المجلة العربية للقياس والتقويم

Arab Journal Of Measurement & Evaluation (AJME)

المجلد الثالث (العدد السادس) يوليو ٢٠٢٢م

دورية علمية محكّمة
تصدر عن
الجمعية العربية للقياس والتقويم
المشهرة برقم (٣٣٣٣) لسنة ٢٠١٥ م
PRINT ISSN (2682 - 2016)
ONLINE ISSN (2805 - 2927)

المجلة العربية للقياس والتقويم
المجلد الثالث (العدد السادس) يوليو ٢٠٢٢م

المجلة العربية للقياس والتقويم
Arab Journal Of Measurement & Evaluation (AJME)
المجلد الثالث (العدد السادس) يوليو ٢٠٢٢م

دورية علمية محكّمة
تصدر عن
الجمعية العربية للقياس والتقويم
المشهرة برقم (٣٣٣٣) لسنة ٢٠١٥ م
PRINT ISSN (2682 - 2016)
ONLINE ISSN (2805 - 2927)

المجلة العربية للقياس والتقويم

Arab Journal of Measurment and Evaluation

(AJME)

تصدر عن
الجمعية العربية للقياس والتقويم
المشهرة برقم (٣٣٣٣) لسنة ٢٠١٥م

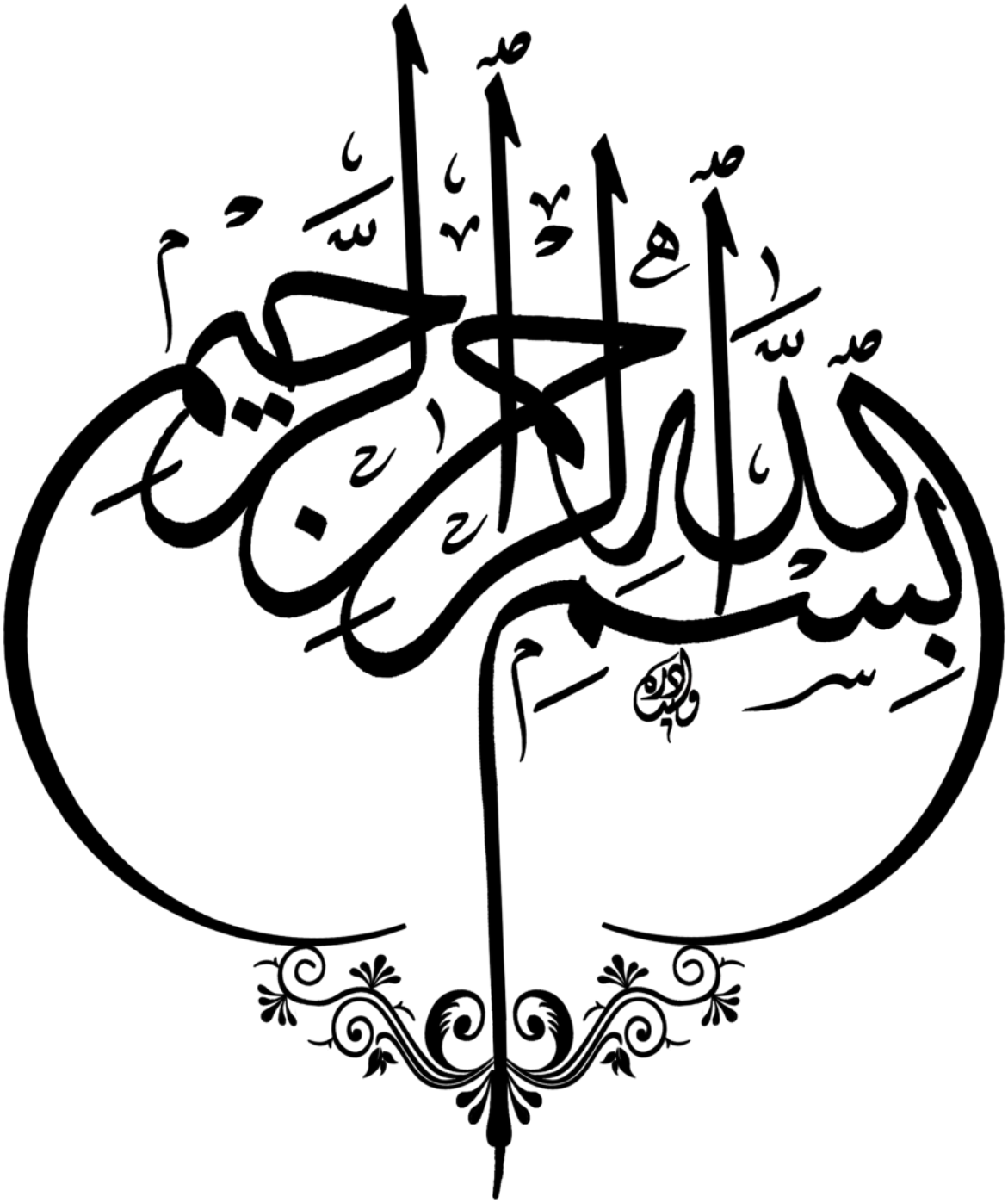
دورية علمية محكمة

العدد السادس يوليو ٢٠٢٢م

Print ISSN (2682-2016)
Online ISSN (2805-2927)

رئيس التحرير
أ.د/ محمد المري محمد إسماعيل

00201223418938
almory54@gmail.com


بسم الله الرحمن الرحيم

مجلس إدارة الجمعية العربية للقياس والتقويم

ومجلس ادارة المجلة العربية للقياس والتقويم

رئيس مجلس الإدارة
ورئيس التحرير
أ.د/ محمد المري محمد إسماعيل

نائب رئيس مجلس الإدارة
ونائب رئيس التحرير
أ.د/ أميمة مصطفى كامل

أعضاء الجمعية
وأعضاء التحرير
د/ رشا عادل عبد العزيز
أ/ ندى ألفي ثابت

سكرتيرا التحرير

أمين صندوق الجمعية — **د/ عبير إبراهيم السيد**

أمين عام الجمعية — **ا/ خالد محمود على**

مساعد رئيس التحرير وعضو مجلس الادارة

د/ عمرو محمد يوسف

أعضاء الهيئة الإستشارية للمجلة العربية للقياس والتقويم

أ.د/ أبو المجد إبراهيم الشوربجى	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ احمد عبد الرحمن عتمان	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د / ايمان هريدي	كلية الدرسات العليا للتربية – جامعة القاهرة
أ.د/ السيد الفضالي عبد المطلب	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ اسماعيل إبراهيم محمد بدر	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ إسماعيل محمد الفقي	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ أشرف أحمد عبد القادر	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ الغالي أحرشا	كلية الاداب والعلوم الانسانية – فاس - المغرب
أ.د/ السيد عبد الدايم عبد السلام	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ آمال عبد السميع أباظة	كلية التربية – جامعة كفر الشيخ
أ.د/ أماني سعيده	كلية الدراسات العليا للتربية- جامعة القاهرة
أ.د/ أمينة إبراهيم شلبي	كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة
أ.د/ أنور رياض عبد الرحيم	كلية التربية – جامعة المنيا
أ.د/ إيمان شعبان	كلية التربية – جامعة أم القرى - السعودية
أ.د/ أحمد حميد القادري	كلية التربية – سلطنة عمان
أ.د/ أحمد محمد احمد سالم	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ آمال الفقي	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ إيمان محمد عبد الحق	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ إيهاب الببلاوي	كلية علوم الإعاقة – جامعة الزقازيق
أ.د/ بشرى اسماعيل احمد	كلية التربية – جامعة الملك خالد - السعودية
أ.د/ حسن مصطفى عبد المعطي	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ حمدى حسن المحروقى	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ حمدي ياسين	كلية التربية للبنات – جامعة عين شمس
أ.د/ خالد سعيد النبي صيام	كلية التربية الرياضية- جامعة بنها
أ.د/ خديجة القرشي	كلية التربية – جامعة الطائف - السعودية
أ.د/ خلف أحمد مبارك	كلية التربية – جامعة سوهاج
أ.د/ دلال الهدهود	كلية التربية الاساسية – جامعة الكويت
د/ ديانا حماد	كلية التربية – جامعة أم القرى - السعودية
أ.د/ زينب محمود أبو العنين شقير	كلية التربية – جامعة طنطا

أ.د/ رشدى المحرزى	كلية التربية – جامعة السلطان قابوس
أ.د/ سعيد اسماعيل علي	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ سلوى محمد عبد الباقي	كلية التربية – جامعة حلوان
أ.د/ سهير كامل أحمد	كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة
أ.د/ سيف الدين يوسف عبدون	كلية التربية – جامعة الأزهر
أ.د/ سليمان محمد سليمان	كلية التربية- جامعة بني سويف
أ.د/ شاكر فتحي	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ صابر حجازي عبد المولى	كلية التربية – جامعة المنيا
أ.د/ صلاح محمد توفيق	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ صلاح شريف	كلية التربية النوعية – جامعة الزقازيق
أ.د/ ضياء الدين زاهر	كلية التربية – جامعة عين شمس
د/ طارق السلمي	كلية التربية – جامعة أم القرى - السعودية
أ.د/ طلعت منصور	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ عادل ريان	كلية التجارة – جامعة أسيوط
أ.د/ عادل محمد محمود العدل	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ عبد التواب عبد اللاه عبد التواب	كلية التربية – جامعة أسيوط
أ.د/ عبد العاطي أحمد عبد المجيد	كلية التربية – جامعة قناة السويس
أ.د/ عبد الله الكندري	كلية التربية الاساسية – جامعة الكويت
أ.د/ عبد المنعم الدردير	كلية التربية – قنا – جامعة جنوب الوادى
أ.د/ عبد الوهاب محمد كامل	كلية التربية – جامعة طنطا
أ.د/ علي صالح جوهر	كلية التربية – جامعة دمياط
أ.د/ عمر محمد جبرين	كلية التربية – الجامعة الاردنية
أ.د/ عادل السعيد البنا	كلية التربية – جامعة دمنهور
أ.د/ عبد المنعم الدردير	كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي
أ.د/ عبدالله عسكر	كلية الآداب- جامعة الزقازيق
أ.د/ علاء السيد أمين	كلية العلوم – جامعة بنها
أ.د/ فاتن فاروق عبد الفتاح	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ فيوليت فؤاد ابراهيم	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ فضل ابراهيم عبد الصمد	كلية التربية – جامعة المنيا
أ.د/ كريمان عويضه منشار نجم	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ لطفي عبد الباسط إبراهيم	كلية التربية – جامعة المنوفية
أ.د/ مبارك بن ربيع	كلية الآداب والعلوم الإنسانية – الرباط - المغرب
أ.د/ محمد أمين المفتي	كلية التربية – جامعة عين شمس

أ.د/ محمد بن عمار	كلية العلوم الإنسانية- الجامعة التونسية
أ.د/ محمد بن فاطمة	كلية العلوم الإنسانية – الجامعة التونسية
أ.د/ محمد عبد القادر أحمد عبد الغفار	كلية التربية – جامعة حلوان
أ.د/ محمد عبد الله	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ محمد عودة محمد عقل الرماوي	كلية العلوم التربوية – الأردن
أ.د/ محمد وليد موسى	كلية العلوم التربوية – جامعة الاردن
أ.د/ محمود فتحي عكاشة	كلية التربية– جامعة دمنهور
أ.د/ محمود عطا محمد	كلية التربية– جامعة الزقازيق
أ.د/ مختار أحمد الكيال	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ محبوبة صبحي زيتون	كلية التمريض- جامعة بنها
أ.د/ مجدى إبراهيم	كلية التربية– جامعة الزقازيق
أ.د/ مصطفى رجب	كلية التربية – جامعة سوهاج
أ.د/ نادية عزيز بعيبن	كلية التربية – جامعة باتنه- الجزائر
أ.د/ ناصر أحمد الخوالدة	كلية العلوم الاسلامية العالمية – جامعة الأردن
أ.د/ نجيب الفونس خزام	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ ناصر علي الجهوري	كلية التربية – سلطنة عمان
أ.د/ هدى مصطفى محمد	كلية التربية – جامعة سوهاج
أ.د/ يوسف محمود يوسف قطامي	كلية العلوم التربوية – الأردن

السياسة التحريرية للمجلة العربية للقياس والتقويم

أولاً: الرؤية:

مجلة رائدة ومصنفة ضمن أشهر المجلات العربية والعالمية ذات أعلى معامل تأثير في نشر البحوث العلمية والاتجاهات الحديثة المحكمة في مجال العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والإنسانية.

ثانياً: الرسالة:ـ

الالتزام بتحكيم ومراجعة واعتماد ونشر البحوث الأصيلة وأوراق العمل وملخصات الرسائل العلمية ذات الاتجاهات الحديثة وفق معايير ومواصفات مهنية دقيقة في مجال العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والإنسانية بصفة عامة والقياس والتقويم بصفة خاصة.

ثالثاً: الأهداف:ـ

١- نشر ثقافة القياس والتقويم في المجالات العلمية المختلفة.

٢- نشر الإنتاج العلمي للباحثين على المستوى المحلي والعربي في مجال العلوم التربوية النفسية والاجتماعية والإنسانية بصفة عامة والقياس والتقويم بصفة خاصة وفق معايير المجلة.

٣- نشر ملحقات البحوث ورسائل الماجستير والدكتوراه والمراسلات العلمية وتقارير المؤتمرات والندوات والمنتديات والأنشطة العلمية والأكاديمية والترجمات والقرارات ومراجعات الكتب المتصلة بمجال المجلة.

٤- الإعلام بالفاعليات العلمية المرتقبة في مجال المؤتمرات والندوات وعروض الكتب والمقالات العلمية.

٥- نشر الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم تحت باب "رؤى معاصرة".

رابعاً: الفئات المستهدفة:ـ

أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة وطلاب الماجستير والدكتوراه والدراسات العليا والمراكز البحثية ذات الصلة بالجامعات المصرية والعربية والباحثين في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية والإنسانية في الجامعات المصرية والعربية.

قواعد النشر

تلتزم هيئة التحرير بشروط النشر بشكل كامل؛ إذ إن البحوث التي لا تلتزم بشروط النشر لن ينظر فيها، وتعاد إلى أصحابها مباشرة حتى يتم التقيد بشروط النشر، ومن هذه الشروط ما يلي :

أولاً : الشروط الإدارية:

١. تهتم المجلة بنشر البحوث الأكاديمية الأصيلة في المجالات العلمية والتربوية والنفسية والاجتماعية والعلوم الإنسانية المكتوبة باللغة العربية، ويجوز قبول بعض البحوث باللغةالأجنبية، ولا تنشر بحوث سبق نشرها أو مقدمة للنشر في جهات أخرى.

٢. تنشر المجلة الترجمات والقراءات ومراجعات الكتب والتقارير والمتابعات العلمية حول المؤتمرات والندوات والأنشطةالأكاديمية المتصلة بمجالات المجلة.

٣. تخضع الدراسات والبحوث للتحكيم العلمي (بسرية تامة) من قبل المتخصصين وهم نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس والعلوم الاجتماعية والإنسانية وأعضاء لجان الترقية من الأساتذة والأساتذة المساعدين في التصنيف.(اللجنة العلمية الدائمة).

٤. لا ترد الأبحاث أو الدراسات إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.

٥. ترتيب البحوث في المجلة لا يخضع لمكانة الباحث، أو لقيمة البحث، بل تخضع لاعتبارات فنية، (وقد تكون منها أولوية وصول البحث لهيئة التحرير).

٦. يقدم الباحث ثلاث نسخ من كل بحث (الأصل + صورتين + اسطوانة إلكترونية) إلى سكرتير تحرير المجلة، ومعها رســـوم نشر التحكيم، كما يمكن إرسال الأبحاث إلكترونيا على البريد الإلكتروني للمجلة: almory54@gmail.com تليفون: 00201223418938

٧. تنشر المجلة مقالات وبحوث الأساتذة مجاناً، بحد أقصى عشرين صفحة.

٨. تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه التى تمنحها الكلية فى فترة إصدار المجلة على صفحة واحدة لكل رسالة.

٩. كل ما ينشر فى المجلة لا يجوز نشره بأى طريقة فى أي مكان آخر إلا بموافقة كتابية من هيئة التحرير.

١٠. يقدم الباحث تعهدًا موقعًا منه، ومن جميع الباحثين المشاركين – إن وجدوا – يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه ، ونشره في المجلة، أو أن البحث ليس جزءًا من كتاب منشور (نموذج التعهد بنشر بحث).

ثانيًا: الشروط الفنية:

- **يراعى أن يكون البحث خاليًا من الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية والمطبعية، وأن تكون كتابة البحث والمراجع والكتب والرسائل طبقاً للقواعد العلمية المتفق عليها، وللبحوث باللغة العربية أن يكون البحث مكتوبًا بخط Simplified Arabic بحجم (١٢) Bold، وتكتب العناوين بخط بحجم (١٤) Bold ، أبعاد متن البحث ١٢×١٩ بحيث يترك مسافة بالهامش العلوي ٢.٥ سم، والسفلي ٧سم، والأيسر ٤.٥، والأيمن٤.٥.**
- **وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة فى كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.**
- **يراعى في كتابة البحوث باللغة الأجنبية أن يكون البحث مكتوبًا بخط Time New Roman بحجم (١٢) Bold، وتكتب العناوين بحجم (١٤) Bold وبهوامش حجم الواحد منها (٤.٥سم يمين ويسار الصفحة)، (٢.٥ سم أعلى وأسفل الصفحة) وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة فى كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.**
- **أن يلتزم الباحث بالتوثيق تبعا لـ نظام APA في المراجع العربية تماما كما في المراجع الاجنبية في المتن والقائمة وبخاصة الاعتماد على اسم المؤلف**
- **لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (٢٥٠) مائتي كلمة، ويشترط في البحث المقدم باللغة الأجنبية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.**
- **تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيمًا متسلسلاً، وتكتب عناوينها فوقها، أما الملاحظات التوضيحية فتكتب تحت الجدول.**
- **لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته، أو رفضه للنشر.**
- **في حالة نشر البحث؛ يعطي الباحث نسخة من المجلة، وعدد (٥) مستلات من البحث، ويتحمل الباحث تكلفة الإرسال بالبريد .**

جميع الأفكار الواردة في الأبحاث والدراسات والمقالات المنشورة في هذه المجلة تعبر عن رأي كاتبيها وعلى مسئوليتهم الشخصية ولا تعبر بالضرورة عن رأي مجلس إدارة الجمعية العربية للقياس والتقويم

قائمة المحتويات

الموضوعات	أرقام الصفحات
The Effect of Phonological Awareness on Preparatory stage EFL Teachers' Pronunciation competence **Ayat Mohie Eldein Hassan Awad, Dr. Awatef Ali sheir**	١ - ١٦
The Effect of a Task-Based Learning Programon Preparatory stage EFL Teachers' Oral Performance Ayat Mohie Eldein Hassan Awad, Dr. Awatef Ali sheir	١٧-٣٣
على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية فى مادة علم النفس والاجتماع الإلكتروني أثر استخدام التعلم **د/ انتصار أحمد رضوان**	٣٤ - ٥٩
الروح المعنوية، الصمود النفسي، التوافق النفسي والأمن النفسي **وعلاقتهم بالانضباط العسكري لدى طلاب الكليات العسكرية** **ياسر محمد كمال الدين محمد الطودي ، أ.د /عبد المنعم أحمد الدردير عميد كلية التربية بقنا (الأسبق)، أ.د /محمود محمد شبيب - أستاذ علم النفس التربوي- كلية التربية جامعة جنوب الوادي**	٦٠- ١٢٣
المعلم القمي وقيادة التغيير **ولاء حامد ضرار أحمد**	١٢٤ - ١٦١
الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات اتخاذ القرار لعينة من مدراء المدارس بمحافظتي قنا والاقصر **أ.د/ عبد المنعم أحمد الدردير، أستاذ علم النفس التربوي- كلية التربية بقنا – جامعه جنوب الوادي - د/ دعاء محمد عبد العزيز مدرس علم النفس التربوي- كلية التربية بقنا – جامعه جنوب الوادي أ/ أسماء أبو المجد احمد محمد - باحثة ماجستير علم نفس تربوي**	١٦٢-١٨٦
العوامل المساعدة على التربية بالقدوة من وجهة نظر مجموعة من التربويين **(دراسة استطلاعية نوعية)** **أ.د. حمد بليه العجمي -أستاذ التربية الخاصة- كلية التربية الأساسية - الكويت**	١٨٧ - ٢٢٢
قلق الاختبار الإلكتروني في ضوء توجهات الهدف والتنظيم الذاتي لدى عينة من المتعلمات في البرامج التدريبية **إسلام عبدالحفيظ محمد عمارة -أستاذ مساعد علم النفس التربوي بكلية التربية النوعية جامعة دمياط**	٢٢٣ - ٢٨٢

تابع قائمة المحتويات

الموضوعات	أرقام الصفحات
الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة الدراسية لدى التلاميذ اليتامى والعاديين في المرحلة الاعدادية .د . عبدالمنعم أحمد الدردير- جامعة جنوب الوادي/.د. أحمد فكري بهنساوي- جامعة بني سويف/ أحمد عبدالستار محمد محمود- باحث	٢٨٣ـ ٢٩٨
فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية العبء المعرفي لتحسين أداء الذاكرة العاملة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي .د. محمود محمد شبيب - أستاذ علم النفس التربوي- وعميد كلية التربية النوعية بقنا سابقاً- كلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادي/ د. دعاء محمد عبد العزيز -مدرس علم النفس التربوي -كلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادي آيات محمد عبدالراضى أحمد -باحثه دكتوراه - تخصص علم النفس التربوي - كلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادي	٢٩٩ - ٣٢٩
تدريج مقياس فرط الاستثارة وفق نموذج مقياس التقدير لاندريش على عينة من موهوبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة إعداد الباحثة: أحلام جميل السعيدي –باحثة ماجستير	٣٣٠ - ٣٧٩
قلق الاختبار الإلكتروني في ضوء توجهات الهدف والتنظيم الذاتي لدى عينة من المتعلمات في البرامج التدريبية إسلام عبدالحفيظ محمد عمارة -أستاذ مساعد علم النفس التربوي بكلية التربية النوعية جامعة دمياط	٣٨٠ـ٤١٢
واقع تطبيق إدارة المعرفة في مدارس التعليم الاساسي بمحافظة جنوب الباطنة _ مدرسة مزون العلم انموذجا أ. إيمان بنت محمد بن زيد المعولية -وزارة التربية والتعليم / سلطنة عمان	٤١٣ - ٤٤٢

The Effect of Phonological Awareness on Preparatory stage EFL Teachers' Pronunciation competence

A Research in Partial Fulfillment of
the Requirements for the PhD Degree in Education (TEFL)
(EFL Curriculum and Instruction)

By
Ayat Mohie Eldein Hassan Awad
Senior specialist English Language at Ministry of Education
Supervised by
Prof. Dr. Awatef Ali sheir
Professor of Curriculum and EFL Instruction
Faculty of Graduate Studies for Education
Cairo University

Abstract.

The purpose of this research was to determine the effect of phonological awareness theory on the preparatorystage EFL teachers' pronunciationcompetence. The EFL teachers were 20 teachers in Al SaydaZienab directorate-South Cairo District.Three instruments were used:needs analysis questionnaire tocollect the required information from EFL teachersin order to elicit their responses about EFL teacher's pronunciationskills and phonological awareness,a pre-posttest in to investigate the effects of the suggested program based on phonological awareness on developing the required EFL teachers' pronunciation competancebefore and after the program and scoring rubric in order to be able to measure some features of pronunciation.Results of the study indicated that phonological awareness theory contributed more to EFLpreparatory stage teachers' pronunciation.The study recommended the need for improving preparatory stage EFLteachers' performance through training courses, workshops and ongoing improvement to increase their efficiency within the field of their work.

Keywords:phonological awareness, pronunciation.

Introduction

English language is one of the most significant means of communication around the world. Despite the importance of teaching the four main skills as a whole, it is urgent to pay more attention to the speaking skill generally and pronunciationcompetence particularly as one of speaking skills components. Much of the communication is conveyed through speaking. Good pronunciation are a key element to every EFL learner's ability to communicate in English (Kelton, 2014). In addition to (Dash, 2015) stated that the process of learning English is interconnected process, that is each area of the language that is being taught helps to improve other aspects of the language. Thus, pronunciation competence is related to other language skills.

Pronunciation means the way sounds are produced to make meaning, including consonants and vowels (segments) aspects of speech beyond the level of individual segments such as stress, intonation, and linking (suprasegments) aspects and how the voice is produced(Yates&Zielinski,2009;Glekg 2012). That is why pronunciation is "one of components that is crucial to acceptable communication in English" (Agusalim et al, 2014,p.135).

Language proficiency requires acceptable pronunciation, thus good pronunciation is the base of effective communication and it is considered an essential skill that learners should acquire because it affects both accuracy and comprehension (Han, 2008; Warisara,2013). Pronunciation gets its highly important position among other English skills components because learners with good pronunciation are more likely to be understood even if they make errors in other areas of language aspects, unlike others who face difficulties in pronunciation and cannot be understood even if they have perfect grammar and massive vocabulary to express themselves (Piotr&Lynda,2009). In the same context, learners with good pronunciation are commonly regarded more professional and respected as they are given higher social status. However, mispronunciation causes embarrassment, misunderstanding, and communication breakdown (Mustafa, 2012). Furthermore, poor communication skills can decrease learners self-confidence, hinder interaction, and negatively affect the speaker's credibility (Nihal,2013). Moreover mispronunciation leads to learners' lack of self-confidence and avoidance speaking when communicating with

native English speakers (Thanyalak, 2012).

To this end, pronunciation competenceis important as other phases of language such as grammar, vocabulary or any other aspect of language. If a learner's general aim is to talk intelligibly to others in another language, a reasonable pronunciation competence important. Because the learner while learning the pronunciation competence of a foreign language, often confronts different phonetic and phonological problems that obviously hinder his/her learning and ultimately prevent him/her from acquiring expected general proficiency in the oral and auditory skills of the target language. Phonological and phonetic differences between foreign languages include differences in intonation, articulation, stress, rhythm, rhyme, pause and juncture (Zamira, 2014). One of the greatest teaching strategies is phonological and phonetic awareness, which may help teachers to accomplish their class objectives and it might also help learners get rid of boredom as well as they feel the language itself.

Tang (2009) states that there are several factors influencing the pronunciation of the L2 learners. That is, the first language interference.By interference of mother language, learner's age, learner's attitude and psychologicalenvironment, prior pronunciation instruction, and the insufficient language knowledge of Englishphonology and phonetics.Phonetic awareness indicates an EFL learner's ability to identify English consonants in terms of points and manner of articulation, English vowels in terms of tongue height, tongue position, and lips shape, and the quantity of the vowel diphthongs and triphthongs in English words, specific cases of English consonants and vowels (Venkatagiriand Levis, 2009). Considering such consequences, this
aims to visualize and clear the fundamental impacts of phonological and phonetic awareness on the development of EFL students' pronunciation competence performance. Moreover, both students and EFL teachers will be informed that these two factors are supposed to facilitate the teaching and learning of EFL pronunciation Competence due to their significant role in this matter.

Statement of the Problem

The problem of the study can be stated asa great number of EFL teachers at preparatory stage have lack of performance of pronunciation competence, problems and difficulties concerning the production and discrimination of English pronunciation skills. Accordingly, the researcher tried to examine the effect of phonological awareness on the EFL teachers' pronunciation competence.

Purpose of the study

This study aimed to:

1- Identify the adequate advantages of using phonological awareness.

2- Indicate the features of the proposed program based phonological awarenessfor developingEFL teachers' pronunciation at preparatory stage.

3-Explore the effect of the propose program based on phonological awareness for developing the pronunciation competencefor EFL teachers at preparatory stage.

Hypotheses of the Study

1- There is a statistically significant difference between the overall mean scores of the study group on the pre-posttest in favor of the post oneadministration of phonological awareness rules.

2- There are statistically significant differences between the mean scores of the study group in the post-application of the pronunciation skills checklist in favor of the study group.

Definition of the Terms:

Phonological awareness

1.Yopp and Yopp (2009, p. 2) defined phonological awareness as" the ability toattend to and manipulate units of sound in speech (syllables, onsets and rimes, and phonemes) independent of meaning which includes matching synthesis and analysis"

2. Alshammari (2015, p.2) defined phonological awareness as "a term that isused to refer to one’s sensitivity to the phonological structure of words inone’s language. phonological

awareness includes awareness of individual words in sentences,syllables, and onset-rime segments, as well as awareness of individual phonemes".

For the researcher, phonological awareness is defined as using as integrated system of speaking rules that includes identifying and manipulating units of oral language such consonant and vowel sounds, stress,intonation, diphthongs, segment sentences, segment and blend syllable, segment and blend phonemes

Pronunciation

1.(Yates&Zielinski, 2009;Glekg 2012) define pronunciation as the way sounds are produced to make meaning, including consonants and vowels (segments); aspects of speech beyond the level of individual segments such as stress, intonation, and link(suprasegmentals); aspects and how the voice is produced.

2. James (2014, p.250) defines the Pronunciation as "the way a certain sound or sounds are produced. Unlike articulation, which refers to the actual production of speech sounds in the mouth, pronunciation stress more the way sounds are perceived by the hearer.

For the researcher, pronunciation is defined as explaining how sounds are produced through training learners to develop conscious knowledge ofsegmental andsuprasegmental aspects.

Review of Related Literature

Theoretical Background of the study

Phonological Awareness and Pronunciation Skills:

Pronunciation hasgreat importance for successful oral communication. Good pronunciation is the foundation of effective spoken communication. Language proficiency requires acceptable pronunciation, thus pronunciationis considered an essential skill that learners should acquire because it affects both accuracy and comprehension (Han, 2008; Warisara,2013). Pronunciation gets its highly important position among other English skills components because learners with good pronunciation are more likely to be understood even if they make errors in other areas of language aspects, unlike others who face difficulties in pronunciation and cannot be understood even if they have perfect grammar and massive vocabulary to express themselves (Piotr&Lynda, 2009).

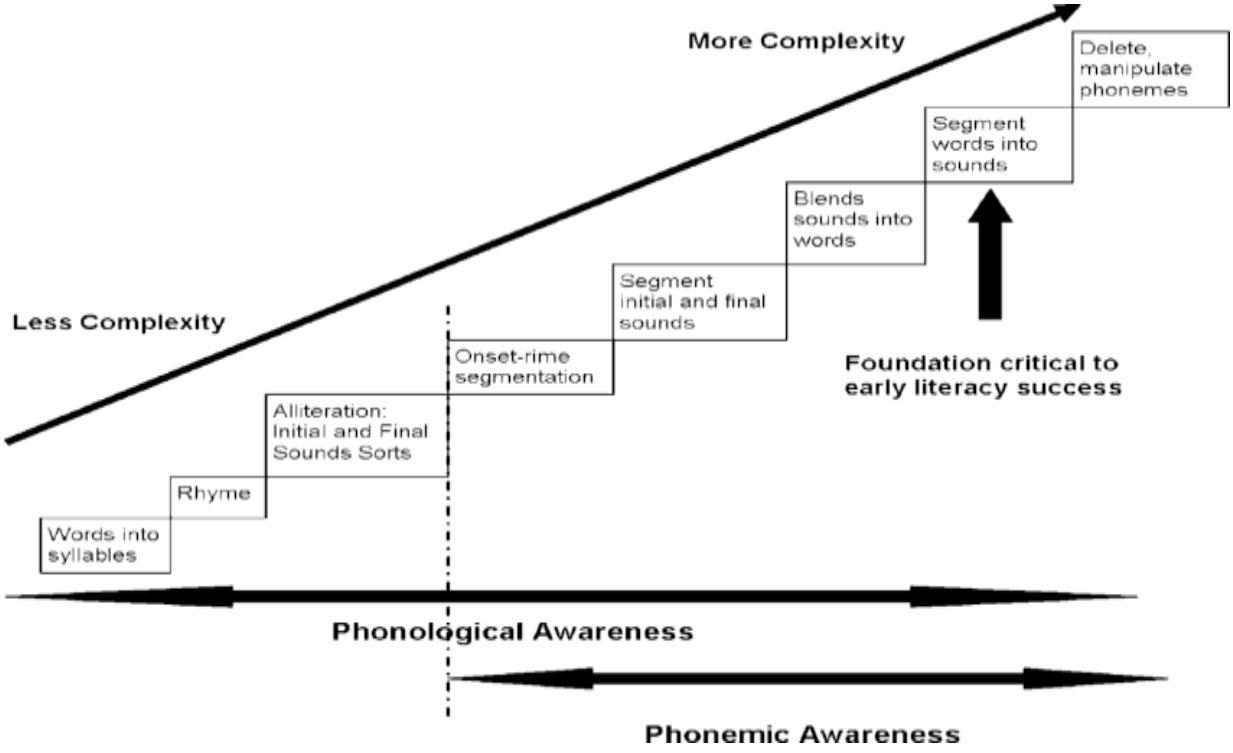
In the same context, learners with good pronunciation are commonly regarded more professional and respected as they are given higher social status. However, mispronunciation causes embarrassment, misunderstanding, and communication breakdown (Mustafa, 2012). Furthermore, poor communication skills can decrease learners self-confidence, hinder interaction, and negatively affect the speaker's credibility (Nihal,2013). Moreover mispronunciation leads to learners' lack of self-confidence and avoidance speaking when communicating with native English speakers (Thanyalak, 2012). English pronunciation has various competences such as sounds, stress and variation of pitch. Working in sound systems emphasizes the critical importance of the suprasegmental features(i.e. stress, rhythm and intonation), and their use is not just to complete meaning, but to create meaning(Morley,, 1999).

Phonological awareness is the key to success in practicing oral performance skills. A deficit in phonological is a major factor in teachers' oral performance difficulties. It is important to clarify the core of PA. Siegel &Chan (2013, p. 2) point out PA is "the ability to reflect on and manipulate the phonemic segments of speech and it is the ability to perform mental operations on the output of the speech-perception mechanism". Pilat&Kilanowski-Press (2011) confirmed that PA is the understanding and recognizing the sound structure of the spoken language. Thus, PA not includes written letters but it deals with learner's awareness of sound structure of oral language. PA is a term that indicates to an individual awareness of the sound structure or phonological instruction of talked words. The obvious awareness of phonological structure helps the learners to draw a connection between spoken language and written symbols (Goldsworthy &Pieretti, 2012 &Gillon, 2017).

Mayer (2008) added that phonological awareness involves knowing that words are composed of sound units and that sound units can be combined to form words. For example, the spoken word "pan" consists of three phonemes: /p/, /a/, and /n/.Phonological awareness refers to (1) the process of breaking a spoken word into its sound unitssuch as being able to discriminate the sounds /p/, /a/, and /n/ when the word "pan"' is spoken-and (2) the process of producing and blending sound units to form spoken words-such as being able to produce and blend these three sounds when one wants to say the word "pan". However, tasks of the phonological awareness may vary in type and difficulty and goes through a sequence of processes and activities as clarified by Schuele& Boudreau (2008) in the following figure:

Figure (2)

. Sequence of phonological awareness instruction and intervention.



Adopted from **(**Schuele& Boudreau2008, p. 9)

Accordingly, the phonological awareness skills are distinguished by the task performed and the size of the unit of sound that it is the focus of the task. Blending sounds together, segmenting words into constituent sounds, recombining sounds of words and judging whether two words have some sounds in common (Anthony & Francis, 2005).

Reviewing the literature, it was evident that there is a strong relationship between pronunciation skills and phonological awareness as clarified by Gillon (2004) who referred to phonological awareness as the learners' awareness of the sound structure, or phonological structure of spoken word which would enable them to sound out a word. Thus, Because of the gap in the literature, there was an urgent need for conducting the current study aiming to investigate the effectiveness of phonological awareness in developing pronunciation skills.

Method

The present study adopted the quasi-experimental design using (one group for EFL teachers' pre-post treatment). The group was taught through a suggested program based on

phonological awareness for developing pronunciation competence skills. The pre-post pronunciation test was administrated to the same group before and after the treatment.

Participants

The participants in this study consisted of A group of twenty EFL teachers for preparatory stage (males and females) who were randomly selected from Al SaydaZainab directorate – South Cairo district in the academic year 2021-2022 (during COVID-19) their ages were ranging from thirty four to fifty two years old. The EFL teacher's group presented the experimental group which was taught by using phonological awareness program.

Instruments of the Study

To fulfill the purpose of the study, the researcher designed the following instruments:

1. Needs analysis questionnaire.
2. Pre-posttest.
3. Scoring rubric.

Description of the different Instruments:

1- Needs analysis questionnaire.

The questionnairewas prepared by the researcher to collect the required information from EFL teachers and the university specialists in order to elicit their responses about EFL teacher's oral performance skills that can fulfill their needs which in turn will help in designing the suggested program.The questionnaire**in its final form** was divided into two main parts. The first part attempted to elicit information about EFL teachers learning needs by posing the question. How important are the following English oral performance skills to EFL teachers? 'The oral performance components were required for EFL preparatory stage teachers were divided into three macro skills and twelve micro skills .The second part of the questionnaire is attempted to elicit information about EFL teachers PA as a learning needs by posing the question "How important are the following PA skills to the EFL teachers in order to be included in the English language program to develop oral performance skills?" The PA skills were required for EFL preparatory stage teachers were divided into two sections, which included syllablesin (3 statements), phoneme identification in (9 statements). Respondents had to tick one choice for each skill from the

three point's likert scale survey questionnaire (very important–somewhat important – unimportant) to determine the opinions of the EFL teachers towards using phonological awareness in development of oral performance skills.

Validity of the questionnaire

To validate the questionnaire in its preliminary form, it was submitted to a panel of jurors . They were asked to judge the questionnaire validity in terms of clarity and appropriateness of its items and instructions. All jurors wrote their relevant notes, comments and recommendations about the questionnaire. Their comments and recommendations were taken into consideration. Finally, they indicated that the questionnaire was valid.

The researcher constructed and administered a pre-post oral performance test. It was used as a pre-test prior to the program implementation to identify the level of participants (EFL teacher's one group) in oral performance skills before commencing the experiment. In addition, it was used as a post-test in order to investigate the effects of the suggested program based on phonological awareness on developing the required EFL oral performance skills.

2- the test

Description of the test

The test consists of two sections; reception section and production section. The reception section consisted of four questions. The second section is productionsection.It tests of oral performance skills this section is given to the learners to be answered, that should be answered individually and orally through reading aloud while the instructor records the answers of each participant to be corrected later.

Validity of the test

The test was submitted to a number of specialized jury members in the domain of EFL curriculum and instruction of teaching to declare their opinions regarding the clarity of test instructions, the suitability of the test to the level of EFL teacher's preparatory stage, and the clarity of the questions. The jury members suggested some changes and recommendations such as in reception section; the main suggestion was to focus on phonological features in specific words implicitly in sentences, not in separate words. In the light of the comments the researcher developed the test.

3. The Rubric for scoring oral performance test

The researcher adapted Cambridge PET Speaking analytical Rubric in order to be able to measure some features of pronunciation rather than measuring oral performance as a whole skill. The scoring rubric was selected meticulously to assess the participants' scores in the pre – post oral performance test. The rubrics contained the target features and four scoring items to identify the EFL learners' level in each question in the test. The total test score was determined by summing the total score of the test items. The rubric raged from (4) Excellent to (3) Very good, to (2) Good, to (1) Poor. Specialized in the field of EFL curriculum and instruction to determine its content validity.

Validity of the Rubric

The rubric was submitted to a panel of jury specialized in the field of EFL curriculum and instruction so as to determine the degree of significance and appropriateness for EFL preparatory stage teachers. The jury members asserted that the oral performance rubric proved to be valid.

Results and Discussions

The present study tried to explore how effective teaching pronunciation through phonological awareness was on the experimental group. The “t-test” was utilized for the analysis of data obtained from the oral performance test.Scores of the participants on the pre-post tests were analyzed and compared.

Hypothesis (1) predicted that there would be significant difference (in favor of the post-performance) between mean scores on the pre and post-performance on the total pronunciation test.

Results indicated that the experimental group's mean scores on the post administration of the whole sheet of the Pronunciation test was higher and statistically significant compared to the pre- administration as t-value (0.98) is (16.04), and Eta- squared was 0.98 as presented in table (1). Consequently, the first hypothesis is confirmed and accepted.

Table (1)

t-value& η2 between mean scores of the Experimental

group in the Pre-Post Pronunciation Test

No	Group	Mean	SD	DF	t-value	η2
20	Pre	20.50	4.27	38	15.18*	0.94*
20	Post	41.05	4.07			

***Significant at 0.05**

Hypothesis (2)

Results revealed that the study group achieved a significant improvement on each domain of the post pronunciation testas the difference in the mean scores between the pre and post administrations was statistically significant. Results also showed that learners got high marks on particular pronunciationskills (Discriminate between words ending with S/d sound; Reception and production correct patterns of word and sentence stress; Differentiate between different patterns of intonation) as t-values were high as shown in table (2). This result illustrates that the enhancement of thestudygroup performance was due to the exposure to the TBI program which was found to be effective in promoting pronunciationskills of the participants. Consequently, the second hypothesis is confirmed and accepted.

Table (2)t-value& η2 between mean scores of the Experimental group in relation to the Pre-Post Pronunciationtest Domains

Domain	Mean Pre	Mean Post	SD Pre	SD Post	t-value	η2
1-Discriminate betweenwords ending with **S**sound	2. 50	3.70	1.53	0.72	3.13*	0.98*
2-Discriminate between words ending with **Ed** sound	2.10	4.10	1.64	0.62	4.97*	0.98*
3-Reception correct patterns of word stress	2.00	4.10	1.38	0.44	6.33*	0.99*

4-Reception correct patterns of sentence stress	2.10	4.25	1.64	0.62	5.34*	0.98*
5-Production correct patterns of word stress	1.90	4.05	1.41	0.59	6.13*	0.99*
6-Production correct patterns of sentence stress	1.85	4.00	1.62	077	5.22*	0.98*
7-Differentiate between different patterns of intonation	1.90	4.30	1.37	o.56	7.05*	0.98*

***Significant at 0.05**

Discussions

Based on the results mentioned above, there is evidence that the suggested PA program had a large effect on promoting pronunciation competence of EFL preparatory stageteachers. This is indicated by the previously presented statistical analysis where scores of the study group on the pre-postadministrations of pronunciation testwas compared using t-test. The researcher attributed these results to the implementation of PA program in teaching the study group. Using the PA program was found to be effective and useful for the participants. This is consistent with the results provided by varied studies that provedthe effective role of PA program on promoting EFL teachers' different language (e.g. (Serrano, 2016; Jaskolski,2013;Cunningham et al., 2009; Carroll, 2016 etc.)

There is a great consensus among researchers, as mentioned in literature review, that PAprocesses and procedures increased teachers' phonological knowledge; and the teachers' increased knowledge resulted in gains in both the frequency and complexity of phonological instructional implementationand improvingpronunciation competence and acquire oral language actively. After analyzing and interpreting teachers' attitudes towards using PA as teaching strategies and its effect on their pronunciation competence, the researcher found out that most teachers' responses were strongly. This indicated that using PA strategies had positive effect on teachers' performance.. Therefore, using PA can be regarded better than using regular instruction method in developing EFL teachers' pronunciation competence.

. **Conclusion:**

It might be concluded that PA is very important in teaching pronunciation competence.The study findings, from theoretical and imperial points of view suggested that PA had appositive effect enhancing and developing the EFL teachers' pronunciation competence.In addition, this study showed that teachers would like to use PA in the classroom. Moreover, this study indicated that teachers were more interested in using PA strategies in their school environment for developing students' pronunciation competence and oral communication.

References

.

Akyol, T. (2013).A study on identifying pronunciation learning strategies of Turkish EFL learners.*Procedia-Social and Behavioral Sciences, 70,* 1456- 1462.

Alimemaj, Z. M. (2014). English phonological problems encountered by Albanian learners. European Scientific Journal, ESJ, 10(8),45-46

Alshammari, M. (2015).Impact of explicit phonological awareness.

Cortes, L. M. (2014). Pronunciation development in the acquisition of adult ESL students' speaking skills: Implications for curriculum design.University of Puerto Rico, Rio Piedras (Puerto Rico).

Gilakjani, A. P. (2011). A study on the situation of pronunciation instruction in ESF/EFF classrooms.Journal of Studies in Education, 7(1).

Goldenberg, C., Tolar, T., Reese, L., and Francis, D., (2015).How important is to teach phonemic awareness to children learning to read in Spanish. American Educational Research Journal, 51(3), 604-

83(4), 550-568

Morley, J. (1999). Trends in speech/pronunciation instructional theory and practice.TESOL Matters, August/September.

Mayer, R.E. (2008): Excerpt from Learning and Instruction Phonological Awareness. p. 41-43. Available at: http://www.education.com/reference/article/whatphonological-awareness/?page=2

Oradee, T. (2012) Developing speaking skills using Three communicative activities (Discussion, Problem-Solving, and Role Playing) International Journal of Social Science and Humanity,2, No. 6, November

Park, H. (2008). The effect of gender and length of English study on the pronunciation of certain English consonants: A case study of Korean EFL

Gillon, G. T. (2017). Phonological awareness: From research to practice .Guilford Publications.

Por, F. P., Mustafa, Z., Osman, S., San Phoon, H., & Fong, S. F. (2012). Design and development of multimedia pronunciation learning management system for non-native English speakers.*Procedia-Social and Behavioral Sciences, 64,* 584-593.Reading speed and accuracy of adult Arab ESL learners. Unpublished

Redondo, N. (1997). Reading models in foreign language teachingRevistaalicantina de estudiosingleses, No. 10 (Nov. 1997); pp. 139-161

Salim, J. A. (2013). A contrastive study of English-Arabic noun morphology.*International Journal of English Linguistics, 3(3),* 122.

Salim, M. A. & Al-Badawi J. A. (2014). The perception of English vowels by Arab EFL learners: A case study of university students at Zarqa University. *Research on Humanities and*

Social Sciences, 4(20).

Stead, K. (2014). How best can pronunciation best be integrated into existing curricula? Center for English Teaching, Sydney University.

Schuele, M. & Boudreau, D.(2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basis. Language, speech and hearing services in schools,(39,): Pp.3-20.

Anthony, J. and Francis, D. (2005).Development of Phonological Awareness.Current Directions in Psychological Science..15 (.3).

Usman, M. (2014).*Error analysis of tenses in the writings of remedial students of Kehhi State University of Science and Technology, Aliero.*UsmanuDanfodiyo University, Sokoto.

Venkatagiri, H.S. & Levis, J.M. (2009).Phonological awareness and speech comprehensibility: An exploratory study. Language awareness.16 (4), 263-277.

Yangklang, W. (2013).Improving English stress and intonation pronunciation of the first-year students of NakhonRatchasimaRajabhat University through an e-Learning.*Procedia-Social and Behavioral Sciences, 91,* 444-452.

Yates, L. and Zielinski, B. (2009).Give it a go; teaching pronunciation to adults. Sydney: AMEP Research center, Macquarie University retrieved from http:// www. ameprc. mq. edu. au/data/.

Yeung, S. S., & Chan, C. K. (2012) Phonological awareness and oral language proficiency in learning to read English among Chinese kindergarten children in Hong Kong. British Journal of Educational Psychology, 83(4), 550-568

Yopp, H. K., &Yopp, R. H. (2009). Phonological awareness is child's play. Young Children, 64(1), 12-18.

Zhang, fachun.(2009).A study of pronunciation problems of English learners in china social science.5.No.6.June.

The Effect of a Task-Based Learning Programon Preparatory stage EFL Teachers' Oral Performance

A Research in Partial Fulfillment of

the Requirements for the PhD Degree in Education (TEFL)

(EFL Curriculum and Instruction)

Ayat MohieEldein Hassan Awad -Senior specialist English Language at Ministry of Education

Supervised by

Prof. Dr. Awatef Ali sheir-Professor of Curriculum and EFL Instruction

Faculty of Graduate Studies for Education

Cairo University

Abstract.

This research was conducted to investigate the effectiveness of using a task-based learning (TBL) program in developing oral performance skills of EFL preparatory stage teachers. 20EFL preparatory stage teacherswere randomly chosen for the study group. Teachers were trained through the task-based program to develop their oral performanceskills. Instruments of the study included a needs assessment questionnaire to determine the sub skills of oral performance skillsthat were mostly needed by EFL preparatory stage teachers., a pre-posttest in oral skills. A training program based on task based approach was designed by the researcher. Analysis of data obtained by teachers (using t-test) revealed that the study group significantly achieved higher on the postoral performancetest as the difference in the mean scores of the two administrations was statistically significant in favor of the post-performance. Results of the study indicated that using a task-based learning (TBL) approach contributed more to thepreparatory stage EFLteachers' oral performance.The study recommended the need for improving preparatory stage EFLteachers' performance through training courses, workshops and ongoing improvement to increase their efficiency within the field of practicing teaching the English language.

Keywords: Task-based Approach, Oral PerformanceSkills.

Introduction

Oral language is considering the primary source of all the other language skills. EFL teacher usually need to be able to develop oral language with proficiency and Efficiency to carry out many of their most basic tasks inside the classroom successfully and encourage their students to practice oral language inside and outside the classroom smoothly. Even though, the importance oral performance to teachers, they even after years in the profession, their knowledge about oral English instruction is 'obscure and fragmented' and their teaching is mostly driven 'by intuition'. They are in need of theories that 'guide their teaching' to help students improve oral English proficiency in a principled and effective way (Taylor & Francis, 2011, p.17). To Taylor & Francis most EFL teachers have low self-efficacy about their oral English proficiency and inadequate pedagogical knowledge for teaching oral skills. Hence, there is clearly a need for teacher training programs to prepare EFL teachers with adequate pedagogical knowledge and language competence to embark on their teaching career.

On the other hand oral performance is considered a crucial skill, Moreover, it is a difficult activity for many EFL teachers. Lack of teachers oral performance skills is related some reasons. The studies (Al Hosni, 2014; Taylor & Francis, 2011) indicated that teachers use the first language in the language classroom instead of the foreign language; it must draw on reducing the amount of exposure students to English during the lesson. They noticed that "teachers tend to use a lot of L1 during the lesson especially when they explain a grammar point or give the meaning of some words and sometimes the instruction of a task. The teachers also accept students' explanation of the meaning of vocabulary items in L1". This obviously indicates that some teachers teaching the form of the language while the communicative use of the language is almost neglected. They think that using L1 is very necessary to make sure that the students understand the meaning and get the point. As a consequence, oral English is always put at the bottom of the teachers' priority list and teachers declare they often have to neglect oral English activities because they cannot afford the time. Among the methods, which enables learners to use the language subconsciously in a natural environment is Task-based Instruction (TBI).There is a call now for a move in the

process of learning and teaching the language toward task-based learning. Task-based learning is considered as the most recent effective approach mainly concerned with providing certain learning environment for students in the form of different tasks for communicative purpose. It considers tasks as the central element in the language classroom, because the process of acquiring the language is developed in context through tasks (Ellis, 2003).

According to Willis (2007) and Stanley (2003) TBI provides learners with natural exposure, opportunities to express what they want to mean, and to analyze performances throughout tasks. In TBI, learners work in pairs or groups to rehearse and practice a conversation before they present it in front of their peers. It provides the opportunity to practice the language in a safer context to promote learning. Finally, it is argued that TBI lesson is commonly divided into three basic phases: the 'pre-task' which is concerned with the various activities that learners can carry out before they start the task; the 'during task' phase which concentrates on the task itself and affords various instructional options and the 'post-task' phase which involves procedures for following up the task performance (Ellis (2003) &Willis (2007).

Statement of the Problem

The problem of the study can be stated asa great number of EFL teachers at preparatory stage have weakness in oral performance skills and the lack of training programs towards it. Therefore, the present study attempts to help EFL preparatory stage teachers to develop their oral performance skills through using a suggested program based on Task-based learning (TBL) Approach.

Purpose of the study

This study aimed to:

1- Identify the adequate advantages of using Task-based LearningApproach.
2- Indicate the features of the proposed program based Task-based LearningApproachfor developingEFL teachers' oral performanceat preparatory stage.

3-Explore the effect of the propose program based on Task-based LearningApproach for developing oral performance for EFL teachers at preparatory stage.

Hypotheses of the Study

1- There is a statistically significant difference between the overall mean scores of the study group on the pre-posttest in favor of the post oneadministration of Task-based Learningrules.

2- There are statistically significant differences between the mean scores of the study group in the post-application of the oral performance skills checklist in favor of the study group.

Definition of the Terms:

Oral performance

Brown (1994) defined oral performance as "an interactive process of constructing, receiving and processing information since it includes an interacting of an interlocutor and a speaker who tend to understand each other".

Segalowitz, (2003,p.384) defined oral performance as "an ability in the target language to produce or comprehend utterances smoothly, rapidly, and accurately".

For the researcher oral performance of EFL teachers at the preparatory stage is defined as the ability to speak freely, clearly, confidently, smoothly and naturallyto express opinions, make arguments, offer explanations, transmit information, and make impression upon other through spoken interaction.

Task-Based learning:

(TBL) Nunan (2004) definedTask-Based learningas " an approach which seeks to allow students to work somewhat at their own speed and within their own level and area of interest to process and restructure their inter language. It moves away from a prescribed developmental sequence and introduces learner freedom and autonomy into the learning process"

Frost (2007) defines Task-Based learning as "a method of instruction in the field of language acquisition and learning. It focuses on the learners doing meaningful tasks using the target language.

For the researcher Task-Based learning is that it is a method of learning that is built on different tasks for learners to perform in pairs or groups through interaction in the target language.

Review of Related Literature

Theoretical Background of the study

Task based learning and Oral performance:

Oral performance is a skill that catches attention in both first and second languages. It forms the basis of communication which is regarded as the most demanding process in language acquisition. EFL teachers need to develop their oral performance for actual performance inside the classroom. They usually need to be able to practice it with proficiency and efficiency to carry out many of their most basic tasks successfully. Moreover, to use the language classroom effectively, powerfully, confidently and smoothly with their students. Thereby, help them to promote their learning.

One of the basic problems in foreign language teaching is to prepare EFL teachers to be able to use the language. Hence, developing oral performance for EFL teachers is required. Thus, (Eslami, 2008, p.2) revealed "teacher efficacy is believed to be strongly linked to teaching practices and student learning outcomes, most EFL teachers have challenges with speaking, pronunciation and fluency aspects of the language". Moreover, their insufficient language proficiency impeded their teaching and perform to the lack of teacher confidence. Moreover, (Namaziandost&Nasri, 2019, p.4) asserted "one of the major responsibilities of EFL teachers play an important role in enhancing is to enable them to communicate effectively through oral language". Thereby, teacher efficacy is believed to be strongly linked to teaching practices and student learning outcomes. Additionally, (Cohen &Fass, 2001 p.3) declared EFL teachers are frequently not fluent in English and therefore not confident in their use of the language. Hence, EFL students do not necessarily speak very much

English in class, nor do they have much opportunity to practice using the language outside the classroom, that may relate to EFL teacher does not receive adequate training or exposure to how to practice oral language performance.

Additionally, lack of teachers oral performance skills is related to some reasons. Teachers use the first language in the language classroom instead of the foreign language; it must draw on reducing the amount of exposure students to English during the lesson. In the same vein, (Al Hosni, 2014, p. 27) noticed that "teachers tend to use a lot of L1 during the lesson especially when they explain a grammar point or give the meaning of some words and sometimes the instruction of a task. They also accept students' explanation of the meaning of vocabulary items in L1". This obviously indicates that some teachers teaching the form of the language while the communicative use of the language is almost neglected. They think that using L1 is very necessary to make sure that the students understand the meaning and get the point. As a consequence (Taylor & Francis, 2011, p.11) assumed that oral English is always put at the bottom of the teachers' priority list and teachers declare they often have to neglect oral English activities because they cannot afford the time.

In this study oral performance Skills are divided into listening and speaking Skills. Oral performance seems to be a two-way process in which language is performed by a listener and a speaker, the speaker encodes the message and the listener decodes the message.Thus, both listening and speaking are regarded to be the main two components of oral performance. These two important components; listening and speaking, have a crucial role in language learning and they should go together. Thus, Cameron (2001) asserted that speaking is closely linked to listening. Moreover, they are both active use of language but they differ in the mental activity, involved and demands. Listening can be seen the active use of language to access other people's meaning. Nevertheless, speaking is the active use of language to express meaning so that other people can make sense of them.

In the same vein, (Demir, 2017, p.1457) pointed out that the close relationship between listening and speaking skills. listening skill is a significant predictor of speaking skill. Nevertheless, speaking is involved in expressing yet listening is involved in comprehension,they are considered as activities that form the communication process, complete each other and cannot be separated. Listening and speaking constitute the two elements of oral language, and the existence of listening skills obliges speaking, but in terms of language acquisition listening is prior to speaking. In addition, (Bozorgian, 2012) added that enhancing the speaking skill is strongly related to the learners' progress in the listening skill.

Task-based approach is a student-centered approach which views language a communicative tool that aims at presenting opportunities for learners to master language skills via activities designed to engage learners in the natural, practical and functional use of language for meaningful purposes. The essence of task-based instruction is to engage students in authentic learning activities and to put them in the kinds of situations in which they need to use these skills (Lin, 2009, Jeon, 2006**).**

Although TBL is a method which concentrates on language learning via tasks performed by learners in real contexts, the definition of the term 'task" is still controversial. For example, Skehan (2003) stated that a task is "an activity in which " meaning is primary; there is some communication problem to solve; there is some sort of relationship to comparable real world activities; task completion has some priority; and the assessment of task performance is in terms of taskoutcome". Ellis (2003), as well , regarded the instructional task as "some kind of activity designed to engage the learner in using the language communicatively or reflectively in order to arrive at an outcome other than that of learning a specified feature of the language". Nunan (2004) defined a task as "a piece of classroom work that is as close to target tasks as possible, tasks become pedagogical in nature which involves learners in comprehending, manipulating, producing and interacting while their attention is principally focused on meaning rather than form".

However, in order to have an overall view on the nature of the Task, Ellis (2003) mentioned six criteria features of a task as follow:

1- A task constitutes a plan for learning activity.

2- A task involves a primary focus on meaning. It seeks to engage Learners in using language pragmatically rather than displaying language. It seeks to develop language proficiency through communicating.
3- A task involves real-world processes of language use in which learners are engage in an activity such as that found in the real-world.
4- A task can involve any of the four language skills whether receptive and productive.
5- A task engages cognitive processes in which learners are required to utilize such processes as selecting, classifying, reasoning and evaluating information in order to carry out the task.
6- A task has a clear defined communicative outcome which serves as the means of determining when participants have completed the task.

Generally speaking, TBI is an effective approach which promotes learning language knowledge and training skills through the process of performing tasks. According to Willis (2007) and Stanley (2003) TBI provides students with natural exposure, opportunities to express what they want to mean, and to analyze performances throughout tasks. In TBL, learners work in pairs or groups to rehearse and practice a conversation before they present it in front of their peers. It provides the opportunity to practice the language in a safer context to promote learning. Finally, it is argued that TBI lesson is commonly divided into three basic phases: the 'pre-task' which is concerned with the various activities that students can carry out before they start the task; the 'during task' phase which concentrates on the task itself and affords various instructional options and the 'post-task' phase which involves procedures for following up the task performance (Ellis (2003) &Willis (2007).

Method

The present study adopted the quasi-experimental design using (one group for EFL teachers' pre-post treatment). The group was taught through a suggested program based on task based approach for developing oral performance skills. The pre-post pronunciation test was administrated to the same group before and after the treatment.

Participants

The participants in this study consisted of A group of twentyEFL teachers for preparatory stage (males and females) who were randomly selected from Al SaydaZainab directorate – South Cairo district in the academic year 2021-2022 (during COVID-19) their ages were ranging from thirty four to fifty two years old. The EFL teacher's group presented the experimental group which was taught by using phonological awareness program.

Instruments of the Study

To fulfill the purpose of the study, the researcher designed the following instruments:

4. Needs analysis questionnaire.
5. Pre-posttest.
6. Scoring rubric.

Description of the different Instruments:

3- Needs analysis questionnaire.

The questionnairewas prepared by the researcher to collect the required information from EFL teachers and the university specialists in order to elicit their responses about EFL teacher's oral performance skills that can fulfill their needs which in turn will help in designing the suggested program.The questionnairein its final formwas attempted to elicit information about EFL teachers learning needs by posing the question. How important are the following English oral performance skills to EFL teachers? 'The oral performance components were required for EFL preparatory stage teachers were divided into three macro skills and twelve micro skills. Respondents had to tick one choice for each skill from the three point's likert scale survey questionnaire (Very important–Somewhat important – Unimportant) to determine the opinions of the EFL teachers towards using task based instructions in development of oral performance skills.

Validity of the questionnaire

To validate the questionnaire in its preliminary form, it was submitted to a panel of jurors. They were asked to judge the questionnaire validity in terms of clarity and appropriateness of its items and instructions. All jurors wrote their relevant notes, comments and recommendations about the questionnaire. Their comments and recommendations were taken into consideration. Finally, they indicated that the questionnaire was valid.

The researcher constructed and administered a pre-post oral performance test. It was used as a pre-test prior to the program implementation to identify the level of participants (EFL teacher's one group) in oral performance skills before commencing the experiment. In addition, it was used as a post-test in order to investigate the effects of the suggested program based on phonological awareness on developing the required EFL oral performance skills.

To validate the questionnaire in its preliminary form, it was submitted to a panel of jurors . They were asked to judge the questionnaire validity in terms of clarity and appropriateness of its items and instructions. All jurors wrote their relevant notes, comments and recommendations about the questionnaire. Their comments and recommendations were taken into consideration. Finally, they indicated that the questionnaire was valid.

4- The test

Description of the test

The test consisted of nine situation questions representing the most important objectives of the program. It tests of oral performance skills. It is given to the learners to be answered, that should be answered individually and orally while the instructor records the answers of each participant to be corrected later.

Validity of the test

The test was submitted to a number of specialized jury members in the domain of EFL curriculum and instruction of teaching They were requested to judge the linguistic stating of the items, appropriateness, clarity of instructions, the difficulty level, length, applicability, suitability to the participants, and how far the items

measure the skill it is intended to measure. Their suggestions were taken into consideration. The jury members confirmed the suitability, validity and applicability of the test.

The Rubric for scoring oral performance test

The researcher adapted Cambridge PET Speaking analytical Rubric in order to be able to measure some features oral performance. The scoring rubric was selected meticulously to assess the participants' scores in the pre – post oral performance test. The rubrics contained the target features and four scoring items to identify the EFL learners' level in each question in the test. The total test score was determined by summing the total score of the test items. The rubric raged from (4) Excellent to (3) Very good, to (2) Good, to (1) Poor. Specialized in the field of EFL curriculum and instruction to determine its content validity.

Validity of the Rubric

The rubric was submitted to a panel of jury specialized in the field of EFL curriculum and instruction so as to determine the degree of significance and appropriateness for EFL preparatory stage teachers. The jury members asserted that the oral performance rubric proved to be valid.

Results and Discussions

The present study tried to explore how effective teaching oral performance through task based learning approach(TBL) was on the experimental group. The “t-test” was utilized for the analysis of data obtained from the oral performance test. Scores of the participants on the pre-post tests were analyzed and compared.

Hypothesis (1) predicted that there would be significant difference (in favor of the post-performance) between mean scores on the pre and post-performance on the total oral performance test.

Results indicated that the experimental group's mean scores on the post administration of the whole sheet of the oral performance test was higher and statistically significant compared to the pre- administration as t-value (0.98) is (16.04), and Eta- squared was

0.98 as presented in table (1). Consequently, the first hypothesis is confirmed and accepted.

Table (1) t-value& η2 between mean scores of the Experimental group in the Pre-Post oral performance **Test**

No	Group	Mean	SD	DF	t-value	η2
20	Pre	28.05	7. 76	38	16.04*	0.98*
20	Post	61.75	4.85			

***Significant at 0.05**

Hypothesis (2)

Results revealed that the study group achieved a significant improvement on each domain of the post oral performance test as the difference in the mean scores between the pre and post administrations was statistically significant. Results also showed that learners got high marks on particular oral performance skills (Discussing a topic; Asking questions based on information provided; Giving opinions and making Preferences and describing pictures) as t-values were high as shown in table (2). This result illustrates that the enhancement of the studygroup performance was due to the exposure to the TBI program which was found to be effective in promoting oral performance skills of the participants. Consequently, the second hypothesis is confirmed and accepted.

Table (2)t-value& η2 between mean scores of the Experimental group in relation to the Pre-Post Pronunciationtest Domains

Domain	Mean Pre	Mean Post	SD Pre	SD Post	t-value	η2
1-Talkingabout yourself	3.45	7.60	1.36	0.81	0.98	11.47*
2-Describing pictures	2.85	6.70	1.01	0.90	0.99	12.38*

3-Makingsuggestions and giving advice	3.00	6.50	1.07	0.71	0.99	11.88*
4- Turn Taking	3.80	6.55	1.07	0.93	0.98	8.46*
5-Narrating or telling a story	3.05	6.55	1.32	0.92	0.98	9.47*

***Significant at 0.05**

Discussions

Based on the results mentioned above, there is evidence that the suggested TBL program had a large effect on promoting oral performance of EFLpreparatory stage teachers. This is indicated by the previously presented statistical analysis where scores of the study group on the pre-postadministrations of oral performance test was compared using t-test. The researcher attributed these results to the implementation of TBI program in teaching the study group. Using the TBI program was found to be effective and useful for the participants. This is consistent with the results provided by varied studies that proved the effective role of TBI program on promoting EFL learners' different language skills (e.g. Amer&Demirel, 2017, ;Yildiz, 2017, Sofyana, 2015, Rahman, 2010, Murad, 2009,Torky, 2006, etc.)

TBI provided different valuable opportunities for learners to learn new information and acquire skills actively. TBI focuses on learners through which they worked cooperatively, exchanged ideas, expressed opinions and shared experiences to perform certain tasks. Each task had a clear and obvious outcome which helped learners to focus and define their target clearly. learners also found these tasks useful and effective since they built on authentic, daily language use.Moreover, the direct and clear guidelines at the pre-task stage helped to create interest in doing the task which increased their involvement, and willingness to practice speaking activities. learners were given the opportunity to make use of the guidelines they were exposed to and the planning they did to perform a real task in the performance stage of the task. In the post- task stage, reporting and presenting the task helpedlearnersrethink their performance throughoutgroup

discussion with the instructors before they performed publicly in front of their peers, which gave them a sense of confidence and willingness to take part.

Conclusion:

The findings of the study reflect the utility of the TBI program in developing EFL preparatory stage teachers.Learners highlighted the benefits of using the TBI program as a useful tool for developing their oral performance skills. They indicated that they enjoyed the task cycle of the TBI program which were very motivating and interesting. They were satisfied with learning through different tasks which encouraged them to speak, collaborate, cooperate and debate with each other. Those tasks increased their motivation and positive attitudes towards learning to speak

Providing learners with clear and obvious instruction before the task fostered their understanding of the basic characteristics of oral discourse skills they were required to perform and also to use these characteristics and their underlying skills in actual performance. There is evidence that providing supportive feedback throughout task cycle is highly effective and appreciated from the learneras revealed in their reflections. Through this feedback, learners‟ strengths in speaking were stressed and possible suggestions for improvement were offered throughout in such a way that helped them develop their oral performance.

The study concludes that the use of the TBI has a significant impact on the learners' performances of different tasks in oral skills. Undoubtedly, results gained from analysis of data are clear empirical evidence that the TBI program works effectively. The program enabled the learners to understand and prepare themselves well to the tasks and hence fosters their oral performance skills. TBI program also assisted learners to acquire different skills which they will basically benefit from in their prospective teaching profession.

References

Ahn, K. (2011). Learning to teach under curricula reform: The practicum experience in South Korea. In K.E Johnson & P.R. Golombek, Research on second

language teacher education: A sociocultural perspective on professional development (pp. 239-254). New York: Taylor & Francis.

Al Hosni.S.(2014). Speaking difficulties encountered by young EFL learners. International Journal on Studies in English Language and Literature(IJSELL)2, (6) 22-30 retrieved march 3rd,2017 from www.arcjournal.org

Amer, N. &Demirel, z.(2017). The Effects of Task-Based Language Teaching (TBLT) on the Reading Comprehension in EFL Classes. International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR) (2017) 36,(3,) : Pp. 172-179

Andrew D. Cohen, A.&Fass, L. (2001).Oral Language Instruction: Teacher and Learnerat :http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej27/ Beliefs and the Reality in EFL Classes at a Colombian University1.

Bozorgian, H. (2012). The Relationship between Listening and Other Language Skills in International English Language Testing System. Theory and Practice in Language Studies, 2(4), 657-663.

Chen, Z., &Goh, C. C. (2011). Teaching oral English in higher education: Challenges to EFL teachers. Teaching in Higher Education, 16(3), 333 – 345.http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2011.609281

Demir, S. (2017).An Evaluation of Oral Language: The Relationship between Listening, Speaking and Self-efficacy.Faculty of Education, Firat University, Turkey.

Ellis, R. (2003). Task-based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Frost, R. (2007). A task-based approach.Retrieved October 9th, 2007, Available at http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/task_based.shtml#one.http://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/34571/Zhu,%20Lin.pdf.txt?sequence=3, accessed July 10, 2010.http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej27/https://www.google.com.eg/search?source=hp&ei=TXFcWraGKITUwAK06qf4DQ

Jeon, I. & Hahn, J. (2006).Exploring EFL Teachers‟ Perceptions of Task-Based Language Teaching: A Case Study of Korean Secondary School Classroom Practice. Asian EFL Journal, 8(1) :Pp. 123-143. Available online at

http://www.asian-efl journal.com/March06_ijj&jwh.pdf, accessed June 15, 2010.

Lin, Z. (2009). Task-based Approach in Foreign Language Teaching in China: A Seminar Paper Research Presented to the Graduate Faculty, University of Wisconsin-Platteville. Available online at:

Namaziandost, E.&Nasri,M.(2019).The Impact of Social Media on EFL Learners' Speaking Skill: A Survey Study Involving EFL Teachers and Students.Faculty of Humanities, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran

Nunan, D. (2001). "Aspect of task-based syllabus design".[Available online].http://www3.telus.net/linguisticsissues/syllabusdesign.html

Nunan, D. (2006). Task-based language teaching in the Asia context: Defining „task". Asian EFL Journal, 8(3):Pp. 12-18

Rahman, M.,M.(2010). Teaching Oral Communication Skills: A Taskbased Approach. ESP World, Issue 9, (1): 2010,at http://www.esp-world.info

Skehan, P. (2003). "Task-based instruction" Language Teaching 36 (1): Pp. 1-14, Cambridge University Press.

Sofyana, A. W. (2015). Task- based Language Teaching In Improving Students' Speaking Skill Through Cartoon Story Maker. English Education department Teacher Training and Education Faculty State Institute for Islamic Studies (IAIN) Salatiga.Available on line. https://www.google.com.eg/search?ei=U3FcWoXqHIn LwAKrnqCIDg&q=Sofyana+task-based&oq

Stanley, K. (2003). A question of definitions: an investigation through the definitions and practices of communicative and taskbased approaches. TESL-EJ Forum, 7(3), 2003.Disponível em. Available at:

Stanley, K. (2003). A question of definitions: an investigation through the definitions and practices of communicative and taskbased approaches. TESL-EJ Forum, 7(3), 2003.Disponívelem. Available

Torky, S., A. F (2006). The Effectiveness of a Task- Based Instruction program in Developing the English Language Speaking Skills of Secondary Stage

Students. The National Center for Educational Research and Development.Ain Shams University.Women‟scollege Available on line.

Willis, D. (2007). Doing Task-based Teaching.Oxford University Press.

Willis, D. (2007). Doing Task-based Teaching.Oxford University Press.

Yildiz, M. (2017).Teaching Grammar through Task-Based Language Teaching to Young EFL Learners.Anadolu University. The Reading Matrix: An International Online Journal Volume 17, Number 2, September 2017. Available at https://www.google.com.eg/search?dcr=0&ei=Na9dWuuCJc7XwQLFoYCYDg&q=task+based+grammar+teaching&oq=task-based+and+gramma&gs_l=psy-ab

أثر استخدام التعلم الإلكتروني على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية فى مادة علم النفس والاجتماع

د/ انتصار أحمد رضوان

ملخص البحث

هدف البحث الحالى الى معرفة أثر استخدام التعلم الإلكتروني على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية فى مادة علم النفس والاجتماع وبتباع المنهج الشبه تجريبي و تم التحقق من الخائص السيكومترية للمقياس والبرنامج على العينة مبدئية تقدر ب ١٢٩ طالبة من طلاب الصف الثانى الثانوى وقد تم تطبيق الادوات على العينة الاساسية وعددها ٧٠طالبة تم تقسيمهم الى مجموعتين مجموعة تجريبية (٣٥) طالبة من مدرسة أسماء بنت ابى بكر الثانوية بنات بالسويس و مجموعة ضابطة (٣٥) طالبة من مدرسة العاشر الثانوية بنات بالسويس وقد تمت المعالجة الاحصائية للبيانات باستخدام اختبار t-test وتحليل التباين للقياسات المتكررة و اختبارات لمجموعتين مستقلتين و معامل ارتباط بيرسون و النسب المئوية وقد اسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى التحصيل الدراسى فى القياس البعدى كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية و ذلك في كل من القياس القبلي، والقياس البعدى ، والقياس التتبعي في التحصيل الدراسى

مقدمة

تهتم المؤسسات التربوية بالتحصيل, لأنه مؤشر على مدى تقدمها نحو الاهداف التربوية ,وهو يرتبط بمفهوم التعليم ارتباطاً وثيقاً, إلا ان مفهوم التعليم اكثر شمولاً واتساعاً فهو يشمل نواتج التعليم كافة المرغوب وغير المرغوب فيها, بينما يكون التحصيل اكثر ارتباطاً بالنواتج المرغوبة في التعليم, وقد حظي التحصيل باهتمام المعنيين بالتعليم لأهميته الكبيرة في حياة الطلبة نظراً لما يترتب على نتائجه من قرارات تربوية حاسمة, فالاختبارات التحصيلية وسيلة منظمة تهدف الى قياس كمية المعلومات التي يحفظها الطالب في اي مجال من مجالات المعرفة ؛ وتزداد دافعية الطالب الى التحصيل عندما يتوقع ان انجازه سوف يقيم في ضوء معايير التفوق بالمقارنة

مع الطلاب الآخرين, فالاختبار التحصيلي يقيس تحصيل الطلبة في موضوعات معينة ومدى افادتهم في التعليم والخبرة بالنسبة الى الآخرين من زملائهم وفي بعض الاحيان يهدف الى تشخيص نواحي النقص في هذه الموضوعات, او بعض المهارات الاساسية. (حمدان , ٢٠٠٦,ص٣٨) .

فالتعلم الإلكتروني ذلك النوع من التعليم التفاعلي الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في تحقيق الأهداف التعليمية وتوصيل المحتوى التعليمي الإلكتروني إلى الطلاب دون اعتبار للحواجز الزمانية والمكانية. وقد تتمثل تلك الوسائط الإلكترونية في الأجهزة الإلكترونية الحديثة مثل الكمبيوتر وأجهزة الاستقبال من الأقمار الصناعية أو من خلال شبكات الحاسب المتمثلة في الإنترنت وما أفرزته من وسائط أخرى مثل المواقع التعليمية والمكتبات الإلكترونية، والمتاحف الإلكترونية".(الحلفاوي ؛٢٠١١).

مشكلة البحث

بدأت وزارة التربية والتعليم في مصر بحوسبة المناهج المدرسية وإدخال منظومة التعلم الإلكتروني في المدارس، ولكن التقبل والاستخدام المناسب للمستجدات التربوية لا يؤول إلى نتائج إيجابية بدون دراسات مسبقة تحدد مدى تقبل الفئة المستهدفة واتجاهاتها وقدراتها وإمكاناتها على استيعاب المستجدات(طوالبة ؛١٩٩٧) وعند مراجعة الأدب التربوي المتوافر في مجال التعلم الإلكتروني نجد أن هناك نقصاً في المعلومات حول اتجاهات المعلمين والمتعلمين نحو التعلم الإلكتروني بشكل عام، وفي مصر بشكل خاص، إذ إن غالبية الدراسات المتوافرة عالجت الاتجاهات نحو الحاسب الى ونظراً لأهمية التعلم الإلكتروني وإدخاله في المدارس المصرية فيما يعرف بالتابلت جاءت هذه الدراسة لتعرف اتجاهات المعلمين والطلبة نحو التعلم الإلكتروني

وعلى ضوء ما سبق تتضح ضرورة معرفة أثر استخدام التعليم عن بعدعلى تحصيل طلاب المرحلة الثانوية

، الأمر الذي يؤدى إلي أن تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

ما أثر استخدام التعلم الإلكتروني على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية فى مادة علم النفس والاجتماع ؟

أهداف البحث

١. يهدف البحث الحالي الى الكشف عن أثر استخدام التعلم الإلكتروني على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية فى مادة علم النفس والاجتماع
٢. الوقوف على الفروق بين النوعين فى أثر استخدام التعلم الإلكتروني
٣. الوقوف على الفروق بين طلاب التخصصات الاكاديمية المختلفة فى استخدام التعلم الإلكتروني

أهمية البحث

١. تتبع أهمية البحث الحالى من أهمية التعلم الإلكتروني بوصفه تقنية حديثة في العملية التعليمية التعلمية تساهم في حل الكثير من المشكلات التربوية مثل الانفجار المعرفي وثورة المعلومات ومشكلة عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وازدحام القاعات الدراسية بالطلبة ونقص عدد المعلمين المؤهلين والمدربين
٢. يمكن أن يساعد هذا البحث المسؤولين في وزارة التربية والتعليم في الوقوف على اتجاهات المعلمين والطلبة نحو التعلم الإلكتروني، مما قد يتيح لهم التركيز على الجوانب الإيجابية لهذه الاتجاهات ومحاولة بذل الجهود لتوفير معالجة الاتجاهات السلبية أو التخفيف من حدتها، الأمر الذي قد ينعكس على تطوير اتجاهات المعلمين والطلبة نحو التعلم الإلكتروني.
٣. قد يسهم هذا البحث فى سد الفجوة النظرية فى ميدان البحث فى اتجاهات المعلمين والطلبة نحو التعلم الإلكتروني حيث انه لم يتم تناول اتجاهات المعلمين والطلبة نحو التعلم الإلكتروني فى حدود علم الباحثة

مصطلحـات البحث :

١) التعلم الإلكتروني

- "ذلك النوع من التعليم التفاعلي الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في تحقيق الأهداف التعليمية وتوصيل المحتوى التعليمي الإلكتروني إلى الطلاب دون اعتبار للحواجز الزمانية والمكانية. وقد تتمثل تلك الوسائط الإلكترونية في الأجهزة الإلكترونية الحديثة مثل الكمبيوتر وأجهزة الاستقبال من الأقمار الصناعية أو من خلال شبكات الحاسب المتمثلة في الإنترنت وما أفرزته من وسائط أخرى مثل المواقع التعليمية والمكتبات الإلكترونية، والمتاحف الإلكترونية"(الحلفاوي ؛٢٠١١).

٢) التحصيل: عرفها (ابو جادوا): "بأنه محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور مدة زمنية محددة ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار تحصيلي وذلك لمعرفة مدى نجاح الإستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المدرس لتحقيق أهدافه وما يصل اليه الطالب من معرفة تترجم إلى درجات)".(أبو جادو، ٢٠٠٨، ٤٢٥).

التحصيل الد راسي :ما يكتسبه الطلبة من معارف ومهارات وأساليب تفكير وقدرات على المشكلات نتيجة لدراسة مقرر

التعريف الأجرائي: "هو مقدار ما تحصل عليه طالبات عينة البحث من معلومات في مادة علم النفس والاجتماع قيد البحث مقاساً بالدرجات التي تحصل عليها الطالبات في الاختبار التحصيلي ".

حدود الدراسة

يتحدد هذا البحث بالعينة المستخدمة وهم طلاب المرحلة الثانوية والذين يعانون من انخفاض التحصيل الدراسي .

أدوات الدراسة

من اجل قياس متغيرات الدراسة قامت الباحثة باستخدام الأدوات التالية:

١) سجلات درجات التلاميذ في الصفوف الدراسية السابقة

٢) السجلات الصحية للتلاميذ بالمدرسة

٣) استمارة المستوي الاجتماعي والاقتصادى(إعداد : محمد بيومي خليل ، ١٩٩٧)

٤) برنامج عن أثر استخدام التعلم الإلكتروني (إعداد الباحثة).

الاطار النظرى

المحور الاول **التعلم الإلكتروني:**

اولا) مفهوم التعلم الإلكتروني:

التعلم الإلكتروني هو تقديم المحتوى التعليمي في مختلف المجالات للمتعلم بشكل إلكتروني عن طريق الكمبيوتر أو الإنترنت، بحيث يمكنه التفاعل مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه بشكل متزامن أو غير متزامن، وكذلك التعلم في الوقت والمكان والسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، مع إمكانية إدارة هذا التعلم بنفس الطرق الإلكترونية التي تم تقديمه بها.

ويمكن تعريفه بعدة تعريفات منها:

- "منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل (الإنترنت، الإنترانت، الإذاعة، القنوات المحلية أو الفضائية للتلفاز، الأقراص المدمجة، التليفون، البريد الإلكتروني، أجهزة الحاسوب، المؤتمرات عن بعد) لتوفير بيئة تعليمية/ تعلمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي أو غير متزامنة عن بعد دون الالتزام بمكان محدد اعتماداً على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم". (سالم، ٢٠٠٦)

- "طريقة للتعليم باستخدام التقنيات الحديثة مثل الحاسب والشبكات والوسائط المتعددة (صوت وصورة ورسومات...)، وآليات البحث والمكتبات الإلكترونية والإنترنت، سواء كان ذلك عن بعد أو في الفصل الدراسي، لتوصيل المعلومات للمتعلم في أي مكان وبأقصى سرعة وأقل جهد وأكبر فائدة". العرفج (٢٠١٢)

- "نظام تعليمي قائم على استخدام الحاسب الآلي والإنترنت لتسهيل عملية التعلم في أي مكان وأي وقت، يوفر إمكانية نشر جميع أنواع الملفات من نصوص وصور ومقاطع فيديو وعروض تقديمية، والتحاور مع المعلم عن طريق الدردشة والرسائل النصية.. إلخ بطريقة تزامنية وغير تزامنية". (Epignosis LLC., 2014)

- ويمكن اختصار جميع هذه التعريفات بأن التعلم الإلكتروني هو "التعلم المبني على التكنولوجيا"، وهناك العديد من المصطلحات التي تستخدم كمرادفات للتعلم الإلكتروني، مثل التعلم الافتراضي، والتعلم بالاتصال الإلكتروني، والتعلم بالكمبيوتر والتعلم من بعد عبر **القنوات الإلكترونية، ولكن مصطلح التعلم الإلكتروني هو المصطلح الأكثر دقةً وشيوعاً من باقي المصطلحات الأخرى.**

ثانيا)أهداف التعلم الإلكتروني:

هذا ويعرض قسيم محمد الشناق ؛ حسن علي أحمد(٢٠١٠) اهداف التعلم الإلكتروني كما يلى :-

١) إمكانية تعويض النقص في الكوادر الأكاديمية والتدريبية في بعض القطاعات التعليمية عن طريق الصفوف الافتراضية

٢) المساعدة على نشر التقنية في المجتمع وإعطاء مفهوم أوسع للتعليم المستمر

٣) تقديم الخدمات المساندة في العملية التعليمية مثل التسجيل المبكر وإدارة الصفوف الدراسية وبناء الجداول الدراسية وتوزيعها على المعلمين وأنظمة الاختبارات والتقييم وتوجيه المتعلم من خلال بوابات الإنترنت

٤) إعداد جيل من المعلمين والمتعلمين قادر على التعامل مع التقنية ومهارات العصر والتطورات الهائلة التي يشهدها العالم

٥) توفير بيئة تفاعلية غنية ومتعددة المصادر تخدم العملية التعليمية بكافة محاورها.

٦) تعزيز العلاقة بين أولياء الأمور والمدرسة وبين المدرسة والبيئة الخارجية.

٧) تطوير دور المعلم في العملية التعليمية حتى يتواكب مع التطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة والمتلاحقة.

٨) دعم عملية التفاعل بين المتعلمين والمعلمين والمساعدين من خلال تبادل الخبرات لتربوية والآراء والمناقشات والحوارات الهادفة بالاستعانة بقنوات الاتصال المختلفة مثل البريد الإلكتروني وغرف الصف الافتراضية

- **كما يعرض (الخميس، ٢٠١١) اهداف التعلم الإلكتروني كما يلى :-**

١) رفع جودة المقررات والمصادر والبرامج التعليمية.
٢) تحسين جودة التعلم ونواتجه، من خلال تطبيق مبادئ التعلم النشط الفعال واستخدام النظريات المعرفية البنائية والاجتماعية التي تركز على بناء التعلم وليس مجرد التلقين والحفظ والاستظهار.
٣) تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية للجميع، لأن أي شخص يستطيع الوصول للتعلم الإلكتروني بدون شروط للجنس أو العمر أو الحالة الاجتماعية أو الصحية أو غير ذلك.
٤) تحرير المتعلمين من قيود نظام التعليم التقليدي، مثل الحضور والالتزام بجدول ومواعيد محددة.
٥) تحقيق المتعة والنشاط للمتعلم من خلال العروض المثيرة والتي تشمل على الصوت والصورة والفيديو والألعاب، وكذلك مشاركة المتعلم الفعالة من خلال المناقشات والمشاريع.
٦) تطوير الأداء الأكاديمي والمهني للأساتذة والمعلمين، من خلال المعلومات والمصادر الثرية.
٧) تقليل أعباء المعلمين، مثل التقيد بالحضور وتحضير الدروس وتسجيل الحضور والغياب.
٨) توفير الوقت وزيادة سرعة التعلم، من خلال توفر المادة العلمية بشكل دائم، وإمكانية التواصل مع المعلمين والزملاء في أي وقت، وعدم الارتباط بسرعة الآخرين وإمكانياتهم.
٩) خفض التكاليف وتقليل النفقات على المدى الطويل، عن طريق التخلص من بعض الأعمال اللازمة في التعليم التقليدي مثل السفر والتنقل والتكاليف الإدارية والمواد التعليمية والمطبوعات.
١٠) عالمية التعلم ونشر التعليم الجيد، فزيادة الأعداد لا تعيق جودة التعليم.

ثالثا) مميزات وخصائص التعلم الإلكتروني:

يتميز التعلم الإلكتروني بخصائص عديدة إلا أنها تختلف بحسب الوسيلة المستخدمة لتقديم هذا التعليم، حيث يكون بعضها أكثر انتشاراً وبعضها يعطي المجال للتفاعل بشكل أكبر بينما يكون البعض الآخر أكثر ملائمةً للقدرات الفردية وتحقيق ميول الطلاب. ومن أهم خصائص التعلم الإلكتروني:

١) خلق بيئة تفاعلية أثناء عملية التعليم من خلال تعدد التقنيات المستخدمة من نصوص مطبوعة وصور وأفلام فيديو.

٢) عدم التقيد بوقت أو مكان، حيث يمكن استخدامه في أي مكان من العالم طوال أيام الأسبوع ولمدة (٢٤) ساعة في اليوم.

٣) تعليم أعداد كبيرة في وقت قصير وتعويض النقص في الكوادر الأكاديمية.

٤) توسيع نطاق التعليم لفئات المجتمع المختلفة بصرف النظر عن السن أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي أو الحالة الصحية، حيث يستطيع كل فرد مواصلة تعليمه.

٥) التواصل والحوار وتبادل المعلومات بين الطلاب وبعضهم البعض وبين الطلاب والمعلمين.

٦) اراجعة مستمرة مما يعزز عملية التعلم.

٧) تشجيع التعلم الذاتي والمشاركة الجماعية بين الزملاء.

٨) مراعاة الفروق الفردية والقدرات الشخصية للمتعلم.

٩) سهولة وسرعة تحديث المحتوى العلمي.

١٠) تحسين استخدام المهارات التكنولوجية وتطوير مهارات الاطلاع والبحث.

١١) إمكانية الاستعانة بالخبراء النادرين.

١٢) >تقديم الخدمات المساندة في العملية التعليمية مثل الجداول والتسجيل وتنظيم الاختبارات.

١٣) يساعد على النمو المهني من خلال ما يوفره من فرص للتدريب أثناء الخدمة، والتعليم المستمر. (عبدالحميد، ٢٠١٠؛ شحاته، ٢٠١٠؛ عطوان وآخرون، ٢٠١٠؛ هنداوي وآخرون، ٢٠٠٩؛ خميس، ٢٠١١)

رابعا) أنماط التعلم الإلكتروني:

- **التعليم المتزامن (Synchronous Learning):**

وفي هذا النوع يتطلب تواجد طرفي العملية التعليمية "المعلم والمتعلم" في نفس الوقت، لتتوفر التفاعلية ويسمى التعليم المباشر، ومن أمثلة هذا النوع المحادثة (Chatting)، أو مؤتمرات الفيديو (Video Conferencing).

- **التعليم غير المتزامن (Asynchronous Learning):**

وهو لا يتطلب وجود المعلم والمتعلم في نفس الوقت، ويسمى التعليم غير المباشر، وفي هذا النوع من التعليم يعتمد المتعلم على نفسه، ويتقدم بحسب قدراته الفردية، من خلال التقنيات التي يقدمها له التعلم الإلكتروني مثل: البريد الإلكتروني (E-mail)، والبحث (Search). (عبدالحميد، ٢٠١٠؛ هنداوي وآخرون، ٢٠٠٩).

خامسا) توظيف التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية:

أولاً: النموذج المساعد (التعلم الإلكتروني الجزئي) (Partially):

يتم استخدام بعض تقنيات التعلم الإلكتروني مع التعليم التقليدي، ويمكن أن يتم داخل أو خارج الفصل. مثل وضع الجداول الخاصة بالاختبارات أو المقررات الدراسية على موقع الإنترنت، أو تحضير الدروس والأبحاث بمساعدة الإنترنت.

ثانياً: النموذج المدمج (التعلم الإلكتروني المختلط/ المزيج) (Blended e-learning):

وهنا يتم الجمع بين التعليم التقليدي والإلكتروني داخل الفصل أو الأماكن المجهزة لذلك داخل المدرسة، وهذا الشكل يتميز بالجمع بين مزايا التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني. ويمكن أن يكون هذا النوع بعدة أشكال كأن يشرح المعلم بعض الدرس وجهاً لوجه وبعضه الآخر عن طريق نظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد).

ثالثاً: النموذج المنفرد (التعلم الإلكتروني الكامل) (Purely e-learning):

وفي هذه الحالة يكون التعلم الإلكتروني بديلاً كاملاً للتعليم التقليدي، ويخرج التعليم هنا خارج حدود الصف الدراسي (تعليم عن بعد)، حيث يمكن أن يتعلم الطالب من أي مكان وفي أي وقت، وبشكل متزامن أو غير متزامن. (سالم، ٢٠٠٦؛ عطوان وآخرون، ٢٠١٠).

سادسا:مكونات التعلم الإلكتروني:

يعد التعلم الإلكتروني نظاماً تعليمياً، فهو تجمّع لعدة عناصر تتفاعل بشكل منظم من أجل تحقيق الأهداف، وكل نظام يمكن تصنيف مكوناته إلى مدخلات Inputs، ومخرجات Outputs، وعمليات Processes، تربط بينها التغذية الراجعة Feedback.

١- مدخلات منظومة التعلم الإلكتروني:

وتتمثل في تأسيس البنية التحتية للتعلم الإلكتروني، حيث يتطلب ذلك توفير الأجهزة، وخطوط الاتصال، وإنشاء المواقع التعليمية، والاستعانة بالفنيين والاختصاصيين، وتصميم المقررات الإلكترونية وتقديمها على مدار الساعة، وتحديد الأهداف التعليمية بطريقة جيدة، وتأهيل متخصصين في تصميم البرامج والمقررات، وتجهيز قاعات التدريس والمعامل، وإعداد المعلمين والإداريين من خلال الدورات التدريبية، وتأهيل المتعلمين للتحول للنظام الإلكتروني، وتهيئة أولياء الأمور لتقبل النظام الجديد.

٢- عمليات منظومة التعلم الإلكتروني:

وهي عمليات التسجيل واختيار المقررات الإلكترونية، وتنفيذ الدراسة الإلكترونية، ومتابعة المتعلمين للدروس سواء تزامنياً أو غير تزامنياً، واستخدامهم لتقنيات التعلم الإلكتروني مثل البريد الإلكتروني ومؤتمرات الفيديو وغرف المحادثة وغير ذلك، ومرور المتعلم بالتقويم البنائي والتكويني.

٣- مخرجات منظومة التعلم الإلكتروني:

وتتمثل في تحقق الأهداف ووصول المتعلمين للمستوى المطلوب من التعلم، وتطوير المقررات والمواقع الإلكترونية للمؤسسة التعليمية، وتعزيز دور المعلمين والإداريين وعقد دورات تدريبية لهم.

٤- التغذية الراجعة:

وهي قياس مستوى تحقق الأهداف المطلوبة من المتعلمين ومدى أثر التعلم لديهم، ومن ثم علاج نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة، مما يساهم في استمرارية وحيوية العملية التعليمية وفاعليتها. (سالم، ٢٠٠٤).

سابعا) دور عضو هيئة التدريس في التعلم الإلكتروني:

- **هذا ويعرض (الحلفاوي، ٢٠١١) دور عضو هيئة التدريس في التعلم الإلكتروني كما يلى :-**

١) تحليل المحتوى التعليمي قبل تقديمه.

٢) تشخيص خصائص الطلاب وتحديد احتياجاتهم.

٣) تحديد الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لبيئة التعلم وللطلاب والمحتوى.

٤) تصميم الأنشطة التعليمية باستخدام أداة الويب كويست.

٥) متابعة تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية.

٦) توجيه وتشجيع الطلاب نحو تنفيذ الأنشطة التعليمية.

٧) المشاركة في عمليات التفاعل والتواصل الاجتماعي مع الطلاب.

٨) تحفيز الطلاب نحو استخدام جميع أدوات التعلم الإلكتروني.

٩) مراقبة أداء الطلاب ومشاركاتهم المختلفة.

١٠) تقديم التغذية الراجعة حول مشاركات الطلاب.

١١) المشاركة ببعض المواد التعليمية الرقمية التي لها علاقة بالمحتوى التعليمي.

١٢) تحديد المهام التي يجب تنفيذها من خلال كل أداة من أدوات التعلم الإلكتروني.

١٣) تحديد استراتيجية عرض المحتوى بكل أداة من أدوات التعلم الإلكتروني.

١٤) تزويد الطلاب بتحديثات مستمرة حول موضوعات وأنشطة المحتوى.

١٥) استضافة الخبراء الذين يمكن التواصل معهم عبر بيئة الويب.

المحور الثانى التحصيل:

اولا) المقصود التحصيل:

أما عن التحصيل الدراسي فقد أكد جارون Garon على أهمية الدور الذي يقوم به عدد من العوامل غير المعرفية في التحصيل الدراسي ويذكر من هذه العوامل المستويات الاجتماعية والاقتصادية والمستوى التعليمي للأباء والامهات(بثينة جاسم محمد علي واخر؛ ٢٠١٠: ١)

وتشير دافعية التحصيل إلى اتجاه أو حالة عقلية تبيّن مدى رغبة الفرد في الإنجاز والنجاح. ولما كانت هذه الحاجة اتجاهاً أو حالة عقلية، فمن المتوقع وجودها بين الأفراد جميعهم، وبمستويات متباينة يمكن قياسها والتعرف إليها. (نشواتي، ١٩٨٤).

ويؤدي نقص الدافعية إلى ضعف التحصيل الدراسي، فالطلبة الذين لا توجد لديهم دافعية لا يبذلون جهداً يتناسب مع إمكاناتهم. ويصف المعلمون الطالبين منخفضي الدافعية بأنهم لا يبدون اهتماماً بالأشياء والعلاقات، وتثبط مهمتهم بسرعة، ولا يجدون في المدرسة شيئاً يجذب انتباههم لفترة طويلة، ولا يبدون حماساً في المواقف التي تستثير اهتماماً لدى زملائهم الآخرين (شيفر، ميلمان، ١٩٩٦).

بحوث سابقة ودراسات سابقة

اولا) بحوث تناولت التعلم الإلكتروني

هدفت دراسة قسيم محمد الشناق ؛ حسن علي أحمد بني دومي(٢٠١٠): اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية؛ إلى التعرف على اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في العلوم .وتكونت عينة المعلمين من (28) معلماً ومعلمة ممن درسوا مادة الفيزياء المحوسبة للصف الأول الثانوي العلمي، و) (118طالباً موزعين على خمس مجموعات في ثلاث مدارس ثانوية للذكور في محافظة الكرك، منها أربع مجموعات تجريبية تعلمت من خلال) الإنترنت، القرص المدمج، الإنترنت مع القرص المدمج، المعلم مع جهاز عرض البيانات (ومجموعة ضابطة تعلمت بوساطة) الطريقة الاعتيادية.(ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام عدد من الأدوات بعد التأكد من صدقها وثباتها وهي :مقياس اتجاهات المعلمين نحو التعلم الإلكتروني، ومقياس اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني .ولمعالجة البيانات إحصائياً تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية وتحليل التباين المصاحب واختبار) ت (واختبار شفية للمقارنات البعدية .وبعد إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو التعلم الإلكتروني، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لتقدير المعلمين على مقياس الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني(3.76) من أصل( ) 5.00حدوث تغير سلبي دال إحصائيا في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني، حيث كان متوسط علامات الطلبة على مقياس الاتجاهات قبل التجربة (3.78) أعلى من متوسط علامات الطلبة على المقياس بعد التجربة(3.33) .

استهدفت اسماء مشعل الثبيتي ألفت عبذ العزيز الكشف عن العلاقة بين التعليم الافتراضي وعلاقته بالتوافق النفسي الدراسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة (٢٠٢١)امت الباحثة بهذه الدراسة بهدف الكشف عن العلاقة بين التعليم الافتراضي والتوافق النفسي الدراسي بمحاوره المختلفة لدى عينه من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي ، وتم استيفاء بيانات هذه الدراسة باستخدام بعض أدوات الدراسة وهي (استمارة البيانات العامة، ومقياس التعليم الافتراضي من إعداد الباحثة ، ومقياس التوافق النفسي الدراسي من إعداد الباحثة.واشتملت عينة الدراسة الأساسية على عينة قصدية قوامها (٢٠٦) من طالبات المرحلة الثانوية باختلاف مستوياتهم الدراسية (أولى ثانوي– ثاني ثانوي– ثالث ثانوي) ومن مدارس (حكومية– أهلية) بمدينة مكة المكرمة ، وقد تم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة لاستخلاص النتائج والتحقق من مدى صحة الفروض. ومن أهم النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين مقياس التعليم الافتراضي ومقياس التوافق النفسي الدراسي بمحاوره المختلفة لدى طالبات المرحلة الثانوية ، وكشفت النتائج أن مستوى وعي طالبات المرحلة الثانوية بالبيئة التعليمية التفاعلية جاء بدرجة متوسطة وبنسبة (٣٩.٨ (%، في حين بيّنت نتائج الدراسة أن مستوى التوافق النفسي الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية مرتفع بنسبة (٥١.٩%) ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات أفراد العينة في مقياس التعليم الافتراضي وفي مقياس التوافق النفسي الدراسي تبعاً لمتغير المرحلة

الدراسية لصالح أفراد العينة بالمستوى الدراسي الثالث ثانوي ، وتبعاً لمتغير نوع المدرسة لصالح أفراد العينة بالمدارس الأهلية ، وتبعاً لمتغير الدخل الشهري للأسرة لصالح أفراد العينة بالأسر ذوي الدخل المرتفع، وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بضرورة إقامة برامج تدريبية إرشادية لطالبات المرحلة الثانوية ولبقية الطلبة والمعلمين على وجه العموم عن ماهية التعليم الافتراضي وكيفية التعامل معه ، وإقامة ورش عمل تجمع المختصين بوزارة التعليم للوقوف على المشكلات التي تعيق عملية التعليم الافتراضي وطرق حلها لضمان نجاح العملية التعليمية وتجويد مخرجاتها ، وإشراك أولياء الأمور في البرامج الإرشادية لتوعيتهم بالجوانب التي تزيد من فعالية التعليم الافتراضي وتوفير المناخ المناسب للتعليم، وضرورة رفع الاهتمام بالتوافق النفسي الدراسي في الوسط المدرسي لأهميته ولانعكاساته التربوية والتعليمية على تحصيل الطالبات ونجاحهم.

بحث ميهر (Mehra & Omidian , 2011)اتجاهات الطلاب نحو التعلم الإلكتروني : حالة من الهند:"تم تصميم هذه الد ا رسة لفحص اتجاهات الطلاب في جامعة بنجاب في الهند نحو التعلم الإلكتروني، وقد تم جمع البيانات من خلال مسح عينة من 400 من طلبة الد ا رسات العليا، وقد أظهرت النتائج أن 76 % من الطلبة لديهم اتجاهات ايجابية واضحة نحو التعلم الإلكتروني، في حين أظهر % 24 اتجاهات سلبية نحو التعلم الإلكتروني، وتصور 82 %من الطلبة فوائد التعلم الإلكتروني، واعتزم 57%من الطلبة على تبني التعلم الإلكتروني في تعلمهم.

ثانيا) بحوث تناولت التحصيل الدراسي

بحث أحمد الزهراني (١٩٨٩) استهدف البحث معرفة وجهة الضبط ومفهوم الذات لدى طلاب الثانوية المطورة وعلاقتها بالتحصيل . استخدم الباحث للتعرف إلى تلك العلاقة مقياس المسؤولية التحصيلية لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية من إعداد سعيد على مانع، ومقياس مفهوم الذات من إعداد محمود عطا حسين، بلغ عدد أفراد العينة (٥٦٥) طالباً يمثلون طلاب الثانويات المطورة وأكدت النتائج على وجود ارتباط بين كل من مفهوم الذات ووجهة الضبط من ناحية، والتحصيل الدراسي من ناحية أخرى .

وقد أظهرت نتائج بحث روجرز وباتيسون (Rogers & Bateson,1991) عن وجود ارتباط موجب بين الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسى فى المقررات الدراسية المختلفة والمعدل التراكمى ، وكذلك وجود ارتباط موجب بين الحكمة الاختبارية فى الاختبارات الموضوعية وهى : استخدام الوقت ، وتجنب الخطأ ،والتخمين ، والاستدلال الاستنباطى ، ومراعاة النية أو قصد الممتحن ، واستخدام الأدلة ومهارات الدراسة وهى إدارة الذات ، والاتجاه نحو المدرسة والمقررات والمعلمين بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى فى كل من مهارات الدراسة والحكمة الاختبارية.

٧- دراسة (الطواب، ١٩٩٢) بعنوان: " أثر كل من قلق الاختبار والذكاء والمستوى الدراسي على التحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الإمارات"

هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين كل من قلق الاختبار والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهم بالتحصيل الدراسي لطلاب جامعة الإمارات من الجنسين، وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٠٠ طالب وطالبة، بحيث تمثل المستويات الدراسية الأربعة بواقع ١٠٠ طالب وطالبة من كل مستوى، وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي:

١- وجود فروق جوهرية دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلبة والطالبات في قلق الاختبار وذلك لصالح الطالبات.
٢- درجات قلق الاختبار تختلف باختلاف المستوى الدراسي فهي مرتفعة عند المستوى الأول والرابع.
٣- قوة تأثير قلق الاختبار على التحصيل الدراسي تختلف باختلاف الجنس.

كشفت دراسة حسين محمد حسين (١٩٩٤) عن وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الانتماء المدرسي و الضغوط النفسية المدرسية وأيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوى التحصيل المرتفع و التلاميذ ذوى التحصيل المنخفض فى درجة الانتماء المدرسي لصالح ذوى التحصيل المرتفع وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

التلاميذ ذوى التحصيل المرتفع و التلاميذ ذوى التحصيل المنخفض فى درجة الضغوط النفسية لصالح التلاميذ ذوى التحصيل المنخفض .

دراسة(العجمي، ١٩٩٩) بعنوان: " العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء"

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء، ولهذا الغرض تم استخدام أداة قلق الامتحان إعداد عبد الرحيم بخيت عبد الرحيم (١٩٨٩)، وقد تم توزيع (٥٠٠) استبانة، ومن ثم تحليل النتائج التي توصلت إلى:

١- تعاني الطالبات من قلق الاختبار بدرجة متوسطة، بينما تزداد الدرجة في المستوى الرابع.
٢- توجد علاقة ارتباط سالبة وذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي.

كما كشفت دراسة محمد مصطفى الديب(٢٠٠٠) انه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠٥ بين مجموعة مرتفعي التحصيل و منخفضي التحصيل لصالح مجموعة منخفضي التحصيل فى بعد قصور الانتباه و العجز فى العمليات الإدراكية و ضعف الذاكرة والاضطراب فى الربط بين الأفكار وصعوبة استخدام اللغة والإحساس بالعجز وضعف الثقة بالنفس وصعوبة المهام التعليمية و سوء العلاقة بين المعلم و التلميذ وصعوبة التعلم ككل كما وجدت فروق بين الطلاب العاديين وذوى صعوبات التعلم فى سمة التفكير الانطوائي لصالح الطلاب العاديين.

دراسة (قواسمة، ٢٠٠٢) بعنوان: " العلاقة الارتباطية بين تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو الامتحانات التحصيلية"

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين اتجاهات الطلبة نحو الامتحانات وتحصيلهم الأكاديمي ممثلا بـ (معدلهم العام، وبتحصيلهم في بعض المواد) وقد تألفت عينة الدراسة من (٥٥٨) طالباً وطالبة من مدينة عمان للفصل الدراسي الثاني للعام ١٩٩٩/٢٠٠٠م اختيرت بالطرق العشوائية من بين طلبة المدارس الحكومية والمدارس

الخاصة ومن الفرعين العلمي والأدبي، وقد صممت أداة لقياس اتجاهات الطلبة نحو الامتحانات، وقد تألفت من ٢٠ فقرة تقع الإجابة لها في خمسة مستويات.

وبعد جمع البيانات وتحليلها، توصلت النتائج إلى أن أداء العينة في أداة الدراسة بلغ قيمة ليست بالدرجة الكافية لتدل على تشكيل الاتجاه لدى أفرادها. وبلغت معاملات الارتباط بين اتجاهاتهم وتحصيلهم الأكاديمي قيماً متدنية، ولم تظهر الدلالة الإحصائية، إلا عند عينة طلبة التخصص العلمي والتابعين للمدارس الحكومية. وأوصت الدراسة بما يلي:

* أن يقوم المعلم بدور أفضل لتشكيل اتجاه ايجابي نحو الامتحانات المدرسية.

* دراسة العوامل التي تساعد في تشكيل اتجاهات ايجابية نحو الامتحانات لدى الطلبة.

وقد أظهرت نتائج بحث هونج (Hong ,2006) وجود فروق دالةإحصائياً بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح مرتفعى التحصيل حيث يعانى منخفضى التحصيل من ضعف فى مهارات تناول الاختبار والاستعداد للاختبار ، ومشكلات فى الدافعية ، وقلق الاختبار وبعض المظاهر السلبية المرتبطة بالأداء فى الاختبارات التحصيلية.

وفى بحث السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٨)أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً فى مهارات الدراسة والاستذكار والحكمة الاختبارية ترجع إلى كل من : النوع (ذكر – أنثى) ، والتخصص الدراسى (علمى – أدبى) ، و أن الطلاب والطالبات أكثر استخداماً لمهارات الحكمة الاختبارية التالية : التعامل مع ورقة الإجابة والأسئلة والاستعداد للاختبار عن استخدامهم لمهارتى إدارة وقت الاختبار والمراجعة ، ووجود تأثير موجب دال إحصائياً لبعض مهارات الدراسة والاستذكار على مهارات الحكمة الاختبارية ، ووجود تأثير موجب لبعض مهارات الدراسة والاستذكار والحكمة الاختبارية على التحصيل الدراسى .

وقد أظهرت نتائج بحث ديانا فهمى حماد (٢٠١٠) أنه لا توجد علاقة ارتباطيه بين درجات الحكمة الاختبارية ودرجة التحصيل الدراسي كما يقيس مقياس اداء مبني وفق نموذج راش ولا توجد فروق دالة في متوسط الاداء التحصيلي تبعاً لمستوى الحكمة الاختبارية ومستوى محاورها(مرتفع / متوسط / منخفض)لا توجد فروق دالة بين متوسطات الدرجة الكمية ودرجات المكونات الفرعية مهارات الحكمة الاختبارية.

هذا وقد اسفرت دراسة ابراهيم بن عبدالله الحسينان (٢٠١٠) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم دراسة على طلاب الصف الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم عن انه لا توجد علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسى بمفهومه التقليدي فيما عدا استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي، والحديث الذاتى الموجه للأداء الخارجي وتنظيم الجهد وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات النظرية والتخصصات العلمية في متوسطات بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الصفين الثانى والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم لصالح طلاب التخصصات العلمية.

اما بحث (حنان احمد عبد الله ؛٢٠١١) االستهدفت التعرف على العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس قلق الاختبار الذي تكون من (٣٢) فقرة توزعت على أربعة أبعاد هي: البعد الانفعالي، والبعد الجسمي، وبعد التقبل الدراسي، وبعد الثقة بالذات. تكونت عينة الدراسة من (٣١٧) طالباً وطالبة من طلاب الصف العاشر الأساسي في لواء وادي السير في مديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة عمان، وقد أظهرت النتائج أن مستوى قلق الاختبار ومظاهره لدى الطلبة كان بدرجة متوسطة، وقد جاء البعد الانفعالي في المرتبة الأولى، بينما جاء البعد الجسمي في المرتبة الاخيرة.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لقلق الاختبار تعزى إلى متغير الجنس، بينما أظهرت فروقا ذات دلالة احصائية تعزى إلى متغير التحصيل، لصالح الطلبة

من ذوي التحصيل المنخفض. وفي ضوء ما توصلت اليه الدراسة من نتائج. خلصت الباحثة الى التوصية بإجراء دراسات مستقبلية على فئات عمرية مختلفة ومتغيرات أخرى لبيان أثر قلق الاختبار على الطلبة وتحصيلهم الدراسي.

هذا وقد توصل بحث عفاف زياد (٢٠١٣) الى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الذكور و الإناث في استخدام مهارات الحكمة الاختيارية وان طلبة كلية التربية ابن الهيثم يمتلكون مهارات الحكمة الاختبارية و بشكل متساوي ووجود فروقا دالة إحصائيا بين طلبة الأقسام العلمية في استخدام المهارات الحكمة الاختبارية و وجود إسهام موجب و دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) لمهارات الحكمة الاختبارية على التحصيل الدراسي لدى العينة الطلبة

اما بحث (سعود بن شايش بشير العنزى ؛٢٠١٤) مهارات الحكمة الإختبارية في ضوء متغيرات النوع والقدرة العامة والتحصيل الدراسى لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية؛ تكونت عينة البحث البالغة (٥١٠) طالبًا وطالبة من طلبة الثانوية العامة علمى وتم استخدام استبيان مهارات الحكمة الإختبارية اعداد الباحث أظهرت نتائج البحث أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب السنة التحضيرية تبعا لمتغير النوع في مهاراتى الحكمة الاختيارية التهيئة الذاتية للاختبار و ادرة وقت الاختبار لصالح الذكور؛ بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب السنة التحضيرية تبعا لمتغير النوع في مهارات الحكمة الاختيارية التعامل مع صيغ الاسئلة ؛ خطة الحل ؛المراجعه.

اما بحث (هشام محمد عبدالحميد الخولى ،٢٠١٨) استهدف التعرف على الاسهام النسبى لاثر برنامج تدريبى لمهارات الحكمة الاختبارية على التحصيل الدراسى فى ضوء تحمل المخاطرة وقلق الاختبار والدافعية الدراسية لدى طلاب الجامعة ، وقد تم استخدام الادوات التالية اختبار مهارات الحكمة الاختيارية واستبيان استراتيجيات الحكمة الاختبارية استبيان تحمل المخاطرة الاكاديمية واستبيان الدافعية الدراسية

اجراءات البحث

أولا : منهج البحث

تم استخدام المنهج الشبه تجريبي الذي يعد من أكثر المناهج ملائمة للهدف من البحث الحالي حيث يهدف البحث الى معرفة أثر استخدام التعلم الإلكتروني كمتغير مستقل فى خفض التحصيل الدراسى كمتغير تابع .

عينة البحث

اختيرت عينة البحث الحالى بطريقة عشوائية بسيطة من طلاب المرحلة الثانوية العامة ويعد اختيار الباحثة لطلاب الصف الثانى الثانوى لسهولة استخدام التعلم الإلكتروني لديهم وكذلك تشير البحوث الى ان الطلاب فى هذه المرحلة يكونون أكثر إدراكا حيث تعد هذه المرحلة العمرية مرحلة زمنية مهمة تتشكل من خلالها هويتهم.

العينة المبدئية

تكونت من (129) طالبة من طلاب الصف الثانى الثانوى بغرض تقنين ادوات البحث

العينة الأساسية

بلغ عدد افراد العينة الأساسية(70) طالبة من طلاب الصف الثانى الثانوى بمدارس (أسماء بنت أبى بكر الثانوية بنات ، العاشر الثانوية بنات) حيث تم تقسيمهم الى مجموعتين بالتساوى مجموعة ضابطة و مجموعة تجريبية.

ثالثا :حدود البحث

يتحدد هذا البحث بالعينة المستخدمة طلاب الصف الثانى الثانوى الذين يعانون من انخفاض التحصيل الدراسى تم تطبيق البرنامج الذى يتكون من خمسة عشر جلسة على طلاب المجموعة التجريبية التى تتكون من

١٢ طالبة من مدرسةأسماء بنت أبى بكر الثانوية بنات بالسويس خلال الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ٢٠٢١/٢٠٢٢ من الاحد ٢٠٢١/١٠/٣١ الى الخميس ٢٠٢١/١٢/٩ بواقع ثلاثة جلسات اسبوعيا الاحد الثلاثاء والخميس .

فروض الدراسة

تفترض الباحثة ان التدريب على استخدام التعلم الإلكتروني يؤدى الى خفض التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية

الفرض الاول:

توجد فروق دالة إحصائية فى استخدام التعلم الإلكتروني بين تراتيب درجات المجموعة الضابطة و تراتيب درجات المجموعة التجريبية فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية".

الفرض الثانى:

توجد فروق دالة إحصائية بين تراتيب دراجات القياس البعدى للمجموعتين الضابطة والتجريبية فى التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية ".

الفرض الثالث:

لا توجد فروق دالة إحصائية فى تراتيب درجات القياسين البعدى والتتبعي استخدام التعلم الإلكتروني ذاتياللمجموعة التجريبية لصالح القياس التتبعى".

الفرض الرابع:

لا توجد فروق دالة إحصائية بين تراتيب درجات القياسين البعدى والتتبعي التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية".

نتائج الدراسة ومناقشتها

تقديم :

حيث يتم عرض النتائج التى تم التوصل اليها بعد المعالجة الإحصائية للبيانات الخاصة بالبحث ؛ وفيما يلى عرض النتائج الخاصة بكل تساؤل على حده؛ ثم تفسير النتائج المتعلقة بكل تساؤل فى ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة؛ وقد تم اختبار الفرض الرئيسي للدراسة والذي ينص على:

الفرض الاول:

توجد فروق دالة إحصائية فى استخدام التعلم الإلكتروني بين تراتيب درجات المجموعة الضابطة و تراتيب درجات المجموعة التجريبية فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار مان ويتني لحساب الفروق بين تراتيب درجات التعلم الإلكتروني المجموعة الضابطة المجموعة التجريبية كما يقاس بمقياس التعلم الإلكتروني وأسفر النتائج عما يلي:

جدول (٢): دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى القياس البعدى التعلم الالكترونى

المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	الدلالة
الضابطة	١٢	١٨.٥	٢٢٢	٤.١٥ –	٠.٠١
التجريبية	١٢	٦.٥	٧٨		دالة

وبالنظر الى جدول (٤) يتضح وجود فروق دالة إحصائية بين تراتيب درجات استراتيجيات التعلم التعلم الالكترونى للمجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية الامر الذى يشير الى فعالية البرنامج التدريبى وتأثيره الجوهري.

وهنا يتشابه البحث الحاليى مع (سيشر واخرون، ١٩٩٣؛ مارتن، ٢٠٠٠) في تنمية الأهداف واتخاذ القرارات بصورة سليمة وهذا في كامنه يؤثر على التحصيل الدراسى.

الفرض الثانى:

ينص على انه " توجد فروق دالة إحصائية بين تراتيب دراجات القياس البعدى للمجموعتين الضابطة والتجريبية فى التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية ".

ولاختبار صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار مان ويتني لحساب الفروق بين تراتيب درجات القياس البعدي التحصيل الدراسي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وأسفرت نتائج البحث عما يلي:

جدول (٣): دلالة الفروق بين تراتيب القياس البعدى التحصيل الدراسي للمجموعتين الضابطة والتجريبية:

المجموعات	العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (u)	الدلالة
الضابطة	١٢	٦.٥	٧٨	٤.١٦	٠.٠١ دالة
التجريبية	١٢	١٨.٥	٢٢٢		

وبالنظر الى جدول (٣) يتضح وجود فروق دالة إحصائية بين تراتيب دراجات القياس البعدى للمجموعتين الضابطة والتجريبية فى التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الثالث:

وينص لا توجد فروق دالة إحصائية فى تراتيب درجات القياسين البعدى والتتبعي استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياللمجموعة التجريبية لصالح القياس التتبعى"."

ولاختبار هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسن لحساب الفروق بين تراتيب درجات القياسين البعدى والتتبعي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياللمجموعة التجريبية وأسفرت نتائج البحث الحالي عن:

جدول (٤): دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعي التعلم الإلكتروني

	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	الدلالة
البعدي والتتبعي	الموجبة	٤	٥.٧٥	٢٣	-١.٧	٠.٠٥٢ غير دالة
	السالبة	٧	٦.١٤	٤٣		

يتضح من جدول (٤) لا توجد فروق دالة إحصائية فى تراتيب درجات القياسين البعدى التعلم الإلكتروني للمجموعة التجريبية لصالح القياس التتبعى وهذا يعلل الثبات النسبي لفاعلية البرنامج المقترح.

الفرض الرابع:

ينص على انه "لا توجد فروق دالة إحصائية بين تراتيب درجات القياسين البعدى والتتبعي للتحصيل الدراسى للمجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسن لحساب الفروق بين القياسين البعدى والتتبعي للتحصيل الدراسى للمجموعة التجريبية واسفرت النتائج عما يلي:

جدول (٥): دلالة الفروق بين متوسطات رتب القياسين البعدى والتتبعي للتحصيل الدراسى للمجموعة التجريبية

القياس	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	الدلالة
البعدي والتتبعي	الموجبة	٨	٦.٣٨	٥١	- ٠.٨٨	غير دالة
	السالبة	٣	٥	١٥		

يتضح من جدول (٥) لا توجد فروق دالة إحصائية بين تراتيب درجات القياسين البعدى والتتبعي التحصيل الدراسى للمجموعة التجريبية. مما يؤكد على امتداد تأثير البرنامج خلال فترة المتابعة.

المراجع

ابراهيم بن عبدالله الحسينان (٢٠١٠) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم دراسة على طلاب الصف الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم؛رسالة دكتوراه غير منشورة؛ كلية العلوم الاجتماعية؛جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

اسماعيل حسن فهيم (٢٠١٠) : فاعلية برنامج تعليمى قائم على الذكاءات المتعددة فى تنمية التحصيل الدراسى والاتجاه نحو الرياضيات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الاساسى ؛مجلة كلية التربية جامعة المنصورة ؛ العدد ٧٢ ؛ الجزء الاول .

اسماء مشعل الثبيتي و ألفت عبذ العزيز الأشي(٢٠٢١):التعليم الافتراضي وعلاقته بالتوافق النفسي الدراسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ؛مجلة الفنون والادب وعلوم الانسانيات والاجتماع؛ العدد ٧٠؛ كلية ؛لدراسات العليا التربوية ؛جامعة الملك عبذ العزيز بجدة.

السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٨): النموذج البنائى التنبؤى لمهارات الدراسة والحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة؛ العدد (٦٨) سبتمبر ، الجزء الأول؛ ص ص٢١١-٢٧٢ .

بثينة جاسم محمد وحسن علوان بيعي (٢٠١٠): المشكلات التربوية والنفسية والاجتماعية لطلبة التعليم المهني في محافظة بابل للعام الدراسي٢٠٠٧-٢٠٠٨؛مجلة جامعة بابل؛العلوم الإنسانية؛ المجلد ١٨ ؛العدد (١) .

ا حنان احمد عبد الله (٢٠١١) العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلبه؛ رسالة ماجيستيرغير منشورة؛كلية العلوم التربوية والنفسية؛ جامعة عمان .

حسين محمد حسين بخيت (١٩٩٤): الانتماء للمدرسة وعلاقته ببعض الضغوط النفسية لدى أطفال المرحلة الابتدائية ؛رسالة ماجستير غير منشورة ؛معهد الدراسات العليا للطفولة؛ جامعة عين شمس .

قسيم محمد الشناق ؛ حسن علي أحمد بني دومي(٢٠١٠): اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية؛ مجلة جامعة دمشق – المجلد 26- العدد1 +2) .

محمد مصطفى الديب (٢٠٠٠): الفروق بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى بعض سمات الشخصية من طلاب الجامعة ؛ مجلة كلية التربية ؛جامعة الزقازيق؛العدد ٣٤.

على معدى الشهرى (٢٠٠٤): الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى ذوى صعوبات التعلم والعاديين من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف ؛مجلة كلية التربية جامعة المنصورة ؛ العدد الرابع

الروح المعنوية، الصمود النفسي، التوافق النفسي والأمن النفسي وعلاقتهم بالانضباط العسكري لدى طلاب الكليات العسكرية

مقدمة من

ياسر محمد كمال الدين محمد الطودي

أ.د /عبد المنعم أحمد الدردير

عميد كلية التربية بقنا (الأسبق) -أستاذ علم النفس التربوي

أ.د /محمود محمد شبيب

كلية التربية جامعة جنوب الوادي-أستاذ علم النفس التربوي

المقدمة:

يُعَدُّ الانضباط العسكري مظهراً أساسياً من مظاهر الحياة العسكرية فهو الحالة العقلية والنفسية التي تجعل الطاعة والسّلوك الصحيح أمراً غريزياً في النفس، مهما كانت الظروف، وهو يقوم على أساس الاحترام والولاء للسلطة القانونية، وينشأ من التربية السليمة ويُصقل بالتدريب واكتساب العادات النبيلة، فيما ينظر إلى الروح المعنوية, كمصدر قوة، تدفع الفرد إلى الثبات والاتزان والتعايش مع الواقع بنفسية مستقرة، ويولّد لديهم شعوراً بالتفاؤل والإصرار على التعاون والنضال في سبيل تحقيق الواجب فالروح المعنوية العالية هي دافع أساسي لقهر اليأس والصمود لكسب الانتصار.

ومن هنا كان الاهتمام بالمتغيرات النفسية والتوافق النفسي والصمود النفسي والأمن النفسي لما لهم من تأثير على المقاتل الطالب خاصة مرحلة التدريب أو في أثناء العمليات العسكرية في المواجهة مع العدو.

فالتوافق النفسي عملية دينامية مستمرة تتناول محاولات الفرد تحقيق التوازن بينه وبين البيئة الطبيعية والاجتماعية من ناحية وبين متطلباته الجسمية والفسيولوجية والانفعالية من ناحية أخرى.

التوافق المهني (العمل أو الوظيفة) فإن الشباب عليهم البحث عن الهوية وتحقيق الذات ولا يتحقق لهم التوافق النفسي إلا بتحقيق الذات في عمل أو مهنة تتناسب وقدراتهم وإمكانياتهم. ولا بد من تحقيق التوافق في العمل وذلك بالإنجاز والكفاءة والانتاج مما يضفي على الفرد شعورا بالرضا والنجاح وهذا هو التوافق المهني.

وتنشأ عن ذلك صلة وثيقة بين الضبط والربط والتوافق النفسي الاجتماعي للفرد العسكري. فالعضو الجديد في المنظمة العسكرية يحتاج إلى تعلم لا يقتصر على الناحية الفنية فقط وإنما هو أيضا تعلم اجتماعي لسلوك جمعي تتميز به المنظمة عن سائر المنظمات المدنية. ومثل هذا التعلم كفيل بإحداث تطورات ذات شأن في شخصية العضو الجديد تؤدي إلى اندماجه في المجال العسكري. وبذلك تنشأ صلة أخرى بين الضبط والربط وبين الصحة النفسية فكل تطور يطرأ على الشخصية من شأنه أن يحدث فيها شيئًا من الإضراب نتيجة للتخلي عن بعض أنماط السلوك وصفات الشخصية واكتساب انماط وصفات جديدة.

ولذلك كان من الأهمية بمكان أن ندخل في اعتبارنا أسس عمليات الصياغة (التطبيع) الاجتماعي: وما يتصل بها من أمور الصحة النفسية عند بحثنا للضبط والربط.

ولذا نقول إن الانضباط العسكري لا يتضمن خلق حالة من الطاعة والامتثال للأوامر والتعليمات بوسائل التهديد والرقابة فحسب ولكن حالة من الشعور والدافع الذاتي للعمل بفعل عوامل أخرى مثل الأقناع والتحفيز والتشجيع.

مشكلة البحث:

أثبتت الأبحاث والدراسات العلمية أن العوامل النفسية لها دور عظيم في القتال وخاصة الروح المعنوية والتي تعتبر أولى دعائم النصر في المعركة وأن الحرب النفسية تستهدف في المقام الأول تحطيم الروح المعنوية للمقاتل في ساحة القتال ومن أجل ذلك تتخذ الجيوش كل التدابير التي من شأنها تحقيق ما يلي:

١- تقوية ورفع الروح المعنوية وإرادة القتال لدى رجالها.

٢- تحصين المقاتلين ووقايتهم من آثار الحرب المعادية.

٣- استمرار صمود القوات في القتال مهما كانت الظروف.

٤- زيادة الحماس لدى المقاتل.

٥- زيادة قوة التحمل والشجاعة والإخلاص بين المقاتلين.

٦- زيادة قدرة الجندي في الاعتقاد بحقيقة الهدف الذي يحارب من أجله.

لذا تشير الدراسات النفسية إلى ان المتغيرات النفسية والتي منها الروح المعنوية والتي هي حصيلة المشاعر والاتجاهات والعواطف التي تحكم سلوك وتصرفات الأفراد وهي تشير إلى الحالة النفسية والعقلية والعصبية العامة للأفراد والتي تؤثر في سلوكهم وتصرفاتهم وتحديد رغبتهم في التعاون فيما بينهم لتحقيق هدف معين، فهي من أهم العوامل لتحقيق الأهداف فهي التي تبعث روح القتال وقهر العدو والإيمان بالنصر والقدرة على التغلب على المصاعب.

ومن هنا ندرك أهمية الروح المعنوية لشباب الكليات العسكرية بعد المرحلة الانتقالية من الحياة المدنية إلى الحياة العسكرية وهي مرحلة التدريب الشاق لبناء وثقل قدرات الطالب حتى يكون قادراً على مسايرة عملية التعلم والتدريب داخل الكليات العسكرية.

لذا تتضح مشكلة البحث الحالي من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١- هل توجد علاقة بين الروح المعنوية ودرجة الانضباط العسكري لدى طلبة الكليات العسكرية؟

٢- هل توجد علاقة بين الصمود النفسي ودرجة الانضباط العسكري لدى طلبة الكليات العسكرية؟

٣- هل توجد علاقة بين التوافق النفسي ودرجة الانضباط العسكري لدى طلبة الكليات العسكرية؟

٤- هل توجد علاقة بين الأمن النفسي ودرجة الانضباط العسكري لدى طلبة الكليات العسكرية؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) من متوسطات درجات المتغيرات النفسية (الانضباط العسكري- الصمود النفسي- الأمن النفسي- التوافق النفسي- الروح المعنوية) تعزي لمتغير السنوات الدراسية (الأولى- الثانية- الثالثة- الرابعة) بالكلية؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) من متوسطات درجات المتغيرات النفسية (الانضباط العسكري- الصمود النفسي- الأمن النفسي- التوافق النفسي- الروح المعنوية) تعزي لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة (منخفض- متوسط- مرتفع)؟

فروض الدراسة:

الفرض الأول: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات الانضباط العسكري وبين درجات أبعاد الصمود النفسي لدى طلاب الكليات العسكرية".

الفرض الثاني: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات الانضباط العسكري وبين درجات أبعاد الأمن النفسي لدى طلاب الكليات العسكرية".

الفرض الثالث: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات الانضباط العسكري وبين درجات أبعاد التوافق النفسي لدى طلاب الكليات العسكرية".

الفرض الرابع: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات الانضباط العسكري وبين ارتفاع الروح المعنوية لدى طلاب الكليات العسكرية".

الفرض الخامس: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات الانضباط العسكري تعزي لمتغير السنة الدراسية بالكلية".

الفرض السادس: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات أبعاد الصمود النفسي لطلاب الكليات العسكرية تعزي لمتغير السنة الدراسية بالكلية".

الفرض السابع: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات الأمن النفسي لطلاب الكليات العسكرية تعزي لمتغير السنة الدراسية بالكلية".

الفرض الثامن: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات أبعاد التوافق النفسي لطلاب الكليات العسكرية تعزي لمتغير السنة الدراسية بالكلية".

الفرض التاسع: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات الروح المعنوية لطلاب الكليات العسكرية تعزي لمتغير السنة الدراسية بالكلية".

الفرض العاشر: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات الانضباط العسكري تعزي لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة".

الفرض الحادي عشر: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات أبعاد الصمود النفسي لطلاب الكليات العسكرية تعزي لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة.

الفرض الثاني عشر: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات الأمن النفسي لطلاب الكليات العسكرية تعزي لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة".

الفرض الثالث عشر: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات أبعاد التوافق النفسي لطلاب الكليات العسكرية تعزي لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة".

الفرض الرابع عشر: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات الروح المعنوية لطلاب الكليات العسكرية تعزي لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة".

أهداف البحث:

١- التعرف على طبيعة العلاقة بين الروح المعنوية والانضباط العسكري لدى طلبة الكليات العسكرية.

٢- التعرف على طبيعة العلاقة بين الصمود النفسي والانضباط العسكري لدى طلبة الكليات العسكرية.

٣- التعرف على طبيعة العلاقة بين التوافق النفسي والانضباط العسكري لدى طلبة الكليات العسكرية.

٤- التعرف على طبيعة العلاقة بين الأمن النفسي والانضباط العسكري لدى طلبة الكليات العسكرية.

أهمية البحث:

١- العمل على رفع وتحسين مستوى الروح المعنوية لدى طلبة الكليات العسكرية.
٢- العمل على رفع وتحسين مستوى الصمود النفسي لدى طلبة الكليات العسكرية.
٣- العمل على رفع وتحسين مستوى التوافق النفسي لدى طلبة الكليات العسكرية.
٤- العمل على رفع وتحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الكليات العسكرية.
٥- استحداث بعض البرامج التدريبية التي تزيد من ثقة المقاتل بنفسه وجعله قادراً على مواجهة الضغوط والأزمات والمشقات التي يتعرض لها أثناء فترة الأعداد والتأهيل في الكليات العسكرية.

الإطار النظري

أولا: التوافق النفسي Psychological Adjustment

أولا: التوافق النفسي:

التوافق النفسي عملية ديناميكية مستمرة تتناول محاولات الفرد تحقيق التوازن بينه وبين البيئة الطبيعية
والاجتماعية من ناحية ومن متطلباته الجسمية والفسيولوجية والانفعالية من ناحية أخرى.

ومحاولات الفرد لتحقيق هذا التوازن لا تنتهي ولا تتوقف فهي مستمرة مع استمرار نمو الفرد وانتقاله
من مرحلة عمرية لأخرى ومن دور لآخر من أدواره العملية والاجتماعية والمهنية.

ذلك لأن كل مرحلة عمرية لها متطلبات خاصة بها، كما ان كل دور يقوم به الفرد أو مسئولية تلقى عليه يكون لهذا الدور او لهذه المسئولية متطلبات مختلفة.

كما أن متطلبات البيئة تتغير بتغير الزمان والمكان والظروف الاجتماعية والثقافية والسياسية المحيطة بالفرد.

ثانيا: أبعاد التوافق النفسي:

١ – التوافق الشخصي:

ويقصد بها تحقيق التوازن بين حاجات الفرد المتعددة والمتصارعة أحيانا مثل: الحاجات الجسمية
والفسيولوجية وهي حاجات أولية فطرية وعضوية ومنها الحاجة إلى الطعام والشراب هذا من ناحية
ومن الناحية الأخرى الحاجات المكتسبة مثل القيم والاتجاهات والعقائد والطموح وسيأتي تفصيل
كل الحاجات الإنسانية فيما بعد.

وللمرء مطالب عند إشباع حاجاته أن يحدث موائمته بينها فلا يسرف في إشباع حاجة ويترك أخرى ولا يشبع حاجة أولية من حاجات الجسد على حساب قيمة ومثله العليا وعقيدته التي يؤمن بها، وعليه أيضا أن يتوافق لمطالب النمو في مراحله المتتابعة وعندما ينجح في تحقيق الموائمة فقد حقق لنفسه توازنا شخصيا وهذا هو أول بعد من أبعاد التوافق النفسي.

٢ – التوافق الاجتماعي:

ويقصد بها الموائمة بين متطلبات المجتمع بقيمه ونظمه ومسايرة المعايير الاجتماعية والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي السليم والعمل لخير المجتمع بصفة عامة ولخير أسرته وعائلته بصفة خاصة والفرد عليه ان يحقق توازنا بين كل تلك

المعايير والقواعد والنظم وقد يكون بها تعارض وتصارع أو تضارب فإن أستطاع تحقيق ذلك التوازن فقد أستطاع تحقيق التوافق الاجتماعي وهو البعد الثاني للتوافق.

٣- التوافق المهني (العمل أو الوظيفة):

إن الشباب عليهم البحث عن الهوية وتحقيق الذات ولا يتحقق الذات ولا يتحقق لهم التوافق النفسي إلا بتحقيق الذات في عمل أو مهنة تتناسب وقدراتهم وإمكانياتهم ولابد من تحقيق التوافق في العمل وذلك بالإنجاز، الكفاءة والإنتاج مما يضفي على الفرد شعورا بالرضا والنجاح وهذا هو التوافق المهني.

ولتحقيق ذلك التوافق، فإن الأشخاص المرنين هم القادرون على تحويل المحن في حياتهم الى منح من خلال إيمانهم العميق بقدراتهم على ذلك التغير.

ثانيا: الصمود النفسي Psychological Resilience

تعرف "**عائشة بنت حمد بن محمد الحارثي ٢٠١٠**" ص ١٤ الصمود بأنه الخاصية التي تكسب الفرد القدرة على التوافق مع الضغوط المختلفة ولك باكتساب مجموعة من الخصائص والصفات الإيجابية التي تساعده.

مكونات الصمود النفسي:

هناك العديد من الرؤى في هذا المجال منها، حدد Brook &Goldstein 2004 p74-126 ثلاثة مكونات رئيسية تمثل يعد إنسانيا للصمود وهى كالآتي:

١- **التعاطف**: وهو القدرة على التفاعل مع مشاعر وأفكار واتجاهات الآخرين، ويؤثر التعاطف تأثيرا قويا في الحياة الشخصية والمهنية للأفراد، خاصة في المجالات المتعلقة بالعلاقات بين الشخصية لكون التعاطف يسهل التواصل والتعاون والاحترام وتواجد الرحمة بين الأفراد وبعضهم.

٢- **التواصل**: يلعب دورا محوريات في التمتع بأسلوب حياة مرنة، فالأفراد الذين يمتلكون مهارات التواصل الجيد يمكنهم التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وبوضوح ودبلوماسية، وأن يستمعوا جيدا لما يقوله الآخرون وأن يضعوا افتراضات وأهدافا وقيما واضحة كما يمكنهم حل المشكلات والنزاعات بفاعلية.

٣- **التقبل:** يتضمن التقبل أن يكون الفرد افتراضات وأهداف واقعية وأن يحدد الفرد حقيقة مشاعره وأن يعبر عنها وأن يتعامل بشكل بناء ومفيد وأن يكتشف الفرد نقاط قوته وضعفه.

تحدد الجمعية الأمريكية APA 2000 خصائص الصمود النفسي وسمات المرنين بالآتي:

أ- القدرة على صنع خطط واقعية واتخاذ خطوات مناسبة لتنفيذها.

ب-الرؤية الإيجابية للذات والثقة في القدرات والأمانات.

ج- مهارات الاتصال وحل المشكلات.

د- القدرة على ضبط وتنظيم المشاعر والانفعالات والاندفاعات القوية وكلها عوامل يستطيع الأفراد تنميتها في أنفسهم.

(American Psychological Association 2000 p2).

ويعرض **محمد سعد حامد** ٢٠١٠ مكونات الصمود وهي (كفاءة الذات – المساندة الاجتماعية – الانفعالات الإيجابية – التفاؤل والأمل – التعاطف والإيثار – القدرة الابتداعية – الفكاهة وروح الدعابة)

يستخلص Wicks 2005 أربعة جوانب رئيسية للصمود النفسي يندرج تحت كل منها عوامل أخرى وهي:

(١) الرؤيا الشخصية Personal vision: (الغرض والمعنى، المبادئ وسلم قيمي، أهداف).

(٢) حل المشكلات Problem solving: (الاستجابة السريعة للخطر، البحث عن المعلومات، القيام بمخاطر حاسمة).

(٣) المساندة الاجتماعية Social support: (تمييز الفرد عن الآخرين، تكوين العلاقات الاجتماعية، والإيثار).

ثالثا: الأمن النفسي Psychological Security

فالأمن النفسي هو خلو الفرد من التوترات والأزمات ولا يعاني من الصراعات والالآم النفسية وأن يكون خاليا من الانفعالات العنيفة والحادة، وأن يكون واثقا من نفسه راضيا عنها، ذلك لأن رضا الفرد عن نفسه يعتبر أساس شعوره بالرضا عن المجتمع المحيط به **عبد الرحمن العيسوي** ١٩٨٥، ١١٣.

١- مكونات الامن النفسي:

للأمن النفسي عدة مكونات هي:

أ -الأمن الاجتماعي:

ويتضمن شعور الفرد بإشباع حاجاته الاجتماعية في محيطه الاجتماعي، حيث يشعر الفرد بأنه له ذات لها دور في محيطها وتفتقد حيث تغيب، وأن الفرد يدرك أن لها دور اجتماعيا مؤثرا يدفعه للشعور بالحاجة إلى الانتماء للتمسك بتقاليد الجماعة ومعاييرها حيث يمثلها الفرد كما لو كانت معاييره هو الذاتية.

ب -الأمن الجسمي:

حيث يشير إلى مدى إشباع الفرد لحاجاته البدنية والجسمية. وإن المجتمع الذي يوفر لأفراده حاجاتهم الأساسية يضمن مستوى من الأمن يتناسب مع مقدار ما وفره لأفراده، إلا أنه في أوقات الأزمات يضطرب شعور الفرد بالانتماء لمجتمع لا يوفر الحد الأدنى من الحاجات الأساسية إلا أن المجتمع عندما لا يستطيع توفير الحاجات الأساسية لأفراده قد لا يؤدي ذلك إلى اضطراب في شعور الأمن عند أفراده عندما يتساوى الجميع في تحمل هذه الظروف الطارئة مما يجعل الأفراد يتجاوزون هذه المحنة، ولعل ما حدث في عام المجاعة في عهد "**عمر بن الخطاب** رضي الله عنه" ما يؤكد هذا المعنى حيث يتساوى الجميع في تحمل هذه الظروف بما فيهم بيت اكبر المؤمنين.

جـ -الأمن الفكري:

وهو أن يؤمن الفرد على فكره وعقيدته من أن يتم قهره على ما يخالف ما يعتقده حيث إن حرية التدين تحكم كل لمقومات المجتمع المسلم إلا أن هناك مطلبا يجب أن يوضع في الاعتبار عند الحديث عن حرية التدين في المجتمع المسلم وهي أنه كل دين غير دين الإسلام مكفول لإتباعه حرية ممارسة عقائدهم شريطة ألا يناصروا أحدا على المسلمين، ولا يحابوا المسلمين في عقيدتهم.

٢- جوانب الأمن النفسي:

يتضمن الأمن النفسي عدة جوانب أهمها:

أ -الجوانب الإنسانية:

الأمن النفسي سمة إنسانية لها تأثيرها الايجابي في حياة الفرد.

ب -الجوانب النفسية:

يعبر عنها في مدى تمتع الفرد بالصحة النفسية.

جـ- الجوانب الفلسفية:

قائمة على فلسفة وتوجهات الفرد في حياته (**زهران**،٢٠٠٣,ص.٨٥).

٣- أبعاد الأمن النفسي:

يشتمل الأمن النفسي على أبعاد أساسية أولية، وعلى أبعاد ثانوية تتمثل فيما يلي:

أ – الأبعاد الأساسية (الأولوية للأمن النفسي):

(١) الشعور بالتقبل والحب وعلاقات المودة والرحمة مع الآخرين:

لا يستطيع الطفل الشعور بالأمن النفسي إلا من خلال التوازن العاطفي الذي يؤمن له في المستقبل وحدته المتكاملة في تقرير السلوك، في حريه الاختيار وفي ممارسة علاقاته الاجتماعية السليمة وتتحدد درجة هذه الوحدة في مظاهرها المتعددة بمستوى العلاقات الأسرية الجارية، فلا شعور بالطمأنينة إلا عندما يكون الطفل في محيط عائلي ناضج يحميه ويؤمن حاجاته ويوفر له الحب والمودة فيرى **برستون** Preston أن العناصر الأساسية لتحقيق الأمن النفسي تكمن في محبة الطفل, في تقبله وفي استقراره، فمحبته من محيطه وبخاصة من الأم

أو الأب تسهل له نموه الطبيعي والسليم ليس فقط على الصعيد العاطفي وإنما أيضا على الصعيد الجسماني والعقلي والاجتماعي.

(٢) الشعور بالانتماء إلى الجماعة والمكانة فيها:

المرء في حاجة إلى أن يشعر بأنه فرد من مجموعته تربطه به مصالح مشتركة تدفعه إلى أن يأخذ ويعطي، والى أن يلتمس مس منهم الحماية والمساعدة كما أنه في حاجه إلى أن يشعر بأنه يستطيع لأن يمد غيره بهذه الأشياء في بعض الأحيان، وينمو هذا الشعور بالانتماء أيا مع الطفل من الشهور الأولى للطفل فالألفة التي تحققها المحبة داخل الأسرة تتقلب إلى أوامر لهذا المجتمع الصغير، ثم تنتقل الحاجة إلى الانتماء للجماعات الأخرى التي تجد فيها إشباع حاجاته إلى الأمن العاطفي أو الأمن النفسي، وتشبع هذا الحاجة إذا شعر الطفل أنه ليس قائما بمفرده، وإنما عضو في مجموعة يشعر فيها بوجود علاقات طيبة بينه وبين غيره من أفراد أسرته، والواجب على القائمين برعايته أن يتيحوا للطفل فرص العمل الجماعي للنشاط التعاوني في الأسرة مع أخوته مما يشعره بأنه ينتمي إلي جماعة وأن جماعة ما تنتمي إليه.

(٣) الشعور بالسلامة والسلام:

المعنى الذي يشير إليه الشعور بالسلامة والسلام هو خلو دو الأسرة من المشاحنات، إن من أشد الأجواء تأثيرا في إيجاد صعوبات في التكيف وتوفير الطمأنينة (الأمن النفسي) والراحة الأبناء وعدم وجودهم في جو مليء بمشاحنات خاصة الانفصال كامل أو ما هو قريب منه، يجعل البيت نوع من الجحيم في تعلم الطفل.

رابعا: الروح المعنوية Morale

ويرى **غوبون** ١٩٦١ أن الروح المعنوية على أنها مزيج من الجوانب النفسية العقلانية والانفعالية الشخصية التي تعمل على حفز الفرد للعمل بالتعاون مع أفراد الجماعة التي ينتمي لها في سبيل تحقيق أهداف الجماعة وذلك على اعتبار أنها تسهم في تلبية حاجاته وتحقق له حالة من الرضى **هيز وتوماس**،١٩٨٣.

أهمية الروح المعنوية:

تخدم الروح المعنوية العديد من الفوائد لكل من الأفراد والجماعة ويمكن إيجاز أهمية الروح المعنوية

في المسائل التالية:

١- تؤدى الى تماسك الجماعة ووحدتها وزيادة الشعور بالانجذاب والولاء من قبل الأفراد للجماعة ولفلسفتها وقيمتها ومبادئها وقواعدها ونظمها السياسية والاجتماعية والاقتصادية.
٢- تؤدى الى زيادة فاعلية الجماعة من حيث زيادة إنتاجها وتحسين مستوى أدائها وإنجازها في مواقف الحرب والسلم.
٣- تؤدى الى زيادة الثقة بالجماعة ودورها في تلبية حاجات الأفراد ومطالبها.
٤- تؤدى الى زيادة ثقة الأفراد بأنفسهم وبأهمية الدور الذي يقومون به وهذا يزيد من دافعيتهم لتحقيق أهداف الجماعة.
٥- تؤدى الى زيادة مستوى الوئام والتوافق والانسجام بين أعضاء الجماعة وهذا ما يعزز بالتالي زيادة روح الفريق الواحد.
٦- تؤدى الى تبديد مشاعر الخوف والقلق والاكتئاب والعزلة والاغتراب لدى أفراد الجماعة مما ينعكس في شعورهم بالأمن والاستقرار.
٧- تؤدى الى توليد مشاعر الثقة المتبادلة بن أعضاء الجماعة والقائد.
٨- تؤدى الى تعزيز قيم لدى أفراد الجماعة مثل الايثار والتعاون والتعاطف والتفاني في العمل وتقديم مصلحة العامة على المصالح والأهداف الشخصية.

العوامل المؤثرة على رفع الروح المعنوية:

١- توفر الكفاءة في القائد وهيئة قيادته
٢- ميل الافراد الى العمل الذين يقومون به وهذا يتأتى من التصوف والتوظيف
٣- توفير الاستقرار للضباط والصف والجنود

٤- مساندة القائد لمرؤوسيه والمضي في سياسة الثواب والعقاب

٥- التوافق بين الفرد وزملاءه (تفاعل الافراد داخل الوحدة مع بعضها)

٦- الثقة في كفاءة الوحدة وأهدافها

٧- الحالة الصحية والمعنوية والنفسية

٨- ظروف العمل

٩- الرضا المعقول بالحالة الاقتصادية (المرتبات – التعيينات – الاجازات .... إلخ)

١٠-الحوافز وهي من العوامل الحيوية جدا في التأثير على العامل المعنوي

خامسا: الانضباط العسكري Military Discipline

المظاهر المختلفة للانضباط العسكري:

يتبدى الانضباط العسكري في العديد من المظاهر العسكرية والتي تشمل ما يلي:

أولا: السيطرة على الذات:

يتطلب العمل العسكري بذل المزيد من الجهد والعمل الشاق نظرا لتعدد أوجه النشاط العسكري مثل التدريب وأداء المهام وصيانة الأسلحة والمعدات وتقديم الخدمات الأخرى، الأمر الذي يفرض على الأفراد مسؤوليات جسمية، وهذا بالتالي يستدعى من الفرد التحمل وضبط الذات والسيطرة عليها.

ثانيا: تنظيم السلوك الشخصي والاجتماعي:

يتميز المجتمع العسكري بمناخ ثقافي يميزه عن غيره من المجتمعات الأخرى، ومثل هذا المناخ يتطلب من أفراد القوات المسلحة أخذه بعين الاعتبار في تفاعلاتهم وعلاقتهم داخل المؤسسة العسكرية أو خارجها.

فالعسكريون مطلوب منهم بالدرجة الأولى احترام غيرهم مما يحملون الرتب العسكرية الأخرى بالوقت الذي يفترض فيه منهم التعاطف مع من هم أقل منهم في الرتب العسكرية.

كما يستدعى الأمر من العسكريين تجنب كافة أشكال السلوكيات المحظورة مثل التعامل مع هيئات أو جهات مشبوهة او العمل خارج نطاق القوات المسلحة، أو تسريب أية معلومات عسكرية.

ثالثا: ينعكس الانضباط في التوافق النفسي لأفراد القوات المسلحة:

تستند فلسفة التنشئة العسكرية الى إحداث التعلم وأنماط التغيير المطلوب في سلوك أفراد القوات المسلحة، فالأفراد عندما يدخلون المؤسسة العسكرية يجدون أنفسهم امام مطالب جديدة لم يتعرضوا لها في الحياة المدنية، وهذا الأمر يستدعى تنشئة مثل هؤلاء الأفراد عسكريا من حيث تعليمهم المهارات والخبرات الفنية بالإضافة إلى التأثير في المنظومة القيمية وأنماط السلوك الاجتماعي لديهم بهدف مساعدتهم على التكيف النفسي والاجتماعي ومن هذا المنطلق فإن تعويد الأفراد على الالتزام بالمعايير والمبادئ والانظمة المعمول بها في المؤسسة العسكرية من شأنه ان ينعكس في عوامل التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي لديهم.

القواعد العامة للانضباط العسكري:

١- الانضباط العسكري ليس عملية تلقائية تنظمها القوانين والأوامر والتعليمات بل إنه تربية سياسية عسكرية قوامها تهذيب وصقل النفوس وتعويدها على الصبر وقوة التحمل وعلى الطاعة الواعية للأوامر بغير تردد وتنفيذها على أكمل وجه تحت كل الظروف.
٢- الانضباط العسكري زادت أهميته في الحرب الحديثة باعتباره الدعامة الرئيسية التي تخلق الفرد المقاتل الصلب القادر على تحمل مشاق المعركة الحديثة.
٣- يعتمد الانضباط العسكري في القوات المسلحة على الوعي الإدراكي العالي والروح المعنوية والتربية العسكرية السليمة لكافة الأفراد وعلى الفهم العميق للواجب الوطني والمسئوليات القومية للشعب المصري في إطار المنطقة العربية التي تقع مسئولية سلامتها الأولى على القوات المسلحة المصرية.
٤- لا يعتمد الانضباط العسكري في القوات المسلحة على الخوف من توقيع العقوبات الانضباطية او الإجبار على تنفيذ الأوامر.

٥- الإقناع أفضل الوسائل لتنفيذ الأوامر ولكن ليس معناه أن يلغى أو يستبعد اتخاذ إجراءات الإجبار أو فرض العقوبة بالنسبة للأفراد العسكريين الذين يهملون في تنفيذ الأوامر.

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تناولت الروح المعنوية:

١- دراسة (STEPHEN C. WIGLEY 2007) بعنوان تقييم الروح المعنوية لدى طلاب التعليم الإضافي الذين يدرسون لامتحانات المستوى الأول. تعرض هذه الورقة نتائج دراسة تجريبية للمعنويات النفسية لدى طلاب التعليم الإضافي. يعتمد النجاح في امتحانات المستوى A على عدد من العوامل، ليس فقط القدرة الفكرية ولكن أيضًا الروح المعنوية وعوامل الشخصية الأخرى. تم الإبلاغ عن ارتباط كبير وإيجابي بين الروح المعنوية مع احترام الذات والانبساط. تم الإبلاغ عن ارتباطات كبيرة ولكن سلبية بين الروح المعنوية والعصابية وقلق الحالة والسمات. كشف تحليل عاملي لمخزون الرفاهية أن العامل الأكثر أهمية هو تفاؤل الطلاب وإيمانهم بمستقبلهم، ولكن هذا غالبًا ما كان معتدلًا بتأثير القلق.

٢- دراسة (Sayed Ali Siadat, Shekoofe Sadat Rezazade, Hasan Babri 2012) بعنوان الروح المعنوية لريادة الأعمال بين طلاب جامعة أصفهان للعلوم الطبية. هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة درجة الروح المعنوية لريادة الأعمال بين طلاب جامعة أصفهان للعلوم الطبية. النتائج: بلغ متوسط عمر الطلاب ٢٤.٦١ سنة. أشار المتوسط الملحوظ لمعنويات ريادة الأعمال لجميع الطلاب (٣.٥ ± ٥٤.، من ٥) إلى أن الروح المعنوية لريادة الأعمال كانت أعلى من المتوسط النظري (٣). كما كانت متوسط الدرجات للمقاييس الفرعية الأربعة أعلى من متوسط المقياس: "فيما يتعلق بالإنجاز" (٣.٦٤ ± ٧٧.)، "الرقابة الداخلية" (٣.٣٩ ± ٥.)، "الاستقلالية" (٣.٥٦ ± ٦٧.)، و "الإبداع" (٣.٦١ ± ٥٣.)، لكنه كان أقل من متوسط المقياس فيما يتعلق بالمقياس الفرعي "المخاطرة" (٢.٨٥ ± ٧٣.).

ثانياً: دراسات تناولت الصمود النفسي:

١- دراسة (حسن أحمد سهيل وجبار وادي العكيلي ٢٠١٩) بعنوان الأمن الفكري وعلاقته بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. يستهدف البحث الحالي معرفة الأمن الفكري والصمود

النفسي لدى طلاب المرحمة الإعدادية، والعلاقة الارتباطية بين المتغيرين، ومدى إسهام متغير الصمود النفسي بمتغير الأمن الفكري، أظهرت النتائج:

- يتمتع أفراد العينة بالأمن الفكري.
- يتمتع أفراد العينة بالصمود النفسي.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين متغيري البحث.
- يسهم متغير الصمود النفسي ب (٦، ٢٣) من التباين الكمي لمتغير الأمن الفكري.

٢- دراسة (Silvia San Román-Mata; Puertas-Molero, Pilar; Ubago-Jiménez, José Luis; González-Valero, Gabriel. 2020) بعنوان فوائد النشاط البدني وارتباطاته بالصمود والذكاء العاطفي والضيق النفسي لدى طلاب الجامعات من جنوب إسبانيا. كان الهدف هو تحديد وتيرة المشاركة في النشاط البدني لتحقيق الصحة التي أبلغ عنها المشاركون. تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث التي تم فحصها: عدم النشاط البدني والنشاط البدني غير المفيد. قلة النشاط البدني والنشاط البدني المفيد؛ النشاط البدني غير المفيد والنشاط البدني المفيد. شوهدت ارتباطات إيجابية ومباشرة فيما يتعلق بالصمود والفهم، والتنظيم العاطفي، بالإضافة إلى الارتباطات السلبية فيما يتعلق بالضيق النفسي. في الختام، كلما زاد عدد الأفراد الذين يمارسون نشاطًا بدنيًا مفيدًا، زادت قدرتهم على الصمود والتحكم العاطفي، وانخفضت معدلات الضيق النفسي لديهم.

٣- دراسة (Tierney, Trevor R. 2018) بعنوان النضج التنموي، والصمود النفسي، وعادات تناول الكحول لدى طلاب الجامعات وطلاب الجامعة الرياضيين من NCAA. كانت هذه الدراسة مهتمة بـ (١) فحص ما إذا كانت هناك اختلافات كبيرة في النضج التنموي، والقدرة على الصمود، وتعاطي الكحول بين طلاب الجامعات والرياضيين وطلاب الجامعات، و (٢) فحص ما إذا كان هناك تفاعل كبير على النضج التنموي، والقدرة على الصمود، وتعاطي الكحول على أساس المشاركة الرياضية وسنة التخرج. تضمنت هذه الدراسة عددًا من النتائج الرئيسية بما في ذلك: (١) تأثير كبير للمشاركة الرياضية على درجات الصمود، حيث سجل الطلاب الرياضيون درجات أعلى من الطلاب، (٢) اتجاه نحو تأثير كبير لفصل التخرج والتفاعل الكبير بين الرياضيين. فئة المشاركة والتخرج على درجات الصمود، (٣) تأثير كبير لفصل التخرج على

درجات النضج التنموي لجميع المشاركين وللطلاب الرياضيين فقط، و (٤) علاقة عكسية كبيرة بين درجات الصمود وتعاطي الكحول للرياضيين فقط.

٤- دراسة (Boonlue, Thanyalak. 2017) بعنوان التعاطف مع الذات والصمود النفسي واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في طلاب التعليم العالي التايلاندي والبريطاني. كان الهدف من هذا البحث هو استكشاف العوامل التي تؤثر على التعاطف مع الذات والمرونة النفسية بين طلاب الجامعات التايلاندية والبريطانية واستكشاف الدور الذي يلعبه استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في هذه التركيبات. أظهرت النتائج أن العوامل الشخصية وعوامل وسائل التواصل الاجتماعي كانت تنبئ بالتعاطف مع الذات لدى كل من الطلاب التايلانديين والبريطانيين. بالإضافة إلى ذلك، أثر الدعم الاجتماعي والنجاح الملحوظ على الصمود النفسي بين الطلاب التايلانديين والبريطانيين. أظهرت النتائج أيضًا أن الطلاب التايلانديين والبريطانيين عانوا من أنواع مماثلة من المشكلات، على سبيل المثال، المشكلات الأكاديمية وصعوبات العلاقات.

ثالثاً: دراسات تناولت التوافق النفسي:

١- دراسة (علي مانع علي آل شهي ٢٠١٧) بعنوان مفهوم الذات وعلاقته بمركز الضبط والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالقطاع الجنوبي بمنطقة نجران. هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الذات وعلاقته بمركز الضبط والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالقطاع الجنوبي بمنطقة نجران بالمملكة العربية السعودية. أظهرت نتائج هذه الدراسة أن طلاب المرحلة الثانوية بالقطاع الجنوبي بمنطقة نجران يتسمون بمفهوم ذات ومركز ضبط داخلي وتوافق نفسي واجتماعي متوسط، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات ومركز الضبط والتوافق النفسي والاجتماعي بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين لصالح الطلاب المتفوقين وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغيرات مفهوم الذات ومركز الضبط والتوافق النفسي والاجتماعي وسط طلاب المرحلة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي لصالح المستوى الدراسي المرتفع، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات وكل من مركز الضبط والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين والمتأخرين دراسياً بالقطاع الجنوبي بمنطقة نجران بالمملكة العربية السعودية.

٢- دراسة (أشرف عبد المنعم أحمد يوسف، السعيد مسعود عثمان القرضاوي ومجدي جمعة حمد ٢٠١٦) بعنوان فاعلية الأنشطة البدنية على مستوى التوافق النفسي لطلاب جامعة طبرق. يهدف البحث إلى التعرف على مستوى القدرات البدنية والفروق في متوسط التوافق النفسي بين الطلاب الممارسين وغير الممارسين للأنشطة البدنية، أهم النتائج وجود علاقة إيجابية بين ممارسة الأنشطة البدنية المتنوعة والتوافق النفسي العام (الدراسي والأسري والاجتماعي والانفعالي) لطلاب الجامعة ووجود عجز شديد في البرامج البدنية والرياضية في الجامعة.

٣- دراسة (Naoreen, Bushra; Saadi, Azhar Mumtaz; Jaffar, Ali 2018) بعنوان آثار العدوان على التوافق النفسي لطلاب الكلية في منطقة فيصل أباد. كان الهدف الرئيسي من الدراسة الحالية هو معرفة العلاقة بين العدوانية والتوافق النفسي بين طلاب الجامعات في منطقة فيصل أباد. أشارت النتائج إلى مستوى أعلى من المتوسط من العدوانية ومستوى أقل من المتوسط من التوافق النفسي بين طلاب الكلية وعلاقة إيجابية بشكل ملحوظ بين العدوانية والتوافق النفسي. مع زيادة مستوى العدوانية، فإنه يضعف التكيف النفسي. ترتبط جميع العوامل الفرعية للعدوان ارتباطًا وثيقًا بالعوامل الفرعية للتكيف النفسي.

٤- دراسة (Liu, Lisa L.University of California, Los Angeles. 2010) بعنوان التنشئة الاجتماعية العرقية العائلية: فحص مسارات التوافق النفسي بين طلاب كلية الأقليات العرقية. تم تنظيم البحث حول أربعة أهداف: ١) لفحص ما إذا كان الانقسام العرقي والعنصرية مرتبطان بشكل مختلف بالتوافق النفسي بين البالغين من الأقليات العرقية ، والتحكم في الخصائص التي قد تكون مربكة للأسرة والوالدين ، ٢) لفحص ما إذا كانت العلاقات بين عمليات التنشئة الاجتماعية العرقية والتوافق النفسي يتم التوسط في التكيف من خلال التفاؤل والتشاؤم ، ٣) لفحص ما إذا كانت العلاقات بين عمليات التنشئة الاجتماعية العرقية والتوافق النفسي تتم بوساطة الصفات بين المجموعات من المحسوبية داخل المجموعة وعدم التقيد بها ، و ٤) لفحص ما إذا كانت عمليات التنشئة الاجتماعية العرقية ومساراتها إلى التوافق النفسي تختلف باختلاف المجموعات العرقية / الإثنية. أشارت النتائج إلى أن الانثقاف كان مرتبطًا بتوافق نفسي أفضل بينما ارتبط التمييز العنصري بضعف التوافق النفسي. تم العثور على التفاؤل والتشاؤم في السمات ليكونا وسطاء في هذه العلاقات، بحيث ارتبطت المستويات الأعلى من الانثقاف بمستويات أعلى من التفاؤل ومستويات أقل من التشاؤم، والتي بدورها ارتبطت بمستويات أقل من

الأعراض النفسية. ارتبطت المستويات الأعلى من مشاركة الأسرة في عملية التمييز العنصري لانعدام الثقة العرقية بمستويات أعلى من التشاؤم وانخفاض مستويات التفاؤل، والتي بدورها ارتبطت بمستويات أعلى من الأعراض النفسية. كانت الإحالات بين المجموعات مرتبطة بالثقافة والعنصرية بطرق متوقعة ولكنها لم تكن مرتبطة بشكل عام بالتوافق، لذا فإن المحسوبية داخل المجموعات واستبعاد المجموعة الخارجية لم تتوسط في الارتباطات ذات الأهمية. على الرغم من وجود اختلافات عرقية / إثنية متوسطة في عمليات التنشئة الاجتماعية العرقية، كشفت تحليلات المجموعات المتعددة أن الارتباطات بالتوافق بشكل عام لم تختلف عبر المجموعات.

٥- دراسة (Lin, Chia-Hsun. 2008) بعنوان العلاقة بين الهوية العرقية والتوافق النفسي ورأس المال الاجتماعي ، وتأثيراتها على النتائج الأكاديمية لطلاب الجامعات التايوانية من السكان الأصليين لمدة خمس سنوات. الهدف من هذه الدراسة هو محاولة فهم حالة التوافق النفسي لطلاب الجامعات التايوانيين الأصليين من السكان الأصليين، ومحاولة فهم حالة التوافق النفسي لطلاب الجامعات التايوانية من السكان الأصليين الصغار على نتائجهم الأكاديمية ومحاولة فهم أي علاقات بين تطوير الهوية العرقية ورأس المال الاجتماعي التوافق النفسي والدرجة المتوقعة بين طلاب الجامعات التايوانية من السكان الأصليين. تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن الهوية العرقية تؤثر على النتيجة الأكاديمية مع متغير التوافق النفسي. تتناقض هذه النتيجة مع الأبحاث السابقة بأن الهوية العرقية لا يمكن أن تؤثر على التوافق النفسي للطلاب وتحصيلهم الأكاديمي في التعليم العالي. بالنسبة لرأس المال الاجتماعي، تقدم الدراسة أدلة مشجعة على أن رأس المال الاجتماعي يرتبط ارتباطًا وثيقًا ومباشرًا بالنتائج الأكاديمية وأن الطلاب الذين لديهم شبكات اجتماعية أوسع يطورون نتائج أكاديمية أفضل. علاوة على ذلك، عندما يواجه الطلاب تحديات وصراعات، تكون أصول الشبكة الاجتماعية الأوسع متغيرة مع التوافق النفسي الإيجابي لتؤدي إلى نتائج أكاديمية أكبر. بالنسبة للهوية العرقية، فإن الإدراك الأعلى للهوية العرقية لا يؤثر بشكل مباشر على النتائج الأكاديمية.

رابعاً: دراسات تناولت الأمن النفسي:

١- دراسة (مهنا بشير عبد الله ٢٠٠٩) بعنوان الأمن النفسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب معهد أعداد المعلمين / نينوى. استهدف البحث الحالي معرفة الأمن النفسي وعلاقته

بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب معهد إعداد المعلمين/نينوى من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

١ .قياس مستوى الأمن النفسي لدى طلاب معهد إعداد المعلمين/نينوى.

٢ .التعرف على مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب معهد إعداد المعلمين/نينوى.

٣ .الكشف عن العلاقة بين الأمن النفسي والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب معهد إعداد المعلمين/نينوى.

أما أهم نتائج البحث فهي:

١ .تمتع طلاب معهد أعداد المعلمين بالأمن النفسي حيث كان متوسط درجات الطلاب أعلى من المتوسط النظري للمقياس، حيث أن الدرجات العالية تدل على الشعور بالأمن النفسي والدرجات المنخفضة تدل على عدم الشعور بالأمن النفسي.

٢ .كان متوسط درجات الطلاب على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي أعلى من المتوسط النظري للمقياس وبالتالي ارتباطها بعلاقة موجبة (طردية) مع درجاتهم بالشعور بالأمن النفسي.

٢- دراسة (أميرة سعيد عبد الحميد جاب الله، سهام علي عبد الحميد ووفاء محمد عبد الجواد خليل ٢٠١٥) بعنوان الأمن النفسي وعلاقته بالصمود النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة الممارسين وغير الممارسين للأنشطة الطلابية. هدفت الدراسة إلى التعرف على الامن النفسي وعلاقته بالصمود النفسي لدي عينة من طلاب الجامعة الممارسين وغير الممارسين للأنشطة الطلابية، والنتائج التي توصلت إليها الدراسة: عدم وجود فروق ترجع إلى النوع " ذكور–إناث" في الدرجة الكلية للصمود النفسي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أساليب التنشئة الاجتماعية التي تؤكد فيها الاسرة منذ الصغر على احترام الإباء للأبناء وتنمية روح الاستقلال والاعتماد على الذات وتحمل المسئولية لدي الأبناء" ذكور، إناث" تجعل الأبناء أكثر قدرة على التحدي ومواجهة المواقف الصعبة.

٣- دراسة (Zotova, Olga Yu; Karapetyan, Larisa V. 2018) بعنوان الأمن النفسي كأساس لسلامة النفس الشخصية (مراجعة تحليلية). الهدف: تحليل نظري لدراسات حول الأمن النفسي كظاهرة اجتماعية ثقافية. النتائج: لقد ثبت، من ناحية، أن أمن الفرد هو نتيجة لبيئة

سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية فعالة. من ناحية أخرى، فإن أمن المجتمع هو مزيج من أمن الأفراد. لقد ثبت أن تعزيز الأمن النفسي للمجتمع هو المفتاح لتحقيق رفاهية فئات مختلفة من الناس.

٤- دراسة (Afolabi, Olukayode Ayooluwa; Balogun, Anthony Gbenro. 2017) بعنوان تأثيرات الأمن النفسي والذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية على الرضا عن حياة الطلاب الجامعيين. الهدف من هذه الدراسة هو دراسة آثار الأمن النفسي والذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية على الرضا عن الحياة. أشارت النتيجة إلى أن الأمن النفسي والذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية تنبأت بشكل مشترك بالرضا عن الحياة.

٥- دراسة (Lv, Ling 2009) بعنوان بحث في قياس وخصائص الأمان النفسي على الإنترنت لطلاب الكلية. يجمع البحث بين مفهوم ثقافة الإنترنت والشعور الآمن ونظرية أخرى ذات الصلة والبحث المحدد لتحديد الشعور الآمن. وفيما يلي النتائج: ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين على الأمن النفسي على الإنترنت في بُعد عدم اليقين. ومستوى عدم اليقين لدى الأولاد أعلى بكثير من البنات. ٤- لا يختلف طلاب الجامعات من مختلف المناطق بشكل كبير على الأمن النفسي على الإنترنت. في كل بُعد- ٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الأمان النفسي عبر الإنترنت في الأبعاد التي لا يمكن السيطرة عليها- مستوى الشعور الخارج عن السيطرة أقل بكثير لدى الطلاب الأكبر سنًا من الطالب الجديد-٦- هناك اختلافات كبيرة في الخبرة العاطفية على الإنترنت الأمان النفسي في مختلف أنواع الوصول إلى الإنترنت – يكون مستوى الشعور بعدم الأمان أقل بكثير من خلال الوصول إلى الإنترنت في السكن الجامعي مقارنة بصالات الإنترنت -٧- هناك مخاطر كبيرة وتجربة عاطفية تتمثل في اختلافات شعورية للأمن النفسي للإنترنت في أوقات مختلفة تقضيها عبر الإنترنت في الأسبوع – حصل الطلاب الذين قضوا أكثر من ٥ ساعات في المرة الواحدة على درجة أعلى في البعد الفرعي للشعور بالمخاطرة عن أولئك الذين قضوا أقل من ٣ ساعات -٨- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لصافي المدة على الأمن النفسي عبر الإنترنت في بُعد عدم اليقين – مستويات عدم اليقين لدى الطلاب الذين تقل مدتهم عن ٣ سنوات أعلى من تلك التي تزيد عن ٥ سنوات -٩- هناك فرق كبير في التردد على الأمان النفسي عبر الإنترنت في جميع الأبعاد الأربعة –

في كل أبعاد، حصل الطلاب الذين اتصلوا بالإنترنت أقل من ٣ مرات على درجة أعلى في المتوسط من أولئك الذين استخدامهم للإنترنت أكثر من ٥.

خامساً: دراسات تناولت الانضباط العسكري:

١- دراسة (Ramsey 2019) بعنوان المنشورات العسكرية والانضباط والعاطفة في زمن الحرب في تسعينيات القرن التاسع عشر. تبحث الدراسة في دور العاطفة في المنشورات العسكرية التي ظهرت في ذروة مخاوف بريطانيا من غزو فرنسا الثورية في أواخر تسعينيات القرن التاسع عشر. أظهرت النتائج أن المنشورات العسكرية كانت محورية في التكثيف العاطفي للانضباط حيث أنها وافقت بين المتطلبات المؤسسية العسكرية مع وجهات النظر والمشاعر الأوسع للأمة القارئة.

٢- دراسة (Mokaya J. Omote, Dr. Ruth W. Thinguri and Mosiori E. Moenga 2015) بعنوان الانضباط، هيكله وأنواعه من القوات العسكرية للحرس الوطني للاتحاد الروسي. هذه المقالة عبارة عن تحليل نقدي لأعمال عدم انضباط الطلاب واستراتيجيات الإدارة التي تستخدمها السلطات المدرسية في المدارس الثانوية العامة في كينيا. استطاع الباحثون تبرير أن الحفاظ على الانضباط المدرسي هو استراتيجية رئيسية لتعزيز التحصيل الأكاديمي وتعزيز السلوك المسؤول اجتماعيا وأخلاقيا بين الطلاب. واختتموا بالتأكيد على الحاجة إلى شراكة تعاونية بين أولياء الأمور والمعلمين وأصحاب المصلحة لغرس القيم التي تعزز الانضباط بين طلاب المدارس الثانوية.

٣- دراسة (Soeters and Recht 1998) بعنوان الثقافة والانضباط في الأكاديميات العسكرية: مقارنة دولية. تعرض هذه الدراسة نتائج استطلاع دولي بين الطلاب الضباط من الأكاديميات العسكرية في ثمانية عشر دولة. تشير النتائج إلى وجود ثقافة عسكرية دولية واحدة. في نفس الوقت هناك اختلافات ملحوظة بين الأكاديميات الوطنية المختلفة. تحدث هذه الاختلافات في كل من توجهات القيم الثقافية والمواقف تجاه جوانب الانضباط العسكري.

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة التي تعتمد على جمع الحقائق وتنظيمها ومحاولة تفسير العلاقات القائمة بين بعض المتغيرات النفسية وعلاقتها بالانضباط لدى طلاب الكليات العسكرية.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدارسة من جميع طلاب كلية الدفاع الجوي، تكونت من (٣٠٠) طالباً من طلاب الكلية الدفاع الجوي، من مختلف (الفرق الدراسية الأربعة)، بواقع ٧٥ طالب من كل فرقة دراسية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

جدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة لطلاب كلية الدفاع الجوي

المتغير	المجموعات	التكرار	النسبة
السنة الدراسية	أولى	٧٥	٢٥
	ثانية	٧٥	٢٥
	ثالثة	٧٥	٢٥
	رابعة	٧٥	٢٥
المجموع		٣٠٠	%١٠٠
المستوى الاقتصادي للأسرة	مرتفع	١٣٠	٤٣,٣
	متوسط	١١٣	٣٧,٧
	منخفض	٥٧	١٩,٠
المجموع		٣٠٠	%١٠٠

أدوات الدراسة:

١- الانضباط العسكري. (إعداد الباحث)
٢- الامن النفسي. (اعداد: فوقية حسن عبد الحميد رضوان، ٢٠١٥)
٣- الصمود النفسي. (إعداد الباحث)
٤- التوافق النفسي. (اعداد: زينب شقير، ٢٠٠٥)
٥- الروح المعنوية. (إعداد مركز الشئون النفسية ق.م)

أولاً: مقياس الانضباط العسكري:

مقياس الانضباط العسكري من اعداد الباحث وهو يتكون من (٦ ابعاد) وتم بناء المقياس في صورته الاولية وكان عبارة عن (٣٥) فقرة، واشتمل مقياس الانضباط العسكري في صورته النهائية على (٣٨) فقرة موزعة على ست ابعاد كما يلي:

- البعد الاول: القدرة على ضبط الذات: ويتكون هذا البعد من (٨) فقرات وهم (١-٩-١٠-١٢-١٨-٢٤-٣١-٣٤).
- البعد الثاني: العمل بروح الفريق: ويتكون هذا البعد من (٦) فقرات وهي (٢-٥-١٣-١٧-٢٧-٣٣).
- البعد الثالث: الروح المعنوية المرتفعة: ويتكون من (٦) فقرات وهي كما يلي (٣-١٤-٢٢-٢٦-٣٥-٣٨).
- البعد الرابع: الالتزام الأخلاقي: ويتكون من (٧) فقرات وهي كما يلي (٤-٨-١١-٢٣-٢٨-٣٠-٣٦).
- البعد الخامس: التفاني في اداء العمل ويتكون من (٧) فقرات وهي كما يلي (٧-١٥-١٩-٢٠-٢١-٢٥-٢٩).
- البعد السابع: اطاعة الاوامر: ويتكون من (٤) فقرات كما يلي (٦-١٦-٣٢-٣٨).

وهكذا أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٨) فقرة، والملحق رقم (٢) يتضمن مقياس الانضباط العسكري في صورته الاولية قبل اجراء الصدق والثبات، اما الملحق رقم (٣) فيتضمن مقياس الانضباط العسكري بصورته النهاية.

يتكون المقياس من (٣٨) عبارة يجاب عنها بثلاث اختيارات الاختيار الاول (ينطبق الى درجة كبيرة) يحصل المفحوص على ٣، الاختيار الثاني (تنطبق احيانا) يحصل المفحوص على درجتين، والاختيار الثالث (لا تنطبق مطلقا) يحصل المفحوص على درجة واحدة.

الدرجة الكلية للمقياس= (١١٤) درجة – وأقل درجة (٣٨). ارتفاع الدرجة يدل على توافر الانضباط العسكري لدى المفحوص.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الانضباط العسكري والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لمعرفة مدى ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، ولهدف التحقق من مدى صدق المقياس، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي.

جدول (٢)

معاملات الارتباط لمقياس الانضباط العسكري

العبارات	معاملات الارتباط	العبارات	معاملات الارتباط	العبارات	معاملات الارتباط
١	**٠,٣٠٠	١٤	**٠,٤١٠	٢٧	**٠,٥٢٢
٢	**٠,٣٨٤	١٥	**٠,٦٢٦	٢٨	**٠,٤٧٢
٣	**٠,٥٤١	١٦	**٠,٣٣٦	٢٩	**٠,٥٤٢
٤	**٠,٦٧٠	١٧	**٠,٤٠٧	٣٠	**٠,٨٧١
٥	**٠,٥٢٣	١٨	**٠,٦٥٦	٣١	**٠,٦٠٢
٦	**٠,٣٠٨	١٩	**٠,٨٢٠	٣٢	**٠,٥٤٢
٧	**٠,٨٤٦	٢٠	**٠,٥٢٦	٣٣	**٠,٤٠٧
٨	**٠,٥٨١	٢١	**٠,٦٥٤	٣٤	**٨٦٨
٩	**٠,٤٠٢	٢٢	**٠,٦٢٢	٣٥	**٠,٦٤٠
١٠	**٠,٣٥٥	٢٣	**٠,٦٦٣	٣٦	**٠,٥٢٨
١١	**٠,٤٥١	٢٤	**٠,٦٦٠	٣٧	**٠,٦١٨
١٢	**٠,٦٤٧	٢٥	**٠,٦٥٤	٣٨	**٠,٨٢٩
١٣	**٠,٧٠٧	٢٦	**٠,٥٢٦		

يتبين من الجدول السابق أن المقياس يتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠١ يتمتع بمعامل صدق عالي.

ثبات المقياس:

وقد تم حساب معامل ثبات مقياس الانضباط العسكري علي عينة قوامها (٣٠) مفردة، وذلك بعدة طرق مختلفة، ومن الطرق التي تستخدم لحساب ثبات المقاييس.

طريقة التجزئة النصفية (S.H):

كما قام الباحث بحساب معامل ثبات كل بعد من أبعاد مقياس الانضباط العسكري، وحساب معامل ارتباط البعدين المكونين للمقياس مع بعضها وكذلك حساب معامل ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مقياس فرعى والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد الانضباط العسكري	عدد العبارات	معامل الارتباط
القدرة على ضبط الذات	٨	٠,٧٠٢
العمل بروح الفريق	٦	٠,٥٥٣
الروح المعنوية المرتفعة	٦	٠,٧٧٧
الالتزام الأخلاقي	٧	٠,٨٤٣
التفاني في أداء العمل	٧	٠,٨٦١
إطاعة الأوامر	٤	٠,٧٠٢
الدرجة الكلية للمقياس	٣٨	٠,٩٠١٢

يتبين من الجدول السابق أن أبعاد المقياس تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠١، وقد تراوحت معاملات الارتباط للمقياس بين (٠,٥٥٣، ٠,٨٤٣) لذلك يتمتع المقياس بمعامل صدق عالي.

ثانياً: مقياس الامن النفسي:

صدق وثبات مقياس الامن النفسي في الدراسة الحالية:

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من الأمن النفسي والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لمعرفة مدى ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، ولهدف التحقق من مدى صدق المقياس، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي.

جدول (٤)

معاملات الارتباط بيرسوم لمقياس الأمن النفسي

العبارات	معاملات الارتباط	العبارات	معاملات الارتباط	العبارات	معاملات الارتباط
١	**٠.٥١٠٩٣٥	١٣	**٠.٦٤٦٧٩٤	٢٥	**٠.٢٤٥٠٨٤
٢	**٠.٢٠١٤٦١	١٤	**٠.٤٥١٧٨٩	٢٦	**٠.٣٣٩٩٩٠

٣	**٠.٣١٢٦٣٧	١٥	**٠.٣٦٥٣١٥	٢٧	**٠.٥٦١١٠٤
٤	**٠.٦٠٩٩٣٥	١٦	**٠.٦٧٤٨٣٨	٢٩	**٠.٥٧٦٧٣٩
٥	**٠.٥٣٩٠١٤	١٧	**٠.٦٦٦٧٥٦	٣٠	**٠.٦٩٧٢١٦
٦	**٠.٥٢٤٤٩٩	١٨	**٠.٥٦٠٨٠٠		
٧	**٠.٤٧٧٤٤٣	١٩	**٠.٤٦٠١٨٢		
٨	**٠.٣٢٦٥٠٢	٢٠	**٠.٥٣٦٢٧٨		
٩	**٠.٧٠٣٧٩٠	٢١	**٠.٥٢٥٦٩٩		
١٠	**٠.٦٦٤٩٩٢	٢٢	**٠.٥٩٨٥٩٩		
١١	**٠.٦٠٢٩٩٦	٢٣	**٠.٤٤٨٢٤٣		
١٢	**٠.٦٢١٤٢٠	٢٤	**٠.٥٨٥٩٧٨		

يتبين من الجدول السابق أن المقياس يتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠١ يتمتع بمعامل صدق عالي.

ثبات المقياس:

وقد تم حساب معامل ثبات مقياس الانضباط العسكري علي عينة قوامها (٣٠) مفردة، وذلك بعدة طرق مختلفة، ومن الطرق التي تستخدم لحساب ثبات المقاييس.

طريقة التجزئة النصفية (S.H):

كما قام الباحث بحساب معامل ثبات كل بعد من أبعاد مقياس الأمن النفسي، وحساب معامل ارتباط البعدين المكونين للمقياس مع بعضها وكذلك حساب معامل ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (٥)

معامل ثبات لمقياس الأمن النفسي لمعامل جيتمان Guttman

م	البعد	عدد العبارات	معامل الثبات
	الدرجة الكلية	٣٠	٠.٨٥٦٩٩٢

يتبين أن معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس قد بلغ ٠.٨٥٦٩٩٢ وهي نسبة توحي بالثقة في صلاحية المقياس كأداة من أدوات الدراسة.

ثالثاً: مقياس الصمود النفسي:

مقياس الصمود النفسي من اعداد الباحث وهو يتكون من (٦ ابعاد) وتم بناء المقياس في صورته الاولية وكان عبارة عن (٥٢) فقرة، واشتمل مقياس الصمود النفسي في صورته النهائية على (٤٥) فقرة موزعة على ست ابعاد كما يلي:

- البعد الاول: الضبط الذاتي: ويتكون هذا البعد من (٧) فقرات وهم (١-١٤-٩-٢٥-٣١-٣٥-٣٨).
- البعد الثاني: الكفاءة الشخصية: ويتكون هذا البعد من (١١) فقرة وهي (٢-٧-٨-١٣-٢٦-٢٧-٢٨-٣٢-٤٣-٤٤-٤٥).
- البعد الثالث: المرونة: ويتكون من (٦) فقرات وهي كما يلي (٣-١١-١٥-٢١-٣٣-٣٩).
- البعد الرابع: ادارة الانفعالات: ويتكون من (٧) فقرات وهي كما يلي (١٧- ١٩-٢٠-٢٣-٢٩-٣٤-٤١).
- البعد الخامس: التفاؤل: ويتكون من (٧) فقرات وهي كما يلي (٤-٥-١٠-١٦-٢٢-٣٧-٤٠).
- البعد السابع: القوة الايمانية: ويتكون من (٧) فقرات كما يلي (٦-١٢-١٨-٢٤-٣٠-٣٦-٤٢).

وهكذا أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٥) فقرة، والملحق رقم (٢) يتضمن مقياس الصمود النفسي في صورته الاولية قبل اجراء الصدق والثبات، اما الملحق رقم (٣) فيتضمن مقياس الصمود النفسي بصورته النهاية.

يتكون المقياس من (٤٥) عبارة يجاب عنها بثلاث اختيارات الاختيار الاول (ينطبق تماما) يحصل المفحوص على ٣، الاختيار الثاني (تنطبق الى حد ما) يحصل المفحوص على درجتين، والاختيار الثالث (لا تنطبق) يحصل المفحوص على درجة واحدة.

الدرجة الكلية للمقياس= (١٣٥) درجة – وأقل درجة (٤٥). ارتفاع الدرجة يدل على توافر **الصمود النفسي** لدى المفحوص.

<u>الخصائص السيكومترية للمقياس</u>:

<u>صدق الاتساق الداخلي</u>:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الصمود النفسي والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لمعرفة مدى ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، ولهدف التحقق من مدى صدق المقياس، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي.

جدول (٦)

معاملات الارتباط لمقياس الصمود النفسي

العبارات	معاملات الارتباط	العبارات	معاملات الارتباط	العبارات	معاملات الارتباط
١	**٠,٦٣٤	١٦	**٠,٥٥٢	٣١	**٠,٣٢٣
٢	**٠,٦٣٣	١٧	**٠,٢٦٦	٣٢	**٤٠,٤٣٢
٣	**٠,٨٩٥	١٨	**٠,٢٧٧	٣٣	**٠,٢٥٠
٤	**٠,٢١٣	١٩	**٠,٢٩٨	٣٤	**٠,٣٧٤
٥	**٠,١٥٦	٢٠	**٠,٣٧٦	٣٥	**٠,٢٩٦
٦	**٠,٢٠٤	٢١	**٠,٤٢٢	٣٦	**٠,٩٤٣
٧	**٠,٦٧٦	٢٢	**٠,٣٨٦	٣٧	**٠,٢٨٢
٨	*٠,١٣٦	٢٣	**٠,٤٩٦	٣٨	**٠,٢٩٠
٩	**٠,٢٠٠	٢٤	**٠,٩٠	٣٩	**٠,٣٣٧
١٠	**٠,٤٩٨	٢٥	**٠,٤١٨	٤٠	**٠,٢٥٣
١١	**٠,٢٤٥	٢٦	**٠,٣٣٧	٤١	**٠,٣٢٧
١٢	**٠,٢٨٧	٢٧	**٠,٣٢٤	٤٢	**٠,٣١٠
١٣	**٠,٢٧٩	٢٨	**٠,٢٨٩	٤٣	**٠,٤١٧
١٤	**٠,٣٢١	٢٩	**٠,٣٢٤	٤٤	**٠,٢٨٢
١٥	**٠,٢٧٥	٣٠	**٠,٣٨٠	٤٥	**٠,٣٣٢

يتبين من الجدول السابق أن المقياس يتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠١ يتمتع بمعامل صدق عالي.

ثبات المقياس:

وقد تم حساب معامل ثبات مقياس الصمود النفسي على عينة قوامها (٣٠) مفردة، وذلك بعدة طرق مختلفة، ومن الطرق التي تستخدم لحساب ثبات المقاييس.

طريقة التجزئة النصفية (S.H):

كما قام الباحث بحساب معامل ثبات كل بعد من أبعاد مقياس الصمود النفسي، وحساب معامل ارتباط البعدين المكونين للمقياس مع بعضها وكذلك حساب معامل ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مقياس فرعى والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد الصمود النفسي	عدد العبارات	معامل الارتباط
الضبط الذاتي	٧	٠.٩٢٣٣
الكفاءة الشخصية	١١	٠.٨٤٧٠
المرونة	٦	٠.٩٣١٨
إدارة الانفعالات	٧	٠.٩١٠٨
التفاؤل	٧	٠.٩١٤٤
القوة الإيمانية	٧	٠.٨١٣٩
الدرجة الكلية للمقياس	٤٥	٠.٩٧٧٩

يتبين من الجدول السابق أن أبعاد المقياس تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠١، وقد تراوحت معاملات الارتباط للمقياس بين (٠.٨١٣٩– ٠.٩٣١٨) لذلك يتمتع المقياس بمعامل صدق عالي.

رابعاً: مقياس التوافق النفسي:

صدق وثبات مقياس التوافق النفسي في الدراسة الحالية:

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد التوافق النفسي والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لمعرفة مدى ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، ولهدف التحقق من مدى صدق المقياس، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي.

جدول (٨)

معاملات الارتباط لمقياس التوافق النفسي

العبارات	معاملات الارتباط	العبارات	معاملات الارتباط	العبارات	معاملات الارتباط	العبارات	معاملات الارتباط

المحور الأول		٢٤	**٠.٦٧٦٢٠٣	٤٨	**٠.٦٩٣٢٧٨	٧٢	**٠.٣٦٨٣٩٠
١	**٠.٣٧٦٥٢٦	٢٥	**٠.٧٢٢٥٥٨	٤٩	**٠.٤٤١١٤٤	٧٢	**٠.٤٨٩٩٥٥
٢	**٠.٨٠٧٥٣٩	٢٦	**٠.٦١٨٧٩٥	٥٠	**٠.٨٠٧٧٨٠	٧٣	**٠.٥٤٦٩٩٣
٣	**٠.٦٤١٥٤٢	٢٧	**٠.٧٠٣٩٤٨	٥١	**٠.٩١١٤٤٦	٧٥	**٠.٤٤٦١٧٣
٤	**٠.٥١٧٩٣٤	٢٨	**٠.٧١٠٦٨٨	٥٢	**٠.٤٥٤٤٣٠	٧٦	**٠.٨٥٦١٧٠
٥	**٠.٦٥٧٦١٢	٢٩	**٠.٩٨٣٠٧٥	٥٣	**٠.٤٦٥٨٨١	٧٧	**٠.٨٤٢٦٠٨
٦	**٠.٥٥١١٠٤	٣٠	**٠.٣٣٨١٤٢	٥٤	**٠.٦١٣٦٠٢	٧٨	**٠.٤٣٦٠٠٠
٧	**٠.٤٧٥٦٧٦	٣١	**٠.٦٥٥٩١١	٥٥	**٠.٨٠٧٧٨٠	٧٩	**٠.٣٩٢٩٦٣
٨	**٠.٦٤٥٥٤٨	٣٢	**٠.٥٢٤١٥٤	٥٦	**٠.٩٤٦٩٠٣	٨٠	**٠.٩٤٠٩٧٩
٩	**٠.٩٤٩٥٤٣	٣٣	**٠.٥١٨٣١٦	٥٧	**٠.٦٣٤٤٥٩		
١٠	**٠.٥٢٧١٧٧	٣٤	**٠.٤٨٦٦٤٧	٥٨	**٠.٥٩٣٦١٤		
١١	**٠.٦٤٥١٢٠	٣٥	**٠.٩٣٤٥٥٩	٥٩	**٠.٧٩٥٢١٥		
١٢	**٠.٧٢٢٠٨١	٣٦	**٠.٧٦٨٥٦٣	٦٠	**٠.٥٠٨٥٦٧		
١٣	**٥٢٢٠٣٤	٣٧	**٠.٥٠٩٠٤٦	المحور الرابع			
١٤	**٠.٦٢٤٨٤١	٣٨	**٠.٣٧١٩٣٨	٦١	**٠.٧٧٨٥٢٥		
١٥	**٠.٤٨٠٣٥١	٣٩	**٠.٨٧٨٥٢٧	٦٢	**٠.٣٦٨٣٩٠		
١٦	**٠.٤٦١٠٨٣	٤٠	**٠.٤٧٥٩٩٥	٦٣	**٠.٤٨٩٩٥٥		
١٧	**٠.٤٨٨٠٨٥	المحور الثالث		٦٤	**٠.٥٢٠٧٢٣		
١٨	**٠.٤٦٥٨٢٩	٤١	**٠.٦١٢٧٦٨	٦٥	**٠.٧٣٠٤٦٦		
١٩	**٠.٦٨٠٠٤٠	٤٢	**٠.٥٢٣٣٤٦	٦٦	**٠.٦٥٨١٤٩		
٢٠	**٠.٥٢٥٧٠٨	٤٣	**٠.٦٠٩٨٦٤	٦٧	**٠.٥٠٨٥٦٧		
المحور الثاني		٤٤	**٠.٩٨٩١٢٧	٦٨	**٠.٧٣٠٤٦٦		
٢١	**٠.٥٠٤٠٠٩	٤٥	**٠.٦١٣٧٥٧	٦٩	**٠.٤٠٣٧٥٢		
٢٢	**٠.٩٠٤٥٥٩	٤٦	**٠.٦٦٧٨٢١	٧٠	**٠.٤١١٦٤٤		
٢٣	**٠.٩٣٤٥٥٩	٤٧	**٠.٦٣٩٦٨٨	٧١	**٠.٧٧٨٥٢٥		

يتبين من الجدول السابق أن المقياس يتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠١ يتمتع بمعامل صدق عالي.

ثبات المقياس:

وقد تم حساب معامل ثبات مقياس التوافق النفسي على عينة قوامها (٣٠) مفردة، وذلك بعدة طرق مختلفة، ومن الطرق التي تستخدم لحساب ثبات المقاييس.

طريقة التجزئة النصفية (S.H):

كما قام الباحث بحساب معامل ثبات كل بعد من أبعاد مقياس التوافق النفسي، وحساب معامل ارتباط البعدين المكونين للمقياس مع بعضها وكذلك حساب معامل ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مقياس فرعى والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد التوافق النفسي	عدد العبارات	معامل الارتباط
المحور الأول	٢٠	٠.٩٤٣٥٩٣**
المحور الثاني	٢٠	٠.٨٤٨٩٢٦**
المحور الثالث	٢٠	٠.٩٣٥٨٤١**
المحور الرابع	٢٠	٠.٩٠٣٧٣٧**
الدرجة الكلية للمقياس	٨٠	٠.٩٢١٧٠٧**

يتبين من الجدول السابق أن أبعاد المقياس تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠١، وقد تراوحت معاملات الارتباط للمقياس بين (٠.٨٤٨٩- ٠.٩٤٣٥٩٣) لذلك يتمتع المقياس بمعامل صدق عالي.

خامساً: مقياس الروح المعنوية

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الروح المعنوية والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لمعرفة مدى ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس، ولهدف التحقق من مدى صدق المقياس، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي.

جدول (١٠)

معاملات الارتباط لمقياس الروح المعنوية لطلاب الكلية

العبارات	معاملات الارتباط	العبارات	معاملات الارتباط	العبارات	معاملات الارتباط
١	**٠.٤٤٧٧	١٢	**٠.٤٨٧٥	٢٣	**٠.٤٣٧٢
٢	**٠.٦١٣٢	١٣	**٠.٤٤٣٦	٢٤	**٠.٨٩٣١
٣	**٠.٤٥٧٣	١٤	**٠.٣٢٠٧	٢٥	**٠.٣٦٥٢
٤	**٠.٤٨٨١	١٥	**٠.٤١٠٩	٢٦	**٠.٥٣٣١
٥	**٠.٧٦١٥	١٦	**٠.٤٧٨٤	٢٧	**٠.٥٧٩٧
٦	**٠.٦١٩٤	١٧	**٠.٥٢٦٢	٢٨	**٠.٧٤٨٣
٧	**٠.٤٤٧٩	١٨	**٠.٤٨٥٦	٢٩	**٠.٨١٤١
٨	**٠.٥٠٤٩	١٩	**٠.٣٩١٦	٣٠	**٠.٧٣٥٤
٩	**٠.٣٩٦٠	٢٠	**٠.٤٦٢٥		
١٠	**٠.٢٧٠١	٢١	**٠.٤٢٢٣		
١١	**٠.٥٤٨٥	٢٢	**٠.٥٠٣٥		

يتبين من الجدول السابق أن المقياس يتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠١ يتمتع بمعامل صدق عالي.

ثبات المقياس:

وقد تم حساب معامل ثبات مقياس الانضباط العسكري علي عينة قوامها (٣٠) مفردة، وذلك بعدة طرق مختلفة، ومن الطرق التي تستخدم لحساب ثبات المقاييس.

طريقة التجزئة النصفية (S.H):

كما قام الباحث بحساب معامل ثبات كل بعد من أبعاد مقياس الروح المعنوية، وحساب معامل ارتباط البعدين المكونين للمقياس مع بعضها وكذلك حساب معامل ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (١١)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مقياس فرعى والدرجة الكلية للمقياس

الدرجة الكلية	عدد العبارات	معامل الثبات
	٣٠	٠.٨٥٤٦

يبين أن معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس قد بلغ (٠.٨٥٤٦) وهي نسبة توحي بالثقة في صلاحية المقياس كأداة من أدوات الدراسة.

يتكون المقياس من (٣٨) عبارة يجاب عنها بثلاث اختيارات الاختيار الاول (ينطبق الى درجة كبيرة) يحصل المفحوص على ٣، الاختيار الثاني (تنطبق احيانا) يحصل المفحوص على درجتين، والاختيار الثالث (لا تنطبق مطلقا) يحصل المفحوص على درجة واحدة.

الدرجة الكلية للمقياس= (١١٤) درجة – وأقل درجة (٣٨). ارتفاع الدرجة يدل على توافر الروح المعنوية لدى المفحوص.

نتائج وتفسير فروض الدراسة:

مقدمة:

يتناول الباحث هنا الإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من فروضها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لكل مها وذلك بهدف التعرف إلى العلاقة بين بعض المتغيرات النفسية بالانضباط لدى طلاب الكليات العسكرية، حيث سيقوم الباحث بتفسير ومناقشة النتائج التي يتم التوصل إليها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، للخروج ببعض المقترحات والتوصيات لمناسبة.

- **ما مستوى الانضباط العسكري لدى طلبة الكليات العسكرية؟**

للإجابة عن السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لاستجابة أفراد العينة من الطلبة على مقياس الانضباط العسكري، بأبعاده ودرجته الكلية كما هو مبين كالتالي:

جدول رقم (١٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة الطلبة على مقياس الانضباط العسكري

أبعاد المقياس	العبارات	النهاية العظمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
القدرة على ضبط الذات	٨	٢٤	١,٩٤	٠,٦٨٩	٦
العمل بروح الفريق	٦	١٢	٢,٤٠	٠,٥٦١	٢
الروح المعنوية المرتفعة	٦	١٢	٢,١٧	٠,٦٥٩	٤
الالتزام الأخلاقي	٧	٢١	٢,٠٩	٠,٥٩٤	٥
التفاني في أداء العمل	٧	٢١	٢,٣١	٠,٦٢٣	٣

إطاعة الأوامر	٤	١٢	٢,٥٤	٠,٥٣٨	١
الدرجة الكلية للانضباط العسكري	٣٨	١٠٢	١٣,٤٥	٣,٦٦٤	

ويتضح من تحليل بيانات الجدول السابق ما يلي:

أن "إطاعة الأوامر" جاء في مقدمة الانضباط العسكري لدى طلاب الكليات العسكرية بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٤)، يليها في الترتيب الثاني "العمل بروح الفريق" بمتوسط حسابي (٢,٤٠)، كذلك في الترتيب الثالث جاء "التفاني في أداء العمل" وذلك بمتوسط حسابي (٢,٣١)، أما في الترتيب الرابع فجاء "الروح المعنوية المرتفعة" بمتوسط حسابي (٢,١٧)، في حين جاء بالترتيب الخامس قدرة الطلبة على "الالتزام الأخلاقي" والذي جاء بمتوسط حسابي (٢,٠٩)، وفي الترتيب السادس والأخير جاءت "القدرة على ضبط الذات" بمتوسط حسابي (١,٩٤).

- **ما مستوى الصمود النفسي لدى طلبة الكليات العسكرية؟**

للإجابة عن السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لاستجابة أفراد العينة من الطلبة على مقياس الصمود النفسي، بأبعاده ودرجته الكلية كما هو مبين كالتالي:

جدول رقم (١٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة الطلبة على مقياس الصمود النفسي

أبعاد المقياس	العبارات	النهاية العظمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الضبط الذاتي	٧	٢١	٢,١٥	٠,٥١٨	٦
الكفاءة الشخصية	١١	٣٣	٢,٣٥	٠,٥١٢	٥
المرونة	٦	١٨	٢,٦١	٠,٥٢٢	١
إدارة الانفعالات	٧	٢١	٢,٥٦	٠,٥١٧	٢
التفاؤل	٧	٢١	٢,٤٧	٠,٥٣٢	٣
القوة الإيمانية	٧	٢١	٢,٤٤	٠,٥٤٢	٤
الدرجة الكلية للصمود النفسي	٤٥	١٣٥	١٤,٥٨	٣,١٤٣	

ويتضح من تحليل بيانات الجدول السابق ما يلي:

جاء في مقدمة الصمود النفسي لدى طلاب الكليات العسكرية "المرونة" والتى جاءت بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦١)، يليها في الترتيب الثاني "إدارة الانفعالات" بمتوسط حسابي (٢,٥٦)، كذلك

في الترتيب الثالث جاء "التفاؤل" فقد جاء بمتوسط حسابي (٢,٤٧)، أما في الترتيب الرابع فجاء "القوة الإيمانية" بمتوسط حسابي (٢,٤٤)، في حين جاء بالترتيب الخامس قدرة الطلبة على "الكفاء الشخصية" والذي جاء بمتوسط حسابي (٢,٣٥)، وفي الترتيب السادس والأخير جاءت "الضبط الذاتي" بمتوسط حسابي (٢,١٥).

- **ما مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الكليات العسكرية؟**

للإجابة عن السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لاستجابة أفراد العينة من الطلبة على مقياس الأمن النفسي، بأبعاده ودرجته الكلية كما هو مبين كالتالي:

جدول رقم (١٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة الطلبة على مقياس الأمن النفسي

	العبارات	النهاية العظمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأمن النفسي لدى طلاب الكلية العسكرية	٣٠	٩٠	٢,٧٧	٠,٤٣٧

ويتضح من تحليل بيانات الجدول السابق ما يلي:

أن متوسطات الأمن النفسي لدى طلاب الكلية العسكري بلغ (٢,٧٧)، وانحراف معياري (٠,٤٣٧) مما يدل على أن طلاب الكلية العسكرية لديهم أمن نفسي بصورة فوق المتوسطة بشكل عام.

- **ما مستوى التوافق النفسي لدى طلبة الكليات العسكرية؟**

للإجابة عن السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لاستجابة أفراد العينة من الطلبة على مقياس التوافق النفسي، بأبعاده ودرجته الكلية كما هو مبين كالتالي:

جدول رقم (١٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة الطلبة على مقياس التوافق النفسي

أبعاد المقياس	العبارات	النهاية العظمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
المحور الأول	٢٠	٦٠	٢,٤٧	٠,٥٥٧	١
المحور الثاني	٢٠	٦٠	٢,٤٥	٠,٦١٨	٢
المحور الثالث	٢٠	٦٠	٢,٤٠	٠,٥٢٩	٤

المحور الرابع	٢٠	٦٠	٢,٤١	٠,٤٩٧	٣
الدرجة الكلية للتوافق النفسي	٨٠	٢٤٠	٩,٧٣	٢,٢٠١	

ويتضح من تحليل بيانات الجدول السابق ما يلي:

جاء في مقدمة التوافق النفسي لدى طلاب الكليات العسكرية "المحور الأول" والتي جاءت بمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٧)، يليها في الترتيب الثاني "المحور الثاني" بمتوسط حسابي (٢,٤٥)، كذلك في الترتيب الثالث جاء "المحور الرابع" فقد جاء بمتوسط حسابي (٢,٤١)، أما في الترتيب الرابع فجاء "المحور الثالث" بمتوسط حسابي (٢,٤٠).

- **ما مستوى الروح المعنوية لدى طلبة الكليات العسكرية؟**

للإجابة عن السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لاستجابة أفراد العينة من الطلبة على مقياس الروح المعنوية، بأبعاده ودرجته الكلية كما هو مبين كالتالي:

جدول رقم (١٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة الطلبة على مقياس الروح المعنوية

	العبارات	النهاية العظمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الروح المعنوية لدى طلاب الكلية العسكرية	٣٠	٩٠	٢,٥٧	٠,٥٠٣

ويتضح من تحليل بيانات الجدول السابق ما يلي:

أن متوسطات الروح المعنوية لدى طلاب الكلية العسكري بلغ (٢,٥٧)، وانحراف معياري (٠,٥٠٣) مما يدل على أن طلاب الكلية العسكرية لديهم روح معنوية عالية بصورة فوق المتوسطة بشكل عام.

نتائج وتفسير فروض الدراسة:

الفرض الأول: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات الانضباط العسكري وبين درجات أبعاد الصمود النفسي لدى طلاب الكليات العسكرية".

وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين الانضباط العسكري وأبعاده والصمود النفسي بأبعاده لدى طلاب الكلية العسكرية، كما هو بالجدول التالي:

جدول رقم (١٧)

معاملات الارتباط لبيرسون بين أبعاد الانضباط العسكري وكل أبعاد الصمود النفسي لدى أفراد طلاب الكلية العسكري

مقياس الانضباط	الصمود النفسي						
الأبعاد الفرعية للمقياس	الضبط الذاتي	الكفاءة الشخصية	المرونة	إدارة الانفعالات	التفاؤل	القوة الإيمانية	الدرجة الكلية
القدرة على ضبط الذات	٠,٣٣٨**	٠,٢٢١**	٠,٤٥٥**	٠,١٥٢**	٠,٠٢٤	٠,٥٠١**	٠,١٢٩*
العمل بروح الفريق	٠,٢١٥**	٠,٢٨٦**	٠,٣٥٧**	٠,١٣٢*	٠,٠٦٧	٠,٢٧٠**	٠,١٤٥*
الروح المعنوية المرتفعة	٠,١٦٧**	٠,٢٧٠**	٠,٣١٣**	٠,١٧٢**	٠,١٦٥**	٠,٣٠١**	٠,٢٥٤**
الالتزام الأخلاقي	٠,٣٢٠	٠,٢٣٧**	٠,٣٥٥**	٠,٢٣٧**	٠,١٢٢*	٠,٣٦٩**	٠,٢١٦**
التفاني في أداء العمل	٠,٢٤٣**	٠,١٩٧**	٠,٢٤٦**	٠,٢٣٢**	٠,٠١٤	٠,٣١٥**	٠,٢٠٢**
إطاعة الأوامر	٠,١٩٠*	٠,٠٤٦	٠,١٧٨**	٠,٠٩٩	٠,١٣٦*	٠,٢٢٦**	٠,١٣٤*
الدرجة الكلية للانضباط العسكري	٠,٢٩٠**	٠,٢٤٣**	٠,٤١٧**	٠,٢١٧**	٠,٠٣٢	٠,٣٨٠**	٠,١٣٦*

يتبين من الجدول السابق ما يلي:

وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عن مستوى دلالة (٠,٠١)، بين الروح المعنوية المرتفعة والالتزام الأخلاقي والتفاني في أداء العمل وبين الدرجة الكلية لمقياس الصمود النفسي، بين توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين القرة على ضبط الذات، العمل بروح الفريق وإطاعة الأوامر وبين الدرجة الكلية لمقياس الصمود النفسي.

الفرض الثاني: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات الانضباط العسكري وبين درجات أبعاد الأمن النفسي لدى طلاب الكليات العسكرية".

وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد الانضباط العسكري والأمن النفسي بأبعاده لدى طلاب الكلية العسكرية، كما هو بالجدول التالي:

جدول رقم (١٨)

معاملات الارتباط لبيرسون بين أبعاد الانضباط العسكري والأمن النفسي لدى أفراد طلاب الكلية العسكري

	أبعاد مقياس الانضباط العسكري						
	القدرة على ضبط الذات	العمل بروح الفريق	الروح المعنوية المرتفعة	الالتزام الأخلاقي	التفاني في أداء العمل	إطاعة الأوامر	الدرجة الكلية
الأمن النفسي	**٠,٤٠٥	**٠,٥١٥	٠,٠٥٧	**٠,٤١٠	**٠,١٧٨	**٠,٢٣٠	**٠,٥١٠

<u>يتبين من الجدول السابق ما يلي</u>:

وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عن مستوى دلالة (٠,٠١)، بين الأمن النفسي لطلاب الكلية العسكرية وبين أبعاد الانضباط العسكري في (القدرة على ضبط الذات، العمل بروح الفريق، الالتزام الأخلاقي، التفاني في العمل، وأخيراً إطاعة الأوامر)، بينما لا توجد علاقة بين الأمن النفسي والروح المعنوية المرتفعة لدى طلاب الكلية العسكرية، ومن هنا يمكن إثبات صحة الفرد القائل "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد الانضباط العسكري وبين الأمن النفسي لدى طلاب الكلية العسكرية" فيما عدا الروح المعنوية المرتفعة.

<u>الفرض الثالث</u>: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات الانضباط العسكري وبين درجات أبعاد التوافق النفسي لدى طلاب الكليات العسكرية".

وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين الانضباط العسكري وأبعاده التوافق النفسي بأبعاده لدى طلاب الكلية العسكرية، كما هو بالجدول التالي:

جدول رقم (١٩)

معاملات الارتباط لبيرسون بين أبعاد الانضباط العسكري وكل أبعاد التوافق النفسي لدى أفراد طلاب الكلية العسكري

مقياس الانضباط	التوافق النفسي				
الأبعاد الفرعية للمقياس	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	الدرجة الكلية
القدرة على ضبط الذات	*٠,١٢٢	*٠,١٣٨	*٠,١٣٥	٠,٠٥٧	**٠,٢٠٩

العمل بروح الفريق	٠,١٦٨*	٠,١١٥*	٠,١٥٨**	٠١١٦*	٠,٢١٦**
الروح المعنوية المرتفعة	٠,١٢٢*	٠,١٢٩*	٠,١٣٦*	٠,٢٢٣**	٠,٢٢٥**
الالتزام الأخلاقي	٠,٣١٦**	٠,٣٠٧**	٠,١١٦**	٠,٣٤٨**	٠,٣٦١**
التفاني في أداء العمل	٠,١٦٧*	٠,٢٠٤**	٠,١٢٣*	٠,٢٣٨**	٠,٢٧٠**
إطاعة الأوامر	٠,٢٢٠**	٠,٢٨٨**	٠,٢٠٧**	٠,٢٣٢**	٠,٢١٨**
الدرجة الكلية للانضباط العسكري	٠,١٦٧**	٠,٢٠١**	٠,١٩٠**	٠,٣١٨**	٠,٢٤٥**

يتبين من الجدول السابق ما يلي:

وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عن مستوى دلالة (٠,٠١)، بين القدرة على ضبط الذات، والعمل بروح الفريق والروح المعنوية المرتفعة والالتزام الأخلاقي والتفاني في أداء العمل وأيضاً طاعة الأوامر وبين الدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي لدى طلاب الكلية العسكري.

وهذا يثبت صحة الفرد القائل "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الانضباط العسكري وبين أبعاد التوافق النفسي لدى طلاب الكلية العسكرية".

الفرض الرابع: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات الانضباط العسكري وبين ارتفاع الروح المعنوية لدى طلاب الكليات العسكرية".

وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد الانضباط العسكري وبين ارتباع الروح المعنوية لدى طلاب الكلية العسكرية، كما هو بالجدول التالي:

جدول رقم (٢٠)

معاملات الارتباط لبيرسون بين أبعاد الانضباط العسكري والروح المعنوية لدى أفراد طلاب الكلية العسكري

	أبعاد مقياس الانضباط العسكري						
	القدرة على ضبط الذات	العمل بروح الفريق	الروح المعنوية المرتفعة	الالتزام الأخلاقي	التفاني في أداء العمل	إطاعة الأوامر	الدرجة الكلية
الروح المعنوية	٠,١٦٩**	٠,٢٦٨**	٠,٣٠٢**	٠,١٧٨**	٠,٢١١**	٠,١٩٣**	٠,٢٧٢**

يتبين من الجدول السابق ما يلي:

وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عن مستوى دلالة (٠,٠١)، بين ارتفاع الروح المعنوية لطلاب الكلية العسكرية وبين أبعاد الانضباط العسكري في (القدرة على ضبط الذات، العمل بروح الفريق، الروح المعنوية، الالتزام الأخلاقي، التفاني في العمل، وأخيراً إطاعة الأوامر)، ومن هنا يمكن إثبات صحة الفرد القائل "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد الانضباط العسكري وبين ارتفاع الروح المعنوية لدى طلاب الكلية العسكرية".

الفرض الخامس: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات الانضباط العسكري تعزي لمتغير السنة الدراسية بالكلية".

جدول (٢١)

تحليل التباين أحادي الاتجاه one- way ANOVA بين متوسطات درجات طلاب الكلية العسكرية على مقياس الانضباط العسكري تبعاً السنة الدراسية بالكلية

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
القدرة على ضبط الذات	بين المجموعات	٢,٢٣٠	٣	١,٠٧٧	٢,٢٩٦	غير دالة
	داخل المجموعات	١٣٨,٨٠٧	٢٩٦	٠,٤٦٩		
	المجموع	١٤٢,٠٣٧	٢٩٩	–		
العمل بروح الفريق	بين المجموعات	٢,٤٤١	٣	٠,٨١٤	٢,٦٢٥	دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٩١,١٩٧	٢٩٦	٠,٣١٠		
	المجموع	٩٤,١٩٧	٢٩٩	–		
الروح المعنوية المرتفعة	بين المجموعات	١,٧٣١	٣	٠,٥٧٧	١,٣٣٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٧,٩٣٦	٢٩٦	٠,٤٣٢		
	المجموع	١٢٩,٦٦٧	٢٩٩	–		
الالتزام الأخلاقي	بين المجموعات	٠,٣٢٢	٣	٠,١٠٧	٠,٣٠٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٥,٠٦٥	٢٩٦	٠,٣٥٥		
	المجموع	١٠٥,٣٨٧	٢٩٩	–		
التفاني في أداء العمل	بين المجموعات	١,٠٩٠	٣	٠,٣٦٣	٠,٩٣٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٥,٠٨٠	٢٩٦	٠,٣٨٩		
	المجموع	١١٦,١٧٠	٢٩٩	–		

إطاعة الأوامر	بين المجموعات	٠,٦٧٦	٣	٠,٢٢٥	٠,٧٧٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٥,٩٢٠	٢٩٦	٠,٢٩٠		
	المجمـوع	٨٦,٥٩٧	٢٩٩	–		
الدرجة الكلية للانضباط العسكري	بين المجموعات	٢,٠٤٠	٣	٠,٦٨٠	٢,٤٨٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٨١,٠٩٠	٢٩٦	٠,٢٧٤		
	المجمـوع	٨٣,١٣٠	٢٩٩	–		

تشير بيانات الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب الكلية العسكرية في القدرة على الانضباط العسكري في كل من (القدرة على ضبط الذات- الروح المعنوية المرتفعة- الالتزام الأخلاقي- التفاني في أداء العمل- إطاعة الأوامر) تعزي إلى السنة الدراسية، حيث بلغت قيمة ف (٢,٢٩٦- ١,٣٣٥- ٠,٣٠٢- ٠,٩٣٥- ٠,٧٧٧) على التوالي وهذه القيمة غير دالة عند جميع مستويات الدلالة، فيما عدا القدرة على (العمل بروح الفريق) التي جاءت دالة عند ٠,٠٥ حيث بلغت قيمة ف (٢,٦٢٥).

كذلك جاء عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين إجمالي متوسطات درجات طلاب الكلية العسكري في الانضباط العسكري حيث بلغت قيمة ف (٢,٤٨٣) وهي قيمة غير دالة عند جميع مستويات الدلالة وهو ما يثبت عدم صحة هذا الفرض والذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات الانضباط العسكري تعزي لمتغير السنة الدراسية بالكلية.

الفرض السادس: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات أبعاد الصمود النفسي لطلاب الكليات العسكرية تعزي لمتغير السنة الدراسية بالكلية".

جدول (٢٢)
تحليل التباين أحادي الاتجاه one- way ANOVA بين متوسطات درجات طلاب الكلية العسكرية في الصمود النفسي تبعاً السنة الدراسية بالكلية

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
الضبط الذاتي	بين المجموعات	٠,٤٦٥	٣	٠,١٥٥	٠,٥٧٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٩,٧٨٥	٢٩٦	٠,٢٧٠		
	المجمـوع	٨٠,٢٥٠	٢٩٩	–		
الكفاءة الشخصية	بين المجموعات	١,٠٠٣	٣	٠,٣٣٤	١,٢٨١	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٧,٢٤٧	٢٩٦	٠,٢٦١		

	المجموع	٧٨,٢٥٠	٢٩٩	–		
المرونة	بين المجموعات	٠,٥٥١	٣	٠,١٨٤	٠,٦٧٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٨١,٠٣٦	٢٩٦	٠,٢٧٤		
	المجموع	٨١,٥٨٧	٢٩٩	–		
إدارة الانفعالات	بين المجموعات	٠,٨٥١	٣	٠,٢٨٤	١,٠٦٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٨,٩٤٦	٢٩٦	٠,٢٦٧		
	المجموع	٧٩,٧٩٧	٢٩٩	–		
التفاؤل	بين المجموعات	٢,٤٨٧	٣	٠,٨٢٩	٢,٩٨٤	دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٨٢,٢٤٣	٢٩٦	٠,٢٧٨		
	المجموع	٨٤,٧٣٠	٢٩٩	–		
القوة الإيمانية	بين المجموعات	٢,٧٦٧	٣	٠,٩٢٢	٣,٢١١	دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٨٥,٠٢٩	٢٩٦	٠,٢٨٧		
	المجموع	٨٧,٧٩٧	٢٩٩	–		
الدرجة الكلية للصمود النفسي	بين المجموعات	٠,٦٥٢	٣	٠,٢١٧	٠,٨٦٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٤,٢٢٨	٢٩٦	٠,٢٥١		
	المجموع	٧٤,٨٨٠	٢٩٩	–		

تشير بيانات الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب الكلية العسكرية في القدرة على الصمود النفسي في كل من (الضبط الذاتي– الكفاءة الشخصية– المرونة– إدارة الانفعالات) تعزي إلى السنة الدراسية، حيث بلغت قيمة ف (٠,٥٧٥– ١,٢٨١– ٠,٦٧٠– ١,٠٦٤) على التوالي وهذه القيمة غير دالة عند جميع مستويات الدلالة، فيما عدا القدرة على (التفاؤل– القوة الإيمانية) التي جاءت دالة عند ٠,٠٥ حيث بلغت قيمة ف (٢,٩٨٤– ٣,٢١١) على التوالي.

كذلك جاء عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين إجمالي متوسطات درجات طلاب الكلية العسكري في الصمود النفسي حيث بلغت قيمة ف (٠,٨٦٧) وهي قيمة غير دالة عند جميع مستويات الدلالة وهو ما يثبت عدم صحة هذا الفرض والذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات أبعاد الصمود النفسي لطلاب الكليات العسكرية تعزي لمتغير السنة الدراسية بالكلية.

الفرض السابع: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات الأمن النفسي لطلاب الكليات العسكرية تعزي لمتغير السنة الدراسية بالكلية".

جدول (٢٣)
تحليل التباين أحادي الاتجاه one- way ANOVA بين متوسطات درجات طلاب الكلية العسكرية في الأمن النفسي تبعاً السنة الدراسية بالكلية

مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	٠,٩٥٠	٣	٠,٣١٧	١,٦٦٨	غير دالة
داخل المجموعات	٥٦,١٨٠	٢٩٦	٠,١٩٠		
المجمـوع	٥٧,١٣٠	٢٩٩	–		

تشير بيانات الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب الكلية العسكرية في الأمن النفسي لديهم تعزي إلى السنة الدراسية، حيث بلغت قيمة ف (١,٦٦٨) وهذه القيمة غير دالة عند جميع مستويات الدلالة، وهو ما يثبت عدم صحة هذا الفرض والذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات الأمن النفسي لطلاب الكليات العسكرية تعزي لمتغير السنة الدراسية بالكلية.

الفرض الثامن: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات أبعاد التوافق النفسي لطلاب الكليات العسكرية تعزي لمتغير السنة الدراسية بالكلية".

جدول (٢٤)
تحليل التباين أحادي الاتجاه one- way ANOVA بين متوسطات درجات طلاب الكلية العسكرية في التوافق النفسي تبعاً السنة الدراسية بالكلية

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	٠,٨٠٦	٣	٠,٢٦٩	٠,٤٦٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٩١,٩٨١	٢٩٦	٠,٣١١		
	المجمـوع	٩٢,٧٨٧	٢٩٩	–		
المحور الثاني	بين المجموعات	٠,٩٧٧	٣	٠,٣٢٦	٠,٨٥١	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٣,١٧٠	٢٩٦	٠,٣٨٢		
	المجمـوع	١١٤,١٤٧	٢٩٩	–		
المحور الثالث	بين المجموعات	٠,٢٣٨	٣	٠,٠٧٩	٠,٢٨١	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٣,٥٥٩	٢٩٦	٠,٢٨٢		
	المجمـوع	٨٣,٧٩٧	٢٩٩	–		
المحور الرابع	بين المجموعات	٠,٩٣٤	٣	٠,٣١١	٠,٢٨٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٣,٠٦٦	٢٩٦	٠,٢٤٧		
	المجمـوع	٧٤,٠٠٠	٢٩٩	–		
الدرجة الكلية للتوافق النفسي	بين المجموعات	٠,٥٨٠	٣	٠,١٩٣	٠,٦٦٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٦,٣٣٦	٢٩٦	٠,٢٩٢		

	المجموع	٨٦,٩١٧	٢٩٩	–		

تشير بيانات الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب الكلية العسكرية في القدرة على التوافق النفسي في جميع محاوره تعزي إلى السنة الدراسية، حيث بلغت قيمة ف (٠,٤٦٠-٠,٨٥١- ٠,٢٨١- ٠,٢٨٨- ٠,٦٦٣) على التوالي وهذه القيمة غير دالة عند جميع مستويات الدلالة. وهو ما يثبت عدم صحة هذا الفرض والذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات أبعاد التوافق النفسي لطلاب الكليات العسكرية تعزي لمتغير السنة الدراسية بالكلية.

الفرض التاسع: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات الروح المعنوية لطلاب الكليات العسكرية تعزي لمتغير السنة الدراسية بالكلية".

جدول (٢٥)
تحليل التباين أحادي الاتجاه one- way ANOVA بين متوسطات درجات طلاب الكلية العسكرية في الروح المعنوية تبعاً السنة الدراسية بالكلية

مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	٢,٤٣٢	٣	٠,٨١١	٣,٢٨٣	دالة عند ٠,٠٥
داخل المجموعات	٧٣,٠٩٨	٢٩٦	٠,٢٤٧		
المجموع	٧٥,٥٣٠	٢٩٩	–		

تشير بيانات الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب الكلية العسكرية في الروح المعنوية لديهم تعزي إلى السنة الدراسية، حيث بلغت قيمة ف (٣,٢٨٣) وهذه القيمة دالة عند مستوي دلالة= ٠,٠٥، وهو ما يثبت صحة هذا الفرض والذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات الروح المعنوية لطلاب الكليات العسكرية تعزي لمتغير السنة الدراسية بالكلية.

الفرض العاشر: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات الانضباط العسكري تعزي لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة".

جدول (٢٦)
تحليل التباين أحادي الاتجاه one- way ANOVA بين متوسطات درجات طلاب الكلية العسكرية على مقياس الانضباط العسكري تبعاً للوضع الاقتصادي للأسرة

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
القدرة على ضبط	بين المجموعات	٣,٠٨٩	٢	١,٥٤٥	٣,٣٠٢	دالة عند

الذات	داخل المجموعات	١٣٨,٩٤٧	٢٩٧	٠,٤٦٨		٠,٠٥
	المجموع	١٤٢,٠٣٧	٢٩٩	–		
العمل بروح الفريق	بين المجموعات	١,٨٥٩	٢	٠,٩٣٠	٢,٩٩٠	دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٩٢,٣٣٨	٢٩٧	٠,٣١١		
	المجموع	٩٤,١٩٧	٢٩٩	–		
الروح المعنوية المرتفعة	بين المجموعات	١,٦١٣	٢	٠,٨٠٦	١,٨٧٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٨,٠٥٤	٢٩٧	٠,٤٣١		
	المجموع	١٢٩,٦٦٧	٢٩٩	–		
الالتزام الأخلاقي	بين المجموعات	٠,٧٦٠	٢	٠,٣٨٠	١,٠٧٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٤,٦٢٧	٢٩٧	٠,٣٥٢		
	المجموع	١٠٥,٣٨٧	٢٩٩	–		
التفاني في أداء العمل	بين المجموعات	٠,١٢٧	٢	٠,٠٦٣	٠,١٦٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٦,٠٤٣	٢٩٧	٠,٣٩١		
	المجموع	١١٦,١٧٠	٢٩٩	–		
إطاعة الأوامر	بين المجموعات	٠,٨٥٦	٢	٠,٤٢٨	١,٤٨٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٥,٧٤٠	٢٩٧	٠,٢٨٩		
	المجموع	٨٦,٥٩٧	٢٩٩	–		
الدرجة الكلية للانضباط العسكري	بين المجموعات	١,٤٣٧	٢	٠,٧١٨	٢,٦١٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٨١,٦٩٣	٢٩٧	٠,٢٧٥		
	المجموع	٨٣,١٣٠	٢٩٩	–		

تشير بيانات الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب الكلية العسكرية في القدرة على الانضباط العسكري في كل من (الروح المعنوية المرتفعة– الالتزام الأخلاقي– التفاني في أداء العمل– إطاعة الأوامر) تعزي لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة، حيث بلغت قيمة ف (١,٨٧٠– ١,٠٧٨– ٠,١٦٢– ١,٤٨٣) على التوالي وهذه القيمة غير دالة عند جميع مستويات الدلالة، فيما عدا القدرة على (القدرة على ضبط الذات– العمل بروح الفريق) التي جاءت دالة عند ٠,٠٥ حيث بلغت قيمة ف (٣,٣٠٢– ٢,٩٩٠).

كذلك جاء عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين إجمالي متوسطات درجات طلاب الكلية العسكري في الانضباط العسكري حيث بلغت قيمة ف (٢,٦١٢) وهي قيمة غير دالة عند جميع مستويات الدلالة وهو ما يثبت عدم صحة هذا الفرض والذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية

عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات الانضباط العسكري تعزي لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة. فيما عدا القدرة على ضبط الذات، العمل بروح الفريق.

الفرض الحادي عشر: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات أبعاد الصمود النفسي لطلاب الكليات العسكرية تعزي لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة.

جدول (٢٧)
تحليل التباين أحادي الاتجاه one- way ANOVA بين متوسطات درجات طلاب الكلية العسكرية في الصمود النفسي تبعاً لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
الضبط الذاتي	بين المجموعات	٠,٩٢٠	٢	٠,٤٦٠	١,٧٢٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٩,٣٣٠	٢٩٧	٠,٢٦٧		
	المجموع	٨٠,٢٥٠	٢٩٩	–		
الكفاءة الشخصية	بين المجموعات	٠,٤٣٤	٢	٠,٢١٧	٠,٨٢٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٧,٨١٦	٢٩٧	٠,٢٦٢		
	المجموع	٧٨,٢٥٠	٢٩٩	–		
المرونة	بين المجموعات	٠,٧٠٠	٢	٠,٣٥٠	١,٢٨٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٠,٨٨٦	٢٩٧	٠,٢٧٢		
	المجموع	٨١,٥٨٧	٢٩٩	–		
إدارة الانفعالات	بين المجموعات	٢,٦٨٠	٢	١,٣٤٠	٥,١٦٠	دالة عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٧٧,١١٧	٢٩٧	٠,٢٦٠		
	المجموع	٧٩,٧٩٧	٢٩٩	–		
التفاؤل	بين المجموعات	٠,٧٤٦	٢	٠,٣٧٣	١,٣١٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٣,٩٨٤	٢٩٧	٠,٢٨٣		
	المجموع	٨٤,٧٣٠	٢٩٩	–		
القوة الإيمانية	بين المجموعات	٢,٠٧٧	٢	١,٠٣٨	٣,٥٩٧	دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٨٥,٧٢٠	٢٩٧	٠,٢٨٩		
	المجموع	٨٧,٧٩٧	٢٩٩	–		
الدرجة الكلية للصمود النفسي	بين المجموعات	٠,٨٥٣	٢	٠,٤٢٦	١,٧١١	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٤,٠٢٧	٢٩٧	٠,٢٤٩		
	المجموع	٧٤,٨٨٠	٢٩٩	–		

تشير بيانات الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب الكلية العسكرية في القدرة على الصمود النفسي في كل من (الضبط الذاتي- الكفاءة الشخصية- المرونة- التفاؤل) تعزي لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة، حيث بلغت قيمة ف (٠,٥٧٥- ١,٢٨١- ٠,٦٧٠- ١,٠٦٤) على التوالي وهذه القيمة غير دالة عند جميع مستويات الدلالة، فيما عدا القدرة على (إدارة الانفعالات- القوة الإيمانية) التي جاءت دالة عند (٠,٠١، ٠,٠٥) حيث بلغت قيمة ف (٥,١٦٠- ٣,٥٩٧) على التوالي.

كذلك جاء عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين إجمالي متوسطات درجات طلاب الكلية العسكري في الصمود النفسي حيث بلغت قيمة ف (١,٧١١) وهي قيمة غير دالة عند جميع مستويات الدلالة وهو ما يثبت عدم صحة هذا الفرض والذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات أبعاد الصمود النفسي لطلاب الكليات العسكرية تعزي لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة. فيما عدا إدارة الانفعالات- القوة الإيمانية.

الفرض الثاني عشر: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات الأمن النفسي لطلاب الكليات العسكرية تعزي لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة".

جدول (٢٨)
تحليل التباين أحادي الاتجاه one- way ANOVA بين متوسطات درجات طلاب الكلية العسكرية في الأمن النفسي تبعاً لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة

مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	٠,٣٥١	٢	٠,١٧٥	٠,٩١٨	غير دالة
داخل المجموعات	٥٦,٧٧٩	٣٩٧	٠,١٩١		
المجموع	٥٧,١٣٠	٣٩٩	-		

تشير بيانات الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب الكلية العسكرية في الأمن النفسي لديهم تعزي لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة، حيث بلغت قيمة ف (٠,٩١٨) وهذه القيمة غير دالة عند جميع مستويات الدلالة، وهو ما يثبت عدم صحة هذا الفرض والذي ينص على:_توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات الأمن النفسي لطلاب الكليات العسكرية تعزي لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة.

الفرض الثالث عشر: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات أبعاد التوافق النفسي لطلاب الكليات العسكرية تعزي لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة".

جدول (٢٩)
تحليل التباين أحادي الاتجاه one- way ANOVA بين متوسطات درجات طلاب الكلية العسكرية في التوافق النفسي تبعاً لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	٠,٢٨٩	٢	٠,١٤٤	٠,٤٦٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٩٢,٤٩٨	٢٩٧	٠,٣١١		
	المجموع	٩٢,٧٨٧	٢٩٩	–		
المحور الثاني	بين المجموعات	٠,١٤٨	٢	٠,٠٧٤	٠,٨٢٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٣,٩٩٩	٢٩٧	٠,٣٨٤		
	المجموع	١١٤,١٤٧	٢٩٩	–		
المحور الثالث	بين المجموعات	٠,٣٣٢	٢	٠,١٦٦	٠,٥٩١	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٣,٤٦٤	٢٩٧	٠,٢٨١		
	المجموع	٨٣,٧٩٧	٢٩٩	–		
المحور الرابع	بين المجموعات	٠,٠٣٣	٢	٠,٠١٧	٠,٠٦٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٣,٩٦٧	٢٩٧	٠,٢٤٩		
	المجموع	٧٤,٠٠٠	٢٩٩	–		
الدرجة الكلية للتوافق النفسي	بين المجموعات	٠,٢٢١	٢	٠,١١٠	٠,٦٨٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٦,٦٩٦	٢٩٧	٠,٢٩٢		
	المجموع	٨٦,٩١٧	٢٩٩	–		

تشير بيانات الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب الكلية العسكرية في القدرة على التوافق النفسي في جميع محاوره تعزي لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة، حيث بلغت قيمة ف (٠,٤٦٤–٠,٨٢٥– ٠,٥٩١– ٠,٠٦٧– ٠,٦٨٦) على التوالي وهذه القيمة غير دالة عند جميع مستويات الدلالة. وهو ما يثبت عدم صحة هذا الفرض والذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات أبعاد التوافق النفسي لطلاب الكليات العسكرية تعزي لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة.

الفرض الرابع عشر: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات الروح المعنوية لطلاب الكليات العسكرية تعزي لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة".

جدول (٣٠)

تحليل التباين أحادي الاتجاه one- way ANOVA بين متوسطات درجات طلاب الكلية العسكرية في الروح المعنوية تبعاً لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة

مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	٠,٨١٩	٢	٠,٤٠٩	١,٦٢٧	غير دالة
داخل المجموعات	٧٤,٧١١	٢٩٧	٠,٢٥٢		
المجموع	٧٥,٥٣٠	٢٩٩	–		

تشير بيانات الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب الكلية العسكرية في الروح المعنوية لديهم تعزي لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة، حيث بلغت قيمة ف (١,٦٢٧) وهذه القيمة غير دالة عند جميع مستويات الدلالة، وهو ما يثبت عدم صحة هذا الفرض والذي ينص على:_توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات الروح المعنوية لطلاب الكليات العسكرية تعزي لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة.

النتائج العامة للدراسة:

- "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الانضباط العسكري وبين أبعاد الصمود النفسي لدى طلاب الكلية العسكرية".

وبالتالي فإن الأفراد الذين يتميزون بالانضباط تزداد قدراتهم على الصمود، وان هناك تأثير كبير للانضباط على درجة الصمود، وكذلك أثر الدعم الاجتماعي والنجاح الناتج عن الانضباط على الصمود النفسي لدى الطلاب.

- "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد الانضباط العسكري وبين الأمن النفسي لدى طلاب الكلية العسكرية" فيما عدا الروح المعنوية المرتفعة.

ومن هنا يمكن القول ان الانضباط لدى الافراد هو المفتاح الأساسي لتحقيق الامن النفسي لديهم، وان الامن النفسي ايضا مرتبط بشكل كبير بما يمتلكه الفرد من انضباط فكلما كان لدى الفرد انضباط عالي كان لديه امن نفسي كبير.

- "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الانضباط العسكري وبين أبعاد التوافق النفسي لدى طلاب الكلية العسكرية".

مما يؤكد أن الطلاب الأكثر انضباط لديهم توافق نفسي إيجابي، وان الانضباط مرتبط بشكل كبير بالتوافق النفسي لدى الطلاب، وان الانضباط يؤثر بشكل كبير على مستوى التوافق النفسي لدى الافراد.

- "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد الانضباط العسكري وبين ارتفاع الروح المعنوية لدى طلاب الكلية العسكرية".

مما يشير إلى وجود ارتباط كبير بين الانضباط والروح المعنوية لدى الطلاب، وان ارتفاع معدل الانضباط لدى الطلاب مرتبط بدرجة الروح المعنوية لديهم، أي انه كلما ارتفعت درجة الانضباط لدى الأفراد ازداد مقدر الشعور بالروح المعنوية العالية.

توصيات وبحوث مقترحة:

أولاً: التوصيات:

١- التوسع في ندوات التوعية من قبل متخصصين للطلبة المستجدين وذلك لتحصين الشباب من المفاهيم المغلوطة وللتوافق النفسي مع البيئة العسكرية.

٢- إشراك أولياء الأمور في ندوات التوعية كل شهرين مرة وذلك للتكامل بين البيئة التعليمية والبيئة المنزلية.

٣- تفعيل دور الأخصائي النفسي في الكليات العسكرية وألا يقتصر دوره على معالجة الأخطاء السلوكية بل يجب أن يكون أكثر فعالية وذلك بالعمل على الاكتشاف المبكر للسلوكيات السلبية والخاطئة.

٤- النظر إلى مشكلات الطلاب بنظرة موضوعية وليست نظرة سطحية أو الهروب من مواجهتها وحلها حلاً جذرياً.

٥- التلاحم بين قيادة الكلية والطلبة وذلك بزيادة الأنشطة الثقافية، الرياضية، الترويحية والفنية وذلك لكسر حاجز الخوف بين الطلبة وقيادة الكلية خاصة الطلبة الجدد.

٦- على السادة القائمين على التعليم في الكليات العسكرية بالاجتماع بالسادة أعضاء هيئة التدريس دورياً كل عام على الأقل وذلك للوقوف على نقاط القوة والضعف خلال العام الدراسي ووضع الخطط والمقترحات وذلك للحد من السلبيات مما يساعد على تطوير

العملية التعليمية والوصول بالطالب إلى درجة عالية من التميز لا يقل عن المستوى العالمي.

٧- الاستمرار في حسن اختيار الضباط القائمين على تعليم وتدريب الطلبة في الكليات العسكرية وكذا الاستمرار في حسن اختيار أعضاء هيئات التدريس بما يحقق الرقي والتقدم للأجيال القادمة.

٨- تنظيم لقاءات دورية بين المعلمين والطلبة وذلك للتعرف على أهم المشكلات التي تواجه الطلاب والعمل على حلها وإزالة الصعوبات والمعوقات.

٩- تنظيم دورات تدريبية لأعضاء هيئات التدريس وذلك للاطلاع على كل ما هو جديد وذلك لمواكبة العصر والسير في ركب التقدم التعليمي والتكنولوجي.

١٠-عمل مسابقات علمية في مجال التخصص وذلك لتفعيل التنافس بين الشباب مما يحقق مستوى عال من الجودة في الأداء.

١١-أن يهتم القائمون على العملية التعليمية بتقديم أحدث وأفضل المراجع العربية والأجنبية التي تخدم العملية التعليمية داخل كل كلية بما يحقق سد احتياجات الدارسين في العلوم المختلفة.

١٢-وضع برامج رياضية تعمل على تنمية الشباب من جميع الجوانب البدنية، الاجتماعية والثقافية.

١٣-مراعاة مبدأ الفروق الفردية والميول والاستعدادات داخل الكليات العسكرية خاصة في أثناء الممارسات الترويحية، البدنية، الثقافية والتعليمية.

١٤-ضرورة متابعة الطلاب الذين لديهم قدرات فائقة وتوظيفها التوظيف الأنسب بما ينعكس على الأداء المتميز داخل الكليات العسكرية.

١٥-ضرورة عمل برامج تدريسية للطلبة بما يضمن الانضباط الذاتي، الكفاءة الشخصية، المرونة، إدارة الانفعالات، التفاؤل والقوة الإيمانية حتى يتحقق مستوى الصمود النفسي للطلبة داخل الكليات العسكرية.

١٦-وضع برامج توعوية بما يحقق التوافق الشخصي، الاجتماعي والمهني (التعليمي) وذلك لتحقيق التوافق النفسي للطالب داخل كليته.

١٧-وضع برامج بما يحقق القدرة على ضبط الذات، العمل بروح الفريق، الالتزام الأخلاقي، التفاني في أداء العمل، تنمية الروح المعنوية وإطاعة الأوامر ذلك لتحقيق الانضباط العسكري داخل الكليات العسكرية.

١٨-التخطيط لعمل برامج في الأمن الذاتي، التوافق النفسي، الرضا عن الذات والاتزان الانفعالي بما يحقق الأمن النفسي للطالب.

ثانياً: البحوث المقترحة:

١- دراسة عاملية في العوامل المساهمة في الضغوط النفسية لدى طلبة الكليات العسكرية.

٢- دراسة عاملية لأساليب مواجهة الضغوط وسوء التوافق النفسي لدى الطلاب بالكليات العسكرية.

٣- دراسة للتعرف على تأثيرات الصمود النفسي في الأداء التعليمي بالكليات العسكرية.

٤- دراسة لبرنامج إرشادي لتنمية روح الفريق والأمن النفسي داخل الكليات العسكرية.

٥- دراسة لتطوير الاستعدادات التي تؤثر على التوافق النفسي، الصمود النفسي والأمن النفسي داخل الكليات العسكرية.

٦- دراسة للتعرف على العوامل الشخصية التي تؤثر على الانضباط العسكري للطالب داخل الكليات العسكرية.

٧- دراسة للتعرف على أساليب التدريس الحديثة بما يضمن التوافق النفسي والتعليمي داخل الكليات العسكرية.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

محمود السيد أبو النيل (١٩٨٥). علم النفس الاجتماعي، دراسات عربية وعالمية. جزء ١. ط٤, دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

لندا دافيدوف (١٩٨٤). مدخل علم النفس، ترجمة الطواب وآخرون، ط٢, دار ماكجروهيل للنشر، القاهرة.

سامر جميل رضوان (٢٠٠٢). الصحة النفسية، ط١, دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

عماد عبد الرحيم الزغول (٢٠٠٣). الروح المعنوية ودور القائد في تنميتها. مجلة فرسان مؤته، العدد (١٦). ص٥٧-٥٨, جامعة مؤته، الأردن.

حامد عبد السلام زهران (١٩٩٧). الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

شارل شانديسي (١٩٨٤). علم النفس في القوات المسلحة، ترجمة محمد ياسر الأيوبي، المكتبة العالمية، بغداد، العراق.

طريف شوقي (١٩٩٩). القيادة والسلوك القيادي في علم النفس الاجتماعي: أسسه وتطبيقاته، تحرير زين العابدين درويش. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

محمد إبراهيم عيد (٢٠٠٠). علم النفس الاجتماعي، ط١, مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.

عبد الرحمن محمد العيسوي (١٩٩٩). علم النفس العسكري، موسوعة كتب علم النفس الحديث، ط١, دار الراتب الجامعية، بيروت، لبنان.

فهمي، مصطفى (١٩٨٧). الصحة النفسية: دراسات في سيكولوجية التكيف، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر.

صامويل هيز؛ وليم توماس (١٩٨٣). تولي القيادة: فن القيادة العسكرية وعلمها. ترجمة سامي هاشم، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان.

أحمد أبو سعد (٢٠١١). العملية الإرشادية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أحمد الزعبي (٢٠٠٨). المشكلات النفسية والسلوكية والدراسية، دمشق: دار الفكر.

أحمد راجح (٢٠٠٩). أصول علم النفس. الأردن: دار الفكر.

أحمد عياد (١٩٩٧). الأمن الشخصي في ضوء التوجيهات الإسلامية، المؤتمر السنوي الثاني، "التربية وتحديات الأمن الاجتماعي", جامعة المنوفية, ١٥٥-١٧٤.

أشرف شربت (٢٠٠٦). الأمن النفسي: أبعاده ومحدداته من الطفولة إلى الرشد (دراسة ارتقائية). مجلة التربية المعاصرة. ٧٣، ٧٧، ٩٤.

أكرم محمد طلعت (٢٠١٠). العنف المدرسي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

أماني قاسم (٢٠٠٤). الأمن النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة آل البيت، رسالة ماجستير، كلية العلوم والآداب قسم العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

أمجد عبد المجيد (٢٠٠٥). مدى فاعلية برنامج مقترح في السيكودراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

إياد أقرع (٢٠٠٥). الشعور بالأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح نابلس، فلسطين.

جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي (١٩٩٥). معجم علم النفس (الجزء السابع). القاهرة: دار النهضة العربية.

جابر عبد الحميد (١٩٩٠). نظريات الشخصية. القاهرة: دار النهضة العربية.

حامد زهران (١٩٩٦). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتب.

حامد زهران (٢٠٠٣). دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.

حامد زهران (٢٠٠٥). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.

حمادة سعيد (٢٠٠٤). عوامل انتشار العنف في المدارس، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية.

سعد علي (١٩٩٩). مستويات الأمن النفسي لدى الشباب الجامعي: مجلة جامعة دمشق, ١٥, ٩-٤٩.

السيد حافظ (٢٠٠٦). برنامج إرشادي لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال. مجلة علم النفس، معهد الدراسات والبحوث التربوية, ٣, ١٠٦-١٢٥.

سيد صبحي (٢٠٠٣). الإنسان وصحته النفسية. القاهرة: طبعة خاصة تصدرها الدار المصرية اللبنانية ضمن مشروع مكتبة الأسرة.

شيفروموليمان (٢٠٠١). سيكولوجية الطفولة والمراهقة: مشكلاتها وأسبابها وطرق حلها، (سعيد حسني العزة، مترجم)، الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

صالح أبو عباة وعبد المجيد نيازي (٢٠٠١). الإرشاد النفسي والاجتماعي، الرياض: مكتبة العبيكان.

طريف شوقي (١٩٩٩). علم النفس الاجتماعي. دراسة تطبيقية. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الحليم السيد (٢٠٠٠). علم النفس العام. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

عبد الرحمن العيسوي (١٩٨٥). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

عبد الله المنيف وآخرون (٢٠٠٣). أفكار في كيفية إدارة التغيير، مجلة المدير للأبحاث والدراسات، الرياض، ص ٤.

علي دبابش (٢٠١١). فعالية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من القلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية وأثره على تقدير الذات. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.

علي سعد (١٩٩٩). مستويات الأمن النفسي لدى الشباب الجامعي بحث ميداني عبر حضاري مقارن بين طلبة كليات التربية في كل من: دمشق – الكويت – أدنبرة. مجلة جامعة دمشق ١٦ (١)٩-٥٢.

فرج طه (٢٠٠٩). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. الكويت: دار سعاد الصباح للنشر.

لمياء عبد القادر ودعاء سعد (٢٠١٠). القلق الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الخامس في معهد إعداد المعلمات. دراسات تربوية، (٩)، ١٨٣-٢٠٦.

محمد السفاسفة (٢٠٠٣). الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

محمود الخولي (٢٠٠٨). العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمود حسين (٢٠٠٠). الإرشاد النفسي والتربوي: المداخل النظرية – الواقع – الممارسات. الرياض: دار الخريجي للنشر.

محمود حمودة (١٩٩١). الطفولة والمراهقة والمشكلات النفسية والعلاج. مركز الطب النفسي والعصبي للأطفال، القاهرة.

أبو اليزيد أبو زيد العجمي (٢٠١٠). التأصيل الشرعي للتنمية الذاتية، القاهرة، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.

علا عبد الباقي إبراهيم (٢٠١٢). شخصية الإنسان توازنها وتكاملها ووقايتها من الانحراف والاضطراب، القاهرة، عالم الكتب.

نجوى إبراهيم عبد الحميد عطية (٢٠٠٦). أساليب تحقيق الانضباط المدرسي لطلاب المدرسة الثانوية: دراسة مقارنة، رسالة ماجستير بكلية التربية جامعة الزقازيق.

منى السعيد عبد المنعم جويدة (٢٠١٩). متطلبات تحقيق الانضباط السلوكي في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه بكلية التربية جامعة المنصورة.

أحمد طه أحمد طه (٢٠٠٤). بعنوان الإدارة المدرسية ودورها في تحقيق الانضباط لطلاب المدارس الثانوية العامة بمحافظة الإسكندرية، رسالة ماجستير بكلية التربية جامعة الإسكندرية.

ذكرى الطائي (٢٠٠٦). التوافق النفسي لدى تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم من الاعتياديين. رسالة دكتوراه بكلية التربية جامعة الزقازيق.

ميرفت عايش (٢٠١٠). التوافق النفسي وعلاقته بقوة الأنا وبعض المتغيرات لدى مرضى السكري في قطاع غزة. رسالة ماجيستير بكلية التربية جامعة الإسكندرية.

أماني الكحلوت (٢٠١١). مقارنة للتوافق النفسي الاجتماعي لدى أبناء العاملات وغير العاملات في المؤسسات الخاصة في مدينة غزة. رسالة ماجستير بكلية التربية الجامعة الإسلامية – غزة.

حواس خضرة (٢٠١٢). استراتيجيات الإرشاد النفسي في تنمية بعض المتغيرات المساعدة على التوافق النفسي. رسالة دكتوراه بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والإسلامية بجامعة الحاج لخضر – باتنة.

حسينة بن ستي (٢٠١٣). التوافق النفسي وعلاقته بالدافعية لدي تلاميذ السنة الأولى الثانوية. رسالة ماجستير بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح – ورقلة.

جميلة جميل محمود التلولي (٢٠١٥). مقارنة للتوافق النفسي لدى أبناء النساء المعنفات وغير المعنفات في شمال غزة في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير بكلية التربية جامعة الأزهر – غزة.

سارة الشيخ (٢٠١٦). التوافق النفسي وعلاقته بالتوافق المهني لدى أساتذة قسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف. رسالة ماجستير بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة محمد بوضياف.

فاطمة بويقار/سارة عوينة (٢٠١٨). انفعالية الذاتية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية دراسة ميدانية بجامعة خميس مليانة. رسالة ماجستير بكلية التربية جامعة خميس مليانة.

ورد مختار عبد السميع (٢٠١٤). الصمود النفسي وعلاقته بالرضا عن الحياة والأداء الأكاديمي لدى الطالبة الجامعية. رسالة ماجستير بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس.

فاتن عبد الفتاح/شيري حليم (٢٠١٤). الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بكل من الحكمة وفعالية الذات لديهم. رسالة دكتوراه بكلية التربية جامعة الإسكندرية.

عايدة شعبان/ياسرة أيوب (٢٠١٤). الصمود النفسي وعلاقته باستراتيجيات مواجهة تحديات الحياة المعاصرة لدى النساء الأرامل بقطاع غزة. رسالة دكتوراه بكلية التربية جامعة الزقازيق.

ريم سليمون (٢٠١٥). الصمود النفسي ومعنى الحياة والتدفق من وجهة نظر علم النفس الإيجابي دراسة تحليلية لصمود الجيش العربي السوري. رسالة دكتوراه بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والإسلامية بجامعة الحاج لخضر – باتنة.

عرفات أبو مشايخ (٢٠١٨). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالصمود النفسي لدى معيلي المعاقين عقلياً في قطاع غزة. رسالة ماجستير بكلية التربية الجامعة الإسلامية – غزة.

رشا محمود (٢٠١٨). العلاقة بين الصمود النفسي ونوعية الحياة لدى فاقدي أحد أعضاء الجسم. رسالة دكتوراه بمعهد الدراسات والبحوث البينية جامعة عين شمس.

زهرة شريف (٢٠١٩). الصمود النفسي وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى الطلبة المقبلين على التخرج – دراسة ميدانية على طلبة علم النفس العيادي (الثالثة ليسانس والثانية ماستر). رسالة ماجستير بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة محمد بوضياف – المسيلة.

زينب الرفاعي (٢٠١٩). الصمود النفسي وعلاقته بالإنجاز لدى عينة من طلاب الدراسات العليا الوافدين. رسالة ماجستير بكلية التربية الجامعة الإسلامية – غزة.

أمل حبيب/غادة عبد الحفيظ (٢٠١٩). الذكاء الروحي وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طالبات كلية التربية جامعة بيشة. رسالة ماجستير بكلية التربية جامعة بيشة.

إلهام بلال (٢٠٢٠). الطفو الدراسي وعلاقته بالصمود النفسي. رسالة ماجستير بكلية التربية جامعة الزقازيق.

لؤلؤة صالح رشيد (٢٠٢٠). الصمود النفسي وعلاقته بالاحتراق النفسي والاضطرابات السيكوسوماتية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم. رسالة دكتوراه بكلية التربية جامعة القصيم.

محمد عيد (١٩٩٢). العلاقة بين فقدان الأمن النفسي وعلاقته بقوة الأنا لدى المراهقين. رسالة دكتوراه بمعهد الدراسات والبحوث البينية جامعة عين شمس.

عماد مخيمر (٢٠٠٣). إلى إدراك الأطفال للأمن النفسي بين الوالدين وعلاقته بالقلق واليأس. رسالة دكتوراه بكلية التربية جامعة الإسكندرية.

منزل العنزي (٢٠٠٤). علاقة اشتراك الطلاب في جماعات النشاط الطلابي بالأمن النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير بكلية الدراسات العليا جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

السيد عبد المجيد (٢٠٠٤). إساءة المعاملة والأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية الحكومية. رسالة ماجستير بكلية التربية جامعة بيشة.

عادل العقيل (٢٠٠٤). الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الاغتراب وعلاقته بالأمن النفسي. رسالة ماجستير بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس.

عبد الله السهلي (٢٠٠٤). التعرف على الأمن النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب رعاية الأيتام بالرياض. رسالة ماجستير بكلية الدراسات العليا جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

إياد محمد نادي أقرع (٢٠٠٥). الشعور بالأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية. رسالة ماجستير بكلية الدراسات العليا جامعة النجاح الوطنية – نابلس.

أشرف شربت (٢٠٠٦). الأمن النفسي وأبعاده ومحدداته من الطفولة إلى الرشد (دراسة ارتقائية). رسالة ماجستير بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة محمد بوضياف – المسيلة.

عبد الله السهلي (٢٠١٠). الأمن النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدي طلاب رعاية الأيتام بالرياض. رسالة ماجستير بكلية الدراسات العليا جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

أكرم محمد طلعت (٢٠١٠). العنف المدرسي وعلاقته بأساليب معاملة الوالدين والأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير بكلية التربية جامعة جنوب الوادي.

أمينة الشحري (٢٠١٣). الأمن النفسي وعلاقته بكفاءة الأداء لدى أخصائيي قواعد البيانات في مدارس محافظة ظفار. رسالة ماجستير بكلية العلوم والآداب جامعة نزوى.

أنور العبادسية (٢٠١٣). الأمن النفسي وعلاقته بالحضور–الغياب النفسي للأب لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة. رسالة ماجستير بكلية التربية بالجامعة الإسلامية – غزة.

رغداء نعيسة (٢٠١٤). مستوى الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بالتوافق الاجتماعي "دراسة ميدانية على عينة من الأحداث المقيمين في دار خالد بن الوليد للإصلاح في منطقة قدسيا بمحافظة دمشق". رسالة دكتوراه بكلية التربية جامعة دمشق.

رمزي السويركي (٢٠١٥). الأمن النفسي وعلاقته بالاستقلالية/الاعتمادية وجود الحياة لدي المعاقين بصرياً بمحافظة غزة. رسالة ماجستير بكلية التربية بالجامعة الإسلامية – غزة.

أكرم محمد طلعت (٢٠١٥). فعالية برنامج إرشادي تكاملي لخفض بعض الاضطرابات الانفعالية وأثرها على الأمن النفسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي. رسالة ماجستير بكلية التربية بالجامعة الإسلامية – غزة.

محمد جوارن/أمان خصاونة/أحمد أدعيس (٢٠١١). درجة الروح المعنوية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الزرقاء وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير بكلية التربية جامعة دمشق.

ريب الله محمد (٢٠١١). واقع الروح المعنوية لدى أساتذة الجامعة الجزائرية. رسالة ماجستير بكلية التربية الجامعة الجزائرية.

منير عباس (٢٠١٢). أثر بيئة العمل المادية في أداء العاملين "دراسة مقارنة في الجامعة السورية الخاصة قبل الانتقال الي المركز المؤقت وبعده". رسالة دكتوراه بكلية التربية الجامعة السورية.

رضوان محمد (٢٠١٣). الرضا الوظيفي وعلاقته بالإبداع الإداري لدى أعضاء هيئة التدريس في آليات وأقسام التربية الرياضية في اليمن. رسالة ماجستير بكلية العلوم والآداب جامعة نزوى.

خشة مديحة/روبيح نادية (٢٠١٤). أثر الرضا الوظيفي في إبداع العاملين – دراسة حالة المؤسسة العمومية الاستشفائية "مجدوب السعيد/الطاهير جيجل". رسالة ماجستير بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير جامعة جيجل.

ريم عمورة (٢٠١٤). أثر العوامل المعنوية الخاصة بالعاملين على نوايا ترك العمل. رسالة ماجستير بكلية الاقتصاد جامعة دمشق.

كنان علم الدين مداح (٢٠١٥). العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي لدى الموظفين الإداريين في شركة الجابر لخدمات التأجير. رسالة ماجستير بالجامعة الافتراضية السورية.

براهيمي سهام (٢٠١٥). ظروف العمل وتأثيرها على الاستقرار الوظيفي للعاملين. رسالة ماجستير بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة محمد بوضياف – المسيلة.

محمد رضوان نخالة (٢٠١٥). القيادة الاستراتيجية ودوها في رفع الروح المعنوية لمنتسبي الأجهزة الأمنية في محافظات غزة. رسالة ماجستير ببرنامج الدراسات العليا المشترك بين أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا وجامعة الأقصى تخصص القيادة والإدارة.

قصي عمار (٢٠١٦). دور القيادة في تحسين مستوي الروح المعنوية للعاملين (دراسة مسحية على العاملين ضمن المصارف العاملة في محافظة الأذقية). رسالة ماجستير بكلية العلوم والآداب جامعة نزوى.

العصمي عبد السلام (٢٠١٥). المناخ التنظيمي وعلاقته بالروح المعنوية "دراسة ميدانية على عينة من عمال إدارة سونلغاز بمدينة ورقلة". رسالة ماجستير بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح – ورقلة.

أبوبكر هارون علي طه (٢٠١٧). بعنوان الرضا الوظيفي لدى العاملين برئاسة وازرة التنمية الاجتماعية ولاية الخرطوم وعلاقته ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير بكلية الدراسات العليا والبحث العلمي جامعة الرباط الوطني.

خيري الصبابحة (٢٠١٨). مقارنة في تقييم مستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم الإنسانية: جامعة الملك فيصل والجامعة الهاشمية. رسالة دكتوراه بكلية التربية جامعة الملك فيصل.

طه بخيت (٢٠١٧). أثر الحوافز على أداء العاملين. رسالة ماجستير بكلية التربية جامعة الإسكندرية.

عباس نوري المشهداني (٢٠١٧). درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة الحكومية في محافظة بغداد للعلاقات الإنسانية وعلاقتها بالروح المعنوية لمدرسي التربية من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة محمد بوضياف – المسيلة.

أسامة المصاروة (٢٠١٨). درجة توافر الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في لواء بني عبيد من وجهة نظرهم. رسالة دكتوراه بكلية التربية جامعة الزقازيق.

عباس نوري المشهداني (٢٠١٧). درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة الحكومية في محافظة بغداد للعلاقات الإنسانية وعلاقتها بالروح المعنوية لمدرسي التربية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير بكلية العلوم التربوية جامعة الشرق الأوسط للدراسات العلية.

المعلم القمي وقيادة التغيير

اعداد

ولاء حامد ضرار أحمد

مقدمة :

إن تغلغل كل ما هو رقمى واتساع انتشاره قد تسارع على مدى الأعوام العشرين الماضية , وهو مستمر في النمو بشكل كبير تتحول التكنولوجيا الرقمية بشكل متزايد نحو التشابك مع الحياة اليومية ,من التعليم المدرسى والتربية , إلى الانخراط السياسى وحتى الإدارة المالية والصحية . إن التطورات في التكنولوجيا الرقمية وسرعة نشوئها تدفع الابتكار والتطبيقات الجديدة التى تلامس حياتنا بطرق مختلفة وفى أحيان كثيرة بطرق عميقة , بينما توجد العديد من الفرص والتطلعات التى ترتبط بالرقمنة ,فإن هناك حاجة أساسية أيضا لفهم التحديات التى تمثلها بالنسبة للمجتمع والتخفيف منها برزت حاجات لمهارات جديدة حيث ساهم استخدام هذة التكنولوجيا في تحويل التعلم وتطوير المهارات إلى عملية تستمر مدى الحياة بالفعل ,فيتحتم على الناس الآن أن يواصلوا تطوير وتجديد مهاراتهم ومعرفتهم لكى يجاروا الابتكارات المستمرة والتطورات الجديدة في العالم الرقمى ([1])

من هنا كان منطلق العقل الإنسانى المكلف في سبرأغوار الكون وفى الالهام وفى ميراث الذكاء الإنسانى الذى يخدم المجتمع ,وقد ترجم ذلك في معاهد ومؤسسات التعليم ثم في صور العمل والمهن التى لا يمكن لأى إنسان أن يعيش في الكون بدونها ,فالعمل ..فى كل مجالات الحياة وتطبيقات التعليم المتعددة ومن مؤسسات التعليم الذى يرتكز عليها كيان المجتمعات والدول المعاصرة , أى أن العمل هو الداعم الفعلى ذو المردود بالتطبيق التقنى والتكنولوجى والمؤدى إلى طريق حضارى متسع التطبيق وهو الذكاء الاصطناعى ([2])

[1] ,سانتا مونيكا , وكامبريدج ,المملكة RAND)سارة غران – كليمان:التعلم الرقمى (التربية والمهارات في العصر الرقمى),مؤسسة UKالمتحدة ,٢٠١٧,ص ٣-٤ .

[2] ,الطبعة الأولى ,دار الكتب والوثائق القومية Covid-19)عبد الجواد السيد بكر : منظومة التعليم عن بعد المستفيد من عصر ’الإسكندرية ,٢٠٢١,ص ٣٠٢.

بذا يظل العمل المستند إلى المعرفة والتدريب والإعداد وبرامج التعليم المستندة إلى سياسات مقننة طويلة الأجل ,هو الركيزة المهمة في توجيه برامج وسياسات الذكاء الأصطناعى من أجل الإنسان رفاهية وتحسينا عال المستوى في أنماط الحياة التى يمكن أن يعيشها الإنسان ,أن تسخير قوى العقل وروافده وعمليات التدبر والتفكير المنبثقة عنه , والتى تقوم عليها مؤسسات وسياسات وبرامج تعليمية وعادة ترتبط مخرجات نظم التعليم والتعلم بسوق العمل وإعداد وتدريب القوى البشرية , لذا تضع دول العالم المتقدم والنامى , هدف من أهدافها في التنمية والتنمية المستدامة ,في بناء قوى العمل والانتاج المستندة إلى العلم والمعرفة وتضع السياسات التعليمية لقطاعات التعليم المتعددة وعلى الأرض التعليم الفنى والتعليم العالى والجامعى ومن أجل الربط بين مخرجات النظم التعليمية وقوة العمل ,العديد من البرامج التى تتضمن توفير الخبرات واكساب المهارات وتصنيف المهارات اللازمة للحياة (المهارات الحياتية)ومهارات توظيف قوة العمل من أجل توفير فرص العمل ودوامه بالنسبة لأفراد المجتمع وخريجى مؤسسات التعليم المؤهلين ,في ظل الانبهار بمخرجات تطبيق برامج الذكاء الاصطناعى .([3])

إن قضية إعداد المعلم وتنميته مهنيا لم تعد قضية ثانوية , ولكنها قضية مصيرية تمليها اتطورات الحياة , وبخاصة ونحن نعيش في عصر التحديات والتحولات الهامة وذلك من أجل الارتقاء بمهنة التعليم ونوعية المعلمين , ولقد ترتبت على التغيرات الحديثة التى باتت تجتاح العالم في السنوات الأخيرة أن أخذت الدول جميعها في إعادة النظر في نظمها التعليمية بشكل عام ونظام إعداد المعلم وتدريب المعلم بشكل خاص , وذلك من خلال برامج تزودهم بالمعارف التربوية التعليمية ,وإكسابهم المهارات المهنية وذلك استجابة للعديد من العوامل التى من أبرزها الوعى بالتغيرات الحادثة والتكيف معها وذلك دعما لمكانة هذه المهنة وتمكينا للمعلم من القيام برسالته الحقيقية في المجتمع وفقا للمتغيرات السريعة والمستمرة التى تحدث في المجتمع ,نحن

[3])نفس المرجع , ص ٣٠٢-٣٠٣.انظر أيضا–عبد الجواد السيد بكر:مهارات التعليم والتوظيف,قراءة فى بطارية سبل التوظيف ,ورشة عناصر للنجاح فى أمريكا ,المجلة التربوية ,كلية التربية ,جامعة سوهاج ,العدد, ٤٩,يوليو ٢٠١٧,ص٢٠.
-عبد الجواد السيد بكر :السياسات التعليمية وصنع القرار,دار الوفاء , الإسكندرية ,٢٠٠٢ ,ص٩٥.

في أشد الحاجة إلى وجود معلمين قادرين على إحداث التنمية البشرية والنهوض بالمجتمع ,لذلك يتطلب الأمر مراجعة واقع إعداد وتدريب المعلم في ضوء مدى مناسبة هذا الواقع .([٤])

يعد الاصلاح الإدارى ميزة أساسية تميز الإدارة وتطبيقاتها المختلفة في جميع المجالات , بالإضافة الى سرعة الاستجابة للتطور والتقدم العلمى والتقنى , وذلك تمشيا مع متغيرات التنمية في البيئات السياسية والاجتماعية والثقافية والتعليمية , ويشير الإصلاح الإدارى إلى المجهودات ذات الإعداد الخاص والمسبق والذى يسعى نحو إزالة العقبات والأخطاء وإعادة التقييم وتصحيح وفرض التغيير الذى يؤدي إلى نتائج أفضل لتحسين عناصر النظام الإدارى مثل الهياكل الإدارية و الإفراد والعملية الإدارية [٥].

إن الفكرة الاساسية للإصلاح الإدارى تهدف إلى جعل المؤسسات الحكومية والتى منها المؤسسات التعليمية تعمل بنفس كفاءة مؤسسات القطاع الخاص ' بل ويمكن أن تكون أكثر كفاءة وتنافسية منها وفى ضوء حرص الدولة والوزارة على التعليم ,والاهتمام خاصة بالمرحلة الثانوية , فقد أصدرى حزمة من القرارات الوزارية والجمهورية , والتى من شأنها الارتقاء بجودة المدارس الثانوية العامة وتحقيق الاصلاح الإدارى بها ,حيث إن بعض القرارت خاصة بإنشاء بعض الوحدات سواء التى تتعلق بالمعلومات أو الجودة والتدريب , ةالتى من شأنها تحقيق التنمية المهنية وتحسين جودة الأدار بالمدرسة والبعض الأخر يحقق التنمية المهنية للإدارة المدرسية من خلال الأكاديمية المهنية للمعلمين ومركز إعداد القادة , هذا بلاضافة إلى القرار الخاص بالانضباط المدرسى والذى من شأنه تحقيق الالتزام للطلاب وجميع العاملين بالمدرسة , وجميعها نقاط تساعد على تفعيل ممارسات الإصلاح الإدارى بالمدارس الثانوي العامة بمصر [٦].

والتى تتضمن تطوير العملية التعليمية والانتقال من طابعها الورقى إلى طابعها الإلكترونى الرقمى ,لخلق بيئة تعليمية ممتعة يتم من خلالها تنمية العديد من المهارات كمهارات التواصل

---

[4] مازن هادى كزار الطائى ومحمد عاصم غازى :المعلم ومنظومة التعليم الرقمى ,المكتب الجامعى الحديث ,الإسكندرية ,٢٠٢٠,ص١٠٧

5 د. عزة جلال مصطفى : رؤية مقترحة للإصلاح الإدارى بالمدرسة الثانوية العامة بمصر في ضور مدخل ماكنزى الرابع)٢٠١٩, العدد الثالث والأربعون (الجزء 713,مجلة كلية التربية , جامعة عين شمس 7S)

6) نفس المجلة

والاتصال بين الطلاب مع بعضهم البعض من جهة وبين الطلاب مع معلميهم من جهة أخرى ,ويهدف كذلك إلى استمرار العملية التعليمة خارج أسوار المدرسة مما يعزز من التعليم المستمر واعتماد الطلاب على أنفسهم وبالتالى دعم التعليم الذاتى والذى بدوره يفتح أمامهم الكثير من الخيارات التى ينتقون منها ما يتناسب مع قدراتهم , كما يتيح التعليم الرقمى الفرص لدى الطلاب لاكتشاف ميولهم وتوجهاتهم لسوق العمل مستقبلا .([٧])

في ظل الظروف الحالية , وظروف جائحة كرونا ونتيجة للحاجة الماسة الى التعليم عن بعد واستخدام الفصول الافتراضية , كانت الحاجة الى التعليم الالكترونى , ومن المفردات والمصطلحات الجديدة , مصطلح المعلم الرقمى (The Digital Teacher), مثل مصطلح الجيش الأبيض للدلالة على الأطباء والطواقم الطبية بشكل عام خلال جائحة كرونا ([٨])

ويعتبر المعلم الرقمىThe Digital Teacher من أبرز المصطلحات الجديدة في التكنولوجيا مثل الروبوت صوفيا الذى يعمل على تحقيق الاهداف التعليمية وارشاد الطلاب دون تدخل من بنى الانسان والعنصر البشرى , لبناء مجتمع رقمى يعمل من خلال ادوات التعليم الالكترونى في ظل الدراسة عن بعد وكان لابد من امتلاك المهارات الرقمية من خلال الدورات التدريبية في المقررات الدراسية لتلبية الاحتياجات المعرفية والبحثية المتطورة ونقل المعرفة والمهارات من المعلم الرقمى المتطور إلى الطلبة ورفع المشاركة في العملية التعليمية ([٩])

يتداخل مفهوم التعليم الرقمى مع بعض المصطلحات منها التعليم الالكترونى والتعليم الافتراضى والتعليم عن بعد والتعليم المبنى على الشبكات وغيرها وهناك عدة تعريفات للتعليم الرقمى , منها :

"ذلك النوع من التعليم الذى يعتمد على استخدام الوسائط الرقمية في الاتصال بين المعلمين والمتعلمين وبين المتعلمين والمؤسسة التعليمية بأكملها ."([١٠])

---

[7]) التقرير الدورى لدخول وإنجاز المدارس للأسبوع الرابع .الخرج ,وزارة التعليم تم 1441)خالد بن عبد الله الغملاس :إعداد المعلم ونموه المهنى , بوابة المستقبل .(https://fg moe gov sa استرجاعه في تاريخ ١٤٤١/٨/٢٧ه على الرابط

[8] (salah Elsayed : The selflearningskills com ٢٠٢١مايو ٢٩ مهارات المعلم الرقمى .

[9] مهارات المعلم الرقمى(The Digital Teatcher salah Elsayed : The selflearningskills com

[10])عوض حسين محمد التودرى :المدرسة الاليكترونية وأدوار حديثة للمعلم , مكتبة الرشد , الرياض,٢٠٠٤,ص٧٥.

ويعرفه مازن :"بأنه نظام تعليمى يستخدم تقنيات المعلومات وشبكات الحاسوب في تدعيم وتوسيع نطاق العملية التعليمية من خلال مجموعة من الوسائل منها أجهزة الحاسوب والانترنت والبرامج الإليكترونية المعدة إما من قبل المختصين في وزارة التربية والتعليم أو الشركات ([11])

ويعرف التعليم الرقمى بأنه منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أى وقت وفى أى مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل الإنترنت والأقراص الممغنطة والبريد الإلكترونى وأجهزة الحاسوب لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر لتحقيق التعليم الذاتى والتفاعل بين المعلم والمتعلم ([12])

والمعلم الرقمى :"هو المعلم الذى يستطيع استكشاف الأدوات والمهارات اللازمة للعمل والتكيف مع العصر الرقمى ويقدم تعليم لطلبته وفق هذة المهارات التى تمكن المعلم من الابتكار والإبداع مما يسرع في تنفيذ أساليب التعلم الحديثة ,مثل الفصول الدراسية المقلوبة والتعلم القائم على المشاريع ,والتعلم الذاتى وبالتالى يعد الطلبة للنجاح في حياتهم العملية , حيث أن تعليم الطلبة على استخدام التكنولوجيا بفاعلية يساعد على تحقيق النجاح في التعليم بعد المرحلة الثانوية وفى مكان العمل الاقتصادى العالمى ومن أجل التحول بالعملية التعليمية التعلمية من الطرق والاساليب التقليدية إلى توظيف التقنيات الرقمية علينا أن نقوم بنشر الوعى بالإمكانات الناء الرقمية والفرص والتهديدات لقادة المدارس والشعور بالحاجة إلى التغيير , وبناء رؤية مشتركة رقمية ومعروفة لدى جميع العاملين في المؤسسة التعليمية وترجمة الرؤية الى عمل من خلال وضع الأهداف الاستراتيجية وخريطة طريق الأنشطة التى يتعين القيام بها وبناء المهارات من خلال وضع خطة لتطوير الكفارات للمعلمين بما في ذلك برامج التعليم الداخلية والخارجية , وتحديد ورصدالتكاليف لبناء البنية التحتية الرقمية وتدريب المعلمين والموارد الإدارية لاستخدام التقنيات الجديدة لمواد التعليم الرقمية عبر الانترنت , وتوفيرالتمويل والدعم المالى اللازم من أجل التحول الرقمى من خلال الصناديق والتبرعات ,وتوفير المكافآت والحوافز لمن ينجحون في تحقيق الأهداف من أجل حفز وتشجيع الآخرين ".([13])

[11])حسام محمد مازن : تكنولوجيا التربية وضمان جودة التعليم , دار الفجر للنشر والتوزيع ,القاهرة ,٢٠٠٩,ص١٢١.

[12])دلال محسن استيتية ,وعمر موسى سرحان :تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكترونى , داروائل ,عمان,٢٠٠٧,٢٨٣.

[13])سوزان أحمد بدر :المعلم الرقمى , مقال بدنيا الوطن ,٢٠٢١/٤/١ com .alwatanvoice.Pulpit)

ولا يمكن تجاهل دور وزارة التربية والتعليم في الاهتمام بتكنولوجيا المعلومات , والتأكيد على استخدام التكنولوجيا الحديثة في كافة المجالات المتعلقة بالتخطيط والتقويم والمتابعة واتخاذ القرارات وخاصة بعد انتشار استخدام شبكة الأنترنت على مستوى المدارس الثانوية العامة والتى ساعدت على خلق مجتمع افتراضى , هذا المجتمع يستلزم تغيير شامل لتعظيم الاستفادة من هذة التكنولوجيا وتوظيفها في جميع المراحل التعليمية وليس الثانوية العامة فقط , لأن عملية الإصلاح متشابكة تبدأ من مرحلة ما قبل المدرسة وتنتهى بالمرحلة الثانوية وتسير في تتابع وفق خطط مدروسة ذات بعد استراتيجى تضمن التنفيذ الناجح للإصلاح المنبثق من استراتيجية

إن التعليم الرقمى هو الذى يعد بمثابة التعليم التفاعلى الذى يهتم بالاتصال والتواصل بين المعلمين والطلاب , بطريقة إلكترونية عن طريق الشبكة أو الشبكات التى تتصل بالشبكة العنكبوتية حيث نجد إنه لابد وأن تتكون من مجموعة من المكونات ومنها : –

المكون التعليمى:

وهو الذى يشتمل على المعلمين والمتعلمين والمحتوى التعليمى والمكتبة التعليمية الالكترونية علاوة على الإداريون ومراكز البحوث والمعامل العلمية .

المكون التكنولوجى :

هو الذى يحتوى على المواقع التى توجد على الانترنت والحاسب الآلى والشبكات التى تتمكن من تحويل هذه المحتويات إلى صورة رقمية

المكون الإدارى :

هو الذى يتعلق بالأهداف المرجوة من وراء التعليم الرقمى إلى جانب الفلسفة التى ينطلق منها التعليم الرقمى كما يشمل الخطط والإجراءات المنهجية والجداول الزمنية إلى جانب وجود نوع من الرقابة يسعى إلى مراجعة هذة الأهداف وكيف حققت ما وضعت من أجله .

لذا نجد أن التعليم الرقمى الذى يدعم التكنولوجيا والأجهزة اللوحية إلى جانب البعد عن النمط التقليدى من التعليم ,كما يتيح فرصة أكبر من الاستفادة من شبكات الانترنت ,علاوة على تحقيقة

لما يعرف بفائدة الاندماج الرقمى للتعليم الذى يتعلق بشباب اليوم والذى يعتبر ذو علاقة مباشرة بسوق العمل , أى أن التكنولوجيا في هذه الحالة تحقق نوع من الدعم لعملية التعليم والتعلم (١٤).

ومن أهداف دمج التقنية في التعليم :

١-مساعدة المعلمين والطلاب على التفكير الإبداعى والناجح في الفصل الإلكترونى .

٢- رفع مستوى التحصيل الدراسى من خلال استغلال تقنية المعلومات بما توفره من أدوات جديدة للتعلم والتعليم

٣- ابتكار أساليب وطرق حديثة تساعد على توصيل المعلومة بشكل أفضل للطلاب .

٤-رعاية الطلاب المبدعين عبر برامج خاصة .(١٥)

ولتحقيق هذه الأهداف لابد من تدريب المعلم تدريبا وافيا حول دمج التقنية في جميع المناهج الدراسية, والمهارات الأساسية التى يجب أن يتقنها كل من المعلم والطالب ,هى : التقنية التطبيقية , قواعد البيانات , النشر المكتبى , الرسوم ,الوسائط المتعددة ,نظم التشغيل ,البرمجة ,الجداول الإلكترونية , الاتصالات الحاسوبية معالجة الكلمات , وتبدأ عملية الدمج بأن يحدد المعلم أهداف المحتوى , ويختار نشاط دمج تقنية أوعدة نشاطات ثم تبدأ عملية التطبيق داخل الفصل الإلكترونى , ومن الأمثلة على دمج التقنية في التعليم ما يلى : عملية الكتابة جمع وحفظ وتصنيف المعلومات , عمل مقارنات وعلاقات متبادلة , استنباط نتائج من واقع البيانات , الحساب

[14]) على , لونيس واشعلال ,ياسمينة : دور التعليم الرقمى فى تحسين الأداء لدى المعلم والمتعلم (البيئة المهنية نموذجا) , مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ,عدد خاص : الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات فى التعليم العالى , ٢٠١٢م ,ص٤٥-٥٥.ايضا, -عبد الرحمن بن عمر البراك : التطور فى بحوث التعليم الرقمى , مجلة الراصد الدولى , مجلة شهرية ,السنة السادسة ,العدد (٦٨),مرصد التعليم , المملكة العربية السعودية , ٢٠١٦م, ص ٦٥.
-شاهيناز محمود أحمد : أثر توظيف كائنات التعلم الرقمية ببرامج التعلم الالكترونى على تحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة ,رسالة ماجستير , كلية التربية جامعة الباحة , السعودية و٢٠١٣,ص ٤٣.
-دوفو ,اكسال وآخرون : دور التكنولوجيا الرقمية فى التمكين من تطوير المهارات لعالم مترابط ,منظور تحليلى , رأى الخبراء بشأن قضايا السياسات الألية ,مؤسسة Rand.٦٣ص, ٢٠١٧,

[15])د.منال سعيد عباس الرشيدى: التعليم عن بعد ,دار التعليم الجامعى ,الإسكندرية , ٢٠١٨ , ص٢٥٦.

وفى مجال الإنترنت :البحث , الاتصال ,المراسلة عبر البريد الإلكترونى , مشاركة وعرض النتائج والمعلومات والإبداعات , إعداد التقارير , الرسوم البيانية , دمج الصور والنصوص,إنشاء النشرات والبطاقات .(١٦)

المربون والمتعلمون : تغير الأدوار والمسؤوليات في السياق الرقمى :

للمعلم في عصرالأنترنت أدوار لابد أن يقوم بها , وهذه الأدوار تنعكس على طلابه وترسم شكل العلاقة بينه وبينهم , وهذه الأدوار هى :

أ – المعلم كمستشار للمعلومات :

بمعنى يساعد الطلاب في الحصول على المعلومات المطلوبة من على الشبكة بأنجح الطرق وأقصرها وأسرعها وللبحث في المصادر التعليمية المختلفة التى تفيد الطلاب في الموضوعات التخصصية التى تهمهم , وتدريبهم على مهارات الوصول الى المعلومات بأقصى سرعة وكيفية تحميلها أو الاستفادة منها (١٧)

ب–المعلم كمسير للمعلومات :

فالمعلم لا يقتصر دوره على حد نقل أو توزع المعلومات والبيانات التى توفرها شبكة الإنترنت فحسب , بل أيضا ميسرا لها ومزودا للطلاب بمصادرها المتنوعة, وباحثا عن الكتب والمراجع والمجلات والنشرات والمقالات المنشورة على الشبكةوالاستفادة مما توفره لهم من خدمات الشبكة من مصادر تعلم .(١٨)

ج–المعلم كشخص متعاون ضمن فريق واحد :

فالمعلم في عصر المعلوماتية يشارك في الجهود الجماعية لتبادل الآراء والأفكار والمشاركة في الخبرات التربوية , واقتراح الحلول للمشكلات ويبسط المناهج الدراسية الجديدة , وعن طريق شبكة

[16])نفس المرجع ,ص٢٥٦-٢٥٧.

[17])جودت أحمد سعادة , عادل فايز السرطاوى : استخدام الحاسوب والانترنت فى ميادين التربية والتعليم , دار الشروق للنشر والتوزيع , عمان , ٢٠٠٣,ص ١٢٤

[18])الغريب زاهر إسماعيل : تطبيقات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات الحديثة ومعوقاتها بالتعليم (دراسة مسحية) , المؤتمر العالمى السنوى التاسع بكلية التربية جامعة حلوان , التربية وتنمية ثقافة المشاركة وسلوكياتها فى الوطن العربى , مايو, ٢٠٠١ , ص ٦٩.

الإنترنت يتحقق هذا التعاون من خلال المحادثة والبريد الإليكتروني والمؤتمرات عن بعد والاشتراك في المواقع المعلوماتية ذات الانشطة التربوية .(١٩)

د–المعلم كمطور للمقررات الدراسية :

ينظرإلى المعلم في عصر الإنترنت على أنه مطور للمقررات والمناهج الدراسية في إطار التغيرات السريعة والمتلاحقة لكافة جوانب الحياة والتركيز على اكتساب مهارات التعامل مع هذه المتغيرات , والاهتمام بطرق التدريس الحديثة التى تجعل من المتعلم مركز العملية التعليمية .(٢٠)

هـ– المعلم كمرشد أكاديمى: فالكم الهائل من المعلومات والتسارع الحادث في ميدان التكنولوجيا والانفجار المعرفى المعلوماتى الهائل الذى تنقله شبكات الإنترنت والذى يفرض على برامج إعداد المعلمين أن تركزعلى حاجات الطلاب وتشخيصها ومساعدتهم في اختيارالبرامج التى تتناسب مع حاجاتهم وتوجيههم وإرشادهم أكاديميا .(٢١)

إن متطلبات مجتمع المعلومات في صورته الراهنة تتطلب من الفرد العادى الإلمام بالمعارف والمهارات المعلوماتية الأساسية لحل المشكلات التى تواجهه , ولتمكنه من الإلمام بكافة المتغيرات التى تحيطه ، حيث تمكن الثقافة المعلوماتية الأفراد من بناء أحكام موضوعية عن كافة القضايا والمشكلات التى يتعاملون معها , كما تيسر لهم الوصول إلى المعلومات المتصلة بواقعهم وأعمالهم , لذا فإن افتقاد القدرة على الوصول إلى المعلومات المناسبة والدقيقة من مصادرها المختلفة من شأنه أن يؤثرعلى قدراتهم على اتخاذ القرار المناسب (٢٢)وبما أن الثقافة المعلوماتية تعد محورا أساسيا في التعليم بكافة مؤسساته و القيام بدور فاعل وكبير في غرس مبادئ التوعية بالثقافة المعلوماتية تعليما وتطبيقا , مما يقتضى دمجها مع المقررات والمناهج الدراسية , والوسائط المتعددة والإدارة التربوية , والمتعلم , والمعلم لرفع كفاءة وجودة

[19])د. محمد السيد على :تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية , دار الفكر العربى , القاهرة , ٢٠٠٢, ص٨٣.

[20])د. الغريب زاهر إسماعيل : تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم , عالم الكتب, القاهرة , ص٤٤.

[21])د. كمال عبد الحميد زيتون : تكنولوجيا التعليم فى عصر المعلومات والاتصالات , عالم الكتب , القاهرة ,ص٦٥.

[22])د. عبد الرحمن أبو المجد رضوان : الثقافة المعلوماتية لدى معلمى المرحلة الثانوية فى ضوء التحول نحو التعليم الرقمى دراسة ميدانية , مجلة كلية التربية ,جامعة بنها , الجزء الثانى , البحث الخامس , يناير ,٢٠١٩م ,ص ٢.

العملية التعليمية , ونظرا لما ستحدثة التقنيات وتكنولوجيا الاتصالات من تغيرات جذرية في نظم الحياة بشكل عام فقد تختفى مهن وصناعات بكاملها وستحل بدلا عنها مهن وصناعات جديدة ,كما سيتأثر قطاع التعليم ويتم الانتقال تدريجيا من نظام التعليم التقليدى إلى نظام التعليم الرقمى , وقد يتطلب الأمر تغير أدوار المعلم وأدواته , والمناهج التعليمية بطريقة تساعد على إعداد الطلاب بما يتناسب وسمات العصر الرقمى سريع التغير (٢٣) , ولأن المعلم هو جوهر العملية التعليمية لذا يجب عليه أن يكون منفتحا على كل جديد وبمرونة تمكنه من الإبداع والابتكار , فدور المعلم سوف يبقى للأبد وسوف يصبح أكثر صعوبة من السابق , فالتعليم الإلكترونى لا يعنى تصفح الأنترنت بطريقة مفتوحة ولكن بطريقة محددة وبتوجيه لاستخدام المعلومات الإلكترونية وهذا يعتبر أهم أدوار المعلم فهو يطور فهما عمليا لتكنولوجيا التعليم مع استمرار تركيزه على الدور التعليمى الشخصى له ,كما يعمل بكفاءة كمرشد وموجه حاذق للمحتوى التعليمى . (٢٤)

في العصر الرقمى كون المرء مربيا لم يعد محدودا بالدور التقليدى للمعلم حيث تم استبدال مصطلح التربية بمصطلح التعلم , بما أن الأخير يكلف المتعلم بدور أكثر نشاطا , بدلا من المربى ,وفى عالم التربية الرسمية تم التركيز على أهمية التمييز بين أستخدام التكنولوجيا من أجل التعلم , بدلا من تعليم كيفية أستخدام التكنولوجيا ' فقد لوحظ إنه يمكن تحقيق التعلم بطرق مختلفة تدعم التعليم والتعلم بشكل فعال من خلال التكنولوجيا ,إلا إنها لا تستطيع الحلول محل المعلم

في هذا السياق الجديد يكون دور المربى إرشاد المتعلم وتحديد المكان الذى يستطيع فيه المتعلم الوصول إلى المعلومات وتقييمها , بدلا من أن يكون هو مصدر المعرفة فهو أشبه بالمدرب الرياضى , يقوم بالتحفيز , ويشجع على العمل الجماعى , ويعمل على تحسين الطلاب بطريقة كلية .(٢٥)

[23])د. صلاح محمد عثمان :التقنيات الحديثة للمعلومات والاتصالات ودورها فى التعليم بمختلف مراحلة , المؤتمر العلمى الأول مستقبل التربية فى الوطن العربى فى ضوء الثورة المعلوماتية , كلية العلوم التربوية ,الأردن ,أبريل ,٢٠٠٨, ص ٤٨.

[24])د. منال سعيد عباس الرشيدى :التعليم عن بعد ,دار التعليم الجامعى ,الأسكندرية ,٢٠١٨ , ص ٢٥٥.

[25])منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادى :الطلاب ,والحواسيب , والتعلم : صنع الرابط التقريرالمعنى ببرنامج التقييم الدولى للطلاب , باريس ,منشورات منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادى ,٢٠١٥, ص١٠.

إن دور المعلم في مدرسة مجتمع المعرفة مغاير لدوره التقليدى , الذى طالما ظل يمارسه باعتباره مرسلا للمعارف والمعلومات وملقنا للطلاب , إذ أصبح دوره مرشدا أو موجها أو مستشارا لهم , وميسرا ومنظما لبيئة التعلم , ومن ثم تقلص دوره من التركيز على نقل المعارف والمعلومات الجاهزة إلى عقول الدارسين ومدى قدرته على ملئها وحشوها ,إلى دوره في (كيفية تعليمهم) وتدريبهم على خطوات صوغ الأسئلة وإثارتها , وكيفية الوصول إلى المصادر الأولية المتعددة والمتنوعة للمعلومات , وأساليب الحصول عليها , وطرق استخدامها في اشتقاق الفروض العلمية , واختبار صحتها في سبيل الإجابة التى أثاروها , وكذلك تدريبهم على فنون المناقشة العلمية والحوار الموضوعى وعرض وجهة النظرالمخالفة , وإكسابهم مهارات الإنصات للأخر , والإفادة من رأيه , ومن مهارات التقييم الذاتى والإفادة من معطيات في تحديد حاجاتهم وأهدافهم التعليمية , وفى توجيه تعلمهم بالاعتماد على الذات , والتكنولوجيا تشجعهم على ارتياد المجهول انطلاقا من المعلوم المتوفر لديهم .(٢٦)

انعكاس الأدوار في العصر الرقمى

حيث يختلف التعليم الرقمى بشكل جذرى عن التعليم التقليدى في صياغة محتواه العلمى وأسلوب عرضه وطرق التدريس وفى الزمان والمكان الذى تتم فيه عملية التعلم , وتتميز طرق التدريس في التعليم الرقمى بجذب وتحفيزالمتعلمين على التعلم , فالمتعلم يشارك ويتفاعل مع المحتوى العلمى بصورة ايجابية على عكس التعليم التقليدى الذى يكون فيه دور المعلم هو التلقين ,وسلبية المتعلمين في التلقى ,وينمى التعليم الرقمى قدرة المتعلمين على إدارة الذات , ويزيد من وعيهم من خلال تبادل الأفكار والأراء على شبكات التواصل الاجتماعى , كما يوفر فرصة التعاون والتشارك مع المتعلمين على مستوى محلى عالمى على اختلاف ثقافاتهم وتوجيهاتهم من خلال أدوات رقمية متنوعة (٢٧)

فقد انعكست الادوار في العصر الرقمى "فتحول المعلم من كونه المالك الأوحد للمعلومات والمعارف إلى شريك فعال في عملية التعليم والتعلم , ويسعى لأن ينمو هو وطلابه

[26])د. منال سعيد عباس الرشيدى :التعليم عن بعد , دار التعليم الجامعى , الإسكندرية ,٢٠١٧, ص٢٦٩.

[27])د. أميمة سميح الزين :التحول نحو التعليم الرقمى تقهقر أم تقدم , أعمال المؤتمر الدولى الحادى عشر ,(التعلم فى عصر التكنولوجيا الرقمية), مركز جيل البحث العلمى , لبنان ,٢٠١٦,ص ٢٢-٢٤.

فـي آن واحـد" .(٢٨)كمـا تغيـر دور المـتعلم نتيجـة لظهـور المسـتحدثات التكنولوجيـة التعليميـة وتوظيفها في مجال التعليم , فلم يعد متلقيا سلبيا , حيث ألقيت على عاتقه مسئولية التعلم التقنى أى تعليم الطلاب كيفية استخدام التقنية , ولقد استلزم ذلك أن يكون نشيطا أثناء موقف التعلم وأن ينقب , ويتعامل بنفسه مع المواد التعليمية المطبوعة وغير المطبوعة وأن يتفاعل معها , وأ ن يتعاون ويتحكم بشكل أكثر تحليلا وأكثر نقدا . (٢٩)

حيث يستطيع الشباب , بسبب كونهم مواطنين رقميين أن يصبحوا مربى أنفسهم وبأنهم يكونوا في كثير من الأحيان على معرفة بالتكنولوجيا أكثر مما يكون أهلهم أو أجدادهم , فيعلمونهم كيفية استخدام الألواح الذكية (آيباد) (ipads) وبرمجية باور بوينت (power point) والرسائل , وبرمجة وورد (word) وبرمجة بابليشر (Publisher)الناشر , وحتى إرسال الرسائل النصية والتقاط الصور , يبدو أيضا أن انعكاس الأدوار هذا شائع أيضا في غرف الصف ,يدرك الشباب أن المعلمين لا يملكون نفس الكفاءة والمستوى في المهارات الرقمية التى يملكونها هم أنفسهم , يعمد المعلمون الذين لا يكونون مستخدمين ماهرين للتكنولوجيا في كثير من الأحيان إلى طلب المساعدة من أحد طلابهم في برمجية باور بوينت ,أو الألواح البيضاء التفاعلية أو أستخدام أجهزة العرض الرقمة , لكن هذا الأمر لم يقلل من دور المعلمين بالنسبة للشباب هم يرون في معلميهم مرشدين أو موجهين يدلونهم على الاتجاه الصحيح .

أدوات المعلم الرقمى :

هناك المئات من أدوات التعليم الرقمى التى تهدف إلى إعطاء الطالب المزيد من التحفيز في العملية التعليمية ,وتحسين إدارة العمليات الأكاديمية , وتشجيع التعاون بين الطلاب والمعلمين , وتيسير التواصل بين المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور .

[28])وزارة التربية والتعليم :مبارك والتعليم "التعليم المصرى فى مجتمع المعرفة "قطاع الكتب ,القاهرة , ٢٠٠٣, ص٧١.

[29] (Rose,Ellan : Deconstructing interactivity in educational continue ,educational technology ,V.XXXIX.N.1,January-February 1999,Pag43,49.

فكون الطالب رقميا لا يعنى فقط مجرد استخدام التقنية بطلاقة !ولكن كيفية تسخير هذة الأدوات التقنية والتى يقضى الطلاب الكثير من الوقت في استخدامها في المهام التعليمية وتحويل البيئة التقنية إلى بيئة تعليمية تحفز على البحث في الموضوعات الدراسية وتعزز المفاهيم العلمية (٣٠)

يوظف التعليم من بعد عددا كبيرا من الوسائط التعليمية ويختلف كل نظام تعليمى من بعد في عدد ونوع هذه الوسائط المستخدمة حسب البرامج الدراسية التى يقدمها وعادة ما يطلق عليها (Teaching Package), وبالضرورة فإن تنظيم أى مركزللتعليم من بعد لابد أن يضع في اعتباره كافة هذه الوسائط , وخصائصها حتى يمكن اختيار الملائم منها وسوف نتعرض لكل منها بالتوضيح :

١- المادة المطبوعة (Printed Correspondence materials):

وعادة ما تكون كتيبات (ملازم)مطبوعة ومصورة ويمكن ارسالها بالبريد إلى الطلاب على أوقات منتظمة حسب مسار المقرر الدراسى , وغالبا ما تكون على مصحوبة بمساعدات تعليمية مثل مواد دراسة الحالة وحافظات تحتوى المواد المصورة وأيضا جداول أوقات المادة المذاعة وقائم المراجع والكتب .

٢- البرامج التليفزيونية (Television Programmes)

وهذه البرامج الدراسية قد سبق إعدادها بواسطة فريق إعداد المناهج ,وتبث في أوقات محددة ومنتظمة يعلمها الدارس من خلال الجداول الموضوعة , ويجدر الإشارة إلى أن بعض المقررات لا تتطلب مادة مذاعة بالتليفزيون .

٣-البرامج الإذاعية (Radio Programmes)

يمكن الاستفادة من محطات الإذاعة القومية أو المحلية في ذلك بشكل منظم حسب المقرر الدراسى .

٤-مرشدى المراسلة (Correspondence tutors)

يقوم كل مرشد بتقديم الإرشاد اللازمة للدارس في دراسته , كما يقوم بتصحيح أعمال الدارسين التحريرية .

٥-مرشدى التعليم وجها لوجه (Face-to-Face tutors)

[30] ٢٩ فبراير ٢٠٢٠ .sayidaty . net)أفضل أدوات التعلم الرقمى

وغالبا يكون المرشد هو نفس موجه مواد المراسلة ويقوم بتنظيم وعقد اللقاءات المحلية المنتظمة , التى يمكن للطالب أن يقصدها –حسب رغبته– بهدف مناقشة المرشد في المواد الدراسية التى يدرسها .

٦– المستشارون (Counsellors)

ويقوم المستشار بتوجيه النصح العام , كما يقدم المساعدات والإرشادات التعليمية الإضافية سواء للمرشد أو للطالب .

٧–الواجبات المدرسية (assignments)

وتتحدد هذه الواجبات مع الوحدات الدراسية التى يقسم إليها المقرر الدراسى (النص)بواسطة فريق إعداد المناهج وهى تتسم بالانتظام وتنقسم إلى نوعين واجبات دراسية بواسطة المرشدوالأخرى واجبات دراسية تصحح بواسطة الكمبيوتر , وهذه الواجبات تضمن للنظام التعليمى عن بعد متابعة مستوى تحصيل الدارس وتمهد لعمل التغذية الراجعة ,ومن الجدير بالذكر أن هذه الواجبات ونتائجهاس تمثل جزءا من تقييم الطالب الذى يتم أيضا بواسطة امتحان تحريرى ويعقد في نهاية الفترة الدراسية

٨–.شرائط التسجيل الصوتى (الكاسيت)والأسطوانات.((Tape Cassetes & records

حيث يشترك منتجى الإذاعة في إعداد هذه البرامج منذ لحظة التفكير فيها وحتى إخراجها .

٩–الرقائق البلاستيكة المطبوعة (Photographic Transparencies)

وهذه تصاحب بعض الوحدات المطبوعة التى ترسل للطالب .

١٠–معامل التجارب المنزلية (Home Experimental Kits)

استخدمت الجامعة المفتوحة البريطانية هذا النوع من المعامل منذ عام ١٩٧١م

حيث قامت بإرسال (٦٥٠٠)معمل منزلى يحتوى كل منها على (٢٧٢)قطعة إلى الدارسين ,كما أنتجت هذه المعامل أنواعا متعددة وصل عددها عام ١٩٨٢م إلى (٤٤)

نوعا وترسل هذه المعامل أو يتسلمها الدارس بعد أن يدفع تأمينا يسترده في حالة إعادتها سليمة .

١١–المدارس الصيفية (Summer Schools)

في المدارس الصيفية يتعلم الدارس بنفس نظام التعليم التقليدى ويلتقى بالمرشد ويباشر بممارسة النشاطات التعليمية المتممة لدراستة ويتم التركيز فيها على العمل المعملى والتطبيقى حسب طبيعة الدراسة .

١٢–الكتب (Set book)

مختارة بعناية ضمن الحقيبة التى يزود بها عند التحاقه بالدراسة .

١٣-المقالات المختارة (المستلات)Reader

يتم طبعها في صورة مختارات مجمعة من المجلات العلمية وبعض فصول الكتب وبعض الرسائل العلمية غير المنشورة أو بعض المقالات المكتوبة خصيصا لكى تتوافق مع نصوص الدراسة

١٤-التعليم بالتليفون (Telephone tuition)

ويتم من خلال عقد حوار علمى ومناقشات في شكل مجموعة (Tele-Conferencing)أى يحقق اتصالا مزدوجا .

١٥-خدمة الكمبيوتر (Student computing Service)

حيث يمكن للطلاب الدارسين في التعليم من بعد استخدام نقاط الكمبيوتر (Computer terminals)في المراكز الدراسية المحلية المرتبطة بالكمبيوتر المركزى (المركز الرئيسى)للتعليم عن بعد .(٣١)

كما أن أدوات التعليم في تغير مستمر وهو ما دفع بوزارة التربية والتعليم إلى تحديث أدوات المعلم وتمكينه منها عبر تصميم برامج تدريبية متخصصة تجعلة قادرا على إدارة دفة العملية التعليمية التى باتت تشكل فيها التكنولوجيا رافدا أساسيا ومحورا جوهريا لا يمكن تجاهله بل المضى قدما في الاستفادة من تلك الممكنات وتسخيرها خدمة للأغراض التعليمية .(٣٢)

فالمعلم مطالب بمساعدة طلابه على استخدام أدوات المعلومات الجديدة , للبحث عن المعلومات وتحليلها ودمجها وحل المشكلات والتفكير المبدع وبناء معرفتهم وفهمهم الخاص بهم , لأن المعلم هو المحرك للمنهج والداعم لنجاحه من عدمه والملبى لحاجات المتعلم الرقمى الشغوف لكل جديد من أجل تطوير مهارات التفكير لديه وهى المحصلة الأهم لتوجيهه للتعلم الذاتى المستمر حيث اصبح التعليم عملية مستمرة مدى الحياة ومتاحا للجميع , واصبحت

[31] ,مرجع سابق,ص١٥٤-١٥٥ –راجع ايضا –ليلى Covid-19)عبد الجواد السيد بكر :منظومة التعليم من بعد المستفيد من عصر العقاد: القمر الصناعى العربى والتعليم المفتوح ,دار الفكر العربى ,القاهرة ,١٩٨٢م,ص٤٢-٤٣.

[32] ,٠٤:٣٠فجرا,٥ أكتوبر albayan .ae) نور الأمير ورحاب حلاوة : المعلم الرقمى رهان الإمارات لإعداد أجيال المستقبل , ٢٠٢٠ ,ص ٤

المدارس مراكز للتعلم لجميع أعضاء المجتمع ليصبح لدينا جيل رقمى يعيش مع التقنية بفن يليق بتفكيرة العلمى . (٣٣)

يرى جوديير :"ان المعلم في عصر الإنترنت يلعب أدوارا جديدة ترتكز على تخطيط العملية التعليمية وتصميمها ,وإعدادها , علاوة على كونه باحثا ومساعدا وموجها ,وتكنولوجيا , ومصمما , ومديرا ومبسطا للمحتوى وللمعلومات ,فالعلم في ذلك العصر يتسم بمجموعة من الكفايات , وكفايات تشجيع تفاعل الطلاب .(٣٤)

ونظرا لثراء المستجدات التربوية وسرعة تطورها في العصر الحديث ,فإن المعلم لابد أن يكون ملما بكل جديد في مجال التربية والتعليم , قادرا على التعامل مع المستجدات التربوية بعلم وخبرة , وهذا يؤكد أهمية التطوير المهنى للمعلم , بما يضمن قدرته على أداء دوره بفاعلية , وتتسم عملية التطويرالمهنى بأنها عملية تشاركية مستمرة 'تعنى بها جمياركية مستمرة 'تعنى بها جميع أطراف العملية التعليمية وتؤثر في جميع مكوناتها , ولابد أن تكون مستمرة لضمان تعلم مستمر لا يجعل المعلم في حالة استعداد معرفى ومهارى دائم , بل ينطلق به مشاركا في بناء المعرفة وتطويرالممارسات التدريسية من خلال انخراطة فى برامج التطوير المهنى المبنية وفق الاتجاهات الحديثة في التطوير المهنى للمعلم (٣٥)

هناك المئات من أدوات التعليم الرقمي التي تهدف إلى إعطاء الطالب المزيد من التحفيز في العملية التعليمية ، وتحسين إدارة العمليات الأكاديمية ، وتشجيع التعاون بين الطلاب و المعلمين ، وتيسير التواصل بين المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور.

ادة Storybird

وهي تهدف في الأساس إلى تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب، سواء في المراحل التمهيدية أو عند تعلم لغة أجنبية جديدة، وذلك من خلال سرد القصص المختلفة ,فيمكن

[33] , ٣ديسمبر ٢٠١٦ م.www.riyadtoday.com)عائدة أحمد العتيبى :معلم العصر الرقمى,جريدة الرياض,

[34](Good Year : Competencies for online teaching A special Report , Educational Technolgy Research and development ,et al 2001,Vol 499 No.1. Pag 69.

[35])مازن هادى كراز الطائى ومحمد عاصم غازى : المعلم ومنظومة التعليم الرقمى ,مرجع سابق,ص١٠٦

للمدرسين إنشاء كتب تفاعلية وفنية عبر الإنترنت من خلال واجهة بسيطة وسهلة الاستخدام، ويمكن إتاحة تلك القصص عبر المدونات وإرسالها عبر البريد الإلكتروني وطباعتها أيضاً.

كما يمكن من خلال Storybird أن يُتاح للمعلم إنشاء مشاريع مع الطلاب وتقديم ملاحظات مستمرة وتنظيم فصول دراسية ووضع الدرجات أيضاً. في هذه الأداة . يمكن تضمين القصص التي تم إنشاؤها في المدونات وإرسالها عبر البريد الإلكتروني وطباعتها . في Storybird

وفي النهاية فإن استخدام واحدة من أدوات التعلم الرقمية أو أكثر أصبح من الأمور الشائعة للغاية في المدارس والجامعات ويزيد من التفاعل بعيداً عن جمود الكتاب المدرسي، صحيح أنه لن يكون بديلاً للرحلات الميدانية والتفاعلية ولكنه على الأقل سيوفر فرصة ممتعة للتعلم.

. Socrative

تم تصميم Socrative بواسطة مجموعة من رواد الأعمال والمهندسين المهتمين بالتعليم ، وهو نظام يتيح للمعلمين إنشاء تمارين أو ألعاب تعليمية يمكن للطلاب حلها باستخدام الأجهزة المحمولة ، سواء الهواتف الذكية أو أجهزة الكمبيوتر المحمولة أو الأجهزة اللوحية. يمكن للمدرسين رؤية نتائج الأنشطة ، وبناءً على هذه ، تعديل الدروس اللاحقة لجعلها أكثر تخصيصًا.

أداة ClassDojo

نظراً لأن مهمة المدرسة والمعلم ليس فقط تلقين المواد التعليمية ولكن غرس السلوك الحسن أيضاً، فإن هذه الأداة تعزز قدرة المعلم على تحسين سلوك الطلاب من خلال تقديم ملاحظات فورية وتقييمات واقتراح مكافآت أيضاً تجاه السلوك الجيد.

ويمكن مشاركة الملاحظات التي تلقاها الطالب مع أولياء الأمور لتكون العملية أكثر شفافية وغير خاضعة فقط لمزاج المعلم، بل أداة واقعية تقيس السلوك.ClassDojo كما يزود المعلمون طلابهم بنقاط فورية كمكافأة التصرف الجيد في الفصل يجعل الطلاب أكثر تقبلاً تجاه التعلم. يوفر ClassDojo إشعارات في الوقت الحقيقي للطلاب ، مثل 'Well Done David!' و

‘+١’ ، للعمل بشكل تعاوني. يمكن مشاركة المعلومات التي يتم جمعها حول سلوك الطلاب لاحقًا مع أولياء الأمور والمسؤولين عبر الويب.

ثينج لينك Thinglink

وهي مناسبة للغاية للطلاب الأصغر سناً في المراحل الابتدائية، حيث يمكن للمعلم إنشاء صور تفاعلية مع الموسيقى والأصوات والنصوص والصور الفوتوغرافية ومشاركتها على الإنترنت أو مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة مثل «تويتر» وفيسبوك وغيرها.

وتوفر هذه الأداة للمعلمين أن ينشئوا منهجاً تعليمياً يزيد من فضول الطلاب من خلال محتوى تفاعلي مرئي ومسموع يزيد من سهولة وصول المعلومة لهم، ويمكن تكراره في الوقت الذي يرغبون فيه.

أداة بروجيكت Projeqt

وهي من أدوات التعلم الرقمية البسيطة للغاية والتي يمكن استخدامها في الفصول الدراسية مع أقل الإمكانات، حيث تسمح بإنشاء عروض تقديمية للوسائط المتعددة مع شرائح ديناميكية يمكنك من خلالها تضمين خرائط تفاعلية وروابط واختبارات على الإنترنت وجداول زمنية ومقاطع فيديو أيضاً.

كما أنها من ضمن خيارات أخرى يمكنها خلال جلسة داخل الفصل الدراسي أن تسمح للمدرسين بالمشاركة مع الطلاب في العروض الأكاديمية المختلفة والمتعلقة بالمادة الدراسية التي يتلقونها.

إدمودو Edmodo

وهي أداة تعليمية لديها القدرة على ربط المعلمين والطلاب معاً ودمجهم في شبكة اجتماعية، كما يمكن للمدرسين أنفسهم إنشاء مجموعات تعاونية عبر الإنترنت وإدارة وتوفير المواد التعليمية المختلفة مع قياس أداء الطلاب والتواصل مع أولياء الأمور

وتضم هذه الأداة حتى الآن أكثر من ٤٠ مليون مستخدم يتصلون معاً لعملية تعليمية أكثر ثراءً وتخصيصاً مع توفير الكثير من الفرص التي تتيحها التكنولوجيا والبيئة .(٣٦)

TED–Ed.

TED–Ed هي عبارة عن منصة تعليمية تتيح إنشاء دروس تعليمية بالتعاون مع المعلمين والطلاب والرسوم المتحركة – بشكل عام الأشخاص الذين يرغبون في توسيع المعرفة والأفكار الجيدة. يتيح موقع الويب هذا دمقرطة الوصول إلى المعلومات ، لكل من المعلمين والطلاب. هنا ، يمكن للناس أن يشاركوا مشاركة فعالة في عملية التعلم للآخرين.

cK–12 .

cK–12 هو موقع ويب يسعى إلى تقليل تكلفة الكتب الأكاديمية لسوق K12 في الولايات المتحدة والعالم. لتحقيق هذا الهدف ، يحتوي هذا النظام الأساسي على واجهة مفتوحة المصدر تتيح إنشاء وتوزيع المواد التعليمية عبر الإنترنت ، والتي يمكن تعديلها وتحتوي على مقاطع الفيديو والتسجيلات الصوتية والتمارين التفاعلية. يمكن أيضًا طباعتها والامتثال لمعايير التحرير اللازمة في كل منطقة. يمكن تكييف الكتب التي تم إنشاؤها في cK–12 لاحتياجات أي معلم أو طالب

Participate .

تتيح هذه المنصة للمعلمين والطلاب تبادل واستكشاف المراجع والمواد التعليمية. في Participate ، يمكنك جمع المعلومات الموجودة على الإنترنت ومن ثم مشاركتها مع أعضاء المجموعات التي تم إنشاؤها مسبقًا ، والتي توفر إمكانية لإدارة المحتوى الأكاديمي الموجود على الإنترنت بشكل أكثر فاعلية ، وتحسين تقنيات البحث ، ويوفر سجل رقمي لما حققه الطلاب

[36](https://www.sayidaty.net/node/1028671/%D8%A3%D8%B3%D8%B1%D8%A9-%D9%88%D9%85% أفضل أدوات التعلم الرقمية , مجلة سيدتى ,٢٩فبراير ٢٠٢٠.

خلال الدورة. وبالمثل ، يوفر Participate الفرصة للمعلمين لتنظيم فصل افتراضي مع طلابهم وإنشاء محفظة يتم تخزين كل الأعمال المنجزة فيها.

!.Kahoot

Kahoot! هي منصة تعليمية تعتمد على الألعاب والأسئلة. من خلال هذه الأداة ، يمكن للمدرسين إنشاء استبيانات أو مناقشات أو استبيانات تكمل الدروس الأكاديمية. يتم عرض المادة في الفصل الدراسي ويتم الإجابة على الأسئلة من قبل الطلاب أثناء اللعب والتعلم في نفس الوقت. Kahoot! يعزز التعلم القائم على اللعبة ، مما يزيد من مشاركة الطلاب ويخلق بيئة تعليمية ديناميكية واجتماعية وممتعة.

TeacherTube

العديد من الفيديوهات و الدروس التعليمية المجانية علىTeacherTube (٣٧)

مهام المعلم كمصمم تعليمى :

أ–تحليل التعليم : يتعلق بتصنيف الأهداف وتحليل المادة التعليمية وتحليل البيئة الخارجية وتحديد الإمكانات المادية المتوفرة ثم تحديد الصعوبات التى تعترض العملية التعليمية .

ب–تنظيم التعليم : هو مجال تنظيم أهداف العملية التعليمية ومحتوى المادة الدراسية وطرائق تدريسها وأساليب تقويمها بشكل يؤدى إلى أفضل النتائج في أقل جهد وأكثر وقت

ت–إدارة التعليم :هو المجال الذى يتعلق بضبط العملية التعليمية والتأكد من سيرها في الاتجاه الصحيح ويتم ذلك عن طريق تنظيم السجلات المدرسية والجداول وضبط عمليات الغياب والحضور ومراقبة النظام العام في المدرسة والإشراف على تأمين كافة الوسائل والأدوات التعليمية التى تضمن سير العملية التعليمية بالشكل الصحيح .

[37](https://www.ruoaa.com/tech/%D8% . أفضل أدوات التعلم الرقمى الأكثرشعبية, مجلة رؤى

ج- تقويم التعليم : هو المجال الذى عن طريقه نحكم على مدى تعلم الطلاب وتحقيق الأهداف التعليمية وهذا يتطلب تصميم الاختبارات التقويمية المختلفة سواء كانت يومية أو أسبوعية أو شهرية .(٣٨)

فقد استخدمت التطورات المستمرة في الوسائل التكنولوجية في العملية الاختبارية و التي تندرج تحت ثلاث تقنيات رئيسية وهي:

أولاً: التكنولوجيا المعتمدة على الصوت: والتي تنقسم إلى نوعين، الأول تفاعلي مثل المؤتمرات السمعية والراديو قصير الموجات، أما الثانية فهي أدوات صوتية ساكنة مثل الأشرطة السمعية والفيديو.

ثانياً: تكنولوجيا المرئيات (الفيديو): يتنوع استخدام الفيديو في الاختبار ويعد من أهم الوسائل للتفاعل المباشر وغير المباشر، ويتضمن الأشكال الثابتة مثل الشرائح، والأشكال المتحركة كالأفلام وشرائط الفيديو، بالإضافة إلى الإشكال المنتجة في الوقت الحقيقي التي تجمع مع المؤتمرات السمعية عن طريق الفيديو المستخدم في اتجاه واحد أو اتجاهين مع مصاحبة الصوت .([٣٩])

ثالثاً: الحاسوب و شبكاته: وهو أهم العناصر الأساسية في عملية الاختبار الإلكتروني، فهو يستخدم في عملية التعلم بثلاثة أشكال وهي:

[38])مازن هادى كراز الطائى و محمد عاصم غازى : المعلم ومنظومة التعليم الرقمى , مرجع سابق , ص ١٠٣-١٠٤.

[39]) الهادي، محمد ، التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت ، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية ، 2005 ، ط1 ، ص96

١- التعلم المبني على الحاسوب والتي تتمثل بالتفاعل بين الحاسوب والمتعلم فقط،

٢- التعلم بمساعدة الحاسوب يكون فيه الحاسوب مصدراً للمعرفة ووسيلة للتعلم مثل استرجاع المعلومات أو مراجعة الأسئلة والأجوبة.

٣- التعلم بإدارة الحاسوب حيث يعمل الحاسوب على توجيه وإرشاد المتعلم .([40])

نتيجةلاستخدام التقنيات السابق ذكرها نشأ مصطلح الوسائط المتعددة وعرفت كمايلى

"هي الاستعانة بوسيطين أو أكثر في عرض و تقديم الخبرات الاختبارية للطلاب عبر برامج يتحكم بتشغيلها الكمبيوتر. و تشمل هذه الوسائط النص المكتوب والرسوم والصور الثابتة والمتحركة والصوت والموسيقى بمؤثرات لونية مثيرة" .([41])

تزيد الوسائط المتعددة من خبرات التلاميذ ودافعهم نحو التعامل مع المواد الاختبارية. تتنوع أساليب استخدام الوسائط المتعددة ونذكر منها الكتب الإلكترونية المتحدثة بحيث يعرض نص الكتاب على شاشة الكمبيوتر في نفس وقت عرض صور ثابتة وإصدار أصوات تعبر عن العبارات المكتوبة. وتعمل هذه التقنية على تدعيم صحة قراءة الطلاب من خلال نطق الكلمات الصعبة صوتياً.

إنها أحد تقنيات الحاسب الآلي التي يتم فيها توظيف شبكات المعلومات وتجهيزات الكمبيوتر

[40]) قنديل ، أحمد ، التدريس بالتكنولوجيا الحديثة ، القاهرة ، عالم الكتب ، 2006 ، ط1 ، ص94

[41])قنديل ، أحمد ، التدريس بالتكنولوجيا الحديثة ، القاهرة ، عالم الكتب ، 2006 ، ط ، ص174

والبرمجيات التعليمية لتقويم اداء الطلاب الكترونيا بهدف تحسين العملية التعليمية.

خصائصها

التفاعلية: Interactivity

هي العملية التي تحدث بين المتعلم وبيئة التعلم ،والتي يأخذ منها دورا ايجابيا وتضم بيئة التعلم هذه في الغالب المتعلمين والمعلم.

اى قدرة المتعلم علي التحكم فيما يعرض عليه، وضبطه والتحكم في تسلسله، وتتابعه والخيارات المتاحة من حيث القدرة علي اختيارها ، والتجول فيما بينها.

١- استخدام الوسائل المتعددة : **Using Multi-Media**

أي استخدام النصوص والصوت والصور والرسوم ولقطات الفيديو في الاختبارات الالكترونية.

٢- الفردية: **Individuality**

اى أنها تراعى هذه الفروق بين المتعلمين بمراعاة ذاتية كل فرد بإعطائه الحرية في التحرك خلال الاختبار، والتحكم في المسار وطريقة الإجابة عن أسئلة الاختبار .

٣- استخدام تقنيات شبكة الانترنت :

تتميز بالحصول على بيانات فورية ، معالجة هذه البيانات ، جعل المعلومات متاحة في اي وقت واي مكان، كما يسهل الحصول على اجابة الطلاب وتصحيحها بسرعة ودقة بصورة فورية.

٤- التنميط :

ويعني ان الشبكة سوف تسير وفقا لمجموعة من القواعد الموحدة التي يسير عليها المشاركون وهو ما يسمح بالتبادل السهل للمعلومات .([٤٢])

انواع الاختبارات الالكترونية

الاختبار الكمبيوتري التقليدي: CBT) computer based test)

هو اختبار ثابت المضمون والأسئلة حيث ترتيب ارقام الاسئلة وتدرج مستوي صعوبتها ، ويتم فيه عرض الزمن اثناء الاجابة ودرجات الاجابة عن كل سؤال والدرجة الكلية وعرض الاسئلة وتعزيز الاجابة .

الاختبار المعدل المستوي: **Computer Adaptive Test (CAT)**

- هو تطور للاختبار الكمبيوتري التقليدي ، حيث يقدم للطالب سؤال متوسط الصعوبة في البداية ومن خلال اجابة الطالب يتغير مستوي صعوبة السؤال الثاني الي ان يستقر اداء الطالب علي مستوي محدد.([٤٣])

العناصر المكونة للاختبار الالكتروني

١-محتوي الاختبار:

[42]) قنديل ، أحمد ، التدريس بالتكنولوجيا الحديثة ، القاهرة ، عالم الكتب ، 2006 ، ط ، ص174

[43])الهادي، محمد ، التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت ، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية ، 2005 ، ط1 ، ص103

- ويتضمن كل من أشكال الأسئلة، عدد الأسئلة، تعليمات الاختبار، المساعدة الفنية، أنواع الوسائط المتعددة، أنماط استجابة المتعلم ، التغذية الراجعة ، واعادة المحاولة.

- زمن الاختبار: ويتوقف زمن الاختبار علي نوع الاسئلة ، عدد الاسئلة ومستوي صعوبتها، نوع الوسائط المتعددة، بيانات وتعليمات الاختبار ، زمن تحميل صفحات الاختبار.

- بيانات الممتحن: مثل الاسم والسن والفرقه والرقم المسلسل

٢- تتبع الاداء والاحتفاظ : ويختص بتتبع اداء الطالب وتسجيل نشاطه للاحتفاظ به في سجل الطالب.

٣- حساب درجة الاسئلة والتغذية الراجعة : يتم تصحيح الاسئلة اليا بمجرد ادخال الطالب اجابته ثم تقديم التغذية الراجعة وجمع الدرجات وحفظها بالبرنامج.

٤- دعم السجلات التعليمية : بالدرجات الكلية للاختبار وانشطة الطالب اثناء تنفيذها.

٥- الأمن والسرية : وتتضمن سرية الاختبار والمعلومات المتعلقة به والطالب والفرقة الدراسية ، ونقلها الى السجلات والعرض على الشبكات عند الحاجة

٦- أدوات التفاعل المتاحة :حيث تتيح شبكة الإنترنت طرقاً مختلفة يتفاعل فيها الطالب مع الاختبار ، أو يتفاعل فيها الطلاب مع المعلم ، أو الطلاب بعضهم البعض ([٤٤])

كذلك يمكن تصنيف أدوات التعليم الإلكترونى إلى نوعين , وهما :

[44]) الهادي، محمد ، التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت ، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية ، 2005 ، ط1 ،ص102

أ-أدوات التعليم الإلكترونى المتزامن .

ب-أدوات التعليم الإلكترونى غير المتزامن .

وفيما يلى حصر لكل منهم :

أ- أدوات التعليم الإلكترونى المتزامن: ويقصد بها تلك الأدوات التى تسمح للمستخدم الاتصال المباشر (In Real time) بالمستخدمين الآخرين على الشبكة , ومن أهم هذة الأدوات ما يلى :

١-المحادثة (Chat): وهى إمكانية التحدث عبر الإنترنت مع المستخدمين الآخرين في وقت واحد , عن طريق برنامج يشكل محطة افتراضية تجمع المستخدمين من جميع أنحاء العالم على الإنترنت للتحدث كتابة وصوتا وصورة

٢-المؤتمرات الصوتية (Audio Con ferences):

وهى تقنية إلكترونية تعتمد على الإنترنت وتستخدم هاتفا عاديا وآليه للمحادثة على هيئة خطوط هاتفية توصل المتحدث (المحاضر)بعدد من المستقبلين الطلاب في أماكن متفرقة

٣-مؤتمرات الفيديو (Video Conferences):

وهى المؤتمرات التى يتم التواصل من خلالها بين أفراد تفصل بينهم مسافة من خلال شبكة تليفزيونية عالية القدرة عن طريق الإنترنت ويستطيع كل فرد متواجد بطرفية محددة أن يرى المتحدث ,كما يمكنه أن يتوجه بأسئلة استفسارية وإجراء حوارات مع المتحدث (أى توفير عملية التفاعل) وتمكن هذه التقنية من نقل المؤتمرات المرئية المسموعة (صوت وصورة) في تحقيق أهداف التعليم عن بعد وتسهل عمليات الاتصال بين مؤسسات التعليم

٤- اللوح الأبيض (White Board):

وهى من الأدوات الرئيسية اللازم توافرها في الفصول الأفتراضية , ويمكن من خلالها تنفيذ الشرح والرسوم التى يتم نقلها إلى شخص أخر .

٥- برامج القمر الصناعى (satellite programs)

وهى توظيف برامج الأقمار الصناعية المقترنة بنظم الحاسب الآلى والمتصلة بخط مباشرمع شبكة اتصالات مما يسهل إمكانية الاستفادة من القنوات السمعية والبصرية في عمليات التدريس والتعليم ويجعلها أكثر تفاعلا وحيوية وفى هذه التقنية يتوحد محتوى التعليم وطريقته في جميع أنحاء البلاد أو المنطقة المعنية بالتعليم ,لأن مصدرها واحد شريطة أن تزود جميع مراكز الاستقبال بأجهزة استقبال وبث خاصة متوافقة مع النظام المستخدم .(٤٥)

ب-أدوات التعليم الالكترونى غير المتزامن :

ويقصد بها تلك الأدوات التى تسمح للمستخدم بالتواصل مع المستخدمين الآخرين بشكل غير مباشر أى أنها لا تتطلب تواجد المستخدم والمستخدمين الآخرين على الشبكة معا أثناء التواصل , ومن أهم هذه الأدوات ما يلى :

١- البريد الالكترونى (E-mail)

وهو عبارة عن برنامج لتبادل الرسائل والوثائق باستخدام الحاسب من خلال شبكة الإنترنت , ويشير العديد من الباحثين إلى أن البريد الالكترونى من أكثر خدمات الإنترنت استخداما ويرجع ذلك إلى سهولته

٢-الشبكة النسيجية (World wid web):

وهو عبارة عن نظام معلومات يقوم بعرض معلومات مختلفة على صفحات مترابطة , ويسمح للمستخدم بالدخول لخدمات الانترنت المختلفة.

٣-القوائم البريدية (Mailing list):

وهى عبارة عن قائمة من العناوين البريدية المضافة لدى الشخص أو المؤسسة يتم تحويل الرسائل إليها من عنوان بريدى واحد .

٥- مجموعات النقاش (Discussion Groups):

وهى إحدى أدوات الاتصال عبر شبكة الإنترنت بين مجموعة من الأفراد ذوى الاهتمام المشترك في تخصيص معين يتم عن طريقها المشاركة كتابيا في موضوع معين أو إرسال استفسار إلى المجموعة المشاركة أو المشرف على هذه المجموعة دون التواجد في وقت واحد .

٦- نقل الملفات (File Exchan ge):

[45])منال سعيد عباس الرشيدى : التعليم عن بعد , مرجع سابق ص ١٣١-١٣٢

وتختص هذه الأداة بنقل الملفات من حاسب إلى أخر متصل معه عبر شبكة الانترنت أو من الشبكة النسيجية للمعلومات إلى حاسب شخصى .

وهى عبارة عن أقراص يتم فيها تجهيز المناهج الدراسية أو المواد التعليمية وتحميلها على أجهزة الطلاب والرجوع إليها وقت الحاجة , كما تعددت أشكال المادة التعليمية على الأقراص المدمجة ,فيمكن أن تستخدم كفلم فيديو تعليمى مصحوبا بالصوت أو لعرض عدد من آلاف الصفحات من كتاب أو مرجع ما أو لمزيج من المواد المكتوبة مع الصور الثابتة والفيديو (صور متحركة).(٤٦)

إن المتبع لهذه التقنية يجد أن الإنترنت كغيرها من الوسائل الحديثة لها بعض العوائق , وهذه العوائق إما أن تكون مادية , مثل التكلفة المادية او المشاكل الفنية التى تتسبب في انقطاع الاتصال أثناء البحث والتصفح وإرسال الرسائل لسبب فنى أو غيره مما يضطر المستخدم إلى الرجوع مرة أخرى إلى الشبكة وقد يفقد البياناتالتى كتبها وفى معظم الأحيان يكون من الصعوبة الدخول للشيكة أو الرجوع إلى مواقع البحث التى كان يتصفح فيها , وأيضا قد تكون هناك عوائق بشرية مثل عزوف بعض المعلمين عن هذه التقنية وعدم الوعى بأهميتها في التعليم وعدم التمكن من استخدام الحاسوب , وعليه لابد من التدخل بشكل سريع ووضع برامج تدريبية للمحاضرين والمدربين خاصة بكيفية استخدام الحاسب الآلى على وجه العموم وبإستخدام الإنترنت على وجه الخصوص ثانيا وعن كيفية استخدام التقنية في التعليم ثالثا .

مهارات المعلم الرقمى :

في ظل الثورة التكنولوجية الهائلة وتطور مؤسساتنا التعليمية كحاضنات للتقنيات , وكذلك الجانب الأهم وهو طبيعة جيل اليوم "جيل الآيباد" فرض كل هذا إعادة تشكيل ملامح المعلم وإعداده وتمكينة من مهارات العصر ليصبح معلما رقميا مستقبليا يمتلك الموهبة والقدرة المعرفية والتكنولوجية ليسهم بشكل فاعل في تحقيق رؤي التطوير وبناء طالب المستقبل,ومن هنا مدت وزارة التربية والتعليم الهيئات التدريسية بجسور العلم الرقمى والتطور التكنولوجى الحديث الذى

[46])نفس المرجع , ص ١٣٤.

ساهم في جعل المعلمين في لدولة نموذجا مضيئا للمعلم الرقمى , قاطعة شوطا كبيرا في تأهيل المعلمين على المهارات الرقمية والتقنية لمواكبة أحدث مكونات المنظومة التعليمية وفق نظامى "التعليم عن البعد " و"التعليم الهجين " لتحقيق الغايات الأساسية من التعليم كما وفرت لهم جميع السبل والإمكانات التى تدعم الإبداع والتفكير التحليلى لديهم ودعت نخب تربوية متخصصة إلى ضرورة إعداد المعلم وتهيئته للتعامل مع البيئات التعليمية الرقمية , حيث تتطلب معلما رقميا يكون ملما بمستحدثات التكنولوجياوتطبيقاتها المختلفة ومطلعا على ماهو جديد في عالم التقنيات الحديثة ولديه القدرة على التعامل مع الفصول الافتراضية , كما يجب أن يكون ملما بوسائل التقويم الإلكترونى , وكيفية التعامل مع المقررات الإلكترونية , وما تحويه من وسائط تفاعلية والتى بدورها تسهم في إثراء البيئة الرقمية بصورة مشوقة ومتناسبة مع ميول واتجاهات الطلاب وأنماط تعلمهم المختلفة كما تتطلب البيئة الرقمية معلما يملك مهارة القدرة على نقل المعرفة من خلال الوسائط الإلكترونية واستيعابها من قبل طلابه , وعرض المحتوى الرقمى للمادة العلمية بطرق واستراتيجيات عصرية مناسبة للفئة المستهدفة من المتعلمين 'لخلق المزيد من الفرص للطلاب نحو الابتكاروالإبداع في الأنشطة التعليمية

([٤٧]).

أصبح لزاما على المعلم أن يتطور مع تطور هذا العصر وان يتزود بمهارات المصمم التعليمى كى يتسنى له تصميم المادة التدريسية وتنظيمها وإعدادها جيدا .ونظرا إلى أهمية دور المصمم التعليمى في إنجاح استخدام الآلة في العملية التعليمية وجب أن يتدرب المعلمين على التزويد بمهارات هذا العلم ليواكبوا العصر التكنولوجى المتطور الذين يعيشون فيه والذى يعتمد على جوهر التخطيط والتنظيم ومن الجدير بالذكر أن المعلم عندما يقوم بتصميم العملية التعليمية يندمج تلقائيا بعمليات تحليل التعليم وتنظيمه في حين يخطط فقط لعمليات تطبيق التعليم وإدارته وتقويمه ولا ينخرط فيها إلا عندما يباشر عملية التعليم .

ويمكن تعريف علم تصميم التعليم على أنه فرع من فروع تكنولوجيا التعليم إلا أنه أقل عمومية وقد ظهر بعد انتشار الوسائل التعليمية واستخدام الآلة في التعليم لا سيما الحاسب الآلى كما

[47], موقع سابق ,ص albayan .ae٤)نور الأمير ورحاب حلاوة : المعلم الرقمى رهان الإمارات لإعداد أجيال المستقبل

يعرف بأنه الإجراءات المتعلقة بكيفية إعداد البرامج التعليمية والمناهج الدراسية والمشاريع التربوية والدروس العملية كافة بشكل يكفل تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية المرسومة , وعليه يمكن أن نوضح أكثر بأنه علم يتعلق بتخطيط عناصر العملية التعلمية وتحليلها وتصويرها في أشكال قبل البدء في تنفيذها .(٤٨)

تختلف أنواع المهارات الرقمية المطلوبة للنجاح اليوم اختلافا هائلا عن المهارات التى كانت مطلوبة حتى قبل مجرد خمس سنوات فقد كانت قائمة على تحديد مجموعة منفصلة من المهارات الرقمية من خلال برامج التدريب التى تشمل عادة موضوعات مثل العمليات الأساسية للمعدات والبرمجيات والبريد الإلكترونى والبحث .أما اليوم نحتاج باستمرار إلى استعراض وتحديث تلك المهارات الرقمية نتيجة للتقنيات والابتكارات الجديدة من قبيل الذكاء الاصطناعى والبيانات الضخمة وسلسلة كتل البيانات والحوسبة السحابية وإنترنت الأشياء والتعلم الآلى والتطبيقات المتنقلة .وإزاء هذه الخلفية السريعة التغير أصبح من المهم للبلدان التى لديها برامج تدريب قائمة على المهارات الرقمية أن تقوم بتحديث استراتيجياتها وللبلدان التى لم تطلق بعد برنامجا وطنيا للمهارات الرقمية أن تقوم بذلك (٤٩) وقد اعتبرت منظمة اليونسكو إعداد المعلم استراتيجية لمواجهة أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر , لذلك فإن تعميق مهنة التعليم وتطويرها لصالحه تتطلب إعداده إعدادا متكاملا ,أكاديميا ومهنيا وثقافيا كما تستلزم تنميته تربويا لتمكينه من التفاعل المبدع مع متطلبات تخصصه ومستجدات العصر التقنية . وتبعا لذلك فقد احتلت مسألة إعداد المعلمين ومساندتهم في نموهم المهنى والمادى مكانة مميزة في عمليات التخطيط التربوى لوزارة التربية والتعليم في كل دول العالم ,حتى تحولت عمليات تدريب المعلمين والإداريين إلى تنمية مهنية مستدامة (٥٠)

مستويات المهارات الرقمية :

توجد ثلاث مستويات من المهارات :

[48]) مازن هادى كراز الطائى ومحمد عاصم غازى : المعلم ومنظومة التعليم الرقمى ,المرجع السابق,ص ١٠٣.

[49] وأخرون : مجموعة أدوات المهارات الرقمية ,الاتحاد الدولى للاتصالات ,طبع في سويسرا , جنيف, ص ٢٢. Chris Coward)

[50] مازن هادى كراز الطائى و محمدعاصم غازى :مرجع سابق ,ص١٠٦.

أ- المهارات الأساسية : هى مهارات أساسية لأداء مهام أساسية لمعرفة أساسية تحتل مكانتها إلى جانب المعرفة الكتابية الحسابية التقليدية , وتشمل المهارات الأساسية المعدات(من قبيل استخدام لوحة المفاتيح وتشغيل تقنية لمس الشاشة) والبرمجيات (من قبيل الكلمات وإدارة الملفات في الحواسيب وإعدادات الخصوصية في الهواتف المتنقلة) والعمليات الأساسية عبر الأنترنت (من قبيل استعمال البريد الإلكتروني أو البحث أو استيفاء استمارة عبر الأنترنت) , والمهارات الأساسية تثرى حياتنا وتمكننا من التفاعل مع الآخرين ومن الوصول إلى الخدمات الحكومية والتجارية والمالية.

ب-المهارات المتوسطة : تمكننا من استخدام التقنيات الرقمية بأساليب أكثر فائدة وجدوى , بما في ذلك القدرة على تقييم ناقد للتكنولوجيا أو استحداث المحتوى , وهى مهارات جاهزة لفرص العمل من قبيل النشر المكتبى والتصميم البيانى الرقمى والتسوق الرقمى , وهذة المهارات تتوسع لكى تستوعب ما يطرأ من تغيرات في التكنولوجيا , مثال ذلك تحتل مهارات معاملة البيانات مكانة أبرز نظرا لأن ثورة البيانات تكتسب المزيد من الزخم , مما يولد الطلب على المهارات اللازمة لإنتاج كميات ضخمة من البيانات وتحليلها وتفسيرها وتصورها .

ج-المهارات المتقدمة : هى المهارات التى يحتاجها المتخصصون في مهن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مثل البرمجة الحاسوبية وإدارة الشبكات . وعلى الصعيد العالمى , سوف تشهدالسنوات المقبلة عشرات من فرص العمل التى تتطلب مهارات رقمية متقدمة ,وتشمل هذة المجالات الذكاء الاصطناعى والبيانات الضخمة والتشفير والأمن السيبرانى وإنترنت الأشياء وتطوير التطبيقات المتنقلة , حيث من المتوقع في بعض الاقتصادات حدوث فجوة في المواهب بالنسبة للعاملين ذوى المهارات الرقمية المتقدمة وغيرهم , حيث تتنامى بسرعة أدوار المتخصصين في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ,ويتحدث العديد من أرباب العمل عن صعوبة العثور على موظفين لديهم المهارات المطلوبة , والوظائف التى تتطلب مهارات رقمية متقدمة تقترن عموما بأجور أعلى بكثير من أجور الوظائف التى تتطلب مهارات رقمية أساسية أو لا مهارات على الإطلاق ويتم عادة اكتساب المهارات المتقدمة من خلال التعلم الرسمى ,

ومع ذلك فإن مجموعة الأدوات هذه تصف قنوات أخرى للتعلم , مثل معسكرات التشفير وهى خيارات معقولة بالنسبة للعديد من البلدان .(٥١)

يرى "جوان ل .ايجليسياس " :"أن معلم القرن الواحد والعشرين يجب أن يكون ذاتى التوجية , ومتأملآ,وقادرا على التعلم المستمر وإعادة تعلم المهارات المهنية من خلال الملاحظة والتسجيل المنتظم لأفعاله , وتقويم آثارتدريسه على الطلاب ' والاستخدام الجيد للمعارف المتخصصة , وأن يقوم بدور فعال ومستقل في تصميم ومستقل في تصميم وتقويم وإعادة صياغة استراتيجيات التدريس والتعلم, وذلك عن طريق المراجعة المستمرة لممارساته التدريسية ,وتأسيس قراراته الخاصة بالتطبيق النقدى للمعرفة الراهنة في مجاله وبصفة خاصة عرض المعرفة واستخدامة الدقيق لمحتوى وإجراءات المجال المعرفى ,وأن تكون لدية معرفة شاملة عن استراتيجيات التدريس , والتدليل على الاستخدام النقدى لها , عن طريق تحسينها , أو تغييرها , أو عند الحاجة , كما يكون حساسا لمتطلبات التربية , والحاجة إلى العمل بشكل إيجابى لتحسين المجتمع وأن يعيش ويمارس المبادىء الأخلاقية والخلقية التى يستلزمها المجتمع الديمقراطى , بما في ذلك احترام حقوق وواجبات الإنسان في ارتباطه بالآخرين , وكذلك احترام طرق معيشة الآخرين , واحترام البيئة ."(٥٢)

هكذا لا يمكن تصور التعليم في مصر الا مرتبطا ارتباطا وثيقا بالسياسة والاستراتيجية والخطة الشاملة للتنمية الاجتماعية والأقتصادية والثقافية لهذا لابد من ترجمة متطلبات هذه التنمية الى مضمون تعليمى مع الآلتزام بالمرونة والحركة داخل العملية التعليمية لمواجهة تطورات التنمية .

وقد أكدت الخطة الخمسية في مجال التعليم التربوى على دور العملية التعليمية في التحول الإجتماعى والحفاظ على الذاتية الحضارية للمجتمع المصرى من جهة , كما أكدت على ربط مضمون التعليم وما يتصل به من احتياجات المجتمع ومطالبه من جهة أخرى .

وتقوم السياسة التعليمية في مصر على عدة محاور منها (Internet Source):

[51] وأخرون: المرجع السابق, ص ٢٣. Chris Coward)

[52])جوان ل .ايجليسياس : التعليم القائم على المشكلات بالنسبة لإعداد المعلمين , مجلة مستقبليات , اليونيسكو , جنيف , مج ٣٢ ,ع ٣ سبتمبر ,٢٠٠٢, ص ٤٠٤, (عدد خاص عن معلمون القرن الواحد والعشرين).

- تحقيق التوازن بين نوعيات التعليم خاصة في المرحلة الثانوية مما يساعد على الوفاء بمتطلبات المجتمع من عناصر كفؤة في مراحل التعليم التربوى أو في مجالات الحياة الإقتصادية المختلفة
- الارتفاع بمستوى الخدمة التربوية بجميع جوانبها من ناحية المدرس أو التجهيز لتحقيق خدمة تربوية وتعليمية متكاملة .
- إذكاء روح المشاركة من جانب المواطنين للإسهام مع الدول في بعض جوانب العملية التعليمية , وذلك لدعم الجهود الذاتية في مختلف المحافظات .(٥٣)

نتائج البحث

أ- **<u>نتائج خاصة بالطالب</u>**

١-تعدد مصادر التعليم مما يجعل العملية التعليمية أكثر استيعابا.

٢-تعزيز الوعى والارتياح لدى الطلاب بخصوص أنظمة الاتصالات الحديثة المستعملة خلال الحلقة الدراسية.

٣-يجب على النظام التعليمى أن يضع مسئولية كبيرة في عملية التعلم على عاتق الطالب ,وأن يوسع فرص الاختيار أمام الطالب من حيث المحتوى والطريقة .

٣- يجب اعتبار الفروق الفردية وتأثيراتها بالنسبة لطالب التعليم عن بعد .

٤- بيئة المتعلم هى مكان تعلمه (لا توجد حجرة دراسية) وهذا يميز مناخ عملية التعلم

٥- واعتماد الطلاب على أنفسهم وبالتالى دعم التعليم الذاتى.

٦- يتيح التعليم الرقمى الفرص لدى الطلاب لاكتشاف ميولهم وتوجهاتهم لسوق العمل مستقبلا .

ب- **<u>نتائج خاصة بالمعلم</u>**

١- الوقوف على حاجات المعلمين لتطويرمهاراته واداواته

٢- التعليم عن بعد يقوم في الأصل على الفصل بين المعلم والطالب في مكان وزمان التعلم

[53])منال سعيد عباس الرشيدى : التعليم عن بعد , مرجع سابق ,ص ١٤٩-١٥٠ .

٣-دور المعلم وطبيعة وإجراءات التفاعل بينه وبين الطالب تختلف بالتأكيد اختلافا جوهريا عن كافة صور التعليم التقليدى .

٤-تبسيط عملية التعليم والتعلم من خلال تنميه مهاراته وتطوير ادواته بالبرامج التدريبة والمتنوعة.

٥-توفير الحرية اللازمة للمعلمين ,بمعنى رفع القيود الإدارية من أجل التفرغ لمهام التعليم (حرية التعلم والبعد عن التسلط) .

٧- القدرة على التعامل مع الوسائط الإعلامية وفهم خصائصها .

٨- توفر كفاءة إعادة تصميم المقررات لتتناسب مع التطور والتحول الرقمى.

ج- نتائج خاصة بالتحول الرقمى

١- برامج التعليم من بعد كانت علاج للعديد من مشكلات الأمية وتدريب وتعليم الكبار والتدريب المهنى في دول العالم النامى .

٢- تحويل البيئة التقنية إلى بيئة تعليمية تحفز على البحث في الموضوعات الدراسية وتعزز المفاهيم العلمية.

د- نتائج خاصة بالسياسات التعليمية المعاصرة للتعليم الرقمى

١- تحديد المواد السمعية والبصرية والموارد التعليمية لتحقيق الأهداف المرجوة .

٢- تحديد الاستراتيجيات وطرق التعليم والتعلم اللازمة لتحقيق التطوير ومواكبة متطلبات العصر

٣- الاستعداد الامثل من قبل الدولة بتوفير المناخ الملائم للتحول الرقمى من حيث الاستعدادات المادية والبشرية للتمكن من استخدام التقنية في التعليم .

٣- رفع كفاءة المعلمين من خلال تنظيم الدورات التدريبية بصفة دورية وخاصة التدريب على استخدام الحاسب الآلى والإنترنت وكيفية استخدام هذه التقنية في التعليم .

٤- الاتجاه لتحديث وتنويع طرق التدريس وأساليبة في كليات إعداد المعلم .

التوصيات

لابد من تحقق التنمية المهنية للمعلم,وذلك بإتباع عدة خطوات , أهمها :

١-مواكبة المستجدات في مجال نظريات التعليم والتعلم والعمل على تطبيقها لتحقيق الفعالية في التعلم .

٢-مواكبة المستجدات في مجال التخصص وتطبيق كل ماهو جديد ومستجد .

٣-ترسيخ مبدأ التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة والاعتماد على أساليب التعلم الذاتى .

٤-تعميق الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم والتعلم والتقيد بها .

٥-الربط بين النظرية والتطبيق في المجالات التعليمية .

٦-تنمية مهارات توظيف تقنيات التعليم المعاصرة واستخدامها في ايصال المعلومة للمتعلم بشكل فاعل .

٩- تمكين المعلم من مهارات استخدام مصادر المعلومات والبحث عن كل ما هو جديد ومتطور.

١٠- المساهمة في تكوين مجتمعات تعلم متطورة تقدم خدمات فاعلة للمجتمع .

١١- المساهمة بشكل فاعل في معالجة القضايا التعليمية بأسلوب علمى متطور .

١٢- تطوير كفايات ومهارات التقييم بأنواعها وخصوصا مهارات التقييم الذاتى .

١٣- التنسيق بين سياسة التعليم التربوى وما قبله وبين احتياجات سوق العمل مع الاهتمام بضرورة العمل على زيادة التمويل من جانب الدولة للربط بين التعليم وسوق العمل

قائمة المراجع

سارة غران – كليمان:التعلم الرقمى (التربية والمهارات في العصر الرقمى),مؤسسة RAND ,سانتا مونيكا , وكامبريدج ,المملكة المتحدة UK,٢٠١٧,ص ٣-٤ .

عبد الجواد السيد بكر : منظومة التعليم عن بعد المستفيد من عصر Covid-19,الطبعة الأولى ,دار الكتب والوثائق القومية 'الإسكندرية ,٢٠٢١,ص ٣٠٢.

نفس المرجع , ص ٣٠٢-٣٠٣.انظر أيضا–عبد الجواد السيد بكر:مهارات التعليم والتوظيف,قراءة فى بطارية سبل التوظيف ,ورشة عناصر للنجاح فى أمريكا ,المجلة التربوية ,كلية التربية ,جامعة سوهاج ,العدد, ٤٩,يوليو ٢٠١٧,ص٢٠.

عبد الجواد السيد بكر :السياسات التعليمية وصنع القرار,دار الوفاء , الإسكندرية ,٢٠٠٢ ,ص٩٥.

مازن هادى كزار الطائى ومحمد عاصم غازى :المعلم ومنظومة التعليم الرقمى ,المكتب الجامعى الحديث ,الإسكندرية ٢٠٢٠,ص١٠٧.

د. عزة جلال مصطفى : رؤئة مقترحة للإصلاح الإدارى بالمدرسة الثانوية العامة بمصر في ضور مدخل ماكنزى 7S,مجلة كلية التربية , جامعة عين شمس 713, العدد الثالث والأربعون (الجزء الرابع ٢٠١٩.

خالد بن عبد الله الغملاس :إعداد المعلم ونموه المهنى , بوابة المستقبل .(1441) التقرير الدورى لدخول وإنجاز المدارس للأسبوع الرابع .الخرج ,وزارة التعليم تم استرجاعه في تاريخ ١٤٤١/٨/٢٧هـ على الرابط https://fg moe gov sa

salah Elsayed : The selflearningskills com مهارات المعلم الرقمى ٢٩\مايو ٢٠٢١ .

مهارات المعلم الرقمى salah Elsayed : The The Digital Teatcher selflearningskills com.

عوض حسين محمد التودرى :المدرسة الاليكترونية وأدوار حديثة للمعلم , مكتبة الرشد , الرياض,٢٠٠٤,ص٧٥.

حسام محمد مازن : تكنولوجيا التربية وضمان جودة التعليم , دار الفجر للنشر والتوزيع ,القاهرة ,٢٠٠٩,ص١٢١.

دلال محسن استيتية ,وعمر موسى سرحان :تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكترونى , داروائل ,عمان,٢٠٠٧,٢٨٣

سوزان أحمد بدر : المعلم الرقمى , مقال بدنيا الوطن ,٢٠٢١/٤/١ com Pulpit.alwatanvoice.

على , لونيس واشعلال ,ياسمينة : دور التعليم الرقمى فى تحسين الأداء لدى المعلم والمتعلم (البيئة المهنية نموذجا) , مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ,عدد خاص : الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات فى التعليم العالى , ٢٠١٢م ,ص٤٥-٥٥.ايضا,

١٥- عبد الرحمن بن عمر البراك : التطور فى بحوث التعليم الرقمى , مجلة الراصد الدولى , مجلة شهرية ,السنة السادسة ,العدد (٦٨),مرصد التعليم , المملكة العربية السعودية , ٢٠١٦م, ص ٦٥.

-شاهيناز محمود أحمد : أثر توظيف كائنات التعلم الرقمية ببرامج التعلم الالكترونى على تحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة ,رسالة ماجستير , كلية التربية جامعة الباحة , السعودية و٢٠١٣,ص ٤٣.

-دوفو ,اكسال وآخرون : دور التكنولوجيا الرقمية فى التمكين من تطوير المهارات لعالم مترابط ,منظور تحليلى , رأى الخبراء بشأن قضايا السياسات الألية ,مؤسسة Rand,٢٠١٧ ,ص٦٣

د.منال سعيد عباس الرشيدى: التعليم عن بعد ,دار التعليم الجامعى ,الإسكندرية , ٢٠١٨ , ص٢٥٦. نفس المرجع ,ص٢٥٦-٢٥٧.

جودت أحمد سعادة , عادل فايز السرطاوى : استخدام الحاسوب والانترنت فى ميادين التربية والتعليم , دار الشروق للنشر والتوزيع , عمان , ٢٠٠٣,ص ١٢٤

الغريب زاهر إسماعيل : تطبيقات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات الحديثة ومعوقاتها بالتعليم (دراسة مسحية) , المؤتمرالعالمى السنوى التاسع بكلية التربية جامعة حلوان , التربية وتنمية ثقافة المشاركة وسلوكياتها فى الوطن العربى , مايو, ٢٠٠١ , ص ٦٩.

د. محمد السيد على :تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية , دار الفكر العربى , القاهرة , ٢٠٠٢, ص٨٣.

الغريب زاهر إسماعيل : تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم , عالم الكتب, القاهرة , ص٤٤.

د. كمال عبد الحميد زيتون : تكنولوجيا التعليم فى عصر المعلومات والاتصالات , عالم الكتب , القاهرة ,ص٦٥.

عبد الرحمن أبو المجد رضوان : الثقافة المعلوماتية لدى معلمى المرحلة الثانوية فى ضوء التحول نحو التعليم الرقمى دراسة ميدانية , مجلة كلية التربية ,جامعة بنها , الجزء الثانى , البحث الخامس , يناير ,٢٠١٩م ,ص ٢

صلاح محمد عثمان :التقنيات الحديثة للمعلومات والاتصالات ودورها فى التعليم بمختلف مراحلة , المؤتمر العلمى الأول مستقبل التربية فى الوطن العربى فى ضوء الثورة المعلوماتية , كلية العلوم التربوية ,الأردن ,أبريل ,٢٠٠٨, ص ٤٨.

د. منال سعيد عباس الرشيدى :التعليم عن بعد ,دار التعليم الجامعى ,الأسكندرية ,٢٠١٨ , ص ٢٥٥.

منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادى :الطلاب ,والحواسيب , والتعلم : صنع الرابط التقريرالمعنى ببرنامج التقييم الدولى للطلاب , باريس ,منشورات منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادى ,٢٠١٥, ص١٠.

د. منال سعيد عباس الرشيدى :التعليم عن بعد , دار التعليم الجامعى , الإسكندرية ,٢٠١٧, ص٢٦٩.

د. أميمة سميح الزين :التحول نحو التعليم الرقمى تقهقر أم تقدم , أعمال المؤتمر الدولى الحادى عشر ,(التعلم فى عصر التكنولوجيا الرقمية), مركز جيل البحث العلمى , لبنان ,٢٠١٦,ص ٢٢-٢٤.

وزارة التربية والتعليم :مبارك والتعليم "التعليم المصرى فى مجتمع المعرفة "قطاع الكتب ,القاهرة , ٢٠٠٣, ص٧١.

Rose,Ellan : Deconstructing interactivity in educational continue ,educational technology ,V.XXXIX.N.1,January-February 1999,Pag43,49.

أفضل أدوات التعلم الرقمى sayidaty . net ٢٩ فبراير ٢٠٢٠.

عبد الجواد السيد بكر :منظومة التعليم من بعد المستفيد من عصر Covid-19,مرجع سابق,ص١٥٤-١٥٥ -راجع ايضا -ليلى العقاد: القمر الصناعى العربى والتعليم المفتوح ,دار الفكر العربى ,القاهرة ,١٩٨٢م,ص٤٢-٤٣.

عائدة أحمد العتيبى :معلم العصر الرقمى,جريدة الرياض, www.riyadtoday.com , ٣ديسمبر ٢٠١٦ م.

الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات اتخاذ القرار لعينة من مدراء المدارس بمحافظتي قنا والاقصر

إعداد

الاستاذ الدكتور	الدكتورة
عبد المنعم أحمد الدردير	دعاء محمد عبد العزيز
أستاذ علم النفس التربوي	مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية بقنا	كلية التربية بقنا
جامعة جنوب الوادي	جامعة جنوب الوادي

الباحثة

أ/ أسماء أبو المجد احمد محمد

باحثة ماجستير تخصص (علم نفس تربوي)

أولاً - مقدمة:

إن الاختبارات والمقاييس لهي من أهم الأدوات في المجال التربوي والبحثي حيث تزوَدنا ببيانات يُستند إليها في اتخاذ العديد من القرارات المهمة التي تخص الأفراد والمجتمع، فالاختبار بأبسط صوره هو إجراء منظم لقياس عينة من سلوك الأفراد، وقد انتشر استخدام الاختبارات لاختيار شخص أو عدة أشخاص لشغل وظيفة ما من بين العديد من المتقدمين لشغل هذه الوظيفة، كما تستخدم الاختبارات لأغراض التصنيف كتحديد مستويات الطلاب وتخصصاتهم الدراسية التي يندمجون فيها بما يتناسب مع مهاراتهم، وكذلك يتم استخدامها لتقويم أداء الطلاب وتحصيلهم الدراسي من خلال ما يحصلون عليه من درجات فيما يقدم إليهم من هذه الاختبارات سواء أكانت صفية أم غير صفية(علي صلاح، 2018، 2).

تعد المدرسة إحدى المؤسسات التربوية التي تهدف لإعداد المتعلمين لتحقيق الأهداف المرجوة من خلال الإعداد العلمي والفني للحياة العملية والتفاعل مع المجتمع والتوافق معه، لهذا تعد الإدارة المدرسية حجر الأساس للعمليات التربوية التعليمية التعلمية حيث أنها عملية مهمة وفعالة في المجتمع، وتساعد الطالب على النمو والتكامل في جميع جوانب الشخصية الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، لذا يجب الأخذ بعين الاعتبار كل الظروف

والإمكانات التي تساعد على تحسين العملية التربوية وخلق بيئة تعليمية تساهم في تطوير وتفعيل العملية التربوية إلى أقصى حدودها.

وعليه يمكن النظر إلى عملية اتخاذ القرار على انها وظيفة او سلوك يتمحور حول الاختيار بين البدائل المتاحة وتقييمها تبعاً للمعلومات والبيانات في بيئة العمل والمتعلقة بالمشكلة بحثا عن البديل او المناسب الذي يحقق الهدف المرجو (سليم بطرس، 2009).

ومن هذا الاساس يزداد اليوم الاهتمام بدور مدير المدرسة بكونة القائم بالدور القيادي التربوي وبصفته مشرفا تربويا مقيما في مدرسته لذلك ومن هنا يقع علي عاتق مدير المدرسة عبء كبير في تنفيذ الادارة المدرسية لوظائفها وواجبتها حيث ينتظر منه القيادة والابداع في تحسين العملية التربوية وتطويرها وتطوير المدرسة لاعطائها الطابع الملائم لحاجات المجتمع المحلي (شهادة المليحات ، 1993).

ولكي تحقق الاختبارات – بمختلف أنواعها- أهداف القياس النفسي والتقويم التربوي يجب أن تتمتع بخصائص ومواصفات معينة، منها: الموضوعية وسهولة التصحيح والتفسير، إضافة إلى تمتع هذه الاختبارات بالخصائص السيكومترية الجيدة من صدق وثبات(علي صلاح، 2021، 3).

ومن خلال عمل الباحثة في مجال التربية والتعليم، لاحظت أن هناك كثيراً من المدراء لديهم نقص واضح في مهارات اتخاذ القرار، مما دفع الباحثة لإجراء هذا البحث للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات اتخاذ القرار وإعداد هذا المقياس ليكون انطلاقة للعديد من البحوث والدراسات العلمية على هذه الفئة من المدراء.

ثانياً– مشكلة البحث:

يمكن التعبير عن مشكلة البحث الحالي من خلال النقص الواضح الذي تعاني منه المكتبة العربية بصفة عامة والمكتبة المصرية خاصة في توفير مقاييس نفسية وتربوية مقننة لهذه الفئة من الطلاب، فهناك الكثير من المشكلات التي يعاني منها الفائقون والتي توجب على المختصين الاهتمام بإعداد مقاييس وأدوات مقننة لهم، فكثيراً ما توجد أدوات ومقاييس لهذه الفئة من الطلاب غير أنها تفتقر إلى الخصائص السيكومترية الجيدة من معدلات صدق وثبات ومعايير تكون مرجعاً لهم عند دراسة خصائصهم النفسية (علي صلاح، ٢٠١٨؛ ٢٠٢١).

ومن الدراسات العربية التي تناولت دور القيادة وتطبيقها داخل الادارة المدرسية دراسة صبري الانصاري ٢٠١٨ ودراسة برجس فالح ٢٠١٠ ودراسة مني خليفة ٢٠١٦ ودراسة دارين صالح ٢٠١٧ ودراسة فاروق السيد ١٩٩٧ ودراسة سعد علي ٢٠١٧.

ونجد ان هناك ايضا بعض الدراسات التي اهتمت بتفعيل مهارات اتخاذ القرار مثل دراسة عمر الفاروق محمد ١٩٩٥ ودراسة رأفت عبد الماجد ٢٠٠٧ ودراسة احمد عبد العظيم ٢٠٠٦ ودراسة محمد رجائي ١٩٩٨ بالذكاء الوجداني.

ويذكر صاحب كتاب العادات السبع أن الدراسات العلمية أظهرت بالبرهان القاطع أن الذكاء الإنفعالي أكثر أهمية من الذكاء العام أو المعرفي في معظم الأدوار وهو أكثر أهمية في أدوار القيادة(Covey, ٢٠٠٩) .

وهنا نجد ان الذكاء الانفعالي في الآونة الأخيرة قد شمل بالعديد من الدراسات والأبحاث التربوية التي أهتمت بدراسة العلاقة بينه وبين متغيرات أخرى وبيان مدى أهمية هذا النوع من الذكاء ومنها دراسة ((Trbun,٢٠٠٢ والتي هدفت لدراسة العلاقة بين الذكاء والانفعالي وفاعلية القيادة.

كما أجرى لانجوران دراسة هدفت إلى التعرف على علاقة الذكاء العاطفي عند المدراء وأثره على نتائج عمل من هم ضمن نطاق إشرافهم الاداري ما وتكونت عينه الدراسة من (١٦١) مدير ومديرة ما توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين كلا من الذكاء العاطفي وأداء المدراء ورضي الفريق وتوافقه، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في درجة الذكاء تعزي للجنس (Langhorn, ٢٠٠٤).

أما دراسة هايوارد هدفت إلى تعرف العلاقة بين كل من أداء المستخدمين والقيادة والذكاء العاطفي في المنظمات شبه الحكومية في جنوب أفريقيا، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٢٠) مستخدماً مثلوا مجتمع الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة بين الذكاء العاطفي والأداء المهني والقيادة التقليدية (Hayward, ٢٠٠٥).

إن القيادة الذكية انفعالياً تساهم بصورة كبيرة في توفير المناخ التنظيمي الجيد الذي يشجع الموظفين على بذل أقصى ما في وسعهم للارتقاء بمستوى أداء المنظمة ككل، فالحماس يؤدي إلى رفع مستوى أداء العاملين، والمنظمات التي يتمتع قادتها بمهارات الذكاء الانفعالي تحقق فاعلية أعلى من المنظمات الأخرى (سلامة حسين وطه حسين، ٢٠٠٦)

كما توصلت دراسة Smith ((٢٠٠١ إلى أن الانفعالات والعواطف تؤثر على زيادة الانتاج في قطاع العمل، فمثلا لو تمعنا في الدور الذي يمكن أن تلعبه العواطف في مكان العمل لتبين لنا الأهمية التي ينطوي عليها فهم عواطفنا وكيفية التعامل معها في الوقت المناسب.

حيث اثبتت دراسة Guilford ((١٩٨٥ ان لطبيعة التفكير علاقة كبيرة بالذكاء العاطفي فالقائد الذي يشجع المرونة في حل المشاكل التي تحتاج لنوع من المرونة في حلها ويبحث عن الخيارات المتنوعة كلها باستعمال الغريزة والمنطق والعاطفة ووضع خطة مبدئية لتجريب الحل ثم يخطط للتغير تكون لديه القدرة على قيادة مجموعته بنجاح ٠

وكما أشارت ربحية البوريني (٢٠٠٦) إلى أهمية الذكاء الانفعالي في كونه يرفع من درجة الانسجام بين العواطف والمبادئ والقيم، مما يشعر الفرد بالرضا والاطمئنان، واتخاذ القرارات الحياتية بطريقة أفضل، والصحة الجسدية والنفسية، والقدرة على تحفيز النفس وإيجاد الدافعية الذاتية، والحصول على معاملة أكثر احتراماً وتكوين العلاقات والصداقات والنجاح الوظيفي٠

فان الذي يتمتع بذكاء انفعالي يعتقد بانه اكثر ولاء والتزاما للمنظمة واكثر سعادة في عمله , وهذا يعني ان قوة المدراء يلزمها قدرة في الهام المرؤوسين وغرس قيم الولاء والالتزام فيهم , ومواجهة الاوضاع المعقدة والظروف غير المرغوبة التي تواجه المنظمة وانشاء ارتباط حقيقي مع الجماعات المؤثرة داخل المنظمة وخارجها , وفي هذه الحالة يتصور المدراء بان عملهم كبيرا من ناحية ادارة الاجراءات الروتينية والتركيز علي الهياكل التنظيمية واهمال افكار وعواطف الافراد وتفادي التدخل المباشر من الاخرين في عمل الادارات لذلك فقد توجهت انظار الباحثين نحو دراسة عوامل ترتبط معظمها بالجوانب الانسانية والاجتماعية , اذ اكدت الدراسات والبحوث ان نجاح المنظمات وما تقدمه لا يقترن بالجوانب المادية فقط ولا يكون مكتملا مالم يكون مقترنا

بالقدرة التأثيرية لقادتها فهي الداعم الاساسي والباعث المولد للطاقة والابداع وبناء علي ذلك فقد تجسدت ملامح مشكلة البحث الحالية بالأسئلة التالية:

ويمكن تلخيص مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

أولاً- ما هي الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات اتخاذ القرار لعينة من مدراء المدارس بمحافظتي قنا والاقصر؟ والذي يتفرع منه الاسئلة التالية:

١- ما هي إجراءات التحقق من صدق مقياس مهارات اتخاذ القرار لعينة من مدراء المدارس بمحافظتي قنا والاقصر؟
٢- ما هي إجراءات التحقق من ثبات مقياس مهارات اتخاذ القرار لعينة من مدراء المدارس بمحافظتي قنا والاقصر؟

ثالثاً- أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

١- تحديد صدق مقياس صدق مقياس مهارات اتخاذ القرار لعينة من مدراء المدارس بمحافظتي قنا والاقصر.
٢- تحديد ثبات مقياس مهارات اتخاذ القرار لعينة من مدراء المدارس بمحافظتي قنا والاقصر.

رابعاً- أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي من خلال ما يلي:

- إعداد مقياس لظاهرة اتخاذ القرار لمدراء المدارس.
- يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث في تحديد أهم المشكلات التي يعاني منها المدراء لتجنب ذلك مستقبلاً.
- يساعد هذا البحث في فتح افاق بحثية جديده في البرامج التدريبية التي تسعي لتحسين مستوي المدراء سواء من ناحية مهارات اتخاذ القرار.

خامساً- محددات البحث:

✔ محددات مكانية:

تم تطبيق أداة البحث في مدارس محافظتي قنا والاقصر.

✔ محددات زمانية:

تم تطبيق أداة البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٠/ ٢٠٢١م.

✔ محددات موضوعية:

يقتصر البحث على عينة من مدراء المدارس بمحافظتي قنا والاقصر للعام الجامعي ٢٠٢٠/ ٢٠٢١م.

سادساً- عينة البحث:

اقتصر هذا البحث على عينة من مدراء مدارس محافظتي قنا والاقصر، وفيما يلي جدولي (١، ٢) يوضحا ذلك.

جدول (١)

ذكور وإناث مدراء المدارس بمحافظتي قنا والاقصر

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	80	66.67%
إناث	40	33.33%
المجموع	120	100%

جدول (٢)

مدراء المدارس بمحافظتي قنا والاقصر طبقا للمرحلة التعليمية

المرحلة	العدد	النسبة

الابتدائية	50	41.67%
الاعدادية	35	29.16%
الثانوية	35	29.16%
المجـــــموع	120	100%

سابعاً– أدوات البحث:

- مقياس مهارات اتخاذ القرار. (إعداد: الباحثة)

ثامناً– مصطلحات البحث:

يتناول البحث المصطلحات الإجرائية التالية:

1–الخصائص السيكومترية للاختبار: ويقصد بها كلاً من الصدق والثبات للاختبار.

١– الصدق: يشير الصدق إلى مدى صلاحية استخدام درجات المقياس في قياس ما يدعي قياسه، فالصدق يحدد قيمة الاختبار وصلاحيته في قياس ما وضع لقياسه (رجاء علام،٢٠١١، ٥١٦، علي صلاح، ٢٠٢١).

٢– الثبات: ويعد الثبات اتساق أداء الأفراد عبر الزمن إذا ما طبقت عليهم الأداة أكثر من مرة أو هو استقرار أداء الأفراد عبر صور متكافئة من الاختبار، ونستدل أيضا على الثبات من خلال حساب النسبة بين التباين الحقيقي إلى التباين المشاهد (التباين الكلي) لدرجات الاختبار (Kimmo, V., ٢٠٠٠, ٢٥؛ على ماهر،٢٠٠٣، ١٦٥، علي صلاح، ٢٠٢١).

2–اتخاذ القرار **decision-making**

هو عملية عقلانية رشيدة تتبلور في الاختيار بين البدائل متعددة ذات مواصفات تتناسب مع الإمكانيات المتاحة والاهداف المطلوبة (محمد الصيرفي ,٢٠٠٣) .

حيث تعرفه الباحثة اجرائيا بانه القدرة علي جمع المعلومات والبحث عن البدائل السلوكية ومحاولة التعرف علي مزايا وعيوب كل بديل واحتمالية نجاحه في تحقيق النتيجة التي يرغب فيها الانسان والمفاضلة بين البدائل الممكنة بمقارنة مزايا وعيوب كل بديل ومحاولة الوصول الي قيمة محددة لكل منها حتي يستطيع الانسان الاختيار والمفاضلة التي تركز ليس فقط علي المزايا والعيوب الحالية للبديل وانما تنظر الي القدرة المستقبلية للبديل علي تحقيق النتائج وذلك بفرز البديل الافضل واتخاذه كسلوك للانسان.

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة

- الخصائص السيكومترية للاختبارات:

يشير قاسم الصراف (٢٠٠٢، ١٨٩) إلى أن الأدوات لكي تكون مقاييس جيدة يجب أن تتصف بمجموعة من الخصائص من أهمها الصدق والثبات اللذان يعتبران من أكثر المصطلحات الفنية في القياس.

اتخاذ القرار **decision-making**

هو عملية عقلانية رشيدة تتبلور في الاختيار بين البدائل متعددة ذات مواصفات تتناسب مع الإمكانيات المتاحة والاهداف المطلوبة (محمد الصيرفي ,٢٠٠٣) .

حيث تعرفه الباحثة اجرائيا بانه القدرة علي جمع المعلومات والبحث عن البدائل السلوكية ومحاولة التعرف علي مزايا وعيوب كل بديل واحتمالية نجاحه في تحقيق النتيجة التي يرغب فيها الانسان والمفاضلة بين البدائل الممكنة بمقارنة مزايا وعيوب كل بديل ومحاولة الوصول الي قيمة محددة لكل منها حتي يستطيع الانسان الاختيار والمفاضلة التي تركز ليس فقط علي المزايا والعيوب الحالية للبديل وانما تنظر الي القدرة المستقبلية للبديل علي تحقيق النتائج وذلك بفرز البديل الافضل واتخاذه كسلوك للانسان.

ويقاس اتخاذ القرار في ضوء المهارات الاتية :

١- مهارات في مجال وضع الأهداف العلمية ومن المهارات في هذا المجال ما يلي: -

- مهارة فهم وتفسير الأهداف التي يحددها المدير.
- مهارة اشتقاق اهداف محددة من الأهداف العامة.
- مهارة وضع معايير لقياس الأداء.
- مهارة التفريق بين اهداف المدير واهداف العاملين معه.

٢- مهارات في مجال تحديد المشكلة وجمع الحقائق ومن المهارات في هذا المجال ما يلي: -

- مهارة الملاحظة الدقيقة للمشكلة والقدرة على معالجة المشكلة في مهدها قبل ان تتطور.
- مهارة صياغة مبررات محددة توضح طبيعة المشكلة التي يوجهها المدير.
- القدرة على تحليل موقف ما، وجمع المعلومات الصحيحة عنه وسهوله.

٣- مهارات في مجال اتخاذ القرارات والقيام بالعمل: -

- مهارة تحديد البدائل واختيار أفضلها.
- القدرة على توضيح القرارات للأخرين.
- قدرة المحافظة على الحماس والالتزام للقرارات التي تتخذ.
- القدرة على العمل مع الأخرين واستثارتهم في الوصول إلى القدرة على اتخاذ القرارات.
- مراعاة العوامل الإنسانية والبيئية عند اتخاذ القرار. (عبدالباري درة ،٢٠١١).

إجـــراءات البحث

أولاً- منهج البحث:

يدور البحث الحالي حول الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات اتخاذ القرار، وفي سبيل ذلك تم إعداد مقياس لقياس هذه الظاهرة بهدف تقنينه؛ لذلك تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الملائم لأهداف البحث الحالية.

إجراءات حساب الخصائص السيكومترية لأداة البحث:

اتبع الباحث عدة خطوات لإعداد وتقنين المقياس وهي:

قامت الباحثة بإعداد المقياس من خلال تحديد ظاهرة اتخاذ القرار علمياً ومن دواعي بناء المقياس أن يعتمد في بنائه على عوامل ترتبط بمستوى تقبل المدراء لعباراته, وقد مر بناء المقياس بالخطوات التالية:

- الإطلاع على بعض الكتابات النظرية والدراسات العربية والإنجليزية التي اهتمت بنواتج التعلم ومهارات اتخاذ القرار وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخري.

- الإطلاع على بعض المقاييس العربية والإنجليزية المقننة على البيئة العربية ومنها دراسة توفيق عبد المنعم(٢٠١٦) ودراسة أيمن خيري (٢٠١٦) ودراسة محمود إبراهيم وعبد الرحمن صوفي (٢٠١٦) ودراسة عادل الأشول وحسام هيبة وأميرة إمام (٢٠١٦) ودراسة حسام عزب وهبة سامي سحر مرسي (٢٠١٦) ودراسة فيوليت فؤاد وإيمان لطفي ومحمد حسين (٢٠١٦) ودراسة حسام عزب وأشرف عبد الحليم وسارة عبد الفتاح (٢٠١٧) ودراسة فيوليت فؤاد ومحمود رامز وفرح جمال (٢٠١٧) ودراسة رانيا محمد (٢٠١٧) ودراسة نادر قاسم وعوشة محمد(٢٠١٧)، دراسة علي صلاح(٢٠١٨)، ودراسة علي صلاح (٢٠٢١).

- في ضوء الإطار النظري للدراسة الحالية، وبعض المتغيرات الأخرى المرتبطة بمهارات اتخاذ القرار، وطبيعة وخصائص أفراد العينة – تم صياغة فقرات المقياس في صورته الأولية بما يتناسب وطبيعة تفكير المدراء، حيث تمثل عدد عبارات المقياس في صورته الأولية (٤٢) فقرة لها خمسة بدائل : (تنطبق على تماماً - تنطبق على كثيراً - تنطبق على أحياناً- تنطبق على قليلاً- لا تنطبق على إطلاقاً) على أن تكون درجات كل فقرة على الترتيب(٥- ٤- ٣ –٢ –١) للعبارات الإيجابية، و (١ – ٢ – ٣- ٤- ٥) للعبارات السلبية.

وصف المقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من ٤٢ فقرة موزعين على سبعة أبعاد هم بُعد (تحديد الأهداف، تنظيم البيانات، تحليل البيانات، تنمية البدائل، تقويم البدائل، اختيار البديل المناسب، متابعة اتخاذ القرار) وقد أعد لكي يقيس بشكل تفصيلي مهارات اتخاذ القرار لدى مدراء المدارس.

تعليمات تطبيق المقياس:

يطبق المقياس جماعياً على المدراء العاملين بالمدارس، مع التأكيد على أن هذه القائمة التي بين يديك تتكون من ٤٢ مفردة كل منها تصف جانباً مهماً من شخصيتك، نرجو قراءة كل منها ووضع علامة ( ) أسفل الإجابة التي تعبر عن رأيك بصراحة، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بصدق، لا تستغرق وقتاً في الإجابة، وستحاط إجابتك بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها في أغراض البحث العلمي.

طريقة تصحيح المقياس:

قبل أن يبدأ الفاحص في عملية التصحيح عليه أن يراجع ورقة الإجابة للتأكد من استيفاء البيانات الخاصة بالمفحوص، وأن الإجابات مسجلة في أماكنها، ولا يوجد ما يشير إلى إهمال المفحوص أو استهتاره أو عدم فهمه للتعليمات.

ثم يتبع طريقة التصحيح حسب الجدول التالي:

البديل	لا تنطبق على إطلاقاً	تنطبق على قليلاً	تنطبق على أحياناً	تنطبق على كثيراً	تنطبق على تماماً
الدرجة	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

نتائج البحث وتفسيرها

١- وينص السؤال الأول على " ما هي إجراءات التحقق من صدق مقياس مهارات اتخاذ القرار لعينة من مدراء المدارس؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام أدق وأفضل طرق التحقق من صدق المقاييس والأدوات وهي طريقة الصدق العاملي وكانت كما يلي:

- الصدق العاملي:

أجرت الباحثة التحليل العاملي لمقياس مهارات اتخاذ القرار على أفراد العينة الاستطلاعية (ن = ١٢٠)، وذلك بطريقة المكونات الأساسية Component Analysis مع استخدام محك الجذر الكامن واحد صحيح على الأقل للعوامل التي يتم استخراجها، ثم إجراء التدوير بطريقة Varimaxواعتبار التشبع الملائم أو الدال هو الذي يبلغ ٠.٣، وكانت نتائج التحليل العاملي كالآتي:

١- تفسير العامل الأول:

استقطب هذا العامل ١٣.٣٨% من التباين، بجذر كامن ٩.٧١ وتشبعت به ٥ فقرات، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣)

تشبعات العامل الأول بعد التدوير المتعامد بطريقة Varimax لمصفوفة تشبعات المكونات الأساسية.

رقم الفقرة	الفقرات	التشبعات
ع١	أقوم بدراسة الموقف قبل اتخاذ القرار	.596

ع٢	أحدد الأهداف المرجوة من اتخاذ القرار	.576
ع٣	أحدد أهداف واقعية لتسهيل عملية اتخاذ القرار	.561
ع٤	لا أتخذ قراراتي بصورة عشوائية	.554
ع٥	اقوم بترتيب الأهداف بصورة منطقية	.550

يتضح من خلال فحص الفقرات أن هذا العامل يتشبع على فقرات تدور حول الأهداف وصياغتها وتحديدها لذا يسمى هذا العامل بتحديد الأهداف.

٢- تفسير العامل الثاني:

استقطب هذا العامل ١٠.٣١% من التباين، بجذر كامن ٧.٤٤ وتشبعت به ٥ فقرات، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤)

تشبعات العامل الثاني بعد التدوير المتعامد بطريقة Varimax لمصفوفة تشبعات المكونات الأساسية.

رقم الفقرة	الفقرات	التشبعات
ع٦	أقوم بدراسة الموقف قبل اتخاذ القرار	.622
ع٧	أحدد الأهداف المرجوة من اتخاذ القرار	.597
ع٨	أحدد أهداف واقعية لتسهيل عملية اتخاذ القرار	.540
ع٩	لا أتخذ قراراتي بصورة عشوائية	.513
ع١٠	اقوم بترتيب الأهداف بصورة منطقية	.506

يتضح من خلال فحص الفقرات أن هذا العامل يتشبع على فقرات تدور حول تنظيم البيانات لذا يسمى هذا العامل بتنظيم البيانات.

٣- تفسير العامل الثالث:

استقطب هذا العامل ٨.٣١% من التباين، بجذر كامن ٦.٢٣ وتشبعت به ٦ فقرات، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٥)

تشبعات العامل الثالث بعد التدوير المتعامد بطريقة Varimax لمصفوفة تشبعات المكونات الأساسية.

رقم الفقرة	الفقرات	التشبعات
ع١١	اهتم بتفاصيل الموقف قبل اتخاذ القرار المناسب	.629
ع١٢	أقوم بتحليل كافة المعلومات التي تم جمعها	.596
ع١٣	اقوم بفحص البيانات لمعرفة مدى توافقها مع الهدف المحدد سلفاً	.542
ع١٤	اقوم بإعادة تشكيل المعلومات لتتناسب مع قرارتي	.524
ع١٥	أتبع الأسلوب المنطقي عند تحليل المعلومات	.506
ع١٦	أفسر البيانات بأسلوب علمي	.452

يتضح من خلال فحص الفقرات أن هذا العامل يتشبع على فقرات تدور حول تحليل البيانات لذا يسمى هذا العامل بتحليل البيانات.

٤- تفسير العامل الرابع:

استقطب هذا العامل ٧.٢٤% من التباين، بجذر كامن ٦.١١ وتشبعت به ٦ فقرات، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٦)

تشبعات العامل الرابع بعد التدوير المتعامد بطريقة Varimax لمصفوفة تشبعات المكونات الأساسية.

رقم الفقرة	الفقرات	التشبعات

ع١٧	اتبع الاسلوب العلمي عند اختيار البديل الملائم	.632
ع١٨	أحدد عدد كبير نسبياً من البدائل عند اتخاذ القرار	.611
ع١٩	أقوم باستبعاد البدائل غير المجدية	.528
ع٢٠	أقوم باختيار البديل الأكثر ملائمة للموقف	.512
ع٢١	أميل للمجازفة عند اتخاذ قراراتي	.463
ع٢٢	أجد صعوبة في ايجاد بديل إذا كان قراري الأول خاطئ	.412

يتضح من خلال فحص الفقرات أن هذا العامل يتشبع على فقرات تدور حول البدائل لذا يسمى هذا العامل بتنمية البدائل.

٥-تفسير العامل الخامس:

استقطب هذا العامل ٦.١٦% من التباين، بجذر كامن ٤.٦٩ وتشبعت به ٥ فقرات، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٧)

تشبعات العامل الخامس بعد التدوير المتعامد بطريقة **Varimax** لمصفوفة تشبعات المكونات الأساسية.

رقم الفقرة	الفقرات	التشبعات
ع٢٣	اقوم بتحليل البدائل المطروحة لمعرفة نقاط القوة والضعف بها	.560
ع٢٤	أتجنب القرارات التي تتأثر بالعاطفة	.523
ع٢٥	اتخذ قراري بعد تقييم البدائل المطروحة	.510
ع٢٦	اعتمد على الحدس في اتخاذ قراراتي	.503
ع٢٧	اتخذ قراراتي بعد مشورة أسرتي وأصدقائي	.496

يتضح من خلال فحص الفقرات أن هذا العامل يتشبع على فقرات تدور حول تقويم البدائل لذا يسمى هذا العامل بتقويم البدائل.

٦-تفسير العامل السادس:

استقطب هذا العامل ٥.٣٩% من التباين، بجذر كامن ٤.١٣ وتشبعت به ٨ فقرات، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٨)

تشبعات العامل السادس بعد التدوير المتعامد بطريقة **Varimax** لمصفوفة تشبعات المكونات الأساسية.

رقم الفقرة	الفقرات	التشبعات
ع٢٨	أحدد كافة الحلول الممكنة قبل اتخاذ القرار المناسب	.596
ع٢٩	افكر جيداً بكافة بدائل القرار	.541
ع٣٠	اتخذ قراراتي للوصول الى أفضل نتيجة	.530
ع٣١	اتوقع النتائج قبل اتخاذ القرار	.513
ع٣٢	لا اتراجع عند اتخاذ القرار	.510
ع٣٣	احدد البديل المناسب في حال كان قراري الأول خاطئ	.433
ع٣٤	أشعر بالمسئولية تجاه قراراتي	.425
ع٣٥	أتراجع عن القرار في حال خطأه	.403

يتضح من خلال فحص الفقرات أن هذا العامل يتشبع على فقرات تدور حول اختيار البدائل لذا يسمى هذا العامل باختيار البديل المناسب.

٧-تفسير العامل السابع:

استقطب هذا العامل ٤.٤١% من التباين، بجذر كامن ٣.٥٢ وتشبعت به ٧ فقرات، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٩)

تشبعات العامل السابع بعد التدوير المتعامد بطريقة **Varimax** لمصفوفة تشبعات المكونات الأساسية.

رقم الفقرة	الفقرات	التشبعات
ع٣٦	اتخذ قراري بطريقة منطقية	.585
ع٣٧	اتخذ قراري بناء على الحقائق	.523
ع٣٨	احدد قدراتي وامكانياتي قبل اتخاذ القرار	.510
ع٣٩	أتخذ قراري بناء علي دراسة المعلومات التي تم جمعها	.503
ع٤٠	اتخذ قراري بالوقت المناسب قدر الإمكان	.498
ع٤١	اتخذ قراراتي بشكل موضوعي وبدون تحيز	.466
ع٤٢	اتخذ قراراتي حسب الظروف المحيطة بي	.425

يتضح من خلال فحص الفقرات أن هذا العامل يتشبع على فقرات تدور حول اتخاذ القرار لذا يسمى هذا العامل بمتابعة اتخاذ القرار.

الاجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي ينص على " ما هي إجراءات التحقق من ثبات مقياس مهارات اتخاذ القرار لعينة من مدراء المدارس بمحافظتي قنا والاقصر؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام عدة طرق للتحقق من ثبات المقياس وهي:

(٢) الثبات : **Reliability**

- طريقة ألفا كرونباك : **Alpha Cronbach Method**

استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباك وهي معادلة تستخدم لإيضاح المنطق العام لثبات الاختبارات، وبلغت قيمة معامل ثبات المقياس ٠.٨٥٠، وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات المقياس.

- طريقة إعادة التطبيق:

استخدمت الباحثة طريقة إعادة التطبيق لحساب ثبات المقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية ثم إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع، وجدول(١٠) يوضح معاملات الثبات.

جدول(10)

معاملات ألفا كرونباك ومعامل بيرسون لثبات مقياس اتخاذ القرار

الأبعاد	معامل بيرسون	الدلالة	ألفا كرونباك
الاول	0.907	0.01	0.845
الثاني	0.913	0.01	0.856
الثالث	0.921	0.01	0.866
الرابع	0.889	0.01	0.869
الخامس	0.893	0.01	0.845
السادس	0.875	0.01	0.847
السابع	0.896	0.01	0.825
درجة المقياس الكلية	0.899	0.01	0.850

يتضح من جدول(10) أن ارتفاع معاملات الثبات لأبعاد ومجموع مقياس اتخاذ القرار.

وللتأكد من اتساق المقياس داخلياً قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجة كل بعد ودرجة المقياس الكلية بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، ويوضح جدول (١١) معاملات الارتباط.

جدول(11)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس ودرجة المقياس الكلية

الفقرات	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرات	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرات	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
1	**0.845****	**0.844****	**15**	**0.825****	**0.724****	**29**	**0.683****	**0.564****
2	**0.839***	**0.766***	**16**	**0.789***	**0.867***	**30**	**0.786***	**0.695***

*	*		*	*		*	*	
0.745**	0.882**	31	0.739**	0.892**	17	0.866**	0.763**	3
0.862**	0.862**	32	0.714**	0.865**	18	0.728**	0.930**	4
0.652**	0.812**	33	0.795**	0.846**	19	0.738**	0.758**	5
0.852**	0.842**	34	0.864**	0.823**	20	0.811**	0.820**	6
0.722**	0.722**	35	0.787**	0.729**	21	0.852**	0.727**	7
0.633**	0.623**	36	0.696**	0.613**	22	0.795**	0.795**	8
0.872**	0.812**	37	0.824**	0.745**	23	0.796**	0.759**	9
0.695**	0.695**	38	0.920**	0.612**	24	0.846**	0.675**	10
0.722**	0.712**	39	0.817**	0.695**	25	0.842**	0.827**	11
0.836**	0.836**	40	0.786**	0.626**	26	0.835**	0.827**	12
0.643**	0.633**	41	0.789**	0.613**	27	0.866**	0.838**	13
0.722**	0.822**	42	0.780**	0.745**	28	0.847**	0.898**	14

** دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (١١) أن عبارات المقياس كانت دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ ، مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس)ملحق.(**.....**

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن تقديم هذه التوصيات:

- ضرورة تبني اتجاه إعداد وبناء الاختبارات.
- ضرورة مراعاة شروط ومعايير إعداد المقاييس والاختبارات عند تقنينها.

- عقد بحوث عن ظاهرة اتخاذ القرار لدى المعلمين وربطها بعدة متغيرات كالثقة بالنفس والسمات المزاجية وغيرها.

قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية :

أحمد الصيداوي (٢٠٠٠). القيادة التربوية التحويلية في الإدارة التربوية في البلدان العربية، بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

احمد عبد العظيم احمد سالم (٢٠٠٦). تفعيل مشاركة المعلمين والطلاب في وضع القرار التربوي : دراسة مستقبلية (رسالة دكتوراة). كلية التربية , جامعة قناة السويس .

برجس فالح الهاجري (٢٠١٠). العلاقة بين تمكين المديرين واداء العاملين (دراسة ميدانية علي المدارس المتوسطة بدولة الكويت) , (رسالة دكتوراة غير منشورة) . كلية التربية , جامعة بنها.

بيترج نورث هاوس (٢٠٠٦). القيادة الإدارية النظرية والتطبيق، ترجمة صلاح المعيوف، الرياض :معهد الإدارة العامة.

جاك ويلش (٢٠١٥), مبادئ القيادة الأربعة، ترجمة ايه ك ارمز جيفري, الرياض :دار الجرير للنشر والتوزيع.

حسام الدين محمود عزب، أشرف محمد عبد الحليم، سارة محمد عبد الفتاح(٢٠١٧). الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي- كلية التربية- جامعة عين شمس- مصر، (٥٠)، ص ص ٤٦٥- ٤٨٥.

حسام الدين محمود عزب، هبة سامي محمود، سحر مختار مرسي(٢٠١٦). الخصائص السيكومترية لمقياس إدمان الانترنت، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي- كلية التربية- جامعة عين شمس- مصر، (٤٥)، ص ص ٣٣٣- ٣٦٢.

حسين المراد (٢٠١٥)، تأثير سلوك القيادة التحويلية على اتجاهات العاملين نحو التغيير " دراسة تطبيقية على مؤسسة الطيران، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس العربية السورية.

رانيا محمد يوسف علي (٢٠١٧). الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة الأسرية لدى عينة من التلاميذ المراهقين، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي- كلية التربية- جامعة عين شمس-مصر، (٥١)، ص ص ٣٣٣- ٣٥٦.

رجاء محمود علام (٢٠١١). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، القاهرة: دار النشر للجامعات.

سليم بطرس (٢٠٠٩). اساليب اتخاذ القرارات. عمان: دارالراية للنشر والتوزيع .

سيد الهواري (١٩٩٩). القائد التحويلي للعبور بالمنظمات القرن الـ ٢١، ط٢، عين شمس: مكتبة عين شمس.

شهادة سلمان عواد المليحات (١٩٩٣). فاعلية ادارة المدرسة الثانوية الحكومية في تنمية المجتمع المحلي من وجهة نظر المديرين والمعلمين واؤلياء الامور في مديرية التربية والتعليم .

صالح بن محمد الربيعة (٢٠١١). كفايات القيادة التحويلية لمديري مدارس التعليم العام . (رسالة ماجستير) الاداب في الادارة التربوية , كلية التربية , جامعة الملك سعود.

صبري الانصاري ابراهيم علي (٢٠١٨). دور الادارة المدرسية في تفعيل تطبيق مدخل القيادة الموزعه بالمدارس الثانوية بدولة الكويت.(مجلة العلوم التربوية) كلية التربية بقنا (ISSN٢٥٣٧-٥٦١) (٣٥) , ٣١٤ -٢٩٥ .

صلاح الدين محمود علام(٢٠١١). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة: دار الفكر العربي.

عادل عز الدين الأشول، حسام إسماعيل هيبة، أميرة محمد إمام(٢٠١٦). الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة الإيجابية لعينة من المراهقين، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي- كلية التربية- جامعة عين شمس-مصر، (٤٥)، ص ص ٣٠٥- ٣٢٢.

عبد المنعم احمد الدردير (٢٠٠٤). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي. القاهرة: عالم الكتب .

عبدالباري ابراهيم درة (٢٠١١). اساسيات في الادارة المعاصرة. الاردن : دار وائل للنشر والتوزيع .

عماد أحمد حسن على ومحمد رياض أحمد وعلى صلاح عبد المحسن (٢٠١٣). الممارسات الإحصائية الخاطئة في حساب صدق وثبات الأدوات في الرسائل العلمية، مجلة كلية التربية بأسيوط – جمهورية مصر العربية، ٢٩(٣)، ص ص ٣٢٤: ٣٤٨.

عماد أحمد حسن على ومحمد رياض أحمد وعلى صلاح عبد المحسن (٢٠١٣). الممارسات الإحصائية الخاطئة في حساب صدق وثبات الأدوات في الرسائل العلمية، مجلة كلية التربية بأسيوط – جمهورية مصر العربية، ٢٩(٣)، ص ص ٣٢٤: ٣٤٨.

علي صلاح عبد المحسن(2018). الخصائص السيكومترية لمقياس ظاهرة الخداع العلمي للطلاب المتفوقين بكلية التربية جامعة أسيوط، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٤(١٠)، ص ص ٦٣- ٩٠.

علي صلاح عبد المحسن(2021). الخصائص السيكومترية لمقياسي التنظيم الذاتي والسلوك الفوضوي لطلاب كلية التربية جامعة أسيوط، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، .45(3)

فيوليت فؤاد إبراهيم، إيمان لطفي إبراهيم، محمد حسين علي(٢٠١٦). الخصائص السيكومترية لمقياس خصائص الشخصية الإيجابية للمراهقين، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي- كلية التربية- جامعة عين شمس-مصر، (٤٥)، ص ص ٣٦٥- ٣٨٣.

فيوليت فؤاد إبراهيم، محمود رامز يوسف، فرح جمال الشطي(٢٠١٧). الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير سلوك إيذاء الذات لدى عينة من الأطفال الذاتويين في دولة الكويت، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي- كلية التربية- جامعة عين شمس-مصر، (٥٠)، ص ص ٥١٥- ٥٤٤.

محمود محمد إبراهيم، عبد الرحمن صوفي عثمان (٢٠١٦). بناء وتقنين مقياس المشكلات الاجتماعية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، مجلة العلوم التربوية – مصر، ٢٤(٣)، ص ص٢– ٤٥.

نادر فتحي قاسم، عوشة محمد سعيد (٢٠١٧). الخصائص السيكومترية لمقياس الوعي بالذات، مجلة البحث العلمي في التربية– مصر، ٤(١٨)، ص ص٣٣١– ٣٤٥.

ثانياً المراجع الأجنبية:

Abraham, R. (2000). " The Role of Job control as moderator of Emotional dissonance and Emotional intelligence – out come Relationships". Journal of psychology,134(2), 169 – 186.

Acebes-Sánchez, J. , Diez-Vega, I., Esteban-Gonzalo, S. & Rodriguez-Romo, G,(2019). Physical activity and emotional intelligence among undergraduate students: a correlational study. BMC Public Health 19(1241). https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-019-7576-5

Al-Dmour, H. & Awamleh, R.A.(2002). Effects of Transactional and Transformational Leadership Styles of Sales Managers on Job Satisfaction and Self-Perceived Performance of Sales People: A Study of Jordanian Manufacturing Public Shareholding Companies. Dirasat: Administrative Sciences Series, 29(1): 247-261.

American Psychological Association (2010). Publication Manuol of the American ($6^{th}6^{th}$ed).Washington, DC:Author.

Amoroso, Paul. F. (2002).The impact of principals transformational leadership behaviors on teacher conrnitment and teacher job satisfaction . Unpublished doctoral dissertation . Seton Hall University.

Anderson, R. (1996). Cognitive Psychology and its Implication. Freeman Company, New York.

Avolio, j. & Bass,S. (2002).Impact of transformational leadership on follower development and performance: A field experiment. Academy of management journal, 45 (4), 753-744.

. Bass, B.M.,& Riggio, R. E. (2006). Transformational leadership, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates publishers.

Barling. J., Slater, F.& kelloway, E. K., (2000). Emotional Intelligence and transformational Leadership, leadership and Organization Development Journal,v21,pp157:161.

Baron, J. (1990). Thinking and Deciding, Cambridge University Press.

Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On, and J.D.A. Parker, (Eds.), The Handbook of Emotional Intelligence 17, pp. 363-388. Jossey-Bass, San Francisco.

Basham, L. (2010), Presidents as transformational or transactional leaders in higher education. Pro Quest UMI Dissertation publishing No. 3405819.

Bass, B. M. (1990). Formional Transactional to transformat leadership: learning to share the vision, organizational Dynamics, winter .

Brockman, M., & Russell, S. (2002). What are Decision–Making Reasoning Skills Retrieved from. http://www.msu.calsnet.arizona.edu.

Burns, J.(1978), Leadership, New York: Harper & row

Busso, L. (2003).The Relationship Between Emotional Intelligence and Contextual Performance as influenced by join Satisfaction and Control Orientation. Adissertation Alliant International University, San Diago.

Cain, J. & Smith,K. M. (2006). Emotional Intelligence as a Predictor of Academic and/or Professional Success. American of pharmaceutical education70(3). https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1636947/.

Carmeli, K. & Josman, Z.J. (2006). "The relationship with emotional intelligence, tasks performance and behaviours of organizational citizenship." Human Performance, Vol. 19 No. 4, pp. 403-19.

Cherniss, C. (2000). Emotional Intelligence: What It Is and Why It Matters. In Proceedings of the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, New Orleans, LA. http://www.talentsmart.com/media/uploads/pdfs/eq-what-it-is.pdf

Chette,C. (2007).Making Decision. London:BlackHouse.3rd Print.

Conger,M. (2002). leadership learning to share the vision organizational dynamics, winter. Vol.19.Issue3.

Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). Executive EQ: Emotional Intelligence in Business. London: Orion Business Books.

Covey, SR. (2009). the seven habits of highly effective people. USA: Franklin Covey.

Darshan, G. M. (2011), Effects of transformational leadership on subordinate job satisfaction in leather companies in Ethiopia, Vol2(5), 284-296.

.Daft , R.L., and Noe , R.A. , (2001).Organizational behavior harcourt collage publishers , in ., New York .

Dvir, T., Eden, D., Avolio, B. J.& Shamir, B. (2002). Impact of transformational leadership on follower development and performance: a field experiment". A cademy of Management Journal, Vol.45, pp.735-744

Elder, L. (1997) Critical Thinking: The Key to Emotional Intelligent. Journal of Developmental Education, 21, 40-42.

Elder,L(1999).Critical thinking : The Key to emotional intelligence approaches to Enhance social and emotional Learning. Journal of School Health ,21(1),186-191

Fayer C.(2008).Making Decision and The Teacher. New Jersey: Great House For Printing, lst Print.

Feldman, G. (1999). (Emotional intelligent, Moral thought and transformational leadership) leadership organization Development journal 2314 (2002) 198-204.

Fostach, J. (1998). Where Cognitive Psychology Applies: How theories about memory and transfer can influence composition. Pedagogy, J.U.L

Golman, D. (1995). Emotion ship intelligence. New York: Washington press.

Golman, D.(1998). Working with emotional Intelligence. New York: Bantam Press.

العوامل المساعدة على التربية بالقدوة من وجهة نظر مجموعة من التربويين

(دراسة استطلاعية نوعية)

أ.د. حمد بليه العجمي

أستاذ التربية الخاصة

كلية التربية الأساسية - الكويت

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى : تحديد مفهوم القدوة ومعرفة أهم العوامل المساعدة في التربية بالقدوة، واستخدم الباحث المنهج النوعي للتحقق من هدف الدراسة، فبالإضافة إلى ما قام الباحث بجمعه من إطار نظري، فقد قام الباحث بمقابلة (٥٢) من أصحاب الخبرة في المجال التربوي ، واقتصرت المقابلات على موجهي المواد العلمية وأعضاء هيئة التدريس الأكاديميين .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

أن مفهوم القدوة يعني: الشخص الذي يطبق النهج الصحيح في تصرفاته وسلوكه، والذي يطابق قوله فعله، ويكون نموذجاً يقلده الآخرين .

وفيما يخص أهم العوامل المساعدة للمعلم ليتمثل بدور المعلم القدوة فكانت:

الصفات الخلقية: مراقبة الله والإخلاص في النية والقول والعمل، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر بأسلوب متزن، والتواضع في تعامله وعدم التكبر .

الصفات الشخصية : حسن المظهر والهندام، وقوة الشخصية ونضجها، يتسم بالسمت والوقار، يتقبل النقد بصدر رحب، ذو شخصية محبوبة بين زملائه وطلابه، يحسن التصرف في المواقف، التحلي بالحلم والأناة، الجدية في العمل وعدم التواني أو الاعتماد على الآخرين، القدرة على تحمل المسئولية، القدرة على تنظيم الوقت، حسن التعامل مع الطلبة .

الصفات المهنية: لديه رغبة في مهنة التعليم، ورغبة أن يكون قدوة لطلابه، منتظم في عمله ومواعيده، علئ علاقة جيدة بأسرة الطالب.

يمتلك ثقافة عامة ومتمكن علمياً من تخصصه، باحث ومتابع للمستجدات، مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، توافق أفعاله أقواله، ربط المادة الدراسية بالحياة الواقعية للطالب، يشارك طلبته أفراحهم وأتراحهم .

وفيما يخص العوامل المساعدة للطالب ليتمثل ويقتدي بالآخرين:

الصفات الخلقية: مراقبة الله والتوكل عليه، الإيمان بالقضاء والقدر خيره وشره ، الصدق والتسامح .

الصفات الشخصية : الاستعداد لقبول الإيحاء، الميل لحب الاقتداء والمشاركة، الطموح والدافعية العالية، القدرة على التمييز بين القدوة الحسنة والسيئة، محاسبة النفس (التقويم الذاتي). الثبات والتــأني، القدرة على تنظيم الوقت، يمتلك إرادة قوية لتحقيق أهدافه، التسامح مع النفس والآخرين ، تقبل النقد بصدر رحب، اختيار أصدقاء إيجابيين.

الصفات المهنية (العملية): التصميم والالتزام بالمهمة، يدرك أن القدوة بشر غير معصوم من الخطأ، التدرج في الإقتداء، يسعى لتطوير قدراته وتنمية مهاراته، يستشير أهل الخبرة ويأخذ برأيهم، شغف بالبحث وطلب العلم.

المقـــــدمة

تعد التربية اللبنة الأولى لرقي المجتمعات وتقدمها لما تقوم به من دور في تربية النشء الذي هو عماد الأمة وذخرها وامتدادها ومستقبلها ومصدر قوتها ومكانتها بين الأمم، وذلك من خلال المدرسة بكل ركائزها وعلى رأسها الإدارة والمعلم والطالب، وكل ما له علاقة بالتفاعلات داخل المدرسة .

ويعد المعلم من أهم ركائز العملية التربوية، فإن أعد المعلم ووجه التوجيه الأمثل وامتلك الوسائل والأساليب والمعرفة والفهم الكافي لما يقوم به أستطاع أن ينجح في مهنته وأثمرت جهوده، وطاب قطف ثماره .

حقيقة أن واقعنا اليوم يدعونا إلى الأسى سواء في البيوت أو المدارس، وقد تُعذر بعض البيوت لقلة تعليم بعض أولياء الأمور، أو لما يحدث من مشكلات اجتماعية لا يسلم مها مجتمع، لكن أن تتشكل صورة عند المواطنين بفشل المدارس وعدم قدرتها على أداء رسالتها، فهذا يجعلنا نراجع مناهجنا بكل ما تحويه من عناصر وعلى رأسها المعلم والطالب وما بينهما من علاقة مباشرة .

إن من أعظم ما يؤثر في النفوس التربية بالقدوة أو ما يسمى التربية الصامتة من قبل الآباء والمعلمين، حيث أنها تربية بالفعل لا بالكلام وكثرة التوجيهات التي قد يكتشف المتلقي أن قائلها لا يطبقها مما يكون لها أثر سلبي .

ويرى الإبراهيمي، أن لا يكون اعتماد المعلمين في تربية الصغار على الكتب والبرامج فقط حيث أن النظم الآلية لا تبني عالما ولا تكون أمة ولا تجدد حياة، وإنما هي ضوابط وأعلام ترشد إلى الغاية وتعين على الوصول إليها من طريق قاصد وعلى نهج سوي ، أما العمدة الحقيقية في الوصول إلى الغاية من التربية فهي ما يفيض من نفوس المعلمين على نفوس التلاميذ الناشئين من أخلاق طاهرة قويمة يحتذون فيها ويقتبسون منها، وما يثبته المعلمون في

نفوس التلاميذ من قوة وعزم، وفي أفكارهم من إصابة وتسديد وفي نزاعاتهم من إصلاح وتقويم وفي ألسنتهم من إفصاح وإبانة، وكل هذا مما لا تغني فيه البرامج والكتب، إنما يحتاج إلى معلم صادق .(الجزائري ١٤٣١ هـ)، ولذا فإن المعلمين يقومون بدور عظيم، وتقع عليهم مسئولية اجتماعية، فقد أرسل إليهم أولياء الأمور بفلذات أكبادهم من أجل إعدادهم وتربيتهم ليكونوا رجال الغد وينهضو ببلدانهم وأمتهم وكأن الشاعر يقصدهم بقوله :

فتى الإسلام ياأملاً به الأيام تبتسم. وياحلماً تمنته بلاد ضحكها ألم

التربية بالقدوة:

تعد التربية القاسم المشترك بين الأمم على اختلاف ثقافاتها ولغاتها وتباعد الزمان والمكان فكل أمة تنشد التربية المثلى والمجتمع المتعلم الواعي والمدينة الفاضلة كما يذكر أفلاطون ولذا فبعد مراجعة ما ورد في أدبيات علم التربية حول التربية بالقدوة نجد أنها وردت بأكثر من مصطلح مثل التربية الصامتة أو التربية بالنموذج أو النمذجة أو التعلم بالممارسة وأحياناً تسمى بالمنهج الخفي وما إلى ذلك من معاني ومصطلحات تدور حول هذا المفهوم .

القدوة لغة :

جاء في لسان العرب لابن منظور أن القدوة في اللغة مأخوذ من الفعل (قدا) ويعرف بعدة معان لغوية منها:

الأصل والأساس : "القَدوُ" : أصل البناء الذي يتشعب منه تصريف الاقتداء.

وجاء في الصحاح للجوهري بمعنى الأسوة: "الإسوَةُ والأُسْوَةُ بالكسر والضم لغتان، وهي ما يَأتَسي به الحزين، يتعزَّى به، وجمعها إسًى وأسًى، وائتَسى به؛ أي: اقتدى؛ يقال: لا تَأتَسِ بمن ليس لك بأُسْوَة؛ أي: لا تَقتَدِ بمن ليس لك بقدوة، وتأسَّى به؛ أي: تعزَّى، وتآسَوْا؛ أي: آسى بعضهم بعضًا، ولي في فلان إسْوَةٌ وأُسْوَةٌ؛ أي: قدوةٌ وائتمام ، و"الأسوة: القُدوة، ويقال: ائتس به؛ أي: اقتدِ به، وكن مثله" عند ابن منظور

وجاء عند ابن منظور بمعنى التقدم والسبق، القدوة: التقدم؛ يقال: فلان لا يقاديه أحد، ولا يماديه أحد ولا يباريه"

القدوة اصطلاحاً :

يرى غانم ٢٠١٤ أن القدوة تعني الشخص والمثال الأعلى الذي يقتدى به، والنموذج المثالي في تصرفاته وأفعاله وسلوكه، بحيث يطابق قوله عمله ويصدقه .

وترى، سالم ٢٠١٨ أنه الشخص الذي يقتدى ويحتذى به، من حيث جعله أسوة ومثالاً ونموذجاً لسلوكيات وتصرفات الأخرين، لا سيما حديثي السن .

ويعرفه الباحث في الدراسة الحالية بأنه الشخص الذي يطبق النهج الصحيح في أقواله وأفعاله، ويطابق قوله فعله، ويكون نموذجاً يقلده الآخرين .

التربية بالقدوة: عملية التأثر بشخصية إيجابية والتأسي بها والتأثر بسلوكها وطريقة تفاعلها مع الحياة مما يساعد في تنمية وتطوير الذات وتحديد اتجاهات الفرد المقتدي.

القدوة في الفكر الإسلامي:

تعد التربية الإسلامية من أكثر أنواع التربية التي شجعت على أسلوب التربية بالقدوة جاء ذلك في القرأن الكريم وفي السنة النبوية وعند المفكرين والفلاسفة المسلمين

قال الله تعالى: (لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيراً) (الأحزاب:٢١)، فكان التوجيه الأول أن نقتدي بالنبي عليه الصلاة والسلام لما يقوم به من رسالة ولما هو عليه من خلق عظيم قال الله تعالى : (وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ) (القلم:٤) والاقتداد في السلوك وفي العبادة فقد قال النبي عليه الصلاة والسلام وهو يعلم أمته في أمر الصلاة : «صَلُّوا كَمَا رَأَيْتُمُونِي أُصَلِّي»

ومن الأدلة التي تبين أهمية أسلوب القدوة وعدم مخالفة القول الفعل قوله عز وجل: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لا تَفْعَلُونَ كَبُرَ مَقْتاً عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لا تَفْعَلُونَ) (الصف:٢-٣)، ومما يبين تأثير القدوة في السلوك أو التربية الصامتة ما ورد في قصة ابن عباس رضي الله عنهما لما قام الليل مع النبي صلى الله عليه وسلم، فعَنْ ابْنِ عَبَّاسٍ قَالَ بِتُّ عِنْدَ خَالَتِي مَيْمُونَةَ لَيْلَةً فَقَامَ النَّبِيُّ صلى الله عليه وسلم فَلَمَّا كَانَ فِي بَعْضِ اللَّيْلِ قَامَ رَسُولُ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم فَتَوَضَّأَ مِنْ شَنٍّ مُعَلَّقٍ وُضُوءًا خَفِيفًا ثُمَّ قَامَ يُصَلِّي فَقُمْتُ فَتَوَضَّأْتُ نَحْوًا مِمَّا تَوَضَّأْ ثُمَّ جِئْتُ فَقُمْتُ عَنْ يَسَارِهِ فَحَوَّلَنِي فَجَعَلَنِي عَنْ يَمِينِهِ ثُمَّ صَلَّى مَا شَاءَ اللَّهُ ([5])، فهذا ابن عباس وهو غلام بمجرد أن رأى النبي صلى الله عليه وسلم توضأ وقام للصلاة قام هو أيضا من غير أن يأمره النبي صلى الله عليه وسلم بشيء وتوضأ وصلى معه ، وفي قوله:" فَقُمْتُ فَتَوَضَّأْتُ نَحْوًا مِمَّا تَوَضَّأْ" تأكيد على قضية الاقتداء.

ويورد الجزائري، محمد ١٤٣١ بعض الاعتبارات التي توجد الدافع عند المتعلم للاقتداء بمن يتعلم منه ومنها:

المحبة، وقد قال الله تعالى في آية الامتحان : (قُلْ إِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ) (آل عمران:٣١).

اعتقاد الكمال والأفضلية في الشخص المقلَّد .

القهر والغلبة، وهذا قرره واضع علم الاجتماع ابن خلدون وجعله قاعدة مطردة بين الدول الغالبة والمغلوبة -والتاريخ والواقع يصدقانه-، وصدق هذا لا يختص بالدول والشعوب بل يتعدى إلى الأفراد.

المعلم القدوة عند علماء المسلمين

لقد بذل علماء المسلمين جهوداً كبيرة للكشف عن صفات المعلم القدوة، ونذكر فيما يلي بعض العلماء وبعض أرائهم المتعلقة بالمعلم القدوة: (القرشي، ٢٠١٠) (العاجز، ٢٠١٤) (أبوعراد ٢٠١٥)

ابن خلدون:

- التمكن في تخصصه العلمي ومعرفة طرق التدريس وإيصال المعلومة" أن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنما هو بحصول ملكه في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله وقالم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلاً "
- عدم الشدة في تأديب المتعلمين "أن إرهاق الحد بالتعليم مضر بالمتعلم سيما في أصاغر الولد لأنه في سوء الملكة ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر وضيق عن النفس في انبساطها وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث"لا ينبغي لمؤدب الصبيان أن يزيد في ضربهم إذا احتاجوا إليه على ثلاثة أسواط ، شيئاً من كلام عمر رضي الله عنه من لم يؤدبه الشرع لا أدبه الله حرصاً على صون النفوس عن مذلة التأديب ".
- استغلال وقت الأطفال وتنظيمه :-
ولا تمر بك ساعة إلا وأنت مغتنم فائدة تفيده إياها من غير أن تحزنه فتميت ذهنه ولا تمعن في مسامحته فيستحلي الفراغ ويألفه ، وقومه ما استطعت بالقرب والملاينة ، فإن أباها فعليك بالشدة والغلظة .
- أن يكون المعلم صالحاً في حاله لذا كتب عمر بن عتبه إلى أحد معلمي ولده "ليكن أول إصلاحك لولدي إصلاحك لنفسك فإن عيونهم معقودة بعينك ، فالحسن عندهم ما صنفت والقبيح عندهم ما تركت ".
- انتقاء أشرف العلم والنصوص عند التعليم
"علمهم كتاب الله ولا تملهم فيه فيكرهوه ، ولا تتركهم فيه فيجروا ردهم من الحديث أشرفه ومن الشعر أعفه ولا تنقلهم من علم لأخر حتى يحكموه فإن ازدحام الكلام في القلب مشغلة لهم وعلمهم سنن الحكماء وجنبهم محادثة النساء، ولا تتكل على عذر مني لك فقد اتكلت على كفاية منك "
- عدم تكليف المتعلم بما هو فوق حاجته، والاقتصار على أصول العلم والبعد عن التكرار مثل حفظ كثرة التعاريف والمصطلحات التي بنفس المعنى : " أعلم أنه مما أضر الناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في التعاليم وتعدد طرقها ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك وحينئذ يسلم له منصب التحصيل فيحتاج المتعلم إلى حفظها كلها أو أكثرها ومراعاة طرقها ولو اقتصر المعلمون بالمتعلمين على المسائل المذهبية فقط لكان الأمر دون ذلك بكثير وكان ذلك بكثير وكان التعليم سهلاً ومأخذه قريباً .

- استشعار المسئولية وعدم تضييع الوقت إلا بفائدة : "من أحسن مذاهب التعليم ما تقدم به الرشيد لمعلم ولده محمد الأمين فقال يا عمر إن الأمير قد دفع إليك مهجة نفسه وثمرة قلبه مصير يدك عليه مبسوطة وطاعته لك واجبة وكن له بحيث وضعك أمير المؤمنين أقرئه القرآن وعرفه الأخبار وروه الأذكار وعلمه السنن وبصره بواقع الكلام وبدئه وأمنعه من الضحك إلا في أوقاته وخذه بتعظيم مشايخ بني هاشم إذا دخلوا عليه ورفع المجالس للعواد إذا حضروا مجلسه ولا تمرن بك ساعة إلا وأنت تغتنم فائدة "

أبي حامد الغزالي:

- المعلم قدوة للمتعلمين بسلوكه :" أن للمعلم دوراً كبيراً في العملية التعليمية فيعتبر حجر الزاوية في هذه العملية ولا يمكن أن تحقق العملية التعليمية النجاح إلا بجهود المعلمين الأتقياء المخلصين فالمعلم هو المثل والقدوة لتلاميذه يؤثر في أنماط سلوكهم وتفكيرهم وبالتالي يؤثر في تكوين شخصيتهم فهو صاحب رسالة يجب أن يؤديها بكل أمانة وإخلاص ويعظم الغزالي مهنة التعليم فيقول " من عَلِمَ وعَلَّمَ فهو الذي يُدعى عظيماً في ملكوت السماوات "
- الشفقة على المتعلمين والرفق بهم : يقول الرسول صلى الله عليه وسلم :-
" علموا ويسروا ولا تعسروا وبشروا ولا تنفروا وإذا غضب أحدكم " وفي حديث آخر " علموا ولا تعنفوا فإن المعلم خير من المعنف " .
- تقوى الله وأن لا يكون المال هو الهدف الأول، علي المعلم أن يتقي وجه الله تعالى في عمله ، لا يكون همه المال بل عليه أن يعتبره وسيلة من وسائل الحياة وليس الغاية التي يسعى إليها .
- توجيه ونصح المتعلم ومنعه من التصدر للمراحل المتقدمة حتى يتقن المراحل الأولى " ألا يدع من نصح المتعلم شيئاً وذلك بأن يمنعه من التصدي لرتبة قبل استحقاقها والتشاغل بعلم خفي قبل الفراغ من الجلي .
- من واجب المعلم أن يحبب تلاميذه في جميع المواد " أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه فلا يلقي إليه مالاً يبلغه عقله ويخبط عليه عقله اقتداءً في ذلك بسيد البشر صلى الله عليه وسلم حيث قال : نحن يا معشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم " ، فالمعلم عليه إعطاء كل على قدر عقله فقد قيل : كِل لِكُل عبد بمعيار عقله وزن له بميزان فهمه حتى تسلم منه وينتفع بك وإلا وقع الإنكار لتفاوت المعيار "
- نهي المتعلم وزجره بالتعريض لا بالتصريح إذا بدر منه سوء خلق، يقول أبو حامد الغزالي:" من دقائق صناعة التعليم أن يزجر المتعلم عن سوء الأخلاق بطريقة التعريض ما أمكن ولا يصرح وبطريقة الرحمة لا بطريق التوبيخ فإن ذلك التصريح يهتك حجاب الهيبة ويورث الجرأة على الهجوم ويهيج الحرص على الإصرار" .
- التدرج مع الطلاب من العام للخاص ومن السهل إلى الصعب لذا يذكر البوحامد الغزالي:" على المعلم أن يلقي للمتعلم الجلي اللائق به ولا يذكر له وراء هذا تدقيقاً ، وهو يدخره عنه فإن ذلك يفتر رغبته في الجلي ويشوش عليه قلبه "
يدعو أبو حامد الغزالي المعلم أن يعلم تلاميذه بالطريقة الصحيحة وهي البدء معهم

بالتدرج وعليه معرفة القدرة العقلية لتلاميذه وإعطائهم على قدر ما تسمح به عقولهم لأن الزيادة تؤدي إلى تشوش المعلومات.

برهان الدين الزرنوجي :

- أن يبتدئ بشيء يكون أقرب إلى فهمه "الصواب عندي في هذا ما فعله مشايخنا رحمهم الله فإنهم يختارون للمبتدئ صغار المبسط لأنه أقرب إلى الفهم والضبط وأبعد عن الملالة وأكثر وقوعاً بين الناس "
- مطابقة فعل المعلم لقوله،على المعلم أن يكون قوله مثل فعله حيث يقول الله تعالى :- "كبر مقتاً عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون "، ويقول تعالى :- "أتأمرون الناس بالبر وتنسون أنفسكم "
- ينصح برهان الدين الزرنوجي أنه كلما زاد تنوع نشاطه زادت جودة تعلمه وارتفعت درجة تمكنه إنه ينصح بذلك التنوع بشكل مباشر وخاصة فيما يمنع الكلالة والملالة .
- على المعلم التنويع في الأنشطة للطلاب لأن ذلك يزيد من دافعيتهم وقبولهم على التعليم ، مراعياً في ذلك مستويات الطلاب لأنهم ليسوا جميعاً في نسبة واحدة من الذكاء فتفرع الأساليب والطرق تؤدي إلى زيادة الفهم ويبعد التلاميذ عن الملل والضجر.

محمد بن سحنون:

- الاقبال على المتعلمين وعدم الإنشغال عنهم، على المعلم أن يتفرغ للعلم والتلاميذ ، وأن لا ينشغل عنهم بحجج يمكن الاستغناء عنها كصلاة الجنائز أو عيادة المرضى لأن العلم عبادة قال الثوري :- " ليس بعض الفرائض أفضل من طلب العلم "
- على المعلم أن يختبر مدى تقدم طلابه، وأن يخصص وقت للمراجعه.
- عدم استغلال الطالب للمصلحة الذاتية فلا يجوز للمعلم أن يرسل الصبيان في قضاء حوائجه .
- يجب على المعلم أن يأمر الصبي بالصلاة ويحقه عليها إذا كان ابن سبع سنين ويضربه عليها إذا كان ابن عشر وعليه أن يعلمه الوضوء والصلاة لأنها من تمام دينه ويعلمه أيضاً سنن الصلاة والابتهال إلى الله .
- الفصل في تعليم البنين والبنات تلاميذ ومعلمين"واكره للمعلم أن يعلم الجواري ويخلطهن مع الغلمان لأن ذلك فساد لهم " ، وعلى المعلم أن يفصل بين الجواري والغلمان في التعليم، .وأن لا يعلم المعلم الجواري بل عليه أن يعلم الصبيان فقط .
- يرى محمد بن سحنون " ليس من حق المعلم الضرب "، وإن ضرب فلا يضرب على الوجه والرأس، وأن لا يكون الضرب قبل بلوغ الطفل عمر عشر سنوات.، ويؤكد ابن سحنون على المعلم أن لا يمنع التلاميذ من الطعام والشراب إذا أراد ذلك وهو ما تعمل به الدول المتقدمة حيث تسمح للتلاميذ بالأكل أثناء الدرس .

إخوان الصفا :

- أن تكون الصفات التالية في المعلم: " واعلم أيها الأخ أن من سعادتك أيضاً أن يتفق لك معلمٌ ذكي جيد الطبع – حسن الخلق صافي الذهن ، محب للعلم ، طالب للحق ، غير متعصب لأي من المذاهب .
- على المعلم أن يكون قدوة يحتذي به طلابه " إذا وجد تلميذاً يعلم أنه يقبل منه تأديبه ويفهم علمه وحكمته أقبل عليه بالفيض والإفادة طمعاً في إصلاحه ، وحرصاً في تعليمه ورغبة في تأديبه ، تشبهاً باستناده في أفعاله وصنائعه ، مثل ما كان يفعل أستاذه به تشبها بأستاذه ومعلمه ومخرجه الأول ، الذي أدبه وخرجه وهذب جوهره وصفى عنصره فإذا فرغ من تعليمه وتثقيفه بتأديبه ، أقبل عند ذلك على عبادة ربه .
- ينصح أخوان الصفا أن تكون التربية والإصلاح للشباب الراغبين في ذلك:" أيها الأخ الفاضل لا تشغل بإصلاح المشايخ الهرمة الذين اعتقدوا من الصبا بآراء فاسدة وعادات رديئة وأخلاقاً وحشية ، فإنهم يتبعونك ثم لا ينصلحون وإن صلحوا قليلاً فلا يفلحون ولكن عليك بالشباب الساطي الصدور ، الراغبين في الأدب المبتدئين بالنظر في العلوم ، المريدين طريق الحق لدار الآخرة والمؤمنين بيوم الحساب .
- أن يتصف المعلم بالتواضع وعدم الكبرياء، لذا يؤكد أخوان الصفا على الابتاد عن الكبر" إعلم يا أخي أن للعلماء آفات وعيوب ردية تحتاج أن نتجنبها ونتحذرها فمنها الكبر والعجب والافتخار ومنها كثر الخلاف والمنازعة فيه وطلب الرياسة بل والتعصب والعدوان والبغضاء فيما بينهم " .

ابن قيم الجوزيه"

- يرى ابن القيم الجوزية أن التلميذ يبدأ الاهتمام به والعناية به منذ طفولته لأن السنوات الأولى في غاية الأهمية في حياة الطفل" ومما يحتاج إليه غاية الاحتياج ، الاعتناء بأمر خلقه فإنه ينشأ على ما عوده المربي من صغره من حرر وغضب ومجاج ، وعجله وخضه مع هواه ، وطيش ، وحدة ، وجشع فيصعب عليه في كبره تلافي ذلك ، وتصير هذه الأخلاق صفات وهيئات راسخة له فلو تحرز فيها غاية الحرز فضحته ، ولا بد يوما ما ، ولهذا نجد أكثر الناس منحرفة أخلاقهم وذلك من قبل التربية التي نشأ عليها.
- على المعلم تعويد التلاميذ على العادات الحسنة منذ الصغر فإنه إذا تعود على شيء اعتاد عليه ، وأن أن لا ينهي تلاميذه فقط عن عمل شيء بل أن يفعل ذلك أمامهم ويطبقه .
- على المعلم أن يجنب تلاميذه أماكن الفحش والسوء " يجب أن يجنب الصبي _ إذا عقل _ مجالس اللهو والباطل والبدع ومنطق السوء فإنه إذا علق بسمعه عسر عليه مفارقته في الكبر وعز على ودية استفاده منه ، فتغيير العوائد من أصعب الأمور .
- تعويد المتعلم علئ النشاط وتجنيبه الكسل: ويجنبه الكسل والبطالة ، والرعة والراحة ، بل يأخذه بأضدادها ولا يريحه إلا بما يجم نفسه وبدنه للشغل ، فإن الكسل والبطالة عواقب سوء ومغبة نوم وللجد والتعب عواقب حميدة ، أما في الدنيا ، وإما في الآخرة وإما فيها فأرواح الناس أتعب الناس وأتعب الناس أروح الناس فالسيادة في الدنيا أو السعادة في العقبى لا يوصل إليها إلا على جسر من التعب .

- على المعلم أن يعرف المتعلم على حقوقه وواجباته، حيث يوجه ابن القيم المربين إلى ضرورة إعطاء الطفل حداً من الثقافة الاجتماعية مهما كانت المهنة التي يختارها ، حتى يتعرف المتعلم على ما هو مطلوب منه تجاه مجتمعه وحتى يحقق الرسالة التي خلق من أجلها؛ بمهنى تعريفه ببعض الأساليب والقيم الاجتماعية التي يجب أن يمسك بها جميع الناس أو ما يسمى عموميات الثقافة
- يرى ابن القيم الجوزية أن على المعلم مراعاة الفروق بين الطلاب "أن يراعي ميول التلاميذ واستعداداتهم ويتعرف على رغباتهم لأن الاستعداد عامل مهم في تقبل التلاميذ وزيادة دافعيتهم نحو تحقيق الهدف .

القابسي:

- ويرى القابسي أن على المعلم :-أن يكون رحيماً على تلاميذه يعاملهم معاملة الأب لأبنائه لأن ذلك يؤدي إلى قوة العلاقة بينهم وزيادة المحبة ، وأن يكون بشوشاً مبتسماً لتلاميذه فإن العبوس والفظاظة تبعد التلاميذ وتجعلهم ينفرون من المعلم : حيث قال الله تعالى لرسوله صلى الله عليه وسلم " لو كنت فظاً غليظ القلب لانفضوا من حولك "
- على المعلم أن يعدل ولا يميز بين الطلبة بسبب قرابة أو مال أو منصب " من حقهم عليه أن يعدل بينهم في التعليم ولا يفضل بعضهم عن بعض "
- أن يكون المعلم ذو شخصية وسلطة على التلاميذ، يوضح القابسي أن على المعلم :- أن يكون ذا سلطة وصاحب تفرد على التلاميذ يأتمرون بأمره وينتهون بنواهيه فهو عامل مهم في العملية التعليمية ، المعلم في مكان الأب عليه التأديب والنهي والزجر كل ذلك من أجل مصلحة التلميذ .

ابن مسكويه:

- يرى ابن مسكويه " على المعلم أن يكون من ذوي الأخلاق الفاضلة ، حلو الكلام خلق الوجه لين العريكة ، جميل المظهر لا يوحشهم يحادثهم بما يفهمونه ويتدبرونه "
- على المعلم أن ينمي في الطفل كرامة النفس والاعتزاز بها، يرى ابن مسكويه " الأولى بهذه النفس أن تتبه وتربى على حب الكدامة وخاصة ما يتعلق بالدين، وأن يغرس المعلم في نفوس طلابه الكرامة عن طريق مدحهم والثناء عليهم بما يوجد لديهم من مميزات، وعن طريق ذكر القصص

توضيح ذلك من خلال قصص الأنبياء والصالحين وما امتازوا به من الصفات الحميدة .

- أن يعود طلابه على الطريقة الصحيحة للوصول للمعلومة، يرى برهان الدين الزرنوجي وتكون عن طريق النقاش والمناظرة وليس التلقين " إن فائدة المطارحة والمناظرة أقوى من فائدة مجرد التكرار لأن فيها تكراراً وزيادة " ، أن المعلم الذي يعود تلاميذه على استخدام المناظرة من أجل التوصل إلى الصواب وليس من أجل إثبات الخطأ للآخرين .
- على المتعلم التأني والتروي والإنصاف وذلك إنما يحصل بالتأني بعيداً عن الغضب والشغب لأن الغضب يولد الحقد والكراهية بين المتعلمين .

مصادر القدوة:

يرى باحارث ١٩٩٦ أن الأطفال يعتقدون في سنوات أعمارهم الأولى أن كل ما يفعله الكبار صحيح وأن آباءهم أكمل الناس وأفضلهم فهم يقلدونهم ويقتدون بهم، ويبدأ عند الطفل عادة منذ السنة الثانية تقريبا ويبلغ التقليد غايته في سن الخامسة أو السادسة ويستمر معتدلا حتى الطفولة المتأخرة، كما أن الطفل ابتداء من السنة السادسة من عمره تقريبا يمكن أن يحدد مدى التزام أهله ومعلميه بالتوجيهات التي يأمرونه بها، فالتلقين لا يثمر مع الولد وإن استعملت معه جميع أنواع ووسائل التربية إن لم توجد القدوة الصالحة التي تكون بمثابة ترجمة عملية للمعاني المجردة، كما أن التربية بالقدوة قد تكون أبلغ من التعليم والترغيب والترهيب وغيرها من الوسائل ، لأن الأخذ بالشيء عمليًا والتمسك به أكثر إقناعًا للمتعلم من الحديث عنه والثناء عليه، فمجرد العمل بالخير، يحصل قناعة عند الولد بصلاحية هذا الخير، وهذا واقع مشاهد في حياة الناس، وقد أكد على هذا علماء الإسلام منذ القديم ونقلوا وصية عمرو بن عتبة لمؤدب أولاده: «ليكن أول إصلاحك لولدي إصلاحك لنفسك، فإن عيونهم معقودة بعينك، فالحسن عندهم ما صنعت، والقبيح عندهم ما تركت» .

ويرى القرشي، ٢٠١٠ أن القدوة نكون بالوالدين والأخوة والأقران والمعلمين كما أن القدوة تكون في المجتمع ويمكن إيجاز ذلك فيما يلي:

١) القدوة بالوالدين والأخوة: عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " ما من مولود إلا ويولد على الفطره فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه كما تتنتج البهيمة بهيمة جمعاء هل تحسون فيها من جدعاء" ثم قرأ أبي هريرة رضي الله عنه قوله تعالى : " ... فطرة الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله ذلك الدين القيم ولكن أكثر الناس لا يعلمون"
وهنا يظهر دور الوالدين وتأثيرهما في سلوك أبنائهما منذ الصغر وتأثيرهم في أخلاقهم وسلوكهم .

ويعد الأخوة الكبار قدوة لأخوانهم الصغار في طاعة الوالدين واحترام الكبير والتعامل مع المجتمع ، فالأخ الكبير قد يكون له من التأثير المباشر على أخوته الصغار ما لا يكون للوالدين لقرب سنه منهم وتشابه خصائصهم معهم .

٢) القدوة في المدرسة : تعد المدرسة المؤسسة الثانية بعد البيت للتربية، وقد تكون هي المؤسسة الرسمية الأولي لتربية النشء لتخصصها في التربية ووظيفتها الأولى إعداد جيل صالح ، ويعد المعلم هو المثل والأسوة والقدوة الأولى في نظر الناشئ حيث يحاكي سلوكه ويقتدي به خلقياً من حيث يشعر أو لا يشعر، ولذا فعلى المعلم أن يتحمل

مسئوليته ويستشعر عظم المسئولية، وأن يكون قدوة صالحة لطلابه يوقظ مشاعرهم ويبعث مبادئ الخير في نفوسهم .

٣) الاقتداء بالرفاق : يتطلب النمو المتكامل للناشئ أن يتعامل مع أقرانه ويحتك بهم من خلال اللعب والصداقة، وتترك الصداقة تأثيراً واضحاً على سلوك الفرد، حيث أن الرفاق أقرب إلى سمات وحاجات ومتطلبات نمو الناشئ، ولذا فإنه يميل إلى محاكاة الأصدقاء ومجاراتهم في أعمالهم وتصرفاتهم .

٤) القدوة في المجتمع : تعد القدوة هي الأساس في تنمية سلوك النشء، ولذا فعلى المجتمع بما يملك من أفراد ومؤسسات إن يعطي الصورة الحسنة التي تطبع الناشئين بالحكمة والاتزان والقيم والصلاح، وذلك من خلال وسائل الاعلام، وإبراز الشخصيات والمثل التي تستحق أن يقتدى بها .

العوامل المؤثرة في القدوة :

وبالنسبة للعوامل التي تساعد الطالب أن يقتدي بمعلميه فقد تعددت العوامل إلا أن من أهمها:

- أن الفرد المقتدي قد يكون لديه حاجة نفسية تدفعه نحو الاقتداء بتلك الشخصية، لتقليدها أو محاكاتها والتمثل بها، ويعزز ذلك عدة ميول واستعدادات فطرية أخرى أهمها: الميل لحب المشاركة الوجدانية، والاستعداد لقبول الإيحاء أو الاستهواء، وهذه كلها ميول فطرية متفاعلة ولها أثر كبير في التربية، وتكوين النفس الإنسانية انفعالياً وسلوكياً وإدراكياً (القرشي ٢٠١٠)
- أن يكون السلوك ذا طابع عملي: كلما كان السلوك ذا طابع عملي كلما كان أدعى للامتثال به وتطبيقه، ولذا من المهم تحويل المادة العلمية في الكتاب المدرسي إلى نموذج من القدوة، ويمكن أن يكون التطبيق بطريقة مباشرة كأن يتعمد المعلم التأثير في الطلاب بعمل يقوم به ويطلب من الطلاب محاكاته في ذلك العمل، مثل الوضوء .
وهناك طريقة غير مباشرة وفيها يعتمد تأثير المعلم على مدى اتصافه بصفات تدفع الطلاب ؟إلى محاكاته والاقتداء به، كإخلاصه في عمله، وحسن تعامله، والتزامه بالمواعيد الخ

- التصاق السلوك بغرس القيم والعادات الحسنة، حيث التعليم النظري لا يجدي في غرس القيم والمبادئ، فلذا فإن الطلاب يتأثرون إذا رأوا أن القيم ماثلة أمامهم يمارسها المعلمون.

نظريات في التعلم بالقدوة

(الزايد ٢٠١٧) (العاجز ٢٠١٤)

التعلم بالقدوة يدخل في الجانب الاجتماعي، من خلال التعامل مع الوالدين أو المعلمين أو الأقران أو المجتمع ، ومن النظريات التي تناولت موضوع القدوة بشكل أو بأخر ما يلي:

نظرية التعلم عند باندورا : (نظرية التعلم الاجتماعي)

يعود الفضل حول فكرة التعلم الاجتماعي Apprentissage social إلى الباحث " ألبير بندورا Albert Bandura" ، وقد أطلق البرت بندورا على التعلم بالملاحظة اسم النمذجه Modeling والذي يحدث عندما يقوم المتعلم بتقليد السلوك، حيث تركز هذه النظرية على أهمية التفاعل الاجتماعي والمعايير الاجتماعية والسياق والظروف الاجتماعية في حدوث التعلم، ويعني ذلك أ ن التعلم لا يتم في فراغ بل في محيط اجتماعي، واعتبرت هذه النظرية مدخلاً سلوكياً يؤكد على التعلم من خلال ملاحظة الآخرين (Hill ٢٠٠٢)

وأن المتعلمين يتعلمون السلوك الجديد من خلال رؤية الآخرين الذين يمثلون نماذج بالنسبة لهم فّذا ما أثيب سلوك النموذج فإن المتعلم يكون أكثر ميلاً لتقليد ذلك السلوك في المستقبل وإذا ما عوقب فإن العكس صحيح (الرجيب ٢٠٠٣)
وقد قام بندورا بدراسة تجريبية وزع فيها مجموعة أطفال من مدارس رياض الأطفال الى خمسة مجموعات:

- المجموعه الأولى شاهدت نموذجا انسانيا حيا وهو يقوم بسلوكيات عدوانية نحو لعبة بلاستيكية (Bobo doll)

- المجموعه الثانية شاهدت سلوكات انسانية عدوانية متلفزة

- المجموعه الثالثة شاهدت السلوكات العدوانية بإستخدام أفلام كرتونية

- المجموعه الرابعه لم تتعرض الى مشاهد عدوانية (ضابطة)

- المجموعه الخامسة تعرضت الى نموذج انساني ودي ومسالم

بعد ذلك تم وضع كل طفل في موقف مشابه للموقف الذي شاهده ثم قام مجموعه من مساعدي بندورا بملاحظة سلوك المجموعات الخمسة من خلال زجاج ذو اتجاه واحد حيث يتمكن الملاحظون من مشاهدة الأطفال بينما لايستطيع الأطفال مشاهدتهم وكانت نتائج الدراسة كما يلي :
ان متوسط الإستجابات العدوانية لدى المجموعات الثلاث التي تعرضت لنماذج عدوانية يفوق متوسط استجابات المجموعه الرابعة (الضابطه).
متوسط استجابات المجموعه الخامسه التي تعرضت لنماذج ودية مسالمه كان اقل من متوسط استجابات المجموعه الرابعة. (وولفوك ، ٢٠١٠)

يرى البرت باندورا أن أفضل أسلوب لتعليم الناس القيم والسلوك والمهارات والمفاهيم التربوية أو العلمية تكون عن طريق النمذجة، كما أن لجنس وعمر النموذج (القدوة) ومكانته الاجتماعية دور مهم في عملية التعلم .

ويشترط للمعلم أن يتصف بالقدرة على الصبر والإيحاء والتمثيل، كما يجب أن يتصف المتعلم بالقدرة على الانتباه والتذكر والاستفادة من التغذية الراجعة، وتقليد النموذج وتكرار ما شاهده من مهارات وسلوكيات، وقد تكون النمذجة حية مباشرة أو غير مباشرة عن طريق تسجيل النموذج وإعادة عرضه على المتعلم.

نظرية التعلم بالملاحظة

أن العلم بالملاحظة أإو التعلم بالنمذجة، هي الطريقة التي يرى فيها الشخص سلوك الآخرين ويعمل على محاكاتها بحيث يكون سلوك الآخرين قدوة له، ويرى الرقاد ٢٠١٧ أن هذه النظرية ماهي إلا مزج بين نظرية التعزيز السلوكية وعلم النفس المعرفي.

وفيما يلي يمكن أن نجمل فرضيات نظرية التعلم بالملاحظة . (وولفوك ، ٢٠١٠):

أن التعلم الإنساني يغلب عليه الجانب المعرفي.

تعد الاستجابة مصدر رئيسي للتعلم.

تعد الملاحظة مصدر ثاني للتعلم.

الانتباه عملية تتأثر بالنموذج (القدوة) والظروف المحيطة.

التكرار والترميز تساعد على الاحتفاظ بالمعلومة .

التطبيق العملي يتضمن صوراً عقلية ترشد نحو السلوك المقصود

تتأثر الدافعية بالتعزيز الذاتي والخارجي.

الاستجابة في التعلم بالملاحظة تكون من خلال الكلمات أو الصور العقلية التي تنطبع في الذهن.

التمثل بالنموذج قد يؤدي إلى آثار على المقلد (المتعلم.(

التعلم بالملاحظة مصدر رئيسي لتعلم القواعد والمبادىء.

التعلم بالملاحظة مصدر رئيس للسلوك الخلاق.

ويقوم نموذج التعلم بالملاحظة على افتراض مفاده أن الإنسان يتآثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم، أي أنه يستطيع أن يتعلم منهم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدها، ويقترح باندورا ثلاثة آثار للتعلم بالملاحظة وهي: (سالم، ٢٠١٨(

١. تعلم سلوكيات جديدة : حيث يستطيع الملاحظ تعلم سلوكيات جديدة من النموذج الذي يلاحظه، فعندما يقوم النموذج بأداء استجابة جديدة ليست في حصيلة الملاحظ السلوكية فإنه يحاول تقليدها.
٢. الكف والتحرير: قد يمتنع الملاحظ من القيام ببعض السلوكيات أو تجنبها من خلال ملاحظة سلوك النموذج أو القدوة، وخاصة إذا واجه النموذج عواقب سلبية أو غير مرغوب فيها من جراء اتباع هذا السلوك .
٣. التسهيل: يمكن أن تسهل ملاحظة سلوك القدوة ظهور استجابات كانت عند الملاحظ لكنها لم تظهر نتيجة أنه تعلمها سابقاً لكن لم يستخدمها

نموذج الإتقان (حمد العجمي ٢٠٠٢)

لأهمية الإتقان وما له من دور في حياة الأفراد والجماعات قام حمد العجمي ٢٠٠٢ في دراسته للدكتوراه بدراسة لمفهوم الإتقان محدداً مفهومه وأبعاده ومقوماته وما يرتبط به من متغيرات الشخصية، وذلك لتحديد هل الإتقان يقتصر على مجال محدد، أم أن الإتقان يمكن أن يكون عاماً في جميع جوانب الشخصية، وقد استعان الباحث في ذلك بالمنهجين: التحليلي والوصفي وأسلوب دراسة الحالة، وتوصل إلى :

- أن للإتقان ستة أبعاد هي: البعد الوجداني، والبعد المعرفي، والبعد الاجتماعي والبعد الأخلاقي، والبعد المهاري ، والبعد الجمالي .
- وأن للإتقان جانبين : جانباً عاماً وجانباً خاصاً.

الجانب الخاص: فهو الإتقان النوعي الذي يتمثل في أداء الفرد في مجال بعينه يحدده أهل الاختصاص في ذلك المجال.

أما الجانب العام: فهو الذي يشمل الشخصية كلها بحيث يمكن أن وصفها بالشخصية المتقنة، وهي الشخصية التي يتوافر فيها مستوى عالٍ من: مقومات الإتقان: الوازع الديني، والعلم ، وعلو الهمة ، وتحمل المسئولية، ومحاسبة النفس، والتأني، وتنظيم الوقت .

والإتقان هدف سام يسعى إليه المجتمع ، وتحث عليه الأنظمة والسياسات التعليمية لما له من دور في الارتقاء بمستوى الأفراد وتقدم المجتمعات، وتظهر أهمية الإتقان في جوانب ثلاثة هي : النفسي والتربوي والاجتماعي .

١. الأهمية النفسية :

الإتقان معيار قوة الشخصية وعلامة صحتها؛ لأن الإتقان ليس مهارات أداء ظاهرة بقدر ما هو تعبير عن قوة نفسية، قوة توازن وطمأنينة وثقة. ولن يكون إتقان حقيقي بمهارات خارجية وحدها دون قوة داخلية تحركها وتوجهها، وقيمة المرء وكرامته في إتقانه وتميزه.

٢. الأهمية التربوية :

يعد الإتقان " العتبة الفارقة " للإبداع، فلا يمكن أن يتم الإبداع ويتحقق إلا إذا كان العمل متقناً، مهيئاً للتخصيب الإبداعي .

٣. الأهمية الاجتماعية :

إتقان العمل إحياء للجماعة كلها ، تلبية لحاجاتهم وحلاً لمشكلاتهم وخفضاً لمعاناتهم . والإتقان تاج عمل الإنسان ، فالعمل المتقن أو المبدع يتجاوز عائده نطاق ذات العامل إلى " الذات الجماعية "، فالإتقان علامة كمال الحياة في المجتمع، والتهاون ضعف ووهن عند الإنسان والمجتمع.

أبعـاد الإتقـان :

● أولاً : البعد المعرفي :

للجانب المعرفي تأثير على إتقان الأداء من خلال ما يحتاجه المتقن من استرجاع المعلومات ومعرفة الطرق والعمليات والسياق. والمعرفة بالاتجاهات والتقاليد والمعرفة بتصنيفات المعايير المنهجية في العمل وكذلك المعرفة بالعموميات والتجريدات في المجال وما يشتمل عليه الأداء من مبادئ وتعميمات أو نظريات .

يتأثر الإتقان إيجابياً بالنشاط العقلي الفعال، حيث أن العقل يعطي صاحبه قوة أعلى من الآخرين ويعطيه قوة التنبؤ والتحكم؛ مما يسهل على الفرد السيطرة على البيئة التي حوله، والتمكن من توجيه الظروف لصالحه.

البعد المعرفي :

للجانب المعرفي تأثير على إتقان الأداء من خلال ما يحتاجه المتقن من استرجاع المعلومات ومعرفة الطرق والعمليات والسياق. والمعرفة بالاتجاهات والتقاليد والمعرفة بتصنيفات المعايير المنهجية في العمل وكذلك المعرفة بالعموميات والتجريدات في المجال وما يشتمل عليه الأداء من مبادئ وتعميمات أو نظريات .

يتأثر الإتقان إيجابياً بالنشاط العقلي الفعال، حيث أن العقل يعطي صاحبه قوة أعلى من الآخرين ويعطيه قوة التنبؤ والتحكم؛ مما يسهل على الفرد السيطرة على البيئة التي حوله، والتمكن من توجيه الظروف لصالحه.

● ثانياً: البعد الوجداني :

أن للجانب الوجداني دوراً كبيراً بما يحتوي من ميول واتجاهات ومشاعر وانفعالات ومعرفة بالذات في إتقان الفرد لما يقوم به من أعمال، ويعد الجانب الوجداني بوجه خاص مكوناً أساسياً للشخصية المتقنة، من حيث أن الفرد :

٤. يتمتع بمستوى من التكيف والصحة النفسية.
٥. يتوافق بسهولة مع المتغيرات المختلفة والمواقف الجديدة.

٦. يتحلى بدرجة عالية من الاتزان الانفعالي ولا يضطرب أمام المشكلات التي تواجهه.
٧. قوي الإرادة ، ولا يحبط بسهوله ، ولديه المقدرة على الصبر والتسامح.
٨. يحرص على الإتقان في جميع أعماله.
٩. لديه الاستقلالية والاعتماد على النفس والتوجيه الذاتي .

● ثالثاً : البعد الأخلاقي :

البعد الأخلاقي بُعد يبحث سلوك الإنسان وأعماله الإرادية والدوافع والبواعث التي تدفعه إلى فعل أي شيء. أقواله وأعماله. والأهداف المرجوة منها، كما يرشده إلى الغاية التي يجب أن يقصدها من أعماله لتحقيق السعادة .

أن الجانب الأخلاقي في الشخصية يعني أن يعمل الفرد على ما يلي:

١. كبح جماح الغرائز بالقدر الواجب .
٢. احترام حقوق الآخرين بالقدر الكافي .
٣. تقدير النتائج المحتملة وطويلة المدى التي قد تترتب على فعل الشخص.

● رابعاً : البعد الاجتماعي :

الإتقان صفة تعاونية تشاركيه اجتماعية بها تنهض الأمم وتزداد قوتها قوة للأفراد واستقرار للدولة ونهضة بالأمة إلي مصاف الدول المتقدمة، وأقرب مثال على ذلك للأمة الإسلامية في صدر الدولة الإسلامية. وفي الوقت الحاضر الوحدة الأوربية أو ما يسمي بالسوق الأوربية المشتركة، أو اتحاد الولايات المتحدة الأمريكية.

ومن حق المتقن على المجتمع أن يتقبله ويشجعه ويهيئ له الفرص التي تنمي قدراته، ويسعى في توجيهه ونقده نقداً بناءً ومحاسبته في حال تقصيره.

● خامساً : البعد الجمالي:

يعد الجمال سمة بازة من سمات هذا الوجود، إن لم تكن أبرز سماته، فالجمال ظاهرة أصيلة وراء كل شيء في هذا الكون والحس البصير المتفتح يدرك الجمال من أول وهلة، ويحرك الجمال في الإنسان باطنه وشغاف قلبه، ويرتبط الجمال بالرفعة والسمو حيث تصنف الرفعة والسمو كنوع من الجمال.

ويذكر سيد عثمان ١٩٩٩ أن العمل المتقن عمل جميل ، والإنسان المتقن إنسان ذو ذوق رفيع. والعمل المتقن فضلاً عن بلوغه مستويات عالية ورفيعة من الامتياز إلا أن فيه عناصر جمالية يلتمسها ويقرها القائم بالعمل أو من يقدرون ويتذوقون هذا الأداء المتقن.

● سادساً : البعد المهاري :

للإتقان جانب مهاري واسع يشتمل على نقل وتطبيق المهارات والمعرفة إلى مواقف جديدة وبيئات مغايرة، وتعد المهارة نوع من السلوك يتجه مباشرة لإنجاز الهدف، وهي سلوكاً منظماً يؤدى بثقة مع الاقتصاد في الوقت والجهد، أي أنه الشيء الذي ينفذه الإنسان بفاعلية وسرعة معقولة ويكتسب السلوك عن طريق التدريب والممارسة، وتلعب

المهارة دوراً في إتقان الفرد لعمله وتزيده حيوية وجمالاً فهي الفاعلية والبراعة والسرعة في الأداء مع الدقة.

مقومات الإتقان :

١. الـوازع الـديني :
الوازع الديني مقوم مهم ورئيسي للإتقان ، يشتمل على كثير من الأعمال القلبية والعملية، ويقوم على ركيزتين: النية (القصد والعزم)، والمراقبة الداخلية .

٢. العلــم:
لا يقوم الإتقان إلا على أسس علمية واقعية، فصاحب العلم والدراية بالشيء لا يستوي مع الجاهل أو قليل العلم بالشيء .

٣. علـو الهمـة :
أصحاب الإتقان هم جند المعالي، دافعيتهم عالية، يستصغرون ما دون النهاية من معالي الأمور .

٤. تحمـل المسئـولية :
المسئولية قيمة في حد ذاتها تدفع صاحبها إلى العمل والجد والإنجاز السليم، ويعتبر تحمل المسئولية من المؤشرات المهمة التي تميز الشخصية المتقنة، ويتطلب تحمل المسئولية الاطلاع على الخبرات السابقة واختيار الأصدقاء المساندين والذين يتصفون بالكفاءة والاقتداء بنماذج العظماء.

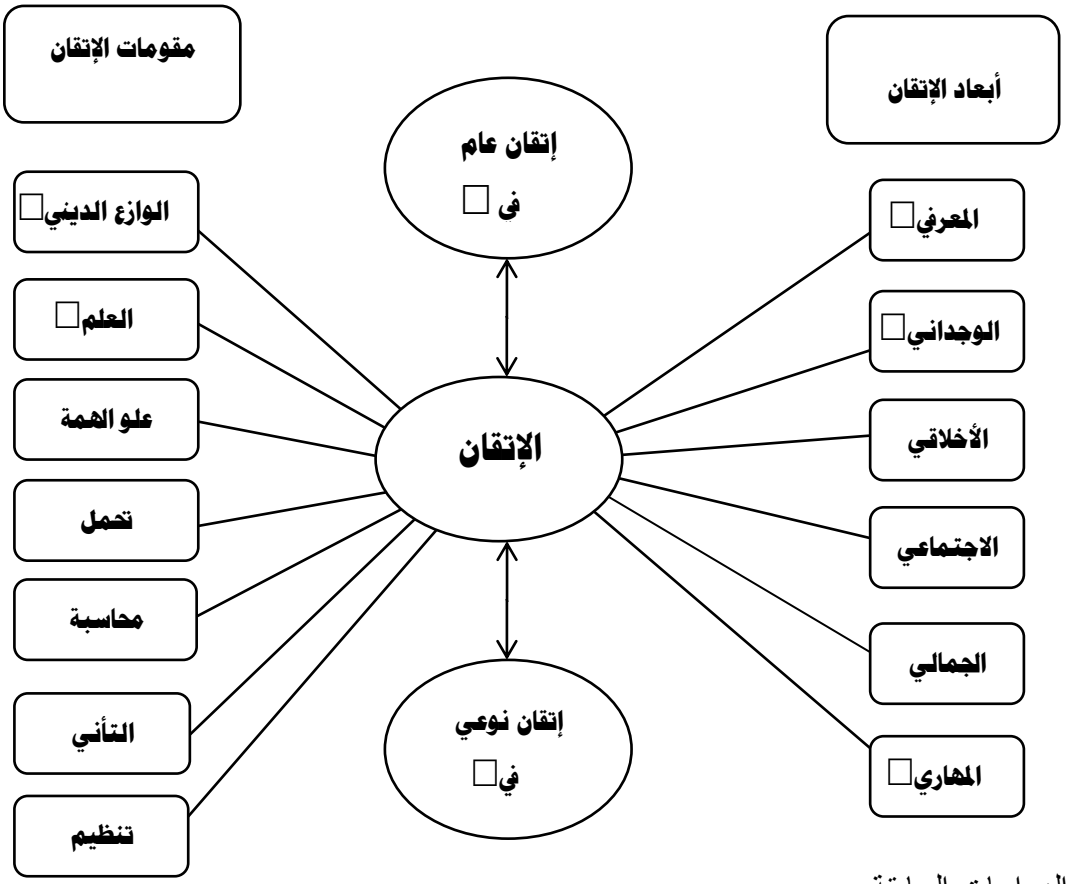
٥. محاسبة النفس (التقويم الذاتي) :
الأصل في أن الفرد المتقن يحاسب نفسه دون أن يكون عليه إلزام من أحد، حيث أن الإتقان لا يتأتى إلا بالمحاسبة، وتصحيح الخطأ حتى يصل الفرد بسلوكه إلى درجة الصحة والإتقان التي ينشدها، ومحاسبة النفس محاسبة ارتقاء، محاسبة حرص وإخلاص ، وحب للإتقان .

٦. التــأني :
كم هو جميل ومطمئن للنفس عندما يتريث الإنسان ولا يعجل، ينتظر هنيهة قبل أن يتكلم أو يقدم على عمل ما ويراجع نفسه ويتأكد من صحة ما سيفعله ؟

إن المتقن من يتمثل بالصبر والتأمل والتبصر والثقة بالنفس والمثابرة والجد والعمل الدائب ، فمن أراد أن يستعجل الثمرة قبل نضوجها أو يقتطف زهرة قبل أوانها فإنه لن يصل إلى ما يريد .

٧. تنظيم الوقت :

والإنسان المتقن هو الذي يخطط لكيفية استغلال وقته وتنظيم أعماله وماله وعليه من حقوق وواجبات ويزن الأمور بعدالة، ويستثمر وقت فراغه، ومن جهل قيمة الوقت في وقت فراغه وشبابه وصحته سيأتي عليه وقت يعرف فيه قدره ونفاسته .



الدراسات السابقة:

وقد أجريت عدة دراسات حول التربية بالقدوة ومنها:

دراسة عزمي، وأخرون (٢٠٢٠) هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقات بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم (التخطيط، والمراقبة، والتقويم) والفاعلية التعليمية للمعلم وتحصيل المدارس بموضوع اللغة الانجليزية، وتحديد الفروق بين أبعاد التنظيم الذاتي في مستوى معتقدات المعلمين وممارستهم التعليمية، والتوصل لمعادلة تنبؤية تُمكن من تصنيف المدارس من حيث التحصيل (عالية، متوسطة، قليلة) في ضوء أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلمين

وفاعليتهم التعليمية. وتعرف الفاعلية التعليمية على أنها مجموعة معتقدات يحملها المعلم عن نفسه فيما يتعلق بقدرته على أداء سلوك محدد عند مستوى معين من أجل تعليم طلابه.
واقتصرت الدراسة على (٢٩) مدرسة من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بإدارة سوهاج التعليمية في جمهورية مصر العربية. وطبقت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ م.
ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأما عينة الدراسة فقد تكونت من (١٩٧) معلم ومعلمة، منهم (١٠٦) ذكور، وَ (٩١) إناث، وتم تصنيفهم حسب سنوات الخبرة في التدريس.
وأما أدوات الدراسة فكانت من إعداد الباحثين وشملت أداتين رئيستين وهما: الأداة الأولى هي مقياس التنظيم الذاتي للتعلم بفرعيها الأول لقياس المعتقدات والثاني لقياس الممارسات. وكانت الأداة الثانية لقياس الفاعلية التعليمية.
أشارت أهم نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم والفاعلية التعليمية للمعلم والتحصيل لدى الطلاب في اللغة الانجليزية، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معتقدات وممارسات المعلمين التعليمية في كل من أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم؛ التخطيط والمراقبة والتقويم. وبينت الدراسة بأن بُعد الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية لدى المعلمين يُسهم بالتنبؤ بتصنيف المدارس حسب التحصيل الدراسي.
وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج قدم الباحثون العديد من التوصيات، ومنها:
١. ضرورة بأن يقوم المعلمون بخلق بيئة داخل الفصل يكون فيها تنظيم ذاتي للتعلم عند تعليم اللغة الانجليزية، من خلال زيادة وعيهم للممارسات التعليمية.
٢. على المعلمين توجيه تعليمات صريحة وواضحة فيما يخص التنظيم الذاتي للتعلم كي يستطيع الطلبة فهمه ويمكنهم من المشاركة الفاعلة في التعلم.
٣. ضرورة تدريب المعلمين لتنمية معرفتهم باستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.
٤. بأن تشمل اختبارات ترخيص عمل المعلمين المعرفة بالإستراتيجيات التعليمية والتي تزيد من التنظيم الذاتي للتعلم.

دراسة السالم، هدى سالم (٢٠١٨) هدفت الدراسة إلى التعرف على نماذج القدوة في عصر الإنترنت لدى طالبات المرحلة الثانوية، باستخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الداسة من ٨٠٧ طالبة، وتوصلت لعدة نتائج من أهمها: أن أفراد مجتمع الدراسة يستخدمون الإنترنت بشكل متوسط، كما يعدون التمسك بالقيم العليا والدينية من أهم سمات نموذج القدوة، ويتأثرون بنماذج القدوة الشهيرة من الوعاظ والإعلاميين ومشاهير التواصل بشكل أكثر من المجالات الأخرى، ويرين أن قدواتهن المشهورة مصدر إلهام وتفاؤل بالمستقبل وحافز للنجاح والتميز .

دراسة الزايد، أروى (٢٠١٧) هدفت الدراسة إلى تحديد بعض السلوكيات الإيجابية التي يجب تنميتها لدى طفل الروضه من خلال تصميم برنامج قائم على التعلم بالقدوة، وقياس فاعلية هذا

البرنامة في تنمية بعض السلوكيات الإيجابية لدى طفل الروضه من خلال (الاحترام، النظافة، الصدق، الأخلاق) ، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي عندما قسمت عينتها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة كل مجموعة تحتوي على ٣١ طالب، وتوصلت إلى عدة نتائج من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، كما كشفت عن فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي عند المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، مما يعني فعالية البرنامج القائم على القدوة .

دراسة دويل Doyle ٢٠١٦ هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تشابه علاقة الفرد بقدوته بعلاقته بوالديه، دراسة تقييم للارتباط بالقدوة، وبلغت عينة الدراسة ١٠٦ من الشباب كان متوسط أعمارهم ١٩.٠٨، ٣.٦١ من النساء، و٩.٨٤ كانوا من البيض، وقد تم إعطاء المشاركين مجموعة من الاستبيانات التي تتضمن مهام للتفكير في العلاقة ومقياساً للارتباط يقيم أنماط الارتباط في مجموعة متنوعة من العلاقات الوثيقة، كما تم استخدام استطلاع ديموغرافي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: عدم ظهور ارتباط له دلالة بين التوتر في العلاقة بالوالدين والارتباط بالقدوة، وظهر أن المشاركين أكثر ارتباطاً بقدوتهم الشخصية من الارتباط بالقدوات الاجتماعية، كما ظهر ارتفاع نسبة الإناث اللاتي لديهن ارتباط أكثر أمناً بقدوتهن من الذكور، وقد ظهر أن كل من الذكور والإناث يميل كل منهم للارتباط بنفس نوع جنسه .

دراسة باورز وروسك وكولير Bowers, Rosch& Collier, ٢٠١٦ هدفت الدراسة لتعزيز مهارات القيادة عند الشباب عن طريق اكتساب فهم أفضل لتأثير العلاقة بين الشباب وقدوتهم في طرق نموهم كقادة، وقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية حيث تم اختيار الجماعات الطلابية في المدارس وركزت الأسئلة على: كيفية نمو الطلبة كقادة منذ المرحلة الثانوية ودافعيتهم نحو القيادة وصفات القادة الجيدين والسيئين التي أثرت فيهم، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها : أن القدوة أثرت في تعريف المشاركين للقيادة والنجاح، ومعرفة بفرص النمو، ووعيهم الفردي بقدرتهم على أن يصبحوا قادة، وملاحقتهم للفرص، ومستوى مشاركتهم، كما بينت التحليلات الطرق التي قدمت بها القدوة العاقلة مثل: الوالدين والأصدقاء الأساس لنمو القيادة، توفير فرص لتنمية القيادة، الإيمان بالقدرة على القيادة، وأبدى المشاركون ثقتهم في قدواتهم واحترامهم لها، وأن هؤلاء النماذج من القدوات يظهرون أخلاق العمل ومهارات العلاقات الجيدة وسمات الشخصية الإيجابية.

دراسة أبو خضير، إيمان سعود (٢٠١٥) هدفت الدراسة للإجابة عن مجموعة التساؤلات الآتية: ما المقصود بمفهوم التعلم بالممارسة وكيف يتحقق التعلم بالممارسة؟ وما عناصره؟ وما المبادئ والقيم التي يتضمنها ؟ وما مجالات تطبيق التعلم بالممارسة في مؤسسات التعليم العالي؟

وما الفوائد المتوقع أن تحققها مؤسسات التعليم العالي عند تطبيقها للتعلم بالممارسة؟ ما التصور المقترح لنشر ثقافة التعلم بالممارسة في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية كمدخل لتطوير الأداء؟

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي القائم على جمع ومسح وتحليل النتاج العلمي ذي العلاقة بموضوع الدراسة، وشمل ذلك: الكتب والدوريات والمقالات والد راسات والبحوث العلمية، والمواقع الإلكترونية وغير ذلك.

وتكونت خطة الدراسة من ثلاثة مباحث وهي: الأول ويتناول الإطار الفكري للتعلم بالممارسة ويشمل: التعريف بمفهوم التعلم بالممارسة، وكيف يتحقق ذلك، وعناصره، والمبادئ والقيم الأساسية التي يقوم عليها، والفوائد التي تحققها المنظمات من تبني التعلم بالممارسة، واخيرًا الفوائد الناتجة عن تطبيق التعلم بالممارسة في مؤسسات التعليم العالي. والمبحث الثاني ويتناول الدراسات والتجارب السابقة والدروس المستفادة منها، وتجارب تطبيق التعلم بالممارسة في مؤسسات التعليم العالي وكأمثلة يورد: تجربة قسم الإدارة العامة والسياسة في الجامعة الأمريكية، وتجربة جامعة جورج واشنطن، وتجربة كلية التربية بجامعة فرجينيا كومونولث. ثم يتناول أهمية تبني التعلم بالممارسة، ونطاق تطبيق التعلم بالممارسة وأساليبه، ومجالات استخدام التعلم بالممارسة، وأنواع المنظمات التي تبنت التعلم بالممارسة، والفئات المستفيدة من التعلم بالممارسة، والمهارات التي يمكن تنميتها من خلال تطبيق التعلم بالممارسة. والمبحث الثالث والآخير ويتناول خلاصة وتوصيات الدراسة ومن أهمها: يمثل التعلم بالممارسة أحد أهم المداخل التطويرية التي تستخدمها منظمات العصر الحالي لمواجهة التحديات وحل المشكلات المعقدة وتطوير مهارات الأفراد، وإدارة المعرفة بين أفراد التنظيم وأقسامه. كما بينت الدراسات أنه تم استخدام التعلم بالممارسة على نطاق واسع في مؤسسات التعليم العالي في تحقيق أهدافها الاستراتيجية، ولمواجهة التحديات، وكذلك في ممارسة وظائفها المختلفة مثل: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وتبين أنه من أكثر الطرق فعالية في تسهيل عملية التعلم، وتنمية مهارات البحث العلمي، وتطوير المهارات المهنية للطلاب. واختُتم المبحث الثالث بتقديم تصور مقترح لنشر ثقافة التعلم بالممارسة في مؤسسات التعليم العالي السعودية، ولتحقيق ذلك تم صياغة أربعة أهداف تفصيلية شملت: تحديد ملاءمة التعلم بالممارسة للتطبيق في مؤسسات التعليم العالي السعودي، وتحديد الاستراتيجيات المقترحة لنشر ثقافة التعلم بالممارسة في مؤسسات التعليم العالي، وضع خطة استراتيجية لتجريب تطبيق التعلم بالممارسة في بعض مؤسسات التعليم العالي، وأخيراً تبادل تجارب وخبرات التطبيق بين مؤسسات التعليم العالي، كما تضمن التصور مجموعة من الآليات المقترحة لتحقيق الأهداف التفصيلية.

دراسة أورد بيثربريدج Petherbridge,n ٢٠١٥ هدفت الدراسة إلى التعرف على تغير المعتقدات الثابتة لدى الطلاب في عصر العولمة، من خلال دراسة عنونها " أبطال التاريخ الأمريكي لم يعودوا تلك النماذج التي أحببناها " وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من آهمها: تغير

نظرة الطلاب والطالبات إلى أبطال التاريخ الأمريكي مثل جورج واشنطن الذي لم يعد الطلاب ينظرون إليه نظرة الشخص المقدس، حيث يرى ٩١٪ من عينة الدراسة عن اعتقادهم بآن جورج واشنطن قائد عسكري حالفه الحظ، وتغيرت نظرة الطلاب إلى أبراهام لينكون بدرجة ٨٥٪ بأنه لم يحرر العبيد بدافع إنساني ولكنه إجبر على ذلك بسبب تطور الآلات في الولايات المتحدة .كما تغيرت نظرة الطلاب للرئيس فرانكلين روزفلت بدرجة ٩٥٪ حيث لم يكن هناك داع لاستخدام القنابل النووية ضد اليابان .

دراسة لو كوود ومارشال وسادلر Lockwood, Marshall& Sadler,٢٠١٥ هدفت الدراسة إلى تناول ردود فعل المشاركين من خلفيات ثقافية من شرق أسيا ومن أوربا الغربية على القدوة الإيجابية والسلبية، كما بحثت الدراسة أثر القدوة في الدافعية الأكاديمية للمشاركين من أصل أسيوي ومن أصل أوربي، وبلغت العينة ٥٨ كندي من أصل أسيوي و٢٣ كندي من أصل أوربي في الجزء الأول وفي الجزء الثاني بلغ العدد ٤٧ كندي من أصل أسيوي و ٤٥ كندي من أصل أوربي، وتراوحت أعمارهم بين ٢٠ و ٢١ سنة ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن الكنديين من أصل أسيوي لديهم توجه أقوى نحو الاعتماد المتبادل على الآخرين أكثر من الكنديين من أصل أوربي، وهذا يبين أن الدافعية لدى الكنديين من أصل أسيوي تتأثر بالقدوة السلبية، وكان الاعتماد على الذات لدى الأوربين أكبر وهذا يبين تأثرهم بالقدوة الإيجابية .

دراسة الزامل، عبدالرجمن (١٤٣٤) هدفت الدراسة إلى تعرف مفهوم القدوة في الفكر الإسلامي ، والكشف عن أهم صفات المعلم القدوة في ضوء الفكر التربوي الإسلامي، ومدى توفر تلك الصفات عند معلمي العلوم الشرعية من وجهة نظر مديري المدارس وطلبتهم، وبلغت عينة الدراسة من ٨ مدراء و٢٦٩ طالباً من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة شقراء في المملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها: أن هناك عدة صفات خلقية أبرزها: أنه مبادراً بالسلام، وبالنسبة للصفات الشخصية فكان أبرزها: حسن المظهر والهندام، ودالاً على طريق الخير، وأما الصفات المهنية فكان أبرزها: التمكن من المادة العلمية .

دراسة تونجا Tonga,٢٠١٤ هدفت الدراسة إلى الكشف عن تفضيلات معلمي الدراسات الاجتماعية المستقبليين الخاصة بالقدوة، وتقييم أثر هذه التفضيلات في جياتهم اليومية، كما هدفت إلى الكشف عن القدوة التي يتخذها معلمو الدراسات الاجتماعية المستقبليين ونواحي القدوة التي يعجبون بها، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن أفراد العينة يتأثرون بالسمات والقدرات التالية في قدواتهم: الأخلاق والصدق والعمل الجاد والرؤية والحب، والحسم في القرار، والثقة في النفس، والقيادة والعدل والصبر، كما ذكر أفراد العينة بأنهم يستخدمون

السلوكيات المستقاة من قدواتهم كالتصميم والتواصل والصدق والتسامح، وأنهم سوف يستخدمون هذه السلوكيات عندما يصبحون معلمين .

دراسة ستيش Stich,٢٠١٤ هدفت الدراسة لوضع تصور مقترح لتفعيل نماذج القدوة بمدارس مدينة بريتوريا عاصمة جنوب إفريقيا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الإنترنت والتي تعني نشاط مبني على رحلة باستخدام الإنترنت يتم عرضه مسبقاً وتعلم الطلبة باستخدام المعرفة المراد تعليمها للطلبة وكيفية التعامل معها، وقد الباحث المنهج شبه التجريبي، وبلغت عينة الدراسة ٣٦ طالباً وطالبة في ثلاث مدارس ، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج كان من أهمها: أن الرحلة أسهمت في تعريف الطلبة ببعض النماذج التي يحتذى بها في مجتمع جنوب أفريقيا مثل نيلسون مانديلا، كما أسهمت الرحلة في غرس قيم الشجاعة والتضحية لدى الطلبة .

دراسة جيلاي Gelay,٢٠١٣ هدفت الدراسة إلى معرفة أراء الأطباء في معهد خارفيسيا بمدينة بويرتو فيلاميل بإكوادور حول تأثير النماذج المحببة للطفل في انتباهه وحاسة الإدراك لديه، واستخدم الباحث الاستبيانات التي وزعت على عينة الدراسة وبلغت ١٩ طبيباً، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها: أن السلوك الجيد للأطفال يظهر لصالح النموذج الأكثر التزاماً سلوكياً من النموذج القائم على العنف، وهذا مما يؤكد مما يؤكد وجود علاقة بين الانتباه والتعلم بالمشاهدة من خلال نماذج محببة للطفل تظهر من خلال تعبيرات وجه معينة عن الفرح أو الحزن أو الخجل أو البكاء أو الرفض لأمر ما، كما أن النماذج المحببة للطفل تؤدي إلى زيادة التواصل البصري مع الآخرين، وتكون مهارة الاستكشاف لدى الطفل قد تطورت بشكل كبير بسبب نضوج جسمه، كما تؤدي النماذج المحببة للطفل إلى نمو حب الإستقلالية، وتحمل المسئولية أكثر من أقرانه.

دراسة ماكلاف Maccullough,٢٠١٣ هدفت الدراسة إلى استكشاف الارتباطات والفوائد والنتائج المهنية الخاصة باتخاذ القدوة لدى المحترفين، وتساءلت الدراسة حول ما إذا كان الأفراد الناجحون ينخرطون في القدوة بشكل مختلف عن الأفراد الأقل نجاحاً؟ وهل يستفيدون من أنواع مختلفة من القدوة؟ وتكونت العينة من ٣٠١ من الموظفين في عدة مستويات إدارية ومهنية ممن يحملون شهادة البكالوريوس ولهم خبرة من العمل لا تقل عن سنتين، وقد تم استطلاع الرأي الكترونياً، واستخدمت الدراسة عدة مقاييس عن القدوة مثل: القدوة التحفيزية، والقدوة التي يتم تقليدها، ونوع القدوة، وتنمية المهارات الشخصية والدافعية المهنية، ووضوح الهوية المهنية، والنجاح المتصور، والرضا عن المهنة، والكفاءة الذاتية، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها: أن القدوة مرتبطة بالنتائج الشخصية في المهنة مثل النجاح المتصور في المهنة والرضا الوظيفي بشكل أقوى من إرتباطها بالنجاح الموضوعي وبالفوائد التقريبية للقدوة، مثل التعلم المرتبط بالمهنة وتنمية المهارات الشخصية والدافعية في المهنة، كما بينت النتائج أن

وجود القدوة مرتبط بكفاءة ذاتية في المهنة، وأن الأفراد يحصلون على فوائد إيجابية من التمثل بالقدوة .

دراسة معروف، عبد الفتاح (١٤٣٠) هدفت الدراسة لمعرفة أهمية المعايير الشخصية والخلقية والمهنية عند اختيار معلم القرآن الكريم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين، طبقت الدراسة في مدينة جدة على عينة بلغت ٤٠ مشرفاً تربوياً، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج كان من أهمها: أن هناك موافقة عالية من عينة الدراسة أن تكون هناك معايير خاصة بالشخصية ومعايير خاصة بالجانب الخلقي ومعايير خاصة بالجانب المهني عند اختيار معلم القرآن الكريم .

دراسة الجهيمان، شذا (١٤٢٩) هدفت الدراسة للكشف عن أهمية التربية بالقدوة كما تراها معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض ، وبلغت عينة الدراسة ٣٠٣ معلمة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها أن معلمات العلوم الشرعية موافقات بدرجة كبيرة على ما يلي: وجود معالم للتربية بالقدوة، وجود آثار إيجابية متوقعة للتربية بالقدوة، أن معلمات العلوم الشرعية يسهمن بدرجة عالية في تنمية القدوة لدى الطالبات، وجود معوقات تحد من اكتسابهن للقدوة الحسنة بدرجة عالية .

دراسة المطرفي (١٤٢٧) هدفت الدراسة للتعرف على الدور التربوي للقدوة، ومعرفة أثر انحراف القدوة في سلوك المراهقين، تكونت عينة الدراسة من ٢٨٩ طالباً في المرحلة المتوسطة في مكة المكرمة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن للقدوة دور بارز في بناء الجانب اتلأخلاقي والثقافي للنشء وإذا حصل انحراف في سلوك القدوة أثر سلباً على سلوك المقتدين، كما أن القدوة السيئة تهدد القيم، وتعوق الاستجابة للمبادئ التي تقوم عليها الحياة، وأن عدم التزام المربين بالقيم يسبب الإرباك للمراهقين، ويولد لديهم شعوراً بالتناقض بين ما يفترضون وجوده في المربين وبين ما يشاهدونه فيهم من مخالفات .

دراسة نوح، مساعد (١٤٢٧) هدفت الدراسة إلى تحديد نماذج القدوة، وتحديد سمات القدوة عند الطالب المعلم بالرياض من وجهة نظر الطلاب، وتحديد عوامل تشكيل نموذج القدوة عند الطالب المعلم بالرياض من وجهة نظر الطلاب، وبلغت عينة الدراسة ٦١٣ طالباً من طلاب كلية المعلمين وكلية التربية بجامعة الملك سعود، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن النماذج التي حازت على موافقة عينة الدراسة بشدة هي: شخصية الرسول عليه الصلاة والسلام، ومن بعده الخلفاء الراشدين رضي الله عنهم.

وبالنسبة للسمات التي نالت على موافقة عينة الدراسة بشدة هي: ذو خلق حميد، متواضع، يحترم الآخرين، طيب القلب، متعاون مع الآخرين .

أما عوامل تشكيل نماذج القدوة عند الطالب المعلم بالرياض فتمثلت في: احترام الطالب لنموذج القدوة، إمكانية الطالب التمييز بين نماذج القدوة الحسنة والسيئة، تقدير الطالب لنموذج القدوة الكفء، توافر الرغبة الصادقة لدى الطالب في الاقتداء، اهتمام نموذج القدوة بترجمة أقواله إلي أفعال، أستقامة نموذج القدوة ونزاهته، التعزيز الإيجابي الذي يتلقاه الطالب مقابل السلوك الحسن الذي يصدر عنه .

دراسة أبو نمر، عاطف(٢٠٠٧) هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تمثل المعلمين بمواصفات المعلم القدوةفي ضوء التربية الإسلامية، ومدى تمثلها عند عدد من محاضري بعض الجامعات في غزة، وتكونت عينة الدراسة م ٣٤٢ طالباً وطالبة ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أولاً: الصفات التي أحتلت أعلى المراتب: تحلي المعلم بالاتجاه الإيجابي نحو القيم الخلقية، والتحلي بالخلق الحسن، استخدام المعلم الألفاظ المهذبة، واهتمامه بحسن المظهر والهندام، التمكن من المادة المهنية، والإلمام بالثقافة السائدة، ثانياً: الصفات التي نالت أقل المراتب: مشاركة الطلبة أفراحهم وأتراحهم، السؤال عن الطلبة أثناء غيابهم، مشاركة الطلبة بعض أنشطتهم.

تعليق على الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة في مجالات مختلفة من موضوع القدوة إلا أنها على تنوعها تعد قليلة وخاصة في البيئة الكويتية، ويدور أغلبها على بنود وصفات متعارف عليها، ومكررة في كثير من تلك الاستبانات، في كما يلاحظ أن تلك الداسات قد استخدمت المنهج البحثي الكمي، إلا أن الباحث على حد علمه لم يجد دراسة استخدمت المنهج النوعي لموضوع مثل هذا الموضوع الذي يربط بين الأجيال على اختلافها،، والذي له جذور في التراث وله تأصيل شرعي في الفكر الإسلامي والتربوي، ولذا فإن الباحث يتجه للبمنهج النوعي عن عمد لعله يسبر أغوار أولئك الخبراء، أو يجد فيما كتبه العلماء القدامي من فكر تربوي بخصوص القدوة ماهو ذو أثر قد لا ينتبه له متبع المنهج البحثي الكمي .

مشكلة الدراسة:

المتعلم كائن اجتماعي بطبعه لا يمكن فصله عن مجتمعه، فالمتعلم وخاصة الأطفال يتأثرون إيجاباً وسلباً بمن حولهم من الوالدين والأخوة والمعلمين والأقران والتلفزيون ووسائل التواصل الاجتماعي وما يبث فيها من برامج وأفكار، ولا يستطيعون بحداثة أعمارهم أن يميزوا بين

الغث والسمين، فإن وجهوا التوجيه السليم ووجدوا من يتعهد تربيتهم وهم في ريعان شبابهم تكونت شخصياتهم واشتد عودهم وإدراكهم للبيئة من حولهم وطابت ثمرتهم، واصبحوا رجالاً ونساءً يعتمد عليهم في بناء الوطن .

يعد الطالب الركن الأساسي والهدف المنشود لكل النظم التربوية، فعليه تقوم النظم التربوية، ويتطور العلم، وعلى مستقبله تنهض الأمم وتعالج مشكلاتها، وبطبيعة الانسان التأثر والإقتداء بمن حوله، ولعل أول من يحتك بهم الطالب خارج أسرته هم المعلمين وعليهم تعقد الآمال في تنشئة الأجيال.

وحقيقة أن أسلوب التعلم بالقدوة من الأساليب التي أثبتت كثير من الدراسات(الزايد، ٢٠١٧ والسالم، ٢٠١٨ ، Bowers, Rosch& Collier،Tonga,2014 , ٢٠١٦) نجاحها، وقوة تأثيرها على اتجاهات وسلوك البشر بشكل عام، وتزيد أهميتها بالنسبة للطالب لأنه مازال في مرحلة التنشئة وتشكيل الشخصية .

وقد توصلت دراسة الخطيب، (١٤١٧) إلى إلى أن نسبة إقتداء الطلبة بالمعلمين بلغت ١٢،٥ ٪ مما يعد مؤشراً خطراً يشير إلى خلل في شخصية المعلم أو أدائه في نظرة النشء له أو في واقع العلاقة بينهما .

وتطالعنا الصحف بن حين وأخر بحوادث تقشعر منها الجلود مثل قسوة بعض المعلمين على طلبتهم، وإعتداءات باليد من الطلبة على معلميهم أو ممتلكاتهم، مما يذهب هيبة المعلم وقدسية التربية والتعليم في المدارس، فضلاً عن سوء التنشئة وخسارة عدد لا يستهان به من أبناء المجتمع .

ولذا فإن الباحث يسعى دراسته الحالية للوقوف على أهم الصفات الواجب توفرها عند المعلم وعند الطالب لتحقيق التربية بالقدوة .

ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية :

ما مفهوم القدوة ؟

ما أهم العوامل المساعدة للمعلم ليتمثل بدور المعلم القدوة ؟

ما أهم العوامل التي تساعد الطالب على التمثل والاقتداء بالآخرين ؟

هدف الدراسة:

الوقوف على مفهوم القدوة وأهم الصفات الواجب توفرها عند كل من المعلم و الطالب لتحقيق التربية بالقدوة .

أهمية الدراسة:

ندرة الدراسات التي بحثت موضوع الدراسة على حد علم الباحث.

تسليط الضوء على بعد مهم (التربية بالقدوة) في تحسين العملية التعليمية وإدخاله كمكون أساسي في بناء الأنظمة التعليمية الفاعلة والمميزة.

فتح آفاق جديدة في مجال التربية بالقدوة .

مصطلحات الدراسة:

التربية بالقدوة: عملية التأثر بشخصية إيجابية والتأسي بها والتأثر بسلوكها وطريقة تفاعلها مع الحياة مما يساعد في تنمية وتطوير الذات وتحديد اتجاهات الفرد المقتدي.

والقدوة : الشخص الذي يطبق النهج الصحيح في تصرفاته وسلوكه، والذي يطابق قوله فعله، ويكون نموذجاً يقلده الآخرين .

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة وطبيعتها الاستكشافية كان من المناسب استخدام المنهج النوعي في جمع البيانات وتحليلها وتحديداً المقاربة الظاهراتية، والتي تمتاز أن تداعي المعاني في استجابات العينة يتمحور حول معانٍ مركزية لنوع التجارب التي يمرون بها، كما أن منهج الظاراتية يصف بروز الظاهرة وتطورها على شكل موضوعات رئيسة (Creswell,٢٠٠٩)وهو إيطار يسمح للباحث أن يفسر الواقع من خلال ما يقوله الآخرون وما يعيشونه، وليس من خلال ما يملي عليهم من رؤى وتصورات مسبقة .

ولأن البحث النوعي يسلم بأن البحث في طبيعته استكشافي ويؤكد تداخل البنى الداخلية للظواهر باعتبارها السبيل للحكم على مخرجاتها، فإنه يتجنب الفروض المسبقة وتجزئة مشكلة الدراسة على شكل أسئلة إجرائية إحصائية، ويبتعد عن طرح الحلول والمعالجات لها، والسبب لذلك هو أن الظاهرة البشرية ليست سهلة الانقياد كما يتصور البعض، وما يحتاجه الباحث هو ملاحظة الظاهرة، فيتأمل فيها ويتحسس ما يخالطها من عوامل، ومن ثم يقدمها للآخرين لكي يتسع بساط

البحث أفقاً وقياساً (القحطاني، ٢٠١٣) (Denzin & Lincoln, ٢٠٠٢)، وفي ضوء ما وصل إليه الباحث من أدب تربوي سابق، ومن معلومات حصل عليها من عينة الدراسة قام بجمع بيانات الداسة وتحليلها واستخراج نتائجها .

مجتمع الدراسة وعينتها :

اشتمل مجتمع الدراسة على من يقومون بدور التربية على اختلاف أنواعهم وعلى رأسهم المعلمين، من وجهة نظر الموجهين وأعضاء هيئة التدريس .

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية، ووفقاً للباحثين في مناهج البحث النوعي ، فإن البحث النوعي قد يستخدم ضمن أساليبه تحديد عينة الدراسة العينة المقصودة، وهو أسلوب نوعي يمكن الباحث من إكتشاف الظاهرة وفهمها وسبرها من خلال اختيار عينة تكون ثرية في شرح أبعاد الظاهرة (القحطاني، ٢٠١٣)، وقد تم اختيار ٣ موجهين من كل مادة علمية (التربية الإسلامية – اللغة العربية – الدراسات الاجتماعية- العلوم- الرياضيات- اللغة الإنجليزية- اللغة الفرنسية- التربية الفنية- التربية الموسيقية- التربية البدنية- الحاسوب -الاقتصاد المنزلي)، يتم ترشيحهم من قبل الموجه العام أو أحد الموجهين القدامى على أنهم يعتبرون قدوات لغيرهم، وقد بلغت عينة الدراسة ٢٢ موجه وموجهة و٢٠ من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، و١٠ موجهين متقاعدين تم ترشيحهم من قبل الموجهين الذين على رأس العمل، بمجموع ٥٢ تربوياً (٣٤ من الذكور و١٨ من الإناث)، وقد استخدم الباحث في مقابلته ثلاثة أسئلة، الأول: ما مفهوم القدوة من وجهة نظرك؟ والسؤال الثاني: ما أهم العوامل المساعدة للمعلم أن يكون قدوة لطلابه ؟ والسؤال الثالث: ما أهم العوامل التي تساعد الطالب على التمثل والاقتداء بالآخرين ؟، وقد وضع الباحث معيارين لاختيار العينة: ١- أن يكون مستعداً ولديه الرغبة في المشاركة ٢- أن يكون له من الخدمة ١٥ سنة فأكثر.

جمع البيانات:

وقد جمعت البياتات عن طريقين هما: ١- الرجوع للأدب التربوي السابق، ٢- مقابلة شبه مقننة، صممت تحديداً لتناسب هدف الدراسة، وقد استخدم الباحث المقابلة المفتوحة، بحيث أعطى للمشاركة الحرية في المشاركة، وذلك بعد أن تم التعارف بينهما وتحديد موعد للمقابلة، وقد بدأت المقابلة عن أهمية القدوة في الحياة، ثم تم الدخول في المقابلة بسلاسة دون أن يشعر المشارك أنه في مقابلة رسمية مسجلة، وقد تم الاستئذان من المشاركين في تسجيل المقابلة صوتياً، حتى يتم إعادة سماعها والتأكد من معلوماتها، وقد تراوح متوسط المقابلات بين (٣٠ دقيقة و ٤٠ دقيقة) .

معالجة البيانات وتحليلها:

اعتمدت الباحث منهجية Berelson (١٩٥٢) لتحليل محتوى الإجابات المفتوحة، وهي منهجية يتبعها كثير من الباحثين لحيويتها وموضوعيتها، وتحليل المحتوى هو أداة بحثية تسمح باستخلاص أهم الملامح في استجابات المشاركين في الدراسة (القحطاني. ٢٠١٣)، وفي الدراسة الحالية كان السؤال الرئيسي المطروح ما القدوة التربوية وما أهم العوامل المؤثرة فيها ؟، وخلال تحليل محتوى البيانات، ومقابلات المشاركين تمت الإجابة عليه من خلال ثلاثة محاور، ولمزيد من التوضيح تم تقسيم تلك المحاور إلى أسئلة مستقلة هي:

١- ما مفهوم القدوة من وجهة نظرك ؟
٢- ما أهم العوامل المساعدة للمعلم ليتمثل بدور القدوة ؟
٣- ما أهم العوامل المساعدة للطالب ليتمثل ويقتدي بالآخرين ؟

نتائج الدراسة :

وبالإجابة على أسئلة الدراسة تم جمع الإجابات التالية:

السؤال الأول: ما مفهوم القدوة من وجهة نظرك ؟

وقد تلخصت الإجابات بأن القدوة يعني:

الشخص الذي يطبق النهج الصحيح في تصرفاته وسلوكه، والذي يطابق قوله فعله، ويكون نموذجاً يقلده الآخرين .

السؤال الثاني: ما أهم العوامل المساعدة للمعلم ليتمثل بدور القدوة ؟

وتوصلت الدراسة إلى أن من أهم العوامل المساعدة للمعلم ليتمثل بدور المعلم القدوة؟

الصفات الخلقية:

- مراقبة الله والإخلاص في النية والقول والعمل .
- الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر بأسلوب متزن
- التواضع في تعامله وعدم التكبر .

الصفات الشخصية :

- حسن المظهر والهندام:
- قوة الشخصية ونضجها .
- يتسم بالسمت والوقار .
- يتقبل النقد بصدر رحب .
- ذو شخصية محبوبة بين زملائه وطلابه .

- حسن التصرف في المواقف .
- التحلي بالحلم والأناة، لديه القدرة على تحمل الطلبة (طولة البال)
- الجدية في العمل وعدم التواني أو الاعتماد على الآخرين.
- القدرة على تحمل المسئولية
- القدرة على تنظيم الوقت
- حسن التعامل مع الأخرين

الصفات المهنية:

- لديه رغبة في مهنة التعليم، ورغبة أن يكون قدوة لطلابه.
- منتظم في عمله ومواعيده .
- علئ علاقة جيدة بأسرة الطالب.
- يمتلك ثقافة عامة ومتمكن علمياً من تخصصه
- باحث ومتابع للمستجدات
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة
- توافق أفعاله أقواله .
- ربط المادة الدراسية بالحياة الواقعية للطالب .
- يشارك طلبته أفراحهم وأتراحهم .
- تقدير الطلبة والشفقة عليهم .

السؤال الثالث : ما أهم العوامل المساعدة للطالب ليتمثل ويقتدي بالآخرين ؟

وتوصلت الدراسة إلى الإجابات التالية:

الصفات الخلقية:

- مراقبة الله والتوكل عليه .
- الإيمان بالقضاء والقدر خيره وشره .
- الصدق والتسامح .

الصفات الشخصية :

- الاستعداد لقبول الإيحاء .
- الميل للاقتداء والمشاركة .
- الطموح والدافعية العالية (علو الهمة واستصغار ما دون النهاية من معالي الأمور) .

- القدرة على التمييز بين القدوة الحسنة والسيئة .
- محاسبة النفس (التقويم الذاتي)
- الثبات والتــأني
- القدرة على تنظيم الوقت
- يمتلك إرادة قوية لتحقيق أهدافه .
- التسامح مع النفس والآخرين .
- تقبل النقد بصدر رحب.
- اختيار أصدقاء إيجابيين
- حسن التعامل مع الأخرين

الصفات المهنية (العملية):

- التصميم والالتزام بالمهمة التي يكون فيها فلا يتركها حتى ينجزها .
- يدرك أن القدوة بشر غير معصوم من الخطأ.
- التدرج في الإقتداء
- يسعى لتطوير قدراته وتنمية مهاراته.
- يستشير أهل الخبرة ويأخذ برأيهم
- شغف بالبحث وطلب العلم.

مناقشة النتائج :

يعد المعلم أكثر العناصر التعليمية تأثيراً في الطالب، فبغض النظر عن الجانب العلمي وما يقدمه من مادة علمية فإنه لابد أن يترك أثراً في نفس الطالب يؤثر على مشاعره وسلوكه، فالمعلم موجه ومربي قبل أن يكون ملقن، وهو صاحب رسالة قبل أن يكون موظف، ولذا فإن تقبل الطالب للمعلم يساعده كثيراً في تقبل المادة العلمية، وبالنظر إلى العوامل التي تساعد المعلم أن يكون قدوة لطلابه فقد تناولت عدة عوامل من أهمها : أن يتصف بالوازع الديني الخلقي المتمثل في الاستشعار أن مهنة التعليم هي مهنة الأنبياء والرسل ورسالة ربانية، ولا تصل تلك الرسالة وتكتمل إلا أن يكون المعلم أهلاً لها علمياً ونفسياً، ويمكن تمثيل المعلم في المجال التربوي كالطائر، رأسه يمثل الجانب الأخلاقي، بما فيه من وازع ديني ونية صادقة، نحو التربية وإصلاح النشء، متسلحاً بجناحين يطير بهما في عالم التربية والتعليم أحدهما: ما يمتلكه من صفات وخصائص شخصية تتمثل في: الإرادة، والعزم، وقوة الشخصية، والتواضع، والحرص ، واستشعار المسئولية بتشكيل العقول وبناء الاتجاهات، والجناح الأخر ما يمتلكه من قدرات ومهارات وإمكانات عملية تمكنه من تأدية عمله .

وفي الجانب الآخر فإن الطالب مطالب بعدة أمور لا تقل أهمية عن المعلم، نمثله بطائر كذلك إن لم تتوفر تلك الشروط فإن الطائر سيبقى في مكانه ولن يحلق بعيداً، فرأس الطائر يتمثل في الجانب الخلقي بما فيه من وازع ديني والتزام، وجناحي الطائر يتمثل آحدهما: في ما يمتلكه الطالب من خصائص تمت تنشئته عليها في البيت والمدرسة، مثل التقبل والاستعداد للإقتداء بشخصية ما، فضلاً عن ما يصاحبها من إرادة صادقة ودافعية وعزم، وفطنة وذكاء، والجناح الآخر ما يمتلكه الطالب من قدرات ومهارات علمية وفنية،تسهل عليه التواصل مع الآخرين في زمن الثورة التكنولوجية.

أكدت نتائج الدراسة أهمية كثير من العوامل عند المعلم والطالب، ولكننا سنركز على ما تكرر عند كل من المعلم والطالب، ومنها: الوازع الديني عند ولعل الأمر يرجع لما يشتمل عليه الوازع الديني من من الأعمال القلبية بما فيها المراقبة الداخلية ويصدق ذلك فعل الفرد وسلوكه، كما أن الوارع الديني يحمل معنى تحمل مسئولية عظيمة أمام الله عز وجل إذ يقول في سورة النساء : "إن الله يأمركم أن تؤدوا الأمانات إلى أهلها وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل إن لله نعماً يعظكم إن الله كان سميعاً بصيراً " النساء الآية ٥٨
كما أكدت النتائج علي أهمية العلم والبحث والحرص على تطوير الذات ومتابعة الجديد في مجال التعلم والتعليم، حيث أن العلم هو ذخيرة الفرد ومصدر قوته وبصيرته وبه يستطيع أن ينظر إلى عواقب الأمور.

كما أكدت النتائج على أهمية تحمل المسئولية، والتي تعد قيمة في حد ذاتها تدفع صاحبها إلى العمل والجد والإنجاز السليم، ويعتبر تحمل المسئولية من المؤشرات المهمة التي تميز الشخصية ، ويتطلب تحمل المسئولية الاطلاع على الخبرات السابقة واختيار الأصدقاء المساندين والذين يتصفون بالكفاءة والاقتداء بنماذج العظماء.

وركزت النتائج على أهمية تنظيم الوقت، حيث أن الوقت هو الفارق الذي يميز القدوة عن غيره، والإنسان القدوة يكون أنموذجاً لغيره في التخطيط لكيفية استغلال وقته والاستفادة منه فيما ينفع الفرد في دنياه وآخرته، وصاحب الهدف يهتم بالوقت في تنظيم أعماله وماله وعليه من حقوق وواجبات ويزن الأمور بعدالة، ويستثمر وقت فراغه، ومن جهل قيمة الوقت في وقت فراغه وشبابه وصحته سيأتي عليه وقت يعرف فيه قدره ونفاسته .

محاسبة النفس (التقويم الذاتي)، والتي قد تكون نتيجة مراقبة الله، المراقبة أو المحاسبة تساعد على تجويد عمله وحياته اليومية سواء داخل المدرسة أو خارجها ، الأصل في أن الفرد القدوة أو المقتدي يحاسب نفسه دون أن يكون عليه إلزام من أحد، حيث أن تجويد العمل لا يتأتى إلا بالمحاسبة، وتصحيح الخطأ حتى يصل الفرد بسلوكه إلى درجة الصحة التي ينشدها، ومحاسبة النفس محاسبة ارتقاء، محاسبة حرص وإخلاص.

ومن العوامل المهمة التي اظهرتها نتائج الدراسة الثبات والتــأني : كم هو جميل ومطمئن للنفس عندما يتريث الإنسان ولا يعجل، ينتظر هنيهة قبل أن يتكلم أو يقدم على عمل ما ويراجع نفسه ويتأكد من صحة ما سيفعله؟ ولذا فإن المقتدي يتمثل بالصبر والتأمل والتبصر والثقة بالنفس والمثابرة والجد والعمل الدائب ، فمن أراد أن يستعجل الثمرة قبل نضوجها أو يقتطف زهرة قبل أوانها فإنه لن يصل إلى ما يريد .

ومن العوامل كذلك حسن التعامل مع الأخرين، وهذا مصداق لحديث النبي عليه الصلاة والسلام " الدين المعاملة" فالقدوة والتأثير في الناس والقرب منهم هو التعامل، ومن ذلك حرص المعلم على مصلحة طلابه، ومحبتهم والإشفاق عليهم، والتواصل معهم، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب والتعامل معهم حسب قدراتهم، والحرص على حل مشكلاتهم وتقبل اختلاف مستوياتهم، وتعدد سلوكياتهم، وتقديم النصح لهم، وتشجيعهم على التعلم، والحرص على تعزيز سلوكياتهم الإيجابية، وكذلك الأمر للطالب المقتدي فلن يتقبله الآخرين ويستطيع أن يستفيد منهم إلا إذا كان تعامله حسن.

كما أظهرت النتائج عامل شكلي إلا أنه آساسي في التعامل وهو حسن المظهر وجمال الهيئة مثل العناية بالملبس وأناقته من غير إسراف أو خيلاء، حيث يعد حسن المظهر من أسباب احترام الناس وتقديرهم للفرد، وحقيقة إن مظهر المعلم وشخصيته لها أهمية كبيرة في احترام الطلاب وتوقيرهم له ، فترى كثير من المعلمين لا يهتمون بثيابهم ولا مظهرهم فيكون عرضة للسخرية وعرضة للكلام من قبل زملائه وتلاميذه .

التوصيات :

- تسليط الضوء على مفهوم القدوة وأهميته في الميدان التربوي وتدريب المعلمين على أساليبه وطرقه .
- توجيه الباحثين نحو مزيداً من الدراسات عن القدوة التربوية.
- القيام بتظاهرة ثقافية على مستوى الدولة عن القدوة الحسنة، بمساندة وزارة التربية ووزارة الاعلام وأساتذة الجامعات .
- الزام المعلمين بدورة تدريبية عن القدوة تكون شرطاً للترقي (معلم أول، مدير مساعد. مدير مدرسة، موجه فني)
- القيام بدراسة نفسية سيكومترية لبناء مقياس عن القدوة.
- تضمين المناهج الدراسية على مفهوم القدوة، وكيفية الاستفادة منه .

المراجع :

١- أبو خضير، إيمان سعود (٢٠١٥) التعليم بالممارسة كمدخل لتطوير الأداء فى مؤسسات التعليم العالى بالمملكة العربية السعودية، رسالة التربية وعلم النفس، العدد ٤٨، ص ص ١ – ٢٨ .

٢- آبو عراد، صالح علي (٢٠١٥) أبرز صفات المعلم السلوكية في الفكر التربوي الإسلامي، شبكة المعلومات العنكبوتية، على الرابط التالي:
http://www.saaid.net/Doat/arrad/24.htm

٣- أبو نمر. عاطف (٢٠٠٧) مواصفات المعلم القدوة في ضوء التربية الإسلامية ومدى تمثلها لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من وجهة نظر طلبتهم،، رسالة ماجستير غير منشورة صادرة من كلية التربية بجامعة غزة، ومودعة بمكتبة الملك سلمان في جامعة الملك سعود.
٤- ابن منظور، محمد مكرم (١٩٩٤) لسان العرب، بيروت : دار صادر.
٥- باحارث، عدنان (١٩٩٦) مسئولية الأب المسلم في تربية الولد في مرحلة الطفولة ، من منشورات جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية المقارنة .
٦- الرجيب، يوسف (٢٠٠٣) علم النفس الاجتماعي، الكويت: كلية التربية الأساسية .
٧- الرقاد، هناء خالد (٢٠١٧) نظريات الشخصية وقياسها، عمان: دار المأمون .
٨- الزامل، عبدالرحمن(٢٠١٣). صفات المعلم القدوة في ضوء الفكر التربوي الإسلامي ومدى تمثلها لدى معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدراس والطلاب، رسالة ماجستير غير منشورة مودعة في مكتبة جامعة الملك سعود.
٩- الزايد، أروىعبدالعزيز (٢٠١٧) فاعلية برنامج قائم على التعلم بالقدوة في تنمية بعض السلوكيات الإيجابية لدى طفل الروضة، رسالة ماجستير غير منشورة من كلية الشرق العربي للدراسات العليا .
١٠- الجزائري، محمد حاج عيسى (١٤٣١) أساليب التربية بالقدوة الحسنة، شبكة المعلومات العنكبوتية، على الرابط : http://www.translatetheweb.com ، تاريخ الدخول ١٤/ ٧/ ٢٠٢٠
١١- الجهيمان، شذا (١٤٢٩) أهمية التربية بالقدوة كما تراها معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة من كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض .
١٢- الجوهري، إسماعيل حماد(١٩٨٧) الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية؛ تحقيق:أحمد عبدالغفور عطار، الطبعة الرابعة، بيروت: دار العلم للملايين .
١٣- حامد، صباح وموسى، توفيق الزاكي(٢٠١٩) مواصفات المعلم القدوة في التعليم وفقاً لمعايير الجودة الشاملة، مجلة العلوم الإسلامية، ٢٠ (٢) ص ص ١٨- ٣٢ شبكة المعلومات العنكبوتية عابط :
http://repository.sustech.edu/handle/123456789/25123

١٤- الخطيب، محمد شحات (١٤١٧) القدوة وأثرها في التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في دول الخليج العربي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج .
١٥- السالم، هدى سالم حمد(٢٠١٨) نماذج القدوة في عصر الإنترنت لدى طالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة من كلية التربية جامعة الملك سعود.
١٦- القرشي، بريكان (٢٠١٠) القدوة ودورها في تربية النشء، الرياض: المكتبة الفيصلية.

١٧- القحطاني، عبدالمحسن (٢٠١٣) أنماط القيادة الإدارية المدرسية في دولة الكويت: دراسة استطلاعية نوعية. مجلة دراسات الخليج والجزيرة، العدد ١٥٠ ، ص ص ٥٥- ٩٨

١٨- المطرفي، علي مصلح (١٤٢٧). انحراف القدوة وعلاقته بسلوك المراهقين في المرحلة المتوسطة بنين بمكة المكرمة، مجلة كلية التربية في أبها، العدد ١١، ص ص ١١- ٤٦.

١٩- معروف، عبدالفتاح (١٤٣٠) معايير اختيار معلم القرآن الكريم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة من كلية التربية بجامعة أم القرى .

٢٠- النغيمشي، عبدالعزيز محمد (٢٠٠٧) الإرشاد النفسي: خطواته وكيفيته (نموذج إسلامي)، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد ٤، السنة ٤، ص٤٦٣-٥١٤

٢١- العاجز، فؤاد (٢٠١٤) المعلم القدوة من وجهة نظر علماء التربية المسلمين الأوائل، شبكة المعلومات العنكبوتية: https://ar-ar.facebook.com/

٢٢- غبرس ، عزمي وعبدالحليم، فرغلي و أبو عوف، محمد وبهنساوي، عبدالعال (٢٠٢٠) التنظيم الذاتي للتعلم والفاعلية التعليمية لدى المعلمين وعلاقتها بتحصيل طلابهم، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، عدد ٥ ص ص ٥٨٦ – ٦٩٨

٢٣- محيسن، يونس (٢٠١٩) التوازن التربوي: أسسه الإسلامية وتجلياته في النظم التربوية، شبكة المعلومات العنكبوتية، على الرابط التالي: https://islamanar.com

٢٤- وولفوك، أنيتا (٢٠١٠) علم النفس التربوي، ترجمة: علام، صلاح الدين، الأردن : دار الفكر

٢٥- النوح، مساعد عبدالله (١٤٢٧). نماذج القدوة عند الطالب المعلم بالرياض وعوامل تشكسلها، مجلة كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا العدد الأول، السنة السادسة، ص ١٠٢ .

26- Bowers, J , and Rosch, D ,and Collier, D .(2016). Examining the relationship between role models and leadership growth during the transition to adulthood. Journal of Adolescent research. 31(1),96-118.

27- Creswell, John. (2009). Reserch desing: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches (3rd . ed.). Thousand OAKS. Sage

28- Denzin,N., & Lincoln, Y. (Eds.) (2002). The handbook of qualitative research (2nd ed). Thousand OAKS.CA:Sage.

29- Doyle,P . (2016) Model behavior: an assessment of role model attachment. honors thesis. University of Dayton.

30- Gelay ،S . (2013) The influence of child-friendly models on his attention and sense of perception Eric Digest No.(122) Ed:152993.

31- Lockwood ,P and Marshall ,T and Sadler, P.(2015). Promoting success or preventing failure: cultural differences in motivation by positive and negative role models. PSPB,31 (3), 379-392.

32- Mccullough, C (2013). Do Role Models matter? Exploring the correlates of motivational and imitative role modeling by professionals. a dissertation . University of Missouri.

33- Petherbridge ,L.)2015) . The heroes of American history are no longer those models that we loved . Eric Digest , No.(45) , Ed:185121.

34- Tonga, D. (2014). A qualitative study on the prospective social studies teachers role-model preferences. international journal of academic research. 6 (1), 94-101.

35- Stich, D . (2014) Activate models in Pretoria schools using Web Quests An Electronic Journal of the U.S. Department of Educational Sciences, Vol. 1 No. 2 from http://usinfo.state.gov/journals.

36- Elizabeth A. Minton, Lynn R. Khale (2014). Belief Systems, Religion, and Behavioral Economics. New York: Business Expert Press LLC. ISBN 978-1-60649-704-3.

37- Hill, W, F (2002) Learning: A survey of psychological interpretations(7th ed.). Boston; Allvn and Bacon .

قلق الاختبار الإلكتروني في ضوء توجهات الهدف والتنظيم الذاتي لدى عينة من المتعلمات في البرامج التدريبية

إسلام عبدالحفيظ محمد عمارة

أستاذ مساعد علم النفس التربوي بكلية التربية النوعية جامعة دمياط

يهدف البحث إلى الكشف عن مستويات قلق الاختبار الإلكتروني في ضوء توجهات الهدف وقلق الاختبار الإلكتروني علاقته بالتنظيم الذاتي لدى عينة من المتعلمات في البرامج التدريبية. يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٥) متدربة في برنامج تدريبي حر (جولي فونكس،). تم تطبيق مقياس قلق الاختبار الإلكتروني، مقياس التنظيم الذاتي، مقياس توجهات الهدف. توصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستويات قلق الاختبار الإلكتروني وتوجهات أهداف (أداء- إقدام)،(أداء- إحجام)، بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستويات قلق الاختبار الإلكتروني وتوجه (أهداف إتقان) . وتوجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين تنظيم الذات وقلق الإختبار الإلكتروني، توجد فروق في توجهات الهدف والتنظيم الذاتي عزي لقلق الاختبار الالكتروني،ويمكن التنبؤ بمستويات قلق الإختبا الإلكتروني من خلال متغير الأداء – تجنب، تنظيم الذات.

الكلمات المفتاحية: قلق الاختبار الإلكتروني-توجهات الهدف-التنظيم الذاتي.

Electronic test anxiety in light of goal orientations and self-regulation among a sample of female learners in training programs

Eslam Abdel Hafiz Mohammed Emara

Assistant Professor of Educational Psychology, Faculty of Specific Education, Damietta University

The research aims to reveal the levels of electronic test anxiety in the light of goal orientations and electronic test anxiety and its relationship to self-regulation among a sample of female learners in training programs. The current research uses the descriptive method. The study sample consisted of (125) female trainees in a

training program (Jolly Phonics,). The electronic test anxiety scale, the self-regulation scale, and the goal orientation scale were applied. The results of the research concluded that there is a statistically significant correlation between the levels of electronic test anxiety and the orientations of the goals (performance - action), (performance - reluctance), while there is no statistically significant correlation between the levels of electronic test anxiety and the orientation of (proficiency goals). There is a statistically significant correlation between self-regulation and electronic test anxiety, there are differences in goal orientations and self-regulation attributed to electronic test anxiety, and the levels of electronic hiding anxiety can be predicted through the performance variable - avoidance, self-regulation.

Key words: electronic test anxiety – goal orientation – self–regulation.

مقدمة

تمثل فئة الشباب ثورة التغيير الحقيقية في أي مجتمع إذ أنهم يحدثون فارقاً حقيقياً في بلدانهم وتتصف هذه الفئة بالقدرة على الإنتاج والعطاء والإبداع فى كافه المجالات ولعل الإبداع الفارق يأتي من هذه الفئة التي تعمل على بناء وتنمية المجتمع من خلال ما يمكن أن يكون لديهم من قوة وحيوية وطاقة وقدر على التحمل وبما يتميزون به من القابلية للتعلم والتدريب. (الضمور & السفاسفة، ٢٠٢٠) وعلى الرغم من النظر إلى المرحلة الجامعية على أنها مرحلة مفصلية ومهمة تسهم بدرجة كبيرة في تحديد مسار حياتهم وتحديد الأهداف وطموحات المستقبل، إلا أنه ربما تكون نهاية المرحلة الجامعية هي بداية مرحلة جديدة من تغيير المسار أو تفتيح الأذهان ولفت النظر لمسارات مهنية جديد، يمكن أن يكون هذا التعديل من خلال الإلتحاق بالدراسات العليا أو الدورات التدريبية التي يحددها الفرد بناءاً على تحديد هدف أو رغبة شخصية في تعلم مهارة جديدة أو صقل المعارف والمهارات في أحد فروع العلم، لذا تعد مرحلة ما بعد الجامعة مرحلة حاسمة في حياة الشباب، ومن خلالها تتحدد الأهداف وتتخذ

القرارات، وتحمل المسؤوليات غير تلك التي كانوا يتوقعونها أثناء المرحلة الجامعية، وربما كان الإصطدام بالواقع هو الدافع وراء تغيير أو تعديل المهنة المستقبلية بشكل أو بأخر حيث أصبح الفرد قادر على تحمل مسؤوليات سلوكه وأفكاره وتوجهاته، ونظراً لما يتمتع به الطلاب في هذه المرحلة من بعض القدرات والكفايات على الصعيد العقلي والمعرفي والإجتماعي والشخصي أمر ضروري للنجاح ولكي يستطيعوا مواجهة كل التحديات والعقبات التي تواجههم في هذه المرحلة ولعل من أهم هذه الكفايات والقدرات هو ما يطلق عليه مفهوم التنظيم الذاتي.

ويحتل موضوع توجهات أهداف الإنجاز مكانة خاصة في علم النفس المعرفي المعاصر، إذ يعد من الموضوعات المهمة ذات الصلة الوثيقة بموضوع التوجهات الدافعية وموضوع الإنجاز الدراسي أو التحصيل الدراسي أو موضوع أساليب التعلم والتعليم ولكل من هذه الموضوعات أطر نظرية خاصة بها تفسر أهميتها في العملية التدريسية بالنسبة للطالب والمدرس والتعلم. وبالنسبة للتنظيم الذاتي فهو يمد الفرد ويزوده بالاسباب والأهداف التي تجعله يندمج في مهامه الانجازية. (راضي،2015)

حيث يشير اتجاه الهدف إلى الأهداف التي يسعى الأفراد لتحقيقها ضمنيًا من خلال تحقيق نتائج الأداء أو الإنجازات من منظور الإدراك الاجتماعي ، فالتوجه نحو الهدف هو سمة شخصية قد تؤثر بشكل إيجابي على أداء المهام الصعبة، يتم تحفيز الأفراد ذوي توجهات الأهداف العالية لأداء المهام من أجل تطوير الكفاءة، بينما يتنوع التوجه نحو الهدف للفرد إما بدرجة عالية أو منخفضة في التعلم أو توجه الأداء أو تجنب الأداء، وتمثل الكفاءة الذاتية بنية نفسية تم تحديدها على أنها العامل المركزي في آليات التنظيم الذاتي التي تحكم دوافع الإنسان وأفعاله وتمثل إيمان الفرد بقدرته على النجاح في مواقف محددة وفي مجموعة (Mohd Sanusi, Z., Iskandar, T.M., Monroe, G.S. and Saleh, N.M. ,2018) متنوعة من المواقف.

ويعد التنظيم الذاتي السلوكي مهمًا للأداء الأكاديمي وقد كشفت العديد من الدراسات عن التأثيرات التنبؤية لسلوك للتنظيم الذاتي (Aadland, N., Aadland, E.,

Andersen, R., Lervåg, A., Moe, F., Resaland, على الأداء الأكاديمي
K., & Ommundsen, Y. ,2018).

فالتنظيم الذات يعبر عن العمليات الداخلية التي توجه الفرد نحو الهدف والذي ينطوي على تعديل الأفكار والسلوك والإهتمام عن طريق إستخدام المقصود والمحدد لأساليب واستراتيجيات معينة يتم تقييمها باستمرار كما ينظر إليه بأنه مزيج من المهارات التي يستخدمها الطلاب للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية المختلفة وتشمل التخطيط والتنظيم للتعلم وتحديد الأهداف والرصد الذاتي والتقييم الذاتي وإدارة الوقت واستراتيجيات إدارة الموارد التي تتمثل بتحكم المتعلمين بسلوكهم ودوافعهم والأهداف التي يريدون تحقيقها . درادكة(٢٠١٨) ويعد التنظيم الذاتي عملية مكتسبة يقوم من خلالها الطالب بوضع أهداف تعليمية معينة وفحص بيئتة التعليمية وتنظيم سلوكياته وانفعالاته وإختيار الإستراتيجيات الملائمة له والإستفادة من التغذية الراجعة التي يتلقاها بحيث تساعده في تقييم مخرجاته وتعديل خططه وذلك بهدف تحقيق الأهداف التي يسعى إليها ومواجهة الضغوطات التي من الممكن أن يتعرض لها. ومن ثم ينظر إلى مفهوم تنظيم الذات على أنه من أهم القدرات التي تساهم في التفوق الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا لما له من دور كبير في تنظيم وإدارة الذات لدى الطالب وضبط سلوكه وتنظيم أهدافه التي يسعي الي تحقيقها وجعله شخصية تنظر إلى الأمور بصورة إيجابية ومن زوايا متعددة فيتعامل الطلاب مع المشكلات والتحديات الأكاديمية بالطريقة المناسبة دون تهويل او تضخيم وبالتالي تقلل من مستوى التوتر والقلق لدى الطلاب وتوجه تركيزه نحو اهداف أكاديمية متحديا كل الصعوبات.(مقبل،(2019

ويتم استخدام الإختبار النهائي في نهاية أية دورة التدريبية كشكل من أشكال التحقق من صحة المعرفة بشكل كبير من قبل الهيئات،

.Butler-Henderson and J. Crawford(2020)

وبالتالي تهدف الاختبارات الإلكترونية إلى رفع المستوى التحصيلي للطلاب، والتجديد والتطوير في أنظمة الاختبارات التحصيلية، وتطبيق استراتيجية التعلم الذاتي حيث

يكون الطلاب محور العملية التعليمية، وإثارة دافعيتهم لعملية التعلم، وتشويقهم وتحبيبهم في الاختبار، وتهيئة المناخ الملائم لهم أثناء إجراء الاختبار، والإستغلال الأمثل للتكنولوجيا الحديثة، وتشجيعهم على المذاكرة، وبث روح التنافس الشريف بين بعضهم البعض(خريبة، ٢٠١٥) ولأن النجاح في التعلم عن بعد يتطلب الاستخدام الماهر لأجهزة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، والقدرة على التواصل بشكل فعال، فإحتمالية وجود قلق الإختبار الالكتروني قد تتزايد معدلاتها عنها في الإختبارات الورقية. فحين يفسر الطالب موقف الإختبار كموقف مثير للتهديد أو التحدي يشعر الطالب بعدم الراحة والتوتر وبناء على ذلك حتى إذا استعد الطالب للإمتحان بشكل كاف فإن القلق قد ينتج عن التفكير السلبي مثل التركيز على كيفية آداء أصدقائه أو زملائه أو التركيز على النتائج السلبية للفشل.

مشكلة البحث

القلق من الإختبار يؤثر على المتعلمين في الأوساط الأكاديمية من خلال المعتقدات والسلوكيات والإختلافات في الأداء ، حيث تم التوصل إلى أن الأشخاص ذوي مستويات الخبرة العاطفية المختلفة تختلف إستجاباتهم في الإختبارات التقييمية. وقد أظهرت نتائج البحث أن المتعلمين الذين يتبنون قبول الفشل والمهمة هم مجموعات توجهات الأداء التجنب ، وبالتالي يكونون أكثر عرضة للإنحرافات المعرفية أثناء التحضير للإختبار ومراحل أداء الإختبار، فهم يواجهون صعوبة في التنظيم الذاتي للمهارات مثل التنظيم وإدارة الوقت والتحكم في الانتباه ، واستراتيجيات الدراسة الفعالة. هناك على الأقل بعدين من القلق من الإختبار: الإنفعال (أو الفسيولوجي) و القلق المعرفي للاختبار ، وبعض النماذج الحديثة تحاول التحقق من وجود بعد ثالث وهو الإجتماعي.(Cassady & Finch,2020))

وقد استكشفت الدراسات عن وجود توجهات الأهداف واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الدوليين لتعلم اللغة الانجليزية كلغة ثانية بغرض تحسين أدائهم الأكاديمي.

ومعظم هذه الدراسات بحثت في الجوانب التي تركز على دورات تعلمLin,2019 اللغة ، مثل القراءة أو الكتابة باللغة الإنجليزية

وتتبنى الباحثة في هذا البحث النموذج الثلاثي لتوجهات الأهداف وترى أن النموذج الثلاثي كان له قدر كافي من الشمولية فى تفسير التوجهات نحو الهدف ومن جهة اخرى فان اضافة نموذج رابع للتوجهات لم يلقى رواجا لدى الباحثين.

ينطوي تنظيم الذات على مراقبة الفرد لذاته وتقييم أداءه بشكل مستمر وأن يكون للفرد توجه ذاتي في عمل التغذية الراجعة لنفسه أثناء الأداء و بعد إنجاز المهمة. (محمود،٢٠٢٠)وأشارت نتائج بحث محمود&فتحي(٢٠١٢) إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة احصائية بين تنظيم الذات وقلق الاختبار، كذلك توصلت نتائج بحث درادكة(٢٠١٨) ألى وجود تنظيم الذات لدى طلاب الجامعة وجاءت الفروق لصالح الفرقتين الثالثة والرابعة مما يدل على أن تنظيم الذات تظهر بصورة أكثر وضوحا وتنظيما كلما تقدت سنوات الدراسة الأكاديمية لدى الطلاب. وهو ما دفع الباحثة لمحاولة الكشف عن مستوى تنظيم الذات وتوجه الاهداف وقلق الاختبار الالكتروني لدى عينه ما بعد درجة البكالوريوس والليسانس.

ومن ثم يتناول هذا البحث شريحة مهمة من شرائح الطلاب وهم طلاب البرامج التدريبية الإختيارية الحرة لما لها من دور كبير في مساعدة المجتمع والمساهمة في إعداد وتاهيل الطلاب في مراحل متقدمة وإعدادهم للمستقبل وأيضا فى تطوير المجالات الإجتماعية والنفسية لأفراد المجتمع بشكل عام .وكذلك فإن التطور الكبير الذي يحدثه التنظيم الذاتي وتوجهات أهداف الإنجاز في العملية التعليمية يوجه المجتمع إلى الاهتمام بهذين المتغيرين للإرتقاء بالمستوى الأكاديمي مما دفع الباحثة إلى البحث عن العلاقة بين تنظيم الذات وتوجه أهداف الإنجاز لما تتوقع أن يكون لهما أثر في سلوك المتعلمين حيث أن الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي وسلوك الطلاب تعتبر المحاور الأساسية للعملية التعليمية التي يسعى الجميع إلى تحقيقها

ونظـراً لتنـوع بيئـات الـتعلم لـدى طالبـات عينـة البحـث فربمـا كـان هـذا السـبب وراء تنـوع توجهـات أهـداف الإنجـاز التـي يتبناهـا أفـراد عينـة، فـإذا كانـت بيئـة الـتعلم تـدعم روح التنـافس ومقارنـة الطالبـات ببعضـهم الـبعض يـؤدي ذلـك إلـى تبنـي الطالبـات لأهـداف الآخـر حيـث تميـل المتعلمـة دائمـا إلـى تقيـيم أدائهـا فـي ضـوء أقرانهـا، أمـا إذا كانـت بيئـة الـتعلم تهـدف إلـى الوصـول إلـى الإتقـان فـي عمليـة الـتعلم فتميـل المتعلمـة إلـى تبنـي أهـداف المهمـة أو الـذات. وهـذا يؤكـد علـى أن التنظـيم الـذاتي للـتعلم وإسـتخدام الإسـتراتيجيات المعرفيـة العميقـة هـو نتـاج لتبنـي توجهـات أهـداف الإنجـاز تميـل إلـى ضـرورة إتقـان المهـام التعليميـة كمـا ينبغـي فـي ضـوء مـا تفرضـه معـايير المهمـة ذاتهـا(أهـداف المهمـة – إقـدام) أو علـى الأقـل تجنـب عـدم القـدرة علـى أداءهـا بشـكل نـاجح (أهـداف المهمـة – تجنـب) فهـم يركـزون علـى مهـاراتهم وتعلمهـم لأسـباب ودوافـع داخليـة ويحـاولون بـذل الجهـد وأداء الواجبـات ذات القيمـة و محاولـة فهـم العلاقـات المعقـدة التـي تنطـوي علـى عمليـات معالجـة وفهم عميقة. (عبد الغني & سعيد،(2018

وتوضـح النتـائج أن خليطًـا معتـدلًا قـد تكـون أهـداف الأداء والإتقـان أكثـر تكيفًـا معهـا فيمـا يتعلـق بقلـق الإختبـار مـن توقـع النجـاح ، حيـث توجـد علاقـة منحنيـة بـين توقـع النجـاح وقلـق الإختبـار المعرفـي وهـو منحنـى يـركيس دودسـون الكلاسـيكي (١٩٠٨). وفـي هـذه الحالـة ، تتضـح العلاقـة المنحنيـة بـين قلـق الإختبـار المعرفـي وعـدم اليقـين، عنـدما يكـون المتعلمون غير قادرين على التنبؤ بنتائج (Cassady & Finch,2020) أدائهم بشكل كامل ، ومن ثم فالعلاقة غير خطية .

يـوفر إعـداد الاختبـار عبـر الإنترنـت اتصـالاً أكبـر بـأنواع البيئـات التـي يتوقـع مـن الخـريجين المشـاركة فيهـا قاعـدة منتظمـة. يـنعكس تطـوير مهـارات إدارة الوقـت لتخطـيط أوقـات لإكمـال اختبـار الوقـت المحـدد فـي يحتـاج طالـب الأعمـال إلـى تقـديم عـرض تقـديمي وتقديمـه فـي أوقـات معينـة مـن اليـوم لأصـحاب المصـلحة مـن الشـركات . الانتهـاء مـن مهمـة ذاتيـة التنظـيم عبـر الإنترنـت مـع نتـائج (Butler–Henderson & Crawford,2020)أداء ملموسة تنعكس في العديد من الأدوار.

لكـون قلـق الاختبـار يمثـل تهديـدا للانـا والخـوف مـن تقييمـات الاخـرين والتـي تقـع فـي المركـز مـن مفهـوم التوجهـات الهـدف فيـه وتنظـيم الـذات جـاءت فكـرة البحـث فـي محـاولات ربـط مفهـوم قلـق الإختبـار الإلكترونـي ومتغيـرين ذوي صـلة بدافعيـة الطـلاب وتعلمهـم وهمـا توجهـات الاهـداف وتنظـيم الـذات لـذا هـدف البحـث الحـالي الـى الكشـف عـن مـدى إسـهام مسـتويات قلـق الاختبـار الإلكترونـي فـي توجهـات الأهـداف توجـه (أداء – إقـدام) و(اداء– تجنب) وتوجه(إتقان –إقدام)، وتنظيم الذات.

أسئلة البحث:

حاول البحث الإجابة على الأسئلة الأتية:

1- مـا العلاقـة بـين مسـتويات قلـق الإختبـار الإلكترونـي وكـل مـن توجهـات الاهـداف (أداء–إقـدام)، (أداء – تجنـب)،(إتقـان– إقـدام) وتنظـيم الـذات لـدى الطالبـات عينـة البحـث ؟

2-مـا مـدى إسـهام مسـتويات قلـق الإختبـار الإلكترونـي فـي التنبـؤ بكـل مـن توجهـات الاهداف (أداء –إقدام)، (أداء – تجنب)،(إتقان– إقدام) وتنظيم الذات ؟

3-هـل توجـد فـروق فـي تنظـيم الـذات وتوجهـات الأهـداف تعـزي لمسـتويات قلـق الاختبار؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

-الكشـف عـن العلاقـة بـين مسـتويات قلـق الإختبـار الإلكترونـي وكـل مـن توجهـات الأهـداف (أداء–إقـدام)، (أداء – تجنـب)، (إتقـان– إقـدام) وتنظـيم الـذات لـدى الطالبـات عينة البحث.

-الكشف عن الإسهام النسبي لمستويات قلق الإختبار الإلكتروني في التنبؤ بكل من توجهات الاهداف (أداء -إقدام)، (أداء -تجنب)،(إتقان- إقدام) وتنظيم الذات.

-التنبؤ بتوجهات الاهداف (أداء -إقدام)، (أداء – تجنب)،(إتقان- إقدام) وتنظيم الذات بأبعاده من خلال من مستويات قلق الإختبار الإلكتروني .

أهمية البحث:

تنبثق أهمية البحث الحالي من أهمية الفئة المستهدفة وهي الفئة التي تختار المقررات التي تقوم بدراستها بناءاً على رغبتهم الشخصية أو رغبة المحيطين بهم؛ وهي مقررات أو دورات مدفوعة الأجر في أغلب الأحيان؛ حيث يلتحقون بها لمواجهة تحديات عديدة وأعباء متزايدة وصعبة والتي اصبحت أمراً حتميا في ظل التغيرات السريعة التي يشهدها العالم، مما قد يؤثر على التوافق النفسي والاجتماعي والأداء الأكاديمي، وبالتالي فهي مرحلة إنتقالية بين الدراسة الأكاديمية والحياة العملية وما ينتج عن هذه المرحلة من تغيرات على الطالب كما تنبثق أيضا أهمية البحث من أهمية المتغيرات التي يتناولها والمتمثلة في توجهات الأهداف والتنظيم الذاتي كمتغيرين مؤثرين في تحديد الدوافع نحو التعلم وطريقة التعلم من خلال التنظيم الذاتي. بينما متغير قلق الإختبار الإلكتروني فيعتبر من المتغيرات الحديثة نسبياً لتداخل بعض العوامل الأخرى بالإضافة إلى أبعاد قلق الاختبار، وهي العوامل المرتبطة بالإلمام بمهارات الحاسب ومدى كفاءة شبكة الانترنت والعلاقة مع المعلم والأقران في المقرر .

ويتضح من مراجعة الأدبيات السابقة ندرة البحوث العربية – في حدود إطلاع الباحثة- التي تناولت أثر التفاعل بين اتجاهات الأهداف والتنظيم الذاتي على قلق الاختبار الالكتروني ، بالإضافة إلى عينة البحث والتي أصبحت فئة لا يمكن تجاهل وجودها على جميع المستويات وهم الملتحقين بالبرامج التدريبية الحرة – والذي يمكن استخدامها في تغيير المسار وتعديل التخصص.

كما استكشفت البحوث السابقة العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والتعلم المنظم ذاتيًا بين الطلاب وتوصلت إلى أن التنظيم الذاتي يربط استراتيجيات التعلم بشكل كبير بكل من التوجهات أهداف المهام والأداء.وكذلك تشير نتائج بعض البحوث إلى أن كل من اهداف الإتقان ، والأداء –إقدام تتميز بالتنظيم الذاتي وفقا للمخرجات الموجبة الممكنة (إتقان المهمة والكفاءة المعيارية على الترتيب) ، بينما تتميز أهداف الأداء –تجنب بالتنظيم الذاتي وفقا للمخرجات السالبة وهذا التوجه الإحجامي من المفترض أن يؤدي إلى العمليات مثل(القلق والتشتت عن المهام .(

فروض البحث :

–1توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين مستويات قلق الإختبار الإلكتروني وكل من توجهات الاهداف (أداء–إقدام)، (أداء – تجنب)،(إتقان– إقدام) وتنظيم الذات لدى الطالبات عينة البحث.

–2توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث في توجهات الاهداف (أداء–إقدام)، (أداء – تجنب)،(إتقان– إقدام) تعزى لمستويات قلق الاختبار الإلكتروني.

–3توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث في تنظيم الذات تعزى لمستويات قلق الإختبار الإلكتروني.

–4تسهم مستويات قلق الإختباراالإلكتروني في التنبؤ بتوجهات الاهداف (أداء– إقدام)، (أداء – تجنب)،(إتقان– إقدام) وتنظيم الذات لدى الطالبات عينة البحث.

مصطلحات البحث :

قلق الإختبار الإلكتروني

قلق الاختبار الالكتروني يعرف بانه: وضع نفسي إنفعالي تمر به الطالبة قبل الاختبار الإلكتروني أو أثناء تقديمه نتيجة توقعها الفشل فيه أو الخوف من الرسوب أو من ردود

الأهـل أو الرغبـة فـي التفـوق علـى الأقـران (أبوالشـيخ ،٢٠١٨) ويـتم قياسـه مـن خـلال الـدرجات التـي تحصـل عليهـا الطالبـة علـى مقيـاس قلـق الإختبـار الإلكترونـي المعـد لهـذا الغرض .

توجهات الهدف:

تتبنـى الباحثـة تعريـف توجهـات الهـدف بأنهـا نظـام مـن التمثـيلات العقليـة تتضـمن معتقـدات وتصـورات وتفسـيرات وتفضـيلات ورغبـات الفـرد التـي تعمـل علـى دفـع السـلوك الانجـازي وتنشـيطه واختيـار نوعـه وتحديـد مسـتوى شـدته واسـتمراريته لحـين انجـاز الهـدف(أبوغزال، ٢٠١٨) .وهي تتضمن ثلاثة اتجاهات من التوجه نحو الهدف وهي:

أهـداف الإتقـان :ويركـز الفـرد فـي هـذا الإتجـاه علـى تطـوير كفائتـه الذاتيـة و تحسـين المهـارات فـي عمليـة الـتعلم و يسـتخدم أسـاليب التنظـيم الـذاتي بمسـتوى عـال لا وينظـر إلـى المشـكلات التـي تواجـه فـي عمليـة الـتعلم علـى انهـا تحـدياً يثيـر لديـه الحـافز والنشـاط ويبـذل كامل جهده في ذلك.

أهـداف أداء– إقـدام: ويكـون تركيـز الفـرد فيهـا علـى إظهـار قدرتـه وكفاءتـه مقارنـة مـع الأخرين وذلك لإظهار تفوقه عليهم وهو يدرك كفاءته بشكل مرتفع.

أهداف أداء–تجنـب : ويتجنـب الفرد فـي هـذا الإتجـاه إظهـار عـدم الكفـاءه أمـام الأخـرين وهـو يـدرك كفائتـه بشـكل مـنخفض ويتميـز بتأجيـل المهـام والواجبـات المترتبـة عليـه. (الضمور & السفاسفة ،(2020

وتقـاس فـي البحـث الحـالي مـن خـلال الدرجـة التـي يحصـل عليهـا الفـرد علـى أبعـاد التوجـه نحـو الإتقـان والتوجـه نحـو الأداء والتوجـه نحـو تجنـب الأداء فـي المقيـاس المسـتخدم فـي البحث.

تنظيم الذات:

ويعـرف تنظـيم الـذات بأنــه عمليــة إدارة الـذات ومراقبتهـا وتقييمهـا وتعزيزهـا وكـذلك رصـد الفرد لأدائـه أثنـاء القيـام بمهمـة مـا سـعيا لتحقيـق مـا وضـعه مـن أهـداف ، ويعرفـه زيمرمـان بأنـه جهد منظم لتوجيـه الأفكـار والمشـاعر والأفعـال لتحقيـق الأهداف. (محمـود، 2020)

تتبنـى الباحثـة تعريـف زيمرمـان فـي الحيـدري(٢٠١٥) بـأن تنظـيم الـذات يعـرف إجرائيـا أنـه هـو المبـادرة الذاتيــة التــي تتضـمن تحديـد الأهـداف والمثـابرة للوصـول إلـى هـذه الأهـداف ، والمراقبــة الذاتيــة، وإدارة الوقــت، وتنظـيم الجهـد البـدني والبيئــة الإجتماعيــة ويتكـون مقيـاس تنظـيم الـذات مـن سـبعة أبعـاد فرعيــة (اسـتقبال المعلومـات، تقيـيم المعلومات،إثـارة التغييـر، البحـث عـن خيـارات ،وضـع خطـة ، تنفيـذ الخطـة ،تقيـيم فعاليـة الخطـة)ويقاس إجرائيـا فـي البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها على مقياس التنظيم الذاتي.

الإطار النظري:

قلق الإختبار الالكتروني

تعـد الإختبـارات جـزءاً لا يتجـزأ مـن النظـام التربـوي اليـوم منـذ المراحـل التعليميـة المبكـرة ؛ فـالمعلمون يسـتخدمون الإختبـارات كوسـيلة للتقيـيم والتقـويم، حيـث يعـد أداء الإختبـار هـو العامـل الحاسـم فـي قبـول أو عـدم قبـول طالـب مـا فـي فصـل معـين أو برنـامج معـين أو مدرســة معينــة، ويعــد محــدداً مهمــاً لمســتقبل الطالــب المهنــي، وكنتيجــة للتأكيــد علــى الإختبـارات فـي النظـام التعليمـي، يتزايـد الضـغط علـى الطـلاب لـلأداء الجيـد؛ فبينمـا يواجـه بعــض الطــلاب الضــغوط المتزايــدة بفاعليــة، يواجههــا آخــرون بقلــق الاختبــار. فــالتقييم الإلكترونــي كوسـيلة للتقيـيم التكـويني والنهـائي لـه فوائـد إقتصـادية وعمليـة وتربويـة؛ حيـث يسـمح بإختبـار عـدد كبيـر مـن الطـلاب مـع سـهولة التصـحيح الآلـي للإسـتجابات، كمـا يضــمن التغذيــة الراجعــة الفوريــة لكــل مــن المعلمــين والمتعلمــين، وإمكانيــة إعــادة الإختبارات، وثبات التقييم وعدالته، ومرونة الوقت ومكان التقييم. (خريبة،(2015

وحيث كانت الصيغة الورقية للاختبارات كانت هي النوع السائد حتى وقت قريب ولكن مع تطور التكنولوجيا وبعد ظهور الحاسبات وانتشارها بشكل كبير وبسبب انخفاض التكاليف وزيادة الكفاءة بدأت بعض النماذج من الاختبارات الالكترونية من الظهور والانتشار حيث بدأت بعض الجهات الاكاديمية كالمدارس ومؤسسات التعليم العالي في استخدام الاختبارات الالكترونية عام ١٩٨٦ مع ظهور بعض نماذج الاختبارات الالكترونية في مجال التربية وقد زامن هذا الاهتمام من قبل الباحثين لدراسة موضوع الاختبارات الالكترونية ومقارنتها بالورقية ودراسة العوامل التي تؤثر على الاداء فيها.(الخزي،(2013

ان حوسبة الاختبارات قد تؤدي الى فروق فى النتائج مرجعها قلق الاختبار وقد اظهرت النتائج ان قلق الاختبار الالكتروني قد يكون مرجعة الى قلق من الحاسوب او قلة الالمام بالكمبيوتر والقلق من استخدامه وهو ما يترجم الى ضعف في الاداء في الاختبارات الالكترونية. فالاختبارات الالكترونية هي نسخة مطابقة للاختبارات الورقية التقليدية إلا أنها تؤدي عن طريق الحاسوب حيث يقوم الطالب قراءة الأسئلة من الشاشة مباشرة والإجابة عنها عن طريق أدوات الإدخال التقليدية الفأرة، لوحة المفاتيح، شاشة اللمس (الخزي،٢٠١٣)،(أبو الشّيخ،(2018

بينما يرى البعض تفضيل طلاب اليوم الاختبارات عبر الإنترنت مقارنة بالامتحانات الورقية، لسببين هما: السرعة المتزايدة وسهولة تحرير الردود، أبلغ الطلاب عن تجربة إيجابية في بيئة الاختبار عبر الإنترنت، يؤمن الطلاب أن الاختبارات تسمح بتجربة تقييم أكثر واقعية عبر الإنترنت ، بينما أبلغ ٧٨ بالمائة من الطلاب عن وجود تناقضات بين بيئة الإنترنت وبيئتهم في العالم الحقيقي في المستقبل يرى الطلاب أن الاختبارات عبر الإنترنت توفر الوقت ، وأكثر اقتصاداً .

.) Butler–Henderson & Crawford,2020)

ويمثل قلق الإختبارات بشكل عام والإختبارات الإلكترونية بشكل خاص حالة نفسية يمر بها الطالب خلال الإختبارات وتنشأ عن الخوف من الرسوب في الامتحان او الخوف من عدم الحصول على نتيجة مرضية له ولوالديه ولمعلميه ولما يترتب على حالته من هذه النتائج قد تكون سلبية في معظم الأحيان مما ينعكس علي نتائجه بشكل خاص و على دراسته واستمرارها بشكل عام (أبو الشّيخ،٢٠١٨) وتكمن أهمية الإمتحان بالنسبة للطالب في كونه الأساس الذى يتم بناء عليه تقرير مصيره وبالتالي كلما زادت أهمية الإمتحان كلما زادت لديه مظاهر الخوف والرغبة في تجنب الموقف ومن هنا يمكن أن نفسر غياب بعض الطلاب عن الامتحانات و شعور البعض الأخر بالأرق وألآم المعدة وبالتالي فان حالات التوتر هذه تؤثر في تحصيل الطالب سلباً.أي أن قلق الاختبار الإلكتروني هو توتر واضطراب موقفي ينتاب الطلاب قبل الإختبارات الإلكترونية وأثنائه ويتسبب في صعوبة التركيز أثناء أدائه وينتج عنه بعض الأعراض الفسيولوجية التي تنتهي بإنتهاء الإختبار، ويتكون من مكونين هما: المكون المعرفي ويمثله الإنزعاج وإنشغال الطلاب بالتفكير في تبعات فشلها في الاختبارات الإلكترونية، والمكون الانفعالي ويمثله شعور الطالبة بالضيق والتوتر والخوف من الإختبارات الإلكترونية وما يصاحبه من تغيرات فسيولوجية سلبية. وهذا يحول دون ان انتباههم وتركيزهم اثناء الامتحانات ، فالانزعاج والانفعالية هما ابرز عناصر قلق الامتحان ويعتبران بمثابة ابرز عناصر حالة القلق والانزعاج يمكن ان يعرف على انه اهتمام معرفي للخوف من الفشل والانفعالية هي ردود افعال الجهاز العصبي الذاتي (المرتجى& العازمي،(2020

تصنيفات قلق الإختبار :

يمكن تصنيف قلق الإختبار إلى نوعين رئيسيين هما: القلق الميسر: وهو القلق المعتدل ذو التأثير الإيجابي والذي يدفع الطالب للدراسة، والإستذكار والتحصيل المرتفع ويحفزه على الإستعداد للإختبار وييسر أداءه.

القلـق المعسـر: وهـو القلـق المرتفـع ذو التـأثير السـلبي المعـوق حيـث تتـوتر الأعصـاب ويـزداد الخـوف والإنزعـاج والرهبـة ويسـتثير إسـتجابات غيـر مناسـبة ممـا يعيـق قـدرة الطالـب على التذكر والفهم ويربكه حين يستعد للإختبار.(خريبة،(2015

وتـم تقصـي أثـر قلـق الاختبـارات الإلكترونيـة ومنهـا بحـث شـارك فيـه ٣٧ مشـاركًا اسـتخدم مؤشـرات القلـق باسـتخدام كـاميرا الويـب (مثـل عـض الشـفاة، تعقـد الحواجـب، وارتبـاك الجلسـة لتقيـيم معـدل القلـق مـن الاختبـار مـن خـلال مراقبـة الطـلاب. ونتيجـة ازديـاد وعـي العلمـاء بالـدور الـذي يلعبـه إختبـار القلـق فـي الحـد مـن نجـاح الطـلاب فـي بيئـات الـتعلم عبـر الإنترنـت، فالتناقضـات فـي النتـائج حـول تـأثير طـرق أداء الإمتحـان علـى قلـق إختبـار الطالـب، فقـد توصـل بحـث أخـر أجـري علـى (٦٩) طالبًـا جامعيًـا فـي دراسـة شـبه تجريبيـة (٣٨ طالـب تمـريض) فـي علـم الـنفس أن الطـلاب قـد عـانوا مـن قلـق شـديد فـي بيئـات الاختبـار التقليديـة وكـان لـديهم مسـتويات أقـل مـن القلـق عنـد تطبيقـه عبـر الإنترنـت، عنـدما يـتم الـتحكم فـي القلـق ، فـإن نتيجـة الطـلاب فـي الفحوصـات الحاسـوبية ذات درجـات أعلـى من القلق من الاختبار(Butler–Henderson& Crawford,2020). .

وقـد فسـر ابـو حطـب قلـق الاختبـار بأنـه ينـتج مـن زيـادة الـدافع إلـى حـد معـين يـؤدي إلـى نـوع مـن التـدهور والتعطيـل فـي الاداء التحصـيلي بينمـا يـرى سـبيلبرجر أن الأفـراد الـذين لـديهم قلـق اختبـار عـال ينزعـون إلـى تقيـيم موقـف الإختبـار علـى أنـه تهديـد شخصـي لهـم، وهـم فـي موقـف الاختبـار غالبـاً مـا يكونـوا متـوترين وخـائفين وعصـبيين ومسـتثارين انفعاليـا؛ وذلـك نتيجـة لخبـراتهم السـابقة والتـي تـؤثر علـى انتبـاههم وتتـداخل فـي تركيـزهم أثنـاء الإختبـارات وبالتـالي فـالأفراد الـذين يحصـلون علـى درجـة عاليـة فـي قلـق الاختبـار يتجهـون لإدراك وتقييم المواقف على أنها مهدده للشخصية. (المرتجى& العازمي،(2020

توجهات الهدف :

يعـد توجـه الهـدف مـن أهـم النظريـات المفسـرة للدافعيـة والتـي ظهـرت بعـد أن سـيطر الإتجـاه الإجتمـاعي /المعرفـي علـى تفسـير العديـد مـن الظـواهر النفسـية المختلفـة ومنهـا الدافعيـة

وهي تهتم بتحديد الأسباب والأغراض التي تكمن خلف سلوك الإنجاز وتدفعه للقيام بمختلف أنشطة الإنجاز. وقد أصبحت نظرية التوجه نحو الهدف إطار نظرياً مهماً وشاملاً بشكل خاص في دراسة الدوافع الأكاديمية في حين تعدي نظريات الدافعية تهتم بدراسة معتقدات الطلاب حول النجاح والفشل في العمل الأكاديمي فإن نظرية التوجه نحو الهدف تدرس الأسباب والأغراض التي تجعل الطلاب ينخرطون في عملهم الأكاديمي.(عبد الغني & سعيد، ٢٠١٨)، (حرب و محمد و عطية، ٢٠٢٠) فتوجهات الأهداف أصبحت ذات أهمية متزايدة في السياقات التعليمية كما كان أنه من المتوقع أن يشارك الطلاب بشكل تدريجي في المزيد من تجارب التعلم الذاتي في الأوساط التعليمية – أي عندما يصبح التدريس أقل تمحور حول المعلم . Cassady and Finch(2020)

تعود أهمية توجهات الأهداف إلى كونها موجهات للطلاب حيث يمكن أن تؤثر في سلوكهم المعرفي والوجداني خلال الأداء الأكاديمي في المواقف المختلفة، كما تؤثر في إختيارهم من بدائل السلوك المتاحة لما يؤدي إلى تحقيق أهدافهم وتؤثر في تفسيرهم لمفهوم النجاح ومواقف الإنجاز وبالتالي إختيار إستراتيجيات العمل وحل المشكلة كما أن توجهات الهدف تعمل كإطار منظم لسلوك الفرد في المواقف التحصيل و يحدد إدراكه للمواقف الأكاديمية التي تشمل للتعلم والإنجاز ومواقف الإختبار وتعمل كمحكات لتفسير المعلومات وتقييمها وترتيب الأولويات.(المرتجى& العازمي،(2020

وقد ركزت الأبحاث الحديثة حول الدافعية بشكل كبير على توجهات أهداف إنجاز الطلاب. حيث يشير هذا الإطار النظري إلى أن الطلاب لديهم أسباب مختلفة للإنخراط أو عدم الإنخراط في أنشطة التعلم. حتى عام ١٩٩٦/١٩٩٧ ، ركز البحث في نظرية الإنجاز في المقام الأول على منظورين للهدف: إتقان توجه الهدف الأداء،وتوجه أهداف الإتقان . أهداف الإتقان يطلق عليها أيضًا أهداف المهمة والذي يعني أن يركز الطلاب بشكل أساسي على المهمة وأن التعلم والفهم وحل المشكلات هي غايات في حد ذاتها. ويميل الطلاب الذين يتبنون أهداف الإتقان إلى رؤية الإنجاز

كنتيجة للجهد واستراتيجيات التعلم. وعلى النقيض من ذلك ، فإن الطلاب الذين يتبنون أهداف الأداء ، والتي يطلق عليها أيضًا أهداف الأنا ، يركزون أكثر على أنفسهم ، ومقارنة أنفسهم برفقائهم في الدراسة ، وكيف ينظر إليهم الآخرون. الهدف الأساسي لهؤلاء الطلاب هو التفوق على الآخرين ، وإظهار القدرات العالية ، وتقدير قدراتهم. وخلال العقدين الماضيين ، قام الباحثون بالتمييز ليس فقط بين التوجه نحو هدف الإتقان والأداء ، ولكن أيضًا بين التوجه نحو تجنب الهدف. ميز العديد من الباحثين أولاً بين نهج الأداء وأهداف تجنب الأداء. أدى هذا التمييز إلى نموذج ثلاثي لأهداف الإنجاز: أهداف الإتقان وأهداف الأداء وأهداف تجنب الأداء. يركز الطلاب الذين يؤيدون أهداف نهج الأداء على إظهار الكفاءة وتحقيق أداء جيد مقارنة بالآخرين ، بينما يركز الطلاب الذين يؤيدون أهداف تجنب الأداء على تجنب إظهار عدم الكفاءة أو التصرف بشكل سلبي كما يدركه الآخرون، ثم قام إليوت (١٩٩٩) بتطوير النموذج من خلال .(Skaalvik,2018) التمييز بين توجه أهداف الإتقان وأهداف تجنب الإتقان، مما يؤدي إلى إطار ثلاثي لأهداف الإنجاز

وقد أختبرت توجهات أهداف الإنجاز في العديد من البحوث والدراسات السابقة على مدار الثلاثة عقود السابقة وقد تنوعت الأطر والنماذج المتبناة لتوجهات أهداف الإنجاز في هذه البحوث ما بين النموذج الثنائي والذي يصنف توجهات أهداف الإنجاز إلى أهداف إتقان وأداء أو النموذج الثلاثي الذي يصنف توجهات أهداف الإنجاز إلى أهداف إتقان وأهداف أداء –إقدام واهداف اداء حجام او في إطار النموذج الرباعي الذي يصنف توجهات اهداف الانجاز الى اهداف اتقان (إقدم –تجنب) وأهداف أداء (إقدام –تجنب) إلا ان إليوت ورفاقه سنه ٢٠١١ قدموا نموذج ثلاثي لتصنيف توجهات أهداف الإنجاز و فقا لثلاثة أبعاد هي المهمة و الذات والأخر كمصادر الإشتقاق أهداف الإنجاز وصنف كل بعض من هذه الأبعاد في الإقدام نحوه والإحجام عنه او عن عدم تحقيقه لينتج ٦ أنواع مختلفة من توجهات أهداف الإنجاز في إطار البناء الثلاثي (٣ ×٢). ويشير إليوت إلى أن توجهات أهداف الإنجاز يقصد بها التمثيلات

المعرفية المعتمدة على كفاءة المتعلم لتحديد الغرض من السلوك في مواقف الإنجاز الأكاديمي المختلفة والتي تنعكس في ميل المتعلم إلى تبني نمط من أنماط توجهات أهداف الإنجاز.(عبد الغني & سعيد،(2018

توجهات الاهداف يشير الى العامل الذي يحدد استعداد للفرد لتبني أي نمط من أنماط الأهداف الثلاثة التالية:

1- التوجه نحو الإتقان (Lin,2019 :هو الرغبة في تطوير الكفاءة وزيادة المعرفة والفهم من خلال التعلم بجد)

أو هو بذل الجهد من قبل الفرد لزيادة مستوى كفاءته والتحصيل لدى أصحاب هذا التوجه يرتبط بإتقان المهمة وفهمها بصورة تنعكس على النمو المعرفي للفرد ويعرف هذا التوجه كذلك بأهداف الإتقان و أهداف المهمة. أي أن أهداف الإتقان تصف الأفراد الذين يجاهدون لإتقان ما يدرسونه ويتعلمونه ويحاولون تحقيق فهماً واستيعاباً وتطبيقاً ويفضلون المهام التي تتطلب التحدي والإصرار والعزيمة لتطوير وتحسين الكفاءة والإتقان بالجهد والقدرة والتعلم وإجراء المقارنة محكية المرجع بين أداء الفرد ومحكات شروط تحقيق الإنجاز للحصول على أحكام إيجابية عن أدائهم. فالطالب المتجهة نحو الإتقان أكثر إهتماما بعملية التعلم والفهم ويسعى لتنمية كفاءته بإكتساب مهارات ومعارف جديدة ويرغب في الإندماج في أنشطة تتيح له تحسين معرفته وبالتالي يستخدم إستراتيجيات تعلم أكثر فعالية ويفضل المهام الصعبة ويرى أن بذل الجهد طريقة فعالة لإنجاز هدفه، كما يتعامل مع الأخطاء كخطوة طبيعية في عملية التعلم. إن أهداف الإتقان هي أهداف التركيز على أداء المهمة ويتمثل هدف التعلم في تحقيق اكتساب المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم(المستويات الستة المعرفية في تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي) ويعتقد الفرد هنا أن تحقيق الإتقان (التمكن) معتمد على الجهد أكثر من إعتماده على القدرة وهذا يمثل الوجهة الداخلية للدافع أو يمثل الجانب النوعي (الكيفي) في التعلم لأنه يجد منه المتعة والسعادة الذاتية من أجل تحقيق هدف التمكن (الإتقان(

-2التوجه نحو الأداء):توجه أداء- إقدام (ويشير إلى تركيز الفرد يكون بتلقى أحكام حول مستوى كفاءته ومحاولات إثبات قدرته وكفاءته والتحصيل يرتبط بتقدير الأخرين وإعترافهم بكفاءته ويسعى لحماية الذات ويركز على ما يعزز فهمه للإهتمام بالأداء بصورة أفضل مقارنة بالأخرين. أي أن أهداف الأداء تصف الأفراد الذين يهتمون اكثر بمقارنة ادائهم بأداء الأخرين ويرغبون في البرهنة على اظهار قدراتهم في التفوق على الأخرين وإظهار السلوكيات التي تؤدي إلى الإعتراف العام والإطراء ويدرك الجهد سلبيا وبالتالي يستخدم إستراتيجيات تعلم أقل فعالية وتتركز إستراتيجياتهم وأساليب تعلمهم وتفكيرهم في حفظ الحقائق والمعلومات والبيانات دون فهمها وتطبيقها. والإهتمام بما يعتقدون أنه مهم ويمكن الإستفادة منه وتحقيق مستويات أعلى أو درجات أعلى من زملائهم الأخرين في ضوء إجراء المقارنة معيارية المرجع بين أداء الفرد وأداء الأخرين بصرف النظر عن مستوى التمكن (الإتقان). وهم يسعون إلى التحقق من قدراتهم والتفوق على زملائهم في الصف ولا يميلون للإنخراط في المهام التعليمية الصعبة لكونها تمثل تهديداً لإظهار كفاءتهم ويفضلون المهام السهلة. إن أهداف الأداء هي أهداف التركيز على القدرة وليس الجهد وتتمثل في الإستدلال على القدرة ومقارنة ناتج أداء الفرد في ضوء أداء الأخرين أو بتحقيق النجاح وهذا يمثل الوجهة الخارجية للدافع أو يمثل الجانب الكمي (الرقمي) في التعلم لأن الهدف الأساسي من عملية التعلم لدى الفرد المتعلم في هذا النوع من الأهداف هو الحصول على الدرجات وتحقيق النجاح بأي اسلوب كان من أجل تجنب الأحكام السالبة تجاه أدائه من قبل أفراد أسرته وأقرانه وبصرف النظر عن مستوى التمكن أو الإتقان لطبيعة المهمة التعليمية التي يؤديها.

-3التوجه نحو تجنب الأداء:(توجه أداء- تجنب) حيث يركز الفرد على تجنب الأداء لتجنب الفشل فيه والتحصيل لدى ذوي هذا الإتجاة يرتبط بإكمال المهمة بأقل جهد. و يسعى من خلال قيامه بهذا السلوك الى تجنب الفشل امام الاخرين .(المرتجى& العازمي)، (عبد الغني & سعيد، ٢٠١٨)، (راضي، ٢٠١٥)، (حرب وآخرون، ٢٠٢٠)، (راضي، ٢٠١٥) وقد أظهرت الدراسات التي تبنت النموذج الثلاثي بشكل

متسق إرتباط توجهات اهداف الاداء الإحجامية بشكل ايجابي مع بعض المتغيرات السلبية (Alotaibi, Khaled N. ,2016) .

ويتضمن توجه الاداء –تجنب رغبة الطلاب في بذل جهد قليل كلما امكن دون التعرض لعواقب وخيمة ومحاولات تجنب أى موقف يمثل تهديداً لذواتهم فالتفكير في إحتمالية الفشل أمام الأخرين يدفع الطلاب إلى تجنب إظهار قدراتهم المنخفضة حتى لا يبدون في صورة سلبية امام اقرانهم. (حرب وأخرون، ٢٠٢٠) أي ويركز الأفراد ذوي أهداف الأداء– التجنب على محاولة تجنب الفشل أو التعرض لأحكام سلبية من الأخرين وتتميزأهدافهم بالبساطة وغير موجهة نحو التعلم إنما تركيزهم يكون على ألا تزيد حصيلتهم من خبرات الفشل والإحباط، وتجنب سوء فهم المهمة الأكاديمية.

يركز الأفراد ذوي توجهات أهداف الأداء العالية على إكتساب الكفاءة، وهذا التوجه نحو الهدف يحفز العمليات المعرفية للفرد لتسهيل المشاركة المثلى في المهمة. ومع ذلك، على عكس الأفراد ذوي توجهات أهداف التعلم المرتفعة والمهتمين بإتقان المهام، فإن الأفراد ذوي توجهات أهداف الأداء العالية يهتمون بإظهار التقييم الإيجابي للآخرين. وجدت الأبحاث السابقة أن التوجه (Mohd Sanusi, et al.,2018) نحو أهداف نهج الأداء العالي يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بأداء الاختبار وأداء المهام

ومن خلال توجهات الأهداف يتم تفسير السلوك (المعرفي، والوجداني) للمتعلمين في المهام الأكاديمية، وذلك عن طريق زيادة الجهد وتطوير الإستراتيجيات المناسبة التي تحافظ على الإستمرار في السلوك الموجه نحو تحقيق الهدف. يعتقد الأفراد ذوي توجات أهداف الإتقان بأهمية الجهد المبذول في النجاح والتنظيم الذاتي والتصميم على الإنجاز وتقييم أدائهم في ظل ما يحققونه من تقدم والرضا عن الاداء وبذل الجهد حتى وإن كان هناك إمكانية للفشل، بينما للتميز بين أهداف الأداء (أهداف الأقدام وأهداف التجنب) فقد ارتبطت الأهداف (الأداء–التجنب) إرتباطا قويا بالقلق وتدني الفاعلية الذاتية و تجنب طلب المساعدة والدرجات المنخفضة وغيرها من المتغيرات السلبية مثل

الملل، بينما ارتبطت أهداف (الأداء –الإقدام) بالمثابرة، والإنفعالات الإيجابية،والمتعة والدرجات المرتفعة وغيرها من المتغيرات الإيجابية.

تنظيم الذات

يعد مفهوم التنظيم الذاتي من المفاهيم المعرفية المهمة حيث يشار إليها كعامل مؤثر في العمليات المعرفية فعملية التنظيم تشمل الإعتقادات والسلوك والإنتباه، وعرف باندورا التنظيم الذاتي بأنه مجموعة من الوظائف النفسية التي يجب أن تطور وتنظم لتغيير توجيه الذات، ويعرف تنظيم الذات بانه العملية التي يستطيع المتعلم من خلالها التحكم فى افكاره ومشاعره وسلوكياته للوصول الى اهدافه وتشمل تلك العملية على استراتيجية التذكر وتحديد الاهداف و تقييم الذات و طلب المساعدة والتنظيم والتحكم في بيئة التعلم ومسؤولية التعلم (محمود &فتحي، ٢٠١٢) ، (اليوسف ،٢٠٢٠) بينما يرى وانج واخرون أنه يشير إلى (Wang, Yang& Li,2021) قدرة الفرد على تطوير السلوك المخطط وتنفيذه والحفاظ عليه بمرونة لتحقيق أهدافه.

ويعرف التنظيم الذاتي من وجهة نظر كاريلي بانه عملية معرفية داخلية تساعد الفرد على قيادة وتوجيه أهدافه وأنشطته خلال فترة زمنية معينة بالرغم من الظروف المختلفة المحيطة بالفرد إذ أنها عملية إدارة للذات تتضمن أبعاد مثل: الإعتقادات والسلوك والإنتباة وإستخدام المهارات ما وراء المعرفية كما أن عملية التنظيم الذاتي تتميز بنوع من الثبات، الأمر الذي يقود السلوك في اتجاه معين للوصول إلى الأهداف المرغوبة (مقبل، ٢٠١٩) وأيضا يعرفه زيمرمان بأنه عملية عقلية منظمة يكون فيها الطالب أكثر وعياً يالمشاعر والأفكار والإجراءات التي يتم التخطيط لها وتكييفها لتحقيق أهداف شخصية ويشمل تنظيم الذات: تحديد أهداف التعلم، التركيز على التعلم، استخدام استراتيجيات فعالة لتنظيم الأفكار، استخدام الموارد على نحو فعال، رصد الأداء، إدارة الوقت بفاعلية، بناء المعتقدات الإيجابية حول قدرات الفرد.(سعيد،٢٠١٦) (مومني &خزعلي،٢٠١٦)، (أبو غزال، ٢٠١٨) فالتنظيم الذاتي هو الطريقة التي يستخدم بها الأفراد الإشارات الداخلية والخارجية لتحديد متى يبدؤون ومتى ينهون سلوكياتهم

الموجهة نحو الهدف، فهو مجموعة من السلوكيات الموجهة نحو تحقيق الأهداف الشخصية، في حين تتمثل أوجه قصور سلوكيات التنظيم الذاتي في استخدام الاستراتيجيات المعرفية ورصد الجوانب المهمة للتعليم التي تؤدي إلى تجنب المهام. (درادكة،٢٠١٨) وعملية التنظيم الذاتي هي اكتساب المعرفة، والمهارة، وحل المشكلات وتشكل أيضا في نفس الوقت وفى حد ذاتها أهدف أساسية في عملية التعلم طويلة المدى، وهى نظرة شاملة تؤكد بالإضافة إلى العمليات ما وراء المعرفية على عمليات الضبط، والمراقبة الدافعية، الوجدانية والسلوكية. (الهيلات & رزق& الخوجا،(2015

ويتطور مفهوم التنظيم الذاتي عند الأفراد مع التقدم في العمر وزيادة مستوى خبرات الفرد من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به ويعتمد مستوى هذا التطور على مدى نجاح الفرد في التخطيط لتحقيق أهدافه وتحديد الإجراءات والإستراتيجية المناسبة لتحقيق تلك الأهداف مع مراعاة المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي وتعزيز الذات. (مقبل، ٢٠١٩) وهو ما تؤكده نتائج بحث كلا من درادكة(٢٠١٨) والذي استهدف تحديد مستوى امتلاك طلاب الجامعة لتنظيم الذات الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات، وقد أظهرت النتائج أن مستوى تنظيم الذات الأكاديمي ككل جاء بدرجة متوسطة، ووجود فروق لصالح طلاب السنة الثالثة والرابعة، وبحث اليوسف (٢٠٢٠) والذي هدف إلى تحديد مستوى التنظيم الذاتي، واتخاذ القرار، وتقدير الذات، لدى طلاب كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، وفحص العلاقة الإرتباطية بينها، وقد أشارت النتائج إلى إمتلاك أفراد العينة مستوًى مرتفعًا من التنظيم الذاتي، في حين أشارت إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في مستوى التنظيم الذاتي تعزى إلى السنة الدراسية، وكانت لصالح طلاب السنة الرابعة. بينما استهدف بحث وانج واخرون فحص الآلية والظروف الفاصلة بين سلوكيات التنظيم الذاتي الموجهة نحو الهدف والرفاة النفسي لطلاب الجامعات. باستخدام تحليل لمذكرات الطلاب الأسبوعية الذين يبلغ عددهم(٧٤) ، وتوصلت النتائج إلي وجود علاقة ايجابية بين التنظيم الذاتي الموجه نحو الهدف (

التخطيط ، التحكم ،المراقبة (Wang, et al.,2021) والتفكير) والرفاهية النفسية لطلاب الجامعات .

مما يؤكد أهمية التنظيم الذاتي في نجاح الأفراد وتسهيل تحقيق الأهداف المخطط لها. وغالبا ما يستخدم مفهوم تنظيم الذات ليشير بشكل واسع الى الجمهود المبذولة من الأفراد لتعديل أفكارهم ومشاعرهم ورغباتهم وسلوكهم في ضوء تحقيق أهداف عليا مستقبلاً. وقد إنبثق عن مفهوم تنظيم الذات مفهوم أخر يتعلق بعملية التعلم؛ وهو التعلم المنظم ذاتياً كأحد أشكال تنظيم الذات وذلك من منطلق أهميته في زيادة قدرة الطلاب على تبني استراتيجيات تعمل على تحقيق أهدافهم في التعلم وإنتاج أفكار ومشاعر وأنشطة ذاتية لتحقيق أهدافهم التعليمية. (محمود،٢٠٢٠) وفي التنظيم الذاتي لعملية التعلم – ووفقًا لزيمرمان– فإن المتعلمين الذين يتقنون التعلم المنظم ذاتيًا يستطيعون المشاركة بنشاط في ثلاث عمليات: ما وراء المعرفة، والتحفيز، والسلوك، ويؤدي التفاعل بين هذه العمليات إلى نتائج تعليمية فعالة. تتضمن كل عملية من العمليات الثلاث استراتيجيات تعلم لتسهيل التعلم الفعال. وبالمثل فإن التنظيم الذاتي يعتمد على الطريقة التي يتم من خلالها اختيار استراتيجيات (Yagi, Suzuki, Tsuzuku Murakami, Nakano, and Suzuki,2021)التعلم واستخدامها بكفاءة .

ويعتمد التنظيم الذاتي على ثلاثة عناصر رئيسية هي: الإلتزام بالمعايير ومراقبة الذات والسلوك والقدرة على عمل التغيرات التي يحتاج إليها الفرد لتغيير إستجابات الذات. فالتنظيم الذاتي لا يمكن أن يتحقق دون معيار والفرد يبذل الجهد لتغيير سلوكه و تعديله على المدى البعيد ليتناسب مع المعيار الذي يتضمن التوقعات والأهداف والقيم، أما العنصر الثاني(مراقبة الذات والسلوك)، فالهدف الرئيس منه هو زيادة الوعي بالذات مما يسهل التنظيم الذاتي حيث أنه من الصعب تغيير السلوك ما لم يكن الفرد على وعى بهذا السلوك، والعنصر الثالث للتنظيم الذاتي هوالقدرة على إجراء التغيرات حيث تظهر هذه القدرة على شكل سلوكيات تقلل الفجوة بين الذات والمعايير. (اليوسف ،٢٠٢٠) وتكمن أهميته في أن الطلاب يكونوا نشيطين عقليا أثناء التعلم أكثر من

مجرد كونهم مستقبلين سلبيين للمعلومات، بالإضافة إلى بذل درجة عالية من الضبط لتحقيق أهدافهم وعلى ذلك يتطلب التنظيم الذاتي الفعال أن يكون لدي الطلاب أهداف معينة ودافعية لتحقيق هذه الأهداف. (مقبل،2019)

ويمتد نموذج تنظيم الذات من كانفير ١٩٧٠ الى ميلر وبراون ١٩٩١ حيث تم اقتراح سبع خطوات في عملية تنظيم الذات في الخطوات الاولى يتلقي الفرد المعلومات كما يتعهد الفرد عملية التغيير من خلال وضع وتنفيذ الخطة ثم تقييم فعالية الخطة وعند الانتهاء من هذه العملية من تنظيم الذات اذا كان فعالا فهناك تقدم ملحوظ نحو تحقيق اهداف شخصية ومعيارية وهذا بدوره يؤدي الى النجاح الاكاديمي والمهني. ويمكن تلخيص اهمية تنظيم الذات في تحسين الاداء الاكاديمي والتحصيل الدراسي من خلال قدرة المتعلم في اضافة اعتقاداته المعرفية وتوجيه معارفه ومشاعره وافكاره وافعاله لتحقيق الانجاز الاكاديمي ولا يتم ذلك الا من خلال وضع اهداف محددة واستخدام كل السبل والاستراتيجيات لتحقيق هذه الاهداف. (مومني &خزعلي،2016)

مهارات التنظيم الذاتي: لابد أن يتمتع الطالب بمجموعة من المهارات الخاصة بعملية التنظيم الذاتي ومنها:

1- وضع المعايير والأهداف: وتتم هذه الخطوة عندما يقوم الفرد بتحديد ووضع أهداف تتناسب مع قدراته وميوله ويسعى إلى تحقيقها ويجب أن تحتوي هذه الأهداف على مستوى من التحدي ولكن بدرجة يستطيع الفرد من خلالها تحقيق أهدافه.

2-الملاحظة الذاتية: من الضروري أن يقوم الفرد بمراقبة نفسه من أجل التحقق من مدى انجازه للأهداف التي وضعها ويكون ذلك ضمن مستوى معين من الوعي والإنتباه.

3-الحكم الذاتي وهي أن يطلق الفرد أحكام ذاتية على سلوكه قاصداً تقييم ذاته أثناء سعيه لتحقيق أهدافه ويختلف الأفراد في مستوى حكمهم لتحقيق أهدافهم نظراً لأنها عملية ذاتية ولا ترتبط بأحكام الجماعة.

4-الإستجابة الذاتية وتكون عندما يعزز الفرد نفسه وذلك لشعوره بالفخر والإعتزاز نتيجة تحقيقه للأهداف التي يسعى إليها أو بالعقاب والشعور بعدم الرضا والذنب لفشله في تحقيقها أي أن الإستجابة الذاتية هي نوع من أنواع التغذية الراجعة. (مقبل، ٢٠١٩) ويعد التنظيم الذاتي أحد العوامل المهمة التي تؤثر في سير العملية التعليمية وفي التحصيل الدراسي للمتعلمين وهو ما أكد عليه البعض حين أشار إلى أنه مرتبط بالعديد من المتغيرات المعرفية والوجدانية التي تؤثر في البناء المعرفي والشخصي للمتعلمين. (اليوسف ،(2020

من خصائص الأفراد المنظمين ذاتيا:

1-يجيدون التخطيط من أجل تحقيق أهدافهم.

2- يتمتعون بالنشاط والمثابرة من أجل تحقيق الأهداف ويمتلكون القدرة على معالجة ما يواجههم من صعوبات.

3- لديهم القدرة على المراقبة الذاتية، واتخاذ القرارات.

4-قادرين على إختيار بناءات معرفية وسلوكية فعالة كما أنهم أكثر وعيا بإختيار الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية التي تحقق أهدافهم.

5-قادرون على توجيه انتباههم ودافعيتهم وانفعالاتهم، والمحافظة على مستوى مرتفع من الدافعية من اجل تحقيق اهدافهم .

6-يجيدون مراقبة الذات وتقييم العمل والتقييم الذاتي بشكل مستمر ولديهم توجيه ذاتي في عمل التغذية الراجعة لأنفسهم اثناء الاداء.

7-يمتلكون مستوى مرتفع من الإستقلالية وارتفاع مستوى الفعالية الذاتية وبذل الجهد والإصرار والمثابرة في السعي وراء الأهداف الموضوعة.

-8لديهم معتقدات ايجابية حول قدراتهم على انجاز المهام المختلفة مما يجعلهم يشعرون بالايجابية

-9يعلمون جيدا كيف يهيئون بيئة محيطة بهم تساعدهم على تحقيق أهدافهم، كما يجيدون توليد الافكار وحفز المشاعر حتى ينجزون أهدافهم .(محمود،٢٠٢٠)، (اليوسف ،(2020

ما سبق يتضح أن عملية التنظيم الذاتي هي عملية معرفية يسعى الفرد من خلالها الى تحقيق الأهداف المخطط لها من خلال مجموعة من العمليات والإستراتيجيات التي تساعده في الوصول الى أهدافه وتحقيقها وتخطي جميع الصعوبات التي تواجهه بنجاح.

البحوث السابقة :

محور قلق الاختبار وتوجهات الهدف:

هو استكشاف العلاقات بين درجات الطلاب السابقة في الرياضيات، Skaalvik (2018)(كان الغرض من البحث الذي قام به

وتوجهات أهداف الإنجاز في فصول الرياضيات، والقلق من الرياضيات، تم دراسة ثلاثة توجهات لأهدف الإنجاز (أهداف الإتقان وأهداف الأداء- اقدام وأهداف الأداء- تجنب). بلغ عدد المشاركين في البحث (٩٣٩) من طلاب المرحلة المتوسطة. تم عمل مسح مستعرض ومن خلال نمذجة المعادلات البنائية اتضح أن العلاقات بين الاهداف الثلاثة وبين استراتيجيتي التكيف كانت منخفضة. بينما تنبأت أهداف الإتقان بمستويات أقل من قلق الرياضيات، تنبأت أهداف الأداء- تجنب أكثر بقلق الرياضيات. لم تكن أهداف الأداء مرتبطة بشكل كبير بالقلق من الرياضيات. ارتبطت درجات الرياضيات السابقة بشكل إيجابي بأهداف الإتقان وأهداف الأداء ويرتبط سلبًا بأهداف تجنب- الأداء والقلق من الرياضيات. الارتباط غير المباشرة يتوسط أهداف الإتقان ، وأهداف تجنب الأداء والقلق من الرياضيات.

وكـذلك سـعى بحـث أبـوغزال(٢٠١٨) إلـى الكشـف عـن مـدى اسـهام كـل مـن التوجهـات الأهـداف و تقـدير الـذات فـي التنبـؤ بقلـق الاختبـار لـدى طـلاب جامعـة اليرمـوك. تكونـت عينـة الدراسـة مـن ٧٥١ طالـب وطالبـة، وكشـفت النتـائج عـن علاقـة موجبـة دالـة بـين قلـق الاختبـار وكـل مـن توجـه (اداء- أقـدام) وتوجـه (أداء -تجنـب) وعلاقـة سـالبة بـين دالـة بـين قلـق الاختبـار وتقـدير الـذات، ولـم تكشـف نتـائج الدراسـة عـن علاقـة دالـة بـين قلـق الاختبـار وتوجـه (إتقـان -إقـدام) وكشـفت أيضـا أن توجـه (أداء -أقـدام) وتوجـه (أداء- تجنـب) وتوجـه (اتقـان- إقـدام) وتقـدير الـذات قـد أسـهمت بشـكل دال فـي التنبـؤ بقلـق الاختبـار. كمـا أكـدت أن توجـه (اداء تجنـب) هـو المتنبـئ الأقـوى بقلـق الاختبـار لـدى كـل مـن الـذكور والإناث .

بينمـا اسـتهدف بحـث المرتجى&العـازمي(٢٠٢٠)التعـرف علـى مسـتويات توجهـات الاهـداف وعلاقتهـا بقلـق الاختبـار ودلالـة الفـروق فـي كـل مـن توجهـات الاهـداف وقلـق الاختبـار التـي تعـود للجـنس ومسـتوى التحصـيل الدراسـي ومـدى اسـهام توجهـات الأهـداف و قلـق الاختبـار فـي التنبـؤ بالتحصـيل الدراسـي. تكونـت العينـة مـن(٢٩٨) طالـب وطالبـة فـي كليـة التربيـة الاساسـية فـي دولـة الكويـت بمتوسـط عمـري ٢١.٦ سـنة، وتـم تطبيـق مقيـاس توجهـات الأهـداف، ومقيـاس قلـق الاختبـار. وأظهـرت نتـائج البحـث أن كـل مـن توجـه هـدف الإتقـان و توجـه هـدف الأداء- أقـدام يوجـدان بدرجـة مرتفعـة لـدى الطـلاب، وأن توجـه أهـداف الأداء سـواء إقـدام أو تجنـب هـي التـي تـرتبط بصـورة دالـة موجبـة بقلـق الاختبـار، وتبـين عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة فـي توقعـات الاهـداف وقلـق الاختبـار تعـزى لمتغيـر الجـنس والتخصـص العلمـي، وتبـين أنـه كـل مـن توجـه الاداء- تجنـب وقلـق الاختبار يتنبآن بصورة دالة وعكسية بالتحصيل الدراسي لدى عينة البحث.

محور قلق الاختبار وتنظيم الذات و الاختبارات الالكترونية:

هـدف بحـث محمـود & فتحـي(٢٠١٢) التعـرف علـى العلاقـة بـين تنظـيم الـذات الأكـاديمي وقلـق الاختبـار لـدى عينـة مـن طـلاب الجامعـة، والكشـف عـن الفـروق بـين الجنسـين فـي أبعـاد تنظـيم الـذات الأكـاديمي. تكونـت العينـة مـن (٢٨٧) طالـب وطالبـة مـن جامعـة

الأزهـر، تـم اسـتخدام مقيـاس تنظـيم الـذات الأكـاديمي ومقيـاس قلـق الاختبـار. أظهـرت النتـائج وجـود علاقـة سـلبية دالـة إحصـائية بـين تنظـيم الـذات الأكـاديمي وقلـق الاختبـار، بينمـا لـم توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين الـذكور والإنـاث فـي أبعـاد تنظـيم الـذات الأكاديمي باستثناء بعدي التحكم في بيئة التعلم والمسؤولية عن التعلم.

وقـد هـدف بحـث الخـزي(٢٠١٣) الـذي طبـق علـى ٢٣٥ طالبـة طالبـة فـي كليـة التربيـة بجامعـة الكويـت إلـى اختبـار أثـر قلـق الاختبـار الإلكترونـي علـى الأداء فـي الاختبـارات الإلكترونيـة. وتـم اسـتخدام أداتـين همـا الاختبـار الإلكترونـي واسـتبانة قلـق الاختبـار الإلكترونـي. وتوصـلت النتـائج إلـى وجـود درجـة قلـق اختبـار أعلـى مـن المتوسـط لـدى الطـلاب، ووجـود فـروق فـي قلـق الاختبـارات تعـزى لمتغيـر التخصـص والتـدريب علـى الحاسـوب والخبـرة الحاسـوبية، وجـود علاقـة ارتباطيـة بـين قلـق الاختبـار الإلكترونـي والأداء في الاختبار الإلكتروني.

بينمـا سـعى بحـث حسـين (٢٠١٨) إلـى التعـرف علـى درجـة التنظـيم الـذاتي وقلـق المسـتقبل لـدى طالبـات المرحلـة الثانيـة فـي كليـة التربيـة البدنيـة وعلـوم الرياضـة للبنـات و التعـرف علـى العلاقـة بـين قلـق المسـتقبل والتنظـيم الـذاتي، بلغـت عينـة البحـث ٣٠ طالبـة مـن طالبـات المرحلـة الثانيـة. تـم تطبيـق مقيـاس التنظـيم الـذاتي مقيـاس قلـق المسـتقبل. توصـلت نتـائج البحـث إلـى وجـود علاقـة ارتباطيـة عكسـية بـين التنظـيم الـذاتي وقلـق المسـتقبل لأداء أفراد العينة

ونظـراً لتـأثير بروفـايلات الدافعيـة للطـلاب واسـتراتيجيات الـتعلم ذاتيـة التنظـيم علـى النجـاح الأكـاديمي الشـامل فـي الأوسـاط الجامعيـة بصـورة دالـة، وقلـق الاختبـار مرتبطًـا تكراريـا باسـتراتيجيات الـتعلم غيـر الفعالـة. ومـع ذلـك ، كانـت النتـائج فـي هـذا Cassady & Finch (2020) المجـال غيـر متسـقة فيمـا يتعلـق التفـاعلات الدقيقـة بـين هـذه المتغيـرات. فقد استخدم

فـي هـذا البحـث اسـتجابات مجموعـة مـن الطـلاب المتطـوعين فـي جامعـة بالولايـات المتحـدة ، بمتوسـط عمـر ٢٠ عامًـا مـن خـلال تصـميم تحليلـي. كونـت النتـائج صـورة

للظـروف التـي يكـون فيهـا القلـق مـن الاختبـار المعرفـي هـو الأكثـر احتمـالا للزيـادة أو النقص.وأظهـرت النتـائج أن مسـتويات القلـق مـن الاختبـار كانـت مرتفعـة عنـدما تبنـى المتعلمـون توجهـات أهـدفًا خارجيـة أو داخليـة بصـورة أساسـية، أضـافت النتـائج نمـوذج خطـي أكثـر وضـوحاً فـي تحديـد العلاقـات بـين العوامـل الوجدانيـة والمعرفيـة المهمـة فـي الأوسـاط الأكاديميـة. ممـا يـدعو لتوظيـف اسـتراتيجيات تـدخل بشـكل فـردي لتحديـد التفـاعلات بـين قلـق الاختبـار والتحفيـز والتنظـيم الـذاتي للمسـاعدة فـي النجـاح الأمثـل فـي دعم المتعلمين في البيئات الجامعية.

وقـد أدت الرقمنـة والأتمتـة فـي جميـع الصـناعات إلـى تحسـينات فـي الكفـاءة والفعاليـة للأنظمـة والعمليـات ، وقطـاع التعلـيم العـالي قـد تـأثر بـذلك . الـتعلم والـتعلم الإلكترونـي عـن بعـد وأدوات التـدريس الإلكترونيـة والتقييمـات الرقميـة ليسـت ابتكـارات. ومـع ذلـك ، كـان هنـاك تنفيـذ محـدود للامتحانـات المراقبـة عبـر الإنترنـت فـي العديـد مـن الـدول. لـذا تقـدم هـذه الورقـة خلفيـة مـوجزة عـن الإختبـارات عبـر الإنترنـت ، تليهـا مراجعـة منهجيـة للنتـائج لاستكشـاف التحـديات والفـرص، وتـم شـرح النتـائج فـي سـت وثلاثـين صـفحة بحثيـة ، واستكشـاف تسـعة مواضـيع رئيسـية: تصـورات الطـلاب ، أداء الطالـب ، القلـق ، الغـش ، تصـورات المـوظفين ، المصـادقة والأمـان ، تصـميم الواجهـة والتكنولوجيـا. بينمـا تتزايـد الأدبيـات حـول الامتحانـات عبـر الإنترنـت، لا يـزال هنـاك نـدرة Butler-Henderson & Crawford (2020). في النقاش على المستويات التربوية والحوكمة

محور تنظيم الذات وتوجهات الهدف

اسـتهدف بحـث زيـارة (٢٠١٦) التعـرف علـى العلاقـة بـين تنظـيم الـذات و توجهـات اهـداف الإنجـاز حسـب التصـنيف الربـاعي اهـداف إتقـان أقـدام ، اهـداف إتقـان تجنـب ، أهـداف أداء- إقـدام، اهـداف اداء تجنـب لـدى طـلاب الصـف العاشـر بمدينـة غـزة، تكونـت عينـة الدراسـة مـن ٥٠٠ طالـب وطالبـة. تـم اسـتخدام المـنهج الوصـفي التحليلـي، تـم تطبيـق مقيـاس تنظـيم الـذات ومقيـاس توجهـات اهـداف الإنجـاز. وتوصـلت نتـائج الدراسـة إلـى وجـود علاقـة موجبـة إحصـائية بـين بعـدي توجهـات الإتقـان أقـدام، تجنـب ومقيـاس تنظـيم

الـذات فـي أبعـاده والدرجـة الكليـة، وجـود علاقـة إحصـائية بـين بعـد توجهـات أداء أقـدام وبعـد التخطـيط ووضـع اهـداف وطـرق تقيـيم الـذات وتعزيـز الـذات وضـبط المثيـرات الخارجيـة والدرجـة الكليـة لمقيـاس تنظـيم الـذات، ووجـود علاقـة سـالبة بـين توجهـات اداء تجنب وبعدي مراقبة الذات وضبط المثيرات الخارجية .

المقارنـة بـين اسـتراتيجيات التنظـيم الـذاتي والتفكيـر Majdi, Beni , Salimi& Mohammad (2017) بينمـا اسـتهدف بحـث الإبـداعي والتوجـه نحـو الهـدف عنـد الطـلاب المصـابين باضـطرابات فـي الرياضـيات والعـاديين. تـم اسـتخدام المـنهج السـببي المقـارن، تكونـت عينـة البحـث مـن طـلاب المرحلـة الثانويـة فـي خمـس منـاطق. ١٠٠ مـنهم تـم اختيـارهم بأخـذ عينـات عشـوائية بسـيطة. تـم اسـتخدام مقيـاس توجهـات الهـدف ، تقريـر ذاتـي، اختبـار التفكيرالإبـداعي. لتحليـل البيانـات تـم اسـتخدام الاختبـارات متعـددة المتغيرات،وأكـدت النتـائج قبـول فرضـية البحـث والتـي نصـت علـى وجـود فـروق دالـة فـي اسـتخدام اسـتراتيجيات التنظـيم الـذاتي،التفكير الإبـداعي والتوجـه نحـو الهـدف لـدى الطـلاب ذوي عسر الحساب والعاديين.

ونظـرا لمـا يتطلبـه المشـهد التعليمـي الحـالي سـلوكًا اسـتباقيًا نحـو الطـلاب فيمـا يتعلـق بـالتعلم، التنظـيم الـذاتي ومـدخل الـتعلم العميـق والـذين تـم تحديـدهما للـتعلم الأمثـل وتحقيـق الأهـداف الأكاديميـة، وقـد أظهـر تحديـد البروفايـل فـي علامـات لتسـهيل سـلوك التنظـيم الـذاتي والتحصـيل الأكـاديمي. فقـد Ojeda,R., Moyeda,G.& Velasco,S.(2017) حاول

استكشـاف التوجـه الزمنـي والتنظـيم الـذاتي ومـدخل الـتعلم لـدى طـلاب الجامعـة وكـذلك الاختلافـات الوصـفية فـي الأداء المدرسـي ، التنظـيم الـذاتي. أظهـرت النتـائج أن المشـاركين يميلـون إلـى بروفايـل التوجـه الزمنـي الأمثـل، وكـذلك ارتـبط حصـولهم علـى درجـات مرتفعـة فـي التوجـه المسـتقبلي، ودرجـات منخفضـة فـي التوجـه الماضـي السـلبي بالتعليم العالي واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي والمدخل العميق في التعلم.

ونظـرًا لأن عـدد الطـلاب الـدوليين المسـجلين فـي المؤسسـات الأمريكيـة يـزداد بسـرعة، فقـد أصـبح مـن المهـم فهـم توجهـات أهـداف ببحـث العلاقـة بـين توجيهـات هـؤلاء الطـلاب واسـتراتيجيات الـتعلم مـن أجـل مسـاعدتهم لتحقيـق الأهـداف الأكاديميـة. لـذا قـام "لـي" هـدف الإنجـاز واسـتراتيجيات الـتعلم ذاتيـة التنظـيم لـ(١٧٣) طالبـاً دوليًـا فـي مؤسسـة بحثيـة كبيـرة فـي الولايـات المتحـدة. أشـارت النتـائج إلـى أن توجهـات أهـداف الاقـدام مرتبطـة بشـكل إيجـابي بـالتعلم المـنظم ذاتيًـا للطـلاب ، بينمـا توجهـات أهـداف التجنـب مرتبطـة سـلبًا بـالتعلم المـنظم ذاتيًـا، وأن الطـلاب لـديهم نيـة قويـة لـتعلم معرفـة معينـة وكـذلك إظهـار القـدرة التنافسية ، وهـذه الـدوافع .Lin,X.(2019) تـؤدي إلـى اسـتخدام الاسـتراتيجيات المختلفـة للتعلم المنظم ذاتيا خلال عملية التعلم.

وهـدف اغريـب &أبـوغزال (٢٠١٩) إلـى الكشـف عـن أثـر برنـامج تـدريبي علـى اسـتراتيجيات الـتعلم المـنظم ذاتيـا فـي تأجيـل الإشـباع الأكـاديمي والتوجهـات الهدفيـة لـدى طـلاب الصـف الثـامن الأساسـي. وتكونـت عينـة الدراسـة مـن(٦٨) طالبـا وتوزعـت إلـى مجمـوعتين تجريبيـة(٣٥) طالـب، وضـابطة (٣٣) طالـب، تـم اسـتخدام برنـامج تـدريبي لاسـتراتيجيات الـتعلم المـنظم ذاتيـا ومقيـاس تأجيـل الإشـباع الأكـاديمي ومقيـاس التوجهـات الهدفيـة. وأشـارت نتـائج البحـث إلـى وجـود فـروق دالـة إحصـائية علـى مقيـاس تأجيـل الإشـباع فـي المجـال الأكـاديمي و أبعـاد مقيـاس توجهـات الهدفيـة اهـداف الإتقـان و أهـداف (الأداء– قـدام) وأهـداف (الأداء –تجنـب) لصـالح المجموعـة تجريبيـة ممـا يعنـي أثـر مرتفـع التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في توجهات الهدف.

وبمـا أن الـتعلم المـنظم ذاتيًـا هـو الـتعلم المـدفوع بالحـث الـذاتي للأفكـار والمشـاعر والإسـتراتيجيات والسـلوكيات نحـو تحقيـق الهـدف. تحـاول توجهـات الهـدف تحديـد الأسـباب الشخصـية والسـياقية الكامنـة وراء فعـل مـا،, لـذا سـعى(عبد الحـي وأخـرون) إلـى فحـص العلاقـة بـين توجهـات الهـدف (أهـداف إتقـان، أهـداف الإتقـان– تجنـب واهـداف الأداء والأداء– تجنـب) والتنظـيم الـذاتي لمتعلمـي اللغـة الإنجليزيـة كلغـة أجنبيـة فـي الجامعـة الإيرانيـة.تكونت العينـة مـن(١١٦) طالبـاً فـي السـنة الثانيـة ،تـم اسـتخدام أسـلوب بيرسـون

للارتباط والانحدار لتحليل البيانات.تم التأكيد على أقوى ارتباط بين مدخل الأداء الشخصي وأهداف تجنب الأداء. بينما ارتبطت أهداف الإتقان والأداء ارتباط دال وإيجابي مع التنظيم الذاتي. ساهمت توجهات الهدف في التنبؤ بالتنظيم الذاتي، بالاضافة إلى امكانية التنبؤ بأهداف الاداء فقط . وبشكل عام، تشير النتائج إلى أن فهم طبيعة توجهات الأهداف تساعد على الموائمة بين التنظيم الذاتي والتحصيل الدراسي Abdulhay,H. , Ahmadian.M. , Yazdani,H. . Amerian,M.(2020).

Yagi,et al. (2021)وحيث أن التكنولوجيا والتعلم المنظم ذاتيًا ضروريان للتعلم الناجح عن بعد. فقد قام في هذا البحث ،باستكشاف ما إذا كانت دورة التوجيه التي تتضمن أنشطة لتسهيل التعلم ذاتي التنظيم في التعليمات المتعلقة باستخدام الاتصال المعلوماتي ، وإلى أي مدى يمكن أن تساعد المتعلمين على النجاح في الدورة. تكون مجتمع البحث من(٦٠) ممرضة مسجلة في أكاديمية مؤسسة طبية في اليابان. تم استخدام الدورة ونتائج أداء وتعديل خطط التعلم كمؤشرات وتمت مقارنة التعلم المنظم ذاتيًا بنتائج المتعلمين الذين أكملوا دورة تدريبية مماثلة تستبعد أنشطة التعلم ذاتية التنظيم. تم تقييم تأثير ملاحظات الموجه على التنظيم الذاتي للمتعلمين. البيانات التي تم الحصول عليها من التعلم تم تحليلها من خلال التحليلات الكمية والنوعية. وقد أشارت النتائج إلى أن عامل خبرة تدوير التنظيم الذاتي في دورة التوجيه أدت إلى زيادة إدراك المتعلمين لعملية التفكير واستراتيجيات التعلم، مما يؤدي إلى تحديد أهداف معقولة وتنفيذ الخطة.

كيفية (الآلية) ومتى (تحت أي ظروف) يحسن التنظيم الذاتي الموجهة نحو الهدف Wang,et al. (2021)بينما بحث من سلوكيات الرفاه النفسي لطلاب الجامعات. تكونت العينة من طلاب جامعة صينيين يبلغ عددهم ٧٤ في دراسة يومية (٢٩٦ ملاحظة) ، تم اجراء نموذج للتأثير الوسيط المعدل . ووجدت أنه سلوكيات التنظيم الذاتي الموجهة نحو الهدف (مثل التخطيط والمراقبة والتحكم والاستبصار) ترتبط ارتباط

إيجابي بالرفاهية النفسية لطلاب الجامعات من خلال زيادة الأداء الأكاديمي. ساهم هذا البحث في القاء الضوء على أدبيات التنظيم الذاتي من خلال التأكيد على أن الأداء الأكاديمي يلعب دورًا وسيطًا حيويًا في العلاقة بين سلوكيات التنظيم الذاتي والراحه النفسية لدى طلاب الجامعات.

هو معرفة دور أنواع التوجه نحو الهدف في التنظيم الذاتي وراء Deasyanti & Yudhistira (2021) وكان الهدف من بحث المعرفي. شارك في هذا البحث (٣٢٠) طالبًا جامعيًا. أظهرت النتائج أن أهداف الأداء وتجنب الأداء كانا من المؤشرات الهامة للتنظيم الذاتي وراء المعرفي. وقد ارتبطت تفضيلات الطلاب للأداء بتوجهات الأهداف، ونتائج الدراسة الأولية التي تفيد بأن النموذج التعليمي الجديد كان مرتبطًا بانخفاض فعالية الطلاب في التعلم ومشاعر عدم اليقين بشأن تحصيلهم الأكاديمي .

التعليق على البحوث السابقة:

يتضح من استعراض البحوث السابقة وجود تأكيد على وجود علاقة موجبة دالة بين قلق الاختبار وكل من توجه (اداء– أقدام) وتوجه (أداء –تجنب) ، بينما لا توجد علاقة دالة بين قلق الاختبار وتوجه (إتقان –إقدام) وأن توجه (أداء –أقدام) وتوجه (أداء– تجنب) وتوجه (اتقان– إقدام) قد أسهمت بشكل دال في التنبؤ بقلق الاختبار وقلق الرياضيات. كما أكدت أن توجه (اداء تجنب) هو المتنبئ الأقوى بقلق الاختبار لدى كل من الذكور والإناث. أبوغزال(٢٠١٨)، المرتجى&العازمي (2020)،

،واتفقت البحوث على وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التنظيم الذاتي وقلق المستقبل وقلق الاختبار) 2018(Skaalvik

محمود & فتحي(٢٠١٢)، حسين (٢٠١٨) وكانت مستويات القلق من الاختبار كانت مرتفعة عندما تبنى المتعلمون توجهات Cassady أهدف محددة وكذلك وجود علاقة موجبة إحصائية بين بعدي توجهات الإتقان أقدام، تجنب ومقياس تنظيم الذات

وجـود علاقـة إحصـائية بـين بعـد توجهـات أداء أقـدام وبعـد التخطـيط ووضـع اهـداف وطـرق تقييم الذات(2020) Finch&

وتعزيـز الـذات وضـبط المثيـرات الخارجيـة والدرجـة الكليـة لمقيـاس تنظـيم الـذات، ووجـود علاقـة سـالبة بـين توجهـات اداء تجنـب وبعـدي مراقبـة الـذات وضـبط المثيـرات الخارجيـة .زيـارة (٢٠١٦).وتوجهـات أهـداف الاقـدام مرتبطـة بشـكل إيجـابي بـالتعلم المـنظم ذاتيًـا للطلاب، بينما توجهات أهداف التجنب مرتبطة سلبًا بالتعلم المنظم ذاتيًا.

Lin,X.(2019),اغريب &أبوغزال Yagi, et al. (2017), Ojeda, et al. (2019), al. (2021), Deasyanti & Yudhistira (2021)

أهم ما يميز البحث الحالي عن البحوث السابقة:

لـم يتسـنى للباحثـة الإطـلاع علـى أيـاً مـن البحـوث التـي قامـت بدراسـة فئـة مـن المتعلمـين الـذين يختـارون بـإرادتهم – وفقـاً لمتغيـرات البيئـة والعصـر – ولـذا فيتميـز البحـث الحـالي بعينـة لـم يـتم التطـرف لبحثهـا مسـبقاً– فـي حـدود علـم الباحثـة– كمـا أن توجهـات الأهـداف هـى المحـرك الأساسـي للإلتحـاق بهـذه المقـررات وبالتـالي فـإن توجهـات الأهـداف (أهـداف إتقـان)،(أداء– إقـدام)، (أداء– تجنـب) تـؤثر فـي سـلوك المتعلمـة. وبالنسـبة لمتغيـر التنظـيم الـذاتي فقـد أثبتـت البحـوث السـابقة ارتباطـه بتوجهـات أهـداف محـددة، ومتغيـر قلـق الاختبـار الإلكترونـي الـذي تـم دراسـته فـي البحـوث السـابقة مـن خـلال مقارنتـه بقلـق الاختبـار أو الكشـف عـن مـدى وجـوده لـدى الطـلاب، بينمـا فـي البحـث الحـالي تقـوم الباحثة بالكشف عن علاقته بمتغيرات البحث، والتنبؤ به من خلالها.

منهج البحث:

إعتمـد البحـث علـى المـنهج الوصـفي الإرتبـاطي إذ حـاول الكشـف عـن العلاقـة الإرتباطيـة بـين قلـق الإختبـار الإلكترونـي وكـلا مـن توجهـات الاهـداف والتنظـيم الـذاتي وكـذلك إختبـار القدرة التنبؤية لقلق الإختبار الإلكتروني في التوجهات الهدفية والتنظيم الذاتي.

عينة البحث:

وهو أحد البرامج التدريبية التي تتيح jolly phonics تكونت العينة الأساسية للبحث من(١٢٥)طالبة من الملتحقات ببرنامج للطالبة بعد النجاح فيه من تدريب الأطفال على استخدام الصوتيات ونطق الحروف والكلمات باللغة الإنجليزية بصورة صحيحة؛ حتى مع القراءة الأولى للكلمات الجديدة على الطلاب. وتراوحت أعمار أفراد عينة البحث (٢١- ٥٢) عاماً بمتوسط بلغ (٣٥.٠٤)عام.

وقد لاحظت الباحثة أن الملتحقات بهذه الدورات من الإناث وهذا يمكن أن تفسره في ضوء ما ذكره مومني وخزعلي(٢٠١٦) من أن مساحة الحرية لدي الإناث في المجتمعات العربية في ممارسة المهام والأنشطة غير الأكاديمية محدودة مقارنة مع مساحة الحرية الممنوحة للذكور وبالتالي فان ضيق مساحة الحرية لدى الإناث في ممارسة المهام والانشطة المختلفة وغير الأكاديمية يمنحها الفرصة لتوجيه طاقاتها نحو الأهداف المتعلقة بالتحصيل الدراسي والأنشطة الأكاديمية فقط وذلك لتحقيق الهدف الرئيس بالنسبة لها؛ وهو حصولها على الدرجة العلمية في حين أن مساحة الحرية الممنوحة للذكور يجعلهم يوجهون طاقاتهم نحو أنشطة ومهام متعددة مما يشتت تركيزهم ويضعف من توجيههم لطاقاتهم نحو أهداف محددة؛ لذا فإن القدرة على وضع وتحديد الاهداف والحكم الذاتي لدى الإناث أفضل مما هو لدى الذكور وذلك لطبيعة المهام والأنشطة والسلوكيات الممارسة من قبل الإناث فضلاً عن انه من الصعوبة على الذكور تنظيم أوقاتهم لإنجاز المهام المتعددة مما ينعكس سلباً على قدرتهم على تنظيم ذاتهم .

الأدوات:

-مقياس قلق الإختبار الإلكتروني (اعداد الشيخ،(**2018**

تم استخدام مقاس قلق الاختبار الإلكتروني من إعداد أبو الشيخ (٢٠١٨)، والذي يتكون في صورته النهائية من (٣٠) عبارة . يقابلها استجابات وفق مقياس ليكرت

الخماسي . ويطلب من عينة البحث تحديد إجاباتهن على فقرات الإختبار بإختيار الإستجابة التي تناسبها (أوافق بشدة ،أوافق ،غير متأكد ،لا أوافق ،لا أوافق بشدة.(

ثبات درجات المقياس:

تم استخدام حساب معامل ألفا كرونباخ ألفا لفقرات المقياس وبلغ (٠.٩٢٥) وهي نتيجة ثبات مقبولة لتحقيق اهداف البحث .

صدق تفسيرات المقياس :

تم حساب صدق التفسيرات للمقياس عن طريق تطبيق صدق المحك (الخزي،٢٠١٣)والتي تكونت من (٢٠) فقرة على مدرج ليكرت الخماسي وذلك على عينة حساب الخصائص السيكومترية بلغت (٧٠) طالبا، وبلغت قيمة معامل الارتباط (0.892).

تصحيح المقياس:

تكون المقياس بصورته النهائية من (٣٠) فقرة ، تمت الإجابة على فقرات المقياس بوضع اشارة(√) تحت الخيار المناسب ويجاب عليها من خلال مدرج ليكرت الخماسي بدرجة (موافق بشدة – موافق – غير متأكد– لاأوافق – لا أوافق بشدة) وذلك حسب انطباق محتوى الفقرة على الطالب ثم تحويله إلى درجات على النحو التالي أوافق بشدة =٥، أوافق= ٤، غير متاكد =٣، لا اوافق =٢، لا اوافق بشدة =١، للفقرات السلبية التي تشير إلى وجود قلق الإختبار ويتم عكس الدرجات لسلم الاجابات عندما تكون الفقرة إيجابية أي تشير إلى عدم وجود قلق الإختبار؛ وبذلك فإن الدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل عليها الطالب على المقياس تتراوح بين(٣٠ – ١٥٠) درجة، وتم اعتبار درجة قطع (١٠٠.٦) فما فوق ومؤشر لمستوى قلق الإختبار الإلكتروني والذي يمثل (٣٣.٤ %) من درجة المقياس الكلية.وقد تم الإعتماد للحكم على الأوساط الحسابية على تصنيف المتوسط الحسابي اقل من(٢.٣٣) مستوى قلق منخفض،

المتوسط الحسابي (٢.٣٤ – ٣.٦٦) درجة قلق متوسطة والمتوسط الحسابي (٣.٦٧– ٥) درجة مرتفعة من قلق الاختبار الإلكتروني .

-مقياس التوجهات الهدفية :

تم استخدام مقياس التوجهات الهدفية الذي طوره أبو غزال ورفاقة(٢٠١٣) ، والذي يتكون من (٢١) عبارة ، تكون الإجابة عليها من خلال أسلوب ليكرت ذي التدرج الخماسي. وتقيس هذه العبارات ثلاثة أبعاد فرعيةهي: (أهداف إتقان)،ويتكون من (٧) عبارات، أهداف (أداء –إقدام) ويتكون من (٩) عبارات وأهداف (أداء– تجنب) ويتكون من (٥) عبارات.

ثبات درجات المقياس:

تم استخدام طريقتين للتحقق من ثبات درجات مقياس توجهات الهدف؛ الطريقة الأولى هي إعادة الإختبار والطريقة الثانية هي حساب معامل كرونباخ ألفا لفقرات الإستبانة حيث تم في الأولى تطبيق الأداة على عينة حساب الخصائص السيكومترية(٣٠) طالبا بفارق زمني مدته أسبوعين وتم حساب معامل الإرتباط بيرسون – معامل الثبات بين التطبيقين – وتراوحت بين (٠.٥٨١ – ٠.٨٣٤) ، وتم حساب معامل ألفا كرونباخ وتراوحت (٠.٧٣٣– ٠.٩٠٩) وهي نتائج ثبات مقبولة لتحقيق أهداف الدراسة .

جدول (١) معاملات ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) وثبات الإعادة لمقياس التوجهات الهدفية للعينة الإستطلاعية

الأبعاد	ثبات الإتساق الداخلي	ثبات الإعادة
أهداف الإتقان	0.733	*0.581
أهداف أداء– إقدام	0.855	*0.749

أهداف أداء – تجنب	0.909	*0.834

صدق التفسيرات للمقياس:

تم حساب صدق التفسيرات للمقياس عن طريق الصور المتكافئة؛ عن طريق تطبيق الصدق المرتبط بالمحك باستخدام مقاس توجهات الهدفية الذي وضعه إليوت وتشيرش ، ترجمه الزغول(٢٠٠٦)(في : التخاينة،٢٠٠٩)، والذي يتكون في صورته النهائية من (٢٤) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية وهي: أهداف التمكن تكونت من الفقرات(٢،٥،٨،٩،١١،١٦،١٨،٢١)، أهداف أداء –إقدام تكونت من الفقرات(١،٤،٧،١٠،١٣،١٥،١٩،٢٢)، أهداف أداء– تجنب(إحجام) وتكونت من الفقرات(٣،٦،١٢،١٤،١٧،٢٠،٢٣،٢٤).على عينة استطلاعية بلغت (٣٣) طالبا من عينة حساب الخصائص السيكوميترية، وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٦٦١*) وهي نتيجة مقبولة للصدق.

تصحيح المقياس:

تكون المقياس بصورته النهائية من (٢١) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، تمت الإجابة على فقرات المقياس بوضع اشارة(√) تحت الخيار المناسب ويجاب عليها من خلال مدرج ليكرت الخماسي (أوافق جدا – أوافق – محايد – لا أوافق– لا أوافق أبداً) وقد تم الإعتماد للحكم على الأوساط الحسابية على تصنيف المتوسط الحسابي اقل من(٢.٣٣) درجة منخفضة، المتوسط الحسابي (٢.٣٤ – ٣.٦٦) درجة متوسطة والمتوسط الحسابي (٣.٦٧– ٥) درجة مرتفعة.

–استبيان التنظيم الذاتي) :إعداد الحيدري، (2015

يتكون استبيان تنظيم الذات من(٦٣) مفردة ويهدف إلى تقييم تنظيم الذات من خلال التقرير الذاتي للمفحوص على مقياس ليكرت وتكون مقياس تنظيم الذات من سبعة أبعاد فرعية:

جدول (٢) أبعاد استبيان التنظيم الذاتي وأرقام عبارات كل بعد

البعد	العبارات
معرفة معلومات هامة	1،8،15،22،29،36،43،50،57
التقويم	2،9،16،23،30،37،44،51،58
إحداث التغيير	3،10،17،24،31،38،45،52،59
البحث عن (بديل)خيارات	4،11،18،25،32،39،46،53،60
وضع خطة	5،12،19،26،33،40،47،54،61
تنفيذ الخطة	6،13،20،27،34،41،48،55،62
تقييم الخطة التنظيمية	7،14،21،28،35،42،49،56،63

ثبات درجات الاستبيان:

تم استخدام طريقتين للتحقق من ثبات درجات استبيان التنظيم الذاتي؛ الطريقة الأولى هي إعادة الإختبار والطريقة الثانية هي حساب معامل كرونباخ ألفا لفقرات الإستبانة حيث تم في الأولى تطبيق الأداة على عينة حساب الخصائص السيكومترية (٣٠) طالبا بفارق زمني مدته أسبوعين وتم حساب معامل الإرتباط بيرسون – معامل الثبات بين التطبيقين – وبلغت (٠.٨٩٨) ، وتم حساب معامل ألفا كرونباخ وبلغ (٠.٩٤٦) وهي نتائج ثبات مقبولة لتحقيق اهداف الدراسة .

جدول (٣) معاملات ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) وثبات الإعادة لاستبيان التنظيم الذاتي للعينة الإستطلاعية

البعد	ثبات الإتساق الداخلي	ثبات الإعادة

معرفة معلومات هامة	0.909	0.837
التقويم	0.762	0.616
إحداث التغيير	0.784	0.646
البحث عن (بديل)خيارات	0.784	0.645
وضع خطة	0.864	0.734
تنفيذ الخطة	0.927	0.870
تقييم الخطة التنظيمية	0.897	0.819

صدق تفسيرات الاستبيان:

تم حساب صدق تفسيرات الإستبيان عن طريق صدق المحك لمقياس تنظيم الذات (محمود، ٢٠٢٠) وقد تكون من (٣٢) عبارة وذلك على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) طالبا عينة الخصائص السيكومترية، وبلغت قيمة معامل الارتباط(0.669)

تصحيح المقياس:

تكون المقياس بصورته النهائية من (٦٣) فقرة موزعة على سبعة أبعاد، تمت الإجابة على فقرات المقياس بوضع اشارة(√) تحت الخيار المناسب ويجاب عليها من خلال مدرج ليكرت الخماسي بدرجة (موافق بشدة– موافق– محايد – غير موافق – غير موافق بشدة). ويتم احتساب (٢٣٩≤)كفاءة مرتفعة على تنظيم الذات، (٢١٤–٢٣٨)كفاءة متوسطة على تنظيم الذات ، (٢١٣≤) كفاءة ضعيفة على تنظيم الذات.

المعالجات الاحصائية المستخدمة:

لتحليل بيانات الدراسة تم حساب الوسط الحسابي والإنحرافات المعيارية،معامل الارتباط، ألفا كرونباخ، تم استخدام تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية ، تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ.

نتائج البحث ومناقشتها:

الفرض الأول:وينص على أنه "توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين مستويات قلق الإختبار الإلكتروني وكل من توجهات الاهداف (أداء–إقدام)، (أداء – تجنب)،(إتقان– إقدام) وتنظيم الذات لدى الطالبات عينة البحث."

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين قلق الإختبار الإلكتروني وتوجهات الهدف (أداء–إقدام)، (أداء – تجنب)،(إتقان– إقدام)، قلق الإختبار الإلكتروني وتنظيم الذات لدى عينة البحث.

جدول (٤) معامل ارتباط سبيرمان للعلاقة بين قلق الاختبار الإلكتروني وكل من توجهات الأهداف، وتنظيم الذات.

	العينة (ن)	معامل الإرتباط	الدلالة الإحصائية
أهداف إتقان	125	0.057–	غير دالة
أهداف أداء – إقدام	125	0.177*	0.048
أهداف أداء – تجنب	125	0.309**	0.000
تنظيم الذات	125	0.391**	0.000

(*)دالة عند مستوى0.05

(**)دالة عند مستوى0.01

يتضح من جدول (٤) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستويات قلق الاختبار الإلكتروني وتوجهات أهداف (أداء– إقدام)،(أداء– إحجام) بينما لا توجد

علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستويات قلق الاختبار الإلكتروني وتوجه (أهداف إتقان) . وتوجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين تنظيم الذات وقلق الإختبار الإلكتروني.

(أن توجه أهداف توجه (اداء– أقدام (Skaalvik,2018(وتتفق مع نتيجة (المرتجى& العازمي،٢٠٢٠) ،(أبوغزال،٢٠١٨)، وتوجه (أداء –تجنب) ترتبط بصورة دالة موجبة بقلق الاختبار علاقة موجبة دالة بين قلق الاختبار،والقلق من الرياضيات، بينما لم تكن هناك علاقة دالة بين قلق الاختبار وتوجه (إتقان) .بينما تختلف مع نتيجة كل من محمود & فتحي(٢٠١٢)،حسين (٢٠١٨) في وجود علاقة سلبية دالة إحصائية بين تنظيم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار،وقلق المستقبل.

وتفسر الباحثة عدم ارتباط أهداف الإتقان بقلق الاختبار الإلكتروني بالرغبة لدى المتعلمات في إتقان المهارات والمعارف الجديدة المتعلقة بموضوع الدراسة، وعلى استعداد لبذل الجهد والتعلم بجد بغض النظر عن اجتياز الإختبار من عدمه، وترى المتعلمة أن بذل المزيد من الجهد ربما يؤدي إلى تحسن الأداء والتمكن والاتقان.

ويمكن أن يفسر في ضوء تشجيع الأعضاء وإعطاءهم حرية الإختيار والتعديل والإضافة ولعب الأدوار واستخدام مهارات التعزيز على أدائهم وتقديم الدعم لهم على مواقفهم ولأخذ البرنامج على محمل الجد وتدريبهم على المواقف المختلفة.(الضمور &السفاسفة،(2020

الفرض الثاني:وينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث في توجهات الاهداف (أداء–إقدام)، (أداء – تجنب)،(إتقان– إقدام) تعزى لمستويات قلق الاختبار الإلكتروني ."

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادي "أنوفا" وحساب قيمة (ف) وكانت النتائج كالتالي:

جـدول(٥) دلالــة الفـروق بـين المتوسـطات فـي توجهـات الأهـداف تعـزى لمسـتويات قلـق الإختبار الإلكتروني

	مصـــــــدر التباين	مجمـــــــوع المربعات	درجـــــات الحرية	متوســـــط المربعات	قيمـــة "ف"	مســـتوى الدلالة
أهداف إتقان	بـــــــين المجموعات	56.783	2	28.392	1.927	غير دالة
	داخـــــل المجموعات	1797.329	122	14.732		
	المجموع الكلي	1854.112	124			
أهــداف أداء– إقدام	بـــــــين المجموعات	382.454	2	191.227	4.815	0.010
	داخـــــل المجموعات	4845.114	122	39.714		
	المجموع الكلي	5227.568	124			
أهــداف أداء– تجنب	بـــــــين المجموعات	541.214	2	270.607	8.285	0.000
	داخـــــل المجموعات	3984.914	122	32.663		
	المجموع الكلي	4526.128	124			

يوضح الجدول (٥) نتائج تحليل التباين الأحادي ويتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أهداف الإتقان تعزى لقلق الإختبار الإلكتروني حيث جاءت قيمة" ف" غير دالة، بينما جاءت قيمة "ف " دالة بالنسبة لأهداف (الاداء- إقدام)،(الأداء- تجنب) دالة إحصائياً.

ولتحديد اتجاه الفروق تم حساب اختبار المقارنات البعدية" شيفيه" لأهداف (أداء- إقدام)و(أداء- تجنب) حيث أن قيم (ف) دالة إحصائيا.

جدول(٦) نتائج اختبار المقارنات البعدية " شيفيه" لأهداف أداء -إقدام

مستويات قلق الاختبار الإلكتروني	الفروق في المتوسطات	القيمة الإحتمالية	الدلالة الإحصائية
مرتفع--- منخفض	**0.942**	**0.093**	غير دالة
متوسط---منخفض	***4.484**	**0.016**	دالة
مرتفع---متوسط	**1.674**	**0.536**	غير دالة

جدول(٧) نتائج اختبار المقارنات البعدية " شيفيه" لأهداف أداء -تجنب

مستويات قلق الاختبار الإلكتروني	الفروق في المتوسطات	القيمة الإحتمالية	الدلالة الإحصائية
مرتفع--- منخفض	***4.632-**	**0.001**	دالة
متوسط---منخفض	**3.367-**	**0.056**	غير دالة
مرتفع---متوسط	**1.264**	**0.648**	غير دالة

يتضح من خلال استعراض جدول (٦)، (٧) لإختبار شيفيه وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (٠.٠١) بين المجموعتين متوسط ومنخفض في أهداف (أداء- إقدام) لصالح المتوسط، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرتفع والمتوسط أو بين المرتفع والمنخفض. وبالنسبة لأهداف (أداء- تجنب) جاءت الفروق دالة إحصائيا بين المرتفع والمنخفض في مستويات قلق الاختبار الإلكتروني عند مستوى (٠.٠٠١) ، بينما كانت الفروق غيردالة إحصائياً بين المتوسط والمنخفض أو المتوسط والمرتفع .

وتتفق (Cassady & Finch ,2020),(Deasyanti & Yudhistira ,2021) هذه النتيجة مع نتيجة كلا من

وراء في أن أهداف الأداء وتجنب الأداء كانا من المؤشرات الهامة للتنظيم الذاتي وراء المعرفي. وقد ارتبطت تفضيلات الطلاب للأداء بتوجهات الأهداف، ونتائج الدراسة الأولية التي تفيد بأن النموذج التعليمي الجديد كان مرتبطًا بانخفاض فعالية الطلاب في التعلم ومشاعر عدم اليقين بشأن تحصيلهم الأكاديمي. وأن مستويات القلق من الاختبار كانت مرتفعة عندما تبنى المتعلمون توجهات أهدفًا خارجية أو داخلية

وكما أكد أبوغزال(٢٠١٨) من وجود علاقة موجبة دالة احصائياً بين كل من توجه (اداء –قدام) وتوجه(اداء –تجنب) وقلق الاختبار الالكتروني، بينما لم تكشف النتائج عن علاقة دالة بين توجه (اتقان- إقدام) وقلق الاختبار الالكتروني وهذا يعني انه كلما ارتفع توجه (اداء –إقدام) وتوجه (اداء – تجنب) ارتفع مستوى قلق الاختبار. وبناء على ما تقدم يبدو أن المساهمة الأكبر لتوجه (أداء–تجنب) في التنبؤ بقلق الاختبار أمر مبرر ويقدم تأكيد للإسهام الأكبر لتوجه (أداء –تجنب) في التنبؤ بقلق الإختبار الإلكتروني، ويبدو أن العلاقة بين قلق الإختبار وتوجهات الأهداف قد تختلف بإختلاف المواد الدراسية التي يظهر تجاهها قلق الاختبار.

وتشير التوجهات الهدفية الى مقاصد او اسباب سعي الشخص لتحقيق حالة من الانجاز وتؤدي الأغراض المختلفة إلى أنماط مختلفة من الإدراك والتأثير بالسلوك.

وكذلك فإن أهداف الإتقان لها أثار إيجابية إلى حد كبير حيث يتتنبأ بمزيد من المتعة وملل أقل وإنخفاض مستوى القلق وزيادة استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية. ومن جهة أخرى فان كل من توجهات أهداف أداء– تجنب لها تأثيرات سلبية في الغالب مثل مستويات أعلى من القلق.(محاسنة و آخرون،(2019

وهذا ما قد يؤكد ما ذهب إليه كاسدي ، فينش من أنه توجد علاقة منحنية بين اتجاه الهدف واختبار القلق يحث أن المستويات)العالية من قلق الاختبار تم تسجيلها لدى الطلاب الذين يميلون إلى الإبلاغ عن مستويات متطرفة توجهات الهدف Cassady . & Finch,2020)

الفرض الثالث:وينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث في تنظيم الذات تعزى لمستويات قلق الإختبار الإلكتروني ."

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادي "الأنوفا" وحساب قيمة (ف) وكانت النتائج كالتالي:

جدول(٨) دلالة الفروق بين المتوسطات أبعاد تنظيم الذات والمجموع الكلي بالنسبة لمستويات قلق الإختبار الإلكتروني

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	دلالة
معرفة معلومات مهمة	بين المجموعات	101.151	2	50.576	3.951	0.022
	داخل المجموعات	1561.649	122	12.800		
	المجموع الكلي	1662.800	124			
التقويم	بين	242.305	2	121.152	12.34	0.00

	المجموعات				9	0
	داخل المجموعات	1196.895	122	9.811		
	المجموع الكلي	1439.200	124			
إحداث التغيير	بين المجموعات	290.739	2	145.370	13.641	0.000
	داخل المجموعات	1300.109	122	10.657		
	المجموع الكلي	1590.848	124			
البحث عن بدائل	بين المجموعات	108.007	2	54.004	4.927	0.009
	داخل المجموعات	1337.193	122	10.961		
	المجموع الكلي	1445.200	124			
وضع خطة	بين المجموعات	302.732	2	151.366	8.034	0.001
	داخل المجموعات	2298.468	122	18.840		
	المجموع الكلي	2501.200	124			
تنفيذ الخطة	بين المجموعات	401.493	2	200.746	7.408	0.001
	داخل	3305.899	122	27.098		

	المجموعات					
	المجموع الكلي	3707.392	124			
تقييم الخطة	بين المجموعات	137.647	2	68.823	5.638	0.005
	داخل المجموعات	1489.153	122	12.206		
	المجموع الكلي	1626.800	124			
المجموع الكلي للأبعاد	بين المجموعات	5100.773	2	2550.386	8.827	0.000
	داخل المجموعات	35251.355	122	288.946		
	المجموع الكلي	40352.128	124			

يتضح من جدول(٨) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنظيم الذات بأبعاده السبعة والدرجة الكلية وفقاً لقلق الإختبار الإلكتروني، حيث جاءت جميع قيم (ف) ذات دلالة إحصائية . ولتحديد اتجاه الفروق تم إجراء مقارنات ثنائية بين كل مستويين من مستويات قلق الاختبار الإلكتروني على حدة، وتم استخدام اختبار شيفيه لإجراء المقارنات البعدية المتعددة.

جدول (٩) دلالة الفروق في تنظيم الذات وأبعاده الفرعية وفقاً لمستويات قلق الإختبار الإلكتروني باستخدام اختبار شيفيه لأبعاد تنظيم الذات والدرجة الكلية.

البعد	مستويات قلق الاختبار الإلكتروني	الفروق في المتوسطات	القيمة الإحتمالية	الدلالة الإحصائية
معرفة معلومات	مرتفع--- منخفض	2.031*	0.022	دالة

هامة	متوسط---منخفض	0.492	0.556	غير دالة
	مرتفع---متوسط	1.089	0.441	غير دالة
التقويم	مرتفع--- منخفض	2.360*	0.001	دالة
	متوسط---منخفض	3.493*	0.000	دالة
	مرتفع---متوسط	1.133	0.316	غير دالة
إحداث التغيير	مرتفع--- منخفض	3.029*	0.000	دالة
	متوسط---منخفض	3.383*	0.000	دالة
	مرتفع---متوسط	0.353	0.901	غير دالة
البحث عن بدائل	مرتفع--- منخفض	1.915*	0.019	دالة
	متوسط---منخفض	0.082	0.995	غير دالة
	مرتفع---متوسط	1.832	0.070	غير دالة
وضع خطة	مرتفع--- منخفض	3.509*	0.001	دالة
	متوسط---منخفض	1.542	0.345	غير دالة
	مرتفع---متوسط	1.966	0.166	غير دالة
تنفيذ خطة	مرتفع--- منخفض	3.875*	0.002	دالة
	متوسط---منخفض	0.772	0.830	غير دالة
	مرتفع---متوسط	3.103*	0.046	دالة
تقييم خطة	مرتفع--- منخفض	1.715	0.058	غير دالة
	متوسط---منخفض	0.852	.0604	غير دالة

	مرتفع---متوسط	2.568*	0.010	دالة
المجموع الكلي للأبعاد	مرتفع--- منخفض	13.716*	0.001	دالة
	متوسط---منخفض	2.376	0.847	غير دالة
	مرتفع---متوسط	11.339*	0.022	دالة

يتضح من خلال استعراض جدول (٩) لإختبار شيفيه وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعتين مرتفع ومنخفض في بعد معرفة معلومات هامة لصالح المرتفع، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المنخفض والمتوسط أو بين المرتفع والمتوسط. وبالنسبة لبعد التقويم جاءت الفروق دالة إحصائيا بين المرتفع والمنخفض في مستويات قلق الاختبار الإلكتروني لصالح المرتفع، والمتوسط والمنخفض لصالح المتوسط عند مستوى(٠.٠٠١)، بينما كانت الفروق غيردالة إحصائياً بين المتوسط والمرتفع.والبعد الثالث(إحداث تغيير) جاءت الفروق دالة إحصائيا بين المرتفع والمنخفض في مستويات قلق الاختبار الإلكتروني لصالح المرتفع، والمتوسط والمنخفض لصالح المتوسط عند مستوى(٠.٠٠١)، بينما كانت الفروق غيردالة إحصائياً بين المتوسط والمرتفع. والبعد الرابع (البحث عن بدائل) كانت الفروق دالة إحصائيا بين المرتفع والمنخفض في مستويات قلق الاختبار الإلكتروني لصالح المرتفع عند مستوى(٠.٠٥)، بينما كانت الفروق غيردالة إحصائياً بين المتوسط والمرتفع، والمنخفض والمتوسط. أما البعد الخامس (وضع الخطة) كانت الفروق دالة إحصائيا بين المرتفع والمنخفض في مستويات قلق الاختبار الإلكتروني لصالح المرتفع عند مستوى(٠.٠٠١)، بينما كانت الفروق غيردالة إحصائياً بين المتوسط والمرتفع، والمنخفض والمتوسط. بالنسبة للبعد السادس (تنفيذ خطة) جاءت الفروق دالة إحصائيا بين المرتفع والمنخفض في مستويات قلق الاختبار الإلكتروني لصالح المرتفع، والمرتفع والمتوسط لصالح المرتفع عند مستوى(٠.٠٥)، بينما كانت الفروق غيردالة إحصائياً بين المتوسط والمنخفض. أما البعد السابع (تقييم خطة) كانت الفروق

دالــة إحصــائيا بــين المرتفــع والمتوســط فــي مســتويات قلــق الاختبــار الإلكترونــي لصــالح المرتفــع عنــد مســتوى(٠.٠١)، بينمــا كانــت الفــروق غيردالــة إحصــائياً بــين المتوســط والمرتفــع، والمــنخفض والمتوســط. بالنســبة للمجمــوع الكلــى لأبعــاد تنظــيم الــذات كانــت الفـروق دالــة إحصــائيا بــين المرتفــع والمــنخفض فــي مســتويات قلــق الاختبــار الإلكترونــي لصــالح المرتفــع عنــد مســتوى(٠.٠٠١)، وبــين المتوســط والمرتفــع عنــد مســتوى (٠.٠٥)، بينما كانت الفروق غيردالة إحصائياً والمنخفض والمتوسط.

وتتفــق هــذه النتيجــة مــع مــا ذهــب إليــه وانــج وأخــرون مــن أن ســلوكيات التنظــيم الــذاتي الموجهــة نحــو الهــدف (مثــل التخطــيط والمراقبــة والــتحكم والاستبصــار) تــرتبط ارتبــاط إيجــابي بالرفاهيــة النفســية لطــلاب الجامعــات مــن خــلال زيــادة الأداء الأكــاديمي. والتأكيــد علــى أن الأداء الأكــاديمي يلعــب دورًا وســيطًا حيويًــا فــي العلاقــة بــين ســلوكيات التنظــيم الذاتي والراحه النفسية لدى طلاب الجامعات(Wang,et al.2021)).

وتــرى الباحثــة أن الســبب فــي الفــروق الدالــة فــي التنظــيم الــذاتي ككــل وأبعــاده الفرعيــة وفقــاً لمســتوى قلــق الإختبــار الإلكترونــي يمكــن أن يكــون بســبب حــرص الطــلاب ذوي التنظــيم الــذاتي المرتفــع علــى الحصــول علــى درجــات مرتفعــة كمكافــأة للــذات علــى بــذل جهــد فــي التخطــيط ووضــع الخطــط البديلــة وتنفيــذ الخطــة وتقويمهــا، وبالتــالي فــإن ذوي التنظــيم المرتفع يتوقع أن تكون مستويات القلق عندهم أكبر .

الفــرض الرابــع :ويــنص علــى أنــه" تســهم مســتويات قلــق الإختبــارالإلكتروني فــي التنبــؤ بكــل مــن توجهــات الاهــداف (أداء–إقــدام)، (أداء – تجنــب)،(إتقــان– إقــدام) وتنظــيم الــذات لــدى الطالبات عينة البحث ."

وللتحقــق مــن صــحة الفــرض تــم اســتخدام تحليــل الإنحــدار المتعــدد لتحديــد العوامــل التــي يمكــن التنبــؤ بهــا والتــي يــتم اســتبعادها مــن معادلــة التنبــؤ يقلــق الإختبــار الإلكترونــي. وبلغــت العينة (١٢٥) طالبة، وكانت النتائج كالتالي:

جـــدول (١٠) تحليـــل الإنحـــدار المتعـــدد المتـــدرج لمـــدى إســـهام مســـتويات قلـــق الاختبارالإلكتروني في التنبؤ بكل من توجهات الأهداف وتنظيم الذات

المتغيرات	قيمة ر	ر2	قيمة ف	معامـــــل بائي	الخطـــأ المعيـــار ي	β	قيمة ت	الدلالة
الثابت	0.464	0.215	**8.236	4.375	1.031		4.243	0.000
أهداف إتقان				−0.033	0.022	−0.143	−1.490	0.139
أداء–إقدام				0.006	0.016	0.043	0.369	0.713
أداء– تجنب				0.047	0.018	0.321	2.688	0.008
تنظيم الذات				−0.012	0.005	−0.248	−2.710	0.008

**دالة عند مستوى دلالة0.001

مـن جـدول (١٠) يتبـين دلالـة معادلـة الإنحـدار حيـث كانـت قيمـة (ف) للتبـاين دالـة عنـد مسـتوى(٠.٠٠١). ويتبـين أن متغيـر الأداء – تجنـب، تنظـيم الـذات همـا فقـط ذوي الدلالـة الإحصـائية للإسـهام فـي التنبـؤ بقلـق الإختبـار الإلكترونـي لـدى الطالبـات عينـة البحـث، بينما لم يكن لكل من توجه الأداء– إقدام، والإتقان دلالة إحصائية.

ويمكن التعبير عن ذلك بمعادلة التنبؤ التالية:

قلق الإختبار الإلكتروني=٤.٣٧٥+(تنظيم الذات ×٠.٠١٢)+(تجنب الأداء(0.047×

فتوجهـات أهـداف الاقـدام مرتبطـة بشـكل إيجـابي بـالتعلم المـنظم ذاتيًـا للطـلاب ، بينمـا توجهـات أهـداف التجنـب مرتبطـة سـلبًا بـالتعلم المـنظم ذاتيًـا، وأن الطـلاب لـديهم نيـة قويـة لـتعلم معرفـة معينـة وكـذلك إظهـار القـدرة التنافسـية ، وهـذه الـدوافع تـؤدي إلـى اسـتخدام . الاستراتيجيات المختلفة للتعلم المنظم ذاتيا خلال عملية التعلم.(2019).Lin,X

بينما ارتبطت أهداف الإتقان والأداء ارتباط دال وإيجابي مع التنظيم الذاتي. ساهمت توجهات الهدف في التنبؤ بالتنظيم الذاتي، بالاضافة إلى امكانية التنبؤ بأهداف الاداء فقط . وبشكل عام، تشير النتائج إلى أن فهم طبيعة توجهات الأهداف تساعد على . Abdulhay,et al.(2020الموائمة بين التنظيم الذاتي والتحصيل الدراسي)

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يلي:

-توسيع عينات البحوث التربوية والنفسية وعدم إقتصارها على مراحل التعليم النظامي فقط.

-لفت نظر الطلاب في المرحلة الجامعية إلى الإلتحاق بدراسات حرة وتنمية قدراتهم وعدم الإعتماد المطلق على مقررات الجامعة فقط.

-الإهتمام بمتغير قلق الإختبار الالكتروني، خاصة بعد تجربة التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا.

-تحفيز المتعلمين على تبني توجهات أهداف تعتمد على شغف الطالب فيما ينفعه من مجالات العلم.

-تدريب الطلاب على تنمية مهارات التنظيم الذاتي لديهم ووضع خطط وبدائل لها وكيفية تقييمها.

بحوث مقترحة:

-العلاقة بين قلق الاختبار الإلكتروني والكمالية الأكاديمية لدى عينة من المتفوقين.

-أالفروق في التنظيم الذاتي وتقدير الذات لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم.

-أثر منظور زمن المستقبل على توجهات الأهداف والتنظيم الذاتي.

-تمايز الذات وعلاقته بتوجهات الأهداف لدى يعنة من المتفوقين والعاديين.

المراجع

-أبـو الشـيخ، عطيـة إسـماعيل. (٢٠١٨). قلـق الاختبـارات الالكترونيـة وعلاقتـه بـالأداء فـي نظـر عينـة مـن طالبـات كليّـة الأميـرة عاليـة بجامعـة البلقـاء التطبيقيـة- الأردن.المجلـة التربوية.كلية التربية جامعة سوهاج.823 -799 .(52)52 .

-أبـو غـزال، معاويـة.(٢٠١٨).دور توجهـات الاهـداف وتقـدير الـذات فـي التنبـؤ بقلـق الاختبـار لـدى طلبـة جامعـة اليرمـوك .مجلـة اتحـاد الجامعـات العربيـة. التربيـة وعلـم النفس . 16 (1).117-147.

-اغريـب، اشـرف محمـد & أبـو غـزال، معاويـة.(٢٠١٩). أثـر برنـامج تـدريبي قـائم علـى اسـتراتيجيات الـتعلم المـنظم ذاتيـا فـي تأجيـل الاشـباع الأكـاديمي و التوجهـات الهدفيـة. الجامعة الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية. ٤ (٣). ٢٥٦- ٢٨٢.

-التخاينـة،ميرفت أمـين.(٢٠٠٩). التوجهـات الهدفيـة وعلاقتهـا بالإكتئـاب لـدى طلبـة جامعة مؤتة.رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن.

-حـرب، سـامح حسـن و محمـد، محمـد حسـانين & عطيـة، كمـال اسـماعيل.(٢٠٢٠).الفـروق الفرديـة فـي توجهـات الهـدف بـين مرتفعـي ومنخفضـي التـدفق. مجلـة كليـة التربيـة ببنها.(4) 122 .

-حسـين، حنـين محمـد.(٢٠١٨). علاقـة التنظـيم الـذاتي بقلـق المسـتقبل لأداء طالبـات المرحلـة الثانيـة فـي كليـة التربيـة البدنيـة وعلـوم الرياضـة للبنـات. مجلـة الرياضـة المعاصـرة .مجلد ١٧ عدد .11 -1. 1

-الحيـدري، محمـد سـليمان.(٢٠١٥). القيمـة التنبؤيـة لتنظـيم الـذات وحـل المشـكلات للتنبـؤ بالتحصـيل الأكـاديمي لـدى طـلاب كليـة المعلمـين بجامعـة الملـك سـعود. مجلـة العلـوم الإنسانية والإجتماعية.72 -12. 38 .

-خريبة، إيناس صفوت. (٢٠١٥). قلق الاختبار الالكتروني والاتجاه نحو في ضوء كل من التحصيل الدراسي والتفضيل الاختباري لدي طالبات قسم علم النفس بكلية التربية مجلة كلية التربية جامعة الازهر.(3)162 .

-الخزي، فهد عبدالله(٢٠١٣). أثر قلق الاختبار على أداء عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الكويت في الاختبارات الإلكترونية: دراسة وصفية ارتباطية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. جامعة الإمارات العربية المتحدة. عدد ٣٣.

-درادكة، صالح عليان .(٢٠١٨). تنظيم الذات الأكاديمي: انتشاره ومعوقاته من وجهة نظر الطلبة الجامعيين في السعودية.مجلة . ١٥٠ – ١٦٢ المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. جامعة القدس .(25)9 .

-راضي، عبود جواد. (٢٠١٥). بناء وتطبيق مقياس توجهات اهداف الانجاز لدى طلبة الدراسة الاعدادية وفق موذج بريتنتش الرباعي. لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية.167 -123.(7) 17 .

-زيارة ،عبد القادر سليم .(٢٠١٩). تنظيم الذات وعلاقتها به توجهات اهداف الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر بغزة. رسالة ماجستير . كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة .

-سعيد، بكر محمد. (٢٠١٦). نموذج العلاقات بين فاعلية الذات و تنظيم الذات وتقدير الذات في ضوء بعض العوامل الديموغرافية لدى الطلاب الدبلومات الجامعية.مجلة العلوم التربوية292-205. (5)2016.

-الضمور، محمد احمد & السفاسفة، محمد ابراهيم . (٢٠٢٠). فعالية برنامج ارشادي انتقائي في تنمية مستوى التوجهات الهدفية وتحسين مستوى الاستقلال الذاتي لدى طلبة الجامعات الاردنية. المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية21- 1 .(3)5 .

-عبد الغني، اسلام انور & سعيد، نسرين محمد .(٢٠١٨). النمذجة السببية لتوجهات اهداف في الانجاز(النموذج السداسي(٢×٣) والإندماج المعرفي والتحصيل

الأكاديمي في ضوء متغيري النوع والتخصص. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط 34.. (3).

-محاسنة، احمد و العلوان ،احمد & العظامات، عمر.(٢٠١٩).الانغماسي الاكاديمي وعلاقتة بالتوجةات الهدفية لدى طلبة الجامعة. المجلة الاردنية في العلوم التربوية.166 – 149 .(2)15.

-محمود، عبد النعيم عرفة & فتحي، طارق محمد. (٢٠١٢). تنظيم الذات الاكاديمي وعلاقتة بقلق الإختبار لدي عينة من طلاب الجامعة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس.114 – 87 .(3) 29.

-محمود، هبة سامي. (٢٠٢٠). فعالية برنامج ارشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدي عينة من تلاميذ المرحلة الاعدادية. مجلة الارشاد النفسي.463 -367.(1) 61 .

-المرتجى، يوسف راشد & العازمي، أحمد سعيدا(٢٠٢٠) مستوى توجهات الأهداف لدى طلبة كلية التربية الاساسية بدولة الكويت وعلاقتها بقلق الاختبار والتحصيل الدراسي "دراسة فارقة تنبؤية". مجلة كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة .(5) 187. 459- 481.

-مقبل، مروة عبد الاله. (٢٠١٩).التنظيم الذاتي وعلاقته بالمرونة النفسية لدي طلبة الماجستير في برنامج الارشاد النفسي والتربوي في الجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير في التوجيه والارشاد النفسي .كلية الدراسات العليا جامعة الخليل، فلسطين

-مومني، عبد اللطيف عبد الكريم & خزعلي، قاسم محمد. (٢٠١٦). التنظيم الذاتي لدى لدى عينة من طلاب من الطلبة الجامعيين وقدرته التنبؤية في تحصيلهم الدراسي. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. جامعة السلطان قابوس.475 -461 .(3)10 .

-الهيلات، مصطفى قسيم & رزق، عبد الله محمد & الخوجا ،احمد يوسف. (٢٠١٥). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين تحت شعار نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين. قسم التربية الخاصة. كلية التربية. جامعة الامارات العربية المتحدة برعاية جائزة حمدان بن راشد ال مكتوم للاداء التعليمي المتميز .360- 376.

-اليوسف، رامي محمد. (٢٠٢٠). مستوى التنظيم الذاتي واتخاذ القرار وتقدير الذات لدي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الاردنية والعلاقة الارتباطية بينهما. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية . ٢٨ (٤). ٦٧ – ٨٩

Aadland, K. N., Aadland, E., Andersen, J. R., Lervåg, A., Moe, V. F., Resaland, G. K., & Ommundsen, Y. (2018). Executive function, behavioral self-regulation, and school related well-being did not mediate the effect of school-based physical activity on academic performance in numeracy in 10-year-old children. The Active Smarter Kids (ASK) study. Frontiers in Psychology, 9, Article 245. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00245

-Abdulhay,H. , Ahmadian.M. , Yazdani,H. , Amerian,M.(2020). Examining the Relationship between EFL University Students' Goal Orientations and Self-Regulation in Writing. THE JOURNAL OF ASIA TEFL. 17(2). 395-413. http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2020.17.2.6.395

-Alotaibi, Khaled N. (2016) "Metacognitive skills, perfectionism, and academic self-efficacy As predicators of achievement goal orientations among Sample of graduate students in Education College," International Journal for Research in Education: Vol. 40 : Iss. 1 , Article 2. Available at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol40/iss1/2

-Butler-Henderson, K., & Crawford, J. (2020). A systematic review of online examinations: A pedagogical innovation for scalable authentication and integrity. Computers & Education.159.1-12.
104024. doi:10.1016/j.compedu.2020.104024

-Cassady JC & Finch WH (2020) Revealing Nuanced Relationships Among Cognitive Test Anxiety, Motivation, and Self-Regulation Through Curvilinear Analyses. Front. Psychol. 11:1141. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01141

-Deasyanti,D.& Yudhistira,S.(2021). Goal Orientation & Metacognitive Self-Regulation Students on Discourse Learning. Jurnal Pendidikan Indonesia (JPI) is Accredited by The Ministry for Research, Technology and Higher Education (RISTEKDIKTI).Vol 10, No 4 .

-Lin,X.(2019). Achievement Goal Orientations as Predictors of Self-Regulated Learning Strategies of International ESL Students. International Journal of Teaching and Learning

in Higher Education. 31(2). 214-223. http://www.isetl.org/ijtlhe/ ISSN 1812-9129

-Majdi,H. Beni,S., Salimi,S., Mohammad,E.,(2017). Comparison Between Self-Regulation Strategies, Creative Thinking and Goal Orientation of Students with Normal Mathematic Disorder in Schools . International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences Volume 4, Issue 2, ISSN (Online): 2349-5219

-Mohd Sanusi, Z., Iskandar, T.M., Monroe, G.S. and Saleh, N.M. (2018), "Effects of goal orientation, self-efficacy and task complexity on the audit judgement performance of Malaysian auditors", Accounting, Auditing & Accountability Journal,. 31 (1). 75-95. https://doi.org/10.1108/AAAJ-12-2015-2362

-Ojeda,R., Moyeda,G.& Velasco,S.(2017) . Temporal orientation, self-regulation and approach to learning in academic performance in university students. Rev Elec Psic Izt.;20(2):502-518.

-Skaalvik, E. M. (2018). Mathematics anxiety and coping strategies among middle school students: Relations with students' achievement goal orientations and level of performance. Social Psychology of Education: An

International Journal, 21(3), 709–723. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9433-2

-Wang, H., Yang, J., & Li, P. (2021). How and when goal-oriented self-regulation improves college students' well-being: A weekly diary study. Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s12144-020-01288-w

-Yagi,M., Suzuki,M., Tsuzuku,Sh., Murakami,R., Nakano,H. and Suzuki,K.(2021). Effect of Orientation Courses on Self-Regulated Learning Strategies: Goal Setting, Planning, and Execution. INFORMATION AND TECHNOLOGY IN EDUCATION AND LEARNING, 1(1). 1-11.DOI https://doi.org/10.12937/itel.1.1.Pra.p002

الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة الدراسية لدى التلاميذ اليتامى والعاديين في المرحلة الاعدادية

إعداد

أحمد عبدالستار محمد محمود

أ.د . عبدالمنعم أحمد الدردير
جامعة جنوب الوادي

أ.د. أحمد فكري بهنساوي
جامعة بني سويف

المستخلص

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة الدراسية لدى التلاميذ اليتامى والعاديين في المرحلة الإعدادية بمحافظة قنا للعام الدراسي ٢٠٢٠ / ٢٠٢١ م ولتحقيق أهداف البحث طبق المقياس على عينة استطلاعية قوامها ٢٠٠ تلميذ وتلميذة من التلاميذ اليتامى والعاديين في المرحلة الاعدادية وباستخدام برنامج spss الاصدار الخامس والعشرون ، كشفت نتائج الخصائص السيكومترية عن صدق التحليل العاملي الإستكشافي بالتدوير المائل بطريقة البروماكس اختبار صلاحية العينة ,٨٩٠ , محدد مصفوفة ,٠٠٧ , مجموع نسب التباين المفسرة للعوامل محددة في اربعة عوامل بـ ٦٦,٠٠٦ , وكان معامل ثبات المقياس بمعامل ألفا كورنباك٠.٨٩٩ , و كانت معاملات الاتساق الداخلي جميعها قوية ودالة عند مستوى ٠,٠١ , وقيمة الالتواء تقترب من الصفر

الكلمات المفتاحية : الخصائص السيكومترية ، جودة الحياة الدراسية ، التلاميذ اليتامى

مقدمة

تعد الحياة الدراسية جزء لا يتجزأ من حياة الإنسان لا سيما في المراحل العمرية الأولى والتي تبدأ بمرحلة الطفولة المبكرة مرورا بالمتأخرة ومرحلة المراهقة إلى نهاية المطاف الدراسي وأن أهمها هي مراحل الطفولة حيث يتم فيها تأسيس البناء الدراسي والمستقبل المأمول لكل شخص .

وتعتبر الحياة الدراسية هي إحدى مجالات جودة الحياة باعتبارها شعور الطالب بالرضا والسعادة والقدرة على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والنفسية والاجتماعية والتعليمية مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه (السيد الفضالي عبدالمطلب، ٢٠١٤)

ولا تنحصر جودة الحياة في تذليل العقبات والصعاب التي يواجهها الفرد في حياته فحسب بل تتعدى ذلك إلى تنمية النواحي الإيجابية ، وتحسين جودة الحياة أصبح هدفا من أهداف كافة العلوم والدراسات الانسانية في الوقت الحاضر (أحمد شعبان حسين ، ٢٠١٦)

ونظرا لأهمية جودة الحياة الدراسية في حياة كل فرد وجب على المجتمع بمختلف أطيافه رعايتها رعاية مكتملة الجوانب النفسية والمادية وعلى كل أسرة أن تراعي أفرادها الذين هم في المراحل الدراسية لا سيما في المراحل الدراسية الأولى وخاصة الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي (المرحلة الإعدادية)

وإن أحوج الناس إلى هذه الجودة التلميذ اليتيم الذي فقد أباه؛ الذي هو مناط التكليف برعايته وحفظ أمنه في أولى مراحله الدراسية والتي هي بمثابة حجر الأساس للمستقبل الآمن . لذا يجب على كل أسرة يتخللها تلميذ يتيم أن توفر له الجو الآمن والحياة الدراسية الجيدة .

وعلى المجتمع أيضا بمختلف أطيافه أن يتفقد أحوال التلميذ اليتيم ، فقد كان رسول الله عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم يحسن إلى اليتيم ويبره ويوصي باليتامى . عن سهل بن سعد قال : قال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم أنا وكافل اليتيم في الجنة هكذا وأشار بالسبابة والوسطى وفرج بينهما أخرجه البخاري (شرح رياض الصالحين صـ ٣٤)

- الهدف من المقياس :

يهدف المقياس الحالي إلى قياس مستوى جودة الحياة الدراسية لدى التلاميذ اليتامى والعاديين في المرحلة الإعدادية

- وصف المقياس :

أولا : مرحلة إعداد المقياس :

بعد اطلاع الباحث على مجموعة من البحوث والدراسات السابقة العربية منها والأجنبية في مجال جودة الحياة وبالأخص منها جودة الحياة الدراسية والمماثلة لها كجودة الحياة الجامعية وبعض المقاييس التي أعدت لقياس جودة الحياة كمقياس جودة الحياة الجامعية الدراسية (السيد عبدالمطلب الفضالي ، ٢٠١٤) ، مقياس جودة الحياة للطلبة الجامعيين (محمد المتوكل على الله سليمان ، ٢٠١٧) مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة (بعلي مصطفى ، غجلولي يوسف ، ٢٠١٨) ، مقياس جودة الحياة للمراهقين ضعاف السمع (نانسي كمال عيد ، ٢٠١٨)

تكون المقياس في صورته الأولية من ٤٥ عبارة ، تتم الاستجابة عليه من خلال تدرج ثلاثي الاستجابة (دائما – أحيانا – نادرا) لتقابل الدرجات (٣- ٢- ١) تقلب عند العبارات السالبة لتكون (١- ٢- ٣) لتكون أعلى درجة تعبر عن المقياس ككل هي ١٣٥ وأقل درجة هي ٤٥

ثانيا : الخصائص السيكومترية لدرجات المقياس

لحساب صدق وثبات المقياس

تم عرض المقياس بصورته الأولية والتي تكونت من ٤٥ عبارة على عينة استطلاعية قوامها ٢٢٥ تلميذ وتلميذة من التلاميذ اليتامى والعاديين وبعد استبعاد عدد ٢٥ استمارة أصبحت العينة الاستطلاعية قوامها ٢٠٠ تلميذ وتلميذة ١٠٠ تلميذ وتلميذة من التلاميذ اليتامى و١٠٠ تلميذ وتلميذة التلاميذ العاديين من مدراس إدارة قوص التعليمية.

أولا : صدق المقياس

- صدق التحليل العاملي الاستكشافي بالتدوير المائل

لحساب الصدق العاملي لدرجات مقياس جودة الحياة الدراسية وباستخدام برنامج SPSS الاصدار الخامس والعشرون جاءت مخرجاته على النحو التالي

أولا : اختبار كفاية العينة لاستخدام للتحليل العاملي

KMO (جدول (2) جدول اختبار كفاية العينة)

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.890
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	4789.783
	df	528
	Sig.	.000 1.6925E-184
محدد المصفوفة		.007

ومن بيانات الجدول) ٢) اتضح أن بيانات المقياس صالحة لاستخدام صدق التحليل العاملي الاستكشافي .

١. حيث ان قيمة KMO)) والتي تعبر عن درجة كفاية العينة كانت ,٨٩٠ وهي قيمة كبيرة حيث أن القيمة الملائمة تكون أكبر من ,٦٠
٢. كما كانت نتيجة اختبار BARTLETT والتي تدل على بعد مصفوفة معاملات الارتباط عن مصفوفة الوحدة قيمة دالة وكانت قيمة المحدد الدالة على عدم وجود تعددية خطية ,٠٠٧

ثانيا : البناء العاملي للمقياس .

- تحديد عوامل مقياس جودة الحياة الدراسية :

١- تم تحديد عدد العوامل المكونة للمقياس بطريقة المكونات الأساسية طبقا لمحك كايزر

٢- الجذر الكامن ≤ الواحد الصحيح

٣- حذف العامل الذي تتشبع عليه أقل من ٣ عبارات

٤- حذف العبارة التي تتشبع على أكثر من عاملين

والجدول (٣) يوضح الجذور الكامنة ونسب التباين المفسرة للعوامل

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings[a]
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	7.438	22.539	22.539	7.438	22.539	22.539	6.278
2	5.352	16.219	38.758	5.352	16.219	38.758	6.090
3	5.234	15.862	54.620	5.234	15.862	54.620	5.317
4	3.757	11.386	66.006	3.757	11.386	66.006	5.172
5	.947	2.870	68.876				
6	.856	2.593	71.469				
7	.756	2.290	73.759				
8	.695	2.107	75.866				
9	.633	1.918	77.784				
10	.558	1.690	79.473				
11	.547	1.657	81.130				
12	.493	1.495	82.625				
13	.478	1.448	84.073				
14	.445	1.348	85.421				
15	.431	1.305	86.726				
16	.410	1.243	87.970				
17	.380	1.150	89.120				
18	.352	1.066	90.186				
19	.331	1.004	91.190				
20	.329	.998	92.188				
21	.304	.921	93.109				
22	.260	.788	93.897				
23	.248	.751	94.648				

24	.239	.723	95.371				
25	.230	.697	96.068				
26	.200	.605	96.673				
27	.194	.589	97.262				
28	.190	.574	97.836				
29	.174	.527	98.363				
30	.154	.467	98.831				
31	.141	.426	99.257				
32	.136	.413	99.670				
33	.109	.330	100.000				

من بيانات الجدول (٣) اتضح أنه تحددت عوامل المقياس في أربعة عوامل قيمة الجذر الكامن لكل عامل أكبر من الواحد الصحيح وحذفت جميع العوامل التي خرجت بقيمة جذر كامن أقل من الواحد الصحيح والتي تشبعت عليها أقل من أربع عبارات .

العامل الاول يتكون من جذر كامن قيمته ٧,٤٣٨ ويفسر بنسبة تباين ٢٢.٥٣٩ العامل الثاني يتكون من جذر كامن قيمته ٥,٣٥٢ ويفسر بنسبة تباين ١٦,٢١٩ العامل الثالث يتكون من جذر كامن قيمته ٥,٢٣٤ ويفسر بنسبة تباين١٥,٨٦٢ العامل الرابع يتكون من جذر كامن قيمته ٣,٧٥٧ ويفسر بنسبة تباين ١١,٣٨٦ ليكون مجموع نسب التباين المفسرة للعوامل ٦٦,٠٠٦ وهي نسبة مقبولة للتباين

ثالثا : تشبعات العبارات على العوامل .

تم الحصول على تشبعات العبارات بعد التدوير المائل بطريقة البروماكس كما هو موضح مرتبة ترتيبا تنازليا بالجدول (٤) :

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث		العامل الرابع	
رقم العبارة	التشبعات	رقم العبارة	التشبعات	رقم العبارة	التشبعات	رقم العبارة	التشبعات
V2	.855	V31	.827	V21	.834	V40	.864

.842	V44	.832	V22	.823	V32	.852	V1
.821	V41	.814	V14	.809	V24	.837	V6
.813	V38	.809	V23	.809	V35	.830	V3
.800	V42	.802	V16	.801	V26	.817	V8
.788	V39	.797	V20	.785	V27	.812	V12
.762	V45	.784	V18	.777	V34	.809	V9
		.740	V15	.773	V36	.804	V5
				.769	V28	.763	V13

والجدول (٤) يوضح أن تشبعات عبارات المقياس بصورته النهائية تتمتع بقيم تشبع عالية فتشبعت على العامل الأول عدد ٩ عبارات أعلاها تشبعا العبارة رقم (٢) قدره ,٨٥٥ وأدناها تشبعا عبارة رقم (١٣) قدره ,٧٦٣ كما تشبعت على العامل الثاني عدد ٩ عبارات أعلاها تشبعا العبارة رقم (٣١) قدره ,٨٢٧ وأدناها تشبعا عبارة رقم (٢٨) قدره ,٧٦٩ و تشبعت على العامل الثالث عدد ٨ عبارات أعلاها تشبعا العبارة رقم (٢١) قدره ,٨٣٤ وأدناها تشبعا عبارة رقم (١٥) قدره ,٧٤٠ و تشبعت على العامل الثالث عدد ٧ عبارات أعلاها تشبعا العبارة رقم (٤٠) قدره ,٨٦٤ وأدناها تشبعا عبارة رقم (٤٥) قدره ,٧٦٢

- العبارات السالبة في المقياس بصورته الأولية

عبارة رقم (٩ ، ١٤ ، ١٦ ، ٢٣ ، ٢٧ ، ٣٢ ، ٣٦ ، ٣٩ ، ٤٢)

- العبارات المحذوفة من المقياس

عبارة رقم (٤ ، ٧ ، ١٠ ، ١١ ، ١٧ ، ١٩ ، ٢٥ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣٣ ، ٣٧ ، ٤٣)

- عبارات المقياس وتشبعاتها على العوامل

بعد أن تم تحديد عبارات كل عامل من عوامل المقياس تم تسمية العوامل بحسب محتوى العبارات التي تكون منها العامل والتي اتفقت مع التصور المبدأي للباحث مبينة على النحو التالي

العامل الأول : جودة الطاقة الذاتية

جدول(5)

م	رقم العبارة	العبـــــــــــــارات	التشبعات
1	V2	أذاكر دروسي جيدا	.855
2	V1	أذهب إلى المدرسة مبكرا	.852
3	V6	أسعى لحل ما يواجهني من مشكلات	.837
4	V3	أقوم بعمل واجباتي المنزلية المكلف بها أولا بأول	.830
5	V8	أرتب أفكاري جيدا	.817
6	V12	أحب التفوق الدراسي	.812
7	V9	ذهني مشتت	.809
8	V5	أشارك في الأنشطة المدرسية	.804
9	V13	متفاعل في الفصل مع المدرسين في	.763

من بيانات الجدول (٥) تبين أن العبارات التسع التي تكون منها العامل الأول تدور حول طاقة التلميذ الذاتية للدراسة فسمي العامل الأول بجودة الطاقة الذاتية

العامل الثاني : جودة البيئة المدرسية وجماعة الرفاق

جدول(6)

م	رقم العبارة	العبـــــــــــــارات	التشبعات
1	V31	مجموعة الفصل المدرسي جيدة	.827
2	V32	أشعر أن الفصل المدرسي سيئ	.823
3	V24	أشعر بالارتياح داخل المدرسة	.809

4	V35	يشاركني زملائي في حل ما يواجهني من مشكلات	.809
5	V26	مدرسيني يقدموا لي النصيحة	.801
6	V27	رفاقي غير متعاونين	.785
7	V34	أتبادل النصيحة مع زملائي	.777
8	V36	مدرستي مزعجة	.773
9	V28	أحصل على استشارة مدرسيني في أي وقت	.769

من بيانات الجدول (٦) تبين أن العبارات التسع التي تكون منها العامل الثاني تدور حول حياة التلميذ المدرسية وجماعة الرفاق فسمي العامل الثاني بجودة الحياة المدرسية وجماعة الرفاق

العامل الثالث : جودة الرعاية الأسرية

جدول(7)

م	رقم العبارة	العبـــــــــــــارات	التشبعات
1	V21	تساعدني أسرتي في حل ما يواجهني من مشكلات	.834
2	V22	تتابعني أسرتي في الدراسة	.832
3	V14	أفتقد إلى من يهتم بدراستي	.814
4	V23	افتقد كثيرا من احتياجاتي الدراسية	.809
5	V16	أقف وحدي عاجزا أمام مشكلاتي الدراسية	.802
6	V20	ترعاني أسرتي جيدا	.797
7	V18	توفر لي الأسرة احتياجاتي الدراسية	.784
8	V15	توفر لي الأسرة وقتا كافيا للمذاكرة	.740

من بيانات الجدول (٧) تبين أن العبارات الثمان التي تكون منها العامل الثالث تدور رعاية الأسرة للتلميذ والاهتمام بحياته الدراسية فسمي العامل الثالث بجودة الرعاية الأسرية

العامل الرابع : الرضا عن الدراسة

جدول(8)

م	رقم العبارة	العبـــــــــــــارات	التشبعات
1	V40	أشعربالرضا عن المدرسين	.864
2	V44	أجد أن المقررات الدراسية سهلة	.842
3	V41	أستمتع بالمذاكرة	.821
4	V38	أشعر بالرضا العام عن الدرسة	.813
5	V42	أجد صعوبة في فهم المقررات الدراسية	.800
6	V39	المذاكرة ثقيلة	.788
7	V45	أشعر بالرضا عن المدرسة	.762

من بيانات الجدول (٨) تبين أن العبارات السبع التي تكون منها العامل الرابع تدور حول رضا التلميذ بشكل عام عن الدراسة فسمي العامل الرابع بالرضا العام عن الدراسة وتسمية هذا العامل تم اقتباسها من مقياس (السيد الفضالي ، ٢٠١٤)

ثانيا :الثبات

بعد تحديد عوامل المقياس بأربعة عوامل تم التحقق من ثبات المقياس من خلال قيم معامل ألفا لعوامل المقياس مستخدما برنامج SPSS الاصدار الخامس والعشرون وكانت نتائجه كالتالي

١. قيم معامل الثبات بمعامل ألفا كرونباخ

جدول (٩)

العوامل والدرجة الكلية	عدد الفقرات	معامل ألفا
جودة الطاقة الذاتية	9	,939
جودة الرعاية الأسرية	8	,920

جودة البيئة المدرسية وجماعة الرفاق	9	,928
الرضا العام عن الدراسة	7	,915
الدرجة الكلية للمقياس	33	,898

من بيانات جدول (٩) يتضح أن معاملات للعوامل الاربعة تتراوح ما بين ,٩٣٩ و ,٩١٥ وهي قيم معامل ثبات مرتفعة وتبين أيضا أن المقياس بالدرجة الكليه للصورة النهائية يتمتع بقيمة عالية من الثبات حيث قيمة ألفا خرجت بـ ,٨٩٨ وهي أعلى من القيمة المطلوبة للثبات ,٦٠

ثالثا : الاتساق الداخل

تم حساب الاتساق الداخلي لدرجات مقياس جودة الحياة الدراسية بتقدير معاملات الارتباط باستخدام برنامج SPSS الاصدار الخامس والعشرون و جاءت مخرجاته على النحو التالي

١. حساب معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والبعد الذي تنتمي إليه

جدول(10)

جودة الطاقة الذاتية		جودة الرعاية الأسرية		جودة البيئة المدرسية وجماعة الرفاق		الرضا العام عن الدراسة	
رقم العبارة	معاملات الارتباط	رقم العبارة	معاملات الارتباط	رقم العبارة	معاملات الارتباط	رقم العبارة	معاملات الارتباط
1	,854**	10	,801**	18	,802**	27	,819**
2	,846**	11	,762**	19	,774**	28	,776**
3	,827**	12	,809**	20	,802**	29	,842**
4	,804**	13	,781**	21	,777**	30	,844**
5	,831**	14	,805**	22	,822**	31	,803**

6	,824**	15	,817**	23	,814**	32	,822**
7	,818**	16	,845**	24	,781**	33	,800**
8	,811**	17	,800**	25	,811**		
9	,763**			26	,793**		

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من بيانات جدول (١٠) أن جميع معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والعامل الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى ٠,٠١

٢. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عامل والدرجة الكلية للمقياس

جدول(11)

العوامل	معاملات الارتباط
جودة الطاقة الذاتية	,608**
جودة الرعاية الأسرية	,496**
جودة البيئة المدرسية وجماعة الرفاق	,630**
الرضا العام عن الدراسة	,574**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من بيانات جدول (١١) أن معاملات الارتباط بين العوامل والدرجة الكلية للمقياس قوية ودالة عند مستوى0,01

رابعا: اعتدالية التوزيع

وعن اعتدالية التوزيع وباستخدام الدوال الاحصائية ببرنامج أكسل تم الحصول على البيانات الموضحة بالجدول (١٢)

أبعاد المقياس الاحصاءات الوصفية	جودة الطاقة الذاتية	جودة الرعاية الأسرية	جودة البيئة المدرسية وجماعة الرفاق	الرضا العام عن الدراسة
المتوسط	25.015	24.01	21.005	19.02
الوسيط	25	24	21	19
المنوال	24.97	23.98	20.99	18.96
الانحراف المعياري	2.163	2.583	2.222	2.299
الالتواء	0.0224	0.0116	0.0067	0.0261
التفرطح	0.306	0.657	0.578	0.281

من بيانات الجدول (١٢) تبين أن قيمة الالتواء تقترب من الصفر بما يعني أن البيانت تتوزع توزيعا طبيعيا

● الصورة النهائية للمقياس

تكونت الصورة النهائية للمقياس من ٣٣ عبارة ويصحح بمقياس ليكرت الثلاثي (دائما – أحيانا – نادرا) لتقابل الدرجات (٣ – ٢ – ١) تعكس عند العبارات السالبة لتكون (١ – ٢ – ٣) وتمثل أعلى درجة للمقياس ٩٩ وأدنى درجة ٣٣ وتعني الدرجة المرتفعة مدى تمتع التلميذ بجودة الحياة الدراسية والعكس في الدرجة المنخفضة .

● العبارات السالبة في المقياس بصورته النهائية

جدول (١٣)

م	رقم العبارة	العبـــــــــــــارات	العامل
1	V7	ذهني مشتت	جودة الطاقة الذاتية
2	V10	أفتقد إلى من يهتم بدراستي	جودة الرعاية الأسرية
3	V12	أقف وحدي عاجزا أمام مشكلاتي الدراسية	جودة الرعاية الأسرية

4	V17	افتقد كثيرا من احتياجاتي الدراسية	جودة الرعاية الأسرية
5	V20	رفاقي غير متعاونين	جودة البيئة المدرسية وجماعة الرفاق
6	V23	أشعر أن الفصل المدرسي سيئ	جودة البيئة المدرسية وجماعة الرفاق
7	V26	مدرستي مزعجة	جودة البيئة المدرسية وجماعة الرفاق
8	V26	المذاكرة ثقيلة	الرضا العام عن الدراسة
9	V31	أجد صعوبة في فهم المقررات الدراسية	الرضا العام عن الدراسة

قائمة المراجع

١. أحمد شعبان حسين (٢٠١٦) . الفروق في جودة الحياة لدى عينة من التلاميذ ذوي النشاط المصحوب بنقص الانتباه . كلية التربية ، جامعة حلوان ، دراسات تربوية واجتماعية ، ٣ (3)،664 -637

٢. السيد الفضالي عبدالمطلب (٢٠١٤) . جودة الحياة الجامعية الدراسية في ضوء توجه الهدف والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية . جامعة الزقازيق ، دراسات تربوية ونفسية ،*83* ، . 126 – 71

٣. بعلي مصطفى ، غجلولي يوسف (٢٠١٨) . مستوى الحياة لدى طالبات جامعة المسيلة دراسة ميدانية على عينة من طالبات قسم علم النفس بجامعة المسيلة . الجزائر ، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية ، 8 (413)

٤. محمد المتوكل على حسن سليمان (٢٠١٧) . بناء مقياس جودة الحياة للطلبة الجامعيين . كلية التربية الرياضية للبنين ، جامعة حلوان ، المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة ، *80* ،32 –1

٥. نانسي كمال صالح عيد (٢٠١٨) . مقياس جودة الحياة للمراهقين ضعاف السمع . مجلة البحث العلمي في التربية ١٩ (60) ،78–60

Psychometric characteristics of the quality of school life scale for orphaned and ordinary students in the middle school

Ahmed Abdel Sattar Mohamed Mahmoud

Mr.Dr. Abdel Moneim Ahmed Al-Dardeer **Mr.Dr. Ahmed Fikri Bahnasawy**

Abstract

This current study aims at finding out about psychometric characferitics of the scale of the quality of school life with orphaned and ordinary students in the preparatory school in Qena governorate for the school year 2020/2021 . to achieve the research objectives , the scale was applied on a surrey sample of 200 students in the preparatory school and by using the spss program twenty fifth version , The analysis of the results of the psychometric committee has been completed, the general analysis, and the stability coefficient of the coefficient with the new internal bromax of a strength and a function at the level of 0.01, and the value of the skewness is close to zero

Keywords: psychometric characteristics, quality of school life, orphaned students

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية العبء المعرفي لتحسين أداء الذاكرة العاملة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي

إعداد

أ.د. محمود محمد شبيب
أستاذ علم النفس التربوي
وعميد كلية التربية النوعية بقنا سابقاً
كلية التربية بقنا ـ جامعة جنوب الوادي

د. دعاء محمد عبد العزيز
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية بقنا ـ جامعة جنوب الوادي

آيات محمد عبدالراضى أحمد
أخصائية اجتماعية بمدرسة السيد عبد الرحيم الابتدائية بقنا
باحثه دكتوراه ـ تخصص علم النفس التربوي
كلية التربية بقنا ـ جامعة جنوب الوادي

المستخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية العبء المعرفي لتحسين أداء الذاكرة العاملة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، حيث قامت الباحثة باختيار العينة من طلاب الصف الثالث الثانوي بإدارة قنا التعليمية للعام الدراسي ٢٠٢٠، بمتوسط عمري ١٥.٥٦ سنة وانحراف معياري ٠.٧٤، واعتمدت الباحثة في إجراء الدراسة على المنهج شبه التجريبي، كما تمثلت أدوات الدراسة مقياس الذاكرة العاملة ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الاولى والضابطة لصالح التجريبية الاولى، ، كما بلغ حجم تأثير البرنامج ٠.٩٨.

الكلمات المفتاحية:

فاعلية برنامج، العبء المعرفي، الذاكرة العاملة، ، طلاب الصف الأول الثانوي

effectiveness of a training program based on the theory of the defined burdento improve the performance of working memory of a sample of first-grade high school students

Prof. Mahmoud Mohamed shabib

Professor of educational psychology
Former Dean of the Faculty of Education in Qena
Faculty of Education in Qena - South Valley University

Dr. Doaa Mohamed Abdelazizi

educational psychology teacher
Faculty of Education in Qena - South Valley University

Ayat Muhammad Abd Al-Radi Ahmed

Academic degree: PhD degree
Faculty of Education in Qena - South Valley University

The current study aims to verify the effectiveness of a training program based on the theory of the defined burdento improve the performance of working memory of a sample of first-grade high school students, where the researcher selected the sample of third-grade secondary students managed our educational channel for the academic year 2020, with an average age of 15.56 years and a standard deviation 0.74, and the researcher reliedon the study on its experimental curriculum, as the tools of the study were in The results showed statistically significant differences at the 0.01 indication level between the average grades of the first and controlled experimental group in favour of the first trial, and the officer in favour of the second trial, and the size of the program's impact 0.98.

Keywords:

(Programeffectiveness, cognitive burden, workingmemory, , first grade secondary students).

المقدمة:

مما لا يدع مجالًا للشك أن فكرة الانتقال من معلومة إلى أخرى تتطلب في بادئ الأمر معالجة تلك المعلومات وتخزينها بشكل مؤقت في الذاكرة العاملة قبل أن يتم انتقالها إلى الذاكرة طويلة المدى سواء أكانت تلك المعلومات في صورة رموز سمعية أم بصرية أم دلالية، وهذه المعالجة هي التي تساعد على إضفاء روح التكامل على الأنشطة المعرفية التي يتم استقبالها وتعلمها، إلا أن الإشكالية الأساسية قد تمثلت في أن تلك الذاكرة محدودة بسعة معينة للاحتفاظ بالمعلومات، ومن ثم فإن أي تحميل إضافي للمعلومات يفوق تلك السعة أو القدرة يؤدي إلى تشكيل عبئًا معرفيًا عليها.

ولقد وضع جون سويلر الحجر الأساسي لنظرية العبء المعرفي، وهي أحد النظريات المعرفية من جهة، وإحدى نظريات التعلم والتعليم من جهة أخرى، فهي تتناول أهم ما قدمته نظرية معالجة المعلومات وبشكل خاص ما يتصل بالذاكرة وأنواعها (العتيبي ومصطفى، ٢٠١٧، ص. ٤٢٩). وتعتمد نظرية العبء المعرفي على مسلمة أساسية تقوم على أن المتعلمين يمتلكون ذاكرة عاملة محدودة، وأن التحميل الزائد لتلك الذاكرة يعوق استخدام التعلم وحدوثه، ووفقًا لذلك يجب أن يتم التحكم في حمولة الذاكرة العاملة؛ وذلك لتسهيل حدوث التعلم وتهتم نظرية العبء المعرفي بضرورة تكييف التعلم بما يتلاءم مع ضوابط النظام المعرفي للمتعلم وحدوده (محمود، ٢٠١٨، ص. ٢١).

وترى نظرية العبء المعرفي أن التعلم يحدث عن طريق نوعين من الذاكرة هما الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى، وأن الذاكرة العاملة هي المكون النشط الذي يقوم بمعالجة المعلومات المطلوبة، والذاكرة العاملة هي المسؤول الأكبر فسيولوجيا عن المفاهيم المعرفية والمثيرات التي تلعب دورًا مهماً في النشاطات الحياتية، وأن الطالب بحاجة الى خفض العبء المعرفي المفروض على ذاكرته أثناء التعلم من أجل تعلم فاعل قائم على مهارات التفكير العليا وبحاجه الى معلومات كثيرة ومترابطة تكون قاعدة لتعلمه (السباب، ٢٠١٦، ص. ١٣٩).

وهناك ثلاثة أنواع من العبء المعرفي، العبء المعرفي الداخلي Intrinsic cognitive load والذي يعكس الصعوبة المتأصلة في المادة ذاتها التي يتم تعلمها والتي يمكن أن تتأثر

بالمعارف السابقة عن تلك المادة، أما العبء المعرفي الخارجي Extraneous cognitive load فهو يعكس العبء المتعلق بالكيفية التي يتم من خلالها تقديم المحتوى الدراسي غير الداعم لمادة التعلم، وأخيرًا فإن هناك ما يعرف باسم العبء المعرفي ذو الصلة Germane cognitive load والمستخدم في الإشارة إلى العناصر التي تساعد على معالجة المعلومات وتطوير المخططات المعرفية (Shibli & West, ٢٠١٨, ١)

وتحتل الذاكرة العاملة لدى الإنسان مكانة شديدة الأهمية بوصفها أكثر مكونات الذاكرة التي حظيت باهتمام الباحثين؛ لما لها من دور أساسي في عملية معالجة المعلومات، وهي إحدى أبنية الذاكرة التي تعالج المفاهيم والقواعد العلمية ومواقف المعلومات عن العالم الخارجي والبيئة المحيطة بالإنسان، كما تمثل الذاكرة العاملة المكان الذي يحتفظ به الفرد بكل ما يمر به من خبرات سابقة، واسترجاعها وقت الحاجة إليها (أبو الديار، ٢٠١٢، ٧). ومن ثم فقد برز الدور الخاص بنظرية العبء المعرفي من منطلق كونها أحد فروع علم النفس التربوي الذي يستهدف تطوير الممارسات التعليمية من خلال تطوير عدد من برامج التدخل التربوي التي تستهدف تخفيف العبء المعرفي الملقى على عاتق الذاكرة العاملة سواء أكان ذلك أثناء عملية التدريس أم أثناء التعلم (Stoo Sepp, Steven J., Sharon Tindall-Ford , Shirley Agostinho, & Fred Paas, ٢٠١٩, ٧).

مشكلة البحث:

وفقأ لنظرية العبء المعرفي فإنه يمكن القول بأن عملية التعلم هي نتاج للتطور التدريجي في المخططات المعرفية التي يكتسبها الطلاب من المحتوى التعليمي الذي يتم دراسته (Cerdán, Candel &Leppink, ٢٠١٨, ٢) حيث تعتمد عمليتي التدريس والتعلم التي تتم في بيئات التعلم الصفية على أنشطة المعالجة المعرفية التي تتم في الذاكرة العاملة، إلا أن المشكلة الرئيسية تكمن في أن القدرة/ السعة المحدودة الخاصة بالذاكرة العاملة والتي تمكنها من معالجة عدد محدود من التفاعلات، وفي حالة أن زادت عمليات المعالجة عن الحد المسموح به فهذا يعني فرض أعباء إضافية على المخطط المعرفي للفرد، الأمر الذي يتولد عنه ظهور ما

يعرف باسم العبء المعرفي (Rahmat, Soesilawaty, Nuraeni & Hidayat, ٢٠١٧, ١٠٥).

ويعد العبء المعرفي من المشكلات التي تهدد النظام التعليمي في المدارس والجامعات فهو يحدث بسبب استخدام الوسائل التعليمية التقليدية التي تقوم بضخ المعلومات للطالب بشكل مستمر، ويكون دور الطالب دور المتلقي والمستمع للمعلومات (أحمد حسنين، ٢٠١٨، ص. ٣). وفي كثير من الأحيان قد يحول العبء المعرفي دون قدرة الذاكرة العاملة على معالجة المعلومات البسيطة أو حتى الانتباه إلى المعلومات الواردة (Heather M., Brandon J. & Roy F., ٢٠١٦, ٢)

ويعتبر تحسين أداء الذاكرة العاملة هدفًا تربويًا مهمًا تسعى إلى تحقيقه كافة الأنظمة التربوية على اختلاف فلسفاتها وتوجهاتها، وهذا الهدف نشأ ونما في ظل نتائج العديد من البحوث، التي أجريت على الذاكرة بصفه عامة، والذاكرة العاملة بصفة خاصة والتي تشير إلى أن الذاكرة العاملة يمكن تحسين أدائها وزيادة كفاءتها وفاعليتها، من خلال استخدام استراتيجيات مناسبة (أحمد، ٢٠١٥، ٧).

ولقد أكدت نتائج دراسة " الزغبي" (٢٠١٦، ٥٨٩-٥٩٠) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهام الذاكرة العاملة بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة لصالح متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التدريبي القائم على نظرية العبء المعرفي. كما أكدت نتائج دراسة " مايكل مجورديتشيان، وكاتي ووالكر، وكومال باجاج (Meguerdichian, Walker & Bajaj, ٢٠١٦) على فاعلية الاستعانة بالتدريب القائم على نظرية العبء المعرفي في تحسين أداء الذاكرة العاملة من خلال التركيز على تحقيق أقصى استفادة ممكنة من عمليات الانتقال المعرفي للطلاب والاستعانة باستراتيجيات مناسبة للحد من العبء الداخلي والخارجي.

وبناءًا على ما تقدم، وبالأخذ في الاعتبار أنه يمكن تحسين أداء الذاكرة العاملة من خلال التدريب، وكذلك بالأخذ بعين الاعتبار ندرة الدراسات العربية –على حد علم الباحثة– التي استهدفت قياس أثر البرامج التدريبية المختلفة على تحسين أداء الذاكرة العاملة ، فإنه يمكن بلورة

مشكلة الدراسة الحالية في قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية العبء المعرفي لتحسين أداء الذاكرة العاملة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي.

تساؤلات البحث:

- ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية العبء المعرفي في تحسين الذاكرة العاملة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي؟
- هل يمكن أن يستمر التحسن في الذاكرة العاملة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بعد انتهاء البرنامج؟

أهداف البحث:

- التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية العبء المعرفي في تحسين الذاكرة العاملة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي.
- تحديد مدى إمكانية استمرار التحسن في الذاكرة العاملة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بعد انتهاء البرنامج.

فروض البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في الأداء على مقياس الذاكرة العاملة لصالح المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياس البعدي والبعدي التتبعي في الأداء على مقياس الذاكرة العاملة.

أهمية البحث:

في ضوء مشكلة البحث والتساؤلات التي تطرحها والمحددات النظرية والمنهجية له، يكتسب البحث الحالي أهميته على المستويين النظري والتطبيقي كما يلي:

الأهمية على المستوى النظري:

- تقديم إطار نظري عن نظرية العبء المعرفي والاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تخفيف مستوى العبء المعرفي الداخلي والخارجي.

- يستمد البحث الحالي أهميته من أهمية المتغيرات التابعة التي يتناولها والمتمثلة في الذاكرة العاملة ، حيث يسهم كل متغير منهما بدور فعال في التأثير على عملتى التعليم والتعلم.
- ترجع أهمية البحث الحالي إلى أهمية المرحلة العمرية التي يتناولها؛ فالطلاب في المرحلة الثانوية يعانون من عدم القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات، كما أنهم يعانون من عدم القدرة على تحديد العوامل الحقيقة المؤثرة على النتائج الأكاديمية التي يتم تحقيقها.

الأهمية على المستوى التطبيقي:

- إن تقديم برنامج لتحسين أداء الذاكرة العاملة هو أمر يساعد على الارتقاء بالعملية التعليمية وتحسين مستوى تخزين واسترجاع الطلاب للمعلومات المختلفة.
- توجيه نظر المعلمين إلى العديد من الاستراتيجيات والممارسات التعليمية التي تساهم في تحسين أداء الذاكرة العاملة لدى للطلاب.
- تقديم مقياس للذاكرة العاملة لطلاب الصف الأول الثانوي مما يعدان إضافة للمكتبة العربية.

مصطلحات البحث:

البرنامج التدريبي

تعرفه الباحثة إجرائيًا على أنه مجموعة من الأنشطة والمهارات المعرفية التي تم تصميمها خصيصًا من أجل تحسين أداء الذاكرة العاملة وتعديل وجهة الضبط للطلاب ذوي وجهة الضبط الخارجي بالصف الأول الثانوي.

العبء المعرفي

تعرفه الباحثة إجرائيًا على أنه ذلك العبء الملقى على عاتق الذاكرة العاملة ذات السعة المحدودة التي تستطيع استقبال ومعالجة عدد محدود من المعلومات، الأمر الذي يؤدي إلى حدوث حملًا أو عبئًا ذهنيًا إضافيًا على المتعلم بالصف الأول الثانوي، بالشكل الذي يؤدي إلى العديد من الانعكاسات السلبية على عملية التعلم ككل.

نظرية العبء المعرفي

تعرفها الباحثة إجرائيًا على أنها أحد النظريات التي ظهرت في مجال علم النفس المعرفي والتي حاولت تفسير طبيعة أنشطة المعالجة المعرفية من خلال التركيز على عنصر الذاكرة والدور الحيوي الذي تسهم به في ذلك الشأن.

الذاكرة العاملة

تعرفها الباحثة إجرائيًا على أنها قدرة طالب الصف الأول الثانوي على حفظ وتخزين ومعالجة عدد محدد من الأنشطة المعرفية بصورة مؤقتة، والتي سوف يتم قياسها من خلال الدرجة التي سوف يحصل عليها المستجيب على مقياس الذاكرة العاملة المعد من جانب الباحثة.

الإطار النظري

المبحث الأول: العبء المعرفي

يتمثل العبء المعرفي بشكل عام في تراكم المعلومات داخل العقل البشري، تماماً كما يحدث في طرق التعليم التقليدية الخاطئة، وهو ما أشار إليه حسن (٢٠١٨، ص. ٣) حينما أكد على أن العبء المعرفي يعد من المشكلات التي تهدد النظام التعليمي في المدارس فهو يحدث بسبب استخدام الوسائل التعليمية التقليدية التي تقوم بضخ المعلومات للطالب بشكل مستمر، ويكون دور الطالب هو دور المتلقي والمستمع للمعلومات فحسب، دون الحصول على فرصة زمنية ليوجه انتباهاً إليها وليقوم بترميزها ومعالجتها وتخزينها في الذاكرة العاملة ثم الذاكرة طويلة المدى.

لذا فإنه من الضروري التعرف على طرق تخزين المعلومات في ذاكرة الطالب على نحو يمكنه من استعادتها وقت الحاجة، وهو ما أشار إليه عبود (٢٠١٣، ص. ٦١٣) حينما أكد على أن الطرائق والأساليب التدريسية الشائعة والمستخدمة في الميدان التربوي تولي اهتماماً كبيراً للحفظ والاستظهار ونادراً ما تولي اهتماماً بممارسة العمليات العقلية، وهنا تكمن المشكلة في كثرة المعلومات وتداخلها التي تتطلب من المتعلم الانتباه لها ومعالجتها خلال وقت محدد، ويقع على عاتق الذاكرة العاملة وظيفة معالجة هذه المعلومات خلال الوقت المطلوب، إلا أن سعة الذاكرة العاملة لا تستوعبها، وهذا يفرض عليها عبئاً معرفياً ناتجاً عن كثرة المعلومات.

مبادئ نظرية العبء المعرفي:

تعتبر مبادئ نظرية العبء المعرفي من المجالات الهامة التي تساعد على تفسير اكتظاظ الذاكر العاملة بالمعلومات وبالتغذيات الراجعة وذلك ضمن السياقات التعليمية والتربوية، وهو ما أشار إليه هوارد وآخرون (Howard et al., 2015, p. ٣٩) حينما أكد على أن مبادئ نظرية العبء المعرفي يتضح مدى أهمية إرسائها داخل السياقات التعليمية والمعرفية، وذلك فيما يتعلق بإمكانية تطبيقها على عمليات التقييم التي تحدث بعد تلقي الفرد لمقدار كبير من المعلومات، ومن ثم يتم مراجعة تلك المعلومات والكيفية التي تم من خلالها استيعابها واستقائها، وهو ما يدع مجالاً للعبء المعرفي لكي يتفاقم داخل الذاكرة العاملة للفرد بسبب نشوء معلومات جديدة ناتجة عن هذا التقييم.

لذا، فتتمثل مبادئ العبء المعرفي في مبدأ تخزين المعلومات، ومبدأ الاستعادة والاستعارة، العشوائية كمبدأ أولي، مبدأ الحدود المتضائلة للتغيرات الطارئة، وكذلك مبدأ التنظيم البيئي والارتباطية، وهو ما أشار إليه كاسترو–الونسو وآيريس وسويلر (Castro–Alonso, Ayres, & Sweller, ٢٠١٩) حينما أكد على أن مبادئ العبء المعرفي تنقسم إلى خمسة مبادئ أساسية يمكن تناولهم على النحو التالي:

١. مبدأ تخزين المعلومات: حتى يتمكن الإنسان بشكل عام من توظيف قدراته وإمكاناته العقلية في البيئة التي يتواجد بها، فينبغي عليه أن يعتمد على الهيكل البنائي المعرفي له كمصدر وفير لتخزين المعلومات، لذا فتعمل الذاكرة طويلة الأجل على توفير ذلك المصدر للتخزين، فعلى سبيل المثال أثبتت الذاكرة البصرية طويلة الأجل بأنها تتمتع بمميزات الاحتفاظ بأدق التفاصيل للصور التي يتلقاها الفرد من البيئة الخارجية وتخزينها على نحو فعال.
٢. مبدأ الاستعادة والاستعارة: يتم استقاء المعلومات البيولوجية الثانوية والتي يتم تخزينها وتراكمها في الذاكرة طويلة الأجل من البيئة الخارجية وبالتحديد من العناصر البشرية المتواجدة في المجتمع، وذلك عن طريق الإصغاء لما يقولونه، وتتبع ما يقومون به من تصرفات وأفعال، وبالتالي يقوم العقل باستعارة تلك التصرفات والعبارات، وتحويلها لمعلومات.

٣. العشوائية كمبدأ أولي: يحتاج الإنسان أحياناً إلى توليد بعض المعلومات المستحدثة، والتي تعطي للفرد أفضلية في حيازة المعلومات؛ بحيث لا يحصل عليها غيره، وبالتالي لا يمكن لأي شخص آخر تلقي تلك المعلومات، ويظهر هذا جلياً أثناء قيام الإنسان ببعض الإجراءات التي تتطلب تكوينه لبعض الحلول أو اتخاذه لقرار ما بناء على عدد من البدائل، ومن هذا المنطلق فيمكن القول بأن تلك الحلول والبدائل في هذه الحالة يتم توليدها على نحو عشوائي كمنهج معلوماتي أولي يساعد الفرد على انتقاء أفضل تلك المعلومات وتحويل صيغتها إلى المجال التطبيقي في الحياة العملية.

٤. مبدأ الحدود المتضائلة للتغيرات الطارئة: تتسم الذاكرة العاملة بتخزينها للمعلومات البسيطة، والتي يتلقاها الفرد في فترة زمنية معينة، والتي تتعرض للتغيير المستمر على نحو محدود، وقد تتخذ تلك المعلومات بعض الصيغ الشفهية والكتابية والمقالية، كما تعتبر تلك الذاكرة العاملة محدودة أيضاً في القدر الاستيعابي الذي لا يسمح لها بتراكم عدد كبير من المعلومات في آن واحد دون فقدان بعضها أو جزء كبير منها.

٥. مبدأ التنظيم البيئي والارتباطية: يتم تناقل المعلومات إلى الذاكرة العاملة فور تخزينها في الذاكرة طويلة الأجل؛ بحيث يكون ذلك متبوعاً بإرسال المخ لإشارات بيئية تعمل على توليد مجموعة من الأفعال والتصرفات التي تتوافق مع مسار البيئة المحيطة؛ هذا وتتسم المعلومات التي يتم نقلها من الذاكرة طويلة الأجل إلى الذاكرة العاملة بأنها لا تتضمن أية معوقات قد تدعو إلى تأثيرها على المعلومات المستحدثة بشكل سلبي يتمثل في ضياعها من الذاكرة تماماً (Broadway 116-115 .p).

ومن هذا المنطلق فيمكن القول بأن المبادئ الخمسة المذكورة آنفاً تعمل على تفسير كيفية تكون المعلومات، وامتلاكها، وتخزينها في الذاكرة قصيرة الأجل، ومن ثم استعادتها من الذاكرة طويلة الأجل حال ضياعها، وهو ما أشار إليه نغو وفان وهونغ ويوسوب (Ngu, Phan, Hong, & Usop, 2016, p. ٨٢) حينما أكد على أن المبادئ الخاصة بنظرية العبء المعرفي السابقة تعمل بصورة مركزية على تضمين الطبيعة التشغيلية لكل من الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة الأجل، بحيث تشغل الذاكرة الطويلة الأجل إمكانية استعادة المعلومات التي تم

تخزينها وتعرضت للفقدان تحت أي ظرف من الذاكرة العاملة، وذلك بناء على أوجه القصور التي تتسم بها الذاكرة العاملة.

المبحث الثاني: الذاكرة العاملة

يتميز الإنسان دون غيره من الكائنات بقدرته على الابتكار والاكتشاف، وبما كان ذلك يحتاج الاعتماد على الذاكرة بشكل كبير، كان من الضروري عمله على تحسين نواحي الذاكرة وصقلها، وهو ما أشار إليه آندي (٢٠١٤، ص. ٣٤) حينما أكد على أنه ومنذ بداية الخلق والإنسان يسعى للاكتشاف والاختراع والإبداع، من أجل التكيف مع ظروف الحياة بتغيراتها، وكل تلك الإبداعات والاختراعات تأتي من خبرات الإنسان والتي بدوره تحفظ داخل الذاكرة لاسترجاعها حين الحاجة إليها، لذا لزم أن يراقب الإنسان مخزون تلك الذاكرة ويسيطر عليه، ليتمكن من توظيفه في واقع حياته.

هذا وترتبط الذاكرة على نحو كبير بجودة التعلم، فالتعلم والذاكرة يتسمان بوجود علاقة طردية بينهما، وهو ما أشار إليه الزعبي (٢٠٠٩، ص. ١) حينما أكد على أنه يُنظر للذاكرة على أنها من أهم مكونات الشخصية الإنسانية، وأحد أبرز الإمكانيات العقلية للإنسان. كما تعد الذاكرة من الأجزاء الأساسية والضرورية في عميلة التعلم، وللذاكرة وما فيها من ذكريات أثر كبير على الحياة، فكثير من القرارات تتأثر بالذكريات لما لها من أثر على ردود الأفعال تجاه أحداث معينة، ومن المهم الإشارة إلى أن الشيء الوحيد المتبقي من أثر التعلم في العقل هو الذاكرة، فكلما زادت مسارات الذاكرة ازداد التعلم.

مفهوم الذاكرة العاملة:

تتعدد المفاهيم التي يمكن من خلالها فهم الذاكرة العاملة، لذا فقد كان من الضروري تسليط الضوء على أبرز تلك المفاهيم، والتي يمكن تناولها على النحو التالي:

عرفت وصيف (٢٠١٧، ص. ٢١٦) مفهوم الذاكرة العاملة بأنها "هي نظام لاستقبال المعلومات ومعالجتها وتصنيفها قبل تحويلها للذاكرة طويلة المدى".

وعرفت بن مخلوف (٢٠١٨، ص. ٩) مفهوم الذاكرة العاملة بأنها "هي مهارة معرفية وتعتبر حلقة الوصل بين كل العمليات المعرفية الأخرى، كالإدراك والانتباه".

في حين عرفت خليل (٢٠١٨، ص. ١٧) مفهوم الذاكرة العاملة بأنها "هي الذاكرة التي تعمل على ربط المعلومات التي يستقبلها الفرد بتلك المعلومات التي توجد بالفعل لديه في مخزون الذاكرة طويلة المدى، فتعمل على اختيار إستراتيجية أخرى لتنظيم المعلومات المختلفة حتى يتم تخزينها".

مما سبق يمكن استنتاج أن الذاكرة العاملة تتمثل في إمكانية الاحتفاظ بالمعلومات لمدى مقتضبة، وبدون أن تزداد تلك المعلومات عن حد معين، ون ثم تنقلها للذاكرة طويلة المدى للاحتفاظ بها لفترة أطول.

نماذج الذاكرة العاملة:

أشارت الأدبيات السابقة إلى عدد من النماذج النظرية التي فسرت مفهوم الذاكرة العاملة؛ وفيما يلي استعراض مفصل لأبرز تلك النماذج:

- نموذج بادلي وهيتش "**Baddeley & Hitch**":

أرسى كل من بادلي وهيتش المخطط النظري لنموذجيهما على أساس قدرة الذاكرة العاملة على معالجة مهمة عقلية واحدة فقط، وأنه في حالة وجود أكثر من مهمة فأن مستويات الأداء العقلي سوف تتضاءل بشكل ملحوظ، وهو ما أشارت إليه ملياني (٢٠١٧، ص. ٢٠) حينما أكدت على أن بادلي وهيتش استطاع كل منهما على تطوير منهج فعال لاختبار صحة نموذجهم، يعتمد على أداء مجموعة من الأفراد لمهمتين مختلفتين، وفي نفس الوقت تعرف باسم المهمتين المتلازمتين، حيث افترضا أن الذاكرة العاملة جهاز متعدد المكونات، وكل مكون له سعة وقدرة محدودة في معالجة نوع معين من المعلومات، والفكرة هي أنه في حال وجود مكون واحد للذاكرة العاملة فإن أداء مهمتين في الوقت نفسه ينتج عن انخفاض في أداء إحدى المهمتين أو انخفاض كلتيهما، وعلى العكس إذا كانت الذاكرة لعاملة متعددة المكونات فإن بالإمكان أداء المهمتين بالمستوى نفسه سواء تمت كل مهمة منفصلة أو تم أداؤهم معاً.

لذا فيمكن القول بأن مكونات نموذج بادلي وهيتش تتمثل في ذاكرة التنشيط اللفظي، وذاكرة التنشيط البصري، والذاكرة التنفيذية المركزية، وهو ما أشار إليه كلا من الزغول والزغول (٢٠١١) حينما أكدا على أن نموذج بادلي وهيتش قد عُرِف بأنه نموذج ثلاثي الأبعاد، وهذه المكونات الثلاث تتضمن كل من:

١. ذاكرة التنشيط اللفظي: وهي بمثابة إحدى أدوات الحديث الداخلي التي تعمل على ممارسة المعلومات اللفظية لإبقائها نشطة في نظام معالجة المعلومات، ويعتمد مستوى التنشيط في هذه الذاكرة على طبيعة المعلومات اللفظية وحجمها، حيث وجد بادلي أن نسبة تذكر المفردات القصيرة أعلى منها في حالة المفردات الطويلة.

٢. ذاكرة التنشيط البصري: وهي المسئولة عن ممارسة الانطباعات الحسية البصرية، بحيث تعمل على الاحتفاظ بها ريثما يتم استخلاص المعاني منها، ويرى بادلي أن هذه الذاكرة مستقلة تماماً عن السابقة رغم أن أدوارهما تتكامل معاً في تنفيذ المهمات، وأشار بادلي أن زيادة مستوى التنشيط المطلوب في الذاكرة اللفظية لممارسة الأرقام علي سبيل المثال لا يؤثر في مستوى التنشيط المطلوب في الذاكرة البصرية للاحتفاظ بالعلاقة المكانية بين هذه الأرقام.

٣. الذاكرة التنفيذية المركزية: وهي بمثابة مهارة أو عملية تتمثل مهمتها في اتخاذ القرارات حول أي شكل من أشكال الذاكرة الذي يجب تفعيله من أجل إنجاز مهمة ما؛ فهي التي تقرر متى يجب أن تنشط مجموعة معينة من العمليات المعرفية، ومتى يجب أن تتوقف لتبدأ مجموعة أخرى من العمليات والإجراءات المعرفية الأخرى بالعمل استجابة لمتطلبات المهمة موضع المعالجة (ص.ص ٦٠-٦١).

هذا وتتمثل النماذج الأخرى البارزة للذاكرة العاملة في كل من نموذج دانيمان وكاربنتر، ونموذج هاشر وزاك، ونموذج شنايدر، ونموذج رايت، ونموذج ماليم، وهو ما أشار إليه أبو الديار (٢٠١٢) حينما أكد على أن هناك عدد من نماذج الذاكرة العاملة، والتي تتمثل مكوناتها في كل من:

١. نموذج دانيمان وكاربنتر (**Daneman & Carpenter, 1980**): أهتم هذا النموذج بمدى الذاكرة العاملة، واستخدم هذا النوع من الاختبارات بتوسع في الدراسات التي تتناول الذاكرة العاملة. ويستند هذا المفهوم على النظرية القائلة إن الذاكرة العاملة هي مورد محدود، ويجب أن ينقسم دورها بين المعالجة والتخزين. وقد وضع هذا النموذج من خلال وجود مشاركين في قراءة الجمل بصوت مرتفع وتذكر الكلمة النهائية في كل جملة، وكلما تقدمت المهمة زاد طول الجملة وحجمها، ومازال هذا النوع من الاختبارات مستخدماً على نطاق واسع في الدراسات التي تتناول الذاكرة العاملة.

٢. نموذج هاشر وزاك(Hasher & Zack , ١٩٨٨): أشارا أن للذاكرة العاملة قدرة محدودة بسبب وجود المنافسة بين المعلومات ذات الصلة وغير ذات الصلة. فالمعلومات غير ذات الصلة هي التي تتناول ما يعرف بالمساحة المحدودة فتترك قدراً أقل من الموارد لمعالجة المعلومات ذات الصلة وتخزينها. وقد أثبتت نتائج الدراسات التي استمرت بناء على هذه النظرية أن أزمة الذاكرة عند كبار السن ترجع إلى تناقص قدرتهم على التخلص من المعلومات غير ذات الصلة.

٣. نموذج شنايدر (**Schneider**, ١٩٩٣): قدم شنايدر مقترحاً لمجموعة من مكونات الذاكرة العاملة، ويرى أن هذه المكونات تعمل عملاً مشابهاً لعمل مكونات الحاسب الآلي، حيث تجري سلسلة من المعالجات على المدخلات للوصول إلى الناتج النهائي، كما أن المخرجات يمكن تخزينها فترة طويلة المدى، وهذه المكونات تشبه المخازن المتعددة، لكل منها وظيفة خاصة وفقاً لطبيعة المعلومة المقدمة، حيث المخزن البصري، والمخزن السمعي، والمخزن الحركي.

٤. نموذج رايت (**Wright**, ١٩٩٣): قدم رايت نموذجاً ليبرر من خلاله عمل مكونات الذاكرة العاملة فيما بينها، ومن ناحية أخرى ليوضح عمل مكونات الذاكرة العاملة مع كلا من الذاكرة الحسية، والذاكرة طويلة المدى، حيث تنتقل المعلومات من المخزن الحسي إلى المخزن قصير المدى، حيث توجد علاقة تبادلية بين المخزن قصير المدى للذاكرة العاملة وكل من المكون اللفظي وغير اللفظي، ثم تنتقل المعلومات من المخزن قصير المدى للذاكرة العاملة إلى كلا من ذاكرة المعاني والذاكرة الإجرائية كإحدى مكونات الذاكرة طويلة المدى.

٥. نموذج ماليم (:(**Malim, 1994** اقترح ماليم نموذجاً ليوضح مكونات الذاكرة العاملة، حيث يرى أن المعالج المركزي هو الذي يستقبل المدخلات ويعمل من خلال التفاعل مع المكونات الأخرى، فمن خلال المخزن السمعي الذي يحتفظ بالمعلومات السمعية أو غير اللفظية تنتقي المعلومات وتصنف من خلال عمل المكونين اللفظي وغير اللفظي معاً، ومن خلال العلاقة التبادلية بينهما وبين المنفذ المركزي (الحربي،٢٠١٥.ص ٣١-٣٣).

الدراسات السابقة

الدراسات التي تناولت العبء المعرفي:

دراسة المعولي (٢٠١٧) بعنوان: "فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية العبء المعرفي على منخفضي التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء في الصف الثاني عشر"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في مادة الفيزياء، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة في الاختبارات القبلية والبعدية في مادة الفيزياء، وقد تكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف الثاني عشر اللاتي يدرسن مادة الفيزياء في محافظة جنوب الباطنة، والبالغ عددهن (٥١٥٨) طالبة في (١١٦) مدرسة، وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الأكاديمي (٢٠١٦/٢٠١٧م)، واشتملت عينة الدراسة على (٢٠) طالبة من مدرسة نخل للتعليم الأساسي في محافظة جنوب الباطنة في الفصل الأول، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي كمنهج للدراسة، واستعانت بمقياس العبء المعرفي للباحث حلمي محمد (٢٠١٥م) ، واختبار تحصيلي قبلي وبعدي، واستمارات التقويم الذاتي، وبطاقات الملاحظة كأدوات للدراسة، وقد توصلت الباحثة للعديد من النتائج أهمها:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في مادة الفيزياء للصف الثاني عشر.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة في الاختبارات القبلية والبعدية في مادة الفيزياء للصف الثاني عشر.

وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: ضرورة تبني استراتيجيات العبء المعرفي وتطبيقها ضمن مفردات طرق التدريس في كليات التربية، وضرورة عمل دورات تدريبية للمعلمين، وأولياء الأمور؛ تشرح مفهوم العبء المعرفي ومبادئه وكيف يمكن لكل الفئات من الاستفادة من أساليب التعامل مع الطلبة في البيت والمدرسة.

دراسة "رحمات وآخرين" (**RAHMAT et al**., ٢٠١٧) بعنوان: "ضبط العبء المعرفي لدى طلاب المدارس العليا في الفصول الخاصة بالأحياء"

هدفت هذه الدراسة إلى بحث مستوى العبء المعرفي لدى طلاب المدارس العليا في الفصول الدراسية الخاصة بالأحياء قبل وبعد دمج أربعة استراتيجيات خاصة بضبط العبء

المعرفي بما في ذلك استراتيجية التوقف والانحراف، واستراتيجية الصياغة، والخفض التعليمي للمواد الدراسية وتحفيز المعرفة السابقة بواسطة مشاهدة مقاطع الفيديو، وقد تكون مجتمع الدراسة من طلاب المدارس العليا في إقليم جافا في اندونيسيا، واشتملت عينة الدراسة على الطلاب من (١٢) مدرسة عليا، واستخدمت الدراسة المنهج الارتباطي النوعي القائم على الاستبانة الخاصة بالجهد الذهني لقياس العبء المعرفي، واختبار التحصيل الدراسي الورقي في الأحياء، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

١. ارتفاع مستوى العبء المعرفي لدى الطلاب أثناء التدريس التقليدي للأحياء في المدارس العليا.
٢. وجود تأثير لاستراتيجيات الضبط الخاصة بتحفيز المعارف السابقة من خلال مشاهدة مقاطع الفيديو، واستراتيجية الصياغة، واستراتيجية الخفض التعليمي للمحتويات الدراسية على خفض العبء المعرفي لدى الطلاب.
٣. عدم وجود تأثير لدمج استراتيجية التوقف والانحراف في الفصول الدراسية للأحياء على مستوى العبء المعرفي لدى الطلاب.

كما أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: ضرورة تعزيز استراتيجيات خفض العبء المعرفي لدى الطلاب، وكذلك ضرورة تسليط الضوء على أساليب تنمية الأداء والتحصيل الدراسي لدى الطلاب.

دراسة "هورتون" (**Horton**, ٢٠١٤) بعنوان: "تأثيرات الدعائم التعليمية القائمة على المشكلات على العبء المعرفي وحل المشكلات وأداء الطلاب في بيئة التعلم المعززة بالوسائط المتعددة"

هدفت هذه الدراسة إلى بحث تأثيرات الدعائم التعليمية القائمة على المشكلات على العبء المعرفي وسلوكيات حل المشكلات والمعرفة بالعلوم والتصورات المتعلقة بالبيئة التعليمية لدى الطلاب، وقد تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف السادس في مدرسة متوسطة جنوب غرب الولايات المتحدة، واشتملت عينة الدراسة على (٢١٨) طالب، واستخدمت الدراسة المنهج الكمي النوعي القائم على اختبار المعارف بالعلوم، والمقابلات الشخصية مع الطلاب، والاستبانة ذات الأسئلة مفتوحة الإجابة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

١. يؤدي استخدام الدعائم التعليمية المقدمة بواسطة شروط المعالجة إلى زيادة العبء المعرفي الخارجي.
٢. تساعد الدعائم التعليمية القائمة على حل المشكلات في وضع الطالب في سياق غير منظم وتؤدي إلى شعور الطالب بالملكية في تطوير الاستراتيجيات والحلول الذاتية للمشكلات وإدراك البيئة التعليمية التي تعكس درجة من التعقيد الحقيقي في حل المشكلات.
٣. تساعد الدعائم التعليمية القائمة على حل المشكلات فيما يتعلق بالنهاية المفتوحة والبنية المحدودة والتوجيه القليل في تعزيز المعارف المتعلقة بالمواد الدراسية لدى الطلاب.
٤. يساعد استخدام التوجيه المعتدل من خلال الشرط المتعلق باليقظة الخاص بالعبء المعرفي في توجيه الطلاب نحو حل المشكلات الجديدة في البيئة التعليمية.

كما أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: ضرورة إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية التي تتناول العوامل المؤثرة على العبء المعرفي لدى الطلاب، وكذلك ضرورة تعزيز أساليب التعلم الفعالة.

الدراسات التي تناولت الذاكرة العاملة:

دراسة الحربي (٢٠١٨) بعنوان: "التضارب المعرفي في الذاكرة العاملة وعلاقته بالوظائف المعرفية التنفيذية وسرعة المعالجة العصبية لدى طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن وجود علاقة بين التخطيط كوظيفة والتضارب المعرفي في الذاكرة العاملة، والكشف عن وجود علاقة بين الانتباه كوظيفة تنفيذية والتضارب المعرفي في الذاكرة العاملة، وقد تكون مجتمع الدراسة من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة، واشتملت عينة الدراسة على (١٢٠) طالب وطالبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي كمنهج للدراسة، واستعان ببطارية منظومة التقييم المعرفي (تعريب/ شوشة، ٢٠٠٦م)، واختبار الانتباه على أساس ثبات المدرك، واختبار سرعة المعالجة العصبية، ومهمة ستروب (الكلمة ولون الحبر) كأدوات للدراسة، وقد توصل الباحث للعديد من النتائج أهمها:

١. وجود علاقة ارتباطيه سالبة وداله إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين التخطيط كوظيفة تنفيذية والتضارب المعرفي في الذاكرة العاملة.
٢. وجود علاقة ارتباطيه سالبة وداله إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين الانتباه كوظيفة تنفيذية والتضارب المعرفي في الذاكرة العاملة.

وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها ضرورة أن يولي المعلمون والمعلمات في المرحليتين المتوسطة والثانوية جل اهتمامهم نحو تقدير مدى مناسبة تصميماتهم التعليمية لطبيعة المهام الدراسية، وضرورة تبني الجهات والإدارات التربوية والتعليمية لمبادرات علمية تتناول تطبيق برامج تدريبية لتنمية معارف المعلمين والمعلمات في موضوع الوظائف المعرفية التنفيذية.

دراسة "كاليسكانيل" (**ÇALIŞKANEL**, ٢٠١٣) بعنوان: "العلاقة بين الذاكرة العاملة واللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية والتحصيل الدراسي لدى الطلاب التركيين الذين تتراوح أعمارهم من ١٢-١٤ عام: التأثير المتعلق بالعمر والجنس"

هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين الذاكرة العاملة واللغة الإنجليزية باعتبارها لغة ثانية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المدارس الثانوية في تركيا، وقد تكون مجتمع الدراسة من طلاب المدارس الثانوية الذين تتراوح أعمارهم من ١٢-١٤ عام، واشتملت عينة الدراسة على (٥٤) طالب من المدارس الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج الارتباطي المسحي القائم على اختبار مدة القراءة لقياس الذاكرة العاملة، واختبار الفترة المتعلقة بالعد العكسي، واختبار التحصيل الدراسي في اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

١. وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة للذاكرة العاملة اللفظية والاختبارات المتعلقة بالتحصيل الدراسي في المقررات العامة والخاصة.
٢. وجود دور كبير للذاكرة العاملة اللفظية في تعزيز النجاح الدراسي لدى الطالبات أكثر من الطلاب.
٣. تلعب الذاكرة العاملة دور هام في العديد من الأنشطة المعرفية المركبة وتعلم المعلومات الجديدة وتعزيز التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

٤. وجود تأثير إيجابي للذاكرة العاملة على القدرات التعلمية المتعلقة بالاستيعاب القرائي وتعلم قواعد اللغة الأجنبية وبناء العلاقات المنطقية السببية القائمة على السبب والتأثير.

٥. تساعد الذاكرة العاملة في التنبؤ بالأداء الدراسي للطلاب في جوانب كثيرة من المقررات الدراسية.

كما أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: ضرورة تقديم البرامج التدريبية القائمة على الذاكرة العاملة في المدارس، وكذلك ضرورة تعزيز أساليب تنمية التحصيل والأداء الدراسي لدى الطلاب.

دراسة "كيليك ويلدريم" (**Kilic & Yildirim**, ٢٠١٠) بعنوان: "تقييم قدرة الذاكرة العاملة والعبء المعرفي في التعلم من الأسلوب القائم على الهدف الذي يركز على الوسائط المتعددة ثلاثية الأبعاد"

هدفت هذه الدراسة إلى بحث قدرة الذاكرة العاملة والعبء المعرفي في التعلم من خلال الأسلوب القائم على الهدف الذي يركز على بيئة التعلم بالوسائط المتعددة ثلاثية الأبعاد القائمة على نظرية العبء المعرفي، وقد تكون مجتمع الدراسة من مدارس الأناضول العليا، واشتملت عينة الدراسة على (٤٧) طالب في الصف الحادي عشر، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي القائم على مهمة الامتداد الرقمي للتشغيل الآلي، واختبار التحصيل القبلي والبعدي، وملفات التسجيل، ومقياس المعدل الموضوعي لقياس الجهود الذهنية فيما يتعلق بالعبء المعرفي، حيث قام الباحث باستخدام نسختين من نظرية العبء المعرفية الخاصة بالوسائط المتعددة، حيث تركز النسخة الأولى +CLT على الشرح والإشارة ولفت الانتباه والتناسق والصياغة من خلال الوسائط المتعددة، في حين لا تركز النسخة الثانية CLT- على هذه المبادئ، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

١. وجود تأثير للمبادئ التي تساعد في خفض العبء المعرفي الخارجي على زيادة مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب في التعلم من خلال الوسائط المتعددة.

٢. ارتفاع مستوى الأداء الدراسي لدى الطلاب ذوي الذاكرة العاملة العالية والمنخفضة في النسخة الأولى المتعلقة بنظرية العبء المعرفي الخاصة بالوسائط المتعددة أكثر من

الطلاب ذوي الذاكرة العاملة العالية والمنخفضة في النسخة الثانية من نظرية العبء المعرفي الخاصة بالوسائط المتعددة.

٣. تساعد المبادئ التي تستهدف خفض العبء المعرفي الخارجي من خلال نظرية العبء المعرفي في النسخة الأولى التي تضمنت مبادئ العبء المعرفية على الطلاب في تعزيز قدرة الذاكرة العاملة التي تسمح للطلاب باستخدام قدرتهم في التعلم الفعال.

كما أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: ضرورة إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية التي تتناول العوامل المؤثرة على قدرة الذاكرة العاملة، وكذلك ضرورة تناول فاعلية أساليب خفض العبء المعرفي لدى الطلاب.

دراسة خصاونة (٢٠١٠) بعنوان: "دور سعة الذاكرة العاملة في الاستيعاب القرائية لدى طلبة المرحلة الثانوية"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة على اختبار سعة الذاكرة العاملة تعزى لمتغيرات الدراسة، والكشف عن وجود علاقة ارتباطيه بين سعة الذاكرة العاملة والاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وقد تكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية من (٦) مدارس حكومية في إربد، والبالغ عددهم (١١٧٨) طالب وطالبة، وذلك للعام الدراسي (٢٠٠٩/٢٠١٠م)، واشتملت عينة الدراسة على (٢٣٠) طالباً وطالبة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، واستعانت باختبار سعة الذاكرة العاملة، ومقياس الاستيعاب القرائي كأداتين للدراسة، وقد توصلت الباحثة للعديد من النتائج أهمها:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة على اختبار سعة الذاكرة العاملة تعزى لمتغير الجنس، وجاءت الفروق الإحصائية لصالح الإناث.
٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة على اختبار سعة الذاكرة العاملة تعزى لمتغير الفرع الأكاديمي، وجاءت الفروق الإحصائية لصالح الفرع العلمي.
٣. وجود علاقة ارتباطيه موجبة وذات دلالة إحصائية بين سعة الذاكرة العاملة والاستيعاب القرائي ككل لدى طلبة المرحلة الثانوية؛ حيث أنه كلما زادت سعة الذاكرة العاملة لدى الطلبة زاد الاستيعاب القرائي لديهم.

وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: ضرورة توجيه معلمي المرحلة الثانوية للفرع الأدبي إلى استخدام إستراتيجيات وتصميم اختبارات ومقاييس تقيس كمية المعلومات السابقة ونوعها التي يمتلكها الطلبة في الموضوع المراد تعلمه، ليتمكن من تحديد النقطة التي ينطلق منها عند البدء بعملية التدريس، وضرورة توعية الطلبة بكيفية اكتساب الخبرة وتعلم استراتيجيات لاستيعاب المقروء، من خلال توجيههم إلى البحث والمطالعة واستخدام مصادر متنوعة من المعارف والمعلومات.

للوصول إلى ذلك، في حين أن طلاب الضبط الخارجي يتميزون بانخفاض أدائهم التحصيلي لكونهم يرون أن القوى الخارجية هي التي تتحكم في نتائجهم الدراسية.

إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث:

تم استخدام المنهج شبه التجريبى لملائمته لطبيعة وأهداف البحث الحالى حيث تم استخدام مجموعتين(ضابطة ، تجريبية) ، كما تم الاعتماد على القياس القبلى والقياس البعدى والقياس التتبعى للمجموعة التجريبية

مجتمع البحث

طلاب الصف الأول الثانوى بمحافظة قنا

عينة البحث :

قام الباحث باختيار العينة الأساسية والتي قوامها (٧٠) طالبة من طلاب الصف الأول الثانوى من (مدرسة قنا الثانوية الجديدة المشتركة) بقنا. تم اختيارهم بصورة عشوائية ، وتم تقسيم العينة الى مجموعتين مجموعة تجريبية تحتوى على (٣٥) طالبة ومجموعة ضابطة تحتوى على (٣٥) طالبة

ثالثاً– أدوات البحث:

ـ البرنامج التدريبى القائم على نظرية العبء المعرفى . إعداد (الباحثة)

ـ مقياس الذاكرة العاملة . إعداد (الباحثة)

مدة البرنامج:

يتكون البرنامج التدريبي من (٢٥) جلسة تدريبية على مدار (١٠) أسابيع بواقع جلستان كل أسبوع، وجلسة (متابعة) بعد شهر من إنهاء البرنامج. وتم تطبيق البرنامج فى الترم الأول من العام الدراسى ٢٠٢٠/٢٠٢١ فى الفترة من ٢٠٢٠/١٠/٢٥الى ٢٠٢٠/١٢/٣١.

أهداف البرنامج:

- تخفيف العبء المعرفي لدى الطلاب، ما يمكنهم من التعامل مع المواد الدراسية بشكل أكثر فعالية.
- تحسين أداء الذاكرة العاملة، من خلال العمل على تحسين جودة استقبالها للمعلومات.

اختبارات الصدق والثبات للبرنامج التدريبى

(1) الصدق: **Validity**

اعتمدت الباحثة في حساب صدق المقياس على الصدق المنطقي (صدق المحكمين) **Logical Validity**حيث تم عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والذين كانت لهم دراسات أو أبحاث في هذا المجال أو أحد المتغيرات المرتبطة به بهدف: التأكد من مناسبة العبارات للمفهوم المراد قياسه، وتحديد غموض بعض الأسئلة لتعديلها، وحذف بعض الأسئلة غير المرتبطة بمفهوم العبارات .....، أو غير مناسبتها لطبيعة وخصائص الطلاب.

وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم تعديل (٤) عبارات، وحذف (٨) عبارات؛ لتكرار بعضها ولعدم مناسبتها لطبيعة وخصائص العينة، والتي لم تحظ بنسبة اتفاق تتراوح بين (٩٠ % – ١٠٠ %).

الثبات: **Reliability**

–طريقة ألفا كرونباك: **Alpha Cronbach Method**

استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباك وهي معادلة تستخدم لإيضاح المنطق العام لثبات الاختبارات، وبلغت قيمة معامل ثبات الاختبار ٠.٨٦٧ ، وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات الاختبار.

جدول(١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة **T** ومستوى الدلالة للفروق بين

درجات المجموعة التجريبية الأولى والضابطة في التطبيق القبلي للذاكرة العاملة

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة
درجة الاختبار الكلية	ضابطة	35	76.66	3.55	1.15	دال عند ٠.٠١
	تجريبية أولى	35	77.66	3.61		

يتضح من جدول (٢) ما يلي:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الذاكرة العاملة، وذلك عند مستوى دلالة ٠.٠١، وذلك يؤكد تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية الأولى في التطبيق القبلي لاختبار الذاكرة العاملة.

نتائج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة وفي ضوء منهج وعينة الدراسة وعلى ضوء ما أسفرت عنه المعالجات الإحصائية، نعرض ما تم من نتائج :

الفرض الأول:

للتحقق من صحة الفرض الذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في الأداء على مقياس الذاكرة العاملة لصالح المجموعة التجريبية.". تم استخدام اختبار ت للعينات البارامترية للأزواج المستقلة من خلال البرنامج الإحصائي Spss، وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول(٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة T ومستوى الدلالة للفروق بين

درجات المجموعة التجريبية الأولى والضابطة في التطبيق البعدي للذاكرة العاملة

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة
درجة الاختبار الكلية	ضابطة	35	77.66	3.55	38.63	دال عند ٠.٠١

	تجريبية أولى	35	110.23	3.4		

يتضح من جدول (٢) ما يلي:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الذاكرة العاملة، وذلك عند مستوى دلالة ٠.٠١، لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحربي(٢٠١٨) ودراسة Flor et al., (٢٠١٣) ودراسة ÇALIŞKANEL, ٢٠١٣ ودراسة مصطفى وبدوي (٢٠١٠)، ودراسة (Kilic & Yildirim, ٢٠١٠) ودراسة خصاونة (٢٠١٠).

الفرض الثانى:

للتحقق من صحة الفرض الذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياس البعدي والتتبعي في الأداء على مقياس الذاكرة العاملة". تم استخدام اختبار ت للعينات البارامترية للأزواج المرتبطة من خلال البرنامج الإحصائي Spss، وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول(٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة T ومستوى الدلالة للفروق بين

درجات المجموعة التجريبية الأولى في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار الذاكرة العاملة

المهارات	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة
درجة الاختبار الكلية	بعدي	35	110.23	3.4	1.17	دال عند ٠.٠١
	تتبعي	35	109.23	3.61		

يتضح من جدول (٣) ما يلي:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار الذاكرة العاملة، وذلك عند مستوى دلالة ٠.٠١، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحربي(٢٠١٨) ودراسة Flor et al., (٢٠١٣) ودراسة

ÇALIŞKANEL, ٢٠١٣ ودراسة مصطفى وبدوي (٢٠١٠)، ودراسة (Kilic & Yildirim, ٢٠١٠) ودراسة خصاونة (٢٠١٠).

حساب حجم الأثر

للتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية العبء المعرفي لتحسين أداء الذاكرة العاملة ووجهة الضبط الخارجية لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، يمكن تطبيق معادلة مربع إيتا لحساب حجم الأثر بين التطبيقين القبلي والبعدي، وجدول(٤) يوضح ذلك.

جدول(٤)

المتوسط الحسابي وقيمة ت ومربع إيتا لدرجات

عينة الدراسة (ن= ٣٥) في اختبار الذاكرة العاملة، ووجهة الضبط

المهارات	التطبيق	المتوسط الحسابي	قيمة T	مربع إيتا
الذاكرة العاملة	قبلي	77.66	38.63	0.98
	بعدي	110.23		
	بعدي	108.35		

يتضح من جدول (٤) ما يلي:

– أن مربع إيتا لاختبار الذاكرة العاملة بلغ ٠.٩٨ وهي قيم كبيرة تؤكد على استمرارية البرنامج في تحسين أداء الذاكرة العاملة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي.

– أن مربع إيتا لاختبار الذاكرة العاملة بلغ ٠.٩٨ وهي قيم كبيرة تؤكد على استمرارية البرنامج في تحسين أداء الذاكرة العاملة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي.

توصيات البحث:

فى ضوء النتائج التى توصل إليها البحث، يمكن صياغة عدداً من التوصيات هي:

١. العمل على الاهتمام بظرية العبء المعرفى بكافة أبعادها والاستفادة منها فى العملية التعليمية واعتبارها استراتيجيه جديدة هادفة تهدف الى تحسين الذاكرة العاملة .
٢. العمل على تدريب المعلمين على استخدام نظرية العبء المعرفى ، والاهتمام بها حتى تتم الاستفادة منها.

٣. يجب على المسئولين القائمين على العملية التعليمية الاهتمام بظاهرة انخفاض الذاكرة العاملة والعمل على التخلص منها وليس مجرد التحسن أو الحد من هذه الظاهرة .
٤. تدريب المعلمين على استخدام أساليب حديثة فى التدريس .
٥. أهمية البحث عن الوسائل والطرق التى من شانها تساعد على تحسين الذاكرة العاملة لدى الطلاب ، وذلك بهدف تحقيق أعلى درجة من الفاعلية التعليمية.
٦. تجنب أستخدام طرق من شائنها زيادة تعيد المادة التعليمة التى تعرض على الطالب للحد من زيادة العبء على الذاكرة العاملة .
٧. الاهتمام بالموضوعات المقدمة التى تناسب مع حاجات الطلاب وميولهم .

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

١. أحمد، عاصم عبد المجيد كامل. (٢٠١٥). أثر برنامج قائم على التصور العقلي في تحسين أداء الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة القاهرة، القاهرة.

٢. حجازي، آندي محمد حسن. (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة في مواقف تعليمية– تعليمية مختلفة في عمليات تفكير ما وراء الذاكرة لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي في المدارس الخاصة العربية في مدينة دبي. مجلة الطفولة العربية، (٦١)، ٣٣–٦٩.

٣. الحربي، مروان بن علي. (٢٠١٥). الانهماك بالتعلم في ضوء اختلاف مصدر العبء المعرفي ومستوى العجز المتعلم ورتبة السيطرة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية، ٢٧(٣)، ٤٦١–٤٨٨.

٤. الحربي، مروان بن علي. (٢٠١٨). التضارب المعرفي في الذاكرة العاملة وعلاقته بالوظائف المعرفية التنفيذية وسرعة المعالجة العصبية لدى طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة. مجلة العلوم التربوية، (١٣)، ٢٤١-٣١٨.

٥. حسن، أحمد حسنين أحمد. (٢٠١٨). الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي كمحددات للعبء المعرفي لدى المراهقين من طلاب المرحلة الجامعية (دراسة تنبؤية). مجلة البحث العلمي في الآداب، (١٩)، ١-٣٩.

٦. حسن، رمضان علي. (٢٠١٦). العبء المعرفي وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلاب الجامعة. دراسات تربوية واجتماعية-جامعة حلوان، ٢٢(١)، ٤٩٣-٥٣٤.

٧. خصاونة، آمنة حكمت أحمد. (٢٠١٠). دور سعة الذاكرة العاملة في الاستيعاب القرائية لدى طلبة المرحلة الثانوية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.

٨. خليل، باية. (٢٠١٨). الذاكرة العاملة وعلاقتها بصعوبات الكتابة في مداة اللغة الفرنسية- تلاميذ الأولى متوسط بمستغانم نموذجاً- (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم، الجزائر.

٩. أبو الديار، مسعد. (٢٠١٢). الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية للنشر.

١٠. الزعبي، محمد يوسف. (٢٠٠٩). أثر طريقة العرض والتنظيم وزمن التقديم للمادة التعليمية في البيئات متعددة الوسائط في العبء المعرفي لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي العلمي في مدارس لواء الرمثا. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.

١١.الزغبي، أمل عبد المحسن. (٢٠١٦). أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية العبء المعرفي في تحسين الذاكرة العاملة والتحصيل الدراسي لدى التلميذات ذوات اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٩٥(٢)، ٥٨٩-٦٥٦.

١٢.الزغول، رافع النصير ؛ الزغول، عماد عبد الرحيم. (٢٠١١). علم النفس المعرفي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

١٣.السباب، أزهار محمد مجيد. (٢٠١٦). العبء المعرفي وعلاقته بالسعة العقلية وفقاً لمستوياتها لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، (٦)، ١٣٩-١٨٤.

١٤.عبود، سهاد عبد الأمير. (٢٠١٣). فاعلية إستراتيجية الشكلية المستندة إلى نظرية العبء المعرفي في تحصيل مادة الكيمياء والتفكير العلمي لدى طالبات الصف الأول المتوسط. مجلة كلية التربية الأساسية جامعة بابل، (١١)، ٦١٣-٦٣٣.

١٥.العتيبي، هيا سند؛ مصطفى، فاتن مصطفى محمد. (٢٠١٧). فاعلية إستراتيجية الشكلية المستندة إلى العبء المعرفي على تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الفقه. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢(١٨)، ٤٢٥-٤٤٣.

١٦.أبو علام، رجاء محمود. (٢٠١٢). سيكولوجية الذاكرة وأساليب معالجتها. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٧.محمود، صلاح الدين عرفة. (٢٠١٨). تخفيف الضغوط والأعباء المعرفية لدى تلاميذ من خلال منظومة المنهج الدراسي في ضوء نظريتي العبء

المعرفي والمرونة المعرفية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (٢٣٥)، ١٦-٣٤.

١٨.بن مخلوف، إيمان. (٢٠١٨). تأثير اللغة الشفهية على الذاكرة العاملة لطفل الحامل لزرع القوقعي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي، الجزائر.

١٩.المعولي، نوال بنت حمدان بن سالم. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية العبء المعرفي على منخفضي التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء في الصف الثاني عشر. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، عمان.

٢٠.ملياني، فاطمة الزهراء. (٢٠١٧). علاقة الذاكرة العاملة بالفهم الشفهي عند الأطفال المصابين بعسر القراءة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عبد الحميد بن باديس-مستغانم، الجزائر.

٢١.وصيف، سهيلة خالد. (٢٠١٧). نموذج بادلي للذاكرة العاملة: دراسة تحليلية نقدية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٣٠)، ٢١٥-٢٢٤.

ثانياً: المراجع الأجنبية

22. Phan, J. M., Redick, T. S., & Engle, R. W. (2010). Working Memory Capacity: Self-Control IS (in) the Goal. In R. Hassin, K. Ochsner, Y. Trope (Eds.), Self Control in Society, Mind, and Brain, (pp.163-173). Oxford: Oxford University Press.

23. ÇALIŞKANEL, G. (2013). The Relationship Between Working Memory, English (L2) And Academic Achievement Of 12-14 Year-Old Turkish Students: The Effect Of Age And Gender. Phd, Middle East Technical University, Turkey.

24. Castro-Alonso, J., Ayres, P., & Sweller, J. (2019). Instructional Visualizations, Cognitive Load Theory, and Visuospatial Porcessing. In J. C. Castro-Alonso (Ed.), Visuspatial Processing for Education in Health and Natural Sciences, (pp. 111-143). Cham: Springer.
25. Cerdán, Raquel., Candel, Carmen & Leppink, Jimmie. (2018). Cognitive load and learning in the study of multiple documents. Front. Educ., 3(59), 1-7.
26. Heather M. Maranges, Brandon J. Schmeichel & Roy F. Baumeister. (2016). Comparing cognitive load and self-regulatory depletion: Effects on emotions and cognitions. Learning and Instruction, xxx(2016), 1-11.
27. Horton, L. R. (2014). The effects of problem-based learning scaffolds on cognitive load, problem-solving, and student performance within a multimedia-enhanced learning environment. Phd, University of Texas, Austin.
28. 33- Khan, M. U. G., Bashir, S., & Nasir, A. (2014). Towards Computational Model of Human Brain Memory. Punjab University Journal of Mathematics, 46(2), 35-45.
29. 35- Kilic, E., & Yildirim, Z. (2010). Evaluating working memory capacity and cognitive load in learning from goal based scenario centered 3D multimedia. WCES-2010, 04-08 February, ISTANBUL – TURKEY.
30. Meguerdichian, Michael., Walker, Katie & Bajaj, Komal. (2016). Working memory is limited: improving knowledge transfer by

optimising simulation through cognitive load theory. BMJ Stel., 2016, 1-8.

31. 44- Morris, S. L. (2016). Experience And Learning. Unpublished Master's Thesis, California State University, USA.
32. 45- Ngu, B. H., Phan, H. P., Hong, K. S., & Usop, H. (2016). Reducing intrinsic cognitive load in percentage change problems: The equation approach. Learning and Individual Differences, 51, 81-90.
33. Rahmat, A., Soesilawaty, S. A., Nuraeni, E., & Hidayat, T. (2017). Controlling Cognitive Load Of High School Student In Biology Class. Journal Of Science Education, 18(2), 105-108.
34. Rahmat, Adi.,Soesilawaty, Soesy Asiah., Nuraeni, Eni & Hidayat, Topik. (2017). Controlling cognitive load of high school student in biology class. Journal Of Science Education, 18(2), 105-108.
35. Shibli, Dominic & West, Rachel. (2018). Cognitive Load Theory and its application in the classroom. Chartered College of Teaching, UK.
36. Stoo Sepp, Steven J. Howard, Sharon Tindall-Ford , Shirley Agostinho, & Fred Paas. (2019). Cognitive Load Theory and Human Movement: Towards an Integrated Model of Working Memory. Educational Psychology Review, 2019, 2-34.

تدريج مقياس فرط الاستثارة وفق نموذج مقياس التقدير لاندريش على عينة من موهوبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة

إعداد الباحثة: أحلام جميل السعيدي

بحث مستل متطلب لرسالة الماجستير في القياس والتقويم

الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٣هـ - ٢٠٢٢

الملخص

هدف البحث إلى دراسة الأداء على مقياس فرط الاستثارة المدرّج وفق نموذج اندريش لدى عينة من الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة ، وتكونت عينة البحث من ٥٧٥ طالبة موهوبة من المرحلة الثانوية في مدارس فصول الموهوبات بمكة المكرمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، طبق عليهم مقياس فرط الاستثارة للباحثة السليمان (٢٠١٦) والذي يتألف من ٥٠ مفردة تغطي ٥ أبعاد، وتم معالجة النتائج وتحليلها باستخدام البرامج الإحصائية SPSS(22) – WINSTEPS(3.67) ، توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية: تم تدريج مفردات مقياس فرط الاستثارة باستخدام نموذج سلم التقدير لأندريش على ميزان تدريج خطي واحد، وقد بلغ عدد مفردات المقياس بعد التدريج (٣٩) مفردة بعد حذف المفردات غير الملاءمة لأسس القياس الموضوعي والتي بلغ عددها (١١) مفردة.

الكلمات المفتاحية : نموذج سلم التقدير لأندريش، فرط الاستثارة، الطالبات الموهوبات

Summary

The aim of the research is to study performance on the scale of hyper-excitability graded according to Andrich's model among a sample of talented female students in secondary school in the city of Makkah Al-Mukarramah. The hyperexcitability of the researcher Al-Sulaiman (2016), which consists of 50 items covering 5 dimensions, and the results were processed and analyzed using the statistical programs SPSS(22) - WINSTEPS (3.67), the researcher reached the following results: On a single linear grading scale, the number of items on the scale after grading reached (39) after deleting items that are inappropriate for the foundations of objective measurement, which amounted to (11) items.

Keywords: Andrich's rating scale model, hyper-excitability, gifted students

المقدمة

تعتبر نظرية الاستجابة للمفردة (**Item Response Theory**) مـن أهم التطورات الحديثة في مجال القياس النفسي والتربوي لمـا قدمته مـن طرق ذات فعالية كبيرة في بناء المقاييس النفسية والتربوية، وتفسير درجات الأفراد على هذه المقاييس مقارنة بنظرية القياس التقليدية. (Hardouin,2007,22).

ومن نماذج هذه النظرية نموذج أندريش او نموذج سلم التقدير لاندريش Andrich's Rating Scale Model وهو امتداد للنموذج أحادي المعلمة، الذي يناسب البيانات من نوع تدريج ليكرت، ويشيع استخدامه مع مقاييس الاتجاهات، والشخصية، والتي تصحح على غرار مقياس ليكرت وصار هذا النموذج حالة خاصة من نموذج التقدير الجزئي (Embretson & Reiase ,2000)

وحيث أن لنموذج اندريش مزايا ترتبط بخصائص القياس الموضوعي التي توفرها نماذج نظرية الاستجابة للمفردة عامةً، فان استخدامه يعد مطلبا لتدريج المقاييس متعددة الاستجابات بهدف الحصول على نتائج أكثر موضوعية في قياس خصائص الطلاب المختلفة، ومن تلك الخصائص خاصية فرط الاستثارة Over Excitabilits (OE) التي لوحظ وجودها بين الطلاب الموهوبين ، ويعرفها كازيميرز دابروسكي(Kazimiers Dabrowski) بأنها " قدرة فائقة تظهر على شكل رد فعل كبير على المثيرات الداخلية والخارجية من خلال رغبة جامحة في التعلم، وطاقة حسية وجسدية، وخيال مفعم بالحيوية، وحساسية زائدة، وحدة في الانفعالات "، ويشير دابروسكي إلى أن هذه الاستثارات المرتفعة تعد مؤشراً على الموهبة وعلى النمو الانفعالي للأفراد الموهوبين (Bouchet & Falk, 2001; Phichowski ,1986; Mendaglio & Tillier, 2006 ; Treat, 2006 ; Akarsu & Guzel, 2006)

وقد طور بايشوسكي (Piechowski,1979) مقياساً لقياس فرط الاستثارة كتطبيق عملي لهذه النظرية، ونظرا لأهمية هذا المتغير وارتباطه بفئة الطلاب الذين يمتلكون قدرات معرفية فائقة من الموهبة والذكاء، والذي يتجه إليهم الاهتمام باعتبارهم منجماً من الثروة الاجتماعية والوطنية، وطاقة دافعة نحو الحضارة والتقدم والازدهار، تظهر الحاجة لإيجاد أداة قياس موضوعية لهذا المتغير لإمكانية استخدامه في التنبؤ بالموهبة.

مشكلة البحث:

تعتبر موضوعية المقياس وعدم تحيزه خطوة مهمة من خطوات بناء وتطوير المقاييس النفسية والتربوية، نظراً لأهمية القرارات الي يتم اتخاذها بناءً على نتائج أداء العينة المفحوصة على المقياس، ويتصف المقياس بالعدالة عندما يعطي فرص متساوية لجميع افراد العينة، ويكون صادقاً بالنسبة لجميع المفحوصين.(الناجي،٢٠١١ ؛ السكارنة، ٢٠١٨) و مع تزايد الاهتمام بالموهوبين كونهم عماد المجتمع، وعلى عاتقهم تقع تحقيق رؤى الوطن، ظهر الاهتمام بالخصائص الشخصية والنفسية للموهوبين، وهو ما ساعد على ظهور مفهوم فرط الاستثارة بأشكالها الخمسة (النفس حركية، الحسية، التخيلية، العقلية، العاطفية) و التي تفسر بأنها أحد مظاهر تطور شخصية الموهوب، ويتضح ذلك في استجابات الطلاب المتفوقين و المبدعين و

ردود افعالهم، مما يزيد من احتمالية ارتقائهم الى مستويات متقدمة من النمو الانفعالي وزيادة فرصهم التعليمية (Dabroski,1972).

وظهرت مقاييس متعددة لقياس فرط الاستثارة نتيجة هذا الاهتمام بالموهوبين، وبحسب علم الباحثة فإن هناك قلة في الدراسات العربية التي استخدمت نماذج نظرية الاستجابة للمفردة في التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس فرط الاستثارة تحديداً، فكان هذا البحث بهدف تدريج مفردات مقياس فرط الاستثارة من إعداد (Falk et al., 1999) والذي قامت بتقنينه على البيئة السعودية السليمان (٢٠١٦)، حيث تتمثل مشكلة البحث في الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما تدريج مقياس فرط الاستثارة وفق نموذج مقياس التقدير لاندريش على عينة من موهوبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ؟

أسئلة البحث:

ستتم الإجابة على سؤال البحث الرئيس من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

١. ما مدى تحقق افتراضات نموذج مقياس التقدير (نموذج اندريش) في مقياس فرط الاستثارة؟
٢. ما تدريج بنود مقياس فرط الاستثارة وفق نموذج مقياس التقدير (نموذج اندريش) ؟

هدف البحث: يهدف البحث إلى تدريج مقياس فرط الاستثارة وفق نموذج سلم التقدير لاندريش.

أهمية البحث:

- **الأهمية النظرية**

١. يقدم البحث مقياساً لفرط الاستثارة لدى الطالبات الموهوبات يتميز بدقة القياس الموضوعي.
٢. يرفع هذا البحث درجة الوعي لدى الباحثين بأهمية نظرية الاستجابة للمفردة وضرورة تحقيق الموضوعية في المقاييس.

- **الأهمية التطبيقية**

الاستفادة من مقياس فرط الاستثارة بعد تدريجه وفق نموذج سلم التقدير لاندريش كأداة مساندة في مجال اكتشاف الموهوبين وتقديم الخدمات الارشادية المناسبة لهم.

مصطلحات البحث:

- نموذج سلم التقدير لاندريش Andrich's Rating Scale Model: "هو أحد نماذج نظرية الاستجابة للمفردة، المنبثق عن نموذج راش ذو المعلمة الواحدة، ويستخدم في البيانات المستمدة من سلالم التقدير، و بتدريجات تفصل بينها مسافات متساوية، وباستجابات متعددة" (Liu ,2010 ,44)

- تدريج المقياس Measurement Calibration: تعرّف (كاظم، ١٩٨٨) تدريج أي مقياس بأنه إنشاء ميزان لتدريج القدرة أو السمة السلوكية المقاسة مقدّرة بوحدة معرّفة، ويتمثل هذا في تدريج بنود المقياس على متصل هذه الصفة أو القدرة وذلك بوحدة قياس معرّفة.
- الموهوبات: اورد المشرفي والراشدي (٢٠٢٠) بأن الطالبة الموهوبة هي من تملك قدرة أو قدرات استثنائية وأداء عالي غير عادي مقارنة بالفئة العمرية التي تنتمي إليها في مجال أكثر من المجالات العقلية أو الأكاديمية أو الإبداعية أو القيادية أو الفنية وذلك بدلالة أدائه على الاختبارات أو المقاييس (مقياس موهبة للقدرات العقلية المتعددة، ومقياس الخصائص السلوكية لرينزولي، إضافة لقوائم ترشيح المعلمين والأهل)، بحيث يكون اداؤه ضمن اعلى ١٠ % تقريبا من اقرانه في مجتمع المقارنة الذي ينتمي إليه.

وتعرّف الباحثة الطالبات الموهوبات إجرائياً في البحث: بأنهن طالبات اجتزن اختبار مقياس موهبة بالحصول على درجة الاجتياز والتأهل للبرامج وهي أعلى ٥% على مقياس موهبة " مقياس القدرات العقلية المتعددة".

- فرط الاستثارة: عرّف دابروسكي وبايشوسكي (Dabrowski & Piechowski 1977) فرط الاستثارة أو الاستثارة الفائقة بأنها الاستجابة فوق المتوسط والتي تفوق المؤثرات المسببة لها، وتظهر على شكل استثارات عالية نفسحركية وحسية وعقلية وتخيلية وانفعالية، وهذه الاستشارات تعتبر مؤشر دال على وجود الموهبة.

وتعرّف فرط الاستثارة إجرائياً في البحث: بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس فرط الاستثارة.

حدود البحث:

- **الحدود المكانية : يتحدد إجراء البحث مكانيا في مدارس وفصول موهبة للبنات بالمرحلة الثانوية بمكة المكرمة.**
- **الحدود الزمانية : تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢- ١٤٤٣ هـ، ٢٠٢٢م**

الاطار النظري:

١ـ الموهبة وفرط الاستثارة

(١-١) مفهوم الموهبة:

الموهبة في المعجم الوسيط هي "الاستعداد الفطري لدى المرء للبراعة في فن أو نحوه، "والموهوب هو "شخص لدية قدرات فطرية غير عادية، تجعله يؤدي الإنتاج الفكري والحركي بما يمتاز به من جدية وإبداع، ويكون لدية عدد من الأفكار الإبداعية واستجابة لمواقف معينة ومثيرة، وتجعله بصفة عامة متميزاً بشكل ملحوظ." (الصاعدي، ٢٠٠٧، ٢٢-٢٣).

تم تطوير تعريف الموهبة من قبل مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية عام ١٤١٨ هـ، ثم تم اعتماده من قبل وزارة التربية والتعليم في المملكة بموجب قرار وزاري رقم ٨٧٧ في ١٤١٨/٥/٦هـ ، حيث عرفت بأنها استعدادات وقدرات غير عادية، وأداء متميز عن بقية الأقران في مجال أو أكثر من المجالات التي يُقدّرها المجتمع، وبخاصة في مجالات التفوق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل العلمي، والمهارات والقدرات الخاصة، وهو التعريف الذي تتبناه الباحثة.(المشرفي و الراشدين ٢٠٢٠)

(١- ٢) خصائص الموهوبين:

ميز بعض العلماء مجموعة من الخصائص للموهوبين كالاتي:

أ- الخصائص الجسمية: يتميز الطلبة الموهوبين بأنهم أكثر وزنا وطولا، وأكثر نشاطا وحيوية، ويتصفون بمستوى مرتفع من اللياقة البدنية بشكل عام، وهم أوفر صحة مقارنة بغيرهم، كما يتعلمون المشي والكلام بفترة أسرع من غيرهم، وينضجون في وقت مبكر قياساً بعمرهم الزمني. (الصاعدي، ٢٠٠٧؛ الزيات،٢٠٠٢).

ب- الخصائص المعرفية والعقلية: يتميز الطلبة الموهوبين بسرعة التعلم والاسترجاع، ونسب ذكاءهم مرتفعة، كما أنهم يهتمون بالعلاقات العددية، والموضوعات العلمية، ويتميزون باستقلال التفكير، ودقة الملاحظة، والتركيز العالي والانتباه، وقوة الذاكرة، فهم يتمتعون بسرعة وعمق الفهم، بالإضافة إلى حب الاستطلاع، والميل للخيال والاكتشاف أكثر من الأفكار الواضحة، ورؤية الأشياء من أكثر من زاوية، والقدرة على التفكير الإبداعي. (جروان ، ٢٠٠٤؛ القريطي، ٢٠١٤)

ج: الخصائص النفسية والانفعالية: يتميز الطلبة الموهوبين بالاتزان الانفعالي، والميل إلى المرح والدعابة، وعدم العصبية، كما إنهم أكثر نضجا من الناحية الاجتماعية، فهم يتميزون بحب النشاطات الاجتماعية والثقافية والمشاركة فيها، كما أن علاقاتهم بالآخرين تتسم باللطافة، وحسن التعامل، بالإضافة لامتلاكهم قدرة غير عادية على التأثير في الآخرين أو إقناعهم أو توجيههم، وميلهم إلى صحبة الكبار (الصاعدي، ٢٠٠٧).

(١- ٣) محكات وأدوات الكشف عن الموهوبين:

يمكن تصنيف اتجاهات قياس وتشخيص الموهبة في خمس اتجاهات رئيسة كما يلي:

(١-٣-١) قياس الذكاء أو القدرة العقلية:

يعد استخدام الذكاء في اكتشاف الموهوبين من أول الاتجاهات المستخدمة في تشخيص الموهوبين ومن اختبارات ومقاييس الذكاء المستخدمة في الكشف عن الموهوبين، وأكثرها استخداما مقياس (ستانفورد – بينيه) ومقياس (وكسلر) للذكاء واختبار (مكارثي) للقدرة العقلية العامة، ولكن كما يبدو أن هناك بعض الانتقادات أو المآخذ على استخدام الذكاء محكاً وحيدًا في اكتشاف الموهوبين وذلك لعدة مبررات، منها عدم وجود اتفاق على درجة الذكاء وأن بعض اختبارات الذكاء تتأثر بالثقافة التي أعدت فيها، فضلا عن أنها لا تقيس سوى قدرات عقلية

محددة ولا تعطي صورة شاملة عن المستوى الوظيفي للفرد (Kirk, 1972: 43) (الخالدي، ١٩٧٦: ٣٧)

(١-٣-٢) قياس التفكير الإبداعي Creative Thinking:

تستخدم اختبارات التفكير الابداعي للكشف عن الطلاب الذين يتمتعون بقدرات إبداعية، وتقيس هذه الاختبارات التفكير التباعدي (يوسف، ٢٠١٠)، كما تقيس مجموعة من القدرات مثل الخيال والأصالة والمرونة والتأمل والاستطلاع والتي حددها (تورانس) في أربع قدرات هي: المرونة والاصالة والطلاقة وادراك التفاصيل، ومن أهم مقاييس التفكير الابداعي: مقياس تورانس للتفكير الإبداعي. (الألوسي، ١٩٩٠: ١٧) ، (سويسي، ٢٠١٠).

(١-٣-٣) قياس التحصيل الدراسي Achievement:

تحدد اختبارات التحصيل الدراسي موقع الطالب بالنسبة لأقرانه، فالتفوق الدراسي هو أحد المؤشرات الهامة على الموهبة، ويمكن استخدامها كأحد محكّات الكشف عن الموهوبين، والذين يصلون إلى تحصيل أكاديمي عال، يتمتعون بقدرة عقلية عالية، ساعدتهم على الوصول إلى مستوى مرتفع في تحصيلهم الأكاديمي. (سويسي، ٢٠١٠)، (المعايطة والبواليز، ٢٠٠٠: ٢٠٣).

(١-٣-٤) قياس خصائص الشخصية Personality Characteristics:

هناك خصائص شخصية تميز الموهوبين عن غيرهم من العاديين، تظهر من خلال سلوكهم في المواقف المختلفة.(العيسى، ٢٠٠٦: ٥). وقد أعد (رونزولي وزملاؤه، ١٩٧٦) مقياساً لتقدير الخصائص السلوكية للموهوبين يتضمن أربع خصائص رئيسية هي القدرة على التعلم، والدافعية، والإبداعية، والقيادية. (Renauly, et al ,1976: 3) (المعايطة والبواليز، ٢٠٠٠: ٤٣)

(١-٣-٥) الاتجاه التكاملي Integrative Approach:

يبدو من المحكات الأربعة المذكورة آنفاً، أنه لا يمكن لأي محك منها أن يتمكن بمفرده من تشخيص الموهوبين بدقة، لأن كل محك يتناول جانباً معيناً من الموهبة العامة، ويهمل الجوانب الأخرى، لذلك ظهر الاتجاه التكاملي الذي يأخذ أكثر من محك واحد في تشخيص الموهوبين، وقد أكد (مارلند) Marland على أن الفرد يعد موهوبا إذا أظهر أداء متميزاً مقارنة مع مجموعته في أكثر من مجال، فتكون نسبة ذكائه تزيد عن نسبة انحرافين معياريين موجبين عن المتوسط، ويمتلك قدرة إبداعية عالية، وتحصيل أكاديمي مرتفع، فضلاً عن بعض الخصائص الشخصية مثل المثابرة والالتزام والدافعية، والأصالة.(Janata,1985:282)

(١-٣-٦) الكشف عن الموهوبين في المملكة العربية السعودية:

ذكرت العطيوي والخالدي (٢٠١٠) أن للمملكة العربية السعودية تجارب مع الموهوبين، فقد قامت هيئة تقويم التعليم والتدريب بالشراكة مع وزارة التعليم ومؤسسة موهبة، بإعداد بطارية اختبار تشمل مجموعة من الأدوات والمقاييس التي يتم التعرف من خلالها على الطلاب الموهوبين والمتميزين والمبدعين، ومن مجموعة الأدوات كان مقياس العمليات العقلية المتعددة (مقياس موهبة) حيث يهدف المقياس إلى الكشف عن القدرات والمهارات الأكاديمية الكامنة لدى

الطلبة في مجالات اللغة والرياضيات والعلوم وبعض جوانب الإبداع بالنظر إليها من خلال عدد من الأبعاد والأقسام والأنماط والصور.

(١-٤) مفهوم فرط الاستثارة Over Excitabilits (OE)

يستند مفهوم فرط الاستثارة او الاستثارات الفائقة إلى نظرية الاستعدادات والإمكانات التطورية (Theory of Positive Disintegration) أو ما تسمى بنظرية الانقسام أو التحلل الإيجابي (Theory of Positive Disintegration, TPD) لصاحبها الأخصائي والطبيب النفسي دابروسكي، وهي من النظريات التي تناولت تفسير نمو الشخصية، وعالجت بشكل مباشر طبيعة النمو والتطور (الحارثي، ٢٠١٩).

واكدت سيلفرمان (Silverman ,1980) أن نظرية فرط الاستثارة لدابروسكي (TDP) قد أحدثت ثورة في دراسة الموهبة وتعليم الموهوبين ضمن ثلاث تطبيقات أساسية، حيث انها تمثل:

- ❖ طريقة جديدة للتعرف والكشف عن الموهوبين.
- ❖ طريقة جديدة لرعاية الموهوبين وتعليمهم.
- ❖ انطلاقا من خصائص الموهوبين واحتياجاتهم، تعتبر نظرية فرط الاستثارة اتجاه ارشادي جديد للتعامل مع مشكلاتهم.

وذكرت السليمان (٢٠١٦)، بأن كلمة فرط الاستثارة تشير إلى قدرة الفرد المتزايدة للاستجابة للمثير، ويتم التعبير عنها من خلال الإحساس العالي بالمثير من حيث الشدة والكثافة والتكرار وفق ما يتعرض له من مثيرات، وتعد فرط الاستثارة بأنماطها المتعددة مظهرا إيجابيا يساهم في نمو شخصية الفرد وامكانياته الذهنية.

ولذلك تعد المظاهر الخاصة بهذه الاستثارات الفائقة، وتميز الطالب في واحدة أو أكثر من تلك الأنماط الخمسة، مؤشراً على الامكانات التطويرية أو النمو الانفعالي للموهوبين ومؤشراً على وجود الموهبة.

(١-٥) أنماط فرط الاستثارة:

حددت راشد (٢٠١٩)، والسليمان (٢٠١٦) أنماط فرط الاستثارة في خمسة أنماط هي:

- الاستثارة النفسحركية (Psychomotor OE): وتتمثل هذه الاستثارة بقابلية الفرد الموهوب الفائقة من الحيوية والنشاط الدائم في الحركة، وسرعة الكلام، والدافعية نحو العمل، والميل لحب المنافسة للوصول لمزيد من المعرفة، وتحدي الذات بأداء المهمات وعدم الراحة، والتوتر الانفعالي.

- الاستثارة الحسية (Sensual OE): تمثل هذه الاستثارة بميل الفرد الموهوب القوية نحو المثيرات التي يتم استلامها بواسطة حواسه الخمس (البصر – الشم – اللمس – التذوق – السمع)، وميله للمتعة الحسية، والشعور بالتحسن والحيوية والنشاط والراحة عند رؤية المناظر الجميلة، وسماع الأصوات المتنوعة والإيقاعات.

- الاستثارة العقلية (Intellectual OE): ترتبط هذه الاستثارة بمشاعر الفرد عند التعامل مع الوظائف العقلية والبحث عن المعرفة، وذلك بالنشاط المكثف والمتسارع للمخ، وتظهر بوادرها بسعي الفرد الموهوب للاستزادة بالمعرفة والتحليل والفهم والتأليف والملاحظة الثاقبة الناقدة ورغبة جامحة لحل المشكلات فضلا عن استقلال التفكير أكثر من التعليم، والميل للأمور الأخلاقية والقيم.

- الاستثارة التخيلية (Imaginational OE): و تتمثل هذه الاستثارة بوفرة الأفكار الخيالية الأصيلة للفرد الموهوب، يرافق ذلك طاقة روحية، والربط بين الحقيقة والخيال، والاستخدام المتكرر للمجاز في الألفاظ وأحلام اليقظة، والميل لإيجاد أشياء جديدة، يساعده في ذلك قدرته التذكرية للتفصيلات الدقيقة.

- الاستثارة الانفعالية العاطفية (Emotional OE): تميز هذه الاستثارة بأنها من أكثر الاستثارات وضوحاً لما يتم ملاحظته على الفرد الموهوب، وتتمثل بقدرة الفرد على الارتباطات العاطفية، والحساسية الزائدة اتجاه الآخرين والأماكن والأشياء فضلا عن الكمالية، والحدة الانفعالية، والانطوائية، وفرط المشاعر، ووجود العواطف والمشاعر الإيجابية والسلبية، والذاكرة المؤثرة القوية، وصعوبة التكيف مع البيئة، والشعور بالغربة.

(١- ٧) مقاييس فرط الاستثارة:

وصلت دراسة راشد (٢٠١٩) الى قدرة مقياس فرط الاستثارة على التنبؤ بالموهبة، وأثبتت إمكانية التنبؤ من خلال مفهوم فرط الاستثارة في تحديد التلامذة الموهوبين عن غيرهم من العاديين. وفيما يأتي نذكر أهم مقاييس فرط الاستثارة:

١ – مقاييس يجيب عليها الطالب:

- مقياس فرط الاستثارة المعدل (OEQ1): أعده كل ليسي وبايشوسكي (Lysy & ,1983 Piechowski)، ويتم من خلاله قياس مدى وجود وحدة الاستثارات الخمس(النفسحركي، الحسي، العقلي، التخيلي، الانفعالي (العاطفي)، وضم هذا المقياس (٢١) سؤالا مفتوحاً تكون الإجابات عنها وصفا للتجارب الشخصية، وليس هناك وقت محدد للإجابة، كذلك لا يتم الإشراف على المفحوصين أثناء الأداء، ويشير القائمون على بناء هذا المقياس أن هذا الاختبار يصلح للعينات الصغيرة كاختبار فردي، ولا بد من الإشارة إلى أنه تم تنقيح هذا الاختبار أيضا على يد مجموعة من الخبراء سنة ١٩٩٤ تحت إشراف وتمويل من جامعة أكرون (Falk, Piechowski & Lind, 1994)
- مقياس فرط الاستثارة (النسخة الثانية) OEQ11: من إعداد وتطوير فولك وزملائه (Falk, Lind, Miller, Pichowski & Sivermak,1998)، ويتضمن هذا المقياس (٥٠) فقرة وفق مقياس ليكرت، موزعة على خمسة أنماط (الذهنية، الخيالية، الحسية، العاطفية، النفسحركية) بموجب عشر عبارات لكل نمط، تتم الإجابة عنها من قبل الطالب نفسه، وقد تميزت النسخة الثانية من المقياس بصدق وثبات عاليين، مما دفع الباحثون لاستخدامه مع عينات من الراشدين والمراهقين والأطفال من المتفوقين ومن العاديين

للتعرف أنماط فرط الاستثارة في ثقافات متعددة. (Piirto, 2010; Yakmaci Guzer & Akarus, 2006; Bouchard, 2004

- ❖ مقياس السليمان (٢٠١٦) حيث استخدمت مقياس أنماط فرط الاستثارة النسخة الثانية (OEQ11)، بعد تعريبه وإعداد المقياس ليتلاءم مع البيئة السعودية.

٢ – مقاييس يجيب عليها المعلم:

ذكر المطيري (٢٠٠٨) أن هذه المقاييس هي في واقعها قوائم رصد يلاحظها المعلم في سلوك طلابه، مثل قائمة إليمون لرصد فرط الاستثارة (Elomen OE) والتي قامت بوشيت (Bouchet) ببنائها وتطويرها كقائمة رصد وفق مقياس ليكرت، يقوم المعلم من خلالها برصد وتقدير مظاهر السلوك الظاهرة المعبرة عن فرط الاستثارة للأطفال في المرحلة الابتدائية، وقد تم تحديد (١٠٠) فقرة، بواقع (٢٠) فقرة لقياس كل استثارة من الاستثارات الخمس (النفسحركية، الحسية، التخيلية، العقلية، الانفعالية ،العاطفية).

٣ – دراسة الحالة (Qualitative Case Study): وذلك برصد مظاهر فرط الاستثارة مستهدفة عينات لأطفال موهوبين من خلال الملاحظات المباشرة وغير المباشرة، والمشاهدات، والمقابلات الشفوية مع الطلاب ومعلميهم (المطيري,٢٠٠٨).

٤ – النموذج الاكلينيكي لدابروسكي: لرصد مظاهر فرط الاستثارة، قام دابروسكي (Dabrowski ,1967,1972) باستخدام المنهج الإكلينيكي القائم على التقييم الطبي النفسي، والذي يتضمن مزيجا من أساليب التقييم، حيث تتضمن هذه الأساليب الاختبار النفسي والعصبي النفسي، ونبذة من التاريخ الشخصي والمقابلات ودراسات الحالة.(Mendaglio &.Tillier,2006)

٢- نظرية الاستجابة للمفردة

(٢-١) نظرية الاستجابة للمفردة (Item Response Theory)

من أسس هذه النظرية أن أداء الفرد على الإختبار ككل أو أداءه على أي بند من بنوده يمكن تفسيره أو التنبؤ به من خلال السمة أو الخاصية الموجودة داخل الفرد، وبمعرفتنا لأداء الفرد على الإختبار أو أي من بنوده يمكن تحديد مستوى الفرد في السمة أو الخاصية (علام، ١٩٨٩). وتفترض نظرية الاستجابة للمفردة أن كل فرد يمتلك قدراً معيناً من المتغير المراد قياسه، يؤثر في استجاباته على مفردات المقياس المصمم لقياس هذه السمة (Georgy, 2007:109).

و لنظرية الاستجابة للمفردة فروض ذكرها (Hambleton,Swaminathan,1985) كالاتي:

١ – أحادية البعد لو السمة (Unidimensionality)

٢ – الاستقلال الموضعي Local Independent:

٣ – منحنى خصائص المفردة Item Characteristiec Curve (ICC)

٤ – التحرر من السرعة Speededness

(٢-٢) نماذج نظرية الاستجابة للمفردة: تنقسم نماذج هذه النظرية حسب عدد السمات في المقياس إلى نماذج أحادية البعد ونماذج متعددة الأبعاد ،كما يلي:

١- النماذج أحادية البعد Unidimensional Models: يشير مصطلح أحادية البعد إلى أن هناك سمة واحدة متصلة تكمن وراء استجابات الأفراد على مفردات المقياس(Cronbach,1984:116).

وتنقسم نماذج نظرية الاستجابة للمفردة أحادية البعد في ضوء عدد استجابات الأفراد عن مفردات المقياس إلى نماذج ثنائية التدريج واخرى متعددة، فإذا كانت هذه الاستجابات ثنائية الدرجة بمعنى أن إجابة الفرد عن المفردة قد تكون (٠,١) أي قد تكون صحيحة أو خطأ، ويستخدم لذلك نماذج الاستجابة للمفردة ثنائية الإجابة، ومن هذه النماذج نموذج راش أحادي البارامتر، ونموذج لورد الثنائي البارامتر، ونموذج بيرنبوم الثلاثي البارامتر، والبعض اضاف نموذج رباعي البارامتر، أما إذا كانت هذه الاستجابات متعددة الدرجات مثل مقاييس الاتجاهات وقوائم الشخصية والتي تأخذ الدرجات (١، ٢، ٣، ٤،....الخ) حسب عدد بدائل الإجابة، فإنه يستخدم لتلك نماذج الاستجابة للمفردة متعددة الدرجات، ومنها نموذج الاستجابات المتدرجة، ونموذج الدرجات الجزئية، ونموذج مقياس التقدير... الخ.(عبد الوهاب،٢٠١٠)

٢- النماذج متعددة البعد Multidimensional Models: تفترض هذه النماذج أن هناك أكثر من بعد يكمن وراء استجابات الأفراد على مفردات المقياس (Kacmar, et al, 2006.:20)، وتُعد نماذج الاستجابة للمفردة الاختيارية متعددة الأبعاد امتداداً لنماذج الاستجابة للمفردة أحادية البعد ؛ لتتناسب مع المقاييس التي تتضمن مفردات تقيس تركيبة من السمات أو عدد من الأبعاد.(Spencer, 2004:9 ; Thissen & Edwards, 2005:4)

ومن نماذج الاستجابة للمفردة أحادية البعد متعددة الاستجابات ما يلي:

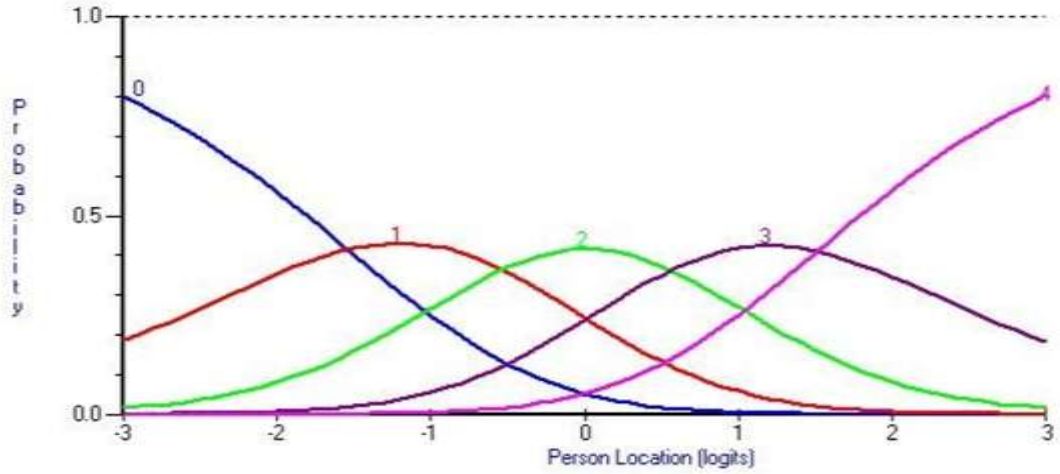
- نموذج الاستجابات المتدرجة Graded - Response Model (GRM): ويعد هذا النموذج تطبيقاً لنموذج راش وتعميما للنموذج الثنائي البارامتر، وقد اقترحت (Samejima) هذا النموذج وقدمت من خلاله تطبيقات مهمة للقياس مثل قياس الاتجاه والشخصية والنواحي المعرفية، حيث يتم منح درجة جزئية على الحلول الصحيحة للمشكلات المقدمة (Rauch, Schweizer & Moosbrugger ,2008:49)
- نموذج الدرجات الجزئية Partial Credit Model (PCM): هذا النموذج يكتسب نفس مزايا نماذج الاستجابة للمفردة بالنسبة لبارامترات الأفراد والمفردات من حيث استقلال المفردات عن عينة الأفراد واستقلال قدرات الأفراد عن المفردات، ويتناول نموذج الدرجات الجزئية المفردات التي تطلب استجابات في قسمين مرتبين أو أكثر، وقد أُعد لتحليل المفردات التي تتطلب خطوات متعددة مثل حل المسائل الحسابية، كما أنه يناسب تحليل الاستجابات على مقاييس الاتجاهات والشخصية التي تعتمد على موازين التقدير. (Reeve ,2004:23).
- النموذج الاسمي Nominal Model: ويتعبر نموذج بديل لنموذج الاستجابات المتدرجة حيث لا يتطلب هذا النموذج أن تكون الاستجابات مرتبة مسبقاً، بينما يتطلب نموذج الاستجابات المتدرجة ذلك، كما يتسم هذا النموذج بأنه يسمح بتنوع معاملات التمييز بين المفردات المختلفة (Reeve, 2004:22).

- نموذج مقياس التقدير أو نموذج أندريش Rating Scale Model: هذا النموذج يستخدم لتدريج المقاييس ذات الاستجابات المتعددة بتدريجات تفصل بينها مسافات متساوية، ويكون عدد أقسام الاستجابة داخل كل مفرده خمسة أقسام، وبالتالي يكون عدد أقسام الاستجابة متساو لكل المفردات، وهذا يخلف عن نموذج الاستجابات المدرجة (علام، ٢٠٠٥: ٧٩). وهو النموذج الملائم للبحث الحالي.

(٢-٣) نموذج سلّم التقدير لاندريش Andrich's Rating Scale Model:

يعتبر نموذج أندريش منبثقا عن نموذج راش أحادي المعلمة، ويستخدم لتدريج المقاييس ذات الاستجابات المتعددة (ploytomous) متساوية التدريج، ويحدد هذا النموذج مجموعة من الفقرات تشترك في بنية مقياس التقدير، حيث يتم اختيار بدائل الاستجابة نفسها لكل الفقرات، بالمقارنة مع نموذج التقدير الجزئي الذي يحدد لكل فقرة سلم تقدير خاص بها (Fischer & Parzer, 1991)، ويتميز نموذج سلم التقدير بوجود عتبات (Thresholds) تعبر عن الحدود بين الخطوات، وتكون ثابتة عبر الفقرات (De Ayala, 1993).

ويقوم النموذج على أساس أن كل مفردة من مفردات المقياس متعدد التدريج تحمل شحنة انفعالية إجمالية، ويتم تقدير هذه الشحنة لكل مفردة وفق الدالة الرياضية الاحتمالية التي يعتمدها النموذج، وفيه تجزأ درجه صعوبة الفاصل بين أي قيمتين متتاليتين للفقرة إلى جزأين، الأول يدل على صعوبة الفقرة، والثاني يدل على بعد الفاصل عن مستوى الصعوبة، ويفترض هذا النموذج تساوي عدد القيم التي تأخذها فقرات المقياس (Susan & Steven, 2000)، والشكل (١) يبن شكل إحدى الفقرات ذات التدريج الخماسي وتأخذ الإجابة عليها القيم (٤,٣,٢,١,٠). (Andrich, 1978)



يتبين من الشكل (١) وجود أربع عتبات للإجابة على الفقرة الأولى تساوي حصول المفحوص على العلامة (صفر) أو العلامة (١)، والثانية تساوي حصول المفحوص على العلامة (١) أو العلامة (٢)، والثالثة تساوي حصول المفحوص على العلامة (٢) أو العلامة (٣)، والرابعة تساوي حصول المفحوص على العلامة (٣) أو العلامة (٤)، وهذه العتبات تساوي (-١.٥, -٠.٥, ٠.٥, ١.٥) على الترتيب، ويكون عدد أقسام الاستجابة لهذه العتبات في نموذج اندرش،

داخل الفقرة متساوية لكل الفقرات، ويفترض هذا النموذج أن تكون قيم عتبات الاستجابة متسقة عبر الفقرات على مقياس التقدير المعطى، وتكون المسافة بين صعوبة الخطوة من قسم من أقسام الاستجابة إلى القسم الذي يليه ثابتة عبر جميع الفقرات.

وإذا حصل الفرد v، على درجة متكاملة x_{vi} عندما استجاب للبند **i**، فإن الشكل العام لنموذج أندريش يعطى بالمعادلة (1):

$$\rho(x_{vi}|\pi_{vi}, m) = \binom{m}{x_{vi}} \pi_{vi}\, x_{vi}\, (1 - \pi_{vi})^{m-x_{vi}} \qquad (1)$$

و 0 , m هي على التوالي القيم الدنيا والقصوى لـــ(x_{vi})، و π_{vi} هي معلمة التوزيع الاحتمالي، ولتحديد معلمة الاحتمال في المعادلة (٢):

$$\pi_{vi} = \frac{\lambda_{vi}}{1+\lambda_{vi}} \qquad (2)$$

حيث $\lambda_{v_i} \geq 0$، وإدخال (٢) في (١)، يتحول النموذج إلى الشكل :

$$\rho(x_{vi}|\lambda_{vi}, m) = \binom{m}{x_{vi}} \frac{\lambda_{vi} x_{vi}}{(1+\lambda_{vi})^m} \qquad (3)$$

و النموذج في الحالة الخاصة عندما تكون **m = 1**، أي x_{v_i} **= 0** أو x_{vi} **= 1**، من الواضح أن (٣) يقلل الى الشكل (٤):

$$\rho\{x_{vi}|\lambda_{vi}\} = \frac{\lambda_{ui} x_{ui}}{1+\lambda_{vi}}\, v \qquad (4)$$

والمعادلة (٤) هي معادلة نموذج الاستجابة اللوجستية البسيط لراش (Rasch,1960).

المعادلات من (١- ٤) منقولة من (Andrich,1978 :667).

(٢-٤) افتراضات نموذج أندريش وطرق التحقق منها:

يعد نموذج أندريش مشتقا من نموذج راش لذا فإن له نفس الافتراضات، وهي كالاتي:

١- أحادية البعد لو السمة (Unidimensionality): ويعني هذا الفرض أن بنود المقياس جميعها ترتبط بسمة أو خاصية واحدة تقيسها، ويمكن التأكد حول هذا الفرض من خلال مصفوفة الارتباطات بين البنود وذلك بتشابه بياناتها، أما البنود التي يتضح مخالفتها لهذا الغرض فيمكن ترتيبها معاً لتشكل في النهاية مقاييس فرعية داخل المقياس الكلي.(Hambleton, Swaminathan & Rogers ,1991)

وهذا الافتراض قد يصعب تحققه؛ لأنه يعني أن استجابات الأفراد على مفردات المقياس لا يؤثر فيها غير ما يمتلكه الأفراد من السمة المراد قياسها، وهذا قد لا يكون صحيحاً ؛ إذ أن هناك عوامل أخرى في هذه الاستجابات قد تكون عوامل معرفية أو عوامل شخصية أو عوامل متعلقة باستجابة الأفراد للمقياس نفسه، مثل مستوى الدافعية والشعور بالقلق وقدرتهم على الإجابة بسرعة، واتباع التعليمات والميل إلى التخمين عند الشك في الإجابة الصحيحة (Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991; 9)

٢- الاستقلال الموضعي Local Independent: ويعني أن استجابات الفرد لبنود الإختبار تكون مستقلة إحصائياً، أي لا تعتمد إجابة الفرد عن أي مفردة من مفردات المقياس على إجابته عن أي مفردة أخرى من مفردات المقياس(Ueno, 2002:59)

و للتحقق من افتراض الاستقلالية قام (Onder, 2007;215) بحساب معاملات الارتباط بين المفردات لمجموعة الأفراد كلهم، وللمجموعة ذات المستويات العليا، وللمجموعة ذات المستويات المنخفضة، ثم قام بحساب متوسطات هذه المعاملات في الثلاث حالات، وقد أشار إلى أن الاستقلال الموضعي يتحقق إذا كانت قيمتي متوسطي معاملات الارتباطات بين المفردات بالنسبة للمجموعة العليا والمجموعة السفلى قريبة من الصفر، وكانت قيمتهما أقل من متوسط معاملات ارتباطات المفردات في المجموعة كلها.

٣- منحنى خصائص المفردة Item Characteristiec Curve (ICC): ويتضمن هذا الافتراض، وجود دالة مميزة خاصة بكل مفردة يسمى " المنحني المميز للمفردة "، وشكل هذا المنحنى يوضح كيفية تغير مستوى السمة في علاقتها بالتغيرات في احتمالات إجابة معينة، فإذا كانت فقرات مقياس الاتجاهات متعددة التدريج، كما في هذه الدراسة، فإن المنحنى يعبر عن انحدار احتمال الاستجابات لكل قسم من أقسام التدريج على مستوى السمة. (علام، ٢٠٠٥).

ومن خلال منحنى خاصية المفردة يمكن الاستدلال على احتمال إجابة فرد ما عن المفردة، بمعرفة مستوى قدرته أو ما يمتلكه من السمة المراد قياسها، كما يمكن الاستدلال على مستوى صعوبة المفردة وقدرتها على التمييز ومدى إمكانية تخمينها. (Gleason ,2008;9).

٤-التحرر من السرعة Speededness: ويعني هذا الافتراض أن استجابة الفرد للمفردات تتوقف على مقدار ما يمتلكه من القدرة أو السمة التي يراد قياسها، وليس لعامل السرعة أي تأثير في هذه الإجابة، ويتم معرفة ما إذا كان عامل السرعة مؤثراً في استجابة الأفراد أم لا من خلال معرفة عدد الأفراد الذين لم يتمكنوا من إجابة جميع مفردات المقياس في الوقت المتاح. (Hambleton, Swaminathan ,1985:30).

الدراسات السابقة

المحور الأول: دراسات قياس فرط الاستثارة

- هدفت دراسة (Akarsu & Guzel ,2006) إلى مقارنة فرط الاستثارة بين كل من الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف العاشر في تركيا، وقد تكونت العينة من ٧١١ طالبا

وطالبة، وبتطبيق مقياس فرط الاستثارة ، أظهرت مجموعة الموهوبين تفوقا ذا دلالة في مستويات فرط الاستثارة مقارنة بمجموعة الطلبة العاديين، ولم تظهر فروق جوهرية في فرط الاستثارة بين الجنسين.

- و هدفت دراسة (Ackerman, 2011) الى تحديد أنماط فرط الاستثارة الكامنة عند الموهوبين كطريقة للكشف عنهم كبديل للأساليب التقليدية، ولتحقيق الهدف تم تطبيق المقياس على ٧٩ طالبة موهوبة بالمرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج التي استخدم فيها التحليل التمييزي أن الاستشارات النفسحركية والعقلية والانفعالية تم تحديدها كمؤشرات تمييزية للموهوبين.
- في حين اهتمت دراسة (المومني، ٢٠١٥) بتطوير بطارية اختبارات وفقاً لنظرية فرط الاستثارة لدابروسكي للكشف عن الطلبة الموهوبين، ومعرفة مدى فاعلية الفقرات المكونة للأدوات المستخدمة في بطارية الكشف عن الطلبة الموهوبين لنموذج الاستجابة ثلاثي المعالم من حيث الصعوبة والتمييز والتخمين، واتبعت المنهج الوصفي المسحي في الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من ٥٥٨ طالبة طالبا وطالبة من الطلبة الموهوبين، و اشارت نتائج الدراسة الى ان فقرات بطارية الاختبار المعدة تتمتع بفاعلية مناسبة لأغراض الدراسة وفقا لنموذج الاستجابة ثلاثي المعالم من حيث الصعوبة والتمييز والتخمين، وان هناك فروق في المتوسطات الحسابية على بطارية الاختبارات بين الطلبة العاديين والطلبة الموهوبين مما يشير الى ان البطارية تمتاز بدلالات صدق تمييزي ، ومعاملات ثبات أعلى من ٧٠%.
- وهدفت دراسة (السليمان، ٢٠١٦) الى دراسة أنماط فرط الاستثارة وعلاقتها بالتفوق الدراسي والقدرات الابداعية لدى الطالبات بالمرحلة الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من ٣١٠ طالبة من الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات في المرحلة الجامعية، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين درجات استجابات الطالبات على مقياس أنماط فرط الاستثارة (الذهنية) والتفوق الدراسي. كذلك وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات استجابات الطالبات على مقياس أنماط فرط الاستثارة (الحسية) وكل من قدرة الأصالة، والدرجة الكلية للإبداع. وقد أوصت الباحثة بتوفير برامج وأنشطة منظمة لأنماط فرط الاستثارة بالمحتوى التعليمي، والتوسع في إجراء الأبحاث والدراسات في هذا المجال للطلاب المتفوقين والمبدعين.
- كما سعت دراسة (راشد، ٢٠١٩)، الى التعرف على القيمة التنبؤية لمقياس فرط الاستثارة للكشف عن الطلبة الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة من ٤٠٠ طالب وطالبة من الطلبة الموهوبين أو المتميزين لمديرية تربية بغداد والبالغ عددهم ١٠٤٠ واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، و أسفرت نتائج البحث عن إن أفراد عينة البحث لهم مستوى جيد من فرط الاستثارة ، وأنهم يتميزون بمجالات (بأبعاد) الاستثارة الفائقة على الترتيب التالي (العقلية - الانفعالية - النفس حركية - التخيلية - الحسية)، ويتساوى الذكور مع الإناث في مجال (بعد) النفسحركية، في حين يتفوق الذكور على الإناث في

المجالات (الأبعاد) الأربع وهي الحسية - التخيلية - العقلية - الانفعالية). مقياس فرط الاستثارة لديه القدرة على التنبؤ بقيم المتغير التابع (التحصيل الدراسي).

المحور الثاني: دراسات في تدريج المقاييس باستخدام نموذج اندريش

- وسعت دراسة (Panayiotis, Jane, 2012) الى تقويم الخصائص السيكومترية لمقياس إدمان الإنترنت (Internet addiction Test, IAT) باستخدام نموذج سلم أندريش، وتم تطبيق المقياس على عينة عشوائية من ٦٠٤ طالب وطالبة من طلبة المدارس العليا في قبرص، وتوصلت الدراسة إلى تعديل المقياس باتجاهين: الاتجاه الأول من خلال استبدال مستويات الاستجابة من خمسة مستويات إلى ثلاثة مستويات، والاتجاه الثاني يتمثل باستبدال فقرة من فقرات المقياس بأخرى بسبب التماثل بين تلك الفقرات. وبينت النتائج أن معامل ثبات الأفراد بلغ (٠.٨٦) وأن معامل ثبات الفقرات كان مرتفعاً.
- وهدفت دراسة (Oliveira, Fernandes & Sisto ,2014) إلى تقييم جودة فقرات بطارية قلق المدرسة (School Anxiety Inventory: SAI)، باستخدام نموذج سلم أندريش، ولتحقيق غرض الدراسة تم تطبيق الأداة على عينة مؤلفة من ٢٥٣ طفل من مدرسة ابتدائية، وقد أظهرت النتائج أن بيانات الفقرات والمشاركين قد طابقت نموذج اندريش بصورة مناسبة، كما بينت النتائج عدم وجود أية فقرة متحيزة باتجاه الذكور أو الإناث، وخلصت الدراسة إلى أن الخصائص السيكومترية لبطارية القلق كانت جيدة ومشجعة لمزيد من التطوير عليها.
- استخدم أبو جراد (٢٠١٦) نموذج اندريش في بناء مقياس اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو تقويم الطلبة للممارسات التدريسية الجامعية، حيث تكون المقياس من (٣١) مفردة وفق تدريج ليكرت الخماسي، وطبق المقياس على عينة مكونة من ٢٠٠ عضو هيئة تدريسية ، واشارت النتائج إلى مطابقة (٢٨) مفردة لافتراضات نموذج اندريش، حيث شكلت هذه المفردات الصورة النهائية للمقياس، وتغطي متصل السمة بانتظام، كما تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة.
- وسعت دراسة علاونة (٢٠١٦) إلى توظيف نموذج أندريش في تقنين قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر، وتم تطبيق المقياس على عينة من طلبة جامعة الاستقلال بلغ حجمها ٢٧٢ طالبا وطالبة، وقد أظهرت نتائج التحليل مطابقة (٥٦) فقرة لافتراضات نموذج أندريش، وتمتع فقرات المقياس بصورته النهائية بدلالات صدق مناسبة، وقد بلغ معامل ثبات فقرات المقياس (٠.٩٢)، كما أظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط المتعلقة بالمقياس كانت جميعها دالة إحصائية.
- وقام سيد واخرون (٢٠١٩) بدراسة الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس في ضوء نموذج اندريش، وتم تطبيق المقياس على ٩٣٤ طالب وطالبة بكلية التربية جامعة أسيوط، وأظهرت النتائج مطابقة فقرات جميع المقياس لنموذج سلم التقدير، وتحقق افتراضاته، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للفقرات (٠,٩٨)، كما ان معامل الفصل للفقرات بلغ (٦.٥٩)، وهذا يدل على تمتع المقياس بثبات عال.

التعليق على الدراسات السابقة : اتفق البحث الحالي من ناحية الموضوع والهدف مع الدراسات (Akarsu & Guzel ,2006؛ Ackerman, 2011؛ المومني، ٢٠١٥؛ السليمان، ٢٠١٦؛ راشد، ٢٠١٩) من حيث الاجماع على أهمية أنماط فرط الاستثارة لدابروسكي في الكشف عن الطلاب الموهوبين واستخدام مقياس فرط الاستثارة كمقياس مساند للكشف عن الموهوبين. و من ناحية مجتمع البحث اتفق البحث مع دراسة (المومني، ٢٠١٩) من ناحية اقتصارها على الطالبات الموهوبات، وعلى نحو ليس ببعيد اتفقت مع دراسة (راشد، ٢٠١٩)، ودراسة (Ackerman, M ,2011) من ناحية استهدافها لطلبة المرحلة المتوسطة أو الثانوية (التعليم العام)، في حين اختلف مع الدراسات (السليمان، ٢٠١٦)، ودراسة (علاونة، ٢٠١٦)، ودراسة (سيد، واخرون، ٢٠١٩) في استهدافها لعينة من طلبة الجامعة، او المعلمات والمعلمين، أو اعضاء هيئة التدريس بالجامعة ،كما اتفق البحث الحالي مع الدراسات (Panayiotis, Jane, 2012؛ Oliveira, Fernandes & Sisto ,2014؛ علاونة،٢٠١٦؛ أبو جراد، ٢٠١٦؛ سيد واخرون ،٢٠١٩) في استخدام نموذج اندريش في تدريج المقاييس وتقويم خصائصها السيكومترية . ومعرفة مدى فاعلية فقراته وفق نظرية الاستجابة للمفردة والتي تساهم في جودة هذه المقاييس وموضوعويتها وتقود الى فقرات تتسم معالمها بالاتغير عند تغيير العينة. كما استفادت الباحثة من هذه الدراسات بالمنهجية المستخدمة ، وطريقة تحليل البيانات ، وعرض النتائج ، ويختلف البحث الحالي مع دراسة (علاونة ،٢٠١٦) التي استخدمت برنامج BIGSEPS ، واتفق البحث الحالي مع الدراسات (أبو جراد، ٢٠١٦؛ سيد واخرون ،٢٠١٩) في استخدام برنامج WINSTEPS، للتحليل الاحصائي .

بناء على ما سبق فان البحث الحالي سيحدد اداته في مقياس فرط الاستثارة مبني وفقاً لتدريج ليكرت ويجيب عليه الطالب، وسيطبق على عينة من الموهوبات بعد تدريجه باستخدام نموذج اندريش.

منهجية البحث : للإجابة عن أسئلة البحث سيتم استخدام المنهج الوصفي، وتحديدا المنهج الوصفي الارتباطي لأن البحث يهدف لوصف العلاقة بين الاداء على مقياس فرط الاستثارة المدرّج وفق نموذج اندريش، وبين الذكاء المقاس باستخدام اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة لدى الطالبات الموهوبات بمكة المكرمة.

المجتمع والعينة : يتكون مجتمع البحث الحالي من جميع الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمدارس الموهوبات ومدارس فصول الموهوبات بمكة المكرمة والبالغ عددهم (٧١٩) طالبة للعام الدراسي الحالي ١٤٤١هـ/ ١٤٤٢هـ حسب إحصائية ادارة الموهوبات بمكة المكرمة ، كما يوضحها الجدول (١) التالي

جدول (١): توزيع مجتمع البحث حسب مدارس الموهوبات ومدارس فصول الموهوبات بمكة المكرمة للعام الدراسي ١٤٤٢- ١٤٤٣هـ

عدد المدارس الثانوية	عدد الطالبات في الصف الدراسي			عدد الطالبات في المرحلة
	الأول	الثاني	الثالث	

عدد المدارس الثانوية	عدد الطالبات في الصف الدراسي			عدد الطالبات في المرحلة
	الأول	الثاني	الثالث	
١٤	٢٣١	٢٧٩	٢٠٩	٧١٩

المصدر: إدارة الموهوبات بمكة المكرمة للعام الدراسي ١٤٤٢هـ/١٤٤٣هـ

عينة البحث:

- العينة الاستطلاعية : والتي بلغ عددها (٨٠) طالبة موهوبة، تم اختيارهن بطريقة عشوائية من مجتمع البحث وتم تطبيق أدوات البحث عليهن بهدف التحقق من صدق وثبات الأدوات.
- العينة الأساسية: تم اختيار عينة البحث بطريقة العينة العشوائية ، من مدارس الموهوبات (مدرسة ام سلمة الثانوية) ومدارس فصول الموهوبات وعددهم (٥٧٥) طالبة موهوبة في المرحلة الثانوية ، مقسمين إلـى(٢١٢) من الصف الأول الثانوي و ١٨٨ من الصف الثاني الثانوي و ١٧٥ من الصف الثالث الثانوي)

خصائص العينة: تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقًا للمتغير الصف الدراسي، والجـــــدول(٢) التالي يوضح خصائص أفراد عينة البحث.

جدول (٢): التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الصف الدراسي	أول الثانوي	٢١٢	%٣٦.٨٧
	الثاني الثانوي	١٨٨	%٣٢.٧٠
	الثالث الثانوي	١٧٥	%٣٠.٤٣
المجموع		**٥٧٥**	**%١٠٠.٠٠**

نلاحظ من خلال الجدول (٢) السابق أن (٣٦.٨٧%) من طالبات الصف الأول الثانوي، في حين أن طالبات الصف الثاني الثانوي فيمثلن (٣٢.٧٠%)، ونجد أن طالبات الصف الثالث الثانوي (٣٠.٤٣%) من إجمالي عينة البحث.

أدوات ومواد البحث: لتحقيق هدف البحث والمتمثل في تدريج مقياس فرط الاستثارة باستخدام نموذج سلم التقدير لاندريش كأحد نماذج نظرية الاستجابة للمفردة، قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

١- تم الاطلاع على الأطر النظرية التي تناولت أنماط فرط الاستثارة، حيث تم مراجعة عدد كبير من الدراسات والبحوث السابقة، والاطلاع على الآراء والكتابات النظرية المختلفة التي تناولت أنماط فرط الاستثارة بصفة عامة و فرط الاستثارة لدى الطلبة الموهوبين بصفة خاصة.

٢- - تم الاطلاع على ما توافر من المقاييس التي صممت من أجل قياس فرط الاستثارة في كل من المجتمع الأجنبي و العربي ، واختارت الباحثة مقياس فرط الاستثارة للدكتورة نورة السليمان (٢٠١٦) حيث أنه مقنن على البيئة السعودية وتم تطبيقه على طالبات المرحلة الجامعية وهي مرحلة عمرية قريبة من عينة البحث الحالي ، وقد تكون المقياس من (٥٠) عبارة ضمن خمسة أبعاد، وهي كالاتي، البعد الأول: ويمثل الاستثارة النفسحركية (Psychomotor OE) وعدد مفرداته (١٠)، البعد الثاني: الاستثارة الحسية (Sensual OE) وعدد مفرداته (١٠)، البعد الثالث: الاستثارة العقلية (Intellectual OE) وعدد مفرداته (١٠)، البعد الرابع: الاستثارة التخيلية (Imaginational OE) وعدد مفرداته (١٠)، البعد الخامس: الاستثارة الانفعالية العاطفية (Emotional OE) وعدد مفرداته (١٠). ولكل مفردة خمس استجابات (لا تنطبق = ١ ، تنطبق بدرجة نادرة = ٢ ، تنطبق بدرجة بسيطة = ٣ ، تنطبق بدرجة متوسطة = ٤ ، تنطبق بدرجة كبيرة جدا = ٥).

٣- تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس التربوي والقياس النفسي ومجال رعاية الموهوبين، مرفقاً به التعريفات الإجرائية لأبعاد المقياس وذلك للحكم على مفردات مقياس فرط الاستثارة لدى الطلبة الموهوبين، وإبداء الرأي حول هذه المفردات من حيث وضوحها وصحة صياغتها ومدى انتمائها للبعد الذي وضعت لقياسه كذلك تحديد اتجاه هذه المفردات.

٤- أسفرت نتيجة الخطوة السابقة عن حذف مفردة من البعد الثاني "بُعد الاستثارة الحسية" وهي -لست حساساً بملمس الأشياء ولونها وشكلها مثل بعض الناس- وكان محك استبعاد المفردة هو أنها مفردة مكررة المعني ولم تحصل على نسبة اتفاق تصل إلى ٨٠٪ من جملة المحكمين، كذلك تم إضافة مفردة للبعد الثالث "بُعد الاستثارة العقلية" حيث كانت احدى المفردات مفردة مركبة وهي - أحب حل المشكلات واستنباط مفاهيم جديدة- و تحتاج الى فصلها الى عبارتين -أحب حل المشكلات عبارة و أحب استنباط مفاهيم جديدة عبارة اخرى، كما تم تعديل وإعادة صياغة بعض مفردات المقياس، وبالتالي أصبح العدد النهائي لمفردات المقياس بعد عمليات التعديل والحذف والإضافة (٥٠) مفردة موزعة على الخمسة أبعاد كالتالي: البعد الأول: ويمثل الاستثارة النفسحركية وعدد مفرداته (١٠) ، البعد الثاني: الاستثارة الحسية وعدد مفرداته (٩)، البعد الثالث: الاستثارة العقلية وعدد مفرداته (١١)، البعد الرابع: الاستثارة التخيلية وعدد مفرداته (١٠)، البعد الخامس: الاستثارة الانفعالية العاطفية وعدد مفرداته (١٠)

الخصائص السيكومترية لمقياس فرط الاستثارة (OEs): قامت الباحثة بتطبيق مقياس فرط الاستثارة (OEs) على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغ حجمها (٨٠) طالبة وذلك لاستخلاص الخصائص السيكومترية للمقياس وكانت النتائج على النحو التالي:

أ- التحليل العاملي الاستكشافي: قامت الباحثة باختبار صدق مقياس فرط الاستثارة (OEs) باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis (EFA)، وقبل إجراء عملية التحليل العاملي يجب التأكد من تحقق البيانات الشروط الأساسية لاستخدام هذا الأسلوب

الإحصائي وهي كفاية العينة وتوفر علاقات ارتباطية دالة بين المتغيرات لاستخدام التحليل العاملي، والقيمة المطلقة لمحدد مصفوفة معاملات.

يستدل على كفاية حجم العينة عن طريق استخدام اختبار كايزر – ماير – أولكن (Kaiser – Meyer – Olkin) المعروف اختصارا ب- (KMO) والذي يجب ألا يقل عن (٠.٥٠)، كما يتم التحقق من توفر علاقات ارتباطية ذات دلالة احصائيًا بين المتغيرات من خلال اختبار بارتليت (Bartlett's Test of Sphericity)، وذلك للتحقق من أن مصفوفة معاملات الارتباط ليست على صورة مصفوفة الوحدة. وأن تكون القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة معاملات الارتباط أكبر من ٠.٠٠٠٠١، وهذا يدل على وجود اعتماد خطي Linear Dependency يحجب المساهمة الخاصة لكل متغير في تحديد عدد العوامل. وتم التأكد من هذه الشروط والجدول (٣) التالي يوضح نتائجها:

جدول (٣): نتائج (KMO & Bartlett) لمقياس فرط الاستثارة (OEs)

المقياس	اختبار KMO	اختبار Bartlett's Test		محدد مصفوفة الارتباطات
		مربع كاي	مستوى الدلالة	
فرط الاستثارة الفائقة (OEs)	٠.٩٠٧	١١٥٦٩.٨٢٣	٠.٠٠٠	٩.٣٥

من الجدول (٣) السابق نجد أن قيمة (KMO) لمقياس فرط الاستثارة (OEs) تساوي (٠.٩٠٧) وهي قيمة مقبولة وتحقق شرط استخدام التحليل العاملي لمناسبة عينة الدراسة، حيث أن القيمة المقبولة (٠.٥٠) فأكثر، كما يتضح من الجدول أن درجة الدلالة الإحصائية لاختبار (Bartlett) هي أقل من (٠.٠٥) مما يدل على توافر علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا كافية لاستخدام التحليل العاملي، وتم التأكد من عدم وجود ازدواجية خطية من خلال ايجاد محدد المصفوفة حيث كانت قيمة محدد المصفوفة أكبر من (٠.٠٠٠٠١) وهو الشرط لتحقق عدم الازدواجية

ونظرًا لتحقق الشروط السابقة فقد قامت الباحثة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من صدق المقياس، فقد تم استخدام تحليل المكونات الأساسية Principle Components Analysis مع إجراء التدوير المتعامد للمحاور بطريقة (Varimax)، وتم اعتماد محك كايزر Kasaer Criterion والذي يعد من أكثر المحكات شيوعًا واستخدامًا ويعتمد على كون قيمة الجذر الكامن (Eigenvalue) الواحد الصحيح أو أكثر، ومحك تشبعات العبارات ضمن أبعادها حيث تم اعتبار التشبع بمقدار (٠.٣٠) فأكثر للعبارة مقبولًا وفقًا لخطوات التحليل العاملي وسيتم استبعاد العبارات التي كانت أقل من (٠.٣٠). والجدول (٤) التالي يوضح مصفوفة العوامل و تشبعات العبارات بالإضافة إلى قيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسر للعوامل واشتراكيات عبارات المقياس.

جدول (٤): مصفوفة العوامل و تشبعات العبارات بالعوامل التي استخلصت

بطريقة المكونات الرئيسية بعد التدوير بطريقة فاريماكس لمقياس فرط الاستثارة

م	العوامل					الاشتراكات
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	
١	٠.٧٤٦					٠.٥٩٦
٢		٠.٦٢٧				٠.٦٠٦
٣			٠.٤٩٦			٠.٥٤٧
٤				٠.٦١٢		٠.٦٦٧
٥					٠.٦١٢	٠.٦٧٠
٦	٠.٧٥٥					٠.٧٠١
٧		٠.٧٨٥				٠.٦٩٣
٨			٠.٥٦٦			٠.٥٦٢
٩				٠.٦٩٩		٠.٥٦٦
١٠					٠.٧١١	٠.٦١٨
١١	٠.٧٣٥					٠.٦٤٤
١٢		٠.٧٨٨				٠.٦٨٤
١٣			٠.٦١٧			٠.٥٥٧
١٤				٠.٧٧٣		٠.٦٧٤
١٥					٠.٥٩٢	٠.٦٣٣
١٦	٠.٦٤٢					٠.٦٢٠
١٧		٠.٣٤٤				٠.٤٧٨
١٨			٠.٦٨٦			٠.٦٦٨
١٩				٠.٥٩٧		٠.٥٥٢
٢٠					٠.٤٢٢	٠.٤٩١
٢١	٠.٥٦٩					٠.٦٩١
٢٢		٠.٥٣٠				٠.٥٥٣

م	العوامل					الاشتراكات
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	
٢٣			٠.٦٨٦			٠.٥٨٢
٢٤				٠.٥٥٢		٠.٤٩٠
٢٥					٠.٤٨٧	٠.٤٧٦
٢٦	٠.٤١٥					٠.٥٨٧
٢٧		٠.٧٤٩				٠.٧٣٠
٢٨			٠.٦١١			٠.٥٧٤
٢٩				٠.٥٨٥		٠.٤٦٢
٣٠					٠.٦٨٠	٠.٦٨١
٣١	٠.٧٢٥					٠.٧٠١
٣٢		٠.٦٨٦				٠.٦٩٢
٣٣			٠.٦٣٧			٠.٥٤٦
٣٤				٠.٣٧٢		٠.٤٨٣
٣٥					٠.٦٤٨	٠.٦٠٩
٣٦	٠.٥٩٥					٠.٥٢٢
٣٧		٠.٥٣٥				٠.٥٣٨
٣٨			٠.٦٨١			٠.٥٥٠
٣٩				٠.٤٦٠		٠.٤٧٩
٤٠					٠.٦٤٨	٠.٥٧٧
٤١	٠.٤٥٥					٠.٤٦٩
٤٢		٠.٨٠٧				٠.٧٦٠
٤٣			٠.٧٢٨			٠.٦٥٥
٤٤				٠.٧٧٦		٠.٤٩٤
٤٥					٠.٤٦٣	٠.٦٧٠

م	العوامل					الاشتراكات
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	
٤٦	٠.٦٨٣					٠.٦٤٥
٤٧		٠.٧٣١				٠.٤٤٦
٤٨			٠.٤٨٤			٠.٧١٧
٤٩				٠.٧١٨		٠.٥٩٢
٥٠					٠.٦١٣	٠.٥٩٢
الجذر الكامن	**١٤.٦٩٤**	**٥.٩٢٨**	**٣.٣٢١**	**٢.٥٦٣**	**١.٠٨٨**	**-**
نسبة التباين	**٢٩.٣٨٩**	**١١.٨٥٧**	**٦.٦٤٣**	**٥.١٢٧**	**٢.١٧٥**	**-**
نسبة التباين التراكمية	**٢٩.٣٨٩**	**٤١.٢٤٥**	**٤٧.٨٨٨**	**٥٣.٠١٤**	**٥٥.١٩٠**	**-**

ويتضح من خلال الجدول (٤) السابق أن الجذر الكامن لكل منها أكبر من الواحد الصحيح، وقد أسفر عن استخلاص (٥) عوامل استوعبت (٥٥.١٩٠٪) من نسبة التباين الكلي للمصفوفة وهي قيمة تتجاوز النسبة المطلوبة وقدرها (٥٠%).

العامل الأول: الاستثارة النفسحركية، وتضم (١٠ مفردات) كما هي دون تغيير، لأن معاملات التشبع الخاصة بهذه الفقرات كانت (٠.٣٠) فأكثر، وقد بلغ الجذر الكامن (Eigenvalue) لهذا العامل (١٤.٦٩٤)، وأسهم في تفسير ما نسبته (٢٩.٣٨٩%).

العامل الثاني: الاستثارة الحسية، وتضم (٩ مفردات) كما هي دون تغيير، لأن معاملات التشبع الخاصة بهذه الفقرات كانت (٠.٣٠) فأكثر، وقد بلغ الجذر الكامن (Eigenvalue) لهذا العامل (٥.٩٢٨)، وأسهم في تفسير ما نسبته (١١.٨٥٧%).

العامل الثالث: الاستثارة العقلية، وتضم (١١ مفردة) كما هي دون تغيير، لأن معاملات التشبع الخاصة بهذه الفقرات كانت (٠.٣٠) فأكثر، وقد بلغ الجذر الكامن (Eigenvalue) لهذا العامل (٣.٣٢١)، وأسهم في تفسير ما نسبته (٦.٦٤٣%).

العامل الرابع: الاستثارة التخيلية، وتضم (١٠ مفردات) كما هي دون تغيير، لأن معاملات التشبع الخاصة بهذه الفقرات كانت (٠.٣٠) فأكثر، وقد بلغ الجذر الكامن (Eigenvalue) لهذا العامل (٢.٥٦٣)، وأسهم في تفسير ما نسبته (٥.١٢٧%).

العامل الخامس: الاستثارة الانفعالية العاطفية، وتضم (١٠ مفردات) كما هي دون تغيير، لأن معاملات التشبع الخاصة بهذه الفقرات كانت (٠.٣٠) فأكثر، وقد بلغ الجذر الكامن (Eigenvalue) لهذا العامل (١.٠٨٨)، وأسهم في تفسير ما نسبته (٢.١٧٥%).

ب- صدق الاتساق الداخلي لمقياس فرط الاستثارة (OEs)بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، ويوضح الجدول (٥) التالي نتائجها.

جدول (٥): معاملات ارتباط بيرسون عبارات مقياس فرط الاستثارة (OEs) بالدرجة الكلية لكل بعد

الاستثارة النفسحركية		الاستثارة الحسية		الاستثارة العقلية		الاستثارة التخيلية		الاستثارة الانفعالية العاطفية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٥٢٧**	٢	٠.٥٤٨**	٣	٠.٦٩٤**	٤	٠.٥٩١**	٥	٠.٥٥٩**
٦	٠.٧٠٢**	٧	٠.٦٠٧**	٨	٠.٦١٨**	٩	٠.٧١٧**	١٠	٠.٤٦٣**
١١	٠.٧٢٣**	١٢	٠.٦٨٨**	١٣	٠.٦٨٠**	١٤	٠.٦٨٠**	١٥	٠.٥٤٣**
١٦	٠.٦٣٧**	١٧	٠.٥٣٧**	١٨	٠.٧٢٩**	١٩	٠.٥٤٦**	٢٠	٠.٦٣٢**
٢١	٠.٧٢٢**	٢٢	٠.٧١٨**	٢٣	٠.٦٩٢**	٢٤	٠.٦٥٩**	٢٥	٠.٥٩٤**
٢٦	٠.٥٦١**	٢٧	٠.٦٢٤**	٢٨	٠.٦٨١**	٢٩	٠.٦٤٠**	٣٠	٠.٦٦٢**
٣١	٠.٧٩٤**	٣٢	٠.٧٨٨**	٣٣	٠.٧٠٢**	٣٤	٠.٥١٣**	٣٥	٠.٦٩٨**
٣٦	٠.٦٥٧**	٣٧	٠.٥١٠**	٣٨	٠.٧٢٧**	٣٩	٠.٥٥٦**	٤٠	٠.٥٩٥**
٤١	٠.٤٤٠**	٤٢	٠.٦٢٠**	٤٣	٠.٧٤٠**	٤٤	٠.٥٨٤**	٤٥	٠.٦٣١**
٤٦	٠.٧٢٣**	٤٧	٠.٤٨٠**	٤٨	٠.٥٢٢**	٤٩	٠.٥٨٧**	٥٠	٠.٥٢٤**

** دال عند المستوى (٠.٠١)

من خلال الجدول (٥) السابق يتضح بأن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وجاءت قيم معاملات

الارتباط في البعد الأول: الاستثارة النفسحركية بين (٠.٤٤٠ – ٠.٧٩٤)، أما البعد الثاني: الاستثارة الحسية فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٤٨٠ – ٠.٧٨٨)، وجاء البعد الثالث: الاستثارة العقلية بمعاملات ارتباط تتراوح بين (٠.٥٢٢ – ٠.٧٤٠)، في حين أن البعد الرابع: الاستثارة التخيلية جاء بمعاملات ارتباط تتراوح بين (٠.٥١٣ – ٠.٧١٧)، وكانت في البعد الخامس: الاستثارة الانفعالية العاطفية جاء بمعاملات ارتباط تتراوح بين (٠.٤٦٣ – ٠.٦٩٨)، مما يدل على توافر درجة مقبولة من صدق الاتساق الداخلي لعبارات مقياس فرط الاستثارة (OEs).

ج- صدق الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية لكل بعد والمتوسط الكلي للمقياس:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي بين كل الدرجة الكلية لكل بعد والمتوسط الكلي لمقياس فرط الاستثارة (OEs) من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين المتوسط الكلي لكل بعد المتوسط الكلي للمقياس، والجدول (٦) التالي يوضح نتائجها:

جدول (٦): معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس فرط الاستثارة (OEs).

م	الأبعاد	معامل الارتباط
١	الاستثارة النفسحركية	٠.٧٤٤ **
٢	الاستثارة الحسية	٠.٧٨٠ **
٣	الاستثارة العقلية	٠.٧٨٧ **
٤	الاستثارة التخيلية	٠.٧٢٠ **
٥	الاستثارة الانفعالية العاطفية	٠.٦٧٠ **

** دال عند المستوى (٠.٠١)

نلاحظ في الجدول (٦) السابق بأن قيم معاملات الارتباط للأبعاد التي تتكون منها مقياس فرط الاستثارة (OEs) جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط بين (٠.٦٧٠ - ٠.٧٨٧)، مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق للمقياس.

د- الثبات: قامت الباحثة بقياس ثبات مقياس فرط الاستثارة (OEs) باستخدام معامل ثبات الفا كرونباخ، والجدول (٧) التالي يوضح معامل الثبات للمقياس:

جدول (٧): معامل الثبات آلفا كرونباخ مقياس فرط الاستثارة (OEs)

الأبعاد	الفا كرونباخ
الاستثارة النفسحركية	٠.٨٤٦
الاستثارة الحسية	٠.٨١٥
الاستثارة العقلية	٠.٧٧٢
الاستثارة التخيلية	٠.٨٧٩
الاستثارة الانفعالية العاطفية	٠.٨٢٤
الثبات الكلي لمقياس فرط الاستثارة (OEs)	**٠.٩١٤**

يتضح من الجدول(٧) السابق أن المقياس يتمتع بثبات عالي إحصائياً، حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ (٠.٩١٤)، وهي درجة ثبات عالية، كما أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس تتراوح بين (٠.٧٧٢ – ٠.٨٧٩)، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات مقبولة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

١. استخدام التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من الصدق العاملي لمقياس فرط الاستثارة.
٢. استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس فرط الاستثارة.
٣. استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات لمفردات مقياس فرط الاستثارة.
٤. استخدام برنامج WINSTEPS وذلك لتدريج مقياس فرط الاستثارة وفق نموذج اندريش والتحقق من احادية البعد واستقلالية القياس والحصول على التقديرات النهائية للأفراد والمفردات، والتحقق من جودة فئات التدريج، وفق نموذج اندريش.

اجراءات البحث: للإجابة عن أسئلة البحث الحالي والتحقق من صحة فروضه اتبعت الباحثة الاجراءات التالية:

أولاً: تطبيق ادوات البحث :

١- الحصول على مقياس فرط الاستثارة (OEs) بعد التواصل مع معدة المقياس الدكتورة نورة السليمان والحصول على المقياس ، تم تحكيم المقياس وتعديله حسب وجهة نظر المحكمين، بعد ذلك قامت الباحثة بتصميم الأداة على نماذج قوقل الالكترونية على جزأين كما يلي:

- الجزء الأول: عبارة عن البيانات الشخصية لأفراد عينة البحث وتمثلت في (الاسم، المدرسة، الصف)

- الجزء الثاني: مقياس فرط الاستثارة (OEs) مع تعليمات الإجابة.

٢- الحصول على البيانات والاحصائيات الخاصة بالمدارس والطالبات الموهوبات بمكة المكرمة:

٣- الحصول على الموافقات اللازمة لتطبيق أدوات البحث:

٤- اعداد جدول زمني للتطبيق حيث قامت الباحثة بإعداد جدول زمني لتطبيق الادوات تضمّن المدارس التي سوف يطبق عليها الادوات موزعة على فترة زمنية امتدت من ٦/٦/ ١٤٤٣ هـ الى ١٨/ ٧/ ١٤٤٣هـ

٥- اجراء دراسة استطلاعية: أجرت الباحثة دراسة استطلاعية على عينة مكونة من (٨٠) طالبة من الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية وكان الهدف منها الحصول على مؤشرات اولية حول الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

ثانياً: التحقق من افتراضات نموذج اندريش على مقياس فرط الاستثارة

ثالثا: تدريج مقياس فرط الاستثارة وفق نموذج اندريش، باستخدام برنامج (WINSTEPS).

رابعاً : عرض النتائج ومناقشتها.

خامساً: تقديم توصيات ومقترحات بحثية بناء على نتائج البحث الحالي

نتائج البحث: للإجابة عن أسئلة البحث الخاصة بتدريج مقياس فرط الاستثارة باستخدام نموذج أندريش استخدمت الباحثة برنامج التحليل الإحصائي WINSTEPS وهو أحد البرامج القائمة على نظرية الاستجابة للمفردة والتي يمكن من خلالها تدريج المقاييس النفسية متدرجة الاستجابة Rating Scales وفق نموذج أندريش، وبرنامج SPSS لاستخراج التقارير الإحصائية بعد معالجة البيانات المدخلة.

[١]: نتائج السؤال الأول وتفسيرها: والذي ينص على " ما مدى تحقق افتراضات نموذج مقياس التقدير (نموذج أندريش) في مقياس فرط الاستثارة؟" اتبعت الباحثة الاجراءات التالية لتحقق من افتراضات نموذج مقياس التقدير (نموذج أندريش) في مقياس فرط الاستثارة

- التحقق من افتراض أحادية البعد لبيانات مقياس فرط الاستثارة: اعتمدت الدراسة الحالية على نتائج تحليل المكونات الأساسية للبواقي Rasch-residual-based Principal Component Analysis الذي يجريه برنامج WINSTEPS، ويهدف هذا التحليل إلى تفسير التباين المتبقي (غير المفسر بالعامل الأول) من خلال البحث عن أكبر نسبة من التباين المتبقي. ويلخص جدول (٨) التالي النتائج التي أسفر عنها هذا التحليل.

جدول (٨): ملخص نتائج تحليل المكونات الأساسية للبواقي لمقياس فرط الاستثارة

البيان	حجم التباين بوحدات القيم المميزة	نسبة التباين من التباين الكلي

	للمفردات	الملاحظ%	المتوقع%
التباين الكلي في الاستجابات	٥٨.٧	١٠٠	١٠٠
التباين الذي فسره العامل الرئيس (تقديرات النموذج)	٢٢.٧	٣٨.٦	٣٨.٩
مجموع التباين غير المفسر	٣٦	٦١.٤	٦١.١
التباين المفسر بالعامل الثاني (الأول في البواقي)	٣.٤	٥.٧	٩.٤

يتضح من جدول(٨) السابق ما يلي: انخفاض نسبة التباين المفسر بالعامل الرئيس حيث بلغت نسبته (٣٨.٦%)، وكذلك ارتفاع حجم التباين المفسر بالعامل الثاني (الأول في البواقي) حيث بلغت قيمته ٣.٤ كما بلغت نسبة التباين الذي يفسره هذا العامل (٥.٧). ووفق دليل برنامج WINSTEPS فإنه للحكم على أحادية السمة المقاسة يفضل أن تكون قيمة التباين الذي يفسره العامل الرئيس (٥٠%) فما فوق وانخفاض حجم التباين المفسر بالعامل الثاني عن (٣)، وانخفاض نسبة التباين الذي يفسره هذا العامل عن (٥%).

وفي ضوء هذه المؤشرات الإحصائية فإن سمة فرط الانتباه لا يتحقق فيها شرط الأحادية بشكل كامل ومن ثم تعتبر سمة متعددة الأبعاد ولا تمثل بعدًا واحدًا وعلى هذا الأساس سوف تقوم الباحثة بالإجابة عن أسئلة البحث بالنسبة لكل بعد من أبعاد مقياس فرط الاستثارة على حدة، يلخص جدول(٩) التالي النتائج التي أسفر عنها تحليل المكونات الأساسية للبواقي لأبعاد مقياس فرط الاستثارة

جدول (٩): ملخص نتائج تحليل المكونات الأساسية للبواقي لأبعاد مقياس فرط الاستثارة

البعد	البيان	حجم التباين بوحدات القيم المميزة للمفردات	نسبة التباين من التباين الكلي	
			الملاحظ%	المتوقع%
الاستجابة النفسحركية	التباين الكلي في الاستجابات	١٥.٨٠	١٠٠.٠٠	١٠٠.٠٠
	التباين الذي فسره العامل الرئيس (تقديرات النموذج)	٩.٨٠	٦٢.٠٠	٦١.٢٠
	مجموع التباين غير المفسر	٦.٠٠	٣٨.٠٠	٣٨.٨٠
	التباين المفسر بالعامل الثاني (الأول في البواقي)	١.٥٠	٩.٨٠	٢٥.٨٠
الاستثارة الحسية	التباين الكلي في الاستجابات	١٨.٢٠	١٠٠.٠٠	١٠٠.٠٠
	التباين الذي فسره العامل الرئيس (تقديرات النموذج)	١٠.٢٠	٥٥.٩٠	٥٥.٩٠

البعد	البيان	حجم التباين بوحدات القيم المميزة للمفردات	نسبة التباين من التباين الكلي	
			الملاحظ%	المتوقع%
	مجموع التباين غير المفسر	٨.٠٠	٤٤.١٠	٤٤.١٠
	التباين المفسر بالعامل الثاني (الأول في البواقي)	١.٦٠	٨.٩٠	٢.٣٠
	التباين الكلي في الاستجابات	٢١.٠٠	١٠٠.٠٠	١٠٠.٠٠
الاستثارة العقلية	التباين الذي فسره العامل الرئيس (تقديرات النموذج)	١١.٠٠	٥٢.٣٠	٥٢.٠٠
	مجموع التباين غير المفسر	١٠.٠٠	٤٧.٧٠	٤٨.٠٠
	التباين المفسر بالعامل الثاني (الأول في البواقي)	١.٤٠	٦.٩٠	١٤.٤٠
	التباين الكلي في الاستجابات	١٩.٠٠	١٠٠.٠٠	١٠٠.٠٠
الاستثارة التخيلية	التباين الذي فسره العامل الرئيس (تقديرات النموذج)	١١.٠٠	٥٧.٨٠	٥٨.١٠
	مجموع التباين غير المفسر	٨.٠٠	٤٢.٨٠	٤١.٩٠
	التباين المفسر بالعامل الثاني (الأول في البواقي)	١.٧٠	٩.١٠	٢١.٥٠
	التباين الكلي في الاستجابات	١٤.٦٠	١٠٠.٠٠	١٠٠.٠٠
الاستثارة الانفعالية العاطفية	التباين الذي فسره العامل الرئيس (تقديرات النموذج)	٧.٦٠	٥١.٩٠	٥٤.١٠
	مجموع التباين غير المفسر	٧.٠٠	٤٨.١٠	٤٨.٦٠
	التباين المفسر بالعامل الثاني (الأول في البواقي)	١.٦٠	١١.٠٠	٢٢.٨٠

يتضح من جدول (٩) السابق ما يلي: تراوحت نسبة التباين التي فسرها العامل الرئيس (تقديرات النموذج) لكافة المقاييس الفرعية بين (٥١.٩: ٦٢)، كما تراوحت قيمة حجم التباين بوحدات القيم المميزة للمفردات التي فسرها العامل الثاني بين (١.٤: ١.٧) وجميعها أقل من ٢. كما جاءت نسبة التباين المفسرة بالعامل الثاني لكافة الأبعاد صغيرة بالنسبة لنسبة التباين التي يفسرها العامل الرئيس وتعد هذه المؤشرات جيدة في ضوء دليل البرنامج للحكم على أحادية البعد بالنسبة لكافة المقاييس الفرعية لسمة فرط الاستثارة.

❖ التحقق من افتراض الاستقلال الموضعي **Local Independence**

اعتمد عليه البحث الحالي على حساب مؤشر **Q3** باستخدام برنامج **WINSTEPS** وتتضمن الجداول التالية نتائج التحقق الاستقلال الموضعي لمفردات كل بعد.

جدول (١٠): مؤشر Q3 لمقياس الاستثارة النفسحركية.

المفردة	Q1	Q6	Q11	Q16	Q21	Q31
Q1	١	٠.١٩٠٥-	٠.٣٠٣٤-	٠.١٦٣٧-	٠.١٣٥٤-	٠.٢٤٦٩-
Q6	٠.١٩٠٥-	١	٠.٠٤٢-	٠.٠٨٧٤-	٠.٣٥٢٤-	٠.٣١٥٦-
Q11	٠.٣٠٣٤-	٠.٠٤٢-	١	٠.٢٠٦٥-	٠.٢٨٦٩-	٠.٠٢٠٨-
Q16	٠.١٦٣٧-	٠.٠٨٧٤-	٠.٢٠٦٥-	١	٠.٢٨٧٣-	٠.٣١٩٨-
Q21	٠.١٣٥٤-	٠.٣٥٢٤-	٠.٢٨٦٩-	٠.٢٨٧٣-	١	٠.٠٢٦٨-
Q31	٠.٢٤٦٩-	٠.٣١٥٦-	٠.٠٢٠٨-	٠.٣١٩٨-	٠.٠٢٦٨-	١

جدول (١١): مؤشر Q3 لمقياس الاستثارة الحسية

المفردة	Q2	Q7	Q12	Q22	Q27	Q32	Q37	Q42
Q2	١	٠.٢٤٠٢-	٠.١٩٤٢-	٠.٠٧٣٦-	٠.١٩-	٠.١٤٠٦-	٠.٠٥١٣-	٠.٢٢٤١-
Q7	٠.٢٤٠٢-	١	٠.٠٩٠٦	٠.١٩٤٩-	٠.٢٩٨٣-	٠.٠٥٥١	٠.٢٢٩٧-	٠.٢٧٧٧-
Q12	٠.١٩٤٢-	٠.٠٩٠٦	١	٠.٢٢٢١-	٠.٢٣٠٤-	٠.١٨١٣-	٠.١٧٨٨-	٠.١٠١٢-
Q22	٠.٠٧٣٦-	٠.١٩٤٩-	٠.٢٢٢١-	١	٠.١٩٧٤-	٠.١٣٦٦-	٠.٠٠٤٣	٠.٢١٣٣-
Q27	٠.١٩-	٠.٢٩٨٣-	٠.٢٣٠٤-	٠.١٩٧٤-	١	٠.١٥٨٥-	٠.٠٧٠٣-	٠.٢٣٦١
Q32	٠.١٤٠٦-	٠.٠٥٥١	٠.١٨١٣-	٠.١٣٦٦-	٠.١٥٨٥-	١	٠.١٩٥٩-	٠.٢٢٣٤-
Q37	٠.٠٥١٣-	٠.٢٢٩٧-	٠.١٧٨٨-	٠.٠٠٤٣	٠.٠٧٠٣-	٠.١٩٥٩-	١	٠.١٣٩٣-
Q42	٠.٢٢٤١-	٠.٢٧٧٧-	٠.١٠١٢-	٠.٢١٣٣-	٠.٢٣٦١	٠.٢٢٣٤-	٠.١٣٩٣-	١

جدول (١٢): مؤشر Q3 لمقياس الاستثارة العقلية

المفردة	Q8	Q13	Q18	Q23	Q28	Q33	Q38	Q43	Q47	Q49

المفردة	Q8	Q13	Q18	Q23	Q28	Q33	Q38	Q43	Q47	Q49
Q8	١	-٠.١٤٣١	-٠.٠٣٩٨	٠.٠٢٤٩	-٠.٢١٨١	-٠.١١٩٥	-٠.١٩٠٩	-٠.١٣٨٣	-٠.٠٩٥٦	-٠.٠٨١٦
Q13	-٠.١٤٣١	١	-٠.١٢١٩	-٠.٢٠٤٢	٠.٠٠٩٤	-٠.٠٦٤٥	-٠.١٢٢٦	-٠.١٧٧٥	-٠.١٠٠٤	-٠.١٤٥٩
Q18	-٠.٠٣٩٨	-٠.١٢١٩	١	-٠.٠٣٤٥	-٠.٢٧٥٨	-٠.٠٢٣٩	-٠.٠٦٣٢	-٠.١٤٤٢	-٠.١٩٣٦	-٠.٠٥١٢
Q23	٠.٠٢٤٩	-٠.٢٠٤٢	-٠.٠٣٤٥	١	-٠.٠٣٢٩	-٠.١١٨١	-٠.٢٤١٨	-٠.١٢٦٤	-٠.٠٤٤٣	-٠.٠٩٥٨
Q28	-٠.٢١٨١	٠.٠٠٩٤	-٠.٢٧٥٨	-٠.٠٣٢٩	١	-٠.١٦٨٥	-٠.٠٧٦٣	-٠.٠٨٢٣	-٠.٠٩٧٤	-٠.١٠٣٦
Q33	-٠.١١٩٥	-٠.٠٦٤٥	-٠.٠٢٣٩	-٠.١١٨١	-٠.١٦٨٥	١	-٠.١١٧٢	-٠.١٨١٥	-٠.٠٠٧١	-٠.٢١٤١
Q38	-٠.١٩٠٩	-٠.١٢٢٦	-٠.٠٦٣٢	-٠.٢٤١٨	-٠.٠٧٦٣	-٠.١١٧٢	١	-٠.٠٦٣٤	-٠.٢٠٠٤	-٠.٠٣٥
Q43	-٠.١٣٨٣	-٠.١٧٧٥	-٠.١٤٤٢	-٠.١٢٦٤	-٠.٠٨٢٣	-٠.١٨١٥	-٠.٠٦٣٤	١	-٠.٠٦١١	-٠.٠٣٠١
Q47	-٠.٠٩٥٦	-٠.١٠٠٤	-٠.١٩٣٦	-٠.٠٤٤٣	-٠.٠٩٧٤	-٠.٠٠٧١	-٠.٢٠٠٤	-٠.٠٦١١	١	-٠.١٦٨٤
Q49	-٠.٠٨١٦	-٠.١٤٥٩	-٠.٠٥١٢	-٠.٠٩٥٨	-٠.١٠٣٦	-٠.٢١٤١	-٠.٠٣٥	-٠.٠٣٠١	-٠.١٦٨٤	١

جدول (١٣): مؤشر Q3 لمقياس الاستثارة التخيلية

المفردة	Q4	Q9	Q14	Q24	Q29	Q34	Q44	Q50
Q4	١	-٠.٠٣٢٢	٠.٢٦٧٩	-٠.٣٢٠٨	-٠.٢٨٦٨	-٠.٢٠١٨	-٠.٢٦٦٤	-٠.١٧٠٣

المفردة	Q4	Q9	Q14	Q24	Q29	Q34	Q44	Q50
Q9	-٠.٠٣٢٢	١	-٠.١٨٧٦	-٠.٠١٣٨	-٠.١٤٢٦	-٠.٢٦٥٦	-٠.١٦٠٤	-٠.١٣٦٨
Q14	٠.٢٦٧٩	-٠.١٨٧٦	١	-٠.٢٤٢٨	-٠.٢٥٣٥	-٠.٢٨٣٦	-٠.١٧٦	-٠.٠٩٤٨
Q24	-٠.٣٢٠٨	-٠.٠١٣٨	-٠.٢٤٢٨	١	-٠.٠٤٦٨	-٠.١٢١٢	-٠.١٢٠٧	٠.٠١٣٧
Q29	-٠.٢٨٦٨	-٠.١٤٢٦	-٠.٢٥٣٥	-٠.٠٤٦٨	١	-٠.٠٠٧٩	-٠.١٩٩٦	-٠.١٥
Q34	-٠.٢٠١٨	-٠.٢٦٥٦	-٠.٢٨٣٦	-٠.١٢١٢	-٠.٠٠٧٩	١	-٠.١٢٤٦	-٠.٢٥١٧
Q44	-٠.٢٦٦٤	-٠.١٦٠٤	-٠.١٧٦	-٠.١٢٠٧	-٠.١٩٩٦	-٠.١٢٤٦	١	٠.٠٣٧٥
Q50	-٠.١٧٠٣	-٠.١٣٦٨	-٠.٠٩٤٨	٠.٠١٣٧	-٠.١٥	-٠.٢٥١٧	٠.٠٣٧٥	١

جدول (١٤): مؤشر Q3 لمقياس الاستثارة الانفعالية العاطفية

المفردة	Q5	Q10	Q20	Q25	Q30	Q35	Q40
Q5	١	-٠.٢١٧٤	-٠.١٦٩٥	-٠.١٩٦٣	٠.٣٦٩٦	-٠.٢٦٠٤	-٠.١٨٣٣
Q10	-٠.٢١٧٤	١	-٠.٢٣٢٥	-٠.٢٠٧٦	-٠.٢٧٧١	-٠.٢٤٨٥	-٠.٠١٨
Q20	-٠.١٦٩٥	-٠.٢٣٢٥	١	-٠.٠٨٢٧	-٠.١٣٩٨	-٠.١٤٠٩	-٠.٣١٤١
Q25	-٠.١٩٦٣	-٠.٢٠٧٦	-٠.٠٨٢٧	١	-٠.٢٦٢٩	-٠.١٧٠٩	-٠.١٠٩٢
Q30	٠.٣٦٩٦	-٠.٢٧٧١	-٠.١٣٩٨	-٠.٢٦٢٩	١	-٠.١٦٤٧	-٠.١٨٢٢
Q35	-٠.٢٦٠٤	-٠.٢٤٨٥	-٠.١٤٠٩	-٠.١٧٠٩	-٠.١٦٤٧	١	-٠.١٩٣٧
Q40	-٠.١٨٣٣	-٠.٠١٨	-٠.٣١٤١	-٠.١٠٩٢	-٠.١٨٢٢	-٠.١٩٣٧	١

يتضح من الجداول السابقة تحقق افتراض الاستقلال الموضعي لمفردات مقاييس فرط الاستثارة حيث جاءت كافة قيم مؤشر **Q3** أقل من ٠.٥ وهي القيمة المقبولة إحصائيا لمؤشر **Q3**.

- التحقق من افتراض التحرر من السرعة Speediness

لا يعتبر مقياس فرط الاستثارة مقياس سرعة حيث يترك كل فرد من أفراد العينة حتى ينتهي من الاختبار في ضوء سرعته هو وبهذا لم يكن لعامل السرعة أي دور مؤثر على استجابة الأفراد على مفردات المقياس.

[٢]: نتائج السؤال الثاني وتفسيرها: والذي ينص على " ما تدريج بنود مقياس فرط الاستثارة وفق نموذج مقياس التقدير (نموذج أندريش)؟" وللإجابة عن هذا السؤال اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

أولاً: التحقق من افتراضات النموذج (أحادية البعد، استقلالية القياس، التحرر من السرعة):

وقد تم التحقق من افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة لمقياس فرط الاستثارة عند إجابة التساؤل الأول.

ثانياً: اختبار كفاءة مقياس التقدير خماسي الفئة في تقييم مقياس فرط الاستثارة لدى عينة البحث:

حيث يتم التحقق من قدرة الأفراد على التمييز بين فئات الاستجابة الخمسة المستخدمة في المقياس واستخدامها بشكل صحيح، و الخطوة الأولى عند تدريج المقاييس باستخدام نموذج اندريش هي فحص كيفية استخدام المفحوصين لفئات الاستجابة بهدف التحقق من أن المفحوصين، يمتلكون القدرة على التمييز بين المستويات المختلفة لمقياس التقدير. والتحقق من أنهم يستخدمون الفئات في إطار ترتيبها المنطقي وفقا للتدرج الهرمي لتلك الفئات على متصل السمة المقاسة (فرط الاستثارة).

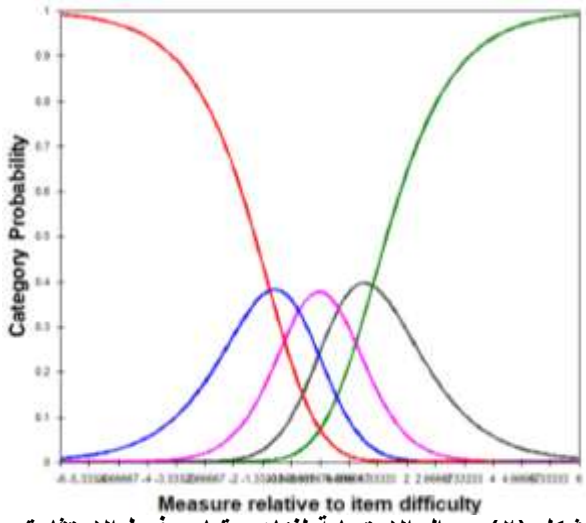
والشكل الأمثل لفئات الاستجابة هو ذلك الذي يقدم أفضل تعريف للسمة المقاسة، ويحقق أكبر قدر من التمييز بين مستويات المفحوصين على متصل السمة. كما يحقق أكبر قدر من ملاءمة البيانات للنموذج (Lopez,2008 :482-483). وقد استعانت الباحثة في هذا الصدد بإحصاءات الفئات التي يقدمها برنامج WINSTEPS والتي يلخصها جدول (١٥) التالي:

جدول (١٥): إحصاءات فئات الاستجابة لمقياس فرط الاستثارة

رتبة الفئة	الدرجة المخصصة للفئة	النسبة المئوية لظهور الفئة في البيانات الملاحظة %	متوسط تقديرات الأفراد داخل الفئة		إحصاءات MNSQ لملاءمة الفئات		عتبات راش-اندريش	تقدير الفئة
			الملاحظ	المتوقع	التقاربية	التباعدية		
1	١	٣	-٠.٣٢	-٠.٣٣	٠.٩٩	٠.٩٨	-	-٢.٥٤
2	٢	٩	٠.١٤	٠.١٣	١.٠١	١.٠٢	-١.١٦	-١.٠٤
3	٣	٢١	٠.٥٩	٠.٥٩	١.٠٠	٠.٩٨	-٠.٤٩	-٠.٠١
4	٤	٣١	١.٠٧	١.٠٧	١.٠١	١.٠١	٠.٤٣	١.٠٣
5	٥	٣٦	١.٦٤	١.٦٤	١.٠١	١.٠١	١.٢٢	٢.٥٧

ويتضح من جدول (١٥) السابق ما يلي: متوسط تقديرات السمة في الفئات الخمس للمقياس مرتبة تصاعديا حسب درجة الفئة، وذلك على النحو المتوقع.

- جميع فئات الاستجابة ملائمة إحصائيا تبعا لمقياسي الملاءمة التقاربي والتباعدي، التي يوفرها برنامج WINSTEPSحيث إنه وفقا لدليل البرنامج فإن حدود الملاءمة للفئات يكون مناسبا كلما قلت إحصاءات الملاءمة عن ٢ ويكون جيد عندما لا تزيد قيمة إحصاءات MNSQ عن ١.٥ (Linacre,2009,267).
- تتزايد قيمة بارامتر عتبات راش – أندريش مع زيادة قيمة الفئة، وذلك على النحو المتوقع. مما يدل على أن فئات المقياس الخمس تم استخدامها من قبل أفراد الدراسة على النحو الـأمثل فباتت تحتل فترات مناسبة على متصل السمة المقاسة. حيث يشير بارامتر راش-أندريش لفئة ما إلى القيمة المقدرة بوحدة اللوجيت للانتقال من الفئة الدنيا إلى تلك الفئة , وتعين عتبات راش- أندريش بنقاط تقاطع المنحنيات الاحتمالية للفئات المتجاورة، وبذلك فإن عتبة راش –أندريش للفئة (٢) مثلا تشير إلى النقطة على متصل السمة التي يتساوى عندها احتمال ملاحظة الفئة (٢) مع احتمال ملاحظة الفئة السابقة لها (١) ويتوقع أن يتزايد هذا البارامتر مع زيادة قيمة الفئة، أما عدم ترتيب تقديرات هذا البارامتر للفئات فيوضح أن اختيار بعض الفئات من قبل أفراد العينة نادر الحدوث نسبيا ، أي تحتل هذه الفئات فترات ضيقة على متصل السمة الكامنة (Linacre,2009,246). كما يتضح في دوال الاستجابة للفئات الخمس لدى عينة البحث والتي يوضحها شكل (٢) التالي:



شكل (٢): دوال الاستجابة لفئات مقياس فرط الاستثارة

يتضح من شكل (٢) السابق: تمثل الفئة (٥) الفئة الأكثر احتمالا بالنسبة للأفراد الذين تزيد تقديراتهم على السمة المقاسة عن تقدير المفردة التي يستجيبون عليها، بينما تمثل الفئة (١) الفئة الأكثر احتمالا بالنسبة للأفراد الذين تقل تقديراتهم عن تقدير المفردة التي يستجيبون عليها.

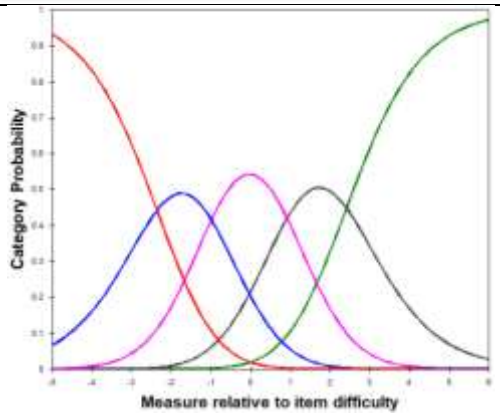
اختبار كفاءة مقياس التقدير خماسي الفئة في تقييم مقياس فرط الاستثارة لدى عينة البحث بالنسبة لكل بعد من أبعاد مقياس فرط الاستثارة، يوضح جدول (١٦) التالي إحصاءات الفئات التي يقدمها برنامج WINSTEPS لكل بعد من أبعاد مقياس فرط الاستثارة.

جدول (١٦): إحصاءات فئات الاستجابة على الأبعاد الخمسة المكونة لمقياس فرط الاستثارة

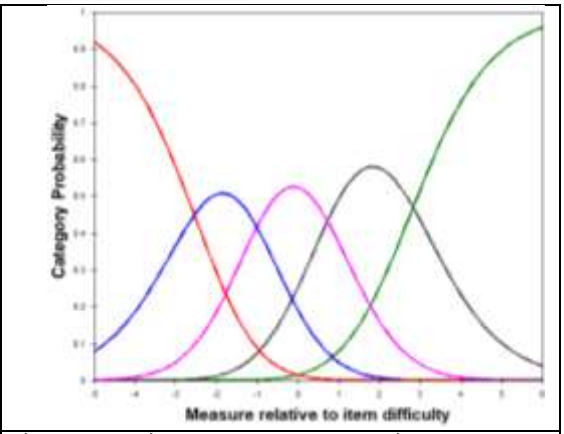
أبعاد المقياس	رتبة الفئة	الدرجة المخصصة للفئة	النسبة المئوية لظهور الفئة في البيانات الملاحظة%	متوسط تقديرات الأفراد داخل الفئة		إحصاءات MNSQ الملاءمة الفئات		عتبات راش-اندريش	تقدير الفئة
				الملاحظ	المتوقع	التقاربية	التباعدية		
الاستثارة النفسحركية	1	١	٥	٢.٢٦-	٢.١٧-	٠.٩٠	٠.٩١	-	٣.٧٨-
	2	٢	١٣	٠.٨٨-	٠.٨٦-	٠.٩٤	٠.٩٢	٢.٥٤-	١.٨٥-
	3	٣	٢٠	٠.٢٨	٠.٣١	٠.٩٢	٠.٨٩	١.٠١-	٠.١١-
	4	٤	٣٤	١.٦٨	١.٥٧	٠.٩٤	١.٠٣	٠.٧٢	١.٨٣
	5	٥	٢٠	٢.٩٠	٣.٠١	١.١٤	١.١١	٢.٦٢	٤.٠١
الاستثارة الحسية	1	١	١	١.٣٤-	١.٥٠-	١.٠٨	١.٠٧	-	٣.٦١-
	2	٢	٥	٠.٣٨-	٠.٢٤-	٠.٨٦	٠.٨٤	٢.٣٥-	١.٧٤-
	3	٣	١٩	٠.٨٩	٠.٨٧	١.٠٠	٠.٩١	٠.٩٨-	٠.٠٢-
	4	٤	٣٢	٢.٠٥	٢.٠٣	١.٠٢	١.٠٠	٠.٩٢	١.٧٣
	5	٥	٤٣	٣.٣٩	٣.٤٠	١.٠٣	١.٠٢	٢.٤٢	٣.٦٦
الاستثارة العقلية	1	١	١	١.١٧-	١.٠٧-	٠.٩٥	٠.٩٦	-	٣.٨٧-
	2	٢	٧	٠.١٩-	٠.٢١	١.٠٠	٠.٩٩	٢.٦٥-	١.٨٥-
	3	٣	٢٣	٠.٧٤	٠.٧٨	٠.٩٥	٠.٩٢	٠.٩١	٠.٠٤-
	4	٤	٣٨	١.٩٢	١.٨٨	١.٠٠	١.٠٢	٠.٨١	١.٨٤
	5	٥	٣١	٣.١٩	٣.٢١	١.٠٢	١.٠٢	٢.٧٥	٣.٩٤
الاستثارة التخيلية	1	١	٦	١.٣١-	١.٣٨-	١.٠٣	١.٠١	-	٢.٨٩-
	2	٢	١٢	٠.٣٨-	٠.٤١-	١.٠٥	١.٠٣	١.٥٧-	١.٢٣-
	3	٣	٢٢	٠.٣٨	٠.٤٢	١.٠١	٠.٩٤	٠.٥٩-	٠.٠٠
	4	٤	٢٨	١.٢٠	١.٢٥	١.٠٨	١.٠٠	٠.٥٩	١.٢٣
	5	٥	٣٢	٢.٢٩	٢.٢٤	٠.٩١	٠.٩٣	١.٥٧	٢.٨٩
الاستثارة الانفعالية العاطفية	1	١	٣	٠.٨٣-	٠.٧٦-	٠.٨٨	٠.٨٥	-	٢.٨٨-
	2	٢	٩	٠.٢٠-	٠.١١-	٠.٨٥	٠.٧٧	١.٥٨-	١.٢١-
	3	٣	١٨	٠.٦٣	٠.٥٨	١.٠٤	٠.٩٥	٠.٤٨-	٠.٠٣-
	4	٤	٣٢	١.٤٢	١.٣٩	١.٠٥	١.٠٦	٠.٣٦-	١.٢٠
	5	٥	٣٩	٢.٣٩	٢.٤١	١.٠٥	١.٠٣	١.٧٠	٢.٩٦

ويتضح من جدول (١٦) السابق ما يلي:

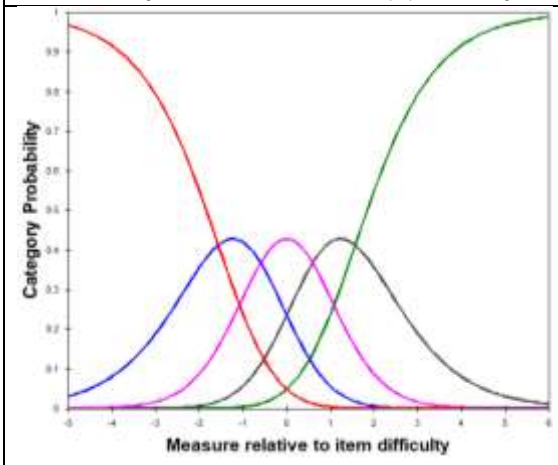
- متوسط تقديرات السمة في الفئات الخمس في الأبعاد الخمسة المكونة للمقياس مرتبة تصاعديا حسب درجة الفئة، وذلك على النحو المتوقع.
- جميع فئات الاستجابة ملائمة إحصائيا تبعا لمقياسي الملاءمة التقاربي والتباعدي، التي يوفرها برنامج WINSTEPSحيث إنه وفقا لدليل البرنامج فإن حدود الملاءمة للفئات يكون مناسبا كلما قلت إحصاءات الملاءمة عن ٢ ويكون جيد عندما لا تزيد قيمة إحصاءات MNSQ عن ١.٥ (**Linacre,2009,267**) ، وذلك بالنسبة لكل المقاييس الفرعية المكونة لمقياس فرط الاستثارة .
- تتزايد قيمة بارامتر عتبات راش – أندريش مع زيادة قيمة الفئة في جميع الأبعاد، وذلك على النحو المتوقع. مما يدل على أن فئات المقياس الخمس تم استخدامها من قبل أفراد الدراسة على النحو الـأمثل فباتت تحتل فترات مناسبة على متصل السمة المقاسة. كما يتضح في دوال الاستجابة للفئات الخمس في الأبعاد الخمس لمقياس فرط الاستثارة لدى عينة الدراسة والتي يوضحها الشكل (٣) التالي:



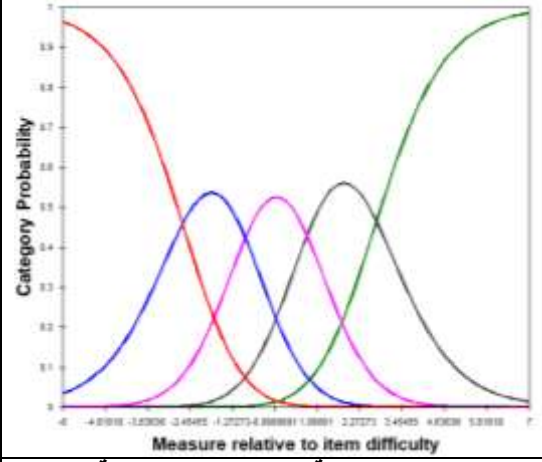
دوال الاستجابة لفئات مقياس الاستجابة النفسحركية



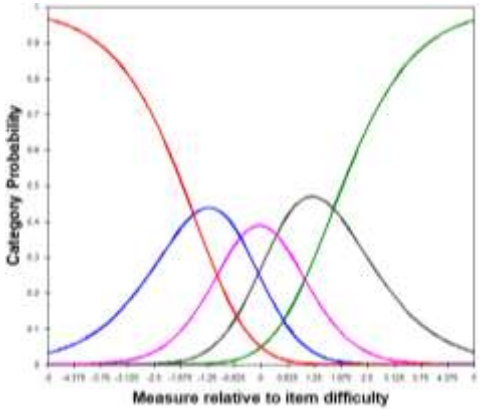
دوال الاستجابة لفئات مقياس الاستثارة الحسية



دوال الاستجابة لفئات مقياس العقلية



دوال الاستجابة لفئات مقياس التخيلية



دوال الاستجابة لفئات مقياس الاستثارة الانفعالية العاطفية

شكل (٣): دوال الاستجابة لفئات الاستجابة على أبعاد مقياس فرط الاستثارة.

ويتضح من شكل (٣) السابق ما يلي:

- بالنسبة لكل أبعاد مقياس فرط الاستثارة تمثل الفئة (٥) الفئة الأكثر احتمالا بالنسبة للأفراد الذين تزيد تقديراتهم على السمة المقاسة عن تقدير المفردة التي يستجيبون عليها، بينما تمثل الفئة (١) الفئة الأكثر احتمالا بالنسبة للأفراد الذين تقل تقديراتهم عن تقدير المفردة التي يستجيبون عليها.

ثالثاً: تحليل البيانات باستخدام نموذج سلم التقدير لاندريش:

بعد التحقق من توافر افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة في البيانات الخاصة باستجابات افراد العينة على مقياس فرط الاستثارة ، تم استخدام البيانات لتحليلها وفق نموذج سلم التقدير لاندريش باستخدام برنامج التحليل الاحصائي WINSTEPS وذلك بهدف تحديد واستبعاد الحالات غير الملائمة لأسس القياس الموضوعي من الأفراد والمفردات ثم تدريج المفردات تدريجاً خطياً على متصل السمة المقاسة وذلك بوحدة قياس ثابتة ومعرفة هي اللوجيت، وفيما يلي نتائج هذا التحليل:

(أ) حذف البيانات التامة والصفرية من مصفوفة التحليل:

يقوم برنامج WINSTEPS آليا باستبعاد البيانات التامة والصفرية من مصفوفة التحليل قبل بدء التحليل، وفي البحث الحالي لم يتم حذف أي فرد أو مفردة تبعا لهذا المحك؛ وقد يرجع ذلك إلى كبر حجم العينة الأمر الذي يصعب معه إجماع أفراد العينة على اختيار فئة واحدة من فئات الاستجابة على أي مفردة من مفردات المقياس.

(ب) حذف الأفراد غير الملائمين لأسس القياس:

حيث يتم إجراء التحليل الأول للبيانات باستخدام برنامج WINSTEPS لتحديد وحذف الأفراد غير الصادقين أي الأفراد الذين تجاوزوا حدود الملاءمة (٠.٧: ١.٣ بإحصاء MNSQ [54]) على أي من مقياسي الملاءمة التقاربية Infit أو التباعدية Outfit، حيث إن تجاوز الحد (١.٣) يعنى أن نمط استجابات الفرد يختلف عما هو متوقع منه، وقد يرجع ذلك إلى التسرع أو الإهمال أو اللجوء إلى التخمين. ويعني تجاوز الحد (٠,٧) يعنى أن نمط استجابات الفرد متسق بدرجة غير واقعية، وقد يرجع ذلك إلى البط الشديد أو الحرص الشديد أو اللجوء إلى الغش، وفي البحث الحالي تم حذف (١٧٤) فردا غير ملائمين لأسس القياس الموضوعي.

(ج) حذف المفردات غير الملائمة لأسس القياس:

يتم إعادة التحليل للمرة الثانية بعد حذف الأفراد غير الصادقين؛ وذلك بهدف تحديد وحذف المفردات غير الملائمة لأسس القياس الموضوعي أي المفردات التي تتجاوز حدود الملاءمة (٠.٧: ١.٣) بإحصاء MNSQ على أي من مقياسي الملاءمة التقاربية أو التباعدية حيث إن تجاوز الحد (١,٣) يعنى أن هناك عيبا في صياغة المفردة أو عدم اتفاقها فيما تقيسه مع باقي المفردات أي عدم صدق هذه المفردة فيما وضعت لقياسه. ويعني تجاوز الحد (٠.٧) يعنى عدم استقلال المفردة عن باقي المفردات أي أن هذه المفردة تعتمد في إجابتها على إجابة مفردات أخرى في الاختبار، أو أنها تقيس متغيرا شديد الارتباط بالمتغير موضوع القياس ولا يوفر هذا تحقيقا جيدا لشروط النموذج.

[54] MNSQ اختصار لـ Mean Square Fit Statistics: وهو إحصاء كا٢ مقسوما على درجات الحرية لتصحيحه من أثر حجم العينة، ويقدم مؤشرا لحجم العشوائية في الاستجابات؛ ومن ثم حجم التهديد لصدق القياس، وتكون قيمته المتوقعة قريبة من الواحد الصحيح.

وفي هذا البحث تم إعادة التحليل للمرة الثانية بعد حذف (١٧٤) فرد غير الصادقين؛ ملائمين لأسس القياس الموضوعي، وبعد ذلك تم حذف (١١) مفردة غير ملائمة لأسس القياس الموضوعي. ويتضمن الجدول (١٧) التالي ملخص نتائج تحليل مقياس فرط الاستثارة ككل.

جدول (١٧): ملخص نتائج تحليل مقياس فرط الاستثارة ككل

التحليل	عدد المفردات	عدد الأفراد	متوسط التقديرات		معامل ثبات التقديرات		معامل الفصل	
			للصعوبة	للقدرة	للصعوبة	للقدرة	للصعوبة	للقدرة
الأول	٥٠	٥٧٥	٠,٠٠٠	٠.٧٢	٠.٩٩	٠.٨٩	٨.٢٧	٢.٩٢
الثاني	٥٠	٤٠١	٠,٠٠٠	٠.٨٨	٠.٩٨	٠.٩٢	٨.٠٥	٣.٢٩
الثالث	٣٦	٤٠١	٠,٠٠٠	١.٠٥	٠.٩٩	٠.٩١	٨.٨٠	٣.١٣

يتضح من جدول (١٧) السابق ارتفاع معاملات ثبات تقديرات الأفراد والمفردات وكذلك ارتفاع معاملات الفصل للأفراد والمفردات مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين مستويات المفحوصين وقدرة الأفراد على التمييز بين مستويات المفردات.

(د) فحص المفردات المحذوفة من الصورة الأصلية لمقياس فرط الاستثارة وتفسير حذفها:

تستعرض الباحثة فيما يلي المفردات المحذوفة من الصورة الأصلية لمقياس فرط الاستثارة في ضوء المحكات الإحصائية للملائمة لنموذج سلم التقدير أندريش، محاولة تفسير أسباب عدم ملائمة تلك المفردات من الوجهة السيكولوجية، ويوضح جدول (١٨) التالي بياناً بأرقام تلك المفردات المحذوفة وتقديراتها مصحوبة بأخطائها المعيارية وقيم إحصاءات **MNSQ** للملائمة التقاربية والتباعدية الخاصة بها إ ضافة إل مسميات الأبعاد التي تتبعها تلك المفردات

جدول (١٨): ملخص للبيانات الخاصة بالمفردات المحذوفة من الصورة الأصلية لمقياس فرط الاستثارة

رقم المفردة في المقياس	البعد	تقدير المفردة باللوجيت	الخطأ المعياري للتقدير	إحصاء الملاءمة MNSQ		إحصاء الملاءمة ZSTD	
				التقاربي	التباعدي	التقاربي	التباعدي
Q46	بعد الاستثارة النفسحركية	٠.٥٩	٠.٠٤	٢.٥٤	٣.٣٣	٩.٩	٩.٩
Q26	بعد الاستثارة النفسحركية	٠.٥٣	٠.٠٦	١.٤١	١.٣٦	٥.٢٤	٤.٥٧
Q36	بعد الاستثارة النفسحركية	٠.٦	٠.٠٦	١.٢٦	١.٢١	٣.٥٦	٢.٨٥
Q41	بعد الاستثارة النفسحركية	١.٣٣-	٠.٠٨	١.٣٥	١.٢٥	٤.٠٣	٢.٥٤
Q17	بعد الاستثارة الحسية	١.١٤	٠.٠٧	١.٤	١.٣٦	٤.٩٧	٤.٤٦

رقم المفردة في المقياس	البعد	تقدير المفردة باللوجيت	الخطأ المعياري للتقدير	إحصاء الملاءمة MNSQ		إحصاء الملاءمة ZSTD	
				التقاربي	التباعدي	التقاربي	التباعدي
Q3	بعد الاستثارة العقلية	٠.٤٧-	٠.٠٨	١.٣٩	١.٥٧	٤.٥٩	٥.٤
Q19	بعد الاستثارة التخيلية	٠.٩٨	٠.٠٦	١.٣٨	١.٣٤	٤.٩١	٤.٢
Q39	بعد الاستثارة التخيلية	٠.٥٥-	٠.٠٧	١.٢٩	١.١٧	٣.٣٨	١.٧٦
Q45	بعد الاستثارة الانفعالية العاطفية	٠.٤٣	٠.٠٣	١.٢٣	١.٤٥	٤.٥	٧.٥٢
Q48	بعد الاستثارة الانفعالية العاطفية	١	٠.٠٤	٢.٠٧	٢.٦٨	٩.٩	٩.٩
Q15	بعد الاستثارة الانفعالية العاطفية	٠.١٤	٠.٠٦	١.٢٤	١.٢٣	٢.٩٩	٢.٦

يتضح من جدول (١٨) السابق ما يلي:

- المفردة (Q26): ونصها " اشعر بالملل وعدم الراحة عندما اجلس هادئا لفترة طويلة " حذفت لتجاوزها إحصاءات الملاءمة MNSQ, ZSTD التقاربية والتباعدية، وقد يرجع ذلك إلى أن المفردة جاءت بمعنى مقارب لمفردة أخرى في نفس البعد من المقياس.

- المفردة (Q36): ونصها" تزداد رغبتي بممارسة مجهود بدني عندما اشعر بالانزعاج والعصبية " حذفت لتجاوزها إحصاءات الملاءمة ZSTD التقاربية والتباعدية ، وقد يرجع ذلك إلى أن المفردة جاءت بمعنى مقارب لمفردة أخرى في نفس البعد من المقياس.

- المفردة (Q41): ونصها" انا محب للنظافة والترتيب والنظام في العمل " حذفت لتجاوزها إحصاءات الملاءمة ZSTD التقاربية والتباعدية وإحصاء الملاءمة التقاربي MNSQ ، وقد يرجع ذلك إلى أن المفردة قد تقيس متغير آخر خلافاً لفرط الاستثارة النفسحركية، أي أنها غير صادقة في قياس متغير فرط الاستثارة النفسحركية.

- المفردة (Q46): ونصها" انا متميز في اداء المجهود البدني المكثف مثل ممارسة الألعاب السريعة والرياضة " حذفت لتجاوزها إحصاءات الملاءمة MNSQ, ZSTD التقاربية والتباعدية، وقد يرجع ذلك إلى أن المفردة جاءت بمعنى مقارب لمفردة أخرى في نفس البعد من المقياس.

- المفردة (Q17): ونصها" لدي احساس عالي بالأصوات الايقاعية " حذفت لتجاوزها إحصاءات الملاءمة MNSQ, ZSTD التقاربية والتباعدية، وقد يرجع ذلك إلى أن المفردة جاءت بمعنى مقارب لمفردة أخرى في نفس البعد من المقياس.

- المفردة (Q3): ونصها" افكر باستقلالية عن الاخرين " حذفت لتجاوزها إحصاءات الملاءمة MNSQ, ZSTD التقاربية والتباعدية، و ربما يرجع سوء ملائمة هذه المفردة الى عيب في صياغتها يؤدي الي سوء فهمها و بالتالي ضعف تمييزها.

- المفردة (Q19): ونصها" اتظاهر انني شخص أخر في بعض الأحيان " حذفت لتجاوزها إحصاءات الملاءمة MNSQ, ZSTD التقاربية والتباعدية، و ربما يرجع سوء ملائمة هذه المفردة الى عيب في صياغتها يؤدي الي سوء فهمها و بالتالي ضعف تمييزها.

- المفردة (Q39): ونصها" اشعر وكأن الشخصيات الموجودة في الكتب كائنات حية ذات احاسيس و مليئة بالمشاعر " حذفت لتجاوزها إحصاء الملاءمة التقاربية ZSTD ، وقد يرجع ذلك إلى أن المفردة جاءت بمعنى مقارب لمفردة أخرى في نفس البعد من المقياس.

- المفردة (Q15): ونصها" يحزنني كثيراً رؤية شخص منعزل بمفرده وسط جماعة " حذفت لتجاوزها إحصاءات الملاءمة ZSTD التقاربية والتباعدية، و ربما يرجع سوء ملائمة هذه المفردة الى عيب في صياغتها يؤدي الي سوء فهمها و بالتالي ضعف تمييزها.

- المفردة (Q45): ونصها" لا تثير المواقف المختلفة عواطفي " حذفت لتجاوزها إحصاءات الملاءمة ZSTD التقاربية والتباعدية وتجاوزها إحصاء الملاءمة التباعدية MNSQ ، وقد يرجع ذلك إلى أن المفردة جاءت بمعنى مقارب لمفردة أخرى في نفس البعد من المقياس.

- المفردة (Q48): ونصها" انا شخص غير عاطفي " حذفت لتجاوزها إحصاءات الملاءمة MNSQ, ZSTD التقاربية والتباعدية، وربما يرجع سوء ملائمة هذه المفردة الى عيب في صياغتها يؤدي الي سوء فهمها و بالتالي ضعف تمييزها.

(ه) التدريج النهائي لتقديرات[55] مفردات مقياس فرط الاستثارة:

حيث تم إعادة التحليل للمرة الثالثة بعد حذف الأفراد والمفردات غير الملائمة لأسس القياس للحصول على التدريج النهائي للمفردات. والحصول على تقديرات أفراد عينة البحث النهائي، والتقديرات المقابلة لكل درجة خام كلية محتملة على المقياس، في الجداول التالية يظهر تدريج مفردات كل بعد من ابعاد مقياس فرط الاستثارة على حدة في صورته النهائية بعد حذف الأفراد والمفردات غير الملائمة لأسس القياس.

جدول (١٩): تدريج مفردات بعد الاستثارة النفسحركية في صورتها النهائية

[55] : نظرا لأن تطبيقات نظرية الاستجابة للمفردة بدأت في مجال التحصيل الدراسي؛ فقد جرت العادة أن يطلق على بارامتر المفردة المرتبط بما تقيسه المفردة من السمة المقاسة (صعوبة المفردة)، كما يطلق على بارامتر الفرد الذي يعكس مقدار ما يمتلكه الفرد من السمة المقاسة (قدرة الفرد). لكن مع انتقال تطبيقات النظرية إلى المجالات النفسية الأخرى (القلق، الدافعية، وغيرها) كان من الأنسب البحث عن وصف لبارامتر المفردة، وكذلك بارامتر الفرد بما يتفق وطبيعة المتغيرات النفسية المقاسة؛ لذلك يتبع في الدراسة الحالية مصطلح (تقدير المفردة) ليدل على مقدار ما تقيسه المفردة من السمة المقاسة ومن ثم تحدد موضعها على متصل السمة المقاسة. ويستخدم مصطلح (تقدير الفرد) ليعبر عما يمتلكه الفرد من السمة المقاسة ومن ثم يحدد موضعه على متصل القياس.

رقم المفردة	تقدير المفردة	الخطأ المعياري للتقدير	إحصاء الملاءمة التقاربي	إحصاء الملاءمة التباعدي
Q16	١.١٨-	٠.٠٨	١.٢٧	١.٢
Q1	١.٠٣-	٠.٠٨	١.١٥	١.١٨
Q6	٠.٣١-	٠.٠٨	٠.٩٩	١.٠٢
Q11	٠.٥	٠.٠٧	٠.٧٣	٠.٧٣
Q21	٠.٧٩	٠.٠٧	١.٠٣	١.٠١
Q31	١.٢٣	٠.٠٧	٠.٨	٠.٧٩

يتضح من جدول (١٩) السابق أن تقديرات مفردات بعد الاستثارة النفسحركية تراوحت بين (-١.١٨: ١.٢٣) لوجيت. كما جاءت الأخطاء المعيارية لهذه المفردات منخفضة جدًا.

جدول (٢٠): تدريج مفردات بعد الاستثارة الحسية في صورتها النهائية

رقم المفردة	تقدير المفردة	الخطأ المعياري للتقدير	إحصاء الملاءمة التقاربي	إحصاء الملاءمة التباعدي
Q37	١.٢١-	٠.١	١.١١	١.٠٤
Q27	٠.٦٨-	٠.٠٩	١.٠٨	٠.٨٩
Q42	٠.٣٥-	٠.٠٩	١.٠٤	٠.٩٧
Q2	٠.٠٢	٠.٠٨	١.٢	١.٢٦
Q12	٠.٠٦	٠.٠٨	٠.٩٦	٠.٩٤
Q7	٠.٣٥	٠.٠٨	١.٠٦	١.٠٤
Q32	٠.٦٢	٠.٠٨	٠.٧٩	٠.٧٣
Q22	١.١٨	٠.٠٧	٠.٨٦	٠.٨٧

يتضح من جدول (٢٠) السابق أن تقديرات مفردات بعد الاستثارة الحسية تراوحت بين (-١.٢١: ١.١٨) لوجيت. كما جاءت الأخطاء المعيارية لهذه المفردات منخفضة جدًا.

جدول (٢١): تدريج مفردات بعد الاستثارة العقلية في صورتها النهائية

رقم المفردة	تقدير المفردة	الخطأ المعياري للتقدير	إحصاء الملاءمة التقاربي	إحصاء الملاءمة التباعدي

رقم المفردة	تقدير المفردة	الخطأ المعياري للتقدير	إحصاء الملاءمة التقاربي	إحصاء الملاءمة التباعدي
Q47	٠.٩٥-	٠.٠٩	١.١٦	١.٠٦
Q13	٠.٤٣-	٠.٠٨	١.١٨	١.١
Q33	٠.٠٤-	٠.٠٨	١.٠١	١
Q23	٠.٠٣-	٠.٠٨	٠.٨	٠.٨٧
Q49	٠.٠٢-	٠.٠٨	٠.٨٥	٠.٨٨
Q8	٠.٠١-	٠.٠٨	١.٠٤	١.٠٩
Q43	٠.٠٣	٠.٠٨	٠.٩٩	٠.٩٦
Q28	٠.١٩	٠.٠٨	١.٠٣	١.٠٣
Q18	٠.٥٨	٠.٠٨	٠.٨٣	٠.٨١
Q38	٠.٦٨	٠.٠٧	١.٠٦	١.٠٦

يتضح من جدول (٢١) السابق أن تقديرات مفردات بعد الاستثارة العقلية تراوحت بين (-٠.٩٥: ٠.٦٨) لوجيت. كما جاءت الأخطاء المعيارية لهذه المفردات منخفضة جدًا.

جدول (٢٢): تدريج مفردات بعد الاستثارة التخيلية في صورتها النهائية

رقم المفردة	تقدير المفردة	الخطأ المعياري للتقدير	إحصاء الملاءمة التقاربي	إحصاء الملاءمة التباعدي
Q50	١.٣-	٠.٠٨	٠.٩٩	٠.١-
Q24	٠.٤٣-	٠.٠٧	٠.٨٣	٢.٢٦-
Q14	٠.٢٥-	٠.٠٧	١	٠.٠٢
Q29	٠.٠٦-	٠.٠٧	١.٠٨	١.٠٨
Q44	٠.٠٣-	٠.٠٧	١.٠٢	٠.٣٤
Q4	٠.٠١	٠.٠٧	٠.٩٦	٠.٥٤-
Q9	٠.٣٤	٠.٠٦	٠.٨٥	٢.١٨-

رقم المفردة	تقدير المفردة	الخطأ المعياري للتقدير	إحصاء الملاءمة التقاربي	إحصاء الملاءمة التباعدي
Q34	١.٧٢	٠.٠٦	١.٢٧	٣.٤٩

يتضح من جدول (٢٢) السابق أن تقديرات مفردات بعد الاستثارة التخيلية تراوحت بين (-١.٣: ١.٧٢) لوجيت. كما جاءت الأخطاء المعيارية لهذه المفردات منخفضة جدًا.

جدول (٢٣): تدريج مفردات بعد الاستثارة الانفعالية العاطفية في صورتها النهائية

رقم المفردة	تقدير المفردة	الخطأ المعياري للتقدير	إحصاء الملاءمة التقاربي	إحصاء الملاءمة التباعدي
Q5	٠.٨٩-	٠.٠٨	٠.٩٢	٠.٩٩
Q30	٠.٧٨-	٠.٠٨	٠.٨٥	٠.٧٨
Q40	٠.١٩-	٠.٠٧	٠.٩٩	١.٠٢
Q25	٠.٠٢-	٠.٠٧	٠.٩٧	٠.٩٥
Q20	٠.٠٦	٠.٠٧	١.٠٨	١.٠٣
Q10	٠.٨٤	٠.٠٦	١.٠٤	١.٠٥
Q35	٠.٩٨	٠.٠٦	١	٠.٩٥

يتضح من جدول (٢٣) السابق أن تقديرات مفردات بعد الاستثارة الانفعالية العاطفية تراوحت بين (-٠.٨٩: ٠.٩٨) لوجيت. كما جاءت الأخطاء المعيارية لهذه المفردات منخفضة جدًا.

ويلخص الجدول (٢٤) التالي أهم نتائج تحليل البيانات تبعاً للخطوات التي اتبعتها الباحثة في تدريج مقياس فرط الاستثارة باستخدام برنامج WINSTEPS وفقاً لنموذج سلم التقدير لأندريش :

جدول (٢٤): ملخص نتائج تحليل الأبعاد الفرعية لمقياس فرط الاستثارة

المقياس	التحليل	عدد المفردات	عدد الأفراد	متوسط التقديرات		معامل الثبات		معامل الفصل	
				للصعوبة	للقدرة	للصعوبة	للقدرة	للصعوبة	للقدرة
الاستثارة النفسحركية	الأول	١٠	٥٧٥	٠.٠٠٠	١	٠.٩٩	٠.٧٧	٩.٢٢	١.٨٩
	الثاني	١٠	٣٩٥	٠.٠٠٠	٠.٧٩	٠.٩٩	٠.٨٤	١٠.٧٩	٢.٣٣
	الثالث	٦	٣٩٥	٠.٠٠٠	١	٠.٩٩	٠.٨١	١١.٤٨	٢.٠٧
الاستثارة الحسية	الأول	٩	٥٧٥	٠.٠٠٠	١.٢١	٠.٩٨	٠.٦٨	٧.١٥	١.٤٧
	الثاني	٩	٤٠٠	٠.٠٠٠	١.٩٩	٠.٩٩	٠.٨١	٨.٧٧	٢.٠٧
	الثالث	٨	٤٠٠	٠.٠٠٠	٢.٢٤	٠.٩٨	٠.٨٠	٧.٩٧	٢
الاستثارة العقلية	الأول	١١	٥٧٥	٠.٠٠٠	١.٢٢	٠.٩٦	٠.٧٩	٤.٧١	١.٩٦
	الثاني	١١	٤٠٩	٠.٠٠٠	١.٨٩	٠.٩٦	٠.٨٦	٥.٢١	٢.٥٠

المقياس	التحليل	عدد المفردات	عدد الأفراد	متوسط التقديرات للصعوبة	متوسط التقديرات للقدرة	معامل الثبات للصعوبة	معامل الثبات للقدرة	معامل الفصل للصعوبة	معامل الفصل للقدرة
	الثالث	١٠	٤٠٩	٠.٠٠٠	١.٨٦	٠.٩٧	٠.٨٦	٥.٣١	٢.٤٦
الاستثارة التخيلية	الأول	١٠	٥٧٥	٠.٠٠٠	٠.٦٠	٠.٩٩	٠.٧٢	١٠.٢٧	١.٦٢
	الثاني	١٠	٣٨٣	٠.٠٠٠	٠.٨٨	٠.٩٩	٠.٨٣	١٠.٨٨	٢.١٩
	الثالث	٨	٣٨٣	٠.٠٠٠	٠.٨١	٠.٩٩	٠.٨١	١١.٣٦	٢.٠٦
الاستثارة الانفعالية العاطفية	الأول	١٠	٥٧٥	٠.٠٠٠	١.٠١	٠.٩٨	٠.٥٩	٧.٤١	١.٢٠
	الثاني	١٠	٤٠٤	٠.٠٠٠	١.٣٩	٠.٩٩	٠.٧٤	٨.٣٢	١.٧٠
	الثالث	٧	٤٠٤	٠.٠٠٠	١.٤٥	٠.٩٩	٠.٧١	٩.٢٢	١.٥٨

التعليق على نتائج تدريج مقياس فرط الاستثارة باستخدام نموذج أندريش:

- بلغ عدد عينة التدريج (٥٧٥) طالبة في جميع أبعاد مقياس فرط الاستثارة، وقد وصل حجم العينة بعد حذف الأفراد غير الصادقين إلى (٤٠١) طالبة، حيث تم حذف (١٧٤) طالبة، بواقع (٣٠ ٪) من إجمالي أفراد عينة التدريج، تبعاً لمحكات الملائمة الإحصائية الخاصة ببرنامج WINSTEPS
- بلغ العدد الكلى لمفردات التحليل (٥٠) مفردة موزعة على المقاييس الفرعية الخمسة، حذف منها (١١) مفردة غير ملائمة لأسس القياس الموضوعي، بنسبة (٢٢%) من إجمالي عدد المفردات، وتكّون المقياس في صورته النهائية من (٣٩) مفردة. وتراوح عدد المفردات المحذوفة من أبعاد مقياس قلق الإحصاء بين (١: ٤) مفردات.
- توزعت المفردات المحذوفة على كافة أبعاد مقياس فرط الاستثارة، وهي بعد الاستثارة النفسحركية (أربع مفردات)، بعد الاستثارة الحسية (مفردة واحدة)، بعد الاستثارة العقلية (مفردة واحدة)، بعد الاستثارة التخيلية (مفردتين)، بعد الاستثارة الانفعالية العاطفية (ثلاث مفردات)، علماً بأن العدد الكلي للمفردات المحذوفة (١١) مفردة داخل المقياس، يلاحظ مما سبق أن هناك عدد مناسب من المفردات تغطي الأبعاد الخمسة للمقياس، وفي نفس السياق تعتبر كافة الأبعاد ممثلة للمقياس في الصورة النهائية له بعد تدريجه، ومن ثم يمكن استنتاج أن عملية تدريج مقياس فرط الاستثارة باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة لم تسفر عن الإخلال بالبناء النظري للمقياس.
- تغطي تقديرات بارامتر المفردات مدى مناسبًا من متصل القياس. كما جاءت قيم الأخطاء المعيارية المصاحبة لهذه التقديرات منخفضة جدا بالنسبة لكافة أبعاد المقياس؛ حيث تراوحت بين (٠.٠٦: ٠.١) لوجيت.
- تغطي تقديرات الأفراد المقابلة لكل درجة خام محتملة على مقاييس قلق الإحصاء مدى واسعًا جدا من السمة المقاسة. وجاءت الأخطاء المعيارية المصاحبة لها منخفضة فيما عدا قيم الخطأ المعياري المصاحبة للتقديرات المتطرفة (أعلى وأقل تقديرين) مما يشير إلى تمتع أبعاد المقياس بدرجة عالية من الثبات.
- تحسنت دلالات ثبات المقياس وصدقه بعد حذف الأفراد والمفردات غير الملائمين لأسس القياس، حيث ارتفعت قيم معاملات الثبات وقيم معاملات الفصل للأفراد والمفردات.

المقترحات والتوصيات:

بناء على النتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث، تقدم الباحثة المقترحات التالية:

١. استخدام مقياس فرط الاستثارة بعد تدريجه وفق نموذج أندريش في قياس فرط الاستثارة لدى الموهوبين في مراحل دراسية مختلفة.
٢. دراسة أثر الاداء التفاضلي لمقياس فرط الاستثارة المدرج وفق نموذج اندريش، للكشف عنه ومحاولة ازالته من المقياس.
٣. اجراء المزيد من الدراسات حول بناء وتطوير المقاييس التربوية والنفسية باستخدام نموذج سلم التقدير لاندريش كنموذج حديث في تقدير معالم الأفراد والمفردات.

كذلك توصي الباحثة بإدراج برامج اثرائية في تنمية أنماط فرط الاستثارة لدى الطالبات الموهوبات لما لها آثار ايجابية في تطوير الجوانب الشخصية لديهن، وتنمية مواهبهن، وإمكاناتهن.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو جراد، حمدي يونس (٢٠١٦). *استخدام نموذج أندريش في بناء مقياس اتجاهات اعضاء الهيئة التدريسية نحو تقويم الطلبة للممارسات التدريسية الجامعية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٤* (١٥)، ١٤-٤٤

الألوسي، صائب أحمد (١٩٩٠). *آفاق منهجية وتدريسية في تنمية قدرات التفكير الابتكاري*، الندوة العلمية الثانية لكلية التربية – ابن رشد.

جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٤). *الموهبة والتفوق والإبداع*. دار الفكر.

الحارثي، هنادي علي (٢٠١٩). *أنماط الاستثارات الفائقة وفق نظرية دابروسكي وعلاقتها باتخاذ القرار لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية، ٣٥* (٨)، ٣٧٢ -٣٩٤

الخالدي، أديب (١٩٧٦)، *سيكولوجية المتفوقين عقلياً*، مطبعة دار السلام.

راشد، زينة عبد المحسن (٢٠١٩). *القيمة التنبؤية لمقياس الاستثارات الفائقة للكشف عن الطلبة الموهوبين، مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية*، (٤٢)، ١٢٠٨-١٢٢٤

الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٢). *المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج*، دار النشر للجامعات.

السكارنة، محمد نور (٢٠١٨). الكشف عن الأداء التفاضلي لفقرات مقياس اتجاه تبعا لتوزيع الفقرات السالبة وطريقة الكشف ومستوى الدلالة. رسالة دكتوراه غير منشورة

. *دار المنظومة*.

السليمان، نورة ابراهيم (٢٠١٦). *أنماط فرط الاستثارة وعلاقتها بالتفوق الدراسي والقدرات الابداعية لدى الطالبات في المرحلة الجامعية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٧* (٢)، ٥٩٩- ٦٢٦

سويسي، فوزية محمد (٢٠١٠). *الأساليب العلمية العامة في الكشف عن الموهوبين والمبدعين، المؤتمر العلمي (اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول)*.

سيد، امام مصطفى. علي، عماد أحمد. سيد، علي أحمد. محمد، عادل سمير (٢٠١٩). *الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس في ضوء نموذج سلم التقدير "لراش"*. *مجلة كلية التربية*، ٣٥ (١٠)، ١٧٢- ٢١٠

الصاعدي، ليلى سعد (٢٠٠٧). *التفوق والموهبة والابداع واتخاذ القرار*، دار الحامد للنشر والتوزيع.

الطراونة، صبري حسن (٢٠٢٠). *تطوير مقياس الحكمة الاختبارية و مطابقة فقراته مع نموذج اندريش*. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، ٣٥ (٦)، ١٤١-١٧٠

علام، صلاح الدين محمود (١٩٨٦). *تطورات معاصرة في القياس النفسي*، مطابع القبس التجارية.

علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٥). *نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد ومتعددة الأبعاد وتطبيقاتها في القياس النفسي والتربوي*، دار الفكر العربي.

علاونة، معزوز جابر (٢٠١٦). *توظيف نموذج سلم التقدير المنبثق عن نموذج راش في تقنين أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر Wagner & Sternberg على عينة من طلبة جامعة الاستقلال، مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث، ١ (١)*، ٢٥٥-٢٩٢

العيسى، لبنى(٢٠٠٦). *الإبداع، دراسة مقارنة بين إبداع الذكر وإبداع الأنثى*، مركز الدراسات آمان - الإنترنت.

القريطي، عبد المطلب امين (٢٠١٤). *الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم*، القاهرة: عالم الكتب.

كاظم، أمينة محمد (١٩٨٨). *دراسة نظرية نقدية حول القياس الموضوعي للسلوك نموذج راش*. مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

المشرفي، سليمان ، و الراشدي، حامد (٢٠٢٠). *اضاءات في ارشاد الموهوبين و المتفوقين*، دار تكوين العالمية للطباعة و النشر.

المطيري، ثامر فهد (٢٠٠٨). العلاقة بين أنماط الاستثارات الفائقة وفق نظرية دابروسكي وبين

الـذكاء والتحصـيل الدراسـي وفاعليتـه فـي الكشـف عـن الطلبـة الموهـوبين بالمرحلة المتوسطة، اطروحة دكتوراة غير منشورة، *دار المنظومة*.

المعايطة، خليل عبد الرحمن، والبواليز، محمد عبد السلام (٢٠٠٠). *الموهبة والتفوق*، دار الفكر للنشر والتوزيع.

المـومني، رجـاء فـايز (٢٠١٥). تطـوير بطاريـة اختبـارات وفقـاً لنظريـة الاسـتثارات الفائقـة لدابروسكي للكشف عن الطلبة الموهوبين، رسالة دكتوراة، *دار المنظومة*.

الناجي، عادل أحمد (٢٠١١). فاعلية طريقة التحليل العاملي المقيد مقارنة بعدة طرق للكشف عن الأداء التفاضلي على الفقرة، رسالة دكتوراه غير منشورة ، *دار المنظومة*.

يوسـف، حلمـي علـي (٢٠١٠). *رؤيـة تحليليـة لواقـع أسـاليب ومقـاييس الكشـف عـن الموهـوبين والمتفوقين في الجماهيرية. مجلة الثقافة والتنمية – مصر*، ١١ (٣٨)، ١٥٤ - ١٩٥

المراجع الأجنبية:

Ackerman, M, (2011). *Identifying gifted adolescents using characteristics: Dabrowski's overexcitabilities*, Caradian Research knowledge network.

Akarsu, G., & Guzel, F. (2006). *Comparing overexcitabilities of gifted and nongifted 10'h grade students in turkey*. High Ability Studies, *17* (1), 43- 56.

Andrich, D. (1978). *Arating Formultion for orderd respense categories*. *Psychometrika*, *43* (4). 561 – 573

Andrich, David (1978). *Scaling Attitude Items Constructed and Scored in the Likert*, Tradition Educational and Psychological Measurement, 38: 665-680.

Bouchet, N., & Falk, F. (2001). *The relationship among giftedness, gender, and over excitability*. *Gifted Child Quarterly, 45* (4), 260-267.

Cronbach, L. (1984). *Essentials of Psychological Testing (4 " Ed)*, Harper & Row Publishers, Inc, USA.

Dabrowski, K. (1967). *Personality - shaping through positive disintegration*. Boston: Little Brown & Co, OCR PDF.

Dabrowski, K. (1972): *Psychoneurosis is not an illness*. London; Gryf

Dabrowski, K., & Piechowski, M. M. (1977). *Theory of levels of emotional development: From primary integration to self - actualization Dabor Science*. (Vol. 2). Oceanside, NY.

De Ayala, R. (1993). *An introduction to polytomous item response theory models. Measurement & Evaluation in counseling & Development*, *25* (4), 172-189.

Embretson, S. E. & Reise, S.P. (2004). *Item response theory for psychologists*. *Quality of Life Research, 13*, 715-716.

Falk, R. F., Piechowski, M. M, & Lind, S. (1994). *Criteria for rating the intensity of overexcitabilities*. Unpublished Manuscript, Institute for the Study of Advanced Development.

Fischer G.H & parzer. P. (1991). *An extension of the rating scale model with an application to the measurement of change*. *Psychometrika. 56* (4). 637-651.

Georgy, R. (2007). *Psychological Testing: History, Principles, and Application (54 Ed)*. Pearson Education, Library of Congress Cataloging, USA.

Hambleton, R. K., Swaminathan, H. & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of Item Response Theory*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Hambleton, R. Swaminathan, H. (1985). *Item Response Theory - Principles and Application Kluwer - Nijhoff Publishing Boston, USA*.

Hardouin, J (2007). *Rasch Analysis: Estimation and Tests With Rasch Test. The Stata Journal, 7* (1), 22– 44

Janata, Freeman (1985). *The Psychology of gifted Children, St. Edmands bary press. Journal, 13* (1), 84-102.

Kacmar, K.M, Farmer, W.L. Zivnuska, S. & Witt (2006). *Applying Multidimensional Item Response Theory Analysis to a Measure*

of Meta - Perspective Performance. *The Electronic Journal of Business Research Methods, 4* (1), 2.

Kirk, S. (1972). *Test of Psychological Universal abilities, linois*, University of linois pres.

Linacre .J.M.(2009). *WINSTEPS Multiple-Choice Rating Scale and Partial Credit Rassch analysis*

Liu, X. (2010). *Using and developing measurement instruments in science education: A Rasch modeling approach*.

Lopez- Pina ,J.A; Sanchez-Garcia.(2008). *Rasch Measurement Transactions*, Vol.10,No,.1.pp 482: 483.

Lysy, K, & Pichowski, M (1983). *Personal growth: An empirical study using Jungian and Dabrowski measures*. *Genetic Psychology Monographs*, *10* (8), New York.

Mendaglio, S. & Tillier, W. (2006). *Dabrowski's theory of positive disintegration research findings. Journal for the Education of the Gifted, 30* (1), 68-87.

Oliveira, S., Fernandes, D. & Sisto, F. (2014). *Analysis of the school anxiety inventory in Brazil using the Rasch rating scale*. *Psychological Reports, 115* (1), 165-178.

Onder, I. (2007). *An Investigation of Goodness of Model Data Fit Model Veri Uyumunun Araştirilmasi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 210- 220

Panayiotis, P. Jane, W. (2012). *Evaluation of the Psychometric Properties of the Internet Addiction Test (IAT) in a Sample of Cypriot High School Students: The Rasch Measurement Perspective. Europe's Journal of Psychology. 8* (1), 327-351.

Piechowski, M. M. (1979). *Developmental potential. In N. Colangelo and R. T*. Zaffrann (Eds.), New voices in counseling the gifted (pp. 25-57). Dubuque, 1A: Kendall / Hun

Piirto, J., & Fraas, J. (2012). *A mixed - methods comparison of vocational and identified - gifted high school students on the Overexcitability Questionnaire. Journal for the Education of the Gifted, 35* (1), 3-34.

Rauch, W., Schweizer K. & Moosbrugger, H. (2008). *An IRT Analysis Of The Personal Opt imism Scale. European Journal of Psychological Assessment, 24* (1), 49-56.

Reeve, B. (2004). *An Introduction To Modern Measurement Theory*. Divition Of Cancer Control And Population Science, National Cancer Institute.

Renauly, J. et al (1976). *Scale forting the behavioral characteristics of superior student*, Creative learning press.

Silverman, L. (1980). *The theory of positive disintegration and its implications for giftedness*. Paper presented at the third international conference on theory of positive disintegration, University of Miami School of Medicine, Miami, FL.

Spencer, S. (2004). The Strength Of Multidimensional Item Response Theory In Exploring Construct Space That Is Multidimensional And Correlated. A Dissertation Submitted to the Faculty of Brigham Young University in partial fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.

Susan. E. & Steven, P. (2000). *Item Response Theory for Psychologists,* London, Lawrence Erlbaum Associates, publishers Mahwah, New Jersey.

Thissen, D. & Edwards, M. (2005). *Diagnostic Scores Augmented Using Multidimensional Item Response Theory: Preliminary Investigation of MCMC Strategies*. A presentation prepared for the symposium “Enhancing the Diagnostic Value of Large - Scale Achievement Tests: Technical Developments and Applications” to be Presented at the Annual Meeting of the National Council

on Measurement in Education in Montreal, PQ, Canada, April 12-14.

Treat, A (2006). *Overexcitability in gifted sexually diverse populations. Journal of Secondary Gifted Education, 17* (4), 244 -257

Ueno, M. (2002). *An Extension of The IRT to a Network Model. Behaviormetrika, 29* (1), 59-79.

قلق الاختبار الإلكتروني في ضوء توجهات الهدف والتنظيم الذاتي لدى عينة من المتعلمات في البرامج التدريبية

إسلام عبدالحفيظ محمد عمارة

أستاذ مساعد علم النفس التربوي بكلية التربية النوعية جامعة دمياط

يهدف البحث إلى الكشف عن مستويات قلق الاختبار الإلكتروني في ضوء توجهات الهدف وقلق الاختبار الإلكتروني علاقته بالتنظيم الذاتي لدى عينة من المتعلمات في البرامج التدريبية. يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٥) متدربة في برنامج تدريبي حر (جولي فونكس،). تم تطبيق مقياس قلق الاختبار الإلكتروني، مقياس التنظيم الذاتي، مقياس توجهات الهدف. توصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستويات قلق الاختبار الإلكتروني وتوجهات أهداف (أداء- إقدام)،(أداء- إحجام)، بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستويات قلق الاختبار الإلكتروني وتوجه (أهداف إتقان) . وتوجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين تنظيم الذات وقلق الإختبار الإلكتروني، توجد فروق في توجهات الهدف والتنظيم الذاتي عزي لقلق الاختبار الالكتروني،ويمكن التنبؤ بمستويات قلق الإختبا الإلكتروني من خلال متغير الأداء – تجنب، تنظيم الذات.

الكلمات المفتاحية: قلق الاختبار الإلكتروني-توجهات الهدف-التنظيم الذاتي.

Electronic test anxiety in light of goal orientations and self-regulation among a sample of female learners in training programs

Eslam Abdel Hafiz Mohammed Emara

Assistant Professor of Educational Psychology, Faculty of Specific Education, Damietta University

The research aims to reveal the levels of electronic test anxiety in the light of goal orientations and electronic test anxiety and its relationship to self-regulation among a sample of female learners in training programs. The current research uses the descriptive method. The study sample consisted of (125) female trainees in a training program (Jolly Phonics,). The electronic test anxiety scale, the self-regulation scale, and the goal orientation scale were applied. The results of the research concluded that there is a statistically significant correlation between the levels of electronic test anxiety and the orientations of the goals (performance - action), (performance - reluctance), while there is no statistically significant correlation between the levels of electronic test

anxiety and the orientation of (proficiency goals). There is a statistically significant correlation between self-regulation and electronic test anxiety, there are differences in goal orientations and self-regulation attributed to electronic test anxiety, and the levels of electronic hiding anxiety can be predicted through the performance variable - avoidance, self-regulation.

Key words: electronic test anxiety - goal orientation - self-regulation.

مقدمة

تمثل فئة الشباب ثورة التغيير الحقيقية في أي مجتمع إذ أنهم يحدثون فارقاً حقيقياً في بلدانهم وتتصف هذه الفئة بالقدرة على الإنتاج والعطاء والإبداع فى كافه المجالات ولعل الإبداع الفارق يأتي من هذه الفئة التي تعمل على بناء وتنمية المجتمع من خلال ما يمكن أن يكون لديهم من قوة وحيوية وطاقة وقدر على التحمل وبما يتميزون به من القابلية للتعلم والتدريب. (الضمور & السفاسفة، ٢٠٢٠) وعلى الرغم من النظر إلى المرحلة الجامعية على أنها مرحلة مفصلية ومهمة تسهم بدرجة كبيرة في تحديد مسار حياتهم وتحديد الأهداف وطموحات المستقبل، إلا أنه ربما تكون نهاية المرحلة الجامعية هي بداية مرحلة جديدة من تغيير المسار أو تفتيح الأذهان ولفت النظر لمسارات مهنية جديد، يمكن أن يكون هذا التعديل من خلال الإلتحاق بالدراسات العليا أو الدورات التدريبية التي يحددها الفرد بناءاً على تحديد هدف أو رغبة شخصية في تعلم مهارة جديدة أو صقل المعارف والمهارات في أحد فروع العلم، لذا تعد مرحلة ما بعد الجامعة مرحلة حاسمة في حياة الشباب، ومن خلالها تتحدد الأهداف وتتخذ القرارات، وتحمل المسؤوليات غير تلك التي كانوا يتوقعونها أثناء المرحلة الجامعية، وربما كان الإصطدام بالواقع هو الدافع وراء تغيير أو تعديل المهنة المستقبلية بشكل أو بأخر حيث أصبح الفرد قادر على تحمل مسؤوليات سلوكه وأفكاره وتوجهاته، ونظراً لما يتمتع به الطلاب في هذه المرحلة من بعض القدرات والكفايات على الصعيد العقلي والمعرفي والإجتماعي والشخصي أمر ضروري للنجاح ولكي يستطيعوا مواجهة كل التحديات والعقبات التي تواجههم في هذه المرحلة ولعل من أهم هذه الكفايات والقدرات هو ما يطلق عليه مفهوم التنظيم الذاتي.

ويحتل موضوع توجهات أهداف الإنجاز مكانة خاصة في علم النفس المعرفي المعاصر، إذ يعد من الموضوعات المهمة ذات الصلة الوثيقة بموضوع التوجهات الدافعية وموضوع الإنجاز الدراسي أو التحصيل الدراسي أو موضوع أساليب التعلم والتعليم ولكل من هذه الموضوعات أطر نظرية خاصة بها تفسر أهميتها في العملية التدريسية بالنسبة للطالب والمدرس والتعلم. وبالنسبة للتنظيم الذاتي فهو يمد الفرد ويزوده بالاسباب والأهداف التي تجعله يندمج في مهامه الانجازية. (راضي،2015)

حيث يشير اتجاه الهدف إلى الأهداف التي يسعى الأفراد لتحقيقها ضمنيًا من خلال تحقيق نتائج الأداء أو الإنجازات من منظور الإدراك الاجتماعي ، فالتوجه نحو الهدف هو سمة شخصية قد تؤثر بشكل إيجابي على أداء المهام الصعبة، يتم تحفيز الأفراد ذوي توجهات الأهداف العالية لأداء المهام من أجل تطوير الكفاءة، بينما يتنوع التوجه نحو الهدف للفرد إما بدرجة عالية أو منخفضة في التعلم أو توجه الأداء أو تجنب الأداء، وتمثل الكفاءة الذاتية بنية نفسية تم تحديدها على أنها العامل المركزي في آليات التنظيم الذاتي التي تحكم دوافع الإنسان وأفعاله وتمثل إيمان الفرد بقدرته على النجاح في مواقف محددة وفي مجموعة (Mohd Sanusi, Z., Iskandar, T.M., Monroe, G.S. and Saleh, N.M. ,2018) متنوعة من المواقف.

ويعد التنظيم الذاتي السلوكي مهمًا للأداء الأكاديمي وقد كشفت العديد من الدراسات عن التأثيرات التنبؤية لسلوك للتنظيم الذاتي على (Aadland, N., Aadland, E., Andersen, R., Lervåg, A., Moe, F., Resaland, K., & Ommundsen, Y. ,2018).الأداء الأكاديمي

فالتنظيم الذات يعبر عن العمليات الداخلية التي توجه الفرد نحو الهدف والذي ينطوي على تعديل الأفكار والسلوك والإهتمام عن طريق إستخدام المقصود والمحدد لأساليب واستراتيجيات معينة يتم تقييمها باستمرار كما ينظر إليه بأنه مزيج من المهارات التي يستخدمها الطلاب للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية المختلفة وتشمل التخطيط والتنظيم للتعلم وتحديد الأهداف والرصد الذاتي والتقييم الذاتي وإدارة الوقت واستراتيجيات إدارة الموارد التي تتمثل بتحكم المتعلمين بسلوكهم ودوافعهم والأهداف التي يريدون تحقيقها . درادكة(٢٠١٨) ويعد التنظيم الذاتي عملية مكتسبة يقوم من خلالها الطالب بوضع أهداف تعليمية معينة وفحص بيئتة التعليمية وتنظيم سلوكياته وانفعالاته وإختيار الإستراتيجيات الملائمة له والإستفادة من التغذية الراجعة التي يتلقاها بحيث تساعده في تقييم مخرجاته وتعديل خططه وذلك بهدف تحقيق الأهداف التي يسعى إليها ومواجهة الضغوطات التي من الممكن أن يتعرض لها. ومن ثم ينظر إلى مفهوم تنظيم الذات على أنه من أهم القدرات التي تساهم في التفوق الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا لما له من دور كبير في تنظيم وإدارة الذات لدى الطالب وضبط سلوكه وتنظيم أهدافه التي يسعي الي تحقيقها وجعله شخصية تنظر إلى الأمور بصورة إيجابية ومن زوايا متعددة فيتعامل الطلاب مع المشكلات والتحديات الأكاديمية بالطريقة المناسبة دون تهويل او تضخيم وبالتالي تقلل من مستوى التوتر والقلق لدى الطلاب وتوجه تركيزه نحو اهداف أكاديمية متحديا كل الصعوبات.(مقبل،(2019

ويتم استخدام الإختبار النهائي في نهاية أية دورة التدريبية كشكل من أشكال التحقق من صحة المعرفة بشكل كبير من قبل الهيئات،
.Butler-Henderson and J. Crawford(2020)
وبالتالي تهدف الاختبارات الإلكترونية إلى رفع المستوى التحصيلي للطلاب، والتجديد والتطوير في أنظمة الاختبارات التحصيلية، وتطبيق استراتيجية التعلم الذاتي حيث يكون الطلاب محور العملية التعليمية، وإثارة دافعيتهم لعملية التعلم، وتشويقهم وتحبيبهم في الاختبار، وتهيئة المناخ الملائم لهم أثناء إجراء الاختبار، والإستغلال الأمثل للتكنولوجيا الحديثة، وتشجيعهم على المذاكرة، وبث روح التنافس الشريف بين بعضهم البعض(خريبة، ٢٠١٥) ولأن النجاح في التعلم عن بعد يتطلب الاستخدام الماهر لأجهزة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، والقدرة على التواصل بشكل فعال، فإحتمالية وجود قلق الإختبار الالكتروني قد تتزايد معدلاتها عنها في الإختبارات الورقية. فحين يفسر الطالب موقف الإختبار كموقف مثير للتهديد أو التحدي يشعر الطالب بعدم الراحة والتوتر وبناء على ذلك حتى إذا استعد الطالب للإمتحان بشكل كاف فإن القلق قد ينتج عن التفكير السلبي مثل التركيز على كيفية آداء أصدقائه أو زملائه أو التركيز على النتائج السلبية للفشل.

مشكلة البحث

القلق من الإختبار يؤثر على المتعلمين في الأوساط الأكاديمية من خلال المعتقدات والسلوكيات والإختلافات في الأداء ، حيث تم التوصل إلى أن الأشخاص ذوي مستويات الخبرة العاطفية المختلفة تختلف إستجاباتهم في الإختبارات التقييمية. وقد أظهرت نتائج البحث أن المتعلمين الذين يتبنون قبول الفشل والمهمة هم مجموعات توجهات الأداء التجنب ، وبالتالي يكونون أكثر عرضة للإنحرافات المعرفية أثناء التحضير للإختبار ومراحل أداء الإختبار، فهم يواجهون صعوبة في التنظيم الذاتي للمهارات مثل التنظيم وإدارة الوقت والتحكم في الانتباه ، واستراتيجيات الدراسة الفعالة. هناك على الأقل بعدين من القلق من الإختبار: الإنفعال (أو الفسيولوجي) و القلق المعرفي للاختبار ، وبعض النماذج الحديثة تحاول التحقق من وجود بعد ثالث وهو (Cassady & Finch,2020) (الإجتماعي.(

وقد استكشفت الدراسات عن وجود توجهات الأهداف واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الدوليين لتعلم اللغة الانجليزية كلغة ثانية بغرض تحسين أدائهم الأكاديمي. ومعظم هذه الدراسات بحثت في الجوانب التي تركز على دورات تعلمLin,2019 اللغة ، مثل القراءة أو الكتابة باللغة الإنجليزية

وتتبنى الباحثة في هذا البحث النموذج الثلاثي لتوجهات الأهداف وترى أن النموذج الثلاثي كان له قدر كافي من الشمولية فى تفسير التوجهات نحو الهدف ومن جهة اخرى فان اضافة نموذج رابع للتوجهات لم يلقى رواجا لدى الباحثين.

ينطوي تنظيم الذات على مراقبة الفرد لذاته وتقييم أداءه بشكل مستمر وأن يكون للفرد توجه ذاتي في عمل التغذية الراجعة لنفسه أثناء الأداء و بعد إنجاز المهمة. (محمود،٢٠٢٠)وأشارت نتائج بحث محمود&فتحي(٢٠١٢) إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة احصائية بين تنظيم الذات وقلق الاختبار، كذلك توصلت نتائج بحث درادكة(٢٠١٨) ألى وجود تنظيم الذات لدى طلاب الجامعة وجاءت الفروق لصالح الفرقتين الثالثة والرابعة مما يدل على أن تنظيم الذات تظهر بصورة أكثر وضوحا وتنظيما كلما تقدت سنوات الدراسة الأكاديمية لدى الطلاب. وهو ما دفع الباحثة لمحاولة الكشف عن مستوى تنظيم الذات وتوجه الاهداف وقلق الاختبار الالكتروني لدى عينه ما بعد درجة البكالوريوس والليسانس.

ومن ثم يتناول هذا البحث شريحة مهمة من شرائح الطلاب وهم طلاب البرامج التدريبية الإختيارية الحرة لما لها من دور كبير في مساعدة المجتمع والمساهمة في إعداد وتاهيل الطلاب في مراحل متقدمة وإعدادهم للمستقبل وأيضا فى تطوير المجالات الإجتماعية والنفسية لأفراد المجتمع بشكل عام .وكذلك فإن التطور الكبير الذي يحدثه التنظيم الذاتي وتوجهات أهداف الإنجاز في العملية التعليمية يوجه المجتمع إلى الاهتمام بهذين المتغيرين للإرتقاء بالمستوى الأكاديمي مما دفع الباحثة إلى البحث عن العلاقة بين تنظيم الذات وتوجه أهداف الإنجاز لما تتوقع أن يكون لهما أثر في سلوك المتعلمين حيث أن الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي وسلوك الطلاب تعتبر المحاور الأساسية للعملية التعليمية التي يسعى الجميع إلى تحقيقها

ونظراً لتنوع بيئات التعلم لدى طالبات عينة البحث فربما كان هذا السبب وراء تنوع توجهات أهداف الإنجاز التي يتبناها أفراد عينة، فإذا كانت بيئة التعلم تدعم روح التنافس ومقارنة الطالبات ببعضهم البعض يؤدي ذلك إلى تبني الطالبات لأهداف الآخر حيث تميل المتعلمة دائما إلى تقييم أدائها في ضوء أقرانها، أما إذا كانت بيئة التعلم تهدف إلى الوصول إلى الإتقان في عملية التعلم فتميل المتعلمة إلى تبني أهداف المهمة أو الذات. وهذا يؤكد على أن التنظيم الذاتي للتعلم وإستخدام الإستراتيجيات المعرفية العميقة هو نتاج لتبني توجهات أهداف الإنجاز تميل إلى ضرورة إتقان المهام التعليمية كما ينبغي في ضوء ما تفرضه معايير المهمة ذاتها(أهداف المهمة – إقدام) أو على الأقل تجنب عدم القدرة على أداءها بشكل ناجح (أهداف المهمة – تجنب) فهم يركزون على مهاراتهم وتعلمهم لأسباب ودوافع داخلية ويحاولون بذل الجهد وأداء الواجبات ذات القيمة و محاولة فهم العلاقات المعقدة التي تنطوي على عمليات معالجة وفهم عميقة. (عبد الغني & سعيد،(2018

وتوضح النتائج أن خليطًا معتدلًا قد تكون أهداف الأداء والإتقان أكثر تكيفًا معها فيما يتعلق بقلق الإختبار من توقع النجاح ، حيث توجد علاقة منحنية بين توقع النجاح وقلق الإختبار المعرفي وهو منحنى يركيس دودسون الكلاسيكي (١٩٠٨). وفي هذه الحالة ، تتضح العلاقة المنحنية بين قلق الإختبار المعرفي وعدم اليقين، عندما يكون المتعلمون غير قادرين على التنبؤ بنتائج (Cassady & Finch,2020) أدائهم بشكل كامل ، ومن ثم فالعلاقة غير خطية .

يوفر إعداد الاختبار عبر الإنترنت اتصالاً أكبر بأنواع البيئات التي يتوقع من الخريجين المشاركة فيها قاعدة منتظمة. ينعكس تطوير مهارات إدارة الوقت لتخطيط أوقات لإكمال اختبار الوقت المحدد في يحتاج طالب الأعمال إلى تقديم عرض تقديمي وتقديمه في أوقات معينة من اليوم لأصحاب المصلحة من الشركات . الانتهاء

من مهمة ذاتية التنظيم عبر الإنترنت مع نتائج (Butler-Henderson & Crawford,2020) أداء ملموسة تنعكس في العديد من الأدوار.

لكون قلق الاختبار يمثل تهديدا للانا والخوف من تقييمات الاخرين والتي تقع في المركز من مفهوم التوجهات الهدف فيه وتنظيم الذات جاءت فكرة البحث في محاولات ربط مفهوم قلق الإختبار الإلكتروني ومتغيرين ذوي صلة بدافعية الطلاب وتعلمهم وهما توجهات الاهداف وتنظيم الذات لذا هدف البحث الحالي الى الكشف عن مدى إسهام مستويات قلق الاختبار الإلكتروني في توجهات الأهداف توجه (أداء – إقدام) و(اداء- تجنب) وتوجه(إتقان -إقدام)، وتنظيم الذات.

أسئلة البحث:

حاول البحث الإجابة على الأسئلة الأتية:

-1 ما العلاقة بين مستويات قلق الإختبار الإلكتروني وكل من توجهات الاهداف (أداء-إقدام)، (أداء – تجنب)،(إتقان- إقدام) وتنظيم الذات لدى الطالبات عينة البحث ؟

-2ما مدى إسهام مستويات قلق الإختبار الإلكتروني في التنبؤ بكل من توجهات الاهداف (أداء -إقدام)، (أداء – تجنب)،(إتقان- إقدام) وتنظيم الذات ؟

-3هل توجد فروق في تنظيم الذات وتوجهات الأهداف تعزي لمستويات قلق الاختبار؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

-الكشف عن العلاقة بين مستويات قلق الإختبار الإلكتروني وكل من توجهات الأهداف (أداء-إقدام)، (أداء – تجنب)، (إتقان- إقدام) وتنظيم الذات لدى الطالبات عينة البحث.

-الكشف عن الإسهام النسبي لمستويات قلق الإختبار الإلكتروني في التنبؤ بكل من توجهات الاهداف (أداء - إقدام)، (أداء -تجنب)،(إتقان- إقدام) وتنظيم الذات.

-التنبؤ بتوجهات الاهداف (أداء -إقدام)، (أداء – تجنب)،(إتقان- إقدام) وتنظيم الذات بأبعاده من خلال من مستويات قلق الإختبار الإلكتروني .

أهمية البحث:

تنبثق أهمية البحث الحالي من أهمية الفئة المستهدفة وهي الفئة التي تختار المقررات التي تقوم بدراستها بناءاً على رغبتهم الشخصية أو رغبة المحيطين بهم؛ وهي مقررات أو دورات مدفوعة الأجر في أغلب الأحيان؛ حيث يلتحقون بها لمواجهة تحديات عديدة وأعباء متزايدة وصعبة والتي اصبحت أمراً حتميا في ظل التغيرات السريعة التي يشهدها العالم، مما قد يؤثر على التوافق النفسي والاجتماعي والأداء الأكاديمي، وبالتالي فهي مرحلة إنتقالية بين الدراسة الأكاديمية والحياة العملية وما ينتج عن هذه المرحلة من تغيرات على الطالب كما تنبثق أيضا أهمية البحث من أهمية المتغيرات التي يتناولها والمتمثلة في توجهات الأهداف والتنظيم الذاتي كمتغيرين مؤثرين في تحديد الدوافع نحو التعلم وطريقة التعلم من خلال التنظيم الذاتي. بينما متغير قلق الإختبار الإلكتروني فيعتبر من المتغيرات الحديثة نسبياً لتداخل بعض العوامل الأخرى بالإضافة إلى أبعاد قلق الاختبار، وهي العوامل المرتبطة بالإلمام بمهارات الحاسب ومدى كفاءة شبكة الانترنت والعلاقة مع المعلم والأقران في المقرر .

ويتضح من مراجعة الأدبيات السابقة ندرة البحوث العربية – في حدود إطلاع الباحثة- التي تناولت أثر التفاعل بين اتجاهات الأهداف والتنظيم الذاتي على قلق الاختبار الالكتروني ، بالإضافة إلى عينة البحث والتي أصبحت فئة لا يمكن تجاهل وجودها على جميع المستويات وهم الملتحقين بالبرامج التدريبية الحرة - والذي يمكن استخدامها في تغيير المسار وتعديل التخصص.

كما استكشفت البحوث السابقة العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والتعلم المنظم ذاتيًا بين الطلاب وتوصلت إلى أن التنظيم الذاتي يربط استراتيجيات التعلم بشكل كبير بكل من التوجهات أهداف المهام والأداء.وكذلك تشير نتائج بعض البحوث إلى أن كل من اهداف الإتقان ، والأداء -إقدام تتميز بالتنظيم الذاتي وفقا للمخرجات الموجبة الممكنة (إتقان المهمة والكفاءة المعيارية على الترتيب) ، بينما تتميز أهداف الأداء -تجنب بالتنظيم الذاتي وفقا للمخرجات السالبة وهذا التوجه الإحجامي من المفترض أن يؤدي إلى العمليات مثل(القلق والتشتت عن المهام .(

فروض البحث :

-1توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين مستويات قلق الإختبار الإلكتروني وكل من توجهات الاهداف (أداء-إقدام)، (أداء – تجنب)،(إتقان- إقدام) وتنظيم الذات لدى الطالبات عينة البحث.

-2توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث في توجهات الاهداف (أداء-إقدام)، (أداء – تجنب)،(إتقان- إقدام) تعزى لمستويات قلق الاختبار الإلكتروني.

-3توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث في تنظيم الذات تعزى لمستويات قلق الإختبار الإلكتروني.

-4تسهم مستويات قلق الإختبارالإلكتروني في التنبؤ بتوجهات الاهداف (أداء-إقدام)، (أداء – تجنب)،(إتقان- إقدام) وتنظيم الذات لدى الطالبات عينة البحث.

مصطلحات البحث :

قلق الإختبار الإلكتروني

قلق الاختبار الالكتروني يعرف بانه: وضع نفسي إنفعالي تمر به الطالبة قبل الاختبار الإلكتروني أو أثناء تقديمه نتيجة توقعها الفشل فيه أو الخوف من الرسوب أو من ردود الأهل أو الرغبة في التفوق على الأقران (أبوالشيخ ،٢٠١٨) ويتم قياسه من خلال الدرجات التي تحصل عليها الطالبة على مقياس قلق الإختبار الإلكتروني المعد لهذا الغرض .

توجهات الهدف:

تتبنى الباحثة تعريف توجهات الهدف بأنها نظام من التمثيلات العقلية تتضمن معتقدات وتصورات وتفسيرات وتفضيلات ورغبات الفرد التي تعمل على دفع السلوك الانجازي وتنشيطه واختيار نوعه وتحديد مستوى شدته واستمراريته لحين انجاز الهدف(أبوغزال، ٢٠١٨) .وهي تتضمن ثلاثة اتجاهات من التوجه نحو الهدف وهي:

أهداف الإتقان :ويركز الفرد في هذا الإتجاه على تطوير كفائته الذاتية و تحسين المهارات في عملية التعلم و يستخدم أساليب التنظيم الذاتي بمستوى عال لا وينظر إلى المشكلات التي تواجه في عملية التعلم على انها تحدياً يثير لديه الحافز والنشاط ويبذل كامل جهده في ذلك.

أهداف أداء- إقدام: ويكون تركيز الفرد فيها على إظهار قدرته وكفاءته مقارنة مع الأخرين وذلك لإظهار تفوقه عليهم وهو يدرك كفاءته بشكل مرتفع.

أهداف أداء-تجنب : ويتجنب الفرد في هذا الإتجاه إظهار عدم الكفاءه أمام الأخرين وهو يدرك كفائته بشكل منخفض ويتميز بتأجيل المهام والواجبات المترتبة عليه. (الضمور & السفاسفة ،(2020

وتقاس في البحث الحالي من خلال الدرجة التي يحصل عليها الفرد على أبعاد التوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء والتوجه نحو تجنب الأداء في المقياس المستخدم في البحث.

تنظيم الذات:

ويعرف تنظيم الذات بأنه عملية إدارة الذات ومراقبتها وتقييمها وتعزيزها وكذلك رصد الفرد لأدائه أثناء القيام بمهمة ما سعيا لتحقيق ما وضعه من أهداف ، ويعرفه زيمرمان بأنه جهد منظم لتوجيه الأفكار والمشاعر والأفعال لتحقيق الأهداف. (محمود،(2020

تتبنى الباحثة تعريف زيمرمان في الحيدري(٢٠١٥) بأن تنظيم الذات يعرف إجرائيا أنه هو المبادرة الذاتية التي تتضمن تحديد الأهداف والمثابرة للوصول إلى هذه الأهداف ، والمراقبة الذاتية، وإدارة الوقت، وتنظيم الجهد البدني والبيئة الإجتماعية ويتكون مقياس تنظيم الذات من سبعة أبعاد فرعية (استقبال المعلومات، تقييم المعلومات،إثارة التغيير، البحث عن خيارات ،وضع خطة ، تنفيذ الخطة ،تقييم فعالية الخطة)ويقاس إجرائيا في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها على مقياس التنظيم الذاتي.

الإطار النظري:

قلق الإختبار الالكتروني

تعد الإختبارات جزءاً لا يتجزأ من النظام التربوي اليوم منذ المراحل التعليمية المبكرة ؛ فالمعلمون يستخدمون الإختبارات كوسيلة للتقييم والتقويم، حيث يعد أداء الإختبار هو العامل الحاسم في قبول أو عدم قبول طالب ما في فصل معين أو برنامج معين أو مدرسة معينة، ويعد محدداً مهماً لمستقبل الطالب المهني، وكنتيجة للتأكيد على الإختبارات في النظام التعليمي، يتزايد الضغط على الطلاب للأداء الجيد؛ فبينما يواجه بعض الطلاب الضغوط المتزايدة بفاعلية، يواجهها آخرون بقلق الاختبار. فالتقييم الإلكتروني كوسيلة للتقييم التكويني والنهائي له فوائد إقتصادية وعملية وتربوية؛ حيث يسمح بإختبار عدد كبير من الطلاب مع سهولة التصحيح الآلي للإستجابات، كما يضمن التغذية الراجعة الفورية لكل من المعلمين والمتعلمين، وإمكانية إعادة الإختبارات، وثبات التقييم وعدالته، ومرونة الوقت ومكان التقييم. (خريبة،(2015

وحيث كانت الصيغة الورقية للاختبارات كانت هي النوع السائد حتى وقت قريب ولكن مع تطور التكنولوجيا وبعد ظهور الحاسبات وانتشارها بشكل كبير وبسبب انخفاض التكاليف وزيادة الكفاءة بدأت بعض النماذج من الاختبارات الالكترونية من الظهور والانتشار حيث بدأت بعض الجهات الاكاديمية كالمدارس ومؤسسات التعليم العالي في استخدام الاختبارات الالكترونية عام ١٩٨٦ مع ظهور بعض نماذج الاختبارات الالكترونية في مجال التربية وقد زامن هذا الاهتمام من قبل الباحثين لدراسة موضوع الاختبارات الالكترونية ومقارنتها بالورقية ودراسة العوامل التي تؤثر على الاداء فيها.(الخزي،(2013

ان حوسبة الاختبارات قد تؤدي الى فروق فى النتائج مرجعها قلق الاختبار وقد اظهرت النتائج ان قلق الاختبار الالكتروني قد يكون مرجعة الى قلق من الحاسوب او قلة الالمام بالكمبيوتر والقلق من استخدامه وهو ما يترجم الى ضعف في الاداء في الاختبارات الالكترونية. فالاختبارات الالكترونية هي نسخة مطابقة للاختبارات الورقية التقليدية إلا أنها تؤدي عن طريق الحاسوب حيث يقوم الطالب قراءة الأسئلة من الشاشة مباشرة والإجابة

عنها عن طريق أدوات الإدخال التقليدية الفأرة، لوحة المفاتيح، شاشة اللمس (الخزي،٢٠١٣)،(أبو الشّيخ،(2018

بينما يرى البعض تفضيل طلاب اليوم الاختبارات عبر الإنترنت مقارنة بالامتحانات الورقية، لسببين هما: السرعة المتزايدة وسهولة تحرير الردود، أبلغ الطلاب عن تجربة إيجابية في بيئة الاختبار عبر الإنترنت، يؤمن الطلاب أن الاختبارات تسمح بتجربة تقييم أكثر واقعية عبر الإنترنت ، بينما أبلغ ٧٨ بالمائة من الطلاب عن وجود تناقضات بين بيئة الإنترنت وبيئتهم في العالم الحقيقي في المستقبل يرى الطلاب أن الاختبارات عبر الإنترنت توفر الوقت ، وأكثر اقتصاداً .

.) Butler-Henderson & Crawford,2020)

ويمثل قلق الإختبارات بشكل عام والإختبارات الإلكترونية بشكل خاص حالة نفسية يمر بها الطالب خلال الإختبارات وتنشأ عن الخوف من الرسوب في الامتحان او الخوف من عدم الحصول على نتيجة مرضية له ولوالديه ولمعلميه ولما يترتب على حالته من هذه النتائج قد تكون سلبية في معظم الأحيان مما ينعكس علي نتائجه بشكل خاص و على دراسته واستمرارها بشكل عام (أبو الشّيخ،٢٠١٨) وتكمن أهمية الإمتحان بالنسبة للطالب في كونه الأساس الذى يتم بناء عليه تقرير مصيره وبالتالي كلما زادت أهمية الإمتحان كلما زادت لديه مظاهر الخوف والرغبة في تجنب الموقف ومن هنا يمكن أن نفسر غياب بعض الطلاب عن الامتحانات و شعور البعض الأخر بالأرق وألآم المعدة وبالتالي فان حالات التوتر هذه تؤثر في تحصيل الطالب سلباً.أي أن قلق الاختبار الإلكتروني هو توتر واضطراب موقفي ينتاب الطلاب قبل الإختبارات الإلكترونية وأثنائه ويتسبب في صعوبة التركيز أثناء أدائه وينتج عنه بعض الأعراض الفسيولوجية التي تنتهي بإنتهاء الإختبار، ويتكون من مكونين هما: المكون المعرفي ويمثله الإنزعاج وإنشغال الطلاب بالتفكير في تبعات فشلها في الاختبارات الإلكترونية، والمكون الانفعالي ويمثله شعور الطالبة بالضيق والتوتر والخوف من الإختبارات الإلكترونية وما يصاحبه من تغيرات فسيولوجية سلبية. وهذا يحول دون ان انتباههم وتركيزهم اثناء الامتحانات ، فالانزعاج والانفعالية هما ابرز عناصر قلق الامتحان ويعتبران بمثابة ابرز عناصر حالة القلق والانزعاج يمكن ان يعرف على انه اهتمام معرفي للخوف من الفشل والانفعالية هي ردود افعال الجهاز العصبي الذاتي (المرتجى& العازمي،(2020

تصنيفات قلق الإختبار :

يمكن تصنيف قلق الإختبار إلى نوعين رئيسيين هما: القلق الميسر: وهو القلق المعتدل ذو التأثير الإيجابي والذي يدفع الطالب للدراسة، والإستذكار والتحصيل المرتفع ويحفزه على الإستعداد للإختبار وييسر أداءه.

القلق المعسر: وهو القلق المرتفع ذو التأثير السلبي المعوق حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والإنزعاج والرهبة ويستثير إستجابات غير مناسبة مما يعيق قدرة الطالب على التذكر والفهم ويربكه حين يستعد للإختبار.(خريبة،(2015

وتم تقصي أثر قلق الاختبارات الإلكترونية ومنها بحث شارك فيه ٣٧ مشاركًا استخدم مؤشرات القلق باستخدام كاميرا الويب (مثل عض الشفاة، تعقد الحواجب، وارتباك الجلسة لتقييم معدل القلق من الاختبار من خلال مراقبة الطلاب. ونتيجة ازدياد وعي العلماء بالدور الذي يلعبه إختبار القلق في الحد من نجاح الطلاب في بيئات التعلم عبر الإنترنت، فالتناقضات في النتائج حول تأثير طرق أداء الإمتحان على قلق إختبار الطالب، فقد توصل بحث أخر أجري على (٦٩) طالبًا جامعيًا في دراسة شبه تجريبية (٣٨ طالب تمريض) في علم النفس أن الطلاب قد عانوا من قلق شديد في بيئات الاختبار التقليدية وكان لديهم مستويات أقل من القلق عند تطبيقه عبر الإنترنت، عندما يتم التحكم في القلق ، فإن نتيجة الطلاب في الفحوصات الحاسوبية ذات درجات أعلى من القلق من الاختبار(Butler-Henderson& Crawford,2020). .

وقد فسر ابو حطب قلق الاختبار بأنه ينتج من زيادة الدافع إلى حد معين يؤدي إلى نوع من التدهور والتعطيل في الاداء التحصيلي بينما يرى سبيلبرجر أن الأفراد الذين لديهم قلق اختبار عال ينزعون إلى تقييم موقف الإختبار على أنه تهديد شخصي لهم، وهم في موقف الاختبار غالباً ما يكونوا متوترين وخائفين وعصبيين ومستثارين انفعاليا؛ وذلك نتيجة لخبراتهم السابقة والتي تؤثر على انتباههم وتتداخل في تركيزهم أثناء الإختبارات وبالتالي فالأفراد الذين يحصلون على درجة عالية في قلق الاختبار يتجهون لإدراك وتقييم المواقف على أنها مهدده للشخصية. (المرتجى& العازمي،(2020

توجهات الهدف :

يعد توجه الهدف من أهم النظريات المفسرة للدافعية والتي ظهرت بعد أن سيطر الإتجاه الإجتماعي /المعرفي على تفسير العديد من الظواهر النفسية المختلفة ومنها الدافعية وهي تهتم بتحديد الأسباب والأغراض التي تكمن خلف سلوك الإنجاز وتدفعه للقيام بمختلف أنشطة الإنجاز. وقد أصبحت نظرية التوجه نحو الهدف إطار نظرياً مهماً وشاملاً بشكل خاص في دراسة الدوافع الأكاديمية في حين تعدي نظريات الدافعية تهتم بدراسة معتقدات الطلاب حول النجاح والفشل في العمل الأكاديمي فإن نظرية التوجه نحو الهدف تدرس الأسباب والأغراض التي تجعل الطلاب ينخرطون في عملهم الأكاديمي.(عبد الغني & سعيد، ٢٠١٨)، (حرب و محمد و عطية، ٢٠٢٠) فتوجهات الأهداف أصبحت ذات أهمية متزايدة في السياقات التعليمية كما كان أنه من المتوقع أن يشارك الطلاب بشكل تدريجي في المزيد من تجارب التعلم الذاتي في الأوساط التعليمية - أي عندما يصبح التدريس أقل تمحور حول المعلم(Cassady and Finch(2020 .

تعود أهمية توجهات الأهداف إلى كونها موجهات للطلاب حيث يمكن أن تؤثر في سلوكهم المعرفي والوجداني خلال الأداء الأكاديمي في المواقف المختلفة، كما تؤثر في إختيارهم من بدائل السلوك المتاحة لما يؤدي إلى تحقيق أهدافهم وتؤثر في تفسيرهم لمفهوم النجاح ومواقف الإنجاز وبالتالي إختيار إستراتيجيات العمل وحل المشكلة كما أن توجهات الهدف تعمل كإطار منظم لسلوك الفرد في المواقف التحصيل و يحدد إدراكه للمواقف الأكاديمية التي تشمل للتعلم والإنجاز ومواقف الإختبار وتعمل كمحكات لتفسير المعلومات وتقييمها وترتيب الأولويات.(المرتجى& العازمي،(2020

وقد ركزت الأبحاث الحديثة حول الدافعية بشكل كبير على توجهات أهداف إنجاز الطلاب. حيث يشير هذا الإطار النظري إلى أن الطلاب لديهم أسباب مختلفة للإنخراط أو عدم الإنخراط في أنشطة التعلم. حتى عام ١٩٩٦/١٩٩٧ ، ركز البحث في نظرية الإنجاز في المقام الأول على منظورين للهدف: إتقان توجه الهدف الأداء،وتوجه أهداف الإتقان . أهداف الإتقان يطلق عليها أيضًا أهداف المهمة والذي يعني أن يركز الطلاب بشكل أساسي على المهمة وأن التعلم والفهم وحل المشكلات هي غايات في حد ذاتها. ويميل الطلاب الذين يتبنون أهداف الإتقان إلى رؤية الإنجاز كنتيجة للجهد واستراتيجيات التعلم. وعلى النقيض من ذلك ، فإن الطلاب الذين يتبنون أهداف الأداء ، والتي يطلق عليها أيضًا أهداف الأنا ، يركزون أكثر على أنفسهم ، ومقارنة أنفسهم برفقائهم في الدراسة ، وكيف ينظر إليهم الآخرون. الهدف الأساسي لهؤلاء الطلاب هو التفوق على الآخرين ، وإظهار القدرات العالية ، وتقدير قدراتهم. وخلال العقدين الماضيين ، قام الباحثون بالتمييز ليس فقط بين التوجه نحو هدف الإتقان والأداء ، ولكن أيضًا بين التوجه نحو تجنب الهدف. ميز العديد من الباحثين أولاً بين نهج الأداء وأهداف تجنب الأداء. أدى هذا التمييز إلى نموذج ثلاثي لأهداف الإنجاز: أهداف الإتقان وأهداف الأداء وأهداف تجنب الأداء. يركز الطلاب الذين يؤيدون أهداف نهج الأداء على إظهار الكفاءة وتحقيق أداء جيد مقارنة بالآخرين ، بينما يركز الطلاب الذين يؤيدون أهداف تجنب الأداء على تجنب إظهار عدم الكفاءة أو التصرف بشكل سلبي كما يدركه الآخرون، ثم قام إليوت (١٩٩٩) بتطوير النموذج من خلال .(Skaalvik,2018) التمييز بين توجه أهداف الإتقان وأهداف تجنب الإتقان، مما يؤدي إلى إطار ثلاثي لأهداف الإنجاز

وقد أختبرت توجهات أهداف الإنجاز في العديد من البحوث والدراسات السابقة على مدار الثلاثة عقود السابقة وقد تنوعت الأطر والنماذج المتبناة لتوجهات أهداف الإنجاز في هذه البحوث ما بين النموذج الثنائي والذي يصنف توجهات أهداف الإنجاز إلى أهداف إتقان وأداء أو النموذج الثلاثي الذي يصنف توجهات أهداف الإنجاز إلى أهداف إتقان وأهداف أداء -إقدام واهداف اداء حجام او في إطار النموذج الرباعي الذي يصنف توجهات اهداف الانجاز الى اهداف اتقان (إقدم -تجنب) وأهداف أداء (إقدام -تجنب) إلا ان إليوت ورفاقه سنه ٢٠١١ قدموا نموذج ثلاثي لتصنيف توجهات أهداف الإنجاز و فقا لثلاثة أبعاد هي المهمة و الذات والأخر كمصادر الإشتقاق أهداف الإنجاز وصنف كل بعض من هذه الأبعاد في الإقدام نحوه والإحجام عنه او عن عدم تحقيقه لينتج ٦ أنواع مختلفة من توجهات أهداف الإنجاز في إطار البناء الثلاثي (٣ ×٢). ويشير إليوت إلى أن توجهات أهداف الإنجاز يقصد بها التمثيلات المعرفية المعتمدة على كفاءة المتعلم لتحديد الغرض من السلوك في مواقف الإنجاز الأكاديمي المختلفة والتي تنعكس في ميل المتعلم إلى تبني نمط من أنماط توجهات أهداف الإنجاز.(عبد الغني & سعيد،2018

توجهات الاهداف يشير الى العامل الذي يحدد استعداد للفرد لتبني أي نمط من أنماط الأهداف الثلاثة التالية:

-1 Lin,2019(التوجه نحو الإتقان :هو الرغبة في تطوير الكفاءة وزيادة المعرفة والفهم من خلال التعلم بجد) أو هو بذل الجهد من قبل الفرد لزيادة مستوى كفاءته والتحصيل لدى أصحاب هذا التوجه يرتبط بإتقان المهمة وفهمها بصورة تنعكس على النمو المعرفي للفرد ويعرف هذا التوجه كذلك بأهداف الإتقان و أهداف المهمة. أي أن أهداف الإتقان تصف الأفراد الذين يجاهدون لإتقان ما يدرسونه ويتعلمونه ويحاولون تحقيق فهماً واستيعاباً وتطبيقاً ويفضلون المهام التي تتطلب التحدي والإصرار والعزيمة لتطوير وتحسين الكفاءة والإتقان بالجهد والقدرة والتعلم وإجراء المقارنة محكية المرجع بين أداء الفرد ومحكات شروط تحقيق الإنجاز للحصول على أحكام إيجابية عن أدائهم. فالطالب المتجهة نحو الإتقان أكثر إهتماما بعملية التعلم والفهم ويسعى لتنمية كفاءته بإكتساب مهارات ومعارف جديدة ويرغب في الإندماج في أنشطة تتيح له تحسين معرفته وبالتالي يستخدم إستراتيجيات تعلم أكثر فعالية ويفضل المهام الصعبة ويرى أن بذل الجهد طريقة فعالة لإنجاز هدفه، كما يتعامل مع الأخطاء كخطوة طبيعية في عملية التعلم. إن أهداف الإتقان هي أهداف التركيز على أداء المهمة ويتمثل هدف التعلم في تحقيق اكتساب المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم(المستويات الستة المعرفية في تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي) ويعتقد الفرد هنا أن تحقيق الإتقان (التمكن) معتمد على الجهد أكثر من إعتماده على القدرة وهذا يمثل الوجهة الداخلية للدافع أو يمثل الجانب النوعي (الكيفي) في التعلم لأنه يجد منه المتعة والسعادة الذاتية من أجل تحقيق هدف التمكن (الإتقان(

-2التوجه نحو الأداء):توجه أداء- إقدام (ويشير إلى تركيز الفرد يكون بتلقى أحكام حول مستوى كفاءته ومحاولات إثبات قدرته وكفاءته والتحصيل يرتبط بتقدير الأخرين وإعترافهم بكفاءته ويسعى لحماية الذات ويركز على ما يعزز فهمه للإهتمام بالأداء بصورة أفضل مقارنة بالأخرين. أي أن أهداف الأداء تصف الأفراد الذين يهتمون اكثر بمقارنة ادائهم بأداء الأخرين ويرغبون في البرهنة على اظهار قدراتهم في التفوق على الأخرين وإظهار السلوكيات التي تؤدي إلى الإعتراف العام والإطراء ويدرك الجهد سلبيا وبالتالي يستخدم إستراتيجيات تعلم أقل فعالية وتتركز إستراتيجياتهم وأساليب تعلمهم وتفكيرهم في حفظ الحقائق والمعلومات والبيانات دون فهمها وتطبيقها. والإهتمام بما يعتقدون أنه مهم ويمكن الإستفادة منه وتحقيق مستويات أعلى أو درجات أعلى من زملائهم الأخرين في ضوء إجراء المقارنة معيارية المرجع بين أداء الفرد وأداء الأخرين بصرف النظر عن مستوى التمكن (الإتقان). وهم يسعون إلى التحقق من قدراتهم والتفوق على زملائهم في الصف ولا يميلون للإنخراط في المهام التعليمية الصعبة لكونها تمثل تهديداً لإظهار كفاءتهم ويفضلون المهام السهلة. إن أهداف الأداء هي أهداف التركيز على القدرة وليس الجهد وتتمثل في الإستدلال على القدرة ومقارنة ناتج أداء الفرد في ضوء أداء الأخرين أو بتحقيق النجاح وهذا يمثل الوجهة الخارجية للدافع أو يمثل الجانب الكمي (الرقمي) في التعلم لأن الهدف الأساسي من عملية التعلم لدى الفرد المتعلم في هذا النوع من الأهداف هو

الحصول على الدرجات وتحقيق النجاح بأي اسلوب كان من أجل تجنب الأحكام السالبة تجاه أدائه من قبل أفراد أسرته وأقرانه وبصرف النظر عن مستوى التمكن أو الإتقان لطبيعة المهمة التعليمية التي يؤديها.

-3التوجه نحو تجنب الأداء:(توجه أداء- تجنب) حيث يركز الفرد على تجنب الأداء لتجنب الفشل فيه والتحصيل لدى ذوي هذا الإتجاة يرتبط بإكمال المهمة بأقل جهد. و يسعى من خلال قيامه بهذا السلوك الى تجنب الفشل امام الاخرين .(المرتجى& العازمي)، (عبد الغني & سعيد، ٢٠١٨)، (راضي، ٢٠١٥)، (حرب وآخرون، ٢٠٢٠)، (راضي، ٢٠١٥) وقد أظهرت الدراسات التي تبنت النموذج الثلاثي بشكل متسق إرتباط توجهات اهداف الاداء الإحجامية بشكل ايجابي مع بعض المتغيرات السلبية (Alotaibi, Khaled N. ,2016) .

ويتضمن توجه الاداء -تجنب رغبة الطلاب في بذل جهد قليل كلما امكن دون التعرض لعواقب وخيمة ومحاولات تجنب أى موقف يمثل تهديداً لذواتهم فالتفكير في إحتمالية الفشل أمام الأخرين يدفع الطلاب إلى تجنب إظهار قدراتهم المنخفضة حتى لا يبدون في صورة سلبية امام اقرانهم. (حرب وأخرون، ٢٠٢٠) أي ويركز الأفراد ذوي أهداف الأداء- التجنب على محاولة تجنب الفشل أو التعرض لأحكام سلبية من الأخرين وتتميزأهدافهم بالبساطة وغير موجهة نحو التعلم إنما تركيزهم يكون على ألا تزيد حصيلتهم من خبرات الفشل والإحباط، وتجنب سوء فهم المهمة الأكاديمية.

يركز الأفراد ذوي توجهات أهداف الأداء العالية على إكتساب الكفاءة، وهذا التوجه نحو الهدف يحفز العمليات المعرفية للفرد لتسهيل المشاركة المثلى في المهمة. ومع ذلك، على عكس الأفراد ذوي توجهات أهداف التعلم المرتفعة والمهتمين بإتقان المهام، فإن الأفراد ذوي توجهات أهداف الأداء العالية يهتمون بإظهار التقييم الإيجابي للآخرين. وجدت الأبحاث السابقة أن التوجه (Mohd Sanusi, et al.,2018) نحو أهداف نهج الأداء العالي يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بأداء الاختبار وأداء المهام

ومن خلال توجهات الأهداف يتم تفسير السلوك (المعرفي، والوجداني) للمتعلمين في المهام الأكاديمية، وذلك عن طريق زيادة الجهد وتطوير الإستراتيجيات المناسبة التي تحافظ على الإستمرار في السلوك الموجه نحو تحقيق الهدف. يعتقد الأفراد ذوي توجات أهداف الإتقان بأهمية الجهد المبذول في النجاح والتنظيم الذاتي والتصميم على الإنجاز وتقييم أدائهم في ظل ما يحققونه من تقدم والرضا عن الاداء وبذل الجهد حتى وإن كان هناك إمكانية للفشل، بينما للتميز بين أهداف الأداء (أهداف الأقدام وأهداف التجنب) فقد ارتبطت الأهداف (الأداء-التجنب) إرتباطا قويا بالقلق وتدني الفاعلية الذاتية و تجنب طلب المساعدة والدرجات المنخفضة وغيرها من المتغيرات السلبية مثل الملل، بينما ارتبطت أهداف (الأداء -الإقدام) بالمثابرة، والإنفعالات الإيجابية،والمتعة والدرجات المرتفعة وغيرها من المتغيرات الإيجابية.

تنظيم الذات

يعد مفهوم التنظيم الذاتي من المفاهيم المعرفية المهمة حيث يشار إليها كعامل مؤثر في العمليات المعرفية فعملية التنظيم تشمل الإعتقادات والسلوك والإنتباه، وعرف باندورا التنظيم الذاتي بأنه مجموعة من الوظائف النفسية التي يجب أن تطور وتنظم لتغيير توجيه الذات، ويعرف تنظيم الذات بانه العملية التي يستطيع المتعلم من خلالها التحكم فى افكاره ومشاعره وسلوكياته للوصول الى اهدافه وتشمل تلك العملية على استراتيجية التذكر وتحديد الاهداف و تقييم الذات و طلب المساعدة والتنظيم والتحكم في بيئة التعلم ومسؤولية التعلم (محمود &فتحي، ٢٠١٢) ، (اليوسف ،٢٠٢٠) بينما يرى وانج واخرون أنه يشير إلى (Wang, Yang& Li,2021) قدرة الفرد على تطوير السلوك المخطط وتنفيذه والحفاظ عليه بمرونة لتحقيق أهدافه.

ويعرف التنظيم الذاتي من وجهة نظر كاريلي بانه عملية معرفية داخلية تساعد الفرد على قيادة وتوجيه أهدافه وأنشطته خلال فترة زمنية معينة بالرغم من الظروف المختلفة المحيطة بالفرد إذ أنها عملية إدارة للذات تتضمن أبعاد مثل: الإعتقادات والسلوك والإنتباة وإستخدام المهارات ما وراء المعرفية كما أن عملية التنظيم الذاتي تتميز

بنوع من الثبات، الأمر الذي يقود السلوك في اتجاه معين للوصول إلى الأهداف المرغوبة (مقبل، ٢٠١٩) وأيضا يعرفه زيمرمان بأنه عملية عقلية منظمة يكون فيها الطالب أكثر وعياً بالمشاعر والأفكار والإجراءات التي يتم التخطيط لها وتكييفها لتحقيق أهداف شخصية ويشمل تنظيم الذات: تحديد أهداف التعلم، التركيز على التعلم، استخدام استراتيجيات فعالة لتنظيم الأفكار، استخدام الموارد على نحو فعال، رصد الأداء، إدارة الوقت بفاعلية، بناء المعتقدات الإيجابية حول قدرات الفرد.(سعيد،٢٠١٦) (مومني &خزعلي،٢٠١٦)، (أبو غزال، ٢٠١٨) فالتنظيم الذاتي هو الطريقة التي يستخدم بها الأفراد الإشارات الداخلية والخارجية لتحديد متى يبدؤون ومتى ينهون سلوكياتهم الموجهة نحو الهدف، فهو مجموعة من السلوكيات الموجهة نحو تحقيق الأهداف الشخصية، في حين تتمثل أوجه قصور سلوكيات التنظيم الذاتي في استخدام الاستراتيجيات المعرفية ورصد الجوانب المهمة للتعليم التي تؤدي إلى تجنب المهام. (درادكة،٢٠١٨) وعملية التنظيم الذاتي هي اكتساب المعرفة، والمهارة، وحل المشكلات وتشكل أيضا فى نفس الوقت وفى حد ذاتها أهدف أساسية في عملية التعلم طويلة المدى، وهى نظرة شاملة تؤكد بالإضافة إلى العمليات ما وراء المعرفية على عمليات الضبط، والمراقبة الدافعية، الوجدانية والسلوكية. (الهيلات & رزق& الخوجا،(2015

ويتطور مفهوم التنظيم الذاتي عند الأفراد مع التقدم في العمر وزيادة مستوى خبرات الفرد من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به ويعتمد مستوى هذا التطور على مدى نجاح الفرد في التخطيط لتحقيق أهدافه وتحديد الإجراءات والإستراتيجية المناسبة لتحقيق تلك الأهداف مع مراعاة المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي وتعزيز الذات. (مقبل، ٢٠١٩) وهو ما تؤكده نتائج بحث كلا من درادكة(٢٠١٨) والذي استهدف تحديد مستوى امتلاك طلاب الجامعة لتنظيم الذات الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات، وقد أظهرت النتائج أن مستوى تنظيم الذات الأكاديمي ككل جاء بدرجة متوسطة، ووجود فروق لصالح طلاب السنة الثالثة والرابعة، وبحث اليوسف (٢٠٢٠) والذي هدف إلى تحديد مستوى التنظيم الذاتي، واتخاذ القرار، وتقدير الذات، لدى طلاب كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، وفحص العلاقة الإرتباطية بينها، وقد أشارت النتائج إلى إمتلاك أفراد العينة مستوًى مرتفعًا من التنظيم الذاتي، في حين أشارت إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في مستوى التنظيم الذاتي تعزى إلى السنة الدراسية، وكانت لصالح طلاب السنة الرابعة. بينما استهدف بحث وانج واخرون فحص الآلية والظروف الفاصلة بين سلوكيات التنظيم الذاتي الموجهة نحو الهدف والرفاة النفسي لطلاب الجامعات. باستخدام تحليل لمذكرات الطلاب الأسبوعية الذين يبلغ عددهم(٧٤) ، وتوصلت النتائج إلي وجود علاقة ايجابية بين التنظيم الذاتي الموجه نحو الهدف (التخطيط ، التحكم ،المراقبة (Wang, et al.,2021(والتفكير) والرفاهية النفسية لطلاب الجامعات .

مما يؤكد أهمية التنظيم الذاتي في نجاح الأفراد وتسهيل تحقيق الأهداف المخطط لها. وغالبا ما يستخدم مفهوم تنظيم الذات ليشير بشكل واسع الى الجمهود المبذولة من الأفراد لتعديل أفكارهم ومشاعرهم ورغباتهم وسلوكهم في ضوء تحقيق أهداف عليا مستقبلاً. وقد إنبثق عن مفهوم تنظيم الذات مفهوم أخر يتعلق بعملية التعلم؛ وهو التعلم المنظم ذاتياً كأحد أشكال تنظيم الذات وذلك من منطلق أهميته في زيادة قدرة الطلاب على تبني استراتيجيات تعمل على تحقيق أهدافهم في التعلم وإنتاج أفكار ومشاعر وأنشطة ذاتية لتحقيق أهدافهم التعليمية. (محمود،٢٠٢٠) وفي التنظيم الذاتي لعملية التعلم - ووفقًا لـزيمرمان- فإن المتعلمين الذين يتقنون التعلم المنظم ذاتيًا يستطيعون المشاركة بنشاط في ثلاث عمليات: ما وراء المعرفة، والتحفيز، والسلوك، ويؤدي التفاعل بين هذه العمليات إلى نتائج تعليمية فعالة. تتضمن كل عملية من العمليات الثلاث استراتيجيات تعلم لتسهيل التعلم الفعال. وبالمثل فإن التنظيم الذاتي يعتمد على الطريقة التي يتم من خلالها اختيار استراتيجيات التعلم واستخدامها بكفاءة .(Yagi, Suzuki, Tsuzuku Murakami, Nakano, and Suzuki,2021)

ويعتمد التنظيم الذاتي على ثلاثة عناصر رئيسية هي: الإلتزام بالمعايير ومراقبة الذات والسلوك والقدرة على عمل التغيرات التي يحتاج إليها الفرد لتغيير إستجابات الذات. فالتنظيم الذاتي لا يمكن أن يتحقق دون معيار والفرد يبذل الجهد لتغيير سلوكه و تعديله على المدى البعيد ليتناسب مع المعيار الذي يتضمن التوقعات والأهداف

والقيم، أما العنصر الثاني(مراقبة الذات والسلوك)، فالهدف الرئيس منه هو زيادة الوعي بالذات مما يسهل التنظيم الذاتي حيث أنه من الصعب تغيير السلوك ما لم يكن الفرد على وعى بهذا السلوك، والعنصر الثالث للتنظيم الذاتي هوالقدرة على إجراء التغيرات حيث تظهر هذه القدرة على شكل سلوكيات تقلل الفجوة بين الذات والمعايير. (اليوسف ،٢٠٢٠) وتكمن أهميته قي أن الطلاب يكونوا نشيطين عقليا أثناء التعلم أكثر من مجرد كونهم مستقبلين سلبيين للمعلومات، بالإضافة إلى بذل درجة عالية من الضبط لتحقيق أهدافهم وعلى ذلك يتطلب التنظيم الذاتي الفعال أن يكون لدي الطلاب أهداف معينة ودافعية لتحقيق هذه الأهداف. (مقبل،(2019

ويمتد نموذج تنظيم الذات من كانفير ١٩٧٠ الى ميلر وبراون ١٩٩١ حيث تم اقتراح سبع خطوات في عملية تنظيم الذات في الخطوات الاولى يتلقي الفرد المعلومات كما يتعهد الفرد عملية التغيير من خلال وضع وتنفيذ الخطة ثم تقييم فعالية الخطة وعند الانتهاء من هذه العملية من تنظيم الذات اذا كان فعالا فهناك تقدم ملحوظ نحو تحقيق اهداف شخصية ومعيارية وهذا بدوره يؤدي الى النجاح الاكاديمي والمهني. ويمكن تلخيص اهمية تنظيم الذات في تحسين الاداء الاكاديمي والتحصيل الدراسي من خلال قدرة المتعلم في اضافة اعتقاداته المعرفية وتوجيه معارفه ومشاعره وافكاره وافعاله لتحقيق الانجاز الاكاديمي ولا يتم ذلك الا من خلال وضع اهداف محددة واستخدام كل السبل والاستراتيجيات لتحقيق هذه الاهداف. (مومني &خزعلي،(2016

مهارات التنظيم الذاتي: لابد أن يتمتع الطالب بمجموعة من المهارات الخاصة بعملية التنظيم الذاتي ومنها:

-1 وضع المعايير والأهداف: وتتم هذه الخطوة عندما يقوم الفرد بتحديد ووضع أهداف تتناسب مع قدراته وميوله ويسعى إلى تحقيقها ويجب أن تحتوي هذه الأهداف على مستوى من التحدي ولكن بدرجة يستطيع الفرد من خلالها تحقيق أهدافه.

-2الملاحظة الذاتية: من الضروري أن يقوم الفرد بمراقبة نفسه من أجل التحقق من مدى انجازه للأهداف التي وضعها ويكون ذلك ضمن مستوى معين من الوعي والإنتباه.

-3الحكم الذاتي وهي أن يطلق الفرد أحكام ذاتية على سلوكه قاصداً تقييم ذاته أثناء سعيه لتحقيق أهدافه ويختلف الأفراد في مستوى حكمهم لتحقيق أهدافهم نظراً لأنها عملية ذاتية ولا ترتبط بأحكام الجماعة.

-4الإستجابة الذاتية وتكون عندما يعزز الفرد نفسه وذلك لشعوره بالفخر والإعتزاز نتيجة تحقيقه للأهداف التي يسعى إليها أو بالعقاب والشعور بعدم الرضا والذنب لفشله فى تحقيقها أي أن الإستجابة الذاتية هي نوع من أنواع التغذية الراجعة. (مقبل، ٢٠١٩) ويعد التنظيم الذاتي أحد العوامل المهمة التي تؤثر في سير العملية التعليمية وفي التحصيل الدراسي للمتعلمين وهو ما أكد عليه البعض حين أشار إلى أنه مرتبط بالعديد من المتغيرات المعرفية والوجدانية التي تؤثر في البناء المعرفي والشخصي للمتعلمين. (اليوسف ،(2020

من خصائص الأفراد المنظمين ذاتيا:

-1يجيدون التخطيط من أجل تحقيق أهدافهم.

-2 يتمتعون بالنشاط والمثابرة من أجل تحقيق الأهداف ويمتلكون القدرة على معالجة ما يواجههم من صعوبات.

-3 لديهم القدرة على المراقبة الذاتية، واتخاذ القرارات.

-4قادرين على إختيار بناءات معرفية وسلوكية فعالة كما أنهم أكثر وعيا بإختيار الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية التي تحقق أهدافهم.

-5قادرون على توجيه انتباههم ودافعيتهم وانفعالاتهم، والمحافظة على مستوى مرتفع من الدافعية من اجل تحقيق اهدافهم .

-6يجيدون مراقبة الذات وتقييم العمل والتقييم الذاتي بشكل مستمر ولديهم توجيه ذاتي في عمل التغذية الراجعة لأنفسهم اثناء الاداء.

-7يمتلكون مستوى مرتفع من الإستقلالية وارتفاع مستوى الفعالية الذاتية وبذل الجهد والإصرار والمثابرة في السعي وراء الأهداف الموضوعة.

-8لديهم معتقدات ايجابية حول قدراتهم على انجاز المهام المختلفة مما يجعلهم يشعرون بالايجابية

-9يعلمون جيدا كيف يهيئون بيئة محيطة بهم تساعدهم على تحقيق أهدافهم، كما يجيدون توليد الافكار وحفز المشاعر حتى ينجزون أهدافهم .(محمود،٢٠٢٠)، (اليوسف ،(2020

ما سبق يتضح أن عملية التنظيم الذاتي هي عملية معرفية يسعى الفرد من خلالها الى تحقيق الأهداف المخطط لها من خلال مجموعة من العمليات والإستراتيجيات التي تساعده في الوصول الى أهدافه وتحقيقها وتخطي جميع الصعوبات التي تواجهه بنجاح.

البحوث السابقة :

محور قلق الاختبار وتوجهات الهدف:

هو استكشاف العلاقات بين درجات الطلاب السابقة في الرياضيات، (Skaalvik 2018)كان الغرض من البحث الذي قام به

وتوجهات أهداف الإنجاز في فصول الرياضيات، والقلق من الرياضيات، تم دراسة ثلاثة توجهات لأهدف الإنجاز (أهداف الإتقان وأهداف الأداء- اقدام وأهداف الأداء- تجنب). بلغ عدد المشاركين في البحث (٩٣٩) من طلاب المرحلة المتوسطة. تم عمل مسح مستعرض ومن خلال نمذجة المعادلات البنائية اتضح أن العلاقات بين الاهداف الثلاثة وبين استراتيجيتي التكيف كانت منخفضة. بينما تنبأت أهداف الإتقان بمستويات أقل من قلق الرياضيات، تنبأت أهداف الأداء- تجنب أكثر بقلق الرياضيات. لم تكن أهداف الأداء مرتبطة بشكل كبير بالقلق من الرياضيات. ارتبطت درجات الرياضيات السابقة بشكل إيجابي بأهداف الإتقان وأهداف الأداء ويرتبط سلبًا بأهداف تجنب- الأداء والقلق من الرياضيات. الارتباط غير المباشرة يتوسط أهداف الإتقان ، وأهداف تجنب الأداء والقلق من الرياضيات.

وكذلك سعى بحث أبوغزال(٢٠١٨) إلى الكشف عن مدى اسهام كل من التوجهات الأهداف و تقدير الذات في التنبؤ بقلق الاختبار لدى طلاب جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من ٧٥١ طالب وطالبة، وكشفت النتائج عن علاقة موجبة دالة بين قلق الاختبار وكل من توجه (اداء- أقدام) وتوجه (أداء -تجنب) وعلاقة سالبة بين دالة بين قلق الاختبار وتقدير الذات، ولم تكشف نتائج الدراسة عن علاقة دالة بين قلق الاختبار وتوجه (إتقان -إقدام) وكشفت أيضا أن توجه (أداء -أقدام) وتوجه (أداء- تجنب) وتوجه (اتقان- إقدام) وتقدير الذات قد أسهمت بشكل دال في التنبؤ بقلق الاختبار. كما أكدت أن توجه (اداء تجنب) هو المتنبئ الأقوى بقلق الاختبار لدى كل من الذكور والإناث .

بينما استهدف بحث المرتجى&العازمي(٢٠٢٠)التعرف على مستويات توجهات الاهداف وعلاقتها بقلق الاختبار ودلالة الفروق في كل من توجهات الاهداف وقلق الاختبار التي تعود للجنس ومستوى التحصيل الدراسي ومدى اسهام توجهات الأهداف و قلق الاختبار في التنبؤ بالتحصيل الدراسي. تكونت العينة من(٢٩٨) طالب وطالبة في كلية التربية الاساسية في دولة الكويت بمتوسط عمري ٢١.٦ سنة، وتم تطبيق مقياس توجهات الأهداف،

ومقياس قلق الاختبار. وأظهرت نتائج البحث أن كل من توجه هدف الإتقان و توجه هدف الأداء- أقدام يوجدان بدرجة مرتفعة لدى الطلاب، وأن توجه أهداف الأداء سواء إقدام أو تجنب هي التي ترتبط بصورة دالة موجبة بقلق الاختبار، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة في توقعات الاهداف وقلق الاختبار تعزى لمتغير الجنس والتخصص العلمي، وتبين أنه كل من توجه الاداء- تجنب وقلق الاختبار يتنبآن بصورة دالة وعكسية بالتحصيل الدراسي لدى عينة البحث.

محور قلق الاختبار وتنظيم الذات و الاختبارات الالكترونية:

هدف بحث محمود & فتحي(٢٠١٢) التعرف على العلاقة بين تنظيم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار لدى عينة من طلاب الجامعة، والكشف عن الفروق بين الجنسين في أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي. تكونت العينة من (٢٨٧) طالب وطالبة من جامعة الأزهر، تم استخدام مقياس تنظيم الذات الأكاديمي ومقياس قلق الاختبار. أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة إحصائية بين تنظيم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي باستثناء بعدي التحكم في بيئة التعلم والمسؤولية عن التعلم.

وقد هدف بحث الخزي(٢٠١٣) الذي طبق على ٢٣٥ طالبة طالبة في كلية التربية بجامعة الكويت إلى اختبار أثر قلق الاختبار الإلكتروني على الأداء في الاختبارات الإلكترونية. وتم استخدام أداتين هما الاختبار الإلكتروني واستبانة قلق الاختبار الإلكتروني. وتوصلت النتائج إلى وجود درجة قلق اختبار أعلى من المتوسط لدى الطلاب، ووجود فروق في قلق الاختبارات تعزى لمتغير التخصص والتدريب على الحاسوب والخبرة الحاسوبية، وجود علاقة ارتباطية بين قلق الاختبار الإلكتروني والأداء في الاختبار الإلكتروني.

بينما سعى بحث حسين (٢٠١٨) إلى التعرف على درجة التنظيم الذاتي وقلق المستقبل لدى طالبات المرحلة الثانية في كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات و التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل والتنظيم الذاتي، بلغت عينة البحث ٣٠ طالبة من طالبات المرحلة الثانية. تم تطبيق مقياس التنظيم الذاتي مقياس قلق المستقبل. توصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التنظيم الذاتي وقلق المستقبل لأداء أفراد العينة

ونظراً لتأثير بروفايلات الدافعية للطلاب واستراتيجيات التعلم ذاتية التنظيم على النجاح الأكاديمي الشامل في الأوساط الجامعية بصورة دالة، وقلق الاختبار مرتبطًا تكراريا باستراتيجيات التعلم غير الفعالة. ومع ذلك ، كانت النتائج في هذا Cassady & Finch (2020) المجال غير متسقة فيما يتعلق التفاعلات الدقيقة بين هذه المتغيرات. فقد استخدم
في هذا البحث استجابات مجموعة من الطلاب المتطوعين في جامعة بالولايات المتحدة ، بمتوسط عمر ٢٠ عامًا من خلال تصميم تحليلي. كونت النتائج صورة للظروف التي يكون فيها القلق من الاختبار المعرفي هو الأكثر احتمالا للزيادة أو النقص.وأظهرت النتائج أن مستويات القلق من الاختبار كانت مرتفعة عندما تبنى المتعلمون توجهات أهدفًا خارجية أو داخلية بصورة أساسية، أضافت النتائج نموذج خطي أكثر وضوحاً في تحديد العلاقات بين العوامل الوجدانية والمعرفية المهمة في الأوساط الأكاديمية. مما يدعو لتوظيف استراتيجيات تدخل بشكل فردي لتحديد التفاعلات بين قلق الاختبار والتحفيز والتنظيم الذاتي للمساعدة في النجاح الأمثل في دعم المتعلمين في البيئات الجامعية.

وقد أدت الرقمنة والأتمتة في جميع الصناعات إلى تحسينات في الكفاءة والفعالية للأنظمة والعمليات ، وقطاع التعليم العالي قد تأثر بذلك . التعلم والتعلم الإلكتروني عن بعد وأدوات التدريس الإلكترونية والتقييمات الرقمية ليست ابتكارات. ومع ذلك ، كان هناك تنفيذ محدود للامتحانات المراقبة عبر الإنترنت في العديد من الدول. لذا تقدم هذه الورقة خلفية موجزة عن الإختبارات عبر الإنترنت ، تليها مراجعة منهجية للنتائج لاستكشاف التحديات

والفرص، وتم شرح النتائج في ست وثلاثين صفحة بحثية ، واستكشاف تسعة مواضيع رئيسية: تصورات الطلاب ، أداء الطالب ، القلق ، الغش ، تصورات الموظفين ، المصادقة والأمان ، تصميم الواجهة والتكنولوجيا. بينما تتزايد الأدبيات حول الامتحانات عبر الإنترنت، لا يزال هناك ندرة Butler-Henderson & Crawford (2020)في النقاش على المستويات التربوية والحوكمة.

محور تنظيم الذات وتوجهات الهدف

استهدف بحث زيارة (٢٠١٦) التعرف على العلاقة بين تنظيم الذات و توجهات اهداف الإنجاز حسب التصنيف الرباعي اهداف إتقان أقدام ، اهداف إتقان تجنب ، أهداف أداء- إقدام، اهداف اداء تجنب لدى طلاب الصف العاشر بمدينة غزة، تكونت عينة الدراسة من ٥٠٠ طالب وطالبة. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، تم تطبيق مقياس تنظيم الذات ومقياس توجهات اهداف الإنجاز. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة إحصائية بين بعدي توجهات الإتقان أقدام، تجنب ومقياس تنظيم الذات في أبعاده والدرجة الكلية، وجود علاقة إحصائية بين بعد توجهات أداء أقدام وبعد التخطيط ووضع اهداف وطرق تقييم الذات وتعزيز الذات وضبط المثيرات الخارجية والدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات، ووجود علاقة سالبة بين توجهات اداء تجنب وبعدي مراقبة الذات وضبط المثيرات الخارجية .

المقارنة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي والتفكير Majdi, Beni , Salimi& Mohammad (2017) بينما استهدف بحث الإبداعي والتوجه نحو الهدف عند الطلاب المصابين باضطرابات في الرياضيات والعاديين. تم استخدام المنهج السببي المقارن، تكونت عينة البحث من طلاب المرحلة الثانوية في خمس مناطق. ١٠٠ منهم تم اختيارهم بأخذ عينات عشوائية بسيطة. تم استخدام مقياس توجهات الهدف ، تقرير ذاتي، اختبار التفكيرالإبداعي. لتحليل البيانات تم استخدام الاختبارات متعددة المتغيرات،وأكدت النتائج قبول فرضية البحث والتي نصت على وجود فروق دالة في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي،التفكير الإبداعي والتوجه نحو الهدف لدى الطلاب ذوي عسر الحساب والعاديين.

ونظرا لما يتطلبه المشهد التعليمي الحالي سلوكًا استباقيًا نحو الطلاب فيما يتعلق بالتعلم، التنظيم الذاتي ومدخل التعلم العميق والذين تم تحديدهما للتعلم الأمثل وتحقيق الأهداف الأكاديمية، وقد أظهر تحديد البروفايل في علامات لتسهيل سلوك التنظيم(2017).Ojeda,R., Moyeda,G.& Velasco,S الذاتي والتحصيل الأكاديمي.
فقد حاول
استكشاف التوجه الزمني والتنظيم الذاتي ومدخل التعلم لدى طلاب الجامعة وكذلك الاختلافات الوصفية في الأداء المدرسي ، التنظيم الذاتي. أظهرت النتائج أن المشاركين يميلون إلى بروفايل التوجه الزمني الأمثل، وكذلك ارتبط حصولهم على درجات مرتفعة في التوجه المستقبلي، ودرجات منخفضة في التوجه الماضي السلبي بالتعليم العالي واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي والمدخل العميق في التعلم.
ونظرًا لأن عدد الطلاب الدوليين المسجلين في المؤسسات الأمريكية يزداد بسرعة، فقد أصبح من المهم فهم توجهات أهداف ببحث العلاقة بين توجيهات هؤلاء الطلاب واستراتيجيات التعلم من أجل مساعدتهم لتحقيق الأهداف الأكاديمية. لذا قام "لي" هدف الإنجاز واستراتيجيات التعلم ذاتية التنظيم لـ(١٧٣) طالباً دوليًا في مؤسسة بحثية كبيرة في الولايات المتحدة. أشارت النتائج إلى أن توجهات أهداف الاقدام مرتبطة بشكل إيجابي بالتعلم المنظم ذاتيًا للطلاب ، بينما توجهات أهداف التجنب مرتبطة سلبًا بالتعلم المنظم ذاتيًا، وأن الطلاب لديهم نية قوية لتعلم معرفة معينة وكذلك إظهار القدرة التنافسية ، وهذه الدوافع .Lin,X.(2019) تؤدي إلى استخدام الاستراتيجيات المختلفة للتعلم المنظم ذاتيا خلال عملية التعلم.

وهدف اغريب &أبوغزال (٢٠١٩) إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تأجيل الإشباع الأكاديمي والتوجهات الهدفية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. وتكونت عينة الدراسة من(٦٨) طالبا وتوزعت إلى مجموعتين تجريبية(٣٥) طالب، وضابطة (٣٣) طالب، تم استخدام برنامج تدريبي

لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي ومقياس التوجهات الهدفية. وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائية على مقياس تأجيل الإشباع في المجال الأكاديمي و أبعاد مقياس توجهات الهدفية اهداف الإتقان و أهداف (الأداء- قدام) وأهداف (الأداء -تجنب) لصالح المجموعة تجريبية مما يعني أثر مرتفع التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في توجهات الهدف.

وبما أن التعلم المنظم ذاتيًا هو التعلم المدفوع بالحث الذاتي للأفكار والمشاعر والإستراتيجيات والسلوكيات نحو تحقيق الهدف. تحاول توجهات الهدف تحديد الأسباب الشخصية والسياقية الكامنة وراء فعل ما, لذا سعى(عبد الحي وأخرون) إلى فحص العلاقة بين توجهات الهدف (أهداف إتقان، أهداف الإتقان- تجنب واهداف الأداء والأداء- تجنب) والتنظيم الذاتي لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الجامعة الإيرانية.تكونت العينة من(١١٦) طالباً في السنة الثانية ،تم استخدام أسلوب بيرسون للارتباط والانحدار لتحليل البيانات.تم التأكيد على أقوى ارتباط بين مدخل الأداء الشخصي وأهداف تجنب الأداء. بينما ارتبطت أهداف الإتقان والأداء ارتباط دال وإيجابي مع التنظيم الذاتي. ساهمت توجهات الهدف في التنبؤ بالتنظيم الذاتي، بالاضافة إلى امكانية التنبؤ بأهداف الاداء فقط . وبشكل عام، تشير النتائج إلى أن فهم طبيعة توجهات الأهداف تساعد على الموائمة بين التنظيم الذاتي والتحصيل الدراسي.(2020) .Abdulhay,H. , Ahmadian.M. , Yazdani,H. Amerian,M

وحيث أن التكنولوجيا والتعلم المنظم ذاتيًا ضروريان للتعلم الناجح عن بعد. فقد قام في Yagi,et al. (2021) هذا البحث ،باستكشاف ما إذا كانت دورة التوجيه التي تتضمن أنشطة لتسهيل التعلم ذاتي التنظيم في التعليمات المتعلقة باستخدام الاتصال المعلوماتي ، وإلى أي مدى يمكن أن تساعد المتعلمين على النجاح في الدورة. تكون مجتمع البحث من(٦٠) ممرضة مسجلة في أكاديمية مؤسسة طبية في اليابان. تم استخدام الدورة ونتائج أداء وتعديل خطط التعلم كمؤشرات وتمت مقارنة التعلم المنظم ذاتيًا بنتائج المتعلمين الذين أكملوا دورة تدريبية مماثلة تستبعد أنشطة التعلم ذاتية التنظيم. تم تقييم تأثير ملاحظات الموجه على التنظيم الذاتي للمتعلمين. البيانات التي تم الحصول عليها من التعلم تم تحليلها من خلال التحليلات الكمية والنوعية. وقد أشارت النتائج إلى أن عامل خبرة تدوير التنظيم الذاتي في دورة التوجيه أدت إلى زيادة إدراك المتعلمين لعملية التفكير واستراتيجيات التعلم، مما يؤدي إلى تحديد أهداف معقولة وتنفيذ الخطة.

كيفية (الآلية) ومتى (تحت أي ظروف) يحسن التنظيم الذاتي الموجهة نحو الهدف Wang,et al. (2021) بينما بحث من سلوكيات الرفاه النفسي لطلاب الجامعات. تكونت العينة من طلاب جامعة صينيين يبلغ عددهم ٧٤ في دراسة يومية (٢٩٦ ملاحظة) ، تم اجراء نموذج للتأثير الوسيط المعدل . ووجدت أنه سلوكيات التنظيم الذاتي الموجهة نحو الهدف (مثل التخطيط والمراقبة والتحكم والاستبصار) ترتبط ارتباط إيجابي بالرفاهية النفسية لطلاب الجامعات من خلال زيادة الأداء الأكاديمي. ساهم هذا البحث في القاء الضوء على أدبيات التنظيم الذاتي من خلال التأكيد على أن الأداء الأكاديمي يلعب دورًا وسيطًا حيويًا في العلاقة بين سلوكيات التنظيم الذاتي والراحه النفسية لدى طلاب الجامعات.

هو معرفة دور أنواع التوجه نحو الهدف في التنظيم الذاتي وراء Deasyanti & Yudhistira (2021) وكان الهدف من بحث المعرفي. شارك في هذا البحث (٣٢٠) طالبًا جامعيًا. أظهرت النتائج أن أهداف الأداء وتجنب الأداء كانا من المؤشرات الهامة للتنظيم الذاتي وراء المعرفي. وقد ارتبطت تفضيلات الطلاب للأداء بتوجهات الأهداف، ونتائج الدراسة الأولية التي تفيد بأن النموذج التعليمي الجديد كان مرتبطًا بانخفاض فعالية الطلاب في التعلم ومشاعر عدم اليقين بشأن تحصيلهم الأكاديمي .

التعليق على البحوث السابقة:

يتضح من استعراض البحوث السابقة وجود تأكيد على وجود علاقة موجبة دالة بين قلق الاختبار وكل من توجه (اداء- أقدام) وتوجه (أداء -تجنب) ، بينما لا توجد علاقة دالة بين قلق الاختبار وتوجه (إتقان -إقدام) وأن توجه

(أداء -أقدام) وتوجه (أداء- تجنب) وتوجه (اتقان- إقدام) قد أسهمت بشكل دال في التنبؤ بقلق الاختبار وقلق الرياضيات. كما أكدت أن توجه (اداء تجنب) هو المتنبئ الأقوى بقلق الاختبار لدى كل من الذكور والإناث. أبوغزال(٢٠١٨)، المرتجى&العازمي (2020)، ،واتفقت البحوث على وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التنظيم الذاتي وقلق المستقبل وقلق الاختبار Skaalvik) 2018(

محمود & فتحي(٢٠١٢)، حسين (٢٠١٨) وكانت مستويات القلق من الاختبار كانت مرتفعة عندما تبنى المتعلمون توجهات Cassady أهدف محددة وكذلك وجود علاقة موجبة إحصائية بين بعدي توجهات الإتقان أقدام، تجنب ومقياس تنظيم الذات وجود علاقة إحصائية بين بعد توجهات أداء أقدام وبعد التخطيط ووضع اهداف وطرق تقييم الذات(2020) Finch&

وتعزيز الذات وضبط المثيرات الخارجية والدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات، ووجود علاقة سالبة بين توجهات اداء تجنب وبعدي مراقبة الذات وضبط المثيرات الخارجية .زيارة (٢٠١٦).وتوجهات أهداف الاقدام مرتبطة بشكل إيجابي بالتعلم المنظم ذاتيًا للطلاب، بينما توجهات أهداف التجنب مرتبطة سلبًا بالتعلم المنظم ذاتيًا. Lin,X.(2019), اغريب &أبوغزال (2019) ,Ojeda, et al. (2017), Yagi, et al. (2021), Deasyanti & Yudhistira (2021)

أهم ما يميز البحث الحالي عن البحوث السابقة:

لم يتسنى للباحثة الإطلاع على أياً من البحوث التي قامت بدراسة فئة من المتعلمين الذين يختارون بإرادتهم – وفقاً لمتغيرات البيئة والعصر- ولذا فيتميز البحث الحالي بعينة لم يتم التطرف لبحثها مسبقاً- في حدود علم الباحثة- كما أن توجهات الأهداف هى المحرك الأساسي للإلتحاق بهذه المقررات وبالتالي فإن توجهات الأهداف (أهداف إتقان)،(أداء- إقدام)، (أداء- تجنب) تؤثر في سلوك المتعلمة. وبالنسبة لمتغير التنظيم الذاتي فقد أثبتت البحوث السابقة ارتباطه بتوجهات أهداف محددة، ومتغير قلق الاختبار الإلكتروني الذي تم دراسته في البحوث السابقة من خلال مقارنته بقلق الاختبار أو الكشف عن مدى وجوده لدى الطلاب، بينما في البحث الحالي تقوم الباحثة بالكشف عن علاقته بمتغيرات البحث، والتنبؤ به من خلالها.

منهج البحث:

إعتمد البحث على المنهج الوصفي الإرتباطي إذ حاول الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين قلق الإختبار الإلكتروني وكلا من توجهات الاهداف والتنظيم الذاتي وكذلك إختبار القدرة التنبؤية لقلق الإختبار الإلكتروني في التوجهات الهدفية والتنظيم الذاتي.

عينة البحث:

وهو أحد البرامج التدريبية التي تتيح jolly phonics تكونت العينة الأساسية للبحث من(١٢٥)طالبة من الملتحقات ببرنامج للطالبة بعد النجاح فيه من تدريب الأطفال على استخدام الصوتيات ونطق الحروف والكلمات باللغة الإنجليزية بصورة صحيحة؛ حتى مع القراءة الأولى للكلمات الجديدة على الطلاب. وتراوحت أعمار أفراد عينة البحث (٢١- ٥٢) عاماً بمتوسط بلغ (٣٥.٠٤)عام.

وقد لاحظت الباحثة أن الملتحقات بهذه الدورات من الإناث وهذا يمكن أن تفسره في ضوء ما ذكره مومني وخزعلي(٢٠١٦) من أن مساحة الحرية لدي الإناث في المجتمعات العربية في ممارسة المهام والأنشطة غير الأكاديمية محدودة مقارنة مع مساحة الحرية الممنوحة للذكور وبالتالي فان ضيق مساحة الحرية لدى الإناث في ممارسة المهام والانشطة المختلفة وغير الأكاديمية يمنحها الفرصة لتوجيه طاقاتها نحو الأهداف المتعلقة بالتحصيل الدراسي والأنشطة الأكاديمية فقط وذلك لتحقيق الهدف الرئيس بالنسبة لها؛ وهو حصولها على الدرجة

العلمية في حين أن مساحة الحرية الممنوحة للذكور يجعلهم يوجهون طاقاتهم نحو أنشطة ومهام متعددة مما يشتت تركيزهم ويضعف من توجيههم لطاقاتهم نحو أهداف محددة؛ لذا فإن القدرة على وضع وتحديد الاهداف والحكم الذاتي لدى الإناث أفضل مما هو لدى الذكور وذلك لطبيعة المهام والأنشطة والسلوكيات الممارسة من قبل الإناث فضلاً عن انه من الصعوبة على الذكور تنظيم أوقاتهم لإنجاز المهام المتعددة مما ينعكس سلباً على قدرتهم على تنظيم ذاتهم .

الأدوات:

-مقياس قلق الإختبار الإلكتروني (اعداد الشيخ،**2018**

تم استخدام مقاس قلق الاختبار الإلكتروني من إعداد أبو الشيخ (٢٠١٨)، والذي يتكون في صورته النهائية من (٣٠) عبارة . يقابلها استجابات وفق مقياس ليكرت الخماسي . ويطلب من عينة البحث تحديد إجاباتهن على فقرات الإختبار بإختيار الإستجابة التي تناسبها (أوافق بشدة ،أوافق ،غير متأكد ،لا أوافق ،لا أوافق بشدة.(

ثبات درجات المقياس:

تم استخدام حساب معامل ألفا كرونباخ ألفا لفقرات المقياس وبلغ (٠.٩٢٥) وهي نتيجة ثبات مقبولة لتحقيق اهداف البحث .

صدق تفسيرات المقياس :

تم حساب صدق التفسيرات للمقياس عن طريق تطبيق صدق المحك (الخزي،٢٠١٣)والتي تكونت من (٢٠) فقرة على مدرج ليكرت الخماسي وذلك على عينة حساب الخصائص السيكومترية بلعت (٧٠) طالبا، وبلغت قيمة معامل الارتباط.(0.892)

تصحيح المقياس:

تكون المقياس بصورته النهائية من (٣٠) فقرة ، تمت الإجابة على فقرات المقياس بوضع اشارة(√) تحت الخيار المناسب ويجاب عليها من خلال مدرج ليكرت الخماسي بدرجة (موافق بشدة – موافق – غير متأكد– لاأوافق – لا أوافق بشدة) وذلك حسب انطباق محتوى الفقرة على الطالب ثم تحويله إلى درجات على النحو التالي أوافق بشدة =٥، أوافق= ٤، غير متاكد =٣، لا اوافق =٢، لا اوافق بشدة =١، للفقرات السلبية التي تشير إلى وجود قلق الإختبار ويتم عكس الدرجات لسلم الاجابات عندما تكون الفقرة إيجابية أي تشير إلى عدم وجود قلق الإختبار؛ وبذلك فإن الدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل عليها الطالب على المقياس تتراوح بين(٣٠ – ١٥٠) درجة، وتم اعتبار درجة قطع (١٠٠.٦) فما فوق ومؤشر لمستوى قلق الإختبار الإلكتروني والذي يمثل (٣٣.٤ %) من درجة المقياس الكلية.وقد تم الإعتماد للحكم على الأوساط الحسابية على تصنيف المتوسط الحسابي اقل من(٢.٣٣) مستوى قلق منخفض، المتوسط الحسابي (٢.٣٤ – ٣.٦٦) درجة قلق متوسطة والمتوسط الحسابي (٣.٦٧- ٥) درجة مرتفعة من قلق الاختبار الإلكتروني .

-مقياس التوجهات الهدفية :

تم استخدام مقياس التوجهات الهدفية الذي طوره أبو غزال ورفاقة(٢٠١٣) ، والذي يتكون من (٢١) عبارة ، تكون الإجابة عليها من خلال أسلوب ليكرت ذي التدرج الخماسي. وتقيس هذه العبارات ثلاثة أبعاد فرعيةهي: (أهداف إتقان)،ويتكون من (٧) عبارات، أهداف (أداء -إقدام) ويتكون من (٩) عبارات وأهداف (أداء- تجنب) ويتكون من (٥) عبارات.

ثبات درجات المقياس:

تم استخدام طريقتين للتحقق من ثبات درجات مقياس توجهات الهدف؛ الطريقة الأولى هي إعادة الإختبار والطريقة الثانية هي حساب معامل كرونباخ ألفا لفقرات الإستبانة حيث تم في الأولى تطبيق الأداة على عينة حساب الخصائص السيكومترية(٣٠) طالبا بفارق زمني مدته أسبوعين وتم حساب معامل الإرتباط بيرسون – معامل الثبات بين التطبيقين – وتراوحت بين (٠.٥٨١ – ٠.٨٣٤) ، وتم حساب معامل ألفا كرونباخ وتراوحت (٠.٧٣٣- ٠.٩٠٩) وهي نتائج ثبات مقبولة لتحقيق أهداف الدراسة .

جدول (١) معاملات ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) وثبات الإعادة لمقياس التوجهات الهدفية للعينة الإستطلاعية

الأبعاد	ثبات الإتساق الداخلي	ثبات الإعادة
أهداف الإتقان	0.733	*0.581
أهداف أداء- إقدام	0.855	*0.749
أهداف أداء – تجنب	0.909	*0.834

صدق التفسيرات للمقياس:

تم حساب صدق التفسيرات للمقياس عن طريق الصور المتكافئة؛ عن طريق تطبيق الصدق المرتبط بالمحك باستخدام مقاس توجهات الهدفية الذي وضعه إليوت وتشيرش ، ترجمه الزغول(٢٠٠٦)(في : التخاينة،٢٠٠٩)، والذي يتكون في صورته النهائية من (٢٤) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية وهي: أهداف التمكن تكونت من الفقرات(٢١،١٨،١٦،١١،٩،٨،٥،٢)، أهداف أداء -إقدام تكونت من الفقرات(٢٢،١٩،١٥،١٣،١٠،٧،٤،١)، أهداف أداء- تجنب(إحجام) وتكونت من الفقرات(٢٤،٢٣،٢٠،١٧،١٤،١٢،٦،٣).على عينة استطلاعية بلغت (٣٣) طالبا من عينة حساب الخصائص السيكوميترية، وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٦٦١*) وهى نتيجة مقبولة للصدق.

تصحيح المقياس:

تكون المقياس بصورته النهائية من (٢١) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، تمت الإجابة على فقرات المقياس بوضع اشارة(√) تحت الخيار المناسب ويجاب عليها من خلال مدرج ليكرت الخماسي (أوافق جدا – أوافق – محايد – لا أوافق– لا أوافق أبداً) وقد تم الإعتماد للحكم على الأوساط الحسابية على تصنيف المتوسط الحسابي اقل من(٢.٣٣) درجة منخفضة، المتوسط الحسابي (٢.٣٤ – ٣.٦٦) درجة متوسطة والمتوسط الحسابي (٣.٦٧- ٥) درجة مرتفعة.

-استبيان التنظيم الذاتي) :إعداد الحيدري، (2015

يتكون استبيان تنظيم الذات من(٦٣) مفردة ويهدف إلى تقييم تنظيم الذات من خلال التقرير الذاتي للمفحوص على مقياس ليكرت وتكون مقياس تنظيم الذات من سبعة أبعاد فرعية:

جدول (٢) أبعاد استبيان التنظيم الذاتي وأرقام عبارات كل بعد

البعد	العبارات

معرفة معلومات هامة	1،8،15،22،29،36،43،50،57
التقويم	2،9،16،23،30،37،44،51،58
إحداث التغيير	3،10،17،24،31،38،45،52،59
البحث عن (بديل)خيارات	4،11،18،25،32،39،46،53،60
وضع خطة	5،12،19،26،33،40،47،54،61
تنفيذ الخطة	6،13،20،27،34،41،48،55،62
تقييم الخطة التنظيمية	7،14،21،28،35،42،49،56،63

ثبات درجات الاستبيان:

تم استخدام طريقتين للتحقق من ثبات درجات استبيان التنظيم الذاتي؛ الطريقة الأولى هي إعادة الإختبار والطريقة الثانية هي حساب معامل كرونباخ ألفا لفقرات الإستبانة حيث تم في الأولى تطبيق الأداة على عينة حساب الخصائص السيكومترية (٣٠) طالبا بفارق زمني مدته أسبوعين وتم حساب معامل الإرتباط بيرسون – معامل الثبات بين التطبيقين – وبلغت (٠.٨٩٨) ، وتم حساب معامل ألفا كرونباخ وبلغ (٠.٩٤٦) وهي نتائج ثبات مقبولة لتحقيق اهداف الدراسة .

جدول (٣) معاملات ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) وثبات الإعادة لاستبيان التنظيم الذاتي للعينة الإستطلاعية

البعد	ثبات الإتساق الداخلي	ثبات الإعادة
معرفة معلومات هامة	0.909	0.837
التقويم	0.762	0.616
إحداث التغيير	0.784	0.646
البحث عن (بديل)خيارات	0.784	0.645
وضع خطة	0.864	0.734
تنفيذ الخطة	0.927	0.870
تقييم الخطة التنظيمية	0.897	0.819

صدق تفسيرات الاستبيان:

تم حساب صدق تفسيرات الإستبيان عن طريق صدق المحك لمقياس تنظيم الذات (محمود، ٢٠٢٠) وقد تكون من (٣٢) عبارة وذلك على عينة استطلاعية بلعت (٣٠) طالبا عينة الخصائص السيكومترية، وبلغت قيمة معامل الارتباط(0.669)

تصحيح المقياس:

تكون المقياس بصورته النهائية من (٦٣) فقرة موزعة على سبعة أبعاد، تمت الإجابة على فقرات المقياس بوضع اشارة(√) تحت الخيار المناسب ويجاب عليها من خلال مدرج ليكرت الخماسي بدرجة (موافق بشدة– موافق– محايد – غير موافق – غير موافق بشدة). ويتم احتساب (٢٣٩≤)كفاءة مرتفعة على تنظيم الذات، (٢١٤- ٢٣٨)كفاءة متوسطة على تنظيم الذات ، (٢١٣≤) كفاءة ضعيفة على تنظيم الذات.

المعالجات الاحصائية المستخدمة:

لتحليل بيانات الدراسة تم حساب الوسط الحسابي والإنحرافات المعيارية،معامل الارتباط، ألفا كرونباخ، تم استخدام تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية ، تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ.

نتائج البحث ومناقشتها:

الفرض الأول:وينص على أنه "توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين مستويات قلق الإختبار الإلكتروني وكل من توجهات الاهداف (أداء-إقدام)، (أداء – تجنب)،(إتقان- إقدام) وتنظيم الذات لدى الطالبات عينة البحث."

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين قلق الإختبار الإلكتروني وتوجهات الهدف (أداء-إقدام)، (أداء – تجنب)،(إتقان- إقدام)، قلق الإختبار الإلكتروني وتنظيم الذات لدى عينة البحث.

جدول (٤) معامل ارتباط سبيرمان للعلاقة بين قلق الاختبار الإلكتروني وكل من توجهات الأهداف، وتنظيم الذات.

	العينة (ن(	معامل الإرتباط	الدلالة الإحصائية
أهداف إتقان	125	0.057-	غير دالة
أهداف أداء – إقدام	125	0.177*	0.048
أهداف أداء – تجنب	125	0.309**	0.000
تنظيم الذات	125	0.391**	0.000

(*)دالة عند مستوى0.05

(**)دالة عند مستوى0.01

يتضح من جدول (٤) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستويات قلق الاختبار الإلكتروني وتوجهات أهداف (أداء- إقدام)،(أداء- إحجام) بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستويات قلق الاختبار الإلكتروني وتوجه (أهداف إتقان) . وتوجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين تنظيم الذات وقلق الإختبار الإلكتروني.

(أن توجه أهداف توجه (اداء- أقدام (Skaalvik,2018(وتتفق مع نتيجة (المرتجى& العازمي،٢٠٢٠) ،(أبوغزال،٢٠١٨)، وتوجه (أداء -تجنب) ترتبط بصورة دالة موجبة بقلق الاختبار علاقة موجبة دالة بين قلق الاختبار،والقلق من الرياضيات، بينما لم تكن هناك علاقة دالة بين قلق الاختبار وتوجه (إتقان) .بينما تختلف مع نتيجة كل من محمود & فتحي(٢٠١٢)،حسين (٢٠١٨) في وجود علاقة سلبية دالة إحصائية بين تنظيم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار،وقلق المستقبل.

وتفسر الباحثة عدم ارتباط أهداف الإتقان بقلق الاختبار الإلكتروني بالرغبة لدى المتعلمات في إتقان المهارات والمعارف الجديدة المتعلقة بموضوع الدراسة، وعلى استعداد لبذل الجهد والتعلم بجد بغض النظر عن اجتياز الإختبار من عدمه، وترى المتعلمة أن بذل المزيد من الجهد ربما يؤدي إلى تحسن الأداء والتمكن والاتقان.

ويمكن أن يفسر في ضوء تشجيع الأعضاء وإعطاءهم حرية الإختيار والتعديل والإضافة ولعب الأدوار واستخدام مهارات التعزيز على أدائهم وتقديم الدعم لهم على مواقفهم ولأخذ البرنامج على محمل الجد وتدريبهم على المواقف المختلفة.(الضمور &السفاسفة،(2020

الفرض الثاني:وينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث في توجهات الاهداف (أداء-إقدام)، (أداء – تجنب)،(إتقان- إقدام) تعزى لمستويات قلق الاختبار الإلكتروني ."

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادي "أنوفا" وحساب قيمة (ف) وكانت النتائج كالتالي:

جدول(٥) دلالة الفروق بين المتوسطات في توجهات الأهداف تعزى لمستويات قلق الإختبار الإلكتروني

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
أهداف إتقان	بين المجموعات	56.783	2	28.392	1.927	غير دالة
	داخل المجموعات	1797.329	122	14.732		
	المجموع الكلي	1854.112	124			
أهداف أداء-إقدام	بين المجموعات	382.454	2	191.227	4.815	0.010
	داخل المجموعات	4845.114	122	39.714		
	المجموع الكلي	5227.568	124			
أهداف أداء-تجنب	بين المجموعات	541.214	2	270.607	8.285	0.000
	داخل المجموعات	3984.914	122	32.663		

	المجموع الكلي	4526.128	124			

يوضح الجدول (٥) نتائج تحليل التباين الأحادي ويتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أهداف الإتقان تعزى لقلق الإختبار الإلكتروني حيث جاءت قيمة" ف" غير دالة، بينما جاءت قيمة "ف " دالة بالنسبة لأهداف (الاداء- إقدام)،(الأداء- تجنب) دالة إحصائياً.

ولتحديد اتجاه الفروق تم حساب اختبار المقارنات البعدية" شيفيه" لأهداف (أداء-إقدام)و(أداء- تجنب) حيث أن قيم (ف) دالة إحصائيا.

جدول(٦) نتائج اختبار المقارنات البعدية " شيفيه" لأهداف أداء -إقدام

مستويات قلق الاختبار الإلكتروني	الفروق في المتوسطات	القيمة الإحتمالية	الدلالة الإحصائية
مرتفع--- منخفض	**0.942**	**0.093**	غير دالة
متوسط---منخفض	***4.484**	**0.016**	دالة
مرتفع---متوسط	**1.674**	**0.536**	غير دالة

جدول(٧) نتائج اختبار المقارنات البعدية " شيفيه" لأهداف أداء -تجنب

مستويات قلق الاختبار الإلكتروني	الفروق في المتوسطات	القيمة الإحتمالية	الدلالة الإحصائية
مرتفع--- منخفض	***4.632-**	**0.001**	دالة
متوسط---منخفض	**3.367-**	**0.056**	غير دالة
مرتفع---متوسط	**1.264**	**0.648**	غير دالة

يتضح من خلال استعراض جدول (٦)، (٧) لإختبار شيفيه وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (٠.٠١) بين المجموعتين متوسط ومنخفض في أهداف (أداء- إقدام) لصالح المتوسط، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرتفع والمتوسط أو بين المرتفع والمنخفض. وبالنسبة لأهداف (أداء- تجنب) جاءت الفروق دالة إحصائيا بين المرتفع والمنخفض في مستويات قلق الاختبار الإلكتروني عند مستوى (٠.٠٠١) ، بينما كانت الفروق غيردالة إحصائياً بين المتوسط والمنخفض أو المتوسط والمرتفع .

(وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة كلا من Cassady & Finch ,2020),(Deasyanti & Yudhistira ,2021) وراء في أن أهداف الأداء وتجنب الأداء كانا من المؤشرات الهامة للتنظيم الذاتي وراء المعرفي. وقد ارتبطت تفضيلات الطلاب للأداء بتوجهات الأهداف، ونتائج الدراسة الأولية التي تفيد بأن النموذج التعليمي الجديد كان مرتبطًا بانخفاض فعالية الطلاب في التعلم ومشاعر عدم اليقين بشأن تحصيلهم الأكاديمي. وأن مستويات القلق من الاختبار كانت مرتفعة عندما تبنى المتعلمون توجهات أهدفًا خارجية أو داخلية

وكما أكد أبوغزال(٢٠١٨) من وجود علاقة موجبة دالة احصائياً بين كل من توجه (اداء -قدام) وتوجه(اداء - تجنب) وقلق الاختبار الالكتروني، بينما لم تكشف النتائج عن علاقة دالة بين توجه (اتقان- إقدام) وقلق الاختبار الالكتروني وهذا يعني انه كلما ارتفع توجه (اداء -إقدام) وتوجه (اداء – تجنب) ارتفع مستوى قلق الاختبار. وبناء على ما تقدم يبدو أن المساهمة الأكبر لتوجه (أداء-تجنب) في التنبؤ بقلق الاختبار أمر مبرر ويقدم تأكيد للإسهام الأكبر لتوجه (أداء -تجنب) في التنبؤ بقلق الإختبار الإلكتروني، ويبدو أن العلاقة بين قلق الإختبار وتوجهات الأهداف قد تختلف بإختلاف المواد الدراسية التي يظهر تجاهها قلق الاختبار.

وتشير التوجهات الهدفية الى مقاصد او اسباب سعي الشخص لتحقيق حالة من الانجاز وتؤدي الأغراض المختلفة إلى أنماط مختلفة من الإدراك والتأثير بالسلوك. وكذلك فإن أهداف الإتقان لها أثار إيجابية إلى حد كبير حيث يتتنبأ بمزيد من المتعة وملل أقل وإنخفاض مستوى القلق وزيادة استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية. ومن جهة أخرى فان كل من توجهات أهداف أداء- تجنب لها تأثيرات سلبية في الغالب مثل مستويات أعلى من القلق.(محاسنة و آخرون،(2019

وهذا ما قد يؤكد ما ذهب إليه كاسدي ، فينش من أنه توجد علاقة منحنية بين اتجاه الهدف واختبار القلق يحث أن المستويات)العالية من قلق الاختبار تم تسجيلها لدى الطلاب الذين يميلون إلى الإبلاغ عن مستويات متطرفة توجهات الهدف(Cassady & Finch,2020 .

الفرض الثالث:وينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث في تنظيم الذات تعزى لمستويات قلق الإختبار الإلكتروني ."

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادي "الأنوفا" وحساب قيمة (ف) وكانت النتائج كالتالي:

جدول(٨) دلالة الفروق بين المتوسطات أبعاد تنظيم الذات والمجموع الكلي بالنسبة لمستويات قلق الإختبار الإلكتروني

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	دلالة
معرفة معلومات مهمة	بين المجموعات	101.151	2	50.576	3.951	0.022
	داخل المجموعات	1561.649	122	12.800		
	المجموع الكلي	1662.800	124			
التقويم	بين المجموعات	242.305	2	121.152	12.349	0.000
	داخل المجموعات	1196.895	122	9.811		
	المجموع الكلي	1439.200	124			
إحداث التغيير	بين المجموعات	290.739	2	145.370	13.641	0.000
	داخل	1300.109	122	10.657		

					المجموعات	
			124	1590.848	المجموع الكلي	
البحث عن بدائل	بين المجموعات	108.007	2	54.004	4.927	0.009
	داخل المجموعات	1337.193	122	10.961		
	المجموع الكلي	1445.200	124			
وضع خطة	بين المجموعات	302.732	2	151.366	8.034	0.001
	داخل المجموعات	2298.468	122	18.840		
	المجموع الكلي	2501.200	124			
تنفيذ الخطة	بين المجموعات	401.493	2	200.746	7.408	0.001
	داخل المجموعات	3305.899	122	27.098		
	المجموع الكلي	3707.392	124			
تقييم الخطة	بين المجموعات	137.647	2	68.823	5.638	0.005
	داخل المجموعات	1489.153	122	12.206		
	المجموع الكلي	1626.800	124			
المجموع الكلي للأبعاد	بين المجموعات	5100.773	2	2550.386	8.827	0.000
	داخل المجموعات	35251.355	122	288.946		
	المجموع الكلي	40352.128	124			

يتضح من جدول(٨) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنظيم الذات بأبعاده السبعة والدرجة الكلية وفقاً لقلق الإختبار الإلكتروني، حيث جاءت جميع قيم (ف) ذات دلالة إحصائية . ولتحديد اتجاه الفروق تم إجراء مقارنات ثنائية بين كل مستويين من مستويات قلق الاختبار الإلكتروني على حدة، وتم استخدام اختبار شيفيه لإجراء المقارنات البعدية المتعددة.

جدول (٩) دلالة الفروق في تنظيم الذات وأبعاده الفرعية وفقاً لمستويات قلق الإختبار الإلكتروني باستخدام اختبار شيفيه لأبعاد تنظيم الذات والدرجة الكلية.

البعد	مستويات قلق الاختبار الإلكتروني	الفروق في المتوسطات	القيمة الإحتمالية	الدلالة الإحصائية
معرفة معلومات هامة	مرتفع--- منخفض	2.031*	0.022	دالة
	متوسط---منخفض	0.492	0.556	غير دالة
	مرتفع---متوسط	1.089	0.441	غير دالة
التقويم	مرتفع--- منخفض	2.360*	0.001	دالة
	متوسط---منخفض	3.493*	0.000	دالة
	مرتفع---متوسط	1.133	0.316	غير دالة
إحداث التغيير	مرتفع--- منخفض	3.029*	0.000	دالة
	متوسط---منخفض	3.383*	0.000	دالة
	مرتفع---متوسط	0.353	0.901	غير دالة
البحث عن بدائل	مرتفع--- منخفض	1.915*	0.019	دالة
	متوسط---منخفض	0.082	0.995	غير دالة
	مرتفع---متوسط	1.832	0.070	غير دالة
وضع خطة	مرتفع--- منخفض	3.509*	0.001	دالة
	متوسط---منخفض	1.542	0.345	غير دالة
	مرتفع---متوسط	1.966	0.166	غير دالة
تنفيذ خطة	مرتفع--- منخفض	3.875*	0.002	دالة
	متوسط---منخفض	0.772	0.830	غير دالة
	مرتفع---متوسط	3.103*	0.046	دالة
تقييم خطة	مرتفع--- منخفض	1.715	0.058	غير دالة
	متوسط---منخفض	0.852	.0604	غير دالة
	مرتفع---متوسط	2.568*	0.010	دالة
المجموع الكلي	مرتفع--- منخفض	13.716*	0.001	دالة

للأبعاد	متوسط---منخفض	2.376	0.847	غير دالة
	مرتفع---متوسط	11.339*	0.022	دالة

يتضح من خلال استعراض جدول (٩) لإختبار شيفيه وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعتين مرتفع ومنخفض في بعد معرفة معلومات هامة لصالح المرتفع، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المنخفض والمتوسط أو بين المرتفع والمتوسط. وبالنسبة لبعد التقويم جاءت الفروق دالة إحصائيا بين المرتفع والمنخفض في مستويات قلق الاختبار الإلكتروني لصالح المرتفع، والمتوسط والمنخفض لصالح المتوسط عند مستوى(٠.٠٠١)، بينما كانت الفروق غيردالة إحصائياً بين المتوسط والمرتفع.والبعد الثالث(إحداث تغيير) جاءت الفروق دالة إحصائيا بين المرتفع والمنخفض في مستويات قلق الاختبار الإلكتروني لصالح المرتفع، والمتوسط والمنخفض لصالح المتوسط عند مستوى(٠.٠٠١)، بينما كانت الفروق غيردالة إحصائياً بين المتوسط والمرتفع. والبعد الرابع (البحث عن بدائل) كانت الفروق دالة إحصائيا بين المرتفع والمنخفض في مستويات قلق الاختبار الإلكتروني لصالح المرتفع عند مستوى(٠.٠٥)، بينما كانت الفروق غيردالة إحصائياً بين المتوسط والمرتفع، والمنخفض والمتوسط. أما البعد الخامس (وضع الخطة) كانت الفروق دالة إحصائيا بين المرتفع والمنخفض في مستويات قلق الاختبار الإلكتروني لصالح المرتفع عند مستوى(٠.٠٠١)، بينما كانت الفروق غيردالة إحصائياً بين المتوسط والمرتفع، والمنخفض والمتوسط. بالنسبة للبعد السادس (تنفيذ خطة) جاءت الفروق دالة إحصائيا بين المرتفع والمنخفض في مستويات قلق الاختبار الإلكتروني لصالح المرتفع، والمرتفع والمتوسط لصالح المرتفع عند مستوى(٠.٠٥)، بينما كانت الفروق غيردالة إحصائياً بين المتوسط والمنخفض. أما البعد السابع (تقييم خطة) كانت الفروق دالة إحصائيا بين المرتفع والمتوسط في مستويات قلق الاختبار الإلكتروني لصالح المرتفع عند مستوى(٠.٠١)، بينما كانت الفروق غيردالة إحصائياً بين المتوسط والمرتفع، والمنخفض والمتوسط. بالنسبة للمجموع الكلى لأبعاد تنظيم الذات كانت الفروق دالة إحصائيا بين المرتفع والمنخفض في مستويات قلق الاختبار الإلكتروني لصالح المرتفع عند مستوى(٠.٠٠١)، وبين المتوسط والمرتفع عند مستوى (٠.٠٥)، بينما كانت الفروق غيردالة إحصائياً والمنخفض والمتوسط.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهب إليه وانج وأخرون من أن سلوكيات التنظيم الذاتي الموجهة نحو الهدف (مثل التخطيط والمراقبة والتحكم والاستبصار) ترتبط ارتباط إيجابي بالرفاهية النفسية لطلاب الجامعات من خلال زيادة الأداء الأكاديمي. والتأكيد على أن الأداء الأكاديمي يلعب دورًا وسيطًا حيويًا في العلاقة بين سلوكيات التنظيم الذاتي والراحه النفسية لدى طلاب الجامعات(Wang,et al.2021)).

وترى الباحثة أن السبب في الفروق الدالة في التنظيم الذاتي ككل وأبعاده الفرعية وفقاً لمستوى قلق الإختبار الإلكتروني يمكن أن يكون بسبب حرص الطلاب ذوي التنظيم الذاتي المرتفع على الحصول على درجات مرتفعة كمكافأة للذات على بذل جهد في التخطيط ووضع الخطط البديلة وتنفيذ الخطة وتقويمها، وبالتالي فإن ذوي التنظيم المرتفع يتوقع أن تكون مستويات القلق عندهم أكبر .

الفرض الرابع :وينص على أنه" تسهم مستويات قلق الإختبارالإلكتروني في التنبؤ بكل من توجهات الاهداف (أداء-إقدام)، (أداء – تجنب)،(إتقان- إقدام) وتنظيم الذات لدى الطالبات عينة البحث ."

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام تحليل الإنحدار المتعدد لتحديد العوامل التي يمكن التنبؤ بها والتي يتم استبعادها من معادلة التنبؤ يقلق الإختبار الإلكتروني. وبلغت العينة (١٢٥) طالبة، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٠) تحليل الإنحدار المتعدد المتدرج لمدى إسهام مستويات قلق الاختبارالإلكتروني في التنبؤ بكل من توجهات الأهداف وتنظيم الذات

المتغيرات	قيمة ر	ر2	قيمة ف	معامل بائي	الخطأ المعياري	β	قيمة ت	الدلالة
الثابت	0.464	0.215	**8.236	4.375	1.031		4.243	0.000
أهداف إتقان				-0.033	0.022	-0.143	-1.490	0.139
أداء-إقدام				0.006	0.016	0.043	0.369	0.713
أداء- تجنب				0.047	0.018	0.321	2.688	0.008
تنظيم الذات				-0.012	0.005	-0.248	-2.710	0.008

**دالة عند مستوى دلالة0.001

من جدول (١٠) يتبين دلالة معادلة الإنحدار حيث كانت قيمة (ف) للتباين دالة عند مستوى(٠.٠٠١). ويتبين أن متغير الأداء – تجنب، تنظيم الذات هما فقط ذوي الدلالة الإحصائية للإسهام في التنبؤ بقلق الإختبار الإلكتروني لدى الطالبات عينة البحث، بينما لم يكن لكل من توجه الأداء- إقدام، والإتقان دلالة إحصائية.

ويمكن التعبير عن ذلك بمعادلة التنبؤ التالية:

قلق الإختبار الإلكتروني=٤.٣٧٥+(تنظيم الذات ×٠.٠١٢)+(تجنب الأداء(0.047×

فتوجهات أهداف الاقدام مرتبطة بشكل إيجابي بالتعلم المنظم ذاتيًا للطلاب ، بينما توجهات أهداف التجنب مرتبطة سلبًا بالتعلم المنظم ذاتيًا، وأن الطلاب لديهم نية قوية لتعلم معرفة معينة وكذلك إظهار القدرة التنافسية ، وهذه الدوافع تؤدي إلى استخدام .Lin,X.(2019) .الاستراتيجيات المختلفة للتعلم المنظم ذاتيا خلال عملية التعلم

بينما ارتبطت أهداف الإتقان والأداء ارتباط دال وإيجابي مع التنظيم الذاتي. ساهمت توجهات الهدف في التنبؤ بالتنظيم الذاتي، بالاضافة إلى امكانية التنبؤ بأهداف الاداء فقط . وبشكل عام، تشير النتائج إلى أن فهم طبيعة توجهات الأهداف تساعد علىAbdulhay,et al.(2020) .الموائمة بين التنظيم الذاتي والتحصيل الدراسي)

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يلي:

-توسيع عينات البحوث التربوية والنفسية وعدم إقتصارها على مراحل التعليم النظامي فقط.
-لفت نظر الطلاب في المرحلة الجامعية إلى الإلتحاق بدراسات حرة وتنمية قدراتهم وعدم الإعتماد المطلق على مقررات الجامعة فقط.
-الإهتمام بمتغير قلق الإختبار الالكتروني، خاصة بعد تجربة التعلم عن بعد في ظل جائحة كوونا.
-تحفيز المتعلمين على تبني توجهات أهداف تعتمد على شغف الطالب فيما ينفعه من مجالات العلم.
-تدريب الطلاب على تنمية مهارات التنظيم الذاتي لديهم ووضع خطط وبدائل لها وكيفية تقييمها.

بحوث مقترحة:

-العلاقة بين قلق الاختبار الإلكتروني والكمالية الأكاديمية لدى عينة من المتفوقين.
-أالفروق في التنظيم الذاتي وتقدير الذات لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم.
-أثر منظور زمن المستقبل على توجهات الأهداف والتنظيم الذاتي.
-تمايز الذات وعلاقته بتوجهات الأهداف لدى يعنة من المتفوقين والعاديين.

المراجع

-أبو الشيخ، عطية إسماعيل. (٢٠١٨). قلق الاختبارات الالكترونية وعلاقته بالأداء في نظر عينة من طالبات كليّة الأميرة عالية بجامعة البلقاء التطبيقية- الأردن.المجلة التربوية.كلية التربية جامعة سوهاج .(52)52 . 799- 823.

-أبو غزال، معاوية.(٢٠١٨).دور توجهات الاهداف وتقدير الذات في التنبؤ بقلق الاختبار لدى طلبة جامعة اليرموك .مجلة اتحاد الجامعات العربية. التربية وعلم النفس.147-117.(1) 16 .

-اغريب، اشرف محمد & أبو غزال، معاوية.(٢٠١٩). أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تأجيل الاشباع الأكاديمي و التوجهات الهدفية. الجامعة الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية. ٤ (٣). ٢٥٦- ٢٨٢.

-التخاينة،ميرفت أمين.(٢٠٠٩). التوجهات الهدفية وعلاقتها بالإكتئاب لدى طلبة جامعة مؤتة.رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن.

-حرب، سامح حسن و محمد، محمد حسانين & عطية، كمال اسماعيل.(٢٠٢٠).الفروق الفردية في توجهات الهدف بين مرتفعي ومنخفضي التدفق. مجلة كلية التربية ببنها.(4) 122 .

-حسين، حنين محمد.(٢٠١٨). علاقة التنظيم الذاتي بقلق المستقبل لأداء طالبات المرحلة الثانية في كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات. مجلة الرياضة المعاصرة .مجلد ١٧ عدد .11 -1. 1

-الحيدري، محمد سليمان.(٢٠١٥). القيمة التنبؤية لتنظيم الذات وحل المشكلات للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود. مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية.72 -12. 38 .

-خريبة، إيناس صفوت. (٢٠١٥). قلق الاختبار الالكتروني والاتجاه نحو في ضوء كل من التحصيل الدراسي والتفضيل الاختباري لدي طالبات قسم علم النفس بكلية التربية مجلة كلية التربية جامعة الازهر.(3)162 .

-الخزي، فهد عبدالله(٢٠١٣). أثر قلق الاختبار على أداء عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الكويت في الاختبارات الإلكترونية: دراسة وصفية ارتباطية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. جامعة الإمارات العربية المتحدة. عدد ٣٣.

-درادكة، صالح عليان .(٢٠١٨). تنظيم الذات الأكاديمي: انتشاره ومعوقاته من وجهة نظر الطلبة الجامعيين في السعودية.مجلة . ١٥٠ - ١٦٢ المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. جامعة القدس .(25)9 .

-راضي، عبود جواد. (٢٠١٥). بناء وتطبيق مقياس توجهات اهداف الانجاز لدى طلبة الدراسة الاعدادية وفق موذج بريتنتش الرباعي. لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية.167 -123.(7) 17 .

-زيارة ،عبد القادر سليم .(٢٠١٩). تنظيم الذات وعلاقتها به توجهات اهداف الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر بغزة. رسالة ماجستير . كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة .

-سعيد، بكر محمد. (٢٠١٦). نموذج العلاقات بين فاعلية الذات و تنظيم الذات وتقدير الذات في ضوء بعض العوامل الديموغرافية لدى الطلاب الدبلومات الجامعية.مجلة العلوم التربوية292-205. (5)2016.

-الضمور، محمد احمد & السفاسفة، محمد ابراهيم . (٢٠٢٠). فعالية برنامج ارشادي انتقائي في تنمية مستوى التوجهات الهدفية وتحسين مستوى الاستقلال الذاتي لدى طلبة الجامعات الاردنية. المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية21- 1 .(3)5 .

-عبد الغني، اسلام انور & سعيد، نسرين محمد .(٢٠١٨). النمذجة السببية لتوجهات اهداف في الانجاز(النموذج السداسي(٢×٣) والإندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي في ضوء متغيري النوع والتخصص. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط .(3) 34..

-محاسنة، احمد و العلوان ،احمد & العظامات، عمر.(٢٠١٩).الانغماسي الاكاديمي وعلاقتة بالتوجةات الهدفية لدى طلبة الجامعة. المجلة الاردنية في العلوم التربوية.166 – 149 .(2)15.

-محمود، عبد النعيم عرفة & فتحي، طارق محمد. (٢٠١٢). تنظيم الذات الاكاديمي وعلاقتة بقلق الإختبار لدي عينة من طلاب الجامعة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس.114 – 87 .(3) 29.

-محمود، هبة سامي. (٢٠٢٠). فعالية برنامج ارشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدي عينة من تلاميذ المرحلة الاعدادية. مجلة الارشاد النفسي.463 -367.(1) 61 .

-المرتجى، يوسف راشد & العازمي، أحمد سعيدا(٢٠٢٠) مستوى توجهات الأهداف لدى طلبة كلية التربية الاساسية بدولة الكويت وعلاقتها بقلق الاختبار والتحصيل الدراسي "دراسة فارقة تنبؤية". مجلة كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة.481 -459 .(5) 187.

-مقبل، مروة عبد الاله. (٢٠١٩).التنظيم الذاتي وعلاقته بالمرونة النفسية لدي طلبة الماجستير في برنامج الارشاد النفسي والتربوي في الجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير في التوجيه والارشاد النفسي .كلية الدراسات العليا جامعة الخليل، فلسطين

-مومني، عبد اللطيف عبد الكريم & خزعلي، قاسم محمد. (٢٠١٦). التنظيم الذاتي لدى لدى عينة من طلاب من الطلبة الجامعيين وقدرته التنبؤية في تحصيلهم الدراسي. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. جامعة السلطان قابوس.475 -461 .(3)10 .

-الهيلات، مصطفى قسيم & رزق، عبد الله محمد & الخوجا ،احمد يوسف. (٢٠١٥). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين تحت شعار نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين. قسم التربية الخاصة. كلية التربية. جامعة الامارات العربية المتحدة برعاية جائزة حمدان بن راشد ال مكتوم للاداء التعليمي المتميز .376 -360.

-اليوسف، رامي محمد. (٢٠٢٠). مستوى التنظيم الذاتي واتخاذ القرار وتقدير الذات لدي طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الاردنية والعلاقة الارتباطية بينهما. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية . ٢٨ (٤). ٦٧ - ٨٩

-Aadland, K. N., Aadland, E., Andersen, J. R., Lervåg, A., Moe, V. F., Resaland, G. K., & Ommundsen, Y. (2018). Executive function, behavioral self-regulation, and school related well-being did not mediate the effect of school-based physical activity on academic performance in numeracy in 10-year-old children. The Active Smarter Kids (ASK) study. *Frontiers in Psychology, 9,* Article 245. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00245

-Abdulhay,H. , Ahmadian.M. , Yazdani,H. , Amerian,M.(2020). Examining the Relationship between EFL University Students' Goal Orientations and Self-Regulation in Writing. THE JOURNAL OF ASIA TEFL. 17(2). 395-413. http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2020.17.2.6.395

-Alotaibi, Khaled N. (2016) "Metacognitive skills, perfectionism, and academic self-efficacy As predicators of achievement goal orientations among Sample of graduate students in Education College," International Journal for Research in Education: Vol. 40 : Iss. 1 , Article 2. Available at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol40/iss1/2

-Butler-Henderson, K., & Crawford, J. (2020). *A systematic review of online examinations: A pedagogical innovation for scalable authentication and integrity. Computers & Education.159.1-12. 104024.* doi:10.1016/j.compedu.2020.104024

-Cassady JC & Finch WH (2020) Revealing Nuanced Relationships Among Cognitive Test Anxiety, Motivation, and Self-Regulation Through Curvilinear Analyses. Front. Psychol. 11:1141. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01141

-*Deasyanti,D.& Yudhistira,S.(2021).* Goal Orientation & Metacognitive Self-Regulation Students on Discourse Learning. Jurnal Pendidikan Indonesia (JPI) is Accredited by The Ministry for Research, Technology and Higher Education (RISTEKDIKTI).Vol 10, No 4 .

-Lin,X.(2019). Achievement Goal Orientations as Predictors of Self-Regulated Learning Strategies of International ESL Students. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. 31(2). 214-223. http://www.isetl.org/ijtlhe/ ISSN 1812-9129

-Majdi,H. Beni,S., Salimi,S., Mohammad,E.,(2017). Comparison Between Self-Regulation Strategies, Creative Thinking and Goal Orientation of Students with Normal Mathematic Disorder in Schools . International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences Volume 4, Issue 2, ISSN (Online): 2349–5219

-Mohd Sanusi, Z., Iskandar, T.M., Monroe, G.S. and Saleh, N.M. (2018), "Effects of goal orientation, self-efficacy and task complexity on the audit judgement performance of Malaysian auditors", *Accounting, Auditing & Accountability Journal*,. 31 (1). 75-95. https://doi.org/10.1108/AAAJ-12-2015-2362

-Ojeda,R., Moyeda,G.& Velasco,S.(2017) . Temporal orientation, self-regulation and approach to learning in academic performance in university students. Rev Elec Psic Izt.;20(2):502-518.

-Skaalvik, E. M. (2018). Mathematics anxiety and coping strategies among middle school students: Relations with students' achievement goal orientations and level of performance. *Social Psychology of Education: An International Journal, 21*(3), 709–723. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9433-2

-Wang, H., Yang, J., & Li, P. (2021). How and when goal-oriented self-regulation improves college students' well-being: A weekly diary study. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues.* Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s12144-020-01288-w

-Yagi,M., Suzuki,M., Tsuzuku,Sh., Murakami,R., Nakano,H. and Suzuki,K.(2021). Effect of Orientation Courses on Self-Regulated Learning Strategies: Goal Setting, Planning, and Execution. INFORMATION AND TECHNOLOGY IN EDUCATION AND LEARNING, 1(1). 1-11.DOI https://doi.org/10.12937/itel.1.1.Pra.p002

واقع تطبيق إدارة المعرفة في مدارس التعليم الاساسي بمحافظة جنوب الباطنة _ مدرسة مزون العلم انموذجا

الملخص

اعداد / إيمان بنت محمد بن زيد المعولية
وزارة التربية والتعليم / سلطنة عمان
iman.mo@moe.com

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع تطبيق إدارة المعرفة في مدرسة مزون العلم للتعليم الاساسي (١-٤) بمحافظة جنوب الباطنة .وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي . وتكونت عينة الدراسة من (٢٣) معلمة من معلمات مدرسة مزون العلم خلال العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١ م . لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الاستبانة كاداه لجمع البيانات من المبحوثين مكونة من (٢٨) فقرة . وتم التحقق من صدقها وثباتها. ومن أهم النتائج التي أظهرتها الدراسة: ان واقع تطبيق إدارة المعرفة في مدرسة مزون العلم جاء بدرجة مرتفعة كما أظهرت النتائج الي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة. وبناء على هذه النتائج خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات من أبرزها : ضرورة تبنى إدارة المدرسة تطبيق إدارة المعرفة لخلق بيئة تنظيمية وتعليمية محفزة للإبداع والابتكار ضرورة توفير شبكة معلومات داخلية تساعد العاملين في الوصول الي قواعد البيانات عند الحاجة اليها .

الكلمات المفتاحية : إدارة المعرفة _ التعليم الأساسي _ محافظة جنوب الباطنة.

المقدمة :

شهد عصرنا الحالي، تطورًا هائلاً في طرق تبادل المعلومات ونقلها، وعَولمة الاقتصاد وانتقال المعلومات بسرعة الضوء، وظهور البيئة الرقمية، ونظم الاتصالات الحديثة، ما أدى إلى تراكم المعارف في مختلف المؤسسات ومنها المؤسسات التربوية، ونظرا لكثرة المعارف المتدفقة فإن الحاجة تبدو ماسة لإدارتها، وتعتبر إدارة المعرفة من أهم الأساليب الإدارية التي يمكن اللجوء إليها لتحقيق ذلك.

أنَّ تبني إدارة المعرفة في المؤسسات التربوية يحقق العديد من الفوائد؛ منها على سبيل المثال: زيادة الكفاءة والفاعلية، وتحسين عملية اتخاذ القرارات، وتحسين الأداء، وزيادة الإنتاجية، كما تؤدي إلى زيادة مشاركة العاملين في مختلف نشاطات المؤسسة، وتتيح فرصة المنافسة في إعداد جيل قادر على العمل وفق متطلبات اقتصاد المعرفة، وتعزز القدرة على الإبداع والابتكار، وتحسن عملية صنع القرار (البوسعيدي، ٢٠١٩) .

حظي قطاع التعليم بمكانة سامية في الرؤية المستقبلية "رؤية عُمان ٢٠٤٠" وهذا يدل على إيمان قيادة السلطنة بأن قطاع التعليم يؤدي دورًا محوريًا أساسيًا في النهضة المنشودة، وعلى عاتقه تقع مسؤولية بناء الجيل العُماني الصاعد الذي سيعكس حضارة السلطنة وأصالتها وريادتها في المنطقة والعالم. تطمح الرؤية إلى تطوير النظام التعليمي في السلطنة لينتج إنسانًا واثقًا من هويته، متمسكًا بقيمه المجتمعية وتقاليده الأصيلة، مبتكرًا ونشطًا ومواكبًا للتغيرات اليومية، وهذا المُخرَج النوعي تتضافر لتحقيقه مناهج نوعية، تلبي حاجات الطلبة وفق مراحلهم العمرية، يقدّمها معلمون مدربون مؤهلون بأحدث أساليب التدريس، بإشراف قادة تربويين يتبعون أحدث أنظمة القيادة التربوية .

مشكلة الدراسة :

لم تعد مشكلة المنظمات في نقص المعلومات، والتعامل الذكي مع الكم الهائل من المعلومات، بل تعدت ذلك وتجاوزته إلى كيفية الاستفادة من وسائل وطرق نقل وتخزين وتبادل المعلومات بهدف توظيفها توظيفا يرفع مستويات الأداء ويقدم المؤسسات والمنظمات في سلم التنافسية (أبو النصر: ٢٠٢١، ٧٥).

كما أكدت العديد من الدراسات والبحوث على أهمية تطبيق إدارة المعرفة في المؤسسات التعليمية لتحسين قدراتها وتطوير أدائها، والعمل على زيادة الكفاءة والفعالية وخفض التكاليف، إضافة إلى تحسين عملية صناعة اتخاذ القرارات، وزيادة الوعي بجميع أنشطة المؤسسة وما

يحدث داخلها والعمل على اكتشاف الانحرافات وتصحيحها، وتحقيق الميزة التنافسية وتنمية الإبداع، كدراسة (المنصوري وجبران،٢٠١٥) و (البوسعيدي،٢٠١٦) و(قرعان،٢٠١٧)، و(الحضرمي،٢٠٢١).

وبالرغم من أهمية تبنى إدارة المعرفة في السلطنة ، إلا أن المتتبع للدراسات المحلية التي تناولت إدارة المعرفة يجد أنها تشير إلى أن المدارس لا تعطي الأولوية لإدارة المعرفة، وضعف تداول مصطلح إدارة المعرفة بشكل واضح.

وتعد مدرسة مزون العلم من المدارس الناشئة التي تطبق إدارة المعرفة لتطوير الأداء، ومواكبة التغيرات، وتحقيق الميزة التنافسية، لذا فإن الحاجة ملحة إلى إجراء دراسة علمية لتعرف واقع تطبيق إدارة المعرفة في مدرسة مزون العلم ، والصعوبات التي تواجه تطبيقها، وتقديم المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطبيق إدارة المعرفة وزيادة الوعي بها.

إن اقتراح هذه الدارسة يساعد في مواجهة المشكلة الجوهرية التي تواجه عملية تحول مدارس السلطنة إلى منظمات معرفية مفيدة لمجتمعاتها باعتبارها منظمات معرفية وليس فقط مجرد مؤسسات تقليدية وتأسيسا على ما سبق يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في تعرف واقع تطبيق إدارة المعرفة في مدرسة مزون العلم من وجهة نظر المعلمات .

أسئلة الدراسة :

١. ما واقع تطبيق إدارة المعرفة في مدرسة مزون العلم الأساسية في محافظة جنوب الباطنة ؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمات في مدرسة مزون العلم في محافظة جنوب الباطنة تعزى لمتغيري : سنوات الخبرة والمؤهل العلمي ؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

١- التعرف على واقع تطبيق إدارة المعرفة في مدرسة مزون العلم للتعليم الأساسي في محافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر المعلمات في المدرسة .
٢- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لواقع تطبيق إدارة المعرفة في مدرسة مزون العلم في محافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغيري : سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية :

١- تناول هذه الدراسة موضوع إدارة المعرفة الذي يعد من أبرز المداخل الإدارية الحديثة التي تسعى المؤسسات التعليمية إلى تبنيها وتطبيقها.

١- قلة الدراسات العلمية – في حدود علم الباحثة- التي تناولت مجال تطبيق إدارة المعرفة. في مدارس التعليم الأساسي.

٢- يؤمل أن تكون هذه الدراسة إضافة علمية لحقل المعرفة، وأن تفتح الآفاق للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث في مجال إدارة المعرفة، وتطبيقاتها في المؤسسات التعليمية ، وأن تسهم في إثراء المكتبة العربية .

الأهمية التطبيقية :

١- يؤمل أن تساعد نتائج هذه الدراسة المسؤولين عن التعليم في المؤسسات التربوية في سلطنة عمان في تعرف مواطن القوة أو الضعف في تطبيق إدارة المعرفة في المدارس والعمل على تعزيز نقاط القوة، وعلاج نقاط الضعف.

٢- يؤمل أن تساعد هذه الدراسة في إيجاد حلول لبعض الصعوبات التي تواجه مدرسة مزون العلم في تطبيق إدارة المعرفة.

٣- يتوقع أن تقدم هذه الدراسة بعض التوصيات لصانعي القرار في وزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية التابعة لها قد تسهم في تطوير تطبيق إدارة المعرفة في مدارس التعليم الأساسي .

- **مصطلحات الدراسة:**
- **إدارة المعرفة:**

هي" الجهد المنظم الواعي الموجه من قبل منظمة أو مؤسسة ما، من أجل اكتساب كافة أنواع المعرفة ذات العلاقة بنشاط تلك المؤسسة وجمعها وتصنيفها وتنظيمها وتخزينها، وجعلها جاهزة للتداول والمشاركة بين أفراد المؤسسة وأقسامها ووحداتها، بما يرفع مستوى كفاءة اتخاذ القرارات والأداء التنظيمي" (القطارنة،2011).

يقصد بإدارة المعرفة في هذه الدراسة: العمليات والجهود المنظمة التي تساعد مدرسة مزون العلم في محافظة جنوب الباطنة على جمع وتوليد المعرفة وتصنيفها وتخزينها، وتوزيعها على العاملين في المدرسة والمستفيدين من خارجها، والتوجـيه بتطبيقها بهدف التوصل لأفضل الممارسات لبلوغ الأهداف.

- **واقع التطبيق:**

يقصد بواقع التطبيق في هذه الدراسة درجة الممارسات والجهود العلمية والإدارية الداعمة لاستخدام مفاهيم ومبادئ إدارة المعرفة في مدرسة مزون العلم في محافظة جنوب الباطنة، والاستفادة منها في جميع النشاطات العلمية والإدارية في المدرسة.

حدود الدراسة :

قتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- الحد الموضوعي: واقع تطبيق إدارة المعرفة.
- الحد البشر ي: معلمات المدرسة .
- الحد المكاني: مدرسة مزون العلم للتعليم الأساسي .
- الحد الزماني: طبّقت الدراسة في العام الدراس ي ٢٠٢١/٢٠٢٢م .

الاطار النظري والدراسات السابقة :

أولاً: الإطار النظري :

- **مفهوم إدارة المعرفة:**

يعد مفهوم إدارة المعرفة من المفاهيم الحديثة في علم الإدارة والتي تزايد الاهتمام به خلال العقدين الأخيرين؛ مما أدى إلى ظهور العديد من التعاريف لذلك المفهوم والتي اختلفت باختلاف تخصصات الباحثين واختلاف وجهات نظرهم، ومازال هذا المفهوم في مرحلة التطور والاكتشاف، ومن التعاريف التي تخدم هدف الدراسة ما يلي:

إدارة المعرفة في :" عملية يتم بموجبها استخراج واستثمار رأس المال الفكري الخاص بالمنظمة بهدف الوصول إلى قرارات تتصف بالكفاءة والفعالية الابتكارية من أجل إكساب المنظمة ميزة تنافسية والحصول على ولاء والتزام العملاء (Wang et al., 2014, 988).

ويرى ديلونج (Delong,2004,6) بأن إدارة المعرفة هي: " منظومة الأنشطة الإدارية القائمة على احتواء وتجميع وصياغة كل ما يتعلق بالأنشطة الحرجة والمهمة بالمؤسسة بهدف رفع كفاءة الأداء وضمان استمرارية تطور المؤسسة مواجهة المتغيرات المحيطة بها. بمعنى آخر: إدارة المعرفة هي عملية مؤسسية تهدف إلى تنسيق وتكامل علميات معالجة البيانات والمعلومات والتكنولوجيات المستخدمة والموارد البشرية والعوامل المحيطة بالمؤسسة.

أهمية إدارة المعرفة

تتضح أهمية إدارة المعرفة من خلال ما يلي :

١. تساعد إدارة المعرفة في تخفيض التكاليف ورفع الموجودات الداخلية لتوليد الإيرادات الجديدة.
٢. تعزز قدرة المنظمة للاحتفاظ بالأداء المنظمي المعتمد على الخبرة والمعرفة، وتحسينه.
٣. 3-تتيح إدارة المعرفة للمنظمة تحديد المعرفة المطلوبة، وتوثيق المتوافر منها وتطويرها والمشاركة وتطبيقها وتقييمها.
٤. تعتبر إدارة المعرفة أداة المنظمات الفاعلة لاستثمار رأسمالها الفكري، من خلال جعل الوصول إلى المعرفة المتولدة بالنسبة للأشخاص الآخرين المحتاجين إليها عملية سهلة و ممكنه.
٥. تعد أداة تحفيز للمنظمات لتشجيع القدرات الإبداعية لمواردها البشرية لخلق معرفة جيدة والكشف المسبق عن العلاقات غير المعروفة والفجوات في توقعاتهم.
٦. تسهم في تحفيز المنظمات لتجديد ذاتها ومواجهة التغيرات البيئية غير المستقرة.
٧. توفير الفرصة للحصول على الميزة التنافسية الدائمة والداعمة للمنظمات، عبر مساهمتها في تمكين المنظمة من تبي المزيد من الإبداعات المتمثلة في طرح سلع وخدمات جديدة.
٨. تدعم الجهود للاستفادة من جميع الموجودات الملموسة وغير الملموسة، بتوفير إطار عمل لتعزيز المعرفة التنظيمية.
٩. تساهم في تعظيم القيمة عبر التركيز على المحتوى.

أهداف إدارة المعرفة :

وفيما يتعلق بأهداف إدارة المعرفة، فقد أشارت الدراسات إلى أنها تهدف إلى ما يلي :

١. توفير المعرفة من مصادرها وتخزينها و إعادة استعمالها.
٢. جذب رأس المال الفكري لوضع الحلول للمشكلات التي تواجه المنظمة.
٣. خلق البيئة التنظيمية التي تشجع كل فرد في المنظمة على المشاركة بالمعرفة لرفع مستوى معرفة الآخرين.
٤. تحديد المعرفة الجوهرية و كيفية الحصول عليها وحمايتها.
٥. إعادة استخدام المعرفة وتعظيمها.

٦. بناء إمكانات التعلم وإشاعة ثقافة المعرفة والتحفيز لتطويرها والتنافس من خلال الذكاء البشري.
٧. التأكد من فاعلية تقنيات المنظمة ومن تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة ظاهرة وتعظيم العوائد من الملكية الفكرية عبر استخدام الاختراعات و المعرفة التي بحوزتها والمتاجرة بالابتكارات.
٨. تحول المنظمات من الاقتصاد التقليدي إلى الاقتصاد الجديد (اقتصاد المعرفة), وأن تعمل كشبكة للأنشطة، بحيث تسهم في التحويل نحو الشبكات الاقتصادية الواسعة والتجارة الإلكترونية.
٩. تعمل على جمع الأفكار الذكية من الميدان, وتسهم في نشر أفضل الممارسات في الداخل.
١٠. تهدف إلى الإبداع والوعي والتصميم الهادف والتكيف للاضطراب و التعقيد البيئي والتنظيم الذاتي والذكاء والتعلم.
١١. خلق القيمة للأعمال من خلال التخطيط وإدارة وتطوير العاملين وإدارة الزبائن وتقييم الإنتاج.

العناصر الأساسية لإدارة المعرفة :

يشير الكثير من الباحثين (البوسعيدي، ٢٠٢١ والخضري، ٢٠١٦) إلى أن العناصر الأساسية لإدارة المعرفة هي (الاستراتيجية ,الأشخاص التكنولوجيا، العملية)، فعند تفاعلها يحدد شكل وطبيعة المعرفة وحجم الاحتياج لها، والتي يمكن شرحها فيما يلي :

١- الاستراتيجية: تعتبر الاستراتيجية أحد العناصر الأساسية لإدارة المعرفة في أي مشروع لأنها تمثل خطة العمل لتحقيق رسالة وأهداف المشروع آخذة في الاعتبار الفرص والتهديدات وكذلك نقاط القوي ونقاط الضعف مع وضع رؤى لتبيني الخيارات الملائمة في التوقيت المناسب.
٢- القوى البشرية: يمثل العنصر البشري أهم عناصر إدارة المعرفة, لكونه يتضمن الأساس الذي تنتقل عبره المنظمة من المعرفة الفردية إلى المعرفة التنظيمية، وهنا ترتفع خصائص العنصر البشري فإدارة المعرفة تتطلب مهارات اضافية غير شهادات التخرج من أهم مقوماتها سرعة التواؤم والتفاعل مع المتغيرات العالمية وزيادة فاعلية المتغيرات الايجابية و تثبيط المتغيرات السلبية، كذلك اثارة روح العمل الجماعية.

3- التكنولوجيا: تؤدي التكنولوجيا دورا مهما في إدارة المعرفة، سواء في تكوين المعرفة واكتسابها أو نشرها أو الاحتفاظ بها فهي تؤدي دورا كبيرا بالتنسيق مع الموارد البشرية في الكثير من التطبيقات كمعالجة الوثائق و أنظمة دعم القرارات، والأنظمة الخبيرة.

متطلبات تطبيق إدارة المعرفة:

لا تعمل إدارة المعرفة في فراغ، بل تعمل في إطار بيئة تنظيمية تتضمن العديد من العناصر والمتغيرات، غير أن هناك متغيرات أربعة تتفاعل فيما بينها وتؤثر على عملية إدارة المعرفة، بمعنى أنها قد تكون مساندة لإدارة المعرفة بما يحقق فاعلية تنظيمية اكبر، كما أنها قد تكون معوقة، هذه المتغيرات الأربعة هي:

١- البعد التكنولوجي Technology Dimension من أمثلة هذا البعد محركات البحث ومنتجات الكيان الجماعي البرمجي و قواعد بيانات إدارة رأس المال الفكري والتكنولوجيات المتميزة، والتي تعد جميعها على معالجة مشكلات إدارة المعرفة بصورة تكنولوجية، ولذلك فإن المنظمة تسعى إلى التميز من خلال امتلاك البعد التكنولوجي للمعرفة.

٢- البعد التنظيمي واللوجستي للمعرفة Organizational and Logistical Dimension: يعبر هذا البعد عن كيفية الحصول على المعرفة والتحكم بها وإدارتها وتخزينها ونشرها وتعزيزها ومضاعفتها وإعادة استخدامها، يتعلق هذا البعد بتجديد الطرائق والإجراءات والتسهيلات والوسائل المساعدة والعمليات اللازمة لإدارة المعرفة بصورة فعالة من أجل كسب قيمة اقتصادية.

٣- البعد الاجتماعي Social Dimension: يركز هذا البعد على تقاسم المعرفة بين الأفراد وبناء جماعات من صناع المعرفة، وتأسيس المجتمع على أساس ابتكارات صناع المعرفة والتقاسم والمشاركة في الخبرات الشخصية وبناء شبكات فاعلة من العلاقات بين الأفراد وتأسيس ثقافة تنظيمية داعمة.

الدراسات السابقة

الدراسات العربية والأجنبية

دراسة الشيخ (٢٠٢٠) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى ممارسة عمليات إدارة المعرفة في الجامعات السودانية. وتكونت عينة الدراسة من (١٣٦) عضو هيئة تكريس من (١٠) جامعات عامة وخاصة. تمثلت أهم نتائج الدراسة في أن تطبيق عمليات إدارة المعرفة في الجامعات السودانية كان منخفضاً. وجاء بعد توليد المعرفة والحصول عليها في المرتبة الأولى

من بين أبعاد عمليات إدارة المعرفة، إضافة إلى أن ليس هناك فروق ذات إحصائية بين أفراد العينة تعزى لمتغيرات الجنس والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة. قدمت الدراسة عدد من التوصيات أهمها تطوير البني التحتية للجامعات السودانية، وضرورة توافر متطلبات إدارة المعرفة لهذه الجامعات.

وفي دراسة قم بها العبار (٢٠٢٠) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تطبيق إدارة المعرفة وأبعادها (اكتساب المعرفة، توثيق المعرفة، نقل المعرفة، تطبيق المعرفة) على الأداء الأداء المؤسسي في صندوق الضمان الاجتماعي بمدينة بنغازي، ولتحقيق أهداف الدراسة، أتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واستخدما أستماره الاستبيان كأداة رئيسية في تجميع البيانات، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري الإدارات العليا والوسطى والتنفيذية والبالغ عددهم (١١٠) مديرا، قام الباحثان بدراسته بالكامل باستخدام أسلوب الحصر الشامل، كما أستخدم برنامج الحزم الإحصائية (spps) في تحليل البيانات، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، أهمها: إن مستوى تطبيق إدارة المعرفة ودرجة الأداء المؤسسي قد كانا مرتفعين، وكذلك وجود أثر ذو دلاله إحصائية لإدارة المعرفة بأبعادها مجتمعة على الأداء المؤسسي، ووجود اثر ذو دلاله إحصائية لكل بعد من أبعاد إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة، توثيق المعرفة، نقل المعرفة، تطبيق المعرفة) على الأداء المؤسسي، وقد قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات التي تسهم بتعزيز دور إدارة المعرفة في تحسين الأداء المؤسسي في صندوق الضمان الاجتماعي بمدينة بنغازي.

اما دراسة (الميع والسيد، ٢٠١٨) فقد هدفت إلى تحليل واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة تبوك وذلك من خلال دراسة مستوى عملية توليد المعرفة، وخزن المعرفة، وتطبيق المعرفة، ونشر وتوزيع المعرفة، ثم معوقات تبادل المعرفة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستبيان كأداة للدراسة توصلت الدراسة إلى أن واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة بدرجة متوسطة، وأن أهم معوقات تطبيق إدارة المعرفة تتمثل فيعدم وجود وقت مخصص لمشاركة المعرفة، وعدم الأدراك الكافي لمفهوم إدارة المعرفة بين منسوبي الجامعة، كذلك ضعف توثيق المعرفة الضمنية. أوصت الدراسة بضرورة تخصيص أوقات وأساليب مختلفة لتشارك المعرفة، وعقد دورات تدريبية في لنشر إدارة المعرفة بين العاملين في الجامعة، كذلك العمل على توثيق المعارف الضمنية، وتجنب الاعتماد على المستندات الورقية كوسيلة لخزن المعرفة، بل ضرورة التركيز على التخزين الإلكتروني لسهولة استرجاعه ونشره.

دراسة فرانكو– بوري (Franco– Boree, 2018) وهدفت إلى تصميم أنموذج إدارة المعرفة لتعزيز تكامل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، في المناهج الدراسية في مدرسة ثنائية اللغة في قرطاجنه، في كولومبيا، باتباع منهجية بحث مختلطة، تجمع بين البحث الوثائقي والوصفي، من خلال تحليل البيئة السياسة والاقتصادية والاجتماعية والتقنية، لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتصميم نموذج إدارة المعرفة، وقد تم اقتراح نموذج مكون من مجتمع المعرفة إدارة المصادر والبنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات، تعزيز المعرفة، إنشاء قاعدة المعرفة، وتوطين المعرفة، وقد توصلت الدراسة إلى أن تعميم هذا النموذج واستخدامه سيزيد من قدرة المؤسسة على الابتكار عبر الدورة المتجددة لإدارة المعرفة.

أجرى (Fernandee et al, 2018) دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين توافر واستخدام حلول تكنولوجيا المعلومات لاستراتيجية إدارة المعرفة وأداء الجامعات بقياس الانتاج العلمي باستخدام المدخل القائم على المصادر ونظرية المعرفة وقد طور الباحثون لهذا الغرض إطار عمل مفاهيمي لتوضيح أثر استراتيجية إدارة المعرفة القائمة على تكنولوجيا المعلومات على أداء المنظمة، والذي اختبروه إمبريقيا بتطبيق منهجية بيانات الفريق لعينة من سبعين جامعة اسبانية من العام 2011–2014 مستخدمين المحل النظمي الديناميكي لتحديد مخطط تسلسل سببي للبيانات تسمح لهم بتجميع الجامعات في ثلاثة أشكال بيانية مختلفة لإدارة المعرفة. وقد أكدت نتائج الدراسة أن استراتيجية إدارة المعرفة القائمة على تكنولوجيا المعلومات المشار إليها في البنية الأساسية لتجميع البيانات أكثر وضوحاً عندما يقاس أداء الجامعة بمؤش رات ترتبط بشكل مباشر بالجودة العلمية وعلى النقيض مما هو متوقع فإن النسبة المئوية لموظفي التدريب والبحث الذين يستخدمون أدوات المؤسسة للعمل التعاوني ترتبط سلبا بقدرة الجامعة على النشر.

دراسة الصقري (٢٠١٧) والتى هدفت إلى معرفة واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة الملك سعود ومعرفة معوقات التطبيق، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عين الدراسة من (١٤٠٠) عضو هيئة تدريس في مختلف الكليات العلمية والإنسانية، وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت من (٣٠) فقرة، وقد بينت الدراسة أن متوسط محور واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة الملك سعود جاء بدرجة موافق بمتوسط قدره (٣.٦٥) وجاء متوسط محور معوقات تطبيق إدارة المعرفة في جامعة الملك سعود بدرجة موافق بمتوسط قدره(٣.٤٨)، وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي: ما يتعلق بواقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة الملك سعود تستخدم جامعة الملك سعود قواعد البيانات للوصول إلى المعرفة اللازمة بسرعة. تسهل جامعة الملك سعود لمنسوبيها الوصول إلى المعرفة المتوفرة.

التعقيب على الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات إدارة المعرفة في المؤسسات التعليمية سواء الجامعات أو المدارس ففي دراسة قام بها الشيخ (٢٠٢٠) حاولت الدراسة معرفة مستوى ممارسة عمليات إدارة المعرفة في الجامعات السودانية ودراسة (الميع، ٢٠١٨) حاولت الكشف عن تحليل واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة تبوك. ودراسة الصقري (٢٠١٧) وهدفت إلى معرفة واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة الملك سعود ومعرفة معوقات التطبيق.أما دراسة فرانكو– بوري (Franco– Boree, 2018) حاولت عمل أنموذج لتصميم إدارة المعرفة لتعزيز تكامل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، في المناهج الدراسية في مدرسة ثنائية اللغة في قرطاجنه. ودراسة أجرى (fernandee et al, 2018) هدفت الكشف عن العلاقة بين توافر واستخدام حلول تكنولوجيا المعلومات لاستراتيجية إدارة المعرفة وأداء الجامعات بقياس الانتاج العلمي باستخدام المدخل القائم على المصادر ونظرية المعرفة.

كما تتميز الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في أداة الدراسة المستخدمة والمتمثلة بالاستبانة، وقد اختلفت مع الدراسات السابقة من حيث المكان والزمان عنوان الدراسة.

منهجية الدراسة :

تحقيقا لهدف الدراسة فقد استخدم فيها المنهج الوصفي، إذ اعتمدت الباحثة مسارين؛ نظري وميداني، فقد استخدمت في المسار النظري أسلوب الوصف من خلال اطلاع الباحثة على الكتب والمراجع، والدراسات المتوفرة ذات الصلة بالدراسة، وذلك لبناء الخلفية النظرية لموضوع الدراسة, أما المسار الميداني فقد استخدمت الباحثة الاستبانه لجمع البيانات و العمل على تحليلها إحصائياً لتحديد العلاقة بين متغيراتها

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات مدرسة مزون العلم للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة والبالغ عددهن ٣١ معلمة.

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من من جميع معلمات مدرسة مزون العلم للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة والبالغ عددهن ٣١ معلمة وقد تم اختيارهن بالطريقة القصدية.

أداة الدراسة:

ثم تطوير أداة الدراسة وهي استبانة تطبيق إدارة المعرفة من وجهة نظر المعلمات بالمدرسة بإتباع الخطوات الاتية:

أولاً: الاطلاع على الأدب النظري والبحوث والدراسات ذات العلاقة بموضوع إدارة المعرفة بهدف التعرف على مجالات إدارة المعرفة، ومن هذه الدراسات: البوسعيدي (٢٠١٦). السعدي(٢٠١٥)، الحضرمي (٢٠٢١).

ثانياً: تحديد مجالات الأداة:

شملت هذه الخطوة تحديد الابعاد الرئيسة للأداة وتقدير درجة أهمية كلبعد, وذلك في ضوء مراجعة الباحثة أدبيات إدارة المعرفة من كتب، ودوريات، ودراسات، وبحوث ومن ثم حددت الابعاد التالية المتعارف عليها في هذه الأدبيات.

البعد الأول: توليد المعرفة والحصول عليها وتكون من (٧) فقرت.

البعد الثاني : مشاركة المعرفة ونشرها وتكون من (٧) فقرات.

البعد الثالث: تطبيق إدارة المعرفة وتكون من (٧) فقرات .

البعد الرابع : توثيق المعرفة وتخزينها وتكون من (٧) فقرات

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات تخصص الإدارة التربوية، لتعرف درجة صلاحية كل فقرة من فقرات الاستبانة ودرجة سلامتها اللغوية، وإجراء التعديل اللازم

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم احتساب الثبات بطريقة الأختبار وإعادة الاختبار (test – retest) وقد تم تطبيق الأستبانة على عينة مكونة من (٣١) معلمة ممن تنطبق عليهم خصائص **مجتمع الدراسة.**

النتائج :

عينة البحث:

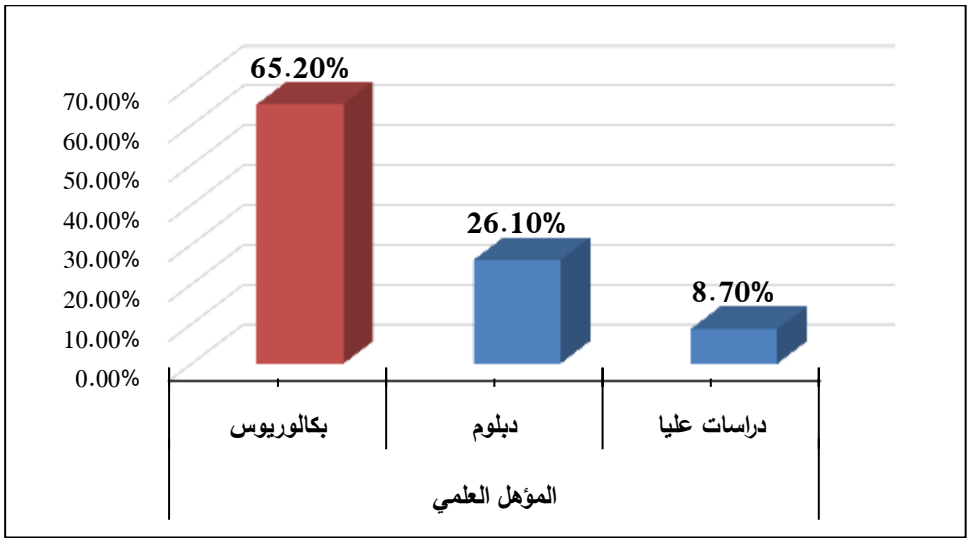
استخدم أسلوب الحصر الشامل إذ تم أخذ جميع أفراد المجتمع وتكونت العينة الاستطلاعية من (١٥) معلماً ومعلمة بينما تكونت عينة البحث الأساسية من (٢٣) معلماً ومعلمة في مدرسة مزون العلم من مدارس التعليم الاساسي بمحافظة جنوب الباطنة بنسبة (٦٠.٥%) من أفراد

المجتمع، ويوضح الجدول (١) توزيع عينة البحث الأساسية وفق متغيرات عدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

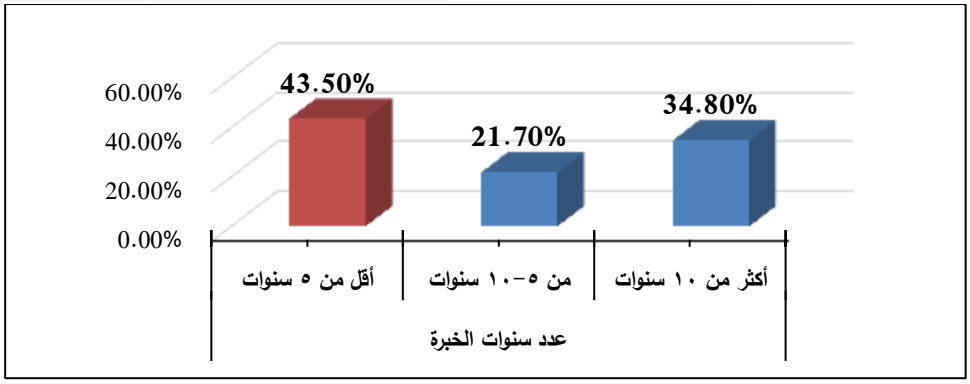
الجدول (١) توزيع أفراد عينة البحث الأساسية وف متغيرات البحث

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	15	65.2%
	دبلوم	6	26.1%
	دراسات عليا	2	8.7%
	المجموع	23	100%
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	10	43.5%
	من ٥-١٠ سنوات	5	21.7%
	أكثر من ١٠ سنوات	8	34.8%
	المجموع	23	100%

يلاحظ مما سبق بأن أصحاب مؤهل البكالوريوس كانوا أكثر الفئات بعدد (١٥) بينما كان عدد الأفراد من فئة الدراسات العليا بواقع (٢). أما بالنسبة لسنوات الخبرة فقد بلغ أكثر فئة من ذوي (١٠) سنوات بعدد (٨) أفراد وأقل فئة من فئة أقل من (٥) سنوات (٥) أفراد.



الشكل (١) توزيع أفراد عينة البحث وفق متغير المؤهل العلمي



الشكل (٢) توزيع أفراد عينة البحث وفق متغير عدد سنوات الخبرة

أداة البحث:

صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة وفق الطرائق الآتية:

أ-صدق المحتوى:

تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين وطُلب منهم إبداء رأيهم واقتراح ملاحظاتهم من حيث الصياغة اللغوية، ومناسبة الفقرات لمحتوى موضوع الدراسة ومدى انتمائها للاستبانة، وتم العمل بالملاحظات المقترحة.

الدراسة الاستطلاعية:

طُبقت الاستبانة على عينة استطلاعية مؤلفة من (١٥) معلماً ومعلمة في مدرسة مزون العلم من مدارس التعليم الاساسي بمحافظة جنوب الباطنة، وهم من خارج عينة البحث الأساسية، وقد أجريت الدراسة الاستطلاعية للتأكد من وضوح تعليمات الاستبانة، ووضوح فقراتها، وسهولة فهمها وتعديل الفقرات غير الواضحة، ومعرفة الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق حتى يتم ضبطها وتلافيها عند التطبيق اللاحق للاستبانة، والتحقق من صدقها وثباتها وبعد ذلك أصبحت الاستبانة في صورته النهائية جاهزة ليتم تطبيقها على أفراد عينة البحث.

الصدق البنيوي:

تم التأكد من صدق البناء الخاص بالاستبانة، من خلال دراسة الاتساق الداخلي لها، من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه ومعاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجداول الآتية:

الجدول (٢) معاملات ارتباط درجات الفقرات مع درجة البعد الذي تنتمي إليه في الاستبانة

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط

البعد الأول: توليد المعرفة والحصول عليها							
1	0.898**	2	0.927**	3	0.941**	4	0.702**
5	0.902**	6	0.915**	7	0.827**		
البعد الثاني: مشاركة المعرفة ونشرها							
8	0.855**	9	0.583*	10	0.788**	11	0.721**
12	0.572*	13	0.783**	14	0.817**		
البعد الثالث: تطبيق إدارة المعرفة							
15	0.896**	16	0.771**	17	0.821**	18	0.918**
19	0.764**	20	0.591*	21	0.760**		
البعد الرابع: توثيق المعرفة وتخزينها							
22	0.812**	23	0.815**	24	0.878**	25	0.794**
26	0.907**	27	0.692**	28	0.851**		

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ارتباط درجات الفقرات مع درجة البعد الذي تنتمي إليه كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١ أو ٠.٠٥)، وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (٠.٥٧٢-٠.٩٤١) لدى أفراد عينة البحث. وهذا يدل على قوة أداءة الدراسة.

الجدول (٣) معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للاستبانة

	البعد ١: توليد المعرفة والحصول عليها	البعد ٢: مشاركة المعرفة ونشرها	البعد ٣: تطبيق إدارة المعرفة	البعد ٤: توثيق المعرفة وتخزينها	الدرجة الكلية للاستبانة
البعد ١: توليد المعرفة والحصول عليها	1	0.914**	0.808**	0.880**	0.946**
البعد ٢: مشاركة المعرفة ونشرها	-	1	0.894**	0.911**	0.967**
البعد ٣: تطبيق إدارة المعرفة	-	-	1	0.956**	0.947**
البعد ٤: توثيق	-	-	-	1	0.975**

المعرفة وتخزينها					
الدرجة الكلية للاستبانة	–	–	–	–	1

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للاستبانة كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (٠.٨٠٨-٠.٩٧٥) لدى أفراد عينة البحث، ومنه فإن الاستبانة تتصف بمؤشرات جيدة لصدقها البنيوي.

ثبات الاستبانة: تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ والجدول الآتي يبين معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ:

الجدول (٤) قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة أداة البحث

البعد	ثبات ألفا كرونباخ
البعد ١: توليد المعرفة والحصول عليها	0.923
البعد ٢: مشاركة المعرفة ونشرها	0.892
البعد ٣: تطبيق إدارة المعرفة	0.921
البعد ٤: توثيق المعرفة وتخزينها	0.876
الدرجة الكلية للاستبانة	0.940

يلاحظ من الجدول أن قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ كانت مرتفعة للأبعاد وللاستبانة ككل، وقد بلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبانة ككل (٠.٩٤٠) ومنه فإن الاستبانة تتصف بمؤشرات ثبات مرتفعة. نستنتج ما سبق أن الاستبانة تتصف بمؤشرات صدق وثبات مناسبة، وتتوافر فيه الخصائص السيكومترية الملائمة للدراسة. وصالحة لتطبيقها على عينة الدراسة.

المحك المعياري المستخدم في فئات هذه الدراسة:

لتحديد درجة الموافقة تم تحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) تم حساب المدى (٥-١=٤) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (٤÷٥=٠.٨٠) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

الجدول (٥) درجات الترميز لكل درجة إجابة ومجالاتها

درجة الاستجابة	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
درجة الاستجابة على الفقرات	5	4	3	2	1
مجال الاستجابة	5 – 4.20	4.19 – 3.40	3.39 – 2.60	2.59 – 1.80	1.79 – 1

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

استخدم البرنامج الإحصائي (SPSS) لإجراء المعالجات الإحصائية الآتية:

١. التكرارات والنسب المئوية لتحديد توزع عينة البحث حسب متغيري عدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.
٢. معامل ارتباط بيرسون للتحقق من الصدق البنيوي لأداة البحث.
٣. معامل ألفا كرونباخ Cronbach Alpha لحساب ثبات الاتساق الداخلي لأداة البحث.
٤. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات وأبعاد الاستبانة وللاستبانة ككل.
٥. -اختبار اختبار كروسكال واليز (Kruskal–Wallis) للكشف عن الفروق بين المتوسطات استجابات أفراد عينة البحث على الاستبانة تبعاً لمتغيري عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.
٦. -اختبار مان وتني (Mann–Whitney U) للمقارنات البعدية وتحديد جهة الفروق على البعد الدال إحصائياً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

نتائج البحث:

السؤال الأول: ما واقع تطبيق إدارة المعرفة في مدرسة مزون العلم للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة على مجالات الدراسة كافة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجداول الآتية: يبين الجدول الآتي ترتيب أبعاد الاستبانة:

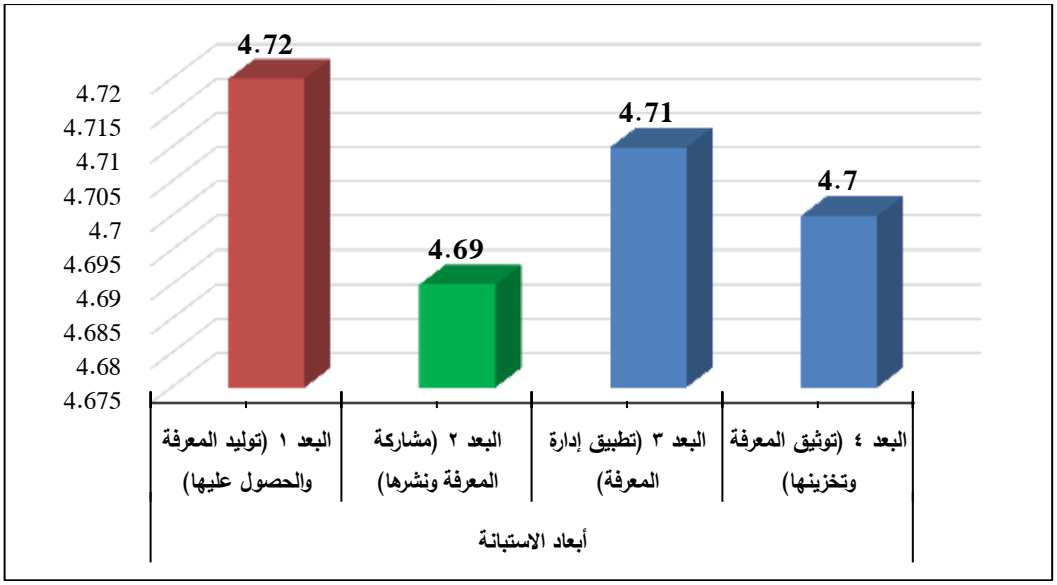
الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على جميع أبعاد الاستبانة والاستبانة ككل

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب

البعد الأول (توليد المعرفة والحصول عليها)	**4.72**	**.430**	مرتفعة جداً	1
البعد الثاني (مشاركة المعرفة ونشرها)	**4.69**	**.389**	مرتفعة جداً	4
البعد الثالث (تطبيق إدارة المعرفة)	**4.71**	**.422**	مرتفعة جداً	2
البعد الرابع (توثيق المعرفة وتخزينها)	**4.70**	**.392**	مرتفعة جداً	3
الاستبانة ككل	**4.71**	**.393**	مرتفعة جداً	

يتبين من الجدول السابق وبالنسبة للاستبانة ككل كانت درجة الموافقة مرتفعة جداً، أي أن واقع تطبيق إدارة المعرفة في مدرسة مزون العلم للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة كان بدرجة مرتفعة جداً إذ بلغ المتوسط الحسابي للاستبانة ككل (٤.٧١)، وجاء البعد ١ (توليد المعرفة والحصول عليها) في المرتبة الأولى ودرجة موافقة مرتفعة جداً وبمتوسط حسابي (٤.٧٢)، بينما جاء البعد ٢ (مشاركة المعرفة ونشرها) في المرتبة الأخيرة ودرجة موافقة مرتفعة جداً وبمتوسط حسابي (٤.٦٩).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة بأن تطبيق إدارة المعرفة في المؤسسات التعليمية والمتابعة المستمرة في عمليات التطوير والاستفادة من كافة الأمور التي من شأنها أن تسهم في تطوير أداء المعلمين في زيادة معارف ومهارات المعلمين في تطوير الأدأء وأن تدريب المعلمين على تطبيق إدارة المعرفة سابقاً كان لها الأثر الواضح في زيادة أدائهم ومعارفهم في توظيفها بشكل كبير في أدائهم الوظيفي. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة العبار (٢٠٢٠) والتي اشارت بأن تطبيق إدارة المعرفة كان بمستوى مرتفع وتختلف مع نتيجة دراسة الشيخ (٢٠٢٠) ودراسة الصقري (٢٠١٧) ودراسة الميع والسيد (٢٠١٨) ودراسة (Franco–Boree, 2018) ودراسة (Ferandee et al., 2018) والتي أشارت بأن تطبيق إدارة المعرفة كانت ما بين الضعيف والمتوسط.



الشكل (٣) المتوسطات الحسابية على أبعاد الاستبانة

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجداول الآتية:

أولاً: مجال توليد المعرفة والحصول عليها:

الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الموافقة على بعد (توليد المعرفة والحصول عليها)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	دعم الأفكار الإبداعية لدى العاملين في المدرسة.	4.83	.388	مرتفعة جداً	1
2	تحديث المعرفة المتوفرة لديها باستمرار.	4.61	.656	مرتفعة جداً	7
3	تحفيز المعلمين لتصميم مقررات إلكترونية تثري المحتوي التعليمي.	4.74	.449	مرتفعة جداً	2
4	تشجيع الحوار العلمي الهادف بين العاملين في المدرسة لتبادل الأفكار.	4.74	.541	مرتفعة جداً	3
5	مساهمة أعضاء الهيئتين الإدارية والتدريسية في البحث عن مصادر	4.65	.573	مرتفعة جداً	6

	المعرفة.				
6	المشاركة في المؤتمرات والندوات التي تعقدها مؤسسات المجتمع المدني.	4.74	.542	مرتفعة جداً	4
7	تدريب العاملين في المدرسة بما يلبي احتياجاتهم المعرفية المتجددة.	4.74	.624	مرتفعة جداً	5
	المتوسط الكلي	**4.72**	**.430**	مرتفعة جداً	

بالنسبة للبعد الأول (توليد المعرفة والحصول عليها) كانت درجة الموافقة مرتفعة جداً، أي أن واقع توليد المعرفة والحصول عليها في مدرسة مزون العلم للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة كان بدرجة مرتفعة جداً إذ بلغ المتوسط الحسابي للبعد (٤.٧٢)، وجاءت العبارة ١ (دعم الأفكار الإبداعية لدى العاملين في المدرسة) في المرتبة الأولى ودرجة موافقة مرتفعة جداً وبمتوسط حسابي (٤.٨٣)، بينما جاءت العبارة ٢ (تحديث المعرفة المتوفرة لديها باستمرار. في المرتبة الأخيرة ودرجة موافقة مرتفعة جداً وبمتوسط حسابي (٤.٦٢). وتعزو الباحثة هذه النتجية بأن الدورات والورش التي تم حضورها من قبل المعلمين والمعلمات أسهمت في تطبيق إدارة المعرفة في مجال توليد الطاقة بشكل كبير كما أن البيئة المدسية التي وفرتها إدارة التعليم والمدرسة أسهمت في التطبيق الفعلي من قبل المعلمين في الميدان والذي بينته النتائج .

ثانياً: مجال مشاركة المعرفة ونشرها:

الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الموافقة على بعد (مشاركة المعرفة ونشرها)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
8	تشجع إدارة المدرسة ثقافة الشراكة المعرفية بين أعضاء الهيئة التدريسية والادارية.	4.74	.449	مرتفعة جداً	3
9	توفير شبكة اتصالات داخلية تمكن المعلمات من تداول المعرفة وسرعة وصولها.	4.57	.590	مرتفعة جداً	6
10	تسهيل وصول جميع أعضاء الهيئة	4.74	.324	مرتفعة جداً	2

	التدريسية إلي قواعد المعرفة التي تمتلكها المدرسة.				
11	توفير قاعدة بيانات تحوي أسماء أصحاب الخبرة وعناوينهم للرجوع إليهم عند الحاجة واستشارتهم.	4.65	.573	مرتفعة جداً	5
12	تشجيع المعلمات على إعداد البحوث العلمية، والدراسات التربوية.	4.52	.730	مرتفعة جداً	7
13	عقد اجتماعات، وورش عمل تربوية، وإقامة محاضرات ذات علاقة بالمعرفة.	4.87	.344	مرتفعة جداً	1
14	تكريم المعلمات اللواتي يساهمن في بناء المعرفة ومشاركتها.	4.74	.541	مرتفعة جداً	4
	المتوسط الكلي	**4.69**	**.389**	مرتفعة جداً	

بالنسبة للبعد الثاني (مشاركة المعرفة ونشرها) كانت درجة الموافقة مرتفعة جداً، أي أن واقع مشاركة المعرفة ونشرها في مدرسة مزون العلم للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة كان بدرجة مرتفعة جداً إذ بلغ المتوسط الحسابي للبعد (٤.٦٩)، وجاءت العبارة ١٣ عقد اجتماعات، وورش عمل تربوية، وإقامة محاضرات ذات علاقة بالمعرفة) في المرتبة الأولى ودرجة موافقة مرتفعة جداً وبمتوسط حسابي (٤.٨٧)، بينما جاءت العبارة ١٢ (تشجيع المعلمات على إعداد البحوث العلمية، والدراسات التربوية) في المرتبة الأخيرة ودرجة موافقة مرتفعة جداً وبمتوسط حسابي (٤.٥٢).

وتعزو الباحثة هذه النتجية بأن التدريب والمتابعة المستمرة من قبل وزارة التربية في دعم المعلمين بكافة الوسائل ورفع من مستواهم وكفاياتهم وقدراتهم في البيئة التعليمية أسهمت في زيادة تبادل المعلومات الخبرات التي من شأنها أن تطور أداء المعلمين وأن التعاون المشترك بين كافة المعلمين في المدرسة أو مدرسة أخرى ساعد في سهول مشاركة المعرفة والذي أظهرته نتائج تحليل الدراسة

ثالثاً: مجال تطبيق إدارة المعرفة:

الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الموافقة على بعد (تطبيق إدارة المعرفة)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
15	وجود خطة واضحة لتطبيق إدارة المعرفة في المدرسة.	4.74	.449	مرتفعة جداً	3
16	إتاحة الحرية الكافية للمعلمات لتطبيق المعرفة التي يحصلن عليها.	4.74	.524	مرتفعة جداً	4
17	وجود جهة أو فريق يختص بتطبيقات إدارة المعرفة في المدرسة.	4.65	.685	مرتفعة جداً	7
18	تستفيد المدرسة من المعارف الجديدة في تطوير أدائها ولا سيما في عملية اتخاذ القرار وحل المشكلات.	4.65	.487	مرتفعة جداً	5
19	تقوم المدرسة بتشكيل فريق يمثّل مجتمع المعرفة لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات المدرسية.	4.65	.573	مرتفعة جداً	6
20	تسعى المدرسة لجذب الكفاءات المتميزة من خارج المدرسة للمساعدة في توليد المعرفة	4.83	.388	مرتفعة جداً	1
21	تنفذ المدرسة برامج تدريبية تهدف الي تنمية القدرات المعرفية لدي العاملين في المدرسة.	4.74	.441	مرتفعة جداً	2
	المتوسط الكلي	**4.71**	**.422**	مرتفعة جداً	

بالنسبة للبعد الثالث (تطبيق إدارة المعرفة) كانت درجة الموافقة مرتفعة جداً، أي أن واقع تطبيق إدارة المعرفة في مدرسة مزون العلم للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة كان بدرجة مرتفعة جداً إذ بلغ المتوسط الحسابي للبعد (٤.٧١)، وجاءت العبارة ٢٠ تسعى المدرسة لجذب الكفاءات المتميزة من خارج المدرسة للمساعدة في توليد المعرفة) في المرتبة الأولى ودرجة موافقة مرتفعة جداً وبمتوسط حسابي (٤.٨٣)، بينما جاءت العبارة ١٧ وجود جهة أو فريق يختص بتطبيقات إدارة المعرفة في المدرسة في المرتبة الأخيرة ودرجة موافقة مرتفعة جداً وبمتوسط حسابي (٤.٦٥). وتعزو الباحثة هذه النتيجة المتابعة الحثيثة من قبل القيادات

التعليمية بالإضافة إلى الندوات والورش التي تعقدها وزارة التربية التعليم للمعلمين بالإضافة إلى التطورات الإدارية المتتابعة أسهمت بشكل كبير في تطبيق إدارة المعرفة من قبل المعلمين .

رابعاً: مجال توثيق المعرفة وتخزينها:

الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الموافقة على بعد (توثيق المعرفة وتخزينها)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
22	تهتم المدرسة بتوثيق المعرفة والمحافظة عليها.	4.83	.388	مرتفعة جداً	1
23	حصر المعارف الصريحة وتجميعها وتخزينها بحيث تكون متاحة للجميع العاملين في المدرسة.	4.83	.456	مرتفعة جداً	2
24	استخدام التقنيات الحديثة في تخزين المعرفة بالإضافة إلى الورقية.	4.78	.422	مرتفعة جداً	4
25	حصر الأصول المعرفية الصريحة والضمنية وتوثيقها وإتاحتها للاستخدام.	4.78	.412	مرتفعة جداً	3
26	تخزين المعرفة بما يسهل الوصول إليها.	4.70	.470	مرتفعة جداً	5
27	توفير مكتبة الإلكترونية متاحة لكل العاملين في المدرسة.	4.30	.765	مرتفعة جداً	7
28	تسعى المدرسة إلى الاستفادة من المعرفة الضمنية (الخبرات الشخصية والأفكار والقيم) لدى العاملين في المدرسة.	4.70	.478	مرتفعة جداً	6
	البعد الرابع (توثيق المعرفة وتخزينها)	**4.70**	**.392**	مرتفعة جداً	
	الاستبانة ككل	**4.71**	**.393**	مرتفعة جداً	

يتبين من الجدول السابق بالنسبة للبعد الرابع (توثيق المعرفة وتخزينها) كانت درجة الموافقة مرتفعة جداً، أي أن واقع توثيق المعرفة وتخزينها في مدرسة مزون العلم للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة كان بدرجة مرتفعة جداً إذ بلغ المتوسط الحسابي للبعد (٤.٧١) وجاءت

العبارة ٢٢ (تهتم المدرسة بتوثيق المعرفة والمحافظة عليها) في المرتبة الأولى ودرجة موافقة مرتفعة جداً وبمتوسط حسابي (٤.٨٣)، بينما جاءت العبارة ٢٧ (توفير مكتبة الإلكترونية متاحة لكل العاملين في المدرسة) في المرتبة الأخيرة ودرجة موافقة مرتفعة جداً وبمتوسط حسابي (٤.٣٠).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة بأن التطورات الدورات التي حضرها المعلمين بشكل عام في مجال المعرفة بكافة أشكالها أسهمت في تعريف المعلمين بالعديد من الإجراءات الخاصة بعمليات التخزين والذي كان أثره واضحاً في النتائج التي توصلت إليها الدراسة بأن المعلمين لديهم مهارات عالية في مجال توثيق المعرفة وتخزينها في البيئة التعليمية.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة واقع تطبيق إدارة المعرفة بمدرسة مزون العلم بمحافظة جنوب الباطنة تبعاً لمتغيري عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار كروسكال واليز (Kruskal–Wallis) للكشف عن الفروق بين المتوسطات استجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغيري عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، وذلك بعد التأكد من أن بيانات المتغيرات لا تتبع التوزع الطبيعي الاعتدالي، وفيما يأتي توضيح لذلك:

-تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة:

استخدم اختبار كروسكال واليز (Kruskal–Wallis) للكشف عن الفروق بين المتوسطات استجابات أفراد عينة البحث على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

الجدول (١١) اختبار كروسكال واليز اللامعلمي (Kruskal–Wallis) للكشف عن الفروق بين المتوسطات استجابات أفراد عينة البحث على محوري الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

البعد	فئات المتغير	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجة الحرية	مستوى الدلالة
البعد الأول (توليد المعرفة والحصول عليها)	أقل من ٥ سنوات	10	10.20	2.021	2	.364 غير دالة
	من ٥-١٠ سنوات	5	14.90			
	أكثر من ١٠ سنوات	8	12.44			
البعد الثاني	أقل من ٥ سنوات	10	11.10	2.542	2	.281

(مشاركة المعرفة ونشرها)	من ٥-١٠ سنوات	5	16.10			غير دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	8	10.56			
البعد الثالث (تطبيق إدارة المعرفة)	أقل من ٥ سنوات	10	10.95	1.056	2	.590 غير دالة
	من ٥-١٠ سنوات	5	14.30			
	أكثر من ١٠ سنوات	8	11.88			
البعد الرابع (توثيق المعرفة وتخزينها)	أقل من ٥ سنوات	10	10.80	2.158	2	.340 غير دالة
	من ٥-١٠ سنوات	5	15.70			
	أكثر من ١٠ سنوات	8	11.19			
الاستبانة ككل	أقل من ٥ سنوات	10	10.45	3.894	2	.143 غير دالة
	من ٥-١٠ سنوات	5	17.20			
	أكثر من ١٠ سنوات	8	10.69			

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥ ≥ α) بين متوسطات استجابات عينة البحث على الاستبانة وأبعادها كافة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، إذ كان مستوى الدلالة للاستبانة ككل ولأبعادها كافة أكبر من قيمة الدلالة المعنوية (٠.٠٥)، أي أن الفروق لم تكن دالة إحصائياً. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الدورات والندوات الورش السابقة التي حضرها المعلمين كان لها دور كبير في معرفة المعلمين في تطبيق إدارة المعرفة والذي أسهم في توازن المعارف والخبرات لدى كافة المعلمين من مختلف الخبرات الميدانية، كما أن الدعم الموصول والظروف البيئة والوظيفية التي يعيشها المعلمين أسهمت في اكتساب المعلمين لمهارات تطبيق الدراسة المعرفة. ومن خلال عرض للدراسات السابقة لم تتطرق أي منها إلى متغير الخبرة ولهذا فإن هذه الدراسة لم تظهر أي فروق في مستوى الخبرة.

تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:

استخدم اختبار كروسكال واليز (Kruskal–Wallis) للكشف عن الفروق بين المتوسطات استجابات أفراد عينة البحث على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الجدول (١٢) اختبار كروسكال واليز اللامعلمي (Kruskal–Wallis) للكشف عن الفروق بين المتوسطات استجابات أفراد عينة البحث على محوري الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

البعد	فئات المتغير	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجة الحرية	مستوى الدلالة

البعد الأول (توليد المعرفة والحصول عليها)	بكالوريوس	15	13.87	5.598	2	.061 غير دالة
	دبلوم	6	10.08			
	دراسات عليا	2	3.75			
البعد الثاني (مشاركة المعرفة ونشرها)	بكالوريوس	15	14.13	4.907	2	.086 غير دالة
	دبلوم	6	8.75			
	دراسات عليا	2	5.75			
البعد الثالث (تطبيق إدارة المعرفة)	بكالوريوس	15	13.73	4.839	2	.089 غير دالة
	دبلوم	6	10.08			
	دراسات عليا	2	4.75			
البعد الرابع (توثيق المعرفة وتخزينها)	بكالوريوس	15	14.47	7.674	2	.022 دالة
	دبلوم	6	8.83			
	دراسات عليا	2	3.00			
الاستبانة ككل	بكالوريوس	15	14.20	5.486	2	.064 غير دالة
	دبلوم	6	9.08			
	دراسات عليا	2	4.25			

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥ ≥ α) بين متوسطات استجابات عينة البحث على الاستبانة وأبعادها كافة (ما عدا البعد الرابع توثيق المعرفة وتخزينها) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، إذ كان مستوى الدلالة للاستبانة ككل ولأبعادها كافة (ما عدا البعد الرابع توثيق المعرفة وتخزينها) أكبر من قيمة الدلالة المعنوية (٠.٠٥)، أي أن الفروق لم تكن دالة إحصائياً. كما يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α٠.٠٥ ≥) بين متوسطات استجابات عينة البحث على البعد الرابع توثيق المعرفة وتخزينها تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح درجة البكالوريوس، إذ كان مستوى الدلالة للبعد الرابع توثيق المعرفة وتخزينها أصغر من قيمة الدلالة المعنوية (٠.٠٥)، أي أن الفروق كانت دالة إحصائياً.

ومن خلال عرض للدراسات السابقة لم تتطرق أي منها إلى متغير المؤهل العلمي ولهذا فإن هذه الدراسة لم تظهر أي فروق في مستوى المؤهل العلمي كما لم يتطرق الأدب النظري إلى هذا المتغير.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الدورات والندوات الورش السابقة التي حضرها المعلمين كان لها دور كبير في معرفة المعلمين في تطبيق إدارة المعرفة في البيئة التعليمية بالإضافة إلى سعي الجهات الرسمية في تطوير من معارف وأداء المعلمين العنصر الأساسي والمهم في عدم وجود فروق بين المعلمين من مختلف المؤهلات العلمية، وتعزو الباحثة وجود فروق بين متغير توثيق المعرفة وتخزينها لصالح أصحاب مؤهل البكالوريس بأن أصحاب هذه الفئة لديهم القدرة على استخدام توثيق المعرفة لغاية سهولة الرجوع إليها وأنهم بحاجة كبيرة إلى تخزين المعلومات للاستفادة منها في الأداء الوظيفي.

ومنه لتحديد جهة الفروق على البعد الرابع توثيق المعرفة وتخزينها الدال إحصائياً تم استخدم اختبار مان وتني (Mann-Whitney U).

الجدول (١٣) اختبار مان وتني للكشف عن الفروق بين متوسطات رتب إجابات العينة على البعد الرابع توثيق المعرفة وتخزينها تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

		البعد الرابع توثيق المعرفة وتخزينها
الفرق بين مجموعتي (بكالوريوس) و(دبلوم)	Mann-Whitney U	22.000
	Wilcoxon W	43.000
	Z	-1.939-
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.080
	القرار	غير دالة
الفرق بين مجموعتي (بكالوريوس) و(دراسات عليا)	Mann-Whitney U	1.000
	Wilcoxon W	4.000
	Z	-2.338-
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.019
	القرار	دالة
الفرق بين مجموعتي (دبلوم) و(دراسات عليا)	Mann-Whitney U	2.000
	Wilcoxon W	5.000
	Z	-1.341-
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.180
	القرار	غير دالة

يتبين من الجدول السابق:

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجموعتي (بكالوريوس) و(دبلوم) على البعد الرابع توثيق المعرفة وتخزينها تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجموعتي (بكالوريوس) و(دراسات عليا) على البعد الرابع توثيق المعرفة وتخزينها تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وكان الفرق لصالح مجموعة (بكالوريوس).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجموعتي (دبلوم) و(دراسات عليا) على البعد الرابع توثيق المعرفة وتخزينها تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

التوصيات :

١. ضرورة تبنى إدارة المدرسة تطبيق إدارة المعرفة لخلق بيئة تنظيمية وتعليمية محفزة للإبداع والابتكار.
٢. حث العاملين في المدرسة وتشجيعهم على تطبيق إدارة المعرفة في عملهم .
٣. عقد دورات تدريبية في مجال إدارة المعرفة ونشر ثقافتها بين العاملين في المدرسة.
٤. تجنب الاعتماد على المستندات الورقية كوسيلة لتخزين المعرفة بل ضرورة التركيز على التخزين الالكتروني لسهولة استرجاعه.
٥. ضرورة توفير شبكة معلومات داخلية تساعد العاملين في الوصول إلى قواعد البيانات عند الحاجة إليها.
٦. إعداد دليل لإدارة المعرفة يوضح معايير ومقايس الأداء والخدمات التي يقدمها للمستفيدين من خدماته.

المراجع :

أبو النصر، مدحت (٢٠٢١). إدارة المعرفة والإدارة بالمعرفة. المجلة العربية للمعلوماتية وأمن المعلومات. ٢(٤)، ٧٤-٩٤.

البوسعيدي، حمد (٢٠١٩). إدارة المعرفة في المؤسسات التربوية. جريدة الرؤية العمانية. متاح على الرابط https://alroya.om/post/236357

البوسعيدي، حمد(٢٠١٦). تطوير مهارات مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان. مجلة عالم التربية. ١٧(٥٤)، ١٧٥-٢٣٦.

الحضرمي، أحمد (٢٠٢١). تطبيق إدارة المعرفة في إدارة الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان: دراسة تحليلية. مجلة تنمية الموارد البشرية للدراسات والأبحاث. ٢(٣)، ٢١١-٢٢٩.

الشيخ، بابكر (٢٠٢٠). معرفة مستوى ممارسة عمليات إدارة المعرفة في الجامعات السودانية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية. ٣٣(٧)، ١١٨١-١٢١٦.

الصقري، فهد (٢٠١٧). واقع تطبيق إدارة المعرفة في الجامعات السعودية. مجلة دراسات عربية في العربية وعلم النفس. ٩١(٩)، ٥٠١-٥٢٨.

قرعان، هيفاء (٢٠١٧). إدارة المعرفة وعلاقتها بقيادة التميز لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجسير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط. الأردن.

القطارنة، زياد (٢٠١١). إدارة المعرفة. عمان: دار جليس الزمان.

المنصوري، وجبران (٢٠١٥). درجة تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة السلطان قابوي في سلطنة عمان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة جامعة الخليل للبحوث. ١٠(٢)١-٢٧.

الميع، هويدا والسيد، أماني (٢٠١٨). واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة تبوك. مجلة رماح للبحوث والدراسات. ٢٥، ٧٣-٩٩.

DeLong, D.W. (2004). Lost knowledge: Confronting the threat of an aging workforce. New York: Oxford University Press.

Fernándee- López, Sara &Rodeiro- Pazos, David & Calvo, Nuria& Rodríguez- Gulías, MaríaJesús. (2018). The effect of strategic knowledge management on the universities' performance: an empirical approach. Journal of Knowledge Management. 22 (3). 567-586

Franco- Borre, D (2018). Knowledge Management Model for the Integration of ICT into the Curriculum of a Bilingual school in Catagen, Colimbia Contemprorary Engineering Science, 11 (22), 1059-1067.

Wang, S., Noe, R., & Wang, Z.. (2014). Motivating knowledge sharing in knowledge management systems: A quasi-field experiment. Journal of Management, 40(4), 978–1009.