

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

العدد 10 سبتمبر 2020

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية



رقم التسجيل: VR.3373-6364.B ISSN (Online) 2569-930X

International Journal of Educational and Psychological Studies

International scientific periodical journal

العدد 10 سبتمبر 2020



المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center
for Strategic, Political & Economic Studies

ISSN (Online)
2569-930X

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

الإيداع القانوني V.R3373-6364B

ISSN (Online) 2569-930X

العدد العاشر (10) سبتمبر 2020

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

تصدر من ألمانيا- برلين- عن المركز الديمقراطي العربي للدراسات
الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية

رئيس المركز الديمقراطي العربي

أ.عمار شرعان

رئيس التحرير

الدكتور خرموش منى

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر.

مدير التحرير

الدكتور بحري صابر

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر.

هيئة التحرير

أ.د. فاضل خليل إبراهيم، جامعة الموصل، العراق.
أ.د. عمر محمد عبد الله الخرايشة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن
د. أحمد بن سعيد بن ناصر الحضرمي، مركز السلطان قابوس العالي للثقافة والعلوم، سلطنة عمان.
د. بليكاوي جمال، المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي سكيكدة، الجزائر
د. ربيع عبد الرؤوف محمد عامر، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
د. هوافد رابح، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر
أ. عبد الرزاق أبلال، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب.

الهيئة العلمية والاستشارية.

- أ. د إبراهيم الكوفحي، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
- أ. د بوعامر أحمد زين الدين، جامعة أم البواقي، الجزائر.
- أ. د بومنتار مراد، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.
- أ. د عاصم شحادة علي، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
- أ. د محمد أحمد عبد العزيز القضاة، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
- أ. د محمد الطاهر الميساوي، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
- أ. د نصر الدين إبراهيم أحمد حسين، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ماليزيا.
- د. حسين حسين زيدان، المديرية العامة لتربية ديالى، العراق.
- د. أحمد معد، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة الحسن الثاني، المغرب.
- د. إسعادي فارس، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، الجزائر.
- د. أمل محمد غنايم، جامعة قناة السويس، مصر.
- د. أميرة جابر هاشم الجوفي، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العراق.
- د. بضياف عادل، جامعة المدية، الجزائر.
- د. بن حامد لخضر، جامعة البويرة، الجزائر.
- د. بن رامي مصطفى، جامعة برج بوعريش، الجزائر.
- د. بن زيان مليكة، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
- د. بن عزوز حاتم، جامعة العربي التبسي تبسة، الجزائر.
- د. بوحنيكة نذير، جامعة الشاذلي بن جديد الطارف، الجزائر.
- د. بوعطيط جلال الدين، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
- د. بوعطيط سفيان، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
- د. تومي طيب، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
- د. جمال تالي، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
- د. خديجة ملال، جامعة وهران 2، الجزائر.
- د. رشدي السعيد، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
- د. زكرياوي حسينة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، الجزائر.
- د. سليمان عبد الواحد يوسف، جامعة قناة السويس، مصر.
- د. شهرزاد بوشدوب، جامعة الجزائر 2، الجزائر.
- د. صافية ملال، المركز الجامعي أحمد زبانة غليزان، الجزائر.
- د. صفاء غرسلي، جامعة لون فرنسا، فرنسا.
- د. صيفور سليم، جامعة جيجل، الجزائر.
- د. عباس سمير، جامعة برج بوعريش، الجزائر.
- د. عبد الغني بن محمد دين، جامعة الإنسانية، ماليزيا.
- د. عدنان عبد الخفاجي، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العراق.
- د. عزيزة رحمة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- د. فائق عدي، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
- د. فكريوني زاوي، جامعة جلالى اليايس سيدي بلعباس، الجزائر.
- د. فلاح كريمة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
- د. فيفان أحمد فؤاد علي، جامعة حلوان، مصر.
- د. كلثوم قاجة، جامعة حسبية بن بوعلي الشلف، الجزائر.
- د. لمرقم عز الدين، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.
- د. محمد الأزهر بالقاسمي، جامعة برج بوعريش، الجزائر.
- د. هشام موساوي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الرباط، المغرب.
- د. يزيد شويلع، جامعة يحي فارس المدية، الجزائر.

شروط النشر:

- المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية مجلة دولية علمية محكمة تعنى بنشر الدراسات والبحوث في ميدان العلوم التربوية والعلوم النفسية والأرطقونيا خاصة التطبيقية منها، وكل ما له علاقة بالبحوث والدراسات التربوية والنفسية باللغات العربية والانجليزية والألمانية على أن يلتزم أصحابها بالقواعد التالية:
- أن تكون المادة المرسله للنشر أصيلة وأكاديمية ولم ترسل للنشر في أي جهة أخرى ويقدم الباحث إقراراً بذلك وفي حالة الإخلال بذلك تتخذ هيئة التحرير ما تراه مناسباً لذلك.
 - وجب أن يكون المقال بإحدى اللغات الثلاث: العربية، الإنجليزية، الألمانية.
 - أن يتبع المؤلف الأصول العلمية المتعارف عليها في إعداد وكتابة البحوث وخاصة فيما يتعلق بإثبات مصادر المعلومات وتوثيق الاقتباس واحترام الأمانة العلمية في تهميش المراجع والمصادر.
 - تتضمن الورقة الأولى العنوان الكامل للمقال باللغة العربية وترجمة لعنوان المقال باللغة الإنجليزية، كما تتضمن اسم الباحث ورتبته العلمية، والمؤسسة التابع لها، باللغتين العربية والإنجليزية والبريد الإلكتروني وملخصين، في حدود مائتي كلمة للملخصين مجتمعين، (حيث لا يزيد عدد أسطر الملخص الواحد عن 10 أسطر بخط 14 Traditional Arabic للملخص العربي و 12 Times New Roman للملخص باللغة الإنجليزية).
 - تكتب المادة العلمية العربية بخط نوع Traditional Arabic مقاسه 14 بمسافة 1.00 بين الأسطر، بالنسبة للعناوين تكون Gras، أما عنوان المقال يكون مقاسه 14.
 - هوامش الصفحة أعلى 2 وأسفل 2 وأيمن 2 وأيسر 3، رأس الورقة 1.5، أسفل الورقة 1.25 حجم الورقة مخصص (16X 23.5).
 - يجب أن يكون المقال خالياً من الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية والمطبعية قدر الإمكان.
 - بالنسبة للدراسات الميدانية ينبغي احترام المنهجية المعروفة كاستعراض المشكلة، والإجراءات المنهجية للدراسة، وما يتعلق بالمنهج والعينة وأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية وعرض النتائج ومناقشتها.
 - تتبنى المجلة نظام توثيق الرابطة الأمريكية لعلم النفس (APA).
 - يشار إلى ذكر قائمة المراجع في نهاية البحث وترتيبها هجائياً وفق نظام الرابطة الأمريكية لعلم النفس.
 - المقالات المرسله لا تعاد إلى أصحابها سواء نشرت أو لم تنشر.
 - المقالات المنشورة في المجلة لا تعبر إلا على رأي أصحابها.
 - لا تتحمل المجلة مسؤولية السرقة العلمية وإخلال الباحث بأي من أخلاقيات البحث العلمي وتتخذ إجراءات صارمة في حالة ثبوت ذلك.
 - يحق لهيئة التحرير إجراء بعض التعديلات الشكلية على المادة المقدمة متى لزم الأمر دون المساس بالموضوع.
 - يقوم الباحث بإرسال البحث المنسق على شكل ملف مايكروسوفت وورد 2003 أو 2007، إلى البريد الإلكتروني:

كلمة العدد

في عددها العاشر تصدر المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية بعدد يضم العديد من المقالات المتنوعة والمتخصصة في مجالات علم النفس وعلوم التربية والتي تعد إضافة علمية متميزة أجازها الخبراء الدوليون للمجلة.

إن المعرفة العلمية النفسية والتربوية اليوم بأمر الحاجة للبحوث العلمية الجادة التي تسعى لتطوير هذا الحقل المعرفي الهام في حياة الإنسان، وهي مسؤولية كبيرة تقع على عاتق الباحثين من مختصين وأكاديميين وأساتذة باحثين في علم النفس وعلوم التربية، كما تقع هذه المسؤولية بدرجة كبيرة على المجالات العلمية المحكمة التي عليها أن تلعب دورها في تنقيح المعرفة عن طريق تدعيم المعرفة الجادة الأصلية وهو ما نحاول إرسائه من خلال مجلتنا بالرقى بها في سبيل ذلك.

إن سياق البحث النفسي والتربوي اليوم شهد العديد من التغيرات على مختلف الأصعدة خاصة وأنه أضحي مطلب الكثير من خلال الخدمات التي يمكن أن يقدمها هذا الحقل للبشرية بصفة عامة، لذا فإن مختلف الأبحاث المنشورة هي تمثل دعامة أساسية لهذه الخدمات فهي دليل الكثير من المهتمين والمختصين لتتوير رؤيتهم في معالجة مختلف المشكلات التي تجابه الإنسان ما يجعل من ضرورة تحري الموضوعية والدقة أمر ضروري لتحقيق الرؤية المنوطة بالمعرفة النفسية التربوية في هذا الشأن.

في هذا المقام نرفع أسمى عبارات الشكر والتقدير لكل من ساهم من باحثين أولاً من خلال المادة العلمية التي أثرت المجلة، وكذا الخبراء الدوليون الذين ساهموا مع هيئة التحرير في ضبط وتدقيق وتمحيص المقالات، والذين بفضلهم تصدر المجلة في كل عدد بحلة جديدة وبإضافة علمية متميزة.

الدكتورة خرموش منى

رئيس التحرير

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المركز الديمقراطي العربي، العدد 10 سبتمبر 2020

فهرس المحتويات

صفحة

درجة تقدير طلبة الجامعات الفلسطينية لدور الممارسات التدريسية
الالكترونية خلال جائحة كورونا في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً
لديهم

د.محمود عبد المجيد عساف،.....10.

تأثير الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية لطلبة التعليم المفتوح
في سورية

د.علي الباشا،.....41.

مدى رضا أعضاء مركز التطوير الأكاديمي بجامعة صنعاء عن تحقق
مؤشرات الأداء الأكاديمي على مستوى المركز

د. علي محمد علي شمالان، د.سعاد عبد الكريم شرف
الدين،.....66.

معوقات التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات المدرسية لطالب المرحلة
المتوسطة من التعليم العام بالمملكة العربية السعودية كما يدركها الطلبة
أنفسهم

د. ياسر أحمد الرئيس أحمد،.....88.

فاعلية برنامج إرشادي معرفي-سلوكي في خفض القلق الاجتماعي لدى
طلبة غرف المصادر في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية

أ.د. محمد أحمد شاهين، أ. منال مهدي،.....109.

الاستراتيجيات الميتمعرفية و مهارة الفهم في مادة الفلسفة لدى تلاميذ
السنة الثانية باكالوريا بالمغرب

د.فاطمة الزهراء الكتاني،.....135.

تأثيرات بتر الأطراف كحدث صادم على التوظيف النفسي: دراسة
إكلينيكية

د.شادلي عبد الرحيم،.....161.

فاعلية التدريس باستراتيجيتي الذكاءات المتعددة والتخيل العلمي في
تحسين تحصيل طلاب الصف الخامس الأساسي في مبحث العلوم في
المدارس الحكومية في مدينة نابلس

د. عبد الغني الصيفي، د. فاخر نبيل الخليلي،.....175.

مدى توافر معايير التصنيف العالمية في المواقع الإلكترونية للجامعات
الإلكترونية الإماراتية معيار Webometrics نموذجاً

د. أمل محمد عبد الله البدو، أ.منى علي السويدي،.....205.

مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس الجامعي لمبادئ جودة تقديم
الأسئلة من وجهة نظرهم (دراسة ميدانية بكلية التربية بجامعة سيئون
في اليمن)

د. محمد حسن أحمد العامري، د. عادل منصور سالم

باجري،.....233.

مركز الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من طلبة المرحلة
الثانوية غائب الأب بالوفاة في مدينة السويداء

د. نجوى غالب نادر،.....260.

دور الرفاه النفسي في تدعيم الحصانة النفسية والجسدية لمواجهة وباء
كوفيد – 19

أ.د بوفلجة غيات،.....285.

The Impact of using power ful question son evoking student's
curiosity and enhancing their problem-solving skill (A study
reviewin literature)

**Haifaa Kamel Abdullah Al-Kurdy, Khawla Kamel
Abdullah Al-Kurdy,..... 307.**

درجة تقدير طلبة الجامعات الفلسطينية لدور الممارسات التدريسية الالكترونية

خلال جائحة كورونا في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً لديهم

د.محمود عبد المجيد عساف

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية

فلسطين – غزة

ملخص: هدفت الدراسة التعرف إلى درجة تقدير طلبة الجامعات الفلسطينية لدور الممارسات التدريسية الالكترونية في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً لديهم خلال جائحة كورونا في ضوء متغيرات (الكلية، الجامعة)، ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة مكونة من (41) فقرة موزعة على (4) مجالات على عينة عشوائية بسيطة قوامها (148) طالباً وطالبة من ثلاث جامعات في محافظات غزة، وقد أظهرت النتائج أن درجة تقدير أفراد العينة لهذا الدور كانت متوسطة عند وزن نسبي (66.50%)، حيث جاء مجال (المهارات المعرفية) في المرتبة الأولى بوزن نسبي (68.20%) بدرجة كبيرة، ومجال (مهارات ما وراء المعرفة) في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (62.40%) بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة تعزى لمتغير الكلية، في حين وجدت فروق تعزى لمتغير الجامعة، وذلك لصالح جامعة القدس المفتوحة. وأوصت الدراسة بتصميم آليات حديثة في إطار مفاهيم المواطنة الرقمية لتبسيط عملية التواصل بين الطالب وعضو هيئة التدريس.

الكلمات المفتاحية: الجامعات الفلسطينية، الممارسات التدريسية الالكترونية، جائحة كورونا، مهارات التعليم المنظم ذاتياً.

مقدمة:

شكلت جائحة كورونا في مطلع عام 2020م باعثاً كبيراً للجامعات والمؤسسات لتطبيق النداءات التي سبقتها لتطبيق التعليم الالكتروني، واعتماد الممارسات التدريسية عن بعد كرديف للتعليم الوجيه، والخروج من نمط التعليم التقليدي إلى الافتراضي كمتطلب كان يجب أن يواكب التحول الرقمي قبل أن يكون استجابة قسرية لمواجهة انعكاسات جائحة كورونا على مجالات الحياة المختلفة.

ولما كان التعليم الالكتروني بشتى مسمياته يشير إلى الاعتماد على التقنيات الحديثة في تقديم المحتوى التعليمي بطريقة فاعلة وممارسات تدريسية تتميز باختصار الوقت والجهد والتكلفة الاقتصادية، وبإمكانيات كبيرة تصل لعدد أكبر مما هو متصور من المتعلمين، إضافة إلى توفير بيئة تعليمية مشوقة يتم من خلالها التخلص من محددات الزمان والمكان (آل مزهر، 2006: 32)، فقد دعت العديد من الدراسات الفلسطينية خلال السنوات السابقة إلى ضرورة تبني هذا النوع من التعليم، ولما أثبتته من تحقيق لسمات إيجابية على مستوى الجامعة وإدارياً وأكاديمياً، فقد أثبتت دراسة أبو غين (2012) دوره في تعزيز الميزة التنافسية للجامعة، كما أشارت دراسة حناوي (2018) فاعليته في تحسين اتجاهات الطلبة نحو التعلم الذاتي، وأثبتت دراسة عساف (2019) أهميته في تعزيز ممارسة الجامعات لإستراتيجيات المنظمة المتعلمة.

يعد التعلم الآن وبفضل التطور التكنولوجي عملية متطورة ومتجددة باستمرار، وبالتالي لم يعد من المقبول أن تقتصر غاية التعليم سواء (التقليدية-الالكتروني) على نقل المعلومات والمعرفة، بل ينبغي أن تنمو باتجاه البحث عن المعرفة وتعلم كيفية التعلم. (أحمد، 2012)

لذا، فقد أكدت نظريات التربية جميعاً على أن التعلم مسألة فردية، لا بد أن يستخدم فيها المتعلم طريقته في التفكير الذاتي وبذلك سيكون التعليم الالكتروني أكثر حاجة من التعليم التقليدي إلى متعلم قادر على توجيه تعلمه ذاتياً، وإدارة مصادر المعرفة والتنظيم والضبط والتحكم والتقويم الذاتي، بحيث يكون مدركاً لدوره من حيث اختيار إستراتيجيات التي تمكنه من تجاوز التحديات. (Song & Hill, 2007:31)

لقد فرضت جائحة كورونا تحدياً كبيراً أمام الجامعات والطلبة فمن حيث الصعوبات التي تواجه عملية التعليم، فعلى مستوى الجامعات التي لم تكن تعتمد التعليم الالكتروني أصبحت تواجه صعوبات ضبط الجودة، وتدريب أعضاء هيئة التدريس

ومحو الأمية التكنولوجية لدى الطلبة، وتوظيف البرامج الخاصة وآليات التقييم والاعتماد، وعلى مستوى الطلبة من حيث توفير الإمكانات والمتطلبات، وضرورة دمج المهارات البحثية والعلمية مع الإدارة القوية وإدارة الوقت. وعليه، أصبح التعلم المنظم ذاتياً أمراً حاسماً لتحقيق النجاح الأكاديمي، لأن الطالب الجامعي أصبح يتحمل مسؤولية تعلمه وإدارة مصادره، وتحديد أهدافه وإنجازها، وهو ما أكدته العديد من الدراسات مثل دراسة شحروزي (2013) ودراسة علي (2012) وبيل وآخرون (Bail & Others, 2008).

لقد مثل التعلم المنظم ذاتياً منحى جديد ومهم لدراسة التحصيل الدراسي للطلاب، ف فيما سبق كان تحصيل الطلبة يدرس في علاقته بقياسات قدرة الطلبة أو نوعية التدريس أو البيئة التعليمية والمنزلية، أما نظرية التعلم المنظم ذاتياً، فتهم بكيف ينشط ويعدل ويعزز الطلاب بأنفسهم ممارسات تعلمهم في سياقات تعليمية خاصة، وأطر زمنية مرنة، ومعرفة شخصية واسعة، وهو ما يمكن أن يتطلبه التعليم الإلكتروني.

مشكلة الدراسة:

يظهر واقع التعليمي العالي بصفة عامة، التركيز على الطريقة التقليدية في التدريس، وهي المعتمدة على التلقين (المتمركز حول المعلم)، وأن المعرفة غاية في حد ذاتها، دون النظر إلى نشاط وفاعلية الطالب وطريقة تفكيره، وكيفية اكتسابه للمعلومات، الأمر الذي زاد من اتساع الفجوة الرقمية بين مهارات الخريجين، ومتطلبات سوق العمل، وبذلك أصبح التعلم المنظم ذاتياً ضرورة لتعليم الطلبة (كيف يتعلمون؟) أكثر من (ماذا يتعلمون؟)، وأن يكون الطلبة أكثر حرية وفردية في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية في التعلم، واستخدام أنماط متنوعة من التفكير.

لقد أفضت الاستجابة السريعة للجامعات الفلسطينية لتداعيات جائحة كورونا بما يضمن تحقيق الحد الأدنى من جودة التعليم إلى ضرورة اعتماد الممارسات الإلكترونية بغض النظر عن مستويات الثقافة والإمكانات المادية ومستوى الجهوزية، الأمر الذي استدعى إلى التأكد من دورها في تعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتياً، في ظل انعدام التعليم الوجيه (التقليدي)، كإجراء احترازي لمنع انتشار فيروس كورونا، واعتماد التعليم الإلكتروني كإجراء قسري لا مناص منه، حيث أثبتت العديد من الدراسات الأثر الإيجابي للتعليم الإلكتروني الاختياري على مهارات التعلم المنظم ذاتياً، ومن هذه الدراسات دراسة الرشيد (2020) والزبيدي

(2013)، وشاهين وريان (2013)، وحناوي (2018). وعليه تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:-

ما دور الممارسات التدريسية الالكترونية في الجامعات الفلسطينية في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً خلال جائحة كورونا؟
ويتفرع من هذا السؤال، الأسئلة الفرعية الآتية:-

- ما درجة تقدير طلبة الجامعات الفلسطينية لدور الممارسات التدريسية الالكترونية في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً لديهم خلال جائحة كورونا؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور الممارسات الالكترونية في تعزيز مهارات التعليم ذاتياً تعزى إلى المتغيرات : (الجامعة- الكلية).

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى :-

- التعرف إلى درجة تقدير عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية لدور الممارسات التدريسية الالكترونية في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً لديهم خلال جائحة كورونا.

- الكشف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور الممارسات الالكترونية في تعزيز مهارات التعليم ذاتياً لديهم تعزى إلى المتغيرات : (الجامعة- الكلية).

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية مترامنة مع حساسية دور الجامعات والتحول في أدائها خلال جائحة كورونا، وإظهار مدى قدرة ممارساتها الالكترونية في تحقيق جودة التعليم في الوقت الذي اتسعت فيه سطوة تأثير فيروس كورونا على مجريات الحياة العامة.

كما تتضح أهمية هذه الدراسة من خلال استجابتها لدعوات تعزيز مهارات التعلم ذاتياً الذي يعد كاشفاً عن الإمكانيات التي يمتلكها المتعلمون من خلال دمج المهارة مع الإدارة، خاصة بعد أن فرضت جائحة كورونا (التعلم عن بعد).

يمكن أن كل يستفيد من نتائج الدراسة كل من الأكاديميين وإدارة الجامعات، وذلك من خلال تقييم ممارسات التدريسية الالكترونية، والسعي نحو التطوير خلال أو بعد الجائحة، كما أن يستفيد من نتائجها طلبة الدراسات العليا والباحثين من خلال اقتراح دراسات جديدة ذات علاقة بالممارسات الأكاديمية الالكترونية، حيث إن هذه

الدراسة سترشد المكتبة الفلسطينية بنوع جديد من الدراسات التي تتعلق بدور الممارسات الالكترونية في ظل جائحة كورونا في تعزيز مهارات التعلم ذاتياً.
مصطلحات الدراسة:

الممارسات الأكاديمية الالكترونية: يعرفها الموسى (2008: 103) بأنها: "مجموعة الإجراءات التي تعتمدها المؤسسة التعليمية كطريقة للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة عبر الانترنت والوسائط المتعددة وآليات البحث والمكتبات الالكترونية سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي".
ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: (الإجراءات التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس، وتقدم للطلبة عبر نظام (المودل أو اليوبينار) من أسئلة وتعيينات واختبارات، ومضامين محوسبة ومحاضرات مسجلة بهدف تقويمهم وحفزهم على التعلم عن بعد).

مهارات التعلم المنظم ذاتياً: تعرفها الرويلي (2018: 162) بأنها: " العمليات القائمة على نشاط المتعلمين الذاتية، والذين يقومون من خلالها بتخطيط التعلم ووضع الأهداف، وتقويم الأداء وإدارة المصادر المختلفة في بيئة مشجعة على التعلم".

ويعرفها علي (2012: 154) بأنها: "عملية بنائية نشطة متعددة الأوجه، يكون المتعلم فيها محور النشاط في استخدام إستراتيجيات (المعرفة، ما وراء المعرفة، إدارة المصادر) بهدف الحد من الصعوبات التي تواجهه".

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: (العمليات التي تتفاعل فيها محددات الطالب الشخصية البيئية والسلوكية، وتمكنه من توظيف إستراتيجيات (المعرفة-ما وراء المعرفة-إدارة المصادر- وإدارة الجهد والوقت) وربط خبراتهم السابقة بالأهداف والمراجعة الذاتية بغرض جعل التعلم أكثر فائدة وأقل صعوبة).

الجائحة Pandemic: تعرفها منظمة الصحة العالمية (2020) بأنه: " أعلى درجات انتشار المرض وفق الطبيعة الجغرافية بحيث أنه لا تكاد تخلو منطقة من التأثير المباشر منه؛ مما يتطلب تدخلات مباشرة وإشراف من قبل المنظمات الدولية وخاصة منظمة الصحة العالمية لمتابعة الإجراءات الوقائية وتحديد السياسات الصحية العالمية، على اعتبار أن المنظمة تمثل اليد العليا في رسم ملامح التعاطي مع الجائحة على الصعيد العالمي".

فيروس كورونا المستجد covid-19: تعرفه وكالة غوث وتشغيل اللاجئين (2020) بأنه: " الفيروس السادس من فصيلة الفيروسات التاجية المسبب لمتلازمة

الجهاز التنافسي الشرق أوسطي يسبب مرض معد سريع الانتشار يحمل أعراض الحمى والسعال الجاف والتعب والتهاب الحلق وضيق التنفس، ظهر لأول مرة في مدينة ووهان الصينية في ديسمبر 2019".

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بمجموعة من المحددات:-

حد الموضوع: تقدير دور الممارسات التدريسية الإلكترونية في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتيا لدى الطلبة خلال جائحة كورونا في المجالات: (المهارات المعرفية، مهارات ما وراء المعرفة، مهارات إدارة المصادر، مهارات الجهد الدافع)

الحد البشري: عينة من طلبة المستوى الثالث فما فوق من المسجلين للفصل الدراسي الثاني 2020/2019، ويبرر هذا الاختيار لقدرتهم على المقارنة بين الممارسات الإلكترونية والممارسات التدريسية التقليدية.

الحد المؤسسي: الجامعات الفلسطينية.

الحد المكاني: محافظات غزة (الجنوبية لفلسطين)

الحد الزماني: تم تطبيق الشق الميداني من هذه الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الثاني في الفترة من (1 مايو-30 مايو) 2020.

الدراسات السابقة:

يلاحظ تنوع الدراسات التي تناولت الممارسات الإلكترونية أو التعليم الإلكتروني، وكذلك المتعلقة بمهارات التعلم المنظم ذاتياً، إلا أن الباحث تعتمد على أن يعرض الدراسات التي جمعت بين المتغيرات الدراسة الحالية بشكل مباشر، وكذلك المتعلقة بالتعليم العالي على وجه الخصوص والتحديد .

دراسة الرشدي (2020) هدفت التعرف إلى أثر التعليم الإلكتروني في تحسين مهارات التعليم الذاتي لدى طلبة مساق تقنيات التعليم في جامعة حائل، ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بتطبيق استبانة مكونة من (45) فقرة على (60) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود أثر ذو دلالة إحصائية للتدريس باستخدام التعليم الإلكتروني على تحسين مستوى مهارات التعليم الذاتي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين المهارات تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح الذكور.

دراسة أرنوط وآخرون (2019) هدفت التعرف إلى مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته باليقظة العلمية لدى طلبة الدراسات العليا في ضوء متغيرات

(الجنس- البرنامج الدراسي) ، ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانات على عينة قوامها (118) طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج مستوى متوسط لكل من مهارات التعلم المنظم ذاتياً واليقظة العلمية وأنه لا توجد علاقة ارتباطية بين مهارات التعليم المنظم ذاتياً واليقظة العلمية، حيث بلغ معامل الارتباط (0.535) وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير المهارات التعلم المنظم واليقظة العلمية تعزى لمتغير الجنس، لكن وجدت تبعاً لمتغير البرنامج، وذلك لصالح (الدكتوراه).

دراسة الرويلي(2018) هدفت التعرف إلى درجة امتلاك طالبات السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء متغيري(الكلية- معدل الثانوية) ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة مكونة من(48) فقرة على عينة قوامها (155) طالبة، وأظهرت النتائج مستوى متوسط لدى أفراد العينة من مهارات التعلم المنظم ذاتياً، جاء خلالها مجال (المهارات المعرفية) في المرتبة الأولى، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات تعزى إلى متغير الكلية أو المعدل في الثانوية العامة.

دراسة حناوي(2018) هدفت التعرف إلى واقع استخدام الطلبة لنمط التعليم الالكتروني المنظم ذاتياً، ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة على عينة عشوائية بسيطة من جامعة القدس المفتوحة مكونة من (146) طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن استخدام الطلبة للهاتف النقال والبوابة الالكترونية ساعدهم على إدارة المصادر بنسبة كبيرة، لكنهم بحاجة إلى مزيد من التوعية والإرشاد في جوانب التعليم الالكتروني، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لواقع الاستخدام تعزى لمتغير الجنس، لكن توجد فروق تعزى لمتغير متابعة صفحة المقررات الالكترونية لصالح (المتابعة اليومية).

دراسة الجهني (2017) هدفت تحديد دور المقررات الالكترونية المفتوحة واسعة الانتشار في دعم الدافعية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة على (763) طالباً وطالبة من المسجلين في منصة (رواق) للتعلم عن بعد، وقد أظهرت النتائج أن دور المقررات في دعم الدافعية والتعليم المنظم ذاتياً كان كبيراً عند وزن نسبي (79,4%) وأنه لا

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لهذا الدور تعزى للمتغيرات: (الجنس-المؤهل الدراسي).

دراسة لتيلجون وآخرون (littlejohn & Others, 2016) هدفت الدراسة استكشاف إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي يطبقها المتعلمون عبر المقررات والممارسات الالكترونية، ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بتطبيق استبانة على (788) طالباً وطالبة، ومقابلة لـ (32) طالباً في جامعة واشنطن، وعبر منصة كورسيرا Coursera، قد أظهرت النتائج وجود علاقة بين الدوافع والتصورات عن التعليم الالكتروني، ووجود اختلاف في السلوك المرتبط بعمليات التعلم المنظم ذاتياً بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض حيث إن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع يرون في المقررات الالكترونية فرصة للتعلم المهني والتعليم المنظم ذاتياً ولا توجد أي اختلافات تعزى لعامل (الجنس، الكلية).

دراسة شاهين وريان (2013) هدفت التعرف إلى اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التقييمات الالكترونية وعلاقتها بمهارات التعلم المنظم ذاتياً، ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانتين على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (353) طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج اتجاهات إيجابية نحو التقييمات الالكترونية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الاتجاهات تعزى إلى المتغيرات: (الجنس- البرنامج الدراسي) وأنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة بين اتجاهات الطلبة نحو التقييمات الالكترونية ومهارات التعلم المنظم ذاتياً، حيث بلغ معامل الارتباط (0.34).

دراسة صالح (2013) هدفت إلى اقتراح نموذج إجرائي لمهام الويب لتقديم أنشطة تعليمية ضمن إطار إرشادي موجه لإكساب الخبرات التي تنمي تعلم الطلبة ذاتياً، وتحديد العلاقة بين أنماط التوجيه بمهام الويب والتعليم المنظم ذاتياً لدى طلبة الدراسات العليا، ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بتطبيق استبانة على (45) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن أنماط التوجيه المباشر تعزز استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بدرجة كبيرة (85.7%) وأتاح التوجيه عبر الويب فرصة للطلاب بالتعمق وفهم الموضوعات بطريقة أشمل ليصبح أكثر قدرة على الاستكشاف عبر الانترنت.

دراسة تزو هاو (Tzo- Hua, 2011) هدفت التعرف إلى إستراتيجيات التعلم المنظمة ذاتياً في نظام تقييم متعدد الاختبارات (على الانترنت) باستخدام نظام

تحليل الاختبارات (peer- Driven Assessment-WATA) ، حيث بلغت العينة (123) طالباً، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة أكثر استعداداً ورغبة في الخضوع للتقييم المعتمد على الانترنت، كما أنها تساعد في تسهيل استخدام المتعلم لسلوكيات التعليم المنظم ذاتياً وذلك من حيث الاستعداد، والبحث عن المعلومات بدرجة متوسطة.

دراسة دورن وآخرون (Doorn & Others, 2010) هدفت التعرف إلى اتجاهات الطلبة نحو الواجبات والامتحانات الالكترونية لمقررات في الاقتصاد لطلبة جامعة مانيسوتا الأمريكية، ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة على عينة مكونة من (687) طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن الممارسات والمقررات الالكترونية تساعد في تعلم المحتوى التعليمي بنسبة (85.4%)، وأن درجة تقدير جودة عملية التقويم من قبل الطلبة جاءت متوسطة عند وزن نسبي (55%)، وأنها ساعدت في تعزيز مهارات إدارة المصادر بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات أفراد العينة تعزى إلى متغير (الجنس-الكلية).

التعقيب على الدراسات:

تعددت الدراسات ذات العلاقة بمجال الدراسة الحالية وقد اتفقت في بعض الجوانب مع بعضها واختلفت في جوانب أخرى، فمن حيث الهدف العام اتفقت مع دراسة الرشيدى (2020)، وحنلوي (2018)، والجهني (2017)، ودراسة دوران (2010)، ودراسة ليتجون وآخرون (2016) وهو التعرف إلى دور التعليم الالكتروني في تعزيز مهارات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

واختلفت مع دراسة الرويلي (2018)، وأرنوط وآخرون (2019) التي هدفت التعرف إلى مستوى المهارات المنظمة ذاتياً. وقد تعتمد الباحث الاطلاع عن الدراسات المتوافقة مع الدراسة الحالية من العينة (طلبة الجامعات) والمنهج (الوصفي التحليلي) واستخدام الأدوات (الاستبيانات) ماعدا دراسة تزوها (2011) التي استخدمت تحليل الاختبارات.

ولعل ما يميز الدراسة الحالية عن سابقتها أنها جاءت لتبحث في دور الممارسات الأكاديمية الالكترونية التي جاءت كإجراء اضطراري لاستمرار العملية التعليمية بعد انتشار جائحة كورونا، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تأصيل فكرة الموضوع محل الدراسة، وتصميم الأداة وتفسير النتائج وإتباع المنهج الملائم،

إضافة إلى تحديد الأسباب المنطقية التي دفعت الباحث إلى دراسة الموضوع من خلال الكشف عن الاستقصاءات حول المشكلة ومدى تشابهها مع المشكلة.

الخلفية النظرية للدراسة:

باتت الأزمات الناجمة عن جائحة كورونا جزءاً من حياة الناس، ومصدر قلق للمسؤولين نتيجة لصعوبة السيطرة على الفيروس، وعدم الوصول لعلاج له حتى اليوم. ولما كانت الجامعات كغيرها من المؤسسات، فإنها حتماً ستتأثر بتحولات عميقة قد تحدث شرخاً لا يمكن إصلاحه في وظائفها إذا لم تتعامل مع انعكاساتها بالدقة في اتخاذ القرارات، وفي جمع المعلومات والاحتفاظ بها وكيفية توظيفها أكاديمياً وإدارياً.

لقد أحدثت جائحة كورونا صدمة ليست بالسهلة ليس على المستوى المحلي للجامعات فقط، بل أيضاً على المستوى العالمي وهو ما كان له بالغ الأثر في تغيير شكل العمل الأكاديمي وأولوياته، فعلى المستوى الفعلي لم تقم الجامعات إلا برقمنة مصادر التعلم من محاضرات وكتب ومراجع دون أن يصاحب ذلك تطوير وتوظيف للنظريات التربوية في مجال الاستفادة من التقنية والأدوات التفاعلية في إثراء تجربة المتعلم. لأن التعليم الإلكتروني كممارسة حقيقية يحتاج وقتاً أكبر في التخطيط وتوفيراً لوسائل تصميم المواد التعليمية وآليات التقييم.

وتبعاً لذلك، يجب أن ندرك أن هذا التحول الطارئ قد سبب أزمة كان لها تبعات عميقة، فقد تحول العبء إلى أعضاء هيئة التدريس والطلبة على حد سواء، فعضو هيئة التدريس أصبح مطالباً بشكل استثنائي بضرورة التحول السريع نحو التعليم الافتراضي (عن بعد)، وتعلم البرامج والتطبيقات اللازمة، وهو جهد مضى لمن أراد أن يخلص في التعليم والتقييم والمتابعة. (المالكي، 2020: نت).

ورغم ما فرضته جائحة كورونا من تحول في رؤية رسالة الجامعات، من خلال اعتماد التعليم عن بعد كأساس للحفاظ على الحد الأدنى من جودة التعليم، لا أنه من الواجب اعتبار أن استخدام التقنيات الحديثة والوسائط الإلكترونية في عملية التعليم والتعلم لم يعد ترفاً، بل ضرورة يتطلبها مواكبة عصر المعلومات عن طريق استخدام البرامج والممارسات والمقررات الإلكترونية بصورة جزئية أو كلية. (Miller,1996:66)

ولضمان نجاح هذه الممارسات فإن الأمر يتطلب مجموعة من المهارات، أبرزها قدرة المتعلم على توجيه تعلمه ذاتياً حيث يتضمن الأمر التفاعل مع الآخرين، والمراقبة الذاتية والتحفيز، ليكون أكثر قدرة على الضبط والتخطيط والتحكم

والتقويم، وهذا بطبيعة الحال يقتضي من المتعلم أن يكون مدركاً لدوره من حيث اختيار المصادر والاستراتيجيات التي تمكنه من تجاوز فاقده يواجهه من تحديات. (Song, & Hill, 2007: 31)

لقد أصبحت الممارسات التدريسية الالكترونية عبر الانترنت من خلال المنصات الجامعية أمراً لا مفر منه بعدما فرضت جائحة كورونا إغلاق الجامعات والتباعد الاجتماعي، ولكن الأمر واجه العديد من الصعوبات، خاصة وأن معظم الجامعات النظامية وطلبتها لم يكونوا مهياًين لاستخدام مثل هذا النوع من التدريس والتعلم.

ورغم ما أثبتته العديد من الدراسات من فعالية التعليم الالكتروني في مساعدة المتعلم على التكيف مع الحياة لمواجهة مشاكلها، واستخدام الحويلة المعرفية في التفكير واتخاذ القرارات الآنية والمستقبلية مثل دراسة الجهني(2017)، ودراسة عبد الحميد(2011)، إلا أن مستوى الإفادة يكون غالباً مرتبط بجودة التدريس والتقويم، وهو ما أكدته دراسة حناوي(2018)، ودراسة شاهين وريان(2013)، حيث إن الأمر المتعلق بالتعليم الالكتروني أو التعليم عن بعد، لم يأخذ حظه بعد التدريب والانتشار وكان التوجه نحوه مفاجئاً، لم يتعدى رقمنة المحتوى أو الاختبارات الالكترونية أو التكاليف والتعيينات البسيطة.

يشير مفهوم التعلم المنظم ذاتياً إلى مجموعة الإجراءات الذاتية التي يقوم بها المتعلم متأثراً بالكفاءة الذاتية والعوامل المعرفية، والقدرة على توظيف إستراتيجيات التعلم والعوامل المعرفية، والقدرة على توظيف إستراتيجيات التعلم والتأمل للحصول على مستوى متقدم من الإنجاز، حيث أثبتت الدراسات أن تدريب الطلبة على مهارات التعلم المنظم ذاتياً أو تعزيزها لديهم يحسن من مستوى تحصيلهم ويجعلهم يتحملون مسؤولية نتاج التعلم، ومن هذه الدراسات، دراسة القيس(2011)، ودراسة حناوي(2018)، علي(2012)، الرويلي(2017)، ودراسة (Bail & Others(2008), Saks& Leijen(2014).

ورغم تعدد مفاهيم التعلم المنظم ذاتياً، إلا أن جميعها يجمع على أنه يمتاز بمبادرة المتعلم، حيث تفترض نظريات التعلم المنظم ذاتياً بأن الطلبة قادرون وبشكل شخصي أن يطوروا قدراتهم من خلال اختيارهم لاستراتيجيات تعلمهم وزيادة دافعيتهم وتحفيزهم، ولتحقيق تعلم فعال ومفيد، وتنظيم الوقت وإدارته، والتفاعل والرقابة الذاتية، وتحديد بيئة التعلم ومصادره.(حناوي، 2018: 108)

وقد أشار شحروري(2013)، والرشيدي(2020) إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يعد أمراً حاسماً لتحقيق النجاح الأكاديمي خاصة في مرحلة التعليم العالي، إذ يساعد

الطلبة على متابعة مهامهم التعليمية بفاعلية، وتحديد جوانب القوة والضعف في مستواهم وتؤكد دراسة السعيدة(2015: 37) أن طلبة التعلم المنظم ذاتياً يوصفوا بأنهم ذو دافعية عالية، لأن لديهم استعدادات أكبر للمشاركة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية، كما أنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة وبطرق مختلفة، ولديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، ولديهم القدرة على إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم، ويحددون أهدافهم.

لقد أجمع الأدب التربوي على أن مهارات التعلم المنظم ذاتياً، تتحدد من خلال مجموعة من الاستراتيجيات، أهمها:

1- **الاستراتيجيات المعرفية:** وتشمل كما يرى عبد الحميد (1999: 27) كل من:
- التسميع: وهي العملية التي يتبعها المتعلم بغرض تخزين المعلومات في الذاكرة إما بتكرارها بصوت مرتفع أو منخفض في حالة المعلومات البسيطة أو القوانين الرياضية .

- التنظيم: وهو الطريقة التي يرتب المتعلم فيها معلوماته حتى يتمكن من فهمها أو تقديمها بشكل أكثر فاعلية .

- التوسيع أو الإتقان: وهي تعني التوسيع إلى الإجراءات التي يستخدمها المتعلم في بناء إطار لإضافة معنى أو توضيح معلومات جديدة ودمجها مع معرفة سابقة، لتخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى.

2- **استراتيجيات ما وراء المعرفة:** وتشمل كما يرى عبده (2005: 119):
- إستراتيجية التخطيط: وهي تعني تحديد الأهداف من المهارات بما يدفع باتجاه تحمل المسؤولية تجاه التعلم .

- إستراتيجية المراقبة الذاتية: وتشمل تركيز الانتباه والمراجعة واختبار الذات من خلال مراجعة مدى فهمه للمعلومات.

- إستراتيجية تعديل الذات: وتعني التناغم الجيد والتوافق المستمر لأنشطة الطالب المعرفية وتصحيح السلوك المتبع في انجاز المهمة، وهي إستراتيجية ذات علاقة بإستراتيجية المراقبة.

1- **إستراتيجية إدارة المصادر:** وتشمل كما يرى علي (2012: 161):
إدارة الوقت: ويقصد بها جدولة وتنظيم وقت الدراسة .
إستراتيجية طلب العون : وهي تشير إلى جهود الطالب في أن يلتمس المساعدة من الأقران.

إدارة الجهد: تتعلق بقدرة الطالب على ضبط الجهد والانتباه إزاء المشتتات والمهام غير الممتعة.

2- **استراتيجيات الجهد الدافع:** وتشمل معتقدات المتعلم واتجاهاته المؤثرة على نمو مهارات متقدمة متعلقة بالكفاءة الذاتية، وإدارة الجهد في إنجاز المهام والمثابرة على الأداء في حال غياب الضبط الخارجي المتمثل في المعلم (الجهنّي، 2017: 237)

عطفاً على ما سبق يمكن القول أن التعلم المنظم ذاتياً واحدة من الاستراتيجيات العلمية الهادفة إلى إعادة التوازن بين المعلم والمتعلم، في الوقت الذي يرى فيه علماء النفس والتربية أن الطالب قادر على توجيه حياته وتصحيح سلوكه باختياره الأفضل وفق الإمكانيات والقدرات، ومستوى المهارات.

ولما كان التعليم والممارسات الإلكترونية ضرورة وخيار لا بديل عنه في ظل جائحة كورونا، فإن الأمر أصبح يتعلق بأن يكون التعلم ذاتياً حاضراً من خلال التخطيط وتحديد هدف التعلم، وإدارة المعلومات بصورة أكثر فاعلية، والمراقبة الذاتية من خلال الوعي بالممارسات التعليمية، وتحليل الأداء بما يضمن الجودة والفائدة.

إجراءات الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة: اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لملائمته موضوع وأهداف الدراسة، وهو الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب على أسئلة البحث دون تدخل الباحث فيها (الأغا، 2002: 80).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المستوى الرابع فما فوق في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، وقد تم تحديد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية نظراً للظروف الاستثنائية التي تمر بها المجتمعات من الحجر المنزلي حيث قام الباحث بإعداد استبانة إلكترونية باستخدام تقنية (Google doc) وتوزيعها إلكترونياً عبر مواقع التواصل الاجتماعي خلال الفترة (15 مايو – 30 مايو 2020) وهي فترة امتحانات الفصل الثاني، وقد تم استرداد ما مجموعه (148) استجابة. والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات التصنيفية:

جدول (1): توزيع عينة الدراسة بحسب البيانات الشخصية

الجامعة	التكرار	النسبة	الكلية	التكرار	النسبة
القدس المفتوحة	73	49.3	إنسانية	79	53.4
الإسلامية	47	31.8	علمية	47	31.8
فلسطين	28	18.9	شرعية	22	14.9
المجموع	148	100	المجموع	148	100

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة، صمم الباحث استبانة تقدير طلبة الجامعات الفلسطينية لدور الممارسات التدريسية الالكترونية خلال جائحة كورونا في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً لديهم، والتي قسمت إلى قسمين رئيسيين:-

الأول: البيانات الشخصية (الجامعة، الكلية)

الثاني: يتكون من (41) فقرة موزعة على أربعة مجالات: (المهارات المعرفية، مهارات ما وراء المعرفة، مهارات إدارة المصادر ، مهارات الجهد الدافع). استخدمت الاستبانة مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) المكون من خمس رتب تتراوح بين كبيرة جداً إلى ضعيفة جداً لتحديد درجة الاحتياج بحيث أعطيت درجة معينة لكل استجابة كما يظهر في جدول (2):

جدول (2): أوزان الخيارات في مقياس ليكرت الخماسي

التوافر	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
الدرجة	5	4	3	2	1

وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس للاستبانة الأولى بين (41- 205 درجة)، وفي هذه الدراسة تم اعتماد الوسط الحسابي للمقياس بحيث تشير الدرجة المنخفضة إلى تدني الموافقة على ما جاء في الفقرة من وجهة نظر أفراد العينة، بينما تدل الدرجات المرتفعة على ارتفاع درجة الموافقة، وتحدد درجة التقدير من خلال مدى تدريج ليكرت الخماسي هو (4=1-5) وطول الفترة (0.8) بوزن نسبي (16%).

صدق الاستبانة:

صدق المحكمين (الظاهري): تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على (5) من المتخصصين عبر حساباتهم على مواقع التواصل الاجتماعي، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى مناسبة الفقرات والمجالات، ومدى انتماء الفقرات

إلى كل مجال، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية، وفي ضوء تلك الملاحظات، وحذف بعض الفقرات خرجت الاستبانة في صورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي / جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي بتطبيقها على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (30) مفردة من خارج أفراد العينة الأصلية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) بين درجات كل مجال والدرجة الكلية، ومعامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة. والجدول التالية توضح ذلك:

جدول (3): معاملات ارتباط درجة كل فقرة من الاستبانة مع درجة المجال الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المجال الأول: المهارات المعرفية								
1	0.788	0.00	2	0.575	0.01	3	0.733	0.00
4	0.764	0.00	5	0.766	0.00	6	0.735	0.00
7	0.807	0.00	8	0.744	0.00	9	0.617	0.00
10	0.661	0.00						
المجال الثاني: مهارات ما وراء المعرفة								
1	0.681	0.00	2	0.783	0.000	3	0.596	0.000
4	0.732	0.00	5	0.578	0.00	6	0.776	0.00
7	0.616	0.00	8	0.702	0.00	9	0.669	0.00
10	0.725	0.00	11	0.832	0.00	12	0.717	0.00
المجال الثالث: مهارات إدارة المصادر								
1	0.756	0.000	2	0.712	0.000	3	0.784	0.000
4	0.611	0.000	5	0.766	0.000	6	0.678	0.000
7	0.746	0.000	8	0.719	0.000	9	0.733	0.000
10	0.768	0.000						
المجال الرابع: مهارات الجهد الدافع								
1	0.792	0.00	2	0.826	0.00	3	0.754	0.00
4	0.891	0.00	5	0.794	0.00	6	0.651	0.00
7	0.820	0.00	8	0.761	0.00	9	0.814	0.00

يتضح من الجدول (3) أن هناك ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.05)$ بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانتين.

ج. صدق الاتساق البنائي

يوضح جدول (4) معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية لفقرات الاستبانة والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن القيمة الاحتمالية لكل محور أقل من (0.05) وقيمة r المحسوبة أكبر من قيمة r الجدولية والتي تساوي (0.361).

جدول (4): معامل الارتباط بين معدل كل مجال مع المعدل الكلي لفقرات الاستبانة

م	عنوان المجال	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
الأول	المهارات المعرفية	0.769**	0.000
الثاني	مهارات ما وراء المعرفة	0.931**	0.000
الثالث	مهارات إدارة المصادر	0.875**	0.000
الرابع	مهارات الجهد الدافع	0.901**	0.000

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "28" تساوي 0.361

ثبات فقرات الاستبانة Reliability:

طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient:

تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرات فردية الرتبة ودرجة الفقرات زوجية الرتبة لكل بعد، وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتصحيح (Spearman-Brown Coefficient) حسب

$$\frac{r^2}{r+1} = \text{معامل الثبات}$$

حيث r معامل الارتباط، والجدول (5) يبين أن هناك معامل ثبات كبير نسبياً لفقرات الاستبانة

جدول (5): معامل الثبات (طريقة التجزئة النصفية)

م	المجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح
الأول	المهارات المعرفية	10	0.795	0.886
الثاني	مهارات ما وراء المعرفة	12	0.778	0.875
الثالث	مهارات إدارة المصادر	10	0.695	0.820
الرابع	مهارات الجهد الدافع	9	0.907	0.951
	جميع المجالات	41	0.935	0.967

طريقة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha:

استخدم الباحث معامل كرونباخ ألفا لقياس ثبات الاستبانة كطريقة ثانية لقياس الثبات وقد يبين جدول (6) أن معاملات الثبات مرتفعة.

جدول (6): معامل الثبات (طريقة كرونباخ ألفا)

م	المجال	عدد الفقرات	معامل الفا
الأول	المهارات المعرفية	10	0.869
الثاني	مهارات ما وراء المعرفة	12	0.886
الثالث	مهارات إدارة المصادر	10	0.808
الرابع	مهارات الجهد الدافع	9	0.933
	جميع المجالات	41	0.953

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.953)، وهذا يدل على أنها تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى التطبيق.

المعالجات الإحصائية:

تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي حسب مقياس ليكرت الخماسي (قليلة جداً، قليلة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جداً) ولتحديد طول فترة مقياس ليكرت (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في مجالات الدراسة و تم حساب المدى (1-5=4) قم تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمسة للحصول على طول الفقرة، أي (4/5=0.8)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في القياس وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى، وهكذا...، والجدول (4) يوضح أطوال الفترات.

جدول (7) الدرجة والوزن النسبي المقابل له

الدرجة	الوزن النسبي المقابل له	طول الخلية
درجة قليلة جداً	20% - أقل من 36%	1- أقل من 1.80
بدرجة قليلة	36% - أقل من 52%	1.80 - أقل من 2.60
بدرجة متوسطة	52% - أقل من 68%	1.60 - أقل من 3.40
بدرجة كبيرة	68% - أقل من 84%	3.40 - أقل من 4.20
بدرجة كبيرة جداً	84% - 100%	4.20 - 5.0

نتائج الدراسة وتفسيراتها:

السؤال الأول: " ما درجة تقدير طلبة الجامعات الفلسطينية لدور الممارسات التدريسية الالكترونية خلال جائحة كورونا في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً لديهم؟"

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب، واختبار T لعينة واحدة، والجدول التالي يوضح ذلك:
جدول (8): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال من مجالات استبانة (المواطنة الرقمية)

المجال	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الترتيب	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية
المهارات المعرفية	3.41	68.20	1	7.91	0.000
مهارات ما وراء المعرفة	3.12	62.40	4	2.03	0.022
مهارات إدارة المصادر	3.38	67.60	3	6.75	0.000
مهارات الجهد الدافع	3.39	67.80	2	6.37	0.000
الدرجة الكلية	3.32	66.50		6.66	0.000

يتضح من الجدول (8) أن درجة أفراد العينة لدور الممارسات التدريسية الالكترونية خلال جائحة كورونا في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً لديهم كانت متوسطة عند وزن نسبي (66.50%)، وهو ما يتفق مع ما جاءت به دراسة (Tzo- Hua, 2011)، والرويلي (2018)، وأرنوط وآخرون (2019)، ويختلف مع دراسة الرشدي (2020)، والجهني (2017)، وشاهين والريان (2013) التي أثبتت دوراً إيجابياً كبيراً للتعليم الإلكتروني في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً، وقد تعزى درجة التقدير المتوسطة إلى أن الزخم الكبير في استخدام هذه الممارسات جاء حديثاً رغم أن الاعتراف بها كـ رديف للتعليم الوجيه كان قديماً، وذلك بسبب الظروف الاضطرابي الذي خلفته جائحة كورونا والمتعلق بالتباعد الاجتماعي وإغلاق الجامعات، حيث تراوح مستوى المقبولية لهذه الممارسات وجودتها وفعاليتها متفاوتاً من قبل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

جاء مجال (المهارات المعرفية) في المرتبة الأولى بوزن نسبي (68.20%) بدرجة كبيرة أقرب إلى المتوسطة، ومجال (مهارات ما وراء المعرفة) في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (62.40%) بدرجة متوسطة، وهو ما يتفق مع ما جاءت به دراسة الرويلي (2018)، ويختلف مع دراسة حناوي (2018)، ودراسة صالح (2013). وقد يعزى السبب في أن جاء مجال (المهارات المعرفية) في المرتبة الأولى إلى أن هذه المهارات والتي ظهرت من خلال فقرات الاستبيان لمجالها، متحققة بشكل مقبول خلال قدرة الطلبة على توظيف منصات التعليم الإلكتروني للجامعات مثل:

(المودل- اليوبينار... وغيرها) والتي راعت في تصميمها إتقان الطالب الجامعي لهذه المهارات قبل التعامل معها بنجاح (الاختبارات القصيرة- الواجبات- المحاضرات المسجلة... وغيرها).

وقد يعزى السبب في أن جاء مجال (مهارات ما وراء المعرفة) في المرتبة الأخيرة إلى أن هذه المهارات تتعلق بإستراتيجيات تفكير عليا لم يعتاد عليها الطلبة في التعليم التقليدي، كما أن أغلب استجابات الطلبة لهذه الممارسات الالكترونية جاءت في إطار الوفاء بمتطلبات النجاح في المسابقات المطروحة دون التمعن في أثر التعلم أو الحاجة إلى الربط بالخبرات السابقة أو التنبؤات المبنية على البيانات، وهو ما أكدته دراسة الرشيدى (2020)، و (littlejohn & Others, 2016).

المجال الأول: المهارات المعرفية.

جدول (9) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الأول

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	ساعدتني التعينات الالكترونية على استخدام خرائط المفاهيم الذهنية.	2.97	59.46	- 0.37	0.356	7
2	زادت الاختبارات الالكترونية من رغبتني في الاعتماد على ذاتي.	3.20	64.05	2.78	0.003	5
3	منحتني التكاليفات الإلكترونية الفرصة للحصول على التغذية الراجعة عن مستوى أدائي.	2.97	59.46	- 0.29	0.386	7
4	ساعدتني المحاضرات المسجلة على تحديد المفاهيم غير المألوفة وتدوينها على ورقة خارجية.	2.99	59.73	- 0.15	0.440	6
5	دفعتنني المحاضرات المسجلة إلى تكرار حفظ المفاهيم الصعبة عدة مرات قبل الإجابة.	3.44	68.78	5.25	0.000	1
6	منحتني فرصة إعادة المحاولة في حال إخفاقي في أحد الامتحانات.	3.28	65.68	3.59	0.000	4
7	زادت من قدرتي على التعرف إلى خطوات حل الأمثلة التي تساعدني في حل الأسئلة المتشابهة في الامتحان.	2.71	54.19	- 2.63	0.005	10
8	نوعت الممارسات الالكترونية من نماذج التقييم (تعينات-تكاليف-كويزات...).	3.33	66.62	4.82	0.000	2
9	ساهمت في زيادة فرص التعاون	2.95	59.05	- 0.53	0.297	9

					والتفكير المشترك مع الزملاء.	
10	زادت من بقاء أثر التعلم من خلال تكرار سماع المحاضرات.	3.30	66.08	4.37	0.000	3

يتضح من الجدول (9) أن درجات التقدير في هذا المجال تراوحت ما بين (54.19 – 68.78%) حيث جاءت فقرتا المرتبة الأولى والأخيرة على النحو الآتي:

الفقرة (5) " دفعتمني المحاضرات المسجلة إلى تكرار حفظ المفاهيم الصعبة عدة مرات قبل الإجابة." في المرتبة الأولى بوزن نسبي (68.78%) وبدرجة كبيرة أقرب إلى المتوسطة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن خاصية المحاضرات المسجلة على المنصة الالكترونية للجامعات توفر فرصاً لتحميلها ومن ثم سماعها أو مشاهدتها أكثر من مرة ومن ثم تدوين بعض الأسئلة وإرسالها إلى مدرس المساق أو تكرار المفاهيم إلى حين استيعابها أو مشاركتها مع الزملاء، وهو ما اتفق مع ما أشارت إليه دراسة الجهني (2017)، (littlejohn & Others, 2016).
 الفقرة (7) (زادت من قدرتي على التعرف إلى خطوات حل الأمثلة التي تساعدني في حل الأسئلة المتشابهة في الامتحان.) في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (54.19%) وبدرجة متوسطة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن الامتحانات الالكترونية بأشكالها المتعددة لم تتجاوز نمط (الاختبار من متعدد) في العلوم الإنسانية، وإرفاق الحل بصورة في العلوم العلمية، وهي محددة بزمان قد لا يسمح للطلاب بالتدرب على حل أمثلة مشابهة إضافة إلى أن محدودية التواصل مع مدرس المساق قد تفرض حالة من العشوائية في تعامل الطلبة مع الامتحانات، وهو ما أكدته دراسة (Doorn & Others, 2010).

المجال الثاني: مهارات ما وراء المعرفة:

جدول (10) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الثاني

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	ساهمت في تعزيز قدراتي على تحديد الأفكار الرئيسة للمحتوى.	3.46	69.19	6.22	0.000	4
2	عززت لدي القدرة على تحليل معطيات التكليف الالكتروني .	4.00	80.00	14.06	0.000	3
3	منحتني الفرصة في التحكم الذاتي لممارساتي الأكاديمية.	4.05	81.08	13.66	0.000	2
4	ساعدتني في القدرة على اكتشاف أخطاء الإجابة ذاتياً.	3.07	61.35	0.78	0.217	11

5	زادت من مهاراتي في تطوير التنبؤات المبنية على البيانات.	3.44	68.78	4.00	0.000	6
6	زادت من رغبتي في التدريب على إدراك المحتوى من حيث الأمثلة والمعلومات.	3.45	68.92	6.49	0.000	5
7	أثار لدي استخدام إستراتيجية تسجيل الملاحظات (التفكير بصوت مرتفع).	3.30	65.95	3.99	0.000	7
8	ساعدتني على تخطيط الإجابات والمداخلات ذهنياً (ربط المحتوى بالخبرة السابقة).	3.30	65.95	3.99	0.000	7م
9	عززت لدي القدرة على استنتاج الفروق في وحدات المقرر للتنبؤ بالإجابات الصحيحة.	3.15	62.97	2.21	0.014	9
10	حفزتني على التفاعل أكثر مع أستاذ المساق.	2.51	50.27	5.73 -	0.000	12
11	عززت لدي فرصة الممارسة لأنواع متعددة من مهارات التفكير العليا.	3.09	61.76	1.18	0.119	10
12	أكدت لدي حقيقة أن على المتعلم تحمل مسؤولية تعلمه.	4.09	81.76	18.93	0.000	1

يتضح من الجدول (10) أن درجات التقدير في هذا المجال تراوحت ما بين (50.27- 81.76%) بين كبيرة ومتوسطة، حيث جاءت فقرتا المرتبة الأولى والأخيرة على النحو الآتي:

الفقرة (12) "أكدت لدي حقيقة أن على المتعلم تحمل مسؤولية تعلمه." في المرتبة الأولى بوزن نسبي (81.76%) وبدرجة كبيرة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن قناعة أفراد العينة بمستوى الجهد الكبير الذي يبذله في استخدام المحتوى الرقمي والمواد المحوسبة للحصول على المعرفة، إضافة إلى حقيقة فلسفة التعليم الالكتروني القائمة على الجهد الذاتي الموجه في البحث، أكثر من التعليم التقليدي الذي يكون الوصول للمعلومات أسرع وأقل جهداً بواسطة المعلم، وهو ما أشارت إليه دراسة أرنوط وآخرون (2019)، ودراسة (Doorn & Others, 2010).

الفقرة (10) "حفزتني على التفاعل أكثر مع أستاذ المساق." في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (50.27%) وبدرجة متوسطة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن الممارسات الالكترونية الحالية في الجامعات الفلسطينية لا تستلزم التواصل المباشر مع المدارس، وأنها مجرد إرسال واستقبال الإجابة والسؤال والاستفسارات عبر

الرسائل في أوقات آتية، أو إنشاء مجموعات للمسابقات على (الواتس آب) يعين لها المشرف لإدارة عملية التواصل.

المجال الثالث: مهارات إدارة المصادر

جدول (11) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الثالث

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	عززت لدي القدرة على تنظيم الوقت من خلال جدولة المهام على الموديل أو النظام الالكتروني.	3.64	72.84	3.11	0.001	1
2	ساعدتني على التقييم الذاتي لعملية التعلم قبل الحصول على الإجابات أو الدرجات من النظام.	3.32	66.49	4.22	0.000	7
3	ساهمت في تحسين قدرتي على التحكم الذاتي بانفعالاتي.	3.22	64.46	2.98	0.002	10
4	منحتني فرصة البحث عن بدائل متعددة للإجابة عن التكاليف أو الواجبات المطلوبة.	3.33	66.62	4.77	0.000	6
5	ساعدتني على ضبط المشتتات التي تعرقل تنظيم المعرفة خلال حل التعيينات.	3.57	71.35	7.51	0.000	2
6	أتاحت فرصاً متعددة للحصول على معدل النجاح المطلوب.	3.40	67.97	6.51	0.000	5
7	عززت لدي المقبولية للنظام التقييم الجديد(ناجح-راسب) مع الاحتفاظ بالمعدل التراكمي السابق.	3.42	68.38	7.18	0.000	4
8	جعلتني أتصرف مع الواجبات وكأنني جزء من المعرفة.	3.24	64.73	3.07	0.001	9
9	أسهمت في تعزيز إمكاناتي وثقتي بنفسي.	3.48	69.59	6.84	0.000	3
10	زادت من قدرتي على التمييز بين (المهم-الثانوي) من الكتاب المقرر.	3.27	65.41	2.98	0.002	8

يتضح من الجدول (11) أن درجات التقدير في هذا المجال تراوحت ما بين (64.46-72.84%) وبدرجات كبيرة، حيث جاءت فقرتا المرتبة الأولى والأخيرة على النحو الآتي:

الفقرة (1) "عززت لدي القدرة على تنظيم الوقت من خلال جدولة المهام على الموديل أو النظام الالكتروني." في المرتبة الأولى بوزن نسبي (72.84%) وبدرجة كبيرة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن إلى أن نظام المنصات

الالكترونية للجامعات يعتمد على تقسيم المحاضرات والواجبات والاختبارات الالكترونية حسب جدول زمني مقسم إلى أسابيع خلال الفصل الدراسي، بحيث يستطيع الطالب من خلال صفحته والتعرف إلى المواعيد والتواريخ ذات العلاقة بالمهام، وهذا ما ساعد أفراد العينة على جدولة مهامهم وتنظيم الوقت، وهو ما أكدته دراسة الجهني (2017)، ودراسة (littlejohn & Others, 2016).
الفقرة (3) "ساهمت في تحسين قدرتي على التحكم الذاتي بانفعالاتي." في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (50.27%) وبدرجة كبيرة أقرب إلى متوسطة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى تدني مستوى الخدمات الالكترونية في بداية الجائحة من حيث (ضغط السيرفر) أو سرعة الانترنت أو الانقطاع التيار الكهربائي وقد زادت من توتر الطلبة، خاصة فيما يتعلق بتقديم الاختبارات وتسليم الواجبات والمهام، الأمر الذي قلل من قدرة أفراد العينة على التحكم ذاتياً بالانفعالات أو تراجع مستوى الضبط العصبي.

المجال الرابع: مهارات الجهد الدافع.

جدول (12) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الرابع

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	دفعنتي إلى ابتكار طرقاً ممتعة لجعل الدراسة أكثر متعة.	2.93	58.65	- 0.84	0.200	9
2	ساعدتني في التعرف إلى مدى ملاءمة المادة الدراسية لقدراتي ودوافعي الشخصية.	3.50	70.00	7.41	0.000	5
3	عززت لدي القدرة على بذل الجهد لربط ما أتعلمه بميولي الشخصية.	3.24	64.73	2.92	0.002	6
4	ساعدتني على بذل الجهد لتحسين أدائي في الدروس التي لا أحبها.	3.64	72.80	7.80	0.000	1
5	أثارت لدي الدافع نحو تسجيل عدد ساعات أكثر خلال الفصل.	3.19	63.78	2.68	0.004	8
6	زادت من دافعتي نحو الإنجاز.	3.23	64.59	2.99	0.002	7
7	تشجعتني على التحضير المسبق للدراسة.	3.62	72.60	8.14	0.000	2
8	حفزتني على الاستفسار الدقيق حول محتوى المقرر (المحتوى التعليمي).	3.56	71.22	7.41	0.000	3
9	ساعدتني على التوقع الدقيق لمستوى صعوبة الامتحان النهائي.	3.55	71.08	8.89	0.000	4

يتضح من الجدول (12) أن درجات التقدير في هذا المجال تراوحت ما بين (58.65-72.80%) وبدرجات بين متوسطة وكبيرة، حيث جاءت فقرتا المرتبة الأولى والأخيرة على النحو الآتي:

الفقرة (4) " ساعدتني على بذل الجهد لتحسين أدائي في الدروس التي لا أحبها." في المرتبة الأولى بوزن نسبي (72.80%) وبدرجة كبيرة، وتؤكد هذه النتيجة ما جاء في المجال السابق من حيث تحمل المتعلم مسؤولية تعلمه، فيبذل كل ما في وسعه لتحسين أدائه في الدروس التي يحبها، لقناعته بصعوبة التواصل مع مدرس المساق أو الرد على استفساراته في الوقت المناسب.

الفقرة (1) " دفعتني إلى ابتكار طرقاً ممتعة لجعل الدراسة أكثر متعة." في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (58.65%) وبدرجة متوسطة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى شعور أفراد العينة بالقلق والتوتر جراء حداثة الممارسات وانعكاساتها على الطلاب حيث جاء اعتمادها من قبل الجامعات مفاجئاً بالنسبة لهم، الأمر الذي اضطرهم إلى التعامل معها في ضوء المعرفة التكنولوجية التي يملكونها .

السؤال الثاني:

ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور الممارسات التدريسية الالكترونية خلال جائحة كورونا في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً لديهم تعزى إلى المتغيرات: (الجامعة، الكلية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم التحقق من الفرضيات التالية:

الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور الممارسات التدريسية الالكترونية خلال جائحة كورونا في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً لديهم تعزى إلى متغير الجامعة: (القدس المفتوحة، الإسلامية، فلسطين).

وللتحقق من صحة الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، والجدول (13) يوضح النتائج:

جدول (13) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة تعزى لمتغير الجامعة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المهارات المعرفية	بين المجموعات	13.114	2	6.057	16.250	0.019

		0.420	145	59.101	داخل المجموعات	
			147	70.214	المجموع	
0.000	33.225	9.100	2	18.200	بين المجموعات	مهارات ما وراء المعرفة
		0.274	145	39.713	داخل المجموعات	
			147	57.913	المجموع	
0.000	17.745	7.1112	2	14.224	بين المجموعات	مهارات إدارة المصادر
		0.401	145	58.118	داخل المجموعات	
			147	72.343	المجموع	
0.000	21.234	9.051	2	18.103	بين المجموعات	مهارات الجهد الدافع
		0.426	145	61.810	داخل المجموعات	
			147	79.912	المجموع	
0.000	20.306	5.741	2	11.482	بين المجموعات	الدرجة الكلية للاستبانة
		0.283	145	40.994	داخل المجموعات	
			147	52.476	المجموع	

قيمة (ف) الجدولية عند (د.ح=2، 145) عند مستوى دلالة $0.05 = 3.02$ ، وعند مستوى دلالة $0.01 = 4.66$

يتضح من الجدول (13) أن قيمة (ف) المحسوبة لجميع المجالات أكبر من قيمة (ف) الجدولية والتي تساوي (3.02) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية باعتبار أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور الممارسات التدريسية الالكترونية خلال جائحة كورونا في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً لديهم تعزى إلى متغير الجامعة. ولمعرفة اتجاهات الفروق تم استخدام اختبار شيفيه لمقارنة المتوسطات، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (14).

جدول (14) يبين نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات الجامعة

القيمة الاحتمالية	الفرق بين المتوسطين	المجال مصدر التباين
0.000	0.6328	الإسلامية القدس المفتوحة

0.027	0.2841	فلسطين	
0.013	0.3487-	فلسطين	الإسلامية

توضح نتائج اختبار شيفيه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور الممارسات التدريسية الالكترونية خلال جائحة كورونا في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً لديهم تعزى إلى متغير الجامعة وذلك لصالح جامعة القدس المفتوحة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن جامعة القدس المفتوحة تعتمد نظام التعليم الالكتروني حيث إن فلسفة إنشائها كانت قائمة على أساس (التعليم عن بعد)، كل أنها تعتمد على ضرورة متابعة الطلبة وأعضاء هيئة التدريس للبوابه الالكترونية جائحة كورونا .

الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور الممارسات التدريسية الالكترونية خلال جائحة كورونا في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً لديهم تعزى إلى متغير الكلية: (إنسانية، علمية، شرعية).

وللتحقق من صحة الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، والجدول (15) يوضح النتائج:

جدول (15) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة تعزى لمتغير الكلية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المهارات المعرفية	بين المجموعات	1.270	2	0.635	1.336	0.266
	داخل المجموعات	68.944	145	0.475		
	المجموع	70.214	147			
مهارات ما وراء المعرفة	بين المجموعات	0.845	2	0.423	1.074	0.344
	داخل المجموعات	57.068	145	0.394		
	المجموع	57.913	147			
مهارات إدارة المصادر	بين المجموعات	0.550	2	0.275	0.556	0.575
	داخل المجموعات	71.793	145	0.495		
	المجموع	72.343	147			
مهارات الجهد الدافع	بين المجموعات	0.562	2	0.281	0.513	0.600
	داخل المجموعات	79.350		0.547		
	المجموع	79.912				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	0.646		0.323	0.904	0.407
	داخل المجموعات	51.830		0.357		
	المجموع	52.476				

قيمة (ف) الجدولية عند (د.ح=2، 145) عند مستوى دلالة $0.05 = 3.02$ ، وعند مستوى دلالة $0.01 = 4.66$

يتضح من الجدول (15) أن قيمة (ف) المحسوبة لجميع المجالات أصغر من قيمة (ف) الجدولية والتي تساوي (3.02) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وبذلك نقبل الفرضية الصفرية باعتبار أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور الممارسات التدريسية الالكترونية خلال جائحة كورونا في تعزيز مهارات التعليم المنظم ذاتياً لديهم تعزى إلى متغير الكلية، وهو ما يتفق مع ما جاءت به دراسة (littlejohn & Others, 2016)، ودراسة شاهين وريان (2013)، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن إلى الممارسات التي اعتمدتها الجامعات كانت شاملة لجميع الطلبة مع الاختلاف في طريقة العرض أو التقويم من كلية إلى أخرى، لكنها في منصة تعليم واحدة، وطريقة تواصل واحدة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

- تضمين برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، على المستوى الشخصي والمهني، وبما يضمن التنوع في المحتوى الالكتروني، وآليات التقييم والمتابع.
- تصميم برامج خاصة للطلبة كمتطلبات جامعية، في مجال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، كخطوة مستقبلية لاعتماد التعليم الالكتروني.
- تصميم آليات حديثة في إطار مفاهيم المواطنة الرقمية لتبسيط عملية التواصل بين الطالب وعضو هيئة التدريس.
- زيادة توعية طلبة الجامعات بوسائل الإرشاد والتوجيه التي ترافق تطبيق نمط التعليم الالكتروني المنظم ذاتياً، من خلال اللقاءات الافتراضية، والأدلة المصورة.
- زيادة تفعيل خدمة الهاتف النقال (مجموعات المساقات) لتحسين قدرة الطلبة على التحكم الذاتي بالانفعالات وتنظيم الوقت.

قائمة المراجع:

1. أبو غبن، أحمد (2012). دور التعليم الالكتروني في تعزيز الميزة التنافسية في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
2. أحمد، ريهام (2012). توظيف التعليم الالكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 9(10)، 1-20 .

- 3.أرنوط، بشرى وآل معدي، خديجة والقديمي، فاطمة(2019). استراتيجيات التعليم المنظم ذاتياً وعلاقتها باليقظة العلمية لدى طلبة الدراسات العليا: دراسة استثنائية، مجلة الأستاذ، 58(1)، 44-15.
- 4.الأغا، إحسان (2002): البحث التربوي وعناصره – منهجه وأدواته، الجامعة الإسلامية، غزة.
- 5.آل مزهر، سعيد(2006). أثر التعليم الالكتروني في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية-نموذج تطبيقي مقترح (رسالة دكتوراه)، جامعة الملك سعود، الرياض.
- 6.الجهني، ليلي(2017). المقررات الالكترونية المفتوحة واسعة الانتشار ودورها في دعم الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 25(4)، 228-257.
- 7.حناوي، مجدي(2018). واقع استخدام الطلبة لنمط التعليم الالكتروني المنظم ذاتياً واتجاهاتهم نحوه في جامعة القدس المفتوحة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 19(1)، 103-137.
- 8.الرشيدي، بندر(2020). أثر التعليم الالكتروني في تحسين مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة تقنيات التعليم والاتصال في جامعة حائل، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(1)، 141-161.
- 9.الرويلي، ميسرة (2018). درجة امتلاك طالبات السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26(3)، 159-186.
- 10.الزبيدي، بيان(2013). مستوى القابلية للتعلم الذاتي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية في ضوء متطلبات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية الحديثة، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.
- 11.السعايدة، منى(2015). أثر التدريس باستخدام تقنية الحاسوب اللوحي (الآيباد) في التحصيل وتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الصف السادس الأساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.
- 12.شاهين، محمد وريان، عادل(201). اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعيينات الالكترونية وعلاقتها بمهارات التعلم المنظم ذاتياً، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح، 4(7)، 48-11.

13. شحروري، عماد(2013). درجة امتلاك مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب المرحلة الجامعية بمدينة الرياض، مجلة دراسات (العلوم التربوية)، 40(2)، 944-927.
14. صالح، إيمان(201). أثر أنماط التوجيه بنظام الويب على تنمية التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 44(1)، 169-216.
15. عبد الحميد، عبد العزيز(2011). أثر تصميم إستراتيجية للتعلم الإلكتروني على كل من التحصيل، وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتنمية مهارات التفكير التأملية، مجلة كلية التربية، 75(2)، 249-316.
16. عبد الحميد، عزت(1999). دراسة بنية الدافعية وإستراتيجيات التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، 33(2)، 25-50.
17. عبده، ربيع (2005). توجيهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتها بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، رسالة دكتوراه، جامعة قنا، القاهرة .
18. عساف، محمود(2019). دور التعليم الإلكتروني في تعزيز ممارسة جامعتي الأزهر والإسلامية لإستراتيجيات المنظمة المتعلمة، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 12(40)، 32-.
19. علي، نجوى(2012). مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية في جامعة القصيم، مجلة العلوم التربوية، 20(2)، 151-184.
20. القيس، لما(2011). أثر التعلم المنظم ذاتياً على تحصيل طلبة جامعة الطفيلة التقنية، مجلة كلية التربية – عين شمس، 35(2)، 512-533.
21. المالكي، فيصل (2020). الجامعات في زمن الكورونا <http://www.al-jazirah.com/2020/20200330/rj4.htm> (16/6/2020)
22. منظمة الصحة العالمية (2020): المصطلحات الطبية المتعلقة في فيروس كورونا.
- www.emro.who.int/ar/cov.org (11/6/2020)
23. الموسى، عبدالله (2008). التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

24.وكالة غوث وتشغيل اللاجئين (أنروا) (2020). دليل توعوي صحي شامل حول فيروس كورونا.

<https://www.unrwa.org/sites/default/files/healthawareness> (5/6/2020)

25.Bail, F ,Zhang, S. & Tachiyama, G.(2008). Effects of a self-regulated Learning course on the academic performance and graduation rate of college students in an academic support program, *Journal of college Reading and Learning* ,(1), 54-73.

26.Doan, D. ,Janssen, S.& O Brien, M.(2010). Students attitudes and approaches to online homework, *International Journal for the scholarship of Teaching and learning* ,4(1),1-20.

27.Littejohn, A. ,Hood, N, Milligan ,C. & Mustain, P.(2016). Learning in MOOCs; Motivations and self –regulated Learning in MOOCs , *The Internet and Higher Education* ,29(1), 40-48.

28.Miller, B.(1996). The internet resource directory for k-12 teachers and Librarians , *En-Glenwood*, 46(1), 51-70.

29.Saks, K. & Leijen , A.(2014). Distinguishing self-Directed and Self-Regulated Learning and Measuring them in E-learning context, *Social and Behavioral Sciences Journal*, 112(3), 190-198.

30.Song, L.& Hill, J.(2007).A conceptual model for understanding self –directed Learning in online environment, *Journal of Instructional online Learning*, 6(1), 27-42.

31.Tuz-Hua, W.(2011). Developing Web- based Assessment Strategies for Facilitating Junior High school students to perform self- Regulated Learning in an E-learning Environment, Department of Education , *National Hinchey University of Education*, 57(2), 180-1812.

**The degree estimate of Palestinian university students to the role of
electronic teaching practices during the Corona pandemic in
enhancing their self- regulated learning skills**

Dr. Mahmoud Abdel Majeed Assaf

**Assistant Professor of Administration and Educational Planning
Palestinian Ministry of Education
Palestine - Gaza**

Abstract: The study aimed to identify the degree estimate of Palestinian university students for the role of electronic teaching practices in enhancing their self-regulated Learning skills during the Corona pandemic in the light of variables (sex, university). To achieve this, the researcher followed the descriptive analytical method by applying a questionnaire consisting of (41) paragraphs distributed on (4) fields on a simple random sample of (148) students from three universities in the governorates of Gaza. The results showed that the degree of estimation of the sample for this role was average at a relative weight (66.50%), where the field of (cognitive skills) came first with a relative weight (68.20%) to a large degree, and the field of (post-knowledge skills) in the last place with a relative weight (62.40%) with a moderate degree.

There were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores for the individuals of the sample due to the college variable, while differences were found due to the university variable, in favor of Al-Quds Open University. The study recommended designing modern mechanisms within the framework of the concepts of digital citizenship to simplify the process of communication between the student and the faculty member.

Keywords: Palestinian universities, electronic teaching practices, Corona pandemic, self- regulated learning skills

تأثير الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية لطلبة التعليم المفتوح في سورية

د.علي الباشا

دكتوراه في تكنولوجيا التعليم

باحث سابق في كلية التربية، جامعة غوثنبرغ، السويد

المخلص: هدفت الدراسة لمعرفة تأثير الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية لطلبة التعليم المفتوح في سورية من خلال قياسه على أداء المدرّس ومحتوى المنهج وطرق التدريس وخصائص الدارسين والوسائل والتقنيات الإلكترونية وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. بلغت عينة الدراسة (56) مبحوثاً من مُدرّسي التعليم المفتوح في جامعة حلب. طُبقت عليها أداة الدراسة (الاستبانة) بعد التأكد من معاملات الصدق والثبات. أُستخدم لتحليل البيانات حزمة الـ (SPSS). وقد خلّصت الدراسة إلى نتائج أهمها أن محور خصائص الدارسين قد جاء بدرجة عالية جداً، ومحور أداء عضو هيئة التدريس؛ وطرق التدريس والوسائل والتقنيات الإلكترونية جاءت بدرجة عالية. أما المحور المتعلق بمحتوى المنهج المقرر فقد جاء بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول تأثير الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية لطلاب التعليم المفتوح وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة ومتغير مستوى العمر، والتي جاءت لصالح الخبرة الأعلى والشريحة العمرية الأكبر. في حين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي وأن هناك علاقة ارتباطيه بين مستوى الأداء والخبرة والعمر. وقد خلّصت الدراسة إلى توصيات كاعتماد التعليم الإلكتروني في التعليم المفتوح مدعماً بالبرامج الإلكترونية، وتطوير محتوى المنهج، والتواصل مع الجامعات التي تعتمد هذا النوع من التعليم.

الكلمات المفتاحية: الإنترنت، اللغة الإنجليزية، التعليم المفتوح، جامعة حلب، سورية.

1. المقدمة

مما لا شك فيه أن التقدم التقني المتمثل في الوسائل والوسائط والتقنيات الإلكترونية قد أثر بطريقة أو بأخرى، على طبيعة التعامل مع الأشخاص والموجودات والعلوم والمعارف والآلات وكل ما يحيط بالإنسان. وأن الشبكة العالمية "الإنترنت" التي أصبحت ضرورة في أغلب التعاملات الإنسانية، قد نالت اهتماماً عالمياً كبيراً؛ ما جعل استعمالها منفذاً أمام المتعلمين لدراسة تاريخ الأمم والحضارات والآداب والفنون والعلوم النظرية والتطبيقية وما إلى ذلك. ولأن الانتفاع من خلال استخدام هذه الشبكة أصبح واقعاً يستند إلى قوة حضورها، فقد دأبت العديد من البلدان على تعليم أبنائها نهل العلوم باستخدام هذه الوسيلة تمشياً مع الخطط الدولية في تبنيه كوسيلة تعليمية (العجلوني 2009) لأنها أحدثت تغييرات جذرية في حياة الناس طالت جوانب حياتهم بفضل الخدمات التي باتت توفرها.

على هذا، انتهجت المؤسسات التعليمية على اختلاف أنواعها ودرجاتها التعليم بهذه الوسيلة بغية توصيل المعلومة إلى الطالب بشكل أنجح وأسهل وسمي هذا اللون من التعليم المقترن بالإنترنت بالتعليم الإلكتروني، وأفادت هيئة التدريس في جامعة فلوريدا (Bates; Poole, 2003) أن خبرتهم المقترنة بالإنترنت غيرت المقاربة في التعليم. واعتبرت (Brandstrom, 2011) أن هذا النمط قد سهل عمليتي التعليم والتعلم والتواصل وسهل تدريس اللغة الانجليزية. وحيث أن الدراسة الحالية تتناول تأثير الإنترنت في تدريس اللغة الانجليزية لطلبة التعليم المفتوح، فإن هذا النمط الذي هو طريقة للتدريس باستخدام الإنترنت وُجد للتغلب على العقبات الحياتية لدى بعض المتعلمين غير المنتظمين في الدراسة. هؤلاء الذين يمكنهم دخول سوق العمل ومواجهة التحديات النمطية، فيما يراه (أبو السعود، 2005) أن ذلك يساعد على تخريج أطر بشرية قادرة على التعامل مع ثورة المعلومات المتجددة والمتسارعة.

إن هدف الدراسة هو تسليط الضوء على ما أحدثه استخدام الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية لطلاب التعليم المفتوح في سورية بالتطبيق على جامعة حلب ومعرفة المدى الذي يؤديه في ارتقاء التعليم باستعراض الآليات التي أخذت بها سورية في استخدام الإنترنت في التعليم المفتوح على وجه الخصوص؛ والمناهج التعليمية والوسائل المهيئة؛ وجاهزية المدرسين لتدريس مادة اللغة الانجليزية من خلال هذه الشبكة. إذ أن هذه الدراسة التي عرضت مفهوم الإنترنت واستخدامه في

التعليم ومفهوم التعليم المفتوح وأهدافه ووسائله وأهميته وبرامجه و تجاربه، تحاول معرفة فاعلية هذا الاستخدام من خلال قياسه على الهيئة التدريسية في جامعة حلب ضمن الطرق البحثية المعتمدة.

2. مشكلة الدراسة

بما أنه لا بد أن يكون للإنترنت تأثير في التدريس عامة وتدريس مادة اللغة الانجليزية لطلاب التعليم المفتوح فإن المشكلة تكمن في غياب المعرفة الدقيقة حول تأثير هذه الوسيلة في مجال التعليم المفتوح الذي يعد باباً من أبواب التعليم، وعليه يمكن حصرها في المدى الذي تؤديه في تدريس اللغة الانجليزية، إذ قد يكون هذا التأثير إيجابياً ويساهم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة، وقد يكون مجرد وسيلة مساعدة من الوسائل المتاحة. فإن الباحث يرى المعرفة الدقيقة للدور الذي يؤديه الإنترنت وكيفية تطبيقه أمراً مثيراً للاهتمام، ذلك لأن خصائص الدارسين في برامج التعليم الجامعي المفتوح، والذين هم شرائح منقطعة عن الدراسة أو هي ذات تحصيل دراسي منخفض؛ قد تجد صعوبة في تعلم مادة اللغة الانجليزية باستخدامه. وقد جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة حلب في محاولة للتعرف على أثر الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية باعتبار الهيئة التدريسية في التعليم المفتوح تعكس الرؤية الحقيقية لواقع هذه الفاعلية.

3. أسئلة الدراسة

تمثلت أسئلة الدراسة بما يلي:

- 1- ما مدى تأثير الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية لطلاب التعليم المفتوح في جامعة حلب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالتعليم المفتوح ؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) حول تأثير الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية لطلاب التعليم المفتوح من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حلب وفقاً لمتغير المرتبة الأكاديمية؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) حول تأثير الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية لطلاب التعليم المفتوح من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حلب وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) حول تأثير الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية لطلاب التعليم المفتوح من وجهة نظر المدرسين في جامعة حلب وفقاً لمتغير مستوى العمر؟

5- هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين المحاور المتعلقة بأداء عضو هيئة التدريس، وخصائص الدارسين، ومحتوى المنهج المقرر، وطرق التدريس، واستخدام الوسائل والتقنيات والوسائط الإلكترونية التي تؤثر في استخدام الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية لطلاب التعليم المفتوح من وجهة نظر العينة المبحوثة؟

4. أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى:

- 1- التعرف على تأثير الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية لطلاب التعليم المفتوح من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حلب.
- 2- تحديد أثر متغير المرتبة الأكاديمية على معرفة تأثير الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية لطلاب التعليم المفتوح من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حلب.
- 3- تحديد أثر متغير عدد سنوات الخبرة على معرفة تأثير الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية لطلاب التعليم المفتوح من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حلب.
- 4- تحديد أثر متغير مستوى العمر على معرفة تأثير الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية لطلاب التعليم المفتوح من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حلب.
- 5- التوصل إلى العلاقة الارتباطية بين المحاور المتعلقة بأداء عضو هيئة التدريس، وخصائص الدارسين، ومحتوى المنهج المقرر، وطرق التدريس، والوسائل والتقنيات والوسائط الإلكترونية التي تؤثر في استخدام الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية لطلاب التعليم المفتوح.

5. أهمية الدراسة

من المنظور العلمي لا تعتبر الدراسات وافية في هذا المجال بالذات " تأثير الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية لطلاب التعليم المفتوح في سورية " ما منح الباحث دافعاً باعتبار دراسته تشكل إنجاز مكمل لجهود من سبقه و لبنة قيمة لمن سيليه. وفضلاً عن أنها تسلط الضوء على تأثير الإنترنت في تدريس مادة اللغة الإنجليزية لطلبة التعليم المفتوح في جامعة حلب، يُعتقد أنها ذات فائدة لنظام التعليم المفتوح بالجمهورية العربية السورية عامة وقد تساهم عملياً في رفد المختصين في هذا المجال بمعرفة تحديد وتأطير تأثير الإنترنت في التعليم، تلك الواردة في أسس التعليم الحديث الذي يعتمد بشكله الحالي على استخدام الإنترنت.

من ناحية أخرى يمكن لهذه الدراسة أن تمنح الفرصة لهؤلاء المتطلعين إلى عمل ما هو أفضل، للمضي قدماً في حقل تكنولوجيا التعليم من جهة والارتقاء باستخدام الإنترنت في تدريس مادة اللغة الإنجليزية من جهة أخرى. والأهمية المثلى تكمن في معرفة المدى الحقيقي لهذا التأثير والإسهام في تقديم صورة واضحة عنه في الحقل الأكاديمي ما يجعل النظر إلى تطويره غاية اعتبارية.

6. حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة بما يلي:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على البحث في تأثير الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية لطلاب التعليم المفتوح في جامعة حلب من حيث معرفة مدى هذا التأثير في استخدام مثل هذه الوسيلة من قبل أعضاء هيئة التدريس مع الفئة المتعلمة سواء المنتظمة منها أو غير المنتظمة، ومدى فاعلية ذلك مع طلاب التعليم المفتوح من خلال طرق التدريس الحديثة واستخدام الوسائل التعليمية وعلى رأسها الشبكة العالمية، وإيجاد التعزيزات المناسبة لتفعيله على الرغم من الظروف المحيطة في الجمهورية العربية السورية على اختلاف أشكالها. الحدود المكانية والزمانية والبشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على برامج التعليم المفتوح في كل من كلية الآداب وكلية التربية وكلية الحقوق وكلية الاقتصاد في جامعة حلب بالجمهورية العربية السورية في الفصل الدراسي الثاني، على العينة المنتقاة عشوائياً من أعضاء الهيئة التدريسية البالغة (56) مبحوثاً.

7. مصطلحات الدراسة

تأثير الإنترنت: عرّف (مداح، 2001: 13) التأثير _ بأنه "العمل الذي يكون له أثر إيجابي"، بالإشارة إلى الناتج التعليمي الذي يظهر في الأداء. ويُعرفه الباحث: بأنه مقدار التغيير الذي يحدثه الإنترنت في تدريس مادة اللغة الإنجليزية لطلاب التعليم المفتوح بجامعة حلب، مقاساً بآراء عينة الدراسة. أما الإنترنت _ فعرفه (سعادة والسرطاوي، 2003: 69) بأنه " شبكة تكنولوجية ضخمة جداً تربط عشرات الملايين من أجهزة الحاسوب المنتشرة حول العالم عن طريق البروتوكولات المتعددة، وتعمل بواسطتها على تبادل المعلومات الهائلة والمعارف المتنوعة". وعرفه (سويدانومبارز، 2007: 213) بأنه شبكة دولية تتكون من مجموعة من آلاف شبكات الكمبيوتر المتصلة ببعضها في جميع أنحاء العالم، حيث يطلق عليها شبكة الشبكات". ويعتبره الباحث: وسيلة متقدمة لها تأثير في تدريس مادة اللغة الانجليزية.

اللغة الإنجليزية: أكثر اللغات انتشاراً في العالم، من حيث أنها لغة عدد كبير من دول العالم، بالإضافة إلى أنها لغة التعليم العالي في كثير من الدول. ويعتبرها الباحث: اللغة التي يتم تدريسها في سورية كلغة أجنبية.

التعليم المفتوح: عرفه (الشواشرة، 2006: 5) " تعليم جماهيري متاح لجميع الناس ويتسم بالمرونة من حيث شروط القبول به وطريقة التدريس، والزمان والمكان والمدى تبعاً لاحتياجات وظروف الدارسين". ويرى الباحث أنه نظام يسمح للطلبة غير المنتظمين الالتحاق بالجامعات السورية وبفئات عمرية مختلفة.

8. الإطار النظري

أولاً: مفهوم الإنترنت واستخدامه في التعليم:

في إطار ثورة المعلومات التقنية ظهر الإنترنت ليشكل قفزة لا يمكن الاستغناء عنها في كل مجال وخاصة في مجال التعليم والتعلم. وهو حسب (بخيت، 2004) عالم الاتصال على المستوى الفني والتقني وما يرتبط بذلك من حق وصول المعلومات و المساواة في ذلك وحق المشاركة في اقتناء هذه الخدمة وتسخيرها للجميع دون حواجز وعقبات. ويمكن القول أن انتشار الشبكة (الويب) في عام 1991م (السيد علي، 2002)، وتطورها على فترات زمنية جعل نقل المعلومة، مهما كان حجمها مع السرعات الفائقة متوفراً؛ خاصة حسب (Kasser, 1998) بعد استخدام حزم الربط فائقة السرعة من خلال تكنولوجيا (ADSL) وبما أنه ليس حكراً على أحد فقد كان استخدامه في التعليم صميمياً وواسعاً. وهو ما فتح حسب (Dudeney, 2000, P.29) عالم من الإمكانيات أمام التعليم، وخوّل الطلبة من "معرفة العالم من حولهم" بما لم يسبق لهم ذلك. ومكن الطلبة تبعاً لبيتس (Bates et al, 2003) استخدام حواسيبهم داخل الصف أثناء الدرس. وذكرت ميلوني (Meloni, 1999) أن استخدام الإنترنت في فصول تعليم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها يزيد من دافعية الطلاب للتعلم، ويقدم لهم استخداماً حقيقياً. إذ ساعد الإنترنت في تيسير تدريس المقررات، ووفر صفات وقدرات تعليمية مميزة، وسهل الاستفادة من تجارب الآخرين وخبراتهم ووفر القدرة على تطوير المناهج بشكل أفضل. وحيث أن هناك علاقة ارتباطية بين الإنترنت واللغة الانجليزية وإن كافة البروتوكولات فيها باللغة الانجليزية من جهة، فإن جُلّ الباحثين يستخدمون الإنترنت باللغة الانجليزية (Teeler, 2000) ومنهم المدرسين لتطوير مهاراتهم والبحث عن مواد تعليمية، والتواصل، والعمل على المشاريع، فهو بالتالي

حسب(Williams,1999) مجتمع متكامل لما يحتويه من تجمعات بشرية كبيرة ذات تفاعل نوعي.

ثانياً: استخدام الإنترنت في التعليم في سورية:

لقد تأخر استخدام هذه الخدمة، نوعاً ما، في الأوساط التعليمية في الجمهورية العربية السورية، فضلاً عن تأخر استخدامها كوسيلة اتصال جماهيرية وذلك لأسباب أمنية وقصور تقنية وظروف اقتصادية وأسباب أخرى، وكان وقتها مقتصرأ على فئات مهنية(إدليبي والصابوني،2002). لكن الاستراتيجية الوطنية السورية لتكنولوجيا المعلومات تبعأ لـ (عبود، 2013)كان من أهدافها استخدام تكنولوجيا المعلومات كأداة أساسية لتمكين التعلم الفاعل والتعلم المستمر والذاتي والتأهيل والتدريب. ونصت خطة موقعة مع المفوضية الأوروبية عام 2007 على تطوير منظومة التعليم العالي(الأمين، 2009) وهو ما يشمل استخدام الإنترنت في التعليم المفتوح. دخل الإنترنت الجامعات على نطاق واسع ثم المدارس على فترات لضمان التسلسل المرحلي؛ وأصبح استخدامه فاعلاً.وقد استخدمه أساتذة جامعة دمشق حسب (شقيير، 2009)بدافع الحصول على المعلومات والبحوث الحديثة والرسائل اللازمة للعمل البحثي. وفي عام 2001 بدأ ربط الجامعات السورية بشبكة موحدة توفر إمكانيات التعلم عن بعد (إدليبي والصابوني،2002).وفي التعليم العام فقد أوجد توازن في توفير المعلومة والمساندة للمدرس في الصف وتوفير المرونة في التعلم، وحل بعض المشكلات العالقة لدى التلاميذ ؛ ووفر القيمة المعرفية في مجال التعليم المفتوح، وساهم بقدر كبير في تقريب المسافات وردم الفجوة وشجع على مواصلة التعليم للمنقطعين عنه.

ثالثاً: مفهوم التعليم المفتوح وأهدافه ووسائله وأهميته وبرامجه وتجاريه:

يُعتبر التعليم المفتوح من النظم التعليمية التي تقوم أساساً على رفع الجدران وإزاحة القيود والحواجز عن العلم بكل أبعاده. ويرى كيجان (Keegan,1982) أنه مصطلح يتضمن مدى واسعاً من استراتيجيات التعليم والتعلم، ويشير إلى الدراسة عن بعد، والدراسة المستقلة في مستوى التعليم. ويعني حسب فيل ريس (Race,1990) أن الطالب أو المتدرب لديه الحرية في الاختيار والضبط، فالحرية تعني حرية المتعلم في انتقاء ما يتعلم، ومتى يتعلم، وكيف يتعلم.وحيثما الحال فإن للتعليم المفتوح أنماط متعددة ومنها ماله صلة مباشرة به و منها ماله صلة غير مباشرة فيه .فالأنماط غير المباشرة مثل التعليم النظامي، والتعليم غير النظامي، والتعليم الأساسي، والتعليم المستمر، والتعليم المستديم. بينما ذات الصلة المباشرة

مثل التعليم الافتراضي، والتعليم عن بعد، و التعليم الإلكتروني، والتعليم بالمراسلة وهي نظم كان بعضها سائداً لكنها أخذت اليوم قالباً يمتثل الواقع الرقمي. أما فيما يخص أهداف التعليم المفتوح، وحيث أن غاية التعليم بالعموم توصيل المعرفة للدارسين بالشكل الذي تتفق عليه النظم والمعايير، فإن هدف التعليم المفتوح حسب(الشمري، 1988) القضاء على المعوقات التي تمنع توصيل المعرفة والتغلب على مشكلات الدراسة النظامية التي لم تُعالج بحلول جزئية تقليدية. وتتمثل أهداف التعليم المفتوح حسب ما ورد في موقع جامعة حلب في إعطاء فرصة تعليم إضافية للراغبين في متابعة دراستهم الجامعية، وتوفير فرص للتعليم المستمر، ورفع المستوى الثقافي للمقبولين فيه، وتوسيع فرص القبول الجامعي على المستوى الوطني. ويرى (أبو جابر وسرحان، 2006) أنه يوفر فرص التعليم لكل شرائح المجتمع، ويحرر المتعلم من قيود الزمان والمكان، ويوفر أساليب متنوعة ووسائل تعليمية متعددة إلى جانب توفيره فرص التعاون العلمي والبحث، ويساهم في إعداد وتنمية الكوادر البشرية، ويساهم في حل مشكلات ازدحام الصفوف ويلبي احتياجات المجتمع.

وتتمحور فلسفة التعليم المفتوح في استعماله النظام التكاملي متعدد الوسائط والقنوات في تنظيم وتعليم الطلبة، ومن هذه الوسائط المواد التعليمية المطبوعة والمسموعة والمرئية والحاسوبية بما فيها الأقراص المرنة والأسطوانات المدمجة ومواقع الإنترنت.أوضحت (قنديل، 2004) أن هذه الوسائط هي المادة المطبوعة، والشفافيات وأشرطة الفيديو والأقمار الصناعية والأقراص المدمجة والحقيبة التعليمية، والإذاعة والأشرطة السمعية، والحاسب الآلي والإنترنت والمؤتمرات الشبكية، والهاتف والشاشة الإلكترونية. ويرى ميلتون (Melton, 2002) أن تصميم المادة التعليمية، واستخدام الوسائط المتعددة وتنوعها يساعد بطور كبير الطلبة على تعلّم اللغات الأجنبية، وهو ما يود الباحث التنويه عنه في هذه الورقة في أنّ هنا كروابط متشابكة بين الإنترنت واللغة الانجليزية والتعليم المفتوح.

وبالنسبة لأهمية التعليم المفتوح فتأتي في مرونة برامج التعليم، وديمقراطية التعليم، وضبط المتعلم لعملية التعليم، ومبدأ إثارة الدوافع الذاتية أو الداخلية والتعلم الذاتي والتحول من التعليم إلى التعلم واستعمال التقنية الحديثة وانخفاض التكلفة ونوعية فريق العمل وتطوير التعليم واستمراريته. إذ يعتبر (الفالح، 2008) أنّ أهميته تتجلى في غايته، وأن العديد من المدرسين يرى أن الفرصة التي يوفرها مجال التعليم المفتوح، أهم وأكبر من العقبات. ويرى الباحث أهميته في تقريب

المسافات ونسف العوائق المثبطة وهو ما يتماهى مع حرية التعليم شكلاً ومضموناً بعيداً عن المسافات والحواجز والقيود تبعاً لروجرز (Rogers,1999).
إن من خصائص التعليم المفتوح استيعابه لكافة أشكال تعليم المجتمع ضمن برامج تعليمية تتكيف ومتطلبات المتعلم وحاجة سوق العمل. وقد حدد (الصريع، 2007) بوضوح البرامج والمناهج التي يأخذ بها التعليم المفتوح ويستوجب مراعاتها من قبل مؤسسات ومراكز التعليم المفتوح وهي: (التدريب، الدرجة العلمية، التثقيف، الدورات القصيرة). وهذه البرامج بالمجمل تركز على فئة الدراسين من منطلق لماذا يدرسون وماذا يدرسون وكيف يدرسون.

على هذا جاءت تجارب الجامعات المفتوحة حول العالم تجسيدا لهذه التوجهات. وبرزت جامعات عديدة كان أولها الجامعة البريطانية التي تأسست عام 1969م ثم تلتها جامعة يونيد الإسبانية عام 1972م وجامعة أفيال الباكستانية عام 1975م. وبعد ثورة الإنترنت ظهرت جامعات لا تعد ولا تحصى، لكن الباحث ركّز على تجارب الجامعات العربية كالتجربة السعودية، والتجربة السودانية، والتجربة المصرية، والتجربة السورية. فكانت التجربة السعودية في مشروع التعليم المفتوح ذات فحوى نظراً لحاجتها في تدريس البنات التي لا تسمح لهن النظم التعليمية في الاختلاط. وترى السعودية أن هذه التجربة ناجحة لدرجة أنه من الممكن التعاقد مع أساتذة من خارج المملكة للاستغناء عن حضورهم المباشر وذلك لسد النقص الذي تعانيه كليات البنات خاصة. ومن ثمرات هذه التجربة ولادة الجامعة العربية المفتوحة عام 2002م، وإنشاء مراكز التعليم المفتوح في الجامعات العامة. ويرى (المنيع، 2000) أن هكذا تجربة تتماشى مع التطورات الاجتماعية، وتطوير أداء الموظفين، وتأهيل العاطلين عن العمل وغيرها. أما التجربة المصرية فكانت في العام 1987م، وهي قد دعمت التعليم المستمر على شكل برامج تلفزيونية وشبكة الاجتماع بالفيديو، ثم بعد انتشار الإنترنت وتمديده إلى المدارس عام 1998م توسعت هذه التجربة وافتتحت مصر مراكز تعليم مفتوح في كافة الجامعات الرسمية. وقد تمثلت التجربة السودانية في الجامعة المفتوحة (جامعة السودان المفتوحة عام 2002) ومراكز التعليم المفتوح في الجامعات (جامعة الخرطوم عام 1999 وجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا عام 1995 وجامعة جوبا عام 1998م وجامعة الزعيم الأزهرى عام 2000 وجامعة أم درمان الإسلامية عام 1996) والمكتبة الافتراضية التي هدفت إلى دعم انتاج المحتوى الوطني للمعرفة. بالنسبة للتجربة السورية تمثلت في نظام الجامعة الافتراضية السورية 2002م التي دعمت

المعلوماتية والتطبيقات الإدارية وهندسة المعلومات وتكنولوجيا المعلومات وبرامج الدراسات العليا. وقد تأسست مراكز للتعليم المفتوح في سورية عام 2001م في الجامعات الحكومية (جامعة دمشق، جامعة حلب، جامعة تشرين، جامعة البعث، وجامعة الفرات) واستوعبت عدد كبير من الطلبة وكان من أساسياتها توفير خدمة الإنترنت بالمجان. غير أن هذه التجربة لاقت بعض المشاكل في سوق العمل والقبول في الدراسات العليا وكذلك في المقررات الدراسية وطباعتها، وقد رصد الباحث آراء الطلبة في التعليم المفتوح من خلال تتبعه لتلك المواقع ووجد أنه لو يتم تطوير مراكز التعليم المفتوح بحيث تتماشى مع حاجة شرائح الدارسين ومتطلبات المرحلة هو أفضل بكثير من توجه الطلبة إلى جامعات خارج القطر السوري.

9. الدراسات السابقة

أجرى المبارك (2005) دراسة هدفت التعرف على أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية الإنترنت على تحصيل طلاب كلية التربية في تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين الضابطة والتجريبية، وحدد مجتمع الدراسة في شعبتين من كلية التربية عددها 42 طالباً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس المستوى المعرفي في التذكر والفهم والتطبيق في مقررّ وسل 241.

كما أجرت الجرف (2006) دراسة حول مدى فاعلية التعليم الإلكتروني في تعليم اللغة الانجليزية في المرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذا المجموعتين التقليدية والضابطة وطبقته على عينة من طالبات كلية اللغات في جامعة الملك سعود البالغة 113 طالبة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دلالة إحصائية لصالح المجموعة الضابطة في مستوى الاختبار القبلي والقدرة على الكتابة باللغة الانجليزية.

وأجرت بلجون (2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام الإنترنت كوسيلة تعليمية لأداء الواجبات المنزلية لطالبات الأول الثانوي في مكة المكرمة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة. وأجريت الدراسة على عينة من طالبات الصف العاشر وعددها 50. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً في مقياس مستوى التذكر البعدي ومستوى الفهم ومستوى التطبيق لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى **عبد القادر (2010)** دراسة حول أثر الوسائط التقنية في العملية التعليمية في السودان، وهدفت إلى دور تلك التقنيات في التعليم وواقعها ومعوقاتهما وتصميمها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي وأجريت الدراسة على عينة مؤلفة من 120 من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بولايي سنار والخرطوم بطريقة الاستبانة والمقابلة الشخصية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي لاستخدام التقنيات ووجود معوقات تحول دون استخدامها في بعض المدارس لعدم توافرها.

وأجرت **زامروشجيفوكا وآخرون (2011)** دراسة حول تعلم وتعليم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية باستخدام تقنية الإنترنت في جامعة ولاية ياكوتسك في روسيا، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لدراسة الحالة في جامعة ياكوتسك تطبيقاً على طلاب السنة الثالثة في برنامج تعليم اللغة الانجليزية. وأظهرت نتائج الدراسة الإيجابية في توسع تعليم اللغة الانجليزية عن بعد بين مؤسسات التعليم العالي.

وأجرى **العشيرى (2016)** دراسة حول قياس اتجاهات طلبة الجامعة العربية المفتوحة في البحرين نحو التعليم المفتوح، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات، وأجرى الدراسة على عينة مؤلفة من 452 طالب وطالبة في إدارة الأعمال واللغة الانجليزية وتقنية المعلومات في الجامعة. وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة نحو التعليم المفتوح متوسطة، بغض النظر عن جنس الطالب أو البرنامج الأكاديمي المسجل فيه.

وأجرى **حناوي (2018)** دراسة حول واقع استخدام الطلبة لنمط التعليم الإلكتروني الذاتي في جامعة القدس المفتوحة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأجرى الدراسة على عينة مؤلفة من 146 طالب وطالبة في الجامعة. وبيّنت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني المنظم ذاتياً مرتفعة في جميع فقرات أداة القياس، مع وجود فروق دالة إحصائية في متغير متابعة الطلبة لرسائل الإرشادات وصفحة المقرر الإلكترونية.

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنّ لاستخدام الإنترنت والوسائط التقنية تأثير في التعليم والتعلم، حيث أكدت جميعها أن للإنترنت أثر إيجابي في تعليم اللغة الانجليزية، وانفردت هذه الدراسة في التركيز على تعليم مادة اللغة الانجليزية في التعليم المفتوح. كما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات مثل دراسة **عبد القادر (2010)** ودراسة **زامر وشجيفوكا وآخرون (2011)** ودراسة

العشيرى(2016) ودراسة حناوي(2018) في منهجية البحث الوصفي وامتازت الدراسة الحالية باتفاقها الحصري مع دراسة العشيرى(2016) باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. أما دراسة الجرف (2006) والمبارك (2005) وبلجون(2010) فقد استخدمت المنهج شبه التجريبي. كما اتفقت مع بعض الدراسات في الأداة وهي الاستبانة مثل دراسة عبد القادر(2010)، وزامر وشجيفوكا(2011) والعشيرى(2016) وحناوي(2018). ولم تتفق مع دراسة المبارك (2005) والجرف(2006) وبلجون (2009) لاستخدامها الاختبارات التحصيلية.

ورغم وجود اختلاف في النتائج مع الدراسات السابقة، تؤكد الدراسة الحالية أنها مكمله لجوانب أخرى تميزها وهي قياسها لتأثير الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية لطلبة التعليم المفتوح في سورية.

10. الطريقة والإجراءات

أ. منهج الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي من خلال الإحصاء الوصفي الاستدلالي المتمثل في استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وكذلك الإحصاء التحليلي المتمثل في التوصل إلى النتائج المتعلقة بالفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة.

ب. مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية بالتعليم المفتوح، جامعة حلب البالغ عددهم 103 عضواً.

ج. عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من 56 مبحوثاً من أعضاء الهيئة التدريسية في التعليم المفتوح؛ تم اختيارهم بطريقة عشوائية منتظمة وهي ما تعادل نسبة 51% من المجتمع المدروس بطريقة عادلة دون تحيز أو تمييز بين الجنسين. ويمثل الجدول (1) بيان عدد المبحوثين النهائي.

الجدول (1) بيان عدد المبحوثين النهائي

المتغير		العدد الموزع	العدد المفقود	العدد المستبعد	العدد المتبقي
عضو هيئة تدريس	العدد	56	2	1	53
	النسبة	100%	3.57%	1.79%	94.64%

يتضح من الجدول (1) بعد توزيع الاستبانة على العينة المبحوثة، أنه فُقدت استبانتان، وتم استبعاد استبانة واحدة لنقص البيانات فيها، لكن المحصلة المتبقية من العدد الكلي للاستبانات عالية ومناسبة. أما فيما يتعلق بخصائص المبحوثين حسب متغير عدد سنوات الخبرة فهي موضحة في الجدول (2).

الجدول (2) خصائص المبحوثين حسب متغير عدد سنوات الخبرة

م	متغير عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبة
1	1 سنة - 3 سنوات	9	17.0%
2	4 سنوات - 6 سنوات	19	35.8%
3	7 سنوات - 9 سنوات	10	18.9%
4	10 سنوات - 12 سنة	7	13.2%
5	13 سنة - فأكثر	8	15.1%
	المجموع	53	100%

يبين الجدول (2) عدد سنوات الخبرة متدرجة من الأدنى إلى الأعلى و نسب توزيعها، فكان عدد الأكاديميين ذوي الخبرة ما بين 4 سنوات - 6 سنوات هو 19 عضواً بنسبة (35.8%) وهي الأعلى؛ بينما ذوي الخبرة ما بين 10 سنوات - 12 سنة كان 7 أعضاء بنسبة (13.2%) وهي الأدنى. وبالنسبة لمتغير المرتبة الأكاديمية فهي موضحة في الجدول (3).

الجدول (3) بيان المرتبة الأكاديمية

م	متغير المرتبة الأكاديمية	العدد	النسبة
1	معيد / محاضر	9	17.0%
2	أستاذ مساعد	17	33.2%
3	أستاذ مشارك	15	27.2%
4	أستاذ	12	22.6%
	المجموع	53	100%

من خلال الجدول (3) يتبين أن العدد الأكثر كان لمرتبة الأستاذ المساعد وبلغ 17 عضواً بنسبة (33.2%) والأقل عدداً كان لمرتبة المعيد/ المحاضر وبلغ 9 أعضاء بنسبة (17.0%). أما بخصوص متغير مستوى العمر فيوضحه الجدول (4).

الجدول (4) متغير مستوى العمر

م	متغير مستوى العمر	العدد	النسبة
1	من 23 - 30 سنة	13	24.5%
2	من 31 - 37 سنة	11	20.8%
3	من 38 - 45 سنة	16	30.2%
4	من 46 - 53 سنة	6	11.3%
5	من 54 سنة فأكثر	7	13.2%
	المجموع	53	100%

كما يتبين من خلال الجدول (4) أن الفئة العمرية بين أعضاء هيئة التدريس تدرجت من سن الـ 23 سنة إلى سن 54 سنة وأكثر، وكانت النسبة العمرية ما بين 38 سنة-45 سنة هي الأعلى بعدد (16) عضواً ونسبة (30.2%) والأقل كانت الفئة من 46 سنة-53 سنة بعدد (6) أعضاء ونسبة (11.3%) وهي الأدنى.

د. أداة الدراسة:

لقياس مدى تأثير الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية لطلاب التعليم المفتوح ومراعاةً لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث ببناء استبانة موجهة إلى أعضاء هيئة التدريس، حيث تمكن من صياغة 52 فقرة موزعة على خمس محاور، هي عوامل متعلقة بأداء عضو هيئة التدريس (11 فقرة)، وخصائص الدارسين (10 فقرات)، والمنهج المقرر (8 فقرات)، وطرق التدريس (10 فقرات)، والوسائل والوسائط التقنية (13 فقرة). وتم تبني مقياس ليكرت الخماسي بحيث يتمكن المستجيب تبيان رأيه في تأثير الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية بالتدرج (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وأعطى كل تدرج درجة تقابله (1،2،3،4،5).

هـ. الصدق والثبات:

للتأكد من الصدق الظاهري لفقرات الاستبانة، فقد عرضها الباحث على لجنة من المحكمين وعددهم (6) في تخصص تكنولوجيا التعليم وطرق التدريس والتقويم التربوي ومناهج التعليم المفتوح وأصول التربية واللغة الانجليزية من جامعة أم درمان الإسلامية وجامعة إفريقيا العالمية في السودان؛ ومن جامعة الاتحاد في الإمارات العربية المتحدة وذلك لإبداء ملاحظاتهم حول وضوح الفقرات والصياغة وارتباطها بالموضوع ومدى كفايتها وشموليتها وتنوعها، وقد تم الأخذ بكافة ملاحظاتهم واقتراحاتهم. أما بالنسبة للثبات وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للفقرات فقد تم حساب ذلك باستخدام معامل الارتباط (سبيرمان) والذي بلغ (0.745).

و. إجراءات التطبيق:

بعد أن تم وضع الاستبانة في صورتها النهائية. حصل الباحث على الإذن بتطبيقها من جامعة أم درمان الإسلامية ضمن خطاب موجه إلى جامعة حلب، وبعد موافقة رئاسة جامعة حلب تم توجيه عمداء الكليات المعنية التي فيها مراكز للتعليم المفتوح بتمكين الباحث من توزيع الاستبانة على أعضاء هيئة التدريس ونظراً لعدم تواجدهم جميعاً بنفس الوقت وانشغالهم المطلق، اضطر الباحث لتخصيص فترة أربعة أسابيع

بين شهري يناير وفبراير من العام الأكاديمي لتوزيعها وجمعها. وبعد جمع كافة الاستبانات قام الباحث بتفريغ البيانات منها مستخدماً الحزمة الإحصائية SPSS. ثم عمل المعالجة الإحصائية لتحليل تلك البيانات واستخلص النتائج والتوصيات.

ز. معيار أداة الدراسة:

اعتبر الباحث أن المتوسطات ونسبها هي الحد الفاصل بين مستوى الاستجابات في أداة الدراسة، وذلك لمتوسط الاستجابة للفقرة أو المحور أو الدرجة الكلية، ما حدا به تبني تحديد الدرجة القطعية، وهي النقطة التي إذا وصل إليها المبحوث فإنه يجتاز المقياس الذي استجاب عليه حسب (منسي، 2000). وجاءت على النحو التالي: كبيرة جداً من (5 - 4.2)؛ كبيرة من (4.19 - 3.4)؛ متوسطة من (3.39 - 2.6)؛ منخفضة من (1.8 - 2.59)؛ منخفضة جداً من (1.79 - 1)، وهي تتماشى مع مقياس التدرج الخماسي من (1-5). واعتبرت الحد الفاصل بين مستوى الاستجابات في أداة الدراسة.

ح. المعالجة الإحصائية:

بعد تفريغ الباحث الاستبانات التي تم جمعها، تمت معالجتها إحصائياً باستخدام برنامج SPSS لتحليل البيانات، وتمثل الإحصاء الوصفي في استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمعرفة مستوى تأثير الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية . وتمثل الإحصاء التحليلي في استخدام تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA) ويسمى التباين البسيط، لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدى أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيرات الدراسة (المرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة، مستوى العمر). كما تم استخدام معاملات الارتباط سبيرمان (Spearman) لمعرفة درجة العلاقة الارتباطية بين المحاور الخمسة. وتم كذلك استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات الاستجابات.

11. نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما تأثير الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية لطلاب التعليم المفتوح في جامعة حلب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة وهي حسب المحاور موضحة في الجدول (5).

الجدول (5) بيان المتوسطات الحسابية بين العبارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية في كل محور

م	المحاور	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي بين العبارات		النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط العام
			الأعلى	الأدنى			
1	أداء عضو هيئة التدريس	7	4.38	3.74	82.2	0.920	4.11
2	خصائص الدارسين	7	4.85	3.87	87.2	0.838	4.36
3	محتوى المنهج المقرر	6	3.96	2.70	66.6	1.240	3.33
4	طرق التدريس	7	3.98	3.09	71.6	1.180	3.58
5	الوسائل والتقنيات والوسائط الإلكترونية	6	3.42	1.48	68.4	1.036	3.96

كما يتضح من الجدول (5) أن تراوح متوسط الاستجابة للمحور المتعلق بأداء عضو هيئة التدريس بين (3.74 - 4.38)، ومتوسط الاستجابة للمحور المتعلق بخصائص الدارسين بين (3.87 - 4.85)، وبمحور المنهج المقرر بين (3.96 - 2.70)، ومحور طرق التدريس بين (3.98 - 3.09) ومحور الوسائل التقنية بين (3.42 - 1.48). كما يوضح النسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسط العام في كل محور وهي نتائج تقع بين العالية والعالية جداً.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) حول تأثير الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية لطلاب التعليم المفتوح تبعاً لمتغير المرتبة الأكاديمية؟

للإجابة على هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول (6).

الجدول (6) علاقة التباين الأحادي مع المرتبة الأكاديمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	677.490	2	338.745	1.722	0.189
داخل المجموعات	9833.303	50	196.666		
المجموع الكلي	10510.792	52			

يبين الجدول (6) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير المرتبة الأكاديمية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (1.722)، وهي أقل من قيمة (ف) الجدولية (3.03).

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) حول تأثير الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية لطلاب التعليم المفتوح تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة؟

للإجابة على هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول (7).

الجدول (7) علاقة التباين الأحادي مع سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3997.210	4	999.053	7.361	* 0.000
داخل المجموعات	6514.582	48	135.720		
المجموع الكلي	10510.792	52			

يبين الجدول (7) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (7.361)، وهي أكبر من قيمة (ف) الجدولية (3.03). ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات الاستجابات تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، وكانت النتائج في الجدول (8).

الجدول (8) بيان مقارنات شيفيه لمتغير سنوات الخبرة- اختبار شيفيه

عدد سنوات الخبرة	أقل من 3	4-6 سنة	7-9 سنة	10-12 سنة	13 سنة فأكثر
أقل من 3 سنوات	-	-	6.409 -	7.301 -	11.598 -
4-6 سنة	-	-	5.824 -	7.134 -	11.089 -
7-9 سنة	*6.409	*5.824	-	6.257 -	10.339 -
10-12 سنة	*7.301	*7.134	*6.257	-	-
13 سنة فأكثر	*11.598	*11.089	*10.339	-	-

من خلال الجدول (8) لوحظ وجود فروق لصالح من تقع خبرتهم في 13 سنة فأكثر وكذلك لصالح من هي خبرتهم من 10 إلى 12 سنة على باقي مستويات الخبرات الأخرى.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) حول تأثير الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية لطلاب التعليم المفتوح تبعاً لمتغير مستوى العمر؟
للإجابة على هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول (9).

الجدول (9) بيان علاقة التباين الأحادي مع مستوى العمر - تحليل التباين الأحادي

مستوى العمر	30-23	37-31	45-38	53-46	54 فأكثر
من 23-30 سنة	-	-	16.780 -	20.589-	29.923-
من 31-37 سنة	-	-	6.552 -	10.362-	19.695-
من 38-45 سنة	*16.780	*6.552	-	7.809 -	13.142 -
من 46-53 سنة	*20.589	*10.362	*7.809	-	-
من 54 سنة فأكثر	*29.923	*19.695	*13.142	-	-

يبين الجدول (9) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير مستوى العمر، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (9.236)، وهي أكبر من قيمة (ف) الجدولية (3.03). ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات الاستجابات تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كما في الجدول (10).

الجدول (10) بيان علاقة التباين الأحادي مع مستوى العمر - اختبار شيفيه

مستوى العمر	30-23	37-31	45-38	53-46	54 فأكثر
من 23-30 سنة	-	-	16.780 -	20.589-	29.923-
من 31-37 سنة	-	-	6.552 -	10.362-	19.695-
من 38-45 سنة	*16.780	*6.552	-	7.809 -	13.142 -
من 46-53 سنة	*20.589	*10.362	*7.809	-	-
من 54 سنة فأكثر	*29.923	*19.695	*13.142	-	-

من خلال الجدول (10) لوحظ وجود فروق لصالح مستوى العمر من 54 سنة فأكثر ولمستوى العمر من 46 إلى 53 سنة على باقي مستويات الأعمار الأخرى.
السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين محاور تأثير الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية لطلاب التعليم المفتوح من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حلب؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب معاملات الارتباط سبيرمان (Spearman)، والنتائج كما في الجدول (11).

الجدول(11) بيان معامل سبيرمان وعلاقة المحاور

م	محاور تأثير الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية	معامل الارتباط بين كل محور وجميع المحاور
1	ما يتعلق بأداء عضو هيئة التدريس	0.759 **
2	ما يتعلق بخصائص الدارسين	0.262 **
3	ما يتعلق بمنهج اللغة الانجليزية المقرر	0.325 **
4	ما يتعلق بطرق تدريس اللغة الانجليزية	0.451 **
5	ما يتعلق بالوسائل والتقنيات والوسائط الإلكترونية	0.694 **

يبين الجدول(11)وجود علاقة ارتباطية بين المحاور عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، أقواها بين محوري أداء عضو هيئة التدريس والوسائل التقنية. ويُعتبر معامل الارتباط عند محور أداء عضو هيئة التدريس مرتفع إذ بلغ (0.759).

12. مناقشة النتائج

بالنظر إلى السؤال الأول والمحور الأول المتعلق بأداء عضو هيئة التدريس تبين أن المتوسط العام لعبارات هذا المحور هو(4.11)، بنسبة مئوية بلغت (82.2%)، ويلاحظ ارتفاع الاستجابات عند عبارة "يتفاعل عضو هيئة التدريس مع طلابه عن طريق الإنترنت " بمتوسطها الحسابي 4.38، ويعود السبب كما يراه الباحث إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس لأهمية استعمال الإنترنت في واقع عملهم. وكان أدنى استجابة عند عبارة " يستعمل عضو هيئة التدريس الإنترنت كلغة للتواصل البيئي لمقرر مادة اللغة الانجليزية " بمتوسط حسابي 3.74، ورغم ذلك فهي استجابة متوسطة، والتفسير المنطقي لها تقصير الطلبة في التواصل ليس عضو هيئة التدريس. وبالنسبة للمحور المتعلق بخصائص الدارسين تبين أن المتوسط العام لعبارات هذا المحور هو (4.36) بنسبة مئوية بلغت (87.2%)، ويلاحظ ارتفاع الاستجابات عند عبارة " قلة تواصل الطالب مع المدرس عن طريق الإنترنت" بمتوسطها الحسابي 4.85، وربما يعود السبب إلى التفاوت التقني لدى الدارسين في استخدام الإنترنت. وكان أدنى استجابة عند عبارة " قلة دافعية الطالب تقلل من تحسين مستوى الاستجابة والتحصيل" بمتوسط حسابي 3.94، وهو ما يفسر عدم تفاعل الدارس وقلة إقباله وبالتالي انخفاض مستوى تحصيله العلمي. وبالنسبة للمحور المتعلق بمحتوى المنهج المقرر تبين أن المتوسط العام لعبارات هذا المحور هو (3.33) بنسبة مئوية بلغت (66.6%)، ويلاحظ ارتفاع الاستجابات عند عبارة " تفرد المقرر بجودة التصميم إلكترونياً من حيث الشكل دون مراعاة المضمون " بمتوسطها الحسابي 3.96، وربما يعود ذلك إلى عدم توافق التصميم مع متطلبات الإنترنت أو إلى قصور في كيفية تطبيقه. وكان أدنى استجابة عند عبارة " لا

يتناسب محتوى مقرر اللغة الانجليزية مع الفروقات الفردية للطلاب " بمتوسط حسابي 2.70، وهو ما يفسر أن المحتوى غير مناسب والمهارات غير ملائمة. وبالنسبة للمحور المتعلق بطرق التدريس تبين أن المتوسط العام لعبارات هذا المحور هو (3.58) بنسبة مئوية بلغت (71.6%)، ويلاحظ ارتفاع الاستجابات عند عبارة "يعتمد التدريس الفعال لمادة اللغة الانجليزية على المشاركة الفعالة في التعليم بالإنترنت " بمتوسطها الحسابي 3.98، وربما يعود ذلك إلى تدني مشاركة الطلبة وبالتالي تدني تأثير الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية. وكان أدنى استجابة عند عبارة " صعوبة تطبيق طريقة التعليم التفاعلي الإلكتروني" بمتوسط حسابي 3.09، وهو ما يفسر أن طريقة التدريس التفاعلي تتأثر بالمعوقات مما يصعب تطبيقها رغم الجهود المبذولة من قبل عضو هيئة التدريس. وبالنسبة للمحور المتعلق باستخدام الوسائل والتقنيات والوسائط الإلكترونية تبين أن المتوسط العام لعبارات هذا المحور هو (3.96) بنسبة مئوية بلغت (68.4%)، ويلاحظ ارتفاع الاستجابات عند عبارة "قلة استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في تدريس مادة اللغة الانجليزية في التعليم الإلكتروني" بمتوسطها الحسابي 4.23، وربما يعود ذلك لمحدودية الإمكانيات والمصادر لتوفير مثل هذه السبل. وكان أدنى استجابة عند عبارة " ضرورة تحديد الوسيلة المناسبة للتعليم عن بعد" بمتوسط حسابي 2.75، وهو ما يفسر قلة الوسائل المتاحة ومحدودية استخدامها بشكل فعال.

بالنظر إلى السؤال الثاني تبين أنه لا توجد فروق عند مستوى الدلالة حسب متغير المرتبة الأكاديمية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (1.722) وهي أقل من قيمة (ف) الجدولية (3.03). فذلك يشير إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس باختلاف مراتبهم الأكاديمية لديهم نظرة موحدة تجاه تأثير الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية.

بالنظر إلى السؤال الثالث تبين أنه توجد فروق عند مستوى الدلالة حسب متغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (7.361) وهي أكبر من قيمة (ف) الجدولية (3.03). فذلك يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة العالية لديهم إمكانية أكبر في تقدير المنافع بصورة أفضل وأمثل ممن دونهم في الخبرة بمدى تأثير الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية وهذا ما أكدته النتائج.

بالنظر إلى السؤال الرابع تبين أنه توجد فروق عند مستوى الدلالة حسب متغير مستوى العمر، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (9.236) وهي أكبر من قيمة (ف)

المجدولة(3.03).فذلك يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس الأكبر سناً هم شريحة مخضرمة لديها باع طويل في التدريس والمناهج وطرق التدريس القديمة؛ وبعد القفزة النوعية باستخدام التكنولوجيا وتمرسهم بها، لاحظت هذه الشريحة بصورة أعمق مدى تأثير الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية. وهو ما ينم عن مواكبة هذه الشريحة لكل ما هو عصري وجديد رغم الظروف المحيطة. بالنظر إلى السؤال الخامس تبين أنه توجد علاقة ارتباطية بين المحاور الخمسة (أداء عضو هيئة التدريس، خصائص الدارسين، المنهج المقرر، طرق التدريس، الوسائل التقنية)وكان أقواها بين المحور الأول والأخير وأقلها درجة بين الثاني والثالث، أما علاقة المحور الرابع مع باقي المحاور فجاءت بدرجة مقبول حسب معامل الارتباط. وبشكل عام فإن العلاقة بين جميع المحاور تبادلية، وعملياً هي متشابكة ومتداخلة مع بعضها ولا يمكن الفصل بينها؛ وغياب أيأ منها يعيق قياس مستوى تأثير الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية. وقد تفردت هذه الدراسة عن باقي الدراسات بإيجاد هذه العلاقة الارتباطية بين المحاور.

13.التوصيات

- على ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة، فإنه يمكن التوصية بما يلي:
- (1) التعاون مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات و الكليات في أقسام تكنولوجيا التعليم واللغة الانجليزية والمناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية، والأخذ بأرائهم لضمان ديمومة تأثير الإنترنت في التعليم والتعلم.
 - (2) اعتماد التعليم الالكتروني في التعليم المفتوح والاعتراف به، واعتماد برامج تعليمية إلكترونية معروفة.
 - (3) إعادة النظر في محتوى المنهج المقرر لتطويره وتحسين مخرجاته.
 - (4) فتح قنوات مع جامعات تعتمد التعليم الالكتروني لضمان الجودة التعليمية.
- وبناء على نتائج الدراسة وتوصياتها التي سبق استعراضها، يقترح الباحث ما يلي:
- (1) إجراء دراسات مماثلة حيث تفتقر ميادين البحث في سورىة للبحوث التي تتناول تأثير الإنترنت في تدريس مادة اللغة الانجليزية لطلاب التعليم المفتوح تحديداً.
 - (2) إجراء دراسات مماثلة حول تأثير الإنترنت في تدريس مواد أخرى في المرحلة الثانوية أو التعليم الأساسي في كافة المناطق والمحافظات السورية؛ وكذلك في المواد الجامعية.

- (3) إجراء دراسات تجريبية لقياس أثر متغيرات أخرى في تأثير الإنترنت في تدريس اللغة الانجليزية لطلاب التعليم المفتوح غير التي تناولها الباحث.
- (4) إجراء دراسات تعتمد على المنهج التجريبي في قياس الفروق بين استيعاب الطلبة في مادة اللغة الانجليزية ضمن مجموعتين واحدة تتعلم بالإنترنت والأخرى تتعلم تقليدياً.

قائمة المراجع:

1. أبو السعود، إبراهيم(2005). التعليم و العولمة: دور الإنترنت في إعداد الخريجين و تدريس اللغات مع تقديم رؤية إستراتيجية للتعليم في الأقطار العربية (ورقة عمل غير منشورة)، السعودية.
2. أبو جابر، ماجد وسرحان، عمر (2006). تكنولوجيا التعليم: المبادئ والمفاهيم. مركز يزيد للنشر. الكرك.
3. إدلبي، نبال والصابوني، عماد (2002). واقع مجتمع المعلومات في الجمهورية العربية السورية. بحث منشور على: <http://www.mafhoum.com/press4/131syria.pdf>
4. الأمين، عدنان وآخرون (2009). نحو فضاء عربي للتعليم العالي. المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية، بيروت.
5. السيد علي، محمد (2002). تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية، دار الفكر العربي. القاهرة.
6. الشمري، داود ماهر محمد (1988). التعليم المستمر. ابن الأثير للطباعة والنشر. العراق.
7. الشواشرة، عاطف حسن (2006). التعليم الجامعي المفتوح وتعليم الكبار(ورقة عمل)، مؤتمر دور المنظمات الأهلية العربية في تحقيق الأهداف التنموية للألفية في الدول العربية، الكويت.
8. الصريع، طالب (2007). التعليم المفتوح والتعلم عن بعد والتشريعات العربية. مكتب التربية العربي، الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، الرياض.
9. العجلوني، خالد إبراهيم (2009). الآثار التعليمية لاستخدامات الإنترنت من قبل طلبة الجامعة العربية المفتوحة. دراسات العلوم التربوية، الأردن.
10. العشير، هشام أحمد يوسف (2016). قياس اتجاهات طلبة الجامعة العربية المفتوحة في مملكة البحرين نحو نظام التعليم المفتوح. دراسات تربوية ونفسية.
17. البحرين.

11. الكندي، سالم مسلم (2005). واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة والصعوبات التي تواجهها بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان (دراسة مقدمة إلى المديرية العامة للتربية والتعليم بمنطقة الشرقية)، جامعة نزوى، عُمان.
12. المنيع، محمد عبد الله (2000). تطوير مؤسسات التعليم العالي الحكومية والأهلية في المملكة العربية السعودية باستخدام نظام التعليم المفتوح (ورقة عمل)، معهد الإدارة، الرياض.
13. النظام المفتوح. موقع:
<http://www.aou.edu.kw/ar/AboutOpenLearning.html> بتاريخ 2011/6/11م.
14. بخيت، السيد (2004). الإنترنت وسيلة اتصال جديدة. دار الكتاب الجامعي. الإمارات.
15. حناوي، مجدي محمد رشيد (2018). واقع استخدام الطلبة لنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً واتجاهاتهم نحوه في جامعة القدس المفتوحة. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد 19. العدد 1. البحرين.
16. زامر وشجيفوكا، لينا وآخرون (2011). تعلم وتعليم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية في جامعة ولاية ياكوتسك، رسالة باللغة الانجليزية في:
<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/845/1795>، روسيا.
16. سند ران، رامي حسام الدين (2006). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة تشرين لشبكة الإنترنت في البحث العلمي. مجلة جامعة تشرين بمدينة اللاذقية. سورية.
17. سعادة، جودت والسرطاوي، عادل (2003). استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم. ط1. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان.
18. سويدان، أمل (2007). التقنية في التعليم في أساسيات الطالب والمعلم. ط1. دار الفكر للنشر. عمان.
19. شقير، بارعة حمزة (2009). استخدام أساتذة جامعة دمشق للإنترنت والإشباع المحققة منها. مجلة جامعة دمشق، مجلد 25، ع 1+2. دمشق.

20. عبد القادر، حاتم هجو عثمان (2010). أثر الوسائط التقنية في العملية التعليمية بالمرحلة الثانوية بالسودان (رسالة دكتوراه في تكنولوجيا التعليم)، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
21. عبود، رامي (2013). المحتوى الرقمي العربي على الإنترنت. العربي للنشر والتوزيع. القاهرة.
22. قنديل، جواهر (2004). التدريب والتعليم عن بعد باستخدام الإدارة الإلكترونية (ورقة عمل)، الجمعية السعودية للإدارة، الرياض.
23. مداح، سامية (2001). فاعلية استخدام التعليم التعاوني في تنمية المفاهيم الرياضية بالمدارس الحكومية (رسالة دكتوراه)، جامعة أم القرى كلية التربية، مكة المكرمة.
24. منسي، محمود عبد الحكيم (2000). التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء. مركز الإسكندرية للكتاب. الإسكندرية.
25. يمان، هناء عبد الرحيم محمد (2007). التعليم الإلكتروني لمواجهة التحديات التي تواجه التعليم العالي السعودي في ضوء متطلبات عصر تقانة المعلومات (رسالة ماجستير)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
26. Bates, Tony & Poole, Gary (2003). Effective Teaching with Technology in Higher Education. USA: Jossey-Bass.
27. Camilla Brändström (2011). Using the Internet in Education – Strengths and Weaknesses. A Qualitative Study of Teachers' Opinions on the Use of the Internet in Planning and Instruction. Kovde University, Sweden.
28. Dudeney, Gavin (2000). The Internet and the Language Classroom. UK: Cambridge University Press.
29. Kasser, Barbara (1998). Using the Internet. USA: Que Corporation.
30. Keegan, D. (1982) An Introduction to Distance Education. Adelaide: South Australian College of Advanced Education.
31. Melton, Reginald F. (2002). Planning and Developing Open and Distance Learning. London: Routledge Flamer.
32. Race, Phil (1990). How to Win as an Open Learner. 3rd edition. http://phil-race.co.uk/wp-content/uploads/htwol_3rd_edition.pdf. 31.05.2011.
33. Rogers, C.R. (1999). Freedom to learn. Columbus: Charles E. Merrill.

- 34.Teeler, Dede(2000). How to use the Internet in ELT. UK: Pearson Education Limited.
- 35.Williams, Bard (1999). The Internet for Teachers.USA: IDG Books Worldwide.

The impact of Internet on teaching English language for open learning students in Syria

Dr. Ali Albasha

Former researcher, University of Gothenburg, Sweden

Abstract: The study aimed at finding out the impact of Internet on teaching English language for open education students in Syria by measuring the faculty performance, curriculum content, teaching methods, characteristics of learners, and the digital means. The study used descriptive analytical research approach. The sample of the study consisted of (56) respondents from open learning faculties at the University of Aleppo. A questionnaire was developed to identify the degree of the effect of Internet in teaching English language from the perspective of the sample. Validity and reliability of the responses were verified which hit 0.822. SPSS data analysis was used. Results showed that the factor of learners' characteristics was the highest, whereas the faculty performance, teaching methods and digital means were higher. While the curriculum content's degree was average. The results also showed statistically significant differences on the effect of the Internet in teaching English language for open education students with respect to the years of experience and to the age level, sided to those of higher experience and senior ages. There was no statistically significant differences on faculties' perspective with respect to the academic qualification, but there was a correlation among the levels of performance, experience and age. The study concluded with recommendations.

Keywords: Internet, English language, open learning, University of Aleppo, Syria.

مدى رضا أعضاء مركز التطوير الأكاديمي بجامعة صنعاء عن تحقق

مؤشرات الأداء الأكاديمي على مستوى المركز

أ.م.د. علي محمد علي شمالان

أستاذ المناهج وطرائق التدريس المشارك جامعة صنعاء، اليمن

د.سعاد عبد الكريم شرف الدين

أستاذ المناهج وطرائق تدريس الرياضيات المساعد جامعة صنعاء، اليمن

ملخص: هدف البحث إلى معرفة مدى رضا أعضاء المركز عن تحقق مؤشرات الأداء الأكاديمي له، وقد أعد الباحثان لهذا الغرض استبانة مكونة من (41) مفردة موزعة على سبعة مجالات، واستخدما المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته للبحث، ومن الوسائل الإحصائية المستخدمة: معامل ارتباط "بيرسون" للتجزئة النصفية لثبات الاستبانة والتي بلغت 0.75 ومعادلة "سبيرمان - برون" لتصحيح ثبات الاستبانة والتي بلغت (0.86)، كما استخدما الحزم الإحصائية (SPSS)، وتكونت العينة من (20) فرداً ممثلة بأعضائه الأكاديميين، وقد أظهرت النتائج أن متوسطات التقديرات لم تصل إلى مستوى الجودة.

الكلمات المفتاحية: مركز التطوير الأكاديمي، جامعة صنعاء، مؤشرات الأداء.

مقدمة:

يُعد ضعف الأداء الأكاديمي من أهم التحديات التي تواجهها مراكز التطوير بمؤسسات التعليم العالي الحكومية والأهلية في الأقطار العربية عموماً وفي اليمن على وجه الخصوص، لذلك لابد أن تخضع المراكز للدراسة والتقييم وفق معايير ومؤشرات الجودة؛ لتتواءم مع الدور الجديد لها.

وباعتبار أن مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة الجهة المسؤولة عن تحسين جودة عمليات الجامعة ومخرجاتها على النحو الذي يؤدي إلى كسب ثقة المجتمع، وزيادة قدرتها التنافسية محلياً وإقليمياً ودولياً، وخدمة أغراض التنمية المستدامة في اليمن (عبد الغني مطهر النور، 2018: 2).

وكون مؤشرات الأداء الأكاديمي للمركز تُعد بمثابة استراتيجية لتحقيق أهدافه ومخرجاته ومؤشر قوي لنجاحه أو إخفاقه، فيعتبر تحديدها وتحقيقها من أهم عمليات قياس الأداء أو الإنتاجية له (غالب حميد القانص وآخرون، 2017: 45).

إلا أن دراسة (أمة الصبور عبد التواب الذيب، 2017: 78) تشير إلى غياب إجراءات المتابعة والتقييم للمراكز، في حين (غالب حميد القانص، 2017: 54) تشير إلى ضعف البنى التنظيمية والتشريعية، وغياب اللوائح الداخلية، وانعدام التعاون والتنسيق بين المراكز البحثية والعلمية وبين كليات الجامعة، بينما يرى "عبد اللطيف حيدر،": أن مؤسسات التعليم العالي اليمنية تواجه تحديات من أبرزها ضعف كفاية ومناسبة المكتبات والمختبرات، وندرة الخدمات الطلابية، ونقص الإمكانيات (الإطار المرجعي، 2012: 10)، وتوصي دراسة (عبد اللطيف مصلح محمد، 2016: 203) بضرورة تنفيذ مجلس الاعتماد لبرامج تدريبية لمراكز ضمان الجودة بالجامعات اليمنية حول مؤشرات الأداء.

ومن هنا دعت الحاجة إلى معرفة مدى رضا الأكاديميين عن تحقق مؤشرات الأداء الأكاديمي بالمركز؛ كونها أساساً لازماً لتطوير أدائه.

مشكلة البحث:

تتركز مشكلة البحث في ضعف رضا الأكاديميين بالمركز عن القيام بدوره في تطوير وتجويد برامجهم، وتقديم الخدمات التدريبية، وغياب توظيف المهارات البحثية، وقلة المشاركة مع الكليات والمراكز البحثية بجامعة صنعاء، حيث تشكل أكثر المحددات التقييمية في الحكم على أداء المركز، وأن الأحكام التي يصدرها الأكاديميون على مدى رضاهم عن تحقق مؤشرات الأداء الأكاديمي بالمركز تعد إسهاماً منهم في عملية تقييم أداء المركز، لذا فإن البحث الحالي يحاول تقصي مدى

رضا الأكاديميين عن تحقق مؤشرات الأداء الأكاديمي بالمركز ، وفي ضوء ما سبق يمكن بلورة أسئلة البحث على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما مؤشرات الأداء الأكاديمي للمركز؟

السؤال الثاني: ما مدى رضا أعضاء المركز الأكاديميين عن تحقق مؤشرات الأداء على مستوى المركز؟ من خلال: (الرؤية والرسالة والأهداف والهيكل التنظيمي- جودة البرامج التدريبية- جودة المهارات البحثية- جودة التدريب- جودة أداء هيئة التدريب- جودة الخدمات التدريبية- جودة المشاركة).

السؤال الثالث: هل يوجد اختلاف بين رضا الأكاديميين عن تحقق مؤشرات الأداء الأكاديمي بالمركز باختلاف متغير النوع والرتبة والخبرة؟

أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

-تحديد مؤشرات الأداء الأكاديمي للمركز.

-تحديد مدى رضا الأكاديميين عن تحقق مؤشرات الأداء الأكاديمي على مستوى المركز بجامعة صنعاء.

-الوقوف على واقع الأداء، ومستوى تحقيقه بالمركز في ضوء المعايير باختلاف النوع والرتبة، والخبرة.

حدود البحث:

يتناول هذا البحث الأداء الأكاديمي لمركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة بجامعة صنعاء في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2020/2019.

أهمية البحث: تتضح أهمية البحث فيما يلي:

-يسهم في تطوير الأداء الأكاديمي للأكاديميين بالمركز.

-يستفيد معدي الدورات من قائمة مؤشرات الأداء في تصميم البرامج.

التعريف بالمصطلحات: فيما يلي تعريف لمصطلحات البحث:

الرضا يقصد به في هذا البحث: مدى رضا وموافقة الباحثين والمدرسين (الأكاديميين) عن التدريب والدعم الفني المقدم من مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة بجامعة صنعاء.

أعضاء مركز التطوير الأكاديمي: هم من تم تعيينهم بالجامعة برتبة أستاذ مساعد أو أستاذ مشارك أو أستاذ من حملة الدكتوراه في التخصصات الأكاديمية أو التربوية، ويعملون باحثين ومدرسين في مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة بجامعة صنعاء.

المؤشرات: هي وصف لتطبيقات نموذجية وعمليات معاً، بحيث تعطي صورة شاملة لكل معيار (Advaced,2007:3).

الأداء الأكاديمي: هو كل المحددات والمتطلبات الأساسية المتعلقة بعملية التدريب التي يجب أن يدركها قطاع التدريب بالجامعة لرفع مستوى أداء المتدربين من أساتذة الجامعة.

وفي هذا البحث يقصد به: كل ما يقوم به المركز من أنشطة وإجراءات تتعلق بعملية التدريب لرفع مستوى أداء المتدربين من أساتذة الجامعة للنهوض بكافة الأدوار الموكلة إليهم في ضوء تحديات العصر.

الإطار العملي:

منهجية البحث: استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الذي يعد من أكثر المناهج العلمية استخداماً في مجالي العلوم الإنسانية والاجتماعية، وذلك لتحقيق أهداف البحث في معرفة رضا أعضاء مركز التطوير الأكاديمي عن أداء المركز في جامعة صنعاء.

مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث وعينته من جميع الأعضاء الأكاديميين في المركز، والبالغ عددهم (20) عضواً.

أداة البحث: قام الباحثان بإعداد استبانة كأداة للبحث، وشملت سبعة مجالات موضحة في جدول (1) كالآتي:

جدول (1) الصورة النهائية للأداة

م	المجالات	المعايير	المؤشرات
1	الرؤية والرسالة والأهداف والهيكل التنظيمي.	1	6
2	جودة البرامج التدريبية.	1	5
3	جودة المهارات البحثية.	1	6
4	جودة التدريب.	1	6
5	جودة أداء هيئة التدريب.	1	6
6	جودة الخدمات التدريبية.	1	6
7	جودة المشاركة.	1	6
	الإجمالي	7	41

ولقياس مدى رضا أعضاء المركز عن تحقق معايير ومؤشرات الأداء الأكاديمي على مستوى المركز وفق القائمة المتضمنة في هذه الاستبانة، اختار الباحثان سلم إجابات خماسي إذ تقع الإجابة عن المؤشرات ما بين: مرتفعة جداً من (81 % - 100 %)، مرتفعة من (61 % - 80 %)، متوسطة من (41 % - 60 %)،

منخفضة من (21% - 40%)، منخفضة جداً من (1% - 20%)، وكما حدد الباحثان 80% للحد الأدنى للنتيجة المطلوبة لمستوى الجودة.

عرض نتائج البحث ومناقشتها: وهي على النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: للإجابة عن السؤال الأول: والذي نصه " ما معايير ومؤشرات الأداء الأكاديمي للمركز؟".

توصل الباحثان إلى قائمة بمعايير ومؤشرات الأداء الأكاديمي، ثم عرضت هذه القائمة على مجموعة من المحكمين وفي ضوء ملاحظاتهم وتوصياتهم، تم إجراء التعديلات للقائمة وفق الآتي:

1- صدق أداة البحث: وللتحقق من صدق مضمون الأداة تم عرضها على أحد عشر محكماً، حيث أبدى المحكمون آراءهم في مدى مناسبة معايير ومؤشرات الاستبانة، وقد حصلت جميع المعايير والمؤشرات على موافقة بلغت نسبتها 96%

2- ثبات أداة البحث: للتأكد من ثبات الأداة قام الباحثان باستخدام معامل ارتباط بيرسون (معادلة التجزئة النصفية) لحساب معامل الثبات لمجالات الاستبانة السبعة، والتي بلغت 0.75 وعند تطبيق معادلة سيبرمان - بروان التصحيحية وجد أنه يساوي (0.86) وهو معامل ارتباط جيد جداً، ومقبولاً من وجهة نظر الكثير من المختصين في عملية القياس والتقويم. (وزارة التربية والتعليم، 2000: 84).

وللإجابة عن السؤال الثاني: والذي نصه " ما مدى رضا أعضاء المركز بجامعة صنعاء عن تحقق معايير ومؤشرات الأداء الأكاديمي بالمركز من خلال السبع المجالات تبين الجداول (2، 3، 4، 5، 6، 7، 8) ذلك، ولمناقشة النتائج حدد الباحثان ثلاثة مستويات للتقديرات التقويمية، وهي: مرتفعة، متوسطة، منخفضة، وقد حدد الباحثان 80% للحد الأدنى للنتيجة المطلوبة لمستوى الجودة، ويمكن عرض النتائج على النحو الآتي:

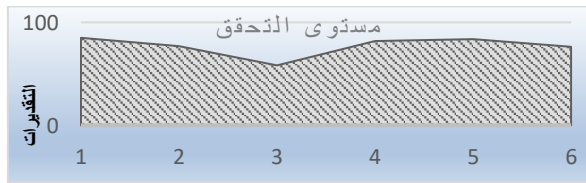
نتيجة المجال الأول: يوضحها الجدول (2):

جدول (2) التكرارات والنسب المئوية والتقديرات للمجال الأول: الرؤية والرسالة والأهداف والهيكل التنظيمي

المعيار: وضوح الرؤية والرسالة والأهداف والهيكل التنظيمي للمركز			استجابة الأكاديميين بالمركز	
م	المؤشرات	التكرارات	النسبة المئوية	التقديرات اللفظية
1	يملك المركز رؤية واضحة ومحددة.	85	85%	مرتفعة جداً
2	تعكس رسالة المركز ورؤيته المستقبلية.	77	77%	مرتفعة
3	يتم تطوير رسالة المركز بشكل دوري.	58	58%	متوسطة

4	يوجد لدى المركز أهداف محددة يسعى لتحقيقها.	82	82%	مرتفعة جدا
5	تنسجم أهداف المركز مع رسالته.	84	84%	مرتفعة جدا
6	يشارك الباحثون والعاملون بالمركز في إعداد الهيكل التنظيمي للمركز.	79	79%	مرتفعة
	التقديرات العام للمجال	465	77%	مرتفعة

تبين من الجدول (2) أن: تقديرات المستجيبين لمجال الرؤية والرسالة والأهداف وقعت ضمن الدرجة المرتفعة فقط بنسبة 77 %، ولم تصل إلى مستوى الجودة، كما بالشكل (1).



شكل (1): يبين مستوى تحقق معيار ومؤشرات مجال الرؤية والرسالة والأهداف والهيكل التنظيمي للمستجيبين

وتشير البيانات كما في الشكل (1) أن أكاديمي المركز يرون أن المركز يؤدي دوره فيما يتعلق بالرؤية والرسالة والأهداف والهيكل التنظيمي بدرجة أقل من مستوى الجودة المطلوب في أداء المركز، وربما يرجع ذلك أن المركز: (لا يمتلك آلية واضحة وفاعلة لدعم وتحفيز عملية التميز والإبداع لدى الأكاديميين الذين يعملون به، وضعف الاهتمام بمراجعة التشريعات المنظمة لعمل المركز).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من: (علي ناصر زاهر، 2007)، (محمد راشد، 2008)، (علي حمود شرف الدين، 2010)، (عبد اللطيف محمد، 2016)، (زايد ناجي شاوش، 2017)، (عبد الغني أحمد الحاوري، 2017) أن مستوى الأداء أقل من مستوى الجودة المطلوب مما يؤكد أن جودة الأداء بعيد عن رؤية التوجهات والمعايير العلمية التي وضعها مجلس الاعتماد لتحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

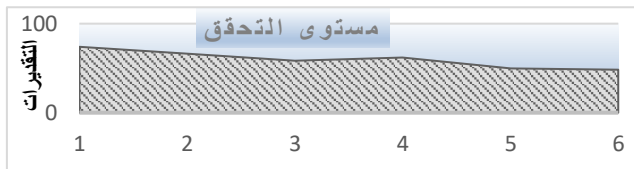
نتيجة المجال الثاني: يوضحها الجدول (3)

جدول (3) التكرارات والنسب المئوية والتقديرات اللفظية لمجال جودة البرامج التدريبية من وجهة نظر الأكاديميين بالمركز

المعيار: الالتزام بجودة البرامج التدريبية في المركز			استجابة الأكاديميين بالمركز	
المؤشرات			التكرارات	النسبة المئوية
1			ترتبط برامج المركز برسالته وأهدافه.	74%
			مرتفعة	74

2	تتوافق برامج المركز مع متطلبات وحاجات المتدربين.	66	66%	مرتفعة
3	يتم تطوير برامج المركز بصفة دورية .	58	58%	متوسطة
4	تتفق برامج المركز كماً ونوعاً مع الأنماط والمعايير العالمية .	62	62%	مرتفعة
5	يتم استخدام طرائق ووسائل متنوعة لتقويم برامج المركز.	50	50%	متوسطة
	التقدير العام للمجال	310	62%	مرتفعة

تبين من الجدول (3) أن: تقديرات المستجيبين لمجال جودة البرامج التدريبية وقعت ضمن الدرجة المرتفعة والتي لم تصل إلى مستوى الجودة، كما بالشكل (2).



شكل (2): يبين مستوى تحقق مؤشرات جودة البرامج التدريبية للمستجيبين

وتشير البيانات كما في الشكل (2) أن أكاديمي المركز يرون أن المركز يؤدي دوره فيما يتعلق بجودة البرامج التدريبية بدرجة أقل من مستوى الجودة المطلوبة، ويمكن تفسير ذلك بأن: (البرامج التدريبية تفتقر إلى المعايير التي يجب أن تتوفر في بنيتها، وأنها لا تتوافق مع احتياجات المتدربين من أساتذة الجامعة)، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من: (علي ناصر زاهر، 2007)، (محمد إبراهيم راشد، 2008)، (علي حمود شرف الدين، 2010)، (فهد صالح المعمري، 2015)، (عبد اللطيف مصلح محمد، 2016) أن عموم الأداء حصل على تقدير متوسط، وهذا يؤكد على ضرورة تقويم البرامج التدريبية.

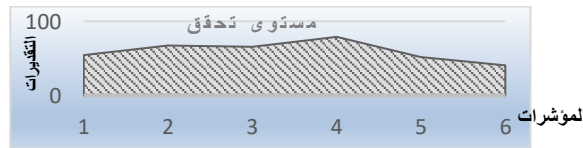
نتيجة المجال الثالث: يوضحها الجدول (4) كالاتي:

جدول (4) التكرارات والنسب المئوية والتقديرات اللفظية للمجال الثالث: جودة المهارات البحثية

المعيار: التوظيف الفاعل للمهارات البحثية.			استجابة الأكاديميين بالمركز	
المؤشرات			النسبة المئوية	التقديرات اللفظية
1	2	3	4	5
يهتم المركز بتطوير مهارات أعضائه الأكاديميين البحثية.	54	54%	متوسطة	
تهتم وحدات المركز بمشاريع البحوث الفردية والجماعية.	67	67%	مرتفعة	
يشجع المركز أعضائه الأكاديميين للمشاركة في تقديم الاستشارات البحثية.	66	66%	مرتفعة	

4	تركز البحوث بالمركز على قضايا الجودة والاعتماد الأكاديمي بالجامعة.	79	79%	مرتفعة
5	يتوافر بالمركز برامج بحث معلوماتية مرنة تساهم في التغييرات السريعة والحديثة	52	52%	متوسطة
6	يتوفر في المركز استراتيجية بحثية واضحة.	49	49%	متوسطة
التقدير العام للمجال		367	61.2%	مرتفعة

تبين من الجدول (4) أن: تقديرات المستجيبين لمجال جودة المهارات البحثية وقعت ضمن الدرجة المرتفعة والتي لم تصل إلى مستوى الجودة، كما بالشكل (3).



شكل (3): يبين مستوى مؤشرات مجال جودة المهارات البحثية للمستجيبين

وتشير البيانات كما في الشكل (3) أن أكاديمي المركز يرون أن أداء المركز فيما يتعلق بجودة المهارات البحثية أقل من مستوى الجودة المطلوب، ويرجع ذلك إلى: (قلة اهتمام المركز بالبحث العلمي، وأنه لا يمتلك قواعد بيانات تسهل عمليات البحث، مما يؤدي إلى ضعف مهاراتهم البحثية والمعلوماتية وضالة ما يقدمونه من الإنتاج العلمي. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة كل من: (زائد ناجي شاوش، 2017)، (Linda Darling and others, 2010)، والتي تؤكد على ضرورة متابعة الأداء البحثي في مختلف المجالات وحصر العوامل التي تتسبب في إعاقة البحث.

نتيجة المجال الرابع: يوضحها الجدول (5) كالاتي:

جدول (5) التكرارات والنسب المئوية والتقديرية للفظية للمجال الرابع: جودة التدريب

المعيار: مستوى جودة التدريب بالمركز.			استجابة الأكاديميون بالمركز	
المؤشرات			النسبة المئوية	التقديرات اللفظية
1	2	3	التكرارات	النسبة المئوية
يهتم التدريب بتنمية مهارات التفكير المتنوعة (ناقد، علمي، إبداعي، الخ).	يساعد التدريب على تحقيق أهداف البرامج التدريبية.	يحقق التدريب تعميق الاتصال بين المتدربين.	64	64%
64	71	70	مرتفعة	مرتفعة
71	70	مرتفعة	مرتفعة	مرتفعة

4	يشجع التدريب على استخدام الأنشطة الجماعية.	70	70%	مرتفعة
5	يعتمد التدريب على الحداثة والأصالة والسهولة في اللغة.	61	61%	مرتفعة
6	يزود المتدرب بأهداف الدورة التدريبية وبوثائقها بصفة دائمة.	61	61%	مرتفعة
التقدير العام للمجال		397	66.2%	مرتفعة

تبين من الجدول (5) أن: تقديرات المستجيبين لمجال جودة التدريب وقعت ضمن الدرجة المرتفعة والتي لم تصل إلى مستوى الجودة، كما بالشكل (4).



شكل (4): يبين مستوى تحقق معيار ومؤشرات مجال جودة التدريب للمستجيبين وتشير البيانات كما في الشكل (4) إلى أن الأكاديميين يرون أن أداء المركز أقل من مستوى الجودة المطلوب في مجال جودة التدريب. **ويفسر ذلك:** (ضعف اهتمام المدرب بالتخطيط العلمي لبرنامج (أهدافاً ومفردات)، ليوائم بين حجم البرنامج التدريبي والزمن المخصص للتدريب، وقلة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير المتنوعة، وتعميق الاتصال بين المتدربين، وندرة إحالة المتدربين إلى مصادر إثرائية وتطبيقية تفيدهم في مواقف حياتهم العملية)، **وتتفق** هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراستي (علي محمد شملان، 2017)، و(أحمد محمد القدسي، 2017) أن الأداء بكلليات التربية جامعة صنعاء لم يصل إلى مستوى الجودة.

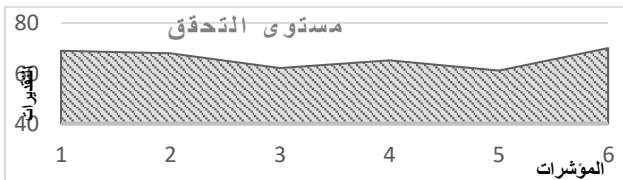
نتيجة المجال الخامس: يوضحها الجدول (6) كالآتي:

جدول (6) التكرارات والنسب المئوية والتقديرات اللفظية للمجال الخامس: جودة أداء هيئة التدريب

المعيار: تمكن هيئة التدريب.			استجابة الأكاديميين بالمركز	
المؤشرات			النسبة المئوية	التقديرات
1	يسعى المركز لاستقطاب المدربين ذوي الكفاءات والخبرات التدريبية العالية.	69	69%	مرتفعة
2	يستخدم المركز سياسة واضحة حول مؤهلات وخبرات وكفاءات أعضائه الأكاديميين.	68	68%	مرتفعة

3	يهتم المركز بتشجيع القيادات المتميزة الداعمة للتطوير.	62	62%	مرتفعة
4	يتناسب عدد أعضاء المركز الأكاديمي مع الأدوار المطلوبة منهم.	65	65%	مرتفعة
5	يوجد لدى المركز نظام واضح يحدد قنوات الاتصال بالكليات والمراكز لأغراض التدريب.	61	61%	مرتفعة
6	يقوم المدرب بالمركز بالتدريب في البرامج التي تتفق مع تخصصه.	70	70%	مرتفعة
التقدير العام للمجال		395	65.83%	مرتفعة

تبين من الجدول (6) أن: تقديرات المستجيبين لمجال جودة أداء هيئة التدريب وقعت ضمن الدرجة المرتفعة والتي لم تصل إلى مستوى الجودة، كما بالشكل (5).



شكل (5): يبين مستوى تحقق معيار ومؤشرات مجال جودة أداء هيئة التدريب للمستجيبين

وتشير البيانات كما في الشكل (5) أن الأكاديميين يرون أن المركز يؤدي دوره فيما يتعلق بجودة أداء هيئة التدريب بدرجة أقل من مستوى الجودة المطلوب في أدائه، ولعل ذلك يرجع: (لضعف تخطيط المركز لتطوير أداء المدرسين، وقلة تزويدهم بالأساليب الحديثة في التدريب، وتمكينهم من التدريب في البرامج التي تتفق مع تخصصاتهم)، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (علي محمد شملان، 2015)، والتي أثبتت أن أداء المدرسين بالمركز كان أقل من مستوى الجودة المطلوب في الأداء التدريبي، كما تؤكد دراسة (محمد إبراهيم راشد، 2008) على استمرارية التحسين والتطوير لمختلف مؤسسات التعليم العالي.

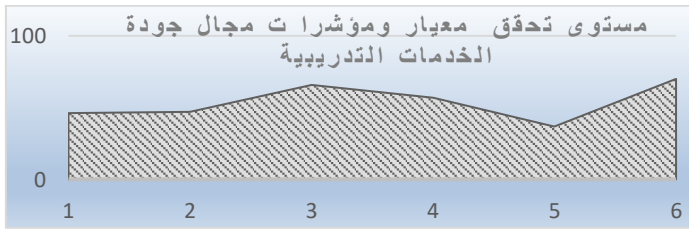
نتيجة المجال السادس: يوضحها الجدول (7) كالاتي:

جدول (7) التكرارات والنسب المئوية والتقديرات اللفظية للمجال السادس: جودة الخدمات التدريبية

م	المعيار: الاهتمام بجودة الخدمات التدريبية المؤشرات	استجابة الأكاديميون بالمركز		
		التكرارات	النسبة المئوية	التقديرات
1	لدى المركز نظام يسهل اتصال المتدربين	46	46%	متوسطة

			بشبكات المعلومات العالمية.	
2	يهتم المركز بالتواصل وتبادل المعلومات داخلياً وخارجياً	47	47%	متوسطة
3	يوجد موظفون لدى المركز يسهلون للمتدربين الاستفادة من الخدمات المقدمة.	66	66%	مرتفعة
4	لدى المركز سياسة معلنة تمكن المتدربين من استخدام المكتبة والخدمات المختلفة.	57	57%	متوسطة
5	تتوافر الموارد المالية الكافية لأنشطة المركز.	35	35%	منخفضة
6	يستخدم المركز الموارد المتاحة بكفاءة.	70	70%	مرتفعة
	التقدير العام للمجال	321	53.5	متوسطة

تبين من الجدول (7) أن: تقديرات المستجيبين لمجال جودة الخدمات التدريبية وقعت ضمن الدرجة المتوسطة والتي لم تصل إلى مستوى الجودة، كما بالشكل (6).



شكل (6): يبين مستوى تحقق معيار مؤشرات مجال جودة الخدمات التدريبية للمستجيبين

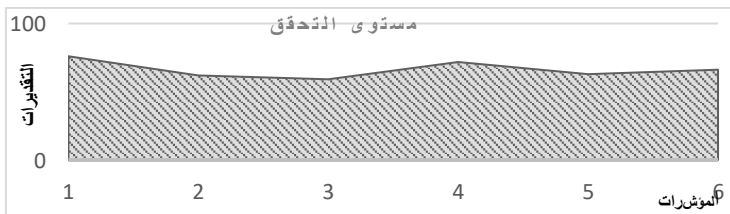
وتشير البيانات كما في الشكل (6) إلى أن الأكاديميين بالمركز يرون أن المركز يؤدي دوره فيما يتعلق بجودة الخدمات التدريبية بدرجة أقل من مستوى الجودة المطلوب في أدائه، وربما ذلك يرجع: (لضعف توفير الموارد اللازمة لمواجهة الاحتياجات والمسؤوليات المترتبة على طرح البرامج التدريبية، وقلة الاهتمام بتوفر تقنيات المعلومات والموارد العلمية والتعليمية الحديثة).

وتتفق نتيجة هذا البحث مع ما توصلت إليه دراسة (Jnsng Jung and others, 2011) أن هناك تزايد في الطلب على الجودة في التعليم، كما تتفق مع دراسة (علي ناصر زاهر، 2007)، والتي أثبتت أن درجة تحقق جودة المؤشرات إجمالاً دون المستوى المأمول، وتؤكد دراسة (علي محمد شملان، 2017) على تفعيل دور المركز في عقد دورات تأهيلية في التدريب. **نتيجة المجال السابع:** يوضحها الجدول (8) كالآتي:

جدول (8) التكرارات والنسب المئوية والتقديرات اللفظية للمجال السابع: جودة المشاركة

المعيار: الاهتمام بجودة المشاركة مع الكليات والمراكز البحثية بجامعة صنعاء ومجلس الاعتماد			استجابة الأكاديميون بالمركز
المؤشرات			التكرارات النسبة المئوية
1	تهتم قيادة المركز بفاعلية الاتصال واستمراره مع الكليات والمراكز ومجلس الاعتماد.	76	76%
2	يهتم المركز بترتيب لقاءات مع عمداء الكليات والمراكز لأغراض جودة التدريب.	62	62%
3	يدعو المركز رؤساء وحدات الجودة بالكليات لحضور الاجتماعات الدورية.	59	59%
4	يوجد لدى المراكز منسقين مع الكليات والمراكز.	72	72%
5	تهتم سياسة المركز بتنظيم زيارات للكليات والمراكز لتحديد الاحتياجات التدريبية.	63	63%
6	يهتم المركز بإشراك الخبراء من الكليات والمراكز بالجامعة في تنفيذ البرامج التدريبية.	66	66%
التقدير العام للمجال			389 64.8%

تبين من الجدول (8) أن: تقديرات المستجيبين لمجال جودة المشاركة وقعت ضمن الدرجة المرتفعة والتي لم تصل إلى مستوى الجودة، كما بالشكل (7).



شكل (7): يبين مستوى تحقق معيار مؤشرات جودة المشاركة للمستجيبين

وتشير البيانات كما بالشكل (7) إلى أن الأكاديميين يرون أن المركز يؤدي دوره فيما يتعلق بالشراكة بدرجة أقل من مستوى الجودة المطلوب في أداء المركز، وربما ذلك يرجع: (لضعف تفعيل الشراكة بين المركز وبين كليات ومراكز الجامعة، ويتضح ذلك من خلال قلة اهتمام قيادة المركز بفاعلية الاتصال والتواصل

واستمراره مع الكليات والمراكز بالجامعة)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (غالب حميد القانص، 2017) والتي أشارت إلى انعدام التعاون والتنسيق بين المراكز البحثية والعلمية وبين كليات الجامعة، وبالنسبة لدراستي (دعاء منصور محمد، 2012) و(فهد صالح المعمرى، 2015)، فقد أفادتنا بضرورة وضع خطة متكاملة لتطوير الأداء، وحصر الاحتياجات الفعلية.

وعند مقارنة النتائج مع معايير ومؤشرات الأداء الأكاديمي تبين أن المركز بحاجة إلى مزيد من التطوير والتحسين في جميع المجالات.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: تم استخدام معادلة T- Test لمتغير النوع باعتبارهما مجموعتين مستقلتين، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي لمتغيري الرتبة الأكاديمية والخبرة على تقديرات المستجيبين لرضاهم عن تحقق مؤشرات الأداء الأكاديمي بالمركز، وهي على النحو الآتي:

1- تقديرات المستجيبين وفقاً لمتغير النوع يبينها الجدول (9) كالآتي:

جدول (9) اختبار T- Test لمتغير النوع وأثره على تقديرات الأكاديميين لكل مجال وإجمالي مجالات الأداة ككل

المجال	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	Std. Deviation	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
الرؤية والرسالة والأهداف والهيكل التنظيمي	ذكر	16	3.8929	.59818	.424	18	.676	غير دالة
	أنثى	4	3.7500	.62133				
جودة البرامج التدريبية	ذكر	16	2.9219	.77173	.400	18	.694	غير دالة
	أنثى	4	2.7500	.75691				
جودة المهارات البحثية	ذكر	16	3.0208	.79145	.913	18	.373	غير دالة
	أنثى	4	2.6042	.92890				
جودة التدريب	ذكر	16	3.6146	.66310	1.751	3.356	.169	غير دالة
	أنثى	4	2.375	1.37689				

جودة أداء هيئة التدريب	ذكر	16	3.1538	.64847	1.207	18	.243	غير دالة
	أنثى	4	2.6923	.84031				
جودة الخدمات التدريبية	ذكر	16	2.7778	.73142	.631	18	.536	غير دالة
	أنثى	4	2.5278	.58355				
جودة المشاركة	ذكر	16	3.4375	.83859	1.303	18	.209	غير دالة
	أنثى	4	2.8333	.78174				
الأداة ككل	ذكر	16	3.2599	.56052	1.437	18	.168	غير دالة
	أنثى	4	2.7904	.69129				

يتضح من الجدول (9) أن قيمة "ت" غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 05.0 سواء على مستوى كل مجال أو على مستوى الأداة ككل، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات تقديرات الأكاديميين لرضاهم عن تحقق مؤشرات الأداء الأكاديمي بالمركز من وجهة نظر الأكاديميين، ويرى الباحثان أن هذه النتيجة تدل على عدم وجود تمايز بين الأكاديميين وفقاً لمتغير النوع وتتفق النتيجة مع دراسة (علي محمد شملان، 2015) من حيث عدم وجود تمايز بين الأكاديميين وفقاً لمتغير النوع.

2- تقديرات المستجيبين وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية: تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتحليل استجابات الأكاديميين على مجالات الأداة وعلى الأداة ككل، وببين الجدول (10) نتائج ذلك.

جدول (10) نتائج الفروق في استجابة الأكاديميين في المركز وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ مشارك – أستاذ مساعد - مدرس)

المجالات	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمت ف	مستوى الدالة	الدلالة اللفظية
أولاً: الرؤية والرسالة والأهداف والهيكل	بين المجموعات	.727	2	.363	1.054	.370	غير دالة
	داخل المجموعات	5.864	17	.345			
	الكل	6.591	19				

التنظيمي						
ثانياً: جودة البرامج التدريبية	بين المجموعات	2.461	2	1.231	2.525	.110
	داخل المجموعات	8.285	17	.487		
	الكلية	10.747	19			
ثالثاً: جودة المهارات البحثية	بين المجموعات	2.457	2	1.228	2.071	.157
	داخل المجموعات	10.083	17	.593		
	الكلية	12.540	19			
رابعاً: جودة التدريب	بين المجموعات	4.149	2	2.075	2.702	.096
	داخل المجموعات	13.051	17	.768		
	الكلية	17.200	19			
خامساً: جودة أداء هيئة التدريب	بين المجموعات	2.312	2	1.156	2.892	.083
	داخل المجموعات	6.796	17	.400		
	الكلية	9.108	19			
سادساً: جودة الخدمات التدريبية	بين المجموعات	2.081	2	1.040	2.468	.115
	داخل المجموعات	7.165	17	.421		
	الكلية	9.246	19			
سابعاً: - جودة المشاركة	بين المجموعات	1.395	2	.698	.976	.397
	داخل المجموعات	12.155	17	.715		
	الكلية	13.550	19			
الأداة ككل	بين المجموعات	1.907	2	.953	3.277	.063
	داخل المجموعات	4.945	17	.291		
	الكلية	6.852	19			

يتضح من الجدول (10) أن قيمة "ف" غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 سواء على مستوى كل مجال وعلى مستوى الأداة ككل، وهذا يعني أنه لا توجد

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات تقديرات الأكاديميين لرضاهم عن تحقق مؤشرات الأداء الأكاديمي وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية، ويرى الباحثان أن هذه النتيجة تدل على عدم وجود تمايز بين الأكاديميين وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية.

3- الفروق في استجابات الأكاديميين وفقاً لمتغير الخبرة: لمعرفة ذلك تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتحليل استجابات الأكاديميين على المجالات وعلى الأداة ككل، ويبين الجدول (11) نتائج ذلك.

جدول (11) نتائج الفروق في استجابة الأكاديميين في المركز وفقاً لمتغير الخبرة (أقل من خمس سنوات)، (من 5-10 سنوات)، (أكثر من 10 سنوات)

المجالات	مصدر التباين	مجموعه المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمت ف	مستوى الدالة	الدالة اللفظية
أولاً: الرؤية والرسالة والأهداف والهيكل التنظيمي	بين المجموعات	1.780	2	.890	3.144	.069	غير دالة
	داخل المجموعات	4.811	17	.283			
	الكلي	6.591	19				
ثانياً: جودة البرامج التدريبية	بين المجموعات	2.907	2	1.454	3.152	.068	غير دالة
	داخل المجموعات	7.840	17	.461			
	الكلي	10.747	19				
ثالثاً: جودة المهارات البحثية	بين المجموعات	1.576	2	.788	1.221	.319	غير دالة
	داخل المجموعات	10.964	17	.645			
	الكلي	12.540	19				
رابعاً: جودة التدريب	بين المجموعات	3.903	2	1.952	2.495	.112	غير دالة
	داخل المجموعات	13.297	17	.782			
	الكلي	17.200	19				
خامساً: جودة أداء هيئة	بين المجموعات	3.923	2	1.962	6.433	.008	دالة
	داخل المجموعات	5.184	17	.305			

التدريب	الكلية	9.108	19	.854	1.927	.176	غير دالة
سادساً: جودة الخدمات التدريبية	بين المجموعات	1.709	2				
	داخل المجموعات	7.537	17	.443			
سابعاً: - جودة المشاركة	الكلية	9.246	19				
	بين المجموعات	5.093	2	2.546	5.119	.018	دالة
	داخل المجموعات	8.457	17	.497			
	الكلية	13.550	19				
والأداة ككل	بين المجموعات	2.606	2	1.303	5.216	.017	دالة
	داخل المجموعات	4.246	17	.250			
	الكلية	6.852	19				

يتضح من الجدول (11) أن قيمة "ف" غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 05.0 في المجال الأول والثاني والثالث والرابع والسادس، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات تقديرات الأكاديميين لرضاهم عن تحقق مؤشرات الأداء الأكاديمي من وجهة نظر الأكاديميين بالمركز، ويرى الباحثان أن هذه النتيجة تدل على عدم وجود تمايز بين الأكاديميين وفقاً لمتغير الخبرة في المجالات المذكورة.

كما يتضح من الجدول (11) أن قيمة "ف" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 05.0 في المجال الخامس والسابع والأداة ككل فقط لصالح الخبرة أقل من خمس سنوات، وهذا يدل على أنه يوجد فرق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 في المجالين الخامس والسابع وفي الأداة ككل، ويرى الباحثان أن هذه النتيجة تدل على أن الخبرة أقل من خمس سنوات عندهم حماس ورغبة في البحث والاطلاع على كل جديد في جميع المجالات ويبين جدول (12) المقارنة البعدية لشيفيه لصالح الخبرة أقل من 5 سنوات كالاتي:

جدول (12) المقارنة البعدية لشيفيه

المجال	الخبرة (I)	(J) الخبر ة	Mean Differenc e (I-J)	Sig.
جودة أداء	(1) أقل من 5	2.0	-1.06713-	.008

هيئة التدريب	سنوات	0	*	
		3.0	-68077	.214
		0		
		1.0	*1.06713	.008
		0		
		3.0	.38636	.502
جودة المشاركة	(2) من 5 إلى 10 سنوات	0		
		1.0	.68077	.214
		0		
		2.0	-.38636	.502
		0		
		1.0	-1.21515*	.018
الأداة ككل	(1) أقل من 5 سنوات	0		
		3.0	-.90833	.189
		0		
		1.0	*1.21515	.018
		0		
		3.0	.30682	.761
توصيات البحث: بناء على نتائج هذا البحث يوصي الباحثان بما يأتي:	(3) أكثر من 10 سنوات	0		
		1.0	.90833	.189
		0		
		2.0	-.30682	.761
		0		
		1.0	-.85617*	.019
سنوات في المجالين الخامس والسابع والأداة ككل.	(1) أقل من 5 سنوات	0		
		3.0	-.42478	.464
		0		
		1.0	*.85617	.019
		0		
		3.0	.43139	.358
توصيات البحث: بناء على نتائج هذا البحث يوصي الباحثان بما يأتي:	(2) من 5 إلى 10 سنوات	0		
		1.0	.42478	.464
		0		
		2.0	-.43139	.358
		0		
		1.0		

ويتضح من الجدول (12) أن الدلالة واضحة لصالح الخبرة أقل من 5

سنوات في المجالين الخامس والسابع والأداة ككل.

توصيات البحث: بناء على نتائج هذا البحث يوصي الباحثان بما يأتي:

- عقد دورات تدريبية للأكاديميين بالمركز لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والمقررات والمكتبات الالكترونية، وشبكة الإنترنت.
- توفير الميزانية اللازمة لتزويد المكتبة بالمراجع الحديثة المتخصصة والدوريات الضرورية الكافية وزيادة ساعات دوامها.
- الاهتمام بمراجعة وتقويم البرامج التدريبية بشكل مستمر.

قائمة المراجع:

- 1- أحمد محمد مجاهد القدسي (2017): واقع أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية بكليات التربية جامعة صنعاء في ضوء مفهوم الجودة الشاملة (كلية التربية صنعاء نموذجاً)، دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة، المجلد (5) العدد (9)، جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية، ص ص 136- 176.
- 2- أمة الصبور عبد التواب الذيب (2017): الشراكة بين مراكز البحوث العلمية في الجامعات اليمنية وقطاع المجتمع المختلفة ، مجلة البحث العلمي اليمنية، المجلد (1) العدد (1)، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجمهورية اليمنية، ص ص 74- 83.
- 3- خالد محمد الزواوي (2003): الجودة الشاملة في التعليم وأسواق العمل، القاهرة، مجموعة النيل العربية، جمهورية مصر العربية.
- 4- دعاء منصور أبو المعاطي محمد (2012): جودة مؤسسات التعليم العالي والتعليم المستمر وتحديات مجتمع المعرفة، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جمهورية مصر العربية، ص ص 867- 875.
- 5- زايد ناجي شاوش (2017): المراكز العلمية والبحثية وسبل تطويرها، مجلة البحث العلمي اليمنية، المجلد (1) العدد (1) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجمهورية اليمنية، ص ص 10- 16.
- 6- عبد الغني أحمد الحاوري (2017): تطوير المراكز البحثية والعلمية في ضوء بعض الخبرات العربية والعالمية، مجلة البحث العلمي اليمنية، المجلد (1) العدد (1)، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجمهورية اليمنية، ص ص 84- 101.
- 7- عبد الغني مطهر النور، (2018): نبذة تعريفية عن المركز نشرة التطوير الأكاديمي وضمان الجودة، العدد (5)، نشرة دورية متخصصة يصدرها مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة – جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية، ص ص 1- 12.

8- عبد اللطيف مصلح محمد (2016): مؤشرات الأداء الرئيسية للجامعات اليمنية في ضوء المؤشرات الإقليمية والعالمية، المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة العلوم والتكنولوجيا، الجمهورية اليمنية، ص ص 195-204.

9- علي حمود محمد شرف الدين (2010): تصور لرفع كفاءة القدرة المؤسسية والفاعلية التعليمية لجامعة عدن في ضوء المعايير العالمية، المؤتمر العلمي الرابع لجامعة عدن جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة 11- 13، أكتوبر 2010م، جامعة عدن، الجمهورية اليمنية، ص ص 1- 39.

10- علي محمد علي شملان (2015): تقويم أداء مدربي برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء من وجهة نظر المتدربين، مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية، المجلد (13) العدد (2)، كلية التربية – جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية، ص ص 312- 346.

11- علي محمد علي شملان (2015): تقويم جودة مهارات التدريس لدى أساتذة كلية التربية المحويت من وجهة نظر العميد ونائبيه ورؤساء الأقسام، العلوم التربوية، المجلد (23) العدد (4)، كلية الدراسات العليا للتربية – جامعة القاهرة، ص ص 296- 317.

12- علي محمد علي شملان (2017): تقويم الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس بكليات التربية جامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة، دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة، المجلد (5) العدد (8)، مركز التطوير الأكاديمي – جامعة صنعاء، ص ص 9- 45.

13- علي ناصر شتوي زاهر (2007): مؤشرات جودة الأداء الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي دراسة تطبيقية بكليات التربية بمنطقة عسير، المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد (4)، المملكة العربية السعودية، ص ص 77- 143.

14- غالب حميد القانص (2017): المراكز العلمية والبحثية وسبل تطويرها، مجلة البحث العلمي اليمنية، المجلد (1) العدد (1)، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجمهورية اليمنية، ص ص 50- 72.

15- غالب حميد القانص وآخرون (2017): تحديد الاحتياجات التدريبية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء في ضوء متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي، دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة، المجلد (5) العدد (9) يوليو، جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية، ص ص 9- 98.

16- فهد صالح مغربة المعمري (2015): تقييم الأداء الأكاديمي بكلية التربية والألسن – عمران بالجمهورية اليمنية وفقا لبعض متطلبات الجودة الشاملة، مجلة جامعة الناصر، المجلد (2) العدد (5)، جامعة الناصر، الجمهورية اليمنية، ص ص 4- 50.

17- محمد إبراهيم راشد (2008): معايير الجودة الشاملة لمؤسسات التعليم العالي في الدول العربية، المؤتمر العلمي التاسع - جامعة الفيوم- كلية التربية بالفيوم، جمهورية مصر العربية، ص ص 207 -242.

18- نجوى أحمد علي الحاج (2017): تصور مقترح لتطوير المراكز البحثية والعلمية بجامعة صنعاء في ضوء متطلبات تنمية المجتمع اليمني ، مجلة البحث العلمي اليمنية، المجلد (1) العدد (1)، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجمهورية اليمنية، ص ص 142 -160.

19- وزارة التربية والتعليم (2000): دليل المعلم في تقييم الطلبة، الجمهورية اليمنية: صنعاء.

20- وزارة التعليم العالي (2012): الإطار المرجعي لأنشطة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم، الجمهورية اليمنية.

21- Advaced, Accreditation (2007): Standards For Quality School Syssool System WWW , advance – ed.om print p 3.

22- Feudal (2002): Trainers In Vocational Education Teacher and Training in The Feture Member Stats: An Overview ,European Training F0undation. <http://vocationeducationteacherandtraininginthefuturememberstats>

23- Jnsng Jung and Others (2011) Quality Assurance in Asian Distance Education: Diverse Approaches and Common Cultue Retrieved from: <http://www.Irrodl.Org/index.Php/irrodl/article/view/2018/2/9> 4-

Linda Darling – Hammond, Chales. Ducommun, Frank Adamson and Susan Shultz (2010) Performance Assessment in Era of Standards – Based Edu cantonal Accountabity Stanford Center for Opporutuity Policy in Education. <http://scale.scale.Stanfordedu/files/performance-assessmentera-standards-based-educationalaccountabilitypdf> .

The Extent of Satisfaction of the Members of the Academic Development Center at Sana'a University on the Achievement of the Academic Performance Indicators with the Center

Dr. Ali Mohammed Ali Shamlan (associate professor in Sana'a University)

Dr. Souad Abdulkarim Ali Sharafudin (assistant professor in Sana'a University),

Abstract: The study aims to find out the extent of satisfaction of the members of the center on the achievement of academic performance indicators. Hence, the researchers have prepared a questionnaire composing of (41) items distributed in seven areas, and they used the descriptive analytical approach for its suitability of the research; the statistical methods used are: Pearson Correlation Coefficient to prove the stability of the questionnaire, which amounted to 0.75 and the "Spearman - Brown" equation to correct the stability of the questionnaire, which amounted to (0.86), as well as statistical packages (SPSS). The sample consisted of (20) individuals including academic members, The results revealed that the assessing estimates averages did not reach the quality.

Keywords: Achievement, Sana'a University, Academic Development Center.

معوقات التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات المدرسية لطالب المرحلة المتوسطة

من التعليم العام بالمملكة العربية السعودية كما يدركها الطلبة أنفسهم

د. ياسر أحمد الرئيس أحمد

أستاذ مساعد - جامعة الأمير سطام - المملكة العربية السعودية.

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات المدرسية للطلاب بالمرحلة المتوسطة بالتعليم العام بوادي الدواسر بالمملكة العربية السعودية كما يدركها الطلاب أنفسهم، وإيجاد طرق لمعالجتها. استخدم الباحث المنهج الوصفي. تم تفرغ البيانات ومعالجتها إحصائياً، وتوصل الباحث إلى نتائج كان من أهمها: وجود معوقات مختلفة للتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات للطلاب في المرحلة المتوسطة من التعليم العام، كما توصل الباحث إلى مقترحات لمعالجة تلك المعوقات. كما قدم الباحث عدد من التوصيات في ضوء نتائج البحث.

الكلمات المفتاحية: الرياضيات، التحصيل الدراسي، معوقات التحصيل الدراسي، الرياضيات المدرسية، المرحلة المتوسطة.

مقدمة:

يشير كامل علوان الزبيدي (2005) إلى أن الاهتمام بتنمية الموارد البشرية يعد من الاهتمامات التي توليها أي دولة لأبنائها، وتطوير وتحسين النظام التعليمي ومواكبة كل جديد، أصبح من الضروريات العلمية. والمتأمل للواقع يظهر له جلياً سيادة طرق الإلقاء والحوار والنقاش والتي يغلب عليها سيطرة المعلم على حساب نشاط وحيوية الطالب، مما يؤدي لصعوبات يواجهها الطلاب عند دراستهم لمادة الرياضيات مثل الإخفاق في استيعاب وفهم المسألة، اختيار الخطوات وتسلسلها التي ستتبع في حل المسألة (صالح يوسف الفهود، 2007: 298).

ومن خلال خبرة الباحث التي امتدت لما يقرب الأربع وثلاثون عاماً في تدريس مادة الرياضيات وطرق تدريسها في المراحل التعليمية المختلفة، نجد أنه إضافة لعقبة الطرق التقليدية في التدريس، وضعف التدريب على الطرق الحديثة، تستوقفنا بيانات تعليمية تخلو من الأدوات، والأجهزة والمواد الضرورية لتطبيق طرق التدريس الحديثة، مما لا يساعد الطالب على تقبل التعليم بحيوية ورغبة.

كذلك يلاحظ على الطلاب عند تدريسهم مادة الرياضيات عدم التمكن من مهارة قراءة المسائل اللفظية، ضعف في حصيلة المفردات اللغوية لديهم، ضعف في الاتجاه الإيجابي نحو دراسة مادة الرياضيات.

تحسين العملية التعليمية ونجاحها مرهون بنجاح طريقة وأسلوب واستراتيجيات التدريس المتبعة، حيث يمكن من خلالها الوصول لتعليم أيسر من المعلم، ومرغوب وذو أثر وفائدة للمتعلم، لذلك لا بدّ من الوقوف على كلّ ما يعيق النظام التعليمي، والعمل على تشخيصه وإيجاد طرق لعلاجها.

مشكلة الدراسة:

يعد التحصيل الدراسي ذو أهمية كبيرة بالنسبة للكثير من الطلاب، فمن خلاله يتمكن الطالب من الوصول إلى أعلى مراتب النجاح في مستقبله الدراسي، لذا الارتقاء بمستوي التحصيل الأكاديمي لطالب أي مرحلة تعليمية هو هدف سام، وغاية تسعى لتحقيقها المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها، ولا تدخر جهداً في سبيل بلوغها.

صعوبة التحصيل الدراسي أي فشل الطالب في الوصول إلى العلامات المطلوبة للانتقال من مرحلة دراسية إلى أخرى بنجاح، يؤدي لمشكلة التأخر الدراسي، والتي تعد من المشاكل الهامة التي تواجه القائمين على العملية التعليمية، لذلك حظيت

بالاهتمام البالغ لخطورتها وبذلت كل الجهود لمواجهتها(أسماء أحمد إبراهيم، 2014: 579).

تقول رائدة محمد (2012) "تحظى مشكلة جودة التعليم باهتمام بالغ لما تسببه من هدر وفقد في الطاقات البشرية والموارد المالية، ولما تحدثه من آثار نفسية واجتماعية ومادية للفرد والأسرة"، والمعلم هو الركن الأساسي في تحقيق أهداف العملية التعليمية والتربوية، فلا بد من تأهيله وإعداده لاستثمار الموقف التعليمي إلى أقصى حد ممكن لرفع المستوى التحصيلي للطالب، حيث مهارة المعلم وبراعته في تهيئة المناخ للتعلم، وتنمية الإثارة العقلية لدى طلابه، والتواصل الإيجابي فيما بينه وبينهم، كل ذلك يعمل على فاعلية التعليم.

كثرت الانتقادات في السنوات الأخيرة التي توجه للمعرفة التي يمتلكها المعلم وطريقة إيصالها لطلابها، ولأسلوب أدائه ودرجة التأثير الذي يقدمه للطلاب، مما أدب إلى النظرة السلبية التي يحملها الطلبة عن المعلم، مما أثر في التحصيل الدراسي للطلاب. يضيف (Librera, L. (2004) التدريس كمهنة لم يعد يقوم على الفطرة والموهبة والتمرس فحسب، بل تتطلب تعلم أصول المهنة.

ولعل هذه الدراسة هي من الدراسات التي تحاول أن تتلمس معوقات التحصيل الدراسي، لتقويم الممارسات التدريسية والمهنية. لذا كان السؤال الرئيس للدراسة: ما هي معوقات التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات المدرسية لطالب المرحلة المتوسطة بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية كما يدركها الطلبة أنفسهم؟. ويتفرع من السؤال الرئيس.

أسئلة الدراسة:

- ما معوقات التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات المدرسية للطالب بالمرحلة المتوسطة التي تعزى لمتغير (استراتيجيات التدريس، الأسرة والبيئة الاجتماعية، البيئة المدرسية، شخصية الطالب، كفاية وقدرات المعلم)؟

- ما هو اتجاه طالب المرحلة المتوسطة نحو دراسة مادة الرياضيات المدرسية؟

- ما هي المعالجات لمعوقات التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات المدرسية للطالب بالمرحلة المتوسطة السعودية؟

هدف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على معوقات التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات المدرسية للطالب بالمرحلة المتوسطة في وادي الدواسر في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

كما يدركها الطلبة أنفسهم تبعاً لمتغير (التدريس، البيئة التدريسية، الأسرة والبيئة الاجتماعية، شخصية الطالب، كفاية وقدرات المعلم).

- التعرف على اتجاه الطالب في المرحلة المتوسطة لدراسة مادة الرياضيات المدرسية؟

- محاولة الحصول لمعالجات لمعوقات التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات المدرسية للطالب بالمرحلة المتوسطة السعودية.

أهمية الدراسة: قد تسهم هذه الدراسة في:

- تزويد المسؤولين في التعليم العام بمعوقات التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات للطالب في التعليم العام.

- المساعدة في إيجاد حلول لصعوبات التحصيل الدراسي في التعليم العام بصورة عامة.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: تطبق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 1441هـ، الموافق 2020م.

الحدود المكانية: تطبق الدراسة بمدارس المرحلة المتوسطة في التعليم العام بواحي الدواسر بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الموضوعية: تتطرق الدراسة لمعوقات التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات المدرسية بالتعليم العام.

الحدود البشرية: تتحدد الدراسة بطلبة المرحلة المتوسطة في التعليم العام بواحي الدواسر في الفصل الثاني للعام الدراسي 1441هـ. الموافق 2020 م .

مصطلحات الدراسة:

1-مستوي التحصيل الأكاديمي: هو المعدل الدراسي التراكمي الذي يحصل عليه الطالب في مرحلة دراسية معينة بناءً على مقاييس متباينة أهمها الاختبار بأنواعه المختلفة (رشاد صالح دمنهوري ومحمود عوض عباس، 1995).

التعريف الاجرائي يقصد به المستوى التحصيلي في مادة الرياضيات لطالب المرحلة المتوسطة بمدارس العينة.

2- الطالب: هو الطالب المسجل في إحدى مدارس التعليم العام بالمرحلة المتوسطة في وادي الدواسر.

التعريف الاجرائي يقصد به الطالب في المرحلة المتوسطة بمدارس العينة.

3- المرحلة المتوسطة: هي مرحلة هامة من التعليم تلي المرحلة الابتدائية وتؤهل الطالب للالتحاق بمرحلة التعليم الثانوي.

التعريف الاجرائي يقصد بها الصفوف الأول والثاني والثالث في المرحلة المتوسطة بمدارس العينة.

4- الرياضيات: تعرف بأنها " علم تجريدي من صنع وابداع العقل البشري ويمكن النظر إليها على أنها طريقة أو لغة تستخدم تعابير ورموز محددة بدقة أو أنها فن يتمتع بجمالها وتناسقها" (إبراهيم محمد عقيلان: 2002: 11).

والتعريف الاجرائي للرياضيات بأنها مادة علمية تدرس في مرحلة التعليم المتوسط تعتمد على التفكير المنطقي وتستخدم فيها الرموز والأرقام والعلاقات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يشير فريد أبو زينة (2003) إلى ظهور علم الرياضيات عندما تعلم الإنسان كيفية قياس الأشياء، ورأى أنه بحاجة إلى قياس كل ما حوله، تدخل الرياضيات في جميع جوانب الحياة المتنوعة، وتعد أم العلوم. التدريس مهنة كسائر المهن لها أسسها وضوابطها، وهي عملية مقصودة يتم التخطيط المسبق لها بكل عناية، وتتم فيها دعوة الطلبة لاستخدام معلوماتهم وقابليتهم في عمليات تفكيرية تنتهي بالوصول إلى النتائج. وتشير لمياء محمد أيمن خيري (2018) بأن التدريس الفعال هو الذي يكون مناسباً للمتعلم ليكون أيسر له، يرتبط بحاجاته وميوله، ويخدم متطلبات حياته.

نجاح استراتيجيات التدريس يتوقف على عاملين أساسيين هما شخصية المعلم ومهاراته فيما يسمى بمثلث التدريس الجيد، ويؤكد سهيلة محمد كاظم الفتلاوي وأحمد هلال (2006) تحقيق نجاح استراتيجيات التدريس يتطلب تحديد خبرات الطلاب السابقة ومستواهم العقلي، وتحديد أهداف التعلم، وتحليل مادة التدريس لتحديد المحتوى للتعلم، والأنشطة والوسائل التعليمية.

ترتبط أهمية التحصيل بالفرد ارتباطاً وثيقاً لما لها من دور في تقييمه من الناحية الاجتماعية والعلمية. ويقول محمود داود سلمان الربيعي (2006) "تعدُّ اختبارات التحصيل إحدى وسائل التقويم التي تلجأ إليها الأنظمة التربوية من أجل التأكد من تحقق أهداف البرنامج، وتُشكل الجزء الأهم في برنامج التقويم والقياس في المدرسة".

ويشير زيد الهويدي (2005) تُعدُّ الدافعية المتمثلة في الرغبة الداخلية للمثابرة والنجاح، والخارجية المتمثلة في الحصول على المكافآت اللفظية والمادية، المحرك الأساسي لكثير من مرتفع من التحصيل. ويقول فهم مصطفى (2001) "التأخر الدراسي

يرجع في الأساس إلى عدم ملائمة البرامج التعليمية، وطبيعة تنفيذها، ويرتبط بعدد من العوامل البشرية المادية والبيئية".

تتنوع وتتعدد أسباب ضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، تشمل ما يتعلق بالطالب، والمعلم، والبيئة التدريسية، والبيئة الاجتماعية والأسرة، كما يؤكد Ms. Heyam Nasee، Hatem Khadeesh , Ms. Waffa Zabadi (2001)

لزيادة التحصيل الدراسي للطالب، على المعلم أن يعمل على تحبيب الطالب في المادة واستخدام استراتيجية شرح وتقييم وتعزيز تتناسب مع قدرات الطالب العقلية. ورغم أن الرياضيات مادة تجريدية إلا أن بعض أساتذة الرياضيات أكثر تجريدا منها فيما يستخدمونه من طرق تقليدية في تدريسها ولا يقومون بتفعيل تقنيات التعليم المختلفة لتسهيل توصيلها وتقبلها لدى المتعلم، كما أن البعض منهم لا يعمل على تفاعل الطالب الإيجابي أثناء الموقف التعليمي مما لا يشجع على بناء اتجاه إيجابي لديه نحوها، كذلك غياب الهدف من دراسة الرياضيات عن ذهن المتعلم لا يشجعه على الحماس لدراستها، وتصبح نظرته إليها أنها مادة معقدة وغير مهمة، مما يقود إلى قلة الرغبة في تعلمها .

الدراسات السابقة:

أولا: الدراسات العربية:

1- دراسة كمال محمد زارع الأسطل (2010): وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات، ومن أهم نتائج هذه الدراسة أن هناك عوامل متعلقة بالأستاذ، البيئة الاجتماعية والأسرية للطالب، المنهاج، والطالب نفسه. كما أظهرت هذه الدراسة: عدم وجود فروق دالة إحصائية في العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات تعزى إلى متغير الجنس (أستاذ ، أستاذة)، سنوات الخبرة.

2- دراسة باسمه مراد (2004)، هدفت إلى معرفة أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الأول الثانوي، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك عدة أسباب لتدني التحصيل في الرياضيات أهمها: ضعف الامكانيات، عدم المعرفة السليمة بخصائص المرحلة العمرية للطالبات. عدم فهم خلفياتهن الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ومعرفة الفروق الفردية بينهم، عدم إعداد الأسئلة الصفية في ضوء مستويات الطالبات. عدم إطلاع المشرفين التربويين المستمر على كل ما يجد في مختلف المجالات التربوية كطرق التدريس والتقييم واستخدام الوسائل التعليمية.

3- دراسة خولة علي الحرباوي(2004)، هدفت لمعرفة أثر التدريس بنماذج أساليب التعلم في تحصيل طالبات المرحلة الاعدادية واتجاهاتهن نحو الرياضيات، وقد أظهرت النتائج: وجود فروق دالة في التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات بين المجموعتين لصالح التجريبية، ووجود فروق دالة بين الجنسين في تحصيل الرياضيات لصالح الذكور.

الدراسات الأجنبية:

4- دراسة (Godard, Stephen & Smith, Emma(2008)، وتهدف إلى الكشف عن الأسباب المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية في بريطانيا، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن ما يلي: انخفاض نسبة النجاح العامة في مادة الرياضيات، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التحصيل في مادة الرياضيات لدى الطلبة ترجع إلى متغيرات القسم والجنس والعرق. من أهم أسباب ضعف التحصيل: عدم استخدام الأساليب الحديثة والمتطورة في التدريس، حمل الطالب اتجاهات سلبية عن مادة الرياضيات.

5- دراسة (Gazeley, Louise & Dunne, Mairead(2008)، هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير البيئة الصفية في تدني مستوى التحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية، وأظهرت النتائج أن للتفاعل الصفّي أثر إيجابي في مستوى تحصيل الطلبة، وأنه كلما نجح المعلم في توفير جو صفّي فعال، وبناء علاقات اجتماعية صفية فعالة كلما ارتفع مستوى تحصيل الطلبة.

6- دراسة (Cross, Dionne(2009)، هدفت الدراسة إلى الكشف عن أسباب تدني مستوى التحصيل في الرياضيات، وقد نتج عن هذه الدراسة ما يلي: عدم توفر الاستعدادات اللازمة لتعلم الرياضيات لدى الطلبة، الخبرات السيئة والاتجاهات السلبية التي يحملها الطلبة عن الرياضيات ومعلميها، وعدم استخدام أساليب تدريس مشوقة وجذابة في تدريس الرياضيات. وصعوبة المفاهيم المتعلقة بالرياضيات وعدم عرضها بشكل جيد.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض أهم الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت بعض المتغيرات لموضوع الدراسة الحالية، وجد أنها: حديثة نوعاً ما، متنوعة داخل الوطن وخارجه، تركز على الأسباب المؤدية لضعف التحصيل في المراحل التعليمية المختلفة، الأخذ برأي الأساتذة الذين هم أدري بأسباب ضعف التحصيل ، تنوع الاعتماد على المنهج ما بين الوصفي والتجريبي.

لقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة الفرضيات واختيار موضوع الدراسة الذي يشمل أسباب ضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الطلاب أنفسهم. اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها بينت أهم أسباب ضعف التحصيل الدراسي من وجهة نظر الطلاب من خلال اتجاهاتهم نحوها وتبعاً لعدة متغيرات في نفس الوقت، أوجه تشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة تتمثل في الموضوع و الهدف والعينة، وهو التعرف على أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي في الرياضيات لطلاب مراحل التعليم العام.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في هذا البحث للتعرف على أسباب ومعوقات التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لطلاب المرحلة المتوسطة بوادي الدواسر بالمملكة العربية السعودية، من مصدر له القدرة على وصف هذا الواقع بكل صدق ودقة وشمولية وهم الطلبة أنفسهم.

المجتمع الكلي للبحث وتوصيفه: يتكون من المعلمين الذين يقومون بتدريس مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة بوادي الدواسر في المملكة العربية السعودية وعددهم (36) معلماً. والطلاب المسجلين في الفصل الثاني في المرحلة المتوسطة من العام الدراسي 1441هـ، بوادي الدواسر في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (2726) طالباً. والمشرفون التربويون لمادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة بوادي الدواسر في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (2) مشرفاً (إدارة التعليم بمحافظة وادي الدواسر). وتم الاتصال بالجهات الرسمية المتمثلة في إدارة جامعة الأمير سطام، للحصول على الموافقة لإجراء البحث للعينة، وتم تحديد المدارس لأفراد عينة البحث.

عينة البحث: اقتصر البحث على عينة عشوائية من المعلمين لمادة الرياضيات وعددهم (15) معلماً، وعينة عشوائية من الطلاب بالمرحلة المتوسطة وعددهم (840) طالباً، والمسجلين في الفصل الثاني للعام الدراسي 1441هـ، وعدد (2) من المشرفين التربويين لمادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة بوادي الدواسر.

جدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة من المعلمين

	التخصص		الكلية		التدريب		الخبرة بالسنوات	
	رياضيات	علوم	التربوية	العلوم	مدرّب	غير مدرّب	أقل من 5	5 فأكثر
العدد	15	-	4	11	15	-	3	12
النسبة	100%	0%	26.7%	73.3%	100%	0%	20%	80%

ويتضح من الجدول (1) أن جميع أفراد العينة متخصصون ومدرّبون.

جدول (2) يوضح توزيع أفراد العينة من الطلاب

العدد	الصف الدراسي			المستوي التحصيلي الدراسي			التأخر الدراسي	
	م1	م2	م3	فوق الوسط	وسط	دون الوسط	راسب	غير راسب
216	266	358	432	310	98	68	772	
النسبة%	25.71	31.7	42.62	51.43	36.9	11.67	8.09	91.91

الجدول (2) يوضح أن نسبة 51.43% مستواهم التحصيلي فوق الوسط.

أداة البحث: وصف أدوات البحث: اشتملت أدوات البحث على:

1- البطاقة: بعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة، قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة لقياس مستوى أداء المعلمين في صورتها الأولية، حيث العدد الإجمالي للفقرات (20) فقرة، موزعة على خمسة محاور هي: المقدمة والتمهيد (4 فقرات)، طرق وأساليب التدريس (4 فقرات)، الوسائل التعليمية (4 فقرات)، الحفز والتعزيز (4 فقرات)، التقييم (4 فقرات).

الخصائص السيكومترية للبطاقة: الصدق: بعد الانتهاء من تصميم البطاقة في صورتها الأولية عُرضت على (4) من أعضاء هيئة التدريس في قسم العلوم التربوية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، من أصحاب التخصص؛ وفي ضوء آراء المحكمين قام الباحث بتعديل ما تم الاتفاق على تغييره أو تعديله أو حذفه بنسبة 85%؛ بعد ذلك أخرجت الاستبانة بصورتها النهائية.

الثبات: باستخدام طريقة اتفاق الملاحظين في حساب الثبات، قام الباحث بمتابعة (5) من المعلمين أثناء استجابتهم، وقد روعي أن تبدأ المتابعة وتنتهي في وقت واحد بالنسبة للملاحظين، وتم استخدام المعادلة: نسبة الاتفاق = (عدد مرات الاتفاق / عدد بنود الاستبانة) $\times 100\%$.

جدول (3) يوضح ثبات البطاقة باستخدام معادلة كوبر

المعلم	عدد مرات الاتفاق	النسبة المئوية للاتفاق
1	18	90%
2	17	85%
3	17	85%
4	16	80%
5	15	75%
متوسط النسبة المئوية للاتفاق		83%

وقد تراوحت النسبة المئوية للاتفاق كما في الجدول (3) بين الملاحظين من 75% إلى 90 %، وبلغ المتوسط 83%، مما يدل على ثبات البطاقة، وبهذا تكون البطاقة صالحة للتطبيق، ملحق رقم (1).

2- المقابلة الموجهة: قام الباحث بتصميم أسئلة المقابلة في هذا البحث بناء على نتائج بطاقة الملاحظة، مما عزز تفسير بعض المعوقات فيما يتعلق بكل من: (استراتيجيات التدريس، البيئة التدريسية، البيئة الأسرية والاجتماعية، شخصية وتعامل المعلم، الطالب). ملحق رقم (2)

تطبيق الأداة: بعد التأكد من صدق وثبات الأداة تم تطبيقها على العينة المشار إليها سابقاً، وقد تم شرح الهدف من البحث وتوضيح التعليمات، وإعطاء الحرية الكاملة والوقت الكافي للمستجيب.

3- استبيان الطالب: بعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة، واستفادة الباحث من خبرته الميدانية وملاحظاته اليومية واحتكاكه المتواصل بالمعلمين والطلبة، تم إعداد قائمة المعوقات للتحصيل الدراسي لمادة الرياضيات في صورتها الأولية، حيث العدد الإجمالي لل فقرات (20) فقرة موزعة على أربعة محاور هي: البيئة التدريسية (5 فقرات)، البيئة الأسرية والاجتماعية (5 فقرات)، شخصية وتعامل المعلم (5 فقرات)، الطالب (5 فقرات).

المعالجة الإحصائية: بعد جمع البيانات بواسطة أدوات البحث (بطاقة الملاحظة لأداء المعلم، استبيان الطالب، قياس الاتجاه للطالب)، قام الباحث بتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية: (التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية، اختبار كا²، حجم الأثر لقيم مربع χ^2).

أما المقابلة الموجهة، بعد جمع المعلومات من قدامى المعلمين ومشرفي الرياضيات بإدارة التعليم بوادي الدواسر، تم تقسيم المعلومات إلى مواضيع، يندرج تحت كل موضوع أقسام فرعية. وجرى التركيز على البيانات ذات الصلة بموضوع البحث، التي تفسر بعض النتائج وتزيد في عمق الدراسة.

تطبيق أداة البحث:

أ- تطبيق الملاحظة: تم التطبيق خلال الأسبوع الخامس والسادس من الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1441هـ.

ب- تطبيق المقابلة: تم التطبيق في الأسبوع السابع؛ بعد تحليل نتائج الملاحظة؛ وأجريت جميع المقابلات معهم في مدارس العينة خلال ساعات العمل الرسمي في مكان مريح، استغرقت كل مقابلة (10 – 15) دقيقة.

نتائج البحث:

أ/ بطاقة الملاحظة: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للبحث:

نص السؤال الأول للبحث: ما معوقات التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات المدرسية للطالب بالمرحلة المتوسطة التي تعزى (لاستراتيجيات التدريس، الأسرة والبيئة الاجتماعية، البيئة المدرسية، شخصية الطالب، كفاية وقدرات المعلم)؟ أظهرت نتائج بطاقة الملاحظة في محور استراتيجيات التدريس: الأسلوب المتبع من أغلب أفراد العينة في التمهيد للدرس -كما في الجدول (4) أدناه- هو أسلوب الأسئلة القصيرة بنسبة (60%)، وأن نسبة (40%) استخدموا طريقتين أو أكثر من أسلوب للتمهيد.

جدول (4) يوضح طرق وأساليب التمهيد المستخدمة من المعلم

الأسئلة القصيرة	الحوار القصير	أساليب لجذب للدرس	مشوقة الانتباه	طرق لحصر الانتباه طيلة زمن الدرس	مجموع الطرق المستخدمة		
					واحدة	اثنان	أكثر من اثنين
9	5	7	8	3	6	6	6
60%	33.33%	46.6%	53.3%	20%	40%	40%	40%

يتبين اجمالاً من الجدول (4) غالبية المعلمين يجمع أكثر من طريقتين للتمهيد.

كما أظهرت نتائج بطاقة الملاحظة في الجدول (5) أدناه، أن غالبية أفراد العينة يفضلون في التدريس استخدام التلقين والعرض بنسبة (80%) وأن نسبة (53.33%) يستخدمون طريقتين للتدريس في الحصة الواحدة.

جدول (5) يوضح طرق التدريس المستخدمة من قبل المعلم

التلقين والعرض	الحوار والمناقشة	التعلم التعاوني	الاكتشاف	مجموع طرق التدريس المستخدمة		
				واحدة	اثنان	أكثر من اثنين
12	9	8	5	3	8	4
80%	75%	53.3%	33.3%	20%	53.3%	26.7%

يتبين من الجدول (5) أن معظم المعلمين يجمع بين طريقتين في الحصة الواحدة.

وأظهرت نتائج بطاقة الملاحظة -بحسب الجدول (6) أدناه- أن جميع أفراد العينة بنسبة (100%) يفضلون استخدام السبورة والأقلام الملونة، وأن نسبة (60%) يستخدمون وسيلتين في الحصة الواحدة.

جدول (6) يوضح الوسائل والتقنيات التعليمية المستخدمة

السبورة والأقلام الملونة	اللوحات والورق المقوى	أجهزة العرض	وسائل تعليمية متعددة	مجموع الوسائل المستخدمة والتقنيات		
				واحدة	اثنان	أكثر من اثنين
15	3	9	4	5	9	1
%100	%20	%60	%26.7	%33.3	%60	%6.67

إجمالاً من الجدول (6) نجد قرابة ثلثي المعلمين يستخدمون وسيلتين تعليميتين. كذلك أظهرت نتائج بطاقة الملاحظة- كما في الجدول (7) أدناه- أن غالبية أفراد العينة بنسبة (73.3%) يفضلون استخدام التعزيز الفوري اللفظي، وأن نسبة (53.3%) يستخدمون نوع واحد من الأنواع المختلفة من أساليب وطرق الحفز والتعزيز.

جدول (7) يوضح طرق وأساليب الحفز المستخدمة

اللفظي الفوري	المادي الفوري	اللفظي المؤجل	المادي المؤجل	مجموع الطرق للحفز المستخدمة		
				واحدة	اثنان	أكثر من اثنين
11	4	3	1	8	4	3
%73.3	%26.7	%20	%6.7	%53.3	%26.7	%20

وتبين من الجدول (7) أن المعلمين لا ينوعون في استخدام أساليب التعزيز. كما أظهرت نتائج بطاقة الملاحظة -كما في الجدول (8) أدناه- أن غالبية أفراد العينة يستخدم التقويم المبدئي بنسبة (73.3%)، وما يقارب (47%) يستخدمون ثلاثة أنواع مختلفة في التقويم.

جدول (8) يوضح طرق وأساليب التقويم المستخدمة من قبل المعلم

المبدئي	التكويني	الختامي	متعدد الأنواع	مجموع طرق التقويم المستخدمة		
				واحد	اثنان	أكثر من اثنين
11	10	13	7	2	6	7
%73.3	%66.7	%86.7	46.7	%13.3	%40	%46.7

تبين من الجدول (8) غالبية المعلمين يستخدمون أنواع التقويم المختلفة. ب/ استبيان الطالب: يتضح من الجدول (9) أدناه: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) وعند درجة حرية (2) حيث أن قيمة كا2 المجدولة تحت هذه الشروط هي (5.99) أصغر من قيمة كا2 المحسوبة للفقرتين (1،3).

جدول (9) يوضح نتيجة اختبار (2كا) في تحليل فقرات الاستبيان لمحور البيئة المدرسية

رقم العبارة	التكرارات			قيمة كا2 المحسوبة	درجة الحرية	الدالة الاحصائية	حجم الأثر Ø	مستوى الدلالة العملية
	أوافق تماماً	أوافق لحد ما	لا أوافق					
1	204	320	316	30.97	2	دالة	0.19	صغير
2	130	184	526	328.49	2	دالة	0.62	كبير
3	244	348	248	24.8	2	دالة	0.17	صغير
4	176	184	480	214.4	2	دالة	0.51	كبير
5	240	258	342	21.17	2	دالة	0.17	صغير

يتضح من الجدول (9) أن العبارة ذات الرقم (1،3) في الاستبيان جاءت درجة توفرها بتقدير (أوافق لحد ما)، بحجم أثر ومستوى دلالة عملية صغيرا .

يتضح من الجدول (10) أدناه: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) وعند درجة حرية (2) حيث أن قيمة كا2 المجدولة تحت هذه الشروط هي (5.99) أصغر من قيمة كا2 المحسوبة للفقرة (5).

جدول (10) يوضح نتيجة اختبار (2كا) في تحليل فقرات الاستبيان لمحور البيئة الأسرية والاجتماعية

رقم العبارة	التكرارات			قيمة كا2 المحسوبة	درجة الحرية	الدالة الاحصائية	حجم الأثر Ø	مستوى الدلالة العملية
	أوافق تماماً	أوافق لحد ما	لا أوافق					
1	76	144	620	627.55	2	دالة	0.87	كبير
2	146	152	542	367.8	2	دالة	0.66	كبير
3	78	132	630	661.46	2	دالة	0.89	كبير
4	142	150	548	213.87	2	دالة	0.50	كبير
5	190	334	316	43.97	2	دالة	0.23	صغير

يتضح من الجدول (10) أن العبارة ذات الرقم (5) في الاستبيان جاءت درجة توفرها بتقدير (أوافق لحد ما)، بحجم أثر ومستوى دلالة عملية صغير.

يتضح من الجدول (11) أدناه: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) وعند درجة حرية (2) حيث أن قيمة كا2 المجدولة تحت هذه الشروط هي (5.99) أصغر من قيمة كا2 المحسوبة للفقرتين (1،3).

جدول (11) يوضح نتيجة اختبار (كا2) في تحليل فقرات الاستبيان لمحو شخصية الطالب

رقم العبارة	التكرارات			قيمة كا2 المحسوبة	درجة الحرية	الدالة الاحصائية	حجم الأثر ϕ	مستوى الدلالة العملية
	أوافق تماماً	أوافق لحد ما	لا أوافق					
1	174	360	306	65.4	2	دالة	0.28	صغير
2	158	258	424	110.95	2	دالة	0.36	وسط
3	246	348	246	59.42	2	دالة	0.26	صغير
4	192	194	454	162.2	2	دالة	0.44	وسط
5	130	178	532	344.32	2	دالة	0.64	كبير

يتضح من الجدول (11) العبارة ذات الرقم (1، 3) جاءت درجة توفرها بتقدير (أوافق لحد ما)، بحجم أثر ومستوى دلالة عملية صغير.

يتضح من الجدول (12) أدناه: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) وعند درجة حرية (2) حيث أن قيمة كا2 المجدولة تحت هذه الشروط هي (5.99) أصغر من قيمة (كا2) المحسوبة للفقرتين ذات الرقم (1، 2).

جدول (12) يوضح نتيجة اختبار (كا2) في تحليل فقرات الاستبيان لمحو كفاية وقدرات المعلم

رقم العبارة	التكرارات			قيمة كا2 المحسوبة	درجة الحرية	الدالة الاحصائية	حجم الأثر ϕ	مستوى الدلالة العملية
	أوافق تماماً	أوافق لحد ما	لا أوافق					
1	214	372	254	48.2	2	دالة	0.24	صغير
2	254	374	212	50.48	2	دالة	0.24	صغير
3	424	214	202	111.35	2	دالة	0.36	وسط
4	416	210	214	99.12	2	دالة	0.34	وسط
5	426	192	222	120.3	2	دالة	0.37	وسط

يتضح من الجدول (12) أن العبارة ذات الرقم (1، 2) في الاستبيان جاءت درجة توفرها بتقدير (أوافق لحد ما)، بحجم أثر ومستوى دلالة عملية صغير.

ج/ قياس الاتجاه: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للبحث:

نص السؤال الثاني للبحث: ما هو اتجاه طالب المرحلة المتوسطة نحو الرياضيات المدرسية؟

أعطي المفحوص الدرجة 3 أو 2 أو 1 لإجابته عن الفقرة حسب نوع الإجابة التي اختارها والتي عكست اتجاهه نحو الرياضيات (أوافق تماماً، أوافق لحد ما، لا

أوافق) علي الترتيب. ووضع المفحوص طبقا للدرجة الكلية التي حصل عليها في المقياس ضمن إحدى مجموعات ثلاث حسب نوع اتجاهاته وهي:

جدول (13) يبين أقسام اتجاهات الطلاب نحو دراسة مادة الرياضيات

المجموعة	مدي الدرجة	التكرار	النسبة
اتجاهات إيجابية	24 فأكثر	253	30.12%
اتجاهات محايدة	من 13 إلي 23	502	59.76%
اتجاهات سلبية	12 فأقل	85	10.12%

ويتضح من الجدول (13) أعلاه، أن غالبية أفراد العينة بنسبة 59.76% اتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات محايدة.

يتضح من الجدول (14) أدناه: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) وعند درجة حرية (2) حيث أن قيمة كا2 المجدولة تحت هذه الشروط هي (5.99) أصغر من قيمة (كا2) المحسوبة لكل الفقرات ذات الرقم (1،3،4،6)، (تجعلني دراسة الرياضيات منظما في تفكيري، تجعلني تمارين الرياضيات في حالة نشاط ذهني، يسهل علي فهم الرياضيات، الرياضيات ذات أهمية بالغة في الحياة).

جدول (14) يوضح نتيجة اختبار (كا2) في تحليل فقرات مقياس اتجاه الطاب نحو الرياضيات المدرسية

رقم العبارة	التكرارات			قيمة كا2 المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية	حجم الأثر Ø	مستوى الدلالة العملية
	أوافق تماما	أوافق لحد ما	لا أوافق					
1	358	252	230	13.46	2	دالة	0.14	صغير
2	186	232	422	111.8	2	دالة	0.36	وسط
3	370	234	236	37.49	2	دالة	0.22	صغير
4	348	294	198	41.22	2	دالة	0.22	صغير
5	284	258	298	29.44	2	دالة	0.19	صغير
6	362	286	192	5.18	2	دالة	0.24	صغير
7	242	238	360	34.22	2	دالة	0.20	صغير
8	160	196	484	225.26	2	دالة	0.52	كبير
9	272	330	238	15.46	2	دالة	0.14	صغير
10	290	248	302	5.75	2	دالة	0.10	صغير

يتضح من الجدول (14) أن العبارة ذات الرقم (1،3،4،6) في الاستبيان درجة توفرها بتقدير (أوافق تماما)، بحجم أثر ومستوى دلالة عملية صغير. د/ المقابلات الموجهة: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للبحث:

نص السؤال الثالث للبحث: ما طرق المعالجة لمعوقات التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات المدرسية للطلاب بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية؟

كانت إجابات أفراد العينة بأن استراتيجيات وأساليب وطرق التدريس المتبعة من قبل المعلم تساعد في زيادة التحصيل الدراسي للطلاب في مادة الرياضيات المدرسية، لأنها تتوافق مع مستويات الطلاب التحصيلية، وتحقق قدر من المشاركة المطلوبة من الطالب. وأنه توجد أسباب تخص الطالب تعمل كمعوقات لتحصيله في مادة الرياضيات المدرسية وتتمثل في: (قلة رغبة بعض الطلاب في تعلم مادة الرياضيات، كثرة غياب بعض الطلاب عن حصص الرياضيات، ضعف ومحدودية مشاركة بعض الطلاب في أنشطة الدرس). ووجود أسباب اجتماعية وأسرية تحد من التحصيل الدراسي للطلاب في مادة الرياضيات المدرسية تتمثل في: (ضعف تعاون وتواصل الأسرة مع المدرسة، انشغال الأبناء بمهام أسرية، تأثير الطالب بمحيطه الاجتماعي)، وأن البيئة المدرسية تحفز الطالب للتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات المدرسية وتتمثل في وجود مصادر التعلم في الكثير من المدارس، ووجود وسائل تعليمية متعددة. وأن أسلوب وشخصية المعلم ذات أثر في تحصيل الطالب الدراسي لمادة الرياضيات المدرسية، حيث حب الطالب لمعلم الرياضيات يتولد معه حب الطالب لمادة الرياضيات والتفوق في دراستها.

وأن أهم طرق المعالجات لمعوقات صعوبة التحصيل في مادة الرياضيات المدرسية للطلاب تتمثل في: (عقد دورات تدريبية في الكفايات والقدرات المهنية والتدريسية اللازمة والضرورية الداعمة لعمل المعلم، تفعيل الزيارات التبادلية بين المعلمين في المدارس المختلفة لنقل وتبادل الخبرات، التأكيد على التحضير للدرس، ربط المعلم ومواكبته لكل جديد في الحقل التعليمي، تشجيع الأداء المتميز والمبدع للمعلم، تحسين البيئة التعليمية وزيادة جاذبيتها للطلاب، والتقليل من الازدحام للطلاب في بعض الفصول في المدارس خاصة المدارس المستأجرة، تفعيل دور الارشاد الأكاديمي بالمدارس، تحفيز الطالب والعمل على زيادة دافعيته نحو التعلم، تنشيط التواصل والتعاون بين المدرسة وأسرته الطالب).

مناقشة النتائج:

1- المعوقات التي تؤدي لصعوبات التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات المدرسية لطالب المرحلة المتوسطة:

أظهرت نتائج بطاقة الملاحظة أن أفراد العينة المعلمين قبل عرض الدرس يستخدمون طرق جيدة لحصر الانتباه طيلة زمن الحصة ويستخدمون أكثر من

طريقتين في التمهيد، إلا أنهم يركزون على الأسئلة القصيرة بتقدير أوافق تماماً، ويمكن تفسير ذلك بأن ليس كل عينة البحث هم من التربويين لذا فهم غير متمكنين من مهارة التمهيد، وهذا ما يؤكد محمد مصطفى العبسي(2010) في دور المعلم بأنه المنظم للتعلم، والمساعد على تفريد التعليم، وأن يراعي الفروق الفردية بين الطلاب. وحصلت عبارة الحوار القصير على أقل نسبة 33.3% في محور التمهيد، وهذا يتفق مع دراسة كمال محمد زارع الأسطل(2010) التي أشارت إلى انخفاض مستوى مهارات التدريس لدى المعلمين، وهذا ما أكدته دراسة Cross, Dionne (2009) في أن مهارة استثارة انتباه الطلاب تعمل على نجاح أو فشل الطالب في العملية التدريسية، ودراسة(Gazeley, Louise & dunne, Mairead(2008) التي تؤكد بأن فهم ومعرفة المعلم للإطار النظري لعلم التدريس وتطبيقاته قد يسهم في تطبيق معايير التدريس الناجح مما يقود إلى مخرجات تعليمية ذات جدوى. وأظهرت نتائج بطاقة الملاحظة أن المعلم يستخدم لشرح موضوعات المقرر طريقتين في التدريس وأكثر، إلا أنه يركز على الطرق التقليدية بتقدير أوافق تماماً، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلم يجد في الطرق التقليدية القدرة على ضبط الفصل تكاملاً مع شخصيته وقدراته، خاصة في المرحلة المتوسطة التي يتسم طلابها بفرط الحركة وتشتت الانتباه، وحصلت الطرق الحديثة الاكتشاف على أقل نسبة 33.3% في محور طرق التدريس، وحصلت العبارة أستطيع حل مسائل الرياضيات بأكثر من طريقة على التقدير لا أوافق في قياس اتجاه الطالب، والعبارة صعوبة في تذكر الحقائق والعلاقات والعبارة ببطء في سرعة تعلمي الرياضيات على تقدير أوافق تماماً، والعبارة تقديم طريقة شرح تناسب قدراتي العقلية على تقدير أوافق لحد ما في الاستبيان ، وهذا يتوافق مع دراسة Godard, Stephen&Smith, (2008) Emma التي أكدت على أن المعلمين يركزون على استخدام أساليب تدريس غير مشوقة.

وكشفت نتائج بطاقة الملاحظة أن المعلم يستعين في تدريسه بوسيلتين أو أكثر، إلا أن الغالبية يركزون على السبورة والأقلام الملونة بتقدير أوافق تماماً، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلم يجد في الوسائل التقليدية ما يمكنه من فرض شخصيته لضبط الفصل وأنها خير معين لأسلوبه التفنني في عرض الدرس ، وحصلت العبارة وسائل تعليمية متعددة على أقل نسبة 26.7% في محور التقنيات التعليمية، والعبارة أرى أن الرياضيات مادة شيقة على تقدير لا أوافق في قياس اتجاه الطالب، والعبارة البيئة التدريسية غير جاذبة في محور البيئة المدرسية على تقدير لا أوافق

بأثر صغير 0.17، والانشغال بالواجبات الأسرية في محور البيئة الاجتماعية والأسرية على تقدير أوافق لحد ما في استبيان الطالب. وهذا يتفق مع دراسة خولة علي الحرباوي (2004) والتي أشارت إلى أهمية استخدام الوسائل التقنية. وأظهرت نتائج بطاقة الملاحظة المتعلقة بالتعزيز والحفز أن المعلم يستخدم التعزيز اللفظي الفوري بتقدير أوافق تماما، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلم يجد في الطرق التقليدية للتعزيز المساهمة في تعزيز الدافعية لدى الطالب، وحصلت عبارة التعزيز المادي على أقل نسبة 26.7 % في محور الحفز والتعزيز، وأظهر مقياس الاتجاه أن العبارة (الرياضيات مادة شاقة، أنتظر بلهفة حصص الرياضيات، أربح أن أكون معلما لمادة الرياضيات، أستطيع حل مسائل الرياضيات بأكثر من طريقة) حصلت على التقدير لا أوافق، وهذا ما أكدته عبد الله صالح القحطاني (2015) على أهمية التعزيز في تواصل وتفاعل الطالب مع الموقف التعليمي. وأكدت نتائج بطاقة الملاحظة المتعلقة بالأنشطة وأساليب التقويم أن المعلم يستخدم طرق التقويم الثلاثة المبدئي والتكويني والختامي بتقدير أوافق تماما، ويمكن تفسير ذلك بأن طبيعة المادة الدراسية والمرحلة المتوسطة تتطلب من الطالب المشاركة الإيجابية في عملية التعلم، وأن أساليب التدريس المرتكزة على تنوع العرض بشكل جيد يسهم في تحفيز الطلاب على بذل الجهد وتوظيف كامل طاقاتهم. وحصلت العبارة التقويم متعدد الأنواع على نسبة لا تزيد عن 47% في محور التقويم، والعبارة أفضل قراءة الموضوعات المتعلقة بالرياضيات في وقت الفراغ حصلت على تقدير (لا أوافق) في قياس اتجاه الطالب، والعبارة توفير الفرص الكافية لمشاركتي الفاعلة على تقدير لا أوافق في استبيان الطالب، وهذا ما أشارت إليه دراسة باسمه مراد (2004) لأهمية الأنشطة الصفية في تعليم الطالب، والتي أشارت أيضا إلى القصور في إعداد الأستاذ في المهارات والكفايات التدريسية. يرى الباحث أن تقوم المؤسسات المتخصصة من خلال تفعيل التدريس المصغر، وإعداد خطط علاجية للمعلمين أثناء العمل من خلال ورش عمل تدريبية مستمرة، بإعداد المعلم وتهيئته لاكتساب مهارة التمهيد، التركيز على التنوع في استخدام طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس الحديثة لبث روح الحماس والحيوية والنشاط والإيجابية في الموقف التعليمي، وتهيئته لتفعيل التقنيات التعليمية، حيث هي لغة العصر واستخدامها في العملية التعليمية ضرورة حتمية لتسهيل توصيل المعلومة لأذهان المتعلمين ومساعدتهم على استنتاجها، وإكساب المعلم مهارة التعزيز وتعويدته على ممارسته بأنواعه المتعددة وبصورة مستمرة

ليصبح مكملاً لأنشطة الموقف التدريسي، وليعمل على زيادة كسب الطالب لرضاه الذاتي، وتفعيل الأنشطة وأساليب التقويم .

2- طرق المعالجات للمعوقات المؤدية إلى صعوبة التحصيل في مادة الرياضيات المدرسية لطالب المرحلة المتوسطة بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية:

ركز المعلمون غير التربويين على الحاجة إلى عقد دورات تدريبية مهنية وتربوية في معرفة: (الإعداد للدرس وآليات تنفيذه، صياغة الاختبارات التحصيلية، استخدام أساليب الحفز والتعزيز للطلاب)، بينما المعلمون التربويون، فانهم أكدوا على: (تبصرة المعلم بالكفايات المهنية اللازمة والتي يفضلها فيه طلابه حتى يتمكن من إجادتها، العمل على مواكبة كل ما هو جديد في الحقل التعليمي، أهمية الزيارة التبادلية لتبادل الخبرات بين المعلمين في الحقل التربوي). وأسفرت مقابلة المشرفين التربويين لمادة الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بوادي الدواسر، تأكيدهم على: (الصدق والأمانة وقوة الشخصية للمعلم، الإيجابية والحماس والالتزام والحرص، حب المهنة، قبول النقد، التفاؤل، مواكبة كل جديد، التهيئة الجيدة والتدرج في الشرح، المشاركة الإيجابية للطالب، تنوع طرائق وأساليب التدريس والتعزيز، شمولية التقويم للمقرر، التنوع في الأساليب، الاهتمام بالتقويم الشفهي، التعزيز المعنوي، تشجيع الطلاب على المشاركة).

ويخلص الباحث من خلال ما تقدم إلى ضرورة تذليل الصعوبات والعقبات التي تواجه المعلمين خاصة غير التربويين وقليلي الخبرة التدريسية في تطبيق التوجهات الحديثة في المناهج وطرق التدريس، والعمل على تحسين البيئة المدرسية لتحفيز الطالب على التعلم، تحبيب مادة الرياضيات للمتعلمين .

توصيات الدراسة: في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن تقديم التوصيات التالية:

- التنسيق والتعاون بين كليات التربية ووزارة التعليم لأجل تطوير وترقية أداء معلم الرياضيات في التعليم العام.
- تشجيع الأداء المتميز والمبدع لمعلمي الرياضيات والطلاب بصورة متواصلة مادياً ومعنوياً.
- الاهتمام بالجانب التخصصي لمعلم الرياضيات، وتوظيف التربويين في مراحل التعليم المختلفة.
- الاهتمام بمعمل الرياضيات في المدارس وتزويده بالوسائل التعليمية الحديثة.
- الاهتمام بتوفير الوسائل التعليمية خاصة فيما يتعلق بتكنولوجيا التعليم، وتوفير فني إصلاح أعطابها.

قائمة المراجع:

1. ابراهيم، اسماء أحمد(2014)، طرائق التدريس بين الواقع وصعوبة التطبيق، مجلة كلية التربية الأساسية، مج(20)، ع(82)، جامعة بابل، العراق.
2. أبو زينة، فريد كامل (1982)، الرياضيات: مناهجها وأصول تدريسها، دار الفرقان، عمان، الأردن.
3. الأسطل، كمال محمد زارع (2010)، العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات لدى تلامذة المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
4. الحرباوي، خولة علي (2004) أثر التدريس بنماذج أساليب التعلم في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية واتجاهاتهن نحو الرياضيات، رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد.
5. خيرى، لمياء محمد أيمن(2018)، التعلم النشط، دار يسطرون للنشر، القاهرة.
6. الربيعي، محمود داود سلمان (2006)، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة. عالم الكتب، جدارا للكتاب العالمي. اربد، الأردن.
7. عقيلان، إبراهيم محمد(2000)، مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، الطبعة الأولى؛ دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
8. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم، وهلالى، أحمد(2006)، المنهاج التعليمي والتوجه الأيديولوجي (النظرية والتطبيق)، دار الشروق، عمان.
9. الفرهود، صالح يوسف(2007م)، تدريس الرياضيات الواقع والمعوقات، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (الجودة في التعليم العام)، رسالة التربية وعلم النفس: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، مج(27)، ع(2)، السعودية.
10. القحطاني، عبد الله صالح (2015)، مهارات الاتصال، مكتبة المتنبى، الدمام.
11. محمد، رائدة(2012) الرياضيات مناهجها واستراتيجيات تدريسها وتقويمها. الدمام: مكتبة المتنبى. ص ص221، 223.
12. مراد، باسمه (2004) تدني مستوى طالبات الثانوي في مادة الرياضيات، جدة، مجلة عكاظ، العراق.

13. مصطفى، فهميم(2001)، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
14. الهويدي، زيد(2005)، أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، دار الكتاب الجامعي، العين.
15. Cross, (2009), Dionne"Creating optimal mathematics learning environments combining argumentation and writing". International Journal of Science and Mathematics Education.
16. Gazeley, Louise & Dunne, Mairead , (2008). "Teachers, Social Class and Underachievement". British Journal of Sociology of Education
17. Godard, Stephen & Smith, Emma. (2008) "(Mis)Understanding Underachievement: A Response to Connolly". British Journal of Sociology of Education.
18. Hatem Khadeesh ,Ms. Waffa Zabadi,Ms. Heyam Nasee (2001 - 29-10)" Weak Academic Achievement" repository ,Retrieved 11-7-2018. Edited.

Obstacles to the academic achievement of school mathematics for a middle school student in general education in the Kingdom of Saudi Arabia as perceived by the students themselves

Dr. Yasir Ahmed Al Raiss Ahmed

Assistant Professor - Prince Sattam - Kingdom of Saudi Arabia

Abstract: The study aimed at identifying the obstacles of achieving academic outcomes in schooling mathematics among the students of the intermediate schools in general education in Wadi Al Dawasir in Saudi Arabia as students themselves are aware of these difficulties, and to find ways to tackle them. The researcher used the descriptive approach, the data was entered and statistically processed, and the researcher came up with the different obstacles of academic achievement in mathematics for students, the researcher was able to address these obstacles leading to achievement in the mathematics for the student, also a number of recommendations can be made.

Key words: mathematics, academic achievement, educational achievement obstacles, School mathematics, Intermediate stage.

فاعلية برنامج إرشادي معرفي-سلوكي في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة

غرف المصادر في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية

أ.د. محمد أحمد شاهين

أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي-جامعة القدس المفتوحة-فلسطين

أ. منال مهدي

محاضرة في الإرشاد النفسي والتربوي-وزارة التربية والتعليم-فلسطين

ملخص: هدفت الدراسة تقصي فاعلية برنامج إرشادي معرفي-سلوكي في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في مدارس محافظة رام الله والبيرة، باستخدام المنهج شبه التجريبي-تصميم المجموعات الضابطة غير المتكافئة، على عينة ضمت (24) طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم بين (12-14) عام، ممن سجلوا درجات مرتفعة على مقياس القلق الاجتماعي المطور لأغراض الدراسة، ويضم في صورته النهائية (35) فقرة، ثم قسموا مناصفة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وقد صمم لأغراض الدراسة برنامجاً إرشادياً يستند إلى النظرية المعرفية-السلوكية، طُبق على المجموعة التجريبية، في (12) جلسة، بواقع جلستين أسبوعياً، مدة كل منها (45) دقيقة. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وكانت الفروق دالة أيضاً بين القياسين القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، في حين لم تظهر فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في خفض القلق الاجتماعي، واستمرارية فاعليته بعد فترة تتبع مدتها ستة أسابيع، وبلغ حجم الأثر للبرنامج الإرشادي (936).

الكلمات المفتاحية: الإرشاد المعرفي-السلوكي، القلق الاجتماعي، الطلبة، غرف المصادر.

المقدمة:

الإنسان كائن اجتماعي بطبعه، فهو يميل إلى العيش وسط جماعة معينة ليشعر بينها بالأمن والاستقرار، يتعرض خلالها لمواقف التفاعلات الاجتماعية اليومية مع أبناء جنسه، فتشبع حاجاته ورغباته، ومنها تتشكل معايير شخصيته واتجاهاته. وحين تكون هذه التفاعلات غير مناسبة، فإن ذلك قد يؤدي إلى الانسحاب والخوف والقلق الاجتماعي لدى الفرد، الأمر الذي يعوق تكيف الفرد مع البيئة الاجتماعية التي يجب أن يتفاعل معها وينتمي إليها.

لقد أصبح طلبة غرف المصادر يمثلون محوراً مهماً من محاور اهتمام المؤسسات التربوية، العاملة في هذا المجال، فاستدعى ذلك الوصول الى تطور ملموس ومستمر في برامج التربية الخاصة المقدمة لهم، ورافق ذلك التطور في الاستراتيجيات، والتشخيص، والقياس في ضوء جملة من المعايير التي تضبط طريقة العمل معهم، إلا أن هناك تبايناً واضحاً في خصائص تلك الفئة، واحتياجاتها، فتطورت البرامج التعليمية والتربوية والاجتماعية حسب احتياجات وخصائص كل فئة (الخطيب وسهيل، 2010).

وتمثل غرف المصادر إحدى البدائل المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهي غرفة ملحقة بالمدرسة العادية، ومركز المصادر، ومجهزة بالوسائل والألعاب التربوية والأكاديمية، التي من شأنها تطوير وبناء مهارات الطلبة. وقد نشأت غرف المصادر في فلسطين العام 1995م من خلال برنامج التعليم الجامع، فأُنشئت (36) غرفة موزعة على (18) مديرية تربية وتعليم، بدعم من المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية، ليصل عدد غرف المصادر (50) غرفة في العام 2009م، ثم جهز المجتمع المحلي وأهالي الطلبة بعض الغرف، ليتجاوز عددها (88) غرفة في العام 2013م. وتقوم هذه الغرف على تنفيذ البرامج الجماعية والفردية لذوي المشكلات التعليمية وصعوبات التعلم وبطء التعلم، ويقوم معلم المصادر على تقديم النصح والإرشاد إلى زملائه المعلمين حول كيفية التعامل مع هذه الفئة من الطلبة ودعمها، وتقديم الدعم والإرشاد إلى أولياء الأمور للتعامل مع أبنائهم من أجل المتابعة البيتية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2014).

وتعد صعوبات التعلم والتعامل معها من خلال "غرف المصادر" من المشكلات التي تحظى باهتمام الباحثين، والمتخصصين لأنها من أكثر الفئات غموضاً، وتعقيداً، فهي تشير إلى فئة من الطلبة الذين لديهم مجموعة غير متجانسة من الصعوبات، والاضطرابات المتنوعة، والخفية، وكل نوع منها يضم مستويات

متباينة من الحدة، والشدة، التي تبدو مظاهرها أوضح عندما يلتحق هؤلاء الطلبة بالمدراس، ويتلقون التعليم في الصفوف العادية، وبالطرق التقليدية ضمن مجموعات كبيرة من الطلبة؛ إذ يُظهر هؤلاء الطلبة تأخراً ملحوظاً في تحصيلهم عما هو متوقع منهم بحسب قدراتهم الفعلية خلال هذه البينات التعليمية. وبالتالي، يتعرض هؤلاء الطلبة للخبرات السلبية التي تعرضهم للمشكلات الاجتماعية عندما يتعرضون لمواقف تتطلب منهم مواجهة الآخرين كالمواقف التي يحدث فيها التفاعل الاجتماعي، مترافقة مع توقعاتهم في الأداء السلبي، ومن هنا يبدأ القلق الاجتماعي بالظهور جلياً لديهم (صوالحة، 2015).

ويرى عبد الله والشهاب (2013)، وكامل (2012) أن جزءاً كبيراً من طلبة صعوبات التعلم يعانون من الناحية السلوكية من انخفاض في مستوى الإنجاز، والدافعية، وبطء في القراءة، والكتابة، والإملاء، وتقلب في المزاج، وضعف في النشاط، والعدوانية، وهناك صعوبات في التذكر، والترابط، والإغلاق، والتفسير، وعدم قدرة على معرفة ما وراء المعرفة، وعدم القدرة على التخطيط لحل المشكلات، وأيضاً قصور في الإدراك الاجتماعي، وعدم اندماج مع الآخرين، وسلوك اندفاعي، وعدم ثبات انفعالي، وعزلة، وقلق اجتماعي، وهذا ينعكس على علاقاتهم مع زملائهم في المدرسة.

ويعرف القلق الاجتماعي طبقاً للدليل التشخيصي الإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (DSM-5) الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي "American Psychological Association" (APA)، بأنه: "الخوف الملحوظ والمستمر من موقف واحد أو أكثر من المواقف الاجتماعية والتي يتعرض فيها الفرد للتقييم من قبل الآخرين، حيث يخاف من أن يتصرف بطريقة محرجة، أو تظهر عليه أعراض القلق بحيث يراها الآخرون ويفسرونها بشكل سلبي نتيجة لذلك يتجنبون المواقف الاجتماعية" (APA, 2013: 202).

ويتمثل القلق الاجتماعي في الخوف المستمر من المواقف الاجتماعية أو مواقف الأداء، التي قد يتعرض لها الفرد ويمتثل للتقييم من قبل الآخرين، فيخاف من أن يتصرف بطريقة محرجة، أو أن تظهر عليه أعراض القلق من توتر وتعرق واحمرار الوجه التي قد تكون على شكل نوبة هلع، مرتبطة بالموقف، تتسبب في معاناته من الحرج والارتباك، ويدرك الفرد أن خوفه زائد وغير معقول (Ali and Kareem, 2016). ويربريتشارد (Ritshard, 2003) أن القلق الاجتماعي يعبر عنه بالخوف من المواقف الاجتماعية، فتصبح هذه المواقف مصدر تهديد للفرد،

وترافقها تغيرات فسيولوجية حادة، وتنتهي إلى التجنب والعزلة، ويحدث القلق الاجتماعي للفرد عندما يشعر بأنه موضوع تقييم من قبل الآخرين، ويدرك أن قلقه غير عقلاني وغير صحيح، ولا يستطيع مواجهة الآخرين. ويلجأ الطالب في غرف المصادر إلى تجنب المواقف الاجتماعية التي تتطلب تواصلاً مباشراً مع الأقران، وبالتالي يدخل في مرحلة التأزم، وتجنب الأداء بأشكاله كافة خوفاً من التقييم السلبي من قبل المعلمين، والأقران، والأفراد المحيطين (Gunnar, 2002). ويشير ريزان واينام وأبودولا (Rizwan, Inam, and Aboidullah, 2015) إلى أن القلق الاجتماعي يؤثر على النمو الفكري للطفل في مستوى المدرسة، وقد يؤدي إلى إعاقة بعض الطلبة في استكمال تعليمهم، أو نجاحهم المهني مستقبلاً.

إن نظرة المعرفيين للقلق الاجتماعي تقوم على فكرة أن الانفعالات التي يبديها الناس ناتجة من طريقة تفكيرهم، لذا ركزت على التفكير العقلاني واللاعقلاني، وأن السلوك يمثل استجابة لتحليل الأفكار بواسطة النظام المعرفي، فهي تركز على ما يقوله الفرد، وما يشعر به، ويفكر به، واتجاهاته وأفكاره، وآرائه، فكلها لها علاقة بالسلوك، ورفضت ما نادى به نظرية التحليل النفسي، وهو أن اللاشعور مصدر الاضطراب. ويرى السلوكيون بأن السلوك متعلم، ويكتسبه الفرد من البيئة التي يعيش فيها، وأن القلق يرتبط بماضي الإنسان، وما يتعلمه من خبرات، وبخاصة عند حدوث عدم توافق بين النظام الداخلي والمثيرات الخارجية (أحمد، 2000). وتميز نظرية القلق (الحالة والسمة) بين نوعين من القلق، الأول ناتج عن حاله انفعالية طارئة، وهي تختلف من وقت لآخر، وتعبّر عن المشاعر التي تزيد من نشاط الكائن الحي للجهاز العصبي الذاتي عندما يشعر بالخطر، أو الخوف، أو التوتر، فتظهر علامات القلق. أما النوع الثاني فهو القلق كسمة، فهو يشير إلى الاختلافات الفردية في القابلية للإصابة بالقلق، والتي تعود إلى الاختلافات الموجودة بين الأفراد في اختلاف استجاباتهم للمواقف المدرسية، وذلك وفقاً لما اكتسبه الفرد خلال طفولته (Speillberger, 1984).

وعلى الرغم من صعوبة الأعراض المصاحبة للقلق من حيث الشدة والنوع، إلا أنه من أكثر المشكلات التي يمكن التخفيف منها بإزالة أسبابها في مجال الإرشاد النفسي، فهناك طرق متعددة للتعامل مع اضطراب القلق الاجتماعي في إطار العمل الإرشادي، ويعد الإرشاد المعرفي-السلوكي من أكثر الطرق شيوعاً واستخداماً في محاولة التعامل مع القلق النفسي، وذلك عند طريقة تغيير النظم المعرفية في التفكير (عكاشة، 2003). ويركز برنامج الإرشاد المعرفي-السلوكي في تعامله مع القلق

الاجتماعي على فنيات عديدة، منها: النمذجة، والواجبات المنزلية، والتخيل الانفعالي، والتدريب على المهارات الاجتماعية، والتعزيز الإيجابي، ولعب الدور، والاسترخاء (غزو وسمور، 2016؛ أبو أسعد وعريبات، 2012؛ حسين وحسين، 2006). ويقوم الإرشاد المعرفي-السلوكي على إعادة التنظيم للأفكار المعرفية، وإزالة التشوهات الناتجة عن الأفكار لدى الفرد، ويركز على العمليات المعرفية، وعلاقتها بالسلوك التكيفي، وهو يركز على الوقت الحالي، ويهتم بالمشكلات، وفيه تعلم لمهارات محددة يتم الاستفادة منها ببقية الحياة، كما تعمل هذه المهارات على إبراز التفكير المشوه وتعديل الاعتقادات الخاطئة والتعامل مع الآخرين بطرق جديدة، وتعديل السلوك غير المرغوب (Hughe, 1988).

فالأسلوب المعرفي-السلوكي، هو أسلوب إرشادي يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات الإرشادية التي تهدف إلى إحداث تغيير إيجابي في الجوانب المعرفية والسلوكية، وتغيير أنماط المعتقدات القديمة، والأفكار السلبية، والتوقعات السيئة واستبدالها بأخرى إيجابية؛ إذ يتعلم الفرد كيفية مواجهة الأمور الصعبة عن طريق التحكم بذاته، فهو أسلوب إرشادي يندرج ضمن مجموعة من الأساليب، والطرق المستخدمة في العمليات الإرشادية، ويؤكد هذا الأسلوب على أهمية العمليات المعرفية والمواقف السلوكية في تحديد وتشكيل السلوك الإنساني، فالسلوك والانفعال هما نتاج تقويم الفرد للأحداث والمواقف ولذاته أيضاً، وهذا التقويم يتأثر بانفعالات الفرد، ومعتقداته وافترضاياته (عبد الوهاب، 2006).

أشارت دراسة كيلر، بونيل، وكيم (Keller, Bunnell, and Kim, 2017) إلى فاعلية الإرشاد المعرفي- السلوكي في خفض الرهاب الاجتماعي، لدى عينة ضمت (21) فرداً يعانون من رهاب التحدث أمام العامة، وأظهرت نتائج دراسة يعقوب وعلاونة (2016) فاعلية برنامج إرشادي قائم على السيودراما في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم، من خلال المنهج شبه التجريبي، على عينة ضمت (24) طالباً. وكشفت دراسة الطراونة (2016) عن فاعلية الإرشاد معرفي-سلوكي في خفض اضطراب القلق الاجتماعي لدى عينة من مراجعي العيادات النفسية في الخدمات الطبية الملكية في الأردن ضمت (30) مراجعاً. وبينت دراسة الغامدي (2016) فاعلية الإرشاد المعرفي-السلوكي واستمراريتها في خفض أعراض القلق الاجتماعي لدى عينة من الطلبة السعوديين الدارسين في الجامعات الحكومية في الأردن، من خلال عينة ضمت (40) طالباً وطالبة. كما أشارت دراسة سالم (2014) إلى فاعلية الإرشاد الأسري المعرفي-

السلوكي في خفض مستوى القلق الاجتماعي وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأبناء ذوي اضطرابات التوحد، من خلال عينة ضمت (12) أباً و(12) ابناً، وبينت دراسة لوفرانسوا وآخرون (Lefrancois et al., 2011) تأثير برنامج معرفي- سلوكي يركز على لعب الأدوار في خفض القلق الاجتماعي، لدى عينة قوامها (38) فرداً متطوعاً، شخّصوا بأنهم يعانون من الرهاب الاجتماعي. أما دراسة كلينجر، بوشارد، ليجيرون، وروي (Klinger, Bouchard, Legeron, and Roy, 2005)، فوضحت فاعلية الإرشاد المعرفي-السلوكي مقارنة بالإرشاد بالتعريض، والعلاج الدوائي، في خفض الرهاب الاجتماعي لدى عينة من (36) فرداً يعانون من ارتفاع في مستوى الرهاب الاجتماعي.

ويلاحظ من خلال الدراسات السابقة أنها بمجملها أظهرت فاعلية الإرشاد المعرفي- السلوكي في التعامل مع القلق الاجتماعي وأي من مرادفاته أو مكوناته، لكن أي منها لم تتعامل مع الفئة المستهدفة في الدراسة الحالية، وهي فئة الطلبة في غرف المصادر للمرحلة المدرسية. وقد استفيد من الدراسات السابقة في اختيار المنهجية الملائمة، وتحديد التصميم المناسب، والإجراءات للتنفيذ، وبخاصة في مجال العينة، والأدوات، وبناء البرنامج الإرشادي المعرفي-السلوكي الذي طبق على المجموعة التجريبية، وما يتضمنه من أنشطة وفعاليات لتحقيق أهداف البحث. ومن هنا يأتي هذا البحث في محاولة لتطوير برنامج إرشادي معرفي-سلوكي لمساعدة الطلبة المنتسبين لغرف المصادر، ممن لديهم قلق اجتماعي بمستوى يستدعي التدخل، وذلك لإكسابهم المهارات الاجتماعية بهدف دمجهم في المحيط الاجتماعي وخفض مخاوفهم من التواصل مع الآخرين بفاعلية.

مشكلة البحث وأهميته:

بدأ الإحساس بالمشكلة الحالية من خلال عمل الباحثان مع طلبة غرف المصادر وملاحظتهما لبعض التغيرات التي تحدث عليهم أثناء تواجدهم في مواقف اجتماعية مختلفة؛ حيث كان يظهر عليهم احمرار الوجه، وتعرق شديد، وتوتر نفسي، وانسحاب من المواقف الاجتماعية المختلفة. وأوضحت نتائج العديد من الدراسات (الغزاوي، 2010; Daneshfarand Roustek, 2003; Richard; Aletan, Akinsola, 2014)، أن هناك مظاهر للقلق الاجتماعي لدى الأطفال الذين تنقصهم بعض المهارات والخبرات، ومن أهمها الشعور بالنقص عند النظر إلى الغير، وعدم اندماج الفرد مع الآخرين، وعدم مشاركته لأقرانه في نشاطاتهم وتفاعلاتهم، مما يؤدي إلى خمول وتعثر في التواصل معهم وسلوك

التجنب "الهروب"، وصعوبة التعبير عن الذات في المواقف الاجتماعية، وينتج عن ذلك تقييم سلبي للذات.

فمن خلال ما يحدثه القلق الاجتماعي من تأثير في العلاقات بين طلبة غرف المصادر والآخرين، وعلى اندماجهم وتفاعلهم، وبخاصة مع أقرانهم في المدرسة ومجتمعها، إضافة إلى الأثر السلبي على صحتهم النفسية في مواقف التفاعل الاجتماعي المختلفة، وعلى أنظمتهم المعرفية نتيجة التفسير غير الموضوعي للواقع، مما يستدعي التعامل مع مشكلة القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر من خلال برامج إرشادية مناسبة تسهم في خفض القلق الاجتماعي لديهم، لذا فإن الغرض من هذا البحث هو التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي معرفي-سلوكي في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية.

وتتضح أهمية البحث من الناحية النظرية في أن هناك نقص ملموس في البحوث التي تناولت موضوع الدراسة -في حدود علم الباحثان-، وبخاصة استهداف عينة البحث من طلبة غرف المصادر في المدارس، وهم من أكثر الفئات عرضة للقلق الاجتماعي، وبالتالي بحاجة إلى اكتساب المهارات الاجتماعية من أجل الاندماج في المواقف الاجتماعية المختلفة، إضافة إلى كونها تسهم في توجيه أنظار المتخصصين، والعاملين مع طلبة غرف المصادر إلى أهمية العمليات المعرفية-السلوكية في فهم الإنسان وتعديل سلوكه.

أما الأهمية التطبيقية للبحث، فتتمثل في تطوير برنامج إرشادي معرفي-سلوكي ملائم لخفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في المدارس، وتزويد المرشدين والعاملين في غرف المصادر ببعض المعارف، والأنشطة، والمهارات المتعلقة بعمليات البرنامج المعرفي-السلوكي، للتعامل مع الطلبة الذين يعانون من القلق الاجتماعي، وانعكاس ذلك إيجاباً على خصائصهم وسلوكياتهم.

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. اختبار فاعلية برنامج إرشادي معرفي-سلوكي في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية.
2. التحقق من استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية.

3. توفير برنامج إرشادي معرفي-سلوكي مقنن وخاص بمجتمع الدراسة يمكن استخدامه من قبل المتخصصين في الحالات المشابهة التي لديها قلق اجتماعي من ذوي صعوبات التعلم.

الكشف عن حجم الأثر للبرنامج الإرشادي المطبق في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية.

أسئلة البحث وفرضياته: تمثلت مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القلق الاجتماعي قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس القلق الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القلق الاجتماعي بين القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور ستة أسابيع من إنهاء تطبيق البرنامج الإرشادي؟

السؤال الرابع: ما حجم أثر البرنامج الإرشادي المطبق في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية.

وللإجابة عن أسئلة البحث، فقد صيغت الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القلق الاجتماعي قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس القلق الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القلق الاجتماعي بين القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور ستة أسابيع من إنهاء تطبيق البرنامج الإرشادي.

حدود البحث ومحدداته: تتحدد إمكانية تعميم نتائج البحث في ضوء ما يلي:

الحدود الموضوعية: البرنامج المعرفي-السلوكي لخفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر بالمدارس الحكومية في مدينة رام الله والبييرة.

الحدود البشرية: عينة الدراسة من الذكور والإناث من المرحلة الأساسية الملتحقين بمركز المصادر، وتتراوح أعمارهم ما بين (12-14) عام، وملتحقين بالمركز عوضاً عن غرفة المصادر في المدارس الحكومية، والتي تستقبل حتى الصف الرابع الأساسي.

الحدود المكانية: مركز المصادر المكون من غرف مصادر وهو تابع لمديرية التربية والتعليم محافظة رام الله والبييرة، الواقع بمدينة البييرة-مقابل منتزه البييرة.

الحدود الزمنية: طبق هذا البحث في العام 2020م.

كما تتحد نتائج البحث بالأدوات المستخدمة وخصائصها، وهما: مقياس القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر، والبرنامج الإرشادي المعرفي-السلوكي الطوران لأغراض البحث الحالي.

التعريفات الإجرائية للمصطلحات:

القلق الاجتماعي: يعرف القلق الاجتماعي بأنه: "هو مظهر من مظاهر القلق والخوف من الحديث أمام الآخرين حيث يشكل محكاً للجاذبية الاجتماعية مما يصيب الكثير من الأفراد بالخوف من الأداء السلبي المستهجن، فيبعث عندهم كرباً وخوفاً من الأداء السلبي أمام الآخرين" (Beck, 2000:186). ويعرف القلق الاجتماعي إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس القلق الاجتماعي المطور لأغراض البحث.

البرنامج الإرشادي المعرفي-السلوكي: يعرف عبد الخالق (2006: 112) البرنامج المعرفي-السلوكي بأنه: "النشاط العقلي المتصل بالتفكير وما يرتبط به من تذكر، وإدراك واستدلال، وحكم ووعي للعالم الخارجي وتداول للمعلومات وتخطيط لأنشطة العقل البشري ويشمل السلوك المعرفي على الأفكار والمعتقدات والتي للكثير منها خصوصية ذاتية". ويعرف إجرائياً بأنه برنامج إرشادي يحتوي على عدد من الجلسات التي تضمن استخدام استراتيجيات معينة تستند إلى النظرية المعرفية السلوكية بهدف إحداث تغييرات مطلوبة في السلوك، وهو التدخل الإرشادي المراد قياس حجم أثره لخفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرفة المصادر.

طلبة مركز وغرف المصادر: هم الطلبة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (12-14) عام، الملتحقون بغرف المصادر في مركز المصادر التابع لمديرية التربية والتعليم

لمحافظة رام الله والبيرة، عوضاً عن غرفة المصادر بالمدارس الحكومية التي تستقبل حتى الصف الرابع الأساسي، وشخصوا وصنفوا على أنهم يعانون من صعوبات تعلم بناءً على أسس التصنيف المتبعة بالمدارس من الاختبارات، وطرق جمع المعلومات، والتي تتضمن ملاحظات المعلمين عليهم، ودراسة الحالة، والمقابلات الأسرية، ويتلقون الخدمات في تلك الغرف بناءً على خطط فردية وجماعية تقدم لهم داخل المركز (دليل معلم التربية الخاصة، 2014: 9).

منهجية البحث وتصميمه:

استخدم المنهج شبه التجريبي-تصميم المجموعات الضابطة غير المتكافئة، من أجل تقصي فاعلية برنامج إرشادي معرفي-سلوكي في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية، وباعتبار أن المنهج شبه التجريبي هو الأنسب لتحقيق أهداف البحث. ويمكن التعبير عن تصميم البحث من خلال الشكل الآتي:

المعالجة				المجموعة G
القياس القبلي	القياس البعدي	البرنامج الإرشادي	القياس القبلي	
O	O	x	O	E
—	O	—	O	C

حيث: (E) المجموعة التجريبية، (C) المجموعة الضابطة، (O) قياس (قبلي، بعدي، تتبعي)، (X) المعالجة، (-) عدم وجود معالجة.

متغيرات البحث:

أولاً-المتغير المستقل (المعالجة): البرنامج الإرشادي، وله مستويان: توجد معالجة، ولا توجد معالجة.

ثانياً-المتغير التابع (النتائج): الدرجة الكلية وأبعاد مقياس القلق الاجتماعي كما تعكسها الدرجات لاستجابات عينة البحث.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة غرف المصادر في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، والبالغ عددهم (464) طالباً وطالبة، بواقع (294) إناث و (270) من الذكور، وذلك حسب إحصائيات وزارة التربية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020/2019م. وتكونت العينة الرئيسة من (187) طالب وطالبة، منتسبين لمركز المصادر التابع لمديرية التربية والتعليم بمحافظة رام الله والبيرة، تتراوح أعمارهم ما بين (14-12) عاماً، اختيروا بالطريقة المتيسرة للطلبة

المستفيدين من خدمات غرف المصادر وقت إجراء الدراسة، وطبق عليهم مقياس القلق الاجتماعي لتحديد أفراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة. وقد تمثل أفراد البحث في (24) طالباً وطالبة ممن حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس القلق الاجتماعي، وقسموا بالمزاوجة حسب درجاتهم على المقياس مناصفة إلى مجموعتين، إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، بواقع (12) طالب وطالبة لكل مجموعة.

أدوات البحث:

أولاً-مقياس القلق الاجتماعي: لتحقيق الغاية من البحث الحالي، طور مقياس القلق الاجتماعي استناداً إلى الأدب النظري الذي تناول الموضوع، وأعدت الصورة الأولية للمقياس بالرجوع إلى مقياس القلق الاجتماعي للمراهقين (كاترين كونور وآخرون، 2007)، وعدد من الدراسات السابقة التي تناولت القلق الاجتماعي، ومنها: (الشافعي، 2018؛ الفايدي، 2016؛ الدسوقي، 2004؛ عيد، 2000)؛ إذ يطبق المقياس بشكل فردي.

الصدق للمقياس: للتحقق من الصدق للمقياس، فحص الصدق الظاهري، بعرضه في صورته الأولية على (9) محكمين ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، وقد تضمن المقياس في صورته الأولية (41) فقرة، إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وحسب معيار الاتفاق بين المحكمين عن طريق معادلة كوبير (Cooper)، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، فقد حذفت (3) فقرات، وعدلت (16) فقرة، فأصبح عدد فقرات المقياس (35) فقرة. كما جرى التحقق من صدق البناء (الاتساق الداخلي) للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية ضمت (33) طالباً من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس (القلق الاجتماعي)، كما هو مبين في الجدول (1):

جدول (1): يوضح قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=33)

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	**.74	11	**.80	21	**.53	31	**.78
2	**.78	12	**.47	22	**.82	32	*.36

3	**53	13	**64	23	**83	33	.08
4	**72	14	**61	24	*21	34	*33
5	**46	15	*22	25	**62	35	**50
6	**57	16	*40	26	**56	36	.11
7	**48	17	**80	27	.08	37	*41
8	*32	18	**48	28	**53	38	*25
9	**78	19	**68	29	**73	-	-
10	*23	20	.15	30	**54	-	-

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) ** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .01$)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (1) أن معاملات ارتباط الفقرات (20، 27، 36)، كانت ذات درجات غير مقبولة وغير دالة إحصائياً، وتحتاج إلى حذف، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (.83-.21)، ويتضح كذلك أن معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً. إذ ذكر (عودة، 2000) أن معاملات ارتباط الفقرات يجب ألا تقل عن معيار (.20)، وفي ضوء ما تقدّم قامت الباحثة بحذف الفقرات: (20، 27، 36)، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس في صورته النهائية (35) فقرة.

ثبات مقياس القلق الاجتماعي: للتأكد من ثبات المقياس، حسب ثبات التجانس الداخلي (Consistency) واستخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، على بيانات العينة الاستطلاعية، وقد بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا (.94)، كما حسب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وصحح الاختبار عن طريق معادلة جوتمان "Guttman"، فبلغ معامل ثبات التجزئة النصفية للدرجة الكلية (.97)، وتعتبر هذه القيمة مرتفعة وتعبر عن ثبات المقياس بدرجة كافية لتحقيق أهداف الدراسة.

تصحيح مقياس القلق الاجتماعي:

تكون مقياس القلق الاجتماعي في صورته النهائية من (35) فقرة، تمثل جميعها حالة القلق الاجتماعي باستثناء الفقرات: (10، 15، 16، 38)، إذ كانت سالبة وتصحح عكسياً، ويطلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وبالأوزان: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، محايد (3) درجات، أحياناً (2)، أبداً (1) درجة واحدة.

البرنامج الإرشادي المعرفي-السلوكي:

طُور البرنامج الإرشادي المعرفي-السلوكي الجمعي ضمن المنهجين النمائي والعلاجي في الإرشاد، لخفض القلق الاجتماعي لدى طلبة المصادر في مدارس

محافظة رام الله والبيرة، واستناداً إلى الإطار النظري المتعلق بالنظرية المعرفية- السلوكية والدراسات السابقة، كدراسات: (يعقوب وعلاونة، 2016؛ الطراونة، 2016؛ الغامدي، 2016؛ سالم، 2015؛ Keller, Bunnell, and Kim, 2017; Gebara, Barros-Neto, Lotufo-Neto, and Gertsenchtein, 2016)، واعتمد البرنامج بشكل أساس على فنيات الإرشاد المعرفي-السلوكي، ومنها: التعزيز الإيجابي، والاسترخاء والتخيل الانفعالي، والنمذجة، والمهارات الاجتماعية، ولعب الدور، والواجبات المنزلية. ويهدف البرنامج إلى مساعدة المشاركين للتعبير عن أنفسهم، والتخلص من قلقهم، إذ يركز البرنامج المعرفي- السلوكي على طرائق الإرشاد النفسي في مساعدة المشاركين على إدراك طريقة تفكيرهم السلبي، وجعلها طريقة أكثر إيجابية وواقعية عن طريق استخدام آليات واستراتيجيات وأدوات معينة ومهارات معرفية-سلوكية، لمساعدتهم في تحديد أفكارهم السلبية ومعتقداتهم اللاعقلانية التي يصاحبها خلل انفعالي وسلوكي، وتحويلها إلى معتقدات يصاحبها ضبط انفعالي وسلوكي عبر التفاعل النشط وتبادل الخبرات بين المشاركين والمرشد.

وقد عرض البرنامج على (5) من الخبراء والمتخصصين في مجال الإرشاد النفسي، وذلك للتأكد من صدقه، وأدخلت التعديلات على الجلسات، وأهدافها، وأساليبها بحسب ملاحظاتهم؛ إذ تكون البرنامج من (12) جلسة إرشادية، تغطي متطلبات تنفيذ البرنامج الإرشادي المطور لأغراض الدراسة الحالية، وبواقع جلستين أسبوعياً توفيقاً مع البرنامج العام المخصص لهؤلاء الطلبة في هذه الغرف من قبل إدارتها والأخصائيين العاملين فيها، وانسجماً مع البرنامج والخطة السنوية الصادرة عن الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، فاستمر البرنامج مدة (6) ستة أسابيع خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020/2019م، واستغرقت كل جلسة إرشادية حوالي (45) دقيقة، والجدول (2) يوضح ملخص مختصر لمحتويات الجلسات الإرشادية:

جدول (2): يوضح محتويات الجلسات الإرشادية

الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة
الأولى	تعارف وبناء العلاقة الإرشادية	تعارف وكسر الحاجز النفسي بين المرشدة والطلبة أنفسهم وخلق جو تسوده المودة وتهيئة الطلبة للتعرف على البرنامج
الثانية	مفهوم القلق الاجتماعي	تعرف الطلبة إلى مفهوم القلق وتكوين الطلبة لتصور مبسط وواضح حول مفهوم القلق وتعزيز المشاركة والتعاون بينهم

الثالثة	تثقيف حول مفهوم القلق	تعرف الطلبة إلى مفهوم وماهية القلق والآثار السلبية له وضرب أمثلة من الحياة الواقعية
الرابعة	أشكال القلق الاجتماعي	تعرف الطلبة إلى المواقف التي تثير القلق الاجتماعي لديهم وأشكاله وتعليمهم أهمية التعبير عن أفكارهم السلبية التي تسبب القلق الاجتماعي لديهم
الخامسة	التعرف إلى الأفكار والمواقف السلبية المسببة للقلق الاجتماعي	تعرف الطلبة إلى الأفكار السلبية المسببة للقلق الاجتماعي ومساعدتهم على التعايش مع الواقع وتعريفهم بأهمية التعبير عن هذه الأفكار مع التركيز على فوائد التخلص منها في التهيئة والمعايشة للواقع
السادسة	التدريب على تمارين الاسترخاء	إعداد الطلبة نفسياً، وانفعالياً، وجسدياً لخوض المواقف المقلقة والتعايش بكفاءة عالية وتدريبهم على مهارة الاسترخاء والهدوء والاتزان الانفعالي
السابعة	التفكير الانهزامي مع الذات والتخلص منه	تدرب الطلبة على كيفية التغلب على التفكير الانهزامي مع الذات من خلال إعادة الحوار المنطقي مع الذات، وتدريبهم على كيفية التوقف عن هذا النوع من التفكير
الثامنة	التفكير الانهزامي مع الذات والتخلص منه	تدريب الطلبة على كيفية التغلب على التفكير الانهزامي مع الذات من خلال إعادة الحوار المنطقي مع الذات، وتدريبهم على كيفية التوقف عن هذا النوع من التفكير
التاسعة	كيفية مواجهة المواقف المقلقة والتعامل معها	تعلم الطلبة تخفيف حالة القلق التي يعانون منها في المواقف المقلقة والتعرف إلى سلوكياتهم، وتعليمهم السلوكيات الآمنة خلال المواقف المقلقة (حركات اليدين، عدم تغطية الوجه، عدم النظر للآخرين، التكلم بصوت مرتفع)
العاشرة	مهارات إيجابية للتعامل مع المواقف المقلقة	تعلم الطلبة التعامل مع المواقف المقلقة اجتماعياً عن طريق عرض نماذج إيجابية في كيفية التعامل مع المواقف المقلقة واستخدام نموذج إيجابي لإكساب الطلبة الثقة بالنفس، وتقليل التوتر والقلق الاجتماعي عندهم
الحادية عشرة	التعامل مع السلوك الناتج عن القلق	تدرب الطلبة على التعامل مع السلوك الناتج عن القلق الاجتماعي في المواقف المختلفة، ومكافأة الذات عند القيام بسلوك مناسب
الثانية عشرة	الإنهاء والتقويم	مراجعة وتلخيص للبرنامج الإرشادي والاستماع إلى أي ملاحظات، والإجابة على الأسئلة وتقييم أعضاء المجموعة للبرنامج الإرشادي بمليء الاستبانة الخاصة بذلك، وتطبيق مقياس القلق الاجتماعي البعدي

الأساليب الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات، استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وباستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. معامل ارتباط بيرسون (PearsonCorrelation) لمعرفة العلاقة أو الارتباط

بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه ولتحديد العلاقة أيضاً بين الفقرة والدرجة الكلية، وبين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس.

3. معادلة "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.

4. اختبار التوزيع الطبيعي، وهو: اختبار كولمغوروف سميير نوف (Kolmogorov-Smirnov)، لمعرفة ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع المعتدل الطبيعي.

5. اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples t-test)، واختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test).

6. اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA).

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

للتأكد من تبعية بيانات البحث للتوزيع الطبيعي (Normal Distribution)، استخدم اختبار كولمغوروف سميير نوف (Kolmogorov-Smirnov)، إذ أن معظم الاختبارات المعملية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعياً، والجدول (3) يبين اختبار التوزيع الطبيعي:

جدول (3): يوضح نتائج اختبار كولمغوروف سميير نوف K-S test

المتغير	المجموعة	العدد	K-S test	Sig
القلق الاجتماعي بعدي	تجريبية	12	.235	.065
القلق الاجتماعي بعدي	ضابطة	12	.229	.081

يتبين من الجدول (3) أن جميع قيم الدلالة الإحصائية للاختبار أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، وعليه استخدمت الاختبارات المعملية.

وللتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، والجدول (4) يوضح ذلك:

الجدول (4): يوضح نتائج اختبار (ت) تبعاً لمتغير المجموعة على مقياس القلق الاجتماعي في القياس القبلي

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القلق الاجتماعي	تجريبية	12	4.89	0.070	0.912	.348
	ضابطة	12	4.87	0.068		

يلاحظ من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للقياس القبلي لمقياس القلق الاجتماعي تبعاً

لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج.

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس القلق الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي. لاختبار الفرضية الأولى، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس القلق الاجتماعي في القياس البعدي، ونتائج الجدول (5) تبين ذلك:

الجدول (5): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القلق الاجتماعي في القياس البعدي

المجموعة	العدد	القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	12	3.90	0.099
ضابطة	12	4.73	0.093
الكلية	24	4.31	0.435

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القلق الاجتماعي (البعدي، وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري؛ استخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي للقلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر وفقاً للبرنامج الإرشادي بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (6):

الجدول (6): يوضح تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي للقلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وفقاً للبرنامج الإرشادي بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة	حجم الأثر
القبلي (مصاحب)	0.031	1	0.031	3.854	.063	
المجموعة	2.487	1	2.487	304.583	.000	.936
الخطأ	0.171	21	0.008			
الكلية	451.196	24				

يتضح من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) تعزى للمجموعة، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (304.583)، بدلالة إحصائية (0.000). ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس القلق الاجتماعي لدى طلبة

غرف المصادر في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وفقاً للبرنامج الإرشادي والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول (7): يوضح الاوساط الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وفقاً للبرنامج الإرشادي والأخطاء المعيارية لها

المجموعة	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	3.864	0.032
ضابطة	4.766	0.032

يلاحظ من الجدول (7) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي المطبق في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة كان الأقل إذ بلغ (3.864)، في حين بلغ لدى المجموعة الضابطة (4.766)، وهذا يشير إلى أنّ الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية؛ بمعنى أنّ البرنامج الإرشادي المطبق كان له فاعلية في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، علماً أن حجم الأثر للبرنامج الإرشادي قد بلغت قيمته (0.936).

وقد تعزى هذه النتيجة والأثر المرتفع للبرنامج الإرشادي في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في المدارس الحكومية إلى الأنشطة والمهارات الإرشادية التي تضمنت الجلسات، حيث تميزت الجلسات بالترفيه، والتنوع، والدقة، واليسر، وإزالة المخاوف والقلق الاجتماعي لدى الطلبة المشاركين، والتركيز على تمارين الاسترخاء، وقد روعي التسلسل بالعرض في كل جلسة واستخدام التعزيز من أجل التشجيع، واستمرار الأثر، مما وفر للطلبة جو من الهدوء والراحة، وتم التركيز على التدريب على المهارات الاجتماعية للتغلب على المواقف من التفكير الانهزامي مع الذات وتعلم مهارات اجتماعية للتغلب على المواقف المقلقة، واستخدام أسلوب لعب الدور الذي كان له دور كبير في تخفيف التوتر والقلق الاجتماعي لدى المشاركين، واحتواء الجلسات على أسلوب النمذجة أدى إلى التعلم وتحسين قدرة الطلبة المشاركين على مواجهة القلق الاجتماعي وتعلم مهارات وأساليب جديدة.

إن الأساليب والمهارات الإرشادية المستخدمة ساعدت الطلبة المشاركين على التفاعل في البرنامج والتعامل مع سلوكياتهم القلقة بطريقة صحيحة مما أدى إلى تعديلها، وبالتالي ساعد ذلك على خفض القلق الاجتماعي الموجود لديهم. وكان ملفتاً

للاهتمام ما قدمه المشاركون من دافعية وحرص ومتابعة وحضور للجلسات الإرشادية، فضلاً عن التزامهم بالجلسات ومجرياتهما وحماستهم داخل الجلسة، مما عزز لديهم تعلم مهارات وسلوكات جديدة للتغلب على قلقهم. لقد تعلم الطلبة خلال البرنامج تخفيف حالة القلق التي يعانون منها في المواقف المقلقة، وجرى التركيز على زيادة وعيهم بسلوكياتهم خلال المواقف المقلقة، ومن ثم تدرب الطلبة على السلوكات الآمنة خلال المواقف المقلقة (حركات اليدين، عدم تغطية الوجه، عدم النظر للآخرين، التكلم بصوت مرتفع، منخفض). كما أن جلسات البرنامج تضمنت تعلم الطلبة التعامل مع المواقف المقلقة اجتماعياً عن طريق عرض نماذج إيجابية في كيفية التعامل مع المواقف المقلقة، واستخدمت نماذج إيجابية لإكساب الطلبة الثقة بالنفس، وتقليل التوتر والقلق الاجتماعي عندهم، إضافة إلى تدرب الطلبة على التعامل مع السلوك الناتج عن القلق الاجتماعي في المواقف المختلفة، ومكافأة الذات عند القيام بسلوك مناسب.

ومع استمرار المشاركين في تطبيق الاستراتيجيات التي تعلموها أثناء الجلسات لوحظ التغير الملموس والواضح على سلوكهم وردود أفعالهم ومشاركاتهم، حيث كان يتطور إيجابياً من جلسة إلى أخرى. وقد أتاح البرنامج الإرشادي للمشاركين فرصة إعطاء أمثلة من حياتهم الواقعية للمواقف المقلقة التي حدثت معهم، وقد نوقشت هذه المواقف باستخدام فنيات الإرشاد المعرفي-السلوكي، وكل ذلك ساعد المشاركين على خفض القلق الاجتماعي لديهم وتصحيح أفكارهم وتعديل سلوكياتهم، وهو ما ميزهم عن أقرانهم في المجموعة الضابطة، فكانت الفروق لصالحهم في خفض مستوى القلق الاجتماعي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Keller et al., 2017)، ودراسة (الطراونة، 2016)، ودراسة (يعقوب وعلاونة، 2016)، ودراسة (الغامدي، 2016)، ودراسة (سالم، 2014)، ودراسة (Lefrancois et al., 2011)، ودراسة (Klinger et al., 2005)، فجميع هذه الدراسات أشارت إلى فاعلية البرنامج المعرفي-السلوكي في خفض القلق الاجتماعي لدى الأفراد.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس القلق الاجتماعي تعزى للبرنامج الإرشادي. ولاختبار الفرضية الثانية، استخدم اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، والجدول (8) يبين ذلك:

الجدول (8): يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس القلق الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغير	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
القلق الاجتماعي	قبلي	12	4.89	0.070	11	29.375	.000 *
	بعدي	12	3.90	0.099			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (8) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب لمقياس القلق الاجتماعي قد بلغت (0.000)، وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha < 0.05$)، وبالتالي وجود فروق في القلق الاجتماعي لدى أفراد الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي. وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية بالجدول (6.4)، يظهر أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي بلغ (4.89)، وعلى المقياس البعدي بلغ (3.90)، مما يؤكد وجود فاعلية للبرنامج المطبق في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة.

ويمكن تحليل هذه النتيجة المتعلقة بفاعلية البرنامج إلى ما أستخدم من مكونات البرنامج الإرشادي التي تضمنت فنيات إرشادية معرفية سلوكية التي تساعد على خفض القلق الاجتماعي، كما أن التدريب الخاص الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية على مدار (12) جلسة إرشادية عزز لديهم اكتساب سلوكيات ومهارات اجتماعية جديدة، وقد ركز البرنامج على العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك، وتأثيرها على الأفراد بافتراض أن ما يعرفه الفرد يؤثر على ما يفعله. فقد تعرف الطلبة أهمية التعبير عن أفكارهم السلبية المسببة للقلق، وذكروا مزايا وفوائد التخلص من الأفكار السلبية، وكيف يعبرون عن مشاعرهم من خلال مرورهم بالحدث، ومساعدتهم على المعاشاة والتهيئة للواقع. كما تدرب الطلبة على كيفية التغلب على التفكير الانهزامي من خلال إعادة الحوار المنطقي مع الذات، وممارستهم لفنية التوقف عن هذا النوع من التفكير، وكل إجراء من هذه الإجراءات كان له دوره في إحداث الفروق بانخفاض في مستوى القلق الاجتماعي بين القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما ركز البرنامج الإرشادي المطبق على كيفية تعلم الفرد تحديد واكتشاف الأسباب المؤدية للقلق الاجتماعي والتي تتمثل في الأفكار والتشوهات غير الصحيحة عنده، ومن ثم تعليمهم طرق ومهارات وأساليب في مواجهة هذه الأفكار واستبدالها

بأخرى إيجابية. وركز البرنامج كذلك على النمذجة ولعب الدور وتعلم المهارات الاجتماعية، والتعزيز، والتي هي من الطرق المهمة للتعلم وتعديل السلوك إيجاباً واكتساب الأطفال سلوكاً جديداً، فالإرشاد الجمعي له أهمية خاصة في الحد من المشكلات المختلفة. كما أن المجموعة الإرشادية تتيح للمشاركين فيها حدوث التعلم واكتساب العديد من المهارات وتبادل الخبرات، مما يؤدي إلى شعور الفرد بالوعي والإيجابية فيكتسب مهارات وسلوكات جديدة، وبالتالي الحد من المشكلات المشتركة لديهم والتقليل من السلوكات غير المرغوبة.

وقد أكدت دراسة لفرانسو (Lefrancois et al., 2011) على فاعلية الإرشاد المعرفي-السلوكي في التعامل مع العديد من المشكلات؛ إذ أنه يتضمن الكثير من المميزات التي تتيح للأفراد التفاعل والتواصل مع بعضهم، وانعكاس ذلك على تفاعلاتهم الاجتماعية، وخفض مستوى القلق الاجتماعي لديهم.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القلق الاجتماعي في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور ستة أسابيع. ولاختبار الفرضية الثالثة، استخدم اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired-Sample t-test)، ونتائج الجدول (9) تبين ذلك:

الجدول (9): يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة للكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة لمقياس القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة

المتغير	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
القلق الاجتماعي	بعدي	12	3.90	0.099	11	0.804	.438
	متابعة	12	3.89	0.091			

يظهر من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين القياسين البعدي والمتابعة لدى أفراد المجموعة التجريبية، فقد بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي (3.90) في حين بلغ المتوسط الحسابي لقياس المتابعة (3.89)، وهذا يُشير إلى استمرار فاعلية البرنامج المطبق في خفض القلق الاجتماعي بعد فترة المتابعة؛ أي أن التحسن الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية أستمّر بعد فترة المتابعة، مما يؤكد على استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية.

وتؤكد هذه النتيجة على فاعلية البرنامج الإرشادي في استمرار الخبرة التي تلقاها أفراد المجموعة التجريبية في الجلسات الإرشادية ونقلها إلى المواقف التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية، كما أن الأمثلة والمواقف الهادفة التي عرضت في البرنامج الإرشادي، وتضمنت بعض الخبرات من خلال لعب الدور، والنمذجة، وتعلم المهارات الاجتماعية، وتمارين الاسترخاء سهلت لأفراد المجموعة التجريبية امتلاك مهارات اجتماعية ساعدتهم على التقبل والتعامل مع المواقف المقلقة المواجهة لهم في حياتهم الدراسية واليومية، وبالتالي نقل الخبرة إلى المواقف الحياتية المختلفة كافة. إن التدريب على المهارات الاجتماعية، والتعزيز، والتغذية الراجعة في أثناء الجلسات الإرشادية، إضافة إلى المشاركة الفاعلة والمتطورة باستمرار للطلبة في المجموعة، قد ساهمت في ترسيخ الفنيات والإجراءات والممارسات التي تضمنتها إجراءات البرنامج الإرشادي المطبق، وبالتالي استمرارية الأثر للبرنامج في القياس التتبعي. كما أن احتواء البرنامج الإرشادي على والواجبات البيتية لمساعدة المشاركين على نقل أثر الخبرة التي تلقوها في الجلسات الإرشادية إلى البيت وتطبيقها في مجالات حياتهم ومواقفهم اليومية المختلفة، ومراعاة التسلسل بالعرض في كل جلسة، كل ذلك ساهم في استمرارية أثر البرنامج الإرشادي المطبق في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة غرف المصادر.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن يمكن التوصية بما يأتي:

- تبني البرنامج الإرشادي المطور من قبل الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وتطبيقه على مجتمعات أخرى، ولأغراض إرشادية مشابهة أم مغايرة، لما له من أثر إيجابي في التخفيف من أعراض القلق الاجتماعي كما دلت نتائج الدراسة الحالية.
- تضمين الخطط الإرشادية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية والخاصة برامج إرشادية معرفية-سلوكية في الإطار الوقائي، والنمائي، والعلاجي، وتعامل مع الفئات المختلفة من الطلبة داخل المدرسة.
- تنفيذ أقسام الإرشاد في مديريات التربية والتعليم دراسات مسحية على طلبة غرف المصادر، والطلبة بشكل عام للتعرف إلى حجم انتشار القلق الاجتماعي ومظاهره وأسبابه، بما يخدم إعداد برامج إرشادية ملائمة لمساعدة الطلبة للتعامل مع هذا الاضطراب.

واستناداً إلى ما لأمسه الباحثان خلال تنفيذ البحث، فإنه يمكن تقديم المقترحات الآتية:

- قيام الإدارات المدرسية ومن خلال المرشدين التربويين بعقد ورش عمل توعوية لأولياء الأمور بضرورة تعليم أبنائهم الثقة بالنفس والجرأة في المواقف الاجتماعية التي يتعرضون لها، وضرورة التحاور معهم، والاستماع إليهم.
- المبادرة من قبل أقسام الإرشاد في مديريات التربية والتعليم بإعداد برامج تأهيل للمرشدين ومعلمي غرف المصادر حول كيفية التعرف إلى الأعراض المبكرة للقلق الاجتماعي والتعامل معها قبل تطورها.
- قيام الباحثين والمتخصصين بإجراء مزيد من الدراسات حول طلبه غرف المصادر ودراسة الفروق في القلق الاجتماعي باختلاف متغيرات: منها: الجنس، المستوى الاقتصادي، طريقة التنشئة،

قائمة المراجع:

1. أبو أسعد، أحمد وعربيات، أحمد. (2012). نظريات الإرشاد النفسي والتربوي، عمان: دار المسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
2. أحمد، سهير. (2000). التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة: مركز الإسكندرية للكتاب.
3. حسين، طه وحسين، سلامة. (2006). استراتيجيات إدارة الضغوط النفسية والتربوية، عمان: دار الفكر.
4. الخطيب، موفق وسهيل، تامر. (2010). برنامج تعليم التربية الخاصة في فلسطين الذي تنفذه وزارة التربية والتعليم العالي، رام الله: مشروع غرف ومراكز المصادر.
5. الدسوقي، مجدي. (2004). مقياس الرُّهاب الاجتماعي، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصريّة.
6. سالم، أسامة. (2014). فعالية برنامج إرشاد أسري معرفي سلوكي في خفض مستوى القلق الاجتماعي وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 25(97): 98-30.
7. الشافعي، علاء. (2018). فاعلية برنامج معرفي سلوكي لخفض القلق الاجتماعي المصاحب للجلجلة لدى غينة من تلاميذ المرحلة الأساسية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

8. صوالحة، عونية. (2015). فاعلية برنامج صعوبات التعلم في غرف المصادر في مدارس عمان من وجهة نظر مدراء المدارس ومعلمي غرف المصادر، مجلة العلوم التربوية، (23)، 451-487.
9. الطراونة، حسين. (2016). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض اضطراب القلق لدى عينة من مراجعي العيادات النفسية في الخدمات الطبية الملكية، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
10. عبد الخالق، أحمد. (2006) الصدمة النفسية، الكويت: دار اقرأ.
11. عبد الله، أيمن والشهاب، إبراهيم. (2013). السلوكيات غير التكيفية لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية إربد الثانية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية-جامعة إربد الأهلية، 1(21)، 235-286.
12. عبد الوهاب، أماني. (2006) فاعلية برنامج معرفي-سلوكي للتغلب على القلق الاجتماعي لدى عينة من طالبات الجامعة السعودية، (رسالة ماجستير منشورة)، مجلة كلية التربية، (30)، 9-52.
13. عكاشة، أحمد. (2003). الطب النفسي المعاصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
14. عودة، أحمد. (2000). الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
15. عبيد، محمد. (2000). دراسة الظواهر الأساسية للقلق الاجتماعي وعلاقته بمتغيري الجنس والتخصص لدى عينة من الشباب، مجلة كلية التربية وعلم النفس، 4(24)، 3-79.
16. الغامدي، لبنى. (2016). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض أعراض القلق والشعور بالغربة وتطوير دافعية الإنجاز لدى عينة من الطلبة السعوديين الدارسين في الجامعات الحكومية في الأردن، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
17. الغزاوي، سامي. (2010). القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بممارسة الرياضة لدى طالبات جامعة ديالى، الكتب السنوية لمركز أبحاث الطفولة والأمومة، 2(2)، 12-36.

18. غزو، أحمد وسمور، قاسم. (2016). فاعلية برنامجين إرشاديين في خفض اضطراب الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة السنة الأولى في جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 12(1)، 59-69.
19. الفايدي، سهام. (2016). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض أعراض القلق الاجتماعي لدى طالبات السنة التحضيرية في جامعة تبوك، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة تبوك، تبوك، المملكة العربية السعودية.
20. كاترين كونور وآخرون. (2007). مقياس القلق الاجتماعي للمراهقين والشباب (ترجمة أماني عبد المقصود)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، (تاريخ النشر الأصلي 2000).
21. كامل، وحيد. (2012). علاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع، دراسات نفسية، يناير: 6-31.
22. وزارة التربية والتعليم العالي. (2014). دليل معلم التربية الخاصة، رام الله: مطابع وزارة التربية والتعليم العالي.
23. يعقوب، أشرف وعلاونة، سيف. (2016). فاعلية برنامج إرشادي قائم على السيودراما في خفض السلوك الفوضوي وتنمية المهارات الاجتماعية لدى صعوبات التعلم في لواء بني عبيد، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 12(4)، 435-454.
24. Aletan, S. & Akinsola, S. (2014). Investigating the Effects of Social Anxiety Disorder on Adolescents' Manifested Social Skills and Adjustment in Lagos Metropolis, *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 5(8), 165-169
25. Ali, S., & Kareem, M. (2016). Assessment of social phobia among students of nursing college in hawler medical university at City-Irag. *Kufa Journal for Nursing Science*, 6(2), 130-136
26. American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fifth Edition)*. London: New School Library, 202
27. Beck, A .T. (2000). *Anxiety Disorders and phobiasa cognitive perspective*, Basic Books: New York.

- 28.Daneshfar, A. & Roustae, D. (2014). Comparison of Quality of Life and Social Skills between Students with Visual Problems (Blind and Partially Blind) and Normal Students, International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 3(4), 384- 391.
- 29.Gebara, C., Barros-Neto, TP., Lotufo-Neto., F.,& Gertsenchtein, L. (2016). Virtual reality exposure using three-dimensional images for the treatment of social phobia. Revista Brasileirade Psiquiatria, 38(1), 24-29.
- 30.Gunnarl, M. (2002). Social anxiety and the post even processing of socially distressing events. Cognitive Behavior Therapy, 31,129-135.
- 31.Hughe, J. (1988). Therapy is fantasy: Roleplaying, Healing and the construction of Symbolic order, Paper presented in Anthropology seminar, Dr.Margo Lyon, Dept. of prehistory & Anthropolpgy, Australian National University, Retrieved March14, 2019 from the World Wide Web.
- 32.Keller, J., Bunnell, B.,& Kim, S. (2017). The Use of virtual reality technology in the treatment of anxiety and other psychiatric disorders. Journal of Harvard College, 25(3), 103-113.
- 33.Klinger, E.; Bouchard, S.; Legeron, P.; & Roy, S. (2005). Virtual Reality Therapy Versus Cognitive Behavior Therapy for Social phobia a preliminary controlled Study, Cyber Psychology and Behavior. 1(8), 76-88.
- 34.Lefrançois, C., Van Dijk A., Bardel M-H., Fradin J.,& Elmassioui, F. (2011.) L'affirmation de soi revisitée pour diminuer l'anxiété sociale, Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive, 1(21), 17-23.
- 35.Richard, T. A .(2003). Fact sheet social phobia/ social Anxiety Association. (Sp/SAA. social Anxiety Institute, 1-3.
- 36.Rizwan, Wajeeha, & Inam, Attiya, & Abiodullah, Muhammad. (2015). Social Phobia and Academic Achievement of Girls at Postgraduate Level, Journal of Humanities and SocialScience, 20(4), 73- 78
- 37.Speillberge, C. (1984). The nature and measurement of anxiety in speillberger and Dias-Guerrero (Eds) cross-cultural research on anxiety, Washington, Hemisphere, Wiley.

The Effectiveness of A Cognitive-Behavioral Counseling Program in Reducing Social Anxiety among Students in the Resource Rooms of Ramallah and Al-Bireh Public Schools

Mohammed Ahmed Shaheen

Professor in Educational and Psychological Counseling

Al-Quds Open University-Palestine

Manal Abdallah Mohdi

Lecturer in Educational and Psychological Counseling

Al-Quds Open University-Palestine

Abstract: This study aims to recognize the effectiveness of a cognitive-behavioral counseling program in reducing social anxiety among students in the resource rooms of Ramallah and Al-Bireh public schools. A semi-experimental design-symmetric control groups is used on a sample of 24 students (males and females), with ages between 12-14 year, who recorded high degrees on the social anxiety scale (developed for study purposes, includes 35 paragraphs), divided equally between experimental and control groups. A counseling program based on the cognitive-behavioral theory is designed, and applied on the experimental group, in 12 sessions, as two sessions weekly, (45 minutes each). The study results shows statistically significant differences between the experimental and the control groups in the post measurement, in favor of the experimental group. Differences between the pre and post measurement in the experimental group are also statistically significant, in favor of the post measurement. Additionally, there are no differences between the post and the long-term measurements in the experimental group, which indicates the effectiveness of the applied counseling program in decreasing the social anxiety and six-week follow-up effectiveness, where the impact of the counseling program reached 0.936.

Keywords: Cognitive-behavioral counseling, social anxiety, students, resource rooms.

**الاستراتيجيات الميتماعرفية و مهارة الفهم في مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة
الثانية باكالوريا بالمغرب
د.فاطمة الزهراء الكتاني
جامعة محمد بن عبد الله - المدرسة العليا للأساتذة بفاس- المغرب**

ملخص: يركز بحثنا على دراسة الدور الذي يمكن أن يلعبه حضور استراتيجيات التعلم الميتماعرفية (التخطيط، المراقبة/الضبط، التقييم) في تنمية وتطوير مهارة الفهم، لدى تلاميذ السنة الثانية باكالوريا من سلك التعليم الثانوي التأهيلي. باعتبارها آلية من آليات التفكير الفلسفي، تتفاعل مع مهارات أخرى كالتساؤل والحجاج. تأتي هذه المحاولة في إطار تجديد الممارسة التربوية وتجويدها وجعلها أكثر فاعلية ومردودية، عبر الاهتمام بالعمليات الذهنية العليا ومسارات الفعل لدى المتعلم وتكييف منطق التعليم مع منطق التعلم، بما يتلاءم مع حاجيات المتعلمين واستعداداتهم وعاداتهم في الاشتغال المعرفي، من خلال الإجابة عن إشكالية مفادها : " إلى أي حد تساهم إستراتيجيات التعلم الميتماعرفية في تنمية مهارة الفهم لدى التلميذ(ة) بمادة الفلسفة بالتعليم الثانوي التأهيلي؟" خلص البحث إلى أن وعي المتعلم بأنشطته الذهنية وقدرته على تفعيل الاستراتيجيات الميتماعرفية وتدبيرها بشكل جيد، يساهم في تنمية مهارات الفهم في مادة الفلسفة، كمكون أساسي من مكونات مثلث فعل التفلسف.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم، الاستراتيجيات الميتماعرفية، مهارات الفهم، المفهمة.

مقدمة

إن رقي المجتمعات البشرية رهين بالدور الذي توليه للمنظومة التربوية عموماً وللنظام التعليمي بشكل خاص، عبر تهئئ سبل بناء شخصية فاعلة وحرّة ومستقلة ومسؤولة تجاه ذاتها والعالم، لها من الفعل والأثر ما يجعل منها سبباً من أسباب العيش الكريم وتحقيق الكرامة الإنسانية. وطبعاً، لن يتأتى ذلك دون تمكين الفرد من اكتساب حس فلسفي نقدي، عبر طرح أسئلة وجودية، واقعية وآنية، بحثاً عن حلول لها في ضوء الرؤية الفلسفية الممكنة. لذلك أصبح تعليم التفلسف ضرورة أنطولوجية، يهدف إلى التعهيد للقيم الأكسيولوجية الكونية (الحق، الخير، الجمال) في ارتباط وثيق بالتفكير العلمي. باعتبار المعرفة العلمية نشاط إنساني يُعبر عن رُقّته وفاعليته التاريخية على مد العصور، سعياً للانتقال بالسلوك والتعامل من مستوى الاندفاع والعنف إلى مستوى التحكم الواعي والقصدي، المُوجّه بالقيم الإنسانية المشتركة في الزمان والمكان.

لذلك أضحي تعليم التفلسف مطلباً استعجالياً لكل مجتمع يبتغي مسايرة التحولات الاجتماعية والسياسية والثقافية والعلمية والتكنولوجية. لا سيما وأن المتأمل لهذه المستجدات، يدرك بأنها أخذت منحى خاصاً، يتجه بشكل أو بآخر إلى التأثير في البناء الفكري وأنماط السلوك التي فرضتها عملية التفاعل بين الإنسان وقنوات التأثير المختلفة، خصوصاً المعلوماتية منها، التي تُلقِي بظلها المُترامي على الفرد والجماعة، حيث لبثت حقلاً متعدد التخصصات، تُمارَس فيه كثير من إمكانيات وديناميات الواقع، إلى درجة صار فيها الإنسان مخلوقاً عنكبوتياً، يرتبط بشبكات افتراضية أكثر منها واقعية. ولعل هذا ما دفع بكاستلز إلى اعتبار أن كل من "يدخل الشبكة يُزَكّي انتماءه إليها وكل من يرفض ينسحق في الشقوق السوداء". مما يضع على كاهل حكومات الدول وصناع القرار، تفعيل حضور التفكير الفلسفي النقدي مهاراته في التشريعات التربوية، عبر مناهجها وبرامجها الدراسية الخاصة بالمواد المُدرّسة إجمالاً ومادة الفلسفة تحديداً، لتمكين المتعلم من مهارات وأدوات التفكير الفلسفي الناقد، حتى يستطيع اتخاذ مسافة نقدية بين ما هو كائن وبين ما ينبغي أن يكون.

وبما أن التفكير النقدي عملية تعقّلية وتقويمية وذاتية ومركبة وهادفة ومنظمة وواعية تجاه قضية معينة، عن طريق محكّات مترابطة ودقيقة (الفهم، التساؤل، التفسير، التحليل، تقويم الحجج، الاستدلال والاستنتاج) بُغية الوصول إلى حكم أو

قرار معين، فإن هذا يتطلب من المتعلم القيام بعمليات ذهنية واعية وقصدية يتم إدارتها بفعالية في مواقف التعلم المختلفة، عبر استخدام مهارات القيادة الذاتية العليا (تخطيط، ضبط وتقييم)، بما يضمن تقدم الاستراتيجيات المعرفية وفعاليتها، بُغية تحقيق هدف محدد، أو ما يصطلح عليها بالاستراتيجيات الميتامعرفية.

من هنا، جاءت عنايتنا بموضوع له من الراهنية والفعل، ما يستحق منا الالتفات والاهتمام، خصوصا عندما يتعلق الأمر بفئة عمرية من المتعلمين لها، من إمكانيات التغيير إلى جانب موقعها الاستراتيجي الحيوي في البناء الاجتماعي والمجتمع، ما يجعلنا نوجه جل جهدنا ومعارفنا النظرية والإجرائية في هذه الدراسة، لبحث طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم الميتامعرفية ومهارة الفهم في التفكير النقدي بمادة الفلسفة وسبل تطويرهما. لأن نجاح أي ممارسة بيداغوجية وديداكتيكية، رهين بمدى فعالية الكفايات التدريسية في إنجاح وتجويد العملية التعليمية للرفع من أداء المتعلمين وتحصيلهم الدراسي. ويظل بحثنا هذا، خطوة لتثمين بحوث سابقة ومنطلقا لدراسات وأبحاث مستقبلية، تسعى لخلق شخصية فاعلة، قادرة على المساهمة في بناء حضارة كونية، مُتأسسة على قواعد التفكير المنطقي السليم وطامحة لتحقيق كرامة الفرد والمجتمع، بعيدا عن كل أنماط الاستلاب والعبودية وأشكال الدوغمانية.

1- مفهوم إستراتيجيات التعلم

من يطلع على معظم ما كُتب حول مفهوم استراتيجيات التعلم في الأدبيات التربوية المعاصرة، يسجل التباين والاختلاف الكبير في التعاريف والاصطلاحات التي يستعملها الباحثون، مما جعل هذا المفهوم يكتسي نوعا من الغموض واللبس في تداوله، حيث يجد الباحث نفسه أمام مجموعة من التعبيرات المختلفة، من قبيل الإستراتيجيات الذهنية والمهارات المعرفية والقدرات الذهنية وطرائق الاشتغال الذهني والإستراتيجيات الفكرية وغيرهم.

لعل من بين الأسباب الرئيسية وراء صعوبة تحديد مفهوم استراتيجيات التعلم، ترجع بالأساس إلى طبيعة فعل التعلم نفسه، الذي ما يزال يحيطه الكثير من الغموض، الشيء الذي دفع كلا من جاك فيجالوف وتريز نولت إلى الدعوة إلى إعادة طرح سؤال ماهية التعلم، مؤكدين على أن المدرسين صاروا على وعي بأنهم لم يذكروا أو على الأقل لم يقيسوا في يومنا هذا، أهمية سؤال ماهية التعلم؟

ويقدرونه حق قدره بالنظر إلى دوره في قيادة وتوجيه وتنظيم سلوك المتعلمين التعليمي (فيجالوف ونولت، 2007: 116).

تأثر مفهوم استراتيجيات التعلم بالأبحاث المنجزة في إطار السيكولوجية المعرفية، خاصة بنموذج معالجة المعلومات، مما جعلها تُركز اهتمامها على آليات اشتغال الذاكرة وتُظم العلاقات بين المعطيات الجديدة والمعارف السابقة. لذلك اعتبرها بلعزمية على أنها مخططات معرفية، تُوظف بهدف تطوير ملكات التذكر والحفظ وحل المشكلات. تبدأ الإستراتيجية في نظامه بتحديد المهام المطلوب إنجازها والتخطيط وصولاً إلى تقويم نتائج العمل، كما تقوم مكوناتها البنوية على عنصري الاختيار واتخاذ القرار، إلى جانب القدرة على المراقبة والتنسيق بين الإجراءات التي يقوم بها الفرد للانتقال من الوضعية المنطلق إلى الوضعية الهدف (Ben El azmia, 2002: 34).

يُنظر إلى استراتيجيات التعلم على أنها مجموعة من الإجراءات المستخدمة للتعلم، تُنفذ في صورة خطوات وتتحول كل خطوة إلى أساليب أو تكتيكات جزئية، متسلسلة ومتتابعة وقصدية لتحقيق الأهداف بفاعلية أكبر وبقدر واضح من المرونة (كوجك كوثر، 1997: 302). كما تعبر عن إجراءات معقدة يطبقها المتعلم على المهام، إلى جانب أنها معرفة إجرائية، يمكن اكتسابها خلال مراحل التعلم، كما هو الشأن بالنسبة للمهارات الإجرائية الأخرى في مختلف مراحل التعلم. يمكن أن تكون الإستراتيجيات مقصودة في المراحل الأولى من التعلم، لكن قد تصبح تلقائية فيما بعد (O'Malley, & Chamot, 1990: 5). حسب طارديف تركز الإجراءات المركبة على عمليتين أساسيتين، تتمثلان في التخطيط (Planification) والتنسيق (Coordination)، بهذا المعنى "الإستراتيجية تخطيط وتنسيق لمجموعة من العمليات بغاية التمكن من تحقيق هدف محدد" (Tardif, 1992: 23).

ويعرف دانسيرو استراتيجيات التعلم الفعّالة، بأنها مجموعة من العمليات أو الخطوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد لتيسير اكتساب المعلومات وتخزينها أو الاحتفاظ بها ومعالجتها وتوظيفها والاستفادة منها (Dansereau, 1978). وقد قسّمها ببيير إلى استراتيجيات معرفية واستراتيجيات ما وراء معرفية، إضافة إلى استراتيجيات تسيير الموارد ثم الاستراتيجيات الوجدانية (Pierre, 1991). تهدف هذه الاستراتيجيات إلى الرفع من كفاية الفرد التعليمية وتحسين أدائه وزيادة مستوى

تحصيله الدراسي. بفضلها يتمكن من انتقاء المعلومات والمعطيات المناسبة والعمل على معالجتها وتنظيمها ثم تخزينها واسترجاعها لحل مشكلات وضعيات تعليمية.

على الرغم من صعوبة تحديد تعريف دقيق وشامل مُتفق بشأنه لمفهوم استراتيجيات التعلم، فإن عددا من الباحثين والمتخصصين عارضوا الاعتقاد السائد منذ ستينات القرن الماضي، الذي راهن على قدرة الوسائل التعليمية والوسائط التكنولوجية الحديثة في حل مشاكل التعليم والتعلم (Lenoir, 2007:14)، في المقابل ثمنوا دور وأهمية انتقال الأنظمة التعليمية من الحاضن للمعرفة والناقل لها إلى جعل المتعلم في مركز الاهتمام والتفكير والفعل في العملية التعليمية- التعليمية، عبر تمكينه من سبل "تعلم التعلم" أو "التعلم مدى الحياة" لبناء المعارف وتطويرها بما يستجيب لحاجياته واستعداداته وميولاته المعرفية والنفسية وإيقاعه التعليمية.

انطلاقا من التعارف التي تم تناولها، يمكننا القول بأن مفهوم استراتيجيات التعلم يحيل إلى مجموعة الإجراءات المعرفية التي يوظفها الفرد، بما في ذلك قدراته على الضبط والتحكم في مسار العمليات الذهنية أثناء القيام بمهام محددة، من إنجاز مختلف عناصر المهمة وتخزين المعلومات وحفظها، ثم إعادة توظيفها في وضعية مشكلة محددة واستخراج القوانين والقواعد الفكرية.

2- مفهوم الميتامعرفية

ظهر مفهوم الميتامعرفية مع Flavall سنة 1976 في بحثه حول سعة الذاكرة لدى طلبة الجامعة وعلاقة تماثلاتهم باشتغال الذاكرة، حيث انتشر معه استخدام مقطع (Méta) في الكثير من العمليات المعرفية مثل، ميتا-ذاكرة "Méta-mémoire"، ميتا- فهم "Méta-compréhension" ميتا- اتصال "Méta-communication" وميتا- لغوي "Méta-linguistique"، لدرجة أضحى معه من الصعب التمييز بين المعارف الميتا-معرفية والمعارف بمفهومها الضيق (Nguyen-Xuan,A.,1990: 212).

أظهرت الكثير من البحوث أن الأمر لا يتعلق فقط بمعارف الفرد بخصوص ذاكرته أو فهمه، إنما بالمعارف التي يمكن تصنيفها ضمن النظريات الساذجة (Les théories naïves) أو البسيطة التي يملكها الفرد بخصوص الظواهر النفسية، ونقصد بها هنا، المعارف في عمومياتها. ومع أن مفهوم "ميتامعرفية" يبقى غامضا بعض الشيء، إلا أنه يتضمن قيمة استكشافية (Une valeur heuristique)، من

خلال اقتراحه طريقة جديدة لتحليل العمليات المعرفية والنفسية (Nguyen-Xuan, A., 1990: 213). وقد تزايد الاهتمام بهذا المفهوم منذ عقد السبعينات من القرن العشرين، إذ يشكل موضوعا للبحث والدراسة، نظرا لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار.

يُعرّف يوسن ما وراء المعرفة أو الميتامعرفية بأنها "المعرفة التي تغطي مجال المعلومات وطرائق وأساليب الفهم التي تتعلق بالمعرفة في حد ذاتها" (Yussen, 20: 1985). بهذا فهي نشاط عقلي يجعل من الحالات والعمليات العقلية الأخرى موضوعات للتفكير والتأمل، فتكون بذلك الخاصية المشتركة للعمليات الميتامعرفية مرتبطة بعمليات من الدرجة الثانية، أي أنها عمليات معرفية على عمليات معرفية أخرى، أو نشاط فكري على نشاط فكري آخر وهو المعنى الدقيق لمقطع ميتا (Méta) (Ficher, & Nandl, 1984) كاتجاه خاص بالفرد يتعلق بعملياته المعرفية. إنها "تخطيط ومراقبة وضبط لسيرورة التعلم" (La fortune, & Deudelin, 2001: 204). لذلك، تُمثل الميتامعرفية في الأساس معرفة عن المعرفة، فإذا كانت المعرفة تتضمن الإدراك والفهم والتذكر، فالميتامعرفية تتضمن التفكير في إدراك الفرد وفهمه وتذكره (الشرقاوي أنور، 2003).

2- استراتيجيات التعلم الميتامعرفية

لقي مفهوم استراتيجيات التعلم الميتامعرفية اهتماما كبيرا على المستويين النظري والتطبيقي. يحيل هذا المفهوم إلى كل ما "يتعلق بالعمليات المعرفية ونواتجها والخصائص المتعلقة بطبيعة المعرفة والمعلومات لدى المتعلم وكل ما يتعلق بها، مثل الأولويات الملائمة لتعلم المعلومات أو المعطيات، تستند إلى التقويم النشاط وضبط وتنظيم هذه العمليات في ضوء الموضوعات المعرفية أو المعطيات التي تتضمنها عادة لتحقيق قصد أو هدف ملموس" (Flavell, 1976: 232)، كما اعتبرها كنظام مراقبة (Surveillance) للسيرورات المعرفية، ووعي بالتجربة المعرفية وبالمعارف المكتسبة. ويرى فلافل "بأن تفعيل هذا الوعي سواء من خلال الانتقاء (Sélection) أو المراجعة (Révision) أو التخلي (Abandon) عن بعض الأنشطة أو المهام المعرفية أو الأهداف أو الإستراتيجيات، يؤدي إلى خلق علاقة فيما بينها من جهة، ومع مهارات المتعلم واهتماماته من جهة أخرى (Flavell, 1978: 906). وعليه، فإن الميتامعرفية تتحدد في "قدرة الفرد على

التفكير في عمليات التفكير الخاصة به، فهي المعرفة بالعمليات المعرفية" (Flavell, 1985).

إن تأملنا لتعريف (Flavell) لمفهوم الاستراتيجيات الميتامعرفية، يجعلنا نُركز اهتمامنا على دور الذات في التعلم وحضورها في مختلف العمليات الذهنية والوعي بها. فذات المتعلم تكون حاضرة من خلال المراقبة النشطة لهذه العمليات، والتنظيم المتتابع لها، وإحداث التناغم فيها بينها، بحيث تؤثر في الخصائص المتصلة بالمعلومات أو البيانات المخزنة، بما يفيد في تحقيق الأهداف (Pesut, 1990). يُميز باكر وبراون بين نوعين أو نمطين من الأنشطة المعرفية الخاصة بالاستراتيجيات الميتامعرفية، يتمثل أحدهما في وعي الفرد ببنائه المعرفي وطبيعة أو خصائص المعرفة لديه والمواءمة بين إمكاناته المعرفية كمتعلم وبين موقف التعلم، أما الآخر فيهتم بتنظيم المعرفة (Baker & Brown, 1984).

كما نُحيل استراتيجيات الميتامعرفية إلى "معرفة المتعلم بالعمليات والأنشطة الذهنية التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة، وقدرته على التفكير والتدبر بالمعرفة التي اكتسبها من هذه المواقف، ومحاولاته لتنظيم الأنشطة ومراقبتها وضبطها في أثناء التنفيذ، بالإضافة إلى تقييمه الذاتي لحظة النشاط الذي قام به وطريقة تنفيذه له والنتائج المكتسبة" (الرويثي، 2009). حاول الشرقاوي وضع تعريف للميتامعرفية انطلاقاً من البحث في الفرق بين مفهوم المعرفة ومفهوم ما وراء المعرفة، حيث يُشير المفهوم الأول إلى مجموع العمليات العقلية، التي عن طريقها يتحول إلى المدخل الحسي، الذي يتم تطويره وتخزينه لدى الفرد، على أن يتم استدعاؤه في المواقف المختلفة، حتى وإن تم إجراء هذه العمليات في غياب المثبرات المرتبطة بها؛ في حين يشير المفهوم الثاني إلى وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة، نتيجة حصوله على معرفة أو معلومات معينة تتصل بتلك المواقف (الشرقاوي أنور، 1991: 241).

إضافة إلى ذلك، تُعرّف على أنها عمليات يقوم بها المتعلم، تمكنه من الوعي بسلوكه المعرفي خلال المهمة التعليمية، من خلال معرفته بالهدف ومعرفته به، إلى جانب تحديد حاجياته المعرفية وقدرته على التخطيط وممارسته لكافة أشكال المراجعة والضبط الذاتي لسلوكه (عبد الفتاح نوال، 2005). ويُعتبر تعريف براون أكثر دقة وشمولية، حيث يرى في الميتامعرفية، إستراتيجية تقوم على تسخير مختلف عمليات وموارد الفرد المعرفية لبناء المعرفة، وتوظيف التفكير ومهارات حل

المشكلات للوصول إلى الفهم ومعرفة بيئة الفرد (Brown, 1978: 55). كما أنها تحكم واع يقوم به الفرد في أفعاله واستجاباته المعرفية عن طريق استخدامه لمهارات التنظيم الذاتي (التخطيط، والمراقبة، والتقييم) (Brown, 1980: 453).

على الرغم من التباين الظاهر بين التعارف التي قُدمت بخصوص مفهوم الميتا معرفية، يتفق أغلبها تقريبا على التمييز بين ثلاثة مهارات رئيسية، مُتمثلة في التخطيط والضبط أو المراقبة والتقييم، بالإضافة إلى الوعي المتعلق بالحالة المعرفية والوجدانية والدافعية. وعليه، تُجسد الاستراتيجيات الميتا معرفية وعي الفرد بعملياته المعرفية التي يقوم بها والخطط التي يضعها عند أدائه مهمة ما ومراقبة الذات وتقييمها أثناء تنفيذ هذه الخطط وتقييم الإستراتيجيات التي اتبعتها أثناء تنفيذه للمهمة، إضافة إلى وضع إستراتيجيات بديلة عند ثبوت عدم صلاحية الإستراتيجيات المستخدمة من قبل.

3- المفهمة في الدرس الفلسفي

يحتل مفهوم "المفهمة" مكانة كبيرة في بناء الدرس الفلسفي. غير أن عملية تعريفه لا تخلو من صعوبة منهجية، تتدخل فيها عدة اعتبارات فلسفية. وعموما يحيل هذا المفهوم إلى التصور الذهني العام أو المعنى المجرد والعام. يُعتبر ايمانويل كانط من الفلاسفة السباقين إلى استخدامه، ففي كتابه "نقد العقل الخالص" يرى بأن المعرفة كانت لديه إما حدس أو مفهوم، الأول يتعلق بالموضوع، أما الثاني فيتعلق بالتجربة أو العقل الخالص. غير أن الملاحظ هو تعدد تعاريف لفظ "المفهوم الفلسفي" ويُعزى ذلك إلى تعدد المرجعيات الفلسفية واختلافها. إذ يحيل لفظ "Idée" لدى أفلاطون إلى الأفكار التي توجد في ذاتها خارج عقولنا، أما لفظ "Notion" فتعني "المصطلح" وهي ذات دلالة اعم وأكثر غموض، في حين يشير لفظ "Concept" إلى المعنى المضبوط والميَّال إلى الموضوعية. وعموما يمكن أن نعرف المفهوم الفلسفي على أنه تصور ذهني ومجرد لمعنى عام لشيء واقعي، يمكن ملاحظته ومن تم إمكانية تصوره في عقولنا. بذلك يكون المفهوم الفلسفي خزانًا للتصورات والأفكار التي نحملها في عقولنا عن الأشياء الخارجية.

لا أحد ينكر أهمية استخدام المفهوم داخل التفكير الفلسفي من اجل معالجة قضايا وصياغة إشكالات وأطروحات وتصورات فلسفية، فالحديث عن المفاهيم الفلسفية لا يتم خارج اللغة الفلسفية ذاتها والفيلسوف يستخدم اللغة الطبيعية استخداما فلسفيا.

ومن وجهة سيكولوجية، يُعتبر بناء المفاهيم عملية أساسية في اتجاه تعلم العمليات الفكرية العليا. فالتلميذ في مراحل تعلمه المتقدمة في حاجة إلى التمرس على بناء مفاهيم عامة، انطلاقاً من معلومات وتمثيلات وقيم ذهنية. بهذا المعنى، لا يمكن اختزال المفاهيم في وحدات معجمية وإنما هي أدوات ضرورية، يمكن اعتمادها كمدخل متعددة للتفكير في قضية فلسفية معينة.

ينحى بنا هذا الطرح إلى القول بأنه لا وجود لتفكير فلسفي بدون مفهومة، فهذه الأخيرة تُعد خطوة أساسية في بناء الدرس الفلسفي إلى جانب كل من الأشكلة والحجاج. تتجسد القدرة على المفهومة أساساً في النشاط العقلي للتلميذ، وكذا في تفكيره في العوائق التي تعترضه أثناء الدرس الفلسفي، المتجلية أساساً في نشاطه الذاتي المُوجّه من قبل تدخلات متكررة للمدرس، خاصة وأن الدرس الفلسفي حسب (فرانس رولان، 1982) في كتابها "اليقظة الفلسفية" يستهدف التلاميذ، كفئة لها ثقافتها الخاصة ومكتسباتها المعرفية السابقة. تستوجب على المدرس استحضارها في كل حين، تقادياً للعوائق "بيداغوجية/ ابيستمولوجية" التي قد تُشكّل حاجزاً دون تحقيق الأهداف التي ينشدها الدرس الفلسفي.

يحتل المفهوم الفلسفي إلى جانب الأشكلة والمحاجة مكانة مركزية في الدرس الفلسفي، إذ لا ينبغي أن ننظر إليه ككتلة صماء، بل كمدخل أساسي لتأسيس خطاب معرفي في الدرس الفلسفي، يهدف إلى استنطاق الكلمة وتحديد ما يكفي من الدقة، حتى تصبح مجالا للتفكير الفلسفي وأداة للتفلسف. إن المفاهيم بهذا المعنى، مواضيع للأشكلة والمحاجة التي ينبغي أن يقوم بها التلميذ، خصوصاً وأن تفصيل هذه السيرورات (المفهومة، الأشكلة، المحاجة)، يكشف عن قدرة الذات على طرح السؤال ونقد ودحض الآراء ومحاولة حل المشاكل التي تعترض الفكر وهو الأمر الذي يساهم في تنمية شخصية الفرد وانخراطه في الحياة العملية، باعتبارها إحدى الغايات الأساسية لعملية التكوين الذاتي (الخطابي، 2002).

4- المقاربة الفلسفية لمفهوم "المفهومة" في منهاج الفلسفة بالمغرب

اعتمد المشرع التربوي المغربي في بناء منهاج مادة الفلسفة على مقاربة ميشيل طوزي (Tozzi, 1993: 23)، التي ترى في الذات مجالا لتطوير القدرات والإمكانات الذاتية للتفلسف، تتمتع بالقدرة على التفكير الحر وإبداء الرأي وممارسة النقد الواعي الهادف الموجّه، انطلاقاً من وضعيات مشكلة. يتطلب حلها تجنيد

المهارات الذاتية النقدية وتطوير كفايات الأشكلة والمفهمة ثم المحاجة. إن السعي لتمكين المتعلم من التحكم وتطوير عمليات التفكير (الفهم ، التساؤل، الحجاج) في مادة الفلسفة، يقتضي التمكن من كل مرحلة من مراحل سيرورات التفكير الفلسفي، بدءا من البناء المفاهيمي (المفهمة)، مُبحرا إلى أفق أعلى من مستوى الدلالة اللغوية والاصطلاحية والفلسفية، مُفسحة المجال للمتعلم للتحرر الذهني والوجداني من عوائق البديهيات واليقينيات. مروراً بلحظة الأشكلة التي ترى فيها جاكين روس لحظة مهمة في سيرورة التفكير الفلسفي وانتهاء بالمحاجة.

الأشكلة لا تعني فقط أن نتساءل، بل أن نرتقي انطلاقاً من مجموعة من الأسئلة المنظمة لبلوغ عمق المشكلة. هذه المرحلة تُعبر عن حلقة وصل تتقاطع عندها كلا من لحظتي المفهمة والحجاج، تُطرح فيها أسئلة تسمح بالوقوف على مختلف التقابلات والمفارقات التي تتولد عن لحظة المفهمة. وتعتبر هذه الأخيرة مرحلة أولى من مراحل التفكير الفلسفي، يتم فيها بناء المفهوم وإعطائه معنى، انطلاقاً من الانتقال به من المستوى المتداول إلى المستوى الأكثر دقة وضبطاً وذلك بوضعه في محكات الدلالة اليومية واللغوية والفلسفية وباقي الحقول المعرفية الأخرى. خصوصاً وأن المفهوم الفلسفي ليس مفهوماً منعزلاً قائماً بذاته، بل يرتبط بمفاهيم أخرى، تحقيقاً لمبدأ الشمولية، الذي يغتني من خطاب لآخر، من زاوية أن المفهوم "كائن" تاريخي، ينشأ وينمو داخل خطاب فلسفي معين. وتبقى لحظة بناء المفهوم لحظة أساسية تُساعد المتعلم على "التحرر الذهني والوجداني من عوائق البدايات المباشرة والأحكام المسبقة والآراء الوثوقية".

إن عملية الاستكشاف تدفعنا بالضرورة إلى الحديث عن الحجاج الفلسفي، كمجموعة من العمليات، كالمقارنة بين الأطروحات الفلسفية أو دحضها أو إثباتها أو نفيها، مع الاعتماد على الأمثلة القابلة للتقييم وكذلك الاستشهاد بأقوال فلسفية أو أدبية أو علمية (التوجيهات التربوية، 2007: 10). إن تدريس الفلسفة تدريسا حجاجيا يعني عرض المحتويات الفلسفية، وفق ترتيب منظم ومتناسك يتدرج من فكرة /حجة إلى فكرة /حجة أخرى تفوقها من حيث التأثير والإقناع والإفهام، في علاقتها بالنتيجة التي تصب فيها كل تلك المحتويات. إذ يتحول المدرس بموجبها من مُخبر بالمعلومات إلى متدخل في تنمية مهارات التفكير الفلسفي النقدي. ينتقل خلالها المتعلم من مُتلقٍ سلبي يحفظ المضامين الفلسفية، إلى مدرك لمنطقها وقادر على كشف آلياتها. كما يتم الارتقاء بالمحتويات من مستوى العرض الجاهز للمعلومات

إلى موضوع للتفكير والفهم والحوار والتساؤل والتقييم النقدي، من حيث أنها قضايا فلسفية، قابلة للشك المنهجي والتفكيك وإعادة البناء. في نفس السياق يعتبر ميشيل طوزي المفهمة عملية ذهنية، تنبني على علاقة ثلاثية، علاقة المفهوم باللغة والفكر والواقع، كما أنها لا تتشكل إلا عبر استحضار مجمل العمليات الذهنية الأخرى، التي يبنينا التلميذ داخل الدرس الفلسفي، متمثلة في القدرة على الأشكلة والحجاج. لذلك يلعب الفهم دورا محوريا، عبر ربط العلاقات بين المفاهيم المجاورة أو ذات الصلة، مكونا بذلك تيمة فكرية ذات دلالة استشكالية.

يتضح من خلال قراءتنا لمتون التوجيهات التربوية، أن منهاج الفلسفة لم يحدد بشكل دقيق المقصود بالمقاربة الفلسفية، وإنما اقتصر على إشارات عامة دون إحالات مرجعية نظرية وبيداغوجية، حيث نُسجل تراجعاً ملموساً بالمقارنة مع المنهاج السابق، الصادر سنة (1996) والذي اعتمد على المزاوجة بين تعليم الفلسفة أو ما يصطلح عليه "تعليم الأفكار" وبين تعلم التفكير، أي "تعلم التفلسف". كما نسجل كذلك، أن المنهاج الحالي لم يُشر إلى تبني أطروحة ميشال طوزي على مستوى المقاربة الفلسفية رغم تبنيها نظرياً، مما يحيلنا مرة أخرى على التبعية في بناء منهاج مادة الفلسفة وبشكل مشوه أحياناً (الخطابي، 2010). أما على مستوى الشكل، نقف على عدم التزام المنهاج بترتيب واحد للقرارات الفلسفية، حيث تم في البداية تناول البناء الإشكالي (الأشكلة)، مروراً بالمفهمة ثم البناء الحجاجي، (التوجيهات التربوية، 2007: 6)، في حين ورد ترتيب آخر في الجدول الخاص بالكفايات والقرارات ومؤشراتها، حيث بدأ بالمفهمة فالأشكلة ثم الحجاج، وهذا يبرز نوعاً من الارتجال في صياغة مضامين المنهاج الذي يعتبر الإطار المرجعي الملزم وطنياً.

5- الميتامعرفية ومهارة الفهم في منهاج مادة الفلسفة

سنحاول تسليط الضوء على أهمية استحضار استراتيجيات التعلم الميتامعرفية في التنظير الديداكتيكي بمادة الفلسفة بغية تجويد الفعل التدريسي، بما يساهم في خلق متعلم قادر على ممارسة آليات التفكير الفلسفي المستقل، عبر السؤال والمسألة والفهم والتحليل واتخاذ القرار بحرية اختيار، بعيداً عن الأحكام الجاهزة والمسلّمات. إننا نطمح إلى تكوين متعلم ينبذ كل أشكال السذاجة الفكرية والعاطفية ومن الأحكام والآراء المسبقة والتعصب والإنعتاق من حجة السلطة ومن سلبية التلقي (التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم

الثانوي التأهيلي، 2007: 3)، أو بعبارة أخرى أكثر دلالة، تعلم الشجاعة في استخدام العقل والقدرة على الحجاج، المرتكز على البراهين والحجج وتحمل المسؤولية تجاه الذات والآخر، فردا كان أو جماعة، للارتقاء بسلوك المتعلم بما يتناغم والقيم الإنسانية الكونية الأكسيولوجية (قيم الخير، الحق والجمال).

تشكل المقاربة بالكفايات أحد أبرز مكونات المقاربة البيداغوجية في منهاج مادة الفلسفة، تتماشى مع الاختيارات و التوجهات التربوية الجديدة، التي تستمد جذورها من نتائج علم النفس التكويني والذهني. إننا أمام مقاربة جديدة تسعى إلى تحويل فعل التعليم إلى فعل مساعد وميسر لفعل التعلم، الذي ينبغي أن يقوم به المتعلم بنفسه، من خلال جهده الخاص، وتعبئة طاقاته الذهنية والوجدانية الذاتية، واستثماره للوسائل والموارد التي يجب أن توضع بين يديه، (التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلوك التعليم الثانوي التأهيلي، 2007: 10) والابتعاد عن الآلية والتكرار والتجزئ. مع مراعاة خصوصيات المتعلمين وقدراتهم في التعلم، باعتماد حلول تربوية تسمح بالعمل بإيقاعات متفاوتة، تناسب مستوى المتعلمين ووتيرة التعلم لديهم، بما يفيد في الرفع من المردود الداخلي للمؤسسة وفي ترشيد استعمال البنيات التحتية والتجهيزات التعليمية (الكتاب الأبيض، 2002: 15).

ومن خلال قراءة متمعنة لخطاب التوجيهات التربوية، نخلص إلى صعوبة الحديث عن مكون تعليمي تعليمي خاص باستراتيجيات التعلم في الممارسة التدريسية لمادة الفلسفة. ففي وثيقة (1994) نجد طغيانا للجانب المعرفي على حساب الجوانب المنهجية في مختلف الأهداف النوعية لتدريس الفلسفة، كما أن معظم القدرات والعمليات الفكرية التي تدعوا إليها الوثيقة لا تتجاوز المستويات الدنيا ولا ترقى إلى المهارات الفكرية العليا. كما ترتبط كفايات التعلم والعمليات الفكرية الخاصة بمادة الفلسفة بشكل كبير بطبيعة مكونات ما يعرف بمنهجية التفكير الفلسفي، دونما إشارة إلى الإجراءات المعرفية والاستراتيجيات الميتامعرفية التي من خلالها يتم بناء واكتساب هذه الكفايات.

أولى المشرع التربوي المغربي كفاية النقد أهمية كبيرة في الشق النظري، من خلال استحضار النصوص والوثائق المرجعية المؤطرة للفعل التربوي في جميع الأسلاك. لعل أهمها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، حيث ورد في المادة السابعة تأكيد صريح على ضرورة منح نظام التربية والتكوين "الأفراد فرصة اكتساب القيم

والمعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية، وفرصة مواصلة التعلم كلما استوفوا الشروط والكفايات المطلوبة وفرصة إظهار النبوغ كلما أهلتهم قدراتهم واجتهاداتهم" (الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999: 7). كما أشار الكتاب الأبيض إلى دور كفاية النقد التي "تستهدف تنمية شخصية المتعلم كغاية في حد ذاته وكفاعل إيجابي، تنتظر منه المساهمة الفاعلة في الارتقاء بمجتمعه في جميعا المجالات" (الكتاب الأبيض، يونيو 2002: 14). مُعتبراً أن المنهاج يشكل فرصة بالنسبة للتلميذ(ة)، لتعلم القدرات والمهارات في اتجاه فرد إيجابي وفاعل مساهم في تطور مجتمعه، إضافة إلى إكسابه الجوانب القيمية الوجدانية، باعتبارها اختيار بيداغوجي وقناعة أخلاقية وهدف استراتيجي لجعل المتعلم (ة) مشبعا وجدانيا واجتماعيا على مستوى الاتجاهات والميولات.

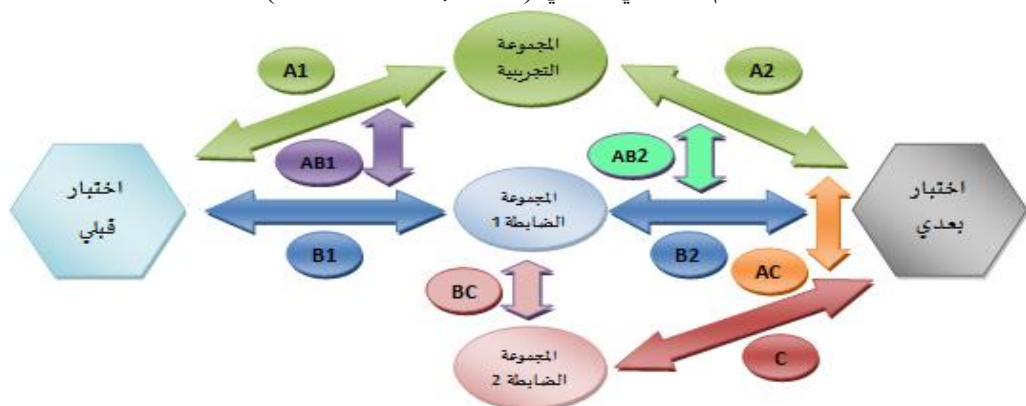
لقد أعلن منهاج مادة الفلسفة (2007) منذ البداية، عن الغاية من تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية. فتعلم التفكير النقدي ومهاراته، شكل أحد أهم المقومات التي يقوم عليها التفكير الفلسفي بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، كما نلاحظ أن منهاج مادة الفلسفة قد انطلق من فعل التفلسف كعملية نقدية وتساؤل مستمر بحثا عن الحقيقة، مع الابتعاد عن كل أشكال الاعتقاد الدوغمائي والانتقال بالتلميذ من الأحكام المسبقة إلى المساءلة النقدية الفلسفية. كما يرتبط فعل التفلسف أيضا بعملية التفكير الذاتي انطلاقا من وضعيات- مشكلة فلسفية، تتطلب مهارات التفكير العليا، كالفهم والتحليل والتركيب والتقييم وهي وضعيات تخلق الدهشة الفلسفية، حيث تستدعي الذات كل إمكانياتها وقدراتها الفكرية. من هذا الأساس، حدد المنهاج الغاية من تعلم الفلسفة في التعليم الثانوي التأهيلي، المتمثلة في تنمية الوعي بالنقد لدى التلميذ (ة) وجعله قادرا على التفكير الحر والمستقل والتحرر من كل أشكال التفكير السلبي، سواء على مستوى آرائه وقيمه وسلوكاته (التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، 2007: 3).

يتضح مما سبق أن تطوير وتنمية عمليات التفكير (الفهم على وجه التخصيص) في درس الفلسفة رهين باستراتيجيات التعلم الميتامعرفية، ففعاليتها تتوقف بالدرجة الأولى على ما تحدثه من أثر إيجابي لدى التلاميذ ونجاح الدرس الفلسفي مرتبط أشد الارتباط بفعالية أنشطة التعلمية وتنظيمها؛ بشكل يمكن من خلق الظروف الملائمة بمساعدة التلاميذ، على أعمال قدراتهم الذهنية وتنمية استراتيجيات تعلم متقدمة، في أفق بناء كفاياته التعليمية.

وبُغية تعميق البحث في حدود مجال اشكاليتنا المتمثلة في "إلى أي حد تساهم إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية (التخطيط، الضبط / المراقبة، التقييم) في تنمية مهارة الفهم لدى تلاميذ(ة) السنة الثانية باكالوريا بالتعليم الثانوي التأهيلي بمادة الفلسفة؟" والتي من خلالها سيتم الوقوف على قدرة التلميذات والتلاميذ في التفكير النقدي والعمل على تحسين جودة التعلم في مادة الفلسفة وتطوير مهارات تفكيرهم العليا، لاسيما النقدية منها والذي تعكسه الكتابة الإنشائية الفلسفية، عن طريق تزويدهم بمعينات إستراتيجية تمكينية، تُثمي وعيهم بمسارات الفعل تخطيطا وضبطا وتقييما، خصوصا في ظل التقهقر الذي عرفته المنظومة التربوية المغربية منذ صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 1999. بهذا، يشكل البحث مدخلا لدراسات تربوية ومنطلقا لتطوير مجال الاشتغال على استراتيجيات التعلم الميتامعرفية والتفكير النقدي الفلسفي.

من أجل هذا الغرض، قمنا بتبني مقارنة منهجية بالاعتماد على المنهج التجريبي، تسعى إلى دراسة وافتحاص متغيرات فرضيتنا القائلة بأن "استراتيجيات التعلم الميتامعرفية (تخطيط، مراقبة، تقويم)، تساعد على تنمية مهارة الفهم في التفكير النقدي من خلال قدرة التلميذ(ة) على التدرج في بناء المفهوم في مختلف دلالاته العامة واللغوية والفلسفية بمادة الفلسفة في التعليم الثانوي التأهيلي". بالاستعانة بأداة مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية، المُتكون من (38) فقرة، موزعة على ثلاثة محاور ومقياس التفكير النقدي الذي يضم (30) فقرة، يتوزع كل واحد منهما على ثلاثة محاور رئيسية. تم تطبيقهما على عينة عشوائية تتكون من (392) تلميذا (186 من الإناث و206 من الذكور)، تتراوح أعمارهم بين 16 سنة وأزيد من 20 سنة، موزعين على ثلاث شعب (الآداب، علوم إنسانية، علوم تجريبية)، يدرسون بمستوى السنة الثانية باكالوريا بالسلك الثانوي التأهيلي، تبعا لتقسيم ثلاثي (مجموعة تجريبية، مجموعة ضابطة (1) ومجموعة ضابطة (2) وفق الخطاطة التالية:

خطاطة رقم (1) عرض منهجية معالجة معطيات المقارنات بين المجموعات وفق التصميم التجريبي الثلاثي (Elketani.F.Z., 2018)



قادتنا نتائج المعالجات الإحصائية اعتمادا على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية "SPSS"، لدرجات محور مهارة الفهم في مادة الفلسفة في اختبار التفكير النقدي القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والمجموعتين الضابطتين الأولى والثاني، إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين المتغير الثابت (استراتيجيات الميتمعرفية) والمتغير التابع (مهارة الفهم)، فكلما ارتفع متوسط أداء المجموعة التجريبية في الاستراتيجيات الميتمعرفية، ارتفع معه في المقابل متوسط درجات مهارة الفهم. في حين نلاحظ غياب أية علاقة بينهما لدى المجموعتين الضابطتين الأولى والثانية؛ هذه النتيجة تُعزى إلى تأثير البرنامج التدريبي. وبهذا، فالتمكن من مهارة الفهم في مادة الفلسفة رهين إجمالاً بتطوير استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية.

جدول رقم 1: مقارنة بين متوسطات استراتيجيات الميتمعرفية ومهارة الفهم في مادة الفلسفة

في الاختبارين البعدي والقبلي

مقارنة المجموعات Comparaisons multiples	متوسط Moyenne	تباين Ecart-type	ANOVA (F)	Sig	درجة الحرية ddl
قبل Pretest	بعد Post-t	قبل Pretest	بعد Post-t	قبل Pretest	بعد Post-t

مصادر التمويل						استثمارات المصارف المالية		
تجريبية		ضابطة 1		ضابطة 2		تجريبية		ضابطة 1
ضابطة 1	ضابطة 2	تجريبية	ضابطة 2	تجريبية	ضابطة 1	ضابطة 2	ضابطة 1	ضابطة 2
29,030 5		30,038 2		29,725 2		57,267 9		57,435 9
32,626 0		29,442 7		29,725 2		65,427 5		59,801 5
10,11 4		9,651 9		10,76 8		7,656 7		7,846 2
8,94 71		10,1 83		10,77 55		8,909 8		7,77 61
,336		,336		,183		,183		
4,077		4,077		32,211		32,211		
,424	,581	,424	,804	,581	,804	,857	,555	,857
,010	,019	,010	,824	,019	,824	,000	,000	,000
,715		,715		,833		,833		
,018		,018		,000		,000		
390		390		390		390		

										ضابطة 2		
			044	,682								
			000	,555			7,09 03	7,090 3	57,817 6	57,817 6	تجريبية 2	

تظهر معطيات الجدول رقم (1) تباينا بين متوسطات المجموعات الثلاث الخاصة بمحور الفهم في مادة الفلسفة في القياس القبلي لصالح المجموعة الضابطة (1) بلغ (30,0382)، مقابل (29,7252) للمجموعة الضابطة (2) و(29,0305) للمجموعة التجريبية. كما بلغت قيمة "F" (336)، عند مستوى دلالة (715, Sig:) وهي أكبر من (0,05 : Sig)، مما يدل على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المجموعات. في المقابل تم الوقوف على ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، مقارنة بالمجموعة الضابطة (1) والضابطة (2)، بلغ على التوالي (32,6260)، (29,4427) و(29,7176). وقد أظهر اختبار تحليل التباين (ANOVA) لعينتين مترابطتين أن الفروق دالة إحصائيا، حيث بلغت قيمة (F) (4,077)، عند مستوى دلالة إحصائية (Sig:) (0,018)، ودرجة حرية (390).

بالانتقال إلى بيانات استراتيجيات الوعي الميتامعرفي، تُسجل تقاربا في درجات مقياس استراتيجيات الميتامعرفية بين عينات الدراسة في الاختبار القبلي، مع ارتفاع ضعيف لصالح المجموعة الضابطة (2) بلغ (57,8176)، مقابل (57,4359) للمجموعة الضابطة (1) و(57,2679) للمجموعة التجريبية. كما بلغت قيمة "F" (183)، عند مستوى دلالة (Sig: 833) وهي أكبر من (Sig: 0,05)، مما يدل على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المجموعات. في المقابل تم الوقوف على ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، مقارنة بالمجموعة الضابطة (1) والضابطة (2)، بلغ على التوالي (65,4275)، (59,8015) و(57,8176). وقد أظهر اختبار تحليل التباين (ANOVA) لعينتين مترابطتين أن الفروق دالة إحصائيا، حيث بلغت قيمة (F) (32,211)، عند مستوى دلالة إحصائية (Sig: 0,000) ودرجة حرية (390).

من خلال تأملنا لنتائج التحليل الإحصائي لمعطيات الفرضية، نستجلي وجود علاقة طردية موجبة بين تطوير استراتيجيات التعلم الميتامعرفية وتنمية مهارة الفهم، كمكون من مكونات مثلت فعل التفلسف في مادة الفلسفة. فارتفاع متوسط درجات اختبار الاستراتيجيات الميتامعرفية، يرافقه ارتفاع في متوسط درجات مهارة الفهم في اختبار التفكير النقدي. مما يدفعنا إلى القول بأن وعي المتعلمين بأنشطتهم الذهنية، وقدرتهم على تفعيل الاستراتيجيات الميتامعرفية (تخطيط، ضبط، تقييم) وتدبيرها، إلى جانب استقلاليتهم في التعلّات بعيدا عن متغيرات السن والجنس ووسطهم الاجتماعي، هي الأقدّر على تملك مهارة الفهم كأداة من أدوات التفكير العقلي والنقدي في المفاهيم والمواضيع الفلسفية عموما، وبالتالي تأكيد صحة فرضيتنا. هذه النتائج المتوصل إليها يدعمها عدد من الباحثين السابقين، حيث يرى كل من دودين ومارتن على أن "الأداءات الدراسية للتلاميذ مرتبطة بقدراتهم الميتامعرفية الفعالة [...]". لذلك يسمح التمكن من المعارف والمهارات الميتامعرفية، من تطوير النمو المعرفي وتعلم بناء المفاهيم" (Doudin, & Martin, 1992). يُبرز هذا أهمية دور السيوروات الميتامعرفية في تملك مهارات فعل التفلسف إجمالا ومهارة الفهم تحديدا، بما يُمكن من تحسين نتائج التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم (Schoenfeld, 1985). إلى جانب ذلك، يساهم تطوير استراتيجيات التعلم في تحسين اكتساب المتعلمين ذوي الأداء المنخفض لعمليات التعلم المختلفة، ومهارة الفهم على وجه التخصيص. فكلما ارتفع التحصيل الدراسي لدى الطلبة، كلما زاد وعيهم بقواعد ما وراء المعرفة، وأقْدَر على استدعاء مهاراتها، وبالتالي اكتساب معرفة أمتن بناء وتنظيما من باقي الطلبة الأقل (Romainville, 1994).

يمثل الفهم مهارة أساسية في عملية التحليل والمناقشة، يتجاوز الإدراك والفهم المعرفي الحسي البسيط إلى التفكير في الفهم والوعي بسلوكه المعرفي خلال هذه المرحلة التأملية، التي تتطلب مستوى أعلى من التعقل والتدبر، بالاعتماد على عمليات ذهنية دقيقة ومحددة، تضمن فهما أعمق للذات أولا وللمواضيع المحيطة به. ولعل هذا ما دفع بهيجل إلى القول بأنه لم يحدث في أي وقت مضى، منذ أن ظهرت الشمس في قبة السماء ودارت الكواكب، أن أدرك الإنسان أن وجوده يتركز في رأسه، أي في الفكر الذي يستلهمه الإنسان في بناء الواقع، غير أن تقدم الإنسان. فلحكم الواقع لابد من فهم عقلي بعيد عن التفسيرات الميثودولوجية، وقطية مع كل

أشكال التفكير المُعطى. إن تنمية مهارة الفهم، باعتبارها آلية من آليات التفكير الفلسفي، هو في الآن عينه تطوير للمعرفة في حد ذاتها، فهي نشاط ذهني يُمكن من فحص أعمق للمحتوى المعرفي، وفهم أشمل لعناصره ومحتوياته. كما أن مرحلة الفهم في الدرس الفلسفي، هي في الحقيقة لحظة ممارسة التأمل الذاتي. إنها لحظة إدراك ووعي بماهية الأشياء وقوانينها والتفكير في التفكير، بل إنها ركن من أركان مثلث فعل التفلسف (الفهم، التساؤل، الحجاج)، الذي يهدف إلى تنمية الوعي النقدي والتي وضعناها موضع تساؤل واختبار تجريبي.

خطاطة رقم 2: مثلث فعل التفلسف



يشكل الفهم أو المفهمة، مرحلة أولى في مثلث فعل التفلسف أو كما يسميه ميشيل طوزي بالأهداف النواتية للفلسفة (Tozzi, 2005)، وفق مبدأ التدرج البيداغوجي، بما يتناسب والاستعدادات العمرية والنفسية والمعرفية لتلاميذ التعليم الثانوي التأهيلي. بدءاً من التعرف على الفلسفة والاستئناس بها في مستوى الجذوع المشتركة، إلى جانب التركيز على مبدأ البساطة والوضوح في الانفتاح على المضامين الفلسفية والحرص على الإشراك الفعّال للمتعلّم في بناء معرفته عن طريق بناء مشاريع فردية وجماعية (التوجيهات التربوية، 2007: 3)، إلى مستوى التمرس على الفلسفة في السنة الأولى باكالوريا على شكل مفاهيم وتيمات وقضايا، اعتماداً على النصوص الفلسفية ووصولاً إلى ممارسة التفكير الفلسفي المنظم والمستقل نسبياً في السنة الثانية باكالوريا (بربزي عبد الله، 2015). يتم خلالها الانتقال بعملية بناء المفهوم الفلسفي من المعنى العام (Notion) إلى مستوى

التحديد والتحقق الواعي للمفهوم (Concept)، حيث يشكل "المعنى العام" أرضية لممارسة أولى أسس فعل التفلسف المتمثل في "المفهمة" أو "الفهم". هذا الأخير الذي يُمثل لحظة تأمل في علاقة الفكر باللغة، وخطوة نحو التفكير في علاقة المتعلم بذاته وبالأخر من جهة وبالعالم من جهة أخرى. إنها بعبارة أخرى إعادة بناء المفهوم والبحث عن المعنى الفلسفي القابل للاستعمال داخل الخطاب، بعيداً عن التجريد المُفارق للواقع المعيش، وإلا فإننا سنكون قد ابتعدنا عن الغاية من ممارسة فعل التفلسف، وبالتالي الإعلان عن موت الفلسفة.

نود الإشارة إلى أن كل مفهوم يحمل في ذاته خصوصياته التي تميزه عن المفاهيم الأخرى، ومن ثم فإن طريقة تناول المفهوم في مرحلة المفهمة، ترتبط بشكل كبير بكيفية تنشيط المتعلم لمعارفه السابقة وتسييره لمختلف عملياته الذهنية لمقاربتة. هنا نتقاطع مع كل من ايلدر وبول، اللذين يعتبران أن التفكير النقدي عملية متمركزة حول أنا المتعلم، فهو "تأديب ذاتي، توجيه ذاتي ومراقبة ذاتية وتصحيح ذاتي (Paul & Elder, 2008). الأمر الذي يتطلب معايير التميز الصارمة والسيطرة الدقيقة لاستخدامها، وهذا يساهم في تطوير مهارات التواصل بشكل فعال وحل المشاكل، فضلاً عن الالتزام بالتغلب على التمرکز على الذات (أنانيتها) الفطرية". وعليه، فإن لكل متعلم استراتيجياته المعرفية والميتامعرفية المرتبطة به التي تسمح له بممارسة فعل التفلسف، بالاعتماد على مهارات التفكير الفلسفي. بهذا المعنى، فإن قدرات المتعلمين واستعداداتهم تتباين تبعاً لخبراتهم المعرفية. في هذا الصدد، يتم التأكيد على أنه ليست هناك لغة فلسفية خالصة، وإنما هناك استخدام للغة وفق ضوابط فلسفية، يجعل منها أداة تعبر عن التفكير الفلسفي، إذ يصعب الحديث عن وجود لغة فلسفية، لكن عن استعمال اللغة بشكل فلسفي تُعبر عن ماهية الفلسفة ومنهجها. لذلك يظل دور مدرس مادة الفلسفة له من الأهمية والمحورية، ما يجعله الأقدر على تنمية الاستراتيجيات الميتامعرفية من تخطيط وضبط وتقييم ذاتي لدى المتعلم بالاعتماد على عمليات ذهنية محددة وهادفة (Pitt, & al, 2015).

بالموازاة مع هذا الطرح، وبالعودة إلى نتائج التحليل الإحصائي، نلاحظ أن المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي، تمكنت من تحقيق نتائج أعلى في مهارة الفهم، مقارنة بالمجموعة الضابطة الأولى والمجموعة الضابطة الثانية. حيث يمتلك أفراد عينة المجموعة التجريبية قدرة أكبر في البناء المفاهيمي (المفهمة) والانتقال به إلى مستوى أعلى من الدلالة اللغوية والاصطلاحية

والفلسفية، التي تُمكن المتعلم من التحرر الذهني والوجداني من عوائق البديهيات واليقينيات. وعليه، تكمن المهمة الأساسية لمدرس الفلسفة في خلق مفكر وفاعل ناقد، يمارس فعل التفلسف وفق قواعد المنطق، بُغية فهم أعمق للمعنى، سواء عن طريق التعارضات بين المترادفات أو عن طريق الاستعمال المألوف أو المعنى الاشتقاقي أو الاستعمال الفلسفي (بربزي عبد الله، 2015)، بما يتوافق مع معايير التدقيق النقدي الذاتي والخارجي في اتصال بالواقع بشكل عقلائي، مع القدرة على مواجهة غير المتوقع والقضايا المثيرة للجدل (Laliberté, 1992: 33)، بالاعتماد على علاقة فصلية تفاعلية وديناميكية.

التوصيات والمقترحات:

استنادا إلى المعطيات المتوصل إليها لاختبار فرضيتنا، التي ترى أن استراتيجيات التعلم الميتامعرفية تساهم في تنمية مهارة الفهم بمادة الفلسفة، باعتباره مرحلة أولى في مثلث فعل التفلسف. وانطلاقا من تحليلنا ومناقشتنا لها، يمكننا القول بأن وعي المتعلم بأنشطته الذهنية، وقدرته على تفعيل الاستراتيجيات الميتامعرفية (تخطيط، ضبط، تقييم) وتدبيرها بشكل جيد، يساهم بشكل كبير في تنمية مهارة الفهم كمكون من مكونات مثلث فعل التفلسف. من حيث أنه مهارة أساسية في عملية التحليل والمناقشة في إطار التفكير النقدي الفلسفي، يتجاوز الإدراك والفهم المعرفي الحسي البسيط إلى التفكير في الفهم والوعي بسلوكه المعرفي. كما يساهم تطوير استراتيجيات التعلم الميتامعرفية في تطوير مهارة الفهم لدى المتعلمين ذوي الأداء المنخفض في مادة الفلسفة، وفق مبدأ التدرج البيداغوجي، حيث ترتبط كيفية تناول الموضوع/المفهوم في مرحلة المفهمة أو (الفهم)، بشكل كبير بطريقة المتعلم وأسلوبه في تنشيط معارفه السابقة وتسييره لمختلف عملياته الذهنية. لذلك فالتفكير الفلسفي، عملية متمركزة حول أنا المتعلم، للتحرر من أشكال السداجة الفكرية وسلبية التلقي والانتقال إلى مرحلة الاضطلاع بالمسؤولية الفكرية تجاه الذات والآخر والعالم، في انسجام مع القيم الإنسانية الكونية.

بناء على ما توصلنا إليه آنفا، لا بأس من تقديم بعض المقترحات والتوصيات التي من شأنها أن ترفع من مستوى أداء المتعلم خلال مختلف مراحل مسارات الفعل التعليمي عموما والتفكير النقدي على وجه التخصيص، أبرزها: الانتقال من منطق تعليم التعلم إلى تعلم التعلم، عبر تزويده بمعينات تفكير تمكينية، تسمح له بالتفاعل مع خصوصيات الواقع وتحديات المد المعرفي الرقمي، الذي ينحى بشكل أو بآخر

إلى التأثير في البناء الفكري وأنماط السلوك. وطبعا لن يتم هذا دون تجويد لفعال التدريس وتملك الكفايات الحياتية الكفيلة بخلق مواطن ميتامعرفي، قادر على تخطيط ومراقبة وتقويم أنشطته الذهنية في وضعيات مختلفة تتفاوت في التركيب والتعقيد أحيانا. كما ينبغي إيلاء أهمية قصوى لاستراتيجيات التعلم، لاسيما الميتامعرفية منها والتي من شأنها تمكين المتعلم من التفاعل مع الخطاب الفلسفي فهما وتسؤلا وتقييما، تُتيح له اتخاذ مسافة آمنة بين ما هو قائم وما ينبغي أن يكون والتحرر من سوابق الرأي والعادات الفكرية المقاومة للتقدم والتطور، اعتمادا على البرهان العلمي والعقلي.

إلى جانب ذلك، يمثل تطوير تقنيات ونماذج التقويم في مادة الفلسفة ضرورة ملحة، نظرا لغياب حد أدنى من الاتفاق بين المدرسين في كيفية معالجة القضايا الفلسفية، التي ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار الانسجام بين تعلم التفكير (التفلسف) وتعليم الأفكار (الانفتاح على تاريخ الفلسفة). الشيء الذي يطرح إشكالية التقييم في الكتابة الإنشائية في غياب معيار أو معايير محددة، يتم اعتماده خلال عملية التصحيح. هذه المشاكل وغيرها تفرض علينا كباحثين ومتخصصين التقعيد لتصور واضح المعالم بخصوص تدريس مادة الفلسفة والأخذ بعين الاعتبار تعدد العناصر المتدخلة في بناء مكونات الكفايات وارتباط بعضها ببعض (المتعلم، المدرس، المناهج، التقييم....). ناهيك عن إعادة النظر في تدبير زمن ممارسة فعل التفلسف داخل الفصل، يُتيح للمتعلم فرصة تجربة النضج الوجداني والرشد الفكري أنطولوجيا واييستمولوجيا وأكسيولوجيا.

قائمة المراجع:

1. محمد، ايمان والرويثي، احمد (2009). التدريس من منظور التفكير فوق المعرفي. دار الفكر. عمان.
2. بربرزي، عبد الله (2015). تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي المغربي (من إكراهات البدايات إلى صياغات المنهاج المدراسي). في تدريس الفلسفة، مؤمنون بلا حدود، عدد 11 دجنبر، الرباط، المغرب.
3. فيجالوف، جاك ونولت تيريز، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب وعبد الهادي مفتاح (2007)، تدبير الفصل الدراسي: مقاربات بيداغوجية وديداكتيكية في بناء الكفايات. الطبعة الأولى، عالم التربية، الرباط، المغرب.

4. الخطابي، عز الدين (2002)، مسارات الدرس الفلسفي بالمغرب، الطبعة 1، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب.
5. الخطابي، عز الدين (ماي 2010)، الأطر المرجعية للمقاربات البيداغوجية، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد الثاني، منشورات المجلس الأعلى للتعليم، المغرب.
6. الشرقاوي، أنور (1992). علم النفس المعرفي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
7. عبد الفتاح، نوال (2005). اثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير العلمي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة التربية العلمية.
8. الكتاني، فاطمة الزهراء (2018). استراتيجيات التعلم الميتمعرفية ومهارات التفكير النقدي بسلك التعليم الثانوي-الفلسفة نموذجاً. بحث لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية. جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية.
9. كوجك، حسين كوثر (1997). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة.
10. المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية (1996). قسم البرامج والمناهج والوسائل التعليمية، منهاج مادة الفلسفة والفكر الإسلامي.
11. المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية (2000). الميثاق الوطني للتربية والتكوين.
12. المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية (نونبر 2007). التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، الرباط.
13. Anderson, C., (2000), Thinkingas Thinking about: cognition and metacognition processes in drama, In Bjorn, R, & Anna-lena S, (Eds) playing betwixt and between, The IDEA.
14. Anderson, J.R., (1992), Intelligence and development a cognitive theory, USA: Blakwell.
15. Baker, L., & Brown, A.L., (1982), Metacognitive skills and reading. In P.D. pearson, M. Kamil, R. Barr & P. mosenthal (eds), hand book of reading research, New York, longman.

16. Ben el Azmia, A., (2002), Stratégie d'apprentissage et évaluation du système d'enseignement, cas de l'enseignement secondaire au Maroc. Thèse de doctorat présentée à la faculté des sciences l'éducation Rabat.
17. Brown, A.L., & Al. (1983), Learning, remembering and understanding, in mussen, P.H handbook of child psychology, n°3.
18. Brown, A.L., (1980), Metacognitive development and reading. In R.J. Spiro. B.C. Bruce and w. Brewen (eds), Théorical issues in reading comprehension hillsdale. N.J. Laurence Erlbaum.
19. Cartier, S., (2003), Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se porte mieux, département de psychopédagogie et d'andragogie, université de Montréal, Canada.
20. Dansereau, D. F., (1978), The development of a learning strategy curriculum. In H. F. O'Neil (Ed.), Learning strategies (pp 1–29). New York, NY: Academic Press.
21. Dansereau, D.F., (1985), Learning strategy research, in J.W. Segal et al. Eds (1985), Thinking and learning skills, Hillsdale, L.E.A.
22. Daudin, P.A., & Martin, D., (1992), De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie. Une revue de la littérature, Lausanne : centre vaudois de recherches pédagogiques.
23. Ficher, P.M., Mandl, H., (1984), Learner, text variables, and the control of text comprehension and recall, in H. Mandl, N.L. Stein, T. Trabasso, Eds, learning and comprehension of text. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
24. Ficher, S., (2001), exchange rate regimes: Is The popular View Correct? Financial and development. Vol 38 June.
25. Flavell, J. H., (1976), Metacognition aspects of problem Solving In L. B. Resnick (Ed), perspectives on the développement of memory and cognition, Hillsdale, New Jersey Lawrence Erlbaum Associates.
26. Flavell, J. H., (1976), Metacognitive aspects of problem- solving. In L. B. Resnick (Ed), Perspectives on the development of memory and cognition, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
27. Flavell, J. H., and H. M. Wellman, (1977), Metamemory. In: R.V. Kail, Jr. and J.W. Hagen (eds.), Perspectives on the development of memory and cognition. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

28. Flavell, J.H., (1977), Cognitive development, Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall Inc.
29. Flavell, J.H., (1987), Speculation about the nature and development of metacognition, (In) f, weinert and R. Haw (Eds), Metacognition motivation and understanding, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
30. Kant. E., (1968), critique de la raison pure, trad, France, A. Tremesaygues et B. Pacaud. PUF.
31. La fortune, L.X., Deaudelin, C., (2001), Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une éducation.
32. Lenoir Y (2007). Entrevue avec Marc Bru .Des pratiques d enseignement en évolution. Formation et profession.
33. O'Malley, J.M., & Chamot, A.U., (1990), learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge university press.
34. Paris, S.G., & al., (1984), The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills child development, n°5
35. Paul, R. & Elder, L. (2008). The miniature guide to critical thinking concepts and tools. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking Press.
36. Pesut, D. J. (1990). Creative thinking as a self-regulatory metacognitive process: A model for education, training and further research. *The Journal of Creative Behavior*, 24(2).
37. Romainville, M., (1993), Savoir parler de ses méthodes "Métacognition et performance à l'université". Bruxelles de Boeck, Collection pédagogie en développement.
38. Tardif, J., (1992), pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive Montréal, les Editions logiques.
39. Tozzi, M., (1993), contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe, revue française de pédagogie, n 103, avril, mai, juin.
10. Yussen, S.R., (1985), The role of métacognition in théories of cognitive development. In D.L. Forrest. Pressley, G.E. Mackinnon, T.G. Waller (Eds). Metacognition, cognition and human performance, vol.1. Orlando: academic press.

The metacognitive strategies and comprehension skills in philosophy for students of the second year baccalaureate in Morocco

Abstract: Metacognitive strategies and comprehension skills are inextricably linked. This relationship suggests a future in which educational practices can best support the lifelong learning and sustainable development. Thence, Our Research study deals with adopting the metacognitive strategies of learning (planning, controlling, monitoring, and evaluation) for developing the comprehension skills of students at the second year baccalaureate level, in the course of philosophy. This skills are considered as the mechanism and the main process among other processes (forethought, questioning, arguing) for thinking and writing philosophically. This study seeks to answer the following problematic: “Do the metacognitive learning strategies (planning, controlling, monitoring, and evaluating) contribute to the improvement of the students’ comprehension skill in philosophy as a school subject in the third year of high school level?” We concluded that metacognitive strategies enhance comprehension skills as an essential component of the philosophical triangle.

Keywords: Cognitive strategies, Metacognitive strategies, Comprehension skills, Comprehension.

تأثيرات بتر الأطراف كحدث صادم على التوظيف النفسي: دراسة إكلينيكية

د.شادلي عبد الرحيم

جامعة الحاج لخضر باتنة 1- الجزائر

ملخص: يتطرق البحث لإشكالية اختلاف استجابات الأفراد بعد تعرضهم لحادث صادم يتمثل في التعرض للبتير، حيث تم اختيار ثلاث حالات تعرضوا لبتير أحد أطراف الجسم بسبب حادث انفجار، لدراسة تأثيرات البتير على حالتهم النفسية، و التعمق في فهم طريقة استجابة التوظيف النفسي لتلك التأثيرات تم الاعتماد على منهج دراسة الحالة، وتم في إطاره توظيف مجموعة من الأدوات تمثلت في: المقابلة، الملاحظة، واختبار تفهم الموضوع TAT، حيث تم إجراء البحث بولاية باتنة (بالجزائر) وقد كشفت النتائج عن معطيات متنوعة مرتبطة بعواقب التعرض لسبب البتير وللبتير، و التأثير الأساسي الذي أدخله كل منهما على التوظيف النفسي لحالات البحث.

الكلمات المفتاحية: بتر الأطراف، مبتور الأطراف، حادث صادم، صدمة نفسية، التوظيف النفسي.

مشكلة الدراسة:

يمثل التعرض لحادث صادم العامل الرئيسي المسبب للصدمة النفسية، وبالرغم من ذلك لا يصاب الأشخاص المتعرضون لحادث من هذا النوع كلهم بصدمة وباضطرابات ما بعد-صدمية، حيث يصاب بعضهم باضطرابات نفسية مختلفة، بينما يقاوم البعض الآخر الحادث ويتجاوزون تأثيراته دون عواقب مرضية، من هنا اختلفت الآراء حول منشأ الصدمة وحول الدور الذي يلعبه الحادث.

كان النقاش حول هذه المسائل مفتوحا منذ بدايات صياغة المفهوم ووصولاً لوجهات النظر المعاصرة حوله، فمنذ أن صاغ أوبنهايم (oppenheim) مصطلح الصدمة النفسية، وربط أعراض العصاب الصدمي بالحادث، وبالهلع الذي يكون مصحوبا به، إعترض عليه شاركو (Charcot) ليربط تلك الأعراض بالهستيريا وبالنوراستينيا (أي باستعداد مسبق للشخصية)، وهكذا لا يلعب الحادث - حسب رأيه - سوى دور المفجر لذلك الاستعداد المسبق، ليأتي بعد ذلك كل من جانيه (Pierre Janet) بنظريته المفسرة للعصاب الصدمي التي تعتمد على إصطلاح "تفكك الوعي" و"الفكرة الثابتة"، وفرويد بنظريته حول الصدمة وحول منشأ الهستيريا التي تدعى بـ"النوروتيك"، أين تنشأ الصدمة عبر مرحلتين: تسمى الأولى بـ "الحادث المبكر" والثانية بـ "الحادث البعدي"، وهو الحادث المفجر الذي يأتي في مراحل لاحقة ليعيد تنشيط الآثار الذكورية المرتبطة بالحادث المبكر، صاغ فرويد بعد ذلك نظريته الثانية حول الصدمة النفسية بمفهومها الاقتصادي سنة 1920 في كتابه الشهير "ما وراء مبدأ اللذة"، ليصوغ نظريته الأخيرة حول الصدمة سنة 1939 في كتابه "موسى والتوحيد"، كما طورت منذ ذلك الحين أطروحاته على يد العديد من تلاميذه والمحللين النفسانيين، الذين نجد من أبرزهم في وقتنا المعاصر الفرنسي كلود جانين (Claude Janin, 1996)، والذي عمل على تطوير إصطلاحه حول الصدمة بالتركيز على دور الاستعداد المسبق و الجانب النفسي الداخلي في تلقي الحادث الصدمي وفي حدوث الصدمة.

وقد ظهر في وقتنا المعاصر إتجاهان سيكاتريان يتفقان على أن ما يحدد شكل استجابة الأفراد هو صفات الحادث في حد ذاته ورد فعلهم الانفعالي أثناء التعرض له، و بالرغم من إتفاقهما حول هذه الفكرة فهما يختلفان في تفاصيلها، فبينما يركز

الاتجاه الاول الأنجلوسكسوني) الذي تجسده وجهات نظر مؤلفي الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض العقلية (DSM) على مصطلح "الضغط"، وعلى مسألة خطورة وعنف الحادث و تضمنه للموت الفعلي أو التهديد بالموت، يركز الاتجاه الثاني – الفرانكفوني(الذي تجسده وجهات نظر رواد المدرسة السيكاثرية العسكرية الفرانكفونية وأهمهم: (Crocq ,1998)،(Barrois,1998)، (Brïole,1998)، (Lebigot, 1991) على مصطلح "الهلع" (l'effroi)، وعلى مسألة الكيفية التي يتلقى بها الفرد الحادث، والتي تتجسد حسب رأي (De clercq et Lebigot, 2001) في التقائه أثناء التعرض للحادث مع "عينية الموت"، إذن أدى إختلاف الآراء حول منشأ الصدمة وحول الدور الذي يلعبه الحادث الصادم إلى وجهات نظر متعددة ،نسب البعض منها للحادث دورا ثانويا، ليتم ربط حدوث الصدمة بتحريك الحادث لآثار ذكورية ومحتويات مرتبطة بإستعداد مسبق (أي بالتاريخ الشخصي للفرد و توظيفه النفسي)، ليمنح بعضها الآخر (بتركيزهم على مواصفات الحادث والاستجابة الانفعالية أثناء التعرض له) للحادث دورا أساسيا، و تربط الصدمة ليس بإعادة تنشيط الحادث لإستعداد مسبق للشخصية، و إنما للآثار الذكورية و ردود الفعل المرتبطة بحدوثه. من هنا برزت الحاجة إلى دراسة مجموعة العوامل التي تتدخل في عملية إصابة الأفراد بصدمة وباضطرابات أو حمايتهم منها بعد التعرض للحادث، وأصبح يتم فهم تلك العملية حسب (Ionescu et Blanchet, 2006) في إطار مصطلحات أساسية وهي: الجروحية، الخطر وعوامل الخطر، تقابلها الرجوعية أو الجلد، الحماية وعوامل الحماية.(مناني، وشادلي،2016).

في ضوء هذه الطروحات يتناول هذا البحث مسألة بتر أحد أطراف الجسم، وفي حين يوجه (Sofiane, M., 2013) الإنتباه إلى المشكلات المرتبطة بعملية بتر قدم السكري والمتمثلة في: إرتفاع تكاليف العمليات الجراحية و الأدوية، نقص في البنى المتخصصة بالتكفل (من حيث العدد والقدرة على الاستشفاء)، و نقص في المختصين و الفرق متعددة التخصصات، نوجه نحن الإنتباه إلى تأثيرات البتر (بكل أنواعه) على الجانب النفسي، و إلى البتر بإعتباره حادثا صدميا، حيث يعتبر البتر ميدانا مهما لإختبار مجمل الطروحات السابقة، فبالإضافة لإصطحاب سبب البتر إن كان مرضا (كالتهاب العظام والأنسجة،السكري...) بعوامل خطر (استشفاء، آلام ..)، وتميزه (إن كان حادث مرور، انفجار ..) بصفات الخطورة،العنف و الفجائية،

يحمل البتر في حد ذاته مواصفات الحادث الصدمي لأنه يمس المبتور في تكامله الجسمي، ويخل بتوازن توظيفه النفسي بسبب التغييرات العنيفة والعميقة التي يحدثها في واقعه الخارجي (الإعاقة والتحديات التي تفرضها، تغير النشاطات اليومية والمهنية، الحياة العلائقية والاجتماعية)، وفي واقعه النفسي الداخلي (إصابة صورة الجسم التي كونها منذ مراحل الطفولة المبكرة، إصابة نرجسية في حبه لذاته وشعوره بالقيمة ..)، إذن يؤدي البتر - بالإضافة لكونه حادثا صادما- إلى تحريك محتويات مرتبطة بالتوظيف النفسي للمبتور وبتاريخه الشخصي. من هنا نطرح التساؤلات التالية:

ما هي تأثيرات البتر (باعتباره حادثا مولدا للصدمة) على الحالة النفسية للمبتور؟

-كيف يؤثر التعرض للبتر (باعتباره حادثا مولدا للصدمة) على التوظيف النفسي للمبتور، وما هي أهم العوامل المتدخلة لتحديد شكل استجابته ؟

للإجابة عن هذه التساؤلات سنقوم بتوجيه البحث إلى المستوى التطبيقي من أجل تحقيق هدفين أساسيين يتمثلان في:

-التعرف على تأثيرات التعرض للبتر (باعتباره حادثا مولدا للصدمة) على الحالة النفسية للمبتور.

-التعمق في فهم الكيفية التي يؤثر بها البتر (باعتباره حادثا مولدا للصدمة) على التوظيف النفسي للمبتور، ودور أهم العوامل المتدخلة لتحديد شكل استجابته.

التعريف بمفاهيم البحث

بتر الأطراف: يتمثل البتر في قطع و استئصال أحد أطراف الجسم أو أي جزء من ذلك الطرف، حيث يتم ذلك عادة من خلال مداخلة جراحية أو أثناء التعرض للحوادث، و تتعدد أسباب البتر حيث تتمثل أساسا في: الأسباب الصدمية (كحوادث المرور، الصعقات الكهربائية، الحروق..الخ)، الأسباب المرتبطة بالمرض (كالسكري، السرطان، الالتهابات، القصور الشرياني ..الخ)، و الأسباب الخلقية (التي عادة تنتج بسبب وراثي يؤدي لتكون عضو مشوه). و مبتور الأطراف هو شخص تعرض لبتر واحد أو أكثر من أطراف جسمه.

الحادث الصادم: هو حادث عنيف و/أو مفاجئ يهدد الشخص في سلامته الجسدية و/أو النفسية.

الصدمة النفسية: مجموعة التظاهرات السيكوباتولوجية بما فيها الاضطرابات ما بعد الصدمة، التي تبرز على مستوى الجانب النفسي بعد التعرض لحادث صادم .

التوظيف النفسي: و يعني دراسة العمليات النفسية في مجموعها من خلال وجهات النظر: الموقعية، الدينامية و الاقتصادية، و أيضا وجهة النظر النشئية، حيث تتم دراسته اجرائيا في هذا البحث من خلال اختبار TAT.

وعن تأثير التعرض لحادث صدمي على التوظيف النفسي يقول (De clerq, et Lebigot): "إن التعرض لاعتداء يؤدي آليا لانكشاف التوظيف النفسي، إنها تعرية لميكانزمات الدفاع، لنقاط الضعف، لنقاط الانقطاع ومسار النمو" (De clerq, M., Lebigot, F., 2001, P.237) كما يشير Bergeret إلى أن التأثير الأساسي للصدمة النفسية يتمثل في: "اختبار نوعية ومرونة مختلف عناصر جانب نفسي في إطار التنظيم، كما تمارس الصدمة أيضا تأثيرها على النظام الدفاعي ككل، وتكشف عن نوعية المنظمات ومثانة نقاط التثبيت" (Bergeret, J., et al, 2008: 261).

الإجراءات المنهجية للبحث:

منهج البحث:

بالنظر لطبيعة موضوع البحث و أهدافه، تم الإعتماد على **منهج دراسة الحالة**، حيث يسمح هذا المنهج بإجراء فحوصات معمقة لحالات فردية من أجل إلقاء الضوء على مختلف جوانب الإشكالية ،و توفير معطيات للإجابة عن أهداف البحث.

أدوات البحث و إجراءات تطبيقها: في إطار منهج دراسة الحالة تم تصميم مخطط تقني يتكون من مجموعة أدوات تتمثل في:

المقابلة العيادية للبحث: حيث إعتمدنا على المقابلات العيادية للبحث في شكلها النصف موجه،و تم تصميم كل مقابلة وفق دليل يحتوي على مجموعة محاور،

يحتوي كل محور بدوره على مجموعة أسئلة هدفها الأساسي هو جمع البيانات الضرورية للإجابة عن تساؤلات البحث و أهدافه، ويوضح الجدول التالي مجموعة المقابلات المستعملة، محاورها، و أهدافها كما يلي:

جدول يوضح مجموعة المقابلات المستعملة، محاورها، وأهدافها

عنوان المقابلة	محاور المقابلة	أهداف المقابلة
المقابلة التمهيديّة	1- تقديم موضوع البحث والحصول على موافقة الحالة، 2- شرح مسار إجراءات البحث، 3- إطلاع الحالة على أخلاقيات استخدام المعلومات التي سيدلي بها.	شرح موضوع البحث، انتقاء أفراد العينة والحصول على موافقتهم للمشاركة في البحث، الاتفاق مع الحالة على طريقة العمل وإطلاعه على محتوى المقابلات التي سيخضع لها وأخلاقيات استخدام المعلومات التي سيدلي بها.
مقابلة تاريخ الحياة	1- البيانات المميزة ودوافع المشاركة في البحث، 2- مميزات البيئة والتاريخ الأسري والشخصي، 3- التاريخ التعليمي والمهني، 4- التاريخ الطبي، 5- التاريخ الجنسي والزواجي، 6- الاهتمامات .	جمع بيانات الحالة والتعرف على دوافع مشاركته في البحث، جمع معلومات عن تاريخ حياة الحالة والتعرف على سيروية نمو وتطور شخصيته، وعلى أهم العوامل المؤثرة فيها .
مقابلة المعاش النفسي لتجربة البتر وتأثيراتها	1- المعاش النفسي في مواجهة سبب البتر، 2- المعاش النفسي في مواجهة تجربة البتر وأهم العوامل المؤثرة، 3- المعاش النفسي بعد التعرض للبتر وأهم العوامل المؤثرة.	التعرف على الكيفية التي عاش بها الحالة سبب البتر واستجابته الأنية له، التعرف على الكيفية التي عاش بها الحالة خبرة تعرضه للبتر وردود فعله الأنية أثناء تعرضه لتلك الخبرة، بالإضافة لأهم العوامل المتدخلة في تحديد استجابته، التعرف على شكل استجابة الحالة (على المديين القريب والبعيد) بعد تعرضه للبتر، بالإضافة لمتابعة تأثيرات البتر على مختلف جوانب حياته.

الملاحظة: إعتدنا على الملاحظة الحرة كأداة مكملة للمقابلة العيادية للبحث، وذلك من أجل ملاحظة إيماءات الحالات، استجاباتهم الغير لفظية، ووردود فعلهم الانفعالية أثناء سير المقابلة .

إختبار تفهم الموضوع (TAT): تتم دراسة الجوانب السيكدينامية لحالات البحث بعد تعرضهم للبتر إجرائيا من خلال إختبار TAT، وذلك من أجل تحديد أنماط توظيفهم النفسي، بالإضافة لمتابعة التأثيرات التي أدخلها البتر (باعتباره حادثا صدميا) على أنماط التوظيف النفسي للحالات .

كما سيتم الاعتماد على تقنية شنتوب (Shentoub,1990) من أجل انتقاء مادة الاختبار و خطوات التطبيق و التحليل ،حيث عرضت شنتوب تقنياتها في دليل استعمال اختبار تفهم الموضوع وفق مقاربة التحليل النفسي (Manuel d'utilisation du T.A.T: Approche psychanalytique)

وبالنسبة لإجراءات تطبيق أدوات البحث، نشير إلى أننا نلتقي في البداية أثناء المقابلة التمهيديّة مع الحالة لنشرح له طريقة العمل من خلال اطلّاعه على المقابلات التي سيخضع لها: عددها، محتواها، مواعيد ومكان إجرائها، نلتقي معه في المرة الثانية من أجل إجراء مقابلة تاريخ الحياة، وفي المرة الثالثة من أجل إجراء مقابلة المعاش النفسي لتجربة البتر وتأثيراتها، وفي المرة الرابعة والأخيرة من أجل تطبيق اختبار TAT.

عينة البحث: إستهدف البحث فئة الراشدين من الجنسين الذين تعرضوا لبتر واحد أو أكثر من أطراف جسمهم بسبب تعرضهم لحادث أو مرض (يستبعد الأفراد الذين ولدوا مبتورين)، حيث تم اختيار حالاته من خلال استهداف أفراد تتوفر فيهم تلك الخصائص، ثم استشفاف إمكانية تطوعهم للمشاركة فيه، وهكذا تمثّلت الحالات في ثلاث أفراد من الذكور الذين تراوحت أعمارهم بين 24-33 سنة، والذين تشابه سبب البتر لديهم، كما تشابه أيضا نوع ومستوى البتر لدى فردين منهما تعرضا لبتر على مستوى الساق، بينما تعرض الفرد المتبقي لبتر على مستوى أحد الأطراف السفلية وأحد الأطراف العلوية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول يوضح توزيع خصائص حالات البحث

الرقم	الإسم المستعار	السن	سبب البتر	نوع ومستوى البتر	الفترة الفاصلة بين التعرض للبتر وتطبيق إجراءات البحث
1	عماد	29	التعرض لانفجار لغم أرضي	تعرض للبتر على مستوى الساق اليسرى	14 سنة
2	أمين	33	حادث عمل (انفجار)	تعرض للبتر على مستوى الساعد الأيسر، و الفخذ الأيمن	5 سنوات
3	محمد	24	التعرض لانفجار لغم أرضي	تعرض للبتر على مستوى الساق اليمنى	سنتين

ونشير في هذا السياق إلى أنه تم تطبيق إجراءات البحث بولاية باتنة (بالجزائر)، أين أجريت المقابلات مع الحالة الأولى (عماد) بعيادة معالج نفساني يشغل وسط مدينة باتنة، بينما أجريت المقابلات مع الحالة الثانية (أمين) بأحد المكاتب التابعة لمركز باتنة الملحق بالديوان الوطني لأعضاء المعوقين الاصطناعية ولواحقها، أما بالنسبة للحالة الثالثة (محمد) فمن أجل إجراء المقابلات معه تم التنقل لمنزله الواقع بإحدى البلديات التابعة لولاية باتنة.

حوصلة النتائج في ضوء أهداف البحث:

بعدما تم تطبيق أدوات البحث على الحالات، وبعدما تم تحليل معطيات المقابلات العيادية و بروتوكول TAT لكل حالة على حدى، يمكن تقديم حوصلة عامة عن أهم ما كشفت عنه النتائج في علاقتها بأهداف البحث في مستويين من التحليل كما يلي:

في مستوى أول من التحليل: متعلق بالإجابة عن هدف البحث الأول والمرتبط بـ "التعرف على تأثيرات التعرض للبتر (باعتباره حادثا مولدا للصدمة) على الحالة النفسية للمبتور"، فقد كشفت النتائج أن حالات البحث الثلاث قد تعرضوا لنفس سبب البتر، الذي تمثل في نفس الحادث الصادم (حادث انفجار)، كما تشابهت استجاباتهم المباشرة (أو الانية) لذلك الحادث، حيث عرضوا جميعا استجابة ضغط حادة: تجسدت لدى الحالة الأولى عماد في تبدد الواقع لحظة الانفجار عبر عنه قائلا: " كي طرطقت واحد الـ 10 secondes كنت تبالي بلي نحلم مانيش فايق"، ونساعة تفارقية بعد التعرض له تمثلت في نسيانه لما حدث خلال الفترة الفاصلة بين

تعرضه للانفجار وقدم جده الذي ربط رجله المصابة وحمله ليتوجه به إلى المستشفى، وتجسدت لدى الحالة الثانية أمين في معاناته بعد التعرض للحدث مباشرة من أعراض ضغط حادة تمثلت في: صعوبات النوم، استثارة ونوبات غضب، أين وصف له دواء Tranxene من أجل التحكم بتلك الأعراض، و لدى الحالة الثالثة محمد في تعرضه لاستجابة ضغط تفارقية سريعة تمثلت في شعوره بأنه يحلم لحظة تعرضه للانفجار: "كانو معايا زوج صحابي، حسبت روحي نحلم، السطر في رجلي، عيطت على صحابي واحد ماجاوبني، ومبعد السطر قلت مانيش نحلم ..".

وبالرغم من ذلك اختلفت استجاباتهم على المدى البعيد: أين قاوم كل من الحالة الأولى والثالثة تأثيرات ذلك الحدث ولم يطورا أعراض أي اضطراب صدمي مزم، بينما طور الحالة الثانية اضطرابا صدميا مزمنا (حيث سجلنا عليه أعراض اضطراب ضغط ما بعد الصدمة الموصوف في DSM).

بالإضافة لذلك إنعكس التعرض للبتر- في حد ذاته- في شكل نقص جسمي (مرتبط بفقدان الأطراف المبتورة)، وعلى مستوى نفسي داخلي انعكس التعرض للبتر- لدى الحالات الثلاث - في شكل شعور بالحزن والاكتئاب ناجم عن جرح نرجسي مرتبط بإدراك وتقبل حالة النقص وعدم الاكتمال الجسمي، والتي عبر عنها الحالة الأولى (عماد) بالقول: "أنا مانيش حاب نكون هكا، رجلك ماكانش، معاق"، والحالة الثانية (أمين) بالقول: "غاضتني رجلي"، والحالة الثالثة (محمد) بالقول: "حاجة كنت تقدر ديرها قبل تولي ماتقدرش ديرها: تغيضك روحك".

أما في مستوى ثاني من التحليل: متعلق بالإجابة عن هدف البحث الثاني والمرتب بـ "التعمق في فهم الكيفية التي يؤثر بها البتر (باعتباره حادثا مولدا للصدمة) على التوظيف النفسي للمبتور، ودور أهم العوامل المتدخلة لتحديد شكل استجابته"، فقد كشفت النتائج أنه:

- بالنسبة لنتيجة التعرض لسبب البتر: كانت أهم العوامل المتدخلة في تحديد شكل استجابة الحالات مرتبطة بمواصفات الحادث في حد ذاته وبلاستجابة الانفعالية أثناء التعرض له: حيث سجلنا تدخل مجموعة من عوامل الحماية التي ارتبطت بمقاومة كل من الحالة الأولى والثالثة لعواقب التعرض لذلك الحادث تمثلت في: القدرة على تأويل الحادث أثناء وقوعه، التفريغ الانفعالي في المرحلة ما بعد الأنية،

والسلوك النشط والفعال أثناء التعرض للحدث، كما سجلنا تدخل العديد من عوامل الخطر الصدمية المرتبطة بإصابة الحالة الثانية باضطراب صدمي تمثلت في: تعرضه لخبرات صادمة أثناء الطفولة (صددمات جنسية مبكرة متعلقة بالإغواء من طرف شخص راشد، معاشة أحداث عنف إرهابية، مشاهد مرتبطة برؤية أشخاص موتى ومشاهد عنف أخرى)، إلا أننا لم نتمكن من إيجاد أي روابط بين تلك العوامل (المتعلقة بتاريخه الشخصي) وتعرضه لخبرات صادمة أثناء الطفولة وبين أعراض اضطرابه الصدمي الراهن، حيث كانت أهم العوامل التي تحكمت في شكل استجابته مرتبطة بمواصفات الحادث، وبلاستجابة الانفعالية أثناء التعرض له، فبالإضافة لتمييز استجابة الحالة الثانية أثناء التعرض للحادث بالعجز والرعب، خلق ذلك الحادث انقطاعا في سيرورته التاريخية، وبتر حياته إلى شطرين: ما قبل - وما بعد التعرض للحادث، وأصبح يشعر كأنه قد مات فعلا أثناء التعرض للحادث ثم بعث من جديد، و إذن تؤكد هذه العناصر مصحوبة باضطرابه الصدمي على مواجهته لـ "عينية الموت" (مأخوذة في معنى المدرسة السيكتيرية الفرانكوفونية) أثناء تعرضه للحادث.

- أما بالنسبة لنتيجة التعرض للبتر في حد ذاته: فقد كشفت النتائج أن التأثيرات التي أدخلها البتر قد حرضت على مستوى التوظيف النفسي للحالات **سيرورة حداد**: حيث تقبل الحالات الثلاث كلهم واقع تعرضهم للبتر، وباشروا جميعا **سيرورة حداد** من أجل التكيف مع وضعية البتر والنقص الجسمي، وتجاوز مشاعر الحزن والاكتئاب الناجمة عنها، وبالرغم من ذلك إختلفت مآلات تلك السيرورة النفسية لدى كل منهم (أي اختلفت استجاباتهم لتأثيرات البتر).

وقد كشفت النتائج أن مآل تلك السيرورة (وبالتالي شكل إستجابة الحالات الثلاث لتأثيرات البتر) قد حددته عوامل تنتمي أساسا للتاريخ الشخصي ولنمط التوظيف النفسي. من هنا يمكننا صياغة الفرضية التالية: "**يستجيب المبتور على مستوى نفسي داخلي لواقع تعرضه للبتر، ويتكيف مع ذلك الواقع بطريقة تابعة أساسا لتاريخه الشخصي ولنمط توظيفه النفسي**". حيث كشف التحليل أن نجاح سيرورة عمل الحداد لدى الحالة الثالثة (محمد) قد كان مرتبطا بخضوع توظيفه النفسي (الذي ينتمي لبنية عصائية متماسكة) لمبدأ الواقع، كما كشف التحليل أنه تلقى إصابة البتر بنفس الطريقة التي كان يتلقى بها شروط حياته الصعبة ومتطلبات بيئته القاسية أثناء طفولته مما جعل منه شخصا رجوعيا يلخص لنا اليوم الطريقة التي

تدخلت بها معطيات سيرورة نموه وأسلوب تربيته في عملية تلقيه لإصابة البتر في شكل استعارة فيقول: "كي شغل عسكري كي يدخل للحرب، واحد مدرب وواحد موش مدرب، واحد كي يكون مدرب يطبق واش تعلم والآخر مايقدرش"، وبالنسبة للحالة الأولى(عماد) فقد كشف التحليل أنه لا يزال يصارع ضد تأثيرات البتر بنفس الطريقة التي كان يواجه بها النقص والعجز وما يرتبط بهما من حزن في طفولته، وبنفس الطريقة التي يواجه بها توظيفه النفسي وضعيات العجز والفقْدان،و التي تمثلت منذ صغره في تطوير رغبة للنجاة والنجاح على شكل هوسي، إرتكزت على مثلثة صورته الذاتية وإسقاطها في المستقبل على شكل تمثلات من نوع: "ديما في السماء، رياضي، الأول في أي حاجة نديرها"، كما كشف تحليل توظيفه النفسي أنه يميل لاستخدام المثلثة الذاتية كدفاع هوسي ضد وضعيات العجز، ويميل لمثلثة المواضيع أيضا للدفاع هوسيا ضد المشاعر الاكتئابية الناجمة عن الفقْدان، ولا يزال يحاول النجاة من النقص الذي أدخله البتر، ويواجه مشاعر الاكتئاب الناجمة عنه بالاعتماد على مثلثة صورته الذاتية وإسقاطها في المستقبل على شكل رغبته في أن يصبح: "Top، fort، حاجة كبيرة" و"قدوة للآخرين"، أما الحالة الثانية (أمين) فقد كشف التحليل أنه واجه تأثيرات البتر (أي وضعية النقص والفقْدان ومشاعر الحزن والاكتئاب التي أدخلها البتر) بالبقاء مثبتا في المرحلة الاكتئابية مع عدم قدرته على إرصان أو تجاوز الحداد، وهي طريقة تابعة أساسا لنمط توظيفه النفسي، الذي كشف التحليل أنه يندرج ضمن توظيف حدي اكتئابي تدور إشكاليته الأساسية حول قلق الانفصال وصعوبات في كل من إرصان الحداد للموضوع الأصلي وتسيير الاكتئاب، وبهذا المعنى فعجزه عن إرصان وتجاوز الحداد المتعلق بالفقْدان (الذي أدخله البتر) مرتبط هنا بصعوبات بنيوية ووظيفية متعلقة بعدم إرصان الحداد الأصلي .

وبعد ذلك فقد كشفت نتائج تحليل الحالة الثانية أن عواملا أخرى متعلقة بالبتر في حد ذاته وبسبب ذلك البتر تتدخل لتساهم في تعقيد شكل استجابة المبتور :حيث تدخلت عوامل خطورة (متعلقة بشدة درجة البتر وما نتج عنها من ثقل لدرجة العجز والإعاقة ،بالإضافة لتأثيرات الصدمة الناجمة عن التعرض لسبب البتر) لتعقد شكل استجابة الحالة الثانية لتأثيرات البتر.

خلاصة:

كشف التعمق في دراسة تأثيرات البتر (كحادث صادم) على التوظيف النفسي للمبتور في ضوء مختلف المعارف و الطروحات المفسرة لمنشأ الصدمة النفسية وللدور الذي يلعبه الحادث الصادم عن نتائج متنوعة تؤكد على ضرورة الاهتمام بالجانب النفسي للمبتور.

ومن أجل إبراز هذه الضرورة و بناء جسور لتلك البحوث التي تحاول تعميق نتائج هذا البحث ، نشير إلى أن النتائج كشفت أنه ينبغي توجيه الانتباه لتأثيرات سبب البتر ، حيث كشفت أن الحالة الثانية أصيب باضطراب صدمي مزمن نتيجة تعرضه لحادث الانفجار (أي لسبب البتر)، وتدخلت تأثيرات ذلك الاضطراب الصدمي لتساهم في تعقيد شكل استجابته لتأثيرات البتر في حد ذاته ، وبالتالي فتضميد جراح المبتور الجسمية ينبغي أن يكون مرفوقا بتضميد جراحه النفسية التي قد تتمثل في صدمة ناجمة عن التعرض لسبب البتر .

كما كشفت النتائج أن التأثير الأساسي الذي أدخله البتر- في حد ذاته- تمثل في الشعور بحزن واكتئاب ناجم عن جرح نرجسي مرتبط بإدراك وتقبل حالة النقص وعدم الاكتمال الجسدي ، حيث حرض هذا التأثير على مستوى نفسي داخلي شكلا محددا من الاستجابة تمثل بالدخول في سيرورة حداد. وكشفت النتائج أن العوامل التي تحكم في مآل تلك السيرورة (وبالتالي في شكل الاستجابة لتأثيرات البتر على مستوى نفسي داخلي) كانت تنتمي للتاريخ الشخصي ولنمط التوظيف النفسي، ومنه يمكننا صياغة الفرضية التالية: " تساهم الفحوص النفسية العيادية (المرتبطة بفحص معطيات التاريخ الشخصي و نمط التوظيف النفسي) قبل التعرض للبتر في التنبؤ بشكل و مآل الاستجابة بعد التعرض له " ، و بإمكان البحوث المستقبلية الاهتمام بهذه الفرضية و اختبارها.

و أخيرا نوجه أيضا الإنتباه إلى مسألة التكيف مع وضعية البتر، حيث كشفت النتائج عن مرحلتين متتابعيتين تمر بهما عملية التكيف: تتمثل الأولى في تقبل الإصابة (أو الإعاقة الناجمة عن البتر)، حيث يرتبط ذلك التقبل بخضوع التوظيف النفسي لمبدأ الواقع، و بالتالي يتمكن المبتور من تقبل فقدان في الواقع الخارجي (أي فقدان الطرف المبتور)، أما المرحلة الثانية فتتمثل في تجاوز مشاعر الحزن والاكتئاب الناجمة عن تقبل فقدان، حيث أثبتت النتائج أن عملية التجاوز تلك تتم على مستوى

نفسى داخلى من خلال المرور بسيرورة حداد، من هنا يمكن أن توجه البحوث المستقبلية انتباهها لعملية التكيف و تتناولها بمزيد من التفاصيل ،وذلك من خلال دراسة كيفيات و ميكانزمات تقبل و تجاوز إصابة البتر، أو حتى ميكانزمات و طرق تعويض تلك الإصابة .

قائمة المراجع:

1. فرويد، س. (1986). موسى والتوحيد (جورج طرابيشي، مترجم). بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.
2. فرويد، س. (1994). ما فوق مبدأ اللذة (إسحاق رمزي، مترجم). القاهرة: دار المعارف.
3. مناني،نبيل، و شادلي، عبد الرحيم.(2016،جوان).الصدمة النفسية:تطور المفهوم ووجهات النظر المعاصرة.مجلة العلوم الإنسانية، 44، 157-170.
4. Bergeret, J., Bécache, A., Boulanger, J. J., Chartier, J. P., Dubor, P., Houser, M., et al. (2008). *Psychologie pathologique: Théorie et clinique* (10^e. éd). Paris: Elsevier masson.
5. De clerq, M., & Lebigot, F. (2001). *Les traumatismes psychiques*. Paris: Masson.
6. Ionescu, S., & Blanchet, A. (2006). *Psychologie clinique et psychopathologie*. Paris: Presses universitaires de France.
7. Janin, C. (1996). *Figures et destins du traumatisme*. Paris: PUF.
8. Shentoub, V., & al. (1990). *Manuel d'utilisation du T.A.T: Approche psychanalytique*. Paris: Bordas.
9. Sofiane, M. (2013, 9 Décembre). Près de 1500 amputations de pieds de diabétiques en 2013: La prise en charge d'un seul malade coûte 3000 euros au CHUO. *Le quotidien d'Oran*, N°5789, P.11.

psychological repercussions of amputation: clinical study.

Abstract: This study explores the question of Individuals' variation of reaction after exposure to a traumatic event, focuses on amputation, the goal are to know the impact of amputation exposure. The cases were chosen from individuals who had amputated one or more body parts, the reason for the amputation was an explosion; we used the case study approach. The results revealed various data related to the repercussions of exposure to the amputation cause, and the important psychological impact of amputation.

Keywords: amputation ,amputee ,traumatic event, psychological trauma, psychic functioning.

فاعلية التدريس باستراتيجيتي الذكاءات المتعددة والتخيل العلمي في تحسين
تحصيل طلاب الصف الخامس الأساسي في مبحث العلوم في المدارس الحكومية
في مدينة نابلس

د. عبد الغني الصيفي

جامعة النجاح الوطنية- فلسطين

د. فاخر نبيل الخليلي

جامعة النجاح الوطنية- فلسطين

ملخص: هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية استراتيجيتي الذكاءات المتعددة والتخيل العلمي في تحسين تحصيل طلاب الصف الخامس في مبحث العلوم، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت المجموعة التجريبية من (37) طالباً، أما المجموعة الضابطة فقد تكوّنت من (42) طالباً، وأظهرت النتائج أن مستويات الذكاءات الجسدية والبصري واللغوي جاءت مرتفعة، أما مستويات الذكاءات المنطقية والاجتماعية والشخصية والموسيقية والطبيعية جاءت منخفضة، وعليه ركز الباحثان في المعالجة التجريبية على الأنشطة وفعاليات ذات العلاقة بالذكاءات الجسدية والبصري واللغوي، بالإضافة إلى التخيل العلمي، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الذكاءات المتعددة (البصري واللغوي) والتخيل العلمي والتحصيل العلمي في مادة العلوم، كما أشارت النتائج إلى أن التفاعل بين الذكاء البصري والتخيل العلمي والتفاعل بين الذكاء اللغوي والتخيل العلمي يفسران ما نسبته (47%) من التباين في التحصيل العلمي، وبناءً على نتائج الدراسة أوصى الباحثان بتبني استراتيجيتي الذكاءات المتعددة والتخيل العلمي في التدريس.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجيات التدريس، الذكاءات المتعددة، التخيل العلمي،

التحصيل العلمي، العلوم.

مقدمة:

لم تعدّ عملية التدريس قائمةً على حشو أدمغة الطلبة بالمعلومات والمعارف، ولم تعدّ تتمركز على الأنشطة التي يقوم بها المعلم؛ فقد أصبح الطالب محور العملية التعليمية؛ ولا بد لهذه العملية أن تقوم على أساليب التدريس التفاعلية التي تحاكي وتحفّز جميع حواس الطالب وتفجّر قدراتهم وامكاناتهم الكامنة؛ على اعتبار أن أنماط تعلم الطلبة متنوعة ومختلفة؛ فمنهم من يعتمد لاكتساب المعرفة على ما يراه، ومنهم ما يعتمد على ما يسمعه، ومنهم من يعتمد على استبطانه الذاتي وتفكيره التأملي ومختلف عادات التفكير، وعليه لا يمكن النظر إلى قدرات الطلبة خاصة المرتبطة منها بالذكاء على أنها قدرة أحادية أو أن ذكاء المتعلمين يقع ضمن صنفٍ أو شكلٍ واحدٍ.

وهذا الصدد؛ أكد هوارد جاردنر "Howard Gardner" على وجود عدة قدرات عقلية منفصلة لدى المتعلمين في نظريته الذكاءات المتعددة (Gardner, 1999)، وقد قدّم في كتابه أطر العقل "Frames of minds" سبعة أنواع من الذكاءات، وترك المجال مفتوحاً لوجود ذكاءات أخرى فهي ليست الحصر النهائي لأنواع الذكاءات (Cooper, 2006)، فقد أشار إلى الذكاء اللغوي والذي يتضمّن القدرة على استخدام الكلمات سواء شفويّاً أم كتابيّاً مثل (الراوي، والخطيب، والكاتب، والصّحفي) والأفراد الذين يمتلكون هذا النوع من الذكاء لديهم القدرة على التلاعب بتراكيب الجمل (علم الأصوات الكلاميّة) ويجيدون استخدام دلالات الألفاظ ومعاني اللغة والأبعاد العمليّة، والاستخدامات الواقعيّة للغة مثل الخطابة، ويتمّ من خلالها استخدام اللغة لإقناع الآخرين بإتباع مسار عملي محدّد، وفنّ تقوية الذاكرة (استخدام اللغة لتذكّر المعلومات)، أو الشّرح (استخدام اللغة لنقل المعلومات)، وما فوق اللغوي (استخدام اللغة لتحديث عن نفسها) (أرمسترونج، 2006).

كما أشار إلى الذكاء المنطقي (الرياضي) وهو قدرات علمية ورياضية، ومهارات مرتبطة بالمعالجة البارة والفتنة وحدة الذهن وحل التحديات التي تحتاج إلى منطق (Cooper, 2006)، وهناك الذكاء المكاني (البصري) ويتضمّن المقدرة على إدراك المكان بصورة دقيقة (أرمسترونج، 2006)، بالإضافة إلى الذكاء الجسمي (الحركي) ويتضمّن المقدرة على استخدام الفرد لجسمه، أو القدرة على التنسيق الجسمي والعقلي معاً (Gardner, 1993)، ويوجد الذكاء الموسيقي (النغمي) ويتضمّن المقدرة على إدراك الصّيغ الموسيقيّة، وتمييزها وتحويلها والتعبير عنها (الخفاف، 2010).

ولم يتوقف الحد عند هذه الذكاءات فهناك الذكاء البين شخصي (الاجتماعي) ويتضمن مقدرة الفرد للملاحظة والاستجابة لمشاعر الآخرين وشخصياتهم والقدرة على العمل مع الآخرين (كرامز، 2011؛ الدليمي والهاشمي، 2008)، وجاء كذلك الذكاء الشخصي (الذاتي) ويتضمن المقدرة على فهم الشخص نفسه، وتقدير مشاعره ومخاوفه ونقاط القوة والضعف عنده، وأوضح جاردنر أن نموذج الذكاءات السبعة هو عبارة عن صياغة مبدئية، وأن هناك احتمالية لزيادة ذكاءات أخرى مثل: الذكاء الطبيعي، الذكاء الوجودي وهناك أيضا الذكاء الروحي والحساسية الخلقية والدعابة، والحدس، والإبداع، والقدرة على الطهي، والقدرة على التوليف والتنسيق بين الذكاءات المتعددة (جابر، 2003).

فنظرية الذكاءات المتعددة نظرية تقترح أنه يوجد لكل فرد قدرات تظهر في ذكاءاته المتعددة، وليس هناك نمط أو ذكاء واحد يلاءم الفرد، وأن كل فرد لديه القدرة على تنمية كل ذكاء لديه ليصل إلى مستو عال من الأداء والكفاءة إذا ما أُتيح له التشجيع والإثراء والتعليم المناسب (مجيد، 2009).

ويرى حسين (2008) أن قيمة نظرية الذكاءات المتعددة في أنها نظرية تجمع بين العلم والفلسفة والتربية، فهي نظرية (علمية، فلسفية، تربوية) وتعطي أهمية لكل فرع من هذه الفروع، وتهتم بالعلوم والرياضيات، والتطبيقات التربوية، كما أنها تحدد الأهداف التربوية بدقة، وتركز على الفهم والاستيعاب، وزيادة التحصيل في المواد الدراسية، وخاصة العلوم.

وفي هذا الصدد أجرى حسين (2015) دراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف الأول المتوسط في مادة الكيمياء واتجاهاتهم نحو المادة باستخدام المنهج التجريبي، وقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفقاً لاستراتيجيات الذكاءات المتعددة في الاختبار التحصيلي وفي الاتجاه نحو مادة الكيمياء، كما أجرى أكوزو وأكاي (Akkuzu & Akçay, 2010) دراسة هدفت التعرف إلى أثر بيئة تعليمية تستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو الكيمياء واستبقاء المعرفة لديهم باستخدام المنهج التجريبي في مدارس تركيا، وأشارت الدارسة أن الطلبة الذين تعلموا بطريقة الذكاءات المتعددة حصلوا على تحصيل أفضل في الكيمياء وامتلكوا اتجاهات إيجابية واستبقوا المعرفة بشكل أفضل من نظرائهم الذين تعلموا بالطريقة التقليدية.

وعليه يمكن القول إن أهمية نظرية جاردنر من الناحية التربوية على مستوى الجودة الشاملة في أداء المعلم وذلك بتحسين أدائه من خلال فهمه لأدواره والمهام الموكلة إليه ودراسة شخصيات وطبيعة المتعلمين، وتحقيق التنمية الشاملة لها، وهذا يؤدي في النهاية إلى تحقيق أهداف العملية التربوية وإكسابها جودة كبيرة، أما على مستوى الجودة في أداء المتعلم ونشاطاته، إذ يتم ذلك من خلال مساعدته على فهم ذاته، وفهم البيئة، وكيفية تعامله معها، وتمكينه من اكتساب المعارف حسب الكفاءة والقدرة التي تميزه. أما على مستوى الجودة في المحتوى الدراسي يصبح المحتوى الدراسي مرناً ومحتوياً على نشاطات مختلفة، يراعي جميع مستويات وذكاءات المتعلمين، وميولهم، ولا يهمل أيّاً منها. ويظهر كذلك مستوى الجودة في أساليب التقويم وطرق التدريس؛ إذ يتحقق من خلال هذه النظرية تنوع طرق التدريس التي يستخدمها المعلم واختلاق طرق التقويم وتنوع بنية الاختبارات التحصيلية(مجيد، 2009).

وأجريت العديد من الدراسات لفحص فاعلية نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس، إذ أجرى بوردي (Bordei, 2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية التدريس بالطريقة التقليدية وبطريقة الذكاءات المتعددة، واختار الباحث مدرستين شكلت كل منهما دراسة حالة بشكل منفصل، الأولى مدرسة خاصة في لندن (Little London School) تستخدم نظرية الذكاءات المتعددة في عملية التدريس، والثانية مدرسة عامة لا تطبق نظرية الذكاءات المتعددة في عملية التدريس، وأثبتت الدراسة أن المدرسة التي توظف نظرية الذكاءات المتعددة كان طلبتها أفضل تحصيلاً من أقرانهم الذي يلا يتعلمون بطريقة الذكاءات المتعددة وفي جميع المباحث.

كما أجرى جونيسو وأزديمير ونيكيال (Guneyasu, Ozdemir, & Tekkayal, 2006) دراسة بعنوان تعزيز التعلم من خلال الذكاءات المتعددة، وهدفت الدراسة إلى التحقق فيما إذا كان هناك فروق بين التعليم بالذكاءات المتعددة والتعليم التقليدي للعلوم لطلاب الصف الرابع باستخدام المنهج التجريبي، وبعد المعالجة وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار فهم المفاهيم واحتفاظ الطلاب للمعرفة بسبب التدريس بطريقة الذكاءات المتعددة.

وفي الحقيقة يلعب التخيل دوراً مهماً في تنمية الذكاء، فالإنجازات والمخترعات تبدأ بالتخيل، وحل المسائل المعقدة يتطلب القدرة على التخيل الذي يغذي الذكاء، ويرى رشاد (2013) أن التخيل من أهم منظومات النشاط العقلي، وأن هناك علاقة بين

التخيل والذكاء حيث أكد العالم جاردنر بقوله أن الذكاء البصري (المكاني) هو القدرة على رؤية الأشكال والأشياء وصنع التخيلات العقلية والتعامل مع الفنون البصرية والمعمارية، ولكن اختلفوا في درجة هذه العلاقة، فالتخيل حين يتفاعل مع الذكاء فإنه يؤدي إلى ناتج ابتكاري منفتح على الخبرة البشرية المتجددة، ويتحقق التخيل من خلال نشاط الجانب الأيمن من المخ، ويصل ذروته في الممارسات الإبداعية فهو القاسم المشترك في جميع الأنشطة الإبداعية، بينما يكون الجانب الأيسر من المخ مسؤولاً عن تنظيم الخيال في أطر وقوالب مفهومة، ويتفاعل فيه الخيال مع الفكر المنظم من خلال أبعاد متعددة تتمثل بالمدخلات إلى العمليات ثم إلى المخرجات. وإذا استطاع الفرد تمثيل الخبرات العلمية والمعلومات وفهمها وتحليلها واستخدامها بطريقة مرنة في ظروف مختلفة وتنظيم تفكيره، فهو بذلك يستطيع تعلم الذكاء وتطويره وتحسينه وبناء معرفة جديدة (القحف وشبيب، 2008). وأوضح دي بونو أن المعرفة والذكاء والتفكير تمثل الأقسام التربوية الثلاثة المتكاملة التي تؤدي كل منها إلى الأخرى، وبالتالي فإن تفاعل التخيل مع التفكير والفكر المنظم يؤدي إلى تنمية وتطوير الذكاء (راشد وسعودي والنجدي، 2005؛ MeenuDev, 2016)، وأشار الطيب (2006) أن الإنسان خلافاً للكائنات الأخرى يستطيع تجاوز واقعه والوصول إلى عالمه الخاص عن طريق بناء تكوينات ذهنية تساعد في تحسين واقعه وتطويره، فبالخيال استطاع إدخال اللاواقع في الواقع، وأوجد منطق التوحيد والاندماج، وجسد الفكرة بالرموز، وتغلب بخياله على صعوبات وقيود "هنا والآن"، فتطورت نظرته إلى الحياة، وتمكن من الإبداع والاختراع في مجالات عديدة واستطاع أن يفسر العديد من الظواهر بنظريات منطقية (الطيب، 2006؛ Ho, Wang, & Cheng, 2008).

ويصف بلابارت وكول (Pelaprat & Cole, 2011) الخيال أنه عملية صنع صورة تتخطى العقبات البيولوجية والثقافية والتاريخية وتنتج من التنسيق المستمر للأفكار والأحداث، وفي مجال الابتكار العلمي؛ فالخيال هو نشاط عقلي يربط بين تجارب الحياة اليومية ويولد أفكاراً جديدة ولا يقتصر على قواعد وأوضاع معينة، وإنما تصور لتوليد أفكار ونماذج تساعد على حل مشكلات الحياة اليومية (Eckhoff & Urbach, 2008). وللتخيل العلمي تعريفات عديدة ومتنوعة تفاوتت كل منها في نظرته للخيال العلمي، فقد وضع Gernsback مصطلح التخيل العلمي عام 1926م وعرفه على أنه الحكايات التي تروى بأسلوب فيرن Verne وويل Wells وبو Poe وهو في منظوره سردٌ خياليّ يتضمن الحقائق

العلمية والنظرات التنبؤية المستقبلية البعيدة، ونمط من الأدب الذي يعتمد على العلم (العبد، 2007؛ الصيفي، 2012).

وقد تم التفريق بين الخيال، والتخيل، والمخيلة كمفاهيم يخدم كل منهما الآخر، فالمخيلة: هي التي تقوم بحفظ الصور التي تأتي عن طريق الحواس، بينما الخيال: هو القدرة العقلية التي تمكن من القيام بعملية الخلط والتألف بين هذه الصور التي تأتي إلى المخيلة، والتخيل: هو العملية العقلية التي تخرج وتبرز الشيء الجديد الذي تم تكوينه في مخيلة الإنسان بواسطة الخيال إلى حيز الوجود؛ وتمكن الفرد من إنتاج أكثر من استجابة عند التعرض لمثيرات يتم تحويلها إلى صور ذهنية يستطيع بها ممارسة عملية التخيل (الطبيب، 2006؛ نوفل، 2008).

وفي هذا المجال؛ أكدت العديد من الدراسات والأبحاث التربوية أهمية وجود التخيل العلمي في مناهج العلوم على صورة قصص كجزء أساسي؛ حيث تسهم بشكل كبير في تحقيق أهداف العلوم في المراحل التعليمية المختلفة الصيفي، 2012؛ عودة، 2014؛ James, 2001). وفي الدراسة الحالية، تم استخدام أسلوب التوحيد والمراقبة لتطبيق إستراتيجية التخيل العلمي من خلال قصص التخيل العلمي المعدة مسبقاً وذلك لمناسبتها وقربها من المرحلة العمرية لطلاب عينة الدراسة.

وفي هذا الصدد أجرى عودة (2014) دراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام قصص التخيل العلمي في تنمية مفاهيم الطلبة في مادة العلوم باستخدام المنهج التجريبي، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي علامات مجموعتي الدراسة (التجريبية، والضابطة) على اختبار المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى استخدام قصص التخيل العلمي.

وبحثت الدراسة التي أجراها الحراشة (2014) أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية التخيل العلمي في تدريس مادة العلوم في تنمية مهارات التفكير الناقد والدافعية نحو التعلم باستخدام المنهج التجريبي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط علامات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد ومقياس الدافعية وكانت لصالح المجموعة التي درست وفقاً لإستراتيجية التخيل العلمي.

هدفت الدراسة التي أجراها الصيفي (2012) إلى استقصاء واقع قصص التخيل العلمي في كتابي العلوم العامة للصفين الرابع والخامس الأساسيين في فلسطين، ولتحقيق ذلك تم تحليل كتابي العلوم العامة على اعتبار أن قصص التخيل العلمي هي وحدة التحليل وتم إعادة التحليل مرة أخرى من باحثين آخرين، وبلغت نسبة

الاتفاق 95% بينهما، وأظهرت نتائج الدراسة قلة توفر قصص التخيل العلمي لكتابي العلوم بجزأيهما.

وأوضحت الدراسة التي أجراها فالكانوفيو والتس (Valkanove&Walts, 2007) إلى فحص أثر استخدام القصص الخيالية في تعليم مادة العلوم لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في لندن في تعزيز التأمل الذاتي للطلاب، واستخدم الباحثان أسلوب الملاحظة وأشرطة الفيديو، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية هذه القصص في فهم المفاهيم العلمية واستخدام المفاهيم المجردة في الحياة اليومية لدى الطلبة. وهدفت الدراسة التي أجراها الباحث أوباديا (Upadhyaya, 2005) إلى فحص أثر استخدام الخيال في تنمية مفاهيم الطلاب وربط المفاهيم المجردة في خبرات الحياة اليومية، وتكونت عينة الدراسة من (420) طالباً من طلاب الصفين الرابع والخامس في مينيسوتا، وبينت نتائج الدراسة أن أسلوب التخيل ساعد الطلبة على ربط المفاهيم العلمية بالخبرات اليومية وعزز فهمهم لها مما زاد من تحصيل الطلبة.

وأوضح بدندي وبدندي وشواهين (2009)، والصيفي (2012) إلى أن سبب الربط بين التخيل العلمي والعلوم هو أنّ كُتّاب القصص الخيالية العلمية يتابعون الأبحاث العلمية ويكونون على اطلاع واسع بها، ويضعون الاحتمال "ماذا لو حدث؟"، هذه الأسئلة التي يطرحونها وتدور حولها مؤلفاتهم هي نفسها التي تكون مصب اهتمام العلماء والباحثين في مجال العلوم بشكل خاص، فقصاص التخيل العلمي كتبت على أساس علمي وتم إدخال عنصر الإثارة والمتعة فيها.

وعليه يرى الباحثان أن أساليب التدريس الفعّالة والناجحة؛ هي تلك التي تراعي ذكاءات الطلبة، وتستخدم مختلف الأدوات التربوية لإيصال المعارف لهم وتطوير مهارات التفكير لديهم، وهذا لا يتم إلا إذا التفت المعلمون إلى موضوع الذكاءات المتعددة ووظفوه في العملية التعليمية؛ كما أن الموقف التعليمي القادر على تحفيز الطلبة ورفع دافعية التعلم لديهم؛ هو الموقف التعليمي الذي يتحدى مخيلة المتعلمين ويمنحهم الفرصة كي يمارسوا التخيل والتأمل في عناصر الموقف التعليمي؛ كي يندمجوا معه ويبحروا في أدق تفاصيله، الأمر الذي يجعلهم يستوعبونه؛ لا سيما أن التخيل يغذي التفكير ويطور الذكاء بشتى صورته، وعليه جاءت الدراسة الحالية كي تستقصي أثر استراتيجيتي الذكاءات المتعددة والتخيل العلمي لفحص تأثيريهما بشكل منفصل وبشكل تفاعلي على التحصيل العلمي للطلبة في مادة العلوم.

واستهدف الباحثان في هذه الدراسة مبحث العلوم لطلبة الصف الخامس الأساسي؛ واهتم هذا المبحث بالأهداف العامة لتدريس العلوم في البيئة الفلسطينية، والربط بين العلوم والمواد الأخرى، وتمكين الطلبة من ممارسة الاستقصاء والتفكير العلمي، والإلمام بخطوات البحث العلمي كأدوات لاستكشاف المعرفة، والاهتمام بتاريخ العلم، وربط المحتوى بالبيئة المحيطة بالمتعلم، ويغطي مبحث العلوم للصف الخامس الأساس مجموعة من التعريفات والمفاهيم، والعلاقات والقوانين والنظريات والمهارات والقيم والاتجاهات، ويتناول موضوعات عديدة هي؛ الإنسان، والحيوانات، والنباتات، والكائنات الحية الدقيقة، والبيئة، والغلاف الجوي، والرصد الجوي، والأرض والكون، والمادة والطاقة، والاتصالات، والعلم والثقافة والمجتمع (دهمان، 2014).

مشكلة الدراسة:

إن الغاية من التعليم هو أن يستمر الطالب في التعلم مدى الحياة وإعداد المواطن الصالح (زيتون، 2010؛ الصيفي، 2015) ووفقاً للمعايير المهنية للمعلمين لعام (2011) التي وضعتها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية فإن المعلم يجب أن يمتلك معرفة وفهماً واسعاً بطرائق وأساليب تعلم الطلبة التي تراعي التباين في المواهب والاتجاهات والقدرات وتراعي الخصائص النمائية والمراحل العمرية التي يمر بها الطلبة (وزارة التربية والتعليم، 2011)، ونظراً للواقع التعليمي في فلسطين؛ والذي يشير إلى تدني مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة في مادة العلوم وما أظهرته نتائج الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم "Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)" لطلبة فلسطين، (TIMSS, 2011)؛ وفي ضوء ذلك، حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

-ما أكثر أشكال الذكاءات المتعددة انتشاراً بين طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس القبلي؟

-ما أثر نوع المجموعة في الذكاءات المتعددة الأكثر انتشاراً والتخيل العلمي والتحصيل العلمي في مبحث العلوم لطلاب الصف الخامس الأساسي على القياسين القبليين للمجموعتين الضابطة والتجريبية؟

-ما أثر نوع المجموعة في الذكاءات المتعددة الأكثر انتشاراً والتخيل العلمي والتحصيل العلمي في مبحث العلوم لطلاب الصف الخامس الأساسي على القياسين البعديين للمجموعتين الضابطة والتجريبية؟

-هل يوجد فرق بين القياسيين القبلي والبعدي للذكاءات المتعددة الأكثر انتشاراً والتخيل العلمي والتحصيل العلمي في مبحث العلوم لطلاب الصف الخامس الأساسي في المجموعة التجريبية؟

-ما أثر تفاعل الذكاءات المتعددة الأكثر انتشاراً والتخيل العلمي على التحصيل العلمي في مبحث العلوم لطلاب الصف الخامس الأساسي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى معرفة أكثر أشكال الذكاءات المتعددة انتشاراً بين طلبة الصف الخامس الأساسي، وذلك لتحديد أشكال الذكاءات المتعددة التي يجب توظيفها في طريقة التدريس، كما تسعى إلى الكشف عن أثر نوع المجموعة في تحسين الذكاءات المتعددة والتخيل العلمي والتحصيل العلمي في مبحث العلوم لطلاب الصف الخامس الأساسي، وسعت الدراسة إلى الكشف عن أثر تفاعل الذكاءات المتعددة والتخيل العلمي على التحصيل العلمي في مبحث العلوم.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة من الناحية النظرية والعملية بما يلي:

الناحية النظرية: أنها تنظر إلى الذكاء بناءً على نظرية الذكاءات المتعددة التي ترى أن الذكاء الإنساني متعدد الجوانب وكل جانب من هذه الجوانب يجب التعامل معه والاهتمام به منفصلاً عن الجوانب الأخرى، كما تستخدم هذه الدراسة التخيل العلمي كاستراتيجية تدريس حيث يقوم الطلاب بممارسة التخيل العلمي، فتثير دافعيتهم ونشاطهم نحو التعلم، ويصبح تعلمهم ذا معنى وتزداد معارفهم ويرتفع تحصيلهم العلمي (حسين، 2003؛ حسين، 2005؛ عبد الحميد، 2009).

الناحية العملية: من المأمول أن تسهم في توجيه أنظار واضعي المنهاج والمتخصصين بتطوير المناهج إلى التركيز على التخيل العلمي وإدراجه في كتب العلوم، كما تشجع المشرفين التربويين على تدريب المعلمين لاستخدام إستراتيجية التخيل العلمي والتنوع في إستراتيجيات وطرق التدريس كالطرق القائمة على الذكاءات المتعددة.

حدود الدراسة: تقتصر هذه الدراسة على الحدود الآتية:

1. الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الأول من العام الدراسي 2018-2019.

2. الحدود البشرية والمكانية: اقتصرَت الدراسة على طلاب الصف الخامس الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس.

3. طبقت هذه الدراسة على محتوى الوحدة الرابعة من كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي والمعمول به في المنهاج الفلسطيني.

4. نتائج الدراسة تعتمد على دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

إستراتيجية التدريس: يعرف بودي والخزاعلة (2012) إستراتيجية التدريس على أنها مجموعة من إجراءات التدريس المختارة والمخططة لها مسبقاً، من أجل تحقيق أهداف معينة في ظل الظروف والإمكانات المتاحة للوصول إلى أفضل المخرجات التعليمية الممكنة.

الذكاءات المتعددة: هي ظاهرة متعددة الأبعاد، وتحدث عند مستويات متعددة من المخ، وتتكون على الأقل من سبع مجالات (قدرات) في الذكاء وهي الذكاء المنطقي والذكاء اللغوي والذكاء الحركي والذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي والذكاء الموسيقي والذكاء البصري (الخفاف، 2010).

إستراتيجية الذكاءات المتعددة: يمكن تعريفها إجرائياً على أنها استراتيجية تقوم على توظيف الذكاءات المتعددة في دروس وأنشطة وتدريبات مادة العلوم لوحدة التغيرات على سطح الأرض للصف الخامس الأساسي.

التخيل العلمي: هو عملية عقلية إبداعية، وهو الطاقة الأساسية للتعلم فهو يعطي المجال لتصور واقع بديل غير موجود (Heath, 2008).

إستراتيجية التخيل العلمي: يمكن تعريفها إجرائياً على أنها استراتيجية تقوم على الخطوات الأربعة التالية وهي: التهيئة ويتم فيها تهيئة الطلاب ذهنياً لاكتساب الخبرات الجديدة في وحدة التغيرات على سطح الأرض من خلال جلب انتباههم ومراجعتهم بالخبرات السابقة ذات الصلة بالخبرات الجديدة المطلوب اكتسابها، يليها التخيل لدى الطلاب وهو عملية معالجة المعلومات من خلال قصص التخيل العلمي التي تقدمها المعلمة للطلاب بطريقة متسلسلة ومنظمة مدعمة بأسئلة توجه الطلاب في عملية التخيل العلمي ويلبها إجابات لها وتحليلها للوصول إلى الخبرات الجديدة، ثم المناقشة ويتم فيها مناقشة الطلاب بشكل جماعي حول الخبرات التي تعرضوا لها أثناء عملية التخيل والخبرات الأخيرة التي توصلوا إليها، وأخيراً التعقيب على المناقشة من خلال التركيز على الخبرات الجديدة وتدعيمها بالأنشطة الإضافية الإثرائية.

التحصيل العلمي: هو عملية اكتساب المعلومات والمعارف بطريقة منظمة بعد القيام بالعملية التعليمية، ويستدل عليه من خلال الاختبارات المدرسية أو المواقف

الاختبارية (الخالدي، 2003)، ويمكن تعريفه إجرائياً بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في اختبار التحصيل العلمي لوحدة التغيرات على سطح الأرض للصف الخامس الأساسي.

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي القائم على فحص أثر المتغير المستقل (طريقة التدريس) على المتغير التابع (التحصيل في مبحث العلوم والتخيل العلمي والذكاءات المتعددة)، والعمل على ضبط المتغيرات الدخيلة عبر استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب؛ وهو إجراء احصائي يستخدم للضبط التجريبي بعد إجراء المعالجة التجريبية وعند عدم التمكن من توزيع أفراد الدراسة على مجموعات الدراسة الضابطة والتجريبية بشكل متكافئ قبل إجراء المعالجة التجريبية، وذلك لظروف عدة لا تمكن الباحث من التحكم الكلي في ظروف التجربة، وقامت الدراسة على أساس فحص فاعلية التدريس في المجموعة التجريبية في تحسين التحصيل في مبحث العلوم والذكاءات المتعددة والتخيل العلمي، ومقارنة نتائج ذلك مع المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة التقليدية، وشملت الدراسة الذكور فقط، وتم إجراء قياسين؛ قبلي وبعدي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الخامس الأساسي من الذكور في المدارس الحكومية في مدينة نابلس للفصل الدراسي الأول (2016/2017)، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية من بين مدارس مجتمع الدراسة البالغ عددها (37) مدرسة، وهي المدارس التي توفّر فيها شرطان هما؛ حصول طلابها على درجات منخفضة على اختبار التحصيل العلمي، ووجود أكثر من شعبة للصف الخامس الأساسي في المدرسة الواحدة، وفي ضوء ذلك تم استهداف مدرسة ابن قتيبة الأساسية للبنين، إذ حصل طلاب هذه المدرسة على أقل الدرجات على اختبار التحصيل العلمي ووجود في المدرسة شعبتان للصف الخامس الأساسي، إذ تم اعتبار إحدى الشعبتين المجموعة التجريبية وفيها (37) طالباً، والشعبة الأخرى اعتبرت المجموعة الضابطة وفيها (42) طالباً، وقد أبدى معلمو المدرسة تعاونهم في تنفيذ الدراسة، والجدول (1) يوضح أفراد عينة الدراسة تبعاً للشعبة الصفية وعدد الطلاب في كل شعبة.

الجدول (1): أفراد عينة الدراسة تبعاً لنوع المجموعة ورمزها وعدد الطلبة في كل شعبة:

المجموعة	المدرسة	الجنس	الرمز	عدد الطلبة
التجريبية	ابن قتيبة الأساسية للبنين	ذكور	أ	37
الضابطة	ابن قتيبة الأساسية للبنين	ذكور	ب	42

أدوات الدراسة: قام الباحثان باستخدام ثلاث أدوات لتحقيق أغراض الدراسة هي:
أولاً: اختبار التحصيل العلمي: قام الباحثان بالعودة إلى الاختبار التحصيلي الذي اعتدته حسين (2017) في وحدة "التغيرات على سطح الأرض" من مادة العلوم للصف الخامس الأساسي، وتكون اختبار التحصيل العلمي بصورته الأولية من (30) فقرة موزعة على ثلاثة أسئلة، السؤال الأول تكون من (24) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، والسؤال الثاني تكون من أربعة فقرات تصنيفية، والسؤال الثالث عبارة عن سؤالين يمثل بإكمال الحوار الذي دار بين معلم العلوم وطلاب الصف الخامس الأساسي بنكاملة إجابات الأسئلة الناقصة، وللتأكد من سلامة بناء اختبار التحصيل العلمي تم إتباع الخطوات الآتية:

التأكد من صدق اختبار التحصيل العلمي: عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال أساليب تدريس العلوم لإبداء الرأي في فقرات الاختبار من حيث الصياغة اللغوية ومناسبته للمادة العلمية، وتم تعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية، كما تم اللجوء إلى الكشف عن صدق البناء وذلك بتوزيع الاختبار على عينة استطلاعية من طلبة الصف الخامس الأساسي بلغ عددهم (50) طالباً من مدرسة ذكور المخفية الأساسية في مدينة نابلس، وأسفرت النتائج عن حذف ثمانية أسئلة من الاختبار (6 أسئلة من القسم الأول، وسؤال من القسم الثاني، وسؤال من القسم الثالث)، وتراوحت معاملات الارتباط للأسئلة التي استقرت في الاختبار بين (0.32 إلى 0.67) وكانت دالة احصائياً عند ($\alpha = 0.01$)، وبذلك استقر الاختبار على (22) سؤالاً.

التأكد من ثبات اختبار التحصيل العلمي: تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية مرتين بفارق عشرة أيام، ثم تم حساب معامل الثبات لفقرات الاختبار وبلغت قيمة معامل الثبات (0.849).

حساب معامل الصعوبة للاختبار: يحدد معامل صعوبة للسؤال الواحد من أسئلة الاختبار من خلال قسمة مجموع الدرجات المحصلة على سؤال ما على (عدد الطلبة × درجة السؤال) مضروباً بمائة، ويفضل أن يتراوح معامل الصعوبة ما بين (50%-75%)، بيد أنه من الممكن كما أشار أبو ناهية (1994) قبول البنود التي تتراوح درجة صعوبتها ما بين (20%-80%) بشرط أن يكون معدل معاملات

الصعوبة للاختبار ككل في حدود (50%)، وتراوحت معاملات الصعوبة لاختبار التحصيل العلمي بين (0.15-0.75)، إذ تم حذف أربعة أسئلة من الاختبار لانخفاض معامل الصعوبة فيها عن (0.20)، وبلغ معامل الصعوبة للاختبار ككل بعد حذف هذين السؤالين (0.55)، وهذا بدوره يشير إلى ميل الاختبار إلى كونه متوسط الصعوبة.

حساب معاملات الصعوبة والتمييز: أشار عبد الهادي (2002) إلى أن معامل التمييز يرتبط بدرجة كبيرة بمعامل الصعوبة، فإذا كان الغرض من الاختبار هو أن يفرق بين القادرين من الطلاب وأولئك الأقل قدرة فإن السؤال المميز هو الذي يقود إلى هذا الغرض، إذ أن مهمة معامل التمييز تتمثل في تحديد مدى فاعلية سؤال ما في التمييز بين الطالب ذي القدرة العالية والطالب ذي القدرة الضعيفة بالقدر نفسه الذي يفرق الاختبار بينهما في الدرجة النهائية بصورة عامة، وكما يتحقق الباحثان من قدرة أسئلة اختبار التحصيل العلمي على تمييز الطلاب المتفوقين من غير المتفوقين تم اختيار أعلى (27%) من الطلاب الذين حصلوا على أعلى الدرجات، و(27%) من الطلاب الذين حصلوا على أدنى الدرجات، ثم تم استخدام القانون

التالي لحساب معاملات التمييز (أبو ناهية، 1994) م ت = $\frac{س - ص}{م \times ن} \times 100$ حيث م

ت: معامل التمييز، و(س) مجموع الدرجات التي حصلت عليها المجموعة العليا، و(ص) مجموع الدرجات التي حصلت عليها المجموعة الدنيا، و(م) مجموع الدرجات المخصصة للسؤال، و(ن) عدد الطلاب في إحدى المجموعتين، وباستخدام القانون السابق تراوحت معامل التمييز على أسئلة الاختبار بين (0.47-0.81)، أما متوسط معاملات التمييز فقد بلغ (0.62) وهو معامل تمييز مناسب، فكلما زاد معامل التمييز عن المحك (0.20) وأقرب إلى الواحد كان ذلك أفضل (علام، 2000)، وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج فحص الخصائص السيكومترية لاختبار التحصيل العلمي، استقر الاختبار على (20) سؤالاً، وكان وزن كل سؤال علامة واحدة، وتم الحصول على العلامة النهائية للطلاب بجمع العلامات للفقرات ذات الإجابات الصحيحة، وبلغ زمن الاختبار نصف ساعة وهو أقل من زمن الحصة الدراسية.

ثانياً: قائمة الذكاءات المتعددة:

تم استخدام قائمة الذكاءات المتعددة لماكنزي (المشار إليه في حسين، 2003)؛ إذ أعتمد ماكنزي على أعمال هوارد جاردنر وجاري هارمس، وتسعى القائمة لقياس

الذكاء اللفظي والمنطقي أو الرياضي والبصري والجسدي والطبيعي والاجتماعي والموسيقي والشخصي، واحتوت القائمة على (40) فقرة توزعت فيها كل ثمان فقرات على أحد أشكال الذكاءات المتعددة، وكان نظام الاستجابة على القائمة يتبع ليكرت الثلاثي (لا تنطبق أبداً = 1، وإلى حد ما = 2، وتنطبق دائماً = 3)، ويحصل المستجيب على (8) درجات وفقاً لأشكال الذكاءات المتعددة الواردة في القائمة. وللتأكد من صدق القائمة قام الباحثان بعرض القائمة على مجموعة من المحكمين من تخصصات علم النفس والتربية وأساليب التدريس، وتم الأخذ بأرائهم وتوجيهاتهم والتأكد من السلامة اللغوية لفقرات المقياس ومناسبتها للمرحلة العمرية للطلاب الصف الخامس الأساسي، وأشار بعض المحكمين إلى ضرورة حذف بعض الفقرات من القائمة لصعوبة فهمها من قبل طلاب الصف الخامس، كما تم اللجوء إلى الكشف عن صدق البناء، وأسفرت النتائج عن حذف فقرتين من مجال الذكاء اللفظي، وحذف (4) فقرات من مجال الذكاء المنطقي أو الرياضي، وحذف فقرتين من مجال الذكاء البصري، وحذف (3) فقرات من مجال الذكاء الجسدي، وحذف فقرة واحدة من مجال الذكاء الطبيعي، وحذف فقرتين من مجال الذكاء الاجتماعي و(3) فقرات من مجال الذكاء الشخصي، ولم يتم حذف أية فقرة من مجال الذكاء الموسيقي، وتراوحت معاملات الارتباط للفقرات التي استقرت في القائمة بين (0.45 إلى 0.86) وكانت دالة احصائياً عند ($\alpha = 0.01$)، وبذلك استقرت القائمة على (24) فقرة.

ولفحص ثبات قائمة الذكاءات المتعددة تم الكشف عن ذلك من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا، وأشارت النتائج إلى صلاحية الأداة، إذ بلغ معامل الثبات للذكاء اللفظي (0.67) وللذكاء المنطقي (0.72) وللذكاء البصري (0.81) وللذكاء الجسدي (0.88) وللذكاء الطبيعي (0.77) وللذكاء الاجتماعي (0.69) وللذكاء الموسيقي (0.73) وللذكاء الشخصي (0.65).

ومن الجدير ذكره أن الباحثان قاما بحساب المتوسطات الحسابية للذكاءات المتعددة لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل المعالجة لتحديد أكثر الذكاءات المتعددة التي يجب توظيفها في طريقة التدريس لأفراد المجموعة التجريبية.

ثالثاً: مقياس التخيل العلمي: قام الباحثان بترجمة مقياس مون ومون وكيم (Mun, Mun, & Kim, 2015)، وهو أداة مخصصة لقياس مستوى التخيل العلمي لدى التلاميذ في المرحلتين الأساسية والثانوية، ويحتوي المقياس (20) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي؛ الحساسية العلمية وتشير إلى امتلاك المتعلم

الإحساس المرهف نحو الخيال مهتماً بالمفاهيم والمعرفة العلمية والظواهر والأحداث الطبيعية، ويتضمن ذلك الانجذاب العاطفي نحو الأنشطة العلمية، وتتضمن الحساسية العلمية التفهم العاطفي أي القدرة على الاندماج عاطفياً في التخيل العلمي وعيش خبرة التخيل العلمي كأنها خبرة واقعية، ويحتوي هذا المجال على (8) فقرات، أما المجال الثاني فهو؛ الإبداع العلمي ويشير إلى قدرة المتعلم إلى إنتاج أفكار متنوعة وحل المشكلات بطرق تتسم بالأصالة انطلاقاً من الخيال المحض ويحتوي هذا المجال على (6) فقرات، أما المجال الثالث فهو الإنتاجية العلمية، ويشير إلى قدرة المتعلم على التفكير بأشياء جديدة والقدرة على إنتاجها عملياً والقدرة على إعادة إنتاج جديدة من أشياء مألوفة بحيث يمكن تجربتها واستخدامها في الواقع بكفاءة، ويحتوي هذا المجال على (6) فقرات، وفي النسخة الأجنبية للمقياس اتسمت بنيته العاملية بالاستقرار والصلاحية وصدق المكون الفرضي، وكان نظام الاستجابة على المقياس يتبع ليكرت الخماسي (تتطبق بدرجة منخفضة جداً = 1، تتطبق بدرجة منخفضة = 2، وتطبق بدرجة متوسطة = 3، وتطبق بدرجة مرتفعة = 4، وتطبق بدرجة مرتفعة جداً = 5)، ويحصل المستجيب على (3) درجات فرعية وفقاً للمجالات، ودرجة كلية تعكس مجمل التخيل العلمي لديه.

وللتأكد من صدق المقياس قام الباحثان بعرض القائمة على مجموعة من المحكمين من تخصص علم النفس والإرشاد، وتم الأخذ بأرائهم وتوجيهاتهم والتأكد من السلامة اللغوية لفقرات المقياس ومناسبتها للمرحلة العمرية لطلبة الصف الخامس الأساسي، واتفق المحكمون على جميع فقرات المقياس، مع القيام بتعديل بعض الترجمات لبعض الفقرات، كما تم اللجوء إلى الكشف عن صدق البناء، وأسفرت النتائج عن استقرار جميع فقرات المقياس في الأداة، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس بين (0.38 إلى 0.84) وكانت دالة احصائياً عند $(\alpha = 0.01)$ ، وارتبطت الفقرات بشكلٍ دالٍ احصائياً بمجالاتها عند $(0.01 \leq \alpha)$ ؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط لفقرات مجال الحساسية العلمية بين (0.42 إلى 0.86)، وفقرات مجال الإبداع العلمي بين (0.44 إلى 0.78)، وفقرات مجال الإنتاجية العلمية بين (0.52 إلى 0.83)، كما ارتبط مجال الحساسية العلمية بالدرجة الكلية بقيمة (0.75)، ومجال الإبداع العلمي بقيمة (0.65)، ومجال الإنتاجية العلمية بقيمة (0.79). وجميع هذه النتائج تشير إلى صدق مقياس التخيل العلمي.

ولفحص ثبات مقياس التخيل العلمي تم الكشف عن ذلك من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا، وأشارت النتائج إلى صلاحية الأداة، وبلغ معامل الثبات للدرجة الكلية للتخيل العلمي (0.93)، وبلغ لمجال الحساسية العلمية (0.85) ولمجال الابداع العلمي (0.84) ولمجال الإنتاجية العلمية (0.83).

رابعاً: المادة التعليمية: تم تصميم المادة التعليمية بعد تحليل المحتوى للوحدة الرابعة "التغيرات على سطح الأرض" من كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي، وتحديد أهدافها وتحديد الفترة الزمنية وعدد الحصص الصفية التي يحتاجها كل درس، وبلغ عدد الحصص الدراسية للوحدة الدراسية (12) حصة وتستند المادة التعليمية على إستراتيجيتي التخيل العلمي وتنمية الذكاءات المتعددة من خلال طبيعة الأنشطة المستخدمة، وتضمنت المادة التعليمية قصص التخيل العلمي لكل درس والخطط التحضيرية في كل حصة وللتأكد من سلامة بناء دليل المعلم تم عرضه على المحكمين وتم الأخذ بتوجيهاتهم وتعديل صياغة بعض الأهداف ليصبح دليل المعلم بصورته النهائية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: ما أكثر أشكال الذكاءات المتعددة انتشاراً بين طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس القبلي؟ للإجابة عن السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على قائمة الذكاءات المتعددة للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبليين، ولتقدير مستويات الذكاءات المتعددة تم استخدام (One Sample t-test)، إذ تم مقارنة متوسطات العينة على أشكال الذكاءات المتعددة مع القيمة المحكية (2) كون المقياس يتبع نظام ليكرت الثلاثي، وتقابل القيمة المحكية (2) متوسط المجتمع الفرضي، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (2): المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً والانحرافات المعيارية لطلاب الصف الخامس الأساسي لأشكال الذكاءات المتعددة على القياسين القليلين للمجموعتين التجريبية والضابطة

أشكال الذكاءات المتعددة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الجسمي	2.28	0.45	**5.51	0.000
البصري	2.15	0.55	*2.44	0.017
اللغوي	2.12	0.20	*2.32	0.023
المنطقي	1.56	0.40	**9.86-	0.000
الاجتماعي	1.52	0.40	**10.64-	0.000
الشخصي	1.40	0.35	**14.98-	0.000
الموسيقى	1.26	0.40	**16.37-	0.000
الطبيعي	1.16	0.25	**30.03-	0.000

** دالة إحصائية عند $(\alpha = 0.01)$ ، * دالة إحصائية عند $(\alpha = 0.05)$

من خلال النتائج أعلاه يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستويي الدلالة $(\alpha = 0.01$ و $\alpha = 0.05)$ بين متوسطات العينة في أشكال الذكاءات المتعددة والقيمة المحكية أو المتوسط الحسابي الفرضي، وكانت الفروقات لصالح المتوسط الحسابي للعينة لدى الذكاء الجسمي وكانت قيمة ت موجبة وبلغت (5.51)، والذكاء البصري وكانت قيمة ت موجبة وبلغت (2.44)، والذكاء اللغوي وكانت قيمة ت موجبة وبلغت (2.32)، وهذا يعني ان مستويات الذكاءات الجسمي والبصري واللغوي في العينة جاءت مرتفعة، وكانت الفروقات لصالح المتوسط الحسابي الفرضي لدى الذكاء المنطقي إذ كانت قيمة ت سالبة وبلغت (-9.86)، والذكاء الاجتماعي وكانت قيمة ت سالبة وبلغت (-10.64)، والذكاء الشخصي وكانت قيمة ت سالبة وبلغت (-14.98)، والذكاء الموسيقي وكانت قيمة ت سالبة وبلغت (-16.37)، والذكاء الطبيعي وكانت قيمة ت سالبة وبلغت (-30.03)، وهذا يعني أن مستويات الذكاءات المنطقي والاجتماعي والشخصي والموسيقى والطبيعي في العينة جاءت منخفضة، وعليه ركز الباحثان في المعالجة التجريبية على الأنشطة وفعاليات ذات العلاقة بالذكاءات الجسمي والبصري واللغوي.

ويبرر الباحثان هذه النتائج أن طلاب الصف الخامس هم في مرحلة نمائية تتسم بخفة الحركة وسرعتها وعليه جاء الذكاء الجسمي الحركي لديهم مرتفعاً، إذ أن أغلب أنشطتهم تتمركز حول اللعب الحركي، وهم في المرحلة العمرية من (10 إلى 11) عاماً وهذه المرحلة تتسم بقدرة الأطفال على استخدام أجسادهم ككل للتعبير عن أفكارهم عبر الحركة والقفز، كما يبرر الباحثان ارتفاع مستوى الذكاء البصري لدى طلاب الصف الخامس بسبب ميلهم إلى التعلّم من خلال استخدام حاسة البصر

أكثر من استخدام حاسة السمع، فحاسة البصر تساعدهم بشكلٍ مريح على متابعة المثيرات حولهم دونما عناء مقارنةً بحاسة السمع التي تتطلب التركيز والإنصات الفعّال، كما أن الطلاب في هذه المرحلة يميلون إلى رؤية الأشياء أكثر من الاستماع إلى شروحات تبين مواصفاتها وسماتها وهذا ما تؤكد دراسة وحيد والتميمي (2017)، كما يبرر الباحثان ارتفاع مستوى الذكاء اللغوي بين الطلاب بسبب تواجدهم في بيئات اجتماعية تتيح لهم فرص التعبير وإبداء وجهات نظرهم، وهم في مرحلة نمائية تجعلهم يمتلكون الكثير من المفردات والكلمات، ويبرر الباحثان انخفاض الذكاءات المنطقي والاجتماعي والشخصي والموسيقي والطبيعي بسبب قلة دعم البيئة المحيطة بالطلاب لهذه الأشكال من الذكاءات سواء في البيوت أو المدارس، فقلما نجد في بيئاتنا المحلية تعزيز التفكير التحليلي والنقدي وهذا من متطلبات التفكير المنطقي، وقلما نجد الاهتمام بتعليم الأطفال مهارات الذكاء الاجتماعي ومسايرة الآخرين وتفهم مشاعرهم والمحافظة على التجانس العلائقي معهم، كما يعوز الطلبة الوعي الذاتي بخصائصهم وسماتهم وميولهم، وفي البيئة العربية يعتبر الفن والموسيقى من الموضوعات الثانوية ولا نجد مؤسسات كثيرة ترعى المواهب الفنية أو الموسيقية، وفي بلادنا العربية لا نغير الطبيعة اهتماماً بل نفسدها ونتلفها ونلوثها، فنجد أبناءنا لا يجيدون التعامل مع الطبيعة ولا يستطيعون إدراك قيمتها وأهميتها والاستمتاع بمناظرها الخلابة ولا يتحسسون قيمة النباتات والحيوانات وكيفية استثمار هذه الطبيعة والمحافظة عليها، كل هذا بسبب انعدام النموذج أمام الطلبة.

النتائج المتعلقة السؤال الثاني ومناقشتها: ما أثر نوع المجموعة في الذكاءات المتعددة الأكثر انتشاراً والتخيل العلمي والتحصيل العلمي في مبحث العلوم لطلاب الصف الخامس الأساسي على القياسين القبليين؟

للإجابة عن السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقاييس الذكاءات المتعددة (الجسمي والبصري واللغوي) والتخيل العلمي والتحصيل العلمي للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبليين وكانت النتائج كما في الجدول أدناه، ويتضح في ضوء ذلك أنّ المتوسطات الحسابية للمجموعتين في القياسين القبليين لجميع متغيرات الدراسة كانت متقاربة، رغم وجود الفروقات الظاهرية بين هذه المتوسطات بحسب متغير نوع المجموعة، ولفحص دلالة هذه الفروقات تم استخدام اختبار الفرق بين متوسطين لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test):

الجدول (3): نتائج اختبارات لمجموعتين مستقلتين وفقاً لنوع المجموعة على القياسين القبليين للذكاءات المتعددة والتخيل العلمي والتحصيل العلمي

المتغيرات	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الجسمي	37	2.24	0.45	42	2.32	0.46	77	0.719-	0.474
البصري	37	2.21	0.55	42	2.10	0.55	77	0.903	0.369
اللغوي	37	2.00	0.35	42	2.11	0.39	77	1.289-	0.201
التخيل العلمي	37	2.87	0.23	42	2.89	0.20	77	0.578-	0.565
التحصيل العلمي	37	12.24	2.47	42	12.39	2.80	77	0.125	0.887

يتضح من نتائج الجدول السابق أن الفروقات بين متغيرات الدراسة المتمثلة بالذكاءات المتعددة (الجسمي والبصري واللغوي) والتخيل العلمي والتحصيل العلمي بحسب نوع المجموعة على القياسين القبليين لم تكن ذات دلالة إحصائية عند $(\alpha = 0.05)$ ، وهذا بدوره يشير إلى تجانس المجموعتين في القياسين القبليين، أي أن نوع المجموعة لم يؤثر في درجات طلاب الصف الخامس الأساسي في الذكاءات المتعددة (الجسمي والبصري واللغوي) والتخيل العلمي والتحصيل العلمي في القياسين القبليين، ويبرر الباحثان هذه النتيجة بأنهما منطقتان فطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة جاءوا من نفس الخلفية التعليمية والاجتماعية وهو في نفس المدرسة ويتعرضون إلى مثيرات متشابهة.

النتائج المتعلقة السؤال الثالث ومناقشتها: ما أثر نوع المجموعة في الذكاءات المتعددة الأكثر انتشاراً والتخيل العلمي والتحصيل العلمي في مبحث العلوم لطلاب الصف الخامس الأساسي على القياسين البعديين؟

للإجابة عن السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقاييس الذكاءات المتعددة (الجسمي والبصري واللغوي) والتخيل العلمي والتحصيل العلمي للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين البعديين وكانت النتائج كما في الجدول أدناه.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً لنوع المجموعة على القياسين البعدين للذكاءات المتعددة والتخيل العلمي والتحصيل العلمي

المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية			المتغيرات
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	
0.63	2.26	42	0.46	2.32	37	الجسمي
0.65	2.06	42	0.56	2.65	37	البصري
0.56	2.12	42	0.39	2.39	37	اللغوي
0.47	2.95	42	0.32	3.92	37	التخيل العلمي
3.20	12.47	42	1.81	16.91	37	التحصيل العلمي

يتضح في الجدول أعلاه أنّ المتوسطات الحسابية للمجموعتين في القياسين البعدين لجميع متغيرات الدراسة كانت بينها فروقات ظاهرية، ولفحص دلالة هذه الفروقات تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) للمقارنة بين متوسطي القياسين البعدين لكل متغير من متغيرات الدراسة التابعة وذلك في ضوء تحديد أثر القياسين القبليين للمجموعتين الضابطة والتجريبية، والجدول أدناه يوضح النتائج الخاصة بذلك.

الجدول (5): نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لأثر طريقتي التدريس على الذكاءات المتعددة الأكثر انتشاراً والتخيل العلمي والتحصيل العلمي

المتغيرات التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجسمي	المجموعة	18.760	1	18.760	**253.57	0.000
	القياس القبلي	0.084	1	0.084	1.13	0.291
	الخطأ	5.623	76	0.074		
	الكل المعدل	24.455	78			
البصري	المجموعة	4.594	1	4.594	**41.82	0.000
	القياس القبلي	0.163	1	0.163	1.49	0.234
	الخطأ	8.35	76	0.11		
	الكل المعدل	18.573	78			
اللغوي	المجموعة	2.788	1	2.788	**34.15	0.000
	القياس القبلي	0.017	1	0.017	0.206	0.652
	الخطأ	6.204	76	0.082		
	الكل المعدل	11.560	78			
التخيل العلمي	المجموعة	4.475	1	4.475	**40.35	0.000
	القياس القبلي	0.028	1	0.028	0.251	0.618
	الخطأ	8.428	76	0.111		
	الكل المعدل	16.412	78			
التحصيل العلمي	المجموعة	387.571	1	387.571	**133.52	0.000
	القياس القبلي	9.579	1	9.579	3.30	0.074
	الخطأ	220.601	76	2.903		
	الكل المعدل	627.494	78			

** دالة إحصائية عند ($\alpha = 0.01$)

بحسب النتائج الواردة في الجدولين أعلاه، يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.01$) بين متوسطات القياسين البعديين لمتغيرات الذكاءات المتعددة (الجسمي، والبصري، واللغوي) والتخيل العلمي والتحصيل العلمي للمجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، وذلك بعد عزل أثر الاستجابات على القياس القبلي التي لم تؤثر على القياسين البعديين لجميع متغيرات الدراسة التابعة، وبلغت قيمة F المحسوبة للذكاء الجسمي في ضوء متغير نوع المجموعة ($F = 253.57$)، وبلغ حجم الأثر (0.77)، وبلغت قيمة F المحسوبة للذكاء البصري في ضوء متغير نوع المجموعة ($F = 41.82$)، وبلغ حجم الأثر (0.36)، وبلغت قيمة F المحسوبة للذكاء اللغوي في ضوء متغير نوع المجموعة ($F = 34.15$)، وبلغ حجم الأثر (0.31)، وبلغت قيمة F المحسوبة للتخيل العلمي في ضوء متغير نوع المجموعة ($F = 40.35$)، وبلغ حجم الأثر (0.35)، وبلغت قيمة F المحسوبة للتحصيل العلمي في ضوء متغير نوع المجموعة ($F = 133.52$)، وبلغ حجم الأثر (0.64).

ويعزو الباحثان سبب هذا الاختلاف في ارتفاع مستويات الذكاءات المتعددة والتخيل العلمي والتحصيل بين المجموعتين وتوقع طلاب المجموعة التجريبية في التحصيل إلى استخدام إستراتيجيتي الذكاءات المتعددة والتخيل العلمي التي أضفت جو من الانتباه والتشوق في الفصل الدراسي كونها تنسج المادة علمية على شكل قصة، وتتكون من خطوات جذبت الطلاب تدريجياً في التفكير نحو موضوع علمي معين، تخللها أسئلة وأنشطة وتدرجات تحاكي ذكائهم المتعددة وتثير فضولهم لمعرفة الإجابات الصحيحة، وتحفز وتوجه التخيل العلمي لديهم في حالة من الاسترخاء بعيداً عن أي تفكير آخر، علاوة على فإن إستراتيجية التخيل العلمي قد شددت انتباه الطلاب بشكل فعال وتضمنت أسلوب التوحد والمراقبة فيشعر الطالب أنه هو الذي يقوم بمجريات أحداث قصة التخيل العلمي أو أنه هو من يراقب ماذا يحدث ويتطلع لمعرفة المزيد ويجعله يخوض التجارب كأنها على أرض الواقع ويحاول إيجاد حلول للمشكلات التي تواجهه مما يؤدي إلى تنشيط الذهن وبالتالي تترتب وتنسجم المعرفة والخبرات العلمية لديه، إضافة إلى دعم هذه المعرفة والخبرات العلمية بتقديم تغذية راجعة، وتشجيع الطلاب على كتابة ما اكتسبوه من خبرات، وهذا يساعد على زيادة التحصيل العلمي لديهم، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع عدد من الدراسات السابقة مثل: دراسة عودة (2014) ودراسة فالكانوفيو والتس (2007) (Valkanove & Walts, 2007) ودراسة أوباديا (Upadhyaya, 2005) والتي

أكدت كل منهما على أن التخيل العلمي ينظم البنية المفاهيمية لدى الطلبة، ويربط أشكال المعرفة العلمية لديهم بالخبرات الحياتية مما يؤدي إلى زيادة تحصيلهم الدراسي، ودراسة الحراحشة (2014) والتي أثبتت أن استخدام إستراتيجية التخيل في تدريس العلوم يؤدي إلى زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة تحصيل الطلبة، ودراسة الصيفي (2012) التي بينت أهمية قصص التخيل العلمي كأسلوب يسمح للطلبة بمعالجة المعلومات بطريقة تخيلية في جو مريح بعيداً عن التوتر.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسات حسين (2015) وأكوزو وأكاي (Akkuzu & Akçay, 2010) وجونيسو وآخرون (Guneysu et al., 2006) إذ أوجدت الدراسات تفوق التدريس بطريقة الذكاءات المتعددة على التدريس بالطرق التقليدية، إذ أن التدريس بالذكاءات المتعددة يقوم على توظيف ما لدى الطلاب من قدرات كامنة وتفجير إمكاناته إلى أقصى مدى.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها: هل يوجد فرق بين القياسين القبلي والبعدى للذكاءات المتعددة الأكثر انتشاراً والتخيل العلمي والتحصيل العلمي في مبحث العلوم لطلاب الصف الخامس الأساسي في المجموعة التجريبية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للذكاءات المتعددة (الجسمي، والبصري، واللغوي) والتخيل العلمي والتحصيل العلمي على القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية، كما تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Samples t-test) للمقارنة بين القياسين، والجدول أدناه يوضح النتائج.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية للذكاءات المتعددة والتخيل العلمي والتحصيل العلمي

المتغيرات التابعة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	القياس القبلي	القياس البعدى	القياس القبلي	القياس البعدى			
الجسمي	2.24	2.32	0.45	0.46	-0.467	78	0.642
البصري	2.21	2.65	0.55	0.56	-4.068**	78	0.000
اللغوي	2.00	2.39	0.35	0.39	-4.797**	78	0.000
التخيل العلمي	2.87	3.92	0.23	0.32	-7.848**	78	0.000
التحصيل العلمي	12.24	16.91	2.47	1.81	-7.204**	78	0.000

** دالة إحصائية عند $(\alpha = 0.01)$

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات القياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية لدى جميع متغيرات الدراسة التابعة، ولفحص دلالة هذه الفروق بين القياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية، ويتضح من الجدول أن الفروقات بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للذكاءات المتعددة (البصري واللغوي) والتخيل العلمي والتحصيل العلمي في المجموعة التجريبية كانت ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.01$)، ولصالح القياس البعدي، وهذا يعدّ مؤشراً على فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الذكاءات المتعددة (البصري واللغوي) والتخيل العلمي والتحصيل العلمي، أما الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لمتغير الذكاء الجسمي للمجموعة التجريبية لم يكن ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وبلغت قيمة ت المحسوبة للذكاء البصري (4.068)، وبلغت قيمة ت المحسوبة للذكاء اللغوي (4.797)، وبلغت قيمة ت المحسوبة للتخيل العلمي (7.848)، وبلغت قيمة ت المحسوبة للتحصيل العلمي (7.204).

ويبرر الباحثان هذه النتيجة أن تجربة المعالجة التجريبية التي اختبرها الطلاب ساعدتهم على أن يكونوا أكثر وعياً بذكاءاتهم المتعددة وبالتالي قدرتهم على توظيفها بشكلٍ هادف، وكشفت لديهم أن التعلم قد يكون موضوعاً غير ملل ومن السهل استيعابه إذا ما تم توظيف التخيل فيصبح أكثر متعةً، وبالتالي هذه بدوره سيحسن اتجاهاتهم نحو المادة التعليمية وستزيد دافعيّتهم وبالتالي سيتحسن التحصيل.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: ما أثر تفاعل الذكاءات المتعددة الأكثر انتشاراً والتخيل العلمي على التحصيل العلمي في مبحث العلوم لطلاب الصف الخامس الأساسي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية؟

للإجابة عن هذا السؤال عمد الباحثان إلى ضرب كل درجة من درجات الذكاءات المتعددة (الجسمي، والبصري، واللغوي) بدرجات متغير التخيل العلمي المناظرة لها لكل طالب في المجموعة التجريبية، ثم تم اعتبار الناتج متغيراً مستقلاً أو متنبئاً بالمتغير التابع وهو التحصيل العلمي، ثم تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد بطريقة (Stepwise)، وأشارت النتائج إلى أن تفاعل الذكاء الجسمي مع التخيل العلمي لم يستطع التنبؤ بالتحصيل العلمي، وبالتالي خرج من نموذج الانحدار، بينما استطاع كلٌّ من التفاعل بين الذكاء البصري والتخيل العلمي والتفاعل بين الذكاء اللغوي والتخيل العلمي التنبؤ بالتحصيل العلمي، والجدول أدناه يوضح النتائج.

الجدول (7): نتائج اختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدد لتأثير تفاعل الذكاءات المتعددة والتخيل العلمي على التحصيل العلمي

المتغير التابع: التحصيل العلمي							المتغيرات المستقلة
مستوى الدلالة	قيمة ف	الثابت	مستوى الدلالة	قيمة ت	قيمة بيتا المعيارية	معامل التحديد المعدل	
0.000	**87.765	1.859	0.000	*5.236	0.434	0.345	التفاعل بين الذكاء البصري والتخيل العلمي
			0.000	*3.976	0.265	0.126	التفاعل بين الذكاء اللغوي والتخيل العلمي
						0.471	النموذج ككل

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

يوضح الجدول السابق قيمة معامل التحديد المعدل والذي بلغ (0.471)، وهذا يعني أن التفاعل بين الذكاء البصري والتخيل العلمي والتفاعل بين الذكاء اللغوي والتخيل العلمي يفسران ما نسبته (47%) من التباين في التحصيل العلمي في مبحث العلوم، ومن الجدير ذكره أن التفاعل بين الذكاء البصري والتخيل العلمي يتنبأ بالتحصيل العلمي في مبحث العلوم بنسبة (34.5%) أما التفاعل بين الذكاء اللغوي والتخيل العلمي فيتنبأ بنسبة (12.6%)، أي أن التفاعل بين الذكاء البصري والتخيل العلمي يفسر التباين في التحصيل العلمي في مبحث العلوم بنسبة أعظم من تفسير التفاعل بين الذكاء اللغوي والتخيل العلمي لذلك، ويتسم النموذج المفسر بالصلاحيية والموثوقية بقيمة (ف: 87.765) وكانت ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.01$)، أما معامل بيتا المعيارية للتفاعل بين الذكاء البصري والتخيل العلمي فقد بلغت (0.434)، وبلغت معامل بيتا المعيارية للتفاعل بين الذكاء اللغوي والتخيل العلمي (0.265)، وكان ثابت معادلة الانحدار (1.859)، وعليه فيمكن صياغة معادلة الانحدار على أنها: **التحصيل العلمي في مبحث العلوم للطلاب الصف الخامس الأساسي = 1.859 + التفاعل بين الذكاء البصري والتخيل العلمي * (0.434) + التفاعل بين الذكاء اللغوي والتخيل العلمي (0.265).**

ويبرر الباحثان هذه النتيجة إلى أن مادة العلوم تستلزم وجود مثيرات بصرية يراها الطلاب ماثلة أمامهم تعبر عن الظواهر الطبيعية، وبالتالي سيتولد لديهم انجذاباً عاطفياً سيدفعهم إلى التأمل في الصور أو المجسمات المعروضة أمامهم، وهذا بدوره سيجعلهم أكثر حساسية لعناصر الموقف التعليمي وخباياه، وهذا بدوره سيدفعهم إلى إنتاج أفكار متنوعة وحل المشكلات بطرق غير مألوفة انطلاقاً من

الخيال المحض وقدرتهم على تصوّر (ماذا لو)، كما أن التخيل العلمي يلزمه القدرة على التعبير لفظياً ويلزمه امتلاك مفردات اللغة كي يفصح المتعلم عما جال في ذهنه أثناء الخيال والتفكير، ففي الخيال إطلاق العنان للأفكار والذهن كي يدرك ويتصور وينتج المتعلم كيفما يشاء، أما الذكاء اللغوي فهو القدرة على استخدام اللغة والألفاظ بطريقة تضمن إيصال مخرجات الخيال بشكل صحيح ويسهل فهمه، اللغة بهذه الطريقة هي استنتاج لما دار في العقل من تفكير وحلول إبداعية للمشكلات التي تعترض المتعلم، وهذا الوعي بحد ذاته، وفي هذه الحال لن يقدم المتعلم على تقديم إجاباته على الأسئلة المطروحة أمامه إلا بعد أن يكون قد أمعن التفكير في الحلول التي استعرضها عقله عبر الخيال، وهذا بدوره يضمن وصوله إلى إجابات أكثر صحة الأمر الذي سيزيد من تحصيله العلمي.

الخاتمة والاستنتاج:

جاءت الدراسة الحالية كي تستقصي أثر استراتيجيتي الذكاءات المتعددة والتخيل العلمي لفحص تأثيريهما بشكل منفصل وبشكل تفاعلي على التحصيل العلمي لطلبة الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم؛ وأثبتت الدراسة فاعلية استراتيجيتي الذكاءات المتعددة والخيال العلمي في تحفيز المتعلمين وتحسين تحصيلهم الدراسي، إذ أضفت الإستراتيجيتان جواً من الانتباه والتشوق؛ كونها تتعامل مع المادة العلمية على أنها قصة فيها حبكة وبحاجة إلى حل؛ وهنا قام الطلبة بتوظيف خيالاتهم ومختلف أشكال ذكاءاتهم للتوصل إلى الحلول، وهذا بدوره مكّنهم من اكتساب المعرفة في مجال دروس العلوم، إذ استطاعت الإستراتيجيتان تنظيم البنية المفاهيمية لدى الطلبة، وتقجير قدراتهم الكامنة، وربط أشكال المعرفة العلمية لديهم بالخبرات الحياتية مما أدى إلى زيادة تحصيلهم الدراسي، كما أن التفاعل بين الإستراتيجيتين ساهم بشكل كبير في زيادة تحصيل الطلبة؛ فمادة العلوم تستلزم وجود مثيرات بصرية يراها الطلاب ماثلة أمامهم تعبّر عن الظواهر الطبيعية، وبالتالي سيتولد لديهم انجذاباً عاطفياً سيدفعهم إلى التأمل في الصور أو المجسمات المعروضة أمامهم وهذا يرتبط بالذكاء البصري، وهذا بدوره سيجعلهم أكثر حساسية لعناصر الموقف التعليمي وخباياه، وهذا بدوره سيدفعهم إلى إنتاج أفكار متنوعة وحل المشكلات بطرق غير مألوفة انطلاقاً من الخيال المحض، كما أن التخيل العلمي يلزمه القدرة على التعبير لفظياً ويلزمه امتلاك مفردات اللغة كي يفصح المتعلم عما جال في ذهنه أثناء الخيال والتفكير وهذا يشير إلى الذكاء اللفظي.

التوصيات: بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية يقترح الباحثان التوصيات الآتية:

-تبني إستراتيجيات الذكاءات المتعددة والتخيل العلمي في تدريس مادة العلوم، وإجراء المزيد من البحوث حول التفاعل بين هاتين الاستراتيجيتين في التدريس لطلاب المراحل التعليمية الأخرى.

-إجراء مزيد من الأبحاث الوصفية حول الذكاءات المتعددة على مراحل دراسية مختلفة لمعرفة علاقتها بمتغيرات أكاديمية أخرى أو موضوعات تعليمية أخرى كاللغة العربية والرياضيات.

قائمة المراجع:

1. أرمسترونج، ثوماس (2006). الذكاءات المتعددة في غرفة الصف (ترجمة مدارس الظهران الأهلية). دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، السعودية.
2. بدندي، تغريد وبدندي، شهر زاد وشواهين، خير (2009). تنمية التفكير الإبداعي في العلوم والرياضيات باستخدام التخيل العلمي. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
3. بودي، زكي والخزاعلة، محمد (2012). استراتيجيات التدريس، ط (1). زمزم ناشرون وموزعون، عمان، الاردن.
4. جابر، جابر (2003). الذكاءات المتعددة والفهم (تنمية وتعميق). دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
5. الحراحشة، كوثر (2014). أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية التخيل في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الناقد والدافعية نحو التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 12(1)، 188-221.
6. حسين، ثائر وفخرو، عبد الناصر (2002). دليل مهارات التفكير (100 مهارة في التفكير)، ط (1). جبهة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
7. حسين، زين ضرار (2017). أثر استخدام إستراتيجية التخيل العلمي على التحصيل لدى طلبة الصف الخامس الأساسي ذوي الذكاءات المتعددة في مدارس محافظة سلفيت. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
8. حسين، محمد (2003). قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة، ط (1). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان، الاردن.

9. حسين، محمد (2005). مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة، ط (1). دار الكتاب الجامعي، عمان، الأردن.
10. حسين، محمد (2008). الذكاءات المتعددة أنواع العقول البشرية (1). دار العلوم للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
11. حسين، هيام (2015). أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في التحصيل والاتجاه نحو الكيمياء لدى طالبات الصف الأول المتوسط. مجلة ديالى، 65، 623-656.
12. الخالدي، أديب (2003). سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي، ط (1). دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
13. الخفاف، إيمان (2010). الذكاءات المتعددة (برنامج تطبيقي)، ط (1). دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
14. الدليمي، طه والهاشمي، عبد الرحمن (2008). استراتيجيات حديثة في فن التدريس (1). دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
15. الدليمي، ياسر (2009). أثر استخدام برنامج تعليمي في تنمية الذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة الموصل. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 9(2)، 23-64.
16. دهمان، مي محمد مصطفى (2014). تحليل محتوى كتب العلوم للصفوف (5-8) الأساسي بـ فلسطين في ضوء متطلبات اختبار (TIMSS). (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
17. راشد، علي وسعودي، منى والنجدي، أحمد (2005). اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
18. رشاد، ميسون (2013). بناء وتقنين اختبار التخيل العلمي، ط (1). دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
19. زيتون، عايش (2010). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها، ط (1). دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
20. الصيفي، عبد الغني (2012). قصص التخيل العلمي في كتابي العلوم للصفين الرابع والخامس الأساسيين في فلسطين. مجلة جامعة القاسمي، باقة الغربية، 1(16)، 141-168.

- 21.الصيفي، عبد الغني (2015). محاضرات في تدريس العلوم. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- 22.الطيب، عصام (2006). أساليب التفكير (نظريات ودراسات وبحوث معاصرة). عالم الكتب نشر وتوزيع وطباعة، القاهرة، مصر.
- 23.عبد الحميد، شاكرا (2009). الخيال من الكهف إلى الواقع الافتراضي. عالم المعرفة، الكويت.
- 24.العبد، محمد (2007). التخيل العلمي: إستراتيجية سردية. فصول-مصر. 71، 28-46.
- 25.عودة، شيماء (2014). أثر استخدام قصص التخيل العلمي في تنمية مفاهيم طلاب الصف السادس ذوي أنماط التعلم المختلفة في فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- 26.كرامز، وليم (2011). محاور الذكاء السبع. دار الخلود للتراث، العتبة، القاهرة.
- 27.مجيد، سوسن (2009). تنمية الذكاءات المتعددة للأطفال، ط (1). دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 28.نوفل، محمد (2008). تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل، ط (1). دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 29.وزارة التربية والتعليم العالي (2011). المعايير المهنية للمعلمين، ط (2). فلسطين.
- 30.وزارة التربية والتعليم العالي (2016). كتاب العلوم العامة. الجزء الأول للصف الخامس الأساسي. فلسطين.
- 31.Bordei, S. (2013). Aspects of the application of Theory of Multiple Intelligences in Romanian school with students between 10 and 14 years old.Procedia - Social and Behavioral Sciences, 128, 269 – 274.
- 32.Cooper, J. M. (Editor). (2006). Classroom Teaching Skill (Ninth Edition). USA: Wadsworth Cengage Learning.
- 33.Eckhoff, A., &Urbach, J. (2008). Understanding imaginative thinking during childhood: Socio cultural conceptions of creativity and imaginative thought. Early Childhood Education Journal, 36, 179–185. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-008-0261-4>

34. Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. London, UK, Fontana, New York, NY: Bantam Books., original work published 1983.
35. Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
36. Guneyusu, S., Ozdemir, P. & Tekkayal, C. (2006). Enhancing learning through multiple intelligences. *JBiolEduc*, 40(2), 74-78.
37. Heath, G. (2008). Exploring the imagination to establish frameworks for learning. *Studies in Philosophy and Education*, 27(2), 115–123.
38. Ho, H. C., Wang, C. C., & Cheng, Y. Y. (2013). Analysis of the scientific imagination process. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 68–78.
39. Mun, J., Mun, K., & Kim, S. W. (2015). Exploration of Korean students' scientific imagination using the scientific imagination inventory. *International Journal of Science Education*, 37(13), 2091-2112.
40. Pelaprat, E., & Cole, M. (2011). Minding the gap: Imagination, creativity and human cognition. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45, 397–418. <http://dx.doi.org/10.1007/s12124-011-9176-5>
41. Trends in international Mathematics and Science Study (TIMSS), (2011), <https://nces.ed.gov/timss/tables11.asp>
42. Upadhyaya, B. R. (2005). Using students lived experiences in an urban science classroom: An elementary school teacher thinking.
43. Valkanove, Y. Z. & Walts, M. (2007). Digital story telling in a science classroom: reflective self-learning (RSL) in action. *Early Child Development and Care*, 793-807.

The Effectiveness of The Multiple Intelligences and The Scientific Imagination Strategies in Improving the Students' Achievement in The Fifth Grade in Science in The Public Schools in Nablus City

Abdel Ghani Saifi & Fakher Khalili
An-Najah National University –Nablus-Palestine

Abstract: The study aimed to identify the effectiveness of the multiple intelligences and the scientific imagination strategies in improving the achievement among the fifth-grade students in science, and the quasi-experimental design was used. The experimental group consisted of (37) students, and the control group consisted of (42) students. The results showed; the bodily, visual, and linguistic intelligences levels were high, meanwhile, the levels of logical, social, intrapersonal, musical, and naturalistic intelligences were low. Accordingly, the experimental treatment employed the activities of bodily, visual, and linguistic intelligences, in addition to the scientific imagination. Moreover, the results showed; the effectiveness of the two strategies in improving the bodily, visual, and linguistic intelligences, the scientific imagination, which in turn enhanced the achievement in a science subject. The results indicated that the interaction between visual intelligence and scientific imagination, and the interaction between linguistic intelligence and scientific imagination explained (47%) of the variance in achievement. The researchers recommended applying the multiple intelligences and the scientific imagination strategies in teaching students.

Keywords: Teaching Strategies, Multiple Intelligences, Scientific Imagination, Academic Achievement, Science.

مدى توافر معايير التصنيف العالمية في المواقع الإلكترونية للجامعات الإلكترونية

الإماراتية معيار Webometrics نموذجاً

د. أمل محمد عبد الله البدو

أستاذ مساعد، تكنولوجيا التعليم، جامعة العلوم الإبداعية- الإمارات العربية

المتحدة

أ.منى علي السويدي

محاضرة في كلية التقنية في الشارقة- الإمارات العربية المتحدة

ملخص: هدف البحث للتعرف على مدى توافر معايير تصنيف (Webometric) في الموقع الإلكتروني لجامعة العلوم الإبداعية، من خلال التحقق من درجة جودة محتوى موقع الجامعة، وتحقيق معيار الحضور الشبكي، والرؤية والظهور، والشفافية، ومعيار الملفات الثرية، فضلاً عن أنه هدف للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين إجابات عينة البحث حسب متغير فئة المستخدم. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وشملت عينة البحث أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة العلوم الإبداعية، واستخدمت الاستبانة بوصفها أداة رئيسة، وقد قام بالرد على الاستبانة (200) فرداً من أعضاء هيئة التدريس والطلبة مجتمعين. حيث أظهرت النتائج أنّ درجة تحقق جودة محتوى مواقع الجامعات الإماراتية كانت متوسطة، ومعيار الحضور الشبكي كانت النتيجة متوسطة، والرؤية والظهور كانت نتيجته مرتفعة، ومعيار الموضوعية والشفافية متوسط، ومعيار الملفات الثرية كانت أيضاً متوسطة. ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين إجابات عينة البحث حسب متغير فئة المستخدم.

الكلمات المفتاحية: معايير تصنيف (Webometric)، المواقع الإلكترونية، الجودة في محتوى المواقع الإلكترونية الأكاديمية، التصنيفات العالمية للجامعات، البحث العلمي.

المقدمة:

إنَّ التعليم هو المقياس الأساس الذي يقاس به تقدم الشعوب والمجتمعات في كافة ميادين الحياة، وقد مر التعليم بعدة مراحل وتغيرات منذ بدايات القرن العشرين، وتأثرت كافة المراحل التَّعليميَّة بهذه التغيرات؛ من أهمَّها التعليم العالي، خصوصاً مع الانتشار العالمي للمعلومات والنظم التَّعليميَّة، وازدياد فرصة الوصول إلى المعلومات المتاحة عبر التقنيات الحديثة في جمع البيانات ومعالجتها.

يعد التنافس الحقيقي الذي يجري في العالم تنافساً علمياً، فجوهر الصراعات العالميَّة هو سباق في تطوير التعليم وتحقيق التقدم العلمي والتطور التكنولوجي، وإنَّ ما تشهده الدول من الثورات المعلوماتية والتكنولوجية يفرض على الدول التحرك بسرعة وفاعليَّة؛ وذلك من أجل اللحاق بركب هذه التطورات، حتى لا تفقد صدارتها وتخسر مكانتها العلميَّة، فأصبح الاهتمام بمؤسسات التعليم وجودة المخرجات التَّعليميَّة أمراً مستحباً؛ لأنَّها الدعامة الأساسيَّة للمجتمعات المتقدمة (الهجري، 2018).

وقد عرّف التعليم تطوراً عبر الزمن رافق التطور البشري الحاصل؛ وذلك لأهميَّته التي برزت منذ القدم، وقد أبدع البشر في تطويره ونقل المعرفة من جيل إلى جيل، ولذلك فإنَّ بعض الدول المتقدمة علمياً، التي أحرزت نتائج ملموسة في مجال تطوير البحوث العلميَّة، تضع التعليم في أولوية برامجها وسياستها؛ حيث إنَّ التنافس الحقيقي بين الدول هو تنافس تعليمي، وأنَّ جوهر الصراع العالمي هو سباق في تطوير التعليم، فضلاً عن أنَّ التعليم يعد من الركائز الأساسيَّة لأي حضارة في العالم، فلم يعد هذا الأمر محل جدل، وتؤكد التجارب العالميَّة المعاصرة بما لا يدع مجالاً للشك أنَّ بداية التقدم الحقيقيَّة لأي مجتمع هي التعليم (الهجري، 2018).

لذلك ظهرت عدة تصنيفات عالمية، التي تعد نوعاً من وسائل التقييم للجامعات وإبراز جودتها، سواء كان ذلك من جانب البحث العلمي أو من جانب الخدمة التَّعليميَّة التي تقدمها، فهي تعتمد في مؤشراتها على قياس مختلف المعايير للجامعات والمؤسسات التَّعليميَّة والمراكز البحثية. ولقد جذبت هذه التصنيفات اهتمام المؤسسات الأكاديميَّة والمهتمين بالشأن التَّعليمي؛ لكونها مشروعاً ذا أهميَّة قصوى ومؤثرة، ولها انعكاسات على البيئة الأكاديميَّة وتعزز المنافسة بين المؤسسات على مستوى العالم، فضلاً عن أنَّها تساعد على وضع القرارات التَّعليميَّة محلياً وعالمياً، بالإضافة إلى نشر تقارير سنوية للتقييمات عبر وسائل الإعلام

المختلفة ومواقع الإنترنت، وتتجه الكثير من هذه التصنيفات لتضع في اعتبارها - أثناء تقييم المعايير للجامعات وتحديد ترتيبها على المستوى الدولي- حجم وجودة الإنتاج الفكري العالمي لهذه الجامعات عبر الإنترنت، ومن أشهر هذه التصنيفات:

1. تصنيف شنغهاي (Shanghai): وهو التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم ويرمز له (ARWU) وهو عبارة عن منظمة مستقلة تماماً، تركز جهودها للبحث في مجال التعليم العالي، وتم نشر هذا التصنيف لأول مرة في شهر يونيو لعام (2003) من قبل مركز الجامعات العالمية (CWCU)، كلية الدراسات العليا للتعليم (سابقاً معهد التعليم العالي) من جامعة شنغهاي جياو تونغ بالصين، وقد كان النشر الرسمي للتصنيف الأكاديمي للجامعات العالمية منذ عام (2009)، ويتم تحديثه على أساس سنوي، وحقوق الطبع والنشر من قبل شنغهاي للاستشارات المالية (shanghairanking, 2018).

2. تصنيف التايمز البريطاني: وهو تصنيف عالمي يعد من التصنيفات المتميزة في الأوساط الأكاديمية العالمية، وقد ظهر أول مرة في عام (2004)، وهو يصدر عن ملحق مجلة التايمز للتعليم العالي في الجامعة العالمية تختصر بـ (THE)؛ حيث تقدم قائمة نهائية من أفضل الجامعات في العالم، وتقييم أدائها في جميع مهامها الأساسية من التدريس والبحث العلمي ونقل المعرفة والنظرة الدولية، ويقوم فريق من الخبراء بتقييم الجامعات العالمية من خلال وضع معايير دقيقة مكونة من (13) مؤشر أداء منفصل، يغطي مجموعة كاملة من المجالات الأساسية في الجامعات المتقدمة، تُقيم من قبل الطلبة والأكاديميات وقادة الجامعات والصناعة والحكومات، وتعد تلك البيانات مورداً حيوياً للطلبة، لمساعدتهم على اختيار مكان الدراسة. (timeshighereducation, 2018)

3. تصنيف ويبومتريكس (Webometrics Ranking): وهو تصنيف يعد من قبل معمل (Cyber metrics Lab) التابع للمركز الأعلى للبحث العلمي بمدريد في إسبانيا، وهو يقيس أداء الجامعات من خلال عدة معايير، جميعها مرتبطة بظهور المحتويات الأكاديمية والأبحاث العلمية على مواقعها الإلكترونية عبر شبكة الإنترنت من خلال المؤشرات التالية:

-الحضور الشبكي: وهو ما يشكل قيمة (5%)، وهو يشير إلى حجم الموقع من عدد الصفحات، التي تشتمل على جميع النطاقات الفرعية، وجميع أنواع الملفات، بما في ذلك الملفات الثرية مثل ملفات البي دي اف (PDF).

-الرؤية والظهور للرباط: ويشكل قيمة (50%) عبر عدد الشبكات الخارجية (الشبكات الفرعية) التي تنشأ روابط العودة إلى صفحات المؤسسات، ويتم تحديد القيمة القصوى بين المصدرين.

-الشفافية عبر موقع الباحث العلمي (Scholar): ويشكل نسبة (10%)، من خلال عدد الاستشهادات لأهم المؤلفين وفقاً لقاعدة بيانات اقتباسات الباحث العلمي من محرك البحث (جوجل).

- الملفات الثرية: ويشكل قيمة (35%)، من حيث عدد الأوراق من بين أعلى (10%) الأكثر استشهاداً في (26) من التخصصات، وهذه البيانات تكون لفترة خمس سنوات. (webometrics, 2018)

وقد خصص تصنيف الويب العالمي للجامعات الدوليّة (ويبومتريكس) (Ranking Web World Universities) معياراً خاصاً بالتميّز، الذي يشتمل على عدد الأوراق العلميّة المنشورة في المجالات الدوليّة عالية التأثير (عبدالعزیز، 2015)، وبدأ هذا التصنيف رسمياً سنة (2004) بتصنيف (16000) جامعة، ويتم عمل هذا التصنيف كل ستة أشهر؛ حيث يتم التقييم في شهري يناير ويوليو من كل سنة، وينشر بعد شهر من ذلك، وهو يهدف بالدرجة الأولى إلى حث الجهات الأكاديميّة في العالم لتقديم ما لديها من أنشطة علميّة لمعرفة مستواها العلمي المتميز على الإنترنت وليس ترتيباً أو تصنيفاً للجامعات بذاتها، بل ترتيباً لموقعها الإلكتروني (Ranking Web). (عبدالمالك وآخرون، 2016)

مشكلة البحث:

تسعى الجامعات لإثبات جودتها وإنتاجها العلمي؛ لتعطي انطباعاً حسناً عن خدماتها المقدمة للمستفيدين، وهذا لا يتحقق إلا بتوافر شروط ومعايير محددة ومعتمدة؛ منها إنشاء موقع إلكتروني خاص بها يمكن من خلاله توثيق ونشر المحتويات إلكترونياً، وتلبية احتياجات المستخدمين من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمستفيدين من خارج المؤسسة، وتزويدهم بأحدث ما توصلت إليه التكنولوجيا والمعرفة والبحث العلمي. ولكن على الرغم من زيادة المستخدمين لمواقع الإنترنت في العالم وزيادة عدد المواقع الإلكترونية الخاصة بالمؤسسات الأكاديميّة، إلا أنّ الكثير من هذه المؤسسات ما تزال متأخرة مقارنة بمثيلاتها، فنجدها مقلة في توافرها مع المعايير العالميّة في تصميم وبناء المواقع الإلكترونية الخاصة بها بالإضافة إلى نقص احتوائها على العناصر أو المتطلبات الأساسيّة التي تفي برغبات المستخدمين من فئة الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والإداريين والباحثين وكذلك المؤسسات ذات

العلاقة، لمساعدتهم للوصول إلى مصادر المعلومات المراد البحث عنها، خصوصاً فيما يتعلق بالفائدة الأكاديمية. (من الموقع الإلكتروني لتصنيف ويبومتريكس) وهذه المواقع الإلكترونية قد لا يحالفها النجاح إذا ما حققت ما يضمن جودة محتوياتها المتداولة على الشبكة العالمية، فالأمر ليس متعلقاً بالكم، بل بالكيفية التي تعرض بها المحتويات الإلكترونية من البحوث والكتب العلمية والملفات الرقمية المنشورة على مواقعها، التي يلجأ إليها الكثير من الباحثين والطلبة من كافة التخصصات المعرفية. فمن هذا المنطلق كان الهدف من إجراء مثل هذا البحث لمعرفة درجة تطبيق مواقع الجامعات الإماراتية لتلك المعايير، آخذين من تصنيف ويبومتريكس (webometrics) معياراً للقياس، ومن أجل ذلك تمت صياغة مشكلة البحث الحالي من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيسي: ما مدى توافر معايير التصنيف العالمية في مواقع الإلكترونيات للجامعات الإلكترونية الإماراتية معيار Webometrics نموذجاً؟ والإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

(1) ما درجة تحقق مؤشرات معايير تصنيف (webometrics) في موقع جامعة الدراسة؟

(2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين إجابات عينة البحث عن مدى توافر معايير تصنيف (webometrics) في الموقع الإلكتروني لجامعة الدراسة حسب متغير فئة الاستخدام؟

أهمية البحث:

-تساهم نتائج الدراسة في إضافة جديدة حول الدراسات التي تجرى في هذا المجال، خصوصاً في ما يعنى بكمية النشر الإلكتروني المجاني للأبحاث العلمية على مواقع الإنترنت.

-يساهم هذا البحث في ظهور دراسات جديدة ذات علاقة بالتصنيفات الدولية الأخرى وزيادتها من خلال التوصيات التي تقدم لضمان الجودة والشفافية في مؤسسات التعليم العالي على مستوى العالم العربي.

-المساهمة في تطوير مواقع الجامعات وما تحتويه من معلومات ثرية وواضحة.

-تسهيل على زوار الموقع والباحثين والطلبة المقبلين على الدراسة في الجامعات خصوصاً في اختيار المؤسسة الملائمة لهم للالتحاق بها.

أهداف البحث: يسعى البحث الحالي للإجابة عن الأسئلة التالية:

(1) درجة تحقق مؤشرات معايير تصنيف (webometrics) في موقع جامعة الدراسة.

2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين إجابات عينة البحث عن مدى توافر معايير تصنيف (webometrics) في الموقع الإلكتروني لجامعة الدراسة حسب متغير فئة الاستخدام؟

منهج البحث: من خلال أهداف البحث الحالي أستخدم المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه، وتتم الدراسات المسحية من خلال جمع البيانات والمعلومات عن الظاهرة المبحوثة كما هي في الواقع، من أجل التعرف على طبيعة واقع هذه الظاهرة ومعرفة جوانب القوة والضعف فيها، ثم التوصل إلى تصور قد يقود إلى إحداث تغيير جزئي أو جذري على الظاهرة. (البياتي، 92:2018)

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي في:

الحدود الموضوعية: التعرف على مدى توافر معايير تصنيف (webometrics) في الموقع الإلكتروني للجامعات الإماراتية.

الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة العلوم الإبداعية.

الحدود المكانية: الإمارات العربية المتحدة – الفجيرة.

الحدود الزمانية: 2017-2018.

مصطلحات البحث:

المعايير: "وتمثل المعايير الأساس الذي يستند عليه النظام مرجعي المعايير، وهي أسس للحكم على أداء الأفراد في ضوء أدائهم الفعلي، وتأخذ الصيغة الكمية في أغلب الأحوال، وتحدد في أثر ذلك الخصائص الواقعية لهذا الأداء". (علي، 306:2011)

ويقصد بالمعيار اصطلاحاً "المواصفات اللازمة للتعليم الجامعي الجيد الذي يمكن قبوله، وهي ضمان جودته، وزيادة فعاليته، وقدرته على المنافسة في الساحة التربوية العالمية، والمعيار هو مقياس مرجعي يمكن الاسترشاد به عند تقويم الأداء الجامعي في دولة عربية معينة، وذلك من خلال مقارنته مع المستويات القياسية المنشودة، وقد تكون المعايير عبارة عن مستويات تضعها إحدى الجهات الخارجية، أو مستويات إنجاز في مؤسسة أخرى يتم اختيارها للمقارنة". (اتحاد الجامعات العربية، 2013، 74).

ويُعرف التصنيف بأنه العملية التي يتم من خلالها ترتيب الجامعات بصورة متسلسلة تبعا لجهة التصنيف التي تتولى هذه العملية، على أساس المعايير والمؤشرات المعتمدة في ذلك. (البناء، 2016).

وعرفه محمود بأنه قوائم بأسماء الجامعات أو ما يعادلها من مؤسسات التعليم العالي مرتبة ترتيباً تنازلياً، ويعتمد هذا الترتيب على مجموعة من المعايير والمؤشرات المختلفة، التي ترتبط بالوظائف التي تقوم بها الجامعة (محمود، 2016).

وعرف صائغ ويومتركس بأنه تصنيف يصدر عن مركز أبحاث تابع لوزارة التربية والتعليم في أسبانيا يهدف على تشجيع النشر على شبكة المعلومات. (صائغ، 2011) أما محمود فيقدم تعريفاً آخر: بأنه "موقع عالمي لقياس أداء الجامعات عن طريق جمع وتحليل البيانات، والإبلاغ عنها عبر الإنترنت لأغراض تحسين الأداء الوظيفي في ضوء مؤشرات محددة" (محمود، 2016:13).

الموقع الإلكتروني: يعرف الموقع الإلكتروني بأنه "مجموعة من الصفحات والنصوص والصور ومقاطع الفيديو، المترابطة وفق هيكل متماسك ومتفاعل يهدف إلى عرض ووصف المعلومات والبيانات عن جهة أو مؤسسة ما، بحيث يكون الوصول إليه غير محدد بزمان أو مكان، وله عنوان خاص به يميزه عن بقية المواقع على الشبكة العنكبوتية" (في عيادات والعمرى، 2015:3).

الموقع الإلكتروني لجامعة العلوم الإبداعية: هو الموقع الإلكتروني التابع لجامعة العلوم الإبداعية، يتم استخدامه من قبل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والإداريين والزوار، من أجل الاستفادة من الخدمات الإلكترونية التي يقدمها الموقع للمستفيدين، وهو يعتبر بمثابة مرآة وواجهة للجامعة. فمن خلال ما تم الاطلاع عليه من الدراسات في التصنيفات العالمية في العالم العربي تبين أنّ جامعات الدول العربية بصورة عامة لم تدخل ضمن القوائم الأولى باستثناء بعض الدول، وبما أنّ الجامعات الإماراتية تعد من ضمن الجامعات العربية فتدخل ضمن تلك الجامعات في التصنيفات العالمية.

1. دراسة (محمود، 2016): عنوانها "قراءة نقدية لأوضاع الجامعات العربية في التصنيفات العالمية" هدفت إلى تحليل أشهر التصنيفات العالمية للجامعات، وتحديد أوجه النقد الموجهة إلى منهجياتها ومعاييرها ومؤشراتها، وأوجه الشبه والاختلاف بينها وواقع مراكز الجامعات العربية وفقاً لتلك التصنيفات، وتم استخدام المنهج التحليلي والنقدي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج مهمة منها: إنّ دخول بعض الجامعات العربية لهذه التصنيفات العالمية وتحقيق بعضها مراتب متقدمة نسبياً يمثل مؤشراً على تفاوت مستوى الجامعات العربية، وهذا يعزى إلى اهتمام بعضها بالمنافسة العالمية في حين ما زالت الجامعات الأخرى خارج تلك المنافسة، بالإضافة إلى أنّ الجامعات العربية ما زالت بعيدة عن أفضل مائة جامعة على

مستوى العالم، فضلاً عن أنّ الدراسة توصلت إلى قلة عدد أبحاث هيئة التدريس المنشورة عالمياً، وقلة عدد الدوريات العلمية العربية؛ وبذلك انتهت الدراسة بوضع مجموعة من التوصيات والمقترحات لتحسين مستوى تصنيف الجامعات العربية عالمياً، وكيفية التعامل مع تلك التصنيفات والإفادة منها، وأوصت كذلك بتبني تصنيفات محلية على مستوى كل بلد عربي، والعمل على تحسين أوضاع التعليم الجامعي وتطويره وزيادة الميزانيات والمخصصات والتوسع في البنى التحتية للتعليم الجامعي، والبنى الرقمية للجامعات.

2. دراسة (بركات، 2016): بعنوان "مقترحات لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي للجامعات" هدفت إلى استطلاع عينة من العاملين الإداريين والأكاديميين في بعض الجامعات الفلسطينية؛ عن الأبعاد الاستراتيجية المقترحة لتهيئة هذه الجامعات للتصنيف العالمي للجامعات، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبتها لطبيعة المتغيرات في هذه الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين الإداريين والأكاديميين في جامعات شمال فلسطين، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (192) فرداً طبق عليهم استبانة مكونة من (37) فقرة تمثل كل منها عنصراً من الاستراتيجية المقترحة في ثلاثة مجالات (موارد بشرية، موارد مادية، إدارية أكاديمية)، حيث استخدمت استبانة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ تقديرات أفراد عينة الدراسة للعناصر المختلفة في المجالات الثلاثة كانت بمستوى مهم جداً.

ومن جهة أخرى بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى تقديرات أفراد عينة الدراسة على المجالات الاستراتيجية المقترحة لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي للجامعات تبعاً للمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، ونوع الوظيفة، والخبرة، والرتبة العلمية. وفي ضوء هذه النتائج خرجت بعدة توصيات كان أهمها: دعوة الجامعات الفلسطينية لتعزيز المعايير ومؤشرات الأداء الكمية ذات العلاقة بنتائج هذه الدراسة والتمسك بها والعمل على أساسها لتمكين الجامعات من الارتقاء والتطور، وأنّ تعمل هذه الجامعات على تكثيف الجهود لمواصلة التطور والارتقاء بها إلى مصاف الجامعات العالمية.

3. دراسة (الشريني، 2016): عنوانها "استشراف مستقبل الجامعات العربية في سياق التصنيفات الدولية" فقد هدفت إلى تسليط الضوء على أبرز التصنيفات العالمية للجامعات والمعايير التي تعتمد عليها، ومعرفة موقع الجامعات العربية منها خلال الفترة من (2011) وحتى (2014) ودراسة التحديات العالمية التي

تواجهها، ووضع صيغة مستقبلية للارتقاء بمكانة الجامعات العربية في سياق التصنيفات العالمية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال السير وفق بعض الإجراءات، وقد تحدد موضوع الدراسة في بحث الوضع الحالي لتصنيف الجامعات العربية عالمياً، وكيفية إمكانية الارتقاء بهذا الوضع مستقبلاً، وذلك من خلال دراسة الواقع والتحديات والطموحات للجامعات العربية التي أوصلت إلى بعض الاستنتاجات؛ أهمها: أنَّ الاهتمام بدراسة استشراف مستقبل الجامعات العربية هو فرصة للتطور والتقدم من خلال دراسة الواقع واستثمار الفرص المتاحة ومواجهة التحديات الراهنة، بالإضافة إلى أنَّ التصنيفات الدولية للجامعات تركز على معايير ومؤشرات حققتها جامعات عالمية، وليس بالضرورة أن تصبح هذه المعايير هي بيت القصيد والمحك الذي يجب على كل الجامعات العربية أن تحققها، وإنما يمكن للجامعات العربية أن تتبنى معايير ومؤشرات.

4. دراسة (علي، 2018): بعنوان "قياس جودة الخدمات الإلكترونية دراسة تجريبية لجامعة البحرين" هدفت الدراسة إلى قياس جودة الخدمات الإلكترونية وأثرها على رضا الطلبة المنتسبين في جامعة البحرين، ونحو هذا الهدف تم توزيع استبيان مكون من (33) عنصراً من عناصر ليكرت، وتم جمع البيانات الأولية من (390) طالباً، وتم استخدام تحليل الانحدار؛ لتحديد ما إذا كانت جودة العوامل التي تؤثر على مستوى رضا الطلبة المستخدمين لموقع الجامعة (تصميم الموقع، والمحتوى، والثقة، والاستجابة، وسهولة الاستخدام، والخصوصية)، وأظهرت النتائج أنَّ طلبة جامعة البحرين يؤدون أنواعاً مختلفة من الأنشطة حسب احتياجاتهم على موقع الجامعة، وأنَّ جميع أبعاد جودة الخدمات الإلكترونية لها تأثير على رضا الطلبة المنتسبين، ووجدت أنَّ ما مجموعه خمسة من أصل ستة عوامل لها تأثير كبير، في حين تم العثور على سهولة الاستخدام ليس لها تأثير كبير.

وبالتالي ووفقاً لنتائج هذه الدراسة قدمت الباحثة بعض التوصيات لصناع القرار في الجامعة؛ لتطبيق أبعاد جودة الخدمات الإلكترونية من خلال موقع الجامعة، وتحقيق رضا الطلبة الإلكتروني بشكل أفضل، وقدمت بعض الاقتراحات للقيام ببحوث مستقبلية.

أهمية الجامعات والدور الذي تقدمه

يقاس تقدم المجتمعات الحديثة بمدى تطور جامعاتها ومؤسساتها التعليمية وتقدمها في كافة المجالات الإنسانية والطبيعية والتطبيقية، فأهم مراحل التعليم التي تعمل

على إعداد الطاقات البشرية العلمية المدربة والمؤهلة لقيادة وتنمية مؤسسات المجتمع هو التعليم الجامعي، فهو ركيزة أساسية للتنمية الاجتماعية والاقتصادية وتقدمها. وهذه الجامعات تعد مركز إشعاع حضاري لأي مجتمع من المجتمعات، وهي بمثابة محور الارتكاز الذي تدور حوله أهداف الجامعة وسياساتها واستراتيجيتها وخطط عملها.

وتعد منظومات التعليم الجامعي وما بعد الجامعي عالية الجودة شرطاً مسبقاً لبناء مجتمعات بشرية مستدامة وعالية الإنتاجية والتنافسية وقادرة على تمهيد الطريق أمام مواطنيها للازدهار ضمن ظروف الاقتصاد الجديد المبني على المعرفة، والذي ينظر إلى التعليم بجميع مراحله وعلى الأخص المراحل الجامعية منه بوصفها أهم مصادر تعزيز التنافسية الدولية بين المجتمعات.

حيث تحرص مؤسسات التعليم العالي على أن توفر الأساليب والإمكانات التي تعد مختبرات يتم من خلالها اختيار الاتجاهات الفكرية المعاصرة والأنشطة الأكاديمية التي تعود بالنفع على المجتمع والفرد، ويمكن القول: إن الجامعات مطالبة لتقديم خدمات عامة للمجتمع، فعليها أن توسع نطاق المشاركة الفعلية بحيث لا يقتصر على الطلبة والكليات، بل وتشارك بنشاطاتها بوصفها مؤسسة اجتماعية تؤثر وتتأثر بما يحيط بها من مناحات. (شرقي، 2008)

فلذلك تعد الجامعات العامل الحيوي في مجال المعرفة والتنافسية العلمية العالمية والنمو الاقتصادي، فقد كانت الجامعات في أوائل القرن الحادي والعشرين تواجه تحديات مختلفة؛ مما فرض عليها أن تغير من طبيعتها وأسلوب عملها التقليدي بما يتناسب مع احتياجات سوق العمل من ناحية، وتلبية احتياجات أفراد المجتمع من ناحية أخرى، ولعل من أهم هذه التحديات وأبرزها هي الثورة التكنولوجية والمعلوماتية. (الهجري، 2018، 14)

فمع عولمة التعليم العالي وتنقل الطلبة بين البلدان، يحتاج الخريجون إلى انسجام مؤهلاتهم مع المعايير الدولية واعتمادها عبر الحدود، خصوصاً في العالم العربي، حيث أن طموح الجامعات العربية للإندراج ضمن جامعات النخبة في العالم ينبغي أن يشكل أحد الأعمدة الأساسية في أي استراتيجية لتأهيل هذه الجامعات وفق المعايير العالمية، والتطرق لموضوع الجودة في مواقع مؤسسات التعليم العالي من منظور عالمي يوجه الاهتمام بشكل مباشر إلى التصنيفات الدولية للجامعات.

دور الجامعات في دعم البحث العلمي ونشره

تعد الجامعات المؤسسات التعليمية التي تصوغ المعرفة وتقدمها وتطور البحوث العلمية لخدمة البشرية، فهي المكان الأمثل والمتخصص لإجراء البحوث والدراسات التطبيقية التي تعد أهم أركان الجامعات والمراكز الأساسية لتحقيق أهدافها، وتعد البحوث من أحد أهم الوظائف والأنشطة العلمية التي يؤديها أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة في الجامعات والمؤسسات البحثية، التي بدونها يصعب إحداث أي تقدم معرفي أو اقتصادي أو حتى اجتماعي في الدول، فلا يخفى على أحد الدور الأساس الذي تقدمه الجامعات من خلال هذا النتاج العلمي الذي يقدم الحلول لكثير من المشكلات والصعوبات التي تواجه المجتمعات في العالم.

لذلك فإنّ تعزيز وتطوير البحث العلمي والأنشطة الأكاديمية في الجامعات العربية بات من البديهيات في ظل عصر التكنولوجيا والمعلوماتية، وذلك من أجل اللحاق بركب الدول المتقدمة علمياً وإقامة منظومات جامعية علمية تصب في مصلحة النهوض بالجامعات أولاً ثم خدمة المجتمع ثانياً؛ لأنّ الجامعة كما هو معروف منذ القدم تخلق الحراك العلمي في الأوطان. وتتجه الكثير من التصنيفات الدولية للجامعات لتضع في اعتبارها ومعاييرها حجم وجودة الإنتاج الفكري العالمي أثناء تقييم الجامعات، وبذلك تسعى الكثير من الجامعات لتأمين المتطلبات التي تتوافق مع معايير هذه التصنيفات (عبد العزيز، 2015).

واعتمدت الكثير من الجامعات استراتيجيات مختلفة لتشجيع التأليف والنشر العلمي في مختلف التخصصات، وما يتميز به البحث العلمي اليوم هو انتشاره الواسع في ظل التقدم التقني وتطور تكنولوجيا الاتصالات الذي ذلل كل معوقات عمليات النشر، وكذلك تنامي المجالات العلمية المحكمة والمؤتمرات التي تساهم في نشر هذه البحوث. فالجامعات تسهم في التنمية الشاملة بما تقدم من إمكانات وخبرات للتعليم والتدريب المستمر لمجتمعاتها ومنها البحث العلمي، حيث تتدفق المعرفة بحرية عبر الحدود، فهي المكان الصحيح لتطبيق وتجربة الدراسات والأبحاث العلمية، فعليها إلزاماً بأنّ توسع من نطاق المشاركة الفعلية، ولا تقتصر على الطلبة والكليات، بل حتى من جانب الباحثين من مختلف القطاعات والميادين؛ فلذلك تضع كثير من الدول كامل ثقلها على الجامعات للمراهنة على المنافسة والتطور الحضاري والنهوض بالتعليم الجامعي (كول، 2016).

ومن خلال متابعة الباحثة لبعض الدراسات وجدت أنّ للبحث العلمي معياراً خاصاً في الكثير من التصنيفات العالمية للجامعات، فهو أحد المعايير المهمة التي تحقق

إثراء في التصنيفات في مجال البحوث العلمية لمختلف المجالات العلمية، حيث يعطى وزناً مهماً تتنافس الجامعات حول العالم فيما بينها للحصول على وزن متقدم في مؤشرات هذا المعيار، علاوة على معيار نشر البحوث العلمية سواء عبر القنوات المقروءة التقليدية أو الإلكترونية، وذلك لما يحظى به النشر الإلكتروني اليوم من أهمية بالغة تماشياً مع متطلبات العصر التقني الحديث.

المواقع الإلكترونية الأكاديمية مفهومها والفائدة المتحققة منها

تعمل المواقع الإلكترونية للجامعات بوصفها بوابة خدمات ومعلومات تلبي حاجات مختلف المستخدمين من الطلبة والأساتذة والزائرين، فضلاً عن أنها تعد إحدى علامات التنافس واستمرار تقدمها العلمي الذي يعزز مكانتها الأكاديمية بين مختلف الجامعات في العالم، وكذلك توفر من خلالها التطبيقات والبرامج التي تدعم التعليم الإلكتروني، ولا يمكن تحقيق ذلك في الجامعات إلا بوجود مواقع إلكترونية تحقق التواصل الفعال بين المؤسسة والمنتسبين من الطلبة والأكاديميين، وبينها وبين الأفراد ومؤسسات المجتمع الأخرى، وذلك من خلال عدة قنوات داخلية، منها البريد الإلكتروني وبرامج التواصل الحديثة الأخرى التي تتناسب مع المؤسسة التعليمية، بالإضافة إلى برامج الرفع والتحميل للملفات الإدارية للجامعة، علاوة على الملفات والمواد العلمية بصيغها الإلكترونية المختلفة والبرامج والأنشطة التعليمية، فبناء المواقع الإلكترونية يعد من الأمور المسلم بها عالمياً لكل مؤسسة، ويعد ذلك من متطلبات الجودة الأساسية التي تقيّم من خلالها، وبالمقابل نجد قلة من المواقع الجامعية التي تصل إلى مستوى مرضي لحاجات المستخدمين.

الفائدة المتحققة من المواقع الإلكترونية الأكاديمية

للحصول على مصادر المعلومات والبيانات عن المنظمات والمؤسسات الأكاديمية، على هذه المنظمات تدشين مواقع إلكترونية خاصة بها لتلبي خدمات المتعاملين معها، حيث إنّ المواقع الإلكترونية غدت للمنظمات البوابة الأولى التي يلج منها المستفيد، لأخذ الانطباع الحسن عنها منذ البداية، ومن أجل إعطاء التعليم الجامعي الهيئة العالمية والخروج من الإطار المحلي؛ لذلك لا بد من إظهارها بصورة مشرفة (البناء، 2016).

وقد فرضت التطورات التكنولوجية المتوالية على عالم المواقع الإلكترونية ضرورة مواكبة موجة التحديثات المستمرة، والخروج بها من إطار إدارة الأفراد إلى إدارة المؤسسات؛ حتى تتكيف مع التحديات المعاصرة، وتتجح في سد احتياجات المتعاملين، والاستجابة إلى ما ترمي إليه الجودة من غايات. لذلك فإن الاهتمام

بالمواقع الإلكترونية الأكاديمية الخاصة بالجامعات، والعمل على تحسين أدائها يعد من الأمور المهمة لتحصل على صبغة عالمية وتتنال قبولاً جيداً في الاعتمادات الدولية، حيث ارتبط وجود الجامعات بوجود مواقع إلكترونية خاصة بها أمراً مهماً، سواء كان ذلك محلياً أو دولياً، وفكرة وجود موقع إلكتروني للجامعة يعد من أهم الدلائل على التحول الرقمي في سياستها التعليمية، وبالرغم من تزايد عدد تلك المواقع وتزايد أعداد المستخدمين لها، إلا أن تلك الجهود المبذولة لا تفي بكل المتطلبات اللازمة والملائمة لحاجات المستخدمين، فبذلك تكون غير متوافقة مع متطلبات الجودة في المواقع الإلكترونية.

ولن يتسنى للجامعات أن تحظى بمكانة مميزة بين الجامعات الأخرى، إلا عبر تقييم جودة الموقع الإلكتروني الخاص بها، ويعد الاهتمام بجودة الموقع الإلكتروني وفاعلية استخدام محتوياته من الخصائص المهمة التي تعكس نجاحه، وتقاس به جودته عبر عدة معايير متفق عليها عالمياً، تكشف عن مدى تطبيق الموقع لعناصر التقييم، فالموقع الجيد هو الموقع الذي يقدم معلومات موثوقة تتسم بالشفافية والموضوعية ويسهل الوصول إلى محتواه.

وبما أن تلك التصنيفات تعتمد وبشكل كبير على المواقع الإلكترونية للجامعات والمؤسسات الأكاديمية والبحثية المختلفة للوصول إلى المعلومات والبيانات من خلالها، فترى الباحثة أن تلك المواقع الإلكترونية تمثل بوابة لكثير من التصنيفات العالمية لتقييم من خلالها الجامعات، حيث يعتمد نجاح الموقع الإلكتروني بشكل أساسي على مدى التزامه بمعايير معينة متعارف عليها دولياً يطلق عليها مسمى معايير الجودة، ويقصد بها درجة إتقان العمل ورضا المتعاملين به للوصول إلى درجة التميز، وذلك من خلال الالتزام بتطبيق معايير محددة لها قابلية التحقيق والقياس.

ضبط الجودة في محتوى المواقع الإلكترونية الأكاديمية، وأهم المعايير المتفق عليها

يتم ضبط الجودة في المواقع الإلكترونية عن طريق بناء معايير قياسية مختلفة وصياغتها لتحقيق الجودة في تلك المواقع، ويتحقق ذلك من خلال تحديد مسار عام للموقع عبر الاستعانة بالمعايير العالمية. إن ضمان جودة المواقع الإلكترونية ليس بالأمر السهل من وجهة نظر الباحثة، فأولى الخطوات هو وضع معايير منهجية ثابتة تكون بمثابة مقياس يدرس على أساسه مدى نجاح الموقع الإلكتروني ورسائنه واحتوائه على العناصر الأساسية التي تلائم حاجات المستخدمين،

وتختلف معايير ضبط جودة المحتويات المتاحة على صفحات الموقع، تبعاً لنوع الموقع والهدف منه وطبيعة الخدمات التي يقدمها من خلال تلك الصفحات، ويقصد به أن يحتوي الموقع على جميع العناصر التي يحتاجها المستخدمون بكافة فئاتهم، وأن تكون هذه العناصر واضحة ودقيقة وتلائم حاجات المستخدمين، ونتيجة للتضخم في حجم المعلومات على الإنترنت حيث يعرض على الشبكة العالمية الرديء والجيد منها، فينبغي أن تراعى جودة تلك العناصر أثناء تقييم المواقع الإلكترونية وما تقدمه من خدمات، ورغم اختلاف المواقع الإلكترونية وتخصصاتها التي أنشئت من أجلها، إلا أن أغلبها تشارك في الملامح العامة والإطار الخارجي لها.

ومن المؤكد أن نجاح أي نظام يعتمد بشكل كبير على مدى التزامه بمعايير معينة متفق عليها لتحقيق الجودة، ويتوقف نجاح الجامعات -للتوسع وتمتد إلى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية إلى حد كبير- على مدى استعدادها لرفع مستوى كفاءتها العلمية وجودتها الأكاديمية، وقابليتها للتكيف مع معايير الجودة العالمية. (في عيادات والعمرى، 2015).

ومن خلال استطلاع الباحثة على بعض الدراسات في مجال جودة وتصميم المواقع الإلكترونية، وعبر تصفح بعض المواقع الإلكترونية، تم إبراز بعض أهم المعايير الأساسية والجوهرية التي تساعد في بناء المواقع الإلكترونية الأكاديمية، التي يتفق عليها كثير من الباحثين والمختصين في تصميم المواقع، وهي تتمثل في الآتي:

أولاً: المحتوى (العزة، 2018):

أ. الحداثة والمعاصرة، ويقصد بها أن تكون المعلومات التي يعرضها الموقع محدثة بشكل مستمر، ويشير حسن أن الحداثة هي عرض معلومات حديثة (Up-to-date information)، ويهتم بتحديث المعلومات، ويعلم المستخدمين عند إجراء أي تحديث على المعلومات.

ب. الدقة، وتتمثل في الثقة بالمعلومات وخلوها من الأخطاء بعد مقارنتها مع المعلومات الموجودة في مصادر أخرى، لخلق الثقة لدى المستخدم، والتأكد من خلو المعلومة من القصور والأخطاء العلمية بالإضافة إلى الطباعية واللغوية ووضوح مصادر المعلومات.

ت. تعدد اللغات حيث يتوافر التصفح بأكثر من لغة.

ث. صلة الموقع بالمؤسسة من حيث المحتوى والشمولية في المعلومات.

ج. الموضوعية في عرض المعلومات وعدم التحيز.

ح. المسؤولية الفكرية ومدى ثقة المستخدمين بالمعلومات المتاحة على الموقع.
ثانياً: التصميم:

أ. الجاذبية، حيث يعكس مظهر الموقع بأفضل صورة ملائمة تجذب المستخدم.
ب. الألوان، حيث تستخدم ألوان النصوص والخلفيات بشكل ملائم.
ت. الوسائط، حيث تستخدم ملفات الصور والصوت والفيديو بشكل مناسب في صفحات الموقع.

ث. النص، تستخدم خواص النصوص مناسبة في صفحات الموقع.
ج. الملاءمة من حيث التصميم والصور المستخدمة مع نوع المعلومات والخدمات التي يقدمها الموقع، وملاءمة المحتوى لفئة المستخدم.

ثالثاً: التنظيم:

أ. حيث التنظيم الهيكلي وطريقة عرض وترتيب المحتويات والروابط والوصلات.

ب. الفهرس، بحيث يحتوي على فهرس ووصلات لجميع صفحات الموقع في الصفحة الرئيسية.

ت. خريطة الموقع تكون مناسبة في كل صفحة لسهولة التصفح.
ث. الاتساق، وهو توافق جميع الصفحات في طريقة عرضها.
ج. الروابط، عمل روابط ووصلات بشكل صحيح بحيث يتم التنقل إلى المكان المطلوب بشكل صحيح.

ح. الشعار، بحيث يكون في مكان واضح على كل صفحات الموقع.

رابعاً: سهولة التعامل:

أ. سهولة استعمال الموقع من قبل المستخدمين للحصول على الخدمة والمعلومات المطلوبة، وسرعة الإنجاز والتصفح فيه.

ب. الاعتمادية من حيث مناسبة عنوان وخصائص الموقع لطبيعة الموقع.
ت. الميزات التفاعلية، من حيث توافر تعليمات واضحة لاستخدام أي جزء من الموقع، وبرنامج مساعد للمستخدم، وأدوات اتصال وتغذية راجعة بين المستخدمين وإدارة الموقع من خلال وسائل اتصال مختلفة.

ث. الأمان والخصوصية، للحصول على ثقة المستخدمين من خلال أمان العمليات والخدمات المقدمة، بالإضافة إلى خصوصية المعلومات الشخصية للمستخدم.

ج. التكيف وفق الحاجة لمحتوى الموقع حسب حاجة مستخدم معين.

ح. علاقة التصنيفات العالمية للجامعات بالمواقع الإلكترونية

خ. للحصول على مصادر المعلومات والبيانات عن المنظمات والمؤسسات الأكاديمية، كان لابد من إطلاق موقع يمثلها ويحقق خدمات للمتعاملين به، حيث إنّ المواقع الإلكترونية تعدّ واجهة لاستقبال المستفيدين، فضلاً عن أنها تعطي المؤسسة فرصة لتخطي الحدود والظهور عالمياً؛ لذلك لابد من إعدادها وتصميمها بشكل يتناسب مع رغبات وحاجات المستفيدين، حيث إنّ التغيرات التقنية المتلاحقة جعلت القائمين على إنشاء المواقع الإلكترونية والمهتمين بتطويرها الحرص على مساهمة تيار التحديثات المستمرة، والخروج بها من إطار إدارة الأفراد إلى إدارة المؤسسات؛ حتى تتكيف مع التحديات المعاصرة، وتنجح في تسديد الاحتياج، وتلبية غايات الجودة. (الزامل، 2014)

د. وأصبحت علاقة الجامعات بوجود مواقع إلكترونية خاصة بها أمراً أولياً، فهو بمثابة مؤشر على تبني المؤسسة لمفهوم التحول الرقمي في سياستها التعليمية أو البحثية أو حتى التنظيمية، وبالرغم من الجهود التي تبذلها بعض الجامعات العربية لزيادة عدد المواقع الإلكترونية الأكاديمية على الإنترنت نتيجة لتزايد عدد المستخدمين، إلا أنه مازال هناك قصور في الاهتمام بجودة المواقع الإلكترونية وعدم استيفائها لكل العناصر أو المتطلبات الأساسية التي تلزم حاجات المستخدمين لكي تتوافق مع المعايير العالمية في بنائها. لذلك فإنّ الاهتمام بالمواقع الإلكترونية الخاصة بالجامعات والاعتناء بمحتوياتها يعدّ من الأمور المهمة لتمكين الجامعات من الحصول على مكانة عالمية وترتيباً مميزاً في التصنيفات الدولية.

ذ. التصنيفات العالمية للجامعات وأهميتها

ر. في ظلّ الازدياد والتنوع الملحوظ في أعداد الجامعات حول العالم، ظهر مفهوم تصنيف الجامعات ليقدم ترتيباً تنافسياً بين الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، وظهرت بذلك المؤسسات المعنية بالتصنيف، وتعددت طرق ومنهجية تصنيفها ومعاييرها، وأخذت الجامعات تتسابق للحصول على مراكز متقدمة في هذه التصنيفات، ونتيجة لهذا التنوع خلقت لدى الطلبة ثقافة الانتقاء بين العديد من الخيارات الجامعية المتاحة، فنتج عن ذلك حتمية وجود التصنيف.

ز. فمع بداية كل عام جامعي جديد يبدأ موسم التصنيفات، حيث تصدر التصنيفات الدولية للجامعات ليبدأ معها التقييم السنوي، فأضحت إحدى وسائل تقويم التعليم العالي منذ بداية القرن الحادي والعشرين، وفي هذا الإطار حري بالجامعات أن تستفيد من معايير هذه التصنيفات والتعرف على جوانب القصور لديها التي تحتاج إلى تحسين وتطوير، والعمل على تحسينها لخلق فرصة الدخول في قوائم

التصنيفات. ويعد نظام التصنيفات الدولية للجامعات أحد التوجهات العالمية المرتبطة بزمّن العولمة التي أزلت الحواجز وكسرت القيود بين دول العالم في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، لضمان حصول الطلبة على تعليم جيد، ولطمأنة المستفيدين من التعليم العالي على جودة المخرجات، فكان من الضروري وجود ترتيب لمستوى جودة التعليم في الجامعات وفق معايير ومؤشرات محددة ومعلنة وهي ما تُعرف بالتصنيفات الدولية للجامعات. (الشربيني، 2016)

س. وصار للتصنيفات العالمية للمؤسسات التعليمية في أوائل القرن الحادي والعشرين قوة معتبرة، لإحداث تغييرات في الجامعات، وذلك لرغبة الكثير من الجامعات المتزايدة في الظهور إعلامياً، فهي ظاهرة تخدم أغراضاً كثيرة من خلال تلبية رغبات المهتمين من الطلبة وغيرهم للحصول على معلومات دقيقة لمعرفة مكانة وتصنيف مؤسسات التعليم العالي، فضلاً عن أنها تحفز المنافسة فيما بينها، وتوفر بعض الأسس المنطقية لتخصيص ميزانياتها، وتساعد على التفريق بين مختلف المؤسسات والبرامج الأكاديمية والتخصصات المختلفة، بالإضافة إلى ذلك، فهي تسهم في تعريف مؤسسات التعليم العالي في بلد معين على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.

تصنيف ويبومتركس (webometrics)

ويطلق عليه أيضاً تصنيف الحضور العلمي الافتراضي (Ranking Web)، ويعد تصنيف ويبومتركس الذي ظهر في عام (2004) من أحدث التصنيفات العالمية لقياس جودة الخدمات التعليمية والأنشطة الأكاديمية على شبكة الإنترنت لحداثة استعمال تقنيات التواصل والإعلام الجديدة. وهو تصنيف عالمي مشهور يحظى بأهمية كبرى نظراً لشموليته وارتباطه ببعض المؤشرات التي يستند إليها تصنيف جامعة شنغهاي، وهو يقيس أداء الجامعات من خلال عدة معايير جميعها مرتبطة بمواقعها الإلكترونية المنشورة باللغة الإنجليزية على شبكة الإنترنت؛ ليستفيد منها كل من الطلبة والأكاديميين والمراكز البحثية. ويصدر تصنيف ويبومتركس من قبل معمل (Cyber) (metrics Lab) التابع للمركز الأعلى للبحث العلمي (National Research Council) بمدينة مدريد وهو أكبر مركز أبحاث يتبع وزارة التربية والتعليم في إسبانيا، هدفه الأساس: تشجيع البحث العلمي وتنمية وتطوير المستوى العلمي والتكنولوجي للبلد، بالإضافة إلى أنه يساهم المركز

في إعداد الباحثين والتقنيين في الفروع المختلفة من العلوم والتكنولوجيا في (البناء، 2017).

بالإضافة إلى تزويد الطلبة والباحثين من المتصفحين بالمعلومات والخدمات المختلفة المرتبطة بالتعليم والبحوث العلمية، ويتم عمل هذا التصنيف كل ستة أشهر؛ حيث يتم التقييم مرتين في السنة، وذلك في شهري يناير ويوليو، فيقيم من حيث حجم الموقع، والملفات الثرية، واقتباسات الباحث العلمي (Google Scholar)، والقصد الأساس للمركز من هذا التصنيف هو تحفيز المؤسسات الأكاديمية ليكون لهم حضور افتراضي يعكس أنشطتهم على شبكة الإنترنت العالمية، وتشجيع نشر المقالات العلمية المحكمة والمتاحة للدخول المفتوح (بختي وابن زيد، 2013)، وذلك من خلال الرفع من جودة ما ينشرونه من مضمون علمي على شبكة الإنترنت وجعله متاحاً للمستخدمين، وإذا كانت كفاءة المؤسسات على شبكة الإنترنت أدنى من جودتها الأكاديمية، فإنّ عليها أن تعيد التفكير في سياساتها الافتراضية، وذلك من خلال الرفع من حجم منشوراتها الإلكترونية وجودتها.

وتعد تنمية النشر عبر الإنترنت من أهم أهداف التصنيف، حيث يتم تقييم مواقع الويب وتصميمها أو قابليتها للاستخدام أو شعبية محتوياتها وفقاً لعدد الزيارات. ويشجع هذا التصنيف على النشر الإلكتروني والأبحاث العلمية، ويعتمد منهجية تعدد بالحضور العلمي على شبكة المعلومات العالمية، من خلال تقييم مدى توافر نتائج الأبحاث العلمية والمعلومات الأكاديمية على صفحة الموقع الإلكتروني لكل جامعة، وكذلك تصنيف الجامعات وفقاً لهذا المعيار بالتحديد.

ويتميز هذا التصنيف بتغطية شاملة مقارنة مع غيره من التصنيفات في هذا المجال، إذ إنه لا يعتمد على نتائج البحث، بل يعتمد أيضاً على مؤشرات أخرى تعكس الجودة العامة للباحث ومؤسسات البحث على مستوى العالم، بالإضافة إلى الأدوار الأكاديمية والبحثية والاجتماعية المنوطة بالجامعة، فضلاً عن أنّ من مزاياه هو أنه في استمرارية التطوير من ناحية المعايير المطبقة وأوزانها، لتعكس واقع الجامعة. وتستخدم محركات البحث المشهورة وبعض قواعد البيانات المتوافرة على شبكة الإنترنت للحصول على المعلومات الدقيقة عن مواقع الجامعات؛ حيث لم تتم زيارة مواقع الجامعات بشكل مباشر بل تم الاعتماد على محركات البحث لإعطاء النتائج المطلوبة. وقد اعتمد هذا التصنيف بشكل رئيس على قياس مدى توافر الجامعة بوصفه حضوراً إلكترونياً مستقلاً من خلال نطاق إلكتروني خاص، وهو ما يسمح

لأكبر عدد من المؤسسات التعليمية لمعرفة ترتيبها في التصنيفات العالمية ومراقبته وتطوير مكانتها فيه من خلال اتخاذ سياسات ملائمة. في (البناء، 2017) ورغم حصول بعض الجامعات التي تشجع تطبيق التكنولوجيا على مكانة عالمية في تصنيف ويبومتريكس، إلا أنّ الجهة المكلفة بهذا التقييم تنبه الطلبة المرشحين لدخول الجامعة بعدم الاعتماد على هذه البيانات بوصفها دليلاً وحيداً لاختيار الجامعة المراد الالتحاق بها، ومن الملاحظ أنّ هذا التصنيف لا يهتم بجودة الإنتاج الفكري بل يعتمد فقط على كثرة النشر الدولي. (عبدالعزیز، 2015) فلذلك إنّ أي نشر للجامعات بغير اللغة الإنجليزية فهو غير مقبول لدى هذا التصنيف، حيث إنّ هذه اللغة باتت تهيمن على العالم بوصفها لغة التواصل العلمي والنشر الأكاديمي على مستوى العالم. ومن أجل تقليص الفجوة الأكاديمية الإلكترونية بين الجامعات، الذي يعد من الأهداف المهمة لتصنيف الويب، فإنّ على أية مؤسسة أكاديمية ترغب في تحقيق مراتب متقدمة في هذا التصنيف أن تعيد النظر في محتويات مواقعها الإلكترونية على شبكة الإنترنت لكي تلائم مكانتها العلمية، وستجد تبعاً لذلك أنّ مركزها في التقييم قد تغير إلى الأفضل في التصنيفات العالمية. (محمود، 2015)

ترتيب الجامعات الإماراتية وفق نسخة يناير 2018م في تصنيف ويبومتريكس وموقعها من التصنيفات العالمية

جاء هذا البحث لقياس درجة توافر معايير التصنيف العالمي للمواقع الإلكترونية (ويبومتريكس) على الجامعات الإماراتية، حيث تطرح الباحثة في هذا الجزء من البحث ترتيب هذه الجامعات مؤخراً في هذا التصنيف، من أجل حث هذه المؤسسات الوطنية على بذل الجهد لتقديم أفضل الإمكانيات للارتقاء بمستوى الجامعات محلياً وإقليمياً وعالمياً.

جدول رقم (1) نتائج تصنيف ويبومتركس وموقع الجامعات الإماراتية على المستوى المحلي والعربي والعالمي للإصدار 2018.1.0.1.				
م	اسم الجامعة	المرتبة محلياً	المرتبة عربياً	المرتبة عالمياً
1	جامعة الإمارات العربية المتحدة	1	7	1134
2	معهد مصدر للعلوم والتكنولوجيا	2	15	1560
3	الجامعة الأمريكية في الشارقة	3	18	1740
4	جامعة خليفة للعلوم والتكنولوجيا والبحوث	4	28	2086
5	جامعة الشارقة	5	29	2109
6	جامعة زايد	6	49	2370
7	المعهد البترولي	7	63	2588
8	كليات التقنية العليا	8	74	2932
9	جامعة أبوظبي	9	91	3277
10	جامعة ولونغونغ في دبي	10	119	3630

المصدر: من الموقع الإلكتروني لتصنيف ويبومتركس

ونجد أنّ وزارة التعليم العالي تحرص على التحسين والتطوير المستمر لتحقيق الهدف المنشود لتكون لديها أفضل الجامعات ترتيباً ضمن التوجه الاستراتيجي للدولة في تعزيز دور الجامعات المحلية في التنافسية العالمية، وبما يحقق متطلبات التنمية المستدامة عبر البحث العلمي حيث تتنافس الجامعات للريادة والتميز؛ لتحصل على أفضل المراتب أكاديمياً على المستويات المحلي والإقليمي والدولي، وتبين كذلك من خلال الاطلاع على بعض الدراسات أنّ كثيراً من الجامعات العربية هي جامعات تعليمية وليست بحثية، فتركيزها منصب على الإيفاء بالتزاماتها التعليمية والإدارية، ولا يسعها الوقت والجهد للانتقال إلى مرحلة التفكير في التنافس الدولي أو الحصول على مراتب في التصنيفات العالمية (صديقي، 2014).

فمن خلال ما تم الاطلاع عليه من الدراسات في التصنيفات العالمية في العالم العربي تبين أنّ جامعات الدول العربية بصورة عامة لم تدخل ضمن القوائم الأولى باستثناء بعض الدول، وبما أنّ الجامعات الإماراتية تعد من ضمن الجامعات العربية فتدخل ضمن تلك الجامعات في التصنيفات العالمية.

مجتمع البحث: الطلبة وأعضاء هيئة التدريس من جامعة العلوم الإبداعية والبالغ عددهم (350) فرداً.

مجتمع البحث: الطلبة وأعضاء هيئة التدريس من جامعة العلوم الإبداعية والبالغ عددهم (350) فرداً.

عينة البحث: حُسب حجم العينة حسب معادلة ستيفن ثامبسون ومعادلة روبييرت ماسون تبين أنّ عينة البحث كانت (200)، وعليه فقد تم توزيع الاستبيانات على عينة متيسرة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة من المستمرين بالدراسة، والجدول رقم (2) يوضح التكرارات والنسب المئوية وفقاً للمتغيرات الديموغرافية.

جدول رقم (2): توزيع عينة البحث وفقاً للمتغيرات الديموغرافية.			
المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
فئة المستخدم	طالب	180	90%
	عضو هيئة تدريس	20	10%
	المجموع	200	100%

الخصائص السكومترية: تم حساب الصدق بطريقتين:

أولاً: صدق المحكمين: بهدف التأكد من صدق أداة البحث، عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين، والبالغ عددهم (7) من المحكمين من ذوي الخبرة والكفاءة، وبناء على هذه التوصيات والملاحظات الواردة من لجنة التحكيم وإجماع غالبية المحكمين بنسبة اتفاق (89%) التي مكنت من تدارك النقائص وتعديل فقرات الاستبانة؛ تم بذلك تعديل الاستبانة وصياغتها حتى أخذت الصورة النهائية التي تم تطبيقها على العينة.

صدق المفهوم: الاتساق الداخلي: وقد تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين المحور والدرجة الكلية والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول رقم (3) معاملات ارتباط أبعاد أداة البحث مع الدرجة الكلية للمجال	
الأبعاد	معامل الارتباط
البعد الأول جودة المحتوى	0.84
البعد الثاني التصفح والحضور الشبكي	0.80
البعد الثالث الرؤية والظهور للروابط	0.76
البعد الرابع الموضوعية والشفافية	0.75
البعد الخامس جودة الملفات الثرية	0.86

ثانياً: الثبات: تم حسب الثبات بطريقتين الأولى بإعادة الاختبار والثانية حساب معامل ألفا كرونباخ

الطريقة الأولى: حيث طبقت الاستبانة على العينة الاستطلاعية، وبعد مرور (15) يوماً طبقت نفس الاستبانة وكانت النتائج كما في جدول رقم (4)، حيث كان معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني على الدرجة الكلية يساوي (0.83). وهذا يدل على ثبات المقياس.

جدول رقم (4): يبين معامل الارتباط بين التطبيقين لكل بعد من أبعاد الأداة	
الأبعاد	معامل الارتباط
البعد الأول جودة المحتوى	0.86
البعد الثاني التصفح والحضور الشبكي	0.82
البعد الثالث الرؤية والظهور للروابط	0.79
البعد الرابع الموضوعية والشفافية	0.83
البعد الخامس جودة الملفات الثرية	0.81

الطريقة الثانية: تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ للأداة ككل وكانت قيمته تساوي (0.90)، كما تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من الأبعاد، وكانت النتائج في الجدول رقم (5) حيث يوضح معامل ألفا لكل محور من المحاور، ويدل الجدول على قيم ثبات تتراوح بين المتوسطة والمرتفعة، أما قيمة معامل الثبات على كل المقياس كانت (0.89) وهي قيمة مرتفعة وتدل على ثبات المقياس.

جدول رقم (5) يبين معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الأداة	
الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ
البعد الأول جودة المحتوى	0.82
البعد الثاني التصفح والحضور الشبكي	0.97
البعد الثالث الرؤية والظهور للروابط	0.86
البعد الرابع الموضوعية والشفافية	0.80
البعد الخامس جودة الملفات الثرية	0.83

نتائج البحث ومناقشتها

سيتم في هذا الجزء من البحث الإجابة عن أسئلة البحث وفقاً لما أظهرته النتائج الإحصائية الوصفية التحليلية لإجابات أفراد عينة البحث على مجالات الدراسة، في كل بعد من أبعاد الاستبانة على حدة، بالإضافة إلى متغيرات البحث.

1) ما درجة تحقق مؤشرات معايير تصنيف (webometrics) في موقع جامعة العلوم الإبداعية؟

الجدول رقم (6): الإحصاء الوصفي لكل بعد من الأبعاد الخمسة مع الرتبة الخاصه به.			
الأبعاد والفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
البعد الأول جودة المحتوى	3.57	1.03	الثانية
البعد الثاني التصفح والحضور الشبكي	3.28	1.07	الخامسة
البعد الثالث الرؤية والظهور للروابط	3.73	0.90	الأولى
البعد الرابع الموضوعية والشفافية	3.39	0.94	الثالثة
البعد الخامس جودة الملفات الثرية	3.31	1.13	الرابعة

للمقارنة بين الأبعاد الخمسة حسب ما أظهرته النتائج من خلال الجدول رقم (6) يتضح أنّ البعد الثالث أكثر تحقيقاً بين الأبعاد الخمسة فقد جاء في الرتبة الأولى، حيث بلغ الوسط الحسابي (3.73) والانحراف المعياري (0.90)؛ والسبب هو تقارب إجابات عينة البحث عن توافر رابط خاص وثابت لموقع الجامعة بدرجة كبيرة، فضلاً عن أنّ إمكانية الوصول للموقع من خلال محركات البحث الكبرى متوافر بدرجة كبيرة أيضاً، في حين توافرت بقية مجالات البعد الثالث بدرجة متوسطة، مثل استضافة روابط تشعبية مترابطة مع مواقع أخرى، أو وجود أرشفة إلكترونية على موقع الجامعة.

ونرى أنّ البعد الثاني وهو توافر بعد التصفح والحضور الشبكي على موقع جامعة العلوم الإبداعية هو الأقل تحقيقاً بين الأبعاد الخمسة، حيث جاء في الرتبة الخامسة وبلغ الوسط الحسابي (3.28) والانحراف المعياري (1.07)، ويعزى السبب في ذلك إلى ضعف النتائج التي يتم رصدها من قبل المحركات الكبيرة مثل: محرك البحث الشهير (Google)، بحيث لا تظهر استضافات لصفحات ويب خارجية ذات علاقة، بالإضافة إلى ندرة ما يتم نشره من البحوث والأوراق العلمية على موقع الجامعة بأكثر من لغة وخصوصاً اللغة الإنجليزية، وهي اللغة الرئيسة التي يعتمد عليها تصنيف ويبوميتركس من خلال ما ترصده هذه المحركات، فالحمل على ربط الموقع مع صفحات إضافية من الشركاء أو الجهات ذات العلاقة يعد عاملاً مؤثراً على زيادة الدخول إلى رابط الجامعة ويزيد من فرصة دخولها من ضمن قائمة الجامعات المرتبة في تصنيف ويبوميتركس.

(2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين إجابات عينة البحث عن مدى توافر معايير تصنيف (webometrics) في الموقع الإلكتروني لجامعة العلوم الإبداعية حسب متغير فئة الاستخدام؟

وللإجابة على السؤال السابق، تم استخدام اختبار (ت) واختبار مان وتني لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير فئة المستخدم فكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي رقم (7) (8)، ولأنه يوجد تفاوت بين عدد أعضاء هيئة التدريس وعدد الطلبة؛ تم استخدام اختبار مان ويتني بالاستناد إلى دراسة Zimmerman فقد تناولت دراسة (Zimmerman, 1987) مقارنة قوة الاختبار (ت) وقوة الاختبار (مان-ويتنيو Mann-WhitneyU) في حالة عدم تساوي حجمي العينتين، وقد أثبت هذا البحث أن اختبار مانويتني (يو) أكثر قوة من اختبار (ت).

الجدول رقم (7) نتائج اختبار ت

Independent samples test										
		Levene's Test Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
				F	Sig.	t	Df	Sig. (2- tailed)	Mean Differenc e	Std. Error Differ ence
		Lower	Upper							
G	Equal Variances assumed	.028	.867	-2.314	198	.023	-.61176	.26441	-1.13634	-.08719
	Equal Variances not assumed			-2.072	20.853	.051	-.61176	.29530	-1.22613	.00260

الجدول رقم (8) نتائج اختبار مان وتني

Test Statistics ^a	
	Groups
Mann-Whitney U	9.500
Wilcoxon W	45.500
Z	-.761
Asymp. Sig. (2-tailed)	.447
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.630 ^b
a. Grouping Variable: G	
b. Not corrected for ties.	

ومن نتائج الجدولين فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة البحث تُعزى إلى فئة المستخدم عن مدى توافر معايير تصنيف (webometrics) في الموقع الإلكتروني لجامعة العلوم الإبداعية حسب متغير فئة المستخدم، بمعنى أن أفراد عينة البحث سواء كانوا من فئة الطلبة أو من فئة أعضاء هيئة التدريس لا توجد بين إجاباتهم فروق جوهرية، رغم أن عدد الطلبة يفوق عدد أعضاء هيئة التدريس، الذي يعد أمراً طبيعياً في أي مؤسسة أكاديمية، ويعزى الأمر إلى أن الجامعة توظف أفضل وسائل الاتصال التكنولوجي الحديثة، وهذا ما يجعل المنتسبين على دراية كافية بالموصفات والمحتويات المطلوبة على المواقع الإلكترونية. وقد يُعزى السبب إلى المهارة التقنية الكافية التي يمتلكها منتسبو الجامعة.

الخاتمة:

وفي الختام أظهرت النتائج أن درجة تحقق جودة محتوى مواقع الجامعات الإماراتية كانت متوسطة، ومعيار الحضور الشبكي كانت النتيجة متوسطة، والرؤية والظهور كانت نتيجته مرتفعة، ومعيار الموضوعية والشفافية متوسطة، ومعيار الملفات الثرية كانت أيضاً متوسطة. ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين إجابات عينة البحث حسب متغير فئة المستخدم.

وترى الباحثة أنه لتحقيق معايير التصنيف في التعليم العالي، واعتماد الكفاءة كمعيار أساسي في التعليم الجامعي ليس أمراً قابلاً للتحقيق بين ليلة وضحاها، بل إنه نتاج لخطوات متتابعة ومتسلسلة، فمفهوم تحقيق التصنيف هو من المفاهيم الحديثة

التي ظهرت نتيجة المنافسة العالمية، من خلال تطبيقات الرقابة الاحصائية، ليصبح معيار التصنيف أهم المعايير لنجاح أي مؤسسة تعليمية، فنوعية الطالب الذي يتخرج من هذه المؤسسات التربوية وقدرته على خدمة مجتمعه بالطريقة الصحيحة هذا هو معيار الكفاءة المطلوب في مؤسساتنا التعليمية كافة. وتوصي الباحثة بما يلي: نشر الأبحاث والملخصات العلمية على موقع الجامعة بصيغ رقمية ذات جودة عالية تعكس مستواها العلمي، لتحسين مكانتها ورتبتها، ولتسهيل الوصول إليها عبر محركات البحث العالمية. أيضا تدعيم الترابط الشبكي على موقع الجامعة مع مواقع أخرى ذات نفس العلاقة والاهتمام، وتسميتها بشكل واضح؛ مما يعزز وجودها على الانترنت ويساعد على التبادل البحثي بينها وبين بعضها البعض. وتقتصر الباحثة إجراء بحوث في تطوير المواقع الإلكترونية الأكاديمية في الجامعات العربية في ضوء خبرات الدول المتميزة في المجال نفسه. أيضا استحداث تصنيفات محلية وعربية للجامعات لتحفيز الجامعات العربية على تحسين وتطوير أدائها.

قائمة المراجع:

1. بختي، إبراهيم و ابن زيد، ربيعة(2013)، تقييم جودة الموقع الإلكتروني لجامعة ورقلة. مجلة الباحث.
2. بركات، زياد(2016)، مقترحات لتهيئة الجامعات الفلسطينية للتصنيف العالمي للجامعات.
3. البناء، أحمد الصغير(2016)، جودة محتوى المواقع الإلكترونية الأكاديمية مدخل لتحسين التصنيف العالمي للجامعات المصرية. كلية التربية، جامعة بنها.
4. البياتي، فارس رشيد(2018)، الحاوي في مناهج البحث العلمي. عمان: دار السواقي العلمية.
5. الزامل، نورة(2014)، معايير الجودة في المواقع الدعوية دراسة تحليلية تقويمية على عينة من المواقع الدعوية. رسالة ماجستير، المعهد العالي للدعوة والاحتساب، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية: الرياض.
6. الشربيني، غادة(2016)، استشراف مستقبل الجامعات العربية في سياق التصنيفات الدولية. موقع جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
7. شرقي، ساجد(2008)، دور الجامعات في تطوير وتنمية المجتمع.
8. صائغ، عبدالرحمن بن أحمد(2011)، التصنيفات الدولية للجامعات تجربة الجامعات السعودية.

- 9.الصادقي، سعيد(2014)، الجامعات العربية وتحدي التصنيف العالمي الطريق نحو التميز. مجلة رؤى استراتيجية.
- 10.عبد العزيز، كريم(2015)، تأثير النشر الدولي على ترتيب الجامعات في التصنيفات العالمية.
- 11.عبد المالك، بضياف؛ آمل، برأهميّة؛ ونصيرة، حمودة(2016)، استشراف مستقبل الجامعات العربية في ضوء التصنيفات الدوليّة. موقع جامعة المجمعة.
- 12.العزة، فراس محمد(2018)، معايير جودة المواقع الإلكترونيّة وتصنيفها. موقع جامعة الزيتونة الأردنية.
- 13.علي. حياة. (2018)، Measurement of e-services quality: an empirical study of University of Bahrain
- 14.علي، محمد السيد(2011)، موسوعة المصطلحات التربوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 15.عيادات، يوسف والعمرى، محمد(2015)، درجة توافر معايير تصميم المواقع الإلكترونيّة في موقع جامعة اليرموك الإلكتروني من وجهة نظر متخصصي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. موقع مجلة المنارة للبحوث والدراسات:
- 16.كول، جوناثان(2016)، جامعات عظيمة قصة تفوق الجامعات الأمريكية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- 17.محمود، خالد صلاح حنفي(2015)، التصنيفات العالمية للجامعات وإمكانية إفادة الجامعات العربية منها: دراسة تحليلية نقدية.
- 18.محمود، خالد صلاح حنفي(2016)، قراءة نقدية لأوضاع الجامعات العربية في التصنيفات العالمية. موقع المنهل.
- 19.موقع اتحاد الجامعات اتحاد الجامعات العربية(2013)، (http://department.albaath)
- 20.الهجري، إبراهيم عبد الله(2018)، التعليم في الوطن العربي أمام التحديات التكنولوجية.

21.shanghairanking. (2018), shanghairanking. Retrieved from The Academic Ranking of World Universities: <http://www.shanghairanking.com/aboutarwu.html>. Retrieved on 4 fromFebruary.

22.timeshighereducation. (2018), The Times Higher Education World University Rankings. Retrieved from The Times Higher Education World University Rankings: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2018/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats. Retrieved on 28 from March.

The availability of international classification standards on the websites of UAE e-universities Webometrics Standard Model

Dr. Amal Mohammed Abdullah Al Bado

Assistant Professor

Ph.D. Educational Technology

Muna Ali Al Suwaidi

master's degree in educational and human sciences Educational Technology

UNIVERSITY OF CREATIVE SCIENCES EDUCATIONAL AND HUMAN SCIENCES

Abstract: The aim of the research is to determine the availability of Webometric standards on the University of Creative Sciences website. The researcher used descriptive method. The research sample included faculty members and students at the University of Creative Sciences. The questionnaire was used as a main tool. The results showed that the degree of quality of the content of the university site was medium. The standard of the network presence was medium, the visibility and appearance were medium, the objectivity criterion was moderate, and the rich files standard was also medium. The results did not show statistically significant differences at the level of (0.05) between the answers of the research sample according to the variable of the user category.

Keywords: Webometric classification standards, websites. Quality in the content of academic websites, international rankings of universities, scientific research.

مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس الجامعي لمبادئ جودة تقديم الأسئلة من وجهة نظرهم (دراسة ميدانية بكلية التربية بجامعة سينون في اليمن)

د. محمد حسن أحمد العامري

أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المشارك
كلية التربية جامعة سينون – حضرموت - الجمهورية اليمنية

د. عادل منصور سالم باجري

أستاذ المناهج وطرق تدريس تكنولوجيا التعليم المساعد
كلية البنات – جامعة سينون- حضرموت - الجمهورية اليمنية

ملخص: سعت الدراسة إلى التعرف على مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لمبادئ جودة تقديم الأسئلة في المواقف التدريسية من وجهة نظرهم ، وكذا تحديد فروق ممارساتهم لها وفقا لمتغير التخصص (أكاديمي / تربوي ونفسي) . ولتحقيق أهداف الدراسة فقد قام الباحثان بإعداد قائمة بمبادئ جودة تقديم الأسئلة في المواقف التدريسية بالاستعانة بالأدب التربوي السابق ،وفي ضوء هذه القائمة تم بناء استبانة تضمنت مجالات مبادئ جودة تقديم الأسئلة التي احتوتها القائمة، كما قام الباحثان بالتحقق من صدقها وثباتها حتى أصبحت في صورتها النهائية. ومن ثم تم تحديد مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية حيث أستثني منهم هيئة التدريس المساعدة ، هذا وقد بلغ عدد الهيئة التدريسية (48) عضوا من المتخصصين في التخصصات الأكاديمية و التخصصات التربوية والنفسية. وتم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بواقع (50%) تقريبا. وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية سينون لمبادئ جودة تقديم الأسئلة في المواقف التدريسية كان عاليا في جميع المجالات، عدا مجال الاستماع لإجابات الطلبة حيث كانت استجاباتهم لفقرات هذا المجال بمستوى متوسط، ويعود السبب في ذلك إلى انخفاض استجابات أعضاء هيئة التدريس لفقرات الفرعية التي تدرج تحت هذا المجال.

وتوصي الدراسة بضرورة استماع أعضاء هيئة التدريس للأسئلة الصادرة عن طلبتهم أثناء المواقف التدريسية لتزداد مساحة التفاعل اللفظي في الموقف التدريسي بصورة أوسع.

الكلمات المفتاحية: أعضاء هيئة التدريس الجامعي، كلية التربية، جامعة سيئون، مبادئ جودة تقديم الأسئلة.

مقدمة:

يعد عضو هيئة التدريس في كليات المعلمين أحد الركائز الأساسية في برامج إعداد المعلمين، حيث يقع على عاتقه مهمة تزويد طلبته بالحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات وإكسابهم المهارات وأنماط السلوك التي ينبغي أن يمارسوها في المواقف التعليمية بعد تخرجهم. ولكي يتمكن عضو هيئة التدريس من مهامه المنوطة به ينبغي أن يمتلك عدد من المهارات الأدائية ومنها مهارة طرح الأسئلة أثناء المواقف التعليمية بما تتضمنه من مهارات فرعية بين ثناياها مثل مهارات إعداد الأسئلة وتوجيهها ومعالجة إجابات الطلبة، لما لها من علاقة وثيقة تسهم في إحداث التعلم الفعال، فالأسئلة الجيدة كما أشار خبراء التربية ترفع من مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين وتنمي مهارات التفكير لديهم بشكل فائق (طوبال، وآخرون، 2010:250).

وحول ذلك أشار الأدب التربوي إلى أن نجاح الأستاذ الجامعي في مهمته التدريسية يتوقف إلى حد كبير على مدى قدرته في صياغة الأسئلة وتوجيهها بطريقة سليمة كونها الشرط المباشر والضروري في بناء الدروس (الذريح وجمل، 2005:162)، إذ تحتل الأسئلة قسماً كبيراً من وقت التدريس في المحاضرات التي يؤديها الأستاذ الجامعي فهو يحتاجها في المواقف التعليمية المختلفة، حيث يستخدمها في بداية العملية التدريسية لاستثارة اهتمام الطلبة وحثهم على التعلم والتفكير، وكذلك لمعرفة خبرات الطلبة السابقة التي يستدعيها عند الضرورة في الموقف التعليمي أحياناً لربطها بالتعلم الجديد، وكذا في المحافظة على استمرارية نشاط الطلبة وضبطه نحو تحقيق الأهداف (بقيعي، 2010:173)، (Morgam and Saxon. 1991.) (42)، هذا بالإضافة إلى أنها تزيد من حيوية الطلبة في الموقف التعليمي إذ تعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية والانسيابية إلى حالة البت والمناقشة وتبادل وجهات النظر في القضايا التي تهمهم، فيصبح الموقف التعليمي وما يدور فيه من أنشطة ملبية لحاجاتهم ومجالاً للتعبير عن آمالهم وطموحاتهم وهمومهم (قطامي، 2004: 210) ليس ذلك فحسب فالأسئلة تأخذ بيد المتعلم إلى عالم رحب

من التفكير والتفاعل والإبداع كما يشير إلى ذلك (الفهيد، 2005 : 17)، وأنها ترفع من فعالية تعلم الطلبة وتزودهم بتوجيهات بناءة ضرورية ومحفزات مباشرة لتعلمهم وبالتالي فإنها تسهم في رسوخ المعلومة في ذهن المتعلم، كما تعطي المعلم إشارة إلى النقاط الغامضة والواضحة في الدرس وفقاً لحاجة الطلبة وتؤدي إلى إثارة تفكيرهم للوصول إلى الإجابة الصحيحة (طالبة وآخرون، 2010 : 249). وحول ذلك فقد توصلت دراسة (2003) (Wilén) إلى وجود علاقة إيجابية جوهرية بين فعالية المعلم في مهارة طرح الأسئلة وقدرة المتعلمين على التحصيل. مما سبق نجد أن لمهارة تقديم الأسئلة أهمية كبيرة في إحداث تعلم فعال لدى الطلبة وبالتالي فإن تناول هذه القضية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة سيئون سيرفع من أدائهم داخل القاعات الدراسية كونها ستعرفهم بعدد من السلوكيات التي تتضمنها مهارة توجيه الأسئلة ومدى إسهامها في رفع مستوى تعلم الطلبة في القاعات الدراسية من الناحية النظرية، وذلك كون افتقار أعضاء هيئة التدريس لمهارة صياغة الأسئلة وتوجيهها في القاعات الدراسية يشكل عائق يؤثر على سير العملية التعليمية (زيتون، 1996: 24)، لذا نجد أنه ينبغي على أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة سيئون أن يكتسبوا هذه المهارة إذا ما أرادوا أن يمارسوا مهامهم التعليمية والأكاديمية بتمكن واقتدار لتحقيق أهدافهم التي يصبون إليها. أما من الناحية التطبيقية فهذه الدراسة يمكن بواسطتها تقويم واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية سيئون لمهارة توجيه الأسئلة في المواقف التعليمية، وبالتالي فإن نتائجها وتوصياتها إذا ما عممت عليهم _ أي أعضاء هيئة التدريس _ فإنها ستعطيهم تغذية راجعة عن مستوى أدائهم من حيث مدى تمكنهم من عدمه في مهارة طرح الأسئلة في المواقف الدراسية، هذا بالإضافة إلى أن هناك جهات أخرى ربما ستستفيد من نتائج هذه الدراسة ومنها مركز التطوير الأكاديمي في جامعة سيئون حيث ربما تعد نتائجها نقطة انطلاقه لعدد من الدورات والبرامج العلمية التي يقيمها المركز الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في كليات الجامعة المختلفة والتي تهدف لرفع مستوى جودة أدائهم في المستقبل من حيث إكسابهم عدد من مهارات التدريس ومن ضمنها مهارة توجيه الأسئلة للطلبة في القاعات التعليمية.

مشكلة الدراسة:

نظراً لما تؤديه الأسئلة من أدوار مهمة في تدريس المقررات المختلفة في التعليم الجامعي وكونها تعد إحدى أدوات التواصل الرئيسية بين الأستاذ الجامعي وطلابه

في الموقف التعليمي، وأنها تسهم في رفع مستوى تعلم الطلبة إذا ما أحسن إعدادها وتوظيفها بشكل جيد في المواقف التعليمية؛ لذا فقد حدد الأدب التربوي عدد من السلوكيات التي ينبغي أن تمارسها الهيئة التدريسية في الجامعات إذا ما أرادت التمكن من مهارات تقديم الأسئلة.

وبالرغم من أهمية استخدام أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات لهذه المهارة إلا أن الدراسات تشير إلى أن هناك ضعف في استخدامها من قبل القائمين على العملية التعليمية، وفي هذا الخصوص فقد توصلت دراسة (المرسي، 1988) إلى وجود قصور في مهارة التصرف بشأن إجابات الطلبة وتعزيزها في المواقف التعليمية. كما توصلت دراسة (العامري، 2016) إلى أن هناك كم من الأسئلة التي وجهها المعلمون إلى أفراد عينة الدراسة في الحصة الدراسية امتاز بعضها بأنه من النوع البديهي والذي لا يتطلب من المتعلمين إلى التفكير بعمق. وتوصلت أيضاً دراسة (Swift, 2002) المشار إليها في دراسة (بركات ، 2010: 10) إلى أنه توجد علاقة ايجابية جوهريّة بين فعالية المعلم لشرح الدرس وأسلوب طرحه للأسئلة وكفاءته في التدريس، وتوصلت أيضاً دراسة (Borich, 2004) إلى أن زيادة زمن الانتظار بعد توجيه السؤال للمتعلمين إلى خمس ثواني يزيد من دقة إجابة الطلبة من ذوي التحصيل المتدني، ويؤدي أيضاً إلى إجابات أكثر إبداعاً لدى ذوي الانجاز المرتفع منهم. كما أوصت دراسة (الشديفات ، 2007) و (Bay, 2016, 2065) إلى أنه ينبغي أن يكتسب المعلمين مهارة طرح الأسئلة من خلال مراحل إعدادهم في كليات التربية وتدريبهم عليها أثناء الخدمة، والتأكيد على أهميتها في زيادة تحصيل الطلبة وتنميتها لمهارات التفكير العليا لديهم. وأوصت أيضاً دراسة (Diaz, 2013: 174) المعلمين قبل الخدمة عند التحاقهم بها إلى تطوير التفكير النقدي لدى التلاميذ عن طريق ممارسات التعليم الفعلية. الأمر الذي يستدعي تعرف مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة سيئون لمهارة تقديم الأسئلة لطلبتهم أثناء المواقف التعليمية لما يسهم في فعالية أدائهم ، وتقويم ذلك من وجهة نظرهم.

أسئلة الدراسة: تسعى الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة الآتية:-

- 1- ما مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة سيئون لمبادئ جودة تقديم الأسئلة للطلبة أثناء المواقف التدريسية من وجهة نظرهم؟

2- هل توجد فروق في مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة سيئون لمبادئ جودة تقديم الأسئلة ترجع لمتغير التخصص (أكاديمي / تربوي ونفسي) ؟

فرضية الدراسة:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في متوسط استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة سيئون وفقاً لمبادئ جودة تقديم الأسئلة ترجع لمتغير التخصص (أكاديمي/ تربوي ونفسي).

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

1- التعرف على مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة سيئون لمبادئ جودة تقديم الأسئلة أثناء المواقف التدريسية من وجهة نظرهم.

2- تحديد وجود فروق ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة سيئون لمبادئ جودة تقديم الأسئلة أثناء المواقف التعليمية وفقاً لمتغير التخصص (أكاديمي / تربوي ونفسي).

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة فيما يأتي:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يمكن أن تسفر عنه من نتائج تعكس مستوى استخدام مبادئ جودة الأسئلة التي يتم توظيفها في المواقف التدريسية، والعمل على تشخيص مواطن القوة والضعف في ممارسات أعضاء هيئة التدريس لهذه المبادئ، بشكل يمكن متخذي القرار في التعليم العالي بشكل عام وجامعة سيئون بشكل خاص من التخطيط والتنفيذ والتقييم للبرامج الهادفة إلى تعزيز مواطن القوة ومعالجة مواطن الضعف، كما تتبع أهمية هذه الدراسة في إثراء ميدان البحث العلمي باتجاه موضوع مبادئ جودة تقديم الأسئلة التي لا عنى عنها في أي موقف تعليمي تعليمي باعتبارها أداة تعليمية تعليمية وإستراتيجية تقويم في نفس الوقت.

حدود الدراسة:

الحد البشري: تقتصر الدراسة على أعضاء هيئة التدريس من درجة الأستاذ المساعد فما فوق في كل التخصصات بكلية التربية.

الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2019 / 2020.

الحد المكاني: كلية التربية جامعة سيئون.

مصطلحات الدراسة:

فيما يأتي عدد من التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

مهارة تقديم الأسئلة: تعرف بأنها مجموعة من الأداءات التدريسية التي يقوم بها المعلم بدقة وسرعة، وبقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التدريسي وتتعلق بكل من: إعداد السؤال، الانتظار عقب السؤال، الاستماع إلى الإجابة، توجيه السؤال، اختيار الطالب المجيب، معالجة إجابات الطلاب، تشجيع الطلاب على توليد الأسئلة وتوجيهها (حلس أبو شقير، 2010: 123). وتعرف إجرائياً لغرض الدراسة بأنها مجموعة من السلوكيات (الآداءات) التدريسية التي يقوم بها عضو هيئة التدريس في كلية التربية جامعة سيئون بدقة وبسرعة وبقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التدريسي، وتظهر من خلالها مدى معرفته بالأساسيات الواجب إتباعها عند التخطيط للسؤال ومدى إجادته لأساليب توجيهه في الموقف التعليمي.

أعضاء هيئة التدريس: وهم مجموعة من الأشخاص من حملة شهادة الدكتوراه من درجة الأستاذ المساعد فما فوق في جميع التخصصات والذين يقع على عاتقهم تدريس المقررات التربوية والتخصصية والثقافية خلال مرحلة إعداد الطلبة في كلية التربية جامعة سيئون.

كلية التربية سيئون: وهي إحدى كليات جامعة سيئون وهي تعطي درجة البكالوريوس في التربية في ستة تخصصات علمية وهي الدراسات الإسلامية واللغة العربية واللغة الانجليزية والدراسات الاجتماعية والرياضيات والفيزياء.

جامعة سيئون: وهي إحدى الجامعات اليمنية حديثة النشأة، تم تأسيسها في عام 2018م بقرار من رئيس الجمهورية في منطقة وادي وصحراء حضرموت وكانت بعض كلياتها تتبع إدارياً لجامعة حضرموت سابقاً، وتحتوي على سبع كليات هي: التربية، والبنات، والطب، والعلوم الإدارية، والعلوم التطبيقية، والتربية الرياضية، والحقوق والعلوم الإنسانية بالإضافة إلى مركز نحل العسل، ومركز النخيل.

الإطار النظري للدراسة

الأسئلة في العملية التعليمية ومبادئ جودة توجيهها للطلبة

ومن خلاله سيتم تناول عدد من الموضوعات التي تتعلق بالمجال وهي على النحو الآتي:

- الأسئلة في العملية التعليمية.
- أهمية الأسئلة في العملية التعليمية.
- خصائص الأسئلة التعليمية الجيدة.
- مجالات مبادئ جودة توجيه الأسئلة.
- أولاً: الأسئلة في العملية التعليمية:**

يؤكد علماء التربية بأن الأسئلة في العملية التعليمية تعد جزءاً أساسياً ومهماً من الموقف التعليمي الفعال حيث أنها تؤثر بشكل مباشر على أداء المتعلمين فيه وعلى جودة عملية التعلم لديهم هذا وتمثل الأسئلة قسماً كبيراً من وقت التدريس إذ تعد وسيلة مهمة لتهيئة عملية التدريس والتعلم الجديد للطلبة، حيث أن الأستاذ الجامعي يستغل بها أحياناً محاضراته لطلبته لربط تعليمهم الحديث بتعلمهم السابق، أو لربما يستخدمها لاستثارة تفكير طلبته نحو قضية معينة، كما يستخدمها الأستاذ الجامعي أثناء العملية التعليمية في محاضراته لطلبته - فيما يسمى بالتقويم البنائي - لدفع الطلبة نحو عملية التعليم وتزويدهم بتغذية راجعة عن أدائهم فيما سبق من محاضراته، ويقدمها أيضاً في المرحلة الختامية من محاضراته لطلبته لتقويم مدى تحقق الأهداف التي خطط لها مسبقاً هذا ناهيك عن استخدامات الأسئلة في مواقف أخرى من العملية التعليمية مثل الاختبارات بأصنافها المختلفة.

وبهذا فالأسئلة في المواقف التعليمية تعد بمثابة أدوات لشحذ تفكير الطلبة وذلك كونها تسعى إلى جعلهم يفكرون بمستويات علمية مختلفة تمر عبر عدد من المراحل المتعددة منها مرحلة التفكير البسيطة وفيها يتم تحقيق أهداف المعرفة والفهم التي لا تتطلب من الطلبة الاستغراق في التفكير بعمق بل تجدهم يعطون إجابات جاهزة من مخزونهم المعرفي. وأخرى معقدة تتطلب منهم التفكير ملياً قبل إعطائهم للإجابات، لذا تجدهم أي الطلبة يستخدمون مهارات التحليل والربط ونقد المحتوى المعرفي قبل إعطائهم لإجاباتهم، ويترتب على ذلك تنمية اتجاهاتهم الإيجابية والتأثير على ميولهم وتوجيهها نحو الأهداف المتوخاه.

ومما سبق نجد أن لمهارة تقديم الأسئلة أهمية كبيرة في المواقف التعليمية وحول ذلك فقد أشار (زيتون) إلى أن مهارة طرح الأسئلة لدى القائمين على عملية التعليمية في مراحل التعليم تعد عماد عملية التدريس إذ أنه لا يتصور أي موقف تعليمي دون أسئلة المناقشة والاستقصاء وحل المشكلات وغيرها من استراتيجيات التدريس تتطلب استخدام الأسئلة التي تؤدي إلى حدوث التعلم الفعال لدى المتعلمين (زيتون، 2001: 117-118). ومن هنا يمكن القول بأن نجاح الأستاذ الجامعي مهمته الأكاديمية في القاعات الدراسية يتوقف إلى حد كبير على مدى قدرته على صياغة الأسئلة وتوجيهها لطلبته في المواقف التعليمية بصورة سليمة (الدريح وجمل، 2005: 162). لذا فإنه ينبغي أن يمتلك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات كفايات ومبادئ تقديم الأسئلة في المواقف التعليمية كي يأخذ بيد المتعلم

إلى عالم رحب من التفكير والتفاعل والإبداع وتحقيق أهداف مقرراته(الفهيد، 2005 :17).

أهمية الأسئلة في العملية التعليمية:

تعتبر الأسئلة في العملية التعليمية مصدراً مهماً للمتعلم في حصوله على المعلومات من مصادرها المختلفة سواء كان المصدر الأستاذ الجامعي أو غيره، وهي بدورها تسعى دوماً إلى تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين كونها تؤدي إلى توليد الأفكار لديهم وبالتالي تنمي مهارات البحث والتقصي لديهم.

والأسئلة واستخداماتها في مواقف التعليم ليست من اكتشاف النظم التعليمية الحديثة فقد استخدمتها النظم التعليمية المتعاقبة على مر التاريخ، حيث استخدمها الفيلسوف اليوناني سقراط قبل آلاف السنين في إدارة المناقشات الفلسفية مع طلبته(بقيعي، 2010: 173)، وهي لازالت تعد أداة مهمة في النظم التعليمية السائدة في العصر الحالي في بدايات القرن الحادي والعشرين إذ لا يستغني عنها القائمين على العملية التعليمية في أداء أدوارهم التعليمية بما فيهم الأستاذ الجامعي كونها تزود الطلبة بتوجيهات بناءة وضرورية وبمحفزات مباشرة لتعلمهم حيث تعمل على تعزيزه، هذا ناهيك عن أنها تسهم في رسوخ المعلومة في ذهن المتعلم بالإضافة إلى أنها تعطي القائم على العملية التعليمية إشارة إلى النقاط الغامضة والواضحة، كما أن لها إسهامات أخرى فهي تؤدي إلى إثارة تفكير المتعلمين للوصول إلى الإجابة الصحيحة (طوالبه وآخرون، 2010: 249)، وقد لخص الأدب التربوي السابق أهمية الأسئلة في العملية التعليمية فيما يأتي:

أشارا كل من (قطامي والشديفات، 2000: 26) إلى أن الأسئلة في العملية التعليمية تسهم فيما يأتي:

- استثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم.
- كشف عن مدى فهم المتعلمين للمقررات التي درسوها.
- إفادة الأستاذ الجامعي في التعرف على مجالات القوة والضعف لدى المتعلمين.
- مساعدة المتعلمين في ربط خبراتهم السابقة بالخبرات الجيدة المكتسبة.

كما أشار (طوالبه وآخرون، 2010: 250) إلى أن الأسئلة تسهم أيضاً في:

- استمرار نشاط المتعلمين في المواقف التعليمية لتحقيق نتائج أفضل.

-إنها تعد مدخلاً لبدء عملية التدريس والتهيئة المحفزة له.

- استئارة تفكير الابتكاري والناقد للطلبة.

-انه يتمكن بواسطتها القائم على عملية التدريس في معرفة مستوى طلبته.

-إنها تساهم في رفع مستوى التفكير العلمي الناقد، وتكوين الميول والاتجاهات إذا استخدمت بكفاءة من قبل القائم على عملية التعليم.

-إنها تساعد على الارتقاء بالمستوى التعليمي للطلبة وبناء شخصياتهم.

خصائص الأسئلة التعليمية الجيدة:

لكي تستطيع الأسئلة أن تؤدي أدوارها المنوطة بها في العملية التعليمية لإحداث التعلم المنشود من قبل الطلبة فأنها ينبغي أن تمتاز بمجموعة من الخصائص وحول ذلك لخص الأدب التربوي هذه الخصائص فيما يأتي:

أشار كل من (طوالبه وآخرون ، 2010:254) و(الدريخ وجمل ، 2005:164) إلى أن السؤال الجيد ينبغي أن:

-يكون واضحا من حيث اللغة واللفظ والدقة بعيدا عن مجالات الاجتهادات والتأويل والتفسير لما هو مطلوب عن السؤال.

-يدور السؤال حول فكرة واحدة.

-يتناسب مع مستوى تفكير الطلبة ويقع ضمن حدود خبراتهم.

-ينمي لدى الطلبة مهارات الفهم والاستنتاج والبحث والتفسير والتعليل وليس مجرد الحفظ والاستظهار.

كما أضاف (عبانة ، 2009:23) إلى أن للأسئلة الجيدة خصائص أخرى ومنها:

-تقيس مخرجات تعليمية مهمة.

-تسهم في تقديم وصفاً شاملاً لأداء الطلبة.

-تقدم معلومات لاتخاذ قرارات تعليمية لها علاقة بالتقويم التشخيصي والعلاجي.

مجالات مبادئ جودة توجيه الأسئلة:

إن الأسئلة التي تستخدم أثناء مواقف التدريس في القاعات الدراسية تؤثر بشكل مباشر في تنمية مهارات تفكير الطلبة، حيث يترتب عليها وجود ارتباط تام بين مستويات التفكير التي تظهر في إجابات الطلبة عنها وبين أنواع الأسئلة التي يوجهها الأستاذ الجامعي. كذلك وجود تأثير على الأساليب الأخرى لدى المتعلمين.

فإذا كان القائمون على العملية التعليمية يركزون في أسئلتهم على تذكر الحقائق فمن غير المتوقع أن يفكر التلاميذ تفكيراً إبداعياً. حيث أن الأسئلة ينبغي أن تستثير التفكير الإبداعي والتفكير الناقد وتسعى إلى قياس مدى تحقق الأهداف المتوخاه من المحاضرة، وبالتالي فإن الأسئلة تعد أسلوباً فعالاً لتنمية الاتجاهات المرغوبة وتكوين الميول لدى الطلاب وأنها تسهم في مدهم بطرق جديدة للتعامل مع المقررات الدراسية.

إن النجاح الذي يحققه عضو هيئة التدريس في المواقف التعليمية لا يقتصر على إعداده للأسئلة قبل تنفيذه لمحاضراته فحسب وإنما في نمط توجيهها لطلوبته من خلال قدرته على إدارة حواراته في مواقف التعليم، ليسهم في تحقيق أهدافه المتوخاه، وبالتالي في إحداث جودة تعلم الطلبة.

الأمر الذي يحتم على عضو هيئة التدريس من امتلاك مبادئ توجيه الأسئلة في لقاءاته التعليمية مع طلبته. وحول ذلك تناول الأدب التربوي السابق عدد من المجالات والسلوكيات الخاصة بمبادئ جودة توجيه الأسئلة في مواقف التعليم والتي ينبغي أن يمارسها عضو هيئة التدريس في المواقف التعليمية وهي:

-توجيه الأسئلة للطلبة.

-الانتظار بعد توجيه الأسئلة.

-الاستماع إلى إجابة الطلبة.

-الانتظار بعد سماع إجابة الطالب.

-معالجة إجابات الطلبة.

-تشجيع الطلبة على توليد الأفكار.

الدراسات السابقة:

وخلالها رجع الباحثان إلى عدد من الدراسات السابقة التي تناولت الأسئلة وتقديمها في المواقف التعليمية وقاما بترتيبها من الأحدث إلى الأقدم وهي كما يأتي:

دراسة ناجي (2019): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تمكن معلمي الرياضيات من مهارات الأسئلة الصفية. قامت الباحثة بإعداد استبانة لمهارات الأسئلة الصفية، وتتكون الاستبانة بصيغتها النهائية من (40) فقرة موزعة على (3) مجالات وهي: (طرح الأسئلة، صياغة الأسئلة وتلقي إجابات التلاميذ في مادة الرياضيات)، وبعد التأكد من صدقها وثباتها، تم تطبيقها على عينة البحث البالغ عددهم (225) معلم ومعلمة، أظهرت نتائج البحث: ارتفاع مستوى تقدير المعلمين لخصائص الأسئلة الصفية التي يستخدمونها بشكل عام، من حيث صياغتها

والتنوع في أغراضها وطرحها وتلقي إجابات التلاميذ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في متوسط تقدير معلمي الرياضيات في درجة تمكنهم من الأسئلة الصفية لكل مجال من مجالات الاستبانة تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل.

دراسة البنیان (2018): هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إتقان معلمات التربية الأسرية لمهارات طرح الأسئلة الصفية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدينة جدة. ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد بطاقة ملاحظة لمهارات طرح الأسئلة (توجيه السؤال- معالجة إجابات الطالبات- مساعدة الطالبات على توليد الأسئلة). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معلمات التربية الأسرية يمتلكن من مهارات طرح الأسئلة الصفية ومهارات توجيه الأسئلة بدرجة متوسطة، أما درجة امتلاكهن لمهارات تصريف المعلمات بإجابات الطالبات ومهارات توليد الأسئلة فكانت ضعيفة.

دراسة خليفة ومحفوظ (2013): هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى القدرة التصنيفية وزمن انتظار الإجابة على الأسئلة لدى معلمات الصف السادس الأساسي وعلاقتها بتحصيل طالباتهن في التربية الاجتماعية. ولتحقيق ذلك فقد قام الباحثان ببناء اختبار القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة بحسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي، وكذا أداة لقياس الزمن المستغرق في توجيه الأسئلة باستخدام الساعة، وبعد أن تأكد الباحثان من صدقها وثباتها فقد تم تطبيقها على عينة الدراسة البالغ قوامها (35) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة.

وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط القدرة التصنيفية والمستوى المقبول تربوياً. وكذا وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً لدى المعلمات بين القدرة التصنيفية لأنواع الأسئلة من جهة وزمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة من جهة أخرى.

دراسة بربخ ونجم (2013): هدفت هذه الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتنمية مهارات صياغة الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات المتعلمين لدى الطلبة المعلمين في تخصص الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها في جامعة الأقصى. ولتحقيق ذلك فقد استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وقد تم تطبيق هذا التصور على عينة مكونة من (20) من الطلبة المعلمين في تخصص الدراسات الإسلامية.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في متوسطات مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات المتعلمين لصالح التطبيق البعدي. كما توجد فروق في متوسطات

مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات المتعلمين لصالح الطلاب من أفراد العينة.

دراسة القحطاني (2012): هدفت الدراسة إلى معرفة مدى توافر مهارات لأسئلة الصفية من حيث الصياغة، والتوجيه، ومعالجة إجابات الطلاب لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمحافظة القويعة في المملكة العربية السعودية ولتحقيق ذلك فقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي واستخدم بطاقة الملاحظة كأداة لجمع المعلومات المتعلقة بأسئلة الدراسة بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (24) من معلمي مدة العلوم.

وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر المهارات توافراً لدى أفراد عينة الدراسة هي مهارة توجيه الأسئلة الصفية وقد توافرت بدرجة عالية، يليها مهارة معالجة إجابات الطلاب وقد توافرت بدرجة متوسطة، ثم مهارة صياغة الأسئلة الصفية وقد توافرت بدرجة متوسطة. وبناءً على ذلك توصي الدراسة إلى ضرورة إقامة دروس تطبيقية تسعى إلى صقل مهارات معلمي العلوم في صياغة الأسئلة الصفية وأساليب توجيهها، ومعالجة إجابات الطلاب في ضوء التقويم الأصيل.

دراسة بركات (2010): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها وكيفية التعامل مع إجابات الطلبة حولها، وأثر ذلك على الجنس ونوع المدرسة والتخصص. ولتحقيق ذلك فقد بناء الباحث مقياس تم تطبيقه على عينة بلغ عددها (190) معلماً ومعلمة في محافظة طولكرم بفلسطين وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أظهر المعلمون إجمالاً فعالية مرتفعة في مهارة طرح الأسئلة والتعامل مع إجاباتها من قبل الطلبة، وفعالية متوسطة في استقبالها من الطلبة. كما توصلت أيضاً أنه توجد فروق دالة إحصائية في فعالية المعلمين في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها تعزى لمتغير الجنس ونوع المدرسة لمصلحة المعلمات والمدرسة الثانوية. بينما لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

دراسة عبيدات والعرود (2010): هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الأسئلة الشفوية الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، وكيفية توجيهها وتصرف المعلمين بإجابات الطلبة، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد قام الباحثان ببناء بطاقة ملاحظة تناولت ثلاثة محاور وهي (مستويات بلوم، ومهارات توجيه الأسئلة، ومهارات التصرف بإجابات الطلبة). بعد أن تحقق الباحثان من صدقها وثباتها تم

تطبيقها على عينة الدراسة التي تكونت من (35) معلماً ومعلمة للدراسات الاجتماعية في لواء دير علاء في الأردن. أظهرت نتائج الدراسة أن معظم الأسئلة شيوعاً هي أسئلة التذكر والفهم، وأقلها شيوعاً هي أسئلة التركيب والتقويم. كما تبين أن المعلمين يمتلكون بعض مهارات توجيه الأسئلة بدرجة مقبولة، أما درجة تصرف المعلمين بإجابات طلبتهم فقد كانت عالية.

دراسة آل حيدان (2008): هدفت الدراسة إلى معرفة واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية بالمرحلة الثانوية في أبها بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذا الهدف فقد استخدم المنهج الوصفي وقام الباحث ببناء بطاقة ملاحظة تم تطبيقها على عينة مقدارها (40) معلم، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

أن مستوى تطبيق معلمي الدراسات الإسلامية للمهارات الثلاث كان متوسطاً حيث بلغ متوسط مهارة صياغة الأسئلة (1,99) ودرجة تحقق بنسبة (66,33%)، بينما بلغ مهارة توجيه الأسئلة (2,90) ودرجة تحقق (76,33%)، وبلغ متوسط مهارة تمكن المعلمين من معالجة إجابات الطلاب (2,33) ودرجة تحقق بنسبة (85%).

الدراسات الأجنبية:

دراسة جوسس ولبوس (Jesus & Lopes, 2013): هدفت الدراسة إلى تقييم طبيعة الأسئلة المطروحة على الطلبة وعلاقتها بسلوكهم، وقد استخدم الباحثان الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وبعد تحليل البيانات، توصلت الدراسة النتائج التالية، ضرورة إعطاء الفرصة الكافية لطرح الأسئلة التوضيحية، وزيادة فترة الانتظار، وعدم الاستعجال في تلقي إجابات الطلاب، كما أظهرت أن للتمكن من مهارة طرح الأسئلة أثر إيجابي على سلوكيات الطلبة.

دراسة وايوني (Wahyuni, 2010): هدفت الدراسة إلى استقصاء المهارات الأساسية للتساؤل لدى المعلمين الخبراء في تدريس اللغة الانجليزية، وأنماط الأسئلة التي يطرحونها، والمستوى المعرفي لهذه الأسئلة، وتكونت عينة الدراسة من خمس معلمين من المعلمين الخبراء، وتم الاعتماد في جمع المعلومات على تحليل السجلات والوثائق، وقد تم إعداد سجلين لكل معلم ليتم تحليلها، وبذلك تكونت عينة التحليل من عشرة سجلات، وقد أظهرت النتائج أن هؤلاء المعلمين يستخدمون الأسئلة مغلقة النهاية بكثرة، ويستخدمون الأسئلة ذات المستويات المعرفية المتدنية، وأن مكونات هذه المهارة تنحصر ما بين طرح الأسئلة وردود الأفعال تجاهها.

دراسة كريغ وكايرو (Craig & Cairo, 2005): هدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين طرح الأسئلة والفهم والاستيعاب لتحسين تعلم الطلبة وتفكيرهم في تحصيل مادة الرياضيات . وقد تكونت عينة الدراسة من (28) معلماً ومعلمة ممن يدرسون الصفين الخامس والسادس، طلب منهم أن يستخدموا إستراتيجيتهم في طرح الأسئلة في ضوء الإطار النظري لطرح الأسئلة الذي تم بناؤه في هذه الدراسة والذي تكون من خمس خطوات وهي: (1) تحضير وإعداد السؤال، (2) طريقة تقديم السؤال، (3) تحفيز الطلبة على الإجابة، (4) التعامل مع إجابات الطلبة، (5) تدبر وتأمل عملية طرح السؤال . وقد أظهرت النتائج أن المعلمين قد استخدموا فقط الخطوات السابقة في طرح الأسئلة مثل إعداد السؤال وتحفيز الطلبة على الإجابة، أما بقية الخطوات قد أشارت النتائج إلى أن المعلمين بحاجة إلى تدريب لكلي يتقنوا كل الخطوات المرتبطة بهذه المهارة.

من العرض السابق للدراسات السابقة نستخلص:

أن الدراسة الحالية استفادت من هذه الدراسات، فقد اشتقت منها أسلوبها وطريقة تناولها لمشكلة الدراسة وإجراءاتها بما تتضمنه من بناء أدوات وطرق إحصائية لمعالجة البيانات، كما شكلت نتائجها وتوصياتها نقطة انطلاقاً للدراسة الحالية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً منهج الدراسة: تطلبت الدراسة استخدام المنهج الوصفي التحليلي في تحديد المبادئ اللازم توفيرها أثناء توجيه الأسئلة في القاعات الدراسية من الأدب التربوي والدراسات السابقة في المجال، وكذا في تقويم واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة سيئون لتلك المبادئ أثناء توجيههم للأسئلة لطلبتهم في المواقف التعليمية.

ثانياً مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة سيئون ممن يحملون شهادة الدكتوراه في التخصصات التربوية والنفسية والأكاديمية، ويتوزع مجتمع الدراسة على النحو التالي:

جدول (1) يوضح توزيع أعضاء هيئة التدريس في مجتمع الدراسة

المتغير	التخصصات التربوية والنفسية	التخصصات الأكاديمية				المجموع
		الدراسات الإسلامية	اللغة العربية	اللغة الانجليزية	الرياضيات	الفيزياء
هيئة التدريس	11	12	12	5	5	3
						48

ثالثاً عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من النوع الطبقي لتمثيل كل أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جميع التخصصات التربوية والنفسية وكذا الأكاديمية بواقع 50% من أعضاء هيئة التدريس كما في الجدول التالي:

جدول (2) يوضح عينة الدراسة توزيع أعضاء هيئة التدريس في عينة الدراسة

المتغير	التخصصات التربوية والنفسية	التخصصات الأكاديمية					المجموع
		الدراسات الإسلامية	اللغة العربية	اللغة الانجليزية	الرياضيات	الفيزياء	
هيئة التدريس	6	6	6	3	3	2	26

رابعاً بناء أداة الدراسة: (قائمة بمبادئ توجيه الأسئلة في القاعات الدراسية)

لتحديد قائمة مبادئ توجيه الأسئلة في القاعات الدراسية فقد قام الباحثان بما يلي:

- الاطلاع على الدراسات السابقة في المجال.
- الاطلاع على الأدب التربوي وبالأخص الكتابات التي تناولتها كتب طرائق التدريس.

- الاستفادة من كفايات ممارسة المعلم لمهنة التدريس.

- تحليل محتوى رؤى ورسائل وأهداف كليات التربية في جامعة سيئون.

وفي ضوء ذلك فقد تم إعداد قائمة بالمبادئ التي ينبغي أن يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في القاعات الدراسية أثناء توجيههم للأسئلة لطلبتهم. حيث تكونت هذه القائمة من (40) فقرة شملت ستة محاور رئيسية وهي (توجيه السؤال للطلبة، الانتظار عقب توجيه السؤال، الاستماع لإجابة الطلبة، الانتظار عقب سماع الإجابة من الطلبة، معالجة إجابات الطلبة، تشجيع الطلبة على توليد الأفكار).

خامساً الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة:

تطلبت الدراسة بناء استبيان في ضوء قائمة مبادئ توجيه الأسئلة في القاعات الدراسية السابقة شمل مجالاتها الستة حيث بلغ عدد فقراته (40) فقرة زودت بمستوى قياس ليكارت الخماسي ؛ وللتوصل للصورة النهائية له فقد قام الباحثان بما يلي:

التحقق من صدقه: وذلك عن طريق عرض الاستبيان وهو في صورته الأولية على عدد من المحكمين في ذوي الخبرة والكفاءة في تخصص المناهج وطرائق وعلم النفس والتخصصات التربوية الأخرى وذلك للحكم على (دقة الصياغة العلمية لفقرات الاستبيان، ارتباطها بالمجالات الرئيسية، مناسبتها لقياس جوانب توجيه السؤال، إضافة ما يروونه مناسباً). وقد أظهرت نتائج التحكيم دقة في

الصياغة العلمية لفقرات الاستبيان عداء تعديل في صياغة أربع فقرات فقط، وأن الفقرات ارتبطت بالمجالات الرئيسية المندرجة تحتها، كما أظهرت نتائج التحكيم أن فقرات الاستبيان تعد مناسبة لقياس السلوك المندرج تحت مجالات مبادئ جودة توجيه الأسئلة.

حساب ثبات الاستبيان: ويقصد بالثبات أن كل باحث يستخدم الأداة نفسها ويتبع الإجراءات نفسها سيحصل على النتائج نفسها (طعيمه ، 1987:175)، أو هو مستوى الدقة والاتساق الذي توفره الأداة عند تكرار القياس على نفس المجموعة (ميخائيل ، 2016:203). ولحساب معامل الثبات فقد قام الباحثان بتطبيق الاستبيان وهو في حالته الأولية على عينة استطلاعية من أعضاء هيئة تدريس في كلية التربية بلغ قوامها (24) - من غير عينة البحث الأساسية واستخدم الباحثان لذلك معامل ارتباط الفا كرونباخ، وكانت النتيجة انه بلغ ثبات المقياس (88%)، وهي نسب مرتفعة وبذلك أصبح الاستبيان جاهز للتطبيق على عينة البحث.

المعيار الإحصائي: لتفسير استجابات أفراد العينة تم استخدام المعيار الآتي:

جدول (3) معيار ليكارت لتفسير نتائج الاستبيان

الوسط الحسابي	التفسير
1 - 1,79	ضعيف
1,8 - 2,59	متدني
2,6 - 3,39	متوسط
3,4 - 4,19	عالي
4,2 - 5	عالي جدا

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة: ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية سيئون جامعة سيئون لمهارات تقديم الأسئلة في المواقف التعليمية المتغير التابع: تخصص أعضاء هيئة التدريس (أكاديمي / تربوي).
الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط الفا كرونباخ لمعالجة ثبات الاستبيان.
- التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتعرف مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس لمبادئ تقديم الأسئلة لدى الطلبة.
- اختبار (t-test) لعينتين منفصلتين لتحديد فروق استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية لمبادئ جودة تقديم الأسئلة.

نتائج الدراسة:

أولاً: عرض نتائج التساؤل الأول: مامستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة سينون لمبادئ جودة تقديم الأسئلة للطلبة أثناء المواقف التدريسية من وجهة نظرهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات مبادئ جودة تقديم الأسئلة كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (4) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً لمجالات مبادئ جودة تقديم أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية للأسئلة أثناء المواقف التعليمية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى القياس
1	توجيه السؤال للطلبة.	3.764	0.6613	الثاني	عالي
2	الانتظار عقب توجيه السؤال.	3.600	0.5628	الخامس	عالي
3	الاستماع لإجابة الطلبة.	2.859	0.6594	السادس	متوسط
4	الانتظار عقب سماع الإجابة من الطلبة.	3.830	0.8666	الأول	عالي
5	معالجة إجابات الطلبة.	3.701	0.7349	الثالث	عالي
6	تشجيع الطلبة على توليد الأفكار.	3.607	0.6387	الرابع	عالي
	جميع مجالات الاستبيان	3.560	0.5606	//////	عالي

من الجدول (4) يتضح ما يلي:

أن متوسط استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية لمبادئ جودة تقديم الأسئلة في المواقف التدريسية كان عالياً في جميع المجالات وبانحراف معياري متفاوت ويعود ذلك إلى ارتفاع متوسطات استجابات أفراد العينة للفقرات الفرعية التي تدرج تحت هذه المجالات، عدا مجال الاستماع لإجابات الطلبة حيث كانت استجاباتهم لفقرات هذا المجال بمستوى متوسط إذ بلغ متوسطه الحسابي (2.859)، ويعود ذلك إلى انخفاض متوسطات الفقرات الفرعية التي اندرجت تحت هذا المجال. أما بالنسبة لمتوسط استجابات أفراد العينة في جميع مجالات الاستبيان فقد بلغ (3.560) وبمستوى قياس عالي وبانحراف معياري (0.5606) وهي قيمة صغيرة مما يدل على اتفاق معظم أفراد العينة في استجاباتهم على فقرات المقياس. وفيما يأتي استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات مبادئ جودة تقديم الأسئلة أثناء المواقف التدريسية بالتفصيل:-

جدول (5) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً لفقرات مجال توجيه الأسئلة

المجال	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى القياس
توجيه السؤال للطلبة	أوجه الأسئلة بالتتابع حسب تسلسل الأسماء	4.461	0.811	1	عالي جداً
	اكرر السؤال أكثر من مرة حتى أتأكد من رسوخه.	3.730	0.777	10	عالي
	أشرك جميع الطلبة ولا اكتفي بتوجيه الأسئلة للمتميزين.	4.115	0.863	3	عالي
	أوجه بعض الأسئلة السهلة إلى الطلبة ذوي التحصيل المنخفض.	3.384	1.168	14	عالي
	أوجه أسئلة تدفع الطلبة إلى التفكير المتعدد وتذكر المعلومة الضرورية.	3.230	1.242	15	متوسط
	أتوقع صعوبات معينه يواجهها الطلبة وأطرح أسئلة خاصة بها.	3.423	0.856	13	عالي
	أعيد صياغة السؤال بطريقة أوضح إذا شعرت أن الطلبة لا يفهمونه.	3.769	1.142	8	عالي
	أترج في طرح الأسئلة بحيث ابدأ بطرح الأسئلة السهلة.	3.769	0.908	9	عالي
	ألقي السؤال بصوت واضح بحيث يسمعه جميع الطلبة داخل القاعة الدراسية.	4.153	1.255	2	عالي
	أغير نبرات صوتي عند طرح الأسئلة على الطلبة.	3.846	1.084	5	عالي
	أوزع الأسئلة بشكل عادل على الطلبة حتى لا يشعر احدهم انه محل اهتمام أكثر من زملائه.	3.884	0.951	4	عالي
	أكرر توجيه السؤال بشكل منتظم.	3.576	0.945	11	عالي
	أتجنب الأسئلة التي توحى بالإجابة.	3.461	1.028	12	عالي
	أنوع من أساليب توجيه الأسئلة حسب المقتضى التدريسي.	3.846	0.880	6	عالي
	أستخدم اللغة البسيطة عند تقديمي للأسئلة.	3.807	1.020	7	عالي

من الجدول (5) يتضح أن استجابات أعضاء هيئة التدريس حول كل فقرات مجال توجيه السؤال للطلبة كانت بمتوسط عالي عدا الفقرة الخاصة بتوجيه الأسئلة بالتتابع حسب تسلسل الأسماء للطلبة فقد بلغ متوسط استجاباتهم لها (4.461) وهي قيمة عالية جداً، مما يجعل أعضاء هيئة التدريس يتجهون في توجيههم للأسئلة في المواقف التعليمية حسب تتابع الأسماء في كشوفاتهم حيث أنه عندما يشعر الطالب أن دوره قد انتهى فإنه لن يعير اهتماماً لبقية الأسئلة التي سيلقيها عضو هيئة التدريس في القاعة الدراسية. في حين أن

استجابات أعضاء هيئة التدريس للفقرة الخاصة بتوجه أسئلة تدفع الطلبة إلى التفكير المتعدد وتذكر المعلومة الضرورية قد بلغ متوسط استجاباتهم لها (3.230) وهي قيمة متوسطة، مما يعني أن من أعضاء هيئة التدريس من لا تدفع أسئلته إلى التفكير المتعدد كما أن أسئلته تقيس تعلم المعلومات المهمة بمستوى قياس متوسط. تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من (أبو عواد و أبو سينية ، 2014 و بركات ، 2010 و القحطاني ، 2012) وتختلف مع نتيجة دراسة (عبيدات والعرو، 2010) و (Craig&Cairo,2005).

جدول (6) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً لفقرات الانتظار عقب توجيه السؤال.

المجال	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى القياس
الانتظار عقب توجيه السؤال	أنظر إلى جميع الطلبة حتى لا يشعر كل واحد منهم أن السؤال موجهاً له.	4.307	0.788	1	عالي جداً
	أعطي للطلبة وقتاً أكبر للتفكير في استجاباتهم.	3.615	0.897	3	عالي
	أطابق بين وقت الانتظار مع مستوى صعوبة السؤال.	3.615	0.897	4	عالي
	أستخدم فترة صمت بعد طرحي السؤال لأعطي الطلبة زمناً للتفكير في الإجابة وعدم التسرع.	3.846	0.897	2	عالي
	ألح على الطالب الذي لا يستطيع الإجابة على السؤال	2.615	1.134	5	متوسط

من الجدول (6) يتضح أن استجابات أعضاء هيئة التدريس حول فقرات مجال الانتظار عقب توجيه الأسئلة كانت بمتوسط عالي عداء فقرة النظر إلى جميع الطلبة حتى لا يشعر كل طالب منهم أن السؤال موجهاً له فقد جاءت بمتوسط (4.307) وبمستوى قياس عالي جداً، وكذا الفقرة الخاصة بالإلحاح على الطالب الذي لا يستطيع الإجابة على السؤال فقد كانت استجابات العينة بمستوى (2.615) وبمستوى قياس متوسط. تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (ناجي ، 2019) و (Borich, 2004) و تختلف مع نتائج دراسة كل من (بركات، 2010) و (صويلح، 2006) (Jesus&Lopes,2010).

جدول (7) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً لفقرات الاستماع لإجابة الطلبة.

المجال	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى القياس
الاستماع لإجابة الطلبة	انشغل عن الكتابة على السبورة عن الطالب المجيب.	2.115	1.143	6	متدني
	أسمح بالإجابات الجماعية من الطلبة.	2.653	1.093	3	متوسط
	أتهكم بالطالب الذي يعطي إجابات ضعيفة.	2.469	1.229	4	متدني
	أتضايق عندما يطرح طلبي أسئلتهم أثنا الشرح.	2.346	1.093	5	متدني
	عندما لا أستطيع الإجابة عن سؤال يطرحه طالب، فأني أجل الإجابة عنه للتأكد منها.	3.807	1.132	2	عالي
	أشجع الطلبة على الاستماع لإجابات زملائهم.	3.961	1.076	1	عالي

من الجدول (7) يتضح أن استجابات أعضاء هيئة التدريس لهذا المجال أن أعضاء هيئة التدريس ينشغلوا بالكتابة على السبورة عن الطالب المجيب وأنهم يتهكمون بالطلبة الذين يعطون إجابات ضعيفة، كما أنهم يتضايقون من طرح الطلبة لأسئلتهم أثناء الشرح حيث جاءت متوسطات هذه الفقرات بمستوى قياس متدني. بينما جاءت الفقرة الخاصة بتشجيع الطلبة على الاستماع لإجابات زملائهم بمستوى قياس عالي. وهناء ينبغي أن نشير فإنه من استجابات أفراد عينة الدراسة أن نمط إدارة الموقف التعليمي في القاعات الدراسية هو أقرب إلى النمط الدكتاتوري. تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (صويلح، 2006) وتختلف مع دراسة كل من (البنيان، 2018) و (Jesus&Lopes,2010).

جدول (8) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً لفقرات الانتظار عقب سماع الإجابة من الطلبة.

المجال	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى القياس
الانتظار عقب سماع الإجابة من الطلبة	أعمل على إبقاء السؤال مثاراً حتى يتم فيه التفكير بدرجة كافية.	3.576	1.238	5	عالي
	أعزز الإجابة الصحيحة للطلاب بأسلوب مناسب.	3.923	1.128	2	عالي
	أستخدم التغذية الراجعة التصحيحية ولا أكتفي بالتغذية الراجعة الإخبارية.	3.615	0.982	4	عالي
	أزود الطلبة بالتوجيهات والإرشادات التي تساعد على تحسين أدائهم في المستقبل	4.230	0.992	1	عالي جداً
	أطالب الطلبة بتقديم معلومات أكثر نضجاً لدعم استجاباتهم وصياغة إجابات أكثر نضجاً.	3.807	1.059	3	عالي

من الجدول (8) يتضح أن استجابات أعضاء هيئة التدريس حول كل فقرات مجالا لانتظار عقب سماع الإجابة من الطلبة كانت بمستوى قياس عالي عداء الفقرة الخاصة بتزويد الطلبة بالتوجيهات والإرشادات التي تساعدهم على تحسين أدائهم في المستقبل فقد كان بلغ متوسطها (4.230) وبمستوى قياس عالي جدا. ومن هنا نجد أن أعضاء هيئة التدريس يقومون بتعزيز إجابات طلبتهم ويزودهم بالتغذية الراجعة التصحيحية والتوجيهات والإرشادات التي تمكنهم من تحسين أدائهم، وتطالبهم بتقديم معلومات أكثر نضجا. وتختلف هذه النتائج من نتائج دراسة (Jesus&Lopes,2010).

جدول (9) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازليا لفقرات معالجة إجابات الطلبة.

المجال	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى القياس
معالجة إجابات الطلبة	أقدم بعض الإيحاءات والتلميحات الصحيحة لكي أساعد الطلبة بتقديم إجابات صحيحة	4.00	0.800	1	عالي
	أتيح للطلبة الاستفسار عما صعب عليهم عند إجابة زميلاً لهم.	3.769	0.862	3	عالي
	ألخص الإجابات التي احصل عليها من الطلبة أثناء الموقف التدريسي.	3.192	1.059	4	متوسط
	أعزز إجابات الطلبة بشكل فوري.	3.846	1.046	2	عالي

من الجدول (9) يتضح أن استجابات أعضاء هيئة التدريس حول كل فقرات مجال معالجة إجابات الطلبة قد كانت بمستوى قياس عالي عداء الفقرة الخاصة بتلخيص الإجابات التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس من الطلبة أثناء الموقف التدريسي فقد بلغ متوسط استجابات عينة الدراسة لها (3.192) وبمستوى قياس متوسط. وبالتالي نستنتج أن أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة سيئون لديهم قدرة في عالية بمعالجة إجابات طلبتهم. تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (ناجي، 2019) (Jesus&Lopes,2010) وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (البنيان، 2018) و (عبيدات والعرو، 2010) و (القحطاني، 2012).

جدول (10) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً لفقرات تشجيع الطلبة على توليد الأفكار.

المجال	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى القياس
تشجيع الطلبة على توليد الأفكار	أشجع الطلبة العازفين عن الإجابة بأساليب متعددة.	3.846	0.880	1	عالي
	أبدي الحماس والتقدير الطالب الذي يطرح سؤالاً أثناء المحاضرة.	3.848	1.007	2	عالي
	أستعين بطلبة آخرين في القاعة في الإجابة عن أسئلة زملائهم.	3.153	0.967	5	متوسط
	أتوقف أثناء المحاضرة وأطرح أسئلة.	3.461	0.947	4	عالي
	إذا أثار أحد الطلبة سؤالاً عما سيرد ذكره في المحاضرة فأني أمتدح الطالب وأجل الإجابة عن هذا السؤال.	3.730	0.961	3	عالي

من الجدول (10) يتضح أن استجابات أعضاء هيئة التدريس حول كل فقرات مجال تشجيع الطلبة على توليد الأفكار كانت بمستوى قياس عالي عداء الخاصة باستعانة عضو هيئة التدريس بطلبة آخرين في القاعة الدراسية في الإجابة عن أسئلة زملائهم فقد جاءت هذه الفقرة بمتوسط (3.461) وبمستوى قياس متوسط. وتتفق هذه النتائج من نتائج دراسة (Craig&Cairo,2005) وتختلف نتائج دراسة (البيان، 2018).

ثانياً عرض نتائج التساؤل الثاني من أسئلة الدراسة الذي ينص على: هل توجد فروق في ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة سينون لمبادئ جودة تقديم الأسئلة ترجع لمتغير التخصص (أكاديمي / تربوي ونفسي).

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T.test) لأثر الجنس على توجيه أعضاء هيئة التدريس للأسئلة في المواقف التعليمية.

التخصص	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	قيمة الدلالة	نتيجة الدلالة
الأكاديمي	20	3.3517	0.4371	24	-4.720	0.000	دالة
التربوي والنفسي	6	4.2569	0.2983				

يلاحظ من (11) أن هناك فروقا بين قيم المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة، وعند تطبيق الاختبار التائي (t- test) تبين وجود فروق ذات إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لصالح التخصصات التربوية والنفسية، ويرجع الباحثان هذه النتيجة ربما إلى مرور أعضاء هيئة التدريس في هذه التخصصات - أثناء مرحلة إعدادهم - على عدد من المقررات التربوية في مرحلة الدراسات العليا مثل طرائق التدريس وإسهامهم في تحليل التفاعل اللفظي للمواقف التعليمية التي يقدمها طلبتهم، وكذا دراستهم لبعض الموضوعات النفسية كنظريات التعلم مما أكسبهم لمبادئ جودة تقديم الأسئلة في المواقف التدريسية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (أبو عواد و أبوسنينة، 2014) وتختلف مع نتائج دراسة (بركات، 2010).

التوصيات:

- 1- عقد الدورات والورشات التدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية في التخصصات الأخرى وبقيّة كليات الجامعة تتناول خصائص مبادئ جودة تقديم الأسئلة لما لها من أهمية في إدارة الموقف التعليمي داخل القاعات التعليمية.
- 2- ضرورة التركيز في مساقات أساليب التدريس في كليات العلوم التربوية على توجيه الاهتمام إلى استخدام مبادئ جودة الأسئلة.
- 3- تدريب أعضاء هيئة التدريس على المهارات المتعلقة بالأسئلة الصفية التي تقيس مهارات التفكير وحل المشكلات.
- 4- ضرورة تركيز أعضاء هيئة التدريس على إعطاء فرصة الإجابة عن الأسئلة المطروحة للطلبة والاستماع لها.
- 5- إجراء دراسات ميدانية تتناول هذه المهارات من جانب عملي تطبيقي للتأكد من دقة النتائج على أرض الواقع.

قائمة المراجع:

1. أبو عواد، فريال و أبو سنينة، عودة (2015)، خصائص الأسئلة التي يطرحها معلمو التربية الاجتماعية والوطنية في مدارس وكالة الغوث من وجهة نظرهم، دراسات للعلوم التربوية، مج (41).
2. بركات، زياد (2010)، فاعلية المعلم في مهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها والتعامل مع إجابات الطلبة عليها، مجلة علوم الإنسانية. ع (46). ص ص (1-25).

3. بربخ، أشرف، ونجم، منال (2013)، تصور مقترح لتنمية مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلبة لدى الطلبة المعلمين تخصص الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها في جامعة الأقصى، مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، مج(27)، ع(10)، فلسطين، ص ص (2077-2106).
4. بقيعي، نافز أحمد (2010)، التربية العملية الفاعلة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
5. البنيان، ابتسام (2018)، مدى إتقان معلمات التربية الأسرية لمهارات طرح الأسئلة الصفية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدينة جدة، مجلة كلية التربية، ع(55)، جامعة سوهاج، مصر، ص ص(8-50).
6. حلس، داوود، وأبو شقير، محمد (2010) محاضرات في مهارات التدريس، الجامعة الإسلامية، غزة.
7. آل حيدان، رجاء بن عوضه (2008)، واقع تطبيق معلمي الدراسات الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية بمدارس أبها الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، السعودية.
8. خليفة، غازي، وأبو محفوظ، صفاء (2013)، مستوى القدرة التصنيفية وزمن الانتظار عند طرح الأسئلة لدى معلمات الصف السادس الأساسي وعلاقتها بتحصيل طالباتهن في التربية الاجتماعية، مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، مج(27)، ع(2)، فلسطين.
9. الدريح، محمد، وجمل محمد جهاد (2005) التدريس المصغر التكوين والتنمية للمعلمين، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
10. زيتون، حسن (2001) مهارات التدريس، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
11. زيتون، عايش (1996)، مهارات التدريس – رؤية في تنفيذ التدريس، (ط10) عالم الكتب، القاهرة، مصر،
12. الشديفات، رياض خليف (2007)، أثر إستراتيجية طرح الأسئلة التقاربية والتباعدية في تحصيل الطلبة وتنمية مهارات التفكير العليا في مبحث العلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية الدراسات التربوية العليا، الاردن.
13. صويلح، هناء (2006)، مدى إتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.

- 14.طوالبة، هادي، وآخرون (2010)، طرائق التدريس، دار المسيرة، الأردن.
- 15.عبيدات، هاني، والعروود، منصور (2010)، الأسئلة الصفي الشائع استخدمها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وكيفية توجيهها والتصرف بإجابات الطلبة في مديرية تربية لواء دير علا، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، ع(2)، مج (10)، الاردن.
- 16.عبابنة، عماد عصاب (2009)، الاختبارات محكية المرجع فلسفتها وطرق تطويرها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 17.العامري، محمد حسن (2016)، تحليل التفاعل اللفظي لطلبة قسم الدراسات الاجتماعية بمعهد إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة بحضرموت في ضوء نظام، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع (11)، مج (13)، يوليو، الجمهورية اليمنية.
- 18.الفهيد، خالد عبدالرحمن (2005)، تقويم مهارات الأسئلة الصفية لدى معلمي الفقه بالمرحلة الثانوية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، رسالة ماجستير غي منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- 19.القحطاني، عائض بن راشد (2012)، تقويم مهارات الأسئلة الصفية لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمحافظة القويعة في ضوء التقويم الأصيل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: كلية العلوم الاجتماعية، المملكة العربية السعودية.
- 21.ميخائيل، امطانيوس نائف (2016)، بناء الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية وتقنياتها، (ط1)، دار الإعمار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 21.المرسي، فؤاد محمد (1988)، تقويم مهارات معلمي الرياضيات في صياغة وتوجيه الأسئلة الشفوية والتصرف بشأن إجابة التلاميذ عليها، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، مج (15)، دار الثقافة، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- 22.ناجي، هند (2019)، درجة تمكن معلمي الرياضيات لمهارات الأسئلة الصفية لمرحلة الابتدائية في بغداد، مجلة أبحاث الذكاء، ع (27)، ص ص (567-594).
- 23.Bay,E, et,all (2016) " An analysis of Teachers, questioning Strategies" Eric ,EJ 120996.
- 24.Craig, J. and Cairo, L. (2005). Assessing the Relationship between Questioning and Understanding to Improve Learning and Thinking

(QUILT) and Student achievement in Mathematics: A Pilot Study. ERIC: (ED489125).

25.Diaz. z.et.all (2013) Why Did I Ask That Question? Bilingual/ESL Pre-Service Teachers' Insights International Journal of Instruction July, Vol.6, No.2

26.Jesus, M, Lopes, B, (.303), Classroom Question and Teaching Approaches: A Study with Biology Undergraduates. In G.C.M.F. Tasar (ED), Scientific Literacy and Social aspects of science. Ankara, Turkey: PegemAkademi PP. 00-73

27.Swift,J. (2002) "Wait time and questioning skills of middle school science teachers". Roeper Review, 9(2), 64-66.

28.Wilen, W. (2003) " A study of student teachers effectiveness in applying inquiry questioning skills". Report Research, 143(2), 222-231.

29.Wahyuni ,L ,(2010), Technique of questioning carried out by novice teachers , English Teaching Journal (ETERNAL) ,Responses during Whole- Class shared Reading Early Childhood Research quarterly 25(1):65-83.

The extent of using the principles of questions quality by the university teaching with reference to their point of views (A field study at the Faculty of Education, Seiyun University, Yemen)

Dr. Mohammed Hasan Ahmed Al-Aamri

Associate Professor in curricula and teaching methods of social studies, Faculty of Education, Seiyun University, Hadhramout, Republic of Yemen

Dr. Adel Mansoor Salem Bajeri

Assistant Professor in curricula and teaching methods of education technology, College of Women, Seiyun University, Hadhramout, Republic of Yemen

Abstract: The study aims to recognize the extent of using the principles of questions quality in the teaching contexts by the teaching staff with reference to their point of views. It also identifies the differences in their practices with reference to the factor of specialization (Academic/educational and psychological). To achieve the objectives of this study, a list of the principles of questions quality in teaching contexts was prepared through reviewing the relevant educational literature. Based on this list, a questionnaire was then developed to include areas for these principles of the questions quality. After that, the validity and reliability of the questionnaire were checked, and it became ready for implementation. The population of this study was all the teaching staff at the faculty of education and they were 48 affiliates after excluding the assistant teachers. A random sample of about 50% of the whole population was selected. The results revealed that the use of the principles of the questions quality by the teaching staff at the Faculty of Education, Seiyun was high in all areas, except with the area of listening to students' answers. Their responses for this area were at a medium level which was attributed to the low responses of the teaching staff on the sub-categories included in this field. The study recommends that the teaching staff should attentively listen to the questions raised by their students in order to extensively create more opportunities for verbal interaction in the teaching context.

Keywords: University teaching staff, Faculty of Education, Seiyun University, principles of the questions quality.

مركز الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات

لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية غائبى الأب بالوفاة في مدينة السويداء

د. نجوى غالب نادر

المدرسة في قسم الإرشاد النفسي في كلية التربية الثانية، جامعة دمشق- سورية

ملخص: هدفت الدراسة إلى تقصي مركز الضبط، والفروق في مركز الضبط وفق متغيرات الجنس والتخصص وعمل الأم، لدى عينة مكونة من (100) طالب وطالبة في المرحلة الثانوية من غائبى الأب بالوفاة في مدينة السويداء في سورية. تم استخدام مقياس مركز الضبط من إعداد الباحثة، وقد بينت النتائج أن درجات مركز الضبط ضمن المستوى المتوسط بين الضبط الخارجي والداخلي، وأن الفروق في مركز الضبط ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور ولصالح أبناء الأمهات غير العاملات، وعدم وجود فروق دالة إحصائية وفق متغير التخصص.

الكلمات المفتاحية: مركز الضبط، غائبو الأب.

المقدمة:

لقد نال مفهوم مركز الضبط اهتمام العديد من الباحثين في مجال العلوم النفسية كأحد خصائص الشخصية الأساسية، والتي تساعد على التنبؤ بأداء الفرد في مواقف الحياة المختلفة، ويمكن تعريف مركز الضبط بأنه تصور يحدد طريقة إدراك الفرد لمجريات الأحداث التي يمر بها، وموقع القوى المتحركة فيها، فإما أن يتبنى مركز ضبط داخلي أو خارجي، فعندما يفسر الأحداث التي تواجهه بأنها تحت تحكمه وسيطرته فهذا يعني أنه أكثر ميلاً للضبط الداخلي، وعندما يعتقد أن ما يجري معه مرتبط بالآخرين وتحت سيطرتهم فهو أكثر ميلاً للضبط الخارجي.(النملة،2014: 22).

وقد اهتمت دراسات عديدة بالتعرف إلى مركز الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات، كدراسة "هفين" (1990) التي بينت أن الطلبة ذوي الضبط الداخلي يتفوقون في الإنجاز الأكاديمي مقارنةً بذوي الضبط الخارجي، وأن الدافعية لدى المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية ترتبط ارتباطاً موجباً مع مركز الضبط.(بني عطا،2012: 81). مما يبين أن ذوي الضبط الداخلي أعلى دافعية وتحصيلاً من أقرانهم ذوي الضبط الخارجي.

وقد ربطت بعض الدراسات مركز الضبط بأساليب التنشئة الأسرية، كدراسة كل من "ولسون ورامي"(1972) (أبو ناهية، 1989)، والتي أظهرت أن الأفراد الذين لديهم ضبط داخلي يأتون من أسر تنتم بالحب والديمقراطية والنظام والمعايير المستقرة، في حين أن ذوي الضبط الخارجي يصفون آباءهم بالمبالغة في عقابهم بدنياً وانفعالياً، ويحرمونهم من حقوق كثيرة.(بو الليف،2010: 66). وهذا يؤكد على أهمية أساليب المعاملة الوالدية والجو الأسري في توجيه الأبناء نحو امتلاك مركز ضبط داخلي أو خارجي، فتبنى الوالدين لأساليب معاملة قائمة على الحوار والتقبل والثبات والديمقراطية يساعد الأبناء في أن يكونوا أكثر إحساساً بالمسؤولية وأكثر قدرة على ضبط أنفسهم والالتزام بالمعايير طواعية، في حين أن الزجر والتسلط والمبالغة في العقاب يؤدي إلى توجيه الأبناء نحو الضبط الخارجي، فيصبح الخوف من الآخرين هو المتحكم الأساسي في سلوكهم ودوافعهم.

ويعتبر وجود كلا الأبوين في حياة الأبناء من المقومات الأساسية لتعزيز حالة التوازن والأمن النفسي وإدراك العالم على أنه مكان آمن ومستقر، مما ينعكس على

خصائصهم الشخصية، فيتشكل لديهم قدراً أكبر من تقدير الذات والتعاطف والغيرية. ولا شك أن خبرة غياب الأب هي من الخبرات المؤلمة جداً والمؤثرة في حياة الأبناء، وخصوصاً في مرحلة المراهقة، حيث يكون الأبناء بأمرس الحاجة إلى وجود الأب الذي يشكل السند والنموذج الذي يقتدون به. وهذا ما أكدته دراسة (نادر، 2004) التي بينت أن المراهقين غائبي الأب أقل تقديرًا للذات وأقل قدرة على امتلاك هوية الدور الجنسي الملائم وأكثر خضوعاً ومسايرة وعدوانية من حاضري الأب. (نادر، 2004).

وقد نتج عن الحرب الأخيرة التي شهدتها مجتمعاتنا فقدان الكثير من الأبناء لأبائهم. ويمكن القول أن هناك جيلاً كاملاً سينشأ في ظل غياب الأب. وبناء على ذلك يهتم البحث الحالي بتعرف مركز الضبط لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية غائبي الأب بالوفاة وعلاقته ببعض المتغيرات، وهذا الموضوع لم تتطرق له الكثير من الدراسات، وخصوصاً على المستوى المحلي.

مشكلة البحث:

تناولت العديد من الدراسات العربية والأجنبية موضوع مركز الضبط وعلاقته بعوامل تتعلق بطبيعة شخصية الفرد، كالقلق والاكتئاب والانحراف السلوكي والسلوك العدواني والدفاعي والفصام والتخلف العقلي والتكيف للمواقف التهديدية ومستوى الطموح والصلابة النفسية والاختيار المهني والإنجاز المهني والشعور بالرضا، وأكثر الدراسات هدفت لتقصي العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات تتعلق بالتحصيل الأكاديمي كدراسة كل من (دروزة، 2006)، (بو الليف، 2010)، (كحيلة وآخرون، 2015)، (Carden، et al، 2004).

أما البحث الحالي فهو يتميز عن تلك الدراسات بأنه قد تناول مركز الضبط لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية غائبي الأب بالوفاة، ويأخذ هذا الموضوع أهمية خاصة في ظل ظروف الحرب التي يعيشها مجتمعنا منذ سنوات عدة، والتي ألقت بظلالها الثقيلة على معظم شؤون الحياة وسببت الكثير من حالات موت الآباء. وتتلخص مشكلة البحث الحالي في ما يلي:

- ما هو اتجاه مركز الضبط (داخلي-خارجي) لدى عينة البحث ؟

- ما هي طبيعة الفروق في مركز الضبط (داخلي- خارجي) وفق متغيرات الجنس والتخصص وعمل الأم، لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية غائبي الأب بالوفاة في مدينة السويداء؟

فرضيات البحث:

- 1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي مركز الضبط (داخلي-خارجي) لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس.
- 2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي مركز الضبط (الداخلي-الخارجي) لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير التخصص (علمي-أدبي).
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي مركز الضبط (داخلي-خارجي) لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير عمل الأم.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى الكشف عن كل مما يلي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية غائبي الأب بالوفاء في السويداء:

- اتجاه مركز الضبط(داخلي- خارجي).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي مركز الضبط (داخلي-خارجي) تبعاً لمتغير الجنس.
- وجود فروق دالة إحصائية في بعدي مركز الضبط (داخلي-خارجي) وفق متغير التخصص (علمي-أدبي).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي مركز الضبط (داخلي-خارجي) تبعاً لمتغير عمل الأم.

أهمية البحث:

-يعد البحث الحالي من الدراسات القليلة على مستوى سورية عموماً ومحافظة السويداء خصوصاً، الذي تناول مركز الضبط لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية غائبي الأب بالوفاء.

-لفت انتباه التربويين في مؤسسات المجتمع كافة لإعطاء المزيد من الاهتمام لغائبي الأب، وإعداد البرامج الإرشادية المناسبة لتقديم الدعم النفسي لهم.

-خصوصية المرحلة العمرية التي يستهدفها البحث، فمرحلة الدراسة الثانوية هي مرحلة اتخاذ القرار فيما يتعلق بالتخصص الدراسي ومجال مهنة المستقبل، مما يستدعي تقديم المزيد من الرعاية والاهتمام لأبناء هذه المرحلة العمرية ليكونوا أكثر ثقة بالنفس، وأكثر قدرة في اتخاذ القرارات المناسبة وإدارة شؤون حياتهم.

حدود البحث:

- 1- الحدود المكانية: المدارس الثانوية العامة في مدينة السويداء.
- 2- الحدود الزمنية: أجريت الدراسة بين (2019/3/20 - 2019/5/26)
- 3- الحدود البشرية: طلبة المرحلة الثانوية العامة من الجنسين من غائبى الأب بالوفاة.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

- 1- مركز الضبط: ويشير إلى طريقة إدراك الفرد للعوامل التي تتحكم في سلوكه ونجاحه أو فشله وفق بعدين: مركز الضبط الداخلي، ويشير إلى اعتقاد الفرد بأن العوامل الذاتية كالمهارة والكفاءة والذكاء وغيرها هي التي تحكم سلوكه ومستقبله، أو مركز الضبط الخارجي ويشير إلى اعتقاد الفرد بأن العوامل الخارجية كالحظ والقدر والصدفة هي التي تقرر مصيره. (بو الليف، 2010: 98).
- وتعرف الباحثة مركز الضبط إجرائياً بأنه طريقة تفسير أحداث الحياة وفق بعدين، بعد الضبط الداخلي، ويشير إلى الاعتقاد بأن الفرد هو المتحكم والمتحكم والمسئول الأول عن إدارة شؤون حياته، وبعد الضبط الخارجي ويشير إلى اعتقاد الفرد بأن أمور حياته تقع خارج نطاق إرادته ومسؤوليته، وتُقاس من خلال أداء أفراد العينة على مقياس مركز الضبط المستخدم في البحث الحالي.
- 2- طلبة المرحلة الثانوية غائبو الأب بالوفاة: وهم طلبة في المرحلة الثانوية العامة من الجنسين، وقد تراوحت أعمارهم بين (15-19) عاماً، المسجلين في المدارس الرسمية الحكومية من التخصّصين العلمي والأدبي في مدارس مدينة السويداء، والذين فقدوا آبائهم بسبب الوفاة منذ خمس سنوات أو أكثر من تاريخ تطبيق أدوات البحث، بشرط الإقامة مع الأم الحقيقية.
- 3- عمل الأم: أ- عاملة: وهم أفراد العينة من أبناء الأمهات اللواتي لديهن عمل خارج المنزل .
ب- غير عاملة: وهم أفراد العينة من أبناء الأمهات غير الملتزمات بعمل خارج المنزل.

الدراسات السابقة: وتم تناولها ضمن محورين

المحور الأول- الدراسات المتعلقة بمركز الضبط:

أ- الدراسات العربية:

دراسة دروزة (2006) في فلسطين، وقد هدفت لتقصي العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات التحصيل الأكاديمي والتخصص والجنس والحالة الاجتماعية والوضع المهني والرضا عن الحياة. شملت عينة الدراسة (51) طالباً وطالبة في مرحلة الماجستير في كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية، طبق عليهم مقياس الضبط (روتر) واستمارة من تصميم الباحثة لجمع معلومات حول المتغيرات الخاضعة للدراسة. وقد بينت النتائج أن أفراد العينة يميلون إلى الضبط الداخلي، وأن الضبط الداخلي ارتبط إيجاباً مع المستوى التحصيلي العالي ومزاولة مهنة والرضا عن الحياة.

دراسة بو الليف (2010) في الجزائر، وقد هدفت إلى تقصي العلاقة بين مركز الضبط والتفوق الدراسي الجامعي من خلال المقارنة بين الطلبة وفق متغير التخصص، الجنس، المستوى الثقافي للوالدين ومكان الإقامة. شملت العينة (180) طالباً وطالبة، واستخدمت الباحثة اختبار روتر لمركز الضبط، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين مركز الضبط والتفوق الدراسي الجامعي. وأن طلبة العلوم الطبية أكثر ميلاً إلى الضبط الداخلي من أقرانهم، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً وفق متغيرات الجنس، المستوى الثقافي للوالدين، ومكان الإقامة.

دراسة سالم وآخرون (2012) في السودان، وقد هدفت إلى تعرف العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز وموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين بالسودان. تكونت العينة من (235) طالباً وطالبة، منهم (101) من الذكور و (134) من الإناث بالسنة الدراسية الثالثة، من مؤسسات التعليم العالي السودانية. تم استخدام مقياس "جيسم ونيجارد" لدافعية الإنجاز، ومقياس "جيمس" لموضع الضبط، ومقياس "كاميليا عبد الفتاح" لمستوى الطموح، وسجل درجات أعمال السنة والامتحانات النهائية لكل عام دراسي. وقد بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز وموضع الضبط، ووجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز ومستوى الطموح، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين مستويات الدافعية للإنجاز ومستويات موضع الضبط بالنسبة للتحصيل الدراسي .

دراسة كحيلة (2015) في سورية، وقد هدفت إلى تحديد مركز الضبط لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي، تكونت العينة من

(151) تلميذاً وتلميذة من الصف السادس الابتدائي من مدينة جبلة في اللاذقية، تم استخدام مقياس مركز الضبط للباحثة نبيلة بن الزين المطبق في الجزائر. وقد بينت النتائج أن أفراد العينة يتمتعون بضبط داخلي، وتبين وجود فروق في مركز الضبط بين التلامذة وفقاً لمستوياتهم التحصيلية (مرتفع، منخفض، متوسط). دراسة غرايبة وآخر (2015) في الأردن، وقد هدفت إلى تعرف نسبة الطلبة الذين يعززون نجاحهم أو إخفاقهم إلى عوامل داخلية أو خارجية بالمقارنة مع أقرانهم في الجامعات الأمريكية والعمانية. تألفت عينة الدراسة من (457) طالباً وطالبة من الجامعة الأردنية في الكليات العلمية والإنسانية. وبينت النتائج أن (55%) من الطلبة الجامعيين في الجامعة الأردنية يعززون نجاحهم أو إخفاقهم إلى عوامل خارجية، وأن هذه النسبة تماثل ما وجد لدى الطلبة العمانيين والأمريكيين. وأن ذوي التحصيل العالي لديهم مركز ضبط داخلي أعلى من ذوي التحصيل المنخفض، ولم تظهر النتائج وجود فروق دلالة إحصائية وفق متغيري الجنس ونوع الكلية.

دراسة سالم، (2016) في السعودية، وقد هدفت إلى تقصي طبيعة العلاقة بين قلق الاختبار وموضع الضبط والضغط النفسية والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل، شملت العينة (251) طالبة، استخدمت الباحثة مقياس سارسونل لقلق الاختبار، ومقياساً للضغط النفسية من إعداد نبيل كامل دخان وبشير ابراهيم الحجاز بالجامعة الإسلامية بغزة، وسجلات التحصيل الدراسي للطلبات. وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين قلق الاختبار وموضع الضبط الخارجي، وبين قلق الاختبار والضغط النفسية، ووجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي.

دراسة عينة (2017) في الجزائر، وقد هدفت لتعرف مستوى الصلابة النفسية وأنماط الضبط لدى الطلبة الجامعيين، وطبيعة العلاقة بين الصلابة النفسية ومركز الضبط، وطبيعة الفروق بينهما وفق متغيرات الجنس والسن والتخصص والمستوى الدراسي ونمط الإقامة والحالة الاجتماعية. تم استخدام مقياس الصلابة النفسية ل(عماد مخيمر)، ومقياس مصدر الضبط ل(عماد الدين كفاقي)، شملت العينة (300) طالب وطالبة من جامعة زيان عاشور، وقد بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الصلابة النفسية ومركز الضبط، ووجود فروق دالة إحصائياً في الصلابة النفسية ومركز الضبط وفق متغير الجنس، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بالنسبة للمتغيرات الأخرى .

دراسة محمد(2017) في الجزائر، وقد هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة الارتباطية بين مركز الضبط وتقدير الذات وقلق الامتحان والوقوف على هذه العلاقات بعد تغير مركز الضبط من خارجي إلى داخلي بواسطة برنامج علاجي. طبقت الدراسة على عينة قوامها (118) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية من مدينة سببو، اختير منها (28) فرداً لتطبيق البرنامج العلاجي، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس مصدر الضبط لروتر، ومقياس تقدير الذات لكوبر سميث ومقياس قلق الامتحان لسبيلبرجير، وبرنامج علاجي من إعداد الباحث. وخلصت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مصدر الضبط وتقدير الذات وبين تقدير الذات وقلق الامتحان، وبينت فعالية البرنامج العلاجي لتغيير مصدر الضبط من الخارجي إلى الداخلي والأثر الذي أحدثه من رفع في تقدير الذات وخفض في قلق الامتحان.

ب- الدراسات الأجنبية:

دراسة جاردن وآخرون R، C& Moss ، Bryant، R، Carden(2004) في بريطانيا، وقد هدفت لتعرف طبيعة العلاقة بين مركز الضبط وقلق الامتحان والتسويق الأكاديمي والتحصيل لدى عينة من طلبة الجامعة في لندن، تم تطبيق مقياس مركز الضبط والإنجاز والقلق الأكاديمي على (114) طالباً وطالبة بعد تقسيمهم إلى مجموعتين، ضمت كل مجموعة (57) طالباً، وقد بينت النتائج أن ذوي الضبط الداخلي أفضل في الإنجاز الأكاديمي، وأن قلق الامتحان والتسويق الأكاديمي أعلى لدى ذوي الضبط الخارجي.

دراسة شيبيرد وآخرون (2006) T& ، D& Fitch، S &Ower،Shepherd Marshal، في أمريكا، هدفت الدراسة إلى تعرف مركز الضبط وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي في المدارس الثانوية في نيويورك، حيث تكونت العينة من (223) طالباً وطالبة من الصف الثامن إلى الثاني عشر، استخدم الباحثون مقياس روتر لمركز الضبط وسجلات تحصيل الطلبة وملاحظات المعلمين، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي الضبط الداخلي أعلى تحصيلاً من ذوي الضبط الخارجي.

المحور الثاني: الدراسات السابقة حول غياب الأب:

أ-الدراسات العربية:

دراسة الكشر(2005) في ليبيا، هدفت الدراسة لتقصي العلاقة بين الحرمان من الأب والمخاوف الشائعة لدى الأطفال، وتكونت العينة من (235) طفلاً، تراوحت أعمارهم بين(9-12) سنة من المحرومين وغير المحرومين من الأب، استخدمت

الباحثة قائمة المخاوف لدى الأطفال من إعدادها، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط دال إحصائياً بين الحرمان الأبوي ومخاوف الأطفال من (الأشخاص، المدرسة، حيوانات الغابة، حيوانات المنزل، العقاب). كما بينت وجود فروق في مخاوف الأطفال بين المحرومين من الأب بسبب الطلاق والوفاة ومدركي الغياب النفسي للأب، لصالح محرومي الأب بالطلاق ومدركي الغياب النفسي للأب.

دراسة حجاج (2007) في مصر، هدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين غياب الأب والقلق لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وشملت العينة (216) طفلاً تراوحت أعمارهم من (9-11) سنة من حاضري وغائبي الأب، استخدمت الباحثة مقياس الذكاء المصور (صالح، 1975) والمستوى الاجتماعي الاقتصادي (الشخص، 1995)، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين حاضري وغائبي الأب في مستوى القلق لصالح غائبي الأب، ولصالح غائبي الأب في الأسر ذات المستوى التعليمي والاقتصادي والاجتماعي المنخفض.

دراسة العبادسة وآخر (2019) في غزة، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الحضور النفسي المدرك للأب والأمن النفسي لدى المراهقين والمراهقات (طلبة المدارس الثانوية) بمحافظة غزة، ووفق متغيرات (الجنس والدخل والمستوى التعليمي للأب). شملت العينة (550) طالباً وطالبة، وتم استخدام (مقياس الحضور النفسي المدرك للأب ومقياس الأمن النفسي) من إعداد الباحثين. بينت النتائج وجود ارتباط موجب بين الأمن النفسي والحضور النفسي المدرك للأب، ووجود فروق دالة إحصائياً في الأمن النفسي بين الجنسين لصالح الإناث، وفي مستوى الدخل لصالح متوسطي الدخل.

ب- الدراسات الأجنبية:

دراسة نكسون وآخرون (Cheila، Elizabeth، Nixon، 2006) في أمريكا، هدفت الدراسة إلى تقصي أثر غياب الأب قبل السادسة في نمو المفهوم الذكوري لدى المراهقين الذكور وعلاقته بالتكيف مع الأقران، شملت العينة (60) طفلاً تراوحت أعمارهم بين (5-13) سنة من حاضري وغائبي الأب، وأظهرت النتائج أن هوية الدور الجنسي الملائم لدى البنين غائبي الأب أقل بكثير من حاضري الأب وأكثر غموضاً في الطفولة المتأخرة، وفي المراهقة يميل غائبو الأب للسلوك الاعتمادي والأنثوي والعدواني.

دراسة مندل (K، Jane Harden، Mendle، 2009) في أمريكا، هدفت الدراسة للكشف عن أثر غياب الأب على هوية الدور الجنسي والتكيف الشخصي

لدى المراهقين المحرومين من الأب منذ الطفولة مقارنة بالذين يعيشون مع آبائهم، وقد تكونت العينة من (32) طالباً من الزوج و(25) من الأوربيين، استخدم الباحث مقياس الدور الجنسي للمراهقين ومقياس التكيف الشخصي من إعداده، وكشفت النتائج أن غير المحرومين من الأب حققوا درجات أعلى على مقياس الدور الجنسي الذكري مقارنة بالمحرومين من الأب، وبالمقابل أظهر غائبو الأب درجات مرتفعة على مقياس تقليد النموذج الأنثوي.

دراسة بيرز برينا وآخرون (Perez-Brena et al, 2012) في أمريكا، هدفت الدراسة إلى تفصي العلاقة بين غياب الأب وخصائص النمو النفسي الأخلاقي لدى الأطفال، شملت العينة (23) طفلاً غائبي الأب و(23) طفلاً حاضري الأب، استخدمت الباحثة مقياساً للمعايير الأخلاقية من إعداده، وأشارت النتائج إلى انخفاض درجات غائبي الأب في مقاييس الخصائص الأخلاقية والالتزام الخلقي بالمقارنة مع حاضري الأب، وأن غائبي الأب أكثر شعوراً بالذنب وأكثر عدوانية من حاضري الأب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة التي تم عرضها في البحث الحالي العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات مختلفة كالتحصيل الدراسي ومستوى الطموح والجنس والعرق وغيرها، وقد بينت نتائج تلك الدراسات أن متغيرات تقدير الذات الإيجابي والتفوق الدراسي والرضا عن الحياة والصلابة النفسية ومستوى الطموح ودافعية الإنجاز قد ارتبطت إيجاباً بمركز الضبط الداخلي، وأن قلق الامتحان والتسويق الأكاديمي أعلى لدى ذوي الضبط الخارجي، واختلفت النتائج فيما يتعلق بالفروق في الضبط الخارجي والداخلي وفق متغير الجنس والعرق والمستوى الثقافي للوالدين.

أما فيما يخص الدراسات التي تناولت غياب الأب وأثره على الأبناء فقد ركزت معظمها على أسباب غياب الأب وعلاقته بمتغيرات السلوك العدواني وتقدير الذات والمشكلات السلوكية والمخاوف وغيرها، وأكثر تلك الدراسات ركزت على غياب الأب وعلاقته بالتنميط الجنسي أو مفهوم الذكورة والأنوثة لدى الأبناء في مراحلهم العمرية المختلفة، وقد بينت نتائجها الآثار السلبية لغياب الأب، فغائبو الأب أكثر عدوانية وخوفاً وقلقاً وغضباً واعتمادية من حاضري الأب، كما أن كما أن مفهوم الدور الجنسي وخصوصاً الذكري لديهم أكثر غموضاً.

وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها تناولت متغير مركز الضبط لدى غائبي الأب بالوفاء، ولم تتطرق الدراسات السابقة لسبر العلاقة بين هذين

المتغيرين، بالإضافة إلى ندرة الموضوع على المستوى المحلي وجدته على مستوى محافظة السويداء. كما أن متغير عمل الأم لم يتم تناوله في الدراسات السابقة. وقد أفادت الباحثة من الدراسات السابقة من حيث المنهجية المتبعة وتصميم الأدوات وتحديد مشكلة البحث.

الإطار النظري

أولاً: مفهوم مركز الضبط:

انبثق مفهوم مركز الضبط من نظرية التعلم الاجتماعي ل روتر، وهو يشير إلى الطريقة التي يفسر الفرد من خلالها أحداث حياته ومدى مسؤوليته الشخصية عنها، فالفرد الذي يدرك العلاقة السببية بين سلوكه والتعزيز الذي ناله ينشأ لديه مركز ضبط داخلي، وبالتالي يعتبر أن مهاراته وقدراته الذاتية لها دور كبير في اختيار السلوك المناسب وفي إدارة شؤون حياته. أما الفرد الذي يعتقد أنه غير مسؤول عما يحدث معه، وأن الظروف والصدفة والحظ لها الدور الأكبر في حياته فيكون مركز الضبط لديه خارجياً.(بني عطا، 2012: 80).

وعرف " صلاح أبو ناهية"(1989) مركز الضبط بأنه سمة من سمات الشخصية الهامة لدى الفرد تقع على متصل يمثل أحد أطرافه مركز الضبط الداخلي بخصائصه الإيجابية بينما يشير الطرف الآخر الى مركز الضبط الخارجي بخصائصه السلبية. أما "ووريل" و "ستيل ويل" (1981) فقد عرفا مركز الضبط بأنه التوقع العام للفرد حول العلاقة بين مجهوده ومهاراته وهدفه في النجاح والتفوق. ويرى " لاثروب" أن الفرد ذو التحكم الخارجي يعتقد أن الحظ أو القدر أو أشياء أخرى هي المسؤولة عن سلوكه وظروفه. وفي السياق نفسه يرى كل من " اسكيفس و لهربو" في تعريفهما لمركز الضبط بأن فئة التحكم الخارجي يعتقدون أن الأحداث التي يعيشونها ليست نتيجة سلوكهم وخصوصياتهم الذاتية، وأنهم محكومون بالصدفة والقدر والحظ وبسيطرة آخرين أقوى منهم، أما الفرد ذو الضبط الداخلي فيعتبر نفسه المسؤول المباشر عن تصرفاته ونتائج أعماله، وأن ما يحققه من نجاح أو من فشل راجع إلى ما يبذله من جهد وتصميم. (العقبي، 2015: 18)، (دروزة، 2007: 34) .

ويتصف الأفراد ذوو الضبط الداخلي بأنهم يخططون لأهدافهم، وأنهم أكثر انزاناً وثقة بالنفس وإحساساً بالمسؤولية وأكثر تحملاً وأعلى طموحاً، ومواقفهم أكثر

إيجابية تجاه الآخرين. كما أنهم بعد الفشل يسعون لتقييم أدائهم، وهم متعاونون وجدديون ومثابرون، وأكثر تفاعلاً في حالات التعلم، يظهرون ميلاً جدياً للعمل من أجل الإنجاز الجيد. ويتسمون بالانفتاح والمرونة في التفكير، كما أنهم أكثر إبداعاً وتحملاً للمسائل الغامضة والمشاكل الابتكارية، والقدرة على تأجيل الثواب، وأقل عرضة للاضطرابات النفسية.

أما الأفراد الذين يمتلكون مركز ضبط خارجي فإنهم يتصفون بالسلبية وقلة المشاركة وتدني الإنتاج وقلة الجرأة وتدني الثقة بالنفس وانخفاض درجة الإحساس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج أفعالهم الخاصة، وانخفاض مستوى أهدافهم وطموحهم وإدراكهم للنجاح. كما أنهم أكثر أنانية وأكثر مجازاة ومسايرة للأحداث وأكثر شعوراً بالقلق وعدم الاستقرار. (محمد، 2009: 50)، Rotter، J، 1966: (25)

ومن العوامل المؤثرة في تشكيل مركز الضبط الداخلي والخارجي لدى الأبناء أساليب المعاملة الوالدية والمستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للأسرة، والمرحلة العمرية وثقافة الفرد وجنسه وطبيعة المجتمع الذي ينتمي إليه. (العفاري، 2011: 21).

وبصورة عامة فإن العوامل الاجتماعية التي تتمثل بثقافة الأسرة والمجتمع وأساليب المعاملة الوالدية والعديد من العوامل الأخرى تلعب دوراً أساسياً في تشكيل وجهة الضبط لدى الأبناء، وأن الخبرات الإيجابية التي يتلقاها الأبناء من المحيط الاجتماعي والتي تقوم على التقبل والحب والإحساس بالمسؤولية تعزز وجهة الضبط الداخلي، بينما تعمل أساليب القسر والجزر والتسلط على تعزيز وجهة الضبط الخارجي، وقد أشارت مظم الدراسات إلى أن ذوي الضبط الداخلي أكثر قدرة على التكيف الإيجابي وتحديد الأهداف الواقعية والسعي لتحقيقها من ذوي الضبط الخارجي.

ثانياً- أهمية دور الأب في حياة أبنائه:

كان الأب ولايزال يحتل قمة الهرم في البناء الأسري ليتشارك مع الأم مسؤولية رعاية الأبناء وتنشئتهم، والزواج عبارة عن فريق عمل متكامل يتشارك فيه كل من الأب والأم عاطفياً ومادياً واجتماعياً، وللاب دور لا يمكن تجاهله أو إسناده

لألم، فحضور الأب بين أبنائه يشكل مصدراً أساسياً لإشباع حاجاتهم النفسية، كالأمن والطمأنينة والتقدير الإيجابي للذات والشعور بالاستقرار داخل الأسرة، وخصوصاً في مرحلة المراهقة التي تأخذ فيها خصائص شخصية الأبناء شكلها النهائي، فهم بحاجة إلى تكوين صورة واضحة عن الأب لإشباع حاجاتهم النفسية والثقافية التي تسهم في بناء شخصياتهم بغية تنظيم علاقاتهم بذواتهم وبالعالم المحيط بهم، والمراهق بحاجة ماسة إلى وجود والده بجانبه في إطار علاقة تتسم بالود والألفة والاحترام والتفهم ومنحه بعض الصلاحيات المناسبة لمرحلة نموه، والسماح له بإبداء رأيه ومشاركته في اتخاذ القرارات، وتوجيهه للقيام بالسلوك المناسب وتعزيز إحساسه بالرجولة، كي يتمكن من تكوين شخصية متوازنة وتحقيق الاستقلال بصورة تدريجية. كما تحتاج الفتاة إلى وجود أب عطوف متسامح تثق فيه، يتسم بسلوك لائق ويكون أهلاً للاحترام والتقدير، مما يعمل على تنمية صورة إيجابية عن الرجل لديها، ويساعدها على تقبل دورها كأنثى. (طاهري وآخر، 2013: 12).

وعلى الرغم من أهمية الوجود الجسدي للأب إلا أنه لا يغني عن الحضور النفسي واضطلاع الأب بدوره الرمزي تجاه أبنائه، فالأب الحاضر نفسياً لدى أبنائه يكون إلى جانبهم في كل لحظة يشعرون أنهم بحاجة إليه، وكثير من الأبناء يشعرون بفقدان الأب بالرغم من وجوده بينهم، ذلك الأب الحاضر بالجسد وربما المال، والغائب بروحه وعطفه وصداقته، وأشارت نتائج دراسة Linda et al، (2004) إلى وجود علاقة ارتباطية بين غياب المشاركة الفعلية للأب في تنشئة الأبناء وبين المشكلات السلوكية لديه. (العبادة وآخر، 2019: 98-99).

الآثار السلبية لفقدان الأب على النمو النفسي للأبناء:

إن تجربة فقد الأب تعتبر من أكثر التجارب إيلاماً بالنسبة للأبناء، ومن الطبيعي أن تترك آثاراً نفسية قاسية لديهم، كالشعور بالضعف والوحدة وفقدان الأمان، ويمكن أن تؤدي إلى اضطرابات نفسية وعقلية وإلى محاولات انتحار كما أثبتت الكثير من الدراسات. ويترك غياب الأب تأثيرات سلبية لا يمكن تجاهلها في مرحلة المراهقة، فالمراهق أكثر استجابة للضغوط التي يتعرض لها من أقران السوء، كتعاطي التدخين أو المخدرات أو السرقة أو التسرب الدراسي أو التوجه نحو الجماعات المتطرفة وغيرها، ولاشك أن غياب الرعاية الأسرية أو التهاون فيها يزيد من احتمال وقوع الأبناء في مثل هذه الأخطاء كما أن غياب الحضور الأبوي يجعل

الأبناء ينشدون المحبة والأمن لدى أقرانهم ويتبنون قيمهم حتى ولو كانت خاطئة.(طاهري،21:2013).

وقد أجمعت الدراسات على أن البنات اللواتي يفتقدن إلى العلاقة الحميمة مع آبائهن يتسمن بالاتكالية والخضوع، ويظهر ذلك جلياً في المراهقة، فتكون حياة البنت صعبة، وخصوصاً فيما يتعلق بمفهومها عن ذاتها وعن شخصيتها الأنثوية.(مخول، 144:2011)

وهناك العديد من العوامل التي يمكن أن تقلل من خطورة الآثار السلبية لفقد الأب كالحياة العائلية الهادئة وحضور الأم بقوة بين أبنائها والتفوق الدراسي والاستقرار الاجتماعي والاقتصادي، وقد أوصت الدراسات بضرورة زيادة الاهتمام بالأبناء الذي فقدوا الأب قبل بلوغهم سن الثامنة عشر، وخصوصاً فيما يتعلق بصحتهم النفسية وعلاقاتهم مع الأقران ومع المجتمع عموماً، وضرورة تعاون المؤسسة التربوية مع الأسرة لحماية هؤلاء الأبناء وتقديم الدعم النفسي والعاطفي لهم.

إجراءات البحث الميدانية:

منهج البحث: تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي لأنه يتناسب مع طبيعة البحث، ويعرف بأنه "المنهج الذي يهدف إلى دراسة الواقع ووصفه وصفاً دقيقاً، ويعبر عنه تعبيراً كمياً أو كيفياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة وحجمها ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى، ومن ثم الوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم هذا الواقع وتطويره.(عبيدات،2004: 191).

المجتمع الأصلي وعينة البحث: تكون المجتمع الأصلي للبحث من طلبة المرحلة الثانوية العامة من التخصصين العلمي والأدبي ممن فقدوا الأب بسبب الوفاة، والموزعين على عشر مدارس ثانوية مختلطة في مدينة السويداء خلال العام الدراسي 2019/ 2020. وبالتعاون مع مديرية تربية السويداء ومرشدي المدارس تم تقدير عدد الطلاب غائبي الأب بالوفاة ب(213) طالباً وطالبة. وقد تم سحب عينة البحث من جميع المدارس الثانوية العامة في المدينة بطريقة العينة المقصودة، وذلك بالتعاون مع مرشدي المدارس للتعرف إلى الطلبة متوفي الأب من الذكور

والإناث بشرط الإقامة مع الأم الحقيقية، وأن يكون قد مضى على وفاة الأب خمس سنوات على الأقل، وقد بلغ عدد أفراد العينة بصورة نهائية (100) طالب وطالبة.

أداة البحث (مقياس مركز الضبط): قام العديد من الباحثين بتصميم مقاييس لتحديد مركز الضبط (الداخلي والخارجي) ، ومن أشهرها مقياس مركز الضبط الداخلي-الخارجي لروتر (1966)، وهو يتألف من (29) فقرة تضم كل فقرة بديلين، يعكس كل بديل معتقدات الفرد حول العوامل التي توجه سلوكه ونظرته للعالم الخارجي (Rotter: 10، 1966)

كما اطلعت الباحثة على مقياس مركز الضبط من إعداد (بني عطا، 2012)، ومقياس مركز الضبط، إعداد (بو الليف، 2010)، ومقاييس أخرى، وبناء على ذلك قامت الباحثة بتصميم مقياس لتعرف مركز الضبط الداخلي والخارجي لدى المراهقين. تكوّن المقياس بصورته النهائية من (40) فقرة، الفقرات ذات الأرقام الفردية تقيس مركز الضبط الخارجي، وذات الأرقام الزوجية تقيس مركز الضبط الداخلي، والمطلوب من أفراد العينة الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس، واختيار فئة التدرج المناسبة لاعتقادهم الشخصي، وهي: (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، معارض، معارض بشدة). وعند تصحيح المقياس تعطى الفقرات التي تمثل مركز الضبط الخارجي الدرجات التالية: (موافق بشدة = 5، موافق = 4، غير متأكد = 3، معارض = 2، معارض بشدة = 1). وتعكس الدرجات مع الفقرات التي تمثل مركز الضبط الداخلي. وبالتالي فإن ارتفاع درجات أفراد العينة يشير إلى مركز الضبط الخارجي، وتدني الدرجات يشير إلى مركز الضبط الداخلي.

صدق المقياس: تم التأكد من صدق المحتوى بعرض المقياس على (7) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية، جامعة دمشق. ومن الصدق البنوي بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية وحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس مع درجته الكلية وقد تراوحت درجات معاملات الارتباط بين (0.266- 0.392) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، أي أن المقياس يتمتع بمستوى جيد من الصدق .

ثبات المقياس: لحساب معاملات ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (41) فرداً ممن تنطبق عليهم شروط اختيار العينة (خارج أفراد العينة الأساسية) وفق طريقة الثبات بالإعادة، وقد بلغ معامل الثبات (0.81)، وبطريقة

الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ-ألفا (Cronbach Alpha)، وقد بلغ معامل الثبات 0،(83)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بمستوى مرتفع من الثبات.

مناقشة النتائج وتفسيرها

1- تحقيق الهدف الأول للبحث وهو الكشف عن اتجاه مركز الضبط (داخلي-خارجي) لدى أفراد العينة، حيث تم تصنيف درجات مركز الضبط إلى مستويات ثلاث، فيشير المستوى المنخفض إلى ميل أفراد العينة إلى الضبط الداخلي، ويشير المستوى المرتفع إلى الميل نحو الضبط الخارجي، وبما أن درجات المفحوصين تتراوح بين (200-40)، والمدى بينهما هو (160) درجة، فقد تم تقسيمها إلى ثلاثة مستويات (160 ÷ 3 = 53.3)، فكان الفرق بين المستويات (53) درجة، كما هو موضح في الجدول (1)

جدول (1) مستويات مركز الضبط وفق مقياس البحث الحالي

مستويات مركز الضبط	المستوى المنخفض	المستوى المتوسط	المستوى المرتفع
	93-40	147-94	200-148

وبعد حساب درجات أفراد العينة على المقياس المستخدم في البحث تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (2) مستوى مركز الضبط لدى غائبي الأب بالوفاة

مركز الضبط	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	100	103.5	17.9

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجات مركز الضبط لدى أفراد العينة قد بلغ (103.5)، وهي تقع ضمن المستوى المتوسط، وتشير إلى أن معظم أفراد العينة من غائبي الأب بالوفاة لديهم مركز ضبط متوسط، ويمكن تفسير ذلك بطبيعة المرحلة العمرية لأفراد العينة وهي مرحلة المراهقة، حيث ينشغل ذهن المراهق بالكثير من الأمور النفسية والانفعالية كالقلق والاضطراب والحيرة، وغالباً ما يشعر بالشك وعدم الثقة بما حوله، وفي الوقت ذاته فإنه يسعى لتحقيق الشعور بالاستقلال والتحرر من تبعية الآخرين، إضافة إلى أن فقدان الأب يحرم المراهق من مصدر مهم للشعور بالدعم النفسي والثقة بالذات ومواجهة صعوبات الحياة، مما يجعله متأرجحاً بين الضبط الداخلي والخارجي. وتختلف نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (دروزة، 2006) والتي بينت أن أفراد العينة من طلبة الماجستير يميلون إلى الضبط الداخلي، ومع دراسة (كحيلة وآخرون، 2015) والتي بينت أن أفراد العينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي يميلون إلى الضبط الداخلي.

التحقق من الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط لدى أفراد العينة غائبي الأب بالوفاة وفق متغير الجنس. تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة من الجنسين على مقياس مركز الضبط، كما حسبت قيمة (ت) (T-test) للكشف عن اتجاه دلالة الفروق، وحللت البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (spss)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات أفراد العينة من الجنسين

المتغير	الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	اتجاه الفروق
مركز الضبط	ذكور	57	109.464	12.18513	98	000,0	لصالح الذكور
	إناث	43	98.636	14.77445			

** دالة عند مستوى 0.01

تُظهر قراءة الجدول (3) أن متوسط درجات الذكور غائبي الأب أعلى من متوسط درجات الإناث في مقياس مركز الضبط. حيث بلغت قيمة (ت=0.000)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01). أي أن الذكور أكثر ميلاً إلى الضبط الخارجي من الإناث. وهذا يعني قبول الفرضية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الذكور يحتاجون إلى وجود الأب كنموذج مماثل لهم في الدور الاجتماعي، وفي مرحلة المراهقة تزداد الحاجة إلى وجوده لتنمية الشعور بالثقة بالنفس والأمن النفسي وتقدير الذات، وفي ظل غياب الأب فإنهم سيكونون أكثر عرضة للقلق بسبب غياب النموذج الأخلاقي الواضح بالنسبة لهم كذكور، ويزداد القلق مع زيادة الضغوط النفسية التي يعاني منها جيل الشباب اليوم بسبب الظروف الحالية التي تلقي بآثارها السلبية على جيل الشباب عموماً وعلى الذكور بصورة خاصة، وتجعلهم في حالة من الارتباك والضياع، حيث أن مجتمعاتنا التقليدية تعطي دوراً قيادياً للذكر وتحمله المسؤولية أكثر من الأنثى، ولا شك أن هذه المسؤولية سوف تتضاعف في ظل غياب الأب، وبالتالي فإن مركز الضبط لديهم سوف يتجه نحو الخارج أكثر من الإناث. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (عينة، 2017) من وجود فروق في مركز الضبط تعزى لمتغير الجنس، ولكنها تخالف نتائج دراسة (غرايبة، 2015) والتي بينت عدم وجود فروق في مركز الضبط بين الجنسين. كما أنها لا تتنجم مع نتائج دراسة (العبادة وآخر، 2019) والتي بينت أن إدراك الحضور النفسي للأب والأمن النفسي أعلى لدى الإناث مقارنة بالذكور.

2- **التحقق من الفرضية الثانية:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط (الداخلي-الخارجي) لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير التخصص (علمي-أدبي). حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجات أفراد العينة على مقياس مركز الضبط، كما حُسبت قيمة (ت) (Test) للكشف عن اتجاه دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما هو موضح في الجدول (4):

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) وفق متغير (التخصص: علمي-أدبي)

المتغير	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	اتجاه الفروق
مركز الضبط	علمي	41	100.117	13.37797	98	0,075	غير دال
	أدبي	59	102.688	12.12732			

تظهر قراءة الجدول (4) أنه لا توجد فروق في مركز الضبط وفق متغير التخصص (علمي-أدبي)، حيث بلغت قيمة (ت=0,075)، وهي أقل من نظيرتها الجدولية. بناء على ذلك ترفض الفرضية.

ويمكن تفسير ذلك بأن مركز الضبط يرتبط بالجانب النفسي أكثر مما يرتبط بالجانب المعرفي لدى أفراد العينة، كما أن وجود الكثير من التخصصات الحديثة في الدراسة ومجالاتها، وفي طرقها وأساليبها، قد قلل من إدراك الفروق بين التخصصين العلمي والأدبي كما كان شائعاً في السابق. وهذه النتائج توافق ما توصلت إليه دراسة (غرايبة وآخر، 2015)، ودراسة (عينة، 2017) والتي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائية في مركز الضبط وفق متغير التخصص. ولكنها تخالف نتائج دراسة (بو الليف، 2010) التي بينت وجود فروق دالة إحصائية في مركز الضبط وفق متغير التخصص.

3- **التحقق من الفرضية الثالثة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط (الداخلي-الخارجي) لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير عمل الأم. حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجات أفراد العينة على مقياس مركز الضبط، كما حُسبت قيمة (ت) (Test) للكشف عن اتجاه دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة وفق متغير عمل الأم، والنتائج موضحة في الجدول (5):

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) وفق متغير (عمل الأم: عاملة- غير عاملة)

القرار	قيمة ت	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الأم	المتغير
لصالح أبناء الأم غير العاملة	000,0	98	16.9284	95.655	46	عاملة	مركز
			12.2831	104.444	54	غير عاملة	الضبط

** دالة عند مستوى 01,0

يُظهر الجدول (5) أن متوسط درجات أبناء الأمهات غير العاملات غائبي الأب بالوفاة أعلى من متوسط درجات أبناء الأمهات العاملات في مقياس مركز الضبط. حيث بلغت قيمة (ت) (000,0) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (01,0)، أي أن أبناء الأمهات غير العاملات أكثر ميلاً للضبط الخارجي مقارنة بأبناء الأمهات العاملات، مما يعني تحقق الفرضية. ويمكن تفسير ذلك بأن الأم العاملة غالباً ما يكون وضعها المادي أكثر استقراراً، مما يجعلها أكثر صحة نفسية واعتماداً على الذات، وأقل شعوراً بالضعف والوحدة عند فقد الزوج مقارنة بالأم غير العاملة، وهذا ينعكس بصورة إيجابية على الأبناء وعلى جو الأسرة بصورة عامة، كما أن الأم العاملة أكثر سعياً لمشاركة أبنائها في المسؤولية عند فقد الأب، مما يجعل أبناء الأمهات العاملات أكثر اعتماداً على أنفسهم وأكثر ميلاً للضبط الداخلي مقارنة بأبناء الأمهات غير العاملات. والدراسات السابقة التي تناولتها الباحثة لم تتناول متغير عمل الأم وعلاقته بمركز الضبط بصورة مباشرة، ولكن يمكن القول أن نتائج الدراسة الحالية تتسجم مع نتائج دراسة (دروزة، 2006) التي بينت أن مزاوله مهنة والرضا عن الحياة قد ارتبط إيجاباً مع مركز الضبط الداخلي، ولكنها لا تتسجم مع نتائج دراسة (عينة، 2017) والتي بينت عدم وجود فروق في مركز الضبط تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

مقترحات الدراسة: في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، تقترح الباحثة ما يلي:

- تفعيل دور مؤسسات المجتمع كافة لتقديم الدعم النفسي لغائبي الأب، وخصوصاً في مرحلة المراهقة حيث يكون الناشئ بأمس الحاجة للرعاية والتوجيه والإرشاد، وخصوصاً فيما يتعلق باتخاذ قرارات سليمة كاختيار التخصص الدراسي والمجال المهني كما يتفق مع ميوله وقدراته وطموحه.

-إجراء المزيد من الدراسات حول مركز الضبط وعلاقته بمتغيرات مختلفة ومع عينات مختلفة، لتوسيع القاعدة المعرفية حول تلك العلاقات والاستفادة منها.

قائمة المراجع:

1. آيلاس، محمد(2017)، مركز الضبط وعلاقته بتقدير الذات وقلق الامتحان، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.
- 2.بني عطا، زايد صالح (2012)، تطوير مقياس مركز الضبط وفق نموذج التقدير العام لموراكي، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، م(10)، ع (2)، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- 3.بو الليف، أمال (2010)، مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار، الجزائر.
- 4.بو زيد، إبراهيم (2009)، علاقة مركز الضبط باليأس لدى عينة من العائدين إلى الجريمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
- 5.حجاج، إيمان(2007)، الأثر النفسي لغياب الأب وعلاقته بالقلق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- 6.دروزة، أفنان نظيرة (2006)، العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات أخرى ذات علاقة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، م(15)، ع(1)، جامعة غزة، فلسطين.
- 7.سالم، هبة الله محمد حسن؛ كوكو قمبيل، كبشور؛ الخليفة، عمر هارون (2012)، علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان. المجلة العربية لتطوير التفوق، م (3)، ع(4)، جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن.
- 8.سالم، هبة الله محمد الحسن (2016)، موضع الضبط وعلاقته بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية- جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، م(1)، ع(4)، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، مصر.

9. طاهري، ميسون؛ حمامة، سميرة (2013)، التوافق النفسي لدى أبناء الأب ذوي الغياب المتكرر عن البيت، الملتقى الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، أيام 10/9 أبريل، 2013، جامعة قاصدي مرباح، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.
10. العفاري، ابتسام (2011)، العلاقة بين مركز الضبط والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
11. العقبي، لبنى (2015)، مركز الضبط وعلاقته بجودة الحياة لدى المساعدين التربويين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.
12. عبيدات، ذوقان (2004)، البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، الطبعة الثامنة، دار الفكر، عمان، الأردن.
13. عينة، ناريمان (2017)، الصلابة النفسية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة زيان عاشور، الجزائر.
14. غرايبة، عايش موسى؛ الزريقات، إبراهيم عبد الله (2015)، مركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين وعلاقته بمستوى التحصيل والتخصص الأكاديمي والجنس، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، م (13) ع (3)، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
15. كحيلة، ريم؛ شروف، أنساب؛ سلمان، نورا (2015)، تحديد مركز الضبط لدى التلامذة وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، م (37)، ع (2)، جامعة تشرين، سوريا.
16. الكشر، فتحية عثمان (2005)، الحرمان الأبوي وعلاقته بالخاوف الشائعة لدى تلاميذ الصف الأول والثاني، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المرقب، ليبيا.
17. محمد، سهيلة يوسف (2009)، مركز الضبط والميل إلى المخاطرة وعلاقتها بحوادث العمل، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

18. محيسن، عواطف؛ العبادسة، أنور عبد العزيز (2019)، علاقة الحضور النفسي المدرك للأب بالأمن النفسي للمراهقين في محافظة غزة، مجلة العلوم التربوية، م(20)، ع(1)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.
19. مخول، مالك سليمان (2011)، علم نفس الطفولة والمراهقة، منشورات جامعة دمشق. سوريا.

20. نادر، نجوى غالب (2004)، غياب الأب وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى الأبناء، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا

21. النملة، عبد الرحمن بن سليمان (2014)، الإفصاح عن الذات وعلاقته بكل من المساندة الاجتماعية ومركز الضبط، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، م(40)، ع(3)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

22. Carden، R، Bryant، C & Moss ، R.(2004)، locus of control، test anxiety، academic procrastination، and achievement among college students. London

23. Mendle، Jane Harden، K (2009)، Effects of father absence in childhood on male university students، sex role identity and personal adjustment. Journal of the American Academy of child & Adolescent psychiatry، vol(47)، n(4)، America.

24. Nixon، Elizabeth، Cheila(2006)، Effects of father absence on male adolescents peer relations and self-image، Journal Articles، Reports Research، vol(61)، n(1)، America.

25. Perez- Brena، et al، (2012). Father absence and conscience development psychology. Journal of Youth and Adolescence، vol (41)، n(4)، America.

26. Rotter، J. (1966). Generalized expectancy for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs ، vol (80)، n(1)، America.

27.Shepherd, S & Ower, D & Fitch, T & Marshal.(2006). locus of control and achievement in high school. New York, America.

الملحق

مقياس مركز الضبط

الجنس: ذكر- أنثى التخصص: علمي-أدبي عمل الأم: عاملة- غير عاملة.

الرقم	العبارات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	معارض	معارض بشدة
1	أعتقد أن كل ما يحدث في حياتي يقرره الآخرون					
2	أؤمن بأن كل طالب قادر على تحقيق أهدافه المنطقية					
3	لا أربح بالتخطيط لمستقبلي لأن الأمور محكومة بالحظ					
4	أفضل الاعتماد على نفسي في معظم الأمور رغم إمكانية الفشل فيها					
5	أعتقد أن الأشياء التعيسة في الحياة تعود لسوء الحظ					
6	إذا أخطأت فإنني أعترف دون تردد					
7	أعتقد أن المشكلات تحل من تلقاء نفسها إذا تركت دون اهتمام					
8	أعتقد أن الطالب هو المسؤول الأول عن علاقاته مع زملائه ومدرسيه.					
9	أعتقد أن حياتي محكومة بالصدف والأحداث العرضية					
10	أعتقد أن الكثير من الطلبة لا ينجزون إنجازاً جيداً لأنهم كسالى					
11	أعتقد أن البعض يولد محظوظاً والبعض الآخر بلا حظ					
12	إذا غضب مني أحدهم، أستطيع أن أتصرف بشكل مناسب					
13	أعتقد أن الطالب لا يأخذ حقه في الدراسة مهما بذل من جهد.					
14	أعتقد بأن الأمور المزعجة التي يواجهها الطلبة تعود إلى سوء تصرفاتهم.					
15	فشل الطالب في دراسته سببه الظروف والعوامل الخارجية					

16	كلما درست أكثر حصلت على درجات أعلى				
17	أعتقد أن تفوقي وتميزي يعتمد بالدرجة الأولى على الحظ				
18	أعتقد أن مشكلاتي ناتجة عن الأخطاء التي ارتكبتها				
19	إذا ابتسم لي الحظ فإنني سأصبح شخصاً ناجحاً				
20	أستطيع أن أحقق أهدافي ولو واجهتني صعوبات وعقبات				
21	مهما بذل الطالب من جهد فإن درجاته في الامتحان تعود إلى الصدفة والحظ				
22	أؤمن بأن أفضل أسلوب لحل المشكلات هو مواجهتها				
23	أعتقد أن التمني والدعاء هو أساس تحقيق الأهداف				
24	المعلم لا يعاقب الطالب إلا عندما يخطئ				
25	أعتقد أن النجاح يعتمد على مساعدة الآخرين				
26	الطالب الذي يدرس جيداً لا بد أن ينجح				
27	أعتقد أن الناس لا يدركون مدى تحكم عوامل الصدفة في حياتهم				
28	لدي الحرية المطلقة في اختيار أصدقائي				
29	إن الطلبة الأكثر تفوقاً مني ظروفهم أفضل من ظروفهم				
30	أعتقد أن نجاح الإنسان يعتمد على جهده وليس على حظه				
31	أعتقد أن القدر هو المتحكم الوحيد بحياة الإنسان.				
32	احترام الآخرين أو عدم احترامهم لي يتوقف على سلوكي				
33	أؤمن أنني إذا بدأت صباحاً جيداً فإن يومي سيكون موفقاً.				
34	أعتقد أن المعلمين يمنحون طلابهم الدرجات التي يستحقونها				
35	يجب عدم لوم الإنسان عن أخطائه, لأن الظروف هي السبب .				
36	أعتقد أنه من الأفضل أن يترك للطلاب المجال لاتخاذ قراراته بنفسه.				
37	أعتقد أن البيئة والظروف والقدر هي التي تحدد المستقبل				
38	أعتقد بأن الفرد هو الذي يحدد مسير حياته.				
39	من الأفضل أن يقوم المشرفون بتخطيط مستقبل الطالب				
40	مهما كانت المشكلات التي تواجهني فإنني أسعى إلى حلها				

**Locus of control and its relationship to some variables
in a sample of High school students who lost fathers to death in
Swaida city**

D. Najwa Ghaleb Nader

**Teacher at Department of Psychological Counseling, Second College
of Education, Damascus University, Syria**

Abstract: The study aimed to know the locus of control, and to research significant differences in the locus of control according to the variables of gender, specialization and the work of the mother. among a sample consisted of (100)students of male and female of high schools who lost their fathers to death in Swaida city in Syria ,The researcher developed the scale of locus of control. The results showed that the degrees of the locus of control are within the intermediate level between external and internal, and there were significant differences in the locus of control in favor of males. And in favor of the children of non-working mothers. No significant differences according to the specialization.

Keywords: locus of control, Children of the absent father

دور الرفاه النفسي في تدعيم الحصانة النفسية والجسدية لمواجهة وباء كوفيد -

19

أ.د بوفلجة غيات

جامعة وهران2، محمد بن أحمد - الجزائر

ملخص: يتفق العلماء والباحثون في مجال الصحة أن أهم عامل للشفاء من جائحة كورونا (كوفيد - 19)، هي المناعة البدنية، حتى قبل اكتشاف العلاجات المناسبة. إلا أن الصحة الجسدية مرتبطة بمستوى الرفاه والحصانة النفسية، ذلك أن قوة الشخصية تساعد الفرد على التحمل وتدعيم صحته البدنية، وتمنحه القدرة على مواجهة الأمراض وتسهّل عملية الشفاء.

رغم ذلك نجد قلة البحوث المركزة على الحصانة النفسية، والعوامل المؤثرة عليها، وكيفية استغلالها في مواجهة جائحة كورونا. خاصة أن للجائحة عدة تداعيات نفسية واجتماعية واقتصادية، لا يستطيع الأطباء دراستها، لكونها خارجة عن مجال اختصاصاتهم. وهو ما يتطلب تدخل علماء النفس لإلقاء الضوء على أهمية الصحة النفسية وسبل تدعيمها، واستغلالها لمواجهة جائحة كورونا 19-، وهو ما نتطرق له من خلال هذه الورقة.

الكلمات المفتاحية: الحصانة النفسية، جائحة كورونا، الحجر الصحي، إجراءات الوقاية، التداعيات النفسية والاجتماعية.

1. مقدمة

تعتبر جائحة كورونا (كوفيد - 19) وباء عالميا، وقد ظهر بطريقة مفاجئة وبسرعة فائقة على مستوى العالم. إن سرعة انتشار وتوسع العدوى وقلة المعلومات العلمية الموثوق بها عنه، وغياب أدوية العلاج واللقاحات الضرورية، كلّها عوامل أدت إلى الهلع والخوف. خاصة أن جلّ الدول المتضررة هي دول متطورة صناعيا واقتصاديا وعلميا، مثل الصين والولايات المتحدة الأمريكية وروسيا وإيطاليا وإسبانيا وبريطانيا، وغيرها من الدول التي عانت كثيرا من هذا الوباء. وبهذا تعتبر جائحة كوفيد - 19، هي أكبر حالة طوارئ صحية عامة منذ الحرب العالمية الثانية. وقد أعلنت منظمة الصحة العالمية جائحة كورونا وباء عالميا يمسّ شعوب العالم دون استثناء مما يؤكد خطورته.

وقد أكّد الأطباء والمختصون غياب علاج جاهز عند ظهور الوباء، وكان أهم عامل مساعد على الشفاء هي الحالة النفسية للمرضى ومدى تبنيهم لسمات نفسية إيجابية ومستوى الرفاه النفسي عندهم، مما يحدد مدى القدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة. تدلّ الحصانة البدنية على صحة الفرد وتميزه بمجموعة من الخصائص الجسدية التي تسمح له بمقاومة كثير من الأمراض والشفاء منها. وفي حالة وباء كوفيد - 19، فإنه من المعلوم طبيا، أن الشفاء منه يتطلب حصانة بدنية تساعد المرضى على التعافي، وعلى مواجهة تداعيات الوباء، حتى في حالة غياب أدوية ناجعة لمعالجته.

لذا اهتم الباحثون بموضوع الحصانة أو المناعة البدنية وما لها من علاقة بتناول مختلف الأغذية والعقاقير المرتبطة بالمجال البيولوجي والطبي، والتي لا مجال لمناقشتها في هذه الورقة. إلى جانب ذلك، نجد الحصانة النفسية أو الرفاه، والتي هي في حاجة إلى توضيح. ذلك أنه لا يمكن أن تكون للشخص مناعة بدنية دون أن تكون له مناعة نفسية، تؤثر بدورها على صحته البدنية. وما يميّز الصحة النفسية أن لها علاقة بإرادة الفرد نفسه من خلال حمله لمجموعة من الأفكار وتبنيه لفلسفة إيجابية في الحياة. وهو ما يمكن التعبير عنه بالرفاه النفسي وأهميته في تدعيم المناعة البدنية، والتي تساعد بدورها دون شك على مواجهة الجائحة.

نتطرق من خلال هذه الدراسة إلى جائحة كوفيد - 19، وخطورتها، وإلى أهمية الرفاه النفسي ومؤثراته. كما يتم إلقاء الضوء على الحجر الصحي وتدابيراته

النفسية والاجتماعية، وإلى الإجراءات الشخصية الواجب القيام بها للوقاية منها. مع مناقشة أهم العوامل المؤثرة سلباً على الحصانة النفسية وأساليب تنميتها، ودورها في التعامل الإيجابي مع الوباء.

2. منهجية البحث:

لقد تمّ الاعتماد في منهجية البحث على المعايضة والملاحظة، والخضوع للحجر الصحي لتجنب الإصابة بجائحة كورونا وما يترتب عن ذلك من معاناة. وقد قام الباحث بمجموعة من المقابلات مع أساتذة في علم النفس وعلم الاجتماع بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة وهران 2، محاولين تحليل الظاهرة وتداعياتها النفسية والاجتماعية. كما تمّ القيام بمجموعة من المقابلات مع أفراد عانوا من الحجر الصحي وتأثروا بتداعياته النفسية والاجتماعية أثناء انتشار الوباء.

1.2. إشكالية البحث:

تعتبر جائحة كوفيد -19 وباء حديث العهد، يواجه التعامل معه تحدّ كبير متمثل في نقص المعطيات والبحوث المرتبطة به، مما أدى إلى صعوبات في مواجهته، وهو ما يتطلب المزيد من الدراسات النظرية والتطبيقية، ونشر نتائجها.

تعتمد هذه الدراسة في جمع معطياتها على المعايضة والملاحظة والمناقشة مع أفراد المجتمع، الذين تعاملوا مع الوباء من مختلف الأعمار والطبقات الاجتماعية، والذين عانوا من ممارسات الحجر الصحي سعياً لتجنب العدوى.

ويعتبر الرفاه النفسي أحد العوامل المساعدة على مواجهة المرض، مما يؤكد أهمية ضرورة العناية بالبُعد النفسي وتبني مبادئ علم النفس الإيجابي وتطبيقاته، واستغلال توجيهاته في تجنب الوباء ومواجهة تداعياته، والرفع من فرص الشفاء منه في حالة الإصابة. وما يؤكّد أهمية التطرق لموضوع الرفاه النفسي والحصانة، عجز الدول النامية عن مواجهة الجائحة، في وقت توسّعت فيه إلى درجة مخيفة، وقد شمل ذلك دولا غنية متطورة، كالولايات المتحدة وأوروبا.

كل ذلك جعل العناية بالرفاه والحصانة النفسية أكثر أهمية في مجتمعات نامية متخلفة، تعاني منظوماتها الصحية من خلل في التنظيم ونقص في التمويل والتجهيز. وهو ما يبرز الحاجة الملحة لقيام علماء النفس والاجتماع، بالتطرق إلى وباء كوفيد - 19، لهدف توضيح الجوانب الغامضة المترتبة عن انتشاره، والمساهمة في معالجة تداعياته النفسية والاجتماعية.

2.2. أهمية البحث وأهدافه:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على خصائص الحصانة النفسية وعوامل تدعيم قوة الشخصية، وإيجاد العلاقة بين الحصانة النفسية والحصانة الجسدية. كما يتطرق إلى التداعيات النفسية والاجتماعية للحجر الصحي، في صورتيه، الكلي أو الجزئي. كما يناقش طريقة استغلال الحصانة النفسية في التغلب على تداعيات الحجر الصحي ومواجهة الخوف من عدوى الوباء.

2.3. أسئلة البحث: تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن مجموعة من الأسئلة وتتمثل فيما يلي:

- ما هي جائحة كورونا وما خطورتها؟
 - ما أهمية الرفاه النفسي في مواجهة الأوبئة؟
 - ما هي الحصانة النفسية وما هي مؤشراتاتها؟
 - ما هي العوامل المؤثرة سلباً على الحصانة النفسية؟
 - ما أهمية الحجر الصحي في الحدّ من انتشار جائحة كورونا؟
 - ما هي التداعيات النفسية والاجتماعية للحجر الصحي؟
 - ما هي الإجراءات الشخصية للوقاية من وباء كورونا؟
 - كيف يتم تدعيم الحصانة النفسية لمواجهة جائحة كورونا؟
- وهي جوانب يتم إلقاء الضوء عليها من خلال هذه الدراسة.

3. مفهوم جائحة كورونا – 19 وخطورتها:

مع نهاية 2019، ظهر في مدينة يوهان Wuhan الصينية ما عُرف بفيروس كورونا المستجد (Covid-19 Pandemic). وهو ما أدى إلى أزمة نتيجة سرعة انتشاره وانتقال عدواه إلى جميع سكان المعمورة. حيث أن الأزمة هي عبارة عن نقطة تحوّل وحالة متوترة للانتقال، وهي وضع أو فترة حرجية وخطيرة، وحالة تطورية يحدث فيها انقسام يعلن الانتقال الحتمي من حالة إلى أخرى (المرعول، 2014).

تتجلى الأعراض المرضية لجائحة كورونا في الحمى والإرهاق والسعال الجاف والالام، حيث ينتقل هذا الفيروس إلى الأفراد عن طريق الرذاذ المتطاير من المرضى أثناء السعال أو عن طريق المصافحة.

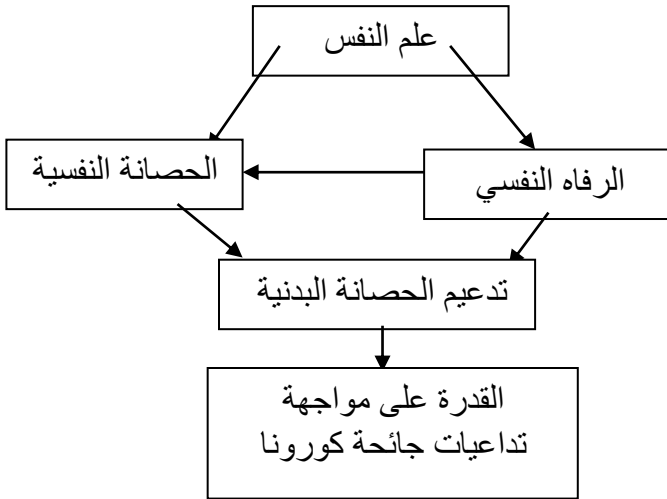
إن أول شيء يتبادر إلى الأذهان عند التفكير في أي مرض وهو سبل علاجه، وقد

ظهرت جائحة كورونا بطريقة مفاجئة، ولم يكن الأطباء والباحثون يعرفون عنها الكثير. لهذا لم يكن بمقدور الأطباء تقديم أي علاج للمصابين بجائحة كورونا، ولم تكن هناك عقارات وأدوية، خصيصاً لهذا الوباء. بل كان المرضى يوضعون في حجر صحي سواء في بيوتهم أو في المستشفيات، خوفاً من انتشار العدوى. وما كان يقدم لهم عبارة عن مسكنات للألام، وتوفير أجهزة التنفس في الحالات المعقدة، وهو ما يفسر ارتفاع نسب الوفيات في البداية. أما الحالات التي يتم شفاؤها فكانت نتيجة ما يتمتع به المرضى من حصانة جسدية، ساعدتهم على التحمل والشفاء. ومع مرور الوقت قام الأطباء والباحثون بتجريب عدّة أدوية تستعمل أصلاً لمعالجة أمراض أخرى مثل الملاريا، وقد أثبت البعض منها فعاليتها في رفع نسب المعافين من المرض.

فجائحة كورونا 19 كارثة مدمرة ومجهدّة على نطاق واسع لأنها تسبب أضراراً ومشقات وخسائر كبيرة في الأرواح، ولها تداعيات كبيرة على المستوى الشخصي والاجتماعي وتتطلب إعادة تكيف كبير على مستوى العلاقات الاجتماعية، فآثارها كارثية لأنها تمس العلاقات الاجتماعية بقدر ما هي مادية لأنها تعطل الرتبة اليومية وللأفراد وكيفية تصرفهم في أدوارهم الاجتماعية، وكيفية ترتيب شبكاتهم الاجتماعية (3: 2000; Jeronimus, 2011; Bonanno et al.). كما أن اعتماد الحجر الصحي للحدّ من انتشار الوباء، يؤثر على التواصل الاجتماعي وسلوكات الأفراد، ويغير طبيعة ممارساتهم اليومية، مما يؤثر على الجهاز النفسي للأفراد تحت الحجر، وما لذلك من ارتباط بالرفاه والحصانة النفسية.

4. علم النفس الإيجابي والصحة النفسية:

يساهم علم النفس الإيجابي في جعل أفراد المجتمع يتميزون بالإيجابية والإقبال على الحياة واستغلال قدراتهم وكفاءاتهم وخصائصهم النفسية الإيجابية لمواجهة الأزمات والتحديات. يكون ذلك من خلال العلاقة القوية بين علم النفس الإيجابي، والرفاه النفسي والحصانة النفسية، وما لذلك من أثر إيجابي على الحصانة الجسدية، التي تساعد على مواجهة الأوبئة والأمراض، بما في ذلك جائحة كورونا 19، كما هو موضح في الشكل رقم 1.



شكل رقم 1: دور علم النفس الإيجابي في تحديد الرفاه النفسي والحصانة النفسية والمساعدة على مواجهة تداعيات كوفيد- 19

4.1. علم النفس الإيجابي:

يعتبر علم النفس الإيجابي من المصطلحات التي صاغها مارتين سيلجمان، ويمثل حركة في علم النفس تهتم بكل ما هو إيجابي في شخصية الفرد أكثر من ما هو سلبي، ليخلص علم النفس من تركيزه الشديد على الجوانب السلبية للخبرة الإنسانية، من قلق واكتئاب وضغوط، ومن كلّ ما هو مدرج في خانة الحالات المرضية في الدليل الإحصائي التشخيصي الرابع للجمعية الأمريكية للطب النفسي. وهكذا يحاول علم النفس الإيجابي إعادة التوازن لعلم النفس، من خلال تشجيع علماء النفس على الإسهام في دراسة الأبعاد والجوانب الإيجابية للحياة، وليس الاهتمام فقط بالجوانب أو الأبعاد السلبية. كما أنه من بين أهم أهداف علم النفس الإيجابي إنتاج تصنيف للفضائل والسجايا الإنسانية ومكامن القوة البشرية الإيجابية، كطرح مضاد للدليل التشخيصي الإحصائي الخاص بالاضطرابات والأمراض النفسية. وذلك من أجل تمكين أفراد المجتمع من السعادة بمعناها الإيجابي، والمتمثلة فيما يوصف بالسعادة والهناء (أبو حلاوة، 2014: 10-11).

وقد تمّ تقديم علم النفس الإيجابي كحركة جديدة في التيار العام لعلم النفس، بدءاً من سنة 1998 على يد "مارتين سيلجمان"، كتوجه مضاد لتركيز علم النفس على الاضطرابات النفسية وعلم النفس المرضي (Seligman, 1998).

ومن بين أهم ملامح علم النفس الإيجابي أيضا رفضه التام لما يعرف بالنسبية الأخلاقية (Relativism moral) ويؤسس هذا الرفض على أن هناك سمات أخلاقية معينة تتضمن طرقاً متعددة للتعبير عنها تحظى باعتراف وتقدير الغالبية العظمى من البشر العاديين في كل الثقافات. وأن الالتزام بهذه السمات والفضائل الأخلاقية والتعبير عنها سلوكياً يزيد من احتمالات السعادة (أبو حلاوة، 2014: 11).

يُعدّ علم النفس الإيجابي فرعاً من فروع علم النفس يركز على تحسين الأداء النفسي الوظيفي العام للإنسان إلى ما هو أبعد من مفهوم الصحة النفسية بمعناه التقليدي. ويهتم علماء نفس ذلك الفرع ببحث محددات السعادة البشرية والتركيز على العوامل التي تفضي إلى تمكين الإنسان من العيش حياة مرضية ومشبعة يحقق فيها طموحاته ويوظف فيها قدراته إلى أقصى حد ممكن ووصولاً إلى الرضا عن الذات وعن الآخرين وعن العالم بصفة عامة (أبو حلاوة، 2014: 12).

4.2. مفهوم الرفاه النفسي:

إن الرفاه النفسي هو شعور عام بالسعادة والسرور، وهي حالة عقلية مستقرة نسبياً. فهي عكس فكرة الفرح المتقلد وغير المستقر، إذ أن ترسخ الرفاه النفسي يعرف استقراراً ولا يتغير بسهولة، وهو عبارة حالة عاطفية إيجابية (Deci and Ryan, 2008: 2).

ووفقاً لـ "هوبرت"، فإن الرفاه النفسي هو شعور الفرد في حياته بأنه على ما يرام. وهو مزيج من الشعور بالرضا والأداء الفعال. ذلك أن ارتفاع مستوى الرفاه عند الفرد يدلّ على ارتفاع في مستوى الصحة النفسية وإقرار بالشعور بالسعادة والرضا عن الحياة (Huppert, 2009). وتقسم "كارول رايف" الرفاهية النفسية إلى ستة أبعاد، وهي:

1. قبول الذات.
2. تحكم في المحيط.
3. علاقات إيجابية مع الآخرين.
4. وجود هدف في الحياة.
5. النمو الشخصي.
6. استقلالية (Ryff. and Key, 1995: 721).

وكّلها عوامل تشكل الرفاه النفسي بطريقة متكاملة، ولها آثار على مستوى الحصانة

النفسية للفرد.

4.3. الحصانة النفسية ومؤشراتها:

قبل مناقشة مصطلح الحصانة النفسية (المناعة النفسية)، نحن بحاجة إلى فهم مفهوم الحصانة الجسدية، والتي هي قدرة الفرد على مقاومة عدوى معينة أو سمّ من خلال عمليات جسدية مضادة. وبعبارة أخرى، تعني المناعة امتلاك حالة متوازنة من آلية الدفاع البيولوجي الكافية لمكافحة العدوى أو الأمراض أو الغزو البيولوجي غير المرغوب فيه والتسامح المناسب لتجنب الحساسية وأمراض المناعة الذاتية" (Bhardwaj and Agrawal, 2015: 6).

أما الحصانة النفسية فتتمثل في التحليّ بمجموعة من الخصائص المتمثلة في الثقة بالنفس والإيمان بقدرتها على مواجهة الصعاب والتحديات، سواء كانت نفسية أو اجتماعية أو صحية. ذلك أن الحصانة النفسية هي "امتلاك الفرد القدرة على مواجهة الأزمات والضغوط النفسية وتحمل المصاعب والمتاعب ومقاومة ما ينتج عنها من مشاعر وأحاسيس وأفكار تجعله في مأمن مما يعاني منه أقرانه ممن واجهوا نفس الظروف والأحداث" (ختاتنة وأبو أسعد، 2010: 270).

وقد قام أولاه (Olah) بتعريف الجهاز النفسي للمناعة على أنه نظام متكامل للشخصية ذا أبعاد معرفية تحفيزية وسلوكية والتي توفر المناعة ضد الإجهاد، وتساهم في ترقية الصحة وتعمل على مقاومة الإجهاد أو الأجسام النفسية المضادة (antibodies) (Olah, 2002).

فنظام المناعة الجسدية يحمي الجسم من المواد الضارة مثل البكتيريا والفيروسات والسموم بطريقة مماثلة لنظام المناعة النفسية المتمثلة في الحماية من السموم المتولدة من القلق المستمر والتوتر العصبي الذي يعاني منه المرء في حياته اليومية" (Bhardwaj and Agrawal, 2015: 8).

ومن الأهداف الرئيسية للحصانة النفسية تحصين الفرد من الاضطرابات النفسية ومقاومة مسبباتها قبل حدوثها، وإزالتها والعمل على ضبطها والتقليل من آثارها، والتي تحقق للفرد التوافق الذاتي والاجتماعي والنفسي الذي تتولد عنه معرفة النفس والثقة بها، إذ يبدو واضحاً أن الحصانة النفسية تهتم بالأفراد الأسوياء قبل اهتمامها بالأفراد الذين يعانون من الاضطرابات بشتى أنواعها" (الدريج، 2008: 3).

كما ترى خوجة (2019) أن الحصانة النفسية بُعد نفسي أصيل يجب أن يتمتع به

الأبناء خصوصا من هم في فترة المراهقة، نظرا لكثرة المشكلات السلوكية والنفسية والتغيرات الفسيولوجية التي يعانون منها".

إن مغذيات النظام المناعي النفسي تتجلى في الطريقة المستقلة من خلال التفاؤل، والتوجه نحو المستقبل، والتفكير الإيجابي، والفكاهة، والمرونة. وهكذا نجد أن استجابات الفرد للإجهاد تعتمد على الجهاز المناعي النفسي إلى حد كبير (Bhardwaj and Agrawal, 2015, 8; Dubey and Shahi, 2011).

وقد حدّد "فازيدوفان" (Vasudevan, 2003) مجموعة من وظائف الحصانة العقلية أو النفسية وتتمثل في:

1. القدرة على التعامل مع المشاعر المتضاربة.
2. القدرة على الشعور بالمتعة دون صراع.
3. أن يكون الفرد مرنا، وأن يتميز بالقدرة على التكيف مع بيئة متغيرة.
4. قوة الشخصية.
5. القدرة على العيش دون خوف أو شعور بالذنب أو قلق.
6. أن يتحمل الفرد مسؤولية أفعاله.
7. التمييز بين الجيد والسيئ، وبين الجيد والأفضل.
8. ترشيد وتسخير العواطف، وليس مجرد العمل على الدوافع العاطفية والطفرة.
9. أن تكون للفرد نظرة ثاقبة إلى الذات.

كما أدرج "بهاردواج" (Bhardwaj, 2012) أربعة عوامل مرتبطة بالمناعة النفسية وهي: الثقة بالنفس، والتكيف الشامل، والنضج العاطفي والرفاه النفسي. إن غياب المناعة النفسية عند الفرد تؤدي إلى التأثير على مناعته الجسدية، مما يزيد في تعقيد حالات المصابين ويؤخر عملية شفائهم.

يؤدي ضعف الحصانة النفسية إلى مجموعة من التداعيات، تتمثل أهمها في الإجهاد والخوف غير المبرر والأرق والكوابيس، والهشاشة النفسية وقد يؤدي ذلك إلى الانهيار. كما أن الهلع والخوف المبالغ فيهما يؤثران دون شك على مناعة الفرد النفسية مستقبلا.

5. الحجر الصحي كمنهج لمواجهة سرعة انتشار جائحة كورونا

لم تنحصر آثار ظاهرة كورونا في الجانب الصحي عند الإصابة، بل تعدتها إلى

مجموعة من التداعيات التي تمسّ الأفراد المعافين من الوباء، من خلال خضوعهم للحجر الصحي. ذلك أن سرعة ظهور وانتشار وباء جائحة كورونا 19، وسرعة انتشار العدوى بين أفراد المجتمع، وغياب المعلومات العلمية عن الوباء وخصائصه، وعدم توفر أدوية متفّق عليها لمعالجته، وارتفاع أعداد المصابين والمتوفين بصورة مذهلة في دول لها إمكانيات مادية وعلمية كبيرة، كلها عوامل دفعت نحو تطبيق إستراتيجية الحجر الصحي، سواء الكلي أو الجزئي، مع اتخاذ إجراءات وقائية صارمة في حالة الخروج الاضطراري كوضع الكمامات وغسل اليدين بسوائل المعقمة.

وقد كانت للحجر الصحي تداعيات على العلاقات بين الزوجين وعلى الأطفال وخاصة بالنسبة للطبقات الهشة التي تعاني من أزمة السكن وسكان الأحياء الهشة في المدن الكبرى.

6. التداعيات النفسية والاجتماعية للحجر الصحي:

إن غياب الفهم العلمي لخصائص جائحة كورونا، وغياب الأدوية لعلاجها، وغياب اللقاحات الضرورية، عوامل أدت إلى تبني الحجر الصحي إلى جانب مجموعة من إجراءات الوقاية من العدوى. وهو ما كانت له مجموعة من التداعيات النفسية والاجتماعية.

6.1. التداعيات النفسية:

يعاني جُلّ الأفراد في أوقات الأزمات من مجموعة من الصعوبات، وتتمثل في التشاؤم والخوف والهلع والقلق وتوقع الأسوأ والذعر، من خلال مجموعة من المخاوف والمتمثلة في الخوف من العدوى والخوف من الفشل والشعور بالعجز وضعف العزيمة. وهي عوامل تضع ضغوطا على الفرد وتؤثر سلبا على معنوياته مما يؤدي به إلى تصديق مختلف الإشاعات الهدامة، وإلى مجموعة من التداعيات السلبية، وبالتالي إلى أضعاف الحصانة النفسية للفرد.

ومنذ ظهور فيروس كورونا المستجد مع نهاية 2019، ومع بدأ الحضر المنزلي الإجمالي للمواطنين الصينيين، ومع ارتفاع معدلات الإصابة والوفاة في "يوهان" الصينية وغيرها، بادرت وزارة الصحة الصينية في 26 يناير 2020 على الفور بتدشين خطوط ساخنة للإرشاد النفسي وخدمات الصحة النفسية للمواطنين، وأكدت آنذاك على أن الشعب الصيني جراء هذا الوباء سوف يعاني بقوة من مشاعر القلق والتوتر والاكتئاب، وأنماط مختلفة من المشكلات النفسية التي تحتاج لخدمات الدعم

النفسي الفوري (COVID-19 Resource Centre, 2020). ذلك أن الاكتئاب والانتواء العزلة، والشعور باليأس وفقدان الأمل والقنوط، والحرمان من النوم، وسرعة الغضب، والخوف، والرتابة والملل، كلها مظاهر تنتشر في المجتمع الذي تظهر فيه الجائحة، وتحتاج إلى إرشاد نفسي من طرف الخبراء المختصين (الفقي وأبو الفnoch، 2000).

6.2. التداعيات الاجتماعية:

أدى عنصر المفاجأة وسرعة الانتشار وسرعة اتخاذ قرارات خطيرة، وعلى رأسها وقف الطيران ووسائل النقل واعتماد الحجر الصحي الكلي أو الجزئي. ولم تتج أي دولة في العالم دون إجراءات وقائية وقد طالت لأشهر، وهو ما لم يتعود عليه سكان المعمورة. ولم تتج الدول العظمى في العالم ومنها الولايات المتحدة والصين وروسيا، وغيرها من الدول الصناعية والمتقدمة، رغم ما تتميز به منظوماتها الصحية المتطورة. وهو ما أدى إلى شعور حكام وشعوب الدول النامية بالخوف والهلع، وهم يشاهدون أخبار ضحايا الوباء بالمتات يوميا في تلك الدول. ولم يعد لهم بديلا عن الحجر الصحي الصارم بهذه الدول.

وما عزز ذلك أيضا ما تمّ فرضه على معظم سكان العالم من إجراءات الحجر الصحي المنزلي الصارمة، والقيود المفروضة على السفر، والفحص والمراقبة المستمرة. يضاف إلى ذلك القدر الكبير من المعلومات الخاطئة المنتشرة في وسائل التواصل الاجتماعي والتي أثرت سلبا على مجتمعات تحت رحمة شبكات التواصل الاجتماعي (Baberjee, 2020).

فرغم جهود الباحثين لتطوير اللقاحات والأدوية، إلا أن التدخل الأكثر نجاعة الذي تم الاهتمام إليه لإبطاء انتشار الوباء هو الحجر الصحي والتزام البيوت. كما نصحت العديد من البلدان مواطنيها بالحدّ من التقارب الجسدي، وضرورة "التباعد الاجتماعي". وقد لجأت كثير من الدول المتضررة بشدة مثل الصين وإيطاليا وإسبانيا وغيرها من الدول، إلى اعتماد نظام صارم للحجر الصحي لمواطنيها بمناطق بؤر الوباء (Sood, 2020: 24).

وقد قد ترك الحجر الصحي غير المعهود آثارا نفسية واجتماعية واقتصادية كبيرة، ستبقى آثارها لسنوات طويلة. ذلك أن عدم اليقين من طبيعة المرض هو سبب رئيسي للإجهاد النفسي بين الناس. ومع إعلان منظمة الصحة العالمية أن جائحة كورونا باعتبارها وباء، بتاريخ 11 مارس 2020، كان ذلك بمثابة زيادة سريعة في

مستوى الخوف والقلق بين عامة الناس (Sood، 2020: 23). ومما زاد في تفاقم الوضع، أن المرض الناجم عن العدوى لم يكن قد تمّ التعرف عليه، مع عدم وجود لقاحات أو أدوية معتمدة هي عوامل تزيد من الضائقة (سود، 2020: 24). كما أن الناس الذين يعيشون بعيداً عن أسرهم وأحبائهم في إطار الدراسة أو العمل، هم أكثر عرضة لخطر الإصابة بمشاكل الصحة العقلية مثل الاكتئاب والقلق الخ (سود، 2020: 24). كما أن الأفراد الذين يعيشون بمفردهم هم أكثر استعداداً للمعاناة بضغط نفسي، وبالتالي أكثر عرضة للمرض. إن كانت شبكات التواصل الاجتماعي تساعد الناس على التواصل والارتباط في أوقات التباعد الجسدي، إلا أنها تعتبر مصدراً رئيسياً لانتشار الشائعات والمعلومات الكاذبة والمشوّهة، مما يزيد من إجهاد وضغوط فئة واسعة من المجتمع (Sood، 2020: 24)، خاصة في ظل عدم ثقة نسبة كبيرة من المواطنين في وسائل الإعلام الرسمية بسبب فشل هذه الأخيرة في كسب ثقة المشاهدين. وقد برزت عدة مظاهر سلبية أثناء الحجر الصحي في المجتمع الجزائري كمثّل، ومنها تدهور العلاقات بين الأزواج، وتوسّع ظاهرة العنف ضد النساء، وتأثر الأطفال سلباً بسبب منعهم من الخروج ومنعهم من اللعب بالفضاء الخارجي. وما زاد من تداعيات الحجر الصحي، ضيق المساكن والإقامة في الأحياء الهشة، وتعدّد أفراد الأسر، وتدني مستوى المعيشة، وكلّها عوامل تؤدي إلى تداعيات نفسية واجتماعية سلبية وخطيرة على الأسر.

7- الإجراءات الشخصية للوقاية من جائحة كورونا:

إلى جانب الحجر الصحي طالبت السلطات الصحية باعتماد أساليب أخرى للحفاظ على صحة المواطنين وتجنب العدوى، وتتمثل هذه الإرشادات في ارتداء الكمامات والتباعد الجسدي.

7.1. ارتداء الكمامات:

يعدّ ارتداء الكمامات أهم إرشاد صحي للمواطنين بعد الحجر الصحي. وهو عبارة عن غطاء مصنوع من قماش خاص، يوضع على الوجه ويغطي الفم والأنف. ذلك أن الكمامات تمنع انتقال العدوى من المرضى إلى غيرهم من الأفراد. كما أنها تصون المعافين، وتمنع الرذاذ والفيروسات من الوصول إلى الأنف أو الفم، إذ أن الفيروس يدخل من خلالهما إلى القصبة الهوائية.

إلا أن غياب ثقافة ارتداء الكمامات، بل حتى الامتثال لمختلف القوانين الصحية، جعل ارتداء الكمامات شبه عديمة الجدوى. ذلك أن ارتداء الكمامات بطريقة سليمة يتطلب مجموعة من الشروط، ومنها عدم لمسها وتغطية الفم والأنف معا. وما يمكن ملاحظته عدم التزام أفراد المجتمع بارتدائها، ومنهم من يضعها في عنقه أو لحيته، حتى يظهر أنه يرتديها، أو أن يغطي الفم دون الأنف، وهناك من يضعها في جيبه ولا يستعملها إلا عند دخول بعض المحلات التجارية أو بعض المصالح الإدارية، أو خوفا من الشرطة في بعض النشاطات التجارية، وهم عادة يستعملون نفس الكمامات عند الخروج، وقليل من أفراد المجتمع من يلتزمون بارتدائها ويرمونها بعد الاستعمال، كما ينصح به الأطباء. وهي ظاهرة ثقافية، تجعل استعمال الكمامات بالطريقة السائدة، كما أمكن ملاحظتها في المجتمع الجزائري، شبه عديمة الفائدة، وذلك بسبب غياب الالتزام المجتمعي بالثقافة الصحية السليمة.

7.2. تنظيف اليدين وتعقيمهما:

إلى جانب استعمال الكمامات بنصح الأطباء وخبراء الصحة بغسل اليدين بالماء والصابون بعد لمس أي شيء. وبما أنه لا يمكن غسل اليدين كل مرة خارج البيت أو خارج مقر العمل، فينصح باستعمال معقم اليدين، وهو معقم يباع في الصيدليات، يأخذه الفرد معه في الجيب ويستعمله كل مرة لتعقيم يدي بعد لمس أي شيء، إلا أن هذه الممارسة غير محترمة أيضا، بسبب غياب الثقافة الصحية في المجتمع.

7.3. التباعد الجسدي:

من الإجراءات التي يُنصح باحترامها لمواجهة جائحة كورونا، اعتماد ما يعرف بالتباعد الاجتماعي أو التباعد الجسدي. حيث يجب أن تكون المسافة بين الفرد والآخر ما بين متر ومتر ونصف، ما عدا بالنسبة لأفراد الأسرة الواحدة. وذلك لمنع فيروس كورونا من الانتقال بين الأفراد بسبب التقارب بينهم. وقد غيرت منظمة الصحة العالمية مصطلح "التباعد الاجتماعي" ليصبح "التباعد الجسدي" لجعل الناس أقل شعورا بالوحدة والعزلة (Sood, 2020: 24).

قد يحاول بعض أفراد المجتمع الالتزام بالتوصيات الصادرة عن الجهات الصحية والسياسية وبإشراف الجهات المكلفة بتطبيقها، إلا أن طول المدة الحجر التي تجاوزت ثلاثة أشهر، أدى إلى تراخي أفراد المجتمع عن تطبيقها، وأن اقتصار فئة فقط على تطبيقها يجعل هذه الإجراءات عديمة الفائدة.

8. عوامل تدعيم الحصانة النفسية:

تنمو الحصانة النفسية وتتقوى من خلال مجموعة من المعتقدات والإجراءات والممارسات، والتي تنمو عند الفرد عبر مراحل نموه وخلال مساره التربوي. وهكذا تساهم عدة عوامل في تدعيم الحصانة النفسية، وتتمثل أهمها في:

8.1. التحلي بالثقة بالنفس:

من العوامل المؤثرة في الحصانة النفسية، ضرورة الثقة بالنفس من خلال تنمية مجموعة من الخصائص النفسية الإيجابية، تتمثل أهمها والتفاؤل بالخير، وتجنب المواقف الضاغطة. وهي سمات نفسية تساهم في رفع الروح المعنوية وإيمان الفرد بقدرته على الانتصار والتغلب على العوائق مهما كان نوعها بما في ذلك المعافاة من الأوبئة. وهي عوامل تقوي المناعة البدنية عند الفرد، وترفع من حظوظ مقاومته للمرض وفرص التعافي منه. ذلك أن عدم الثقة بالنفس تؤدي إلى الخوف من المستقبل والخوف الزائد عن حده، خاصة في عهد انتشار الأوبئة كما هو الحال بالنسبة لانتشار جائحة كورونا.

8.3. الممارسات التربوية:

يمكن تحصين المناعة النفسية عن طريق ممارسات تربوية إيجابية، تبدأ من البيت والمدرسة والشارع، من خلال والعناية بشخصية الطفل والحفاظ على قوتها وتماسكها وإيجابيتها. يتم ذلك من خلال ممارسات تضمن تفاعله السليم مع الذات، وفهمها وتقديرها، وتفاعلها الإيجابي مع المحيط المادي ومع الآخرين بطريقة تضمن إحداث توازن نفسي وبالتالي الحصول على صحة نفسية سليمة.

وهو ما يتطلب اعتماد أساليب تربوية سليمة تنمي قوة الشخصية وإيجابيتها عن الأطفال. كما أن تقوم بإجراءات تساهم في تجنبهم كل العوامل المؤدية إلى ضعف الشخصية وانعدام الثقة بالنفس، وهشاشة الشخصية ومواجهة الانعزالية عندهم ودفعهم نحو السواء.

8.4. تدعيم قوة الإيمان عند الفرد:

من بين العوامل المساعدة على الصلابة النفسية وبالتالي الحصانة النفسية نجد الإيمان بالله وملائكته ورسله، وبالقدر خيره وشره. ذلك إيمان الفرد يؤدي به إلى الاطمئنان والقبول بالواقع، لقوله تعالى "الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا

يَذْكُرُ اللَّهُ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ" (سورة الرعد/28). ذلك أن ما يؤدي إلى الوفاة هو الأجل وليس المرض. فكثير من الأفراد يعانون طويلا من أمراض خطيرة ويشفون منها، وآخرون يموتون حتى دون إصابتهم بأمراض.

وقال تعالى: (وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ بِشَيْءٍ مِّنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِّنَ الْأَمْوَالِ وَالْأَنْفُسِ وَالثَّمَرَاتِ ۗ وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ ﴿١٥٥﴾ الَّذِينَ إِذَا أَصَابَتْهُمُ مُصِيبَةٌ قَالُوا إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ ﴿١٥٦﴾ أُولَٰئِكَ عَلَيْهِمْ صَلَوَاتٌ مِّن رَّبِّهِمْ وَرَحْمَةٌ ۖ وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُهْتَدُونَ ﴿١٥٧﴾) (سورة البقرة).

قال صلى الله عليه وسلم، "لا عدوى ولا طيرة، ويعجبني الفأل". فالمؤمن إذا أصابته سراء شكر فكان خيرا له، وإن أصابته ضراء صبر فكان خيرا له.

إلا أن ذلك لا يمنع الفرد من القيام باتخاذ كل الأسباب الضرورية والتي ينصح بها الأطباء والأخصائيون، وهو ما يؤدي إلى رفع معنويات المريض، وبالتالي الصبر على الشدائد والتحمل.

8.5. تجنب المواقف الضاغطة:

على الفرد في ظروف انتشار الوباء تجنب التدقيق والتركيز على الأخبار السيئة في منطقته وولايته ووطنه، وفي العالم ككل، مع اليقظة والحيطة دون مبالغة. ذلك أن التركيز على الأخبار السيئة عن الأوبئة وعن خطورتها، خاصة في ظل عدم يقين الأطباء والمختصين عن حقيقة الوباء وتضارب المعلومات وتباينها أحيانا، يؤدي إلى إضعاف الحصانة النفسية عند الأفراد، وهو ما يجب تجنبه.

8.6. التحلي بالأفكار الإيجابية:

إن تبني أفكار سلبية سوداوية والخوف المبالغ فيه من المشاكل والأوبئة، وطغيان التفكير السلبي والشعور باليأس، هي عوامل تؤدي إلى ظهور كوابيس وأرق عند النوم، وبالتالي إلى تراجع صحة الفرد، وضعف حصانته النفسية والجسدية. وهو ما يؤكد ارتباط الحصانة النفسية للفرد بطبيعة الأفكار التي يحملها. فالفرد المتشائم الذي يحمل أفكارا سلبية سوداوية، تزيد في مشاكله وصعوباته، وما يرافق ذلك من خوف وقلق وتشاؤم. في حين أن تبني أفكارا إيجابية متفائلة واعتماد ممارسات إيجابية، كالبحت عن العلاج المناسب وعدم التهاون في ذلك، هي عوامل تؤدي إلى التفاؤل والأمل بمستقبل أفضل، مما يتطلب الابتعاد عن الأفكار السوداوية الهدامة.

ذلك أن الحصانة النفسية تتطلب من الفرد الإيمان بقدرته على النجاح والتغلب على الأمراض والأوبئة، والإيمان القوي بقدره جسده على التحمل والشفاء.

9. دور الشخصية الإيجابية في المساعدة على مواجهة جائحة كورونا- 19:

إن الجانب النفسي جدّ مهم في الشعور بالأمراض والآلام والصبر على مواجهتها. ذلك أن علماء النفس يرون أن عددا كبيرا من الأمراض العضوية مصدرها نفسي. فالضعف النفسي أو ما يمكن أن نطلق عليه بالهشاشة النفسية، والشعور بالضعف والأرق الكوابيس تؤدي دون شك إلى الشعور بالضعف العام والفشل، وبالتالي عدم القدرة على مواجهة الأمراض والعلل، وضعف الحصانة النفسية وحتى البدنية.

في حين أن مواجهة الأفكار السلبية والتفاؤل والالتجاء إلى الله سبحانه وتعالى والثقة فيه، عوامل مساعدة على الصبر والتحمل والقبول بمشيئة الله وقدره، وهو ما يساهم في تقوية روح المقاومة والصبر على الشدائد، مما يؤدي إلى تعزيز الحصانة النفسية.

إلى جانب ذلك، هناك حاجة المرضى للأخذ بالأسباب والبحث عن العلاجات دون هودة، إذ سأل رجل للنبي عليه السلام: يا رسول الله هل أترك ناقتي وأتوكل أو أعقلها وأتوكل؟ فقال عليه السلام: "بل أعقلها وتوكل" (رواه الترمذي).

وبهذا يكون الجمع بين اتخاذ الأسباب والبحث عن العلاج، مع ذكر الله تعالى والرجوع إليه بحثا عن الراحة والطمأنينة، وهو ما يساهم في دعم الحصانة النفسية عند الفرد.

وهي ممارسات يمكن تنميتها من خلال مناهج تربوية سليمة تنمي التفكير الإيجابي والتفاؤل، والجد في العمل منذ الطفولة، من خلال معاملات الأسرة والمناهج الدراسية التي تقدمها المدرسة للتلاميذ منذ سنوات الدراسة الأولى.

10. مناقشة:

تعرف المنظومات الصحية في الدول العربية عموما - عدا دول مجلس التعاون الخليجي -، صعوبات كبيرة من حيث سوء تنظيمها، ونقص الوسائل المسخرة لها، ونقص تدريب الكوادر المشرفة عليها. كما أن غياب اللقاحات والأدوية الجاهزة لمعالجة كوفيد 19، عوامل ساهمت في تعقيد أساليب التعامل مع الوباء. خاصة أن الدول المتقدمة في العالم عانت كثيرا من الوباء مما أدى إلى ضحايا بالآلاف.

لذا يبقى الحلّ الوحيد لمواجهة الوباء هو العمل على تجنب عوامل التعرض له من

خلال الحجر الصحي، ومطالبة المجتمع بالبقاء في بيوتهم، وعدم الخروج والاختلاط بالآخرين إلا عند الضرورة، مع اعتماد طريقة التباعد الجسدي. كما يجب اعتماد أساليب سليمة للوقاية منه، عن طريق وضع الكمادات وتنظيف الأيدي بسوائل معقمة، وبالماء والصابون.

وهي أساليب أثبتت نجاعتها في كثير من المناطق الموبوءة من العالم، ومنها الصين وإيطاليا وإسبانيا وغيرها. إلا أن هذه الممارسات تؤدي إلى معاناة نفسية واجتماعية لأفراد المجتمع، لأنهم لم يعتادوا عليها في حياتهم العادية، مما كسر نمط رتابة عيشهم العادية، مما في صعوبة التكيف معه، خاصة مع طول المدة، إذ استغرق ذلك لشهور متعددة، قد تتجاوز أحيانا الستة أشهر.

وهنا تبرز ضرورة اللجوء إلى تطبيق مبادئ نفسية تتمثل في علم النفس الإيجابي والرفاه النفسي والحصانة النفسية في المساهمة في معالجة التداعيات النفسية والاجتماعية للحجر الصحي. ذلك أن علم النفس الإيجابي يتعامل مع أفراد المجتمع، ويساهم بإقناعهم بتبني قيم وسلوكيات إيجابية تساهم في رفع المعنويات والتكيف مع شروط الحجر الصحي ومتطلباته.

وما أمكن استنتاجه من خلال هذه الدراسة، غياب الوعي النفسي الإيجابي في المجتمع عموماً، والتركيز على العلاج بالعقاقير الطبية. وهو ما بقيت المنظومات الصحية العربية، كما هو الحال بالنسبة لجلّ دول العالم، عاجزة عن توفير الأدوية الضرورية واللقاحات المناسبة للتعامل مع الوباء.

وما أمكن ملاحظته في الجزائر، كغيرها من جلّ الدول العربية عموماً، غياب إستراتيجية سليمة للتعامل مع وباء كوفيد -19 بطرائق نفسية سليمة، ويتضح ذلك من خلال:

1. ملاحظة غياب دور للمنظومة التربوية في تدعيم مبادئ علم النفس الإيجابي وتعزيز الرفاه النفسي وبالتالي الحصانة النفسية عند التلاميذ والطلبة وأفراد المجتمع ككل.

2. المبالغة في تخويف أفراد المجتمع من الوباء وخطورته، مما يساهم في تحطيم معنوياتهم. يتم ذلك من طرف المسؤولين السياسيين، وخاصة من طرف الأطباء، الذين يجهلون أهمية البعد النفسي في المعركة ضد الوباء.

3. فشل وسائل الإعلام الثقيلة في التعامل مع الوباء، فهي تتبنى نظرة الأطباء في ممارساتهم الإعلامية، وبالتالي فهي تساهم في التخويف والتهويل، وما يترتب عن ذلك من آثار سلبية على معنويات أفراد المجتمع.

4. غياب مساهمة الإعلام من خلال التوعية بأهمية البعد النفسي، ومتطلبات علم النفس الإيجابي، ومساهمته في رفع مستوى الثقة بالنفس في مواجهة الوباء وتداعياته. دون إغفال أهمية التقيد بأساليب الوقاية من الوباء.

5. غياب خلايا الاستماع مكونة من أخصائيين نفسيين لإرشاد المواطنين في التعامل مع القضايا النفسية والاجتماعية الطارئة، والتي تحتاج إلى استشارات نفسية من طرف أخصائيين، من أساتذة وباحثين جامعيين، أو من الممارسين في الهياكل الصحية بالمستشفيات.

لذا على المسؤولين السياسيين والتربويين والإعلاميين أخذ البُعد النفسي بعين الاعتبار وإعداد أفراد المجتمع، وتسخير مختلف الوسائل والأنظمة والهياكل، لمواجهة الأزمات والأوبئة والمواقف الصعبة في الحياة، وهو ما يساعد دون شك في إيجاد مجتمعات سليمة، على استعداد دائم لمواجهة التحديات الاجتماعية والاقتصادية والصحية، وهي ما مساهمة ثمينة تبرز أهميتها في أوقات الأزمات.

11. خاتمة وتوصيات

إن الحصانة النفسية والشخصية الإيجابية وما تتميز به من خصائص يمكن تنميتها وتطويرها منذ الطفولة. وهي عوامل تساعد الفرد على النجاح الشخصي والاجتماعي والمهني. كما تساعد على مواجهة الصعوبات والتحديات بكل أنواعها، بما في ذلك مواجهة الأمراض والأوبئة، بما في ذلك جائحة كورونا.

لذا يجب تعزيز الحصانة النفسية من خلال تبني أفكار إيجابية وضرورة تجنب الخوض في تفاصيل الأفكار السلبية، وخاصة تلك التي تظهر وتنتشر عن طريق الإشاعات. كما يجب إمضاء وقت الحجر في نشاطات مفيدة، تمكنا من تعلم أشياء أو إنجاز بعض الأعمال والنشاطات، ومتابعة تربية الأبناء وتعليمهم.

يمكن استغلال فضاءات التواصل الاجتماعي في أمور مهمة وتنقيفية ذات فائدة، وليس في متابعة تفاصيل الإشاعات، وخاصة تلك التي تحمل أفكار سلبية مهدّمة وتؤثر سلبيا على شخصية الفرد ومعنوياته.

كما يجب العودة إلى الله تعالى والثقة في رحمة، وملأ ما تيسر من الوقت في الذكر وتلاوة القرآن الكريم وممارسة مختلف العبادات، لقول الله تعالى، "ألا بذكر الله تطمئن القلوب" (سورة الرعد/28).

لذا يجب العناية بالحصانة النفسية والأخذ بكل الأسباب المساعدة على تنميتها وتقويتها، لما لها من آثار على الحصانة النفسية، وعلى صحة الأفراد وقدرتهم على مواجهة الأمراض والأوبئة، بما في ذلك جانحة كورونا.

قائمة المراجع:

1. قرآن كريم.
2. أبو حلاوة، محمد سعيد عبد الجواد (2014) علم النفس الإيجابي: ماهيته ومنطلقاته النظرية وآفاقه المستقبلية. الكتاب العربي للعلوم النفسية. ع. 34.
3. ختاتنة سامي وأبو أسعد أحمد (2010) علم النفس الإعلامي، دار المسيرة، عمان، الأردن.
4. خوجة أنهار فهاد (2019) الحصانة النفسية وعلاقتها بالمناخ الأسري لدى عينة من المراهقات بجدّة. مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، مجلد 27، ع. 6. ص: 141-156.
5. الدريج محمد (2008) التربية الوالدية والتحسين النفسي للتلاميذ. مشروع برنامج الإصلاح السيكولوجي / الأخلاقي في منظومة التعليم، بحث مقدم لمشروع برنامج الإصلاح السيكولوجي / الأخلاقي في المنظومة التربوية العربية.
6. سويعد ميرفت ياسر (2016) الحصانة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل وجودة الحياة لدى الشباب في مراكز الإيواء في قطاع غزة. (إشراف المزيني أسامة عطية). الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.
7. عايش صباح و الشجيري عمر خلف رشيد (2017) جودة الحياة الروحية وعلاقتها بالحصانة النفسية لدى طلبة الجزائر والعراق: دراسة ميدانية على طلبة جامعة الأنبار وسعيدة. مجلة جامعة الأنبار للعلوم السياسية. ع. 3، ص: 422-450.
7. الغالي أحرشواو (2000) جانحة كوفيد – 19. وسيكولوجية التدخل والمواجهة. شبكة العلوم النفسية العربية (Arabpsynet). الكتاب السنوي 2020.

8. الفقي أمال إبراهيم و أبو الفتوح محمد كمال (2020) المشكلات النفسية المترتبة على جائحة فيروس كورونا المستجد (Covid-19): بحث وصفي استكشافي لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة بمصر. المجلة التربوية. كلية التربية، جامعة بنها. مصر. عدد 74، يونيو. ص: 1047-1089.
9. المرعول محمد عبد العال (2014) الأزمات: مفهوما وأسبابها وآثارها ودورها في تعميق الوطنية. الرياض. مكتبة القانون والاقتصاد.
10. Baberjee, D. (2020) The Covid-19 outbreak : Crutial role the psychologists can play. Asian Journal of Psychiatry, DOI: 10.1016/j.ajp.2020.102014
11. Bhardwaj A. K. and Agrawal G. (2015) Concept and Applications of Psycho-Immunity (Defense against Mental Illness): Importance in Mental Heath Scenario. Online Journal of Multidisciplinary Research. October 1 (3), 6-15.
12. Bhardwaj A. K., (2012) A study of the effect of pragyayoga Sadhana on adolescent' psycho-immunity. Unpublished PhD Thesis. Dev Sanskriti University, Hariwar. India.
13. Bonanno, G. A., Westphal, M., & Mancini, A. D. (2011). Resilience to loss and potential trauma, Annual Review of clinical psychology, 7, 511-535.
14. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, Edaimonia, and Well-being: An introduction. Journal of Hapiness Studies, 9: 1-11.
15. Dubey, A. and Shahi, D. (2011) Psychological immunity and coping strategies: a study on medical professionals. Indian Journal of Social Science Researches, 8 (1-2): 36-47.
1. Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: evidence regarding its causes and consequences. Applied Psychology: Health and Well-being, 1: 137-164.
17. Jeronimus B. F. (2000). Personality and the Coronavirus Covid-19 Pandemic. University of Groningen Press. The Netherlands.
18. Olah, A. (2002). Positive traits: flow and psychological immunity.

Paper presented at the First International Positive Psychology Summit, 3-6 October, Washington D. C.

19.Ryff Carol D. and Key Corey L. M. (1995) The Structure of Psychological Well-Being Revisited. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 69, No. 4, 719-727.

20.Seligman, M.E.P. (1998). President's column: Building human strength. Psychology's forgotten mission. APA Monitor, 29(1), 1.

21.Seligman, M.E.P., & Csikszentmihályi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. American Psychologist, 55, 5-14.

22.Sood, S. (2020). Psychological effects of the Coronavirus disease-2019 pandemic. RHiME, 7: 23-26.

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

Role of psychological well-being in strengthening psychological and physical immunity in facing Covid-19 Pandemic

Boufeldja Ghat

Professor

University Oran 2, Mohamed Ben Ahmed - Algeria

Abstract: Health scientists and researchers agree that the most important factor in curing Covid-19 Pandemic is physical immunity. However, physical immunity is linked to psychological immunity, as personality strength helps individuals to strengthen their physical immunity. It also helps them to endure and thus be able to cope with diseases and facilitate the curing processes.

Nevertheless, there is little research focused on psychological immunity, the factors affecting it, and how to exploit it in facing Covid-19 Pandemic. Taking note that the pandemic has several psychological, social, and economic implications that doctors cannot comprehend, as these fields are outside their purviews. This requires the intervention of psychologists to highlight the importance of psychological immunity, ways to strengthen it and to exploit it to face the Corona-19 pandemic.

Keywords: Psychological immunity, corona pandemic, quarantine, prevention measures, psychological and social repercussions.

The Impact of using power ful question son evoking student's curiosity and enhancing their problem-solving skill (A study reviewin literature)

Haifaa Kamel Abdullah Al-Kurdy, (University of Jordan-Jordan)

Khawla Kamel Abdullah Al-Kurdy, (Hashemite University-Jordan)

Abstract: The target of this study is to shed a light on the impact of using powerful coaching question son enhancing learners' problem-solving skill and evoking their curiosity. Bothare demanded for the 21st century learning; Addressing the shifting focus which requires to be on the question rather than on the correct answer. The researcher used the analytical descriptive approach and the inductive one. The terminologiesof this study are coaching, powerful questions, problem solving, and curiosity. The theoretical frame of the study reviews the literature of classroom questions in teaching and powerful ones in coaching approach. The study also highlights theeffectof askingeffective, powerful, questionsin teaching learners' problem-solving skill and evoking their curiosity to get learners engaged and active during learning.

The results of the study support the idea (The change starts in the class.)Based on the results of the study, recommendations and suggestions are introduced for teachers to consider and start shifting their teaching responding to the global requirements; focusing on asking effective questions to empower learners' thinking rather than focusing on answers and memorizing facts.

Key words: coaching, powerful questions, problem solving, and curiosity

1. Introduction

Many calls for changing in the teaching instruction and the way students learn is a necessity in a fast-development world. The 21st century learning appears to be the target of most countries to cope with new global expectations and generation needs. Based on 21st century frameworks, some countries start to plan for amendments in their educational systems as well as curriculums; directing the educators and teachers to infuse the 21st targeted skills in their instructional plans. **(figure 1)** shows the widely used framework of partnership for 21st century learning. (Lamb et al, 2017).

Cognitive skills and active learning are among the main domains of the 21st century learning that require teachers to consider and teach in their classes. As **(figure 1)** shows, there is a need to shift the way of teaching to target students' thinking rather than merely memorizing facts. That is, asking effective questions, to activate learners' thinking, instead of demanding correct answers. Cognitive skills include critical thinking, metacognition, decision making, and problem solving, which is the focus cognitive skill in this study. As well, this study reviews how to evoke learners' curiosity; Knowing that curiosity is the heart of active learning. To contribute in to the require shifting, this study reviews the effect of using powerful questions, adapted from coaching approach, in classroom, believing that question is the key power to evoke learners' curiosity and enhance their thinking; we are no more interested on the answer rather on the question itself. The study reviews the effect of using powerful questions, in classroom, and its impact on learners' problem-solving skills as well as their curiosity.

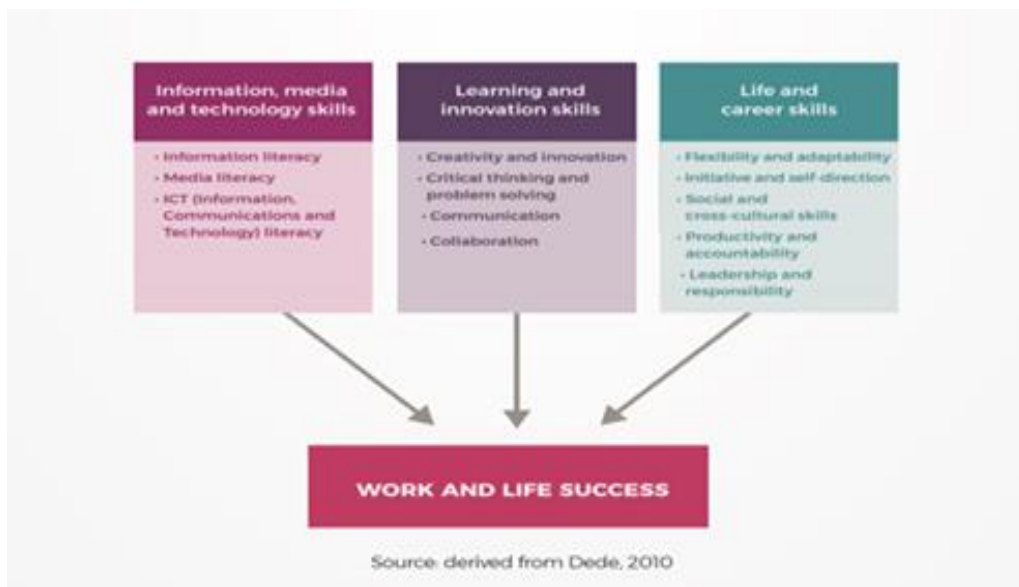


Figure 1

1.1 The importance of teaching problem solving and evoking learner's curiosity in 21st century learning

This study focuses on problem solving skill, as a cognitive skill, and learner's curiosity which are both demanded for the 21st century learners and learning process. Nowadays, learners face many complicated and overlapping challenges and problems inside and outside the school. Besides that, they have to meet the international expectations of being good problem solvers especially when they proceed with their professional career. Such expectations require them to solve problems and come up with new genuine solutions. In the Middle East region, there are many young refugee learners who can benefit much from learning 'problem-solving' skill. That is, learning such skill enable them to overcome their life obstacles. Curiosity is the engine of active learning in classroom. It enables learners to be interested and engaged during teacher's instructions; Active learners are inquirers who ask questions to know more. Engaging learners in learning, and keep their engagement for a length of time, is a challenge that teachers face; with many social media attractions.

Problem solving is among the required cognitive skills that students should learn. As the framework of partnership shows (**figure 1**), problem solving is one of the main targeted cognitive skills for the 21st century learning. Problem solving skill appears most of the time with other important cognitive skills: critical thinking, decision making, and metacognition because they are interrelated. The definition of problem solving indicates that it is a process that teachers and learners should be aware of to teach and learn *“Problem solving is a process of making something into what you want it to be.”* (Van Gundy, 2005) This process requires involving other cognitive skills such as critical thinking, metacognition, and decision making. (Lamb et al, 2017) emphasized problem solving and metacognition for their effective impact on students’ learning *“The US National Research council places a particular emphasis on problem solving and metacognition as part of their overview of transferable skills. Both have a demonstrate relationship with improved educational outcomes.”*

Evoking learners’ curiosity is the core of active learning and it is one of the main targets in 21st century learning. In 21st century learning, the learners are innovators and curious who use questions to inquire and know. (Washburn, 2016) defined curiosity as *“a hunger to know.”* He pointed to the effect of being curious for learners and learning process as a whole *“It sparks and sustains inquiry for deeper learning, and it drives interest, excitement (motivation), and exploration.”* (Ostroff, 2016) mentioned the positive effect of curiosity in motivating both teachers and learners *“Creating the conditions for curiosity in the classroom will allow us to achieve more authentic motivation from both teachers and students, leading to deeper learning.”* When learners become curious about learning content, there will be an inner need to know more about it, then mental questions will be formed which need answers to satisfy the inner need. Evoking learner’s curiosity by asking powerful questions allow learners to use the researcher’s strategy, asking and answering effective powerful questions, and experience the passion to search then know.

In summary, problem solving, and learners’ curiosity have certain particularity in the 21st century learning. Young generation face many

challenges that require teachers to equip learners with problem solving skill. As well, teachers need to get learners engaged, feed their interests, and connect them with what they are learning; to be attached with their learning and school.

1.2 Coaching and asking questions

The coaching approach is increasingly used in education as a powerful approach to enhance leaders, teachers, and learners' performance *"Coaching is now recognizing globally as a powerful intervention that can support educators and learners."* (Campbell & van Nieuwenburgh, 2017). Referring to the coaching definition mentioned by (Van Nieuwenburgh, 2012; Campbell & van Nieuwenburgh, 2017) we find that coaching is mainly a conversation between a coach and learner. In the coaching conversation, the coach asks effective, well-formed questions to help the learner to solve a problem or enhance his/her performance *"A one-to-one conversation focused on the enhancement of learning and development through increasing self-awareness and a sense of personal responsibility, where the coach facilitates the self-directed learning of the coaches through questioning, active listening, and appropriate challenge in a supportive and encouraging climate."*

As the definition indicates, asking effective questions plays a vital role on directing the learner's self-thinking and learning. In connecting between asking questions and directing learner's thinking, we can refer to cognitive coaching which works on the learner's cognitive processes, to enhance his/her learning and performance, for the purpose of solving a problem or self-development. The cognitive coaching definition focuses on three simple step strategy, that is asking well-formed questions, affecting the learner's thinking (by providing clarity and raising awareness), and developing a self-directed learner *"Cognitive coaching uses several coaching behaviors to achieve its goals, including reflective questioning..."* (Marzano et al, 2013) *"A nonjudgmental, interactive strategy focused on developing and utilizing cognitive process."* *"And that's cognitive coaching is all about producing self-directed learners."* (Costa et al, 2016)

To sum it, coaching approach is a friendly interaction in which the coach depends on questioning to raise the learners' awareness to help in developing well directed learners. Specifically, cognitive coaching works on learners' cognitive processes by using powerful questions to give them opportunity to reflect and decide for themselves. The main aim of using powerful questions is to provide clarity to learners to help them take a decision or plan for next step.

1.3 Using questions in classroom

Though many researches and studies highlighted the importance of teacher asking high level questions, most of the classroom questions are at Bloom's low levels. *"Research reports that 75 to 80 percent of the questions posted in both elementary and secondary classrooms are at the recall or memory level."* (Walsh & Sattes, 2005). The big percentage, of using questions at memory level, comes from the fact that teachers evaluate learners' ability to recall information *"Teachers use classroom questions primarily to evaluate students' ability to remember information."* (Walsh & Sattes, 2005). Though, asking questions which require students to recall or remember information will not help teacher in knowing about learners' thinking or tapping on their thinking *"As teachers ask questions to find out what their students are thinking, it is important that they ask questions to which students have not already memorized answers."* (Chinn, 2011). There are some reasons behind teachers use low level questions rather than the high ones. Teachers tend to avoid using high level questions for the following reasons:

- a. *Teachers are often worried by the consequence of effective questioning because of the noise of vital talk; the perceived lack of control...the inability to handle misinformation.*
- b. *Teachers become uncomfortable using time-consuming strategies that cannot be measured in traditional ways.*
- c. *Some people still misunderstand the nature of education. They perceive knowledge as immutable and learning as knowing the right answer.* (Morgan & Saxton, 2006)

There is still a chance, though, for learners to be exposed answering high-level thinking in the class by teachers plan and prepare to post well-formed effective questions that target learners' different mental functions *"The answer to this way lie in planning a sensitive questioning strategy. What better way to exercise high level cognitive skills than to work at them every day in classroom that is driven by dialogue and planned questioning."* (Higgins, 2014)

Therefore, this study is an attempt to investigate the impact of using effective powerful questions on learners' problem-solving skill and curiosity. This would contribute to a better understanding of the relationship between powerful questions and learners' thinking strategies. Thus, the importance of this study stems from the fact that it connects between 21st century requirements and coaching approach which is a distinguish point in this study.

Believing on (the change starts in the class) and since the new required shifting in learning focuses on questions, the researcher reviews the literature using the analytical descriptive approach, the inductive one that does not use statistics, experiments or survey tools in its analysis; trying to know more about effective classroom, powerful questions, and to answer the study problem questions which center around the following:

1. Why asking questions is more effective than telling or delivering facts?
2. What are the types of classroom questions?
3. What do we mean by powerful questions in coaching approach?
4. What is the impact of teacher using powerful questions on enhancing learners' problem-solving skill?
5. What is the impact of teacher using powerful questions on evoking students' curiosity in learning?

First: asking questions and telling/delivering contents

The following two parts briefly review the rationale behind asking questions, in coaching and teaching, and how each approach justifies asking questions.

1.1 The importance of asking questions instead of telling in coaching

It was mentioned earlier that coaching is mainly a conversation in which the coach uses effective questions. This part reviews the justification behind asking questions instead of telling from the coaching approach perspective. (Stoltzfus, 2008) mentioned more than one reason behind asking the learner questions, during coaching conversation, instead of telling learners directly answers or solutions *“Here are five key reasons to ask instead of tell: 1. All the information is with the coachee. 2. Asking creates buy-in. 3. Asking empowers. 4. Asking develops leadership capacity. 5. Asking creates authenticity.”* Moreover, the question is a tool to encourage learner to think and generate his/her own idea, and that gives the learner a reason to work on his idea *“questions hold the power to cause us to think, create answers we believe in, and motivate us to act on our own idea.”*.

1.2 The importance of asking question instead of delivering content in teaching

There is no doubt among educators and researchers that asking questions is important in teaching and learning process. Asking questions is not merely to elicit an answer rather it works beyond that, it taps on learners' thinking *“the questioning process is not only a vehicle for eliciting answers from students. It can also keep them thinking and learning beyond an initial correct response.”* (Walsh & Sattes, 2005). Moreover, asking different levelled questions allows learners to use their mental ability to process answering them; Asking questions with different levels, types, and difficulties, exposes learners to use their levels of thinking *“Teachers should also help students become familiar with the different levels of thinking and help them be aware of the kind of thinking required by the questions.”* (Walsh & Sattes, 2005). (Morgan & Saxton) pointed to the effectiveness of both teachers and students asking questions in creating an effective communication and active learning *“questions from both teachers and students have the power to generate vivid ideas, spur the imagination, and provoke both teacher and students into shared, creative learning experience.”*

It is clearly stated that the strategy of asking questioning is preferable in both approaches. In coaching, asking questions is connected with self-development, the learner is the source of answer which is considered to be learner's motivation to adapt and work on his/her own ideas. Whereas, in teaching, asking questions is connected with encouraging learners to think at different levels, Bloom's levels of thinking, which impacts learner's learning and achievement.

Second: Types of classroom questions

2.1 Low and high thinking questions in education

The classroom questions are mainly related to the levels of thinking in Bloom's taxonomy (**figure 2**). Bloom's taxonomy includes low and high levels of thinking and based on the thinking levels; teacher should prepare classroom questions. Low and high levelled questions are important, but it is always recommended for teachers to ask high level questions rather than low level ones, for the positive effect of using them on learner's thinking and learning outcomes "*teachers should ask questions that are higher on Bloom's taxonomy, students' achievement is higher than when teachers ask questions that are lower on Bloom's taxonomy.*" (Chinn, 2011).

(Chinn, 2011) mentioned three types of low-level questions:

Tangential questions, vocabulary questions, and knowledge level questions

For the high-level questions, he mentioned the following types:

High-level questions require reflection and inferences.

High-level questions include questions at high levels of Bloom's taxonomy.

High-level questions include questions about reasons and evidence.

Metacognitive questions ask learners to explain their own thinking.

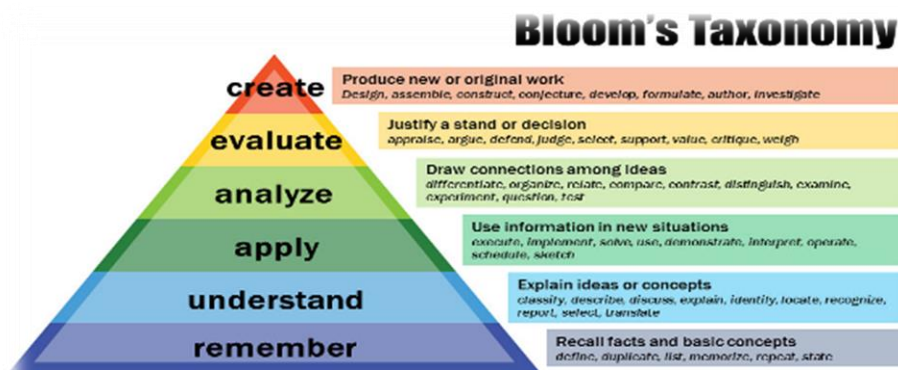


Figure 2

Resource Vanderbilt University

2.2 Asking high level questions and thinking

The type of questions that encourage learners to think are high level questions. High-level questions in education are related and connected to Bloom's taxonomy. Many studies showed that asking questions at high level in Bloom's level of thinking impacts students' thinking and achievements *"In order to impact student's learning, teachers should use high and metacognitive questions "when teachers shift to what I've called high-order questions and metacognitive questions, they are likely to promote greater student learning."* (Chinn, 2011)

Teacher should plan carefully classroom questions to guide students to experience thinking at different levels *"teachers should purposefully plan and ask questions that require students to engage in higher-level thinking."* (Walsh & Sattes, 2005). There are advantages of teacher asking high level questions such as assessing learners' real conception and revealing more about student's thinking and understanding *"when teachers ask questions to assess prior conceptions, the questions should require students to think so that they cannot give rote responses."* *"If the teacher asks questions that require students to think more creatively, she can get better idea of what their real conceptions are."* (Chinn, 2011). Adding to that, asking effective questions activate learners' thinking and

interest; motivating challenge to answer such question “*Effective questions generate student thinking an interest in making answers.*” (Morgan & Saxton)

To conclude, high level questions of Bloom’s taxonomy and metacognition ones are recommended to be used by teachers during their classroom instructions. Using such questions enable learners to experience mental processes at different levels of thinking. Asking high level questions reveals learners’ thinking, evokes their interests, and impacts their learning performance as well achievement.

Third: The definition and characteristics of powerful questions in coaching

3.1 Powerful questions definition

Powerful questions have appeared in coaching approach as types of questions which empower learner’s thinking to enhance a performance or meet personal goals. The coach uses well-crafted questions to develop a self-directed learner by working on the learners’ cognitive processes and raising their awareness to generate their own ideas and solutions “*Powerful questions are open-ended questions with no hidden agenda and are asked for the solo purpose of providing maximum benefit to the receiver of the questions.*” (Kee et al, 2010). (Clutterbuck, 2012) “*Powerful questions we can define as ones that have a significant, positive impact on the quality and direction of a person’s thinking about issues important to them.*”

(Kee et al, 2010) mentioned the timing of asking powerful questions which requires, from the coach, attentive listening to understand the learners’ perspective then asking the question, which provides more clarity, raises awareness, and impacts their thinking “*Powerful questions are a reflection of committed listening and understanding the other person’s perspective that is confirmed through paraphrasing. This suggests a progression from listening, paraphrasing for understanding, and then asking powerful questions that yield clarity or mediation of thinking.*”

Ashigh-level questions in teaching, the power source of the coaching questions comes from the fact that they evoke and activate learners' thinking *"The power of the question comes from the positive impact somewhat like a human electrical charge, to the thinking of the receiver of the questions."* (Kee et al, 2010)

3.2 The characteristics of powerful questions

From the powerful questions' definition, we can conclude the following characteristics(kee et al, 2010):

1. *Reflect active and powerful listening and understanding of the receiver's perspective*
2. *Presume positive intent*
3. *Evoke discovery, insight, commitment, or action*
4. *Create greater clarity, possibility or new learning*
5. *Move the thinking forward to current and future actions*

(Warden, 2013) mentioned other traits of the powerful questions:

1. *focus more on the person you're talking to than on the situation you're talking about.*
2. *Questions are open-ended, and typically begin with the interrogative "What."*
3. *always come from a place of authentic, open curiosity.*
4. *most Powerful Question is the "dumb" question, the question that makes no assumptions.*

To sum up, powerful questions of coaching are high level questions with open ended. They work on activating and directing, or guiding, learners' thinking for the purpose of developing whole self-directed learner; able to make decisions of their own, which is the source of learners' motivation to work on their decisions. There is no hidden agenda behind asking such questions; merely to provide clarity, raise awareness, and activate learners' thinking to achieve their goals.

Fourth: Problem solving and asking powerful questions

The strategy of asking powerful questions plays an important role in teaching problem solving skill. The core of problem-solving skill is to understand the problem and its organization and how it works, so the learners be able to brainstorm suitable assumptions to solve it; the more ideas the learners come up with, the more they will be close to solve the problem. That's why, teachers should ask effective and powerful questions to encourage learners to think answering them; helping learners to develop their problem-solving strategies and generate suitable solutions.

(Scot, A, Lee et al, 2019) highlighted two important things the young problem solvers should master for 21st century learning:

1. *Solve different kinds of non-familiar problems in both conventional and innovative ways.*
2. *Identify and ask significant questions that clarify various points of view and lead to better solutions.*

(Van Gundy, 2005) pointed to the importance of asking questions in teaching and learning problem solving to understand the organization of the problem *"The important thing is to never stop questioning. Ask a lot of questions about whatever problem you're trying to solve. The more questions you ask, the better you will understand your problem. (Albert Einstein)"*. (Foshy & Kirkley, 2003) recommended teacher asking powerful questions to impact learners' thinking, during implementing problem-solving strategy, and raise their awareness to the general steps of problem solving, which are applicable for other similar problems *"Ask questions which encourage the learner to grasp the generalizable part of the skill, across many similar problems in different contexts."*. (Foshay & Kirkley, 2003) connected between teachers' questioning and learners' reflecting on the problem-solving strategies they use, the authors referred to (cognitive coaching) in teaching problem solving *"Ask questions and make suggestions about strategy to encourage learners to reflect on the problem-solving strategies they use. Do this either before the learner take*

action. (this is sometimes called cognitive coaching).”Related to that, (Costa et al, 2016) mentioned the connection between cognitive coaching and problem solving in the cognitive coaching definition “*cognitive coaching is a simple model for conversation about planning, reflecting, or problem solving.*”

(Rousseau &Khomenko,2009)studied the experience of having coaching approach, as an instructional intervention, in capstone projects to enhance learners’ problem solving in engineering. The researchers pointed to the role coaching played, specifying asking powerful questions, to affect learners’ problem-solving skill and enable them to form their own solutions “*coaching involves asking the right questions and to structure the discourse in such a way that the student use and construct knowledge towards solving problems and designing solutions.*” They also pointed that learners’ metacognitive strategies were developed when learners were exposed to coaching, and that impacted the learning process as a whole “*Coaching also enables students to develop metacognitive strategies, which is the basis of active learning.*” The researchers made recommendations, at the end of their study, to coach learners instead of teach to enable them to develop their creative problem solving and inventive design skills “*coaching students to solve problems and design solutions.*”

In brief, there is more than one indication that using powerful questions of coaching develops learners’ problem-solving skill, metacognition strategies, and design solution skill. Learners generate their own ideas by answering effective powerful questions; helping learners to understand the problem organization and the general principles which are applicable for other similar problems.

Fifth: curiosity and asking powerful questions

As it was mentioned earlier in the introduction, curiosity is the core of active learning, at the same time, we cannot separate asking powerful questions from curiosity. The 21st century learning is shifting teacher’s traditional role from delivering the answers to eliciting them from

learners *“This represents a shift in the way we see the traditional role of a teacher, from one who asks and answers the questions, to one who elicits them.”* (Ostroff, 2016). The main target from this shifting is to build curious learners who are engaged in a deep effective learning and who are eager to search and know more *“Curious students learn more and learn better.”* (Ostroff, 2016). (Minigan, 2017) connected between curiosity and asking questions. He considered curiosity and asking questions as the 5th cognitive and suggested adding them to the 4 skills of 21st century, creativity, critical thinking, communication, and collaboration *“Curiosity and the skill of formulating questions supports the 4 Cs while also tapping into a skill that is not highlighted in the Framework for 21st Century Learning.”*

(Minigan, 2017) and (Washburn, 2016) noted on the importance of teacher modelling and teaching asking questions using simple strategies to evoke learners' curiosity *“one way to pivot to a curiosity-infused learning environment is by deliberately teaching students how to formulate questions with simple strategies...”* *“model curiosity; display an appetite for finding out.”* As a suggested strategy to solve learners' disconnection from school, (Washburn, 2016) recommended asking powerful questions instead of explaining and direct teaching to evoke learners' curiosity to be engaged in learning *“question and support (i.e., scaffolding and coach) rather than directing and explaining question asking is contagious.”* He also pointed to the timing of asking the questions *“allow questions to follow knowledge: knowledge & curiosity form cycle.”* (Mackenzie & Bathurst-Hunt, 2018) stated that teachers who have inquiry classroom are working on evoking learner's curiosity by thinking aloud; showing their wondering by asking questions *“curiosity is at the heart of what they do, and they daily demonstrate and put voice to their own wondering for their students to see.”* Mainly, asking powerful questions is the key driven which teachers depend on, in inquiry classroom *“In inquiry classroom, questions spiral to shape lessons, direct instruction, and encourage critical thinking revision, which leads to even deeper questions.”*

In short, engaging learners in active learning depends on how much teachers evoke learners' curiosity. Modelling curiosity and asking

powerful questions aid in activating learners' natural wondering instinct; to satisfy the inner need by searching to learn more. Adding to that, learners' attachment with their learning and school is strengthen, especially when they experience the passion and excitement to free their minds by generating their own questions and wonders.

Findings:

As a result of the massive informational technology, the answers are available within one click. Thus, focusing on the question is a logical shifting. Starting from this point and considering the 21st century cognitive skills and requirements, this study introduces the following findings supported with the later introduced literature review:

1. Powerful questions are high level questions because they tape on learners' thinking and direct them to own their decisions and solutions. Additionally, powerful questions have no hidden agenda, as a result, they put no pressure on learners during the instructional time. That matches and serves classroom questions.
2. This study clearly proves that asking powerful questions enhances learners' problem-solving skill because such questions bring clarity and raise learners' awareness about the problem organization, problem solving strategy, and problem solution.
3. Another drawn conclusion is that asking powerful questions, in classroom, evokes learners' curiosity and keeps them engaged during learning; enabling learners to walk on the researcher's path.
4. The findings of this study confirm that including powerful questions in the daily lesson plan helps in enhancing communication, because it encourages teacher to give time for listening and understanding. As well, powerful questions enhance creativity because they encourage learners' generating ideas; developing self-directed learners.
5. Practicing forming and using powerful questions in class impact positively the performance of both teacher and learner. We believe that asking powerful questions serves both teachers and learners; raising their awareness and develop their thinking in teaching and learning. For both teachers and learners learn at the same time. Another thing, asking

powerful questions eliminates teachers concerns and worries, mentioned earlier, which preventing teachers from asking high level questions.

6. There is a clear evidence that using powerful questions brings excitement and enthusiasm because it encourages learners' buy in and adaptation, to end with working actively during learning. The source power of learners' adaptation is owning the ideas, thoughts, and solutions they come up with as responses to teacher's powerful question; they allow for such opportunity. Another thing, asking powerful questions (dumb ones) creates a mixture of joy and thought challenge which break the formal routine of teaching and learning; attaching learners with their learning and school.

7. The study suggests that learners become partners in the teaching and learning process.

8. The study connects between problem solving and curiosity, without curiosity no generation of genuine solutions. Powerful question is the key in both mental cognition and innate human being.

Based on the findings of this study, the researcher recommends teachers and researchers to:

1. Conduct further research to investigate teachers' using powerful questions in class to enhance the performance of learners who perform behind.
2. Include powerful questions in teacher's daily lesson plan; giving learners opportunities to own their responses. Side by side with the assessment questions. As well, provide a supportive environment and learning context putting no pressure on learners; blocking them to express their thoughts.
3. Investigate in depth the art of forming powerful questions.
4. Balance between direct teaching and eliciting learners' thoughts and ideas, through using powerful questions. Exposing learners to high order thinking questions needs time, patience, and good communicative skills of listening and understanding from teachers. Both approaches, teaching and coaching, support that.
5. Though there is an indication that asking powerful questions develops learners' metacognition, still we need to investigate more the

impact of using powerful questions on the other three cognitive skills of 21st century critical thinking, decision making, and metacognition.

6. Conduct workshops about classroom questions for teachers to know how to form powerful questions besides Bloom's levelled ones. Other workshops could be titles (the change starts in the class) exposing teachers and educators to the global requirements and what need to be considered in the class to meet these requirements.

7. Investigate about coaching approach and what more can be adapted.

8. Model and think aloud for learners how to track their thinking to search and find answers of high levelled questions, in case the required answers are not within their knowledge scope. This is applicable also when solving a problem.

9. Model waiting time for listening and understanding after asking a question, as well, accepting others' responses and thoughts.

10. Shift teachers' focus towards developing a self-directed learner rather than delivering contents.

11. Consider the timing of asking a powerful question. Teachers should ask question after introducing knowledge; let the knowledge and question form a cycle. This helps teachers to evoke learners' curiosity and engage them; preventing from having a solo, stereotyped, one tuned boring classis. This is applicable for the subjects that depends mostly on contents and facts (e.g social studies)

12. Using powerful questions in teaching is not expensive, it needs only teachers who are aware of the usefulness of using such questions. Young refugees can benefit from learning problem solving and exposing to powerful questions; helping them to think at high level to sort their life difficulties and decide for themselves. Additionally, teaching using powerful questions impacts the young refugee's image about life; leaving them engaged on working, and raising their awareness on how to solve the problems they face.

Conclusion:

There is a serious need nowadays to shift the way of teaching in the class to be more focus on evoking learner's thinking by using powerful questions. Using powerful questions by the teacher will not only impact

learner's thinking as well it will serve the global requirements of 21st century skills for both the teacher and learner.

References

- 1.Campbell, John &Van Nieuwerburgh, Christian. (2017). The Leader's guide to Coaching in School: Creating conditions for Effective Learning. Crown: Thousand Oaks, USA.
- 2.Chinn, A, Clark. (2011). Educational Psychology: Understanding Students' thinking. Rutgers University.
- 3.Costa, L, Arthur et all. (2016). Cognitive coaching Developing Self-Directed Leaders and Learners. Third edition, Rowman& Littlefield: USA.
- 4.Foshay, Rob & Kirkley, Jamie. (2003). Principals for Teaching Problem Solving Technical Paper. Plato Learning, Inc.
- 5.Higgins, Timothy, &college, Marist. (2014). Questioning Techniques for Classroom Management. Marist college.
- 6.Kee, Kathryn et all. (2010). Results Coaching: the new Essential for School Leaders. Crown: Thousand Oaks, USA.
- 7.Lamb, Stephen et all. (2017). Future Frontiers Analytical Report: Key skills for the 21st Century: an evidence-based review. NSW the department of education.
- 8.Mackenzie, Trevor & Bathurst-Hunt, Rebecca. (2018). Inquiry Mindset: Nurturing the Dreams, Wonders, & Curiosities of our Youngest Learners. Elevate Books Edu.
- 9.Marzano, J, Robert et all. (2013). Coaching Classroom Instruction. USA: Marzano Research Laboratory.
- 10.Morgan, Norah & Saxton, Juliana. (2006). Asking Better Questions, second edition, Pembroke Publishers: Ontario, Canada.
- 11.Ostroff, L, Wendy. (2016). Cultivating Curiosity in K-12 Classroom: How to Promote and Sustain Deep Learning. ASCD.

- 12.Rousseau, R, Paul & Khomenko, Nikolai. (2011). Improving Problem Solving and Solution Design Skills Using Problem Flow Coaches in Capstone Projects. University of Windsor, Auto 21 Research, Windsor Ontario, Canada.
- 13.Scot, A, Lee et all. (2019). 21st Century Learning for Early Childhood Guide. Bettelle for kids.
- 14.Stoltzfus, Tony. (2008). Coaching Questions A Coach's Guide to Powerful Asking Skills. First edition, coach22 bookstore LLC.
- 15.VanGundy,B, Arthur. (2005). 101 Activities for Teaching Creativity and Problem Solving. P Feiffer: San Francisco, CA, USA.
- 16.Walsh, Acree, Jackie, & Sattes, Dankert, Beth. (2005). Quality Questioning Research-Based Practice to Engage Every Learner. AEI: Unite Kingdom, London.

Links

- 17.Armstrong, Patricia. Retrieved April 2019, from <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>
- 18.Clutterbuck, David. (2012). Retrieved May 2019, from <https://www.davidclutterbuckpartnership.com/what-makes-a-powerful-question/>
- 19.Minigan, P, Andrew. (2017). Retrieved May 2019, from https://blogs.edweek.org/edweek/global_learning/2017/05/the_5th_c_curiosity_questions_and_the_4_cs.html
- 20.Warden, Michael. (2013). Retrieved May 2019, from <https://michaelwarden.com/4-essential-traits-of-powerful-questions/>
- 21.Washburn, D, Kevin. (2016). Retrieved February 2019, from <https://www.acsi.org/Documents/Northeast/PD%20Forum/Defined%20by%20Excellence.Sparking%20and%20Sustaining%20Curiosity%20and%20Motivation.pdf>.

تأثير استخدام الأسئلة القوية في تحفيز فضول الطالب في تعزيز مهارة حل المشكلة

Haifaa Kamel Abdullah Al-Kurdy, (University of Jordan-Jordan)

Khawla Kamel Abdullah Al-Kurdy, (Hashemite University-Jordan)

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على أثر استخدام أسئلة الإرشاد المؤثرة القوية، على تنمية مهارة حل المشكلات وإثارة فضول المتعلمين، فمهارة حل المشكلات وإثارة فضول المتعلمين يعتبران من ضمن أهم المتطلبات التعلم للقرن الواحد والعشرين ناهيك على أن تركيز التعلم يتمحور حول السؤال وليست الإجابة الصحيحة. أستخدم الباحث النهج الاستقرائي التحليلي الوصفي. المفاهيم المتعلقة بهذه الدراسة تشمل الإرشاد والأسئلة المؤثرة أو القوية ومهارة حل المشكلة والفضول. يتناول الإطار النظري للدراسة مراجعة الأدب التربوي المتعلق باستخدام الأسئلة الصفية في التدريس والأسئلة القوية المؤثر في المنهج الإرشادي. كما تبرز الدراسة أيضا أثر استخدام الأسئلة المؤثرة القوية في تنمية مهارة حل المشكلات وأثارة فضول المتعلمين بهدف جعلهم مناهكين بنشاط خلال التعلم.

نتائج هذه الدراسة تظهر أن التغيير يبدأ من داخل الغرفة الصفية. وطبقا لنتائج الدراسة، بعض التوصيات والاقتراحات تم تقديمها للمعلمين لأخذها بعين الاعتبار والقيام بتغيير طريقة تدريسهم والاستجابة للمتطلبات العالمية. وهذا يكون بالتركيز على استخدام الأسئلة الفعالة القوية للتأثير على تفكير المتعلمين بشكل قوي وإيجابي، بدل أن يكون التركيز على إجابات المتعلمين وحفظ المحتوى.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد، الأسئلة المؤثرة أو القوية، مهارة حل المشكلات، الفضول.