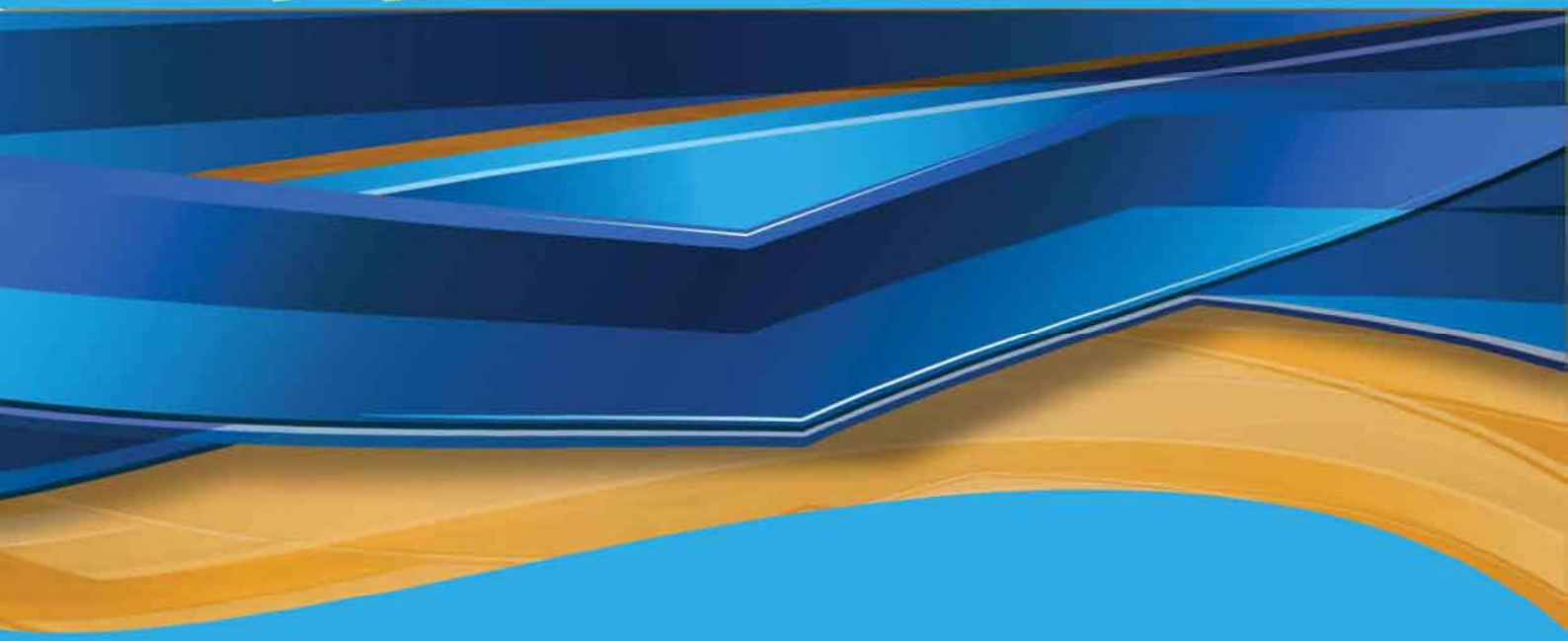
مجلة دار الإبداع



العدد الثالث

مجلة

الإصدار الثالث

العدد الثالث

١٤٤٠ هـ

٢٠١٩ م

بسم الله الرحمن الرحيم

تنبيه: لا يجوز نشر أي جزء من هذه المجلة أو اختزان مادتها بطريقة الاسترجاع، أو نقلها على أي وجه أو بأية طريقة إلكترونية كانت، أم ميكانيكية، أم بالتصوير، أو بالتسجل أو بخلاف ذلك، إلا بموافقة الناشر على هذا كتابة مقدماً.

All rights reserved. No Part this book may be reproduced، or transmitted in any form or by any mean، electronic or mechanical، including photocopying، recording or by any information storage retrieval system، without the prior permission in writing of the publisher

الآراء الواردة في المجلة

لا تمثل - بالضرورة - وجهة نظر المجلة ولا أسرة تحرير المجلة، فالبحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر كاتبها، وليس وجهة نظر المجلة.

ملحوظة : مسئولية ما ورد فى مقالات هذا العدد من أفكار و آراء تقع على عاتق كاتبيها ، لا على هيئة التحرير

هيئة التحرير

رئيس التحرير

د. أمين محمد محمد أبوبكر

الخبير التربوي .مدرس المناهج وطرائق تعليم اللغة العربية كلية التربية جامعة ٦ اكتوبر

مدير التحرير

د.حمادة عبدالسلام احمد

مدرس تخصص لغة انجليزية بقسم اللغات بالمعهد العالي للدراسات النوعية

مستشار المجلة

د. عماد محمد يحيى قاسم

عضو هيئة تدريس في كلية اللغة وآدابها بجامعة أم القرى بمكة المكرمة

سكرتير التحرير

أ. راندا السعيد

أهداف المجلة

١. **الجودة والتميز :**نلتزم بقياس أدائنا من خلال تطبيق مقاييس رفيعة المستوى تحترم الطموحات الكبيرة، والسعي نحو التميز من خلال التزامنا بأرقى المقاييس الفكرية في التعليم والتعلم والابتكار
٢. **القيادة والعمل بروح الفريق** :نلتزم التزاماً راسخاً بتعزيز الأدوار القيادية الفردية والمؤسسية التي تدفع عجلة التنمية الاجتماعية ، مع إيمانها العميق بالاحترافية والمسئولية والإبداع والعمل بروح الفريق الواحد.
الحرية الأكاديمية :يعد الاستكشاف الفكري المنضبط والصادق جوهر تقاليدنا الأكاديمية الذي يظهر بشكل واضح في جميع جوانب الأنشطة البحثية و العلمية.
٣. **العدالة والنزاهة :**نلتزم بمبادئ العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص والتنوع الثقافي ، ويلتزم الجميع بأعلى درجات الأمانة والاحترام والأخلاقيات المهنية.
الشفافية والمساءلة :نلتزم التزاماً راسخاً بعرض فكرها على المجتمع والعلماء لقياس مقدار إسهاماتها في المعرفة العالمية، ويلتزم الجميع باحترام قيمها في جميع الأنشطة العلمية والدراسية
٤. **التعلم المستمر :**نلتزم بدعم التعلم المستمر ، وتعزيز النمو الفكري المستمر ورفاهية المجتمع المستدامة.

الأهداف الإستراتيجية:

١. **الهدف الاستراتيجي الأول:** الإجادة والتميز في جميع المجالات والتميز في مجالات محددة (تحقيق تقدم في التصنيفات العالمية عن طريق تقوية الجامعة بأكملها، والتميز بحثياً وتعليمياً في مجالات أكاديمية محددة)
٢. **الهدف الاستراتيجي الثاني :** أعضاء و محكمين متميزون. (استقطاب وتطوير أعضاء هيئة تحكيم و استشاريين متميزون)
٣. **الهدف الاستراتيجي الثالث :** الكيف وليس الكم. (تحقيق الجودة المطلوبة للبحث العلمي)
٤. **الهدف الاستراتيجي الرابع :** تعزيز قدرات الباحثين و المحكمين. (تمكين الباحثين و المحكمين من اكتساب المهارات الفكرية والمهنية أثناء حياتهم البحثية و العلمية)
٥. **الهدف الاستراتيجي الخامس :** بناء جسور التواصل. (بناء جسور التواصل داخل المركز القومي للبحوث وخارجه مع الجامعات والشركات والمجموعات المحلية والعالمية)

كلمة العدد

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة التي تتوافر فيها شروط البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً. ويتم استلام البحث المستوفي للشروط والمعايير التالية:

-وقوع موضوع البحث ضمن إهتمامات وأهداف المجلة
-التزامه بقواعد النشر المتبعة في المجلة.

١) لاتعتمد المجلة نمطاً واحداً في عناصر تقرير البحث، نظرا للتنوع الكبير في طبيعة البحوث التربوية من الكمي إلى النوعي، ومن التجريبي الميداني إلى الوصفي، إلا ان العناصر الرئيسية المشتركة بينها تتمثل في:

- مقدمة أو خلفية موضوع البحث وأدبياته ومسوغاته وأهميته.
- مشكلة البحث وتحديد عناصرها وربطها بالمقدمة.
- منهجية البحث المناسبة لطبيعة المشكلة البحثية وتتضمن الإجراءات والبيانات الكمية أو النوعية التي مكنت الباحث من معالجة المشكلة البحثية ضمن محددات وافتراضات بحثية واضحة.
- نتائج البحث ومناقشتها مناقشة علمية مبنية على إطار فكري متين يعكس تفاعل الباحث مع موضوع البحث من خلال ما يتوصل اليه الباحث من استنتاجات وتوصيات مستندة إلى تلك النتائج.
- البحث لم ينشر ولم يقدم للنشر إلى أي مجلة أخرى وهذه مسئولية الباحث .
- عدم التقدم بطلب سحب البحث بعد إبلاغ الباحث بوصول بحثه إلى المجلة، ودفع تكاليف البحث التي تقدرها هيئة التحرير في حالة التقدم بطلب سحب البحث في أي وقت بعد ابلاغ الباحث بالإستلام.

عدم اعتراض أي عضو من أعضاء فريق البحث على أي قضية تخص فريق البحث نفسه، وفي حالة تلقي هذا الإعتراض يلتزم الموقع على التعهد بدفع تكاليف النشر التي تقدرها الهيئة، ويتم التوقف كلياً عن السير بإجراءات نشر البحث.

٢) تعتمـــــد المجلة نظام رابطة السيكولوجيين الأمريكان Psychological Association (APA American) لأغراض التوثيق للمراجع بالإنجليزية والإقتباس واخراج الأشكال والجداول وأخلاقيات البحث وغيرها من عناصر تقرير البحث شكلاً ومضموناً وعلى الباحث ان لا يعتمدعلى المصادر الثانوية غير الموثوقة في هذا المجال، وفيما يلي بعض العناصر التي يتوقع من الباحث العودة إلى قواعد البيانات والمواقع الإلكترونية التي تساعد في التعرف على المعايير والشروط في هذا النظام ومنها (مع ملاحظة بعض المعايير غير الحدية، وتحتفظ المجلة ببعض الخصوصيات في هذا الإطار):

- التوثيق في المتن وقائمة المراجع من كتب ودوريات مع الإختلاف في عدد المؤلفين، والتوثيق من الإنترنت في ضوء طبيعة المعلومات المتوفرة.
- الإلتزام بأخلاقيات البحث وحقوق الملكية.

٣) يطبق على المراجع العربية نظام APA مع تعديل طفيف تحدده طبيعة الثقافة العربية المتعلقة بطريقة كتابة اسم الباحث.

٤) يقدم البحث مكتوباً باللغة العربية أو اللغة الإنجليزية ومطبوعاً على الكمبيوتر بمسافات مزدوجة، ومتوافقة مع برنامج Ms Word حجم خط ١٤ Normal وترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة إلى سكرتير تحرير المجلة .

٥) من الضروري أن يظهر في الصفحة الأولى من البحث عنوان البحث، واسم الباحث(الباحثين)، وجهة العمل، والعنوان (العناوين)، وأرقام الهواتف الخلوية، والبريد الإلكتروني، ورقم الفاكس (ان وجد)، ولضمان السرية الكاملة لعملية التحكيم، يجب عدم ذكر اسم الباحث، أو الباحثين في متن البحث، أو أية إشارة تكشف عن هويتهم، ويمكن استخدام حاشية الصفحة الأولى لتحديد جهة الدعم أو عبارة شكر لجهة معينة ذات صلة.

٦) يتم اخطار الباحث بنتيجة التحكيم للبحث إلكترونياً، وقد يتم إشعار الباحث بالنواقص (ان وجدت) أو أن يتم الإعتذار عن السير في الإجراءات في ضوء التحكيم الأولي.

٧) يخضع البحث المرسل إلى المجلة إلى تحكيم أولي من قبل هيئة التحرير لتقرير أهليته للتحكيم الخارجي، ويحق للهيئة أن تعتذر عن السير في اجراءات التحكيم الخارجي أو عن قبول البحث للنشر في أي مرحلة دون إبداء الأسباب.

٨) البحث المقبول للنشر يأخذ دوره للنشر حسب تاريخ قبوله للنشر بصرف النظر عن العدد الذي تم تحديده أو العدد الذي أرسل إليه أو في أحد الأعداد التي تليه.

٩) تعتذر المجلة عن عدم إعادة البحث الذي يتم ارساله إلى المجلة (بكليته أو أجزاء منه) إلى الباحث في حالة عدم قبوله للنشر في أي مرحلة من المراحل، كما تعتذر عن أي طلب بتزويد الباحثين بتقارير التحكيم للبحث الذي يتم رفضه، إلا باستثناء من هيئة التحرير.

١٠) ما ينشر في المجلة يعبر عن وجهة الباحث (الباحثين)، ولا يعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة.

١١)ترتب البحوث عند النشر في عدد المجلة وفق اعتبارات فنية، وليس لأي اعتبارات أخرى أي دور في هذا الترتيب، كما أنه لا مكان لأي اعتبارات غير علمية في إجراءات النشر.

الفهرس

التنمـــــــر المدرســـــــي وعلاقتـــــــه بالمهـــــــارات الاجتماعيـــــــة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي ١

إعداد / فاطمة صالح مدهش العلياني

دور تكنولوجيا الواقع الافتراضـــي في تنمية فهم المفاهيم الكيميائية لطالبات المرحلة الثانوية ٤٥

إعداد / ريم المحمد

فاعليـــة برنـــامج الكـــورت لتعلـــيم التفكيـــر الجـــزء الأول(توســـعة الإدراك) فـــــــي تنميـــــــة التفكيـــــــر الإبـــــــداعي لـــــــدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم

إعداد / ميعاد بنت محمد حملي د. عبدالله أحمد حسين ٨٢

أثـــر اســـتخدام التقنيـــات الحديثـــة علـــى جـــودة المخرجـــات فـــي العمـــل الإداري ١٥٣

إعداد / ميعاد بنت محمد حملي د. عبدالله أحمد حسين

التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية
لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي

إعداد:

فاطمة صالح مدهش العلياني

ملخص

أن التنمر المدرسي هو سلوك عدواني، وخطير وهذا لما يسببه من أضرار وآثار سلبية على الضحايا وعلى البيئة المدرسية؛ حيث إنه يمارس بعدة أشكال: كالتنمر اللفظي، والجسدي والاجتماعي، إتلاف الممتلكات، والتي كلها تؤدي إلى إلحاق الضرر والأذى للضحايا، وتؤدي بهم إلى ظهور العديد من المشاكل: كالهروب من المدرسة، أو الخوف وعدم الشعور بالأمان والاستقرار؛ لأن هذا السلوك يمارس بصورة متكررة ومتعمدة، ويمارس على الأشخاص الضعفاء، الذين لا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم؛ مما يسمح باستمرارية هذا السلوك من طرف المتنمرين.

وأن تعلم واكتساب الفرد للمهارات الاجتماعية، يتم عن طريق التدريب عليها، سواء عن طريق التدريب على الأساليب البدنية: كالتحكم في الجوانب غير اللفظية، أو الأساليب السلوكية، وهي قيام الفرد بتعلم المهارات، وكيفية أدائها في المواقف المختلفة.

Abstract

The school bullying is aggressive and dangerous. This is because it causes damage and negative effects on the victims and the school environment. It is practiced in several forms: verbal, physical and social bullying, damage to property, which causes harm to the victims and leads to the emergence of many Such as flight from school, fear and lack of security and stability; because this behavior is practiced repeatedly and deliberately, and practiced on vulnerable people, who cannot defend themselves; allowing the continuation of this behavior by bullying.

And that the learning and acquisition of the individual's social skills, is through training, both through training in physical methods: such as the control of non–verbal aspects, or behavioral methods, namely the individual to learn skills, and how to perform in different situations.

مقدمة البحث:

لم يعد الاهتمام بمشكلات التلاميذ ترفًا تربويًا، إنما حاجة ملحة وماسة لدراسة مشكلات التلاميذ، والتكيف النفسي والاجتماعي لديهم، وبشكل خاص في مرحلتي الطفولة والمراهقة، فالأوضاع الإقتصادية والإجتماعية والتربوية والتكنولوجية المتغيرة، إضافة إلى الأحداث الأخرى المتسارعة أدت إلى زيادة الحياة وتعقيداتها، وإلى ظهور العديد من المشكلات على الأصعدة كافة ، منها المشكلات المتعلقة بسلوكيات التلاميذ غير المرغوبة، والتي تحدث عادة في غياب الرقابة من المدرسة والأسرة ، ومن بين هذه السلوكيات، التي تحدث عادة في الخفاء وتعد مشكلة خطيره على التلاميذ والبيئة المدرسية ما يسمى سلوك التنمر، الذي يعتبر شكلًا من العدوان، أو العنف المدرسي.

ونظراً للآثار السلبية التي تخلفها ظاهرة التنمر المدرسي على البيئة المدرسية وعلى أطراف العلاقة المتنمر، والمتنمر عليه (الضحية) سواءً على حياتهم الحاضرة، أو المستقبلية، أصبحت هذه الظاهرة من بين الموضوعات، التي حظيت بتركيز وأهتمام الباحثين في المجال التربوي.

وفي ظل الأهتمام المتزايد بسلوك التنمر في المدارس، يبرز موضوع المهارات الإجتماعية أحد الموضوعات، التي حظيت بإهتمام ملحوظ في الآونة الأخيرة من قبل الإخصائيين والمرشدين النفسانيين، سواءً على مستوى التطور الذاتي، أو على مستوى الإرشاد العلاجي. وهذا لما لها أهمية في الحياة الإجتماعية للفرد. حيث تشكل الحياة الإجتماعية ركنًا مهمًا وأساسيًا في حياة كل فرد، وتتطلب العديد من المهارات الإجتماعية لنجاحه، وإندماجه في المجتمع.

فالمهارات الإجتماعية سلوك مكتسب يهدف إلى التفاعل الإجتماعي، والتدعيم الإيجابي مع الآخرين، ويدور حول أساليب التعامل، والتفاهم بين الناس، تدعيمًا للعلاقات وحلًا للمشاكل، وعلاجًا للأزمات، وتعاملًا مع المواقف المفاجئة والطارئة، التي يمكن أن يتعرض لها الفرد؛ حيث إن إنخفاض مستوى المهارات الإجتماعية قد يفسر الإخفاق، الذي يعانيه الفرد كما يفسر الإضطرابات الوجدانية، وخصوصًا الإكتئاب والشعور بالوحدة، والمشكلات السلوكية ، والأشخاص، الذين يفتقرون للمهارات الإجتماعية اللازمة للتعبير عن رغباتهم يتعرضون في الغالب إلى إحباط متكرر؛ مما يؤدي إلى سلوكيات عدوانية كسلوك التنمر، الذي يمارس في المدارس؛ حيث تكتسي عملية إكتساب المهارات الإجتماعية ، أهمية كبيرة في تحقيق التكيف الإجتماعي داخل الجماعة المدرسية، التي ينتمي إليها التلاميذ، كما أنها تفيدهم في التغلب على مشكلاتهم، وتوجيه تفاعلاتهم مع البيئة المحيطة، وتساعدهم في تحقيق الاستقلال الذاتي والأعتماد على النفس والتواصل التوكيدي مع الأقران؛ مما يرفع من مستوى ثقتهم بالنفس والتخفيف من قلقهم ومخاوفهم.

لذلك سعى البحث الحالي إلى معرفة العلاقة بين التنمر المدرسي، وبعض المهارات الإجتماعية لدي تلاميذ السنة الخامسة والسادسة من مرحلة التعليم الابتدائي.

مشكلة البحث:

تعد المدرسة من أهم المؤسسات التربوية والإجتماعية التي تعمل على صقل شخصية التلميذ وتنمية مهاراته ومواهبه، وقدراته وتزويده بالمعلومات والمعارف. وكون أنها ذات طابع جماعي فهي ميدان لظهور بعض المشكلات المرتبطة بسلوك التلاميذ، فنجد هناك من التلاميذ من يعمدون إلى ممارسة سلوكيات غير مقبولة إجتماعيًا: كالعنف والعدوان من خلال تفاعلهم مع بعض مثيرات البيئة المدرسية، والمجتمع المحلي.

ويعد التنمر المدرسي شكلًا من أشكال العنف، أو العدوان، التي تمارس في المدارس ويشير "**ولنسن ٢٠٠٦** " أن التنمر أحد أشكال العدوان، وهو يحدث عندما يتعرض طفل، أو فرد بشكل مستمر إلى سلوك سلبي سبب له الألم، ينتج عن عدم التكافؤ في القوى بين فردين: يسمى الأول متنمر، والآخر ضحية .

ومصطلح التنمر يندرج تحت مسمات مختلفة من بينها، الاستقواء، المشاغبة ، الترهيب ، التسلط.

ولقد أصبحت ظاهرة التنمر من المشكلات الخطيرة التي تهدد الإستقرار ضمن الوسط المدرسي، إذ لا يتم التعلم الفعال إلا في بيئة توفر لتلاميذها الأمن والإستقرار بحمايتهم من العنف والخطر والتهديد، وأثبتت العديد من الدراسات أن التنمر من الظواهر المنتشرة على مستوى العالم.

ففي دراسة "**لكوي**" التي كشفت نتائجها أنه يهرب حوالي (١٦٠,٠٠٠) تلميذ يوميًا من المدارس؛ بسبب التنمر الذي يلاقونه من قبل زملائهم .

وللتنمر المدرسي العديد من الآثار السلبية على الصحة النفسية للتلميذ سواء كان متنمرًا أو ضحية للتنمر، ووفقًا للدراسة التي قام بها المعهد القومي لصحة الأطفال والتنمية البشرية في أمريكا، فقد أتضح أن أكثر من مليون تلميذ من تلاميذ المدارس الأمريكية متورطون في التنمر سواء كانوا متنمرين، أو ضحايا.

أسئلة البحث:

هل توجد علاقة أرتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التنمر المدرسي، والمهارات الإجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الإبتدائية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس أسئلة أخرى:

١. ما مستوى التنمر المدرسي لدي تلاميذ السنة الخامسة والسادسة من مرحلة التعليم الإبتدائي؟
٢. ما مستوى المهارات الاجتماعية لدي تلاميذ السنة الخامسة والسادسة من مرحلة التعليم الإبتدائي؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي لدي تلاميذ السنة الخامسة والسادسة من مرحلة التعليم الإبتدائي تعزى إلى متغير الجنس؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي لدي تلاميذ السنة الخامسة والسادسة من مرحلة التعليم الإبتدائي تعزى إلى متغير المستوى الدراسي؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الإجتماعية لدي تلاميذ السنة الخامسة والسادسة من مرحلة التعليم الإبتدائي تعزى إلى متغير الجنس؟
٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الخامسة والسادسة من مرحلة التعليم الإبتدائي تعزى إلى متغير المستوى الدراسي؟

فرضيات البحث:

– توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التنمر المدرسي والمهارات الإجتماعية لدي تلاميذ السنة الخامسة والسادسة من مرحلة التعليم الإبتدائي.
– مستوى التنمر المدرسي لدي تلاميذ السنة الخامسة والسادسة من مرحلة التعليم الإبتدائي منخفض.
– مستوى المهارات الإجتماعية لدي تلاميذ السنة الخامسة والسادسة من مرحلة التعليم الإبتدائي مرتفع.
– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي لدي تلاميذ السنة الخامسة والسادسة من مرحلة التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير الجنس.
– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي لدي تلاميذ السنة الخامسة والسادسة من مرحلة التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير المستوى الدراسي.
– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الإجتماعية لدى تلاميذ السنة الخامسة والسادسة من مرحلة التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير الجنس.
– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الإجتماعية لدي تلاميذ السنة الخامسة والسادسة من مرحلة التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالى في محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة وتتمثل أهمية إجراء البحث الحالى، كذلك في العديد من الأعتبارات النظرية والتطبيقية على النحو التالي:

– الأهمية النظرية: يسعى البحث الحالى إلى المساهمة في إثراء جانب مهم من مجالات الدراسات النفسية والإجتماعية بهذا النوع من الدراسات، وهو التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الإجتماعية لدي تلاميذ السنة الخامسة والسادسة من مرحلة التعليم الإبتدائي.

كما تكمن أهميتها في طبيعة العينة، أو الشريحة التي تجري عليها الدراسة وهي فئة المراهقين المتمدرسين، إذ تعتبر هذه المرحلة من أصعب المراحل التي يمر بها الفرد .

– **الأهمية التطبيقية:** تكمن أهمية إجراء الدراسة في قلة الدراسات، التي تناولت موضوع التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الإجتماعية.

وتظهر الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة كون النتائج، التي قد تسفر عنها يمكن الإستفادة منها في وضع برامج إرشادية لعلاج مشكلة التنمر.

أهداف البحث:

إن الهدف الذي سعى إليه البحث الحالى يعتبر أحد العوامل، التي تؤثر في أختيار مشكلة البحث، لذلك فإن الدراسة تسعى إلى:

– تعرف العلاقة بين التنمر المدرسي والمهارات الإجتماعية لدي تلاميذ السنة الخامسة والسادسة من مرحلة التعليم الإبتدائي.

– تعرف مستوى التنمر المدرسي ومستوى المهارات الإجتماعية لدي تلاميذ السنة الخامسة والسادسة من مرحلة التعليم الإبتدائي.

– تعرف الفروق في التنمر المدرسي لدي تلاميذ السنة الخامسة والسادسة من مرحلة التعليم الإبتدائي تعزى إلى متغير الجنس، المستوى الدراسي.

مصطلحات البحث:

١– التنمر المدرسي:

سلوك يحدث عندما يتعرض تلميذ بشكل مكرر لسلوكيات، أو أفعال سلبية من تلاميذ آخرين بقصد إيذائه، ويتضمن عادة عدم التوازن في القوة وهو إما أن يكون جسديًا كالضرب أو لفظيًا كالتنابز بالألقاب، أو عاطفياً كالنبذ الإجتماعي أو إساءة في المعاملة (قطامي ٢٠٠٩– ص ١٢٣).

٢– المهارات الإجتماعية:

هي قدرة الفرد على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية إزاءهم، وضبط إنفعالاته في مواقف التفاعل الإجتماعي وبما يتناسب مع طبيعة الموقف (محمد السيد عبد الرحمن،١٩٩٨، ص١٦).

الدراسات السابقة:

دراسة عاصم عبد المجيد كامل أحمد وابراهيم محمد سعد عبده (٢٠١٦):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في الذكاء الأخلاقي التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي لدي عينة الدراسة التي اشتملت على (٢٥٢) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية ، وشملت أدوات الدراسة على مقياس التنمر ومقياس الذكاء الأخلاقي من

إعداد الباحثان ، وبإستخدام معامل الأرتباط بيرسون وإختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة ، وتحليل الأنحدار المتعدد التدريجي ، أظهرت النتائج وجود علاقة دالة وسالبة بين التنمر المدرسي والذكاء الأخلاقي.

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مرتفعي التنمر ومنخفضي التنمر المدرسي في الذكاء الأخلاقي لصالح منخفضي التنمر المدرسي، كما بينت نتائج الدراسة أن أبعاد الذكاء الأخلاقي التي تسهم في التنبؤ المدرسي كانت على الترتيب

دراسة غماري (٢٠١٥): هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي لتدريب المهارات الإجتماعية في تحسن فاعلية الذات لدي مجموعة من التلاميذ المتعرضين لمضايقة أقرانهم في مرحلة التعليم الإبتدائي. حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها (٦٨٤) مكونة من٣٢٨ تلميذ و٣٥٦ تلميذة من تلاميذ السنة الخامسة والسادسة من المرحلة الإبتدائية لمقاطعتي الدرارة وبئر توتة، حيث طبق عليهم برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الإجتماعية المصمم من طرف الباحثة، ومقياس المهارات الإجتماعية لمحمد السيد عبد الرحمن ومقياس المضايقة بين الأقران ومقياس فاعلية الذات.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى تأثير البرنامج الإرشادي المقترح والمطبق على تلاميذ ضحايا مضايقة الأقران ومساهمته في تزويدهم بالمهارات والسلوكيات كالمبادأة بالحديث والإصغاء إلى الآخرين وضبط الذات في المواقف السلبية والتفاعل الإيجابي مع الآخرين.

دراسة يوسف (٢٠١٣):

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين المهارات الإجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية، حيث تكونت عينة الدراسة من ٢٩٠ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في المدرس الحكومية التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة في المهارات الاجتماعية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، وفروق تعزى إلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي لصالح ذوي المستوى المرتفع في حين أشارت إلى عدم وجود فروق في هذا الجانب تعزى إلى المستوى الدراسي، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى إلى الجنس لصالح الذكور، وفروق ذات دلالة تعزى إلى المستوى الدراسي، أما فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي العام، فقد أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح تلاميذ الصف السادس الإبتدائي كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى المستوى الإجتماعي الإقتصادي للأسرة و كانت لصالح ذوي المستوى الإجتماعي الإقتصادي المرتفع .

دراسة الصبحين والقضاة (٢٠١٣):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أشكال سلوك التنمر وحجم التنمر والتعرف على الطلبة المتنمرين لدي عينة من طلاب المرحلة الاساسية العليا في لواء البادية العليا بالأردن ،حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها ١٣٩ تلميذاً وتلميذة ، وشملت أدوات الدراسة على مقياس التنمر من اعداد الباحثان .

وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة المتنمرين كانت مخفضة حيث قدرت نسبتها (٩,٨ %) وأن (١٢,٩ %) من الطلبة يمارسون التنمر الاجتماعي، و(١١,٣ %) من الطلبة يمارسون التنمر الجسدي، و (٧,٩ %) من الطلبة يمارسون التنمر الجنسي، وأظهرت النتائج أيضًا أن التنمر وأشكاله كان لدي الذكور أكثر من الإناث.

دراسة خوج (٢٠١٢):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الإجتماعية التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي لدي عينة الدراسة التي اشتملت على (٢٤٣) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية. وشملت أدوات الدراسة على مقياس التنمر من إعداد الباحثة ومقياس المهارات الاجتماعية: من إعداد السمادوني وتعديل جمعة (١٩٩٦)، وباستخدام معامل الإرتباط بيرسون، واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة، وتحليل الإنحدار المتعدد التدرجي، أظهرت النتائج وجود علاقة دالة وسالبة بين التنمر المدرسي وبين المهارات الإجتماعية.

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات مرتفعي التنمر المدرسي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الإجتماعية لصالح منخفضي التنمر المدرسي، كما أظهرت النتائج أن عوامل المهارات الإجتماعية، التي تسهم في التنبؤ المدرسي كانت على الترتيب: عامل الضبط الإجتماعي ثم الضبط الإنفعالي.

دراسة سلمان (٢٠١١): هدفت الدراسة إلى معرفة إذا كان هناك علاقة بين المهارات الإجتماعية وبتقييم الوالدين، حيث تم إجراء البحث على عينة مؤلفة من ٢٠٠ طفل وطفلة من أطفال محافظة دمشق، وعلى ٤٠٠ والد ووالدة من أولياء الأطفال، وأسفرت الدراسة على النتائج التالة:

– أنه تنتشر المهارات الإجتماعية إنتشاراً طبيعياً بين أطفال دمشق، وإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الإجتماعية تعزى لمتغير الجنس، كما خلصت إلى أنه لا فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الآباء ومتوسط درجات الأمهات على مقياس تقييم الوالدين للمهارات الإجتماعية لدي

أطفالهم، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الإجتماعية تعزى لمتغير الجنس.

دراسة حسيب (٢٠١١): هدفت الدراسة إلى فعالية الذات لدي طلاب المرحلة الإبتدائية المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيًا، حيث تم إجراء البحث على عينة قوامها ١٨٨ تلميذًا وتلميذة؛ حيث طبق عليهم كلًّا من أختبار المهارات الإجتماعية، وأختبار الفعالية العامة للذات. وأسفرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في المهارات الإجتماعية.

دراسة البكري (٢٠١٠): هدفت الدراسة الى معرفة الفروق بين الذكاء الإنفعالي وسلوك التنمر لدي تلاميذ المرحلة الإبتدائية في محافظة عكا.

من حيث التعرف على بعض المتغيرات ذات الأثر في سلوك التنمر كمتغير الجنس والصف الدراسي ومستويات الذكاء الإنفعالي. وقد شملت عينة الدراسة ٢٣٨ تلميذًا وتلميذة، وأقتصرت العينة على الصفين الخامس والسادس، من المرحلة الإبتدائية في محافظة عكا.

وقد أستعمل الباحث مقياس الذكاء الإنفعالي **لبار– أون** وسلوك التنمر، الذين تم تحكيمهما وتطبيقهما على عينة الدراسة، بعد التحقق من صدق المقاييس وثباتهما في مجتمع الدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الإنفعالي تعزى لمتغير الجنس والمستوى الدراسي، وأيضًا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والمستوى الدراسي في التنمر المدرسي.

دراسة القحطاني (٢٠٠٧): هدفت هذه الدراسة للتعرف على مدى إنتشار ظاهرة التنمر بين تلاميذ وتلميذات المرحلة الإبتدائية في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض، والتعرف على عوامل إنتشارها، وخصائص الطالب المتنمر والطالب المتنمر عليه في المرحلة الإبتدائية، وتحديد أنماط التنمر الشائعة بين التلاميذ الجسدية وغير الجسدية، وتعرف أثار هذه الظاهرة على الطالب المتنمر عليه، والإجراءات المتبعة في المرحلة الإبتدائية بالمدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض لمواجهة التنمر بين التلاميذ. وأستخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي المسحي، وقامت بإعداد أستبانة من تصميمها، وطبقت الأستبانة على عينة من أعضاء وعضوات الهيئة المدرسية في المدارس الإبتدائية والمتوسطة والتي بلغت (٢٦٤) وطبقت الأستبانة الخاصة بدان ألويس (**Dan Olweus**) على التلاميذ والذي قدر عددهم (٢٩٢٤) تلميذ وتلميذة. ومن بين النتائج المتوصل إليها إنتشار ظاهرة التنمر بصورة متوسطة لدي أفراد العينة.

الإطار النظرى:

التنمر المدرسي:

تعد ظاهرة التنمر المدرسي، من أكثر المشكلات المدرسية سلبية أنتشارًا، والغير مقبولة إجتماعيًا. وقد ظهر التنمر في المدارس في الآونة الأخيرة بشكل ملفت للأنتباه؛ مما يشير إلى وجود ظاهرة متنامية وخطيرة لما لها من نتائج سلبية وخيمة تسبب أضراراً للمتنمرين وضحايا التنمر والبيئة المدرسية، ويُمارس التنمر بأساليب متعددة ومتنوعة، وهذا ما سنتناوله في هذا الفصل.

١- تاريخ دراسة التنمر المدرسي:

رغم أن البحث في ظاهرة التنمر يعد حديثًا في العالم العربي لقلة الدراسات في هذا المجال إلا أنه يعود إلى عقد السبعينات في بعض الدول الأوربية وخاصة الدول الإسكندنافية، التي قامت السلطات التعليمية فيها بدراسات إستكشافية كثيرة حول ظاهرة التنمر في المدارس على إثر قيام ثلاث مراهقين بالإنتحار بسبب إضطهادهم وترويعهم من بعض رفقاء المدارس.

وفي فترة الثمانينات أستحوذ التنمر في المدارس على قدر كبير من الأهتمام في اليابان حول هذه الظاهرة، والتى أظهرت نتائجه أن ثلث طلاب المدارس الإبتدائية كانوا ضحية لهذا النوع من العنف.

كما أن العلاقات المتوترة والتغيرات المفاجئة داخل المدرسة، والإحباط والكبت والقمع للطلبة، والمناخ التربوي الذي يتمثل في عدم وضوح الأنظمة المدرسية وتعليماتها، ومبنى المدرسة، واكتظاظ الصفوف بالطلاب واسلوب التدريس غير الفعال.

كل هذه عوامل قد تؤدي إلى الإحباط، مما يدفعهم إلى القيام بمشكلات سلوكية يظهر بعضها على شكل تنمر، ولا ننسى هنا في هذا المقام أن نتحدث عن جماعة الرفاق والتي قد تؤدي أدوارًا متعددة على إثارة السلوك التنمري، أو تعزيزه.

فقد تقوى بعض الأطفال على غيرهم من الأطفال إستجابة لضغط جماعة الأقران، ومن أجل كسب الشعبية، وهذا يظهر واضحًا في مرحلة المراهقة، حيث يعتمد المراهق في تقديره لذاته، وإظهار قدراته من خلال جماعة الأقران التي تلعب دورًا كبيرًا في النمو الاجتماعي للمراهق.

٢ – مفهوم التنمر المدرسي:

جاءت ترجمة كلمة **Bullying** إلى اللغة العربية بعدة مصطلحات في العديد من الدراسات، فبعض الباحثين يستعملون مصطلح المشاكسة والمضايقة كدراسة (شاكر مجيد ،٢٠٠٧)، (فوزية غماري، ٢٠١٥)، والبعض الآخر فضل استعمال مصطلح الاستقواء لترجمة نفس المصطلح كدراسة (جرادات ٢٠٠٨)، وأيضًا تناول البعض مصطلح التنمر كترجمة لمصطلح Bullyingكدراسة (حنان خوج، ٢٠١٥)، (نورة

القحطاني،٢٠٠٧) أما بحثنا الحالي فقد اعتمدنا فيه على مصطلح التنمر المدرسي لترجمة كلمة **School Bullying**.

مفهوم التنمر اصطلاحًا:

يعرف **هيوبنر (٢٠٠٤) Huebner** التنمر بقوله: طريقة للسيطرة على الشخص الأخر، وهو مضايقة جسدية، أو لفظية مستمرة بين شخصين، أو أكثر في القوة يستخدم فيها الشخص الأقوى طرق جسدية ونفسية وعاطفية ولفظية لإذلال شخص ما وإحراجه وقهره (قطامي،٢٠٠٩، ص٣٦).

كما يعرف **ديهان (١٩٩٧) Dehaan** التنمر بقوله: سلوك يتضمن السخرية وسرقة النقود، وإساءة بعض التلاميذ لأقرانهم داخل الصف، الذي يشترك في بعض خصائصه مع خصائص سلوك العدوان (قطامي،٢٠٠٩، ص٣٤).

في حين عرفه **هوروود وآخرون: (٢٠٠٥) Horwood et al**على أنه سلوك يحدث عندما يتعرض تلميذ بشكل مكرر لسلوكيات، أو أفعال سلبية من تلاميذ آخرين؛ بقصد إيذائه، ويتضمن عادة عدم التوازن في القوة، وهو إما أن يكون جسديًا كالضرب، أو لفظيًا كالتنابز بالألقاب، أو عاطفيًا كالنبذ الإجتماعي، أو يكون إساءة في المعاملة (قطامي،٢٠٠٩، ص١٢٣).

ويعرفه **دان ألويس: (٢٠٠٥) Olweus Dan الذي** يعتبر الأب المؤسس للأبحاث حول التنمر في المدارس على أنه أفعال سلبية معتمدة من جانب تلميذ، أو أكثر لإلحاق الأذى بتلميذ أخر، تتم بصورة متكررة وطوال الوقت، ويمكن أن تكون هذه الأفعال السلبية بالكلمات مثل: التهديد، التوبيخ، الإغاظة والشتائم، كما أنها تكون بالإحتكاك الجسدي كالضرب والدفع والركل، أو حتى بدون إستخدام الكلمات، أو التعرض الجسدي، مثل: التكشير بالوجه، أو الإشارات غير اللائقة بقصد.

وحسب ألويس لا يمكن الحديث عن التنمر إلا في حالة عدم التوازن في الطاقة، أو القوة (علاقة غير متماثلة): أي في حالة وجود صعوبة في الدفاع عن النفس، أما حينما ينشأ خلاف بين تلميذين متساوين تقريباً من ناحية القوة الجسدية والطاقة النفسية، فإن ذلك لا يسمى تنمراً.

في حين يعرف التنمر المدرسي بأنه شكل من أشكال العنف يلحق الضرر بالآخرين، ويحدث التنمر في المدرسة، أو في أثناء الأنشطة المختلفة، عندما يستخدم تلميذ أو مجموعة تلاميذ قوتهم في إيذاء الأفراد أو المجموعات الأخرى، ويكون أساس قوة المتنمرين، إما قوة جسدية أو العمر الزمني لهم، أو الحالة المادية، أو المستوى الإجتماعي، وقد يكون أساسها أن رابطة تحميهم مثل الأسرة (حنان خوج، ٢٠١٢، ص١٩٣).

من خلال ما تم عرضه نستخلص أن هناك إجماع حول تعريف التنمر المدرسي على أنه سلوك سلبي يقوم به المتنمر قصد إلحاق الأذى أو الضرر بشخص آخر يسمى الضحية، ولا يكون هناك توازن في القوة حيث لا يستطيع الضحية الدفاع عن نفسه، ويكون بصورة مستمرة ومتكررة.

٣ – بعض المفاهيم المرتبطة بالتنمر:

قد يحدث أحياناً الخلط بين مفهوم التنمر وبعض المفاهيم النفسية والإجتماعية الأخرى كمفهوم العنف (**Violence**) والعدوان (**Aggressive**) وغيرها. وفيما يلي محاولة للتمييز بين التنمر، وبعض المفاهيم التي تهمنا في هذا المجال:

١ – التنمر والعنف:

العنف يستعمل فيه السلاح والتهديد والوعيد بكل أنواعه، ويفضي إلى العنف الشديد. أما التنمر فهو أخف من حيث الممارسة، فهو يتضمن عنفاً جسدياً خفيفاً وعنفاً لفظيًا كبيرًا.

ويشتمل على جانب أستعراض من القوة والسيطرة والرغبة في التحكم في مقدرات الآخرين من الرفقاء والزملاء. وهذا السلوك موجود بين الطلاب في جميع مراحل التعليم ويمكن أن يقود إلى العنف بمعناه الشامل (الصوفي والمالكي، ٢٠١٢، ص١٥٧).

ويشير بومان ٢٠٠٨ (**Bauman**) إلى أن سلوك التنمر قد يؤدي إلى العنف، إلا أنه يختلف تمامًا عن العنف، إذ أن العنف أخذ صورًا شتى منها، حمل السلاح، والتخريب، والإيذاء الجسمي الشديد، القتل والسرقة بالإكراه وغيرها، مما لا يمكن أن يكون من سلوك التنمر.

فضلًا عن ذلك فإن سلوك التنمر يتوافر فيه النية المبنية للإيذاء والتكرار والإستمرار، وعدم التوازن في القوة بين المتنمر والمتنمر عليه (الضحية)، ولها شروط أساسية لتحديد ما هو التنمر (مصطفى مظلوم ،٢٠٠٧، ص٨٧).

٢ – التنمر والعدوان:

التنمر هو درجة هينة من العدوان، فالعدوان هو سلوك يصدر من شخص تجاه شخص آخر، أو نحو الذات لفظيًا، أو جسميًا، وقد يكون العدوان مباشرًا، أو غير مباشر، ويؤدي إلى إلحاق الأذى الجسمي والنفسي إلحاقًا متعمدًا بالشخص الآخر، وبهذا فالعدوان أكثر عمومية من التنمر، ويختلف سلوك التنمر عن السلوك العدواني في أن التنمر هو سلوك متكرر، ويحدث بإنتظام وفترة من الوقت، وعادة ما يتضمن عدم التوازن في القوة فالتنمر نمط من العدوان (الدار، ٢٠١٢، ص٣٠).

ويشير هشام الخولي (٢٠٠٨) إلى أن العدوان فطري غريزي يشتمل على نوعين أساسين من السلوك هما:

العدوان الإيجابي: الذي يستخدم فيه الدفاع عن الذات، أو تدعيمها.

والعدوان السلبي: الذي يوجه لهدم الذات، أو الآخرين، أي أن السلوك العدواني مقبول في بعض أشكاله وفي ظروف معينة، ومذموم ومرفوض في البعض الآخر، إلا أنه لا يمكننا أن نقر ذلك بالنسبة للتنمر الذي هو سلوك مرفوض في جميع أشكاله وفي كل ظروفه وأحواله، كما أنه لا يوجه نحو الذات، وإنما يوجه نحو الآخرين (مظلوم، ٢٠٠٧، ص٨٧).

ومن هنا نستخلص أن التنمر هو شكلًا من أشكال العنف والعدوان، إلا أن التنمر يختلف عن العنف والعدوان في أنه سلوك متكرر ومتعمد، ويحدث بين شخصين أحدهما قوي والآخر أقل منه قوة. أي القوة لا تكون متساوية بين الطرفين.

٤ – خصائص التنمر:

يمكن تصنيف السلوك العدواني إلى أنه تنمر عندما تحكمه ثلاثة معايير أساسية (القحطاني، ٢٠١٢، ص١١٨).

أ– التنمر إعتداء متعمد.

ب– التنمر يعرض الضحايا لإعتداءات متكررة وخلال فترات ممتدة من الوقت.

ج– عدم التوازن في القوة تنبع من منطلق القوة الجسمانية، أو من منطلق نفسي ذوي التأثير الكبير على أقرانهم؛ فتظهر بين المتنمرين والضحية.

٥ – المشاركون في التنمر:

١– المتنمرون:

أشار **الويس Olweus** إلى خصائص التلاميذ المتنمرين أنهم مهيمنون على الآخرين، ويحبون الشعور بالقوة، ولكنهم ودودون مع أصدقائهم. ويرى الباحثون أن الرغبة تعززت من خلال الأفكار والشائعات حول الإستقرار، وأدوار المؤسسات الإعلامية والأفلام، التي تصور قدرات البطل، ومهاراته العالية. ومن سماتهم أيضًا لديهم أفكار لا عقلانية (الصبحين، ٢٠١٣، ص٣٥).

وحسب القحطاني فإن خصائص المتنمرين (القحطاني،٢٠٠٦، ص٢٢٦):

– التلاميذ المتنمرون يتميزون بالقوة والسيطرة وبالطبيعة العدوانية المندفعة.

– الرغبة في لفت الإنتباه وحب الأستعراض.

– القصور في مهارة التحكم في الغضب والتغلب عليه.

– الإفتقار إلى قيم الشعور والتعاطف مع الآخرين.

– المعاناة من المشاكل الأسرية، وعدم اهتمامهم بمشاعر الضحية.

٢ – الضحـايا:

وهم الأفراد الذين يتعرضون للضرر والأذى نتيجة أعتداء زملائهم المتنمرين عليهم، ويكون لهذا آثار سيئة على تحصيلهم الدراسي (مظلوم، ٢٠٠٧، ص٧١).

ومن خصائص الضحايا:

– قابلية السقوط (فالضحية سريعة الإنخداع، ولا تستطيع الدفاع عن نفسها، ولها خصائص جسدية تجعلها عرضة لأن تكون ضحية).

– غياب الدعم (فالضحية تشعر بالعزلة والضعف، وأحيانًا لا تذكر المتنمر عليها خوفًا من أنتقام المتنمر).

– يخشون الضحايا الذهاب إلى المدرسة مما يعيق قدرتهم على التركيز، ويخلق أداء دراسي ضعيف، مع الوجود الدائم بالتهديد والعنف، مما يشعرهم بالإفتقار إلى الأمان الأمر الذي ينتج عنه الأعراض البدنية والجسدية.

٣– المتفرجون:

وهم الأفراد الذين يلاحظون عملية التنمر والضحية، ويمارس هؤلاء المتفرجون، أدواراً عديدة في سياق عملية التنمر، فهناك جماعة من المتفرجين يطلق عليهم مسميات عديدة منها: المساعدين، أو الأصدقاء الحميمين، أو النواب التابعين وهم الأفراد الذين يتحالفون ويتحدون مع المتنمر ويقدمون الدعم والمساندة له. حيث تربطهم صداقة حميمة وقوية مع المتنمر، مقارنة بالضحايا الذي لا تربطهم أي علاقة بالمتنمر (مظلوم، ٢٠٠٧ ص٧١).

ومنه نستخلص أن المشاركون في حدوث عملية التنمر ثلاثة أطراف:

الطرف الأول: وهم المتنمرون، الذين يقومون بالتسلط والسيطرة على الآخرين وايذائهم.

أما الطرف الثاني: فهم الضحايا والذين يتم عليهم ممارسة سلوك التنمر، ويكونون أقل قوة وسطوة من المتنمر.

أما الطرف الثالث: فهم المتفرجون وهم الذين يشاهدون عملية التنمر ولكنهم لا يتدخلون في ممارسة هذا السلوك، أو الدفاع عن الضحايا.

٦– أشكال التنمر:

هناك عدة أشكال للتنمر يمكن عرضها كما يلي (الصبحين،٢٠١٣، ص١١).

أ– **التنمر الجسمي:** كالضرب أو الصفع، أو القرص، أو الرفس، أو الإيقاع أرضًا، أو السحب، أو أجبراه على فعل شيء ما.

ب- التنمر اللفظي: السب والشتم واللعن، أو التهديد أو التعنيف، أو الإشاعات الكاذبة، أو إعطاء مسميات للفرد، أو إعطاء تسمية عرقية.

ج- التنمر في العلاقات الاجتماعية: منع بعض الأفراد من ممارسة بعض الأنشطة بإقصائهم، أو رفض صداقاتهم، أو نشر شائعات عن الآخرين.

د- التنمر على الممتلكات: أخذ أشياء الآخرين والتصرف عنهم، أو عدم إرجاعها وإتلافها.

كما قسم عبد العظم سلوك التنمر المدرسي (٢٠٠٥) سلوك التنمر إلى:

- سلوك مباشر:

يقتضي مواجهة مباشرة بين كلٍ من المتنمر والضحية؛ إذ يتضمن هذا الشكل من أشكال سلوك التنمر المواقف، التي من خلالها يتم مضايقة الضحية، أو تهديده، والتقليل من الشأن، والإغاظة، والتعليقات البذيئة، وجرح واهانة مشاعر الضحية ورفض التعامل معه أو مخالطته، وكذا التنابز بالألقاب البذيئة.

- سلوك غير مباشر:

يصعب ملاحظته، ولكن يمكن إستقراؤه، أو إستنتاجه والوقوف على أشكاله من خلال نشر الشائعات، وكتابة التعليقات الشخصية عن الضحية بغرض جعله منبوذًا بين زملائه، فضلًا عن النظرات والإيماءات الوقحة.

كما يصنف البعض التنمر المدرسي إلى **تنمر مباشر**، مثل: الضرب والشتائم والمداعبة المبالغ فيها، أو **تنمر غير مباشر** مثل: الرفض والعزل، وكتابة رسائل التهديد، وأرسالها عن طريق أحد الزملاء في المدرسة.

٧- اسباب التنمر المدرسي:

إن الحتمية العلمية تفرض وجود لأي ظاهرة مسببًا، يساهم في إحداثها فسلوك التنمر تضمه عدة عوامل؛ لتوفر السبب أو الفرصة لإحداثه، فبقدر ما تعددت وتنوعت أشكاله تعددت مسباته، ومن بينها ما يلي:

١- الأسباب الأسرية:

يعتبر العنف الأسري من أهم أسباب التنمر، فالطفل، الذي ينشأ في جو أسري يطبعه العنف سواء بين الزوجين، أو أتجاه الأبناء، لا بد أن يتأثر بما يشاهده أو ما مورس عليه، وهكذا فإن الطفل الذي يتعرض للعنف في الأسرة، يميل إلى ممارسة العنف والتنمر على التلاميذ الضعفاء في المدرسة.

وحسب نتائج دراسة القحطاني أن العوامل الأسرية ساهمت بدرجة كبيرة في إنتشار ظاهرة التنمر المدرسي ومن بينها، أسلوب التربية الخاطئة للأبناء، وعدم الإحساس بالأمان والإستقرار العاطفي في الأسرة، والنزاع المستمر بين الوالدين، وأفتقار الأبن للقدوة الحسنة والنموذج الجيد في الأسرة (القحطاني،٢٠١٢،ص٢٢٣).

٢- الأسباب الشخصية:

هناك دوافع مختلفة لسلوك التنمر، فقد يكون تصرفًا طائشًا، أو سلوكًا يصدر عن الفرد عند شعوره بالملل، كما أنه قد يكون السبب في عدم إدراك ممارسي سلوك التنمر وجود خطأ في ممارسة هذا السلوك ضد بعض الأفراد، أو لأنهم يعتقدون أن الطفل، الذي يستقوي عليه يستحق ذلك، كما قد يكون سلوك التنمر لدي أطفال آخرين مؤشرًا على قلقهم، أو عدم سعادتهم في بيوتهم، أو وقوعهم ضحايا للتنمر في السابق (الصبحين ٢٠١٣).

٣- الأسباب النفسية:

وهذه مبنيه أساسًا على الغرائز والعواطف، والعقد النفسية والإحباط والقلق والإكتئاب، فالغرائز هي إستعدادات فطرية نفسية جسمية تدفع الفرد إلى إدراك بعض الأشياء من نوع معين، وأن يشعر الفرد بإنفعال خاص عند إدراكه لذلك الشيء، وأن يسلك نحوه سلوكًا خاصًا، وعندما يشعر الطفل، أو المراهق بالإحباط في المدرسة مثلًا عندما يكون مهملًا، ولا يجد أهتمامًا به وبشخصيته ، ويصبح التعلم غاية يمكن الوصول إليها، وعدم الاهتمام بقدراته وميوله، فإن ذلك يولد لديه الشعور بالغضب والتوتر والإنفعال لوجود عوائق تحول بينه وبين تحقيق أهدافه.

مما يؤدي إلى سلوك العنف والتنمر سواء على الآخرين، أو على ذاته لشعوره أن ذلك يفرغ ضغوطه وتوتراته، كما أن الأسرة التي تطلب من الطالب الحصول على مستوى مرتفع من التحصيل يفوق قدراته وإمكاناته، قد يسبب ذلك القلق للطالب وقد يؤدي كل ذلك بالنهاية إلى الإكتئاب، وتفريغ هذه الإنفعالات من خلال ممارسة سلوك التنمر (الصبحين، ٢٠١٣، ص٤٣-٤٤).

٤- الأسباب المرتبطة بالإعلام والثورة التقنية:

تعتمد الألعاب الإلكترونية عادة على مفاهيم، مثل: القوة الخارقة، وسحق الخصوم، وإستخدام الأساليب كافة؛ لتحصيل أعلى النقاط والإنتصار دون أي هدف تربوي؛ لذلك نجد الأطفال المدمنين على هذا النوع من الألعاب، يعتبرون الحياة هي الحياة المدرسية، امتدادًا لهذه الألعاب، فيمارسون حياتهم في مدارسهم أو بين معارفهم والمحيطين بهم بالكيفية نفسها. وهنا تكمن خطورة ترك الأبناء يدمنون ألعاب العنف؛ لذلك ينبغي على الأسرة عدم السماح بتقوقع الأبناء على هذه الألعاب، والسعي؛ للحد من وجودها، كما ينبغي على الدولة أن تتدخل وتمنع إنتشار تلك الألعاب المخيفة، ولو بسلطة القانون؛ لأنها تدمر الأجيال وتفتك بهم. وإلى جانب الألعاب الإلكترونية، وبتحليل بسيط لما يعرض في التلفاز من أفلام – سواء كانت موجهة للكبار، أو الصغار – نلاحظ تزايد مشاهد العنف والقتل الهمجي والإستهانة بالنفس البشرية بشكل كبير في

الآونة الأخيرة، ولا يخفى على أحد خطورة هذا الأمر خصوصًا إذا استحضرنا ميل الطفل إلى تصديق هذه الأمور، وميله الفطري إلى التقليد، وإعادة الإنتاج.

٥- الأسباب المرتبطة بالحياة المدرسية:

أرتقى العنف في المدارس المعاصرة إلى مستويات غير مسبوقة ، وصلت حد الإعتداء اللفظي، و الجسدي على المدرسين من طرف الطلاب، و أولياء أمورهم ؛ حيث أندثرت حدود الإحترام الواجب بين الطالب ومعلمه ؛ مما أدى إلى تراجع هيبة المعلمين، و تأثيرهم على الطلاب ؛ الأمر الذي شجع بعضهم على التسلط و التنمر على البعض الآخر ، تمامًا كما يقع في المجتمعات عندما تتراجع هيبة الدولة، و المؤسسات ، إلى جانب ذلك يمكن أن يؤدي التدريس بالطرق التقليدية، التي تعتمد مركزية المعلم مصدرًا وحيدًا للمعرفة ومالكًا للسلطة المطلقة داخل الفصل ، إلى دفع هذا الأخير إلى إعتماد العنف، و الإقصاء منهجًا؛ لحل المشكلات داخل الفصل ؛ مما يخلق بيئة مناسبة؛ لنمو ظاهرة التنمر .

هذا بالإضافة إلى غياب الأنشطة الموازية داخل المدارس، وإختزال الحياة المدرسية في الأنشطة الرسمية، التي تمارس داخل الفصل في إطار تنزيل البرامج الدراسية.

٨- <u>النظريات المفسرة لسلوك التنمر :</u>

١- نظرية التعلم الإجتماعي:

ترى هذه النظرية بأن الأفراد يتعلمون سلوك التنمر عن طريق ملاحظة نماذج العدوان عند والديهم ومدرسيهم ورفقائهم، حتى النماذج التلفزيونية؛ ومن ثم يقومون بتقليدها، وتزيد إحتمالية ممارستهم للعدوان إذا توفرت لهم الفرص لذلك، فإذا عوقب الطفل عن السلوك المقلد فإنه لا يميل إلى تقليده في المرات اللاحقة، أما إذا كوفئ عليه سوف يزداد عدد تقليده للسلوك العدواني، فهذه النظرية تغطي أهمية كبيرة لخبرات الطفل السابقة، ولعوامل الدافعية المرتكزة على النتائج العدوانية المكتسبة.

والدراسات تؤيد هذه النظرية بشكل كبير، مبينة أهمية التقليد والمحاكاة في إكتساب السلوك العدواني وحتى إن لم يسبق هذا السلوك نوع من الإحباط (الصبحين، ٢٠١٣، ص٥١).

ونستخلص مما سبق ذكره أن التنمر سلوك متعلم من خلال الملاحظة والتقليد، ويتم تعلم هذا السلوك من خلال ملاحظتهم لسلوك الآخرين كالوالدين وأن معظم سلوك الأفراد مكتسب من خلال تقليد نماذج معينة

٢- النظرية العقلانية الانفعالية:

وهي التي تركز على الأفكار الخاطئة، وغير عقلانية التي يؤمن بها الطلبة ومعتقداتهم، وقناعاتهم التي تدفعهم للتنمر وبيان بطلانها وتحديدها، وأنه يمكن أن يكون هناك أفكار منطقية مكانها، ويوضح المرشد حسب هذه النظرية للطلبة، أن سلوك التنمر لديهم وإيذاء الآخرين ناتج عن أفكارهم الخاطئة، التي يؤمنون

بها، ومساعدتهم أن يغيروا هذه الأفكار، وتعليمهم أن القوة والسيطرة على الآخرين لا تجعل الفرد قويًا، ولكنها تجعله مكروهاً من قبل زملائه ومن قبل الناس الآخرين (الصحين،٢٠١٣، ص٥٣).

ومن خلال هذه النظرية يتضح أن الفرد يسلك سلوك التنمر ضد الآخرين؛ وذلك راجع إلى سوء تفكير وتفسير الفرد للأمور بناءً على المعتقدات والأفكار الخاطئة وغير المنطقية.

٣- النظرية البيولوجية:

ترى هذه النظرية أن سلوك التنمر ناتج عن بعض الأسباب الجسمية والداخلية، ولاسيما منطقة الفص الجبهي في المخ كونها المسئولة عن ظهور السلوك العدواني؛ حيث إن أستئصال بعض التوصيلات العصبية في هذه المنطقة عن المخ أدى إلى خفض التوتر والغضب، والميل للعنف، كما أرجع بعض الباحثين السلوك العدواني إلى الفطرة، وأنه محصلة للخصائص البيولوجية للفرد، أي أن العدوان والعنف لدي الإنسان يتضمن نظامًا غريزيًا، وأنه يتعدى؛ لإشباع حاجاته الفطرية للتملك، والدفاع عن ممتلكاته (الصبحين،٢٠١٣،ص٥٢).

٤- النظرية الإنسانية:

تركز هذه النظرية على أحترام مشاعر الفرد، وهدفها الرئيس الوصول بالفرد إلى تحقيق ذاته، ومن روادها ماسلو، وروجرز، ويمكن أن تفسر أسباب سلوك التنمر حسب هذه النظرية من خلال عدم إشباع الطفل، أو المراهق للحاجات البيولوجية من مأكل ومشرب وحاجات أساسية أخرى، قد ينجم عن ذلك عدم الشعور بالأمن، وعدم الشعور بالأمن يؤدي إلى ضعف الإنتماء إلى جماعة الأقران والرفاق، ما قد يؤدي إلى تدني في تقدير الذات، والذي قد يؤدي إلى التعبير عن ذلك بأساليب عدوانية، مثل سلوك التنمر (الصبحين،٢٠١٣، ص٥٣).

٥- النظرية الفسيولوجية:

يعد ممثلو الإتجاه الفسيولوجي أن سلوك التنمر يظهر بدرجة أكبر عند الذين لديهم تلف في الجهاز العصبي (التلف الدماغي)، ويرى فريق أخر بأن السلوك ناتج عن هرمون التستستيرون؛ حيث أثبتت الدراسات أنه كلما زادت نسبة هذا الهرمون في الدم إزدادت نسبة السلوك العدواني (الصبحين، ٢٠١٣).

٦- نظرية التحليل النفسي:

يرى فرويد صاحب هذه المدرسة، أن سلوك العدوان والتنمر ما هو إلا تعبير عن غريزة الموت؛ حيث يسعى الفرد إلى التدمير سواء إتجاه نفسه، أو إتجاه الآخرين، وتفسر نظرية التحليل النفسي العدوان من منطلق غريزة الموت عند الإنسان؛ حيث إنها نزعة الكراهية، وعندما تجد هذه النزعة الطريق إلى التعبير يسيطر العنف على الإنسان.

أي أن الإنسان عندما يشعر بتهديد خارجي تنتبه غريزته العدوانية فتجمع طاقتها، ويغضب الفرد ويختل توازنه الداخلي ويتهيأ للعدوان لأي إثارة خارجية بسيطة، وقد يعتدي بدون أثار خارجية حتى يفرغ طاقته العدوانية، ويخفف توتره النفسي، ويعود إلى إتزانه الداخلي (الصبحين، ٢٠١٣، ص٤٩). مما سبق ترى نظرية التحليل النفسي أن سلوك التنمر راجع إلى عزيزة فطرية موجودة في الإنسان.

المهارات الإجتماعية

تعد المهارات الإجتماعية من المهارات المهمة في حياة الفرد، فإنها تساعده على الإندماج مع الآخرين حيث يتفاعل ويتعاون معهم فيعكس المؤشرات الدالة على صحته النفسية، وأي خلل أو إفتقار لمثل هذه المهارات قد يكون عائق كبير من الممكن أن يحول بينه وبين إشباع حاجاته النفسية، لما لها أهمية بالغة في تفاعل الفرد وتوافقه وتواصله مع الأفراد في المجتمع، ويعتمد التفاعل الإجتماعي للفرد بصورة أساسية على إمكانيات الفرد ومهاراته اللفظية وغير اللفظية في التواصل مع الآخرين.

١- مفهوم المهارات الإجتماعية:

تعريف المهارة:

مفهوم المهارة لغة: يرجع أصل مصطلح مهارة إلى الفعل "ماهر" أي حاذق وبارع، ويقال فلان مهر في العلم أي كان حاذقاً عالماً به متقناً له، والمهارة: الحذق في الشيء، والجمع مهرة (أبن منظور،٢٠٠٣، ص٣٨٦).

مفهوم المهارة اصطلاحًا:

ذلك الشيء الذ تعلم الفرد أن يؤديه عن فهم بسهولة ويسر ودقة، وقد يؤدي بصورة بدنية، أو عقلية (الحلو،٢٠٠٨، ص١٠).

ويعرف **أحمد زكي صالح (١٩٦٧)** المهارة: بأنها السهولة والدقة في أداء عمل من الأعمال بدرجة من السرعة والإتقان مع الإقتصاد في الجهد المبذول، وبأقل وقت ممكن عن طريق الفهم (حسونة، ٢٠٠٣، ص ٢٠).

مفهوم المهارات الإجتماعية:

للمهارات الإجتماعية تعريفات كثيرة نذكر منها:

قدم **ميشلسون وآخرون (١٩٨٣) Michelson et al** تعريفًا متكاملًا للمهارات الإجتماعية يرى أنها مبادئات وإستجابات الفرد بطريقة ملائمة، وفعالة من خلال السلوكيات اللفظية، وغير اللفظية المحددة والمميزة، كما يرى أن المهارات الاجتماعية مهارات تفاعلية، ويتأثر أداؤها بخصائص أطراف التفاعل مثل الجنس والعمر والمكانة الاجتماعية كما تتأثر أيضًا بالبيئة التي يحدث فيها ذلك التفاعل.

ويعرف **فوزي حبش (١٩٩٥)** المهارات الإجتماعية أنها قدرة الفرد على التفاعل مع الآخرين والتعبير عن مشاعره السلبية والإيجابية وضبط إنفعالاته في مواقف التفاعل الإجتماعي؛ مما يتناسب مع طبيعة الموقف.

وتشير "**جيدة**"(١٩٩٧) **Djida**: إلى أن المهارات الاجتماعية تتمثل في قدرة الطفل على معرفة وتحديد الأهداف الاجتماعية واستراتيجيات تحقيقها، ومعرفة سياق التفاعل، الذي تؤدي فيه سلوكيات معينة وفي قدرته على مراقبة أدائه وتعديله وتوجيهه (المطوع ٢٠٠١، ص١٦).

كما يعرفها **ماس يود وآخرون (١٩٨٨) Massoud et al** المهارات الإجتماعية على أنها أشكال متعلمة من التفاعل الناجح مع البيئة، والذي يحقق للفرد ما يهدف إليه بدون آثار سلبية على الآخرين (عبد المقصود، ٢٠٠٠، ص٣).

في حين يعرفها **عكاشة، (٢٠١٢)** المهارات الإجتماعية على أنها مجموعة من السلوكيات، التي تعني إكتساب الطفل لمهارات تحمل المسئولية، وتوكيد الذات وضبط إنفعالاته في مواقف التفاعل مع الآخرين، وبما يتناسب مع طبيعة الموقف، وكذلك إكتساب الطفل لمهارات التعاون والتعاطف والتواصل اللفظي والغير لفظي (عكاشة،٢٠١٢ ص١٢٢).

ومما سبق يتضح لنا أن المهارات الإجتماعية سلوك لفظي وغير لفظي مكتسب يشير إلى قدرة وكفاءة الفرد في التعامل مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة.

٢- أهمية المهارات الإجتماعية:

أشار **الغريب (٢٠٠٥)** أن موضوع المهارات الإجتماعية يكتسب أهمية خاصة لأعتبارين أساسين:

أولهما أن المهارات الإجتماعية تعد واحدة من العوامل المهمة المسئولة عن التفاعل الكفء للفرد، وقدرته على الإستمرار في هذا التفاعل مع الآخرين، وبوصفها تمثل مع القدرات العقلية جناحي الكفاءة والفعالية في مواقف الحياة والتفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به.

أما **الأعتبار الثاني** فيتمثل في أن المهارات الإجتماعية تعد واحدة من المكونات المهمة للصحة النفسية الجيدة، على أعتبار أن الصحة النفسية لا تعني فقط غياب مظاهر سوء التوافق، بل تشير إلى مجموعة من المهارات الإيجابية والمتنوعة، والخصائص المرتبطة بتحقيق النجاح والفاعلية.

حددت **بهدار (١٩٩٤)** أهمية المهارات الإجتماعية للطفل فما يلي: إن المهارات الإجتماعية عاملًا مهمًا في تحقيق التكيف الإجتماعي لدي الأطفال داخل الجماعات التي ينتمون إليها، وتفيد الأطفال في التغلب على مشكلاتهم وتوجيه في البيئة المحيطة، ويساعد إكتساب الأطفال لتلك المهارات على إستمتاع هؤلاء الأطفال بالأنشطة التي يمارسونها وتحقيق الحاجات النفسية لهم، والإستمتاع بأوقات الفراغ.

كما تساعد على إكتساب الثقة بالنفس ومشاركة الآخرين في الأعمال التي تتفق وقدراتهم، وأمكاناتهم، بالإضافة إلى أنها تساعدهم على التفاعل مع الرفاق والإبداع في حدود طاقاتهم الذهنية (الدردير،٢٠٠٥ ص٨٣).

تكمن أهمية المهارات الإجتماعية في أنها عاملًا مهمًا وأساسيًا في حياة الفرد؛ حيث أنها تساعد الفرد على الانسجام والاندماج مع الآخرين من خلال تفاعله، وتواصله معهم وتؤدي المهارات إلى تحقيق التكيف الإجتماعي والصحة النفسية، ومواجهة العوائق التي تواجه الفرد.

٣- مكونات المهارات الإجتماعية:

١- **المكونات المعرفية:** وهي غير ملاحظة وتشمل أفكار الفرد وإتجاهاته ومدى معرفته بالإستجابات المناسبة في المواقف الإجتماعية، وفهم السياقات الإجتماعية وبالتالي التصرف بما يناسب الموقف، ويقصد بالجانب المعرفي الوعي بالأنظمة الإجتماعية، التي تحكم السلوك في موقف ما ويلاحظ في بعض الإضطرابات النفسية والعقلية، كأن يصدر من المرضى سلوك لا يناسب الموقف مضطربي إكتئاب الهوس الدوري فعل عكس متطلبات الموقف مثل الضحك في موقف محزن.

وتشمل المكونات المعرفية للمهارات الإجتماعية عدة عوامل منها العوامل الخاصة بمفاهيم وقواعد المهارة، وأهداف الموقف الإجتماعي، والسياق الإجتماعي، ومدى تأثير السلوك على الآخرين (المطوع،٢٠٠١، ص٢٧).

٢- المكونات السلوكية: تشير المكونات السلوكية للمهارات الإجتماعية إلى كثافة السلوكيات التي تصدر من الفرد والتي يمكن ملاحظتها عندما يكون في موقف تفاعل مع الآخرين، ويمكن ملاحظتها عندما يكون في موقف تفاعل مع الآخرين (أبو هشام،٢٠٠٤، ص٣٤-٣٦).

ويمكن وضع المكونات السلوكية في تصنيفين رئيسن هما:

أ- سلوك إجتماعي لفظي: هذا النوع من السلوك له أهمية كبرى في مواقف التفاعل الإجتماعي، فهو الذي يعمل على نقل الرسالة بشكل مباشر، ومن أمثلته إبداء الطلب مباشرةً، رفض طلب معين، الشكر، الثناء، السلوك التوكيدي.

ب- سلوك إجتماعي غير لفظي: وهذا السلوك لايقل أهمية عن السلوك اللفظي وتشمل لغة الجسد والإماءات، التواصل البصري، حجم الصوت تعبيرات الوجه. ويقال إن لها المصداقية الأكثر في التعبير من السلوك اللفظي، مثل الطالب الذي يقول إنه مرتاح وتبدوا على تعبيراته مظاهر التعب، وفي العملية الإرشادية يأخذ هذا النوع من السلوك الأهمية القصوى في ملاحظة المسترشد وفهم مشكلته (المطوع،٢٠٠١، ص٢١).

٣- المكون الوجداني الإنفعالي: وهذا المكون للمهارة شأنه شأن المكونات الأخرى للسلوك الإنساني حيث أنها قابلة للإكتساب والتعديل والتغيير، وهو مرتبط بعلاقة عضوية بالمكونات الأخرى للمهارات.

فالمعرفة والمعلومات والتدريب، والإستخدام والعمليات الفيزيقية والعاطفية جميعها عوامل أو ركائز تؤدي إلى تعلم المهارات وإكتسابها، وأن نماء المهارات مؤسس على ما لدى للفرد من تلك العوامل والركائز، وعلى الرغم من أن معظم الأفراد يمتلكون القدرة على ترجمة المعرفة إلى مهارة، إلا أن هناك بعض أفراد يخفقون في تحقيق ذلك، ويمكن أن يرجع ذلك الخفاق والفشل إلى عوامل متعددة، كإنخفاض في الدافعية، أوعدم تدعم الآخرين، ومؤازرتهم في أداء السلوك، أو عدم إتاحة الظروف المواتية أمامه للقيام بالأداء السلوكي.

كما أن مفهوم الفرد السلبي عن ذاته، أو عدم ثقته بنفسه على القيام بسلوك، وشعوره بالخوف من النتائج المترتبة على القيام بسلوك معين، تدفعه إلى تجنب التفاعل وعدم المشاركة مما يؤدي إلى إنعزاله إجتماعيًا.

إن شعور الفرد بالقلق وعدم الإستقرار، والتعرض المستمر للنقد وصرامة المعايير السلوكية السائدة من حوله يؤدي إلى تعثره في أداء السلوك حتى لو توفرت المعلومات والحصيلة المعرفية.

وحين يمارس الفرد مهارة معينة فإن هذه الممارسة من حيث نوعها ومستواها ودرجة التمكن تعتمد على مدى ترابط العلاقة بينها وبين نواحي معرفية إدراكية ووجدانية وإنفعالية، وتتضح أهمية هذا المكون في إتقان المهارة، ولا يتفق الأمر عند حد تأثير الجانب الإنفعالي في أداء المهارة فحسب. بل انه يمكن تعديل هذا الجانب من خلال ممارسة المهارات كتقدير قيمة العلم والأسلوب العلمي في التفكير، وتقديره، والدقة والتنظيم في العمل (المطوع،٢٠٠١، ص٢٨).

٤- خصائص المهارات الإجتماعية:

يرى **جابر (١٩٩٨)** أن المهارات الاجتماعية تتصف بعدة صفات هي:

١- **مهارات نمائية:** فالأفراد يتعلمونها عبر الزمن، عن طريق الجمع بين التعليم والممارسة، وهم عادة يبدؤون من مستويات منخفضة من حيث الكفاءة ويتقدمون على نحو تدريجي، ويستطيع الملاحظون أن يشاهدوا هذه الظاهرة بسهولة بمقارنة كفاءة فرد ما في مهارة معينة عبر فترات زمنية مختلفة، ولن يجدوا عادة فرقًا في الأداء أو القدرة من يوم إلى آخر، ولكنهم سوف يلاحظوا تقدمًا واضحًا من شهر إلى آخر ومن سنة إلى أخرى.

٢- **مهارات متعلمة:** معظم المهارات تتعدى كونها تؤدى آليًا ثم يتم تعلمها عن طريق التدريب، إنها ببساطة أنماط من السلوك معقدة ومنظمة تنظيمًا عاليًا ومتكاملة يمكن عرض بيان بها بكفاءة بحيث يجمع الماهر معرفة لها مغزاها لما هو متضمن في الممارسة عبر الزمن، أي معظم المهارات في حاجة إلى أن تفهم لكي تؤدى أداء جيد.

٣- **مهارات معقدة:** بعض المهارات معقدة بحيث يختلف الخبراء في طبيعتها الدقيقة، إذ يمكن القول إنها تتميز بالخصائص التالية: عملية فيزيقية، وعاطفية، وعقلية، وتتطلب معلومات ومعارف وتتحسن من خلال التدريب والإستخدام، ويمكن في مواقف متعددة.

مما سبق نستخلص أن المهارات الإجتماعية تنموا مع الفرد عبر الزمن عن طريق الممارسة والتعليم أو تكون متعلمة من خلال التدريب عليها، وتكون معقدة حين تتطلب معارف ومعلومات، وتتحسن المهارات من خلال التدريب والممارسة عليها.

٥- أساليب إكتساب المهارات الإجتماعية:

على العموم تنتظم الأساليب المستخدمة في التدريب على المهارات الإجتماعية في ثلاث فئات هي:

١- **أساليب بدنية:** ومنها التدريب على الإسترخاء، والتدريب على التحكم في الجوانب غير اللفظية.

٢- **أساليب سلوكية:** عن طريق تمثيل الدور والإقتداء وإعادة السلوك والتلقين والتدعيم (طريف،١٩٩٨، ص ٢٠١).

ولهذا فإن معظم الباحثين يرون أن برنامج التدريب على إكتساب المهارات الإجتماعية لا تخرج في معظمها عن التعليمات ولعب الدور، التغذية المرتدة، والتدعيم النمذجة وأخيرًا الممارسة.

أ- **التعليمات:** وتتضمن تلك التعليمات ووصفها للإستجابات المناسبة وكيفية أدائها ويجب أن تكون التعليمات محددة ودقيقة (كاشف وعبد الله، ٢٠٠٩، ص٣٧).

ب- **النمذجة:** تعد النمذجة أكثر أساليب تنمية المهارات الإجتماعية شيوعًا حيث يمكن من خلالها تعلم العديد من المهارات الإجتماعية.

والنمذجة: هي إتاحة نموذج سلوكي مباشر (شخصي)، أو النموذج ضمني (تخيلي) للمتدرب؛ حيث يكون الهدف هو توصيل المعلومات حول النموذج السلوكي المعروض للمتدرب، بقصد إحداث تغيير ما في سلوكه أي إكتسابه سلوكاً جديداً (معتز،٢٠٠٠، ص٢٦٤).

ج- **لعب الدور:** يرجع الفضل في إرساء الأساس النظري للعب الدور إلى **مورين**، الذي إفترض أنه يمكن علاج العديد من المشكلات الإنفعالية (معتز،٢٠٠٠، ص٢٦٥). والمنطلق الكامن من خلف هذا الأسلوب يتمثل في أن قيام الفرد يتمثل في الدور، الذي يصعب القيام به في الواقع الفعلي، قد يجعله أكثر ألفة به ومن ثم اعتياداً عليه، وأقل تهيباً من أدائه فيما بعد في مواقف طبيعية وأكثر بأوجه الصعوبة التي يخيرها فيها، ومن ثم يعمل على تجنبها فضلًا عن أنه يمكنه من إجراء بيان علمي على السلوك قبل تنفيذه وهو ما يتيح له الفرصة للنقد الذاتي وتلقي نقد الآخرين وتقييمهم لأدائه بصوره موضوعيه لن تتاح له في الواقع،

الذي قد تكلف الأخطاء فيه ثمنًا باهظًا يدفعه الفرد خصمًا من توافقه النفسي وعلاقته الشخصية (طريف،١٩٩٨،ص٢٣٥).

د- التغذية المرتدة والتدعيم: وتعني تقييم أداء العميل للمهارات، وإرشاده إلى نقاط الضعف، أو قوة الأداء، مع تقديم التدعيم الإجتماعي للأداء الجيد، وهذه التدعيمات قد تكون تشجيعًا، أو ثناء، أو مكافآت، إشتراك في أنشطة ترويجية. وقد يكون مصدر التدعيم داخليًا وقد يكون في هذه الحلة أكبر أثرًا من التدعيم الخارجي من الآخرين، كأن يوجه عبارة معينة لنفسه، أو يعد نفسه بمكافآت معينة، ومن المتوقع أن يصبح التدعم أكثر حيث توفر فيه شروط معينة كأن يصدر عقب فترة قصيرة من صدور الإستجابة ويلي حاجات ورغبات المتدرب، ويكون متنوعًا، وغير متوقع، ويتناسب طرديًا مع حجم التقدم المنظور.

هـ- الممارسة: ويقصد بها قيام العميل بممارسة المهارة، التي تعلمها خارج الجلسات في الحياة الواقعية؛ حتى يتحسن أداؤه، مع متابعته في الجلسات المثالية، لذلك ففي نهاية الجلسة يعطي العميل واجبًا منزليًا محددًا يقوم فيه بممارسة المهارات، التي تعلمها. وتكون هذه الواجبات متدرجة الصعوبة؛ حيث تكون سهلة في البداية، وتجدر الإشارة إلى أن الواجب التمهيدي قد لا يتطلب أي تفاعل مباشر مع الآخرين، مثل: قراءة كتاب عن التوكيد، ثم نطلب منه بعد ذلك التقدم للمواقف الشخصية. وتتمثل أهمية تلك الواجبات أيضًا في أنها ستكشف عن نقاط التقدم لدي المتدرب، ونقاط الضعف، والتي تختلف عن المتدربين نظرًا للفروق الفردية بينهم (طرف،١٩٩٨، ص٢٥٧).

مما سبق نستخلص أن تعلم وإكتساب الفرد المهارات الإجتماعية يتم عن طريق التدريب عليها، سواء عن طريق التدريب على الأساليب البدنية: كالتحكم في الجوانب غير اللفظية، أو الأساليب السلوكية، وهي قيام الفرد بتعلم المهارات وكيفية أدائها في المواقف المختلفة.

٦- قصور المهارات الإجتماعية:

وضع **جريشام Gresham((1981** تصورًا عقليًا لمظاهر قصور المهارات الإجتماعية، يتضمن ما يلي (هدى إبراهيم، ٢٠١٠، ص٥٠).

١- مظاهر قصور في المهارات الإجتماعية:

وتعني أن الأفراد ذوي القصور في المهارات الإجتماعية لا يستطيعون التفاعل بشكل ملائم مع الآخرين، وأن التدريب على المهارات الإجتماعية لهؤلاء يتم تحقيقه من خلال التعلم بالملاحظة، أو تشكيل النموذج.

٢- مظاهر قصور في الأداء:

أما الأفراد الذين يمتلكون مظاهر قصور في الأداء فقد يكون لديهم المهارات الإجتماعية اللازمة للتفاعل الإجتماعي ولكنهم لا يؤدونها بسبب القلق أو الخوف من قلة الدافع، وقد أكد **ستيفنز Stephens 1978**

أن الأساليب الفنية المبنية على التدعيم هي أفضل مساعدة؛ لزيادة المحافظة على إستمرار المهارة الإجتماعية من خلال تشكيل النموذج.

٣- مظاهر القصور في التحكم الذاتي:

وهؤلاء غالبًا ما يفتقرون الى ضوابط سلوكية ملائمة لقمع السلوك الإجتماعي العدواني المشوش المندفع؛ حيث أنهم يؤدون سلوكًا يعتبر غير ملائم لظروف البيئة، أو يؤدون سلوكًا بدون تفكير في عواقب إستجابتهم. إن ضعف المهارات الإجتماعية المتعلقة بقدرة الفرد على تكوين علاقات إجتماعية ناجحة يؤدي إلى الإحباط ومشاعر الفشل والتعاسة. وإن القصور في المهارات الإجتماعية راجع لعدم الأداء الجيد لها من خلال تفاعل الفرد في المواقف المختلفة.

٧- النظريات المفسرة للمهارات الاجتماعية:

١- نظرية التحليل النفسي:

نظرية التحليل النفسي تعطي المجتمع دورًا كبيرًا في توجيه السلوك وتفسيره، فهناك مراحل معينة للنمو يتعلم الطفل خلالها مع المجتمع وبتعامله معه بوسائله الخاصة؛ حيث يعمل التكوين النفسي العاقل أي ما يسمى بالأنا على التوفيق بين الحاجات والغرائز النفسية الممثلة باللهو، وبين متطلبات المجتمع ونواهيه الممثله بتكوين الأنا الأعلى، وتكمن أهمية نظرية التحليل النفسي في التأكيد على أهمية الخبرات الإجتماعية المبكرة في تشيكل السلوك الإنساني (النذير ،٢٠١٠، ص٨٦).

تنظر هذه النظرية إلى أن الخبرات الإجتماعية ضرورية لتكوين المهارات الإجتماعية فالمجتمع له دورًا كبيرًا في توجيه السلوك وتفسيره.

٢- نظرية السلوكية:

نظرية السلوكية تقدم وصفًا لعملية إكتساب السلوك الإجتماعي من خلال التعلم الإجتماعي؛ إذ يتم تشكيل السلوك الإجتماعي من خلال عمليات الأشتراط والتعزيز والتعميم، وما إلى ذلك من العمليات المتضمنة في مفاهيم التعلم الشرطي (النذير،٢٠١٠، ص٨٦).

٣- نظرية التعلم الإجتماعي:

يرى **بان دروا** أن كلًّا من البيئات الخارجية والداخلية للفرد تعمل في صورة مترابطة يعتمد البعض على الآخر ويحدث التعلم نتيجة للتفاعلات المتبادلة بين كلل من البيئتين الداخلية والخارجية، وهو ما أطلق عليه **بان دورا** عملية التحديد المتبادل والأفراد لايندفعون بفعل القوى الداخلية (الدوافع أو الحاجات) ولا بفعل البيئة (مثيرات البيئة)، وأنما من تفسير الأداء النفسي في صورة تفاعل متبادل بين المحددات الشخصية

والبيئة؛ وهنا نجد أن عمليات الترميز والاعتبار والتنظيم الذاتي يكون لها دور كبير، وإفترض **دورا** أن التعلم بالعبرة أو النمذجة هو أساس عملية الإكتساب.

تنظر هذه النظرية إلى التعلم عن طريق الملاحظة من خلال عميلة التقليد ويسميه بعض العلماء التعلم غير المباشر، أو التعلم بالنيابة أو التعلم بالملاحظة.

٤- النظرية المعرفية:

ويفترض أصحابه أن العوامل المعرفية مثل التوقعات السلبية والتقويم الذاتي هي الأسباب الأساسية لقصور المهارات الإجتماعية، كما تأخذ العوامل المعرفية شكل معرفة القواعد الإجتماعية والمخططات المناسبة في برامج التدريب على المهارات الإجتماعية ومن الجهود البارزة في السياق، ما يعرف بالعلاج المعرفي السلوكي، الذي قدمه **لازا روس** فيما أسماه إعادة البناء المعرفي للفرد، وكذلك العلاج المعرفي الإنفعالي للمعتقدات غير العقلانية الذي قدمه وبالإضافة إلى النموذجين السابقين الأساسين اللذين أستمدت منها أغلب الأساليب، التي تستخدم في برامج تنمية المهارات الإجتماعية توجد نماذج نوعية أخرى قدمت تفسيرات محدودة ومنها ما سنذكره (النذير، ٢٠١٠،ص٧٨).

٥- نظرية العزو:

العزو يعني بمحاولات الفرد لفهم وتفسير سلوكه، وسلوك الآخرين، كمقدمة ضرورية للتنبؤ بدرجات متفاوتة من الدقة، وتحاول أن تصف كيف يفسر الفرد الأحداث التي يراها في حياته اليومية، ويستدل من سلوكيات الآخرين على الأسباب المسؤولة عنها.

وتشير نظرية **هدر (١٩٥٨)** إلى عدد من المسلمات قوامها أنه:

١- لدى الناس ميل أصيل لفهم وتفسير العالم، والكشف عن دوافع وأسباب سلوكهم وسلوك الآخرين. يقترح الناس ويبنون نظرية سببية بسيطة لكي يقدروا على التنبؤ والتحكم في البيئة.

٢- حين يفسر الناس السلوك فإنهم يميزون بين العوامل الشخصية والبيئية وهناك نظريات: جونز وديفيز، ونظرية كليلي للتغاير المتلازم ونظرية ينر العزوية وغيرهم، ويرى **شوقي**، أن نظريات العزو يمكن أن تستمد قوة دفع إضافية من ضعف مفاهيم المخططات المعرفية وعمليات الإستدلال الإجتماعي فيها (النذير، ٢٠١٠، ص٨٧). هذا يعني أن الإنسان الماهر إجتماعياً هو الذي يستطيع تفسير سلوكه وسلوك الآخرين.

٦- نظرية الحاجات(ماسلو):

يولد الإنسان فرداً في مجتمع، فإرتباطه بالمجتمع أصيل، وعلاقته به تربطه بحاجات أساسية لا يقدر أن يستغنى عنها، ويقسم الحاجات إلى:

أ- حاجات فسيولوجية: ترتبط بالجوانب المعيشية أي التي ترتبط بحياته مباشرة.

ب- حاجات إجتماعية: تربط الفرد بالمجتمع من خلال العلاقات التفاعلية.

ج- حاجات شخصية: معرفة، خبرات، كفاءات (النذير،٢٠١٠، ص٨٨).

حيث تلعب الحاجات محركًا دافعًا وراء إكتساب المهارات الإجتماعية، ومحاولة تمثيلها واقعيًا في حياة الإنسان، كذلك أن تلبية الحاجات تحتاج إلى مهارة.

(الإطار التطبيقى للدراسة)

يمتاز كل بحث علمي بخطوات علمية ومنهجية يجب مراعاتها، بإختيار الإجراءات المناسبة، التي يجب مراعاتها؛ للوصول إلى نتائج دقيقة وقابلة للتعميم فيما بعد ومن الخطوات، التي يجب مراعاتها إعتماد منهج مناسب وأختيار أدوات مناسبة للدراسة، يتم التحقق من خصائصها السيكومترية، ثم أختيار عينة الدراسة الإستطلاعية وأيضًا الأساسية يتم تطبيق الأدوات المناسبة عليها للوصول إلى نتائج معينة.

١ - الدراسة الإستطلاعية:

تعتبر الدراسة الإستطلاعية دراسة إستكشافية وهي مرحلة مهمة في البحث العلمي نظرًا لإرتباطها المباشر بالميدان وهدفها هو ضبط متغيرات البحث، والتأكد من وجود عينة الدراسة ومعرفة ما إذا كانت الأدوات المستعملة ملائمة للدراسة، من خلال التأكد من الشروط السيكومترية لأداة الدراسة (الصدق والثبات)، وضبط مختلف متغيرات الدراسة ضبطاً علميًا دقيقًا؛ لتتماشى مع أهداف الدراسة. وأجريت الدراسة الإستطلاعية خلال شهر مارس للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م.

<u>حيث حاولنا في بدايتها ما يلي:</u>

- تحديد العينة المراد تطبيق أداة الدراسة عليها.
- تعرف الصعوبات المختلفة، وكذا التقرب من أفراد العينة.
- قياس صدق وثبات أداة الدراسة المراد توزيعها على عينة الدراسة.

وللتحقق من الشروط السيكومترية؛ لأداة الدراسة قمنا بإختيار عينة عشوائية من تلاميذ مرحلة التعليم الإبتدائي والتي تتكون من ٣٠ تلميذًا وتلميذة من مرحلة التعليم الأساسي.

جدول يمثل توزيع أفرد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب متغير الجنس والمستوى الدراسي.

الجنس / المستوى الدراسي	ذكور	إناث	المجموع
السنة الخامسة	٧	٨	٧٤
السنة السادسة	٩	٦	٤
المجموع	١٦	١٤	٣٠

٢- الدراسة الأساسية:

١- منهج البحث:

بإعتبار أن المنهج هو مجموعة القواعد والأسس العلمية، التي ينظمها الباحث من أجل الوصول إلى الحقيقة، ويعرفه رجاء محمود أبو علام أنه التصميم، أو الخطة التي يضعها الباحث للحصول على البيانات، وتحليلها بغرض الوقوف على طبيعة مشكلة من المشكلات.

وعليه فإن إختيار المنهج الصحيح كل مشكلة يعتمد على طبيعة المشكلة نفسها وإستجابة لموضوع هذا البحث، تم إنتهاج المنهج الوصفي الذي يهدف إلى وصف الظواهر، وذلك من خلال جمع الحقائق العلمية.

٢- حدود البحث:

الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة بمدرسة والي بن صوشة ببلدة أولاد ماضي دائرة الشلال ولاية المسيلة.

الحدود الزمنية: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الثاني من الموسم الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م.

٣- مجتمع وعينة البحث الأساسية:

١- مجتمع البحث: هو المجتمع الذي نسحب منه عينة الدارسة، وهو مجموع الأفراد، الذين يشتركون في صفات وخصائص محددة، ومجتمع بحثنا هو مجموع تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي (ذكور وأناث) الذين يدرسون في السنة الخامسة والسادسة للموسم الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ بمدرسة والي بن صوشة ببلدة أولاد ماضي بالمسيلة، حيث بلغ عددهم (٢٤٥) تلميذًا وتلميذه.

٤ - عينة البحث الأساسية:

يعد إختيار الباحث للعينة من الخطوات والمراحل المهمة للبحث، فالإهتمام بأمر إختيار العينة وطريقة إختيارها في غاية الأهمية إذا أردنا نتائج صحيحة، ولا شك أن الباحث يفكر في عينة البحث منذ أن يبدأ

في تحديد مشكلة البحث وأهدافه؛ لأن طبيعة البحث وفروضه، وخطته تتحكم في خطوات تنفيذه وإختيار العينة وأدواته مثل الاستبانات...الخ.

فالأهداف التي يضعها الباحث لبحثه والإجراءات، التي يستخدمها ستحدد طبيعة العينة، التي سيختارها، وحجمها.

فالعينة جزء من المجتمع الكلي المراد تحديد سماته ممثلة بنسبة مئوية، يتم حسابها طبقاً للمعايير الإحصائية وطبيعة مشكلة البحث ومصادر بياناته.

وإختيرت العينة في البحث الحالى بطريقة عشوائية بلغ عددها (١٠٥) تلاميذ وتلميذات من تلاميذ السنة الخامسة والسادسة بالمدرسة سابقة الذكر.

الجدول التالي يمثل توزيع أفراد العينة.

جدول (٢) يوضح توزيع أفراد عينة البحث الأساسية حسب الجنس والمستوى الدراسي.

الجنس / المستوى الدراسي	ذكور	إناث	المجموع
السنة الخامسة الابتدائي	٢٧	٢٠	٤٧
السنة السادسة الابتدائي	٣٣	٢٥	٥٨
المجموع	٦٠	٤٠	١٠٥
النسبة المئوية	%٥٧	%٤٣	%١٠٠

نلاحظ من خلال الجدول أن أغلبية أفراد العينة الأساسية ذكور، يعني أن نسبة الذكور تفوق نسبة الإناث حيث بلغ تكرار الذكور ٦٠ تلميذ بنسبة ٥٧ %بالمئة، وثم يليها تكرار الإناث حيث بلغ عددهم ٤٣% طالب بنسبة ٢٥%

٥-أداة البحث:

إن أدوات جمع البيانات الميدانية مصنفة ضمن الوسائل المرتبطة بالبحوث العلمية؛ لأنها تساهم بقدر كبير في الإطلاع والتحليل المعمق للظواهر المدروسة، إضافة إلى أن خصائص المجتمع المدروس تفرض على الباحث اختيار الأداة؛ لأنه بدون هذه الوسائل لا يمكن للباحث الوصول إلى نتائج وحقائق، ومن بين هذه الأدوات:

١- مقياس التنمر المدرسي.

٢- مقياس المهارات الإجتماعية.

١ - مقياس التنمر المدرسي:

- وصف المقياس:

أعد هذا المقياس **الصبحين والقضاة (٢٠١٣).**

حيث يتكون المقياس من ٤٥ بندًا موزع على خمسة أبعاد كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول توزيع أبعاد مقياس التنمر المدرسي.

الرقم	البعد	أرقام العبارات	عدد العبارات
١	التنمر اللفظي	٢-٣-٧-٩-١٠-١٥-٢٤-٣١-٤٠	١٠
٢	التنمر الجسمي	١-٤-٥-١٢-٢٢-٢٦-٣٣-٣٥-٣٨	٩
٣	التنمر الاجتماعي	٤٢-٣٦-٣٢-٢٩-٢٧-٢٣-٢١-١٩-١٧-١٣-١١-٦-٣٩	١٤
٤	التنمر على الممتلكات	٨-١٤-٢٥-٢٧-٤٥	٦
٥	التنمر الجنسي	١٦-٢٠-٢٤-٣٧-٤١-٤٤	٦
	العدد الإجمالي		٤٥

وللتحقق من صلاحية المقياس قام الباحثان بعدد من الإجراءات لحساب صدقه وثباته وذلك على النحو التالي:

- صدق المقياس:

أ- صدق المحكمين: تم عرض المقياس على لجنة من المحكمين (١٠) من أساتذة الجامعات الأردنية الحكومية من ذوي تخصص الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي، وقد تم حذف وتعديل الفقرات، التي رفضت من قبل (٧) من أصل (١٠) أعضاء هيئة التدريس، وإتفاق (٧) محكمين هو المعيار لبقاء الفقرة، أو حذفها ضمن المجال التي تنتمي اليه.

ب- صدق البناء: تم حساب صدق البناء للمقياس على عينة مكونة من (١٠٠) تلميذ وتلميذة، وقد تم إعتبار إرتباط الفقرة بالعلامة الكلية وإرتباط الفقرة بالبعد محكاً للصدق والإبقاء على الفقرات، التي ترتبط

بالبعد والعلامة الكلية بمقدار ٠,٢٥ فأعلى، وتبين أن الفقرات في المقياس جميعًا أوفت بهذا المعيار، ولم تحذف ولا فقرة، وذلك بقي المقياس في صورته النهائية ٤٥ فقرة موزعة على خمسة أبعاد.

كما تم حساب إرتباط الأبعاد بالعلامة الكلية للمقياس، وقد كانت الإرتباطات مرتفعة وذات دلالة إحصائية وتراوحت ما بين (٠,٤٧-٠,٧٥).

- ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات المقياس قام الباحثان باستخدام طريقة الاختبار وأعادة الإختبار من خلال تطبيق المقياس على عينة مكونة من ٣٠ تلميذًا من تلاميذ المرحلة الأساسية، وكانت قيمة معامل الإرتباط في التطبيقين (٠,٧٦) وتم إستخدام معامل "ألفا كرونباخ" مؤشرًا على الإتساق، وقد أسفرت النتائج أن معامل الثبات مقداره (٠,٩٩).

- مقياس المهارات الإجتماعية:

- وصف المقياس: أعد هذا المقياس ماتسون وآخرون (١٩٨٣) تحت عنوان تقييم ماتسون للمهارات الإجتماعية للصغار؛ حيث تكونت العينة المبدئة التي تمت دراستها من (٧٤٤) طفلا ومراهقاً تراوحت أعمارهم بين ٨ إلى ١٨ سنة. كما شمل المقياس في بدايته (٩٢) فقرة تم أنتقاؤها من المقاييس العامة للأمراض النفسية، والسلوكيات المستهدفة في دراسات المهارات الإجتماعية للأطفال، والملاحظات الإكلينيكية والمناقشات مع الأخصائيين العاملين مع الأطفال والمراهقين.

أما في البيئة العربية فقد تم تعريب وتقنين هذا المقياس من طرف "محمد السيد عبد الرحمن" ١٩٩٨ حيث قام بتعديلين. تمثل التعديل الأول في الإجابة الثلاثية على البنود (دائماً، أحياناً، نادراً) بدلاً من الإجابة الخماسية، التي إستخدمها ماتسون لصعوبة تطبيقها على تلاميذ عينة الدراسة، في حين أن التعديل الثاني كان عبارة عن تصنيف هذه البنود تحت مقاييس فرعية تشير إلى أربعة أنواع من المهارات الإجتماعية هي: المبادأة التفاعل- التعبير عن المشاعر السلبية- الضبط الإجتماعي الإنفعالي- التعبير عن المشاعر الإيجابية. وبذلك أصبح المقياس مكون من (٥٧) فقرة في صورته النهائية.

- مكونات المقياس: ومن التعرض إلى الأبعاد الأساسية للمقياس كما عدله " محمد عبد الرحمن".

***البعد الأول:** مهارة المبادأة بالتفاعل، ويقصد بها قدرة الفرد على بدأ التعامل مع الاخرين لفظيًا، أو سلوكيًا كالتعرف عليهم، أو مد يد العون لهم، أو زيارتهم، أو تخفيف آلامهم.

مثال ذلك (أساعد الأصدقاء، الذين يتعرضون لضرر، أو أذى)، ويتكون هذا البعد من ١٣ بندًا أرقامها (١١-١٢-١٧-٢٠-٢١-٢٥-٢٧-٣١-٣٣-٣٩-٤٣-٥١-٥٢).

*__البعد الثاني:__ التعبير عن المشاعر السلبية ويقصد بها بأنها قدرة الطفل على التعبير عن مشاعرة لفظيًا أو سلوكيًا كإستجابة مباشرة، أو غير مباشرة لأنشطة وممارسات الأطفال الآخرين، التي لا تروق له، مثل ذلك: (أعتدي على الآخرين، وأسبهم عندما أغضب منهم)، ويتكون هذا البعد من ٢١ بندًا أرقامها: (١-٦-١٠-١٣-١٤-١٦-١٨-١٩-٢٢-٢٣-٢٦-٢٧-٣٤-٣٥-٣٧-٤٤-٤٥-٤٩-٥٠-٥٦-٥٧).

*__البعد الثالث:__ الضبط الإجتماعي الإنفعالي، ويقصد به قدرة الفرد على التروي وضبط إنفعالاته في مواقف التفاعل مع الأطفال الآخرين؛ وذلك في سبيل الحفاظ على روابطه الإجتماعية معهم، مثال ذلك: (أغضب بسهولة)، ويتكون هذا البعد من ١١ بندًا أرقامها: (٢-٣-٤-٥-٧-٣٠-٣٢-٤١-٤٧-٥٣-٤٥).

*__البعد الرابع:__ التعبير عن المشاعر الإيجابية ويقصد بها قدرة الفرد على إقامة علاقات إجتماعية ناجحة من خلال التعبير عن الرضا عن الآخرين، ومجاملتهم ومشاركتهم الحديث، واللعب وكل ما يحقق الفائدة للفرد، ولمن يتعامل معه.

مثال ذلك: (أنظر إلى الناس، وأنا أتحدث إليهم، أشعر بالسعادة عندما يفعل أي شخص عمل جيد)، ويتكون هذا البعد من ١٢بندًا أرقامها: (٨-٩-١٥-٢٤-٣٦-٣٧-٤٠-٤٢-٤٦-٤٨-٥٤).

__والجدول يوضح الفقرات الإيجابية والسلبية لمقياس المهارات الإجتماعية.__

البنود الإيجابية	٨-٩-١١-١٢-١٥-١٧-٢٠-٢١-٢٤-٢٥-٢٨-٢٩-٣١-٣٣-٣٦-٣٨-٣٩-٤٠-٤٢-٤٣-٤٦-٤٨-٥١-٥٢-٥٥
البنود السلبية	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-١٠-١٣-١٤-١٦-١٨-١٩-٢٢-٢٣-٢٦-٢٧-٣٠-٣٢-٣٤-٣٥-٣٧-٤١-٤٤-٤٥-٤٧

وفي هذا الصدد عمل "محمد السيد عبد الرحمن" على التحقق من صدق المقياس، وثباته.

__- صدق المقياس:__

للتأكد من صدق المقياس توصل الباحث إلى أنه يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق الظاهري بعد ما أبدى المحكمون موافقتهم على إرتباط بنود المقياس بأبعاده وعلى وضوح تعليماته، وسهولة صياغة البنود وقصرها. كما تحقق من القدرة التميزية للمقياس بين مرتفعي ومنخفضي المهارات الإجتماعية حيث قام بحساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات لدرجات (٢٧ %) الأعلى، و(٢٧ %) الأدنى فكانت الفروق كلها دالة إحصائيًا لا سيما بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، التي بلغت (٧,١٨%).

- ثبات المقياس:

توصل الباحث عند حساب ثبات المقياس إلى معاملات ثبات مرتفعة لأبعاد المقياس وللمقياس ككل بإستخدام طريقة " الفا كرونباخ " وكانت قيمتها (٠,٧٦) بالنسبة للمقياس ككل.

- تصحيح المقياس:

يتم تصحيح المقياس بحيث تقابل بدائل الإجابة (دائمًا، أحيانًا، نادرًا) الدرجات (١،٢،٣) على التوالي في حالة الإجابة على الفقرات الإيجابية، والعكس بالنسبة للعبارات السالبة، والجدول السابق يوضح البنود الإيجابية والسلبية للمقياس. (عبد الرحمن ١٩٩٨) ص (٧١-٧٤).

٦- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة على العينة الحالية:

١- الخصائص السيكومترية لمقياس التنمر المدرسي على العينة الحالية:

*** ثبات المقاس:**

- **طريقة الإتساق الداخلي (ألفا كرونباخ):** كما تم حساب ثبات هذا الإختبار عن طريق الإتساق بإستخدام معادلة ألفا كرونباخ القائمة على أساس حساب معدل الإرتباطات بين عبارات الاختبار ككل حيث بلغ٠,٩١

جدول توضيح ثبات مقياس التنمر المدرسي عن طريق ألفا كرونباخ:

ألفا كرونباخ	عدد العبارات
٠,٩١	٤٥

- **طرقة التجزئة النصفية:** تم حساب ثبات هذا المقياس عن طريق التجزئة النصفية من خلال حساب معامل إرتباط "**بيرسون**" بين جزئي الإختبار والذي بلغ (٠,٩١) وبالتعويض في المعادلة التصحيحية **لسبير مان براون** بلغت قيمة الثبات الكلي (٠,٩٥) مما يدل على ثبات المقياس.

جدول توضيح ثبات مقياس التنمر المدرسي عن طريق التجزئة النصفية

معامل الارتباط بين النصفين	٠,٩١
معامل الارتباط الكلي لسبير مان براون	٠,٩٥

- **صدق المقياس:**

- **صدق المقارنة الطرفية:** تم حساب صدق هذا الإختبار كذلك بإستخدام طريقة المقارنة الطرفية؛ وذلك بترتيب الدرجات تنازليًا ثم أخذ نسبة ٢٧ % من طرفي الإختبار الأعلى والأدنى، ثم المقارنة بينهما بإستخدام إختبار الدلالة الإحصائية (T. test) وبعدها يتم تفسير هذه القيمة وفقًا لحالتين هما:

– إذا كانت قمة الفرق لـ (T. test) دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ أو ٠,٠١ = α) فهذا يعني أن هذا الإختبار صادق؛ لأنه أستطاع أن يميز بين الطرفين.

– إذا كانت قيمة الفرق لـ (T .test) غير دالة عند مستوى (٠,٠٥ = α) فهذا يعني أن هذا الإختبار غير صادق؛ لأنه لم يميز بين الطرفين.

وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة (T. test) كما هو موضح في الجدول التالي يتضح أن هذا الإختبار صادق حيث بلغت قيمته (١٠,٠٦) ، وهي دالة عند درجة الحرية (١٤) ومستوي الدالة (a=٠,٠١) كما هو مبين في الجدول التالي :

جدول يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس التنمر المدرسي:

الطرفين		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدالة
الدرجات	الطرف الأعلى	٨	٦١,٢٥	٧,٢٤	١٤	١٠,٠٦–	داله عند ٠,٠١
	الطرف الأدنى	٨	١١٣,٦٢	١٢,٢٨			

الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات الاجتماعية على العينة الحالية:

*** ثبات المقياس:**

– طريقة الإتساق الداخلي (ألفا كرونباخ): كما تم حساب ثبات هذا الإختبار عن طريق الإتساق بإستخدام معادلة ألفا كرونباخ القائمة على أساس حساب معدل الإرتباطات بين عبارات الإختبار ككل حيث بلغ ٠,٠٧كما هو موضح في الجدول التالي: **جدول توضيح ثبات مقياس المهارات الاجتماعية عن طريق ألفا كرونباخ:**

ألفا كرونباخ	عدد العبارات
٠,٧٠	٤٥

– **طريقة التجزئة النصفية:** تم حساب ثبات هذا المقياس عن طريق التجزئة النصفية من خلال حساب معامل إرتباط "**بيرسون**" بين جزئي الإختبار والذي بلغ (٠,٦٩)، وبالتعويض في المعادلة التصحيحية **لسبيرمان براون** بلغت قيمة الثبات الكلي (٠,٨١) مما يدل على ثبات المقياس.

جدول توضيح ثبات مقياس المهارات الإجتماعية عن طريق التجزئة النصفية:

معامل الإرتباط بين النصفين	٠,٦٩
معامل الإرتباط الكلي لسبيرمان براون	٠,٨١

*** صدق المقارنة الطرفية:**

تم حساب صدق هذا الإختبار كذلك بإستخدام طريقة المقارنة الطرفية وذلك بترتيب الدرجات تنازلياً ثم أخذ نسبة ٢٧ % من طرفي الإختبار الأعلى والأدنى، ثم المقارنة بينهما بإستخدام إختبار الدلالة الإحصائية (T.test). وبعدها يتم تفسير هذه القيمة وفقاً لحالتين هما:

– إذا كانت قيمة الفرق لـ (T.test) دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ أو a=٠,٠١) فهذا يعني أن هذا الإختبار صادق؛ لأنه إستطاع أن يميز بين الطرفين.

– إذا كانت قيمة الفرق لـ (T.test) غير دالة عند مستوى (α = ٠,٠٥) فهذا يعني أن هذا الإختبار غير صادق؛ لأنه لم يميز بين الطرفين.

وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة (T.test) كما هو موضح في الجدول التالي يتضح أن هذا الإختبار صادق حيث بلغت قيمته (–١٢,٥٥) وهي دالة عند درجة الحرية (١٤) ومستوى الدالة (α = ٠,٠١) كما هو مبين في الجدول.

جدول توضيح صدق المقارنة الطرفية لمقياس المهارات الإجتماعية.

الطرفين		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدالة
الدرجات	الطرف الأعلى	٨	١١٧,٠٠	٦,١١	١٤	١٢,٥٥–	داله عند ٠,٠١
	الطرف الادنى	٨	١١٤,٧٥	١,٢٨			

٦ – الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

جدول يوضح الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الرقم	نص الفرضية	الأداة المستخدمة	الأسلوب الإحصائي
١	توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية لدي تلاميذ السنة الخامسة والسادسة ابتدائي	مقياس التنمر المدرسي + مقياس المهارات الاجتماعية	معدل الإرتباط بيرسون (Pearson)
٢	مستوى التنمر المدرسي منخفض.	مقياس التنمر المدرسي.	المتوسط الحسابي، المتوسط الفرضي، اختبار T test لعينة واحده.
٣	مستوى المهارات الاجتماعية مرتفع	مقياس المهارات الاجتماعية	المتوسط الحسابي، المتوسط الفرضي، اختبار T test لعينة واحده.
٤	توجد فروق ذات دلالة احصائية في التنمر المدرسي تعزى لمتغير الجنس.	مقياس التنمر المدرسي	اختبار T test لعينتين مستقلتين
٥	توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي تعزى لمتغير المستوى الدراسي.	مقياس التنمر المدرسي	اختبار T test لعينتين مستقلتين
٦	توجد فروق ذات دلالة احصائية في المهارات الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس.	مقياس المهارات الاجتماعية.	اختبار T test لعينتين مستقلتين
٧	توجد فروق ذات دلالة احصائية في المهارات الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس.	مقياس المهارات الاجتماعية .	اختبار T test لعينتين مستقلتين

مناقشة نتائج فرضيات البحث:

بعد تفريغ استجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية في الحاسوب بإستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) تم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة بالاعتماد على الأساليب الإحصائية التي سبق ذكرها في فصل منهجية الدراسة، وذلك للتحقق من فرضيات هذه الدراسة.

لذا فمن خلال هذا الفصل يتم عرض ما تم التوصل إليه من نتائج حول الفرضيات المقترحة وتقديم تفسير لها ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة، ثم الخروج بإستنتاج عام وتقديم إقتراحات وخاتمة للدراسة.

عرض ومناقشة نتائج فرضيات البحث.

١- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى: والتي كان نصها:

"توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التنمر المدرسي والمهارات الإجتماعية لدي تلاميذ السنة الخامسة والسادسة من مرحلة التعليم الابتدائي". للتحقق من هذه الفرضية قمنا بحساب معامل الإرتباط بيرسون (**Pearson**) بين درجات أفراد العينة على مقياس التنمر المدرسي ودرجاتهم على المهارات الإجتماعية

جدول يمثل نتائج معامل الارتباط بين التنمر المدرسي والمهارات الإجتماعية.

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التنمر المدرسي	١٠٥	٨٠,٤٢	٢١,٨٣	٠,٠٩	٠,٠١
المهارات الاجتماعية	١٠٥	١٣٦,٧٠	١٠,٩٧		

من خلال الجدول يتضح لنا أن قيمة معامل الإرتباط بيرسون تساوي ٠,٠٩، وهي قيمة غير دالة، مما يعني أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التنمر المدرسي، وبعض المهارات الإجتماعية لدى تلاميذ السنة الخامسة والسادسة من مرحلة التعليم الإبتدائي.

ونفسر هذه النتيجة أن سلوك التنمر يعزى إلى أسباب أخرى غير المهارات الإجتماعية، ويمكن أن يعود السبب كون تلاميذ المرحلة الإبتدائية في مرحلة حرجة وهي مرحلة المراهقة وهذا نظرًا لتسارع تغيرات النمو مما يسبب للمراهق توترًا وقلقًا يستثير بداخله الكثير من الإحباط، الذي يعتبر من أكثر المثيرات للإستجابات العدوانية كسلوك التنمر، ويمكن أيضًا أن نفسر النتيجة أيضًا أن سلوك التنمر راجع لأسباب أخرى كالقوة الجسدية للمتنمر، أو أساليب المعاملة الوالدية: كالقسوة، والتسلط ؛ مما يجعل الفرد يقلد سلوكيات والديه ويقتدي بها، وأيضًا تأثير جماعة الرفاق، وتقليدهم في تصرفاتهم، وأيضًا تأثير وسائل الإعلام كمشاهدة أفلام العنف.

ومنه يمكن القول إن سلوك التنمر لدي أفراد عينة الدراسة لا يرتبط بالمهارات الإجتماعية، وإنما تعزى لأسباب أخرى.

وهذه النتيجة اختلفت مع ما توصلت اليه نتيجة دراسة خوج (٢٠١٢)، التي تنص على وجود علاقة دالة وسالبة بين التنمر المدرسي، والمهارات الإجتماعية.

٢- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: التي كان نصها:

للتحقق من هذه الفرضية اعتمدنا على اختبار(ت) T Test لعينة واحدة من خلال مقارنة المتوسط الحسابي المحسوب مع المتوسط الفرضي وجاءت النتائج كالتالي:

جدول يمثل الفروق بين المتوسطين الحسابي والفرضي في التنمر المدرسي

	العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التنمر المدرسي	١٠٥	٨,٠٤٢	١٣٥	-٢٥,٩١	٠,٠١

من خلال الجدول يتضح لنا أنه توجد فروق بين المتوسط (الحسابي والفرضي)؛ حيث جاءت قيمة (ت) تساوي -٢٥,٩١ وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١، حيث كانت الفروق لصالح المتوسط الفرضي، وهذا يعني أن عينة البحث الحالى لديها مستوى تنمر منخفض. ونفسر هذه النتيجة أن عينة الدراسة كانت ضمن مجتمع قروي. والقرية مكونة من أفراد ومجموعات يعرفون بعضهم البعض، وتربطهم صلات قرابة وعلاقات إجتماعية وأسرية، وهذه البيئة يكون فيها متابعة وإهتمام للفرد من أقاربه في المدرسة والبيئة المدرسية المحيطة؛ مما يقلل من السلوكيات غير المقبولة داخل المؤسسات التربوية.

وأيضًا يمكن تفسير هذه النتيجة أن سلوك التنمر لا يخبر المتنمرين عنه عادةً؛ حيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الصبحين (٢٠١٣)، وأختلفت مع دراسة القحطاني (٢٠٠٦)، التي أسفرت نتائجها أن مستوى التنمر متوسط.

٣- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: التي كان نصها:

"مستوى المهارات الإجتماعية لدي تلاميذ السنة الخامسة والسادسة من مرحلة التعليم الإبتدائي مرتفع".. ونفسر هذه النتيجة للتحقق من هذه الفرضية إعتمدنا على إختار(ت) T Test لعينة واحدة من خلال مقارنة المتوسط الحسابي مع المتوسط الفرضي، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول يمثل الفروق بين المتوسطين الحسابي والفرضي في المهارات الاجتماعية.

	العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المهارات الاجتماعية	١٠٥	١٣٦,٧٠	١١٤	٢١,٢٠	٠,٠١

من خلال الجدول يتضح لنا أنه توجد فروق بين المتوسطين (الحسابي والفرضي) حيث كانت قيمة (ت) تساوي ٢١,٢٠ وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ ؛حيث كانت الفروق لصالح المتوسط المحسوب،

وهذا يعني أن عينة البحث الحالى لديها مستوى مهارات مرتفع، ونفسر هذه النتيجة أن عينة الدراسة في تفاعل مع البيئة الإجتماعية، التي يشارك فيها أفراد الأسرة والزملاء والأساتذة، ومنه تنمو لديه القدرة على مهارة التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية إزاء الآخرين، وتزيد لديه القدرة على ضبط إنفعالاته في المواقف الإجتماعية، وتزيد خبرته بطبيعة العلاقات الإجتماعية، مما يجعل الفرد يتمتع بمهارات إجتماعية جديدة.

٤- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة: التي كان نصها:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي تعزى لمتغير الجنس". للتحقق من هذه الفرضية اعتمدنا على اختبار (ت) T Test لدلالة الفروق بين الذكور و الإناث في التنمر المدرسي، وجاءت النتيجة كالتالي :

جدول يمثل الفروق في التنمر المدرسي حسب متغير الجنس.

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
ذكور	٦٠	٨٤,٥٠	٢١,٣٨	١٠٣	٢,١٩	دال
إناث	٤٥	٧٥,٣٨	٢٠,٩٦			

من خلال الجدول يتضح لنا أن قيمة (ت) المحسوبة كانت تساوي ٢,١٩و هي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ أي أنه توجد فروق في التنمر المدرسي لدي أفراد العينة، تعزى لمتغير الجنس؛ حيث كانت الفروق لصالح الذكور.

ونفسر هذه النتيجة إلى طبيعة البنية الجسدية القوية والتنشئة الإجتماعية، التي تشجع الذكر على القوة والسيطرة على عكس الفتاة، التي يطلب منها أن تبتعد عن العنف والمشكلات السلوكية، وأيضًا يمكن أن نفسر النتيجة لأسباب بيولوجية، فمن الناحية الهرمونية يعتبر هرمون التستسترون ذا تأثير على ظهور سلوك التنمر عند الذكور، كما يؤثر هرمون البروجيسترون على ميولاتهم العدوانية، هذا ما أثبته التيار البيولوجي في أنه يوجد لدى الإنسان ميكانيزم فسيولوجي، وينمو هذا الميكانيزم عندما يثار لديه الشعور بالغضب، وهذا يؤدي إلى بعض التغيرات الفسيولوجية التي تؤثر بدورها على سرعة نبضات القلب وإزدياد ضغط الدم، وزيادة نسبة الجلوكوز فيه إلى إزدياد معدل تنفس الفرد، وإنكماش عضلات أطرافه؛ مما يؤدي إلى توترها لتفاوت التعب والإرهاق ما تزداد سرعة الدورة الدموية، وخاصة في الأطراف، ويعض الفرد على

أنيابه، وتصدر عنه أصوات لا إرادية ويقل إدراكه الحسي.

حيث أتفقت هذه النتيجة مع دراسة الصبحين (٢٠١٣) واختلفت مع دراسة البكري (٢٠١٠).

٥- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة: والتي كان نصها:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي تعزى لمتغير المستوى الدراسي"؛ و للتحقق من هذه الفرضية اعتمدنا على اختبار(ت) T Test لدلالة الفروق، و جاءت النتائج كالاتي :

جدول يمثل الفروق في التنمر المدرسي حسب متغير المستوى الدراسي.

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
السنة الخامسة	٤٧	٩١,٧٦	١١,٢٠	١٠٣	٢,٢٤	دال
السنة السادسة	٥٨	٩٦,٧٠	١٠,٧٦			

من خلال الجدول يتضح لنا أن قيمة (ت) المحسوبة كانت تساوي ٢,٢٤و هي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أي أنه توجد فروق في التنمر المدرسي لدي أفراد العينة، تعزى لمتغير المستوى الدراسي حيث كانت الفروق لصالح تلاميذ السنة السادسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن تلاميذ السنة السادسة يمارسون التنمر بشكل أكثر من تلاميذ السنة الخامسة، وهذا انه كلما انتقل الفرد من مرحلة إلى أخرى اكتسب سلوكيات جديدة سواء سلوكيات إيجابية، أو سلبية وهذا حسب البيئة، التي يتواجد فيها الفرد من خلال تفاعله مع الآخرين.

٦ -عرض و مناقشة الفرضية السادسة: التي كان نصها:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس".

وللتحقق من الفرضية اعتمدنا على اختبار(ت) T Test لدالة الفروق، وجاءت النتيجة كالاتي :

جدول يمثل الفروق في المهارات الاجتماعية حسب متغير الجنس.

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكور	٦٠	١٣٦,٨٣	١١,٠٤	١٠٣	٠,١٣	غير دال
إناث	٤٥	١٣٦,٥٣	١٠,٩٩			

يتضح لنا من الجدول السابق أن قيمة ت المحسوبة كانت تساوي ٠,٣١ و هي قيمة غير دالة إحصائيًا أي أنه لا توجد فروق في المهارات الاجتماعية لدي أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس.

وهذا ما يفسره التقارب الكبير في المتوسطات الحسابية، ونفسر هذه النتيجة أن التلاميذ يتمتعون بالمهارات الاجتماعية نفسها، وكونهم يعيشون أسر تتقارب من ناحية، و طبيعة التنشئة الاجتماعية، التي تتحكم فيها ظروف الوسط الاجتماعي.

اتفقت نتائج الفرضية مع دراسة سلمان (٢٠٠١) ودراسة عبد الرحمن (١٩٩٨) ودراسة حسيب (٢٠١١) ، التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية، تعزى لمتغير الجنس ، في حين اختلفت مع نتائج دراسة يوسف (٢٠١٣) ،التي أقرت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس.

٧- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة: التي كان نصها:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية، تعزى لمتغير المستوى الدراسي".

وللتحقق من هذه الفرضية اعتمدنا على اختبار (ت) T Test لدلالة الفروق، وجاءت النتيجة كالآتي :

جدول يمثل الفروق في المهارات الاجتماعية حسب متغير المستوى الدراسي.

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
السنة الخامسة	٤٧	١٣٨,٤٥	١١,٥٤	١٠٣	١,٤٧-	غيردال
السنة السادسة	٥٨	١٣٥,٢٩	١٠,٣٦			

من خلال الجدول السابق يتضح لنا أن قيمة (ت) المحسوبة كانت تساوي ١,٤٧-و هي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أي أنه لا توجد فروق في المهارات الاجتماعية، لدي أفراد العينة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تلاميذ السنة الخامسة والسادسة متواجدون في البيئة الاجتماعية نفسها، ومتواجدون في المدرسة نفسها، التي يسودها مناخ واحد، وتطبق عليهم القوانين نفسها؛ حيث اتفقت مع دراسة محمد يوسف (٢٠١٣) ، التي أقرت بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

نتائج البحث:

سعى البحث الحالى إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التنمر المدرسي لدي تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي (السنة الخامسة والسادسة) ، والمهارات الاجتماعية، وبعد صياغة فرضيات الدراسة، واختبارها بالاعتماد على أساليب إحصائية مناسبة؛ وانطلاقًا من النتائج المتحصل عليها وعرضها، وتفسيرها، واستنادًا على التراث النظري والدراسات السالفة الذكر، وهذا بعد تطبيق مقياس التنمر المدرسي، ومقياس المهارات الاجتماعية على عينة من تلاميذ ابتدائية "والي بن صوشة" أولاد ماضي وقدر عددهم بـ١٠٥ تلاميذ من الجنسين حيث توصلنا إلى ما يلي:

– لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين التنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية لدي تلاميذ (السنة الخامسة والسادسة) من مرحلة التعليم الابتدائي.

– مستوى التنمر المدرسي لدي تلاميذ (السنة الخامسة والسادسة) من مرحلة التعليم الابتدائي منخفض.

– مستوى المهارات الاجتماعية لدي تلاميذ (السنة الخامسة والسادسة) من مرحلة التعليم الابتدائي منخفض.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي لدي تلاميذ (السنة الخامسة والسادسة) من مرحلة التعليم الابتدائي، تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي لدي تلاميذ (الخامسة والسادسة) من مرحلة التعليم الابتدائي، تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وهذا لصالح السنة السادسة من التعليم الابتدائي.

– لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية لدي تلاميذ (الخامسة والسادسة) من مرحلة التعليم الابتدائي، تعزى لمتغير الجنس.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية لدي تلاميذ (السنة الخامسة والسادسة) من مرحلة التعليم الابتدائي، تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وفي الأخير فالنتائج التي أسفرت عليها البحث الحالى حول تلاميذ (السنة الخامسة والسادسة) من مرحلة التعليم الابتدائي قد اتفقت مع نتائج الدراسات، واختلفت مع ما خلصت إليه دراسات أخرى، وهذا يعود بالطبع إلى تباين خصائص العينات، وأدوات القياس المستخدمة، وكذلك الزمان والأطراف الثقافية والاجتماعية، التي تميزها دون الأخرى.

التوصيات :

١– يجب أن تكون هناك قواعد بالمنزل حتى يستطيع كل فرد من أفراد الأسرة العيش بطريقة مريحة مع الآخرين على أن القواعد والطريقة، التي ينضم فيها أسرتك سوف تتغير مع نمو الأطفال.

٢- ضرورة تركيز الدراسات والبحوث العلمية المستقبلية على البيئة الأسرية والبيئة المدرسية؛ بهدف معرفة جميع العوامل والأسباب التي تكمن وراء التنمر لدي الأطفال.

٣- تطوير برنامج إرشاد جمعي تعتمد على نظريات الإرشاد النفسي المختلفة .

٤- زيادة الاهتمام والمتابعة للسلوكيات والمؤشرات، التي تدل على مواقف التنمر بين الطلبة .

٥- منع المراهقين والأطفال من مشاهدة برامج التلفاز التي تحث على العنف.

٦- المساواة بين الأبناء وعدم تفضيل بعضهم على الأخر.

المقترحات:

في ضوء ما توصلت اليه البحث الحالى من نتائج من خلال الدراسات السابقة، يمكننا تقديم بعض الاقتراحات التالية :

- إعداد برنامج لعديد من الفئات المشاركة والمؤثرة في سلوك التنمر مثل ضحايا التنمر والمتفرجين والمعلمين وأولياء الأمور.
- وضع برامج وقائية لمواجهة الظاهرة ومنع حدوثها، أو التخفيف منها، وذلك بإشراك جميع أركان العملية التربوية.
- زيادة الاهتمام والمتابعة للسلوكيات والمؤشرات التي تدل على مواقف تنمر التلاميذ في المدارس.
- الأخذ بعين الاعتبار لتلبية حاجات ورغبات التلاميذ المراهقين.
- ضرورة الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية عند التلاميذ لتحقيق الصحة النفسية مع نفسه، ومع المجتمع.
- ضرورة الاهتمام بإكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية المهارات الاجتماعية وتوفير

برامج لتنميتها.

- اجتناب العقاب البدني فهناك وسائل تأديبية وطرق إصلاحية لا حصر لها وهي أشد تأثير وأقل خطراً.
- دراسة متغير النمو المدرسي، وعلاقته بالسمات الشخصية.
- إجراء دراسات وبحوث مستقبلية على عينات مختلفة وأكبر حجماً.

المصـادر والمـراجع:

١. ابراهيم محمد سعد عبده، عاصم عبد المجيد كامل أحمد (٢٠١٦): **التنمر المدرسي وعلاقته بالذكاء الأخلاقي** ، رسالة ماجستير جامعة القاهرة، مصر.

٢. ابن منظور أبي الفضل جمال الدين بن مكرم (٢٠٠٣): **لسان العرب**، الطبعة الأولى، المجلد الخامس، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

٣. أبو حلو نعمة (٢٠٠٨): **المهارات الاجتماعية والقدرة على اتخاذ القرار لدي القيادات النسوة في المجتمع المدني الفلسطيني**، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.

٤. أبو معلا طالب (٢٠٠٦): **المهارات الاجتماعية وفعالية الذات**، رسالة ماجستير، جامعة الازهر – غزه .

٥. أسامة حميد حسن الصوفي، فاطمة هاشم قاسم المالكي(٢٠١٢):**التنمر عند الأطفال وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد ٣٥.

٦. أسامة محمد الغريب (٢٠٠٥): **بعض مظاهر اضطراب مهارات الكفاءة الاجتماعية لدي ذوي التعاطي المتعدد والكحوليين**، مجلة دراسات عربية في علم النفس المجلد الرابع، العدد ٠١ .

٧. أماني عبد المقصود عبد الوهاب (٢٠٠٠): **مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال**، (د،ط)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

٨. آمنة سعيد حمدان المطوع (٢٠٠١): **المهارات الاجتماعية و الثبات الانفعالي لدي التلاميذ أبناء الأمهات المكتئبات**، رسالة ماجستير في التربية . معهد الدراسات والبحوث التربوية – جامعة القاهرة .

٩. حنان أسعد خوج(٢٠١٢): **التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية**.مجلة العلوم التربوية والنفسية. مجلد١٣،العد٤.

١٠.رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٧): **مناهج البحث في العلوم النفسية التربوية** ط٦، دار النشر للجامعات – مصر .

١١.سلطاني النذير (٢٠١٠): **دور المقاربة بالكفاءات في تنمية المهارات الاجتماعية لدي تلاميذ التعليم الابتدائي**، رسالة ماجستير غير منشورة.

١٢.مسعد أبو الديار (٢٠١٢): **التنمر لدي ذوي صعوبات التعلم**، ط٣، الكويت.

دور تكنولوجيا الواقع الافتراضي في تنمية فهم المفاهيم الكيميائية لطالبات المرحلة الثانوية

إعداد الباحثة

ريم المحمد

المملكة العربية السعودية

١٤٤٠ هـ - ٢٠١٩ م

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة للتعرف على دور تكنولوجيا الواقع الافتراضي في تنمية فهم المفاهيم الكيميائية لطالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمات مادة الكيمياء في المدارس الثانوية، وللإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وذلك لملاءمته لموضوع الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام الاستبيان كأداة لجمع المعلومات حول الدراسة وتكون الاستبيان من مقياسين الأول (مقياس معرفة المعلمات لمفاهيم تكنولوجيا الواقع الافتراضي) ويشمل (٧) فقرات والثاني (مقياس دور تكنولوجيا الواقع الافتراضي في تنمية فهم المفاهيم الكيميائية) ويشمل (٨)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات مادة الكيمياء في مدارس المملكة العربية السعودية العام الدراسي (١٤٣٩-١٤٤٠هـ)، وقد بلغت عينة الدراسة (٥١) معلمة.

Abstract

The study aimed to identify the role of virtual reality technology in developing the understanding of the chemical concepts of high school students from the point of view of chemistry teachers in secondary schools. To answer the study questions, the researcher used the descriptive analytical method to suit the subject of the study. Information on the study The questionnaire is one of the first measures (the parameter knowledge scale for the concepts of virtual reality technology) and includes (7) paragraphs and the second (the measure of the role of virtual reality technology in the development of understanding of chemical concepts) And includes (8), and the study community of all the parameters of chemistry in schools in the Kingdom of Saudi Arabia academic year (1439-1440), and the sample of the study (51) teacher.

مقدمة:

تهتم تكنولوجيا الواقع الافتراضي ببناء تكنولوجيا العالم الحسي النشط والفضاء المفتوح بعرض المعلومات الواقعية ثلاثية الأبعاد، وكانت بداية الواقع الافتراضي من المحاكاة الحاسوبية، وفيها يعرض الحاسب تقليداً لعمل واقعي تتفاعل فيه المكونات بعضها مع بعض بالإجراءات نفسها التي تحدث في الواقع، وبذلك تسمح للطلاب بمواجهة الظواهر التي عادة ما تكون غير متوفرة في قاعة الدارسة بسبب صعوبات أمنية واقتصادية ومادية، لذا فإنها تسمح للطالب بأن يكتشف ما يحدث في النظام المحيط به وأن يفهمه فهما عميقا مما يساعد المعلم على تحقيق هدف تعليمي محدد (أحمد، ٢٠١٧، ص٦٧)

وتعد الكيمياء من المواد الدراسية المهمة، لما لها من علاقة وتماس مباشرين بحياة الإنسان والمجتمع، وقد أظهرت العديد من الدراسات أن الصعوبات التي تواجه الطلاب في تعلم الكيمياء تعود إلى عدم إدراكهم للمفاهيم الكيميائية الأساسية المجردة، مثل الذرات والجزئيات والتأثيرات المتبادلة بينهما في بداية دراستهم للكيمياء، وبالتالي لا يستطيعون استيعاب المفاهيم الكيميائية المرتبطة بها. (الراوي وزيتون، ٢٠١٦، ص١٩٥٨)

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحثة في تدريس مادة الكيمياء للمرحلة الثانوية شعرت بوجود حاجة ماسة لتوظيف تكنولوجيا الواقع الافتراضي في تدريس مادة الكيمياء نظراً لوجود العديد من المواد الكيمياء التي لا يمكن توفرها داخل الغرف الصفية، ومن هنا جاءت فكرة الدارسة في البحث في دور تكنولوجيا الواقع الافتراضي في تنمية المفاهيم الكيميائية لطالبات المرحلة الثانوية، من أجل تقديم توصيات ومقترحات لتطوير هذا الدور وتفعيله في مدارس المملكة العربية السعودية وتحددت مشكلة الدارسة في السؤال الرئيس: "ما دور تكنولوجيا الواقع الافتراضي في تنمية فهم المفاهيم الكيميائية لطالبات المرحلة الثانوية؟"

أسئلة الدراسة:

ما دور تكنولوجيا الواقع الافتراضي في تنمية فهم المفاهيم الكيميائية لطالبات المرحلة الثانوية؟"

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١. ما درجة معرفة معلمات مادة الكيمياء لمفاهيم تكنولوجيا الواقع الافتراضي من وجهة نظرهن؟

٢. ما درجة الدور الذي تقوم به تكنولوجيا الواقع الافتراضـــي في تنمية فهم المفاهيم الكيميائية لطالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمات مادة الكيمياء ؟

ثانياً: أهداف الدارسة:

١. التعرف على دور تكنولوجيا الواقع الافتراضي في تنمية فهم المفاهيم الكيميائية لطالبات.

٢. الكشف عن واقع معرفة معلمات الكيمياء لتكنولوجيا الواقع الافتراضي.

٣. تقديم مقترحات وتوصيات تساعد على تفعيل دور تكنولوجيا الواقع الافتراضي في تدريس مفاهيم الكيمياء.

ثالثاً: أهمية الدارسة:

١. تجمع بين موضوعين مهمين "الواقع الافتراضي" و " مفاهيم الكيمياء".

٢. تعد الدارسة الأولى في حدود علم الباحثة التي تدرس دور تكنولوجيا الواقع الافتراضـي في تنمية فهم المفاهيم الكيميائية.

٣. تعد مرجعاً عليماً للمشرفين والمعلمين في الواقع الافتراضي ودوره في تنمية مفاهيم الكيمياء.

٤. يفيد في وضع الخطط التعليمية التي من شأنها تفعيل دور الواقع الافتراضـي في تنمية المفاهيم الكيميائية.

رابعاً: حدود الدارسة:

١. **الحد الموضوعي:** اقتصرت الدراسة على البحث في دور تكنولوجيا الواقع الافتراضي في تنمية المفاهيم الكيميائية لطالبات المرحلة الثانوية.

٢. **الحد المؤسسي:** المدارس.

٣. **الحد المكاني:** المملكة العربية السعودية

٤. **الحد البشري:** معلمات مادة الكيمياء في المدارس الثانوية.

٥. **الحد الزماني:** العام الدراسي ١٤٣٩هـ-١٤٤٠هـ.

خامساً: مصطلحات الدارسة:

١. تكنولوجيا الواقع الافتراضي:

إيجاد بيئات افتراضية تسمح للطلاب بمحاكات بيئات مختلفة والتفاعل معها من خلال نظارة خاصة أو من خلال الأجهزة اللوحية التي تسمح برؤية أماكن أخرى من العالم والتفاعل مع بيئات وعوالم تخيلية تختلف باختلاف المحتوى الذي يرغب المعلم في تدريسه، وتسهم تكنولوجيا الواقع الافتراضي في زيادة الجوانب الإدراكية للمتعلم.(السالم، ٢٠١٧، ص٤٩٠)

وتعرف الباحثة تكنولوجيا الواقع الافتراضي إجرائيا بأنها: تكنولوجيا يتم تصميمها عن طريق الحاسوب لتحاكي البيئة الحقيقة والتي يصعب وصول الطالب إليها، وتسعى هذه البيئة الافتراضية إلى تنمية مفاهيم الكيمياء لدى الطالبات.

٢. المفهوم الكيميائي:

مجموعة من المعلومات والحقائق العلمية المتضمنة في مادة الكيمياء تربطها علاقة منطقية وصفات مشتركة ولها تصور ذهني لدى الطلاب، ويقاس المفهوم الكيميائي بما يعبر عنه الطالب برمز أو مصطلح علمي(الحافظ وحسين، ٢٠١٦، ص٢٠٨٧).

٣. فهم مفاهيم الكيمياء:

عملية توظيف المفاهيم العلمية الكيميائية في مواقف جديدة، والقدرة على تفسيرها علمياً من خلال إضافة مفاهيم تميز العناصر المشتركة بين هذه المفاهيم، وكلك قدرة الطالب على تمثيل المعرفة العلمية التي نقلها والتصرف الواعي(الراوي وزيتون، ٢٠١٦، ص١٩٦٠)

الإطار النظري للدراسة:

أولاً: مفهوم الواقع الافتراضي:

تقوم فلسفة الواقع الافتراضي على نقل الوعي الإنساني إلى بيئة افتراضية يتم تشكيلها إلكترونية من خلال تحرر العقل للغوص في تنفيذ الخيال بعيدا عن مكان الجســـد وهو عالم ليس وهمية ولكنه حقيقي بدليل حدوثه ومعايشته عامر، ٢٠١٥، ص٢٥٨).

ويعرف (غاشــم، ٢٠١٦، ص٢٦٢) الواقع الافتراضـــي Virtual Reality بأنه التكنولوجيا التي غالبا ما تمد المتعلمين بخبرات واقعية داخل بيئة افتراضية مع صور واقعية

تتعدد وتتباين مصـــطلحات الواقع الافتراضـــي ومرادفاته حيث يعد جارون لانير (Jaron Lanier) هو واضــع مصــطلح الواقع الافتراضــي، والذي يشــير إلى افتراض شــيء ما واقع، فما يعرض على شــاشــات الكمبيوتر، ونراه باســـتخدام الأجهزة المادية نفترض أنه واقع، ويرتبط ذلك بعملية التخيل البصـــري، فالمعروض على شـــاشـــات الكمبيوتر، أو أدوات العرض ثلاثية الأبعاد نفترض، أو نتخيل أنه واقعي، ومصــطلح (Virtual Reality) هو أكثر المصــطلحات اســتخدام على الإطلاق للإشــارة إلى تكنولوجيا الواقع الافتراضي (نوفل، ٢٠١٠، ص٣٥).

وقد حددت (الأغا، ٢٠١٥، ص) مجموعة من النقاط المتعلقة بشـــكل مباشـــر بمفهوم تكنولوجيا الواقع الافتراضي وهي :

١. الواقع الافتراضي تكنولوجيا حاسوبية .
٢. الواقع الافتراضي بيئة ثلاثية الأبعاد.
٣. يعتبر الواقع الافتراضي محاكاة للواقع الحقيقي ، أو عالم وهمي من صنع الخيال.
٤. تختلف أنواع بيئات الواقع الافتراضي من حيث الاستغراق .
٥. تختلف درجة التفاعل والإبحار في بيئات الواقع الافتراضي.
٦. يتدرج استخدام بيئات الواقع الافتراضي للحواس.

٧. تستخدم بعض الأجهزة والأدوات في بيئات الواقع الافتراضي حسب نوع الواقع الافتراضي.

٨. للواقع الافتراضي بيئات متعددة الوسائط تشمل: الصوت، الصورة، مقاطع الفيديو، الرسومات، الرسوم المتحركة، ثلاثيات الأبعاد.

ثانياً: خصائص الواقع الافتراضي:

فقد أشارت (الأغا، ٢٠١٥، ص٥٢-٥٣) إلى مجموعة من خصائص الواقع الافتراضي كما ذكرها الباحثون والمختصون وتمثلت هذه الخصائص بالتالي:

١. **عالم ثلاثي الأبعاد (Three – Dimensional World).**

٢. **التواجد (Presence):** وتعني تواجد المستخدم كجزء من نظام الواقع الافتراضي، حيث يكون مستغرقا فيه ويمنحه الشعور بالوجود الفعلي في المكان الحقيقي للخبرة، فهذه السمة تعكس الشعور بأن المستخدم لا يستطيع التفريق بينها وبين الخبرة الحقيقية ويختفي إحساسه بمشاركة الآلة في الموقف.

٣. **الإبحار (Navigation):** يوفر الواقع الافتراضي للمستخدم الفرصة كي يلاحظوا ويسافروا في البيئة الافتراضية دون أن يتحركوا من أماكنهم، كما تمنحهم الشعور بأنهم يتحركون ويتجولون في كل مكان داخل هذه البيئات بأساليب وطرق مختلفة مثل السير على الأقدام أو التحليق مثل الطيور.

٤. **المقياس (Scale):** حيث يمكن تغيير مقاييس البيئات الافتراضية، وتغيير الحجم النسبي للمستخدم بما يتناسب مع العالم الافتراضي، حيث يسمح لهم أن يصبحوا بنفس الحجم الذي تبدو عليه الأشياء الكبيرة مثل النجوم أو بحجم الأشياء الصغيرة مثل الذرة.

٥. **نقطة الرؤية (View point):** وهي تعبر عن إمكانية المستخدم من تغيير النقطة أو الزاوية التي يرى البيئة من خلالها، وتحريك عينيه من أي مكان وبأي زاوية.

٦. **التفاعلية (Interaction):** ويقصد بها قدرة المستخدم على التفاعل والتعامل والتكيف مع البيئة الافتراضية، وإتاحة حرية التجول، وتحريك و تعديل المواد والكائنات الافتراضية بالأيدي أو بحركة

العين أو الصوت، وكذلك القدرة على تكوين وإكمال أشياء إضافية أو غير مكتملة وإعادة التشكيل، ولا تقتصر التفاعلية على العمليات التي يقوم بها المستخدم ولكنها تتعدى ذلك إلى استجابة النظام لما يقوم به المستخدم.

٧. **التلقائية (Autonomy)**: تعد البيئة الافتراضـــية بيئة ديناميكية وذات تحكم ذاتي وذلك عندما تقوم تكون قادرة على تحقيق أهدافها الخاصـة فالأفعال تؤدي وتنفذ، والمواقف تتطور بغض النظر عن أي تفاعلات أو تدخل من جانب المستخدم.

٨. **المحاكاة (Simulation)**: حيث يتم محاكاة الخبرة الحقيقية في البيئة المصـطنعة، حيث يتطلب من المستخدم اتخاذ القرارات وحل المشكلات والتعامل مع المواقف المختلفة في ضوء المعطيات، والظروف التي تتيحها هذه البيئة المصطنعة.

٩. **التعلم التعاوني (Co-operative Learning)**: إن بيئات العمل الجماعي والبيئات الموزعة تهدف لإحداث مشاركات جماعية، وتعرض على الكثير من المستخدمين إمكانية المشاركة خلال مساحات افتراضية في الوقت نفسه، وعلى هذا فإن وقت التفاعل الحقيقي بين مختلف المستخدمين يفضـي إلى تعلم تعاوني، وتعد هذه الخاصـية أحد السمات المميزة البيئات الواقع الافتراضـي القائم على الشـــبكات والانترنت حيث أنه يمكن لمجموعة من المســـتخدمين أن يتفاعلوا مع نظام واحد للواقع الافتراضـــي، أو يمكن لمجموعات من المســـتخدمين أن يتفاعلوا مع بعضـــهم البعض مثل تشارك لعبة أو إدارة اجتماع، أو استعراض، وفحص مشروع تعليمي يقوم أخرون بتدويره وفحصه في نفس اللحظة.

١٠. **الاسـتغراق (Immersion)**: وهو شـعور مسـتخدم بيئات الواقع الافتراضـي بأنه في بيئة حقيقية وليسـت اصـطناعية، حيث انه يشـعر بأنه محاط إحاطة كاملة بمكونات هذه البيئة وبالتالي فهو داخل هذه البيئة يتفاعل كأحد مكوناتها، ثم يعايش الخبرة التعليمية الافتراضـية بصـورة تامة تجعله يعتقد بأنه يتعامل مع واقع حقيقي لا تخيلي.

ثالثاً: الأهمية التعليمية للواقع الافتراضي.:

وتظهر أهمية الواقع الافتراضـــي في أنه أوجد الفاعلية في تعليم الطلاب من خلال تصـــميم وتمثيل معلومات ثلاثية الأبعاد كبرنامج الوسائل في بيئة افتراضـية مما يساعدهم على بناء خبرات تعليمية فعالة

كما يستخدم الطالب لتنفيذ تجارب ومشاريع تعليمية متنوعة، حيث أنه بيئة قابلة للسيطرة عليها وتحديد مكوناتها وهي تشجع الطالب على استخدام الكمبيوتر لتطبيق المعلومات بما تتيحه من أدوات تصميم وفن تصويري وأدوات تقديم العروض في الواقع الافتراضي يقدم التعليم بصورة جذابة تحتوي على المتعة والتسلية ومعايشة المعلومات كما يساعد في جعل المعلومات أكثر حقيقة مما يجعل الطلاب قادرين على التحصيل بسرعة أكبر كما يمكن الطالب من حل مشاكله التعليمية الحقيقية حيث يساعدهم في تخيل المشكلات وطرح حلول لها يولد لدى الطلاب رغبة في التعليم ودافعية لممارسة المعلومات ومشاهدتها. (عامر، ٢٠١٥، ص٢٥٨)

ويعتبر استخدام الواقع الافتراضي من خلال برامج المحاكاة هو بمثابة خطوة أساسية لتحديث التعليم، لكي يصبح تعليم المستقبل فتقابل الواقع الافتراضي مع الانترنت يوجد بيئة تعليمية فعالة وتشجع الطلاب على الاهتمام بالخيال للوصول إلى الحقيقة العلمية فلم يعد التعليم عرض معلومات على الطلاب بل أصبح اهتمام الطالب والاستمتاع بتغيير سلوكه وأن ينغمس في جهاز الكمبيوتر من خلال الواقع الافتراضي.

رابعاً: أنواع تطبيقات الواقع الافتراضي (VR Desktop):

يوجد العديد من تطبيقات الواقع الافتراضي، وقد صنف (نوفل، ٢٠١٠، ص١٤٠) هذه التطبيقات إلى الأصناف والأنواع التالية:

١. تطبيقات الواقع الافتراضي من النوع (Walkthrough):

وهي تطبيقات واقع افتراضي ثلاثية الأبعاد، تمتاز بالبساطة وعدم الحاجة إلى التقنيات الخاصة بالواقع الافتراضي، وتتيح هذه التطبيقات إمكانية التجول خلال التطبيق كأن يتجول المستخدم خلال مبنى ما لينتقل من غرفة إلى غرفة وذلك باستخدام الأدوات البسيطة مثل الفأرة التقليدية أو الفأرة ثلاثية الأبعاد أو لوحة المفاتيح.

ويستطيع المستخدم التجول خلال التطبيق للوصول إلى نقطة معينة وكذلك إمكانية التحرك يمينا ويسارا والعودة إلى الخلف.

٢. تطبيقات الواقع الافتراضي من النوع (Flythrough):

وهي تشـــبه تطبيقات (Walkthrough) إلا أنها تعطي رؤية من أعلى، مع إمكانية تكبير جزء معين للتعرف على مكوناته، حيث يتم إنتاج هذه التطبيقات باستخدام برنامج على مكوناته، حيث يتم إنتاج هذه التطبيقات باستخدام برنامج (٣D Studio Max)، ولكنها تكون في صورة لقطات فيديو وفي هذه الحالة لن يستطيع المستخدم التحكم بالإبحار خلال هذه التطبيقات وسيكتفي بالمشاهدة.

٣. تطبيقات الواقع الافتراضي من النوع (QuickTime Movies):

وتتيح هذه التطبيقات درجة عالية من التحكم للمستخدم ، ويتيح البرنامج الخاص دمج عدد من الصور لإنتاج صور بانورامية.

خامساً: الواقع الافتراضي والإنترنت:

العلاقة بين تكنولوجيا الواقع الافتراضي والانترنت علاقة وثيقة، حيث إن تكنولوجيا الواقع الافتراضي اعتمدت على الانترنت كوسيلة للانتشار والوصول إلى المستخدمين ، فنشأت تقنيات الواقع الافتراضي المعتمدة على الانترنت (نوفل، ٢٠٠٧، ص٢٠٣).

أنواع بيئات الواقع الافتراضي على الانترنت:

١- بيئات التعلم الافتراضية (Virtual Learning Environment).
٢- بيئات الواقع الافتراضي على الخط (Online Virtual Reality Environment).
٣- بيئات الواقع الافتراضي التشاركية التعليمية (Shared Virtual Reality Learning Environment)
٤- (Networked Virtual Environment) ويشمل هذا المصطلح أنواع بيئات الواقع الافتراضي القائمة على الانترنت.

سادساً: معوقات استخدام تكنولوجيا الواقع الافتراضي في العملية التعليمية.

وبكل ما تحمله تكنولوجيا الواقع الافتراضـــي من إيجابيات هامة ومميزات عديدة إلا أن هناك معوقات لاســـتخدام هذه التكنولوجيا في التعليم، وقد ذكر (الســـعدي، ٢٠١١، ص٤٦٩)، و(القباني، ٢٠٠٧، ص٦٣) مجموعة من هذه المعوقات تمثلت بالتالي:

١. تتطلب أجهزة ومعدات تقنية ذات مواصفات خاصة.
٢. تصميم برمجيات الواقع الافتراضي تحتاج إلى متخصصين مهرة.
٣. الخوف المرضـي من التكنولوجيا حيث يشـعر مسـتخدمي تكنولوجيا الواقع الافتراضـي بالقلق عند استخدام هذه التكنولوجيا لأول مرة.
٤. التكلفة العالية فأنظمة الواقع الافتراضي ذات الكفاءة العالية باهظة الثمن.
٥. يحتاج إعداد برامج الواقع الافتراضي إلى مهارة عالية، فضلا عن الوقت والجهد والتكاليف العالية.
٦. الأجهزة التي يرتديها مســتخدمو الواقع الافتراضـــي بحاجة إلى تحســين جودتها ممثلة في خوذة الرأس والقفاز الالكتروني.
٧. قلة البحوث الخاصـــة بتأثير ارتداء خوذة الرأس لفترات طويلة على عيني المســـتخدم والتأثير النفسي والانفعالي نتيجة ارتدائها لفترة طويلة.
٨. قد يحدث تعارض لدى المســتخدم بين ما يراه في البيئة الافتراضـــية ،وما يراه في العالم الحقيقي الذي يعيش فيه مما يؤدي إلى تكوين مدركات خاطئة لديه .
٩. عدم توافر برامج الواقع الافتراضـي التعليمية في معظم التخصصـات وخاصـة على مستوى الدول العربية.
١٠. صعوبة تعميم تكنولوجيا الواقع الافتراضي في المدارس وفي جميع التخصصات، لأن ذلك يتطلب تدريب معلمين.

المفاهيم الكيميائية:

ظهرت فكرة استخدام المفاهيم كعناصر التنظيم المنهج وانتشرت انتشارا واسعا وحظيت بدعم وتأييد الكثير من العاملين في المجال التربوي، وأصـــبح تعلم المفهوم من أهم الأهداف التعليمية في كل مســـتويات التعليم. وأصبح الشغل الشاغل للمعلمين والمدرسين وخبراء المناهج ومصممي المواد التعليمية هو تحديد

المفاهيم التي يمكن أن يتعلمها الطلبة بشكل متتابع في مستويات التعليم العليا" (الصاحب وجاسم، ٢٠١٢م، ص ٤٠).

أولاً: تعريف المفهوم العلمي:

يعرف (عيسى، ٢٠١٦، ص٣٦) المفهوم بأنه: أداة الفكر العلمية الرئيسية والتي تتولد بالخبرة والتفاوض العلمي وتختلف من شخص لآخر كونها مصطلحات تشكل الرابط بين المعلومات التي توجد بينها علاقة وصفة مشتركة لشيء ما.

ويعرفه(خلة، ٢٠١٥، ص٣٧) على أنه الصورة الذهنية التي ترتبط بالألفاظ من كلمات أو عبارات لظواهر محددة في وحدة الضوء والبصريات بمادة العلوم للصف الثامن.

ويعرفه (الديب ،٢٠١٢م، ص ٥٠) انه مجموعة من الاستدلالات العقلية المنظمة التي يكونها الفرد للأشياء والظواهر تمكنه من فهمها والقدرة على تفسيرها والعمل على توظيفيها في مواقف جديدة، ويتكون من جزئيين (الاسم والدلالة اللفظية).

ثانياً: خصائص المفهوم

لكل مفهوم خصائص تدل عليه، ويتصف بها، وتعطي هذه الخصائص التصور الذهني للمتعلم حول المفهوم، وقد ذكر (الأسمر، ٢٠٠٨، ص٣٥) مجموعة من هذه الخصائص والتي تمثلت بالتالي:

١. تتكون المفاهيم وتنمو باستمرار، وتتدرج في الصعوبة من مرحلة إلى أخرى أكثر تعقيداً.
٢. أن العلم ينمو بنمو المفاهيم.
٣. المفاهيم هي أدوات الفكر الرئيسة.
٤. المدرسة تقوم بدور مهم في تشكيل المفاهيم.
٥. المفاهيم تتولد بالخبرة وبدونها تكون ناقصة.
٦. تختلف مدلولات المفاهيم الواحدة من شخص لآخر وذلك لاختلاف مستوى الخبرة.
٧. المفاهيم تعتمد على الخبرات السابقة للفرد.

ثالثاً: تصنيف المفاهيم الكيميائية:

لتصنيف المفاهيم الكيميائية والمفاهيم بشكل عام اعتبارات عديدة، فهناك من صنفها وفقاً لطبيعة المفاهيم، ومنهم من صنفها وفقاً لمستوياتها، ولأمور أخرى وفيما يلي استعراض لهذه التصنيفات:

١. تصنيف المفاهيم وفقاً لطبيعة الإدراك :

فقد صنف (عطية، ٢٠٠٨، ص٢٦٤) المفاهيم إلى ثلاثة أنواع وهي :

- **مفاهيم المادية الحسية :** وهي المفاهيم التي تتكون عن طريق الإدراك الحسي وتنمو بالملاحظة، والممارسة والتجريب، أو استخدام وسائل التعليم والتعلم المحسوسة مثل (الحمض المادة، المعادلة الكيميائية).
- **المفاهيم المجردة أو المعنوية :** وهي المفاهيم التي تتكون عن طريق الإدراك العقلي ويعبر عنها بالكلمات أو الرموز مثل (الذرة ، الإلكترون ، الجدول الدوري) .
- **المفاهيم المعرفية :** وهي تلك المفاهيم التي شكلها الإنسان بمعرفته للأشياء ، وإسهاماته في الحياة المعايشة وتواصله مع التقدم العلمي والتكنولوجي (السبائك، البلمرة ، صناعة المواد الكيميائية)

٢. تصنيف المفاهيم من حيث المستويات:

فقد صنف (شهاب، ٢٠٠٧، ص٤٧) المفاهيم إلى نوعين وفقاً لمستوياتها وهي :

- **مفاهيم مشتقة :** وهي المفاهيم التي تشتق من غيرها من المفاهيم فقد تشتق من مدركات حسية جامدة أو من العمليات .
- **مفاهيم أولية أساسية غير مشتقة :** وهي المفاهيم التي لا يمكن اشتقاقها من غيرها من المفاهيم.

٣. تصنيف المفاهيم وفقاً لدرجة تعقديها :

فقد صنف (النجدي وآخرون، ٢٠٠٣، ٣٤٦) المفاهيم إلى نوعين وفقاً لدرجة تعقدها وهي :

- **مفاهيم بسيطة** : وهي التي تتضمن في مدلولها عددا قليلا من الكلمات .
- **مفاهيم معقدة** : وهي التي تتضمن في مدلولها عدد أكثر من الكلمات .

٤. تصنيف المفاهيم وفقاً لدرجة تعلمها:

فقد صنفت (محجز، ٢٠١٢، ص٢٩) المفاهيم من حيث درجة تعلمها إلى نوعين وهي:

- **مفاهيم سهلة التعلم:** وهي التي يستخدم في تعريفها كلمات مألوفة للمتعلمين، وسبق للمتعلم دراسة متطلبات تعلمها.
- **مفاهيم صعبة التعلم** : وهي التي يستخدم في تعريفها كلمات غير مألوفة للمتعلمين ،ولم يسبق للمتعلم دراسة متطلبات تعلمها .

رابعاً: أهمية تعلم المفاهيم

فقد أوردت (الضبغ، ٢٠٠١، ص٦٩) في دارسته أهمية دارسة المفاهيم في عدة نقاط وهي :

١. فهم المفاهيم يجعل المادة الدراسية أكثر شمولا.
٢. عدم نسيان التفصيلات عند تنظيمها في إطار هيكلي.
٣. تضييق الفجوة بين المعرفة المتقدمة والمعرفة البسيطة.
٤. مساعدة الأجيال الصاعدة على مواجهة التطور السريع والانفجار المعرفي.
٥. فهم المفاهيم هو الطريق الرئيسي نحو زيادة فاعلية انتقال أثر التدريب.

خامساً: أساليب تدريس المفاهيم العلمية:

يتطلب تدريب المفاهيم العلمية أساليب وطرق منظمة تسهم في نمو وبقاء المفهوم وقد ذكر (زيتون،٢٠٠٤م، ص٨٠) منحنيين لتعليم وتعلم المفاهيم العلمية وهما:

١. **المنحنى الاستقرائي:** وهو الأسلوب التدريسي الطبيعي لتعلم المفاهيم العلمية وتعلمها ويبدأ بالحقائق والمواقف الجزئية (الأمثلة) ثم الانتقال إلى الخصائص المميزة للمفهوم والعلاقة بينهما حتى يتم التوصل إلى المفهوم. .

٢. **المنحنى الاستنباطي (الاستنتاجي):** وهو الأسلوب التدريسي في توكيد المفاهيم العلمية وتنميتها والتدرب على اســـتخدمها في مواقف تعليمية جيدة، وفي هذا المنحنى يتم تقديم المفهوم ثم تقديم الحقائق والأمثلة.

سادساً: مشكلات ومعوقات تدريس مفاهيم الكيمياء:

أشارت نتائج الدراسات والأبحاث التربوية في تدريس العلوم إلى وجود بعض الصعوبات في تعلم المفاهيم العلمية واكتســابها ، وذلك نظرا لتفاوت المفاهيم العلمية نفســها من حيث أنواعها وبســاطتها وتعقيدها أو تجريدها ، ومن بين هذه الصعوبات كما أشارت إليها (محجز، ٢٠١٢، ص٢٩) ما يلي :

١. **طبيعـة المفهوم العلمي:** ويتمثـل في مـدى فهم المتعلم للمفـاهيم العلميـة المجردة أو المفـاهيم المعقدة أو المفاهيم ذات المثال الواحد .

٢. **الخلط في معنى المفهوم:** أو الدلالة اللفظية لبعض المفاهيم العلمية ، خاصـــة المفاهيم التي تستخدم كمصطلحات علمية وكلغة محكية بين الناس .

٣. **النقص في خلفية الطالب العلمية :** الضعف العلمي العام عند الطالب حول المادة العلمية.

٤. **صعوبة تعلم المفاهيم العلمية السابقة:** وهي المفاهيم اللازمة لتعلم المفاهيم العلمية الجديدة.

الدراسـات السـابقة

أولاً: الدراسات السابقة المتعلقة بتكنولوجيا الواقع الافتراضي:

١. دراسة السالم (٢٠١٧) بعنوان: "واقع تطبيق المعلمين لتقنية الواقع الافتراضي بمعاهد الامل وبرامج دمج الصم وضعاف السمع بالمملكة العربية السعودية"

هدفت الدراســة لمعرفة واقع تطبيق المعلمين لتقنية الواقع الافتراضـــي بمعاهد الأمل وبرامج دمج الصـــم وضـعاف السمع في مختلف مدن المملكة العربية السعودية. حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٨٢) معلم ومعلمة للطلاب الصـم وضـعاف السـمع. قام الباحث بإعداد أداة الدراسـة بعد التحقق من الخصـائص السـيكومترية للأداة حيث اشـتملت الأداة على ثلاث محاور (إلمام معلمي الصـم وضـعاف السـمع بتقنية الواقع الافتراضـــي، معوقات تطبيق تقنية الواقع الافتراضـــي، وقياس الدافعية لتطبيق تقنية الواقع

الافتراضي). توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، أهمها: أن معظم المعلمين ليس لديهم إلمام باستخدام الواقع الافتراضـــي في التدريس، وجود بعض المعوقات التي تقف في تضـــمين هذه التقنية في التدريس. كذلك أشـــارت النتائج بأن مســـتوى الدافعية لدى المعلمين كانت إيجابية في مجملها تجاه اســـتخدام تقنية الواقع الافتراضـــي، بالإضـــافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية في المحاور الثلاثة تعزي لمتغيرات المؤهل التعليمي، ســـنوات الخبرة، المرحلة الدراســـية). على ضـــوء النتائج قدمت الدراســـة مجموعة من التوصـيات التي تسـاعد في زيادة وعي المعلمين بأحدث التقنيات المسـتخدمة في تدريس الصـم وضـعاف الســـمع، واســـتثمار الدافعية على إدراج تقنية الواقع الافتراضـــي، وكذلك بعض المقترحات للتغلب على معوقات تطبيق تقنية الواقع الافتراضي.

٢. دارســة أحمد (٢٠١٧) بعنوان: "التصـميم الرقمي لتكنولوجيا الواقع الافتراضـي على ضـوء معايير جودة التعلّم الإلكتروني"

هدفت هذه الدراسـة التعرف على معايير جودة التعلُّم الإلكتروني عند تصـميم الواقع الافتراضـي رقمياً من أجل مواكبة متطلبات عصـــر الرقمنة، ولتحقيق أهداف الدراســـة اســـتخدمت الباحثة المنهج الوصـــفي التحليلي. توصـلت الدراسـة إلى قائمة تضـمنت(٨) معايير، (٥٤) مؤشـرا، وهذه المعايير هي: الأهداف التعليمية المتضـمنة في الواقع الافتراضـي، والمحتوى التعليمي في الواقع الافتراضـي، وتصـميم واجهات التفاعل، وعناصـر الوسـائط المتعددة، وتفاعل المتعلم مع الواقع الافتراضـي، والإبحار والانغماس في بيئة الواقع الافتراضـي، والأنشـطة المسـاعدة وتوجيه اسـتخدام المتعلم، والتقويم المسـتخدم في الواقع الافتراضـي، أُختُتمت الدراسة بتقديم مجموعة من التوصيات.

٣. دارســـة محمد (٢٠١٥) بعنوان: "اتجاهات طلاب التعليم العام بالمملكة العربية الســـعودية نحو استخدام الواقع افتراضي في التعليم"

يعتبر الواقع الافتراضـي أحد التقنيات الحديثة التي تم توظيفها في العملية التعليمية في بداية القرن الحالي، إلا أن اسـتخدامه في المملكة العربية السـعودية لا زال في بدايته، لهذا تحاول الدراسـة الراهنة البحث عن أهمية اسـتخدام الواقع الافتراضـي في التعليم من خلال منظور اتجاهات شـريحة من طلاب التعليم العام في المملكة العربية السـعودية. من هنا هدفت هذه الدراسـة إلى التعرف على اتجاهات طلاب التعليم العام بالمملكة العربية السعودية نحو استخدام الواقع الافتراضـي في التعليم. تمّ استخدام المنهج شبه التجريبي،

كما تألفت العينة من ٦٠ تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي اختيروا بالطريقة العمدية (القصدية) من مدرسة عمر بن الخطاب الابتدائية. تم تقسيم التلاميذ بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين متكافئتين من حيث: العدد، العمر، والمستوى التحصيلي. وشمات أدوات الدراسة: ١) مقياس اتجاهات التلاميذ نحو منهج العلوم، ٢) برمجية واقع افتراضي تعليمية. من النتائج التي خلصت إليها الدراسة: ١) لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى، ودرجات تلاميذ المجموعة الثانية في القياس القبلي في مقياس الاتجاه ككل؛ ٢) وجود فروق دالة في القياس القبلي بين المجموعتين، مما يدل على تجانس المجموعتين.

٤. دارسة عطيفي (٢٠١٥) بعنوان: "استخدام الواقع الافتراضي في تنمية بعض المفاهيم الرياضية والعلمية لأطفال ما قبل المدرسة وأثره على تنمية قدرتهم على التخيّل"

هدف البحث إلى التعرف على أثر استخدام الواقع الافتراضي في تنمية بعض المفاهيم الرياضية والعلمية لأطفال ما قبل المدرسة وفي تنمية قدرتهم على التخيل. ولتحقيق ذلك، استخدمت الباحثتان كلّا من: المنهج الوصفي في إعداد الإطار النظري للبحث (الواقع الافتراضي والمفاهيم الرياضية والعلمية والتخيل)، وفي إعداد أدواته، وكذلك في تحليل النتائج وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات؛ وكذلك تم استخدام المنهج شبه التجريبي في التجربة الميدانية للبحث، وتم عمل تصميم تجريبي من مجموعة من أطفال المستوى الذاتي KG2 في إحدى الروضات بمحافظة أسيوط، وجاءت النتائج مؤكدة وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لكل من اختبار المفاهيم الرياضية والمفاهيم العلمية واختبار التخيل، لصالح التطبيق البعدي. مما أكد أهمية استخدام الواقع الافتراضي في تنمية بعض المفاهيم العلمية والرياضية لأطفال ما قبل المدرسة وعلى تنمية قدرتهم على التخيل. ولقد تمت معالجة نتائج البحث باستخدام برنامج المعالجة الإحصائية SPSS لأدوات البحث، حيث جاءت النتائج تؤكد فاعلية التجربة.

ثانياً: الدراسات السابقة المتعلقة بمفاهيم الكيمياء:

١. دراسة الشلول (٢٠١٨) بعنوان: "فاعلية استراتيجية البيت الدائري في إكساب المفاهيم الكيميائية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا"

هدف هذا البحث إلى معرفة أثر استراتيجية البيت الدائري في إكساب المفاهيم الكيميائية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا. ويُعدّ تصميم البحث الحالي من التصاميم شبه التجريبية، حيث طبقت المادة التعليمية– والتي أعدّها الباحث وفق استراتيجية البيت الدائري– على المجموعة التجريبية، والمكوّنة من ٢٩ طالبا، أمّا المجموعة الضابطة فقد تكونت أيضاً من ٢٩ طالبا، ودرست بالطريقة الاعتيادية. ولجمع البيانات، أعدّ الباحث اختبارا للمفاهيم الكيميائية المتضمنة في وحدة الحموض والقواعد في كتاب الكيمياء للصف التاسع الأساسي بالأردن، حيث تمّ التحقق من صدقه، بعرضه على محكمين متخصصين، وتمّ التحقق من ثباته باستخراج معامل كودر– ريتشاردسون .(KR–20) وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي لتوظيف استراتيجية البيت الدائري في إكساب المفاهيم الكيميائية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي.

٢. دراسة الخوالدة (٢٠١٨) بعنوان: "أثر نموذج فراير في إحداث التغيير المفاهيمي لبعض التصورات البديلة للمفاهيم الكيميائية والاحتفاظ به لدى طلاب الصف الثامن الأساسي

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر أنموذج فراير في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم الكيميائية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مادة العلوم واحتفاظهم بهذا التغيير. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع المنهج شبه التجريبي ذو التصميم قبلي–بعدي. تكونت عينة الدراسة من (٥٤) طالبا من طلاب الصف الثامن الأساسي موزعين في شعبتين بمدرسة الجبل الأخضر الأساسية للبنين في بلعما والتابعة إلى مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق. وعينت هاتان الشعبتان عشوائيا تشكيلاً مجموعتي الدراسة: المجموعة التجريبية (ن = ٢٧) وتم تدريسها باستخدام أنموذج فراير في حين درست المجموعة الضابطة (ن = ٢٧) بالطريقة الاعتيادية. وتم استخدام اختبار التصورات البديلة للمفاهيم الكيميائية ،وطبق قبلياً وبعدياً وكذلك كاحتفاظ بعد مضي ثلاثين يوما، وتمت المعالجة الإحصائية المناسبة ؛ وقد أظهرت النتائج وجود عدد من التصورات البديلة لبعض المفاهيم الكيميائية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في وحدة المادة من كتاب العلوم ، وشيوع هذه التصورات بنسبة كبيرة لديهم، ووجود فرق دال إحصائياً عند مستوى 0.05) (α = بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في

التطبيق البعدي لاختبار تشـــخيص التصـــورات البديلة للمفاهيم الكيميائية ، ولصـــالح طلاب المجموعة التجريبية وكذلك تبين وجود انخفاض في نســـبة التصـــورات البديلة لجميع التصـــورات البديلة للمفاهيم الكيميائية في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية؛ وخلصـت الدراسـة إلى عدد من التوصـيات في ضـوء النتائج.

٣. دراســة الثلاب وشــنين وســحيب (٢٠١٧): بعنوان: " أثر مخططات التعارض المعرفي في اكتســاب المفاهيم الكيميائية وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط "

هدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر مخططات العارض المعرفي في اكتســـاب المفاهيم الكيميائية وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصـف الثاني المتوسـط، حيث بدأت التجربة في يوم الاحد الموافق (٢٠١٦/ ٢ / ٢٨)م بواقع حصـــتين اســـبوعية لكل مجموعة وكان تدريس مجموعتي البحث في الفصـــل الدراســـي الثاني للعام (٢٠١٥-٢٠١٦)، وانتهت التجربة في يوم الاثنين الموافق (٢٠١٦/ ٢ / ٢٥)م وقد تم اختيار عينة البحث قصدية والتي تمثلت بمتوسطة الامام المهدي (عج) للبنين) في مركز محافظة واسط اذ بلغ حجم العينة (٦٤) طالبة واختير التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي لمجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة، التجريبية عددها (٣٣) طالبة تدرس على وفق مخططات التعارض المعرفي والضابطة عندها (٣١) طالبة تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية، كوفئت مجموعتا البحث احصـــائية ببعض المتغيرات كالعمر الزمني وغيرها، أما بخصـــوص الأهداف الســـلوكية تم صـــياغة (١١٣) هدفا ســـلوكية للمادة التعليمية، كما تم اعداد (١٦) خطة دراسـية وتم بناء اداة البحث المتمثلة باختبار اكتسـاب المفاهيم الكيميائية المكون من (٤٥) فقرة اختبارية وهو من نوع الاختيار من متعدد ذي اربعة بدائل، اما الاداة الثانية فتمثلت باختبار التفكير الإبداعي الذي تكون من خمســة أقســام كل قســم مكون من فقرتين اثنتين التي حددها (سيد خير الله، ١٩٨١)، وعولجت النتائج احصائية واظهرت تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسـوا على وفق مخططات التعارض المعرفي على طلاب المجموعة الضـابطة الذين درسـوا على وفق الطريقة الاعتيادية.

٤. دراسة الراوي وزيتون،(٢٠١٦) بعنوان: "أثر استراتيجية تدريسية مستندة إلى التعلم القائم على المشروع في فهم المفاهيم الكيميائية وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الأساسية مختلفي الدافعية"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية تدريسية مستندة إلى التعلم القائم على المشروع في فهم المفاهيم الكيميائية وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الأساسية مختلفي الدافعية. تكون أفراد الدراسة من طلاب الصف التاسع الأساسي في مدارس در وب الأصالة والمعاصرة التابعة لمديرية التربية والتعليم الخاص في لواء القويسمة – عمان الثالثة القسم الأساسي عليا ذكور، حيث تم اختيار المدرسة بطريقة قصدية، وقد بلغت عينة الدراسة (٤٧) طالبة من الذكور موزعين في شعبتين، إحداهما تجريبية وعددهم (٢٣) طالبة، والأخرى ضابطة وعددهم (٢٤) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطبيق أدوات الدراسة، وهي: اختبار فهم المفاهيم الكيميائية، واختبار مهارات التفكير العلمي (قبلية وبعدي)، ومقياس الدافعية. ولاختبار فرضيات الدراسة تم إجراء تحليل التباين المصاحب (٢×٢) (ANCOVA). أظهرت نتائج الدراسة، وجود فرق دال إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في فهم المفاهيم الكيميائية، ووجود فرق دال إحصائية في تنمية مهارات التفكير العلمي لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فرق دال إحصائية في فهم المفاهيم الكيميائية بين الطلاب ذوي الدافعية المرتفعة والطلاب ذوي الدافعية المنخفضة و غياب التفاعل بين الاستراتيجية والدافعية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيا في تنمية مهارات التفكير العلمي بين الطلاب ذوي الدافعية المرتفعة والطلاب ذوي الدافعية المنخفضة، وغياب التفاعل بين الاستراتيجية

والدافعية في تنمية مهارات التفكير العلمي. وقد كان أثر الاستراتيجية باستخدام ايتا سكوير (Eta Square) ونسبة التباين المفسر في كل من متغيري الدراسة التابعين: فهم المفاهيم الكيميائية (٦٧,٢%)، وتنمية مهارات التفكير العلمي (٧٦,٢%)، حيث اتضح أن حجم التأثير كبير. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بتبني الاستراتيجية التدريسية المستندة إلى التعلم القائم على المشروع، وتنظيم محتوى المواد الدراسية والأنشطة بشكل يتناسب و استراتيجية المشروع، مما يتطلب إعادة تأهيل المعلمين وتدريبهم على إعداد مواقف تعليمية باستخدام استراتيجية المشروعات؛ وإجراء دراسات لمواد علمية أخرى لمعرفة درجة فاعليتها في إحداث تغيرات في طريقة تعلم التفكير ومهاراته من مثل التفكير الناقد، والتفكير التأملي، وتعديل التصورات المفاهيمية البديلة

منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ويعرفه (الجيلاني وسلاطنية، ٢٠١٢، ص١٣٣): " طريقة منتظمة لدارسة حقائق راهنة، متعلقة بظاهرة أو موقف أو أفراد، أو أحداث أو أوضاع معينة، بهدف اكتشاف حقائق جديدة أو التحقق من صحة حقائق قديمة وآثارها، والعلاقات التي تتصل بها، وتغيرها، وكشف الجوانب التي تحكمها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدارسة من جميع معلمات مادة الكيمياء في المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية من العام الدراسي الحالي (١٤٣٩-١٤٤٠هـ).

عينة الدراسة :

أ) عينة استطلاعية :

تم اختيار (٣٠) استجابة من المعلمات عشوائياً وتم تطبيق أداة الدراسة عليهم من أجل قياس صدق وثبات أداة الدراسة والعمل على تقنين الأداة وتطويرها، وتم تضمين هذه العينة عند تطبيق الدراسة الفعلية نظراً لتحقق الصدق والثبات في أداة الدراسة.

ب)عينة الدراسة الفعلية :

تكونت العينة الفعلية للدارسة من عينة قصدية بلغت (٨٠) معلمة، وقد استجابت منهن (٥١) معلمة بنسبة ٦٣,٧٥% .

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها :

واشتمل توزيع البيانات الشخصية للمفحوصين، والتي تتعلق بمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة) والجدول التالي يوضح خصائص عينة الدارسة:

جدول رقم ٠,١

توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	48	94.12%
	ماجستير فأكثر	3	5.88%
	المجموع	٥١	١٠٠ %
سنوات الخدمة	أقل من ٥سنوات	12	23.53%
	من ٥سنوات – أقل ١٠سنوات	12	23.53%
	أكثر من ١٠ سنوات	27	52.94%
	المجموع	٥١	١٠٠ %

رابعاً: أداة الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة في دراستها الاستبانة كأداة للدراسة، وتعرف (النوايسة، ٢٠١٥، ص٧٩) الاستبانة بأنها: "مجموعة من الأسئلة المتنوعة والتي ترتبط ببعضها البعض بشكل يحقق الهدف الذي يسعى الباحث من خلال المشكلة التي يطرحها بحثه، ويكون عدد الأسئلة التي يحتوي عليها الاستبيان كافية ووافية لتحقيق هدف البحث بصرف النظر عن عددها."

وتكونت الاستبانة من مقياسين : المقياس الأول: معرفة المعلمات لمفاهيم تكنولوجيا الواقع الافتراضي وتكون من (٨) فقرات، والمقياس الثاني: دور تكنولوجيا الواقع الافتراضي في تنمية فهم المفاهيم الكيميائية وتكون من (٨) فقرات حسب الجدول التالي:

جدول رقم ٠,١

توزيع فقرات الاستبانة على المحاور

م	المحور	عدد الفقرات
١	**المقياس الأول:** معرفة المعلمات لمفاهيم تكنولوجيا الواقع الافتراضي	٨
٢	**المقياس الثاني:** دور تكنولوجيا الواقع الافتراضـــي في تنمية فهم المفاهيم الكيميائية	٨
	جميع فقرات الاستبانة	١٦

وقد استخدمت الباحثة مقياس ليكارت الخماسي لقياس استجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات الاستبانة حسب الجدول التالي :

جدول رقم ٠,٢

مقياس ليكارت الخماسي

الاستجابة	قليلة جدا	قليلية	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا
الدرجة	١	٢	٣	٤	٥

خامساً: صدق الاستبانة:

تم التحقق من صـدق الاسـتبانة من عبر اختبار الاتسـاق الداخلي لمقاييس الاسـتبانة من خلال تطبيقها على عينة اسـتطلاعية مكونة من (٣٠) اسـتجابة، وقم تم حسـاب معامل الارتباط بيرسـون بين درجة كل فقرة ومجموع درجات المقياس الذي تنتمي إليه.

جدول رقم ٠,١

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس الأول والدرجة الكلية لهذا المقياس

(المقياس الأول: معرفة المعلمات لمفاهيم تكنولوجيا الواقع الافتراضي)

م	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig
١	لدي القدرة على التمييز بين تكنولوجيا الواقع الافتراض والواقع المعزز.	0.62	0.00
٢	ينشئ الواقع الافتراض بيئة مشابهة للواقع الحقيقي باستخدام الحاسوب.	0.73	0.00
٣	يعتبر الواقع الافتراضي وسيلة محاكاة تفاعلية باستخدام الحاسوب تشعر الطالب بالمكان والأحداث.	0.66	0.00
٤	تعد بيئة "ثلاثي الأبعاد" D٣ من تكنولوجيا الواقع الافتراضي.	0.58	0.00
٥	تتيح تكنولوجيا الواقع الافتراضي للطالب رؤية الأشياء بزاوية ٣٦٠ درجة.	0.68	0.00
٦	للواقع الافتراضي أنواع وبرامج مختلفة ومتعددة الاستخدام.	0.81	0.00
٧	استخدم الواقع الافتراضي مع طالباتي في تدريس الكيمياء.	0.62	0.00
٨	استخدام الواقع الافتراضي يزيد من صعوبة تدريس الطالبات ويشتت انتباههم.	0.14	0.33

* الارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة α =٠,٠٥

من الملاحظ في الجدول السابق معاملات الارتباط بين فقرات المقياس الأول والدرجة الكلية لفقرات المقياس دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) لجميع فقرات المقياس، ما عدا الفقرة الثامنة والتي تنص على " استخدام الواقع الافتراضي يزيد من صعوبة تدريس الطالبات ويشتت انتباههم"، ما عدا هذه الفقرة فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٥٨ – ٠,٨١)، وهذا يدل على أن فقرات هذا المقياس صادقة لما وضعت لقياسه ما عدا الفقرة الثامنة، وتم حذفها من الاستبيان عن تحليل نتائج الدارسة.

جدول رقم ٠,٢

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس الثاني والدرجة الكلية لهذا المقياس

(المقياس الثاني: دور تكنولوجيا الواقع الافتراضي في تنمية فهم المفاهيم الكيميائية)

م	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig
١	تسهم تكنولوجيا الواقع الافتراضي في قدرة الطالبات على الفهم الصحيح والسريع للمفاهيم الكيميائية.	0.88	0.00
٢	تساعد تكنولوجيا الواقع الافتراضي الطالبات على صياغة تعريف واضح للمفهوم الكيميائي.	0.80	0.00
٣	تنمي تكنولوجيا الواقع الافتراضي قدرة الطالبات على إعطاء أمثلة مشابهة للمفهوم الكيميائي.	0.91	0.00
٤	تمكن تكنولوجيا الواقع الافتراضي الطالبات من الربط بين المفاهيم الكيميائية وتحديد العلاقات بينها.	0.94	0.00
٥	توفر تكنولوجيا الواقع الافتراضي فرصة للطالبات للتعلم الذاتي للمفاهيم الكيميائية.	0.93	0.00
٦	تسهل تكنولوجيا الواقع الافتراضي على الطالبات تكوين صورة حقيقية عن المفاهيم الكيميائية.	0.94	0.00
٧	تقلل تكنولوجيا الواقع الافتراضي الأخطاء الشائعة في لدى الطالبات في مفاهيم الكيمياء.	0.73	0.00
٨	تساعد تكنولوجيا الواقع الافتراضي الطالبات من فئة ضعاف التحصيل على فهم أكبر للمفاهيم الكيميائية.	0.84	0.00

* الارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة α =٠,٠٥

من الملاحظ في الجدول السابق معاملات الارتباط بين فقرات المقياس الثاني والدرجة الكلية لفقرات المقياس دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) لجميع فقرات المقياس، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٧٣ – ٠,٩٤)، وهذا يدل على أن فقرات هذا المقياس صادقة لما وضعت لقياسه.

سادساً: ثبات الاستبانة:

الثبات يدل على اتساق النتائج، بمعنى إذا كرر القياس فإنك تحصل على نفس النتائج، وفي أغلب حالاته هو معامل ارتباط، وهناك عدد من الطرق لقياسه ومن أكثرها شيوعاً هي طريقة (كرنباخ ألفا) وطريقة تجزئة المقياس إلى نصفين. (الوادي والزعبي، ٢٠١١: ٢١٦)

وقد استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ وهي أشهر الطرق في قياس ثبات الأداة، وتكشف هذه الطريقة مدى تشتت درجات المستجيبين، وقد تم احتساب معامل ألفا كرونباخ في المقياس الأول بعد حذف الفقرة الثامنة وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم ٠,١

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

م	المحور	عدد الفقرات	معال ألفا كرونباخ
١	المقياس الأول: معرفة المعلمات لمفاهيم تكنولوجيا الواقع الافتراضي	8	0.81
٢	المقياس الثاني: دور تكنولوجيا الواقع الافتراضي في تنمية فهم المفاهيم الكيميائية	8	0.95

من الملاحظ من خلال الجدول السابق أن معامل ألفا كرونباخ لجميع مقاييس الاستبانة يزيد عن ٠,٨١ وهذا يدل على ثبات مرتفع لجميع المحاور وكذلك الاستبانة بشكل عام.

وبعد أن تأكدت الباحثة من صدق وثبات الاستبانة، وبعد إجراء التعديلات وحذف الفقرة الثامنة من المقياس الأول خرجت الاستبانة بصورتها النهائية ملحق رقم (١) وهذا يجعل الباحثة مطمئنة لتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة لتحقيق أهداف الدراسة.

سابعاً: المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة سيتم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لمعرفة خصائص العينة

ومستوى شيوع الظاهرة محل البحث لدى العينة.

- قامت الباحثة باســـتخدام اختبار T لعينة واحدة (One Sample T Test) من أجل اختبار رأي المستجيبين حول الظاهرة المراد قياسها.
- معامل الارتباط بيرســون لقياس درجة الارتباط بين متغيرين، وقد تم اســتخدامه لحســاب الاتســاق الداخلي، والصدق البنائي.
- اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات الاستبانة.
- معامل بروان المعدل لمعرفة ثبات الاستبانة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: المحك المعتمد في الدراسة :

لتحديد المحك المعتمد في الدراســـة قامت الباحثة بالرجوع إلى الأدب التربوي الخاص بالمقاييس المحكية، وكذلك بعض الدراسات السابقة التي اعتمدت المقياس الخماسي نفسه لتحديد مستوى الاستجابة حيث تم تحديد طول الخلايا في مقياس (ليكارت) الخماســـي من خلال حســـاب المدى بين درجات المقياس (٥ – ١ = ٤)، ومن ثمّ تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصـول على طول الخلية (٤ ÷ ٥ = ٠,٨)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس(بداية المقياس الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول رقم ٠,١

المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة التوافر
١ – ١,٨	٢٠% – ٣٦%	قليلة جداً
أكبر من ١,٨ – ٢,٦	أكبر من ٣٦% – ٥٢%	قليلة
أكبر من ٢,٦ – ٣,٤	أكبر من ٥٢% – ٦٨%	متوسطة
أكبر من ٣,٤ – ٤,٢	أكبر من ٦٨% – ٨٤%	كبيرة
أكبر من ٤,٢ – ٥	أكبر من ٨٤% – ١٠٠%	كبيرة جداً

وللكشف عن هذه الفرضية تم احتساب القيمة الاحتمالية sig من خلال البرنامج الاحصائي SPSS ومقارنته بقيمة الخطأ α=٠,٠٥ فإذا كانت قيمة sig أكبر من ٠,٠٥ فيعني قبول الفرضية الصفرية وأن المستجيب لم يشكل رأياً حول الممارسات المراد دراستها، وفي حال كانت أصغر فإن رأي المستجيب يختلف جوهريا عن الدرجة المتوسطة وبالتالي يكون قد شكل رأيا حول الممارسات المراد دراستها.

ثانياً : الاجابة عن السؤال الأول:

ما درجة معرفة معلمات مادة الكيمياء لمفاهيم تكنولوجيا الواقع الافتراضي من وجهة نظرهن؟

وللإجابة على هذا السؤال تم تحليل فقرات المقياس الأول وفق المحك المعتمد في الدراسة وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم ٠,١ : تحليل فقرات المقياس الأول

المتوسط الحسابي والمتوسط النسبي والقيمة الاحتمالية Sig لجميع فقرات المقياس الأول (معرفة المعلمات لمفاهيم تكنولوجيا الواقع الافتراضي) وقيمة جميع الفقرات معا (N=51)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	القيمة الاحتمالية	الترتيب	الحكم
١	لدي القدرة على التمييز بين تكنولوجيا الواقع الافتراض والواقع المعزز.	3.12	62.35%	0.26	6	متوسطة
٢	ينشئ الواقع الافتراض بيئة مشابهة للواقع الحقيقي باستخدام الحاسوب.	3.92	78.43%	0.00	4	كبيرة
٣	يعتبر الواقع الافتراضي وسيلة محاكاة تفاعلية باستخدام الحاسوب تشعر الطالب بالمكان والأحداث.	4.20	83.92%	0.00	1	كبيرة
٤	تعد بيئة "ثلاثي الأبعاد" D٣ من تكنولوجيا الواقع الافتراضي.	4.18	83.53%	0.00	2	كبيرة
٥	تتيح تكنولوجيا الواقع الافتراضي للطالب رؤية الأشياء بزاوية ٣٦٠ درجة.	4.18	83.53%	0.00	2	كبيرة

٦	للواقع الافتراضـــي أنواع وبرامج مختلفة ومتعددة الاستخدام.	3.86	77.25%	0.00	5	كبيرة
٧	استخدم الواقع الافتراضـي مع طالباتي في تدريس الكيمياء.	2.51	50.20%	0.01	7	قليلة
	الدرجة الكلية للمقياس الأول	**3.71**	**74.18%**	**0.00**		**كبيرة**

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١. المقياس الأول دال إحصـائيا حسـب المحك المعتمد، وبلغ المتوسـط الحسـابي للمقياس ككل (٣,٧١)، وبوزن نسبي (٧٤,١٨%)، وبدرجة كبيرة، وهذا يعني أن عينة الدارسة ترى بأن معلمات مادة الكيمياء لديهن معرفة بمفاهيم تكنولوجيا الواقع الافتراضي بدرجة كبيرة.

٢. جميع فقرات المقياس الأول دال إحصائياً حسب المحك المعتمد، ما عدا الفقرة الأولى والتي تنص على "لـدي القـدرة على التمييز بين تكنولوجيـا الواقع الافتراض والواقع المعزز" فهي غير دالـة إحصـــائياً، وهذا يعني أن عينة الدارســـة لم تشـــكل رأياً حول هذه الفرق لا بالقبول ولا بالرفض، وتعزو الباحثة ذلك إلى اختلاف مســـتويات معلمات مادة الكيمياء حول التمييز بين مفهوم الواقع المعزز والواقع الافتراضي والاطلاع بشكل مفصل حول الفروقات.

٣. **جاءت في المرتبة الأولى** الفقرة رقم (٣) والتي تنص على " **يعتبر الواقع الافتراضـــي وســـيلة محاكاة تفاعلية باستخدام الحاسوب تشعر الطالب بالمكان والأحداث**"، بمتوسط حسابي (٤,٢٠) وبوزن نســـبي (٨٣,٩٢%) بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة ذلك إلى خبرة معلمات الكيمياء حول مفهوم المحاكاة وأنها من الأمور المبنية على بيئات افتراضية غير حقيقة.

٤. **جاءت في المرتبة الأخيرة** الفقرة رقم (٧) والتي تنص على " **اســـتخدم الواقع الافتراضـــي مع طالباتي في تدريس الكيمياء**"، بمتوسـط حسـابي(٢,٥١)، بوزن نسـبي (٥٠,٢٠%) بدرجة قليلة، وهي نسـبة أقل من ٦٠% أي أن اسـتجابة عينة الدارسـة حول هذه الفقرة كانت سـلبية، بمعنى أن عينة الدارســة ترى بأن معلمات مادة الكيمياء لا يقمن باسـتخدام الواقع الافتراضـي مع الطالبات في تدريس الكيمياء، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن اسـتخدام الواقع الافتراضـي يكون بشـكل محدود

في بعض البرامج التي تحاكي المختبرات فقط، وفي باقي الدروس يصـــعب وجود برامج واقع افتراضي.

ثالثاً : الاجابة عن السؤال الثاني:

ما درجة الدور الذي تقوم به تكنولوجيا الواقع الافتراضـــي في تنمية فهم المفاهيم الكيميائية لطالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمات مادة الكيمياء ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم تحليل فقرات المقياس الثاني وفق المحك المعتمد في الدراسة وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم ٠,١ : تحليل فقرات المقياس الثاني

المتوسـط الحسـابي والمتوسـط النسـبي والقيمة الاحتمالية Sig لجميع فقرات المقياس الثاني (دور تكنولوجيا الواقع الافتراضـــي في تنمية فهم المفاهيم الكيميائية) وقيمة جميع الفقرات معا (N=51)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	القيمة الاحتمالية	الترتيب	الحكم
١	تسـهم تكنولوجيا الواقع الافتراضـي في قدرة الطالبات على الفهم الصـحيح والسـريع للمفاهيم الكيميائية.	4.35	87.06%	0.00	1	كبيرة جداً
٢	تساعد تكنولوجيا الواقع الافتراضي الطالبات على صياغة تعريف واضح للمفهوم الكيميائي.	4.22	84.31%	0.00	2	كبيرة جداً
٣	تنمي تكنولوجيا الواقع الافتراضـي قدرة الطالبات على إعطاء أمثلة مشابهة للمفهوم الكيميائي.	4.10	81.96%	0.00	5	كبيرة
٤	تمكن تكنولوجيا الواقع الافتراضـي الطالبات من الربط بين المفاهيم الكيميائية وتحديد العلاقات بينها.	4.10	81.96%	0.00	5	كبيرة

٥	توفر تكنولوجيا الواقع الافتراضي فرصة للطالبات للتعلم الذاتي للمفاهيم الكيميائية.	4.12	82.35%	0.00	4	كبيرة
٦	تسهل تكنولوجيا الواقع الافتراضي على الطالبات تكوين صورة حقيقية عن المفاهيم الكيميائية.	4.22	84.31%	0.00	2	كبيرة جداً
٧	تقلل تكنولوجيا الواقع الافتراضي الأخطاء الشائعة في لدى الطالبات في مفاهيم الكيمياء.	3.98	79.61%	0.00	7	كبيرة
٨	تساعد تكنولوجيا الواقع الافتراضي الطالبات من فئة ضعاف التحصيل على فهم أكبر للمفاهيم الكيميائية.	3.98	79.61%	0.00	7	كبيرة
	الدرجة الكلية للمقياس الثاني	**4.13**	**82.68%**	**0.00**		**كبيرة**

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١. المقياس الثاني دال إحصائيا حسب المحك المعتمد، وبلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (٤,١٣)، وبوزن نسبي (٨٢,٦٨%)، وبدرجة كبيرة، وهذا يعني أن عينة الدارسة ترى بأن دور تكنولوجيا الواقع الافتراضي في تنمية فهم المفاهيم الكيميائية لطالبات المرحلة الثانوية جاء بدرجة كبيرة.

٢. جميع فقرات المقياس الثاني دال إحصائياً حسب المحك المعتمد.

٣. **جاءت في المرتبة الأولى** الفقرة رقم (١) والتي تنص على "**تسهم تكنولوجيا الواقع الافتراضي في قدرة الطالبات على الفهم الصحيح والسريع للمفاهيم الكيميائية**"، بمتوسط حسابي (٤,٣٥) وبوزن نسبي (٨٧,٠٦%) بدرجة كبيرة جداً، وتعزو الباحثة ذلك إلى بناء المفاهيم بشكل صحيح يكون بالواقع الافتراضي أكثر من الشكل المجرد، أو حتى الرسومات الصماء والثابتة.

٤. **جاءت في المرتبة الأخيرة** الفقرتين رقم (٧)، ورقم (٨) وتنصان على التوالي على ""**تقلل تكنولوجيا الواقع الافتراضي الأخطاء الشائعة في لدى الطالبات في مفاهيم الكيمياء**"، "**تساعد تكنولوجيا الواقع الافتراضي الطالبات من فئة ضعاف التحصيل على فهم أكبر للمفاهيم الكيميائية**"، بمتوسط حسابي(٣,٩٨)، بوزن نسبي (٧٩,٦١%) بدرجة كبيرة.

رابعاً: ملخص نتائج الدراسة

١. أظهرت الدارســـة أن دور تكنولوجيا الواقع الافتراضـــي في تنمية فهم المفاهيم الكيميائية لطالبات المرحلة الثانوية جاء بدرجة كبيرة، وبنسبة تأييد ٨٢,٦٨%.

٢. أعلى دور لتكنولوجيا الواقع الافتراضـي كان في قدرة الطالبات على الفهم الصـحيح والسـريع للمفاهيم الكيميائية، بنسبة تأييد ٨٧,٠٦% وبدرجة كبيرة جداً.

٣. أقل دور لتكنولوجيا الواقع الافتراضي كان في :

- تقليل الأخطاء الشائعة لدى الطالبات في مفاهيم الكيمياء.
- مساعدة الطالبات من فئة ضعاف التحصيل على فهم أكبر للمفاهيم الكيميائية

٤. أظهرت الدارســـة أن درجة معرفة معلمات مادة الكيمياء لمفاهيم تكنولوجيا الواقع الافتراضـــي جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٧٤,١٨%.

٥. أظهرت الدارســة أن أكثر المفاهيم معرفة لدى معلمات مادة الكيمياء كانت في أن الواقع الافتراضـــي وسيلة محاكاة تفاعلية وجاءت بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٨٣,٩٢%.

٦. بينت الدارسـة أن درجة اسـتخدم الواقع الافتراضـي في تدريس الكيمياء من قبل المعلمات كانت بدرجة قليلة وبنسبة تأييد ٥٠,٢٠%.

٧. بينت الدارســة أن معلمات مادة الكيمياء ليس لديهن قدرة على التمييز بين تكنولوجيا الواقع الافتراض والواقع المعزز.

خامساً: توصيات الدراسة :

١. نشر ثقافة تكنولوجيا الواقع الافتراضي بين معلمات مادة الكيمياء، وتدريبهن عليها.

٢. وضـــع خطة لدمج تكنولوجيا الواقع الافتراضـــي في تدريس مادة الكيمياء وخاصـــة في بناء المفاهيم الكيميائية.

٣. إجراء دراسات وأبحاث حول أثر تكنولوجيا الواقع الافتراضي على التحصيل الدراسي، وتنمية التفكير العلمي في مادة الكيمياء.

٤. الاستعانة بالمؤسسات التربوية المختلفة في المملكة العربية السعودية من أجل تصميم برامج واقع افتراضي تحقق أهداف مادة الكيمياء في المدارس الثانوية.

المراجع

١. أحمد، هالة إبراهيم (٢٠١٧). "التصميم الرقمي لتكنولوجيا الواقع الافتراضي على ضوء معايير جودة التعلّم الإلكتروني"، **المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح**، مج. ٦، ع. ١١، ص ص. ٦٥-٨٠

٢. الأسمر، رائد. (٢٠٠٨). "أثر دورة التعلم في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السادس واتجاهتهم نحوها"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

٣. الأغا، منى مروان (٢٠١٥). "فاعلية تكنولوجيا الواقع الافتراضي في تنمية التفكير البصري لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

٤. الثلاب، سعيد وشنين، محمد، وسحيب، حازم (٢٠١٧). أثر مخططات التعارض المعرفي في اكتساب المفاهيم الكيميائية وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط"، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**. ع. ٣١، ص ص. ٦١٢-٦٢٩

٥. الجيلاني، حسان وسلاطنية بلقاسم (٢٠١٢). **المناهج الأساسية في البحوث الاجتماعية**، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

٦. الحافظ، محمود وحسين، محمد (٢٠١٦). أثر التدريس وفق الخريطة العنكبوتية في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم الكيميائية لدى طلاب الصف الرابع العلمي وتنمية تفكيرهم الاستدلالي"، **دراسات : العلوم التربوية**، مج. ٤٣، ملحق ٥، ص ص. ٢٠٨٥-٢١٠٣

٧. خلة، أسامة عبد الرحيم. (٢٠١٥). "أثر استراتيجيتي التناقض المعرفي وبوسنر في تعديل التصورات الخطأ للمفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

٨. الخوالدة، سوسن عبد الله .(٢٠١٨). "أثر نموذج فراير في إحداث التغيير المفاهيمي لبعض التصورات البديلة للمفاهيم الكيميائية والاحتفاظ به لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية، الأردن.

٩. الديب، محمد محمود درويش. (٢٠١٢). "فاعلية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية في العلوم لدى طلاب الصف التاسع"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

١٠. الراوي، هاشمية وزيتون، عايش (٢٠١٦)."أثر استراتيجية تدريسية مستندة إلى التعلم القائم على المشروع في فهم المفاهيم الكيميائية وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الأساسية مختلفي الدافعية". **مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية**، مج. ٣٠، ع. ١٠، ص ص. ١٩٥٢-١٩٩٦

١١. زيتون، عايش. (٢٠٠٤). **أساليب تدريس العلوم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.

١٢. السالم، ماجد عبد الرحمن (٢٠١٧)." واقع تطبيق المعلمين لتقنية الواقع الافتراضي بمعاهد الامل وبرامج دمج الصم وضعاف السمع بالمملكة العربية السعودية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مج. ١٨، ع. ٣، ص ص. ٤٧٧-٥٠٦

١٣. الشلول، خلدون أحمد (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية البيت الدائري في إكساب المفاهيم الكيميائية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، مج. ٢٦، ع. ١، ص ص. ٤٨٦-٥١٤

١٤. شهاب ، موسى عبد الرحمن (٢٠٠٧) : وحدة متضمنة لقضايا STSE في محتوى منهج العلوم للصف التاسع وأثرها في تنمية المفاهيم والتفكير العلمي لدى الطالبات"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

١٥. الصاحب، إقبال، وجاسم، أشواق. (٢٠١٢). **ماهية المفاهيم وأساليب تصحيح المفاهيم المخطوءة**، دار صفاء للطباعة والنشر، عمان ، الأردن

١٦. الضبع، ثناء (٢٠٠١). **تعلم المفاهيم**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر

١٧. عامر، طارق (٢٠١٥). **التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضـــي**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر

١٨. عطية ، محســـن (٢٠٠٨). **الجودة الشـــاملة والمنهج**، دار المناهج للنشـــر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٩. عطيفي، زينب محمود محمد كامل.. (٢٠١٥). اســـتخدام الواقع الإفتراضـــي في تنمية بعض المفاهيم الرياضـية والعلمية لأطفال ما قبل المدرسـة وأثره على تنمية قدرتهم على التخيّل، **مجلة الطفولة والتربية**، ع. ٢٣، س. ٧، يوليو ٢٠١٥ .ص ص. ٤٢٧-٤٩٠

٢٠. عيسى، رمزي علي (٢٠١٦). "أثر استراتيجية الأبعاد السداسية (pdeode) في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لطلبة الصـف السـابع الأسـاسـي بغزة"، **رسـالة ماجسـتير غير منشـورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

٢١. غاشـــم، إبراهيم أحمد (٢٠١٦). "فاعلية برنامج تدريبي بتكنولوجيا الواقع الإفتراضـــي في تنمية المهارات الأساسية لصيانة الأجهزة التعليمية لدى طلاب قسم تقنيات التعليم بجامعة جازان، **مجلة كلية التربية**، مج. ٣٢، ع. ٢، ج. ٢، ص ص. ٢٥٢-٢٨٤

٢٢. محجز، تحرير (٢٠١٢). " تقويم موضوعات الكيمياء بكتب العلوم للمرحلة الأساسية في ضور متطلبات التنور الكيميائي"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

٢٣. محمد، فارعة حســـن.. (٢٠١٥). اتجاهات طلاب التعليم العام بالمملكة العربية الســـعودية نحو اســـتخدام الواقع افتراضـــي في التعليم، **تكنولوجيا التربية : دراســـات وبحوث**، ع. ، ص ص. ٢٤٣-٢٧١

٢٤. النجدي ، أحمد وآخرون (٢٠٠٣). **طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

٢٥. النوايسة، فاطمة (٢٠١٥). **أساسيات علم النفس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٢٦. نوفل، خالد محمود (٢٠٠٧). برنامج مقترح لإكساب طلاب قسم تكنولوجيا التعليم بعض مهارات إنتاج برمجيات الواقع الافتراضـــي التعليمية، **أطروحة دكتوراة**، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس، مصر

٢٧. نوفل، خالد محمود (٢٠١٠). **الواقع الافتراضـــي واســـتخداماتها التعليمية**، دار المناهج للنشـــر والتوزيع، عمان، الأردن.

٢٨. الوادي، محمود حســـين والزعبي، علي فلاح (٢٠١١). **أســـاليب البحث العلمي مدخل منهجي تطبيقي**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

فاعلية برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الأول(توسعة الإدراك) في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم

إعداد:

ميعاد بنت محمد حملي د. عبدالله أحمد حسين

ملخص الدراسة

فاعلية برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الأول(توسعة الإدراك) في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم

يتمثل الهدف من الدراسة الحالية الكشف عن فاعلية برنامج الكورت(الجزء الأول – توسعة الإدراك) على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات صعوبات التعلم، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي الذي يهدف لمعرفة أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، فقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية بحيث تكونت العينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العليا في مدارس نجد الأهلية بمدينة الرياض وقد بلغ عدد العينة(٢٠) طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين متكافئتين، مجموعة تجريبية(١٠طالبات)، ومجموعة ضابطة(١٠طالبات)،وقد تم تطبيق البرنامج بواقع(٣٠) حصة استمرت لمدة(٣٠) يوماً متتالية، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية برنامج الكورت(الجزء الأول–توسعة الإدراك) على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات صعوبات التعلم.

Abstract

The Effectiveness of the CORT Program Part 1 (Breadth) in Developing Creative Thinking in a Female Students with Learning Difficulties

The aim of this study is to explore the effectiveness of the CORT program (Part I –Breadth) on the development of creative thinking skills of students with learning difficulties. To achieve this goal, the researchers used the Quasi-experimental approach, which aims to find out the effect of the independent variable on the dependent variable. The sample has been purposely selected so that it consisted of female students with learning difficulties in the upper elementary grades at Najd National Schools in Riyadh. The number of participants was (20) students, divided into two equal groups: experimental group (10 students) and control group (10 students).The program has been applied over (30) periods and lasted for (30) consecutive days. The results have revealed the effectiveness of the CORT program (Part I- Breadth) on the development of creative thinking skills of students with learning difficulties.

الكلمات المفتاحية

التفكير الإبداعي، الكورت، الإبداع، صعوبات التعلم، توسعة الإدارك.

المقدمة

خلق الله الإنسان ووهبه العديد من النعم التي تميزه عن باقي المخلوقات، ومن هذه النعم التي ميز الله بها الإنسان نعمة التفكير والتي يقول عنها العلماء: بأن جوهر الإنسان يبنى على الفكر الذي يحمله، ومما لاشك فيه أن لكل إنسان طريقته الخاصة في التفكير التي تميزه عن غيره، ويعود هذا الاختلاف بين الناس في طرق التفكير لعوامل عديدة منها: نمط التنشئة والدافعية والقدرات العقلية والمستوى التعليمي وغيرها من العوامل(العتوم،الجراح،بشارة،٢٠١١) .

فالتفكير نعمة ربانية من أعظم نعم الله التي لاتعد ولا تحصى، وكلما استخدم الإنسان هذه النعمة زاد علماً وتفكراً وسعادةً في حياته، حتى أن الله سبحانه وتعالى أثنى على المفكرين أصحاب العقول النيرة في قوله تعالى:(وما يذكر إلا أولو الألباب)(سورة البقرة،٢٦٩)، فالتفكير هو حياة العقل كما أن الروح هي حياة الجسد، و الإنسان المفكر ينتقل بفكره من مرحلة التقليد إلى مرحلة الاستقلال في التفكير، ويستطيع الإنسان تطوير تفكيره وتنميته من خلال التعليم والتدريب المكثف، وقد أشار خطاب(٢٠٠٨) أن التفكير هو عبارة عن مهارات يكتسبها الإنسان ويتقنها عن طريق التعليم والتدريب، فلذلك أعتبر التفكير مهارة أساسية لابد من غرسها وتعليمها لأبنائنا الطلاب منذ الصغر، لأن تعليم الطلبة مهارات التفكير ستساعدهم على النجاح المدرسي والتكيف مع متطلبات العصر وتحقيق التقدير الذاتي، فالجمود والركود في أساليب التعليم السابقة القائمة على مبدأ التلقين والحفظ أصبح من مخلفات العصور السابقة؛ وذلك لفشلها الذريع في التصدي لمتطلبات العصر ومواكبة الانفجار التقني والمعرفي، وحتى نضمن جودة المخرج التعليمي يجب أن يسعى الطالب إلى اكتساب المعلومة عن طريق البحث عن مصادرها و توظيفها في حياته اليومية، وبهذا نضمن أن الطالب انتقل من السطحية في التفكير إلى الفهم والتدبر والتفكير.

ومن جانب أخر فقد أكدت البلوشي(٢٠١٤) أن معظم الدراسات تؤكد على أن فشل الطالب في تنمية مهارات التفكير يمثل سبباً أساسياً في ظهور صعوبات التعلم والتعثر في الدراسة، فالواقع يشهد أن ذوي صعوبات التعلم يصفون التعليم بأنه بالغ الصعوبة، وأنهم لن يتمكنوا من التقدم الأكاديمي بسبب تاريخهم الحافل بخبرات الفشل، ومن هذا المنطلق يعتبر طلاب صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة

بحاجة الى تعليم مهارات التفكير حيث أنهم لا يستطيعون توظيف استراتيجيات التفكير بشكل عفوي مما يؤدي لفقدهم السيطرة على الذات والتي بدورها تؤدي إلى تقليل الاستيعاب، على الرغم من أن هؤلاء الطلاب لديهم القابلية لتعلم تلك المهارات إذا ما قدمت لهم بطريقة مناسبة.

لقد كرس علماء النفس والتربية جهداً كبيراً منذ عام ١٩٥٠ لدراسة التفكير الإبداعي والمبدعين باعتبار أن هذا النوع من التفكير يمثل حاجة من الحاجات الأساسية والملحة لدى المجتمعات من أجل تنمية وتطوير واستغلال ثرواتها وطاقات أبنائها الكامنة في كل مجالات الحياة، لأن الأفراد المبدعين يقومون بأدوار مهمة في تطوير مجتمعاتهم وتنميتها في شتى المجالات(العبادي،٢٠٠٨).

وتنظر (ناديا،مترجم،١٩٩٨) إلى التفكير على أنه مهارة ذهنية من الممكن أن تتحسن وتتطور مع التدريب والمراس والتعلم، ولهذا فقد تعددت وتنوعت البرامج و الاتجاهات النظرية والأدبية التي تناولت موضوع التفكير، ومن هذه البرامج برنامج Cognitive Research Trust واختصارها(CORT) والذي يعني مؤسسة البحث المعرفي الذي أنشأه العالم De Bono في كامبرج عام ١٩٦٩ م، وذلك لاعتباره من أكثر البرامج استخداماً في مقررات التعليم المباشر، فقد أوضحت بحيري(٢٠١١) أن برنامج(CORT) منهجاً علمياً أثبت فاعلية عالية من خلال مرونته ووضوحه وسهولة تطبيقه، ويتضمن هذا البرنامج كثيراً من الأمثلة والمواقف المنبثقة من الحياة العملية، ويمكن تطبيقه بصورة مستقلة عن المواد الدراسية.

مشكلة الدراسة

من الملاحظ في الآونة الأخيرة وجود مجموعة من الدراسات والبحوث التربوية قد تناولت موضوع تعليم التفكير الابداعي لدى الطلبة الموهوبين بشكل عام والطلبة العاديين بشكل خاص، إلا أن هناك القليل من الدراسات التي تناولت تعليم التفكير الابداعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم(خطاب،٢٠٠٨).

ومن خلال مراجعة الأدب السابق، وجد الباحثان مجموعة من الدراسات الأجنبية التي تناولت تدريس مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد وحل المشكلات للطلبة العاديين ومنها: (sidorchuke,Karen, 2008 & Khomenko,2009)، وهناك أيضاً مجموعة من الدارسات العربية والتي قامت بدراسة مهارات تدريس التفكير الإبداعي على الطلبة العاديين أيضا ومنها: (العنزي ،٢٠٠٢. زمزمي،٢٠٠٤. العتيبي،٢٠٠٧. عبدالأمير،٢٠٠٧. المطيري،٢٠١٣).

ومن جانب آخر يكاد يتفق معظم المعلمين على أن تعليم مهارات التفكير الإبداعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم تعتبر مهمة صعبة؛ لأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يستطيعون التفكير بشكل خلاق، فهم في كثير من الأحيان يستوعبون المعلومات والأفكار والحجج على مستوى ملموس من دون الانخراط في مهارات التفكير العليا، وهذا الميل نحو التفكير الملموس من الممكن أن يؤدي في كثير من الأحيان إلى التشكيك في صحة المعلومات التي يقدمونها بالإضافة الى أنه يوقعهم في الكثير من المشاكل (Al Zyoudi, 2009).

ومن هذا المنطلق يتطلع العاملون في مجال صعوبات التعلم إلى أن يصبح الطلبة ذوي صعوبات التعلم قادرين على التعامل مع كافة مهارات التفكير الإبداعي بفاعلية، ولعل هذه الخطوة ستسهم في تعزيز مفهوم الذات لديهم، وتساعدهم على التغلب على الصعوبات التي سوف تواجههم في حياتهم العادية بشكل عام وفي حياتهم الدراسية بشكل خاص، وهذا ما أكده كلاً من جابين(Jaben, 1985) و اولينشيك(Olenachak , 1995) أنه عند تطبيق برامج لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم فإنها تعطي نتائج ايجابية ومثمرة .

وقد أشار خطاب(٢٠٠٨) إلى أن محاولة ريتشي في عام (١٩٩٩) هي المحاولة الأولى من نوعها في إدخال برنامج الكورت لتعليم التفكير الإبداعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما أن دراسة خطاب في عام(٢٠٠٤) تعد هي الدراسة الأولى في الوطن العربي التي تناولت موضوع تعليم التفكير باستخدام برنامج الكورت للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ثم جاءت بعدها بعض الدراسات في بعض المدن العربية والتي تحدثت عن تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومنها : (جروان والعبادي،٢٠١٤. شعبان،٢٠١٢ .عكاشة،٢٠٠٩).

وانطلاقاً من أهمية تفعيل برامج تنمية مهارات التفكير الإبداعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم حاولت الدراسة الحالية استقصاء فاعلية برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الأول (توسعة الإدراك) في تنمية التفكير الإبداعي(الأصالة والطلاقة والمرونة والتفاصيل) لدى طالبات الصفوف الابتدائية العليا من ذوات صعوبات التعلم في مدينة الرياض، وبناءً على ذلك فقد تمت صياغة مشكلة الدراسة بطرح السؤال الرئيسي التالي:

ما فاعلية استخدام برنامج الكورت (الجزء الأول – توسعة الإدراك) على تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الأصالة، الطلاقة، المرونة، التفاصيل) لدى طالبات المرحلة الابتدائية العليا من ذوات صعوبات التعلم في مدينة الرياض؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة في المجالين التاليين:

أولاً– الأهمية العلمية

– حداثة تطبيق برنامج الكورت على طلبة صعوبات التعلم في البيئة السعودية حيث أنه قد بدأ تطبيق برنامج الكورت لتعليم التفكير الإبداعي في مدارس الملك فيصل في الرياض عام٢٠٠١–٢٠٠٢ م على الطلبة العاديين ولم يتم تطبيق البرنامج لطلبة صعوبات التعلم في البيئة السعودية.

– ندرة الدراسات التي اهتمت بتنمية القدرات الإبداعية لدى ذوات صعوبات التعلم، فأغلبية الدارسات تناولت موضوع تنمية القدرات الإبداعية لدى العاديين أو ذوي القدرات العقلية العالية.

ثانياً– الأهمية العملية

– تدريب الطالبات ذوات صعوبات التعلم على استخدام مهارات التفكير الإبداعي لتخطي الصعوبات التي يواجهونها وذلك من خلال برنامج الكورت .

– تزويد القائمين على المناهج ببعض الاعتبارات في تضمين الكورت ضمن مواقف الحياة العامة .

هدف الدراسة

التحقق من فاعلية برنامج تعليمي للكورت(توسعة الإدراك) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

أسئلة الدراسة

السؤال الرئيسي للدراسة:

ما فاعلية استخدام برنامج الكورت (الجزء الأول – توسعة الإدراك) على تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الأصالة، الطلاقة، المرونة، التفاصيل) لدى طالبات المرحلة الابتدائية العليا من ذوات صعوبات التعلم في مدينة الرياض؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار معد لقياس فاعلية برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الأول(توسعة الإدراك) في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم؟

٢- هل هناك فروق بين متوسطات أداء المجموعتين على النشاط الأول وأبعاده الفرعية على اختبار معد لقياس فاعلية برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الأول(توسعة الإدراك) في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم؟

٣- هل هناك فروق بين متوسطات أداء المجموعتين على النشاط الثاني وأبعاده الفرعية على اختبار معد لقياس فاعلية برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الأول(توسعة الإدراك) في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم؟

٤- هل هناك فروق بين متوسطات أداء المجموعتين على النشاط الثالث وأبعاده الفرعية على اختبار معد لقياس فاعلية برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الأول(توسعة الإدراك) في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم؟

٥- هل هناك فرق دال إحصائيا في الأداء على الدرجة الكلية على الاختبار القبلي والبعدي حسب متغير المجموعة؟

فروض الدراسة

فروض الدراسة هي:

١- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطات و رتب درجات المجموعتين على القياس البعدي للنشاط الأول وأبعاده الفرعية على اختبار معد لقياس فاعلية برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الأول(توسعة الإدراك) في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات ورتب درجات المجموعتين على القياس البعدي للنشاط الثاني وأبعاده الفرعية على اختبار معد لقياس فاعلية برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الأول (توسعة الإدراك) في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

٣- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطات و رتب درجات المجموعتين على القياس البعدي للنشاط الثالث وأبعاده الفرعية على اختبار معد لقياس فاعلية برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الأول(توسعة الإدراك) في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

٤- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطات و رتب درجات المجموعتين على القياس البعدي على الدرجة الكلية على اختبار معد لقياس فعاعلية برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الأول (توسعة الإدراك) في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية**

اقتصرت الدراسة على الجزء الأول من برنامج الكورت لتعليم التفكير الابداعي: توسعة مجال الإدراك والذي يضم عشرة دروس، وقد تم تدريس برنامج الكورت كمادة مستقلة عن المنهج الدراسي لتحسين التفكير الإبداعي لدى طالبات صعوبات التعلم في جميع مواقف الحياة، وأيضاً اقتصر الدراسة على قياس أربع مهارات للتفكير الإبداعي هي: الطلاقة والأصالة والمرونة والتفاصيل .

- **الحدود الزمانية**

تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من عام١٤٣٥-١٤٣٦هـ.

- **الحدود المكانية**

اقتصرت الدراسة على مدارس نجد الأهلية في مدينة الرياض .

مصطلحات الدراسة

- **برنامج الكورت CORT**

يعرف إجرائياً على أنه برنامج لتعليم التفكير ويضم(٦) وحدات وهي: توسيع مجال الإدراك، التنظيم، التفاعل، الإبداع، العواطف والمعلومات ،العمل أو الفعل. وتضم كل وحدة عشرة دروس.

- **التفكير الإبداعي Creative Thinking**

الإبداع هو عملية تجميع عدة عناصر أو مكونات في بناء جديد لتحقيق منفعة أو حاجة معينة. وكلما كان الترابط للعناصر الأساسية للمشكلة أكبر، فإن الفرد يتمكن من الوصول إلى حل إبداعي أكبر، فالشخص المبدع هو الذي يستطيع تكوين عدد أكبر من الروابط اللفظية وغير اللفظية للأفكار، ومن مكونات التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل) (العتوم،وآخرون،٢٠١١).

التعريف الإجرائي للتفكير الإبداعي:

هو الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في اختبار تورنس للتفكير الإبداعي.

توسعة مجال الإدراك Breadth

يعرف إجرائياً أنه عشرة دروس متتابعة من برنامج الكورت لتعليم التفكير الذي يتضمن الأهداف، الأمثلة، التمارين، والمناقشة، والمتابعة ولكل درس خطة محددة(ورقة عمل) للمجموعة التجريبية.

- **طالبات صعوبات التعلم learning disability students**

التعريف الإجرائي مجموعة الطالبات المسجلات في غرفة المصادر والمشخصات على أن لديهن صعوبات تعلم وفق الاختبارات المعدة من قبل وزارة التربية والتعليم والمطبقة في غرف المصادر في مدارس نجد الأهلية.

الإطار النظري

يتناول الباحثان في الإطار النظري جزئيين، الجزء الأول يتحدث عن التفكير الإبداعي والجزء الثاني يتحدث عن صعوبات التعلم.

الجزء الأول: التفكير الإبداعي

إن موضوع التفكير الإبداعي موضوع مشوق وشاق، فهو مشوق لأنه ظاهرة إنسانية تقدرها المجتمعات وتعطيها وزناً كبيراً، ولأنه العملية الخفية التي تكمن خلفها كل تقدم وحضارة، وهو شاق لأنه ليس حديثاً بل هو موضوع قديم قدم الفلسفات القديمة وعامل القدم أدى إلى تراكم المعلومات بدون تنسيق لهذه المعلومات (العتوم وآخرون ،٢٠١١)، كما أن الاهتمام بالتفكير الإبداعي بدأ منذ العصور القديمة من زمن البابليين والأشوريين والمصرين واليونانيين، إذ ظهر دور الفلاسفة بشكل واضح في تفسير التفكير الإبداعي، حيث

أنهم فسروا التفكير الإبداعي على أسس طبيعية، أي أن الطبيعة هي التي تولد التفكير الإبداعي، فقد تحدث افلاطون (Plato) عن التفكير الإبداعي بأنه الإلهام الذي يوجد لدى الفرد بسبب قوة خارقة سماوية، ويرى أرسطو(Aristotle) أن التفكير الإبداعي هو موهبة طبيعية وأنه نتاج فطري(الزبيدي،٢٠١٠)، وفي القرن التاسع عشر تغيرت الفكرة عن التفكير الإبداعي، فهو لا يأتي من الخارج وإنما هو جزء ما من عقل الإنسان، ويعتبر لومبونز(Lombonso) من أبرز المتحدثين عن التفكير حيث أوضح أن ذوي التفكير الإبداعي يمتازون بخصائص ومظاهر جسمية معينة أقرب ما تكون الى المرض، وأنهم يتصفون بضعف في البنية الجسمية والشحوب والتأتأة واستخدام اليد اليسرى وعدم النطق السليم، أما في القرن العشرين فقد زاد الاهتمام بموضوع التفكير الإبداعي من خلال الاهتمام بكثرة البحوث والدراسات المرتبطة به والبرامج التدريبية ونماذج التفكير(طراد ،٢٠١٢)، فتعليم مهارات التفكير تجعل الطلبة قادرين على التعامل مع مختلف المعارف والمعلومات بشكل فعال وبخاصة عندما يتم تعليم التفكير على شكل مادة مستقلة بذاتها مثل بقية المواد الدراسية الأخرى من خلال النماذج والبرامج التدريبية المختلفة، ولهذا فقد ألقت الثورة العلمية والتقنية بظلالها على مجمل النشاط الجسدي والذهني لدى الطلبة، وأصبحت الأعمال الروتينية من اختصاص الآلة ، وبذلك باتت الحاجة ملحة للتفكير الابداعي، لأن الاستمرار في تحقيق التطور العلمي والتقني لا يمكن أن يتحقق من دون تطوير التفكير الإبداعي، من هذا المنطلق فقد اهتمت معظم البلدان اليوم في زيادة المعايير التعليمية والتأكيد على تعليم المهارات الأساسية والتي تعتبر ليست كافية لتلبية احتياجات السوق، مما أدى إلى الحاجة الماسة إلى التركيز على مهارات التفكير العليا لأن العقل البشري غير قادر على الحفاظ على كميات هائلة من المعلومات في الذاكرة لاستخدامها واسترجاعها في المستقبل، من هنا نبعت الحاجة الملحة لتعليم مهارات التفكير الإبداعي(Melhem,2013).

تعريفات التفكير الإبداعي

تعددت تعريفات التفكير الإبداعي بتعدد المدارس الفكرية للباحثين وخلفياتهم النظرية، ومن هذه التعريفات تعريف جيلفورد الذي عرف التفكير الإبداعي على أنه سمات استعدادية لدى الفرد تضم الطلاقة في التفكير والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات وإعادة تعريف للمشكلة وإيضاحها بالتفصيل والإسهاب(المصبحين، ناصر، الصالح، ٢٠١٤)، وعرف العويضي(٢٠١٤) التفكير الإبداعي على أنه سلوك لطرق جديدة، والولوج من مداخل مبتكرة، والتفكير بعقلية حرة، وهذا يتطلب درجة من الحرية الفكرية والنفسية عن المحيط الذي يعيش فيه الإنسان، وعرف أبو جلالة(٢٠١٢) التفكير الإبداعي بأنه نشاط عقلي ينطلق من مشكلة أو

موقف مثير جاذب للانتباه، ينقل صاحبه من موقف إلى آخر، ومن حل مشكلة إلى مشكلة جديدة ليصل إلى الحل بطرق جديدة غير مألوفة، وقدم عطاالله(٢٠٠٦) تعريف رينزولي للتفكير الإبداعي حيث أنه وصف الشخص المبدع بأنه ذو طلاقة ومرونة وأصالة في الأفكار، منفتح على الخبرة، مستجيب للحديث حتى وإن كان غير عقلانيا في الأفكار والأفعال في منتجاته أو منتجات الآخرين، محب للاستكشاف، مغامر، يتلاعب بالأفكار، لا يهاب المخاطرة في أفكاره إلى الحد الذي لا يتمكن فيه من كبت المخاطر، حساس للتفاصيل، يقدر الجمال في الأشياء والأفكار، يستجيب بشكل فعال للمثيرات الخارجية سواء كانت مشاعر أو أفكار، وعرفه الحيلة(٢٠٠٢) بأنه نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً وتمتاز بالشمولية ويتكون من مهارات الطلاقة والأصالة والمرونة و الحساسية للمشكلات، وبشكل عام فقد ركزت التعريفات المختلفة في الدراسات والأبحاث على أربعة محاور أساسية في تعريف التفكير الإبداعي وهي:

١-العملية الإبداعية(process) هي عملية تجميع عدة عناصر أو مكونات في بناء جديد ليحقق منفعة أو حاجة ملحة ، وكلما كانت الترابطات للعناصر الأساسية أكبر ،يمكن المتعلم للتوصل إلى حل مبدع أكثر.

٢-الشخص المبدع(person) هو الشخص الذي لديه القدرة على اتباع نمط جديد من التفكير يتميز بالاتساق والجدة والخروج عن نمط التفكير العادي .

٣-النتاج الإبداعي(product) هو نتاج جديد من خلال تفاعل الطالب والخبرات المختلفة.

٤-المناخ الإبداعي(press) ويقصد به مجموعة الظروف والمواقف المختلفة التي توفرها البيئة للطالب، والتي تسهل الأداء الإبداعي لديه(السعيد،٢٠٠٨).

مهارات التفكير الإبداعي عند الطلبة

أشار مجموعة من العلماء ومنهم تورنس وجيلفورد أن التفكير الإبداعي يشتمل على مجموعة من المهارات وهي الطلاقة والأصالة والمرونة والتفاصيل والحساسية للمشكلات(زيتون،١٤٢٩)، وفيما يلي توضيحاً لها

١-**الطلاقة:** هي قدرة الطالب على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار والبدائل أو المترادفات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها، وتعتبر الطلاقة هي الخطوة الأولى نحو إمكانية توسيع مجال التفكير الإبداعي، وتدريسها للطالب يساعد في انتقال الأفكار بيسر وسهولة من الذاكرة طويلة المدى إلى

الأفكار ذات العلاقة بالموضوع المطروح للبحث والدراسة(شعبان،٢٠١٢)، وهي في جوهرها عملية تذكر أو استدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها ،وقد تم التوصل إلى عدة أنواع للطلاقة كما أورها(زيتون،١٤٢٩) ومنها:

أ–الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات: وتعني قدرة الطالب على توليد أكبر عدد من الكلمات أو الألفاظ والمعاني وفق محددات معينة.

ب–طلاقة المعاني أو الطلاقة الفكرية: وتعني قدرة الطالب على إنتاج أكبر عدد من الأفكار اعتماداً على شروط معينة في زمن محدد .

ج– طلاقة الأشكال: هي قدرة الطالب على الرسم السريع لعدد من الأمثلة والتفصيلات أو التّعديلات في الاستجابة لمثيرٍ وضعيّ أو بصري .

٢–المرونة: أوضحت(سعادة،٢٠٠٣) أن المرونة تعنى قدرة الطالب على توليد أفكار متنوعة و غير متوقعة عن طريق الشرح وإبداء الرأي وتقديم الحلول والقدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف، وهي عكس الجمود الذهني ولها شكلان:

أ– المرونة التلقائية: الانتقال من فكرة إلى أخرى بسهولة وسرعة.

ب– المرونة التكيفية: سلوك ناجح عن طريق التغيير لمواجهة مشكلة.

٣–الأصالة: تعني الجدة والتفرد، أي أنها قدرة الطالب على التميز والتفرد في الفكرة والقدرة على النفاذ إلى ما وراء المباشر والمألوف من الأفكار ، فالأصالة هي الانفراد في الإبداع(أبوجلالة ،٢٠١٢) .

٤–الحساسية للمشكلات: تشير إلى قدرة الطالب على سرعة إدراك ما لا يدركه غيره في الموقف من مشكلات أو جوانب ضعف ، فهي الوعي والإدراك لوجود مشكلة ، ونعني هنا بعض الطلبة المتمتعين بشدة الملاحظة والمتمكنين من التعرف على المشكلات والتحقق من وجودها في المواقف المختلفة(العويضي ،٢٠١٤).

٥–التفاصيل: وهي قدرة الطالب على اعطاء إضافات وزيادات جديدة لفكرة معينة، تقود بدورها إلى زيادات وإضافات، إذن هي القدرة على إعطاء تفاصيل جديدة للأفكار المعطاة(جروان،١٩٩٩).

خصائص وسمات التفكير الإبداعي عند الطلبة

يؤكد السويدان والعدلوني(٢٠٠٢)، جروان(٢٠٠٢)، السعيد(٢٠٠٨) أن الخصائص والسمات المميزة للطلبة المبدعين هي:

- حب للاستطلاع.
- القدرة على تحمل الغموض والنهايات الواسعة أو الأسئلة غير المجابة .
- المثابرة في متابعة اهتمامتهم وتساؤلاتهم.
- الإدراك لمحيطهم والوعي لما يدور حولهم.
- النقد لذاتهم وللآخرين.
- التمتع بمستوى رفيع من حس الدعابة ولا سيما اللفظية منها.
- الحساسية و شدة التأثر على كافة المستويات.
- القيادة في مجالات متنوعة.
- الميل لعدم قبول الإجابات أو الأحكام أو التعبيرات السطحية ويفهم المبادئ أو القوانين العامة بسهولة.
- الاستجابة لمحيطهم بوسائل وطرق غير تقليدية.
- القدرة على رؤية العلاقات بين الأفكار المختلفة.
- توليد أفكاراً عديدة لمثير معين.
- الإقدام وعدم الخوف من الخطأ.
- قبول النقد .
- الميل نحو المسائل المعقدة.

قياس التفكير الإبداعي عند الطلبة

يشير (عيسى،٢٠١٢) إلى أن عملية قياس التفكير الإبداعي عند الطلبة عملية معقدة تنطوي على الكثير من الإجراءات التي تتطلب استخدام أكثر من أداة من أدوات القياس والتشخيص، ويرجع السبب في ذلك إلى تعدد أبعاد التفكير الإبداعي، وتتضمن هذه الأبعاد: القدرة العقلية والقدرة الإبداعية والقدرة التحصيلية والمهارات والمواهب الخاصة والسمات الشخصية والعقلية، ومن هنا كان من الضروري الاهتمام بقياس كل بعد من الأبعاد السابقة.

مقاييس القدرة العقلية

تُعتبر مقاييس القدرة العقلية العامة المعروفة مثل مقاييس ستانفورد – بينية، أو مقياس وكسلر من المقاييس المناسبة في تحديد القدرة العقلية العامة للمفحوص، والتي يُعبّر عنها في معظم الأحيان بنسبة الذكاء وتبدو قيمة مثل هذه الاختبارات في تحديد موقع المفحوص على منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية، ويكون الطالب مبدعاً إذا زادت نسبة ذكاؤه عن انحرافين معياريين فوق المتوسط(الفهري،٢٠١٤).

مقاييس التحصيل الأكاديمي

إن مقاييس التحصيل الأكاديمي الرسمية من المقاييس المناسبة في تحديد قدرة الطالب التحصيلية، التي يعبر عنها عادة بنسبة مئوية، وعلى سبيل المثال تعتبر امتحانات القبول أو امتحانات الثانوية العامة، أو الامتحانات المدرسية، من الاختبارات المناسبة في تقدير درجة التحصيل الأكاديمي للطالب، ويكون الطالب متفوقًا من الناحية التحصيلية الأكاديمية إذا زادت نسبة تحصيله الأكاديمي على ٩٠ %، ويعتبر تفوق الطالب في تحصيله الدراسي العام أو في تحصيل مادتي الرياضيات والعلوم محكاً هاماً في اعتباره موهوباً و مبدعاً(حسن،٢٠٠٣).

مقاييس التفكير الإبداعي

تُعتبر مقاييس التفكير الإبداعي من المقاييس المناسبة في تحديد القدرة الإبداعية لدى الطلبة، ويُعتبر مقياس تورانس للتفكير الإبداعي من المقاييس المشهورة في قياس التفكير الإبداعي وكذلك مقياس جيلفورد للتفكير الابداعي، الذي تضمن الطلاقة في التفكير، والمرونة في التفكير، والأصالة في التفكير، ويُعتبر المفحوص مبدعًا إذا حصل على درجة عالية على مقاييس التفكير الإبداعي(الفهري ،٢٠١٤).

مقاييس السمات الشخصية والعقلية

تقيس هذه المقايس السمات المحفزة للتفكير الإبداعي عند الطلبة، ومن هذه السمات: تحمل المخاطرة، التعقيد، حب الاستطلاع، التخيل، هذا بالإضافة إلى السمات الابتكارية مثل الطلاقة، المرونة، الأصالة في التفكير وسمات الدافعية والمثابرة والقدرة على الالتزام بأداء المهمات والانفتاح على الخبرات المتنوعة(عطاالله،٢٠٠٥).

لقد وجد موضوع التفكير الإبداعي ومقاييسه اهتماماً عالمياً وإقليمياً منقطع النظير وذلك لأهميته في المجتمعات المعاصرة، ويعتبر اختبار تورنس للتفكير الإبداعي من أهم أدوات قياس التفكير الإبداعي.

اختبار تورانس للتفكير الإبداعي

ظهر اختبار تورانس للتفكير الإبداعي عام(١٩٦٦) ثم روجع في عام (١٩٧٤)، ويرى المهتمون أن اختبار تورانس(Torrance, 1966) بجزئية الشكلي واللفظي من أفضل الأساليب الموجودة لقياس القدرة على التفكير الإبداعي(الفاعوري،٢٠١٠)، وقد قام بترجمته إلى اللغة العربية سليمان أبو حطب(١٩٧٣)، وقد قننت هذه الاختبارات واستخدمت في أغلب الدول العربية، وكذلك في البيئة السعودية كدراسةأمير خان(١٩٩١) ودراسة آل شارع(١٤٢٨).

يتكون الاختبار من جزئيين لفظي وشكلي، ويتألف كل جزء من عدة اختبارات فرعية ،كما طورت صورتان متكافئتان(أ ، ب) لكل من الاختبارات اللفظية والشكلية، ويحصل المفحوص على علامة مركبة في الاختبارات اللفظية وهي مجموع علاماته الفرعية على مهارات الطلاقة والأصالة والمرونة التي يقسمها كل اختبار، كما يحصل الطالب على علامة مركبة في الاختبارات الشكلية تمثل مجموع علاماته الفرعية على مهارات الطلاقة والأصالة والمرونة وإعطاء التفاصيل، وتتضمن الاختبارات تعليمات تصحيح و إرشادات حول كيفية احتساب العلامات على كل مهارة من المهارات التي تقيسها الاختبارات بصورتيها الشكلية واللفظية، حيث تحسب درجة الطلاقة على أساس كمي من مجموع أو عدد الاستجابات على كل اختبار، أما درجة المرونة فيتم الحصول عليها من مجموع أو عدد الفئات المختلفة نوعياً لاستجابات الطالب في كل اختبار، وتتبع نفس الطريقة في الصورتين اللفظية والشكلية ما بين صفر الى ثلاثة تبعاً لدرجة ندرة الاستجابة أو شيوعها، ويضاف اليها علامة أخرى لمستوى أصالة العنوان في الاستجابات على اختبارات

الصورة الشكلية، أما بعد التفاصيل فهو مقصور على الصورة الشكلية وتحسب علامة المفحوص فيه بعد مجموع التفصيلات التي أضافها في كل اختبار (جروان،٢٠٠٢) .

وتشمل هذه الاختبارات على أربعة اختبارات: التفكير الإبداعي باستخدام الصور (إكمال الأشكال أ ، أو الصورة ب) والتفكير الإبداعي باستخدام الكلمات(اختبار الألفاظ ،الصورة أ، أو الصورة ب) وتصلح لجميع المراحل العمرية من مرحلة الروضة إلى الدراسات العليا مع بعض التغيير في أسلوب التطبيق حسب المرحلة العمرية، وقد ترجم النموذج اللفظي إلى(٣٥) لغة وينصح باستخدامه في المجال التربوي (المصبحين،وآخرون، ٢٠١٤).

برامج تنمية التفكير الإبداعي

لقد تنوعت وتعددت برامج تعليم التفكير بحسب الاتجاهات النظرية والتجريبية التي تناولت الإبداع، فمنها برامج العمليات المعرفية، وبرامج العمليات الفوق معرفية، وبرامج المعالجة اللغوية والرمزية، وبرامج التعلم بالاكتشاف، وبرامج تعليم التفكير المنهجي، ومن أشهر برامج تعليم التفكير ومهاراته كما يشير إليها جروان(١٩٩٩) ما يلي:

١– الحل الابداعي للمشكلات لأوسبورن.
٢– مهارات التفكير لتابا .
٣– البناء العقلي لجيلفورد.
٤– برنامج التفاعل المعرفي الانفعالي لوليام .
٥– برنامج الفلسفة للأطفال للبمان .
٦– برنامج فيورستين التعليمي الإغنائي .
٧– برنامج الكورت لديبونو.

ولإعطاء صورة موجزة عن طبيعة برامج تعليم التفكير الإبداعي، تتناول الباحثان برنامج الكورت لديبونو لتعليم التفكير، فبرنامج الكورت CORT يعتبر من أشهر برامج تعليم التفكير، وقد أخذ المصطلح من الحروف الأولى من(Cognitive Research Trust) وتعني مؤسسة البحث المعرفي التي أنشأها العالم إدورد دي بونو في كامبردج عام ١٩٦٩م، وأضيف حرف(O) لتسهيل لفظ المصطلح ككلمة واحدة، وهو برنامج يعلم التفكير كمادة مستقلة أوضمن المناهج الدراسية، ويحتوي على أدوات ومهارات يتم تدريب الطالب عليها ليمارسها في جوانب حياته اليومية(الشربيني،٢٠١٢).

قد بدأ تدريس برنامج الكورت في المدارس منذ منتصف عام(١٩٧٠)، وقد أصبح الأكثر استخداماً على نطاق واسع للتدريس المباشر لمهارات للتفكير في جميع أنحاء العالم، والنظرية العامة التي يستند عليها البرنامج هي ما يسمى " بنظرية أو طريقة النظرات" فإذا كان لدى الطالب ضعف البصر لا يمكنه رؤية العالم بوضوح، ومع استخدام النظارات يمكنه رؤية العالم بوضوح أكثر، ونتيجة لتلك الرؤية تتكون لدى الطلبة بعد التدريب على استخدام البرنامج سلوكيات أكثر فعالية، فقد أظهرت التجربة أن الطلبة الذين يتعلمون استخدام أدوات التفكير تتطور نظرتهم للمواقف والمشكلات بشكل أوسع وأعمق، ويتصفون بتفكير أكثر شمولية(De Bono,2009)، وفي عام(٢٠٠٠) تم نسخ البرنامج على أقراص CD وتوزيعه على ملايين الطلبة في العديد من البلدان والثقافات المختلفة(Kumari, Gupta 2014).

ومن أهم ما يميز برنامج الكورت أنه يساعد الطلبة ذوي القدرات المختلفة على استخدام قدراتهم بشكل فعال في المواقف الشخصية و الأكاديمية بما فيهم طلبة الاحتياجات الخاصة والطلبة المعرضون للخطر (خطاب،٢٠٠٨)، كما تؤكد بخيت و محمد(٢٠١٢) أن برنامج الكورت هو برنامج بسيط وعملي ومتماسك بحيث يبقى سليماً على مدار انتقاله من طالب إلى طالب آخر ومن معلم إلى طالب آخر، فهو يوسع الإدراك باستخدام طريقة الأداء بطريقة مقصودة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي بحيث يكون الطالب على دراية تامة بأنه يمارس تدريبات لتنمية تفكيره، فالأدوات تظل ثابتة بينما تتغير المواقف، وبهذه الطريقة ينمي الطلبة مهاراتهم في استخدام أدوات التفكير، فبرنامج CORT يتميز بمرونته، حيث يمكن تطبيقه منفصلا أو ضمن المواد الدراسية الأخرى، وقد تم تطبيقه عالمياً في المدارس على الجانبين، فبعض المدارس قامت بجدولة دروسه وطبقته بشكل مستقل عن المواد الدراسية، في حين فضل البعض الآخر دمج الدروس ضمن المواد الدراسية، بحيث تعطى ضمن دروس اللغة والاجتماعيات والعلوم وغيرها(المانع،١٩٩٦)، وقد أشارت مصطفى(٢٠١٢) إلى أن من أهم مميزات برنامج الكورت أن له تصميم متواز يمكن الاستفادة من كل جزء منه على حدة بعد الانتهاء من الجزء الأول، بعكس البرامج الأخرى ذات التنظيم الهرمي، كما أن البرنامج يمكن تطبيقه ضمن مواقف الحياة العامة وضمن المناهج الدراسية، وهو برنامج ممتع لأنه يستثير العقل والوجدان.

بين الأمين(٢٠١٣) أن برنامج الكورت يحتوي على ســـت وحدات هي: توســـيع مجال الإدراك، التنظيم، التفاعل، الإبداع، المعلومات والعواطف ،العمل أو الفعل، وتضم كل وحدة عشر دروس، ويحتاج تنفيذ كل

درس ما يقارب(٤٠) دقيقة وقد اشـتمل دليل البرنامج على نظرة شـاملة لوحدات الكورت ودروسـها، وبين كيفية تنفيذها مع عرض المواقف التدريبة المناسبة، والوحدات هي:

-كورت الأول :توسعة مجال الإدراك (هدفه الأساسي توسعة دائرة الفهم والادراك).

-كورت الثاني :التنظيم(هدفه تنظيم أفكار الطلبة).

-كورت الثالث: التفاعل (هدفه تطوير عملية النقاش والتفاوض من أجل تقييم مدارك الطلبة والسيطرة عليها).

-كورت الرابع: الابداع(هدفه انتاج الأفكار الجديدة ومراجعتها وتقييمها وطرق الربط بين الأفكار).

-كورت الخامس: المعلومات والعواطف (يهتم بكيفية جمع المعلومات بشكل فعال وكيفية التعرف على سبل تأثر مشاعر الطلبة وقيمهم وعواطفهم على عمليات بناء المعلومات).

-كورت السادس: العمل أو الفعل (يهتم بجميع جوانب عملية التفكير، بدء من عملية اختيار الهدف وانتهاء بتشكيل الخطة لتنفيذ الحل).

كورت (١) الجزء الأول :توسعة مجال الادراك Breadth

يعد هذا الجزء أساسياً في البرنامج لأنه يتضمن التدريب على المهارات التالية التي يقوم عليها بقية أجزاء برنامج الكورت، وقد أكد دي بونو على أهمية البدء في هذا الجزء (توسعة مجال الادراك) قبل باقي الأجزاء، باعتباره من الأجزاء الأساسية التي يفترض تدريسها أولاً.

وقد أشارت زمزمي(٢٠٠٤) أن الهدف الأساسي من هذا الجزء هو توسيع دائرة الفهم و الإدراك لدى الطلبة، وهو جزء أساسي و يجب أن يدرس قبل أي من الأجزاء الأخرى، و ينظر دي بونو إلى هذا الجزء على أنه القاعدة الأساسية للدروس المستقبلية، لأنه يوفر المهارة التي تقوم عليها الوحدات الأخرى، فهذا الجزء يهدف إلى توسيع الإدراك بحيث يتمكن الفرد في أي موقف تفكيري من النظر إلى جوانب الموقف بما في ذلك العواقب المحتملة، والبدائل، والأهداف، ووجهات النظر من قبل الاخرين، وكذلك يتمكن الطلبة من الاعتماد على تفكيرهم في كشف مشاكلهم بدلاً من إطلاق الأحكام بسرعة، و في هذا المستوى تتم دراسة الدروس التالية:(معالجة الأفكار– اعتبار جميع العوامل – القوانين– النتائج المنطقية وما يتبعها– الأهداف–

التخطيط– الأولويات المهمة الأولى– البدائل والاحتمالات– القرارات– وجهات نظر الآخرين)، وفيما يلي دروس الكورت (١) توسعة مجال الإدراك كما أوردتها (ناديا،مترجم،١٩٩٨):

الدرس الأول: الإيجابي والسلبي والمثير Plus, Minus, Interesting (PMI) .

الدرس الثاني: اعتبار جميع العوامل Consider All Factors (CAF).

الدرس الثالث: القواعد Rules .

الدرس الرابع: النتائج والمترتبات Consequence & Sequel.

الدرس الخامس: الغايات والأهداف Aims, Goals, Objectives (AGO) .

الدرس السادس: التخطيط Planning.

الدرس السابع: ترتيب الأولويات حسب الأهمية First Important Priorities (FIP).

الدرس الثامن: البدائل والاحتمالات Alternatives, Possibilities, Choices (APC).

الدرس التاسع: القرارات Decisions .

الدرس العاشر: وجهات نظر الآخرين Other People Views (OPV).

الجزء الثاني: صعوبات التعلم

تعريفات صعوبات التعلم

في عام (١٩٦٣) تمت المحاولة الأولى لوضع تعريف محدد لصعوبات التعلم وقد وضعه العالم كيرك kirkوعرفه كما يلي:

يشير مصطلح صعوبات التعلم إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة، أو العمليات الحسابية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي(محمود،٢٠٠٧).

وقد عرفت الجمعية الوطنية الاستشارية للأطفال المعاقين أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجئة والحساب، والتي تعود إلى أسباب تتعلق بإصابة الدماغ، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية، أو السمعية أو البصرية أو غيرها من الإعاقات(الخطيب،٢٠١٢).

وقد ظهرت أيضاً العديد من التعريفات لصعوبات التعلم و منها تعريف اللجنة الوطنية الاميركية لصعوبات التعلم(NJCLD) فتعرف صعوبات التعلم على أنها مجموعة متجانسة من الاضطرابات التي تتمثل في صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، الاستدلال الرياضي، يفترض أن هذه الاضطرابات تنشأ نتيجة خلل في الجهاز العصبي المركزي أو ربما تظهر مع حالات أخرى كالتخلف العقلي او العجز الحسي أو الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية أو متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتعامل الاجتماعي أو التأثيرات البيئية وليست نتيجة مباشرة لهذه الحالات أو التأثيرات(الزيات، ١٩٩٨).

نسبة انتشار صعوبات التعلم :

أ- نسبة انتشارها في المجتمع

مما لاشك فيه أن الاهتمام المتزايد بصعوبات التعلم، واختلاف التعريفات و المستويات الأدائية المطلوبة في الاختبارات قد أسهمت في التشويش على إمكانية الوصول إلى نسبة عامة متفق عليها وجعلت هذه النسب تتفاوت من (١%-٣٠%) من مجموع طلبة المدارس ،لذلك نجدها في بعض الدراسات تتراوح نسبة انتشارها من(٧%) إلى(٨%) وفي دراسات أخرى تصل حتى(١٥%)(أبو جادو،٢٠١٣).

ب- نسبة انتشارها بين فئات التربية الخاصة

تعد صعوبات التعلم أكبر فئات التربية الخاصة، حيث تجمع معظم المراجع العلمية الحديثة على أن(٥%) من طلبة المدارس هم من ذوي صعوبات التعلم، وقد أشارت تقارير رسمية أمريكية إلى أن نصف الطلبة الذين تقدم لهم خدمات التربية الخاصة هم طلبة يعانون من صعوبات التعلم (الخطيب،٢٠١٣)، وقد أكد أبو جادو(٢٠١٣) أن أكثر من نصف طلبة التربية الخاصة هم من ذوي صعوبات التعلم كما جاء في تقرير دائرة التربية الأمريكية عام(١٩٩٧)وقد كانت النسبة (٥١,١%).

ج- نسبة انتشارها عند الذكور والإناث

يشير محمد(٢٠١٤) الى أن نسبة صعوبات التعلم تزيد عند الذكور أكثر من الإناث، حيث أن الذكور أقل نضجاً من الإناث، إذ يفسر ذلك بأن النمو العصبي لدى الإناث عند الميلاد أسرع من الذكور بمدة تتراوح بين(٣-٦) أسابيع ، وقد يصل هذا الفرق في النضج إلى حوالي سنتين وقد يعود هذا الاختلاف أيضاً إلى عوامل بيولوجية، فقد قدرت نسبة انتشار صعوبات التعلم عند الذكور بحوالي(١٠%)، وعند الإناث بحوالي (٦ %).

صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية

استناداً إلى إحصاءات وزارة التربية والتعليم السعودية لعام ٢٠١٠م، فإن عدد الطلبة في المدارس السعودية يفوق(٥) ملايين طالب وطالبة، وبناء على الدراسات العالمية التي تقدر نسبة انتشار صعوبات التعلم في أي مجتمع (٥% – ١٠%)، فإنه يمكن تقدير عدد الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم ما بين ربع مليون إلى نصف مليون طالب وطالبة في مدارس المملكة، ولكن الإحصاءات المتوفرة تدل على أن عددا قليل جداً من هؤلاء الطلبة تم التعرف عليهم وتقديم الخدمة لهم في مدارسهم، فعلى الرغم من وجود ما يزيد عن(٢٨,٠٠٠)مدرسة في المملكة، فإن أقل من(٥%) من المدارس تقدم البرامج والخدمات لطلبة صعوبات التعلم بوجود(١,٦٠٠) معلم مختص فقط، علماً بأن الاحتياج الفعلي لخدمة جميع الطلبة ذوي صعوبات التعلم يقدر بـ(٢٠) ألف معلم(حسن،٢٠١٥)، وقد أشارت آخر إحصائية لبرامج صعوبات التعلم وتطورها في المملكة العربية السعودية كانت في المرحلة الابتدائية لعام (١٤٣٤هـ)، حيث بلغ عدد برامج صعوبات التعلم للبنين أكثر من (١٤٠٠) برنامج، يخدم فيها قرابة (١٨,٠٠٠) تلميذ من قبل (١٥٠٠) معلم، فيما بلغ عدد برامج صعوبات التعلم للطالبات (٦٧٧) برنامجاً يخدم فيها (٦٨٩٠) طالبة، من قبل (٦١٠) معلمة، لافتاً إلى أنّ خدمات صعوبات التعلم في المملكة لم تصل لهذه المرحلة، إلاّ من خلال جهود فردية من المتخصصين(العثمان ،٢٠١٥).

خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم

يمكن تصنيف الخصائص الرئيسة للطلبة ذوي صعوبات تعلم فيما يلي :

١– صعوبات في التحصيل الدراسي

تشير البلوشي(٢٠١٤) إلى أن الصعوبات الدراسية هي السمة الأساسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فلا وجود لصعوبات التعلم بدون مشاكل دراسية، حيث أن بعض الطلبة قد يعانون من قصور في جميع المواد الدراسية، والبعض الآخر لديه قصوراً في مادة واحدة أو مادتين فقط وتنقسم صعوبات التحصيل الدراسي إلى:

أ– صعوبات القراءة :

إن صعوبات القراءة هي الأكثر انتشاراً بين طلبة صعوبات التعلم، حيث تظهر على شكل حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، وقد تتمثل في إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة أو إضافة بعضها

إلى الجملة، أو إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تغير شيئاً من معناها أو قلب الأحرف وتبديلها، وقد يعاني الطلبة من ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة سواء لفظاً أو رسماً، أو صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة(حسين،٢٠١٠)، وتتمثل هذه صعوبات القراءة في النقاط التالية:

- انخفاض معدل التحصيل الدراسي للطالب بعام أو أكثر عن معدل عمره العقلي .
- ضعف القراءة الشفهية لدى الطفل .
- ضعف في فهم ما يقرأ.
- ضعف في القدرة على تحليل صوتيات الكلمات الجديدة .
- يعكس الحروف والكلمات والمقاطع عند القراءة أو الكتابة .
- صعوبات في التهجئة.
- ضعف في معدل سرعة القراءة(كوافحة ،٢٠٠٥).

ب- الصعوبات الخاصة في الكتابة :

من مظاهرها عكس الحروف والأعداد فيكتبها الطلبة كما تبدو في المرآة، الخلط في الاتجاهات، ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بطريقة غير صحيحة عند الكتابة، الخلط عند الكتابة للأحرف المتشابهة، إضافة كلمة أو حرف غير مهمة، صعوبة الالتزام بالكتابة على نفس السطر من الورقة أو سوء الخط(صالح،١٩٩٦)، تتمثل بعض أنماط صعوبات الكتابة في النقاط التالية:

- صعوبة إتقان شكل الحرف وحجمه.
- الصعوبة في تذكر شكل الحرف.
- الزيادة أو النقصان في شكل الحرف كإضافة نقطة أو حذفها.
- عدم التحكم في المسافة بين الحروف.
- الأخطاء في التهجئة.
- الأخطاء في المعنى والنحو
- الكتابة بخط كبير جداً أو صغير جداً(كوافحة،٢٠٠٥).

ج- الصعوبات الخاصة بالحساب :

تظهر على شكل صعوبة الربط بين الرقم والرمز، الصعوبة في التمييز بين الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة اليمين واليسار مثل(٢،٦) والأعلى والأسفل مثل (٧،٨) عند الكتابة، عكس الأرقام الموجودة في

الخانات المختلفة كالخلط بين الأرقام في خانات الآحاد والعشرات، صعوبة في استيعاب المفاهيم الخاصة الأساسية في الحساب كالجمع والطرح والضرب والقسمة، إجراء أكثر من عملية كالجمع والطرح في مسألة واحدة مع أن المراد هو الجمع فقط(حسين،٢٠١٤)، وتتمثل صعوبات الحساب في النقاط التالية:

- صعوبة تذكر حقائق الجمع والطرح والقسمة والضرب.
- صعوبة في حل المسائل الحسابية الأساسية(الجمع والطرح و الضرب والقسمة).
- صعوبة عد الأشياء.
- يجد الطالب العد تنازلياً أصعب بكثير من العد تصاعدياً.
- لا يتقن إلا جدول ضرب الأعداد ٢، ٥، ١٠ فقط.
- يواجه الطالب صعوبة في معرفة إذا ما كانت الإجابة على مسألة حسابية ما صحيحة أو تقترب من الصحة.
- ينسى الطالب خطوات حل المسائل الحسابية، لا سيما عندما تزداد المسائل صعوبة(رمضان،مترجم،٢٠٠٩).

٢-الصعوبات اللغوية

تكون المشكلة هنا في اللغة الإستقبالية واللغة التعبيرية ، فقد يقع هؤلاء الطلبة في أخطاء تركيبية و نحوية، وقد تقتصر أجوبتهم عن الأسئلة بكلمة واحدة لعدم قدرتهم على الإجابة بجملة كاملة، وقد يحذفون بعض المفردات من الجملة، أو يضيفون كلمات ليست مطلوبة، وقد لا يكون هناك تسلسل منطقي للجملة، وقد يواجهون صعوبات في بناء جملة مفيدة بقواعد لغوية سليمة(عودة،٢٠٠٨).

٣-صعوبة في الإدراك

وتنقسم هذه الصعوبات إلى ثلاثة مجالات رئيسة وهي:

صعوبات في الإدراك البصري، وصعوبات في الإدراك السمعي، وصعوبات في الإدراك الحركي والتآزر العام(البلوشي،٢٠١٤).

٤ – صعوبات في الانتباه

وتتمثل في عدم القدرة على التركيز وقابلية عالية للتشتت وعدم القدرة على المواصلة في أداء نشاط معين وصعوبة نقل الانتباه من مثير لآخر (العشاوي،٢٠٠٤) .

٥- صعوبات في الذاكرة

وتتمثل في الضعف في كل من الذاكرة السمعية والبصرية وصعوبة في استدعاء الخبرات المتعلمة، وصعوبات في تعلم المفاهيم المجردة، وقد ترجع هذه الاضطرابات للصعوبات في الانتباه والإصغاء والاستيعاب اللفظي والمشكلات الإدراكية(الخطيب،٢٠١٢).

٦- الخصائص الاجتماعية والسلوكية

يشير يوسف(٢٠١١) الى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى عدم الاستقرار العاطفي، وأن التغيرات الكثيرة في المزاج سمة شخصية لهم، وهذا يؤدي إلى عدم تكيفهم الاجتماعي الذي يظهر في صورة انطواء، وعدم الاحساس بالسعادة النفسية، كما ينخفض لديهم مفهوم الذات والثقة بالنفس، ومن جهة أخرى تؤكد الملاحظات السلوكية للتفاعل الاجتماعي داخل صفوف الدراسة أن هؤلاء الطلبة معزولون اجتماعياً، ومرفوضون من أقرانهم وبالتالي يظهر لديهم اضطرابات في التوافق الاجتماعي والانفعالي.

قياس صعوبات التعلم

يشير عبيد(٢٠٠٩) أن مرحلة القياس لذوي صعوبات التعلم تمر بعدد من المراحل المتتالية وهي كالتالي:

١- تحديد الطلبة ذوي التحصيل المتدني.

٢- ملاحظة سلوكيات الطلبة داخل المدرسة والفصل.

٣- تقييم سلوكيات الطلبة بطريقة غير رسمية.

٤- إجراء التقييم الرسمي من قبل فريق المختص.

٥- استخراج نتائج التقييم وتفسيرها.

٦- تحديد الأساليب العلاجية الممكنة في ضوء النتائج.

٧- التدخل العلاجي و الإرشادي المطلوب.

كما أن هناك عدة أساليب للتقييم التشخيصي تناسب الطلبة ذوي صعوبات التعلم وهي :

١-أساليب التقييم الرسمي:

إن معظم أساليب التقييم الرسمي تتم خارج غرف الدراسة، عن طريق أخصائيين مدربين على ذلك (أخصائي نفسي مدرسي، واخصائي تربية خاصة ، واخصائي نطق وتخاطب، وطبيب) وغالباً ما تتم تطبيق أدوات التقييم الرسمي بصورة فردية في موقف مضبوط ومحكم بعناية، ويستخدم الأخصائي عدداً من الاختبارات لتمثيل الأداء الوظيفي العقلي، والمهارات البصرية والسمعية والإدراكية الحركية، ومهارات النطق واللغة، والتحصيل الأكاديمي في المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب، ومن اختبارات التقييم الرسمية: اختبارات المسح المقننة، واختبارات التشخيص الاكلينيكية الفردية(عواد ،٢٠٠٢).

٢-أساليب التقييم غير الرسمي:

تطبق هذه الاختبارات عن طريق معلم الفصل أو معلم صعوبات التعلم، والغرض من هذا التقييم الحصول على معلومات ذات أهمية للتدريس الناجح، وبناءً على المعلومات التي يتم التوصل اليها تتاح الفرصة للمعلم لإعادة تقييم توقعاته الشخصية في ضوء قدرة الطالب على أداء واجب من الواجبات والصعوبة التي يواجها في هذا الأداء، وتفيد أيضاً في تقييم طرق التدريس التي يستخدمها المعلم، كما يجب أيضاً أن ترتبط أساليب التقييم الغير رسمي بمحتوى المنهج، وطريقة المعلم في التدريس وتوقعاته بالنسبة للطالب(عادل، مترجم،٢٠٠٧) .

هناك عدد من المحكات التي يتفق عليها الباحثون في مجال التربية وعلم النفس للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وهي:

١- محك التباعد:

ويشير هذا المحك على أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يظهرون تباعد عن المستوى المتوقع منهم في أحد المظاهر التالية:

أ- التباعد في مستوى النمو العقلي "الذكاء" عن مستوى التحصيل الأكاديمي للطالب، حيث يكون مستوى التحصيل أقل من مستوى الذكاء الذي قد يكون في المستوى المتوسط أو فوق المتوسط، فالطالب الذي يبرهن عن قدرة عقلية متوسطة ،ويحقق تقدماً عادياً في الحساب، ولكنه يعاني من صعوبات في القراءة ، عندها يمكن الحكم عليه أنه يعاني من صعوبات في القراءة والعكس صحيح.

ب–التباعد في نمو بعض الوظائف السلوكية(الانتباه ،الذاكرة ،التمييز ،القدرة البصرية الحركية ، إدراك العلاقات وغيرها ...) فالطفل ينمو بشكل طبيعي في هذه الوظائف، ولكنه يتأخر في بعض الوظائف الأخرى ، ومثال ذلك نمو قدرته على التنكر، ولكنه يتأخر في الإدراك البصري أو إدراك العلاقات(الزعبي،٢٠٠٧).

٢) محك الاستبعاد:

يدل على استبعاد الطلبة الذين تظهر لديهم صعوبات تعلم بسبب تفسيرها بإعاقة عقلية أو سمعية أو بصرية، أو اضطراب انفعالي، أو نقص فرص التعلم (الخطيب،٢٠١٢).

٣) محك التربية الخاصة :

ويشير هذا المحك بأن الطلبة ذوي صعوبات تعلم يحتاجون الى طرق خاصة للتعلم تتناسب مع نوع ودرجة الصعوبة وتختلف عن الطرق المعتادة التي تقدم للعادين(إبراهيم،٢٠١٠).

الدراسات السابقة

يتناول الباحثان في هذا الجزء مجموعة من الدراسات السابقة، وقد قسم الباحثان هذه الدراسات إلى ثلاثة أجزاء رئيسية:

- **الجزء الأول:** الدراسات التي كشفت عن فاعلية برنامج الكورت لطلبة صعوبات التعلم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.
- **الجزء الثاني:** الدراسات العربية التي كشفت عن فاعلية برامج تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- **الجزء الثالث:** الدراسات الأجنبية التي كشفت عن فاعلية برامج تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الجزء الأول: الدراسات التي كشفت عن فاعلية برنامج الكورت لطلبة صعوبات التعلم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي

قام خطاب(٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى فاعلية برنامج الكورت ١،٢ (الإدراك والتنظيم) في تنمية القدرات الإبداعية لدى عينة أردنية من طلبة الصف الرابع والخامس والسادس من ذوي صعوبات التعلم، وقد بلغ عدد أفراد العينة(٣٢) طالباً من طلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد تم توزيعهم عشوائياً على

مجموعة ضابطة(١٦) طالباً و مجموعة تجريبية (١٦) طالباً، حيث تلقت المجموعة التجريبية برنامج الكورت بينما بقيت المجموعة الضابطة في برنامجها الاعتيادي، وقد استغرق تطبيق البرنامج(٥٠) حصة تدريبية، وقد توصلت النتائج إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة.

كما قام عكاشة(٢٠٠٩)بدراسة هدفت إلى معرفة فعالية برنامج الكورت لتنمية التفكير الإبداعي في علاج بعض صعوبات تعلم القراءة(الفهم القرائي) وبعض صعوبات تعلم الكتابة(التعبير الكتابي) لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي، وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، و تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبا وطالبة في الصف الخامس الابتدائي من طلبة مدارس جمهورية مصر العربية، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية وعددهم(٢٠) طالبا وطالبة، ومجموعة ضابطة وعددهم(٢٠) طالبا وطالبة، وقد أسفرت النتائج الى فاعلية برنامج كورت في علاج صعوبات تعلم القراءة(الفهم القرائي) وصعوبات تعلم الكتابة(التعبير الكتابي) لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي.

أما دراسة ريتشي(Ritchie,1999) فقد قام بدراسة هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة صعوبات التعلم والطلبة العاديين، حيث قام بتطبيق برنامج الكورت لتعليم التفكير (الجزء الأول والثاني) على عينة بلغ عددها(١٥) طالبا وطالبة من طلبة صعوبات التعلم، و(١٥) طالبا وطالبة من الطلبة العاديين الذين يدرسون في الصفوف الابتدائية في استراليا، وقد استخدم الباحث اختبارات التفكير الإبداعي واختبارات التحصيل الأكاديمي كاختبارات قبلية وبعدية، وقد أسفرت النتائج عن وجود أثر ذو دلالة احصائية لبرنامج الكورت لتعليم التفكير في تحسين التفكير الإبداعي لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الجزء الثاني: الدراسات العربية التي كشفت عن فاعلية برامج تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

قام جروان والعبادي(٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من(٨٢) طالبا وطالبة ملتحقين بمدارس حكومية في مدينة عمان، جرى توزيعهم بصورة متكافئة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وقد بني برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات، تضمن(١٢) جلسة تدريبية طبقت على مدى ستة أسابيع بواقع ثلاثة أيام أسبوعيا وحصتين في كل منها، وطبق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي على المجموعتين قبل تطبيق البرنامج وبعد الانتهاء من

التطبيق، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة والاختبار ككل، لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية.

كما أشـــارت شـــعبان(٢٠١٢) في دراســـتها التي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج قائم على نموذج أسبرون لحل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لذوي صعوبات التعلم في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من(٤٠) طالباً وطالبةً من ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي، وقد تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين، مجموعة ضـــابطة عددها(٢٠) طالباً وطالبة ، ومجموعة تجريبية وعددها (٢٠)طالباً وطالبة، وقد اســـتخدمت الباحثة مقياس مهارات التفكير الإبداعي المصـــمم من قبلها لقياس الأبعاد التالية (الأصـــالة والطلاقة والمرونة) وتكون البرنامج من (٢٠) جلســـة تدريبة، قدمت خلال(٥) أســـابيع بمعدل(٤) جلســـات أســـبوعياً، وأســـفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصـــائية لصـــالح المجموعة التجريبية .

وأشارت البلتاجي(٢٠٠٩)في دراستها التي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج فاسترا كيدز fastrackids في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية، وتكونت العينة من(١٣) طفلاً (٦)من الذكور و(٧) من الإناث من ذوي صعوبات التعلم بالمستوى الثاني بمرحلة رياض الأطفال، وتراوحت أعمارهم بين(٥–٦) سنوات، وقد استخدمت الباحثة اختبار "رسم الرجل "لجودإنف هاريس، وقائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة، واختبار تورنس للتفكير الابداعي الصورة ب، وبرنامج فاسترا كيدز ،وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس التفكير الإبداعي (الطلاقة والأصالة والتخيل والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس التفكير الابداعي لصالح القياس التتبعي .

أما دراسة البدارين(٢٠٠٦) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية توليد الأفكار "سكامبر" لتعليم التفكير الإبداعي عند عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتأثير ذلك البرنامج على قدراتهم الإبداعية ومفهوم الذات، وقد وبلغ عدد أفراد الدراسة(٩٧) طالبا وطالبة، في غرف المصادر للمدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديرية تربية وتعليم لواء البادية الشمالية الغربية في الأردن وتم توزيعها على مجموعتين إحداهما تجريبية بلغ عددهم(٤٧)طالباً وطالبة والأخرى ضابطة بلغ عددهم(٥٠) طالباً

وطالبة، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فاعلية لاستراتيجية "سكامبر" في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ولا يوجد أثر لمتغير الجنس.

الجزء الثالث: الدراسات الأجنبية التي كشفت عن فاعلية برامج تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

قام الزيودي(Al Zyoudi ,2009) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي لتعليم مهارات التفكير الابداعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من الصف الخامس في منطقة العين، تكونت عينة الدراسة من(٣٢) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية تضم (١٦)طالباً وطالبةً، والمجموعة الضابطة تضم (١٦)طالباً وطالبةً، وقد استخدم الباحث اختبار تورانس كاختبار قبلي وبعدي لكلا المجموعتين، وبينت نتائج هذه الدراسة وجود تأثير كبير لاستخدام البرنامج التدريبي على الطلاقة، والمرونة لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة جيري و جونسون(Gary & Johnson,2009) التي هدفت إلى تنمية إحدى مهارات التفكير الإبداعي وهي مهارة حل المشكلات وذلك لعينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من عشر طلاب من ذوي صعوبات التعلم من الصفوف الابتدائية من الصف الثاني والثالث والرابع في ولاية "أيوا" الأمريكية، وتكون البرنامج التدريبي من عشر دروس تم إعطاؤها ثلاث مرات في الأسبوع ، وقد أشارت النتائج إلى وجود نسبة نجاح(١٠٠٪)في استخدام استراتيجية حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة نوقيرا(Nogueira ,2006) التي هدفت إلى تنمية التفكير الإبداعي لدى مجموعتين من الطلاب، المجموعة الأولى تضم الطلاب الموهوبين من سن(٦-١٤ عام) والمجموعة الثانية تضم الطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم من سن(١٢-١٦ عام)، وقد استخدم الباحث برنامج "مورسيجوس" لتنمية التفكير الإبداعي، ولهذا فقد تم وضع وتنفيذ برنامج الإثراء خلال العام الدراسي(ساعتان من كل أسبوع) على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد استخدم الباحث اختبار تورنس للتفكير الإبداعي كأداة للقياس القبلي والبعدي، وأظهرت النتائج تفوق الطلبة ذوي صعوبات التعلم في برنامج التفكير الإبداعي.

كما أشارت توايلا وجابن(Twila&Jaben,2001) في دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية طريقة التوجيه في تنمية التفكير المتباين هو أحد مهارات التفكير الإبداعي في تعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم باستخدام برنامج "البوردو" للتفكير الإبداعي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠)طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم ما

بين(١١– ١٢) سنة، منهم(٢٧) طالباً، و(٢٣) طالبة، وقسمت العينة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين، المجموعة الأولى هي المجموعة التجريبية وتكونت من(١٥)طالباً، و(١٠)طالبات، أما المجموعة الثانية فهي المجموعة الضابطة والتي تكونت من(١٢) طالباً، و(١٣)طالبة، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك فرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة توايلا وجابن(Twila&Jaben,2001) التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج "بوردو" التفكير الإبداعي على تعلم التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة صعوبات التعلم، وقد أجريت الدراسة على (٤٩) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين المجموعة الأولى وهي المجموعة التجريبية وتضم (٢٥) طالباً وطالبة، منهم (٢٠) طالباً و (٥)طالبات، والمجموعة الثانية هي المجموعة الضابطة التي تضم(٢٤) طالباً وطالبة، منهم (٢٠) طالباً و (٤)طالبات، وقد أشارت النتائج إلى أن برنامج "بوردو" للتفكير الإبداعي كان فعالا في تحفيز طلبة المجموعة التجريبية على الطلاقة و المرونة اللفظية و الإبداع اللفظي.

دراسة العالم أولنشاك(olenchak,1995) والتي هدفت إلى استقصاء أثر برنامج لتنمية التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) من الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من الصف الرابع والخامس والسادس في ولاية تكساس، وقد توصلت الدراسة الى وجود أثر ذي دلالة احصائية في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة ومفهوم الذات ، وتحسين مستوى التفكير الإبداعي الإنتاج والإبداع لدى هؤلاء الطلبة.

التعقيب على الدراسات السابقة

لقد تبين من الدراسات السابقة أن موضوع التفكير الإبداعي قد حظي باهتمام الباحثين والدارسين، لذا يتقدم الباحثان بعدد من الملاحظات التي من شأنها استثمار الجهود المبذولة في هذا الإطار سواء بتمثيل هذه النتائج أو توظيفها في الدراسة الحالية، وتتمثل هذه الملاحظات بما يلي:

- تناولت مجموعة من الدراسات فاعلية برنامج الكورت لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد أظهرت هذه الدراسات فاعلية وإيجابية في تنمية التفكير الإبداعي.
- تناولت مجموعة من الدراسات فاعلية برامج أخرى لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد أظهرت هذه الدارسات فاعلية وإيجابية في تنمية التفكير الإبداعي.

- تعتبر هذه الدراسة من الدراسات النادرة التي استخدمت برنامج الكورت مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الوطن العربي، وقد سبقتها دراسة عكاشة في جمهورية مصر العربية(٢٠٠٩) ودراسة خطاب في الأردن(٢٠١٣)، وقد تكون الدراسة الأولى في المملكة العربية السعودية.
- توجد ندرة في الدراسات الأجنبية التي تناولت برنامج الكورت مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومنها دراسة ريتشي(١٩٩٩).
- تتشابه الدراسة الحالية مع دراسات أخرى في الموضوع، إذ تناولت تعليم التفكير الإبداعي باستخدام برنامج الكورت للطلبة ذوي صعوبات التعلم، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع تلك الدراسات في إثبات فاعلية البرنامج في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في حجم العينة، المرحلة العمرية للطلبة، فبعض الدراسات طبقت البرنامج على عينة من الطلبة في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية امتداداً إلى المرحلة الجامعية.

منهج الدراسة

يتمثل الهدف من الدراسة الحالية الكشف عن فاعلية برنامج الكورت(الجزء الأول– توسعة الإدراك) على تنمية مهارات التفكير الإبداعي(الأصالة والمرونة والطلاقة والتفاصيل) لدى طالبات صعوبات التعلم في مدارس نجد الأهلية، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي الذي يهدف لمعرفة أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، حيث تم اختيار عينة الدراسة وتقسيمها إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تخضع لتأثير العامل التجريبي(برنامج الكورت)، ومجموعة ضابطة لم تخضع لهذا التأثير؛ وذلك لمقارنة أثر المتغير المستقل(برنامج الكورت) على المتغير التابع وهو مدى تنمية(مهارات التفكير الإبداعي) لدى المجموعتين، حيث يطبق القياس القبلي والقياس البعدي على المجموعتين، باستخدام اختبار تورنس للتفكير الإبداعي .

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراســـة من جميع الطالبات ذوات صـــعوبات التعلم في الصـــفوف الابتدائية العليا(الرابع والخامس والسادس) المسجلين في مدارس نجد الأهلية في مدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٣٥–١٤٣٦هـ.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية وقد تكونت العينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العليا والبالغ عددهن(٢٠) طالبة إذ بلغ عدد طالبات الصف الرابع(٧) طالبات، وطالبات الصف الخامس(٧) طالبات، وطالبات الصف السادس(٦) طالبات، وقسمت العينة بطريقة عشوائية بسيطة إلى مجموعتين متكافئتين، المجموعة التجريبية تضم(١٠طالبات)، والمجموعة الضابطة تضم(١٠طالبات) وهذا ما يظهر في الجدول رقم(١) :

جدول رقم (١): توزيع العينة حسب متغير المجموعة

المجموعة	التكرار	النسبة	النسبة التراكمية
ضابطة	10	50.0	50.0
تجريبية	10	50.0	100.0
الكلية	20	100.0	

أدوات الدراسة

قام الباحثان باستخدام الأدوات التالية في دراستهما:

١ –اختبار تورنس للتفكير الإبداعي.

٢–برنامج الكورت لتنمية التفكير الإبداعي.

وفيما يلي استعراض للأدوات المستخدمة في الدراسة:

١ –اختبار تورنس للتفكير الإبداعي

تتألف مجموعة اختبارات تورنس للتفكير الإبداعي من أربعة اختبارات، اثنان منها، اختبارات أشكال هي صورة الأشكال (أ) وصورة الأشكال (ب) المكافئة لها. واختباران ألفاظ هي صورة الألفاظ (أ) وصورة الألفاظ (ب) المكافئة لها.

ويمكن استخدام اختبارات الاشكال واختبارات الألفاظ ابتداء من الحضانة وحتى مرحلة الجامعة، ويمكن إجراء الاختبارات بصورة فردية وشفهية وبصورة جمعية وكتابية(آل شارع،١٤٢٨)، وقد استخدمت الباحثة

اختبار تورنس للتفكير الإبداعي الأشكال (ب)؛ وذلك لمناسبة طبيعة هذا الاختبار لطلبة صعوبات التعلم، حيث يعتمد هذا الاختبار على الرسم وليس على التعبير والكتابة .

تشمل أنشطة الاختبارات اللفظية على وضع أسئلة عن الرسم وتخمين أسباب الحدث الموجودة في الصورة، وتخمين النتائج المحتملة للحدث ووضع أفكار لتحسين لعبته لكي تصبح أكثر متاعاً لكي يلعب بها الأفراد مدة الاجابة عليها(٤٥) دقيقة، أما اختبار الأشكال فيشمل على ثلاث أنشطة، النشاط الأول هو تكوين الصورة ويقيس الأصالة والتفاصيل، أما النشاط الثاني فهو: الأشكال الناقصة، والنشاط الثالث فهو: الاشكال المتكررة، ويقيس النشاط الثاني والثالث الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل، ويستغرق إجراء اختبارات الاشكال(٣٠) دقيقة لكل نشاط منها(١٠) دقائق(عبد الأمير ،٢٠٠٧).

قد قنن هذا المقياس في كثير من بلدان العالم وتم تطبيقه على ملايين الصغار والكبار، وقد أثبت قدرة تنبؤية عالية من خلال تتبع الأشخاص الذين تم تطبيق المقياس عليهم في مراحل لاحقة من حياتهم، وقد قام آل شارع(١٤٢٨) بتقنين مقياس تورنس للتفكير الإبداعي في المملكة العربية السعودية ضمن البرنامج الوطني لبرنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، وقد استمرت عملية التقنين خمس سنوات شارك فيها فريق عمل مكون من الدكتور عبدالله آل شارع والدكتور عبدالله القاطعي والدكتورة الجوهرة السليم وعدد من الباحثين والفاحصين، وقد بدأت عملية التقنين في الرياض ثم اتسعت إلى باقي مناطق المملكة العربية السعودية، وذلك بدعم من صاحب السمو الملكي الأمير سلطان بن عبدالعزيز –رحمه الله– وبذلك تكون المملكة أول بلد عربي يتم تقنين المقياس عليها بهذه الشمولية، وقد تم استخراج دلالات صدق وثبات للمقياس بالطريقة التالية، إذ تحقق الباحث من دلالات صدق المقياس باستخدام صدق التكوين الفرضي وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين(٠,٤٥)إلى (٠,٨٢)، أما الصدق العاملي فقد بلغت نسبة التباين إلى ما يقارب(٥٥,٩) ، وتم حساب معاملات الثبات للمقياس بطريقة الإعادة وطريقة ثبات المصححين وتراوحت معامل الارتباط بين(٠,٦٠)إلى(٠,٧٣).

صدق وثبات اختبار تورنس على عينة الدراسة

تم إجراء الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء بتطبيق البرنامج التدريبي ثم بعد الانتهاء من البرنامج تم تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين، وتم التأكد من الخصائص السيكومترية للاختبار (الصدق والثبات) كما يلي:

صدق المقياس: تم حساب الصدق من خلال حساب الاتساق الداخلي باستخراج معامل الارتباط بين الدرجة على الأنشطة الثلاثة في الاختبار البعدي والدرجة الكلية البعدية كما في الجدول رقم(٤) :

جدول رقم(٤): معاملات الارتباط بين الأداء على الأنشطة البعدية الثلاث والدرجة الكلية البعدية.

النشاط٣ بعدي	معامل ارتباط بيرسون	.838**
	مستوى الدلالة	.000
	ن	20
النشاط٢ بعدي	معامل ارتباط بيرسون	.879**
	مستوى الدلالة	.000
	ن	20
النشاط ١بعدي	معامل ارتباط بيرسون	.873**
	مستوى الدلالة	.000
	ن	20

** معامل الارتباط دال احصائيا عند مستوى ٠,٠١

*معامل الارتباط دال احصائيا عند مستوى ٠,٠٥

يشير الجدول رقم (٤) إلى أن معاملات الارتباط دالة إحصائيا بين الأداء على الأنشطة الثلاثة والدرجة الكلية.

ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار من خلال معامل كرمباخ الفا للدرجة الكلية والدرجة على الانشطة ١و٢و٣ وكانت قيمة الفا 0.85، وهي قيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي.

والملحق رقم(٣) يوضح اختبار تورنس للتفكير الإبداعي.

٢- برنامج الكورت لتنمية التفكير الإبداعي

كورت (١) الجزء الأول :توسعة مجال الادراك Breadth :

الهدف الرئيسي من البرنامج :

يهدف البرنامج إلى تعريف الطالبات ذوات صعوبات التعلم على محتوى برنامج الكورت ومهاراته وأن يطبقن ويمارسن تلك المهارات بشكل فعال.

الأهداف التفصيلية للبرنامج:

يهدف البرنامج إلى تحقيق الأهداف التفصيلية التالية:

– تنمية مهارات التفكير الابداعي (الأصالة، الطلاقة، المرونة، التفاصيل) لدى طالبات صعوبات التعلم عن طريق تعلم استراتيجيات معينة للتنمية التفكير .

– تطوير مفهوم الذات لدى طالبات صعوبات التعلم من خلال جلسات العمل الجماعي .

–إعطاء الفرصة لإثبات قدرة طالبات صعوبات التعلم على طرح الأفكار والمناقشة .

– زيادة قدرات طالبات صعوبات التعلم على حل المشاكلات التي يواجهنها .

– إعطاء الفرصة للطالبات ذوات صعوبات التعلم أن تكون محور الحصة الصفية بتوجيه العمليات الفكرية من قبل المعلمة .

تحكيم برنامج الكورت بعد إدخال بعض التعديلات عليه

تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين بلغ قوامها(٩) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود وجامعة الطائف وجامعة الأميرة نورة وكليات الشرق العربي، وقد قاموا بتقويم البرنامج من حيث ملائمة الأهداف الخاصة بكل حصة تدريبة، وكفاية الزمن المخصص لكل نشاط، ووضوح التعليمات والمواقف والفقرات وشمولية البرنامج، ودرجة مناسبته للبيئة السعودية ولطالبات المرحلة الابتدائية من ذوات صعوبات التعلم من حيث الأنشطة، والبناء اللغوي، والوسائل المستخدمة والاستراتيجيات، وقد تم تبسيط بعض الأهداف لتتلاءم مع طالبات صعوبات التعلم، والملحق المرفق يوضح أسماء المحكمين.

إجراءات الدراسة

١–قام الباحثان بالحصول على خطاب رسمي من الكلية "خطاب تسهيل مهمة باحث" وقدماه لإدارة مدارس نجد الأهلية، وقد حصل الباحثان على الموافقة.

٢–تم الاجتماع بمديرة المدرسة حيث أوضح الباحثان لها أهداف البرنامج والفئة المستهدفة والآلية المستخدمة في تطبيق البرنامج.

٣–الحصول على قوائم بأسماء الطالبات ذوات صعوبات التعلم من الصف الرابع والخامس والسادس.

٤–قام الباحثان باختيار الطالبات ذوات صعوبات التعلم من الصف الرابع والخامس والسادس كعينة للدراسة، وقسما العينة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين متكافئتين ، مجموعة تجريبية (١٠طالبات)، ومجموعة ضابطة(١٠طالبات).

٥–قام الباحثان بإعطاء(٣) حصص لبناء الألفة مع العينة.

٦– تم تطبيق الاختبار القبلي "اختبار تورنس الأشكال ب" على المجموعتين الضابطة والتجريبية لمدة (٣) حصص، حيث تمت مراعاة شروط تطبيق الاختبار من حيث مناسبة المكان والإضاءة وتوفير الأدوات اللازمة ...وغيرها.

٧–تم تطبيق برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك)كما يلي:

أ– تاريخ البرنامج:

فقد أبتدأ البرنامج من يوم الأحد ١٩–٤–١٤٣٦ هـ الموافق ٨–٢–٢٠١٥ م ، وحتى يوم الخميس ٢٨–٥–١٤٣٦ هـ الموافق ١٩–٣–٢٠١٥م.

ب– مدّة البرنامج:

استمر البرنامج لمدة (٣٠) يوم متتالية بواقع (٣٠) حصة وقد استغرقت الحصة الواحدة (٣٠)دقيقة يوميًا، وقد قسمت إلى(٢٠)حصة للبرنامج و (٣) حصص لبناء ألفة مع الطالبات قبل الاختبار القبلي و(٣) جلسات للاختبار القبلي، و(٣) جلسات للاختبار البعدي وجلسة نهائية واحدة لتكريم جميع الطالبات وشكرهن

ج–توزيع الحصص:

قد تم إعطاء (٣) حصص يومياً كما يلي :

– حصة لمجموعة طالبات الصف الخامس والسادس والبالغ عددهن (٦) طالبات.

– حصة لمجموعة طالبات الصف الرابع وعددهن (٤) طالبات .

– حصة للطالبات الغائبات من الحصص السابقة .

هـ– وقت البرنامج:

الحصة الأولى من الساعة (٩) حتى الساعة(٩,٣٠)صباحاً.

الحصة الثانية من الساعة (١٠) حتى الساعة(١٠,٣٠)صباحاً.

الحصة الثالثة من الساعة (١١) حتى الساعة(١١,٣٠)صباحاً.

د– مكان تنفيذ البرنامج :

غرفة المصادر في قسم الابتدائي في مدارس نجد الأهلية.

٨– بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، طبق الباحثان اختبار "تورنس الأشكال ب" كاختبار بعدي لمعرفة مستوى التفكير الإبداعي لدى طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية لمدة (٣) حصص.

٩– قام الباحثان بعمل جلسة نهائية واحده مع الطالبات، وقد قاما بشكرهن وتوزيع شهادات شكر وهدايا بسيطة .

١٠–قام الباحثان بتصحيح اختبار تورنس للتفكير الإبداعي بمساعدة اخصائي متخصص في تصحيح اختبار تورنس للتفكير الإبداعي مع مراعاة تعليمات التصحيح.

١١–بعد تصحيح الاختبار البعدي تم إدخال البيانات إلى الحاسوب لمعالجتها كمياً.

١٢–قام الباحثان بعمل المقارنات البعدية بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية، ثم حلل الباحثان النتائج كمياً.

خطوات تدريب الطالبات على دروس الكورت:

١– قام الباحثان بتقسيم الطالبات إلى مجموعتين، تم اختيار من كل مجموعة طالبة تكون قائدة لتسجل الأفكار، مع التركيز على مبدأ العمل الجماعي.

٢– طبق الباحثان كل درس من دروس (توسعة مجال الإدراك) خلال حصتين .

الحصة الأولى لكل درس :

١– لم يقم الباحثان بذكر موضوع الدرس، وإنما بدأوا بمثال يوضح جانب التفكير الذي هو موضوع الدرس (٥)دقائق.

٢–عرض الباحثان موضوع الدرس وشرحاه ببساطة مستخدمين مثالاً توضيحياً (٥)دقائق.

٣–شرح الباحثان (٣) أمثلة تدريبة وناقشا الفكرة مع الطالبات لمدة (١٠)دقائق .

٤–طلب الباحثان من كل مجموعة إعطاء مثال وقامت القائدة بتسجيله ثم ناقشا المثال مع الطالبات لمدة (٨)دقائق.

٥–أعط الباحثان تطبيق فردي لكل طالبة على حده لمدة(دقيقتين).

الحصة الثانية لكل درس :

١–قام الباحثان بعمل تغذية راجعة للمهارة السابقة لمدة (٥)دقائق .

٢–أخذ الباحثان بعض الأمثلة والمواقف من الطالبات وعرضا آرائهن والحلول المقترحة من قبلهن لحل هذه المواقف لمدة (١٠)دقائق .

٣–أعط الباحثان تدريب فردي لكل مجموعة وناقش كل مجموعة الاخرى بإشراف الباحثان، وتأكد الباحثان من استخدامهن للمهارة بشكل فعال (١٥) دقيقة.

أهم التعديلات و التكيفات للبرنامج حتى يتناسب مع طالبات صعوبات التعلم

– زيادة عدد الحصص المقررة لكل درس :بحيث يصبح عدد الحصص لتدريس الجزء الأول من برنامج الكورت(توسعة الإدراك) (٢٠) حصة لطالبات صعوبات التعلم بدلاً من(١٠) حصص للطالبات العاديات

– تعديل صياغة بعض التدريبات : بحيث يتم تعديل بعض العبارات وصياغتها بطريقة سهلة و واضحة وقصيرة بحيث تفهمها طالبة صعوبات التعلم مثل :سلبي – إيجابي نستبدلها سيئ–جيد.

–تغيير بعض العبارات بما يتناسب مع البيئة السعودية .

–استخدام وسائل تعليمية مجسمة لتجسيد الموقف وتسهيل تخيل الأوضاع المختلفة.

–استخدام جداول ضمن المواقف التدريبة ،والتي لم يكن البرنامج الأصلي يحتويها ،وذلك لتسهيل كتابة الإجابات وترتيب الأفكار بشكل منظم .

–عرض الدروس من خلال برنامج الباوربوينت ،وذلك لضمان سهولة العرض وتسهيل تنظيم الأفكار.

-استخدام أساليب لتقويم الطالبات بشكل فردي وجماعي .

-استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة مثل العصف الذهني، وحل المشكلات، وغيرها.

الأساليب الاحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار مان وتني The Mann-Whitney Test وذلك لحساب الفروق بين العينات وتحديد دلالة الفروق بين كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبة في تطبيق البرنامج.

- اختبار ويلكوكسن وذلك لدراسة الفروق القبلية والبعدية للمجموعة التجريبة .

تحليل نتائج الدراسة

تناولت هذه الدراسة التعرف على فاعلية برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الأول(توسعة الإدراك) في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وفيما يلي يستعرض الباحثان النتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال التحقق من صحة الفروض ومناقشتها.

أولاً: نتائج الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أنه:

١- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطات و رتب درجات المجموعتين على القياس البعدي للنشاط الأول وأبعاده الفرعية على اختبار معد لقياس فاعلية برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الأول(توسعة الإدراك) في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

للاجابة على السؤال الأول: ما متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار معد لقياس فاعلية برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الأول(توسعة الإدراك) في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم؟ تم حساب متوسطات الأداء على الأنشطة الثلاثة وأبعادها الفرعية والدرجة الكلية على الاختبار القبلي والبعدي للمجموعتين كما في الجدول رقم (٥)

جدول رقم (٥): متوسطات الأداء على الاختبار القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة		العينة ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري
الطلاقة ١قبلي	ضابطة	10	1.7000	.48305	.15275
	تجريبية	10	2.7000	2.62679	.83066
المرونة ١قبلي	ضابطة	10	1.0000	.00000[a]	0.00000
	تجريبية	10	1.0000	.00000[a]	0.00000
التفاصيل ١قبلي	ضابطة	10	4.1000	2.46982	.78102
	تجريبية	10	4.0000	1.76383	.55777
لاصالة قبلي ١	ضابطة	10	1.4000	2.27058	.71802
	تجريبية	10	3.9000	2.23358	.70632
النشاط قبلي ١	ضابطة	10	8.2000	3.15524	.99778
	تجريبية	10	11.6000	4.55095	1.43914
الطلاقةقبلي ٢	ضابطة	10	9.2000	1.03280	.32660
	تجريبية	10	10.7000	2.94581	.93155
المرونة ٢ قبلي	ضابطة	10	9.2000	1.03280	.32660
	تجريبية	10	9.0000	2.82843	.89443
التفاصيل قبلي ٢	ضابطة	10	10.4000	5.68038	1.79629
	تجريبية	10	16.4000	5.94792	1.88090
الاصالة قبلي ٢	ضابطة	10	6.0000	4.37163	1.38243
	تجريبية	10	11.1000	9.35058	2.95691
النشاط ٢ قبلي	ضابطة	10	34.8000	8.29726	2.62382
	تجريبية	10	47.2000	13.10471	4.14407
الطلاقة قبلي ٣	ضابطة	10	5.5000	3.59784	1.13774

	تجريبية	10	3.8000	3.32666	1.05198
المرونة٣ قبلي	ضابطة	10	5.2000	3.19026	1.00885
	تجريبية	10	2.1000	.56765	.17951
التفاصيل قبلي٣	ضابطة	10	10.2000	8.32399	2.63228
	تجريبية	10	5.7000	4.47338	1.41461
الاصالة قبلي٣	ضابطة	10	4.4000	2.95146	.93333
	تجريبية	10	3.1000	3.21282	1.01598
النشاط٣ قبلي	ضابطة	10	25.3000	16.26209	5.14252
	تجريبية	10	14.7000	7.86059	2.48574
الدرجة الكلية قبلي	ضابطة	10	68.3000	16.55999	5.23673
	تجريبية	10	73.5000	20.40833	6.45368
الطلاقة١ بعدي	ضابطة	10	1.3000	.67495	.21344
	تجريبية	10	2.9000	.87560	.27689
المرونة١ بعدي	ضابطة	10	1.2000	.63246	.20000
	تجريبية	10	2.5000	1.08012	.34157
التفاصيل١بعدي	ضابطة	10	5.2000	4.10420	1.29786
	تجريبية	10	13.8000	8.54790	2.70308
الاصالة بعدي١	ضابطة	10	1.2000	2.09762	.66332
	تجريبية	10	4.5000	1.58114	.50000
النشاط بعدي١	ضابطة	10	8.9000	7.03088	2.22336
	تجريبية	10	23.7000	9.76445	3.08779
الطلاقة٢بعدي	ضابطة	10	9.7000	.94868	.30000
	تجريبية	10	10.0000	0.00000	0.00000
المرونة بعدي٢	ضابطة	10	9.6000	1.26491	.40000
	تجريبية	10	10.0000	0.00000	0.00000

التفاصيل بعدي٢	ضابطة	10	10.1000	4.81779	1.52352
	تجريبية	10	30.4000	9.74337	3.08113
الاصالة بعدي٢	ضابطة	10	1.0000	2.10819	.66667
	تجريبية	10	7.4000	5.37897	1.70098
النشاط بعدي٢	ضابطة	10	30.4000	6.51835	2.06128
	تجريبية	10	57.8000	13.44784	4.25258
الطلاقة بعدي٣	ضابطة	10	4.4000	3.27278	1.03494
	تجريبية	10	6.1000	6.64078	2.10000
المرونة بعدي٣	ضابطة	10	4.4000	3.27278	1.03494
	تجريبية	10	4.1000	3.66515	1.15902
التفاصيل بعدي٣	ضابطة	10	8.4000	6.71979	2.12498
	تجريبية	10	23.4000	7.42668	2.34852
الاصالة بعدي٣	ضابطة	10	1.7000	2.05751	.65064
	تجريبية	10	6.1000	1.10050	.34801
النشاطبعدي٣	ضابطة	10	18.9000	11.90191	3.76372
	تجريبية	10	39.7000	8.28721	2.62064
الدرجة الكلية بعدي	ضابطة	10	58.1000	11.38664	3.60077
	تجريبية	10	119.9000	23.03355	7.28385

يشير الجدول رقم(٥) إلى أنه لا يمكن استخدام اختبارا **ت** بين المجموعة التجريبية والضابطة لأن الانحراف المعياري للمجموعتين = صفر

كما أنه وبسبب صغر العينة ووجود فروق في أداء المجموعتين على الاختبار القبلي تم استخدام اختبار مان وتني و اختبار ولكنسون لمراعاة صغر حجم العينة والفروق على الاختبار القبلي.

للإجابة على السؤال الثاني: هل هناك فروق بين متوسطات أداء المجموعتين على النشاط الأول وأبعاده الفرعية على اختبار معد لقياس فاعلية برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الأول(توسعة الإدراك) في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم؟

كما في الجدول السابق رقم(٥): تم حساب متوسطات الأداء على الاختبار القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على النشاط الأول وأبعاده الفرعية، إذ أشار الجدول إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الأداء القبلي والبعدي حسب متغير المجموعة، وللتأكد إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا تم إجراء اختبار مان وتني واختبار ولكنسون، ولأن اختبار مان وتني و اختبار ولكنسون اختبارات تتعامل مع متوسطات الرتب وليس الدرجات فقد تم تحويل الدرجات إلى رتب وتم حساب متوسطاتها كما في الجدول رقم (٦).

الجدول (٦): الرتب ومتوسطات الرتب على النشاط الأول للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعة		العينة ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب
النشاط قبلي١	ضابطة	10	8.00	80.00
	تجريبية	10	13.00	130.00
	الكلي	20		
الطلاقة١قبلي	ضابطة	10	9.30	93.00
	تجريبية	10	11.70	117.00
	الكلي	20		
المرونة١قبلي	ضابطة	10	10.50	105.00
	تجريبية	10	10.50	105.00
	الكلي	20		
التفاصيل١قبلي	ضابطة	10	9.85	98.50
	تجريبية	10	11.15	111.50
	الكلي	20		
لاصالة قبلي١	ضابطة	10	7.95	79.50

	تجريبية	10	13.05	130.50
	الكلي	20		
النشاط بعدي ١	ضابطة	10	6.35	63.50
	تجريبية	10	14.65	146.50
	الكلي	20		
الطلاقة١ بعدي	ضابطة	10	6.55	65.50
	تجريبية	10	14.45	144.50
	الكلي	20		
المرونة١ بعدي	ضابطة	10	7.45	74.50
	تجريبية	10	13.55	135.50
	الكلي	20		
التفاصيل١بعدي	ضابطة	10	7.05	70.50
	تجريبية	10	13.95	139.50
	الكلي	20		
الاصالة بعدي١	ضابطة	10	7.05	70.50
	تجريبية	10	13.95	139.50
	الكلي	20		

يشير الجدول رقم(٦) إلى وجود فروق بين متوسطات الرتب في الاختبارين القبلي والبعدي حسب متغير المجموعة، وحتى نتأكد من أن الفروق دالة إحصائيا تم إجراء اختبار مان وتني وولكنسون كما في الجدول رقم (٧).

جدول رقم (٧): اختبار مان وتني وولكنسون للفرق بين متوسطات رتب الأداء على الاختبار القبلي والبعدي للنشاط الأول وأبعاده حسب متغير المجموعة

	النشاط قبلي١	الطلاقة ١قبلي	المرونة١ قبلي	التفاصيل ١قبلي	لاصالة قبلي١	النشاط بعدي١	الطلاقة١ بعدي	المرونة١ بعدي	التفاصيل١ بعدي	الاصالة بعدي١
مان وتني	25.000	38.000	50.000	43.500	24.500	8.500	10.500	19.500	15.500	15.500
ولكنسون	80.000	93.000	105.000	98.500	79.500	63.500	65.500	74.500	70.500	70.500
ز	-1.902	-1.076	0.000	-.498	-2.060	-3.141	-3.208	-2.675	-2.633	-2.969
مستوى الدلالة	.057	.282	1.000	.618	.039	.002	.001	.007	.008	.003

يشير الجدول رقم (٧) إلى أن الفرق في الأداء على الاختبار القبلي(النشاط١ وأبعاده الفرعية الطلاقة والأصالة والمرونة والتفاصيل) غير دال إحصائيا حسب متغير المجموعة، بينما الفرق في الأداء على الاختبار البعدي(النشاط١ وأبعاده الفرعية الطلاقة والأصالة والمرونة والتفاصيل) دال إحصائياً حسب متغير المجموعة لصالح المجموعة التجريبية حيث أن متوسطات رتب المجموعة التجريبية أعلى.

وهذه النتيجة تؤيد الفرض الأول: يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطات و رتب درجات المجموعتين على القياس البعدي للنشاط الأول وأبعاده الفرعية على اختبار معد لقياس فاعلية برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الأول(توسعة الإدراك) في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على أنه: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات و رتب درجات المجموعتين على القياس البعدي للنشاط الثاني وأبعاده الفرعية على اختبار معد لقياس فاعلية برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الأول(توسعة الإدراك) في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

وللإجابة على السؤال الثالث: هل هناك فرق بين متوسطات أداء المجموعتين على النشاط الثاني وأبعاده الفرعية على اختبار معد لقياس فاعلية برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الأول(توسعة الإدراك) في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم؟ تم حساب متوسطات الأداء على النشاط الثاني وأبعاده الفرعية على الاختبار القبلي والبعدي كما في الجدول رقم(٥)، ولأنه لا يمكن استخدام اختبار **ت** تم إجراء اختبار مان وتني واختبار ولكنسون، ولأن الاختبارين يعتمدان على متوسطات الرتب تم حساب متوسطات الرتب للأداء على النشاط الثاني وأبعاده الفرعية للاختبار القبلي والبعدي حسب متغير المجموعة كما في الجدول رقم(٨)

جدول(٨): متوسطات الرتب للمجموعتين على النشاط الثاني وأبعاده الفرعية حسب متغير المجموعة

المجموعة		العينة ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب
الطلاقةقبلي٢	ضابطة	10	8.55	85.50
	تجريبية	10	12.45	124.50
	الكلي	20		
المرونة٢ قبلي	ضابطة	10	9.15	91.50
	تجريبية	10	11.85	118.50
	الكلي	20		
التفاصيلقبلي٢	ضابطة	10	7.75	77.50
	تجريبية	10	13.25	132.50
	الكلي	20		
الاصالة قبلي٢	ضابطة	10	8.65	86.50
	تجريبية	10	12.35	123.50
	الكلي	20		
النشاط٢ قبلي	ضابطة	10	7.60	76.00
	تجريبية	10	13.40	134.00
	الكلي	20		

الطلاقة٢بعدي	ضابطة	10	10.00	100.00
	تجريبية	10	11.00	110.00
	الكلي	20		
المرونة بعدي٢	ضابطة	10	10.00	100.00
	تجريبية	10	11.00	110.00
	الكلي	20		
التفاصيل بعدي٢	ضابطة	10	5.50	55.00
	تجريبية	10	15.50	155.00
	الكلي	20		
الاصالة بعدي٢	ضابطة	10	6.30	63.00
	تجريبية	10	14.70	147.00
	الكلي	20		
النشاط بعدي٢	ضابطة	10	5.50	55.00
	تجريبية	10	15.50	155.00
	الكلي	20		

يشير الجدول إلى وجود فروق بين متوسطات الرتب في الاختبارين القبلي والبعدي حسب متغير المجموعة وحتى نتأكد من أن الفروق دالة احصائيا تم إجراء اختبار مان وتني وولكنسون كما في الجدول رقم (٩)

جدول رقم (٩): اختبار مان ويتني و وللكنسون للفرق بين متوسطات رتب الأداء على الاختبار القبلي والبعدي للنشاط حسب متغير المجموعة الثاني وأبعاده

	الطلاقة قبلي٢	المرونة ٢ قبلي	التفاصيل قبلي٢	الاصالة قبلي٢	النشاط٢ قبلي	الطلاقة٢ بعدي	المرونة بعدي٢	التفاصيل بعدي٢	الاصالة بعدي٢	النشاط بعدي٢
مان وتني	30.500	36.500	22.500	31.500	21.000	45.000	45.000	0.000	8.000	0.000
ولكنسون	85.500	91.500	77.500	86.500	76.000	100.000	100.000	55.000	63.000	55.000
ز	-1.680	-1.204	-2.093	-1.412	-2.195	-1.000	-1.000	-3.798	-3.334	-3.790
مستوى الدلالة	.093	.229	.036	.158	.028	.317	.317	.000	.001	.000

يشير الجدول رقم(٩) إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية على الأبعاد التفاصيل والأصالة والدرجة الكلية على النشاط الثاني لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق على الأبعاد الطلاقة والمرونة في الاختبار البعدي.

وهذا يؤيد الفرض الثاني : يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات و رتب درجات المجموعتين على القياس البعدي للنشاط الثاني وأبعاده الفرعية على اختبار معد لقياس فاعلية برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الأول (توسعة الإدراك) في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث

الفرض الثالث: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات و رتب درجات المجموعتين على القياس البعدي للنشاط الثالث وابعاده الفرعية على اختبار معد لقياس فاعلية برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الأول(توسعة الإدراك) في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

للإجابة على السؤال الرابع: هل هناك فرق بين متوسطات أداء المجموعتين على النشاط الثالث وأبعاده الفرعية على اختبار معد لقياس فاعلية برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الأول (توسعة الإدراك) في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم؟

تم حساب متوسطات الأداء على النشاط الثالث وأبعاده الفرعية على الاختبار القبلي والبعدي كما في الجدول رقم(١٠) ولايوجد فرق في متوسطات الأداء، ولأنه لا يمكن استخدام اختبار **ت** تم إجراء اختبار مان وتني واختبار ولكنسون ولأن الاختبارين يعتمدان على متوسطات الرتب تم حساب متوسطات الرتب للأداء على النشاط الثالث وأبعاده الفرعية للاختبار القبلي والبعدي حسب متغير المجموعة كما في الجدول رقم(١٠)

الجدول رقم(١٠): متوسطات رتب الأداء على النشاط الثالث القبلي والبعدي حسب متغير المجموعة

المجموعة		العينة ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب
الطلاقة قبلي٣	ضابطة	10	12.25	122.50
	تجريبية	10	8.75	87.50
	الكلي	20		
المرونة٣ قبلي	ضابطة	10	13.75	137.50
	تجريبية	10	7.25	72.50
	الكلي	20		
التفاصيل قبلي٣	ضابطة	10	12.20	122.00
	تجريبية	10	8.80	88.00
	الكلي	20		
الاصالة قبلي٣	ضابطة	10	11.50	115.00
	تجريبية	10	9.50	95.00
	الكلي	20		
النشاط٣ قبلي	ضابطة	10	12.70	127.00
	تجريبية	10	8.30	83.00
	الكلي	20		
الطلاقة بعدي٣	ضابطة	10	10.65	106.50
	تجريبية	10	10.35	103.50
	الكلي	20		
المرونة بعدي٣	ضابطة	10	11.40	114.00
	تجريبية	10	9.60	96.00

	الكلي	20		
التفاصيل بعدي٣	ضابطة	10	6.15	61.50
	تجريبية	10	14.85	148.50
	الكلي	20		
الاصالة بعدي٣	ضابطة	10	5.90	59.00
	تجريبية	10	15.10	151.00
	الكلي	20		
النشاط بعدي٣	ضابطة	10	6.50	65.00
	تجريبية	10	14.50	145.00
	الكلي	20		

يشير الجدول رقم(١٠) إلى وجود فروق بين متوسطات الرتب في الأداء على الاختبار القبلي والبعدي على النشاط الثالث حسب متغير المجموعة، ولمعرفة إذا كانت الفروق بين الرتب دالة إحصائيا تم إجراء اختبار مان وتني ولكنسون للفرق بين متوسطات الرتب على النشاط الثالث كما في الجدول رقم(١١).

جدول رقم (١١): اختبار ولكنسون ومان وتني للفرق بين متوسطات رتب الأداء على الاختبار القبلي والبعدي على النشاط الثالث حسب متغير المجموعة

	الطلاقة قبلي٣	المرونة ٣ قبلي	التفاصيل قبلي٣	الاصالة قبلي٣	النشاط ٣ قبلي	الطلاقة بعدي٣	المرونة بعدي٣	التفاصيل بعدي٣	الاصالة بعدي٣	النشاط بعدي٣
مان وتني	32.500	17.500	33.000	40.000	28.000	48.500	41.000	6.500	4.000	10.000
ولكنسون	87.500	72.500	88.000	95.000	83.000	103.500	96.000	61.500	59.000	65.000
ز	-1.426	-2.631	-1.289	-.862	-1.665	-.122	-.748	-3.307	-3.547	-3.025
مستوى الدلالة	.154	.009	.197	.389	.096	.903	.454	.001	.000	.002

يشير الجدول رقم(١١) إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية لأبعاد(التفاصيل والأصالة والإعادة) وللدرجة الكلية للنشاط الثالث، ولكن غير دال إحصائياً على بعدي(المرونة والطلاقة)، وهذه النتيجة تؤيد الفرض الثالث: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات و رتب

درجات المجموعتين على القياس البعدي للنشاط الثالث وأبعاده الفرعية على اختبار معد لقياس فاعلية برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الأول (توسعة الإدراك) في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

رابعاً: نتائج الفرض الرابع

الفرض الرابع: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطات و رتب درجات المجموعتين على القياس البعدي على الدرجة الكلية على اختبار معد لقياس فعاعلية برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الأول (توسعة الإدراك) في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

وللاجابة على السؤال الخامس: هل هناك فرق دال إحصائيا في الأداء على الدرجة الكلية على الاختبار القبلي والبعدي حسب متغير المجموعة، تم حساب متوسطات رتب الأداء على الدرجة الكلية على المقياس كما في لجدول رقم(١٢) .

جدول (١٢): متوسطات الرتب للدرجة الكلية للأداء على الاختبار القبلي والبعدي حسب متغير المجموعة

المجموعة		العينة ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب
الدرجة الكلية قبلي	ضابطة	10	9.85	98.50
	تجريبية	10	11.15	111.50
	الكلي	20		
الدرجة الكلية بعدي	ضابطة	10	5.50	55.00
	تجريبية	10	15.50	155.00
	الكلي	20		

يشير الجدول رقم (١٢) إلى وجود فروق في متوسطات الرتب للدرجة الكلية على الاختبار القبلي والبعدي حسب متغير المجموعة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق بين متوسطات الرتب دالة إحصائيا تم إجراء اختبار ولكنسون واختبار مان وتني كما في الجدول رقم(١٣)

جدول رقم (١٣) اختبار ولكنسون للفرق بين الرتب على الدرجة الكلية للاختبار القبلي والبعدي حسب متغير المجموعة

	الدرجة الكلية قبلي	الدرجة الكلية بعدي
مان وتني	43.500	0.000
ولكنسون	98.500	55.000
ز	-.492	-3.780
مستوى الدلالة	.623	.000

يشير الجدول رقم(١٣) إلى وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي بينما لا يوجد فرق دال إحصائيا على الاختبار القبلي.

وهذه النتيجة تؤيد الفرض الرابع: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات و رتب درجات المجموعتين على القياس البعدي على الدرجة الكلية على اختبار معد لقياس فاعلية برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الأول (توسعة الإدراك) في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

مناقشة نتائج الدراسة

يلاحظ من نتائج التحليل الإحصائي للفروض التي وضعت للمقارنة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الأداء البعدي فاعلية برنامج الكورت الجزء الأول(توسعة الإدراك) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات صعوبات التعلم، حيث تحسن أداء المجموعة التجريبية، وقد كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة التي لم يقدم لها البرنامج.

ويمكن تفسير التحسن الذي طرأ على الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية إلى طبيعة برنامج الكورت وأنشطته وتدريباته التي منحت الطالبات حرية التعبير والمشاركة بكل أريحية في جو آمن تسوده المحبة والطمأنينة، كما أن طبيعة البرنامج المعتمدة على تدفق الأفكار وإطلاق العنان للعقل البشري ليعطي أفضل ما لدية بلغة سهلة بعيدة عن الإكراه والتحيز أدى إلى تحقيق النتائج المرجوة، كما أن المواقف المستخدمة في الأمثلة هي مواقف مستمدة من اهتمامات الطالبات وواقعهن الاجتماعي والدراسي، وكذلك تقسيم الطالبات في مجموعتين أثناء سير الحصص ولد لديهن روح المنافسة مع التأكيد المستمر على العمل الجماعي وأهميته في إعطاء أكبر قدر ممكن من الأفكار الأصيلة والمتميزة، وبذلك جعلهن أكثر حيوية ونشاطاً ودافعيةً لتحسين مهارتهن الذهنية، وصولاً بهن للإبداع والتفرد والتميز في التفكير، كما أن قيام الباحثان بعملية التدريب كان له دوراً فعالاً في إنجاح الهدف العام للبرنامج، وذلك من خلال إدخال أساليب متنوعة في تدريس دروس الكورت، واتباع الأسلوب المبسط والمرح في عملية الشرح، بالإضافة إلى ربط الدروس ببعضها البعض والتركيز على التغذية الراجعة مما أدى إلى تثبيت المهارات واستخدامها في شتى مجالات الحياة.

ومن جانب آخر فقد أكد العنزي(٢٠٠٢) إلى أن الطالبات ذوات صعوبات التعلم يتمتعون بقدرات عقلية عادية، وفي نفس الوقت يواجهون مشكلات في تعلم طرق التفكير، لذا أصبح من الضروري تعليمهن وتدريبهن على استخدام مهارات التفكير الإبداعي، وخصوصاً أن هؤلاء الطلبات بحاجة ماسة أكثر من غيرهن لتعلم مهارات التفكير التي تساعدهن على التعامل مع مشكلات الحياة المختلفة، وهذا ما أكده العالم "دي بونو" على أن تعليم التفكير يجب أن يقدم إلى جميع الطلبة على اختلاف قدراتهم العقلية وأنه ليس قاصراً على الطلبة العادين أو المتميزين فقط ، وأن الإبداع عند الطلبة ذوو القدرات العقلية العادية الذين دربوا على التزود على بأدوات ومهارات التفكير حقق نتائج أفضل من الطلبة ذوي القدرات العقلية العالية والذين لم يدربوا مسبقاً.

تتفق نتيجة هذه الدراسة والتي تشير إلى فعالية برنامج الكورت في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات صعوبات التعلم مع دراسة خطاب(٢٠١٣)، والتي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية برنامج الكورت(الإدراك والتنظيم) في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة أردنية من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد أظهرت نتائجها أن البرنامج قادر على تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عكاشة(٢٠٠٩) والتي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج الكورت لتنمية التفكير الإبداعي في علاج بعض صعوبات تعلم القراءة(الفهم القرائي) وبعض صعوبات تعلم الكتابة(التعبير الكتابي) لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي، وقد أسفرت نتائجها عن فاعلية برنامج الكورت في علاج بعض صعوبات تعلم القراءة(الفهم القرائي) وبعض صعوبات تعلم الكتابة (التعبير الكتابي).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة ريتشي(Ritchie,1999) التي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة صعوبات التعلم والطلبة العاديين، وأسفرت نتائجها عن وجود أثر ذو دلالة إحصائية لبرنامج الكورت لتعليم التفكير في تحسين التفكير الإبداعي لدى الطلبة العاديين وطلبة صعوبات التعلم.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات العربية التي كشفت عن فاعلية برامج تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كدراسة جروان والعبادي(٢٠١٤) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة والاختبار ككل، لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية، ودراسة شعبان(٢٠١٢) والتي هدفت لمعرفة أثر استخدام نموذج أسبرون لحل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لذوي صعوبات التعلم، وقد أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة البلتاجي(٢٠٠٩) والتي أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس التفكير الإبداعي (الطلاقة والأصالة والتخيل والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي، ودراسة البدارين(٢٠٠٦) التي وتوصلت إلى وجود فاعلية لاستراتيجية "سكامبر" في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم .

واخيراً تتفق نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات الأجنبية التي كشفت عن فاعلية برامج تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كدراسة الزيودي(Al Zyoudi , 2009) التي توصلت نتائجها إلى أن هناك تأثير كبير من أثر استخدام البرنامج التدريبي على الطلاقة، والمرونة لصالح المجموعة التجريبية، و دراسة جيري و جونسون(Gary & Johnson,2009) والتي توصلت إلى وجود نسبة نجاح(١٠٠٪)في استخدام استراتيجية حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبة، ودراسة نوقيرا(Nogueira,2006) التي أظهرت نتائجها تفوق الطلبة ذوي صعوبات التعلم في برنامج التفكير الإبداعي، ودراسة توايلا وجابن(Twila&Jaben,2001) والتي هدفت إلى معرفة فاعلية طريقة التوجيه في تنمية التفكير المتباين هو أحد مهارات التفكير الإبداعي في تعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم باستخدام برنامج "البوردو"

للتفكير الإبداعي، وقد أشارت إلى أن هناك فرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة توايلا وجابن (Twila&Jaben,2001) والتي توصلت إلى أن برنامج "بوردو" للتفكير الإبداعي كان فعالا في تحفيز طلبة المجموعة التجريبية عى الطلاقة و المرونة اللفظية و الإبداع اللفظي، ودراسة العالم أولنشاك(olenchak,1995) والتي توصلت إلى وجود أثر ذي دلالة احصائية في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة ومفهوم الذات، وتحسين مستوى التفكير الإبداعي الإنتاج والإبداع لدى هؤلاء الطلبة.

توصيات الدراسة

استنادا إلى نتائج الدراسة الحالية، فإنه يمكن تقديم بعض التوصيات التي يمكن أن تفيد الواقع التربوي عمليا، وهي كالتالي:

- إدخال برنامج الكورت لتعليم التفكير الإبداعي إلى برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بحيث يتم وضع حصص مخصصة لتدريب الطلبة على أنشطة وتدريبات من شأنها تنمية تفكير الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وكذلك إدخال التدريبات الإبداعية إلى المناهج الخاصة بطلبة صعوبات التعلم، حيث أوضحت نتائج هذه الدراسة فاعلية برنامج الكورت لتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- إجراء دراسات مماثلة لتعليم أنواع التفكير الأخرى مثل التفكير الناقد والتفكير الاستدلالي لطلبة صعوبات التعلم باستخدام برنامج الكورت أو غيره من البرامج التي تنمي التفكير الإبداعي.
- توعية أفراد المجتمع والمعلمين وأولياء الأمور بأهمية تنمية القدرات الإبداعية لدى طلبة صعوبات التعلم، وتعزيز هذه القدرات عن طريق خلق الظروف المناسبة لتطوير التفكير الإبداعي وفق استعدادات واهتمامات الطلبة، وتشجيعهم على اختيار الحلول الجديدة والفريدة والغير تقليدية في حل المشكلات التي يتعرضون لها.
- تطبيق الدراسة على عينة من الذكور لمعرفة فاعلية برنامج الكورت لتنمية التفكير الإبداعي في البيئة السعودية.
- تطوير الخدمات التي تقدم للطلبة ذوي صعوبات التعلم في البيئة السعودية بحيث لا تقتصر على البرامج العلاجية فقط بل يتم استغلال نقاط القوة لدى هذه الفئة مثل قدرات التفكير الإبداعي وتقديم الخدمات لكل طالب على حدة حسب قدراته وخصائصه واحتياجاته الفردية.
- متابعة ما يستجد في هذا الميدان (التفكير الإبداعي لدى طلبة صعوبات التعلم) من قبل المسؤولين و الباحثين والمعلمين والأخصائيين التربويين والنفسيين.

المراجع

المراجع العربية

- إبراهيم، رحاب. (٢٠١٠). تشخيص صعوبات تعلم القراءة وطرق علاجها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي. مجلد ٢.** ٦٩٣– ٧١٣.
- أبو جادو، محمود. (١٠، ٢٠١٣). **الموهوبون ذوو صعوبات التعلم.** المؤتمر العلمي العربي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين. جامعة الدمام: الدمام.
- أبو جلالة، صبحي. (٢٠١٢). **تنمية مهارات التفكير العليا والتفكير الإبداعي. مجلة التربية. مجلد ٤١.** (١٨١). ١٦٥–١٩٤.
- أمير خان، محمد. (١٩٩١). دلالات صدق وثبات الصورة الشكلية (ب) من مقياس تورانس للتفكير الابتكاري ببعض مدن المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس.١**، ١٤٥–١٦٨.
- الأمين، الشيخ. (٢٠١٣،نوفمبر). **فاعلية برنامج تدريبي قائم على الكورت في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية النموذجية بولاية الخرطوم.** المؤتمر العربي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين. الخرطوم: وزارة العلوم والاتصالات.
- بحيري، صفاء. (٢٠١١).فاعلية التدريب على برنامج CORT (الإدراك والفعل) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات المتفوقات عقلياً من ذوات صعوبات التعلم. **مجلة كلية التربية. مجلد١.** (٢١). ٢٣–١٠٢.
- البدارين، شادي. (٢٠٠٦). **فاعلية برنامج توليد الأفكار (سكامبر) في تنمية القدرة الإبداعية ومفهوم الذات لدى عينة اردنية من طلبة ذوي صعوبات التعلم.** رسالة ماجستير غير منشورة. قسم التربية الخاصة. كلية التربية، الجامعة الأردنية. عمان.
- البلتاجي، إيناس. (٢٠٠٩). **فاعلية برنامج فاسترا كيدز fastrackids في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية.** رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس. كلية التربية، جامعة القاهرة. القاهرة.

- البلوشي، عواطف. (٢٠١٤). **برنامج الكورت للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات تطبيقات عملية**. عمان: مركز دي بونو لتعليم التفكير.
- جروان، فتحي. (٢٠٠٢). **الإبداع :مفهومة ،تدريبه**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- جروان، فتحي؛ العبادي، زين. (٢٠١٤). أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. مجلد ١٢**. (١). ١١-٤٣.
- جورجانوس، سوزان بيري. (٢٠٠٩). **تدريس الرياضيات للطلبة ذوي مشكلات التعلم**. (ترجمة رمضان سعد بدوي). عمان: دار الفكر.
- حسن، السيد. (٢٠٠٣). محكات التعرف على الموهوبين والمتفوقين. **مجلة أكاديمية التربية الخاصة**. (٣).١-٣٤.
- حسن، علي. (٢٠١٥-١-٢٦). برنامج صعوبات التعلم. مبادرة نوعية تخدم أبحاث الإعاقة. **صحيفة زواية**. تم استرجاعه في ١٤٣٦/٥/١٤هـ على الرابط http://www.zawya.com
- حسين، عبدالله. (٢٠١٠). **بناء مقياس تشخيص صعوبات التعلم والتحقق من دلالات صدقه وثباته وتقنينه في البيئة الأردنية**. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية عمان، الأردن.
- حسين، عبدالله. (٢٠١٤). فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تعليم حل المسائل الحسابية الكلامية المرتبطة بالأشكال الهندسية والكسور لطالبات الصف الرابع من ذوات صعوبات تعلم الحساب. **مجلة البحث العلمي في التربية-كلية البنات جامعة عين شمس**. (١٥).
- الحيلة، محمود. (٢٠٠٢). **تكنولوجيا التعليم من اجل التفكير بين القول والممارسة**. عمان :دار المسيرة للنشروالتوزيع والطباعة.
- خطاب، ناصر. (٢٠٠٨). **تعليم التفكير للطلبة ذوي صعوبات التعلم**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- خطاب، ناصر. (٢٠١٣). تعليم التفكير الإبداعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم. **مجلة التربية جامعة الأزهر. مجلد ١**. (١٥٢). ٢٥١-٢٧١.
- الخطيب، جمال. (٢٠١٣). **مدخل إلى صعوبات التعلم**. الدمام: مكتب المتنبي .

- الخطيب، مونيكا آلن. (٢٠١٢). **أنماط الذاكرة العاملة (التنفيذية، البصرية، الصوتية) لدى طلبة صعوبات التعلم في القراءة، والرياضيات**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم التربية الخاصة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية: عمان.
- دي بونو، إدوارد. (١٩٩٨). **برنامج الكورت لتعليم التفكير**. (ترجمة :ناديا السرور، وثائر حسين، ودينا عمر فيضي). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- الزبيدي، هيثم. (٧،٢٠١٠). **فاعلية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي**. المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين. الأردن: عمان.
- الزعبي، أحمد. (٢٠٠٧). التوجهات الحديثة في التعرف إلى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. **مجلة التربية. مجلد٣٦**. (١٦٢). ١٠٦-١٢٨.
- زمزمي، عواطف. (٢٠٠٤). **فاعلية برنامج الكورت CORT لتعليم التفكير (الإدراك ،التفاعل ، الابتكارية) في تنمية قدرات التفكير الناقد والابتكاري لدى عينة من طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة أم القرى–مكة**. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم التربية وعلم النفس، جامعة أم القرى: مكة.
- الزيات، فتحي. (١٩٩٨). دراسة لبعض الخصائص الإنفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإبتدائية .**مجلة أم القرى**.(٢).
- زيتون، حسن. (١٤٢٩).**تنمية مهارات التفكير :رؤية اشراقية في تطوير الذات**. الرياض: الدار الصولتية للتربية.
- سعادة، جودت. (٢٠٠٣). **تدريس مهارات التفكير**. عمان: دار الشرق للنشر والتوزيع.
- السعيد، رضا. (٢٠٠٨). **استراتيجيات التفكير الإبداعي**. الرياض: دار الزهراء.
- السويدان، طارق؛ العدلوني ،محمد. (٢٠٠٢). **مبادئ الإبداع**.(٢).الكويت :شركة الإبداع الخليجي.
- آل شارع، عبدالله. (١٤٢٨،صفر). **قياس التفكير الإبداعي تقنيين مقياس تورنس للتفكير الإبداعي (الأشكال ب) وتطبيقاته على البيئة السعودية**. ورقة عمل مقدمة في الملتقى الإداري الخامس للإبداع والتميز الإداري. الجمعية السعودية للإدارة: الرياض.
- الشربيني، هانم. (٢٠١٢). فعالية استخدام استراتيجية العصف الذهني وبرنامج الكورت في تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة.**مجلة كلية التربية**. ٧٨. (٢). ٥-٧٢.

- شعبان، منال. (٢٠١٢). أثر برنامج قائم على نموذج أسبرون لحل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لذوي صعوبات التعلم في الأردن. **مجلة الطفولة والتربية** .(١٢). ٣٩٥-٤٤٢.
- صالح، يوسف. (١٩٩٦). خصائص الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية. **مجلة رسالة المعلم. مجلد ٣٧**. (٢٣). ٣٨-٤٩.
- طراد، حيدر. (٢٠١٢). أثر برنامج (كوستا وكاليك) في تنمية التفكير الابداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية. **مجلة علوم التربية الرياضية .مجلد ٥**. (١).٢٢٥-٢٦٤.
- العبادي، زين. (٢٠٠٨). **أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج حل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم**. رسالة دكتوراه غير منشوره. قسم التربية الخاصة، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا:عمان.
- عبد الأمير، فاطمة. (٢٠٠٧). اثر برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الأول(توسعه الإدراك) في تحصيل تلامذة الصف الخامس الابتدائي وتفكيرهم الإبداعي. **مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية**.(٣-٤).(٦).٢٢٧-٢٤٧.
- عبيد، ماجدة. (٢٠٠٩). **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العتوم، عدنان؛ والجراح،عبدالناصر؛ بشارة، موفق. (٢٠١١). **تنمية مهارات التفكير**. (ط٣). عمان: دار المسيرة.
- العتيبي، خالد. (٢٠٠٧). **أثر استخدام بعض أجزاء الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض**. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة.
- العثمان، سلطان. (٢٠١٥-٥-١). هل نجحت فكرة دمج طلاب «صعوبات التعلم»؟. **جريدة الرياض** .١٦٩٩٦.تم استرجاعه في ١٤٣٦/٥/١٤هـ على الرابط http://www.alriyadh.com
- العشاوي، هدى. (٢٠٠٤). **أطفالنا وصعوبات التعلم**. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- عطاالله، صلاح الدين. (٢٠٠٥). **أسس الكشف عن الأطفال الموهوبين عقليا بمرحلة الأساس (حالة تلاميذ الحلقة الثانية في مدارس القبس بولاية الخرطوم)**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم: السودان.

- عطاالله، صلاح الدين. (٢٠٠٦). تقنين اختبار الدوائر من الصورة الشكلية "ب" لبطارية تورانس للتفكير الإبداعي على الأطفال في الأعمار من (٨–١٢) سنة بمدارس القبس بولاية الخرطوم. **مجلة دراسات تربوية. مجلد ١٤**. ١٠٢– ١٣٧.
- عكاشة، صبري (٢٠٠٩). **فاعلية برنامج كورت لتنمية التفكير الابتكاري في علاج بعض صعوبات التعلم لدى الأطفال**. رسالة دكتوراه غير منشورة .قسم التربية الخاصة .كلية التربية ،جامعة عين شمس :القاهرة .
- العنزي، سلامة. (٢٠٠٢). **أثر برنامج الكورت (الجزء الأول) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة بالكويت**. رسالة ماجستير. قسم التفوق العقلي والموهبة،كلية التربية، جامعة الخليج العربي: المنامة.
- عواد، أحمد. (٢٠٠٢). مدخل شامل لنماذج وأساليب التقييم التشخيصي لصعوبات التعلم. **مجلة الإرشاد النفسي .مجلد ١٠** .(١٥).١٠٥–١٤٢.
- عودة، ميسون . (٢٠٠٨) . **صعوبات التعلم**. عمان: أ ب ت للنشر .
- العويضي، ناهد. (٢٠١٤). فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية تريز TRIZ لتنمية التفكير والتحصيل الإبداعي في الجغرافيا لطالبات الصف الأول متوسط بمدينة جدة. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ٤٥**، ٢٢٣ –٢٤٤.
- عيسى، سامي .(٢٠١٢). فعالية برنامج متعدد الوسائط في تنمية بعض المهارات السمعية لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية . **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ١**. (٣٠)، ٩٧ –١٢٠ .
- الفاعوري، ايهم. (٢٠١٠). **اختبارات تورانس للتفكير الأبداعي (TTCT)**. كلية التربية، جامعة دمشق. دمشق.
- الفهري، عبدالله. (2014–1–2). قياس وتشخيص الموهوبين. **صحيفة الجزيرة**. مقالات. تم استرجاعه في ٥–٦–١٤٣٦هـ على الرابط #http://www.al-jazirah.com/2014/20140102/rj13.htm
- كوافحة، تيسير. (٢٠٠٥). **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة**. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

- المانع، عزيزة. (١٩٩٦). تنمية قدرات التفكير عند التلاميذ: اقتراح تطبيق برنامج كورت التفكير. **رسالة الخليج العربي**. (٥٩). ١٥ -٤٣.
- محمد، برو. (٢٠١٤). صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة الراسبين في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**. (١٥). ٩٥-١١٠.
- محمود، أولفت. (٢٠٠٧). **بعض سمات الشخصية والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم نفس، كلية الآداب، جامعة بيروت العربية: بيروت.
- المصبحين، منيرة ؛ ناصر، محمود؛ الصالح، منيرة. (٢٠١٤). التفكير الإبداعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات قسم التربية الخاصة. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل. مجلد ١**. (٣).١١٣-١٤١.
- المطيري، عبير. (٢٠١٣). أثر استخدام برنامج الكورت في تنمية التفكير الناقد في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف العاشر بدولة الكويت.**المجلة العلمية**. ٣. (٢٩). ١٠٠-١٤٢.
- هالان، دانيال؛ كوفمان، جيمس؛ لويد، جون؛ ويس، مارجريت؛ مارتنيز، إليزابيث. (٢٠٠٧). **صعوبات التعلم: مفهومها- طبيعتها- التعليم العلاجي**. (ترجمة عادل عبدالله محمد). عمان:دار الفكر.
- يوسف، سليمان. (٢٠١١). **ذوو صعوبات التعلم الإجتماعية والإنفعالية**. عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

المراجع الاجنبية :

- de Bono, Edward.(2009). **CoRT Thinking Lessons CoRT 1: Breadth Thinking Tools**. United States of America : The Opportunity Thinker.
- Gary D. Phye & Sue A. Johnson.(2009). Cognitive training: Improving problem–solving transfer skills of learning disabled students. **Educational & Child Psychology**. Vol 26 No 3.
- Jaben, T.H (1985) Effect of Instruction for Creativity on Learning Disability Students Drawing . **Perceptual & Motor skills** , 61(3) ,pp .595–898.
- Karen,M,(2008):Does creative drama promote language development in early childhood ? A review of the methods and measures employed in the empirical literature. **Journal Articles ,** Review of Educational Research ,Vo1(78),PP.124–152.
- Kumari, S.,& Gupta,K .(2014). Effectiveness of Creativity Training Program on Concept Map Performance of Secondary School Students. **International Journal of Interdisciplinary and Multidisciplinary Studies (IJIMS), 1**.(5), 127–131.
- Melhem, Tareq(2013). Enhancing Critical Thinking Skills among Students with Learning Difficulties. **International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development**. Vol. 2, No. 4.
- Nogueira,s.(2006). MORCEGOS: A Portuguese Enrichment Program of Creativity Pilot Study With Gifted Students
- and Students With Learning Difficulties. **Creativity Research Journal 18**. (1), 45–54.

- Olenchak ,F.R. (1995) Effect of Enrichment on Gifted Learning Disabled Student , **journal of the education of gifted** , 18 (4) ,pp . 385 -399.
- Ritchie,E,J.(1999). Creative thinking instruction for children in primary school Australia. **learning and instruction** .(6).1.
- Sidorchuke,T.,Khomenko,N.(2009). **Thoughivity for kids : Developing creativity ,Imagination , Problem solving and language in age 3-8, thought triz and other innovation methods . A study fot teachers of pre-schoolers and pre-service teachers** . published by Goal/Qpc,Manor Pankway.
- Twila,H.,& Jaben. (2001). Impact of Creativity Instruction on Learning Disabled students' Divergent Thinking. **Journal of Learning disabilities 19**, 342-343.
- Twila,H.,& Jaben. (2001). The effects of creativity training on learning disabled students' creative written expression. **Journal of Learning disabilities 16**,(5) , 264-265.
- Al Zyoudi, Mohammed (2009). Effects of a creativity training program for Breadth and Organization on the creativity thinking skills of students with learning disability. **Journal of Faculty of Education**. (26) .67-87.

أثر استخدام التقنيات الحديثة على جودة المخرجات في العمل الإداري.

أسم الباحثة: عبير رزق الله النفيعي

مقدمة

تواجه المنظمات العالمية والمحلية العديد من التغيرات والتحديات سواء كانت منظمات صناعية أم خدمية. ودعت هذه التحديات إلى ظهور مفاهيم جديدة في إدارة المنظمات التي تســـعى إلى تحقيق هدف البقاء والاستمرار في عالم المنافسة، وذلك بتغير أساليبها التقليدية التي لا تتناسب مع ما تواجهه المنظمات من تحديات، وتبني مفاهيم إدارية حديثة تمكن المنظمة من التعامل مع التحديات التي توجهها والتغلب عليها لتحقيق مستوى الأداء الأفضل.

ولعل اســـتخدام هذه المنظمات لنظم المعلومات ذات كفاءة وفعالية من شـــأنه أن يحقق لها أهدافها، فقد تزايد الاهتمام بهذه النظم لما تلعبه من دور حاســـم في تطوير المنظمات حيث توفر كافة المعلومات المناســـبة في الأوقات الأكثر ملائمة لمختلف المســـتويات الإدارية، وذلك لدعم جميع المهام والوظائف الإدارية بالإضافة إلى تحسين وتطوير حركة الاتصالات وتدفق المعلومات بين تلك المستويات، وكل ذلك من شأنه أن ينعكس إيجابياً على أدائها الإجمالي.

لقد تطور الميدان العلمي تطوراً سـريعاً لاسـيما في الألفية الأخيرة بسـبب إدخال العديد من الآليات والتكنولوجيات الحديثة التي أثرت بشكل رهيب على التحصيل العلمي بصفة عامة وجودة التعليم بصفة خاصة، كما أسفر استخدامها على تحقيق نتائج إيجابية من خلال تطوير مجال البحث العلمي ودعمه لمسايرة التطورات الاقتصادية والاجتماعية، وتحسين وتطوير نوعية التعليم في كافة الجوانب والمجالات حتي يستجيب لهذه المعطيات.

تحظي عملية التدريس بأهمية لايستهان بها في تطوير وتدعيم البحث العلمي في كافة الميادين سواء النظرية منها، أو التطبيقية، إلا أن مقتضيات التنظيم المحكم للعملية التعليمية وتقويمها بطرق موضوعية دقيقة، تقتضي استخدام التقنيات الحديثة من شأنها **أن** تؤدي إلى جودة المخرجات في العمل الإداري بهدف الارتقاء بهذه الرسالة إلى الأفضل وتحقيق نوعية جيدة في التعليم بكافة مراحله المنهجية شكلاً وموضوعاً.

إلا أن هذا التطور لا يعني التقليل من قيمة المعلم أو المدرس لأنه يعد محوراً جوهرياً في استخدام التقنيات الحديثة والتحكم فيها، وهذا من خلال اعتماده على الخبرة والتخصص العلمي الدقيق الذي يجعل منه شخصا مؤهلا لتطوير البحث العلمي وتحسين جودة التعليم.

لذلك يمكن القول أن دور المدرس في ظل التقنيات الحديثة أخذ منعطفا جديدا يتطلب مسايرة مزايا وإيجابيات هذا العلم الحديث الذي أشر بشكل كبير على الدور الكلاسيكي لأطراف العملية التعليمية والتي أصبحت تعتمد على الديناميكية والحيوية، وبلا شك أن هذا يقودنا إلى التعريج على الجوانب الإيجابية لتقنيات التعليم الحديثة التي حولت العالم بالفعل إلى قرية صغيرة يمكن التحكم في كافة أركانها ومعطياتها.

ومن الجوانب الإيجابية التي حققها استخدام التقنيات الحديثة في التعليم التغلب على مشكلة البعد الزماني والمكاني للوصـول إلى المعرفة العلمية، نظرا لتطور شـبكات الاتصـال عالميا والتي تنقل المعرفة العلمية في وقت سريع فلم يعد من الصعوبة بمكان جمع المادة العلمية أو تحصيل المعارف.

إن تقنيات التعليم الحديثة تعتمد على أهداف ومزايا جعلها تغزو العقول البشـــرية وتؤثر عليها كماً وكيفاً وهذا من خلال اعتمادها على عناصـــر جوهرية حققها عصـــر العولمة والمعلوماتية، فهي تهدف بالدرجة الأولى إلى تعلم عدد هائـل من العقول البشـــريـة، نظراً لاعتمـادها على وســـائـل متطورة في نقل المعلومات والمعارف العملية، لاسيما شبكة الإنترنت التي أصبحت تشتغل بشكل واسع في كافة مجالات البحث العلمي، لاسيما في إعداد المشروعات العلمية الأكاديمية.

بالإضـــافة إلى مســـألة إيجابية حققتها بنجاح اســـتخدام هذه التقنيات وهي التغلب على مشـــكلة نقص التجهيزات التعليمية التي غالباً ما كانت تطرح بحدة في ميدان تطوير البحث العلمي في كافة المسـتويات التعليمية.

وخلاصـــة القول: من الملاحظ في الأخير أن ما حققه المجتمع من اســـتخدام تقنيات التعليم الحديثة لا يســـتهان به في ميدان المعرفة العملية ومقتضـــيات تطوير هذه الأخيرة بالنظر إلى ســـرعة التحصـــيل والاقتصـاد في الوقت وإمكانية الإحاطة بكافة التطورات التي تحدث عالميا في مجال المعرفة التي أسفرت عن نتائج إيجابية مبهرة أدت فعلا إلى القضاء على الفوارق الفردية في التحصيل والتعلم.

إلا أن هذه الإيجابيات لا يمكن أن تترك بدون الاســـتعانة بالقيود والضـــوابط التي تتحكم في تلقين هذه المعارف والتعامل معها بأســـلوب عقلاني يعتمد على التأمل والإبداع كعنصـــر محوري لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

المراجع

١. الصرايرة ، خالد أحمد، و العساف ليلى (٢٠٠٨): إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، المجلة العربية لضمان جورة التعليم العالي، صادرة عن جامعة عمان، مؤتة، الأردن، المجلد الأول، العدد الأول، ص: ١٠.

٢. عبد العالي، عبد العزيز عبد العالي زكي (٢٠١٠): إدارة الجودة ودورها في بناء الشركات، أطروحة لنيل درجة الدكتوراه في إدارة الأعمال، الجامعة الافتراضية الدولية بالمملكة المتحدة، ص: ٠٧.

٣. العيبي، خماسي (٢٠١٣): التقنيات التربوية الحديثة والتعليم الذاتي، مجلة الأستاذ، العدد (٢٠٣) لسنة، دجلة، ص: ١٢٠.

٤. النداوي، فواز جاسم (٢٠١٢): التقنيات التربوية ودورها في تطوير طرائق تدريس التربية الرياضية، في مجال التعليم العالي، مجلة جامعة مركوك للدارسات الإنسانية، المجلد السابع، العدد السادس، ص ص:٢٣-٣٥.

٥. يعقوبي شريف (٢٠٠٨): التكوين الجامعي المتخصص، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في تنمية الموارد البشرية، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨، ص:٦٥.