مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 43 . العدد 19

1442 هـ - 2021 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. ناصر سعد الدين	**رئيس هيئة التحرير**
أ. د. هايل الطالب	**رئيس التحرير**

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

بشرى مصطفى

د. محمد هلال	**عضو هيئة التحرير**
د. فهد شريباتي	**عضو هيئة التحرير**
د. معن سلامة	**عضو هيئة التحرير**
د. جمال العلي	**عضو هيئة التحرير**
د. عباد كاسوحة	**عضو هيئة التحرير**
د. محمود عامر	**عضو هيئة التحرير**
د. أحمد الحسن	**عضو هيئة التحرير**
د. سونيا عطية	**عضو هيئة التحرير**
د. ريم ديب	**عضو هيئة التحرير**
د. حسن مشرقي	**عضو هيئة التحرير**
د. هيثم حسن	**عضو هيئة التحرير**
د. نزار عبشي	**عضو هيئة التحرير**

تهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية الأصيلة، ويمكن للراغبين في طلبها الاتصال بالعنوان التالي:

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

سورية . حمص . جامعة البعث . الإدارة المركزية . ص . ب (77)

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

. موقع الإنترنت : www.albaath-univ.edu.sy

. البريد الالكتروني : magazine@ albaath-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + CD / word من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- **اذا كان الباحث طالب دراسات عليا:**

يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقته على النشر في المجلة.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:**

يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده حسب الحال.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :**

يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله حتى تاريخه.

- **اذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :**

يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس عمله.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية):**

عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (الآداب – الاقتصاد– التربية – الحقوق – السياحة – التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):**
- عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1. مقدمة.
2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
3. أهداف البحث و أسئلته.
4. فرضيات البحث و حدوده.
5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
7. منهج البحث و إجراءاته.
8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
9. نتائج البحث.
10. مقترحات البحث إن وجدت.
11. قائمة المصادر والمراجع.

7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 – يمين 2.5- يسار 2.5 سم

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20

. كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي . العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس 13 عريض.

ج . يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى 12سم.

8- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.

9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر، وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة

11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام وورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

تكتب جميع المراجع باللغة الانكليزية (الأحرف الرومانية) وفق التالي:

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

الكنية بالأحرف الكبيرة . الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة . سنة النشر . وتتبعها معترضة (–) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة . دار النشر وتتبعها فاصلة . الطبعة (ثانية . ثالثة) . بلد النشر وتتبعها فاصلة . عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة.

وفيما يلي مثال على ذلك:

–MAVRODEANUS, R1986– **Flame Spectroscopy**. Willy, New York, 373p.

ب . إذا كان المرجع بحثاً منشوراً في مجلة باللغة الأجنبية:

. بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة . المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة . أرقام الصفحات الخاصة بالبحث ضمن المجلة.

مثال على ذلك:

BUSSE,E 1980 Organic Brain Diseases **Clinical Psychiatry News** , Vol. 4. 20 – 60

ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد

بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

1. **دفع رسم نشر (20000) ل.س عشرون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (50000) ل.س خمسون الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .**
3. **دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .**
4. **دفع مبلغ (3000) ل.س ثلاثة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
الأحادية والتعددية في التفكير وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلاب كليتي التربية والزراعة في جامعة البعث	علا حسن	40-11
أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار	د. حسن عماد لما عبد النور	96-41
فاعليّة التعليم المدمج في تنمية تحصيل معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لخبرات تصميم العروض التقديمية	د. محمد صيام غنى موسى	130-97
درجة توظيف معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم	د. محمد وحيد صيام غنى محمد جهاد موسى	160-131

الأحادية والتعددية في التفكير وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلاب كليتي التربية والزراعة في جامعة البعث

علا حسن

ملخص البحث:

هدف هذا البحث إلى الكشف عن العلاقة بين الأحادية والتعددية في التفكير وحل المشكلات لدى طلاب كليتي التربية والزراعة في جامعة البعث، وتكونت عينة البحث من (225) طالباً وطالبة، (125) ذكور، و(100) إناث في كليتي التربية والزراعة ، استخدمت الباحثة اختبار الأحادية والتعددية في التفكير من إعداد الأحمد (2014)، واختبار حل المشكلات الذي أعده هبنر وبترسين 1982، قام نزيه حمدي (1998) بتطويره وتقنينه على البيئة الأردنية، وقامت الباحثة بتقنينه على عينة من طلاب كليتي التربية والزراعة، أظهرت نتائج البحث وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعددية في التفكير وبين الدرجة الكلية لحل المشكلات وأبعاده الفرعية جميعها. وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس الأحادية والتعددية في التفكير لصالح الذكور. وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد التوجه العام، تعريف المشكلة واتخاذ القرار والدرجة الكلية لحل المشكلات تبعاً لمتغير النوع لصالح الذكور.

وبينت النتائج وجود فروق بين طلاب الكليتين على مقياس الأحادية والتعددية في التفكير لصالح كلية التربية، وجود فروق بين طلاب كليتي التربية والزراعة على الدرجة الكلية لحل المشكلات وبعدي تعريف المشكلة وتوليد البدائل لصالح كلية التربية أيضا.

Unilateralism and pluralism in thinking and its relationship to problem solving among students of the Faculties of Education and Agriculture at Al-Baath University

This study aimed to uncover the relationship between unilateralism and pluralism in thinking and problem solving among students of the Faculties of Education and Agriculture at Al-Baath University, and the study sample consisted of (225) male and female students, (125) males, and (100) females in the faculties of education and agriculture. The unilateralism and plurality of thinking test prepared by Al-Ahmad (2014), and the problem-solving test prepared by Hepner and Peterson 1982, Nazih Hamdi (1998) developed and codified it on the Jordanian environment, and the researcher legalized it on a sample of students from the Faculties of Education and Agriculture, after the researcher legalized it on A sample from the Faculties of Education and Agriculture. The results of the study revealed a statistically significant relationship between the plurality of thinking and the overall degree of problem solving and all its sub-dimensions. The results also showed that there were statistically significant differences between males and females on the unilateral and plurality scale of thinking in favor of males. The results showed that there were statistically significant differences in the dimensions of the general orientation, problem definition, decision-making and the overall degree of problem solving according to the gender variable in favor of males.

The results showed that there are differences between applied and theoretical colleges on the scale of unilateralism and pluralism in thinking in favor of theoretical colleges, and there are differences between students of the Faculties of Education and Agriculture on the total degree of problem solving and after defining the problem and generating alternatives.

أولاً- مقدمة البحث:

بلغت دراسة التفكير مكانة هامة في علم النفس لكونه عاملاً من العوامل الأساسية في حياة الإنسان، ولقد تعددت التعريفات الخاصة بالتفكير باعتباره عمليّة ذهنيّة معقّدة، يتم الاستدلال عليها من خلال النتائج وما يظهره السلوك الإنساني في المواقف المختلفة. ويميز البعض ومنهم رشدي فام منصور بين نمطين من التفكير وفقاً لزاوية النظر للأمور وهما: التفكير ذو الرؤية الأحادية، والتفكير ذو الرؤية المتعددة. أمّا صاحب الفكر الأحادي يسيطر عليه بناء معرفي يتميّز بالجمود والانغلاق، كما أنه شخص متمسّك برأيه لاعتقاده أن ما يحمله من أفكار يصلح لكل زمان ومكان (القحطاني، 2007، 15). وهو على العكس من صاحب التفكير التعددي المرن الذي يتميّز بقدرته على إعطاء أفكار متنوعة ترتبط بموقف محدد، وانفتاحه على أفكار الآخرين وقدرته على الإصغاء لآرائهم (Gibson et.al,2009,15).

ويحدد علماء النفس المعرفيون مجموعة من العمليات المعرفية الأساسية التي يوظفها العقل عند تناول أي مشكلة بهدف حلها. إذ يفترضون أنّ حل المشكلة عملية ذهنية معرفية ترتبط بعملية التنظيم التي يميل فيها الفرد إلى تنظيم معارفه وخبراته، فضلاً عن عملية الإدراك المرتبطة بها، وذلك باستيعاب الخبرة والمعرفة بإحدى الوسائل المعرفية التي يميل لاستخدامها، وأن أسلوب معالجة الفرد للمشكلة التي تواجهه، هو الذي يفصح عنه أسلوب تفكير الفرد (قطامي، 1996، 13).

ولكي يتعلم الأفراد حل المشكلات المتعلقة بحياتهم، وتفسير الظواهر تفسيراً صحيحاً، لابدّ أن يكون تفكيرهم هادفاً ودقيقاً ومرناً وواقعياً (الهيتي، 1988، 93). فحل المشكلات عمليات معرفية تستند على تفكير منظم ومتحرر من الافتراضات الجامدة.

وبما أن أسلوب التفكير يرتبط بحل المشكلات، جاء هذا البحث ليبين العلاقة بين الأحادية والتعددية في التفكير وحل المشكلات لدى طلاب كليتي التربية والزراعة.

ثانياً- مشكلة البحث:

مع التطور المتنامي الذي تشهده الحياة في مجال التكنولوجيا والمعلومات والاتصالات، فرضت تحديات مضاعفة على الأفراد خاصة في دول العالم الثالث، الأمر الذي يتطلب إعداد جيل قادر على التكيف مع المتغيرات المتسارعة، لخلق آليات فعالة تساعد في حل المشكلات التي قد يتعرض لها في مواقف الحياة المختلفة. هذا التطور المتسارع وضع مؤسسات التعليم أمام تحديات لمهامها الرئيسة، فلم يعد دورها يقتصر على تزويد طلبتها بالمعلومات التي يحتاجونها في معالجة أمور حياتهم، بل عليها أن تركّز على مفهوم إعداد الفرد للحياة والعمل، من خلال تزويده بالمهارات اللازمة للتواصل مع الآخر، وحل مشكلاته بكفاءة، وغيرها من المهارات. وقد عرّف جراون

(2002، 55) حل المشكلات بأنها "عملية تفكيرية مركبة، يستخدم بها الفرد خبراته ومهاراته من أجل القيام بمهمة غير مألوفة أو معالجة مشكلة أو تحقيق هدف لا يوجد له حل جاهز".

فالجامعة تلعب دوراً هاماً في تطور وبناء الشخصية المنفتحة الناضجة، والناقدة لكل ما يدور حولها، وإعداد الفرد المتأمل بعمق الأشياء والابتعاد عن إحساساته الداخلية المحدودة، حتى يتمكن من استثمار ذكائه والتعامل مع المظاهر المحيطة بطريقة مرنة ومنفتحة (بركات، 2005، 107). على اعتبار أن الشباب الجامعي هو الطاقة الخلاقة في تطوير المجتمع من جوانبه الاقتصادية والنفسية والتربوية، وقدرته على حل المشكلات أصبحت مطلباً أساسياً في سوق العمل. ومن الدراسات التي عنيت بمسألة حل المشكلات لدى طلبة الجامعة دراسة شاهين (2013) في فلسطين، هدفت الدراسة لتقصي هذه المهارة لدى طلبة الجامعة وتحديد الاختلاف فيها تبعاً لمتغير النوع، تبين أنّ درجة هذه المهارة لدى طلبة الجامعة كان دون المتوسط، إضافة لوجود فروق تبعاً لتغير الجنس لصالح الإناث. ودراسة سلوم (2015) في دمشق، بعنوان استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات (دراسة مقارنة بين طلاب المرحلة الثانوية و طلاب المرحلة الجامعية)، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى حل المشكلات لدى أفراد العينة هو المستوى المتوسط، وتبين وجود علاقة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية على استبانة استراتيجيات التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية على مقياس حل المشكلات لدى طلبة الجامعة.

وقد تناول الباحثين عدة مواضيع كأساليب التفكير، باعتبارها عوامل مؤثرة في حل المشكلات، كدراسة (بن ناصر، 2015) بعنوان علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثاني الثانوي، والتي بينت وجود عاقة ارتباطية دالة بين كل من أسلوب التفكير (التشريعي- التنفيذي- القضائي- المتحرر- الهرمي- الفوضوي-الأقلي- الداخلي- الخارجي) وبين القدرة على حل المشكلات لدى أفراد العينة. ومن أساليب التفكير التي ظهرت جلياً في السنوات الأخيرة التي عايشت فيها الجمهورية العربية السورية ظروف الحرب، هو أسلوب التفكير تبعاً لزاوية النظر للأمور (التفكير الأحادي والتفكير التعددي)، فأحاديّ التفكير يرى الموضوع من جانب واحد يرتاح إليه، وهذا مرتبط بضعف الجوانب المعرفية التي تجعل المعلومات المتوفرة غير كافية لرؤية محيطيّة شاملة، لذلك تكون الأحكام قاطعة ومطلقة. وبما أنّ الجامعة من اسمها ملتقى للأفراد من خلفيات متعددة فكرياً واجتماعياً واقتصادياً، فقد اهتمت العديد من الدراسات بمعرفة مدى انتشار أسلوب التفكير الأحادي في الوسط الجامعي نظراً لحساسية الموضوع، كالدراسة التي أجرتها حسن عام (2018) في سوريا، التي هدفت لمعرفة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والأحادية والتعددية في التفكير لدى طلبة الجامعة، وبينت أن نسبة أفراد العينة الذين يتسمون بالأحادية في التفكير 47.8 %.

فالمنغلق فكرياً لا يعي وجود وتعدد البدائل والخيارات الفكرية والعملية، وتكمن الخطورة على ما ينسحب على سلوك الطلبة المنغلقين فكرياً من مظاهر العدوان بأشكاله، أو السلوك النمطي، أو الانسحاب الاجتماعي، والفشل في التكيف الشخصي والاجتماعي.

ولم تجد الباحثة على حد علمها في المجتمع المحلي أي دراسة تناولت العلاقة بين الأحادية والتعددية في التفكير وحل المشكلات لدى طلبة الجامعة. ومما سبق تتلخص مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

ما العلاقة بين الأحادية والتعددية في التفكير وبين حل المشكلات لدى طلاب كليتي التربية والزراعة في جامعة البعث؟

ثالثاً- أهمية البحث:
تتركز أهمية البحث في المجالات الآتية:

1- تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية المتغيرات التي تتناولها بالدراسة، فمن جهة فإنّ الأحاديّة والتعدديّة في التفكير، كأساليب في التفكير، تحددان نظرة الفرد للأمور والقضايا المهمة في حياته كما تحدّد طريقة مواجهته لمشكلاته وطبيعة علاقته مع الآخرين. ومن جهة أخرى تحدد مهارته في حل المشكلات جودة حياته وعلاقاته، وإمكانية مواجهة المواقف المختلفة بهدف التطور الذاتي والمجتمعي، كما يعدّ هذان المتغيران من الموضوعات الهامة التي تشترك بها فروع عدّة في علم النفس، كعلم النفس المعرفي، وعلم النفس الشخصية، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس الإرشادي. وبالتالي فإن إلقاء الضوء على هذين المتغيرين يسهم في تقديم معلومات إضافية حولهما.
2- تتناول الدراسة الحالية مشكلة معاصرة يعيشها المجتمع السوري بكافة فئاته وشرائحه في ظل ظروف الحرب الحالية، فالأحادية في تفكير بعض الأفراد والجماعات المتطرفة تعدّ من المعوقات الأساسية للغة الحوار، الأمر الذي يجعل الاختلاف في وجهات النظر يتحوّل إلى خلاف، وبدلاً من أن تكون أداة لتطوير المجتمع وتقدمه فإنها تتحول إلى أداة تدميرية.
3- تتناول الدراسة الحالية مرحلة دراسية وعمرية مهمة، وهي المرحلة الجامعية. ففئة الشباب الجامعي هم أكثر الفئات نشاطاً على كافة الأصعدة، كما أنهم يمثّلون

الدعامة الأساسيّة التي يقوم عليها تقدّم المجتمع لهذا كان من الضروري الدراسة في مشكلاتهم وقضاياهم.

4- عدم وجود دراسات محليّة تناولت الأحاديّة والتعددية في التفكير وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلبة الجامعة، على حد علم الباحثة.

5- يمكن أن يفيد البحث الحالي المرشدين النفسيين والباحثين الآخرين حيث تدفعهم إلى المزيد من البحوث فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة.

رابعاً- أهداف البحث:

تتركز أهداف البحث في المجالات الآتية:

1- تعرف العلاقة بين الأحادية والتعددية في التفكير وحل المشكلات بأبعاده الفرعية (تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التقييم) لدى أفراد العينة.
2- تعرف الفروق في الأحادية والتعددية في التفكير بين أفراد العينة تبعاً لمتغير النوع.
3- تعرف الفروق في حل المشكلات وأبعاده بين أفراد العينة تبعاً لمتغير النوع.
4- تعرف الفروق في الأحادية والتعددية في التفكير بين أفراد العينة تبعاً لمتغير الكلية (كليتي التربية والزراعة).
5- تعرف الفروق في حل المشكلات وأبعاده بين أفراد العينة تبعاً لمتغير الكلية (كليتي التربية والزراعة).

خامساً- فرضيات البحث:

سيتم اختبار جميع الفرضيات عند مستوى دلالة 0.05

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على اختبار الأحادية والتعددية في التفكير وبين درجاتهم على مقياس حل المشكلات وأبعاده الفرعية.
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على اختبار الأحادية والتعددية في التفكير تبعاً لمتغير النوع.
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على اختبار حل المشكلات وأبعاد الفرعية تبعاً لمتغير النوع.
4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على اختبار الأحادية والتعددية في التفكير تبعاً لمتغير الكلية.
5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على أبعاد اختبار حل المشكلات تبعاً لمتغير الكلية.

سادساً- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

- أحادية التفكير: التفكير الذي يتبعه الشخص بحيث يكون متعصباً لأفكاره متمسّك بها ، ولا يرى الأمور إلّا من زاوية رؤية واحدة فقط، كما أنّ لديه اعتقاد مطلق بصدق أفكاره وصواب منطقه، فهو تفكير متصلّب لا يقبل التعديل أو التغيير حتى مع توافر معطيات موضوعيّة (Davies, 2013, 34).

- تعددية التفكير: طريقة التفكير التي يصبح الفرد من خلالها قادراً على إعطاء عدد من الأفكار المتنوعة التي ترتبط بموقف محدد ، فصبح الفرد منفتحا واسع الأفق ، متقبلاً للآخر وقادراً على الإصغاء لأفكار الآخرين(Gibson et.al,2009,16).

وتعرف الأحادية والتعددية في التفكير إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الأحادية والتعددية في التفكير، حيث تشير الدرجة العليا إلى وجود التعددية في التفكير، بينما تشير الدرجة الدنيا إلى وجود الأحادية في التفكير.

- حل المشكلات: عرفها اندرسون (Anderson,1980,65) بأنها عملية معرفية سلوكية يحاول الفرد من خلالها تحديد واكتشاف وسائل فاعلة للتعامل مع المشكلات التي يواجهها في حياته اليومية.

وتعرف حل المشكلات إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الفرد من خلال إجابته على مقياس حل المشكلات المعد لهذا الغرض في البحث الحالي

حدود البحث:

1- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في جامعة البعث في مدينة حمص.

2- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام 2020-2021 بالفترة ما بين 2020/9/15 إلى 2020/10/5.

3- الحدود البشرية: عينة من طلاب كليتي الزراعة والتربية في جامعة البعث.

4- الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على دراسة الأحادية والتعددية في التفكير وحل المشكلات وتم قياسهما من خلال أدوات البحث المستخدمة.

الجانب النظري للبحث:

أولاً- الأحادية والتعددية في التفكير:

يعرّف دافيس (Davies) الأحاديّة في التفكير بأنها: شكل من أشكال التفكير يتسم حامل هذا الفكر بأنه شخص منحاز لأفكاره، متمسّك برأيه، لا يرى الأمور إلا من زاوية رؤية واحدة فقط، كما أنّ لديه اعتقاداً مطلقاً في صدق أفكاره

وصواب منطقه، متصلّب لا يقبل التغيير والتعديل حتى لو توافرت معطيات موضوعيّة، ويميل إلى إقصاء الآخر ويرفض الاعتراف بحقّه في الاختلاف معه(Davies,2013,34).

أمّا التعددية في التفكير هي التي تجعل الشخص ينظر إلى الأمور من زوايا مختلفة، ويتقبّل الاختلاف في وجهات النظر وتشمل تعدديّة التفكير مهارات التعامل مع الآخر، وإقامة العلاقات الإنسانيّة الجيّدة، والمقدرة على العمل مع فريق، والاعتراف للآخر بحقّ الاختلاف والتنوّع والاستقلال، بالإضافة إلى التكيّف والمرونة في عالم يتّسم بسرعة التغيير.

ولكي نفهم المقصود بالأحادية في التفكير والفرق بينها وبين التعدديّة سنستعين بوجهة نظر فرانكل (Frankel)للإنسان، حيث يذهب فرانكل إلى أنّ الإنسان يعيش في ثلاثة أبعاد: البعد الجسدي، والبعد النفسي والبعد المعنويّ، ورغم هذا التعدد إلّا أنّ فرانكل نظرللإنسان على أنّه وحدة رغم هذا التعدّد، فهذه الأبعاد ما هي إلّا صور وأشكال لوجوده، وقد تبدو بالنسبة للبعض على أنّها متناقضة مع بعضها البعض، ولكنّها في الحقيقة ليست سوى انعكاسات للشيء نفسه، ولتوضيح هذا الانطباع بالتناقض بين الأبعاد يستعين فرانكل بعلم الوجود الأبعادي((Dimensional Ontology الذي يستند على قانونين أساسيين:

القانون الأول: هو أنّه إذا أُسقطت الظاهرة نفسها خارج بعدها إلى أبعاد مختلفة أكثر انخفاضاً عنها، فإنّها سوف ترسم صوراً فرديّة تناقض بعضها بعضاً، ولتوضيح ذلك دعونا نتخيّل أسطوانة أسقط ظلّها على البعدين الرأسي والأفقي، فالظل في الحالة الأولى سيكون دائرة، وفي الحالة الثانية سيكون مستطيلاً وهاتان الصورتان متناقضتان مع أنهما تشيران إلى الشيء نفسه.

أمّا القانون الثاني: إذا أسقطت مجموعة ظواهر مختلفة على بعد واحد منخفض عنها فإنّ ظلالها سترسم صوراً متشابهة، ولتوضيح ذلك دعونا نتخيّل أسطوانة، مخروطاً، كرة، فإنّ الظلال التي تسقطها هذه الأجسام على سطح أفقي هي ثلاث دوائر ولا نستطيع من خلال هذه الدوائر أن نستدل على الأجسام التي أسقطتها.

ويرى رحّال أنّه لو طبقنا هذين القانونين في عملية بحث الإنسان عن المعنى، لقلنا أنّه بقدر ما نقتصر على زاوية وحيدة في بحثنا عن المعاني بقدر ما نحصل على معان مشوشة ومتداخلة ولكن بقدر ما نوسع مدركاتنا وأفق تفكيرنا بحيث يتناول زوايا رؤى عديدة ومختلفة، بقدر ما نقترب من المعاني الحقيقية في حياتنا(رحّال، 2007، 228-229).

- سمات التفكير الأحادي:

- **الإقصاء الفكري:** يعرّفه السلمي (2005، 229) بأنّه: ظاهرة تمنع الآخرين من ممارسة حقّهم في إبداء آرائهم، وممارسة حقّهم في حرية التفكير.
- **التسلّط الفكري:** يعرّفه فلبمان (2009، 132) بأنّه: ظاهرة تمنع الأخذ بآراء الآخرين، وتملي عليهم ما ينبغي و ما لا ينبغي أن يفكّروا فيه، و يتضمن فرض الآراء على الآخرين ولو بالقوة
- **التطرّف الفكري :** ويحدده القحطاني (2011، 2) بأنّه: الغلو في قضايا الشرع والانحراف المتشدّد في فهم قضايا الواقع والحياة.

- سمات التفكير التعددي:

- **المرونة الفكريّة:** يعرفها الجعفري(2000، 101) بأنها: رفض الجمود العقلي، مع القدرة على تقبّل الآخر، والتعامل معه بهدف الاستفادة مما هو جديد ومفيد.
- **التسامح الفكري**: يعرفه (Morris,2005,15) بـأنّه: قبول أفكار وسلوكيّات الآخر ضمن المناقشات، ولكن ضمن المدى المسموح فيه
- **الانفتاح الفكري:** يعرّفه السلمي (2005، 50) بأنّه: الاطلاع والاستفادة مما لدى الآخرين، وترك الانكفاء على الذات والانغلاق عليها.

ثانياً: حل المشكلات

- مفهوم حل المشكلات:

تتعدد وجهات النظر حول مفهوم حل المشكلات، فيحدده جيلفورد Guilford كمهارة ذكائية تعكس قدرات الفرد الذهنية ، ويحددها بياجيه Piaget كناتج متوقع ومنطقي لتعلم مفاهيم ومبادئ وعمليات متتابعة تعتمد على المخزون اللازم من المعارف والمهارات التي تعد متطلبات مسبقة في تعلم ما هو أكثر تعقيداُ (غانم، 2004، 204). في حين ينظر إليه كوهلرKohler على أنه عملية جمع وإعادة توحيد مكونات مشكلة عقلياً، وهذا ما أطلق عليه "إعادة بناء" حتى يتم التوصل إلى نقطة ثاقبة في حل المشكلة (Docktor, 2006,p.8).

وتتعدد تعاريف هذا المفهوم، فيعرفه هبنر(Heppne,1982) بأنه مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات التي سبق وأن تعلمها والمهارات التي اكتسبها للتغلب على موقف بشكل جديد وغير مألوف، والوصول إلى حل له"(مقدادي، وأبو زيتون، 2010، 528).

في حين يؤكد مارزانو(Marazano, 2000) في تعريفه أنّ حل المشكلات " يتمثّل في مجموعة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بهدف الوصول إلى حل المشكلة وهي عملية الإجابة عن الأسئلة التالية: كيف أستطيع تخطي العقبة؟ كيف أستطيع أن أحقق هدفي في هذه الظروف؟ كيف أصل إلى طريقة تتفق مع هذه الظروف؟ (بن ياسين، 2013، 76).

خطوات حل المشكلة:

تختلف المشكلات من حيث الشكل والحجم ودرجة التعقيد، إلا أنها بصفة عامة تشترك في معظم الخصائص والخطوات التي يتعين على الفرد القيام بها لحل المشكلة(الزيات، 1995,383).

وتبدأ هذه الخطوات بالتعرف إلى المشكلة، والذي يعني تحديد المشكلة ليتمكن الفرد من معرفة المعلومات والمهام التي يتوجب عليه العمل عليها، وتتطلب هذه الخطوة إعادة التنظيم الذكي، والتفكير بالأوجه المختلفة للمشكلة. في حين تتحدد الخطوة الثالثة في إنتاج قائمة من الحلول وتقييمها مسبقاً للتنبؤ بنتائج كل حل من الحلول المقترحة، الأمر الذي يساعد الفرد على اتخاذ القرار(شريم، 2009، 121).

عموماً تعدّدت وجهات حول هذه الخطوات مع وجود تشابه فيما بينها، فنجد ديوي(Dewey,1910) في كتابه "كيف نفكر" How we think يحدد حل المشكلات في نموذج اشتمل على خمس خطوات هي: الشعور بالمشكلة ويتمثل بوجود مشكلة مثيرة ومحيرة، وتحديد المشكلة، ووضع الفرضيات، واختبار الفرضيات، وأخيراً الوصول للنتائج والتعميمات(بكر،2010، 21).

في حين يحدد دافيدسون وستيرنبرغ Davidson & Sternberg 1998 خطوات حل المشكلات بالآتي: تعريف المشكلة، جمع البيانات، إنتاج حلول بديلة، اختيار الحل، التقييم (عكاشة، 2013، 84). وحدد ستيرنبرغ Sternberg 2003 سبعة مراحل تسير بشكل دائري سماها دائرة حل المشكلة وتتمثل ب: التعرف على المشكلة، تحديد المشكلة، بناء استراتيجية الحل، تنظيم المعلومات حول المشكلة، تجميع مصادر المعلومات، مراقبة حل المشكلة، تقييم حل المشكلة. ويرى أن هذه الخطوات متفاعلة وأن حل المشكلة قد يتطلب العودة إلى مرحلة سابقة أو التخطيط لمرحلة قادمة، قبل الشروع فيها (داودي،2007، 83).

ويذكر عدس (1996، 28) مجموعة من الخطوات لحل المشكلة هي: الإحساس بالمشكلة، فهم المشكلة وتحديدها، جمع المعلومات وتصنيفها، افتراض الحلول الممكنة، التقويم، اختيار أفضل الحلول وتنفيذها.

الدراسات السابقة:

أولاً- الدراسات العربية:

- **دراسة الأحمد (2014) في سوريا :** هدفت لتعرف العلاقة بين الأحادية والتعددية في التفكير وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة معلم الصف في جامعة البعث،

وعينة الدراسة من (576) طالباً وطالبة من طلبة جامعة البعث، أدوات الدراسة مقياس الأحادية والتعددية من إعداد الباحثة، مقياس الصحة النفسية إعداد رحال (2011)، توصلت لوجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين درجات الطلاب في مقياس الأحادية والتعددية واختبار الصحة النفسية بمعنى أنه كلما زادت الأحادية في رؤى التفكير انخفض مستوى الصحة النفسيّة.

- **دراسة حسن (2018) في سوريا:** هدفت تعرف العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والأحادية والتعددية في التفكير لدى طلبة جامعة البعث، وكانت عينة الدراسة من (546) طالباً وطالبة، واستخدمت الباحثة مقياس أساليب المعاملة الوالدية من إعدادها، ومقياس الأحمد للأحادية والتعددية، وتوصلت أن نسبة الطلاب الذين يعانون الأحادية في التفكير مرتفعة تصل لنسبة (47,33%) لوجود علاقة دالة إحصائيا وموجبة بين أساليب المعاملة الوالدية الجيدة والتعددية في التفكير لدى الطلبة فيما عدا أسلوب الثبات.
- **دراسة (جابر، 2008):** التي هدفت التعرف على الفروق في محددات أداء مهام حل المشكلات لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير مستوى الانغلاق، على عينة من طلبة جامعة القادسية، بينت النتائج أن طلبة الجامعة أكثر ميلاً للانغلاق، وكانت الفروق لصالح الإناث، ووجود فروق في محددات أداء مهام حل المشكلات (الافتراضات الكامنة_ التهيؤ العقلي السلبي_ الثبات الوظيفي) لدى طلبة الجامعة تبعاً للانغلاق-الانفتاح المعرفي وباتجاه المنغلقين معرفياً.
- دراسة (منصور، 2007) في سوريا: بهدف تعرف العلاقة بين أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات ، على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية، وقد تبيّن وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب التفكير الواقعي التي يستخدمها التلاميذ ومستوى الأداء لديهم على مقياس أسلوب حل المشكلات.

ثانياً- الدراسات الأجنبية:

- **دراسة يونس وآخرون (yunus et al, 2006)** : ماليزيا، بعنوان قدرات حل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين الماليزيين، هدفت الدراسة إلى وصف وتقييم مهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعة الماليزيين تبعاً للمستويات الدراسية، وتكونت عينة الدراسة من (3025) سحبت من سبع جامعات حكومية وجامعتين خاصتين. أدوات الدراسة: مقياس حل المشكلات دزوريلا،1993، بينت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة احصائية في مهارات حل المشكلات بين طلبة السنة الاخيرة والسنة الأولى.

_ دراسة أوتاسي أوغلو (Otacioglo, 2008) في تركيا: بعنوان مهارات حل المشكلة ومستويات الثقة بالنفس لدى المعلمين المستقبليين. بهدف تعرف العلاقة بين مهارات حل المشكلات ومستويات الثقة بالنفس، ودراسة الفروق في حل المشكلات تبعا

لمتغير النوع والقسم، على عينة من (165) طالباً وطالبة في كلية التربية بجامعة مرمرة أتاتورك في قسمي التربية الموسيقية والإرشاد النفسي، مستخدماً مقياس حل المشكلات لهبنر وبيترسون <Heppner & Peterson، وتوصلت لوجود علاقة سلبية بين مهارات حل المشكلات ومستويات الثقة بالنفس، وفروق ذات دلالة إحصائية في مهارات حل المشكلات ومستويات الثقة بالنفس تبعاً لمتغير الجنس والقسم لصالح الذكور ولصالح قسم الإرشاد النفسي.

ثالثاً- تعقيب على الدراسات السابقة:

تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بالمنهج المستخدم (المنهج الوصفي)، وبينت بعض الدراسات السابقة وجود علاقة بين كل من الأحادية والتعددية مع الصحة النفسية، أو مع أساليب المعاملة الوالدية، ووجود علاقة دالة بين حل المشكلات ومتغيرات مثل التفكير الواقعي أو الثقة بالنفس، إضافة لدراسات تأثير متغيرات كالعوامل الديمغرافية والاجتماعية والنوع ومستوى الانغلاق العقلي، أما الدراسة الحالية فقد درست علاقة مهارة حل المشكلات بنمط التفكير وفقاً لزاوية النظر للأمور (أحادي – تعددي) وتأثير متغير النوع والكلية على حل المشكلات والأحادية والتعددية في التفكير.

وعلى ضوء ما سبق نجد أنه لا توجد أي دراسة تناولت العلاقة بين الأحادية والتعددية في التفكير ومهارة حل المشكلات لدى طلاب الجامعة، وهذا ما يميّز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة البحث وفي صياغة فرضياته، ومناقشة نتائجه.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم الذي يهدف إلى وصف وضع قائم أو حالة راهنة وتصويرها كمياً ويقوم على دراسة العلاقات بين المتغيرات في البحوث التربوية والنفسية، وهو يسعى نحو جمع البيانات حول الحالة الراهنة بهدف تحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين متغيرين أو أكثر وتحديد مقدار هذه العلاقة.

ويقوم المنهج الوصفي على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات، من اجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون، والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره (عليان وغنيم، 2000، 43).

مجتمع البحث وعينته:

يتألف مجتمع البحث من جميع طلاب كليتي الهندسة الزراعية والتربية في جامعة البعث المسجلين للعام الدراسي 2020، وقد بلغ العدد الكلي لأفراد المجتمع

الأصلي (**6397**) طالباً وطالبة هذا وقد تم الحصول على أعداد الطلاب في المجتمع الأصلي من خلال الرجوع إلى شعبة الإحصاء في جامعة البعث.

عينة البحث:

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (225) طالباً وطالبة، وقد بلغت نسبة العينة (1,50%) من المجتمع الأصلي، وقد تم تحديدها بالطريقة العشوائية العنقودية، من كليتي التربية والزراعة المجتمع الأصلي للبحث، وقد تمّ اختيار قسم الإرشاد النفسي عشوائياً من كلية التربية باعتبارها تتضمن خمسة أقسام، أما كلية الزراعة لا يوجد فيها أقسام، ومن ثم تمّ اختيار طلاب السنة الأخيرة عشوائياً، ومن ثم تم تطبيق البحث على جميع الطلاب المتواجدين في المحاضرات، وتكونت العينة في البحث الحالي من (225) طالباً وطالبة (125) ذكور و(100) إناث في كليتي التربية والزراعة. والجدول رقم (1) يوضح توزيع عينة الدراسة.

جدول (1) يوضح توزع العينة

		اختصاص		المجموع
		تربية	زراعة	
الجنس	ذكر	60	65	125
	انثى	65	35	100
المجموع		125	100	225

أدوات البحث:

أولاً- مقياس الأحاديّة والتعدديّة في التفكير:

تم في البحث الحالي استخدام المقياس الذي أعدته ماريا الأحمد للعام (2014) على عينة من طلبة كلية معلم الصف في كلية التربية جامعة البعث، والتي قامت حسن بتقنينه على عينة من طلاب جامعة البعث عام (2018).

1-1 وصف المقياس:

تمّ تصميم هذا المقياس بهدف قياس درجة الأحادية والتعددية لدى طلاب معلم الصف ، وقد تضمّن بصورته الأصليّة (56) بنداً، حيث تمّ تصحيح المقياس بمنح المفحوص (5 درجات) في حال كانت إجابته (مطابق تماماً)، و(4 درجات)

في حال كانت إجابته (مطابق بشكل كبير)، و (3 درجات) في حال كانت إجابته (مطابق بشكل متوسط)، و (درجتان) في حال كانت إجابته (مطابق بشكل ضعيف)، و(درجة واحدة) في حال كانت إجابته (غير مطابق مطلقاً) وذلك بالنسبة للبنود الإيجابية، أما بالنسبة للبنود السلبية فيتم تصحيحها بشكل معاكس. والمقياس في صورته النهائية بعد الدراسة السيكومترية من قبل حسن 2018 أصبح يتألف من 51 بند بحيث تكون الدرجة العليا للمقياس 255 والدرجة الدنيا للمقياس 51.

2-1 صدق المقياس:

وقد قامت الباحثة الحالية بالتأكد من صدق المقياس بالطرق الآتية:

- **صدق المحكمين:** حيث تمّ عرض المقياس على عدد من المحكمين المختصين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي والبالغ عددهم (10) وقد تمّ تعديل صياغة بعض البنود بناء على مقترحاتهم، كما تمّ حذف بند واحد لأنه لم يحصل على نسبة اتفاق بنسبة (80%) من المحكمين على الأقل ونص هذا البند هو : (عندي قناعة بأنه بقدر ما تفرض أفكارك وآراءك على الآخرين بقدر ما تكون ذو شخصية قيادية)، فأصبح عدد البنود (55)
- **صدق الاتساق الداخلي** : فقد قامت حسن (2018) بحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (200) طالب وطالبة، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للاختبار. والنتائج موضحة بالجدول رقم (2):

جدول رقم (2) معاملات ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس

قم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0,355**	21	0,479**	41	0,474**
2	0,471**	22	0,423**	42	0,182*
3	0,470**	23	0,519**	43	0,252**
4	0,262**	24	0,467**	44	0,356**
5	0,099	25	0,342**	45	0,597**
6	0,057	26	0,445**	46	0,369**

0,538**	47	0,395**	27	0,327**	7
0,355**	48	0,107	28	0,329**	8
0,463**	49	0,340**	29	0,432**	9
0,414**	50	0,377**	30	0,178*	10
0,445**	51	0,310**	31	0,352**	11
0,355**	52	0,236**	32	0,295**	12
0,519**	53	0,519**	33	0,195**	13
0,335**	54	0,653**	34	0,235**	14
0,190**	55	0,482**	35	0,134	15
		0,613**	36	0,529**	16
		0,675**	37	0,246**	17
		0,405**	38	0,199**	18
		0,283**	39	0,199**	19
		0,259**	40	0,350**	20

*دال عند 0.05_ **دال عند 0.01

يتبيّن من الجدول (2) أن البنود (5,6,15,28) غير دالة إحصائياً لذلك قامت الباحثة بحذفها ، وأصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (51) بند.

- **الصدق التمييزي** : من خلال حساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية على مقياس الأحادية والتعددية. والجدول (3) يبين النتائج :

جدول (3) يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الطرفية على مقياس الأحادية والتعددية

الدرجات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة "p" الاحتمالية	القرار
ربيع أعلى 25%	50	215,78	7,530	98	29,988	0.000	دال
ربيع أدنى أ25%	50	155,62	12,022				

من خلال الجدول السابق نجد أن هناك فروق دالة بين متوسط درجات الربيع الأعلى ومتوسط درجات الربيع الأدنى وبالتالي يتصف المقياس بالصدق التمييزي.

1-3 ثبات المقياس:

وقامت حسن بحساب معاملات الثبات بطريقتين :

- **ألفا كرونباخ:** للتحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة مكونة من (200) طالب وطالبة، وطبقت معادلة (ألفا كرونباخ)، إذ بلغ معامل الثبات الكلي للاختبار بهذه الطريقة (0,87).
- **طريقة التجزئة النصفية:** حيث تم تقسيم بنود المقياس إلى جزأين جزء يتضمن البنود الفردية والآخر يتضمن البنود الزوجية ثم تم حساب معامل الارتباط بين الجزأين وتبين أن نسب الثبات لأبعاد الشخصية مقبولة، إذ بلغ معامل الثبات الكلي للاختبار بهذه الطريقة (0,80)، مما يسمح بتطبيق الاختبار على أفراد عينة البحث الأساسية.

أظهرت الخصائص السيكومترية للاختبار أن اختبار الأحادية والتعددية في لتفكير يتمتع بالصدق والثبات اللازمين لقبوله كأداة صالحة للقياس، وبهذا أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق .

ثانياً- مقياس حل المشكلات:

تم استخدام مقياس حل المشكلات من إعداد هبنر وبترسن Heppner 1982) (and Peterson ويتألف المقياس من 32 عبارة تقيس مدى استخدام مهارات عملية في حل المشكلات الشخصية في واقع الحياة (الشافعي، 1998، 76). قام نزيه حمدي (1998) بتقنينه على البيئة الأردنية. يتألف المقياس في شكله النهائي من (36) بنداً موزعة على خمس أبعاد تقابل خطوات حل المشكلة وهي: (التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التقييم) وتتراوح احتمالات الإجابة عن البنود بين (لا تنطبق أبداً، تنطبق بدرجة بسيطة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة كبيرة)، وتعطى الأوزان في حالة الفقرات ذات الاتجاه الموجب درجات تتراوح بين (1-4)، أما في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب يتم عكس الأوزان، والفقرات السالبة على المقياس هـــي: (7- 8- 11- 12- 14- 15- 17- 20- 22- 23- 26- 27- 31- 32- 33- 34- 36)، يبين الجدول الآتي أرقام بنود الأبعاد الفرعية لاختبار حل المشكلات:

جدول (4) أرقام بنود الأبعاد الفرعية ودرجاتها في اختبار حل المشكلات

المقياس الفرعي	رقم العبارة	عدد البنود	الدرجة العليا	الدرجة الدنيا
التوجه العام	1، 5، 9، 14، 17، 22، 27، 32	8	32	8
تعريف المشكلة	2، 6، 10، 18، 23، 28، 33	7	28	7

توليد البدائل	3، 7، 11، 15، 24، 19، 29، 34	8	32	8
اتخاذ القرار	4، 12، 20، 25، 30، 35	6	24	6
التقييم	8، 13، 16، 21، 26، 31، 36	7	28	7
المقياس الكلي		36	144	36

- **الخصائص السيكومترية لأداة القياس:**

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من 100 طالباً وطالبة من طلاب كليتي التربية والزراعة من خارج عينة البحث وتم حساب الصدق التمييزي.

1- صدق الاختبار:

1-1 الصدق التمييزي:

من خلال حساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية على مقياس الأحادية والتعددية. والجدول (5) يبين النتائج :

جدول (5) يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الطرفية على مقياس الأحادية والتعددية

الدرجات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة "p" الاحتمالية	القرار
ربيع أعلى 25%	50	210,78	7,489	98	28,865	0.000	دال
ربيع أدنى 25%	50	133,52	12,015				

من خلال الجدول السابق نجد أن هناك فروق دالة بين متوسط درجات الربيع الأعلى ومتوسط درجات الربيع الأدنى وبالتالي يتصف المقياس بالصدق التمييزي.

2- ثبات الاختبار:

2-1 الثبات بالتجزئة النصفية:

تمت تجزئة فقرات الاختبار إلى جزأين، يمثل الجزء الأول الأسئلة الفردية ويمثل الجزء الثاني الأسئلة الزوجية، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية، وصحح معامل الارتباط بمعادلة بيرسون براون وبلغت قيمته (0,790).

2-2 حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ:

تم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، والجدول يبين نتائج الثبات وفق معادلة ألفا كرونباخ.

جدول (6) معاملات ثبات الدرجة الكلية والأبعاد لاختبار حل المشكلات وفق ألفا كرونباخ

البعد	التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم	الدرجة الكلية
الثبات	0.620	0.490	0.681	0.542	0.588	0.860

بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية (0.860)، وتراوحت معاملات الثبات لأبعاد الاختبار بين 0.490 و 0.681 مما يشير إلى تمتع الاختبار بدرجة جيدة من الثبات، والأداة صالحة للتطبيق على العينة.

عرض النتائج وتفسيرها:

1- اختبار الفرضية الأولى: " لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات أفراد العينة على مقياس الأحادية والتعددية في التفكير وبين درجاتهم على مقياس حل المشكلات وأبعاده الفرعية لدى أفراد العينة.**"**

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب معاملات الارتباط وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (7) :

جدول (7) معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون

أبعاد مقياس حل المشكلات	مقياس الأحادية والتعددية في التفكير	الدلالة

التوجه العام	0,722**	طردية ودالة
تعريف المشكلة	0,447**	طردية ودالة
توليد البدائل	0,380**	طردية ودالة
اتخاذ القرار	0.367**	طردية ودالة
التقييم	0,331**	طرية ودالة
الدرجة الكلية	0.378**	طردية ودالة

*دال عند 0.05 **دال عند 0.01

من الجدول السابق نلاحظ أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهو وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية، فالفرضية محققة كلياً، إذ توجد علاقة طردية وذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين التعددية في التفكير وبين الدرجة الكلية لاختبار حل المشكلات وأبعاده الفرعية جميعها (التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التقييم).

وتفسر الباحثة العلاقة الارتباطية نظراً لما يتميز به أصحاب التفكير التعددي من القدرة على التفكير بالمشكلات التي تواجههم من جميع الجوانب وتعريفها بشكل دقيق واقتراح أكبر قدر ممكن من البدائل والحلول ومن ثم اختيار البديل المناسب وتقييمه وهو في جوهره الأبعاد الرئيسة لحل المشكلات.

فقد ذكر دريب (2014,335) أنّ الفرد أثناء تفكيره في حل مشكلة ما، إن أغفل بعض أجزاء هذه المشكلة أو نظر إليها من زاوية واحدة من دون استيعاب لكل جزء فيها ، فإن هذا سيسبب إعاقة لعملية الوصول للحل السليم.

فتتزايد فرصة النجاح في حل المشكلات مع تقلص الأساليب التقليدية الجامدة في عقولنا التي تحول بيننا وبين الوصول إلى القرار السليم، وفي كثير من الأحيان تكون هذه المعوقات من صنعنا نفرضها على أنفسنا بسبب التركيز على طريقة تقليدية واحدة في الحل أو التفكير في المشكلة من زاوية واحدة مع رفض أي تجديد في الحلول وإضاعة الوقت في التشكيك وتدقيق المعلومات نفسها بدلاً من اقتراح البدائل واختبارها.

2- اختبار الفرضية الثانية: **"**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 في متوسط درجات العينة على اختبار الأحادية والتعددية في التفكير تبعاً لمتغير النوع.**"**

للتحقق من صحة الفرضية تم اختبار الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس الأحاديّة والتعددية في التفكير من خلال مقارنة متوسطي عينتين مستقلتين باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة، و الجدول رقم (8) يبيّن النتائج:

جدول (8) دلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس الأحادية والتعددية في التفكير باستخدام اختبار ت ستيودينت

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار	الفرق لصالح
الأحادية /التعددية	ذكور	125	191.13	5.397	4.281	0.000	دال	الذكور
	إناث	100	186.74	7.869				

من الجدول السابق نجد أن قيم مستوى الدلالة sig أصغر من0,05 لذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهو توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأحادية /التعددية وفقاً لمتغير النوع (ذكور، إناث)، حيث أن الفرق لصالح الذكور نظرا لأن المتوسط الحسابي للمقياس للذكور أكبر من المتوسط الحسابي للمقياس للإناث. وهذه النتيجة توافق النتيجة التي توصّلت لها كل من دراسة الأحمد (2014) ودراسة تشاستر(Schuster,1996) بوجود فروق بين الذكور والإناث في التفكير التعددي لصالح الذكور.

فللأسرة دور كبير في تكوين شخصية الأبناء، حيث يشير كيندر Kinder إلى أنّ أساليب التربية الخاطئة في الأسرة تسبب عدم النضج والنمو السوي لشخصية الأبناء، وذلك لعدم ، وذلك لعدم إعطاء الفرصة في إبداء الرأي بحرية، والإفراط في النقد والرقابة والمبالغة في السيطرة، ومن ثم تصبح شخصية الأبناء أقرب إلى الشخصية أحادية التفكير (في سالم، 2006، 62). وقد أكدت بعض الدراسات عن انتشار الأسلوب التسلطي والقمعي في كثير من الأسر، كدراسة أبو ليلة (2001) التي بينت ارتفاع نسبة استخدام الأسلوب التسلطي من قبل الوالدين لصالح الإناث.

وهذا قد يعود للموروث الاجتماعي الذي يتسم بتقييد الفتاة ومنعها من المشاركة في الكثير من القضايا، وتحديد أدوار نمطية لها، دون الخروج عن المألوف، على الرغم من دعوات التربية الحديثة والفكر التربوي المعاصر.

في حين أن للذكر حريّة أكبر في اتخاذ القرارات و تشعّب العلاقات مع الآخرين، مما يجعلّه يتعرّض لخبرات أكثر في عمر مبكر نسبياً ويجالس ويختلط مع أفراد يختلفون عنه في المرجعيات على كافة الأصعدة، مما يجعله أكثر اطلاعاً على وجهات نظر الآخرين وثقافاتهم وأكثر تقبلاً للاختلاف معهم وأكثر انفتاحاً لما لدى الآخرين من عادات أو معتقدات لذلك يستطيع تقبّل وجهات نظر عديدة ويكون أكثر مرونة وأقل تصلباً، وبالتالي على اعتبار أنهم أكثر تفاعلاً مع الآخرين بحكم تربيتهم الأسرية التي لا تفرض

عليهم قيوداً في علاقاتهم كما هو الحال لدى الإناث فيكون لديهم فرصة أكبر للاطلاع على وجهات نظر الغير واتخاذ القرارات بناء على تفكير متعدد الرؤى.

3- **اختبار الفرضية الثالثة:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 في متوسط درجات العينة على اختبار حل المشكلات وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير النوع."

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على اختبار حل المشكلات وأبعاده الفرعية وذلك باستخدام اختبار (T-Test) وجاءت النتائج كما في الجدول (9):

جدول (9) نتائج اختبار (T-test) للفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على اختبار حل المشكلات وأبعاده الفرعية

المقياس	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار	الفرق لصالح
التوجه العام	ذكور	125	15.22	8.644	0.752	0,001	دال	الذكور
	إناث	100	14.32	7.541				
تعريف المشكلة	ذكور	125	16.12	8.484	0.429	0.001	دال	الذكور
	إناث	100	15.77	7.132				
توليد البدائل	ذكور	125	14.60	7.112	0.493	0.437	غير دال	_
	إناث	100	14.34	8.432				
اتخاذ القرار	ذكور	125	15.64	8.867	1.214	0.008	دال	الذكور
	إناث	100	13.26	8.072				
التقييم	ذكور	125	14.10	6.438	1.264	0.544	غير دال	_
	إناث	100	16.65	8.453				
الدرجة الكلية	ذكور	125	73.33	11.420			دال	الذكور

		0.004	3.090	9.288	71.50	100	إناث	

من الجدول رقم (9) نجد أن قيم مستوى الدلالة sig أصغر من 0,05 لذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهو توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على الدرجة الكلية لحل المشكلات وأبعاد (التوجه العام وتعريف المشكلة واتخاذ القرار) لصالح الذكور، أما بالنسبة لبعدي (توليد البدائل والتقييم) نجد من الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث حيث قيم مستوى الدلالة sig أكبر من 0,05 على الأبعاد المذكورة.

تفسر الباحثة تفوق الذكور على الإناث أيضاً في الدرجة الكلية لحل المشكلات وأبعاد التوجه العام وتعريف المشكلة واتخاذ القرار إلى الدور الذي تلعبه العوامل العقلية والإدراكية المعرفية والانفعالية في الفروقات بين الجنسين في حل المشكلة، فتفوق الذكور في القدرات الاستدلالية والمكانية والرياضية (منصور، 2012، 183) واستخدامهم لقدراتهم العقلية وميلهم أكثر إلى المنافسة والاستقلال والاهتمام بحل المشكلات بتشجيع من الثقافة (واطسون وجرين، 2004، 626) وتقييم الإناث للمشكلة على أنها غير قابلة للحل، وما يتضمنه هذا التقييم من تقييم للكفاءة الذاتية، كل هذه العوامل أدت إلى وجود فروق لصالح الذكور في الدرجة الكلية على حل المشكلات. وتفسر الباحثة تفوق الذكور على الإناث في بعد تعريف المشكلة، إلى أثر التنشئة الاجتماعية وعملية التنميط الجنسي التي تربى الذكور على أن يكونوا مواجهين ومباشرين ويقتحمون المشكلات، على العكس من الإناث اللواتي يملن إلى الانسحاب والتجنب لدى مواجهة المشكلات (علاء الدين، 2009، 195). لا شك أن مثل هذه التوقعات ستؤثر على قدرة كل من الجنسين على تحديد المشكلة وتعريفها، فالتعامل المباشر والعملي للذكور مع المشكلات أتاح لهم الفرصة لتحديد المشكلات بشكل أدق بالمقارنة مع الإناث. وفي سياق متصل وجدت دراسة دزيريلا وآخرون (D zurilla,et,1998) أن الذكور لديهم توجه إيجابي نحو حل المشكلات بالمقارنة مع الإناث وفسرت هذه الفروق بطبيعة التنشئة الاجتماعية والمجتمع ومدى الفرص المتاحة لكل من الجنسين، والتي كلها تصب في مصلحة الذكور وتؤدي إلى وجود توجهات إيجابية نحو المشكلات أدت إلى تفوقهم في بعد التوجه العام. أما فيما يتعلق بكون الذكور أكثر قدرة على اتخاذ القرار يمكن القول بالاستناد إلى ما أشارت إليه نتائج البحث بكون الذكور أكثر قدرة من الإناث على تعريف المشكلة وتحديدها وصياغتها بدقة، والتي تعتبر من أهم الأمور التي تساعد على اتخاذ القرار، حيث أن اتخاذ القرار يقوم على التروي والتعمق في دراسة المشكلة وصياغتها بعبارات محددة ودقيقة (الشهري، 2009، 53). بناءً عليه، تفوق الذكور على الإناث في بعد تعريف المشكلة مكنهم من اتخاذ القرار بكفاءة أكبر من الإناث، اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة

(الشافعي، 1998) ودراسة (منصور، 2012)، والتي أظهرت وجود فروق في حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية لصالح الذكور.

4- **اختبار الفرضية الرابعة: "** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد العينة على اختبار الأحادية والتعددية في التفكير تبعاً لمتغير الكلية"

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسط درجات طلاب كلية الزراعة التطبيقية ومتوسط درجات طلاب كلية التربية على اختبار الأحادية والتعددية في التفكير وذلك باستخدام اختبار (T-Test) وجاءت النتائج كما في الجدول (10):

جدول (10) دلالة الفروق بين درجات طلاب التربية والزراعة على مقياس الأحادية والتعددية في التفكير باستخدام اختبار ت ستيودينت

المقياس	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار	الفرق لصالح
الأحادية /التعددية	تربية	125	190.11	5.393	4.277	0.000	دال	التربية
	زراعة	100	184.72	7.869				

من الجدول السابق نجد أن قيم مستوى الدلالة sig أصغر من0,05 لذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهو توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأحادية /التعددية وفقاً لمتغير الكلية، حيث أن الفرق لصالح (التربية) نظرا لأن المتوسط الحسابي للمقياس لكلية التربية أكبر من المتوسط الحسابي للمقياس لكلية الزراعة. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (ناصر، 2019) التي بينت عدم وجود فروق في أحادية التفكير تبعاً لمتغير التخصص العلمي لدى طلبة الجامعة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الطلاب في كلية التربية يتعاملون غالباً مع علوم إنسانية تحتمل الجدل، ونظريات تفسر السلوك الإنساني قابلة النقاش وتختلف من مدرسة لأخرى، إضافة إلى المقررات التي تركز على الفروق الفردية بين الأفراد وأساليب التفكير ومتطلبات المرتحل النمائية وسمات الشخصية في معظم مقررات أقسام كلية التربية، كل هذا ساعد طلبة مثل هذه الكليات على تقبل الآخر وتفهم المواقف واقتراح البدائل والتعامل مع كثير من المواقف مع مراعاة الدوافع والميول الخاصة بالأفراد، وكل هذا يدعم من التفكير التعددي للطلبة في كلية التربية.

5- **اختبار الفرضية الخامسة :** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد العينة على اختبار حل المشكلات تبعاً لمتغير الكلية."

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسط درجات طلاب كلية الزراعة التطبيقية ومتوسط درجات طلاب كلية التربية على اختبار حل المشكلات وذلك باستخدام اختبار (T-Test) وجاءت النتائج كما في الجدول (11):

جدول (11) نتائج اختبار (T-test) للفروق بين متوسط درجات كلية الزراعة والتربية على أبعاد مقياس حل المشكلات

المقياس	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار	الفرق لصالح
التوجه العام	التربية	125	15.32	6.541	0.420	0.311	غير دال	_
	الزراعة	100	15.27	7.534				
تعريف المشكلة	التربية	125	15.78	8.132	0.429	0.002	دال	التربية
	الزراعة	100	14.22	8.301				
توليد البدائل	التربية	125	16.98	7.522	0.493	0.001	دال	التربية
	الزراعة	100	15.54	7.217				
اتخاذ القرار	التربية	125	14.34	8.110	1.231	0.118	غير دال	_
	الزراعة	100	16.83	8.122				
التقييم	التربية	125	14.36	7.443	1.264	0.544	غير دال	_
	الزراعة	100	14.55	8.438				
الدرجة الكلية	التربية	125	67.50	9.651	3.090	0.001	دال	التربية
	الزراعة	100	66.12	11.521				

من الجدول رقم (11) نجد أن قيم مستوى الدلالة sig أصغر من 0,05 لذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهو توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب كليتي التربية والزراعة على الدرجة الكلية لاختبار حل المشكلات وبعدي تعريف المشكلة وتوليد البدائل لصالح طلاب كلية التربية.

فبحسب شاهين(2013، 13) من المتوقع وجود فروق في مهارات الطلبة في حل المشكلة باختلاف التخصص(الكلية) باعتبار أن هنالك اختلاف في التدريبات الميدانية والتركيز الأكاديمي بين التخصصات.

تعزو الباحثة تفوق طلاب كلية التربية على طلاب كلية الزراعة في الدرجة الكلية لحل المشكلات، لطبيعة المقررات التي تتضمنها كلية التربية والتدريبات الميدانية في جميع أقسامها التي تدفع الطالب للتعامل المباشر مع أفراد آخرين وبالتالي التعرض لأنواع من المشكلات تتطلب التصرف المباشر، مما يعزز الخبرة المباشرة في تحليل المواقف واقتراح البدائل التي تناسب الموقف، إضافة إلى تضمين مقررات أقسام التربية لفصول تهتم بالتعرف على مهارات حل المشكلات بشكل أكاديمي مفصل، كما في مقررات علم النفس المعرفي أو علم النفس التربوي. وأيضاً تعود الفروق لصالح طلاب كلية التربية على الدرجة الكلية لاختبار حل المشكلات نظراً للفروق لصالحهم على بعدي تعريف المشكلة وتوليد البدائل.

كما نجد من الجدول رقم (11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب كليتي التربية والزراعة على أبعاد التوجه العام واتخاذ القرار والتقييم، حيث أن قيم مستوى الدلالة sig أكبر من 0,05 على هذه الأبعاد.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق في التوجه العام واتخاذ القرار والتقييم بين الكليتين بأن قرارات الأفراد وتقييماتهم تعتمد على التفكير السليم، وشعور الفرد بمسؤوليته الذاتية والجماعية عن أي قرار أو توجه أو تقييم سواء أكان يدرس في كلية تطبيقية أو نظرية.

مقترحات البحث:

1- إجراء دراسات أخرى تتناول العلاقة بين الأحادية والتعددية في التفكير ومتغيرات أخرى مثل أساليب الهوية، التحصيل الدراسي، الصحة النفسية، تأكيد الذات، الذكاء العاطفي، التفاؤل، التشاؤم.
2- إعداد برامج إرشادية لتنمية التعددية في التفكير والأساليب الأكثر فاعلية في اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة.
3- إجراء بحوث مماثلة على مختلف كليات جامعة البعث.
4- تعميق ثقافة الحوار ضمن إطار الجامعة من خلال مشاركة الطلاب في القرارات التي تخصهم.

المراجع

المراجع العربية:

1. أبـو ليلـة، بشـرى عبـد الهـادي. (2001). أسـاليب المعاملـة الوالديـة كمـا يدركها الأبناء وعلاقتها باضطراب المسلك لدى طلاب المرحلة الإعدادية بمدراس محافظة غزة. **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، غزة: الجامعة الإسلامية.
2. الأحمد، ماريا. (2014). الأحادية والتعددية في رؤى التفكير وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من طلبة كلية معلم الصف . **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة البعث، الجمهورية العربية السورية.

3. بركات، زياد أمين .(2005). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من طلاب الجامعة و طلاب الثانوية العامة، **مجلة العلوم التربوية و الاجتماعية**، (6)-4، جامعة البحرين.
4. بكر، أحمد حسين.(2010). أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين عقلياً" دراسة تجريبية على عينة من طلبة الصف العاشر في دمشق". **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة دمشق.
5. بن ناصر، فرحات. (2015). علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثاني الثانوي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة قاصدي مرباح ورقلة- كلية العلوم الإنسانية.
6. بن ياسين، ثناء (2013). فاعلية حل المشكلات في العلوم التطبيقية على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمدينة مكة المكرمة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، السعودية.
7. جابر، علي.(2008). محددات أداء مهام حل المشكلات لدى طلبة الجامعة من ذوي الانغلاق المعرفي (الدوجماتية). **مجلة القادسية للآداب والعلوم**، 2(7)، ص 227-256.
8. جروان، فتحي.(2002). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**. عمان: دار الفكر.
9. الجعفري، حسن(2000): **الانفتاح العقلي في التربية الإسلامية**. جدة: دار الأندلس.
10. حسن، علا مالك (2018). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالأحادية والتعددية في التفكير لدى عينة من طلاب جامعة البعث. **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة البعث، سوريا.
11. داودي، محمد. (2007). أثر الفروق الفردية في أساليب التعلم على الأداء في حل المشكلات. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الحاج الخضر.
12. دريب، محمد جبر.(2014). التفكير الجانبي ومهارات حل المشكلات لدى طلبة مدارس المتميزين والعاديين. **مجلة مركز دراسات الكوفة**، العراق، 1(34)، ص 308-381.
13. رحال، ماريو (2007) . **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي: الاتجاهات التحليلية والإنسانية**. مديرية المطبوعات في جامعة تشرين، الجمهورية العربية السورية.
14. الزيات، فتحي. (1995). **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**. ط1، دار اللواء: المنصورة.

15. سالم ، زينب. (2006). **في بيتنا مراهق متطرف دينياُ–دراسة نفسية اجتماعية للدوافع وكيفية الوقاية.** القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
16. السلمي، عبد الرحمن (2005). الانفتاح الفكري حقيقته وضوابطه. **مجلة القلم**، العدد1422، الرياض، ص: 122-154.
17. سلوم، هناء. (2015). استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات. دراسة مقارنة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية والجامعية بمدينة دمشق، **رسالة ماجستير غير منشورة**، دمشق.
18. الشافعي، فداء سالم محمد.(1998). علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية . **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
19. الشافعي، فداء (1998). علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة النجاح، غزة. فلسطين.
20. شاهين، محمد(2013). مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي**، 33(4)، ص1-16.
21. شاهين، محمد. (2013). مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي**، 33(4)، ص:11-16.
22. شريم، رغدة.(2009). **سيكولوجية المراهقة**. ط1، دار المسيرة: عمان.
23. الشهري، سعد محمد علي (2009). الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف. **رسالة ماجستير غير منشورة.** جامعة أم القرى بمكة المكرمة، السعودية.
24. عدس، عبد الرحمن.(1996). المدرسة وتعليم التفكير. عمان: دار الفكر.
25. عكاشة، محمود فتحي. ، وعمارة، منى. (2013). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة على أداء الذاكرة العاملة أثناء حل المشكلة لدى عينة من طلاب كلية التربية. **المجلة العربية لتطوير التفوق**. 4(6). ص 71_108.
26. علاء الدين، جهاد (2009). الفروق بين الجنسين في استراتيجيات المواجهة خلال الحياة الجامعية: دور أبعاد الشخصية. **مجلة دراسات العلوم التربوية.** 36(2). 190-220.

27. عليـان، ربحـي وغنـيم، عثمـان. (2000). **منـاهج وأسـاليب البحـث العلمي النظرية والتطبيق**. دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.
28. غانم، محمود محمد.(2004). **التفكير عند الأطفال**. عمان، الأردن.
29. فلبمان، هلال حسين(2009)**: دور الحوار التربوي في وقاية الشباب من الإرهاب الفكري**. الرياض: مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني.
30. القحطاني، حسين سعيد (2007). التدين وعلاقته بالجمود الفكري (الدجماتية) دراسة ميدانية على طلبة كلية المعلمين لمدينة تبوك، **رسالة دكتورا غير منشورة**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
31. القحطاني، مسفر علي(2011). **التطرف الفكري وأزمة الوعي الديني**. مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، جامعة الملك سعود، الرياض.
32. قطامي، نايفة.(1996). أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة، **مجلة الدراسات للعلوم التربوية**، (23) - 1، عمان.
33. مقدادي، يوسف؛ وأبو زيتون، جمال.(2010). أثر برنامج تدريبي مستند إلى التربية العقلانية في تحسين الكفاءة الاجتماعية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة الصفين السابع والثامن الأساسين. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية).** 18(2). ص: 521-555.
34. منصور، غسان.(2007). أساليب التفكير وعافتها بحل المشكلات" دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية. **مجلة جامعة البعث**، 23(1) ، ص: 417-455.
35. منصور، غسان (2012). الاستدلال المنطقي وعلاقته بحل المشكلات (دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة دمشق. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**. 28(1). ص: 107-143.
36. ناصر، ناصر حسين.(2019). التلوث والخواء الفكري لدى طلبة الجامعة من ذوي الشخصية أحادية العقلية. **مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية**، ع(3)-27، ص 54-80.
37. الهيتي، هادي نعمان. (1988). **اختبار أساليب لتفكير**، *ترجمة: أ. مجدي حبيب*، مكتبة النهضة: القاهرة.
38. واطسون، روبرت & جرين، هنري كلاي (2004). **سيكولوجية الطفل والمراهق**. *ترجمة: داليا مؤمن ومحمد عزت مؤمن*، مصر: الناشر مكتبة مدبولي.

المراجع الأجنبية:

1- Anderson, J.R. (1980). Cognitive psychology and its mplications an Francisco: freeman

2- Davies, M(2013): Dogmatism and tepersistence of discredited beliefs: University of London, goldsmiths, *college peers soc psycho*, bull December vol. 19no.6.692-699.

3 - Docktor, J.(2006). *Physics Problem Solving*. Unpublished doctoral dissertation Texas: University of Minnesota.

4- Gibson, C, Bradley, S parK, S.(2009*):Brain and Congition Enhanced divergent thinking and creativity in musiciaians: wilson hall, Vanderbilt University 111,21Avenue South, Nashville*, TN37240, USA

5 -Morrise, R, Cohan (2005). Promoting Tolerance, *Journal of General Education*, 49 – 109 Books for Libraries press.

6 - Martin, A. Lien, G, Mok , M, & Jacob. (2012). Problem Solving and immigrant student mathematics and science achievement. *Education al Science: Theory and Practice*. 6(1), P: 225-2647 – 7- Octasioglu, Sena Gursen.(2008). *Problem Solving skills and Self-Confidence level.*

8 - Schuster, B. (1996). Rejection, exclusion, and harassment at work and in school. *Journal Of Eroupe Psychology*,(1), PP 293-317.

9- Yunus, Aida. Suraya, Md. ,Hamzah, Ramla. Taramizi, Rouhani & Kamaria, Abu Bakar. (2006). Problem solving Abilites of Malaysian University Student . International Journal of learningin higher eduation.17(2). P.p: 86-96.

جـــامـــعـــة دمشـــــق

كـلـيـــة الـتـربـيـــة

قسم علم النفس

عنوان موضوع البحث

أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار

لدى عينة من طلاب قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة دمشق

إعداد الطالبة

لما راجي عبد النور

إشراف الدكتور

حسن عماد

الأستاذ المساعد في قسم علم النفس

الخلاصة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة واتخاذ القرار لديهم، وكذلك العلاقة بين أساليب التفكير واتخاذ القرار

لديهم في جامعة دمشق، ومعرفة الفروق بين الذكور والإناث في كل من أساليب التفكير واتخاذ القرار، شملت العينة 60 طالبا وطالبة (37 أنثى و23 ذكر) في كلية التربية جامعة دمشق، منظمة الهلال الأحمر العربي السوري في الزاهرة/ دمشق، واستخدمت الباحثة مقياس أساليب التفكير من إعداد هاريسون وبرامسون 1982ومقياس اتخاذ القرار من اعداد يوسف عبدون1979. وقد توصلت النتائج إلى:

- أن هناك علاقة بين أساليب التفكير واتخاذ القرار بشكل حصري في الأسلوب التحليلي.
- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتخاذ القرار وأساليب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي، والواقعي)
- كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث على استبيان اتخاذ القرار، وهناك أيضًا اختلافات بين الطلاب المتفرغين وغير المتفرغين للدراسة على استبيان اتخاذ القرار لصالح الطلاب غير المتفرغين.
- كانت هناك اختلافات بين الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس أسلوب التفكير، والتي هي لصالح الإناث في أسلوب التفكير التركيبي والمثالي ولصالح الذكور في أسلوب التفكير العملي والواقعي، في حين لم تكن هناك اختلافات بين الذكور والإناث في الاسلوب التحليلي. كما لوحظ عدم وجود فروق بين الطالب المتفرغ والطالب غير المتفرغ في درجاتهم على مقياس أساليب التفكير.

الكلمات الرئيسية: أسلوب التفكير، اتخاذ القرار، الأساليب، الأفكار، القرارات، طلاب الجامعة

Styles of thinking and their relationship to decision-making

Abstract:

The present study aimed to identify the level of thinking styles of university students and their decision-making, as well as the relationship between the methods of thinking and decision-making they have at Damascus University, and to know the differences between males and females in both thinking and decision-making styles, the sample included 60 students (37 female and 23 Male) in the Faculty of Education, University of Damascus, the Syrian Arab Red Crescent Organization in Al-Zahira / Damascus, and the researcher used the thinking styles scale prepared by Harrison and Ramson 1982 and the decision-making scale prepared by Youssef Abdoun in 1979. The results reached:

- That there is a relationship between methods of thinking and decision-making exclusively in the analytical method.

- There is no statistically significant relationship between decision-making and thinking styles (synthesis, Idealistic, pragmatic, and realistic)

- The results also showed that there are no differences between males and females on the decision-making questionnaire, and there are differences between full-time and part-time students to study on the decision-making questionnaire in favor of part-time students.

-There were differences between males and females in their scores on the thinking style scale, which is in favor of females in the synthetic and Idealistic thinking style and in favor of males in the pragmatic and realistic thinking style, while there were no differences between males and females in the analytical style. It was also noted that there were no differences between a full-time student and a part-time student in their scores on the scale of thinking styles.

Keywords: thinking style, decision making, methods, ideas, decisions, university students

المقـدمة:

يعد التفكير أحد الجوانب التي يتميز بها الانسان، إذ خصه الله سبحانه وتعالى بالقدرات العقلية التي تساعده على إعمال العقل، لتنظيم أمور حياته والتعامل مع المواقف المختلفة بفاعلية أكبر لتحقيق أهدافه وطموحاته، والسعي لاتخاذ قرارات تساعده على حل مشكلات الحياة وتحدياتها.

أي أن التفكير من أرقى العمليات العقلية المعرفية للفرد فهو يمثل العملية التي يوظف بها الفرد قدراته وخبراته لحل ما يواجهه من مشكلات واتخاذ قرارات والتكيف في مختلف المواقف والمتغيرات البيئية (عاشور،2008، 221)

وليس من شك أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير والذي يتأثر بعدة عوامل ويميزه عن الآخرين الأمر الذي أدى إلى غياب الرؤية الموحدة بخصوص تعريف التفكير وماهيته وأشكاله ومستوياته (العتوم وآخرون، 2007، 17)

وفي هذا الصدد كشفت نظرية هاريسون وبرامسون عن أنماط التفكير التي يفضلها الفرد، طبيعة الارتباطات بينها وبين سلوكه الفعلي، كما أنها توضح ما إذا كانت هذه الأنماط ثابتة أم قابلة للتغيير، كما أنها تشرح كيفية نمو الفروق بين الأفراد في أساليب التفكير، وقد صنف التفكير في هذه النظرية إلى خمسة أساليب: التركيبي، المثالي، العملي، الواقعي، التحليلي، وقد أكدت نظرية هاريسون وبرامسون أن هذه الأساليب هي فئات أساسية للطرق المفيدة للإحساس بالآخرين والعالم.

كما يشير حبيب 2004 إلى إن نظرية هاريسون وبرامسون قد أوضحت أن الأسلوب التركيبي يأتي كأقل أسلوب من الناحية الانتشارية بين الأفراد أما الأسلوب الأكثر انتشارية في أوروبا فهو الأسلوب التحليلي، في حين كان الأسلوب الأكثر انتشارا في مصر هو الأسلوب المثالي وهو ما يتلاءم مع المجتمعات الشرقية.

(حبيب،2004، 98)

وبناء عليه فإن أساليب التفكير لها دور في توظيف القدرات وتنظيم الأفكار عند التعامل مع المواقف الحياتية والمهنية وذلك انطلاقا من أن التفكير عملية هامة ترتبط بالكثير من أفعال الفرد وقراراته، هذا ما دفع علماء النفس إلى توجيه اهتمام

خاص بدراسة العلاقة بين الأداء العقلي بجوانبه المختلفة والبناء المعرفي للإنسان والاستفادة من ذلك في تنمية مهارات حياتية وعقلية وفكرية مثل حل المشكلات واتخاذ القرار.

ويعد الاهتمام بأساليب التفكير واتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة من أهم الأهداف التربوية من أجل فتح الطريق في المساهمة الفعالة لهم لخدمة المجتمع، وتعتبر مرحلة الدراسة الجامعية مرحلة حرجة تصبح فيها مطالب النمو أكثر الحاحا عن ذي قبل، فقد أكدت الدراسات على أهمية اتخاذ القرار كقضية حاسمة في مرحلة المراهقة المتأخرة وبداية مرحلة الرشد.

مشكلة البحث:

يمثل التفكير العلمي ضرورة ملحة في هذا العصر الذي يتسم بالتعقيد وتزايد المشكلات في كافة مناحي الحياة، وتظهر أهميته بوضوح في المرحلة الجامعية التي ينبغي أن تؤهل الطلبة وتطور قدراتهم ومهاراتهم لمواجهة الحياة ومتطلباتها.

والتفكير عاملا هاما يساعد الفرد على توجيه الحياة وحل المشكلات والتحكم في كثير من الأمور التي تستدعي منه اتخاذ القرارات والوصول إلى أفضل الحلول من خلال الأساليب العلمية المتبعة في اتخاذ القرارات الرشيدة التي تعتمد على المنهج العلمي بعيدا عن العشوائية، وهذا ما كشفت عنه نتائج دراسة (Gambetti,Fabbri,Bensi&Tonetti,2008) أن هناك علاقة بين أساليب التفكير واتخاذ القرار، كما وضحت دراسة الزيادات والعدوان 2009 أهمية العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار، كذلك أشارت نتائج السبيعي 1422 هـ إلى وجود علاقة دالة بين التفكير التركيبي واتخاذ القرار، كما بينت نتائج دراسة العمري 2014 ضرورة اتباع الأساليب العلمية في اتخاذ القرار، وذلك لأن التفكير عملية عقلية معرفية راقية تنطوي على إعادة تنظيم عناصر الموقف المشكل بطريقة جديدة تسمح بإدراك العلاقات أو حل المشكلات (العريمية، 2009، 59) كما الاستعدادات العقلية والقدرات المعرفية والعوامل الاجتماعية للفرد لها تأثيرها على قراراتهم اليومية وبالتالي أساليب تفكيرهم المختلفة والتي هي مبنية أساساً على العمليات العقلية الأساسية كالإدراك والتفكير والمعالجة ..الخ، من المحتمل أنها تلعب دورا لا يستهان به في عملية تبني قرار معين بحد ذاته دون أخر،

وحتى بتبني وجهة نظر ما لها طابعها المتسق في موقف حياتي ما استخدمنا أسلوب ما في معالجته بعقلنا وبالتالي انعكس علينا على شكل قرار أو معتقد قد نرفضه أو نقبله ونتمثله في البنية المعرفية الخاصة بنا.(جابر، 2008، 122)

وتتحدد مشكلة البحث بالنقاط التالية:

- ندرة الدراسات التي استهدفت دراسة علاقة الارتباط بين اساليب التفكير واتخاذ القرارات على حد علم الباحثة باستثناء دراسة الصبح 2015 والتي طبقت على المعلمين ودراسة عاشور2008 والتي استخدمت مقياس ستيرنبرج.
- وقد عبرت العينة الاستطلاعية الأولى (المكونة من 23 فرد تم السحب بشكل عشوائي وهم من خارج عينة البحث من طلاب كلية التربية وتم تطبيق بعض بنود اختبار هاريسون وبرامسون لأساليب التفكير وبعض بنود اختبار يوسف عبدون لاتخاذ القرار) عن انخفاض درجاتهم على اختبار اتخاذ القرار بنسبة 77% من العينة، كما تم ملاحظة تنوع الأساليب المعرفية بدرجات أكبر للتفكير التركيبي وبالترتيب التنازلي للمثالي ثم العملي، يليه التحليلي وأخيرا الواقعي.
- تجاهل الكثير من الأنظمة التعليمية دور أساليب التفكير بشكل كبير، اذ إنها تهتم بتلقين الطلبة المعلومات من دون تبصيرهم بالكيفية التي تتم من خلالها عملية التعلم.
- فشل الكثير من الطلبة لا يعود إلى ضعف قدراتهم الذهنية أو إلى انخفاض في مستوى ذكائهم بل يرجع إلى اكتساب أساليب تفكير غير مناسبة (الطيب،2006، 21)
- يعد ضعف الاهتمام بأساليب التفكير أحد اكتساب الطلبة لأساليب تفكير خاطئة مما يقودهم إلى نتائج في غاية السوء كتأثرهم بالأقوال المتداولة وقبولهم بها دون نقد أو الهروب من مواجهة المشكلات أو القدرة على اتخاذ القرارات. (البعيجي، 2013، 6)
- الدراسات السابقة تطرقت للعلاقة بين متغير (أساليب التفكير) بمفاهيم مختلفة لها علاقة بأنماط الشخصية مثل دراسة "زهانج"2002 ودراسة

بالكس وسيكرت 2012، والميل إلى المعايير الاجتماعية والصحة النفسية مثل دراسة بدر 2007، الذكاء العاطفي مثل دراسة دهام 2010 وتم استخدام العديد من الاختبارات مثل اختبار ستيرنبرج فيما اهتمت دراسة الصبح 2015 باستخدام مقياس هاريسون وبرامسون. كما اهتمت الدراسات المتعلقة باتخاذ القرار بالتطبيق على عينات الإدارة التعليمية كدراسة كشميري 1985 والقباطي 1985 أو المؤسسات العامة مثل دراسة العيسى 1993 ولم يتم التطرق للبيئة المحلية وقد لوحظ من الدراسات سواء التي ركزت على أساليب التفكير أو اتخاذ القرار النتائج الهامة لكلا المتغيرين على حياة الأشخاص والمحيطين بهم.

- كما أن الباحثة تشعر من خلال العمل المباشر مع الشباب والطلبة الجامعيين تحديدا عن طريق العمل ببرامج الدعم النفسي الاجتماعي بمشكلة عدم قدرتهم على اتخاذ قرارات مناسبة في حياتهم العملية والمهنية كما شعرت أن الطلاب يتباينون في قدرتهم على اتخاذ القرار تبعاً لأسلوب تفكيرهم الذي يتبنوه في الموقف محل اتخاذ القرار وهذا ما أشار إليه كل من دي بونو 2008 وروبرت ستيرنبرج 1988.

وبناء على ما سبق يمكننا تلخيص مشكلة البحث بالتساؤل التالي: **ما هي طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير المختلفة وبين اتخاذ القرار لدى عينة البحث؟**

أهمية البحث:

يحتل موضوع أساليب التفكير مكانة خاصة في علم النفس التربوي وعلم النفس المعرفي المعاصر، فمعرفة أساليب التفكير تساعد الطلاب على اختيار الأسلوب الأمثل للتعامل الفعال مع تحديات الحياة واتخاذ القرارات المناسبة:

تكتسب هذه الدارسة أهميتها من خلال ما يلي:

- تسعى الدراسة الحالية إلى المساهمة في إثراء جانب مهم من مجالات الدراسات النفسية والاجتماعية وهو القدرة على اتخاذ القرار وأساليب التفكير ومعرفة طبيعة العلاقة بينهما لدى طلاب علم النفس في محافظة دمشق.

- تعتبر أول دراسة محلية حول القدرة على اتخاذ القرار وعلاقته مع أساليب التفكير وذلك للكشف عن العلاقة بين متغيرات الدراسة والتي تعد إحدى موجهات سلوك الإنسان، فعندما نكون أكثر وعيا لأسلوب تفكيرنا فسنكون أكثر قدرة على اتخاذ القرار بشكل صائب وأكثر قدرة على التحكم بالضغوط التي يواجهها الفرد.
- من المتوقع أن تساهم في معرفة العلاقات بين متغيرات الدراسة قد تساهم في زيادة الوعي بتأثير كل منهما في الآخر، وذلك يؤدي إلى مساعدة المربين والمسؤولين في معرفة مستويات القدرة على اتخاذ القرار وقدرة الشخص على اتخاذ القرار بناء على أسلوب التفكير الخاص به.

أهداف البحث:

- التعرف على مستوى أساليب التفكير لدى أفراد عينة البحث
- التعرف على مستوى اتخاذ القرار لدى عينة البحث.
- الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير واتخاذ القرار عند أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس والعمل
- التعرف على الفروق في أساليب التفكير تبعا لمتغير (الجنس، التفرغ للدراسة /طالب متفرغ للدراسة، طالب غير متفرغ للدراسة /).
- التعرف على الفروق في اتخاذ القرار تبعا لمتغير (الجنس، التفرغ للدراسة /طالب متفرغ للدراسة، طالب غير متفرغ للدراسة /).

أسئلة البحث:

– ما مستوى اتخاذ القرار لدى أفراد عينة الدراسة من الطلبة؟

– ما مستوى أساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة من الطلبة؟

فرضيات البحث:

1–لا توجد علاقة ارتباطية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير (المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي، التركيبي) ودرجاتهم على مقياس اتخاذ القرار.

2–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس اتخاذ القرار وفق متغير الجنس.

3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس اتخاذ القرار وفق متغير التفرغ للدراسة.

4-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير (المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي، التركيبي) وفق متغير الجنس.

5-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير (المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي، التركيبي) وفق متغير التفرغ للدراسة.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

- **عملية اتخاذ القرار:** هي عملية الاختيار الواعي المدرك والقائم على أساس من التركيز والتفكير في اختيار البديل المناسب من البدائل المتاحة في موقف معين. (الفضل،2004، 79)

  تعرفها الباحثة اجرائيا: هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس اتخاذ القرار الذي اعتمدته الباحثة.

- **أساليب التفكير:** لقد حدد هاريسون وبرامسون & "Harrison" "Bramson"أساليب التفكير بأنها «مجموعة من الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المُتاحة لديه عن ذاته أو بيئته؛ وذَلِك حيال ما يواجه من مشكلات». ويرى «هاريسون وبرامسون» أن الأسلوب الذي يُفَكِر به الناس هو المفتاح الأساسي للفروق الفردية الرئيسية الموجودة بين البشر. (Harrison& Bramson,1984,85)

  .وتعرفها الباحثة اجرائيا: هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب في كل أسلوب على حده من مقياس اساليب التفكير بأبعاده (المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي، التركيبي) الذي اعتمدته الباحثة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

اتخاذ القرار:

يعرّف اتخاذ القرار على أنه عملية روتينية تحدث تلقائيًّا أو بشكل مدروس نتيجة العمليات العقلية الحاصلة بفعل المفاضلة بين مجموعة إجراءات وخيارات متوفرة وموجودة لحل مشكلة أو تحقيق غاية معينة اعتمادًا على تخمين النتائج والتوقعات المترتبة من اختياره والسير فيه، وتشمل مهارة اتخاذ القرار كافة المجالات ابتداءً من الأمور البسيطة، مثل النهوض عن السرير للوصول مبكرًا للمنشأة وانتهاء إلى قرار الراحة والنوم، وبينهما توجد الكثير من القرارات المدرجة تحت آليات تفكير معقدة، ولربما مشاورات وحوارات تتضمن خطوات محسوبة ومدروسة للتوصل إلى اتخاذ قرار سليم، لذلك يشمل اتخاذ القرار مجموعة من العمليات التي خضع بعضها لأبحاث شاملة. (Gelatt H. B., 1962, p. 102)

كشفت دراسات اتخاذ القرارات عن نسخ عديدة من عملية اتخاذ القرار التي تعتمد على العوامل الداخلية وسياق التنظيم. ومن الأمثلة على هذه الدراسات تأثير العوامل الاقتصادية على صنع القرار مثل دراسة تفرسكي وتاليرر1990، وتأثيرات العوامل السياسية مثل دراسة بيانكو 1984، آثار العوامل الاجتماعية مثل دراسات مايرز2000، وكذلك تأثير العوامل النفسية مثل دراسات Ravlin & Meglino1987 ودراسة Rowe & Boulgarides 1984 .

خطوات اتخاذ القرار:

وفقا Krumboldtz and Hamel (1977) اتخاذ قرار هو سلسلة من الخطوات وهي: تحديد المشكلة، ووضع خطة عمل، ودراسة البدائل والنتائج المحتملة، وبدء العمل. (Krumboltz, J. D., & Hamel, D. A., 1977, p. 97)

أشار Pitz and Harren (1980) إلى أن صانع القرار يواجه خيارين على الأقل يتم تقييمهما وفقًا لقيمه وتفضيلاته. أشارPhillips (1997) بأن عملية اتخاذ القرار تنطوي على خمس مراحل: تحديد جميع البدائل الحالية، تقييم البدائل وفقًا للأفضليات ونتائجها المحتملة، تجميع المعلومات، المقايضة بين التفضيلات والنتائج، اختيار أكثر العوائد البديلة مواتية للقرار.

(Pitz, G. F., & Harren, V. A., 1980, p. 147)

اقترح Rowe et al (1984) أن عملية صنع القرار هي عملية تشمل عنصر تقييم مزايا النتائج المحتملة. اقترحوا أيضًا نموذجًا من خمس مراحل لعملية صنع القرار على النحو التالي:

(أ) تحديد المشكلة، وهي أصعبها وأخطرها، لأنها تتطلب تحديد المشكلة الصحيحة، (ب) إيجاد وتحليل الحلول البديلة، (ج) تنفيذ القرار، الذي يتم تنفيذه مع الأخذ في الاعتبار الاستراتيجية المطلوبة، ومقاييس الوقت، والجهود المطلوبة، والموارد المتاحة، (د) تحقيق النتائج، والتي تنطوي على تقييم النتيجة، وإجراء التعديلات، ومواصلة العمل، (هـ) عواقب القرار، والتي تنطوي على النظر في الأثر طويل الأجل.

نتيجة لتحليل المراحل الخمس، أشار Rowe and Mason (1987)، إلى عملية صنع القرار كعملية معرفية تتألف من خمسة عناصر:

(1) التحفيز، الذي يثير صانع القرار، (2) الطريقة التي يستجيب بها الفرد للحافز، (3) التفكير في المشكلة، (4) تنفيذ القرار، و (5) تحديد فعالية القرار سواء كان يساعد في تحقيق الأهداف المرجوة أم لا.

(Rowe, A. J, & Mason, O. R,1987, P108)

أساليب التفكير (Thinking Styles):

يعد مفهوم أساليب التفكير من المفاهيم الحديثة نسبيا، وقد نبع اهتمام الباحثين بمفهوم أساليب التفكير لأنه يعد من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية سواء في التعليم الجامعي أو ما قبل الجامعي، نظرا لأن معرفتنا بأساليب التفكير التي يفضلها الطلاب تساعدنا في تحديد الطرق المناسبة لتعليمهم، وتحديد الوسائل الملائمة لتقييمهم، بما يؤدي في النهاية لارتفاع مستوى التحصيل الدراسي والارتقاء بالعملية التعليمية لديهم.

ومن المؤكد أن أساليب التفكير لا يقتصر دورها في العملية التعليمية فحسب، بل لها دور هام يظهر في مجالات الحياة العامة، سواء في عملية الاختيار المهني، أو في مختلف ما يفضله الفرد أو يرفضه في المواقف المختلفة، فأساليب التفكير

تعد مجموعة من الطرق التي يستخدمها المرء للإحساس بالآخرين والتعامل مع المشكلات التي تواجهه.

(Harrison, A. F., and R. M. Bramson., 1984, p. 201)

عرفها كل من:

هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson 1982): هي مجموعة من الطرائق الفكرية التي يعتاد المتعلم ان يتعامل بها مع المعلومات المتوافرة لديه نحو ما يواجهه من مشكلات ومواقف وتتضمن أساليب التفكير (الاسلوب التركيبي، والاسلوب المثالي، والاسلوب العملي، والاسلوب التحليلي، والاسلوب الواقعي) وقد عّرف هاريسون وبرامسون كل اسلوب على حدة:

1.أسلوب التفكير التركيبي (Synthetic thinking Style): هو قدرة الفرد على التواصل لبناء وتركيب افكار جديدة واصيلة مختلفة عما يمارسه الاخرون والربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة

2.أسلوب التفكير المثالي (Idealistic thinking Style): ويقصد به قدرة الفرد على تكوين وجهات نظر مختلفة تجاه الاشياء والميل الى التوجه المستقبلي والتفكير في الاهداف فضلاً عن اهتمام الفرد واحتياجاته من جهة وما هو مفيد للأفراد الاخرين من جهة اخرى.

3.أسلوب التفكير العملي (Pragmatic thinking Style): ويقصد به قدرة الفرد على التحقق مما هو صحيح او خاطئ بالنسبة للخبرة الشخصية التي مر بها ومنحه الحرية والتجريب لإيجاد طرائق لعمل الاشياء بالاستعانة بالمواد الخام المتاحة له.

4.أسلوب التفكير التحليلي (Analytic thinking style) :ويقصد به قدرة الفرد لمواجهة المشكلات بحذر وبطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل، والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، فضلاً عن جمع قدر ممكن من المعلومات من اجل الوصول الى الحقائق.

5.أسلوب التفكير الواقعي (Realistic thinking style): ويقصد به قدرة الفرد على الاعتماد على الملاحظة والتجريب من خلال الحقائق التي يدركها ويتضمن الاستمتاع بالمناقشات المباشرة.

(Harrison. A. F &Bramson. R.M, 1982, p184)

الدراسات السابقة:

دراسة مرزوك 2016: بعنوان أساليب التفكير وعلاقتها بالاتجاهات التعصبية عند طلبة الجامعة:

هدف البحث إلى التعرف على أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة والكشف عن الفروق الفردية لديهم وفق المتغيرات (الجنس، المرحلة، التخصص) كما هدف إلى تحديد العلاقة بين أساليب التفكير والاتجاهات التعصبية لدى طلبة الجامعة وكانت العينة مكونة من 400 طالب وطالبة من المرحلتين الثانية والرابعة ومن الكليات الإنسانية والعلمية من طلبة جامعة بغداد وذلك عن طريق السحب العشوائي. استعمل الباحث مقياس أساليب التفكير للجميلي 2013 ومقياس الاتجاهات التعصبية لرحيم 2006 وقد أظهرت نتائج البحث أن جميع أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة هي أعلى من متوسط أساليب تفكير المجتمع الذي ينتمون إليه، أما فيما يتعلق بالفروق فلم تظهر أساليب التفكير التركيبي والتحليلي فروقا إحصائية وفق لمتغير الجنس والمرحلة والتخصص، في حين كانت أساليب التفكير المثالي والعملي دالة لصالح التخصص الإنساني ولم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية بالنسبة للجنس والمرحلة، أما فيما يتعلق بالأسلوب الواقعي فقد كانت النتائج دالة ولصالح التخصص الإنساني ولصالح المرحلة الرابعة وكانت غير دالة بالنسبة لمتغير الجنس.

دراسة راضي 2015: بعنوان أساليب التفكير في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون وعلاقتها ببعض المتغيرات

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أساليب التفكير المفضلة لدى طالبات المرحلة الثانوية وكانت عينة البحث مؤلفة من 881 طالبة من 18 مدرسة مختلفة بمحافظة الكوت وضواحيها تتراوح أعمارهم بين16 –18 سنة واستخدم الباحث مقياس هاريسون وبرامسون لأساليب التفكير، وكانت نتائج البحث كالتالي:

تشير النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا بين طالبات الدراسة الإعدادية في تفضيلهن لأساليب التفكير فقط كان أكثر أساليب التفكير شيوعا هو التركيبي ويليه الأسلوب المثالي وأن التفكير الواقعي جاء في المرتبة الأخيرة.

وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين طالبات الدراسة الإعدادية في أساليب التفكير تبعا للتخصص الدراسي (الفرع العلمي والأدبي) وأن متغير الصف الدراسي لا يؤثر في تشكيل وتنمية أساليب التفكير .

دراسة الصبح 2015: بعنوان أساليب التفكير وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار لدى معلمي المرحلة الابتدائية

هدف البحث إلى الكشف عن مدى اسهام أساليب التفكير المفضلة لدى المعلين وقدرتهم على اتخاذ القرار حيث يفيد هذا البحث المعلمين عامة ومعلمي المرحلة الابتدائية خاصة، وكانت عينة البحث 202 معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية شملت عدة مدارس واستخدم الباحث مقياس هاريسون وبرامسون لأساليب التفكير ومقياس اتخاذ القرار من اعداد الباحث وكانت نتائج البحث كالتالي:

تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات أفراد العينة في أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي) ودرجاتهم في مقياس القدرة على اتخاذ القرار.

كما تشير إلى وجود تأثير دال احصائيا لأسلوب تفكير المعلمين العملي على قدرتهم على اتخاذ القرار كما يوجد تأثير دال احصائيا لأسلوب تفكير المعلمين التحليلي والمثالي على قدرتهم على اتخاذ القرار.

دراسة الطراونة والقضاة 2014: بعنوان العلاقة بين مقاومة الاغراء وأنماط التفكير السائدة لدى الطلبة الجامعيين.

استهدفت الدراسة الكشف عن علاقة مقاومة الاغراء بأنماط التفكير السائدة لدى طلبة الجامعات الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من1701 طالب وطالبة من طلبتي الجامعة الأردنية وجامعة مؤتة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياسين: الأول لمقاومة الاغراء والآخر لأساليب التفكير لهاريسون وبرامسون. وأظهرت نتائج البحث تدني مقاومة الاغراء لدى طلبة الجامعات وأن نمط التفكير المثالي كان له أعلى تقدير يليه العملي ثم التحليلي ثم التركيبي وأقل تقدير كان للنمط الواقعي، وبينت النتائج فروق دالة إحصائيا في أنماط التفكير تعزى لمتغير الجنس على النمط المثالي لصالح الذكور، ولصالح الإناث على النمط التحليلي، ولمتغير الكلية على النمطين

التركيبي والعملي لصالح طلبة الكليات العلمية، وكانت العلاقة طردية ودالة إحصائية بين أنماط التفكير ومقاومة الإغراء.

دراسة " رمضان" (2001): بعنوان أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب بالمراحل التعليمية

هدفت هذه الدراسة للتعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة، ودراسة أثر المتغيرات التالية: (الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي) على أساليب التفكير، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلاب بالمرحلتين الثانوية والجامعية، واستخدم هنا قائمة أساليب التفكير ستيرنبرج وواجنر"(1991).

وبينت النتائج أن أكثر أساليب التفكير سيطرة لدى الطلاب هو أسلوب التفكير (التنفيذي، الحكمي، الهرمي، المحلي، المتحرر) ووجد فروق بين الجنسين لصالح الذكور في أساليب التفكير (التشريعي، المحلي، المحافظ، والملكي، الداخلي) وأن هناك اختلافا بين الطلاب في بعض أساليب التفكير باختلاف التخصص الدراسي(علمي/أدبي) لصالح طلاب العلمي والعمر الزمني (ثانوي /جامعي) لصالح الجامعيين.

دراسة " ستيرنبرج" (1992): بعنوان أساليب التفكير السائدة لدى الطلاب بالمرحلة الجامعية

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير السائدة لدى الطلاب بالمرحلة الجامعية، وذلك للكشف عن مدى وجود اختلاف في أساليب التفكير باختلاف (الكليات، الجنس، العمل، اللغة) وتكونت العينة من (223) طالب وطالبة بالفرقة الأولى لجامعة (ستيلن بوسش) بالولايات المتحدة الأميركية توزعوا على كليات الفنون وكلية العلوم الطبيعية وكلية التربية.

استخدمت في هذه الدراسة قائمة أساليب التفكير لـ (ستيرنبرج وواجنر)، وتوصلت الدراسة لأن أساليب التفكير السائدة لدى الطلاب بالمرحلة الجامعية: (التنفيذي، التشريعي، الهرمي، والداخلي والمحافظ) وكذلك وجود فروق مختلفة لدى طلاب الجامعة في أساليب التفكير تختلف باختلاف الكليات واللغة أو طبيعة العمل

لصالح العاملين، وعدم وجود تأثير للنوع (ذكور، إناث) على أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة.

دراسة "زهانج" (zhang,2002): بعنوان طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية

هدفت هذه الدراسة للتعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية، حين كانت العينة مؤلفة من (600) طالب جامعي من جامعة هونج كونج. واستخدم في هذه الدراسة قائمة لأساليب التفكير: "ستيرنبرج وواجنر" ومقياس "البحث نحو الذات" التي أعدت خصيصا لهذا البحث. وكانت النتائج على الشكل التالي:

وجود ارتباط دال إحصائيا بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية وبدرجات متفاوتة كالتالي:

ارتباط دال إحصائيا بصورة سالبة بين الشخصية الاجتماعية والشخصية الحديثة وأسلوبي التفكير (الحكمي والخارجي)، ووجود ارتباط دال إحصائيا وبصورة إيجابية بين الشخصية الفنية وأساليب التفكير (التنفيذي والمحلي والمحافظ) وكذلك وجود ارتباط دال بين الشخصية الحقيقية والاستقصائية والتقليدية وباقي الأساليب (8 أساليب).

وتوصلت الدراسة كذلك لأن النسخة القصيرة من مقياس (البحث الموجه نحو الذات) زهانج" 2000 تتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات لتقنين أنماط الشخصية نحو الطلاب.

دراسات تناولت اتخاذ القرار:

دراسة المالكي (2013): بعنوان قلق المستقبل واتخاذ القرار وعلاقتها ببعض المتغيرات الثقافية لدى عينة من طلاب الجامعة بمحافظة الليث وجدة.

هدف البحث إلى التعرف على مظاهر قلق المستقبل واتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة ومعرفة العلاقة بين قلق المستقبل واتخاذ القرار. ومعرفة الفروق في قلق المستقبل واتخاذ القرار بين طلاب الجامعة تبعا لنوع الجامعة والتخصص والعمر.

تكونت عينة الدراسة من652 طالب وطالبة من كليات نظرية وعلمية واستخدام الباحث مقياس قلق المستقبل من إعداد عشري (2004) ومقياس اتخاذ القرار من إعداد عبدون (1979م) وأسفرت نتائج البحث إلى:

– وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في درجات قلق المستقبل واتخاذ القرار كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات اتخاذ القرار ككل وفقاُ للتخصص لصالح التخصصات العلمية

– لا توجد فروق في متوسط درجات قلق المستقبل للطلاب وكذلك في متوسط درجات اتخاذ القرار الصورة (أ) وفقاً للعمر، بينما توجد فروق في درجات اتخاذ القرار بالصورة (ب) وباتخاذ القرار ككل وفقاً للأعمار لصالح الطلاب الذين أعمارهم 21 سنة مقابل متوسط الطلاب الذين أعمارهم أكبر من 22 سنة.

دراسة حبيب (1997): بعنوان أساليب صنع القرار في ضوء بعض خصال الشخصية.

هدف البحث إلى دراسة الفروق في أساليب صنع القرار (المثالي والواقعي والتركيبي والعملي) لدى أفراد المرحلة الدراسية الثالثة تبعا لمتغير الجنس، تكونت عينة البحث من (320) طالب وطالبة من المحافظات الغربية بمصر وتوزعت كما يلي: تعليم ثانوي (200)، تعليم جامعي (420)، الدراسات العليا (200). واستخدم الباحث (20) مقياسا أهمها مقياس أساليب صنع القرار من اعداده ومقياس هاريسون وبرامسون، وأشارت نتائج البحث إلى ما يلي:

– توجد فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد المراحل الدراسية الثلاثة في الأسلوب المثالي وواقعي والتركيبي، بينما لا توجد فروق بينهم في كل من الأسلوب العملي والتحليلي. كما بينت وجود فروق دالة بين أفراد عينتي الذكور والإناث ببعض أساليب صنع القرار.

– دراسة ليونغ وهوفمان Leung and Hoffman " (1987): بعنوان التوقعات الإرشادية لدى متخذي القرار العقلانيين، المتسرعين، والاعتماديين

هدف البحث إلى رصد التوقعات الإرشادية كالتقبل، الحدس، الجاذبية، والحاجة للخبرة، لدى متخذ القرار (العقلانيون، المتسرعون، الاعتماديون) وكانت عينة البحث مؤلفة من (406) طالب وطالبة من جامعة (Easter) في الولايات المتحدة الأمريكية. وتم استخدام مقياس تقييم أساليب اتخاذ القرار المهني (Hareen). أسفرت نتائج البحث عما يلي:

1. حصل العقلانيون على علامات أعلى من التي حصل عليها المشرعون والاعتماديون في مقياس الخبرة

2. حصل العقلانيون على علامات أعلى من التي حصل عليها المتسرعون والاعتماديون في مقياس اتخاذ القرار.

3. حصل العقلانيون على علامات أدنى من التي حصل عليها المتسرعون والاعتماديون في مقياس التقبل والرعاية.

دراسة هاريسون وبرامسونHarrison&Bramson 1982: بعنوان أنماط التفكير وعلاقتها باستراتيجيات طرح السؤال، وكيفية اتخاذ القرار، وحل المشكلات.

هدف البحث إلى إعداد نظرية نفسية لأساليب اتخاذ القرار والتعرف إلى العلاقة بين أساليب اتخاذ القرار وكل من أنماط التفكير، وحل المشكلات، واستراتيجيات طرح الأسئلة، وشملت الأدوات على مقياس اتخاذ القرار من إعداد الباحث، مقياس حل المشكلات، مقياس أساليب التفكير، وأسفرت نتائج دراسة عن وجود تطابق شبه كامل بين اتخاذ القرار وحل المشكلات وأسلوب التفكير من خلال وجود خمسة أساليب: (الأسلوب التركيبي، الأسلوب المثالي الأسلوب العملي، الأسلوب التحليلي، الأسلوب الواقعي).

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة تبين لنا التالي:

1. تناولت الدراسات أساليب التفكير وعلاقتها بـ:(الاتجاهات التعصبية، بعض المتغيرات، اتخاذ القرار، أنماط الشخصية).
2. تناولت الدراسات اتخاذ القرار وعلاقته بـ: (أنماط التفكير، قلق المستقبل) أما دراسة حبيب فقد تناولت أساليب اتخاذ القرار في ضوء بعض خصال الشخصية ودراسة ليونغ وهوفمان بحثت بالتوقعات الارشادية لدى أنماط متخذي القرار.

عرض وتحليل الدراسات السابقة من حيث الأدوات:

استخدمت الدراسات السابقة الأدوات التالية لأساليب التفكير (الجميلي 2013 ، هاريسون وبرامسون 1984، ستيرنبرج) أما في اتخاذ القرار فقد تم استخدام (عبدون، مقياس Hareen، مقياس هاريسون وبرامسون)

عرض وتحليل الدراسات السابقة من حيث العينة:

معظم البحوث طبقت على عينة مؤلفة من الشباب في المرحلة الجامعية باستثناء دراسة الصبح التي طبقت على المعلمين ودراسة راضي التي طبقت على طلاب المرحلة الثانوية.

نقاط التشابه والاختلاف مع الدراسة الحالية:

- تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة بالمنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي التحليلي مثل الدراسات التالية : حبيب، هاريسون وبرامسون، المالكي، الصبح، مرزوك ،راضي..)
- تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث العينة فمعظمها طبق على طلبة الجامعة.
- تشابهت أيضا من حيث المتغيرات فالعديد من الدراسات تناولت متغير الجنس.
- اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بالمتغيرات حيث لم تجد الباحثة على حد اطلاعها سوى دراسة الصبح وحبيب وهاريسون

وبرامسون بحثوا في دراسة أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار أما بقية الدراسة فقد اهتمت بدراسة متغيرات أخرى.

منهج البحث واجراءاته:

وفقا لطبيعة الدراسة الحالية، ومشكلة الدراسة، وتساؤلاتها استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها ،حيث أن هذا المنهج يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا ، ويعبر تعبيرًا كيفيًا أو كميًا ، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها ، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفًا رقميًا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى ، ويعتبر هذا الأسلوب الأكثر استخداما في الدراسات الإنسانية تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي في تفسير العلاقة بين متغيري البحث .

مجتمع البحث:

يتألف المجتمع الأصلي للبحث من طلاب علم النفس (من طلاب السنة الرابعة في كلية التربية جامعة دمشق والذين يبلغ عددهم 163 طالباً وطالبة).

ولكن نتيجة للأوضاع الراهنة التي تمر بها بلادنا وبداية انتشار وباء كورونا فقد بدء تقلص عدد الطلاب المداومين في الجامعة وبالتالي العينة المختارة هي العينة المتيسرة التي تمكنت الباحثة من الحصول عليها ولم تتمكن من زيادة العدد كون الكلية نظرية، كما أن سوء الوضع الاقتصادي جعل الطلاب غير ملتزمين بالدوام بشكل كامل حيث اضطر البعض منهم للبحث عن عمل.

عينة البحث:

جميع أفراد العينة طلاب علم نفس لكن 42 منهم طلاب متفرغين للدراسة و18 طلاب غير متفرغين للدراسة، طبقت الباحثة مقاييس هذه الدراسة على عينة عشوائية قوامها 70 من طلاب كلية التربية، علم النفس السنة الرابعة سواء من الطلاب في جامعة دمشق أو من الطلاب المتطوعين في منظمة الأحمر العربي السوري وقد قامت الباحثة بتوزيع المقاييس على عينة الدراسة وبعد التصحيح ثم استبعاد 10 حالات لعدم استكمال البيانات، وأصبحت العينة النهائية للدراسة 60 فرد .

وكان توزع العينة على الشكل الآتي:

العينة			
ذكور	23	طلاب متفرغين للدراسة	42
إناث	37	طلاب غير متفرغين	18

- **حدود البحث:**

الحدود البشرية: عينة من طلاب علم النفس السنة الرابعة بجامعة دمشق

الحدود الموضوعية: أساليب التفكير في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من طلاب علم النفس بجامعة دمشق والأدوات المستخدمة: مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون 1982 واستبيان اتخاذ القرار ليوسف عبدون 1979.

الحدود المكانية: كلية التربية جامعة دمشق، منظمة الهلال الأحمر العربي السوري الزاهرة / دمشق.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات البحث في الفترة الواقعة بين تاريخي 2\10\2019 م، حتى، 16\1\2020.م

- **أدوات البحث:**

1- مقياس اتخاذ القرار:

إعداد يوسف عبدون 1979 مقياس اتخاذ القرار له صورتين: الصورة الأولى (أ) سميت اختبار مواقف، والصورة الثانية التي تم استخدامها في هذا البحث (ب) سميت اختبار الجمل ويتكون من (٣٨)عبارة متبوعة بخمس استجابات محتملة وغير مفصلة بأبعاد وهدف المقياس إلى قياس قدرة الفرد على اتخاذ القرار وأخذ المقياس من دراسة الشهري 2009، والمطلوب من المفحوص اختيار إحدى هذه الاستجابات، وتتدرج هذه الاستجابات من لا أوافق تماما إلى أوافق تماما.

طريقة تصحيح المقياس:

يصحح المقياس على مقياس ليكرت الخماسي كالتالي :تعطى الدرجات 1-2-3-4-5 للاستجابات) لا أوافق تماما – لا أوافق – غير متأكد – أوافق – أوافق تماما على الترتيب وذلك للعبارات الموجبة، والعكس في حالة العبارات السالبة وهي ذات الأرقام من 28 إلى ٣٨ .ومن خلال مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص يمكن معرفة درجته الكلية على اختبار اتخاذ القرار.

التحقق من ثبات مقياس اتخاذ القرار:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس اتخاذ القرار على (100) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية (العينة الاستطلاعية) والجدول رقم (1) يوضح ثبات مقياس اتخاذ القرار:

جدول رقم (1) يوضح ثبات مقياس اتخاذ القرار

المقياس	معامل الثبات ألفا	معامل التجزئة النصفية بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون
اتخاذ القرار	0.98	0.85

ويتضح من الجدول السابق أن مقياس اتخاذ القرار يتمتع بدرجة جيدة من الثبات وهو صالح للتطبيق في البحث الحالي.

التحقق من صدق مقياس اتخاذ القرار:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق مقياس اتخاذ القرار من خلال عدة طرق وهي:

1) صدق التكوين: حيث قامت الباحثة بتطبيق مقياس اتخاذ القرار على (العينة الاستطلاعية)، ثم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند مع الدرجة الكلية، والجدول رقم (2) يوضح ذلك:

جدول رقم (2) يوضح معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار

مسلسل	معامل الارتباط	مسلسل	معامل الارتباط	مسلسل	معامل الارتباط	مسلسل	معامل الارتباط
1	0.73 **	11	0.87 **	21	0.79 **	31	0.82 **

2	0.76 **	12	0.48 *	22	0.93 **	32	0.79 **
3	0.78 **	13	0.80	23	0.89 **	33	0.81 **
4	0.75 *	14	0.89	24	0.89 **	34	0.84 *
5	0.26 *	15	0.68	25	0.86 *	35	0.69 **
6	0.66 *	16	0.94 **	26	0.80 **	36	0.92 **
7	0.81 **	17	0.81 **	27	0.88 **	37	0.65 *
8	0.20 *	18	0.68 *	28	0.92 **	38	0.85 **
9	0.72 *	19	0.51 *	29	0.84 **		
10	0.85 **	20	0.85 **	30	0.74 *		

**دال عند مستوى (0.05)

* دال عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معامل الارتباط مرتفعة وهذا يدل أن مقياس اتخاذ القرار على درجة موثوقة من الصدق وهو صالح للتطبيق في البحث الحالي.

2-الصدق التمييزي: وفقا لهذه الطريقة يتم حساب دلالة الفروق بين ذوي المستويات المنخفضة وذوي المستويات المرتفعة لدى أفراد العينة الاستطلاعية على المقياس بهدف التعرف فيما اذا كان المقياس قادرا على التمييز بينهما

وبالتالي قامت الباحثة بترتيب درجات العينة الاستطلاعية على مقياس اتخاذ القرار من الأدنى إلى الأعلى ثم أخذ المجموعة الذين حصلوا على أعلى الدرجات (الربيع الأعلى أي أعلى 25% من الدرجات) ومجموعة الطلاب الذين حصلوا على أدنى الدرجات (الربيع الأدنى أي أدنى 25% من الدرجات) ثم تم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار T ، والجدول رقم (3) يوضح ذلك:

الجدول (3) الفروق بين الربيع الادنى والاعلى على مقياس اتخاذ القرار

مقياس اتخاذ القرار	الربيع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح	ت	مستوى الدلالة
	الأول	25	91.85	2.47	58	61.25	0.000
	الرابع	25	160.83	1.72			

يتضح من الجدول السابق بأن مقياس اتخاذ القرار له قدرة على التمييز بين ذوي الدرجات العليا والدرجات الدنيا حيث بلغت قيمة (ت) (61.25) عند مستوى الدلالة(0.000) وهي لصالح الربيع الرابع.

2- **مقياس أساليب التفكير:** الذي وضعه كل من هاريسون وبرامسون 1980 وترجمه حبيب 1995 إلى العربية وقام بتقنينه على المجتمع المصري ومهمة هذه الأداة أن تبين لنا الأسلوب الذي يفضله المفحوص بالتفكير في المواقف المختلفة، حيث لكل سؤال مطروح خمسة خيارات للإجابة تمثل خمسة أساليب للتفكير وعلى المفحوص أن يرتبها بدءا من أكثر هذه الخيارات انطباقا عليه إلى الأقل.

- **وصف الاختبار:**

يتكون المقياس من 90 عباره موزعة على 18 موقف من المواقف اليومية التي تواجه الفرد، وذلك بواقع خمس عبارات على كل موقف،

تمثل كل عبارة منهم حلاً لذلك الموقف، حيث يعبر كل حل عن أحد أساليب التفكير الخمسة التي يقيسها الاختبار: التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي، والمطلوب من كل مفحوص أن يضع إشارة تحت التدرج الذي ينطبق عليه لكل عبارة على اعتبار أن 5 تمثل السلوك الأكثر انطباقا عليه و 1 تمثل السلوك الأقل انطباقا.

التحقق من ثبات مقياس أساليب التفكير:

تم التأكد من ثبات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ والجدول رقم (4) يوضح ثبات مقياس أساليب التفكير:

جدول رقم (4) يوضح ثبات مقياس أساليب التفكير

الأساليب	التركيبي	المثالي	العملي	التحليلي	الواقعي
معامل الثبات ألفا	0.44	0.57	0.57	0.56	0.58

ويتضح من الجدول السابق أن مقياس أساليب التفكير يتمتع بدرجة جيدة ومقبولة من الثبات وهو صالح للتطبيق في البحث الحالي.

التحقق من صدق مقياس أساليب التفكير:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس من خلال مجموعة من الطرق وهي:

1) **صدق التكوين:** حيث قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين كل بند من بنود أساليب التفكير والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي اليه ، والجدول رقم (5) يوضح ذلك:

جدول رقم (5) يوضح معامل الارتباط بين البند مع الدرجة الكلية الأسلوب الذي ينتمي اليه

**دال عند مستوى (0.05)

مسلسل	البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
1	التركيبي	0.46**	مثالي	0.53**	العملي	0.58**	التحليلي	0.58**	الواقعي	0.56*
2		0.57**		0.74**		0.41*		0.40*		0.47**
3		0.63**		0.56*		0.53**		0.37*		0.53**
4		0.41*		0.47**		0.47**		0.74**		0.66*
5		0.53**		0.53**		0.44**		0.56*		0.53**
6		0.36**		0.66*		0.70*		0.63**		0.66*
7		0.47*		0.53**		0.60**		0.47**		0.36**
8		0.58**		0.66*		0.63**		0.46**		0.58**
9		0.69**		0.53*		0.56*		0.57**		0.40*
10		0.70*		0.46**		0.73*		0.63**		0.37*
11		0.31**		0.73*		0.36**		0.41*		0.70*
12		0.44**		0.56**		0.58**		0.53**		0.31**
13		0.56*		0.47**		0.40*		0.36**		0.44**
14		0.63**		0.48*		0.37*		0.47*		0.56*
15		0.47**		0.59**		0.74**		0.58**		0.53**
16		0.56**		0.60**		0.57**		0.69**		0.36**
17		0.53**		0.40*		0.56**		0.53**		0.47*
18		0.70*		0.59**		0.40*		0.66*		0.56*

* دال عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معامل الارتباط جيدة ومقبولة وهذا يدل أن مقياس أساليب التفكير على درجة موثوقة من الصدق وهو صالح للتطبيق في البحث الحالي.

1- **الصدق التمييزي:** وفقا لهذه الطريقة يتم حساب دلالة الفروق بين ذوي المستويات المنخفضة وذوي المستويات المرتفعة لدى أفراد العينة الاستطلاعية على المقياس بهدف التعرف فيما اذا كان المقياس قادرا على التمييز بينهما وبالتالي قامت الباحثة بترتيب درجات العينة الاستطلاعية على مقياس الأساليب المعرفية من الأدنى إلى الأعلى ثم أخذ المجموعة الذين حصلوا على أعلى الدرجات (الربيع الأعلى أي أعلى 25% من الدرجات) ومجموعة الطلاب الذين حصلوا على أدنى الدرجات (الربيع الأدنى أي أدنى 25% من الدرجات) ثم تم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار T ، ، والجدول رقم (6) يوضح ذلك:

الجدول (6) دلالة الفروق بين الربيع الأدنى والربيع الأعلى على مقياس أساليب التفكير

	الربيع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح	ت	مستوى الدلالة
التركيبي	الأول	25	45.13	3.09	58	17.09	0.000
	الرابع	25	64.13	2.99			
المثالي	الأول	25	42.21	4.80	58	16.47	0.000
	الرابع	25	64.67	4.22			
العملي	الأول	25	41.71	1.20	58	18.43	0.000
	الرابع	25	63.62	4.27			
التحليلي	الأول	25	47.31	2.89	58	42.32	0.000
	الرابع	25	68.46	1.19			
الواقعي	الأول	25	42.29	2.01	58	20.07	0.000

			3.43	63.64	25	الرابع	

يتضح من الجدول السابق بأن مقياس أساليب التفكير له قدرة على التمييز بين الربيع الأول والربيع الرابع حيث بلغت قيمة (ت) وعلى الترتيب لأبعاد المقياس (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي) (17.09، 16.47، 18.43، 42.32، 20.07) عند مستوى الدلالة(0.000) وهي دالة لصالح الربيع الرابع.

عرض نتائج البحث والمناقشة والتحليل:

أولاً . نتائج أسئلة الدراسة:

1-ما مستوى اتخاذ القرار لدى أفراد عينة الدراسة من الطلبة في جامعة دمشق؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والمتوسط الرتبي لدرجات طلبة جامعة دمشق على مقياس اتخاذ القرار، وحُسب طول الفئة على النحو الآتي:

- حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في المقياس من أصغر قيمة (5-1=4).
- حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (4) على أكبر قيمة في المقياس وهي (5) 4 ÷ 5 = 0.80 (طول الفئة).
- إضافة طول الفئة وهو (0.80) إلى أصغر قسمة في المقياس وهي (1)، وذلك للحصول على الفئة الأولى، لذا كانت الفئة الأولى من (1-1.80)، ثمَّ إضافة طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى؛ وذلك للحصول على الفئة الثانية وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة.

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة، وتحديد المستويات كما يلي:

الجدول (7) تقدير مستوى /اتخاذ القرار/ لدى أفراد عينة الدراسة

المتوسط الحسابي	التقدير
1 – 1.80	منخفض جداً

2.60 – 1.80	منخفض
3.40 – 2.60	متوسط
4.20 –3.40	جيد
5.00–4.20	مرتفع

وتمَّ ذلك بالاعتماد على استجابات المقياس 5–1 ÷ 5 = 0.80

وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي: رقم (8)

مقياس اتخاذ القرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي*	التقدير
	116.26	**28.55**	**3.05**	**متوسط**

* المتوسط الرتبي= المتوسط الحسابي ÷ عدد فقرات المقياس

يتبين من الجدول (8) وجود مستوى متوسط لاتخاذ القرار لدى الطلبة أفرد عينة الدراسة، إذ بلغ المتوسط الرتبي لاستجابة عينة الدراسة (3.05)، وقامت الباحثة بحساب درجة القطع لمقياس اتخاذ القرار وبلغت (87.71–144.81).

حساب درجة القطع: (المتوسط + الانحراف المعياري، المتوسط – الانحراف المعياري، والدرجة الواقعة بين المستويين السابقيين)

الجدول (9) توزّع الطلبة أفراد عينة الدراسة وفق اتخاذ القرار

اتخاذ القرار	مرتفع	متوسط	منخفض
	أكثر من(144.81)	(144.81 – 87.71)	أقل من (87.71)
	18	**41**	**1**

يلاحظ من الجدول (9) أنَّ عدد أفراد عينة الدراسة الذين لديهم مستوى منخفض لاتخاذ القرار (1) طالباً وطالبة، وأنَّ عدد أفراد عينة الدراسة الذين لديهم مستوى متوسط(41) طالباً وطالبة، وأنَّ عدد أفراد عينة الدراسة الذين لديهم مستوى مرتفع(18) طالباً وطالبة.

2-ما مستوى أساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة من الطلبة في جامعة دمشق؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والمتوسط الرتبي لدرجات طلبة جامعة دمشق على مقياس أساليب التفكير، وحُسب طول الفئة بنفس الطريقة السابقة.

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة، وتحديد المستويات كما يلي:

الجدول (10) تقدير مستوى /أساليب التفكير/ لدى أفراد عينة الدراسة

المتوسط الحسابي	التقدير
1 – 1.80	منخفض جداً
1.80 – 2.60	منخفض
2.60 – 3.40	متوسط
3.40 -4.20	جيد
4.20-5.00	مرتفع

وتمَّ ذلك بالاعتماد على استجابات المقياس 5-1 ÷ 5 = 0.80

وكانت النتائج كما هو مبين في **الجدول رقم (11)**:

مقياس أساليب التفكير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي*	التقدير
التركيبي	**54.73**	**7.48**	**3.04**	**متوسط**
المثالي	**54.03**	**8.69**	**3.000**	**متوسط**
العملي	**51.48**	**8.34**	**2.86**	**متوسط**

التحليلي	57.88	8.18	3.21	متوسط
الواقعي	51.83	8.08	2.87	متوسط

* المتوسط الرتبي= المتوسط الحسابي ÷ عدد فقرات كل أسلوب(18) فقرة

يتبين من الجدول (11) وجود مستوى متوسط لأساليب التفكير لدى الطلبة أفرد عينة الدراسة، إذ بلغ المتوسط الرتبي لاستجابة عينة الدراسة على أساليب التفكير وعلى الترتيب (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي) (3.04، 3.000، 2.86، 3.21، 2.87)، وقامت الباحثة بحساب درجة القطع لكل أسلوب من أساليب التفكير.

الجدول (12) توزّع الطلبة أفراد عينة الدراسة وفق أساليب التفكير

التركيبي	مرتفع أكثر من(62.21)	متوسط (62.21 – 47.25)	منخفض أقل من (47.25)
	8	42	10
المثالي	مرتفع أكثر من(62.72)	متوسط (62.72 – 53.34)	منخفض أقل من (53.34)
	9	26	25
العملي	مرتفع أكثر من(59.82)	متوسط (59.82 – 43.14)	منخفض أقل من (43.14)
	10	37	13
التحليلي	مرتفع أكثر من(66.06)	متوسط (66.06 –49.7)	منخفض أقل من (49.7)
	13	36	11
الواقعي	مرتفع أكثر من(59.91)	متوسط (59.91 – 43.75)	منخفض أقل من (43.75)
	13	39	8

يلاحظ من الجدول (12) أنَّ عدد أفراد عينة الدراسة الذين لديهم مستوى منخفض للأسلوب التركيبي (10) طالباً وطالبة، وأنَّ عدد أفراد عينة الدراسة الذين لديهم

مستوى متوسط بنفس الأسلوب(42) طالباً وطالبة، وأنَّ عدد أفراد عينة الدراسة الذين لديهم مستوى مرتفع(8) طالباً وطالبة.

بينما يلاحظ أن عدد أفراد عينة الدراسة الذين لديهم مستوى منخفض للأسلوب المثالي (25) طالباً وطالبة، وأنَّ عدد أفراد عينة الدراسة الذين لديهم مستوى متوسط بنفس الأسلوب(26) طالباً وطالبة، وأنَّ عدد أفراد عينة الدراسة الذين لديهم مستوى مرتفع(9) طالباً وطالبة.

بينما يلاحظ أن عدد أفراد عينة الدراسة الذين لديهم مستوى منخفض للأسلوب العملي (13) طالباً وطالبة، وأنَّ عدد أفراد عينة الدراسة الذين لديهم مستوى متوسط بنفس الأسلوب(37) طالباً وطالبة، وأنَّ عدد أفراد عينة الدراسة الذين لديهم مستوى مرتفع(10) طالباً وطالبة.

بينما يلاحظ أن عدد أفراد عينة الدراسة الذين لديهم مستوى منخفض للأسلوب التحليلي (11) طالباً وطالبة، وأنَّ عدد أفراد عينة الدراسة الذين لديهم مستوى متوسط بنفس الأسلوب(36) طالباً وطالبة، وأنَّ عدد أفراد عينة الدراسة الذين لديهم مستوى مرتفع(13) طالباً وطالبة.

بينما يلاحظ أن عدد أفراد عينة الدراسة الذين لديهم مستوى منخفض للأسلوب الواقعي (8) طالباً وطالبة، وأنَّ عدد أفراد عينة الدراسة الذين لديهم مستوى متوسط بنفس الأسلوب(39) طالباً وطالبة، وأنَّ عدد أفراد عينة الدراسة الذين لديهم مستوى مرتفع(13) طالباً وطالبة.

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس اتخاذ القرار ودرجاتهم على مقياس أساليب التفكير.

وللتحقق من صحة الفرضية الرئيسية، جرى استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباطات بين اتخاذ القرار وأساليب التفكير، والجدول رقم (13) يوضح ذلك:

جدول(13): نتائج معامل الارتباط بيرسون بين اتخاذ القرار وأساليب التفكير

المتغيرات	ن	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
اتخاذ القرار/الأسلوب التركيبي	60	−0.15	0.23	غير دال

اتخاذ القرار/الأسلوب المثالي	60	−0.23	0.06	غير دال
اتخاذ القرار/الأسلوب العملي	60	0.02	0.88	غير دال
اتخاذ القرار/الأسلوب التحليلي	60	0.26	0.04	دال
اتخاذ القرار/الأسلوب الواقعي	60	0.12	0.35	غير دال

نلاحظ من الجدول رقم (13) عدم وجود علاقة ذات دلاّلة إحصائيّة بين اتخاذ القرار وأساليب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي، الواقعي) حيث بلغ معامل الارتباط (0.15−، 0.23−، 0.02، 0.12) عند مستوى الدلالة على الترتيب (0.23، 0.06، 0.88، 0.35) وبالتالي نرفض الفرضية الرئيسية الأولى، بينما وجد أن هناك علاقة ارتباطية ايجابية ذات دلاّلة إحصائيّة بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس اتخاذ القرار ودرجاتهم على الأسلوب التحليلي حيث بلغ معامل الارتباط(0.26) عند مستوى الدلالة (0.04).

تفسير: عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين اتخاذ القرار وأساليب التفكير (التركيبي .المثالي .العملي .الواقعي)بينما وجد علاقة ارتباطية ايجابية ذات دلالة احصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس اتخاذ القرار ودرجاتهم على الاسلوب التحليلي واتفق البحث في هذه النقطة مع دراسة الصبح وهذا دليل على قدرة الفرد على مواجهة المشكلات بحرص واهتمام بالتفاصيل قبل اتخاذ القرار وجمع اكبر قدر من المعلومات وهذا يؤكد ان خطوات اتخاذ القرار تحتاج الى هذا الاسلوب من التفكير لما يحتاجه الى مهارة عالية في وضع البدائل وفحصها ودراسة آثار القرار وحل المشكلات التي قد تطرأ، وهذا يتفق مع ما أشار اليه روبرت ستيرنبرج1988 إلى أن عملية اتخاذ القرار تعتمد بشكل أو بآخر على نوع أسلوب التفكير الذي يتبناه الفرد.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس اتخاذ القرار تبعاً للجنس.

وللتحقق من صحة الفرضية جرى حساب اختبار(ت) لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس اتخاذ القرار وفقاً لمتغير الجنس (ذكر. أنثى) والجدول رقم(14) يبين ذلك:

جدول (14): الفروق في اتخاذ القرار تبعاً لمتغير الجنس

المتغيرات	الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة	القرار
اتخاذ القرار	ذكر	23	118.34	31.19	58	0.44	0.66	غير دال
	أنثى	37	114.97	27.14				

نلاحظ من الجدول رقم (14) عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على اتخاذ القرار حيث بلغت قيمة (ت) (0.44) عند مستوى الدلالة(0.66)، وبالتالي نقبل الفرضية التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس اتخاذ القرار تبعاً لمتغير الجنس.

تفسير: لم يظهر هذا الفرق بينهم من حيث اتخاذ القرار كون الانثى والذكر يتلقون نفس التربية ويحصلون على حقوق متشابهة فلم تعد بعض الميزات التي كانت حكرا على الذكور منذ القدم كما هي في عصرنا الحالي وهذا يتفق مع دراسة حبيب 1997. كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تشابه أساليب التنشئة الاجتماعية في الاسرة والمدرسة التي يتأثر بها كلا الجنسين وتشابه الخبرات والمواقف التعليمية التي يعايشها كلا الجنسين فالبيئة الأكاديمية والمناهج الدراسية والمعرفية والثقافية والخبرات واحدة، فالذكور والاناث يعيشون في بيئة أكاديمية وثقافية واحدة ومتشابهة في توفير الفرص التدريبية داخل الجامعة على مهارة صنع القرار واتخاذه.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس اتخاذ القرار تبعاً لمتغير التفرغ للدراسة طالب متفرغ / طالب غير متفرغ.

وللتحقق من صحة الفرضية جرى حساب اختبار(ت) لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس اتخاذ القرار وفقاً لمتغير التفرغ للدراسة (متفرغ–غير متفرغ) والجدول رقم(15) يبين ذلك:

جدول (15): الفروق في اتخاذ القرار تبعاً لمتغير متفرغ للدراسة وغير متفرغ للدراسة

	المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة	القرار
اتخاذ القرار	غير متفرغ	18	148.22	23.52	58	8.35	0.000	دال
	متفرغ	42	102.57	17.40				

نلاحظ من الجدول رقم (15) وجود فروق بين الطلاب غير المتفرغين والطلاب المتفرغين للدراسة على مقياس اتخاذ القرار حيث بلغت قيمة (ت) (8.35) عند مستوى الدلالة (0.000)، وبالتالي نرفض الفرضية الثالثة ونقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس اتخاذ القرار لصالح الطلبة غير المتفرغين.

تفسير: ما يميز الاشخاص الذين يمارسون العمل الانساني يتعرضون لضغوط كثيرة على المستوى الصحي والنفسي والاجتماعي لكنهم اعتادوا تجاوزها والتعامل معها واتخاذ القرار المناسب بالمواقف المختلفة التي يمرون بها يوميا نتيجة احتكاكهم مع شرائح وفئات المجتمع المتنوعة لذا حصلوا على درجات اعلى من اقرانهم المتفرغين للدراسة على مقياس اتخاذ القرار وهذا يتوافق مع دراسة سنبل (1994) من حيث ان اعضاء الهيئة التدريسية العاملين في المجال الاداري الذي يقع على عاتقه اتخاذ جميع القرارات فيما يخص المؤسسة التعليمية العاملين بها وكذلك الامر بالنسبة لدارسة محمد عثمان كشميري (1995) التي أثبتت قدرة المدراء على صنع القرار بكفاءة عالية اكثر من المعلمين.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير تبعاً لمتغير الجنس.

وللتحقق من صحة الفرضية جرى حساب اختبار(ت) لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب وفقاً لمتغير الجنس (ذكر. أنثى) والجدول رقم (16) يبين ذلك:

الجدول رقم (16): الفروق في أساليب التفكير تبعاً لمتغير الجنس

أساليب التفكير	الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة	القرار
التركيبي	ذكر	23	51.26	6.82	58	3.02	0.004	دال
	أنثى	37	56.89	7.13				
المثالي	ذكر	23	48.60	8.43	58	4.356	0.000	دال
	أنثى	37	57.40	7.06				
العملي	ذكر	23	55.95	9.32	58	3.58	0.001	دال
	أنثى	37	48.70	6.34				
التحليلي	ذكر	23	57.95	8.05	58	0.05	0.95	غير دال
	أنثى	37	57.83	8.36				
الواقعي	ذكر	23	56.13	7.31	58	3.55	0.001	دال
	أنثى	37	49.16	7.42				

نلاحظ من الجدول رقم (16) وجود فروق بين الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس أساليب التفكير حيث بلغت قيمة (ت) على الترتيب بالنسبة لمقياس أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي، الواقعي) (3.02، 4.35، 3.58، 3.55) عند مستوى الدلالة (0.004، 0.000، 0.001، 0.001) وهي لصالح الإناث في التركيبي والمثالي ولصالح الذكور في العملي والواقعي، بينما لم توجد فروق بين الذكور والإناث في الأسلوب التحليلي حيث بلغت قيمة(ت) (0.05) عند مستوى الدلالة(0.95).

تفسير: بالنسبة للفروق بين الذكور والاناث في اساليب التفكير ربما لكون الاناث يردن التأثير على الآخرين ويتطلعن دائما الى وجهات النظر التي تتيح حلولا أفضل ، ويميلون الى الوضوح والابتكارية وامتلاك مهارات التواصل واهتمام بالقيم الاجتماعية وتكوين علاقات مفتوحة والميل للثقة بالآخرين وهذا من سمات التفكير المثالي والتركيبي وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة راضي2015، أما التفكير الواقعي

والعملي فصاحبه يعمل دائما تحت شعار الحقائق هي الحقائق حتى المشاعر تكون حقائق اذا كانت مناسبة للمواقف وهذه السمات تنطبق على الذكور أكثر من الاناث.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير تبعاً لمتغير التفرغ للدراسة (طالب متفرغ / طالب غير متفرغ).

وللتحقق من صحة الفرضية جرى حساب اختبار(ت) لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير وفقاً لمتغير التفرغ للدراسة والجدول رقم (17) يبين ذلك:

الجدول رقم (17): الفروق في أساليب التفكير تبعاً لمتغير (التفرغ)

أساليب التفكير	المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة	القرار
التركيبي	غير متفرغ	18	53.88	6.80	58	0.56	0.57	غير دال
	متفرغ	42	55.09	7.81				
المثالي	غير متفرغ	18	52	9.03	58	1.19	0.23	غير دال
	متفرغ	42	54.90	8.50				
العملي	غير متفرغ	18	52.02	9.49	58	0.34	0.73	غير دال
	متفرغ	42	51.23	7.91				
التحليلي	غير متفرغ	18	58.61	7.23	58	0.44	0.65	غير دال
	متفرغ	42	57.57	8.61				
الواقعي	غير متفرغ	18	53.44	6.90	58	1.01	0.31	غير دال

أساليب التفكير	المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة	القرار
	متفرغ	42	51.14	8.52				

نلاحظ من الجدول رقم(17) عدم وجود فروق بين طالب غير متفرغ وطالب متفرغ في درجاتهم على مقياس أساليب التفكير حيث بلغت قيمة (ت) على الترتيب بالنسبة لأساليب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي) (0.56، 1.19، 0.34، 0.44، 1.01) عند مستوى الدلالة على الترتيب (0.57، 0.23، 0.73، 0.65، 0.31) وبالتالي نقبل الفرضية الخامسة والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب التفكير تبعاً لمتغير التفرغ للدراسة.

تفسير: عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطلاب فيما يتعلق بأساليب التفكير يعود الى ان بيئة الدراسة تسهم بشكل كبير في تنمية أساليب معينة في التفكير ، ويعود ذلك لاستنتاج عام وهو أن الفرد قد يستخدم أكثر من أسلوب تفكير ولكنه يختلف في قدرته على التحول بين هذه الأساليب ، فبعض المواقف تتطلب أسلوبا معينا وبعضها يتطلب أسلوبا آخر ، يضاف إلى ذلك أن أساليب التفكير في معظمها ناتج عن الوسط الذي يتفاعل معه الفرد، فالطلبة في الجامعة قد يكون لديهم أسلوب مفضل يقدم على الأساليب الأخرى ويكون أكثر فعالية لديهم في مجال التحصيل الدراسي وكذلك الأمر بالنسبة للطلاب غير المتفرغين ، حيث من الممكن أن يكون لديهم أسلوب أكثر فعالية في مجال مواجهة تحديات العمل، فالأساليب ليست ثابتة ولكنها متغيرة مع المواقف التي يواجهها الطلبة.

مقترحات البحث:

- توعية أعضاء هيئة التدريس باستخدام أساليب تفكير متنوعة ومتعددة ومناسبة للطلاب في قسم علم النفس.
- تنوع طرائق التدريس وتحفيز الطلاب على استخدام أساليب التفكير المناسبة لتخصصهم.

- لوحظ من خلال تطبيق اختبار أساليب التفكير وجود صعوبة في حله وأنه يتطلب الكثير من الوقت، وعليه فإن الباحثة توصي بإيجاد مكان مريح وشرح وافي عن الاختبار قبل البدء بتطبيقه.
- إجراء دراسات مماثلة يتم تناول اتخاذ القرار مع متغيرات أخرى كالبيئة مثلا، وتشكل أساليب التفكير تبعا لأساليب المعاملة الوالدية.
- تصميم برامج تدريبية لتنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى طلاب قسم علم النفس وتشجيع الطلاب وتحفيزهم كي يكونوا أكثر فاعلية.
- ضرورة الأخذ بأساليب التفكير التي شملتها الدراسة وأظهرت تنوع الأساليب المتخذة من قبل المفحوصين.

قائمة المصادر والمراجع:

- بدر، فائقة، 2007، **أساليب التفكير وعلاقتها بمتغيرات الشخصية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة، المجلة المصرية للدراسات النفسية**، 17(54)، 200-229.
- البعيجي، جمال حسين، 2013، **علاقة أساليب التفكير بالاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية**، الجامعة المستنصرية.
- جابر، عبد الحميد جابر، 2008، **أطر التفكير ونظرياته، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة**، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
- حبيب، مجدي عبد الكريم، 2004، **تعليم التفكير في عصر المعلومات، دار الفكر العربي**، القاهرة، مصر.
- حبيب، مجدي عبد الكريم، 1997، **أساليب صنع القرار في ضوء بعض خصال الشخصية** ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
- دهام، محمد أحمد، 2010، **أساليب التفكير وعلاقتها بالذكاء العاطفي لدى طالبات الجامعة، مطبعة دار المريخ**، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- دي بونو، ادوارد، 2008، **برنامج الكورت لتعليم التفكير**، الطبعة الأولى، ترجمة صفاء الأعسر وآخرون، **مكتبة الفلاح للنشر**، عمان، الأردن.
- راضي، عبود ، 2015، **أساليب التربية وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة كلية التربية** ، العدد الثاني والعشرون، جامعة واسط.
- رمضان،رمضان محمد، 2001، **دراسة لأساليب التفكير في ضوء الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، مجلة كلية التربية**، 11- 40.
- الزيادات، ماهر، العدوان، زيد، 2009، **أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة *الدراسات* الإنسانية)**، الأردن.

- السبيعي، علي، 1422هـ، **أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من مديري الإدارات الحكومية بمحافظة جدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- الصبح ، محمد حسن ، 2015، **أساليب التفكير وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار لدى معلمي المرحلة الابتدائية**، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد .
- الطراونة، صبري، والقضاة، أمين، 2014، **العلاقة بين مقاومة الاغراء وأنماط التفكير السائدة لدى الطلبة الجامعيين**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 10 عدد 1.
- الطيب، عصام علي، 2006، **أساليب التفكير نظريات ودراسات**، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- عاشور، أحمد حسن، 2008، **أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار الأكاديمي، لدى عينة من طلاب الجامعة**، دراسة عبر ثقافية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 18(74)، 220-259.
- عبدون، سيف الدين، 2006، **مقياس اتخاذ القرار**، الطبعة الثالثة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- العتوم، عدنان يوسف والجراح، عبد الناصر دياب وبشارة، موفق، 2007، **تنمية مهارات التفكير نماذج نظري وتطبيقات عملية**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- العريمية، زينب بنت سعيد، 2009، **العلاقة بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية، التطوير التربوي**، عمان، س 7 ع 48، 58.
- العمري، يوسف بن محمد، 2014، **معوقات تطبيق الأساليب العلمية في اتخاذ القرار الإداري لمديري المدارس بمحافظة المخواة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى،مكة المكرمة.
- العيسى، أحمد توفيق، 1993، **عملية اتخاذ القرارات في المؤسسات العامة في دولة الإمارات العربية المتحدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

- الفضل، مؤيد عبد الحسين،2004، **نظريات اتخاذ القرار**، مدخل كمي، الطبعة الأولى، دار المناهج للنشر، الأردن.
- القباطي، سليم، 1985، **صناعة القرار واتخاذه في الإدارة التعليمية اليمنية** ،**رسالة دكتوراه** غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة ، مصر.
- كشميري، محمد عثمان، 1985، **اتخاذ القرارات الإدارية لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية**، دراسة ميدانية، **مجلة دراسات تربوية**، كلية التربية، المجلد الثاني ص57، الرياض، جامعة الملك مسعود.
- المالكي، ثواب بن حمود حمدان، 2013، **قلق المستقبل واتخاذ القرار وعلاقتها ببعض المتغيرات الثقافية لدى عينة من طلاب الجامعة بمحافظة الليث وجدة**، **رسالة ماجستير**، علم نفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- مرزوك، أحمد محمد، 2016، **أساليب التفكير وعلاقتها بالاتجاهات التعصبية عند طلبة الجامعة**، **رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير** في علم النفس التربوي، كلية التربية ، جامعة بغداد.

Reference:

- Allen F. Harrison, Robert M. Bramson, (1982)**Styles of thinking** , Anchor Press, **the University of Michigan,** strategies for asking questions, making decisions, and solving problems, Garden City:181-190.
- Bianca, W. T. (1984). **Strategic decisions on candidacy in U.S. congressional districts**. Legislative Studies Quarterly, 9, 351-364.
- Balkis. M and Sikert .G,(2012), **The Relationship Between Thinking Styles and Personality Types south** -12. N .W . U.S.A.koreThinki
- Gambrtti E,Fabbri M,Bensi L, Tonetti L,2008, **A contribution to the Italian validation of the General Decision-Style Inventory** ,Pers Indiv Differ 44 (4): 842-852
- Gelatt, H. B. (1962). Decision-making: **A conceptual frame of reference for counseling**. **Journal of Counseling Psychology**, 9, 240-245.
- Harrison, A. F., and R. M. Bramson. (1984) **the art of thinking**. **New York: Doubleday**.
- Harrison. A. F &Bramson. R.M. (1982): **Styles of thinking, strategies for asking question, making, decision, and solving**, **Actor Press**, N.Y, USA.
- Krumboldtz, J. D., & Hamel, D. A. (1977). **Guide to career decision-making skills**. **New York: College Entrance Examination Board**

- Leong, S.1, Leong, F, T1 & Hoffman, M,A. (1987): **Counselling expectation of ration of rational, intuitive, and dependent decision Makers**, **journal of counseling Psychology**, Vol.34,No.3,PP(261-265), American Psychological Association, New York, USA.
- Myers, S. M. (2000). **The impact of re1igious involvement on migration**. **Social Forces**, 79, 755-783
- Sternberg, R. (1988). **Mental self – government: A theory of intellectual styles and their development. Human Development**, 31, 197-224.
- Sternberg , R . (1992). Thinking styles **: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality** . **New York : Cambridge University press**
- Pitz, G. F., & Harren, V. A. (1980). **An analysis of career decision making from the point of view of information processing and decision theory**. **Journal of Vocational Behavior**, 16, 320-346.
- Ravlin, E. C., & Meglino, B. M. (1987). **Effect of values on perception and decision-making: A study of alternative work values measures**. **Journal of Applied Psychology**, 72, 666-673.
- Rowe, A. J., Boulgarides, J. D., & McGrath, M. R. (1984). **Managerial decision-making**. **Chicago, IL: Science research associates**.

- Rowe, A. J., & Mason, O. R. (1987). **Managing with style: A guide to understanding, assessing, and improving decision-making. San Francisco, CA: Jossey-Bass**
- Tversky, A., & Thaler. R. H. (1990). **Anomalies: Preference reversals.The Journal of Economic perspective**, 4,201-211.
- Zhang, L. F. (2002). **Thinking styles: Their relationship with modes of thinking and academic performance. Educational Psychology**, 22(3), 331-348.

الملاحق

عبارات الاستفتاء لأساليب التفكير:

أ-عندما يكون هناك صراع بين الناس على بعض الأفكار، فأميل أنا إلى الجانب الذي:

1. يعرف ويحاول ان يوضح (يكشف) الصراع
2. يعبر عن القيم والمثاليات المتضمنة في الموضوع بالطريقة الأحسن
3. يعكس ارائي وخبراتي الشخصية بالطريقة الأفضل
4. يقترب من الموقف بأكثر منطقية
5. يعبر عن الجدال(المناقشة) باختصار وأكثر جدية

ب-عندما أبدا العمل في مشروع جماعي، فالذي يكون أكثر اهمية لي هو:

1. فهم اهداف وقيم المشروع
2. اكتشاف الاهداف والقيم لأفراد الجماعة
3. تحديد ما يجب علينا تجاه المشروع
4. فهم الفوائد التي تعود على المجموعة من المشروع
5. تنظيم وترتيب المشروع وعدم توقفه

ج-بصفة عامة استوعب الأفكار الجديدة بطريقة أفضل بواسطة:

1. ربطها وارجاعها للأنشطة الجارية أو المستقبلية
2. تطبيقها على المواقف الصعبة
3. التركيز والتحليل الدقيق
4. فهم مدى تشابهها للأفكار المألوفة
5. مدى اختلافها مع افكار أخرى

د-ان الرسومات البيانية التوضيحية في كتاب أو مقالة، عادة بالنسبة لي تكون:

1. أكثر فائدة من الأسلوب الروائي (الكلام) إذا كانت مفيدة
2. مفيدة إذا كانت توضح حقائق هامة
3. مفيدة إذا كانت مقترنة ومشروحة بأسلوب روائي (الكلام)

4. مفيدة إذا كانت تخلق اسئلة على الاسلوب الروائي
5. ليست أكثر أو أقل فائدة عن الأسلوب الاخر

هـ –إذا طلب مني ان اقوم بعمل مشروع (بحث) فمن المحتمل ان ابدأ ب ....

1. محاولة وضع المشروع في رسم تخطيطي منظوري تفصيلي
2. تقرير ما إذا كنت سأقوم به وحدي أم احتاج مساعدة
3. توقع النتائج المحتمل ان تظهر
4. تحديد إذا كان المشروع يجب او لا يجب عمله
5. محاولة وضع صيغة للموضوع بصيغة شاملة بقدر الامكان

و – إذا اضطررت ان أجمع معلومات من الجيران عن شيء يهم المجتمع، فسوف أفضل:

1. أتقابل مع كل فرد على حده واسأل أسئلة محددة
2. أعقد اجتماع مفتوح وأطلب منهم طرح وجهات نظرهم
3. أعمل مقابلات شخصية مع مجموعة صغيرة واسأل أسئلة عامة
4. أتقابل مع أشخاص اساسيين لمعرفة أفكارهم
5. اطلب منهم اعطائي المعلومات التي لديهم ولها صلة وثيقة بالموضوع

ز–من المحتمل أن اعتقد أن هذا الشيء حقيقي او صحيح إذا كان:

1. ضد المعارضة
2. يتناسب مع اشياء اخرى أعرفها
3. قد تبين اقامته بالممارسة العملية
4. يعمل على وجود احساس منطقي علمي
5. يمكن اثبات حصته بحقائق ملحوظة

حـ –عندما أقرأ في مجلة أثناء وقت فراغي، فمن المحتمل أن تكون عن:

1. كيف يحل الشخص مشكلة شخصية أو اجتماعية

2. قضية سياسية أو اجتماعية مثيرة للجدل
3. ملخص لبحث تاريخي أو علمي
4. شخص أو حدث فكاهي شيق يتصف بالمرح
5. سرد حقيقي لخبرة شيقة لفرد ما

ط – عند قراءة تقرير في العمل، فسوف أنتبه بالأكثر إلى:

1. علاقة النتائج بخبرتي الخاصة
2. هل يمكن انجاز التوصيات أم لا
3. صدق النتائج الخاصة بالبيانات التي تم تخزينها
4. فهم كاتب التقرير للأهداف أو الأغراض
5. الاستدلالات والاستنتاجات التي تنتج من البيانات

ي – عندما أكون مضطرا لإتمام مهمة ما، فأول شيء أريد معرفته هو:

1. ماهي أحسن وسيلة لإتمام المهمة
2. من يريد اتمام المهمة ومتى
3. لماذا تستحق المهمة اتمامها
4. ما هو تأثيرها على المهمات الأخرى التي يجب اتمامها
5. ماهي الفوائد الفورية من اتمام المهمة

ك – عادة أتعلم عن كيف أقوم بعمل شيء جديد بواسطة:

1. فهم كيفية ارتباطها بأشياء أخرى اعرفها
2. أن أبدا في الحال بقدر الإمكان في عمل هذا الشيء
3. الاستماع الى وجهات النظر المختلفة عن كيفية اتمام الأشياء
4. احضار شخص يوضح لي كيف يتم هذا الشيء
5. تحليل كيفية اتمام الشيء بالطريقة الأفضل

ل – إذا اختبرت أو امتحنت فسوف أفضل:

1. مجموعة من الأسئلة الموضوعية (اختيار من متعدد) عن الموضوع
2. مجادلة مع زملائي الذين يمتحنون ايضا
3. جلسة شفوية تغطي ما أعرفه
4. أن أعطي تقرير اخباري يوضح ما طبقته وتعلمته
5. تقرير مكتوب يتناول الخلفية النظرية والطريقة (الوسيلة)

م – الناس الذين أحترم قدراتهم أكثر، من المحتمل يكونوا:

1. فلاسفة ورجال دولة
2. كتاب ومعلمين
3. مديرو المشاريع ورؤساء المحاكم
4. اقتصاديون ومهندسون
5. فلاحون وصحفيون

ن – بصفة عامة، أجد النظرية مفيدة إذا كانت:

1. لها علاقة بالنظريات والأفكار الأخرى التي تعلمتها
2. تفسر لي الاشياء بطريقة جديدة
3. تشرح المواقف المتعلقة بطريقة منظمة
4. تساعد على توضيح خبراتي وملاحظاتي الخاصة
5. لها تطبيق عملي ملموس

ش–عندما أقرأ مقالة عن موضوع مثير للجدل، أفضل أن:

1. يوضح لي المقال الفوائد لاختيار وجهة النظر
2. يضع المقال الحقائق في مجال الجدل
3. يلخص المقال القضايا المتضمنة بطريقة منطقية
4. يقوم المقال بتعريف القيم التي يدعمها الكاتب
5. يلقي المقال الضوء على الجانبين للقضية ويوضح الصراع بينهما

س – إذا قرأت كتابا خارج مجال تخصصي، فالاحتمال الأكبر أن يكون ذلك بسبب:

1. اهتمام معين لتحسين معرفتي المهنية
2. اخباري بأنه سيكون مفيد وذلك عن طريق شخص احترمه
3. الرغبة في زيادة المعرفة العامة
4. الرغبة في الخروج عن مجال تخصصي وذلك للتغيير
5. حب الاستطلاع لتعلم الكثير عن هذا الموضوع الخاص

ص – إذا تعرضت لمشكلة فنية لأول مرة، فيجب على أن:

1. أحاول ربطها وارجاعها الى مسألة أو نظرية أكثر اتساعا
2. ابحث عن طرق لحل المشكلة بسرعة
3. أفكر في عدد من الطرق التي قد تعوق حل المشكلة
4. أبحث عن طرق قد يكون الأخرون استخدموها في الحل
5. أحاول ايجاد أحسن اجراء لحلها

ض – بصفة عامة، أميل بالأكثر إلى أن:

1. أجد وسائل استخدمها بطريقة جيدة بقدر الإمكان
2. أتوقع كيف أن الطرق غير المتشابهة يمكنها أن تعمل معا
3. أكتشف طرق أفضل وأحدث
4. أحاول ايجاد طرق ووسائل تعمل بأسلوب جديد وأفضل
5. أقوم بترقيم الوسائل والطرق الواجب عليها أن تعمل

تصحيح الاختبار:

من خلال الدرجات التي يحصل عليها المفحوص في الأساليب الخمس، يمكن الكشف عن الخصائص البنائية المختلفة لتفكيره على النحو الآتي:

- إذا حصل المفحوص على درجة 60 فأكثر في أسلوب واحد فقط فبروفيل التفكير هنا هو التفكير أحادي البعد.

- إذا حصل المفحوص على درجة 60 فأكثر في أسلوبين فقط فبروفيل التفكير هنا هو التفكير ثنائي البعد.
- أما إذا حصل المفحوص على درجة 60 فأكثر في ثلاث أساليب فبروفيل التفكير هنا ثلاثي البعد.
- إذا حصل المفحوص هنا على درجات تتراوح بين (48–60) في أساليب التفكير الخمس، فالبروفايل هنا هو التفكير السطح Flat Profile.
- إذا حصل الفرد على درجة (60) فأكثر في أي من أساليب التفكير فسيكون لديه تفضيل معتدل لهذا الأسلوب، معنى ذلك أن لديه ميل لاستخدام هذا الأسلوب أكثر من الأساليب الأخرى.
- إذا حصل الفرد على درجة (66) فأكثر فسيكون لديه تفضيل قوي لهذا الأسلوب، معنى ذلك أنه يميل بكثرة لاستخدام هذا الأسلوب وفي أغلب المواقف، وأحياناً يستخدمه بإفراط عندما لا يكون المدخل الأفضل.
- إذا حصل على درجة (72) درجة فأكثر، فسيكون لديه تفضيل قوي جداً مما يشير إلى أن لديه أمر تكليف ذاتي باستخدام هذا الأسلوب، بمعنى أنه يميل لاستخدام هذا الأسلوب واقعياً في جميع المواقف، وقد يكثر من استخدامه، أو يستخدم هذا الأسلوب في مواقف قد لا يكون فيها المدخل الأفضل.
- إذا حصل المفحوص على (48) فأقل في أي أسلوب، فإن لديه مقاومة ومعارضة معتدلة لهذا الأسلوب.
- إذا حصل على (42) فأقل، فإن لديه معارضة قوية لهذا الأسلوب.
- إذا حصل المفحوص على (36) فأقل، فهذا يعني أنه لا يهتم واقعياً وفعلياً باستخدام هذا الأسلوب في أي موقف، حتى عندما يكون المدخل الأفضل تحت ظروف معينة.

إن كل موقف من مواقف الاختبار الثمانية عشرة متبوع بخمس عبارات تمثل حلول مختلفة لكل موقف، تمثل كل عبارة منهم حلاً لذلك الموقف، حيث يعبر كل حل عن أحد أساليب التفكير الخمسة من خلال التعريف الإجرائي لهذا الأسلوب.

هذا ويحسب مجموع الدرجات المعطاة لعبارات كل أسلوب (18) على حدة، وهو يمثل التقدير الكلي لكل أسلوب.

مقياس اتخاذ القرار

م	العبارات	أوافق تماما	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أملك القدرة على اختيار أنسب الأوقات لاتخاذ القرار.					
2	لدي الخبرة ودرجة التعليم الكافيين لاتخاذ القرار الناجح.					
3	أبني قراراتي على معرفة بالحقائق.					
4	عندما أتخذ قرارا، أتابعه جيداً في التنفيذ.					
5	أستطيع أن أتعرف على المشكلة.					
6	أدرك أهمية التوقيت في اتخاذ القرار.					
7	أجمع الحقائق التي أحتاج إليها قبل اتخاذ القرار.					
8	أزن النتائج المترتبة على القرار.					
9	أقدر مسؤولية اتخاذ القرار.					
10	أتحمل مسؤولية الفشل في القرار الخاطئ.					
11	أرجع إلى اللوائح والقوانين لأسترشد بها عند اتخاذ القرار					
12	أحدد فوائد ومضار القرار.					
13	أتابع القرار.					
14	أعتبر نفسي ممن يشتركون في المناقشات باستمرار لاتخاذ القرار.					
15	أقيس المواقف عند اتخاذ القرار على الخبرات السابقة					
16	أستطيع أن أقدر نسبة الأفراد الذين يشتركون في المناقشات عند اتخاذ القرار					
17	أستبعد الحلول التي تصطدم بالقوانين واللوائح التي لا يمكن تغييرها.					
18	أستطيع تحديد المواقف التي يكون لرأي كل من الأفراد المشاركين في اتخاذ القرار وزنه الكبير.					
19	أعتمد على الاتصال الشخصي عند اتخاذ القرار.					

20	أعفي المشاركين في اتخاذ القرار من مسؤولية النتائج المترتبة على هذا القرار.					
21	معرفة رأي الجماعة كتابة يستغرق وقت طويل.					
22	يثير غضب الأعضاء تمييز القائد أحد الأعضاء علناً من أجل اقتراحه.					
23	الحديث على انفراد مع الآخرين سبيل للحصول على رأيهم بصراحة في مشكلة.					
24	أواجه الاختلافات في ميول واتجاهات الأفراد بوضع مبادئ عامة.					
25	أسلوب المناقشة الهادئ يؤدي إلى إقناع الآخرين بالحجج العقلية والمنطقية					
26	المكالمات الهاتفية تكشف عن عقد اجتماع لاتخاذ القرار.					
27	ندرة المعلومات ترجع إلى صعوبة معرفتها بدقة وبسرعة					
28	أعتبر تنازل القائد عن أحد أفكاره وقبول الاقتراح المقدم من الآخرين علامة ضعف.					
29	أعود لقراراتي المتخذة مرة ثانية.					
30	ندرة المعلومات ترجع إلى أنها مكلفة.					
31	أؤخر اتخاذي للقرار لأني آمل في أن يحدث شيء يريحني منه					
32	أسمح للآراء السابقة أن تؤثر على قراراتي.					
33	أتردد عند اتخاذ القرار.					
34	معظم القرارات التي تنفذ بواسطة فرد.					
35	تؤثر حالتي النفسية في نتيجة قراراتي.					
36	أتراجع في قراري بعد اتخاذه.					
37	عند اتخاذي لقرار أعاني علناً من الشك في خطأه أو صوابه.					
38	أسمح للتعصب والتحيز أن يؤثر في قراراتي.					

فاعليّة التعليم المدمج في تنمية تحصيل معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لخبرات تصميم العروض التقديمية

(دراسة تجريبية في مدينة دمشق)

إعداد الباحثة: غنى محمد جهاد موسى– طالبة دكتوراه كلية التربية جامعة دمشق

إشراف الدكتور: محمد وحيد صيام – الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس

الملخص

هدف البحث إلى تعرّف فاعلية التعليم المدمج في تنمية تحصيل معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لخبرات تصميم العروض التقديمية، ولتحقيق ذلك تم تصميم برمجية حاسوبية تفاعلية، وبناء اختبار تحصيلي مكون من (27) سؤالاً، وقد طُبق البحث على عينة مكوَّنة من (20) معلماً ومعلّمةً من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الفصل الأول من عام 2019–2020 في مدينة دمشق، وخلص البحث إلى النتائج الآتية:

– فاعلية التعليم المدمج في تنمية تحصيل المعلّمين لخبرات تصميم العروض التقديمية بنسبة (1.67%)، وهذه النسبة أعلى من نسبة الكسب المعدّل المعياريّة التي حدّدها بلاك (1.2).

– يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في الاختبارين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي.

–يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تعزى لمتغير "عدد سنوات الخبرة"، ومن خلال اختبار (شيفيه) تبين أنّ الفروق كانت لصالح المعلّمين ذوي الخبرة الأعلى.

الكلمات المفتاحية: التعليم المدمج– خبرات– تصميم العروض التقديمية– معلمو الحلقة الأولى.

The effectiveness of blended education in developing first stage teachers' achievement of presentation design experiences

(An experimental study in Damascus)

Abstract

The research aimed is to identify the effectiveness of blended learning developing the teachers 'achievement of the first cycle of basic education of experience designing presentations.

To achieve this, an interactive computer program was designed, and an achievement test consisting of (27) questions was built. The research was applied to a sample of (20) teachers from the workshop teachers. The first course of basic education in the first semester of 2019-2020 in Damascus, and the research concluded the following results:

-The effectiveness of blended learning in developing teachers' achievement of presentation design expertise by (1.67%), and this percentage is higher than the standard adjusted gain rate determined by Black (1.2).

- There were a statistically significant difference at the level of significance ($\alpha = 0.05$) between the mean scores of the research sample in the pre and posttests, in favor of the post application.

- There were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) between the mean scores of the research sample, due to the variable "years of experience", and through the (Schiffe) test, it was found that the differences were in favor of teachers with higher experience.

Key words: Blended Learning - Experiences - Presentation Design- First Stage Teachers.

1- مقدمة

شغلت قضية إعداد المعلمين وإكسابهم الخبرات والمهارات اللازمة في التدريس مكاناً مهماً في الفكر التربوي المعاصر؛ إذ إن المعلّم يشغلُ مركزاً رئيساً في أي نظام تعليمي، بوصفه أحد العناصر الفاعلة والمؤثّرة في تحقيق أهداف ذلك النظام. ولذلك فإنّ عليه أن يلمّ بخبرات ومهاراتٍ عديدةٍ إلماماً جيّداً، من بينها خبرات التصميم التعليمي الإلكتروني بشكل عام، وخبرات تصميم العروض التقديمية بشكل خاص، وتوظيفها في التعليم. وقد أُشير في المؤتمر العلمي الثاني بعنوان "نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر" المنعقد في كلية التربية بجامعة دمشق في الفترة من 25-2009/10/27، إلى أنّ "نجاح المؤسّسة التربويّة في عصر تِقانة المعلومات والاتصالات يتوقّف بالدرجة الأولى على نجاحها في إحداث نقلة نوعيّة في إعداد المعلّم، وإعادة تأهيله؛ كي يتعامل مع تكنولوجيا عصر المعلومات دون رهبة أو خوف أو توجّس" (محافظة، 2009، 5)، كما أكد المؤتمر الإلكتروني الثالث، بعنوان "التعلم الإبداعي في العصر الرقمي" المنعقد في الجامعة المصرية للتعليم الإلكتروني (ابريل، 2016) ضرورة تطوير أداء المعلم ليكون قادراً على نقل المتطلبات العلمية، ومستجداتها بالتقنيات المناسبة، التي تنعكس على المخرجات التعليمية. ومن هنا أصبح التدريب أثناء الخدمة مطلباً ضرورياً حتى لا يبقى المعلم محدود الأفق في عصر تتزايد فيه المستجدات المتلاحقة بشكل سريع، ما يلقي على عاتقه مسؤولية تجديد معارفه ومهاراته باستمرار، "فالتدريب مهم وضروري لبناء قوة بشرية منتجة، فقد تضع بعض المؤسسات خطة العمل وتوفر كل الوسائل لتنفيذها، إلا أنها تبقى قاصرة إذا ما أغفلت عملية تدريب الأفراد على هذه الخطة" (عايش، 2008، 74).

وعلى الرغم من المميزات المتنوعة للتعليم الإلكتروني، وتوفيره لبرامج التعليم والتدريب دون الحاجة لحضور المتعلمين لمؤسسات التعليم، فإنّ التربويين يرون أن استخدامه قد يؤثر في العامل الإنساني، والتفاعل بين المتعلمين، كما أن أبحاث التعليم الإلكتروني لم تستطع تناول معظم المهارات العملية نظراً لصعوبة قياسها من بعد

ولطبيعتها التي تستدعي الوجود الفعلي لدراستها وأدائها أمام المعلم (سالم، 2003، 298)، ما استدعى الدمج بين التعليم الإلكتروني من بعد، والتعليم التقليدي وجهاً لوجه.

وللحاسوب طرائق فعّالة في عرض المعلومات، والمهارات، منها العروض التقديمية التي تشكل فرصة مناسبة لإدماج وسائط سمعية، وبصرية بطريقة تجذب التلاميذ وتحفزهم على المشاركة والتفاعل، ومن أشهر البرامج في هذا المجال برنامج Power point، الذي "يتميز بأنه يُمكّن التلميذ من تتبّع المادة المطلوبة كما هي في الكتاب المقرر، لكن بصورة شائقة جداً؛ إذ تُعرض المعلومات فيه بطريقة الشرائح، ويتفاعل التلميذ معها من خلال توضيح الأشكال، والصور، والخرائط، والرسوم بطريقة تجذبه نحوها" (عفانة، 2003،60). هذا بالإضافة إلى استخدامات البرنامج الواسعة في الجامعات، والمؤسسات، والشركات.

كل ما سبق يعدّ دليلاً على ضرورة توفير بيئة فاعلة لإكساب مهارات تصميم العروض التقديمية، لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي؛ إذ إنهم يقومون بأداء مهامهم التعليميّة في مرحلة الحلقة الأولى، التي تسعى إلى تنمية مختلف مهارات التلاميذ بمجالاتها (المعرفية، والمهارية، والوجدانية). ولعل نمط التعليم المدمج، يكون خير معين لتحقيق تلك الغايات؛ إذ يتم من خلاله الدمج بين أسلوبي التعليم الإلكتروني من بعد، والتعليم التقليدي وجهاً لوجه لشرح المهارات، وتطبيقها وتقييمها، ما قد ينعكس إيجابياً على أداء المعلمين التدريسي في ظل التطورات التكنولوجية المعاصرة.

2-مشكلة البحث:

لاحظت الباحثة من خلال عملها في مجال التدريس، وإشرافها على زمر التربية العمليّة في كليّة التربية، أن استخدام الحاسوب وبرامجه باعتباره تقنيّة تعليميّة لا تُنجَز بالصورة المرجوّة منها، في عصر يتّسم بالتطوّر المتسارع لتقانة التعليم؛ إذ إن المعلمين يفضلون استخدام الوسائل التعليمية التقليديّة، وربما يعود ذلك إلى تدني مستوى امتلاكهم للخبرات والمهارات الحاسوبية الضرورية لمواكبة المستجدات التكنولوجية، وقد عزز ملاحظة الباحثة نتائج الدراسة الاستطلاعيّة [الملحق (5)] التي قامت بها على اثني عشر معلّماً ومعلّمةً (من خارج عينة البحث) من معلّمي الحلقة الأولى من التعليم

الأساسيّ في مدرسة نصير شورى بمدينة دمشق، وطبقّت عليهم بطاقة مقابلة لاستطلاع آرائهم حول مدى معرفتهم بمهارات تصميم العروض التقديمية، واستخدامها في العملية التعليمية، إذ تبيّن أن (83.33%) من المعلمين ليس لديهم معرفة بتصميم العروض التقديمية، وأنّهم يرغبون في اكتساب هذه المعارف والخبرات، وتوظيفها في التدريس، ونسبة (91.66%) من المعلمين اتّفقوا على أنّ إعطاء الدروس بطريقة العروض التقديمية يؤدّي إلى إثارة دافعيّة التلميذ، وتشويقه لموضوعات الدراسة. كما أكدت نتائج دراسات علميّة سابقة حاجة المعلمين لامتلاك مهارات تصميم العروض التقديمية، منها دراستا الغامدي (2010)، والقصاص (2015). بينما أوصت دراسات عدة باستخدام التعليم المدمج في تنمية معلومات المتعلمين وخبراتهم، منها دراستا خلف الله (2010)، والخزعلي (2018) أوصتا بتقصي أثر التعلم المدمج في إكساب المهارات التكنولوجية، والاهتمام به، وتوظيفه في التدريس، ودراسة صلاح (2019) التي أوصت بضرورة إنشاء نظام للتدريب عن بعد للمعلمين، كي تتوفر الخدمات التدريبية لهم على نحو أكثر فاعلية في أماكن عملهم، لضمان استمرارية التدريب، ومواكبة التطورات التعليمية الحديثة. كل ذلك دفع الباحثة إلى تدريب المعلمين وتنمية خبراتهم في تصميم العروض التقديمية، من خلال التعليم المدمج، والكشف عن فاعليته في تنمية تلك الخبرات لديهم. واستُخدم نمط التعليم المدمج في تطبيق تجربة البحث الحالي؛ لمناسبته لموضوع البحث الحالي؛ بوصفه مهارات عملية تطبيقية، بالإضافة إلى أن ضيق وقت المعلمين (أفراد عينة البحث) حالَ دون حضورهم لدورات تدريبية ترفع من مستوى خبراتهم ومهاراتهم الحاسوبية بشكل عام، وخبراتهم بتصميم العروض التقديمية بشكل خاص. كل ما سبق يعدّ دليلاً على وجود مشكلة تتجلّى في ضرورة تنمية تحصيل المعلمين المعرفي لخبرات تصميم العروض التقديمية التعليمية، بطريقة التعليم المدمج، لعله يكون حلاً من بين حلولٍ كثيرةٍ قد يطرحها الباحثون يتمثل في الإجابة عن السؤال الآتي: **ما فاعلية التعليم المدمج في تنمية تحصيل معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لخبرات تصميم العروض التقديمية؟**

3-أهمية البحث: تكمن أهمية هذا البحث في النقاط الآتية:

1. قد يسهم في تنمية مهارة التعلّم الذاتي لدى المتعلمين من خلال تنمية التحصيل المعرفي لخبرات أفراد عينة البحث في تصميم العروض التقديمية.
2. يُعدُّ البحث استجابة للتوجهات الحديثة في مجال تقنيّة المعلومات والاتصال وتطبيقاتها في الميدان التربوي (دمج التكنولوجيا بالتعليم).
3. قد يسهمُ هذا البحث الحالي في تشجيع المعلّمين لاستخدامِ طريقة التعليم المدمج في التعليم.
4. قد يفيد في رفد مؤسّسات المجتمع بالكوادر المؤهّلة، نظراً لأهميّة دور المعلم، وضرورة إعداده، وتنمية معارفه وخبراته في التصميم التعليمي، وخاصة خبرات تصميم العروض التقديمية لتوظيفها بكفاءة في التعليم.
5. قد يسهم في تزويد المعلّمين بقدر كافٍ من الثقافة التقنية، والخبرات التكنولوجية الحديثة، ما ينمي الوعي التقني لديهم.

4- أهداف البحث:

1. تحديد المعارف والخبرات المراد تزويد معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بها في تصميم العروض التقديمية باستخدام برنامج power point.
2. تعرّف فاعليّة التعليم المدمج في تنمية التحصيل المعرفي لدى معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لخبرات تصميم العروض التقديمية؟

5- أسئلة البحث: حاول البحثُ الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1.5. ما خبرات تصميم العروض التقديمية باستخدام برنامج power point المراد تزويد معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بها؟

5.2. ما فاعليّة التعليم المدمج في تنمية التحصيل المعرفي لدى معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لخبرات تصميم العروض التقديمية؟

6- الفرضيات: تم اختبار فرضيتي البحث عند مستوى الدلالة (0.05).

1.6. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات أفراد عينة البحث عن بنود الاختبار التحصيلي في التطبيقين القبلي والبعدي.

2.6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة البحث عن بنود الاختبار التحصيلي البعدي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية.

7- حدود البحث: اقتصر البحث على الحدود الآتية:

- **الحدود العلمية:** اقتصر البحث على مهارات تصميم العروض التقديمية باستخدام برنامج power point.
- **الحدود البشرية:** عينة من معلّمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق.
- **الحدود المكانية:** مدرسة عمر أبو ريشة للتعليم الأساسيّ (حلقة أولى) في مدينة دمشق.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الأول للعام الدراسيّ 2019- 2020.

8- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائيّة:

1.8. الفاعليّة Effectiveness: تُعرَّف الفاعلية بأنها "مدى تحقيق الأهداف، بمعنى أنها توضح الزيادة في التعلّم الذي حقّقه التلميذ من خلال دراسته للوحدة" (القلا، يونس، 2001، 367_369)، ويعرِّفها جيمس برايس (James Price) بأنها: "درجة تحقيق الأهداف" (Price, 1968, 3). **وتُعرّف إجرائيّاً بأنها:** مدى التغيّر الذي يمكن أن يحدثه التعليم المدمج كمتغيّر مستقل بعد تطبيقه على عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ (المجموعة التجريبيّة)، بغية إكسابهم مهارات تصميم العروض التقديمية باستخدام برنامج power point، وتقاس الفاعلية عندما تزيد نسبة الكسب المعدّل لدى عينة البحث عن (1.2) بحسب عتبة إثبات الفاعلية حسب بلاك.

2-8- التعليم المدمج Blended Learning: يُعرف بأنّه "التعليم الذي يمزج بين خصائص كل من التعليم الصفي التقليدي، والتعلم عبر الشابكة (الإنترنت) في نموذج متكامل، يستفيد من أقصى التقنيات المتاحة لكل منهما" (الراضي، 2010، 35). وتعرفه الباحثة **إجرائياً** بأنه: إستراتيجية تعليمية قائمة على الجمع بين أسلوبي التعليم الإلكتروني من بعد والذي يستخدم في شرح مهارات تصميم الدروس بطريقة العروض التقديمية، باستخدام برنامج power point، وتوضيح كيفية أدائها من خلال (البرمجية الحاسوبية التفاعلية، والفيديوهات التعليمية المسجلة، والتسجيلات الصوتية) المصممة من قبل

الباحثة، ويعتمد هذا الأسلوب على استخدام الحاسوب، والشابكة (الإنترنيت)، وبين أسلوب التعليم التقليدي في الجلسات التدريبية وجهاً لوجه في قاعة الحاسوب بالمدرسة، لتدريب المتعلمين (عينة البحث) على مهارات التصميم. كما تم إنشاء مجموعة تضم أفراد عينة البحث عبر برنامج واتساب (WhatsApp)، نظراً لشهرة هذا البرنامج، وسهولة استخدامه، وتوفره لدى جميع المتعلمين (عينة البحث)، بالإضافة إلى أن هذه المجموعة هي بمثابة منتدى تفاعلي للنقاشات بين الباحثة والمتعلمين من جهة، وبين المتعلمين بعضهم بعضاً من جهة أخرى.

8-3- التحصيل: يُعرف التحصيل بأنه "درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه، أو يصل إليه في مادة دراسية، أو مجال تعليمي، أو تدريبي معين" (علام، 2000، 305). وتعرفه الباحثة **إجرائياً** بأنه: الدرجة التي يحصل عليها المتعلمين (عينة البحث) بعد الانتهاء من دراسة وتنمية الخبرات بتصميم العروض التقديمية، ويقاس التحصيل بمجموع الدرجات التي يحصّلها المتعلم في الاختبار التحصيلي البعدي.

8-4- خبرات تصميم العروض التقديمية presentations: تعرفها الباحثة **إجرائياً** بأنها: المعارف والمعلومات المتعلقة بإنشاء طريقة لتقديم وترتيب وعرض الأفكار والبيانات بشكل واضح وبسيط، وتستخدم في التعليم، والمؤتمرات، والاجتماعات، لعرض موضوع ما أمام مجموعة من المتعلمين، أو الحضور، وتستخدم برامج الحاسوب في إعداد هذه العروض، منها برنامج بوربوينت (power point)، وعدة برامج أخرى.

9- دراسات سابقة

أولاً: دراسات محلية وعربية وأجنبية:

1- دراسة تايلر (Taylor, 2007):

هدفت إلى معرفة أثر التعلم المدمج على درس في التربية البدنية، واعتمد الباحث المنهج التجريبي، تكونت العينة من (100) طالباً وطالبةً، (50) منهم مثلوا المجموعة التجريبية والتي تعلمت باستخدام طريقة التعلم المدمج باستخدام موقع تعليمي لتدعيم التعليم بالطريقة التقليدية و(50) منهم مثلوا المجموعة الضابطة والتي تعلمت بالطريقة

التقليديـة، وتوصـلت الدراسـة إلـى وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية لصـالح المجموعـة التجريبية في الاختبارات الكتابية والأدائية.

2- دراسة الغامدي (2010):

هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية التعلم المدمج في إكساب مهارات برنامج العروض التقديمية (power point) لطالبات الصف الثاني الثانوي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة لتعرف الصعوبات التي تواجه الطالبات عند تعلم برنامج العروض التقديمية والحلول المقترحة، كما تم تصميم اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة، وطبقت الاستبانة على عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي والبالغ عددهن (394) طالبةً، كما طُبق الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة على عينة مكونة من (58) طالبةً، قُسمت إلى مجموعتين متساويتين بطريقة عشوائية إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، ومن أبرز النتائج: وجود فروق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في اكتساب مهارات برنامج العروض التقديمية (power point) بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

3- دراسة خلف الله (2010):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام كل من التعليم الإلكتروني، والمدمج فـي تنميـة مهـارات إنتـاج النمـاذج التعليميـة لـدى طـلاب شـعبة تكنولوجيـا التعلـيم بكليـة التربيـة جامعـة الأزهر، واعتمـد الباحـث المـنهج التجريبـي، ولتحقيـق أهداف الدراسـة تـم تصـميم اختبـار تحصـيلي، وبطاقـة ملاحظـة، وتـم تطبيـق الأدوات علـى عينـة عشـوائية مكونـة من (70) طالباً من طـلاب الفرقـة الأولـى شـعبة تكنولوجيـا التعلـيم بكليـة التربيـة، مقسـمة بالتسـاوي إلـى مجمـوعتين تجـريبيتين، ومـن أهـم النتـائج: فاعليـة التعلـيم المـدمج والتعليم الإلكتروني في تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعلـيم، بالإضـافة إلـى ثبـوت تفـوق مجموعـة التعلـيم المـدمج علـى مجموعـة التعلـيم الإلكتروني في تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم.

4- دراسة القصاص (2015):

هدفت الدراسة إلى بناء موقع ويب تفاعلي لتنمية مهارات تصميم العروض التقديمية لدى طلبة الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، ودراسة أثره، واعتُمد المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبيّ، كما طُبق الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة على عينة عشوائية مكونة من (46) طالباً من طلاب مساق مقدمة في الحاسب الآلي في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، قسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، ومن أبرز نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في الاختبار المعرفي البعدي، وبطاقة الملاحظة، لصالح المجموعة التجريبية.

5- دراسة حميد (2016):

هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية الفصول المنعكسة والفصول المدمجة في تنمية مهارات تصميم صفحات الويب التعليمية لطالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، واعتُمد المنهج الوصفي، والمنهج التجريبيّ، كما طُبق الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة على عينة مكونة من (59) طالبةً من طالبات كلية التربية في الجامعة الإسلامية، ومن أبرز النتائج: فاعلية الفصول المنعكسة وفقاً للكسب المعدّل بلاك. بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة الفصول المنعكسة ومجموعة الفصول المدمجة ومجموعة الفصل التقليدي في الاختبار المعرفي البعدي وبطاقة الملاحظة لصالح الفصول المنعكسة والفصول المدمجة.

6- **دراسة يغمور (Yaghmour,2016):**

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية إستراتيجية تدريسية قائمة على التعلم المتمازج في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة الرياضيات. تكونت لعينة من (97) طالباً وطالبةً موزعين كالآتي (47) طالباً وطالبةً في المجموعة التجريبية، و(50) طالباً وطالبةً في المجموعة الضابطة بمدينة إربد بالأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء اختبار تحصيلي، ومن أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

7- دراسة الخزعلي (2018):

هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر استخدام إستراتيجية التعلم المتمازج في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات في العراق، واعتمد

المنهج شبه التجريبي، واستخدم اختبار التفكير الإبداعي، وطبقت أدوات الدراسة على عينة عشوائية تكوّنت من (79) طالباً وطالبةً من طلاب الصف الثاني المتوسط من مدرستين في محافظة بغداد، قسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، ومن أبرز نتائج الدراسة فاعلية إستراتيجية التعلم المتمازج في تنمية التفكير الإبداعي، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم المتمازج.

8- دراسة صلاح (2019):

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات التعليم الإلكتروني لدى مدرسي علم الأحياء في المرحلة الثانوية ضوء احتياجاتهم التدريبية، من خلال تصميم برنامج تدريبي وفق نظام (Moodle)، وقياس فاعليته في المجالين المعرفي والأدائي، واعتُمد المنهج التجريبي، واستُخدم برنامج تدريبي مصمم وفق نظام (Moodle)، واختبار معرفي، وأدائي (بطاقة ملاحظة)، واستبانة آراء، وطبقت أدوات الدراسة على عينة من مدرسي علم الأحياء في المرحلة الثانوية بلغت (13) مدرساً ومدرسةً، وعينة من طالبات الصف الثاني الثانوي العلمي، وقسمت إلى مجموعتين ضابطة بلغت (105) طالبةً، وتجريبية بلغت (96) طالبةً، ومن أبرز نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي المصمم وفق نظام (Moodle)، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرسين في التطبيق البعدي للاختبارين المعرفي والأدائي البعدي، حسب متغيري (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة).

ثانياً- تعقيب على الدراسات السابقة وموقع البحث الحالي منها:

خلصت الباحثة من خلال استعراضها للدّراسات العربيّة والأجنبيّة السّابقة إلى أنّ هذه الدّراسات أُجريت في فتراتٍ زمنيّةٍ متباينةٍ، وشمل مجتمعها بلاداً عربيّةً وأجنبيّةً. وكان الهدف من الدّراسات السّابقة إمّا تعرّف أثر التعلم المدمج على درس في التربية البدنية مثل دراسة (Taylor, 2007)، أو تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات مثل دراسة (Yaghmour, 2016؛ والخزعلي، 2018)، أو الكشف عن فاعلية الفصول المنعكسة والمدمجة في تنمية مهارات تصميم صفحات الويب التعليمية مثل دراسة حميد

(2016)، أو في تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليمية لطالبات كلية التربية مثل دراسة خلف الله (2010)، واستُخدم الاختبار التحصيلي أداة لتطبيق الدراسة، كما في دراسات (الغامدي، 2010؛ خلف الله، 2010؛ والقصاص، 2015؛ حميد، 2016؛ Yaghmour, 2016؛ والخزعلي، 2018)، وتنوعت العينة في الدراسات السابقة بين طلبة كلية التربية وطلبة كلية العلوم التطبيقية، مثل دراسات (خلف الله، 2010؛ والقصاص، 2015؛ حميد، 2016)، وبين طلبة الصف الثاني المتوسط، وتلامذة الثالث الأساسي، وطلبة الثاني الثانوي مثل دراسات (الغامدي، 2010؛ و Yaghmour,2016؛ والخزعلي، 2018)، واتفقت مع دراسة صلاح (2019) في العينة كونها معلمين، واختلفت في المرحلة التعليمية التي يقومون بالتدريس فيها.

ثالثاً- اختلاف البحث الحالي عن الدراسات السابقة:

اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في موضوعه (تنمية تحصيل المعلمين لخبرات تصميم العروض التقديمية، بطريقة التعليم المدمج)، كما اختلف في أدوات البحث؛ إذ استُخدمت بطاقة الملاحظة لقياس المهارات الأدائية في الدراسات السابقة مثل دراسة (خلف الله، 2010؛ والقصاص 2015؛ وحميد، 2016) بينما استُخدم اختبار تحصيلي في قياس درجة تحصيل المعلمين (أفراد عينة البحث) في تنمية خبرات تصميم العروض التقديمية لديهم، واختلف في العينة أيضاً وهي معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، إذ لم تعثر الباحثة على أية دراسة تجريبية طُبق فيها نمط التعليم المدمج على عينة من المعلمين، بالإضافة إلى أن هذا البحث يعدُّ البحث المحلّيّ الأول – في حدود علم الباحثة– الذي يحاول قياس فاعليّة التعليم المدمج في تنمية تحصيل المعلمين لخبرات تصميم العروض التقديمية.

وأفادت الباحثة من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظريّ، واختيار عيّنة البحث، وبناء أدوات البحث، ومناقشة النتائج.

10- الإطار النظريّ:

1.10. تعريف التعليم المدمج:

يُعرف التعليم المدمج بأنه: "إحدى صيغ التعليم أو التعلم التي يندمج فيها التعليم الإلكتروني مع التعليم الصفي التقليدي في إطار واحد، إذ توظف أدوات التعليم الإلكتروني سواء المعتمدة على الحاسوب أم على الشبكة في الدروس، ويلتقي المعلم مع الطالب وجهاً لوجه معظم الأحيان" (زيتون، 2005، 41)، **وعرفه (دعمس) بأنه** "التركيز على التفاعل المباشر داخل غرفة الصف عن طريق استخدام آليات الاتصال الحديثة، كالحاسوب والشابكة، ومن ثم يمكن وصف هذا التعليم بأنه الكيفية التي تنظم بها المعلومات، والمواقف، والخبرات التربوية التي تقدم للمتعلم عن طريق الوسائط المتعددة التي توفرها التقنية الحديثة، أو تكنولوجيا المعلومات" (دعمس، 2009، 24)، كما عُرّف بأنه "توظيف المستحدثات التكنولوجية في الدمج بين الأهداف، والمحتوى، ومصادر، وأنشطة التعلم، وطرائق توصيل المعلومات من خلال أسلوبي التعلّم وجهاً لوجه، والتعليم الإلكتروني، لإحداث التفاعل بينه وبين طلابه" (الغريب اسماعيل، 2009، 99_ 100). و**عرفه (الشرمان)** بأنه "إعادة تصميم جوهرية لهيكل العملية التعليمية التعلميّة وطرائقها، وذلك من خلال فتح المجال واسعاً لعمليتي التعليم والتعلّم للاستفادة من الإمكانيات الكثيرة التي يوفرها تبني هذا النمط من التعلم. كما أن هذا النمط يتطلب من التربويين التفكير المعمق فيما هو ضروري بعيداً عن المحددات الكامنة في كل من التعلم الصفي، والتعلم عن طريق الشابكة إذا ما أخذ كل على حدة" (الشرمان، 2015، 31). ومما سبق نجد أن التعليم المدمج في واقعه محاولة من الأنظمة التعليمية للاستجابة لحاجات الطلبة ورغباتهم في إطار العملية التعليمية من أجل الوصول إلى مخرجات تعليم أفضل.

2.10. أساليب البرامج التي تعتمد التعليم المدمج:

يرى (شرمان، 2015) أن تنفيذ البرامج التي تعتمد نمط التعليم المدمج يتم من خلال تبني أحد أسلوبين:

2- الأسلوب المسترسل: تلتزم عملية التعليم ضمن هذا الأسلوب بتتابعية وخطية؛ فيتم تقسيم المادة إلى وحدات دراسية متتابعة، ويتم بناء المنهاج خطوة بخطوة وتدعيمه بوسائل الكترونية مختلفة، وفي نهاية البرنامج أو الدراسة يكون هناك اختبارات وتقويم من أجل قياس مدى تحقق التعلم. **واعتُمد هذا الأسلوب في تطبيق نمط التعليم المدمج في البحث الحالي لمناسبته لموضوع البحث (تنمية تحصيل المعلمين (أفراد عينة البحث) لخبرات تصميم العروض التقديمية).**

3- الأسلوب المعتمد على الجوهر ومواد مساندة: يعتمد هذا الأسلوب على جزء يعتبر الجوهر في المنهاج، وقد يكون على شكل حصص صفية أو مادة يتم تقديمها عبر الانترنت، ومن ثم يتم تدعيمه بمواد تعليمية، وأدوات تقييم، وهذه المدعمات تكون اختيارية، أو إجبارية (84).

مما سبق نجد أن التعليم المدمج نمط من أنماط التعليم الذي يتكامل فيه التعليم الإلكتروني بعناصره وسماته، مع التعليم التقليدي وجهاً لوجه بعناصره وسماته أيضاً، في إطار واحد؛ إذ توظف أدوات التعلم الإلكتروني، وجلسات التدريب في الفصول التقليدية والافتراضية.

3.10. أبعاد التعليم المدمج:

يتصف التعليم المدمج بمجموعة من الأبعاد تناولها (الفار، 2000) بالآتي:

1- الدمج بين التعليم الشبكي عبر الإنترنت والتعليم التقليدي:

يجمع التعليم المدمج بين أنماط التعليم الشبكي وبين التعليم بحجرات الدراسة التقليدية، فيتم تقديم برنامج تعليمي يقدم مواد الدراسة، ومصادر البحث عبر الشابكة مع تخصيص جلسات تعليمية داخل حجرات الدراسة بقيادة المعلم.

2- التعاون الإلكتروني والتقليدي: يوفر بيئات تعليمية تعاونية فيستطيع المتعلمين والمعلم التعاون إلكترونياً من خلال مؤتمرات الإنترنت أو بشكل حي مع المعلم بالمؤسسات التعليمية، مما يدعم عامل التواصل والديناميكية أثناء التعلم ويحقق المشاركة المعرفية.

3- مـواد دعـم الأداء: يـوفر التعلـيم المـدمج مـواد دعـم الأداء والتـي تزيـد فـي العائـد التعليمي مثل (المواد الإلكترونية بالشابكة، والمواد المطبوعة، وبرامج تدريبية إلكترونية، وبرامج تدريبية مباشرة).

4- الأحداث الحية وجهاً لوجه: وهي الأحداث التعليمية التي يقودها المعلم بالمؤسسة ويشارك فيها المتعلمون. وهذه الأحداث الحية لا يمكن الاستغناء عنها لثبوت أثرها الكبير على المتعلمين ومنها (جذب انتباه المتعلمين، جعل الموضوع وثيق الصلة بحياة المتعلمين الواقعية، ترسيخ الثقة لدى المتعلم).

5- تنوع أشكال واستراتيجيات التعليم: يتم من خلال التعليم المدمج توظيف أشكال واستراتيجيات تعليمية متنوعة قد تشمل تعليم افتراضي مباشر تعاوني، وفصول تعليمية غير مباشرة للتعلم الذاتي، وكذلك أساليب التعلم القائمة على التعليم الإلكتروني عن بعد، والتعليم بقاعات الدروس التقليدية وجهاً لوجه، والتعلم النشط، والتعليم الجمعي، والتعليم في مجموعات صغيرة.

6- دمج التعليم النظامي بالتعليم غير النظامي:

يتم الدمج بين التعليم النظامي بالشابكة والتعليم التقليدي المباشر وجهاً لوجه، والتعليم غير النظامي من خلال الدخول على مواقع تعليمية أخرى عبر الإنترنت مدعمة للموضوعات الدراسية ومن خلال التفاعل الحي الفعلي مع المعلم ومع الزملاء.

7- دمج الكتاب التعليمي التقليدي مع الصفحات الإلكترونية: يتم المزاوجة بين الكتاب الجامعي وبين الكتاب الإلكتروني، فيستطيع المتعلم مدارسة الكتاب الورقي ومعاودة القراءة والإطلاع وكذلك متابعة صفحات الشابكة المدعمة بالصوت والصورة والحركة والأشكال، والألوان من أجل تدعيم التعليم وصقله من جميع جوانبه (192).

ومما سبق نجد أن التعليم المدمج يتصف بأبعاد ومميزات عدّة تقدّم للمتعلم الجوانب التعليمية، والخبرات بالمزج بين النظام الإلكتروني ومميزاته، والتقليدي وجوانبه الاجتماعية.

4.10. تعريف برنامج العروض التقديمية power point :

يُعرف بأنه "برنامج تقديم مؤسس على برنامج نوافذ ميكروسوفت ويندوز (Microsoft Windows) ورسومات، وشفافيات، أو تقديمات مؤسسة على الحاسوب يستخدم لإنشاء الشرائح المحوسبة المختلفة، وذلك باستخدام عدة وسائط مثل الشرائح التي تعرض على الحاسوب أو تنشر على شبكة الانترنيت" (حسن، 2001، 156). كما يُعرف بأنه "برنامج مختص بإنشاء العروض للموضوعات أو لشرح المشاريع على سبيل المثال على شكل شرائح بحيث تعرض كل شريحة جزء أو نقاط من موضوع العرض" (الموسى، 2007، 522). وتعرفه الباحثة بأنه: برنامج مكوّن من شرائح ضمن مجموعة برامج ميكروسوفت أوفيس، يستفيد منه المعلّمين (عينة البحث) في تصميم الدروس بطريقة العروض التقديمية، وتقديم المادة التعليمية بطريقة شائقة يتفاعل معها التلاميذ.

5.10.مزايا برنامج العروض التقديمية power point :

يمتاز برنامج العروض التقديمية بمواصفات عدة من أبرزها:

1- خلو البرنامج من المحتوى، وهذا الأمر يمكّن من توظيفه لخدمة أغراض تعليمية محددة، ولمواد دراسية مختلفة.

2- يناسب برنامج العروض الكثير من الأهداف التربوية، مثل التدريب على التفكير العلمي، وحل المشكلات.

3- سهولة التدرب عليه، فيمكن مثلاً تدريب جميع المعلمين عليه داخل مدارسهم.

4- يمتاز بسهولة وإضافة وحذف الشرائح.

5- يمتاز بسهولة حفظ واسترجاع الشرائح (الموسى، 2001،25). بالإضافة إلى إمكانية إضافة مقاطع صوت وفيديو إلى الشرائح، وسهولة تنسيق شرائح العرض بأشكال متعددة. وهكذا نجد أن برنامج العروض التقديمية power point من تقنيات التعليم التي تخاطب الحواس عند التلاميذ؛ إذ يتميز بالمثيرات البصرية والسمعية، كما يضفي على المادة العلمية جانب من التشويق وجذب الانتباه؛ ما يؤدي إلى إثارة الدافعية وجذب انتباه التلاميذ لموضوع الدرس، كما يوفر وقت وجهد المعلم.

11- منهج البحث وإجراءاته: اعتُمد المنهج التجريبي الذي يعرف على أنه: "تغير متعمّد ومضبوط للشروط المحددة للظاهرة وملاحظة نواتج التغّير في الظاهرة موضوع الدراسة" (عباس وآخرون، 2007، 79). وتم اعتماده كونه يناسب طبيعة البحث الحالي ذي المجموعة التجريبية الواحدة.

ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

1. إجراء الدراسة الاستطلاعية بقصد تحديد مشكلة البحث، ودعم ملاحظة الباحثة.
2. الاطلاع على البحوث، والدراسات السابقة، والأدبيات المتعلقة بموضوع البحث.
3. بناء أدوات البحث (البرمجية الحاسوبية التفاعلية، والاختبار التحصيلي قبلي/ بعدي)، وتحكيمها.
4. إجراء التجربة الاستطلاعية بقصد التحقق من وضوح أدوات البحث، واستمرت من 2019/10/13 وحتى 2019/10/17.
5. **إجراء التجربة الأساسية وفق الخطوات الآتية:**
6. تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي بتاريخ 2019/10/20.
7. التدريب على مهارات العروض التقديمية، باستخدام برنامج power point بأسلوب التعليم المدمج، خلال الفترة من 2019/10/22 إلى 2019/11/19، بوساطة الشابكة (الإنترنيت)، على أن يكون هناك جلسة تدريبية وجهاً لوجه أسبوعياً، مدتها ساعتان في قاعة الحاسوب بالمدرسة، للنقاش حول المهارات، وتطبيقها وحل أسئلة على شكل مهام أدائية، وتقييمها أمام المعلم والزملاء، بالإضافة إلى الإجابة عن أسئلة المتعلمين (عينة البحث).
8. تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي بعد الانتهاء من التدريب على مهارات تصميم العروض التقديمية بتاريخ 21 /2019/11.
9. جمع البيانات، وتبويبها، وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة للحصول على النتائج.
10. تفسير النتائج ووضع المقترحات.

12- مجتمع البحث وعينته:

- **المجتمع الأصلي:** هو جميع معلّمي مدارس التعليم الأساسي الحلقة الأولى في مدينة دمشق. أما **عينة البحث:** تم اختيار مدرسة من مدارس التعليم الأساسي حلقة أولى في مدينة دمشق بطريقة قصدية، وذلك لتوفّر قاعة الحاسوب المزودة بالحواسيب والأجهزة اللازمة لتطبيق التجربة الأساسية للبحث، بالإضافة إلى تعاون إدارة المدرسة والكادر التعليمي فيها، الأمر الذي ساعد الباحثة وسهّل لها تطبيق تجربة البحث؛ إذ اجتمعت الباحثة مع المعلمين في غرفتهم المخصصة لهم، وتم إخبارهم بالحاجة إلى عدد من المتطوعين الذين ليس لديهم معرفة سابقة بطريقة تصميم العروض التقديمية ويرغبون بتعلّمها، ويمتلكون حاسوباً، وشابكة (انترنت)، بقصد تطبيق التجربة الأساسية عليهم، وبعد أن تم إعلامهم بظروف التجربة وأهدافها قرر (20) معلماً ومعلّمة من معلمي المدرسة التطوّع في التجربة الأساسية، كما تم تعرّف عدد سنوات الخبرة التدريسية للمعلمين (أفراد عينة البحث)، فتبين أن العدد الأكبر في عينة البحث هو من المعلمين الذين لديهم خبرة عالية في التدريس (10 سنوات فأكثر)، إذ بلغ عددهم (9) معلماً ومعلمةً، بنسبة مئوية قدرها (45%)، أي ما يقارب نصف العينة، ثم المعلمين الذين لديهم خبرة متوسطة (من 5سنوات إلى أقل من 10 سنوات)، إذ بلغ عددهم (8) معلماً ومعلمةً، بنسبة مئوية (40%)، ثم أخيراً المعلمين الذين امتلكوا عدد سنوات أقل في الخبرة (أقل من 5 سنوات)، إذ بلغ عددهم (3) معلماً ومعلمةً، بنسبة مئوية قدرها (15%)، [الملحق (7)].

13- متغيرات البحث:

1. المتغيرات المستقلة: طريقة التدريب بالتعليم المدمج، وعدد سنوات الخبرة التدريسية.

2. المتغيرات التابعة: تحصيل المتعلمين في خبرات تصميم العروض التقديمية، والذي يقيسه الاختبار التحصيلي البعدي.

14- أداتا البحث: لتحقيق أهداف البحث أعدت الباحثة الأداتين الآتيتين:

14-1- البرمجية الحاسوبية التفاعلية.

14-2-اختبار تحصيلي قبلي/ بعدي.

1.14.البرمجية الحاسوبية التفاعلية:

-توصيف البرمجية الحاسوبية التفاعلية: تم تصميم البرمجية الحاسوبية التفاعلية المُدعّمة بالوسائط المتعددة، باستخدام برنامج power point، وهي عبارة عن شاشات مثير-استجابة المتعلم- تعزيز- تغذية راجعة. وأيضاً قامت الباحثة بإعداد وتسجيل جميع الفيديوهات المستخدمة في البرمجية تسجيل شاشة، والتي تلزم لشرح المحتوى العلمي للبرمجية بصوتها، أثناء تطبيقها لمهارات تصميم العروض التقديمية باستخدام البرنامج power point المراد تعليمها للمعلمين (أفراد العينة)، وذلك باستخدام برنامج Camtasia Studio لما يتمتع به من ميزات كثيرة منها تكبير الشاشة وتسجيل الصوت والتأثيرات، وغيرها، ولمناسبته في تقديم الشروحات عن برامج الحاسوب.

-هدف البرمجية الحاسوبية التفاعلية: هدفت البرمجية إلى تنمية تحصيل معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (عينة البحث) لخبرات تصميم العروض التقديمية.

-مراحل بناء البرمجية الحاسوبية التفاعلية: تمّ بناء البرمجية الحاسوبية التفاعلية بعد مراجعة الأدب التربوي المتعلق بها، والاطلاع على الدراسات السابقة التي تطرّقت لهذا الموضوع، **ومر بناؤها بالمراحل الآتية:**

مرحلة الإعداد والتحضير: وُضعت الخطوط العريضة للمحتوى التعليمي للبرمجية؛ إذ حُددت المادة التعليمية، وهي خبرات تصميم العروض التقديمية باستخدام برنامج (power point)، وتمَ صياغة الأهداف التعليمية المراد تحقيقها، وبلغ عددها 36 هدفاً معرفياً، و10 أهداف مهارية، و3 أهداف وجدانية [الملحق (1)]، وصُنف ما ينتمي منها لمجال بلوم المعرفي في ستة مستويات (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم)، **وبهذا تمت الإجابة عن السؤال الأول:** ما خبرات تصميم العروض التقديمية باستخدام برنامج power point المراد تزويد معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بها؟

كما تم تحليل خصائص الفئة المستهدفة التي أعدّت لها البرمجية (وهي معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق).

- **مرحلة التصميم:** تم تقسيم المرحلة التعليمية إلى خطوات صغيرة، ورُتّبت بشكل منطقي متسلسل ترتيباً تعكس فيه كل خطوة هدفاً تعليمياً، بالإضافة إلى إعداد طرائق التعزيز والتغذية الراجعة، والتقويم المرحلي، والتقويم النهائي.

- **مرحلة كتابة السيناريو:** تم تصميم الشاشات في البرمجية بشكلٍ يُتيح التجول فيها بمرونة، إذ صُمّمت شاشة المقدمة للتعريف بالعنوان، وفي الأسفل سهم يُنقر عليه للدخول إلى البرمجية، ثم تظهر الشاشة الرئيسة التي تتألف من مجموعة من الارتباطات التشعبية، وفيها أيقونة حول البرمجية، عند النقر عليها تظهر شاشة تتضمن مقدمة تعريفية حول البرمجية، وأيقونة دليل المعلم، وأيقونة دليل المتعلم، عند النقر عليها تظهر إرشادات للتعامل مع البرمجية، وأيقونة المحتوى التعليمي عند النقر عليها تظهر عناوين جلسات البرمجية، وكل جلسة تبدأ بالأهداف التعليمية، ثمّ المحتوى التعليمي المدعّم بالوسائط المتعددة المناسبة لموضوع الجلسة التعليمية، والتقويم المرحلي والتغذية الراجعة، وأيقونة الأهداف السلوكية، وأيقونة التقويم النهائي في نهاية كل جلسة يحتوي على أسئلة عن موضوع الجلسة بطريقة الاختيار من متعدد، أو الصواب والخطأ، مع وجود التعزيز الإيجابي والسلبي، والتغذية الراجعة الفورية؛ إذ تظهر إشارة صح بالأخضر مع صوت تصفيق وتعزيز مثل: (أحسنت، ممتاز) في حال أجاب المتعلم إجابة صحيحة، وإشارة خطأ بالأحمر مع تعزيز (حاول مرة أخرى) في حال أجاب المتعلم إجابة خاطئة، مع وجود أزرار العودة إلى الوراء أو التقّدم إلى الأمام في كل شاشة من الشاشات.

- **مرحلة الإنتاج:** تمّ نقل التصميم من الورق إلى الحاسوب وتمت برمجته حاسوبياً باستخدام برنامج power point، والاستفادة من ميزاته، بالإضافة إلى استخدام برنامج (Camtasia Studio) لتسجيل الفيديوهات الخاصة بالبرمجية المصممة، إذ قامت الباحثة بتسجيل تطبيقها للمهارات (تسجيل الشاشة) على برنامج power point، والمصحوب بشرح عن المهارة بصوت الباحثة أثناء التطبيق، كما استُخدم برنامج (PhotoShop IIlustrator) لمعالجة الصور.

- **مرحلة التقويم:** تمّ عرض البرمجية على مجموعة من السّادة المحكّمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق، للاطّلاع على آرائهم حولها، وتمّ الأخذ بما أبدَوه من ملاحظات. وبذلك أصبحت البرمجية بشكلها النهائي جاهزةً للتطبيق واستخدامها في تجربة البحث [الملحق (8)]. ثم بعد ذلك تم تطبيق البرمجية على عينة استطلاعية مكونة من (12) معلماً ومعلمةً من خارج عينة البحث، وذلك بتاريخ 2019/10/13، واستمرت حتى 2019/10/15من العام الدراسي 2019-2020، للتحقق من: خلو البرمجية من أخطاء فنية أو علمية، والتأكد من مدى تحقق الأهداف التعليمية المخصصة لكل جلسة، وأجريت التعديلات المناسبة.

-كما تم إنشاء مجموعة على برنامج واتساب يضم المعلمين (عينة البحث)، نظراً لشهرة هذا البرنامج، وتوفره لدى جميع المتعلمين (عينة البحث)، وسهولة توظيفه، واستخدامه في إرسال العروض التقديمية، والفيديوهات التعليمية، والتسجيلات الصوتية، والشروحات المصممة من قبل الباحثة، والمعززة للجلسات التدريبية وجهاً لوجه في قاعة الحاسوب في المدرسة، بالإضافة إلى التواصل المستمر على نحو متزامن من خلال المحادثة الكتابية والصوتية (الدردشة)، وغير المتزامن من خلال حلقات النقاش وهي بمثابة منتدى تفاعلي بين الباحثة والمتعلمين من جهة، وبين المتعلمين بعضهم مع بعض من جهة أخرى.

14-2- اختبار تحصيلي معرفي (قبلي – بعدي):

- **هدف الاختبار:** هدف الاختبار في هذا البحث إلى قياس مدى معرفة المعلمين (عينة البحث) وإلمامهم بخبرات تصميم العروض التقديمية، باستخدام نمط التعليم المدمج.

- **مراحل إعداد الاختبار التحصيلي:**

- **صياغة بنود الاختبار:** صيغت بنود الاختبار بصورة مبدئية، مع مراعاة الوضوح والبساطة في التعبير، وضعت أسئلة سهلة نسبياً لتحفيز المتعلمين وإثارة دافعيتهم، كما تم وضع الإجابة الصحيحة بين البدائل بطريقة عشوائيّة، وذلك حتى يضعف أثر التخمين، واشتمل الاختبار على 27 سؤالاً بطريقة الاختيار من متعدد، ولكل سؤال أربعة بدائل أحدها صحيح والباقي خطأ، وحُدّدت درجة واحدة لكل سؤال يحصل عليها المتعلم في

حال قدّم إجابة صحيحة، أما إذا كانت الإجابة خطأ فقد تم تحديد درجة الصفر (0)، كما تم وضع سلم تصحيح بنود الاختبار [الملحق (3)].

– **تعليمات الاختبار**: روعي عند صياغة التعليمات تحديد طريقة الإجابة عن البنود، وتنبيه المتعلمين (عينة البحث) إلى ضرورة الإجابة عن بنود الاختبار جميعها، مع مراعاة الزمن المحدد، ومراعاة الإجابة عنها في المكان المخصص على الورقة.

– **ضبط الاختبار**: طُبق الاختبار على عيّنة استطلاعيّة مكوّنة من (12) معلماً ومعلّمةً من خارج عيّنة البحث، بغية التأكد من صلاحيّته ومناقشتهم في مدى وضوح أسئلته، وتعديل صياغة بعض الأسئلة التي وجدوا صعوبة في فهمها، والتحقق من صدق الاختبار وثباته، وذلك في 2019/10/17.

– **الصدق الظاهري للاختبار**: تمّ عرض الاختبار على مجموعة من السّادة المحكّمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق، للاطّلاع على آرائهم حول هذا الاختبار، وقد أبدَوا بعض الملاحظات المتعلّقة بصياغة بعض الأسئلة، بحيث تكون مختصرة وهادفة، وتمّ الأخذ بما أبدَوه من ملاحظات حتى أصبح الاختبار بشكله النهائي جاهزاً للتطبيق واستخدامه في تجربة البحث [الملحق (2)].

– **صدق المحتوى**: تم تحويل الأهداف التعليمية بمستوياتها المعرفية إلى أسئلة تعليمية تقيس تحققها، ثم عرضها على المحكمين المتخصصين، ولوحظ من خلال قراءة جدول المواصفات؛ الذي يربط الأهداف السلوكية بمستوياتها المعرفية [الملحق رقم (4)] أن نسبة الأهداف بلغت في مستوى التذكر في البرمجية (16.66%)، وهذا يشير إلى أن البرمجية لم تركز بدرجة عالية على مدى تذكر واسترجاع المتعلمين للمعارف والمعلومات. وفي الوقت نفسه بلغت نسبة الأهداف في مستوى الفهم (22.22%)، أما فيما يتعلق بمستوى التطبيق فبلغت نسبة الأهداف (30.55%)، وهذا يعود لطبيعة الموضوع؛ إذ إن الخبرات المراد تعلمها، وتنميتها هي خبرات عملية، حاسوبية تتطلب التدريب والتطبيق، وفيما يتعلق بالأهداف في مستوى التحليل فقد بلغت النسبة (13.88%) في البرمجية، أما مستوى التركيب فإن نسبة الأهداف في البرمجية بلغت

(11.11%)، بينما بلغت نسبة الأهداف في مستوى التقويم (5.55%)، وهذا يؤكد شمولية الأهداف التعليمية في البرمجية الحاسوبية التفاعلية لجميع المستويات المعرفية.

– **معاملات الصعوبة والسهولة للاختبار**: تم حساب معاملات الصعوبة والسهولة لبنود الاختبار[الملحق (6)] وفق المعادلة الآتية: معامل الصعوبة = $\frac{\text{مج خ}}{\text{مج ص+ مج خ}}$

التي تدل فيها: مج خ : عدد الإجابات الخاطئة عن السؤال.

مج ص :عدد الإجابات الصحيحة عن السؤال (أبو علّام، 2002، 267).

وتراوحت معاملات الصعوبة بين (0.33) و (0.7)، بينما تراوحت معاملات السهولة بين (0.66) و(0.3)، وهي معاملات صعوبة وسهولة مقبولة، تدلّ على أنّ بنود الاختبار ليست سهلة جدّاً ولا صعبة جدّاً، وإنّما هي متوسطة في سهولتها وصعوبتها ومناسبة؛ وهذا ما يوصي به المتخصصون في القياس والتقويم (مخائيل، 2012، 320).

– **تحديد زمن الاختبار**: اعتُمدت نتائج التجربة الاستطلاعيّة في تحديد زمن إجابات المتعلمين عن بنود الاختبار، وذلك بحساب الزمن الذي استغرقه المتعلم الأول في الإجابة عن بنود الاختبار، والزمن الذي استغرقه المتعلم الأخير في الإجابة عن بنود الاختبار، ثم حساب متوسط زمن الاختبار بالمعادلة الآتية:

(زمن الاختبار= زمن انتهاء المتعلم الأول+ زمن انتهاء المتعلم الأخير/2)، كما في الجدول الآتي (1):

جدول رقم (1) حساب زمن الاختبار التحصيلي

زمن المتعلم الأول	زمن المتعلم الأخير	متوسط الزمن	زمن الاختبار
25 دقيقة	35 دقيقة	30 دقيقة	30 دقيقة

وبذلك حُدد الزمن الكلّي لتطبيق الاختبار التحصيلي بـ (30) دقيقة.

– **ثبات الاختبار**: يشير **ثبات الاختبار** إلى "مدى الارتباط بين أداء المفحوصين في الاختبار وأدائهم في هذا الاختبار نفسه في مناسبة أخرى، أو في اختبار آخر مكافئ له" (مخائيل، 2012، 269)، وقد تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

Cronbach's Alpha، وقد بلغ معامل الثبات وفقاً لها (0.82)، وهكذا فإنّ الاختبار التحصيلي يتمتّع بدرجة من الصّدق والثبات تسمح باستخدامه أداة للبحث.

15- نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

15.1. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما فاعليّة التعليم المدمج في تنمية التحصيل المعرفي لدى معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لخبرات تصميم العروض التقديمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم اختبار الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات أفراد عينة البحث عن بنود الاختبار في التطبيقين القبلي والبعدي.

لاختبار صحّة هذه الفرضية تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين (عينة البحث) في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار، ثم استُخدم اختبار (t Paired Samples T test) لعينتين مرتبطتين، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (2) الآتي:

الجدول (2) دلالة الفرق بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة	القرار
القبلي	20	5.36	0.671	19	63.22	0.000	دالّ
البعدي	20	25.57	0.650				

يتبيّن من الجدول السابق أنّ قيمة (t) بلغت (63.22) عند درجة حرية (19)، ومستوى دلالة (0.000)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضيّ (0.05)، أي أنّ الفرق دالٌّ، وبالتالي تُرفض الفرضية الصفريّة وتُقبل الفرضية البديلة لها التي تقول: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات أفراد عينة البحث على بنود الاختبار في التطبيقين القبلي والبعدي، وهذا الفرق لصالح التطبيق البعدي. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة خلف الله (2010)، ودراسة (Yaghmour,2016)، ودراسة حميد (2016)، ودراسة الخزعلي (2018)، ودراسة صلاح (2019) وربما تعود هذه النتيجة إلى طبيعة المادة التدريبية، وطريقة شرح الخبرات، وتقديم المعلومات بصورة مبسطة وانسيابية، بالإضافة إلى تفاعل المتعلمين (عينة البحث)، وحرصهم على معرفة كل ما

هو جديد، والتواصل المستمر بينهم وبين المعلم، من خلال استخدام نمط التعليم المدمج الذي يجمع بين أسلوب التعليم الإلكتروني من بعد، والأسلوب التقليدي وجهاً لوجه. ما أدى إلى تزويد المعلمين (أفراد العينة) بمعارف وخبرات تصميم العروض التقديمية باستخدام برنامج power point.

وبعد التحقّق من الفرق الإحصائيّ بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار الحصيلي؛ تم التحقّق من فاعليّة التعليم المدمج في تنمية تحصيل المعلّمين لخبرات تصميم العروض التقديمية باستخدام برنامج power point، من خلال حساب نسبة الكسب المعدّل بتطبيق معادلة بلاك (Black) الآتية:

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{\text{م2}-\text{م1}}{\text{ع}-\text{م1}} + \frac{\text{م2}-\text{م1}}{\text{ع}}$$

بحيث: م1: متوسّط درجات المعلمين في الاختبار التحصيلي القبلي.

م2: متوسّط درجات المعلمين في الاختبار التحصيلي البعدي.

ع: الدرجة العظمى للاختبار التحصيلي.

ويرى بلاك (Black) "أنّ هذه النسبة يجب ألا تقل عن (1–2) حتى تكون فاعليّة البرنامج مقبولة"(حسن، 2011، 297). وبعد تطبيق القانون تم التوصل إلى النتائج التي يبينها جدول (3) الآتي:

جدول (3) يبيّن نسبة الكسب المعدّل لأفراد عينة البحث

متوسط درجات أفراد العينة في الاختبار القبلي	متوسط درجات أفراد العينة في الاختبار البعدي	الدرجة العظمى للاختبار	نسبة الكسب	الفاعلية
5.36	25.57	27	1.67	فعال

يُلاحظ من الجدول السابق أنّ نسبة الكسب في الاختبار التحصيلي بلغت (1.67)، وهو أعلى من نسبة الكسب المعدّل المعياريّة التي حدّدها بلاك (1.2)، أي أنّ نمط التعليم المدمج كان فعّالاً في تنمية التحصيل المعرفي للمعلمين (أفراد العينة) في خبرات تصميم العروض التقديمية. وربما تعود هذه النتيجة إلى نمط التعليم المدمج الذي استُخدم في تعليم المعلمين (عينة البحث) هذه الخبرات؛ إذ يقوم على الجمع بين أسلوب التعليم الإلكتروني من بعد والتواصل المستمر عبر مجموعة الواتس آب على نحو متزامن من خلال التحادث الكتابي والصوتي، وتقديم التغذية الراجعة الفورية، وغير متزامن من خلال

البرمجية، وتسجيلات الفيديو، ومقاطع الصوت التعليمية من إعداد الباحثة، والنقاشات، لتقديم المهارات للمتعلمين وشرحها بشكل إلكتروني، وبين أسلوب التعليم التقليدي وجهاً لوجه من خلال جلسات تدريبية جمعية، وفي نهاية كل جلسة يقوم المتعلمون بحل أوراق عمل تحتوي أسئلة تطبيقية للمهارات التي تدربوا عليها، ليتم تقييمها أمام المعلم أو المدرب والزملاء في قاعة الحاسوب بالمدرسة. بالإضافة إلى تكليف المتعلمين بمهام عملية حاسوبية إضافية، وتصاميم لدروس تعليمية محددة بطريقة العروض التقديمية وإرسالها الكترونياً. ما أتاح لهم الوصول إلى مستوى ناضج. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات منها دراسة (Taylor,2007)، ودراسة (Yaghmour,2016)، ودراسة القصاص (2015)، ودراسة حميد (2016)، ودراسة الخزعلي (2018)، كلها أكدت وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى طريقة التدريس بوساطة التعليم المدمج في تنمية معارف ومهارات متنوعة.

16-2- مناقشة فرضيات البحث:

- **الفرضية الثانية:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على بنود الاختبار التحصيليّ البعدي تُعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

وللتحقّق من هذه الفرضية، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري لإجابات أفراد عينة البحث عن الاختبار التحصيلي البعدي حسب متغير سنوات الخبرة، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (4).

الجدول (4) نتائج إجابات أفراد العينة عن الاختبار التحصيلي البعدي حسب متغير سنوات الخبرة

سنواتالخبرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
أقل من 5 سنوات	3	17.00	2.646	1.528
من 5 إلى 10 سنوات	8	19.78	.871	.308
أكثر من 10 سنوات	9	22.91	1.919	.640
المجموع	20	20.77	2.720	.608

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ظاهرة بين متوسطات إجابات عينة البحث عن الاختبار التحصيلي البعدي حسب متغير سنوات الخبرة، إذ بلغ أعلى متوسط حسابيّ (22.91) للمعلمين الذين لديهم خبرة (أكثر من 10 سنوات)، يليه

من لديهم خبرة (من 5 سنوات إلى 10) بمتوسط حسابي (19.78)، وأقلّ متوسط حسابي كان (17.00) للذين لديهم خبرة (أقل من 5 سنوات).

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات متغير سنوات الخبرة، تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one-way anova) المناسب لطبيعة هذا المتغير، وكانت النتائج كما في الجدول (5) الآتي:

جدول (5) نتائج اختبار one-way anova لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	مستوى الدلالة	القرار
بين المجموعات	91.818	2	45.909	16.005	0.000	دال
داخل المجموعات	48.764	17	2.868			
الكلي	140.582	19				

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (f) بلغت (16.005) عند مستوى دلالة (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (α=0.05)، أي أنّ الفرق دالّ إحصائياً، وبالتالي تُرفض الفرضية الصفريّة وتُقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة البحث عن بنود الاختبار البعدي تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية".

ولمعرفة اتجاه الفروق لصالح أي مستوى من مستويات هذا المتغيّر، تم إجراء المقارنات البعدية، باستخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (6) الآتي:

جدول (6) نتائج اختبار شيفيه (Schiffe) لمعرفة اتجاه الفروق في العينة حسب مستويات متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة (I)	سنوات الخبرة (J)	متوسط الفروق	مستوى الدلالة	القرار
أقل من 5 سنوات	من 5 الى 10 سنوات	-2.775	.011	دال**
	أكثر من 10 سنوات	-5.911	.000	دال**
من 5 الى 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	2.775	.011	دال**
	أكثر من 10 سنوات	-3.136	.005	دال*
أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	3.136	.000	دال**
	من5 الى 10 سنوات	5.911	.005	دال*

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01 **(*) دال عند مستوى الدلالة 0.05**

يُلاحظ من الجدول السابق من خلال المقارنات البعديّة بين فئات متغيّر سنوات الخبرة التدريسية الثلاث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في الاختبار البعدي لذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) وذوي الخبرة (من 5 الى 10 سنوات) لصالح ذوي الخبرة (من 5 الى 10 سنوات)، وبين متوسطي درجات أفراد العينة ذووا الخبرة (من 5 إلى 10 سنوات) وذووا الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، لصالح ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، وبين متوسطي درجات أفراد العينة ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) وذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، لصالح ذووا الخبرة (أكثر من10 سنوات)، والمتوسط الحسابي الأعلى في الجدول (9) يؤيّد كون اتجاه الفروق لصالح أفراد العينة ذوي الخبرة (أكثر من10 سنوات). وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة صلاح (2019) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرسين في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي، تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية. وربما تعود هذه النتيجة إلى أنّ هذه الفترة الطويلة من الخبرة التدريسية للمعلمين، وإعدادهم الدروس التعليمية لسنوات عديدة، أسهمت بشكل أو بآخر في تكوين معرفة ووعي حول أهمية تصميم وتوظيف العروض التقديمية، والتقنيات الحديثة في التعليم، لجذب وتشويق التلاميذ لموضوعات الدراسة، وعليه فإنهم سيستجيبون للتعليم وتنمية معارفهم في تصميم العروض التقديمية بجدية أكثر؛ ما أدى إلى تنمية تحصيلهم المعرفي وخبراتهم في تصميم العروض التقديمية باستخدام برنامج power point، بشكل أفضل.

17- مقترحات البحث:

17-1- إجراء دراسات حول قياس أثر التعليم المدمج في إكساب المعلمين قبل الخدمة الخبرات والمهارات في مجال التصميم التعليمي، باستخدام برامج أخرى مثل برنامج Articulate Story Line وبرنامج snagit Editor.

17-2- تدريب المعلمين وتزويدهم بالمعلومات اللازمة والكيفية المناسبة لتحضير الدروس وعرضها باستخدام التقنيات الحديثة التي تجعل المادة التعليمية مشوقة وممتعة.

17-3- إجراء دراسات مماثلة لبيان فاعلية التعليم المدمج في إكساب المعلمين المهارات الأساسية لاستخدام الحاسوب وتوظيفه في جميع المراحل الدراسية الأخرى.

17-4- إجراء دراسة مقارنة بين نمطي (التعليم الإلكتروني، والتعليم المدمج) في تدريب المعلمين على مهارات التصميم التعليمي.

17-5- إنشاء نظام للتدريب وفق نمط التدريب المدمج، والتدريب من بعد للمعلمين، كي تتوفر الخدمات التدريبية لهم على نحو أكثر فاعلية في أماكن عملهم، لمواكبة التطورات التعليمية الحديثة.

17-6- زيادة التركيز على المقررات الحاسوبية العملية للمعلمين في مرحلة إعدادهم، وطريقة التعامل مع البرامج الإلكترونية.

- المراجع العربيّة والأجنبيّة:

المراجع العربية:

أبو علام، رجاء (2003). *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج Spss*. القاهرة: دار الجامعات للنشر.

حسن، عزت عبد الحميد. (2011). *الإحصاء النفسي والتربوي*. جامعة الزقزيق: دار الفكر العربي.

حسن، فاروق (2001). *قاموس مصطلحات الحاسوب – الانترنت – الإلكترونيات*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مكتبة الأسرة، القاهرة.

حميد، آمال خالد محمد (2016). *فاعلية الفصول المنعكسة والفصول المدمجة في تنمية مهارات تصميم صفحات الويب التعليمية لطالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة*. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

الخزعلي، يسرى محمد لعيبي (2018). *أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمازج في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات في العراق*. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.

خلف الله، محمد جابر (2010). فاعلية استخدام كل من التعليم الإلكتروني والمدمج في تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الأزهر، *بحث منشور في مجلّة كلية التربية*، المجلد 21، العدد (82)، ص 91- 198.

خميس، محمد عطية (2006). *تكنولوجيا إنتاج مصادر التعلم*. القاهرة: مكتبة دار السحاب للنشر والتوزيع.

دعمس، مصطفى (2009). *تكنولوجيا التعليم وحوسبة التعليم*. عمان: دار غيداء للنشر.

الراضي، أحمد (2010). *التعليم الإلكتروني*. عمان: دار أسامة.

زيتون، حسن (2005). *رؤية جديدة في التعليم "التعليم الإلكتروني"*. الرياض: الدار الصوتية للتربية.

سالم، أحمد، وسرايا، عادل (2003). *منظومة تكنولوجيا التعليم*. الرياض: مكتبة الرشد.

الشرمان، عاطف أبو حميد (2015). *التعلم المدمج والتعلم المعكوس*، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

صلاح، آلاء زياد (2019)، *فاعلية برنامج تدريبي مصمم وفق نظام (Moodle) في تنمية مهارات التعليم الإلكتروني لمدرسي علم الأحياء في ضوء احتياجاتهم التدريبية*". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

عايش، أحمد جميل (2008). *أساليب تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية*. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع. ط1.

عباس، محمد ونوفل، محمد والعبسي، محمد وأبو عواد، فريال (2007). مدخل إلى منهاج البحث في التربية وعلم النفس. ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عفانة، وائل عبد اللطيف (2003). *أثر استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في وحدة المساحة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية: فلسطين، نابلس.

الغامدي، خديجة بنت علي بن مشرف(2010)، *فاعلية التعلم المدمج في إكساب مهارات وحدة برنامج العروض التقديمية (power point) لطالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية.

الغريب، زاهر اسماعيل (2009). *التعليم الإلكتروني من التطبيق على الاحتراف والجودة*. القاهرة: عالم الكتاب.

الفار، ابراهيم عبد الوكيل (2000). *الوسائط المتعددة التفاعلية إعداد وإنتاج البرمجيات*. (ط2). عمان: دار الفكر للنشر.

القصاص، أشرف كمال (2015). *أثر موقع ويب تفاعلي في تنمية مهارات تصميم العروض التقديمية لدى طلبة الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية*. رسالة ماجستير، كلية التربية، *الجامعة الإسلامية، فلسطين، غزة*.

القلا، فخر الدين، ناصر، يونس (2001). *أصول التدريس*، الجزء الثاني، مديرية الكتب الجامعية، جامعة دمشق.

اللقاني، أحمد ومحمد، فارعة (2011). *مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل* (ط1). كلية التربية، جامعة عين شمس.

محافظة، سامح، (2009). *معلّم المستقبل: خصائصه، مهاراته، كفاياته، المؤتمر العلمي الثاني: نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر*. كلية التربية جامعة دمشق في الفترة من 25-2009/10/27.

مخائيل، امطانيوس، (2012). *القياس والتقويم في التربية الحديثة*، منشورات جامعة دمشق، دمشق.

المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني. *التعلم الإبداعي في العصر الرقمي*، المنعقد في الجامعة المصرية للتعليم الإلكتروني في الفترة (12–14) إبريل، 2016.

الموسى، عبد الله عبد العزيز (2001). *استخدام الحاسوب في التعليم*. مكتبة الشفري: الرياض.

الموسى، عبد الله عبد العزيز (2007). *مقدمة في الحاسوب والإنترنت*. ط5، مكتبة الملك فهد الوطنية.

References in arabic:

Abbas, Muhammad and Nawfal, Muhammad and al-Absi, Muhammad and Abu Awwad, Firyal (2007). *Introduction to research methodology in education and psychology*. First Edition, Dar Al Masirah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Afaneh, Wael Abdel Latif (2003). *The effect of using the computer as an educational tool on the achievement of the fifth grade students in the area unit. Unpublished MA thesis, College of Graduate Studies*, An-Najah National University: Palestine, Nablus.

Alfar, Ibrahim Abdel-Wakeel (2000*). Interactive multimedia preparation and production of software*. (I 2). Amman: House of Thought for Publishing.

Al-Ghamdi, Khadija bint Ali bin Musharraf (2010*), The Effectiveness of Blended Learning in Empowering the Skills of the Presentation Program Unit ((Power Point for second-grade secondary school students in Riyadh)* Master Thesis, College of Education, King Saud University: Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Gharib,Zahir Ismail (2009*): E-learning from application to professionalism and quality*. Cairo: The World of the Book.

Allam, Rajaa (2003). *Statistical analysis of data using Spss*. (I 1). Cairo: University Publishing House.

Al-Laqani, Ahmad and Muhammad, Fara'a (2011). *Education curricula between reality and the future* (i 1). College of Education, Ain Shams University.

Al-Musa, Abdullah Abdel-Aziz (2001*). The use of computers in education*. Al-Shifri Library: Riyadh.

Al-Musa, Abdullah Abdel-Aziz (2007). *Introduction to computers and the Internet*. 5th floor, King Fahd National Library.

Al-Qassas, Ashraf Kamal (2015*). The impact of an interactive website on developing presentation design skills among University College of Applied Sciences students*. Master Thesis, College of Education, Islamic .University, Palestine, Gaza
Al-Qla, Fakhreddin, Nasser, Younis (2001). *Principles of Teaching***,** Part Two, University Books Directorate, University of Damascus.
.Al-Radi, Ahmad (2010*). E-Learning. Amman:* Osama House
Ayesh, Ahmed Jamil (2008). *Methods of teaching technical, vocational and sports education***.** Amman, House of the March for Publishing and Distribution. I 1.
dams, Mustafa (2009). *Education Technology and Education .Computerization*. Amman: Ghaidaa Publishing House
Hamid, Aamal Khaled Mohamed (2016*). The effectiveness of reflexive and combined classes in developing the skills of designing educational web pages for students of the Faculty of Education at the Islamic University of Gaza*. Master Thesis, College of Education, Islamic University of Gaza.
Hassan, Farouk (2001). *Dictionary of Computer Terms - Internet - Electronics*, General Egyptian Book Organization, Al-Osra Library, Cairo.
Hassan, Izzat Abdel-Hamid. (2011*). Psychological and educational statistics.* Zagazig University: House of Arab Thought.
Khalaf Allah, Muhammad Jaber (2010). The effectiveness of using both electronic and integrated learning in developing the skills of producing educational models among students of the Division of Educational Technology, Faculty of Education, Al-Azhar University, *a research published in the Journal of the College of Education*, Volume 21, Issue .(82), pp.91-198
Khamis, Mohamed Attia (2006*). Learning resource production .technology***.** Cairo: Dar Al-Sahab Library for Publishing and Distribution
Khazali, Yousra Mohamed Laibi (2018*). The effect of using blended learning strategy on developing creative thinking among middle-grade second-grade students in mathematics in Iraq*. Master Thesis, College of Educational Sciences, Al-Bayt University.
Makhayiyl , Amtanyus , (2012*). Alqias Waltaqwim Fi Altarbiat Alhadithat* , Manshurat Jamieatan Dimashq , Dimashq.
Mohafathah, Sameh, (2009*). The Future Teacher: His Characteristics, Skills, and Competencies, The Second Scientific Conference: Towards a Better Investment in Educational and Psychological Sciences in Light of*

*the Challenges of the Age***.** Faculty of Education, Damascus University, from 25-27 / 10/2009.
Salah, Alaa Ziyad (2019), *''The effectiveness of a training program designed according to the (Moodle) system in developing e-learning skills for biology teachers in light of their training needs."* Unpublished .PhD thesis, Faculty of Education, University of Damascus.
Salem, Ahmad, and Saraya, Adel (2003). *Education Technology System*. .Riyadh: Al-Rashed Library
Sharman, Atef Abu Hamid (2015*). Blended Learning and Flipped Learning*, 1st Edition, Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.
The Third International Conference on E-*learning. Creative Learning in the Digital Age*, held at the Egyptian University for E-Learning, April 12-14, 2016.
Zaitoun, Hassan (2005*). A new vision in "e-learning" education.* Riyadh: The Sound House for Education.

- المراجع الأجنبية References

Price,J.L.(1968). *Organisational Effectiveness, an inventory of Propsitions***.** Richard d Irwin, Inc, Homewood, illinoisd.
Taylor, R. (2007*). A blended online instructional approach to physical education* **:** A combination to enhance student cognitive and physical ability. Retrieved from proquest Digital Dissertations. (AAT MR34465).
Yaghmour, K (2016). Effectivenss of Biended Teaching Strategy on the Achievement of Third Grade Students in Mathemathcs. *Journal of Education and Practice 7 (5), 65-87.*

درجة توظيف معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم

إعداد الباحثة: غنى محمد جهاد موسى– طالبة دكتوراه كلية التربية جامعة دمشق
إشراف الدكتور: محمد وحيد صيام – الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس

الملخَّص

هدف البحث إلى تعرّف درجة توظيف معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. وتحقيقاً لهذا الهدف، تمّ استخدام المنهج الوصفيّ، وأُعدّت استبانة مكوّنة من (43) فقرة تتدرج تحت ثلاثة محاور. وبعد التأكّد من صدق الاستبانة وثباتها، طُبقت على عيّنة عشوائيّة، تكوّنت من (255) معلماً ومعلمةً من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق للعام الدراسي 2019–2020. وخلُص البحث إلى النتائج الآتية:

– أكثر مهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية توظيفاً لدى معلمي الحلقة الأولى (عينة البحث) هي المتعلّقة بمحور إضافة المحتوى التعليمي، فمحور استخدام برامج الحاسوب الأساسية، فمحور تصميم أساليب التقويم الإلكترونية . وجاءت النتيجة الكلية لدرجة التوظيف المتعلّقة بالمحاور الثلاثة بدرجة توظيف متوسطة.

– وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسطي درجات إجابات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي عن بنود استبانة درجة توظيف مهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية، تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حاملي الإجازة الجامعية.

– وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسطي درجات إجابات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي عن بنود استبانة درجة توظيف مهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية تُعزى لمتغير الدورات التدريبيّة، لصالح الذين اتبعوا دورات تدريبيّة حاسوبية.

وبناءً على نتائج البحث قُدّمت مجموعة من المقترحات تتعلّق بضرورة عقد دورات تدريبيّة لمعلمي الحلقة الأولى، بهدف تدريبهم على طرائق واستراتيجيات توظيف الدروس الإلكترونية التفاعلية، والتقنيات الحديثة في التعليم، وضرورة إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال.

الكلمات المفتاحيّة: مهارات التصميم، الدروس الإلكترونية التفاعلية، معلمو الحلقة الأولى.

The degree of employing teachers of the first stage of basic education in the skills of designing interactive electronic lessons from the teachers' own viewpoint

Abstract

The purpose of the research is to define the degree to which teachers of the first stage of basic education employ the skills of designing interactive electronic lessons from the teachers' own viewpoint. To achieve this goal, the descriptive approach was used, and a questionnaire consisting of (43) items was prepared that falls under three sections. After making sure of the validity and reliability of the questionnaire, it was applied to a random sample consisting of (255) teachers from the first cycle of basic education teachers in the schools of Damascus governorate for the academic year 2019-2020. The research concluded the following results:

-The interactive design skills of electronic lessons most employed by the teachers of the first stage (the research sample) are those related to the section of adding educational content, the section of using basic computer programs, the section of designing electronic adaptation methods. The overall score for employment score for the three pillars was a moderate employability score.

- There are statistically significant differences between the mean scores of the first cycle teachers' answers about the items of the questionnaire for the degree of employing interactive electronic lesson design skills, due to the change of academic qualification in favor of university degree holders.

- There are statistically significant differences between the mean scores of the first cycle teachers 'answers to the items of the questionnaire on the degree of employment of interactive electronic lesson design skills due to the variable of training courses, for the benefit of teachers who have followed computer training courses.

Based on the research results, a set of proposals were made related to the necessity of holding training courses for teachers of the first cycle of basic education, with the aim of training them on methods and strategies for employing interactive electronic lessons, modern technologies in the educational process, and the need to conduct more studies in this field.

key words: design skills, interactive e-lessons, first episode teachers.

1- مقدمة

تتسارع وتيرة التقدّم والتطوّر التقنيّ؛ فالتقنية أصبحت جزءاً أساسيّاً من حياة الإنسان في الوقت الحاضر، ومواكبة المجال التعليميّ لهذا التطوّر التقني، وتوظيفه في التعليم أصبح من الأولويات؛ إذ إن دمج التكنولوجيا بالتعليم تعدُّ عملية أساسية وجوهرية كي لا يكون هناك فجوة بين عالم التلميذ اليوميّ وما يتعامل معه من تقنيّات، وبين عالمه التعليميّ داخل الصف الدراسيّ وخارجه، وقد أُشير في المؤتمر العلمي الثاني بعنوان "نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر" المنعقد في كلية التربية بجامعة دمشق في الفترة من 25-2009/10/27، إلى أنّ "نجاح المؤسّسة التربويّة في عصر تِقانة المعلومات والاتصالات يتوقّف بالدرجة الأولى على نجاحها في إحداث نقلة نوعيّة في إعداد المعلّم، وإعادة تأهيله؛ كي يتعامل مع تكنولوجيا عصر المعلومات من دون رهبة أو خوف أو توجّس" (محافظة، 2009، 5)، كما أظهر تقرير المرصد العربي للتنمية أن أبرز عائق لدى خريجي التعليم العالي يكمُنُ في تدني مستوى المهارات الأساسية مثل: إتقان التقنية والتكيف مع المستجدات، وأكّد التقرير ذاته أيضاً أن نسبةً قليلةً من المعلمين تملك مهارات استخدام المستحدثات التقنية في التعليم" المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2012، 104).

وقد ظهرت الدروس الإلكترونية بوصفها إحدى المصطلحات الحديثة في مجال تقنيات التعليم؛ لما لها من أثر بالغ في ثبات أثر التعلم، فهي "عبارة عن وعاء معرفي يحتوي على وسائط تعليمية تفاعلية باستخدام برامج الوسائط المتعددة، ليستفيد منها المتعلم، ويمكن وضعها وتحميلها على مواقع، لتصبح متاحة لأكبر عدد من المتعلمين؛ كما أصبح من الضروري أن يتزود المعلم بمهارات التصميم التعليمي الالكتروني، ليستطيع تصميم المادة الدراسية وتنظيمها، وإعدادها" (Solomon, 2007. 12). ولغرض توظيف هذه الدروس الإلكترونية ، واستخدامها بكفاءة في التعليم، فإن المعلّم مطالبٌ اليوم بأن يكون على دراية بمهارات تصميمها والاستخدام المتقن لها. وانطلاقاً من ذلك حرص المسؤولون عن التعليم في الجمهوريّة العربيّة السوريّة على توفير كثير من الإمكانات التي قد تُسهم في تشجيع المعلّمين على استخدام التقنية، منها: تزويد المدارس بالأجهزة التقنيّة الحديثة، وتوفير البرامج والمواد التعليميّة التي تُستخدم في هذه الأجهزة.

ولما كان معلمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي يمثّلون مكوّناً مهمّاً من المعلّمين؛ إذ إنهم يقومون بأداء مهامهم التعليميّة في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ، تلك المرحلة الأساسية في حياة التلاميذ التي تسعى إلى تنمية مهاراتهم المختلفة.

وبناءً على ماسبق يتّضح أهميّة تحديد درجة توظيف معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية في العملية التعليمية؛ لأداء مهنتهم على أكمل وجه، ومواكبة التقدم التقني، وهو ما يجعل الوصول إليها أمراً جديراً بالبحث والدراسة.

2- **مشكلة البحث:** لاحظت الباحثة من خلال عملها في مجال التدريس وإشرافها على طلبة معلّم الصّف في مادة التربية العمليّة في كليّة التربية، أن ثمة صعوبات لدى المعلمين تتجلّى في ضعف استخدامهم للحاسوب، والدروس الإلكترونية، والتقنيات الحديثة في التدريس، وتفضيلهم استخدام الوسائل التقليديّة، وربما يعود ذلك إلى تدني مستوى امتلاكهم لهذه المهارات المهمة، وطرائق توظيفها في التعليم؛ لمواكبة المستجدات التقنية، وعززت ملاحظة الباحثة نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها من خلال تطبيقها بطاقة مقابلة على مجموعة من معلمي الحلقة الأولى بلغت (14) معلماً ومعلمةً (من خارج عينة البحث) لاستطلاع آرائهم نحو درجة توظيفهم لمهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية في التعليم، وجدت أن نسبة (78.30%) من المعلمين يرغبون بتوظيف هذه المهارات في العملية التعليمية، في حين أنّ نسبة كبيرة منهم ليس لديهم الخبرة في توظيفها، ونسبة (71.42%) منهم اتّفقوا على أنّ استخدام البرامج الحاسوبيّة، والتقنيات الحديثة يؤدّي إلى إثارة دافعيّة التلميذ وتشويقه لموضوعات الدراسة، ويوفر الوقت والجهد [الملحق (6)].

كما أوصت دراسات عدّة باستخدام المستحدثات التكنولوجية، والتقنيات الحديثة في التعليم، مايؤدي إلى تحسين العمليّة التعليميّة في المدارس، ومن هذه الدراسات دراستا تجور (2014)، وصليبي (2016) اللتين أوصتا بضرورة عمل دليل شامل حول التقنيات الحديثة الممكن استخدامها في التدريس، وتوضيح أهميتها، كما أوصت دراسة أمين، وآخرين، 2016)، ودراسة أحمد، (2019) بضرورة توفير دورات تدريبية متخصصة للمتعلمين لتنمية مهاراتهم في تصميم، وإنتاج الدروس الإلكترونية ، ونشرها عبر الشابكة

(الإنترنت) لتكون متاحة للجميع، وطرائق توظيف التقنيات الحديثة في المدارس، لما لها من أثرٍ إيجابيّ في العمليّة التعليميّة.

كل ما سبق يعدّ دليلاً على وجود مشكلة تتجلّى في ضرورة تشخيص واقع توظيف معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية في العملية التعليمية، من خلال الإجابة عن السؤال الآتي:

ما درجة توظيف معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

3- أهمية البحث:

تكمُنُ أهميّة البحث الحاليّ في النقاط الآتية:

1- يؤمل أن يكشف عن أبرز المهارات اللازمة لمعلمي الحلقة الأولى في مجال تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية وتوظيفها في العملية التعليمية، كخطوة أولى في سبيل التنفيذ.

2- يُتوقع أن يُسهم في تشخيص واقع توظيف معلمي الحلقة الأولى لمهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية في التعليم، من وجهة نظر عينة البحث.

3- يساير البحث التوجّهات الحديثة في دمج التكنولوجيا في التعليم، ولاسيما في مجال توظيف التقنيات الحديثة، والدروس الإلكترونية التفاعلية في العملية التعليمية.

4- يُؤمل أن يفتح آفاقاً جديدةً أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات في مجال تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية، والتقنيات الحديثة، وتوظيفها في العملية التعليمية.

4- أهداف البحث:

1- تقديم قائمة تشتمل على أهم مهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية.

2- تعرّف درجة توظيف معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية من وجهة نظر عينة البحث في مدينة دمشق.

3- الكشف عن الفروق بين إجابات المعلمين (عينة البحث) عن بنود استبانة درجة توظيف الدروس الإلكترونية التفاعلية، تبعاً لمتغيرات البحث (المؤهل العلمي، والدورات التدريبية).

5- أسئلة البحث:

سعى هذا البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

5-1- ما مهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية في العملية التعليمية، اللازمة لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

5-2- ما درجة توظيف معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية؟

6- فرضيات البحث:

سيتم اختبار الفرضيات عند مستوى (0.05).

6-1-لا يوجد فرق دالّ إحصائيّاً بين متوسطي درجات إجابات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي عن استبانة درجة توظيف مهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

6-2- لا يوجد فرق دالّ إحصائيّاً بين متوسطي درجات إجابات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي عن بنود استبانة درجة توظيف مهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية تُعزى لمتغير الدورات التدريبيّة.

7- **حدود البحث:**

- **الحدود العلمية:** تحديد درجة توظيف معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، لمهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية في العملية التعليمية وفق المحاور الثلاثة الآتية (مهارة استخدام برامج الحاسوب الأساسية، مهارة إضافة المحتوى التعليمي للدروس، مهارة تصميم أساليب التقويم الإلكترونية).

-**الحدود البشرية:** عينة مؤلفة من (255) معلماً ومعلمةً من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

- **الحدود الزمانية:** طُبقت أدوات البحث في الفصل الأول من العام الدراسي 2019-2020.

-**الحدود المكانية:** طُبقت أدوات البحث في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

8-مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائيّة:

8-1- **درجة التوظيف:** وتعرفها الباحثة **إجرائيّاً** بأنها مدى توظيف معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس دمشق لمهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية في التعليم، وتُقاس بمتوسط إجاباتهم عن الاستبانة التي أعدّتها الباحثة لهذا الغرض.

8-2- معلمو الحلقة الأولى: هم المعلمون القائمون على رأس عملهم في التعليم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

8-3- المهارة: "هي أن يؤدّي الإنسان عمله بإتقانٍ وسرعةٍ، وتُقاس الدقّة والسرعة عن طريق معايير أو أحكام يحدّدها المختصون في كل مجال" (اللقاني ومحمد، 2011، 215). وتعرّف الباحثة المهارة **إجرائيـاً** بأنها: التمكّن من إنجاز مهمّة معيّنة بكيفيّة محدّدة، ودقّة متناهية، وبأسرع وقتٍ وأقلّ جهدٍ.

8-4- التصميم التعليميّ: يعرّفه (خميس) بأنه "مجموعة من الخطوات والإجراءات المنهجيّة المنظّمة، التي يتم من خلالها تطبيق المعرفة العلميّة في مجال التعلّم الإنسانيّ لتحديد الشروط والمواصفات التعليميّة الكاملة للمنظومة التعليميّة (مصادر، مواقف، برامج ودروس، مقررات على الورق)"(خميس، 2006، 23).

وتعرفها الباحثة **إجرائيّاً** بأنها العلم الذي يبحث في أفضل الطرائق لتعليم المادّة العلميّة وتطويرها بشكل فعّال.

8-5- **الدروس الإلكترونية التفاعلية:** تُعرّف بأنّها "قدرة طالب تكنولوجيا التعليم على استخدام إحدى برامج تأليف الوسائط المتعددة؛ لإنتاج مجموعة من الشرائح التي تتضمن النصوص والرسومات، والأصوات، والفيديو مع إمكانية دعمها بالمؤثرات الصوتية، والحركية؛ لتحقيق أهداف تعليمية محددة خلال الوقت المحدّد بدقّة عالية" (محمد، 2017، 492).

وتعرفها الباحثة **إجرائيّاً** بأنها تلك الدروس التعليمية المعدة بوساطة الحاسوب، المعتمدة على تفاعل وإيجابية المتعلم في الاستخدام، والتي تقدم التشويق والإثارة لضمان تفاعلية المتعلم من خلال استخدام الوسائط المتعددة من صور ونص وصوت وفيديو لتحقيق أهداف تعليميّة محدّدة.

9- دراسات سابقة، والتعقيب عليها:

أُدرجت بعض الدّراسات السّابقة التي لها صلة بالبحث الحالي، والطريقة المتّبعة في عرض هذه الدراسات هي عرض الدّراسات العربية أولاً، ثم الدّراسات الأجنبيّة وفق التسلسل التاريخي لإجرائها من الأقدم إلى الأحدث، يلي ذلك التعقيب عليها، وإبراز موقع البحث الحالي منها.

9-1- دراسات محلية وعربية:

أنجز **عيادات وحميدات (2013)**، دراسة في المملكة العربية السعودية، **بعنوان:** درجة توظيف الكفايات الحاسوبية المكتسبة من مساق برامج الأطفال المحوسبة في التدريس من قبل معلمات التدريب الميداني ومعوقات توظيفها.

هدفت إلى تعرّف درجة توظيف الكفايات الحاسوبية المكتسبة من مساق برامج الأطفال المحوسبة في التدريس من قبل معلمات التدريب الميداني ومعوقات توظيفها، ولتحقيق هدف الدراسة اعتمد الباحثان المنهج الوصفيّ، بلغ عدد العيّنة (56) طالبة يتدرّبن في الميدان، وطبقت عليهم استبانتين الأولى تتعلق بدرجة توظيف الكفايات الحاسوبية في التدريس، والثانية معوقات التوظيف، وخلُصت الدراسة إلى أن توظيف الكفايات الحاسوبيّة في التدريس من قبل معلّمات التدريب الميداني جاءت بدرجة متوسطة.

كما أنجز **تجور (2014)** رسالة ماجستير في الجمهورية العربية السورية **بعنوان:** "درجة استخدام معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمستحدثات تقنيات التعليم في المناهج التعليميّة "دراسة ميدانيّة في المدارس الرسمية في محافظتي دمشق واللاذقية".

هدفت إلى تعرّف درجة استخدام معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ لمستحدثات تقنيات التعليم في المناهج التعليميّة، وتعرّف أثر بعض المتغيّرات (المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، المحافظة) في آراء المعلّمين واتجاهاتهم نحو هذه المستحدثات. وبلغ حجم العيّنة (480) معلّماً ومعلّمةً. واستخدم الباحث استبانة لاستطلاع آراء المعلمين، ومقياس اتجاهات، وخلصت الدراسة إلى أنّ درجة استخدام المعلّمين للمستحدثات التقنية في التطوير المهني وتنفيذ المناهج التعليميّة ضعيفة سواء في تحضير الدروس أم تنفيذها أم تقويمها.

وأنجز **المحمد، (2017)** بحث مجلة محكم في مصر، **بعنوان:** "المهارات اللازمة لإنتاج الدروس الإلكترونية التفاعلية متعددة الوسائط لدى طلاب تكنولوجيا التعليم".

هدفت الدراسة إلى بناء قائمة المهارات اللازمة لإنتاج برمجيات الدروس الإلكترونية التفاعلية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، ولتحقيق هدف الدراسة اتبع المنهج الوصفي، وطبقت أداة الدراسة (قائمة مهارات إنتاج الدروس الإلكترونية التفاعلية متعددة الوسائط باستخدام برنامج (Articulate Story Line2) على عينة الدراسة المؤلفة من طلاب قسم الفرقة الرابعة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية،بجامعة الأزهر، وخلُصت الدراسة إلى أن أبرز المهارات اللازمة لإنتاج برمجيات الدروس الإلكترونية التفاعلية متعددة الوسائط هي تصميم الشرائح وإضافة المحتوى إليها، وإضافة التفاعلية إلى الشرائح، إعداد الاختبارات وأساليب التقويم، ونشر الدرس بصيغ مختلفة.

كما أنجز **أحمد (2019)** رسالة ماجستير في الأردن **بعنوان** "درجة استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم مادة العلوم الحياتية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس الزرقاء"

هدفت إلى تعرف درجة استخدام التقنية الحديثة في تعليم مادة العلوم الحياتية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس الزرقاء. ولتحقيق هدف الدراسة اعتُمد المنهج الوصفي، وتم تطوير استبانة تكونت من (35) فقرة، وشملت عينة الدراسة (88) معلماً ومعلمة من المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة، وخلُصت الدراسة إلى أن درجة استخدام التكنولوجيا الحديثة في مادة العلوم الحياتية جاءت بدرجة متوسطة، كما خلُصت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات المعلمين تعزى إلى متغيري الجنس وسنوات الخبرة.

9-2- دراسات أجنبيّة:

وأنجز **مالك غي وكوزوما (Mcghee&Kozoma ,2012)** دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية **بعنوان:**

International SRL New Teacher and Student Roles in the Technology- Supported Classroom.

أدوار المعلمين والطلبة في ظل تطور التكنولوجيا الحديثة في الفصول الدراسية التكنولوجية المدعومة.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى استخدام التقنية الحديثة التي تعزز ممارسات المعلمين والطلبة في الغرفة الصفية، وبيان التغيير الذي طرأ على أدوار المعلمين والطلبة في ظل تطور التكنولوجيا الحديثة، ولتحقيق هدف الدراسة اعتمد الباحث المنهج المسحي، وشملت عينة الدراسة (12) حالة دراسية، وخلُصت الدراسة إلى أن المعلمين زاد استخدامهم للتكنولوجيا الحديثة في الغرف الصفية، كما أصبح لهم أدواراً جديدة منها: تصميم التدريس باستخدام الحاسوب، وتدريب الطلبة على توظيف الحاسوب في التعليم، وإرشادهم وتقديم النصائح لهم.

كما أنجز **توريل (TUREL, 2014)** دراسة في تركيا **بعنوان:**
Teachers' Computer Self-Efficacy and Their Use of Educational Technology.
كفاءة المعلمين الذاتية في استخدام الحاسوب واستخدامهم للتقنية التعليمية.

هدفت الدراسة إلى تعرف استخدام التقنية التعليمية من قبل معلمي المرحلة الابتدائية والمعلمين في المدارس الثانوية في بلدة صغيرة في الجزء الشرقي من تركيا. وكانت عينة الدراسة مكونة من (158) معلماً. واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وخلُصت الدراسة إلى أن المعلمين لديهم تصورات جيدة عن كفاءتهم الذاتية في استخدام الحاسوب، وأنهم غالباً يستخدمون الحاسوب لأغراض متعددة. كما وخلُصت الدراسة أيضاً إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في تصوراتهم لكفاءتهم الذاتية في الحاسوب، ومدى استخدامهم المتكرر له لأغراض متعددة، ومستواهم في بعض البرامج من ناحية المتغيرات المستقلة.

وأنجز **ستيان (Cetin, 2016)** دراسة في تركيا، **بعنوان**:
Effect of a Teacher Professional Deveiopment Program on Science Teachers" Views about Using Computers in Teaching and Learning.
تأثيرات برنامج تطويري احترافي للمعلم على آراء معلمي العلوم حول استخدام الحاسوب في التعليم والتعلّم.

هدفت إلى فحص مستويات استخدام المعلمين للحاسوب في التعليم وأثر برنامج تطويري احترافي للمعلم TPDP في آرائهم فيما يتعلق باستخدام الحواسيب في تعليم العلوم، ولتحقيق هدف الدراسة استُخدم المنهج الوصفي، وتصمّنت العينة (43) معلماً ضمن الخدمة من مناطق مختلفة في تركيا حيث حضروا برنامجاً تطويرياً احترافياً للمعلم TPDP لمدة 5 أيام، واستخدمت استبانة ومقابلات شبه مركبة، وخلُصت الدراسة إلى أنه يفتقد معظم معلمي العلوم بشكلٍ مبدئيّ إلى المهارات والمعرفة الضرورية لاستخدام الحاسوب في التعليم، بالإضافة إلى أنّ الـ TPDP قدّم للمعلمين طرائق وأساليب ناجحةً لدمج التقنية في التعليم.

9-3- تعقيب على الدراسات السابقة وموقع البحث الحالي منها:توصّلت الباحثة من خلال استعراضها للدّراسات العربيّة والأجنبيّة السّابقة إلى أنّ هذه الدّراسات أُجريت في فتراتٍ زمنيّةٍ متباينةٍ، وشمل مجتمعها بلداناً عربيّةً وأجنبيّةً. وكان الهدف من الدّراسات السّابقة إمّا تشخيص واقع استخدام المعلّمين لمستحدثات تقنية التعليم والتقنيّة في المناهج التعليميّة، مثل دراسات (Mcghee & Kozoma، 2012؛ تجور،2014؛ TUREL، 2014؛ أحمد، 2019)، أو تعرف درجة توظيف المعلمين للكفايات الحاسوبية المكتسبة من مساق برامج الأطفال المحوسبة في التعليم مثل دراسة عيادات وحميدات 2013()، أو فحص مستويات استخدامهم للحاسوب في التعليم مثل دراسة (Cetin، 2016)، واستُخدمت الاستبانة كأداة لتطبيق الدراسة، كما في دراسات (عيادات وحميدات، 2013؛ وتجور، 2014؛ TUREL ,2014؛ وأحمد، 2019)، وأما دراسة (Cetin،2016) فقد استُخدم فيها مقابلات شبه مركبة بالإضافة إلى الاستبانة بوصفها أدوات للدراسة، وتنوعت العينة في الدراسات السابقة بين معلمي العلوم كدراسة (Cetin،2016)، ومعلميالمرحلة الابتدائية كدراسة (TUREL. 2014)، وطلبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية كدراسة (محمد، 2017)، ومعلمي المرحلة الثانوية مثل دراسة أحمد (2019)، واتفقت دراسة (تجور، 2014) مع البحث الحالي في العينة وهي (معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي).

9-4- اختلاف البحث الحالي عن الدراسات السابقة:

اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في موضوعه وهو تحديد مهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية، والكشف عن درجة توظيف معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لهذه المهارات في العملية التعليميّة، ولم تعثر الباحثة- في حدود علمها- على أية دراسة وصفيّة درست مهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية، ودرجة توظيف المعلمين لهذه المهارات في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

وأفادت الباحثة من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظريّ، واختيار عيّنة البحث، وبناء الاستبانة، ومناقشة نتائج البحث.

10- الإطار النظري:

10-1- مفهوم التصميم التعليمي، وماهيته:

يُعرّف التصميم التعليمي بتوصيف عمليّة تخطيط التعليم المنهجي التي يتضمنها التصميم؛ إذ إن عمل المصمّم التعليمي يتضمّن ثلاثة أنشطة؛ على النحو الآتي:

1) إجراء تحليل تعليميّ لمعرفة "ما وجهتنا؟".
2) تطوير استراتيجيّة تعليميّة لتحديد "كيف نبلغها؟".
3) إجراء تقويم وتطويره؛ لتحديد "كيف نعرف أننا وصلناها؟" (Smith & Regan، 2005 41-40).

ويكاد التصميم التعليميّ- من حيث منهجيّته وآليّته- أن يكون مرادفاً لمفهوم هندسة التعليم لأن المصمّم التعليميّ أو المعلّم- وفق هذا المنظور - هو مهندس للعمليّة التعليميّة ومخرج لها، ومن ثَمّ يمكن عدّه شبيهاً بالهندسة، يتطلّب أُطراً وخلفيّة نظريّة يتمُّ تطبيقها وفق أسس نظاميّة متتابعة ومتدرجة، وهذه الأسس في صورة نتاجات ورقيّة (سرايا، 2007، 21).

يتّضح مما سبق أن التعاريف أشارت إلى أنّه عملية تخطيط دقيقة ومنظّمة، تعنى بتحقيق الشروط والمواصفات التعليميّة الكاملة لإحداث التعليم ومصادره وعمليّاته، مستندة في ذلك إلى نظريات ونماذج إرشاديّة تحدد كيفيّة العمل لتحقيق الأهداف المرجوّة.

10-2- تعريف الدروس الإلكترونية : أجمع كل من عبد العاطي (2007، 12)، ودياب وغانم (2007، 15) على أن الدروس الإلكترونية هي:

– دروس يتم تصميمها من خلال تكامل التكنولوجيا لتقديم المادة العلمية إما مطبوعة أو من خلال الشابكة (الإنترنت).

– طريقة تفاعلية لتقديم المادة التعليمية إلى المتعلمين، والتي تدمج الوسائط المتعددة التفاعلية، مثل النص، والصوت، والصورة، لتحقيق إيجابية المتعلم ومشاركته.

– وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية التي تمر بمراحل عدة من التصميم، ولابد من اختيار برنامج مناسب لإعدادها.

10-3- صفات الدرس التعليمي الالكتروني الفعال:

يجب أن تعد تصمم الدروس بطريقة سليمة ومقننة؛ كي تكون فعالة وذات أثر في التعليم، وذلك باعتماد نظريات التصميم التعليمية والتعلم، ويتصف الدرس الإلكتروني الفعال ببعض الصفات يذكر منها (عيادات، 2004، 120) الآتي:

- يبنى على أهداف تعليمية واضحة ومحددة.
- يتناسب مع صفات المتعلم.
- يزيد من التفاعل والمشاركة.
- يتميز بالفردية.
- يحافظ على انتباه المتعلم.
- يتواصل ويقترب من المتعلم بشكل إيجابي.
- يوفر خلفية متنوعة من التغذية الراجعة.
- ينسجم مع البيئة التعليمية.
- يقيم الأداء بشكل مناسب.

10-4- الفوائد التربوية من استخدام الدروس الإلكترونية :

- تزيد قدرة المتعلم على التحصيل.
- نعمل على بقاء أثر التعلم لدى المتعلم.
- الألوان والموسيقى والصور تجعل التعلم أكثر متعة.
- تدفع المتعلم للمشاركة بفاعلية ونشاط في عملية التعلم بما يؤدي إلى خفض وقت التعلم.

– تعمل على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين؛ إذ تترك الحرية للمتعلم في التحكم في سير البرنامج والتنقل من موضوع لآخر تبعاً لسرعته، وقدراته الذاتية، بما يتيح له فرصة التعلم الذاتي المستمر (أمين وآخرون، 2016، 74).

ومما سبق نجد أن استخدام الدروس الإلكترونية التفاعلية في العملية التعليمية هي محاولة نقل الواقع إلى أذهان المتعلمين، ومخاطبة أكثر من حاسة لديهم، إذ أصبحت هذه الدروس من سمات العصر الحديث، ولها قدرة على مواكبة التقدم المعرفي، ومعالجة مشكلات عدة منها: بطء التعلم لدى بعض المتعلمين ذوي القدرات المحدودة، والبعد الزماني، والمكاني، والفروق الفردية لدى المتعلمين.

11– منهج البحث: اعتُمد المنهج الوصفيّ التحليلي، ويعرفه (عمار، والموسوي، 2014، 20) بأنه "منهج واسع الانتشار في العلوم الإنسانيّة، يصف الظاهرة المدروسة، كما هي في واقعها الرّاهن، بعد جمع معلومات كافية عنها، عبر واحدة أو أكثر من أدوات متعددة: (المقابلة، والملاحظة، والاستبانة، وتحليل الوثائق، وتحليل المضمون)، ويقدّم لها وصفاً كمياً أو نوعياً".

12–**مجتمع البحث وعينته:** يتكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق، والبالغ عددهم (758) معلماً ومعلمةً، حسب آخر إحصائية لوزارة التربية للعام الدراسي 2019–2020، وهذا العدد من المعلمين والمعلمات يمثّل المجتمع الأصلي للبحث. ولتحديد حجم العينة تم تطبيق معادلة كبرجسي ومورجان Kergcie & Morgan [ملحق (2)] فكان حجم عينة البحث (255) معلماً ومعلمةً، اختارتها الباحثة بالطريقة العشوائية البسيطة، وتشكل نسبة (33.64%) من المجتمع الأصلي [ملحق (1)].

13– متغيرات البحث: تكونت متغيرات البحث من الآتي:

13–1– المتغير المستقل: ويتمثل في:

– المؤهل العلمي وله حالتان: (إجازة، دبلوم تأهيل تربوي فأكثر).

– الدورات التدريبيّة (أي دورة حاسوبيّة) وله حالتان: (اتبع دورة، لم يتبع دورة)

13–2– المتغير التابع: ويتمثل في:

درجة توظيف معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للدروس الإلكترونية التفاعلية في العملية التعليمية.

14- أداة البحث: تمّ بناء قائمة بأبرز المهارات اللازمة للمعلم في مجال تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية، متمثلة باستبانة لقياس درجة توظيف المعلمين (عينة البحث) لمهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية، وتم تطبيقها وقياسها؛ لتعرّف مدى توظيف المعلمين (أفراد عيّنة البحث) لهذه المهارات في العملية التعليمية.

وقد مرَّ إعداد تلك الاستبانة بالخطوات الآتية:

مراجعة الأدب النظريّ: تمت مراجعة الأدبيّات النّظريّة والدراسات السابقة التي تتعلّق بمجال تصميم البرامج التعليميّة الحاسوبيّة، من حيث مفهومها، وأنواعها، وأساليب تصميمها (زيتون، 2004؛ وجري، 2010؛ وتجور، 2014؛ ومحمد، 2017؛ وأحمد، 2019)، بغية الإفادة منها في إعداد قائمة تشتمل على أبرز المهارات في مجال تصميم البرامج التعليميّة الحاسوبيّة، ودرجة توظيف هذه المهارات في العملية التعليمية. وقد أسفرت تلك المراجعة عن تحديد ثلاثة محاور رئيسة تمثّل المجالات الأساسية لمهارات تصميم البرامج التعليميّة الحاسوبيّة، ودرجة توظيفها في العملية التعليمية، وهي:

- المحور الأول: استخدام برامج الحاسوب الأساسية.
- المحور الثاني: إضافة المحتوى التعليمي للدروس.
- المحور الثالث: تصميم أساليب التقويم الإلكترونية .

وهكذا توصّلت الباحثة إلى قائمة مبدئيّة بأبرز المهارات في مجال تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية، وهي مكوّنة من (43) فقرة، تتوزّع على المحاور الثلاثة السّابقة. وقد تم عرضها على مجموعة من السادة المحكّمين للتأكّد من انتماء كل مهارة للمحور المندرجة تحته، والذين أشاروا بدورهم إلى بعض التعديلات التي أخذت الباحثة بها [الملحق (3)]. **وبذلك تكون الباحثة قد أجابت عن السؤال الأوّل للبحث الذي نصّه:** ما مهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية في العملية التعليمية، اللازمة لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

14-2- بناء الاستبانة في صورتها الأوليّة: نُظّمت قائمة تتضمن المهارات اللازمة لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تصميم الدروس الإلكترونية

التفاعلية بشكلٍ عام في استبانة، تهدف إلى قياس درجة توظيف المعلمين (عينة البحث) للمهارات في مجال تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية في العملية التعليمية، ولاسيما أنّ بعض معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (عينة البحث) لديهم معلومات عن المهارات الحاسوبية الأساسية؛ كونهم خضعوا لدورات تدريبيّة حاسوبيّة.

واشتملت الاستبانة على تحديد الهدف من البحث، وكيفيّة ملء الاستبانة، ومعلومات عامّة (المؤهل العلمي، والدورات التدريبيّة (أي دورة تدريبية حاسوبية)، يلي ذلك المحاور الثلاثة، والفقرات المنتمية لكلّ محور، فتكوّنت الاستبانة بصورتها الأوليّة من ثلاثة محاور، يندرج تحتها (43) فقرة، بواقع (14) فقرة لمحور استخدام برامج الحاسوب الأساسية، و(13) فقرة لمحور إضافة المحتوى التعليمي للدروس، و(16) فقرة لمحور تصميم أساليب التقويم الإلكترونية .

14-3-التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة: عُرضت الاستبانة بصورتها الأوليّة على مجموعة من السّادة المحكّمين في كلية التربية بجامعة دمشق؛ لتعرّف مدى صلاحيّتها في تحقيق أهداف البحث، من خلال إبداء آرائهم حول محاورها وبنودها الفرعيّة من حيث شموليّتها لأبرز المهارات اللازمة للمعلم في مجال تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية، ودرجة توظيفها في العملية التعليمية، وكذلك مدى ارتباط البنود بمحاورها الرئيسة، وسلامة صوغها اللغويّ. وقد أبدى السادة المحكّمون آراءهم ومقترحاتهم التي تتلخّص في حذف بعض المهارات وإضافة مهارات أخرى، بالإضافة إلى إعادة صياغة بعض الفقرات، ونقل بعضها من محور إلى آخر، وقد أخذت الباحثة بهذه الآراء، ولبّت جميع الملاحظات، وبذلك بقيت الاستبانة في صورتها النهائيّة مكوّنة من (43) فقرة، وبهذا تحقّق الصدق الظاهري للاستبانة.

14-4- التحقُّق من صدق الاتساق الداخليّ: للتأكد من صدق الاتساق الداخليّ للاستبانة تم حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس ارتباط المجالات ببعضها، وبالدرجة الكلية لجميع مجالات الاستبانة، والجدول (1) يوضح معاملات الارتباط الناتجة.

جدول (1) معاملات ارتباط المحاور الفرعية للاستبانة ببعضها وبالدرجة الكليّة للاستبانة

المحاور	استخدام برامج الحاسوب الأساسية	إضافةالمحتوى التعليمي للدروس	تصميم أساليب التقويم الإلكترونية	الدرجة الكلية
استخدام برامج الحاسوب الأساسية.	–	.585**	.489**	.629**
إضافة المحتوى التعليمي للدروس.	–	–	.784**	.960**
تصميم أساليب التقويم الإلكترونية .	–	–	–	.866**

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01

يتبيّن من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط بين كل محور من المحاور، وبينها وبين الدرجة الكليّة للأداة ككل موجبة ودالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وتتراوح بين (0.489–0.960)، وهذا يعني أنّ الاستبانة تتصف باتساق داخلي، ما يدلّ على صدقها البنيويّ.

14-5- ثبات أداة البحث: تم التحقق من ثبات أداة البحث باستخدام معامل ألفا-كرونباخ، وطريقة الإعادة. فقد تمّ حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ بتطبيق الاستبانة على عيّنة استطلاعيّة غير مشمولة في عيّنة البحث النّهائيّة، تألّفت من (31) معلماً ومعلمةً؛ بهدف تعرّف مدى وضوح فقرات الاستبانة وتعليمات الإجابة عنها. وجرى حساب الثبات بطريقة الإعادة؛ إذ تم تطبيق الاستبانة بعد عشرة أيام على العيّنة السابقة نفسها مستثنيةً منها بعض المعلّمين الذين لم يكونوا عند إعادة التطبيق، فأصبحت العيّنة مؤلّفة من (22) معلماً معلمةً. ثم جرى حساب الارتباط بين الدرجات عن طريق معامل ارتباط بيرسون، والجدول (2) يبيّن ثبات الاستبانة عند استخدام معامل ألفا كرونباخ، وطريقة الإعادة.

جدول (2) معامل ثبات الاستبانة باستخدام ألفا كرونباخ، وطريقة الإعادة

المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات	
		معامل ألفا كرونباخ	الثبات بالإعادة
استخدام برامج الحاسوب الأساسية.	14	0.772	0.887**
إضافة المحتوى التعليمي للدروس.	13	0.966	0.951**
تصميم أساليب التقويم الإلكترونية .	16	0.905	0.991**
الدرجة الكلية	43	0.891	0.967**

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01

يتبيّن من الجدول السّابق أن قيم معامل ألفا كرونباخ تتراوح بين (0.772– 0.966)، وتدلّ على درجة ثبات من جيدة إلى ممتازة. كما يتّضح في الثبات بالإعادة وجود معاملات ارتباط مرتفعة بين درجات التطبيقين الأول والثاني، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.887– 0.991)، وتدلّ على درجة ثبات من جيدة جداً إلى ممتازة، الأمر الذي يشير إلى أنّ الاستبانة على درجة عالية من الثبات.

14–6– الاستبانة في صورتها النهائيّة: بعد الأخذ باقتراحات السادة المحكِّمين أصبحت استبانة المهارات اللازمة للمعلمين في مجال تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية، في صورتها النهائيّة مكوّنة من ثلاثة محاور رئيسة، يندرج تحتها (43) فقرةً فرعيّةً، بواقع (14) فقرات لمحور استخدام برامج الحاسوب الأساسية، و(13) فقرة لمحور إضافة المحتوى التعليمي للدروس، و(16) فقرة لمحور تصميم أساليب التقويم الإلكترونية. وقد تمّ تدريج الاستبانة وفق مقياس ليكرت الثلاثي (مرتفعة، متوسطة، ضعيفة) للمعلمين، لقياس درجة توظيف المعلمين للمهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية في العملية التعليمية [الملحق (4)].

14–7– تطبيق الاستبانة: لتحقيق أهداف البحث طُبِّقت الاستبانة على عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لعام2019/ 2020. واستُخدم برنامج "SPSS" لمعالجة البيانات، إذ تمّ تفريغ إجابات العيّنة، وترميزها وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي: (عالية= 3، متوسطة= 2، منخفضة= 1)، وحُسب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في المقياس من أصغر قيمة (3–1=2)، وحُسب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (2) على عدد الفئات (3): (2 ÷ 3 = 0.66). وبإضافة طول الفئة وهو (0.66) إلى

أصغر قيمة في المقياس وهي (1)، يتمّ الحصول على الفئة الأولى، لذا كانت الفئة الأولى (من 1 إلى 1.66)، ثم أُضيف طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى، وذلك للحصول على الفئة الثانية وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة، كما هو موضّح في جدول (3) الآتي:

جدول (3) فئات قيم المتوسط الحسابي (الرتبي) ودرجة التوظيف الموافقة لها

فئات قيم المتوسط الحسابي أو وزنه النسبي	درجة التوظيف
(من1 إلى 1.66) أو (أقل من 55.3%)	منخفضة
(1.67– 2.32) أو (55.3%– 77%)	متوسطة
(2.33– 3) أو (77% فأعلى)	مرتفعة

15-نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

15-1- النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني: ما درجة توظيف معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للبرامج التعليمية الحاسوبية؟

تمّ حساب المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، والأوزان النسبيّة لاستجابة أفراد عيّنة البحث حول درجة توظيفهم لمهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية في العملية التعليمية، المتعلقة بالمحاور الثلاثة (استخدام برامج الحاسوب الأساسية، إضافة المحتوى التعليمي، تصميم أساليب التقويم الإلكترونية)، وتبين لدى قراءة الجدول [الملحق (5)] أنّ المهارة الثالثة (أشغل ملفات الصوت باستخدام البرامج المناسبة)، حصلت على أعلى درجة توظيف بالنسبة لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (عينة البحث) فيما يتعلّق بالمحور الأول (استخدام برامج الحاسوب الأساسية)؛ إذ بلغ متوسطها الحسابيّ (2.31)، بوزن نسبي وقدره (77%)؛ ولعلّ السبب في ذلك يكمُنُ في أنّ المعلمين أدركوا أهمية هذه المهارة، التي تساعد في تحقيق الأهداف التعليمية، وقاموا بتوظيفها؛ كونها تجذب التلميذ لموضوع الدرس، وتضفي جو من الإثارة والتشويق في أثناء الحصة الدرسية، ما يجعلها تحقق المتعة والفائدة للتلاميذ في الوقت ذاته. أمّا أقل المهارات توظيفاً من وجهة نظر عينة البحث، فكانت المهارة العاشرة (أشغل مقاطع الفيديو عن طريق الإنترنت (Youtube)، إذ جاءت بمتوسط حسابي (1.93)، وبوزن نسبي قدره

(64.33%)؛ وقد يعزى ذلك إلى ضعف البنى التحتية للتعليم الالكتروني، وندرة توفر الشابكة (الإنترنت) في المدارس.

كما اتضح أنّ المهارة السابعة والعشرين (أقوم بتنزيل مقاطع الفيديو التعليمية المناسبة لموضوعات الدروس) حصلت على أعلى درجة توظيف بالنسبة لمعلمي الحلقة الأولى (عينة البحث) فيما يتعلّق بالمحور الثاني (إضافة المحتوى التعليمي)؛ إذ بلغ متوسطها الحسابيّ (2.54)، وبوزن نسبي قدره (84.66%)؛ ولعلّ السبب في ذلك يكمُنُ في أنّ خبرة المعلمين في التدريس جعلتهم يدركون أهميّة توظيف الوسائط المتعددة بشكل عام، ومقاطع الفيديو بشكل خاص في التعليم؛ يوصفه وسيلة تعليميّة حديثة وفعالة لنقل المعلومات والمهارات، وذلك لقدرته على إيصال المعلومة للمتعلّمين بأسرع وقتٍ وأقلّ جهدٍ. أمّا أقل المهارات درجة في التوظيف فكانت المهارة الرابعة والعشرين (أضمن الروابط التعليمية المناسبة للمادة الإثرائية في الدرس)؛ إذ جاء بمتوسط حسابيّ (1.95)، وبوزن نسبيّ (65%)؛ وبدرجة توظيف متوسطة، وقد يعود السبب في ذلك إلى أنّه على الرغم من أهمية هذه المهارة في إغناء معلومات التلميذ المتعلقة بموضوع الدرس، إلا أن المعلمين لا يمتلكون المعرفة الكافية بها، ما أدى إلى قلة توظيفها.

ويُلاحظ أنّ المهارة الثامنة والعشرين (أحدد علامة النجاح للمتعلم بكامل الاختبار الالكتروني) حصلت على أعلى درجة في التوظيف، فيما يتعلّق بالمحور الثالث (تصميم أساليب التقويم الإلكترونية)، من وجهة نظر عيّنة البحث، إذ بلغ متوسطها الحسابيّ (2.20)، بوزن نسبي وقدره (73.33%)؛ وبدرجة توظيف متوسطة، وقد يعود السبب في ذلك إلى إدراك المعلمين لأهمية توظيف هذه المهارة في التقويم الالكتروني كونها من المهارات الأساسية في تصميم الاختيارات الإلكترونية ؛ لتقويم تعلم التلميذ وتحديد نتيجته في الاختبار. أمّا أقل المهارات درجةً في التوظيف فكانت المهارة الحادية والأربعين (أحدد الشريحة التي يبدأ منها حساب زمن الاختبار الالكتروني)؛ إذ جاء بمتوسط حسابي (1.80)، وبوزن نسبي وقدره (60%)؛ وبدرجة توظيف متوسطة، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن هذه المهارة من المهارات المتقدمة في الاختبارات الإلكترونية ، ولا يوجد لدى المعلمين خبرة في استخدامها؛ إذ إن الطريقة المستخدمة للاختبارات في المدارس غالباً

هي الطريقة التقليدية الورقية، بالإضافة إلى أنه يمكن أن يُستخدم الاختبار الالكتروني من دون إضافة هذه المهارة.

وممّا تقدّم يمكن اشتقاق الجدول (4) الآتي الذي يوضّح درجة توظيف معلمي الحلقة الأولى لمهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية في العملية التعليمية، من حيث المحاور الثلاثة.

الجدول (4) درجة توظيف المعلمين لمهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية

تسلسل	محاور الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التوظيف
-1	استخدام برامج الحاسوب الأساسية.	2.085	0.455	69.5	2	متوسطة
-2	إضافة المحتوى التعليمي.	2.254	0.452	75.26	1	متوسطة
-3	تصميم أساليب التقويم الإلكترونية.	1.997	0.543	66.56	3	متوسطة
	المتوسط العام	2.107	0.414	70.23	-	متوسطة

من خلال ملاحظة الجدول السابق يتبيّن أنّ محور (إضافة المحتوى التعليمي) حصل على أعلى درجة توظيف بالنسبة لمعلمي الحلقة الأولى (عيّنة البحث)، إذ بلغ متوسطه الحسابيّ (2.254)، وبوزن نسبي وقدره (75.26%)، وبدرجة توظيف متوسطة، وقد يعود سبب ذلك إلى اهتمام المعلمين بعرض المواد التعليمية باستخدام الوسائط المتعددة كالصور التعليمية،، والرسوم التوضيحية ومقاطع الفيديو المتعلقة بمحتوى الدرس التعليمي، وهذا يعود أيضاً إلى إدراكهم لدورها المهم في شد انتباه التلميذ وجذبه نحو فهم المعلومة، وإثارة دافعيته نحو التعلّم، بالإضافة إلى أنّ الوسائط المتعددة متوفرة بكثرة ويمكن تنزيلها وإضافتها بسهولة. بينما محور(تصميم أساليب التقويم الإلكترونية) كان أقل درجةً في التوظيف؛ إذ جاء بمتوسط حسابي (1.997)، وبوزن نسبي قدره (66.56%)، وبدرجة توظيف متوسطة؛ وقد يعود السبب في ذلك إلى أن هذه المهارة من المهارات التقنية الحديثة في تصميم الاختبارات الإلكترونية ؛ إذ إنّها مهارات عمليّة تطبيقية معقّدة نسبيّاً بالنسبة إليهم، وهم بحاجة إلى معرفتها، والتدرُّب عليها.

كما لاحظت الباحثة أنّ المتوسط العام لدرجة توظيف المعلمين لمهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية في العملية التعليميةالمتعلّقة بالمحاور الثلاثة، جاءت بواقع (2.107)، وبوزن نسبي (70.23%)، وهو يقع ضمن درجة التوظيف المتوسطة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أحمد، 2019) التي خلصت إلى أن درجة استخدام التكنولوجيا الحديثة في مادة العلوم الحياتية جاءت بدرجة متوسطة، بينما تختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة (تجور، 2015) التي خلصت إلى أنّ درجة استخدام المعلّمين للمستحدثات التكنولوجيّة في التطوير المهني، وتنفيذ المناهج التعليميّة قليلة سواء في تحضير الدروس، أم تنفيذها، أم تقويمها. وقد يعزى ذلك إلى وجود ضعف في دور المشرفين التربويين في تدريب المعلمين وتعريفهم كيفية توظيف هذه الدروس، وتوضيح أهميتها في توفير الوقت والجهد على المعلم، بالإضافة إلى العدد الكبير للتلاميذ في الصف الدراسي، وعدم كفاية أجهزة الحواسيب الموجودة في المدارس، وقلة ملاءمة القاعات الدراسية للاستخدام الفعال للتعليم باستخدام الدروس الإلكترونية التفاعلية.

أما بالنسبة للسؤال المفتوح في نهاية الاستبانة فلم تتم الإجابة عليه من قِبَلِ المعلمين (أفراد عينة البحث)، وتُرك مكانه فارغاً.

15-2- مناقشة فرضيات البحث:

الفرضية الأولى:لا يوجد فرق دالّ إحصائيّاً بين متوسطي درجات إجابات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي عن بنود استبانة درجة توظيف الدروس الإلكترونية التفاعلية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقّق من هذه الفرضية تمَّ استخدام اختبار (t- test) للعينات المستقلة، إذ حُسب الفرق بين متوسطي درجات إجابات أفراد عينة البحث تعزى لمتغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية، دبلوم فأكثر) على الدرجة الكلية لاستبانة درجة توظيف مهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية في العملية التعليمية، كما هو موضح في الجدول (5).

الجدول (5) نتائج الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث لاستبانة درجة توظيف الدروس الإلكترونية التفاعلية

المؤهل العملي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
دبلوم تأهيل تربوي فأكثر	121	1.992	0.361	4.347	253	0.000	دال
إجازة	134	2.210	0.433				

يتّضح من الجدول السابق أنّ قيمة "ت" المحسوبة بلغت (4.347) عند درجة حرية (253)، وقيمة الدلالة تساوي (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)؛ أي أنّ الفرق دالّ لصالح المعلمين حاملي الإجازة الجامعية، وهكذا تُرفض الفرضيّة الصّفرية وتُقبل الفرضية البديلة التي تقول: يوجد فرق دالّ إحصائيّاً بين متوسطي درجات إجابات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي عن بنود استبانة درجة توظيف مهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية في العملية التعليمية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، لصالح المعلمين حاملي الإجازة الجامعية. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة تجور (2014)، وربما يعود السبب في ذلك أن وعي المعلمين حاملي الإجازة الجامعية في مجال تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية جعلهم مدركين لأهمية توظيفها، واستخدامها في التعليم؛ لما لها من دور في توفير وقت وجهد المعلم أثناء الدرس.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق دالّ إحصائيّاً بين متوسطي درجات إجابات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي عن بنود استبانة درجة توظيف مهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية تُعزى لمتغير الدورات التدريبيّة.

للتحقّق من هذه الفرضية تمَّ استخدام اختبار (t- test) للعيّنات المستقلّة، حيث حُسب الفرق بين متوسطي درجات إجابات أفراد عينة البحث الذين اتبعوا دورات تدريبيّة، ودرجات أفراد عينة البحث الذين لم يتبعوا دورات تدريبيّة على الدرجة الكلية لاستبانة درجة التوظيف، كما هو موضح في الجدول (6).

جدول (6) نتائج الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث لاستبانة درجة التوظيف

اتباع الدورات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
اتبع دورات تدريبية	86	2.358	0.272	7.630	253	0.000	دال
لم يتبع دورات تدريبية	109	1.979	0.417				

يتّضح من الجدول السابق أنّ قيمة "ت" المحسوبة بلغت (7.630) عند درجة حرية (253)، وقيمة الدلالة تساوي (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)؛ أي أنّ الفرق دالّ لصالح المعلمين الذين اتبعوا دورات تدريبية حاسوبية (أي دورة حاسوبية)، وهكذا تُرفض الفرضية الصّفرية، وتُقبل الفرضية البديلة التي تقول: يوجد فرق دالّ إحصائيّاً بين متوسطي درجات إجابات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي عن بنود استبانة درجة توظيف مهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية تُعزى لمتغير الدورات التدريبيّة، لصالح المعلمين الذين اتبعوا دورات تدريبيّة حاسوبية مثل دورة (ICDL)، أو أي دورة حاسوبيّة أخرى. ولم تصل إلى هذه النتيجة أيّة دراسة من الدراسات السابقة كونها لم تستخدم أي من هذه الدراسات متغيّر الدورات التدريبية.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين الذين اتبعوا دورة تدريبيّة حاسوبيّة، امتلكوا القدرة على تمييز أهمية توظيف الدروس الإلكترونية التفاعلية؛ لاطّلاعهم وتعرّفهم على مهارات التعامل مع الحاسوب، وربما هذا ما جعلهم أقدر على توظيف مهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية، والتقنيات الحديثة في العملية التعليمية، والتي تسهم بشكل فعّال في رفع تحصيل التلاميذ. كما أنّه غالباً ما يكون الذين اتبعوا دورات تدريبية حاسوبية أكثر التزاماً واندفاعاً لاستخدام الحاسوب وبرامجه ممّن لم يتبعوا هذه الدورات، وعليه فإنّهم سيستجيبون للاستبانة بجديّة تجعلهم أكثر قدرة على تحديد درجة توظيفهم لمهارات تصميم الدروس الإلكترونية التفاعلية في العملية التعليمية.

14- **مقترحات البحث:**

16-1- إجراء دورات تدريبية لمعلمي الحلقة الأولى على مهارات تصميم واستخدام الدروس الإلكترونية التفاعلية؛ كونها أحد متطلبات تطوير الحياة الصفية لمواكبة تطوير المناهج.

16-2- إجراء دراسة لمعرفة اتجاهات المعلمين نحو استخدام الدروس الإلكترونية التفاعلية، والتقنيات الحديثة في التعليم، والصعوبات التي تواجههم، وإيجاد الحلول المناسبة لذلك.

16-3- إجراء دراسة لبيان درجة توظيف معلمي الحلقة الثانية للدروس الإلكترونية والبرامج التعليميّة الحاسوبيّة في التدريس لما تقدمه من دعم للعملية التعليمية، وتحديد المقترحات التي يرونها مناسبة.

المراجع العربيّة والأجنبيّة

المراجع العربيّة:

- أحمد، رامي، مروح، محمود (2019). **درجة استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم مادة العلوم الحياتية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس الزرقاء**.رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
- أمين، زينب، وسمير، شيماء، وعلي، عبد النعيم. (2016). التفاعل بين الدافع المعرفي ومستوى التفاعل الاجتماعي في بيئة الحوسبة السحابية وأثره على تنمية مهارات إنتاج الدروس الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، **مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية**، 1(3)، 51-98.
- تجور، علي، عفيف (2014). ***درجة استخدام معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمستحدثات تكنولوجيا التعليم في المناهج التعليميّة "دراسة ميدانيّة في المدارس الرسمية في محافظتي دمشق واللاذقية***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- جري، خضير عباس (2010). **التقنيات التربوية تطورها تصنيفاتها أنواعها اتجاهاتها**. بغداد، مكتبة التربية الأساسية.
- حسن، عزت عبد الحميد محمد (2011). **الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج spss 18**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- زيتون، كمال عبد الحميد. (2004). **تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات)**. القاهرة: عالم الكتب.
- سرايا، عادل (2007). **التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى**. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- الصليبي، محمد (2016). درجة الاحتياجات التدريبيّة لمعلمي العلوم في مجال تقنيات التعليم "دراسة ميدانية على عينة من معلمي العلوم في مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) في محافظتي دمشق والقنيطرة). **بحث منشور في مجلّة جامعة دمشق**، المجلد 32، العدد الثاني، ص 321- 354.

- عبد العاطي، حسن الباتع (2007). **نموذج مقترح لتصميم المقررات عبر الانترنت**، أعمال المؤتمر الدولي الأول لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير التعليم قبل الجامعي، القاهرة، مدينة مبارك للتعليم.
- عمّار، سام، والموسوي، علي (2014). ***مصطلحات المناهج والتدريس وتقنيات التعليم***. سلطنة عمان، جامعة السلطان قابوس: مجلس النشر العلميّ.
- عيادات، يوسف (2004). ***الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية***. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عيادات، يوسف، وحميدات، محمود (2013). درجة توظيف الكفايات الحاسوبية المكتسبة من مساق برامج الأطفال المحوسبة في التدريس من قبل معلمات التدريب الميداني ومعوقات توظيفها. **بحث منشور في المنارة**، المجلد التاسع عشر، العدد الثالث، ص413 -439.
- اللقاني، أحمد، ومحمد، فارعة (2011). **مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل**. كلية التربية، جامعة عين شمس.
- محافظة، سامح (2009). **معلّم المستقبل: خصائصه، مهاراته، كفاياته، المؤتمر العلمي الثاني: نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر**. كلية التربية جامعة دمشق في الفترة من 25-2009/10/27.
- المحمد، أحمد (2017). المهارات اللازمة لإنتاج الدروس الإلكترونية التفاعلية متعددة الوسائط لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. **مجلة كلية التربية**، (174)، 487-522.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الأليكسو). (2012). **التعليم في الوطن العربي**: تقرير المرصد العربي للتربية.

References in Arabic:

Ahmed, Rami, Marouh, Mahmoud, (2019). **The degree of using modern technology in teaching life sciences subject from the viewpoint of secondary school teachers in Zarqa schools**. Master Thesis, Faculty of Educational Sciences, Middle East University.

Amin, Zainab, Samir, Shaima, Ali, and Abdel-Naim. (2016). The interaction between the cognitive drive and the level of social interaction in the cloud computing environment and its impact on

developing the skills of producing electronic lessons among educational technology students، **Journal of Research in the Fields of Specific Education,** 1 (3), 51-98.

Tjour, Ali Afif (2014). **The degree to which teachers of the first cycle of basic education use educational technology innovations in educational curricula "Field study in public schools in the governorates of Damascus and Lattakia**. Unpublished Master's .thesis, College of Education, University of Damascus

Runnin,,Khudair, Abbas (2010**). Educational technologies are - developed by their classifications, types, trends**. (I. 1), Baghdad, .Basic Education Library

Hassan, Izzat, Abdel-Hamid, Mohamed (2011). **Psychological and educational statistics, applications using the spss** 18 program. Cairo: Arab Thought House.

Zaitoun, Kamal Abdel Hamid. (2004). **Educational technology in the age of information and communication**. (I. 2). Cairo: The World of BooksAl-Sulaibi, Muhammad (2016). Degree of Training Needs for Science Teachers in the Field of Teaching Technologies "A field study on a sample of science teachers in basic education schools (second cycle) in the governorates of Damascus and Quneitra). A **research published in Damascus University Journal,** Vol. 32, Issue Two, pp. 321-354

Abdel-Ati, Hassan Al-Batea (2007**). A proposed model for designing online courses,** the work of the first international conference on the use of information and communication technology in the development of pre-university education, Cairo, .Mubarak City for Education

Ammar, Sam, and Al-Mousawi, Ali (2014). **Curriculum and teaching terminology and educational technology**. Sultanate of .Oman, Sultan Qaboos University: Scientific Publishing Council

Clinics, Yusef (2004**). Educational computer and its educational applications.** (I. 1), Amman, Jordan: Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

Clinics, Youssef and Hamidat, Mahmoud (2013). The degree of employing computer competencies acquired from the course of computerized children's programs in teaching by field training

teachers and the obstacles to employing them. **Published Research in Al-Manara**, Volume Nineteenth, Number Three, pp. 413-439.
Al-Laqani, Ahmad and Muhammad, Fara'a (2011**). Education curricula between reality and the future (i 1).** College of .Education, Ain Shams University
Mohafatha, Sameh (2009). **The Future Teacher: His Characteristics, Skills, and Competencies, The Second Scientific Conference: Towards a Better Investment in Educational and Psychological Sciences in Light of the Challenges of the Age.** Faculty of Education, Damascus University, from 25-27 / 10/2009.
Muhammad, Ahmad (2017). The skills needed to produce interactive multimedia electronic lessons for educational technology .students. **Journal of the College of Education**, (174), 487-522
The Arab Organization for Education, Culture and Science - (ALECSO). (2012)**. Education in the Arab World**: Report of the .Arab Education Observatory.

References: المراجع الأجنبيّة –

- Cetin, i. (2016). Effect of a Teacher. Professional Development program on Science Teachers' Views about Using Computers in Teaching and Learing. **International journal of environmental & science education.** Vol. 11, No.(15), 8026-8039.
-Mcghee R &Kozoma, R (2012).**International SRL New Teacher and Studnt Roles in the Technology-SupportedClassroom.**Retrieved26/5/2013 from: http: // www.Edteschcas. Info.
- Solomon. G, Schrum, L. (2007). **New Tools, New Schools: Getting started with web 2.0, international Society for Technology in Education**, Eugene.
- TUREL, V. (2014) Teachers' Computer Self-Efficacy and Their Use of Educational Technology. **Turkish Online Journal of Distance Education**- *ISSN 1302-6488***.** 15 (4), P 130- 149.
- Smith, p. l. & Ragan, T. (2005**).Instructional design (3rd Ed). Hoboken,** NJ: Johan Wiley & Sons.