاء من درجة الماجستير–تدريب الطلاب المعلمين على تدريس الفنون في مدارس التعليم العام لمدة فصل دراسي للحصول على رخصة التدريس لمدة ٣٠ ساعة). (وتعادل في النظام السعودي ٦ حصص أسبوعياً).	متأخرة

* **ملاحظة**: يلاحظ أن مقررات الخبرة الميدانية قليلة مقارنة بالبرامج الأخرى وذلك مبرراً لأنه يشترط أن يكون الملتحق قد أخذ ما يعادل (٣٦ ساعة معتمدة أي ما يعادل تقريبا ٥٤٠ ساعة حضور) في مرحلة البكالوريوس وهذه المواد ترتبط بشكل وثيق بالخبرة وإن لم يكن الملتحق أخذها فتكون إلزامية كمقررات تكميلية، وهذه المقررات هي: (فلسفة التعليم–العمليات التعليمية في التربية–مدخل الأطفال وإعاقة الشباب–التربية متعددة الثقافات–الحكومة وتنظيم المدارس–مناهج وطرق التدريس -Iالتعاون المجتمعي في التربية الفنية–مناهج وطرق التدريس-IIتدريس الطلاب–التكنولوجيا التعليمية في التربية الفنية).

* **نظام الدراسة:** جميع مقررات البرنامج تسجل في السجل الأكاديمي بثلاث وحدات باستثناء برنامج الترخيص مسجل ٣٠ ساعة معتمدة، أما عدد الأسابيع الفعلية فهي ١٥ أسبوع دراسي.

*في الجدول أعلاه: تم تقريب ومعادلة جميع الساعات أعلاه بالنظام السعودي للساعات.

–

(جدول:٢)-أداة (أ) لتحليل البرنامج	برنامج (٦)-ماجستير جامعة نيو ساوث ويلز-سدني بأستراليا

الدولة	**أستراليا**	**اسم البرنامج (ع)**	**ماجستير التربية الفنية**
الجامعة	**UNSW Australia**	**اسم البرنامج (E)**	**Master of Art Education**
الكلية	**كلية الفنون الجميلة**	**المصدر**	http://www.handbook.unsw.edu.au/postgraduate/programs/2014/9303.html

مقررات	مدة التدريب الميداني ووصف المقرر والمهام	وقت تطبيق	نوع

الخبرة الميدانية		التدريب	الخبرة
مقدمة في العلاج بالفن	٥٠ ساعة تدريب نظري مع ممارسة تطبيقية لاستكشاف تكامل الفن والعلاج من الناحية النظرية والتطبيقية. ويشمل الموضوع النظريات الشخصية والنمو الذاتي، والمناهج النظرية للعلاج النفسي.	السنة الأولى الفصل الأول	مبكرة
ممارسات البحث في الفن والتصميم والتعليم	٥٠ ساعة تطبيقات نظرية حول الممارسة التحقيقية في العلوم الإنسانية والاجتماعية وفهم دورهم في التحقق من المحتوى وتحليله وتفسيره في مجالات الفن والتصميم والتعليم. وتحليل نماذج البحث، من تكرار هذه الممارسات بطريقة تتسق مع نموذج التلمذة الصناعية في التعليم. مع التركيز على دمج وتطبيق الرئيسة للممارسة البحثية المنتظمة في الفن والتصميم والتعليم بما في ذلك–دور النظرية التفسيرية، والموقف الوظيفي للباحث، والقيود التي يفرضها الفن كموضوع للتحقيق، واستخدام من الأساليب التجميعية والإيديولوجية، والاتفاق على كتابة مقترح بحثي مستقبلي.	السنة الأولى الفصل الأول	مبكرة
سمنار البحث في التربية الفنية	٥٠ ساعة تدريبات لربط النظرية بالممارسة في التربية الفنية من خلال مناهج البحث العلمي لبناء وتصميم مشروع البحث الفردي (١ و٢)، مع التركيز على رؤية الأطر التفسيرية في التربية الفنية كتاريخ المعتقدات التي تحكم مفهوم الممارسة والحقيقة في التربية الفنية.	السنة الأولى الفصل الأول	متكررة
هيئات العمل وممارسة صنع الفن	٥٠ ساعة تدريبات نظرية ومشاهدة التدريس (التحقق في هيئات العمل وممارسة صناعة الفن ودراسة خلفية التطورات والسياقات المرتبطة بالابتكار، وتقييم مناهج الفنون البصرية. يشمل المقرر مجموعة من المناقشات النظرية وورش العمل. تعتبر هيئات العمل على النقيض من المحافظ والسجلات اليومية؛ فيما يتعلق بالقدرة الفنية؛ وفي العلاقة الوظيفية بين المعلم والطالب؛ جنباً إلى جنب مع الخصائص المعرفية والنفسية لهيئات العمل).	السنة الأولى الفصل الأول	متكررة
مشروع بحث في الدراسات الاختيارية (١)	٥٠ ساعة لإعداد مقترح بحثي في مجالات التربية الفنية لإنتاج الفن. ومراجعة العوامل الرئيسة التي تتضمنها–الطرق التاريخية والوصفية والتجريبية والفلسفية. واستعراض الأدبيات بما في ذلك– عمليات البحث والمواصفات بمساعدة الكمبيوتر، والشروح، والملخصات؛ وجمع البيانات، والأساليب النوعية والكمية، والدراسة التجريبية، وأخذ العينات، وتقييم البحوث؛ مقدمة عن المنهج الوصفي والتحليلي والتفسيري للتدابير الإحصائية للميل المركزي، التباين، الارتباط، الاحتمال، التردد؛ المقاييس النوعية للتحليل المفاهيمي والهيكلية، ومراجعة الحسابات، والإحصاء؛ وكتابة الاقتراح، ووضع إطار للسؤال، وتحديد قيود الدراسة.	السنة الأولى الفصل الأول	متأخرة
دراسات سياقية في تدريس الفن والتصميم	٥٠ ساعة تدريبات نظرية وممارسة التدريس: تدريبات توفر فرصًا لتطوير مهارة ممارسة الأبحاث الصفية وتجربة طرق لدراسة وتفسير وتطبيق نظريات ومنهجيات تدريس الفنون البصرية المعاصرة في السياق العملي في المدرسة، حسب ما تقتضي المسؤولية التدريسية الفردية. باستخدام أساليب الإشراف والبحث العلمي التطبيقية، تركز المشاريع الفردية على نماذج للتدريس الفعال والتوثيق والإشراف والتطوير المهني والتقييم.	السنة الأولى الفصل الثاني	متأخرة
مشروع بحث في الدراسات الاختيارية (٢)	٥٠ ساعة لتصميم وتقييم مشروع منهج لتعلم مجال من مجالات الفنون البصرية. والتدريب على الطرق الوصفية والاستقصاء ومعالجة مجموعات البيانات الكبيرة؛ ومراجعة الأدبيات والمراجع المشروحة؛ وتحديد أهداف وأنشطة مشروع المناهج المحدودة لمجال واحد لتعليم الفنون البصرية؛ أساليب التقييم النوعي والكمي.	السنة الأولى الفصل الثاني	متأخرة

*** حول نظام الدراسة:** مدة الدراسة عام دراسي بتفرغ كامل، جميع المقررات أعلاه تسجل في السجل الأكاديمي بست ساعات. مدة الدراسة في الفصل الدراسي ١٥ أسبوع.

*في الجدول أعلاه: تم تقريب ومعادلة جميع الساعات أعلاه بالنظام السعودي (النظام الأسترالي مماثل للنظام الفنلندي).

(جدول:٢)-أداة (أ) لتحليل البرنامج	برنامج (٧)-ماجستير جامعة كورك للتكنولوجيا-إيرلندا

الدولة	إيرلندا	اسم البرنامج (ع)	ماجستير الآداب في تدريس الفنون البصرية للتعليم الابتدائي والتعليم المبكر
الجامعة	Cork institute of technology	اسم البرنامج (E)	Master of Art in Teaching Visual Arts for Primary and Early Years Education
الكلية	ART & DESIGN EDUCATION	المصدر	https://courses.cit.ie/index.cfm/page/course/courseId/index.cfm/ page/course/code/CR_ATAPE_9

مقررات الخبرة الميدانية	مدة التدريب الميداني ووصف المقرر والمهام	وقت تطبيق التدريب	نوع الخبرة
الإدارة والقيادة التربوية	٥٠ ساعة تدريب نظري مع زيارات ميدانية لملاحظة العمل الإداري في المدرسة والقيادة، وتحليل عناصر الإدارة والتحكم في النظام التعليمي داخل المدرسة.	السنة الأولى الفصل الأول	مبكرة
مناهج البحث في التربية الفنية	٥٠ ساعة تدريبات لربط النظرية بالممارسة في التربية الفنية من خلال مناهج البحث العلمي لبناء وتصميم أطروحة البحث الفردي، يعتمد سؤال البحث على ممارسة مهنية للمتعلم، حيث يكتشف المناهج النظرية والتجريبية ويستخدم البيانات المتاحة لتوليد ودعم الاستنتاجات.	السنة الأولى الفصل الثاني	متكررة
العلاج عن طريق الفن في التعليم	٥٠ ساعة تدريبات نظرية وممارسة التدريس (لفهم طبيعة ودور العلاج بالفن في قطاع التعليم. وتحديد النماذج النظرية التي تدعم ممارسة العلاج بالفن، أيضًا الدراسة النظرية لتاريخ علاج الفن وعلاقته بالفن السائد. وتقديم ممارسة حالة داخل التعليم جنبا إلى جنب مع قضايا مثل الوعي بالإعاقة ودور الدعم العلاجي في بيئة التعليم. وتقدم ورش العمل التجريبية للطلاب تجربة عملية للعلاج بالفن).	السنة الأولى الفصل الثاني	متكررة
تعليم الفن في التعليم الابتدائي والتعليم المبكر	٥٠ ساعة تدريبات نظرية وممارسة التدريس: تدريبات للقيام بأنشطة فنية مرئية منتظمة في المدرسة الابتدائية طوال الفصل الدراسي بأكمله. ويدعم التدريس من خلال مجموعة من المحاضرات والدروس في النظرية التربوية، ويتم مساعدة المعلم على تخطيط برامج تعليمية مناسبة لاستخدامها في مدرسته. مع تركيز على دمج الفنون البصرية في المناهج العامة وكيف تحقق دورًا فعالًا في التنمية الشاملة للطفل.	السنة الثانية الفصل الأول	متأخرة
أطروحة البحث	١٥٠ ساعة تعتبر أطروحة البحث مطلبًا إلزاميًا وتعطي المتعلم الفرصة لإجراء تحقيقات مكثفة في قضية معينة (أو قضايا) متعلقة بالتدريس. عبر النظريات والمعرفة والرؤى والأساليب والممارسات من مختلف المصادر الأخرى التي يتم جمعها في إطار بحثي. وسيتم التعامل مع الفكرة الأولية وتطويرها في موضوع بحثي صحيح من خلال دعم البرنامج التعليمي وسيتم الاتفاق مع المشرف/المعلم لإتمام البحث.	فصل دراسي كامل	متأخرة

*** حول نظام الدراسة:** جميع المقررات أعلاه محسوبة في السجل الأكاديمي بعشر ساعات أسبوعياً، باستثناء أطروحة البحث والتي تسجل بـ(٣٠ ساعة)، مدة الدراسة في الفصل الدراسي ١٥ أسبوع.

*في الجدول أعلاه: تم تقريب ومعادلة جميع الساعات أعلاه بالنظام السعودي للساعات.

(جدول:٢)-أداة (أ) لتحليل البرنامج	برنامج (٨)-دبلوم عالي جامعة كورك للتكنولوجيا-إيرلندا

الدولة	إيرلندا	اسم البرنامج (ع)	الدبلوم العالي في الآداب لمعلمي الفنون والتصميم
الجامعة	Cork institute of technology	اسم البرنامج (E)	Higher Diploma in Arts for Arts & Design Teachers
الكلية	ART & DESIGN EDUCATION	المصدر	https://courses.cit.ie/index.cfm/page/course/courseId/515

مقررات الخبرة الميدانية	مدة التدريب الميداني ووصف المقرر والمهام	وقت تطبيق التدريب	نوع الخبرة
تأسيس قاعدة معرفية تربوية	٣٠ ساعة مناقشات وورش عمل تدريبات نظرية لمعرفة والفهم لتأسيس قاعدة معرفية تربوية وتعليمية في مجالات علم النفس وعلم اجتماع التربية والنظريات التربوية، والاندماج والتنوع وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم. كما يتطلب من المتدرب المشاركة في ممارسة التأمل كوسيلة للتطوير المهني.	السنة الأولى المستوى (١) الفصل الأول	مبكرة
طرق البحث في التربية ١	٣٠ ساعة تدريبات لربط النظرية بالممارسة في التربية الفنية من خلال مناهج البحث العلمي لتقديم سؤال بحث مناسب مبني على الممارسة والأحداث في الصف الدراسي، وتعلم منهجية البحث الداعم للممارسة ودمجه مع البحث التجريبي، وكتابة الأدبيات بحجج منطقية ومستنيرة واستخدام التقنيات الحديثة للبحث وكتابة تقرير.	السنة الأولى المستوى (١) الفصل الأول	مبكرة
طرق تدريس التربية الفنية والتصميم ١	٣٠ ساعة تدريبات لتطوير طرق التدريس في تدريس الفنون والتصميم. ويتم التركيز على المناهج الدراسية للمرحلة الابتدائية والثانوية الحالية. واستكشاف كيفية تعلم التلاميذ والاستراتيجيات التي يمكن تطويرها لفتح سياقات إبداعية وفكرية (أساليب التدريس-النمو الفني-التحفيز للمراهق-التفكير الناقد-إدارة الفصول-أنشطة الفن والحرف والتصميم).	السنة الأولى المستوى (٢) الفصل الأول	متكررة
دراسات في مناهج التربية الفنية والتصميم	٣٠ ساعة تدريبات وورش وتدريس مصغر (توسيع المعرفة بالفن والتصميم لتلبية المتطلبات الأكثر عمومية. يتم التسليم من خلال ورش المناهج الدراسية التي تربط المحتوى العملي والنظري. الهدف الرئيسي من كل ورشة عمل هو تعريف المعلم الطالب بالتخصصات الأساسية للفنون والحرف والتصميم لإنشاء تجارب مشاركة المهارات التي تثري الطلاب لفهم العمليات والتقنيات الإبداعية (نظريات مناهج التربية الفنية-إنتاج التقنيات التعليمية الفنية-التقويم والامتحانات-السلامة في أستديو الفن "العدد والأدوات الفنية"-مجالات الفن والتصميم). واستكشاف الوثائق الحالية لوزارة التعليم من أجل تحديد محتوى التعلم مع التركيز بشكل خاص على المناهج الدراسية للمرحلة المتوسطة والثانوية وطرق تقييمها.	السنة الأولى المستوى (٢) الفصل الأول	متكررة
تأسيس قاعدة معرفية تربوية٢	٣٠ ساعة مناقشات وورش عمل تدريبات نظرية لمعرفة وفهم للتخصصات التعليمية المرتبطة وهي مجال الفلسفة وتاريخ التعليم والمناهج والتقييم. وتطوير معارف ومهارات المتعلمين في مجالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والممارسة العاكسة (تحليل وتقييم نظريات تربوية-التخطيط التربوي-التفكير الناقد-نظام التعليم الوطني-تكنولوجيا الاتصال والمعلومات-تخطيط الدرس والعرض في الممارسة المنعكسة).	السنة الأولى الفصل الثاني	متكررة
طرق تدريس التربية الفنية والتصميم ٢	٣٠ ساعة تدريبات وتدريس مصغر وتطبيقات لطرق ومنهجيات تدريس الفن والتصميم. واستكشاف المناهج الدراسية الحالية للمرحلة الابتدائية. وتوسيع دور البحث في الصور وتطوير الموضوعات مع التركيز بشكل خاص على التعلم متعدد التخصصات. بحيث تكون الفروق الفردية والإبداع والتأليف الفني جزءً لا يتجزأ من عملية كشاف مهارات التعلم العليا والتجارب الفنية الصعبة والمحفزة (نظريات منهج التربية الفنية-مراقبة استديو الفن-مناهج وأنشطة الفن غير الصفية-التفكير	السنة الأولى المستوى (٢) الفصل الثاني	

	البصري-الخبرات الفنية ونظريات التعلم-النمو والإبداع والبيئة-طرق ومهارات التفكير العليا).		
توظيف التدريس ١	٢٥ ساعة ممارسة التدريس (مكان التدريس طوال الفصل هو الصف الدراسي في المدرسة الشريكة. يقدم تجربة كاملة لكيفية عمل المدارس كمنظمات. التدريس لمدة لا تقل عن ٤,٥ ساعة في الأسبوع، وبالإضافة إلى ذلك يشرف على الفصول، ويحضر اجتماعات الموظفين واجتماعات الآباء والمعلمين ويشارك في التقييم. ولذلك، فإن المقرر هو تجربة مدرسية كاملة حيث يمكن للمتعلم تجربة التطبيق العملي للمعرفة النظرية المكتسبة في برنامجه. ويتم دعم الوضع التعليمي من خلال برامج تعليمية منتظمة حيث يتم مساعدة المعلم الطالب على تخطيط وتقييم برامج تعليمية مناسبة لاستخدامها في مدرسته).	السنة الأولى الفصل الأول	متأخرة
طرق البحث في التربية ٢	٣٠ ساعة من التركيز على منهجية البحث التجريبي وتتطلب من المتعلم إجراء بحث قائم على الصف المدرسي. بحيث يوثق المتعلم منهجيات البحث التجريبية والنظرية ونتائجها في تقرير بحثي (فرضيات البحث من الإعداد للتدريس-تبرير منهجية البحث التجريبي-البيانات الكمية والنوعية-أخلاقيات الممارسة البحثية الجديدة-تحديد بدقة نتائج البحث التجريبية وتوليد الحجج-تقييم مساهمة البحث في ترسيخ المعرفة وتطوير عملية التعلم لديه).	السنة الأولى الفصل الثاني	متأخرة
توظيف التدريس ٢	٥٤ ساعة ممارسة التدريس (الجمع بين وتوسيع المعارف والخبرات المكتسبة من خلال الممارسات والمحاضرات التعليمية السابقة. والتمكن من دمج النظرية التعليمية المتقدمة مع ممارسة التدريس. ممارسة التدريس تكون في المدرسة لمدة أربع ساعات ونصف الساعة أسبوعيًا على الأقل للفصل الدراسي (٣٠ ساعة) وحتى عشر ساعات أسبوعياً كحد أعلى (٥٤ ساعة)، فيما يتم الدعم والتقييم لتوظيف التدريس وأداءه والتخطيط له وإنتاج ملف التدريس.	السنة الأولى الفصل الثاني	متأخرة
*** حول نظام الدراسة:** جميع المقررات أعلاه محسوبة في السجل الأكاديمي بخمس ساعات أسبوعياً، باستثناء توظيف التدريس ١ (٤,٥ ساعة) أسبوعياً، وتوظيف التدريس ٢(١٠ ساعات) أسبوعياً، ومدة الدراسة في الفصل الدراسي ١٦ أسبوع. *في الجدول أعلاه: تم تقريب ومعادلة جميع الساعات أعلاه بالنظام السعودي للساعات.			

-

(جدول:٢)-أداة (أ) لتحليل البرنامج	برنامج (٩)-دبلوم جامعة نانيانج التكنولوجية-سنغافورة

الدولة	سنغافورة	اسم البرنامج (ع)	دبلوم متخصص في التربية الفنية.
الجامعة	Nanyang Technological University	اسم البرنامج (E)	Specialist Diploma in Arts Education
الكلية	بتعاون بين المعهد الوطني الدولي للتربية في سنغافورة (NIEI)، والمجلس الوطني السنغافوري للفنون.(NAC)	المصدر	https://www.niei.nie.edu.sg/programmes-courses/accreditation-courses-award-programmes/specialist-diploma-arts-education

مقررات الخبرة الميدانية	مدة التدريب الميداني ووصف المقرر والمهام	وقت تطبيق التدريب	نوع الخبرة
الاتصال وإدارة الصف	٣٠ ساعة تدريبات نظرية مع ممارسة عملية حول (التدريب على استراتيجيات إدارة الصف، والاعتبارات الجسدية والنفسية عند التخطيط والاتصال التعليمي، ومبادئ الممارس التأملية، وأسوب الاتصال كمربي للفنون والتفكير في نقد ممارسة التدريس. بالاعتماد على استراتيجية دراسة الحالة لربط النظرية بالممارسة).	السنة الأولى الفصل الأول	مبكرة
المبادئ والممارسات: البحث في التربية الفنية	٣٠ ساعة تدريبات نظرية مع ممارسة عملية حول (الأسس الفلسفية، والتاريخية، والاجتماعية، والنفسية للفنون، والاتجاهات العالمية للتربية الفنية، ومشاريع/أنشطة قصيرة إلى متوسطة المدى بالتنسيق مع المدارس ضمن ثلاثة مجالات (كمعلمين، كقائمين بالأنشطة، كفنانين في المدارس) في أدوار مربي الفن مع الأطفال).	السنة الأولى الفصل الأول	مبكرة
الفنون والدوافع	٣٠ ساعة تدريبات نظرية مع ممارسة عملية حول (طرق تنمية وتشجيع دافعية الطلاب من خلال فهم سيكولوجيتهم، وكيف يحث تعلم الفنون والتنمية النفسية والاجتماعية والفروق الفردية. والتدريب العملي	السنة الأولى الفصل الأول	مبكرة

		عليها. التقييم: ٣٠٪ التخطيط للدروس والتفاعل، ٧٠٪ تقديم عرض تعليمي).	
تخطيط دروس ومناهج الفنون	السنة الأولى الفصل الأول	٣٠ ساعة تدريبات نظرية مع ممارسة عملية حول (تحليل ونقد وثائق مناهج الفنون واكتشاف طرق التخطيط، والتطوير لها لبناء ممارسات تعليمية فعالة مع أهداف ونتائج تعليمية واضحة، والتدريب على: خلق بيئة تعلم إيجابية، وتخطيط الدروس، تطويرها، كتابة أهداف واضحة وصياغة الافعال).	متكررة
التقويم والتقييم في الفنون	السنة الأولى الفصل الأول	٣٠ ساعة تدريبات نظرية مع ممارسة عملية حول (عمل إطار لتقييم أعمال الطلاب (تكويني وختامي) وكيفية تطوير نماذج لتقييم الفنون، نظريات التقييم باستراتيجيات الاقران والتقييم الذاتي، تقييم عمليات الفنون المختلفة: إنشاء وتشكيل الأعمال الفنية، تقديم الأعمال الفنية والاستجابة للأعمال الشخصية وأعمال الآخرين، مثل تقييم حافظات الفن والمجلات والعمليات الفنية والعروض وانعكاسات النقد الفني، والممارسة التأملية لمربي الفن لتقييم ذاته باستمرار كممارسة مهنية. توفير ممارسة موجهة، فهم وتقديم ملاحظات التصحيح، إعداد وبناء العناصر والتقييم للاختبارات، تقييم فاعلية التدريس. والتدريب عليها).	متكررة
التفكير الناقد وحل المشكلات في الفنون.	السنة الأولى الفصل الثاني	٣٠ ساعة تدريبات نظرية مع ممارسة عملية حول (التعريف بنظريات وممارسات التفكير النقدي ومفاهيم التفكير التي تظهر عند التخطيط وإنشاء الفن، والتفكير بالفنون. تطوير الوعي ببعض الأدوات التربوية لتدريس التفكير النقدي، وحل المشكلات، والاستجواب والتفكير على أساس الاستدلال، وشرح وتبرير التحقق والاستفسار، والوصف الراصد، واستكشاف الافكار، والشعور بالأفكار، والاستراتيجيات والمهارات المطلوبة عند تحديد مشاكل جديدة واتخاذ قرارات مستنيرة في عمليات إنتاج الفنون).	متكررة
الإبداع والتعاون في فصول الفنون للقرن ٢١	السنة الأولى الفصل الثاني	٣٠ ساعة تدريبات نظرية مع ممارسة عملية حول (الإبداع، المنتج الإبداعي وقياسه، تعقيدات حل المشكلة الإبداعية، ابتكار مناخ للتعليم في الفصل، مهارات وكفايات القرن٢١، ممارسات خاصة لفحص خطابات حول تطوير الإبداع، التحديات التي تواجه الفنون الإبداعية والتعاونية، أفكار لتطوير التعليم الإبداعي والتعاوني في البيئات، قياس الإبداع والتميز في التعليم التعاوني، الإبداع في رسم المناظر والحياة، بناء خطط الدروس الإبداعية باستخدام تقنيات حل المشاكل الإبداعية).	متأخرة
الفنون: كنهج متعدد التخصصات يدرس في المدارس	السنة الأولى الفصل الثاني	٣٠ ساعة تدريبات نظرية مع ممارسة عملية حول (طرق تعليم وتعلم الفنون، سياق الفن في التاريخ ونطاقة ونفوذه، تاريخ الفن والجوانب الفنية ومحو الأمية البصرية، نوع المعرفة في الفن، الفنون كأشكال قوية تحفز الطلب، العلاقة بين الفنون والتخصصات الاخرى، تعزيز مهارات الحياة بالتعبير عن الفنون، التشجيع لفهم واستخدام طرق التفكير الخيالية والنقدية والمجازية والخلاقة. يمارس الطلاب فحص المبادئ المعينة لدمج الفنون مع التخصصات الاخرى والتحري حولها، وانشاء تخصصات مختلفة من العمل، وتطبيقات التربية الفنية لتصميم مشاريع متعددة التخصصات للفصول الدراسية. الممارسات تشمل: مختلف حلقات العمل والمناقشات حول الأفراد والعمليات الجماعية، توليد الثقة في التعبير الإبداعي والتجريب، وكذلك تسهيل الإبداع تطوير استراتيجيات التعلم في الفصل الدراسي. هذه سوف تشمل التقدير للقيم الإيجابية مثل الفضول والتعاطف، وفرحة الاختلاف والتعلم التعاوني/والمشاريع الجماعية، والتفكير النقدي والإبداعي، واحترام الانضباط في العمليات، فضلا عن إثارة الخيال.	متأخرة
*** حول نظام الدراسة:** مدة الدراسة سنة دراسية بدوام كامل، جميع المقررات أعلاه محسوبة في السجل الأكاديمي بساعتين، ومدة الدراسة في الفصل الدراسي ١٥ أسبوع. *في الجدول أعلاه: تم تقريب ومعادلة جميع الساعات أعلاه بالنظام السعودي للساعات وهو شبيه بالنظام السنغافوري.			

وبشكل أكثر تلخيص ودقة يمكن حصر جميع ما سبق من خلال الأداة (ب)، والتي تهدف لتحليل الخبرة الميدانية بهدف المقارنة بين البرامج التسعة إحصائياً والكشف عن التصورات أو السيناروهات ((Scenariosالخاصة بالخبرة الميدانية كما في (جدول:٣) كالتالي:

(جدول:٣) الأداة (ب) المقارنة المرجعية للخبرة الميدانية في البرامج التسعة (عينة الدراسة)

المحور	التفاصيل		برنامج ماجستير							برنامج دبلوم عالي		المتوسط الحسابي	
			جامعة آلتو (الماجستير في التربية الفنية)	جامعة ولاية فلوريدا (ماجستير العلوم في التربية الفنية مع شهادة المعلم)	جامعة نيو يورك (ماجستير الفنون في تعليم الفن)	معهد الفنون بشيكاغو (ماجستير الآداب في التربية الفنية)	جامعة كانسس (ماجستير تعليم الفنون البصرية)	جامعة نيو ساوث ويلز (ماجستير التربية الفنية)	جامعة كورك للتكنولوجيا (ماجستير الفن في تدريس الفنون البصرية للتعليم الابتدائي والمبكر)	جامعة كورك للتكنولوجيا (الدبلوم العالي في الآداب لمعلمي الفنون والتصميم)	جامعة نانيانج التكنولوجية (دبلوم في التربية الفنية)	ماجستير	دبلوم عالي
البرنامج والخبرة الميدانية	الساعات الكلية للبرنامج	كما هو في دولة المقارنة	١٢٠	٣٦	٤٢	٤٢	٣٦	١٢٠	١١٠	٥٤	١٦	–	–
	معادلة البرنامج بالنظام السعودي للساعات	**المعتمدة**	٣٦	٣٦	٤٢	٤٢	٣٦	٣٦	٣٤	٢٠	١٦	**٣٧**	**١٨**
		الحضور المعتمد طوال فصل دراسي	٥٤٥	٥٤٠	٥٨٨	٥٨٨	٥٤٠	٥٤٥	٥٥٠	٣١٩	٢٤٠	**٥٥٧**	**٢٨٠**
	معادلة (الخبرة) بالنظام السعودي للساعات	**المعتمدة**	٢٨	١٥	١٥	١٨	١٢	٢٣	١٥	١٨	١٦	**١٨**	**١٧**
		الحضور المعتمد خلال فصل دراسي	٤١٥	٢٢٥	٢٩٤	٢٥٢	٢٧٠	٣٥٠	٢٣٠	٢٨٩	٢٤٠	**٢٩٦**	**٢٦٥**
	النسبة المئوية للخبرة مقارنة ببقية البرنامج		٪٧٨	٪٤٢	٪٥٠	٪٤٣	٪٥٠	٪٦٤	٪٤٤	٪٩٠	٪١٠٠	**٪٥٣**	**٪٩٥**
	أسابيع الدراسة		١٥	١٥	١٤	١٤	١٥	١٥	١٥	١٦	١٥	**١٥**	**١٥**
الخبرة في البرنامج	عدد مقررات المرتبطة بالخبرة بشكلٍ وثيق		٩	٥	٧	٦	٦	٧	٥	٩	٨	**٧**	**٩**
	تطبيقات داخل الجامعة		١	١	٢	٢	٢	١	–	٥	–	**١**	**٣**

	مشاهدة تدريس	٢	١	١	–	–	١	–	–	–	–	١	–
	تطبيق جزئي ربط النظرية بالتطبيق	٢	١	–	–	–	١	٢	–	٨	١	٤
	ممارسة تدريس كامل	٢	١	٢	٢	١	١	٢	٢	–	٢	١
	تدريب ومناقشة للحصول على شهادة التدريس	–	١	–	–	١	–	–	–	–	–	–
	بحث/مشروع تطبيقي/اجرائي	٢	–	٢	٢	٢	٣	١	٢	–	٢	١

* * *

ولرؤية نتائج التحليل بشكل أفضل، تم تمثيلها بصرياً وعرض مقررات الخبرة الميدانية لعينة الدراسة في البرامج التسعة، وقد حصر الباحث سيناريوهات تطبيق هذه الخبرة الميدانية في (جدو: ٤) ليبين السيناريوهات كالتالي:

(جدول: ٤)-التمثيل البصري لمقررات الخبرة الميدانية في البرامج التسعة (عينة الدراسة)

الجامعة/المعهد (الدولة)-المستوى الماجستير = MA الدبلوم العالي= HiD	عدد المقررات وطبيعتها					
	تطبيقات وممارسات عملية داخل الجامعة	مشاهدة تدريس	تطبيق جزئي ربط النظرية بالتطبيق	ممارسة تدريس كامل	تدريب للحصول على شهادة/ الإعداد لاختبار التدريس	بحث/مشروع تطبيقي/إجرائي
آلتو (فلندا)-MA	مقرر واحد	مقرران	مقرران	مقرران		مقرران
فلوريدا (أمريكا)-MA	مقرر واحد	مقرر واحد	مقرر واحد	مقرر واحد	مقرر واحد	
نيو يورك (أمريكا)-MA	مقرران	مقرر واحد		مقرران		مقرران
شيكاغو (أمريكا)-MA	مقرران			مقرران		مقرران
كانسس (أمريكا)-MA	مقرران			مقرر واحد	مقرر واحد	مقرران
نيو ساوث ويلز (استراليا)-MA	مقرر واحد	مقرر واحد	مقرر واحد	مقرر واحد		٣ مقررات
كورك للتكنولوجيا (إيرلندا)-MA			مقرران	مقرران		مقرر واحد
كورك للتكنولوجيا (إيرلندا)-DiH	٥ مقررات			مقرران		مقرران
نانيانج التكنولوجية (سنغافورة)-DiH			مقرران			

ومن خلال الجدول السابق يمكن الكشف عن سيناريوهات تطبيق الخبرة الميدانية كالتالي:

السيناريو الأول: الخبرة الميدانية التي تعتمد على البحث العلمي بالإضافة إلى تطبيقات أخرى:

يأتي في أول هذه الجامعات (التجربة الأسترالية) في جامعة نيو ساوث ويلز وتحتوي على ثلاث مقررات بحثية مرتبطة بشكل مباشر بالخبرة الميدانية، بإضافة إلى تطبيقات أخرى ويلي هذه الجامعة في ربط الخبرة الميدانية بالبحث العلمي الجامعات الأخرى الواردة ويمثلها (جدول:٥).

غالباً ما يكون البحث العلمي المرتبط بالخبرة الميدانية يأخذ ثلاثة أشكال للمقررات أو جميعها معاً وهذه المقررات إما: (١) أن تكون ذات الطابع البحثي المرتبط بالخبرة الميدانية، سواء تلك المقررات التي تعد للكتابة مثل مناهج البحث، (٢) أو المقررات التي تناقش القضايا البحثية مثل الندوات والسمنارات البحثية، (٣) أو المقررات التي تتطلب تقديم أطروحة أو مشروع بحثي مصاحب للتطبيق العملي ويكون الهدف منه إما تطوير لخبرات المعلم أو حل قضية في تعليم وتعلم التربية الفنية، أو تقرير علمي عن التدريس الخاص بالملتحق.

(جدول: ٥)-السيناريو (١): الخبرة الميدانية التي تعتمد على البحث العلمي						
الجامعة/المعهد (الدولة)-المستوى الماجستير= MA الدبلوم العالي= HiD	عدد المقررات وطبيعتها					
	تطبيقات وممارسات عملية داخل الجامعة	مشاهدة تدريس	تطبيق جزئي ربط النظرية بالتطبيق	ممارسة تدريس كامل	تدريب للحصول على شهادة/ الإعداد لاختبار التدريس	بحث/مشروع تطبيقي/إجرائي
آلتو (فلندا)-MA	مقرر واحد	مقرران	مقرران	مقرران		مقرران
نيو يورك (أمريكا)-MA	مقرران	مقرر واحد		مقرران		مقرران
شيكاغو (أمريكا)-MA	مقرران			مقرران		مقرران
كانسس (أمريكا)-MA	مقرران			مقرر واحد	مقرر واحد	مقرران
نيو ساوث ويلز (استراليا)-MA	مقرر واحد	مقرر واحد	مقرر واحد	مقرر واحد		٣ مقررات
كورك للتكنولوجيا (إيرلندا)-MA			مقرران	مقرران		مقرر واحد
كورك للتكنولوجيا (إيرلندا)-DiH	٥ مقررات			مقرران		مقرران

وعلى النقيض من هذه البيانات، يوجد برنامجان (جامعة ولاية فلوريدا–معهد نانيانج التكنولوجية بسنغافورة) لا يحتويان على خبرة تعتمد على البحث العلمي، وتصميم البرنامج يبرر عدم وجود البحث العلمي كما سيأتي.

السيناريو الثاني: الخبرة الميدانية التي تعتمد على التدريب والمناقشة للحصول على شهادة تدريس/ أو لاجتياز اختبارات المعلمين المهنية بالإضافة إلى تطبيقات أخرى:

(جدول:٦) يمثل هذا السيناريو، وتأتي جامعتي ولاية فلوريدا وجامعة كانسس (تجربة الولايات المتحدة الأمريكية) ممثلة لهذا النوع، على الرغم من الاختلاف الطفيف بينهما، ويمكن شرح هذا الاختلاف في أن جامعة ولاية فلوريدا أن برنامج الماجستير متصل مع برنامج البكالوريوس للفنون البصرية، ومدة الدراسة خمس سنوات، بحيث تدمج مقررات الماجستير مع البكالوريوس ابتداء من السنة الثالثة، بحيث يكون الفصل الأخير خاص بتضمين متطلبات الشهادة للتدريس والإدارة في برامج الدراسة الفردية لجعل المرشح مؤهلاً للحصول على شهادة K-12 في الفن في ولاية فلوريدا. ويمنح الخريج درجة الماجستير في التربية الفنية مع شهادة المعلم التي تشمل المعارف والمهارات في نظم التعليم الرسمي لولاية فلوريدا. وما يميز برنامج فلوريدا هو تطبيق جميع التطبيقات والممارسات المرتبطة بالخبرة الميدانية باستثناء المشروع البحثي، ويبدو هذا مبرراً بهذه الطريقة.

أما جامعة كانسس فتتكامل جميع المقررات بما فيها ممارسة التدريس طوال الفصل الأخير ليدرس برنامج التراخيص العليا في التربية الفنية VAE Graduate Licensure Program (GLP)؛ مما يؤدي إلى الترخيص الأولي في الفن للتعليم العام (.(PreK-12وبرنامج التراخيص ((GLPمدمج مع برنامج الماجستير. بعد الانتهاء من الدراسة يمنح الخريج درجة ماجستير الآداب في

تعليم الفنون البصرية، وهي دراسة مهنية وعلمية متقدمة لمعلمي الفنون، وهو مناسب للحاصلين على شهادات البكالوريوس في فن الاستديو، أو التصميم، أو تاريخ الفن، أو غيره من المجالات ذات الصلة بالفن–قد يلزم الأمر أخذ مقررات تكميلية–الذين يرغبون في أن يصبحوا معلمين للفن في المدارس العامة، والحصول على ترخيص تدريس الفن (.(PK-12و(جدول:٦) يبين هذا السيناريو:

(جدول: ٦)-السيناريو (٢): الخبرة الميدانية التي تعتمد على التدريب للحصول على شهادة تدريس

الجامعة/المعهد (الدولة)-المستوى الماجستير= MA الدبلوم العالي= HiD	عدد المقررات وطبيعتها					
	تطبيقات وممارسات عملية داخل الجامعة	مشاهدة تدريس	تطبيق جزئي ربط النظرية بالتطبيق	ممارسة تدريس كامل	تدريب والمناقشة لاجتياز اختبار التدريس والحصول على شهادة	بحث/مشروع تطبيقي/إجرائي
فلوريدا (أمريكا)-MA	مقرر واحد	مقرر واحد	مقرر واحد	مقرر واحد	مقرر واحد	
كانسس (أمريكا)-MA	مقرران			مقرر واحد	مقرر واحد	مقرران

السيناريو الثالث: الخبرة الميدانية التي تجمع بين المقررات وممارسة التدريس:

طبق هذا السيناريو فقط في برنامج دبلوم واحد وهو الدبلوم العالي بمعهد نانيانج التكنولوجية (التجربة السنغافورة)؛ والذي يعتمد على تعزيز الممارسة المهنية لمدرسي الفنون مع نهج منظم لمفاهيم التدريس والتعلم في بيئة الفنون

الصفية لتحقيق اتصال دائم طوال فترة الدراسة على مدار العام الدراسي، ويطبق هذا على جميع المقررات.

والجدير بالذكر أن هذه المقررات ليست ذات طبيعة نظرية بحته، بل هناك ممارسات وتطبيقات عملية منها ما هو داخل الجامعة ومنها ما يتم تطبيقه أثناء ممارسة التدريس. علاوة على أن جميع المقررات تقريباً يتم تقييم درجتها بنسبة ٣٠٪ للجانب النظري، و٧٠٪ لتطبيقات وممارسة التدريس. ويلاحظ عدم وجود جانب بحثي في هذا البرنامج، وهذا مبرر لأن البرنامج في مستوى الدبلوم، وهو مهني يعتمد بشكل كامل على الميدان ومزاولة مهنة التدريس.

أبرز الجوانب الهامة لبناء ونجاح الخبرة الميدانية في تلك البرامج:

١- استكمال مقررات البكالوريوس المرتبطة بالتربية الفنية: في جميع البرامج يعد هذا شرطاً أساسياً للقبول، وإلا يحصل المتقدم على قبول مشروط باستكمال بعض المقررات التكميلية في مرحلة البكالوريوس ثم يلتحق بعدها في البرنامج المهني. (ويتم فحص كل سجل أكاديمي للطلاب الملتحقين على حدة) وعادة ما تكون تلك المقررات المرتبطة في مجالات الإنتاج الفني الرئيسة الثمانية: (التصميم-الرسم-التلوين-الخزف-المعادن-النحت والتشكيل-البناء والتركيب-الفنون الرقمية)، أو مقررات في الاستجابة للفن (تاريخ الفن-علم الجمال-النقد الفني)، أو مقررات مرتبطة بفهم الفن ونظرياته مثل: (نظريات الفن والتصميم-الثقافة البصرية-الفن والمجتمع... الخ.).

٢- بناء البرامج المهنية الخاصة بإعداد معلم التربية الفنية وفق الوثائق والمعايير الدولية والمحلية، وتصمم المقررات بشكل تكاملي لتحقق المأمول منها، ومنذ بداية بناء البرنامج تحدد الخبرات المبكرة والخبرات المتكررة والخبرات المتأخرة. وعادة ما تكون نسبة المقررات التربوية العامة تتراوح بين (٢٠-٢٥٪) من نسبة باقي مقررات البرنامج على اعتبار أن مشروع البحث وممارسة التدريس خارج هذه النسبة. بحيث يبقى ما مجموعة ٧٥-٨٠٪ مقررات في التربية الفنية. لأنه عند الرجوع للمقارنات المرجعية في دراسة (وكالة الوزارة للتطوير والتخطيط، ٢٠١٩م) وجد أن مقررات التربية الفنية تمثل ٨٠٪، في حين أن المقررات التربوية العامة تمثل ٢٠٪. وقد ذكرت معايير ناساد ((NASAD,2018 أن محتوى برامج ماجستير التربية يشتمل على معرفة نظرية وممارسة عملية في (مجال تخصص التربية الفنية) وبنسبة لا تقل عن (ثلثي البرنامج) أي ٧٥٪ من مجمل البرنامج، بحيث يكون من بينها مقرر على الأقل يبحث في تطورات وقضايا الفن وتعليم التربية الفنية أو الفنون البصرية المعاصرة، مع الأخذ في الحسبان التركيز على البحث الإجرائي الذي يثري الخبرة المهنية. والجزء المتبقي من البرنامج للمجال التربوي العام.

٣- من الجيد عدم وجود أي مقررات في البرنامج تعتمد في تقييمها على الجانب النظري فقط، وغالباً ما يفضل أن يمثل النظري ٣٠٪ وتكون التطبيقات والممارسات ما مجموعه ٧٠٪ من درجات تقييم المقرر.

٤- أن يكون هناك نماذج وتكامل بين الجهة التي تنفذ البرنامج (قسم/كلية/جامعة) والمدرسة الشريكة التي سيطبق فيها الطالب، بحيث يكون هناك أدلة إرشادية ونماذج للتقييم، ونماذج لأداء المهام، بحيث تعرف كل جهة مسؤولياتها. وفي بعض البرامج هناك عضو هيئة تدريس مشرف ومتابع، وهناك معلم متعاون داخل المدرسة، وهناك معلم رئيسي في التخصص، بالإضافة إلى أدوار الإداريين سواء في الجهة المنفذة للبرنامج أو المدرسة، وتتوزع المهام فيما بينهم بشكل واضح.

٥- أهمية وجود عناصر الجودة في البرنامج التي تكفل تطور وتجويد البرنامج بشكل دوري.

***

النتائج:

١. جميع البرامج (عينة الدراسة التسعة) مهنية خاصة بإعداد معلم التربية الفنية لمهنة تعليم وتعلم التربية الفنية أو تعليم الفنون البصرية في المؤسسات التعليمية ذات العلاقة مثل العمل بالمتاحف وصالات العرض التعليمية. ومن هذه البرامج التسعة برنامجين في مستوى الدبلوم العالي، وسبعة برامج في مستوى الماجستير وجميعها يُعد الحصول على درجة البكالوريوس في الفنون شرط من شروط الالتحاق بها، باستثناء برنامج جامعة فلوريدا فهو متصل ببرنامج بكالوريوس الفنون.

٢. الخبرة الميدانية لبرامج الدراسات العليا (دبلوم عالي-ماجستير) ليست ممارسة تدريس فقط (تربية عملية)، وإنما تشمل مقررات تحوي خبرات أخرى مثل التطبيقات والممارسات العملية داخل الجامعة، ومشاهدة التدريس، وتطبيق جزء من المقرر في المدرسة، وممارسة التدريس الكامل في المدرسة، وإعداد بحث/مشروع بحثي مرتبط بالخبرة الميدانية.

٣. نسبة مقررات الخبرات الميدانية بالنسبة إلى مقررات بقية البرنامج تراوحت بين ٤٢٪ وهو الأدنى في برنامج ماجستير ولاية فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية، في حين كان الأعلى بنسبة ١٠٠٪ في برنامج الدبلوم العالي بمعهد نانيانج التكنولوجية في سنغافورة. وبشكل عام المتوسط في برامج الماجستير مثل ٥٣٪ لجميع البرامج السبعة، في حين مثل برنامجا الدبلوم العالي ٩٥٪ كمقررات خبرة ميدانية.

٤. يوجد مقرر على الأقل لممارسة التدريس (التدريب الميداني) في جميع البرامج التسعة عينة الدراسة، فيما تكون ممارسة التدريس أكثر من مقرر في بعض البرامج، حتى تصل ممارسة التدريس مصاحبة لجميع المقررات في برنامج الدبلوم العالي بمعهد نانيانج التكنولوجية بسنغافورة.

٥. البحث العلمي المرتبط بالخبرة الميدانية أكثر تطبيقات الخبرة الميدانية شيوعاً في برامج الدراسات العليا (دبلوم عالي-ماجستير)، حيث يوجد في سبعة برامج من أصل تسعة، فلا يوجد في برنامجان (الماجستير بجامعة ولاية فلوريدا-والدبلوم العالي بمعهد نانيانج التكنولوجية بسنغافورة)، وفلسفة تصميم البرنامجان يبرر عدم وجود البحث العلمي كما تم عرضه في متن البحث سابقاً.

٦. هناك ثلاثة سيناريوهات للخبرة الميدانية يمكن الاستفادة منها لبناء برامج إعداد معلم التربية الفنية مع توضيح أبزر الجوانب الهامة لبناء ونجاح الخبرة الميدانية في تلك البرامج.

***

التوصيات:

١- تضمين ممارسات وتطبيقات مكثفة في برامج إعداد معلم التربية الفنية من أجل ربط المعلم بواقع وظيفته المستقبلية.

٢- أهمية بناء شراكات حقيقة فاعلة بين المؤسسة التي تعد المعلم والمدارس، بحيث يوضح جميع الأدوار وفق نماذج وإجراءات وأدلة واضحة لسير وتقييم الخبرة الميدانية للطالب المعلم.

٣- أهمية التنوع في ممارسات وتطبيقات الخبرة الميدانية للمعلم بين: (تطبيقات وممارسات عملية داخل الجامعة، ومشاهدة تدريس، وتطبيق جزئي ربط النظرية بالتطبيق، وممارسة تدريس كامل، وتدريب للحصول على شهادة/ الإعداد لاختبار التدريس، وبحث/مشروع تطبيقي/إجرائي يرتبط بالتدريس).

المقترحات

١- إجراء بحث مماثل في الخبرة الميدانية لمعلم التربية الفنية في مرحلة البكالوريوس.

٢- الاستفادة من برامج الدول ذات التعليم الجيد وسياساتها من خلال المقارنات المرجعية في تطوير إعداد معلم التربية الفنية مثل مقارنة المقررات النظرية، المقررات العملية، المعامل والتجهيزات والبنى التحتية، آليات تجويد وتقويم البرامج.

المراجع العربية:

الإبراهيم، صالح علي حمزة (٢٠١٧م). دراسة تنبئية لاختيار مهنة التدريس في ضوء كل من الكفاية التواصلية وكف التواصل والاتجاهات نحو مهنة التدريس لدى طالبات كلية التربية بجامعة الكويت: مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، س٤٣، ع١٦٤، ص١٤٣-١٩٢، الكويت.

أبو الخير، جمال عبد الرزاق (١٩٩٢م). إعداد معلم التربيَّة الفنيَّة بين الواقع والمأمول والتطلع: دراسة تقويمية لبرنامج الإعداد بكليات المعلمين: اللقاء السنوي الرابع (التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بين الواقع والتطلعات): محور تقويم البرامج: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ص١-٢٣، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

برزنجي، وَليد بن سامي (٢٠١٣م). تقويم برنامج إعداد الطالب/المعلم بقسم التربيَّة الفنيّة بجامعة طيبة فِي ضوء بعض معايير الاعتماد الأكاديمي: رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربيَّة الفنيّة، كليَّة التربيَّة، جامعة طيبة، المدينة المنورة، السعوديَّة.

الحميد، جميل بن موسى (٢٠١٠م). تقويم برنامج إعداد معلم التربية الفنية بجامعة الجوف فِي ضوء المعايير العالمية من وجهة نظر الخريجين: مجلة القراءة والمعرفة، ع ١٠٨، ص ١٤٦ – ١٨٢، مصر.

خليل، سحر فايق شاكر (٢٠٠٩م). دراسة مقارنة لتقويم تحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي فِي برامج التربية الفنية بجامعات مصر والسعودية قياساً إلى المعايير الدولية (جامعة حلوان-جامعة الملك سعود): مؤتمر الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي فِي مصر والعالم العربي-الواقع والمأمول، المؤتمر العلمي العربي الرابع-الدولي الأول، مج١، ص٥٥٨—٥٧٠، كلية التربية النوعية، مصر.

الدوسري، محمد بن مفلح (٢٠١٦م). مدى فاعلية مقررات الخبرات الميدانية في إعداد طلاب وطالبات التربية الفنية المعلمين بكلية التربية بجامعة الملك سعود مهنياً وفق معايير الأنكيت :NCATEمجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، مج١٧، ع١، ش مارس، ص ٤٥١-٤١٥.

الزهراني، علي بن عبد القادر عوضه (٢٠١٦م). مدى إلمام طلبه الدبلوم التربوي بجامعة شقراء بالمهارات القيادية التربوية: مجلة جامعة شقراء، ع(٥)، ص١١-٦١، شقراء، السعودية.

زكي، دينا عادل حسن (٢٠١٠م). مهارات التعلم الذاتي وأثرها في المهنة المستدامة لمعلم التربية الفنية: المؤتمر العلمي الثالث: تربية المعلم العربي وتأهيله-رؤى معاصرة، ص٦٣٢-٦٦٧، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش، الأردن.

الساكني، سهاد جواد فراج (٢٠١٨م). التنمية المهنية لمعلمي التربية الفنية في ضوء مؤشرات التنمية المستدامة: مجلة الآداب، ع١٢٧، ص٣٥٠-٣٨٩، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق.

شرف، نوال سمير أحمد (٢٠١٧م). تصور مقترح لتطوير برامج إعداد معلم التربية الفنية بكليات التربية النوعية في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين: المؤتمر الدولي الثالث: مستقبل إعداد المعلم وتنميته بالوطن العربي، مج٦، ش أبريل، ص. ١٤٣٥-١٤٥٧، كلية التربية، جامعة ٦ أكتوبر بالتعاون مع رابطة الربويين العرب، مصر.

شريف، سناء عبد الجليل رمضان (٢٠١٤م). دراسة مشكلات التدريب الميداني للطلاب/المعلمين شعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية: دراسة ميدانية: مجلة العلوم التربوية، مج٢٢، ع٢، ص٣٤٩-٣٨٤، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

الشمري، عبيد محمد عبيد؛ والعنزي، مدالله علي سويدان (٢٠١٢م). تأمل الطالب-المعلم لخبرته في التدريب الميداني: المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضية، كلية التربية الرياضية، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر.

الشهري، عبد الله ظافر (٢٠٠٦م). فاعلية المشرف التربية الميدانية للتربية الفنية من وجهة نظر الطلاب المتدربين في كلية التربية بجامعة الملك سعود: مجلة كلية التربية، مج١٦، ع٦٦، ص١٤٨-١٧٧، جامعة بنها، مصر.

الشيمي، منال سعد عزب (٢٠١١م). تصور مقترح لتطوير برنامج التربية المدنية لطلاب التربية الفنية بكلية التربية النوعية: مؤتمر تطوير برامج التعليم العالي النوعي فِي مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة، المؤتمر العلمي العربي السادس-الدولي الثالث، ش أبريل، ص٨٢٦-٨٤٢، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر.

العبد اللطيف، نوف بنت محمد (٢٠١٨م). الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الفنية بالمرحمة المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن ونظر المشرفات: مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج٢٦، ع٦، ص٤١٧-٤٤٢، شؤون البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

العجيل، محمد ناصر عجيل (٢٠١٤م). تقويم أداء معلم التربية الفنية في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت في ضوء الكفايات التدريسية: مجلة عالم التربية، س١٥، ع٤٦، ص١٥٩-١٨٨، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، القاهرة، مصر.

آل قمّاش، قمّاش بن علي حسين (٢٠١٦م): مدى ملاءمة برامج بكالوريوس التربيَّة الفنيَّة بالمملكة مع منهج التعليم العام الحالي وفق اتجاه (:(DBAEالمؤتمر التربوي الدولي الأول بكلية التربيَّة، في جامعة الملك خالد، بعنوان. المعلم وعصر المعرفة:

الفرص والتحديات، تحت شعار معلم متجدد لعالم متغير، والمنعقد من ٢٩-٢٠١٦/١١/٣٠م.

آل قمّاش، قمّاش علي حسين (٢٠٠٥م). تحليل برنامج التَّربية الفنَّية بكليات المعلمين فِي ضوء الاتجاه التنظيمي فِي التربية الفنية DBAE، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربيَّة الفنيَّة، كلية التربيَّة، جامعه أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

كاظم، علي مهدي وجبر، صبيح كلش (٢٠٠٥). تقويم برنامج التربية الفنية وفقاً لبعض المعايير العالمية من وجهة نظر الخريجين: بحث قدم إلى المؤتمر السادس لكلية التربية/جامعة اليرموك: العلوم التربوية والنفسية تحديدات وتطبيقات مستقبلية، ٢٢-٢٤ نوفمبر ٢٠٠٥، إربد.

كيلاني، خالدة (٢٠٠٧م). تطوير أنموذج لبرنامج إعداد معلمي التربية الفنية في الجامعات الأردنية استناداً إلى نماذج عالمية معاصرة: أطروحة دكتواره غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

كيلاني، خالدة (٢٠١٠م). توافق محتوى برامج إعداد مُعلِّمي التَّرْبِيّةِ الفَنِيَّةِ في الجامِعة الهاشمية ومعايير برامج إعداد معلم التربية الفنية للرابطة الوطنية الأمريكية للتربية الفنية: المؤتمر الدولي حول التميز والإبداع، ٧٠٩أيار، عمان، الأردن.

محمد، فايزة عبد المعطي نور (٢٠١٥م). نموذج مقترح لبناء معايير التنمية المهنية لدى معلم التربية الفنية: مجلة إمسيا-التربية عن طريق الفن، ع٣، ش يوليو، ص٢٧١-٣١٦، القاهرة، مصر. كلية العلوم التربوية، جامعة جرش، الأردن.

محمد، عبد الرحيم (٢٠١٧م). المقارنات المرجعية مفهومها وأهميتها ومراحل تطبيقها: دراسات أمنية، ع٧، ص١٠٩-١٣٣، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

مرسي، أحمد سيد محمد (١٩٨٩م). برنامج إرشادي لمعيدي كلية التربية الفنية جامعة حلوان-القائمين بتدريس مقرر التربية الفنية الميدانية: مجلة علوم وفنون-دراسات وبحوث، مج١، ع٢، ص٢٥-٤٣، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، مصر.

المقرن، انتصار حمد عبد العزيز (٢٠١٦م). الممارسات التدريسية لدى معلمي التربية الفنية في المرحلة الأساسية على ضوء النظرية المعرفية، وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية: المجلة التربوية المتخصصة، مج٥، ع٩، ص٢٦٥-٢٨٣، الأردن.

المنتشري، عبد الرحمن دخيل الله سلوان (١٩٩٩م). أثر إعداد معلم التَّربية الفنَّية على أدائه التربوي في التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة: رسالة ماجستير غير منشورة، جامعه أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

المهدي، زينب حسن (٢٠١٦م). تقييم الأداء المهني لكل من (المشرف الأكاديمي-الطالب المعلم) لفترة التدريب الميداني بكلية التربية الفنية جامعة حلوان في ضوء الاعتماد والجودة: مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، مصر، ع٤٨، ص ١ — ٢٢.

النجادى، عبد العزيز راشد (٢٠٠٣م). الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحمة المتوسطة. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والد راسات الإسلامية، م ١٥، (ع ٢)، ص٧٩٧-٨٣٦، الرياض، السعودية.

النجار، عادل محمد؛ وسليمان، أحمد سليمان (٢٠١٥م). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الفنية في المرحلة الابتدائية من التعليم العام بدولة الكويت: مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج١٦، ع٣، ص٢٩٦-٣٠١، مركز النشر العلمي، جامعة البحرين، البحرين.

وحدة الخبرات الميدانية والتدريب الميداني، (٢٠١٧م). كلية التربية دليل التدريب الميداني لكية التربية (لمرشح الكلية، والمعلم المتعاون، ومشرف الكلية): كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عمان. تاريخ الاسترجاع ٢٠١٩/٩/٢٦م، الإنترنت:

https://www.squ.edu.om/Portals/53/About%20Us/Units/Field%20Experience/Downloads/Arabic_Field%20Experiences%20Handbook_Arabic.pdf?ver=2017-04-17-141236-487

وزارة التعليم (٢٠١٩م). دليل الخبرة الميدانية في برامج إعداد المعلم بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية (سيناريوهات مقترحة): وزارة التعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية.

وكالة وزارة التعليم للتخطيط والتطوير (٢٠١٩م). الإطار التنفيذي لبرامج إعداد معلم التربية الفنية: وكالة وزارة التعليم للتخطيط والتطوير: وزارة التعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية.

***

المراجع الأجنبية:

Arnold, R. (1978). The State of teacher education. ***Art Education***, vol.24, issue 2. pp.27-29.

Bolin, Paul E. (2017). For the Future, For the Unborn"-Considerations of History and Historians for Art Educators, Generated From George Orwell's Novel 1984, ***Studies in Art Education***; Reston Vol. 58, Iss. 2. pp. 88-99.

CAEP (2013). ***CAEP Standards: Council for the Accreditation of Educator Preparation-excellence in educator preparation***, United States of America, Retrieved 22 Dec 2018 from: http://caepnet.org/~/media/Files/caep/standards/caep-standards-one-pager-061716.pdf?la=en

Crespin, Lila & Hartung, Elisabeth (1997). Metacognition as a Necessary Strategy for Teacher Training in DBAE: Facilitating Theory into Practice: ***Visual Arts Research***, Vol. 23, No. 2(46) (Fall 1997), pp. 124-134, University of Illinois Press, USA.

Evans-Palmer, Teri. (2016). Building Dispositions and Self-Efficacy in Preservice Art Teachers, **Studies in Art Education**; Reston Vol. 57, Iss. 3. pp.265-278.

Gelfuso, Andrea; Parker, Audra; Dennis, Danielle V. (2015). The Professional Educator; ***Auburn***; Vol, 39. Iss, 2. Fall, pp.1-16.

Kuster, Deborah; Bain, Christina; Young, Jeffry R. (2015). Take Five-Fifth-Year Art Teachers' Maturing Understanding of Curriculum, ***Studies in Art Education***; Reston Vol. 56, Iss. 4, (Summer 2015)-369-381.

NAEA, NATIONAL ART EDUCATION ASSOCIATION. (1999). ***Standards for Art Teacher Preparation***. Reston, VA: National Art Education Association.

NASAD, HANDBOO 2018–19 (2018). ***NATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOLS OF ART AND DESIGN***, United States of America, Retrieved 22 Dec 2018 from: https://nasad.arts-accredit.org/wp-content/uploads/sites/3/2018/12/AD-2018-19-Handbook-FINAL-12-17-2018.pdf

NCATE, National Council for Accreditation of Teacher Education (2008). ***Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions***, United States of America, Washington, DC, Retrieved 13 May 2017

from: http://www.ncate.org/~/media/Files/caep/accreditation-resources/ncate-standards-2008.pdf?la=en

Nolte-Yupari, Samantha T. (2017). Everything Into One Place-Beginning Teachers and the K-12 Art Room Taskscape. ***Studies in Art Educatio***n; Reston Vol. 58, Iss. 3. pp. 222-233.

Travis, Sarah; Hood, Emily Jean. (2016). Troubling Sociocultural Narrative Pedagogy-Implications for Art Educators, ***Studies in Art Education***; Reston Vol. 57, Iss. 4. pp. 318-328.

Vaughan, Kathleen; Lévesque, Michel; Szabad-Smyth, Linda; Garnet, Dustin; Fitch, Sebastien; et al. (2017). A History of Community Art Education at Concordia University-Educating the Artist-Teacher Through Practice and Collaboration, ***Studies in Art Education***; Reston Vol. 58, Iss. 1, pp. 28-38.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. ***Journal of Teacher Education.*** 61 (1-2), pp. 89-99.

***

تنمية بعض العادات العقلية وأثرها على بعض المتغيرات المرتبطة بالإنجاز الأكاديمي في الإحصاء لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم

د. ربيع عبده أحمد رشوان
كلية التربية
جامعة القصيم

د. إسلام أنور عبد الغني يونس
كلية التربية
جامعة القصيم

تنمية بعض العادات العقلية وأثرها على بعض المتغيرات المرتبطة بالإنجاز الأكاديمي في الإحصاء لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم

د. ربيع عبده أحمد رشوان د. إسلام أنور عبد الغني يونس
كلية التربية
جامعة القصيم

تاريخ تقديم البحث: ٢٣/ ٢/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:٦/ ٤/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

هدف البحث الحالي إلى بناء برنامج تدريبي متكامل لتنمية العادات العقلية لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم، والتعرف على فاعلية البرنامج في تحسين الاتجاه نحو تعلم الإحصاء وخفض قلق الإحصاء، وانعكاسات ذلك على الانجاز الأكاديمي في المقرر، وتكونت عينة الدراسة من ٥٧ طالب من طلاب قسم التربية البدنية وعلوم الحركة تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم إعداد مقياس للعادات العقلية وأخر للاتجاه نحو تعلم الإحصاء وأخر لقلق الإحصاء، وتم تطبيقهم قبلياً وبعدياً على طلاب المجموعتين بعد التأكد من كفاءتهم الإحصائية، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة توصلت الدراسة لعدة نتائج منها:

- البرنامج المقترح في البحث فعال في تنمية العادات العقلية وفي تحسين الاتجاه نحو تعلم الإحصاء وفي خفض قلق الإحصاء لدى طلاب المجموعة التجريبية.
- كانت هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الإنجاز الأكاديمي في مقرر الإحصاء وبين الاتجاه نحو تعلم الإحصاء وعلاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الإنجاز الأكاديمي وقلق الإحصاء لدى طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

الكلمات المفتاحية: تعلم الإحصاء، العادات العقلية، قلق الإحصاء، الاتجاه نحو تعلم الإحصاء.

* **يتقدم الباحثان بجزيل الشكر لجامعة القصيم ممثلة بعمادة البحث العلمي على دعمها المادي لهذا البحث تحت رقم ٣٥٥١-coe-٢٠١٨-١-١٤-s خلال السنة الجامعية ١٤٣٨هـ/ ٢٠١٦م.**

Development of some habits of minds and its impact on some variables associated with academic achievement in statistics among students of the Faculty of Education, Qassim University

Dr. Rabie A. A. Rashwan **Dr. Eslam A Abdelghany**
Faculty of Education
Qassim University

Abstract:

The purpose of the current research is to build an integrated training program for the development of habits of mind among the students of the Faculty of Education, Qassim University, The program's effectiveness is to improve the attitude toward learning statistics and reduce the statistical anxiety, The study sample consisted of 57 students from the Department of Physical Education, A measure of mental habits and an attitude towards statistical learning and statistical anxiety were applied to the students of the two groups after their statistical proficiency was determined, The study reached several results, including:

- The proposed program in research is effective in developing mental habits and in improving the attitude toward learning statistics and in reducing the statistical anxiety among students in the experimental group.

- There was a positive correlation between academic achievement and attitude toward learning statistics, and a negative correlation between academic achievement and statistical anxiety among students in the experimental group in post-measurement.

key words: learning statistics, habits of maind, statistical anxiety, attitude toward learning statistics.

* The Authors Gratefully acknowledge Qassim University , represented by the Deanship of Scientific Research, on the material support for this research under the number (3551-coe-2018-1-14-s) during the academic year 1438AH/2016AD

المقدمة:

تعد مادة الإحصاء من المقررات التي يكثر تدريسها ضمن غالبية التخصصات في المرحلة الجامعية، وربما يعود ذلك لمدى أهمية هذه المادة الأكاديمية في إعداد خريجي الجامعات، الأمر الذي إدى إلى وعي معدي البرامج الدراسية للتعليم الجامعي في عدد من الدول اعتبار هذا المقرر من المقررات الأساسية التي يجب على خريجي الجامعة اتقانها؛ وفي هذا الصدد يشير Ashaari, Judi, Mohamed, and Wook (2011, 287)إلى أن الإحصاء من المقررات التي توظف لحل المشكلات والتي تستخدم بشكل متكرر في مجالات وتخصصات متعددة خاصة في ظل تطور الوسائل التكنولوجية وتكنولوجيا المعلومات، ونظراً لأهمية هذه المادة الأكاديمية فقد وضعت كمقرر إلزامي للطلاب في مرحلة البكالوريوس، وتدرس في مرحلة الدراسات العليا بنوع من التعمق.

وعلى الرغم من أهمية فهم الطلاب للمفاهيم الإحصائية المختلفة والأساليب والاختبارات الإحصائية المتنوعة إلا أن من يقوم بتدريس مقررات الإحصاء للطلاب غير المتخصصين في الإحصاء، يلاحظ أن الطلاب لديهم مستويات مرتفعة من القلق تجاه النجاح في المقرر والأداء فيه، واتجاهات سلبية نحو المحاضرة والقائمين بالتدريس، وخوف من الاختبارات الفصلية والنهائية للمقرر، وهو ما ينعكس سلبياً على نواتج التعلم المطلوب تحقيقها، وهو ما أكدت عليه نتائج العديد من الدراسات السابقة (Dalgleish & Herbert, 2003; Onwuegbuzie, 2000; Chiou, Wang & Lee,2014;

Kiekkas et al., 2015; Macher, Paechter, Papousek & Ruggeri, 2011; Silver, 2016).

ويؤكد Smith and Martinez-Moyano (2012, 108); Lalayants (2012, 357)على المشكلة السابقة والتي أسهمت في زيادة الفجوة بين دراسة الطلاب للإحصاء وقدرتهم على تطبيق ما تم دراسته والاستفادة منه في حياتهم العملية، وأن الكثير من الطلاب يعتبر مقررات الإحصاء عقبة في سبيل التخرج.

وقلق الإحصاء بصورة خاصة يعد ظاهرة تعوق تعلم الطالب ويؤثر سلبياً على فهمه للمقرر وقدرته على تطبيق المفاهيم والأساليب الإحصائية والاستفادة منها، وقد يكون للقدر المعقول من القل دور إيجابي في حفز الطالب ودفعه للاهتمام بالمقرر لكن المشكلة في المستويات المرتفعة من القلق والتي تنتشر لدى نسبة كبيرة من طلاب البكالوريوس من يدرسون مقررات في الإحصاء وتتراوح هذه النسبة ما بين (٦٦٪-٨٠٪)، فمن بين كل ٥ أفراد منهم (٢-٣) يعانون من قلق الإحصاء (Onwuegbuzie & Wilson, 2003, 195)؛ وقلق الاحصاء والاتجاهات السلبية نحو تعلم الإحصاء يؤثر سلبياً على الطاقة العقلية للطالب حيث يستهلك جزء كبير من سعة الذاكرة العاملة ويؤثر على تركيز الانتباه، وهو ما ينعكس سلباً على القدرة على حل المشكلات والذي ينتج عنه ضعف أداء الطالب أثناء دراسة المقرر (Cherney & Cooney, 2005, 1; Dempster & McCorry, 2009, 2; Kiekkas et al., 2015, 1284).

ومما سبق تتأكد ضرورة مساعدة الطلاب أثناء دراسة مقررات الإحصاء على خفض مستوى القلق وتكوين اتجاهات إيجابية نحو تعلم الإحصاء، ويمكن تحقيق ذلك بتهيئة بيئة التعلم واستخدام الوسائل التكنولوجية المعينة والاهتمام بالجوانب التطبيقية للمقرر، هذا من جانب ومن جانب أخر الاهتمام بقدرات الطلاب ومهاراتهم وعاداتهم العقلية أثناء التعلم والعمل على نقل مسؤولية التعلم إلى الطالب والذي يسهم في تحسين معتقدات الفاعلية الذاتية، والتعزيز الذاتي للتعلم والذي ينعكس إيجابياً على الأداء في المقرر والإنجاز فيه.

مشكلة البحث:

من خلال تدريس الباحثين لمقررات الإحصاء لطلاب مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا، تم ملاحظة أن الطلاب يعانون من بعض الصعوبات أثناء الدراسة، ويشعرون بعدم قدرتهم على اجتياز مثل هذه المقررات وانهم يفتقدون العديد من المهارات والقدرات التي يجب عليهم توظيفها أثناء الدراسة، الأمر الذي دعي الباحثين إلى الاهتمام بالأسباب التي تكمن خلف هذه الصعوبات والتي تعوق عملية التعلم والإنجاز الأكاديمي في مقررات الإحصاء.

والصعوبات في دراسة مقررات الإحصاء لا ترجع فقط لعوامل غير معرفية مثل الاتجاهات والميول والاهتمام والتوقعات والدافعية، وإنما قد ترجع أيضا لعوامل معرفية مثل القدرات والإمكانات العقلية التي يمكن توظيفها في مثل هذه المقررات، وكلا النوعين من العوامل – المعرفية وغير المعرفية–ربما يعوق

عملية التعلم في مقررات الإحصاء (Ashaari et al., 2011, 288; Lalayants, 2012, 359; Es & Weaver 2018, 48)؛ وهذا ما يؤكده Zhang et al. (2012, 2)حين يشير إلى أن العديد من العوامل تؤثر بشكل كبير في تعلم الإحصاء مثل الخلفية الرياضية للمتعلمين، ولذا فإن القائمين على تدريس مقررات الإحصاء يبذلون المزيد من الجهد في محاولة تعزيز وتحسين الجوانب المعرفية المتعلقة بتعلم الإحصاء لدى طلابهم، إلا أنهم يهملون ولا يهتمون بالكثير من الجوانب غير المعرفية المتعلقة بتعلم الإحصاء مثل اتجاهات الطلاب نحو تعلم الإحصاء.

ومن خلال خبرات الباحثين في تدريس مقررات الإحصاء، هناك العديد من المؤشرات التي تدل على وجود اتجاهات سلبية لدى الطلاب نحو دراسة الإحصاء، فعادة ما يصدر عن الطلاب أقوالاً وعبارات تعبر عن مشاعرهم وانفعالاتهم تجاه المقرر مثل (مقرر الإحصاء صعب جداً، أنا خائف جداً من مادة الإحصاء، لا أستطيع تعلم الإحصاء لأن خلفيتي ضعيفة في الرياضيات، أنا لن أستخدم الإحصاء في حياتي فلماذا أتعلمها..... وهكذا) مما يعد مؤشراً هاماً على الاتجاهات السلبية نحو دراسة الإحصاء والذي بدوره ينعكس بدوره على الأداء الأكاديمي والإنجاز في المقرر.

وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين اتجاهات الطلاب نحو الإحصاء وبين الإنجاز الأكاديمي في الإحصاء، حيث دعمت نتائج هذه الدراسات التأثير الإيجابي للاتجاهات نحو الإحصاء على كفاءة الطلاب وقدرتهم على النجاح والإنجاز الأكاديمي في الإحصاء

Zhang et al., 2012; Fullerton & Umphrey, 2001; Zeidner, 1991;) Sorg & Schau, 2002; Chiesi & Primi, 2009; Kottke, 2000)؛ وعلى الرغم من ارتباط مفهوم الاتجاه بمفهوم القلق وأن الاتجاهات السلبية نحو الإحصاء تسهم في زيادة قلق الإحصاء (أبوهاشم، ٢٠٠٢، ٦٤١؛ Dalgleish & Herbert, 2003)؛ إلا أن القلق والاتجاه يمثلا بنيتين متمايزتين، فالاتجاه يبدو متغير معرفي ذو صبغة انفعالية في حين أن القلق متغير انفعالي (Mji & Onwuegbzie, 2004, 239)؛ وتنتشر ظاهرة قلق الإحصاء بشكل كبير وقد تتعدى نسبة انتشاره ٨٠٪ بين طلاب الجامعة (Onwuegbuzie, 2000; Onwuegbuzie & Wilson 2003).

وحيث أن قلق الإحصاء يعد من نوع القلق الذي يصنف كحالة State حيث تعد حالة القلق رد فعل تجاه موقف خارجي (Onwuegbuzie, Da Ros & Ryan, 1997, 14)؛ وبالتالي فإنه بتعديل وتحسين الموقف الخارجي يتحسن مستوى القلق؛ وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية من خلال تعزيز إمكانيات الطلاب بتنمية بعض عادات العقل لديهم من أجل خفض مستوى القلق وتحسين الاتجاه نحو الإحصاء مما قد ينعكس إيجاباً على إنجازهم الأكاديمي في الإحصاء.

وفي ضوء نتائج العديد من الدراسات السابقة والتي تؤكد على أهمية ودور العادات العقلية بالنسبة للإنجاز الأكاديمي والاتجاهات نحو الدراسة مثل دراسات (عبدالمجيد، ٢٠١٤؛ كمال، ٢٠١٤ (Zonnefeld, 2015;)، فإن البحث الحالي يسعى إلى بناء برنامج تدريبي قائم على بعض العادات العقلية

من حيث هدف كل عادة ومميزاتها وكيفية استخدامها ومردود تلك العادات على الطالب كعادات للسلوك الذكي في محاولة لإكساب الطلاب لهذه العادات، والتحقق من فاعلية البرنامج في تنمية هذه العادات وكذلك تأثيره على الاتجاه نحو دراسة الإحصاء وقلق الإحصاء والإنجاز في مقرر الإحصاء لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

السؤال الأول:

ما فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض العادات العقلية واتجاهات الطلاب نحو الإحصاء وخفض قلق الإحصاء لديهم؟

السؤال الثاني:

ما العلاقات بين العادات العقلية والاتجاه نحو الإحصاء وقلق الإحصاء وبين الإنجاز الأكاديمي في مقرر المدخل إلى الإحصاء؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. بناء برنامج تدريبي متكامل قائم على العادات العقلية لتحسين الاتجاه نحو الإحصاء، وخفض قلق الإحصاء والتأكد من فاعليته.
٢. الكشف عن العلاقات بين العادات العقلية والاتجاه نحو الإحصاء وقلق الإحصاء وبين الإنجاز الأكاديمي في مقرر المدخل إلى الإحصاء.

أهمية البحث:

تكمن اهمية البحث الحالي في أنه قد يفيد في تحقيق الجوانب التالية:

١- تنمية بعض العادات العقلية المنتجة لدى الطلاب والذي يمكنهم من ممارسة هذه العادات في سلوكياتهم اليومية والتعامل مع المشكلات التي تواجههم في حياتهم بصفة عامة وفي حياتهم الأكاديمية ودراسة مقرر مبادئ الإحصاء النفسي بصفة خاصة.

٢- توجيه اهتمام القائمين على العملية التعليمية ومطوري البرامج والخطط الدراسية بالجامعة بضرورة تنمية العادات العقلية والذي قد يكون له مردود إيجابي على الاداء الأكاديمي للطالب الجامعي.

٣- تقديم برنامج متكامل لتنمية بعض العادات العقلية، والذي يمكن استخدامه من قبل العديد من الجهات المسئولة في الجامعة، وبصفة خاصة الجهات المسئولة عن الأنشطة الطلابية، والتوجيه والإرشاد الأكاديمي، وبرامج التدريب والتنمية الذاتية.

٤- بناء مقياس للعادات العقلية وأخر لقلق الإحصاء وأخر للاتجاه نحو دراسة الإحصاء تتوافر فيه كل منها الشروط الإحصائية المناسبة والذي يمكن استخدامه في دراسات أخرى، وكذلك يمكن استخدامه كأداة تشخيص من قبل من يقوم بتدريس مقررات الإحصاء بصفة عامة.

مصطلحات البحث:

١- العادات العقلية: Habits of Mind

يتبنى البحث الحالي مفهوم (Costa & Kallick, 2000)للعادات العقلية بأنها "أنماطاً للسلوك الذكي وتقود الطالب إلى أفعال إنتاجيه" وتتحدد إجرائياً بالدرجات التي يحصل عليها الطالب في أبعاد مقياس عادات العقل المستخدم في البحث الحالي.

٢- الاتجاه نحو الإحصاء: Attitude toward Statistics

يعرفه الباحثان بأنه مجموعة المعتقدات والمشاعر الإيجابية والسلبية تجاه تعلم الإحصاء والكفاءة المعرفية في الإحصاء، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في البحث الحالي وأبعاده الفرعية.

٣- قلق الإحصاء Statistics Anxiety:

يعرفه الباحثان بأنه قلق الطالب عندما يكون في محاضرة الإحصاء أو عندما يطلب منه أن يقوم بأي تكليفات تتعلق بالمقرر أو أثناء الاختبارات الفصلية والنهائية للمقرر وعندما يلجأ الطالب لطلب المساعدة من أقرانه أو من يقوم بالتدريس ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في البحث الحالي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: العادات العقلية: Habits of Mind

١- مفهوم العادات العقلية وخصائصها:

ظهر مصطلح عادات العقل كنتيجة لأبحاث الدماغ، والتي ركزت على معرفة كيف يعمل العقل في أثناء عمليتي التعلم والتعليم، وكيف يمكن تنمية المهارات العقلية لدى المتعلمين إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم، الأمر الذي أدى إلى ظهور مجموعة من العمليات المعرفية ومهارات التفكير التي يجب أن تأخذ صفة الاستمرارية والدوام في جميع المواقف والأنشطة التي يمر بها الفرد، وهذا يوضح مغزى تسمية هذه العمليات والمهارات بعادات العقل (عبدالعظيم، ٢٠٠٩، ٣٦)

وإذا كانت النظم التعليمية التقليدية ركزت على الإجابات الصحيحة التي يعرفها المتعلم، فإن النظم التربوية الحديثة تركز على تعلم أساسي أوسع وأكثر ديمومة، ومن هنا يعتقد كوستا Costa (2001, 13) أن عادات العقل تقود المتعلم إلى أفعال إنتاجية لأنها تتكون نتيجة لاستجابة الفرد إلى أنماط معينة من المشكلات والتساؤلات، شرط أن تحتاج حلولها وإجاباتها إلى تفكير وبحث وتأمل، وبعبارة أخرى فإن الاتجاه الحديث يركز على الطرق التي ينتج بها المتعلمون المعرفة، وليس على استذكارهم لها أو إعادة إنتاجها على نمط سابق.

فلم يعد تعليم المعلومات وإكسابها للطلاب هو الهدف الأهم لمواجهة متطلبات العصر الحالي، إذ من الضروري إكساب الطلاب مجموعة من

العادات العقلية التي تصبح شرطاً ضرورياً لمواجهة الجديد في هذا العصر بل والقدرة على مواجهة أي موقف أو مشكلة قد تصادف الفرد في المستقبل إذ أن امتلاك الطلاب لأنواع من عادات العقل يسهم في تحقيق حياة منتجة ومحققة للذات (محمود، ٢٠١٢، ٥١٨).

ويعرف كوستا وكاليك (٢٠٠٣، ٨) عادات العقل على أنها بناء من المهارات والمواقف والخبرات السابقة والتلميحات والميول والتي يوظفها الفرد في حياته؛ كما يرى سعيد (٢٠٠٦، ٣٩٧) أن العادات العقلية تشمل اتجاهات ودوافع الفرد التي توجهه نحو توظيف مهاراته العقلية في حياته في مواقف المشكلات وفي اكتساب المعرفة؛ فهي نمط من السلوكيات الذكية التي تؤدي إلى استجابة فعالة عندما يواجه الفرد مشكلات تتطلب التأمل والتفكير والبحث (Perkins, 1991, 4).

كما يعرفها Costa (2008, 15) بأنها مجموعة من الخصائص التي يمارسها الأفراد الأذكياء عندما يواجهون المشكلات التي لا تكون حلولها حاضرة في أذهانهم وقت مواجهة المشكلة؛ ويعرفها نوفل (٢٠٠٨، ٦٨) بأنها مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من اختيار وتفضيل الأداء والسلوكيات المناسبة للمنبهات والمثيرات التي يتعرض لها، بحيث تقوده إلى انتقاء عمليات ذهنية أو أداء سلوك ما من مجموع خيارات متاحة أمامه لمواجهة مشكلة أو قضية ما والمداومة على هذا النهج.

ويوضح قطامي وعمور (٢٠٠٥، ١٥٤) أن عادات العقل تمثل أنماط محددة من السلوك العقلي يوظف فيها الفرد عملياته ومهاراته الذهنية عندما

يواجه خبرات جديدة لتحقيق أفضل استجابة تؤدي إلى حل المشكلة واستيعاب الخبرة الجديدة؛ وتتفق حسام الدين (٢٠٠٨، ٩) مع ذلك حين تشير إلى أن عادات العقل تمثل مجموعة الإجراءات التي توجه سلوك الفرد لاستخدام مهاراته وعملياته العقلية المرتبطة بتنظيم الذات والتفكير الناقد والتفكير الابتكاري بصورة مستمرة في جميع الأعمال التي يقوم بها.

وللعادات العقلية العديد من الخصائص التي أوضحها كوستا وكاليك في العديد من دراساتهم حول العادات العقلية (Costa, 2008, 17) وهي:

- قدرة الفرد على انتقاء وتوظيف نمط سلوك عقلي معين يرى أنه أكثر إنتاجية من غيره في موقف محدد.
- نزعة الفرد الشخصية لتوظيف نمط سلوك عقلي محدد دون غيره.
- قدرة الفرد على إدراك الفرص الملاءمة لتوظيف نمط سلوك عقلي معين.
- امتلاك الفرد للمهارات والقدرات وتنفيذها من أجل تطبيق وتنفيذ نمط سلوك عقلي محدد.
- التزام الفرد بالسعي المتواصل والدؤوب من أجل تحسين أداء نمط سلوك عقلي محدد.
- إمكانية التعامل مع العادات العقلية على أنها سياسة عقلية يتبعها الفرد في مختلف المواقف الحياتية.

٢- تصنيف العادات العقلية:

تعددت تصنيفات العادات العقلية في الأدبيات والتراث السيكولوجي، فقد قدم مارزانو Marzano (1992, 131-135) نموذجاً لأبعاد التعلم تتضمن

البعد الخامس فيه عادات العقل المنتجة والتي اشتملت على ثلاثة فئات رئيسية للعادات العقلية وهي: فئة التنظيم الذاتي والتي تتضمن عادات إدارة الفرد لتعلمه والسيطرة عليه من خلال الوعي والتخطيط والمراقبة والتقويم لعمليات التعلم، وفئة التفكير الناقد والتي تتضمن العادات العقلية المسئولة عن فحص المتعلم لأفكاره وأفكار الآخرين من أجل تحقيق مستويات مرتفعة من الدقة والقيم لما يتعلمه الفرد، وأخيراً فئة التفكير الإبداعي وهي تلك التي تتضمن عادات العقل المسئولة عن استغلال الإمكانات والمعارف المتاحة لأقصى درجة ممكنة من أجل إيجاد حلول وبدائل جديدة للمشكلات غير المألوفة.

كما قدم Elias, Zins and Weissberg (1997) تصنيفاً لعادات العقل يتضمن ثمانية عادات مختلفة هي: الوعي بالذات والضبط الذاتي والتنظيم الذاتي للانفعالات والاتصال والمهارات الاجتماعية والإدارة الذاتية والتعاطف وحل المشكلات واتخاذ القرارات؛ في حين صنف Hyerle (1999) العادات العقلية في فئات ثلاث اشتملت على: خرائط عمليات التفكير والتي تتضمن مهارات ما وراء المعرفة ومهارات التساؤل والمهارات الانفعالية، وفئة العصف الذهني وهي تلك التي تتضمن مهارات الإبداع والمرونة في التفكير وحب الاستطلاع وتوسيع الخبرات، والفئة الثالثة هي منظمات الصور والتي تضمن عادات المثابرة والتنظيم والدقة والضبط.

وفي إطار السعي لتحديد وتطوير نماذج وتصنيفات العادات العقلية قدم كوستا وكاليك في ٢٠٠٠، ٢٠٠٣، ٢٠٠٥ نموذجاً يتضمن تحديد ووصف

١٦ عادة عقلية تمثل أشكال للسلوك الذكي والفعال وهذه العادات تمثل مجاميع لسلوكيات يجري استخدامها في جميع مناحي الحياة وفي مواضع مختلفة وتتمثل هذه العادات وفقاً (Costa & Kallick, 2000, 41-51; Costa, 2008, 18-37)في التالي:

- **المثابرة:** Persisting

وتشير إلى قدرة الفرد على العمل والسعي الدؤوب نحو إنجاز المهمة حتى وإن تعثر في إنجازها وعدم الاستسلام بسهولة والقدرة على تحليل المشكلة وتطوير نظاماً أو بناءً أو استراتيجية للتغلب عليها، والأفراد الذين يتسمون بالمثابرة يستمرون في استخدام الاستراتيجيات البديلة المتنوعة وتوظيف مدى واسع منها لإنجاز المهمة واكتشاف ما إذا كانت الاستراتيجية المستخدمة فعالة أم لا في إنجاز المهمة، ويعرفون متى يمكن رفض فكرة ما وتوظيف غيرها.

- **إدارة الاندفاع:** Managing Impulsivity

وتصف قدرة الفرد على التفكير قبل العمل، وتكوين رؤية حول شكل المخرجات والنواتج أو خطة العمل أو الهدف قبل البدء في التنفيذ، وأصحاب تلك العادة يتميزون بالسعي الدؤوب نحو الوضوح والفهم، ويطورون الاستراتيجية المناسبة لاقتحام المشكلة ويصدرون أحكاماً ذات قيمة حول ما يفهمون ويأخذون في الاعتبار النتائج والعواقب المترتبة على أي فعل قبل البدء فيه، كما يقلصون من فرص الاعتماد على المحاولة والخطأ في إنجاز المهام الموكلة إليهم ويأخذون الوقت الكافي لتأمل المهمة قبل حلها.

- **الإصغاء بتفهم وتعاطف:** Listening to other-with Understanding & Empathy

ويقصد بهذه العادة العقلية قدرة الفرد على الإصغاء للآخرين بتعاطف وتقدير وجهات نظرهم من أجل فهمها، وإعادة صياغة أفكاره وتحديد دلالات المشاعر والحالات الانفعالية التي تنبثق من الحوار الشفوي مع الآخرين ومن خلال لغة الجسد؛ وهنا يتميز الفرد بالقدرة على التعبير بدقة عن أفكار الآخرين وانفعالاتهم.

- **التفكير بمرونة:** Thinking Flexibility

ويعبر التفكير بمرونة عن قدرة الفرد على تغيير أو تعديل ذاته ليبدو أكثر ذكاءً من خلال قدرته على تغيير اتجاهه العقلي وأفكاره عند استقبال معلومات إضافية لم تكن موجودة؛ وأصحاب تلك العادة يتميزون بقدرتهم على الاندماج في أنشطة ومخرجات متعددة ومتآنية، كما يتعاملون بمرونة في أداء المهام، فهم يعرفون متى يفكرون بشكل واسع وعام Broadly عندما يتطلب الموقف ذلك، ومتى يتطلب الأمر الاهتمام بالتفاصيل، كما يمكنهم النظر إلى المشكلة من زاوية جديدة باستخدام مداخل مبتكرة.

- **التفكير حول التفكير:** Thinking about Thinking (Metacognition)

ويشير التفكير حول التفكير إلى قدرة الفرد على التحكم في تفكيره وإدارته بفاعليه وأن يعرف ويعي ما يعرفه وما لا يعرفه، وتخطيط الاستراتيجية الملاءمة للمعلومات المعطاة، والوعي بخطواته واستراتيجياته التي يستخدمها أثناء حل المشكلة وكذلك تقييم النتائج والمخرجات؛ ويتميز الفرد هنا بقدرته

على الحديث الذاتي والتفكير بصوت عال أثناء التفكير في المهمة، وكذلك تطوير الخطط اللازمة للعمل والاحتفاظ بها في ذهنه أثناء فترة الحل وتأمل النواتج وتقييمها في ضوء الخطط الموضوعة.

- **الكفاح من أجل الدقة (تحري الدقة):** Striving for Accuracy & Precision

وتشير هذه العادة العقلية إلى رغبة الفرد في إظهار البراعة والحرفية والإتقان في الأداء وظهور الإداء خالياً من العيوب وكاملاً والاقتصاد في الطاقة لإنتاج مخرجات استثنائية؛ ويتميز أصحاب هذه العادة بقضاء وقتاً كافياً لتفحص النتائج ومراجعة القواعد والمعايير والرؤى والنماذج التي يجب العمل في ضوئها والتأكد من أن خطوات العمل تسير وفقاً لها، والاهتمام الدائم بتحقيق الشكل الملائم للإداء والنتائج التي يتم تحقيقها.

- **التساؤل وطرح المشكلات:** Questioning & Posing Problem

ويقصد بهذه العادة العقلية القدرة على إبراز وإيجاد المشكلات التي يجب أن يتم حلها من أجل إنجاز المهمة، بمعنى قدرة الفرد على تحديد السؤال المناسب الذي يجب طرحه لكي تتم الإجابة عليه لسد الفجوة بين ما يعرف وما لا يعرف مثل نوعية الأسئلة التي تبحث عن الدليل أو طريقة الوصول للحقيقة ومدى واقعية وموثوقية مصدر المعلومات وكذلك السؤال عن وجهات النظر البديلة والبحث عن علاقات السبب والنتيجة.

- **تطبيق المعارف الماضية في مواقف جديدة:** Applying Past Knowledge to New Situation

وتعبر هذه العادة العقلية عن قدرة الفرد على التعلم والاستفادة من خبراته السابقة عندما يواجه مشكلات ومواقف جديدة ومحيرة من أجل تكوين وتشكيل خبرات جديدة تضاف للبينية المعرفية له؛ ويتميز الفرد هنا بقدرته على تحديد ما الذي يمكنه القيام به في الموقف الحالي من خلال التناظر والقياس مع المواقف السابقة ويعتمد بشكل كبير على ذخيرته المعرفية وخبراته كمصدر لدعم المعلومات والمواقف الحالية وكذلك العمليات والتفسيرات المطلوبة لحل التحدي الجديد.

- **التفكير والتواصل بوضوح ودقة:** Think & Communicating with Clarity & Precision

ويقصد بهذه العادة العقلية قدرة الفرد على التواصل بدقة في التعبيرات الشفوية أو التعبيرات المكتوبة وكذلك الحرص على استخدام اللغة الدقيقة وتعريف المصطلحات واستخدام المسميات والمفاهيم والتناظرات الدقيقة والصحيحة في التعبيرات المختلفة عندما يتواصل مع الآخرين، وكذلك السعي نحو تجنب الإفراط في التعميمات والحذف والتشويه، فضلا عن قدرته على تدعيم وجهات نظره بالتفسيرات والمقارنات والقياسات والدلائل، مما يدعم الخرائط المعرفية والذهنية لديه والقدرة على التفكير بشكل ناقد.

- **جمع البيانات باستخدام جميع الحواس:** Gathering Data Through All Senses

وتشير تلك العادة العقلية إلى قدرة الفرد على الحصول على المعلومات وجمعها من خلال العديد من المسارات الحسية، وكذلك قدرته على الملاحظة الدقيقة للمعلومات المتاحة بالبيئة من خلال الحواس المختلفة لتدعيم التعلم اللغوي والثقافي والبدني.

- **الإبداع، التخيل والابتكار (التجديد):** Creating, Imaginin & Innovating

وتعني تلك العادة العقلية قدرة الفرد على توليد حلول للمشكلات بشكل مختلف واختيار البدائل المحتملة من زوايا مختلفة، وتحقيق نواتج ومخرجات تتسم بالجدة وعدم المألوفية عن الحلول والنواتج السابقة، ويميل الفرد هنا إلى التخطيط بطرق مختلفة باستخدام التماثل والتناظر ويحدد رؤية لبداية العمل ويميل إلى العمل للخلف بداية من النواتج وصولاً إلى المعطيات وتخيل وتصور الأمور التي يجب ان تؤخذ في الاعتبار.

- **الاستجابة بدهشة ورهبة:** Responding with Wonderment and Awe

ويقصد بهذه العادة العقلية شغف الفرد بما يقوم به ويؤديه من مهام واستمتاعه بالأداء فضلاً عن قدرته عليه، ويتميز أصحاب تلك العادة بميلهم للبحث عن المشكلات بأنفسهم واقتراح الحلول للآخرين ويستمتعون بحلهم للمشكلات بأنفسهم وخاصة المشكلات التي تستثير التحدي والتي تبدو معقدة أو محيرة للأخرين.

- **الإقدام على المخاطرة المسئولة:** Taking Responsible Risks

ويقصد بالمخاطرة المسئولة ميل الفرد إلى استخدام المخاطرة المحسوبة والمسئولة بدون اندفاع، فهؤلاء الأفراد يستفيدون من معارفهم السابقة ويدرسون العواقب المتوقعة وبناءً عليه قد يُقدمون على المخاطرة باتخاذ قرار محدد لحل المشكلة من خلال دراستهم لما يعرفونه ويتوقعونه، ويعتمدون بشكل كبير على استخدام حواسهم المدربة بشكل جيد لتحديد ما هو مناسب.

- **إيجاد روح الدعابة:** Finding Humor

ويقصد بتلك العادة العقلية ميل الفرد لاستخدام روح الدعابة وخلقها في مختلف مجالات حياته لما لها من آثار فسيولوجية ونفسية كبيرة حيث أنها تحرر الإبداع وتستثير مهارات التفكير العليا مثل التوقع وإيجاد العلاقات الجديدة والتصور البصري وإجراء التماثلات والتناظرات؛ ويتميز هؤلاء بقدرتهم على إدراك المواقف من منظور مثير للاهتمام فهم يميلون للمبادرة في استخدام روح الدعابة بشكل أكثر من المعتاد لتحقيق قيمة أعظم من العمل الذي يقومون به.

- **التفكير التبادلي:** Thinking Interdependently

ويقصد بهذه العادة العقلية قدرة الفرد على الاستفادة من خبرات وأفكار الآخرين من خلال تبادل الأفكار والرؤى، وهذا يحدث من خلال ميل الفرد إلى العمل في إطار الجماعة واشتقاق طاقة العمل من الآخرين ومشاركتهم في إنجاز المهام التي يصعب على الفرد أدائها بشكل مستقل عن الآخرين مما

يجعل الفرد يبدو أكثر قوة من الناحية العقلية والبدنية مقارنة بالعمل بشكل منفرد.

- **الاستعداد الدائم للتعلم المستمر: *Learning Continuously***

وتعني هذه العادة العقلية ميل الفرد إلى التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة، بمعنى الاستمرارية في التعلم دون توقف. وهؤلاء غالبا ما يتميزون بالثقة بالنفس وحب الاستطلاع الذي يسمح لهم بالبحث المستمر عن طرق جديدة وطرق أفضل من أجل التحسين والنمو والتعلم والتعديل وتعزيز أنفسهم.

٣- تنمية عادات العقل وتطبيقاتها التربوية:

لعادات العقل العديد من التطبيقات التربوية الهامة حيث أنها تتيح للفرد الفرصة للإبداع في التعبير عن الأفكار وطرح الأسئلة، فهي تمنح الفرد القدرة على إنتاج المعرفة أكثر من القدرة على استرجاعها وتذكرها، فهي أنماط من السلوك الذكي يقود المتعلم إلى أفعال إنتاجيه أثناء تعامله مع المواقف والمشكلات المختلفة التي تتصف بالتحدي وإثارة التفكير وتحتاج إلى بحث وتأمل (قطامي، عمور، ٢٠٠٥، ٩٥)؛ فهي تمكن المتعلمين من الإدارة الفعالة والجيدة لأفكارهم كما أنها تدربهم على تنظيم معلوماتهم بطريقة جيدة، والنظر إلى الأشياء بصورة غير مألوفة، وتنظم بنية الذهن للتمكن من أداء المهام وحل المشكلات المختلفة فهي تقود ضمنياً إلى تنمية مهارات التفكير الابداعي (عبدالعظيم، ٢٠٠٩، ٣٧).

وعادات العقل سلوكيات يصعب استخدامها بصورة تلقائية إذا لم تتوافر للمتعلمين الفرص الكافية لاستخدامها والتدريب عليها (قطامي، عمور، ٢٠٠٥، ١٢٣)؛ ومن هنا ينادي التربويون بضرورة ربط التعليم بحياة المتعلمين وإعدادهم للحياة وسوق العمل ومحاولة الربط بين محتوى المناهج والمهارات الحياتية الواقعية ومساعدة المتعلمين على التسلح بمهارات التعلم المستمر مدى الحياة؛ وظهرت في الآونة الأخيرة العديد من الاتجاهات التي تنادي بأن تحقيق ما سبق يكمن في تبني وتفعيل العقل والانتقال به من حالة السلب إلى حالة الفعل ومن حالة الخمول إلى حالة الحيوية والاهتمام بتعليم ما يعرف حديثاً بعادات العقل والتي ظهرت وطورت على يد "آرثر كوستا وبينا كاليك" وتبنتها جمعية الإشراف وتطوير المناهج بالولايات المتحدة الأمريكية وهذه العادات يمكن غرسها وصياغتها وتشغيلها وتعليمها وتربيتها (كوستا وكاليك، ٢٠٠٣، ١٧).

وتتأكد أهمية هذه العادات وضرورة تعليمها للأفراد من خلال الدعوة المتكررة للتربية الحديثة بأن تكون هذه العادات العقلية عادات مثل الأكل والشرب والنوم فكما يعتاد المرء على الاستيقاظ من النوم مبكراً أو يستعمل السواك عند الوضوء فينبغي أن يعتاد على استعمال الاستراتيجيات العقلية قبل أن يقوم بأي عمل من أعماله (نوفل، ٢٠٠٨، ١٤٤)؛ ويشير كوستا وكاليك (٢٠٠٣، ١) إلى أنه لكي ينجح إنسان القرن الحادي والعشرين في أي مجال لابد وأن يسلك سلوكاً ذكياً أي يمتلك عادات عقلية ترشده خلال

حياته كالمثابرة والتحكم في الاندفاع وإثارة التساؤلات وغير ذلك من العادات العقلية.

وتدعو أساليب التربية الحديثة إلى أن تكون العادات العقلية هدفاً رئيسياً في جميع مراحل التعليم (فتح الله، ٢٠٠٩، ٨٣)؛ حيث تأكد أن لهذه العادات دور كبير في تحسين أداء المتعلمين وتتمثل أهميتها فيما يلي (Mentors et al., 2010, 3):

- تساعد في تنمية السلوك الذكي عند بناء المعرفة والفهم بصورة أكثر عمقاً.
- تجمع بين مهارات التفكير وإرادة ودافعية المتعلم على ممارسة التفكير.
- تساعد على استخدام الحواس والعقل في التعلم وتدعوا إلى الدقة في جمع البيانات والمثابرة والكفاح في البحث عن درجة من المعقولية والدقة في المعلومات موضوع الاهتمام.
- تساعد على الإبداع والمغامرة والتفكير بدرجة من المرونة.
- تساعد على تنمية العمليات الرياضية والتي منها التواصل والاستدلال والترابط وحل المشكلات.
- تجمع بين بناء المعرفة ومهارات ما وراء المعرفة.

وتأتي العادات العقلية كناتج لتوالي الكشوف العلمية واتساع التطبيقات التكنولوجية التي تلقي على عاتق التربية مزيداً من التحديات والمسؤوليات لإعداد أفراد يتمتعون بالمثابرة ويتحكمون بالاندفاعية ويمتلكون القدرة على إثارة التساؤلات ويتعاملون بإبداع ومرونة ومرح مع الثراء الذي تنطوي عليه الاختلافات الإنسانية والثقافية ويساهمون في إنشاء حياة يسودها الانسجام

عن طريق التفكير التبادلي والإصغاء بتفهم وتعاطف والاستعداد الدائم للتعلم المستمر (Costa & Kallick, 2009, 27).

ومما سبق يتضح ضرورة التعامل مع عادات العقل على أنها متطلب ضروري لبناء مهارات واتجاهات الطلاب من أجل انتاج المعارف وليس مجرد استهلاكها، وإنتاج مخرجات تتسم بالدقة والابتكار والفاعلية، مما يجعل التعليم أكثر ارتباطا بالحياة العملية وسوق العمل، ولذا فقد أكد الكثير من الباحثين على ضرورة تعليم وتنمية عادات العقل لطلابنا في مراحل التعليم المختلفة؛ ويؤكد (Costa, 2008, 18)على ذلك حين يشير إلى ضرورة تدريب الطلاب على عادات العقل لأنها يصعب استخدماها من دون التدريب عليها نظراً لاختلاف البيئات التي ينشأ فيها الطلاب مما يؤدي إلى اختلاف في تثمين قيمة عادات العقل في تلك البيئات، ولذا فعلى المعلمين أن يدربوا طلابهم على تعلم عادات العقل وتنميتها لما لها من أثر إيجابي على تحفيز عملياتهم المعرفية وإثرائها.

ولذا فقد نحى العديد من الباحثين في الدراسات السابقة منحى تنمية عادات العقل لدى الطلاب لأهداف متباينة، فقد تحققت بعض الدراسات من فاعلية تنمية عادات العقل على التفاؤل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم (حسن، ٢٠١٦)؛ أو الكفاءة الذاتية (عبد الرازق، ٢٠١٥)؛ أو مستوى الطموح الأكاديمي (زكي، ٢٠١٧)؛ أو مهارات الاتصال اللغوي (القاضي، ٢٠٠٧)؛ أو التفكير الإبداعي (عمور، ٢٠٠٥؛ علامي، ٢٠١٢)؛ أو التفكير الناقد (الكركي، ٢٠٠٧)؛ أو دافعية الإنجاز

(الرابغي، ٢٠٠٥)؛ وهذا ما يؤكد فاعلية تنمية عادات العقل في تنمية العديد من المتغيرات النفسية والتربوية والتي من الممكن وأن تسهم إيجابياً في تحقيق مستويات عالية من الأداء بصفة عامة والأداء الأكاديمي بصفة خاصة.

ويمر تنمية العادات العقلية بخمسة مراحل أو أبعاد من أجل إدماج أو استيعاب Internalization العادة العقلية في النسق المعتقدي والسلوكي للطالب كما أوضحها Anderson, Costa and Kallick (2008, 59-62) وهذه المراحل هي:

- **استكشاف المعنى**: Exploring Meaning

وهذه المرحلة تركز على أن يحدد التعلم ويعبر بشكل لفظي عن معنى العادة العقلية، حيث أن استكشاف المتعلم للمعنى الذي تعكسه العادة العقلية يجعله قادراً على صياغة التعريفات المحددة لكل عادة مما يساعد على اكتساب المزيد من المفاهيم المرتبطة بهذه العادة، وبذلك يستطيع المتعلم استنتاج العديد من الأمثلة وبناء التناظرات المعقدة لمعنى العادة العقلية ويبدأ بربطها بخبراته الشخصية ويستطيع إدراكها عندما يستخدمها الآخرين.

- **توسيع القدرات**: Expanding Capacities

وهي المرحلة التي يبدأ فيها المتعلم ممارسة العادة العقلية من خلال تطوير الاستراتيجيات المتبادلة، فبتكرار ممارسة العادة العقلية يصبح المتعلم أكثر قدرة على انتقاء وتحديد الاستراتيجيات المناسبة التي يجب أن تستخدم في الوقت المناسب مما يؤدي إلى صقل قدرته على تطبيق العادة والاستراتيجيات المرتبطة بها بطرق متطورة ومعقدة، وفي هذه المرحلة يبدأ المتعلم بتطوير استراتيجيات

ميتا معرفية "مثل الحديث الذاتي" حول استخدام العادة العقلية عندما يحل المشكلات ويتخذ القرارات أو في المواقف الغامضة، كما يستطيع المتعلم في هذه المرحلة أن يزيد ويوسع من قدراته تبعاً للعادة العقلية من خلال زيادة قدرته على تطبيق وتوظيف العادات العقلية المختلفة بشكل متتابع وفعال واستراتيجي.

- **زيادة الانتباه أو التأهب**: Increasing Alertness

وفي هذه المرحلة تنمو حساسية المتعلم للإلماعات والدلالات الموجودة في البيئة والتي تشير إلى ضرورة استخدام عادة عقلية محددة في هذا التوقيت والاندماج فيها، حيث أن استمرار الممارسة للعادة العقلية يجعل المتعلم أكثر قدرة على تحديد الموقف المشكل بشكل محدد وفرص الاندماج في واحدة أو أكثر من العادات العقلية المختلفة، ويحدث هذا من خلال تكوين وإنشاء مجموعة من المبادئ الإرشادية أو المحكات التي تجعله أكثر انتباهاً وتأهباً لفرص استخدام عادة عقلية معينة والاندماج في تطبيقها.

- **تعظيم القيم**: Extending Values

وفي هذه المرحلة يصبح لدى المتعلم القدرة على الربط بين استخدام العادة العقلية الفعال وبين النجاح في أداء المهام، فمن خلال الممارسات لتطبيق واستخدام العادة العقلية يستطيع المتعلم إصدار تنبؤات بمتى ولماذا يكون استخدام عادة عقلية معينة مناسباً لتحقيق النجاح، ويحدث هذا بشكل تراكمي من خلال تقييمه للمواقف التي يمر بها ومدى فاعلية استخدام هذه العادة في هذا التوقيت لتحقيق النجاح في أداء المهام.

- **بناء الالتزام:** Building Commitment

يؤدي زيادة قدرة المتعلم على عمليات التوجيه الذاتي إلى وصوله إلى مرحلة الالتزام بتطبيق العادة العقلية بحيث تصبح العادة العقلية جزء لا يتجزأ من النسق المعتقدي والسلوكي له، فعندما يصبح المتعلم أكثر قدرة على وضع أهدافه بنفسه والتخطيط لها ومراقبة أدائه وسلوكياته ويصبح أكثر تأملاً لذاته ويقيم نفسه ويعدل من سلوكياته ويضع معاير جديدة مرتفعة لأدائه، فإن ذلك كله يصل به لمرحلة الالتزام بتطبيق واستخدام العادة العقلية في الوقت المناسب وبالشكل المناسب.

وقد أوردت العديد من البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بتنمية عادات العقل (Costa, 2008; Costa & Kallick, 2008; Anderson et al., 2008؛ علامي ،٢٠١٢؛ الرابغي، ٢٠٠٥؛ عمور، ٢٠٠٥؛ زكي، ٢٠١٧؛ نوفل، ٢٠٠٨؛ حسام الدين، ٢٠٠٨) أن هناك اتجاهان رئيسيان في تنمية وتعليم عادات العقل:

الاتجاه الأول: ويعتمد على التعليم المباشر لعادات العقل من خلال تصميم البرامج التدريبية المستقلة والتي تتضمن العديد من الأنشطة التدريبية المرتبطة بتنمية عادات العقل.

ويذكر قطامي وعمور (٢٠٠٥، ١٧) أن هذا الاتجاه في تعليم وتنمية عادات العقل يتطلب الالتزام بمجموعة من المعايير والشروط عند تنمية عادات العقل أهمها:

- احتفاظ المعلم بتركيزه بشكل مستمر أثناء التدريب.

- وعي المتعلم بما يتم التدريب عليه.
- العمل على جذب انتباه المتعلم أثناء التدريب.
- التسلسل في تعلم العادة.
- الاهتمام بالتغذية الراجعة أثناء التدريب.
- توفير الفرص الكافية للتدريب.

الاتجاه الثاني: ويركز في تنمية وتعليم عادات العقل على تنمية العادة العقلية من خلال مقرر دراسي أو منهج محدد يدرسه الطلاب، حيث يتم دمج عادات العقل ومهاراتها خلال المحتوى المعرفي دون الفصل بينهما بشكل صريح وواضح، وهذا الأمر يتطلب تصميم الدروس الخاصة بالمقرر الدراسي بضوابط وآليات محددة تسمح للمتعلم بتطبيق واستخدام عادات العقل أثناء التعلم.

وتجدر الإشارة إلى أن البحث الحالي سعى إلى تنمية عادات العقل من خلال الدمج بين الاتجاهين السابقين، حيث قام الباحثان بإعداد برنامج تدريبي مستقل لتنمية عادات العقل، إلا أنه روعي في هذا البرنامج أن يتضمن مجموعة من الأنشطة المرتبطة بالمحتوى المعرفي لمقرر المدخل إلى الإحصاء الذي يدرسه طلاب العينة حتى يستشعر الطالب قيمة اكتساب وتنمية وتوظيف عادات العقل وأهميتها في تعلم الإحصاء.

ثانياً: تعلم الإحصاء وبعض المتغيرات المرتبطة: Statistics Learning:

يعد اجتياز مقرر في الإحصاء واحداً من المتطلبات الهامة في العديد من البرامج الدراسية بالمرحلة الجامعية، بل ويذكر Dempstr and McCorry (2009, 1)أن دراسة الإحصاء يعد من المقررات الإجبارية في كثير من التخصصات الجامعية، ولها إسهامات ذات أهمية في تنمية التفكير الناقد؛ ويتأثر تعلم الإحصاء بالعديد من المتغيرات مثل الاتجاه نحو الإحصاء وقلق الإحصاء (Fullerton & Umphrey, 2001; Onwuegbuzie,2000; 2003; Khavenson, Orel & Tryakshina, 2012).

فغالبا ما يعتقد الطلاب بأن مقرر الإحصاء من المقررات التي تتسم بصعوبة مهامه وبالتالي عدم القدرة على اجتيازه، مما يتسبب في تعرض الطلاب لضغوط أكاديمية كبيرة وحالة من التوتر والقلق تصاحب عملية التعلم؛ ويتفق المعلمون والطلاب على حد سواء على أن اتجاهات الطلاب نحو الإحصاء تؤثر في إنجازهم الأكاديمي في الإحصاء ورغبتهم واستعدادهم لاجتياز المقرر (Sorge & Schau, 2002, 3; Hilton, Schau & Olsen, 2004, 93)؛ ويشير Nielsen and Kreiner (2018, 2)إلى أنه وبناء على مراجعة الدراسات السابقة فإن الفصل بين الاتجاه نحور تعلم الإحصاء وقلق الإحصاء واعتبارهم بنيتين مختلفتين مرتبطتين يزيد من عمق فهم كل منهما، ووفي البحث الحالي تم تناول تأثير تنمية بعض العادات العقلية على الاتجاه نحو تعلم الإحصاء وقلق الإحصاء باعتبارهما أهم المتغيرات التي تؤثر في أداء الطلاب وتحصيلهم في المقرر.

- **قلق الإحصاء:** Statistics anxiety

١- مفهوم قلق الإحصاء:

غالبا ما يدرك الطلاب مقرر الإحصاء على أنه من أصعب وأسوأ المقررات التي يدرسونها ويتسم بالملل ويسبب لهم الإزعاج والقل وغير قابل للتحصيل أو الإنجاز (Bridges, Gillmore, Pershing & Bates, 1998, 1; Wiberg, 2009, 2)؛ وهذا القلق الناتج عن دراسة مقررات الإحصاء ليس من الضروري أن يكون ناتجاً عن عدم القدرة أو نقص في المهارة (Pan & Tang, 2004, 150)؛ ولكن ربما يكون ناتجاً أيضا عن سوء الإدراك المرتبط بالإحصاء وأهميتها وقيمتها في الحياة العملية أو افتقاد الطالب للمهارات الرياضية المرتبطة بالمقرر أو تحذيرات الأقران حول المقرر أو قصص الفشل التي يسمعها الطلاب في اجتياز مقرر الإحصاء (Bridges et al., 1998, 2; Pan & Tang, 2004, 150).

ويعرف Zeidner (1991, 320) قلق الإحصاء بأنه ذلك التوتر المستمر والأفكار المشوشة وعدم التنظيم العقلي والاستثارة النفسية عندما يتعرض الفرد إلى محتوى أو مهمة أو سياق تقويمي متعلق بالإحصاء ويصاحب ذلك ضعف في الأداء في مدى واسع من المواقف الأكاديمية المتعلقة بالإحصاء؛ كما يعرفه Onwuegbuzie and Wilson (2003, 196) على أنه القلق الذي يظهر على الطالب عندما يواجه الإحصاء في أي شكل وفي اي مستوى؛ ويعرفه عثمان (٢٠٠٧، ٥٥) بأنه حالة من العصبية والخوف والإحباط والانزعاج تنتاب المتعلم في دراسته لمقرر الإحصاء وأداء المهام المطلوبة منه في

المقرر؛ ويشير Cherney and Cooney (2005, 1) إلى أن قلق الإحصاء لا يرجع بالضرورة لنقص التدريب أو نقص المهارات وإنما يرجع للمفاهيم الخاطئة عن الإحصاء وأهميتها وكذلك لتجارب الطالب السابقة في تعلم الإحصاء أو الرياضيات.

وليست هناك مشكلات في المستوى العادي أو المنخفض من القلق والذي يزيد من يقظة الفرد وتأهبه للتعامل مع الموقف ويزيد من قدرته على مقاومة الخطر أما المستويات المرتفعة من القلق فهي التي تتسبب في انهيار وضعف في التنظيم السلوكي للفرد لدرجة أنه يصبح عاجزاً عن الاستجابة التلقائية بسبب تشتت تفكيره ويلجأ لسلوكيات عشوائية غير محققة للهدف (عثمان، ١٩٩٣، ٤٠)؛ ويتضمن قلق الإحصاء مجموعة معقدة من ردود الفعل الانفعالية التي ربما تتسبب في الشعور بعدم الراحة إذا كان مستوى القلق متوسطاً، أو العديد من العواقب والنتائج الحادة مثل الخوف والخشية والفزع من الإحصاء والعديد من النتائج السلبية الأخرى إذا كان مستوى القلق مرتفعاً والتي ربما تعوق عملية التعلم ((Onwuegbuzie, 2004, 5؛ ويسعى البحث الحالي إلى محاولة التعرف على تأثير تعزيز إمكانيات الطلاب بتنمية بعض عادات العقل المنتجة لديهم على خفض مستوى قلق الإحصاء وتأثيراته السلبية على إنجازهم في المقرر.

٢- التأثيرات السلبية لقلق الإحصاء على عملية التعلم:

يؤثر قلق الإحصاء سلبياً على التحصيل في المقرر، حيث يؤدي زيادة مستوى قلق الإحصاء إلى إعاقة قدرة الطالب على التركيز والاستقبال في

مواقف التعلم، ويحد من فاعلية عمليات الذاكرة عند محاولاته فهم وتعلم المعلومات الإحصائية، مما قد يزيد من الشعور بالعجز عن أداء المهام الإحصائية والخوف من الفشل في اختبارات المقرر، وهذا كله قد ينعكس سلباً على جهد الطالب وحماسه وإقباله على الاستذكار والذي ينتج عنه في النهاية انخفاض في مستوى التحصيل (عثمان، ٢٠٠٧، ٨٩).

فالطلاب مرتفعي قلق الإحصاء عرضة لعدد كبير من السلوكيات المعوقة لتعلم الإحصاء، فهم يبذلون جهدا ووقتا أقل في التعلم، ويكرسون القليل من التركيز والانتباه في التعلم، كما يؤجلون ويؤخرون إنجاز الواجبات والتكليفات أو الإعداد للاختبار(Onwuegbuzie, 2004; Mji, 2009; Macher et al., 2011)؛ وبالتالي فإن الطلاب مرتفعي قلق الإحصاء يكتسبون القليل من المعارف المرتبطة بالإحصاء، كما تتسم هذه المعارف بالسطحية وافتقادها للقابلية للدمج في البينية المعرفية لهم مما يجعلها قابلة للفقد بسرعة وبالتالي يؤثر ذلك على إنجازهم الأكاديمي في الإحصاء (Macher et al., 2013, 298).

وعن العوامل التي تسهم في زيادة قلق الإحصاء أكدت نتائج دراسة Khavenson et al. (2012) أن من بين تلك العوامل الاتجاهات السلبية نحو تعلم الإحصاء؛ وبمراجعة الدراسات السابقة نجد أن العوامل التي تؤثر في قلق الإحصاء يمكن تصنيفها في ثلاثة فئات من العوامل(Baloglu, 2003; Dykeman, 2011; Pan & Tang, 2004; Papanastasiou & Zembylas, 2008; Onwuegbuzie & Wilson 2003; Slootmaeckers, 2013) تتمثل في:

- العوامل المرتبطة بسمات الشخصية Dispositional factors: وهي تلك العوامل المرتبطة بالخصائص النفسية والانفعالية للطلاب مثل الاتجاهات نحو الإحصاء والمدركات ومفهوم الذات.
- العوامل المرتبطة بالمقرر (العوامل الموقفية) Course Related Factors (Situational): ويقصد بها العوامل التي ترتبط بمقرر الإحصاء ذاته مثل طبيعة المقرر (إجباري – اختياري)، والمعرفة السابقة والمستوى الذي يدرس فيه المقرر وطريقة تقويم المقرر.
- العوامل المرتبطة بالفرد (العوامل البيئية) Person Related Factors (Environmental) : وهي تلك المتغيرات الديموجرافية والاجتماعية مثل النوع والعمر والمستوى التعليمي للطالب.

وكانت هناك العديد من المحاولات التي هدفت لخفض قلق الإحصاء ويشير Cherney and Cooney (2005, 6) إلى أنه يمكن الاعتماد على الأفكار غير المعتادة في اختبار الطلاب أثناء دراسة المقرر لخفض قلق الإحصاء وذلك بالاعتماد على الاختبارات غير المحددة بالزمن وتوفير بعض المعينات للطلاب أثناء الاختبارات كتوفير بعض الجداول الإحصائية وكتابة المعادلات المطلوبة للحل، وبالاعتماد على التعلم التعاوني وتقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، وتزويد الطلاب بمعايير واضحة لكيفية التقويم وتحديد الدرجات، كذلك يمكن في حالة الطلاب تحت خطر الفشل الأكاديمي ومرتفعي قلق الإحصاء التقليل قدر الإمكان من المصطلحات الإحصائية والمعادلات المركبة المعقدة، وكذلك تعويد الطلاب على أن الاختبارات تقيس

ما فهمه الطالب ويستطيع تطبيقه أكثر من الاهتمام بالمعادلات وطرق الحساب، وهو ما يدفع الطالب لمحاولة الفهم والتعلم أكثر من الاعتماد على الحفظ والتعلم السطحي والذي يسهم كثيراً في خفض قلق الإحصاء لديهم.

وهذا انطلاقاً من أن أهم مسببات قلق الإحصاء ترتبط بالخلفية الضعيفة عن الرياضيات والخبرات السلبية السابقة في مقررات الرياضيات أو الإحصاء وصعوبة فهم أهمية الإحصاء والأدلة المحدودة عن فلسفة دراسة الإحصاء وتطبيقاتها المختلفة، وهو ما ينعكس سلباً على تعلم الطالب للمفاهيم والأساليب الإحصائية ومحدودية تطور مهارات التفكير الإحصائي وتطبيقاتها العملية (Kiekkas et al., 2015, 1283; Lalayants, 2012, 358).

٣- أبعاد ومكونات قلق الإحصاء:

من التصنيفات الجيدة والمقبولة بدرجة كبيرة لمكونات قلق الإحصاء أنه يتكون من أربعة مكونات تتمثل في قلق الأداء Performance Anxiety وهنا يشعر الطالب بالقلق أثناء أداؤه للعمليات الإحصائية سواء بطريقة يدوية أو عن طريق الحاسب أو غير ذلك، وقلق المحتوى Content Anxiety وهو ما يرتبط بالخوف الشديد من المعادلات والصيغ والأشكال البيانية وعدم القدرة على فهمها وفهم الرموز المستخدمة فيها والافتراضات القائمة عليها، وهو ما ينعكس سلبا ويظهر على الطالب في صورة الخوف من تطبيق معارفه المرتبطة بالإحصاء وعدم قدرته على استرجاع تلك المعرفة، والقلق البين شخصي Interpersonal Anxiety وهو ما يرتبط بخوف الطالب وقلقه عند التفكير في طلب المساعدة في مقرر الإحصاء من الأخرين كالزملاء أو من يقومون

بالتدريس له، والمكون الرابع يتمثل في قلق الإخفاق أو الفشل Failure Anxiety وهو ما يشير إلى خوف الطالب وقلقة من عمليات التقويم سواء أثناء دراسة المقرر أو في الاختبارات النهائية، وينعكس سلباً على الاستعداد للتقويم وعلى مهارات التعلم والاستذكار (Onwuegbuzie & Wilson, 2003, 195).

وتكاد تكون معظم الدراسات التي تناولت مفهوم قلق الإحصاء وتحديد أبعاده مثل دراسات (Macher et al., 2013; 2011; Hanna, Shevlin & Dempster, 2008; Slootmaeckers, 2013; Papousek et al., 2012; Mji, 2009)؛ انطلقت من الأبعاد التي تم تحديدها في دراسة Cruise and Wilkins (1980)والتي أكد فيها أن قلق الإحصاء يتضمن ستة أبعاد فرعية تتمثل في:

- قلق المحاضرة وقلق الاختبار :Test and Class Anxietyوهو يمثل المشاعر السلبية التي تنتاب الطالب عند حضور محاضرات الإحصاء أو عند مواجهة اختبار الإحصاء.
- قلق التفسير :Interpretation Anxietyويقصد به المشاعر السلبية التي يخبرها الطالب عندما يريد اتخاذ قراراً بشأن أو تفسير بيانات إحصائية.
- الخوف من طلب المساعدة :Fear of Asking Helpويقصد به المشاعر السلبية التي تنتاب الطالب عندما ينوي طلب المساعدة من الآخرين مثل المعلم أو الأقران في مهمة إحصائية معينة.
- مفهوم الذات الحسابي :Computational Self-Conceptويقصد به القدرة المدركة لدى الطالب حول ذاته لإنجاز وإتقان المهام الإحصائية.

- الاتجاه نحو معلم الإحصاء :Attitude toward Statistics' Teacher ويشير هذا البعد للمعارف والمشاعر التي يدركها الطالب تجاه من يقوم بتدريس مقرر الإحصاء.
- قيمة الإحصاء :Worth of Statistics ويقصد به مدى إدراك الطالب لفائدة وأهمية الإحصاء في حياته الأكاديمية والمهنية.

ونظراً لأن التصنيف السابق وعلى الرغم من شيوعه في الدراسات السابقة يتداخل فيه وصف بنية قلق الإحصاء مع الاتجاه نحو تعلم الإحصاء، فقد حاولت بعض الدراسات الكشف عن العوامل الأكثر ارتباط بقلق الإحصاء، وقد توصل Papousek et al.(2012) إلى أنه يمكن تصنيف العوامل الست السابقة لأبعاد قلق الإحصاء في عاملين من الدرجة الثانية وهما قلق الإحصاء ويتضمن العوامل الأكثر ارتباطا بالقلق، والاتجاه نحو الإحصاء ويتضمن العوامل التي ترتبط بالاتجاهات السلبية نحو الإحصاء؛ وكذلك أكدت نتائج التحليل العاملي في دراسة Cherney and Cooney (2005) على أن قلق الإحصاء بنية أحادية البعد.

وبعد مراجعة العديد من النماذج الخاصة بمكونات وأبعاد قلق الإحصاء يشير يوسف (٢٠١٦، ١١٨) إلا أن جميع نماذج قلق الإحصاء اتفقت بصورة كبيرة حول أبعاد ومكونات قلق الإحصاء إلا أن بعض التصنيفات وضعت الأبعاد بصورة تفصيلية والبعض الأخر وضعها في صورة أبعاد رئيسية تتضمن أبعاد فرعية، وأنه يمكن تصنيف أبعاد ومكونات قلق الإحصاء في بعدين رئيسيين الأول منهم خاص بقلق دراسة الإحصاء ويعنى الخوف من

الفشل في دراسة الإحصاء ويتضمن الخوف من التعامل مع المواقف التعليمية الإحصائية وما تتطلبه من فهم للصيغ والمفاهيم الإحصائية وكذلك الخوف من تفسير وتحليل البيانات واتخاذ القرارات بشأن الأساليب الإحصائية وأيضا الخوف من التواجد في حجرة الدراسة ومناقشة الزملاء والأساتذة فيما يتعلق بمقرر الإحصاء، والثاني خاص بالقلق من اختبارات الإحصاء ويتضمن الخوف من الاستعداد لأداء اختبارات الإحصاء والتفكير في نتيجة المقرر والدرجات الممكن الحصول عليها؛ وقد توصل إلى نفس النتيجة تقريباً راضي (٢٠١٧) والذي يؤكد على أن قلق الإحصاء قد يختلف باختلاف البيئة الثقافية للفرد وأنه بعد مراجعة العديد من النماذج والدراسات عن مكونات قلق الإحصاء فإنه يمكن استنتاج أن لقل الإحصاء اثنين من المكونات تتمثل في المكونات الرئيسية والتي تتعلق بطبيعة الإحصاء وقيمتها وما يرتبط بها من قلق التفسير وقلق الاختبار الإحصائي وقلق فهم الإحصاء والسؤال الإحصائي، والثاني ويتمثل في المكونات الفرعية والتي تختص بطبيعة المتعلم وشخصية المعلم وطريقة التدريس وما يرتبط بها من الخواف من الفشل وخوف الطالب من طلب المساعدة.

وفي ضوء التأكيد السابق على التداخل بين مفهوم قلق الإحصاء والاتجاه نحو تعلم الإحصاء، فضل الباحثان التعامل مع قلق الإحصاء على أنه بنية أحادية البعد تعبر عن خوف الطالب وقلقه الشديد عند دراسة المقرر، وإكمال المهام المطلوبة فيه والاستعداد للاختبارات الفصلية والنهائية، وطلب المساعدة من زملائه أو من يقوم بالتدريس

- **الاتجاه نحو الإحصاء:** Attitude toward Statistics:

١- مفهوم الاتجاه نحو الإحصاء:

من الناحية النفسية يشير مفهوم الاتجاه بشكل عام إلى حالة عقلية ذات صبغة وجدانية توجد لدى الفرد وتتشكل من خلال العديد من الخبرات التي يمر بها وتؤثر في ردود أفعاله نحو شيء ما أو ظاهرة ما (Zhang et al., 2012)؛ ومن التعريفات التي تحظى بقبول كبير للاتجاه تعريف "جوردن ألبورت" Albort والذي ينص على أن "الاتجاه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي تنتظم من خلال خبرة الشخص وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثيرها هذه الاستجابة" (شعلة، ١٩٩٩).

كما يعرفه Zhang et al. (2012, 2) بأنه "محصلة المشاعر والانفعالات التي يخبرها الطالب عبر الزمن في سياق تعلم الإحصاء"؛ بينما يعرفه Fullerton and Kendrick (2013, 135) بأنه "بنية متعددة الأبعاد تتضمن مشاعر تفضيل أو عدم تفضيل تعلم الإحصاء"؛ وتعرفه الألفي (٢٠١٨، ٨٢) بأنه "مجموعة المعتقدات والمشاعر والاستعدادات السلوكية التي لا يمكن ملاحظتها مباشرة والتي تتكون تجاه مادة الإحصاء".

ويعرف Fishbein and Ajzen الاتجاه بأنه "ميول متعلمة للاستجابة تتسم بالثبات النسب" ويؤكدان على أن المعتقدات والاتجاهات والأغراض والسلوك كلها متغيرات مرتبطة داخليا ((Tse, Lam, Lam, Chan, & Loh, 2006؛ وفي ضوء ذلك يمكن اعتبار الاتجاه نحو دراسة الاحصاء هو حالة الاستعداد

والتأهب العصبي لدى الفرد تجاه مقرر الإحصاء والقائمين على تدريسه؛ ويشير Dauphinee, Schau and Stevens, (1997, 130); Zhang et al. (2012, 2)أن الاتجاه نحو الإحصاء هو محصلة المشاعر والانفعالات التي يخبرها الطالب عبر الزمن في سياق تعلم الإحصاء.

٢- التأثيرات الإيجابية للاتجاه نحو الإحصاء:

تأكد من نتائج العديد من الدراسات السابقة أن الاتجاه الإيجابي نحو الإحصاء يؤدي دوراً حاسماً في تعلم الإحصاء، وقد أكدت العديد من نتائج الدراسات السابقة العلاقة الإيجابية بين الاتجاهات الإيجابية والإنجاز الأكاديمي في الإحصاء Vanhoof, Sotos, Verschaffel, Dooren & Noortgate (2006, 1) Gundlach et al. (2015, 4) ; Kiekkas et al. (2015, 1284)؛ ولسوء الحظ فإن طلاب التخصصات النظرية غالباً ما تكون اتجاهاتهم نحو دراسة الإحصاء غير إيجابية بعكس طلاب التخصصات العلمية كالعلوم والهندسة والرياضيات، وهو ما يؤثر سلبياً على إنجازهم الأكاديمي في المقرر.

ويذكر Cherney and Cooney (2005, 2)أن الاتجاهات السلبية نحو تعلم الإحصاء قد تنعكس سلبياً على ثقة الطالب بنفسة وعلى معتقدات الفاعلية الذاتية وعلى توقعاته عن الأداء في المقرر، وقد تضع الطالب تحت خطر الفشل الأكاديمي في دراسة المقرر؛ وأكدت نتائج دراسات Chiesi and Primi (2009); Stanisavljevic, Trajkovic, Marinkovic, Bukumiric, Bukumiric and Milic (2014)وجود علاقات موجبة دالة إحصائياً بين أبعاد الاتجاه نحو الإحصاء والإنجاز الأكاديمي في المقرر؛ وأشارت نتائج دراسة

Sorge and Schau (2002)إلى وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للإنجاز الأكاديمي السابق والاتجاهات نحو الإحصاء على تحصيل طلاب كلية الهندسة في الإحصاء.

وهو ما يؤكد أهمية ودور الاتجاهات الإيجابية نحو الإحصاء في تعلم المقرر وتحقيق الأهداف المرجوة منه؛ ويتفق ذلك مع تأكيد العديد من الدراسات السابقة على ضرورة الاهتمام باتجاهات الطلاب نحو الإحصاء وتحسينها والاهتمام بدراستها وتشجيع الطلاب على تبني اتجاهات إيجابية نحو المقرر وهو ما يمثل أمراً حاسماً في تعزيز انجازهم أكاديمياً فقد أكد Artino, Holmboe and Durning (2012)على ضرورة الاهتمام بتنظيم بيئة التعلم والتأكيد على المعتقدات الدافعية وانفعالات التحصيل ودورها البارز في التأثير على التحصيل الأكاديمي أثناء دراسة مقررات الإحصاء؛ كما يشير Zhang et al. (2012, 2)إلى ضرورة دراسة اتجاهات الطلاب نحو الإحصاء وتشجيعهم على فهم المفاهيم الإحصائية وتحسين مهاراتهم في الإحصاء بصفة عامة لما لذلك من أهمية وتطبيقات في حياتهم اليومية.

ويمكن أن يتم تكوين اتجاهات إيجابية نحو تعلم الإحصاء من خلال دعم معتقدات الطلاب عن قدرتهم على فهم واستخدام الإحصاء وأن للإحصاء أهمية في حياتهم المهنية، والإسهام في الشعور بأن تعلم الإحصاء من الأمور الممتعة وأن تعلمها ليس بالصعوبة التي يتخيلها الطالب (Kiekkas et al., 2015, 1283).

٣- أبعاد ومكونات الاتجاه نحو الإحصاء:

يعد مفهوم الاتجاه نحو الإحصاء من المفاهيم متعددة الأبعاد، وقد تناولت العديد من الدراسات السابقة تصنيف أبعاد الاتجاه نحو الإحصاء وأظهرت وجهات نظر متباينة في ذلك، فقد ميز Wise (1985) بين بعد الاتجاه نحو الإحصاء كمقرر دراسي وبين بعد الاتجاه نحو استخدام الإحصاء في مجال الدراسة أو في المستقبل (مهنيا)؛ كما اتفقت بعض الدراسات على وجود ثلاثة أبعاد للاتجاه هي البعد الوجداني والذي يعبر عن مشاعر الفرد، والبعد المعرفي والذي يعبر عن أفكار الفرد، والبعد السلوكي والذي يمثل سلوكيات الفرد وأفعاله ((Olson & Zanna, 1993; Gomez-Chacon, 2000؛ ووفقاً لما ذكره Ashaari et al. (2011, 288) فإن هناك خمسة مكونات للاتجاه وهي الانفعال Emotion، والهدف Goal، والنزعة Direction، والشدة Strength، والاتساق Consistency، ولكل مكون جانب إيجابي وآخر سلبي وثالث محايد.

وبناءً على ذلك فقد اختلفت بنية الاتجاه نحو الإحصاء في المقاييس السابقة المعدة لهذا الغرض، فمثلاً افتُرض في استبيان الاتجاه نحو الإحصاء Statistics Attitude Survey (SAS) والذي يعد أول أداة لقياس الاتجاه نحو الإحصاء وأعده Roberts and Bilderback (1980) أن الاتجاه نحو الإحصاء بنية أحادية البعد؛ بينما افترض في مقياس الاتجاه نحو الإحصاء Attitude Toward Statistics (ATS) والذي أعده Wise (1985) أن الاتجاه نحو الإحصاء يتكون من الاتجاه نحو استخدام الإحصاء والاتجاه نحو مقرر

الإحصاء؛ إلا أن المقياس الأكثر استخداما وشيوعاً في الدراسات السابقة هو استبيان الاتجاهات نحو الإحصاء Survey Attitudes Towards Statistics (SATS) والذي طور بواسطة Schau, Stevens, Dauphince and Del Vecchio (1995; 2003)، وقد استخدم هذا الاستبيان في العديد من الدراسات السابقة مثل دراسات Carmona, Martinez and Sanchez (2005); Cherney and Cooney (2005); Chiesi and Primi (2009); Khavenson et al. (2012)والذي تم فيه افتراض أن الاتجاه نحو الإحصاء يتكون من ستة أبعاد تتمثل في:

- المكون الوجداني :Affective Componentوالذي يعكس التعبيرات الوجدانية للطلاب نحو مقرر الإحصاء من خلال مجموعة من العناصر أو المفردات التي تمثل انفعالات تظهر مدى اهتمام الطلاب بالمقرر (ليست مشاعر مهددة أو مثبطة)، ومدى سعادتهم وعدم شعورهم بالضغوط أثناء التعامل مع المهام التي يتضمنها المقرر ومدى قدرتهم على متابعة العمل بمقرر الإحصاء.
- القدرة المعرفية : Cognitive Capabilityويعكس هذا المكون اتجاهات الطلاب نحو المعارف والمهارات المستخدمة في مقرر الإحصاء من خلال مجموعة من العناصر والمفردات التي تعبر عن عدم وجود صعوبات في فهم وتناول المفاهيم الإحصائية اعتماداً على طريقتهم في التفكير وامتلاك الطلاب للقدرة على تعلم الإحصاء وارتكاب أقل الإخطاء الممكنة في الحسابات وفهم المعادلات.

- القيمة :Valueوهو المكون الذي يعكس اتجاهات الطلاب نحو الفائدة التي تعود عليهم من دراسة مقرر الإحصاء ومزاياه ومدى ارتباطه بحياتهم المهنية، وذلك من خلال مجموعة من المفردات التي تعبر عن أهمية مقرر الإحصاء للطلاب مهنياً وبحياتهم اليومية أيضا.
- الصعوبة :Difficultyويعكس هذا المكون اتجاهات الطلاب نحو الصعوبات التي يواجهونها في فهم مادة الإحصاء متضمنا ذلك مدى سهولة فهم المعادلات والطرق الفنية والحسابات المعقدة المتضمنة في مقرر الإحصاء.
- الاهتمام :Interestوهو المكون الذي يعكس اتجاهات الطلاب ونزعتهم نحو مادة الإحصاء والتي تظهر من خلال استخدامهم للمعارف والمفاهيم الإحصائية المختلفة في حديثهم مع الآخرين والاعتماد على استخدام الإحصائيات في حديثه والاهتمام بتعلم الإحصاء.
- الجهد :Effortوهو المكون الذي يعكس الجهد الذي يبذله الطالب في تعلم مقرر الإحصاء من خلال الاصرار والمثابرة في إداء الواجبات والتكليفات المتعلقة بالمقرر والاستذكار بشكل جاد وحضور جميع المحاضرات.

وفي ضوء حقيقة أن البعدين الأخيرين (الاهتمام، الجهد) هما نواتج للاتجاه ومؤشرات سلوكية أكثر منها مكونات انفعالية معرفية، فإن النموذج النهائي للاتجاه نحو تعلم الإحصاء وكذلك المقياس الذي تم تطويره من قبل Schau (2003); Schau et al. (1995)تم فيه الاقتصار على الأربعة أبعاد

الأولى؛ ويؤكد Gundlach et al. (2015, 4) أن أفضل وصف للاتجاه نحو الإحصاء أنه يتضمن الأربعة أبعاد الرئيسية الأولي وهي المشاعر Affect والكفاءة المعرفية Cognitive Competence والقيمة Value والصعوبة Difficulty؛ وقد تأكد ذلك من خلال العديد من الدراسات السابقة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، وفي معظم الدراسات السابقة تم اعتبار أن الاتجاه نحو تعلم الإحصاء يتضمن هذه الأربعة عوامل (Schau et al., 1995; Dauphinee et al., 1997; Hilton et al., 2004; Chiesi & Primi, 2009; Harpe et al., 2012; Fullerton & Kendrick, 2013; Es & Weaver, 2018)؛ وهذه الرؤية لبنية الاتجاه نحو تعلم الإحصاء هي الرؤية الأكثر قبولاً وشيوعاً في الوقت الحالي.

ويذكر Dempstr and McCorry (2009, 5); Es and Weaver (2018, 48) أن هناك العديد من الأدلة التي تدعم أهمية الاتجاه نحو تعلم الإحصاء والإنجاز الأكاديمي وبصفة خاصة أبعاد المشاعر والكفاءة المعرفية والقيمة، وهو ما يتطلب مساعدة الطلاب على الاعتقاد بأن لديهم الكفاءة العقلية لتعلم الإحصاء والتعامل مع متطلبات المقرر، وأن للمقرر أهمية كبيرة في حياة الفرد الأكاديمية والمهنية وهو ما يتطلب تقديم المقرر بطريقة تدعم هذه الاعتقادات لديهم، ويمكن أن يفيد جداً في تحقيق ذلك تكوين عادات عقلية منتجة لدى الطلاب، وهو ما يعد احد أهداف البحث الحالي.

ثالثا: العلاقة بين عادات العقل والاتجاه نحو الإحصاء وقلق الإحصاء والإنجاز الأكاديمي في الإحصاء:

أكدت العديد من نتائج الدراسات والبحوث السابقة المهتمة بدراسة قلق الإحصاء والأداء الأكاديمي في مقررات الإحصاء على التأثيرات السلبية لقلق الإحصاء؛ حيث يعوق قلق الإحصاء قدرة الطالب على التركيز ويحد من فاعلية عمليات الذاكرة وهو ما ينعكس سلباً على فهم الطالب وتعلمه للمقرر، وترتفع نسبته بين طلاب مرحلة البكالوريوس لتصل لأكثر من ٨٠٪ من الطلاب ((Onwuegbuzie, 2000; 2004؛ وكذلك يشير يوسف (٢٠١٦، ١٠٥) إلى أن الصعوبات التي تواجه الطالب أثناء دراسة مقرر الإحصاء قد تؤدي إلى زيادة مستوى قلق الإحصاء وتكوين اتجاهات سلبية تجاه دراسة المقرر وتُخفض من مستوى الدافعية، وهو ما ينعكس سلباً على أداء الطالب في المقرر وعلى مستوى التحصيل فيه؛ وهناك تأكيدات على أن انخفاض مستوى تحصيل الطلاب عند دراستهم لمقررات الإحصاء يرجع بدرجة كبيرة لتأثير قلق الإحصاء وليس للصعوبات المرتبطة بتعلم المادة في حد ذاتها (عقيلة، ٢٠١٧، ٢٤١؛ القحطاني، ٢٠١٧، ٢٣١).

وقد أكدت نتائج دراسة أبوعيش (٢٠١٧)؛ عقيلة (٢٠١٧) أن قلق الإحصاء يرتبط سلبياً بالدافعية للتعلم؛ وكذلك أكدت نتائج دراسة أبوهاشم (٢٠٠٢) على العلاقة السلبية بين قلق الإحصاء والاتجاه نحو تعلم الإحصاء؛ وأكدت العديد من نتائج الدراسات السابقة على التأثير السلبي لقلق الإحصاء على الإنجاز الأكاديمي في المقرر مثل (Zeidner, 1991; Lalond &

Gardner, 1993; Onwuegbuzie, 2000; Khavenson et al., 2012; Macher, Paechter, Papousek, Ruggeri, Freudenthaler & Arendasy, 2013;Teman, 2013)؛ حيث يولد قلق الإحصاء حالة من الإدراك السلبي عن القدرة على تعلم المقرر (Chiou et al., 2014, 298).

ويولد قلق الإحصاء والاتجاه السلبي نحو تعلم الإحصاء حالة من الإدراك السلبي للإحصاء وهو ما يعد من العقبات الأساسية في تحقيق الإنجاز الأكاديمي في الإحصاء (Harpe, Phipps & Alowayesh, 2012, 248; Chiou et al., 2014, 298; Es & Weaver, 2018, 48)؛ فالطلاب مرتفعي قلق الإحصاء عرضة لعدد كبير من السلوكيات المعوقة للتعلم، فهم يبذلون جهداً ووقتاً أقل في التعلم، ويكرسون القليل من التركيز والانتباه في التعلم، كما يؤجلون ويؤخرون إنجاز الواجبات والتكليفات أو الإعداد للاختبار (Macher et al., 2011; Smith & Martinez-Moyano, 2012, 110)؛ ويشير Onwuegbuzie (2004, 4) إلى أن قلق الإحصاء يرتبط بمفهوم الذات في الرياضيات وبدراسة مقررات سابقة في الرياضيات وبمدركات الطالب حول أدائه في مقررات الرياضيات السابق دراستها وبالقدرة الرياضية وبالاستعداد لدراسة الرياضيات وبأساليب التعلم وغير ذلك من المتغيرات التي يمكن اعتبارها بمثابة المنبئات بقلق الطالب عند دراسة الإحصاء.

كما أن اتجاهات الطلاب نحو الإحصاء يمكن أن تعيق أو تيسر تعلم الإحصاء، خاصة السلبية منها، كما يمكن أن تؤثر بشكل مباشر على مدى فهم المفاهيم والطرق الإحصائية (Fullerton & Umphrey, 2001; Onwuegbuzie, 2003; Zeidner, 1991; Dempster & McCorry, 2009)؛

كما يمكن أن تؤثر على إمكانية تطوير الطلاب لمهارات التفكير الإحصائي وعلى تطبيق المعارف الإحصائية في حياتهم المهنية مستقبلا (Zhang et al., 2012)؛ ويؤكد Green (1994) على وجود علاقة موجبة بين الاتجاه نحو الإحصاء والتحصيل في المقرر.

ونظراً لأن معظم المتغيرات المرتبطة بقلق الإحصاء والاتجاهات السلبية نحو المقرر تعد خبرات سابقة مر بها الطالب في أحد مراحل دراسته، فإن محاولة مساعدة الطلاب على خفض قلق الإحصاء يجب أن يركز على كيفية التغلب على النواتج السلبية التي تسببت فيها تلك المتغيرات، ويرى الباحثان أن تدريس المقرر عبر استراتيجيات فعالة وبالاعتماد على التقنيات الحديثة قد يسهم كثيراً في خفض قلق الإحصاء، ويجب أن يتم ذلك بهدفين الأول منهم تحسين معتقدات الطلاب عن قدرتهم على دراسة الإحصاء وفهم الرموز والمعادلات المستخدمة فيها هذا من جانب ومن جانب أخر يتمثل الهدف الثاني في التركيز على وظيفة وأهمية الإحصاء في حياة الطالب المستقبلية والمهنية وهو ما يسهم في زيادة اهتمام الطالب النابع من إدراكه لأهمية الإحصاء في تحقيق التمييز وأهميتها في اتخاذ القرارات.

ويتفق ما سبق مع ما أكد عليه Harpe et al. (2012); Gundlach, Richards, Nelson and Bristol (2015) ; Silver (2016) من فاعلية تدريس المقرر باستخدام الطرق والاستراتيجيات التكنولوجية الحديثة على اتجاهات الطلاب نحو دراسة الإحصاء وأدائهم في المقرر؛ وكذلك أكدت نتائج دراسة Hagen, Awosoga, Kellett and Ofori Dei (2013) أن قلق الإحصاء

انخفض بنسبة ٤٠٪، وتكونت لديهم اتجاهاتهم إيجابية نحو دراسة الإحصاء بعد دراسة الطلاب للمقرر بطريقة ممتعة تم فيها اندماج الطلاب في عملية التعلم حيث تم إحداث نوع من المزاوجة بين أساليب التعلم المفضلة من قبل الطلاب وأساليب التدريس المتبعة؛ وأكدت نتائج دراسة Pan and Tang (2004)فاعلية تدريس مقرر الإحصاء باستخدام المشاريع الجامعية في خفض قلق الإحصاء؛ وتوصلت نتائج دراسة Smith and Martinez-Moyano (2012)إلى فاعلية الاهتمام بالجوانب التطبيقية في تدريس المقرر؛ وتوصلت دراسة Neumann, Hood and Neumann (2013)إلى فاعلية ربط مقرر مقدمة في الإحصاء بالحياة العملية والواقعية للطلاب من حيث التحصيل والجوانب الانفعالية المرتبطة بالمقرر.

ومن الدراسات العربية التي حاولت الاعتماد على استراتيجيات تدريس فعالة في تدريس مقرر الإحصاء دراسة يوسف (٢٠١٦) والتي أكدت على فاعلية استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في تدريس مقرر مبادئ الإحصاء حيث أسهمت في زيادة معدل التحصيل وخفض قلق الإحصاء وذلك عن طريق نقل مسؤولية التعلم من المعلم إلى الطالب وجعل الطالب أكثر فاعلية في عملية التعلم؛ كذلك أكدت نتائج دراسة عثمان (٢٠٠٧) أن استخدام المنظم المتقدم في تدريس الإحصاء يسهم في خفض قلق الإحصاء وهو ما يسهم في زيادة مستوى التحصيل في المقرر؛ وأكدت نتائج دراسة القحطاني (٢٠١٧) على فاعلية استخدام استراتيجية العقود في خفض قلق الإحصاء وتحسين مهارات التفكير الإحصائي.

والنتائج السابقة تؤكد في مجملها على أن الاعتماد في جعل الطالب أكثر فاعلية في عملية تعلمه لمقرر الإحصاء، والانتقال من عملية التعليم إلى التعلم بإكساب الطالب المهارات الذاتية وتنمية ثقته بذاته أثناء دراسة المقرر يسهم في خفض قلق الإحصاء وتكوين اتجاهات ايجابيه نحو تعلم الإحصاء، وبتأمل النتائج السابقة نجد أن هذه الدراسات قد تسهم بطريق غير مباشر في تكوين عادات عقلية ناجحة وفعالة لدى الطلاب وهو ما تحاول الدراسة الحالية التأكد منه في محاولة التعرف على أثر تنمية بعض العادات العقلية لدى طلاب البكالوريوس على خفض قلق الإحصاء وتحسين الاتجاه نحو دراسة الإحصاء وبالتالي تحسين مستوى الأداء والتحصيل في المقرر.

ففي ضوء التسارع والتزايد المعرفي الهائل الذي يتميز به العصر الراهن، يصبح من الضروري تعليم الطلاب أدوات إدارة العقل وما تتضمنه من مهارات، انطلاقاً من مبدأ أن التميز والإبداع عند الطالب يرتبط بتنمية تلك المهارات، وأنه حتى يكون التعلم ذا معنى لابد أن يعرف المتعلم ماذا يتعلم؟ وكيف يتعلم؟ ولماذا يتعلم؟ مما يسهم في تحمله لمسؤولية تعلمه بدلاً من أن يكون مجرد مستقبل غير فعال، وكذلك انطلاقاً من مبدأ التوظيف المعرفي للمعلومات بدلاً من تخزينها (قطامي وعمور، ٢٠٠٥، ١١٢).

وانطلاقاً من التأكيدات المستمرة على ضرورة تطوير وتحسين العملية التعليمية من أجل تكوين شخصية مفكرة ومبتكرة في مواقف التعلم بصفة خاصة ومواقف الحياة بصفة عامة، وضرورة أن يكون المتعلم نشط وفعال وله دور إيجابي داخل القاعات الدراسية وخارجها، تنبع أهمية تنمية السلوكيات

العقلية الذكية لدى المتعلم والتي باتت تعرف بالعادات العقلية وكذلك تنمية معتقدات المتعلم عن قدرته على السيطرة على عملية تعلمه والتحكم فيها بصفة عامة.

حيث تؤكد نتائج الدراسات السابقة على أن المتعلمين يوجهون اهتماماً أكثر لحفظ المصطلحات والمفاهيم وما يقدم لهم من معلومات دون استيعاب في كثير من الأحيان، وكذلك تؤكد بعض الدراسات على القصور في معالجة المعلمين والتلاميذ للعادات العقلية المنتجة (الحارثي، ٢٠٠٢؛ نوفل، ٢٠٠٦؛ فتح الله، ٢٠٠٩)؛ فقد اتسمت النظم التقليدية في التعلم والتعليم بالتركيز على النتاجات المحددة ذات الإجابة الصحيحة، وللتغلب على هذه المشكلة بدأ اهتمام الاتجاه المعرفي بالبحث عن استراتيجيات تعليمية تعلمية تشجع على ممارسة مهارات التفكير العليا، ومن المؤمّل أن تؤدي تلك الاستراتيجيات إلى تشكيل مجموعة من العمليات الذهنية التي ينتج عنها تمكن الفرد من تطوير نتاجه الفكري ليصبح عادات عقلية يستخدمها الفرد في شتى مناحي حياته العملية والأكاديمية (عياصرة، ٢٠١٢، ٢٩٥)؛ ويؤكد (Costa, 2001, 3; Costa, 2007, 12) أن تنمية العادات العقلية ضرورة تربوية قد يصعب استخدامها بصورة تلقائية إذا لم يتم التدريب عليها، حتى تصبح جزءً من طبيعة المتعلم المعرفية.

وتذكر السواح (٢٠١١، ٥٨) أنه بإمعان النظر في طبيعة العادات العقلية وما يرتبط بها من إطلاق طاقات العقل الكامنة، يتحتم علينا كتربويين بناء العادات العقلية السليمة لدى الأفراد، لأن العادات السلبية أو الضعيفة

بالقطع ستعمل ضد الفرد وتعيق نجاحاته وإنجازاته وتحد من قدرته على التعلم واكتساب الخبرات، بينما العادات الفعالة والمنتجة ستدعم نجاحاته وتعزز نموه على نحو أفضل؛ فعادات العقل تساعد على اكتساب أنماط متنوعة من التفكير وممارستها خلال موقف التعلم وتزيد من ثقة المتعلم بنفسه وتحفزه على المغامرة والعمل بطريقة فردية أو جماعية (هلال، ٢٠١٣، ١٢٦).

وفي ضوء الملاحظات السابقة هدفت العديد من الدراسات السابقة إلى التأكد من فاعلية بعض الإجراءات والاستراتيجيات التدريسية في تنمية العادات العقلية، والتي أكدت على ارتباط تلك العادات بالإنجاز الأكاديمي من ناحية ومن ناحية أخرى أكدت على فاعلية بعض الاستراتيجيات التدريسية في تنمية تلك العادات العقلية (الصباغ، بنتن والحميد، ٢٠٠٦؛ عبدالعظيم، ٢٠٠٩؛ سعيد، ٢٠٠٦؛ هلال، ٢٠١٣؛ العتيبي، ٢٠١٣؛ فتح الله، ٢٠٠٩؛ Mentors, Magiera, Moyer & VanDen, 2010؛ الصافوري وعمر، ٢٠١١؛ عبيدة، ٢٠١١؛ محمود، ٢٠١٢؛ أحمد، ٢٠١٣؛ البعلي، ٢٠١٣)؛ ومعظم هذه الدراسات حاولت الدمج بين الاستراتيجيات المقترحة والمناهج الدراسية وبصفة خاصة الرياضيات والعلوم واللغة العربية؛ ونادراً ما هدفت الدراسات السابقة إلى بناء البرامج التدريبية والتي تتصف بالعمومية ويمكن تطبيقها دون ربطها بمقرر دراسي معين.

وفي المقابل أكدت نتائج دراسة البرصان وعبد (٢٠١٣) عن تدني العادات العقلية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عُمان؛ وكذلك أكدت نتائج دراسة نوفل (٢٠٠٦) على عدم ارتباط العادات العقلية

بالجنس أو التحصيل أو المستوى الدراسي، وكذلك أكدت نتائج دراسة عياصرة (٢٠١٢) على عدم ارتباط العادات العقلية بالتحصيل وأن عادات ما وراء المعرفة وجمع المعلومات باستخدام الحواس والاستعداد الدائم والمستمر للتعلم تكاد تكون منعدمة لدى طالبات جامعة إربد بالأردن.

ومن جانب أخر نجد أن هناك تأكيدات على أن بيئة التعلم تشكل نوع من الدفع يحدد مستوى النشاط المعرفي للمتعلم عند تفاعله مع مهام التعلم، وبالتالي إما يكون جهد المتعلم عند حده الأدنى والمتمثل في قيامه بتقليد ما يفعله المعلم ولا يكون المتعلم على وعي باستراتيجيات التفكير المستخدمة في التعلم كما أنه غير مسئول عن ضبط هذه الاستراتيجيات ويقع العبء الأكبر هنا على المعلم والذي يوضح للمتعلم ماذا يفعل ويقدم له الأفكار والمعلومات والاقتراحات؛ وفي المقابل قد تدفع بيئة التعلم المتعلم لكي يكون جهده المعرفي عند حده الأقصى وهنا يستغل المتعلم مهارات التفكير عالية الرتبة والمتمثلة في إجراء ارتباطات بين المعرفة السابقة وبين المعرفة الجديدة واستخدام استراتيجيات فعالة واشتقاق معارف جديدة وعمل استنباطات لتنفيذ المهام والنجاح في إنجازها وكذلك عمل متابعة ومراقبة لاختبار فاعلية الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة وفحص النتائج للتأكد من جودة الحل (Tessmer& Richey, 1997, 96; Hunt & Stevenson, 1997, 9).

وأثبتت الدراسات السابقة العديد من المميزات للعادات العقلية وأهمية تنميتها لدى الطلاب لما لذلك من مردود إيجابي من حيث معدل الإنجاز والاستيعاب وبقاء أثر التعلم وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو ما يدرسون مثل

دراسات (عبدالمجيد، ٢٠١٤؛ كمال، ٢٠١٤ (Zonnefeld, 2015;، فقد أكدت نتائج البرصان وعبد (٢٠١٣) وجود تأثيرات إيجابية لعادات العقل على القدرة على حل المشكلات الرياضية؛ وأكدت نتائج دراسة المطرب والشورى (٢٠١٤) فاعلية تنمية العادات العقلة على تنمية الذكاء المنطقي/ الرياضي؛ كما أكدت دراستي عبدالفتاح (٢٠١٤) والمقيد (٢٠١٧) فاعلية التدريب على عادات العقل في تنمية القوة الرياضية؛ وأشارت نتائج دراسة علامي (٢٠١٢) إلى تأثير تنمية العادات العقلية التفكير الإبداعي والقدرة الرياضية وعملياتها؛ وأشارت نتائج دراسة شريف وخليل والسيد (٢٠١٦) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين العادات العقلية والتحصيل في الرياضيات؛ ومن جانب آخر فقد أكدت العديد من نتائج الدراسات السابقة على أثر التدريب على عادات العقل وتنميتها في تحسين الاتجاه نحو دراسة بعض المقررات الأكاديمية (عبدالمجيد، ٢٠١٤؛ كمال، ٢٠١٤؛ Zonnefeld, 2015).

وبناء على ما تم عرضه من إطاراً نظرياً ودراسات سابقة تناوات بعض متغيرات البحث الحالي، فيرى الباحثان أن قد يكون هناك أثر دال لتنمية بعض عادات العقل على تحسين الإتجاه نحو الإحصاء وخفض مستوى قلق الإحصاء والذي قد ينعكس أثر بشكل إيجابي على الإنجاز الأكاديمي في الإحصاء وهذا ما يهدف إليه البحث الحالي من خلال بناء برنامج تدريبي لتنمية بعض عادات العقل والتحقق من أثره على الإتجاه نحو الإحصاء وقلق الإحصاء.

رابعاً: التعليق العام على الإطار النظري والدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الإطار النظري والدارسات السابقة يمكن الوقوف على عدد من الملاحظات أبرزها:

- تعددت تصنيفات عادات العقل في التراث السيكولوجي، حيث صنفت كبعد من أبعاد نموذجاً شاملاً لأبعاد التعلم ((Marzano, 1992؛ أو تصنيفاً مستقلا يتضمن ثمانية عادات عقلية((Elias et al., 1997؛ أو تصنيفاً في ثلاثة فئات من العادات العقلية ((Hyerle, 1999؛ أو تصنيفاً شاملاً يتضمن ستة عشر عادة عقلية مستقلة (Costa & Kallick, 2000)؛ وهذا الأخير يعد التصنيف الأبرز والأكثر انتشاراً في الدراسات السابقة التي تناولت عادات العقل، ولذا فإن البحث الحالي يتبنى تصنيف كوستا وكاليك في انتقاء العادات العقلية التي يتم تنميتها في إطار البرنامج التدريبي المقترح.
- قدم تصنيف كوستا وكاليك ستة عشر عادة عقلية مختلفة تمثل أنماطاً عقلية مختلفة يمكن للفرد أن يوظفها في حل المشكلات المختلفة التي يوجهها أكاديمياً وحياتياً، وفي البحث الحالي تم انتقاء ستة عادات عقلية تعد الأكثر ارتباطاً بتعلم الإحصاء – من وجهة نظر الباحثين–لتدريب طلاب العينة التجريبية عليها وهي عادات (**المثابرة والتفكير بمرونة والتفكير حول التفكير والتساؤل وطرح المشكلات وتطبيق المعارف الماضية في المواقف الجديدة وتحري الدقة**).

- أجمعت غالبية الدارسات السابقة في مجال العادات العقلية على الأثر الإيجابي لتنمية عادات العقل في العديد من المتغيرات غير المعرفية والانفعالية مثل التفاؤل (حسن، ٢٠١٦)، أو مستوى الطموح (زكي، ٢٠١٧)، أو الدافعية (الرابغي، ٢٠٠٥)، أو الفاعلية الذاتية (عبد الرازق، ٢٠١٥)؛ وكذلك الأثر الإيجابي في العديد من المتغيرات المعرفية مثل التفكير الإبداعي والقوة الرياضية (علامي، ٢٠١٢؛ عبد الفتاح، ٢٠١٤؛ المقيد، ٢٠١٧)، أو الذكاء المنطقي والتحصيل (المطرب والشورى، ٢٠١٤) أو التحصيل (شريف وآخرون، ٢٠١٦)، أو التفكير الناقد (عمور، ٢٠٠٥).
- أظهرت العديد من الدراسات السابقة ارتباط الإنجاز الأكاديمي في الإحصاء إيجابياً بالاتجاه نحو الإحصاء(Fulerton & Umphrey, 2001; Zeidner, 1991; Onwueybuzie, 2003; Green, 1994)، كما أظهرت بعض الدراسات السابقة ارتباط قلق الإحصاء سلبياً بالإنجاز الأكاديمي في الإحصاء(Zeidner, 1991; Lalond & Gardner, 1993; Macher et al., 2011; 2013; Onwuegbuzie, 2004).
- هدفت بعض الدراسات السابقة إلى التحقق من أثر تنمية عادات العقل على إتجاهات الطلاب نحو دراسة بعض المواد الأكاديمية مثل الإتجاه نحو الرياضيات (كمال، ٢٠١٤)، أو الإتجاه نحو الفلسفة (عبدالمجيد، ٢٠١٤)، أو الإتجاه نحو الإحصاء ((Zonnefeld, 2015، وقد أوضحت

نتائج هذه الدراسات فاعلية تنمية العادات العقلية في تنمية الإتجاه الإيجابي نحو بعض المقررات الدراسية.

- ندرة الدراسات السابقة – في حدود المسح المتاح–التي تناولت تأثير تنمية عادات العقل على الإتجاه نحو الإحصاء وقلق الإحصاء، وهو ما يسعى إليه البحث الحالي من خلال الكشف عن أثر تنمية بعض عادات العقل على الإتجاه نحو الإحصاء وقلق الإحصاء والإنجاز الأكاديمي في مقرر الإحصاء.

فروض البحث:

الفرض الأول: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبعض العادات العقلية والاتجاه نحو الإحصاء لصالح القياس البعدي، وفي قلق الإحصاء لصالح القياس القبلي.

الفرض الثاني: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للعادات العقلية وللاتجاه نحو الإحصاء وفي الإنجاز الأكاديم في مقرر المدخل إلى الإحصاء لصالح المجموعة التجريبية وفي قلق الإحصاء لصالح المجموعة الضابطة.

الفرض الثالث: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للعادات العقلية وللاتجاه نحو الإحصاء وقلق الإحصاء.

الفرض الرابع: توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي للعادات العقلية وللاتجاه نحو الإحصاء وقلق الإحصاء وبين الإنجاز الأكاديمي في مقرر مبادئ الإحصاء.

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث:

تم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي والذي يعتمد على التدخل بمعالجة محددة (البرنامج التدريبي) كمتغير مستقل على المجموعة التجريبية لتحديد أثر ذلك على المتغيرات التابعة (الإتجاه نحو الإحصاء – قلق الإحصاء) من خلال تصميم المجموعتين (تجريبية وضابطة) وتطبيق أدوات البحث على مجموعتي البحث قبليا ثم تطبيقها بعد انتهاء البرنامج.

ثانياً: حدود البحث:

تتحدد نتائج البحث الحالي في ضوء التالي:

- الحدود الزمنية تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٩/ ١٤٤٠هـ، ٢٠١٨/ ٢٠١٩م.
- الحدود المكانية: تم تطبيق البرنامج بجامعة القصيم ببريده، في المقر الرئيسي بكلية التربية.
- الحدود البشرية: الطلاب الذكور والمسجلين لمقرر المدخل إلى الإحصاء النفسي بكلية التربية.
- الحدود الموضوعية وتقتصر على ما يلي:

- برنامج تدريبي لتنمية بعض العادات العقلية في ضوء نموذج كوستا وكاليك.
- المتغيرات التابعة وتتمثل في الاتجاه نحو الإحصاء وقلق الإحصاء والإنجاز الأكاديمي في مقرر المدخل إلى الإحصاء النفسي.

ثالثاً: مجتمع البحث:

تمثل مجتمع البحث في جميع طلاب كلية التربية بجامعة القصيم في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ، ٢٠١٨/ ٢٠١٩م، والبالغ عددهم حوالي ٤٨٠ طالباً تقريبا في جميع المستويات الدراسية.

رابعاً: عينة البحث:

أ- عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث:

تكّون عدد طلاب عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث الحالي من ٥٠ طالب من الطلاب الذكور بكلية التربية بجامعة القصيم من المستويات الخامس والسادس (السنة الدراسية الثالث) ممن سبق لهم دراسة مقرر مبادئ الإحصاء النفسي حيث أن المقرر يتم دراسته في المستوى الدراسي الرابع، وذلك لكي تكون اتجاهاتهم نحو المقرر واضحة ومستقرة وكذلك وقلق الإحصاء، وتم التطبيق عليهم في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ، ٢٠١٨/ ٢٠١٩م، وتتراوح أعمارهم بين ٢٠ و٢٢ سنة، بمتوسط عمري قدره ٢١,٠١١ سنة، وانحراف معياري قدره ٠,٣٤٢ سنة.

ب- المشاركون في الدراسة الأساسية:

تكّون المشاركين في الدراسة الأساسية من جميع الطلاب الذكور المسجلين لمقرر المدخل إلى الإحصاء النفسي* في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠، ٢٠١٨/٢٠١٩م، والبالغ عددهم ٧٠ طالباً مقسمين على شعبتين تراوحت أعمارهم بين ٢٠ و٢٢ سنة بمتوسط عمري قدره ٢١,٠٥٥ سنة، وانحراف معياري قدره ٠,٣٣٩ سنة.

وبعد التطبيق القبلي لأدوات الدراسة على جميع الطلاب واستبعاد أصحاب المستويات المرتفعة في الاتجاهات نحو الإحصاء وأصحاب الدرجات المنخفضة في قلق الإحصاء أصبح العدد النهائي للطلاب ٥٧ طالباً (٢٧ منهم في أحد شعب المقرر، ٣٠ في الشعبة الأخرى) ولسهولة تطبيق البرنامج التدريبي تم اعتبار طلاب الشعبة الأولى هم طلاب المجموعة التجريبية وطلاب الشعبة الثانية هم طلاب المجموعة الضابطة؛ وتم التأكد من تكافؤ المجموعتين في درجات القياس القبلي لقل الإحصاء والاتجاه نحو تعلم الإحصاء وفي العادات العقلية موضوع البحث باستخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة في الكشف عن دلالة الفروق في درجات طلاب المجموعتين في القياس القبلي فكانت النتائج كما هو موضح في جدول (١) التالي:

---

* مقرر المدخل إلى الإحصاء النفسي (٢٠٦ نفس) من المقررات الإجبارية في كلية التربية جامعة القصيم ويتم دراسته بواقع أربع ساعات أسبوعياً (٢ نظري، ٢ عملي)، ويكلف الباحثان أو أحدهما بتدريسه في غالبة الأحيان.

جدول (١): دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي

المتغيرات	الأبعاد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العادات العقلية	المثابرة	التجريبية	٣١,٧٠٤	٥,٢٥٤	١,١٠٦	٠,٢٧٤ غير دالة
		الضابطة	٣٠,١٦٧	٥,٢٢٦		
	التفكير بمرونة	التجريبية	٢٩,٨٥٢	٤,٧٧٧	٠,٧٧٧	٠,٤٤٠ غير دالة
		الضابطة	٢٨,٨٣٣	٥,٠٧٩		
	التفكير ما وراء المعرفي	التجريبية	٣٢,٢٩٦	٥,٩٢٨	٠,٩٨٥	٠,٣٢٩ غير دالة
		الضابطة	٣٠,٨٦٧	٥,٠٢٢		
	التساؤل وطرح المشكلات	التجريبية	٣٢,٤٠٧	٦,٠٣٤	٠,٥٥٧	٠,٥٨٠ غير دالة
		الضابطة	٣١,٤٦٧	٦,٦٤٧		
	السعي نحو الدقة	التجريبية	٣١,٠٣٧	٥,٢٥١	٠,٢٢٤	٠,٨٢٣ غير دالة
		الضابطة	٣٠,٧٣٣	٤,٩٧٥		
	تطبيق المعرفة السابقة	التجريبية	٣٠,٥٩٣	٥,٣٦٦	٠,٩٩٣	٠,٣٢٥ غير دالة
		الضابطة	٢٩,١٦٧	٥,٤٥٩		
	الدرجة الكلية	التجريبية	١٨٧,٨٨٩	١٦,٢٦٨	١,٦٢٠	٠,١١١ غير دالة
		الضابطة	١٨١,٢٣٣	١٤,٧٥٧		
الاتجاه نحو الإحصاء	المشاعر الإيجابية والسلبية	التجريبية	١٣,١٨٥	٣,٩٦٢	٠,٩٤٠	٠,٣٥١ غير دالة
		الضابطة	١٤,٢٦٧	٤,٦٤٦		
	الكفاءة المعرفية	التجريبية	١٤,٧٤١	٥,١٤٩	٠,٢٢٧	٠,٨٢١ غير دالة
		الضابطة	١٥,٠٣٣	٤,٥٩٠		
	القيمة	التجريبية	٢٣,٦٦٧	٧,٧٠١	٠,٣٥٣	٠,٧٢٦ غير دالة
		الضابطة	٢٤,٣٣٣	٦,٥٦٢		
	الصعوبة	التجريبية	١٦,٨١٥	٤,٩٨٥	٠,٢٣٢	٠,٨١٧ غير دالة
		الضابطة	١٦,٥٣٣	٤,١٧٥		
	الدرجة الكلية	التجريبية	٦٨,٤٠٧	١٨,٨٥٨	٠,٣٧٥	٠,٧٠٩ غير دالة
		الضابطة	٧٠,١٦٧	١٦,٥٢٤		
قلق الإحصاء		التجريبية	١٠٠,٥١٩	١١,١٤٧	٠,٧٣٩	٠,٤٦٣ غير دالة
		الضابطة	١٠٢,٨٣٣	١٢,٣٦٥		

يتضح من جدول (١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للعادات العقلية والاتجاه نحو الإحصاء وقلق الإحصاء، وهو ما يؤكد تكافؤ المجموعتين في قبلياً.

خامساً: أدوات البحث:

- **مقياس العادات العقلية لدى طلاب الجامعة (إعداد: الباحثان):**

تم إعداد مقياس عادات العقل من خلال مراجعة العديد من الدراسات السابقة التي تناولت قياس عادات العقل ومن بينها:

- دراسة (الشخص، الطنطاوي والشمراني، ٢٠١٥) والتي تم فيها إعداد مقياس لعادات العقل للمراهقين.
- ودراسة (النادي، ٢٠٠٩) والتي تم فيها إعداد مقياس لعادات العقل لطالبات المرحلة الإعدادية
- دراسة (عناقرة والجراح، ٢٠١٥) والتي فيها إعداد مقياس لعادات العقل للمقبلين على الدراسة الجامعية وملتحقين بالسنة التحضيرية بجامعة طيبة

حيث لاحظ الباحثان من خلال مراجعة مقاييس عادات العقل في الدراسات السابقة أن هذه المقاييس إما ان تكون أعدت لمرحلة قبل المرحلة الجامعية مثل المرحلة الثانوية أو المرحلة الإعدادية أو طلاب على وشك الالتحاق بالجامعة في حين ان عينة البحث الحالي من طلاب المرحلة الجامعية بالمستوى الخامس، كما أن مقاييس عادات العقل بالدراسات السابقة تتضمن عادات عقل مختلفة ومتباينة عن تلك المتبناة في البحث الحالي ، ولذا

فقد قام الباحثان بإعداد مقياساً لعادات العقل. وبناء على ما سبق قد تم تحديد التعريفات اللإجرائية للعادات العقلية الستة المتبناة في البحث الحالي ومن ثم صياغة فقرات وعبرات المقياس في صورته الأولية.

وتكون المقياس في صورته الأولية من ٦٠ بند موزعة على ست عادات عقلية هي (المثابرة، التفكير بمرونة، التفكير ما وراء المعرفي، التساؤل وطرح المشكلات، السعي نحو الدقة، تطبيق المعرفة السابقة في مواقف جديدة)، بواقع ١٠ عبارات لكل بعد من أبعاد المقياس؛ وتتم الاستجابة لعبارات المقياس من خلال تدريج خماسي الاستجابة يبدأ بلا تنطبق علي إطلاقاً لينتهي بتنطبق علي تماماً لتقابل الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥)؛ وجميع عبارات المقياس موجبة الاتجاه، وتتراوح درجة البعد ما بين ١٠ إلى ٥٠ درجة.

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

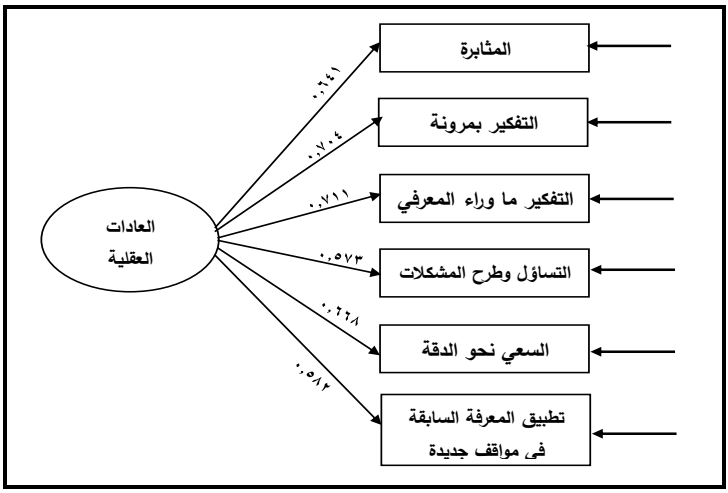
☒ صدق عبارات المقياس:

تم التأكد من الصدق البنائي للمقياس الحالي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي بالنسبة للأبعاد، حيث تم تحديد النموذج المفترض للمقياس والذي يتكون من ستة عوامل كامنة بينها علاقة ارتباطية، وبعد افتراض النموذج وتحديد النموذج، تم التحليل بطريقة الاحتمال الأقصى M.L باستخدام البرنامج الإحصائي (AMOS V. 21 (Arbuckle, 2012؛ فكانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض كما هي موضحة بجدول (٢):

جدول (٢): مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس العادات العقلية

x^2	df	x^2/df	GFI	$AGFI$
١٧,٦٦٦	٩	١,٩٦٣	٠,٩٦١	٠,٩١٢
NFI	IFI	TLI	CFI	$RMSEA$
٠,٩٧٠	٠,٩٥٥	٠,٩٧٣	٠,٩٤٤	٠,٠٢٧

يتضح من جدول (٢) أن النموذج المفترض لمقياس العادات العقلية يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة حيث كانت النسبة بين كا٢ ودرجات الحرية أقل من ٢ وكانت قيم (مؤشر حسن المطابقة *GFI* ومؤشر حسن المطابقة المعدل *AGFI* ومؤشر المطابقة المقارن *CFI* ومؤشر المطابقة المعياري *NFI* ومؤشر المطابقة المتزايد *IFI* ومؤشر توكر لويس (*TLI*جميعها قيم مرتفعة وقريبة من حدها الأقصى –واحد صحيح– وكذلك مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب *RMSEA* كان أقل من ٠,٠٥ وهو ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس العادات العقلية؛ ويوضح الشكل التالي النموذج البنائي لمقياس العادات العقلية وتشبعات الأبعاد (الأوزان الانحدارية المعيارية):



شكل (١): النموذج البنائي لمقياس العادات العقلية

يتضح من الشكل (١) أن الأوزان الانحدارية المعيارية (التشبعات) للأبعاد جميعها أكبر من ٠,٣ وتراوحت ما بين ٠,٥٧٣ في حالة بعد التساؤل وطرح المشكلات و٠,٧١١ في حالة التفكير ما وراء المعرفي، وما سبق يؤكد الصدق البنائي لمقياس العادات العقلية.

☒ الاتساق الداخلي لعبارات المقياس:

تم التأكد من تجانس عبارات مقياس العادات العقلية في كل بعد من أبعاد المقياس بحساب معاملات الارتباط المصححة بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد، فكانت معاملات الاتساق كما هي موضحة بجدول (٣):

جدول (٣): معاملات الاتساق لعبارات مقياس العادات العقلية

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
المثابرة		التفكير بمرونة		التفكير ما وراء المعرفي	
١	٠,٧٨٠**	١	٠,٨٢٤**	١	٠,٧٣٩**
٢	٠,٦٨٩**	٢	٠,٧٤٩**	٢	٠,٨١٨**
٣	٠,٤٧٠**	٣	٠,٨٥٩**	٣	٠,٧٦١**
٤	٠,٥٠١**	٤	٠,٨٠٤**	٤	٠,٧٣١**
٥	٠,٦٣٨**	٥	٠,٨٢١**	٥	٠,٨٦٠**
٦	٠,٧٤٣**	٦	٠,٧٥٢**	٦	٠,٧٩٢**
٧	٠,٦٢٢**	٧	٠,٦٥٨**	٧	٠,٦٠٥**
٨	٠,٧٠٩**	٨	٠,٦٤٠**	٨	٠,٦٦٣**
٩	٠,٧٨٠**	٩	٠,٨٦٧**	٩	٠,٦٤٢**
١٠	٠,٧٨٤**	١٠	٠,٨٢٩**	١٠	٠,٦١١**
التساؤل وطرح المشكلات		السعي نحو الدقة		تطبيق المعرفة السابقة	
١	٠,٦٥٨**	١	٠,٦٣٩**	١	٠,٦٠٩**
٢	٠,٦٧٣**	٢	٠,٦٤٢**	٢	٠,٦٤٤**
٣	٠,٦٢٢**	٣	٠,٦٧٨**	٣	٠,٦٣٢**
٤	٠,٦١٥**	٤	٠,٦٤٣**	٤	٠,٦٦٠**
٥	٠,٦٨١**	٥	٠,٦٢٦**	٥	٠,٦٤٠**
٦	٠,٦٦٨**	٦	٠,٦٩٠**	٦	٠,٦٧٨**
٧	٠,٦٠٥**	٧	٠,٧٧٦**	٧	٠,٦٢٤**
٨	٠,٦٠٠**	٨	٠,٦١٤**	٨	٠,٦٤٩**
٩	٠,٦٨٧**	٩	٠,٥٥٧**	٩	٠,٦٥١**
١٠	٠,٦٠٤**	١٠	٠,٥٠٨**	١٠	٠,٦٧٩**

** دالة عند مستوى ٠.٠١ (قيمة معامل الارتباط الجدولية عند حجم عينة ٥٠ ومستوى ٠.٠١ تساوي ٠.٢٥٤)

يتضح من جدول (٣) أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات كل بعد من أبعاد مقياس العادات العقلية والدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة

العبارة من درجة البعد معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها.

☒ ثبات درجات المقياس:

تم التأكد من ثبات درجات مقياس العادات العقلية وأبعاده المختلفة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ فكانت كما هي موضحة بجدول (٤):

جدول (٤): معاملات ثبات درجات مقياس العادات العقلية وأبعاده الفرعية

المثابرة	التفكير بمرونة	التفكير ما وراء المعرفي	التساؤل وطرح المشكلات	السعي نحو الدقة	تطبيق المعرفة السابقة	المقياس ككل
٠,٧٧١	٠,٨٢٨	٠,٨٣٧	٠,٨٥٣	٠,٨١٤	٠,٨٤٨	٠,٨٤٠

يتضح من جدول (٤) أن للمقياس معاملات ثبات مقبولة إحصائياً، ومما سبق يتضح أن للمقياس مؤشرات إحصائية جيدة ومطمئنة وهو ما يؤكد صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

- **مقياس قلق الإحصاء (إعداد: الباحثان).**

اتضح من خلال مراجعة الأدبيات البحثية التي تناولت قلق الإحصاء ندرة المقاييس التي تم تصميمها لقياسه في البيئة العربية، وأن المقاييس المتوافرة الآن تم فيها الخلط بين الاتجاه نحو الإحصاء والفاعلية الذاتية في الإحصاء وقلق الإحصاء، كذلك يجب ملاحظة أن قلق الإحصاء يجب أن يرتبط بالمحتوى، فهناك مواقف في الإحصاء قد تسبب قلقاً لدى طلاب البكالوريوس ولكنها لا تمثل نفس المشكلة لدى طلاب الدراسات العليا، ومن الملاحظات الجوهرية التي لاحظها الباحثان على المقاييس التي تم

إعدادها لقلق الإحصاء لدى طلاب البكالوريوس تضمنها على مفاهيم لا يعي طلاب البكالوريوس المقصود بها، فهم في الغالب يدرسون مبادئ الإحصاء في حين أن هذه المقاييس تضمنت مواقف تميل أكثر للإحصاء الاستدلالي واختبار الفروض، وبالتالي فهذه المقاييس تناسب طلاب الدراسات العليا بصورة أكبر، كذلك معظم هذه المقاييس اعتمدت على ترجمة مقاييس أجنبية لقلق الإحصاء وفي ضوء تأكيد Vanhoof et al. (2006, 3)بأن قلق الإحصاء يتأثر بالبيئة الثقافية ظهرت الحاجة الماسة لتصميم مقياس لقلق الإحصاء لدى طلاب الجامعة بمرحلة البكالوريوس يناسب البيئة العربية.

ولإعداد المقياس الحالي راعي الباحثان أن يتضمن المقياس السلوكيات التي ترتبط بمقرر الإحصاء في مرحلة البكالوريوس، وفي ضوء ذلك تم صياغة ٢٥ عبارة قد روعي في صياغتها أن تتسم بالسهولة والبساطة حتى يجيب عليها المشاركون بموضوعية وصدق، وتتم الاستجابة على عبارات المقياس بأن يحدد الطالب مستوى القلق الذي يسببه الموقف الذي تتضمنه العبارة بالاختيار من خلال تدريج خماسي يتمثل في (لا يسبب لك القلق أبداً، يسبب قلق بسيط، يسبب قلق متوسط، يسبب قلق كبير، يسبب قلق كبير جداً)، لتقابل الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب، وتعبر الدرجة المرتفعة في المقياس عن ارتفاع مستوى قلق الإحصاء لدى الطالب حيث تتراوح درجة المقياس بين الدرجة (٢٥) والدرجة (١٢٥)؛ وتم صياغة تعليمات المقياس بطريقة واضحة، وبذلك أصبح المقياس جاهزاً في صورته الأولية.

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

☒ صدق عبارات المقياس:

للتأكد من صدق عبارات المقياس الحالي تم عرضه في صورته المبدئية على عدد من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي (١٢ محكم) للاستعانة برأيهم في عبارات المقياس ومدى ارتباطها بقلق الإحصاء، ومدى وضوح صياغتها وسلامتها اللغوية، وقد حازت جميع عبارات المقياس على درجة عالية من اتفاق المحكمين عليها مع بعض الملاحظات التي تم مراعاتها في صياغة عبارات المقياس في صورته النهائية.

وقد تم التأكد من صدق بنود المقياس الحالي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وذلك للتأكد من الصدق البنائي للمقياس، حيث تم تحديد النموذج المفترض للمقياس والذي يتكون من عامل كامن عام من الدرجة الأولى هو قلق الإحصاء تتشبع عليه عبارات المقياس، وبعد افتراض النموذج تم التحليل بطريقة الاحتمال الأقصى ML باستخدام البرنامج الإحصائي AMOS V. 21 (Arbuckle, 2012)؛ فكانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض كما هي موضحة بجدول (٥):

جدول (٥): مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس قلق الإحصاء

x^2	df	x^2/df	GFI	AGFI
٥١٩,٨٩٤	٢٧٥	١,٨٩١	٠,٩٩٢	٠,٩٦٠
NFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
٠,٩٧٢	٠,٩٦٦	٠,٩٦٩	٠,٩٧٥	٠,٠١٦

يتضح من جدول (٥) أن النموذج المفترض لمقياس قلق الإحصاء يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة حيث كانت النسبة بين كا٢ ودرجات الحرية أقل من ٢ وكانت قيم (مؤشر حسن المطابقة *GFI* ومؤشر حسن المطابقة المعدل *AGFI* ومؤشر المطابقة المقارن *CFI* ومؤشر المطابقة المعياري *NFI* ومؤشر المطابقة المتزايد *IFI* ومؤشر توكر لويس *(TLI*جميعها قيم مرتفعة وقريبة من حدها الأقصى –واحد صحيح–وكذلك مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب *RMSEA* كان أقل من ٠,٠٥ وهو ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس قلق الإحصاء.

ويوضح جدول (٦) الأوزان الانحدارية غير المعيارية والأوزان الانحدارية المعيارية (التشبعات) لعبارات مقياس قلق الإحصاء على العامل العام:

جدول (٦): معاملات الانحدار غير المعيارية والمعيارية (التشبعات) لعبارات مقياس قلق الإحصاء

م	العبارة	الوزن الانحداري المعياري (التشبع)	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
١	قرب امتحان مقرر الإحصاء	٠.٦٤٧	١.٠٠	××	××
٢	حضور محاضرة مقرر الإحصاء	٠.٦٨٣	١.١٣٤	٠.٢٦٤	٤.٢٩٤**
٣	طلب المساعدة من أستاذ مقرر الإحصاء	٠.٦٢٠	١.٤٤٦	٠.٢٥٤	٥.٦٩٣**
٤	عندما أتناقش مع زملائي حول مقرر الإحصاء	٠.٦٢٣	١.٠٨٣	٠.٢٨٠	٣.٨٦٦**
٥	عندما يطلب منى الإجابة عن سؤال في محاضرة الإحصاء	٠.٦٠٤	٠.٧٤٩	٠.٢١٧	٣.٤٦٠**
٦	مذاكرة مقرر الإحصاء	٠.٥٣٣	٠.٨٦٤	٠.٢٣٥	٣.٦٧٥**
٧	مراجعة أستاذ مقرر الإحصاء في مكتبة	٠.٥٧٠	٠.٩٥٧	٠.٢٦٣	٣.٦٤٤**

م	العبارة	الوزن الانحداري المعياري (التشبع)	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
٨	القيام ببحث يخص مقرر الإحصاء	٠.٥٦٥	١.٢٠٠	٠.٢٧٩	**٤.٣٠١
٩	عندما يطلب منى مناقشة وتفسير حل معين في مقرر الإحصاء	٠.٦٨٤	١.٢١٨	٠.٢٧٦	**٤.٤١٢
١٠	عندما يطلب منا تذكر قانون معين في مقرر الإحصاء	٠.٧٠٥	١.٣٣٥	٠.٢٦٣	**٥.٠٨٤
١١	عندما تعرض علينا أشكال ورسوم بيانية ويطلب منا تفسيرها	٠.٨٤٠	١.١٣١	٠.٢٥٥	**٤.٤٣٢
١٢	حضور الدروس العملية في مقرر الإحصاء	٠.٧٠٩	١.٢٩٠	٠.٢٥٤	**٥.٠٧٤
١٣	اقتراب ظهور نتيجة امتحانات مقرر الإحصاء الفصلية أو النهائية	٠.٨٣٨	١.٣١١	٠.٢٨٠	**٤.٦٨١
١٤	قراءة وتفسير النتائج الإحصائية	٠.٧٥٧	١.٤٦٩	٠.٣٠٠	**٤.٨٩٦
١٥	أداء الوجبات وحل التدريبات الخاصة بمقرر الإحصاء	٠.٨٠١	١.١١٢	٠.٢٤٩	**٤.٤٦٢
١٦	اتخاذ القرار بشأن تسجيل مقرر الإحصاء	٠.٧١٥	٠.٨٣١	٠.٢٤٧	**٣.٣٦٧
١٧	عندما تختلف إجابتي في امتحان الإحصاء عن اجابات زميل لي	٠.٥١٧	٠.٨٩٣	٠.٢٢٨	**٣.٩١٠
١٨	التفكير في امتحان الإحصاء	٠.٦١٢	١.١٥٣	٠.٢٣٧	**٤.٨٥٤
١٩	مراجعة إجاباتك في اختبار مقرر الإحصاء	٠.٧٩٢	١.٢٢٢	٠.٢٥١	**٤.٨٦١
٢٠	شرح مصطلح إحصائي معين	٠.٧٩٤	٠.٦٣٧	٠.١٧٥	**٣.٦٣٩
٢١	التعامل مع الأرقام والمعادلات الإحصائية	٠.٥٦٤	٠.٦١٣	٠.١٧٦	**٣.٤٨٨
٢٢	التفكير في التقدير الذي سأحصل عليه عند دراسة مقرر الإحصاء	٠.٥٣٨	٠.٦١٦	٠.١٩٣	**٣.١٩٨
٢٣	عندما يراجع أستاذ مقرر الإحصاء إجاباتي على سؤال ما في المحاضرة	٠.٤٨٩	٠.٥٩٦	٠.١٩٣	**٣.١٩٨
٢٤	عندما يطلب منى حل مسألة في مقرر الإحصاء أمام زملائي	٠.٤٧٤	٠.٥٩٨	٠.١٩٢	**٣.١١٢
٢٥	التفكير في تطبيقات الإحصاء في مجال عملي المستقبلي	٠.٦٢٣	٠.٧١٥	٠.١٨٠	**٣.٩٦٩
** دالة عند مستوى ٠.٠١، قيمة النسبة الحرجة الجدولية عند مستوى ٠.٠١ تساوي ٢.٥٨					

يتضح من جدول (٦) أن الأوزان الانحدارية المعيارية (التشبعات) لعبارات المقياس جميعها أكبر من ٠,٣ وجاءت جميع قيم النسبة الحرجة دالة عند مستوى ٠,٠١ وهو ما يؤكد صدق النموذج المفترض للمقياس وأن عبارات المقياس تتشبع على عامل عام واحد هو قلق الإحصاء.

☒ الاتساق الداخلي لعبارات المقياس:

تم التأكد من اتساق عبارات المقياس وتجانسها بحساب معاملات الارتباط المصححة بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة العبارة منها، فكانت معاملات الاتساق كما هي موضحة بجدول (٧):

جدول (٧): معاملات الاتساق لعبارات مقياس قلق الإحصاء

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠,٧٠٦**	٦	٠,٥٩٨**	١١	٠,٨٢٢**	١٦	٠,٧٣٧**	٢١	٠,٥٧١**
٢	٠,٧٠٢**	٧	٠,٦١٢**	١٢	٠,٦٩١**	١٧	٠,٥٣٨**	٢٢	٠,٥٤٥**
٣	٠,٤٤٣**	٨	٠,٦١٥**	١٣	٠,٨١٤**	١٨	٠,٦٨٢**	٢٣	٠,٤٩٩**
٤	٠,٥٣٩**	٩	٠,٧١٢**	١٤	٠,٧٤٢**	١٩	٠,٧٩٤**	٢٤	٠,٤٩٣**
٥	٠,٦٥٢**	١٠	٠,٧٣٤**	١٥	٠,٧٧٢**	٢٠	٠,٧٦٠**	٢٥	٠,٦٢٠**

** دالة عند مستوى ٠.٠١ (قيمة معامل الارتباط الجدولية عند حجم عينة ٥٠ ومستوى ٠.٠١ تساوي ٠.٢٥٤)

يتضح من جدول (٧) أن معاملات الارتباط بين عبارات مقياس قلق الإحصاء والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة العبارة منها جميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات المقياس فيما بينها.

☒ **ثبات درجات المقياس:**

تم التأكد من ثبات درجات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ فكانت قيمته مساويه ٠,٨٤١، وهو ما يؤكد أن لدرجات المقياس معاملات ثبات مقبولة إحصائياً، ومما سبق يتضح أن للمقياس مؤشرات سيكومترية جيدة ومطمئنة، وهو ما يؤكد صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

- **مقياس الاتجاه نحو تعلم الإحصاء (إعداد الباحثان):**

لإعداد هذا المقياس استفاد الباحثان من الإطار النظري والدراسات السابقة والمقاييس التي استخدمت فيها للتعرف على الاتجاه نحو الإحصاء وخاصة المقياس الذي تم إعداده من قبل Schau وزملاؤه في ١٩٩٢ وتم نشره في أكثر من دراسة ((Schau et al., 1995; Dauphinee et al., 1997؛ وتضمن المقياس الحالي في صورته الأولية ٢٨ عبارة تتوزع على أربعة أبعاد تتمثل في المشاعر الإيجابية والسلبية تجاه الإحصاء والكفاءة المعرفية في الإحصاء والقيمة والصعوبة، وتم تحديد أبعاد المقياس في ضوء ما تم مراجعته من دراسات تناولت ببنية الاتجاه نحو تعلم الإحصاء، وتتم الاستجابة لعبارات المقياس من خلال تدريج خماسي الاستجابة يبدأ بغير موافق إطلاقاً وينتهي بموافق تماماً، لتقابل الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، والدرجة المرتفعة تعبر عن اتجاهات ايجابية مرتفعة نحو تعلم الإحصاء.

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

☒ صدق بنود المقياس:

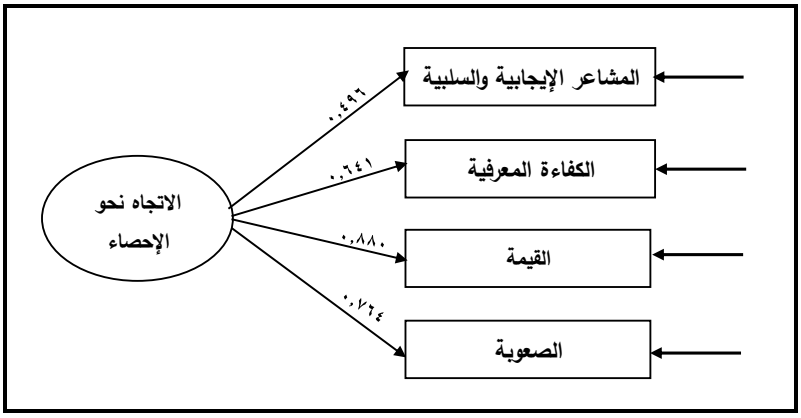
تم التأكد من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي في حالة الأبعاد، وذلك للتأكد من الصدق البنائي للمقياس، فبعد أن تم تحديد النموذج المفترض للمقياس والذي يتكون من أربعة عوامل صريحة على أبعاد المقياس تتشبع على عامل كامن واحد هو الاتجاه نحو الإحصاء تم التحليل بطريقة الاحتمال الأقصى ML باستخدام البرنامج الإحصائي AMOS v. 21.0 (Arbuckle, 2012) فكانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض كما هي موضحة بجدول (٨):

جدول (٨): مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس الاتجاه نحو تعلم الإحصاء

x^2	*df*	x^2/df	*GFI*	*AGFI*
٣,٨٩٤	٢	١,٩٤٧	٠,٩٢٠	٠,٩٠١
NFI	*IFI*	*TLI*	*CFI*	*RMSEA*
٠,٩٨٣	٠,٩٩٦	٠,٩٦٧	٠,٩٨٩	٠,٠١٥

يتضح من جدول (٨) أن النموذج المفترض لمقياس الاتجاه نحو الإحصاء يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة حيث كانت النسبة بين كا٢ ودرجات الحرية أقل من ٢ وكانت قيم (مؤشر حسن المطابقة *GFI* ومؤشر حسن المطابقة المعدل *AGFI* ومؤشر المطابقة المقارن *CFI* ومؤشر المطابقة المعياري *NFI* ومؤشر المطابقة المتزايد *IFI* ومؤشر توكر لويس (*TLI*جميعها قيم مرتفعة

وقريبة من حدها الأقصى –واحد صحيح– وكذلك مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب *RMSEA* كان أقل من ٠,٠٥ وهو ما يؤكد الصدق البنائي للمقياس؛ ويوضح الشكل التالي النموذج المفترض للمقياس والأوزان الانحدارية المعيارية (التشبعات) لأبعاد المقياس على العامل الكامن:



شكل (٢): النموذج البنائي المفترض لمقياس الاتجاه نحو الإحصاء وتشبعات الأبعاد على العامل الكامن

يتضح من شكل (٢) أن الأوزان الانحدارية المعيارية (تشبعات) أبعاد المقياس جميعها أكبر من ٠,٣ وتراوحت ما بين ٠,٤٩٦ في حالة بعد المشاعر الإيجابية والسلبية و٠,٨٨٠ في حالة بعد القيمة، هو ما يؤكد صدق النموذج المفترض للمقياس وأن أبعاد المقياس تتشبع على عامل كامن واحد هو الاتجاه نحو الإحصاء.

☒ الاتساق الداخلي لعبارات المقياس:

تم التأكد من اتساق عبارات المقياس وتجانسها فيما بينها بحساب معاملات الارتباط المصححة بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس

والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد، فكانت معاملات الاتساق كما هي موضحة بجدول (٩):

جدول (٩): معاملات الاتساق لعبارات مقياس الاتجاه نحو الإحصاء

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
المشاعر الإيجابية والسلبية		الكفاءة المعرفية		القيمة		الصعوبة	
١	٠,٧٧١**	١	٠,٦٨٥**	١	٠,٧٩٥**	١	٠,٧٩٠**
٢	٠,٦٧٢**	٢	٠,٧٨٠**	٢	٠,٨١٢**	٢	٠,٧٦٧**
٣	٠,٦٢٨**	٣	٠,٨٣٢**	٣	٠,٧٥٤**	٣	٠,٦٧١**
٤	٠,٥٥٤**	٤	٠,٨٩٩**	٤	٠,٦٣٧**	٤	٠,٧٨٦**
٥	٠,٧٢٩**	٥	٠,٦٤٨**	٥	٠,٦٨٥**	٥	٠,٦١٥**
٦	٠,٧٧٠**	٦	٠,٨٣٣**	٦	٠,٦٦٩**	٦	٠,٦٥٢**
** دالة عند مستوى ٠,٠١ (قيمة معامل الارتباط الجدولية عند حجم عينة ٥٠ ومستوى ٠,٠١ تساوي ٠,٢٥٤)				٧	٠,٦٤٠**		
				٨	٠,٦٠٣**	٧	٠,٦٤١**
				٩	٠,٥٣٤**		

يتضح من جدول (٩) أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها.

تم كذلك التأكد من اتساق وتجانس أبعاد المقياس فيما بينها بحساب معاملات الارتباط المصححة بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد منها، فكانت معاملات الاتساق كما هي موضحة بجدول (١٠):

جدول (١٠): معاملات الاتساق لأبعاد مقياس الاتجاه نحو الإحصاء

الأبعاد	المشاعر الإيجابية والسلبية	الكفاءة المعرفية	القيمة	الصعوبة
معامل الارتباط	٠,٧٧٢**	٠,٧١٩**	٠,٦٤٠**	٠,٦٨٧**

يتضح من جدول (١٠) أن معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد منها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس أبعاد المقياس فيما بينها.

☒ **ثبات درجات المقياس:**

تم التأكد من ثبات درجات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ فكانت كما هي موضحة بجدول (١١):

جدول (١١): معاملات ثبات درجات مقياس الاتجاه نحو الإحصاء وأبعاده الفرعية

المشاعر الإيجابية والسلبية	الكفاءة المعرفية	القيمة	الصعوبة	المقياس ككل
٠,٧٧٢	٠,٨٧٠	٠,٧٩٠	٠,٨١٦	٠,٨٤٣

يتضح من جدول (١١) أن لمقياس الاتجاه نحو الإحصاء وأبعاده الفرعية معاملات ثبات مقبولة إحصائياً، ومما سبق يتضح أن للمقياس مؤشرات إحصائية جيدة ومطمئنة وهو ما يؤكد صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

- **الإنجاز الأكاديمي**: لقياس الإنجاز الأكاديمي في مقرر المدخل إلى الإحصاء في البحث الحالي تم الإعتماد على درجات الطلاب في الإختبار النهائي للمقرر كمؤشر للإنجاز الأكاديمي.

• **البرنامج التدريبي على عادات العقل: (إعداد الباحثان)**

☒ **مقدمة:**

يعد تعليم عادات العقل من المجالات الحديثة نسبياً في إثراء التطور الأكاديمي والتي تسهم بشكل فعال في تعديل سلوكيات الطلاب في المواقف التعليمية بشكل إيجابي، حيث يعتمد تعليم العادات العقلية على إمكانية تطوير سلوكيات الطلاب وتحسينها في المواقف التي تصعب عليهم تحقيق المخرجات التعليمية الصحيحة أو الدقيقة، حيث يشير Costa (2008, 16) إلى أنه يمكن التعامل مع عادات العقل كمخرجات تعليمية مثل مواقف التعلم التقليدية، إلا أنه في المواقف التعليمية التقليدية تركز المخرجات التعليمية على كم الإستجابات الصحيحة التي يعرفها المتعلم حول موضوع التعلم، في حين أن تعليم عادات العقل يهتم بكيفية سلوك الطالب عندما لا يعرف الإجابة الصحيحة. وهذا يؤكد على إمكانية تطوير طريقة تفكير وقدرات المتعلمين وعاداته النقدية في مواقف المعرفة المختلفة وحثهم على التفكير بمرونة في القضايا التي تستثير إهتمامهم (كوستا وكاليك، ٢٠٠٣، ٨٥).

ويهتم تعليم عادات العقل بتعزيز طرق المتعلمين في إنتاج المعرفة أكثر من مجرد إعادة أنتاج المعارف المتاحة له، حيث يهدف تعليم عادات العقل إلى تعليم المتعلم كيفية تطويره للمواقف النفدية في عملهم الأكاديمي من حلال الإستفسار والتفكير بمرونة والتعلم من منظور شخص آخر (Costa, 2008, 16).

وبناء على ما سبق فقد اقترح الباحثان برنامجاً تدريبياً لتنمية ستة عادات عقلية من الستة عشر عادة التي اقترحها كوستا وكاليك Costa and Kalick، حيث تم إنتقاء الستة عادات الأكثر إرتباطاً بتعلم الإحصاء وهي عادات: المثابرة، التفكير بمرونة، التفكير حول التفكير (الميتامعرفية)، تطبيق المعارف السابقة في المواقف الجديدة، التساؤل وطرح المشكلات، تحري الدقة

☒ مفهوم البرنامج:

هو نظام متكامل من الخبرات التدريبية المخطط لها والتي تتضمن مجموعة من الأهداف التي يسعى البرنمج لتحقيقها من خلال مجموعة من الإجراءات والأنشطة التدريبية والإستراتيجيات والفنيات وأساليب التقويم والتي تم إعدادها من أجل تنمية بعض عادات العقل. حيث يتم إدراج تعليم عادات العقل ضمن الأنشطة الصفية لمقرر المدخل إلى الإحصاء لطلاب قسم التربية البدنية بكلية التربية، بحيث يركز البرنامج على استخدام العادة العقلية في أثناء المحاضرة ويوظفها من خلال الأنشطة التدريبية المرتبطة بمقرر الإحصاء.

☒ مبررات بناء البرنامج:

تنبع مبررات بناء برنامج تنمية بعض عادات العقل في البحث الحالي من خلال خصائص وأبعاد العادات العقلية التي أوضحها (Costa, 2008, 17):

- قدرة الأفراد على إنتقاء وتوظيف نمط سلوك عقلي معين يرى أنه أكثر إنتاجية من غيره في موقف محدد.
- نزعة الفرد الشخصية لتوظيف نمط سلوك عقلي محدد دون غيره.

- قدرة الفرد على إدراك الفرص الملاءمة لتوظيف نمط سلوك عقلي معين.
- إمتلاك الفرد للمهارات والقدرات وتنفيذها من أجل تطبيق وتنفيذ نمط سلوك عقلي محدد.
- إلتزام الفرد بالسعي المتواصل والدؤوب من أجل تحسين أداء نمط سلوك عقلي محدد.
- إمكانية التعامل مع العادات العقلية على أنها سياسة عقلية يتبعها الفرد في مختلف المواقف الحياتية.

☒ **إجراءات إعداد البرنامج:**

- مراجعة الدراسات السابقة المتاحة في مجال تنمية العادات العقلية مثل دراسات (زكي، ٢٠١٧؛ حسن، ٢٠١٦؛ المطرب والشورى، ٢٠١٤؛ المقيد، ٢٠١٧؛ علامي، ٢٠١٢؛ عبدالرازق، ٢٠١٥) من أجل الإستفادة منها في تحديد أنشطة وأساليب واستراتيجيات بناء البرنامج.
- تحديد الهدف العام للبرنامج والأهداف الفرعية له.
- تحديد وإعداد الأنشطة التدريبية المناسبة لتنمية العادات العقلية المتضمنة في البرنامجز
- توزيع الأنشطة التدريبية لعادات العقل المحددة على جلسات البرنامج وفقا لإطار زمني مناسب.
- إعداد الأدوات والمتطلبات الواجب توافرها للباحث وللطلاب أثناء تطبيق البرنامج من أوراق عمل وأقلام وأدوات..... الخ.

- إعداد الواجبات المنزلية المرتبطة بكل جلسة من جلسات البرنامج.
- عرض البرنامج في صورته المبدئية على مجموعة من المتخصصين لإبداء آرائهم حول أنشطة البرنامج ومدى ملاءمتها للأهداف التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها.
- تعديل البرنامج وفقا لآراء السادة المحكمين.

☒ الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج إلى تنمية بعض عادات العقل (المثابرة –التفكير بمرونة –التفكير حول التفكير "الميتامعرفي" –تطبيق المعارف السابقة في المواقف الجديدة –التساؤل وطرح المشكلات –السعي نحو الدقة "تحري الدقة") لدى طلاب قسم التربية التربية البدنية بكلية التربية جامعة القصيم من خلال التدريب على استخدام وتوظيف عادات العقل وتطبيقاتها في بعض الأنشطة المرتبطة بتعلم الإحصاء.

☒ الأهداف الفرعية للبرنامج:

يتم تحقيق الهدف العام للبرنامج من خلال مجموعة من الأهداف الفرعية، حيث يتوقع من كل طالب في نهاية التدريب على على كل عادة من العادات العقلية المتضمنة في البرنامج أن يكون قادرا على:

- تحديد مفهوم العادة العقلية التي يتم التدريب عليها.
- تحديد مجموعة من المترادفات المختلفة لمفهوم العادة العقلية التي يتم التدريب عليها.

- ينتج أكبر عدد ممكن من المواقف الحياتية المتنوعة التي يمكن استخدام وتوظيف العادة العقلية التي يتم التدريب عليها فيها.
- تحديد خصائص الفرد الذي يجب أن يتميز بالعادة العقلية التي يتم التدريب عليها.
- استخدام العادة العقلية التي يتم التدريب عليها في مواقف مرتبطة بتعلم الإحصاء.
- استخلاص المبادئ الأساسية التي تقوم عليها العادة التي يتم التدريب عليها.
- نقل استخدام العادة العقلية التي يتم التدريب عليها إلى مواقف جديدة.
- المراقبة الذاتية لأداء الطالب للعادة العقلية التي يتم التدريب عليها.

☒ الفئة المستهدفة من البرنامج:

يستهدف البرنامج تنمي عادات العقل لدى طلاب قسم التربية البدنية بكلية التربية جامعة القصيم.

☒ الفترة الزمنية لتنفيذ البرنامج:

يتوقع تنفيذ البرنامج من خلال أربعة عشر جلسة تدريبية بواقع جلسة واحدة أسبوعيا مدتها حوالي ٩٠ دقيقة.

☒ الإستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

يقوم البرنامج على مجموعة من الإستراتيجيات من أهمها: المحاضرة، المناقشة الجماعية، العصف الذهني، التعزيز، التأمل، النمذجة، العمل في مجموعات، الواجبات المنزلية، المراقبة الذاتية.

☒ أساليب التقويم:

يتم تقويم مدى تحقق الأهداف المنشودة من تطبيق البرنامج التدريبي من خلال الأساليب التالية:

- التقويم المبدئي: ويتم ذلك من خلال القياس القبلي للعادات العقلية المتضمنة في البرنامج باستخدام مقياس العادات العقلية المستخدم في البحث الحالي.
- التقويم البنائي: حيث يتم تقويم مدى تحقق أهداف كل جلسة من جلسات البرنامج من خلال طرح الأسئلة والمناقشات الجماعية والتغذية الراجعة أثناء كل جلسة فضلا عن تقويم الواجبات المنزلية التي يتم تكليف الطلاب بها في نهاية كل جلسة.
- التقويم النهائي: حيث يتم التقويم النهائي للبرنامج من خلال القياس البعدي للعادادت العقلية المتضمنة في البرنامج باستخدام مقياس العادات العقلية المستخدم في البحث الحالي.
- التقويم التتبعي: حيث يتم التقويم التتبعي للبرنامج من خلال القياس التتبعي للعادادت العقلية المتضمنة في البرنامج باستخدام مقياس

العادات العقلية المستخدم في البحث الحالي والذي يتم بعد شهرين من إنتهاء تطبيق البرنامج.

نتائج البحث وتفسيراتها[1]:

أولاً: نتائج التحقق من الفرض الأول:

ينص الفرض الأول للبحث الحالي على "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبعض العادات العقلية والاتجاه نحو الإحصاء لصالح القياس البعدي، وفي قلق الإحصاء لصالح القياس القبلي".

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة في المقارنة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمتغيرات الدراسة وذلك بعد التأكد من اعتدالية توزيع الدرجات، فكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٢): دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للعادات العقلية وللاتجاه نحو الإحصاء وقلق الإحصاء

المتغيرات	الأبعاد	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العادات العقلية	المثابرة	القبلي	٣١,٧٠٤	٥,٢٥٤	١٠,٣٣٣	٥,٢٢٦	١٠,٢٧٥	٠,٠١
		البعدي	٤٢,٠٣٧	١,٩٩٠				

[1] تم عرض نتائج البحث الحالي طبقاً لتوصيات الجمعية الأمريكية لعلم النفس في ضوء الدليل الخاص بعرض النتائج المعد من قبل (Nicol & Pexman, 2011).

المتغيرات	الأبعاد	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	التفكير بمرونة	القبلي	٢٩,٨٥٢	٤,٧٧٧	١٣,٦٦٧	٤,٥٩١	١٥,٤٦٨	٠,٠١
		البعدي	٤٣,٥١٩	١,٩٦٨				
	التفكير ما وراء المعرفي	القبلي	٣٢,٢٩٦	٥,٩٢٨	٩,٠٧٤	٧,٠١٦	٦,٧٢٠	٠,٠١
		البعدي	٤١,٣٧٠	٢,٢٧٣				
	التساؤل وطرح المشكلات	القبلي	٣٢,٤٠٧	٦,٠٣٤	١٠,٦٣٠	٥,٩٦٩	٩,٢٥٤	٠,٠١
		البعدي	٤٣,٠٣٧	٢,٤٢٦				
	السعي نحو الدقة	القبلي	٣١,٠٣٧	٥,٢٥١	١٠,٦٣٠	٥,٩٨٢	٩,٢٣٤	٠,٠١
		البعدي	٤١,٦٦٧	٢,٤٣٤				
	تطبيق المعرفة السابقة	القبلي	٣٠,٥٩٣	٥,٣٦٦	١٢,٧٧٧	٥,٥٤٩	١١,٩٦٥	٠,٠١
		البعدي	٤٣,٣٧٠	٢,١٣٣				
	الدرجة الكلية	القبلي	١٨٧,٨٨٩	١٦,٢٦٨	٦٧,١١١	١٧,٥٩٠	١٩,٨٢٥	٠,٠١
		البعدي	٢٥٥,٠٠٠	٥,٦٦٤				
الاتجاه نحو الإحصاء	المشاعر الإيجابية والسلبية	القبلي	١٣,١٨٥	٣,٩٦٢	١٢,٧٠٤	٣,٢٢٠	٢٠,٤٩٨	٠,٠١
		البعدي	٢٥,٨٨٩	١,٥٢٨				
	الكفاءة المعرفية	القبلي	١٤,٧٤١	٥,١٤٩	١١,٦٦٧	٤,٨٠٤	١٢,٦١٩	٠,٠١
		البعدي	٢٦,٤٠٧	١,٤٧٤				
	القيمة	القبلي	٢٣,٦٦٧	٧,٧٠١	١٤,٦٦٧	٧,٨٩٤	٩,٦٥٥	٠,٠١
		البعدي	٣٨,٣٣٣	٣,٩٣٢				
	الصعوبة	القبلي	١٦,١٨٥	٤,٩٨٥	١٣,٧٧٨	٤,١٠٨	١٧,٤٢٩	٠,٠١
		البعدي	٣٠,٥٩٣	٢,٧٩١				
	الدرجة الكلية	القبلي	٦٨,٤٠٧	١٨,٨٥٨	٥٢,٨١٥	١٥,٤٤٢	١٧,٧٧٢	٠,٠١
		البعدي	١٢١,٢٢٢	٦,٨٩٧				
قلق الإحصاء		القبلي	١٠٠,٥١٩	١١,١٤٧	٤٧,٦٣٠	٥,٠٣٩	٤٩,١١١	٠,٠١
		البعدي	٥٢,٨٨٩	٧,٣٩٢				

يتضح من جدول (١٢) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

للعادات العقلية وللاتجاه نحو الإحصاء لصالح القياس البعدي، وفي قلق الإحصاء لصالح القياس القبلي.

ثانياً: نتائج التحقق من الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني للبحث الحالي على "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للعادات العقلية وللاتجاه نحو الإحصاء والإنجاز الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية وفي قلق الاختبار لصالح المجموعة الضابطة".

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة في المقارنة بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمتغيرات الدراسة، فكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٣): دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للعادات العقلية وللاتجاه نحو الإحصاء وقلق الإحصاء والإنجاز الأكاديمي في مقرر الإحصاء

المتغيرات	الأبعاد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العادات العقلية	المثابرة	التجريبية	٤٢,٠٣٧	١,٩٩٠	١١,٥٦٤	٠,٠١
		الضابطة	٣٠,٤٦٧	٤,٨٤٠		
	التفكير بمرونة	التجريبية	٤٣,٥١٩	١,٩٦٨	١٤,٧٨٠	٠,٠١
		الضابطة	٢٩,١٦٧	٤,٦٨٤		
	التفكير ما وراء المعرفي	التجريبية	٤١,٣٧٠	٢,٢٧٣	١٠,٣٥٧	٠,٠١
		الضابطة	٣١,٦٠٠	٤,٣٩٩		
	التساؤل وطرح	التجريبية	٤٣,٠٣٧	٢,٤٢٦	٨,٩١٠	٠,٠١

المتغيرات	الأبعاد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المشكلات	الضابطة	٣٢,٨٦٧	٥,٤٦٣		
	السعي نحو الدقة	التجريبية	٤١,٦٦٧	٢,٤٣٤	١٠,٦٩٥	٠,٠١
		الضابطة	٣١,٣٦٧	٤,٤٣٧		
	تطبيق المعرفة السابقة	التجريبية	٤٣,٣٧٠	٢,١٣٣	١٢,٩٢٠	٠,٠١
		الضابطة	٣٠,٤٣٣	٤,٧٩٠		
	الدرجة الكلية	التجريبية	٢٥٥,٠٠٠	٥,٦٦٤	٢٥,١١٠	٠,٠١
		الضابطة	١٨٥,٩٠٠	١٣,٢٤١		
الاتجاه نحو الإحصاء	المشاعر الإيجابية والسلبية	التجريبية	٢٥,٨٨٩	١,٥٢٨	١٩,٥٣٨	٠,٠١
		الضابطة	١٣,٧٣٣	٢,٨٨٨		
	الكفاءة المعرفية	التجريبية	٢٦,٤٠٧	١,٤٧٤	١٣,٨٦١	٠,٠١
		الضابطة	١٥,٤٣٣	٣,٨٦٦		
	القيمة	التجريبية	٣٨,٣٣٣	٣,٩٣٢	١٠,٧٤٦	٠,٠١
		الضابطة	٢٤,٤٦٧	٥,٥٦٩		
	الصعوبة	التجريبية	٣٠,٥٩٣	٢,٧٩١	١٥,٣٦٦	٠,٠١
		الضابطة	١٦,٨٣٣	٣,٨٢٤		
	الدرجة الكلية	التجريبية	١٢١,٢٢٢	٦,٨٩٧	١٨,٧٧٨	٠,٠١
		الضابطة	٧٠,٤٦٧	١٢,٤٢٠		
قلق الإحصاء		التجريبية	٥٢,٨٨٩	٧,٣٩٢	١٨,١٨٦	٠,٠١
		الضابطة	١٠٢,٢٣٣	١٢,٢٢٤		
الإنجاز الأكاديمي		التجريبية	٨٦,١٤٨	٧,٤٧٧	٤,٨٨٤	٠,٠١
		الضابطة	٧٥,٢٥٧	٩,١٤٦		

يتضح من جدول (١٣) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للعادات العقلية وللاتجاه نحو الإحصاء والإنجاز الأكاديمي في مقرر الإحصاء لصالح المجموعة التجريبية، وفي قلق الإحصاء لصالح المجموعة الضابطة.

ثالثاً: نتائج التحقق من الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث للبحث الحالي على "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي للعادات العقلية وللاتجاه نحو الإحصاء وقلق الإحصاء".

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة في المقارنة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمتغيرات الدراسة، فكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٤): دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للعادات العقلية وللاتجاه نحو الإحصاء وقلق الإحصاء

المتغيرات	الأبعاد	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العادات العقلية	المثابرة	البعدي	٤٢,٠٣٧	١,٩٩٠	٠,٢٩٦	١,٣٢٤	١,١٦٢	٠,٢٥٦ غير دالة
		التتبعي	٤١,٧٤١	١,٧٦٧				
	التفكير بمرونة	البعدي	٤٣,٥١٩	١,٩٦٨	٠,١٤٩	٠,٧٦٩	١,٠٠١	٠,٣٢٧ غير دالة
		التتبعي	٤٣,٣٧٠	١,٧١٣				
	التفكير ما وراء المعرفي	البعدي	٤١,٣٧٠	٢,٢٧٣	٠,١٤٨	١,٤٣٣	٠,٥٣٧	٠,٥٩٦ غير دالة
		التتبعي	٤١,٢٢٢	١,٨٦٧				
	التساؤل وطرح المشكلات	البعدي	٤٣,٠٣٧	٢,٤٢٦	٠,٢٢٢	١,٥٠٢	٠,٧٦٩	٠,٤٤٩ غير دالة
		التتبعي	٤٢,٨١٥	٢,٢٣٧				
	السعي نحو الدقة	البعدي	٤١,٦٦٧	٢,٤٣٤	٠,١٨٦	٢,٤٣٤	٠,٣٩٥	٠,٦٩٦ غير دالة
		التتبعي	٤١,٤٨١	١,٩٢٩				
	تطبيق المعرفة	البعدي	٤٣,٣٧٠	٢,١٣٣	٠,٢٥٩	١,٦٥٥	٠,٨١٤	٠,٤٢٣

المتغيرات	الأبعاد	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	السابقة	التتبعي	٤٣,١١١	٢,١٠٠				غير دالة
	الدرجة الكلية	البعدي	٢٥٥,٠٠٠	٥,٦٦٤	١,٢٥٩	٤,٢١٢	١,٥٥٤	٠,١٣٢ غير دالة
		التتبعي	٢٥٣,٧٤١	٥,٣٢٥				
الاتجاه نحو الإحصاء	المشاعر الإيجابية والسلبية	البعدي	٢٥,٨٨٩	١,٥٢٨	٠,٥٥٦	٢,١١٨	١,٣٦٣	٠,١٨٥ غير دالة
		التتبعي	٢٦,٤٤٤	٢,٣٥٩				
	الكفاءة المعرفية	البعدي	٢٦,٤٠٧	١,٤٧٤	٠,٠٧٤	٠,٣٨٥	١,٠٠٠	٠,٣٢٧ غير دالة
		التتبعي	٢٦,٤٨٢	١,٤٥١				
	القيمة	البعدي	٣٨,٣٣٣	٣,٩٣٢	٠,٣٣٣	١,٩٠١	٠,٩١١	٠,٣٧١ غير دالة
		التتبعي	٣٨,٠٠٠	٤,٢٣٤				
	الصعوبة	البعدي	٣٠,٥٩٣	٢,٧٩١	٠,١٤٨	١,٢٦٢	٠,٦١٠	٠,٥٤٧ غير دالة
		التتبعي	٣٠,٤٤٤	٢,٥٤٧				
	الدرجة الكلية	البعدي	١٢١,٢٢٢	٦,٨٩٧	٠,١٤٨	٣,٢٥٥	٠,٢٣٧	٠,٨١٥ غير دالة
		التتبعي	١٢١,٣٧٠	٧,٤٥٨				
قلق الإحصاء		البعدي	٥٢,٨٨٩	٧,٣٩٢	٠,٣٧٠	٢,٥٤٤	٠,٧٥٦	٠,٤٥٦ غير دالة
		التتبعي	٥٣,٢٥٩	٦,٩٨١				

يتضح من جدول (١٤) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للعادات العقلية وللاتجاه نحو الإحصاء وقلق الإحصاء.

من خلال نتائج التحقق من الفروض الثلاثة السابقة يتضح وجود فعالية للبرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض عادات العقل والذي أثر على تنمية اتجاهات الطلاب نحو الإحصاء وخفض قلق الإحصاء لديهم، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات (حسن، ٢٠١٦؛ عبدالرازق، ٢٠١٥؛ زكي، ٢٠١٦؛ الرابغي، ٢٠٠٥) في فاعلية البرامج التدريبية في تنمية عادات العقل

على العديد من المتغيرات غير المعرفية ذات الصبغة الإنفعالية، كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات (محمد،٢٠١٤؛ عبدالمجيد، ٢٠١٤) في فعالية تنمية العادات العقلية على تنمية اتجاهات الطلاب نحو المقررات التي يدرسونها، كما تتفق مع نتائج دراسة (Zonnefeld, 2015)في فعالية تنمية عادات العقل في تنمية الإتجاه نحو الإحصاء، كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات (Zeidner, 1991; Lalond & Gardner, 1993; Khavenson et al., 2012; Macher et al., 2011; 2013; Onwuegbuzie, 2004; Teman, 2013)والتي توصلت لوجود علاقات سلبية بين الإتجاه نحو الإحصاء وبين قلق الإحصاء، حيث أوضحت النتائج السابقة للدراسة الحالية أن تنمية الإتجاه نحو الإحصاء أدى إلى خفض مستوى قلق الإحصاء لدى عينة الدراسة.

ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال فعالية تنمية العادات العقلية في التأثير على العديد من المتغيرات المرتبطة بالسياق الأكاديمي كما أظهرت العديد من الدراسات السابقة، حيث أدى تنمية بعض العادات العقلية من خلال البرنامج التدريبي إلى تنمية الإتجاه نحو مقرر الإحصاء نتيجة شعور الطالب بارتفاع مستوى قدرته على التعامل مع المشكلات الإحصائية بالمقرر من خلال إكتساب الطلاب لنمط عقلي ساعده على التغلب على العقبات والعوائق عن تحقيق الأهداف وإنجاز المهام الإحصائية المختلفة، فقد أدى تنمية بعض العادات العقلية لدى عينة الدراسة إلى زيادة قدرته على الإنتقاء والتفضيلات بين الأداءات الملائمة للتعامل مع كل مهمة إحصائية وهذا ما

يؤكده نوفل (٢٠٠٨، ٦٨) حين يشير إلى أن إكتساب العادات العقلية يمكن الفرد من اختيار وتفضيل الأداء والسلوكيات المناسبة للمنبهات والمثيرات التي يتعرض لها، بحيث تقوده إلى انتقاء عمليات ذهنية أو أداء سلوك ما من مجموع خيارات متاحة أمامه لمواجهة مشكلة أو قضية ما والمداومة على هذا النهج. الأمر الذي انعكس بشكل واضح ودال على اتجاهات الطلاب نحو مقرر الإحصاء فعندما يشعر الطالب ويثق في قدرته على التعامل مع المحتوى المعرفي للمقرر تنمو معها المشاعر الإيجابية نحو المقرر، حيث يمثل الإتجاه نحو الإحصاء محصلة المشاعر والانفعالات التي يخبرها الطالب عبر الزمن في سياق تعلم الإحصاء (Zhang et al., 2012, 2)، كما أدى زيادة الثقة في التعامل مع المهام الإحصائية نتيجة نمو العادات العقلية إلى تشكيل معتقدات معرفية وافكار تعزز من ثقة الطالب في التعامل مع المهام الإحصائية والذي انعكس بشكل واضح على سلوكه في التعامل مع المهام الإحصائية المختلفة، فقد اتفقت بعض الدراسات على وجود ثلاثة أبعاد للاتجاه هي البعد الوجداني والذي يعبر عن مشاعر الفرد ، والبعد المعرفي والذي يعبر عن أفكار الفرد ، والبعد السلوكي والذي يمثل سلوكيات الفرد وأفعاله (Olson & Zanna, 1993; Gomez- Chacon, 2000).

ومن ناحية أخرى فقد أدى نمو الأتجاه نحو الإحصاء إلى انخفاض مستوى قلق الإحصاء لدى عينة الدراسة نتيجة للعلاقة العكسية بين الإتجاه نحو المقرر الإحصاء وبين مستوى قلق الإحصاء وهذا ما أكدته العديد من الدراسات السابقة، حيث صنفت الاتجاهات نحو الإحصاء في العديد من

الدراسات السابقة ضمن المتغيرات الشخصية المتسببة في قلق الإحصاء، فقد أوضحت دراسة (Khavenson et al., 2012) إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائيا بين الاتجاهات نحو الإحصاء وقلق الإحصاء.

رابعا: نتائج التحقق من الفرض الرابع:

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون في التحقق من مدى صحة الفرض الرابع للبحث الحالي والذي ينص على "توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي للعادات العقلية وللاتجاه نحو الإحصاء وقلق الإحصاء وبين الإنجاز الأكاديمي في مقرر مبادئ الإحصاء"، فجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٥): دلالة العلاقة بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي للعادات العقلية وللاتجاه نحو الإحصاء وقلق الإحصاء وبين الإنجاز الأكاديمي في مقرر مبادئ الإحصاء

المتغيرات		معامل الارتباط مع الإنجاز الأكاديمي	العادات العقلية	معامل الارتباط مع الإنجاز الأكاديمي
الاتجاه نحو الإحصاء	المشاعر الإيجابية والسلبية	٠,٥٨٠**	المثابرة	٠,٤٣٣**
	الكفاءة المعرفية	٠,٧٠٣**	التفكير بمرونة	٠,٤٩١**
	القيمة	٠,٥٩٢**	التفكير ما وراء المعرفي	٠,٤٩١**
	الصعوبة	٠,٤٣٨**	التساؤل وطرح المشكلات	٠,٤٥٣**
	الدرجة الكلية	٠,٦٦٠**	السعي نحو الدقة	٠,٤٦٢**
قلق الإحصاء		-٠,٦٤٨**	تطبيق المعرفة السابقة	٠,٥٦٠**
			الدرجة الكلية	٠,٥٢٢**

يتضح من جدول (١٥) أنه:

١- توجد علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي للاتجاه نحو الإحصاء ودرجاتهم في مقرر مبادئ الإحصاء، وكانت أعلى قيمة لمعامل الارتباط في حالة الكفاءة المعرفية وبلغت ٠,٧٠٣ وأقلها في حالة الصعوبة وبلغت ٠,٤٣٨.

٢- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي لقلق الإحصاء ودرجاتهم في مقرر مبادئ الإحصاء.

٣- توجد علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي للعادات العقلية ودرجاتهم في مقرر مبادئ الإحصاء، وكانت أعلى قيمة لمعامل الارتباط في حالة تطبيق المعرفة السابقة وبلغت ٠,٥٦٠ وأقلها في حالة المثابرة وبلغت ٠,٤٣٣.

يتضح من خلال النتائج السابقة إرتباط الإنجاز الأكاديمي في مقرر المدخل إلى الإحصاء بالإتجاه نحو مقرر الإحصاء إرتباطاً إيجابياً، وتتفق هذه النتائج من نتائج العديد من الدراسات مثل دراسات (Artino et al., 2012; Fullerton & Umphrey, 2001; Onwuegbuzie, 2003; Zeidner, 1991; Zhang et al., 2012; Sorge & Schau, 2002; Chiesi & Primi, 2009; Stanisavljevic et al., 2014)، حيث أجمعت هذه الدراسات على وجود تأثير إيجابي للإتجاه نحو المقرر بصفة عامة أو الإتجاه نحو الإحصاء بصفة

خاصة على الإنجاز الأكاديمي في هذا المقرر. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الدور الذي تلعبه إنفعالات التحصيل ومنها الإتجاهات على الإنجاز الأكاديمي، حيث أن إنفعالات التحصيل من العوامل الهامة التي تؤثر بشكل مباشر على قدرات الطالب الأكاديمية وهذا ما يؤكده (Artino et al., 2012) على ضرورة الاهتمام بتنظيم بيئة التعلم والتأكيد على المعتقدات الدافعية وانفعالات التحصيل ودورها البارز في التأثير على التحصيل الأكاديمي أثناء دراسة مقررات الإحصاء. فالإتجاهات الإيجابية نحو الإحصاء وما يظهره الطلاب من إنفعالات إيجابية نحو الإحصاء تعزز من قدرتهم على تناول المفاهيم الإحصائية المختلفة بحالة من الإرتياح والرضا والحب مما يؤدي إلى تحسين مهاراتهم الإحصائية في التعامل مع التدريبات الإحصائية المختلفة والذي ينعكس بدوره على إنجازهم الأكاديمي، فاتجاهات الطلاب نحو الإحصاء تعد أمراً هاماً يشجع الطلاب على فهم المفاهيم الإحصائية المختلفة وتحسين مهاراتهم في الإحصاء وتعظيم معارفهم في الحياة اليومية Zhang et al., 2012, 2).)

كما أوضحت النتائج السابقة إرتباط الإنجاز الأكاديمي في مقرر الإحصاء بقلق الإحصاء إرتباطاً سلبياً، وتتفق هذه النتائج من نتائج العديد من الدراسات مثل دراسات (Zeidner, 1991; Lalond & Gardner, 1993; Khavenson et al., 2012; Macher et al., 2011; 2013; Onwuegbuzie, 2004; Teman, 2013; Macher et al., 2013)؛ حيث توصلت هذه الدراسات إلى وجود تأثير عكسي لقلق الإحصاء على الإنجاز الأكاديمي في

الإحصاء، ويمكن تفسير ذكل في إطار المكون المعرفي لقلق الإحصاء والذي يتضمن الأفكار المشوشة التي تصاحب تعلم الإحصاء ومعتقدات الفشل في الإنجاز في مقرر الإحصاء الأمر الذي ينعكس بشكل سلبي على الأداء في إختبارات الأحصاء، فتلك الأفكار هي جزء لا يتجزأ من قلق الإحصاء وفقاً Zeidner (1991, 320) الذي يؤكد على أن قلق الإحصاء هو ذلك الأداء الذي يتسم بالتوتر المستمر والأفكار المشوشة وعدم التنظيم العقلي والاستثارة النفسية عندما يتعرض الفرد إلى محتوى أو مهمة أو سياق تقويمي متعلق بالإحصاء ويصاحب ذلك ضعف في الأداء في مدى واسع من المواقف الأكاديمية المتعلقة بالإحصاء. كما يلعب المكون الإنفعالي لقلق الإحصاء دوراً هاماً في العلاقة السلبية بين قلق الإحصاء والإنجاز الأكاديمي في الإحصاء، فشعور الطالب بحالة من التوتر والخوف من الفشل في تحقيق النجاح أو الإنجاز في مقررات الإحصاء يؤثر بشكل سلبي على الأداء الأكاديمي، حيث يتضمن قلق الإحصاء مجموعة معقدة من ردود الفعل الانفعالية التي ربما تتسبب في الشعور بعدم الراحة إذا كان مستوى القلق متوسطاً، أو العديد من العواقب والنتائج الحادة مثل الخوف والخشية والفزع من الإحصاء والعديد من النتائج السلبية الأخرى إذا كان مستوى القلق مرتفعاً والتي ربما تعوق تعلم الإحصاء (Onwuegbuzie, 2004, 5).

كما أكدت النتائج السابقة إرتباط الإنجاز الأكاديمي في الإحصاء بالعادات العقلية إرتباطا إيجابياً، وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل (المطرب والشورى، ٢٠١٤؛ عبدالفتاح، ٢٠١٤؛

المقيد، ٢٠١٧؛ علامي، ٢٠١٢؛ شريف وآخرون، ٢٠١٦)، حيث أكدت جميع هذه الدراسات على وجود علاقة إيجابية بين العادات العقلية وبين الإنجاز الأكاديمي في مقررات أكاديمية مختلفة. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال كون العادات العقلية بمثابة أنماط عقلية يستخدمها الطالب لتعزيز إنتاجه للمعرفة أكثر من إستهلاكها والتفاعل مع المشكلات والتساؤلات بشكل غير تقليدي يتسم بمزيد من التأمل لإيجاد الحلول لها وكلها مهارات هامة يحتاجها الإنجاز الأكاديمي في الإحصاء، حيث يؤكد Costa (2001, 13)على أن عادات العقل تقود المتعلم إلى أفعال إنتاجية لأنها تتكون نتيجة لاستجابة الفرد إلى أنماط معينة من المشكلات والتساؤلات، شرط أن تحتاج حلول المشكلات وإجابات التساؤلات إلى تفكير وبحث وتأمل. كما أن مفهوم عادات العقل ذاته يعد تفسيراً دالاً لهذه العلاقة الإيجابية بين بين الإنجاز الأكاديمي في الإحصاء والعادات العقلية، حيث يعرفها نوفل (٢٠٠٨، ٦٨) على أنها مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من اختيار وتفضيل الأداء والسلوكيات المناسبة للمنبهات والمثيرات التي يتعرض لها، بحيث تقوده إلى انتقاء عمليات ذهنية أو أداء سلوك ما من مجموع خيارات متاحة أمامه لمواجهة مشكلة أو قضية ما والمداومة على هذا النهج. وهذه المهارات في حد ذاتها جوهر التعامل مع المهام الإحصائية المختلفة، فتعلم الإحصاء يتأثر بشكل كبير بعدد من المهارات مثل الإنتباه لكافة التفاصيل الدقيقة في المهمة الإحصائية، ومرونة الطالب في تعديل استراتيجيته في الحل، والمثابرة وانتقاء التساؤلات الهامة التي تحتاج للإجابة، وتحري الدقة، وكل هذه

المهارات هي بمثابة عادات عقلية تساعد الطالب على التعامل مع المهام الإحصائية المختلفة الأمر الذي ينعكس على أدائه الأكاديمي. ومن ناحية أخرى فإن عادات العقل تساعد المتعلم على إدارة أفكاره بشكل جيد وتنظيم معارفهم وهذا ما يؤثر على أدائه الأكاديمي، حيث يؤكد (عبدالعظيم، ٢٠٠٩، ٣٧) على ان عادات العقل تمكن المتعلمين من الإدارة الفعالة والجيدة لأفكارهم كما أنها تدربهم على تنظيم معلوماتهم بطريقة جيدة، والنظر إلى الأشياء بصورة غير مألوفة، وتنظم بنية الذهن للتمكن من أداء المهام وحل المشكلات المختلفة فهي تقود ضمنياً إلى تنمية مهارات التفكير الابداعي. وأخيراً فإنه يمكن إرجاع العلاقة الإيجابية بين الإنجاز الأكاديمي في الإحصاء والعادات العقلية إلى إرتباط الإحصاء كمحتوى معرفي بالعمليات الرياضية والتي منها التواصل والاستدلال والترابط وحل المشكلات، وهذه العمليات قد أكدت العديد من الدراسات على أنها من أبرز العناصر التي تساعد العادات العقلية على تعزيزها (Mentors et al., 2010).

توصيات البحث ومقترحاته:

- حث الطلاب وتوجيههم على ممارسة وتعلم عادات العقل المنتجة لما لذلك من تأثير كبير في عملية تعلمهم للإحصاء وإنجازهم الأكاديمي فيها.
- الاهتمام بالجانب الانفعالي للطلاب عند دراستهم لمقررات الإحصاء وتهيئة بيئة التعلم بطريقة تسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو تعلم الإحصاء وخفض قلق الإحصاء لديهم الأمر الذي ينعكس على إنجازهم الإكاديمي فيها.

- الاعتماد على استراتيجيات التعلم النشط والتي تزيد من مسؤولية الطالب عن تعلمية وتجعله أكثر فاعلية في عملية التعلم، والاهتمام بربط المقرر ومتطلباته المختلفة بالحياة الواقعية والمهنية للطلاب، لما لذلك من أهمية في إدراك الطالب لقيمة المقرر وأهميته في حياته المهنية، والذي ينعكس إيجابياً على اتجاهات الطلاب نحو المقرر.
- في ظل التأكيد الحالي والاهتمام المتزايد بجودة التعليم والبرامج التي تهدف لتحقيق ذلك سواء الموجهه للطلاب أو القائمين على التدريس، فيجب الاهتمام برفع كفاءة الأساتذة وتنمية قدراتهم على تنمية العادات العقلية المختلفة للطلاب من خلال ما يقومون بتدريسه.
- من الدراسات الممكن القيام بها في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج في البحث الحالي ما يلي:
  - دراسة العلاقة بين العادات العقلية وأساليب التفكير، ومحاولت تقييم هذه العادات وجودتها وفق ما ترتبط به من أساليب.
  - تصميم برامج لتنمية العادات العقلية لطلاب التعليم قبل الجامعي والتأكد من فاعليتها في تحسين الاتجاهات نحو التعلم بصفة عامة، والمعتقدات الذاتية لدى الطلاب بصفة خاصة.
  - تكرار نفس الدراسة الحالية لدى طلاب من تخصصات أخرى كطلاب العلوم الصحية وتخصصات الرياضيات.
  - دراسة العلاقة بين العادات العقلية وأساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب.

المراجع:

أبوهاشم، السيد محمد (٢٠٠٢). **نمذجة العلاقات السببية بين المتغيرات المرتبطة بالقلق الإحصائي لدى طللاب الدبلوم الخاص في التربية**. اللقاء السنوي العاشر-القياس والتقويم التربوي والنفسي، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض، جامعة الملك سعود، ٦٢٤-٦٩٠.

أبو عيش، بثينة رشاد علي (٢٠١٧). القلق الإحصائي وعلاقته بالدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات الدبلوم العالي بكلية التربية بجامعة الطائف. **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، ٤٩، ٥٣-٩٥.

أحمد، شعبان عبدالعظيم (٢٠١٣). فعالية استخدام نموذج أبعاد التفكير في تنمية بعض المهارات العقلية المكونة لعادات العقل المنتج والدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية بأسيوط. **مجلة كلية التربية بأسيوط**، جامعة أسيوط، ٢٩(٣)، ٥٨٤ – ٦٣٧.

الألفي، منى عبدالفضيل (٢٠١٨). الاتجاه نحو مادة الإحصاء وتنفيذ البحوث في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة الماجستير. **مجلة التربية**، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٧٧(١)، ٧٧-١١٣.

البرصان، إسماعيل سلامة وعبد، إيمان رسمي (٢٠١٣). عادات العقل لدى طلبة الصف العاشر الأساسي وإسهامها في القدرة على حل المشكلة الرياضية. **رسالة الخليج العربي**، السعودية، ٣٤(١٢٧)، ١٦١-١٩٢.

البعلي، إبراهيم عبدالعزيز محمد (٢٠١٣). فعالية وحدة مقترحة في العلوم وفق منظور كوستا وكاليك لعادات العقل في تنمية التفكير التحليلي والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. **مجلة التربية العلمية**، مصر، ١٦(٥)، ٩٣-١٣٥.

الحارثي، إبراهيم أحمد (٢٠٠٢). **العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ**. الرياض: مكتبة الشقيري.

حسام الدين، ليلى عبد الله (٢٠٠٨، ٢-٤ أغسطس). **فاعلية استراتيجية (البداية – الإستجابة – التقويم) في تنمية التحصيل وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في العلوم**. المؤتمر العلمي الثاني عشر "التربية العلمية الواقع المجتمعي التأثير والتأثر"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، الإسماعيلية، ١-٤٢.

حسن، رمضان علي (٢٠١٦). برنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل في تنمية التفاؤل لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإبتدائية. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ١٠٧(٢٧)، ٣٠٣-٣٦٧.

الرابغي، خالد محمد (٢٠٠٥). **أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على عادات العقل وفق نظرية كوستا في التفكير على دافعية الإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية**. رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

راضي، عبود جواد (٢٠١٧) بناء وتطبيق مقياس القلق الإحصائي لدى طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية. **مجلة كلية التربية**، جامعة واسط، العراق، ٣٠، ٧١٠-٧٣٥.

زكى، وسيمة عمر محمد (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي في تنمية بعض عادات العقل ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، ٤(٦٨)، ١٨٥-٢٤٠.

سعيد، أيمن حبيب (٢٠٠٦). **أثر استراتيجية "حلل – أسأل – استقصى" A-A-I على تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الكيمياء**. المؤتمر العلمي العاشر، التربية العلمية، تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، مصر، مجلد ٢، ٣٩١ – ٤٦٤.

السواح، منار (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض عادات العقل المنتجة لدى مجموعة من الطالبات المعلمات برياض الأطفال. **مجلة العلوم التربوية**، ١٩(٣)، ٥٣-٩٧.

الشخص، عبدالعزيز السيد، الطنطاوي، محمود محمد والشمراني، ظافر مشبب ظافر (٢٠١٥). مقياس عادات العقل لمرحلة المراهقة. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ٣٩(٤)، ٤٥٥-٤٩٠.

شريف، نادية محمود، خليل، وائل سيد أحمد والسيد، منى حسن (٢٠١٦). العادات العقلية وعلاقتها بتحصيل مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. **مجلة العلوم التربوية**، ٣(٣)، ٢٣٠-٢٥٢.

شعلة، الجميل محمد عبدالسميع (١٩٩٩). أثر تفاعل الدافع المعرفي والبيئة المدرسية على كل من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية. **مجلة علم النفس**، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٥٢، ٤٠-٦٣.

الصافوري، إيمان عبدالحكيم وعمر، زيزي حسن (٢٠١١). **تنمية عادات العقل والتحصيل لدى طالبات المرحلة الثانوية من خلال تدريس مادة التربية الأسرية.** المؤتمر السنوي العربي السادس – الدولي الثالث – تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة، كلية التربية جامعة المنصورة، مجلد ٣، ١٦٤٧ – ١٦٦٩.

الصباغ، سميلة، بنتين، جاة والجعيد، نورة (٢٠٠٦). **دراسة مقارنة لعادات العقل لدى الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية ونظرائهم في الأردن.** المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة (رعاية الموهبة: تربية من أجل المستقبل)، مؤسسة الملك عبد العزيز لرعاية الموهوبين، جدة، المملكة العربية السعودية، ٧١٣-٧٤٣.

عبدالفتاح، سيد عبد الله (٢٠١٤). فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض عادات العقل المنتجة في تنمية مهارات القوة الرياضياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي. **مجلة تربويات الرياضيات**، ١٧(٣)، ١٩٤-٢٧٢.

عبدالرازق، محمد مصطفى (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية الكفاءة الذاتية للطلاب بقسم التربية الخاصة. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ٣(٣٩)، ٤٧٥-٥٦٧.

عبدالعظيم، ريم أحمد (٢٠٠٩). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وبعض العادات العقلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة**، مصر، ٩٤، ٣٢-١١٢.

عبدالمجيد، عبدالله إبراهيم (٢٠١٤). أثر استخدام نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس الفلسفة على تنمية بعض عادات العقل والاتجاه نحو دراسة المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسياً. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٥٣، ١١١-١٧٥.

عبيدة، ناصر السيد عبدالحميد (٢٠١١). استخدام استديو التفكير في تدريس الرياضيات لتنمية عادات العقل المنتج ومستويات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، مصر، ١٧٣، ١٠٣-١٤٧.

العتيبي، وضحى بنت حباب بن عبدالله (٢٠١٣). فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل و مفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، السعودية، ٥(١) ١، ١٨٧-٢٥٠.

علامي، علي حمد ناصر (٢٠١٢). **أثر برنامج إثرائي قائم على عادات العقل في التفكير الإبداعي والقوة الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

عمور، أميمة محمد (٢٠٠٥). **أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مواقف حياتية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان الأردن.

عياصرة، محمد نايف (٢٠١٢). عادات العقل الشائعة لدى طالبات كلية أربد الجامعية. **العلوم التربوية**، مصر، ٢٠(٣)، ٢٩٣-٣١٢.

عثمان، أحمد عبدالرحمن (٢٠٠٧). تأثير استخدام المنظم المتقدم وفاعلية الذات على قلق الإحصاء والتحصيل فيها لدى طلبة الدبلوم الخاص في التربية. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ١٧(٧٠)، ٥٠-١٠١.

عثمان، فاروق (١٩٩٣). أنماط القلق وعلاقته بالتخصص الدراسي والجنس والبيئة لدى طلاب الجامعة أثناء أزمة الخليج. **مجلة علم النفس**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٥، ٣٨-٥٣.

عقيلة، تليوانت (٢٠١٧). قلق الإحصاء وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى طلبة السنة الأولى علوم انسانية واجتماعية: دراسة ميدانية في جامعة الجزائر٢. **مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية**، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ٩، ٢٣٩-٢٥٢.

عناقرة، حازم رياض سليمان والجراح، زياد عبدالكريم (٢٠١٥). عادات العقل وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة طيبة في المملكة العربية السعودية. **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**، الأردن، ٢١(٤)، ٢٩-٧٥.

فتح الله، مندور عبدالسلام (٢٠٠٩). فعالية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. **مجلة التربية العلمية**، مصر، ١٢(٢)، ٨٣-١٢٥.

القاضي، هيثم ممدوح (٢٠٠٧). **أثر استراتيجيات عادات العقل في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

القحطاني، عثمان بن علي (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية التعلم بالعقود في تدريس مقرر الإحصاء التربوي على تنمية مهارات التفكير الإحصائي وخفض القلق الإحصائي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة تبوك. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، ٦(١)، ٢٢٩-٢٢٤.

قطامي، يوسف محمود وعمور، أميمة محمد (٢٠٠٥). **عادات العقل والتفكير (النظرية والتطبيق)**. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الكركي، وجدان خليل (٢٠٠٧). **فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة**. رسالة دكتورة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

كوستا، آرثر وكاليك، بيتا (٢٠٠٣). **استكشاف وتقصي عادات العقل**. (ترجمة: حاتم عبدالغني ومراجعة صلاح داود وفوزي جمال)، مدارس الظهران الأهلية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

محمود، عبدالرازق مختار (٢٠١٢). برنامج قائم على معايير التدريس الحقيقي لتنمية مهارات معلمي اللغة العربية الابداعية وعادات العقل المنتج لدى تلاميذهم .**مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ٢٨(١)، ٥١٧ – ٦١١.

كمال، مرفت محمد (٢٠١٤). فعالية وحدة تدريبية في عادات العقل في تنمية التحصيل الرياضي والتفكير الإبداعي والاتجاه نحوها ونحو الرياضيات لدى الطالبات الجامعيات. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٤٨(٢)، ١٠٠-١٦٢.

المطرب، خالد بن سعد والشورى، محمد أحمد (٢٠١٤). أثر استخدام برنامج قائم على استراتيجية عادات العقل في تنمية الذكاء المنطقي/ الرياضي والتحصيل لطلبة الصف الثاني المتوسط. **المجلة التربوية**، الكويت، ١١٢(٢٨)، ٤٢٣-٤٦٠.

المقيد، سامر محمد عبد الله (٢٠١٧)، **فاعلية برنامج مقترح قائم على عادات العقل في تنمية القوة الرياضية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة**. رسالة ماجيستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

النادي، عزة محمد (٢٠٠٩). أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس وأنماط التعلم على تنمية بعض عادات العقل لدى طالبات المرحلة الإعدادية. **دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٥(٣)، ٢١٣-٢٤٩.

نوفل، محمد بكر (٢٠٠٦). عادات العقل الشائعة لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. **مجلة المعلم/الطالب**، معهد التربية التابع للأونوروا، اليونسكو، ١، ٨-٣٣.

نوفل، محمد بكر (٢٠٠٨). **تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل**. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

هلال، سامية حسنين عبدالرحمن بيومي (٢٠١٣). فاعلية إستراتيجية قائمة على قبعات التفكير الست فى تحصيل الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوى. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، السعودية، ٤٤(١)، ١٦-١٢٣.

يوسف، ناصر حلمي علي (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً لتدريس الإحصاء التربوي في تنمية التحصيل وخفض قلق الإحصاء لدى طلاب كلية التربية. **مجلة تربويات الرياضيات**، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ١٩(١٠)، ١٠٣-١٦٠.

Anderson, J.; Costa A. L. & Kallick, B. (2008). Describing the Habits of Mind. In A.L. Costa & B. Kallick (Eds). **Learning and Leading With Habits of Mind: 16 Essential Characteristics for Success**. (Pp. 59-68). USA, Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.

Arbuckle, J. L. (2012). **Amos (Version 21.0) [Computer Program]**. Chicago: IBM SPSS.

Artino, A. R.; Holmboe, E. S. & Durning, S. J. (2012). Can Achievement Emotions Be Used to Better Understand Motivation, Learning, and Performance in Medical Education?. **Med Teach**, 34,240–244. Doi:10.3109/0142159X.2012.643265

Ashaari, N. S.; Judi, H. M.; Mohamed, H. & Wook, M. T. (2011). Student's Attitude towards Statistics Course. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 18, 287–294. Doi:10.1016/J.Sbspro.2011.05.041

Baloglu, M. (2003). Individual Differences in Statistics Anxiety among College Students. **Personality and Individual Differences**, 34(5), 855-865. Doi:10.1016/S0191-8869(02)00076-4

Bridges, G.; Gillmore, G.; Pershing, J. & Bates, K. (1998). Teaching Quantitative Research Methods: A Quasi-Experimental Analysis. **Teaching Sociology,** 26 (1), 14-28.

Carmona J.; Martınez, R.J. & Sanchez, M. (2005). Mathematical Background and Attitudes toward Statistics in a Sample of Spanish College Students. **Psychological Reports**, 97, 53–62. Doi: 10.2466/pr0.97.1.53-62

Cherney, I. D. & Cooney, R. R. (2005). Predicting Student Performance in a Statistics Course Using the Mathematics and Statistics Perception Scale (MPSP). **Transactions of the Nebraska Academy of Sciences**, 30, 1-8.

Chiesi, F. & Primi, C. (2009). Assessing Statistics Attitudes among College Students: Psychometric Properties of the Italian Version of the Survey of Attitudes toward Statistics (SATS). **Learning and Individual Differences,** 19(2), 309–313. Doi:10.1016/J.Lindif.2008.10.008

Chiou, C.; Wang, Y. & Lee, L. (2014). Reducing Statistics Anxiety and Enhancing Statistics Learning Achievement: Effectiveness of a One-Minute Strategy. **Psychological Reports: Sociocultural Issues in Psychology**, 115(1), 297-310. Doi: 10.2466/11.04.PR0.115c12z3

Costa, A. (2001). **Devloping Minds: A Resource Book for Teaching Thinking**. 3rd, USA, Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Costa, A. (2008). Describing the Habits of Mind. In A.L. Costa & B. Kallick (Eds). **Learning and Leading With Habits of Mind: 16 Essential Characteristics for Success**, (Pp. 15-41). USA, Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Costa, A. & Kallick, B. (2000). **Discovering and Exploring Habits of Mind**, Book 1, USA, Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Costa, A. & Kallick, B. (2009). **Habits of Mind across the Curriculum, Practical and Creative Strategies for Teachers**. USA, Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Cruise, R. & Wilkins, E. (1980). **STARS: Statistical Anxiety Rating Scale**. MI: Andrews University.

Dalgleish, L. & Herbert, D. (2003). Teaching Multivariates Statistics in Psychology: Fluctuations in Attitudes and Anxiety across a Course. **Australian Journal of Psychology,** 55, 174-192.

Dauphinee, T.; Schau, C. & Stevens, J. (1997). Survey of Attitudes toward Statistics: Factor Structure and Factorial Invariance for Women and Men. **Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal**, 4(2), 129-141. Doi: 10.1080/10705519709540066.

Dempster, M. & Mccorry, N. (2009). The Role of Previous Experience and Attitudes toward Statistics in Statistics Assessment Outcomes among Undergraduate Psychology Students. **Journal of Statistics Education**, 17(2), 1-5. Doi:10.1080/10691898.2009.11889515.

Dykeman, B. F. (2011). Statistics Anxiety: Antecedents and Instructional Interventions. **Education,** 132(2), 441-446.

Elias, M. J.; Zins, J. E. & Weissberg, R. P. (1997). **Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators**. USA, Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Es, C. & Weaver, M. (2018). Race, Sex, and their Influences on Introductory Statistics Education. **Journal of Statistics Education**, 26(1), 48-54. Doi: 10.1080/10691898.2018.1434426

Fullerton, J. & Kendrick, A. (2013). The Math Problem: Advertising Students' Attitudes toward Statistics. **Journalism & Mass Communication Educator**, 68(2)134-149. Doi: 10.1177/1077695813478181.

Fullerton, J. & Umphrey, D. (2001). An Analysis of Attitudes toward Statistics: Gender Differences among Advertising Majors. **ERIC Document Reproduction Service**, ED 456 479.

Gomez-Chacón, I. (2000). Affective Influences in the Knowledge of Mathematics. **Educational Studies in Mathematics**, 43(2), 149-168. Doi:org/10.1023/A:101751881

Green, K. E. (1994, April). **The Affective Component of Attitude in Statistics Instruction**. Paper Presented at the Meeting of the American Educational Research Association, Current Trends and Issues in Teaching Statistics. New Orleans.

Gundlach, E.; Richards, A.; Nelson, D. & Levesque-Bristol, C. (2015). A Comparison of Student Attitudes, Statistical Reasoning, Performance, and Perceptions for Web-Augmented Traditional, Fully Online, and Flipped Sections of a Statistical Literacy Class. **Journal of Statistics Education**, 23(1), 1-32. Doi: 10.1080/10691898.2015.11889723

Hagen, B.; Awosoga, O.; Kellett, P. & Ofori Dei, S. (2013). Evaluation of Undergraduate Nursing Students' Attitudes towards Statistics Courses, Before and After a Course in Applied Statistics. **Nurse Education Today**, 33(9), 949–955. Doi: 10.1016/J.Nedt.2012.11.005.

Hanna, D.; Shevlin, M. & Dempster, M. (2008). Structure of the Statistics Anxiety Rating Scale: A Confirmatory Factor Analysis Using UK Psychology Students. **Personality and Individual Differences**, 45, 68–74. Doi:org/10.1016/j.paid.2008.02.021

Harpe, S.; Phipps, L. & Alowayesh, M. (2012). Effects of a Learning-Centered Approach to Assessment on Students' Attitudes towards and Knowledge of Statistics. **Currents in Pharmacy Teaching and Learning,** 4, 247–255. Doi: 10.1016/J.Cptl.2012.05.002.

Hilton, S.; Schau, C. & Olsen, J. (2004) Survey of Attitudes toward Statistics: Factor Structure Invariance by Gender and By Administration Time. **Structural Equation Modeling**, 11(1), 92-109. Doi: 10.1207/S15328007SEM1101_7.

Hyerle, D. (1999). **Visual Tools and Technologies**. New York: Designs for Thinking.

IBM Corp. (2013). **IBM SPSS Statistics for Windows (Version 22.0) [Computer Software]**. Armonk, New York: IBM Corp.

Khavenson, T.; Orel, E. & Tryakshina, M. (2012). Adaptation of Survey of Attitudes towards Statistics (SATS 36) for Russian Sample. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 46, 2126-2129. Doi:org/10.1016/j.sbspro.2012.05.440

Kiekkas, P.; Panagiotarou, A.; Malja, A.; Tahirai, D.; Zykai, R.; Bakalis, N. & Stefanopoulos, N. (2015). Nursing Students' Attitudes toward Statistics: Effect of a Biostatistics Course and Association with Examination Performance. **Nurse Education Today**, 35(12), 1283-1288. Doi: 10.1016/J.Nedt.2015.07.005.

Kottke, J. L. (2000). Mathematical Proficiency, Statistics Knowledge, Attitudes toward Statistics, and Measurement Course Performance. **College Student Journal**, 34, 334-347.

Lalayants, M. (2012). Overcoming Graduate Students' Negative Perceptions of Statistics. **Journal of Teaching in Social Work**, 32, 356–375. Doi: 10.1080/08841233.2012.705259.

Lalonde, R. N. & Gardner, R. M. (1993). Statistics as a Second Language? A Model for Predicting Performance in Psychology Students. **Canadian Journal of Behavioral Science**, 25 (1), 108 - 125. Doi:org/10.1037/h0078792

Macher, D.; Paechter, M.; Papousek, I. & Ruggeri, K. (2011). Statistics Anxiety, Trait Anxiety, Learning Behavior, and Performance. **European Journal of Psychology of Education**. Doi: 10.1007/S10212-011-0090-5.

Macher, D.; Paechter, M.; Papousek, I.; Ruggeri, K.; Freudenthaler, H. & Arendasy, M. (2013). Statistics Anxiety, State Anxiety during an Examination, and Academic Achievement. **British Journal of Educational Psychology**, 83, 535–549. Doi:org/10.1111/j.2044-8279.2012.02081.x

Marzano, R. J. (1992). **A Different Kind of Classroom: Teaching With Dimensions of Learning**. USA, Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Mentors, R.; Magiera, M.; Moyer, J. &Vanden, K. (2010). Pre-Service Teachers' Algebraic Habits of Mind. **School Science and Mathematics**, 32, 4, 59-65.

Mji, A. (2009). Differences in University Students' Attitudes and Anxiety about Statistics. **Psychological Reports**, 104, 737-744. Doi:10.2466/PR0.104.3.737-744

Mji, A. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Evidence of Score Reliability and Validity of the Statistical Anxiety Rating Scale among Technikon Students in South Africa. **Measurement and Evaluation in Counseling and Development**, 36(4), 238-251. Doi:10.1080/07481756.2004.11909745

Neumann, D.; Hood, M. & Neumann, M. (2013). Using Real-Life Data When Teaching Statistics: Student Perceptions of This Strategy in an Introductory Statistics Course. **Statistics Education Research Journal,** 12(2), 59-70.

Nicol, A. & Pexman, P. (2011). **Presenting Your Findings: A Practical Guide for Creating Tables**. Washington, DC: American Psychological Association.

Nielsen, T. & Kreiner, S. (2018). Measuring Statistical Anxiety and Attitudes toward Statistics: The Development of a Comprehensive Danish Instrument (HFS-R). **Cogent Education**, 5(1), 1-19. Doi:10.1080/2331186X.2018.1521574.

Olson, J. M. & Zanna, M. P. (1993). Attitude and Attitude Change. **Annual Review of Psychology**, 44, 117-154. Doi:10.1146/annurev-psych-122216-011911

Onwuegbuzie, A. J. (2003). Modeling Statistics Achievement among Graduate Students. **Educational and Psychological Measurement,** 63, 1020–1038. Doi: 10.1177/0013164402250989

Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic Procrastination and Statistics Anxiety. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 29(1), 3–19. Doi:10.1080/0260293042000160384

Onwuegbuzie, A. J. (2000). Attitudes toward Statistics Assessments. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 25(4), 321-339. Doi: 10.1080/713611437.

Onwuegbuzie, A. J.; Da Ros, D. & Ryan, J. M. (1997). The Components of Statistics Anxiety: A Phenomenological Study. **Focus on Learning Problems in Mathematics**, 19(4), 11–35.

Onwuegbuzie, A. J. & Wilson, V.A. (2003). Statistics Anxiety: Nature, Etiology, Antecedents, Effects, and Treatments - A Comprehensive Review of the Literature. **Teaching in Higher Education**, 8(2), 195-209. Doi:10.1080/1356251032000052447

Pan, W. & Tang, M. (2004). Examining the Effectiveness of Innovative Instructional Methods on Reducing Statistics Anxiety for Graduate Students

in the Social Sciences. **Journal of Instructional Psychology,** 31(2), 149-159.

Papanastasiou, E. C. & Zembylas, M. (2008). Anxiety in Undergraduate Research Methods Courses: Its Nature and Implications. **International Journal of Research & Method in Education**, 31(2), 155-167. Doi:10.1080/17437270802124616

Papousek, I.; Ruggeri, K.; Macher, D.; Paechter, M.; Heene, M.; Weiss, E. & Freudenthaler, H. (2012). Psychometric Evaluation and Experimental Validation of the Statistics Anxiety Rating Scale. **Journal of Personality Assessment**, 94(1), 82-91. Doi:10.1080/00223891.2011.627959

Perkins, D. (1991). Educating for Insight. **Educational Leadership**, 49, 4-8.

Roberts, D. M. & Bilderback, E. W. (1980). Reliability and Validity of a Statistics Attitude Survey. **Educational and Psychological Measurement**, 40(1), 235-238. Doi:10.1177/001316448004000138

Schau, C. (2003, August). **Students' Attitudes: The other Important Outcome in Statistics Education.** Paper Presented at the Joint Statistical Meeting of the American Statistical Association, San Francisco, CA.

Schau, C.; Stevens, J.; Dauphine, T. & Del Vecchio, A. (1995). The Development and Validation of the Survey of Attitudes towards Statistics. **Educational and Psychological Measurement,** 55(5), 868-875. Doi:10.1177/0013164495055005022

Silver, N. (2016). Teaching Statistics: Am I the Lone Dinosaur?. **Psychology and Cognitive Sciences Open Journal**, 2(1), E1-E3. Doi: 10.17140/PCSOJ-2-E003

Slootmaeckers, K. (2013). **Too Afraid To Learn?! Attitudes towards Statistics as a Barrier to Learning Statistics and to Acquiring Quantitative Skills**. Paper Presented at the 4th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN12), Barcelona (Spain).

Smith, A. & Martinez-Moyano, I. (2012). Techniques in Teaching Statistics: Linking Research Production and Research Use. **Journal of Public Affairs Education**, 18(1), 107-136. Doi: 10.1080/15236803.2012.12001674

Sorge, C. & Schau, C. (2002, April). **Impact of Engineering Students' Attitudes on Achievement in Statistics: A Structural Model**. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Stanisavljevic, D.; Trajkovic, G.; Marinkovic, J.; Bukumiric, Z.; Bukumiric, A. & Milic, N. (2014). Assessing Attitudes towards Statistics among Medical Students: Psychometric Properties of the Serbian Version of the Survey of

Attitudes towards Statistics (SATS). **Plos One**, 9 (11), 1-7. Doi:10.1371/journal.pone.0112567

Teman, E. D. (2013). Factorial Invariance of the Statistical Anxiety Rating Scale across Sex and Students' Classification. **Comprehensive Psychology**, 2 (1), 1-11.Doi:10.2466/02.20.CP.2.1

Tessmer, M. & Richey, R. (1997). The Role of Content in Learning and Instructional Design. **Educational Technology Development**, 45, 2, 85-115. Doi: 10.1007/BF02299526

Tse, S.; Lam, R.; Lam, J.; Chan, Y. & Loh, E. (2006). Attitudes and Attainment A Comparison of Hong Kong, Singaporean and English Students' Reading. **Research in Education**, 76, 74-87.

Vanhoof, S.; Sotos, A.; Onghena, P.; Verschaffel, L.; Dooren, W. & Noortgate, W. (2006). Attitudes toward Statistics and Their Relationship with Short-and Long-Term Exam Results. **Journal of Statistics Education**, 14(3), 1-17. Doi: 10.1080/10691898.2006.11910588

Wiberg, M. (2009). Teaching Statistics in Integration with Psychology. **Journal of Statistics Education**, 17(1), 1-16. Doi:10.1080/10691898.2009.11889509.

Wise, S. L. (1985). The Development and Validation of a Scale Measuring Attitudes toward Statistics. **Educational and Psychological Measurement**, 452, 401-05. Doi: 10.1177/001316448504500226

Zeidner, M. (1991). Statistics and Mathematics Anxiety in Social Science Students: Some Interesting Parallels. **British Journal of Educational Psychology**, 61 (3), 319 – 328. Doi: 10.1111/J.2044-8279.1991.Tb00989.X

Zhang, Y.; Shang, L.; Wang, R.; Zhao, Q.; Li, C.; Xu, Y. & Su, H. (2012). Attitudes toward Statistics in Medical Postgraduates: Measuring, Evaluating and Monitoring. **BMC Medical Education**, 12, 1-8. Doi: 10.1186/1472-6920-12-117

Zonnefeld, V. L. (2015). **Mindsets, Attitudes, and Achievement in Undergraduate Statistics Courses**. Unpublished Ph.D Dissertation, University of South Dakota, USA.

* * *

أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بوجهة الضبط الأكاديمية لدى الطلبة الموهوبين

د. نايف بن فهد الفريح
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة القصيم

أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بوجهة الضبط الأكاديمية لدى الطلبة الموهوبين

د. نايف بن فهد الفريح
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة القصيم

تاريخ تقديم البحث: ٩/ ٣/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:١١/ ٤/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة وشكل العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط ووجهة الضبط لدى الطلبة الموهوبين ومدى تأثير كلا من متغيري الجنس والصف الدراسي والمستوى الاقتصادي عليهما, والتعرف على أبرز أساليب مواجهة الضغوط التي يتبناها الطلاب الموهوبين ذوي وجهة الضبط الداخلية والخارجية, وتكونت عينة الدراسة من ١٦٢ من الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة، منهم (١١٠) من الذكور، و(٥٢) من الاناث، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي, وتم تطبيق مقياس أساليب مواجهة الضغوط (إعداد الباحث)، ومقياس كيرتز وتريس لوجهة الضبط (ترجمة وتعريب الباحث)، وأظهرت النتائج أن أكثر أساليب مواجهة الضغوط شيوعاً لدى الطلبة الموهوبين هي على الترتيب إعادة التقييم الإيجابي لمصادر الضغوط، وتنمية الكفاءة الذاتية وتعلم المهارات، والالتفات إلى أنشطة أخرى، والمواجهة الفعالة, التروي (التريث الموجه)، وعدم الانشغال الذهني، والتنفيس الانفعالي، والانسحاب المعرفي السلوكي، والانغماس في الأنشطة الأكاديمية، وتبني استراتيجيات تجنب الفشل، الإنكار، ثم خفض الأهداف. كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين جميع أبعاد أساليب مواجهة الضغوط ووجهة الضبط ماعدا التنفيس الانفعالي والانشغال الذهني، والانغماس في الأنشطة الأكاديمية، وأظهرت النتائج أيضاً أنه توجد فروق دالة إحصائياً في جميع أبعاد أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلاب الموهوبين ترجع لاختلاف وجهة الضبط (داخلي، خارجي)، وكانت الفروق لصالح الضبط الداخلي ما عدا التنفيس الانفعالي، عدم الانشغال الذهني، الانغماس في الأنشطة الأكاديمية، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلاب الموهوبين ترجع لاختلاف الجنس، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في جميع أبعاد أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلاب الموهوبين ترجع لاختلاف الصف الدراسي ما عدا تنمية الكفاءة الذاتية وتعلم المهارات، خفض الأهداف، الإنكار، حيث يقل استخدامها لدى طلاب الصف الثالث عن طلاب الصفين الأول والثاني، أخيراً، اشارت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في وجهة الضبط لدى الطلبة الموهوبين تعزى لمتغيري الجنس والصف الدراسي.

الكلمات المفتاحية: أساليب مواجهة الضغوط – وجهة الضبط الأكاديمية – الطلبة الموهوبين، السعودية.

Academic locus of control and its relationship with coping styles Among gifted students

Dr. Naif Fahad Alfurayh
Department of Special Education- College of Education
Qassim University

Abstract:

The current study aimed to identify the degree and type of the relationship between the locus of control and coping styles among gifted students, and the impact of the variables of gender and academic grade on them, and to identify the most prominent coping styles adopted by gifted students with an internal and external locus of control. The sample consisted of 162 gifted students in the middle school, including 110 males and 52 females. The descriptive correlational method was used in the current study. The instrument of coping styles (prepared by the researcher), and Curtis & Trice's instrument of locus of control (translated by researcher) were applied. Results indicated that the most common coping styles among gifted students were positive reappraisal, developing self-efficacy and learning skills, paying attention to other activities, effective confrontation, and consideration and deliberation. On the other hand, avoidance of mental preoccupation, emotional ventilation, behavioral cognitive withdrawal, excessive academic activity, adopt of failure avoidance strategies, denial, reduction of goals were the least common ones. Results also indicated a significant negative correlation between all dimensions of coping styles and locus of control, except emotional ventilation, avoidance of mental preoccupation, and excessive academic activity. The results also showed significant differences in all dimensions of coping styles among gifted students due to different of locus of control (internal, external), and the differences were in favor of internal locus control, except emotional ventilation, avoidance of mental preoccupation, and excessive academic activity. There were no significant differences in coping styles among gifted students due to gender differences or due to different academic grades, except the development of self-efficacy and learning skills, reducing goals, denial, where they were less used by third grade students than by the first and second grades' ones. Finally, result showed that there were no significant differences in locus of control among gifted students due to the variables of gender, grade level.

key words: Coping styles, Locus of control, gifted students, Saudi Arabia

مقدمة الدراسة:

تعد رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين من أبرز التوجهات العالمية المعاصرة، حيث إنهم يشكلون ثوره بشرية عظيمة تعتمد عليها المجتمعات في اللحاق بركب التقدم العلمي والتكنولوجي، ومن ثم تولي تلك المجتمعات قدراً كبيراً من الاهتمام بتربيتهم، وتطوير قدراتهم النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية، والوصول بها إلى أعلى مستوياتها، بما يتيح الاستفادة منها في مختلف ميادين الحياة بما يساهم في تحقيق التقدم والرقي لتلك المجتمعات.

وظهر الاهتمام برعاية الموهوبين وتنمية مواهبهم من الفهم الجيد لخصائصهم والتي تميزهم عن غيرهم في جوانب عدة اشتملت على الجوانب الاجتماعية والنفسية والعاطفية، والتي يتنج عنها على حد سواء إبداع وتفوق أو مشكلات نفسية واجتماعية(عطية، ٢٠٠٩)، ومن الأمثلة التي أشارت لها العديد من الدارسات أن الموهوبين يتمتعون بقدرات عديدة منها فهم الذات، والتوافق مع الأقران، والتعامل مع الأخرين والتعامل مع الضغوطات والمشكلات((Robinson, 2007; Chan, 2002; Baker , et al., 1998، بالإضافة إلى ذلك، فقد أشارت نيهارت(Neihart (2002 إلى أن الموهوبين يتمتعون بخصائص تجعلهم قادرين على حل المشكلات ومواجهة الضغوط النفسية.

في المقابل، أشارت العديد من الدراسات إلى أن الموهوبين والمتفوقين يتعرضون للعديد من الضغوطات والصعوبات النفسية، والتي تشكل بدورها عقبات كبيرة تحول دون تقدمهم وتطورهم الدراسي والعلمي (Piechwski,

2003; Bangel, 2010; Moon, et al ,2009; Mueller, 2009; Pfeiffer, & Cross, 2015; Yoo &Moon,2006;)، بالإضافة إلى هذه الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة الموهوبين، يفتقر هؤلاء الطلبة إلى تلبية احتياجاتهم، ويتعرضون إلى توقعات غير واقعية من الوالدين والأخرين وقصور فهم المجتمع لخصائصهم، والتي تؤدي بدورها إلى حواجز وعقبات في صحتهم النفسية، وبالتالي ظهور مشاكل عديده مثل القلق، والحزن، والاكتئاب، وقلة التقبل الاجتماعي، والعزلة، وغيرها من المشكلات النفسية (David,2002; Moon,2009).

بالإضافة إلى ذلك، يعاني الموهوبين من الحساسية العالية تجاه البيئة المحيطة بهم والأحداث والأفكار والتوقعات، أيضاً أشار كابلن (1990)Kaplanإلى أن لدى الموهوبين طرق صحية وإيجابية وأخرى غير صحية وسلبية في مواجهة الضغوط، أما الإيجابية فاشتملت على تغيير أو الابتعاد عن مصدر الضغوط لفتره من قصيره من الوقت، ومواجهة مصدر الضغط، والتحدث مع الأخرين عن مصدر الضغوط، وتغيير التوقعات والتوجهات، وتعلم المهارات التي تساعد في النجاح، وتجعل الأمور أكثر سهولة، وأخذ وقت للاستمتاع بالأنشطة، وتجاهل مصادر الضغوط والمشكلات لفتره مؤقتة من خلال التسويف الصحي، واتباع تمارين رياضية منتظمة، وفي المقابل اشتملت أساليب مواجهة الضغوط السلبية وغير الصحية على: الهروب من مصادر الضغوط، وتجنب الفشل من خلال تجنب المهمات الصعبة، والتي تنجيهم من الشك في مواهبهم في حال الفشل، وخفض الأهداف والذي بدوره يخفض

مستوى الضغط، والانخراط الزائد والمجهد في المهمات المدرسية بمعدل غير طبيعي.

ونظرا لأن إدراك الطلبة الموهوبين للعوامل التي تقف وراء الصعوبات والمعوقات والضغوطات التي يعانون منها قد يختلف من موهوب إلى أخر حسب مفهومه وتقديره لقدراته، ومهارته، ودوره في التأثير على الأحداث التي تجري من حوله، والتي بدورها تعد من المسببات الرئيسية لشعوره بالضغوطات النفسية المختلفة، لذا فإن استجابات الطلبة الموهوبين تجاه مواجهة الضغوط النفسية تختلف وفق اختلاف تلك المدركات.

ومن ثم فإن أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلبة الموهوبين يمكن أن تتأثر بعوامل عديدة أهمها وجهة الضبط لديهم، والتي تعبر عن مدى إدراكهم لقدراتهم على التأثير على الأحداث من حولهم من عدمه، حيث تعد وجهة الضبط من أهم متغيرات الشخصية وأقواها، والتي يُفترض أنها تخفف أو تعدل بل وتقي من الأثر الذي يحدثه الموقف الضاغط على الفرد إذا كانت في الاتجاه الإيجابي.

فوجهة الضبط مفهوم اشتقه راوتر من نظرية التعلم الاجتماعي، والتي قسمت وجهة الضبط إلى داخلية وخارجية، وتفترض هذه النظرية أن أصحاب وجهة الضبط الداخلية يعتقدون أن التدعيمات التي تواجههم ترتبط بعوامل داخلية شخصية تمكنهم من مواجهة الأحداث الضاغطة، أما أصحاب وجهة الضبط الخارجية، فيعتقدون أن التدعيمات التي ترتبط بالعوامل الخارجية مثل الصدفة أو الحظ أو تأثير الأخرين هي التي تضطلع

بالدور الأكبر في التأثير في الأحداث من حولهم، وعليه فإنهم يعتقدون بقصور قدراتهم على مواجهة الأحداث والضغوطات بأنفسهم(القمش، ٢٠٠٦).

وفي هذا الإطار، تبدو أهمية وجهة الضبط الداخلية في توجيه الطلبة الموهوبين لاختيار أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية؛ للتغلب على المشكلات التي تواجههم، حيث يستفيد الطلبة الموهوبين من وجهة الضبط الداخلية في أنها تتيح لهم تكوين رؤية واقعية لقدراتهم؛ مما يعزز من إمكانية اللجوء إلى مجموعة من الأساليب التوافقية التي تدعم قدراتهم على مواجهة مشكلاتهم الشخصية والأكاديمية .(Knight,1995)

في ضوء ما سبق، تتضح العلاقة الافتراضية بين أساليب مواجهة الضغوط التي يتبناها الطلبة الموهوبين ونوع وجهة الضبط لديهم. وأن هذه العلاقة ربما تتأثر بالعديد من المتغيرات أبرزها الجنس والصف الدراسي، حيث تشير بعض الدراسات إلى أن أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلاب والطالبات تتأثر بنوع وجهة الضبط الذي يتبناه كلاهما ومن ثم تختلف تلك الأساليب باختلاف التوجه الذي يتبناه كلا منهما، حيث تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن التأثيرات المتعلقة بنوع الجنس كانت واضحة فيما يتعلق بوجهة الضبط، حيث أظهرت الإناث مستوى وجهة ضبط داخلي أعلى من الذكور، حيث أن الإناث عادة ما يميلون إلى عزو نتائج النجاح والفشل للأسباب الداخلية المتعلقة بهم بشكل ملحوظ McLaughlin & Saccuzzo,1997; Young & Shorr, 1986)).

وفي ضوء ما سبق تسعى الدراسة الحالة إلى التعرف على درجة وشكل العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط ووجهة الضبط لدى الطلبة الموهوبين ومدى تأثير متغيري الجنس والصف الدراسي عليهما والتعرف على أبرز أساليب مواجهة الضغوط التي يتبناها الطلاب الموهوبين ذوي وجهة الضبط الداخلية والخارجية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لاشك أن الموهوبين والمتفوقين يتعرضون للعديد من الضغوطات والصعوبات النفسية والاجتماعية والأكاديمية، والتي بدورها تشكل عقبات تحول دون تقدمهم وتطورهم الدراسي والأكاديمي والعلمي (Bangel, 2010; Mueller, 2009) كما يفتقر هؤلاء الطلبة إلى تلبية احتياجاتهم ويتعرضون إلى توقعات غير واقعية من الوالدين والاخرين وقصور فهم المجتمع لخصائصهم والتي تؤدي بدورها إلى ظهور مشكلات عديده لديهم مثل القلق والحزن والاكتئاب وقلة التقبل الاجتماعي والعزلة وغيرها من المشكلات النفسية بالإضافة إلى العديد المشكلات الأكاديمية التي يوجهونها في البيئة المدرسية ((Moon,2009، وحيث إن الموهوبين يتسمون بالحساسية العالية تجاه البيئة المحيطة بهم والأحداث والأفكار والتوقعات إلا أن لديهم طرقا صحية وإيجابية وأخرى غير صحية وسلبية في مواجهة الضغوط النفسية والاجتماعية والأكاديمية. إضافة إلى ذلك فإن إدراك الطلبة الموهوبين للعوامل التي تقف وراء الصعوبات والمعوقات والضغوطات التي يعانون منها قد يختلف من موهوب إلى اخر حسب مفهومه وتقديره لقدراته ومهارته ودوره في التأثير

على الاحداث التي تجري من حوله والتي بدورها تعد المسببات الرئيسية لشعوره بالضغوطات النفسية المختلفة.

فأساليب مواجهة الضغوط لدى الطلبة الموهوبين يمكن أن تتأثر بمجموعة من العوامل أهمها وجهة الضبط والتي تعبر عن مدى اداركهم لقدراتهم على التأثير على الاحداث من حولهم من عدمه. حيث تعد وجهة الضبط من أهم متغيرات الشخصية التي يفترض أنها تخفف أو تعدل من الأثر الذي يحدثه المواقف الضاغطة. وفي هذا الإطار تبدو أهمية وجهة الضبط في توجيه الطلبة الموهوبين لاختيار أساليب مواجهة الضغوط الملائمة للتغلب على المشكلات التي تواجههم، كما تتيح لهم تكوين رؤية واقعية لقدراتهم مما يعزز من إمكانية تبني أساليب توافقية تدعم قدراتهم على مواجهة مشكلاتهم الشخصية والأكاديمية (Knight,1995).

وعلية فإن ثمة علاقة بين أساليب مواجهة الطلبة الموهوبين لضغوط النفسية التي يوجهونها ووجهة الضبط لديهم. حيث ان قدرات ومهارات الطلبة الموهوبين تتيح لهم القدرة على التأثير في المواقف والمشكلات التي يتعرضون لها، رغم ان بعض البحوث والدراسات في هذا المجال اشارت إلى ان أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلاب والطالبات تتأثر بنوع وجهة الضبط الذي يتبناه كلاً منهما McLaughlin & Saccuzzo,1997)).

ونبعت مشكلة الدراسة الحالية لدى الباحث من خلال الزيارات المتكررة لمدارس الطلبة الموهوبين والتي اتاحت للباحث التعرف على أبرز المشكلات التي تواجه هؤلاء الطلاب، ومن خلال النقاشات التي دارت بين الباحث

وبين معلمي هؤلاء الطلاب تبين ان الأساليب التي يتبعها الطلاب في مواجهة الضغوطات والمشكلات التي يشعرون بها تختلف من طالب إلى اخر حسب اختلاف مدركات الطلاب حول طبيعة المشكلات وحول قدراتهم ومهاراتهم في مواجهتها، وهذا ما دفع الباحث إلى الاطلاع على بعض الدراسات والبحوث التي تناولت الضغوط النفسية والمشكلات الاجتماعية والأكاديمية لدى الطلبة الموهوبين و الأساليب التي يتبناها هؤلاء الطلاب في مواجهة تلك الضغوط، وتبين للباحث ان اختلاف استجابة الموهوبين للتكيف مع الضغوط النفسية والاجتماعية والأكاديمية انما ترجع إلى مجموعة من المتغيرات كالجنس والصف الدراسي وبعض المتغيرات الأخرى التي تتعلق بسمات الشخصية لديهم مثل وجهة الضبط، حيث لاحظ الباحث ان طبيعة ادراك الموهوب لقدرته في حل المشكلات تضطلع بدور في التغلب على الضغوط النفسية.

وعليه تسعى الدراسة الحالة إلى التعرف على درجة وشكل العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط ووجهة الضبط لدى الطلبة الموهوبين ومدى تأثير متغيري الجنس والصف الدراسي عليهما والتعرف على أبرز أساليب مواجهة الضغوط التي يتبناها الطلاب الموهوبين ذوي وجهة الضبط الداخلية والخارجية.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما علاقة أساليب مواجهة الضغوط النفسية بوجهة الضبط لدى الطلبة الموهوبين؟

وتحاول الدراسة الإجابة على هذا السؤال من خلال الإجابة على التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما نسق أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الموهوبين؟

٢- هل توجد علاقة ارتباطية بين وجهة الضبط وأساليب مواجهة الضغوط لدى الطلاب الموهوبين؟

٣- هل تختلف أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلاب الموهوبين باختلاف وجهة الضبط لديهم (داخلي- خارجي)؟

٤- هل تختلف أساليب مواجهة الضغوط لدي الطلاب الموهوبين باختلاف متغير الجنس والصف الدراسي؟

٥- هل تختلف وجهة الضبط لدي الطلاب الموهوبين باختلاف متغير الجنس والصف الدراسي؟

أهداف الدراسة:

١- التعرف على نسق أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة الموهوبين، وأكثرها استخداما من قبلهم.

٢- التعرف على نوع ودرجة العلاقة بين وجهة الضبط وأساليب مواجهة الضغوط لدى الطلبة الموهوبين.

٣- التعرف على مدى اختلاف أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة الموهوبين باختلاف وجهة الضبط الداخلية والخارجية لديهم.

٤- التعرف على مدى اختلاف أساليب مواجهة الضغوط النفسية ووجهة الضبط لدى الطلبة الموهوبين باختلاف متغيري الجنس والصف الدراسي.

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١- قد تسهم هذه الدراسة في التعرف على أبرز أساليب مواجهة الضغوط الأكثر استخداما من قبل الطلبة الموهوبين والتي بدورها تساعد التربويين في توجيه الطلبة الموهوبين نحو استخدام الأساليب الإيجابية والمثلي في مواجهة الضغوط والتي تسهم في زيادة فرص النجاح لدى هؤلاء الطلبة والابتعاد عن الأساليب السلبية في مواجهة الضغوط النفسية.

٢- قد تسهم الدراسة ايضا في تنمية فهم المربين والتربويين فيما يخص العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط ووجهة الضبط لدى الطلبة الموهوبين والتي تساعدهم في إرشاد الطلبة الموهوبين وتوجيههم نحو استخدام أساليب المواجهة الإيجابية للضغوط النفسية وتنمية وجهة الضبط الداخلية لديهم.

٣- كما تنبع أهمية الدراسة الحالية من كونها من أوائل الدراسات التي تناولت العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة الموهوبين ووجهة الضبط، حيث لاحظ الباحث ندرة الدراسات والبحوث العلمية في هذا المجال– في حدود إطلاعات الباحث– ولذلك تكتسب الدراسة الحالية أهمية كبيرة.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على مجموعة من الطلبة الموهوبين بمنطقة القصيم، والذين يدرسون بمدرسة الموهوبين المتوسطة بالأفق ومدرسة أم

المؤمنين عائشة رضي الله عنها للموهوبات بمدينة بريدة التابعتين للإدارة العامة لرعاية الموهوبين بالقصيم.

الحدود الزمنية:

تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

مصطلحات الدراسة:

١- مفهوم الطلبة الموهوبين: Gifted Students Concept

تعرف الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC) National Association for Gifted Children (2010) الطلبة الموهوبين على انهم " أولئك الذين يظهرون مستويات متميزة من الكفاءة (قدرة استثنائية على التفكير والتعلم) أو الجدارة (أداء أو إنجاز يصنف من اعلى ١٠٪ او اقل من ذلك) في مجال واحد أو أكثر من مجالات السلوك الانساني." ((para. 5

ويمكن تعريف الطلبة الموهوبين إجرائيًا في الدراسة الحالية " بأنهم الطلبة الموهوبين الذين تم اكتشافهم عن طريق اختبار المركز الوطني للقياس، وإدراجهم في مدارس الموهوبين، والتابعة للإدارة العامة لرعاية الموهوبين بمدينة بريدة بمنطقة القصيم ".

٢- أساليب مواجهة الضغوط: Coping Styles

يشير مفهوم الضغوط النفسية إلى انها حالة من عدم قدرة الفرد على التوافق مع التهديد المدرك سواء كان حقيقياً أو متخيلاً للصحة النفسية

والجسدية والانفعالية والروحية، والتي تنتج سلسلة من الاستجابات الفسيولوجية ((Alzaeem & Gillani,2010

ويعرف عبد المعطي)٢٠٠٦) الضغوط النفسية بأنها تلك المثيرات الداخلية أو البيئية، والتي تكون على درجة من الشدة والدوام بما يُثقل القدرة التوافقية للفرد، والتي تؤدي في ظروف معينة إلى الاختلال الأداء الوظيفي والسلوكي.

ويمكن تعريف أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلبة الموهوبين اجرائياً في الدراسة الحالية بأنها مجموعة الأنماط والاستجابات السلوكية والمعرفية التي تصدر عن هؤلاء الطلاب للتخفيف من الآثار الجسمية والانفعالية للإحداث والمواقف الضاغطة التي يتعرضون لها، والتي تأخذ صور من الأساليب الإيجابية والسلبية، وتقدر بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلبة الموهوبين أكاديمياً.

٣- وجهة الضبط الأكاديمية (مركز التحكم الأكاديمي) Locus of Control:

عرف راوتر وجهة الضبط "بأنها توقع عام للتحكم الداخلي في مقابل التحكم الخارجي لنتائج السلوك الإنساني، حيث ينظر لوجهة الضبط على انها توقع معرفي يحدد وجهة نظر الفرد حول العوامل المسببة لنتائج سلوكه".((Nunn, 1995, p.421

ومن جهة أخرى يشير كيرتز وتريس(Curtis & Trice, 2013) إلى مفهوم وجهة الضبط الأكاديمية بأنها مجموعة من المعتقدات الثابتة لدى

الطلاب التي يمكنهم من خلالها التنبؤ بأدائهم في مجالات الانجاز الأكاديمي، حيث يعتقد الاشخاص ذو وجهة الضبط الداخلية ان قدراتهم وجهودهم يعدان أمرا أساسيا لتحقيق الانجاز الأكاديمي، بينما يعتقد الاشخاص ذوو وجهة الضبط الخارجية ان الحظ والصدفة وتأثير قوة الاخرين وصعوبة المهام تعد عوامل اساسية في تحديد نجاحهم او فشلهم، كما ان تلك المعتقدات تنتظم في أربعة مدركات معرفية وسلوكيه تمثل الخط المتصل لوجهة الضبط الأكاديمية وهي: اليأس والتشتت وضعف اتجاهات الطلبة والتخطيط السيء، فحينما يتوجه الطلاب الموهوبون إلى تبني هذه السلوكيات بمستويات عالية يعني أنهم يميلون نحو وجهة الضبط الخارجية، أما إذا تبنوا هذه السلوكيات بمستويات منخفضة أو متدنية يعني أنهم يميلون نحو تبني وجهة الضبط الداخلية ((Curtis & Trice, 2013, p.817

ويتبنى الباحث في الدارسة الحالية تعريف كيرتز وتريس(٢٠١٣) لوجهة الضبط الأكاديمية وتقدر إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب الموهوب على مقياس وجهة الضبط الأكاديمية لدى الطلبة الموهوبين.

الإطار النظري:

تشتمل ادبيات الدراسة الحالة على عدة محاور أهمها: المشكلات النفسية والأكاديمية، وبيان أبرز الضغوط النفسية التي يوجهونها في البيئة الاجتماعية المدرسية، ثم تم التطرق إلى أساليب مواجهة الضغوط بنوعيها السلبية والإيجابية التي يلجأ إليها الموهوبين في سبيل محاولاتهم للتغلب على الأحداث والصعوبات التي تواجههم، كما تتناول أدبيات الدراسة أنماط وجهة الضبط

لدى الطلبة الموهوبين وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية، ويمكن عرض تلك المحاور كما يلي:

١- مشكلات الطلبة الموهوبين:

أما فيما يتعلق بمشكلات الطلبة الموهوبين فإنه يمكن القول ان إدراك الاخرين لخصائص الموهوبين وسماتهم يساهم بشكل كبير في ظهور العديد من المشكلات النفسية والاجتماعي والانفعالية لديهم. علما بان الطلبة الموهوبين يواجهون نفس المشكلات التي يواجهها غيرهم من الطلبة العاديين، ويرجع ذلك إلى ان الموهوبين يتميزون ببعض الصفات والخصائص الشخصية مثل الجرأة والرغبة في التفوق والدافعية للإنجاز والثقة بالنفس واللياقة الشخصية والاجتماعية وحسن التصرف. وان هذه السمات والخصائص عادة ما تعرضهم للخطر والمواقف الصعبة مع أنفسهم ومع الآخرين، مثل الحساسية الزائدة، النزوع نحو الكمالية، والنمو غير المتوازن في المجالات العقلية والاجتماعية والعاطفية (الأحمد، ٢٠٠٥). ويمكن تقسيم مشكلات الموهوبين إلى مشكلات داخلية المنشأ، ومشكلات خارجية المنشأ فالمشكلات داخلية المنشأ هي التي تظهر مع الموهوب نفسه بصرف النظر عن التأثيرات البيئية سواء كانت أسرية او مدرسة وأنها نابعة من خصائصه الشخصية. أما المشكلات خارجية المنشأ فهي تلك المشكلات التي تتعلق بأسباب وعوامل بيئية والتي تنجم عن تفاعل الموهوب مع أسرته والبيئة المحيطة به كثقافة المجتمع، وما إلى ذلك من عوامل بيئية أخرى(سليمان،٢٠٠٤)

ويمكن تلخيص أبرز مشكلات الطلبة الموهوبين فيما يلي:

(١) المشكلات النفسية والانفعالية:

يعاني الطلبة الموهوبين من مجموعة من المشكلات النفسية الانفعالية والتي تتمثل في الشعور بالحيرة والتردد، والملل والضيق، والعزلة، والمبالغة في نقد الذات ونقد الآخرين، والحساسية الانفعالية، والشعور بالقلق Bradley, ((2005، وتتجلي تلك المشكلات لدى الطلبة الموهوبين في مشاعر القلق والاكتئاب والحزن والحساسية الزائدة، والمخاوف المرضية مثل الخوف من التحدث مع الآخرين أو أمام الصف الدراسي أو صعوبة اتخاذ القرارات (القطان، ٢٠١٦، ١٩٤). بالإضافة إلى ذلك، يبرز لديهم بطء في المهارات الجسمية، النزعة للكمال والبحث عن المثالية، وغياب التوازن بين النضج الانفعالي والنضج العقلي، والإفراط في محاسبة النفس (سليمان، ٢٠٠٤).

(٢) المشكلات الاجتماعية:

يعاني الطلبة الموهوبين من نقص واضح في الكفاءة الاجتماعية والتي ترجع بالأساس إلى الصعوبة في تكوين صداقات مع الأقران العاديين حيث تختلف الأهداف من العلاقات الاجتماعية بينهما. كما يعاني الموهوبين من ضيق شبكة العلاقات الاجتماعية التي تربطهم بالأخرين نتيجة تركيزهم على تنمية مهارتهم الأكاديمية. كما يلعب القصور في مهارات التواصل اللغوي مع الأقران دورا في تطوير بعض المشكلات الاجتماعية لديهم وعلى راسها الانسحاب الاجتماعي والوحدة النفسية والاغتراب (سليمان، أحمد، ٢٠٠١).

(٣) المشكلات الأكاديمية:

تلعب متغيرات البيئة المدرسية غير الملائمة لخصائص وسمات الطلبة الموهوبين دورا سلبيا في ظهور بعض المشكلات الأكاديمية لديهم. حيث يشعر الطلبة الموهوبين بالملل من المنهاج المدرسي العادي الذي لا يتحدى قدراتهم بالإضافة إلى الأساليب التدريسية التقليدية المستخدمة في المدارس العادية فهم يحتاجون إلى تصميم برامج دراسية تعتمد على التسريع والإثراء لما لهم من احتياجات أكاديمية ومعرفية كبيرة. (العزة، ٢٠٠٢)، ومن أبرز المشكلات الأكاديمية لطلبة الموهوبين عدم مناسبة المناهج لقداتهم واحتياجاتهم التربوية والمعرفية، الشعور بالملل من الروتين المدرسي والخبرات التعليمية والتقليدية، التفاوت الواضح بينهم وبين اقرانهم العاديين في المستوى الأكاديمي، الاستغلال الأكاديمي لهم ممن قبل المعلم والاعتماد عليهم في تدريس أقرانهم، التوقعات الغير واقعية من قبل الاسرة والمعلمين، (Koshy, Casey, 2005).

٢- الضغوط النفسية لدى الطلبة الموهوبين:

الضغوط النفسية هي مجموعة من المثيرات التي يتعرض لها الفرد بالإضافة إلى الاستجابات المترتبة عليها وكذلك تقدير الفرد لمستويات الخطر، وأساليب التكيف مع تلك الضغوط والدفاعات النفسية التي يستخدمها الفرد في مواجهة هذه الظروف (شقير، ٢٠٠٢)، وعليه فان الضغوط تتمثل في تلك المثيرات الداخلية أو البيئية، والتي تكون على درجة من الشدة والدوام بما يُثقل

القدرة التوافقية للفرد، والتي تؤدي في ظروف معينة إلى الاختلال الوظيفي والسلوكي(عبد المعطي، ٢٠٠٦).

وعادة ما يشعر الفرد بالضغوط النفسية والشدة نتيجة للمتطلبات التي تستلزم نوعاً من إعادة التوافق عند الفرد، كما يصاحبها بعض الأثار الجسمية والنفسية، كما تنتج الضغوط من الصراع والإحباط والحرمان والقلق، كما يترتب عليها متطلبات فسيولوجية أو اجتماعية أو نفسية، أو تجمع بين هذه المتغيرات الثلاثة، ورغم أن الضغوط تعد جزء من حياتنا، إلا أن مصادرها تختلف من شخص إلى آخر (عثمان، ٢٠٠١).

وعادة ما يعاني الطلبة الموهوبين من أنواع مختلفة من الضغوط النفسية والتي ترتبط بمواقف الحياة اليومية سواء في البيئة الاسرية او البيئة المدرسية حيث تأخذ هذه الضغوط اشكال متعددة مثل الضغوط الأسرية والعائلية، الضغوط المادية، الضغوط الاجتماعية، الضغوط المهنية، الضغوط الدراسية، الضغوط الانفعالية (اليماني والزغبي، ٢٠١٣).

٣- أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلبة الموهوبين:

إن اختلاف المشكلات والصعوبات التي يواجهها الطلبة الموهوبين عن أقرانهم العاديين تتطلب منهم استخدام أساليب متباينة عن التي يستخدمها العاديون في مواجهة تلك المشكلات. حيث يميل الموهوبون إلى تبني أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية بمعدل أعلى من العاديين، فعادة ما يستخدمون استراتيجيات ضبط الذات والبحث عن المعلومات والتحليل المنطقي والمواجهة النشطة وتأكيد الذات أكثر من العاديين، بينما يتشابه الموهوبين

مع أقرانهم العاديين في استراتيجيات التركيز على الحل وتحمل المسؤولية والالتجاء إلى الله والاسترخاء والانفصال الذهني والانعزال والإنكار والاستسلام. في المقابل، كان الموهوبون أقل استخداما لاستراتيجيات أحلام اليقظة والتنفيس الانفعالي ولوم الذات وتقبل الأمر الواقع من العاديين (العبدلي ،٢٠١٢)، حيث تثير نتائج دراسة يانج (Yang,2012) إلى أن الطلاب الموهوبين اظهروا أساليب مواجهة للضغوط النفسية بشكل أعلى من الطلاب العاديين كما أظهروا مستوى عالي في التعامل مع المشكلات التي تواجههم سواء كانت أكاديمية أو اجتماعية، وأن ذلك ربما يرجع إلى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة لديهم والتي تمكنهم من مواجهة الضغوط النفسية الأكاديمية بالطرق الملائمة.

وعادة ما يميل الطلبة الموهوبين إلى استخدام مهارات وأساليب مواجهة الضغوط الفاعلة مثل الطرق المعرفية والتخطيط والضبط الذاتي والتدين وتحمل المسؤولية وإعادة تقييم المشكلة والبحث عن الدعم الاجتماعي والتحليل المنطقي وحل المشكلة والتقييم الإيجابي للموقف، ونادراً ما يلجؤون إلى استراتيجيات المواجهة السلبية كالهروب والتجنب وهو ما يعكس وجود علاقة إيجابية بين الصلابة النفسية وأساليب مواجهة الضغوط لدى الموهوبين. (الفريحات والمومني،٢٠١٦؛ الطبيخ والزغلول والحمدان، ٢٠١٥).

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد العديد من الأساليب التي يلجأ إليها الطلبة الموهوبين لمواجهة الضغوط النفسية منها ما هو إيجابي ومنها ما هو سلبي، وتتمثل أبرز هذه الأساليب في الآتي:

(١)الأساليب الإيجابية لمواجهة الضغوط:

- المواجهة الفعالة:

وهي المحاولات السلوكية النشطة التي يقوم بها الفرد للتعامل مع المشكلة بشكل مباشر وبأسلوب واقعي ويتمثل ذلك في معرفة الأسباب الرئيسية للمشكلة، والاستفادة من الخبرات السابقة في المواقف المشابهة للمشكلة، واقتراح أفضل البدائل والحلول للتعامل مع المشكلة، ووضع خطة فورية لحلها(الحموري، عبد الكريم، ٢٠١٥).

- إعادة التقييم الإيجابي لمصادر الضغوط:

وتعني اتخاذ خطوات إيجابية نحو مصادر الضغوط أو على الأقل التخفيف من أثرها، وقيام الفرد بعدم التركيز فقط على الجانب السلبي للضغوط وإنما يقوم بالنظر إليها من الجانب الإيجابي وأنها عبارة عن خبره يمكن التعلم منها مستقبلاً، كما يشتمل إعادة التقييم الإيجابي على جهود معرفية يسعى الفرد من خلالها إلى تحويل المواقف الضاغطة من إطارها السلبي إلى الإطار الإيجابي مما يجعل الفرد يتجه إلى تعديل أهدافه والقيام بأفعال نشطة موجهه نحو مصدر المشكلة للتغلب عليها ومواجهتها (إبراهيم، ١٩٩٤).

- التنفيس الانفعالي:

ويقصد به سعي الفرد للحصول على راحة وجدانية ومساعدة من الآخرين ذوي الخبرة للحصول على فهم وتفسير أفضل بشأن المواقف الضاغطة ومساعدته في إيجاد حلول لها، وتتمثل في جهود الفرد التي يقوم بها

طلباً للنصيحة والمساعدة من الآخرين ذوي الخبرة ممن لهم أهمية في حياته (حسين، حسين، ٢٠٠٦).

- تنمية الكفاءة الذاتية وتعلم المهارات:

وتتمثل في التخلص من كافة العناصر المتداخلة مع مصدر الضغط، والتركيز في مواجهة مصدر الضغط وما يؤدي إليه، وابتكار أفضل الطرق التي تساعد في هذه المواجهة، كما تتمثل في المحاولات السلوكية النشطة التي يقوم بها الفرد للتعامل مباشرة مع المشكلة بصورة واقعية عقلانية، ويتضمن ذلك معرفة الأسباب الحقيقية التي تكمن وراء المشكلة والاستفادة من الخبرات في المواقف السابقة واقتراح البدائل للتعامل مع المشكلة واختيار أفضلها ووضع خطة فورية لمواجهة المشكلة (النيال، إبراهيم، ١٩٩٧).

- عدم الانشغال الذهني:

وتعني محاولة الفرد للتخلص من مصدر الضغط وعدم الانشغال كثيراً به، والعمل على إيجاد بدائل تساعده في انصراف تفكيره بعيداً عن مصدر الضغط، والتفكير في مستقبله وفي طموحاته بدلاً من التركيز في المشكلة الحالية. كما تشمل قيام الفرد بخفض جهده في التعامل مع الموقف الضاغط، وممارسة أنشطة أخرى كالتعرف على أصدقاء جدد بغرض تخفيف أو إزالة الآثار السلبية التي تترتب على المشكلة (إبراهيم، ١٩٩٤).

- الالتفات إلى أنشطة أخرى:

تتمثل في قيام الطلبة بتغيير مسارهم والمشاركة في أنشطة بديلة والاندماج فيها بهدف توليد مصادر جديدة للإشباع والتكيف بعيداً عن مواجهة الأزمة

أو مصدر الضغط. كما تشمل الانشغال بأنشطة وهوايات وألعاب جديدة للبعد عن النشاط المؤدي للموقف الضاغط (العبدلي، ٢٠١٢).

- التروي (التريث الموجه).

ويتمثل في عدم قيام الفرد باتخاذ أي تصرف حيال المشكلة حتى تتضح له كافة جوانبها بوضوح، وكذلك التحلي بالصبر في اتخاذ أي قرار بشأنها كما يتمثل في تجنب الفرد أن يصبح مشتتاً بأحداث أخرى حيث يجبر نفسه على الصبر والسيطرة على انفعالاته ومشاعره ولا يجعلها تتحكم في قراراته كما يفكر بحلول عقلانية للمشكلة (أبو حبيب، ٢٠١٠).

(٢) الأساليب السلبية لمواجهة الضغوط:

- الانسحاب المعرفي السلوكي:

ويتمثل في ابتعاد الموهوبين عن المواجهة المباشرة للمواقف الضاغطة والانسحاب من هذه المواقف قبل أن يصابوا بأي أضرار قد تنجم عنها (الحموري، عبد الكريم، ٢٠١٥).

- تبني استراتيجيات تجنب الفشل:

تعبر عن جهود الطلبة التي يبذلونها للبعد عن المشكلة والتفكير فيها من خلال الابتعاد عن الأهداف صعبة التحقيق وتجنب المخاطرة والمغامرة، كما تشمل تحويل الانتباه عن المواقف الضاغطة من خلال استعمال بدائل تتمثل في نشاطات سلوكية أو نشاطات معرفية مثل مشاهدة التلفاز (صباح، ٢٠١٢).

- خفض الأهداف:

وتتمثل في محاولة الطلبة لتغيير ظروف الضغوط وإعادة تقييمها من خلال تغيير الأهداف التي لم يستطعوا تحقيقها واستبدالها بأهداف يمكن تحقيقها بسهولة وبأقل جهد، كما ويشمل مدى قدرتهم على إعادة تنظيم حياتهم من جديد بعد الأحداث الضاغطة والتفكير في الأشياء الجديدة في حياتهم(عبد المعطي، ١٩٩٤).

- الانغماس في الانشطة الأكاديمية(الدراسية):

وتشمل جهود الطلبة في حل المشكلة وأن عليهم حلها مهما بلغت صعوبتها لاعتقادهم بأن النجاح لا يتحقق إلا من خلال العمل القاسي والجهد المتواصل، مما يجعلهم ينغمسون في مشكلتهم متجاهلين كل شيء حولهم(Kaplan,1990).

- الإنكار:

وتتمثل في محاولة الطلبة لإنكار الضغوط وصادر الضغط والقلق من خلال تجاهلها باعتبارها لم تحدث بالإساس (الضريبي،٢٠١٠).

٤- وجهة الضبط لدى الطلبة الموهوبين:

ظهر مفهوم وجهة الضبط في منتصف الخمسينات مرتبطاً بنظرية روتر Rotter في التعلم الاجتماعي وقد قدم روتر Rotter أربعة متغيرات أساسية في نظريته للتعلم الاجتماعي والتي انبثق منها مفهوم وجهة الضبط (داخلي- خارجي) وهي:

- **جهد السلوك:**

وهو إمكانية حدوث السلوك في موقف ما من أجل الحصول على التدعيم او التعزيز.

- **التوقع:**

وهو الاحتمال الذي يضعه الفرد لحدوث تعزيز معين كدلالة لسلوك معين يصدر منه.

- **قيمة التعزيز:**

هو درجة تفضيل الفرد لحدوث تعزيز معين إذا كانت إمكانية الحدوث لكل البدائل الأخرى متساوية.

- **الموقف النفسي:**

هو البيئة الداخلية أو الخارجية التي تحفز الفرد بناءً على خبراته وتجاربه السابقة كي يتعلم كيف يستخلص أعلى مستوى من الاشباع في إطار مجموعة من الظروف (الكناني، ١٩٩١)، أما فيما يتعلق في مفهوم وجهة الضبط فيعرفها راوتر "بأنها توقع عام للتحكم الداخلي في مقابل التحكم الخارجي لنتائج السلوك حيث ينظر لوجهة الضبط على انها توقع معرفي يحدد وجهة نظر الفرد حول العوامل المسببة لنتائج السلوك". Nunn, 1995, p. (421)، كما ينظر لمفهوم وجهة الضبط على انها سمة من سمات الشخصية الهامة لدى الفرد التي تقع على متصل أحد طرفيه وجهة الضبط الداخلية بينما يشير الطرف الآخر إلى وجهة الضبط الخارجية ويمكن تعريف كل طرف كما يلي:

- **وجهة الضبط الداخلية:**

وهي التي تصف الفرد الذي يعتقد في موقف نوعي محدد أو مجموعة مواقف بأن ما يحدث له مرتبط مباشرة بما يفعله، فإذا حاول الفرد أو فشل فيرجع ذلك إلى نفسه.

- **وجهة الضبط الخارجية:**

هي التي تصف الفرد الذي يدرك ان ما يحدث له في مواقف معينة ليس مرتبطاً بما يفعله في تلك المواقف وإنما يكون نتيجة لظروف خارجة عن إرادته مثل الحظ او الصدفة او قوة الآخرين وهي أبعد من قدرة الفرد فلا يستطيع التنبؤ بها أو السيطرة عليها، لذلك لا داعي لبذل الجهد لأن ما يحدث سيحدث والمجهود لن يغير من الأمر شيئاً (عبد العليم، أحمد، ٢٠٠١، ١١٦-١٢٠).

كما تعتبر وجهة الضبط سمة شخصية تساعد الفرد على أن ينظر إلى إنجازاته من نجاح أو فشل في ضوء ما لديه من استعدادات وقدرات وما يقوم به من جهد لكي يحقق أهدافه بغرض الوصول إلى ما يرجو (مفتاح، ٢٠٠٣). حيث تعد وجهة الضبط أحد أهم متغيرات الشخصية وأقواها التي يفترض أنها تخفف أو تعدل بل تقي من الأثر الذي يحدثه الموقف الضاغط على الفرد ويؤثر عليه جسمياً ونفسياً.

بالإضافة إلى ذلك تعبر وجهة الضبط عن الطريقة التي يدرك بها الفرد التدعميات التي تحدث له في حياته، من حيث كونها مرتبطة بسلوكه أم منفصلة عنه، فإذا أدرك الفرد أن التدعيمات الإيجابية والسلبية التي تحدث له

في حياتـه مرتبطـة بسـلوكه ومترتبـة عليـه يكـون شخصـا ذي وجهـة ضـبط داخلية، أما إذا لم يدرك العلاقة بين التدعيمات الإيجابية والسلبية التي تحدث له في حياته يكون شخصا ذي وجهة ضبط خارجية (كفافي، ١٩٨٢).

ويشير بيركينز ((Perkins,1999إلى أن وجهة الضبط تحتل أهمية كبيرة بالنسبة للطلبة الموهوب وتوجه وتتحكم في سلوكياتهم وأفكارهم (في الحويلة، ٢٠١٠). كمـا تمثـل وجهـة الضـبط لـدى الموهـوبين أهميـة كبـيرة فهـي توجـه وتتحكم في انفعالاتهم أيضا، حين انهم حينما يتعرضون للمواقف الضاغطة التي تؤثر عليهم وعلى تحصيلهم الأكـاديمي، تصـدر عـنهم بعـض المـدركات المعرفية والسلوكيات وأهمها:

- اليأس:

حيث يشعر الطلبة بأنهم لا يستطيعون فعل شيء تجاه المواقف الذي يتعرضون لها، وبالتالي لا يستطيعون انجاز ما يجب عليهم فعله، مما يجعلهم يستسلمون للوضع الحالي ولا يحاولون تخطي الحواجز والعقبات.

- التشتت:

ويتمثـل في عـدم قـدرة الطلبـة الموهـوبين علـى تركيـز انتبـاههم في الموقـف الضاغط الذي يتعرضون له، وكذلك عدم قدرتهم على عزل المؤثرات التي تؤثر علـى تركيـزهم سـواء كانـت هـذه المثـيرات نابعـة مـن داخلهـم أو أنهـا نتيجـة للعوامل البيئية الخارجية، وبالتالي يتجنبون أي مهمة تتطلب الانتباه مما يؤثر على انتباههم ويجعلهم يتشتتون بسهولة وبصفة مستمرة.

- ضعف اتجاهات الطلبة:

قد تؤثر المواقف الضاغطة التي يتعرض لها الطلبة على اتجاههم مما يجعلهم لا يبالون بما يحدث حولهم ويضعف اتجاههم نحو الموقف الضاغط وعدم محاولهم نحو تغيير اتجاههم أو تعديله نحوه.

- التخطيط السيء:

يتمثل في عدم قدرة الطلبة الموهوبين على تقييم المواقف الضاغطة التي يتعرضون لها والتخطيط الجيد لمواجهتها، وعدم القدرة كذلك على بناء أهداف مهنية جديدة تساعدهم في مستقبلهم بدلاً من الأهداف التي لم يستطيعوا تحقيقها

مما سبق يتضح أن السلوكيات التي تم عرضها أعلاه والتي ربما يلجأ اليها الطلبة الموهوبين في استجاباتهم لمواجهة المواقف الضاغطة تنحى اتجاه سلبيا، وعليه فإن الموهوبين حينما يتوجهون إلى تبني هذه السلوكيات بمستويات عالية يعني انهم يميلون نحو وجهة الضبط الخارجية أما اذا تبنوا هذه السلوكيات بمستويات منخفضة او متدنية يعني انهم يميلون نحو وجهة الداخلية.(Kaplan,1990)

وبالنظر إلى نمط وجهة الضبط لدى الطلبة الموهوبين والعاديين يتضح وجود تبابين مستوى وجهة الضبط لديهما حيث يميل الموهوبين نحو وجهة الضبط الداخلية أكثر من العاديين، حيث يتمكن الموهوبين من خلال قدراتهم ومهارتهم المعرفية من التأثير بشكل أكبر في الاحداث والمواقف التي يمرون بها مقارنة بأقرانهم العاديين (المنيزل وسليمان ،١٩٩٥)، وهذا ما أكدته

نتائج دراسة المطيري(٢٠١٢) والتي أشارت إلى تبني المتفوقين مفهوم ذات اعلى من العاديين انطلاقا من قدرتهم على التأثير في الاحداث، كما أوضحت أيضا تبلور وجهة الضبط الداخلية بشكل أكبر لدى المتفوقين مقارنة بالعاديين.

٥- العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط ووجهة الضبط:

تتحدد أساليب مواجهة الضغوط بناءً على وجهة الضبط التي تتوفر لدى الطالب، حيث من خلالها يستخدم الفرد أساليب المواجهة الإيجابية أو السلبية فهي التي تتحكم في رد فعله تجاه المواقف الضاغطة، وهذا ما أكدته نتائج دراسة كوبر ((Cooper,2006حيث أشارت إلى وجود علاقة موجبة دالة احصائياً بين وجهة الضبط الداخلية وأساليب مواجهة الضغوط الإيجابية وخاصة الأساليب القائمة على المواجهة النشطة للمشكلة. حيث ان الطلبة ذوي وجهة الضبط الداخلية يتميزون باستخدام أساليب المواجهة القائمة على حل المشكلة، في حين يتميز الطلبة ذوي الضبط الخارجية بالتوتر والقلق والميل لاستخدام أساليب مواجهة الضغوط القائمة على التجنب ((Gouround, et al ,2012، وبشكل عام، يتضح وجود علاقة طردية إيجابية بين وجهة الضبط الداخلية ونمط المهمة الموجهة كأسلوب لمواجهة الضغوط بين الطلبة الموهوبين.((Nogaj,2017

الدراسات السابقة:

أُجريت العديد من الدراسات والبحوث التي اهتمت بأساليب مواجهة الضغوط ووجهة الضبط لدى الطلبة الموهوبين، كما اهتمت دراسات أخرى

بالتعرف على درجة ونوع العلاقة بينهما. ويمكن عرض وتصنيف اهم الدراسات والبحوث السابقة في محورين رئيسيين هما:

أولا: دراسات تناولت أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلبة الموهوبين وعلاقتها ببعض المتغيرات.

أجريت العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي ركزت على دراسة أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة الموهوبين في علاقتها مع بعض المتغيرات النفسية والأكاديمية وفي هذا الإطار فقد قام عبدالله(٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى التعرف على أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة والثانوية، واشتملت عينة الدراسة على ١٠٧٣ طالبا وطالبة من المرحلة المتوسطة والثانوية، وتراوحت اعمارهم من ١٢ إلى ١٨ عاماً، واسفرت النتائج إلى أن الإنكار والاستسلام كانت الابعاد الأكثر استخدما بين افراد العينة وهي تعبر عن الابعاد السلبية من أساليب مواجهة الضغوط، كما اشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائيا في أساليب مواجهة الضغوط تعزى لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية.

كما قام ديفيد(٢٠٠٥) David بإجراء دراسة هدف من خلالها إلى اكتشاف درجة العلاقة بين الذكاء العاطفي والتكيف الاجتماعي وأثراهما على أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة الموهوبين وتكونت عينة الدراسة من ٣٠٧ من الذكور الموهوبين و ٣١٧ من الاناث الموهوبات في دولة الصين والذين تتراوح أعمارهم بين ٩ إلى ١٩ عاماً، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وطبق خلالها ثلاثة مقاييس هي مقياس الذكاء العاطفي

ومقياس استراتيجيات التكيف الاجتماعي ومقياس الضغط النفسي، وأظهرت نتائج الدراسة أن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء العاطفي والتكيف الاجتماعي وان كلاهما كان له تأثير واضح على خفض الضغوط النفسية وذلك من خلال تبني أساليب مواجهة الضغوط تتسم بالفاعلية واستخدام أسلوب المواجهة النشطة والتجاهل.

بالإضافة إلى ذلك فقد قام كلا من عربيات والخرايشة (٢٠٠٧) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على الضغوطات النفسية التي يتعرض لها الطلبة المتفوقين وسبل مواجهة هذه الضغوط، حيث اشتملت الدراسة على ٢٥٦ طالباً وطالبة من المتفوقين أكاديميا في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، وأظهرت النتائج إلى لجوء هؤلاء الطلبة إلى استخدام استراتيجيات عديدة لمواجهة الضغوط ابرزها استخدام المهدئات وممارسة الرياضة وترك المشكلة لظروف واستخدام التعابير اللفظية غير المناسبة والافراط في الاكل و أحلام اليقظة والنوم لساعات طويلة والبكاء ومشاهدة التلفاز. في المقابل، أظهرت النتائج أيضا لجوء عينة الدراسة لأساليب أخرى لمواجهة الضغوط ولكنها كانت الأقل استخداماً بين افراد العينة مثل الاستفادة من الخبرات السابقة والتعرف على طبيعة المشكلة وتبني خططا لتعامل مع المواقف الضاغطة وتوقع الأسو واشغال الذات بنشاطات أخرى لنسيان المشكلة، كما اشارت النتائج إلى ان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية تعزى لمتغير الجنس، حيث كان الاناث أكثر عرضة لضغوط النفسية من الذكور، وانه لا

يوجد فروق ذات دلالة احصائيا في استخدام الطلبة لاستراتيجيات مواجهة الضغوط تبعا لمتغير الجنس او المرحلة الدراسية.

كما هدفت دراسة شانسي وسلدو(٢٠١٠) Shaunessy & Suldo إلى التعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة الموهوبين في مواجهة الضغوط من خلال، وتكونت عينة الدراسة من ٤٦٥ طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال التحليل النوعي للبيانات التي تم الحصول عليها من خلال الاستبيانات والمقابلات. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الموهوبين يواجهون ضغوط مشابهة لتلك التي يتعرض لها اقرانهم العاديين بالإضافة إلى انهم متشابهين فيما يخص أساليب مواجهة الضغوط الدراسية حيث استخدام كلاهما استراتيجيات التقييم الإيجابي، وإدارة الوقت والمهام، والبحث عن الدعم الاجتماعي، وفي المقابل، اظهر الموهوبون اختلافاً في إدارة الغضب والروح المرحة وطرق حل المشكلات مقارنة بأقرانهم العاديين.

اما دراسة العبدلي (٢٠١٢) فقد هدفت إلى التعرف مستوى الصلابة النفسية وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين بمدينة مكة المكرمة وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ طالب تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأظهرت النتائج ان مستويات الصلابة النفسية عند المتفوقين أعلى منها لدى غير المتفوقين، وان الطلاب المتفوقين يستخدمون أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية أكثر من غير المتفوقين، حيث ان أكثر أساليب مواجهة الضغوط استخداما لدى المتفوقين كانت أسلوب

ضبط الذات، والبحث عن المعلومات، والتحليل المنطقي، والمواجهة وتأكيد الذات، يليها اساليب التركيز على الحل، وتحمل المسؤولية، والالتجاء إلى الله، ثم أساليب الاسترخاء والانفصال الذهني، والانعزال ، والإنكار، والاستسلام، بينما كان أسلوب أحلام اليقظة، والتنفيس الانفعالي، ولوم الذات، وتقبل الأمر الواقع الأقل استخداما بين الطلبة المتفوقين.

ومن جهة أخرى، فقد أجرى يانج (٢٠١٢) Yang دراسة هدفت إلى التعرف على أثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية واساليب مواجهة الضغوط على الضغوط الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين والطلاب العاديين واشتملت عينة الدراسة على ١٠٠ من الطلاب الموهوبين في الصف السادس و١٠٠ من الطلاب العاديين الذين لديهم نفس المستوى الأكاديمي، واشارت نتائج الدراسة إلى ان الطلاب الموهوبين اظهروا أساليب مواجهة ايجابية للضغوط بشكل اعلى من الطلاب العاديين والذين لديهم نفس المستوى الأكاديمي. كما ان الطلاب الموهوبين أظهروا مستوى مرتفعا في التعامل مع المشكلات والمواقف الضاغطة ومستوى منخفض من الضغوط النفسية الأكاديمية في حين كان مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم مرتفعاً.

كما أجري كلا من الحموري وعبد الكريم (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب المتفوقين أكاديميا في مواجهة الضغوط واشتملت عينة الدراسة على ١٣١ طالباً (٧٢ من الذكور و ٥٩ من الاناث) بالمرحلتين الأساسية والثانوية، واستخدمت الدراسة استبيان يقيس أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلبة المتفوقين اكاديميا لجمع البيانات و أشارت نتائج

الدراسة إلى ان التكيف الديني الروحاني، والتعامل الفعال النشط، والتخطيط كانوا أكثر الأساليب المستخدمة في مواجهة الضغوط بين عينة الدراسة. بينما كان اسلوبي الانسحاب السلوكي، والانكار الاقل استخداماً بين افراد العينة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب مواجهة الضغوط بين الجنسين، عدا الانسحاب السلوكي واشغال الذهن بالتفكير والتي كانت الفروق فيهما لصالح الطلاب، في حين كانت الفروق في أسلوب التكيف الديني الروحاني لصالح الطالبات.

بالإضافة إلى ذلك فقد أجرى الطبيخ والزغلول والحمدان (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الصلابة النفسية وأساليب مواجهة الضغوط النفسية والعلاقة بينهما، وكانت عينة الدراسة مكونه من ١١٢ من الموهوبين (٤٦ طالب و٦٦ طالبة) من الصف الحادي عشر في الكويت، وأظهرت النتائج ان لدى عينة الدراسة مستوى عالي من الصلابة النفسية، و انهم تبنوا أساليب ايجابية مختلفة لمواجهة الضغوط، حيث كانت أكثر أساليب مواجهة الضغوط النفسية استخداما بين افراد العينة هي التحليل المنطقي، وحل المشكلات، والتقييم الإيجابي على الترتيب. كما اشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الصلابة النفسية وأساليب مواجهة الضغوط لدى الموهوبين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب مواجهة الضغوط النفسية بين الذكور والاناث لصالح الإناث في التقييم الإيجابي، والبحث عن الدعم والتوجيه، والتنفيس العاطفي. بينما لم تظهر النتائج فروقاً

ذات دلالة إحصائية في اساليب مواجهة الضغوط النفسية بين الجنسين في التحليل المنطقي، وحل المشكلة، والتجنب المعرفي، والاستسلام والانسحاب، والبحث عن حلول بديلة.

وأخيرا، فقد هدفت دراسة الفريحات والمومنى (٢٠١٦) إلى التعرف على العلاقة بين مستوى التوافق النفسي وأساليب مواجهة الضغوط وعلى الفروق بين الجنسين في مستوى التوافق النفسي وأساليب مواجهة الضغوط و اشتملت عينة الدراسة على ٢٠٠ طالب من الموهوبين (١٠٠ذكر، ١٠٠ اناث) في الأردن واشارت نتائج الدراسة إلى ان مستوى التوافق النفسي كان مرتفعا لدي الطلبة الموهوبين ومتوسطاً في أساليب مواجهة الضغوط النفسية، كما أظهرت أيضا ان اساليب مواجهة الضغوط الفاعلة الاكثر استخداما لدى الطلبة الموهوبين كانت اسلوب الطرق المعرفية، والتخطيط، والضبط الذاتي، والتدين، وتحمل المسؤولية، وإعادة التقييم، والدعم الاجتماعي على الترتيب، وان اقلها استخداماً من جانبهم كانت أسلوب الهروب والتجنب. أيضاً، لا توجد فروق ذات دلالة احصائيا بين الجنسين في مستوي التوافق النفسي ومهارات مواجهة الضغوط. كما اسفرت النتائج أيضاً عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مجالات التوافق النفسي وأساليب مواجهة الضغوط لدى الطلبة الموهوبين فيما عدا اسلوبي الهروب والتجنب فكانت العلاقة الارتباطية عكسية.

ثانياً: دراسات تناولت وجهة الضبط لدى الطلبة الموهوبين وعلاقتها ببعض المتغيرات:

أجريت العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي ركزت على دراسة وجهة الضبط لدى الطلبة الموهوبين في علاقتها مع بعض المتغيرات النفسية والأكاديمية وفي هذا الإطار فقد قامت كرستين (٢٠٠١) Christine بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى مفهوم الذات ووجهة الضبط لدى الطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين، واشتملت عينة الدراسة على ٥١ من الطلبة الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل من الصف الرابع حتى السادس. واظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل في مفهوم الذات لصالح الموهوبين مرتفعي التحصيل. بينما لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين منخفضي ومرتفعي التحصيل في وجهة الضبط، حيث ان افراد العينة اظهروا جميعا وجهة ضبط داخلية.

وهدفت دراسة توريس(٢٠٠٣) Torres إلى التعرف على الفروق بين الموهوبين والعاديين في الفهم الذاتي لخصائص الشخصية والتعرف على الفروق بين الجنسين في وجهة الضبط، واشتملت العينة على ١٢٠ طالب من الموهوبين و١٠٨ طالب من العاديين، واظهرت النتائج ان الموهوبين قد اظهرا سمات وجهة الضبط الداخلية أكثر من نظرائهم العاديين، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الموهوبين الذكور والاناث في وجهة الضبط والفهم الذاتي لخصائص الشخصية.

وفي نفس الاتجاه هدفت دراسة كوير (٢٠٠٤) Coyer إلى التعرف على الفروق بين الطلبة الموهوبين والعاديين في وجهة الضبط الأكاديمية ومفهوم الذات وتكونت عينة الدراسة من ١٣ من الموهوبين و١٦ من الموهوبات و١٦ من العاديين و٢٠ من العاديات، واشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين الذكور والموهوبات الاناث فيما يخص وجهة الضبط الأكاديمية ومفهوم الذات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين الذكور والاناث والعاديين الذكور والاناث في فيما يخص وجهة الضبط الأكاديمية ومفهوم الذات.

كما هدفت دراسة مورو (٢٠٠٦) Moore إلى التعرف على الفروق بين قلق الاختبار وجهة الضبط بين الطلاب الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل والطلاب العاديين، واشتملت عينة الدراسة على ٢٢٠من الطلبة (١١٠ طالب، ١١٠ طالبات) من الصف الخامس حتى الثامن، وأشارت النتائج إلى ان الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل والطلاب العاديين يميلون إلى وجهة الضبط الخارجية مقارنة بالموهوبين مرتفعي التحصيل. كما أوضحت النتائج ان الطلاب يظهرون مستوى اقل من القلق مقارنة مع الطالبات، كما ان الطلاب الموهوبين مرتفعي التحصيل والمتحلقين في مدارس خاصة بالموهوبين يظهرون مستوى قلق اعلى من الموهوبين مرتفعي التحصيل والملتحقين في المدارس العامة، ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث الموهوبين مرتفعي التحصيل في وجهة الضبط.

ومن جهة أخرى فقد هدفت دراسة عثمان (٢٠٠٩) إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الابتكاري ووجهة الضبط لدى عينة من الطلاب المتفوقين والعاديين في المرحلة الثانوية قوامها ٢٦٠ طالباً (١١٧ طالباً و١٤٣ وطالبة)، واسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين جميع أبعاد القدرة على التفكير الابتكاري ووجهة الخارجية ماعدا الطلاقة الفكرية، ووجود فروق ذات لالة احصائية بين الذكور والاناث في وجهة الضبط الخارجي لصالح الذكور، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الابتكارية في وجهة الضبط الخارجية لصالح منخفضي الابتكارية.

كما هدفت دراسة أنو وشنان (٢٠١١) إلى التعرف على العلاقة بين وجهة الضبط ومفهوم الذات لدى الموهوبين والعاديين والفروق بينهما في تلك المتغيرات، واشتملت العينة على ١٠٠ من الطلبة الموهوبين و١٠٠ من الطلبة العاديين، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين والعاديين في وجهة الضبط ومفهوم الذات لصالح الموهوبين، حيث أظهر الموهوبون متوسط درجات منخفض في وجهة الضبط مقارنة بالعاديين والذي يدل على ميلهم نحو وجهة الضبط الداخلية، كما اشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين وجهة الضبط ومفهوم الذات لدى الموهوبين، حيث ان الموهوبين اظهروا مفهوم ذات مرتفع ومتوسط درجات منخفض في وجهة الضبط.

وفي نفس الاتجاه هدفت دراسة المطيري (٢٠١٢) إلى التعرف على الفروق بين الطلاب المتفوقين والعاديين في مفهوم الذات ووجهة الضبط،

واشتملت عينة الدراسة على ١٩١ طالباً من المتفوقين والعاديين (٩٦ من المتفوقين و٩٥ من الطلاب العاديين) من طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتفوقين والعاديين في مفهوم الذات لصالح المتفوقين، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتفوقين والعاديين في وجهة الضبط الداخلية لصالح المتفوقين، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتفوقين والعاديين في وجهة الضبط الخارجية لصالح العاديين.

كما هدفت دراسة شنان و أنو (٢٠١٥) إلى التعرف على العلاقة بين وجهة الضبط وأساليب المعاملة الوالدية بين الموهوبين والعاديين الفروق بينهما في تلك المتغيرات، واشتملت عينة الدراسة على ٢٠٠ من الموهوبين (١٠٠ طالب، ١٠٠ طالبة) من الصف الرابع في السودان، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب الموهوبين والعاديين في وجهة الضبط وأساليب المعاملة الوالدية، كما اظهر الموهوبين في هذه الدراسة وجهة ضبط داخلية بينما اظهر الطلاب العاديين وجهة ضبط خارجية، كما اشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين وجهة الضبط وأساليب المعاملة الوالدية.

وأخيرا، فقد هدفت دراسة نقاج(٢٠١٧) Nogaj إلى تحديد الفروق بين الطلاب الموهوبين في وجهة الضبط وأساليب مواجهة الضغوط النفسية في بولندا، واشتملت عينة الدراسة على ٣٥٤ طالباً من الطلبة الموهوبين في مدارس الموسيقى والفنون البصرية (٢٣٢ طالبة، و ١٢٢ طالباً) تتراوح

اعمارهم من ١٦ إلى ١٩ عاماً، واشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين وجهة الضبط الداخلي ونمط المهمة الموجهة كأسلوب لمواجهة الضغوط بين أفراد العينة، كما أوضحت النتائج ان الطلاب الموهوبين في مدارس الموسيقى كانوا يميلون إلى وجهة الضبط الداخلية، بينما يميل الطلاب الموهوبين في مدراس الفنون البصرية إلى وجهة الضبط الخارجية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات والبحوث السابقة، يمكن استخلاص الملاحظات التالية:

١- أن معظم هذه الدراسات ركزت على التعرف على أساليب مواجهة الضغوط ووجهة الضبط الأكاديمية لدي الطلبة الموهوبين، وهو ما أنار الطريق للدراسة الحالية ومكنها من دراسة العلاقة بين المتغيرين، كما استفاد الباحث من تلك الدراسات في تحديد أبعاد أداتي الدراسة.

٢- أن هذه الدراسات قد ركزت على عينات متباينة من الطلبة الموهوبين الذين يدرسون في المرحلة الدراسية المتوسطة، وهو ما وجه الباحث لاختيار عينة الدراسة الحالية من الطلبة الموهوبين الذين يدرسون في المرحلة المتوسطة.

٣- أن هذه الدراسات قد ألمحت بشكل جلي إلى تحديد أساليب مواجهة الضغوط السلبية والإيجابية واتجاه وجهة الضبط الأكاديمية لدي الطلبة الموهوبين وفق المتغيرات الخاصة ببيئاتهم ومجتمعاتهم، ومن ثم عمدت الدراسة الحالية للتحقق من العلاقة بينهما.

٤- أن هذه الدراسات قد انتهت إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات التي استفاد منها الباحث أثناء قيامه بهذه الدراسة، كما أنها ألمحت على احتمال وجود علاقة أساليب مواجهة الضغوط ووجهة الضبط الأكاديمية لدي الطلبة الموهوبين ومدى تأثر بمجموعة من المتغيرات مثل المرحلة العمرية والنوع والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، وهو ما وجه الباحث للتحقق من تأثير تلك المتغيرات على أساليب مواجهة الضغوط ووجهة الضبط الأكاديمية لدى الطلبة الموهوبين في مجتمع الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها.

يعرض الباحث هنا لإجراءات الدراسة من حيث المنهج الذي اعتمدت عليه، ومجتمع وعينة الدراسة، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات، وكيفية بنائها والإجراءات التي تم اتباعها في التأكد من صدقها وثباتها، وكذلك الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة وتحليل البيانات التي تم الحصول عليها.

أولا: منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لملائمته لطبيعة الدراسة، واعتمدت الدراسة الحالية على مجموعة من الإجراءات المنهجية، حيث تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة النهائية؛ وذلك للتعرف على أكثر أساليب مواجهة الضغوط النفسية

استخداماً والتي يتبناها الطلبة الموهوبين أثناء توافقهم مع مواقف الحياة المختلفة، وتحديد نوع ودرجة العلاقة بين وجهة الضبط وأساليب مواجهة الضغوط لدى الطلبة الموهوبين، والتعرف على مدى اختلاف أساليب مواجهة الضغوط النفسية التي يتعرض لها وبعض المتغيرات التي ربما تؤثر في مستواها مثل وجهة الضبط والجنس والصف الدراسي والمستوى الاقتصادي.

ثانياً: مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بمنطقة القصيم الذين تم اكتشافهم في ضوء نتائج اختبار المركز الوطني للقياس، وإدراجهم في مدارس الطلاب الموهوبين المتوسطة، والذين يدرسون بمدرسة الموهوبين المتوسطة بالأفق ومدرسة أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها للموهوبات بمدينة بريدة التابعتين للإدارة العامة لرعاية الموهوبين بالقصيم خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٤٠ هـ والذي بلغ عددهم ٤٣٨ طالبا وطالبة، وتكونت عينة الدراسة من ١٦٢ من الطلبة الموهوبين، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، ويرجع سبب اختيار الباحث لتلك العينة إلى أن الباحث أراد التعرف على أكثر أساليب مواجهة الضغوط النفسية استخداماً والتي يتبناها الطلبة الموهوبين أثناء توافقهم مع مواقف الحياة المختلفة، وتحديد نوع ودرجة العلاقة بين وجهة الضبط وأساليب مواجهة الضغوط لدى الطلبة الموهوبين.

ثالثاً: عينة الدراسة

١- عينة تقنين الأدوات (العينة الاستطلاعية): تكونت العينة الاستطلاعية التي تم استخدامها لتأكد من صدق وثبات الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية بالتطبيق عليها من ٥٠ طالب من الطلبة الموهوبين نفس مجتمع الدراسة الحالية، تم التطبيق عليهم في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من ١٦٢ من الطلبة الموهوبين، منهم (١١٠) من الذكور، و(٥٢) من الاناث، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، طبقت عليهم أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء المتغيرات المختلفة:

جدول (١): توزيع عينة البحث الأساسية في ضوء المتغيرات المختلفة

الجنس	العدد	النسبة	الصف الدراسي (مرحلة متوسطة)	العدد	النسبة
ذكور	١١٠	٪٦٧,٩	الأول	٤٤	٪٢٧,٥
إناث	٥٢	٪٣٢,١	الثاني	٤٨	٪٣٠,٠
			الثالث	٦٨	٪٤٢,٥

يتضح من الجدول السابق أن:

- النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة الأساسية كانوا من الطلاب الذكور بنسبة بلغت ٪٦٧,٩، بينما بلغت نسبة الطالبات الإناث في عينة البحث ٪٣٢,١.

- أن نسبة طلاب الصف الثالث ٤٢,٥٪، يليهم طلاب الصف الثاني بنسبة ٣٠,٠٪، ثم طلاب الصف الأول بنسبة ٢٧,٥٪.

رابعا: أدوات البحث:

١- مقياس وجهة الضبط الأكاديمية لدي الطلبة الموهوبين:

تم استخدام مقياس وجهة الضبط الأكاديمية لدى الطلبة الموهوبين الذي قام بإعداد كلا من كيرتز وتريس(Curtis & Trice, 2013)، وقام الباحث بتعريب وترجمة المقياس ليتوافق مع عينة الدراسة والبيئة العربية ويتكون المقياس بعد تعريبه من ٢١ فقرة، وينقسم المقياس إلى جزئيين رئيسين:

- الجزء الأول من المقياس متعلق بالبيانات الأولية مثل (الاسم، النوع، الصف الدراسي، والمستوى الاقتصادي) لكل المشتركين في الدراسة.
- الجزء الثاني كان مخصصاً للمقياس الذي تكون من اربعة أبعاد رئيسية تقيس وجهة لدى الطلبة الموهوبين وهي:

البعد الأول: اليأس

ويتكون البعد من ٦ عبارات تتم الاستجابة لها بالاختيار من بين استجابتين (نعم، لا) وتقيس مدى شعور الطلبة بأنهم لا يستطيعون فعل شيء تجاه المواقف الذي يتعرضون لها، وبالتالي لا يستطيعون انجاز ما يجب عليهم فعله، مما يجعلهم يستسلمون للوضع الحالي ولا يحاولون تخطي الحواجز والعقبات، وتتراوح درجة البعد الأول ما بين الدرجة ٦ درجات إلى ١٢ درجات ، حيث تشير الدرجة المرتفعة على هذا البعد إلى تبني الطلبة لوجهة ضبط خارجية والعكس صحيح.

البعد الثاني: التشتت

ويتكون البعد من ٤ عبارات تتم الاستجابة لها بالاختيار من بين استجابتين (نعم، لا)، وتقيس عدم قدرة الطلبة الموهوبين على تركيز انتباههم في المواقف الضاغطة التي يتعرضون لها، وكذلك عدم قدرتهم على عزل المؤثرات التي تؤثر على تركيزهم سواء كانت هذه المثيرات نابعة من داخلهم أو أنها نتيجة للعوامل البيئية الخارجية، وبالتالي يتجنبون أي مهمة تتطلب الانتباه مما يؤثر على انتباههم ويجعلهم يتشتتون بسهولة وبصفة مستمرة، وتتراوح درجة البعد الثاني ما بين الدرجة ٤ درجات إلى ٨ درجات، حيث تشير الدرجة المرتفعة على هذا البعد إلى تبني الطلبة لوجهة ضبط خارجية والعكس صحيح.

البعد الثالث: ضعف اتجاهات الطلبة

ويتكون البعد من ٥ عبارات تتم الاستجابة لها بالاختيار من بين استجابتين (نعم، لا)، وتقيس مدى تأثير المواقف الضاغطة التي يتعرض لها الطلبة على اتجاههم مما يجعلهم لا يبالون بما يحدث من حولهم ويضعف اتجاهاتهم نحو المواقف الضاغطة وعدم محاولتهم تغيير اتجاهاتهم أو تعديلها، وتتراوح درجة البعد الثاني ما بين الدرجة ٥ درجات إلى ١٠ درجات، حيث تشير الدرجة المرتفعة على هذا البعد إلى تبني الطلبة لوجهة ضبط خارجية والعكس صحيح.

البعد الرابع: التخطيط السيء

ويتكون البعد من ٦ عبارات تتم الاستجابة لها بالاختيار من بين استجابتين (نعم، لا)، وتقيس مدى عدم قدرة الطلبة الموهوبين على تقييم المواقف الضاغطة التي يتعرضون لها والتخطيط الجيد لمواجهتها، وعدم القدرة كذلك على بناء أهداف مهنية جديدة تساعدهم في مستقبلهم بدلاً من الأهداف التي لم يستطيعوا تحقيقها، وتتراوح درجة البعد الثاني ما بين الدرجة ٦ درجات إلى ١٢ درجات، حيث تشير الدرجة المرتفعة على هذا البعد إلى تبني الطلبة لوجهة ضبط خارجية والعكس صحيح.

صدق وثبات المقياس:

أولاً: الصدق:

للتحقق من صدق المقياس الحالي تم الاعتماد على طريقتين هما:

١-الصدق الظاهري (صدق المحكمين): Face Validity

تم حساب صدق مقياس وجهة الضبط الأكاديمية من خلال كل من الصدق الظاهري، والصدق الاتساق الداخلي، وذلك للتأكد من مناسبة المقياس لأهداف الدراسة، تم ترجمة وتعريب المقياس في صورته الأولية، وتم إجراء العديد من المقابلات الشخصية المقننة مع الخبراء والعاملين من ذوي الخبرة في مجال تربية الموهوبين والمتفوقين، والاطلاع على العديد من المقاييس والكتب العربية والأجنبية في هذا المجال، وكذلك الدراسات والدوريات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة، كما تم عرضه بعد تعريبه على عشرة من الخبراء والمحكمين من أعضاء هيئة التدريس والعاملين بوزارة التعليم في مجال تربية الموهوبين؛ للتعرف على ما إذا كان للمقياس صلة بالمتغيرات التي

يقوم بقياسها ويتفق مع الغرض الذي وضع من أجله، وكذلك التأكد من نوع المفردات وصياغتها ودقة ترجمتها ومدي مناسبتها للغرض التي صممت من أجله، وإبداء المقترحات أو الملاحظات أو التعديلات التي يرونها مناسبة.

كما قام الباحث بجمع تلك الملاحظات ودمج ما تشابه منها، ودراستها دراسة وافية لإجراء التعديلات اللازمة على العبارات، وتلخصت تلك التعديلات في إعادة صياغة بعض العبارات، واستند الباحث فيما تم من إجراءات على أن تلك التعديلات في هذا المقياس تمثل الصدق الظاهري له.

٢-صدق الاتساق الداخلي: *Internal Consistency*

قام مصمم المقياس بالتحقق من صدق المقياس بنسخته الانجليزية من خلال استخدام طريقة التحليل العاملي المعتمد على معيار كايزر (Kaiser's criterion) حيث أظهرت نتائج التحليل العاملي ان عبارات المقياس انتمت وتوزعت على أربعة ابعاد رئيسية حيث وصلت نسبة التباين إلى ٣١.٥٪ (اليأس، التشتت، ضعف اتجاهات الطلبة، التخطيط السيء)، كما قام الباحث كذلك بالتحقق من صدق المقياس بنسخته العربية بالدراسة الحالية عن طريق صدق الاتساق الداخلي وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد المنتمية إليه العبارة، وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٢): معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
اليأس		التشتت		ضعف اتجاهات الطلبة		التخطيط السيء	
١	٠,٥٦٦**	٧	٠,٤٧٩**	١١	٠,٤١١**	١٦	٠,٥٠٧**
٢	٠,٥٤٠**	٨	٠,٦٧٥**	١٢	٠,٦٥١**	١٧	٠,٥٩٤**
٣	٠,٤٧١**	٩	٠,٦٢٨**	١٣	٠,٥٧٩**	١٨	٠,٣٨٠**
٤	٠,٥٩٩**			١٤	٠,٥٤٢**	١٩	٠,٣٨٠**
٥	٠,٥٠٢**	١٠	٠,٧٥٤**	١٥	٠,٤٣١**	٢٠	٠,٣١٤*
٦	٠,٦٤٤**					٢١	٠,٥١٢**

*دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة جميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ أو ٠,٠٥ وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

وكذلك تم التحقق من تجانس أبعاد المقياس فيما بينها بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٣): معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

البعد	اليأس	التشتت	ضعف اتجاهات الطلبة	التخطيط السيء
معامل الارتباط	٠,٧٧٩**	٠,٦٤٧**	٠,٦٤٤**	٠,٧٤٤**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس جميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وهو ما يؤكد اتساق وتجانس أبعاد المقياس فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

ثانياً: الثبات:

قام مصمم المقياس بالتحقق من صدق المقياس بنسخته الانجليزية من خلال استخدام طريقة معامل ثبات ألفا كرونباخ فكانت معاملات الثبات للبعاد الأربعة (اليأس، التشتت، ضعف اتجاهات الطلبة، التخطيط السيء) هي ٠.٦٢، ٠.٦٢ ، ٠.٤٨ ، ٠.٢٤ على الترتيب، كما قام الباحث في الدراسة الحالية بالتحقق من ثبات درجات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ فكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤): معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمقياس وأبعاده الفرعية

اليأس	التشتت	ضعف اتجاهات الطلبة	التخطيط السيء	المقياس ككل
٠,٧٥١	٠,٧١٣	٠,٧٠٩	٠,٧٣١	٠,٧٩٠

يتضح من الجدول السابق أن للمقياس وأبعاده الفرعية معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً؛ ومما سبق يتضح أن للمقياس مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق، الثبات)، ويتأكد من ذلك صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

ويجب ملاحظة أنه تتم الاستجابة لعبارات المقياس من خلال الاختيار من اختيارين (نعم، لا)، لتقابل الدرجات (٢، ١) على الترتيب مع مراعات اتجاه العبارة، والدرجة المرتفعة على المقياس وأبعاده الفرعية تعبر عن الضبط الخارجي واعتقاد الطالب في عدم إمكانية السيطرة على الأحداث الأكاديمية، بينما بالعكس في حالة الدرجات المنخفضة والتي تدل على الضبط الداخلي.

٢- مقياس أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلبة الموهوبين:

تم استخدام مقياس أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلبة الموهوبين من إعداد الباحث، ويتكون المقياس من اثني عشر بعداً فرعياً، وينقسم المقياس إلى جزئيين رئيسيين:

- الجزء الأول من المقياس متعلق بالبيانات الأولية مثل (الاسم، النوع، الصف الدراسي، والمستوى الاقتصادي) لكل المشتركين في الدراسة.
- الجزء الثاني كان مخصصاً للمقياس الذي تكون من اثني عشر بعداً فرعياً تقيس أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلبة الموهوبين وهي:

البعد الأول: المواجهة الفعالة.

ويتكون البعد من ٧ عبارات تتم الاستجابة لها بالاختيار من بين (٥) استجابات وفق تقدير ليكرت، وتقيس المحاولات السلوكية النشطة التي يقوم بها الطلبة الموهوبين للتعامل مع المواقف الضاغطة بشكل مباشر وبأسلوب واقعي، وتتراوح درجة البعد الأول ما بين الدرجة ٧ درجات إلى ٣٥ درجة، حيث تمثل الدرجة المرتفعة توجه الطلبة الموهوبين إلى تبني المواجهة الفعالة كأحد أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية.

البعد الثاني: إعادة التقييم الإيجابي لمصادر الضغوط.

ويتكون البعد من ٥ عبارات تتم الاستجابة لها بالاختيار من بين (٥) استجابات وفق تقدير ليكرت، وتقيس مدى اتخاذ الطلبة الموهوبين خطوات إيجابية نحو مصادر الضغوط في محاولتهم التخفيف من أثرها، وقيامهم بعدم التركيز فقط على الجانب السلبي وإنما الجانب الإيجابي للمواقف الضاغطة، وتتراوح درجة البعد الثاني ما بين الدرجة ٥ درجات إلى ٢٥ درجة، حيث تمثل الدرجة المرتفعة توجه الطلبة الموهوبين إلى تبني إعادة التقييم الإيجابي لمصادر الضغوط كأحد أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية.

البعد الثالث: التنفيس الانفعالي.

ويتكون البعد من ٧ عبارات تتم الاستجابة لها بالاختيار من بين (٥) استجابات وفق تقدير ليكرت، وتقيس مدى سعي الطلبة الموهوبين للحصول على راحة وجدانية ومساعدة من الآخرين ذوي الخبرة من أجل فهم وتفسير أفضل للمواقف والمشكلات الضاغطة ومساعدتهم في إيجاد حلول لها، وتتراوح درجة البعد الثالث ما بين الدرجة ٧ درجات إلى ٣٥ درجة، حيث تمثل الدرجة المرتفعة توجه الطلبة الموهوبين إلى تبني التنفيس الانفعالي كأحد أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية.

البعد الرابع: تنمية الكفاءة الذاتية وتعلم المهارات.

ويتكون البعد من ٦ عبارات تتم الاستجابة لها بالاختيار من بين (٥) استجابات وفق تقدير ليكرت، وتقيس قدرة الطلبة الموهوبين على ابتكار الطرق التي تساعدهم مواجهة الضغوط و قدرتهم على معرفة الأسباب

الحقيقية لضغوط وتتراوح درجة البعد الرابع ما بين الدرجة ٦ درجات إلى ٣٠ درجة، حيث تمثل الدرجة المرتفعة توجه الطلبة الموهوبين إلى تنمية الكفاءة الذاتية وتعلم المهارات كأحد أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية.

البعد الخامس: عدم الانشغال الذهني:

ويتكون البعد من ٥ عبارات تتم الاستجابة لها بالاختيار من بين (٥) استجابات وفق تقدير ليكرت، وتقيس مدى محاولة الطلبة الموهوبين للتخلص من مصادر الضغوط وعدم الانشغال و الانغماس والاهتمام بها كثيراً والتفكير في مستقبلهم بدلاً من التركيز في المشكلات التي تواجههم، وتتراوح درجة البعد الخامس ما بين الدرجة ٥ درجات إلى ٢٥ درجة، حيث تمثل الدرجة المرتفعة توجه الطلبة الموهوبين إلى تبني طريقة عدم الانشغال الذهني كأحد أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية.

البعد السادس: الالتفات إلى أنشطة أخرى.

ويتكون البعد من ٥ عبارات تتم الاستجابة لها بالاختيار من بين (٥) استجابات وفق تقدير ليكرت، وتقيس مدى قيام الطلبة الموهوبين بتغيير مسارهم والمشاركة في أنشطة بديلة بهدف إيجاد مصادر جديدة للإشباع والتكيف بعيداً عن مواجهة المشكلات والمواقف الضاغطة، وتتراوح درجة البعد السادس ما بين الدرجة ٥ درجات إلى ٢٥ درجة، حيث تمثل الدرجة المرتفعة توجه الطلبة الموهوبين إلى تبني طريقة لالتفات إلى أنشطة أخرى كأحد أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية.

البعد السابع: التروي (التريث الموجه)

ويتكون البعد من ٧ عبارات تتم الاستجابة لها بالاختيار من بين (٥) استجابات وفق تقدير ليكرت، وتقيس عدم قيام الطلبة الموهوبين باتخاذ أي إجراءات اتجاه المشكلة حتى تتضح لهم كافة جوانبها، وتتراوح درجة البعد السابع ما بين الدرجة ٧ درجات إلى ٣٥ درجة، حيث تمثل الدرجة المرتفعة توجه الطلبة الموهوبين إلى تبني طريقة التروي (التريث الموجه) كأحد أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية.

البعد الثامن: الانسحاب المعرفي السلوكي.

ويتكون البعد من ٧ عبارات تتم الاستجابة لها بالاختيار من بين (٥) استجابات وفق تقدير ليكرت، وتقيس مدى ابتعاد وانسحاب الطلبة الموهوبين عن المواجهة المباشرة للمواقف والاحداث الضاغطة، وتتراوح درجة البعد الثامن ما بين الدرجة ٧ درجات إلى ٣٥ درجة، حيث تمثل الدرجة المرتفعة توجه الطلبة الموهوبين إلى تبني طريقة الانسحاب المعرفي السلوكي كأحد أساليب مواجهة الضغوط السلبية.

البعد التاسع: تبني استراتيجيات تجنب الفشل.

ويتكون البعد من ٦ عبارات تتم الاستجابة لها بالاختيار من بين (٥) استجابات وفق تقدير ليكرت، وتقيس جهود الطلبة الموهوبين التي يبذلونها للابتعاد عن مصادر الضغوط والمشكلات، وتتراوح درجة البعد التاسع ما بين الدرجة ٦ درجات إلى ٣٠ درجة، حيث تمثل الدرجة المرتفعة توجه الطلبة الموهوبين إلى تبني طريقة تبني استراتيجيات تجنب الفشل كأحد أساليب مواجهة الضغوط السلبية.

البعد العاشر: خفض الأهداف

ويتكون البعد من ٧ عبارات تتم الاستجابة لها بالاختيار من بين (٥) استجابات وفق تقدير ليكرت، وتقيس محاولات الطلبة الموهوبين لتخفيض مستوى الأهداف التي لم يستعطوا تحقيقها واستبدالها بأهداف يمكن تحقيقها بجهد أقل، وتتراوح درجة البعد العاشر ما بين الدرجة ٧ درجات إلى ٣٥ درجة، حيث تمثل الدرجة المرتفعة توجه الطلبة الموهوبين إلى تبني طريقة خفض الأهداف كأحد أساليب مواجهة الضغوط السلبية.

البعد الحادي عشر: الانغماس في الانشطة الأكاديمية(الدراسية).

ويتكون البعد من ٥ عبارات تتم الاستجابة لها بالاختيار من بين (٥) استجابات وفق تقدير ليكرت، وتقيس جهود الطلبة الموهوبين في حل المشكلات مهما بلغت صعوبتها لاعتقادهم بأن النجاح لا يتحقق إلا من خلال العمل القاسي المرهق، وتتراوح درجة البعد الحادي عشر ما بين الدرجة ٥ درجات إلى ٢٥ درجة، حيث تمثل الدرجة المرتفعة توجه الطلبة الموهوبين إلى تبني طريقة الانغماس في الانشطة الأكاديمية(الدراسية) كأحد أساليب مواجهة الضغوط السلبية.

البعد الثاني عشر: الإنكار

ويتكون البعد من ٦ عبارات تتم الاستجابة لها بالاختيار من بين (٥) استجابات وفق تقدير ليكرت، وتقيس العمليات المعرفية التي يسعى الطلبة الموهوبون من خلالها إلى انكار وجود المشكلات والاحداث الضاغطة، وتتراوح درجة البعد الثاني عشر ما بين الدرجة ٦ درجات إلى ٣٠ درجة،

حيث تمثل الدرجة المرتفعة توجه الطلبة الموهوبين إلى تبني طريقة الإنكار كأحد أساليب مواجهة الضغوط السلبية.

صدق وثبات المقياس:

أولاً: الصدق:

للتحقق من صدق المقياس الحالي تم الاعتماد على طريقتين هما:

١-الصدق الظاهري (صدق المحكمين): *Face Validity*

تم حساب صدق مقياس أساليب مواجهة الضغوط من خلال كل من الصدق الظاهري، والصدق الاتساق الداخلي، وذلك للتأكد من مناسبة المقياس لأهداف الدراسة، حيث تم إجراء العديد من المقابلات الشخصية المقننة مع الخبراء والعاملين من ذوي الخبرة في مجال تربية الموهوبين والمتفوقين، والاطلاع على العديد من المقاييس والكتب العربية والأجنبية في هذا المجال، وكذلك الدراسات والدوريات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة، ومن ثم تم وضع المقياس في صورته الأولية، وعرضه على عشرة من الخبراء والمحكمين من أعضاء هيئة التدريس والعاملين بوزارة التعليم في مجال تربية الموهوبين؛ للتعرف على ما إذا كان للمقياس صلة بالمتغيرات التي يقوم بقياسها ويتفق مع الغرض الذي وضع من أجله، وكذلك التأكد من نوع المفردات وصياغتها ودقتها ومدي مناسبتها للغرض التي صممت من أجله، وإبداء المقترحات أو الملاحظات أو التعديلات التي يرونها مناسبة.

كما قام الباحث بجمع تلك الملاحظات ودمج ما تشابه منها، ودراستها دراسة وافية لإجراء التعديلات اللازمة على العبارات، وتلخصت تلك

التعديلات في حذف العديد من العبارات وإضافة عدة عبارات، وإعادة صياغة عدد أخر من العبارات، كما أجمع الخبراء على أن يكون تقدير المقياس خماسي، واستند الباحث فيما تم من إجراءات على أن تلك التعديلات في هذا المقياس تمثل الصدق الظاهري له.

٢-صدق الاتساق الداخلي: *Internal Consistency*

تم كذلك التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد المنتمية إليه العبارة وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٥): معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
المواجهة الفعالة		إعادة التقييم الإيجابي لمصادر الضغوط		التنفيس الانفعالي		تنمية الكفاءة الذاتية وتعلم المهارات	
١	٠,٥١٧**	٧	٠,٨٠٨**	١٢	٠,٥٨٨**	١٩	٠,٦٣٠**
٢	٠,٥٢٣**	٨	٠,٦٧١**	١٣	٠,٢٨٦*	٢٠	٠,٤٨١**
٣	٠,٦١١**	٩	٠,٥٦٣**	١٤	٠,٧٦٧**	٢١	٠,٦٦٤**
٤	٠,٥٤٥**	١٠	٠,٦٠١**	١٥	٠,٥٣٨**	٢٢	٠,٥٥٣**
٥	٠,٧٥٣**			١٦	٠,٧٤٦**	٢٣	٠,٦٠٨**
٦	٠,٥٥٢**	١١	٠,٤٩٥**	١٧	٠,٦٤١**	٢٤	٠,٦٦٧**
				١٨	٠,٦٩٧**		
عدم الانشغال		الالتفات إلى أنشطة		التروي (التريث		الانسحاب المعرفي	

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
الذهني		أخرى		الموجه)		السلوكي	
٢٥	٠,٥١١**	٣٠	٠,٤٥٢**	٣٥	٠,٤٦٩**	٤٢	٠,٤٢٠**
٢٦	٠,٥١٧**	٣١	٠,٤١٠**	٣٦	٠,٣٧١**	٤٣	٠,٣١٤**
٢٧	٠,٤٥٨**	٣٢	٠,٣٦٢**	٣٧	٠,٤٢٤**	٤٤	٠,٤٩٩**
٢٨	٠,٦١٣**	٣٣	٠,٥٣٣**	٣٨	٠,٣٤٦**	٤٥	٠,٤١٣**
				٣٩	٠,٥١٥**	٤٦	٠,٤٩٥**
٢٩	٠,٧٢٥**	٣٤	٠,٦٩٠**	٤٠	٠,٥٦٦**	٤٧	٠,٥٩٠**
				٤١	٠,٥٥٣**	٤٨	٠,٣٦٩**
تبني استراتيجيات تجنب الفشل		خفض الأهداف		الانغماس في الانشطة الأكاديمية		الإنكار	
٤٩	٠,٣٧٤**	٥٥	٠,٥٢٩**	٦٢	٠,٧٢٢**	٦٧	٠,٧٣٦**
٥٠	٠,٧٩٨**	٥٦	٠,٥٩٨**	٦٣	٠,٦١٧**	٦٨	٠,٧٥٢**
٥١	٠,٥٩٠**	٥٧	٠,٣٨١**	٦٤	٠,٦٥٤**	٦٩	٠,٦١٦**
٥٢	٠,٥٥١**	٥٨	٠,٥٢٥**	٦٥	٠,٧٣٨**	٧٠	٠,٦٦٢**
٥٣	٠,٧٣٠**	٥٩	٠,٦٠٨**			٧١	٠,٧٠٩**
٥٤	٠,٦٠١**	٦٠	٠,٤٥٦**	٦٦	٠,٦٩٦**	٧٢	٠,٧٢٨**
		٦١	٠,٧١٠**				

*دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة جميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ أو ٠,٠٥ وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

كذلك تم التحقق من تجانس أبعاد المقياس فيما بينها بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٦): معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

البعد	المواجهة الفعالة	إعادة التقييم الإيجابي لمصادر الضغوط	التنفيس الانفعالي	تنمية الكفاءة الذاتية وتعلم المهارات
معامل الارتباط	٠,٦٦٦**	٠,٧٠٦**	٠,٥٢٩**	٠,٦١٨**
البعد	عدم الانشغال الذهني	الالتفات إلى أنشطة أخرى	التروي (التريث الموجه)	الانسحاب المعرفي السلوكي
معامل الارتباط	٠,٧٠٩**	٠,٤٢٦**	٠,٦٢٢**	٠,٤٦٧**
البعد	تبني استراتيجيات تجنب الفشل	خفض الأهداف	الانغماس في الانشطة الأكاديمية	الإنكار
معامل الارتباط	٠,٤٦٠**	٠,٦٤٩**	٠,٥١٢**	٠,٦٥٢**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس جميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وهو ما يؤكد اتساق وتجانس أبعاد المقياس فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

ثانياً: الثبات:

تم التحقق من ثبات درجات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ فكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٧): معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمقياس وأبعاده الفرعية

البعد	المواجهة الفعالة	إعادة التقييم الإيجابي لمصادر الضغوط	التنفيس الانفعالي	تنمية الكفاءة الذاتية وتعلم المهارات
معامل الثبات	٠,٦١٢	٠,٦٢١	٠,٧٣٣	٠,٦٣٠
البعد	عدم الانشغال الذهني	الالتفات إلى أنشطة أخرى	التروي (التريث الموجه)	الانسحاب المعرفي السلوكي
معامل الثبات	٠,٨٠٤	٠,٦٣٠	٠,٧٣٤	٠,٧٢٣
البعد	تبني استراتيجيات تجنب الفشل	خفض الأهداف	الانغماس في الانشطة الأكاديمية	الإنكار
معامل الثبات	٠,٦٦٩	٠,٥٩٤	٠,٧١٧	٠,٧٨٨
معامل الثبات للمقياس ككل				٠,٧٩٦

يتضح من الجدول السابق أن للمقياس وأبعاده الفرعية معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً؛ ومما سبق يتضح أن للمقياس مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق، الثبات)، ويتأكد من ذلك صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

ويجب ملاحظة أنه تتم الاستجابة لعبارات المقياس من خلال الاختيار من بين خمسة اختيارات تتمثل في (تنطبق علي دائماً، تنطبق علي كثيراً،

تنطبق علي أحياناً، تنطبق علي نادراً، لا تنطبق علي أبداً)، لتقابل الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب مع مراعات اتجاه العبارة(سلبياً كان أم ايجابياً)، فالدرجة المرتفعة على أبعاد المقياس من البعد الاول حتى السابع تعبر عن توجه الطلبة الموهوبين لتبني أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية، بينما تعبر الدرجة المرتفعة على أبعاد المقياس من البعد الثامن حتى الثاني عشر عن توجه الطلبة الموهوبين لتبني أساليب مواجهة الضغوط السلبية، ويجب ملاحظة أنه تم الاعتماد على المحكات التالية في تحديد أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلاب الموهوبين بناءً على المتوسطات الحسابية للعبارات والمتوسطات الوزنية للبعد:

جدول (٨): محكات تحديد الضغوط النفسية لأولياء أمور الأطفال الموهوبين

المتوسط الحسابي للعبارة أو المتوسط الوزني للبعد	درجة التحقق
أقل من ١,٨	ضعيفة جداً أو منعدمة
من ١,٨ لأقل من ٢,٦	ضعيفة
من ٢,٦ لأقل من ٣,٤	متوسطة
من ٣,٤ لأقل من ٤,٢	كبيرة
من ٤,٢ فأكثر	كبيرة جداً

** تم تحديد هذه المحكات بناءً على تحويل الدرجات المنفصلة إلى فئات متصلة وذلك بحساب مدى الدرجات (٤-١ = ٤) وحساب سعة المحك على أنه (سعة المحك = ٤/ عدد الاستجابات = ٤/٥=٠,٨)

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

في البحث الحالي تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الاحصائية في العلوم الاجتماعية *SPSS* كالتالي:

١- معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation* في التأكد من صدق الاتساق الداخلي للأدوات المستخدمة في البحث وللإجابة على بعض أسئلة البحث.

٢- معامل ثبات ألفا كرونباخ *Alpha Cronbach* في التأكد من ثبات الأدوات المستخدمة في البحث.

٣- المتوسطات *Mean* والانحرافات المعيارية *Std. Deviation:* في الكشف عن أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلاب الموهوبين.

٤- اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في التعرف على مدى اختلاف أساليب مواجهة الضغوط ووجهة الضبط لدى الطلاب الموهوبين باختلاف الجنس (ذكور، إناث).

٥- اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه *One Way ANOVA* في التعرف على مدى اختلاف أساليب مواجهة الضغوط ووجهة الضبط لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة باختلاف (الصف الدراسي).

٦- اختبار أقل فرق دال *LSD* كاختبار للمقارنات البعدية بين المجموعات في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه.

نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً: نتائج الإجابة على السؤال الأول:

ينص السؤال الأول للبحث الحالي على "ما نسق أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلاب الموهوبين؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات المقياس المستخدم في البحث الحالي وذلك للحكم على درجة أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلاب الموهوبين، مع مراعات أن عبارات الأبعاد من الثامن حتى الثاني عشر عبارات سلبية ولذلك تم عكس اتجاهها في حالة الدرجات الكلية لتلك الأبعاد، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

١- بالنسبة للبعد الأول: المواجهة الفعالة

جدول (٩): المتوسطات والانحرافات المعيارية لأساليب مواجهة الضغوط المتعلقة بالبعد الأول: المواجهة الفعالة

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	أقوم بوضع خطة عمل لمواجهة المشكلات بما يتناسب مع قدراتي	٣,٤١٤	١,٠٥٥	كبيرة	٦
٢	أبذل مزيدا من الجهد لإيجاد حلول واقعية للمشكلات	٣,٩٦٣	٠,٩٧٧	كبيرة	١
٣	أقوم بنشاط مباشرا لحل المشكلة	٣,٧٠٤	١,٠٢٧	كبيرة	٤
٤	أتبنى طرق مباشرة ومحدده لحل المشكلات التي تواجهني	٣,٥٤٣	١,٠٥٨	كبيرة	٥
٥	أضاعف جهدي للتغلب على الضغط النفسي	٣,٧٢٢	١,٢٩٦	كبيرة	٣
٦	أبحث عن الناس الذين مروا بنفس النوع من الاحداث كي أرى كيف تعاملوا معها	٣,٧٦٥	١,٢٦٤	كبيرة	٢
المتوسط الوزني للبعد الأول ككل: الموجهة الفعالة		٣,٦٨٥	١,١١٣	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن:

درجة أساليب مواجهة الضغوط المتعلقة بالبعد الأول: المواجهة الفعالة درجة كبيرة حيث كان المتوسط الوزني للدرجات الكلية على هذا البعد ٣,٦٨٥ بانحراف معياري ١,١١٣.

ويمكن تفسير نتيجة البعد الاول بأن الطلبة الموهوبين يميلون إلى استخدام استراتيجية المواجهة الفعالة في معالجة اثار المواقف والاحداث الضاغطة التي يتعرضون إليها، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عربيات والخرايشة (٢٠٠٧) والتي أوضحت ان الموهوبين عادة ما يلجؤون إلى استخدام أساليب المواجهة الفعالة في مواجهة الضغوط مثل الاستفادة من الخبرات السابقة والتعرف على طبيعة المشكلة وتبني خططا لتعامل مع المواقف الضاغطة. كما تتفق أيضا مع نتائج دراسة العبدلي (٢٠١٢) والتي أظهرت ان الطلاب المتفوقين يستخدمون أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية أكثر من غير المتفوقين، مثل أسلوب ضبط الذات، والبحث عن المعلومات، والتحليل المنطقي، والمواجهة وتأكيد الذات، والتركيز على الحل، وتحمل المسؤولية، وذلك لان مستويات الصلابة النفسية عند المتفوقين أعلى منها لدى غير المتفوقين. بالإضافة إلى ذلك فقد اتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الفريحات والمومني (٢٠١٦) والتي أوضحت ان الطرق المعرفية، والتخطيط، والضبط الذاتي، والتدين، وتحمل المسؤولية، والدعم الاجتماعي كانت أساليب المواجهة الأكثر استخداما لدى الطلبة الموهوبين.

٢- بالنسبة للبعد الثاني: إعادة التقييم الإيجابي لمصادر الضغوط.

جدول (١٠): المتوسطات والانحرافات المعيارية لأساليب مواجهة الضغوط المتعلقة بالبعد الثاني: إعادة التقييم الإيجابي لمصادر الضغوط

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
٧	أحاول أن أفكر في الأحداث للاستفادة منها مستقبلاً	٤,٠٣١	١,٠١٨	كبيرة	٣
٨	أتبنى اتجاهات إيجابية نحو الأحداث بما يساعدني على التعامل معها	٣,٦٦٠	١,٠٨٧	كبيرة	٤
٩	أستفيد من خبرتي السابقة في حل المشكلات الحالية	٤,٣٤٠	٠,٩٠٠	كبيرة جداً	١
١٠	أعتقد أن للأحداث الضاغطة جوانب إيجابية	٣,٣٤٠	١,٣٤٧	متوسطة	٥
١١	أعتقد أن ما مررت به يعد تجربة تعلمت منها الكثير	٤,١٤٨	٠,٩٦٠	كبيرة	٢
المتوسط الوزني للبعد الثاني: إعادة التقييم الإيجابي لمصادر الضغوط		٣,٩٠٤	١,٠٦٣	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن:

درجة أساليب مواجهة الضغوط المتعلقة بالبعد الثاني: إعادة التقييم الإيجابي لمصادر الضغوط درجة كبيرة حيث كان المتوسط الوزني للدرجات الكلية على هذا البعد ٣,٩٠٤ بانحراف معياري ١,٠٦٣.

ويمكن تفسير نتيجة البعد الثاني بأن الطلبة الموهوبين يميلون إلى استخدام استراتيجية إعادة التقييم الإيجابي بدرجة كبيرة إلى كبيرة جدا وهذا يرجع إلى قدرتهم ومهارتهم في التعرف على الجوانب المختلفة الاحداث الضاغطة وتحديدها بدقة ،هذا وما أكدت علية دراسة شانسي وسلدو(٢٠١٠) *Shaunessy & Suldo* والتي اشارت إلى ان الطلبة الموهوبين يستخدمون استراتيجيات التقييم الإيجابي للمواقف الضاغطة وإدارة الوقت والمهام في

مواجهتها. بالإضافة إلى ذلك، فقد اشارت دراسة الفريحات والمومنى (٢٠١٦) إلى ان اساليب مواجهة الضغوط الفاعلة الاكثر استخداما لدى الطلبة الموهوبين كانت اسلوب إعادة التقييم، والتخطيط، والضبط الذاتي وهذا ما يتفق مع النتائج الحالية.

٣- بالنسبة للبعد الثالث: التنفيس الانفعالي

جدول (١١): المتوسطات والانحرافات المعيارية لأساليب مواجهة الضغوط المتعلقة بالبعد الثالث: التنفيس الانفعالي

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١٢	أبحث دوماً عن المساندة من الآخرين	٢,٩٣٨	١,١٨٣	متوسطة	٦
١٣	أسعى لإيجاد متنفس للأحداث التي مرت بي مع الأخرين	٣,٣٨٩	١,١١٦	متوسطة	١
١٤	أبحث عن شخص يستمع لشكواي	٢,٨٨٩	١,٤٩٥	متوسطة	٧
١٥	أتناقش مع الأخرين حول المشكلة بصراحة	٣,٣٦٤	١,٢٧٤	متوسطة	٢
١٦	أتحدث مع الأخرين حول الحلول الممكنة لمشكلتي	٣,٢١٦	١,٣٤١	متوسطة	٥
١٧	استشير من هم أكبر مني لمساعدتي في مواجهة المشكلة	٣,٢٥٩	١,٢٧٤	متوسطة	٤
١٨	أناقش مشاعري وأحاسيسي مع شخص أثق به	٣,٣٤٦	١,٥١٣	متوسطة	٣
المتوسط الوزني للبعد الثالث ككل: التنفيس الانفعالي		٣,٢٠٠	١,٣١٤	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق أن:

درجة أساليب مواجهة الضغوط المتعلقة بالبعد الثالث: التنفيس الانفعالي درجة متوسطة حيث كان المتوسط الوزني للدرجات الكلية على هذا البعد ٣,٢٠٠ بانحراف معياري ١,٣١٤.

ويمكن تفسير نتيجة البعد الثالث بأن الطلبة الموهوبين يستخدمون استراتيجية التنفيس الانفعالي بدرجة متوسطة مما يعكس عدم توجههم للتركيز

عليها بدرجة أقل من إعادة التقييم الإيجابي والمواجهة الفعالة أثناء مواجهتهم للمواقف والاحداث الضاغطة، حيث اشارت دراسة العبدلي (٢٠١٢) ان أسلوب التنفيس الانفعالي، وأحلام اليقظة، ولوم الذات، وتقبل الأمر الواقع كأساليب مواجهة الضغوط يستخدمها الطلبة المتفوقين بدرجة اقل من أساليب الموجهة الإيجابية الأخرى وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية. مما يؤكد ذلك أيضا ما توصلت اليه دراسة شانسي وسلدو(٢٠١٠) *Shaunessy & Suldo* من ان الطلبة الموهوبين يستخدمون أساليب مواجهة الضغوط الدراسية مثل إدارة الغضب والروح المرحة.

٤- بالنسبة للبعد الرابع: تنمية الكفاءة الذاتية وتعلم المهارات

جدول (١٢): المتوسطات والانحرافات المعيارية لأساليب مواجهة الضغوط المتعلقة بالبعد الرابع: تنمية الكفاءة الذاتية وتعلم المهارات

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١٩	أحاول أن أكرس جهدي لإنجاز عملي	٣,٨٧٠	١,٠٨١	كبيرة	٣
٢٠	أفكر في مشروعات جديدة في حياتي تعوضني ما فاتني	٣,٨٢٧	١,٢٠٩	كبيرة	٤
٢١	أحرص على ابتكار أشياء جديده لمواجهة المشكلات	٣,٧١٠	١,١٩٤	كبيرة	٥
٢٢	أدرب نفسي على مهارات إدارة الوقت والتنظيم الذاتي	٣,٢٣٥	١,٣١٧	متوسطة	٦
٢٣	أحرص بأن أكون أفضل من الأخرين عند مواجهة المشكلات	٣,٩٦٣	١,١٦٨	كبيرة	١
٢٤	أحاول تنمية سماتي الشخصية في محاولتي لحل المشكلات	٣,٨٩٥	١,٠٧٨	كبيرة	٢
	المتوسط الوزني للبعد الرابع ككل: تنمية الكفاءة الذاتية وتعلم المهارات	٣,٧٥٠	١,١٧٤	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن:

درجة أساليب مواجهة الضغوط المتعلقة بالبعد الرابع: تنمية الكفاءة الذاتية وتعلم المهارات درجة كبيرة حيث كان المتوسط الوزني للدرجات الكلية على هذا البعد ٣,٧٥٠ بانحراف معياري ١,١٧٤.

ويمكن تفسير نتيجة البعد الرابع بأن الطلبة الموهوبين يستخدمون استراتيجية تنمية الكفاءة الذاتية وتعلم المهارات بدرجة كبيرة وهو ما يعكس توجههم إلى اكتساب المعلومات التي تساعدهم على معالجة مختلف المشكلات التي تواجههم. وتتفق تلك النتائج مع ماتوصلت إلى دراسة دراسة شانسي وسلدو(٢٠١٠) *Shaunessy & Suldo* من ان الطلبة الوهوبين يستخدمون أساليب مواجهة الضغوط مثل إدارة الوقت والمهام، والبحث عن الدعم الاجتماعي التقييم الإيجابي.

٥- بالنسبة للبعد الخامس: عدم الانشغال الذهني

جدول (١٣): المتوسطات والانحرافات المعيارية لأساليب مواجهة الضغوط المتعلقة بالبعد الخامس: عدم الانشغال الذهني

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
٢٥	أحاول التركيز على أشياء أخرى في حياتي عدا ما حدث لي	٣,٣٩٥	١,١٥٥	متوسطة	٢
٢٦	أفكر في نجاحاتي كثيراً بينما أفكر في مشكلاتي قليلاً	٣,٢٢٨	١,٣٠١	متوسطة	٤
٢٧	أركز دائماً في تفكيري على المستقبل بدلاً من التفكير في مشكلاتي الحالية	٣,٣٤٠	١,١٤٣	متوسطة	٣
٢٨	أتجه إلى أعمال أو أنشطة أخرى بديلة لأبعد التفكير في الأحداث عن ذهني	٣,٤٥١	١,١٩٦	كبيرة	١

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
٢٩	أشاهد التلفزيون حتى أقلل من تفكيري في مشكلاتي	٢,٧٣٥	١,٥١١	متوسطة	٥
المتوسط الوزني للبعد الخامس ككل: عدم الانشغال الذهني		٣,٢٣٠	١,٢٦١	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق أن:

درجة أساليب مواجهة الضغوط المتعلقة بالبعد الخامس: عدم الانشغال الذهني درجة متوسطة حيث كان المتوسط الوزني للدرجات الكلية على هذا البعد ٣,٢٣٠ بانحراف معياري ١,٢٦١.

ويمكن تفسير نتيجة البعد الخامس بأن الطلبة الموهوبين يستخدمون استراتيجية عدم الانشغال الذهني بدرجة متوسطة وهذا يعكس ان الطلبة الموهوبين عادة لا يميلون على التركيز على المشكلة بشكل يؤثر على قيامهم بالمهام الأخرى، أيضا لا يميلون إلى اهمال حل المشكلة بشكل تام وهو ما يعكس توجههم نحو التوازن في تناول ومواجهة المشكلات. وهذا ما أكدت عليه دراسة عربيات والخرايشة (٢٠٠٧) من ان الطلبة يميلون إلى استخدام استراتيجيات اخرى لمواجهة الضغوط أبرزها استخدام الرياضة وترك المشكلة بشكل مؤقت ومشاهدة التلفاز واشغال الذات بنشاطات أخرى لنسيان المشكلة موقتاً.

٦- بالنسبة للبعد السادس: الالتفات إلى أنشطة أخرى

جدول (١٣): المتوسطات والانحرافات المعيارية لأساليب مواجهة الضغوط المتعلقة بالبعد السادس: الالتفات إلى أنشطة أخرى

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
٣٠	أحاول التواجد مع أناس مريحين	٤,٠٨٦	١,١٣٣	كبيرة	٢
٣١	أحاول أن أشغل نفسي باهتمامات أخرى	٣,٥٤٩	١,٢٣١	كبيرة	٤
٣٢	أقضي بعض الوقت للاستمتاع بهواياتي	٤,١٦٧	١,٠٠٥	كبيرة	١
٣٣	أحاول أن أتواصل مع أصدقائي	٤,٠٤٩	١,٠٥٠	كبيرة	٣
٣٤	أمارس بعض التمارين الرياضية بشكل منتظم	٢,٧١٠	١,٣٤٥	متوسطة	٥
المتوسط الوزني للبعد السادس ككل: الالتفات إلى أنشطة أخرى		٣,٧١٢	١,١٥٣	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن:

درجة أساليب مواجهة الضغوط المتعلقة بالبعد السادس: الالتفات إلى أنشطة أخرى درجة كبيرة حيث كان المتوسط الوزني للدرجات الكلية على هذا البعد ٣,٧١٢ بانحراف معياري ١,١٥٣.

ويمكن تفسير نتيجة البعد السادس بأن الطلبة الموهوبين يستخدمون استراتيجية الالتفات إلى أنشطة أخرى بشكل كبير وذلك نظرا لان الموهوبين يمتلكون قدرات ومهارات للقيام بالمهام المتعددة رغم شعورهم بالضغوط النفسية. حيث تؤكد دراسة عربيات والخرايشة (٢٠٠٧) إلى لجوء هؤلاء الطلبة إلى استخدام استراتيجيات عديدة لمواجهة الضغوط أبرزها وممارسة الرياضة ومشاهدة التلفاز وتبني خططا لتعامل مع المواقف الضاغطة واشغال الذات بنشاطات أخرى لنسيان المشكلة.

٧- بالنسبة للبعد السابع: التروي (التريث الموجه)

جدول (١٤): المتوسطات والانحرافات المعيارية لأساليب مواجهة الضغوط المتعلقة بالبعد السابع: التروي (التريث الموجه)

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
٣٥	أفصل بين العواقب الممكنة والمحتملة المترتبة على المشكلات.	٣,٢٤٧	١,١٦٤	متوسطة	٦
٣٦	لا أرتبك بسبب تضارب مشاعري في رد الفعل للأحدث.	٣,١٨٥	١,٢٢٧	متوسطة	٧
٣٧	أتجنب عمل أي شيء بخصوص المشكلات حتى تسمح الظروف	٣,٣٧٠	١,١٣١	متوسطة	٣
٣٨	أتباطأ في التصرف حتى لا أجعل الأمور تزداد سوءًا.	٣,٣٧٠	١,٢٨٥	متوسطة	٤
٣٩	أجبر نفسي على الصبر حتى الوقت المناسب لحل المشكلة.	٣,٥٩٣	١,٢٠٣	كبيرة	٢
٤٠	أسيطر على انفعالاتي ومشاعري ولا أجعلها تتحكم في قراراتي.	٣,٣٠٩	١,٢٧٢	متوسطة	٥
٤١	لا اتخذ أي إجراءات للمستقبل إلا بعد رؤية الأمور بوضوح.	٣,٧٥٣	١,١٣١	كبيرة	١
المتوسط الوزني للبعد السابع ككل: التروي (التريث الموجه)		٣,٤٠٤	١,٢٠٢	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن:

درجة أساليب مواجهة الضغوط المتعلقة بالبعد السابع: التروي (التريث الموجه) درجة كبيرة حيث كان المتوسط الوزني للدرجات الكلية على هذا البعد ٣,٤٠٤ بانحراف معياري ١,٢٠٢.

ويمكن تفسير نتيجة البعد السابع بأن الطلبة الموهوبين يستخدمون استراتيجية التروي(التريث الموجه) بدرجة كبيره ويرجع ذلك إلى القدرات المتميزة التي يتمتع بها الطلبة الموهوبين فيما يتعلق بمهارات التنظيم الذاتي والتحليل المنطقي واستخدامها في البحث عن طرق بديلة لمواجهة المواقف

الضاغطة التي يمرون بها. وهذا ما إشارات اليه نتائج دراسة العبدلي (٢٠١٢) من ان أكثر أساليب مواجهة الضغوط استخداما لدى المتفوقين كانت أسلوب ضبط الذات، والبحث عن المعلومات، والتحليل المنطقي، والمواجهة وتأكيد الذات، التركيز على الحل، وتحمل المسؤولية.

٨- بالنسبة للبعد الثامن: الانسحاب المعرفي السلوكي

جدول (١٥): المتوسطات والانحرافات المعيارية لأساليب مواجهة الضغوط المتعلقة بالبعد الثامن: الانسحاب المعرفي السلوكي

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
٤٢	أحاول أن أنسى كل ما يذكرني بالأحداث المؤلمة في حياتي	٣,٧٨٤	١,٢٤٠	كبيرة	٢
٤٣	أذهب بخيالي نحو أشياء أخرى بعيد عن المشكلات	٣,٨٥٨	١,١٤٧	كبيرة	١
٤٤	أشغل نفسي بتناول كثيراً من الطعام	٢,٩٦٣	١,٤٦٥	متوسطة	٥
٤٥	أفضل النوم أو البقاء في غرفتي على التحدث مع الأخرين	٢,٨٧٠	١,٤٦٧	متوسطة	٦
٤٦	أتوقف عن محاولة الحصول على ما أريده	٢,٣٤٠	١,٣٥٧	ضعيفة	٧
٤٧	أحاول أن أبتعد عن التفكير في المشكلة	٣,٠٥٦	١,٢٥٧	متوسطة	٤
٤٨	أنهمك في نشاطات تتطلب مني تركيز ذهني لأتجنب التفكير في مشكلاتي	٣,١٤٨	١,٢١٧	متوسطة	٣
المتوسط الوزني للبعد الثامن ككل: الانسحاب المعرفي السلوكي		٣,١٤٦	١,٣٠٧	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق أن:

درجة أساليب مواجهة الضغوط المتعلقة بالبعد الثامن: الانسحاب المعرفي السلوكي درجة متوسطة حيث كان المتوسط الوزني للدرجات الكلية على هذا البعد ٣,١٤٦ بانحراف معياري ١,٣٠٧.

ويمكن تفسير نتيجة البعد الثامن بأن الطلبة الموهوبين يستخدمون استراتيجية الانسحاب المعرفي السلوكي بدرجة متوسطة ويرجع ذلك إلى ان الطلبة الموهوبين عادة ما يستخدمون قدراتهم المعرفية في محاولة التغلب على المشكلات التي تواجههم ونادرا ما يلجؤون إلى الانسحاب المعرفي في مواجهتها. وهذا و تتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة العبدلي (٢٠١٢) والتي أظهرت ان الطلبة الموهوبين يستخدمون أساليب الاسترخاء والانفصال الذهني، والانعزال، أحلام اليقظة كانت اقل استخداما من قبل الطلبة المتفوقين. وهذا ما أكدته نتائج دراسة الحموري وعبد الكريم (٢٠١٥) ان اسلوب الانسحاب السلوكي عادة ما ستخدم بدرجة قليلة من قبل الطلبة الموهوبين.

٩- بالنسبة للبعد التاسع: تبني استراتيجيات تجنب الفشل

جدول (١٦): المتوسطات والانحرافات المعيارية لأساليب مواجهة الضغوط المتعلقة بالبعد التاسع: تبني استراتيجيات تجنب الفشل

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
٤٩	أتجنب الخبرات التي أشعر أنها تهدد تقديري لذاتي	٣,٣٥٨	١,٢٠٤	متوسطة	١
٥٠	لا أحاول عمل أشياء تتحدى قدراتي	٢,٥١٩	١,٤٣٣	ضعيفة	٥
٥١	لا ألجأ كثيراً إلى التوجه نحو المخاطرة أو المغامرة	٢,٤٣٢	١,٢٩٤	ضعيفة	٦
٥٢	لا أتبنى أهدافاً دراسية صعبة التحقيق	٢,٥٨٠	١,٣٥٠	ضعيفة	٤
٥٣	لا أقوم بأنشطة تعرضني للتشكيك في قدراتي من قبل الأخرين	٣,٠٧٤	١,٣١٧	متوسطة	٣
٥٤	أتجنب الأعمال التي ربما تجعل الأخرين يتهمونني بالتقصير	٣,٢٢٢	١,٣٤٢	متوسطة	٢
المتوسط الوزني للبعد التاسع ككل: تبني استراتيجيات تجنب الفشل		٢,٨٦٤	١,٣٢٣	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق أن:

درجة أساليب مواجهة الضغوط المتعلقة بالبعد التاسع: تبني استراتيجيات تجنب الفشل درجة متوسطة حيث كان المتوسط الوزني للدرجات الكلية على هذا البعد ٢,٨٦٤ بانحراف معياري ١,٣٢٣.

ويمكن تفسير نتيجة البعد التاسع بأن الطلبة الموهوبين يستخدمون استراتيجية تجنب الفشل بدرجة ضعيفة ويرجع ذلك إلى ان الطلبة الموهوبين نادراً ما يتبنون تلك الاستراتيجية لأنها لا تتفق مع طبيعة تكوينهم المعرفي والانفعالي والذي يركز على توجههم نحو تبني استراتيجية تأكيد الذات وتحدي المواقف والمشكلات بالاعتماد على قدراتهم ومهارتهم المميزة. وهذا يتفق مع ما ذهبت اليه دراسة الهلالي (٢٠٠٩) والتي إشارات إلى ان الطلبة يميلون إلى تبني استراتيجية تحمل المسؤولية، والمواجهة وتأكيد الذات، والتحليل المنطقي. علاوة على ذلك، تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العبدلي (٢٠١٢) حيث ان الطلاب المتفوقين كانوا أكثر استخداما لأساليب مواجهة الضغوط الإيجابية مثل أسلوب ضبط الذات، والبحث عن المعلومات، والتحليل المنطقي، والمواجهة وتأكيد الذات. وهذا يعكس عدم توجه الطلبة الموهوبين لتبني استراتيجية تبني الفشل.

١٠- بالنسبة للبعد العاشر: خفض الأهداف

جدول (١٧): المتوسطات والانحرافات المعيارية لأساليب مواجهة الضغوط المتعلقة بالبعد العاشر: خفض الأهداف

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
٥٥	أتوقف عن محاولة الوصول إلى أهدافي السابقة	٢,٣٤٠	١,٢١٧	ضعيفة	٦
٥٦	أقلل من مقدار الجهد الذي أبذله لحل المشكلة	٢,٨٣٣	١,١٤٣	متوسطة	٣
٥٧	أستطيع تغيير أهدافي الصعبة إلى أخرى يسهل تحقيقها	٢,٩٨١	١,٣٣٠	متوسطة	١
٥٨	يتهمني الأخرون بالتأخير في أداء الوجبات والمهام	٢,٨٧٠	١,٤١٩	متوسطة	٢
٥٩	أحاول أن أتجنب المهمات الدراسية التي تتسم بالتنافس	٢,٢٩٠	١,٢٥٤	ضعيفة	٧
٦٠	أفضل أن لا يصفني الأخرون بأنني موهوب	٢,٦٤٢	١,٥٠٢	متوسطة	٤
٦١	ليس من الضروري أن أحصل على أعلى الدرجات	٢,٤٠١	١,٥٣٤	ضعيفة	٥
المتوسط الوزني للبعد العاشر ككل: خفض الأهداف		٢,٦٢٢	١,٣٤٣	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق أن:

درجة أساليب مواجهة الضغوط المتعلقة بالبعد العاشر: خفض الأهداف درجة متوسطة أقرب للضعيفة حيث كان المتوسط الوزني للدرجات الكلية على هذا البعد ٢,٦٢٢ بانحراف معياري ١,٣٤٣.

ويمكن تفسير نتيجة البعد العاشر بأن الطلبة الموهوبين يستخدمون استراتيجية خفض الأهداف بدرجة متوسطة وذلك يرجع إلى ان الطلبة الموهوبين عادة ما يتسمون بالمثابرة في تحقيق المهام، كما ان لديهم عالي من الدافعية والالتزام بتحقيق الاهداف ومن ثم نادرا ما يتراجعون عن تحقيق الأهداف التي حددوها لأنفسهم. وفي ضوء ذلك اكدت دراسة الطبيخ والزغلول والحمدان (٢٠١٥) والتي أوضحت ان الطلبة الموهوبين لديهم

مستوى عالي من الصلابة النفسية، مما يدفعهم الي تبني أساليب ايجابية مختلفة لمواجهة الضغوط مثل حل المشكلات، كما أوضحت وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الصلابة النفسية وأساليب مواجهة الضغوط لدى الموهوبين. وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة العبدلي (٢٠١٢) حيث اشارت إلى ان أكثر أساليب مواجهة الضغوط استخداما لدى المتفوقين كانت أسلوب ضبط الذات، والبحث عن المعلومات، والتحليل المنطقي، والمواجهة وتأكيد الذات، والتركيز على الحل، وتحمل المسؤولية.

١١- بالنسبة للبعد الحادي عشر: الانغماس في الأنشطة الأكاديمية

جدول (١٨): المتوسطات والانحرافات المعيارية لأساليب مواجهة الضغوط المتعلقة بالبعد الحادي عشر: الانغماس في الأنشطة الأكاديمية

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
٦٢	أجهد نفسي فوق طاقتها في أداء الواجبات والأعمال المدرسية إذا شعرت بتدني درجاتي	٣,٦٧٣	١,٣٣٧	كبيرة	١
٦٣	أنهك نفسي بأداء المزيد من الأنشطة الدراسية الإضافية	٢,٥٧٤	١,٢٩٩	ضعيفة	٤
٦٤	أعتقد أن النجاح لا يتحقق إلا من خلال العمل القاسي أو المتواصل	٣,٤٤٤	١,٤١٠	كبيرة	٢
٦٥	أنشغل بحل مشكلاتي لدرجة تجعلني منعزلاً عن الأخرين	٢,٥٣١	١,٣٩٧	ضعيفة	٥
٦٦	أنغمس في حل مشكلاتي متجاهلاً كل شيء حولي	٢,٦٣٦	١,٣٦٨	متوسطة	٣
المتوسط الوزني للبعد الحادي عشر ككل: الانغماس في الأنشطة الأكاديمية		٢,٩٧٢	١,٣٦٢	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق أن:

درجة أساليب مواجهة الضغوط المتعلقة بالبعد الحادي عشر: الانغماس في الأنشطة الأكاديمية درجة متوسطة حيث كان المتوسط الوزني للدرجات الكلية على هذا البعد ٢,٩٧٢ بانحراف معياري ١,٣٦٢ .

ويمكن تفسير نتيجة البعد الحادي عشر بأن الطلبة الموهوبين يستخدمون استراتيجية الانغماس في الانشطة الأكاديمية بدرجة متوسطة مما يشير إلى

توجه الطلاب الموهوبين إلى بذل المزيد من الانشطة الأكاديمية بدرجة تصل إلى الانهاك المعرفي ويرجع ذلك إلى خصائص الموهوبين المعرفية والأكاديمية والتي تركز على قدراتهم العالية على المثابرة والتحدي والاتجاه نحو بذل المزيد من الجهد لإنجاز المهام الصعبة. حيث يشير جروان (1998) ان الطلبة الموهوبين يتسمون بالحساسية المفرطة تجاه المشكلات التي تواجههم والكمالية في أداء المهام ويميلون إلى الاستقلالية. كما يتميز هؤلاء الطلاب بقدرتهم على مقاومة الضغوط، والإصرار والتركيز لتحقيق الأهداف المرسومة رغم كثرة العقبات، النزعة للكمالية، الدافعية والالتزام بأداء المهام، التوقعات العالية من الذات ومن الآخرين بما يؤدي غالباً إلى مستويات عالية من الإحباط (الغنامي، ٢٠١٨).

١٢- بالنسبة للبعد الثاني عشر: الانكار

جدول (١٩): المتوسطات والانحرافات المعيارية لأساليب مواجهة الضغوط المتعلقة بالبعد الثاني عشر: الإنكار

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
٦٧	أشعر بأن المشكلات التي يتحدث عنها الأخرون من حولي غير واقعية	٢,٧١٠	١,٢٣٥	متوسطة	٤
٦٨	أرى أن الاحداث والمشكلات التي تجري من حولي لا تستحق الاهتمام	٢,٧٩٠	١,٢٦٨	متوسطة	٢
٦٩	لا أوافق الأخرين اعتقادهم بوجود مشكله	٢,٧٧٢	١,٢٧٧	متوسطة	٣
٧٠	أتصرف كما لو كانت المشكلة غير موجودة	٢,٩٨١	١,٣٧٢	متوسطة	١
٧١	أرفض الاقتناع والتصديق بوقوع المشكلة	٢,٣٧٧	١,٢١١	ضعيفة	٦
٧٢	لا اعترف بوجود المشكلة ولا أتحدث عنها مع الأخرين	٢,٦٨٥	١,٣٤٤	متوسطة	٥
المتوسط الوزني للبعد الثاني عشر ككل: الإنكار		٢,٧١٩	١,٢٨٤	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق أن:

درجة أساليب مواجهة الضغوط المتعلقة بالبعد الثاني عشر: الإنكار درجة متوسطة حيث كان المتوسط الوزني للدرجات الكلية على هذا البعد ٢,٧١٩ بانحراف معياري ١,٢٨٤ .

ويمكن تفسير نتيجة البعد الثاني عشر بأن الطلبة الموهوبين يستخدمون استراتيجية الانكار بدرجة ضعيفة إلى متوسطة حيث تقترب المتوسطات الدرجات إلى المستوى الضعيف ويرجع ذلك ان الطلبة الموهوبين وفقا لخائصهم الشخصية والمعرفية والانفعالية لا يميلون كثيرا إلى انكار وجود المشكلات وانما يعمدون دائما لمواجهتها ومحاولة التغلب عليها. وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة الحموري وعبد الكريم (٢٠١٥) والتي إشارات إلى ان اسلوبي الانسحاب السلوكي، والانكار كانا الاقل استخداماً بين افراد الطلبة المتفوقين. وهذا أيضا ما أكدته نتائج دراسة الفريحات والمومنى (٢٠١٦) ان اقل أساليب مواجهة الضغوط المستخدمة كانت أسلوب الهروب والتجنب.

ومجمل ما تم التوصل إليه من نتائج في إجابة السؤال الأول للبحث الحالي والخاص بأساليب مواجهة الضغوط لدى الطلاب الموهوبين يمكن تلخيصه في الجدول التالي:

جدول (٢٠): أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلاب الموهوبين

أساليب مواجهة الضغوط	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة الضغوط	الترتيب
الموجهة الفعالة	٣,٦٨٥	١,١١٣	كبيرة	٤
إعادة التقييم الإيجابي لمصادر الضغوط	٣,٩٠٤	١,٠٦٣	كبيرة	١
التنفيس الانفعالي	٣,٢٠٠	١,٣١٤	متوسطة	٧

تنمية الكفاءة الذاتية وتعلم المهارات	٣,٧٥٠	١,١٧٤	كبيرة	٢
عدم الانشغال الذهني	٣,٢٣٠	١,٢٦١	متوسطة	٦
الالتفات إلى أنشطة أخرى	٣,٧١٢	١,١٥٣	كبيرة	٣
التروي (التريث الموجه)	٣,٤٠٤	١,٢٠٢	كبيرة	٥
الانسحاب المعرفي السلوكي	٣,١٤٦	١,٣٠٧	متوسطة	٨
تبني استراتيجيات تجنب الفشل	٢,٨٦٤	١,٣٢٣	متوسطة	١٠
خفض الأهداف	٢,٦٢٢	١,٣٤٣	متوسطة	١٢
الانغماس في الأنشطة الأكاديمية	٢,٩٧٢	١,٣٦٢	متوسطة	٩
الإنكار	٢,٧١٩	١,٢٨٤	متوسطة	١١
الدرجة الكلية لأساليب مواجهة الضغوط	٣,٣٦٦	٠,٣٢٧	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق أن أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلاب الموهوبين متوسطة أقرب للكبيرة حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية على المقياس ٣,٣٦٦ بانحراف معياري ٠,٣٢٧، (بعد عكس درجات العبارات سالبة الاتجاه في الأبعاد من الثامن للثاني عشر).

ثانياً: نتائج الإجابة على السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني للبحث الحالي على "هل توجد علاقة ارتباطية بين وجهة الضبط وأساليب مواجهة الضغوط لدى الطلاب الموهوبين؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون في التأكد من دلالة العلاقة بين وجهة الضبط وأساليب مواجهة الضغوط لدى الطلاب الموهوبين أكاديميا، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٢١): معاملات الارتباط بين وجهة الضبط وأساليب مواجهة الضغوط لدى الطلاب الموهوبين

وجهة الضبط / مواجهة الضغوط	اليأس	التشتت	ضعف اتجاهات الطلبة	التخطيط السيء	المقياس ككل
الموجهة الفعالة	-٠,٤٥٠**	-٠,٣٥٧**	-٠,٤٢٧**	-٠,٣٠٩**	-٠,٥٢٢**
إعادة التقييم الإيجابي لمصادر الضغوط	-٠,٤٦٨**	-٠,٣٢١**	-٠,٣٥٥**	-٠,٢٩٣**	-٠,٤٨٩**
التنفيس الانفعالي	-٠,٠٣٠	٠,٠٢٢	-٠,٠٩١	٠,٠٢٤	-٠,٠٢٦
تنمية الكفاءة الذاتية وتعلم المهارات	-٠,٥٢٣**	-٠,٤٢٢**	-٠,٤٢١٨*	-٠,٣٦١**	-٠,٥٨٥**
عدم الانشغال الذهني	٠,٠٤٤	-٠,٠٤٨	-٠,٠٢٤	٠,١٠٣	٠,٠٢٩
الالتفات إلى أنشطة أخرى	-٠,٢٠٥**	-٠,١٥٨*	-٠,١٤٢	-٠,١٠٨	-٠,٢٠٨**
التروي (التريث الموجه)	-٠,١٣٠	-٠,١٨٢*	-٠,١٧٣*	-٠,١٠٢	-٠,١٩٦*
الانسحاب المعرفي السلوكي	-٠,٢٣٢**	-٠,١٧٦*	-٠,٢٢٩**	-٠,٢٨٦**	-٠,٣١٣**
تبني استراتيجيات تجنب الفشل	-٠,٢٣٩**	-٠,١٤٤	-٠,٠٦٧	-٠,٢٤٧**	-٠,٢٣٩**
خفض الأهداف	-٠,٣٩٦**	-٠,٢٢٠**	-٠,١٧٧*	-٠,٣٦٥**	-٠,٣٩٧**
الانغماس في الأنشطة الأكاديمية	-٠,٠٣٩	٠,١٢٥	٠,٠٣٣	-٠,٠٦٨	٠,٠١٢
الإنكار	-٠,٢٨٦**	-٠,٢١٥**	-٠,٢٦٨**	-٠,٣٨٢**	-٠,٣٩٠**
الدرجة الكلية لأساليب مواجهة الضغوط	-٠,٥٦٦**	-٠,٣٩١**	-٠,٤٤٠**	-٠,٤٧٣**	-٠,٦٣٦**

** دالة عن ٠.٠١ *دالة عند ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق أنه:

توجد علاقات ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلاب الموهوبين ووجهة الضبط، ويلاحظ أنه في حالة التنفيس الانفعالي وعدم الانشغال الذهني والانغماس في الأنشطة الأكاديمية كأساليب لمواجهة الضغوط لم تكن العلاقات دالة إحصائياً، ويلاحظ كذلك أن أعلى العلاقات كانت في حالة المواجهة الفعالة وفي حالة إعادة التقييم الإيجابي لمصدر الضغوط وفي حالة تنمية الكفاءة الذاتية وتعلم المهارات، ويجب ملاحظة أن العلاقات بين أساليب مواجهة الضغوط ووجهة الضبط علاقات

سالبة حيث أن ارتفاع الدرجة في حالة مقياس وجهة الضبط تعبر عن الاتجاه نحو الضبط الخارجي، وهو ما يؤكد أن الاستخدام الفعال لأساليب مواجهة الضغوط يزداد بازدياد الضبط الداخلي (نقص الدرجات على مقياس وجهة الضبط) ويقل بزيادة الضبط الخارجي (زيادة الدرجة على مقياس وجهة الضبط).

ويمكن تفسير تلك النتائج بأن درجات الطلاب الموهوبين على مقياس أساليب مواجهة الضغوط المرتفعة تعني انه لديهم توجه نحو تبني أساليب مواجهة الضغط الإيجابية أكثر من السلبية وان هذا التوجه قد تأثر بمستوى وجهة الضبط لديهم حيث كان الطلاب ذوي وجهة الضبط الداخلي أكثر كفاءة في استخدام أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية العكس صحيح. وهذا ما يعكس وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة وذات معنى بين وجهة الضبط وأساليب مواجهة الضغوط لدى الموهوبين. وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة نقاج(٢٠١٧) *Nogaj* والتي اشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين وجهة الضبط الداخلي ونمط المهمة الموجهة كأسلوب لمواجهة الضغوط الطلاب. حيث ان الطلبة ذوي وجهة الضبط الداخلية يتميزون باستخدام أساليب المواجهة القائمة على حل المشكلة، في حين يتميز الطلبة ذوي الضبط الخارجية بالتوتر والقلق والميل لاستخدام أساليب مواجهة الضغوط القائمة على التجنب. (Gouround;et al. ,2012)

ثالثاً: إجابة السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث للبحث الحالي على "هل تختلف أساليب مواجهة الضغوط لدي الطلاب الموهوبين باختلاف وجهة الضبط لديهم (داخلي خارجي)؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد أعلى ٢٧٪ وأدنى ٢٧٪ من الطلاب على مقياس وجهة الضبط باعتبار أن الدرجات المرتفعة على المقياس تعبر عن الضبط الخارجي والدرجات المنخفضة على المقياس تعبر عن الضبط الداخلي فبلغ عدد طلاب كل مجموعة ٤٤ طالب، وتم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة في المقارنة بين درجات المجموعتين في كل أسلوب من أساليب مواجهة الضغوط فكانت النتائج كالتالي:

جدول (٢٢): دلالة الفروق في أساليب مواجهة الضغوط

باختلاف وجهة الضبط (درجات الحرية =٨٦)

أساليب مواجهة الضغوط	وجهة الضبط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الموجهة الفعالة	داخلي	٢٤,٦٥٩	٣,١٠٢	٧,٩٩٦	٠,٠١
	خارجي	١٨,٩٣٢	٣,٥٩٨		
إعادة التقييم الإيجابي لمصادر الضغوط	داخلي	٢١,٢٧٣	٢,٣٩٥	٦,٤٣٤	٠,٠١
	خارجي	١٦,٧٥٠	٤,٠٠١		
التنفيس الانفعالي	داخلي	٢٣,٤٧٧	٥,٧٣٦	٠,٧٦٦	غير دالة
	خارجي	٢٢,٥٤٥	٥,٦٧١		
تنمية الكفاءة الذاتية وتعلم المهارات	داخلي	٢٥,٢٧٣	٣,١٢٨	٨,٦٤٣	٠,٠١
	خارجي	١٨,١٣٦	٤,٤٩٦		
عدم الانشغال الذهني	داخلي	١٦,١٥٩	٣,٥٧٠	٠,٠٨٧	غير دالة
	خارجي	١٦,٢٢٧	٣,٧٥٣		
الالتفات إلى أنشطة	داخلي	١٩,٠٠٠	٢,٨٥٣	٢,٢٢٧	٠,٠٥

أساليب مواجهة الضغوط	وجهة الضبط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
أخرى	خارجي	١٧,٥٤٥	٣,٢٦٠		
التروي (التريث الموجه)	داخلي	٢٥,١٥٩	٥,٠٥٣	٢,٢١٣	٠,٠٥
	خارجي	٢٢,٨٨٦	٤,٥٧١		
الانسحاب المعرفي السلوكي	داخلي	٢١,٥٩١	٤,٧٢٢	٣,٣١١	٠,٠١
	خارجي	١٨,٤٥٥	٤,١٤٥		
تبني استراتيجيات تجنب الفشل	داخلي	١٩,٣٦٤	٥,٣٩٦	٢,٤٦٥	٠,٠١
	خارجي	١٦,٦٨٢	٤,٧٩٢		
خفض الأهداف	داخلي	٢٥,٧٧٣	٦,٢١٦	٤,٤٥٠	٠,٠١
	خارجي	٢٠,٤٥٥	٤,٩٢٠		
الانغماس في الأنشطة الأكاديمية	داخلي	١٥,١٥٩	٤,٨٥٦	٠,٠٢٢	غير دالة
	خارجي	١٥,١٨٢	٤,٨٨٦		
الإنكار	داخلي	٢١,٨٨٦	٥,١١٤	٤,٣٢٨	٠,٠١
	خارجي	١٧,٢٢٧	٤,٩٨٣		
الدرجة الكلية لأساليب مواجهة الضغوط	داخلي	٢٥٨,٧٧٣	٢٠,١٢٦	٨,٨٩٤	٠,٠١
	خارجي	٢٢١,٠٢٣	١٩,٦٨٩		

يتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلاب الموهوبين المتمثلة في (التنفيس الانفعالي، عدم الانشغال الذهني، الانغماس في الأنشطة الأكاديمية) ترجع لاختلاف وجهة الضبط (داخل، خارجي).
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلاب الموهوبين المتمثلة في (الدرجة الكلية، الموجهة الفعالة، إعادة التقييم الإيجابي لمصادر الضغوط، تنمية الكفاءة الذاتية وتعلم المهارات، الانسحاب المعرفي السلوكي، تبني استراتيجيات تجنب

الفشل، خفض الأهداف، الإنكار) ترجع لاختلاف وجهة الضبط (داخل، خارجي)، والفروق لصالح الضبط الداخلي.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ في أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلاب الموهوبين المتمثلة في (الالتفات إلى أنشطة أخرى، التروي "التريث الموجه") ترجع لاختلاف وجهة الضبط (داخل، خارجي)، والفروق لصالح الضبط الداخلي.

ويمكن تفسير هذه النتائج في مجملها على أن استخدام أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية كانت أعلى لدى الطلاب ذوي الضبط الداخلي عن ذو الضبط الخارجي ماعدا أساليب (التنفيس الانفعالي، عدم الانشغال الذهني، الانغماس في الأنشطة الأكاديمية) فلم تكن الفروق دالة إحصائياً بين ذوي الضبط الداخلي والخارجي وهو ما يتفق مع نتائج دراسة نقاج(٢٠١٧) *Nogaj* والتي اشارت إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين وجهة الضبط الداخلي ونمط المهمة الموجهة كأسلوب لمواجهة الضغوط بين أفراد العينة، حيث تبدو أهمية وجهة الضبط الداخلية في توجيه الطلبة الموهوبين لاختيار أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية للتغلب على المشكلات التي تواجههم حيث يستفيد الطلبة الموهوبون من وجهة الضبط الداخلية في أنها تتيح لهم تكوين رؤية واقعية لقدراتهم مما يعزز من إمكانية اللجوء إلى مجموعة من الأساليب التوافقية التي تدعم قدراتهم على مواجهة مشكلاتهم الشخصية و الأكاديمية (*Knight,1995).* كما تتحدد أساليب مواجهة الضغوط بناءً على وجهة الضبط التي تتوفر لدى الطلبة، حيث من خلالها يستخدمون أساليب المواجهة الإيجابية أو السلبية فهي التي تتحكم في رد الفعل تجاه المواقف الضاغطة .

رابعاً: إجابة السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع للبحث الحالي على "هل تختلف أساليب مواجهة الضغوط لدي الطلاب الموهوبين أكاديميا باختلاف متغيرات (الجنس، الصف الدراسي)؟".

١- بالنسبة لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في الكشف عن دلالة الفروق في أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلاب الموهوبين والتي ترجع لاختلاف الجنس (ذكور، إناث) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (٢٣): دلالة الفروق في أساليب مواجهة الضغوط باختلاف الجنس (درجات الحرية =١٦٠)

أساليب مواجهة الضغوط	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الموجهة الفعالة	ذكور	٢٢,٢٩١	٣,٩٨٧	٠,٨٣٣	غير دالة
	إناث	٢١,٧٣١	٤,٠١٥		
إعادة التقييم الإيجابي لمصادر الضغوط	ذكور	١٩,٣٥٥	٣,٥٠٥	٠,٨٥٩	غير دالة
	إناث	١٩,٨٦٥	٣,٥٩٢		
التنفيس الانفعالي	ذكور	٢٢,٥٩١	٥,٥٣٦	٠,٦٠٧	غير دالة
	إناث	٢٢,٠٠٠	٦,٢٩٧		
تنمية الكفاءة الذاتية وتعلم المهارات	ذكور	٢٢,٢٧٣	٤,٧٨٩	٠,٨٨٧	غير دالة
	إناث	٢٢,٩٨١	٤,٦٣٨		
عدم الانشغال الذهني	ذكور	١٥,٨٠٠	٣,٣٦٤	١,٨٨٤	غير دالة
	إناث	١٦,٨٨٥	٣,٥٤١		
الالتفات إلى أنشطة أخرى	ذكور	١٨,٤٥٥	٣,١٨٧	٠,٦٣٧	غير دالة
	إناث	١٨,٧٨٨	٢,٩٥٣		
التروي (التريث الموجه)	ذكور	٢٣,٧٠٩	٤,٧٩٧	٠,٤٥٦	غير دالة
	إناث	٢٤,٠٧٧	٤,٧٧٣		

أساليب مواجهة الضغوط	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الانسحاب المعرفي السلوكي	ذكور	٢٠,٠٣٦	٤,٤٦٠	٠,٢٣٢	غير دالة
	إناث	١٩,٨٦٥	٤,١٨٢		
تبني استراتيجيات تجنب الفشل	ذكور	١٨,٧٥٥	٤,٨٢٦	٠,٢١٨	غير دالة
	إناث	١٨,٩٤٢	٥,٧١٠		
خفض الأهداف	ذكور	٢٣,٦٤٥	٥,٧٤٣	٠,٠١١	غير دالة
	إناث	٢٣,٦٣٥	٥,٧٧٠		
الانغماس في الأنشطة الأكاديمية	ذكور	١٤,٨٠٠	٣,٩٩٠	١,٣٥٢	غير دالة
	إناث	١٥,٨٦٥	٥,٨٩١		
الإنكار	ذكور	١٩,٤٩١	٤,٧١٣	٠,٧١٩	غير دالة
	إناث	٢٠,٠٩٦	٥,٥٧٠		
الدرجة الكلية لأساليب مواجهة الضغوط	ذكور	٢٤١,٢٠٠	٢٠,٨٩٢	٠,٨٩٠	غير دالة
	إناث	٢٤٤,٧٣١	٢٨,٤٥٣		

يتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلاب الموهوبين ترجع لاختلاف الجنس (ذكور، إناث).

ويمكن تفسير تلك النتائج بأن عينة الدراسة والتي تم تطبيق الأدوات عليها تنتمي إلى مستوى أكاديمي ودراسي متقارب حيث ان الذكور والاناث الذين يمثلون العينة كلاهما في مدارس الموهوبين المتوسطة، هذا يعكس تقارب الصفات والسمات السلوكية والمعرفية بينهما حيث ان الفروق بنهما تبدو ضعيفة وذلك نظرا إلى تشابه مكونات ومتغيرات البيئة المدرسية التي يتعلمون بها، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الفريحات والمومنى (٢٠١٦) والتي اشارت انه لا توجد فروق بين الجنسين في اساليب مواجهة الضغوط التي يتبناها الطلبة. بالإضافة إلى ذلك فقد إشارت نتائج دراسة الحموري وعبد الكريم (٢٠١٥) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب مواجهة الضغوط بين الجنسين، عدا الانسحاب السلوكي واشغال الذهن

بالتفكير والتي كانت الفروق فيهما لصالح الطلاب، في حين كانت الفروق في أسلوب التكيف الديني الروحاني لصالح الطالبات.

بينما تأتي نتائج هذه الدراسة متعارضة مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات على الطلبة الموهوبين مثل دراسة الطبيخ والزغلول والحمدان)٢٠١٥) والتي اشارت إلى وجود اختلاف في أساليب مواجهة الضغوط النفسية بين الذكور والاناث الموهوبين في استراتيجيات التقييم الإيجابي والبحث عن الدعم والتوجيه والتنفيس العاطفي لصالح الإناث. في المقابل، إلا انها اشارت أيضا إلى عدم وجود اختلاف بينهما في استراتيجيات التحليل المنطقي وحل المشكلة والتجنب المعرفي والاستسلام والانسحاب والبحث عن حلول بديلة. في حين اشارت نتائج دراسة كنج (*King,1994)* إلى ان هناك اختلاف في اساليب مواجهة الضغوط بين الجنسين. فالطالبات يميلون إلى طلب الدعم الاجتماعي في مواجهة الضغوط والهروب والتجنب. في المقابل، يميل الطلاب إلى التخطيط في مواجهة المشكلة وتحمل المسؤولية كأسلوب في مواجهة الضغوط. وأيضا، لا يفضل الطلبة استخدام استراتيجية الهروب مقارنة بالطالبات. كما توكد نتائج دراسة عبدالله(٢٠٠٢) وجود فروق بين الذكور والاناث في أساليب مواجهة الضغوط النفسية.

٢- بالنسبة لمتغير الصف الدراسي:

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه *One Way ANOVA* في الكشف عن دلالة الفروق في أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلاب الموهوبين والتي ترجع لاختلاف الصف الدراسي فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (٢٤): المتوسطات والانحرافات المعيارية لأساليب مواجهة الضغوط وفقاً للصف الدراسي

أساليب مواجهة الضغوط	الصف الدراسي						العينة الكلية	
	الأول		الثاني		الثالث			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الموجهة الفعالة	٢٢,٥١١	٣,٩٩٨	٢١,٩١٧	٤,٠٦٢	٢١,٩٨٦	٣,٩٨٠	٢٢,١١١	٣,٩٩٢
إعادة التقييم الإيجابي لمصادر الضغوط	١٩,٨٢٢	٣,٠٤٠	١٩,٧٢٩	٣,٤٩٩	١٩,١٧٤	٣,٨٥٤	١٩,٥١٩	٣,٥٣٠
التنفيس الانفعالي	٢٣,٩٧٨	٦,٥١٤	٢١,٣٣٣	٤,٩٣٩	٢٢,١١٦	٥,٦٧٤	٢٢,٤٠١	٥,٧٧٨
تنمية الكفاءة الذاتية وتعلم المهارات	٢٣,٩٣٣	٤,٤٦٩	٢٣,٦٠٤	٤,١١٤	٢٠,٧٩٧	٤,٨٣٤	٢٢,٥٠٠	٤,٧٣٨
عدم الانشغال الذهني	١٧,٠٦٧	٣,٢٤٣	١٥,٨١٣	٣,٥٣٥	١٥,٧٨٣	٣,٤٥٥	١٦,١٤٨	٣,٤٤٨
الالتفات إلى أنشطة أخرى	١٨,٧٥٦	٢,٩٥٥	١٨,٥٢١	٣,٢٠٩	١٨,٤٦٤	٣,١٧٤	١٨,٥٦٢	٣,١٠٩
التروي (التريث الموجه)	٢٤,٨٨٩	٤,٧٨٧	٢٣,٠٠٠	٥,٢٩٦	٢٣,٧١٠	٤,٣١٢	٢٣,٨٢٧	٤,٧٧٨
الانسحاب المعرفي السلوكي	١٩,٩٣٣	٣,٩٥٧	٢١,٠٤٢	٤,١٣٦	١٩,٢٧٥	٤,٦٦٥	١٩,٩٨١	٤,٣٦٠
تبني استراتيجيات تجنب الفشل	١٩,٢٦٧	٥,٥٧٨	١٩,٦٨٨	٤,٧٦٣	١٧,٩١٣	٤,٩٤٩	١٨,٨١٥	٥,١٠٩
خفض الأهداف	٢٥,٢٢٢	٥,٨١٥	٢٤,٦٨٨	٤,٧٢٧	٢١,٨٨٤	٥,٩١٢	٢٣,٦٤٢	٥,٧٣٤
الانغماس في	١٤,٦٤٤	٥,٦٠١	١٥,١٦٧	٤,٧٣٣	١٥,٤٤٩	٤,٠١٣	١٥,١٤٢	٤,٦٩٣

أساليب مواجهة الضغوط	الصف الدراسي						العينة الكلية	
	الأول		الثاني		الثالث			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأنشطة الأكاديمية								
الإنكار	١٩,٨٨٩	٤,٩٣٢	٢١,٠٨٣	٥,١٥٢	١٨,٥٨٠	٤,٧٢٦	١٩,٦٨٥	٤,٩٩٥
الدرجة الكلية لأساليب مواجهة الضغوط	٢٤٩,٩١١	٢٥,١٤٩	٢٤٥,٥٨٣	٢١,٠١٠	٢٣٥,١٣٠	٢٢,٣٧٩	٢٤٢,٣٣٣	٢٣,٥٥٢

جدول (٢٥): دلالة الفروق في أساليب مواجهة الضغوط باختلاف الصف الدراسي

أساليب مواجهة الضغوط	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الموجهة الفعالة	بين المجموعات	١٠,١٠٣	٢	٥,٠٥٢	٠,٣١٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٥٥٥,٨٩٧	١٥٩	١٦,٠٧٥		
	الكلي	٢٥٦٦,٠٠٠	١٦١			
إعادة التقييم الإيجابي لمصادر الضغوط	بين المجموعات	١٤,٤٧٤	٢	٧,٢٣٧	٠,٥٧٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٩٩١,٩٧٠	١٥٩	١٢,٥٢٨		
	الكلي	٢٠٠٦,٤٤٤	١٦١			
التنفيس الانفعالي	بين المجموعات	١٧٢,٢٠٣	٢	٨٦,١٠١	٢,٦٣١	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٢٠٢,٧١٧	١٥٩	٣٢,٧٢١		
	الكلي	٥٣٧٤,٩٢٠	١٦١			
تنمية الكفاءة الذاتية وتعلم المهارات	بين المجموعات	٣٥١,٠٦١	٢	١٧٥,٥٣١	٨,٥٥٢	٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٢٦٣,٤٣٩	١٥٩	٢٠,٥٢٥		
	الكلي	٣٦١٤,٥٠٠	١٦١			
عدم الانشغال الذهني	بين المجموعات	٥٢,٥٩٣	٢	٢٦,٢٩٦	٢,٢٤٦	غير دالة
	داخل المجموعات	١٨٦١,٨٥٢	١٥٩	١١,٧١٠		
	الكلي	١٩١٤,٤٤٤	١٦١			

أساليب مواجهة الضغوط	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الالتفات إلى أنشطة أخرى	بين المجموعات	٢,٤٣٣	٢	١,٢١٧	٠,١٢٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥٥٣,٤٥٠	١٥٩	٩,٧٧٠		
	الكلي	١٥٥٥,٨٨٣	١٦١			
التروي (التريث الموجه)	بين المجموعات	٨٤,٥١٣	٢	٤٢,٢٥٧	١,٨٧١	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٥٩٠,٦٤٧	١٥٩	٢٢,٥٨٣		
	الكلي	٣٦٧٥,١٦٠	١٦١			
الانسحاب المعرفي السلوكي	بين المجموعات	٨٨,٤٦٠	٢	٤٤,٢٣٠	٢,٣٦٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٩٧٢,٤٨٥	١٥٩	١٨,٦٩٥		
	الكلي	٣٠٦٠,٩٤٤	١٦١			
تبني استراتيجيات تجنب الفشل	بين المجموعات	١٠١,٨٥٤	٢	٥٠,٩٢٧	١,٩٧٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٤١٠٠,٥٩١	١٥٩	٢٥,٧٩٠		
	الكلي	٤٢٠٢,٤٤٤	١٦١			
خفض الأهداف	بين المجموعات	٣٧٨,٠٧٢	٢	١٨٩,٠٣٦	٦,١١٥	٠,٠١
	داخل المجموعات	٤٩١٥,١٦٣	١٥٩	٣٠,٩١٣		
	الكلي	٥٢٩٣,٢٣٥	١٦١			
الانغماس في الأنشطة الأكاديمية	بين المجموعات	١٧,٦٨٤	٢	٨,٨٤٢	٠,٣٩٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٥٢٨,٠٥٠	١٥٩	٢٢,١٨٩		
	الكلي	٣٥٤٥,٧٣٥	١٦١			
الإنكار	بين المجموعات	١٨٠,٠٢٢	٢	٩٠,٠١١	٣,٧٣٠	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٣٨٣٦,٩٢٣	١٥٩	٢٤,١٣٢		
	الكلي	٤٠١٦,٩٤٤	١٦١			
الدرجة الكلية لأساليب مواجهة الضغوط	بين المجموعات	٦٦٧٠,٨٦٣	٢	٣٣٣٥,٤٣١	٦,٤١٨	٠,٠١
	داخل المجموعات	٨٢٦٣٣,١٣٧	١٥٩	٥١٩,٧٠٥		
	الكلي	٨٩٣٠٤,٠٠٠	١٦١			

يتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلاب الموهوبين المتمثلة في (الموجهة الفعالة، إعادة التقييم الإيجابي لمصادر الضغوط، التنفيس الانفعالي، عدم الانشغال الذهني، الالتفات إلى

أنشطة أخرى، التروي (التريث الموجه)، الانسحاب المعرفي السلوكي، تبني استراتيجيات تجنب الفشل، الانغماس في الأنشطة الأكاديمية) ترجع لاختلاف الصف الدراسي.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلاب الموهوبين المتمثلة في (الدرجة الكلية، تنمية الكفاءة الذاتية وتعلم المهارات، خفض الأهداف) ترجع لاختلاف الصف الدراسي.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ في أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلاب الموهوبين المتمثلة في الإنكار ترجع لاختلاف الصف الدراسي.

وللمقارنة بين الطلاب في الصفوف الدراسية المختلفة في أساليب مواجهة الضغوط التي كانت فيها الفروق دالة إحصائياً تم استخدام اختبار أقل فرق دال *LSD* كاختبار للمقارنات البعدية في حالة دلالة تحليل التباين فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (٢٦): المقارنة بين طلاب الصفوف الدراسية المختلفة في أساليب مواجهة الضغوط

أساليب مواجهة الضغوط	الصف الدراسي	الأول (م= ٢٣,٩٣٣)	الثاني (م= ٢٣,٦٠٤)
تنمية الكفاءة الذاتية وتعلم المهارات	الثاني (م= ٢٣,٦٠٤)	٠,٣٢٩	
	الثالث (م= ٢٠,٧٩٧)	٣,١٣٦**	٢,٨٠٧**
خفض الأهداف	الصف الدراسي	الأول (م= ٢٥,٢٢٢)	الثاني (م= ٢٤,٦٨٧)
	الثاني (م= ٢٤,٦٨٧)	٠,٥٣٥	
	الثالث (م= ٢١,٨٨٤)	٣,٣٣٨**	٢,٨٠٣**

الإنكار	الصف الدراسي	الأول (م= ١٩,٨٨٩)	الثاني (م= ٢١,٠٨٣)
	الثاني (م= ٢١,٠٨٣)	١,١٩٤	
	الثالث (م= ١٨,٥٧٩)	١,٣٠٩	٢,٥٠٤**
الدرجة الكلية لأساليب مواجهة الضغوط	الصف الدراسي	الأول (م= ٢٤٩,٩١١)	الثاني (م= ٢٤٥,٥٨٣)
	الثاني (م= ٢٤٥,٥٨٣)	٤,٣٢٨	
	الثالث (م= ٢٣٥,١٣٠)	١٤,٧٨١**	١٠,٤٥٣**

** الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن: طلاب الصف الأول والصف الثاني أعلى في اساليب مواجهة الضغوط (تنمية الكفاءة الذاتية وتعلم المهارات، خفض الاهداف، الدرجة الكلية) حيث تفوق طلاب الصفين الأول والثاني على طلاب الصف الثالث في هذه الأساليب بفروق دالة إحصائياً عن مستوى ٠,٠١، بينما في الإنكار كأسلوب لمواجهة الضغوط كان أعلى الطلاب هم طلاب الصف الثاني بينما أقلهم طلاب الصف الثالث حيث تفوق طلاب الصف الثاني على طلاب الصف الثالث بفروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، ويمكن بصفة عامة استنتاج أن أساليب (تنمية الكفاءة الذاتية وتعلم المهارات، خفض الاهداف، الإنكار، الدرجة الكلية) تقل لدى طلاب الصف الثالث عن طلاب الصفين الأول والثاني.

ويمكن تفسير تلك النتائج بأن عينة الدراسة والتي تم تطبيق الأدوات عليها تنتمي إلى مرحلة أكاديمية ودراسية متقارب حيث ان العينة تنتمي إلى نفس الفئة العمرية الأكاديمية وهي المرحلة المتوسطة وهذا بدورة يعكس هذا يعكس تقارب الصفات والسمات السلوكية والمعرفية بينهما وبالتالي اشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في معظم ابعاد المقياس والتي اشتملت على عدم وجود اختلاف في ٩ ابعاد من اصل ١٢ بعد وذلك لتشابه البيئة المدرسة لاسيما انها مدارس مخصصة للطلبة الموهوبين. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عربيات والخرايشة (٢٠٠٧) والتي اشارت انه لا توجد فروق بين الطلاب في اساليب مواجهة الضغوط التي يتبناها الطلبة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية. في المقابل، تأتي نتائج الدراسة الحالية متعارضة مع دراسة عبدالله(٢٠٠٢) والتي اشارت إلى وجود فروق بين الطلبة في أساليب مواجهة الضغوط تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

خامساً: إجابة السؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس للبحث الحالي على "هل تختلف وجهة الضبط لدي الطلاب الموهوبين أكاديميا باختلاف متغيرات (الجنس، الصف الدراسي)؟".

١- بالنسبة لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في الكشف عن دلالة الفروق في

وجهة الضبط لدى الطلاب الموهوبين والتي ترجع لاختلاف الجنس (ذكور، إناث) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (٢٨): دلالة الفروق في وجهة الضبط باختلاف الجنس (درجات الحرية =١٦٠)

وجهة الضبط	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
اليأس	ذكور	٧,٨٦٤	١,٤٦٨	٠,٦٨٢	غير دالة
	إناث	٨,٠٣٨	١,٦٣٣		
التشتت	ذكور	٥,٧٢٧	١,٣٠٦	٠,١٠٦	غير دالة
	إناث	٥,٧٥٠	١,٢١٩		
ضعف اتجاهات الطلبة	ذكور	٧,٠٣٦	١,٣٦١	٠,٠٧٦	غير دالة
	إناث	٧,٠١٩	١,٢٩١		
التخطيط السيء	ذكور	٨,٥٥٥	١,٣٨٥	٠,١٥٠	غير دالة
	إناث	٨,٥١٩	١,٤٢١		
الدرجة الكلية لوجهة الضبط	ذكور	٢٩,١٨٢	٤,٠٧١	٠,٢١٠	غير دالة
	إناث	٢٩,٣٢٧	٤,١٨٦		

يتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في وجهة الضبط لدى الطلاب الموهوبين ترجع لاختلاف الجنس (ذكور، إناث).

ويمكن تفسير تلك النتائج بأن عينة الدراسة والتي تم تطبيق الأدوات عليها تنتمي إلى مستوى أكاديمي ودراسي متقارب حيث ان الذكور والاناث الذين يمثلون العينة كلاهما في مدارس الموهوبين المتوسطة، حيث يميل الموهوبين ذكور وإناث بشكل عام نحو وجهة الضبط الداخلية أكثر من العاديين، حيث يتمكن الموهوبين من خلال قدراتهم ومهارتهم المعرفية من التأثير بشكل

أكبر في الاحداث والمواقف التي يمرون بها مقارنة بأقرانهم العاديين (المنيزل وسليمان ،١٩٩٥). نتائج هذه الدراسة أتت متوافقة مع العديد من الدراسات التي اشارت إلى عدم وجود تباينات واضحة بين الطلبة الموهوبين من الذكور والاناث فيما يتعلق بمستوى وجهة الضبط لديهم، وان كلا منهما يميلان إلى تبني وجه الضبط الداخلية وذلك انطلاقا من تشابه القدرات والمهارات التي تمكنهم من الاستجابة النشطة لمعظم الاحداث والمواقف التي يمرون بها. حيث يوجد تشابه واضح بين الذكور والاناث الموهوبين في كلا من وجهة الضبط ((*Torres,2003;coyer,2004.*

في المقابل، تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن التأثيرات المتعلقة بنوع الجنس كانت واضحة فيما يتعلق بوجهة الضبط حيث إظهار الإناث مستوى وجهة ضبط داخلي اعلى من الذكور حيث أن الإناث يميلون إلى عزو نتائج النجاح والفشل للأسباب الداخلية المتعلقة بهم بشكل ملحوظ *McLaughlin and Saccuzzo,1997; Young and Shorr, 1986)).* أتت نتائج الدراسة الحالية متعرضة مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات على الطلبة الموهوبين مثل دراسة عثمان (٢٠٠٩) والتي اسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات لالة احصائية بين الذكور والاناث في وجهة الضبط الخارجي لصالح الذكور.

في ضوء ما سبق تتضح العلاقة الافتراضية بين أساليب مواجهة الضغوط التي يتبناها الطلبة الموهوبين ونوع وجهة الضبط لدهم. وان هده العلاقة ربما تتأثر بالعديد من المتغيرات ابرزها الجنس والصف الدراسي. حيث تشير بعض

الدراسات إلى ان أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلاب والطالبات تتأثر بنوع وجهة الضبط الذي يتبناه كليهما ومن ثم تختلف تلك الأساليب باختلاف التوجه الذي يتبناه كلا منهما حيث تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن التأثيرات المتعلقة بنوع الجنس كانت واضحة فيما يتعلق بوجهة الضبط حيث أظهر الإناث مستوى وجهة ضبط داخلي اعلى من الذكور حيث أن الإناث يميلون إلى عزو نتائج النجاح والفشل للأسباب الداخلية المتعلقة بهم بشكل ملحوظ McLaughlin and Saccuzzo,1997; Young and (Shorr, 1986).

٢- بالنسبة لمتغير الصف الدراسي:

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه *One Way ANOVA* في الكشف عن دلالة الفروق في وجهة الضبط لدى الطلاب الموهوبين والتي ترجع لاختلاف الصف الدراسي بالنسبة لطلاب المرحلة المتوسطة فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (٢٩): المتوسطات والانحرافات المعيارية وجهة الضبط وفقاً للصف الدراسي

وجهة الضبط	الصف الدراسي						العينة الكلية	
	الأول		الثاني		الثالث			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اليأس	٧,٦٢٢	١,٤٦٦	٧,٨١٣	١,٤٣٩	٨,١٨٨	١,٥٨٤	٧,٩٢٠	١,٥٢٠
التشتت	٥,٤٠٠	١,٢١٤	٥,٦٢٥	١,١٩٦	٦,٠٢٩	١,٣١٧	٥,٧٣٥	١,٢٧٥
ضعف اتجاهات الطلبة	٦,٧٧٨	١,٢٥٩	٦,٩٣٨	١,٢٩٥	٧,٢٦١	١,٣٩٠	٧,٠٣١	١,٣٣٥

وجهة الضبط	الصف الدراسي						العينة الكلية	
	الأول		الثاني		الثالث			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط السيء	٨,٥١١	١,٣٢٥	٨,١٢٥	١,٣١٥	٨,٨٥٥	١,٤٢٧	٨,٥٤٣	١,٣٩٣
الدرجة الكلية لوجهة الضبط	٢٨,٣١١	٤,٠٧٢	٢٨,٥٠٠	٣,٤٢١	٣٠,٣٣٣	٤,٣٢٧	٢٩,٢٢٨	٤,٠٩٦

جدول (٣٠): دلالة الفروق في وجهة الضبط باختلاف الصف الدراسي

وجهة الضبط	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
اليأس	بين المجموعات	٩,٥١٦	٢	٤,٧٥٨	٢,٠٨٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٦٢,٤٤١	١٥٩	٢,٢٨٠		
	الكلي	٣٧١,٩٥٧	١٦١			
التشتت	بين المجموعات	١١,٥٩٤	٢	٥,٧٩٧	٣,٦٨٧	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٢٤٩,٩٩٢	١٥٩	١,٥٧٢		
	الكلي	٢٦١,٥٨٦	١٦١			
ضعف اتجاهات الطلبة	بين المجموعات	٦,٩٥١	٢	٣,٤٧٦	١,٩٧٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٧٩,٨٩٥	١٥٩	١,٧٦٠		
	الكلي	٢٨٦,٨٤٦	١٦١			
التخطيط السيء	بين المجموعات	١٥,١٥٢	٢	٧,٥٧٦	٤,٠٥٥	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٢٩٧,٠٤٥	١٥٩	١,٨٦٨		
	الكلي	٣١٢,١٩٨	١٦١			
الدرجة الكلية لوجهة الضبط	بين المجموعات	١٤٧,٥٧٢	٢	٧٣,٧٨٦	٤,٥٩٥	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٢٥٥٢,٩٧٨	١٥٩	١٦,٠٥٦		
	الكلي	٢٧٠٠,٥٤٩	١٦١			

يتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في وجهة الضبط لدى الطلاب الموهوبين المتمثلة في (اليأس، ضعف اتجاهات الطلبة) ترجع لاختلاف الصف الدراسي.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ في وجهة الضبط لدى الطلاب الموهوبين المتمثلة في (الدرجة الكلية، التشتت، التخطيط السيء) ترجع لاختلاف الصف الدراسي.

وللمقارنة بين الطلاب في الصفوف الدراسية المختلفة في أساليب مواجهة الضغوط التي كانت فيها الفروق دالة إحصائياً تم استخدام اختبار أقل فرق دال *LSD* كاختبار للمقارنات البعدية في حالة دلالة تحليل التباين فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (٣١): المقارنة بين طلاب الصفوف الدراسية المختلفة في وجهة الضبط

وجهة الضبط	الصف الدراسي	**الأول (م= ٥,٤٠٠)**	**الثاني (م= ٥,٦٢٥)**
التشتت	الثاني (م= ٥,٦٢٥)	٠,٢٢٥	
	الثالث (م= ٦,٠٢٩)	٠,٦٢٩**	٠,٤٠٤
التخطيط السيء	الصف الدراسي	الأول (م= ٨,٥١١)	الثاني (م= ٨,١٢٥)
	الثاني (م= ٨,١٢٥)	٠,٣٨٦	
	الثالث (م= ٨,٨٥٥)	٠,٣٤٤	٠,٧٣٠**
الدرجة الكلية لوجهة الضبط	الصف الدراسي	الأول (م= ٢٨,٣١١)	الثاني (م= ٢٨,٥٠٠)
	الثاني (م= ٢٨,٥٠٠)	٠,١٨٩	
	الثالث (م= ٣٠,٣٣٣)	٢,٠٢٢**	١,٨٣٣**

** الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن: طلاب الصف الأول والصف الثاني أقل في درجات وجهة الضبط من طلاب الصف الثالث حيث تفوق طلاب الصف الثالث في درجات التشتت على طلاب الصف الأول بفروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وتفوق كذلك طلاب الصف الثالث على طلاب الصف الثاني في درجات التخطيط السيء بفروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وفي حالة الدرجات الكلية لوجهة الضبط تفوق طلاب الصف الثالث على طلاب الصفين الأول والثاني بفروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، ويتأكد من ذلك أن طلاب الصف الثالث لديهم وجهة الضبط الخارجي أكثر من طلاب الصفين الأول والثاني والعكس صحيح.

***

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج لدراسة الحالية، يمكن استخلاص بعض التوصيات وأهمها:

١- ضرورة توجيه وسائل الإعلام لتوعية المجتمع المحيط بالطلبة الموهوبين بشكل العلاقة الارتباطية بين وجهة الضبط الداخلية وأساليب مواجهة الضغوط الإيجابية ودور وجهة الضبط في التأثير على أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلبة الموهوبين.

٢- ضرورة تنظيم دروات تدريبية وورش عمل لآباء الطلبة الموهوبين لتوعيتهم بأهمية تنمية وجهة الضبط الداخلية لدى أبنائهم الموهوبين، ودورها في التأثير الإيجابي في تبني أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية.

٣- الاهتمام بوجهة الضبط وأساليب مواجهة الضغوط الإيجابية، والتي منها تقبل المشكلة والعمل على حلها بطريق فاعله وإيجابية، وتضمينها في المهارات التي يجب على المعلمين مراعاتها في التعليم.

٤- ضرورة إنشاء مراكز متخصصة في تقديم البرامج الإرشادية للطبة الموهوبين وأسرهم؛ لتقديم الدعم والمشورة لهم في كافة المجالات بما يعينهم على الرعاية المثلى لأبنائهم الموهوبين.

٥- ضرورة الاهتمام بتنويع البرامج التربوية والإرشادية التي تقدمها المؤسسات التربوية للطلبة الموهوبين والتي تهدف لتنمية جميع جوانب الشخصية بما يساعدهم في النمو الشخصي الأمثل.

المراجع

إبراهيم، لطفي عبد الباسط (١٩٩٤). عمليات تحمل الضغوط في علاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى المعلمين. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ٥((١٩٦-١٠٨.

أبو حبيب، نبيلة أحمد (٢٠١٠). الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى أبناء الشهداء في محافظات غزة. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.

الأحمد، محمد بن عليثة (٢٠٠٥). مشكلات الطلاب الموهوبين بالسعودية وعلاقتها بعدد من المتغيرات. المؤتمر العلمي الرابع عشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين، مؤسسة عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهبة والمجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، الأردن، عمان.

أنور، فاطمة أحمد، و شنان، أحمد محمد الحسن(٢٠١١). الفروق في مركز التحكم و مفهوم الذات بين الموهوبين و العاديين من تلاميذ مرحلة الأساس. المجلة العربية لتطوير التفوق،٢(٣) ٩٩-١٢٢ .

جروان، فتحي عبد الرحيم (١٩٩٨). الموهبة والتفوق والابداع. العين: دار الكتاب الجامعي.

جوده، أمل عبدالقادر (٢٠٠٤ (. أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الأقصى. وقائع المؤتمر الدولي الأول " التربية في فلسطين وتحديات العصر. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٣ – ٢٤ نوفمبر **667- 697**

حسين، طه عبد العظيم؛ حسين، سلامة عبد العظيم (٢٠٠٦). استراتيجية إدارة الضغوط التربوية والنفسية. عمان: دار الفكر.

الحموري، خالد عبد الله؛ عبد الكريم، محمد المهدي (٢٠١٥). أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً: دراسة ميدانية لدى طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، ٦٤*(1)* ٢٨١- ٣٠٣.

الحويلة، أمثال هادي؛ الرشيد، ملك جاسم (٢٠١٠). الذكاء الوجداني وعلاقته بوجهة الضبط وقوة الأنا: دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والعاديين بدولة الكويت. حوليات آداب عين شمس، مصر ٣٨*(1)*، ١٥٩-١٨٤.

سليمان، عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠٤). المتفوقون عقلياً: خصائصهم – اكتشافهم – تربيتهم- مشكلاتهم. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

سليمان، عبد الرحمن سيد؛ أحمد، صفاء غازي (٢٠٠١). المتفوقون عقلياً وخصائصهم، اكتشافهم، تربيتهم، مشكلاتهم. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

شقير، زينب محمود (٢٠٠٢). مقياس مواقف الحياة الضاغطة في البيئة العربية (مصرية سعودية). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

شنان، أحمد محمد الحسن، و فاطمة أحمد علي أحمد أنور (٢٠١٥). مركز التحكم وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى كل من الموهوبين والعاديين من تلاميذ مرحلة الأساس في ولاية الجزيرة بالسودان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين – مركز النشر العلمي، ١٦(٣) ٢١٥ – ٢٤٤.

صباح، جبالي (٢٠١٢). الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، جامعة فرحات عباس.

الضريبي، عبد الله (٢٠١٠). أساليب مواجهة الضغوط النفسية المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، جامعة دمشق، ٤(٢٦)،٦٦٩- ٧١٩.

الطبيخ، بشائر علي, الزغلول، عماد, & الحمدان، نجاة (٢٠١٥). الصلابة النفسية و علاقتها بالاستجابات التكيفية للضغوط النفسية لدى الطلبة الموهوبين بالصف الحادي عشر في دولة الكويت. مجلة جادارا للبحوث والدراسات، ١(١) ٥١-٦٧.

عبد العليم، ربيع شعبان؛ أحمد، محسن أحمد (٢٠٠١). البنية العاملية لفاعلية الذات في ضوء وجهة الضبط والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى المعلمين بالمملكة العربية السعودية. مجلة علم النفس المعاصر، جامعة المنيا، ١٢(٢)،١٠٧-١٧٦.

عبد المعطي، حسن (١٩٩٤). ضغوط أحداث الحياة وأساليب مواجهتها. دراسة حضارية مقارنة في المجتمع المصري والإندونيسي، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٨(1)، ٤٧ – ٨٨.

عبد المعطي، حسن مصطفى (٢٠٠٦). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. الصحة النفسية. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبدالله، منى محمود (٢٠٠٢). أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس بالقاهرة.

العبدلي، خالد محمد (٢٠١٢). الصلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عثمان، الطيب حمد الزين عبدالله (٢٠٠٩). القدرة على التفكير الابتكاري وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى الطلاب المتفوقين تحصيليا والعاديين. دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الثانوية لمحلية شندى، رسالة دكتورة (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة النيلين.

عثمان، فاروق السعيد (٢٠٠١). القلق وإدارة الضغوط النفسية. القاهرة: دارة الفكر العربي.

عربيات، أحمد عبدالحليم، و عمر محمد عبدالله الخرابشة (٢٠٠٧). الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة المتفوقون و استراتيجية التعامل معها. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، جامعه دمشق، ٥(٢)،٤٨ – ٦٨.

العزة، سعيد حسني (٢٠٠٢). تربية الموهوبين والمتفوقين. عمان: دار الكتاب.

عطية، أشرف محمد(٢٠٠٩). دراسة العلاقة بين الكمالية والتأجيل لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين عقلياً. مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي، ٢٣، ٢٨١ – ٣٢٥.

الغنامي، حمود بن مرثع (٢٠١٨). الذكاءات المتعددة لدى الموهوبين وغير الموهوبين في مدارس تعليم محافظة عفيف المتوسطة والثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ٢٠ (2)، ١٠١– ١٣٣.

الفريحات، عمار؛ المومني، فخري (٢٠١٦). التوافق النفسي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من الطلبة المتفوقين في محافظة عجلون. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، *1 (٦)*,٢٥-٤٧.

القطان، منيرة صالح جاسم (٢٠١٦). المشكلات الأكاديمية والنفسية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٧(١٠٧)، ١٨٦-٢٠٨.

كفافي، علاء الدين (١٩٨٢). بعض الدراسات حول وجهة الضبط وبعض المتغيرات النفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الكناني، ممدوح عبد المنعم (١٩٩١). دراسات وقراءات في علم النفس التربوي. المنصورة: دار الوفاء للنشر والتوزيع.

المطيري، سعد محمد عواض. (٢٠١٢). الفروق بين الطلاب المتفوقين دراسيا و الطلاب العاديين في مفهوم الذات و وجهة الضبط في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، مجلة القراءة والمعرفة، *4(12)* ٥٥-٩٩ .

مفتاح، علي علي (٢٠٠٣). وجهة الضبط وعلاقتها بنوعية وأساليب مواجهة الضغوط: دراسة للفروق بين المتعاطين وغير المتعاطين للمخدرات في ضوء بعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية. مجلة البحوث النفسية والتربوية، ١٨(١), ٣١٠-٣٨٥.

المنيزل، عبدالله وسليمان، سعاد (١٩٩٥). موقع الضبط والتكيف الاجتماعي المدرسي: دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين تحصيليا والعاديين. مجلة دراسات العلوم الانسانية، ٢٢(٦)، ٤٩-٦٥.

النيال، مايسة؛ إبراهيم، هشام (١٩٩٧). أساليب مواجهة ضغوط أحداث الحياة وعلاقتها ببعض الاضطرابات الانفعالية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة قطر. المؤتمر الدولي الرابع للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، ٨٥-١٤١.

الهلالي، عادل عبدالرحمن عبدالله (٢٠٠٩). بعض أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي بمدينة مكة المكرمة: دراسة مقارنة. رسالة ماجستير (غير منشورة)، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

اليماني، عبد الرؤوف، الزغبي، نزار محمد (٢٠١٣).استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة البكالوريوس في كليات التربية في الجامعات الأردنية الرسمية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، فلسطين، ١(٢) ٢١٣- ٢٤٦.

Alzaeem, A. Y., Sulaiman, S. A. S., & Gillani, S. W. (2010). Assessment of the validity and reliability for a newly developed Stress in Academic Life Scale (SALS) for pharmacy undergraduates. *International Journal of Collaborative Research on Internal Medicine & Public Health, 2*(7), 239.

Baker, J. A., Bridger, R., & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors. Gifted Child Quarterly, 42(1), 5-15.Bangel, N.(2010). Preserves Teacher's perceptions and Experiences in a Gifted education Training Model . *Gifted Child Quarterly*, 53 (3), 209-221 .

Bradley, L. (2005). Issues in Counseling the Gifted and Talented. *Gifted Education International. 19*, 236-244.

Chan, D. W. (2007). Positive and negative perfectionism among Chinese gifted students in Hong Kong: Their relationships to general self-efficacy and subjective well-being. *Journal for the Education of the Gifted*, *31*(1), 77-102.

Coyer, J. (2004). Relationship among sex-roles, academic locus of control, and self-concept in gifted and average children. *Dissertation International, Section A: Humanities and Social Sciences, 66*(1-A), 85.

Curtis, N. A., Trice, A. D. (2013). A revision of the academic locus of control scale for college students. *Perceptual and motor skills*, *116*(3), 817-829.

David, W.(2005). The relationships among emotional intelligence, social coping, and psychological distress. *High Ability Students, 16*(2), 163 -178

David, W (2002). Giftedness, adjustment problems and Psychological Distress among Chinese Secondary Students in Hong Kong. *Journal for education for the gifted children, 26*(1), 6- 24 .

Gouround, K., et al. (2012). Pereception of Control Coping and Psychological Stress of Infertile Women Undergoing IVF, *Reproductive Healthcar Ltd, 24*, 670- 679.

http://www.nagc.org/resources-publications/resources/definitions-giftedness.

Kaplan, L. S. (1990). *Helping gifted students with stress management*. ERIC Clearinghouse.

King, K.(1994). "Life events, stress and coping strategies of secondary school students in Hong Kong- an exploratory study. *Instructional Psychology, 21*, 421-433.

http://www.fed.cugd.ed.hk/ceric/Cuma/91
Knight, B. A., (1995). The Influence of locus of control and talented students. *Gifted Education International, 11*(1), 31-35.
Koshy, V. and Casey, R (2005). *The challenge of Educating the Gifted and Talented*. Occasional Paper. Brunel University: BACE
McLaughlin, S. C., & Saccuzzo, D. P. (1997). Ethnic and gender differences in locus of control in children referred for gifted programs: The effects of vulnerability factors. *Journal for the Education of the Gifted, 20*, 268-283.
Moon, S.(2009) Myth15: High Ability Students Don't Face Problems And Challenge. *Gifted Child Quarterly, 53(*4), 274-276.
Moon, S., et al. (2009) Specialized CounselingServices for Gifted youth and Their Families: A Needs Assessment. *Gifted Quarterly, 53*, 163-173 .
Moore, M. M, (2006). Variations in Test Anxiety and Locus of Control Orientation in Achieving and Underachieving Gifted and Nogifted Middle School Students. *Doctoral Dissertation*, University of Connecticut
Mueller, C. (2009). Factors as barriers to Depression Protective in Gifted and no gifted Adolescents. *Gifted Child Quarterly, 53*(1), 3-14 .
National Association for Gifted Children. (2010). *Definitions of giftedness*. Retrieved from. www.nagc.org
Neihart, M., et al. (2015). *The social and emotional development of gifted children: What do we know*? Naperville, IL: Sourcebooks, Inc.
Neihart, M. (2002). The impact of giftedness on Psychological Well-being. *RoeperReview,22*(1),122-149
Nogaj, A. A. (2017). Locus of control and styles of coping with stress in students educated at Polish music and visual art schools–a cross-sectional study. *Polish Psychological Bulletin*, *48*(2), 279-287.
Nunn, G. D., (1995). Effects of a learning styles and strategies intervention upon at-risk middle school students' achievement

and locus of control. *Journal of Instructional Psychology, 21*, 421- 433.

Piechwski, M., (2003). Emotional and spiritual giftedness. InColangelo. N & Davis. G. *Handbook of gifted education.*

Robinson, N. M., (2002). *Assessing and Advocating for Gifted Students: Perspectives for School and Clinical Psychologists*. Senior Scholars Series.

Rotter, J. B., (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied, 80*,1-28.

Shaunessy, E., & Suldo, S., (2010) Strategies used by intellectually gifted students to cope with stress during their participation in high school international baccalaurean program. *Gifted Child Quarterly,54*(2), 127-137

Torres, I., (2003). *An investigation of personality characteristics, internalizing symptoms, and locus of control orientation of gifted adolescents participating in a summer residential program for gifted youth*(doctoral dissertation), The University of Iowa, Iowa City, IA.

Yang, Y., (2012). The interaction effects on academic stress of gifted student and normal student by academic self-efficacy and stress coping styles. *Journal of Gifted and Talented Education , 22*(4), 841-853

Yoo, J., Moon, S. (2006). Counseling needs of gifted students: An analysis of intake forms at a university-based counseling center. *Gifted Child Quarterly, 50*(1), 52-61.

Young, T., & Shorr, D. N. (1986). Factors affecting locus of control in schoolchildren. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 112*, 405-417.

* * *

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paper will not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare given five copies byte journal and ten reprints of his/her research paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.

4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

Editor –in- Chief

- **Prof. Ahmed Ibn Abdulaziz Al-Roumi,**
  Department of Foundations of Education-College of Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

- **Prof. Ahmed Ibn Muhammad Al-Nashwan**
  Department of Curricula and Teaching Methods- College of Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

- **Prof. Badr Ibn Omar Al-Omar**
  Department of Educational Psychology - the College of Education - Kuwait University

- **Prof. Sawsan Bint Muhammad Zarah**
  Department of Educational Administration and Planning - Princess Nourah Bint Abdul Rahman University

- **Prof. Tariq Ibn Saleh Al-Rass**
  Department of Special Education-King Saud University

- **Prof. Abdul Mohsen Ibn Mohammad Al-Samih**
  Department of Educational Administration and Planning - College of Education - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

- **Prof. Ali Ibn Rashid Al Nuaimi**
  Department of Education and Knowledge in Abu Dhabi - Curricula and Teaching Methods

- **Prof. Mohammed Khamis Harb**
  Secretary Editor of the journal, Associate Professor, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Chief Administrator
H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri
President of the University

Deputy Chief Administrator
Prof. Abdullah bin Abdul Aziz Al-Tamim
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Abdullah Ibn Faleh Al-Sakran
Foundations of Education Department- College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Managing editor
Dr. Salem bin Ali Al-Yami
Dean of Scientific Research