البحوث الفائزة

بجائـزة أفضـل بحـث تربـوي علـى مستـوى الوطــن العربــي:
في مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز

رقم موافقة إذن الطباعة: MC-02-01-2777591 وتاريخ 25 مايو 2019
التصنيف العمري: 17+، تم تصنيف وتحديد الفئة العمرية التي تلائم محتوى الكتب وفقا لنظام التصنيف العمري الصادر عن المجلس الوطني للإعلام
الرقم الدولي للكتاب: 978-9948-37-982-9
عنوان الكتاب: البحوث الفائزة بجائزة أفضل بحث تربوي على مستوى الوطن العربي في مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز

المؤلفون:

حقوق النشر محفوظة لمؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز

العنوان: الحضيبة – شارع الثاني من ديسمبر – دبي، ص .ب/ 88088
هاتف : 04/5013333

البحوث الفائزة

بجائزة أفضل بحث تربوي على مستوى الوطن العربي:
في مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم
للأداء التعليمي المتميز

يوليو ٢٠١٩

المحتويات

فاعلية برنامج تربوي ومجتمعي للوقاية من العنف لدى الطالبات الفلسطينيات في مدارس الأونروا في المملكة الأردنية الهاشمية

د. خالد محمد عوض سليمان - المملكة الأردنية الهاشمية 11
ملخص البحث 13
المقدمة 17
مشكلة البحث 20
أسئلة البحث 22
أهداف البحث 23
الإطار النظري 24
مصطلحات الدراسة 26
الدراسات السابقة 28
المنهجية والإجراءات 41
البرنامج التربوي والمجتمعي للوقاية من العنف 49
برنامج التدخل (أنا أحمي نفسي): 50
برنامج التدخل الثاني (مجتمعي يحميني): 51
تقييم إجراءات تطبيق البرنامج التربوي 53
والمجتمعي للوقاية من العنف 53
تقييم المخرجات 57
العنف والإساءة داخل الأسرة 57
أولاً: التعرض للضرب والشتم داخل الأسرة 57
ثانيًا: اهتمام الأسرة بتعليم بناتها وحل مشكلاتهن 59
ثالثًا: الأمان في البيت 61
العنف والإساءة في الشارع والمدرسة 63
أولاً: التعرض للمضايقات والتحرش في الشارع 63
ثانيًا: الشعور بالأمان في المدرسة 65
الثقة في النفس 69
أولاً: الخجل من الجسد 69
خاتمة وتوصيات 71
المراجع 77
أولاً: المراجع العربية 77
ثانيًا: المراجع الأجنبية 81
الملاحق 87

مساهمة برنامج مستند إلى مفهوم الذات وعلاقات الصَّداقة في تنمية تقدير الذات لدى أطفال المرحلة الأساسية الدنيا / د. صوفيا سعيد ريماوي-فلسطين / د. قدرية محمد البشري-الإمارات العربية المتحدة

101
ملخص البحث 103
مشكلة البحث 107
أهمية البحث 108
أهداف البحث وأسئلته 109
فرضيات البحث 110
حدود البحث 111
مصطلحات البحث 111
الإطار النظري والدراسات السابقة 112
المنهجية والإجراءات 124
المشاركون في البحث 124
إجراءات البحث 125
أولاً: بناء برنامج لتنمية تقدير الذات، وتحكيمه 125
ثانيًا: تحضير أدوات القياس 127
ثالثًا: التأكد من صدق الأدوات، وثباتها 128
رابعًا: تحديد المدارس المستهدفة في البحث 129
خامسًا: عقد اجتماع تعريفي بالبرنامج 129
سادسًا: تنفيذ البرنامج 130
سابعًا: تقييم تقدير الذات لدى الطالبات وقبولهن الاجتماعي 131
ثامنًا: تحليل البيانات 132
تاسعًا: استخراج النتائج 134
النتائج 134
مناقشة النتائج 154
التبعات التربوية للبحث 158
التوصيات 161
المراجع 163
أولاً: المراجع العربية 163
ثانيًا: المراجع الأجنبية 166
الملاحق 171

علاقة الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز بالتفكير فوق المعرفي ومهارات التعلُّم المنظم ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمقرر الحاسوب وتقنية المعلومات

د. وليد سالم محمد الحلفاوي د. مروة زكي توفيق زكي - المملكة العربية السعودية ... 191
ملخص البحث 193
مشكلة البحث 206
أسئلة البحث 210
أهداف البحث 211
أهمية البحث 212
حدود البحث 213
مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائية 213
الدراسات السابقة 220
فروض البحث 227
الإجراءات المنهجية للبحث 228
أولاً: منهج البحث 228
ثانيًا: عينة البحث 228
ثالثًا: التصميم التجريبي للبحث 229
رابعًا: أدوات البحث 230
خامسًا: التصميم التعليمي للأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز 234
(مادة المعالجة التجريبية) 234
سادسًا: إجراءات تجربة البحث 241
نتائج البحث وتفسيرها 243
تفسير نتائج الفرض الأول: 246
تفسير نتائج الفرض الثاني: 253
ثانيًا: توصيات البحث 258
ثالثًا: بحوث مستقبلية 259
المراجع 261
أولاً: المراجع العربية 261
ثانيًا: المراجع الأجنبية 264
الملاحق 273
نشاط 280

فاعلية برنامج تربوي ومجتمعي للوقاية من العنف لدى الطالبات الفلسطينيات في مدارس الأونروا في المملكة الأردنية الهاشمية

إعداد

د. خالد محمد عوض سليمان

المملكة الأردنية الهاشمية

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى تقييم فاعلية برنامج تدخُّل يتضمن حزمة من الأنشطة التربوية والمجتمعية لوقاية الطالبات الصغيرات من العنف داخل الأسرة والمدرسة والشارع، وقد اشتمل البرنامج على برنامجين فرعيين: أحدهما استهدف الطالبات أنفسهن: (أنا أحمي نفسي)، وآخر تناول أُسر الطالبات ومدارسهن: (مجتمعي يحميني)، وباستخدام المنهج شبه التجريبي تمَّ اختيار أربع مدارس تابعة لوكالة الغوث (الأونروا) في منطقة النزهة في مدينة عمَّان، ثم تمَّ اختيار عينة عشوائية قوامها (1000) طالبة من الصف السابع والثامن والتاسع.

وقد وزعت عينة الدراسة بصورة قصدية على أربع مجموعات: المدرسة الأولى تعرضت لبرنامج: (أنا أحمي نفسي)، أما المدرسة الثانية فتعرضت لبرنامج (مجتمعي يحميني)، أما المدرسة الثالثة فتعرضت للبرنامجين معًا، بينما اعتُمدت المدرسة الرابعة كمجموعة ضابطة، فلم يتم تعريضها لأي من البرنامجين، وتمَّ تطوير أدوات الاختبار القبلي لجمع البيانات حول العنف الأسري والمدرسي والمجتمعي لدى عينة الطالبات وأسرهن ومعلماتهن ومرشداتهن، وبعد تطبيق برنامج الوقاية من العنف في المدارس المشاركة تمَّ إجراء اختبار بعدي بصورة مباشرة، وذلك باستخدام ذات أدوات الاختبار القبلي، وبعد تسعة أشهر أعيد تطبيق الاختبار البعدي

على عينة الطالبات وأظهرت نتائج التقييم أن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القيم قبل وبعد التدخلات في المدارس الثلاث التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس التجريبية والمدرسة الضابطة.

وقد بيَّنت النتائج أن الطالبات ارتقى تحصيلهن الدراسي، وتنامى مستوى وعيهن بذواتهن وثقتهن بأنفسهن ووعي عائلاتهن بمشكلاتهن، وكذلك زاد إحساسهن بالأمان في البيت والمدرسة، في المقابل لم ينجح البرنامج في تقديم استراتيجيات وقائية ناجعة للقضاء على مشكلة العنف اللفظي والتحرش الذي تتعرض له الطالبات في الشارع في الطريق من البيت إلى المدرسة وبالعكس، وانتهت الدراسة إلى التوصية بجملة من التوصيات العملية التي من شأنها الإسهام في تطوير البرامج الرامية إلى مكافحة العنف ضد الفتيات الصغيرات سواء في المنزل أو المدرسة أو الشارع.

كلمات مفتاحية: الوقاية من العنف، الأطفال، الطالبات الإناث، اللاجئين الفلسطينيين، تقييم البرامج، مدارس الأونروا، الأردن.

The Effectiveness of an Educational and Community Program for the Prevention of Violence against Palestinian Female Students in UNRWA Schools in the Hashemite Kingdom of Jordan

Dr. Khalid, M. Suliman

Summary

The goal of the study is to evaluate the effectiveness of an intervention program, which includes a set of communal and educational activities aimed at protecting young female students against violence in their families, schools, and streets. The program consisted of two sub programs, the first intervention targeted the students themselves; "I Protect Myself", while the other addressed the students' families and schools, "My Community Protects Me". By using a semi experimental methodology, four UNRWA schools in "Al Nuzha" area in Amman were selected, followed by creating a 1000- student random sample from grades 7, 8, and 9. The sample was distributed using the purposive method on 4 groups whereby: In the first school "I Protect Myself" intervention was applied, in the second school "My Community Protects Me" intervention was applied, while in the third school both interventions were applied, and the fourth was used as a control group where no interventions were applied. Pre-test tools were developed to collect data on domestic, school, and community violence from the girls, their families, teachers, and mentors. After the implementation of the protection program in the participating schools, a direct post-test was conducted using the same tools of the pre-test. Nine months later, the post- test was implemented once more on the students' sample. The evaluation results showed that there were some statistically significant differences between the mean values before and after the interventions in the three experimental schools, and some statistically significant differences between the experimental schools and the control school. The results indicated that the academic achievement of the students

improved, and their self-awareness and confidence, and the awareness of their families about their problems also increased, in addition to the feeling of being secure in their homes and schools. In contrast, the program did not succeed in providing effective preventive strategies to eliminate the problem of verbal violence and the harassment that students face on their way from home to school, and vice versa. The study concluded by recommending a set of practical recommendations, which would contribute to the development of programs to combat violence against young girls, whether at home, school, or on the street.

Key words: Violence prevention, Children, Female pupils, Palestinian refugees, Program evaluation, UNRWA schools, Jordan.

المقدمة

يسير العنف ضد الأطفال جنبًا إلى جنب مع الحرمان والإقصاء؛ مما يؤدي إلى وقوع الأطفال الذين يتعرضون له تحت غائلة اعتلال الصحة جسديًّا ونفسيًّا، واضطراب النمو، وضعف الأداء المدرسي، والحرمان من الرفاه على المدى الطويل (UNGA, 2018)، ويشكّل حق الأطفال، بما يتضمن الفتيات بالطبع، في التمتُّع بالحماية من ضروب العنف حقًّا أصيلاً ثابتًا لا جدال فيه في الاتفاقيات الدولية والتشريعات الوطنية؛ حيث تؤكِّد اتفاقية حقوق الطفل مثلاً وجوب أن تتخذ الدول الأطراف جميع التدابير التشريعية والإدارية والاجتماعية والتعليمية الملائمة لحماية الطفل من آفة أشكال العنف أو الضرر أو الإساءة البدنية أو العقلية والإهمال أو المعاملة المنطوية على إهمال (الجمعية العامة للأمم المتحدة، 1989، المادة 19). إلا أنَّ ذلك يظل أمرًا نظريًّا إلى حد بعيد، فهناك على أرض الواقع نسبة مرتفعة من الأطفال، ذكورهم وإناثهم، يخضعون لأنواع مختلفة من الإساءة والعنف العاطفي أو البدني في كل مكان تقريبًا، في البيت، وفي الشارع، وفي المدرسة، وعلى أثير الإنترنت، وحتى في المؤسسات المخصصة لرعاية الأطفال. ففي آخر تقرير لمتابعة مدى تنفيذ التوصيات التي تمخضت عن واحدة من الدراسات العالمية التي أجرتها منظمة الأمم المتحدة حول العنف ضد الأطفال في العالم سنة 2018، تمَّ التأكيد أنَّ العنف ضد الأطفال ما يزال يمارس على نطاق واسع في العالم كله، وعلى مختلف الدول العمل الجدي على

مكافحة تلك الظاهرة المدمرة كشكل من أشكال تعبيرها عن الالتزام بتحقيق أهداف التنمية المستدامة، التي تسعى إلى إنهاء أشكال الإساءة والعنف ضد الأطفال كافة (UN, 2018).

وتابع التقرير تأكيده أنَّ إنهاء جميع أشكال العنف ضد الأطفال أمر بالغ الأهمية للحفاظ على حقوق الطفل والطفلة وتحقيق أهداف التنمية المستدامة، وإنَّ الفشل في الوصول إلى واحد من الغايات سوف يضر بملايين الأطفال؛ مما يهدِّد أهداف التعليم والصحة والمساواة بين الجنسين والقضاء على الفقر والاندماج الاجتماعي والعدالة للجميع (UNGA, 2018).

وبالانتقال بالحديث من المستوى الدولي إلى العربي وإلى الأردن تحديدًا، الذي يشكِّل المجال الجغرافي الذي أجريت فيه هذه الدراسة، فإنَّ هناك قناعة متجذرة متجددة ما تزال تفرض حضورها بقوة سيما بين الأوساط الأكثر محافظةً والأقل تعليمًا تنادي بحق الكبار، وبخاصة الذكور، في ممارسة العنف لتأديب أفراد الأسرة الآخرين، وكان الأردن قد استقبل منذ وجوده ككيان سياسي أعدادًا كبيرة من اللاجئين من مناطق مجاورة، في مقدمتها فلسطين(Ghazal, 2016) .

ومع أنَّ أغلب اللاجئين من فلسطين قد حصلوا على الجنسية الأردنية، إلا أنَّ ذلك لا يحول دون القول: إنَّ الكثيرين منهم ظلوا يقاسون أوضاعًا صعبةً ومضطربة اجتماعيًّا واقتصاديًّا ونفسيًّا بحكم تجربة اللجوء القاسية، وبحكم إقامتهم في المخيمات وما حولها من مناطق شعبية، يغلب عليها الفقر والإحباط والافتقار

إلى التنمية الحقيقية بكلِّ مقوماتها.

ووفقًا لدائرة حماية الأسرة التابعة لمديرية الأمن العام في الأردن هناك ما لا يقل عن (54) ألف حالة عنف أسري خضعت لمتابعة الإدارة على مدار السنوات القليلة المنصرمة منذ عام 2012، منها: (21970) حالة ما تزال قيد المتابعة حتى اليوم. وخلال عام 2017 وحده تعاملت إدارة حماية الأسرة مع (9060) حالة عنف واقعة على المرأة والطفل، منها (3331) حالة تمَّ تحويلها إلى القضاء، ومن تلك الحالات: بلغ عدد الحالات المتعلقة بالاعتداء الجنسي على الأطفال (846) حالة، منها (369) حالة على الذكور، و(514) حالة على الإناث، أما الحالات المتعلقة بالعنف الجسدي ضد الأطفال فقد بلغت (221) حالة، منها: (101) حالة على الذكور، و(120) حالة على الإناث، وفيما يخص استغلال الأطفال جنسيًّا عبر الإنترنت سواء أكان ذلك بتداول صور إباحية لهم، أو تشغيلهم في الدعارة، أو في السياحة الجنسية، فقد تعاملت الإدارة مع (45) حالة، منها: (21) حالة في الأردن، و(24) حالة عابرة للحدود (اللجنة الوطنية الأردنية لشئون المرأة، 2018).

وبالرغم من أنَّ القانون الأردني يحظر العقاب البدني في المدارس ومراكز الرعاية البديلة عن الأسرة، إلا أنَّ العقاب البدني ما يزال ممارسًا وعلى نطاق واسع ضد الأطفال في تلك المؤسسات، فقد بيَّنت تقارير متخصصة خرجت بها منظمة اليونيسيف والمجلس الوطني لشئون الأسرة في الأردن خلال عامي (2015-2016) عن المدارس، أنَّ الأطفال ما يزالون يعانون بشكل ملموس من العنف

الجسدي أو اللفظي من جانب معلميهم (UNICEF, 2017).

ووفقًا للمجلس الوطني لشئون الأسرة؛ فإنَّ التشريعات الراهنة لا تتضمن ما يكفي من البنود الضرورية التي قد تضمن القدر الجدي الشامل المنشود من حماية الأطفال والنساء من أشكال الإساءة والعنف، فقانون العقوبات الأردني مثلاً يتوقف عند جرائم الاعتداء، ولكنه يتجاهل العنف المنزلي ولا يدرجه ضمن تلك الجرائم، وهو يحتفظ بالمادة (62) المثيرة للجدل التي تعطي للآباء الضوء الأخضر لاستخدام قدر من القوة لتأديب أبنائهم، بما يتضمن الحق في ضربهم على نحو (لا يسبِّب إيذاءً أو ضررًا لهم ووفق ما يبيحه العرف العام) (قانون العقوبات الأردني، 1960، المادة 62)، إلا أنَّ تلك المادة الفضفاضة المعنى قد تترك الباب مفتوحًا لإساءة استغلالها من جانب كثير من الآباء المستهترين الذين ينفسون عن عقدهم وإحباطاتهم بضرب أطفالهم وإذلالهم وترويعهم بحجة التأديب والتربية، كما تبقي المجال قائمًا لتسهيل تملص المسيئين من المساءلة القانونية.

مشكلة البحث

تؤكِّد دراسات وتقارير كثيرة أنَّ الأطفال والإناث يقفون في مقدمة الفئات الهشَّة المعرَّضة للعنف في العالم بشكل عام، وفي الوطن العربي ومنه الأردن بشكل خاص، ويزداد الوضع تفاقمًا وخطورةً عندما تجتمع الطفولة بالأنوثة؛ بحيث يمكن القول: إنَّ الإناث من الأطفال يأكلن النصيب الأكبر من كعكة التعنيف المرة

الطعم، ويتضخم الأمر أكثر إذا ما اتصل بطفلات يعشن في بيئات معوزة مهمشة محبطة مفتقرة إلى التنمية الجدية، كما هو الحال بالنسبة لمن يعشن في مخيمات اللاجئين وأكنافها؛ حيث تتعرض الفتيات الصغيرات هناك لسائر أشكال العنف والإساءة اللفظية والجسدية والجنسية، إزاء ذلك الوضع المتردي المدمر للصحة النفسية للفتاة، والمترافق مع عدم قدرتها على إيجاد وسائل أو جهات يمكن أن تلجأ إليها بثقة واطمئنان لمساعدتها على تجاوز محنتها؛ فإنها كثيرًا ما تجد نفسها عاجزة تمامًا عن التفكير والتصرُّف بصورة سليمة، وقد تتورط وتورط أهلها فيما لا تحمد عقباه، وذلك لأنها كثيرًا ما تخشى من ردود الأفعال المتهورة التي قد تجابهها إذا ما قامت بالإبلاغ عن تعرضها للتحرش أو الأذى، فقد يتم على أقل تعديل ملاحقتها المستمرة باللوم والتوبيخ وكأنها المسئولة عما كانت ضحية له، وقد يتم حرمانها من التعليم، أو إجبارها على الزواج المبكر جدًّا، وربما يصل الأمر إلى تعنيفها جسديًّا بمنتهى القسوة، وربما الإجهاز على حياتها، بذريعة الحفاظ على الشرف، الأمر الذي يجعل من قضية العنف ضد الفتيات الصغيرات من أكثر القضايا الخفية خطورة وحساسيةً واحتياجًا لأقصى درجات الاهتمام والمتابعة والمكافحة.

وبينما تشكِّل الأسرة الجناح الأول الذي ينبغي أن تنهض عليه عملية حماية البنات من العنف، فإنَّ المدرسة تشكِّل ولا شكَّ الجناح الآخر للعملية طبعًا تحت مظلة تعاون المجتمع بما فيه من مؤسسات ذات صلة، إذ تشير التجارب والدراسات التربوية أنَّ

بيئة المدرسة هي من أهم المحاور لضمان تدخلات ذات أثر إيجابي على حياة الفتيات من ناحية نموهن الجسدي والمعرفي والسلوكي.

وكان مركز محاولة للتدريب والتعليم أحد المراكز البحثية المعنية بالقضايا التربوية والاجتماعية في الأردن والوطن العربي وبخاصة في مجال حماية الأطفال والإناث، قد نفّذ برنامجًا تربويًّا ومجتمعيًّا في عدد من مدارس الإناث التابعة لوكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الأردن (الأونروا) بالتعاون مع مديرية التربية والتعليم لمنطقة شمال العاصمة عمّان؛ وذلك بهدف حماية الطالبات ووقايتهن من سائر أشكال الإساءة والعنف التي قد يتعرضن لها، سواء في البيت أو المدرسة أو الشارع، والتي قد تثبط من تحصيلهن الدراسي وتحول دون تقدُّمهن العلمي والتربوي وتعرقل من نموهن الصحي والنفسي السليم.

وانطلاقًا من ذلك البرنامج جاء إجراء هذه الدراسة التي سعت إلى تقييم مدى نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه، وتحديد نقاط قوته وضعفه، للخروج بتوصيات لتحسينه وتطوير تطبيقه، على نطاق أوسع وأشمل.

أسئلة البحث

وبشكل تفصيلي: سعى البحث من منظور مقارن بين المدارس التجريبية التي خضعت لبرنامجي التدخل أو أحدهما، والمدرسة الضابطة التي لم تخضع له إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. هل تمكَّن البرنامج من تخفيض نسبة العنف ضد الطالبات؟

هل أحدث البرنامج تغييرًا في منسوب شعور الطالبات بالأمان في البيت والمدرسة والشارع؟

2. هل ارتفعت بفضل برنامج التدخل نسبة حالات العنف المبلغ عنها والموثقة في سجلات المدارس المشاركة؟
3. هل أثَّر البرنامج في اتجاهات الآباء والأمهات بما تتضمنه من جوانب معرفية وشعورية ومسلكية على صعيد التعامل مع قضية العنف ضد بناتهم الطالبات؟
4. هل تمكَّن البرنامج من تعزيز التواصل وتطوير التعاون بين المدرسة والأسرة؟
5. هل تحسَّن مستوى التحصيل الدراسي للطالبات المشاركات؟
6. هل ارتقى مستوى الثقة بالنفس لدى الطالبات اللواتي خضعن للبرنامج؟

أهداف البحث

يهدف البحث التقييمي بصورة محددة إلى ما يلي:

- اختبار فعالية برنامج التدخل: (أنا أحمي نفسي) على صعيد وقاية وحماية الفتيات من العنف في الأسرة وفي المدرسة وفي الشارع.
- اختبار فعالية برنامج التدخل: (مجتمعي يحميني) على الصعيد نفسه.
- تحديد البرنامج الأكثر فعالية فيما بينهما.

الإطار النظري

هناك العديد من النظريات التي قد يمكن الاستعانة بها أكثر من غيرها لمحاولة تفسير ظاهرة العنف، مثل نظرية التبادل الاجتماعي، والنظرية التفاعلية الرمزية، ونظرية الإحباط/ العدوان، غير أنه من الصعب إلى حدٍّ بعيد الأخذ بنظرية واحدة من تلك النظريات دون غيرها؛ لأن كلاً منها قد أولى اهتمامه لجوانب معينة قد لا تكفي بمفردها لتفسير ظاهرة معقدة ومتشعبة الأبعاد والأسباب مثل ظاهرة العنف، لذلك فقد يكون من الأنسب الاستعانة بلفيف من العناصر من تلك النظريات الأمر الذي قد يساعد على إحراز فهم أفضل وأعمق وأكثر اتساعًا وشمولية للظاهرة.

فقد يمكن الاستفادة من نظرية التبادل الاجتماعي في ذهابها إلى القول بأنَّ العنف يعبِّر عن ظاهرة اجتماعية تبادلية كالحلقة المفرغة، فهو شكل من أشكال ردة الفعل الانتقامية على العنف الذي يتعرض له الفرد في المجتمع، فمَن يتعرض للعنف كثيرًا ما يلجأ إلى ارتكابه بحق الآخرين (عمر، 1997).

وبخاصة إذا ظنَّ أنه لن يحاسب أو يدفع ثمنًا باهظًا إذا ما لجأ إليه، على اعتبار أن الإنسان، حسب تلك النظرية، يتجنب الأفعال المكلفة التي قد لا يحتمل كلفتها أو عواقب الإقدام عليها، ويبحث عن بدائل لها يظنها تعود عليه بالنفع المادي أو المعنوي (عثمان،

2008). ففي ظل غياب القوانين الرادعة لحماية الأطفال من العنف سواء في البيت أو المدرسة، وهيمنة أعراف اجتماعية تتسامح معه وتبرره؛ ترتفع احتمالات اللجوء إليه كواحد من البدائل التفاعلية التي يتبناها الآباء والمعلمون.

أما النظرية التفاعلية الرمزية والتي تركِّز على دراسة التفاعل الإنساني في سياقه الاجتماعي؛ فيمكن أن تساعدنا على فهم العنف في ظل المكانات والأدوار التي يشغلها الأفراد، وفي ظل المعاني والدلالات التي يضفونها على أنفسهم وعلى الآخرين وعلى علاقاتهم مع محيطهم الاجتماعي (عثمان، 2008).

فمثلاً: الآباء والمعلمون ينظرون إلى أنفسهم في ضوء المكانة والأدوار التي أسندها إليهم المجتمع كمسئولين عن عملية التنشئة والتأديب، ولذلك فإنهم يعطون لأنفسهم الحق في ممارسة العنف ضد الأطفال بذريعة تربيتهم وضمان انضباطهم، وكثيرًا ما تساندهم الثقافة السائدة في ذلك، كما هي الحال فيما يتصل بالثقافة السائدة في مجتمع هذه الدراسة، والتي تزخر بالأمثال الشعبية التي تحث صراحةً على استخدام العنف والضرب ضد الأطفال بحجة تقويمهم.

أما نظرية الإحباط/ العدوان؛ فترى أن العنف أو العدوان بأشكاله المختلفة يتولد نتيجة القهر والإحباط والخيبات والانكسارات والضغوطات وكبت المشاعر وقمعها، وكلما زاد الكبت والإحباط زاد العنف شدةً واضطرامًا، وإذا ما قوبل بعنف مضاد؛ فإنه يميل إلى التفاقم والتضخم، بينما ينزع إلى الخمود إذا ما

تـمَّ امتصاصـه واسـتيعابه، ومـع أنَّ العنـف في الأصـل يحـاول التوجـه إلى مصـدر الإحبـاط إلا أنـه قـد يعجـز عـن مواجهـة ذلـك المصـدر أو يجبـن عـن ذلـك، فيبحـث عـن كبـش فـداء ليصـب جـام غضبـه عليـه (عـز الديـن، 2010).

فعـلى سـبيل الـ**مثـال**: المـرأة التـي تتعـرض للعنـف عـلى يـد زوجهـا كثـيرًا مـا لا تقـوى عـلى مواجهتـه، لذلـك فـلا يسـتبعد أن تمارسـه ضـد أطفالهـا، والمعلمـة التـي تعامَـل معاملـة عنيفـة ولـو لفظيًّـا ونفسـيًّا مـن جانـب مديرتهـا لـن تسـتطيع غالبًـا الـرد بالمثـل، ولذلـك فإنهـا قـد لا تتـورع عـن اسـتخدام العنـف ضـد الطالبـات.

حاولـت النظريـات المشـار إليهـا -كـما هـو واضـح- تفسـير ظاهـرة العنـف مـن زوايـا مختلفـة، وهـذا يقودنـا إلى القـول بـأن هنـاك عوامـل كثـيرة نفسـية واجتماعيـة واقتصاديـة وثقافيـة، وربـما سياسـية، تتفاعـل فيـما بينهـا وتتضافـر مسـفرةً عـن اللجـوء إلى العنـف، لا بـدَّ مـن أخذها بعـين الاعتبـار عنـد العمـل عـلى البحـث في تلـك الظاهـرة أو التصـدي لمكا فحتها .

مصطلحات الدراسة

الطفـل: بموجـب اتفاقيـة حقـوق الطفـل (1989)؛ فـإنَّ الطفـل هـو كل إنسـان لم يتجـاوز الثامنـة عـشرة مـن عمـره مـا لم يبلـغ سـن الرُّشـد قبـل ذلـك بموجـب القانـون المطبـق عليـه، وقـد أخـذ المـشرع الأردني بالـرأي القائـل: إنَّ الطفولـة تمتـد إلى سـن الثامنـة عـشرة (القانـون المـدني الأردني، المـادة 43، 1976).

العنف ضد الطفلة: هو كما عرَّفته الأمم المتحدة (1993) في إعلان القضاء على العنف ضد الأنثى: (أي فعل من أفعال العنف القائم على نوع الجنس وينتج عنه، أو يحتمل أن يؤدي إلى أذى أو معاناة جسدية أو جنسية أو معنوية للأنثى، بما في ذلك التهديد بمثل هذه الأفعال أو الإكراه أو الحرمان التعسفي من الحرية، سواء كان ذلك في مكان عام أو في الحياة الخاصة).

ويتخذ العنف ضد الفتيات عدة أشكال:

- **العنف الجسدي**: وما يشمله من اعتداء على الجسد بالضرب والإيذاء المؤلم.
- **العنف النفسي**: وما يشمله من اعتداء وإيذاء لمشاعر الفتيات بمعاملتهن معاملة مبنية على الإهانة أو الإهمال أو التجاهل أو القسوة أو تفضيل الأولاد عليهن.
- **العنف اللفظي**: وما يشمله من استخدام ألفاظ نابية وصفات حاطة للكرامة أو تشبيه بمخلوقات دونية.
- **التحرش اللفظي**: وما يشمله من عبارات ذات إيحاءات جنسية خادشة للحياء.
- **العنف الجنسي**: وما يشمله من تعريض الفتاة للاستغلال الجنسي، أو الاعتداء على جسدها جنسيًّا، باللمس أو النظر، أو ما يتجاوز ذلك.
- التمييز على أساس الجنس.

اللاجـئ الفلسـطيني: يُعـرَّف بأنـه كل مَـن كان يقيـم في فلسـطين لمـدة سـنتين عـلى الأقـل قبـل بـدء النـزاع الفلسـطيني –الإسرائيـلي سـنة 1948م، أي في الفـترة الواقعـة مـا بـين (1/6/1946م إلى 15/5 /1948م)، وفقـد بيتـه ومـورد رزقـه بسـبب النـزاع، ولجـأ إلى واحـدة مـن الـدول أو المناطـق التـي تقـدم فيهـا الأونـروا أعـمال الإغاثـة، وينطبـق هـذا التعريـف عـلى الأبنـاء والأحفـاد (الأونـروا، 1995).

الدراسات السابقة

فيـما يـلي اسـتعراض لجملـة مـن الدراسـات السـابقة ذات الصلـة الوثيقـة بقضيـة العنـف ضـد الأطفـال بوجـه عـام، وضـد الإنـاث منهـم بوجـه خـاص، إضافـةً لعـدد مـن دراسـات التقييـم لبرامـج الوقايـة والحمايـة مـن العنـف، التـي أخذتهـا الدراسـة بعـين اعتبارهـا وهـي تصمـم أدواتهـا وتضـع خطتهـا لتنفيـذ البحـث:

أجـرت منظمـة اليونيسـف (2019) تحليـلاً واسـعًا لمـا هـو متـاح مـن بيانـات المسـوح المتعلقـة بـالأسرة في منطقـة الـشرق الأوسـط وشـمال إفريقيـا، وذلـك بهـدف إحـراز فهـم أفضـل لظاهـرة العنـف المنـزلي ضـد الأطفـال، وقـد غطـت عمليـة التحليـل الأطفـال الذيـن تـتراوح أعمارهـم بـين (14-2) سـنة، والذيـن يمثِّلـون حـوالي (85) مليـون طفـل، وقـد أظهـرت النتائـج تعـرض مـا لا يقـل عـن (68) مليـون طفـل إلى شـكل مـن أشـكال العنـف؛ حيـث تعـرض حـوالي (60) مليـون طفـل للعقـاب الجسـدي، وحـوالي (27) مليـون طفل لعقاب جسـدي جسـيم،

كما بيَّن التحليل أن الأطفال الذكور يتعرضون للعنف البدني أكثر من الأطفال الإناث، وأن هناك ارتباطًا جوهريًّا بين تقبُّل فكرة العقاب البدني للأطفال وتقبُّل فكرة استخدام العنف ضد النساء.

كما قدَّمت منظمة اليونيسيف (2018) تقريرًا بحثيًّا حول العنف ضد الأطفال في إطار المنزل والمدرسة، في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، أكَّد التقرير قلة البيانات المتوافرة في المنطقة بشأن ظاهرة العنف، وعلى الأخص ما يتعلق بالبيانات التي تشمل العنف ضد المراهقات والنساء، والعنف الجنسي في مرحلة الطفولة.

وبيَّن التقرير أن هناك ثلاثة أشكال رئيسة من العنف، يعاني منها الأطفال في البيت والمدرسة، بذريعة التأديب والتعليم، وهي: استخدام القوة البدنية، الترهيب اللفظي والنفسي، العقاب البدني والتنمُّر في المدرسة، كما بيَّن أن العادات الاجتماعية والأعراف الثقافية تتسامح مع التعنيف ضد الأطفال كوسيلة تأديبية، وربما تشجِّع عليه؛ حيث يعيش حوالي (127) مليون طفل في بلدان لم تحظر بشكل كامل العقاب البدني في المنزل، ولا يتمتع قرابة (18) مليون طفل بحماية قانونية من العقاب البدني في المدرسة، كما أظهر التقرير أنَّ واحدًا من كلِّ أربعة من مقدمي الرعاية للأطفال يظن أن استخدام العنف يشكِّل وسيلة ضرورية لضمان التأديب والانضباط.

وفي ذات الإطار كان التقرير الذي صدر عن منظمة اليونيسيف (2017)، تحت عنوان (وجه مألوف)، قد أكد ارتفاعًا استثنائيًّا في معدل استخدام العنف ضد الأطفال في بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا مقارنة ببقية بقاع العالم، وكانت الدول

التي تشهد أعلى معدلات لممارسة العنف ضد الأطفال في المنطقة العربية، وبخاصة من تتراوح أعمارهم بين (4-2) سنوات هي: مصر وتونس وفلسطين والأردن والمغرب.

وعملت دراسة Kortam (2018) التي استخدمت منهج تحليل الخطاب على رصد آليات واستراتيجيات التحكم بتنشئة الأطفال من أبناء اللاجئين الفلسطينيين والسيطرة عليهم، التي يتم تفعيلها في المؤسسات الاجتماعية مثل العائلة والمدرسة، وقد تبيَّن للدراسة أن كلَّ مؤسسة من هذه المؤسسات تكرس دعائم السيطرة على تطور ونمو جسم وعقل الطفل باستغلال نظم الانضباط والتعليم والتدريب؛ حيث تمارس هذه المؤسسات العنف الرمزي والهيمنة على الأطفال بل يصل الأمر إلى استخدام العنف الجسدي في سبيل ضمان انقيادهم وخضوعهم.

وفي دراسة مؤسسة نداء جنيف (2015) حول الأطفال اللاجئين الفلسطينيين في المخيمات في لبنان تمَّ اختيار عينة أغلبها من الأطفال الذكور في الفئة العمرية (17-15) سنة، وقد خلصت الدراسة إلى أنَّ المخيمات تشكِّل أرضية خصبة لنمو ظاهرة العنف، وذلك لتوافر العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تعين على ذلك، وأهمها عدم وجود فضاءات مفتوحة للحوار والمشاركة والتفاعل الإنساني الإيجابي البنَّاء، ومن ثم يبرز التفاعل السلبي الذي يعبّر عن نفسه في العادة عن طريق العنف ليتصدر المشهد؛ حيث أكَّد (50%) من الأطفال المشاركين في الدراسة أنهم لا يجدون غضاضة في اللجوء إلى العنف لحل مشاكلهم، بل ذهب (38%) منهم إلى

أن العنف هو الخيار الأول لحل المشاكل، وعند سؤال الأطفال المشاركين عن أسباب العنف ارتأى (47%) منهم أنها أسباب اجتماعية، ثم نفسية بنسبة (44%)، ثم اقتصادية بنسبة (10%).

وفي مصر كشفت دراسة أعدها المجلس القومي للطفولة والأمومة (2015) عن تعرض أكثر من ثلاثة أرباع الأطفال في محافظات القاهرة والإسكندرية وأسيوط إلى العنف الجسدي والنفسي، وأشارت أنَّ الإناث يتعرضن لتشويه الأعضاء التناسلية تحت مسمى (الختان) بما نسبته (56%) في القاهرة، و(93%) في الإسكندرية، و(39%) في أسيوط، كما أظهرت أنَّ العنف ضد الأطفال يعد على نطاق واسع وسيلة مقبولة من وسائل التأديب.

وعمدت دراسة التميمي والصخري (2013) إلى تتبع مدى استخدام العنف المدرسي في مدارس محافظة الزرقاء في الأردن من وجهة نظر الطلبة، لتظهر النتائج حسب إفادات الطلبة أنهم يتعرضون لأشكال مختلفة من العنف على يد المعلمين أولاً، مرورًا بالإدارة المدرسية، ثم وصولاً إلى أقرانهم الطلاب، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين؛ حيث يتعرض الذكور للضرب أكثر من الإناث في المدارس.

كما بيَّنت نتائج مسح العنف في المجتمع الفلسطيني الذي أجراه الجهاز المركزي الإحصائي الفلسطيني (2012) أنَّ ما لا يقل عن (51%) من الأطفال قد تعرضوا للعنف الجسدي والنفسي داخل الأسرة من جانب أحد الوالدين.

كما أظهرت النتائج أنَّ المؤسسات التعليمية تعد مرتعًا خصبًا لممارسة العنف ضد الأطفال؛ حيث تعرَّض ما نسبته (27.6%) من الطلاب في الفئة العمرية من (17-12) سنة للعنف النفسي في المدرسة على يد المعلمين، كما تعرَّض (21.4%) من الطلاب من نفس الفئة العمرية إلى العنف الجسدي، من جانب آخر كان العنف النفسي هو أكثر أشكال العنف ممارسةً ضد أولئك الطلاب من جانب أقرانهم، وذلك بنسبة (25.0%)، يليه العنف الجسدي بنسبة (14.2%).

وجاءت دراسة العمرات (2016) بهدف الكشف عن دور المعلم في توفير البيئة المدرسية الآمنة في مجموعة من مدارس محافظة الطفيلة التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وجمع بيانات دراسته بالرجوع إلى عينة تألفت من (74) مديرًا ومديرة، بيَّنت النتائج أنَّ دور المعلم في توفير البيئة المدرسية الآمنة كان متوسطًا بشكل عام مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة على ذلك الصعيد، وقد أوصى الباحث بضرورة توفير بيئة صفية داعمة لتحقيق الأمن المدرسي، وتجنب السلوكيات المتشددة والمتعالية والمرهقة للطلاب من جانب المعلمين.

وسعت دراسة معالي (2015) إلى تحديد مدى فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى صقل مهارات التواصل في خفض التوتر وتحسين الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتألفت عينة الدراسة من (30) طالبًا حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس التوتر، وأقل الدرجات على مقياس الأمن النفسي، وقد تمَّ

تقسيم العينة عشوائيًّا إلى مجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة.

تلقت المجموعة التجريبية دون نظيرتها الضابطة برنامجًا تدريبيًّا على مهارات التواصل لمدة ثمانية أسابيع بمعدل جلسة واحدة أسبوعيًّا، وباللجوء إلى التحليل الإحصائي لاستقصاء أثر البرنامج التجريبي على الطلبة الذين خضعوا له أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتصل بالشعور بالأمن النفسي بين أفراد المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة النجار (2012)؛ فقد وضعت نصب عينيها محاولة التعرُّف إلى العوامل التي يفضي توافرها إلى تأمين بيئة آمنة للأطفال، وباستخدام اختبار يقيس تلك البيئة تمَّ الرجوع إلى عينة قوامها (300) أب وأم، أظهرت النتائج أن أهم عامل ينبغي توافره من منظور أفراد العينة لضمان البيئة الآمنة للأطفال هو العامل الصحي بنسبة (95.71%)، يليه العامل الاجتماعي بنسبة (90.20%)، بينما جاء العامل الأمني بأبعاده المختلفة في المرتبة الخامسة بنسبة (71.80%)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الآباء والأمهات، بينما هناك مثل تلك الفروق باختلاف مستوى التعليم وحجم الأسرة.

ومن جهة أخرى أشار بحث البنك الدولي (2018) حول (الاتجاهات العالمية والإقليمية في الحماية القانونية للنساء والفتيات من العنف المنزلي والتحرش الجنسي) أن العنف ضد المرأة والطفلة يتخذ أشكالاً عديدة بما في ذلك العنف البدني والجنسي والعاطفي

والاقتصادي، وفي بعض الأحيان يؤدي العنف إلى عواقب صحية عقلية وجسدية سلبية وخيمة، وكذلك إلى زيادة التغيب عن العمل أو المدرسة، كما يحد من حرية التنقُّل والحركة مما يخفض الإنتاجية والدخل، كما قد يدفع الفتيات إلى ترك المدرسة، نظرًا لأن الذهاب إليها يعرضهن لخطر الإيذاء والإساءة.

كما أشارت الدراسة أن الحماية القانونية تتسم بالضعف في مواجهة العنف الجنسي والاقتصادي كشكل من أشكال العنف المنزلي؛ حيث يفتقر بلد واحد على الأقل من كل ثلاثة بلدان إلى القوانين التي يمكن أن تكفل حماية الأطفال والنساء من ذلك، كما لا تحظى المرأة في أحوال كثيرة بالحماية القانونية من أشكال محددة من التحرش الجنسي خارج المنزل، مثل أماكن العمل والمدرسة والأماكن العامة.

كما قامت Marshall وآخرون (2017) بإجراء دراسة مقارنة حول العنف ضد الفتيات المراهقات في الأردن سواء الأردنيات أو اللاجئات الفلسطينيات أو السوريات، أفادت الدراسة أنه ليس هناك أي بحث موجه تحديدًا إلى استكشاف خبرات الفتيات المراهقات اللواتي يعانين من العنف القائم على أساس النوع الاجتماعي، علمًا بأن البيانات الديموغرافية والصحية الحكومية تُظهر أنَّ العنف المبني على اختلاف النوع شائع ومقبول.

كما أشارت الدراسة إلى وجود اتفاق واسع النطاق بين الأوساط المعنية على أنَّ الفتيات والنساء لا يملكن القدرة أو الحرية الكافية للحديث عن العنف الذي يتعرضن له؛ لأن ذلك

قد يعرضهن لمزيد من المخاطر، كما نوهت الدراسة إلى أنَّ موضوع الرفاه النفسي والاجتماعي للفتيات المقيمات في الأردن لم يحظ أبدًا بما يستحقه من العناية البحثية.

وأضافت الدراسة أنه بالرغم من الاهتمام المتزايد بموضوع الفتيات المراهقات، وازدياد الجهات المعنية بهن والبرامج المقدمة لهن إلا أنه لا يوجد تقييم ميداني جدي لكل ذلك، إلا أن كل ذلك لم يحل، كما تشير الدراسة، دون ذهاب معظم الفتيات المبحوثات إلى القول بأنهم على تواصل جيد مع أسرهن، وأنهن يشعرن بالتفاؤل بشأن المستقبل.

وبيَّنت دراسة صندوق الأمم المتحدة للسكان (2016) أنَّ الأعراف الاجتماعية والظروف الاقتصادية الصعبة تقف في مقدمة العوامل المسببة للعنف ضد النساء والفتيات الصغيرات، وبخاصة في حالات اللجوء والحروب؛ فالأعراف السائدة تعزِّز وتساعد على تفشي ثقافة العنف القائم على النوع الاجتماعي، إذ تجعل من العنف المنزلي والزواج المبكر جدًّا وسائل مقبولة لحماية الفتيات من أخطار أكبر، وللتخفيف من حدة الضغوط الاجتماعية والفقر.

كما قامت Walsh وباحثون آخرون (2015) بمراجعة مدى فعالية سلسلة من برامج التدخل التي نفذت في عدد من البلدان لمنع الاعتداء الجنسي على الطلاب والطالبات في المدارس.

وقد اهتمت عملية المراجعة بتتبع النقاط التالية:

1. مستوى مهارات الأطفال في مجال السلوكيات الوقائية.

2. درجة معرفة الأطفال بالمفاهيم التي تدور حول موضوع منع الاعتداء الجنسي عليهم.
3. مدى احتفاظ الأطفال بالسلوكيات الوقائية مع مرور الوقت.
4. مدى اختزان الأطفال للمعرفة مع مرور الوقت.
5. مدى قلق أو تخوف الوالدين أو الطفل نتيجةً للمشاركة في البرنامج.
6. معدلات الإفصاح عن الإساءات الجنسية السابقة أو الحالية أثناء تلقي البرنامج وبعد تلقيه.

وقد شملت تلك المراجعة (24) دراسة كانت قد غطت بدورها ما مجموعه (5802) طالبًا وطالبة في المدارس الابتدائية والثانوية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا والصين وألمانيا وإسبانيا وتايوان وتركيا، وعلى الرغم من استخدام تلك الدراسات حزمة واسعة من برامج التدخل المتباينة إلا أنها اشتملت بوجه عام على العديد من العناصر المشتركة: مثل تدريس قواعد السلامة، وسبل حماية الجسد، وكيفية التبليغ عن العنف.

وتضمنت تلك البرامج عرض الأفلام أو مقاطع الفيديو أو المسرحيات أو استخدام عروض متعددة، كما استخدم بعضها الأغاني والدمى والكوميديا والرسم وكتب التلوين، وشملت أساليب التدريس المستخدمة في تلك البرامج لعب الأدوار والمناقشة ورصد ردود الفعل.

وجـدت هـذه المراجعـة أدلـة جديـرة بالاعتبـار عـلى أن برامـج الوقايـة مـن الاعتـداء الجنـسي في المـدارس كانـت فعَّالـة في زيـادة مهـارات الطلبـة المشـاركين عـلى صعيـد تعزيـز السـلوكيات الوقائيـة، والارتقـاء بمسـتوى المعرفـة بمفاهيـم الوقايـة مـن الاعتـداء الجنـسي، ولكـن في المقابـل لم تصـل إلى أدلـة عـلى إسـهام تلـك البرامـج في زيـادة أو تقليـص معـدلات قلـق الأطفـال أو إحساسـهم بالخـوف.

كـما تبـيَّن أنـه قـد كان لـدى الأطفـال الذيـن تعرضـوا لبرامـج منـع الإسـاءة الجنسـية فرصـة أكـبر وميـلاً أقـوى للكشـف عـن إسـاءة معاملتهـم مقارنـة بالأطفـال الذيـن لم يتعرضـوا لهـا، وتبـيَّن مـن عمليـة المراجعـة عـدم الاهتـمام الـكافي مـن جانـب البحـوث المسـتعرضة بتتبـع مـدى قـدرة برامـج التدخـل عـلى الحـد مـن انتشـار الاعتـداء الجنـسي عـلى الأطفـال المشـاركين فيهـا عـلى المـدى البعيـد.

وفي دراسـة تقييميـة واسـعة النطـاق عملـت Fulu وآخـرون (2014) عـلى الاسـتعراض الممنهـج لأغلـب مـا أمكـن إيجـاده مـن دراسـات أجريـت حـول العـالم حـول برامـج التعليـم والتدخـل المـدرسي لمنـع العنـف ضـد الطالبـات ومكافحـة إسـاءة معاملتهـن، تمكـن الفريـق البحثـي مـن إيجـاد (26) دراسـة تناولـت برامـج التدخـل مـن زوايـا مختلفـة، وكانـت أغلبيـة الدراسـات (21) دراسـة مـن الولايـات المتحـدة الأمريكيـة وكنـدا، أمـا الدراسـات الخمـس المتبقيـة؛ فكانـت مـن أوغنـدا وتايـوان والهنـد وتنزانيـا وماليزيـا، وبالرجـوع إلى جميـع تلـك الدراسـات بيَّنـت عمليـة التحليـل تركيـز أربـع دراسـات منهـا فقـط عـلى البحـث في مـدى تأثـير برامـج التدخـل في الحـد مـن العنـف، أمـا

بقيـة الدراسـات؛ فقـد كرَّسـت نفسـها بوجـه عـام لقيـاس التطـورات في مسـتوى المعرفـة حـول العنـف، ورصـد المواقـف والاتجاهـات والتغـيرات في مهـارات حمايـة الـذات.

كـما لم يـزد عـدد الدراسـات التـي حاولـت اختبـار أنـواع مختلفـة من التدخـلات العلاجيـة عـن دراسـتين فقـط؛ حيـث جمعتـا بـين التعليـم وبنـاء المهـارات، وتبـيَّن حسـب التحليـل أن هنـاك القليـل مـن الأدلـة عـلى أن تلـك البرامـج قـد أحدثـت بالفعـل تأثـيرًا ملموسًـا في تقليـل مسـتويات اسـتخدام العنـف ضـد الأطفـال، إلا أنهـا قـد أسـهمت في إدخـال قـدر مـن التحسُّـن عـلى درجـة معرفـة الأطفـال حـول الموضـوع وحـول السـلوكيات الوقائيـة المتصلـة بـه.

وانطلاقًـا مـن الجـزم بـأن تعـرض الأطفـال للعنـف يـترك آثـارًا اجتماعيـة واقتصاديـة سـلبية عـلى المجتمـع برمتـه، وبخاصـة في ظـل الأوضـاع الإنسـانية المضطربـة والطـوارئ، كالصراعـات المسـلحة والكـوارث الطبيعيـة؛ قـام كلٌّ مـن Landis & Stark (2012) بدراسـة تقييميـة لمراجعـة البحـوث المنشـورة حـول قيـاس العنـف ضـد الأطفـال مـن منظـور صحـي ونفـسي، حيـث تـمَّ اسـتعراض (22) بحثًـا بصـورة دقيقـة، وقـد بيَّنـت الدراسـة تفـاوت مسـتوى جـودة البحـوث المدروسـة، وافتقـار معظمهـا إلى إطـار منهجـي موحـد للقيـاس، وكشـف العديـد مـن الدراسـات التـي تـمَّ تحليلهـا عـن وجـود علاقـة وثيقـة بـين تعـرض الطفـل للعنـف، وبـين ميـل صحتـه النفسـية والعقليـة للاضطـراب، وبالرجـوع إلى الدراسـات التـي قارنـت معـدلات العنـف وأشـكاله بـين الفتيـان والفتيـات تبـيَّن أنَّ الفتيـان

يتعرضون بالدرجة الأولى للعنف البدني، بينما تتعرض الفتيات في المقام الأول للعنف الجنسي.

وأوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من البحوث في الموضوع نفسه، إذ إنَّ البحوث التي خضعت للتحليل لم تقدِّم بيانات كاملة أو وافية فيما يتعلق بمعدلات انتشار العنف ضد الأطفال وطبيعته وأشكاله وآثاره في حالات الطوارئ، الأمر الذي قد يفضي إلى سيادة افتراضات خاطئة تعرقل عمليات التدخل الإنساني، وتقلص من إمكانات النجاح في النهوض بالتنمية الصحية للأطفال وضمان رفاههم.

وعملت دراسة البداينة (2012) على وصف المسببات الاجتماعية والثقافية التي تحفِّز على العنف ضد الإناث في الأردن، وذلك عن طريق اختيار عينة عشوائية تقدر بـ(1854) امرأة من الأسر الأردنية من جميع المحافظات.

أظهرت النتائج أنَّ ما لا يقل عن (45%) من النساء اللواتي شملتهن الدراسة قد تعرضن لشكل من أشكال العنف، وأنَّ (55%) منهن قد مورس العنف ضدهن خلال طفولتهن، وذهب (28%) من أفراد العينة إلى أنَّ للزوج الحق في السيطرة على سلوك زوجته، و(93%) إلى أنَّ الزوجة ملزمة بطاعة الزوج، ولم توجد فروق في معدلات اللجوء للعنف ضد المرأة بسبب تعليم الزوج، أو طبيعة عمله، أو علاقته بأصدقاء يؤمنون بالعقاب البدني وسيلةً لتحقيق الانضباط والتأديب.

لقد كان الهدف من هذا القسم من الدراسة استعراض ما أمكن إيجاده من أحدث البحوث الدولية والعربية التي تعرضت لقضية العنف ضد الفتيات الصغيرات -الطالبات تحديدًا- وتتبعت التأثير السلبي الذي تتركه عليهن، وكذلك استعراض دراسات تقييم برامج التدخل في مجال الوقاية والحماية من تلك الآفة، وبتحليل ما أمكن توفيره من الأدبيات وبحوث التقييم ذات الصلة.

خلصت الدراسة إلى ثلاث نتائج أساسية، هي:

1. تتركز أغلب دراسات تقييم أثر فاعلية التدخلات والبرامج التي تصاغ لمنع العنف ضد الفتيات في البلدان الغربية المتقدمة، ما يعني معاناة الساحة العربية من نقص كبير في مثل تلك الدراسات.
2. تتركز أغلبية التدخلات المدروسة لمنع العنف ضد الفتيات في المجالات التالية: حملات الاتصال والتأييد، التعبئة المجتمعية، المدرسة بسائر مكوناتها، التعليم المجتمعي (خارج المدرسة)، برامج التوعية الوالدية، دون أن تتسم تلك التدخلات في أغلب الحالات بالعمق.
3. لا توجد أدلة كافية (من ناحية الكم والنوع) لتقديم الكثير من التوصيات التي يمكن الاعتداد بها بشأن المجالات الفرعية التي غطتها معظم الدراسات في مجال تقييم أثر برامج التدخل لوقاية الفتيات وحمايتهن من العنف.

المنهجية والإجراءات

باستخدام المنهج شبه التجريبي، تمَّ اختيار جميع المدارس التابعة لوكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين/ الأونروا، وعددها أربع مدارس، في منطقة جبل النزهة، التي تعد من أبرز التجمعات للاجئين الفلسطينيين في المنطقة الشرقية من العاصمة عمّان، بحكم التصاقها بمخيم الحسين، ومن تلك المدارس تمَّ اختيار عينة عشوائية قوامها (1000) طالبة من كل من الصف السابع والثامن والتاسع، تتراوح أعمارهن بين (12) و(14) سنة، وتمَّ توزيعهن إلى أربع مجموعات: ثلاث مجموعات تجريبية، ومجموعة رابعة ضابطة، وحسب ما هو موضح في جدول رقم (1) تعرضت طالبات مدرسة النزهة الأولى لبرنامج التدخل الأول (أحمي نفسي)؛ بينما تعرضت أسر طالبات مدرسة النزهة الثانية لبرنامج التدخل الثاني (مجتمعي يحميني)، وقد تعرضت طالبات مدرسة النزهة الرابعة وأسرهن للبرنامجين معًا (أحمي نفسي)، و(مجتمعي يحميني)؛ بينما لم تتعرض مدرسة النزهة الثالثة (المجموعة الضابطة) لأيٍّ من البرنامجين.

جدول ١

توزيع المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة على برنامجي التدخل

المدارس	أحمي نفسي	مجتمعي يحميني	عدد البنات	عدد المعلمات	عدد الأسر
مدرسة إناث النزهة الأولى	نعم	لا	250	4	0
مدرسة إناث النزهة الثانية	لا	نعم	250	1	250
مدرسة إناث النزهة الثالثة	لا	لا	250	1	0
مدرسة إناث النزهة الرابعة	نعم	نعم	250	6	250

وقد تمَّ تطوير اختبار قبلي لجمع البيانات حول مستوى المعرفة والسلوك المتصل بالعنف، بالنسبة للطالبات وأسرهن، ومعلماتهن ومرشداتهن قبل تنفيذ البرنامج؛ حيث تمَّ تصميم ثلاث أدوات للقياس: استبيان للطالبات، وآخر لأسرهن، وثالث للكوادر التعليمية والإرشادية والإدارية في مدارسهن (انظر ملاحق الدراسة).

ثم تمَّ الشروع في تطبيق برنامجي التدخل (أنا أحمي نفسي)، و(مجتمعي يحميني) كما هو مبين في الجدول رقم (1) على طالبات المدارس المشاركة وأسرهن على مدار ستة أشهر، وبعد الانتهاء من عملية تطبيق البرنامجين مباشرة، تمَّ إجراء اختبار بعدي وإعادة إجراء ذات الاختبار بعد مرور تسعة أشهر، وبالإضافة إلى تحليل نتائج المجموعات التجريبية والضابطة في الاختبارات القبلية والبعدية للطالبات وأسرهن، تمَّ عقد عشر مقابلات مع المعلمات

والمرشدات التربويات، والإداريات في المدارس، وعقد أربع حلقات نقاش مركز مع الآباء والأمهات، بحضور (10) أشخاص في المتوسط في كل حلقة.

وقد تمَّ تطوير مدونة تؤطر أخلاقيات البحث، بما يشمل التأكد من موافقة كل من الطالبة والأسرة على المشاركة في برنامج التدخل، بما فيه من إجراءات وأنشطة، مع الحرص على احترام الخصوصية وعدم ذكر هوية المشاركات في الاستبيانات، واحترام قرار المشاركات والمشاركين بالانسحاب في أي وقت من البحث، إضافةً إلى التأكد من توعية سائر المشاركين في البحث بإجراءات السلامة والحماية القانونية، كتلك التي تستلزم التبليغ عن حالات العنف والإساءة في حال اكتشافها.

وبهدف القراءة الإحصائية لمخرجات البرنامج من بيانات تمَّ إجراء التحليل الإحصائي باستخدام اختبار (T test)، الذي تمَّ الاعتماد عليه لعمل مقارنات للمتوسطات الحسابية للإجابات المغلقة، التي استخدمت بدورها مقياس ليكارت قبل تنفيذ برنامج التدخل، وبعد تنفيذه مباشرةً، وبعد مضي تسعة أشهر على تنفيذه وذلك على نفس العينات المدروسة، وقد كانت الفرضية الصفرية تقول بتساوي المتوسطين الحسابيين (H0:M1=M2)، في حين كانت الفرضية البديلة تقول بعدم تساوي المتوسطين الحسابيين (H1:M1≠M2)، وتمَّ اختبار الفرضيات على درجة ثقة (95%)، بينما تمَّ استخدام اختبار (one-way ANOVA) لقياس مدى تساوي المتوسطات الحسابية للمدارس الأربع، على درجة ثقة قيمتها

(95%)؛ حيث كانت الفرضية الصفرية تقول بتساوي المتوسطات الحسابية لجميع المدارس (H0:M1=M2=M3=M4)، والفرضية البديلة تقول بعدم تساوي المتوسطات الحسابية في مدرستين على الأقل، وقد تمَّ معرفة المتوسطات غير المتساوية عن طريق (post hoc)، وذلك باستخدام طريقة (LSD)، وقد تمَّ الحكم على الفرضيات بالاحتكام إلى قيمة الدلالة (significant)؛ حيث يتم قبول الفرضية الصفرية إذا بلغت قيمة (sig ≥ 0.05)، في حين يتم رفضها إذا كانت قيمة (sig< 0.05).

الدراسة القبلية.. المسح الأولي:

توزعت الطالبات الممثلات لعينة البحث على أربع مدارس للبنات بنسبة (25.0%) من كل مدرسة من المدارس الأربع، وكان توزيعهن في الصفوف كما يلي: (50.5%) من كل من الصفين السابع والثامن، و(49.5%) من الصف التاسع. وكانت درجات الطالبات أو معدل تحصيلهن الدراسي على مقياس من مائة على النحو الآتي: (29.0%) منهن تحصيلهن في الستينيات، و(23.5%) في السبعينيات، و(25.0%) في الثمانينيات، و(10%) في التسعينيات، و(5.5%) منهن دون الستينيات، وتبيَّن أن (33.4%) من الطالبات قد شاركن على الأقل في واحد من الأنشطة المدرسية المختلفة خلال الثلاثة الأشهر الأخيرة التي سبقت إجراء المسح القبلي.

بيَّن الكثير من الطالبات بأنهن تعرضن خلال الأشهر الثلاثة الأخيرة لشكل من أشكال التعنيف في البيت، وكانت الأم هي الشخص المسئول عن تعنيفهن بالدرجة الأولى حسب ما نسبته

(23.6%) من الطالبات يليها الأب والأخ، بنسبتي (8.5%) و(8.0%) على التوالي، وتتماشى هذه النتائج مع نتائج دراستي اليونيسيف (2019) و(2017) التي تؤكِّد شيوع تعرض الأطفال للتعنيف الأسري كضرب من ضروب التأديب، وقد تمثّل أبرز الأسباب الرئيسة للتعنيف في ضعف التحصيل الدراسي، والتأخر في العودة إلى المنزل، كما بيَّنت نسبة مرتفعة من الطالبات قوامها (78.5%) أنهن تعرضن للمضايقات والتحرش من جانب أحد الذكور خلال الثلاثة أشهر الأخيرة مع ذهاب (69.0%) منهن إلى القول بأنهن على علم ومعرفة بمعنى التحرش، وقد أفادت (64.6%) من الطالبات أنهن يتعرضن بصورة مستمرة تقريبًا للمضايقات والتحرش في الطريق من البيت إلى المدرسة والعكس، مع إفادة (20.4%) منهن بأنهن تعرضن للتحرش والمضايقات حتى أمام بوابة المدرسة.

وقد تفاوتت ردود أفعال الأسرة أو المدرسة عند حديث الطالبات عن حالات المضايقة والتحرش التي تعرضن لها؛ إذ لم يتم اتخاذ أي إجراء أو إبداء أية ردة فعل ملموسة حسب ما نسبته (33.9%) من الطالبات، في حين أفاد (12.4%) من الطالبات بأنَّ أسرهن قد بدأت بمرافقتهن في طريقهن من البيت إلى المدرسة والعكس، من جانب آخر تمَّ لوم الفتاة واتهامها بأنها السبب في حدوث التحرش لها، حسب (7.9%) من الفتيات، بل أفاد (9%) من الطالبات أنه تمَّ إجبارهن على ترك المدرسة مرة واحدة على الأقل بسبب إخبار ذويهن عن مواقف التحرش التي اعترضت سبيلهن، وتتوافق نتائج المسح القبلي مع ما خلصت إليه دراسة

البنك الدولي (2018) من أنَّ العنف ضد الفتيات الصغيرات يتخذ أشكالاً عديدة، وأنَّ الإساءات والتحرشات التي يتعرضن لها في طريقهن إلى المدرسة قد تدفع أسرهن إلى إجبارهن على التغيب المتكرر عن الدراسة، أو حتى تركها، وهذا ما أشارت إليه كذلك دراسة مؤسسة الملك حسين (2013) التي تبيَّن لها أنَّ حرمان البنات من التعليم والإبقاء عليهن في المنزل هو من بين الاستراتيجيات التي تتبناها الأسرة لحمايتهن.

وفيما يتعلق بالخصائص النفسية والصحية للطالبات المشاركات في البحث، فقد بيَّنت نتائج المسح الأولي ومعيار الصحة النفسية أنَّ أغلب الطالبات يعانين أشكالاً عديدة من الاضطرابات من مثل: الإحساس بالوحدة بدرجة عالية بنسبة (11.4%)، وبدرجة متوسطة بنسبة (68.4%)، والإحساس بالإرهاق النفسي والجسدي بدرجة عالية بنسبة (35.8%)، وبدرجة متوسطة بنسبة (64.3%)، وبالرغم من أنَّ الكثير من الأمهات حسب ما نسبته (77.0%) من الطالبات، يتحدثن لبناتهن حول التغيرات الجسدية والنفسية التي تحدث في فترة البلوغ في محاولة لطمأنتهن، إلا أن ذلك لم يحل دون اعتراف (67.0%) من الطالبات أن لديهن مشكلةً مع أجسادهن، وذهاب (22.0%) منهن إلى القول بأنهن يتمنين دائمًا أو غالبًا فيما لو كنّ قد ولدن ذكورًا، وتنسجم هذه النتائج مع ما أشارت إليه منظمة اليونسكو (2018) في تقرير الصحة الجسدية والنفسية للشباب؛ حيث بيَّن التقرير أنه ما يزال الكثير من الذكور والإناث ينتقلون من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ وهم يحملون معلومات غير

دقيقة أو ناقصة أو مشوهة تؤثر في نموهم الجسدي والاجتماعي والعاطفي(UNESCO, 2018) .

كما أفادت (55.4%) من الفتيات أنهن يعتقدن أن الظروف المادية الصعبة تقف في مقدمة العوائق التي تمنعهن من تحقيق أحلامهن، يليها العادات والتقاليد بنسبة (15.7%)، وهذا يلتقي مع ما خلصت إليه بعض الدراسات من القول بأن الظروف المادية الصعبة التي تواجهها الأسر الفلسطينية اللاجئة تحول دون تحقيق أطفالها لأحلامهم (سليمان وحماد، 2007).

أما عينة أسر الطالبات التي شاركت في المسح، فقد تكوَّنت من (54.1%) من الأمهات، و(45.9%) من الآباء، ويعد حجم الأسرة في مجتمع الدراسة كبيرًا نسبيًّا، حيث يسكن في البيت الواحد (6) أفراد فأكثر في (85%) من الأسر، وقد أفاد (54.0%) من ذوي الطالبات بأن ظروفهم المادية متوسطة، بينما أفاد ما نسبته (13%) منهم أنهم ينتمون إلى أسر فقيرة أو فقيرة جدًّا؛ حيث يعتمد ما نسبته (9.2%) من الأسر التي شاركت في البحث على المعونات الاجتماعية، وفي حين يعدّ الأب المعيل الرئيس لمعظم الأسر بنسبة (73.7%)، فإن الأم هي المعيل الأول لما نسبته (11.0%) من مجموعها.

وقد أفاد أغلب أفراد عينة الأسر من الآباء والأمهات (79.4%)، أنه لم يسبق لهم المشاركة في أية أنشطة خاصة بوقاية الفتيات وحمايتهن من العنف، وعند سؤالهم فيما إذا كانت البنات يتعرضن للتحرش والمضايقات في منطقته أقر (49%) بحدوث ذلك وبخاصة في الشارع، أما بشأن الجهات المسئولة عن حماية البنات من

التحـرش مـن وجهـة نظرهـم؛ فقـد وضـع (35.7%) مـن الأسر تلـك المسـئولية عـلى كاهـل الفتـاة نفسـها، يليهـا الأسرة بنسـبة (32.5%)، ثـم أجهـزة الشرطـة بنسـبة (26.9%)، بينـما لم يحـظ المجتمـع المحـلي إلا بنسـبة قوامهـا (4.9%)، وفي حـين أقـرت (28.5%) مـن الأسر أن بناتها قد تعرضن لحادثـة تحـرش مـا وهـن في طريقهـن مـن أو إلى المدرسـة، إلا أن ردود أفعالهـا قـد تباينـت إلى حـد مـا مـا بـين الآبـاء والأمهـات، فلـم يقـم الآبـاء بفعـل شيء في أكثـر الحـالات بنسـبة (31.1%)، أو قامـوا بتطمـين بناتهـم بنسـبة (19.1%)، أو عمـدوا إلى إخبـار المدرسـة بنسـبة (10.8%)، أو منعـوا بناتهـم مـن الذهـاب إلى المدرسـة لفـترة مـا بنسـبة (10.8%)، بينـما لجـأت الأمهـات في المقـام الأول إلى تطمـين بناتهـن بنسـبة (31.4%)، أو عـدم فعـل أي شيء بنسـبة (19.8%).

وبسـؤال الأسرة عـن بعـض المسـائل المتصلـة بالعدالـة في التعامـل مـع الأولاد ذكـورًا وإناثًـا ظهـر أنَّ هنـاك قـدرًا مـن التمييـز في المعاملـة لصالـح الذكـور، فمثـلاً: بينـما تمنـع (27.4%) مـن الأسر الأولاد الذكـور منعًـا باتًـا مـن اسـتخدام الانترنـت، ترتفـع تلـك النسـبة فيـما يخـص الإنـاث لتصـل إلى (38.4%)، ومـع ذلـك جـاءت إجابـات أغلبيـة الأسر لتحـاول نفـي ذلـك التمييـز والإيحـاء بـأن طريقـة التعامـل مـع أولادها ذكـورًا وإناثًـا واحـدة؛ إذ زعـم (71.9%) أنهـم يسـتخدمون الحـوار في المقـام الأول للتعامـل مـع أخطـاء الأولاد والبنـات عـلى حـد سـواء، ولم تـزد نسـبة مَـن اعترفـوا بأنهـم يتعاملـون دائـمًا أو غالبًـا مـع أخطـاء الأولاد بطريقـة مختلفـة عـن تعاملهـم مـع أخطـاء البنـات عـن (20.2%) مـن الأسر، وتتفـق هـذه النتيجـة مع مـا انتهـت إليـه دراسـة (Marshall)

وآخرون (2017) من القول بتواضع أعداد البنات المقيمات في الأردن، بغض النظر عن جنسياتهن، اللائي يملكن القدرة على الوصول إلى الموارد بيسر وعدالة والتمتُّع باستخدام وسائل التكنولوجيا وحرية التنقُّل، مقارنة بنظرائهن من الأولاد.

وجاء خيار الضرب في المرتبة الثالثة كوسيلة تأديب وتصويب لأخطاء الأبناء، مع لجوء الأسرة لضرب البنات أكثر من ضربها للأولاد، وذلك بنسبة بلغت (63.9%) لضرب البنات، و(52.0%) لضرب الأولاد، وتختلف هذه النتائج مع نتائج العديد من التقارير العالمية التي بيَّنت أن الضرب والعقاب البدني يمارس بنسب أعلى على الأولاد الذكور مقارنة بالإناث (اليونيسيف، 2019؛ الأمم المتحدة، 2006؛ Landis & Stark، 2012).

ويبدو أن لذلك الاختلاف علاقة بالبيئة والثقافة السائدة فيها، فربما كانت البيئة المغلقة والذكورية والمحافظة جدًّا للاجئين المقيمين في المخيمات وما حولها، وخوفهم الكبير على بناتهن وعلى سمعتهن، تدفعهم لأن يكونوا أكثر تشنجًا وتشددًا في التعامل معهن، مقارنة بأشقائهن الذكور.

البرنامج التربوي والمجتمعي للوقاية من العنف

يهدف البرنامج التربوي والمجتمعي للوقاية من العنف، والمتكون من برنامجي التدخل (أنا أحمي نفسي) و(مجتمعي يحميني) الموجه للطالبات ومدارسهن وأسرهن إلى تحقيق ما يلي:

- بناء قدرات مجتمع مدارس الأونروا، بما يتضمنه من معلمات ومرشدات وإداريات، بشأن استراتيجيات التربية السليمة وحماية الطالبات من مختلف أشكال الإساءة والعنف.
- تثقيف الأسرة حول مخاطر استخدام العنف وسوء المعاملة في تربية الأطفال.
- توطيد أواصر التعاون ما بين مجتمع المدرسة والأسرة.
- تدريب الفتيات الصغيرات على استراتيجيات الحماية من العنف، ورفع مستويات تقدير الذات والثقة في النفس لديهن.

برنامج التدخل (أنا أحمي نفسي):

تمَّ تدريب (12) معلمة من المدارس التجريبية الثلاث التي شاركت في البرنامج على أنشطة التدخل على مدار خمسة أيام، خلال شهر كانون الثاني/ 2015؛ حيث تناول اليوم الأول من التدريب المفاهيم والنظريات والتشريعات الدولية والوطنية بشأن حماية الطفل، وركَّز اليوم الثاني على مفاهيم وأشكال الإساءة والاستغلال والعنف والإهمال، وتحديد آثارها وتداعياتها من شتى الجوانب، وناقش اليوم الثالث كيفية الاستجابة للإساءة ومنع استخدام العنف ضد الطالبات بالإضافة إلى مناقشة دور المعلمات ومدى استعدادهن للتغير والتغيير؛ حيث تمَّ منحهن فرصة الحديث عن تجاربهن الشخصية والمهنية المتصلة بمكافحة العنف

ضد الطالبات، وركَّز اليوم الرابع على العوامل الشخصية؛ حيث تمَّ تشجيع المعلمات على إعمال أدوات التفكير النقدي لإعادة النظر في معارفهن وقيمهن، وكيفية توظيف تلك الأدوات في سبيل تذليل الصعوبات والعقبات التي يمكن أن تصادفهن أثناء التعامل مع مشكلات الطالبات، كما تمَّ في سياق عملية التدريب صياغة خطة عمل لتطبيق الأنشطة اللامنهجية مع الطالبات المستهدفات بالدراسة.

وخلال الفترة الممتدة من شهر كانون الثاني وحتى شهر حزيران من عام 2015 قامت المعلمات اللواتي تدربن من مدرستي النزهة الأولى والرابعة بتطبيق النشاطات اللامنهجية لبرنامج: (أنا أحمي نفسي) على (500) طالبة لمدة فصل دراسي كامل؛ حيث كان النشاط يتكوَّن من حصة مدتها (45) دقيقة، يخصص ثلثها تقريبًا للمادة النظرية، ثم يأتي التطبيق العملي للنشاط، مع تكليف الطالبات بتطبيق نشاط آخر في البيت بالتعاون مع الأبوين، أما موضوعات الأنشطة التي تضمنها برنامج التدخل: (أنا أحمي نفسي)؛ فكانت كما يلي: التحيُّز ضد الفتيات والفتيان، والتحرُّش في الشارع، والعنف في المنزل، والإساءة في المدرسة، والمشكلات الصحية، والجسد الذي نريد، والاستراتيجيات لحماية أنفسنا، وتواصلنا مع أمهاتنا، وتواصلنا مع آبائنا، وتواصلنا مع إخواننا.

برنامج التدخل الثاني (مجتمعي يحميني):

تضمن برنامج (مجتمعي يحميني) أربع حملات توعية: استهدفت آباء وأمهات الطالبات المبحوثات في مدرستي النزهة الثانية والنزهة

الرابعة، تمَّ تنفيذ الحملات التي خصص لكلٍّ منها ما لا يقل عن ساعتين في أروقة المدرسة، وقد قامت المدرستان بدعوة (600) من أولياء الأمور لحضور الحملات الأربع؛ حيث نفذت الحملة الأولى والثانية في شهري آذار ونيسان من عام 2016، وشارك فيهما (200) أم و(50) أبًا، تضمنت الحملات إلقاء محاضرات توعوية من جانب محامية معنية بقضايا الأسرة، وممرضة من المركز الصحي في المخيم بهدف توعية الآباء والأمهات، وتحفيزهم على التشاور مع المدارس في مسائل تربية بناتهم، وتوضيح مسئولياتهم فيما يتعلق بتربية بناتهم وضمان حمايتهن وسلامتهن، بما في ذلك الإجراءات الواجب اتخاذها من أجل تحقيق الحماية الكاملة.

وعقدت الحملة الثالثة في شهر آيار من عام 2016 وشارك فيها (100) أم دون حضور أي من الآباء الذين اعتادوا بوجه عام عدم المشاركة في نشاطات مدارس الفتيات، وتفويض الأمهات للحضور بالنيابة عنهم، وقد تضمنت الحملة إلقاء محاضرة دينية من جانب واعظة معروفة لأهل المنطقة حول كيفية التعامل مع قضايا العنف بوجه عام والعنف الجنسي بوجه خاص، وسبل الوقاية منه، ودور الأهل في ذلك، وفي شهر حزيران/ 2016 عقدت الحملة الرابعة بحضور (30) أمًّا والتي كرست لمناقشة تجارب الأمهات في تربية بناتهن وسبل النهوض بثقافتهن في مجالات الصحة النفسية والجسدية والجنسية.

تقييم إجراءات تطبيق البرنامج التربوي والمجتمعي للوقاية من العنف

حتى تتولد للدراسة صورة دقيقة وحقيقية حول مدى فعالية البرنامج كان لا بدَّ من تقييم مدى جودة وسلامة إجراءات تطبيقه، ففي نهاية مرحلة تدريب المعلمات -وهي من أهم المراحل في برنامج التدخل- تمَّ توزيع استمارة كي تقوم المعلمات بتقييم تلك العملية، وتحديد نقاط ضعفها وقوتها، وعن طريق استخدام أسلوب الملاحظة بالمشاركة في إطار الإشراف على جلسات التدريب، وإجراء مقابلات مع المعلمات بشكل فردي.

يمكن اختصار أبرز نتائج التقييم النوعي لعملية التدريب فيما يلي:

أضافت عملية التدريب معلومات هامة إلى الرصيد المعرفي للمعلمات المتدربات، ومع أنَّ معظم المعلمات في قاعة التدريب قد تفاعلن بحماس مع موضوع حماية الفتيات الصغيرات من العنف والإساءة، إلا أنَّ من العسير الجزم فيما إذا كانت عملية التدريب قد استطاعت إحداث التغيير على المستوى الشخصي بالنسبة للمعلمة، أو زيادة اهتمامها الفعلي بإحداث التغيير في حياتهن وحياة طالباتهن؛ إذ إنَّ إحداث التغيير على المستوى الشخصي ليس أمرًا سهلاً للغاية، وبخاصة فيما يتصل بالصور النمطية العميقة والمتجذرة كتلك المتعلقة بالذكورة والأنوثة، وما يقف خلفها من ثقافة وتنشئة مجتمعية.

تبـيَّن لفريـق البحـث أنَّ هنـاك ضغوطًـا مهنيـة كثيفـة تقـع عـلى عاتـق المعلـمات، الأمـر الـذي يقلـص مـن مـدى اهتمامهـن بوجـه عـام بالـدورات وبعمليـات التدريـب، ويحجِّـم مـن إمكانـات متابعتهـن الحثيثـة لأحـوال طالباتهـن ومشـكلاتهن، فالمعلمـة في مـدارس الأونـروا تشـارك ملزمـةً إلى جانـب القيـام بالعـبء التدريـسي في العديـد مـن الأنشـطة والـدورات والبرامـج، كتلـك المتمثلـة في برامـج تعزيـز المواطنـة، أو حقـوق الطفـل، أو الإشراف عـلى برلمـان الأطفـال، أو تحسـين التعليـم؛ حيـث تهتـم مـدارس الأونـروا والجهـات الداعمـة لهـا بجميـع النشـاطات المذكـورة وغيرهـا، ومـن ثـم؛ فـإنَّ المعلمـة تحصـل عـلى العديـد مـن فـرص التدريـب، ولكـن دون محفـزات يعتـد بهـا عـلى المسـتوى الشـخصي ودون متابعـة عـلى المسـتوى المهنـي.

والنتيجـة أن المعلـمات بتـن يحاولـن التملـص مـن المشـاركة في مثـل تلـك النشـاطات أو يشـاركن فيهـا عـلى مضـض، وذلـك لعـدم وجـود مـا يكفـي مـن المحفـزات التـي تشـجِّعهن عـلى المشـاركة، وعـدم وجود مـا يضمـن متابعـة واسـتثمار الجهـود التـي بذلنهـا في التدريـب، ولذلـك حرصـت هـذه الدراسـة عـلى أن تـأتي مشـاركة المعلـمات مـن بـاب التطـوع والرغبـة الذاتيـة أولاً وأخـيرًا، بعيـدًا عـن الضغـط والإلـزام.

تـمَّ عقـد جلسـات التدريـب مـا بـين المـدارس المعنيـة وأحـد الفنـادق، فلوحظـت درجـة مـن التأفـف والتهـرب مـن المشـاركة مـن جانـب عـدد مـن المعلـمات في الجلسـات التـي عقـدت في المدرسـة في اليومـين الأول والثـاني، وذلـك لأن تلـك الجلسـات قـد شـهدت شـيئًا مـن المقاطعـة والتشـويش؛ حيـث حـضرت الإداريـات والطالبـات

أكثر من مرة إلى قاعة التدريب لسؤال المتدربات عن بعض الأمور الخاصة بالمدرسة والحصص الدراسية، وبينما بدأت الساعة الأولى للتدريب بنسبة حضور كاملة، أي (100%)، انتهت الجلسات بحضور ما لا يزيد عن (60%) من المشاركات، في المقابل، ارتفعت نسبة الحضور كل الوقت، وبحماس، إلى (100%)، في أيام التدريب الثلاثة المتبقية التي عقدت في أحد الفنادق بعيدًا عن البيئة المدرسية المسورة بالضغوط.

كانت جلسة التدريب الخاصة بالمهارات الشخصية من أكثر الجلسات أهميةً وتفاعلاً بالنسبة للمعلمات، ويرى الباحث أنه لا بدَّ من زيادة عدد الجلسات الخاصة بتنمية المهارات الذاتية وعوامل التغيير على مستوى المعتقد والسلوك عند المعلمات بوجه عام، في أي برنامج يتعامل مع قضية حماية الطالبات من العنف.

وتبيَّن للدراسة أنَّ ثلث المعلمات المشاركات تقريبًا لديهن معتقدات خلافية مثيرة للجدل تجاه تعرض الفتيات للتحرش في الشارع؛ حيث يرين أن الفتيات هن السبب وراء ما يتعرضن له من تحرش، وذلك بسبب طريقة مشيهن أو زينتهن أو طريقة ارتدائهن للثياب وغير ذلك من سلوكيات، بل إنهن يرين أن استخدام الضرب أداةً لتأديب الفتاة هو أمر إيجابي، وأنَّ أية أساليب أخرى لا يمكن أن تؤتي أكلها أو أن تكون ناجعة حقًّا في المحيط الاجتماعي المضطرب الذي تعيش الفتيات فيه!!

أما في مرحلة تطبيق المعلمات للبرنامج على الطالبات عن طريق (10) حصص صفية، فقد تمَّ حضور حصة على الأقل لكلِّ معلمة،

وتسجيل مختلف الملاحظات المهمة بشأن تفاعل المعلمة ذاتها مع المادة وطريقة طرحها للموضوع وعرضها للأنشطة، ومدى تفاعل الطالبات مع تلك الأنشطة، وبشكل عام تقيَّد معظم المعلمات ببرنامج النشاطات، ولكن كان هناك تذمُّر من أنَّ وقت الحصة البالغ (45) دقيقة لا يكفي لتغطية المادة النظرية والأنشطة، وضمان مشاركة أغلبية الطالبات، وبخاصة أنَّ الصف في مدارس الأونروا يشتمل في المتوسط على نحو (45-50) طالبة، وعليه اضطر أغلب المعلمات لإعطاء وقت أكثر للمادة النظرية على حساب الأنشطة العملية، والاكتفاء بجعل الأنشطة على شكل واجب بيتي، يتم مراجعته في معظم الحالات، على يد المعلمة فقط وليس بشكل جماعي تفاعلي داخل الحصة الصفية كما يفترض.

وفيما يتعلق بتوعية الأمهات والآباء؛ فقد تمَّ عقد لقاءات ومشاركات معهم بشكل جماعي، كما تمَّ الحرص على ملاحظة مجريات جلسات التوعية وتسجيل مواضع القوة والضعف فيها، ومن الملاحظ في تلك الجلسات أنَّ مشاركة الآباء كانت ضعيفة وبحضورهم بدا وكأن الأمهات لا يشعرن بالحرية والراحة للحديث والنقاش حول تجاربهن، كما كان هناك تفاوت ما بين المحاضرين في درجة التمكُّن من الموضوع ومدى التحضير للجلسة، والقدرة على تحفيز الحضور للتفاعل الفاعل، ومن الملاحظات البارزة التي سجَّلتها الدراسة رغبة أغلب الأمهات في النقاش حول التربية الجنسية لأطفالهم، والوقوف عند كيفية مواجهة المشكلات التي تجابه البنات، وبخاصة فيما يتصل بموضوع التحرش الجنسي سواء داخل الأسرة أو في المدرسة أو في الشَّارع.

تقييم المخرجات
العنف والإساءة داخل الأسرة

أولاً: التعرض للضرب والشتم داخل الأسرة

بمقارنة متوسط إجابات الطالبات في مدرسة النزهة الأولى قبل تنفيذ برنامج التدخل وبعد تنفيذه مباشرة حول (تعرضهن للضرب والشتم داخل البيت)، تبيَّن أن هناك فرقًا معنويًّا بين المتوسطين، ففي حين كانت قيمة المتوسط قبل التنفيذ (2.03)، بلغت بعد التنفيذ (1.88)، بينما بلغت قيمة (sig 0.000)، أي أنَّ التغير في إجابات الطالبات لم ينجم عن الصدفة، وإنما نتج عن تأثير برنامج التدخل، وقد أظهرت النتائج أيضًا أن هناك فروقًا معنويةً بين متوسطات إجابات الطالبات قبل تنفيذ برنامج التدخل وبعد انقضاء تسعة أشهر على ذلك، فقد بلغت قيمة (sig 0.000)، وبلغت قيمة المتوسط بعد تلك الأشهر (1.86)، وفي المقابل عند مقارنة متوسط إجابات الطالبات بعد تنفيذ البرنامج مباشرة مع متوسط إجاباتهن بعد مرور تسعة أشهر تبيَّن عدم وجود فروق معنوية بينهما؛ حيث بلغت قيمة (sig 0.197)، وبمقارنة متوسط إجابات الطالبات في مدرسة النزهة الرابعة حول (تعرضهن للضرب والشتم داخل البيت) قبل تنفيذ البرنامج وبعد تنفيذه مباشرةً اتضح أنَّ هناك فرقًا معنويًّا بين المتوسطين؛ حيث كانت قيمة (sig 0.000)، وكان متوسط إجابات الطالبات قبل التنفيذ (2.05)، وصار بعده مباشرة (1.78).

وقد كشفت النتائج أيضًا عن وجود فروق معنوية بين متوسط إجابات الطالبات قبل تنفيذ البرنامج مع متوسط إجاباتهن بعد مضي تسعة أشهر على تنفيذه، حيث بلغت قيمة (sig 0.000)، وبلغ متوسط إجاباتهن بعد تسعة أشهر (1.72)، وعند مقارنة متوسط إجاباتهن بعد التنفيذ مباشرةً مع متوسط إجاباتهن بعد تسعة أشهر تبيَّن وجود فروق معنوية بينهما؛ حيث بلغت قيمة (sig 0.003).

وعليه؛ تظهر المتوسطات أنَّ أكبر استفادة من البرنامج التدريبي على مستوى الطالبات كانت فعليًّا في مدرسة النزهة الرابعة؛ حيث كان المتوسط (2.05) قبل تنفيذ البرنامج، وانخفض إلى (1.78) بعد التنفيذ مباشرةً، وبفرق معنوي وأيضًا كان هناك فرق معنوي بعد تسعة أشهر؛ حيث بلغ المتوسط (1.72).

ومما يدعِّم تلك البيانات الإحصائية ويتناغم معها نتائج المقابلات الفردية والجماعية التي عقدت مع المعلمات والإداريات والأمهات والآباء؛ فأغلبية المشاركين الذين تمَّ استهدافهم بالدراسة ارتأوا أن هناك زيادة في درجة الوعي بوجوب عدم التعامل مع مشكلات الفتيات بالعنف والضرب والشتم، لزيادة إدراكهم لما في ذلك من آثار سلبية على نموهن النفسي والبدني، وقد كانت أمهات طالبات مدرسة النزهة الرابعة الأكثر تأثرًا واهتمامًا وإظهارًا للتبدل في أسلوب تعاملهن مع بناتهن.

ثانيًا: اهتمام الأسرة بتعليم بناتها وحل مشكلاتهن

وفيما يتعلق بسؤال الطالبات حول اهتمام الأسرة بمتابعة تحصيلهن الدراسي وحل مشكلاتهن تبيَّن أنَّ هناك فروقًا معنوية بين متوسط إجاباتهن في مدرسة النزهة الأولى قبل تنفيذ برنامج التدخل وبعد تنفيذه مباشرةً، إذ بلغت قيمة (sig 0.025)، وبلغ المتوسط قبل التدخل (4.04) وبعده (4.06)، ولم يختلف الأمر كثيرًا في مدرسة النزهة الثانية؛ فقد بلغ متوسط إجابات الطالبات للسؤال نفسه قبل إجراء البرنامج (4.20)، وبعد تنفيذه مباشرةً (4.27)، مع فرق معنوي بين المتوسطين؛ حيث بلغت قيمة (sig 0.003)، غير أنَّ الفرق المعنوي بين إجابات الطالبات قبل التنفيذ وبعده بتسعة أشهر عاد وانخفض؛ حيث بلغ المتوسط (4.20)، أما في مدرسة النزهة الرابعة، فقد بلغ متوسط إجابات الطالبات لذلك السؤال قبل التنفيذ (4.08)، وبعد التنفيذ مباشرةً (4.36)، بفرق معنوي بين المتوسطين؛ إذ بلغت قيمة (sig 0.000)، وتبيَّن أيضًا وجود فرق معنوي بين إجابات الطالبات بعد التنفيذ مباشرةً وبعد مرور تسعة أشهر؛ حيث بلغ المتوسط (4.26).

وبمقارنة متوسطات إجابات الطالبات عن ذات السؤال قبل تنفيذ البرنامج لجميع المدارس، تبيَّن أنه لا يوجد فروق معنوية بين المتوسطات؛ حيث بلغت قيمة (sig 0.279)، وتبيَّن أنَّ متوسط إجابات الطالبات في مدرسة النزهة الأولى (4.04)، وفي مدرسة النزهة الثانية (4.20)، وفي مدرسة النزهة الثالثة (4.10)، وفي مدرسة النزهة الرابعة (4.08)، وعند مقارنة متوسطات إجابات الطالبات

عـن ذلـك السـؤال بعـد التنفيـذ مبـاشرةً لجميـع المـدارس، ظهـر أن هنـاك فروقًـا معنويـة بـين المتوسـطات؛ حيـث بلغـت قيمـة (sig 0.002)، وجـاء متوسـط إجابـات الطالبـات حسـب المـدارس كـما يـلي: في مدرسـة النزهـة الأولى (4.06)، وفي مدرسـة النزهـة الثانيـة (4.27)، وفي مدرسـة النزهـة الثالثـة (4.10)، وفي مدرسـة النزهـة الرابعـة (4.36).

وجـد مـن البيانـات الإحصائيـة الـواردة أعـلاه أنَّ مدرسـة النزهـة الرابعـة هـي التـي شـهدت التغيـير الأكـبر، بفعـل تعـرض كل مـن طالباتهـا وأسرهـن لتدخـلات البرنامـج، تلتهـا مدرسـة النزهـة الثانيـة التـي تعرضـت أسر الطالبـات وحسـب للبرنامـج دون الطالبـات، بينـما لم يُحـدث تطبيـق برنامـج الطالبـات وحـده تغيـيرًا في مدرسـة النزهـة الأولى، مـا يعطـي إشـارة بـأن برنامـج (مجتمعـي يحمينـي) كان لـه الأثـر الأكـبر في زيـادة اهتـمام الأسرة بمتابعـة تحصيـل بناتهـا الـدراسي والحـرص عـلى حـل مشـكلاتهن، ومـما يرجـح صـواب تلـك النتائـج الإحصائيـة تحسـن النتائـج الأكاديميـة للطالبـات في مدرسـة النزهـة الرابعـة بنسـبة ضئيلـة، إضافـةً إلى أنـه مـن خـلال المقابـلات الجماعيـة التـي عقـدت مـع المعلـمات والأسر بعـد البرنامـج مبـاشرة، عـبَّرت أغلبيـة الأمهـات عـن زيـادة اهتمامهـن بمتابعـة الأحـداث اليوميـة لبناتهـن؛ إذ بتـن يجلسـن معهـن ويتحدَّثـن كصديقـات حـول دراسـتهن ومشـاكلهن وصديقاتهـن.

كـما عـبَّر بعـض الأمهـات عـن أملهـن في اسـتحداث لجنـة مـن الأمهـات والمعلـمات للنظـر في حـل مشـاكل الطالبـات وبخاصـة في الشـارع؛ حيـث أكَّـدن أنهـن عـلى علـم بـما يتعرضـن لـه في الشـارع

مـن مضايقـات، وأنهـنّ يجـدن أنفسـهن عاجـزات بمفردهـن عـن إيجـاد حلـول ناجعـة عـلى ذلـك الصعيـد، منوهـات بـأن الكثـير مـن الآبـاء لا يعلمـون بتفاصيـل تلـك المشـكلة، ومفضـلات ألا يعلمـوا أبـدًا، لمـا قـد يخلقـه ذلـك مـن مشـكلات لا تحمـد عقباهـا.

ثالثًا: الأمان في البيت

أظهـرت النتائـج عـدم وجـود فـروق في متوسـطات إجابـات طالبـات مدرسـة النزهـة الأولى قبـل تنفيـذ برنامـج التدخـل وبعـد تنفيـذه مبـاشرةً فيـما يتصـل بمسـألة الإحسـاس بالأمـان في البيـت، أمـا عنـد النظـر إلى إجابـات طالبـات مدرسـة النزهـة الثانيـة؛ فقـد تبـيَّن وجـود فـروق معنويـة؛ إذ بلغـت قيمـة (sig0.000)، وبلـغ متوسـط إجاباتهـن قبـل تنفيـذ البرنامـج (4.55)، وبعـد تنفيـذه مبـاشرة (4.67)، أي أنَّ هنـاك تحسـن في إجابـات الطالبـات نتيجـة البرنامـج، كـما كان هنـاك تطابـق في المتوسـطات بعـد تنفيـذه مبـاشرةً وبعـد تسـعة أشـهر، أمـا فيـما يتعلـق بمدرسـة النزهـة الرابعـة، فقـد بلـغ متوسـط إجابـات الطالبـات إزاء المسـألة ذاتهـا (4.66) قبـل تنفيـذ البرنامـج، و(4.76) بعـد تنفيـذه مبـاشرةً، مـع وجـود فـرق معنـوي بـين المتوسـطين؛ حيـث بلغـت قيمـة (sig 0.000)، في حـين كان هنـاك تشـابه تـام في المتوسـطات بعـده مبـاشرة وبعـد تسـعة أشـهر.

وبشـكل عـام عـبَّرت جميـع الطالبـات في المـدارس الأربـع قبـل تنفيذ البرنامـج عـن إحساسـهن بالأمـان في البيـت إلى درجـة عاليـة، وقـد تنامـى ذلـك الإحسـاس بفـارق معنـوي طفيـف مـع صعوبـة عـزو ذلـك لتدخـلات البرنامـج، وذلـك لأن مقارنـة متوسـطات إجابـات

الطالبات حول هذه المسألة بعد تسعة أشهر في جميع المدارس لم تظهر وجود فروق معنوية بين المتوسطات، وفيما يتعلق بالتمييز بين الذكور والإناث داخل الأسر لم يستطع البرنامج فيما يبدو إحداث تغيير يذكر في قناعات أرباب الأسر، وبخاصة الأمهات، مع ملاحظة أن الآباء المشاركين بدوا أكثر مرونةً وميلاً لتعديل قناعاتهم، وإنْ كانوا قد أبدوا بعض التخوف من المجتمع المحيط ومعاييره التقليدية الصارمة، التي كثيرًا ما تضغط باتجاه التشدُّد، وحتى استخدام العنف في تربية الأبناء.

جدول (٢)

العنف والإساءة داخل الأسرة

المدارس	المتوسط الحسابي قبل التدخل	المتوسط الحسابي بعد انتهاء التدخل مباشرة	المتوسط الحسابي بعد مرور (9) أشهر
التعرض للضرب والشتم داخل الأسرة			
النزهة الأولى	2.03	1.88	1.86
النزهة الثانية	1.75	1.73	1.73
النزهة الثالثة	2.06	1.94	1.94
النزهة الرابعة	2.05	1.78	1.72
اهتمام الأسرة بتعليم بناتها وحل مشكلاتهن			
النزهة الأولى	4.04	4.06	4.04
النزهة الثانية	4.20	4.27	4.20

النزهة الثالثة	4.10	4.20	4.18
النزهة الرابعة	4.08	4.36	4.26
الشعور بالأمان في البيت			
النزهة الأولى	4.59	4.59	4.59
النزهة الثانية	4.55	4.67	4.67
النزهة الثالثة	4.70	4.70	4.70
النزهة الرابعة	4.66	4.76	4.76

العنف والإساءة في الشارع والمدرسة

أولاً: التعرض للمضايقات والتحرش في الشارع

من الثابت أنَّ الطالبات يتعرَّضن وبشكل متواصل وكثيف إلى تحرشات ومضايقات أثناء سيرهن في الشَّارع، بل وهن في المدرسة وعلى بابها، ومع أنَّ البرنامج لم يتمكن بتدخلاته من أن يقلص من حجم تلك الإساءات، إلا أنه استطاع التأثير إلى حد ما في طريقة تعامل الأسرة والمدرسة مع الفتيات اللواتي يتعرضن لها، فقد بيَّنَ التحليل الإحصائي أنه لا يوجد أي فرق في جميع المدارس المدروسة في متوسط الإجابات قبل تنفيذ البرنامج ومتوسطها بعد تنفيذ البرنامج مباشرةً، فيما يتعلق بالتعرُّض للتحرش في الشارع، كما أنَّ البرنامج لم ينجح في إحداث تغيير في مستوى إحساس الطالبات بالأمان في الشارع، فلم يكن هناك أي فرق في متوسط

الإجابات قبل تنفيذ البرنامج ومتوسطها بعد تنفيذه مباشرةً، في جميع المدارس قيد البحث.

وبمراجعة نتائج المقابلات الجماعية مع الأسر والكوادر التعليمية والإرشادية والإدارية في المدارس، تبيَّن أنَّ التحرش الذي تتعرض له الفتيات في الشارع هو من المشكلات الجسيمة المؤرقة لجميع تلك الأطراف، وأنَّ البرنامج لم يقدِّم الاستراتيجيات الناجعة الكفيلة بالقضاء على تلك المشكلة المستشرية العميقة الجذور، اجتماعيًّا ونفسيًّا ومكانيًّا، إلا أنه قد تمكن من النجاح في جعل قضية التحرش في الشارع قضية رأي عام، يتم التحدُّث عنها بصوت مرتفع في العلن، بعد أن كانت من التابوهات التي يتم غالبًا التعتيم عليها وتحاشي الخوض فيها، سواء في المدرسة أو في البيت، كما استطاع البرنامج أن يدفع المدرسة والأسرة إلى التفكير بعدة مقترحات للتقليل من تعرض الفتيات للتحرش؛ كالسير بشكل جماعي وبخطوات سريعة، والاحتشام في ارتداء الثياب، وتقوية إنارة الشوارع، وزيادة دوريات الشرطة فيها.

وليس من باب الدفاع عن البرنامج، إلا أنَّ من المهم التنويه بأنَّ من أسباب عدم قدرته على معالجة قضية التحرش في الشارع وتحديدًا حول المدرسة أنَّ مدارس الأونروا، باعتبارها مؤسسات خاصة تخضع لمنظمة الأمم المتحدة، لا ترحب بفكرة اللجوء إلى الشرطة لحل مشاكلها، ولا تعطي لقوات الأمن المحلي الحق في دوس عتباتها، وهي ترفض أيضًا تشييد أسوار مرتفعة حول المدارس انطلاقًا من فلسفتها في فهم حقوق الإنسان، على اعتبار

أنَّ الأسوار المرتفعة من وجهة نظرها تجعل من المدرسة أشبه بالسجن، وهذا ما تود تجنبه في مؤسساتها التعليمية.

كما أنَّ تلك المدارس تفتقر إلى وجود حارس أو رجل أمن مؤهل لحمايتها، وإنْ وجد؛ فهو لا يستطيع القيام بما يلزم لحماية حرمة المدرسة وطالباتها لعدم امتلاكه القدرات والصلاحيات التي تخوله فعل ذلك، وتنسجم تلك النتائج القائلة بعدم وجود منظومة ناجعة لحماية الفتيات، مع ما قالت به دراسة البنك الدولي من أنَّ أطر الحماية، وبخاصة التشريعية، ما تزال تتسم بالهشاشة والعجز عن مجابهة أشكال التحرش الجنسي ضد الإناث خارج المنزل، كما هي الحال في مؤسسات التعليم والعمل والأماكن العامة (البنك الدولي، 2018).

ثانيًا: الشعور بالأمان في المدرسة

بيَّنت النتائج الإحصائية أنَّ برنامج التدخُّل للحد من العنف الذي تتعرض له الفتيات في المدرسة لم يتمكن من رفع مستوى إحساسهن بالأمان في المحيط المدرسي، فلم يكن هناك من فروق معنوية في متوسطات إجاباتهن حول تلك النقطة بعد تنفيذ البرنامج مباشرة في جميع المدارس المشاركة، فقد بلغت قيمة تلك المتوسطات في مدرسة النزهة الأولى (2.88)، وفي مدرسة النزهة الثانية (2.86)، وفي مدرسة النزهة الثالثة (3.02)، وفي مدرسة النزهة الرابعة (3.02)، في حين بلغت قيمة (sig 0.441)، وبمقارنة متوسطات إجابات الطالبات عن ذات النقطة بعد تسعة أشهر في جميع المدارس، تبيَّن أنه لا يوجد فروق معنوية بين المتوسطات؛ حيث بلغت قيمة (sig

0.441)، وتبيَّن في السياق ذاته أنَّ متوسطات إجابات الطالبات في مدرسة النزهة الأولى (2.88)، وفي مدرسة النزهة الثانية (2.86)، وفي مدرسة النزهة الثالثة (3.02)، وفي مدرسة النزهة الرابعة (3.02).

إنَّ عدم شعور معظم الطالبات بالأمان في المدرسة ربما يرتبط بغياب الأمان أثناء السير إليها والإياب منها على الأقدام، بالنظر لما يتعرضن له في الطريق من مضايقات وإساءات من جانب طلاب المدارس المحيطة أو الباعة أو أولاد الشوارع.

أضف إلى ذلك وحسب الملاحظات التي سجَّلتها الدراسة طوال فترة إجراء البحث أنَّ باحات وأروقة مدارس الإناث نفسها تفتقر إلى ما يكفي من الأمان؛ إذ لوحظ تواجد الأولاد الذكور بكثافة في ساحات المدارس، وعلى أسوارها، وفي الممرات الداخلية لها، بل وعلى الأسوار المطلة على دورات المياه فيها، وبالرغم من إجراءات التدخل التي اقترحها البرنامج فيما يخص تلك المشكلة؛ كالسير بشكل جماعي، وبخطوات سريعة، والاحتشام في ارتداء الثياب وتجنُّب الزينة الملفتة للنظر، وتقوية إنارة الشوارع، وزيادة دوريات الشرطة فيها، إلا أن النتائج الإحصائية والمقابلات الفردية والجماعية قد بيَّنت أن تلك الإجراءات لم تُحدث أي تغيير إيجابي جدير بالحسبان.

من زاوية أخرى أظهرت نتائج المقابلات مع المعلمات والإداريات والآباء والأمهات أنَّ أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية بوجه عام ممثلة في الأسرة والمدرسة، ما تزال تحمِّل الفتيات أسباب التحرش بهن في الشارع إلى حد بعيد، وتكاد تعاقبهن على

ذلك بعقوبات مختلفة: كالضرب والشتم والتوبيخ والتهديد، وربما الحرمان من الدراسة في بعض الحالات، وتدعم هذه النتائج ما خلص إليه بعض الدراسات التي بحثت في واقع حال الفتيات الصغيرات في الأردن، التي أشارت إلى أنَّ تعرض البنات الكثيف لأشكال مختلفة من المضايقات والتحرشات والمطاردات في الشارع يفضي إلى تحميلهن المسئولية وإلقاء اللوم عليهن، ومن ثمَّ فرض المزيد من القيود عليهن (Marshall وآخرون، 2017؛ Qama وآخرون، 2015، ص5).

وبالرغم من عدم تمكُّن البرنامج من رصد تغير إحصائي جوهري فيما يتصل بمسألة إحساس الطالبات بالأمان، إلا أنَّ نتائج المقاربات النوعية من مقابلات وملاحظة قد كشفت عن قدر لا بأس به من التحسُّن على ذلك الصعيد، كما كان هناك تحسُّن ملحوظ في مستوى الوعي بأهمية محاصرة ظاهرة العنف ضد الطالبات والكشف عنها، فبمراجعة السجلات المدرسية تبيَّن زيادة نسبة الإبلاغ عن حالات العنف والإساءة للطالبات بما لا يقل عن (20%)، كما هو موثق في سجلات مدارس النزهة الرابعة والثانية اللتين شاركتا في برنامج (مجتمعي يحميني)، وتتناغم نتائج تقييم برنامج التدخل (مجتمعي يحميني) مع نتائج العديد من الدراسات التي أجريت في عدد من دول العالم لتقييم برامج تدخلية للوقاية من العنف والتحرش داخل أروقة المدرسة؛ حيث بيَّن تقييم تلك الدراسات أنَّ البرامج كانت فعَّالة في زيادة مهارات الطلبة المشاركين على صعيد تعزيز السلوكيات الوقائية،

والارتقاء بمستوى المعرفة بمفاهيم الوقاية من الاعتداء الجنسي، والتبليغ عنه، إلا أنَّ تلك البرامج، في المقابل، لم تتمكن من تقليص معدلات قلق الأطفال أو التخفيف من إحساسهم بالخوف على نحو ملموس (Walsh وآخرون، 2015).

جدول (٣)

العنف والإساءة في الشارع والمدرسة

المدارس	المتوسط الحسابي قبل التدخل	المتوسط الحسابي بعد انتهاء التدخل مباشرةً	المتوسط الحسابي بعد مرور (9) أشهر
مضايقات وتحرش في الشارع			
النزهة الأولى	3.32	3.32	3.32
النزهة الثانية	3.56	3.56	3.56
النزهة الثالثة	3.31	3.31	3.31
النزهة الرابعة	3.19	3.19	3.19
الشعور بالأمان في المدرسة			
النزهة الأولى	2.88	2.88	2.88
النزهة الثانية	2.86	2.86	2.86
النزهة الثالثة	3.02	3.02	3.02
النزهة الرابعة	3.02	3.02	3.02

الثقة في النفس

أولاً: الخجل من الجسد

بيَّنت الاختبارات الإحصائية أنَّ الأنشطة التي تعرَّضت لها الفتيات في مدرسة النزهة الأولى لم تحدث أثرًا بعديًّا يذكر فيما يتصل بمسألة خجلهن من أجسادهن في فترة البلوغ، إذ لم يتم تسجيل أي فرق معنوي في متوسط إجاباتهن بشأن تلك المسألة قبل تنفيذ برنامج التدخل وبعد تنفيذه مباشرةً، أما في مدرسة النزهة الثانية؛ فقد كان لتلك الأنشطة بعض الأثر الملموس فيما يبدو؛ إذ بلغ متوسط إجابات الطالبات حيال تلك المسألة (1.73) قبل تنفيذ برنامج التدخل، و(1.84) بعد تنفيذه مباشرةً، وذلك بفرق معنوي بين المتوسطين؛ حيث بلغت قيمة (sig0.000)، في حين كان هناك تطابق تام في المتوسطات بعد تنفيذ البرنامج مباشرةً، وبعد تنفيذه بتسعة أشهر، أي أنه لم تطرأ خلال تلك الأشهر التسعة تغيرات يعتد بها على إجابات الطالبات، أما النتائج المتعلقة بمدرسة النزهة الرابعة؛ فقد كشفت عن وجود فروق معنوية بين متوسط الإجابات قبل تنفيذ البرنامج وبعد تنفيذه مباشرةً؛ إذ انتقلت قيمة المتوسط من (1.96) إلى (2.04)، وكانت قيمة (sig 0.000).

وبتقييم الدراسة لمحتوى الأنشطة المقدمة للمعلمات ومن ثمَّ للطالبات حول مسألة تعزيز ثقة الطالبات بأجسادهن، كان التقييم أقرب للسلبي؛ حيث ارتأت الدراسة أنَّ ما تمَّ تقديمه من محتوى تدريبي، سواء على صعيد المحتوى أو طريقة التقديم لم يكن موفقًا وقادرًا على تحقيق أهداف البرنامج التدريبي بالقدر

المنشـود فيـما يخـص تلـك المسـألة، الأمـر الـذي قـد يشـكِّل خطـرًا عـلى نمـو الطالبـات، ويتسـق ذلـك مـع مـا أكَّدتـه بعـض الدراسـات مـن أنَّ عـدم الإحاطـة بمقومـات الصحـة الجسـدية والنفسـية وعـدم حصـول المراهقـين والمراهقـات عـلى المعلومـات الصحيحـة بشـأن مراحـل النمـو -سـيعرقل قدرتهـم عـلى بنـاء شـخصية واثقـة متوازنـة، وقـد يفـضي بهـم إلى الخجـل مـن أنفسـهم طـوال فـترة البلـوغ الطبيعيـة (النجـار، 2012؛ اليونيسـكو، 2018).

رحرصـت أنشـطة البرنامـج عـلى العمـل عـلى تعزيـز ثقـة الطالبـات بأنفسـهن عـن طريـق تعريضهـن لمحـاور التوعيـة المصممـة والموجهـة لهـن، وتلـك المصممـة والموجهـة لأسرهـن، ومـن هنـا جـاء التوقـف عنـد أمنيـة البنـت في أن تكـون ولـدًا في ظـل معاناتهـا مـن التمييـز لصالـح الأولاد عـلى حسـابها في الأسرة، فقـد أظهـرت البيانـات الإحصائيـة عـدم وجـود فـروق معنويـة في المتوسـط قبـل تنفيـذ البرنامـج والمتوسـط عقـب تنفيـذه مبـاشرةً في كلٍّ مـن مدرسـتي النزهـة الأولى والثانيـة، بينـما كان هنـاك مثـل تلـك الفـروق بـين المتوسـط القبـلي والبعـدي في حالـة مدرسـة النزهـة الرابعـة؛ حيـث بلغـت قيمـة (sig 0.000)، وبلـغ متوسـط إجابـات الطالبـات القبـلي (1.62)، والبعـدي (1.50)، كـما كان هنـاك اختـلاف طفيـف في المتوسـطات بالنسـبة لمدرسـة النزهـة الرابعـة بعـد تنفيـذ البرنامـج مبـاشرةً، وبعـد مـرور تسـعة أشـهر؛ حيـث بلغـت قيمـة (sig 0.025)، وكان المتوسـط (1.52) بعـد الأشـهر التسـعة، مـا يعنـي أنَّ التدخـل ببرنامجـين أحدهمـا موجـه للطالبـات والآخـر لـلأسرة يعطـي نتائـج إيجابيـة أفضـل مـن التدخـل ببرنامـج واحـد عـلى صعيـد تعزيـز مسـتوى ثقـة الطالبـات بأنفسـهن.

جدول (٤)

الثقة في النفس

المدارس	المتوسط الحسابي قبل التدخل	المتوسط الحسابي بعد انتهاء التدخل مباشرةً	المتوسط الحسابي بعد مرور (9) أشهر
الخجل من الجسد			
النزهة الأولى	1.80	1.80	1.80
النزهة الثانية	1.73	1.84	1.84
النزهة الثالثة	2.12	2.12	2.12
النزهة الرابعة	1.96	2.04	2.04
الأمنيات أن تكون ولدًا			
النزهة الأولى	1.86	1.86	1.86
النزهة الثانية	1.49	1.49	1.49
النزهة الثالثة	1.72	1.72	1.72
النزهة الرابعة	1.62	1.50	1.52

خاتمة وتوصيات

تؤكِّد نتائج هذه الدراسة ما خلصت إليه الدراسات الأخرى ذات الصلة من القول بأهمية التدخلات القائمة على التشارك بين الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي لمواجهة المشكلات المختلفة التي تعترض سبيل الطالبات، ومنها مشكلة التعرض للعنف؛ حيث شكل تفاعل تلك الأطراف المختلفة المؤثرة في حياة الطالبة،

ودورها في عملية التدخل نقطة انطلاق مهمة لعملية التقييم التي تولت هذه الدراسة القيام بها.

وقد شمل التقييم ثلاثة مجالات رئيسة: العنف وإساءة معاملة الطالبة داخل الأسرة، والعنف والإساءة للطالبة في المدرسة والشارع، ومدى ثقة الطالبة بنفسها.

وبمقارنة متوسطات القيم للمدارس الأربع حول العنف والإساءة داخل الأسرة، كان هناك دلالة إحصائية بين متوسطات القيم قبل التدخلات في المدارس الثلاث التجريبية، وبعدها، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس التجريبية، بحيث كان من الواضح أنَّ الطالبات قد استفدن من التدخلات للحد من العنف وسوء المعاملة داخل الأسرة، وزيادة الوعي بالقضية بين عائلاتهن، وكذلك تنمية إحساسهن بالأمان في البيت، بالإضافة إلى ذلك أظهرت متوسطات القيم أنَّ أكبر فائدة من البرنامج التدريبي كانت في الواقع في مدرسة النزهة الرابعة التي تعرَّضت طالباتها لبرنامج (أنا أحمي نفسي)، وتعرَّضت أسرهن في الوقت نفسه لبرنامج (مجتمعي يحميني).

وجدت الدراسة أنَّ برنامج التدخُّل قد وفّق في تزويد المعلمات المشاركات بأرضية معلوماتية مهمة؛ انعكست فيما أظهره معظمهن من تفاعل واضح مع قضية حماية الطالبات من العنف وسوء المعاملة، ومع ذلك كان من الصعب الجزم بأنَّ البرنامج قد نجح في تغييرهن بشكل عميق على المستوى الشخصي، أو في تنمية اهتمامهن فعليًّا بمحاولة إدخال تغييرات جذرية على حياتهن

وحياة الطالبات؛ إذ إنه ليس من السَّهل أبدًا كما هو معلوم تغيير اتجاهات الأفراد البالغين وقيمهم والصور النمطية المتجذرة في أعماقهم خلال فترة وجيزة، وذلك لأنها تغدو جزءًا أصيلاً من مكونات الشخصية يتمتع بثبات نسبي بفعل الثقافة التي تشربوها منذ الطفولة.

أبرز التحليل الكمي والنوعي التفشي الواسع والخطورة الشديدة للمضايقات التي تتعرض لها الطالبات في الشارع، ومع ذلك؛ فقد فشل برنامج التدخل كما يبدو في الحدِّ من تلك المضايقات؛ فلم يتمكن من تقديم استراتيجيات ناجعة يمكن أن تقضي على هذه المشكلة ذات الجذور الاجتماعية والنفسية العميقة، إلا أنه قد نجح، وهذا إنجاز في منتهى الأهمية في الانتقال بتلك المشكلة من حيز السر إلى العلن، فلم تعد بفضله من المحرمات التي يضرب حولها ستار كثيف من التكتم والصمت في المدرسة والبيت، كما تمكن البرنامج من تشجيع الأهالي والمعلمات والإداريات في المدارس على التفكير بصوت مرتفع بآليات وحلول لمعالجة تلك المشكلة.

أما وقد وصلت الدراسة إلى نهايتها، فلم يتبق لها إلا اقتراح جملة من التوصيات العملية التي استوحتها من نتائج عملية التقييم التي ترتئي أن من شأنها في حال تطبيقها الإسهام الفعلي الملموس في مفخة ظاهرة العنف ضد الطالبات والوقاية منها، والتي تتمثَّل فيما يلي:

- إعادة النظر جديًا في المناهج المدرسية، وإدماج وحدات خاصة فيها الكثير من الأنشطة اللامنهجية التربوية التي

تعلّم أصول التربية السليمة القائمة على نبذ العنف، وعدم التمييز بين الجنسين، وتفهم احتياجات ومشكلات الطالبات والمراحل المختلفة لنموهن.

- تخفيف العبء التدريسي واللامنهجي على المعلمات، حتى يتمكن من متابعة طالباتهن والإسهام في حل مشكلاتهن بصورة أفضل وأعمق.
- إلحاق المعلمات والإداريات والمرشدات التربويات والاجتماعيات والنفسيات في المدارس بأقصى ما يمكن من الدورات التدريبية وورش العمل التي تتناول قضية مكافحة العنف ضد الطالبات، وتوفير الحوافز المجزية التي تشجعهن على المشاركة بحماس.
- الاهتمام بإيجاد لجان نشطة ممثلة للمجتمع المحلي والأسرة في المدارس، مع الحرص على قيامها بأنشطة وبرامج دورية جادة وفاعلة.
- إعطاء مزيد من الاهتمام لبرلمانات الطالبات في المدارس، ومساعدة الطالبات على حل مشكلاتهن بطريقة سليمة، ضمن خطط عمل محكمة تخضع للمتابعة والتقييم.
- العمل على تعزيز قيم الصراحة والانفتاح والشفافية والمكاشفة والوضوح في التعامل مع مشاكل الطالبات.
- تنظيم حملة لإقناع الإدارة العامة لمدارس الأونروا بضرورة إعادة النظر في بعض سياساتها الخلافية، التي تحول دون

توفير البيئة الآمنة للطالبات والمعلمات، مثل سياسات الإحجام عن اللجوء إلى الشرطة لردع الذين يقتحمون المدرسة ويضايقون من فيها، وعدم بناء أسوار مرتفعة للمدارس، وعدم توظيف حراس مؤهلين للوقوف على أبوابها وضمان أمنها.

- تكثيف دوريات الشرطة الراجلة في شوارع المخيمات والمناطق المحيطة بها، وأمام أبواب مدارس الإناث.
- استثمار دور الأئمة والوعاظ، وبخاصة من المؤثرين في المجتمع المحلي، على نحو أفضل، وذلك لمحاربة الفهم الخاطئ المجحف لبعض المفاهيم الدينية، والذي ينطلق منه الكثير من الذكور لتبرير ضرب الإناث والإساءة إليهن.
- الحرص على زيادة إضاءة شوارع المخيم والمناطق القريبة منه بصورة ملموسة، وذلك لإشعار الفتيات بالأمن عند اضطرارهن للسير فيها في ساعات المساء والليل، وتقليص احتمالات استغلال المنحرفين للظلام للتمادي في أفعال التحرش.
- العمل على تطوير البرنامج التربوي والمجتمعي للوقاية من العنف الذي تمَّ تقييمه، والأخذ بالملاحظات التي خلصت إليها هذه الدراسة، ومن أهم التوصيات بهذا الخصوص: الاهتمام بقضية التنمّر وممارسة الطالبات

للعنف ضد بعضهن، فلم يتطرق إليها البرنامج بالرغم من أهميتها الكبرى، تطوير الأنشطة الخاصة بمسألة تعزيز ثقة الطالبات بأنفسهن كإناث، اهتمام البرامج المشابهة مستقبلاً بصورة أكبر وأعمق بمشكلة تعرض الطالبات للعنف والتحرُّش في الشارع، والبحث عن استراتيجيات وتدابير فعَّالة لمواجهة تلك المشكلة.

- إجراء المزيد من الدراسات التقييمية حول موضوع مكافحة العنف ضد الفتيات الصغيرات والطالبات في المخيمات والأحياء الشعبية والمناطق الريفية والنائية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- إيمان التميمي، هيام الصخري، (2013)، العنف المدرسي ودرجة استخدامه من وجهة نظر طلبة وطالبات المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الزرقاء، المجلة التربوية، مج. 27، ع.107، ج. 2، ص(293-339).
- جريدة الرأي الأردنية (2018)، إطلاق خطة عمل وطنية للحد من العنف الجسدي الواقع على الأطفال، خبر صحفي، جريدة الرأي الأردنية، الرابط الإلكتروني http:// alrai.com/article/10430652
- الجمعية العامة للأمم المتحدة (1979)، اتفاقية القضاء على كافة أشكال التمييز ضد المرأة، قرار 18 كانون الأول 1979، بدء النفاذ 1 آذار 1980. http://www.un.org/womenwatch/ daw/cedaw/text/0360793A.pdf
- لجمعية العامة للأمم المتحدة، (1989)، اتفاقية حقوق الطفل، قرار الأمم المتحدة، (44/25)، 20 نوفمبر 1989، بدء النفاذ 2 أيلول 1990، وفقًا للمادة (49)، الرابط الإلكتروني https://www.unicef.org/arabic/crc/files/crc_arabic.pdf
- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، (2012)، مسح العنف في المجتمع الفلسطيني: النتائج الرئيسية، رام الله: الجهاز المركز للإحصاء الفلسطيني.

- حسين، علي، رحيم، دعاء، وحمد، خمائل، (2017)، العنف الأسري ضد الأطفال وأثره على التحصيل الدراسة: دراسة ميدانية في مدينة الديوانية لدى طلبة المرحلة الابتدائية، جامعة القادسية.
- دائرة الإحصاءات العامة، (2017)، بنك المعلومات الإحصائية: الجداول الإحصائية للسكان والديموغرافيا، جدول (5:2): عدد سكان المملكة المقدر حسب الجنس وفئة العمر في نهاية 2017، الموقع الرسمي لدائرة الإحصاءات الأردنية، الرابط الإلكتروني .http://dosweb dos.gov.jo/DataBank/Population_Estimares/2017/ PopulationEstimates.pdf
- دائرة الإحصاءات العامة، (2018)، تشرين الثاني (11)، الساعة السكانية، الموقع الرسمي لدائرة الإحصاءات الأردنية،الرابط الإلكتروني http://dosweb.dos.gov.jo/ar/
- سليمان، خالد، وحماد، مجد، (2007)، تنشئة الطفل الفلسطيني في المخيمات: دراسة حالة مخيم البقعة للاجئين الفلسطينيين في الأردن، الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- محمد جلال سعد، (2016، كانون الثاني 24)، مقترحات تقويمية لعلاج ظاهرة العنف المدرسي، ملف دراسات، تعليم جديد، الرابط الإلكتروني https://www.new-educ.com /
- صندوق الأمم المتحدة للسكان، (2016)، أكثر من

مجـرد أرقـام، مراجعـة إقليميـة: العنـف القائـم عـلى النـوع الاجتماعـي في الأزمـة السـورية، الرابـط الإلكـتروني: https:// www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/unfpa_gbv_arb-singlepages1.pdf

- جـلال ضمـرة وسـهام وأبـو عطيـة، (2014)، أثـر العـلاج المعـرفي السـلوكي المركـز عـلى الصدمـة والعـلاج بالموسـيقى في خفـض أعـراض قلـق مـا بعـد الصدمـة لـدى عينـة مـن أطفـال الحـروب، جامعـة العلـوم التربويـة، مـج. 41، ع. 1.
- إبراهيـم عثـمان: (2008)، النظريـة المعـاصرة في علـم الاجتـماع، عـمان، دار الـشروق.
- خالـد عـز الديـن، (2010)، السـلوك العـدواني عنـد الأطفـال، عـمّان: دار أسـامة للنـشر والتوزيـع.
- معـن خليـل عمـر، (1997)، نظريـات معـاصرة في علـم الاجتـماع، عـمّان: دار الـشروق.
- سـالم العمـرات، (2016): دور المعلـم في توفـير بيئـة مدرسـية آمنـة في مـدارس مديريـة تربيـة الطفيلـة، مؤتـة للبحـوث والدراسـات، سلسـلة العلـوم الإنسـانية والاجتماعيـة، مـج 31، ع. 3، ص(250-225).
- قانون العقوبات الأردني وتعديلاته، رقم (16) لسنة 1960.
- القانون المدني الأردني، رقم (43) لسنة 1976.
- اللجنـة الوطنيـة الأردنيـة لشـئون المـرأة، (2018، أيلـول

27)، القطارنة: (9060) حالة عنف بحق المرأة والطفل وإحالة (3331) منها للقضاء، الرابط الإلكتروني: http:// www.women.jo/DetailsPage/JNCW_AR/NewsDetailsAr.aspx?ID=9916

- المجلس القومي للطفولة والأمومة، (2015)، العنف ضد الأطفال في مصر، استطلاع كمي ودراسة كيفية في القاهرة والإسكندرية وأسيوط، القاهرة: المجلس القومي للطفولة والأمومة ويونيسف مصر.
- المجلس الوطني لشئون الأسرة، (2018، آيار 28)، مقترح خطة عمل وطنية للحد من العنف الجسدي الواقع على الأطفال (2018-2020)، مسودة اقتراحات، وتوصيات ورش عمل، المجلس الوطني لشئون الأسرة، الرابط الإلكتروني: http://ncfa.org.jo:85/NCFA/ar
- إبراهيم باجس معالي، (2015): فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى مهارات التواصل في خفض التوتر وتحسين الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة البحوث والدراسات، جامعة عمان الأهلية، مج (18)، ع 2، (101-119).
- يحيى النجار، (2012): العوامل المؤدية إلى توفير البيئة الآمنة للأطفال: دراسة ميدانية على عينة من الآباء والأمهات الفلسطينيين، مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، مج (15)، ع(1)، (45-83).

- وكالـة الأمـم المتحـدة لإغاثـة وتشـغيل لاجئـي فلسـطين في الـشرق الأدنـى (الأونـروا)، (1995، حزيـران)، دليـل الأونروا، منشـورات مكتـب الإعـلام.
- اليونيسـيف، (2017)، وجـه مألـوف: العنـف في حيـاة الأطفـال والمراهقـين، الرابـط الإلكـتروني: https://www.unicef.org/publications/files/Violence_in_the_lives_of_children_Key_findings_Ar.pdf

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Al-Badayneh, D. (2012). Violence against Women in Jordan Article. Journal of Family Violence, 27(5).

Astor, R., Jacobson, L., Wrabel, S., Benbenishty, R., & Diana P. (2017). Mapping and monitoring bullying and violence: Building a Safe school Climate. The International observatory of violence in school. Retrieved from http://www.ijvs.org/.

Ellsberg, M., Arango, D.J., & Morton, M. et al. (2015). Prevention of violence against women and girls: what does the evidence say? The Lancet, 385 (9977), 1555-1566.

Faherty, V. (2008). Compassionate statistics: applied quantitative analysis for social services, with exercises and instructions in SPSS. SAGE Publications, Inc.

Fulu, E., Kerr-Wilson, A., & Lang, J. (2014). What works to prevent violence against women and girls? Evidence Review of interventions to prevent violence against women and girls. Medical Research Council. South Africa: Pretoria.

Geneva call. (2015). Children at Risk in the Palestinian Refugee camps in Lebanon. Lebanon: Nashit Association. Retrieved from https://genevacall.org/wp-content/uploads/dlm_uploads/2015/12/LebanonReport_InsidePages_web.pdf.

Ghazal, M. (2016). Population stands at around 9.5 million, including 2.9 million guests. The Jordan Times. Retrieved 12 June 2018. http://www.jordantimes.com/news/local/population-stands-around-95-million-including-29-million-guests

Granlund, G. (2014). Violence against women among the Palestinian refugees in Jordan: Investigating the patriarchal hypothesis. Norway: university of Oslo.

International Rescue Committee (IRC), the George Washington University (GWI) & CARE International. (2017). No safe place: A lifetime of violence for conflict affected women and girls in South Sudan. Retrieved from https://www.rescue.org/sites/default/files/document/2293/southsudanlgonline.pdf

Knerr, W., Gardner, F., & Cluver, L. (2011). Parenting and the prevention of child maltreatment in low- and middle-income countries: A systematic review of interventions and a discussion of prevention of the risks of future violent behaviour among boys. Sexual Violence Research Initiative. South Africa: Medical Research Council.

Kortam, M. (2018, May 30). Palestinian Refugee Children: Violence in School and Family. International Sociological Association, Vol 33 (4).

Leach, F., Slade, E., & Dunne, M. (2013). Desk review for concern: Promising practice in school related gender based violence (SRGBV) prevention and response programming globally. London: Concern Worldwide.

Marshall, E., Gercama, I. & Jones, N. (2017). Adolescent girls in Jordan: The State of the evidence. Gender & Adolescence: global evidence. UK Department for International Development (DFID).

Stark, L., & Landis, D. (2016, March). Violence against children in humanitarian settings: A literature review of population-based approaches. Social Science & Medicine, Vol 152, 125-137

Tony T. (2011). Pocket Guides to Social Work Research Methods. London: Oxford University Press, Inc.

Travares, P., & Quentin, W. (2018). Ending violence against women and girls: Global and regional trends in women's legal protection against domestic violence and sexual harassment. The World Bank, Children's investment Fund Foundation, Global partnership for Education.

United Nations General Assembly (UNGA). (2006, August 29). Promotion and protection of the rights of children Promotion and protection of the rights of children. Report of the independent expert for the United Nations study on violence against children. 61st session. Retrieved fromhttps://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N07/452/43/PDF/N0745243.pdf?OpenElement

UNGA. (2007, August 7). Promotion and protection of the rights of children Promotion and protection of the rights of children. Report of the independent expert for the United Nations study on violence against children. 62nd session. Retrieved from https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N07/452/43/PDF/N0745243.pdf?OpenElement

UNGA. (2018, July). Promotion and protection of the rights of children. 73rd session. Retrieved from http://www.un.org/en/ga/73/resolutions.shtml

United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). (2007). Children in Jordan: situation Analysis 2006/2007. Retrieved from http://ncfa.org.jo:85/ncfa/sites/default/files/publications/children-jordan-situation-analysis-2006-2007-full-study.pdf

UNICEF. (2009). Global Evaluation Report: Child Friendly Schools Programming. New York: UNICEF. https://www.unicef.org/evaldatabase/files/Global_CFS_Evaluation_Report_Uploaded_Version.pdf

UNICEF. (2017). NCFA and UNICEF convenes strategic meeting towards creating a protective environment for all children in Jordan. UNICEF media. https://www.unicef.org/jordan/media_12119.

UNICEF. (2018). A Profile of violence against children and adolescents in the Middle East and North Africa: Leaving no one behind. UNICEF MENA. https://www.unicef.org/mena/media/2826/file

UNICEF. (2019). Violent discipline in the Middle East and North Africa Region: A statistical analysis of household survey data. UNICEF MENA. https://www.unicef.org/mena/reports/violent-discipline-middle-east-and-north-africa-region

United Nations (UN). (1993). Declaration on the elimination of violence against women. New York: UN.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2018). International technical guidance on sexuality education: An evidence-Informed approach. Paris: UNESCO.

United Nations Relief and Works Agency for Palestinian refugees (UNRWA). Palestine refugees file. Retrieved from https://www.unrwa.org/palestine-refugees.

Walsh, K., Zwi, K., Woolfenden, S., & Shlonsky, A. (2015). School-based education programmes for the prevention of child sexual abuse. A Cochrane Systematic Review and Meta-Analysis. Children and Youth Research Centre, 28 (1), 33-55. Australia: Queensland University of Technology

World Health Organization (WHO). (2009). Violence prevention, the evidence. Promoting gender equality to prevent violence against women. Series of briefings on violence prevention. Retrieved from https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/4th_milestones_meeting/evidence_briefings_all.pdf

WHO. (2016, May). The global plan of action to strengthen the role of the health system within a national multi sectoral response to address interpersonal violence, in particular against women and girls, and against children. World Health Assembly, Resolution 69.5. Retrieved from http://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA69/A69_9-en.pdf.

الملاحق

1. استبيان الطالبات

1	المدرسة: مدرسة النزهة.....	1) الأولى 2) الثانية 3) الثالثة 4) الرابعة				
2	الصف:.....	أ) التاسع ب) الثامن ج) السابع				
3	المعدل الدراسي السنة الماضية:	.....				
4	هل تتعرضين للتعنيف من قبل أحد أفراد أسرتك؟	5 دائمًا	4 غالبًا	3 أحيانًا	2 نادرًا	1 أبدًا
5	إنْ كنت تتعرضين للتعنيف من وقت لآخر، فمَن الذي يقوم بذلك؟	أ) والدتي ب) والدي ج) أحد إخوتي الأولاد د) إحدى أخواتي هـ) لا أتعرض للعنف و) أخرى/ حددي.....				
6	هل تستطيعين تحديد أكثر سبب تعرضت بعده للتعنيف؟ أ) التأخر في الرجوع إلى البيت ب) التقصير في الدراسة ج) تعرضت لمعاكسة أحدهم في الطريق د) الوقوف على الشباك هـ) استخدام الموبايل/ الواتس آب/ الإنترنت و) رفضي تلبية طلبات أحد إخوتي الذكور ز) التقصير في الأعمال المنزلية (طبيخ، تنظيف، جلي....) ح) دون سبب محدد.					
7	هل تستطيعين تحديد أكثر أشكال التعنيف التي تتعرضين لها؟					
8	هل سبق وحاولت أسرتك إجبارك أو إقناعك بترك المدرسة؟	أ) نعم ب) لا ج) لا أتذكر				
9	إذا كانت الإجابة (نعم)، فما أسباب ذلك؟	.....				
10	هل يهتم أفراد أسرتك بمتابعة تحصيلك الدراسي وحل مشكلاتك؟	5 دائمًا	4 غالبًا	3 أحيانًا	2 نادرًا	1 أبدًا
11	هل تشعرين بالأمان في البيت؟	5 دائمًا	4 غالبًا	3 أحيانًا	2 نادرًا	1 أبدًا
12	إذا كانت الإجابة (أحيانًا) أو (نادرًا) أو (أبدًا)؛ فلماذا؟	.....				
13	إذا كان لديك إخوة ذكور؛ فكيف تعاملك أسرتك مقارنة بهم؟ أ) تعاملني مثلهم دون تمييز ب) تعاملني أفضل منهم ج) تعاملني أسوأ منهم د) لا يوجد لدي إخوة ذكور					

14	ماذا تفعلين حينما تتعرضين للضرب من جانب أحد أفراد أسرتك؟ أ) لا شيء حتى لا أتعرض للمزيد من الضرب ب) أنزوي وحدي وأبكي ج) أحاول اللجوء إلى بعض الجيران أو الأقارب لحمايتي د) أصرخ هـ) أشتم مَن يحاول ضربي و) أحاول ضرب مَن يقوم بضربي ز) لا أمانع؛ لأن من حق أسرتي ضربي من أجل مصلحتي ح) لا أتعرض أبدًا للضرب.	
15	هل يمكنك القول: أنك تتعرضين إلى (العنف) داخل أسرتك؟	أ) نعم ب) لا ج) لست متأكدة
16	ماذا يمكن أن تعرِّفي (العنف داخل الأسرة)؟	.....
17	لو كان لك أن تغيري في أسرتك بعض الأمور، فما هي؟	.....
18	هل تتعرضين إلى المعاكسات في الشارع؟	5 دائمًا 4 غالبًا 3 أحيانًا 2 نادرًا 1 أبدًا
19	إنْ كنت تتعرضين للمعاكسات؛ فما طبيعة هذه المعاكسات؟	أ) ألفاظ ب) إشارات باليد ج) النظر د) اللمس هـ) لا أتعرض للمعاكسات و) المشي خلفي
20	هل تعرضتِ لأي نوع من المعاكسات من الشباب قبل شهر؟	أ) نعم ب) لا
21	إنْ كانت الإجابة (نعم)؛ أين كان ذلك؟	أ) في طريقي من المدرسة إلى البيت أو العكس ب) في السوق ج) أمام المدرسة د) على الهاتف أو الإنترنت هـ) أخرى/ حددي.....
22	ماذا كانت ردة فعلك حينها؟	أ) لم أفعل شيء ب) أسرعت في المشي ج) غيرت الطريق د) صرخت
23	مَن أخبرتِ بهذه المعاكسات؟	أ) والدتي ب) أختي ج) المرشدة د) مربية الصف هـ) معلمتي المحبوبة و) صديقتي ز) لم أخبر أحد ح) أخرى/ حددي.....
24	إنْ كنت قد أخبرتِ أحدًا ما بتعرضك للمعاكسة، ماذا كانت النتيجة؟	أ) توبيخي واتهامي بأنني المسئولة عن ذلك ب) مرافقة أخي أو أحد أفراد أسرتي لي في الطريق ج) لا شيء د) أخرى/ حددي.....

25	هل تشعرين بالأمان في الشارع؟	5 دائمًا	4 غالبًا	3 أحيانًا	2 نادرًا	1 أبدًا
26	إذا كانت الإجابة أحيانًا أو نادرًا أو أبدًا، فلماذا؟	.....				
27	هل تعرفين معنى كلمة (التحرش)؟	نعم ب) لا				
28	إنْ كانت الإجابة (نعم)؛ بماذا يمكن أن تعرّفي (التحرش)؟	.....				
29	ما الوسائل التي يمكن أن تحمي الفتيات من التحرش أو المعاكسات في الشارع؟	أن يلبسن لبسًا محتشمًا وغير ملفت للنظر تربية الأولاد تربية صحيحة عدم خروج البنت إلا للضرورة الخروج فقط مع أفراد العائلة الاعتدال في المشية وجود الشرطة في كل مكان ز) الالتزام بالأدب والأخلاق				
30	ما أكثر الحالات التي يمكن أن تتذكريها وتتعلق بالتحرش بالفتيات في الشارع؟	.....				
31	لو كان لك أن تغيِّري في الشارع بعض الأمور؛ فما هي؟	.....				
32	إذا واجهتك مشكلة في المدرسة، إلى مَن تلجئين عادةً لمناقشتها وإيجاد حل لها؟	أ) المرشدة ب) مربية الصف ج) معلمتي المحبوبة د) الإدارة هـ) صديقتي و) لا أحد				
33	هل لجأتِ إلى أحد في المدرسة لمناقشة وحل مشكلة واجهتك؟	أ) نعم ب) لا ج) لا أتذكر				
34	إنْ كانت الإجابة (نعم)؛ من كان ذلك الشخص من المدرسة؟	.....				
35	هل قامت بمساعدتك على حل مشكلتك؟	نعم ب) لا				
36	هل أنت راضية عن نتائج الحل؟	نعم ب) لا				
37	هل تقوم المدرسة بتنظيم اجتماعات دورية للأهالي لمناقشة الشئون الدراسية والسلوكية المتعلقة بالطالبات؟	نعم ب) لا				

38	إذا كانت الإجابة (نعم)؛ فما معدل عقد تلك الاجتماعات؟	أ) شهريًّا ب) كل فصل ج) مرة في السنة د) لا أعرف				
39	هل تقوم المدرسة بتنظيم لقاءات للأهالي للاحتفال ببعض المناسبات؟	.....				
40	هل قام أحد من أفراد أسرتك بزيارة المدرسة مؤخرا؟	.....				
41	متى كانت آخر زيارة لأحد أفراد أسرتك إلى المدرسة؟	.....				
42	هل سبق أن شاركتِ بنشاطات خاصة بحماية الفتيات من العنف؟	أ) نعم ب)لا ج) لا أتذكر				
43	إنْ كانت الإجابة (نعم)؛ ما طبيعة ذلك النشاط؟	.....				
44	هل تشعرين بالأمان في المدرسة؟	5 دائمًا	4 غالبًا	3 أحيانًا	2 نادرًا	1 أبدًا
45	إذا كانت الإجابة (أحيانًا) أو (نادرًا) أو (أبدًا)؛ فلماذا؟	.....				
46	لو كان لك أن تغيِّري في مدرستك بعض الأمور؛ فما هي؟	.....				
47	هل تخجلين من جسدك؟	5 دائمًا	4 غالبًا	3 أحيانًا	2 نادرًا	1 أبدًا
48	هل تحدثك والدتك عن التغيرات الجسدية والنفسية التي تصاحب الفتاة في المراهقة؟ (زيادة الوزن، بروز الثديين، الدورة الشهرية)؟	5 دائمًا	4 غالبًا	3 أحيانًا	2 نادرًا	1 أبدًا
49	هل تطمحين إلى متابعة دراستك الجامعية؟	أ) نعم ب) لا				
50	هل شاركت في الأشهر الثلاثة الأخيرة بنشاط مدرسي ما؟	.....				
51	إذا كانت الإجابة (نعم)؛ ما هو ذلك النشاط؟	.....				

52	هل تتمنين لو كنت ولدًا بدلاً من كونك بنتًا؟	5 دائمًا	4 غالبًا	3 أحيانًا	2 نادرًا	1 أبدًا
53	إذا كانت الإجابة بـ(نعم)؛ فلماذا؟	.....				
54	ما أهم الأشياء التي تحلمين بتحقيقها في حياتك خلال الخمس السنوات القادمة؟	أ) مساعدة والدي ماديًّا ب) الدراسة في الجامعة ج) السفر خارج البلاد د) أن أخطب وأتزوج هـ) الحصول على عمل و) تكوين صداقات ح) ترك المدرسة والجلوس في البيت				
55	هل تعتقدين أن أحلامك صعبة المنال، بسبب ما يلي(متعدد الإجابة)؟	أ) الوضع المالي ب) تفضيل الأخوة الذكور ج) العنف الممارس على الفتيات د) العادات والتقاليد هـ) والدي صعب و) والدتي لا تفهمني ز) تحكم أخوتي الذكور في حياتي ط) أخرى/ حددي.....				
56	هل تشعرين بالوحدة؟	١) أبدًا	2) أحيانًا	3) دائمًا		
57	هل تشعرين بالإرهاق الجسدي والنفسي؟	١) أبدًا	2) أحيانًا	3) دائمًا		

2. استبيان المدرسة

1	اسم المدرسة: .....
2	ما هي طبيعة عملك في المدرسة؟ أ) الإدارة ب) التعليم ج) الإرشاد د) أخرى.....
3	ما عدد سنوات تواجدك في نفس المدرسة؟ .....
4	إنْ كنتِ معلمة؛ ما هي المواد التي تقومين بتدريسها؟ .....

5	إنْ كنتِ معلمة؛ ما الصفوف التي تقومين بتدريسها؟ .....
6	من واقع خبرتك؛ ما مدى تعرض الطالبات للتعنيف من جانب أحد أفراد الأسرة؟ أ) دائمًا ب) غالبًا ج) أحيانًا د) نادرًا هـ) أبدًا
7	ومَن يقوم بذلك عادةً؟ أ) الأب ب) الأم ج) أحد الإخوة الأولاد د) أحد الإخوة الإناث هـ) جميع أفراد الأسرة و) أخرى/ حددي.....
8	ما هي أشكال التعنيف التي تتعرض لها الطالبات في العادة؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة) أ) شتائم (تشبيه بالحيوانات) ب) شتائم بذيئة ج) نظرة العين د) الصراخ هـ) الإشارات و) الضرب (الصفع، الركل، اللكم، شد الشعر..) ط) الإهمال
9	هل تعتقدين أن من الضروري وجود جهة ما يسهل الاتصال بها من جانب الأطفال لحمايتهم من العنف الذي يمارس ضدهم في البيت؟ أ) نعم، ضروري ب) لا، غير ضروري ج) لست متأكدة د) لا أعرف
10	من واقع خبرتك؛ ما مدى تعرض الطالبات للمعاكسات في الشارع؟ أ) دائمًا ب) غالبًا ج) أحيانًا د) نادرًا هـ) أبدًا
11	إنْ كانت الإجابة (دائمًا) أو (غالبًا) أو (أحيانًا)؛ ما هي ردود أفعالهن في غالب الحالات؟ أ) لا يفعلن شيئًا ب) يغيرن الطريق د) يصرخن هـ) يتجاوبن بالسعادة مع تلك المعاكسات و) الإجابة نادرًا أو أحيانًا و) أخرى/ حددي.....
12	مَن تخبر الطالبات عادةً بهذه المعاكسات؟ أ) الأب ب) الأم ج) المرشدة في المدرسة د) مربية الصف هـ) إحدى المعلمات و) صديقاتها ز) لا أحد ح) إحدى أخواتها ح) أخرى/ حددي.....
13	إنْ كانت إحدى الطالبات قد أخبرتكِ عن تعرضها للمعاكسة في الشارع خلال الثلاثة أشهر الأخيرة؛ ما هي الإجراءات التي قمت باتخاذها؟ أ) قدَّمت لها النصح والإرشاد ب) طلبت منها التحدُّث بالموضوع مع مرشدة المدرسة ج) طلبت منها التحدُّث بالموضوع مع والدتها د) طلبت منها ألا تعير الموضوع أهمية.
14	هل تابعت الموضوع بعد فترة للتأكد من تنفيذ الطالبة للإجراء المناسب؟ نعم ب) لا

14	ما الوسائل التي يمكن أن تحمي الفتيات من التحرش أو المعاكسات في الشارع؟(متعدد الإجابة) تقديم التوعية للفتيات وتعريفهن بالسلوك المناسب ب) توفير ضبط أمني إمام مدارس الفتيات ج) وضع أنظمة وعقوبات صارمة لكل من الطالبات والشباب د) تقديم التوعية للشباب وردعهم هـ) جميع ما ذكر
15	بشكل عام، إذا واجهت الطالبة مشكلة ما في المدرسة، إلى مَن تلجأ لمناقشتها وإيجاد حل لها؟ أ) مرشدة المدرسة ب) مربية الصف ج) إحدى المعلمات د) إدارة المدرسة هـ) الصديقات و) لا أحد ز) إحدى أخواتها ز) أخرى/ حددي.....
16	هل تقوم المدرسة بتنظيم اجتماعات دورية للأهالي لمناقشة الشئون الدراسية والسلوكية المتعلقة بالطالبات؟ أ) نعم ب) لا
17	إذا كانت الإجابة (نعم)؛ فما معدل عقد تلك الاجتماعات؟ أ) شهريًّا ب) كل فصل ج) مرة في السنة د) أخرى/ حددي .....
18	هل تقوم المدرسة بتنظيم لقاءات للأهالي للاحتفال ببعض المناسبات؟ أ) نعم ب) لا
19	مَن يشارك باجتماعات الأهالي واللقاءات الاحتفالية عادةً؟ (متعدد الإجابة) أ) الأم ب) الأب ج) الأم والأب د) أحد أفراد الأسرة هـ) لا أحد و) أخرى/ حددي.....
20	هل عقدت المدرسة سابقًا أي نشاطات خاصة بحماية الفتيات من العنف؟ أ) نعم ب) لا
21	إنْ كانت الإجابة (نعم)؛ ما طبيعة ذلك النشاط؟ (متعدد الإجابة) أ) يوم توعوي للأسرة ب) محاضرة ج) مشاهدة فيلم وثائقي د) زيارة مركز مختص هـ) أخرى/ حددي .....
22	هل تعتقدين أنك بحاجة إلى تلقي بعض التدريب حول مواضيع حماية الفتيات والجندر؟ أ) نعم ب) لا ج) لست متأكدة د) لست مهتمة بهذا النوع من التدريب.

23	ما هي أبرز العوامل التي يمكن أن تقف عائقًا أمام تحقيق طموحات أغلب الطالبات في مدرستك؟ (متعدد الإجابة) أ) الوضع المالي ب) تفضيل الإخوة الذكور ج) العنف الممارس على الفتيات د) العادات والتقاليد السائدة في المجتمع هـ) عدم تفهم الأسرة لبناتهن و) تفضيل أخواتهن الكبار ز) عدم معرفة ووعي الفتيات بطموحاتهم المستقبلية و) أخرى/ حددي .....
24	من واقع خبرتك؛ كيف يمكن أن نحمي الفتيات من العنف في أسرهن؟ أ) تقديم النصح والإرشاد للأسرة ب) توعية الأسرة بالأسلوب الصحيح للتربية السليمة ج) الاتصال والتواصل المباشر بشكل دوري مع الأسرة د) جميع ما ذكر.

3. استبيان الأسرة

طبيعة الصلة بالطالبة:.....	1) الأب 2) الأم 3) أخرى/ حدد:					|_|
مدرسة الطالبة	إناث النزهة الأولى 2) إناث النزهة الثانية إناث النزهة الثالثة 4) إناث النزهة الرابعة					|_|
كيف تقيم الوضع الاقتصادي لأسرتك؟	5 جيد جدًّا	4 جيد	3 مقبول	2 سيء	1 سيء جدًّا	
هل لديكم إنترنت في البيت؟	نعم	2) لا				|_|
إن كانت الإجابة (نعم)؛ هل يسمح لبناتكم الإناث باستخدام الإنترنت؟	5 دائمًا	4 غالبًا	3 أحيانًا	2 نادرًا	1 أبدًا	|_|
وهل يسمح لأولادكم الذكور باستخدام الإنترنت؟	5 دائمًا	4 غالبًا	3 أحيانًا	2 نادرًا	1 أبدًا	|_|
هل تختلف طريقة تعاملكم مع أخطاء الأولاد وأخطاء البنات؟	5 دائمًا	4 غالبًا	3 أحيانًا	2 نادرًا	1 أبدًا	|_|

إذا كانت الإجابة (دائمًا)، (غالبًا) و(أحيانًا)؛ فما هي أسباب الا ختلا ف ؟	الإجابة نادرًا أو أبدًا. بسبب اختلاف نوع المشاكل بينهما. لأن البنت تعامل باللين والولد بالشدة والحزم. بسبب اختلاف الطبيعة الجسدية والتفكير. لأن الولد لا يعيبه شيء، أما البنت الغلطة الواحدة تشوِّه سمعتها. الحرص الشديد على الإناث أكثر من الذكور. لأن عقاب الأنثى أشد من عقاب الذَّكر. أخرى/ حددي	ا_ا

ما هي الطريقة التي تلجأ إليها في مواجهة أخطاء أبنائك، أرجو ترتيبها بالأرقام من (5–1)، (رقم 1 الأكثر تكرارًا)؟		الذكور	الإناث
	الحوار	()	()
	الصراخ	()	()
	نظرة العين	()	()
	الضرب	()	()
	الحرمان من المصروف	()	()

في حال اللجوء لضرب البنات في بعض الأحيان؛ فهل يمكن تحديد أسباب اللجوء لذلك؟ (متعدد الإجابات)	1) التأخر في الرجوع إلى البيت. 2) التقصير في الدراسة. 3) التعرض لمعاكسة أحدهم في الطريق. 4) الوقوف على الشباك. 5) استخدام الموبايل/ الواتس آب/ الإنترنت. 6) رفض تلبية طلبات أحد إخوتها الذكور. 7) التقصير في الأعمال المنزلية (طبيخ، تنظيف، جلي...). 8) أخرى / حددي.....
في حال اللجوء لضرب الأولاد في بعض الأحيان؛ فهل يمكن تحديد أسباب اللجوء لذلك؟ (متعدد الإجابات)	1) التأخر في الرجوع إلى البيت. 2) التقصير في الدراسة. 3) معاكسة البنات في الطريق. 4) استخدام الموبايل/ الواتس آب/ الإنترنت. 5) رفض تلبية طلبات البيت. 6) ضرب أخواته البنات. 7) أخرى / حددي.....

هل تهتم بمتابعة بناتك في الدراسة وحل أي مشكلات دراسية؟	5 دائمًا	4 غالبًا	3 أحيانًا	2 نادرًا	1 أبدًا	ا_ا

هل تهتم بمتابعة أولادك في الدراسة وحل أي مشكلات دراسية؟	5 دائمًا	4 غالبًا	3 أحيانًا	2 نادرًا	1 أبدًا	|_|
حسب ملاحظتك؛ ما مدى تكرار حدوث العنف داخل الأسرة في المنطقة التي تقيمون فيها؟	5 دائمًا	4 غالبًا	3 أحيانًا	2 نادرًا	1 أبدًا	|_|
ما هي أهم أسباب العنف من وجهة نظرك؟	1.لا يوجد عنف في منطقتي 2. التفكك الأسري 3. عدم التفاهم والحب 4. تدني المستوى التعليمي 5.الظروف المالية الصعبة 6. الكبت النفسي 7.لا نتدخل بمشاكل الجيران 8. أخرى / حدد.....					|_|
هل تتعرض البنات في منطقتكم إلى المعاكسات في الشارع؟	5 دائمًا	4 غالبًا	3 أحيانًا	2 نادرًا	1 أبدًا	|_|
إنْ كان الجواب (دائمًا، غالبًا، أحيانًا) على مَن تقع عاتق مسئولية حماية الفتيات من المعاكسات خاصةً في الشارع؟	1) الأسرة 2) المدرسة 3) الشرطة 4) المجتمع 5) البنت نفسها					|_|
هل سبق وأن أخبرتك ابنتك بتعرضها للمعاكسة في الشارع؟	1) نعم 2) لا 3) لم تواجه ابنتي أية معاكسات					|_|
إنْ كانت الإجابة بـ(نعم)؛ أين كان ذلك؟	1) في طريقها من المدرسة إلى البيت أو العكس 2) في السوق 3) أمام المدرسة 4) على الهاتف أو الإنترنت 5) لم يسبق حدوث ذلك 6) أخرى/ حددي					|_|
ماذا كانت ردة فعلك حينها؟	1) لم أفعل شيئًا 2) وبَّختها على طريقة مشيها 3) منعتها من الخروج بمفردها 4) راجعت المدرسة 5) استقصيت عن هؤلاء الشباب لتقديم شكوى للشرطة 6) منعتها من الذهاب إلى السوق 7) طمأنتها وأخبرتها ألا تعير الموضوع أي اهتمام 8) أخرى/ حددي					|_|

من وجهة نظرك، ما أهم وسيلة يمكن أن تحمي الفتيات من التحرش أو المعاكسات في الشارع؟	توجيه الأهل لبناتهم الاحتشام باللبس والمشي للفتاة الحزم بالتربية والعقاب الرادع للشباب الذكور التوعية والحوار البنَّاء مع الشباب الذكور وضع دورية أمن على باب المدرسة منع الفتيات من الخروج لوحدهن منع الفتيات من الخروج إلا على المدرسة أخرى/ حددي	|_|_|
إذا واجهت ابنتك مشكلة ما، إلى مَن تلجأ من أسرة المدرسة لمناقشتها وإيجاد حل لها؟	1) مرشدة المدرسة 2) مربية الصف 3) إحدى المعلمات 4) إدارة المدرسة 5) لا أحد	|_|_|
هل لجأت إلى أحدٍ من أسرة المدرسة في الثلاثة شهور الأخيرة لمناقشة وحل مشكلة واجهت ابنتك/ بناتك؟	1) نعم 2) لا 3) لم تواجههم أية مشاكل	|_|_|
إنْ كانت الإجابة بـ(نعم)، مَن كان ذلك الشخص من المدرسة؟	1) مرشدة المدرسة 2) مربية الصف 3) إحدى المعلمات 4) إدارة المدرسة 5) لا أحد	|_|_|
هل قامت بمساعدتك في حل ا لمشكلة ؟	1) نعم 2) لا	|_|_|
هل أنت راضٍ/ راضية عن نتائج الحل؟	1) نعم 2) لا 3) إلى حد ما	|_|_|
هل تقوم المدرسة بتنظيم اجتماعات دورية للأهالي لمناقشة الشئون الدراسية والسلوكية المتعلقة بالطالبات ؟	1) نعم 2) لا 3) لا أعلم	|_|_|
إذا كانت الإجابة (نعم)؛ فما معدل عقد تلك الاجتماعات؟	1) شهريًّا 2) كل فصل 3) مرة في السنة 4) أخرى/ حددي	|_|_|
هل تقوم المدرسة بتنظيم لقاءات للأهالي للاحتفال ببعض المناسبات؟	1) نعم 2) لا 3) لا أعلم	|_|_|

هل شاركت/ شاركتِ بورش العمل الخاصة بحماية الفتيات من العنف، والتي عقدت في المدرسة؟	نعم 2) لا 3) لا أذكر	_| _|
هل قام أحدٌ من أفراد أسرتك بزيارة المدرسة مؤخرًا؟	1) نعم 2) لا	_| _|
متى كانت آخر زيارة لأحد أفراد أسرتك إلى المدرسة؟	1) قبل أسبوع 2) قبل شهر 3) قبل ثلاثة أشهر 4) قبل ستة أشهر	_| _|
هل سبق أن تمت دعوتك للمشاركة في نشاطات خاصة بحماية الفتيات من العنف في السنة الأخيرة؟	1) نعم 2) لا 3) لا أذكر	_| _|
إنْ كانت الإجابة بـ(نعم)؛ ما طبيعة ذلك النشاط؟ (متعدد الإجابة)	1) المشاركة بدورة 2) حضور محاضرة 3) مشاهدة فيلم وثائقي 4) أخرى/ حددي	_| _|
سؤال للأمهات: هل تتحدَّثين مع بناتك عن التغيرات الجسدية والنفسية؟ (زيادة الوزن، بروز الثديين، الدورة الشهرية)؟	5 دائمًا / 4 غالبًا / 3 أحيانًا / 2 نادرًا / 1 أبدًا	_| _|
هل تثق/ تثقين ببناتك؟	5 دائمًا / 4 غالبًا / 3 أحيانًا / 2 نادرًا / 1 أبدًا	_| _|
ماذا تطمح/ تطمحين لابنتك (المعنية بالاستمارة) تحقيقه خلال السنوات الخمس القادمة؟	1) التعليم المناسب 2) دخول الجامعة 3) الزواج 4) العمل 5) أخرى/ حددي.....	_| _|

مساهمة برنامج مستند إلى مفهوم الذات وعلاقات الصَّداقة في تنمية تقدير الذات لدى أطفال المرحلة الأساسية الدنيا

د. صوفيا سعيد ريماوي
فلسطين

د. قدرية محمد البشري
الإمارات العربية المتحدة

ملخص البحث

يهدف البحث إلى تعرُّف درجة مساهمة برنامج مستند إلى مفهوم الذات وعلاقات الصَّداقة في تنمية تقدير الذات لدى أطفال المرحلة الأساسية الدُّنيا، ولتحقيق الهدف استخدمت منهجية البحث شبة التجريبي، وتمثّل التدخُّل الأساسي في البحث في تنفيذ برنامج مكون من مجموعة لقاءات تضمنت سلسلة نشاطات، ركَّزت على تعزيز علاقات الصَّداقة وبناء مفهوم الذات، ونُفِّذ البرنامج على عينة مقصودة من طالبات الصف الرابع، وعددهن (51) طالبة من مدرستين؛ إحداهما في الإمارات العربية المتحدة، والثانية في فلسطين، ومن ثمَّ دراسة درجة مساهمة البرنامج في رفع التقدير الذاتي للطالبات، ومقارنته بتقدير الذَّات لدى طالبات المجموعات الضابطة، وعددهن (47) طالبة، كما استُخدِم التحليل الوصفي النوعي لاستقصاء التغير الحاصل في مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي لدى الطالبات نتيجة لتنفيذ البرنامج.

اعتمد البحث أدوات قياس متنوعة لغايات التثليث، وضمان مصداقية البيانات المُجمعة وموثوقيتها، وتمثَّلت في: مقياس تقدير الذات لروزنبرغ المترجم، ومقياس القبول الاجتماعي، وأنموذج ملاحظة التفاعل الاجتماعي.

وخلُصت نتائج البحث إلى مساهمة البرنامج في تنمية تقدير الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية، وفي إحداث تغيُّر إيجابي في

القبـول والتفاعـل الاجتماعـي لديهـن؛ إذ زادت نسـبة الطالبـات اللـواتي لديهـن شـعبية، وقلـت نسـبة المرفوضـات اجتماعيًّـا بـين زميلاتهـن.

بنـاءً عـلى النتائـج؛ أوصى البحـث بتوسـيع نطـاق تنفيـذ البرنامج على مـدارس أخـرى وعـلى دول أخـرى ليتسـنى تعميـم النتائج واعتـماد مثل هـذه البرامـج رسـميًّا، لمـا لهـا مـن أثـر إيجـابي عـلى تنميـة تقديـر الـذات وزيـادة القبـول والتفاعـل الاجتماعـي لـدى الأطفـال، كـما أوصى بعقـد دورات وورش عمـل للمعلمـين ولأوليـاء الأمـور لتوعيتهـم بمفهـوم (تقديـر الـذات) وأهميتـه في بنـاء شـخصية الأطفـال ونشـأتهم السـوية، وتمكينهـم مـن طـرق وأسـاليب تربويـة واجتماعيـة فاعلـة للتعامـل مـع الأطفـال لبنـاء مفهـوم ذات إيجـابي وتنميـة تقديـر الـذات لديهـم.

مسـاهمة برنامـج مسـتند إلى مفهـوم الـذَّات وعلاقـات الصَّداقـة في تنميـة تقديـر الـذَّات لـدى أطفـال المرحلـة:

يغـدو تطـور المجتمعـات ممكنًـا مـع أفـراد أصحـاء وناجحـين، لـذا يعتـبر الاسـتثمار في الإنسـان محـور تركيـز الأمـم الناجحـة ومسـعاها، وهو مـا يجعـل الـدول تركِّـز عـلى الإنسـان منـذ الطفولـة، كـون الأطفـال مسـتقبل دولهـم، فكلـما تـمَّ تربيتهـم بشـكل أفضـل، كلـما تمـت قيـادة الـدول والمجتمعـات لمسـتقبل أجمـل (Bayazit, 2014)، ولأن بناء الشـخصية المسـئولة وصاحبـة القـرار والمبتكـرة، التـي تحتاجهـا المجتمعـات الريادية والمتصالحـة مـع ذاتهـا والمتفاعلـة مـع الآخريـن -يعتمـد عـلى مجموعـة من لبنـات أهمهـا تقديـر الـذات (Basaram, 2016)، فـإن الـدول مسـئولة عـن التخطيـط الجيـد لبرامـج هدفهـا بنـاء (مفهـوم ذات) إيجـابي لـدى أطفالهـا، وتنمِّـي تقديرهـم الـذاتي والعمـل عـلى تنفيذهـا.

يبدأ بناء مفهوم الذات من مرحلة الطفولة، ويتأثر بكلٍّ من العائلة والمدرسة والبيئة التي ينشأ الأطفال فيها، بما ينعكس على تقديرهم لذواتهم ونشأتهم السوية، لذا استهدفت الطفولة كأفضل وأهم فترة لتنمية تقدير الذات، وهو يعتبر متنبئًا للعديد من البُنى الهامة في شخصية الطفل (Wu, Chen, Yang, Ding, Yang & Sun, 2015).

إنَّ اعتماد اليونيسيف لوثيقة (عالم لائق للأطفال) عام 2002م؛ التي تنصُّ على أنه ينبغي تمكين الأطفال والمراهقين من ممارسة حقهم في التعبير وفقًا لقدراتهم النمائية، وفي بناء تقدير الذَّات، وفي اكتساب المعارف والمهارات اللازمة لهم لحل الصراعات وصنع القرار والتواصل وتحمُّل تحديات وصراعات الحياة وإشارة منظمة الصحة العالمية في تقريرها (منع الانتحار: مصدر للمعلمين والطواقم في المدرسة) عام 2000م، إلى أن تقدير الذات الإيجابية يحمي الأطفال والمراهقين من الاضطرابات العقلية واليأس، ويمكنهم من التعامل مع مصاعب الحياة والمواقف الصَّعبة (Hosogi, Okada, Fujii, Noguchi, & Watanade, 2012)، هما معطيان يدلان على أهمية تنمية تقدير الذات لتمكين الأطفال واليافعين من أصحاب الهمم، وفي اكتسابهم لأسلوب حياة صحية ونشأتهم النشأة السوية.

إنَّ أهمية تنمية تقدير الذات تتجاوز الأفراد إلى المجتمعات ومستوى جودة الحياة فيها؛ فكما أن تقدير الذات عامل أساسي للنجاح في حياة الفرد من خلال مساعدته في التصرُّف أمام صعوبات الحياة، وإعطائه الشعور بالرضا والارتياح والثقة

ومساعدته في التكيف مع المحيط الخارجي وحل المشكلات التي تواجهه في حياته (ديب، 2014)، فإن تقدير الذات يساهم في تحقيق حياة أفضل للمجتمعات (Kemode & Maclean, 2001) من خلال مساهمته في تحقيق وسيادة الشعور بالفرح والراحة والسَّلام والتفاؤل والأمن في الحياة (Tavares, Matias, Ferreira, Pegorari, Nascimento & Paiva, 2016)، وارتباطه الإيجابي بالرضا الوظيفي والالتزام المنظمي والدافعية للعمل والمواطنة وتعزيز السلوكيات والاتجاهات الإيجابية في العمل (Pierce & Gardner, 2004) مما يساهم في زيادة الإنتاجية في العمل والتأثير على الحياة الاقتصادية، وارتباطه السلبي والدال إحصائيًّا مع مظاهر الجريمة والانحراف في المجتمعات (Carrie & Roshni, 2018)، مما يعني مساهمته في التقليل من الجريمة والانحراف في المجتمعات.

يتأثر بناء مفهوم وتقدير الذات بقيم ونمط حياة المجتمع والأسرة (Bayazit, 2014)، ومن هنا؛ فإنَّ الأطفال بحاجة إلى أن ينشئوا في بيئة من الحب والصداقة والتعاون والأخلاق لبناء تصور ومفهوم ذات إيجابي، وبما أن الأسرة والمدرسة هما الحاضنتان الأساسيتان للطفولة، فلا بدَّ من برامج داعمة لبناء مفهوم ذات إيجابية وتنمية تقدير الذات على مستوى المدرسة بشكل ينسجم وتوجهات الدول وخططها الاستراتيجية.

ولعل دولة الإمارات وفلسطين، شأنهما، شأن الدول التي تعتبر الإنسان أقوى مقوماتها، فدولة الإمارات في مئويتها (2071) تسعى إلى الاستثمار في شباب الدولة، وتجهيزهم بالمهارات والمعارف التي

تستجيب التغيرات المتسارعة، والعمل لتكون دولة الإمارات أفضل دولة في العالم (حكومة الإمارات، 2018أ)، في حين تعتبر فلسطين المصادر البشرية القوة المحركة للتنمية الوطنية، وتؤكد أن الاستثمار في الإنسان أهم مقومات التنمية والتحرُّر، وأن الأطفال المرتكز الأساسي لتحقيقهما (رئاسة الوزراء الفلسطيني، 2016).

وفي ظل توجهات دولة الإمارات وفلسطين لبناء إنسان الحاضر والمستقبل، جاء هذا البحث ليتناول أحد البرامج القائمة على مفهوم الذات وعلاقات الصداقة التي استهدفت تنمية تقدير الذات لدى عينة قصدية من الأطفال في دولتي الإمارات وفلسطين؛ فهل وجد البرنامج صدى لدى أولئك الأطفال وتقديرهم لذواتهم؟ وهذا ما هدف إليه البحث الحالي باستكشاف درجة مساهمة برنامج مستند إلى مفهوم الذات وعلاقات الصداقة في تنمية تقدير الذات لدى أطفال المرحلة الأساسية الدنيا.

مشكلة البحث

رغم الجهود الكبيرة والبرامج العديدة على المستوى التربوي التي تستهدف تنمية مقدرات الأطفال واليافعين ومهاراتهم، إلا أن برامج تنمية تقدير الذات لدى الأطفال، على أهميتها في تنمية الشخصية المتكاملة والنشأة السوية (Du, King & Chi, 2017; Zieba, Surawska & Zalewska, 2018)، لم تحظ بالتركيز ولم تشغل الحجم الكافي في هذه الجهود، نظرًا لارتباط تقدير الذات المنخفض والعديد من الأمراض النفسية والجسدية والسلوكيات والسمات

السلبية كالإحباط والإدمان والتنمر والعنف (Zeigler-Hill, Dahlen & Madson, 2017)، فتركزت الجهود على برامج تدخل لتنمية تقدير الذات لدى فئة محددة من الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، ممن لديهم مشكلات أكاديمية أو اجتماعية أو نفسية أو صحية.

في السياق الفلسطيني والإماراتي، فإنَّ البرامج والأنشطة المستندة إلى التوجهات العالمية وأبحاث الطفولة، والهادفة إلى تنمية تقدير الذات، لم تعتمد بشكل رسمي، فظلت تحت مظلة التشجيع والمناداة بتوظيفها، لذا، لا زال توظيفها مرهونًا بجهود شخصية مبعثرة من الجهات محددة وعلى فئات محددة من الأطفال. فكان لا بدَّ من تجربة مثل هذه البرامج، والوقوف عند درجة فاعليتها وجدواها في تنمية تقدير الذات لدى الأطفال، حتى يتسنى توسيع تجربتها على فئات أوسع لاعتمادها بشكل رسمي في النظام التربوي الإماراتي والفلسطيني، في حال ثبتت فاعليتها، ومن هنا، فإنَّ مشكلة البحث تتمثَّل في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما مساهمة برنامج مستند إلى مفهوم الذات وعلاقات الصداقة في تنمية تقدير الذات لدى أطفال المرحلة الأساسية الدنيا؟

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في دراسة درجة المساهمة التي يمكن أن يحدثها برنامج مستند إلى مفهوم الذات وعلاقات الصداقة في تنمية تقدير الذات لدى أطفال المرحلة الأساسية الدنيا، ويؤمل أن يساهم البحث في فتح عيون الباحثين على تصميم برامج من

شأنها رفع تقدير الذات لدى الأطفال، كونه أحد أهم اللبنات الرئيسة في شخصيتهم، ودراسة فاعليتها وتوسيع تنفيذها، كما يؤمل أن يساهم البحث، من خلال نتائجه، في توفير بيانات تفيد المسئولين في رسم سياسات، وصناعة قرارات تتعلق باعتماد مثل هذه البرامج في النظامين التربويين الإماراتي والفلسطيني، في سعيهما لبناء الإنسان الذي تريد، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتمكين المدارس والأسر، وتوعيتهم بأهمية تقدير الذات في تنمية الشخصية المتكاملة. أما على المستوى العربي؛ فيؤمل أن يستفيد الباحثون من جانبين: الأول؛ بناء شراكات بحثية متعددة الأقطار لتنفيذ برامج بحثية في أكثر من بلد، والثاني؛ الإفادة من التجربة، بتنفيذها في مدارس عربية، ودراسة جدواها وفاعليتها، لنشر وإرساء فكرة وأهمية بناء مفهوم الذات لدى الأطفال، وتعزيز علاقات الصداقة لتنمية تقدير الذات لديهم، وعدم اقتصار توظيفها في حالات محدودة أو تلك الفئة من الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة أو أصحاب المشاكل النفسية والاجتماعية، من أجل إيجاد إنسان متصالح مع ذاته ومع الآخرين، وقادر على التكيف والابتكار.

أهداف البحث وأسئلته

استهدف البحث التعرُّف إلى درجة مساهمة برنامج مستند إلى مفهوم الذات وعلاقات الصَّداقة في تنمية تقدير الذات لدى أطفال المرحلة الأساسية الدنيا، وقد تمَّ اختيار عينة مقصودة من أطفال المرحلة الأساسية الدنيا، تحديدًا طالبات من الصف الرابع الأساسي، من مدرستين إحداهما في الإمارات العربية المتحدة،

والثانيــة في فلســطين، دون أن يكــون الهــدف أساسًــا مقارنــة النتائــج في الدولتــين، وإن اسْــتُعرضتْ النتائــج في كلِّ دولــة وفي الدولتــين معًــا، وإنــما التركيــز عــلى مســاهمة البرنامــج، وهــدف البحــث أيضًــا معرفــة مســاهمة البرنامــج في تغيــير القبــول الاجتماعــي لــدى الطالبــات.

ولتحقيــق أهــداف البحــث، تمــت الإجابــة عــن الســؤال الرئيــس: ما درجــة مســاهمة برنامــج مســتند إلى مفهــوم الــذات وعلاقــات الصداقــة في تنميــة تقديــر الــذات لــدى أطفــال المرحلــة الأساســية الدنيــا؟ مــن خــلال الإجابــة عــن الأســئلة الفرعيــة الآتيــة:

الســؤال الأول: مــا درجــة تقديــر الــذات لــدى طالبــات عينــة البحــث قبــل تنفيــذ البرنامــج وبعــده؟

الســؤال الثــاني: مــا درجــة التغــير في تقديــر الــذات لــدى طالبــات عينــة البحــث نتيجــة لتنفيــذ البرنامــج؟

الســؤال الثالــث: مــا درجــة التغــير في مســتوى القبــول الاجتماعــي لــدى طالبــات المجموعــة التجريبيــة قبــل تنفيــذ البرنامــج وبعــده؟

فرضيات البحث

انبثقت عن السؤال الثاني للبحث الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضيــة الأولى: لا توجــد فــروق ذات دلالــة إحصائيــة عند مســتوى دلالــة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديــر الــذات بــين مجموعــات عينــة البحــث قبــل تنفيــذ البرنامــج.

الفرضيــة الثانيــة: لا توجــد فــروق ذات دلالــة إحصائية عند مســتوى

دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير الذات بين مجموعات عينة البحث بعد تنفيذ البرنامج.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية قبل تنفيذ البرنامج وبعده.

حدود البحث

اقتصر البحث على بيان درجة مساهمة برنامج مستند إلى مفهوم الذات وعلاقات الصداقة في تنمية تقدير الذات لدى عينة مقصودة من طالبات الصف الرابع الأساسي في مدرستين إحداهما في الإمارات العربية المتحدة والأخرى في فلسطين، وعددهن (98) طالبة، بناءً على البيانات المجمعة من تنفيذ أدوات البحث، والمتمثلة في: مقياس تقدير الذات، وأنموذج ملاحظة التفاعل الاجتماعي، ومقياس القبول الاجتماعي، التي طبقت قبل تنفيذ البرنامج وبعده، خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2017/2018م).

مصطلحات البحث

مفهوم الذات: مجموعة المعارف والاتجاهات والتصورات التي يحملها الفرد عن نفسه، وعن الخصائص والسمات التي يستخدمها لوصف نفسه (Kouvava, Antonopoulou, Zioga & Karali, 2011).

تقدير الذات: احترام الشخص لنفسه واعتبارها ذات

قيمة (Alkhouri & Alkhouri, 2018)، وتُعرَّف أيضًا بأنها الوعي بالقيمة المطلقة للشخصية، والرضا أو عدم الرضا عن الذات (Hosogi, Okada, Fujii,Nouchi & Watanade, 2012).

الصداقة: علاقة اجتماعية وثيقة تقوم على مشاعر الحب والجاذبية المتبادلة بين شخصين أو أكثر (المجذوب، 2001، ص21).

القبول الاجتماعي: رغبة الآخرين في تضمين الفرد وإشراكه في مجموعتهم أو بناء علاقات معه (Dewall & Bushman, 2011).

الإطار النظري والدراسات السابقة

تقدير الذات من المفاهيم الأساسية في ميدان علم النفس والتربية، ويعتبر من البُنى الأساسية في تشكيل شخصية الإنسان، وتقدير الذات هو الشعور باحترام الذات، فالشخص الذي لديه تقدير ذات عاليًا يكون لديه احترام لنفسه ويعتبر نفسه ذات قيمة (Alkhouri & Alkhouri, 2018)، أما الشخص الذي لديه تقدير الذات المنخفض؛ فإنه يفتقد إلى احترام نفسه ويعتبر نفسه شخصًا لا قيمة له.

تساهم البيئة التي ينشأ الأطفال فيها بشكل كبير في تنمية تقديرهم لذواتهم ما يساعدهم في التكيف بشكل أفضل مع المجتمع (Hosogi et al, 2012)، وهذا يعني أن أفراد أسرة الطفل وأصحابه وزملاءه ومعلميه يساهمون في تشكيل تقدير الذات،

وقد دعمت الأبحاث فكرة التأثير الإيجابي للعلاقات العائلية على تقدير الذات لدى الأطفال، وأن تعلق الأطفال بالوالدين في مرحلة الطفولة توفر لهم قاعدة آمنة، يمكن من خلالها تعزيز جوانب التطوير الذاتي لديهم (Wu et al, 2015)، وهذا يدلل على أهمية العائلة في بناء الشخصية السوية للأطفال.

وهناك ارتباط سلبي بين تقدير الذات والمشكلات السلوكية لدى الأطفال؛ أي أن تقدير الذات المرتفع عامل وقائي يقلِّل انخراط الأطفال في المشكلات السلوكية (Chi, Kim, & Kim, 2016)، في حين أن التقدير المنخفض للذات قد يؤدي إلى تضخم المشاكل السلوكية الخارجية كالعدوان (Doumen, Buyse, Colpin & Verschueren, 2011)، وعامل تنبوئي للمشكلات الداخلية مثل الإحباط والاكتئاب والقلق (Sowislo & Orth, 2013)؛ أي أن تنمية التقدير الذات كفيلة بتجنب الكثير من المشكلات السلوكية لدى الأطفال.

إنَّ لتقدير الذات آثارًا إيجابية على تعزيز المهارات القيادية لدى الأطفال (Baumeister, Campbell & Krueger, 2003)، فتقدير الذات يعزِّز المبادأة والمبادرة لدى الأطفال (Ciarrochi, Heaven, & Fiona, 2007)، والعمل بشكل مستقل، وتحمل المسئولية، ومقاومة الإحباط، وتنفيذ مهام جديدة بثقة (Buttler & Gasson, 2005)، كما أنه تقدير يخدم وظيفة الحفاظ على الهوية حتى لدى أطفال في سن ما قبل المدرسة (Cvencek, Greenwald & Meltzoff, 2016).

ويرتبط التقدير الصحي للذات بالسَّعادة والصحة النفسية

والتكيف الإيجابي (Sowislo & Orth, 2013)، فهو يعزِّز مشاعر السعادة عند الأفراد، ويقود إليها ويرفع مستوى الاستمتاع لديهم، وله علاقة أيضًا بالأمل في الحياة(Basaram, 2016)، في المقابل، يقود التقدير المنخفض للذات إلى ظهور المشكلات العاطفية بسهولة، والتعرض لعديد المشكلات الداخلية كالإحباط والاكتئاب، وأنه عامل تنبؤي لزيادة الحزن(Ciarrochi, et al, 2007)، ما يعني أهمية التركيز على تنمية تقدير الذات لدى الأطفال إذا ما أريد إيجاد شعب تغلف حياته السعادة.

ويؤثر تقدير الذات لدى الفرد ويتأثر بعلاقته بالآخرين؛ فالأفراد الذين لديهم تقدير ذاتي عالٍ يكونون عادةً جذابين ولديهم علاقات جيدة وانطباعات أفضل عن الآخرين، وهم أكثر استعدادًا للتحدُّث مع الآخرين ومساعدتهم، وانتهاج نهج العمل الجماعي مقارنة بأصحاب تقدير الذات المنخفض (Baumeister, et al, 2003).

من جانب آخر، فإنَّ تحسين تقدير الذات يساعد في زيادة وتقوية العلاقات بين الأطفال، والأطفال الذين يواجهون مشكلات في علاقاتهم مع زملائهم يكون تقديرهم الذاتي منخفضًا، وأكثر عرضةً للأمراض النفسية (Park & Park, 2015)؛ فرفض الأقران وحده كفيل أن يكون متنبئًا قويًّا للمشاكل الداخلية والإحباط لدى الأطفال، إلا أن وجود برامج تستهدف الجوانب النفسية والشخصية للأطفال، وتبنى على أساس وجود علاقات داعمة مع الطفل المرفوض، من شأنها تقليل الآثار السلبية لرفض الأقران له (Splilt, Lier, Leflot, Onghena & Colpin, 2014)، ما يعني

أن لعلاقات الطلبة مع بعضهم البعض ومع معلميهم أثرًا على مفهوم وتقدير الذات لديهم.

لم تكن فكرة تجريب البرنامج وتنفيذه، ومعرفة مساهمته في تنمية تقدير الذات لدى الأطفال عشوائية، بل استندت إلى توجهات دولتي الإمارات وفلسطين؛ شأنهما شأن الدول الساعية إلى الريادة والإبداع والتحرُّر، وإلى رؤيتهما ومساعيهما في خططتهما الاستراتيجية لتحقيق التطوير الشمولي لشخصية الطفل ونشأته السوية، لبناء إنسان الحاضر والمستقبل الذي تريده، وإلى مراجعة عميقة للأدب التربوي الذي يدلل على أهمية ودور تقدير الذات في بناء الشخصية وسبل تنميته لدى الأطفال.

تسعى دولة الإمارات العربية المتحدة في مئويتها 2071م إلى الاستثمار في شباب الدولة، وتجهيزهم بالمهارات والمعارف المستجيبة للتغيرات المتسارعة، والعمل لتكون دولة الإمارات أفضل دولة في العالم، وقبل ذلك، تسعى الإمارات في رؤيتها (2021) لأن تكون ضمن أفضل دول العالم من حيث التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ضمن أربعة محاور رئيسة، وهي: متحدون في المسئولية، وفي المصير، وفي المعرفة، وفي الرخاء (حكومة الإمارات، 2018أ)، والتي لا يمكن تحقيقها بتجاوز نظام تعليمي فاعل، ونظام صحي متكامل يستجيبان لمتطلبات الطفولة والنشأة السوية لهم. لذا، ضمَّنت وزارة التربية والتعليم الإماراتية هذه الرؤى في رؤيتها التعليمية المتمثلة في تعليم ابتكاري لمجتمع معرفي ريادي عالمي (وزارة التربية والتعليم الإماراتية، 2018)، من خلال استنادها في برامجها وخططها إلى

مرتكزات أساسية من ضمنها القيم الأخلاقية والإيجابية، وتعزيز قدرات الطلبة وبناء عقول منفتحة ومطلعة على العالم، واعتبارها ضمان بيئات تعليمية آمنة وداعمة ومحفزة للتعلُّم أحد أهم أهدافها الاستراتيجية، منطلقة من إيمانها بأن الأطفال يستحقون مثل هذه البيئة للابتكار والريادة والمساهمة في نشأتهم السوية (وزارة التربية والتعليم الإماراتية، 2017)، لذا فإن غياب تقدير الذات في خططها وبرامجها يجعل الجهود لتحقيق الأهداف مبتورة.

وعلى الصعيد الصحي، فإن وزارة الصحة ووقاية المجتمع في الإمارات تسعى في رؤيتها إلى نظام صحي فعَّال ومستدام لمجتمع سعيد (وزارة الصحة ووقاية المجتمع الإماراتية، 2018)، أي أن سعادة المجتمع هي أولى أولوياتها، وهذا ينسجم وتوجهات الدولة؛ والتي من أجلها استحدثت وزارة السعادة عام 2016، وأصبحت وزارة السعادة وجودة الحياة عام 2017 (حكومة إمارات، 2018ب). فوضعت العديد من البرامج على رأسها البرنامج الوطني للسعادة والإيجابية وشعاره (السعادة والإيجابية أسلوب حياة والتزام حكومي وروح حقيقية توحد مجتمع الإمارات)، ورسالته (أن تكون السعادة والإيجابية أسلوب حياة والهدف الأسمى للعمل الحكومي في دولة الإمارات) (البرنامج الوطني للسعادة والإيجابية، 2018)، لذا يعمل البرنامج على ترسيخ ثقافة السعادة والإيجابية كأسلوب حياة في دولة الإمارات ونشر الوعي بأهميتها، وهذا لن يتحقق بتجاوز تقدير الذات لدى الأفراد؛ لما لعلاقة تقدير الذات لديهم بسعادتهم.

فلسطينيًّا، يُعتبر الأطفال المرتكز الأساسي لتحقيق التنمية

والتحـرُّر، ويشـكِّل التعليـم في مرحلـة الطفولـة المبكـرة ميدانًـا يتيـح بنـاء القاعـدة الصلبـة والمتينـة لتحقيـق التحـرُّر والابتـكار والإبـداع، لـذا حرصـت فلسـطين عـلى الأطفـال وصـون حقوقهـم، فسـنت قانونًـا خاصًّـا بالطفـل الفلسـطيني عـام 2004م، هدفـه الأسـاسي الارتقـاء بالطفولـة الفلسـطينية، والعمـل عـلى إعـداده لحيـاة حـرة ومسـئولة في مجتمـع مـدني ديمقراطـي، وتكفلـت الدولـة مـن خلالـه بتوفـير التسـهيلات والإمكانيـات إلى أقـصى حـد ممكـن لنمـو الطفـل ورعايتـه، واحـترام شـخصيته، ولتأمـين المزيـد مـن الرعايـة لـه، فقـد كان للأمومـة والطفولـة حيـز كبـير في القانـون، فأنشـئ المجلـس الأعـلى للأمومـة والطفولـة المختـص بمتابعـة جميـع الجهـود اللازمـة لرعايـة الأمومـة والطفولـة (السـلطة الوطنيـة الفلسـطينية، 2005)، بـما يكفـل بنـاء الشـخصية التكامليـة وتحقيـق النشـأة السـوية للأطفـال.

اسـتندت كل الخطـط الاسـتراتيجية لـوزارة التربيـة إلى رؤى أساسـها بنـاء الإنسـان؛ فخطـة وزارة التربيـة والتعليم العـالي الفلسـطينية (2017-2022) تسـعى في رؤيتهـا إلى إيجـاد مجتمـع فلسـطيني، يمتلـك القيـم والعلـم والثقافـة والتكنولوجيـا لإنتاج المعرفة وتوظيفهـا في التحـرُّر والتنميـة (وزارة التربيـة والتعليـم العـالي الفلسـطينية، 2017م)، وتؤكـد فيهـا أن الطلبـة أولى أولويـات المـدارس، وتتطلع إلى مـدارس صديقـة وآمنة للطفـل، تتنـوع فيهـا وسـائل التعلـم والتكنولوجيـا، وتبنـي علاقـات فاعلـة مـع المجتمع لتلبيـة احتياجـات الطلبة.

أمـا عـن أهدافهـا الاسـتراتيجية؛ فـإنَّ أهمهـا تطويـر أسـاليب وبيئـة تعليـم وتعلـم متمحـورة حـول الطالـب، ويتضمن الهـدف توفـير تعليم

جيد وتحسين نتائج التعلُّم، بحيث يزيد الإبداع والمعرفة والمهارات الأساسية والاجتماعية، وينمِّي القيم والمواقف التي تمكن المواطنين من التمتُّع بالصحة والسعادة في حياتهم، واتخاذ قرارات مستنيرة والتصدي للتحديات، أي توفير تعليم من أجل التنمية المستدامة والمواطنة (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2017)، ويعتبر تنمية تقدير الذات لدى الأطفال عاملاً أساسيًّا لا يمكن تجاوزه لتحقيق التنمية والشخصية القيادية.

وإلى جانب توجهات الدولتين لبناء الإنسان، استند البحث إلى مراجعة عميقة للأدب التربوي في دراسة العوامل والتدخلات التي من شأنها تنمية تقدير الذات، كأحد البُنى الأساسية في شخصية الطفل، والتي أجمعت في مجملها على أهمية تقدير الذات لبناء الشخصية المتكاملة والمسئولة.

إنَّ تقدير الذات لدى الأطفال يرتبط مع ظهور أو منع المشكلات السلوكية لديهم؛ فقد وجد تشاي وزملاؤه في دراستهم (Chi, et al, 2016) التي هدفت إلى معرفة أثر كل من المقدرة الذهنية وتقدير الذات لدى عينة مقصودة من طلبة رياض الأطفال في كوريا على المشكلات السلوكية، ارتباطًا سلبيًّا بين المشكلات السلوكية (الداخلية والخارجية) لدى الأطفال وكل من المقدرة الذهنية والمعرفية لديهم وتقدير الذات لديهم؛ فالأطفال من ذوي تقدير الذات الإيجابي والمرتفع لديهم مشكلات سلوكية أقل وأكثر تكيفًا مع الآخرين، ووجدوا أيضًا أن الكفاءة العاطفية أحد العوامل التي تتنبأ بمشاكل الطفل السلوكية الداخلية كالقلق والإحباط،

وأن الكفاءة الاجتماعية المنخفضة من العوامل التي تتنبأ بمشاكل الأطفال السلوكية الخارجية كالعدوان.

ويمكن تنمية تقدير الذات لدى الأطفال من خلال برامج مدروسة تستند إلى نشاطات فردية وجماعية متنوعة؛ ففي دراسة (Kouvava, et al, 2011) والتي فحصت مساهمة الألعاب الموسيقية ونشاطات لعب الأدوار في تعزيز مفهوم الذات لدى الأطفال وتحسين العلاقات بين الزملاء، ضمن مشروع شارك فيه (20) طفلاً، من الصف الثاني الأساسي في إحدى المدارس الأساسية في مدينة أثينا، ممن لديهم مهارات وعلاقات اجتماعية ضعيفة مع زملائهم، شمل المشروع مجموعة لقاءات، تضمنت أنشطة حوارية حول الصداقة والعلاقات الاجتماعية، ودروس موسيقى وأغاني نشاطات لعب أدوار لتمكين المهارات الاجتماعية، بينت الدراسة أن النشاطات ساهمت في بناء علاقات اجتماعية لدى الأطفال، وفي بناء مفهوم ذات إيجابية لديهم.

كما توصلت دراسة (Basaram, 2016) التي استهدفت استقصاء أثر الأنشطة الترفيهية والثقافية والرياضية على الأمل وتقدير الذات لدى الأطفال الذين يميلون إلى المشاركة في الجريمة من خلال مشروع يحمل اسم (مستقبلنا آمن مع الرياضة)، واستهدف أطفالاً تراوحت أعمارهم (8-14) سنة من إحدى مناطق تركيا، وتضمن مجموعة من نشاطات رياضية (الجودو، وتنس الطاولة، والتزحلق على الجليد، والجمباز، والتايكواندو)، بالإضافة إلى رحلة ثقافية ترفيهية كل أسبوعين، ومعرفة درجة تأثير الأنشطة الرياضية

والثقافية الإيجابي على الأطفال؛ إذ لوحظ أن اتجاهاتهم تحسنت، وأصبحوا يتواصلون بشكل أفضل، ويحلون مشاكلهم بشكل أكثر استقلالية، ويتحملون المسئولية، ويلتزمون بالحضور إلى المدرسة.

وفي مراجعة (Liu, Wu, & Ming, 2015) التي تناولت (25) دراسة تجريبية عشوائية و(13) أخرى غير تجريبية، وتضمنت (2991) حالة؛ أظهرت أن التدخلات والبرامج الخاصة بالنشاطات الجسدية كفيلة بزيادة مفهوم الذات وتقدير الذات في مرحلة الطفولة والمراهقة، وأن البرامج والتدخلات المستندة إلى المدرسة مرتبطة بشكل قوي مع بناء مفهوم الذات وتقديرها.

إنَّ للعلاقات الاجتماعية أهمية في بناء مفهوم ذات إيجابي، وفي منع تطور المشكلات الداخلية والخارجية لدى الأطفال؛ ففي دراسة (Park & Park, 2015)التي هدفت إلى استقصاء أثر برنامج للتحسين مُستند إلى فهم الذات، والعلاقات الشخصية، والكفاءة الذاتية لدى مجموعة من طلبة الصف الرابع الأساسي الذين لديهم مشكلات سلوكية من مدرستين في كوريا الجنوبية على تقدير الذات لديهم وملازمة الأقران لهم؛ استخدم مقياس تقدير الذات لروزنبرغ Rosenberg لقياس تقدير الذات قبل تنفيذ البرنامج وبعده، أوضحت النتائج أن تقدير الذاتي لدى المجموعة التجريبية بعد تنفيذ البرنامج أعلى من التقدير الذاتي لدى المجموعة الضابطة، ما يدلل على تأثيره في رفع تقدير الذات لدى الأطفال.

وكذلك دراسة (Splilt, et al, 2014) التي هدفت إلى معرفة درجة مساهمة العلاقات الاجتماعية مع الأقران والمعلمين في منع أو تطوير

المشكلات الداخلية لدى أطفال، تراوح أعمارهم (7-8) سنوات، في إحدى مناطق بلجيكا، وتضمنت الدراسة تقييم: اختيارات الأطفال لرفض أقرانهم، ومفهوم الذات الاجتماعي لديهم، والمشكلات الداخلية لديهم بناءً على آراء المعلمين وملاحظاتهم خلال سنة دراسية كاملة، عبر برنامج وقائي سمِّي (لعبة السلوك الجيد)، بهدف تقليل رفض الأقران والمشاكل السلوكية الداخلية مثل القلق والإحباط.

أظهرت النتائج أن رفض الأقران يعوق الذات الاجتماعية للأطفال، ويؤثر على تطور المشاكل الداخلية، وأن الدعم الفردي يساهم في تخفيف الآثار الضارة لرفض الأقران على مفهوم الذات لدى الأطفال.

وفي السياق العربي، بيَّنت العديد من الدراسات تأثير برامج التدخل النفسي والاجتماعي في تحسين تقدير الذات لدى الأفراد؛ فقد وجد النويران وزميله حمدي في دراستهما (النويران وحمدي، 2014) التي هدفت إلى قياس فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية في خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات لدى عينة مقصودة من الطلبة في الأردن الذين أظهروا درجات عالية على مقياس السلوك العدواني، أنه ونتيجة لتنفيذ برنامج تضمن (12) لقاء على مدى سبعة أسابيع، وقياس تقدير الذات والسلوك العدواني قبل تنفيذ البرنامج وبعده، فإن السلوك العدواني لدى الطلبة انخفض، وتقدير الذات لديهم تحسن مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة الذين لم يطبق البرنامج عليهم.

وفي السياق ذاته، فإنَّ دراسة (القعدان وداود، 2015) التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج معرفي سلوكي في خفض مستوى القلق وتحسين تقدير الذات لدى عينة مقصودة من الطلبة في الأردن ممن تمَّ تشخيصهم باضطراب التصرف، ولدى قياس تقدير الذات قبل البرنامج وبعده، فإن النتائج أظهرت انخفاضًا في مستوى القلق وارتفاعًا في تقدير الذات لدى الطلبة الذين طبق البرنامج معهم مقارنة بمستوى القلق وتقدير الذات لدى طلبة المجموعة الضابطة الذين لم يطبق عليهم البرنامج.

إنَّ من شأن مشاركة الأطفال في نشاطات حوارية وتقمص الأدوار رفع تقدير الذات لديهم؛ فقد خلصت دراسة (سليم، 2017) التي هدفت إلى التعرُّف على فاعلية برنامج قائم على الدراما العلاجية في تحسين الذات لدى عينة مقصودة من الأطفال الذين لديهم إعاقات بصرية في إحدى مدارس المكفوفين الأردنية، تراوحت أعمارهم (8-12) سنة، استند البرنامج إلى الدراما العلاجية، بتوظيف الخيال القصصي والنمذجة والقصص المحببة للأطفال؛ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال عينة الدراسة على مقياس مفهوم الذات بعد تنفيذ البرنامج لصالح الأطفال الذين طبق معهم البرنامج.

وتوصلت دراسة (أبو حماد، 2015) إلى نتائج مماثلة، إذ هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي لرفع مستوى تقدير الذات لدى عينة مقصودة من الطلبة، تراوحت أعمارهم (13-17) سنة، في مدارس قرى الأيتام في السعودية، تضمن البرنامج مجموعة من

نشـاطات مسـتندة إلى الحـوار والنقـاش والعصـف الذهنـي ولعـب الأدوار والنمذجـة وغيرهـا مـن فنيـات التدريـب، وخلُصـت نتائجهـا إلى وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة لتقديـرات الطلبـة عـلى مقيـاس تقديـر الـذات البعـدي لصالـح الطلبـة الذيـن خضعـوا للبرنامـج.

بنـاءً عـلى مجمـل نتائـج الدراسـات السَّـابقة، تتضـح أهميـة تقديـر الـذات عنـد الأطفـال في تقليـل المشـاكل السـلوكية الداخليـة؛ كالقلـق والإحبـاط، والمشـاكل الخارجيـة كالعـدوان، كما أن الدراسـات كشـفت عـن أهميـة تحسـين تقديـر الـذات لـدى الأطفـال مـن خـلال تدخـلات وبرامـج تسـتند إلى علاقـات الصداقـة، ونشـاطات حواريـة تتضمـن لعـب وتقمَّـص الأدوار والنمذجـة والقصـص والعصـف الذهنـي وغيرهـا مـن النشـاطات الفرديـة والجماعيـة التشـاركية، إلا أنـه لوحـظ أن معظـم الدراسـات بالـذات العربيـة منهـا تسـتهدف فئـات محـددة ممـن لديهـم حـالات خاصـة ومشـاكل صحيـة أو نفسـية أو اجتماعيـة، وقـد جـاء هـذا البحـث ليسـد ثغـرة في الأدب التربـوي في هـذا المجـال، ويظهـر أهميـة البرنامـج المطبـق فيـه وفاعليتـه عـلى تقديـر الـذات لـدى أطفـال أسـوياء، كـون تقديـر الـذات أحـد البُنـى الأساسـية للشـخصية الإنسـانية عمومًـا ولا يقتـصر على حـالات خاصـة، وأن تنميتـه ضرورة لجميـع الأطفـال عـلى حـد سـواء.

المنهجية والإجراءات

استهدف البحث التعرُّف إلى مساهمة برنامج مستند إلى مفهوم الذات وعلاقات الصداقة في تنمية تقدير الذات لدى أطفال المرحلة الأساسية الدنيا، ولتحقيق الهدف استخدمت منهجية البحث شبة التجريبي، وتمثَّل التدخُّل الأساسي في البحث في تنفيذ برنامج، مكون من مجموعة لقاءات تضمنت سلسلة نشاطات ركَّزت على تعزيز علاقات الصداقة وبناء مفهوم الذات وتمكينها، على طالبات المجموعة التجريبية، ومن ثمَّ دراسة درجة مساهمة البرنامج في رفع تقديرهن الذاتي، من خلال مقارنة التغير في تقدير الذات لديهن قبل تنفيذ البرنامج وبعده، وكذلك مقارنة تقدير الذات لدى طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية بعد تنفيذ البرنامج.

المشاركون في البحث

تكوَّنت عينة البحث من طالبات الصف الرابع الأساسي في مدرستين؛ إحداهما في مدينة أبي ظبي في دولة الإمارات العربية المتحدة، والثانية في مدينة رام الله في فلسطين، وقد تمَّ اختيارهما بطريقة قصدية بناءً على ترشيح دائرة التعليم والمعرفة في منطقة الظفرة في أبي ظبي ومديرية التربية في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين بحيث تتوافر فيهما وجود شعبتين متكافئتين على الأقل

للصَّف الرابع، واستعداد إدارة المدرسة ومعلمات الصف الرابع للمشاركة في التجربة، والتعاون لتسهيل تنفيذ اللقاءات وتوفير متطلباتها وسهولة الوصول إليها، وقد بلغ عدد الطالبات (98) طالبة: (51) تجريبية (30 في فلسطين، 21 في الإمارات)، (47) ضابطة (28 في فلسطين، و(19) في الإمارات)، بالإضافة إلى معلمات الصف والبالغ عددهن (4) معلمات (معلمتين في كل دولة)، والمرشدة التربوية أو الأخصائية الاجتماعية في كل مدرسة، وأمهات المجموعة التجريبية والبالغ عددهن (48) أمًّا، وذلك خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2017/2018).

إجراءات البحث

طُبق البحث وفق الإجراءات الآتية:

أولاً: بناء برنامج لتنمية تقدير الذات، وتحكيمه

تمَّ بناء برنامج لتنمية تقدير الذات لدى أطفال المرحلة الأساسية الدنيا بناءً على مراجعة عميقة للأدب التربوي ذي العلاقة بتقدير الذات وبرامج تنميته وتعزيزه لدى الأطفال، فقد تمت الإفادة من دراسات عديدة؛ أهمها (Kouvava, et al, 2011; Park & Park, 2015 & Splilt, et al, 2014)، وبعد إنهائه تمَّ تحكيم البرنامج بعرضه على مجموعة من المختصين في مجال التربية وعلم النفس من جامعات فلسطينية وأردنية وإماراتية، وأُخذ بملاحظاتهم وأُخْرِج بالصورة النهائية. (الملحق1).

تكوَّن البرنامج من ثمانية لقاءات تراوحت مدة اللقاء (60) دقيقة

في المتوسط، ونُفِّذ كلُّ لقاء خلال اليوم الدراسي كبرنامج نشاط وتنمية قدرات وكفايات بعيدًا عن إطار الحصص والخطة الدراسية للصف، تمحورت أفكار اللقاءات على مفاهيم أساسية في فهم الذات وعلاقات الصداقة، وكانت اللقاءات على النحو الآتي:

اللقاء الأول: تعارف وتقييم: هدفه تعريف الطالبات بالبرنامج، وتقييم تقدير الذات والقبول الاجتماعي لديهن.

اللقاء الثاني: أعرف نفسي - أنا متميزة: هدفه زيادة مقدرة الطالبة على معرفة نفسها والتعبير عن ذاتها وعن نقاط تميزها.

اللقاء الثالث: مشاعري: هدفه تحديد الطالبة مشاعرها الخاصة تجاه موقف ما، وأن تعبِّر عنها.

اللقاء الرابع: أنا والآخرون: هدفه إدراك الطالبة أنها تعيش في وسط اجتماعي، وأهمية الآخرين في حياتها.

اللقاء الخامس: أنا وزميلاتي: هدفه إدراك الطالبة صورتها في ذهن زميلاتها ومقارنتها بصورتها عن نفسها في ذهنها.

اللقاء السادس: الصداقة: هدفه إدراك الطالبة أهمية التواصل مع الآخرين لتعزيز الصداقة، وتمكينها بقواعد للتواصل الفعَّال.

اللقاء السابع: الشعور بالكفاءة -ماذا أريد: هدفه تحديد الطالبة ما تريده لذاتها وما تريد تحقيقه.

اللقاء الثامن: خط المحبة: هدفه تعبير الطالبة عن مشاعرها تجاه نفسها وتجاه زميلاتها.

ثانيًا: تحضير أدوات القياس

تمثَّلت أدوات القياس التي استخدمت في البحث فيما يأتي:

- ✔ مقياس تقدير الذات لروزنبيرغ Rosenberg: المترجم إلى العربية في دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية (أبو السعد، 2011)، وقد اعتمد المقياس بفقراته العشرة (الملحق 2)، واعتمد التدريج الرباعي، (غير موافق بشدة، وغير موافق، وموافق، وموافق بشدة)، للإجابة عن فقراته، وأعطيت التدريجات قيم تراوحت من (4-1) على التوالي، وبذلك؛ فإن قيم تقدير الذات لدى الطالبات تراوحت (40-10).
- ✔ مقياس القبول الاجتماعي: تكوَّنت الأداة من قائمتين كل قائمة تشمل جميع طالبات الصف في المجموعة التجريبية، سئلت الطالبات تحديد خمس طالبات يرغبن باللعب معهن من القائمة الأولى، وأن يحدِّدن خمس طالبات لا يرغبن باللعب معهن من القائمة الثانية (الملحق 3).
- ✔ أداة ملاحظة التفاعل الاجتماعي: وهدفها تحديد مقدار التغيُّر في سلوكيات الطالبات المشاركات في المجموعة التجريبية من البحث بناءً على ملاحظات معلمات الصف، من حيث: تفاعل كل طالبة مع زميلاتهن، وتفاعلها الصَّفي، ومقدرتها على التعبير عن ذاتها (الملحق 4).

ثالثًا: التأكد من صدق الأدوات، وثباتها

للتأكد من صدق محتوى أدوات البحث؛ تمَّ عرضها مع البرنامج على مجموعة مختصين في التربية وعلم النفس من جامعات إماراتية وأردنية وفلسطينية، ووضعوا ملاحظاتهم عليها، وبعد الأخذ بملاحظاتهم، تمَّ تجريب الأدوات على مجموعة أطفال تراوحت أعمارهم (12-10) سنة خارجة عن عينة البحث، للتأكد من فهمهم لمحتوى الأدوات وطريقة الإجابة عنها.

أما عن ثبات أدوات القياس؛ كونها تُجمع من خلالها بيانات كمية ونوعية، فقد كان بتجريب مقياس روزنبرغ Rosenberg الكمي المترجم على عينة استطلاعية خارجة عن عينة البحث وإيجاد معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا، وبلغ (0.717)، وهذه قيمة مقبولة في البحوث التربوية. أما الأدوات النوعية Qualitative؛ فقد تنوعت وجهات نظر خبراء القياس والتقويم، وخبراء البحث التربوي حول استراتيجيات التأكد من مسألة الصدق والثبات للنتائج النوعية، وبقي التثليث Triangulation حاضرًا كأحد أفضل طرق التأكد من الصدق والثبات (Zohrabi, 2013; Golafshani, 2003)، ويقصد بالتثليث استخدام طرق متعددة، واستراتيجيات جمع بيانات ومصادر بيانات متنوعة في الحصول على صورة أكثر اكتمالاً لما تجري دراسته والتحقق من المعلومات المُجَمعة (جي، مايلز، وايراسين، 2012). لذا استند البحث إلى أدوات ومصادر متنوعة ومتمثلة في أنموذج الملاحظة للتفاعل الاجتماعي ومقياس القبول الاجتماعي، وجمع بيانات ووجهات نظر متنوعة غير

رسمية من معلمات الصف ومديرة المدرسة والمرشدة التربوية لضمان الصدق والثبات.

رابعًا: تحديد المدارس المستهدفة في البحث

تمَّ تحديد المدرستين اللتين أجري البحث فيهما (مدرسة فيصل الحسيني الأساسية في مدينة رام الله الفلسطينية، ومدرسة الخمائل للتعليم الأساسي بنات في منطقة الظفرة في أبي ظبي الإماراتية) بترشيح من وزارة التربية ومديرية التربية في فلسطين ودائرة التعليم والمعرفة في منطقة الظفرة وتنسيق معها بناءً على مجموعة معايير أهمها: وجود شعبتين متكافئتين على الأقل للصف الرابع في كلٍّ مدرسة، واستعداد إدارة المدرسة ومعلمات الصف الرابع للمشاركة في التجربة، والتعاون لتسهيل تنفيذ اللقاءات وتوفير متطلباتها.

خامسًا: عقد اجتماع تعريفي بالبرنامج

قبل البدء بالبرنامج تمت دعوة أمهات طالبات المجموعة التجريبية في كلٍّ من المدرستين بتنسيق كامل من إدارة المدرسة والمرشدة التربوية ومعلمات الصف لاجتماع استغرق قرابة الساعة، حضر الاجتماع في الدولتين (41) من الأمهات والطواقم المدرسية (21) في الإمارات، و(20) في فلسطين)، وتمحور الهدف من عقد الاجتماع التعريف بالبرنامج من حيث أهدافه وفعالياته، والحصول على موافقة مباشرة من الأهالي والمعلمات على تنفيذ البرنامج على الطالبات.

كما تمت مناقشة أهمية دور الأسرة وتحديدًا الأمهات في بناء مفهوم ذات إيجابي لدى الأطفال وتنمية تقديرهم لأنفسهم، وقدمت بعض النصائح التي تساعد الأمهات في بناء مفهوم ذات إيجابي وتنمية التقدير الذاتي لدى أطفالهن (الملحق 5)، وقدمت لهن مطوية تتضمن مجموعة طرق داعمة لتنمية تقدير الذات لدى الأطفال (Goodwin, 2017)، وفتح المجال لهن للنقاش وطرح التساؤلات حولها.

وقد حقَّق الاجتماع الأهداف التي عُقِدَ لأجلها؛ فقد أبدت الأمهات والمعلمات وإدارة المدرسة الاهتمام والتفاعل مع موضوع اللقاء والبرنامج، وفي التعرُّف على استراتيجيات ونصائح لتنمية تقدير الذات لدى البنات، كما أفصحت عن بعض الممارسات والسمات للبنات وتحديدًا تلك المرتبطة بتقدير الذات لديهن وتبادل الخبرات لتنميته، مما أكَّد على أهمية البرنامج والاحتياج له.

سادسًا: تنفيذ البرنامج

بعد إنهاء جميع الأمور الإدارية اللازمة، وترتيب الجدول الدراسي للطالبات، وتعريف أمهات الطالبات ومعلماتهن بالبرنامج، تمَّ عمل خطة زمنية بالتنسيق مع معلمات الصف وإدارة المدرسة لتنفيذ البرنامج؛ حيث تمَّ ترتيب حصص شعب المجموعات التجريبية واستثمار حصص النشاط والفنون في تنفيذ البرنامج، استغرق تنفيذ البرنامج (4) أسابيع، خلال شهري نيسان وأيار لسنة 2018، بواقع لقاءين كل أسبوع، استغرق كل لقاء (60) دقيقة في المتوسط، قامت طالبات المجموعة التجريبية في كل

لقاء بمجموعة من نشاطات (4-2 أنشطة) الفردية والجماعية مثل: الرسم واللعب والعصف الذهني وتقمص الأدوار والنمذجة والدراما وسرد القصص، نفذت النشاطات بمعزل عن معلماتهن وخارج إطار الصف وخطة الصف الدراسية، فقد تمَّ التعامل مع البرنامج تنفيذ كنشاطات لاصفية، نُفِّذ معظمها خارج الغرفة الصفية، في الساحات وقاعة النشاطات والمسرح.

سابعًا: تقييم تقدير الذات لدى الطالبات وقبولهن الاجتماعي

وزع مقياس تقدير الذات قبل تنفيذ البرنامج وبعده على طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية لتقييم تقدير الذات، والاستدلال على الآثار الممكنة للبرنامج عليه، كما وزّع مقياس (القبول الاجتماعي) على طالبات المجموعة التجريبية قبل بدء البرنامج، خلال اللقاء الأول، وبعد الانتهاء منه، طُلِب من الطالبات في كلِّ مرة تحديد أكثر خمس طالبات يرغبن اللعب معهن وأكثر خمس طالبات لا يرغبن اللعب معهن، وذلك لمعرفة درجة قبول ورفض كل طالبة من زميلاتها، ومعرفة فيما إذا ساهم البرنامج في تغيير درجة القبول الاجتماعي لديهن، وقد أعطيت كل طالبة رقمًا محددًا لاستخدامه للقياس القبلي والبعدي على كل من مقياس تقدير الذات ومقياس القبول الاجتماعي، وأعطيت معلمات الصف أنموذج ملاحظة التفاعل الاجتماعي في نهاية البرنامج، سئلت فيه أن تحدِّد مقدار التغير في التفاعل الاجتماعي لدى كل طالبة في المجموعة التجريبية من حيث: تفاعلها مع زميلاتها وتفاعلها الصفي وتعبيرها عن ذاتها.

ثامنًا: تحليل البيانات

حللت البيانات المجمعة من تنفيذ أدوات البحث وفق الآتي:

مقياس تقدير الذات: استخدم برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل بيانات مقياس تقدير الذات، وإيجاد:

(أ) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوسيطات لتقديرات طالبات عينة البحث على المقياس القبلي والبعدي، واستثنيت ثلاث استبانات بعدية، بسبب غياب أصحابهن في اللقاء الأول، وبذلك؛ فإنَّ عدد الطالبات اللواتي احتسب تقدير الذات لهن بلغ (48) طالبة من (51) طالبة في المجموعة التجريبية، تمَّ تصنيف التقدير الذاتي إلى (3) مستويات:

- تقدير ذات مرتفع: متوسط حسابي مقداره (30) فما فوق.
- تقدير ذات متوسط: متوسط حسابي أقل من (30) وأكبر أو يساوي (20).
- تقدير ذات منخفض: متوسط حسابي أقل من (20).

(ب) اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U Test)، واختبار ويلكوكسون Wilcoxon signed-rank لفحص الفرضيات ومقارنة الوسيطات أو المتوسطات بين مجموعات الدراسة، كون عينة الدراسة قصدية وحجمها صغير وتناسبها المقاييس اللابارامترية في التحليل (Martella, Nelson, Morgan & Marchand-Martella, 2013).

مقياس القبول الاجتماعي: رُصدت عدد مرات تكرار قبول

كل طالبة من زميلاتها، وتكرار رفضها منهن، ومن ثمَّ تفريغها في جداول وتوصيف كل طالبة بناءً على التكرارات التي حصلت عليها كل طالبة ضمن واحدة من مستويات الفئات الآتية:

- ✔ **لها شعبية**: عدد الطالبات اللواتي يرغبن اللعب معها أكبر بكثير من عدد الطالبات اللواتي لا يرغبن باللعب معها (5 فروقات إيجابية فأكثر).
- ✔ **متوسطة الشعبية**: عدد الطالبات اللواتي يرغبن باللعب معها أكبر بقليل من عدد الطالبات اللواتي لا يرغبن باللعب معها.
- ✔ **مختلف عليها**: عدد الطالبات اللواتي يرغبن باللعب معها مساوي تقريبًا لعدد الطالبات اللواتي لا يرغبن باللعب معها.
- ✔ **مهملة**: عدد الطالبات اللواتي يرغبن باللعب معها واللواتي لا يرغبن باللعب معها قليل جدًّا (5 اختيارات على الأكثر).
- ✔ **مرفوضة**: عدد الطالبات اللواتي لا يرغبن باللعب معها أكبر بكثير من عدد الطالبات اللواتي يرغبن باللعب معها.

أنموذج ملاحظة التفاعل الاجتماعي: رُصدت ملاحظات المعلمات عن التغير الحاصل في التفاعل الاجتماعي لدى كل طالبة في المجموعة التجريبية، من حيث تفاعلها مع زميلاتها، وتفاعلها

الصفـي، والتعبـير عـن ذاتهـا، ثـم تمّـت دراسـة درجـة الاتفـاق في آرائهـن حـول كل طالبـة، وربطهـا بنتائـج مقيـاس القبـول الاجتماعـي.

تاسعًا: استخراج النتائج

اسـتخرجت النتائـج مـن تحليـل البيانـات المجمعـة مـن أدوات البحـث جميعهـا وربطـت بأسـئلة الدراسـة.

النتائج

هـدف البحـث إلى التعـرُّف إلى درجـة مسـاهمة برنامـج مسـتند إلى مفهـوم الـذات وعلاقـات الصداقـة في تنميـة تقديـر الذات لـدى أطفال المرحلـة الأساسـية الدنيـا، تحديـدًا طالبـات الصـف الرابـع الأسـاسي، في مدرسـتين إحداهمـا في الإمـارات العربيـة المتحـدة والأخـرى في فلسـطين، وذلـك خـلال الفصـل الـدراسي الثـاني مـن العـام الـدراسي (2017 – 2018)، تمحـورت نتائـج البحـث في الإجابـة عـن السـؤال الرئيـس: مـا مسـاهمة برنامـج مسـتند إلى مفهـوم الـذات وعلاقـات الصداقـة في تنميـة تقديـر الـذات لـدى أطفـال المرحلـة الأساسـية الدنيـا؟ وقـد تمـت الإجابـة عنـه مـن خـلال الإجابـة عـن الأسـئلة الفرعيـة للبحـث، بالاسـتناد إلى البيانـات المُجمَّعـة مـن أدوات القيـاس المسـتخدمة والمُتمثلـة في مقيـاس التقديـر الـذاتي، ومقيـاس القبـول الاجتماعـي، وأنمـوذج ملاحظـة التفاعـل الاجتماعـي، قبـل تنفيـذ البرنامـج وبعـده عـلى طالبـات المجموعـة التجريبيـة وعددهـن (51) طالبـة (30) في فلسـطين، (21) في الإمـارات)، علـما بـأن (3) مـن طالبـات المجموعـة التجريبيـة في الإمـارات لم يجبـن عـلى مقيـاس تقديـر الـذات،

لـذا اسـتبعدت اسـتباناتهن البعديـة لغايـات المقارنـة، مـع الأخـذ بعـين الاعتبـار ملاحظـة المعلـمات عـلى تغـير التفاعـل الاجتماعـي ونتائـج مقيـاس القبـول الاجتماعـي لجميـع الطالبـات في المجموعـة التجريبيـة، وسـتعرض النتائـج مـن خـلال إجابـة الأسـئلة الفرعيـة للبحـث.

النتائـج المتعلقـة بالسـؤال الأول، ونصّـه: مـا درجـة تقديـر الـذات لـدى طالبـات عينـة البحـث قبـل تنفيـذ البرنامـج وبعـده؟

للإجابـة عـن السـؤال الأول، تـمَّ تحليـل نتائـج مقيـاس تقديـر الـذات لطالبـات الصـف الرابـع في المجموعتـين الضابطـة والتجريبيـة وإيجـاد المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة لإجاباتهـن عـن فقـرات هـذا المقيـاس قبـل تنفيـذ البرنامـج وبعـده.

وجـد مـن التحليـل القبـلي، تقـارُب في المتوسـطات الحسـابية لتقديـر الـذات لـدى طالبـات المجموعـة التجريبيـة والضابطـة في كل مـن فلسـطين والإمـارات وفي الدولتـين معًـا؛ حيـث بلـغ المتوسـط الحسـابي لتقديـر الـذات لـدى طالبـات المجموعـة التجريبيـة في فلسـطين (32.3)، والمجموعـة الضابطـة بمتوسـط حسـابي (32.8)، كـما وجـد أن المتوسـط الحسـابي لتقديـر الـذات لـدى طالبـات المجموعـة التجريبيـة في الإمـارات بلـغ (30.8)، والمجموعـة الضابطـة (30.6)، أمـا عـن المتوسـط الـكلي لتقديـر الـذات لـدى جميـع طالبـات المجموعـة التجريبيـة في الدولتـين (31.8)، وفي المجموعـة الضابطـة الكليـة (31.9).

والجـدول (1) يوضـح المتوسـط الحسـابي والانحـراف المعيـاري والوسـيط لتقديـر الـذات لـدى طالبـات عينـة البحـث قبـل تنفيـذ البرنامـج وتوزيعهـا حسـب الدولـة.

جدول(١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسيط لتقدير الذات لدى طالبات عينة البحث قبل تنفيذ البرنامج وتوزيعها حسب الدولة

الدولة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط
فلسطين	التجريبية	32.3	4.3	33.0
	الضابطة	32.8	4.0	33.0
الإمارات	التجريبية	30.8	3.1	30.0
	الضابطة	30.6	4.0	31.0
الدولتان معًا	التجريبية	31.8	3.9	32.0
	الضابطة	31.9	4.1	32.0

وجد من التحليل البعدي، أن المتوسطات الحسابية لتقدير الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية في كل من فلسطين والإمارات بعد تنفيذ البرنامج بلغت (34.4) و(32.9) على التوالي، والمتوسطات الحسابية لتقدير الذات لدى طالبات المجموعة الضابطة في كل من فلسطين والإمارات فقد بلغت (33.4) و(31.2) على التوالي، وبلغ المتوسط الحسابي لتقدير الذات لدى طالبات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في الدولتين معًا (33.9) و(32.5) على التوالي.

ويوضح الجدول (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسيط لتقدير الذات لدى طالبات عينة البحث بعد تنفيذ البرنامج وتوزيعها حسب الدولة.

جدول (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسيط لتقدير الذات لدى طالبات عينة البحث بعد تنفيذ البرنامج وتوزيعها حسب الدولة

الدولة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط
فلسطين	التجريبية	34.4	3.4	35.0
	الضابطة	33.4	3.9	33.5
الإمارات	التجريبية	32.9	2.5	34.0
	الضابطة	31.2	3.8	30.0
الدولتان معًا	التجريبية	33.9	3.2	34.0
	الضابطة	32.5	4.0	33.0

على مستوى كل طالبة؛ وجد أن تقدير الذات لدى جميع طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تنفيذ البرنامج وبعده، يقع ضمن المستويين المتوسط والمرتفع (الملحق 6)، فقد وجد أن (16) طالبة (10 في فلسطين و6 في الإمارات) في المجموعة التجريبية قبل تنفيذ البرنامج كان تقديرهن الذاتي ضمن المستوى المتوسط، وأن (32) طالبة من نفس المجموعة (20 في فلسطين و12 في الإمارات) ضمن المستوى المرتفع، وأن (5) طالبات من المجموعة التجريبية (3 في فلسطين و2 في الإمارات) ضمن المستوى المتوسط، وأن (43) طالبة (27) في فلسطين و(16) في الإمارات) ضمن المستوى المرتفع بعد تنفيذ البرنامج، وبقي تقدير الذات لدى طالبات المجموعة الضابطة في

المستوى نفسه قبل البرنامج وبعده باستثناء مستوى تقدير الذات لطالبتين.

ويظهر الجدول (3) مستويات تقدير الذات لدى طالبات عينة البحث وعددهن في كل مستوى قبل تنفيذ البرنامج وبعده.

جدول (٣)

مستويات تقدير الذات لدى طالبات عينة البحث وعددهن في كل مستوى قبل تنفيذ البرنامج وبعده

مستويات تقدير الذات	فلسطين				الإمارات			
	تجريبية		ضابطة		تجريبية		ضابطة	
	قبل البرنامج	بعد البرنامج	قبل البرنامج	بعد البرنامج	قبل البرنامج	بعد البرنامج	قبل البرنامج	بعد البرنامج
تقدير ذات منخفض	-	-	-	-	-	-	-	-
تقدير ذات متوسط	10	3	6	4	6	2	7	7
تقدير ذات مرتفع	20	27	22	24	12	16	12	12
المجموع	30	30	28	28	18	18	19	19

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصّه: ما درجة التغير في تقدير الذات لدى طالبات عينة البحث نتيجة لتنفيذ البرنامج؟

للإجابة عن هذا السؤال تمت مقارنة تقدير الذات لدى طالبات عينة البحث (الضابطة والتجريبية) قبل تنفيذ البرنامج وبعده على مستوى كل طالبة وعلى مستوى المجموعات.

على مستوى كل طالبة؛ وجد من التحليل والمقارنة أن (11) طالبة في المجموعة التجريبية كان تقديرهن الذاتي قبل تنفيذ البرنامج ضمن المستوى المتوسط أصبح ضمن المستوى المرتفع، وأن تقدير الذات لدى طالبتين فقط في المجموعة الضابطة في فلسطين قبل تنفيذ البرنامج كان في المستوى المتوسط أصبح ضمن المستوى المرتفع بعد تنفيذ البرنامج.

على مستوى المجموعات؛ تمَّ إيجاد الفروقات في المتوسطات الحسابية والوسيطات لتقدير الذات لدى طالبات عينة البحث قبل تنفيذ البرنامج وبعده، ووجد أن مستوى تقدير الذات لجميع المجموعات قبل تنفيذ البرنامج وبعده كان من ضمن المستوى المرتفع، إلا أن الفروقات في المتوسطات الحسابية في التقدير الذاتي لدى طالبات المجموعة التجريبية قبل تنفيذ البرنامج وبعده كانت إيجابية بمقدار (2.1) في كل من فلسطين والإمارات والدولتين معًا، وأن الفروقات في متوسطات التقدير الذاتي لدى طالبات المجموعة الضابطة كانت (0.6) فقط في كلٍّ من فلسطين والإمارات والدولتين معًا.

أما الفروق في الوسيطات؛ فقد كانت إيجابية لدى المجموعات التجريبية في كل دولة والدولتين معًا، في حين كانت الفروقات إيجابية لدى المجموعات الضابطة في فلسطين والدولتين معًا وسلبية بمقدار درجة واحدة لدى المجموعة الضابطة في دولة الإمارات، والجدول (4) يظهر المتوسطات الحسابية والوسيطات لتقدير طالبات عينة البحث والفروقات فيها قبل تنفيذ البرنامج وبعده.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والوسيطات لتقدير الذات لدى طالبات عينة البحث والفروقات فيها قبل تنفيذ البرنامج وبعده

الدولة	المجموعة	قبل تنفيذ البرنامج			بعد تنفيذ البرنامج			الفروق في المتوسطات	الفروق في الوسيطات
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط		
فلسطين	التجريبية	32.3	4.3	33.0	34.4	3.4	35.0	2.1	2.0
	الضابطة	32.8	4.0	33.0	33.4	3.9	33.5	0.6	0.5
الإمارات	التجريبية	30.8	3.1	30.0	32.9	2.5	34.0	2.1	4.0
	الضابطة	30.6	4.0	31.0	31.2	3.8	30.0	0.6	1.0-
الدولتان معًا	التجريبية	31.8	3.9	32.0	33.9	3.2	34.0	2.1	2.0
	الضابطة	31.9	4.1	32.0	32.5	4.0	33.0	0.6	1.0

وللتأكد من أن الفروقات في المتوسطات الحسابية والوسيطات في تقدير الذات لدى طالبات عينة البحث قبل تنفيذ البرنامج وبعده ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، تمَّ فحص فرضيات البحث.

الفرضية الأولى، ونصُّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير الذات بين مجموعات عينة البحث قبل تنفيذ البرنامج.

تـمَّ اسـتخدام اختبـار مـان ويتنـي، وحسـاب قيمـة (U)، وإيجـاد قيـم مسـتوى الدلالـة للفروقـات في المتوسـطات بـين المجموعـة الضابطـة والتجريبيـة قبـل تنفيـذ البرنامـج، وجـد مـن التحليـل أن قيـم مسـتوى الدلالـة في كل مـن فلسـطين والإمـارات والدولتـين معًـا كانـت (0.767، 0.951 و0.884) عـلى التـوالي، وجميعهـا أكـبر مـن (0.05)، وهـذا يعنـي قبـول الفرضيـة الصفريـة الأولى وأن جميـع الفروقـات ليسـت ذات دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى دلالـة ($\alpha \leq 0.05$)، وهـذا يدلـل عـلى تكافؤ المجموعـة التجريبيـة للمجموعـة الضابطـة سـواء عـلى مسـتوى كل دولة عـلى حـدة أم عـلى المسـتوى الدولتـين معًـا، ويظهـر الجـدول (5) نتائـج اختبـار مـان ويتنـي، وحسـاب قيمـة (U)، للفروقـات في الوسـيطات لتقديـر الـذات بـين مجموعـات عينـة البحـث قبـل تنفيـذ البرنامـج.

جدول (٥)

نتائج اختبار مان وتني (U) للفروقات في الوسيطات لتقدير الذات بين مجموعات عينة البحث قبل تنفيذ البرنامج

الدولة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	اختبار مان وتني (قيمة U)	مستوى الدلالة المحوسب (α)
فلسطين	التجريبية	32.3	4.3	33.0	401.0	.767
	الضابطة	32.8	4.0	33.0		
الإمارات	التجريبية	30.8	3.1	30.0	169.0	.951
	الضابطة	30.6	4.0	31.0		
الدولتان معًا	التجريبية	31.8	3.9	32.0	1108.5	.884
	الضابطة	31.9	4.1	32.0		

الفرضيــة الثانيــة، ونصُّهــا: لا توجـد فـروق ذات دلالــة إحصائيــة عنـد مسـتوى دلالـة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديـر الـذات بـين مجموعـات عينـة البحـث بعـد تنفيـذ البرنامـج.

تـمَّ اسـتخدام اختبـار مـان ويتنـي، وحسـاب قيمـة (U)، وإيجـاد قيـم مسـتوى الدلالـة للفروقـات في الوسـيطات بـين المجموعـة الضابطـة والتجريبيـة في كل دولـة والدولتـين معًـا بعـد تنفيـذ البرنامـج، ووجـد مـن التحليـل أن قيـم مسـتوى الدلالـة في كل مـن فلسـطين والإمـارات والدولتـين معًـا (0.235، 0.126 و0.064) عـلى التـوالي، أي أن جميـع القيـم أكـبر مـن (0.05)، وهـذا يعنـي قبـول الفرضيـة الصفريـة الثانيـة؛ أي: لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى دلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بـين مجموعـات عينـة البحـث بعـد تنفيـذ البرنامـج.

والجـدول (6) يوضـح نتائـج اختبـار مـان وتنـي (U) للفروقـات في الوسـيطات لتقديـر الـذات بـين مجموعـات عينـة البحـث بعـد تنفيـذ البرنامـج.

جدول (٦)

نتائج اختبار مان وتني (U) للفروقات في الوسيطات لتقدير الذات بين مجموعات عينة البحث بعد تنفيذ البرنامج

الدولة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	اختبار مان وتني (قيمة U)	مستوى الدلالة المحوسب (α)
فلسطين	التجريبية	34.4	3.4	35.0	344.0	.235
	الضابطة	33.4	3.9	33.5		
الإمارات	التجريبية	32.9	2.5	34.0	121.0	.126
	الضابطة	31.2	3.8	30.0		
الدولتان معًا	التجريبية	33.9	3.2	34.0	880.0	.064
	الضابطة	32.5	4.0	33.0		

الفرضية الثالثة، ونصُّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية قبل تنفيذ البرنامج وبعده.

تمَّ استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon signed-rank لفحص دلالة الفروق في الوسيطات لتقدير الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية في كل دولة والدولتين معًا قبل تنفيذ البرنامج وبعده، وجد من التحليل أن قيم مستوى الدلالة في كلٍّ من فلسطين والإمارات والدولتين معًا (0.005، 0.034 و0.001) على التوالي، أي أن القيم جميعها أقل من (0.05)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير الذات لدى طالبات

المجموعة التجريبية قبل تنفيذ البرنامج وبعده.

إلى جانب ذلك، ولإرجاع الأثر في زيادة تقدير الذات لتنفيذ البرنامج، تمَّ فحص الفروق في المتوسطات الحسابية في تقدير الذات لدى طالبات المجموعة الضابطة قبل تنفيذ البرنامج وبعده، ووجد أن قيم مستوى الدلالة في كل من فلسطين والإمارات والدولتين معًا كانت (0.051، 0.498 و0.08) على التوالي، أي أن القيم جميعها أكبر من (0.05)، وهذا يعني أن الفروقات في الوسيطات في تقدير طالبات المجموعة الضابطة لذاتهن قبل البرنامج وبعده ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى، وأن التغير الإيجابي الدال إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير طالبات المجموعة التجريبية، دلَّ على مساهمة البرنامج في تنمية التقدير الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية.

ويوضح الجدول (7) نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon signed-rank لفحص الفروق في الوسيطات في تقدير الذات لدى طالبات عينة البحث قبل تنفيذ البرنامج وبعده.

جدول (٧)

نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon signed-rank لفحص الفروقات في الوسيطات في تقدير الذات بين طالبات عينة البحث قبل تنفيذ البرنامج وبعده

المجموعة	الدولة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	اختبار ويلكوكسون	مستوى الدلالة المحوسب (α)
تجريبية	فلسطين	قبلي	32.3	4.3	33.0	2.777-	.005
		بعدي	34.4	3.4	35.0		
	الإمارات	قبلي	30.8	3.1	30.0	2.124-	.034
		بعدي	32.9	2.5	34.0		
	الدولتان معًا	قبلي	31.8	3.9	32.0	3.462-	.001
		بعدي	33.9	3.2	34.0		
ضابطة	فلسطين	قبلي	32.8	4.0	33.0	1.955-	.051
		بعدي	33.4	3.9	33.5		
	الإمارات	قبلي	30.6	4.0	31.0	0.677-	.498
		بعدي	31.2	3.8	30.0		
	الدولتان معًا	قبلي	31.9	4.1	32.0	1.753-	.080
		بعدي	32.5	4.0	33.0		

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، ونصُّه: ما درجة التغير في مستوى القبول الاجتماعي عند طالبات المجموعة التجريبية قبل

تنفيذ البرنامج وبعده؟

كانت الإجابة عن هذا السؤال بالاستناد إلى النتائج المجمعة من كل من أنموذج ملاحظة التفاعل الاجتماعي، وأداة القبول الاجتماعي؛ فقد تمَّ تحليل البيانات في أنموذج ملاحظة التفاعل الاجتماعي الذي عبأته معلمات الصف بناءً على تقديرهن لمقدار التغير الحاصل في التفاعل الاجتماعي لكلٍّ طالبة من طالبات المجموعة التجريبية، من حيث التفاعل الصفي أثناء الحصص والدروس، والتفاعل مع الزميلات داخل إطار المدرسة، والتعبير عن الذات، كذلك رصدت اختيارات الطالبات في أداة القبول الاجتماعي للطالبات اللواتي يرغبن باللعب معهن والطالبات اللواتي لا يرغبن باللعب معهن، ومن ثمَّ تحديد الفئة التي يمكن وصف حالة القبول الاجتماعي لكل طالبة في المجموعة التجريبية قبل تنفيذ البرنامج وبعده.

وجد من التحليل، أن التغيُّر البسيط في السلوك الاجتماعي كان السائد في فلسطين؛ ففي مجال التفاعل مع الزميلات؛ فإن (24) طالبة طرأ عليهن تغيير بسيط، و(4) طالبات طرأ عليهن تغير واضح، وطالبتان لم يطرأ عليهن أي تغير، وفي مجال التفاعل الصفي، فإن (22) طالبة طرأ عليهن تغير بسيط، و(6) طالبات تغير واضح، وطالبتان لم يطرأ عليهن أي تغير، وفي مجال التعبير عن الذات فقد وجد أن (20) طالبة طرأ عليهن تغير بسيط، و(8) طالبات طرأ عليهن تغير واضح، وطالبتان لم يطرأ عليهن أي تغير.

أما في الإمارات؛ فقد ظهر توازن بين التغير البسيط والواضح

في التفاعل الاجتماعي للطالبات، ففي مجال التفاعل مع الزميلات؛ طرأ تغير بسيط على (8) طالبات، وتغير واضح على (13) طالبة، وفي مجال التفاعل الصفي؛ فإن (11) طالبة طرأ عليهن تغيُّر بسيط، و(10) طالبات تغير واضح، وفي مجال التعبير عن الذات، فقد وجد أيضًا (11) طالبة طرأ عليهن تغير بسيط، (10) طالبات تغير واضح، ويظهر الجدول (8) درجة التغير في مستوى التفاعل الاجتماعي لدى طالبات المجموعة التجريبية بناءً على ملاحظات معلماتهن.

جدول (٨)

مستويات التغير في التفاعل الاجتماعي لدى طالبات المجموعة التجريبية بناءً على ملاحظات معلماتهن

	فلسطين			الإمارات		
	التفاعل مع الزميلات	التفاعل الصفي	التعبير عن الذات	التفاعل مع الزميلات	التفاعل الصفي	التعبير عن الذات
لا يوجد تغير في التفاعل الاجتماعي	2	2	2	-	-	-
تغير بسيط في التفاعل الاجتماعي	24	22	20	8	11	11
تغير واضح في التفاعل الاجتماعي	4	6	8	13	10	10
المجموع	30	30	30	21	21	21

ووجد من عملية الرصد قبل تنفيذ البرنامج أن القبول الاجتماعي للطالبات كان ضمن مستوى الحالات الآتية: (10) طالبات لهن شعبية (3) في فلسطين و(7) في الإمارات)، (9) طالبات متوسطات

الشعبية (7) في فلسطين و(2) في الإمارات)، (11) طالبة مختلف عليهن (8) في فلسطين و(3) في الإمارات)، (4) طالبات مهملات من زميلاتهن (3) في فلسطين و(1) في الإمارات)، و(17) طالبة مرفوضة (9) في فلسطين و(8) في الإمارات)، في حين أن القبول الاجتماعي للطالبات بعد تنفيذ البرنامج كان ضمن مستوى الحالات الآتية: (21) طالبة لهن شعبية (9) في فلسطين و(12) في الإمارات)، (8) طالبات متوسطات الشعبية (6) في فلسطين و(2) في الإمارات)، (5) طالبات مختلف عليهن (5) في فلسطين و(0) في الإمارات)، (10) طالبات مهملات من زميلاتهن (3) في فلسطين و(7) في الإمارات)، (7) طالبات مرفوضات (7) في فلسطين و(0) في الإمارات)، وهذا يعني أن الزيادة كانت في فئة اللواتي لهن شعبية والمهملات بمقدار (11) طالبة و(6) طالبات على التوالي، وأن النقص كان في فئة المرفوضات والمختلف عليهن ومتوسطة الشعبية بمقدار (10) طالبات و(6) طالبات وطالبة على التوالي.

وعند حساب مجمل الفروق في الاختيار أو الرفض للعب مع الطالبات، وجد أن عدد الاختيارات الإيجابية (الرغبة باللعب) زادت بمقدار (31) اختيارًا (19) في فلسطين و(12) في الإمارات)، في حين قلت الاختيارات السلبية (عدم الرغبة باللعب) بمقدار (125) اختيارًا (51) في فلسطين و(74) في الإمارات).

كان على طالبات المجموعة التجريبية اختيار (5) طالبات يرغبن باللعب معهن، و(5) طالبات لا يرغبن باللعب معهن من ضمن قوائم تحوي جميع أسماء طالبات الشعبة، وذلك قبل تنفيذ البرنامج وبعده، معظم الطالبات إجمالاً تقيدن باختيار (5) طالبات

مـن كل قائمـة قبـل البرنامـج، وكان القليـل منهـن ممـن اختـار (6) أو (4) طالبـات، عـلى عكـس تقيدهـن بالاختيـار بعـد البرنامـج؛ فقـد وجـد عـدد مـن الطالبـات اخـترن (6) أو (7) طالبـات يرغبـن باللعـب معهـن، والكثـير مـن الطالبـات، خصوصًـا في الإمـارات العربيـة المتحـدة، امتنعـن عـن اختيـار أي طالبـة لا يرغبـن باللعـب معهـا.

ويظهـر الجـدول (9) مسـتويات القبـول الاجتماعـي لـدى طالبـات المجموعـة التجريبيـة قبـل تنفيـذ البرنامـج وبعـده.

جدول(٩)

مستويات القبول الاجتماعي لدى طالبات المجموعة التجريبية قبل تنفيذ البرنامج وبعده

رقم الطالبة	فلسطين						الفروقات في القبول	الفروقات في الرفض
	قبل تنفيذ البرنامج			بعد تنفيذ البرنامج				
	القبول	الرفض	الحالة	القبول	الرفض	الحالة		
1	11	12	مختلف عليها	13	11	مختلف عليها	+2	-1
2	5	5	مختلف عليها	6	4	متوسطة الشعبية	+1	-1
3	1	13	مرفوضة	1	13	مرفوضة	0	0
4	5	2	متوسطة الشعبية	8	2	لها شعبية	+3	0
5	4	3	مختلف عليها	5	3	متوسطة الشعبية	+1	0
6	4	10	مرفوضة	3	8	مرفوضة	-1	-2
7	2	2	مهملة	1	6	مرفوضة	-1	-4
8	11	6	لها الشعبية	11	2	لها شعبية	0	-4
9	2	4	مرفوضة	2	2	مهملة	0	-2
10	5	3	متوسطة الشعبية	9	3	لها شعبية	+4	0
11	2	6	مرفوضة	3	4	مختلف عليها	+1	-2
12	3	7	مرفوضة	5	4	مختلف عليها	+2	-3
13	2	7	مرفوضة	2	3	مهملة	0	-4
14	16	2	لها شعبية	11	0	لها شعبية	-5	-2

الإمارات							
قبل تنفيذ البرنامج			بعد تنفيذ البرنامج			الفروقات في القبول	الفروقات في الرفض
القبول	الرفض	الحالة	القبول	الرفض	الحالة		
9	4	لها شعبية	6	0	لها شعبية	2+	4-
11	1	لها شعبية	8	0	لها شعبية	3-	1-
0	8	مرفوضة	2	1	مهملة	2+	7-
9	1	لها شعبية	6	0	لها شعبية	3-	1-
0	15	مرفوضة	1	2	مهملة	1+	13-
4	0	متوسط الشعبية	6	0	لها شعبية	2+	0
5	5	مختلف عليها	3	0	مهملة	2-	5-
9	2	لها شعبية	8	0	لها شعبية	1-	2-
2	1	مهملة	4	0	متوسطة الشعبية	2+	1-
2	4	مرفوضة	2	1	مهملة	0	4-
8	2	شعبية	6	0	لها شعبية	2-	2-
3	3	مختلف عليها	5	0	لها الشعبية	2+	3-
1	4	مرفوضة	1	0	مهملة	0	4-
6	0	لها شعبية	5	0	لها الشعبية	1-	0

15	6	3	متوسطة الشعبية	9	2	لها شعبية	+3	-1	
16	3	7	مرفوضة	3	13	مرفوضة	0	-6	
17	7	4	متوسطة الشعبية	3	4	مختلف عليها	-3	0	
18	4	3	مختلف عليها	6	5	مختلف عليها	+2	-2	
19	1	14	مرفوضة	0	12	مرفوضة	−1	−2	
20	12	9	مختلف عليها	11	5	لها شعبية	−1	−4	
21	5	6	مختلف عليها	7	3	متوسطة الشعبية	+7	−3	
22	8	7	مختلف عليها	8	5	متوسطة الشعبية	0	−2	
23	4	1	متوسطة الشعبية	4	0	متوسطة الشعبية	0	−1	
24	4	2	متوسطة الشعبية	2	7	مرفوضة	−2	+5	
25	2	1	مهملة	5	1	متوسطة الشعبية	+3	0	
26	3	2	مهملة	5	0	لها شعبية	+2	−2	
27	4	3	مختلف عليها	0	2	مهملة	−4	−1	
28	9	1	لها شعبية	13	1	لها شعبية	+4	0	
29	1	12	مرفوضة	0	7	مرفوضة	−1	−5	
30	5	2	متوسطة الشعبية	8	0	لها شعبية	+3	−2	
المجموع	151	159		164	132		+19	−51	

	3	3	مختلف عليها	5	0	لها الشعبية	2+	3-
	8	1	لها شعبية	8	0	لها شعبية	0	1-
	1	4	مرفوضة	3	0	مهملة	2+	4-
	1	4	مرفوضة	6	0	لها شعبية	5+	4-
	5	3	متوسط الشعبية	6	0	لها شعبية	1+	3–
	2	10	مرفوضة	4	2	متوسطة الشعبية	2+	8–
	1	5	مرفوضة	2	1	مهملة	1+	4–
	90	80		97	7		12	74–

مناقشة النتائج

استهدف البحث التعرُّف إلى درجة مساهمة برنامج مستند إلى مفهوم الذات وعلاقات الصداقة على تنمية تقدير الذات لدى أطفال المرحلة الأساسية الدنيا، إضافةً إلى معرفة مساهمته في تغيير القبول الاجتماعي لدى الأطفال، وقد شكّل التحري عن إجابة الأسئلة الفرعية للبحث، التي ستناقش نتائجها، تحقيق أهداف البحث، بناءً على استخدام أدوات قياس كمية ونوعية متنوعة.

فقد وجد من تحليل البيانات تغير إيجابي في تقدير الذات لدى طالبات عينة البحث نتيجة لتنفيذ البرنامج، ورغم عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة الضابطة وطالبات المجموعة التجريبية في تقديرهن الذاتي بعد تنفيذ البرنامج، فقد وجد أن الفروق في تقدير الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية قبل البرنامج وبعده، ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، ما يستدل على أثر البرنامج في تنمية تقدير الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية.

يمكن أن تفسر الزيادة الطفيفة (0.6) في المتوسطات و(1.0) في الوسيطات لمستوى تقدير الذات لدى طالبات المجموعة الضابطة إلى وجود بعض الحصص والفعاليات المشتركة كالاستراحة مثلاً بين شعبتي المجموعة الضابطة والتجريبية، ما أدَّى إلى نقل وممارسة بعض نشاطات وألعاب البرنامج، إضافةً إلى التغيُّر التدريجي في التفاعل الاجتماعي بما فيه التفاعل مع

طالبات المجموعة الضابطة، مما انعكس على تقدير الذات لدى طالبات المجموعة الضابطة؛ إذ إنَّ علاقات الأقران ترتبط إيجابًا مع تقدير الذات لدى الأطفال، وهذا ما تمَّ التأكيد عليه في Kouvava, (et al, 2011) في مساهمة الألعاب الموسيقية ونشاطات لعب الأدوار في بناء علاقات اجتماعية لدى الأطفال، وفي بناء مفهوم ذات إيجابية لديهم، ويتفق مع ما خلصت إليه دراسة (Park & Park, 2015) من أهمية العلاقات الاجتماعية في بناء مفهوم ذات إيجابي، ومنع تطوير المشكلات الداخلية والخارجية لدى الأطفال.

هذا بدوره يمكن أن يقدِّم تبريرًا لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير الذات بين طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية بعد تنفيذ البرنامج؛ حيث إنه ورغم وجود زيادة دالة إحصائيًّا في تقدير الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد تنفيذ البرنامج، إلا أن الزيادة القليلة في تقدير الذات لدى المجموعة الضابطة، جعلت الفروقات في تقديرات الذات بين المجموعة الضابطة والتجريبية غير دالة إحصائيًّا.

ويمكن أن تفسر الفروقات الدالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية إلى طبيعة النشاطات الترفيهية الجسدية والاجتماعية والفكرية المتنوعة الفردية والجماعية مثل: الرسم واللعب والعصف الذهني وتقمص الأدوار والنمذجة والدراما وسرد القصص التي تضمنها البرنامج والتي ركَّزت على أهمية بناء مفهوم ذات إيجابية لدى الطالبات، والتعبير عن الذات، والتركيز على نقاط القوة والتميُّز لديهن،

والانخراط الفاعل في نشاطات جماعية وحوارية تأملية، جميعها ساهمت في تنمية تقدير الذات لديهن.

وتتفق هذه النتيجة وما توصلت إليه دراسة (Basaram, 2016) التي أظهرت الأثر الإيجابي للأنشطة الترفيهية والثقافية والرياضية على الأمل وتقدير الذات لدى الأطفال واتجاهاتهم والتزامهم نحو المدرسة وتواصلهم مع الآخرين واستقلاليتهم، وتحملهم للمسئولية، كما تتفق النتيجة مع ما جاء في (Kouvava, et al, 2011) في مساهمة الألعاب والأنشطة الترفيهية، ونشاطات لعب الأدوار في تعزيز مفهوم الذات لدى الأطفال وتنمية تقديرهم الذاتي وتعميق علاقات الصداقة مع الأقران.

وتتفق أيضًا مع خلصت إليه دراسة(Park & Park, 2015) من أهمية البرامج التي تستند إلى فهم الذات، والعلاقات الشخصية، والكفاءة الذاتية على تقدير الذات لدى الأطفال وتعزيز العلاقات الاجتماعية ومساهمتها في منع تطوير المشكلات الداخلية والخارجية لديهم.

اتفقت النتيجة الرئيسة في الدراسة والمتمحورة بالتغيير الإيجابي والدال إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير الذات لدى طالبات المجموعات التجريبية نتيجة للبرنامج المستند إلى مفهوم الذات وعلاقات الصداقة وما تضمنه من نشاطات وتدخلات جسدية واجتماعية ونفسية وثقافية معرفية مع مراجعة (Liu et al., 2015) التي أظهرت أن التدخلات والبرامج الخاصة بالنشاطات الجسدية والبرامج المستندة إلى المدرسة كفيلة بزيادة مفهوم الذات وتقدير الذات في مرحلة الطفولة والمراهقة.

واتفقت النتيجة أيضًا مع دراسات عربية؛ كدراسة (النويران وحمدي، 2014) التي بيَّنت تأثير برامج التدخل النفسي والاجتماعي في تحسين تقدير الذات لدى الأفراد وخفض سلوك العدوان لديهم، ودراسة (القعدان وداود، 2015) التي أظهرت مساهمة برامج التدخل المعرفي السلوكي في تحسين تقدير الذات لدى الأطفال وخفض مستوى القلق لديهم.

ودراسة (سليم، 2017) التي بيَّنت الأثر الإيجابي للبرامج التي تستند إلى النشاطات الجماعية كالحوار والنقاش ولعب الأدوار والنمذجة والدراما والقصص في تنمية تقدير الذات لدى الأطفال.

وساهم البرنامج في زيادة مستوى القبول الاجتماعي لدى الطالبات، إذ زاد الطالبات اللواتي لهنّ شعبية عند زميلاتهن بمقدار (11) طالبة، وقلت الطالبات المرفوضات بمقدار (10) طالبات، رغم بقاء عدد من الطالبات المرفوضات والمهملات من زميلاتهن إلا أنه لوحظ وبشكل واضح تعمد عدد كبير من الطالبات عدم التقيد بالمطلوب في مقياس القبول الاجتماعي بعد تنفيذ البرنامج، وإصرارهن على عدم اختيار طالبات لا يرغبن باللعب معهن، وميلهن إلى زيادة عدد الزميلات اللواتي يرغبن اللعب معهن.

وأكَّدت المعلمات، من خلال أنموذج ملاحظة التفاعل الصفي، حدوث تغير في التفاعل الاجتماعي لدى الطالبات من حيث؛ التفاعل مع الزميلات والتفاعل الصفي والتعبير عن الذات، وقد تراوح التغير في معظمه ما بين تغير بسيط وتغير واضح، وهذا ما أكَّدته المعلمات أيضًا خلال اللقاءات غير الرسمية معهن.

تفسر هذه النتيجة لطبيعة النشاطات المتضمنة في البرنامج؛ حيث إنها تطلبت انخراط الطالبات في نشاطات جماعية وروعي تنوع أفراد المجموعات في كل نشاط لضمان انخراط كل طالبة مع جميع الطالبات في نشاطات تفاعلية، كما تطلبت جميع النشاطات مشاركة كل الطالبات في النشاط وتعبير كل طالبة عن ذاتها ورأيها، ولها مساهمة فردية ضمن المجموعة، فلا يمكن تنفيذ أي نشاط دون مشاركة جميع الطالبات، هذا بدوره ساهم في زيادة معرفة الطالبات بزميلاتهن والتقرُّب من بعضهن البعض مما أدَّى إلى زيادة القبول الاجتماعي وانخفاض ظاهرة الرفض الاجتماعي بشكل ملحوظ.

وهذا يتفق وما جاء في (Splilt, et al, 2014) في مساهمة برامج التدخل التي تقوم على تعزيز العلاقات الاجتماعية مع الأقران والمعلمين في تقليل رفض الأقران والمشاكل السلوكية الداخلية المرتبطة لدى الأطفال مثل القلق والإحباط، وتعزيز مفهوم الذات لدى الأطفال، كما تتفق النتيجة وما توصلت إليه دراسة (Chi, et al, 2016) التي أظهرت العلاقة أثر العلاقات والنشاطات الاجتماعية في تغير سلوكيات الأطفال الاجتماعية وتقليل المشاكل الداخلية وتعزيز تقدير الذات لديهم.

التبعات التربوية للبحث

بناءً على ما خرج به البحث من نتائج ومناقشتها، فإنه يستدل على مساهمة البرنامج المستند إلى مفهوم الذات وعلاقات الصداقة في

تنمية تقدير الذات لدى أطفال مرحلة أساسية دنيا، وزيادة القبول الاجتماعي لديهم؛ إذ انبثقت نتائجه عن تنفيذ عملي للبرنامج على عينة مقصودة من طالبات الصف الرابع في مدرستين في فلسطين والإمارات العربية المتحدة.

وكان تنفيذ البرنامج تجربة جديدة للطالبات والمعلمات على حد سواء، ويمكن البناء على نتائجها، وبذا فإن البحث جمع بين الجانبين؛ التنفيذي والاستراتيجي؛ فعلى المستوى التنفيذي، فإن البرنامج يسهم في الارتقاء بالأطفال عبر:

- زيادة مقدرتهم على التعبير عن أنفسهم وعن رغباتهم وطموحاتهم.
- زيادة مقدرتهم على تقييم أنفسهم وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم.
- تنمية مهاراتهم الاجتماعية، ومهارات التفكير لديهم ومهاراتهم فوق المعرفية، إذ تصبح أفكارهم ومشاعرهم وخبراتهم مادة للتفكير لديهم.

وعلى المستوى الاستراتيجي، فإنَّ البحث يسهم في -ويعزِّز:

- تقديم إطار نظري حول تقدير الذات باعتباره أحد اللبنات الأساسية في بناء الشخصية المسئولة وصاحبة القرار والمبتكرة، التي تحتاجها المجتمعات الريادية، والمتصالحة مع ذاتها والمتفاعلة مع الآخرين.

- حثّ الباحثين على تجربة برامج تنمية تقدير الذات لدى أطفال أسوياء وعدم اقتصارها على ذوي الحاجات الخاصة.
- تشجيع متخذي القرار وراسمي السياسات على تضمين مفهوم (تقدير الذات) في الأجندات والخطط الوطنية والتربوية، على اعتبار أن الإنسان هو أولوية للدول، وتضمينه في برامج (الطفولة والأمومة) و(البرامج التربوية).
- تحفيز الجهات المسئولة عن تمكين المعلمين لتطوير برامج تعزز تقدير الذات لدى الأطفال في المدارس وتنفيذها.
- تحفيز الجهات المسئولة عن تمكين الأمهات للتعامل مع أطفالهن ولتعزيز مفهوم ذات إيجابية وتنمية تقدير الذات لديهم.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث، والتي أظهرت تغيرًا إيجابيًّا في تقدير الذات لدى طالبات عينة الدراسة، وما قدَّمته من أفكار إيجابية على المستوى التربوي، وعلى مستوى النظام الاجتماعي والإنساني، يوصى بتوسيع نطاق تنفيذ البرنامج على مدارس أخرى ودول أخرى لمعرفة فاعلية البرنامج في تنمية تقدير الذات لدى الأطفال وسلوكهم الاجتماعي، وليتسنى اعتماد مثل هذه البرامج، وفي ضوء ما أظهرته نتائج الدراسة من أهمية ومساهمة البرنامج الذي يعتمد على مفاهيم الصداقة والعلاقات الاجتماعية، في زيادة القبول الاجتماعي لدى الطالبات كأحد العناصر الأساسية لتنمية وتعزيز تقدير الذات، يوصى باعتماد برامج ضمن النظام التربوي، وضمن برامج (رعاية الطفولة والأمومة) لدى وزارات الصحة والشئون الاجتماعية تقوم على تعزيز الصداقة بين الأطفال والسلوكيات الاجتماعية، كما يوصى بعقد دورات وورشات للمدارس وللأمهات لتوعيتهم بمفهوم (تقدير الذات) وأهميته في بناء شخصية الأطفال ونشأتهم السوية، وتمكينهم من طرق وأساليب تربوية واجتماعية فاعلة للتمكن من تنفيذ مثل هذه البرامج التي أظهرت الدراسة مساهمتها في تنمية تقدير الذات لدى الأطفال والتعامل معهم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- ناصر أبو حماد، (2015): فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى النظرية الإنسانية في رفع مستوى تقدير الذات لدى عينة من طلبة الأيتام في مدارس قرى الأطفال (SOS)، المجلة التربوية، 115(29)، (566-527).
- أحمد أبو سعد، (2011): دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية، الجزء الأول: مقاييس الصحة النفسية، مقاييس المشكلات والاضطرابات، الطبعة الثانية، الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- البرنامج الوطني للسعادة والإيجابية (2018)، رحلة السعادة، استرجع من موقع https://www.happy.ae
- جي، مايلز، وإيراسين (2012): البحث التربوي: كفايات للتحليل والتنفيذات، (صلاح الدين علام، مترجم)، عمان: دار الفكر، ناشرون وموزعون.
- حكومة إمارات (2018أ): دولة الإمارات مستقبلاً، استرجع من موقع: https://www.government.ae/ar-AE/about-the-uae/uae-future

- حكومة إمارات (2018ب)، السعادة. استرجع من موقع:
https://government.ae/ar-ae/about-the-uae/the-uae-government/government-of-future/happiness

- فتحية ديب، (2014): أهمية تقدير الذات في حياة الفرد، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 17، (24-17).

- رئاسة الوزراء الفلسطيني (2016): أجندة السياسات الوطنية، (2017-2022): المواطن أولاً، مكتب رئيس الوزراء، رام الله- فلسطين، استرجع من موقع: http://www.palestinecabinet.gov.ps/WebSite/Upload/Documents/GOVPLAN/NPA%20Arabic.pdf

- السلطة الوطنية الفلسطينية (2005): قانون الطفل الفلسطيني رقم (7) لسنة 2004م، الوقائع الفلسطينية، 52، (13-33).

- صهيب سليم، (2017): فاعلية برنامج قائم على الدراما العلاجية في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال المعاقين بصريًّا، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 5(18)، (16-1).

- القعدان، فراس وداود، نسيمة (2015): أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض مستوى القلق وتحسين تقدير الذات لدى عينة من طلبة الصفين التاسع والعاشر الأساسي من ذوي اضطرابات التصرف، مجلة دراسات: العلوم التربوية، 42(2)، (710-693).

- أحمد المجدوب، (2001): الصداقة والشباب، بيروت: الدار المصرية اللبنانية للنشر.
- النويران، فرحان وحمدي، محمد (2014): فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية في خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في مدرسة الحلابات العربي بالأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 34 (2)، (25 274).
- وزارة التربية والتعليم الإماراتية (2017): منظومة التعليم الإماراتية (2015-2017): ثلاث سنوات من الإنجازات، استرجع من موقع: https://www.moe.gov.ae/En/Documents/The%20FInal%20MOE%20Book%20(1).pdf
- وزارة التربية والتعليم الإماراتية (2018): الخطة الاستراتيجية للوزارة (2017-2021)، استرجع من موقع: https://www.moe.gov.ae/Ar/AboutTheMinistry/Pages/MinistryStrategy.aspx
- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2017): الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم (2017-2022): النسخة المطورة لاستراتيجية القطاعية الثالثة للتعليم، استرجع من موقع: https://www.mohe.pna.ps

- وزارة الصحـة ووقايـة المجتمـع الإماراتية (2018): اسـتراتيجية وزارة الصحـة ووقايـة المجتمـع، اسـترجع مـن موقـع: http:// www.mohap.gov.ae/ar/aboutus/Pages/Strategy.aspx

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Alkhouri, K. & Alkhouri, D. (2018). Impact of parent-child relationship on educational aspiration and self-esteem of adolescents' boys and girls. Indian Journal of Health and Well-being, 9(1), 43-49.

Basaram, Z. (2016). The effect of sportive and cultural activities on the self-esteem and hope of the children who have tendency to involve in a crime. Educational Research and Reviews, 11(4), 1324-1330. doi:10.5897/ERR2015.2242

Baumeister, R., Campbell, J. & Krueger, J. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? Psychological Science in the Public Interest, 4, 1-44. http://dx.doi.org/10.1111/1529-1006.01431.

Bayazıt B (2014). The effect of recreational activities on self-esteem development of girls in adolescence. Educational Research and Reviews. 9 (20), 920-924. doi:10.5897/ERR2014.1860.

Buttler, R. & Gasson, S. (2005). Self esteem/ self concept scale for children and adolescents: A review. Child and Adolescent Mental Health, 10(4), 190-201. doi:10.1111/j.1475-3588.2005.00368.x

Carrie, M. & Roshni, L. (2018). Does self-esteem negatively impact crime and delinquency? A meta-analytic review of 25 years of evidence, Deviant Behavior, 39(8), 1006-1022, doi:10.1080/01639625.2017.1395667

Chi, S., Kim, S. & Kim, H. (2016). Problem behaviors of kindergartners: The effect of children's cognitive ability, creativity and self-esteem. South African Journal of Education, 36(1), doi:

10.15700/saje.v36n1a1177.

Ciarrochi, J., Heaven, P. & Fiona, D. (2007). The impact of hope, self-esteem and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. Journal of Research in Personality, 41(6), 1161-1178. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.02.001

Cvencek, D., Greenwald, A. & Meltzoff, A. (2016). Implicit measures for preschool children confirm self-esteem's role in main training a balanced identity. Journal of Experimental Social Psychology, 62, 50-57. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2015.09.015

Dewall, N. & Bushman, B. (2011). Social acceptance and rejection: The sweet and the bitter. Current Directions in Psychological Science, 20(4), 256-260. doi:10.1177/0963721411417545

Doumen, S., Buyse, E., Copin, H., & Verschuerem, K. (2011). Teacher – Child conflict and aggressive behavior in first grade: the intervening role of children's self-esteem. Infant and Child Development, 20(6), 449-465. doi: 10.1002/icd.725.

Du H., King R., Chi, P. (2017). Self-esteem and subjective well-being revisited: The roles of personal, relational, and collective self-esteem. PLoS ONE, 12(8), e0183958. https://doi.org/ 10.1371/journal.pone.0183958

Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. The Qualitative Report, 8(4), Retrieved from http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol8/iss4/6

Goodwin, L. (2017). Healthy Ways to Improve Your Child's Self-Esteem. Kids & Education, WCMagazines.com, p17, Retrieved from http://www.mcyaf.org/wp-content/uploads/sites/7/2017/08/pg17_july17.pdf

Hosogi, M., Okada, A., Fujii, C., Noguchi, K. & Watanade, K. (2012). Importance and usefulness of evaluating self-esteem in children. Biopsychosocial Medicine, 6(9), https://doi.org/10.1186/1751-0759-6-9.

Kemode, S & Maclean, D. (2001). A study of the relationship between quality of life, self-esteem and health. Australian Journal of Advanced Nursing, 19(2), 33-40. Retrieved from http://www.ajan.com.au/ajan_19.2.htm

Kouvava, S., Antonopoulou, K., Zioga, S., & Karali, C. (2011). The influence of musical games and role-play activities upon primary school children's self-concepts and peer relation. Social and Behavioral Sciences, 29, 1660-1667. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.409

Liu, M., Wu, L. & Ming, Q. (2015). How does physical activity intervention improve self-esteem and self-concept in children and Adolescents? Evidence from a Meta-analysis. PLoSONE, 10(8): e0134804. doi:10.1371/journal.pone.0134804.

Martella, R., Nelson, J., Morgan, R., & Marchand-Martella, N. (2013). Understanding and Interpreting Educational Research. New York: Guiford Press.

Park, K., & Park, H. (2015). Effects of self-esteem improvement program on self–esteem and peer attachment in elementary school children with observed problematic behaviors. Asian Nursing Research, 9, 53-59. https://doi.org/10.1016/j.anr.2014.11.003

Pierce, J. & Gardner, D. (2004). Self-Esteem within the work and organizational context: A review of the organization-based self-esteem literature. Journal of Management, 30(5), 591-622. https://doi.org/10.1016/j.jm.2003.10.001

Sowislo, J., & Orth, U. (2013). Do low self-esteem predict depression and anxiety? Ameta-analysis of longitudinal studies. Psychological Bulletin, 139(1), 213-240. doi:10.1037/a0028931.

Splilt, J., Lier, P., Leflot, G., Onghena, P. & Colpin, H. (2014). Children's social self-concept and internalizing problems: The influence of peers and teachers. Child Development, 85(3), 1248-1256. https://doi.org/10.1111/cdev.12181

Tavares, D., Matias, T., Ferreira, P., Pegorari, M., Nascimento, J. & Paiva, M. (2016). Quality of life and self-esteem among the elderly in the community. Ciência & Saúde Coletiva, 21(11), 3557-3564. https://dx.doi.org/10.1590/1413-812320152111.03032016

Wu, Y., Chen, J., Yang, L., Ding, X., Yang, H. & Sun, Y. (2015). Change and associated factors of self esteem among children in rural China: A two-year longitudinal study. Psychology, Health and Medicine, 20(8), 879-888. https://doi.org/10.1080/13548506.2014.983136

Zeigler-Hill, V., Dahlen, E. & Madson, M. (2017). Self-esteem and alcohol use: Imolications for aggressive behavior. International Journal For Mental Health Addiction, 15, 1103-1117, https://doi.org/10.1007/s11469-017-9764-9

Zieba, M., Surawska, M. & Zalewska, A. (2018). Relation between personality traits, general self-efficacy, self-esteem, subjective well-being and entrepreneurial activity. Polish Psychologica Bulletin, 49(2), 131-140. Doi-10.24425/119480

Zohrabi, M. (2013). Mixed method research instruments, validity, reliability and reporting finding. Theory and Practice in Language Studies, 3(2), 254-262. doi: 10.4304/tpls.3.2.254-262

الملاحق

ملحق(١)

فعاليات لقاءات البرنامج المستند إلى مفهوم الذات وعلاقات الصداقة

اللقاء الأول: تعارف وتقييم مدة اللقاء: 60 دقيقة

الهدف من اللقاء:

- ✔ تعريف الطالبات بالبرنامج وبالباحثة.
- ✔ تقييم تقدير الطالبات الذاتي قبل البدء بتنفيذ البرنامج.
- ✔ تقييم كفاءة الطالبات الاجتماعية قبل البدء بتنفيذ البرنامج من خلال تحديد درجة شعبية أو رفض كل طالبة بالنسبة لزميلاتها.

نشاط (1): التعريف بالبرنامج

يتم تعريف الطالبات بالبرنامج بوجود معلمة الصف والمرشدة التربوية والأدوار المتوقعة.

نشاط (2): تقييم التقدير الذاتي للطالبات

- ✔ يوزع مقياس التقدير الذاتي على الطالبات، وتوضح طريقة تعبئته مع وتبسيط لغته لتكون مفهومة للطالبات.
- ✔ تجيب الطالبات عن بنود فقرات المقياس، وتجمع الأوراق من الطالبات بحيث تعطى كل طالبة رقم يدوّن على الأداة.

نشاط (3): تقييم الكفاءة الاجتماعية لدى الطالبات

- ✔ توزع أداة (أحب أن ألعب مع)، و(لا أحب أن ألعب مع).
- ✔ يتم شرح طريقة تعبئة الأداة؛ إذ تتضمن الأداة جدولاً من عمودين، كل منهما يحتوي جميع أسماء طالبات الصف.
- ✔ تقوم الطالبات باختيار أكثر (5) طالبات يفضلن أن يلعبن معهن، وأكثر (5) طالبات لا يفضلن اللعب معهن، وذلك بوضع إشارة أمام اسم الطالبة التي تمَّ اختيارها.
- ✔ تجمع الأوراق من الطالبات مع إعطاء الرقم نفسه الذي أعطي لكل طالبة عند تعبئة مقياس التقدير الذاتي.

اللقاء الثاني: (أعرف نفسي) أنا متميزة مدة اللقاء: 60 دقيقة

الهدف من اللقاء: زيادة مقدرة الطالبة على معرفة نفسها والتعمُّق فيها والتعبير عن ذاتها.

نشاط (1): يدي تعرّف عني

- ✔ توزع أوراق (A4) على جميع الطالبات، ويطلب من كل طالبة أن ترسم كفها على الورقة، وأن تكتب اسمها وسط الكف.
- ✔ تكتب كل طالبة صفة تعبر عن نفسها (تمتلكها) في كل أصبع.
- ✔ يترك المجال لمن يريد من الطالبات عرض كفها التي رسمتها، وأن تعدد الصفات التي كتبتها.

نشاط (2): شجرتنا

- ✔ تقسم الطالبات إلى مجموعات خماسية، وتوزع ورقة لوح قلاب وألوان على كل مجموعة.
- ✔ ترسم المجموعة شجرة تحوي (5) أوراق كبيرة (أو حسب عدد الطالبات في المجموعة).
- ✔ تختار كل طالبة ورقة تكتب اسمها عليها وأهم صفة تعتقد أنها تتميز بها (يمكن ذكر صفة كتبتها في النشاط (1)
- ✔ تسمي المجموعة الشجرة بالاسم الذي ترغب فيه.
- ✔ تعرض اللوحات ويترك المجال لكل طالبة لكي تشير إلى ورقتها في الشجرة وتذكر اسمها وصفتها التي تتميز بها.

اللقاء الثالث: إشارتي الضوئية في ذهني مدة اللقاء: 60 دقيقة

الهدف من اللقاء: أن تحدِّد الطالبة مشاعرها الخاصة وأن تعبِّر عنها.

النشاط (1): وجوهنا مرآة لمشاعرنا

- ✔ تُعرض مجموعة من البطاقات بوجوه مختلفة تعبِّر عن مشاعر مختلفة تختار كل طالبة بطاقة ثم تقوم بوصف الشعور الذي يعبِّر عنه الوجه في البطاقة.
- ✔ ترصد المشاعر المختلفة التي وصفتها الطالبات على اللوح القلاب (الحزن، المرح، الغضب، السعادة، التعاسة، الإحباط، الخوف، الصدمة، المفاجأة، اليأس، التفاؤل،

الاستياء، الاشمئزاز، الراحة، التعاطف، الانزعاج، التوتر، الإثارة، السرور...).

النشاط (2): أعبِّر عن مشاعري

- ✔ تقسم الطالبات إلى مجموعات (6-4) طالبات.
- ✔ توزع ورقة عمل (مشاعري)، والتي تتضمن مجموعة من الصورة عن مواقف مختلفة.
- ✔ تحدِّد الطالبة المشاعر التي أثارتها المواقف (الحزن، المرح، الغضب، السعادة، التعاسة، الإحباط، الخوف، الصدمة، المفاجأة، اليأس، التفاؤل، الاستياء، الاشمئزاز، الراحة، التعاطف، الانزعاج، التوتر، الإثارة، السرور...).
- ✔ تعبِّر كل طالبة عن مشاعرها عند رؤيتها للصورة.
- ✔ يترك المجال للطالبات للتعبير عن مشاعرهن التي تثيرها صورة مختارة مع وصف هذه المشاعر.

اللقاء الرابع : أنا والآخرون مدة اللقاء: 60 دقيقة

الهدف من اللقاء:

- ✔ أن تدرك الطالبة أنها تعيش في وسط اجتماعي، وأن الآخرين مهمون في حياتها.
- ✔ أن تبحث الطالبات عن الأشخاص ذوي المعنى في حياتهن.

النشاط (1): شجرة في حياتي

- ✔ توزع أوراق (A4) على الطالبات.
- ✔ تقوم كل طالبة برسم أي شجرة تختارها لها (5) أوراق، وتكتب أسماء (5) أشخاص لهم معنى في حياتها (كل اسم في ورقة من ورقات الشجرة المرسومة).
- ✔ تعرض كل طالبة (إذا رغبت في ذلك) شجرتها، وتعدد الأشخاص المهمين في حياتها.

النشاط (2): الآخرون في حياتي

- ✔ تجلس الطالبات على شكل حلقة مع الباحثة.
- ✔ تناقش الطالبات أهمية الآخرين في حياة الإنسان.

يتم التأكيد خلال النقاش على أهمية الآخرين في حياة الإنسان كونه يعيش في نظام اجتماعي، ويشار إلى أن الصف والمدرسة وسط اجتماع مهم في حياة الطالبات وأن لجميع الأفراد في المدرسة (طالبات ومعلمات...) معنى وأهمية في حياتهن، وهذا يستدعي معرفة بعضهن البعض بشكل أكبر وتعزيز علاقاتهن بشكل أعمق.

اللقاء الخامس: أنا وزميلاتي مدة اللقاء: 60 دقيقة

الهدف من اللقاء: أن تدرك الطالبة صورتها في ذهن زميلاتها وتقارنها بصورتها عن نفسها في ذهنها.

نشاط (1): لعبة الانتساب للمجموعة

تشكل الطالبات حلقة كبيرة، وتقوم كل طالبة بالدوران بشكل متتالٍ حول الحلقة، كما في اللعبة الشعبية (طق طق طاقية... تعيش الأمة العربية) بحيث تعيد المجموعة من ورائها، ومن ثمَّ تعرّف بنفسها بأن تعرّف زميلاتها بأمور تحب أن تعرفها زميلاتها عنها، مثلاً: إذا قامت سوسن بالدوان حول المجموعة تقول: أنا سوسن أنا أكون سعيدة عندما ألعب مع زميلاتي، أو أنا أطمح أن مضيفة طيران لألف العالم، أنا أحب الرحلات...، ثم تطلب منهن السماح لها بأن تكون عضوًا في المجموعة، ترحب بها باقي المجموعة قائلة: على الرحب والسعة، أهلاً وسهلاً بك في مجموعتنا، وتكرر العملية لباقي الطالبات.

نشاط (2): أعرف زميلتي

- ✔ تجلس الطالبات على شكل حلقة، وتكتب أسماء جميع طالبات على بطاقات بشكل فردي، وتوضع قصاصات الورق في المنتصف ويطلب من كل طالبة أخذ ورقة واحدة (ترجع الطالبة القصاصة وتأخذ غيرها في حال كان تحمل اسمها).
- ✔ تقرأ الاسم بصمت، ومن ثمَّ تكتب اسمها مع أفضل صفة تراها في صاحبة البطاقة.
- ✔ تسلمها لزميلتها المجاورة (على ألا تكون صاحبة البطاقة)، ثم تقوم بقراءة اسم صاحبة البطاقة، والصفة التي

وصفتها بها زميلتها واسمها، ومن ثمَّ تضيف صفة تراها هي في صاحبة البطاقة.

مثال: بطاقة رنا، إذا اختارتها إيناس تقوم بكتابة اسمها وأفضل صفة تراها في رنا (مثلاً تكتب رنا طيبة جدًّا)، وتسلمها لأحلام.. تقوم أحلام بصوت عالٍ بقول: هذه بطاقة رنا، وتقول إيناس: إنَّ رنا طيبة جدًّا، وأنا أقول: إنَّ رنا شجاعة أيضًا.

اللقاء السادس: الصداقة مدة اللقاء: 60 دقيقة

الهدف من اللقاء: إدراك الطالبات بأهمية التواصل الجيد مع الآخرين لتعزيز علاقات الصداقة، وتمكينهن ببعض القواعد للتواصل الفعَّال.

نشاط (1): قصة عن الصداقة

- ✔ تجلس الطالبات على شكل حلقة، وتُقرأ أمامهن قصة عن الصداقة (مثلاً إحدى قصص (سلسلة قصص تكوين شخصية الطفل) للكاتب فيد براكاش)، ويترك المجال للطالبات لإبداء رأيهن في فحوى القصة.
- ✔ التأكيد على أهمية الأصدقاء في حياة الطالبات، وأهمية التسامح والود مع الأصدقاء والوقوف معهم وقت الضيق ووقت المسرات، وعند مواجهة المشكلات لتعزيز الصداقة وتمكينها وتعميقها واستمرارها.

نشاط (2): تقمص الأدوار (لو كنت هناك)

- ✔ توزع الطالبات في (6) مجموعات، وتوزع عليها ورقة عمل (لو كنت هناك) التي تعرض فيها صور لبعض المواقف التي يمكن أن تحدث في مدارسنا (مثل مواقف فيها تنمر، إقصاء، استهزاء، عنف، تجاهل...).
- ✔ يطلب أن تناقش كل المجموعة إحدى هذه المواقف (أو الصورة التي حصلت عليها المجموعة) بحيث تعبِّر كل طالبة في المجموعة لزميلاتها عن موقفها حيال ما شاهدته في الصورة، وكيف تتصرف لو كانت متواجدة في سياق الموقف.
- ✔ يترك المجال للطالبات لمناقشة المواقف المختلفة ومعرفة كيف سيتصرفن في مواقف مماثلة أمام جميع طالبات الصف.

من المهم أن يختم اللقاء بأهمية التعاطف والشعور مع الآخرين والتعاون لتعزيز علاقات الصداقة وسيادة المحبة بين الطالبات، ومن الضروري أيضًا إدراك أن جميع الطالبات متساويات في الإنسانية حتى وإنْ اختلفت في السمات والمقدرات.

اللقاء السابع: الشعور بالكفاءة (ماذا أريد) مدة اللقاء 60 دقيقة

الهدف من اللقاء:

- ✔ أن تحدد الطالبة ما تريد سماعه وما لا تريد سمعه من الآخرين عنها.

- ✔ أن تحدد الطالبة ما تريده من الآخرين.
- ✔ أن تحدد الطالبة ما تريد تحقيقه في الحياة.

نشاط (1): (أريد سماعها) و(لا أريد سماعها)

- ✔ توزع الطالبات في مجموعات (4-6) طالبات في كل مجموعة، وتوّزع عليهن ورقة عمل (أريد سماعها) و(لا أريد سماعها).
- ✔ توزع على كلِّ مجموعة عدد من البطاقات تحمل بعض الأوصاف الإيجابية والسلبية، ويطلب من كلِّ مجموعة اختيار أكثر (5) أوصاف يسعدن بسماعها عنهن من الآخرين، وأكثر (5) أوصاف لا يسعدن أبدًا بسماعها عنهن من الآخرين.

نشاط (2): احصلي على قلبي

- ✔ تجلس الطالبات على شكل دائرة، وتوزع على الطالبات بطاقات (احصلي على قلبي)، ويطلب من كلِّ طالبة أن تكتب كلمة أو عبارة واحدة على بطاقة مكتوب عليها: لتحصلي على قلبي وتكوني صديقتي أريد منك أن...
- ✔ يطلب من كلِّ طالبة بشكل متتابع أن تقول بصوت مرتفع: لتحصلي على قلبي وتكوني صديقتي أرد منك أن (ومن ثمَّ تذكر ما كتبته على بطاقتها) وترفعها لتراها وتقرأها باقي الطالبات.

نشاط (3): الحلم يصبح حقيقة

- ✔ بالمحافظة على الجلسة الدائرية ذاتها، ويطلب من كلِّ طالبة كتابة اسمها على خلف البطاقة نفسها، وما تتمنى وتؤمن أنها ستحققه في المستقبل.
- ✔ تذكر كل طالبة بصوت مرتفع حلمها الذي تتمنى وتؤمن أن تستطيع أن تحققه في المستقبل.

اللقاء الثامن: خط المحبة مدة اللقاء: 60 دقيقة

الهدف من اللقاء:

- ✔ أن تعبِّر الطالبة عن مشاعرها تجاه نفسها وتجاه زميلاتها.
- ✔ تقييم تقدير الطالبات لأنفسهن بعد الانتهاء من البرنامج.

النشاط (1): أنا في عقلي

- ✔ توزع بطاقات ملونة على الطالبات/ بطاقة لكلِّ طالبة، وعصا خشبية بحدود (30) سم وصمغ.
- ✔ الطلب من كلِّ طالبة أن تكتب اسمها على البطاقة، وأن تكتب مشاعرها تجاه نفسها على البطاقة وتثبتها على العصا بالصمغ.
- ✔ تصطف الطالبات على شكل دائرة ثم تقوم كل طالبة برفع بطاقتها تقرأ اسمها وتعبِّر عن مشاعرها تجاه نفسها أمام الجميع (**مثال**: أنا فخورة بذاتي، أنا واثقة من نفسي، أنا أحب نفسي، أنا أعتمد على نفسي، أنا أؤمن بذاتي...

دون توجيه الطالبات لاختيار هذه المشاعر اختيارًا).

النشاط (2): زميلاتي في قلبي

- ✔ توزع بطاقات ملونة على الطالبات بطاقة لكلِّ طالبة، وتسأل كل طالبة أن تكتب اسمها على البطاقة.
- ✔ تكتب مشاعرها تجاه زميلاتها في الصف على البطاقة، وتثبتها على لوحة تحوي مكان مخصص لجميع بطاقات الطالبات، (مثل: أنا أحبكن، أنتن مهمات بالنسبة لي، أنا سعيدة معكن، أسعد الأوقات تكون معكن، أنتن لي مثل أخواتي، أنتن عائلتي الثانية... دون توجيه الطالبات لاختيار هذه المشاعر اختيارًا).
- ✔ تثبت اللوحة في مكان يمكن لجميع الطالبات قراءتها وفي نفس الوقت الاصطفاف حولها.
- ✔ تقرأ الطالبات اللوحة ثم تصطف حولها وتأخذ صورة جماعية مع اللوحة.

النشاط (3): تقييم التقدير الذاتي للطالبات

- ✔ توزع أداة مقياس التقدير الذاتي على الطالبات.
- ✔ يتم تعبئة المقياس من قبل الطالبات وتبسيط لغتها لتكون مفهومة لهن بالطريقة التي تمَّ فيها تعبئة المقياس قبل تنفيذ البرنامج.

- ✔ تجمع الأوراق من الطالبات بحيث تعطى كل طالبة الرقم الذي تمَّ تدوينه على المقياس قبل تنفيذ البرنامج.
- ✔ يتم شكر الطالبات والمعلمات والإدارة على المشاركة في البحث وتسهيل المهمة.

ملحق(٢)

مقياس تقدير الذات

رقم الاستبانة:

ضعي دائرة حول الوصف الذي يبيِّن مقدار موافقتك أمام كل فقرة من الفقرات الآتية:

م	الفقرة	موافقتك على العبارة			
1	في المجمل أنا راضية عن نفسي	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
2	أعتقد أحيانًا أنني جيدة في كل شيء	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
3	أشعر بأن لدي عدد من الصفات والأمور الجيدة	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
4	أنا قادرة أن أعمال أشياء جيدة كما معظم الآخرين	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
5	أشعر بأن ليس لدي الكثير لأخجل منه	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
6	بالتأكيد أشعر بعدم الفائدة في بعض الأحيان	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
7	أشعر أنني شخص له قيمة أو على الأقل مثل الآخرين	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
8	أرغب في أن أحترم نفسي أكثر	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
9	بشكل عام أميل إلى الشعور بأنني فاشل	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
10	لدي اتجاه إيجابي نحو نفسي	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة

ملحق(٣)

مقياس القبول الاجتماعي

رقم الاستبانة:

عزيـزتي الطالبـة: حـدِّدي أكثـر (5) زميـلات تحبـين اللعـب معهـن بوضـع إشـارة (✔) أمـام الاسـم الـذي تـمَّ اختيـاره.

أحب أن ألعب مع			أحب أن ألعب مع		
	الاسم	الاختيار		الاسم	الاختيار
1			1		
2			2		
3			3		
4			4		
5			5		
6			6		
7			7		
8			8		
9			9		
10			10		
11			11		
12			12		
13			13		
14			14		
15			15		

ملحق (٤)

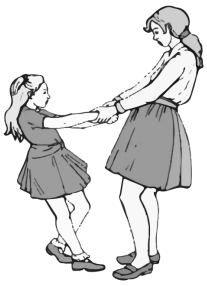
أنموذج ملاحظة التفاعل الاجتماعي

عزيـزتي المعلمـة: الرجـاء تقديـر التغـيُّر الحاصـل في تفاعـل الطالبات (إنْ وجـدت) بنـاءً عـلى ملاحظاتـك اليوميـة لهـن في السـلوكيات الموضحـة في الجـدول أدنـاه.

	الاسم	التفاعل مع الطالبات			التفاعل في الصف			التعبير عن الذات (الأفكار والمشاعر)			ملاحظات عامة (أي تغييرات في السلوكيات)
		لا تغيير	تغيير بسيط	تغيير واضح	لا تغيير	تغيير بسيط	تغيير واضح	لا تغيير	تغيير بسيط	تغيير واضح	
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											

ملحق(٥)

نصائح إرشادية للأمهات لتمكين صداقتهن ببناتهن وتنمية تقدير الذات لديهن

انتقي الكلمات جيدًا عند وصف ابنتك... لا تصفي ابنتك بكلمات مثل: كسولة، أنانية، غبية... وأوصفيها بنقاط القوة لديها.	حافظي على قنوات مفتوحة للحوار مع ابنتك، واسمعي لها دون الحكم المباشر على تصرفاتها، وخذي مشاعرها بشكل جدي (هذا مهم وداعم).	أعطي ابنتك الفرصة لطرح الأسئلة دون أن تبدي انزعاجًا، فهذا ينمي الفضول والخيال لديها
أظهري لابنتك بأنك مؤمنة بمقدراتها.	قواعد ذهبية لتكوني صديقة لابنتك وتنمّي تقديرها لذاتها	ساعدي ابنتك على إدارة مشاعرها وضبطها وحل مشكلاتها.
امضي بعض الوقت الممتع مع ابنتك، تجنبي في هذا الوقت من توجيه الانتقادات أو إعطاء تعليمات.		أعطي ابنتك مهام تستطيع أن تكملها بنفسها وتشعر بالفخر لإنجازها، اعملي على بناء قناعة لدى ابنتك بإمكاناتها.
ضعي قواعد منطقية ومعقولة ومناسبة لعمر ابنتك، تنفيذها ولكن مع نوع من اللطف والحب.	ابحثي عن اهتمامات وهوايات ابنتك، واعملي على تنميتها، عزِّزي شعور ابنتك بالكفاءة في تأدية مهارة ما.	اعترفي وقدِّري وأثني على مجهودات ابنتك، وقدمي لها التشجيع المستمر.

ملحق (٦)

تقدير الذات لدى طالبات عينة البحث قبل تنفيذ البرنامج وبعده

رقم الطالبة	فلسطين				الإمارات			
	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	قبل البرنامج	بعد البرنامج	قبل البرنامج	بعد البرنامج	قبل البرنامج	بعد البرنامج	قبل البرنامج	بعد البرنامج
1	28	32	29	28	28	34	30	37
2	29	30	38	40	30	32	26	30
3	37	37	31	35	34	31	35	36
4	37	34	30	31	36	34	28	34
5	33	33	33	33	28	30	34	31
6	36	35	40	39	33	34	31	30
7	31	33	27	31	25	37	32	33
8	38	35	31	31	30	28	35	37
9	34	35	38	40	35	34	27	26
10	26	27	35	35	32	31	25	25
11	34	31	34	34	30	36	31	29
12	36	35	28	28	31	35	37	36
13	25	27	33	33	28	31	25	26
14	33	38	31	31	32	35	36	29
15	29	39	39	40	30	32	34	34

30	33	35	36	31	30	38	29	**16**
28	28	34	29	29	26	36	37	**17**
28	24	29	28	31	31	40	37	**18**
33	31			34	34	36	34	**19**
				38	38	36	36	**20**
				36	36	37	21	**21**
				35	36	34	31	**22**
				37	37	34	29	**23**
				34	33	30	29	**24**
				34	33	38	34	**25**
				31	28	33	32	**26**
				25	26	37	37	**27**
				32	34	37	32	**28**
						29	28	**29**
						37	37	**30**
31.16	30.63	32.89	30.83	33.43	32.82	34.43	32.3	**الكلي**

علاقة الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز بالتفكير فوق المعرفي ومهارات التعلُّم المنظم ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمقرر الحاسوب وتقنية المعلومات

إعداد

د. وليد سالم محمد الحلفاوي د. مروة زكي توفيق زكي

المملكة العربية السعودية

ملخص البحث

استهدف البحث الحالي فحص العلاقة بين الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز والتفكير فوق المعرفي والتعلُّم المنظم ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة المتوسطة، تكوَّنت عينة البحث من (60) طالبًا بالصَّف الثالث المتوسط بإدارة جدة التعليمية بالعام الدراسي (1439/1440هـ)، وقد تمَّ توزيعهم عشوائيًّا على مجموعتي البحث التجريبية (التي درست باستخدام الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز)، والمجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الأنشطة التعليمية الاعتيادية المضمنة بالكتاب المدرسي)، تمَّ الاعتماد على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين، طوَّر البحث مقياسًا للتفكير فوق المعرفي تضمن (36) عبارة موزعة على (3) محاور، كما تمَّ تطوير مقياس للتعلُّم المنظم ذاتيًّا تكوَّن من (28) عبارة موزعة على (4) محاور، وفقًا للتصميم التجريبي للبحث تمَّ تطبيق تجربة البحث لمدة أسبوعين متتاليين استخدمت فيها كل مجموعة المعالجة المحدد لها، تمَّ رصد النتائج وتحليليها إحصائيًّا باستخدام اختبار (ت) للمقارنة بين المجموعات وتحديد دلالة الفروق.

أسفرت النتائج عن تطوير نموذج معياري للأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز تكوَّن من (6) محاور شملت المقدمة والأهداف والمهمات والعمليات المعززة والمصادر والتقويم، وأوضحت نتائج التطبيق فاعلية الأنشطة التعليمية القائمة على

الواقع المعزز في تنمية التفكير فوق المعرفي ومهارات التعلُّم المنظم ذاتيًّا بالمقارنة مع الأنشطة الاعتيادية المقدمة بالكتاب المدرسي.

أوصى البحث بضرورة توظيف الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز بالمناهج الدراسية وتطوير الأنشطة المدمجة بالكتب الدراسية استنادًا لتقنية الواقع المعزز.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة التعليمية، الواقع المعزز، التفكير فوق المعرفي، التعلم المنظم ذاتيًّا.

علاقة الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز بالتفكير فوق المعرفي ومهارات التعلُّم المنظم ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمقرر الحاسوب وتقنية المعلومات.

تُعد الأنشطة التعليمية أحد الجوانب المهمة التي تحظى باهتمام كبير في العملية التعليمية، ويرجع ذلك للدور الذي تقوم به الأنشطة في تكوين شخصية الطالب في مختلف جوانبه العقلية والنفسية والاجتماعية، وتُعد هذه الأنشطة جزءًا من المنهج بمفهومه الواسع، وتعمل بشكل تكاملي مع باقي المكونات على تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

ويبرِّر دنغ وليو ولي وشانغ (Deng, Liu, Li, & Zhang, 2018) الاهتمام بالأنشطة التعليمية كمتغير تعليمي كونها تعمل بمثابة تطبيق مباشر لمفهوم التعلُّم النشط الذي يشير في مضمونه إلى احتواء المتعلم ومشاركته الفعَّالة بالمواقف التعليمية، وذلك من خلال ممارسة بعض المهام والتفاعل مع عناصر الموقف التعليمي؛ حيث يصبح

المتعلم من خلال تلك العملية محورًا ومركزًا رئيسيًّا لعملية التعلُّم، ولذلك فإنَّ بيريرا سانتوس ورفاقه (Pereira-Santos, Prudêncio, & de Carvalho, 2019) يصفون التعلُّم في هذه الحالة بالمنظم والهادف لاعتماده على النشاطات التي يؤديها المتعلم وليس المعلم.

ووفقًا لما ذكره سيني وإبراهيم (Saini & Abraham, 2019) وشانغ وهونغ ولي (Chung, Hwang, & Lai, 2019)، فإنَّ الاهتمام بالأنشطة التعليمية ينطلق من واقع ارتباطه بالنظرية البنائية التي تُعد المنظم الرئيسي لعمليات التعلُّم الاعتيادي والرقمي في الوقت الراهن، فالتعلُّم باستخدام الأنشطة التعليمية يسير وفق مبادئ النظرية البنائية التي ترى أن المعرفة عبارة عن بناء بواسطة كل متعلم في إطار فهمه الخاص والقائم على خطواته النشطة في العملية التعليمية، ومن خلال اعتماد المتعلم على ذاته في بناء المعرفة.

ولا شكَّ في أن التقنيات الحديثة أحد المداخل المهمة لتطوير الأنشطة التعليمية؛ حيث يمكن من خلالها إتاحة أدوات رقمية تزيد من فاعلية هذه الأنشطة وجعلها أكثر مرونةً، وإتاحة فرص أكبر للتفكير بشأن إجراءاتها، فضلاً عن دورها في الارتقاء بالمهارات الذاتية للمتعلمين (Jeno, Vandvik, Eliassen, & Grytnes, 2019; Wartella et al., 2019).

فالواقع المعزز إحدى التقنيات المستحدثة التي يمكن الاعتماد عليها في تطوير منظومة الأنشطة التعليمية؛ نظرًا لما تتميز به من خصائص تجعلها قادرة على دمج مزايا الواقعية والافتراضية في إطارٍ واحدٍ يسهم بشكلٍ كبيرٍ في تحسين البيئة التعليمية، ويعزِّز

مـن فـرص التحـول نحـو بيئـة أكثـر تفاعليـة (Yip, Wong, Yick, Chan, & Wong, 2019).

والواقـع المعـزز يعنـي عمليـة الدمـج التزامنـي لبعـض الوسـائط الرقميـة مـع المكونـات الماديـة بالعـالم الحقيقـي (Alha, Koskinen, Paavilainen, & Hamari, 2019)، كـما أنـه عمليـة توسـيع للواقـع المـادي مـن خـلال عمليـة تكنولوجيـة تضيـف طبقـات معلوماتيـة باسـتخدام بعـض الأدوات الرقميـة، وقـد تكـون هـذه الطبقـات مقاطـع فيديـو، أو رسـومات متحركـة، أو مقاطـع صوتيـة... وغيرهـا مـن المحتويـات الرقميـة (Herbert, Ens, Weerasinghe, Billinghurst, & Wigley, 2018).

وتوظيـف الواقـع المعـزز ضمـن الأنشـطة التعليميـة يمثِّـل ضرورة كبـيرة؛ لقدرتـه عـلى التأثـير في عمليـات اكتسـاب المعرفـة، وبقـاء أثـر التعلُّـم، وتحسـين الأداء التعليمـي بوجـهٍ عـام (Joo-Nagata, Martinez Abad, García-Bermejo Giner, & García-Peñalvo, 2017).

كذلـك؛ فـإنَّ توظيـف الواقـع المعـزز في المواقـف التعليميـة بشـكل عـام لـه تأثـيرات إيجابيـة فيـما يتعلـق بـالأداء المعـرفي بكافـة محـاوره: الذاكـرة، الانتبـاه الانتقائـي، والتركيـز، والحسـاب الريـاضي، والتفكـير اللُّغـوي، وأيضًـا الـذكاء العاطفـي المرتبـط بالسـعادة وضبـط النفـس والانفعاليـة والمشـاركة الاجتماعيـة (Ruiz-Ariza, Casuso, Suarez-Manzano, & Martínez-López, 2018)؛ حيـث اسـتناد الواقـع المعـزز عـلى تعدديـة الوسـائط ودعـم التفاعليـة يسـهم في خلـق بيئـة تعليميـة نشـطة تسـتطيع أن تؤثـر عـلى الدوافـع الداخليـة للطـلاب وتعمـل عـلى تعزيزهـا (Shakroum, Wong, & Fung, 2018).

للواقع المعزز أيضًا دورٌ فعَّالٌ في تعزيز انخراط المتعلمين في عملية التعلُّم، ومنحهم الرضا عن البيئة التعليمية، لكن مع ضرورة الوضع في الاعتبار أن الواقع المعزز عند توظيفه بالفصول الدراسية قد يؤدي إلى تغيير في البيئة الهيكلية لمنظومة الفصول الدراسية (Shakroum et al., 2018).

ويوضِّح كجلمان وآخرون (Kugelmann et al., 2018) وشكروم وفريقه البحثي (Shakroum et al., 2018) فكرة توظيف الواقع المعزز ضمن الأنشطة التعليمية من خلال ارتكازها على طبيعة تطبيقات الواقع المعزز التي أصبحت متاحة عبر الهواتف النقالة، والتي تعمل على تقديم طبقات معلوماتية متنوعة عبر عملية تكنولوجية يتم من خلالها إضافة طبقات رقمية إلى أخرى واقعية أو مادية، وهو ما يحدث على سبيل المثال عند تنفيذ مهمة تعليمية تتطلب من المتعلم قراءة أو مشاهدة محتوى من وثيقة مادية ثم يقوم المتعلم عبر جهازه النقال بتسليط الكاميرا الخاصة بالجهاز على ذلك المحتوى، ما يترتب عليه ظهور طبقة معلوماتية جديدة تكون في شكل كائن رقمي (فيديو أو صوت أو رسومات متحركة...)، وتتكامل الطبقة المعلوماتية الجديدة (الطبقة الافتراضية) مع طبقة المعلومات الأساسية (الطبقة الواقعية) في تقديم محتوى تعليمي يعزِّز عملية التعلُّم، ويسهم في تحسين نواتجه.

ويرى لي (Lee, 2012) أن انتشار تطبيقات الواقع المعزز عبر الهواتف النقالة، وسهولة تحميلها واستخدامها من قِبل المتعلمين بالمراحل التعليمية المتنوعة يُعد أحد الدوافع الرئيسية لتوظيف الواقع المعزز في تنفيذ الأنشطة التعليمية.

ويشير شكروم وزملاؤه (Shakroum et al., 2018) إلى التنوع في تطبيقات الواقع المعزز، وأن أكثرها استخدامًا عبر الأنشطة التعليمية:

1. **التطبيقات القائمة على العلامات**: حيث يتم ترميز الطبقات المادية التي قد تكون في شكل صورة أو صفحة من كتاب بمجموعة علامات، وبعد ذلك يتم قراءة هذه العلامات من خلال التطبيق؛ لإظهار الكائنات الرقمية التي تمَّ ربطها مسبقًا بهذه العلامات.
2. **التطبيقات بدون علامات**: والتي إما أن تعتمد في عملها على تقنية تحديد المواقع؛ حيث تزود البيئة الواقعية بمعلومات ذات علاقة بالموقع المكاني، أو أنها تعمل على التعرُّف على المواقع الحية -كمشهد في البيئة الطبيعية- من خلال التحليل البصري لهذه المشاهد والتأكد من أنها المشاهد المخزنة مسبقًا، ومن ثم تحميل الكائنات الرقمية المرتبطة بهذه المشاهد.

ويعتقد سانتوس وآخرون (Santos et al., 2014) أن توظيف الواقع المعزز في تنفيذ أنشطة التعلم يساعد المتعلم على تنفيذ ممارسات متنوعة تنعكس بالإيجاب على معارفه، وذلك من خلال إتاحة الممارسات التالية:

1. الربط: من خلال ربط المعارف الجديدة بمعارف مألوفة لدى المتعلمين .
2. التجربة: من خلال السماح للمتعلمين باستعراض واستكشاف

المحتوى حتى يتمكنوا من التعلُّم من خلال العمل.

3. التطبيق: من خلال إعطاء المتعلمين الفرصة لممارسة المعارف المكتسبة في مواقف واقعية وحقيقية.
4. التعاون: لمنح الطلاب الفرصة للمشاركة والتواصل مع الآخرين للوصول إلى أفضل الممارسات.
5. التحويل: لإعطاء الفرصة للمتعلمين لتطبيق المعارف والمهارات في مواقف جديدة وفي سياق جديد.

ويرى شانغ وهوانغ (Chang & Hwang, 2018) أن قيم النظرية البنائية تدعم التعلُّم النشط عبر تقنية الواقع المعزز من خلال دعم فكرة أن التعلُّم عملية بنائية نشطة أكثر منها عملية اكتساب معرفة، وأن التعليم هو العملية التي تدعم بناء المعرفة أكثر من الاتصال بالمعرفة، وممارسة الأنشطة التعليمية عبر تقنية الواقع المعزز عملية ذات معنى تختلف من فرد لآخر باختلاف طبيعة التفاعل الذي يحدث بين المتعلم وبيئة التعلُّم، وعلى ذلك؛ فالنظرية البنائية مناسبة لطبيعة الواقع المعزز ومهماته التي تضع المتعلم في حالة نشاط دائم لبناء معارفه بالاعتماد على المحتوى المقدم عبر تطبيقات الواقع المعزز، كما أن دور المعلم عبر مهمات التعلُّم بالواقع المعزز أصبح ميسرًا ومسهلاً لأحداث التعلُّم، وتوفير المحتوى الرقمي المتمثل في طبقات المعلومات الافتراضية، بالإضافة إلى تنظيم ذلك المحتوى وتحليله وجعله في متناول المتعلم.

ووفقًا لسانتوس وآخرين (Santos et al., 2014)؛ فإنَّ نظرية التعلم التجريبي تُعد إحدى النظريات الأساسية التي يمكن الاعتماد عليها في تصميم أنشطة التعلُّم عبر الواقع المعزز، فالتعلُّم التجريبي يشير إلى أن الأفراد يتعلمون من خلال خلق المعنى من خلال تجاربهم الشخصية، وهو ما يمكن إتاحته عبر الأنشطة التعليمية التي يتم ممارستها عبر الواقع المعزز التي تمنح المتعلم الفرصة لممارسة تجربته الشخصية؛ فالتعلم يبدأ بالحصول على خبرة ملموسة تصبح أساسًا للملاحظة والتأمل، يلي ذلك صياغة الافتراضات واختبار تأثيراتها في مواقف جديدة.

وفي إطار ما ذكره سانتوس وآخرون (Santos et al., 2014) وماير (Mayer, 2005)؛ فإن النظرية المعرفية للوسائط المتعددة تُعد إحدى النظريات الأساسية التي يجب الاعتماد عليها عند تصميم الواقع المعزز من خلال افتراضاتها الثلاثة التي ترتكز حول: القنوات المزدوجة والقدرة المحدودة والمعالجة النشطة، فالافتراض الأول الخاص بالقنوات المزدوجة يشير لوجود قناتين منفصلتين أحدهما بصرية والأخرى سمعية، ويتم من خلالهما استقبال المعلومات التي يتم تقديمها عبر طبقات المعلومات، وهو ما يعني ضرورة تنويع المحتويات بين السمعية والبصرية المقدمة عبر طبقات المعلومات، أما الافتراض الثاني؛ فيشير إلى أن كلتا القناتين لديهم القدرة على استقبال كمية محدودة من المعلومات مما يعني ضرورة عدم تجاوز المعلومات للحد الذي يمكن للمتعلم استيعابه، وأخيرًا الافتراض الثالث المتمثل في أن البشر متعلمين نشيطين يحتاجون إلى بيئة نشطة

لممارسة التعلم وهو ما يمكن تقديمه عبر أنظمة الواقع المعزز التي تسمح للمتعلم بتجارب وأنشطة متنوعة.

ويهتم البحث الحالي بعلاقة الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز بالتفكير فوق المعرفي انطلاقًا من أن التفكير فوق المعرفي يساعد المتعلم على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها وتكاملها ومتابعتها وتقييمها أثناء قيامه بعملية التعلم، فالمتعلم الناجح يتأمل بتلقائية في عملية التعلم وتنظيمها، أما المتعلم الأقل كفاءةً؛ فهو لا ينتبه لهذه العمليات ولا يدرك قيمتها (إبراهيم، 2012، ص662).

ووفقًا لسارت (Sart, 2014) يُعد التفكير فوق المعرفي أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يُبقي على وعي الفرد لذاته أثناء التفكير في حل المشكلة، كما يرى تاسي ورفاقه (Tsai, Lin, Hong, & Tai, 2018) أن التفكير فوق المعرفي يرتبط بفئات السلوك العقلي التي قد ترتبط بفهم المشكلة أو الموقف قبل محاولة إيجاد طريقة لحله، ويتضمن ذلك: التخطيط والمتابعة والرقابة، هذا فضلاً عن ارتباط التفكير فوق المعرفي بسلوكيات التحكم والاتصال بالذات؛ إذ يتطلب حل مشكلة ما القيام بأدوار مختلفة من توليد للأفكار، إلى التخطيط والنقد ومراقبة مدى التقدم، ودعم فكرة معينة بتوجيه السلوك نحو الوصول إلى الحل.

وتأسيسًا على ذلك يرى كونور وآخرون (Connor et al., 2019) أن الأنشطة التعليمية المطورة وفقًا للتفكير فوق المعرفي أحد متطلبات التعليم والتعلم الناجح؛ كونها من القدرات الإنسانية

التي تساعد على زيادة الوعي بالتعلُّم وبالخبرة المكتسبة.

وتنطلق أهمية التفكير فوق المعرفي من كونه نمطًا من أنماط التفكير، وليس نمطًا عاديًّا، بل هو على مستوى عالٍ من التفكير، ويُعد جزءًا مؤثرًا في تنمية خبرات المتعلمين، وينمو مع التقدُّم في العمر، ويمكن تنميته من خلال التعليم والتدريب، وهو ما يعني ضرورة مساعدة المتعلم على التفكير، والقدرة على كسب المهارات غير المرتبطة بمعرفة معينة، بمعنى امتلاك معارف واستراتيجيات التفكير فوق المعرفي؛ لأن النظرية الحديثة للتعلم تنطوي على ثلاث مسلمات (إبراهيم، 2012، ص662):

1. التعلُّم عملية بناء المعرفة، وليس مجرد استلامها أو استيعابها جاهزة.
2. التعلُّم عملية تعتمد على توظيف المعرفة؛ حيث يتم استخدام المعرفة السابقة في بناء معارف جديدة.
3. المتعلم واعٍ بالعمليات المعرفية، ويمكنه التحكم بفاعلية فيما يتعلمه.

ويرى الباحثان أن الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز مهمة لتنمية التفكير فوق المعرفي؛ نظرًا لقدرة تقنية الواقع المعزز على توفير بيئة محفزة تشجِّع التدريب العملي على مهارات التفكير فوق المعرفي؛ حيث تساعد تطبيقات الواقع المعزز على نمذجة مواقف تعليمية تجمع بين المادية والافتراضية، وممارسة المهارات المتعلقة بها، كما أن تفاعل المتعلمين مع أنشطة الواقع المعزز

يتطلب منهم التخطيط للتعامل مع هذه الأنشطة، بداية من اقتراح الأهداف، ومرورًا باختيار المصادر والاستراتيجيات، حتى التنبؤ بالنتائج المتوقعة، وهو ما ينعكس في النهاية على مهارات التفكير فوق المعرفي، كذلك فإنه عبر كل نشاط تعليمي قائم على الواقع المعزز يمكن مناقشة المتعلمين حول كيفية ضبط المواقف التعليمية، وتوجيه الأسئلة المتنوعة حول تنفيذ المهمات، وكيفية تحقيق الهدف الرئيس، والحفاظ على تسلسل العمليات، بالإضافة إلى اكتشاف العقبات وتذليلها.

إنَّ المتعلم عبر أنشطة الواقع المعزز يستطيع أن يقيم بكلِّ حرية نتائج الأنشطة التي مارسها عبر تطبيقات الواقع المعزز في إطار من التفاعلات الاجتماعية التي تجعل المتعلم قادرًا على الحكم الذاتي على ما حقَّقه عبر أنشطة التعلُّم، وما لم يحققه، ولماذا.

يهتم البحث الحالي أيضًا بفحص علاقة الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز بمهارات التعلُّم المنظم ذاتيًّا انطلاقًا من أهمية هذه المهارات في الارتقاء بقدرات المتعلم في الاعتماد على ذاته في بناء معارفه.

ويصف بلو وشمير إنابل (Blau & Shamir-Inbal, 2017) المتعلمون من ذوي التعلُّم المنظم ذاتيًّا بأنهم ذوو دافعية عالية؛ لأن لديهم استعدادًا أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية، ويبذلون جهدًا أكبر من أولئك الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي، كما أنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة وبطرق متنوعة، ولديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية، وقدرة

على إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم، ويحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها، كما أنهم بارعون في مراقبة أهدافهم، ولديهم دافعية داخلية واستقلالية ونشاط ما وراء معرفي في أثناء تعلمهم الشخصي.

ويرى لاي وهوانغ (Lai & Hwang, 2016) أن مهارات التعلُّم المنظم ذاتيًّا تعمل على تحفيز الطلاب، والتفكير في عملية التعلم، والمساهمة في تقديم الحلول، وتوفير فهمًا عميقًا للموضوعات التعليمية المعقدة، وهو ما يعزِّز في النهاية ثقة المتعلم بنفسه.

وقد أوضح زيمرمان (Zimmerman, 2002) وأكَّد عليها هيويت ورفاقه (Hewitt, Journell, & Zilonka, 2014) أن مهارات التعلُّم المنظم ذاتيًّا تنقسم لثلاث مراحل أساسية: المرحلة الأولى: وتسمَّى مرحلة التدبُّر أو التفكير المسبق وفي هذه المرحلة يقوم المتعلم بتحليل مهام التعلُّم وتحديدها ووضع الأهداف والاستراتيجيات اللازمة لتنفيذ هذه المهام، أما المرحلة الثانية: فهي مرحلة الأداء يقوم المتعلمين خلالها بتنفيذ استراتيجيات التعلُّم الخاصة بهم لتحقيق الأهداف التعليمية الموضوعة، بينما المرحلة الثالثة والأخيرة: فهي مرحلة التأمل الذاتي وتهتم بكيفية تقييم المتعلمين لنتائج تعلمهم على ضوء استراتيجيات التعلم الخاصة بهم من أجل تحديد فعالية استراتيجيات التعلُّم.

ويرى ديبينيتو وبيمينوتي (DiBenedetto & Bembenutty, 2013) أنه في إطار ظهور تقنية متقدمة ومتطورة لم يعد التنظيم الذاتي مقتصرًا على تفاعلات الأشخاص أنفسهم وتعلمهم، بل امتد ليشمل التفاعل مع التقنية في حد ذاتها.

لذلك؛ فإنَّ هيويت وجورنيل وزيلونكا (Hewitt et al., 2014) يرون أن الأنشطة القائمة على الواقع المعزز تحتاج من المتعلمين مهارات التعلُّم المنظم ذاتيًّا، فاستخدام تقنية الواقع المعزز في الأنشطة التعليمية يعني أن المتعلم يجب أن يكون مستوعبًا لمتطلبات المهمة ومتطلبات إكمالها والمهارات التي يجب إظهارها، وأن يصيغ كلَّ ذلك في صورة أهداف يسعى إلى تحقيقها، وفي سياق ذلك يؤكِّد لاي وهوانغ (Lai & Hwang, 2016) على أن مستوى التنظيم الذاتي يؤثر على قدرة المتعلم في تنظيم تعلمه خارج قاعات الفصول الدراسية، فالمتعلمون ذوو المستوى المنخفض من التنظيم الذاتي يواجهون صعوبات في التفاعل مع المواد والأنشطة التي يتم تقديمها إليهم خارج القاعات الدراسية؛ مما يؤثر بشكل كبير على الكفاءة الكلية للتقنية المستخدمة.

مشكلة البحث

تـمَّ بلـورة مشـكلة البحـث الحـالي مـن خـلال عـدة محـاور، يمكـن طرحهـا عـلى النحـو التـالي:

- الوصـول إلى مسـتوى التمكُّـن الأكاديمـي فيـما يتعلـق بنواتـج التعلُّـم المنشـودة بالمقـررات الدراسـية، يتطلـب امتـلاك المتعلـم لمجموعـة مـن المهـارات الأساسـية التـي تؤهلـه لتخطيـط تعلمـه وإدارتـه ذاتيًّـا، حتـى يسـتطيع بنـاء معارفـه في إطـار بنائـي ينعكـس عـلى المسـتوى الأدائـي الخـاص بـه، ويمكـن الإشـارة في هـذا السـياق إلى مهـارات التفكـير فـوق المعـرفي ومهـارات التعلُّـم المنظـم ذاتيًّـا كمهـارات أساسـية يجـب توافرهـا في متعلمـي هـذا العـصر، والواقـع عليهـم في كثـير مـن الأحيـان عـبء إدارة عمليـات تعلمهـم داخـل الفصـول الدراسـية وخارجهـا، وعـلى الرغـم مـن أهميـة هـذه المهـارات؛ فـإنَّ مـن خـلال قيـام الباحثـان بالتدريـس في برامـج الدبلـوم العـام في التربيـة بجامعتـي الملـك عبـد العزيـز وجـدة، ومـن خـلال الإشراف عـلى بعـض مجموعـات التربيـة العمليـة لطـلاب الدبلـوم العـام في التربيـة القائمـين بتدريـس مقـرر الحاسـوب وتقنيـة المعلومـات ببعـض مـدارس المرحلـة المتوسـطة بمدينـة جـدة بالمملكـة العربيـة السـعودية؛ لوحـظ قصـورًا لـدى بعـض الطـلاب فيـما يتعلـق بمهـارات التفكـير فـوق المعـرفي والتعلـم المنظـم ذاتيًّـا؛ حيـث إنـه مـن خـلال

تنفيذ (5) أنشطة تعليمية تتطلب ممارسة مهارات التفكير فوق المعرفي والتعلم المنظم ذاتيًّا سواء داخل القاعات الدراسية أو خارجها بوحدة (تطور الأجهزة الذكية والروبوتات) على عدد (30) طالبًا بالصف الثالث المتوسط، تبيَّن أن متوسط تقييم المنتج النهائي الخاص بهذه الأنشطة قد بلغ (62/100)، وتعد هذه النتيجة غير ملائمة للمستوى المطلوب، وبمناقشة الطلاب عينة الدراسة الاستكشافية حول آليات تنفيذهم لهذه الأنشطة تبيَّن عدم استخدام الطلاب لمهارات التفكير فوق المعرفي المتمثلة في التخطيط والمراقبة والتقويم في تنفيذ هذه الأنشطة، فضلاً عن عدم ممارسة مهارات التعلُّم المنظم ذاتيًّا والمتمثلة في وضع الهدف، والاحتفاظ بالسجلات والتسميع وطلب المساعدة الاجتماعية.

وبمناقشة الباحثين لعدد (32) من معلمي الحاسوب بمدينة جدة بشأن ممارسة طلاب الصف الثالث المتوسط لمهارات التفكير فوق المعرفي والتعلم المنظم الذاتي، أشار (87.5%) من المعلمين إلى عدم ممارسة الطلاب لمهارات التفكير فوق المعرفي في عمليات التعليم والتعلم، ونفس الحال فيما يتعلق بممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتيًّا؛ حيث أشار(81.25%) من المعلمين لعدم ممارسة الطلاب لمهارات التعلم المنظم ذاتيًّا في تنفيذ الأنشطة التعليمية، وأوضح (75%) من المعلمين أن ذلك قد يرجع إلى عدم تصميم الأنشطة التعليمية بطريقة تشجِّع على التفكير فوق المعرفي والتعلم المنظم

ذاتيًّا، كما أشار (84.38%) من المعلمين أن السبب في ذلك قد يرجع لعدم وجود برامج أو أنشطة إثرائية تشجِّع على ممارسة هذا النوع من المهارات، وأشار (93.75%) من المعلمين إلى أهمية دمج التقنية في تقديم الأنشطة التعليمية؛ حيث يمكن أن يكون أحد العوامل التي يكون لها دورًا فاعلاً في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتعلم المنظم ذاتيًّا.

- من خلال عرض (5) نماذج من الأنشطة التعليمية المستخدمة من قِبل المعلمين في تدريس مقرر الحاسوب وتقنية المعلومات على (5) خبراء في المناهج وطرق التدريس، بشأن صلاحية هذه الأنشطة في تنمية التفكير فوق المعرفي والتعلم المنظم ذاتيًّا أجمع السادة الخبراء على أن هذه الأنشطة تفتقر بنسبة (80%) إلى الملامح والمكونات الرئيسية التي تجعلها أداة فاعلة يمكن الاعتماد عليها في تنمية التفكير فوق المعرفي والتعلم المنظم ذاتيًّا، كما أجمع السادة الخبراء على أن دمج التقنية في تقديم الأنشطة قد يكون أداة فاعلة في تحسين هذه النوعية من المهارات.
- على الرغم من تعدُّد الدراسات السابقة التي اهتمت بالواقع المعزز إلا أن غالبيتها لما يتطرق لوضع نموذج معياري للأنشطة التعليمية المعززة بحيث تكون مؤثرة على التفكير فوق المعرفي ومهارات التعلم المنظم ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة المتوسطة وهو ما يمكن ملاحظته بعدد من الدراسات السابقة التي من بينها دراسة شانج

وفريقه البحثي (Chang, Yu, Wu, & Hsu, 2016) التي اهتمت بتأثير الواقع المعزز على التحصيل، ودراسة وانج (Wang, 2017) التي اهتمت بتأثير الواقع المعزز على الأداء المهاري، ودراسة شيزاوية والغافري والسيد (2018) التي اهتمت بتأثير الواقع المعزز على اكتساب المفاهيم، ودراسة جودة (2018) التي اقتصرت على مهارات حل المشكلات والذكاء الانفعالي.

وعلى ذلك يأتي البحث الحالي كمحاولة لتأطير عملية تطوير الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز بحيث يمكن الاعتماد عليها في تنمية التفكير فوق المعرفي ومهارات التعلُّم المنظم ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة المتوسطة واستنادًا لما أشار إليه الأدب التربوي في هذا المجال؛ حيث أشار سامبيو والميديا (Sampaio & Almeida, 2016) إلى أن من بين المبررات الأكثر أهمية لوجود دراسات بحثية تستهدف تطوير الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز هو أن استخدام الواقع المعزز عبر بيئات التعلُّم النشط يساعد الطلاب على الانتهاء من تنفيذ المهمات التعليمية، وفهم محتويات التعلُّم وإجراءاته بشكل أفضل، كما أنه يعزِّز الدافعية للتعلم، وقد دفع ذلك هسيو (Hsu, 2017) للإشارة إلى أن تصميم الواقع المعزز بحيث يكون مناسبًا لبيئات التعلم النشط يُعد أحد الأولويات البحثية؛ حيث تتضمن بيئات التعلم النشط مفردات متنوعة يتطلب تقديمها وتفعيلها استخدام الواقع المعزز.

كما ذكر الحميدان ورفاقه (Alhumaidan, Lo, & Selby, 2018) أن

قضيـة البحـث في الواقـع المعـزز ليـس فعَّـالاً أو غـير فعَّـال، ولكـن القضيـة الأساسـية هـي كيفيـة الاسـتغلال الأمثـل لإمكانيـات الواقـع المعـزز في أنشـطة ومهـمات التعلـم، وأوصـت عـدة أدبيـات بـضرورة إجـراء المزيـد مـن الدراسـات التـي تهتـم بتطويـر أنشـطة الواقـع المعـزز كدراسـة يـب وفريقـه البحثـي (Yip et al., 2019) التـي أوضحـت أهميـة التوسُّـع بدراسـات الأنشـطة التعليميـة القائمـة عـلى الواقـع المعـزز على أن تهتـم بتعزيـز نواتـج تعلـم نوعيـة، وفي سـياق متصـل أشـار بورسـالي ويلمـظ (Bursali & Yilmaz, 2019) إلى ضرورة الاهتـمام بتوظيـف الواقـع المعـزز في مراحـل التعليـم العـام وتنـاول متغـيرات ونواتـج تعلـم تـؤدي إلى تغيـير فعَّـال في أداء المتعلمـين.

وبنـاءً عـلى مـا سـبق ارتكـزت مشـكلة البحـث الحـالي عـلى قصـور مهـارات التفكـير فـوق المعـرفي والتعلـم المنظـم ذاتيًّـا لـدى طـلاب المرحلـة المتوسـطة بمقـرر الحاسـوب وتقنيـة المعلومـات، ومحاولـة عـلاج هـذا القصـور مـن خـلال تطويـر أنشـطة تعليميـة مسـتندة عـلى الواقـع المعـزز.

أسئلة البحث

للتصـدي لمشـكلة البحـث؛ فإنـه البحـث يحـاول الإجابـة عـن السـؤال الرئيـس التـالي:

كيـف يمكـن تحديـد العلاقـة بـين كلٍّ مـن الأنشـطة التعليميـة القائمة عـلى الواقـع المعـزز والتفكـير فوق المعـرفي ومهـارات التعلُّـم المنظـم ذاتيًّا لـدى طـلاب المرحلـة المتوسـطة بمقـرر الحاسـوب وتقنيـة المعلومات؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما التصميم المقترح للأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز التي يمكن الاعتماد عليها في تنمية التفكير فوق المعرفي ومهارات التعلم المنظم ذاتيًّا؟
2. ما فاعلية الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز في تنمية التفكير فوق المعرفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمقرر الحاسوب وتقنية المعلومات؟
3. ما فاعلية الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز في تنمية مهارات التعلُّم المنظم ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمقرر الحاسوب وتقنية المعلومات؟

أهداف البحث

1. تحديد التصميم المقترح للأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز.
2. تحديد فاعلية الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز في تنمية التفكير فوق المعرفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
3. تحديد فاعلية الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

أهمية البحث

1. إضافة رؤية متكاملة حول الأنشطة القائمة على الواقع المعزز قد تؤدي إلى مساعدة مؤسسات التعليم العام على تبني أساليب جديدة لتصميم الأنشطة التعليمية، سعيًا للارتقاء بمستوى نواتج التعلم المختلفة.
2. تقديم نموذجًا إجرائيًّا يمكن الاعتماد عليه في تنمية التفكير فوق المعرفي ومهارات التعلُّم المنظم ذاتيًّا عبر الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز لدى طلاب التعليم العام.
3. تزويد مصممي ومطوري مناهج التعليم العام بمجموعة من المبادئ والأسس العلمية، التي يمكن الاعتماد عليها في تطوير أنشطة تعليمية قائمة على الواقع المعزز.
4. تزويد معلمي التعليم العام بالإرشادات المعيارية التي تساعدهم على إنتاج وتنفيذ الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز.
5. إمكانية الاعتماد على أدوات القياس التي تمَّ تطويرها بالبحث الحالي في قياس مهارات التفكير فوق المعرفي والتعلُّم المنظم ذاتيًّا لدى فئات متنوعة من متعلمي التعليم العام.

حدود البحث

1. الحدود الموضوعية: وحدة حاسوبي صديقي: الأجهزة والروبوتات بمقرر الحاسوب وتقنية المعلومات لطلاب المرحلة المتوسطة، والتي يواجه الطلاب صعوبات في دراستها، وفق ما أفاد معلمو الحاسوب بالدراسة الاستكشافية.
2. الحدود البشرية: طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة جدة،والمنوطبهمدراسةمقررالحاسوبوتقنيةالمعلومات.
3. الحدود الزمانية: تمَّ تطبيق تجربة البحث على العينة المحددة بالفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2018/ 2019م)؛ حيث تتضمن الخطة الدراسية الوحدة المحددة بالفصل الدراسي الأول.
4. الحدود المكانية: تمَّ التطبيق بمدينة جدة بمدرسة متوسطة ثانوية المدائن التابعة لإدارة جدة التعليمية.

مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائية

1. **الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز:**

الواقع المعزز هو تقنية تستهدف إمداد المتعلم بالمعلومات التي قد لا يستطيع الوصول إليها بالعالم الحقيقي (El Sayed, Zayed, & Sharawy, 2011). من خلال تركيب بعض البيانات الرقمية وإضافتها للواقع باستخدام بعض أدوات العرض كالهواتف النقالة (Larsen, Buchholz, Brosda, & Bogner, 2011).

وعلى ذلك تأتي فكرة مصطلح (المعزز) من خلال تعزيز العالم المادي بمحتويات رقمية تعزِّز معرفة المتعلمين وفهمهم لما يجري حولهم من أحداث (Yuen, Yaoyuneyong, & Johnson, 2011). فالواقع المعزز هو الواقع الناتج عن دمج طبقتين الأولى منهم مادية، والثانية افتراضية تعزِّز الأولى (Dunleavy & Dede, 2014)، وكافة هذه المعززات تقوم بالدور الرئيسي في عمليات التوسعة المعرفية للمتعلم، وذلك بالاعتماد على خليط من ثلاثة عناصر هي: العناصر الافتراضية التي يتم مزجها ضمن البيئة الواقعية، والوقت الحقيقي الذي دائمًا ما يُطبق به الواقع المعزز، وأخيرًا التقنية التفاعلية المستخدمة والتي يتم من خلالها معالجة البيانات وعرضها (Sampaio & Almeida, 2016).

والنشاط التعليمي هو كلُّ ما يشترك فيه المتعلم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، من أعمال تتطلب مهارات وقدرات عقلية أو عملية أو يدوية، نظامية أو غير نظامية، تعود عليه بمزيد من الخبرات التي تدعم تعلمه لموضوعات تعليمية (شحاته، 2003، ص62).

ويوضِّح الشَّكل (1) التالي الفكرة التقنية لربط الواقع المعزز بالأنشطة التعليمية، من خلال توليد كائنات رقمية وربطها بالأنشطة التعليمية.

شكل(١)

فكرة توظيف الواقع المعزز بالأنشطة التعليمية

في هذه الفكرة الرقم (1) يمثِّل أحد الأنشطة التعليمية الورقية (المادية) التي يتم توجيه كاميرا الجهاز النقَّال إليها، ومن ثمَّ يتم نقل كامل الورقة على شاشة الجهاز النقَّال كما هو موضح في الرقم (2)، ثم تركيب طبقة افتراضية (أحد الكائنات الرقمية له علاقة بالنشاط التعليمي) الموضحة في الرقم (3) على جزء محدد من الورقة الظاهرة داخل الشاشة، وهو ما يُطلق عليه عملية استبدال جزء مادي بآخر رقمي.

وبذلك يمكن تعريف الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز إجرائيًّا بأنها (مجموعة من الخبرات والممارسات التي يتم تصميمها بهدف تشجيع المتعلم على تنفيذ أعمال ومهمات محددة خارج القاعات الدراسية، باستخدام تطبيقات تعمل على ربط

بعض المكونات المادية للأنشطة (صور، رسومات، نصوص...) بكائنات رقمية يتم توليدها فوريًّا على شاشات الأجهزة النقَّالة عند توجيه كاميرا الجهاز إلى أحد المكونات المادية، وذلك بهدف تعزيز بيئة التعلُّم المرتبطة بمقرر الحاسوب وتقنية المعلومات).

2. التفكير فوق المعرفي:

يستخدم مصطلح التفكير فوق المعرفي بعدة مترادفات منها: ما وراء المعرفة، وما فوق المعرفة، ما بعد المعرفة، والميتا معرفية، وما وراء الإدراك، والتفكير في التفكير، والتفكير حول التفكير، والمعرفة الخفية (Mazancieux, Souchay, Casez, & Moulin, 2019).

ويشير التفكير فوق المعرفي إلى وعي الفرد بعمليات التفكير التي تحدث في أثناء التعلُّم، بالإضافة إلى آليات معرفتهم وتفكيرهم، وكيف تعمل هذه الآليات، وكيف يتطور ذلك الوعي بتفكير الآخرين (Deng et al., 2019).

والتفكير فوق المعرفي يعني القدرة على التخطيط من أجل استخدام عمليات فكرية، تؤدي إلى إنتاج المعلومات المطلوبة، وتتطلب هذه العمليات أن يكون المتعلمون على وعي تام بالخطوات المتبعة أثناء اتخاذ القرارات، وأن يقوموا بتأمل أفكارهم وتقويم إنتاجية تفكيرهم (شحاته، النجار، 2003، ص217)، وعلى ذلك؛ فالتفكير فوق المعرفي يمثِّل وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية وبنائه المعرفي، موظفًا هذا الوعي في إدارة هذه العمليات من خلال استخدام مهارات: التخطيط، والمراقبة، والتقويم، واتخاذ

القرارات، واختيار الاستراتيجيات الملائمة (الجراح وعبيدات، 2011، ص150).

ويهتم البحث الحالي بمهارات التخطيط والمراقبة والتقويم، كمهارات أساسية للتفكير فوق المعرفي، ويمكن طرحها على النحو التالي (Caselli et al., 2018; Kralik et al., 2018):

- **مهارات التخطيط**: يقصد بها القدرة على اقتراح الأهداف وتحديدها، وتحديد طبيعة المشكلة، واختيار استراتيجيات التنفيذ، وتنظيم العناصر الأساسية المرتبطة بموضوع ما تنظيمًا منطقيًّا، وترتيب تسلسل العمليات والخطوات، وتحديد العقبات والأخطاء المحتملة، وتحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء، والتنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة.
- **مهارات المراقبة**: يقصد بها القدرة على الإبقاء على الهدف ببؤرة الاهتمام، والحفاظ على تسلسل العمليات، وربط المعلومات الجديدة بالقديمة، ومعرفة متى يتحقق هدف فرعي، ومتى الانتقال للتالي، واكتشاف العقبات والتخلص منها.
- **مهارات التقويم**: وتتضمن مهارات خاصة بتقييم مدى تحقق الهدف، الحكم على دقة النتائج، تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت، وكذلك تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء، وتقييم فاعلية الخطة وتنفيذها.

وفي إطار ما تقدَّم يمكن تعريف التفكير فوق المعرفي إجرائيًّا

بأنه مجموعة القدرات التي تساعد الطالب على تعامله بنجاح مع المواقف التعليمية المرتبطة به من خلال عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم لكافة المهام والأنشطة التي ينفِّذها، ويشتمل المهارات الرئيسة التالية: التخطيط، المراقبة، التقويم، والتي يتم قياسها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس الذي تمَّ إعداده لذلك.

3. مهارات التعلُّم المنظم ذاتيًّا:

التعلُّم المنظم ذاتيًّا عملية عقلية معرفية منظمة، يكون المتعلم من خلالها مشاركًا نشطًا في عملية تعلمه قادرًا على وضع الأهداف والتخطيط لتعلمه ويراقبه وينظمه ويتحكم فيه حتى يتحقق هدفه من عملية التعلُّم (Zimmerman, 1995)، ويساعد التعلُّم المنظم ذاتيًّا في تحفيز الطلاب، والتفكير في عملية التعلُّم، والمساهمة في تقديم الحلول، ويوفر فهمًا عميقًا للموضوعات التعليمية المعقدة، وهو ما يعزِّز في النهاية ثقة المتعلم بنفسه (Lai & Hwang, 2016).

وتوجد أربعة مكونات أساسية للتعلُّم المنظم ذاتيًّا، يمكن طرحها على النحو التالي (Dignath, Buettner, & Langfeldt, 2008; Purdie, 1995; Purdie, Hattie, & Douglas, 1996):

- **وضع الهدف والتخطيط**: يشير هذا المكون لقدرة المتعلم على وضع الأهداف العامة والخاصة، والتخطيط لتحقيقها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.
- **الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة**: يشير لقدرة المتعلم على

مراقبة الأنشطة التي ينفذها لتحقيق الأهداف وتسجيلها وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها.

- **التسميع والحفظ**: يشير إلى قدرة المتعلم على حفظ المادة العلمية عن طريق تسميعها بأكثر من طريقة سواء كانت جهرية أو صامتة.
- **طلب المساعدة الاجتماعية**: يتمثَّل بلجوء المتعلم إلى المحيطين به كالمعلم أو الزملاء للحصول على مساعدات متنوعة تساعده على فهم المادة التعليمية أو أداء الواجبات المنوط به تنفيذها.

ويمكن تعريف مهارات التعلُّم المنظم ذاتيًّا إجرائيًّا بأنها (عمليات عقلية معرفية منظمة، يقوم من خلالها المتعلم بوضع الأهداف والتخطيط لتعلمه، والاحتفاظ بسجلاته التعليمية، ومراقبة تعلمه والتحكم فيه، بالإضافة إلى طلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين، ويتم تحديد درجة هذه المهارات وفقًا لنتائج استجابات المتعلمين على المقياس المُعد لذلك).

الدراسات السابقة

في إطار تناول الدراسات السابقة للأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز فقد اهتمت دراسة شن ورفاقه (Chen, Chen, Huang, & Hsu, 2013) بتوظيف الواقع المعزز ضمن نظام للتعلم الموقفي لمنح المتعلمين القدرة على التعلُّم بالبيئات المفتوحة خارج القاعات الدراسية في مجال الدراسات الاجتماعية، وأوضحت النتائج فاعلية النموذج المقترح في تنمية بعض نواتج التعلُّم.

أما دراسة إيبانز وزملائه (Ibáñez, Di Serio, Villarán, & Delgado Kloos, 2014)؛ فقد استهدفت تصميم مهمات تعليمية مستندة على الواقع المعزز ومقارنتها بمهمات مستندة على الويب، وأوضحت النتائج وجود فاعلية أكبر للأنشطة المستندة على الواقع المعزز في الحفاظ على حالة التدفق المستمر في أثناء التعلم وفي تنمية المفاهيم الخاصة بموضوعات التعلُّم.

واستهدفت دراسة شانغ وفريقه البحثي (Chang et al., 2016) تطوير نموذج للواقع المعزز القائم على اللعب، لدعم عمليات جمع البيانات، وإجراء المقابلات الشخصية الافتراضية بمقرر العلوم، وأوضحت النتائج الفاعلية الكبيرة للنموذج المقترح في تنمية الجوانب المعرفية للطلاب عينة البحث.

وتوجهت دراسة لاين ورفاقه (Lin et al., 2016) نحو توظيف تطبيقات الواقع المعزز في ممارسة الأنشطة التعليمية لبعض الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية، وذلك بهدف تقليل درجة الاعتماد على المساعدات المقدمة من قِبل المعلم، وبعد تطبيق التجربة على (21) تلميذًا أوضحت النتائج فاعلية الأنشطة القائمة على الواقع المعزز في دعم حل الألغاز التعليمية، ورفع معدلات الدافعية للتعلم، وكذلك تقليل درجة الإحباط التي قد تحدث عن الفشل في تنفيذ مهام التعلم.

أما دراسة وانج (Wang, 2017)؛ فقد استهدفت الاعتماد على الواقع المعزز في تطوير منظومة للأنشطة التعليمية التي تدعم مهارات الكتابة، وأوضحت النتائج فاعلية المنظومة القائمة على الواقع المعزز في تنمية المهارات المحددة لدى أفراد العينة.

واستهدفت دراسة كجلمان (Kugelmann et al., 2018) توظيف الواقع المعزز ضمن سياق منظومة للتعلُّم النشط؛ لدعم طلاب كليات الطب في الوصول إلى مستويات معرفية إضافية، وأوضحت النتائج فاعلية الواقع المعزز كمورد إضافي للتعلم.

وأوضحت دراسة شيزاوية والغافري والسيد (2018) فاعلية التدريس القائم على تقنية الواقع المعزز في اكتساب مفاهيم: المضلعات، والدائرة، والاستدلال المكاني لدى طلاب الصف السادس الأساسي.

كما أوضحت دراسة الهاجري (2018) فاعلية استخدام الواقع المعزز في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات الأداء العملي بمقرر الفقه لطالبات الصف الأول المتوسط في مدينة الرياض.

كذلك دراسة جودة (2018)؛ فقد اهتمت بدراسة استخدام الواقع المعزز في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية والذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وأوضحت الدراسة فاعلية تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات الرياضية المستهدفة بالبحث.

وتوجهت دراسة علي (2018) نحو البحث في المتغيرات الفنية لتصميم نظام الاستجابة بالواقع المعزز؛ حيث قارن بين ثلاثة أنماط لتصميم الاستجابة (الأكواد، الأيقونات، الصور)، وأظهرت النتائج فاعلية الاسترجاع القائم على الصور بأنظمة الواقع المعزز في عمليات التمثيل البصري.

وتوجهت أيضًا دراسة يب وآخرين (Yip et al., 2019) للتعرُّف على أثر اختلاف أنماط مقاطع الفيديو المولدة بالواقع المعزز (الفيديو المحيطي في مقابل الفيديو التتابعي) بدلالة التأثير على مهارات الحياكة لدى (46) طالبة، وقد أوضحت النتائج فاعلية الفيديو المحيطي في زيادة كفاءة التعلُّم، وتقليل الوقت اللازم لاكتساب المهارات بالمقارنة مع الفيديو التتابعي.

وفي سياق الدراسات التي اهتمت بالتفكير فوق المعرفي؛ فقد قامت دراسة النجار (2012) بتطوير استراتيجية تدريبية إلكترونية

قائمة على بعض تقنيات الجيل الثاني للويب، وأوضحت النتائج فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى معلمي مادة الكمبيوتر بالحلقة الإعدادية.

كذلك طوَّرت دراسة فوزي (2013) نموذج مقترح لتدريب الطلاب على استخدام استراتيجيات التفكير فوق المعرفي في صياغة الأهداف التدريسية، وقد اعتمد النموذج التدريبي ذاته على استراتيجيات ما وراء المعرفة، وأسفرت النتائج عن فاعلية النموذج المقترح في إكساب عينة الدراسة مهارات التفكير فوق المعرفي المرتبطة بالقدرة على صياغة الأهداف التدريسية.

وتوجهت دراسة تاسي ورفاقه (Tsai et al., 2018) نحو تطوير منصات التعلُّم المفتوحة وفق نموذج موحد يعمل على دمج عمليات التفكير فوق المعرفي بتقنية المنصات المفتوحة، لتقليل معدلات تسرُّب المتدربين من هذه المنصات، وبجمع البيانات من (126) مشاركًا بالتجربة أوضحت النتائج أن تخطيط منصات التعلُّم وفق التفكير فوق المعرفي يساعد على بقاء المتدربين بهذه المنصات لفترات كبيرة، بالإضافة إلى تعزيز مهارات التفكير فوق المعرفي للمتعلمين أنفسهم.

أما دراسة كونور وآخرين (Connor et al., 2019)؛ فقد استهدفت تطوير كتاب إلكتروني نقَّال وفق نموذج إجرائي للتفكير فوق المعرفي لحل مشكلات الفهم القرائي لدى طلاب الصفوف من الثالث إلى الخامس بولاية أريزونا الأمريكية، وبتطبيق التجربة على عدد موسع تضمن (603) تلميذ، أوضحت النتائج فاعلية النموذج

المقترح في تحسين مهارات الفهم القرائي في ثلاثة محاور تشمل التفكير فوق المعرفي (التخطيط للقراءة، التحكم في القراءة، تقويم القراءة).

أما بشأن الدراسات التي اهتمت بالتعلُّم المنظم ذاتيًّا؛ فقد توجهت دراسة إكيسي وكوسكن ويردوجول (Ekici, Coskun, & Yurdugul, 2014) نحو فحص العلاقة بين المداخل التعليمية المتنوعة ببيئات التعلُّم الاعتيادية ومهارات التعلُّم المنظم ذاتيًّا لدى الطلاب عبر بيئات التعلُّم الرقمية، وأظهرت النتائج أنه كلما تضمنت المداخل التعليمية هيكلة واضحة لبيئة التعلُّم، وأهداف محددة، ونظام لإدارة الوقت، ومساعدات تعليمية، واستراتيجيات للتعلم، ووجود نظام للتقييم الذاتي؛ فإن ذلك له تأثير إيجابي على مهارات التعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطلاب عند تعلمهم رقميًّا.

وأوضحت دراسة لاي وهوانج (Lai & Hwang, 2016) أهمية الاعتماد على التقنية الرقمية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًّا، وفي إطار ذلك فقد أوضحت نتائج دراستهما على فاعلية تقنية الفصول المقلوبة في تنمية مهارات التعلُّم المنظم ذاتيًّا بالإضافة إلى نواتج التعلُّم الأدائية.

كما استهدفت دراسة محمد (2018) تطوير استراتيجية مقترحة قائمة على التعلُّم النقَّال المنظم ذاتيًّا وفق نموذج زيمرمان الاجتماعي المعرفي في تدريس الأحياء لتنمية مهارات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأوضحت نتائج الدراسة الفاعلية المطلقة للتعلم النقَّال في تنمية مهارات التعلُّم المنظم ذاتيًّا.

وأوضحت سمكري (2018) في دراستها التي اهتمت بتنمية مهارات التعلُّم المنظم ذاتيًّا لدى عينة من طالبات الجامعات فاعلية البرامج التربوية القائمة على الأنشطة والخبرات العلمية في تنمية مهارات التعلُّم المنظم ذاتيًّا.

بينما توجهت دراسة فيرستاج ورفاقه (Verstege, Pijeira-Díaz, Noroozi, Biemans, & Diederen, 2019) نحو فحص تأثير مستويات التعلم المنظم ذاتيًّا في نواتج التعلم عبر نظام للتجارب الافتراضية لدعم عمليات تدريس العلوم الطبيعية، وأوضحت النتائج أن الطلاب من أصحاب المستوى المرتفع من مهارات التعلم المنظم ذاتيًّا هم أكثر الطلاب مشاركة ببيئة التجارب الافتراضية وأكثر تحقيقًا لنواتج التعلم، وأكَّدت الدراسة على أهمية تطوير الأنظمة التقنية المستخدمة في عمليات التدريس بحيث يكون لها دورًا فاعلاً في تعزيز مهارات التعلُّم المنظم ذاتيًّا سواء بشكل مباشر أو غير مباشر.

ووفقًا للدراسات السابقة التي تمَّ استعراضها؛ فإنه يمكن استخلاص ما يلي:

1. أجمعت الدراسات السابقة التي اهتمت بتقنية الواقع المعزز على فاعليتها في تنمية نواتج التعلم، وخاصةً عندما يتم توظيف هذه التقنية في إطار للتعلم النشط.
2. تجاهلت الدراسات العربية التي اهتمت بتقنية الواقع المعزز تطوير منظومة للأنشطة التعليمية قائمة على هذه التقنية،

بحيث يمكن اتباعها كنموذج استرشادي في تطوير الأنشطة التعليمية.

3. على الرغم من الدراسات التي اختبرت فاعلية الواقع المعزز في تنمية نواتج تعلم متعددة، إلا أنه على ضوء ما تمَّ التوصل إليه من دراسات وخاصةً العربية منها؛ فإنه لم يتم اختبار فاعلية تقنية الواقع المعزز في تنمية التفكير فوق المعرفي أو مهارات التعلم المنظم ذاتيًّا.

4. قدَّمت بعض الدراسات التي اهتمت بالتفكير فوق المعرفي ومهارات التعلم المنظم ذاتيًّا باستخدام تقنيات أخرى غير الواقع المعزز مداخل تطويرية يمكن الاعتماد عليها في تطوير الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز مثل دراسة تاسي ورفاقه (Tsai et al., 2018)، ودراسة كونور وآخرين (Connor et al., 2019)، ودراسة إكيسي وكوسكن ويردوجول (Ekici et al., 2014)، ودراسة فيرستاج ورفاقه (Verstege et al., 2019).

5. ومن حيث موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة؛ فإن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في استهدافها تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي ومهارات التعلم المنظم ذاتيًّا من خلال نموذج معياري للأنشطة التعليمية المستندة على الواقع المعزز، وهو ما لم يظهر بصورة واضحة في أي دراسة عربية وظهر بشكل واضح في دراسة أجنبية واحدة وهي دراسة إيبانز وزملائه (Ibáñez et al., 2014) التي استهدفت تصميم مهمات تعليمية مستندة على

الواقع المعزز، ولكن في إطار المقارنة مع نوع آخر من المهمات وهي المهمات المستندة على الويب، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المحاور والمؤشرات الرئيسية للتفكير فوق المعرفي ومهارات التعلم المنظم ذاتيًّا التي يمكن قياسها لدى الطلاب عينة البحث.

فروض البحث

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (≤ 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي تستخدم الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (التي تستخدم الأنشطة التعليمية الاعتيادية) في القياس البعدي للتفكير فوق المعرفي، يرجع لتأثير تقنية الواقع المعزز.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (≤ 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعات التجريبية (التي تستخدم الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (التي تستخدم الأنشطة التعليمية الاعتيادية) في القياس البعدي لمهارات التعلم المنظم ذاتيًّا، يرجع لتأثير تقنية الواقع المعزز.

الإجراءات المنهجية للبحث

أولاً: منهج البحث

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي بغرض دراسة العلاقة السببية بين المتغير المستقل المتمثل في الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز، والأنشطة التعليمية الاعتيادية المضمنة بالكتاب المدرسي، والمتغير التابع والذي تضمن التفكير فوق المعرفي ومهارات التعلم المنظم ذاتيًّا، كما استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي في مرحلة الدراسة والتحليل والتصميم.

ثانيًا: عينة البحث

- **العينة الاستطلاعية:** والهدف منها التأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة بالبحث الحالي، ومدى صلاحيتها للتطبيق على عينة البحث، وتكوَّنت من (30) طالبًا من طلاب الصف الثالث بالمرحلة المتوسطة من مدرسة متوسطة ثانوية المدائن التابعة لإدارة جدة، وبلغ متوسط أعمارهم (17.2) سنة بانحراف معياري (1.3).
- **العينة الأساسية:** تكوَّنت من (60) طالبًا من طلاب الصف الثالث المتوسط من مدرسة متوسطة ثانوية المدائن التابعة لإدارة جدة، وبلغ متوسط أعمارهم (17.05) سنة بانحراف معياري (1.55)، وقد تمَّ توزيع أفراد العينة عشوائيًّا على مجموعتين تجريبية وضابطة، بواقع (30) طالبًا بكلِّ مجموعة.

ثالثًا: التصميم التجريبي للبحث

تـمَّ اسـتخدام التصميـم التجريبـي ذي المجموعتـين التجريبيـة والضابطـة؛ حيـث المجموعـة الأولى وهـي المجموعـة التجريبيـة التـي اسـتخدمت الأنشـطة التعليميـة القائمـة عـلى تقنيـة الواقـع المعـزز، بينـما المجموعـة الثانيـة وهـي المجموعـة الضابطـة التي اسـتخدمت الأنشـطة التعليميـة الاعتياديـة المطـورة بالكتـاب المـدرسي، ويوضِّـح جـدول (1) التصميـم التجريبـي للبحـث.

جدول (١)

التصميم التجريبي للبحث

مجموعتا البحث	المتغير المستقل	المتغيرات التابعة
المجموعة التجريبية	الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز	التفكير فوق المعرفي مهارات التعلُّم المنظم ذاتيًّا
المجموعة الضابطة	الأنشطة التعليمية الاعتيادية المضمنة بالكتاب المدرسي	

وقـد تـمَّ اسـتخدام المنهـج شـبه التجريبـي في البحـث الحـالي للكشـف عـن العلاقـة بـين المتغـيرات التاليـة:

1. **المتغـير المسـتقل**: الأنشـطة التعليميـة القائمـة عـلى الواقـع المعـزز، والأنشـطة التعليميـة الاعتياديـة المضمنـة بالكتـاب المـدرسي.

المتغير التابع: التفكير فوق المعرفي والتعلُّم المنظم ذاتيًّا.

رابعًا: أدوات البحث

1. **مقياس التفكير فوق المعرفي:**

1. **تحديد الهدف من المقياس:** قام الباحثان بإعداد مقياس التفكير فوق المعرفي لطلاب المرحلة المتوسطة؛ بهدف قياس مهارات التفكير فوق المعرفي المرتبطة بتنفيذ أنشطة التعلُّم.
2. **تحديد محاور المقياس:** من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة حدَّد الباحثان المحاور الأساسية لمقياس التفكير فوق المعرفي، وقد تمثَّلت هذه المحاور في: تخطيط أنشطة التعلُّم، ومراقبة تنفيذ أنشطة التعلُّم، وتقويم أنشطة التعلُّم.
3. **صياغة مفردات المقياس:** على ضوء المحاور الأساسية التي تمَّ تحديدها في الخطوة السابقة، والهدف من المقياس تمت صياغة المفردات بحيث تكون المقياس من (32) عبارة موزعة على ثلاثة محاور: محور التخطيط (12) عبارة، ومحور المراقبة (10) عبارات، ومحور التقويم (10) عبارات.
4. **تقدير درجات المقياس:** تمَّ تقدير درجات التصحيح للمقياس على أساس طريقة ليكرت للمقاييس (دائمًا – غالبًا – أحيانًا – نادرًا – أبدًا)؛ حيث يصبح توزيع الدرجات للعبارات الإيجابية متدرج من (5) إلى (1) والعكس بالنسبة للدرجات السلبية، ومن ثمَّ؛ فإنَّ أقصى درجة قد يحصل عليها الطالب في المقياس هي (32×5=160)، وأقل درجة هي (32×1=32)، وعليه فإن الدرجة الكلية للمقياس تنحصر بين

(160-32)، أي أن اقتراب درجة الطالب من الحد الأعلى (160) يعني أن درجة الطالب في التفكير فوق المعرفي عالية، واقترابه من الحد الأدنى (32) يعنى تدني درجة التفكير فوق المعرفي لديه.

5. **صدق المقياس**: تمَّ عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تقنيات التعليم، والمناهج وطرق التدريس، وعلم النفس للحكم على مدى صدق عبارات المقياس في قياس مهارات التفكير فوق المعرفي، وبلغت نسب الاتفاق على عبارات المقياس (80%)، وقد اقترحت بعض التعديلات المتعلقة بصياغة بعض العبارات، وهو ما قام الباحثان بتنفيذه، ويوضِّح جدول (2) التالي بعض التعديلات التي تمَّ تنفيذها بالمقياس.

جدول (٢)

نماذج من العبارات التي تمَّ تعديلها وفقًا لآراء المحكمين

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
حالما ينتهي النشاط التعليمي أحاول الخروج بتطبيقات عملية جديدة تصلح لمواقف تعليمية أخرى.	أحاول الخروج بتطبيقات عملية جديدة تصلح لمواقف تعليمية أخرى بعد انتهاء النشاط التعليمي
أكتب مذكرات مختصرة عن الأساليب الفعالة التي تمَّ استخدمها في تنفيذ النشاط التعليمي.	أكتب ملاحظات مختصرة عن الأساليب الفعَّالة التي تمَّ استخدمها في تنفيذ النشاط التعليمي.
أكتب تقريرًا عن الأخطاء التي واجهتني أثناء الأنشطة التعليمية وكيفية التغلب عليها.	أحدِّد بعض الأخطاء التي واجهتني أثناء الأنشطة التعليمية وكيفية التغلب عليها.

6. **ثبات المقياس:**

- **ثبات ألفا:** تمَّ حساب معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ على عينة قدرها (30) طالبًا، وقد تمَّ حساب ثبات كل محور على حدة، وتراوحت قيم معاملات الثبات بين (0.77-0.87)، وهي قيم جميعها دالة عند مستوى (0.01)؛ مما يشير إلى إمكانية التعامل مع المقياس بدرجة مقبولة من الثقة.
- **ثبات إعادة التطبيق:** تمَّ تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، قبليًّا وبعديًّا، بفاصل زمني أسبوعين، وقام الباحث بحساب قيم معاملات الارتباط للأبعاد الثلاثة للمقياس، وللدرجة الكلية، وكانت قيم ارتباط بيرسون على النحو التالي: محور التخطيط (0.77)، ومحور المراقبة (0.77)، ومحور التقويم (0.79)، والدرجة الكلية (0.77).

2. **مقياس مهارات التعلُّم المنظم ذاتيًّا:**

1. **طبيعة المقياس:** تمَّ إعداد المقياس بواسطة بوردي وأقرانه (Purdie et al., 1996)، وتمَّ تهيئته للغة العربية بواسطة أحمد (2007)، لقياس التعلم المنظم ذاتيًّا على ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض).
2. **وصف المقياس:** يتكوَّن المقياس بوضعه النهائي من (28) عبارة تقيس أربعة أبعاد للتعلُّم المنظم ذاتيًّا، وذلك على النحو التالي: البعد الأول: وضع الهدف والتخطيط، والبعد الثاني: الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والبعد الثالث:

التسميع والحفظ، والبعد الرابع: طلب المساعدة الاجتماعية، وذلك بواقع (7) عبارات لكلِّ بُعدٍ.

3. **تصحيح المقياس**: يستجيب الطالب للمقياس من خلال تدريج مكون من خمسة نقاط هي: (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة)، والدرجات المقابلة لهذه البدائل (من 5 إلى 1)، وتتراوح الدرجة على كلِّ بعد من أبعاد المقياس (من 7 إلى 35) والدرجة الكلية للمقياس (140) درجة.

4. **صدق المقياس**: تمَّ عرض المقياس على مجموعة من الخبراء للتأكد من ملائمة العبارات والفقرات لطلاب المرحلة المتوسطة محل البحث الحالي، وقد أشار السادة الخبراء لتعديل بعض الصياغات حتى تتوافق مع الفئة العمرية للطلاب وطبيعة البحث -على سبيل ال**مثال**: استبدال الواجبات والمقررات بالأنشطة التعليمية، والامتحان بالاختبار، ثم تمَّ حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس والمجال الذي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككلٍّ بين (0.78-0.71)، ومع المجال ما بين (0.79-0.66).

5. **ثبات المقياس**: تمَّ حسابه من خلال طريقة إعادة القياس وحساب معامل الارتباط، وبلغ معامل ارتباط البعد الأول (0.87)، والبعد الثاني (0.83)، والبعد الثالث (0.82)، والبعد الرابع والأخير (0.78)، وبلغ إجمالي متوسط المقياس ككلٍّ (0.80).

خامسًا: التصميم التعليمي للأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز (مادة المعالجة التجريبية)

اعتمد البحث الحالي على نموذج ديك وكاري (Dick, Carey, & Carey, 2001) للتصميم التعليمي؛ حيث يُعد من أشهر نماذج التصميم التي يمكن الاعتماد عليها في تصميم أنشطة التعلُّم القائمة على الواقع المعزز، وتمَّ إدخال بعض التعديلات على خطواته الفرعية ليتناسب مع طبيعة مادة المعالجة التجريبية.

وقد تمَّ اتباع النموذج وفق المراحل والخطوات التالية:

1. مرحلة التحليل:

(أ) تحديد المشكلة وتقدير الحاجات:

يرتكز البحث الحالي على تطوير نموذج معياري للأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز لمعالجة أوجه الضعف والقصور لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالصف الثالث والمرتبطة بمهارات التفكير فوق المعرفي، ومهارات التعلم المنظم ذاتيًّا؛ حيث أوضحت الدراسة الاستكشافية التي قام بها الباحثان وجود قصور في مهارات الطلاب بالإضافة إلى عدم ملائمة الأنشطة الاعتيادية في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتعلم المنظم ذاتيًّا.

(ب) تحديد الأهداف العامة:

الهدف العام من بيئة الواقع المعزز المقترحة هو تنمية مهارات

التفكير فوق المعرفي (التخطيط، المراقبة، التقويم)، وتعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتيًّا (وضع الأهداف والتخطيط للتعلم، والاحتفاظ بسجلات التعلم، ومراقبة التعلم والتحكم فيه، بالإضافة لطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين).

(ج) تحليل المهارات:

قام الباحثان بإعداد قائمة المهام الأساسية وبلغ عددها (7) مهام، بواقع (3) مهمات للتفكير فوق المعرفي، و(4) مهمات للتعلم المنظم ذاتيًّا (وضع الأهداف والتخطيط للتعلم، والاحتفاظ بسجلات التعلم، ومراقبة التعلم والتحكم فيه، بالإضافة لطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين)، وتحليل كل مهمة إلى المهارات الفرعية الخاصة بها، على النحو المبين بإعداد أدوات البحث؛ حيث تكوَّنت قائمة المهام الخاصة بالتفكير فوق المعرفي من (32) مهارة –ملحق (1) مقياس التفكير فوق المعرفي، بينما تكونت قائمة المهارات الخاصة بالتعلم المنظم ذاتيًّا من (28) مهارة –ملحق (2) مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًّا.

(د) تحليل خصائص المتعلمين:

تمَّ تحليل خصائص الطلاب المرتبطة باستخدام الأجهزة النقالة، وقد تمَّ التأكد من امتلاك (100%) من الطالبات لأجهزة نقالة يمكن استخدامها في عمليات التعلم عبر الواقع المعزز، كما أن جميع الطلاب يجيدون استخدام الإنترنت عبر الهواتف النقالة، واستخدام عدد متنوع من التطبيقات المتاحة عبر الهواتف النقالة؛ مما يؤهلهم لاستخدام التطبيقات المقترحة للواقع المعزز.

(هـ) تحليل بيئة التعلُّم:

تتمثَّل بيئة التعلم في بيئة واقع معزز مكونة من مجموعة من الأنشطة تربط بين محتويات مادية ورقمية، ويتم تقديم نسختين من الأنشطة، الأولى مدعمة بتقنية الواقع المعزز تسمح للمتعلم بمشاهدة كائنات رقمية لها علاقة بمحتويات الأنشطة، بينما النسخة الثانية فهي الأنشطة الاعتيادية غير المدعمة بتقنية الواقع المعزز، ويتطلب استخدام الأنشطة القائمة على الواقع المعزز امتلاك الطالب لهاتف نقَّال لديه اتصال بالإنترنت، وتحميل أحد تطبيقات الواقع المعزز.

2. مرحلة التصميم:

(أ) تحديد الأهداف الإجرائية:

تمَّ الاعتماد على الأهداف التعليمية الوارد تحديدها بالوحدة الرابعة (حاسوبي صديقي: الأجهزة والروبوتات) بمقرر الحاسوب وتقنية المعلومات، وارتكزت هذه الأهداف على:

أن يحدِّد الطالب مدى التطور الحاصل للأجهزة وأنواعها.

- أن يستنتج الطالب مفهوم الأجهزة المدمجة.
- أن يحدِّد الطالب أمثلة ونماذج للأجهزة المدمجة.
- أن يستنتج الطالب مفهوم الأجهزة الذكية.
- أن يحدِّد الطالب أمثلة ونماذج الأجهزة الذكية.
- أن يحدِّد الطالب مفهوم الروبوت التعليمي.
- أن يستنتج الطالب مكونات الروبوت التعليمي Bioloid.

- أن يحدِّد الطالب مميزات الروبوت التعليمي Bioloid.
- أن يحدِّد الطالب برامج تطوير الروبوت التعليمي Bioloid.
- أن يفرِّق الطالب بين المسابقات المحلية والعالمية في مجال الروبوت التعليمي.
- أن يستنتج الطالب مفهوم الكود البرمجي المستخدم في المسابقات الدولية لبرمجة الروبوت.
- أن يميِّز الطالب بين منصات المسابقات الدولية والمحلية لبرمجة الروبوت.

(ب) تصميم المحتوى وطريقة تقديمه:

على ضوء الأهداف العامة والأهداف التعليمية السابق تحديدها تمَّ صياغة المحتوى في (4) مقاطع فيديو تمَّ ترقيمها بحيث يتضمن كل فيديو مجموعة من الأهداف، تمهيدًا لربطها بالأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز، بحيث يختص كل نشاط بموضوع تعليمي، ويتم ربط مقطع الفيديو بالنشاط بحيث يسهل للمتعلم عملية استيعاب مضمون النشاط وتنفيذه.

(ج) تصميم الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز:

تمَّ تصميم (4) أنشطة تعليمية يختص كل نشاط بمجموعة من الأهداف التعليمية السابق الإشارة إليها، وتمَّ تطوير الأنشطة التعليمية من خلال نموذج معياري يتضمن (6) مكونات وهي: (الأهداف، والمهمات، والعمليات المعززة، والتطبيقات والمصادر، والتقويم)، ويصاحب كل نشاط صورة معلوماتية، وذلك كما في

نماذج الأنشطة المضمنة بملحق (3)، والتي تقدِّم نموذجًا لأنشطة الواقع المعزز؛ حيث يوجد النص في الجانب الأيسر والصورة المعلوماتية في الجانب الأيمن، ويتم ربط الصورة المعلوماتية بتطبيق (HP Reveal) للواقع المعزز لاستدعاء الطبقة الافتراضية (مقاطع الفيديو ذات العلاقة).

(د) تصميم التفاعل في مواد المعالجة التجريبية:

تضمنت بيئة الواقع المعزز عدة أنماط للتفاعل ارتكزت حول تفاعل الطلاب مع طبقات المعلومات المادية والافتراضية المولدة عبر الأجهزة النقالة، وتفاعل الطلاب مع واجهة تفاعل تطبيق الواقع المعزز، بالإضافة إلى تفاعل الطلاب مع المعلم من خلال قنوات التواصل التي تمَّ تحديدها بشأن الاستفسار عن أية معلومات حو المحتوى التعليمي وكيفية تنفيذ المهمات.

(و) تصميم استراتيجية التغذية الراجعة:

تمَّ تصميم التغذية الراجعة بحيث يتم متابعة ومراقبة التعليقات المرسلة من قبل طلاب من خلال البريد الإلكتروني أو من خلال التعليقات عبر التطبيق، ثم إرسال تعليقات من المعلم للطلاب للرد على استفساراتهم أو توضيح بعض المفاهيم.

(ز) تصميم استراتيجيات وأساليب التعليم والتعلُّم:

تمَّ الاعتماد على أسلوب التعلُّم الفردي باستخدام بيئة واقع معزز قائمة على التعليم المفرد؛ حيث يتحكم المتعلم في خطوه الذاتي بهذه البيئة في أثناء التعلُّم، وبالتالي يتحكم في تتابع عرض

المعلومات وفقًا لسرعته الفردية وقدرته على الإنجاز.

3. مرحلة التطوير:

(أ) إنتاج المحتوى الخاص بطبقات المعلومات:

في هذه المرحلة تمَّ إنتاج محتوى طبقات المعلومات، وقد تمَّ الاعتماد على عدة برامج منها برنامج فوتوشوب لمعالجة الصور الرقمية، وبرنامج تسجيل الشاشة (SnagIt)، وذلك لتسجيل المحتوى المضمن بمقاطع الفيديو والخاص بمحتويات وحدة (حاسوبي صديقي) لإنتاج المهمات التعليمية ومحتوياتها المتنوعة، ووفقًا لذلك تمَّ إنتاج (4) أنشطة تعليمية تضمنت بداخلها طبقات المعلومات المادية والرقمية، كما تمَّ إنتاج (4) كائنات رقمية كل كائن منها مختص بمجموعة من الأهداف التعليمية.

(ب) تطوير حساب الواقع المعزز على النحو التالي:

- فتح حساب عبر تطبيق (HP Reveal).
- إعداد صورة رمزية لكلِّ نشاط تعليمي.
- تحميل الصورة الخاصة بكلِّ نشاط على الحساب الخاص بتطبيق الواقع المعزز.
- تحميل الفيديو الرقمي الخاص بكلِّ نشاط وربطه بالصورة الخاصة به.
- تحديد بدائل عرض مقاطع الفيديو؛ إما أن يعرض بشكل منفصل أو يتم عرضه بشكل مدمج من خلال شاشة

الهاتف النقالة، وذلك من خلال التحكم في خيارات في الطبقة المضافة.

- اختبار عملية الربط بين الصور والمقاطع بعمل مسح تجريبي لكلٍّ صورة.
- نشر كل صورة بشكل منفصل مع الكائن الرقمي المرتبط بها .
- طباعة الأنشطة التعليمية طباعة ملونة حتى يسهل مسح الصور من خلال كاميرا الجهاز النقَّال.

(ج) التقويم المبدئي لأنشطة الواقع المعزز:

تضمنت هذه المرحلة عرض المعالجات التجريبية المطورة على مجموعة من المحكمين للتأكد من إمكانية الاعتماد عليها في تنفيذ الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز، والتأكد من أن التصميم وأنظمة عرض الواقع المعزز التي تمَّ تنفيذها مناسبة، وعلى ضوء نتائج التقويم البنائي، اتضح اتفاق المحكمين على أن بيئات الواقع المعزز ومواد المعالجة التجريبية مناسبة وصالحة للتطبيق، وتحقق أهداف البحث، وبذلك تكون أنشطة الواقع المعزز جاهزة للتجريب ميدانيًّا على الطلاب عينة البحث.

4. مرحلة التطبيق والتقويم:

يتم عرض جميع إجراءات هذه المرحلة في الجزء الخاص بتجربة البحث ونتائجه.

سادسًا: إجراءات تجربة البحث

1. **التطبيق القبلي**: تمَّ إجراء التطبيق القبلي لمقياس التفكير فوق المعرفي، ومهارات التعلم المنظم ذاتيًّا؛ بهدف التأكد من تكافؤ المجموعات، وذلك قبل إجراء التجربة النهائية، وقد تمَّ رصد نتائج التطبيق ومعالجتها إحصائيًّا كما هو موضح بجدول (2) التالي.

جدول (٣)

اختبار (ت) لمتوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة 0.05
التفكير فوق المعرفي	التجريبية (أنشطة الواقع المعزز)	30	62.3	2.13	1.22	58	غير دالة
	الضابطة (الأنشطة الاعتيادية)	30	60.1	3.34			
التعلُّم المنظم ذاتيًّا	التجريبية (أنشطة الواقع المعزز)	30	70.03	1.60	1.23	58	غير دالة
	الضابطة (الأنشطة الاعتيادية)	30	72,04	2.40			

باستقراء جدول (3) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى (0.05) في القياس القبلي لكلٍّ من التفكير فوق المعرفي ومهارات التعلم المنظم ذاتيًّا؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبية

والضابطة قبل البدء في إجراء التجربة.

2. **تنفيذ تجربة البحث: تمَّ تنفيذ تجربة البحث وفقًا للخطوات التالية:**

- التنسيق مع أحد معلمي المرحلة المتوسطة بمدرسة ثانوية متوسطة المدائن بإدارة جدة التعليمية لإدارة الأنشطة التعليمية.
- التمهيد لتجربة البحث؛ حيث تمَّ عقد جلسة تمهيدية للطلاب عينة البحث لتعريفهم بطبيعة البحث والهدف منه، وما هو مطلوب منهم، وكيفية استخدام التطبيق المحدد للواقع المعزز، وذلك من خلال ورشة أداء عملي، ووفقًا للمعالجة التجريبية للبحث، والاستراتيجيات التي يجب تنفيذها فيما يتعلق بتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي ومهارات التعلم المنظم ذاتيًّا.
- منح كل نشاط تعليمي مدة ثلاثة أيام وفق نموذج الأنشطة التعليمية الذي تمَّ تصميمه، ولمدة (12) يومًا، عبر أسبوعين دراسيين، وقبل كل نشاط تمَّ عقد جلسة مع الطلاب لمناقشتهم في آليات تنفيذ الأنشطة التعليمية، والاستراتيجيات الواجب تنفيذها وفق نموذج أنشطة الواقع المعزز الذي تمَّ تنفيذه بالبحث، كذلك تمَّ عقد جلسة مع طلاب المجموعة التجريبية بعد تنفيذ كل نشاط لمناقشة ما تمَّ التوصل إليه.

- بالتوازي مع تنفيذ الأنشطة التعليمية التي تمَّ تقديمها للمجموعة التجريبية تمَّ تقديم أيضًا (4) أنشطة تعليمية لطلاب المجموعة الضابطة، تمَّ من خلالها نفس الإجراءات المتبعة مع المجموعة التجريبية، مع اختلاف شكل الأنشطة؛ حيث تمَّ الاعتماد على نموذج الأنشطة الاعتيادية المضمن بالكتاب المدرسي، وذلك على النحو المبين بملحق (3).
- التأكيد على كلِّ مجموعة بالالتزام بمعايير التقييم داخل كل نشاط تعليمي، وكيفية ممارسات مهارات التفكير فوق المعرفي والتعلم المنظم ذاتيًّا في تنفيذ الأنشطة التعليمية.
- تقديم الدعم الفني للطلاب وفق الاستفسارات الواردة منهم.
- توجيه الطلاب نحو إكمال المهمات التعليمية.

3. التطبيق البعدي لأدوات البحث:

بعد الانتهاء من تجربة البحث تمَّ تطبيق أدوات البحث بُعديًّا، وطباعة تقرير الدرجات، ومعالجتها باستخدام اختبار (T-Test) للمقارنة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي عبر برنامج (SPSS).

نتائج البحث وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن تساؤلات البحث

1. النتائج المتعلقة بالإجابة عن التساؤل للبحث المرتبط بتحديد

التصميم المقترح للأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز.

وفقًا لما تمَّ استعراضه في إجراءات البحث، وما تمَّ طرحه من مبادئ نظرية، فقد تمَّ التوصل إلى التصميم المقترح للأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز باستخدام نموذج ديك وكاري (Dick et al., 2001) للتصميم والتطوير التعليمي، وفق (4) مراحل أساسية، وهي: (التحليل، والتصميم، والتطوير، والتطبيق والتقويم). وقد أسفر ذلك عن الوصول لنموذج معياري للأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز تكوَّن من (6) محاور أساسية، وهي: (الأهداف، المهمات، العمليات المعززة، التطبيقات والمصادر، التقويم).

2. النتائج المتعلقة بالإجابة عن التساؤل الثاني للبحث المرتبط بتحديد فاعلية التصميم المقترح للأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز في تنمية التفكير فوق المعرفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

للتحقق من صحة الفرض الأول الخاص بالمقارنة بين المجموعة التجريبية التي استخدمت الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز، والمجموعة الضابطة التي استخدمت الأنشطة التعليمية الاعتيادية، وذلك فيما يتعلق بالتفكير فوق المعرفي تمَّ استخدام اختبار (ت) للتعرُّف على دلالة الفروق بين المجموعتين، ويوضِّح جدول (4) نتائج اختبار (ت) فيما يتعلق بمهارات التفكير فوق المعرفي.

جدول (٤)

اختبار (ت) لمتوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للتفكير فوق المعرفي

المجموعة	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة T المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية (أنشطة الواقع المعزز)	30	152.33	3.14	43.60	58	دالة عند (0.05)
الضابطة (الأنشطة الاعتيادية)	30	102.10	4.22			

باستقراء النتائج في جدول (4) يتضح أن هناك فروقًا دالة إحصائيًّا فيما بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (152.23)، بينما بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (102.10)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (43.60).

وبالتالي تمَّ رفض فرض البحث وإعادة صياغته على النحو التالي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (≤ 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعات التجريبية (التي تستخدم الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (التي تستخدم الأنشطة التعليمية الاعتيادية) في القياس البعدي للتفكير فوق المعرفي؛ يرجع لتأثير

تقنيــة الواقــع المعــزز لصالــح المجموعــة التجريبيــة.

تفسير نتائج الفرض الأول:

العلاقــة بــين الأنشــطة التعليميــة القائمــة عــلى الواقــع المعــزز والتفكــير فــوق المعــرفي:

يـرى الباحثـان أن هـذه النتيجـة الممثلـة عـلى الشـكل البيـاني رقـم (2) والتـي أسـفرت عـن فاعليـة الأنشـطة التعليميـة القائمـة عـلى الواقـع المعـزز في تنميـة التفكـير فـوق المعـرفي ترجـع إلى الـدور الـذي قامـت بـه تقنيـة الواقـع المعـزز في تهيئـة الطـلاب عينـة البحـث لممارسـة مهـارات التفكـير فـوق المعـرفي؛ حيـث قدَّمـت تقنيـة الواقـع المعـزز نموذجًـا لمحـاكاة تفكـير الطـلاب عـلى مهـارات التفكـير فـوق المعـرفي، فتنفيـذ الطالـب لمهـمات وأنشـطة التعلـم الموجهـة لـه يتطلـب منـه: التخطيـط لتنفيـذ هـذه المهـام والأنشـطة، ومراقبـة مـا قـام بالتخطيـط لـه والتحكـم فيـه في أثنـاء عمليـة التنفيـذ، كـما أنـه في عمليـة تقييـم ذاتي مسـتمر لمـا قام بـه، وخطـط لـه، وتحديـد مـا إذا كان قـد قـام بتنفيـذ مـا اسـتهدفه أم لا.

شكل(٢)

الفرق بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التفكير فوق المعرفي

وبذلك؛ فإنَّ تقنية الواقع المعزز ساعدت الطالب على أن يمارس مهارات التفكير فوق المعرفي من أجل الحصول على المعارف والمعلومات المرتبطة بتنفيذ الأنشطة التعليمية، وذلك نتيجة أن الطالب عبر أنشطة الواقع المعزز لا يحصل على المحتويات بشكل مباشر، ولكنه ينفِّذ مجموعة من المهام من أجل بناء تلك المحتويات، وذلك في إطار من التفاعلية والاجتماعية، وهو ما يجعل الطالب مضطرًا لأن يضع مخططات لما يريد أن يصل إليه في نهاية التعلم في إطار تحليلات عميقة لمهمات وأنشطة التعلم يتناقش بشأنها كل طالب مع أقرانه، وهو ما يساهم في تنمية مهارة التخطيط لديه، والتي تُعد من المهارات الأساسية للتفكير فوق المعرفي، فضلاً عن ذلك؛ فإن الطالب عبر تطبيقات الواقع المعزز دائمًا في حالة مراجعة لكلِّ معارفه التي اطلع عليها في بداية

التعلم من الأنشطة الورقية؛ حيث يُراجع ما تعلمه، ويُعيد الحكم على دقة النتائج وكفايتها من أجل تحسين مشاركاته التي دائمًا ما يقارنها بمشاركات الآخرين، وهو ما ينعكس بالطبع على تنمية مهارة التقويم لديه وهو إحدى المهارات الرئيسة للتفكير فوق المعرفي، ولأن طبيعة التعلُّم عبر تطبيقات الواقع المعزز تقوم على فلسفة أساسية وهي مشاركة الطالب في إنتاج كل محتويات التعلُّم التي يجب عليه إتقانها؛ لذلك فإن الطالب عبر هذه التطبيقات دائمًا ما يمارس التفكير في كلِّ ما يُقدم له من معلومات، بالإضافة إلى تفكيره في كيفية المشاركة بمعلومات أخرى جديدة، وهو ما جعل الطلاب عينة البحث يخططون دائمًا لكلِّ خطوة من خطوات التعلُّم، ووضعها في بؤرة الاهتمام للتأكد من أنها تتوافق مع تطلعاتهم عبر البرنامج، وهو ما أسهم بشكل كبير في تنمية التفكير فوق المعرفي.

وإنَّ الدور التوجيهي الاجتماعي للمعلم عبر تطبيقات الواقع المعزز له أثر في تنمية التفكير فوق المعرفي لدى الطلاب أفراد العينة، وذلك لأن توجيهات المعلم ساعدت الطلاب على تخطيطهم لمهمات التعلم، ووضعها دائمًا موضع المراقبة لتتفق مع النماذج المعيارية التي يشير إليها المعلم، فضلاً على ذلك؛ فإنَّ وجود مرجعية توجيهية متمثلة في المعلم ساعدت الطلاب أفراد العينة بشكل مستمر على مراجعة ما تمَّ تعلمه وتقييم مدى ارتباط ما تمَّ التوصل إليه من خبرات بما هو مطلوب تحقيقه، كذلك ساعدت تقنية الواقع المعزز على انخراط الطلاب بشكل أكبر في تفاعلات متعددة مع النشاط التعليمي ومحتوياته، وهو ما

منحهم وقتًا أطول للتفاعل بشأن ممارسة مهارات التفكير فوق المعرفي، كما منحهم فهمًا أفضل حول الاعتماد على بنية التفكير فوق المعرفي، وتوظيفها لخدمة العملية التعليمية.

ويُرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن الأنشطة التعليمية المقترحة القائمة على الواقع المعزز تمَّ تصميمها على أسس ومبادئ النظرية البنائية التي ترتكز على أن المعرفة لا يتم تلقيها بشكل سلبي، بل إنها تبنى بشكل تشاركي نشط، وعلى ذلك؛ فإن تقنية الواقع المعزز ساعدت الطلاب على تنفيذ أنشطة بنائية كان لها أثر كبير في تطوير معارف المتعلمين، ولم يعد النشاط كما بالشكل التقليدي مجرد استجابة ورقية.

ويمكن تفسير النتيجة الحالية وفق ما أشارت إليه الأدبيات التربوية في هذا السياق؛ حيث أشار تاسي ورفاقه (Tsai et al., 2018) إلى أهمية بناء أنظمة التعلم بحيث يتضمن هيكلها العام محفزات للتفكير فوق المعرفي، وهذه المحفزات يجب أن تتحول إلى ممارسات من خلال أحداث وأنشطة التعلم، وهو ما التزم به الباحثان في البحث الحالي حيث تمَّ هيكلة الأنشطة التعليمية بحيث تتضمن موجهات مباشرة نحو ممارسة التفكير فوق المعرفي في كافة الأعمال والتقارير المقدمة منهم، فضلاً عن عمليات التفكير التي يجب ممارستها في أثناء مشاهدة مقاطع الفيديو المعززة.

وفي نفس السياق أشار كونور وآخرين (Connor et al., 2019) إلى أن تنمية التفكير فوق المعرفي لدى المتعلمين يعتمد على تقديم المواد التعليمية للمتعلمين بحيث تشجع على تخطيط التعلُّم، والتحكم

والسيطرة في كافة المصادر، وكذلك إتاحة نظام واضح للتقييم يسمح للمتعلم بالإدراك الذاتي لما حققه، ووفق ذلك فقد التزم الباحثان بأن يكون الهيكل العام للأنشطة المعززة التي تمَّ تطويرها بالبحث الحالي مرتكزة على وجود تخطيط واضح لعملية التعلم عبر النشاط، وكذلك تحكم المتعلم في عرض المقاطع المعززة، وأخيرًا وجود نظام للتقييم قائم على النقاط يحدِّد تفصيليًّا كيفية تقييم الأداء.

ويرى بيرسكي ودينسمور أيضًا (Persky & Dinsmore, 2019) أن تنمية التفكير فوق المعرفي لدى المتعلمين تنطلق مرتكزة على أن تعمل أنشطة التعلم كبيئة داعمة لممارسة عمليات التخطيط والمراقبة، وأيضًا دعم قدرات المتعلم على إصدار أحكام، ومن ثم إجراء تعديلات في عملية تعلمه بناءً على هذه الأحكام، وهو ما التزم به الباحثان كمعيار لتطوير الأنشطة المعززة كبيئة داعمة للتفكير فوق المعرفي.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات التي أشارت إلى فاعلية تقنية الواقع المعزز في تنمية نواتج التعلم عند توظيفها وتقديمها من خلال الأنشطة التعليمية، وذلك كدراسة شن ورفاقه (Chen et al., 2013) التي اهتمت بتوظيف الواقع المعزز ضمن نظام للتعلم الموقفي، ودراسة شانج وفريقه البحثي (Chang et al., 2016) التي وضع نموذج مقترح لتوظيف الواقع المعزز عبر التعلم القائم على النشاط، ودراسة كجلمان (Kugelmann et al., 2018) التي قامت بتوظيف الواقع المعزز ضمن سياق منظومة

للتعلم النشط لدعم طلاب كليات الطب في الوصول إلى مستويات معرفية إضافية، ودراسة شيزاوية والغافري والسيد (2018) ودراسة الهاجري (2018)، ودراسة جودة (2018) التي أشارت جميعها إلى فاعلية تقنية الواقع المعزز في تنمية نواتج التعلُّم.

كما جاءت نتائج الدراسة الحالية متوافقة مع الدراسات التي أشارت إلى دور التقنية في تنمية التفكير فوق المعرفي كدراسة النجار (2012)، ودراسة فوزي (2013) التي أوضحت فاعلية الوسائط الرقمية في تنمية التفكير فوق المعرفي.

3. النتائج المتعلقة بالإجابة عن التساؤل الثالث للبحث المرتبط بتحديد فاعلية التصميم المقترح للأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز في تنمية التعلُّم المنظم ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

للتحقق من صحة الفرض الثاني الخاص بالمقارنة بين المجموعة التجريبية التي استخدمت الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز، والمجموعة الضابطة التي استخدمت الأنشطة التعليمية الاعتيادية، وذلك فيما يتعلق بمهارات التعلُّم المنظم ذاتيًّا تمَّ استخدام اختبار (ت) للتعرُّف على دلالة الفروق بين المجموعتين، ويوضِّح جدول (4) نتائج اختبار (ت) فيما يتعلق بمهارات التعلُّم المنظم ذاتيًّا.

جدول(٥)

اختبار (ت) لمتوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي مهارات التعلم المنظم ذاتيًّا

المجموعة	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة T المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية (أنشطة الواقع المعزز)	30	133.23	2.23	31.22	58	دالة عند (0.05)
الضابطة (الأنشطة الاعتيادية)	30	95.02	3.27			

باستقراء النتائج في جدول (5) يتضح أن هناك فروقًا دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (133.23)، بينما بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (95.02)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (31.22).

وبالتالي تمَّ رفض فرض البحث وإعادة صياغته على النحو التالي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (≤ 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعات التجريبية (التي تستخدم الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي تستخدم الأنشطة التعليمية الاعتيادية) في القياس البُعدي للتعلُّم المنظم ذاتيًّا، يرجع لتأثير تقنية الواقع المعزز لصالح المجموعة التجريبية.

تفسير نتائج الفرض الثاني:

العلاقة بين الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز والتعلُّم المنظم ذاتيًا:

بالنظر إلى الفروق الكبيرة بين المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًّا، والتي يوضحها شكل (3) التالي؛ فإنه يمكن إرجاع تلك النتيجة التي أشارت إلى فاعلية تقنية الواقع المعزز في تنمية التعلُّم المنظم ذاتيًّا لدى الطلاب عينة البحث إلى دور تقنية الواقع المعزز في تعزيز قدرات الطلاب على تحديد أهداف الأنشطة التعليمية بدقة من خلال الربط بين الوسائط الرقمية المولدة عبر الواقع المعزز وما تمَّ عرضه من أهداف عبر الأنشطة المقدمة للطلاب، كذلك فإن الوسائط الرقمية التي تمَّ تقديمها للطلاب ساعدتهم على الاستغراق في عمليات التخطيط لتنفيذ وتطوير الأنشطة التعليمة وهو ما ساعد بشكل كبير على تنمية مهارات التعلُّم المنظم ذاتيًّا لدى الطلاب.

شكل (٣)

الفرق بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في مهارات التعلُّم المنظم ذاتيًّا

ونظرًا لأن تقنية الواقع المعزز تعمل على دمج الوسائط الرقمية بالأوراق المادية التي تقدم من خلالها الأنشطة التعليمية؛ فإن هذه الوسائط ساعدت الطلاب على تنمية مهارات الحفظ والتسجيل للمحتويات الرقمية، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لمشاركة هذه الوسائط الرقمية عبر الهواتف الخاصة بهم، وهو ما دعم عملية حفظ السجلات الرقمية، والتي تُعد أحد المكونات الرئيسية لمهارات التعلُّم المنظم ذاتيًّا.

وفي سياق متصل؛ فإنَّ أهم ما يميِّز تقنية الواقع المعزز أنها تساعد المتعلم على السيطرة على سرعة تعلُّمه، وكذلك مسئوليته عن هذا التعلُّم، وهو ما يعزِّز قدرات التعلُّم المنظم ذاتيًّا لدى المتعلم من خلال ممارسة مهارات مراقبة التعلُّم التي أيضًا تقاطعت مع مهارات التفكير فوق المعرفي، كما أن تقنية الواقع

المعـزز تدعـم انخـراط المتعلـم في الأنشـطة التعليميـة ممـا يسـاعد عـلى توفـير أكـبر قـدر مـن الوقـت لممارسـة عمليـات التخطيـط والمراقبـة، وكذلـك تقويـم أنشـطة ومهـمات التعلـم.

ويمكـن القـول: إنَّ الأنشـطة التعليميـة القائمـة عـلى الواقـع المعـزز حفَّـزت المتعلمـين عـلى المثابرة بشـكل أكـبر في عمليـة التعلُّـم، وحفَّزت مخزونهـم المرتبـط بالاسـتراتيجيات المعرفيـة مـن خـلال الربـط بـين المكونـات الماديـة والمكونـات الافتراضيـة، وهـو مـا جعلهـم قادريـن عـلى تنظيـم تعلُّمهـم وبالتـالي الترتيـب الدقيـق لمحتويـات التعلُّـم وفـق عمليـات عقليـة معرفيـة تنعكـس بشـكل مبـاشر عـلى مهـارات التعلـم المنظـم ذاتيًّـا، فكلـما كان الطالـب قـادرًا عـلى تنظيـم تعلُّمـه كلـما اسـتطاع تخزيـن المعلومـات المكتسـبة واسـترجاعها بالطريقـة المناسـبة، ويـأتي ذلـك متوافقًـا مـع نظريـة التعلـم المعـرفي الاجتماعـي التـي تشـير إلى أن التنظيـم الـذاتي للتعلـم قـد يسـهم بشـكل كبـير في إحـداث التغـيرات التـي تحـدث عـلى السـلوك؛ حيـث يكـون الطالـب مدفوعًـا بقواعـد إجرائيـة في عمليـات اكتسـاب المعرفـة وهـو مـا يجعلـه أكثـر قـدرةً عـلى الإلمـام بمحتويـات التعلُّـم.

كذلـك يـرى الباحثـان أن تقنيـة الواقـع المعـزز قامـت بشـكل مبـاشر بمخاطبـة المكونـات الأربعـة لمهـارة التعلُّـم المنظـم ذاتيًّـا لـدى عينـة البحـث؛ حيـث سـاهمت الأنشـطة التعليميـة القائمـة عـلى الواقـع المعـزز في تمكـين المتعلـم مـن التخطيـط لتحقيـق الأهـداف التعليميـة وفـق جـدول زمنـي محـدد، والقيـام بالأنشـطة المرتبطـة بتحقيـق تلـك الأهـداف، كـما أنهـا دعمـت قـدرة المتعلـم عـلى مراقبـة الأنشـطة التـي

ينفذهـا لتحقيـق الأهـداف، وتسـجيل النتائـج التـي يتوصـل إليهـا، كـما أن تقنيـة الواقـع المعـزز عملـت كمخـزن متنقـل للمتعلـم يقـوم مـن خلالـه بحفـظ المـواد التعليميـة ذات العلاقـة وهـو مـا سـاعد عـلى الارتقـاء بمهـارات حفـظ المـادة العلميـة، ونظـرًا لأن التطبيـق المرتبـط بـإدارة تقنيـة الواقـع المعـزز يتيـح التواصـل مـع أفـراد المجتمـع التعليمـي المشـاركين في نفـس حسـاب التطبيـق؛ فـإن ذلـك قـد دعَّـم مهـارات المسـاعدة الاجتماعيـة التـي تُعـد أحـد المكونـات الرئيسـية لمهـارات التعلُّـم المنظـم ذاتيًّـا.

وفي إطـار الأدبيـات التربويـة التـي اهتمـت بتنميـة مهـارات التعلُّـم المنظـم ذاتيًّـا؛ فـإنَّ بلـو وشـمير إنابـل (Blau & Shamir-Inbal, 2017) قـد أوضحـا أن التعلُّـم المنظـم ذاتيًّـا كعمليـة عقليـة معرفيـة يتطلـب أن تكـون البيئـة منظمـة بشـكل كافٍ بحيـث يتـم تحفيـز هـذه العمليـات العقليـة، والتـي يمكـن مـن خلالهـا أن يضـع المتعلـم أهدافًـا خاصـة بـه، وأن يخطِّـط لتعلُّمـه، ويراقبـه، ويحتفـظ ببعـض سـجلات التعلُّـم، وطلـب المسـاعدة في الوقـت المناسـب لـه، وذلـك لضـمان معـدلات مرتفعـة لإنجـاز المتعلمـين، وقـد قـام الباحثـان عـبر البحـث الحـالي بهيكلـة الأنشـطة التعليميـة بحيـث تسـمح للمتعلمـين بممارسـة مهـارات التعلُّـم المنظـم ذاتيًّـا وبالتـالي انعكاسـها عـلى أدائهـم.

كذلـك يشـير مولـر وسـيفرت (Müller & Seufert, 2018) إلى أن مهـارات التعلُّـم المنظـم ذاتيًّـا يمكـن تنميتهـا مـن خـلال وجـود منظومـة آليـة تضـع المتعلـم في حالـة تفكـير دائـم بشـأن مكونـات البيئة التعليميـة ومـدى ملاءمتهـا للأهـداف التعليميـة، وفي هـذا السـياق؛

فإنَّ الباحثان من خلال النموذج المقترح للأنشطة التعليمية القائم على الواقع المعزز قد تمكنا من وضع المتعلم في هذه الحالة التي جعلت المتعلم دائم التفكير بشأن المواد المعززة التي تُعرض عليه ومدى ملاءمتها للأهداف التعليمية، وكيفية تحقيق الاستفادة منها.

وأوضح أيضًا فيرستاج ورفاقه (Verstege et al., 2019) العلاقة بين البيئة التعليمية ومهارات التعلُّم المنظم ذاتيًّا من حيث وجوبية أن تسير هذه العلاقة في السياق الذي يضمن وضع المتعلم في أعلى مستويات الأداء المرتبطة بمهارات التعلُّم النظم ذاتيًّا؛ حيث اكتساب نواتج التعلُّم من قِبل المتعلمين أصحاب المستوى المتوسط والمنخفض في التعلُّم المنظم ذاتيًّا لن يكون بنفس الوزن النسبي لمهاراتهم المنظمة ذاتيًّا، وانطلاقًا من ذلك يمكن القول: إنَّ النموذج المقترح لأنشطة الواقع المعزز بالبحث الحالي نجح بشكل كبير في وضع عينة البحث ضمن إطار الفئة الأعلى لمهارات التعلُّم المنظم ذاتيًّا وهو ما أوضحته الأرقام الإحصائية للبحث والمبينة بشكل (2).

وتأتي الدراسة الحالية متوافقة مع أشارت إليه بعض الدراسات التي اهتمت بالواقع المعزز من حيث قدرة الواقع المعزز على تنمية مهارات التعلُّم كدراسة إيبانز وزملائه (Ibáñez et al., 2014) التي استهدفت تصميم مهمات تعليمية مستندة على الواقع المعزز لتنمية بعض مهارات الأدائية، ودراسة وانج (Wang, 2017) التي استهدفت الاعتماد على الواقع المعزز في تطوير منظومة للأنشطة التعليمية تدعم المهارات العملية.

كما تأتي الدراسة الحالية متوافقة مع دراسة لاي وهوانج (Lai & Hwang, 2016) التي أكدت على أهمية الاعتماد على التقنية الرقمية في تنمية مهارات التعلُّم المنظم ذاتيًّا، ودراسة محمد (2018) التي أبرزت دور الأجهزة النقَّالة في تعزيز التعلُّم المنظم ذاتيًّا، ودراسة سمكري (2018) التي أشارت إلى فاعلية البرامج التربوية القائمة على الأنشطة التعليمية في تعزيز التعلُّم المنظم ذاتيًّا.

ثانيًا: توصيات البحث

1. على المؤسسات التعليمية رصد تطبيقات وأدوات الواقع المعزز، ووضع دليل وصفي يوضح كيفية توظيف هذه التطبيقات في تنفيذ أنشطة التعلم بالمقررات الدراسية، والاستناد على ما أوضحته الدراسات العلمية في هذا المجال من خلال قوائم المعايير الإرشادية المرتبطة بتوظيف أنظمة الواقع المعزز في دعم منظومة التعلم النشط.
2. تطوير أدلة إجرائية لتنمية التفكير فوق المعرفي ومهارات التعلم المنظم ذاتيًّا لدى المتعلمين باستخدام الأنشطة التعليمية القائمة على الواقع المعزز، وإمداد المجتمع التعليمي بهذه الأدلة مع مراعاة أن تتضمن هذه الأدلة نماذج وأمثلة واضحة لكيفية تنفيذ كل إجراء بداخلها.
3. ضرورة قيام الجهات التربوية المعنية بإعادة تطوير الأنشطة المدمجة بالكتب المدرسية من خلال تحويلها إلى أنشطة معززة تدمج بين طبقات الكتاب المادية (الصفحات) والطبقات

المعـززة الافتراضيـة (الكائنـات الرقميـة)، وبحيث يمكـن الاعتماد عليهـا في تنميـة مهـارات التفكـير فـوق المعـرفي ومهـارات التعلُّـم المنظـم ذاتيًّـا.

ثالثًا: بحوث مستقبلية

1. أثر اختلاف أنماط الواقع المعزز في تنمية بعض نواتج التعلُّم.
2. نمـوذج مقـترح لتحويـل الكتـب المدرسـية إلى كتـب قائمـة عـلى الواقـع المعـزز.
3. نمــوذج مقــترح للدعــم التكيفــي القائــم عــلى الواقــع المعــزز لتنميــة بعــض نواتــج التعلُّــم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- منى توكل إبراهيم، (2012): فعالية مقرر تنمية مهارات التفكير في إكساب مهارات ما وراء المعرفة وتنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى طالبات الجامعة. المؤتمر العلمي السنوي العربي الرابع لكلية التربية النوعية جامعة المنصورة (إدارة المعرفة وإدارة رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي في مصر والوطن العربي)، مج (2)، إبريل، ص (651-682).
- إبراهيم أحمد أحمد، (2007): التنظيم الذاتي للتعلُّم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية: دراسة تنبؤية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، (69-135).
- عبد الناصر الجراح وعبيدات وعلاء الدين (2011): مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، (7/22)، (145-162).
- سامية حسين محمد جودة، (2018): استخدام الواقع المعزز في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية والذكاء الانفعالي لدى

تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ع(95)، مارس، (52-23).

- أكرم فتحي مصطفى علي، (2018): تصميم الاستجابة السريعة في التعلُّم بالواقع المعزز وأثرها على قوة السيطرة المعرفية والتمثيل البصري لإنترنت الأشياء ومنظور زمن المستقبل لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ع(53)، يوليو، (78-19).
- أزهار ياسين سمكري، (2018): فاعلية برنامج تربوي للارتقاء بمهارات التعلم المنظم ذاتيًّا ومهارات حل المشكلة الإبداعي وأثره في الإنجاز الدراسي لدى عينة من طالبات الجامعة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ع (95)، مارس، (166-117).
- حسن شحاته وزينب النجار، (2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- ليلى بنت محمد الشيزاوية، ومحمد بن سعيد والغافري، ورضا أبو علوان السيد، (2018): أثر التدريس القائم على تقنية الواقع المعزز (Augmented Reality) في اكتساب مفاهيم المضلعات والدائرة وفي الاستدلال المكاني لدى طلبة الصف السادس الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

- ياسر محمود فوزي، (2013): نموذج مقترح لتدريب الطلاب/ المعلمين على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في صياغة الأهداف التدريسية في ميدان التربية الفنية، دراسات تربوية واجتماعية، مج (19), ع (175)، (1/208).
- عمر أحمد عمر محمد، (2018): استراتيجية مقترحة قائمة على التعلُّم النقَّال المنظم ذاتيًّا وفق نموذج زيمرمان الاجتماعي المعرفي في تدريس الأحياء لتنمية مهارات التنظيم الذاتي للتعلُّم وأبعاد قبول التعلُّم النقَّال لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، 42 (1)، يناير، (120-14).
- محمد السيد النجار، (2012): أثر استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على تقنية ويب (2.0) في تنمية مهارات البرمجة ومهارات ما وراء المعرفة لدى معلمي مادة الكمبيوتر بالحلقة الإعدادية، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- سارة بنت سلمان الهاجري، (2018): أثر استخدام الواقع المعزز (Augmented Reality) في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات الأداء العملي في مقرر الفقه لطالبات الصف الأول المتوسط في مدينة الرياض، مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع (98)، يناير، (211-127).

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Alha, K., Koskinen, E., Paavilainen, J., & Hamari, J. (2019). Why do people play location-based augmented reality games: A study on Pokémon GO. Computers in Human Behavior, 93, 114-122. doi:https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.008

Alhumaidan, H., Lo, K. P. Y., & Selby, A. (2018). Co-designing with children a collaborative augmented reality book based on a primary school textbook. International Journal of Child-Computer Interaction, 15, 24-36. doi:https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2017.11.005

Blau, I., & Shamir-Inbal, T. (2017). Re-designed flipped learning model in an academic course: The role of co-creation and co-regulation. Computers & Education, 115, 69-81.

Bursali, H., & Yilmaz, R. M. (2019). Effect of augmented reality applications on secondary school students' reading comprehension and learning permanency. Computers in Human Behavior, 95, 126-135. doi:https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.01.035

Caselli, G., Fernie, B., Canfora, F., Mascolo, C., Ferrari, A., Antonioni, M., . . . Spada, M. M. (2018). The Metacognitions about Gambling Questionnaire: Development and psychometric properties. Psychiatry Research, 261, 367-374. doi:https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.01.018

Chang, H.-Y., Yu, Y.-T., Wu, H.-K., & Hsu, Y.-S. (2016). The Impact of a Mobile Augmented Reality Game: Changing Students' Perceptions of the Complexity of Socioscientific Reasoning. Paper presented at the Advanced Learning Technologies (ICALT), 2016 IEEE 16th International Conference on.

Chang, S.-C., & Hwang, G.-J. (2018). Impacts of an augmented reality-based flipped learning guiding approach on students' scientific project performance and perceptions. Computers & Education, 125, 226-239. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.007

Chen, D., Chen, M., Huang, T.-C., & Hsu, W.-P. (2013). Developing a mobile learning system in augmented reality context. International Journal of Distributed Sensor Networks, 9(12), 594627.

Chung, C.-J., Hwang, G.-J., & Lai, C.-L. (2019). A review of experimental mobile learning research in 2010–2016 based on the activity theory framework. Computers & Education, 129, 1-13. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.010

Connor, C. M., Day, S. L., Zargar, E., Wood, T. S., Taylor, K. S., Jones, M. R., & Hwang, J. K. (2019). Building word knowledge, learning strategies, and metacognition with the Word-Knowledge e-Book. Computers & Education, 128, 284-311. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.016

Deng, H., Liu, Y., Li, P., & Zhang, S. (2018). Active learning for modeling and prediction of dynamical fluid processes. Chemometrics and Intelligent Laboratory Systems, 183, 11-22. doi:https://doi.org/10.1016/j.chemolab.2018.10.005

Deng, Y., Zhang, B., Zheng, X., Liu, Y., Wang, X., & Zhou, C. (2019). The role of mindfulness and self-control in the relationship between mind-wandering and metacognition. Personality and Individual Differences, 141, 51-56. doi:https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.12.020

DiBenedetto, M. K., & Bembenutty, H. (2013). Within the pipeline: Self-regulated learning, self-efficacy, and socialization among college

students in science courses. Learning and Individual Differences, 23, 218-224.

Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2001). The systematic design of instruction (5 ed.). New York: Addison-Wesley, Longman.

Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H.-P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. Educational Research Review, 3(2), 101-129. doi:https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003

Dunleavy, M., & Dede, C. (2014). Augmented reality teaching and learning Handbook of research on educational communications and technology (pp. 735-745): Springer.

Ekici, M., Coskun, H. I., & Yurdugul, H. (2014). Investigation of the Relationship between Learning Approaches and Online Self-regulation Behaviour. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 141, 285-289. doi:https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.050

El Sayed, N. A., Zayed, H. H., & Sharawy, M. I. (2011). ARSC: Augmented reality student card. Computers & Education, 56(4), 1045-1061.

Herbert, B., Ens, B., Weerasinghe, A., Billinghurst, M., & Wigley, G. (2018). Design considerations for combining augmented reality with intelligent tutors. Computers & Graphics, 77, 166-182. doi:https://doi.org/10.1016/j.cag.2018.09.017

Hewitt, K. K., Journell, W., & Zilonka, R. (2014). What the flip: impact of flipped instruction on self-regulated learning. International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments, 2(4), 303-325.

Hsu, T.-C. (2017). Learning English with Augmented Reality: Do learning styles matter? Computers & Education, 106, 137-149. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.007

Ibáñez, M. B., Di Serio, Á., Villarán, D., & Delgado Kloos, C. (2014). Experimenting with electromagnetism using augmented reality: Impact on flow student experience and educational effectiveness. Computers & Education, 71, 1-13. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.09.004

Jeno, L. M., Vandvik, V., Eliassen, S., & Grytnes, J.-A. (2019). Testing the novelty effect of an m-learning tool on internalization and achievement: A Self-Determination Theory approach. Computers & Education, 128, 398-413. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.008

Joo-Nagata, J., Martinez Abad, F., García-Bermejo Giner, J., & García-Peñalvo, F. J. (2017). Augmented reality and pedestrian navigation through its implementation in m-learning and e-learning: Evaluation of an educational program in Chile. Computers & Education, 111, 1-17. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.04.003

Kralik, J. D., Lee, J. H., Rosenbloom, P. S., Jackson, P. C., Epstein, S. L., Romero, O. J., . . . McGreggor, K. (2018). Metacognition for a Common Model of Cognition. Procedia Computer Science, 145, 730-739. doi:https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.11.046

Kugelmann, D., Stratmann, L., Nühlen, N., Bork, F., Hoffmann, S., Samarbarksh, G., . . . Waschke, J. (2018). An Augmented Reality magic mirror as additive teaching device for gross anatomy. Annals of Anatomy - Anatomischer Anzeiger, 215, 71-77. doi:https://doi.org/10.1016/j.aanat.2017.09.011

Lai, C.-L., & Hwang, G.-J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. Computers & Education, 100(Supplement C), 126-140. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.006

Larsen, Y. C., Buchholz, H., Brosda, C., & Bogner, F. X. (2011). Evaluation of a portable and interactive augmented reality learning system by teachers and students. Augmented Reality in Education, 2011, 47-56.

Lee, K. (2012). Augmented reality in education and training. TechTrends, 56(2), 13-21.

Lin, C.-Y., Chai, H.-C., Wang, J.-y., Chen, C.-J., Liu, Y.-H., Chen, C.-W., . . . Huang, Y.-M. (2016). Augmented reality in educational activities for children with disabilities. Displays, 42, 51-54.

Mayer, R. E. (2005). The Cambridge handbook of multimedia learning: Cambridge university press.

Mazancieux, A., Souchay, C., Casez, O., & Moulin, C. J. A. (2019). Metacognition and self-awareness in Multiple Sclerosis. Cortex, 111, 238-255. doi:https://doi.org/10.1016/j.cortex.2018.11.012

Müller, N. M., & Seufert, T. (2018). Effects of self-regulation prompts in hypermedia learning on learning performance and self-efficacy. Learning and Instruction, 58, 1-11.

Pereira-Santos, D., Prudêncio, R. B. C., & de Carvalho, A. C. P. L. F. (2019). Empirical investigation of active learning strategies. Neurocomputing, 326-327, 15-27. doi:https://doi.org/10.1016/j.neucom.2017.05.105

Persky, A. M., & Dinsmore, D. L. (2019). Metacognitive changes and

sources of confidence judgements in health professions classroom learning. Currents in Pharmacy Teaching and Learning. doi:https://doi.org/10.1016/j.cptl.2019.01.005

Purdie, N. (1995). Strategies for Self-Regulated Learning: A Cross-Cultural Comparison. ERIC Document Reproduction Service. No. ED 385 653.

Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. Journal of educational psychology, 88(1), 87.

Ruiz-Ariza, A., Casuso, R. A., Suarez-Manzano, S., & Martínez-López, E. J. (2018). Effect of augmented reality game Pokémon GO on cognitive performance and emotional intelligence in adolescent young. Computers & Education, 116, 49-63. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.002

Saini, C., & Abraham, J. (2019). Implementing Facebook-based instructional approach in pre-service teacher education: An empirical investigation. Computers & Education, 128, 243-255. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.025

Sampaio, D., & Almeida, P. (2016). Pedagogical Strategies for the Integration of Augmented Reality in ICT Teaching and Learning Processes. Procedia Computer Science, 100, 894-899. doi:https://doi.org/10.1016/j.procs.2016.09.240

Santos, M. E. C., Chen, A., Taketomi, T., Yamamoto, G., Miyazaki, J., & Kato, H. (2014). Augmented reality learning experiences: Survey of prototype design and evaluation. IEEE Transactions on learning technologies, 7(1), 38-56.

Sart, G. (2014). The Effects of the Development of Metacognition on Project-based Learning. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 152, 131-136. doi:https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.169

Shakroum, M., Wong, K. W., & Fung, C. C. (2018). The influence of Gesture-Based Learning System (GBLS) on Learning Outcomes. Computers & Education, 117, 75-101. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.10.002

Tsai, Y.-h., Lin, C.-h., Hong, J.-c., & Tai, K.-h. (2018). The effects of metacognition on online learning interest and continuance to learn with MOOCs. Computers & Education, 121, 18-29. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.011

Verstege, S., Pijeira-Díaz, H. J., Noroozi, O., Biemans, H., & Diederen, J. (2019). Relations between students' perceived levels of self-regulation and their corresponding learning behavior and outcomes in a virtual experiment environment. Computers in Human Behavior. doi:https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.02.020

Wang, Y.-H. (2017). Exploring the effectiveness of integrating augmented reality-based materials to support writing activities. Computers & Education, 113, 162-176. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.04.013

Wartella, E. A., Lovato, S. B., Pila, S., Lauricella, A. R., Echevarria, R., Evans, J., & Hightower, B. (2019). Chapter 16 - Digital Media Use by Young Children: Learning, Effects, and Health Outcomes. In E. V. Beresin & C. K. Olson (Eds.), Child and Adolescent Psychiatry and the Media (pp. 173-186): Elsevier.

Yip, J., Wong, S.-H., Yick, K.-L., Chan, K., & Wong, K.-H. (2019). Improving quality of teaching and learning in classes by using

augmented reality video. Computers & Education, 128, 88-101. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.014

Yuen, S. C.-Y., Yaoyuneyong, G., & Johnson, E. (2011). Augmented reality: An overview and five directions for AR in education. Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE), 4(1), 11.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. Educational psychologist, 30(4), 217-221.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into practice, 41(2), 64-70.

الملاحق

ملحق رقم(١)

مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي

م	العبارة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
	تخطيط عمليات تنفيذ الأنشطة التعليمية					
1	أحلِّل الأنشطة التعليمية قبل تنفيذها.					
2	أضع أهدافًا محددة للأنشطة التعليمية قبل تنفيذها.					
3	أحدِّد الأهداف الفرعية المراد تحقيقها في كلِّ نشاط تعليمي.					
4	أخصِّص الوقت المناسب لتنفيذ الأنشطة التعليمية.					
5	أوجه لنفسي أسئلة مرتبطة بمشكلات تنفيذ النشاط التعليمي.					
6	أضع إجراءات محددة لحل المشكلات الخاصة بالأنشطة التعليمية.					
7	أحدِّد الأحداث والمكونات الخاصة بالأنشطة التعليمية.					
8	أرتب خطوات تنفيذ الأنشطة التعليمية بشكل يتناسب مع أهدافها.					
9	أستنتج بعض الأخطاء التي قد تحدث في أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية.					
10	أفكِّر بالعديد من الأساليب المناسبة للتغلب على الأخطاء التي قد تحدث.					

م	العبارة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
11	أحدِّد دائمًا أنسب الطرق للتعامل مع الأخطاء المحتمل حدوثها داخل الأنشطة التعليمية.					
12	أتوقع نتائج ما قمت بتخطيطه عند تنفيذ الأنشطة التعليمية.					
	مراقبة تنفيذ الأنشطة التعليمية					
13	أسأل نفسي عما إذا كنت أحقِّق أهداف الأنشطة التعليمية.					
14	أتبع التسلسل المنطقي للخطوات التي قمت بتنفيذها من قبلُ.					
15	أعمل على تحقيق الأهداف الفرعية للأنشطة التعليمية أثناء تنفيذها.					
16	أقيِّم الأهداف الفرعية مرحليًّا قبل الانتقال لهدف فرعي آخر.					
17	أحدِّد الوقت المناسب للانتقال من جزء لآخر داخل النشاط التعليمي.					
18	أقوم بمراجعة النشاط التعليمي بين الحين والآخر لاكتشاف العلاقات القائمة بين مكوناته.					
19	أحدِّد الأخطاء التي وقعت فيها وطريقة تعاملي معها.					
20	أسأل نفسي إنْ كنت أخذت بالاعتبار جميع الخيارات عند حل مشكلة ما.					
21	أعمل على تلاشي الأخطاء التي وقعت فيها من قبلُ عند تنفيذ النشاط التعليمي.					

م	العبارة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
22	أطلب مساعدة الآخرين عندما أتعثر في الأنشطة التعليمية.					
	تقويم الأنشطة التعليمية					
23	أقيِّم ما تحقَّق من أهداف بعد تنفيذ الأنشطة التعليمية.					
24	أقيِّم مدى ملاءمة الأساليب التي استخدمتها في تنفيذ الأنشطة التعليمية.					
25	أقيِّم طريقتي في التعامل مع الأخطاء التي واجهتني أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية.					
26	أحدِّد بعض الأخطاء التي واجهتني أثناء الأنشطة التعليمية وكيفية التغلب عليها.					
27	أقيِّم خطة العمل التي استخدمتها لتنفيذ الأنشطة التعليمية.					
28	أكتب ملاحظات مختصرة عن الأساليب الفعَّالة التي تمَّ استخدامها في تنفيذ النشاط التعليمي.					
29	أتناقش مع زملائي حول بعض أحداث وفعاليات الأنشطة التعليمية.					
30	أسأل نفسي عما إذا كانت هناك طرق أفضل لتنفيذ الأنشطة التعليمية.					
31	أُعيد تنفيذ الأنشطة التعليمية مرة ثانية عندما أستشعر أن النشاط لم يحقِّق أهدافه.					
32	أحاول الخروج بتطبيقات عملية جديدة تصلح لمواقف تعليمية أخرى بعد انتهاء النشاط التعليمي.					

ملحق (٢)

مقياس التعلم المنظم ذاتيًّا

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أبدأ بمراجعة النشاط قبل تسليمه.					
2	أحدِّد المهمات غير المعروفة وأدوِّنها على بطاقات.					
3	أقوم بكتابة النقاط المهمة عدة مرات حتى أستطيع تذكرها.					
4	إذا كان هناك شيء لا أفهمه؛ فإنني أطلب من المعلم أن يشرحه لي.					
5	أترك الأسئلة الصعبة إلى نهاية النشاط ثم أعود إليها.					
6	أكتب ملاحظات عن المناقشات التي تمت حول النشاط					
7	أتبع خطوات محددة في حل الأمثلة؛ لتساعدني في حل الأنشطة المشابهة في الاختبار.					
8	أناقش بعض المعلومات مع صديقي قبل تسليم النشاط.					
9	أقوم بعمل جدول زمني لتنفيذ كل نشاط تعليمي.					
10	أقوم بتسجيل النتائج التي أصل إليها.					

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
11	أكرِّر الكلمات الصعبة عدة مرات حتى أحفظها.					
12	أطلب من صديقي أو أي فرد لديه معرفة أكثر مني أن يشرح لي بعض الأنشطة الصعبة.					
13	أقوم بأنشطة محددة حتى أصل إلى أهدافي.					
14	أحاول جاهدًا تدوين الأمثلة التي تقدمها الأنشطة التعليمية.					
15	أُسمع لنفسي المعلومات الوارد بالأنشطة التعليمية.					
16	أطلب من زملائي مساعدتي في المحتويات الصعبة.					
17	أضع أهدافًا لنفسي ثم أقسمها إلى أهداف فرعية.					
18	أكتب ملاحظات عن سلوكي في أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية.					
19	أكتب المحتويات الصعبة عدة مرات كي أستطيع تذكرها.					
20	عندما تكون هناك أجزاء غامضة في النشاط؛ فإنني أطلب من المعلم أن يوضحها.					
21	أضع تصورًا للتتابع الزمني لكل نشاط أقوم به.					
22	أدوِّن القوانين والقواعد الموجودة في كل نشاط.					

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
23	أقرأ النشاط عدة مرات حتى يثبت في ذهني.					
24	أطلب مساعدة أقراني عندما تواجهني مشكلة في الأنشطة المطلوبة مني.					
25	أحدِّد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء بالعمل.					
26	أراقب طريقتي في حل الأنشطة المطلوبة مني.					
27	أقوم بدراسة الأنشطة عدة مرات قبل الاختبار.					
28	أستعين بخبرة أصدقائي أو مَن لديه معرفة أكثر في فهم الموضوعات الصعبة.					

ملحق (٣)

نماذج للأنشطة المستخدمة بالمجموعتين التجريبية والضابطة

(أ) نموذج للأنشطة التعليمية الاعتيادية المستخدمة من قِبل المجموعة الضابطة:

نشاط

بمشاركة مجموعة من زملائك أستخدم أحد مصادر البحث المتوفرة لديك وقدم معلومات لمعلمك عن الروبوت التعليمي

البايولويــد BIOLOID

مكوناته	
مميزاته	
البرنامج المستخدم	

(ب) نمــوذج للأنشــطة التعليميــة القائمــة عــلى الواقــع المعــززة المســتخدمة مــن قِبــل المجموعــة التجريبيــة.

نشاط رقم (3)

الروبوت التعليمي (المجموعة التجريبية)

مقدمة:
الروبوت أو الروبوط الذي يسمَّى بالعربية (الإنسان الآلي) و(الرجل الآلي)، وهو آلة ميكانيكية قادرة على القيام بأعمال مبرمجة سلفًا، إما بإشارة وسيطرة مباشرة من الإنسان أو بإشارة من برامج حاسوبية، ودراسة هذه الروبوتات من الأمور المهمة لفوائدها العظيمة.
الأهداف:
بعد الانتهاء من هذه المهمة –عزيزي الطالب– سوف تكون قادرًا على تحديد: ■ مكونات الروبوت التعليمي Bioloid ■ مميزات الروبوت التعليمي Bioloid ■ برامج تطوير الروبوت التعليمي Bioloid
المهمات:
عزيزي الطالب: المهمة المطلوبة منك هي تقديم تقرير مكون من (3) أجزاء عن الروبوت التعليمي، وذلك بعد اتباع العمليات الواردة في الجزء التالي.
العمليات المعززة:
عزيزي الطالب: اطلع على متطلبات التقرير المطلوب منك، ثم وجه كاميرا الهاتف الجوال الخاص بك لمسح الشكل في الجانب الأيسر باستخدام تطبيق (Hp Reveal)، وشاهد الفيديو المولد للتعرُّف أكثر عن الروبوت Bioloid:

يتطلب التقرير الذي ستقدمه تغطية الأجزاء التالية:

1. مكونات الروبوت التعليمي Bioloid
2. مميزات الروبوت التعليمي Bioloid
3. برامج تطوير الروبوت التعليمي Bioloid

النجاح في كتابة التقرير يتطلب:

- التخطيط للتقرير والمراجعة المستمرة وتقويمك النهائي له.
- تحديد الأهداف بدقة للتقرير، الاحتفاظ بكافة المصادر، وإعادة المراجعة، وطلب المساعدة من أقرانك أو المعلم عند الحاجة.

التطبيقات والمصادر:

التطبيقات والمصادر التي يمكنك الاعتماد عليها في تنفيذ المهمة التالية هي: تطبيق (Hp Reveal).

التقويم:

عزيزي الطالب: سوف تحصل على نقاط هذا النشاط وفقًا لاحتواء التقرير ما يلي:

(5) نقاط	(10) نقاط	(15) نقطة
■ معلومات عن مكونات الروبوت Bioloid	■ معلومات عن مكونات الروبوت Bioloid ■ معلومات عن مميزات الروبوت Bioloid	■ معلومات عن مكونات الروبوت Bioloid ■ معلومات عن مميزات الروبوت Bioloid ■ معلومات عن برامج تطوير الروبوت Bioloid