



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دولية)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب
مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

العدد الحادي والثمانون .. يناير ٢٠١٧م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

الموقع الإلكتروني للمجلة : <http://aae999.blogspot.com>

((هيئة تحرير المجلة)):

م	الاسم	الوظيفة
١	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعة بنها)	رئيس هيئة التحرير
٢	أ.د/ ناهد عبد الراضي محمد (جامعة المنيا)	نائب رئيس التحرير
٣	أ.د.م / هشام بركات بشر حسين (جامعة الملك سعود)	مدير التحرير
٤	أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسيمي (جامعة بنى سويف)	عضواً
٥	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد)	عضواً
٦	أ.د / منى سالم زعزوع (جامعة بنها)	عضواً (مراجعة لغوية)
٧	أ.د.م/ صفاء عبد العزيز سلطان (جامعة حلوان)	عضواً (مراجعة لغوية)
٨	أ.د.م/ شيرين محمد محمد غلاب (جامعة دمياط)	عضواً (مراجعة عامة)
٩	د/ فرج عبده فرج (دكتوراه من جامعة بنها)	عضواً (مراجعة عامة)
١٠	د/ إيمان عبد الحميد نوار (دكتوراه من جامعة القاهرة)	عضواً (مراجعة عامة)
١١	أ/ أمينة سلوم الرحيلي (د. دكتوراه جامعة الملك سعود)	عضواً (مشفراً تقنياً)
١٢	أ/ مروة عبد الرازق عبد العزيز (جامعة بنها)	سكرتيرة التحرير

((الهيئة الاستشارية العربية للمجلة بالترتيب الأبجدي)):

م	الاسم	الكلية	الجامعة
١	أ.د/ بوحفص بالعبيد مباركى	التربية	وهران بالجزائر
٢	أ.د/ جابر محمود طلبه الكارف	رياض الأطفال	المنصورة
٣	أ.د/ جيلان أحمد عبد القادر	التربية الموسيقية	حلوان
٤	أ.د/ حسن سيد شحاتة	التربية	عين شمس
٥	أ.د / حمد بن خالد الخالدي	التربية	الأميرة ثورة بنت عبد الرحمن بالرياض
٦	أ.د/ حمدي أحمد عبد الله	التربية الفنية	حلوان
٧	أ.د/ خديجة أحمد بخيريت	التربية	الملك عبد العزيز بجدة
٨	أ.د/ خليل يوسف الخليلي	التربية	البحرين
٩	أ.د/ سوسن محمد عبد المنعم	تربية رياضية بنين	الإسكندرية
١٠	أ.د/ عبد الرحمن أحمد الأحمد	التربية	الكويت
١١	أ.د/ عبد الله محمد الخطايب	التربية	اليرموك الأردن
١٢	أ.د/ عزيزة محمود محمد سالم	تربية رياضية بنات	حلوان
١٣	أ.د/ على السيد الشخيري	التربية	عين شمس
١٤	أ.د/ علياء عبد الله الجندي	التربية	أم القرى مكة المكرمة
١٥	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي	التربية	بغداد العراق
١٦	أ.د/ محمد الشيخ حمود	التربية	دمشق سوريا
١٧	أ.د/ محمد نصر الدين رضوان إبراهيم	تربية رياضية بنين	حلوان
١٨	أ.د/ محمود عبد الحليم حامد منسى	التربية	الإسكندرية
١٩	أ.د/ ممدوح محمد محمد سلامة	الأدب	حلوان
٢٠	أ.د/ نعمان سعيد نعمان الأسودى	التربية	ذمار اليمن

الهيئة الاستشارية الدولية : International Advisory Editorial Board

N	Name in English	الاسم بالعربية	Contrey
1.	Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland	أ.د/ آلان توماس روجرسون مدير معهد تدريب المعلمين، كاتتاب بولندا	
2.	Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).	أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	
3.	Prof. Dr. Aytakin İŞMAN , Proffessor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY	أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا	
4.	Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education.Nanyang Technological University. Singapore	أ.د/ ديفيد هونغ ويلونج ، المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة	
5.	Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.	أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة قبرص الدولية، شمال قبرص	
6.	Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).	أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الأمريكية	
7.	Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).	أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية ، جامعة كاليفورنيا الحكومية سان برناردينو، الولايات المتحدة الأمريكية	
8.	Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne Education Research Institute , Melbourne Graduate School of Education , University of Melbourne, and the Associate Director of the ARC-SRI: Science of Learning Research Centre.	أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، بجامعة مليورن.	
9.	Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of the Faculty of Development and Society, Sheffield Hallam University. Unit 2, Science Park. Sheffield S1 1WB. (UK)	أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	

N	Name in English	الاسم بالعربية	Contrey
10.	Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of Mathematics Education, Towson University, 8000 York Road. Towson, Maryland 21252-0001. (USA).	أ.د/ لورانس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند ، الولايات المتحدة الأمريكية	
11.	Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore	أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية، جامعة نانبايغ التكنولوجية، سنغافورة.	
12.	Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany	أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ، ألمانيا	
13.	Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)	أ.د/ ماريالويزا أوليفراس، جامعة غرناطة، إسبانيا	
14.	Prof. Dr. Michael Connelly, Professor Emeritus , Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. (Canada).Honorary Professor, Southwest University, Chongqing. (China)	أ.د/ مايكل كونلي، معهد أونتاريو للدراسات في التربية، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.	
15.	Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)	أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيوميكسكو الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية.	
16.	Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).	أ.د/ روبرت كالفلي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة الأمريكية.	
17.	Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online LearningDepartment of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).	أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية	
18.	Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA	أ.د/ روزهان محمد إدريس، كلية التعليم الافتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.	

((الهيئة الاستشارية للرابطة وهيئة التحكيم بالترتيب الأبجدي)) :

م	الاسم	الكلية	الجامعة	التخصص العلمى
١	أ.د/ ابتهاج محمود طلبه بدوى	رياض الأطفال	القاهرة	رياض أطفال (المناهج وبرامج الطفل)
٢	أ.د/ إبراهيم محمد المتولى عطا	التربية	الفيوم	مناهج (لغة عربية)
٣	أ.د/ إبراهيم عباس الزهيري	التربية	حلوان	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤	أ.د/ أحمد إبراهيم أحمد	التربية	بنها	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٥	أ.د/ أحمد الضوى سعد	التربية	الأزهر	مناهج (دراسات إسلامية)
٦	أ.د/ أحمد حسن سيف الدين	التربية	المنوفية	مناهج (لغة إنجليزية)
٧	أ.د/ السيد شحاتة محمد أحمد	التربية	أسيوط	مناهج (علوم بيولوجية)
٨	أ.د/ السيد على السيد شهده	التربية	الزقازيق	مناهج (علوم)
٩	أ.د/ السيد محمد السيد دعدور	التربية	دمياط	مناهج (لغة إنجليزية)
١٠	أ.د/ إلهام مصطفى محمد عبيد	التربية	الإسكندرية	رياض أطفال (اجتماعيات التربية والتعليم وتربية الطفل)
١١	أ.د/ أمال عبد السميع مليجى باظت	التربية	كفر الشيخ	الصحة النفسية
١٢	أ.د/ إميل فهمي حنا شودة	التربية	حلوان	أصول التربية
١٣	أ.د/ ايمان فؤاد محمد كاشف	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
١٤	أ.د/ بيومى محمد ضحاوى على	التربية	قناة السويس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
١٥	أ.د/ جلال الدين صالح أحمد	التربية الموسيقية	حلوان	التربية الموسيقية
١٦	أ.د/ جمال على خليل الدهشان	التربية	المنوفية	أصول التربية
١٧	أ.د/ جمال محمد محمد ابو الوفا	التربية	بنها	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
١٨	أ.د/ جمال محمد فكرى	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
١٩	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	التربية	سوهاج	المناهج وطرق التدريس (علوم)
٢٠	أ.د/ حمدي على أحمد الفرماوى	التربية	المنوفية	علم النفس التربوى
٢١	أ.د/ حنان محمد حافظ	التربية	عين شمس	مناهج (فرنسى)
٢٢	أ.د/ راشد صبري محمود القصبى	التربية	بور سعيد	أصول التربية
٢٣	أ.د/ رجب السيد البهى	التربية	حلوان	مناهج (علوم)
٢٤	أ.د/ رضا عبده القاضي	التربية	حلوان	تكنولوجيا تعليم
٢٥	أ.د/ رضا مسعد السعيد	التربية	دمياط	مناهج (رياضيات)
٢٦	أ.د/ رمضان عبد الحميد الطنطاوى	التربية	دمياط	مناهج (علوم)
٢٧	أ.د/ زينب محمد أمين	التربية	المنيا	تكنولوجيا التعليم
٢٨	أ.د/ زينب محمود شقير	التربية	طنطا	تربية خاصة
٢٩	أ.د/ سامي محمد عبد المقصود نصار	كلية الدراسات التربوية	القاهرة	أصول التربية
٣٠	أ.د/ سعاد بسيونى محمد عياد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣١	أ.د/ سعاد محمد فتحى	البنات	عين شمس	مناهج (فلسفة)

٣٢	١. د / سعد أحمد الجبالي	التربية	الإسماعيلية	مناهج (تجاري)
٣٣	١. د / سعيد إسماعيل على	التربية	عين شمس	أصول التربية
٣٤	أ.د / سليمان محمد سليمان	التربية	بني سويف	علم النفس (قياس نفسي وإحصاء)
٣٥	أ.د / سميتة عبد الحميد أحمد	رياض الأطفال	المنصورة	رياض أطفال (مناهج وطرق تعليم الطفل)
٣٦	أ.د / سناء محمد سليمان عبد العليم	البنات	عين شمس	علم النفس
٣٧	أ.د / شاكر محمد فتحي أحمد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣٨	أ. د / صابر حسين محمود	التربية	عين شمس	مناهج (تجاري)
٣٩	أ. د / صلاح الدين محمد توفيق	التربية	بنها	أصول تربية
٤٠	أ.د / صلاح الدين محمد خضر	التربية	حلوان	مناهج (تربية فنية)
٤١	أ.د / ضياء الدين محمد أحمد الحزب	تربية رياضيات بنين	حلوان	الرياضة المدرسية
٤٢	أ. د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر	تربية	عين شمس	تخطيط تربوي
٤٣	أ.د / طلعت عبد الحميد فايق حسن	التربية	عين شمس	أصول التربية
٤٤	أ.د / عادل ابو العز أحمد سلامه	التربية	المنوفية	مناهج (علوم)
٤٥	أ.د / عادل السيد سرايا	التربية	قناة السويس	تكنولوجيا التعليم
٤٦	أ.د / عادل عبد الفتاح سلامة	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤٧	أ.د / عادل عبدالله محمد محمد	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
٤٨	أ.د / عازة محمد أحمد سلام	التربية	المنيا	أصول التربية
٤٩	أ.د / عبد السلام عبد الخالق الكومي	التربية	السويس	مناهج (لغة إنجليزية)
٥٠	أ.د / عبد العزيز محمد عبد العزيز	التربية	الأزهر	مناهج (رياضيات)
٥١	أ.د / عبد الله السيد أحمد عسكر	الأداب	الزقازيق	علم النفس
٥٢	أ.د / عبد المسيح سمعان عبد المسيح	معهد الدراسات البيئية	عين شمس	مناهج (تربية بيئية)
٥٣	أ.د / عبد المنعم محمد حسنين	التربية	الوادي الجديد	مناهج (علوم)
٥٤	أ.د / عبد الوهاب محمد كامل السيد	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٥٥	أ.د / عبد الجواد السيد سعد بكر	التربية	كفر الشيخ	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٥٦	أ. د / عفاف سعد حماد	التربية	طنطا	مناهج (فلسفة واجتماع)
٥٧	أ.د / عفت مصطفى مسعد الطناوي	التربية	دمياط	مناهج (علوم)
٥٨	أ. د / علي أحمد الجمل	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)
٥٩	أ.د / علي جودة محمد عبد الوهاب	التربية	بنها	مناهج (دراسات اجتماعية)
٦٠	أ.د / علي حسين علي بداري	التربية	المنيا	علم النفس التربوي
٦١	أ.د / علي صالح جوهر	التربية	دمياط	أصول التربية
٦٢	أ.د / علي عبد السميع محمد قورة	التربية	المنصورة	مناهج (لغة إنجليزية)
٦٣	أ.د / فادية ديمتري يوسف بغدادى	التربية	المنصورة	مناهج (علوم بيولوجية)
٦٤	أ.د / فرماوى محمد فرماوى عمر	التربية	حلوان	رياض أطفال (مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال)

٦٥	١. د / لوسيل برسوم سلامة	التربية	المنيا	مناهج (فرنسي)
٦٦	أ.د/ ماجدة حبشي محمد سليمان	التربية	الإسكندرية	مناهج (علوم)
٦٧	أ. د / ماجدة مصطفى السيد	التربية	حلوان	مناهج (تربية فنية)
٦٨	أ.د/ ماجدة محمود محمد صالح	رياض الأطفال	الإسكندرية	مناهج وطرق تعليم الطفل
٦٩	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري	التربية	بنها	مناهج (علوم)
٧٠	أ.د/ مجدى صلاح طه المهدي	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧١	أ.د/ مجدي عبد الكريم حبيب	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٧٢	أ.د/ محمد إبراهيم إبراهيم المنوفى	التربية	كفر الشيخ	أصول التربية
٧٣	أ.د/ محمد إبراهيم عطوه مجاهد	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧٤	أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن	التربية	الزقازيق	صحة نفسية وتربية خاصة
٧٥	أ.د/ محمد جابر أحمد بريقع	تربية رياضية	طنطا	التدريب الرياضي
٧٦	أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب	التربية	طنطا	الصحة النفسية
٧٧	أ.د/ محمد عبد العزيز سلامة	تربية رياضية بنين	الإسكندرية	الإدارة الرياضية
٧٨	أ.د/ محمود محمد حسن عوض	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
٧٩	أ.د/ مديحة حسن محمد	التربية	بني سويف	مناهج (رياضيات)
٨٠	أ.د/ مصطفى محمد عبد العزيز	تربية فنية	حلوان	التربية الفنية
٨١	أ.د/ منى أحمد الأزهرى	التربية	حلوان	رياض أطفال (مناهج التربية الحركية للطفل)
٨٢	أ.د/ منى محمد علي جاد	رياض الأطفال	القاهرة	مناهج وطرق تعليم الطفل
٨٣	أ.د/ ناجى محمد قاسم الدمتهورى	التربية	الإسكندرية	علم النفس المعرفي
٨٤	أ.د/ نادية محمود صالح شريف	كلية الدراسات التربوية	القاهرة	رياض أطفال (علم نفس الطفل)
٨٥	أ.د/ نادية يوسف كمال	البنات	عين شمس	أصول التربية
٨٦	أ.د/ نبيل جاد عزمي	التربية	حلوان	تكنولوجيا التعليم
٨٧	أ.د/ نبيل سعد خليل جرجس	التربية	سوهاج	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٨٨	أ.د/ هدى محمد قناوى	رياض الأطفال	بور سعيد	رياض أطفال
٨٩	أ.د/ وفاء محمد كمال عبد الخالق	رياض الأطفال	القاهرة	رياض أطفال (علم نفس طفولة)
٩٠	أ. د / وفاء مصطفى محمد كفاي	كلية الدراسات التربوية	القاهرة	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
٩١	أ. د / يحي عطية سليمان	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)

محتويات العدد (٨١):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
(١)	تصميم أنشطة إثرائية في ضوء إحدى برمجيات الرياضيات التفاعلية برمجية جيوجبرا GeoGebra"، واستخدامها في إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية.. د / إكرامي محمد مرسل.	١٥ - ٤٧
(٢)	دراسة مقارنة بين طالبات العلوم الملتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي في جامعتي جدة بالمملكة العربية السعودية وأيوأ في الولايات المتحدة الأمريكية في مهارات تنفيذ الدروس " .. د/ خلود بنت سليمان بن عبدالرحمن آل الشيخ.	٤٩ - ٧٥
(٣)	فاعلية برنامج مقترح في العلوم قائم على التعلم المدمج في تنمية التفكير الاستقصائي والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا في فلسطين .. د/ أماني محمد سعد الدين الموجي د/ أميمه محمد عفيفي أحمد ، وآخرون.	٧٧ - ١٢٤
(٤)	درجة رضا متلقي الخدمة (معلم، مدير المدرسة) عن الخدمات التي يقدمها المشرف التربوي في مديرية التربية والتعليم للواء الأغوار الشمالية .. د/ صياح إبراهيم الشمالي.	١٢٥ - ١٤٨
(٥)	فاعلية التدريس باستخدام المدخل الصوتي في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي .. أ / احلام طرخان عبد الوهاب ، د/ ايمان أحمد هريدي ، د/ أحمد محمد عيسى.	١٤٩ - ١٨٢
(٦)	الريادية في تعليم العلوم من وجهة نظر معلمي ومعلمات علوم المرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو تطبيقها في تدريس المادة .. د / سوزان محمد حسن السيد .	١٨٣ - ٢٣١
(٧)	التدريس التبادلي ومهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية المعتمدين والمستقلين (دراسة تجريبية) ... د/ عصام محمد أحمد أبو الخير.	٢٣٣ - ٣٠٤
(٨)	مشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة ومقترحات لعلاجها في ضوء استجاباتهم على مقياس ستانفورد . بينيه الصورة الخامسة .. د/ محمود السعيد بدوي محمد ، د/ أحمد محمد جاد المولى محمد	٣٠٥ - ٣٣٢
(٩)	درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في السودان للنظرية البنائية في التدريس ... د/ علي محمد سعيد ، د/ إلهام أحمد صالح إبراهيم	٣٣٣ - ٣٦٧
(١٠)	فاعلية برنامج إرشادي في تحسين صورة الجسم لدى الأطفال المعاقين حركيا .. د / هنادي محمد إسماعيل عفاشه	٣٦٩ - ٤٢٠
(١١)	المناعة النفسية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها ب الوعي بالذات والعفو.. د/ جبار وادي باهض العكيلي .	٤٢١ - ٤٥٤
(١٢)	الشخصية النرجسية وعلاقتها بالتدين النفسي لدى طلبة الجامعة .. د/امل ابراهيم الخالدي ، د/ كاظم على الدفعاي	٤٥٥ . ٤٨٥

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا مستقلة .. تصدرها رابطة التربويين العرب المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات المصرية والعربية والعالمية .. وتتولى نشرها مؤسسة الرشد ناشرون بالرياض بالملكة العربية السعودية .

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من الدراسات والبحوث العربية في مجالات التربية وعلم النفس ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي ؛ حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة - مماثلة لتحكيم البحوث في لجان الترقيات - يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة.

يبدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا اعتبارا من يناير ٢٠١٢م توزع بجميع الدول ويعاد طبع إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلة :

- « كل ما ينشر في إعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- « تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى - الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة.
- « كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى.
- « كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات ومؤتمرات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة.
- « تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانية وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس.
- « تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس.

تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة.

تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة وهيئة التحكيم عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .

في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم.

عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه.

عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة.

يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها.

كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .

بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة. ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث.

عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠ مستلآت ونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة .

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة التالية :

- « تتم كتابة البحث وفق قالب التنسيق الخاص بالمجلة (يطلب من هيئة التحرير).
- « كتابة متن البحث بخط AL-Mohanad Bold مقاس ١٤ المسافة مفردة بين السطور ، ومرة ونصف بين الفقرات .
- « كتابة العناوين الرئيسية بخط PT Bold Heading مقاس ١٤ ، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢ ، والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس ١٠ مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها .
- « كتابة المستخلص العربي بنفس خط المتن مقاس ١٢ والمسافة بين السطور مفردة ، وبين الفقرات مرة ونصف .
- « كتابة المستخلص الأجنبي بخط Times New Roman مقاس ١٢ مائل المسافة بين السطور مفردة ، ومرة ونصف بين الفقرات ، وكتابة المصطلحات الأجنبية وبيانات المراجع الأجنبية داخل المتن وفي القائمة النهائية بنفس الخط ونفس المقاس .
- « كتابة الجداول بنفس خط متن البحث مقاس ١٠ على ألا يخرج أي جدول عن حدود هوامش الصفحة ، وألا ينقسم الجدول على صفحتين أو أكثر ، ويمكن تصغير حجم خط الجدول إلى مقاس ٧ إذا لزم الأمر .
- « كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية . إن وجدت . باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة .
- « توثيق المراجع بنظام APA وتكتب قائمة المراجع بنفس خط متن البحث مقاس ١٢ مع ترك مسافة بين كل مرجع وآخر .

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها - أتراب - ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير
mahersabry2121@yahoo.com:

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :

Safaasultan25@hotmail.com

متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :

<http://aae999.blogspot.com>

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

<http://aae2016.com>

• مقدمة العدد :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الحادى والثمانون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد اثنا عشر بحثا :

أولها بعنوان : تصميم أنشطة إثرائية في ضوء إحدى برمجيات الرياضيات التفاعلية برمجية جيوجبرا "GeoGebra"، واستخدامها في إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية.. د / إكرامي محمد مرسال.

وثانيها بعنوان : دراسة مقارنة بين طالبات العلوم الملتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي في جامعتي جدة بالملكة العربية السعودية وأيوا في الولايات المتحدة الأمريكية في مهارات تنفيذ الدروس.. د/ خلود بنت سليمان بن عبدالرحمن آل الشيخ.

وثالثها بعنوان : فاعلية برنامج مقترح في العلوم قائم على التعلم المدمج في تنمية التفكير الاستقصائي والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا في فلسطين.. د/ أماني محمد سعد الدين الموجي ، د/ أميمه محمد عضيضي أحمد ، وآخرون.

ورابعها بعنوان : درجة رضا متلقي الخدمة (معلم، مدير المدرسة) عن الخدمات التي يقدمها المشرف التربوي في مديرية التربية والتعليم للواء الأغوار الشمالية.... د/ صياح إبراهيم الشمالي.

وخامسها بعنوان: فاعلية التدريس باستخدام المدخل الصوتي في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي.. أ / احلام طرخان عبد الوهاب ، د/ ايمن أحمد هريدي ، د/ أحمد محمد عيسى.

وسادسها بعنوان : الريادية في تعليم العلوم من وجهة نظر معلمي ومعلمات علوم المرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو تطبيقها في تدريس المادة .. د / سوزان محمد حسن السيد .

وسابعها بعنوان : التدريس التبادلي ومهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدي طلاب المرحلة الثانوية المعتمدين والمستقلين (دراسة تجريبية).. د/ عصام محمد أحمد أبو الخير.

وثامنها بعنوان : مشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة ومقترحات لعلاجها في ضوء استجاباتهم على مقياس ستانفورد . بينيه الصورة الخامسة .. د/ محمود السعيد بدوي محمد ، د/ أحمد محمد جاد المولى محمد .

وتاسعها بعنوان : درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في السودان للنظرية البنائية في التدريس .. د/ علي محمد سعيد ، د/ إلهام أحمد صالح إبراهيم .

وعاشرها بعنوان : فاعلية برنامج إرشادي في تحسين صورة الجسم لدى الأطفال المعاقين حركياً .. د / هنادي محمد إسماعيل عفاشه .

والبحث الحادي عشر بعنوان : المناعة النفسية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بـ الوعي بالذات والعفو .. د/ جبار وادي باهض العكيلي .

والبحث الثاني عشر بعنوان : الشخصية النرجسية وعلاقتها بالتدين النفعي لدى طلبة الجامعة .. د/ امل ابراهيم الخالدي ، د/ كاظم علي الدفاعي .

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية للقارئ العربي الكريم عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ، ونرحب بأية ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ..

والله أسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،،

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

**تصميم أنشطة إثرائية في ضوء إحدى برمجيات الرياضيات التفاعلية
”برمجية جيوجبرا GeoGebra“، واستخدامها في إكساب تلاميذ المرحلة
الابتدائية المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية**

المصادر :

د/ إكرامي محمد مرسال
مدرس المناهج وتعليم الرياضيات
كلية التربية جامعة الإسكندرية

” تصميم أنشطة إثرائية في ضوء إحدى برمجيات الرياضيات التفاعلية ” برمجية جيوجبرا GeoGebra “، واستخدامها في إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية ”

د/إكرامي محمد مرسال

• مستخلص البحث :

استهدف البحث تصميم عدد من الأنشطة الإثرائية في ضوء إحدى برمجيات الرياضيات التفاعلية "برمجية جيوجبرا GeoGebra" واستخدامها في إكساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية، وقد استخدم التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين للإجابة عن أسئلة البحث الأساسية؛ وقد تم اختيار فصلين عشوائياً بإحدى مدارس إدارة المنتزة التعليمية، ليمثل أحدهما المجموعة التجريبية (٥٧ تلميذاً)، في حين مثل الآخر المجموعة الضابطة (٤٤ تلميذاً)؛ واستغرقت تجربة البحث ثلاثة أسابيع دراسية. وقد أشارت نتائج البحث إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وإلى فاعلية الأنشطة الإثرائية المصممة في ضوء برمجية "جيوجبرا" في إكساب تلاميذ المجموعة التجريبية المعرفة الرياضية، فضلاً عن إكسابهم تصورات إيجابية حول البرمجية، واستخدامها في تعلم الهندسة. كما أوصى البحث بضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي الرياضيات حول كيفية توظيف برمجية "جيوجبرا" في تعليم الموضوعات الرياضية المختلفة.

الكلمات المفتاحية: الرياضيات التفاعلية، برمجية "جيوجبرا"، المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية.

Design Enrichment Activities in the Light of Dynamic Mathematics Software "GeoGebra", and Using it for Primary Students' Acquisition of Conceptual and Procedural Mathematical Knowledge.

Dr. Ekramy Mohamed Mersal

Abstract:

The current research aimed to design a sequence of enrichment activities in the light of dynamic mathematics software "GeoGebra", and to determine the effect of these activities on six grade students' acquisition of conceptual and procedural knowledge in geometry. It has been used quasi-experimental approach to answer the basic research questions. A total of 57 students were in the treatment group and 54 students were in the control group. The data was collected using the conceptual and procedural knowledge test. The results showed significant differences between treatment and control groups ($t = 2.62, p < 0.05$), in that the treatment group had significantly higher conceptual knowledge compared to control group. The treatment group differed significantly from the control group in procedural knowledge ($t = 3.655, p < 0.05$). The students in treatment group also had positive perceptions towards using "GeoGebra" in learning geometry. The findings of this study would provide schools administrator and teachers the

opportunity to use GeoGebra software for teaching and learning mathematics. The education ministry is expected to provide training for teachers to improve their skills in the use of GeoGebra.

Key words: *Dynamic mathematics, "GeoGebra" software, Conceptual and procedural mathematical knowledge.*

• مقدمة :

نعيش اليوم في بيئة تعتمد كلياً على التقنيات الحديثة، والتي تعددت أدواتها، وصورها المتمثلة في الكمبيوتر المكتبي، والكمبيوتر المحمول، والأجهزة اللوحية، ووسائل الاتصال المتعددة عبر الأقمار الاصطناعية، وشبكات الإنترنت، واللوحات الذكية. هذه التقنيات الحديثة المتسارعة في نموها وتطورها ساعدت بدورها على الارتقاء بمستوى المجتمع الإنساني في شتى مجالاته؛ ومنها مجال التعليم والبحث العلمي.

ولقد مرت إسهامات التقنية في تعليم الرياضيات وتعلمها على وجه الخصوص بمراحل عدة؛ حيث بدأت بتوظيف الآلة الحاسبة في إجراء العمليات الحسابية بسرعة ودقة، ثم تبع ذلك ابتكار برامج عديدة للحاسب الآلي تيسر إجراء العمليات الحسابية المعقدة، وتساعد في رسم الدوال المختلفة، وتصميم الأشكال والمجسمات الهندسية، ثم ارتقى هذا الإسهام حتى وصل إلى ما هو عليه الآن من توفير بيئات تعليمية تفاعلية تعتمد على تعظيم دور التكنولوجيا في حياة المتعلم داخل وخارج مجتمع المدرسة.

والعلاقة بين الرياضيات والتكنولوجيا علاقة تبادلية؛ حيث يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به، وعليه فإن الرياضيات عنصر حاكم فيما يجري حالياً، وفيما هو متوقع مستقبلاً من مستحدثات علمية وتكنولوجية. (وليم عبيد، ١٩٩٨: ٣)

وتشير العديد من الهيئات والمنظمات الدولية المعنية بتعليم الرياضيات؛ ومنها على سبيل المثال: المجلس القومي لمعلمي الرياضيات The National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)، والهيئة التربوية لمعلمي الرياضيات Association of Mathematics Teacher Educators (AMTE) إلى أن الاستخدام الجيد والمناسب للتكنولوجيا في تعليم الرياضيات يساعد بدوره على رفع مستوى أداء التلاميذ داخل الصف. (AMTE, 2006; NCTM, 2008)

وبصورة أكثر تفصيلاً فإن وثيقة المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية NCTM عام (٢٠٠٨) قد نصت في معرض حديثها عن مبادئ الرياضيات المدرسية على أن مبدأ التكنولوجيا أحد المبادئ الأساسية التي تقوم عليها الرياضيات "فالتكنولوجيا أداة حيوية في تعليم الرياضيات

في القرن الحادي والعشرين، ويجب على جميع المدارس التأكد من أن تلاميذها لديهم القدرة على استخدام التكنولوجيا. فالمعلم الفعّال هو الذي يعظم من دور التكنولوجيا في أثناء معالجة التلاميذ المعرفة الرياضية، ورفع مستوى قدرتهم الرياضية. فعندما تُستخدم التكنولوجيا بصورة جيدة وهادفة، يمكنها أن تحظى بقبول جميع التلاميذ أثناء تعلم الرياضيات". (NCTM,2008,1)

ولقد حظي استخدام التكنولوجيا في تعليم الرياضيات باهتمام كبير في المؤتمر الأخير للمجلس القومي لمعلمي الرياضيات NCTM (٢٠١٦) بمدينة سان فرانسيسكو في الفترة من ١٣ - ١٦ إبريل؛ حيث تم تخصيص فترة زمنية Session في جدول أعمال المؤتمر لمناقشة استخدامات التكنولوجيا في تعليم الرياضيات. (NCTM,2016,4)

وتتفق هيئة المجتمع الدولي للتكنولوجيا في التعليم The International Society for Technology in Education (ISTE) مع المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في أهمية التكنولوجيا في تعليم الرياضيات؛ بل امتد الاهتمام إلى اقتراح وثيقة معايير خاصة باستخدام التكنولوجيا في التعليم، منها: الابتكار والتحديث Creativity and innovation، التواصل والتعاون Communication and collaboration، طلاقة المعرفة والبحث Research and information fluency، التفكير الناقد Critical thinking، وحل المشكلات Problem solving، واتخاذ القرار Decision making، المواطنة الرقمية Digital citizenship، وأخيراً التكنولوجيا والمفاهيم Technology operations and concepts". (ISTE,2015,1-2)

وتأكيداً على أهمية توظيف البرمجيات التفاعلية في تعليم الرياضيات؛ تنص مسودة مركز تطوير المناهج لمصفوفة المدى والتتابع لمعايير ومؤشرات مادة الرياضيات لمرحلة التعليم قبل الجامعي في المؤشرات المرتبطة بتحقيق المعيار الأول لمجال الهندسة في الصف السادس الابتدائي "تحليل خواص أشكال هندسية ثنائية وثلاثية البعد وإدراك العلاقات بينها" على المؤشر التالي:

"يستخدم بعض برامج الحاسب الآلي في رسم أشكال هندسية، وحل مشكلات هندسية في صورة أنشطة" (مركز تطوير المناهج، ٢٤: ٢٠١٦)

بينما يذهب كل من "أوليفر وماركر" (Olive and Makar 2010,138) إلى أبعد من ذلك، حيث يؤكدان على العلاقة بين دور التكنولوجيا وتصورات المعلمين حول طبيعة المعرفة الرياضية التي يمارسها التلاميذ؛ فالاعتقاد بأن الرياضيات كيان ثابت من المعرفة fixed body of knowledge المراد تعلمها يجعل دور التكنولوجيا ثانوياً، بينما الاعتقاد بأن الرياضيات كيان مرّن من المعرفة dynamic body of knowledge يعزز دور التكنولوجيا كأداة أساسية في بناء المعرفة الرياضية بمكوناتها المختلفة.

ولقد أسفر عن هذا التوكيد المتزايد بتعظيم الاستفادة من التكنولوجيا في تعليم الرياضيات وتعلمها، توجه عدد غير قليل من المهتمين بالرياضيات التفاعلية إلى ابتكار العديد من البرمجيات التعليمية التفاعلية التي تساعد على تقريب المفاهيم الرياضية خاصة المجردة منها، وتوفير الوقت والجهد والإمكانات المادية اللازمة لتمثيل الأشكال والمجسمات الهندسية؛ ومن هذه البرمجيات التفاعلية: برمجية "جيوجبرا" GeoGebra، وبرمجية "ماثماتيكا" Mathematica، وبرمجية "درب الرياضيات" Distination Math، وبرمجية "كابري" Cabrie، وبرمجية "أوتوجراف" Autograph، وبرمجية "جيومتر سكيetch باد" Geometer'Sketchpad، وبرمجية "رسوم الرياضيات" MathGV.

كما توصل عدد من الأبحاث والدراسات العربية والأجنبية إلى أن توظيف هذه النماذج من البرمجيات التفاعلية وفق التخطيط الجيد والهادف في تعليم الرياضيات يساعد بصورة كبيرة على تنمية مستوى الاستيعاب المفاهيمي، والتحصيل لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، فضلاً عن تحفيزهم، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم؛ ومن هذه الأبحاث والدراسات (عامر صالح، ٢٠٠٧؛ فضي محمد العنزي، ٢٠١٢؛ اجتياد عبد الرزاق حامد، ٢٠١٣؛ Watson, 2015; MacBride & Luehmann, 2011; House & Telese, 2011; Praveen&Leong, 2013).

ولما كان إكساب التلاميذ المعرفة الرياضية بأنواعها المختلفة: المعرفة الرياضية المفاهيمية Conceptual Mathematical Knowledge، والمعرفة الرياضية الإجرائية Procedural Mathematical Knowledge، والمعرفة الرياضية الاستراتيجية Strategic Mathematical Knowledge أحد الأهداف الرئيسة لتعلم الرياضيات، وحيث إن المعرفة الرياضية تعتمد - بدرجة كبيرة في طبيعتها - على التجريد والترميز في وصف المفاهيم والمصطلحات الرياضية المختلفة، والقيام بالعمليات الرياضية كالاستدلال وحل المشكلة، والتفكير في إطار منظومة رياضية متكاملة ومتسقة؛ كان البحث عن مداخل تدريسية تفاعلية تساعد المتعلمين على الاندماج النشط في بيئة التعلم أمراً حتمياً.

ولذلك يؤكد "بيرس وستيسي" (Pierce and Stacey 2010, 1-20) على أهمية الدور التكنولوجي أثناء معالجة المعرفة الرياضية خاصة المعرفة الرياضية المفاهيمية والمعرفة الإجرائية، ويظهر هذا الاهتمام بصورة ملموسة على ثلاثة مستويات؛ هي:

« مستوى المهام الرياضية Mathematical Tasks المقدمة للتلاميذ (تُستخدم التكنولوجيا لإكساب التلاميذ الدقة والسرعة في معالجة المهام، ورؤية أنماط مختلفة لتلك المهام)

◀ مستوى التفاعلات الصفية Classroom Interactions (تستخدم التكنولوجيا لتدعيم العمل التعاوني داخل البيئة الصفية، وإظهار خطوات وعمليات الحلول الرياضية).

◀ مستوى المادة الدراسية The subject (تستخدم التكنولوجيا لتدعيم الأهداف التعليمية، وأساليب وطرق التعليم والتعلم)

ويُعد هذا البحث امتداد لعدد من الأبحاث والدراسات العربية والأجنبية التي تركز اهتمامها حول تفعيل التكنولوجيا في العملية التعليمية عامة، وتعليم الرياضيات خاصة؛ فضلاً عن كونه استجابة لتوصيات مؤتمر المجلس القومي لمعلمي الرياضيات NCTM الأخير عام (٢٠١٦) بضرورة الدمج بين مجتمع التكنولوجيا، ومجتمع تعليم الرياضيات؛ حيث يستهدف البحث الحالي تصميم عدد من الأنشطة الإثرائية في "الهندسة والقياس" في ضوء إحدى البرمجيات التفاعلية في الرياضيات "برمجية جيوجبرا GeoGebra"، واستخدامها لإكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية.

• مشكلة البحث :

بعبارة السائد في أبحاث ودراسات تربويات الرياضيات، حيث ينصب الاهتمام في تناول المشكلات البحثية والتأصيل لها حول المتغير التابع، فإن البحث الحالي يستمد أهميته من التمرکز حول المتغير المستقل "الرياضيات التفاعلية"؛ وذلك منبعا القصور الواضح في استخدام برمجيات الحاسب التفاعلية في تعليم الرياضيات المدرسية.

فعلى الرغم من الاهتمام المتزايد الذي يناله استخدام التقنيات الحديثة وما يرتبط بها من برمجيات تعليمية تفاعلية على صعيد المؤتمرات واللقاءات المحلية والدولية من ناحية، والأبحاث والدراسات العلمية من ناحية أخرى، فإن المتأمل لمحتوى كتب الرياضيات المدرسية خاصة في المرحلة الابتدائية يجد أنها ما زالت تهتم بمعالجة المعرفة الرياضية بمعزل عن أدوات ووسائل التكنولوجيا التي تحيط بنا في كل مكان، كما أن معلم الرياضيات عادة لا يتجه إلى التخطيط لاستخدام بيئة تعلم تفاعلية تعتمد على توظيف التقنيات الحديثة؛ وذلك إما لأنه لا يجد استخدام هذه التقنيات وما يرتبط بها من برمجيات تفاعلية في التدريس، وإما لعدم توافر مثل هذه البرمجيات التفاعلية في المعامل الإلكترونية بالمدرسة، أو للاعتقاد الراسخ لديه بأن استخدام التقنيات الحديثة في التعليم يعد مضيعة للوقت.

وقد دعم هذا شعوراً لدى الباحث بوجود مشكلة في مناهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية تكمن في الافتقار إلى أنشطة تعليمية تفاعلية تعمل على دمج التلاميذ مع التقنيات والبرمجيات الحديثة.

وفي دراسة استطلاعية استهدفت تحديد درجة إلمام معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية ببرامج الرياضيات التفاعلية، ومدى استخدامهم لأي من هذه البرمجيات في تعليم الرياضيات؛ وذلك من خلال تطبيق استبيان على عينة بلغ عددها (٤٥) معلم؛ أشارت نتائج تحليل استجابات أفراد العينة على عبارات الاستبيان إلى أن حوالي (٩٣٪) من أفراد العينة ليس لديهم أدنى معرفة بأى من هذه البرمجيات التفاعلية، وكيفية استخدامها في تعليم الرياضيات، وأن ما يقارب (٧٣٪) يعتقدون بأهمية استخدام البرمجيات الحديثة في رسم الدوال، وحل المعادلات، وتصميم الأشكال والمجسمات الهندسية، كما بينت النتائج أيضاً أن جميع أفراد العينة لم يتلقوا أى نوع من أنواع التدريب على استخدام البرمجيات التفاعلية في تعليم الرياضيات.

واتساقاً مع رؤية المركز القومي لتطوير المناهج والمواد التعليمية بجمهورية مصر العربية (٢٠١٦)، والمجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية NCTM (٢٠٠٨)، وانطلاقاً من توجهات المؤتمر الدولي للمجلس ذاته عام (٢٠١٦) بمدينة "سان فرانسيسكو" نحو التأكيد على ضرورة الدمج بين مجتمع التقنيات الحديثة ومجتمع تعليم الرياضيات بشكل يمكن أن يسفر معه عن تصميم مواقف تعليمية تفاعلية تحفز التلاميذ على الانخراط في أنشطة التعلم، وتزيد من دافعيتهم؛ فقد اتجه الباحث إلى اقتراح تصميم بعض الأنشطة الإثرائية في ضوء إحدى البرمجيات التفاعلية في تعليم الرياضيات "برمجية جيوجبرا GeoGebra" واستخدامها في إكساب التلاميذ المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية، باعتبار أن اكتساب المعرفة الرياضية بأنواعها المختلفة أحد الأهداف الرئيسة لتعليم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية؛ وعليه تتمثل مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال التالي: "كيف يمكن تصميم أنشطة إثرائية في ضوء إحدى برمجيات الرياضيات التفاعلية "برمجية جيوجبرا GeoGebra" لإكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية ؟".

وبصورة أكثر تفصيلاً يمكن صياغة المشكلة السابقة في الأسئلة الفرعية التالية:

- « ما طبيعة برمجية الرياضيات التفاعلية "برمجية جيوجبرا GeoGebra" الملائمة لتصميم الأنشطة الإثرائية؟
- « ما الأنشطة الإثرائية المقترحة في ضوء البرمجية التفاعلية "برمجية جيوجبرا GeoGebra"؟
- « ما فاعلية استخدام الأنشطة الإثرائية المقترحة في ضوء برمجية الرياضيات التفاعلية "برمجية جيوجبرا GeoGebra" في إكساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي المعرفة الرياضية المفاهيمية ؟

- « ما فاعلية استخدام الأنشطة الإثرائية المقترحة في ضوء البرمجة التفاعلية "برمجة جيوجبرا GeoGebra" في إكساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي المعرفة الرياضية الإجرائية ؟
- « ما تصورات أفراد عينة البحث حول استخدام البرمجة التفاعلية "برمجة جيوجبرا GeoGebra" في تدريس الهندسة ؟

• فروض البحث :

- يتطلب الإجابة عن السؤالين الفرعيين الثالث والرابع من أسئلة البحث التحقق من صحة الفروض التالية:
- « يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المعرفة الرياضية المفاهيمية لصالح التطبيق البعدي.
- « يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار المعرفة الرياضية المفاهيمية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.
- « يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المعرفة الرياضية الإجرائية لصالح التطبيق البعدي.
- « يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار المعرفة الرياضية الإجرائية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

• حدود البحث :

- يقتصر البحث على:
- « تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ حيث بنهاية هذا الصف يكتسب التلميذ العديد من المفاهيم الهندسية الأساسية، والتي يعتمد عليها استمرار تقدمه في تعلم الهندسة في المراحل التالية؛ ومن هذه المفاهيم طول القطعة المستقيمة، والمحيط، والمساحة، والانتقال، والمكعب، ومتوازي المستطيلات، والدائرة.
- « أنشطة إثرائية مرتبطة بمحتوى رياضيات الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦ م.
- « محتوى الوحدة الثالثة "الهندسة والقياس"؛ حيث يمكن أن تسهم النافذة الهندسية لبرمجة "جيوجبرا" في دمج التلاميذ في بيئة تفاعلية، تعمل بدورها على مساعدة المتعلم في بناء معنى للمفاهيم الهندسية المتضمنة في تلك الوحدة، وهي (تمثيل الأزواج المرتبة على الشبكة التربيعية، وإيجاد المسافات بين تلك الأزواج، وحساب مساحة الدائرة، وإيجاد مساحة المكعب ومتوازي المستطيلات).

• مصطلحات البحث الأساسية :

• برمجية "جيوجبرا GeoGebra":

برمجية إلكترونية تعليمية للرياضيات مُصممة في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات NCTM؛ تشكل بيئة تعليمية تفاعلية وتصورية للطلاب، ويمكن تصنيفها ضمن أنظمة الجبر المحوسبة CAS لأنها تتضمن معالجات جبرية وتصورية للمعادلات والإحداثيات، وأنظمة الهندسة التفاعلية DGS لأنها تتضمن معالجة المفاهيم الهندسية والأشكال ثنائية وثلاثية البعد.

• المعرفة الرياضية المفاهيمية:

تتمثل في معرفة المتعلم بالمفاهيم الرياضية التي يتعامل معها، وإدراكه لخصائص كل مفهوم، والعلاقات بين المفاهيم وبعضها.

• المعرفة الرياضية الإجرائية:

تتمثل في معرفة المتعلم بالنماذج والأشكال المناسبة لتمثيل مشكلة رياضية ما، والخطوات الرياضية المناسبة لحل تلك المشكلة.

• أهداف البحث :

يستهدف البحث تعرف ما يلي:

« تصميم أنشطة إثرائية في مجال (الهندسة والقياس) في ضوء إحدى برمجيات الرياضيات التفاعلية "برمجية جيوجبرا GeoGebra".

« مدى فاعلية استخدام الأنشطة الإثرائية المقترحة في ضوء البرمجية التفاعلية "برمجية جيوجبرا GeoGebra" في إكساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي المعرفة الرياضية المفاهيمية.

« مدى فاعلية استخدام الأنشطة الإثرائية المقترحة في ضوء البرمجية التفاعلية "برمجية جيوجبرا GeoGebra" في إكساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي المعرفة الرياضية الإجرائية.

« تصورات أفراد عينة البحث حول استخدام برمجية "جيوجبرا GeoGebra" في تعليم الهندسة.

• أهمية البحث :

تبرز أهمية هذا البحث مما يمكن أن يسهم به لكل من:

« ميدان البحث في مجال تعليم الرياضيات: اقتراح أنشطة إثرائية في ضوء البرمجية التفاعلية "برمجية جيوجبرا GeoGebra"، وتقديم دراسة نظرية حول طبيعة المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية، وكيفية قياسها باستخدام أدوات مقننة.

« مخططي مناهج وبرامج تعليم الرياضيات: تقديم عدد من التوصيات في ضوء نتائج البحث للقائمين على تطوير مناهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

- « المنفذين من موجهي ومعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية: استخدام هذه الأنشطة في الارتقاء بمستوى المعرفة الرياضية لدى التلاميذ.
- « تلاميذ الصف السادس الابتدائي: الاندماج في بيئة تعليمية تفاعلية تكسبهم القدرة على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة أثناء التعلم، نمو مستوى المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية، ومستوى إدراكهم حول جدوى استخدام التكنولوجيا في تعليم الرياضيات.

• خطوات البحث وإجراءاته :

- يعتمد البحث على عدد من الخطوات والإجراءات المتمثلة فيما يلي:
- « تحديد الأسس (المرتكزات) الرئيسية التي تقوم عليها البرمجية التفاعلية "برمجية جيوجبرا GeoGebra"، وكيفية استخدامها في تصميم مواقف التعليم والتعلم.
- « تصميم الأنشطة الإثرائية المقترحة في ضوء "برمجية جيوجبرا GeoGebra".
- « إعداد اختبار المعرفة الرياضية المفاهيمية، والإجرائية؛ وذلك من خلال الإجراءات التالية:
- ✓ تحليل الكتابات والدراسات السابقة المرتبطة بالمعرفة الرياضية؛ وذلك لتحديد أنواعها المختلفة، وطبيعة المفردات المستخدمة في قياسها.
- ✓ صياغة مفردات الاختبار (في صورته الأولية) وفق الهدف من الاختبار، وفي ضوء المحتوى المعرفي للوحدة الدراسية.
- ✓ عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من بعض الأساتذة المختصين في مجال تعليم الرياضيات، وآخرين من موجهي ومعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.
- ✓ تطبيق الاختبار (في صورته النهائية) استطلاعياً لتحديد درجة ثباته.
- « تطبيق تجربة البحث، ومناقشة نتائجه؛ ويتم ذلك من خلال الإجراءات التالية:
- ✓ تحديد عينة البحث وطريقة اختيارها.
- ✓ عقد جلسات توضيحية مع المعلم القائم بالتدريس حول طبيعة البرمجية التفاعلية المستخدمة، والفلسفة التي تستند عليها، وكيفية استخدامها أثناء تنفيذ الأنشطة المقترحة.
- ✓ تطبيق اختبار المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية قبلياً على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة.
- ✓ تنفيذ الأنشطة الإثرائية المقترحة في ضوء "برمجية جيوجبرا GeoGebra" خلال عملية تدريس وحدة "الهندسة والقياس" لتلاميذ المجموعة التجريبية، بينما يتم التدريس لتلاميذ المجموعة الضابطة وفق الطريقة المعتادة (التمثلة في توضيح القاعدة أو المفهوم الرياضي، ثم حل عدد من الأمثلة، ثم التقويم في نهاية الحصة، دون استخدام أي من التقنيات الحديثة).

- ✓ تطبيق اختبار المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية بعدياً على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة.
- ✓ تحليل البيانات إحصائياً باستخدام حزم البيانات SPSS.
- ✓ مناقشة نتائج البحث.

• الخلفية النظرية للبحث :

• المحور الأول: استخدام التكنولوجيا في تعليم الرياضيات Technology in Teaching Mathematics

مع التقدم العلمي والتكنولوجي المتلاحق باتت مهمة العملية التربوية كبيرة، وتغيرت الأدوار والمهام، إذ لم تعد المهمة قاصرة على تقديم المعلومات للمتعلم واختباره فيها، ولم يعد المعلم المسئول الوحيد عن عملية التعلم، فأصبح لزاماً على المهتمين بالعملية التعليمية إعداد أفراد لمستقبل يتطلب إنسان يمتلك مهارات عديدة؛ كمهارات البحث العلمي، ومهارات التعامل مع الحاسوب والتكنولوجيا الحديثة بضروعها المختلفة، والمهارات اللغوية كاللغة الإنجليزية، ولذلك يبحث التربويون بصورة مستمرة عن أفضل الطرق والوسائل لتوفير بيئة تعليمية ثرية وجاذبة لاهتمام التلاميذ.

وتُعتبر تقنية المعلومات ممثلة في استخدام الحاسوب والانترنت وما يرتبط بهما من وسائط متعددة، وبرمجيات تفاعلية من أفضل الوسائل لتوفير هذه البيئة التعليمية؛ والتي تسهم بدورها في إعداد جيل لديه القدرة على التعامل مع المستجدات التكنولوجية. (إحسان محمد، عبد الله إسحاق، ١٩٨: ٢٠٠٩)

وتتطلب التحولات الناتجة عن ثورة المعلومات تبني أهدافاً جديدة لتعليم الرياضيات، تنسحب على مواصفات الفرد في المستقبل من جهة، وحاجات المجتمع من جهة أخرى. فإذا كان من أهداف التربية إعداد الفرد للعيش ضمن مجتمع اليوم والغد والتفاعل مع ثقافته، فإن الرياضيات المدرسية يجب أن تتحول من رياضيات النخبة إلى رياضيات الجميع Mathematics for All، والتي من خلالها يستطيع التعامل مع ثقافة متجهة أكثر فأكثر نحو استخدام الرياضيات والمعلوماتية وأدواتها. كما يجب أن تتضمن تلك الأهداف تطوير المهارات والتقنيات التي تتطلبها مجالات العمل المختلفة.

ولقد أكدت وثيقة المجلس القومي لمعلمي الرياضيات - في مقدمة حديثها عن المبادئ الأساسية لتعليم الرياضيات المدرسية - على أهمية تفعيل مبدأ التكنولوجيا Technology Principle في تعليم الرياضيات لعدة اعتبارات أجملتها فيما يلي:

- « تسهم التكنولوجيا في تحسين تعلم الرياضيات.
- « تدعم التكنولوجيا التدريس الفعال للرياضيات.

« تؤثر التكنولوجيا في تحديد موضوعات الرياضيات التي ينبغي تعلمها. (NCTM,2000:25-26)

كما ورد في تقرير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات NCTM عام (٢٠١١) مجموعة من الإشارات حول استخدام التكنولوجيا في التعليم يتصل بعضها بجدوى استخدام حاسبة الجيب في نمو المهارات الرياضية الأساسية لدى التلاميذ، وزيادة دافعيتهم نحو تعلم الرياضيات؛ فضلاً عن التأكيد على عدم وجود آثار سلبية لها، ويتصل البعض الآخر باستخدام برمجية الهندسة التفاعلية Geometer's Sketchpad في رسم الدوال والأشكال والمجسمات الهندسية. (NCTM, 2011)

ومع ظهور الكمبيوتر على وجه الخصوص، أصبح للتكنولوجيا دور بارز في مساعدة المتعلمين على حل المشكلات الرياضية mathematical problem solving، والاستدلال الرياضي mathematical reasoning، والاستكشاف exploration (Pugalee, 2001: 171). فالاستخدام الجيد لبرمجيات الكمبيوتر ذات العلاقة بتعليم موضوعات الرياضيات المختلفة يمكن أن يساهم في تنمية مظاهر التفكير المختلفة كالتفكير الجبري، والتفكير الهندسي، والتفكير المكاني، والتفكير البياني.

ويدرك المتخصصون بدورهم مدى ارتباط عمليات البرمجة بتعليم الرياضيات منذ فترات طويلة، وهو ارتباط ناتج عن الطبيعة الرياضية لبرمجيات الكمبيوتر التفاعلية من ناحية، وتوجه الكثير من معلمي الرياضيات لتنفيذ تلك البرمجيات في تعليم الرياضيات المدرسية؛ ومن بين ما أوردته الكتابات حول الدور الذي تلعبه التكنولوجيا في تعليم وتعلم الرياضيات المدرسية ما يلي:

« تمتلك التكنولوجيا القدرة على تحويل المفاهيم الرياضية المجردة إلى مفاهيم محسوسة، خاصة في الصفوف التعليمية الأولى؛ حيث لا يتمكن التلميذ من إدراك المفاهيم الرياضية بصورة كاملة مثل: مفهوم المساحة، والزوج المرتب، والانعكاس، والانتقال...إلى غيرها من المفاهيم التي يمكن أن تساهم البرمجيات المتخصصة في تقريبها وتمثيلها في عقول التلاميذ بصورة مناسبة. (NCTM,2000:25)

« تظهر قوة الرياضيات في واقع الحياة اليومية عندما يزداد ارتباطها بالتكنولوجيا وتطبيقاتها المختلفة. (McMullin,2001:85)

« تساهم التكنولوجيا في تحفيز التلاميذ، وزيادة دافعيتهم نحو تعلم الرياضيات؛ حيث يقوم التلاميذ ببناء الفهم واكتساب استراتيجيات التفكير الخاصة بهم. فاستخدام التكنولوجيا يساعد التلاميذ على إدراك العلاقات، ورؤية الترابطات الرياضية. (NCTM, 2000 : 25)

« توفر البيئة التكنولوجية بأدواتها المختلفة المتمثلة في (الحاسبات البيانية graphing calculators، ملفات البيانات spreadsheets، برمجيات الهندسة التفاعلية dynamic geometry software) بيئة ثرية لمساعدة التلاميذ على إدراك العلاقات، وملاحظة الأنماط، وصياغة التعميمات الرياضية. (Brawn, Galloway and Orrill, 2002:25)

« يساعد توظيف التكنولوجيا في تعليم الرياضيات على إعداد التلاميذ للمستقبل بإكسابهم مهارات حل المشكلة الرياضية، والتعامل مع المجتمع prepare students to be future problem solvers and technology users (NCTM, 2000:25).

ولقد توجه عدد غير قليل من المبرمجين إلى ابتكار بعض البرمجيات التعليمية التفاعلية التي تسهم في توفير فرص تعليمية بنائية تساعد في تحقيق إيجابية التعلم في اكتساب المعرفة الرياضية، وبناء معنى لها في بنيتها العقلية؛ ومن هذه البرمجيات التفاعلية: برمجية "جيوجبرا" GeoGebra التي يتركز حولها موضوع البحث الحالي.

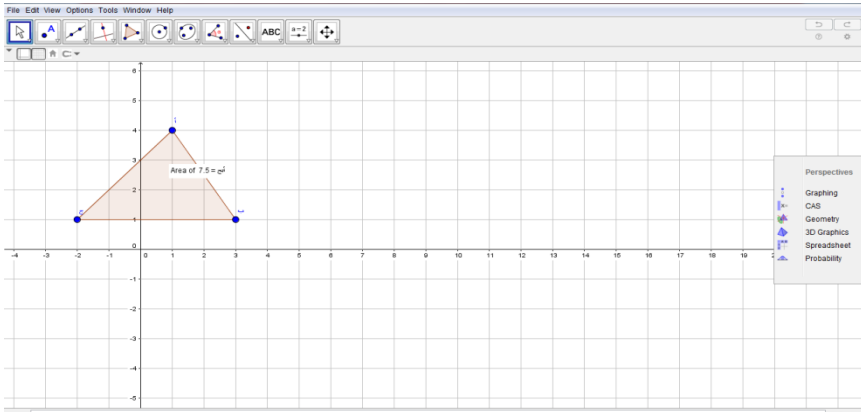
• برمجية الرياضيات التفاعلية "جيوجبرا" GeoGebra :

تُعد برمجية "جيوجبرا" GeoGebra إحدى البرمجيات التفاعلية المتخصصة في تعليم الرياضيات، والمبنية على المعايير العالمية للرياضيات المدرسية، حيث تتضمن مجالات (الهندسة والقياس، الجبر والعلاقات، الاحتمالات، الإحصاء وتنظيم البيانات، التفاضل والتكامل). وقد طور هذا البرنامج "ماركوس هونوارتر" Markus Hohenwarter مع فريق عمل دولي من المبرمجين بجامعة فلوريدا أتلانتك، وهو مُصمم بطريقة تمكن المتعلمين من تطوير فهم عميق للنظريات والحقائق الرياضية من خلال التطبيق العملي واكتشاف المفاهيم بأنفسهم. وقد حاز البرنامج العديد من الجوائز الأوروبية والأمريكية؛ منها الجائزة الأوروبية والألمانية للبرمجيات التعليمية. (Hohenwarter, Lavicza, 2007:49-54)

وبرمجية "جيوجبرا" Geogebra يعرفها البعض على أنها برمجية إلكترونية تعليمية للرياضيات، متخصصة في الجبر والهندسة والحساب، وتشكل بيئة تعليمية تفاعلية وتصورية للطلاب، ويمكن تصنيفها ضمن أنظمة الجبر المحوسبة CAS لأنها تتضمن معالجات جبرية وتصورية للمعادلات والإحداثيات، ويمكن تصنيفها أيضاً ضمن أنظمة الهندسة التفاعلية DGS لاحتوائها على المفاهيم الهندسية مثل النقطة، المستقيم، القطع المستقيمة، الأشكال ثنائية البعد والمجسمات ثلاثية البعد، وتزود الطالب بمعلومات عن العلاقات بين المفاهيم وبعضها. (غادة سالم النعيمي، ٤٧ : ٢٠١٦)

والبرمجية عبارة عن مجموعة من الأدوات التي تسهم في إكساب الطالب المهارات الرياضية، وتشتمل على كافة المعينات اللازمة لجعل عملية التعلم سهلة، كما أنها تساعد على تحقيق تفريد التعلم؛ فالمتعلم يكتسب المفاهيم والمهارات الرياضية اللازمة بنفسه في ضوء التعلم السابق.

- وتتكون برمجية "جيوجبرا GeoGebra" كما هو واضح في الشكل (١) من ثلاث نوافذ مختلفة العناصر؛ وهي:
- ◀ نافذة الرسم البياني Graphic View.
 - ◀ نافذة الجبر Algebra View.
 - ◀ نافذة ورق البيانات Spread sheat View.



شكل (١) يمثل نوافذ برمجية "جيوجبرا GeoGebra"

• أهداف برمجية "جيوجبرا GeoGebra" :

تستهدف البرمجية تحقيق ما يلي:

- ◀ مساعدة الطالب على إدراك المفاهيم وتجسيدها بطريقة محسوسة.
- ◀ مساعدة الطالب على ربط الأفكار الرياضية بعضها ببعض.
- ◀ بناء ثقة الطالب بنفسه، وبقدرته على تعلم الرياضيات بنفسه.
- ◀ تحسين تحصيل الطالب في الرياضيات.
- ◀ تنمية مهارات التفكير، خاصة التفكير البصري.
- ◀ إكساب الطلاب تصورات إيجابية حول الرياضيات.
- ◀ إتاحة الفرصة لكل طالب لإبراز أقصى إمكاناته.

وذلك لتمثيل العناصر الرياضية بطرق مختلفة بيانياً وجبرياً، أو من خلال ورقة البيانات وترتبط هذه النوافذ مع بعضها البعض لنفس العنصر الرياضي، بغض النظر عن النافذة التي تم إنشاء العنصر الرياضي بها، فأي تغيير يحدث في أي من النوافذ يتم تحديثه تلقائياً في النوافذ الأخرى.

- **المجالات التي تُعالجها برمجية "جيوجبرا GeoGebra" :**
 - ◀ الأشكال الهندسية (نقاط، خطوط، أسهم وإشارات، دوائر، مضلعات).
 - ◀ قياسات المسافات، والزوايا.
 - ◀ رسوم متحركة.
 - ◀ الهندسة التحويلية: الانعكاس، الانتقال، الدوران، التمدد، الانكماش.
 - ◀ صور ثلاثية الأبعاد.
 - ◀ الرسم البياني، رسم بياني ثلاثي الأبعاد.
 - ◀ رسم الدوال بجميع أنواعها.
- **الدراسات السابقة المرتبطة باستخدام برمجية "جيوجبرا GeoGebra" :**

توجه عدد من الدراسات العربية والأجنبية إلى استخدام برمجية "جيوجبرا GeoGebra" في تدريس بعض الموضوعات الرياضية؛ وذلك كمحاولة منهم لتوضيح مدى الإسهام الذي يمكن أن ينتج عن توظيف التكنولوجيا في تعليم الرياضيات المدرسية؛ ومن هذه الدراسات:

دراسة "لي" (lee,2011) والتي استهدفت استخدام برمجية "جيوجبرا" في تحسين تعلم وتدريس الخواص الأساسية للدائرة Basic properties of circles لدى طلاب المرحلة الثانوية، واعتمدت الدراسة على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وتضمنت العينة (٣٦) طالباً مثلوا المجموعة التجريبية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية المدخل التكنولوجي في تنمية مستوى استيعاب الطلاب لخصائص الدائرة، كما أوصت الدراسة بضرورة دمج التكنولوجيا في تعليم الرياضيات، وتنمية وعي الإدارة بدورها في تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

دراسة "دعاء محمد قاسم" (٢٠١٣) والتي استهدفت تحديد أثر استخدام برمجية جيوجبرا GeoGebra على استيعاب المفاهيم الجبرية وعمليات التمثيل الرياضي لدى عينة من تلاميذ الصف العاشر الأساسي في الأردن، بلغ عددها (٢٥) تلميذاً، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختباري استيعاب المفاهيم الجبرية وعمليات التمثيل الرياضي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

دراسة "ناعم محمد العمري" (٢٠١٣) والتي حاول من خلالها معرفة أثر استخدام برنامج "جيوجبرا" في تدريس الرياضيات في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة الرياض؛ وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (٦٠) طالباً من طلاب الصف الثالث الثانوي تم اختيارهم بطريقة قصدية، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي

درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي، واختبار التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية. كما كان حجم أثر استخدام البرنامج في التحصيل الدراسي كبير.

دراسة "عدنان العابد، وسهيلة صالح" (٢٠١٤) والتي استهدفت استقصاء أثر استخدام برمجية "جيوجبرا" في حل المسألة الرياضية والقلق الرياضي لدي عينة من تلاميذ الصف العاشر الأساسي بلغ عددها (٤٦) طالباً، وقد بينت النتائج وجود أثر لاستخدام البرمجية في رفع المستوى التحصيلي للتلاميذ في حل المسائل الرياضية، وخفض القلق الرياضي لديهم.

دراسة "عبد الرحيم عليان الصبحي" (٢٠١٤) والتي هدفت إلى تحديد فاعلية تدريس الهندسة باستخدام برمجية "جيوجبرا" في تنمية مستويات فان هایل للتفكير الهندسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع مستويات التفكير الهندسي لـ "فان هایل" لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة "سالم" (Salim,2014) والتي اتجهت للتعرف على مدى فاعلية استخدام برمجية "جيوجبرا" في تنمية مهارات الاستدلال الهندسي Geometrical reasoning skills لدى تلاميذ الصف السابع، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذ مثلوا المجموعة التجريبية، و(٣٦) تلميذ مثلوا المجموعة الضابطة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرمجية في تنمية مستوى الاستدلال البصري Visualisation level، بينما لم يحدث تحسن لمهارة الاستدلال على مستوى Informal deduction level لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

دراسة "بيوليت وآخرون" (Bulut&others,2015) والتي استهدفت تحديد مدى تأثير برمجية "جيوجبرا" على تحصيل تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المرتبط بالكسور الاعتيادية Fractions، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذ تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة؛ وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرمجية في تنمية التحصيل لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، كما أوصت الدراسة بضرورة دعم بيئة التعلم في المرحلة الابتدائية بمناشط تعليمية قائمة على استخدام البرمجية في تدريس الكسور.

دراسة "غادة سالم النعيمي" (٢٠١٦) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام برمجية "جيوجبرا" في تنمية مهارات الترابط الرياضي لدى طالبات الصف

الأول الثانوي بمدينة الرياض، حيث تألفت عينة الدراسة من (٧٠) طالبة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الترابط الرياضي في جميع مستوياته.

مما سبق يتضح لنا مدى حرص الباحثين المستمر على توفير فرص تعليمية تفاعلية معتمدة على توظيف إحدى برمجيات الرياضيات التفاعلية "برمجية جيوجبرا" في تعليم موضوعات رياضية مختلفة، وفي مجالات متنوعة (مثل: الهندسة، والجبر، والأعداد والعمليات عليها)، وفي المراحل التعليمية المختلفة؛ والذي بدوره يبرز قدرة هذه البرمجية على جذب اهتمام المعنيين بتطوير تعليم الرياضيات من خلال ربطها بمجتمع التكنولوجيا.

كما أن المدقق في طبيعة المتغيرات التابعة التي تستهدفها البرمجية، يجد أنها تنوعت بين التحصيل واكتساب المعرفة الرياضية الأساسية، وأنماط التفكير الرياضي كالتفكير الهندسي، والتفكير الإبداعي، وأخيراً العمليات الرياضية كالاستدلال الرياضي، وحل المشكلة الرياضية، وبناء ترابطات رياضية.

• المحور الثاني: المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية Conceptual and Procedural Mathematical Knowledge

يؤكد المختصون في مجال تعليم الرياضيات وتعلمها على أهمية اقتران تعلم الرياضيات بالفهم، فاستيعاب الأفكار الرياضية، وفهمها يساعد على تنمية الوعي بطبيعة الاختلافات بين النماذج الرياضية المتعددة، والقدرة على اختيار النموذج الذي يؤدي إلى النمذجة الصحيحة لموقف أو مشكلة رياضية ما؛ مما يؤدي إلى بناء رياضيات ذات معنى لدى المتعلمين.

ولقد أشار المجلس القومي للبحث بالولايات المتحدة الأمريكية National Research Council (NRC, 2001, 2012) إلى أن الهدف الأساسي من تعليم الرياضيات المدرسية يتمثل في إكساب المتعلمين "البراعة الرياضية" Mathematical proficiency؛ والتي تقوم على عدد من القدرات الرياضية؛ هي:

« الاستيعاب المفاهيمي Conceptual Understanding

« الطلاقة الإجرائية Procedural Fluency

« الكفاية الاستراتيجية Stratategic Competence

« الاستدلال الموائم للموقف Adaptive Reasoning

« الميول والاتجاهات المحفزة Productive Dispositon

وتتضمن المعرفة المفاهيمية عدة أنماط من المعرفة؛ أهمها:

« الوعي بالمفاهيم: وتتمثل في معرفة المتعلم بالمفاهيم الرياضية التي يتعامل معها، وإدراكه لخصائص كل مفهوم، والعلاقات بين المفاهيم وبعضها.

« الوعي بالرموز والأشكال: ويتمثل في فهم وإدراك المتعلم معاني الرموز المجردة، والأشكال والأنماط البصرية.

« الوعي بالقواعد والقوانين: إدراك المتعلم لمكونات القاعدة أو القانون، ودلالة كل مكون.

بينما تتضمن المعرفة الإجرائية أنماطاً مختلفة من المعرفة تتمثل في:
« إدراك الخطوات: وتعني معرفة المتعلم الخطوات المناسبة لحل مشكلة رياضية ما.

« النمذجة: وتعني قدرة المتعلم على اختيار النماذج والأشكال المناسبة للتعبير عن موقف رياضي ما، وتمثيل تلك النماذج والأشكال رياضياً.

« معرفة الحلول: وتعني قدرة المتعلم على تنفيذ إجراءات حل المشكلة الرياضية.

وبتحليل عدد من الكتابات التي استهدفت استقصاء العلاقة بين المعرفة الرياضية المفاهيمية والمعرفة الرياضية الإجرائية خلال تدريس الموضوعات الرياضية المختلفة (Baroody, 2003; Haapasalo & Kadijevich, 2000; RittleJohnson & Siegler, 1998) نجد أنها تمحورت حول أربع رؤى أساسية؛ هي:

« الرؤية الأولى: البدء بالمعرفة المفاهيمية Concepts-first View؛ حيث يكتسب المتعلم المعرفة بالمفهوم وخصائصه وعلاقته بغيره من المفاهيم الرياضية الأخرى، ثم تُستخدم هذه المعرفة في بناء المعرفة الإجرائية. فعند تدريس مساحة المربع يبدأ التلميذ بالتعرف على مفهوم المساحة، ووحدة قياسها، ومفهوم المربع وخصائصه التي تميزه عن غيره من الأشكال الهندسية، ثم يتعرف الإجراءات التي يجب أن يتبعها لحساب مساحة سطحه.

« الرؤية الثانية: البدء بالمعرفة الإجرائية Procedural-first View؛ حيث يكتسب المتعلم المعرفة بالإجراءات الرياضية، وبالتدريج يتم مساعدته في اشتقاق المعرفة المفاهيمية المستخدمة في سياق تلك الإجراءات. فعند تدريس مساحة المربع، يكتسب التلميذ الإجراءات المتبعة في حساب المساحة على ورقة المربعات، ثم استقراء القاعدة التي يمكن استخدامها في حساب مساحة سطح المربع، وبعد ذلك يشتق التلميذ المقصود بمفهوم المساحة، ووحدة قياسها.

« الرؤية الثالثة: استقلالية المعالجة Inactivation View؛ حيث يكتسب المتعلم المعرفة بالإجراءات الرياضية بشكل مستقل عن المعرفة المفاهيمية؛ أو بمعنى آخر استقلالية المناشط التعليمية التي تستهدف كل نمط من أنماط المعرفة السابقين.

« الرؤية الرابعة: التداخل أو الترابط Iterative View؛ بمعنى أن أي نمو في المعرفة المفاهيمية يتبعه بالضرورة نمو في المعرفة الإجرائية، والعكس صحيح. وتحظى هذه الرؤية بمزيد من القبول وسط المهتمين بدراسة العلاقة بين نمطي المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية.

وبالرغم من تداخل المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية، وتأثير كل منهما على الآخر وتأثره بها، فإن كثير من المهتمين بدراسة العلاقة بين نمطي المعرفة يؤكدون أن المعرفة المفاهيمية تؤثر بدرجة أكبر في المعرفة الإجرائية؛ مما يترتب عليه الاهتمام في تعليم الرياضيات بإكساب التلاميذ المعرفة المرتبطة بالمفاهيم والعلاقات والقواعد الرياضية قبل الانتقال إلى المعرفة الإجرائية المتمثلة في معرفة خطوات أو إجراءات حل المسائل المرتبطة بتلك المفاهيم أو العلاقات.

وقد تعددت المداخل التدرسية التي تستهدف إكساب التلاميذ المعرفة الرياضية المفاهيمية والمعرفة الرياضية الإجرائية؛ والتي يمكن إبرازها في المداخل التالية:

« المدخل الأول: المقارنة بين إجراءات الحل المختلفة Comparison of alternative solution procedures، وذلك من خلال مناقشة الطرق المتعددة لحل المشكلة الرياضية الواحدة، وبيان أيها صحيح رياضياً، وأيها خطأ، وتفسير ذلك رياضياً للتلاميذ؛ ومن الدراسات التي استخدمت هذا المدخل في تنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية: دراسة "ريتزل جونسون، وآخرون (Rittle-Johnson, et all., 2009)." »

« المدخل الثاني: تشجيع التلاميذ على طرح تفسيرات وفق فهمهم الخاص To encourage self-explanation، وذلك من خلال حثهم ومساعدتهم على تبرير الخطوات أو الإجراءات الصحيحة، وكذلك تبرير الإجراءات الخطأ رياضياً؛ ومن الدراسات التي استخدمت هذا المدخل التدرسي: دراسة "بيرثولد، ورينكل" (Berthold & Renkl, 2009)." »

« المدخل الثالث: استكشاف المشكلة الرياضية قبل التدريس Problem exploration before instruction، بمعنى منح التلاميذ فرصة للتفكير في المشكلات الرياضية، أو تنفيذ مهام مرتبطة بالتعلم السابق، وذلك للتأكد من توافر قاعدة من المعرفة المفاهيمية والإجرائية المناسبة لبدء التعلم الجديد؛ ومن هذه الدراسات التي استخدمت هذا المدخل: دراسة "ديكارو، وآخرون" (DeCaro, et all., 2011)." »

« المدخل الرابع: استخدام برمجيات الرياضيات التفاعلية Dynamic Mathematics Software في إكساب التلاميذ المعرفة الرياضية؛ ومن هذه الدراسات التي استخدمت هذا المدخل التدرسي: دراسة "سوميت، وريكاردز" (Summit, Rickards, 2013)، ودراسة "هوتكميري، وإفندي زكريا" (Hutkemri, Effandi Zakaria, 2012)." »

وبالنظر إلى طبيعة متغيرات البحث الحالي؛ نجد أنه ينتمي إلى المدخل الرابع، حيث يستهدف تصميم مجموعة من الأنشطة الإثرائية في ضوء إحدى

برمجيات الرياضيات التفاعلية "برمجية جيوجبرا" GeoGebra، ومن ثم استخدامها في إكساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية.

• بناء أدوات البحث :

- أولاً: تصميم الأنشطة الإثرائية في ضوء برمجية الرياضيات التفاعلية "برمجية جيوجبرا" GeoGebra:

وقد أثبتت الإجراءات التالية في تصميم تلك الأنشطة:

« تحديد المفاهيم والإجراءات الرياضية الأساسية المتضمنة في وحدة "الهندسة والقياس" المقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

« تحديد الأسس (المرتكزات) الرئيسية التي تقوم عليها البرمجية التفاعلية "برمجية جيوجبرا" GeoGebra، وكيفية استخدامها في تصميم مواقف التعليم والتعلم (ملحق البحث (١)).

« تصميم الأنشطة الإثرائية المقترحة في ضوء "برمجية جيوجبرا" GeoGebra؛ وذلك في ضوء الأسس (المرتكزات) السابقة، وقد تضمن كل نشاط ما يلي:

✓ عن النشاط: ويتضمن (موضوع النشاط، الهدف من النشاط، المتطلبات السابقة للنشاط، أدوات النشاط، الاستراتيجيات المستخدمة، وأخيراً أنماط التعلم).

✓ إجراءات تنفيذ النشاط.

✓ تقييم النشاط.

وقد بلغ عدد الأنشطة الإثرائية في مجملها (٩) أنشطة، تضمن كل نشاط منها نافذة أو أكثر من نوافذ البرمجية التفاعلية المستخدمة (ملحق البحث (١)).

• ثانياً: إعداد اختبار المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية:

وقد أثبتت الإجراءات التالية في إعداد الاختبار:

« تحليل الكتابات والدراسات السابقة المرتبطة بالمعرفة الرياضية؛ وذلك لتحديد أنواعها المختلفة، وطبيعة المفردات المستخدمة في قياسها.

« صياغة مفردات الاختبار (في صورته الأولية) وفق الهدف من الاختبار، وفي ضوء المحتوى المعرفي للوحدة الدراسية.

« عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من بعض الأساتذة المختصين في مجال تعليم الرياضيات، وآخرين من موجهي ومعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

« صياغة مفردات الاختبار (في صورته النهائية) بعد تعديل أو تغيير مفردات الاختبار التي رأى المحكمون ضرورة تعديلها أو تغييرها، وقد تضمن الاختبار في صورته النهائية (١٠) مفردات من النوع (اختيار من متعدد) تقيس مستوى

استيعاب التلاميذ للمفاهيم والعلاقات المتضمنة في وحدة الهندسة، بالإضافة إلى (١٠) مفردات أخرى من النوع (اختيار من متعدد) تقيس مقدرة التلاميذ على تنفيذ بعض الإجراءات أو الخطوات الرياضية (ملحق البحث (٢)).

« تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية، بلغ عددها (٤٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بإحدى مدارس المنتزة التعليمية لحساب ثبات الاختبار، واستخدمت معادلة "ألفا كرونباخ" لحساب معامل ثبات الاختبار، حيث بلغ معامل الثبات (٠.٧٨)، وهي قيمة مرتفعة نسبياً بالنظر إلى عدد مفردات الاختبار.

• ثالثاً: إعداد مقياس "تصورات التلاميذ عن استخدام برمجية الرياضيات التفاعلية "جيوجبرا GeoGebra" في تعلم الهندسة":

وقد اتبعت الإجراءات التالية في إعداد المقياس:

« تحليل بعض المقاييس التي تستهدف تصورات التلاميذ عن استخدام التكنولوجيا بصفة عامة، وبرمجية "جيوجبرا" بصفة خاصة في تعليم الرياضيات؛ وذلك للتعرف على طبيعة المفردات المستخدمة في تلك المقاييس.

« صياغة مفردات مقياس "تصورات التلاميذ عن استخدام برمجية الرياضيات التفاعلية "جيوجبرا GeoGebra" في تعلم الهندسة" في صورته الأولية.

« عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من بعض الأساتذة المختصين في مجال المقاييس النفسية، وذلك للتعرف على آرائهم حول مدى مناسبة مفردات المقياس، ودقة صياغتها، وصلاحياتها في ضوء الهدف من المقياس.

« صياغة مفردات الاختبار (في صورته النهائية) بعد الأخذ بآراء السادة المحكمين، وقد تضمن الاختبار في صورته النهائية (١٠) عبارات، يجيب عنها التلميذ بنعم أو لا. (ملحق البحث (٣))

« تطبيق المقياس على نفس العينة الاستطلاعية السابقة، وأُستخدِمت أيضاً معادلة "ألفا كرونباخ" لحساب معامل ثبات المقياس، حيث بلغ معامل الثبات (٠.٨٦١)، وهي قيمة مرتفعة.

• عينة البحث الأساسية ، وطريقة اختيارها :

تضمن مجتمع البحث جميع تلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائي بمحافظة الإسكندرية، حيث تم اختيار إحدى الإدارات التعليمية بصورة عشوائية فكانت إدارة المنتزة التعليمية، ثم اختيار إحدى مدارسها عشوائياً فكانت مدرسة عبد القادر أبو عقادة الابتدائية، ثم اختيار فصلين عشوائياً من فصول الصف السادس الابتدائي بالمدرسة ليمثل أحدهما المجموعة التجريبية (٥٧ تلميذاً)، بينما يمثل الآخر المجموعة الضابطة (٥٤ تلميذاً).

• تطبيق تجربة البحث :

بعد عقد جلسات توضيحية مع المعلم القائم بالتدريس حول طبيعة البرمجية التفاعلية المستخدمة، والفلسفة التي تستند عليها، وكيفية

استخدامها أثناء تنفيذ الأنشطة المقترحة، تم تطبيق اختبار المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية قبلياً على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، للتأكد من تكافؤ المجموعتين، وصلاحيّة استخدام اختبار "ت" T-test في التحقق من صحة فروض البحث، حيث جاءت بالفعل الفروق بين المجموعتين غير دالة إحصائياً فيما يتعلق بالجزء الأول من الاختبار المرتبط بالمعرفة المفاهيمية، والجزء الثاني من الاختبار المرتبط بالمعرفة المفاهيمية.

وقد قام الباحث بمتابعة تنفيذ الأنشطة المقترحة مع المعلم القائم بالتدريس أسبوعياً، حيث استغرق تنفيذ الأنشطة المقترحة ثلاثة أسابيع دراسية في أثناء الفصل الدراسي الثاني، وبعد الانتهاء من تنفيذ الأنشطة تم تطبيق الاختبار، وكذلك المقياس بعدياً على أفراد عينة البحث، ثم استخدم برنامج حزم البيانات الإحصائية SPSS في تحليل البيانات إحصائياً لاختبار مدى صحة فروض البحث.

• مناقشة نتائج البحث، وتفسيرها :

يتناول هذا البند مناقشة النتائج وتفسيرها؛ بهدف الإجابة عن أسئلة البحث.

الإجابة عن السؤالين الفرعيين الأول والثاني من أسئلة البحث؛ وهما:
 « ما طبيعة البرمجية الرياضية التفاعلية "برمجية جيوجبرا GeoGebra" التي يعتمد عليها تصميم الأنشطة الإثرائية؟
 « ما الأنشطة الإثرائية المقترحة في ضوء البرمجية التفاعلية "برمجية جيوجبرا GeoGebra"؟

تم الإجابة عن السؤال الفرعي الأول في تقرير البحث في البند المتعلق بالخلفية النظرية للبحث، وفي مقدمة الأنشطة الإثرائية المقترحة؛ حيث قام الباحث بتحديد طبيعة البرمجية المستخدمة "برمجية جيوجبرا" من حيث: التعريف بالبرمجية، ومكوناتها، ومجالات استخدامها في الرياضيات.

أما فيما يتعلق بالسؤال الفرعي الثاني، فقد تم تصميم عدد من الأنشطة الإثرائية (٩ أنشطة)، بحيث يعتمد كل نشاط من هذه الأنشطة على تفعيل نافذة أو أكثر من نوافذ البرمجية التي قام الباحث بإعدادها في ضوء المفاهيم والإجراءات الرياضية المقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي في وحدة "الهندسة والقياس" (ملحق البحث (٢)).

الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث: ما فاعلية استخدام الأنشطة الإثرائية المقترحة في ضوء البرمجية التفاعلية "برمجية جيوجبرا GeoGebra" في إكساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي المعرفة الرياضية المفاهيمية ؟

و يتطلب الإجابة عن هذا السؤال من أسئلة البحث التحقق من صحة الفرضين التاليين:

الفرض الأول: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (≥ 0.05) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار المعرفة الرياضية المفاهيمية لصالح التطبيق البعدى.

للتحقق من صحة هذا الفرض حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى للجزء الأول من اختبار المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية، ولتحديد دلالة هذا الفرق حُسبت قيمة "ت" للمتوسطات المرتبطة، ثم حُسبت قيمة مربع إيتا (η^2) المناظرة لها لتحديد قوة تأثير المتغير المستقل "الأنشطة الإثرائية المقترحة فى ضوء برمجة "جيوجبرا" فى المتغير التابع "المعرفة الرياضية المفاهيمية"، وذلك وفق المعادلة التالية.

$$\text{مربع إيتا } (\eta^2) = \frac{t^2}{t^2 + (n-1)}$$

حيث إن:

ت : قيمة اختبار "ت" للفرق بين متوسطى المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى.

ن : عدد تلاميذ المجموعة التجريبية. (فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، ١٩٩١ : ٤٣٩) . وجاءت النتائج كما هو موضح فى الجدول (١):

جدول (١) : قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار المعرفة الرياضية المفاهيمية

التطبيق	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعيارى (ع)	قيمة (ت)	مربع إيتا (η^2)
البعدى	٥٧	٧.٢٨	١.٨٢	٢٠.٠٧٩*	٠.٧٣١
القبلى		١.٥٨	١.١٣		

* دالة عند درجات حرية (١١٢) ومستوى أقل من (٠.٠٥) .

بتحليل بيانات الجدول (١) يتضح ما يلي:

- « بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى لاختبار المعرفة الرياضية المفاهيمية (١.٥٨) من الدرجة الكلية المخصصة للاختبار (١٠ درجات)، بينما بلغ متوسط درجاتهم فى التطبيق البعدى (٧.٢٨) من الدرجة الكلية المخصصة؛ مما يؤكد وجود تأثير واضح للأنشطة التعليمية المقترحة فى ضوء برمجة "جيوجبرا" لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.
- « وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى كل من التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار المعرفة الرياضية المفاهيمية لصالح التطبيق البعدى، وذلك بالنسبة للاختبار ككل؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٢٠.٠٧٩) وهي دالة عند مستوى ٠.٠٥ ودرجة حرية ١١٢، وبهذا يتحقق صحة الفرض الأول من فروض البحث.

« التأثير الكبير للأنشطة الإثرائية المقترحة في ضوء برمجية "جيوجبرا" في إكساب تلاميذ المجموعة التجريبية المعرفة الرياضية المفاهيمية؛ حيث إن قيمة مربع إيتا (12) أكبر من (٠,١٥)، وبذلك يمكننا القول بفاعلية الأنشطة التعليمية المقترحة في ضوء البرمجية التفاعلية المستخدمة في إكساب التلاميذ المعرفة الرياضية المفاهيمية؛ حيث إنها أسهمت بتنميتها لديهم بنسبة ٧٣,١٪.

الفرض الثاني: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\geq 0,05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار المعرفة الرياضية المفاهيمية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

للتحقق من صحة هذا الفرض حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للجزء الأول من اختبار المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية، ولتحديد دلالة هذا الفرق حسب قيمة "ت" للمتوسطات المرتبطة، وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (٢):

جدول (٢): قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المعرفة الرياضية المفاهيمية

التطبيق	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٥٧	٧,٢٨	١,٨٢	٢,٦٢٤*	٠,٠١٠
الضابطة	٥٤	٦,٤٢	١,٥٩		

* دالة عند درجات حرية (١٠٩) ومستوى أقل من (٠,٠٥).

بتحليل بيانات الجدول (٢) يتضح ما يلي:

« بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المعرفة الرياضية المفاهيمية (٧,٢٨) من الدرجة الكلية المخصصة للاختبار (١٠ درجات)، بينما بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لذات الاختبار (٦,٤٢) من الدرجة الكلية المخصصة؛ مما يدل على وجود فرق بين درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة.

« وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المعرفة الرياضية المفاهيمية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ت" (٢,٦٢٤) وهي دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٥ ودرجة حرية ١٠٩، وبهذا يتحقق صحة الفرض الثاني من فروض البحث.

الإجابة عن السؤال الفرعي الرابع: ما فاعلية استخدام الأنشطة الإثرائية المقترحة في ضوء البرمجية التفاعلية "برمجية جيوجبرا GeoGebra" في إكساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي المعرفة الرياضية الإجرائية ؟

و يتطلب الإجابة عن هذا السؤال من أسئلة البحث التحقق من صحة الفرضين التاليين:

الفرض الثالث: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\geq 0,05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المعرفة الرياضية الإجرائية لصالح التطبيق البعدي.

للتحقق من صحة هذا الفرض حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للجزء الثاني من اختبار المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية، ولتحديد دلالة هذا الفرق حسب قيمة "ت" للمتوسطات المرتبطة، ثم حسب قيمة مربع إيتا (η^2) المناظرة لها لتحديد قوة تأثير المتغير المستقل "الأنشطة الإثرائية المقترحة في ضوء برمجية "جيوجبرا" في المتغير التابع "المعرفة الرياضية الإجرائية"، وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (٣):

جدول (٣): قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المعرفة الرياضية الإجرائية

التطبيق	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	مربع إيتا (η^2)
البعدي	٥٧	٥,٩٦	١,٧٢	*١٧,١٥٥	٠,٦٨١
القبلي		١,٣٥	١,٠٧		

♦ دالة عند درجات حرية (١١٢) ومستوي أقل من (٠,٠٥) .

بتحليل بيانات الجدول (٣) يتضح ما يلي:

« بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المعرفة الرياضية الإجرائية (١,٣٥) من الدرجة الكلية المخصصة للاختبار (١٠ درجات)، بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (٥,٩٦) من الدرجة الكلية المخصصة؛ مما يؤكد وجود تأثير واضح للأنشطة التعليمية المقترحة في ضوء برمجية "جيوجبرا" في إكساب تلاميذ المجموعة التجريبية المعرفة الرياضية الإجرائية.

« وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في كل من التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المعرفة الرياضية الإجرائية لصالح التطبيق البعدي، وذلك بالنسبة للاختبار ككل؛ حيث بلغت قيمة "ت" (١٧,١٥٥) وهي دالة عند مستوى ٠,٠٥ ودرجة حرية ١١٢، وبهذا يتحقق صحة الفرض الثالث من فروض البحث.

« التأثير الكبير للأنشطة الإثرائية المقترحة في ضوء برمجية "جيوجبرا" في إكساب تلاميذ المجموعة التجريبية المعرفة الرياضية الإجرائية؛ حيث إن قيمة مربع إيتا (η^2) أكبر من (٠,١٥)، وبذلك يمكننا القول بفاعلية الأنشطة التعليمية المقترحة في ضوء البرمجية التفاعلية المستخدمة في إكساب التلاميذ المعرفة الرياضية الإجرائية؛ حيث إنها أسهمت بتنميتها لديهم بنسبة ٦٨,١٪.

يمكن إرجاع التأثير الكبير للأشطة الإثرائية المقترحة في ضوء برمجية "جيوجبرا" في إكساب التلاميذ المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية إلى ما يلي:

- « إظهار التلاميذ اتجاهات وميول إيجابية نحو استخدام التكنولوجيا في تعلم المفاهيم والعلاقات الرياضية المتضمنة في وحدة "الهندسة والقياس".
- « المشاركة الإيجابية للتلاميذ في أثناء معالجة المهام الرياضية المتمركزة حول برمجية "جيوجبرا".
- « المناقشات الجماعية التي تعقب تنفيذ التلاميذ المهام الرياضية، وذلك للتعرف على طبيعة المفهوم الرياضي المراد تعلمه، والخصائص المميزة له.
- « تحقيق مبدأ "تفريد التعلم"، بمعنى إمكانية استمرار كل تلميذ في تعلم المفهوم وفق قدراته واستعداداته، فضلاً عن ممارسته لبعض المهام بالطريقتين: التقليدية (الورقة/القلم/الأدوات الهندسية/حاسبة الجيب)، وباستخدام البرمجية التفاعلية.

تتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات والأبحاث العربية والأجنبية مثل: دراسة (عامر صالح المحافظة، ٢٠٠٧؛ فضي محمد العنزي، ٢٠١٢؛ عبد الرحيم عليان الصبحي، ٢٠١٤؛ Lee, 2011؛ Salim, 2014؛ Praveen, Leong, 2013)، حيث أشارت الدراسات والأبحاث السابقة في نتائجها إلى فاعلية استخدام برمجية الرياضيات التفاعلية "جيوجبرا GeoGebra" في تنمية مستوى تحصيل التلاميذ للمعرفة الرياضية المرتبطة بمجال الهندسة والقياس، فضلاً عن تأثيرها الكبير في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي.

الفرض الرابع: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (≥ 0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار المعرفة الرياضية الإجرائية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

للتحقق من صحة هذا الفرض حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للجزء الثاني من اختبار المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية، ولتحديد دلالة هذا الفرق حسب قيمة "ت" للمتوسطات المرتبطة، وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (٤):

جدول (٤) : قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المعرفة الرياضية الإجرائية

التطبيق	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٥٧	٥.٩٦	١.٧٢	٣.٥٦٦	٠.٠٠١
الضابطة	٥٤	٤.٧٩	١.٧٣		

❖ دالة عند درجات حرية (١٠٩) ومستوي أقل من (٠.٠٥) .

بتحليل بيانات الجدول (٤) يتضح ما يلي:

« بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المعرفة الرياضية الإجرائية (٥,٩٦) من الدرجة الكلية المخصصة للاختبار (١٠ درجات)، بينما بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لذات الاختبار (٤,٧٩) من الدرجة الكلية المخصصة؛ مما يدل على وجود فرق بين درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة.

« وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المعرفة الرياضية الإجرائية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ت" (٣,٥٦٦) وهي دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٥ ودرجة حرية ١٠٩، وبهذا يتحقق صحة الفرض الرابع من فروض البحث.

الإجابة عن السؤال الفرعي الخامس: ما تصورات أفراد عينة البحث حول استخدام البرمجية التفاعلية "برمجية جيوجبرا GeoGebra" في تدريس الهندسة؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت التكرارات، وكذلك النسبة المئوية لاستجابات تلاميذ المجموعة التجريبية أمام كل عبارة من عبارات المقياس، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (٥):

جدول (٥): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات تلاميذ المجموعة التجريبية على عبارات المقياس

م	عبارات المقياس	التكرارات والنسب المئوية
١	استمتعت باستخدام البرمجية التفاعلية "جيوجبرا GeoGebra".	٥٢ (٩١,٢٪)
٢	تعلمت الكثير عن برمجية "جيوجبرا GeoGebra" وكيفية استخدامها.	٥٥ (٩٦,٥٪)
٣	ساعدتني البرمجية التفاعلية في التعرف على المفاهيم الهندسية.	٤٨ (٨٤,٢٪)
٤	شعرت بالثقة أثناء استخدام برمجية "جيوجبرا GeoGebra" في معالجة الأنشطة الرياضية.	٤٣ (٧٥,٤٪)
٥	شاركت زملائي التفكير في أنشطة البرمجية التفاعلية.	٤٩ (٨٥,٩٪)
٦	استمتعت بدراسة الهندسة أكثر باستخدام البرمجية التفاعلية.	٥٣ (٩٢,٩٪)
٧	ساعدتني أنشطة البرمجية على الربط بين الخبرات الجديدة والخبرات السابقة المرتبطة بموضوعات الهندسة.	٤٦ (٨٠,٧٪)
٨	تمكنت من الإجابة عن الأسئلة بعد تنفيذ أنشطة البرمجية.	٤٢ (٧٣,٧٪)
٩	استفدت الكثير من المناقشات والحوارات بين المعلم وتلاميذ الفصل حول أنشطة البرمجية.	٤٧ (٨٢,٤٪)
١٠	أشعر بأهمية كبيرة لاستخدام برمجية "جيوجبرا GeoGebra" في تعلم موضوعات رياضية أخرى.	٥٠ (٨٧,٧٪)

و بتحليل بيانات الجدول (٥) يتضح ما يلي:

« بلغ عدد تلاميذ المجموعة التجريبية الذين استمتعوا باستخدام برمجية "جيوجبرا" (٥٢) بنسبة مئوية مقدارها (٩١,٢٪)، وما يقارب هذا العدد استمتعوا أيضاً بدراسة الهندسة باستخدام تلك البرمجية.

« بلغ عدد تلاميذ المجموعة التجريبية الذين ساعدتهم برمجية "جيوجبرا" على تعلم المفاهيم الهندسية بصورة جيدة (٤٨) بنسبة مئوية مقدارها (٨٤,٢٪)، وما يقارب هذا العدد ساعدتهم أنشطة البرمجية على الربط بين الخبرات الجديدة والخبرات السابقة المرتبطة بموضوعات الهندسة، ومشاركة زملائهم التفكير في أنشطة البرمجية.

« بلغ عدد التلاميذ الذين أشاروا إلى وجود أهمية كبيرة لاستخدام برمجية "جيوجبرا" في تعلم موضوعات رياضية أخرى (٥٠) تلميذاً بنسبة مئوية مقدارها (٨٧,٧٪)، وهي نسبة مرتفعة.

« بصورة عامة، جاءت تصورات تلاميذ المجموعة التجريبية عن برمجية "جيوجبرا" واستخدامها في تعلم موضوعات الهندسة إيجابية، حيث لم تقل النسبة المئوية لتكرارات استجابات التلاميذ على عبارات المقياس عن (٧٣,٧٪).

• توصيات البحث :

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، يمكن الخروج بعدد من التوصيات وثيقة الصلة بمتغيرات البحث الأساسية والمتمثلة في الرياضيات التفاعلية، واكتساب المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية.

« ينبغي التوجه باهتمام نحو تدريب معلمي الرياضيات في المراحل التعليمية المختلفة على تعريفهم ببرمجيات الرياضيات التفاعلية التي يمكن استخدامها في تعليم الموضوعات الرياضية المختلفة، وكيفية استخدام تلك البرمجيات.

« تضمين مناهج الرياضيات لأنشطة تعليمية وإخرى إثرائية متمركزة حول برمجيات الرياضيات التفاعلية، وذلك على غرار المهام التعليمية المتمركزة حول برنامج Excel المتضمنة في محتوى مناهج رياضيات المرحلة الابتدائية.

« تدريب معلمي الرياضيات على تصميم أنشطة تعليمية أو إثرائية في ضوء برمجيات الرياضيات التفاعلية المختلفة، والتي يمكن توفيرها للمعلم بسهولة.

« بناء قناعات لدى معلمي الرياضيات حول أهمية التكنولوجيا، والدور الذي يمكن أن تقوم به في إثراء بيئة التعلم، والعلاقة الوطيدة بين الرياضيات والتكنولوجيا.

• المراجع :

- إجتياذ عبد الرازق حامد. (٢٠١٣). مدى فاعلية استخدام برنامج جيوجبرا GeoGebra والوسائل التعليمية في التحصيل المباشر والمؤجل لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الرياضيات في المدارس الحكومية في محافظة نابلس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

- إحسان محمد كنساره، عبدالله إسحاق عطار. (٢٠٠٩). الحاسوب وبرمجيات الوسائط، مطبعة الملك فهد الوطنية، مكة المكرمة.

- دعاء محمد قاسم. (٢٠١٣). أثر استخدام برمجية جيوجبرا GeoGebra على استيعاب المفاهيم الجبرية وعمليات التمثيل الرياضي لدى عينة من تلاميذ الصف العاشر الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- عامر صالح المحافظة. (٢٠٠٧). أثر برمجية تدريسية محوسبة في تحصيل طلبة الصف التاسع في الهندسة واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الأردنية، الأردن.
- عبد الرحيم عليان الصبحي. (٢٠١٤). فاعلية تدريس الهندسة باستخدام برمجية "جيوجبرا" (GeoGebra) في تنمية مستويات فان هایل للتفكير الهندسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة.
- عدنان العابد، وسهلة صالح. (٢٠١٤). أثر استخدام برمجية جيوجبرا GeoGebra في حل المسألة الرياضية وفي القلق الرياضي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، مجلة جامعة النجاح، المجلد الثامن والعشرون، ٢٤٧٣ - ٢٤٩٢.
- غادة سالم النعيمي. (٢٠١٦). أثر استخدام برنامج جيوجبرا GeoGebra في تنمية مهارات الترابط الرياضي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد الخامس، العدد الخامس، ٣٩ - ٦٢.
- فضي محمد العنزي. (٢٠١٢). فاعلية استخدام برنامج جيوجبرا (GeoGebra) في إكساب المفاهيم الهندسية لطلاب الصف الأول الثانوي بمدينة حائل حسب مستويات ديفيس Davis. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود، السعودية.
- فؤاد أبو حطب وآمال صادق . (١٩٩١) . مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتبوية والاجتماعية. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية بجمهورية مصر العربية. (٢٠١٦). مسودة لمصفوفة المدى والتتابع لمعايير ومؤشرات مادة الرياضيات لمرحلة التعليم قبل الجامعي.
- ناعم محمد العمري. (٢٠١٣). أثر استخدام برنامج الجيوجبرا (Geogebra) في تدريس الرياضيات في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالب الصف الثالث الثانوي، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣٨ (٣).
- وليم عبيد. (١٩٩٨). رياضيات مجتمعية لمواجهة تحديات المستقبل (إطار مقترح لتطوير مناهج الرياضيات مع بداية القرن الحادي والعشرين، مجلة تربويات الرياضيات، المجلد الأول، ديسمبر، ١ - ١١.
- Association of Mathematics Teacher Educators. (2006). Preparing Teachers to Use Technology to Enhance the Learning of Mathematics. Retrieved from <http://amte.net/sites/all/themes/amte/resources/AMTETechnologyPositionStatement.pdf>

- Baroody, A. J. (2003). The development of adaptive expertise and flexibility: the integration of conceptual and procedural knowledge. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Berthold, K., & Renkl, A. (2009). Instructional aids to support a conceptual understanding of multiple representations, *Journal of Educational Psychology*, 101, 70-87.
- Brown, S., Galloway, C., & Orrill, C. (2002). Lead your students in mathematical discovery. *Learning and Leading with Technology*, 29 (5), 22-27.
- Bulut, M., Ünlütürk Akçakın, H., Kaya, G. & Akçakın, V. (2015). The effects of GeoGebra on third grade primary students' academic achievement in fractions, *Mathematics Education*, 11(2), 347-355.
- DeCaro, M., & Rittle-Johnson, B. (2011). Preparing to Learn from Math Instruction by Solving Problems First. Paper presented at the Biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Montreal, QC.
- Haapasalo, L. & Kadijevich, D. (2000). Two types of mathematical knowledge and their relation. *JMD—Journal for Mathematic-Didaktik*, 21, 139–157.
- Hohenwarter, M., & Lavicza, Z. (2007). Mathematics teacher development with ICT: towards an International GeoGebra Institute. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*. 27(3):49-54.
- House, J., & Telese, J. A. (2011). Effects of Computer Activities and Classroom Lesson strategies on motivation for mathematics learning for eighth-grade students in the united states and Korea, *International Journal of Instrumental Media*, 38(3), 295-306.
- Hutkemri, Effandi Zakaria. (2012). The Effect of Geogebra on Students' Conceptual and Procedural Knowledge of Function, *Indian Journal of Science and Technology*, 5(12), 3802-3808.
- International Society for Technology in Education. (2015). *ISTE Digital Age Learning*. Retrieved from <http://www.iste.org/standards/standards-for-students>
- Lee, C. (2011). Using GeoGebra to enhance learning and teaching of basic properties of circles for a secondary 5 class. (Thesis).

University of Hong Kong, Pokfulam, Hong Kong SAR. Retrieved from http://dx.doi.org/10.5353/th_b4836766.

- MacBride, R., & Luehmann, A. (2008). Capitalizing on Emerging Technologies: A Case Study of Classroom Blogging. *School Science & Mathematics*, 108(5), 173-183.
- McMullin, L. (2001). Soundoff! Algemetec. *Mathematics Teacher*, 94 (1), 84-85.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2008). The Role of Technology in the Teaching and Learning of Mathematics. Retrieved from <http://www.nctm.org/about/content.aspx?id=14233>
- National Council of Teachers of Mathematics. (2011). Using Calculators for Teaching and Learning Mathematics. Retrieved from http://www.nctm.org/uploadedFiles/Research_News_and_Advocacy/Research/Clips_and_Briefs/2011Research_brief_18-calculator.pdf
- National Council of Teachers of Mathematics. (2016). Annual meeting& Exposition. Retrieved from <http://www.nctm.org/>
- National Council of the Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: Author.
- National Research Council (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academies Press.
- National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills for the 21st century*. Washington, DC: National Academies Press.
- Pierce, R., & Stacey, K. (2010). Mapping pedagogical opportunities provided by mathematics analysis software. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 15(1), 1-20.
- Praveen,S., & Leong, K. E. (2013). Effectiveness of using Geogebra on Students' understanding in Learning circles. *The Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 1(4), 1-11.
- Pugalee, D. K. (2001). Algebra for all: the role of technology and constructivism in an algebra course for at-risk students. *Preventing School Failure*, 45 (4), 171-176.

- Rittle-Johnson, B. & Siegler, R. S. (1998). The relation between conceptual and procedural knowledge in learning mathematics: a review. In C. Donlan (Ed.), The Development of Mathematical Skills (pp. 75–110). London: Psychology Press.
- Rittle-Johnson, B., & Koedinger, K. R. (2009). Iterating between lessons concepts and procedures can improve mathematics knowledge, British Journal of Educational Psychology, 79, 483-500.
- Salim,Z.(2014). Exploring efficacy of geogebra in development of geometrical reasoning skills of students of grade 7,Un published master dissertation, Professional Development Centre, Karachi.
- Strategies on Motivation for Mathematics Learning for Eighth-Grade Students in the United States and Korea. International Journal of Instructional Media, 38(3),295-306.
- Summit,R.,Rickards,T.(2013). A constructivist approach to mathematics laboratory classes, The 9th Delta Conference on teaching and learning of undergraduate mathematics and statistics, 24-29 November, Kiama, Australia
- Watson, C. L.(2015). The use of technology in secondary mathematics classrooms: The case of one school district, Master's Theses, University of Southern Mississippi.



البحث الثاني :

دراسة مقارنة بين طالبات العلوم المتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي في
جامعتي جدة بالمملكة العربية السعودية وأيوأ في الولايات المتحدة
الأمريكية في مهارات تنفيذ الدروس

المصادر

د/ خلود بنت سليمان بن عبدالرحمن آل الشيخ
أستاذ المناهج وطرق التدريس العلوم المشارك
كلية التربية جامعة جدة

” دراسة مقارنة بين طالبات العلوم المتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي في جامعتي جدة بالمملكة العربية السعودية وأيوا في الولايات المتحدة الأمريكية في مهارات تنفيذ الدروس ”

د/ خلود بنت سليمان بن عبدالرحمن آل الشيخ

• الملخص :

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين طالبات العلوم المتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي في جامعتي جدة بالمملكة العربية السعودية وأيوا في الولايات المتحدة الأمريكية في أداء مهارات تنفيذ الدروس. وأستخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة الملاحظة ١٦ طالبة علوم معلمة بهدف التعرف على مهارات تنفيذ الدرس الأساسية واندرجت تحت كل مهارة أساسية ٣ مهارات فرعية وهي على النحو التالي: -المحتوى العلمي(CK), (Content Knowledge) - المحتوى التربوي (Pedagogical Content Knowledge), وقد أقتصرت الباحثة بالإلمام بإستراتيجيات التدريس (Knowledge of Instructional Strategies for Teaching Science), KISR . -تقويم نواتج التعلم (Knowledge of Assessment of Science Learning), KAs وأظهرت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات العلوم المعلمات بالمملكة العربية السعودية وطالبات العلوم المعلمات بالولايات المتحدة الأمريكية في مهارات تنفيذ الدروس وبعد الإلمام بالمحتوى العلمي وبعد استراتيجيات التدريس والمهارات ككل لصالح طالبات العلوم المعلمات الأمريكيات. وقد أوصت الدراسة بتطوير برامج الدبلوم بحيث تكون برامج تخصصية بدلاً من البرامج العامة أو زيادة جرعة المقررات التخصصية، وزيادة عدد الساعات الدراسية الأمانة للحصول على شهادة الدبلوم.

الكلمات المفتاحية: مهارات تنفيذ الدرس، المحتوى العلمي، المحتوى التربوي، معلمات العلوم.

Comparative Study between Students Enrolled in Science Education Diploma Program at Jeddah in Saudi Arabia, and Iowa in the United States Universities in the Implementation of Skills Lessons

Abstract

This study aimed to the comparison between students enrolled in Science of Educational Diploma program at the University of Jeddah, Saudi Arabia and Iowa in the United States in the implementation of performance skills lessons. The researcher used a note card to Note 16 student science teacher in order to identify the implementation of basic skills lesson and fell into under each basic skill 3 sub-skills which are as follows .Scientific content (Content Knowledge), CK.Educational Content (Pedagogical Content Knowledge), PCK.The researcher was limited knowledge of teaching strategies (Knowledge of Instructional Strategies for Teaching Science), KISR .Knowledge of the assessment of learning outcomes (Knowledge of Assessment of Science Learning), KAsThe study showed the existence of significant differences between students of science teachers in Saudi Arabia and female science teachers in the United States in the implementation of skills lessons dimension of familiarity with the scientific content and after teaching strategies and skills as a whole for the benefit of students of American women science teachers. The study recommended the development

of a specialized diploma programs so that programs be instead of the public programs or increasing the dose of specialized courses, and increase the number of crisis hours of study to get a diploma.

Key words: The implementation the lesson skills, Scientific content, Educational Content, Science Teachers.

• المقدمة :

هناك تصور سائد لدى غير التربويين أن المعلم لا يحتاج إلى إعداد؛ كون التعليم تتم ممارسته بالفطرة وبصورة بديهية CommonSense (Sims &Walish,2008). إلى أن نورمان (٢٠١٥) ما زال يحاول تغيير هذا التصور بقوله "إن التعليم ببساطة عملية معقدة جدا" (ص ، ١).

ونتيجة للجدل حول جودة برامج إعداد المعلم كلف مكتب التعليم الأمريكي مكتب (NRC) National Research Council بإجراء دراسة هدفها إصلاح برامج إعداد المعلم من خلال تحديد مايلي:

- ◀ شروط القبول في برامج إعداد المعلمين.
- ◀ المعارف والخبرات التي يتعرض لها الطالب في برامج إعداد المعلم.
- ◀ أهتمام الأنشطة والخبرات على أدلة توضح مدى تحقق أهدافها.
- ◀ النموذج الذي من شأنه تقديم معلومات صحيحة وموثوقة حول معرفة المحتوى والكفاءة التربوية ، وفعالية المخرجات من أنواع مختلفة من برامج إعداد المعلم .

وقد قامت اللجنة الوطنية لمعايير التربية العلمية National Science Education Standards (NSES) بالإهتمام ببرامج إعداد معلمي العلوم وسعت إلى تطويرها من خلال تشجيعها لتوجة "تغيير التدريس visions of changing teaching "

كما أعاد المجلس الوطني تقييم معايير برامج إعداد المعلم من خلال تصنيفها إلى قسمين: معايير مهمة ومعايير أقل أهمية وهي المعايير التي بحاجة إلى تغيير، ويوضح الجدول (١) تصنيف NSES تصنيف هذه المعايير:

جدول (١) تصنيف اللجنة الوطنية لمعايير التربية العلمية

المعايير المهمة	المعايير التي بحاجة إلى تغيير
تقديم المعرفة العلمية كعمليات تقصي	تقديم المعرفة العلمية بصورة تقليدية مثل المحاضرة والإلقاء
توجيه الطلاب نحو أنشطة التقصي	التركيز على اكساب الطلاب للمعلومات
تدريب الطلاب على المناقشة العلمية	ينحصر دور الطالب في حفظ المعلومات العلمية
التقييم المستمر للطلاب لمستوى فهمهم واستيعابهم من خلال إشراك الطلاب في عملية التقييم	اختبار الطالب في المعلومات عند نهاية الوحدة
مشاركة الطلاب لمسؤولية تعلمهم	التركيز على فهم الطالب
دعم البيئة الصفية من خلال التعاون والإحترام	ممارسة المسؤولية والسلطة ودعم المنافسة
العمل مع المعلمين الآخرين لتعزيز مناهج العلوم	تعزيز العمل الفردي

وبالرغم من أن برامج الدبلوم التربوي تعد من البرامج الهامة في إعداد المعلمين، إلا أن مهارات تنفيذ الدروس هي الأهم في كونها الصورة التي تظهر عليها منتجات الإعداد لهذه البرامج في صورتها الأخيرة في التبادل الفعلي المباشر بين المعلم والمتعلم وفي تحديد وتقويم ناتج عملية التعلم. وبناء على ذلك تتسابق الدول في مضمار برامج الدبلوم مستفيدة من تجاربها السابقة ومن تجارب الدول الأخرى

• مشكلة البحث وتساؤلاته :

تتشابه برامج الدبلوم التربوي من بلد إلى آخر في أهدافها. ومن أهم الأهداف تدريب الطلاب المعلمين وإعدادهم للقيام بمهارات تنفيذ الدروس، ولكن يبقى السؤال هل تحقق هذه البرامج أهدافها بنفس الدرجة؟ وقد حصلت الباحثة على فرصة التواجد في جامعة أيوا في الولايات المتحدة الأمريكية ومتابعة برنامج الإعداد التربوي عن كثب.

وعليه نبعت مشكلة الدراسة التي تتلخص في السؤال الرئيسي التالي: هل توجد فروق بين طالبات العلوم الملتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي في جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية و طالبات العلوم الملتحقات بالبرنامج التربوي في جامعة أيوا بالولايات المتحدة الأمريكية في مهارات تنفيذ الدروس؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

« هل توجد فروق بين متوسطي درجات طالبات العلوم الملتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي في جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية وطالبات العلوم الملتحقات بالبرنامج التربوي في جامعة أيوا بالولايات المتحدة الأمريكية في مهارات تنفيذ الدروس المتعلقة بالإلمام بالمحتوى العلمي؟

« هل توجد فروق بين متوسطي درجات طالبات العلوم الملتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي في جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية وطالبات العلوم الملتحقات بالبرنامج التربوي في جامعة أيوا بالولايات المتحدة الأمريكية في مهارات تنفيذ الدروس المتعلقة بالإلمام بالمحتوى التربوي فيما يتصل باستراتيجيات التدريس؟

« هل توجد فروق بين متوسطي درجات طالبات العلوم الملتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي في جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية وطالبات العلوم الملتحقات بالبرنامج التربوي في جامعة أيوا بالولايات المتحدة الأمريكية في مهارات تنفيذ الدروس المتعلقة بالإلمام بالمحتوى التربوي فيما يتصل بتقويم نواتج التعلم؟

• فروض الدراسة :

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات طالبات العلوم الملتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي في جامعة جدة بالمملكة

العربية السعودية وطالبات العلوم المتحقات بالبرنامج التربوي في جامعة أيوا بالولايات المتحدة الأمريكية في مهارات تنفيذ الدروس المتعلقة بالإلمام بالمحتوى العلمي

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات طالبات العلوم المتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي في جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية وطالبات العلوم المتحقات بالبرنامج التربوي في جامعة أيوا بالولايات المتحدة الأمريكية في مهارات تنفيذ الدروس المتعلقة بالإلمام بالمحتوى التربوي فيما يتصل باستراتيجيات التدريس

« هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات طالبات العلوم المتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي في جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية وطالبات العلوم المتحقات بالبرنامج التربوي في جامعة أيوا بالولايات المتحدة الأمريكية في مهارات تنفيذ الدروس المتعلقة بالإلمام بالمحتوى التربوي فيما يتصل بتقويم نواتج التعلم

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات طالبات العلوم المتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي في جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية و طالبات العلوم المتحقات بالبرنامج التربوي في جامعة أيوا بالولايات المتحدة الأمريكية في مهارات تنفيذ الدروس الكلية.

• التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث :

« مهارات تنفيذ الدروس: قدرة المعلم على أداء المهارات التدريسية نتيجة لإلتحاقه في برامج إعداد المعلم (Prasad,2014)

« المحتوى العلمي (CK),Content Knowledge): إلمام المعلمة لمعلومات ومعارف الدرس، وقدرتها على تفسير ودمج المفاهيم والأفكار العلمية مع تطبيقاتها

« المحتوى التربوي (PCK)Pedagogical Content Knowledge): إلمام المعلمة كيف يتعلم الطلاب، وكيف يطورون معلوماتهم ومعارفهم.

« استراتيجيات التدريس: الإلمام باستراتيجيات تدريس العلوم، وإثارة دافعية التلميذات، وإيجابية المتعلم وتصميم أنشطة تعليمية تعليمية مناسبة.

« تحديد وتقويم نواتج التعلم: صياغة أهداف تدريسية مناسبة تحقق نواتج التعلم المطلوبة، وتنظيم الأنشطة بما يحقق نواتج التعلم المطلوبة، والتأكد من تحقق نواتج التعلم.

• حدود البحث :

تحدد الدراسة موضوعيا وزمانيا ومكانيا وإجرائيا واقتصارها على الآتي:

« مهارات تنفيذ الدروس الأساسية .

« طالبات العلوم المتحقات في البرنامج التربوي لجامعة جدة بالمملكة العربية السعودية .

« طالبات العلوم المتحقات في البرنامج التربوي لجامعة أيوا بالولايات المتحدة الأمريكية .

- « أجريت خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٣ - ٢٠١٤ لجامعة أيوا بالولايات المتحدة الأمريكية.
- « أجريت خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٤ - ٢٠١٥ لجامعة جدة بالمملكة العربية السعودية
- « طبقت على عينة من الطالبات العلوم المعلمات (الإناث فقط) الملتحقات في برنامج الدبلوم التربوي في جامعة جدة وجامعة أيوا.

• أدبيات البحث :

لقد حظيت برامج إعداد معلم العلوم في المملكة العربية السعودية باهتمام الباحثين التربويين بتقييمها لتحديد مدى جودة مخرجاتها ومن الدراسات التي اهتمت دراسة الشرقى (٢٠٠٤) التي أجرت دراسة تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في المرحلة الابتدائية لكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مشرفي التربية الميدانية (تخصص طرق تدريس علوم) بأن الإعداد العام في كليات المعلمين يساعد بدرجة ملحوظة في إعداد المعلم. أما فيما يخص الإعداد التخصصي فأظهرت النتائج بقصور مواد الإعداد الأكاديمي نظراً لقلة كثافتها في البرنامج الأكاديمي لكليات المعلمين مقارنة بالكليات العلمية الأخرى في الجامعات المختلفة. أما الإعداد المهني بأن المقررات التربوية والنفسية لا تعالج ما هو موجود في المدارس إضافة إلى غياب الجانب التطبيقي لهذه المواد نظراً لعدم وجود معامل تدريس مصغر وكثرة أعداد الطلاب المتزايدة وعدم وجود طرائق تدريس حديثة لدى بعض أعضاء هيئة التدريس ونظرتهم المختلفة إلى بعض الأمور التربوية أسهم في عدم فائدة الطلاب من هذه المقررات لمهنة التدريس، إضافة إلى الطرق التقليدية المستخدمة في بناء الاختبارات وتركيزها على الجانب المعرفي وإهمال الجوانب المهارية والوجدانية وعدم شمولها على التفكير والإبداع. كما أجرت دراسة العتيبي وربيعة (٢٠١٢) بتقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران وفق معايير NCATE فقد أوصت بضرورة تحديد أهداف التربية الميدانية بشكل واضح وتنفيذها بما يتوافق مع المعايير المعتمدة. مما يدل على أن مهارات تنفيذ الدروس مهارات معقدة؛ كونها تتطلب من المعلمين عمليات مركبة لتسهيل التعلم (ولسون آخرون Wilson, Shulman, & Richert, 1987).

وعليه يعتبر تطوير مهارات تنفيذ الدروس لمعلمي العلوم قبل الخدمة من العمليات المعقدة؛ وعليه حاز مصطلح المحتوى التربوي للمادة العلمية Pedagogical Content Knowledge على اهتمام الباحثين التربويين منذ ظهوره في منتصف الثمانينات. كما أظهرت العديد من الدراسات من أن المعلمين يفسلون في تطبيق المهارات التدريسية التي تعلموها.

• **معايير برامج إعداد المعلم :**

هناك دعوات إلى تطوير برامج إعداد المعلم للإرتقاء بمستوى المعلم، كون أداء المعلم هو انعكاس لجودة البرنامج الملحق به. كما يجب على برامج إعداد المعلم أن تتسم بالصلة الوثيق بين المقررات وطرق التدريس وفهم لتعلم التلاميذ (تيلسون ويابغ (Tillotson, Young, 2013).

وقد حددت اللجنة الوطنية لمعلمي العلوم National Science Teacher Association معايير الإعداد وذلك في تقرير صدر عام ٢٠١٢ وهي كالتالي:

• **المعيار الأول: المحتوى العلمي Content Knowledge :**

يركز هذا المعيار على ضرورة معلم العلوم الفعال أن يفهم ويشرح المعلومات والتطبيقات العلمية بفاعلية، بالإضافة أن يظهر تمكنه من تفسير ودمج المفاهيم والأفكار العلمية مع تطبيقاتها.

ويرجع أهمية هذا المعيار إلى عام ١٩٩٩ عندما ظهرت توصية صريحة من المجلس الوطني للأبحاث National Research Council, 1999 أنه "يجب على معلم العلوم أن يمتلك أساس علمي عميق للمحتوى العلمي الذي يدرسه، ويجب أن يكون ذلك في سياق الإطار المفاهيمي لمعلومات المنهج. ويكون قادار أيضا على تنظيم المعلومات العلمية بطريقة يمكن تطبيقها والاستفادة منها" (ص ١٦).

ويستدل من هذه التوصية أنه تركز على شرط عمق وشمول المعلومات العلمية التي يمتلكها معلم العلوم. وبذلك يكون الجدل حول هل يجب أن يمتلك معلم العلوم محتوى علمي عميق، أم محتوى شامل قد حسم.

ولعل من التطور التاريخي للدراسات يستدل أنه في البداية كان هناك مطالبة بضرورة أن يمتلك معلم العلوم معلومات علمية شاملة مثل دراسة (Grossman, Schoenfield and Lee, 2005); (Darling Hammond, 2006); (Kellough, 2003); (Diaz, et.al., 2006). ثم ظهر توجه أن تكون معلومات معلم العلوم عميقة مثل دراسة (Hill and Ball, 2009) إلى أن تم حسم الأمر من حيث أنه يعتبر شرط عمق واتساع المعلومات من المتطلبات السابقة للتدريس الفعال (Bybee, 2010).

ويعكس اتقان معلم العلوم للمحتوى العلمي أن له علاقة إيجابية بتحصيل الطلاب، وانخفاض التصورات الخاطئة عن المفاهيم العلمية. ومن الدراسات التي أثبتت ذلك دراسة (Heller et al.2003) حيث أظهرت نتائجها أن معلم العلوم المتمكن من المعلومات العلمية غالبا ما يطبق الممارسات والأنشطة والإستراتيجيات التي تدعم تعلم الطلاب، كما يكون قادرا على تعليم المفاهيم العلمية المجردة والتي يصعب على الطلاب فهمها. كما يستطيع أن يعرض المحتوى العلمي كوحدات مترابطة بدلا من أجزاء متفرقة. (AAAS, 2009)

• **المعيار الثاني: المحتوى التربوي Content Pedagogy :**

وينص هذا المعيار أن يفهم معلم العلوم الفعال كيف يتعلم الطلاب، وكيف يطورون معلوماتهم ومعارفهم العلمية من خلال التقصي، حيث يأتي الطلاب إلى فصول العلوم وهم على استعداد للتعلم؛ كونها تلبي رغبتهم لفهم المزيد عن العالم الخارجي. كما أن الطلاب قد مارسوا أيضاً مهارات التفكير في تفسير الظواهر العلمية التي تفاعلوا معها بطريقة مباشرة في محيطهم (Bruner, 1961)

وعليه توصي الدراسات أن أفضل توجه للتعليم والتعلم هو استثمار معلوماتهم وخبراتهم السابقة في دعم معلومات، أو مراجعتها بناء على جمعهم وتحليلهم للبيانات مع طرح الأسئلة. (Polman and Pea, 2001) و (Krajcik, 1998). كما يجب أن يتعلم الطلاب أن العلوم هو إنجاز، من خلال تدريبهم على مهارات حل المشكلات التي مارسوها العلماء للتوصل إلى تفسير الظواهر وحلها (National Research Council [NRC], 2000). كما أن هناك دراسات حددت بدقة عمليات العلم التي يجب أن يتعلمها وكيف يتعلمها مثل دراسة. (French, 2005) أكد ضرورة أن يتعلم الطالب مهارات تفسير وتحليل وتركيب الأفكار العلمية والقدرة على مناقشتها وفهم التفسيرات. كما أن وضوح أنشطة التعليم والتعلم يساعد على تحقيق التعلم ذو المعنى (Wu and Krajcik, 2006). وعليه يتطلب من معلمي العلوم المبتدئين على أن يطوروا مهاراتهم لتحقيق تعليم وتعلم فعال. (Crawford, 2007) لوجود علاقة إيجابية بين أنشطة التعليم والتعلم ومستوى تحصيل الطلاب. ومن الدراسات التي دلت على ذلك دراسة Liu, Lee, and Linn, 2010، أنه عندما يطبق معلمي العلوم التقصي فإنه يؤدي إلى اكتساب معرفة علمية عميقة. وأكثر المعلمين قدرة على تطبيق أنشطة التقصي وتقويمها هم المعلمين اللذين تدربوا على تدريس مهارات التقصي في برامج إعدادهم (Schwarz, 2009) (Forbes and Davis, 2010)

• **المعيار الثالث: بيئة التعلم Learning Environment**

يركز هذا المعيار على ضرورة أن يقوم معلم العلوم الفعال بالتخطيط لكي يندمج جميع الطلاب في التعلم من خلال صياغة أهداف منسجمة مع المحتوى العلمي المراد تعلمه. كما يكونون قادرين على اختيار وتصميم أنشطة التعلم وطرق التدريس.

وقد حدث هذا التحول من أن يكون المتعلم محور العملية التعليمية بعد أن كان المعلم لعدة سنوات هو المحور بعد ذكر كلا من Bransford, Brown and Cocking (2000) أن الأهداف التربوية في القرن الواحد والعشرين تختلف عن الأهداف التي كانت في السابق (ص، ١٣١)، ونتيجة لهذا الفكر ظهرت دعوات إلى ضرورة إصلاح التربية العلمية وخاصة إلى جعل الطالب هو محور العملية التعليمية بدلا من كونه متلقي كما كان في السابق. وقد أدرك أهمية

ذلك المعلمين لكون هذا التوجه يتماشى مع النظرية البنائية في "جعل المتعلم يبني معلوماته وتصورات بناء على خلفيته السابقة" (ص١٣٤). وقد حددت بعض الدراسات دور الطالب بدقة في ليسهل تحقيق الاندماج في بيئة التعلم وهي: طرح الأسئلة العلمية ومن ثم تحديد الأدلة ومن ثم تفسيرها وتقييمها ومن عرض من تم التوصل إليه. (Guess-Newsome, Luft and Bell, 2009, p. 4). وتعتبر أنشطة التقصي من الأنشطة التي أثبتت فاعليتها في دمج الطلاب بفاعلية في تعلم العلوم ومن خلالها تمكن الطلاب من فهم أعمق للمفاهيم العلمية وتطوير مهارات التقصي وحل المشكلات (Stepans and Schmidt, 2009, p. 57)

إن تخطيط المعلم لإدماج الطلاب في التعلم امر في غاية الأهمية، ولتحقيق ذلك على المعلم أن يسأل نفسه: هل الطلاب متمكنين من أداء المهارات المطلوبة؟ هل يمتلكون المتطلبات السابقة من المهارات لكي يتمكنوا من تعلم مهارات جديدة؟ (Bybee, Powell and Trowbridge, 2008). كما أنه من الضرورة أن يركز تقويم الأنشطة على تعلم الطلاب لها لا على أداء المعلم (Meadows, 2009, p. 5)

• المعيار الرابع: تعلم الطلاب Impact of student Learning :

يلزم هذا المعيار معلم العلوم الفعال على تقديم أدلة على فهم الطلاب للمفاهيم العلمية ومبادئها ونظرياتها، بالإضافة إلى إثباته أن الطلاب تخطوا في تعلمهم مستوى الحفظ. ويهدف هذا المعيار أن يكون معلم العلوم على تمكن من استخدام التقييم البنائي والنهائي ليستطيع النظر إلى الوراء وتقييم خبرة الطلاب التي مروا بها أثناء الحصة، ليستطيع في ضوء ذلك التخطيط لخبرة القادمة. (DarlingHammond, 2006). حيث أن معلم العلوم لا يستطيع أن يخطط وينفذ الأنشطة بفاعلية ما لم يكون قادرا على الإجابة على سؤال "كيف أقيم طلابي" (Bloch, and Laurie (2009).

ويتضح من المعايير السابقة يستدل على أن التدريس الفعال يعني وجود أدلة على تعلم الطلبة ومدى فهمهم للمحتوى الذي يدرسونها وقدرتهم إلى اختبار فاعلية طرق التدريس والأنشطة التي يطبقونها.

• المشاريع التطويرية لبرامج إعداد المعلم :

وفي ضوء هذه الرؤى التطويرية كلفت وزارة التعليم الأمريكية ١٠ جامعات أمريكية تم اختيارها للمشاركة في المشروع من قبل Office of Educational Research and Improvement. للقيام وتطوير برامج إعداد المعلمين فيها من خلال قياس العلاقة بين برامج الإعداد ومخرجاتها وخاصة معارفهم معتقداتهم وأدائهم ومدى تحقيق نتائج التعلم من خلال مشروع شاتاكوا وسالاش وايباكت وفيما يلي عرض بسيط لهذه المشاريع:

• مشروع: ساليش (Salish) :

هدف المشروع الذي بلغ عمره خمس سنوات حيث بدأ عام ١٩٩٣- وانتهى ١٩٩٧ المرحلة الأولى منه إلى تقصي العلاقة بين مخرجات البرنامج وتعلم الطلاب وقد سميت هذه المرحلة بساليش ١ Salish ثم تلى ذلك مرحلة ساليش ٢ التي تم اقتراح برنامج لإعداد معلمي العلوم بيناء على نتائج ساليش ١ الإستطلاعية. وفيما يلي وصف لمقررات لبرنامج إعداد المعلمين المقترح من ساليش :

« مقررات علوم عامة بما يعادل ٣٠ وحدة دراسية، ومقررات تكميلية بما يعادل ١٥ وحدة دراسية على الأقل.

« مقررات تاريخ وفلسفة وعلم الاجتماع العلمي بما لا يقل عن ٦ وحدات دراسية.

« مقدمة عن التطبيقات التكنولوجية في العالم ٦ وحدات دراسية.

« مقرر عملي عن تطبيقات العلوم، بما في ذلك ادراسة مع القضايا المعاصرة من خلال طرح الأسئلة حولها ومناقشة التفسيرات الممكنة واختيار أفضل الحلول لحلها (١٢) وحدة دراسية.

« الخبرة البحثية في العلوم والتكنولوجيا.

« طرق تدريس مع التدريب الميداني المتصل بواقع أربع فصول دراسية.

« درجة البكلوريوس بوقع ٣٠ ساعة دراسية.

« إعداد عام يتضمن الفلسفة في التربية، علم نفس تربوي، تربية خاصة، ومهارات البحث العلمي ١٠ ساعات دراسية.

• مشروع إيمباكت (Impact) :

يعتبر هذا المشروع هو الجيل الثاني لتطوير برامج إعداد معلم العلوم بعد مشروع ساليش وتبنى هذا المشروع تنفيذ برامج إعداد معلم العلوم ذات مغزى استنادا إلى ما يرغب المعلمون إلى تعلمه، والإهتمام، والقدرة على القيام بكل ما من شأنه تعزيز تعلم الطلاب تعلمًا ذو معنى. وقد اعتمد هذا المشروع على أفكار (Nemser - Feiman، 2001) كإطار مفاهيمي للمشروع لقياس معتقدات المعلمين وممارستهم أثناء التدريس

وبالمثل، حظيت برامج إعداد معلم العلوم في المملكة العربية السعودية باهتمام الباحثين التربويين بتقييمها لتحديد مدى جودة مخرجاتها ومن الدراسات التي اهتمت دراسة الشرقى (٢٠٠٤) التي أجرت دراسة تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في المرحلة الابتدائية لكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مشرفي التربية الميدانية (تخصص طرق تدريس علوم) والطلاب من نفس التخصص والتي توصلت بأن الإعداد العام في كليات المعلمين يساعد بدرجة ملحوظة في إعداد المعلم حيث إن هذا الإعداد يتضمن عدة مقررات متنوعة في الدراسات القرآنية والعلوم الرياضيات والدراسات الإسلامية واللغة العربية

والاجتماعيات والتربية الفنية والعلوم التربوية، بحيث تمكن المعلم من استيعاب المعلومات الأساسية والمهارات المتعددة والخبرات الضرورية اللازمة لإعداد معلم قادر على ترجمة الأهداف التي تنشدها المملكة العربية السعودية. أما فيما يخص الإعداد التخصصي بقصور مواد الإعداد الأكاديمي لإكمال الدراسات العليا وخصوصاً للطلاب الذين يودون التخصص في الكيمياء أو الفيزياء أو الأحياء نظراً لقلّة كثافتها في البرنامج الأكاديمي لكليات المعلمين مقارنة بالكليات العلمية الأخرى في الجامعات المختلفة. والإعداد المهني ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بأن المقررات التربوية والنفسية لا تعالج ما هو موجود في المدارس إضافة إلى غياب الجانب التطبيقي لهذه المواد نظراً لعدم وجود معامل تدريس مصغر وكثرة أعداد الطلاب المتزايدة وعدم وجود طرائق تدريس حديثة لدى بعض أعضاء هيئة التدريس ونظرتهم المختلفة إلى بعض الأمور التربوية أسهم في عدم فائدة الطلاب من هذه المقررات لمهنة التدريس، إضافة إلى الطرق التقليدية المستخدمة في بناء الاختبارات وتركيزها على الجانب المعرفي وإهمال الجوانب المهارية والوجدانية وعدم شمولها على التفكير والإبداع. أما فيما يخص التربية الميدانية أظهرت معظم استجابات أفراد العينة على العبارات المتعلقة بهذا المحور كانت عالية وقد زادت عن ٧١٪ من مجموع نسب الموافقة التامة والموافقة مما يعني أن التربية الميدانية في كليات المعلمين تقدم بصورة جيدة أما للتربية الميدانية فيشير إلى وجود علاقة ارتباطية بين آراء كل من المشرفين والطلاب وتعزى هذه النتيجة إلى اقتناع المشرفين والطلاب حول فاعلية التربية الميدانية مما يشير إلى أنها تقدم بصورة مرضية ولها أثر فعال في إثراء المعلومات للطلاب وقدرتها على تأهيل المعلمين مستقبلاً. كما أجرت دراسة العتيبي وربيع (٢٠١٢) بتقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران وفق معايير NCATE فقد أوصت بضرورة تحديد أهداف التربية الميدانية بشكل واضح وتنفيذها بما يتوافق مع المعايير المعتمدة. كما حظيت برامج إعداد المعلم عربياً ومنها دراسة الهسي (٢٠١٢) التي قارنت بين برامج إعداد المعلم في ثلاث جامعات هي : جامعة الأزهر، وجامعة الأقصى، جامعة الإسلامية واستخدمت الدراسة أداة الإستبيان للمقارنة بين هذه البرامج وأظهرت النتائج الخاصة بجودة التربية الميدانية بدرجة توافر عالية للجامعة الإسلامية، وبدرجة توافر تساوي الحد الأدنى المقبول لجامعة الأزهر، وبدرجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول لجامعة الأقصى، مع التباين في تحقيق معايير المجال من درجة توافر متوسطة وأقل من الحد الأدنى المقبول إلى درجة توافر عالية. التي أوصت بضرورة العمل على تطوير واقع إعداد المعلم، أوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها: تطوير برامج إعداد المعلم، العمل على تطوير أداء هيئة التدريس في أساليب التعليم والتعلم والتقييم، تعميق محتوى المقررات الدراسية، استخدام أساليب تعليم وتعلم حديثة، استخدام أساليب تقييم متنوعة، تطوير أهداف التدريب الميداني. ودراسة (٢٠١٤) حيث استخدمت أداة الإستبيان للتعرف على جودة برامج إعداد المعلم في جامعة اليرموك وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في برنامج إعداد

معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك بما يتناسب ومعايير ضمان الجودة المحلية والعالمية

• مناقشة برامج إعداد المعلم:

بالرغم أن برامج الإعداد التربوي لاقت إهتمام الباحثين التربويين في المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية واتفقوا على أهمية قياس فاعلية البرامج وتطويرها، إلا أنه يتضح اختلافوا في أسلوب قياس الفاعلية. حيث اتسمت الدراسات التقويمية لبرامج الإعداد التربوي في المملكة العربية السعودية بالمنهج الوصفي؛ حيث تم استخدام استطلاعات الرأي والاستبيانات. بينما اعتمدت الدراسات التقويمية لبرامج الإعداد التربوي على المنهج التجريبي باستخدام المجموعات التجريبية والضابطة للمقارنة بين مستوى تحقيق أفراد العينة قبلي وبعدي لمخرجات برامج الإعداد التربوي. كما ركزت الدراسات التقويمية على تقييم المحتوى العلمي والمحتوى التربوي والمحتوى التربوي للمادة العلمية والمقارنة بينهم والعمل على تطوير مهارات المعلمين قبل الخدمة.

• إجراءات البحث :

• أولاً : منهج البحث :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن بهدف المقارنة بين مهارات تنفيذ الدرس لدى طالبات العلوم المعلمات بالمملكة العربية السعودية و طالبات العلوم المعلمات (الإناث فقط) وجامعة أيوا بأمریکا .

• ثانياً : مجتمع البحث وعينته:

• المجتمع :

تكون مجتمع الدراسة من طالبات العلوم المعلمات الملتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي في جامعة جدة وجامعة أيوا في الولايات المتحدة الأمريكية.

• العينة :

بلغت عينة البحث ١٦ طالبة معلمة من مجموع الطالبات المعلمات الملتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي للعام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٧ . في جامعة جدة، والطالبات المعلمات الملتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي للعام الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٦ في جامعة أيوا في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد اقتصر البحث على الطالبات المعلمات اللاتي أكملن جميع مراحل الاستراتيجية وأجبن على الاستبيان كاملاً. ويوضح جدول ١ توزيع عينة البحث.

جدول ٢ توزيع طالبات العلوم المعلمات في مهارة تنفيذ الدرس

الفئة	العينة
السعوديات	٨
الأمريكيات	٨
المجموع	١٦

- ثالثاً : مواد البحث وأدواته:
- الأداة الأولى: بطاقة الملاحظة:
- قامت الباحثة بما يلي:
- « تحديد المهارات الأساسية الخاصة بتنفيذ الدرس حيث تم الإستفادة من نموذج البنّتاغون في تدريس العلوم Pentagon Model: model of PCK for teaching science, (Park & Oliver, 2008) ، كما استفادت الباحثة من الدراسات التي أعدت بطاقات ملاحظة لمهارات التدريس مثل دراسة (kilik and cakan, 2007).
- « وقد روعي في تصميم البطاقة القواعد التالية:
 - ✓ وضوح العبارات ودقة الصياغة.
 - ✓ صياغة العبارات في القائمة السابقة صياغة إجرائية قابلة للملاحظة.
 - ✓ عدم احتواء البطاقة عبارات نفي.
 - ✓ ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه.
- وقد شملت البطاقة على مهارات تنفيذ الدرس الأساسية واندرجت تحت كل مهارة أساسية ٣ مهارات فرعية وهي على النحو التالي:
- المحتوى العلمي CK (Content Knowledge) :
 - « المعلمة متمكنة من المفاهيم العلمية الخاصة بالدرس
 - « استطاعت المعلمة ربط المفاهيم الجديد بالمفاهيم السابقة من خلال ربطها بالبيئة
 - « تمكنت المعلمة من تقديم المعلومات للطالبات بطريقة مبسطة
- المحتوى التربوي PCK (Pedagogical Content Knowledge) :
 - الإلمام باستراتيجيات تدريس العلوم Knowledge of Instructional Strategies for Teaching Science, KISR
 - « استطاعت المعلمة من دمج التلميذات في التعلم من خلال إثارة دافعيتهم
 - « صممت المعلمة أنشطة تعلم مناسبة لتحقيق نواتج التعلم
 - « حرصت المعلمة أن تكون الطالبة محور العملية التعليمية وإيجابية في عملية التعلم
- الإلمام بتقويم نواتج التعلم KAs (Knowledge of Assessment of Science Learning) :
 - « ساهم تنظيم أهداف الدرس على تحقيق نواتج التعلم.
 - « ساهم تناسق أنشطة التعلم على تحقيق نواتج التعلم.
 - « تحققت المعلمة من تحقيق الطالبات لنواتج التعلم
- تدرج المقياس الرباعي من أربع درجات على النحو الآتي:

جدول ٣ المقياس المتدرج لبطاقة الملاحظة لتنفيذ مهارات الدروس

الدرجة	التقدير	المعيار
3.25- 4	ممتاز	تفوقت في تحقيق المعيار
less than 3.25- 2.5	جيد جدا	تحقق المعيار
less than 2.5- 1.75	جيد	لحد الأدنى من المعيار
less than 1.75	غير مرضي	المعيار لم يتحقق

صممت الباحثة بطاقة ملاحظة باللغتين العربية والإنجليزية.

• صدق وثبات بطاقة الملاحظة:

• الصدق:

للتحقق من صدق بطاقة الملاحظة استخدمت الباحثة الطرق الآتية:
 ◀ صدق المحكمين: تم عرض أداة البحث على عدد من المحكمين (من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وعدد من المشرفين التربويين للتحقق من كفايتها، ووضوح وملاءمة صياغتها، وارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، وتم التعديل المناسب في ضوء ما أبدوه من ملاحظات.
 ◀ الاتساق الداخلي:

✓ الاتساق الداخلي لعبارات البطاقة: وتم التحقق من ذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل عبارة والمحور (البعد) الذي تنتمي إليه. وقد دلت نتائج التحليل الإحصائي على أن صدق الاتساق الداخلي لعبارات البطاقة كان على النحو التالي:

الجدول ٤ الاتساق الداخلي لعبارات بطاقة الملاحظة

رقم العبارة	المحتوى العلمي CK	المحتوى التربوي PCK
١	♦♦٠.٥٠٨	♦♦٠.٦٨٦
٢	♦♦٠.٦٦١	♦♦٠.٥٤٩
٣	♦♦٠.٥٤٨	♦♦٠.٦٨٥
٤	-	♦♦٠.٧٣٣
٥	-	♦♦٠.٦٥٧
٦	-	♦♦٠.٧٠٩

♦♦ دال عند مستوى ٠.٠١ ♦♦ دال عند مستوى ٠.٠٥

ويتضح من الجدول (٤) أن معاملات ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه جميعها دالة عند مستوى دلالة أقل من أو يساوي (٠.٠٥).
 ✓ الاتساق الداخلي لمحاور البطاقة:

الجدول رقم ٥ الاتساق الداخلي بين محاور البطاقة والمقياس ككل

المحاور	معامل الارتباط
المحتوى العلمي CK	٠.٨٢
المحتوى التربوي PCK	٠.٧٩

يوضح الجدول (٥) أن ارتباط كل محور من محاور البطاقة بالبطاقة ككل كان عالياً، كما كانت قيم الارتباطات البينية لمحاور البطاقة موجبة وعالية، وهو الأمر الذي يشير إلى أن مجالات البطاقة تتسم بقدر عال من الصدق.

• الثبات:

استخدمت الباحثة لقياس ثبات البطاقة الطرائق التالية:
 « الثبات بطريقة ألفا Alpha: تدل نتائج التحليل الإحصائي لمعامل ألفا كرونباخ على أن بطاقة الملاحظة تتسم بقدر جيد من الثبات، حيث بلغت قيمة الثبات الكلي وفقاً لمعامل ألفا (٠.٨٨)، وقد اعتبرت هذه القيمة كافية لأغراض الدراسة.

• اتفاق الملاحظين:

للتحقق من ثبات بطاقة التحليل المستخدمة، قامت الباحثة بحساب معامل الاتفاق مع عضو هيئة تدريس تولي الإشراف على طالبات التربية الميدانية وقد بلغ معامل الثبات $0.92 =$ ، وتعد هذه النسبة مقبولة من خلال حساب معامل الثبات وفق معادلة كوبر (Cooper Formula):

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين التحليل الأول والثاني}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}}$$

$$\text{معامل الثبات} = \frac{(ن) \text{ متوسط الاتفاق بين المحكمين}}{(ن - 1) + (\text{متوسط الاتفاق بين المحكمين})}$$

• رابعاً: إجراءات التطبيق:

وفيما يلي وصف لهذه المراحل:

« المرحلة الأولى: تمت في الولايات المتحدة الأمريكية، وفيما يلي شرح للمرحلة:
 ✓ طبقت على طالبات العلوم المعلمات في فترة التربية العملية لبرنامج الدبلوم التربوي في كلية التربية جامعة أيوا في الولايات المتحدة الأمريكية خلال الفصل الدراسي الثاني Spring Semester من العام الجامعي ٢٠١٣ - ٢٠١٤
 ✓ تم ملاحظة عدد (٨) طالبات علوم معلمات الاتي يتدربن في مدارس المرحلة المتوسطة

« المرحلة الثانية: تمت في المملكة العربية السعودية، وفيما يلي شرح للمرحلة:
 ✓ طبقت على طالبات العلوم المعلمات في فترة التربية العملية لبرنامج الدبلوم التربوي في كلية التربية جامعة جدة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٤ - ٢٠١٥
 ✓ تم ملاحظة عدد (٨) طالبات علوم معلمات الاتي يتدربن في المدارس المتوسطة

• إجراءات البحث :

• المرحلة الأولى:

- أجريت في كلية التربية في جامعة أيوا حيث قامت الباحثة بالآتي:
- « زيارة المدارس اللآتي يتدرين فيها طالبات العلوم المعلمات، بعد التنسيق مع المشرفين التربويين الذين يتولون الإشراف على طالبات التربية العملية وشرح الغرض من الدراسة.
 - « اقتصرت الباحثة على ملاحظة طالبات العلوم المعلمات دون الطلاب وذلك لضبط متغير الجنس Gender
 - « استأذنت الباحثة بالتقاط صور للحصة الدراسية ليسهل الرجوع لها عند تدوين الملاحظات.
 - « تفريغ نتائج بطاقات الملاحظة بعد الانتهاء من الزيارات الصفية في بطاقة واحدة.

• المرحلة الثانية:

- أجريت في كلية التربية جامعة جدة، حيث قامت الباحثة بالآتي:
- « زيارة المدارس اللآتي يتدرين فيها طالبات العلوم المعلمات، بعد التنسيق مع المشرفين التربويين الذين يتولون الإشراف على طالبات التربية العملية وشرح الغرض من الدراسة.
 - « اقتصرت الملاحظة على المهارات التدريسية الرئيسية الخاصة بالمحتوى العلمي Content Knowledge (CK) بيئة تعلم وتقويم التعلم Pedagogical Content knowledge (PCK) للمحافظة على ثبات الملاحظة.
 - « ملاحظة كامل الحصة لعينة الدراسة مع تسجيل الملاحظات وقد كان مجموع الحصص ٨ حصص ل ٨ طالبات
 - « تفريغ نتائج بطاقات الملاحظة بعد الانتهاء من الزيارات الصفية في بطاقة واحدة.

• المعالجات الإحصائية:

- تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:
- « حساب معامل الارتباط (بيرسون) لقياس صدق الإتساق الداخلي للمقياس والتحقق من ثباته
 - « حساب مقياس الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا
 - « إيجاد المتوسطات لفقرات المقياس وحساب الانحرافات المعيارية للتعرف على مدى تشتت إجابات عينة الدراسة
 - « استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية Nonparametric لصغر حجم العينة مثل:
 - ✓ اختبار ويلكيسون (Wilcoxon) لإيجاد قيم Z للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات

✓ اختبار مان ويتنى (Mann Whitney) لحساب قيم μ لحساب الفروق بين المتوسطات

• النتائج :

« لاختبار صحة الفرض الاول والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $0.05 \leq \alpha$ بين متوسطات درجات طالبات العلوم الملتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي في جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية ومتوسطات طالبات العلوم الملتحقات بالبرنامج التربوي في جامعة أيوا بالولايات المتحدة الأمريكية في مهارات تنفيذ الدروس المتعلقة بالإلمام بالمحتوى العلمي" استخدمت الباحثة اختبار مان ويتنى (Mann Whitney) لحساب قيم μ لحساب الفروق بين درجات مهارات تنفيذ الدروس ببعده الإلمام بالمحتوى العلمي والجدول (٦) يوضح النتائج:

جدول (٦) نتائج اختبار مان ويتنى (μ) لحساب الفروق بين درجات مهارات تنفيذ الدروس لدى طالبات العلوم المعلمات السعوديات والأمريكيات الخاصة بالإلمام بالمحتوى العلمي

مهارات تنفيذ الدروس	المجموعة	العدد	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	متوسط الترتيب	قيمة μ	قيمة Z	مستوى الدلالة
المعلمة متمكنة من المفاهيم العلمية الخاصة بالدروس	السعوديات	٨	٢.٢٥	٠.٤٦	١١.١٢	١١	٢.٤٨	٠.٠٠٣
	الأمريكيات	٨	٣.٠٠	٠.٥٣	٥.٨٨			
استطاعت المعلمة ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة من خلال ربطها بالبيئة	السعوديات	٨	١.٧٥	٠.٤٦	١١.٧٥	٦	٢.٩٥	٠.٠٠٠
	الأمريكيات	٨	٣.٢٥	٠.٨٩	٥.٢٥			
تمكنت المعلمة من تقديم المعلومات للطالبات بطريقة مبسطة	السعوديات	٨	١.٥٠	٠.٥٣	١٢.٢٥	٢	٣.٢٦	٠.٠٠٠
	الأمريكيات	٨	٣.٣٨	٠.٧٤	٤.٧٥			
المحتوى العلمي ككل	السعوديات	٨	٥.٥٠	١.٠٧	١٢.١٩	٢.٥	٣.١٤	٠.٠٠٠
	الأمريكيات	٨	٩.٦٣	٢.٠٠	٤.٨١			

♦ دال عند مستوى ٠.٠١ ♦ دال عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول (٦) نلاحظ أن جميع قيم μ (معامل مان ويتنى) ، وقيمة Z لها دلالة إحصائية عند مستوى اقل من ٠.٠٥ مما يدل على وجود فروق بين طالبات العلوم المعلمات بالمملكة العربية السعودية وطالبات العلوم المعلمات بالولايات المتحدة الأمريكية في مهارات تنفيذ الدروس ببعده الإلمام بالمحتوى العلمي لصالح المعلمات الامريكيات مما يدل على صحة الفرض الأول.

« لاختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $0.05 \leq \alpha$ بين متوسطات درجات طالبات العلوم الملتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي في جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية ومتوسطات طالبات العلوم الملتحقات بالبرنامج التربوي في جامعة أيوا بالولايات المتحدة الأمريكية في مهارات تنفيذ الدروس المتعلقة بالإلمام بالمحتوى التربوي فيما يتعلق بإستراتيجيات التدريس. تم استخدام اختبار

مان ويتنى (Mann Whitney) وذلك لحساب قيم μ لحساب الفروق بين درجات مهارات تنفيذ الدروس فيما يتعلق بالإلمام بإستراتيجيات التدريس، لدى طالبات العلوم المعلمات بالمملكة العربية السعودية وطالبات العلوم المعلمات بالولايات المتحدة الأمريكية والجدول (٧) يوضح النتائج:

جدول (٧) نتائج اختبار مان ويتنى (μ) لحساب الفروق بين درجات مهارات تنفيذ الدروس لدى طالبات العلوم المعلمات السعوديات والأمريكيات بعد الإلمام بإستراتيجيات التدريس

مهارات تنفيذ الدروس بيئة تعلم الطالبة	المجموعة	العدد	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	قيمة μ	قيمة Z	مستوى الدلالة
استطاعت المعلمة من دمج التلميذات في التعلم من خلال إثارة دافعتهن	السعوديات	٨	٢.٣٨	٠.٥٢	١٢.٢٥	٢١.٥	١.٢٧	٠.٢٨
	الأمريكيات	٨	٢.٨٨	٠.٨٣	٤.٧٥			
صممت المعلمة أنشطة تعلم مناسبة	السعوديات	٨	٢.٢٥	٠.٧١	٩.٨٨	١٨	١.٥٦	٠.١٦
	الأمريكيات	٨	٣.٠٠	٠.٩٣	٧.١٢			
لتحقيق نواتج التعلم حرصت المعلمة أن تكون الطالبة	السعوديات	٨	٢.٠٠	٠.٠٠	١٠.٢٥	٤	٣.٢٨	**٠.٠٠
	الأمريكيات	٨	٣.٣٨	٠.٧٤	٦.٧٥			
محور العملية التعليمية وإيجابية في عملية التعلم	السعوديات	٨	٦.٦٣	١.٠٦	١٢.٠٠	١١.٥	٢.١٩	*٠.٠٢٨
	الأمريكيات	٨	٩.٢٥	٢.٣٨	٥.٠٠			

❖ دال عند مستوى ٠.٠١ ❖ دال عند مستوى ٠.٠٥

من الجدول (٧) نلاحظ أن جميع قيم μ (معامل مان ويتنى) ، وقيمة Z لها دلالة إحصائية عند مستوى اقل من ٠.٠٥ مما يدل على وجود فروق بين طالبات العلوم المعلمات بالمملكة العربية السعودية وطالبات العلوم المعلمات بالولايات المتحدة الأمريكية في مهارات تنفيذ الدروس بعد الإلمام بإستراتيجيات التدريس لصالح طالبات العلوم المعلمات الأمريكيات مما يدل على صحة الفرض الثاني. « لاختبار صحة الفرض الثالث والذي ينص على أنه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $0.05 \leq \alpha$ بين متوسطات درجات طالبات العلوم الملتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي في جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية ومتوسطات طالبات العلوم الملتحقات بالبرنامج التربوي في جامعة أيوا بالولايات المتحدة الأمريكية في مهارات تنفيذ الدروس المتعلقة بالإلمام بالمحتوى التربوي فيما يتعلق بتقويم نواتج التعلم. تم استخدام اختبار مان ويتنى (Mann Whitney) لحساب قيم μ لحساب الفروق بين درجات مهارات تنفيذ الدروس بعد نواتج التعلم لدى طالبات العلوم المعلمات بالمملكة العربية السعودية وطالبات العلوم المعلمات بالولايات المتحدة الأمريكية والجدول (٨) يوضح نتائج الاختبار.

من الجدول (٨) نلاحظ أن جميع قيم μ (معامل مان ويتنى) ، وقيمة Z لها دلالة إحصائية عند مستوى اقل من ٠.٠٥ مما يدل على وجود فروق بين طالبات العلوم المعلمات بالمملكة العربية السعودية وطالبات العلوم المعلمات بالولايات

المتحدة الأمريكية في مهارات تنفيذ الدروس بعدد الإلمام بتقويم نواتج التعلم لصالح طالبات العلوم المعلمات الأمريكيات، مما يدل على صحة الفرض الثالث.

جدول (٨) نتائج اختبار مان ويتنى (U) لحساب الفروق بين درجات مهارات تنفيذ الدروس لدى طالبات العلوم المعلمات السعوديات والأمريكيات الخاصة بتقويم نتائج التعلم

مهارات تنفيذ الدروس ببعد نواتج التعلم	المجموعة	العدد	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	قيمة μ	قيمة Z	مستوى الدلالة
ساهم تنظيم أهداف الدرس على	السعوديات	٨	٢.١٣	٠.٤٦	١١.٠٦	٧.٥	٢.٧١	٠.٠١ **
تحقيق نواتج التعلم	الأمريكيات	٨	٣.٣٨	٠.٧٤	٥.٩٤			
ساهم تناسق أنشطة التعلم على تحقيق نواتج التعلم	السعوديات	٨	٢.٠٠	٠.٧٦	١١.٦٢	٧	٢.٧٣	٠.٠١ **
	الأمريكيات	٨	٣.٣٨	٠.٧٤	٥.٣٨			
تحققت المعلمة من تحقيق الطالبات	السعوديات	٨	٢.٢٥	٠.٤٦	١٠.٢٥	١٨	١.٦١	٠.١٦
لنواتج التعلم	الأمريكيات	٨	٢.٧٥	٠.٨٩	٦.٧٥			
الإلمام بتقويم نواتج تعلم العلوم ككل	السعوديات	٨	٦.٣٨	١.٦٠	١١.٣٨	٩	٢.٤٤	٠.٠١ **
	الأمريكيات	٨	٩.٥٠	٢.٢٧	٥.٦٢			

❖ دال عند مستوى ٠.٠١ ❖ دال عند مستوى ٠.٠٥

« لا اختبار صحة الفرض الرابع والذي ينص على أنه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطات درجات طالبات العلوم المتلحقات ببرنامج الدبلوم التربوي في جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية ومتوسطات طالبات العلوم المتلحقات بالبرنامج التربوي في جامعة أيوا بالولايات المتحدة الأمريكية في مهارات تنفيذ الدروس الكلية؟ ».

تم استخدام اختبار مان ويتنى (Mann Whitney) لحساب قيم μ لحساب الفروق بين درجات مهارات تنفيذ الدروس ككل لدى طالبات العلوم المعلمات بالمملكة العربية السعودية وطالبات العلوم المعلمات بالولايات المتحدة الأمريكية والجدول (٩) يوضح النتائج .

جدول (٩) نتائج اختبار مان ويتنى (U) لحساب الفروق بين درجات مهارات تنفيذ الدروس لدى طالبات العلوم المعلمات السعوديات والأمريكيات الخاصة بالمهارات الكلية لتنفيذ الدروس

مهارات تنفيذ الدروس	المجموعة	العدد	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	قيمة μ	قيمة Z	مستوى الدلالة
مهارات التنفيذ ككل	السعوديات	٨	١٨.٥٠	٣.٥٥	١١.٨٨	٥	٢.٨٦	٠.٠٠٣ ❖❖
	الأمريكيات	٨	٢٨.٣٨	٦.٣٥	٥.١٢			

❖ دال عند مستوى ٠.٠١

من الجدول (٩) نلاحظ أن جميع قيم μ (معامل مان ويتنى) ، وقيمة Z لها دلالة إحصائية عند مستوى اقل من ٠.٠٥ مما يدل على وجود فروق بين طالبات العلوم المعلمات بالمملكة العربية السعودية وطالبات العلوم المعلمات بالولايات المتحدة الأمريكية في مهارات تنفيذ الدروس ككل ولصالح الطالبات الأمريكيات مما يدل على صحة الفرض الرابع.

• مناقشة النتائج والتعليق عليها:

◀ الفرض الأول: أظهرت النتائج على وجود فروق بين طالبات العلوم المعلمات بالمملكة العربية السعودية وطالبات العلوم المعلمات بالولايات المتحدة الأمريكية في مهارات تنفيذ الدروس بعد المحتوى العلمي ولصالح الطالبات الأمريكيات. ويرجع ذلك إلى أن برنامج الدبلوم التربوي يقدم مقرر يسمى تطبيق "Application" يتضمن تعزيز فهم المعلمات للمفاهيم العلمية الرئيسية المتضمنة في مناهج المرحلة المتوسطة ومعالجة أي نقص في المفاهيم بالإضافة إلى تعديل أي تصورات خاطئة حولها. وقد لاحظت الباحثة أثناء حضورها هذا المقرر إلى مساهمته الفعالة لفهم المعلمات للمفاهيم العلمية بصورة أفضل، وقد انعكس ذلك على قدرتهن على تبسيط المفاهيم العلمية وتمكنهن من توصيل المفاهيم بصورة أفضل أثناء الشرح مما أسهم في تفوقهن على طالبات العلوم المعلمات في برنامج الدبلوم بجامعة جدة التي لم يتعرضن إلى أي مقرر من شأنه أن يساهم في تعزيز مفاهيمهن العلمية. وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة كلا من ديجك وكاتمان (Deck & Kattmann, 2007) ومينو (Mineo, et al. (2010

◀ الفرض الثاني: أظهرت النتائج إلى وجود فروق بين طالبات العلوم المعلمات بالمملكة العربية السعودية وطالبات العلوم المعلمات بالولايات المتحدة الأمريكية في مهارات تنفيذ الدروس بعد بيئة تعلم الطالبة لصالح الطالبات الأمريكيات ويرجع ذلك أن برنامج الدبلوم في جامعة أيوا يتيح للطالبة المعلمة أن تناقش أنشطة تعلم الطلاب أثناء إعدادها لخطة الدرس وقبل تنفيذها من قبل مسؤولي مقرر طرق التدريس والمشاركين فيه؛ مما يوفر لها تغذية راجعة تشري خبرتها قبل التطبيق. مما عزز من جودة أدائهن. بينما الفرصة غير مواتية لطالبات العلوم المعلمات في برنامج الدبلوم. وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة وأبو دقة واللولو (٢٠٠٧) وبراسد (Prasad, 2014)

◀ الفرض الثالث: أظهرت النتائج على وجود فروق بين طالبات العلوم المعلمات بالمملكة العربية السعودية وطالبات العلوم المعلمات بالولايات المتحدة الأمريكية في مهارات تنفيذ الدروس بعد نواتج التعلم لصالح الطالبات الأمريكيات حيث بلغت قيمة z الكلية ٢.٤٤ ويرجع ذلك إلى طبيعة الإعداد؛ حيث أن برنامج الدبلوم التربوي في جامعة أيوا يركز على أن تكون جميع مقررات طرق التدريس تخصصية، بعكس برنامج الدبلوم التربوي في كلية التربية بجامعة جدة الذي يجمع ما بين المقررات التربوية العامة والخاصة لمجال التخصص. وبالنسبة للمهارات الفرعية فكانت مهارة التحقق من تحقيق الطالبات لنواتج التعلم هي أكثر مهارة كان مستوى الأداء متقاربا بين طالبات العلوم المعلمات السعوديات والأمريكيات حيث بلغ المتوسط النسبي ٢.٢٥ و ٢.٧٥ على التوالي. وقد يدل ذلك أن مهارة التحقق تعد من

المهارات التي تتطلب خبرة لإتقانها نظرا لكونها مهارة مركبة تتطلب الإلمام بطرق وأساليب التقويم بالإضافة على إدارة وقت وسبل إدارته وتوزيعه على أجزاء الدرس. كما أظهرت النتائج تفوق المعلمات الأمريكيات على المعلمات السعوديات في مهارة تنظيم أهداف الدرس وتناسق أنشطة التعلم حيث بلغت قيمة المتوسط النسبي للمعلمات الأمريكيات ٣.٣٨ بينما بلغت المتوسطات النسبية للمعلمات السعوديات ٢.١٣ و ٢.٠٠ على التوالي ويرجع ذلك إلى أن المعلمات الأمريكيات يتلقين تغذية راجعة على خطة الدرس قبل التنفيذ؛ من خلال عرضها في المحاضرة قبل التنفيذ والقيام بالتعديل في ضوء الإقتراحات كون أسابيع التربية منفصلة. في حين أن طالبات العلوم المعلمات السعوديات لا يتلقين هذا النوع من التغذية قبل التنفيذ حول أن طبيعة أسابيع التربية العملية هي أسابيع متصلة. كما يتضمن برنامج الدبلوم في جامعة أيوا مقرر خاص بالتقويم يدرّب المعلمة على تقويم نتائج التعلم، كما أن العكس صحيح بالنسبة لبرنامج الدبلوم في جامعة جدة حيث لا يقدم البرنامج أي مقررات خاصة بتقويم نواتج التعلم. وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة العياصرة (٢٠٠٥) والعتيبي والربيع (٢٠١٢) وحامدنة (٢٠١٤).

الفرض الرابع: أظهرت النتائج على وجود فروق بين طالبات العلوم المعلمات السعوديات وطالبات العلوم المعلمات الأمريكيات في مهارات تنفيذ الدروس ككل لصالح الطالبات الأمريكيات، حيث بلغت قيمة المتوسط النسبي ١٨.٥٠ و ٢٨.٣٨ على التوالي. ويرجع ذلك لاختلاف طبيعة برنامج الدبلوم من حيث طبيعة المقررات وأساليب التدريب؛ حيث أن برنامج الدبلوم في جامعة أيوا يقدم مسار تخصصي في مناهج وطرق التدريس العلوم، بالإضافة إلى أسابيع التربية العملية هي أسابيع منفصلة. بينما برنامج الدبلوم في جامعة جدة هو برنامج عام وليس به مسار تخصصي لمناهج وطرق تدريس العلوم سوى أنه يقدم فقط مقرر طرق تدريس خاصة. بالإضافة إلى أن أسابيه التربية العملية هي أسابيع منفصلة. ويستدل من ذلك أن البرنامج الدبلوم التخصصية وأسابيع التربية العملية المنفصلة أكثر فعالية من البرامج العامة. ولا يعني ذلك أن برنامج الدبلوم في جامعة أيوا لا يقدم أسابيع متصلة؛ حيث أن الفصل الأخير من البرنامج هي فترة تدريب متصلة في المدارس. وهذا ما جعل البرنامجين يختلفون في مدته؛ كون برنامج الدبلوم في جامعة أيوا ضعف مدة برنامج الدبلوم في جامعة جدة الذي يتكون من فصلين دراسيين فقط. ويتفق ذلك مع نورمان (٢٠١٥) الذي يتسائل حول أهمية طرق التدريس العامة دراسة مينو وآخرون (Mino & others, 2010). وبالرغم من أن الدراسة تختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة خازر (٢٠٠٥). إلا أنها تتفق مع دراسة بارك وشن (Park and Chen, 2012) والسلطاني (٢٠١٤) وأوكلاوون (OKANLAWON, 2014)

• التوصيات والأبحاث المقترحة :

توصي الدراسة بالآتي:

- « تطوير برامج الدبلوم بحيث تكون برامج تخصصية بدلا من البرامج العامة أو زيادة جرعة المقررات التخصصية
- « زيادة عدد الساعات الدراسية الأمانة للحصول على شهادة الدبلوم
- « تطوير بطاقة ملاحظة في التربية العملية بحيث تركز على المهارات الرئيسية بدلا من المهارات الفرعية.
- « إعداد بطاقة الملاحظة بناء على نماذج فعالة مثل نموذج البنّاغون.

• المراجع :

- أبو دقة واللؤلؤ، سناء وفتحية. (٢٠٠٧). دراسة تقييمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية المجلد الخامس عشر، العدد الأول، ص ٤٦٥ - ص ٥٠٤
- السلطاني، نسرين. (٢٠١٤). تصورات معلمات العلوم لسمات معلم العلوم في المدارس الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل، العدد (١٧)، ٤٩٠ - ٥٠٩
- الشرقي، محمد راشد (٢٠٠٤). تقييم برنامج إعداد معلم العلوم في كليات المعلمين بالملكة العربية السعودية. رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، المملكة العربية السعودية، العدد (٩٢).
- العتيبي، ربيع. منصور نايف و علي أحمد (٢٠١٢). تقييم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE.
- المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (١)، العدد ٩.
- العياصرة، محمد. (٢٠٠٥). تقييم الطلبة معلمي التربية الإسلامية لبرنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة السلطان
- قابوس وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 1، عدد ٣، 215-229
- المفرج، بدرية، المطيري، عفاف، حمادة، محمد (٢٠٠٧). الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا. وزارة التربية بالكويت. وحدة بحوث التجديد التربوي
- الهسي، جمال (٢٠١٢). واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعة قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة ماجستير. الموقع
- حمادنة، همام. (٢٠١٤). درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة الطلبة المتوقع تخرجهم. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الثالث " تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص الموقع
- خازر، مهند (٢٠٠٥). أنماط التهيئة الحافزة والغلق التي يستخدمها المعلمون في تدريسهم لمبحث التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في محافظة الكرك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ١، عدد ٣. 179- 187

- Bloch, M. & Laurie, R. (2009). Assessing PISA 2006 Scientific competencies. In R.W. Bybee, & B. J. McCrae (Eds), PISA Science 2006: Implications for science teachers and teaching (pp. 215-224), NSTA Press: Arlington, VA.
- Bransford, J.D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). How people learn: Brain, mind, experience and school. Washington, DC; National Academy Press.
- Bruner, J.S. (1961). The act of discovery. Harvard Educational Review, 31, 21-32.
- Bybee, R. W. (2010). The teaching of science: 21st century perspectives. NSTA Press: Arlington, VA.
- Bybee, R. W., Powell, J. C., & Trowbridge, L. W. (2008) Teaching secondary school science. Pearson Education, Inc.: Upper Saddle River, NJ.
- Crawford, B. (2007). Learning to teach science as inquiry in the rough and tumble of practice. Journal of Research in Science Teaching, 44(4), 613-642.
- Darling-Hammond, L. (2006). Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2006). Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Diaz, C. F., Pelletier, C. M., & Provenzo, E. F. (2006). Touch the future ... Teach!. Upper SaddleRiver, NJ: Pearson Education, Inc.
- Forbes, C.T., & Davis, E.A. (2010). Curriculum design for inquiry: Preservice elementaryteachers' mobilization and adaptation of science curriculum materials. Journal of Research in Science Teaching, 47(7), 820-839.
- French, D.P. (2005). Was "inquiry" a mistake? It's all in the name. Journal of College ScienceTeaching, 35(1), 60-65.
- Gess-Newsome, J., Mensaco, J., & Clark, J., (2009). Reform, one teacher at a time. In J. GessNewsome, J. A. Luft, J. & R. L. Bell, (Eds.), Reforming secondary science instruction, (pp. 13-26). Arlington, VA: NSTA Press.
- Grossman, P, Schoenfeld, A. & Lee, C. (2005). Teaching subject matter. In L. Darling-Hammond, & J. Bransford, (Eds.), Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do, (pp. 201-231), San Francisco ,CA: Jossey Bass

- Gulsen Bagci Kilic & Mehtap Cakan.(2007) Peer Assessment of Elementary Science TeachingSkills. Journal of Science Teacher Education (2007) 18:91–107
- Hill, H. & Ball, D. L. (2009). The curious – and crucial – case of mathematical knowledge forTeaching. Phi Delta Kappan, 91(2), 68-72.
- Johnson, D. (2010). Learning to teach: The influence of a university-school partnership project On pre-service elementary teachers' efficacy for literacy instruction. Reading Horizons, 50(1), 23-48.
- Kellough, R. D. (2003). A resource guide for teaching. Upper Saddle River, NJ: PearsonEducation, Inc.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S. and Baumert, J. (2013). Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge: The Role of Structural Differences in Teacher Education. Journal of Teacher Education. 64(1) 90–106
- Krajcik, J.S., Blumenfeld, P.C., Marx, R.W., Bass, K.M., Fredricks, J., & Soloway, E. (1998). Inquiryin project-based science classrooms: Initial attempts by middle school students. Journal of Learning Sciences, 7, 313-350.
- Liu, O.L., Lee, H.S., & Linn, M.C. (2010). An investigation of teacher impact on student inquiry science performance using a hierarchical linear model. Journal of Research in Science Teaching, 47(7), 807-819.
- Meadows, L. (2009). Change in secondary science settings: A voice from the field. In J. GessNewsome, J.A Luft, & R. L. Bell, (Eds.), Reforming secondary science instruction (pp 3- 12), Arlington, VA: NSTA Press.
- Mineo, R., Capizzo, M., Lupo, L., Monroy, G., Lombardi, S., Testa, I. (2010).Pedagogical Content Knowledge as a tool to understand and develop teachers' competences. "Quaderni di Ricerca in Didattica (Science)", n. 1, Department of Mathematics, University of Palermo, Italy, retrieved from math.unipa.it/~grim/PCK%20as%20a%20tool.pdf
- National Research Council. (1996). National Science Education Standards: Observe, interact, change, and learn. Washington, DC: National Academy Press.

- National Research Council. (1999). How people Learn; Brain, mind, experience, and school. Washington, D.C.: National Academy Press.
- National Research Council. (2000). Inquiry and the national science education standards. Washington, D.C.: National Academy Press National Science Teachers Association (NSTA). 2012. NSTA .preservice Science standards. In NSTA Handbook: 2010-11, (pp. 236-237). Arlington, VA: NSTA.
- Norman G. Lederman • Judith S. Lederman. 2015. The Status of Preservice Science Teacher Education: A Global Perspective. J Sci. Teacher Educ. (2015) 26:1–6
- OKANLAWON, A. (2014). Nigerian Pre-Service Teachers' Self-Perception of Acquired Pedagogical Knowledge and Skills After Teaching Practice Exposure. Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP), Volume 8, Number 1. 106-128
- Park, S. & Chen, Y. (2012). Mapping Out the Integration of the Components of Pedagogical Content Knowledge (PCK): Examples From High School Biology Classrooms. Journal of Research in Science Teaching. VOL. 49, NO. 7, PP. 922–941
- Polman, J.L., & Pea, R.D. (2001). Transformative communication as a cultural tool for guiding Inquiry science. Science Education, 85, 223-238.
- Prasad, R. (2014). Effect of Teacher Training Programme on Self-Concept, Self-Confidence, Teaching Competency, and Role Commitment of Special Teacher Trainees. American Journal of Educational Research, 2014, Vol. 2, No. 12A, 22-30
- Schwarz, C. (2009). Developing preservice elementary teachers' knowledge and practices Through modeling-centered scientific inquiry. Science Education, 93, 720-744
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational. Researcher 15(2), 4–14
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1–22.
- Sperandeo-Mineo, R., Capizzo, M., Monroy, L., Lombardi, S., Testa, I. (2010). Pedagogical Content Knowledge as a tool to understand and develop teachers' competences.
- Stepan, J. I. & Schmidt, D. L. (2009). From Wyoming to Florida, they ask, "Why wasn't I taught this way?". In Yager, R. E. Inquiry:

The key to exemplary science (pp. 57-70), Arlington, VA: NSTA Press.

- Tillotson, J.W. & Young, M.J. (2013). The IMPPACT project: A model for studying how preservice program experiences influence science teachers' beliefs and practices. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 1(3), 148-161.
- Tillotson, J.W. & Young, M.J. (2013). The IMPPACT project: A model for studying how preservice program experiences influence science teachers' beliefs and practices. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 1(3), 148-161.
- Van Dijk, E.M., & Ulrich Kattmann, B., (2007). A research model for the study of science Teachers' PCK and improving teacher education. Teaching and Teacher Education, 23, 885-897.
- Wu, H., & Krajcik, J.S. (2006). Inscriptional practices in two inquiry-based classrooms: A case study of seventh graders' use of data table and graphs. Journal of Research in Science Teaching, 43(1), 63-95.
- Yager, R. & Simmons, P. (2013). Results of the Salish Projects: Summary and implications for science teacher education. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 1(4), 259-269.



البحث الثالث :

فاعلية برنامج مقترح في العلوم قائم على التعلم المدمج في تنمية التفكير الاستقصائي والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا في فلسطين

المصادر :

أ/ كفاية حسين شوباش أبو شحادة
معلمة في وزارة التربية والتعليم / فلسطين

أ.د/ يسري عفيفي عفيفي
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم كلية التربية – جامعة عين شمس

د/ أماني محمد سعد الدين الموجي
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد، كلية الدراسات العليا للتربية
جامعة القاهرة.

د/ أميمه محمد عفيفي أحمد
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد، كلية الدراسات العليا للتربية
جامعة القاهرة.

” فاعلية برنامج مقترح في العلوم قائم على التعلم المدمج في تنمية التفكير الاستقصائي والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا في فلسطين “

/ د/ كفاية حسين شوباش أبو شحادة

د/ يسري عفيفي عفيفي

د/ أماني محمد سعد الدين الموجي

د/ أميمه محمد عفيفي أحمد

• المستخلص :

هدف البحث الحالي إلى تنمية مهارات التفكير الاستقصائي والاتجاه نحو العلوم، من خلال تدريس وحدة التفاعلات الكيميائية لتلاميذ الصف التاسع الأساسي من مرحلة التعليم الأساسي العليا في فلسطين، وذلك باستخدام برنامج مقترح قائم على التعلم المدمج. ولتحقيق أهداف البحث تم بناء برنامج مقترح قائم على التعلم المدمج، وإعداد مقياس مهارات التفكير الاستقصائي، ومقياس الاتجاه نحو العلوم، وتم التطبيق على مجموعة مكونة من (٣٦) تلميذه للمجموعة التجريبية و(٣٦) تلميذه للمجموعة الضابطة، وتوصل البحث إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الاستقصائي والاتجاه نحو العلوم.

الكلمات المفتاحية: التعلم المدمج، التفكير الاستقصائي، الاتجاه نحو العلوم.

Effectiveness of the Proposed Program in Science Based on Blended Learning in Developing , Inquiry Thinking and the Attitude towards Subject at Higher Basic School Students in Palestine

Abstract:

The objective of current research is to develop Inquiry thinking skills and Attitude towards subject through the teaching of the unit of the chemical reactions of the pupils at the basic ninth grade from the upper stage of basic education in Palestine. This is going to be conducted through using proposed program built on blended learning and to achieve the objectives of the research, the program proposal based on blended learning was built as well as the preparation of scale inquiry thinking skills and scale of attitude towards science has been applied to a group of 36 students –females – as experimental group and (36) students-females- of the control group, the search results have pointed out to the effectiveness of the proposed program in the in development skills of inquiry thinking and Attitude towards the science for students in the basic ninth grade in Palestine.

Key words: Blended - learning, Inquiry thinking, and Attitude towards science.

• المقدمة :

يعد التدفق المعرفي وتسارع الاكتشافات العلمية والمعلوماتية من سمات هذا العصر، والتطورات المتتالية والسريعة في كافة مجالات المعرفة والزيادة المتناهية في أعداد الدارسين والراغبين في التعلم والتعليم، وما يتسم به العصر الحالي من تقدم تكنولوجي ووجود مستحدثات تكنولوجية في التعلم والتعليم،

أدت إلى ضرورة إعادة النظر في الأساليب التربوية والتعليمية التي تلائم هذا الوضع، والعمل على تغيير فلسفة وأهداف التعليم من تعليم تقليدي يكون فيه المعلم والكتاب المدرسي محور العملية التعليمية، ويتطلب الحفظ والاستظهار إلى تعلم نشط يتمركز حول المتعلم ويتطلب المزيد من التفكير والتأمل، وتحويل بيئة التعلم من بيئة ساكنة إلى بيئة نشطة مليئة بالتفاعل والمشاركة والتعبير عن الآراء والأفكار (حنان عبد الحليم، ٢٠٠٨، ٤٥٩).

تعد مادة العلوم من المواد الدراسية المهمة في جميع الأنظمة التربوية على المستوى العالمي وتنبع أهمية العلوم من كونه يساهم بشكل كبير في تقدم الأمم وتطورها، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً في حياتنا اليومية، وتنبهت إلى ذلك جميع الدول المتقدمة منذ فترة زمنية طويلة، وعملت على تحسين مناهج العلوم وتطويرها والبحث عن طرق وأساليب حديثة في التعليم تتناسب وطبيعة مادة العلوم. (عبد الله بن خميس أمبو سعيدي وسليمان بن محمد البلوشي، ٢٠٠٩، ٧٥).

كما يهدف تدريس مادة العلوم إلى اكتساب المعارف العلمية وتوظيفها لتفسير الظواهر الطبيعية وحل المشكلات الحياتية، وتنمية مهارات تفكير مناسبة مثل الملاحظة، والتصنيف، والاتصال، والقياس، والتجريب، والاستقراء، والاستنتاج، والتنبؤ، وصياغة الفرضيات، وضبط المتغيرات، فضلاً عن اكتساب اتجاهات إيجابية عامة مثل احترام الآخرين، والاستماع إليهم، والتعاون، ونقد الأفكار، واستقلالية التفكير، وإتباع العادات الصحية السائدة المتعلقة بالنظافة الشخصية، ونظافة البيئة، والعناية بصحة الجسم بما يجعل التلميذ عضواً فعالاً في مجتمعه، وتتطلب هذه الأهداف دور جديد لمعلم العلوم وهو تنظيم وتوجيه تعلم العلوم بطرق الاستقصاء والعمل في مجموعات، وليس التلقين (قاسم صالح النعواش، ٢٠٠٧، ٣٨).

وقد أثبتت العديد من الدراسات في فلسطين أهمية الطرق والأساليب الحديثة في التعليم والتعلم لتحقيق أهداف العلوم ومنها: ودراسة (صفية الجدية، ٢٠١٢)، ودراسة (سهى ذوقان، ٢٠١٢)، ودراسة (حنين حوراني، ٢٠١١)، ودراسة (حياة المصري، ٢٠٠٣) التي أشارت إلى الاهتمام بمناهج العلوم وطرق تدريسها بحيث تقوم على عوامل ومرتكزات تتضمن التأكيد على الدور الإيجابي للطالب وتنمية قدرته على التفكير والإبداع والابتكار من خلال استخدام استراتيجيات تلبي حاجات المتعلمين وتنمي قدراتهم، وأوصت هذه الدراسات المعلمين باتباع الأساليب والطرق الحديثة في التعليم لفاعليتها في تحقيق أهداف تدريس العلوم وزيادة دافعية التلاميذ نحو التعلم وتنمية التفكير العلمي لديهم.

ويعد التعلم المدمج إستراتيجية حديثة تربط بين الطريقة التقليدية في التعليم والاستفادة من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات الحديثة لتصميم

مواقف تعليمية تجمع بين التدريس داخل الصفوف الدراسية والتدريس عبر الانترنت، وتمتاز باختصار الوقت، والجهد والتكلفة، بالإضافة إلى تحسين مستوى التحصيل، ومساعدة المعلم والتلميذ في توفير بيئة تعليمية في أي مكان وزمان دون حرمانهم من العلاقات الاجتماعية فيما بينهم أو مع مدرسيهم (عماد شوقي ملقى سيفين، ٩٧، ٢٠١١ - ٩٨). كما يحقق تفاعلاً بين المتعلمين أنفسهم، وبين المعلمين والمتعلمين داخل الفصول الدراسية، وبإمكان المتعلمين ممارسة التعلم الذاتي، الأمر الذي يمكن من تحقيق الأهداف بفاعلية ورفع مستوى تحصيل الطلبة (قسيم محمد الشناق وحسن علي أحمد بني دوم، ٢٠٢١، ٢٠٠٩).

وأشارت العديد من الدراسات والبحوث المتعلقة بطرائق وأساليب التعليم الحديثة القائمة على التعلم المدمج فاعليته في تنمية مهارات الاستقصاء والتفكير، والاتجاه نحو العلوم مثل: ودراسة حكم رمضان، (٢٠١٣)، أكد فاعلية التعلم المدمج في تنمية التفكير ما وراء المعرفي، ودراسة سامان وكاجارين (Saman Saowakon, Chaijaroen Sumalee, 2012) تصميم نموذج لبيئة الوسائط التعليمية في الكيمياء لتنمية التفكير العلمي، وتوصلت إلى فاعلية نموذج تلك البيئة في تنمية مهارة التفكير العلمي ومهارات الاستقصاء والتحليل، ودراسة فهد العيسى (٢٠١٠) التي أكدت فاعلية منهج مقترح للعلوم في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الاستقصائي، ودراسة حسن الشمري (٢٠١٠) التي أكدت فاعلية منهج مقترح للعلوم في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الاستقصائي، ودراسة ممدوح عبد المجيد (٢٠٠٩)، ودراسة سعاد شاهين (٢٠٠٨) التي أثبتت فاعلية التعليم المدمج في تحسين التحصيل وعمليات العلم والاتجاه نحو التعلم المدمج.

كما أوصت العديد من الدراسات والأبحاث التي أجريت في فلسطين بضرورة استخدام التعلم المدمج في التعليم والتعلم مثل: (دراسة فتح الله غانم وماجد حمائل، 2011, 55-76) FathallahGhanem&MajidHamayil، أوصت المؤسسات التعليمية باستخدام التعلم المدمج فيها، وتحويل طريقة تدريس مقرراتها بالتعلم المدمج، ودراسة (مفيد أبو موسى وسمير الصوص، ٢٠١١م، ١٠٣-١٣٨) التي أوصت بإجراء المزيد من الدراسات حول التعلم المدمج.

• مشكلة البحث :

تكون لدى الباحثة الإحساس بضرورة البحث في هذا الموضوع من خلال: « خبرة الباحثة: لاحظت الباحثة من خلال عملها في ميدان التدريس في المدارس الحكومية بفلسطين لمدة (١٨) عاماً، تدنياً في مستوى تحصيل الطلاب في مادة العلوم العامة من خلال الأنشطة الصفية والاختبارات الشهرية والفصلية، ويتم التمييز بين أداء التلاميذ بالاعتماد على عمليات الحفظ والتلقين وهي الطريقة المعتمدة، ونتج عن ذلك قصور في مهارات

التفكير العلمي، واكتساب المفاهيم العلمية لديهم، وأيضاً لاحظت الباحثة نقصان في عدد التلاميذ الذين يتوجهون للفرع العلمي بعد إنهاء الصف العاشر الأساسي، حسب تقرير إحصائي أصدرته وزارة التربية والتعليم في فلسطين حول الواقع التربوي، يتعلق بتوجهات الطلاب من الذكور والإناث في فروع المرحلة الثانوية المختلفة، حيث بلغ عدد طلاب المرحلة الثانوية ١٤٠٤٥٢ طالباً/ة، حيث التحق ٣٤٢٦٣ بما نسبته ٢٤.٤٪ منهم بالفرع العلمي، بينما يلتحق بفرع العلوم الإنسانية ٩١٣٩٣ بنسبة ٦٥.١٪، والباقي للفرع التجاري والشرعي، والفرع المهنية (زراعي، صناعي، فندقي). (الكتاب الإحصائي لعام (٢٠١٤/٢٠١٥م)، (<http://qarark.ps/Blog/blogDetails/36>)، مما يدل على ضعف الاتجاه نحو مادة العلوم لدى الطلاب.

◀ الدراسات السابقة: أثبتت نتائج بعض الدراسات السابقة في فلسطين تدني في قدرات الطلاب العقلية ومنها مهارات التفكير العلمي، وخاصة مهارات التفكير الاستقصائي، لدى الطلاب في غالبية المقررات الدراسية وخاصة العلوم، حيث يعاني طلاب الصف التاسع من صعوبات في تعلم العلوم، ويعزى ذلك لاستخدام الطرق التقليدية في التعليم والتي تؤدي إلى تكوين تفسيرات علمية خاطئة وغير مقبولة علمياً لدى الطلاب نتيجة لعدم تطبيق المنهج السليم في التفكير وضعف الاتجاه نحو مادة العلوم والبنية المعرفية الضعيفة، وأشارت نتائج دراسات مثل: (آلاء عبد العظيم، ٢٠١٣)، (محمد العريان، ٢٠١١)، (إيمان، حمدي، ٢٠١١)، لضعف الاتجاه نحو المادة، وضعف اكتساب مهارات التفكير والحاجة إلى تنمية التفكير الاستقصائي، كما يجدر بالذكر أنه لا توجد دراسات في حدود علم الباحثة. بحثت في فاعلية التعلم المدمج في فلسطين لمرحلة التعليم ما قبل الجامعي.

تبين للباحثة مما سبق أنه يوجد ضعف في مهارات التفكير بشكل عام والتفكير الاستقصائي بشكل خاص لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا، وتحاول الباحثة مواجهة هذه المشكلة بإعداد برنامج قائم على التعلم المدمج، ودراسة فاعليته في تنمية مهارات التفكير الاستقصائي، والاتجاه نحو العلوم وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس للبحث وينص على: "ما فاعلية برنامج مقترح في العلوم قائم على التعلم المدمج في تنمية التفكير الاستقصائي والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا في فلسطين؟"

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

◀ ما أسس بناء البرنامج المقترح في العلوم القائم على التعلم المدمج في تنمية التفكير الاستقصائي والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي؟

◀ ما التصور المقترح لبرنامج في العلوم قائم على التعلم المدمج في تنمية التفكير الاستقصائي والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي؟

- « ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التفكير الاستقصائي في العلوم لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي؟
- « ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي؟

• أهداف البحث :

هدف البحث الحالي إلى:

- « تصميم برنامجا مقترحا قائما على التعلم المدمج لتدريس وحدات الفصل الدراسي الأول من مقرر العلوم للصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم قباطية في فلسطين.
- « قياس فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم المدمج في تنمية التفكير الاستقصائي، لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم قباطية في فلسطين.
- « قياس فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم المدمج في تنمية الاتجاه نحو العلوم، لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم قباطية في فلسطين.

• أهمية البحث :

قد يفيد البحث الحالي كل من:

- « مخططي المناهج: تقديم برنامج مقترح قائم على التعلم المدمج، قد يساعد مخططي المناهج في تخطيط وحدات دراسية من مناهج العلوم وفقا للتعلم المدمج.
- « معلمي العلوم: تقديم أدلة لمعلمي العلوم للتدريس باستخدام البرنامج المقترح القائم على التعلم المدمج. وتقديم مقياس التفكير الاستقصائي ومقياس الاتجاه نحو العلوم، للاستفادة منها، وتصميم أدوات مماثلة لوحدات أخرى لصفوف تعليمية أخرى.
- « للمشرفين التربويين في مجال العلوم: وذلك من خلال تعريفهم بالبرنامج وأهميته وضرورة الاهتمام بالبرامج القائمة على التعلم المدمج، وذلك أثناء ممارستهم لمهامهم الإشرافية.
- « للتلاميذ: تقدم للتلاميذ برنامج قائم على التعلم المدمج يساعد التلاميذ على تنمية مهارات التفكير الاستقصائي والاتجاه نحو العلوم.

• حدود البحث :

- « حدود موضوعية: اقتصر تطبيق البحث على الوحدة الثالثة من مادة العلوم العامة - الفصل الدراسي الأول - للصف التاسع الأساسي للمناهج الفلسطينية للأسباب التالية: تم اختيار الوحدة الثالثة (التفاعلات الكيميائية) لضعف مستوى التحصيل في هذه الوحدة لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي، ويواجه التلاميذ صعوبة في دراسة هذه الوحدة لصعوبتها وكثافة المعلومات،

وأن المفاهيم العلمية فيها مجردة ومركبة ويصعب عليهم فهمها وتحصيلها، واعتمادها لمهارات عقلية متنوعة وخبرات تعليمية تتضمن التطبيقات العملية ذات الأهمية في توضيح وتفسير عدد من المظاهر الطبيعية والحياتية التي نعيشها، والتي من شأنها حث العقل وتحفيزه على التفكير والبحث.

◀ حدود مكانية: اقتصر هذا البحث على المدارس الحكومية لمديرية تربية وتعليم قباطية في فلسطين، لتلاميذ الصف التاسع الأساسي، مدرسة بنات قباطية الثانوية الغربية، ومدرسة بنات رابا الثانوية، وذلك لقرب هذه المدارس من مقر سكن الباحثة.

◀ حدود زمنية: استغرق تطبيق هذا البحث ٤٥ يوماً خلال الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠١٤/٢٠١٥.

• أدوات البحث :

◀ مقياس مهارات التفكير الاستقصائي (من إعداد الباحثة).

◀ مقياس الاتجاه نحو العلوم (من إعداد الباحثة).

• مصطلحات البحث :

• التعلم المدمج :

ويعرف التعلم المدمج جون واطسون (John Watson, 2009,4) بأنه "نموذج تعليمي تتحد فيه الفاعلية والفرص الاجتماعية للفصل الدراسي مع الإمكانيات التكنولوجية، لتعزيز وتثري التعلم النشط في بيئة التعلم الإلكتروني أكثر من كونه نسبة الأشكال المقدمة، فهو خليط من التفاعل الصفي التقليدي Classroom Interaction والتدريس الحي (المباشر) Live Instruction".

التعريف الإجرائي للباحثة للتعلم المدمج: طريقة من طرائق التعليم والتعلم يدمج فيه التعلم الإلكتروني والتعليم التقليدي، بإعداد برنامج يعتمد على التقنيات الحديثة، باستخدام تقنيات الاتصال الحديثة كالحاسوب وشبكات المعلومات وبوابات الأنترنت بما يتناسب خصائص التلاميذ، واحتياجاتهم وطبيعة مادة العلوم، بهدف تنمية المفاهيم العلمية، ومهارات التفكير الاستقصائي والاتجاه نحو العلوم لتلاميذ الصف التاسع الأساسي بفلسطين.

• التفكير الاستقصائي :

عرفت نجوى عبد العزيز (٢٠٠٢م، ٤٠) التفكير الاستقصائي بأنه: "أحد أنماط التفكير التي تعتمد على الطلاب في مواجهة بعض الأنشطة والمواقف المغايرة في مواجهة المشكلات التي تتحدى تفكيرهم، وتحثهم على تحديدها، والعمل على إيجاد حل لها وممارسة مهارات الاستقصاء، بهدف التوصل إلى المعرفة العلمية الكاملة وممارسة المهارات الاستقصائية".

وتعرف الباحثة التفكير الاستقصائي إجرائياً بأنه: نمط من أنماط التفكير العلمي تمارس فيه مهارات عقلية من ملاحظة وتفسير وتصنيف وتحديد المشكلة

وصياغة الفروض واختبار صحة الفروض والاتصال والتعريف الاجرائي والتجريب واستخدام الارقام وتقوم بها التلميذات بأنفسهن من خلال برنامج مقترح للوصول للمعرفة العلمية وتقاس تلك المهارات بالدرجة التي تحققها الطالبات باستخدام مقياس مهارات التفكير الاستقصائي الذي أعدته الباحثة.

• الاتجاه نحو العلوم :

وعرف احمد النجدي (٢٠٠٢م، ٩٤) على أنه: موقف يعبر عن محصلة استجابات الفرد نحو موضوعات المادة إما بالقبول أو الرفض أو المعارضة لهذه الموضوعات.

التعريف الإجرائي للباحثة للاتجاه نحو مادة العلوم: نزعة داخلية ذات طبيعة انفعالية تعبر عن سلوك تلاميذ الصف التاسع الأساسي، وتتحدد باستجاباتهم بالقبول أو الرفض أو الحياد نحو مادة العلوم، وتتضمن (الاهتمام بمادة العلوم، قيمة مادة العلوم، ومعلم العلوم، وطبيعة مادة العلوم)، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها التلميذات من خلال المقياس المعد لذلك.

• مجموعة البحث :

تتكون من تلميذات الصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية قباطية وهي:

- ◀ مدرسة بنات رابا الثانوية وعدد التلميذات (٣٦) كمجموعة تجريبية تتعلم وفق البرنامج القائم على التعلم المدمج.
- ◀ مدرسة بنات قباطية الثانوية الغربية وعدد التلميذات (٣٦) طالبة كمجموعة ضابطة تتعلم بالطريقة المعتادة.

• متغيرات البحث :

- ◀ المتغير المستقل: البرنامج المقترح القائم على التعلم المدمج.
- ◀ المتغيرات التابعة: تنمية مهارات التفكير الاستقصائي، الاتجاه نحو العلوم

• منهج البحث :

- استخدمت الباحثة المنهج الآتي:
- ◀ المنهج الوصفي: لإعداد الإطار النظري، والبرنامج المقترح القائم على التعلم المدمج، وأداتا البحث، والمواد التعليمية.
- ◀ المنهج شبه التجريبي: لدراسة فاعلية استخدام البرنامج المقترح القائم على التعلم المدمج في تنمية مهارات التفكير الاستقصائي، والاتجاه نحو العلوم.

• التصميم التجريبي للبحث :

استخدمت الباحثة التصميم التجريبي للبحث في مجموعتين المجموعة التجريبية (٣٦) تلميذة، طبق عليها البرنامج المقترح القائم على التعلم المدمج، والمجموعة الضابطة (٣٦) تلميذة، تم تدريسها بالطريقة المعتادة (التقليدية)، وطبقت الباحثة أداتا البحث قبلياً، ثم طبقت الوحدة الدراسية من خلال

البرنامج امقترح القائم على التعلم المدمج للمجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة درست نفس الوحدة بالطريقة العادية، وبعد انتهاء الوحدة طبقت الباحثة أدوات البحث بعدياً .

• المعالجة الإحصائية :

- قامت الباحثة باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS20 وذلك في:
- « حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من درجات المجموعتين التجريبية والضابطة قبلية في مقياس التفكير الاستقصائي، ومقياس الاتجاه نحو العلوم.
- « حساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبلية وبعدياً في كل من مقياس التفكير الاستقصائي، ومقياس الاتجاه نحو العلوم باستخدام اختبار (PairedSamples T-Test).
- « حساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة قبلية وبعدياً في كل من مقياس التفكير الاستقصائي ومقياس الاتجاه نحو العلوم وذلك باستخدام اختبار (Independent Samples T-Test).
- « استخدم برنامج Excel لحساب حجم التأثير للمتغير المستقل على المتغيرات التابعة، وكذلك حساب معدل الكسب لبليك.
- « حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة سبيرمان براون.

• إجراءات البحث :

- للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:
- « الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث ومتغيراته وإعداد الإطار النظري الذي يتناول متغيرات البحث المستقلة والتابعة.
- « تحديد أسس بناء البرنامج المقترح القائم على التعلم المدمج
- « إعداد البرنامج القائم على التعلم المدمج وعرضه على المحكمين.
- « إعداد دليل للمعلم للتدريس وفق البرنامج المقترح وعرضه على المحكمين، وتعديله في ضوء آرائهم.
- « إعداد أدوات البحث والتأكد من صدقها وثباتها وهي: مقياس التفكير الاستقصائي، ومقياس الاتجاه نحو العلوم.
- « اختيار مجموعة البحث عشوائياً ونقسمها إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية تتعلم بالبرنامج القائم على التعلم المدمج، والمجموعة الضابطة تتعلم بالطريقة المعتادة.
- « تطبيق أدوات البحث قبلية على مجموعتي البحث، المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
- « تطبيق تجربة البحث.

« تطبيق أدوات البحث بعديا على مجموعتي البحث، المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

« استخلاص البيانات الخام من النتائج وجدولتها وتحليل البيانات إحصائيا.

« مناقشة النتائج وتفسيرها.

« وضع التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

• أدبيات البحث :

• المحور الأول : التعلم المدمج Blended Learning :

• أولا : مفهوم التعلم المدمج :

عرف جون واطسون (John Watson, 2009,4) بأنه "نموذج تعليمي تتحد فيه الفاعلية والفرص الاجتماعية للفصل الدراسي مع الإمكانيات التكنولوجية، لتعزز وتثري التعلم النشط في بيئة التعلم الإلكتروني أكثر من كونه نسبة الأشكال المقدمة، فهو خليط من التفاعل الصفّي التقليدي Classroom Interaction والتدريس الحي (المباشر) Live Instruction".

ويعرف محمد عطية (٢٠٠٣م، ١٢٤) التعلم المدمج بأنه "أحد صيغ التعلم أو التعليم الذي يدمج فيها التعلم الإلكتروني مع التعليم التقليدي في إطار واحد، حيث توظف أدوات التعلم الإلكتروني سواء المعتمدة على الكمبيوتر أو المعتمدة على الشبكات في الدروس والمحاضرات، وفي جلسات التدريب التي تتم غالبا في قاعات الدرس الحقيقية المجهزة بإمكانية الاتصال بالشبكات".

وأشار كل من: ميلهايم (Milheim, WD, 2006,133-139)، و(حسين عبد الباسط، ٢٠٠٧م، ٣)، وفاطمة كمال (٢٠١٠م، ١٦١)، شعبان حفني (٢٠٠٧م، ٥): إلى أن التعلم المدمج هو: أحد صيغ التعليم والتعلم يجمع بين التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني باستخدام مصادر تعلم الكترونية في الدروس وبشكل مخطط للحصول على أفضل النتائج عند المتعلمين.

وتعرف الباحثة التعلم المدمج بأنه: طريقة من طرائق التعليم والتعلم بإعداد برنامج يعتمد على التقنيات الحديثة، دون التخلي عن التعلم المعتاد (التعليم التقليدي)، باستخدام تقنيات الاتصال الحديثة كالحاسوب وشبكات المعلومات وبوابات الانترنت بما يتناسب خصائص التلاميذ، واحتياجاتهم وطبيعة مادة العلوم، بهدف تنمية المفاهيم العلمية، ومهارات التفكير الاستقصائي والاتجاه نحو العلوم لتلاميذ الصف التاسع الأساسي بفلسطين.

• ثانياً: مستويات التعلم المدمج:

يرى عبد اللاه الفقي (٢٠١١م، ٤٣) أن التعلم المدمج يمكن تصنيفه في ضوء طبيعته، وكيفيته، ودرجة الدمج بين مكوناته إلى أربعة مستويات متفاوتة التعقيد، تتراوح من البسيط (أقل درجات الدمج بين الشق التقليدي والشق

الالكتروني)، إلى المعقد (ينصهر فيه كلا الشقين التقليدي والالكتروني معا مكونين نوعا جديدا من التعلم يصعب الفصل بين مكوناته، وله سمات جديدة)، ومستويات التعلم المدمج هي:

• **المستوى المركب (Component):**

يربط بين أدوات توصيل المعلومات وبين محتوى التعلم، ومن أمثلة التعلم المدمج في ضوء هذا المستوى:

« نموذج ثنائي المكون: يقوم على التعلم باستخدام مصادر وأدوات التعلم الالكتروني، وبلية التعلم في حجرة الدراسة باستخدام المحاضرة.

« نموذج ثلاثي المكون: يقوم على تشخيص تعلم التلاميذ باستخدام التغذية الراجعة ثم تصحيح التعليم باستخدام الطرق والأساليب التقليدية في التعليم، واستخدام التعلم الالكتروني لإثراء وتعزيز التعلم.

• **المستوى المتكامل (Integrated):**

يتم التكامل بين العناصر المختلفة للتعلم الالكتروني القائم على الانترنت، ومن أمثلة التعلم المدمج في ضوء هذا المستوى: الدمج المتكامل بين ثلاثة مكونات، هي: مصادر المعلومات المتاحة عبر شبكة الانترنت، ومجموعات المناقشة المتصلة عبر الانترنت، والتقويم المباشر عبر الانترنت.

• **المستوى التشاركي (Collaborative):**

يقوم على الدمج بين المعلم (كموجه)، سواء كان معلما تقليديا أو معلما الكترونيا عبر الانترنت، وبين مجموعات التعلم التعاونية داخل حجرة الدراسة التقليدية، أو مجموعات التعلم التشاركية عبر الانترنت، ومن أمثلة التعلم المدمج في ضوء هذا المستوى:

« الدمج بين الدور التقليدي للمعلم والمتعلمين، وبين المعلم الالكتروني عبر الانترنت.

« الدمج بين الدور التقليدي للمعلم والمتعلمين داخل حجرة الدراسة، وبين مجموعات التعلم التشاركية عبر الانترنت.

« الدمج بين المعلم الالكتروني، والمتعلمين التقليديين بالتعلم الفردي، أو بين المعلم الالكتروني ومجموعات التعلم التشاركية عبر الانترنت.

• **مستوى الامتداد والانتشار (Expansive):**

وفيه يتم الدمج بين التعليم التقليدي داخل حجرة الدراسة التقليدية، وبين مصادر التعلم الالكترونية غير المتصلة، التي يمكن للمتعلمين طباعتها مثل: (البريد الالكتروني، والكتب والوثائق الالكترونية، والتعلم باستخدام البرامج والبرمجيات المحوسبة، والوسائط الالكترونية بما فيها المواقع المتاحة على الويب، والتعلم باستخدام التليفون المحمول.

واستفادت الباحثة من هذه المستويات الثالث والرابع في اعداد برنامج التعلم المدمج، من خلال الدمج بين دور المعلم والمتعلمين التقليدي وبين المعلم الالكتروني في مجموعات التعلم التشاركي عبر الانترنت، واستخدمت الباحثة مصادر تعلم الكترونية مثل المواقع المختلفة المتاحة على شبكة الانترنت، والاستفادة من موقع منتدى العلوم، وصفحة لنادي الكيمياء في مدرسة بنات قباطية الثانوية الشرقية أعدت من قبل الباحثة .

• ثالثاً: التصميم التعليمي للتعلم المدمج:

يؤدي التصميم دوراً أساسياً في فاعلية التعلم المدمج، وذلك لأنه يساعد على التعلم الفاعل، ويتطلب إجراءات وخططاً معينة، لتحديد سير التلاميذ في البرنامج، وتنفيذ بعض الإجراءات طبقاً لشروط معينة، ويؤكد حسن البائع عبد العاطي والسيد عبد المولى أبو خطوة (٢٠٠٩م، ٤٤٤) أهمية التصميم بقولهما: إن التصميم الجيد يضمن المحافظة على استمرار.

اطلعت الباحثة على الاسس والمعايير العلمية والفلسفية والنفسية والتقنية من خلال مراجعتها لبعض الأدبيات التربوية المرتبطة بالتصميم التعليمي للتعلم المدمج، واستفادت من دراسة كل من: أحمد سالم (٢٠٠٤م، ٣٦٨)، ودلال استيتة وعمر سرحان (٢٠٠٧م، ٣٣٠) في اعداد أسس بناء البرنامج المقترح القائم على التعلم المدمج.

« بناء برنامج قائم على التعلم المدمج وباستخدام النموذج ٥٠٪ تقليدي و ٥٠٪ الالكتروني. ويمتاز هذا النموذج بالجمع بين مزايا التعلم الصفي (التقليدي) والتعلم الالكتروني، والمتعلم هو الأساس في عملية تعلمه، فالمتعلم بحاجة للتعليم التقليدي ليعزز علاقته بمعلمه، ويكتسب سلوكيات ايجابية من المعلم خلال الدرس، من خلال الأخذ بالاعتبار الطريقة التقليدية، والطرق الحديثة في التعليم ومنها: (المحاضرة، النقاش والحوار، التجريب العملي، المحاكاة، الاستقصاء الموجه، العرض العملي، والتعلم الالكتروني) »

« التزمت الباحثة بالأهداف العامة لمنهج العلوم للصف التاسع الأساسي، المحددة من قبل وزارة التربية والتعليم بفلسطين »

« التأكيد على تنمية المفاهيم العلمية، في كل مكونات البرنامج بدءاً من الأهداف ثم المحتوى والوسائل والأنشطة وطرق التدريس المستخدمة ومن ثم وسائل التقويم، وتعد المفاهيم من أساسيات المعرفة العلمية. »

« مراعاة خصائص المتعلمين، حيث يستطيع أن يكرر التعلم متى شاء حسب قدراته »

« يتناسب مع طبيعة ومحتوى مادة العلوم. »

« يعتمد التصميم على مفهوم المنهج الحلزوني، لأن المنهج الفلسطيني حلزوني. »

- رابعاً: نماذج التعلم المدمج :
ومن النماذج التي بنيت أساساً للتعلم المدمج:
- نموذج (ODP,2003, <http://www.ojp.gov/blendedlearning>) للتصميم التعليمي لبرامج التعلم المدمج:
ويتكون من خمسة مراحل :
- « مرحلة التحليل : مرحلة مهمة في تطبيق أسلوب الدمج في التعلم، يتم فيها تحديد من هم المتعلمين، وما الذي يعرفونه، وما سمات تعلمهم، وماذا يحتاجون ، ولماذا يريدون التعلم ، وما هي المعرفة والمهارات والاتجاهات التي يحتاج المتعلم لها، وفي هذه المرحلة يتم تقييم الاحتياجات، وتحليل المهام التعليمية، وتحديد الأهداف التعليمية ، وتحديد طرق التقديم، وتلخيص الإطار العام للمقرر.
- « مرحلة التصميم: مرحلة يتم فيها التخطيط لإستراتيجية تطبيق برنامج التعلم المدمج من خلال تحديد عناصر التعلم وهي الأهداف التعليمية ، استراتيجيات التقييم ، المصادر التي ستستخدم في البرنامج التعليمي، إعداد السيناريوهات التي تصف طريقة تقديم المحتوى، تحديد الأنشطة العملية وطرق تقديم التغذية الراجعة.
- « مرحلة التطوير: يتم فيها إنتاج المواد التعليمية الميسرة لعملية التعلم، وكل الوسائل التي تدعم العملية التعليمية. وتعتمد هذه المرحلة على مرحلتى التحليل والتصميم.
- « مرحلة التنفيذ: تهدف هذه المرحلة إلى تطبيق برنامج التعلم المدمج في ضوء الخطوات التي تم تحديدها مسبقاً خلال مرحلة التصميم وطرق تقديم التعلم وانجاز المهمة التعليمية في الوقت المحدد.
- « مرحلة التقويم: مرحلة قياس مدى تحقق الأهداف، ونجاح البرنامج التعليمي باستخدام الأدوات التقويم التي تم بناؤها.
- نموذج هانج لتصميم التعلم المدمج (Haung,2005:296) :
حددت ثلاثة مراحل رئيسية لهذا التصميم وهي:
- التحليل القبلي Pre-analysis :
للتحقق من إمكانية تطبيق التعلم المدمج وتضم ثلاثة عوامل رئيسية وهي:
« التقييم المنتظم لمعرفة التعلم السابق وأنماط واستراتيجيات التعلم.
« تحليل محتوى المنهج.
« تحليل مواصفات بيئة التعلم ويجب تحديد الأنشطة التعليمية وطرق التعلم بوضوح وهذا يساعد في كتابة تقرير التحليل الأولي.
- تصميم الأنشطة والمصادر Design of Activates and Resources :
وتضم ثلاثة مراحل فرعية:

- « التصميم العام للتعليم المدمج : ويتم فيها كتابة مخطط يبين كل من: الأنشطة التعليمية، استراتيجيات العرض، والتقديم في بيئة التعلم المدمج، الدعم التعليمي، وكيف تقدم التغذية الراجعة للتلميذ أثناء التعلم.
- « تصميم وتطوير المصادر وتشتمل على:
- « اختبار المحتوى، تطوير المصادر وإنتاجها، تقديم المصادر للطالب .
- « تصميم الأنشطة وتحتوي على :تعريف وتحديد الأداء المطلوب، الأهداف المتعلقة بالأنشطة التعليمية، تنظيم الأنشطة التعليمية، طريقة تقويم الأنشطة التعليمية.

• **التقييم التعليمي :**

عملية التقييم تعتمد على الأهداف المتعلقة بالأنشطة وتعريفات الأداء والبيئة العامة للتعليم المدمج ، حيث يستخدم لتقييم عملية التعلم باستخدام أدوات التقويم التكويني والتجميعي مثل الحقيبة الالكترونية لأعمال الطلاب، وتقويم الاختبارات خاصة التي تبث عبر الشبكة وايضا يتم تنظيم الأنشطة التعليمية وتقويمها.

• **نموذج فيرناندو (Fernando,et.,2005, 217-235) :**

يتضمن هذا النموذج المراحل التالية:

- « تحليل المحتوى: يقوم المعلم بتحديد المقرر، وتحديد الأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي، وتقسيمه إلى جزأين وفقا للأهداف، جزء يقدم باستخدام CD وجزء يقدم الكترونيا عبر شبكة الانترنت أو من خلال الأقراص المدمجة في الفصل الدراسي.

« تحليل خصائص المتعلمين: يتم التعرف على خبراتهم ومعارفهم ومعلوماتهم السابقة التي لها علاقة بالمحتوى التعليمي والأهداف التعليمية للمقرر. ويتم تحديد سلسلة دروس الكترونية لعملية تعلم ذاتي خاصة بكل طالب يقوم بدراستها.

« **تنفيذ البرنامج:**

- ✓ يبدأ البرنامج ولمدة يوم واحد بلقاء يتم فيه التفاعل وجها لوجه حيث يتيح الفرصة للمتعلمين لمقابلة بعضهم البعض، وكذلك المعلم الذي يراجع المجموعة بالمعارف السابقة وتقديم الأهداف التعليمية، ومناقشة المهام التعليمية المهمة، وتوضيح طريقة التفاعل التي ستتم عبر البريد الالكتروني، مؤتمرات الفيديو والمحادثة عبر شبكة الانترنت.
- ✓ يعقد تفاعلين (ساعة لكل تفاعل) ، ويتم عقدهما مرة أسبوعيا بين المعلم والطلاب خلال المحادثة عبر الشبكة لتعزيز المعرفة، والحوار بطريقة غير رسمية ويطور بشكل غير مخطط،

✓ عقد مؤتمرين في الأسبوع الثالث والسادس يتناولان موضوعات ثم التخطيط لضمان فعاليتها.

✓ تقديم دعم باستخدام البريد الإلكتروني ، والإجابات تقدم خلال ٢٤ ساعة التالية.

✓ تقديم دعم تلفوني لمدة ساعة يوميا.

« مرحلة التقييم : يخضع كافة المتعلمين لاختبار تقييمي للحصول على شهادة اجتياز البرنامج التعليمي من خلال التعرف على ما تم اكتسابه من معارف ، وما حقق من أهداف في نهاية المدة المحددة.

ومن النماذج الأخرى نموذج (عبد الله الفقي، ٢٠١١) ونموذج فرانك تروحا (Frank, 2002) لتصميم التعلم المدمج ، بعد الاطلاع على نماذج التصميم المختلفة التي سبق ذكرها، لاحظت الباحثة انه بالرغم من اختلافها في بعض مراحلها ألا أنها تتفق في مراحل التحليل، والتصميم، والتقييم، والتطوير، واستفادت الباحثة منها في بناء تصميم تعليمي يناسب دروس العلوم والأنشطة المتنوعة ضمن مادة العلوم، ويؤدي الغرض المطلوب. ويتكون من المراحل الآتية:

• المرحلة الأولى: التحليل :

تمر عملية إعداد البرنامج بمرحلة تحليل محتوى "موضوعات البحث" وتحديد الأهداف العامة والأهداف الإجرائية، (المعرفية والوجدانية والمهارية)، وتحديد المفاهيم العلمية المراد تنميتها في الوحدة الدراسية، وتحديد مستويات تعلم هذه المفاهيم التي ستستخدم في إعداد اختبار المفاهيم وعمل جدول مواصفات لاختبار المفاهيم ، وعمل خطة زمنية لتدريس موضوعات البحث

• المرحلة الثانية: التنظيم والتصميم :

وتم فيها:

« تحديد الوسائل التعليمية والتكنولوجية : أجهزة كمبيوتر مختبر الحاسوب بالمدرسة - شبكة الانترنت - مختبر العلوم - جهاز العرض LCD، السبورة الإلكترونية، CD، أدوات ومواد الأنشطة المخبرية،

« تحديد مصادر المعرفة : الكتاب المدرسي، المكتبة، شبكة المعلومات الانترنت. مواقع وروابط على شبكة الإنترنت ومنها: صفحة نادي الكيمياء مدرسة بنات قباطية الشرقية، منتدى العلوم <http://jenin1.com> مواقع الكترونية مختلفة.

« ويتم فيها تنظيم الدروس لموضوعات البحث ويشتمل كل درس على: (الأهداف الإجرائية المراد تحقيقها، المفاهيم التي ينبغي تنميتها، مهارات التفكير الاستقصائي المستهدف تنميتها، استراتيجيات التدريس، الأدوات والوسائل التعليمية، الأنشطة والخبرات التعليمية).

• المرحلة الثالثة: التطبيق :

يتم في هذه المرحلة التطبيق للبرنامج المقترح على العينة الاستطلاعية من التلاميذ وبعد التحكيم طبق على عينة الدراسة في ضوء آراء وملاحظات المحكمين.

حيث يتم التهيئة للدرس بأساليب مختلفة إما الكتروني أو تقليدي حسب طبيعة الدرس، ومن ثم البدء بالأنشطة المتعلقة بالدرس، وقت تم استخدام (المحاضرة، الحوار والنقاش، المحاكاة، التجريب في المختبر، الاستقصاء الموجه، العرض العلمي)

• المرحلة الرابعة: التقييم :

وتتضمن:

- « تقويم البرنامج: من خلال عرضه على محكمين، وتطبيقه على عينة استكشافية، للتأكد من تحقيق الأهداف، ونجاح البرنامج التعليمي باستخدام أدوات التقييم التي تم بناؤها.
- « تقويم أداء التلاميذ: من خلال تطبيق أدوات الدراسة قبلها وبعديا، على المجموعة التجريبية بعد تقويم البرنامج

• خامساً: أشكال التعلم المدمج :

ويمكن توظيف التعلم المدمج في عمليتي التعليم والتعلم في ثلاثة أشكال كما صنفها حسن زيتون (٢٠٠٥، ١٦٩) كالتالي:

- « الشكل الأول: تعلم الكتروني ٢٥٪ وتعليم تقليدي ٧٥٪ حيث يتم استخدام بعض أدوات التعلم الالكتروني في دعم التعلم الصفي (التقليدي)
- « الشكل الثاني: تعلم الكتروني ٥٠٪ وتعلم تقليدي ٥٠٪ ويتضمن الجمع بين التعلم الصفي والتعلم الالكتروني داخل غرفة الصف في معمل الحاسوب أو مركز مصادر التعلم ويمتاز هذا النموذج بالجمع بين مزايا التعلم الصفي (التقليدي) والتعلم الالكتروني المتعلم هو الأساس في عملية تعلمه.
- « الشكل الثالث: التعلم الالكتروني ٧٥٪ والتعلم الصفي (التقليدي) ٢٥٪، في هذا الشكل يعتبر التعلم الالكتروني بديلاً للتعلم الصفي ويسميه البعض التعلم الافتراضي.

ومن خلال العرض السابق يتضح أن الشكل الثاني هو المناسب لطبيعة البحث الحالي لذا تم بناء البرنامج المقترح باستخدامه، ولأنه ملائم لطبيعة مادة العلوم بشقيها النظري والعملي، حيث أن هذا النموذج يجمع بين التعلم وجها لوجه (التقليدي) والتعلم الالكتروني، وكلاهما له مزايا لا يمكن الاستغناء عنها ومبحث العلوم يحتوي على معلومات تتطلب الأساليب الحديثة في التعلم التقليدي وخاصة الجانب العملي (التجارب العملية) التي من الضروري أن يشارك التلميذ في أدائها وان يلتقي مع المعلم وجها لوجه. ومن خلال

هذا الشكل لا يحرم المتعلم من متعة التعامل مع أقرانه ومعلميه، ومحاولة الاستفادة من التقدم العلمي والتكنولوجي في التصميم والتصنيف والاستخدام.

• المحور الثاني : التفكير الاستقصائي:

• أولاً: مفهوم التفكير الاستقصائي:

من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة لاحظت الباحثة تعدد تعريفات التفكير الاستقصائي، عرفت أحلام الباز حسن الشريبي (٢٠١١م، ٢١٩ - ٢٤٨): بأنه المهارات العقلية التي يمارسها الفرد من طرح التساؤلات، تصميم الاستقصاء، انتقاء الأدوات والأساليب المناسبة لجمع البيانات وتفسيرها، عرض ومناقشة نتائج الاستقصاء، من أجل حل مشكلة معينة.

وعرفت الباحثة التفكير الاستقصائي بأنه: نمط من أنماط التفكير العلمي تمارس فيه مهارات عمليات العلم من ملاحظة وتفسير وتصنيف وتحديد المشكلة وصياغة الفروض واختبار صحة الفروض والاتصال والتعريف الاجرائي والتجريب واستخدام الأرقام وتقوم بها التلميذات بأنفسهن من خلال برنامج مقترح للوصول للمعرفة العلمية وتقاس تلك المهارات بالدرجة التي تحققها التلميذات باستخدام مقياس مهارات التفكير الاستقصائي الذي أعدته الباحثة.

• ثانياً: مهارات التفكير الاستقصائي:

تعددت في الأدبيات مهارات التفكير الاستقصائي فقد أشار (أحمد النجدي وآخرون ٢٠٠٥، ٢٢٠)، و(محمد السيد ٢٠٠٩، ٦٣ - ٧٢)، (ميشيل كامل، ٢٠١٠، ٣٢٤) إلى أن مهارات التفكير الاستقصائي هي:

« مهارات تحديد المشكلة: تتمثل في تحديد ما يتم البحث حوله والتعبير بدقه عنه.

« مهارة جمع المعلومات: هي المهارة المتعلقة بجمع المادة أو المحتوى المفروض استخدامه في التجهيز المعرفي، وتعتبر دراسة فاحصة ودقيقة لما نسمع ونرى وما نستطيع جمعه، باستخدام الحواس المختلفة.

« مهارة التصنيف: يعد التصنيف من مهارات تنظيم المعلومات، فالمتعلم يجمع المفردات (معلومات - أشياء - أحداث - ظواهر) في فئات أو مجموعات معينة بالاعتماد على صفات محددة تجمع كل فئة منها، وأساس يستند عليه.

« مهارة الاستنتاج: الاستنتاج يعتبر من مهارات توليد المعلومات، يتوصل المتعلم من خلال الاستنتاج إلى معلومات جديدة أو نتائج جديدة غير موجودة مباشرة في الموضوع محل التفكير قيد الدراسة والتي تعتمد على أساس الملاحظات والأدلة والحقائق والخبرة السابقة لدى المتعلم.

« مهارة التنبؤ: يعد التنبؤ من مهارات توليد المعلومات، وهو صورة خاصة من الاستدلال فالمتعلم يحاول توقع نتائج معينة على أساس بيانات، يتم الحصول عليها من خلال ملاحظات وقياسات سليمة أو رسوم بيانية،

أو من خلال ملاحظات وقياسات سليمة أو رسوم بيانية أو من خلال معلومات أو خبرات سابقة.

« مهارة فرض الفروض: هو حل محتمل أو تفسير للمشكلة قيد الدراسة ويعتمد توليده على قدرة المتعلم على اكتشاف العلاقات والربط بين الأحداث، وإخضاعها للتنظيم العقلي والمنطقي، وتعتمد قيمة الفرض وأهميته على مدى ارتباطه بالمشكلة ومدى قابليته للاختبار وإمكانية تعديله في ضوء الاختبار وعلى ما يحدده من توقعات حول نتائج معينة.

« مهارة التجريب وضبط المتغيرات: يمثل التجريب مهارة إجراء التجارب العلمية بما تتطلبه من مهارات الاستقصاء المختلفة، متضمنة مهارة ضبط المتغيرات والمتمثلة في تمكن المتعلم من إبعاد أثر العوامل الأخرى عدا العامل التجريبي بحيث يتمكن من الربط بين المتغير التجريبي وأثره في المتغير التابع.

« مهارة التعريف الإجرائي: تتمثل هذه المهارة في تحديد معنى مصطلح ما باستخدام لغة توضح كيفية القيام بالعمل ومشاهدته أو صياغة جملة أو عبارة تصف شيئاً أو حدثاً أو ظاهرة، وذلك بوصف ما يلاحظ أو يؤدي من أفعال.

وقد استفادت الباحثة من هذه المهارات في تحديد المهارات اللازمة لمقياس التفكير الاستقصائي، واعتمدت المهارات التالية: (الملاحظة، الاستنتاج، التصنيف، استخدام الأرقام، التعريف الإجرائي، تفسير البيانات، التجريب، تحديد المشكلة، فرض الفروض، اختبار صحة الفروض، الاتصال) وتم اختيارها لمناسبتها وعلاقتها المباشرة لتعلم العلوم، وللدراسة قيد البحث، ولبرنامج المقترح القائم على التعلم المدمج، وتعتبر هذه المهارات ذات أهمية في دروس العلوم والمواد الأخرى التي يدرسها التلميذ.

• ثالثاً: تنمية التفكير الاستقصائي:

وقد أكدت دراسة كل من ثناء عودة (٢٠٠٧م، ١٠٧-١٦٢) ومحدث صالح (٢٠٠٨م، ٤٢-١) و(sadeh&zion, 2009, 1137-1150) انه يمكن تنمية التفكير الاستقصائي بمراعاة ما يلي:

« استخدام تساؤلات ذات معنى: إن التساؤلات الجيدة تتمحور حول أشياء أو إحداث في العالم الطبيعي ولها علاقة بالمحتوى الدراسي. وتثير دافعية المتعلم على جمع البيانات واستخدامها في تكوين إجابات وتفسيرات للظاهرة العلمية. ودور ممارسة الاستقصاء في تحفيز المتعلم على طرح التساؤلات التي تثير تفكيره وتولد لديه الحاجة للمعرفة، والبحث عن حلول للمشكلات (National Research Council, 2000, 19).

« تصميم الاستقصاء وجمع المعلومات: تتيح ممارسة الاستقصاء العلمي فرص تصميم المتعلم لاستقصاء أو تجربة لجمع البيانات عن كيفية حدوث

الظاهر في العالم الطبيعي. وقد يستخدم لذلك الحواس أو أدوات القياس التي تدعم قدرة الحواس مثل التلسكوب أو التي تقيس أشياء لا تدركها الحواس مثل المجال المغناطيسي، وفي بعض الحالات يتمكن المتعلم من ضبط المتغيرات المحيطة بالاستقصاء، وفي حالات أخرى يصعب عليه ذلك، فيتم تكرار الملاحظة في فترات زمنية كافية للحصول على بيانات دقيقة. (UtkuKose, 2010,112).

« تحليل البيانات وتفسيرها: بعد جمع البيانات يمارس المتعلم عمليات عقلية منها: التصنيف، والتحليل، والاستنتاج، واختبار صحة الفروض، والتنبؤ، والتفسير، ويربط ما تم ملاحظته بما هو معروف لديه، مما يؤدي إلى تكوين معارف ومعلومات وبناء أفكار جديدة. (Sadeh& Zion, 2009,1159) .

« عرض النتائج وتقويمها: يعرض المتعلم النتائج التي توصل إليها، ويناقشها مع زملائه، ومعلمه ويتطلب منه ذلك عرض تساؤلات أو مشكلة وإجراءات لحلها، والتفسيرات المتوقعة ومناقشة البدائل (Chinn & Malhotra , 2002 ,86).

في حدود علم الباحثة، فإن الدراسات حول موضوع التفكير الاستقصائي، جميعها تناولت قياس التفكير الاستقصائي باستخدام مقياس مهارات التفكير الاستقصائي، ومنها دراسة فهد العيسى (٢٠١٠م)، أكدت فاعلية منهج مقترح للعلوم في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الاستقصائي، ودراسة (حسن الشمري، ٢٠١٠م) أكدت فاعلية منهج مقترح للعلوم في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الاستقصائي، ودراسة (هبة عبد الغني، ٢٠١١م) توصلت الى فاعلية حقبة تعليمية الكترونية قائمة على معايير الجودة في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الاستقصائي في مادة العلوم لدى تلاميذ الحلقة الاعدادية، ودراسة (عبد ربه الصباحي، ٢٠١٣م) اثبت فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام المستحدثات التكنولوجية في تعليم مادة الكيمياء على تنمية التفكير الاستقصائي والاتجاه نحوها لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية.

• رابعاً: قياس نمو مهارات التفكير الاستقصائي:

من خلال الاطلاع على الدراسات والأدبيات السابقة لاحظت الباحثة اعتماد مهارات عمليات العلم كمهارات تفكير استقصائي سواء مهارات العلم الأساسية أو التكاملية، لذا يمكن تقويم نمو مهارات التفكير الاستقصائي بطريقتين: (مندور عبد السلام، ٢٠٠٣م، ١٥٦)

« الطريقة الأولى: بطاقة الملاحظة: أي ملاحظة التلاميذ في المواقف العملية من خلال تحليل المهارة المطلوب قياسها بتخصيص بطاقة ملاحظة لكل متعلم يسجل فيها المعلم تقدير الأداء له.

« الطريقة الثانية: الاختبارات المكتوبة، وعادة تكون هذه الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد، وتتكون كل مفردة من جزئين، الجزء الأول المقدمة والجزء الثاني: قائمة الاستجابات، حيث يعقب كل سؤال أربع استجابات للموقف أو المشكلة بحيث يكون هناك استجابة واحدة صحيحة، وعلى المتعلم أن يختار من بين هذه الاستجابات.

وقد استخدمت الباحثة الطريقة الثانية (مقياس التفكير الاستقصائي) لتقويم مدى اكتساب التلاميذ لمهارات التفكير الاستقصائي.

ومن خلال الإطار النظري السابق لاحظت الباحثة انه لتعلم مهارات التفكير الاستقصائي على المعلم أن يسير بتأني في بداية الأمر لكي يتعود المتعلمين على الاستقصاء ويتقنوه، واكتساب مهارات التفكير الاستقصائي يعطي نتائج ايجابية، وزيادة دافعية التعلم ويزيد من الاتجاه الايجابي نحو مادة العلوم.

• المحور الثالث : الاتجاه نحو العلوم Attitude Towards Subject :

• أولاً: مفهوم الاتجاه نحو مادة العلوم :

يعرف الاتجاه نحو مادة العلوم كل من: علي سلام، وإبراهيم غازي (٢٠٠٨م، ١٥١)، وجمال الدين توفيق (٢٠٠٨م، ١٢١)، أحمد النجدي وعلي راشد ومنى عبد الهادي (٢٠٠٢) بأنه مجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية، يعبر عن محصلة استجابات الفرد نحو دراسة العلوم يتخذها الفرد بالقبول أو الرفض اتجاهه.

وفي هذا البحث تعرفا الباحثة إجرائياً الاتجاه نحو المادة (العلوم) بأنه: نزعة داخلية ذات طبيعة انفعالية تعبر عن سلوك تلاميذ الصف التاسع الأساسي، وتحدد باستجاباتهم بالقبول أو الرفض أو الحياد نحو العلوم، وتتضمن (الاهتمام بمادة العلوم، قيمة مادة العلوم، ومعلم العلوم، وطبيعة مادة العلوم)، ويقاس بالدرجة التي ستحصل عليها التلميذات من خلال المقياس المعد لذلك.

• ثانياً: أبعاد الاتجاه نحو مادة العلوم:

من خلال الاطلاع والبحث للعديد من الأدبيات والدراسات السابقة، ومراجعة مقاييس مختلفة تم إعدادها لقياس الاتجاه نحو مادة العلوم، لاحظت الباحثة ان أبعاد الاتجاه تختلف باختلاف وجهات نظر وآراء الباحثين، وتختلف من حيث الهدف المراد قياسه لدى التلاميذ كما يلي:

حدد وجدي جودة (٢٠٠٩م، ٤٤) إلى الأبعاد التالية عند إعداد مقياس الاتجاه نحو العلوم: الاتجاه نحو طبيعة العلوم، الاتجاه نحو قيمة مادة العلوم وأهميتها، الاتجاه نحو تعلم مادة العلوم، الاتجاه نحو الاستمتاع بمادة العلوم، الاتجاه نحو معلم العلوم.

ويرى خالد بن فهد الحذيفي (٢٠٠٧م ، ١- ٤١) أن أبعاد الاتجاه هي: التفاعل مع المادة، وقدرة التحصيل فيها، دور معلم العلوم، وارتباط المادة بحياة المتعلم وتطلعاته المستقبلية، ومحتوى المادة.

ومن خلال العرض السابق حددت الباحثة محاور الاتجاه نحو العلوم في البحث الحالي في الأبعاد الآتية: (الاهتمام بمادة العلوم ، طبيعة مادة العلوم، قيمة مادة العلوم، معلم العلوم)

أجريت العديد من الدراسات التي تبحث في فاعلية التعلم المدمج في تنمية الاتجاه نحو المواد المختلفة، وبالرغم من ندرة الدراسات المتعلقة بالتعلم المدمج ودوره في مجال الاتجاه نحو العلوم إلا أن بعض البحوث والدراسات أكدت أهميته في التعلم وتنمية الاتجاه نحو العلوم ومنها دراسة (أمال محمد ٢٠١١م، ٩٠) ، ودراسة (Nellman, Stephen et al, 2008) ، ودراسة (NA, Williams et al, 2008) والتي أكدت على فاعلية التعلم المدمج في تدريس فروع العلوم المختلفة، وتنمية المفاهيم العلمية، ومهارات التلاميذ، وكذلك القدرة على حل المشكلات والتعلم الذاتي، كما أبدى الطلبة رد فعل إيجابي باستخدام أسلوب التعلم المدمج. وأكدت العديد من الدراسات فاعلية التعلم المدمج في اكتساب المعلومات وتنمية الاتجاه نحو العلوم كما في دراسة (عبد الله المحمدي وماهر صبري، ٢٠١٠م، ٢٨٣) ودراسة (عمرو عبد الفتاح، ٢٠١١م، ٣١٦ - ٣٥٥).

• إجراءات البحث :

• أولاً: منهج البحث:

البحث الحالي من البحوث شبه التجريبية التي تقيس أثر متغير مستقل (التعلم المدمج) على عدد من المتغيرات التابعة لبيان أثره في تنمية التفكير الاستقصائي والاتجاه نحو العلوم.

علي ضوء أدبيات البحث افترضت الباحثة الفروض التالية:

• فروض البحث:

سعت الباحثة خلال البحث الحالي التحقق من الفروض التالية:

« يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الاستقصائي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

« يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التفكير الاستقصائي لصالح التطبيق البعدي.

« يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو العلوم لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

« يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو العلوم لصالح التطبيق البعدي.

• **مجموعة البحث:**

يتكون مجموعة البحث من تلميذات الصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية قباطية للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٤ واختارت الباحثة:

« مدرسة بنات قباطية الثانوية الغربية وعدد التلميذات (٣٦) كمجموعة تجريبية تتعلم وفق البرنامج القائم على التعلم المدمج لوجود معمل حاسوب وخط انترنت وهو ما يتطلبه البحث ويعتمد عليه.

« مدرسة بنات رابا الثانوية وعدد التلميذات (٣٦) طالبة كمجموعة ضابطة تتعلم بالطريقة المعتادة.

• **ثانياً: إعداد البرنامج المقترح القائم على التعلم المدمج :**

• **أسس بناء البرنامج:**

« بناء برنامج قائم على التعلم المدمج وباستخدام النموذج ٥٠٪ تقليدي و ٥٠٪ الكتروني. ويمتاز هذا النموذج بالجمع بين مزايا التعلم الصفي (التقليدي) والتعلم الإلكتروني، والمتعلم هو الأساس في عملية تعلمه، فالمتعلم بحاجة للتعليم التقليدي لتعزيز علاقته بمعلمه، ويكتسب سلوكيات ايجابية من المعلم خلال الدرس. من خلال الأخذ بالاعتبار الطريقة التقليدية، والطرق الحديثة في التعليم ومنها: (المحاضرة، النقاش والحوار، التجريب العملي، المحاكاة، الاستقصاء الموجه، العرض العملي، والتعلم الإلكتروني) « تنمية مهارات التفكير الاستقصائي حيث تعمل على التعلم الذاتي وتهيئة الظروف للمتعلم للوصول بنفسه إلى المعلومات

« التأكيد على تنمية الاتجاه نحو العلوم. في كل مكونات البرنامج بدءاً من الأهداف ثم المحتوى والوسائل والأنشطة وطرق التدريس المستخدمة ومن ثم وسائل التقويم.

« مراعاة خصائص المتعلمين، حيث يستطيع أن يكرر التعلم متى شاء حسب قدراته

« يتناسب مع طبيعة ومحتوى مادة العلوم.

• **أهداف البرنامج :**

تحديد الأهداف العامة للبرنامج المقترح في ضوء أسس البرنامج القائم على التعلم المدمج وأهداف تدريس العلوم في المرحلة الأساسية العليا بوجه عام وللصف التاسع الأساسي بشكل خاص لاكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الاستقصائي وتنمية الاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي، ومراعاة أن تكون الأهداف:

- ◀ واقعية: الأهداف ممكن تحقيقها.
- ◀ إجرائية: يمكن قياسها في نهاية البرنامج بطريقة موضوعية.
- ◀ واضحة ومحددة.
- **الأهداف العامة للبرنامج :**
- ◀ تنمية مهارات التفكير الاستقصائي مثل: (الملاحظة، والتصنيف، والتفسير، والاستنتاج والتجريب، وتحديد المشكلة، وفرض الفروض، واختبار صحة الفروض، والاتصال، واستخدام الأرقام، والتعريف الإجرائي).
- ◀ تنمية اتجاه إيجابي نحو مادة العلوم.
- ◀ تقدير جهود العلم والعلماء في تقدم البحوث العلمية بشكل عام، والعلوم بشكل خاص.
- ◀ تعميق الإيمان بقدرة الخالق سبحانه وتعالى في خلقه للعقل البشري المنتج لما هو في جميع المجالات وخاصة في العلوم.
- **الأهداف الخاصة للبرنامج:**
- ◀ صيغت الأهداف الخاصة لكل موضوع من الموضوعات التي تضمنها البرنامج في صورة أهداف إجرائية يمكن قياسها.
- **طرق التدريس المناسبة التي يمكن استخدامها في تدريس البرنامج :**
- ◀ التقليدية، النقاش والحوار، العرض العملي، المحاكاة، الاستقصاء الموجه، العمل ضمن المجموعات، المحاضرة، التجريب بالمعمل، والتعلم الإلكتروني باستخدام مصادر ووسائل تعلم الكترونية .
- **الوسائل التعليمية والتكنولوجية :**
- ◀ أجهزة كمبيوتر، مختبر الحاسوب بالمدرسة - شبكة الانترنت - مختبر العلوم - جهاز العرض LCD، - السبورة الالكترونية، CD، أدوات ومواد الأنشطة المخبرية.
- **مصادر المعرفة:**
- ◀ الكتاب المدرسي، المكتبة، شبكة المعلومات "الانترنت". مواقع على شبكة الإنترنت ومنها: منتدى علوم تاسع، وصفحة نادي الكيمياء مدرسة بنات قباطية الشرقية والروابط الاتية:
- ◀ <http://www.google.com.kw/>
- ◀ www.schoolarabia.net
- ◀ www.mawsoah.net
- ◀ <http://izakariya.com/> الفلسطينية شبكة المدارس
- ◀ <http://alaws.3oloum.org/> التعليمية شبكة الأوس
- ◀ <http://www.youtube.com/watch?v=nDIw52yQARw>
- ◀ <http://www.youtube.com/watch?v=odb8-6OrOFc>
- ◀ https://www.youtube.com/watch?v=kR9szuCdZ_k

- أساليب التقويم المستخدمة:
- « التقويم البنائي: وذلك أثناء تنفيذ الأنشطة المختلفة من خلال أسئلة التحدي التي تعقب كل نشاط.
- « التقويم النهائي: من خلال التقويم نهاية كل درس، وكذلك من خلال اختبار المفاهيم العلمية، ومقياس الاتجاه نحو العلوم.
- ثالثاً: إعداد أدوات البحث وضبطها:
- إعداد مقياس التفكير الاستقصائي:
- قامت الباحثة ببناء مقياس مهارات التفكير الاستقصائي، لقياس مدى تنمية مهارات التفكير الاستقصائي للطالبات، وحرصت الباحثة على أن تكون الأسئلة مشتركة بين مفاهيم الوحدة الدراسية والبيئة المحيطة، قد تم بناء الاختبار بالرجوع إلى بعض الدراسات السابقة التي اهتمت بمهارات الاستقصاء ومهارات التفكير الاستقصائي ومنها دراسة ضيف الله عبد الله المنتصر (٢٠١٣)، ودراسة (رائد الصرايرة، ٢٠١٣ م، ١١٠ - ١١٤) ودراسة (ضاوية ميلاد مصباح، ٢٠١٣).
- بناء مقياس مهارات التفكير الاستقصائي مر بالخطوات التالية:
- تحديد الهدف من المقياس.
- هدف مقياس التفكير الاستقصائي الى قياس مهارات التفكير الاستقصائي، لتلاميذ الصف التاسع الأساسي باستخدام التعلم المدمج، بعد دراستهم للوحدة الدراسية المختارة.
- تحديد مهارات التفكير الاستقصائي التي يقيسها المقياس:
- تم تحديد مهارات التفكير الاستقصائي التي وينبغي تنميتها من خلال تدريس "موضوعات البحث"
- وقد اقتصر هذا البحث على المهارات الآتية: (الملاحظة، الاستنتاج، التصنيف، استخدام الأرقام، التعريف الإجرائي، تفسير البيانات، التجريب، تحديد المشكلة، فرض الفروض، اختبار صحة الفروض، الاتصال) وذلك للأسباب التالية:
- « مناسبة هذه المهارات للمادة العلمية المتضمنة بمحتوى "موضوعات البحث" وكذلك للبرنامج المقترح الذي سوف يتم التدريس باستخدامه والذي يستلزم من التلاميذ ممارسة واستخدام مهارات التفكير الاستقصائي من أجل الوصول إلى حل لمشكلة ما في الحياة اليومية.
- « تتماشى هذه المهارات مع أهداف تدريس العلوم في هذه المرحلة وكذلك مع خصائص نموهم العقلي حيث يكون للتلاميذ القدرة على التفكير والتفسير والاستنتاج والتجريب وكذلك تتماشى هذه المهارات مع مستوى الصف التاسع الأساسي.

• **تحديد نوع المقياس:**

تم إعداد مقياس مهارات التفكير الاستقصائي من نوع الاختيار من متعدد لما يتميز بهذا النوع من الاختبارات من موضوعية التصحيح، كما أنه يقيس العديد من مخرجات ونواتج التعلم.

• **صياغة مفردات المقياس:**

قامت الباحثة بإعداد (٣٣) سؤالاً لكل سؤال أربع بدائل للإجابة للتقليل من أثر التخمين، وقد حددت الباحثة المهارات المتضمنة في الاختبار (الملاحظة، الاستنتاج، التصنيف، استخدام الأرقام، التعريف الإجرائي، تفسير البيانات، التجريب، تحديد المشكلة، فرض الفروض، اختبار صحة الفروض، الاتصال) وذلك لأن هذه المهارات لها علاقة بالوحدة الدراسية المختارة ويمكن تنميتها من خلال دروس الوحدة.

• **تصحيح أسئلة المقياس:**

تم تصحيح أسئلة الاختيار من متعدد بإعطاء درجة واحدة لاختيار البديل الصحيح، وصفر لكل إجابة (خطأ أو اختيار إجابتين، أو ترك السؤال) وبذلك تصبح الدرجة الكلية للمقياس (٣٣) درجة.

• **التأكد من صدق المقياس:**

تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين والخبراء في المناهج وطرق التدريس بهدف التأكد من:

« الدقة العلمية والسلامة اللغوية لمفردات المقياس

« ملاءمة المقياس لتلاميذ التاسع الأساسي

« تحديد مدى مناسبة الأسئلة لمهارات التفكير الاستقصائي.

« إضافة أية ملاحظات، أو اقتراحات على المقياس

وقد تم إجراء بعض التعديلات على المقياس بناء على ملاحظات المحكمين منها:

« تعديل بعض الكلمات في المقدمات للأسئلة وخاصة مهارة الاتصال.

« حذف بعض الكلمات من الأسئلة ومن البدائل.

« تصحيح لغوي لبعض المفردات اللغوية، والأشكال غير الواضحة.

« وبعد قيام الباحثة بإجراء التعديلات طبقت التجربة الاستطلاعية.

• **التجربة الاستطلاعية للمقياس:**

تم تطبيق المقياس على مجموعة استطلاعية من تلاميذ الصف التاسع الأساسي بمدرسة قباطية الشرقية للبنات وذلك بهدف تحديد:

« زمن المقياس : وتم احتسابه بالزمن الذي استغرقه آخر وأول تلميذ في الإجابة عن الأسئلة وقد بلغ (٤٠) دقيقة.

« ثبات الاختبار: تم تطبيق المقياس على المجموعة الاستطلاعية وتم التطبيق مرة أخرى بفاصل زمني بلغ أسبوعين وتحديد معامل الارتباط واحتساب

- معامل الثبات، وللتحقق من ثبات المقياس، قامت الباحثة باستخدام برنامج (SPSS) لحساب الثبات، وقد تم حساب معامل الثبات بطريقتين هما:
- ✓ طريقة معامل كرونباخ ألفا "Cronbach Alpha": تم حساب الاتساق الداخلي بين فقرات مقياس التفكير الاستقصائي، وذلك باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٥).
- ✓ طريقة الاختبار وإعادة الاختبار "Test-Retest": تم حساب معامل الارتباط حسب معادلة سبيرمان براون بين التطبيقين، وبلغت قيمة معامل سبيرمان براون لمقياس التفكير الاستقصائي (٠.٨٨).
- ◀ معامل السهولة والصعوبة للمفردات: تتراوح معاملات السهولة بين (٠.٤٠ - ٠.٧٤).
- ◀ معامل التمييز لمفردات المقياس: تم قياس معامل التمييز لمفردات المقياس وقد تراوحت معاملات التمييز بين (٠.١٠ - ٠.٥٥)، وأصبح عدد مفردات المقياس (٣٣) مفردة.

• الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب معامل السهولة والصعوبة ومعامل التمييز، وكانت العلامة الكلية للمقياس (٣٣)، أصبح جاهزاً للتطبيق ومكوناً من (٣٣) سؤال موزع على مهارات التفكير الاستقصائي المحددة في جدول المواصفات (١).

جدول (١) المواصفات لمقياس مهارات التفكير الاستقصائي

رقم المهارة	اسم المهارة	أرقام الأسئلة	مجموع الأسئلة	الوزن النسبي للمهارة
١	الملاحظة	٢٢، ٢٨، ٢٤	٣	٩.٠٩%
٢	الاستنتاج	٥، ١٨، ٢٧	٣	٩.٠٩%
٣	التصنيف	٦، ١٦، ٣١	٣	٩.٠٩%
٤	استخدام الأرقام	٨، ٢٥، ٣٢	٣	٩.٠٩%
٥	التعريف الإجرائي	٧، ١٣، ٢٦	٣	٩.٠٩%
٦	تفسير البيانات	٤، ٩، ٣٠	٣	٩.٠٩%
٧	الاتصال	١، ١٢، ٢٣	٣	٩.٠٩%
٨	التجريب	١١، ٢٠، ٣٣	٣	٩.٠٩%
٩	تحديد المشكلة	١٠، ١٧، ٢١	٣	٩.٠٩%
١٠	فرض الفروض	٣، ١٤، ١٩	٣	٩.٠٩%
١١	اختبار صحة الفروض	٢، ١٥، ٢٩	٣	٩.٠٩%
المجموع			٣٣	١٠٠%

• إعداد مقياس الاتجاه نحو العلوم:

اتبعت الباحثة الخطوات الآتية لإعداد مقياس الاتجاه نحو العلوم:

• تحديد الهدف من إعداد مقياس الاتجاه نحو العلوم:

يهدف المقياس إلى التعرف على مدى اتجاه تلاميذ الصف التاسع الأساسي بفلسطين نحو مادة العلوم، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها التلميذات في الاستجابة لفقرات المقياس بالرفض أو القبول.

• **تحديد محاور المقياس:**

- حددت الباحثة محاور المقياس كما يلي:
- « الاهتمام بمادة العلوم: هي حالات سرور وسعادة أو الضيق ترتبط بدراسة مادة العلوم ومدى الاهتمام بها.
 - « الاتجاه نحو معلم العلوم: تعبر عن مدى تقبل التلميذ لأسلوب المعلم وطريقة تعامله مع التلاميذ، ومدى تكوين علاقات طيبة معه، واتخاذة قدوة لهم، وتقبله لأرائهم.
 - « قيمة وفائدة مادة العلوم: تحدد مدى الفائدة من مادة العلوم في الحياة ودورها من الناحية الاقتصادية والاجتماعية والإنسانية المختلفة في المجتمع.
 - « طبيعة مادة العلوم: تعبر عن محتوى مادة العلوم وملاءمته لمستوى تفكير التلاميذ، ومدى صعوبته، وتلبيته لرغبات الطلبة.

• **تحديد نوع مقياس الاتجاه:**

اختارت الباحثة طريقة ليكرت (Likert) للتقديرات المتجمعة لبناء مقياس الاتجاه نحو العلوم لمزاياه المتعددة، حيث القدرة على التميز، وسهولة التطبيق، والتصحيح، ومعالجة النتائج، ومناسبته لتلاميذ الصف التاسع الأساسي، حيث يكون أمام الطلبة ثلاث خيارات (موافق - محايد - معارض).

• **صياغة عبارات المقياس:**

قامت الباحثة بصياغة عبارات المقياس بحيث تغطي المحاور بشكل جيد، وبحيث تكون العبارات سهلة، وبسيطة، ومباشرة، ومفهومة، وتحمل فكرة واحدة، وسليمة لغوياً، والتأكد من ذلك خلال عرض المقياس على عدد من المتخصصين.

• **إعداد الصورة الأولية لمقياس الاتجاه نحو العلوم :**

بعد صياغة الباحثة لعبارات المقياس ومراعاة أسس صياغة هذه العبارات، أعدت الباحثة المقياس في صورته الأولية وعرضه على السادة المحكمين بهدف إبداء الرأي في:

- « سلامة التعليمات ووضوحها.
- « ملاءمة الصياغة، والسلامة اللغوية للمضردات.
- « تناسب العبارة المحور الذي وضعت تحته.

وقد أوصى المحكمين ببعض التعديلات في بعض العبارات المكررة، وتصحيح بعض الكلمات والصياغة للعبارة، وبذلك أصبح المقياس صالحاً للتطبيق.

• **تقدير درجات المقياس:**

تم حساب درجات الإجابة عن مقياس الاتجاه نحو المادة (العلوم) واعطيت درجات مقياس الاتجاه نحو العلوم كالتالي العبارات الايجابية: موافق ثلاث درجات، ومحايد درجتين ومعارض درجة واحدة. أما العبارات السلبية موافق درجة واحدة ومحايد درجتين ومعارض ثلاث درجات.

والمقياس يحتوي (٤٠) عبارة فان النهاية العظمى لدرجات المقياس (١٢٠) درجة والدرجة الصغرى (٤٠) درجة إذا لم يترك الطلبة عبارة بدون إجابة.

• التجربة الاستطلاعية للمقياس:

بعد عرض المقياس بصورته الأولية على السادة المحكمين وتعديل بعض العبارات في ضوء ملاحظاتهم، منها بعض التعديلات في العبارات المكررة، وتصحيح بعض الكلمات، وصياغة بعض العبارات، وبذلك أصبح المقياس صالحاً للتطبيق. طبقت الباحثة المقياس على مجموعة من تلميذات الصف التاسع الأساسي للتعرف على:

• ثبات المقياس:

وللتحقق من ثبات المقياس، قامت الباحثة باستخدام برنامج (SPSS) لحساب الثبات، وقد تم حساب معامل الثبات بطريقتين هما:

« طريقة معامل كرونباخ ألفا "Cronbach Alpha": تم حساب الاتساق الداخلي بين فقرات مقياس التفكير الاستقصائي، اختبار المفاهيم العلمية و مقياس الاتجاه نحو المادة (العلوم)، وذلك باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات لمقياس الاتجاه نحو مادة العلوم (٠.٨٢).

« طريقة الاختبار وإعادة الاختبار "Test-Retest": تم حساب معامل الارتباط حسب معادلة سبيرمان براون بين التطبيقين، وبلغت قيمة معامل سبيرمان براون لمقياس الاتجاه نحو مادة العلوم (٠.٩٠).

• معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لفقرات المقياس.

« معامل السهولة للمفردات (٠.١١ - ٠.٨٤)

« تتراوح معاملات والصعوبة بين (٠.١٦ - ٠.٨٩).

« تم حساب معاملات التمييز لعبارات المقياس وقد تراوحت بين (٠.٣٥ - ٠.٦٠) ما يجعل عبارات المقياس تتمتع بقدرة تمييزية جيدة.

• الزمن اللازم للإجابة عن المقياس:

تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن المقياس عن طريق حساب متوسط الزمن المستغرق من قبل المجموعة الاستطلاعية في الإجابة عن عبارات المقياس، ووجد أن متوسط الزمن المستغرق (٣٠) دقيقة.

• الصورة النهائية لمقياس الاتجاه نحو العلوم:

بعد الانتهاء من الخطوات السابقة للمقياس أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٤٠) عبارة وفقاً لطريقة ليكرت ذات التدرج الثلاثي ضمن أربع محاور، المحددة في جدول المواصفات (٢).

• التصميم التجريبي وإجراءات تجربة البحث:

استخدمت الباحثة التصميم شبه التجريبي على مجموعتين أحدهما تجريبية وأخرى ضابطة وتم اختيار أفرادهما بطريقة قصدية.

جدول (٢) عبارات المقياس تحت المحاور الخاصة بها

المجموع	أرقام العبارة	محاور المقياس
١٠	٣٧،٣٦،٣٣،٢٩،٢٣،٢٢،٢٠،١٦،٤،١	الاستمتاع بمادة العلوم
١٠	٣٩،٣١،٢٥،١٩،١٧،١٥،١٤،١٢،٧،٢	معلم العلوم
١٠	٤٠،٣٥،٣٠،٢٨،٢٤،٢١،١٠،٩،٦،٥	طبيعة مادة العلوم
١٠	٣٨،٣٤،٣٢،٢٧،٢٦،١٨،١٣،١١،٨،٣	قيمة وفائدة مادة العلوم
٤٠		المجموع

• تحديد وضبط متغيرات البحث:

سارت عملية تحديد وضبط متغيرات البحث على النحو التالي:

◀ المتغير المستقل (Independent variable): البرنامج المقترح القائمة على

التعلم المدمج.

◀ المتغيرات التابعة (Dependent variable):

✓ تنمية مهارات التفكير الاستقصائي في العلوم حول "موضوعات البحث"

ويوضحه التحسن والنمو في درجات الطالبات مجموعة البحث في مقياس

مهارات التفكير الاستقصائي المعد لذلك.

✓ تنمية الاتجاه نحو العلوم المتضمنة في وحدة الدراسة "التفاعلات

الكيميائية".

✓ كما تم ضبط المتغيرات الوسيطة: حيث قامت الباحثة بحساب العمر

الزمني لتلميذات مجموعة البحث التجريبية والضابطة وتراوح أعمارهم

ما بين ١٤ - ١٥ سنة، مع استبعاد التلميذات الباقيات للإعادة.

• اختبار مجموعة البحث:

تم اختيار مجموعة البحث بطريقة قصدية لأنها قرب سكن الباحثة،

كم تم اختيار تلميذات مدرسة:

◀ قباطية الثانوية الغربية للتعليم الأساسي والثانوي، كمجموعة تجريبية

تدرس التلميذات بها محتوى "موضوعات البحث" وفقا للبرنامج المقترح.

◀ رابا الثانوية للتعليم الأساسي والثانوي، كمجموعة ضابطة تدرس

التلميذات بها محتوى "موضوعات البحث" وفقا للطريقة المعتادة التقليدية.

• التطبيق القبلي لأداتي البحث:

◀ قامت الباحثة بتطبيق أداتي البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل

البدء في وكان توقيت بدء التطبيق القبلي لأدوات البحث للمجموعتين

التجريبية والضابطة في ١٣/١٠/٢٠١٤م

◀ قامت الباحثة باستخراج نتائج التطبيق القبلي لأداتي البحث باستخدام

حزمة البرامج الإحصائية SPSS وذلك بهدف التأكد من مدى تكافؤ

المجموعتين (التجريبية والضابطة).

• أولاً: للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس التفكير الاستقصائي :

قامت الباحثة بمقارنة متوسطات درجات تلميذات المجموعتين التجريبية

والضابطة في مقياس مهارات التفكير الاستقصائي القبلي، وقد استخدمت

الباحثة اختبار (T-test) للمجموعات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق قبل البدء بالتدريس باستخدام البرنامج المقترح للمجموعة التجريبية ويوضح جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات لمعيارية وقيم (t) لدرجات التطبيق القبلي في مقياس التفكير الاستقصائي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات لمعيارية وقيم (t) لدرجات التطبيق القبلي في مقياس التفكير الاستقصائي للمجموعتين التجريبية والضابطة (٧٢).

المجموعة	النهاية العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t) المحسوبة	الدلالة
الضابطة	٣٣	١١.٥٣	٢.٧٥	٧٠	١.٣٦	٠.١٨
التجريبية	٣٣	١٢.٣٦	٢.٤٥			

ويتضح من الجدول (٣): لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس التفكير الاستقصائي وذلك لأن القيمة الاحتمالية لاختبار (ت) والتي قيمتها (٠.١٨) أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يدل على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية.

كما يتضح من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لدرجات تلميذات المجموعة التجريبية الذي قيمته (١٢.٣٦) يقترب من المتوسط الحسابي لدرجات تلميذات المجموعة الضابطة والذي قيمته (١١.٥٣) مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة.

• ثانياً: للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو العلوم:

قامت الباحثة بمقارنة متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ودرجات تلميذات المجموعة الضابطة لمقياس الاتجاه نحو العلوم وقد استخدمت الباحثة اختبار (T-Test) للمجموعات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق قبل البدء بالتدريس باستخدام البرنامج المقترح للمجموعة التجريبية وجدول (٤) يوضح .

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات لمعيارية وقيم (t) لدرجات التطبيق القبلي في مقياس الاتجاه نحو العلوم للمجموعتين التجريبية والضابطة.

مقياس الاتجاه نحو العلوم للمجموعتين التجريبية والضابطة	المجموعة	النهاية العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t) المحسوبة	الدلالة
	الضابطة	٣	٥٤.٤٣	٢.٢٣	٧٠	١.٦٩	٠.١٠
	التجريبية	٣	٥٧.٠٨	٩.١٤			

ويتضح من الجدول (٤): لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية ودرجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو العلوم، وذلك لأن القيمة الاحتمالية لاختبار (ت) والتي قيمتها (٠.١٠) أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يدل على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية.

كما يتضح من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي لدرجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو العلوم والذي قيمته (٥٧.٠٨) يقترب من المتوسط الحسابي لدرجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو العلوم والذي يساوي (٥٤.٤٣) مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة.

• التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة:

قامت الباحثة بنفسها بتدريس الوحدة الدراسية "التفاعلات الكيميائية للمجموعة التجريبية وفقاً للبرنامج المقترح وذلك للأسباب التالية:

« يحتاج التدريس باستخدام البرنامج المقترح إلى إعداد وتخطيط للدروس والأنشطة الخاصة بها، وتحتاج معلماً على دراية بقواعد التعلم المدمج، ووعي ومعرفة بمراحل البرنامج وخطة سير الدروس باستخدامها، والمعلم الذي يستخدم الطريقة التقليدية المعتادة في تعليم وتعلم العلوم يحتاج إلى تدريب ورغبة لاستخدام البرنامج المقترح لأن التدريس باستخدامها يحتاج جهداً ووقتاً مضاعفاً مقارنة بالطريقة المعتادة.

« حرص الباحثة على الاطمئنان لنتائج البحث وأنها تعود لفاعلية البرنامج المقترح.

بدأت التجربة يوم الثلاثاء الموافق ١١/١/٢٠١٤م بمعدل أربع حصص أسبوعياً، وبواقع (٤٠) دقيقة للحصة الواحدة، وانتهت التجربة يوم الثلاثاء الموافق ١٢/٩/٢٠١٤م، وقد راعت الباحثة تساوي المدة الزمنية للتدريس للمجموعة التجريبية والضابطة وفقاً للتوزيع الزمني للموضوعات كما قرره وزارة التربية والتعليم في فلسطين وهي عشرون (٢١) حصة للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

بالنسبة للمجموعة الضابطة: حرصت الباحثة على الاتصال الدائم بالمعلمة القائمة على تدريس وتعليم المجموعة الضابطة لمعرفة مدى التقدم في تدريس الوحدات، هذا وقد راعت الباحثة تساوي المدة الزمنية للتدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة وفقاً للتوزيع الزمني للموضوعات كما قرره وزارة التربية والتعليم في فلسطين.

• التطبيق البعدي لأداتي البحث:

قامت الباحثة بتطبيق أداتي البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تدريس الوحدة الدراسية "التفاعلات الكيميائية" مباشرة حيث تم التطبيق البعدي على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من التجريب الميداني في ٥/١٢/٢٠١٤م

• نتائج البحث وتفسيرها :

• الاجابة عن أسئلة البحث :

ويتم فيما يلي عرض لاجابة أسئلة البحث

« الاجابة عن السؤال الأول: والذي نص على " ما أسس بناء البرنامج المقترح في العلوم القائم على التعلم المدمج في تنمية التفكير الاستقصائي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي؟ " تم الاجابة عن هذا السؤال، وذلك بالتوصل الى الأسس اللازمة لبناء البرنامج المقترح القائم على التعلم المدمج .

« الاجابة عن السؤال الثاني: والذي نص على " ما التصور المقترح لبرنامج في العلوم قائم على التعلم المدمج في تنمية التفكير الاستقصائي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي؟ " تم الاجابة عن هذا السؤال من هذا البحث، واتبعت الباحثة في الاجابة عن هذا السؤال الاجراءات التالية: بعد تحديد أسس بناء البرنامج ومبررات بناء البرنامج والأهداف العامة للبرنامج، وتحديد محتوى المادة، والأهداف الاجرائية لمنهج العلوم، وطرق واستراتيجيات التدريس، والانشطة التعليمية، والتقويم، للتأكد من صلاحية البرنامج المقترح، تم بناء البرنامج المقترح.

« للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث: ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المفاهيم العلمية في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي؟ قامت الباحثة باختبار الفرضين الأول والثاني من فروض البحث.

• النتائج الخاصة بتطبيق مقياس مهارات التفكير الاستقصائي :

اختبار الفرض الأول والذي نص على أنه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبيية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الاستقصائي لصالح المجموعة التجريبيية". وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب متوسطات درجات تلميذات المجموعتين التجريبيية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الاستقصائي، ومقارنتها وقد استخدمت الباحثة اختبار (t-test) للمجموعات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بعد تطبيق التجربة، ويوضح ذلك جدول (٥).

ويتضح من الجدول (٥) ما يلي: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبيية والضابطة في مقياس التفكير الاستقصائي البعدي في مادة العلوم وهذا الفرق لصالح تلميذات المجموعة التجريبيية، وهذا يعني حدوث نمو واضح ودال بالنسبة لكل مهارة من التفكير الاستقصائي التالية: (الملاحظة، الاستنتاج، التصنيف، استخدام الأرقام، التعريف الإجرائي، تفسير البيانات، اختبار صحة الفرض، الاتصال، التجريب، تحديد المشكلة، فرض الفروض) والدرجة الكلية لاختبار

التفكير الاستقصائي في مادة العلوم لدى تلميذات المجموعة التجريبية نتيجة للتدريس لهذه المجموعة باستخدام البرنامج المقترح، وهذا يؤكد أن استخدام البرنامج المقترح ينمي مهارات التفكير الاستقصائي لدى التلميذات بفروق دالة إحصائية بالمقارنة بالطريقة التقليدية في تدريس العلوم، وحجم التأثير كبير، وبذلك يتحقق الفرض الأول من فروض البحث.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدرجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الاستقصائي.

مهارات التفكير الاستقصائي	الدرجة النهائية	تجريبية		ضابطة		قيم (ت) ودلالاتها	حجم التأثير ودلالته
		١م	١٤	٢م	٢٤		
الملاحظة	٣	٢.٦٩	٠.٥٨	١.٤٤	٠.٨١	٧.٥٥	٤.٢٧
الاستنتاج	٣	٢.٨٩	٠.٣٢	١.٥٣	٠.٨٤	٩.٠٥	٥.٣٢
التصنيف	٣	٢.٧٨	٠.٤٢	٠.٩٤	٠.٧٥	١٢.٧٤	٦.١٢
استخدام الأرقام	٣	٢.٥٠	٠.٧٠	١.٣٣	٠.٩٩	٥.٨٠	٣.٧١
التعريف الإجرائي	٣	٢.٦٩	٠.٥٢	١.٥٠	٠.٨١	٧.٤٢	٣.٨٣
تفسير البيانات	٣	٢.٢٢	٠.٥١	١.٦٩	٠.٦٧	٧.٣٢	٤.٣٧
الاتصال	٣	٢.٦٩	٠.٤٧	١.٦٩	٠.٨٢	٦.٣٦	٥.٢٠
التحريب	٣	٢.٦٩	٠.٦٢	١.٧٢	٠.٩٧	٥.٠٤	٣.٢٨
تحديد المشكلة	٣	٢.٤٧	٠.٧٠	١.٧٨	٠.٧٢	٤.١٦	٤.٣٦
فرض الفروض	٣	٢.٦٩	٠.٥٢	١.٦٩	٠.٧٥	٦.٥٦	٤.٠٤
اختبار صحة الفرض	٣	٢.٦٤	٠.٥٤	١.٣٣	٠.٩٩	٦.٩٦	٣.٩٩
المهارات ككل	٣٣	٢٩.٤٧	٢.٧٤	١٦.٦٧	٣.٤٦	١٧.٣٩	١٠.٩٢

• اختبار الفرض البحثي الثاني من فروض البحث

والذي نص على أنه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير الاستقصائي لصالح التطبيق البعدي. ولاختبار هذا الفرض قامت الباحثة بمقارنة المتوسطات الحسابية لتلميذات المجموعة التجريبية قبل وبعد إجراء التجربة، وقد استخدمت الباحثة اختبار T-test للمجموعات المترابطة للكشف عن دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي، بعد أن تأكدت الباحثة أن مجموعة البحث تتبع التوزيع الطبيعي نظراً لحجم المجموعة ويوضح ذلك جدول (٦).

ويتضح من الجدول (٦) ما يلي: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التفكير الاستقصائي لصالح التطبيق البعدي، وذلك لأن القيمة الاحتمالية لاختبار "ت" والتي قيمتها (٠.٠١) أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد حدوث نمو واضح ودال في كل مهارة من مهارات التفكير الاستقصائي وفي مقياس التفكير الاستقصائي ككل لدى تلميذات المجموعة التجريبية نتيجة لاستخدام البرنامج المقترح في تدريس العلوم للمجموعة

التجريبية؛ مما يدل على تأثير البرنامج المقترح على تنمية التفكير الاستقصائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية، وبذلك يتحقق الفرض الثاني من فروض البحث.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير الاستقصائي .

مهارات التفكير الاستقصائي	الدرجة الكلية	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية قبلًا		المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بعدًا		قيمة (ت)
		١م	١ع	٢م	٢ع	
الملاحظة	٣	١.٣١	٠.٤٧	٢.٦٩	٠.٥٨	٧.٥٥
الاستنتاج	٣	١.٣١	٠.٣٢	٢.٨٩	٠.٣٢	٩.٠٥
التصنيف	٣	١.٢٥	٠.٤٢	٢.٧٨	٠.٤٢	١٢.٧٤
استخدام الأرقام	٣	٠.٨٣	٠.٥٩	٢.٥٠	٠.٧٠	٥.٨٠
التعريف الإجرائي	٣	١.٠٦	٠.٧٣	٢.٦٩	٠.٥٢	٧.٤٢
تفسير البيانات	٣	١.٣٣	٠.٥٩	٢.٧٢	٠.٥١	٧.٣٢
الاتصال	٣	١.٠٦	٠.٦٥	٢.٦٩	٠.٤٧	٦.٣٥
التجريب	٣	١.٢٥	٠.٨١	٢.٦٩	٠.٦٢	٥.٠٤
تحديد المشكلة	٣	٠.٨١	٠.٥٢	٢.٤٧	٠.٧٠	٤.١٦
فرض الفروض	٣	٠.٩٧	٠.٦٥	٢.٦٩	٠.٥٢	٦.٥٦
اختبار صحة الفروض	٣	١.١٩	٠.٤٧	٢.٦٤	٠.٥٤	٦.٩٦
العمليات ككل	٣٣	١٢.٣٦	٢.٤٥	٢٩.٤٧	٢.٧٤	١٧.٣٩

• حساب حجم تأثير استخدام البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الاستقصائي:
قامت الباحثة بحساب حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج المقترح القائم على التعلم المدمج) على المتغير التابع (نمو مهارات التفكير الاستقصائي لدى التلميذات) وذلك بحساب نسبة التباين الكلي في المتغير التابع والتي يمكن أن ترجع إلى المتغير المستقل وذلك باستخدام معادلة مربع إيتا والتي تعتمد على قيم (ت) الناتجة عن المقارنة بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي لكل مهارة من التفكير الاستقصائي والدرجة الكلية للمقياس، ثم حساب قيمة (d) عن طريق تحويل قيمة إيتا إلى رقم يعبر عن حجم التأثير في التجربة، كما هو مبين في الجدول (٧) .

يتضح من الجدول (٧): أن حجم تأثير استخدام البرنامج المقترح في التدريس في تنمية كل مهارة من التفكير الاستقصائي السابقة والدرجة الكلية لمقياس التفكير الاستقصائي ككل لدى تلميذات المجموعة التجريبية كان تأثيراً يتراوح بين المرتفع والمتوسط، وهذا يؤكد تحسن أداء تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي بدرجة مرتفعة أو كبيرة نتيجة لتدريس العلوم لهذه المجموعة باستخدام البرنامج المقترح.

• فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الاستقصائي:
قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل لبليك وذلك بعد حساب المتوسط الحسابي للتطبيقين القبلي والبعدي لتلميذات المجموعة التجريبية

والجدول (٨) يوضح فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الاستقصائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية.

جدول (٧) قيمة مربع ايتا (η^2) وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم تأثير البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الاستقصائي.

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة مربع ايتا η^2	النسب للمئوية (%) η	قيمة حجم التأثير (d)
استخدام البرنامج المقترح في التدريس	الملاحظة	١٢.٩٢	٠.٨٣	%٨٣	٤.٣٧
	الاستنتاج	١٥.٧٤	٠.٨٨	%٨٨	٥.٣٢
	التصنيف	١٨.١٠	٠.٩٠	%٩٠	٦.١٢
	استخدام الأرقام	١٠.٩٩	٠.٧٨	%٧٨	٣.٧١
	التعريف الإجرائي	١١.٣٤	٠.٧٩	%٧٩	٣.٨٣
	تفسير البيانات	١٢.٩٢	٠.٨٣	%٨٣	٤.٣٧
	الاتصال	١٥.٣٨	٠.٨٧	%٨٧	٥.٢٠
	التجريب	٩.٧١	٠.٧٣	%٧٣	٣.٢٨
	تحديد المشكلة	١٢.٩١	٠.٨٣	%٨٣	٤.٣٦
	فرض الفروض	١١.٩٤	٠.٨٠	%٨٠	٤.٠٤
	اختبار صحة الفروض	١١.٨٠	٠.٨٠	%٨٠	٣.٩٩
	العمليات ككل	٣٢.٣٠	٠.٩٧	%٩٧	١٠.٩٢

جدول (٨) نسبة الكسب المعدل لبليك لمهارات التفكير الاستقصائي.

نوع الاختبار	الدليل الإحصائي ابعاد الاختبار	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	النهاية العظمى	نسبة الكسب المعدل
مقياس التفكير الاستقصائي	الملاحظة	١.٣١	٢.٦٩	٣	١.٢٨
	الاستنتاج	١.٣١	٢.٨٩	٣	١.٤٦
	التصنيف	١.٢٥	٢.٧٨	٣	١.٣٨
	استخدام الأرقام	٠.٨٣	٢.٥٠	٣	١.٣٢
	التعريف الإجرائي	١.٠٦	٢.٦٩	٣	١.٣٩
	تفسير البيانات	١.٣٣	٢.٧٢	٣	١.٣٠
	الاتصال	١.٠٦	٢.٦٩	٣	١.٣٩
	التجريب	١.٢٥	٢.٦٩	٣	١.٣١
	تحديد المشكلة	٠.٨١	٢.٤٧	٣	١.٣٢
	فرض الفروض	٠.٩٧	٢.٦٩	٣	١.٤٢
	اختبار صحة الفرض	١.١٩	٢.٦٤	٣	١.٢٨
	الاختبار ككل	١٢.٣٦	٢٩.٤٧	٣٣	١.٣٥

من الجدول (٨) يتضح أن نسبة الكسب المعدل لبليك لمهارات التفكير الاستقصائي وقيمتها (١.٣٥) وهي قيمة أكبر من الحد الفاصل الذي حدده بليك والذي قيمته (١.٠٢)، مما يدل على ارتفاع فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التفكير الاستقصائي لدى تلميذات مجموعة البحث التجريبية، وبذلك تمت الاجابة عن التساؤل (ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التفكير الاستقصائي في العلوم لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي؟).

• تفسير نتائج تطبيق مقياس مهارات التفكير الاستقصائي:

تشير النتائج الى تحقق الفرض الأول والثاني الخاصة بمقياس مهارات التفكير الاستقصائي، وترجع الباحثة ذلك إلى الأسباب الآتية:

« ركز التعلم المدمج على أن يكون التعلم بطريقة تفاعلية وليس بطريقة التلقين من خلال الانشطة المتنوعة في الدروس والتجارب العملية، التي تنمي مهارات التفكير الاستقصائي .

« توفير المرونة للتلاميذ وذلك من خلال تقديم العديد من الفرص للتعلم من خلال طرق تعلم مختلفة، وتدريب التلاميذ على العديد من الانشطة ، والتجارب العملية، وباستخدام وسائل ومصادر تكنولوجية متنوعة.

« التعلم المدمج يحث على التواصل الحضاري بين مختلف الثقافات للاستفادة والإفادة من كل ما هو جديد في العلوم ، من خلال بحث التلاميذ على شبكات الانترنت والمواقع لايجاد الحلول لمشكلات حياتية لها علاقة بدروس العلوم "موضوع البحث"، ويزيد من اكتساب التلاميذ لمهارات التفكير الاستقصائي.

« طبيعة مادة العلوم تعتمد بشكل كبير على مهارات التفكير الاستقصائي ، والبحث للوصول الى نتائج ومعلومات وحلول للمشكلات.

« التركيز في صفحات الدروس ومنتدى العلوم وصفحة نادي الكيمياء الالكترونية على الانشطة والتجارب العملية التي تعتمد على مهارات التفكير الاستقصائي .

« الانتقال من التعلم الجماعي إلى التعلم المتمركز حول التلاميذ، والذي يصبح فيه الطلاب نشيطون وتفاعليون ، ودور المعلم كمشجع وموجه للتلاميذ وتنفيذ أنشطة لاصفية زاد من قدرة التلاميذ على اكتساب مهارات التفكير الاستقصائي وتنميتها.

وقد اتفقت النتائج السابقة الخاصة بمقياس التفكير الاستقصائي مع نتائج دراسات كل من: دراسة آلاء جميل القزالي (٢٠٠٧)، ودراسة حسن الشمري (٢٠١٠)، ودراسة حكم رمضان، (٢٠١١)، ودراسة نرمين سمير (٢٠١٢م)، ودراسة عبد ربه الصباحي (٢٠١٢). أثبتت جميعها فاعلية التعلم المدمج في تنمية مهارات التفكير الاستقصائي.

• النتائج الخاصة بتطبيق مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم:

• الاجابة عن السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الفرعي الرابع: ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف التاسع الأساسي؟ قامت الباحثة بالتحقق من الفرضين الثالث والرابع من فروض البحث.

• التحقق من الفرضين الثالث من فروض البحث:

والذي ينص على أنه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية". ولاختبار

هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية ومقارنة متوسطات درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم، البعدي وقد استخدمت الباحثة اختبار (t-test) للمجموعات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بعد تطبيق التجربة، ويوضح جدول (٩) البيانات الإحصائية الخاصة بذلك.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدرجات التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة العلوم على المجموعتين التجريبية والضابطة.

أبعاد مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم	الدرجة النهائية	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيم (ت) ودلالاتها
		١م	١٤	٢م	٢٤	
الاستمتاع بمادة العلوم	٣٠	٢٩.٦	٠.١١	٢٣.٥	٠.٣٤	١٠.٠٧
معلم العلوم	٣٠	٢٨.٤	٠.٣٠	٢١.٨	٠.٤٣	٧.٥٥
طبيعة مادة العلوم	٣٠	٢٨.٧	٠.٢٠	٢١.٩	٠.٣٤	١٠.٣٠
قيمة وفائدة مادة العلوم	٣٠	٢٨.٦	٠.٢٤	٢٤.٧	٠.٤١	٤.٩٨
المقياس ككل	١٢٠	١١٦.٨	٠.١٧	٩٢	٠.٣٠	١٠.٨٧

ويتضح من الجدول (٩) ما يلي: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة العلوم، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية، وذلك بالنسبة لمقياس الاتجاه نحو مادة العلوم ككل وعند جميع محاوره، وذلك الفرق هو نتيجة تدريس العلوم لتلميذات المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج المقترح وذلك لأن القيمة الاحتمالية لاختبار "ت" والتي قيمتها (٠.٠١) أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥) وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائياً لصالح تلميذات المجموعة التجريبية في مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم البعدي، وحجم التأثير كبير، وبذلك تحقق الفرض الثالث من فروض البحث.

• التحقق من الفرض الرابع من فروض البحث:

والذي نص على أنه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية التي تدرس بالبرنامج القائم على التعلم المدمج في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة العلوم لصالح التطبيق البعدي".

ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية بين درجات تلميذات المجموعة التجريبية في كل من التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة العلوم باستخدام معادلة (ت) "T-test" للمجموعات المرتبطة، وقامت الباحثة بمقارنة المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد إجراء التجربة، ويوضح جدول (١٠) هذه القيم.

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو العلوم .

ابعد المقياس	الدرجة الكلية للاختبار	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية قبلًا		المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بعدًا		قيمة (ت)
		١م	١٤	٢م	٢٤	
الاستمتاع بمادة العلوم	٣٠	١٤.٣٤	٢.٧١	٢٩.٦	٠.١١	٤٧.٧٤
معلم العلوم	٣٠	١٣.٨٩	٢.٨٦	٢٨.٤	٠.٣٠	٤٢.٨١
طبيعة مادة العلوم	٣٠	١٤.٤٢	٢.٥٦	٢٨.٧	٠.٢٠	٤٧.١٩
قيمة وفائدة مادة العلوم	٣٠	١٤.٩٥	٣.١٨	٢٨.٦	٠.٢٤	٣٦.٣٢
المقياس ككل	١٢٠	٥٧.٠٨	٩.١٤	١١٦.٨	٠.١٧	٥٥.٤٣

ويتضح من الجدول رقم (١٠) ما يلي: وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة العلوم ككل بالإضافة إلى محاور: الاستمتاع بمادة العلوم، الاتجاه نحو معلم العلوم، طبيعة مادة العلوم وقيمة وفائدة مادة العلوم، وهذا الفرق لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد نمو واضح ودال في المقياس ككل، أي الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات المجموعة التجريبية نتيجة للتدريس لهذه المجموعة باستخدام البرنامج المقترح؛ مما يدل على تأثير استخدام البرنامج المقترح لتنمية الاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات المجموعة التجريبية، وبذلك يتحقق الفرض الرابع من فروض البحث.

• **حساب حجم تأثير البرنامج المقترح القائم على التعلم المدمج في تنمية الاتجاه نحو مادة العلوم:**

وقد قامت الباحثة بما يلي لحساب حجم تأثير البرنامج المقترح القائم على التعلم المدمج في نمو الاتجاه نحو مادة العلوم: قياس حجم تأثير المتغير المستقل (استخدام البرنامج المقترح في العلوم القائم على التعلم المدمج في التدريس للمجموعة التجريبية) في المتغير التابع (نمو الاتجاه نحو مادة العلوم ككل ونحو محاوره) لدى تلميذات المجموعة التجريبية، وحساب نسبة التباين الكلي في المتغير التابع والتي يمكن أن نرجعها إلى تأثير المتغير المستقل، وذلك باستخدام معادلة مربع إيتا والتي تعتمد على قيم (ت) الناتجة عن المقارنة بين متوسطات التطبيقين القبلي والبعدي لكل من: الاستمتاع بمادة العلوم، معلم العلوم، طبيعة مادة العلوم، قيمة وفائدة مادة العلوم، وكذلك الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو مادة العلوم ثم حساب قيمة (d) عن طريق تحويل قيمة مربع إيتا إلى رقم يعبر عن حجم التأثير في التجربة كما هو مبين بالجدول (١١).

ويتضح من الجدول (١١) ما يلي: أن دلالة قيمة مربع إيتا مرتفعة بالنسبة لمقياس الاتجاه نحو مادة العلوم ككل ومرتفع بالنسبة لباقي المحاور، ويدل على أن مقدار حجم تأثير البرنامج المقترح في تنمية الاتجاه نحو مادة العلوم ككل كبير. وهذه النسب تمثل التباين الكلي في المتغير التابع (نمو الاتجاه نحو

مادة العلوم في واختبار الاتجاه نحو مادة العلوم ككل لدى تلميذات المجموعة التجريبية)، وهذا يدل على أن تأثير استخدام البرنامج المقترح في التدريس في نمو الاتجاه نحو مادة العلوم و في محاور الاستمتاع بمادة العلوم، معلم العلوم، طبيعة مادة العلوم، قيمة وفائدة مادة العلوم والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات المجموعة التجريبية كان تأثيراً مرتفعاً، كما أن تأثير استخدام البرنامج المقترح في التدريس في نمو الاتجاه نحو مادة العلوم ككل لدى تلميذات المجموعة التجريبية كان تأثيراً مرتفعاً، والدليل هو تحسن أداء تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة العلوم نتيجة لتعلمهم والتدريس لهم باستخدام البرنامج المقترح بدرجة مرتفعة. ويتضح من الجدول (١١) أن قيمة (d) والتي تعبر عن مقدار حجم تأثير البرنامج المقترح في تنمية الاتجاه نحو مادة العلوم ككل ونحو محاوره أكبر من (٠.٨)، مما يدل على تحسن ونمو الاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات المجموعة التجريبية في مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم بدرجة مرتفعة وكبيرة نتيجة التدريس لتلميذات المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج المقترح.

جدول (١١) قيم مربع ايتا وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم تأثير البرنامج المقترح في تنمية الاتجاه نحو مادة العلوم.

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة مربع ايتا η^2	النسب المئوية (%)	قيمة حجم التأثير (d)
المتغير التابع: استخدام البرنامج في التدريس	الاستمتاع بمادة العلوم	٣٠.٣٨	٠.٩٦	%٩٦	١٠.٢٧
	معلم العلوم	٢١.٩٢	٠.٩٣	%٩٣	٧.٤١
	طبيعة مادة العلوم	٢٧.١٦	٠.٩٥	%٩٥	٩.١٨
	قيمة وفائدة مادة العلوم	٢٢.٠٥	٠.٩٣	%٩٣	٧.٤٦
	المقياس ككل	٣٥.٩١	٠.٩٧	%٩٧	١٢.١٤

• فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الاتجاه نحو مادة العلوم :

للتعرف على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف التاسع الأساسي قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل لبليك وذلك بعد حساب المتوسط الحسابي للتطبيقات القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة العلوم للمجموعة التجريبية والجدول (١٢) يوضح فاعلية البرنامج المقترح.

ويتضح من جدول (١٢) أن قيمة نسبة الكسب المعدل لبليك لمقياس الاتجاه نحو مادة العلوم ككل (١.٤٥) وهذه القيمة أعلى من الحد الفاصل الذي حدده بليك والذي قيمته (١.٢)، وهذا يدل على ارتفاع فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الاتجاه نحو مادة العلوم، وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث (ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي؟)

جدول (١٢) نسبة الكسب المعدل لبلوك لأبعاد الاتجاه نحو العلوم.

نوع المقياس	الدليل الإحصائي أبعاد المقياس	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	النهاية العظمى	النسبة المعدلة للكسب
مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم	الاستمتاع بمادة العلوم	١٤.٣	٢٩.٦	٣٠	١.٤٨
	معلم العلوم	١٣.٩	٢٨.٤	٣٠	١.٣٨
	طبيعة مادة العلوم	١٤.٤	٢٨.٧	٣٠	١.٣٩
	قيمة وفائدة مادة العلوم	١٥	٢٨.٦	٣٠	١.٣٦
	المقياس ككل	٥٧.٢	١١٦.٨	١٢٠	١.٤٥

• تفسير نتائج تطبيق مقياس الاتجاه نحو العلوم :

تشير النتائج الى تحقق الفرض الثالث والرابع الخاصة بمقياس الاتجاه نحو العلوم، وترجع الباحثة ذلك الى الاسباب الاتية:

« التأثير الايجابي للتعليم المدمج في تنمية اتجاه التلاميذ نحو العلوم.
« الأنشطة كانت مرتبطة بالحياة العملية مما زاد من اهتمام التلاميذ بمادة العلوم.

« استخدام المصادر التكنولوجية المتعددة بشكل هادف وواضح يقلل من الوقت المستغرق للتذكر ويسهل الفهم مما ينعكس ايجابا على الاتجاه نحو العلوم.

« وجود التفاعل المباشر بين المعلم والتلاميذ بجانب استخدام منتدى العلوم وصفحة نادي الكيمياء مدرسة بنات قباطية الشرقية، والأنشطة المناسبة لمستوى نمو المتعلمين وحاجاتهم وميولهم واهتماماتهم، عزز الاتجاه الايجابي نحو مادة العلوم.

« استخدام معلم العلوم لطرق متنوعة في التعلم (المحاضرة،التجريب العملي،الاستقصاء الموجه،المحاكاة،النقاش والحوار) باستخدام مصادر تكنولوجية حديثة، وتقسيم الطلبة الى مجموعات، مما ساعد زيادة اهتمام التلاميذ بمادة العلوم، وتنمية الاتجاه نحو العلوم

وقد اتفقت النتائج السابقة الخاصة بمقياس الاتجاه نحو العلوم مع نتائج دراسات كل من: (آمال احمد، ٢٠١١م)، ودراسة (عمرو عبد الفتاح، ٢٠١١م)، ودراسة (محمد الشمري، ٢٠٠٧م)، ودراسة(ضيف الله المنتصر، ٢٠١٣م، ١٣٠) وأشارت كل منها الى فاعلية التعلم المدمج في تحسين الاتجاه نحو المادة.

• التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي توصي الباحثة بما يلي:
« تدريب معلمي العلوم وتشجيعهم على استخدام تقنيات التعلم المدمج ومتطلباته وكيفية التعامل معها في تعليم العلوم وتعلمه.
« ربط مقررات العلوم في المرحلة الأساسية العليا بمواقع الكترونية في مجال تعليم العلوم وتعلمه
« الاهتمام بتطوير مناهج العلوم وإعادة تنظيمها بما يواكب التطورات الحديثة في مجال الاتصال وعصر المعلوماتية في التطور.

- « تدريب معلم العلوم على استخدام التعلم ك٢٠ المدمج لتعزيز مكانته وتغيير دوره من ناقل للمعلومات الى منظم وموجه لنشاطات الطلاب ومدرّب لهم على أساليب الحصول على المعرفة ووسائل معرفتها.
- « تأكيد فكر التعلم المدمج في مناهج المواد التعليمية المختلفة، مثل مناهج العلوم.

• المقترحات:

- في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي تقترح الباحثة ما يلي:
- « إجراء بحوث مماثلة يتم تطبيقها على المناهج الدراسية المختلفة.
- « دراسة فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج في تدريس الفيزياء لتنمية التفكير الاستقصائي والاتجاه نحو التعلم الذاتي لطلاب المرحلة الثانوية.
- « دراسة أثر تدريب معلمي الأحياء للمرحلة الأساسية العليا على التعلم المدمج في أدائهم التدريسي واتجاههم نحو التعلم المدمج.
- « دراسة برنامج تدريبي لمعلمي العلوم قائم على التعلم المدمج لتنمية مهارات التفكير الاستقصائي لديهم.

• المراجع :

- الاء جميل القراءة (٢٠٠٧). أثر استخدام طريقة تدريس قائمة على وحدة دراسية محوسبة وفق التعلم الذاتي على التحصيل والتفكير الاستقصائي في مادة العلوم لطلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة الكرك، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة.
- آلاء عبد العظيم محمد العبدلة (٢٠١٣). أثر توظيف قبعات التفكير الست في تدريس العلوم على مستوى التحصيل ومهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر بمحافظة خان يونس. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- أحلام الباز حسن الشربيني (٢٠١١م). تنمية التفكير الاستقصائي وتصويب المعتقدات المعرفية باستخدام نموذج تدريبي مقترح لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة التربية العلمية، العدد الاول، المجلد الرابع عشر، يناير ٢٠١١، ص ٢١٩ - ٢٤٨.
- أحمد النجدي وعلي راشد ومنى عبد الهادي (٢٠٠٢م). تدريس العلوم في العالم المعاصر "المدخل في تدريس العلوم". القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٢م.
- احمد عبد الرحمن النجدي وعلي محيي الدين راشد، ومنى عبد الهادي سعودي (٢٠٠٥). اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- احمد علي عبد الغني (٢٠٠٧). فعالية برنامج كمبيوتر متعدد الوسائط في تنمية مهارات طلبة كلية التربية جامعة صنعاء على استخدام تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحوها. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- أحمد ماهر (٢٠٠٣). السلوك التنظيمي: مدخل بناء المهارات. الإسكندرية: الدار الجامعية.
- احمد محمد سالم (٢٠٠٤). تكنولوجيا التعليم والتعلم الالكتروني. الرياض: مكتبة المرشد.
- أمال محمد محمود احمد (٢٠١١). اثر استخدام التعلم المدمج في تدريس الكيمياء على التحصيل والاتجاه نحوه وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة التربية العلمية، ١٤ (١) ص ١٧٣ - ٢١٢.

- إيمان حمدي محمد ماضي (٢٠١١). أثر مخططات التعارض المعرفي في تنمية المفاهيم ومهارات حل المسألة الوراثية لدى طالبات الصف العاشر. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة، فلسطين.
- توفيق احمد مرعي ومحمد محمود الحيلة (٢٠٠٩). طرائق التدريس العامة، الاردن: دار المسيرة للنشر.
- ثناء مليجي عودة (٢٠٠٧). فاعلية التدريس بالأنشطة الاستقصائية التعاونية في تنمية عمليات العلم وحس الاستطلاع العلمي والاتجاه نحو التعلم التعاوني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء برنامج STS. مجلة التربية العلمية، المجلد (١٠) العدد (٣)، ص ص ١٠٧ - ١٦٢.
- جمال الدين توفيق عبد الهادي (٢٠٠١م). أثر استخدام إستراتيجية إتقان التعلم على تحصيل المفاهيم العلمية وتنمية الاتجاه نحو العلوم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة التربية العلمية الجمعية العلمية للتربية، المجلد (٤)، العدد (٤)، ص ١٢١.
- جميلة شريف محمد خالد (٢٠٠٨). اثر استخدام بيئة تعلم افتراضية في تعليم العلوم على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة نابلس. رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- حامد علي عبد السلام زهران (٢٠٠٠م). علم النفس الاجتماعي. ط٦، القاهرة: عالم الكتب.
- حسن الباتع محمد عبد العاطي، والسيد عبد المولى السيد ابو خطوة (٢٠٠٩). التعلم الالكتروني الرقمي (النظرية - التصميم - الإنتاج). دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.
- حسن الباتع محمد عبد العاطي، السيد عبد المولى السيد ابو خطوة (٢٠٠٧). اثر استخدام كل من التعلم الالكتروني والتعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم وإنتاج موقع الويب التعليمية لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاههم نحو تكنولوجيا التعلم الالكتروني. تكنولوجيا التربية، دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، مؤتمر تكنولوجيا التعليم والتعلم، القاهرة: ٥ - ٦ سبتمبر، ص، ١٦٤.
- حسن حسين زيتون (٢٠٠٥). رؤية جديدة في التعليم والتعلم الالكتروني "المفهوم - القضايا - التطبيق - التقييم. المملكة العربية السعودية. الرياض: الدار الصوتية للتربية.
- حسن درويش مطر مدعث الشمري (٢٠١٠م). فاعلية منهج الالكتروني مقترح في العلوم في تنمية التحصيل والتفكير الاستقصائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت في ضوء معايير الجودة. القاهرة، معهد الدراسات التربوية.
- حسين محمد احمد عبد الباسط (٢٠٠٧). التعلم متعدد المداخل: إستراتيجية جديدة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم ما قبل الجامعي. المؤتمر الدولي الأول لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير التعليم قبل الجامعي في الفترة من ٢٢ - ٢٤ ابريل ص٣ .. <http://ictpreuniv.moe.gov.eg/pdf/papers/2.pdf>
- حمدي محمد البيطار (٢٠٠٨). نموذج مقترح لإستراتيجية التعلم الالكتروني الممزوج والمهارات اللازمة لتوظيفه لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة أسيوط ومعوقات استخدامه في التدريس الجامعي. ملخص منشور، مجلة تكنولوجيا التعليم المجلد الأول، القاهرة (١ - ٣) تم زيارته في ١٥ مارس ٢٠١٥. <http://informatics.gov.sa/details.php?id=222>
- حنان عبد الحليم رزق (٢٠٠٨). الجامعة الافتراضية وتحقيق نظام الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي في ضوء بعض التجارب والخبرات العالمية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد (٦٨)، الجزء الثاني، سبتمبر. ص ٤٥٩.

- حنين سمير صالح حوراني (٢٠١١). أثر استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم وفي اتجاهاتهم نحو العلوم في المدارس الحكومية في مدينة قلقيلية. رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس - فلسطين.
- حكم رمضان حسين محمد (٢٠١٣م). فاعلية التعلم المدمج في تدريس العلوم في تنمية التفكير ما وراء المعرفي وتحسين التحصيل. المؤتمر الوطني حول الإبداع في التعليم والتعلم: من السياسة الى الممارسة، جامعة فلسطين التقنية.
- حياة صبحي نمر المصري (٢٠٠٣). اثر استخدام الخرائط المخروطية على تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة علم الحياة ودافع الانجاز لديهم في المدارس التابعة لوكالة الغوث في محافظة نابلس. رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس - فلسطين.
- خالد بن فهد الحذيفي (٢٠٠٧م). أثر استخدام التعلم الالكتروني على مستوى التحصيل الدراسي والقدرات العقلية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. مجلة جامعة الملك سعود، المجلد (٢٠)، العدد (٣)، ص ١ - ٤١.
- دلال ملحس استيتية، وعمر موسى سرحان (٢٠٠٧). تكنولوجيا التعليم والتعلم الالكتروني. عمان: دار وائل.
- رائد نهار سليم الصرايرة (٢٠١٣): تطوير منهج الأحياء في ضوء مدخل العمليات العقلية وفاعليته في تنمية التحصيل والمهارات الحياتية والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بالأردن، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- ربيع عبد العظيم رمود (٢٠٠٩). فاعلية إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية كفايات استخدام برنامج السبورة الذكية التفاعلية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية. المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (تكنولوجيا التعلم الالكتروني بين تحديات الحاضر وأفاق المستقبل)، مصر (٢٠٠٩)، ٢٢٥ - ٢٧٣. ص ٢٢٩.
- سامي محمد ملحم (٢٠٠٠م). " مناهج البحث في التربية وعلم النفس"، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- سعاد أحمد شاهين (٢٠٠٨). فاعلية التعليم المدمج على التحصيل وتنمية عمليات العلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهاتهم نحوه. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، المجلد الأول، العدد (٣٨).
- سهى محمود صبري ذوقان (٢٠١٢). أثر استخدام أسلوب التلمذة المعرفية في تدريس العلوم في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي وتنمية التفكير العلمي لديهم في محافظة نابلس. رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- شعبان حفني شعبان (٢٠٠٧). وحدة في تاريخ علماء الرياضيات العرب القائمة على التعلم المدمج لتنمية التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات وتدريبها لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع (١٣٠)، ج (٣)، ص ٢٤٣ - ٢٧٦.
- شوملي قسطندي (٢٠٠٧). الأنماط الحديثة في التعليم العالي والتعلم الالكتروني المتعدد الوسائط او التعليم المتمازج. المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية ندوة ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي، جامعة الجنان طرابلس، لبنان في ٢١، ٢٢ نيسان ٢٠٠٧م.
- صفية احمد محمد هاشم الحديبة (٢٠١٢). فاعلية توظيف إستراتيجية التخيل الموجه في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأمل في العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٠م). القياس والتقويم التربوي والنفسى، أساسياته وتطبيقاته، وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

- ضيف الله عبد الله على المنتصر (٢٠١٣). أثر تفاعل نمط التعلم المدمج والأسلوب المعرفي على نواتج تعلم الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- عايش زيتون (٢٠٠٤). أساليب تدريس العلوم. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عبد العاطي، حسن البائع، ومحمد راشد المخيني (٢٠١٠). أثر اختلاف نمطي التدريب (الدمج والتقليدي) في تنمية بعض مهارات استخدام الحاسوب لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. بحث مقدم الى المؤتمر الدولي الأول لتقنيات التعليم العالي، مسقط - سلطنة عمان، ١ - ١٦، ص ٢.
- عبد اللاه إبراهيم الفقي، (٢٠١١). التعلم المدمج التصميم التعليمي - الوسائط المتعددة التفكير الابداعي. الأردن- عمان: دار الثقافة.
- عبدالله المحمدي وماهر محمد (٢٠١٠). التعلم الالكتروني المدمج في تدريس العلوم على استيعاب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في المدينة المنورة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد (٤) العدد (٢)، ص ص ٢٦٥ - ٢٩٢.
- عبدالله بن خميس أمبو سعبيدي وسليمان بن محمد البلوشي (٢٠٠٩). طرائق تدريس العلوم. عمان، دار المسيرة للطباعة والنشر.
- عبد الله نايف علي محمد المحمدي، ماهر إسماعيل صبري (٢٠١٠). فاعلية التعلم الالكتروني المدمج في تدريس العلوم على استيعاب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، المجلد الرابع، العدد الثاني، مارس، ٢٠١٠م، ص ص ٢٨٣ - ٢٨٤.
- عبد ربه محمد عبدالله الصباحي (٢٠١٢). فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام المستحدثات التكنولوجية في تعليم مادة الكيمياء على تنمية التفكير الاستقصائي والاتجاه نحوها لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية.
- علي عبد العظيم سلام وإبراهيم توفيق غازي (٢٠٠٨م). أثر استخدام إستراتيجتي خريطة السمات وتحليل السمات الدلالية في تعليم القراءة الموجهة نحو المفاهيم على تحصيل المفاهيم العلمية والاتجاه نحو دراسة العلوم واستراتيجيات تدريس المقروء ومهاراته. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (١١)، العدد (٢)، ص ١٥١.
- عماد شوقي ملقى سيفين (٢٠١١). التعليم والتعلم من النمطية إلى المعلوماتية رؤية عصرية في أساليب التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
- عمرو عبد الفتاح أبو زيد (٢٠١١): تفعيل التعليم المدمج لتدريس العلوم، مجلة كلية التربية بالفيوم، مصر، ع (١٥) ص ص ٣١٦ - ٣٥٥.
- فاطمة كمال احمد (٢٠١٠). فاعلية برنامج قائم على التعلم الالكتروني المدمج في تنمية مهارات تدريس التربية الأسرية والاتجاه نحو التعلم الالكتروني لدى الطالبات المعلمات. دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصرع (١٦٢)، ص ص ٥٨ - ٢٠٩.
- فهد عبد الله محمد العيسى (٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح للعلوم في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الاستقصائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة. رسالة دكتوراه معهد الدراسات التربوية، القاهرة.
- فؤاد اكسيل (٢٠٠٥). فاعلية النموذج الواقعي في تنمية مهارات التفكير الابداعي والتفكير الناقد لطلاب الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم بمملكة البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ٦ العدد ٣، ص ص ٢٧٤ - ٢٧٥.

- قاسم صالح النعواش (٢٠٠٧). العلوم لجميع الأطفال وتطبيقاتها العملية. عمان، الأردن: دار المسيرة.
- قسيم محمد الشناق وحسن علي احمد بني دوم (٢٠٠٩). أساسيات التعلم الالكتروني في العلوم. الأردن - عمان: دار وائل للنشر.
- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٩). معجم المصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.
- محمد السيد علي (٢٠٠٩). التربية العلمية وتدرّيس العلوم. عمان - الأردن: ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٣). منتوجات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار الكلمة.
- محمد محمد العريان (٢٠١١). برنامج مقترح قائم على نموذج أبعاد التعلم لماورز لتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة فلسطين.
- محمد محمود الحيلة (٢٠٠٥). تصميم التعليم نظرية وممارسة. ط٣، عمان: دار المسيرة.
- محمود محمد الرنتيسي، ومجدي عقل سعيد (٢٠١١). تكنولوجيا التعليم (النظرية والتطبيق العملي). الجامعة الإسلامية، غزة.
- مدحت محمد صالح (٢٠٠٨). فعالية استخدام دورة التعلم فوق المعرفية في تنمية التفكير الناقد والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية العلمية، المجلد (١١٩ العدد (٣)، ص ١ - ٤٢.
- مفيد احمد أبو موسى وسهير عبد السلام الصوص (٢٠١١). آراء المعلمين في برنامج تدريبي قائم على التعلم المدمج وعلاقته بإتقانهم للمهارات الخاصة بتصميم الوسائط التعليمية المتعددة وإنتاجها. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد الخامس والعشرون، أيلول، فلسطين، ص ١٠٣ - ١٣٨.
- ممدوح محمد عبد المجيد (٢٠٠٩م). إستراتيجية مقترحة للتعلم الالكتروني الممزوج في تدريس العلوم وفعاليتها في تنمية بعض مهارات الاستقصاء العلمي والاتجاه نحو دراسة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (١٥٢)، نوفمبر ٢٠٠٩، ص ١٥ - ٦٤.
- ميشيل كامل عطا الله (٢٠١٠). طرق وأساليب تدريس العلوم. عمان - الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- نجوى نور الدين عبد العزيز (٢٠٠٢م). فعالية تدريس وحدة مقترحة بأسلوب الاستقصائي على تنمية التفكير الإبداعي في مادة العلوم لتلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي. مجلة التربية العلمية، مجلد ٥، ع ١، مارس، ص ٤٠.
- نرمين محمد سمير (٢٠١٢م). فعالية استخدام التعلم المدمج في تحصيل مادة الكيمياء وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمنصورة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة ع (٨٠)، ج (١) يوليو.
- وجدي شكري جودة (٢٠٠٩م). أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) في تدريس العلوم على تنمية التنور العلمي لطلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- Chinn, C. A., &Malhorta, B. A. (2002): Epistemologically authentic inquiry in schools: A theoretical framework for evaluating inquiry tasks, Science Education, p86.
- Clark, D. (2003). Blended Learning. Online available at: <http://www.epic.co.uk/content/whit-pepers/blended.htm>. p. 8, 20/2/2014.
- FathallahGhanem&MajidHamayil (2011): Management Role of Al-Quds Open University in Leading Effective Distance Learning Programe: An Evaluation of Qou Experience in Blended Learning, Contemporary Educational Technology, 2011, 2(1), 55-76.
- Fernando,A, et al (2005): An Instructional Model for web-based e-learning Education with a blended learning process aprouch, British journal of Educational Technology, vol.36, NO.2 .p p 217-235.
- Francisca, Aladejana, (2008): Blended Learning and Improved Biology Teaching in the Nigerian secondary: (School, proceeding of the World congress on Engineering and Computer science. WCECS October 22-24, Sanfrancisco, USA.
- Harriman, G. (2004). What is blended learning?, E-Learning Resources, Retrieved October 13, 2009, from http://www.grayharriman.com/blended_learning.htm.
- Haung. R, Zhou. Y(2005): Designing Blended Learning focused on knowledge Category and learning Activities Case studies from Beijing Normal university, Chapter Twenty – one, the book of blended learning, p, 296.
- J, frank, Troha(2002): Bulletproof Instructional Design: A Moodle for
- Jose' A Pereira, A. &et al (2007): Effectiveness of Using Blended Learning Strategies for Teaching and Learning Human Anatomy, Med Education, Vol. 41No. 2, PMID: 17269953.
- John Watson (2009): Blended Learning: The Convergence of Online and Face-to-Face Education. Promising practices In Online Learning: north American Council for Online Learning available at: http://www.inacol.orgresources_promising-practicesNACOL-PP-Blended-Learning_Ir.pdf.p.4, 10/5/2015.
- Krutus, ron. (2004): Blended Learning RetievedAprile 6th, 2013 from: <http://www.schoole-for-clampios.com>.
- Milheim, W D. (2006): Strategies for the Design and Delivery of Blended Learning Courses, (November-December 2006)Jornal of Educational Technology, Vol. 146, No. 6, pp133-139 .

- NCR National Research Council (2000), Inquiry and National science Education standards, A Guide for Teaching and Learning, Washingstone, DC;National Academics press. pp 19-23.
- Oblender, Th, (2002);A Hybrid Course Model: one solution to the High Online –Drop-out Rate. Learning & leading with technology, 29 (6), pp 42-46.
- Office of Domestic Preparedness: ODP Approach for Blended Learning, 2003, Available at <http://www.ojp.gov/blendedlearning>. 15/2/2015
- Sadeh, I., & Zion, M. (2009): The Development of Dynamic Inquiry Performances Within an Open Inquiry Setting: A comparison to Guided Inquiry Setting, Journal of Research in Science Teaching, 46(10), PP1137-1150.
- Saman Saowakon, Chaijaroen Sumalee, (2012).Development of Rich Chemistry Multimedia Learning Environment Models to foster Science Thinking, European Journal of social sciences, Vol.3 No.3, pp.410-421.
- Singh H. (2003). Building Effective Blended Learning Programs. Issue of Educational Technology, 43(6). 51-54, Nov-Dec.
- UtkuKose (2010): A blended Learning Model Supported with Web 2. 0 Technologies, AfyonKocatepe University, Distance Education Vocational School, ANS Campus, Afyonkarahisar, Turkey, 2010, p112.
- Valiathan, D. (2002): Blended Learning Models, Learning circuits 6 p. - www.Circuits.Org/2002/aug2002/valiathan.Html



البحث الرابع :

درجة رضا متلقي الخدمة (معلم، مدير المدرسة) عن الخدمات التي يقدمها المشرف التربوي في مديرية التربية والتعليم للواء الأغوار الشمالية

إعداد :

د / صياح إبراهيم الشمالي
كلية العلوم التربوية جامعة جدارا بالأردن

” درجة رضا متلقي الخدمة (معلم، مدير المدرسة) عن الخدمات التي يقدمها المشرف التربوي في مديرية التربية والتعليم للواء الأغوار الشمالية ”

د / صياح إبراهيم الشامي

• ملخص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة رضا متلقي الخدمة (معلم، مدير المدرسة) عن الخدمات التي يقدمها المشرف التربوي في الميدان، تكونت عينة الدراسة من (٦) مدارس ثانوية أساسية للذكور (٦ مديرين، ٦٠ معلم) و (٦) مدارس ثانوية و أساسية للإناث (٦ مديرات، ٦٠ معلمة)، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير أدوات الدراسة التي تم استخدامها من قبل فريق وزارة التربية والتعليم لعام ٢٠٠٨ بما يتلاءم مع بيئة التطبيق الجديدة حيث تم التأكد من ثبات أداة الدراسة (استبانة المعلمين) عن طريق استخراج معامل كرونباخ ألفا وبلغ للأداة ككل (٠.٩٣)، كما تم التأكد من ثبات أداة الدراسة (استبانة المديرين) عن طريق استخراج معامل كرونباخ ألفا للأداة ككل (٠.٩٤). وبعد توزيع الاستبانات وجمع البيانات أظهرت النتائج وجود درجة رضا متوسطة لكل من المعلمين والمديرين عن الخدمات الإشرافية في مديرية تربية لواء الأغوار الشمالية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معلمي المدارس عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون تعزى إلى متغيرات (جنس المدرسة، مستوى المرحلة الدراسية، مجالات المباحث التي يدرسها، سنوات الخبرة في التعليم، المؤهل العلمي للمعلم)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة رضا مديري المدارس عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون تعزى إلى متغيرات _جنس المدرسة، مستوى المرحلة الدراسية، عدد المعلمين في المدرسة، عدد الطلاب في المدرسة، سنوات الخبرة كمدير مدرسة، المؤهل العلمي لمدير المدرسة.

الكلمات المفتاحية: الإشراف التربوي ، وزارة التربية والتعليم ، لواء الأغوار الشمالية.

The Satisfaction of Recipients of Sevice (Principals & Trachers) about Services Provided by the Educatuional Supervisor

Dr. sayah Ibrahim Alhamaly

Abstract:

This study aims at showing the satisfaction of recipients of sevice (principals & trachers) about services provided by the educatuional supervisor. The samle of the study consisted of six secondary and basic male schools principals and sixty female teachers. To achieve the purpose of the study, the researcher developed tow instruments which were used by the Ministry of Education team during the school year of 2008 which suits with the new environment implementation. The vaidity and reliability of the instrument the questionnaire wrer achieved using Kronbach alpha (0.93) and (1.94) consecutively. The results of the study show a moderate degree of satisfaction concerning educational supervision services made available at Noth Ghor Directorate of Education also results show no statistically significant differences about the teachers' satisfaction regarding supervision errvices attributed to the variables of the school sex, stage, subject, experiences and academic degree of the reacher. There are also no

statistically significant differences about the school principals satisfaction as regards educational supervision services ascribed to the sex of the school educational stage, number of teachers, number of students, principal's experience and academic degree.

Key Words: educational supervision, Ministry of Education, North Ghor Subgovernorate.

• المقدمة :

بعد أن خطا النظام التربوي في الأردن خطواته المشهودة نحو الإصلاح والتطوير، بتنفيذه أكبر المشاريع التربوية على الصعيد الإقليمي والقائم على تطوير التعليم نحو اقتصاد معرفة (ERFKE) منذ عام ٢٠٠٣، ونحن نشهد اهتماما ملحوظا في تقييم النظام التربوي بعناصره كافة (المدخلات، العمليات، المخرجات)، ذلك بوضع معايير تقيس أدائه باتجاه تحقيق نتاجاته التربوية والعمل على تحسينها.

يحتاج العاملون في كل مجال من مجالات الحياة إلى من يرشدهم ويوجههم ويشرف عليهم حتى تتطور أعمالهم من حسن إلى أحسن وحتى يرتفع مستوى الخدمة التي يؤدونها وحتى يتزايد انتاجهم وتعلو قيمته والمعلم الذي نعده لمهنة التدريس يحتاج كغيره من الناس من يوجهه ويرشده ويشرف عليه حتى يتقن أساليب التفاعل مع الطلبة ويزداد خبرة بمهنة التدريس وحتى يستطيع أن يحقق الأهداف التي تعمل المدارس على بلوغها لتكوين شخصية الأبناء وإعدادهم للحياة في مجتمع مليء بالتقدم العلمي والتحديات حتى إذا خرجوا إليها كانوا مسلحين بخبرات ومن هنا يحتاج إلى التوجيه والإرشاد والمساعدة التي يقدمها المشرف بالتعاون مع مدير المدرسة ومن هنا يحتل الإشراف التربوي مكانة عالية في العملية التربوية لأنه القناة التي ينفذ من خلالها واقع التربية والتعليم ولذا كان أهم حلقة في سلسلة تنظيم التعليم فهو الذي يضع الخطط والسياسية التعليمية موضع التنفيذ وفي يده مفتاح نجاحها كما أنه يعمل على توفير المناخ المناسب لجميع محاور العملية التعليمية لتحقيق الأهداف والغايات المرجوة ومن هنا برزت مكانة الإشراف في الهيكل التنظيمي على أنه إدارة التطوير للبيئة التعليمية.

ونظرا لأهمية الإشراف التربوي بصفته عملية من عمليات ذلك النظام تركز عليه الكثير من العمليات مثل التدريب، والامتحانات، وبناء المنهاج وغيرها، بالإضافة إلى أنه الجهة القادرة على إحداث تغيير في ما يتعلق بالأدوار المستقبلية للعاملين في المدرسة باعتبارها وحدة أساسية للتطوير، جاءت هذه الدراسة لقياس درجة رضا متلقي الخدمة الإشرافية من معلمي ومديري المدارس الحكومية في الأغوار الشمالية عن الخدمة التي يقدمها المشرف التربوي سواء كانت فنية أو إدارية، وبالتالي رفع مستوى أداء المشرف التربوي، بما يمكنه

من دعم المعلم ومدير المدرسة للمساهمة في تحسين تحصيل الطلبة وتحسين تعلمهم.

• تعريف الإشراف التربوي:

تختلف تعريفات الباحثين والتربويين للإشراف التربوي كثيراً لكنها تدور حول تعريفه بأنه مجموعة الخدمات والعمليات التي تقدم بقصد مساعدة المعلمين على النمو المهني مما يساعده في بلوغ أهداف التعليم.

ويلاحظ إن هذا التعريف ينطبق على الإشراف بمفهومه الحديث وليس على كثير من الممارسات التي يقوم بها " المشرفون " باسم الإشراف. فالإشراف بمفهومه الحديث يرمي إلى تنمية المعلم وتفجير طاقاته وتطوير قدراته متوصلاً بذلك إلى تحسين تعلم الطلاب. أما مفهوم الإشراف القديم (وكثير من ممارسات المشرفين الآن) فهي تجعل تقييم المعلم هدفاً نهائياً في حد ذاته.

ويعرف الإشراف التربوي على أنه: عملية فنية شورية قيادية إنسانية شاملة غايتها تقويم وتطوير العملية التعليمية والتربوية بكافة محاورها.

كما يعرف بأنه: عملية شورية تقوم على احترام رأي كل من المعلمين والطلاب وغيرهم من المتأثرين بعمل الإشراف والمؤثرين فيه، وتسعى هذه العملية إلى تهيئة فرص متكاملة لنمو كل فئة من هذه الفئات وتشجيعها على الابتكار والإبداع.

وهو عملية قيادية تتمثل في المقدرة على التأثير في المعلمين والطلاب وغيرهم ممن لهم علاقة بالعملية التعليمية وتنسيق جهودهم من أجل تحسين تلك العملية وتحقيق أهدافها.

ويعرف بأنه: عملية إنسانية تهدف قبل كل شيء إلى الاعتراف بقيمة الفرد بصفته إنساناً لكي يتمكن المشرف من بناء صرح الثقة المتبادلة بينه وبين المعلم ولتتمكن من معرفة الطاقات الموجودة لدى كل فرد يتعامل معه في ضوء ذلك.

ويعرف أيضاً بأنه: عملية شاملة تعنى بجميع العوامل المؤثرة في تحسين العملية التعليمية وتطويرها ضمن الإطار العام لأهداف التربية والتعليم.

• مشكلة الدراسة :

تتلخص مشكلة الدراسة في وجود تحديات تواجه عملية الإشراف التربوي، مما أدى إلى تدني أداء المشرف التربوي، ومن هنا جاءت هذه الدراسة، لتطوير العمل الإشرافي بحيث يصبح داعماً للمعلم ومدير المدرسة، ولتحسين تعلم الطلبة.

• هدف الدراسة وأسئلتها :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة رضا متلق الخدمة (المعلم / مدير المدرسة) عن الخدمات التي يقدمها المشرف التربوي في الميدان وبالتالي الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

- « ما درجة رضا معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية الأغوار الشمالية عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون ؟
- « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة رضا معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية الأغوار الشمالية عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون تعزى لمتغيرات (جنس المدرسة، المرحلة الدراسية، المجالات أو المباحث الدراسية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة كمعلم ؟
- « ما درجة رضا مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية الأغوار الشمالية عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون ؟
- « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة رضا مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية الأغوار الشمالية عن الخدمات التي يقدمها المشرفون تعزى لمتغيرات (جنس المدرسة، مستوى المدرسة (أساسي / ثانوي)، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة كمدير، عدد الطلبة في المدرسة) ؟.

• أهمية الدراسة :

وتعد هذه الدراسة من أهم الأدوات التي يمكن أن يعول على نتائجها للتحقق من محتوى ذلك التشخيص بإيجابياته وتحدياته، والوقوف تماما على الواقع الفعلي للإشراف التربوي من خلال تحليل الخدمات التي يقدمها المشرف التربوي لكل من المعلم ومدير المدرسة واعتبارها مصدرا من مصادر تقييم العمل الإشرافي الذاتي لوضع الخطط و البرامج القادرة على تحسين تعلم الطلبة وتجويد مخرجات التعليم.

وتأتي أهمية هذه الدراسة كونها تبحث بموضوع الرضا عن الخدمات الإشرافية التي تقدم للمعلمين والمديرين في المدارس، إذ يحتل موضوع الرضا مكانة بارزة بين الدراسات، حيث يتم من خلاله التعرف على شعور العاملين، وبالتالي تستطيع المؤسسات أن تخطط وتطور من سياساتها في العمل التربوي.

ويؤمل أن تفيد الدراسة كلا من:

- « المشرف التربوي في الكشف عن الحاجات المهنية للمعلمين ومديري المدارس.
- « رئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي في الكشف عن الحاجات المهنية للمشرف التربوي، وتطوير برامج تنمية مهنية لتلبية تلك الحاجات.
- « مديرية الإشراف التربوي / وزارة التربية والتعليم – في عملية المتابعة والتخطيط للتطوير.
- « المهتمين والباحثين في إجراء الدراسات اللاحقة ذات الصلة.

• **مصطلحات الدراسة :**

فيما يأتي تعريف لمصطلحات الدراسة الرئيسية:

• **المشرف التربوي:**

هو الشخص الذي تعينه وزارة التربية والتعليم للإشراف على المعلمين والمعلمات في مجال تخصصه وتقديم الدعم الفني للمدرسة من أجل تحسين العملية التعليمية التعليمية.

• **متلق الخدمة:**

هو المستفيد من الخدمات الإشرافية التي يقدمها المشرف التربوي ولأغراض هذه الدراسة فهو (المعلم، ومدير المدرسة).

• **الخدمة الإشرافية:**

النشاطات والفعاليات التي ينفذها المشرف التربوي في دعم المعلم ومدير المدرسة لتحسين عملية تعلم الطلبة.

• **درجة الرضا:**

تعبير متلق الخدمة عن مشاعره تجاه الخدمات الإشرافية التي يقدمها المشرف التربوي عند استجابته لفقرات أدوات هذه الدراسة.

• **الدراسات ذات الصلة :**

حظي الإشراف التربوي في العقدين الأخيرين باهتمام الباحثين في إجراء العديد من الدراسات، وجزء من هذه الدراسات ناقش آراء المعلمين ومديري المدارس واتجاهاتهم نحو الخدمات الإشرافية التي تقدم لهم ومقدار رضاهم عن هذه الخدمات ومن هذه الدراسات:

« أجرى الهزايمة في (١٩٩٠) دراسة بعنوان (رضا المعلمين عن الممارسات الإشرافية في مديرية التربية والتعليم لمحافظة إربد)، هدفت معرفة رضا المعلمين عن الممارسات الإشرافية في مديرية التربية والتعليم لمحافظة إربد، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين الذين يدرسون في مرحلة التعليم الأساسي أكثر رضا عن الممارسات الإشرافية من المعلمين الذين يدرسون في مرحلة التعليم الثانوي.

« أجرى ديراني (١٩٩٦)، دراسة بعنوان " واقع الممارسات الإشرافية في الأردن كما يتصورها المشرفون والمعلمون"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على الممارسات الفعلية للمشرفين التربويين في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، ومعرفة متغيرات الجنس والتخصص والمؤهل العلمي والخبرة على وجهات النظر هذه.

وبينت النتائج أن هناك فروقاً واضحة بين اعتقادات المعلمين والمشرفين حول درجة تطبيق المشرفين لمهامهم الإشرافية، فأكثر من ثلث المعلمين يرون أن المشرفين لا يؤديون أدوارهم الإشرافية المطلوبة منهم والتي تتمثل في مجالات:

(التخطيط، المنهاج، والنمو المهني، وبناء العلاقات مع الزملاء والمجتمع)، بينما يرى المشرفون أن تطبيقهم لمهامهم الإشرافية وأداء لواجباتهم بدرجة عالية، كما أظهرت النتائج وجود أثر لبعض متغيرات الدراسة فهناك فروق تعزى لمتغير الجنس في مجال التقويم لصالح ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات، هذا بالنسبة لتصورات المعلمين، أما تصورات المشرفين فقد تأثرت بمتغير الجنس ولصالح الإناث في مجالي التخطيط والمنهاج.

« وقام النجادات (١٩٩٨) بدراسة بعنوان (دور المشرف التربوي في تحسين الفعاليات الإشرافية، كما يراها المعلمون في محافظة معان)، حاولت الدراسة الإجابة عن دور المشرف التربوي في تحسين الفعاليات الإشرافية، وعن أثر الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والموقع على ذلك، وأظهرت نتيجة الدراسة أن دور المشرف التربوي متوسط في تحسين فعاليات التدريس وأن درجة رضا المعلمين عن فعاليات الإشراف ليس بمستوى المطلوب وأن هناك فروقا في الإجابات تعزى إلى متغير الجنس والخبرة.

« أجرى ريزو (RIZZO, 2004) دراسة هدفت إلى معرفة وجهات النظر كل من المعلمين والمشرفين التربويين حول الممارسات الإشرافية المفضلة لديهم في ولاية ماتسونش الأمريكية وقد طور الباحث استبانة وقد تكونت من ٤٣ فقرة مغلقة و ٣ أسئلة مفتوحة، وزعت إلى ٣٤٥ معلما و ٥٨ مشرفا في الولاية وأشارت النتائج على:

- ✓ وجود اختلاف في وجهات نظر المعلمين والمشرفين حول الإشراف العيادي.
- ✓ تتصف علاقة المشرفين والمعلمين بالثقة والتعاون.
- ✓ كانت متوسطات رضا المعلمين عن الممارسات الإشرافية أقل منها للمشرفين.
- ✓ أفضل الممارسات الفعالة ارتبطت لمنحنى التعاون والثقة والعلاقة المفتوحة بين المشرف والمعلم.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول تصوراتهم لمعايير الأداء المطلوبة وأنماط الإشراف التربوي، ودور المعلمين في عملية الإشراف التربوي نفسها.

« أجرى بوشامة ٢٠٠٥، دراسة حول أنماط الإشراف التي يفضلها المعلمون في سبع مناطق تعليمية كبرى في كندا. حيث تم توزيع استبانة على ٣٨٢ معلما وكانت أهم النتائج:

- ✓ يفضل المعلمون طرقا مختلفة في التطوير والتقييم المهني.
- ✓ يفضل المعلمون أن يتم تقويمهم من المشرفين المحليين في نفس المدرسة، أو مديري المدارس أو باستخدام التقويم الذاتي لعملهم.

ويلاحظ (أن معظم الدراسات السابقة ركزت على رضا المعلمين عن الممارسات الإشرافية، ولم تتعرض إلى رضا مديري المدارس عن هذه الممارسات، ولم يتوفر للباحثين دراسات تناقش ذلك الجانب).

وجاءت هذه الدراسة لاستقصاء رضا المعلمي ومديري المدارس الحكومية في الأغوار الشمالية عن خدمات الإشراف التربوي التي تقدم لهم ومقارنتها بالدراسات السابقة في هذا المجال.

• الطريقة والإجراءات :

• مجتمع الدراسة وعينتها :

يتألف مجتمع الدراسة من جميع مديري ومعلمي المدارس الأساسية والثانوية والمختلطة و الشاملة التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الأغوار الشمالية، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٦) مدارس ثانوية وأساسية للذكور و (٦) مدارس ثانوية وأساسية للإناث، والجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس والمرحلة.

جدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس والمرحلة

المرحلة	ذكور		إناث	
	مدارس	معلمين	معلمين	مديرين
الثانوية	٣	٣٠	٣	٣٠
الأساسية	٣	٣٠	٣	٣٠
المجموع	٦	٦٠	٦	٦٠

• تطوير أدوات الدراسة :

قام الباحث بتطوير أداة قياس (استبانة) خاصة بالمعلم والتي استخدمها فريق وزارة التربية والتعليم لعام ٢٠٠٨، وتتناول سبعة مجالات هي: (التخطيط، المناهج، الإدارة الصفية، التعليم، التقويم، النمو المهني، وأخلاقيات مهنة التعليم)، واستبانة خاصة بمدير المدرسة تتناول سبعة مجالات هي (التخطيط، المناهج، الإدارة الصفية، التعليم، التقويم، النمو المهني، وأخلاقيات مهنة التعليم).

• صدق أدوات الدراسة :

بعد اعتماد أدوات الدراسة لكل من المعلم والمدير تم عرضها على بعض مشرفي المباحث الإنسانية والعلمية والمديرين في مديرية تربية الأغوار الشمالية، وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول الاستبانتين ومدى ملائمة كل فقرة للمجال الذي تنتمي إليه، وتم تعديل بعض فقرات أداتي الدراسة بالاعتماد على ملاحظاتهم (ملحق رقم (١،٢) يوضحان الاستبانة بصورتها النهائية).

• ثبات أدوات الدراسة:

للتأكد من ثبات أدوات الدراسة تم استخراج معامل كرونباخ ألفا لكل مجال من المجالات وللاداة ككل لكل من استبانة المعلمين واستبانة المديرين، الجدولان (٢ - ٣) يوضحان ذلك.

يظهر من جدول (٢) أن معامل كرونباخ ألفا لأداة قياس درجة رضا المعلمين عن الخدمات الإشرافية بلغ (٠.٩٣). وتراوح التقييم بين (٠.٨٨ - ٠.٩٤) وكانت

أعلاها لمجال أخلاقيات مهنة التعليم"، وبلغ أدنى معامل ثبات لمجال "الإدارة الصفية".

جدول رقم (٢) معامل كرونباخ ألفا لكل مجال من المجالات الأداة وللأداة ككل للمعلمين

الرقم	المجال	معامل كرونباخ ألفا
١	التخطيط	٠.٩٠
٢	المناهج	٠.٨٩
٣	الإدارة الصفية	٠.٨٨
٤	التعليم	٠.٩٣
٥	التقويم	٠.٩٠
٦	النمو المهني	٠.٨٦
٧	أخلاقيات مهنة التعليم	٠.٩٤
	الأداة ككل	٠.٩٣

جدول رقم (٣) معامل كرونباخ ألفا لكل مجال من المجالات الأداة وللأداة ككل للمديرين

الرقم	المجال	معامل كرونباخ ألفا
١	التخطيط	٠.٨٤
٢	المناهج	٠.٨٢
٣	الإدارة المدرسية	٠.٩١
٤	التعليم	٠.٨٩
٥	التقويم	٠.٩١
٦	النمو المهني	٠.٨٨
٧	أخلاقيات مهنة التعليم	٠.٩٠
	الأداة ككل	٠.٩٤

• تعديل المقياس:

تم اعتماد سلم ليكرت للتدرج الخماسي لقياس مدى متلقي الخدمة عن الخدمات التي يقدمها المشرف التربوي في الميدان (المعلم، مدير المدرسة)، حيث تم إعطاء الإجابة راض تماماً (٥ درجات)، والإجابة راض (٤ درجات)، والإجابة راض نوعاً ما (٣ درجات)، والإجابة غير راض (٢ باحثان)، والإجابة لم تقدم الخدمة (درجة واحدة) كما تم اعتماد المقياس التالي للحكم على المتوسطات الحسابية:

◀ من ٠.١ - ٢.٣٣: بدرجة ضعيفة.

◀ من ٢.٣٤ - ٣.٦٦: بدرجة متوسطة.

◀ من ٣.٦٧ - ٥.٠٠: بدرجة عالية.

• إجراءات تطبيق الدراسة:

لقد اتبع الباحث الخطوات التالية لتطبيق الدراسة:

◀ قام الباحث بتحديد مجتمع وعينة الدراسة والمتمثل في (٦) مدارس ثانوية وأساسية للذكور و (٦) مدارس ثانوية وأساسية للإناث.

◀ قام الباحث بتطوير أدوات الدراسة التي تم استخدامها من قبل وزارة التربية والتعليم لعام ٢٠٠٨ بما يتلاءم مع بيئة التطبيق الجديدة حيث يتم التأكد من ثبات أداة الدراسة (استبانة المعلمين) عن طريق استخراج معامل

كرونباخ ألفا وبلغ للأداة ككل (٠.٩٣) واستبانة المديرين عن طريق استخراج معامل كرونباخ ألفا وبلغ للأداة ككل (٠.٩٤).

« تم الاتفاق على التعريف الإجرائي لمتلقي الخدمة، والتأكيد على أهمية دور مدير المدرسة كمشرف مقيم، وكذلك دور المعلم الكبير ومنظم لعملية التعلم والتعليم في الغرفة الصفية، مع التركيز على الالتزام بالمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا، ومشروع التطوير التربوي المبني على اقتصاد المعرفة.

« قام الباحث بالرجوع إلى الأدب التربوي السابق والدراسات التربوية ذات العلاقة للاستفادة منها في وضع إطار عام للدراسة.

« قام الباحث بتوزيع استبانتي مدير المدرسة والمعلم على عينة الدراسة موضحين لهم كيفية التعامل مع تلك الاستبانات وفق الإرشادات الواردة فيها، وذلك في شهر تشرين ثاني من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦.

• المعالجة الإحصائية :

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الرئيسية لكل الاستبانتين، كما تم تطبيق اختبار (T) وتحليل التباين الأحادي.

• عرض النتائج :

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج الدراسة التي تهدف إلى الكشف عن درجة رضا متلقي الخدمة (معلم، مدير المدرسة) عن الخدمات التي يقدمها المشرف التربوي في الميدان، وفيما يلي عرض النتائج حسب أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة رضا معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية الأغوار الشمالية عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون؟ للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الرئيسية لإجابات المعلمين، جدول (٤) يوضح ذلك.

جدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الرئيسية لإجابات المعلمين عن مستوى رضاهم عن الخدمات الإشرافية في مدينة لواء الأغوار الشمالية

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب الأهمية	درجة الرضا
١	التخطيط	٢.٧٢	١.٢	٦	متوسطة
٢	المناهج	٢.٨٦	١.١	٣	متوسطة
٣	الإدارة الصفية	٢.٨٦	١.١٣	٢	متوسطة
٤	التعليم	٢.٨٨	١.١٩	١	متوسطة
٥	التقويم	٢.٧٤	١.١١	٥	متوسطة
٦	النمو المهني	٢.٦٩	١.١٨	٧	متوسطة
٧	أخلاقيات مهنة التعليم	٢.٧٦	١.٣١	٤	متوسطة
	الكلية	٢.٧٨	١.١٧		

يظهر من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي الكلي لدرجة رضا المعلمين عن الخدمات الإشرافية في مديرية تربية لواء الأغوار الشمالية بلغ (٢.٧٨)،

وبانحراف معياري (١.١٧)، وهذا يشير إلى درجة رضا متوسطة، في حين أن أعلى متوسط حسابي كان لمجال التعليم وبلغ (٢.٨٨)، وانحراف معياري (١.١٩)، بينما أدنى متوسط حسابي كان لمجال النمو المهني وبلغ (٢.٦٩)، وانحراف معياري (١.١٨).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة رضا معلمي المدارس الحكومية عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويين تعزى إلى متغيرات (جنس المدرسة، مستوى المرحلة الدراسية، مجالات المباحث التي يدرسها، سنوات الخبرة في التعليم، المؤهل العلمي للمعلم)؟

« جنس المدرسة: للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار (T) لقياس الفروق بين مستويات متغير جنس المدرسة في درجة رضا المعلمين عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويين، جدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) نتائج تطبيق اختبار (T) لقياس الفروق بين مستويات متغير جنس المدرسة في درجة رضا المعلمين عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويين

الرقم	المجال	جنس المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	دلالة ت
١	التخطيط	ذكور	٢.٧٦	١.١٦	١١٨	٠.٣٣	٠.٧٣
		إناث	٢.٦٨٧	١.٢٦			
٢	المناهج	ذكور	٢.٩	١.١٥	١١٨	١.٢	٠.٢١
		إناث	٢.٧	١.٠٥			
٣	إدارة صفية	ذكور	٢.٩٦	١.١٨	١١٨	٠.٩٦	٠.٣٣
		إناث	٢.٧٦	١.١٠			
٤	التعليم	ذكور	٢.٩٥	١.٢٠	١١٨	٠.٥٥	٠.٥٨
		إناث	٢.٨٢	١.٢٠			
٥	التقويم	ذكور	٢.٨٧	١.١٣	١١٨	١.٣١	٠.١٩
		إناث	٢.٦٠	١.٠٨			
٦	النمو المهني	ذكور	٢.٨٧	١.١٣	١١٨	٠.٢١	٠.٨٢
		إناث	٢.٦٠	١.٠٨			
٧	أخلاقيات مهنة التعليم	ذكور	٢.٧٩	١.١٦	١١٨	٠.٢٣	٠.٨١
		إناث	٢.٧٣	١.٢٥			

يشير الجدول (٥) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة رضا المعلمين عن الخدمات التي يقدمها المشرفون في جميع المجالات الرئيسية لاستبانة الدراسة تبعا لمتغير الجنس.

« مستوى المرحلة الدراسية: تم تطبيق اختبار (T) لقياس الفروق بين مستويات متغير مستوى المرحلة الدراسية في درجة رضا المعلمين عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويين، جدول (٦) يوضح ذلك.

يشير الجدول (٦) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المرحلة الأساسية ومعلمي المرحلة الثانوية في درجة رضاهم عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون سواء على الاستبانة ككل أو على المجالات الرئيسية للاستبانة.

جدول (٦) نتائج اختبار "ت" لقياس الفروق بين مستويات متغير المرحلة الدراسية للمعلم في درجة رضاه عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون

الرقم	المجال	المرحلة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	دلالة ت
١	التخطيط	أساسي	٢.٧٠	١.١٥	١١٨	٠.١٨-	٠.٨٤
		ثانوي	٢.٧٤	١.٢٧			
٢	المناهج	أساسي	٢.٨١	١.٠٨	١١٨	٠.٤٨-	٠.٦٣
		ثانوي	٢.٩٠	٠.١٣			
٣	إدارة صفية	أساسي	٢.٨٨	١.١٣	١١٨	٠.١٩٤	٠.٨٤
		ثانوي	٢.٨٤	١.١٦			
٤	التعليم	أساسي	٢.٨٦	١.٢١	١١٨	٠.٢٢-	٠.٨٢
		ثانوي	٢.٩١	١.١٩			
٥	التقويم	أساسي	٢.٦٨	١.١١	١١٨	٠.٥٦-	٠.٥٧
		ثانوي	٢.٧٩	١.١١			
٦	النمو المهني	أساسي	٢.٦٣	١.١٥	١١٨	٠.٤٨-	٠.٦٢
		ثانوي	٢.٧٤	١.٢٢			
٧	أخلاقيات مهنة التعليم	أساسي	٢.٧٤	١.١٦	١١٨	٠.١٧-	٠.٨٦
		ثانوي	٢.٧٨	١.٤٦			

الفروق على مجال المباحث التي يدرسها، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي لقياس الفروق بين مستويات متغير مجال المباحث التي يدرسها في درجة رضا المعلمين عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون، جدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) نتائج تحليل التباين الأحادي لقياس الفروق بين مستويات متغير مجال المباحث التي يدرسها في درجة رضا المعلمين عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع مربع انحرافات	درجات الحرية	متوسط مربع انحرافات	قيم ف	دلالة ف
١	التخطيط	بين المجموعات	١٥.٥	١٣	١.١٩	٠.٧٩	٠.٦٦
		داخل المجموعات الكلية	١٥٩.٦	١٠٦	١.٥٠		
٢	المناهج	بين المجموعات	١٠.٥٧	١٣	٠.٨١	٠.٦٣	٠.٨١
		داخل المجموعات الكلية	١٣٥.٦	١٠٦	١.٢٨		
٣	إدارة صفية	بين المجموعات	١٢.٢	١٣	٠.٩٣	٠.٦٩	٠.٧٦
		داخل المجموعات الكلية	١٤٣.٣	١٠٦	١.٣٥		
٤	التعليم	بين لمجموعات	١٤.٦٨	٣	١.١٣	٠.٧٦	٠.٦٩
		داخل المجموعات الكلية	١٥٦.٤١	١٠٦	١.٤٧		
٥	التقويم	بين المجموعات	١٥.٦٨	٣	١.٠١	٠.٧٩	٠.٦٦
		داخل المجموعات الكلية	١٥٨.٤١	١٠٦	١.٢٦		
٦	النمو المهني	بين المجموعات	١١.٠٢	٣	١.٤٤	١.٠٢	٠.٤٣
		داخل المجموعات الكلية	١٥٦.٤١	١٠٦	١.٤١		
٧	أخلاقيات مهنة التعليم	بين المجموعات	٩.٠٢	١٣	٢.١٣	١.٢٥	٠.٢٥
		داخل المجموعات الكلية	١٥٠.٤١	١٠٦	١.٦٩		

يشير الجدول (٧) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات متغير مجال المباحث التي يدرسها في درجة رضا المعلمين عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون سواء على الاستبانة أو على المجالات الرئيسية للاستبانة.

سنوات الخبرة كمعلم: تم تطبيق تحليل التباين الأحادي لقياس الفروق بين مستويات متغير سنوات الخبرة كمعلم في درجة رضا المعلمين عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون، جدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) نتائج تحليل التباين الأحادي لقياس الفروق بين مستويات متغير سنوات الخبرة كمعلم في درجة رضا المعلمين عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون.

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربع انحرافات	قيم ف	دلالة ف
١	التخطيط	بين المجموعات	٢٠٧٠	١٣	٠.٩٠٢	٠.٦٠	٠.٦١
		داخل المجموعات	١٧٢.٤٦	١٠٦	١.٤٨		
		الكلية	١٧٥.١	١١٩			
٢	المناهج	بين المجموعات	١.٤٥	١٣	٠.٤٨	٠.٣٨	٠.٧٦
		داخل المجموعات	١٤٤.٧	١٠٦	١.٢٤		
		الكلية	١٤٦.٢	١١٩			
٣	إدارة صفية	بين المجموعات	٧.٥	١٣	٢.٥٣	١.٩	٠.١٢
		داخل المجموعات	١٤٧.٩	١٠٦	١.٢٧		
		الكلية	١٥٥.٢	١١٩			
٤	التعليم	بين المجموعات	٢.١٥	٣	٠.٧١	٠.٤٩	٠.٦٨
		داخل المجموعات	١٦٨.٩	١٠٦	١.٤٥		
		الكلية	١٧١.٠٩	١١٩			
٥	التقويم	بين المجموعات	٣.٠٣	٣	١.٠١	٠.٨١	٠.٤٩
		داخل المجموعات	١٤٤.٦	١٠٦	١.٢٤		
		الكلية	١٤٧.٦	١١٩			
٦	النمو المهني	بين المجموعات	٤.٣٦	٣	١.٤٥	١.٠٣	٠.٣٨
		داخل المجموعات	١٤٦.٠١	١٠٦	١.٤١		
		الكلية	١٦٨.٣٨	١١٩			
٧	أخلاقيات مهنة التعليم	بين المجموعات	٥.٩	١٣	١.٩٨	١.١٤	٠.٣٣
		داخل المجموعات	٢٠١.٢	١٠٦	١.٧٣		
		الكلية	٢٠٧.٢٣	١١٩			

يشير الجدول (٨) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات المعلمين ذوي سنوات الخبرة المختلفة في رضاهم عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون سواء على الاستبانة أو على المجالات الرئيسية للاستبانة.

المؤهل العلمي للمعلم: تم تطبيق تحليل التباين الأحادي لقياس الفروق بين مستويات متغير المؤهل العلمي للمعلم في درجة رضا المعلمين عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون، جدول (٩) يوضح ذلك.

يبين الجدول (٩) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات المعلمين ذوي المؤهلات العلمية المختلفة في درجة رضاهم عن الخدمات

التي يقدمها المشرفون التربويون سواء على الاستبانة أو على المجالات الرئيسية للاستبانة.

جدول (٩) نتائج تحليل التباين الأحادي لقياس الفروق بين مستويات متغير المؤهل العلمي للمعلم في درجة رضا المعلمين عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربع انحرافات	قيم ف	دلالة ف
١	التخطيط	بين المجموعات	٠.٤٨	٤	٠.١٦	٠.١٠	٠.٩٥
		داخل المجموعات	١٧٤.٦	١٠٦	١.٥		
		الكلية	١٧٥.١	١١٩			
٢	المناهج	بين المجموعات	١.٠٢	٤	٠.٣٤	٠.٢٧	٠.٨٤
		داخل المجموعات	١٤٥.١٧	١٠٦	١.٢		
		الكلية	١٤٦.٢	١١٩			
٣	إدارة صفية	بين المجموعات	١.٩١	٤	٠.٦٣	٠.٤٨	٠.٦٩
		داخل المجموعات	١٥٣.٦	١٠٦	١.٣		
		الكلية	١٥٥.٥	١١٩			
٤	التعليم	بين المجموعات	٢.٥٣	٤	٠.٨٤	٠.٥٨	٠.٦٢
		داخل المجموعات	١٦٨.٥	١٠٦	١.٤٥		
		الكلية	١٧١.٠٩	١١٩			
٥	التقويم	بين المجموعات	١.٥٠	٤	٠.٥٠	٠.٣٩	٠.٧٥
		داخل المجموعات	١٤٦.١	١٠٦	١.٢٦		
		الكلية	١٤٧.٦	١١٩			
٦	النمو المهني	بين المجموعات	٣.٦٤	٤	١.٢١	٠.٨٥	٠.٤٦
		داخل المجموعات	١٦٤.٧	١٠٦	١.٤٢		
		الكلية	١٦٨.٣	١١٩			
٧	أخلاقيات مهنة التعليم	بين المجموعات	١.٨٢	٤	٠.٦٠	٠.٣٤	٠.٧٩
		داخل المجموعات	٢٠٥.٤	١٠٦	١.٧٧		
		الكلية	٢٠٧.٢	١١٩			

السؤال الثالث: ما درجة رضا مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية الأغوار الشمالية عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون؟ للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الرئيسية لاستبانة المديرين، جدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الرئيسية لإجابات المديرين على مستوى رضاهم عن الخدمات الإشرافية

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب الأهمية	درجة الرضا
١	التخطيط	٢.٥٠	٠.٧٩	١	متوسطة
٢	المناهج	٢.٦٣	٠.٦٣	٥	متوسطة
٣	الإدارة المدرسية	٢.٧٥	٠.٧٢	٣	متوسطة
٤	التعليم	٢.٨٥	٠.٦٥	٦	متوسطة
٥	التقويم	٢.٨٨	٠.٧٦	٢	متوسطة
٦	النمو المهني	٢.٨٦	٠.٧٠	٤	متوسطة
٧	أخلاقيات مهنة التعليم	٢.٩٥	٠.٦٥	٧	متوسطة
	الكلية	٢.٧٧	٠.٧٠		متوسطة

يظهر من الجدول (١٠) أن المتوسط الحسابي الكلي لدرجة رضا المديرين عن الخدمات الإشرافية في مديرية تربية لواء الأغوار الشمالية بلغ (٢٠.٧٧)، وبانحراف معياري (٠.٧٠)، وهذا يشير إلى درجة الرضا متوسطة، في حين أن أعلى متوسط حسابي كان لمجال أخلاقيات مهنة التعليم وبلغ (٢٠.٩٥) وانحراف معياري (٠.٦٥)، بينما أدنى متوسط حسابي كان لمجال التخطيط وبلغ (٢٠.٥٠) وانحراف معياري (٠.٧٩).

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة رضا مديري المدارس الحكومية عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون تعزى إلى متغيرات (جنس المدرسة، مستوى المرحلة الدراسية، عدد المعلمين في المدرسة، عدد الطلاب في المدرسة، سنوات الخبرة كمدير مدرسة، المؤهل العلمي لمدير المدرسة؟).

◀ **جنس المدرسة:** للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار "ت" لقياس الفروق بين مستويات متغير جنس المدرسة في درجة رضا المديرين عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون، جدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١) نتائج اختبار "ت" لقياس الفروق بين مستويات متغير المرحلة الدراسية للمعلم في درجة رضاه عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون

الرقم	المجال	جنس المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	دلالة ت
١	التخطيط	ذكور	٢٠.٧٥	١.٠٩	١٠	٠.٨٤	٠.٤٢
		إناث	٢٠.٨٠	٠.٢٩			
٢	المناهج	ذكور	٢٠.٧١	٠.٦٨	١٠	١.٢٤	٠.٢٤
		إناث	٢٠.٨٦	٠.٥٥			
٣	إدارة صفية	ذكور	٢٠.٧٦	٠.٩١	١٠	٠.٤٠	٠.٨١٩
		إناث	٢٠.٧٨	٠.٣٥			
٤	التعليم	ذكور	٢٠.٧٦	٠.٨٥	١٠	٠.١٤	٠.٨٩
		إناث	٢٠.٧٨	٠.٤٥			
٥	التقويم	ذكور	٢٠.٧٨	٠.٨٣	١٠	٠.٣٢	٠.٨٨
		إناث	٢٠.٧٦	٠.٦٢			
٦	النمو المهني	ذكور	٢٠.٨٣	٠.٧٣	١٠	١.٧٨	٠.١٠
		إناث	٢٠.٦٥	٠.٥٤			
٧	أخلاقيات مهنة التعليم	ذكور	٢٠.٧٦٥	٠.٧٧	١٠	٠.٤٨	٠.٨٤
		إناث	٢٠.٧٨٤	٠.٥٧			

يبين الجدول (١١) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري مدارس الذكور والإناث في درجة رضاهم عن الخدمات التي يقدمها المشرفون في جميع المجالات الرئيسية للإشراف التربوي.

◀ **مستوى المرحلة الدراسية:** تم تطبيق اختبار "ت" لقياس الفروق بين مستويات متغير مستوى المرحلة الدراسية في درجة رضا المديرين عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون، جدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢) نتائج اختبار "ت" لقياس الفروق بين مستويات متغير المرحلة الدراسية للمدير في درجة رضاه عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون

الرقم	المجال	المرحلة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	دلالة ت
١	التخطيط	أساسي	٢.٨٧	٠.٦١	١٠	١.١-	٠.٢٩
		ثانوي	٢.٦٧	٠.٨٢			
٢	المناهج	أساسي	٢.٩٧	٠.٤٧	١٠	١.٩-	٠.٠٧٣
		ثانوي	٢.٤٠	٠.٧٧			
٣	إدارة صفية	أساسي	٢.٧٩	٠.٧٤	١٠	٠.٧-	٠.٨٧
		ثانوي	٢.٧٤	٠.٧٢			
٤	التعليم	أساسي	٢.٨٩	٠.٦٨	١٠	٠.٧١	٠.٤٩
		ثانوي	٢.٧١	٠.٦٥			
٥	التقويم	أساسي	٢.٨٣٠	٠.٧٤	١٠	٠.١٧	٠.٦٤
		ثانوي	٢.٧٣٦	٠.٨٥			
٦	النمو المهني	أساسي	٢.٨٣	٠.٧٨	١٠	٠.٤٦	٠.٤٨
		ثانوي	٢.٧٣	٠.٦٨			
٧	أخلاقيات مهنة التعليم	أساسي	٢.٨٤	٠.٨٢	١٠	٠.٦٥	٠.٥٣٤
		ثانوي	٢.٧٢	٠.٤٣			

يشير الجدول (١٢) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المرحلة الأساسية ومديري المرحلة الثانوية في درجة رضاهم عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون على المجالات الرئيسية للاستبانة.

« سنوات الخبرة كمدير: تم تطبيق تحليل التباين الأحادي لقياس الفروق بين مستويات متغير سنوات الخبرة كمدير في درجة رضا المديرين عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون، جدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣) نتائج تحليل التباين الأحادي لقياس الفروق بين مستويات متغير سنوات الخبرة كمدير التي يعمل بها المدير في درجة رضاه عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربع انحرافات	قيم ف	دلالة ف
١	التخطيط	بين المجموعات	٥.٧	٢	٢.٨٤ ٠.٧٥	٠.٠٣	٠.٩٦
		داخل المجموعات	٦.٨	٩			
		الكلية	٦.٨	١١			
٢	المناهج	بين المجموعات	٨.٥	٢	٤.٢٨ ٠.٤٨	٠.٠٨	٠.٩١
		داخل المجموعات	٤.٣	٩			
		الكلية	٤.٤	١١			
٣	إدارة صفية	بين المجموعات	١.٢٤	٢	٦.١٩ ٠.٦٣	٠.٠١	٠.٩٩
		داخل المجموعات	٥.٧	٩			
		الكلية	٥.٧	١١			
٤	التعليم	بين المجموعات	٠.٢٣	٢	٠.١١ ٠.٥٠	٠.٢٣	٠.٧٩
		داخل المجموعات	٤.٥	٩			
		الكلية	٤.٧	١١			
٥	التقويم	بين المجموعات	٠.٢٧	٢	٠.١٣ ٠.٦٨	٠.٢٠	٠.٨٢
		داخل المجموعات	٦.١٦	٩			
		الكلية	٦.٣٤	١١			
٦	النمو المهني	بين المجموعات	٠.١٣	٢	٦.٦ ٠.٥٩	٠.١	٠.٨٩
		داخل المجموعات	٥.٣٧	٩			
		الكلية	٥.٥	١١			
٧	أخلاقيات مهنة التعليم	بين المجموعات	٠.٢١	٢	٠.١٠ ٠.٥٠	٠.٢١	٠.٨١
		داخل المجموعات	٤.٥٧	٩			
		الكلية		١١			

يشير الجدول (١٣) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات المديرين ذوي سنوات الخبرة المختلفة في رضاهم عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون على المجالات الرئيسية للاستبانة.

المؤهل العلمي للمدير: تم تطبيق تحليل التباين الأحادي لقياس الفروق بين مستويات متغير المؤهل العلمي للمدير في درجة رضا المديرين عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون، جدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤) نتائج تحليل التباين الأحادي لقياس الفروق بين مستويات متغير المؤهل العلمي للمدير في درجة رضاه عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربع انحرافات	قيم ف	دلالة ف
١	التخطيط	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	١.١٥	٣	٠.٣٨	٠.٥٣	٠.٦٧
			٥.٧	٨	٠.٧١		
			٦.٨٨	١١			
٢	المناهج	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٠.١٤	٣	٤.٩	٠.٠٩	٠.٩٦
			٤.٢	٨	٠.٥٣		
			٤.٤	١١			
٣	إدارة صفية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٠.٢٤	٣	٨.٢	١.١٢	٠.٩٤
			٥.٤٧	٨	٠.٦٨		
			٥.٧٢	١١			
٤	التعليم	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٠.١٧	٣	٥.٧	٠.١٠	٠.٩٥
			٤.٥٦	٨	٠.٥٧		
			٤.٧٤	١١			
٥	التقويم	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٠.٤٣٣	٣	٠.١٤	٠.١٩	٠.٨٩
			٦.٠٠	٨	٠.٧٥		
			٦.٤٣	١١			
٦	النمو المهني	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٠.٢٤	٣	٨.٢	٠.١٢	٠.٩٤
			٥.٢٦	٨	٦.٥		
			٥.٥٠	١١			
٧	أخلاقيات مهنة التعليم	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٥.٢٧	٣	١.٧٥	٠.٠٣	٠.٩٩
			٤.٧٤	٨	٠.٥٩		
			٤.٧٨	١١			

يشير الجدول (١٤) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات المديرين ذوي المؤهلات العلمية المختلفة في درجة رضاهم عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون على المجالات الرئيسية للاستبانة.

عدد المعلمين في المدرسة: تم تطبيق تحليل التباين الأحادي لقياس الفروق بين مستويات متغير عدد المعلمين في المدرسة في درجة رضا المديرين عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون، جدول (١٥) يوضح ذلك.

يشير الجدول (١٥) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس ذات الأعداد المختلفة من المعلمين في درجة رضاهم عن الخدمات التي يقدمها المشرفون.

جدول (١٥) نتائج تحليل التباين الأحادي لقياس الفروق في درجة رضا عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون تبعاً لمتغير عدد المعلمين في المدرسة

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربع انحرافات	قيم ف	دلالة ف
١	التخطيط	بين المجموعات	٠.٤٨	٢	٠.٢٤	٠.٣٤	٠.٧٠
		داخل المجموعات	٠.٦٣	٩	١.٧١		
		الكلية	٠.٦٨	١١			
٢	المناهج	بين المجموعات	٠.٦٣	٢	٠.٣١	٠.٧٥	٠.٤٩
		داخل المجموعات	٣.٨	٩	٠.٤٢		
		الكلية	٤.٤	١١			
٣	إدارة صفية	بين المجموعات	٠.١٢	٢	٠.٠٦	٠.٠٩	٠.٩٠
		داخل المجموعات	٥.٦	٩	٠.٦٢		
		الكلية	٥.٧	١١			
٤	التعليم	بين المجموعات	٠.١٢	٢	٠.٠٦	٠.١١	٠.٨٩
		داخل المجموعات	٤.٦	٩	٠.٥١		
		الكلية	٤.٧	١١			
٥	التقويم	بين المجموعات	١.١	٢	٠.٥٦	٠.٩٦	٠.٤١
		داخل المجموعات	٥.٣	٩	٠.٥٨		
		الكلية	٦.٤	١١			
٦	النمو المهني	بين المجموعات	٠.٢١	٢	٠.١	٠.١٨	٠.٨٢
		داخل المجموعات	٥.٢٩	٩	٠.٥٨		
		الكلية	٥.٥٠	١١			
٧	أخلاقيات مهنة التعليم	بين المجموعات	٠.٣٨	٢	٠.٠١	٠.٠٣	٠.٨٦
		داخل المجموعات	٤.٧٥	٩	٠.٥٢		
		الكلية	٧.٧٨	١١			

◀ عدد الطلاب في المدرسة: تم تطبيق تحليل التباين الأحادي لقياس الفروق بين مستويات متغير عدد الطلاب في المدرسة في درجة رضا المديرين عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون، جدول (١٦) يوضح ذلك.

يشير الجدول (١٦) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس في درجة رضاهم عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون تبعاً لعدد الطلاب في المدرسة.

• مناقشة النتائج :

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة وتفسيرها. فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة رضا كل من المعلمين والمديرين في المدارس الحكومية عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون، وأثر عدد من المتغيرات المتعلقة بالمعلمين والمديرين والمدارس على ذلك.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: **مادرجة رضا معلمي المدارس الحكومية في الأغوار الشمالية عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون؟** أشارت النتائج إلى أن استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة الخاصة لهم وقع ضمن الدرجة المتوسطة، فقد بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم ككل (٢.٧٨) درجة وبانحراف معياري (١.١٧) درجة، فكان

من أعلاها درجة الرضا عن (التعليم) فقد كان المتوسط الحسابي مقداره (٢.٨٨) درجة وانحراف معياري مقداره (١.١٩) درجة يليها (الإدارة الصفية، المناهج) بمتوسط حسابي مقداره (٢.٨٦) درجة وبانحراف معياري مقداره (١.١٨) درجة.

جدول (١٦) نتائج تحليل التباين الأحادي لقياس الفروق بين مديري المدارس في درجة رضاهم عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون تبعاً لعدد الطلاب في المدرسة

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربع انحرافات	قيم ف	دلالة ف
١	التخطيط	بين المجموعات	١.٥٢	٢	٠.٧٦	١.٢	٠.٣٢
		داخل المجموعات	٥.٣٥	٩	٠.٥٩		
		الكل	٦.٨٨	١١			
٢	المناهج	بين المجموعات	٠.٨٣٢	٢	٠.٤١	١.٠٤	٠.٣٩
		داخل المجموعات	٣.٦٠	٩	٠.٤٠		
		الكل	٤.٤	١١			
٣	إدارة صفية	بين المجموعات	١.٣٨	٢	٠.٦٩	١.٤٣	٠.٢٨
		داخل المجموعات	٤.٣٤	٩	٠.٤٩		
		الكل	٥.٧٢	١١			
٤	التعليم	بين المجموعات	١.٣٨	٢	٠.٦٩	١.٨٥	٠.٢١
		داخل المجموعات	٣.٣٥	٩	٠.٣٧		
		الكل	٤.٧٤	١١			
٥	التقويم	بين المجموعات	١.٧٩	٢	٠.٨٩	١.٧٤	٠.٢٢
		داخل المجموعات	٤.٦	٩	٠.٥١		
		الكل	٦.٤	١١			
٦	النمو المهني	بين المجموعات	١.٣	٢	٠.٦٨	١.٤٨	٠.٢٧
		داخل المجموعات	٤.١	٩	٠.٤٦		
		الكل	٥.٥	١١			
٧	أخلاقيات مهنة التعليم	بين المجموعات	١.٣	٢	٠.٦٩	١.٨٤	٠.٢١
		داخل المجموعات	٣.٣	٩	٠.٣٧		
		الكل	٤.٧	١١			

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة رضا معلمي المدارس الحكومية عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون تعزى إلى متغيرات (جنس المدرسة، مستوى المرحلة المدرسية، مجالات المباحث التي يدرسها، سنوات الخبرة في التعليم، المؤهل العلمي للمعلم)؟ أشارت النتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة رضا المعلمين عن الخدمات الإشرافية التي يقدمها المشرفون التربويون تعزى إلى متغير جنس المدرسة في جميع المجالات الرئيسية لاستبانة الدراسة. ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسة النجادات (١٩٩٨) التي أشارت إلى وجود فروق في درجة رضا المعلمين عن فعاليات الإشراف تعزى إلى متغير الجنس.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى تشابه الخدمات الإشرافية وتوزيعها على المدارس وفقاً لحاجتها الفنية والإدارية وأن تلك الخدمات كان لها تأثير نفسه.

كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المرحلة الأساسية ومعلمي المرحلة الثانوية في درجة رضاهم عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون سواء على الاستبانة ككل أو على المجالات الرئيسية للاستبانة.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المختلفة في درجة رضاهم عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون سواء على الاستبانة أو على مجالات الرئيسية للاستبانة، ولا تتفق هذه الدراسة مع دراسة الهزيمة (١٩٩٠) التي أشارت إلى أن المعلمين الذين يدرسون في المرحلة الأساسية أكثر رضا من المعلمين الذين يدرسون في مرحلة التعليم الثانوي، ولعل ذلك يعود إلى أن الخدمات الإشرافية التي يقدمها المشرفون التربويون تقدم إلى مدارس جميعها بنفس الدرجة بغض النظر عن مستوى المدرسة و المراحل الدراسية فيها، وأن تلك الخدمات تقدم بصورة منظمة وفق منهج علمي يعتمد أساسا الاحتياجات الفنية للمعلمين في مستويات دراسية مختلفة، وتتلأ مع ظروف المدارس من حيث بيئتها و الإمكانيات المادية ومصادر التعلم المتوفرة فيها.

وأشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المختلفة في درجة رضاهم عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون سواء على الاستبانة أو على المجالات الرئيسية للاستبانة.

وقد يعود هذا التشابه في الخدمات الإشرافية التي يستفيد منها المعلمون على اختلاف تخصصاتهم من حيث الأساليب الإشرافية التي تتلاءم مع الموقف و الهدف المنشود ومعالجة المشكلات للمعلمين و تلبية حاجاتهم إلى وجود دليل الإشراف التربوي الذي يتعامل معه جميع المشرفين التربويين بغض النظر عن تخصصاتهم.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات المعلمين ذوي سنوات الخبرة المختلفة في رضاهم عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون سواء على الاستبانة أو على المجالات الرئيسية للاستبانة.

وأشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات المعلمين ذوي المؤهلات العلمية المختلفة في درجة رضاهم عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون سواء على الاستبانة أو على المجالات الرئيسية للاستبانة.

وقد تبين هذه النتيجة أن الخدمات الإشرافية ومدى أثرها في تلبية حاجات المعلمين تبدو متماثلة بغض النظر عن المؤهل العلمي للمعلم، وقد يعود ذلك إلى أن جميع المعلمين مكلفين بنفس المهام بغض النظر عن المؤهل العلمي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: ما درجة رضا مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية الأغوار الشمالية عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون؟ أشارت النتائج إلى أن الاستجابات أفرد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة الخاصة لهم وقع ضمن الدرجة المتوسطة، فقد بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم ككل (٢.٧٧) درجة وبانحراف معياري (٠.٧٠) درجة، فكان من أعلاها درجة الرضا عن (أخلاقيات مهنة التعليم) فقد كان متوسط الحسابي مقداره (٢.٩٥) درجة وبانحراف معياري مقداره (٠.٦٥) درجة يليها (التقويم) بمتوسط حسابي مقداره (٢.٨٨) درجة وبانحراف معياري مقداري (٠.٧٩) درجة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة رضا مديري المدارس الحكومية عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون تعزى إلى متغيرات (جنس المدرسة، مستوى المرحلة الدراسية، سنوات الخبرة في التعليم، المؤهل العلمي للمعلم، عدد المعلمين في المدرسة، عدد الطلبة في المدرسة)؟ أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري مدارس الذكور والإناث والمختلطة في رجة رضاهم عن الخدمات التي يقدمها المشرفون على مجال التقويم، ومن إجراء اختبار توكي تبين أن هذه الفروق بين المدارس الذكور والإناث.

كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المرحلة الأساسية ومديري المرحلة الثانوية في درجة رضاهم عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون سواء على الاستبانة ككل أو على المجالات الرئيسية للاستبانة، وقد يعود ذلك إلى أن المشرفين التربويين يقدمون خدماتهم الفنية والإدارية بغض النظر عن مستوى المدرسة، كما أن الأساليب والاستراتيجيات لا تقتصر على مستوى معين من المدارس، إذ أن المستجدات التربوية في الوزارة تهتم بالمستويات الدراسية كافة كما يظهر جليا في مشروع التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة.

وأشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات المديرين ذوي سنوات الخبرة المختلفة في رضاهم عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون سواء على الاستبانة أو على المجالات الرئيسية للاستبانة، وقد يعود ذلك إلى تطوير برامج وزارة التربية والتعليم ومشاريعها تجديدها، الأمر الذي يطور مهام مدير المدرسة ومسؤولياته وفقا لذلك مما يجعله بحاجة إلى خدمات تربوية متجددة باستمرار ولا تتوقف عند سنوات الخبرة معينة. وبالنسبة لمتغير المؤهل العلمي فقد أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات المديرين ذوي المؤهلات العلمية المختلفة في درجة رضاهم عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون سواء على الاستبانة أو على المجالات الرئيسية للاستبانة.

وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس ذات الإعدادات المختلفة من المعلمين في درجة رضاهم عن الخدمات التي يقدمها المشرفون في مجال التقويم، وقد يعود ذلك إلى كثر عدد المعلمين والإداريين وتنوع خبراتهم وتعدد مسؤولياتهم في المدارس الكبيرة، وأخيراً أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس ذات الأعداد المختلفة من الطلبة في درجة رضاهم عن الخدمات التي يقدمها المشرفون التربويون، ويعود ذلك إلى الخدمات التي يقدمها الإشراف التربوي لمدير المدرسة تتعلق بمهامه ومسؤولياته بغض النظر عن عدد الطلبة في المدرسة.

• التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة يمكن وضع التوصيات التالية:

- « إعادة النظر في كافة إجراءات وخطوات العملية الإشرافية للمعلمين، من حيث التخطيط، المناهج، الإدارة المدرسية، النمو المهني، والتقويم.
- « إعداد برنامج تقويمي لجميع مراحل العملية الإشرافية للوقوف على جوانب عدم الرضا للمعلمين والمديرين عن الخدمات الإشرافية المقدمة للمعلمين.
- « إجراء مقابلات ميدانية عن الخدمات الإشرافية المقدمة للمعلمين، وذلك للتعرف على جوانب الضعف التي تواجه عملية الإشراف.
- « إعادة النظر في أسس اختيار المشرفين التربويين، وأساليب تنمية مهاراتهم الإشرافية.

• المراجع :

- الحربي، فهد، (٢٠٠٦). معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون التربويون ومديرو المدارس المتوسطة والثانوية في منطقة الرس التعليمية في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- حياصات، أحمد، القسوس. ابتسام. (١٩٩٨). تجربة الإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم، مقدمة إلى ندوة الإدارة والإشراف التربوي في إقليم الجنوب، جامعة مؤتة.
- الرشيد، خالد. (٢٠٠٠). تقييم أساليب الإشراف التربوي المستخدمة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس لواء البادية الشمالية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
- رفيفيت، أحمد. (١٩٩٩). مدى ممارسة أنماط الإشراف التربوي الفعال كما يتصورها المعلمون في المدارس العمانية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك/ اربد، الأردن.
- السعود، أمين. (٢٠٠٣). درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين في المدارس الحكومية في محافظة مادبا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفاشر، الخرطوم، جمهورية السودان.
- الشيخ، عمر. (٢٠٠١). دراسة تقويمية لبرنامج الإشراف التربوي التكاملي، المركز الوطني لتنمية القوى البشرية، الأردن، عمان.

- الطعجان، خلف (٢٠٠٠). درجر ممارسة المشرفين التربويين لمبادئ الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين و المعلمات في مدارس البادية الشمالية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- العمري، جمال. (٢٠٠١). مستويات رضا المعلمين عن أساليب الإشراف التربوي الممارسة من قبل المشرفين التربويين في اربد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- هتريه، عيد. (١٩٩٩). معوقات الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الدنيا كما يراها مشرفو و معلمو المرحلة الأساسية الدنيا، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- وزارة التربية والتعليم. (١٩٩٦). تفعيل دور المشرف التربوي. ورقة مقدمة إلى لجنة التخطيط التربوي، مديرية الإشراف التربوي، عمان.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٢). دليل الإشراف التربوي، الأردن ، عمان.
- وزارة التربية والتعليم، (١٩٩٩). المنحنى التكاملي للإشراف التربوي و الإدارة المدرسية، ورقة مقدمة إلى لجنة التخطيط التربوي في وزارة التربية والتعليم، مديرية الإشراف التربوي.
- BOU chamma, (2005) Evaluation teaching personnel, which model up supervision do Canadian teachers prefer. Journal of personnel Evaluation, in Education, 18 (4) 289-308.
- Rizzo, J.F. (2004) Teachers and supervisors of current and ideal supervision and valuation practices University of Massachusetts Amherst. DAL- A65 (01), AAT 3118327.



البحث الخامس :

فاعلية التدريس باستخدام المدخل الصوتي في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي

المصادر :

أ/ احلام طرخان أحمد عبد الوهاب
معلم أول (أ) لغة عربية

د/ ايمان أحمد هريدي
أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس

د/ أحمد محمد عيسى
أستاذ متفرغ بقسم المناهج وطرق التدريس

” فاعلية التدريس باستخدام المدخل الصوتي في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي ”

د/ احلام طرخان أحمد عبد الوهاب

د/ ايمن أحمد هريدي

د/ أحمد محمد عيسى

• المستخلص :

فاعلية التدريس باستخدام المدخل الصوتي في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي، أي أن البحث هدف إلى تنمية مهارات التعبير الشفهي باستخدام المدخل الصوتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بصفة عامة، وبصفة خاصة تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وللقيام بذلك قام البحث بتحديد مهارات التعبير الشفهي المناسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، وتحديد المتوافر منها لديهم، ثم تحديد أسس المدخل الصوتي واستراتيجية التدريس المنبثقة منه، ثم اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي القائم على التطبيق القبلي، والبعدي من خلال المجموعة التجريبية والضابطة لبيان مدى فاعلية التدريس باستخدام المدخل الصوتي في تنمية مهارات التعبير الشفهي، وقد خلص البحث إلى فاعلية التدريس باستخدام المدخل الصوتي لتنمية التعبير الشفهي في رفع مستوى التحصيل اللغوي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي من تلك المرحلة التأسيسية، كما أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في اختبار المواقف للتعبير الشفهي وهذا يدل على نجاح، وفاعلية التدريس بالمدخل الصوتي الذي تم تفعيله، وإعطاء التلاميذ فرصة للإنتاج اللغوي الحر.

الكلمات المفتاحية: فاعلية التدريس ، المدخل الصوتي ، مهارات التعبير الشفهي ، الانتاج اللغوي الحر.

The Effectiveness of Teaching Using Phonetics Approach to the Development of Oral Expression Skills of First Grade Pupils from Basic Education Stage

Abstract:

The theses aim to raise the level of primary school Pupiles in general and in particular first-grade Pupils of primary school in the development of oral expression skills by using Phonetics Approach. The experimental methodology that theses built on is based on the correction of prior and later performance of experimental treatments for both the experimental and control groups of pupils to demonstrate the effectiveness of teaching using Phonetics Approach towards the development of oral expression skills in raising the level of achievement. The theses concluded “The effectiveness of teaching using Phonetics Approach to the development of oral expression skills of first grade Pupils at that foundation Stage of education proceses. It is also proved statistically that there is a significant positive correlation between the scores of pupils in the experimental group in the later test of the oral expression performance. This demonstrates the success and effectiveness of teaching using Phonetics Approach that has been activated, giving the puiples a chance to freely linguistic production.

Keywords: Teaching Effectiveness, Phonetics Approach, Skills, Oral expression, Freely linguistic production.

• المقدمة :

حققت اللغة العربية مكانة عظيمة بين لغات العالم، حيث استمدت مكانتها من خلال، كتاب الله القرآن الكريم، فالغة روح القرآن، حيث جاء في كتابه العزيز إنا أنزلناه قرآنا عربيا لعلكم تعقلون، بهرت اللغة بجملاتها ومهاراتها وفنونها وبحورها العالم، حيث تسابق عليها شعراء العرب، فقوى سلطانها، وزاد انبهار العرب بها مما أدى إلى انتشارها، مما جعل العرب يسعون إلى الحفاظ عليها وضبطها، فاللغة العمود الفقري للأمة العربية بأكملها، فاللغة نظام صوتي، رمزي، دلالي، تستخدمه الجماعة في التفكير والتعبير والاتصال عما يريدون (على مذكور، ٢٠٠٨، ٢٣).

وتعليم اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي يساعد على نجاح التلميذ في المواد الدراسية الأخرى التي تعتمد في تحصيلها على القراءة والفهم، فكثير من الخطأ في إجابات التلاميذ في المواد الدراسية الأخرى يرجع إلى ضعفهم في فهم ما يقرؤون أو إلى خطئهم في هذا الفهم (حسن شحاتة، ٢٠٠٧، ١٠٤).

فالتعبير الشفهي متمثل في الاستماع والتحدث، والأساس فيها الاستماع؛ لأنها وسيلة أولية للاتصال، يطور التلاميذ من خلاله أنفسهم، ويشكلون خبرتهم ومعرفتهم، (Donne, Norto, 1999, 60-66) فالتحدث المظهر الحقيقي للغة، فإذا كانت اللغة أصواتاً يعبر بها كل قوم عن أغراضهم؛ فإن الكلام هو الإطار العام الذي يوظف هذه الأصوات في إنتاج كلمات وجمل ذات معنى، بحرية دون تقيد، فالتعبير الشفهي مهارة لغوية تظهر مبكراً في حياتنا، حيث تحدث الأطفال بلغة المهمة والدندنة تعبيراً عما يريدونه فتحدثهم بهذه اللغة في حد ذاته عملية تحدث، وعملية التحدث ليست حركة بسيطة تحدث فجأة، بل عملية معقدة، بالرغم من مظهرها الفجائي فإنها تتم في عدة خطوات، (ماهر شعبان، ٢٠١١، ٩٨ - ٩٠).

هي استثارة، وتفكير، وصياغة، ونطق، فالتعبير الشفهي مهارة لغوية تظهر مبكراً في حياتنا، ومن خلاله يتعلم الأفراد الكلام. فالمعلم الواعي هو الذي يعلم تلاميذه ويدربهم على مهارات التعبير بطريقة جيدة، وألا يتكلم أحدهم إلا إذا كان هناك دافع قوي للكلام، وإذا كان لابد من التحدث، فليفكر جيداً قبل أن يتحدث، ليرتب أفكاره بصورة منطقية ومقنعة قبل أن يبدأ التعبير عن رغباتهم ومشاعرهم، وتكوين افتراضات وتحليلها، ومعرفة انعكاساتها على تجاربه (رشدي طعيمة، ٢٠٠١، ٢٧ - ٢٨)، فالتحدث يلتزم بمجموعة من القواعد والضوابط التي تحدد استعمال الأصول والصيغ والتراكيب

وأساليب التعبير النحوية والدلالية والسياقية عند عملية التحدث (Jackie Holobmess and Parbara, 1998, 39)، ترجع أهمية فن التحدث إلى تمكين التلميذ من الكفاءة الاتصالية Communicative Competence وتمثل في:

- ◀ الجوانب اللغوية وتضم الآتي: علم الأصوات وعلم الإملاء، والنحو، والمفردات.
- ◀ الجوانب الواقعية وتشمل الآتي: الوظائف، والاختلافات، والمهارات التفاعلية، والكفاءة الثقافية.

إن التعبير الشفهي هو ما يصدر عن الإنسان ليعبر به عن شيء له دلالة في ذهن المتكلم، أي: قدرته على نقل المشاعر والأحاسيس والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين بطلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء، وينطوي هذا التعريف على عنصرين أساسيين، هما: التوصيل والصحة اللغوية والنطقية، وهما قوائم عملية التحدث.

وهذا ما أكدته الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال تدريس التحدث، ولأهمية التحدث تعددت الدراسات التربوية (دراسات في المناهج، ٢٠٠٨، ٨٨) التي اهتمت به وبتنمية مهاراته، ومن هذه الدراسات، دراسة (علي جاب الله، ٢٠٠١): وهدفت إلى تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ودراسة (أماني مرغني، ٢٠٠٧): في الألعاب، اللغوية في تدريس قواعد النحو لتنمية بعض مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ودراسة (حسن عمران، ٢٠٠٤): وهدفت إلى بيان أثر الثنائية في تعليم تلاميذ المدرسة الابتدائية واكتسابهم مهارات الاستماع والتحدث وتحصيلهم اللغوي، ودراسة (أحمد علي، ٢٠٠١)، وهدفت إلى تنمية بعض مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في ضوء الاحتياجات اللغوية، ودراسة (عليه حامد، ٢٠٠٧): وهدفت إلى إعداد إستراتيجية مقترحة في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

ورغم ضرورة التحدث والإهتمام بتنمية مهاراته فإن الدراسات السابقة والأدبيات التربوية أثبتت ضعفا فيها لدى التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة، حيث يقول (طعيمة)، إن الشكوى من ضعف أبنائنا في اللغة بشكل عام، وفي قدرتهم على التحدث وممارسة المواقف اللغوية شفويا بشكل خاص أمر لاشك فيه، فهو طبيعي ولا يحتاج إلى تدليل، بل تؤكد الدراسات التي تشير إلى ضعف التلاميذ في التعبير، ويرجع ذلك إلى سوء اختيار الموضوعات التي تقدم لهم، وبعدها عن الوظيفية: أي: عدم امتلاك التلاميذ لمهاراته، وإلى تدني مستوى التدريس من عرض وتحرير وتصويب وإرشاد (محمد لطفي جاد، ٢٠١١).

فالتعبير الشفهي يسهم في توسيع ثروة التلميذ اللفظية، ومن خلال الاستماع يتعلم التلميذ الكثير من الكلمات والجمل والتعبيرات التي سوف يراها مكتوبة،

ولأن التحدث يحدث في كل الأوقات؛ فالمعلمون يوضحون شفهاً معاني الكلمات، والتلاميذ يستمعون إلى زملائهم وهم يقرؤون قراءة جهريّة، أو يتحدثون عن موضوع معين في كتاب القراءة ويوضحون محتوياته، ومن هذا كله وغيره تتضح العلاقة بين الاستماع، والتحدث، علاقة إنتاجية من خلال توظيف الصوت في الإنتاج اللغوي الحر.

فالصوت الإنساني هو جوهر الكلام ومادته، أو كما يقول الجاحظ: هو آلة اللفظ والجوهر الذي يقوم به التقطيع وبه يوجد التأليف، ولن تكون حركات اللسان لفظاً ولا كلاماً موزوناً ولا منثوراً إلا بظهور الصوت ولا تكون الحروف كلاماً إلا بالتقطيع والتأليف، وهذا يعني أن الكلام عبارة عن أصوات منطوقة ومنظمة، فالصوت من أهم أساسيات البدء بالقراءة، إذ إن خروج الحروف من مخرجها الطبيعيّة صحيحة تفهم وتنطق، وقد أصبحت دراسة الأصوات علماً مستقلاً له أهميته وعظمته بين العلوم اللغوية، وهو يقوم على دراسة الأصوات المفردة ومعرفة مخرجها من الحلق واللسان والشفة وصفاتها من جهر وهمس وشدة ورخاوة وغيرها، ويعرف هذا الاتجاه في الغرب باسم (الفوناتيک Phonetics)، ويعرف عند المحدثين بالدراسة الوصفية. كما يقوم على دراسة مواقع الأصوات في الكلمات في حد ذاتها، وعرف هذا الاتجاه باسم (الفونولوجيا Phonology) أو الدراسة التنظيمية أو علم وظائف الأصوات، وهو يدرس الأصوات من حيث وظائفها في الاستعمال اللغوي (عبد الغفار حامد، ١٩٨٨، ٨ - ١٥).

فعلم الأصوات فرع من علم اللغة العام يبحث في نطق الأصوات اللغوية وانتقالها وإدراكها، وله ذات فروع عديدة، مثل: علم الأصوات البحت، وعلم الأصوات التجريبي، وعلم الأصوات الوصفي، وعلم الأصوات التاريخي، وعلم الأصوات المعياري، وعلم الأصوات العام، وعلم الأصوات الخاص، وعلم الأصوات النطقي، وعلم الأصوات الفيزيائي، وعلم الأصوات السمعي، وعلم الأصوات المقارن، وعلم الأصوات الوظيفي (محمد على الخولي ١٩٨٢، ١١٢).

من هنا ألحت الحاجة إلى استخدام التدريس من خلال المدخل الصوتي لتنمية مهارات التعبير الشفهي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك لمواصلة التدرج في الشجرة التعليمية بصفة خاصة، وفي الحياة بصفة عامة.

• ثانياً : تحديد المشكلة :

تتحدد مشكلة البحث في ضعف مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وكيف يمكن التغلب على ذلك الضعف بالتدريس باستخدام المدخل الصوتي، وللتغلب على تلك المشكلة ينبغي الإجابة عن الأسئلة التالية:

« ما مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي؟

« ما مدى تمكن التلاميذ من مهارات التعبير الشفهي باستخدام المدخل الصوتي ؟

« ما أسس المدخل الصوتي لتنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي ؟

« ما فاعلية التدريس باستخدام المدخل الصوتي في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي ؟

• ثالثاً : أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى :

« تحديد مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي.

« بناء اختبار المواقف لقياس مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي.

• رابعاً : أهمية البحث :

يستمد البحث الحالي أهميته مما يمكن أن يسهم به لكل من :

« مخططي المناهج وطرق التدريس : حيث يقدم رؤية جديدة لتنمية مهارات التعبير الشفهي من خلال المدخل الصوتي، مما قد يسهم في تطوير كتب تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

« السادة الموجهين : لتوعية المعلمين باستخدام المدخل الصوتي في التدريس والتنوع في الأداء، وإمدادهم بكل حديث في طرق التدريس للنهوض بمستوى التلاميذ كافة.

« التلاميذ : الذين هم رواد المستقبل، حيث ينمي مهارات الأداء الشفهي التي تعد مهارات للتعبير عن الذات في تلك المرحلة العمرية، والتي في ضوءها تنمو مهاراتها الأخر.

« أولياء الأمور : لمعرفةهم بأهم الطرق والوسائل لمعرفة تقدم ابنائهم في الاستمرار في التعليم .

• خامساً : حدود البحث :

يلتزم البحث الحالي بالحدود الآتية :

« مهارات التعبير الشفهي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.

« مجموعة التلاميذ الذين يطبق عليهم التدريس باستخدام المدخل الصوتي لتنمية مهارات

« التعبير الشفهي .

• سادساً : منهج البحث :

يعتمد البحث الحالي على منهجين :

« المنهج الوصفي لرصد ما وصلت إليه الدراسات السابقة حول المدخل الصوتي وأهم مبادئه التربوية، وكذلك لتحديد مهارات التعبير الشفهي المناسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.

« المنهج الشبه تجريبي في التطبيق الميداني على المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقاً قدياً وبعدياً ؛ معرفة مدى فاعلية التدريس باستخدام المدخل الصوتي لتنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي .

• **التصميم التجريبي :**

اعتمد البحث على التصميم التجريبي القائم على الاختبار القبلي والبعدي لمجموعتين عشوائيتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة.

• **فرض البحث :**

يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في درجات اختبارالمواقف لمهارات التعبير الشفهي بعد التطبيق لصالح المجموعة التجريبية.

• **سابعاً : مصطلحات البحث :**

• **فاعلية Effectiveness :**

يعرفها (محمد لطفي ٢٠٠٢، ٩) بأنها: إحداث أثر محدد في زمن معين ، على فئة محددة، نتيجة لمتغيرات ومواقف مصممة لذلك .، ويعرفها البحث الحالي بأنها: رد فعل لما تم اكتسابه من مهاراتسبق تعلمها .

• **التدريس Education :**

عرفه (كمال زيتون، ٢٠٠٠، ٣٠) بأنه: عملية اتصال بين المعلم والتلاميذ . ويعرف إجرائياً بأنه: طريقة أداء جذابة تثير التلاميذ لاكتسابهم معارف ومهارات جديدة .

• **المدخل الصوتي Phonetics Approach :**

عرفه (طنطاوي مصطفى، ٢٠٠٧، ٤٥) بأنه: القدرة على الربط بين الصوت المنطوق والرمز المكتوب.

يعرفه البحث الحالي بأنه : التمييز بين الأصوات، والقدرة على تمييز المقاطع الصوتية ونطقها .

• **التعبير الشفهي Oral Expression :**

عرفه (ماهر شعبان، ٢٠١٢، ٩٤) بأنه: مهارة إبداعية إنتاجية تعتمد على إخراج الأصوات اللغوية وفهمها، ويتصل بذلك عدة عمليات فسيولوجية

يعرفه البحث الحالي: بأنه القدرة على التعامل مع اللغة.

• **ثامناً : أدوات البحث ومواده التعليمية :**

يعتمد البحث الحالي على الأدوات الآتية:

« قائمة مهارات التعبير الشفهي المناسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي.

- « اختبار المواقف لقياس مدى تمكن التلاميذ من مهارات التعبير الشفهي.
- « المدخل الصوتي لتنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي.

• **تاسعاً : عينة البحث :**

اعتمد البحث الحالي على: تلاميذ الصف الأول ابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي، بمدرسة الدكتور طه حسين الابتدائية التابعة لإدارة السيدة زينب التعليمية، وبلغ عدد العينة (٣٠) تلميذا وتلميذة للمجموعة الضابطة، و(٣٠) تلميذا وتلميذة للمجموعة التجريبية.

• **عاشراً : خطوات البحث وإجراءاته :**

سار البحث الحالي وفقاً للخطوات التالية :

- **أولاً: بناء قائمة مهارات التعبير الشفهي المناسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي:**

وتم ذلك من خلال ما يلي:

- « دراسة الأدبيات العربية والأجنبية ذات الصلة بالموضوع.
- « دراسة بعض البحوث والدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بالموضوع.
- « دراسة طبيعة وسمات وخصائص النمو لتلاميذ تلك المرحلة .
- « تحديد قائمة مبدئية بمهارات التعبير الشفهي لتلاميذ الصف الأول من المرحلة الابتدائية.
- « عرض القائمة على الخبراء والمتخصصين لضبطها والتحكيم عليها، والعمل بها.
- « تحديد مدى تمكن التلاميذ من مهارات التعبير الشفهي وذلك من خلال ما يلي:

- ✓ بناء اختبار لقياس مدى أداء التلاميذ للمهارات الشفهية .
- ✓ عرض الاختبار على المحكمين.
- ✓ تعديل الاختبار في ضوء آراء المحكمين.
- ✓ تطبيق الاختبار على عينة عشوائية غير عينة البحث.
- ✓ قياس ثبات الاختبار.
- ✓ تطبيق الاختبار على عينة البحث وتحليل نتائجه.
- « تحديد أسس ومبادئ المدخل الصوتي، لتنمية مهارات التعبير الشفهي لتلاميذ الصف الأول من مرحلة التعليم الأساسي، وذلك من خلال الآتي :
- ✓ دراسة الأدبيات العربية والأجنبية المرتبطة بالمدخل الصوتي.
- ✓ دراسة البحوث والدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بالمدخل الصوتي.
- ✓ دراسة خصائص النمو لتلاميذ المرحلة الابتدائية من مرحلة التعليم الأساسي.
- ✓ التدريس بالمدخل الصوتي لتنمية مهارات التعبير الشفهي لتلاميذ الصف الأول.

« تحديد فاعلية المدخل الصوتي لتنمية التعبير الشفهي لهؤلاء التلاميذ ويتم ذلك من خلال ما يلي:

- ✓ تطبيق الاختبار تطبيقاً قلياً على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- ✓ التدريس باستخدام المدخل الصوتي على المجموعة التجريبية.
- ✓ تطبيق الاختبار تطبيقاً بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- ✓ رصد النتائج وتحليلها.

• أدبيات البحث :

• أولاً : الإطار النظري :

• طبيعة عملية التحدث :

إن عملية التحدث ليست حركة بسيطة تحدث فجأة ، وإنما هي عملية معقدة ، وبالرغم من مظهرها الفجائي فإنها تتم في عدة خطوات هي (على مذكور، ٢٠٠٨ ، ١١١) :

« استنارة: فقبل أن يتحدث المتحدث، لا بد أن يُستثار، والمثير إما أن يكون خارجياً، كأن يرد المتحدث على من أمامه، أو يجيب عن سؤال طرحه مخاطبه، وإما أن يكون داخلياً، كأن تلح على الفرد فكرة، ويريد أن يعبر عنها للآخرين بأي صورة يرغبها.

« تفكير: وبعد أن يستثار الإنسان، يبدأ في التفكير فيما سيقول، فيجمع الأفكار ويرتبها.

« صياغة: وهنا تبدأ مرحلة انتقاء الرموز (أي الألفاظ والعبارات، والتراكيب) الملائمة للمعاني التي يفكر فيها.

« نطق: فبالنطق السليم تتم عملية الكلام، والنطق هو المظهر الخارجي لعملية الكلام، فالمستمع لا يرى من عملية الكلام إلا هذا المظهر الخارجي لها، ومن هنا يجب أن يكون النطق سليماً وواضحاً وخالياً من الأخطاء، فالمتحدث الجيد هو الذي لا يتحدث إلا إذا كان لديه داع للتحدث .

وأشارت الدراسات والبحوث إلى أهمية التحدث في المرحلة الابتدائية والعمل على تنميته لهؤلاء الأطفال لتلك المرحلة ومنها على سبيل المثال، دراسة "Safaa Mahmoud Abdel Halim, 2004" بعنوان فاعلية استخدام الدراما في تنمية مهارة التحدث في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي: هدفت الدراسة إلى تنمية بعض مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، والتعرف على أثر استخدام الدراما في تنمية مهارة التحدث في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وأثبتت الدراسة أن الدراما طريق تدريس ملائمة للطبيعة العمرية لتلاميذ المرحلة الابتدائية وما يتمتعون به من نشاط حركي، وخيال خصب جعلهم يشاركون بكل نشاط وإقبال على التمثيل، في جماعات أو ثنائيات،

والتعبير عن الأدوار التي يقومون بها بتلقائية، واضحة مما كان لهم دورا فعالا في تنمية مهارات التحدث لديهم، ضرورة توفير مناخ الود والحب والامان داخل الفصل مما ساعد التلاميذ على اكتساب الثقة بالنفس، ومن ثم الإقبال على المشاركة في التمثيل، والتعبير عن الأدوار التي يقومون بها بتلقائية.

دراسة (فاطمة عبد العال ٢٠٠٤) "فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومعرفة أثر البرنامج المقترح في تنمية هذه المهارات.

دراسة (شعبان عبد القادر ٢٠٠٥) بعنوان: "فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي" التي هدفت إلى تحديد مهارات الاستماع والتحدث الملائمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي، وإعداد برنامج مقترح في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات الاستماع والتحدث الملائمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي، ومعرفة العلاقة بين نمو مهارات الاستماع، ونمو مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.

دراسة (محمد عبد الفتاح، ٢٠٠٦) بعنوان "منهج مقترح لتعليم بعض مهارات التحدث لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي" التي هدفت إلى تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وإعداد منهج مقترح لتعليم بعض مهارات التحدث لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ومعرفة فاعليته في تنمية هذه المهارات.

دراسة (عليه حامد ٢٠٠٧) بعنوان: "فاعلية إستراتيجية مقترحة في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة" وهدفت الدراسة إلى تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وإعداد إستراتيجية تدريسية لتنمية مهارات التحدث في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، وتقديم تصور مقترح يوضح كيفية تنوع طرق التدريس، وفقا للذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التحدث، وتعرف فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التحدث.

دراسة "Kidder,Kelly 2008" والتي استخدمت المناقشات الجماعية الاستدلالية (ذات حجة أو برهان) كوسيلة لتنمية مهارات التحدث المتقدمة باللغة الفرنسية و تحفيز الاستجابة للأدبيات، هدفت الدراسة تعرف أثر استخدام المناقشات الجماعية (ذات حجة أو برهان) في تنمية مهارات التحدث المتقدمة باللغة الفرنسية وتحفيز الاستجابة للأدبيات لدى طلاب التعليم الجامعي.

دراسة (Bader Abdel Fattah, Abdel Kafy Bader, 2009)، بعنوان: فاعلية برنامج قائم على بعض أساليب التعلم النشط فى تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. "هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية البرنامج القائم على بعض أساليب التعلم النشط في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

دراسة (محمد لطفى محمد جاد ٢٠١١) بعنوان: "فاعلية برنامج قائم على قراءة قصص الأطفال في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي) والتي هدفت إلى تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ومعرفة فاعلية البرنامج القائم على قراءة قصص الأطفال في تنمية مهارت التحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

دراسة (رأفت محمدين ، ٢٠١٢) بعنوان: "فاعلية إستراتيجية قائمة على الملكة اللسانية لابن خلدون في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي"، وهدفت الدراسة إلى تنمية مهارات التواصل الشفهي الملائمة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتعرف فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الملكة اللسانية لابن خلدون.

دراسة بعنوان (هناء فاروق ٢٠١٣)، "فاعلية إستراتيجية المناقشة في تنمية مهارات التحدث باللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي" وهدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية المناقشة في تنمية مهارات التحدث باللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، إلى تحديد قائمة بمهارات التحدث، والتعرف على مدى توافر هذه المهارات لدى التلاميذ.

يظهر من خلال ما تم عرضه من دراسات وبحوث اهتمت بتنمية مهارات التحدث أن التحدث من أهم أهداف الاتصال اللغوي بين بني البشر؛ ف لغة التحدث لها الأهمية الكبرى والمكانة العليا بالنسبة للإنسان؛ لأنها لغة العقل المفكر المدبر، والذهن الناطق، والخيال الخصب، والنفس الفاعلة، والقوة القادرة على الخلق، والإبداع، وعلى أساس أن الهدف الأساسي لاكتساب مهارات اللغة هو الفهم والإفهام، فالتحدث يعد وسيلة المتعلم للإفهام، وهو غالباً ما يمثل الجانب العملي والتطبيقي لتعلم اللغة، وهو غاية الدراسة اللغوية؛ فأقصى ما تطمح إليه هذه الدراسة أن تنشئ تلميذاً قادراً على أن يرسل حديثاً صحيح الفكرة، سائغ العبارة، صافى اللغة، سليم الأداء النحوي، يتلقاه عنه السامع أو القارئ، فتسعد به نفسه وتأنس؛ لأنه يحمل إليها شيئاً من الجمال الفني أيًا كانت درجته (مصطفى رسلان ، ٢٠٠٠ ، ١٠٥).

إن الهدف الذي ينبغي السعي إليه في المرحلة الابتدائية من وراء تدريس مهارات التعبير الشفهي، ليس الوصول بالمتعلمين إلى مستوى عالٍ من التحدث،

أو تكوين متحدث رسمي، أو خطيب بارع، أو محترف، أو مذيع مشهور، بقدر ما ينبغي أن يكون الهدف هو تمكين المتعلم من التحدث السليم بلغة جيدة ومفهومة، بعيدة عن الغموض أو التعقيد، وأن يتحدث عن موضوعات أو من خلال مواقف متصلة بحياته، نابعة من أحاسيسه، وتلبي رغباته وحاجاته بطريقة جيدة.

وفي ضوء هذا الهدف ستعرض الباحثة لأراء بعض المتخصصين في مهارات اللغة، والتعبير الشفهي، فقد حدد كل من: (فتحي يونس وآخرون، ١٩٩٦م)، (محمد رجب فضل الله، ١٩٩٨م)، (ورشدي طعمية ومحمد مناع، ٢٠٠٠م)، و(محمد لطفي جاد، ٢٠٠٢)، و(مصطفى رسلان، ٢٠٠٥م)، و(علي مدكور، ٢٠٠٨م) وأبرز مهارات التحدث فيما يأتي:

- ◀ نطق الحروف من مخارجها الأصلية، ووضوحها عند المستمع.
- ◀ إجادة فن الإلقاء بما فيه من تنغيم الصوت، وتنويعه.
- ◀ القدرة على إدراك أهمية أن يكون لديه شيء يتحدث عنه.
- ◀ القدرة على امتلاك قدر ملائم من الكلمات واختيار أكثرها جودة.
- ◀ القدرة على استخدام الكلمات الملائمة التي تعبر عن الأفكار بوضوح ودقة.
- ◀ القدرة على استخدام التعبير الملمحي الملائم بالوجه واليدين وهيئة الجسم.
- ◀ القدرة على التعبير في جملة لغوية سليمة.
- ◀ القدرة على اختيار وتنظيم محتوى وأفكار الموقف الذي يتحدث فيه.
- ◀ التفريق في الاستخدام بين المذكر والمؤنث.
- ◀ طرح الأسئلة بسهولة وطلاقة.
- ◀ تمثيل الانفعالات المتضمنة في الكلام، أي القدرة على التنغيم.
- ◀ انتقاء الكلمات الفصيحة والابتعاد عن العامية السوقية.
- ◀ ضبط الكلمات التي يتحدث بها ضبطاً صحيحاً.
- ◀ التحدث بشكل متصل ينبئ عن ثقة بالنفس دون توقف ينبئ عن عجز، مستخدماً الإشارات المصاحبة للصوت في توضيح المعنى.
- ◀ مراعاة عدم إسقاط حروف بعض الكلمات أو إقلابها نتيجة السرعة.
- ◀ أن يتكلم بحرية وسهولة عندما يتحدث إلى الآخرين أو يناقشهم.
- ◀ أن يستعمل جملاً في التعبير عن أفكاره، مرتبة مترابطة، وأن يستعمل نطقاً حسناً واضحاً، وصوتاً طبيعياً في التحدث .

سوف يتم عرض وصياغة الأهداف الخاصة بتعليم اللغة العربية للصف الأول الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي ، اعتماداً على الأهداف السابقة للغة العربية على أن يراعى في صياغتها مناسبتها لمستويات التلاميذ العقلية، والعمرية ، ومراحل نموهم، ومطالبهم، واحتياجاتهم ، وقد حددت وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣) الأهداف الخاصة للغة العربية طبقاً لفنونها كما يلي:

• الاستماع :

- ◀ أن يقلد أصوات الطيور والحيوانات في بيئته.
- ◀ أن ينظر إلى المتكلم أثناء الحديث.
- ◀ أن يميز كلمة مختلفة في أصواتها.
- ◀ أن ينفذ ثلاث تعليمات متباعدة حسب استماعه إليها.
- ◀ أن يميز الحروف المتقاربة في الصوت.
- ◀ أن يميز بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.

• التحدث :

- ◀ أن يستخدم اللغة العربية في جمل صحيحة.
- ◀ أن يقدم التلميذ نفسه للآخرين.
- ◀ أن يصف شيئاً يراه.

• القراءة :

- ◀ أن يتعرف الكلمة عن طريق الصور.
- ◀ أن يتعرف على أشكال الحروف .
- ◀ أن يكون كلمات من حروف معطاة.
- ◀ أن يميز بين الحروف المتشابهة في النطق.
- ◀ أن يتعرف على كلمات فيها اللام الشمسية واللام القمرية.

• الكتابة :

- ◀ أن يكتب الحروف والكلمات العربية من اليمين إلى اليسار.
- ◀ أن يتعود الجلسة الصحيحة عند الكتابة.
- ◀ أن يكتب اسمه وأسماء من حوله.
- ◀ أن يكتب كلمات بها اللام شمسية واللام قمرية.
- ◀ أن يتعود على وضع النقط فوق أو تحت الحروف المنقوطة.

لذلك يجب تدريب التلاميذ على حسن الاستماع حتي يتمكنوا من التعبير عما تم فهمه بحرية من خلال استخدام الصوت الإنساني الذي أنعم به الله عزوجل به على عباده أيا كان اختلاف اللغة، من هنا جاءت أهمية التدريس بالمدخل الصوتي لتنمية مهارات التعبير الشفهي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، الصوت المادة الخام التي من خلالها يعبر الفرد عما يريد.

• مفهوم المدخل الصوتي :

يعرف المدخل الصوتي كفرع مستقل من علوم اللغويات يتناول دراسة مسائل الصوت في اللغة، من حيث دلالتها الوظيفية ومسارات تطورها (California StateUniversity,1999)

وقد بدء تطور المدخل الصوتي كعلم في القرن التاسع عشر، وكانت العوامل المحفزة على تطوره هي :

« ازدياد المعرفة بشكل أكثر شمولاً لأداء جهاز النطق في بني البشر.
« الاكتشافات التي توصل إليها العديد من علماء اللغويات للغات غير المكتوبة ولا يوجد لها أبجدية.

فالمدخل الصوتي: يمثل جانباً من الجوانب الرئيسية التي تساعد في فهم طبيعة العلاقة بين المدخل الصوتي، والتعبير الشفهي، فهو يجعل التدريب على الاستماع وتمييز الأصوات جزءاً مهماً لاكتساب التلاميذ تلك المهارات.

ويشتمل المدخل الصوتي على نموذجين: الأول سمعي، والثاني: بصري، في عملية القراءة لفك شفرة نموذجين للرموز. النموذج الرمزي الأول هو الفونيم (Phoneme)، وهو أصغر وحدة صوتية في اللغة، أما (الحرف) والذي يتغير بتغير موقعه في الكلمة فإنه يعمل على تنشيط عملية السمع عندما يتم إخراج صوت الحرف. والنموذج الرمزي الثاني هو الجرافيم (Grapheme) "شكل الحرف" والمكتوب على الورقة أو السبورة، وهذا يتطلب تنشيط العملية البصرية، ولكل من النموذجين (السمعي والبصري)، يركز هذا المدخل عند تعلم المفردات على التركيز على الأصوات اللغوية، وهذا المدخل من المداخل المباشرة لتعليم اللغة اعتماداً على المدخل السمعي الشفهي في تعليم اللغة، باعتبار هذا المدخل هو المدخل الأول أو الأساسي الذي يحتك به التلميذ مباشرة عند أول تعليمه، واكتسابه اللغة وتعلم مفرداتها (ماهر شعبان، ٢٠١١، ٢٨٩)

يركز هذا المدخل على: تنمية مهارات التلاميذ في تحول الحروف باعتبارها صوراً كتابية إلى أصوات، وعن طريق هذه الأصوات يتم تكوين الكلمات الناتجة عن مزج الأصوات اللغوية (عملية إنتاجية) (Langenberg, Donald, 1999)

• أهداف المدخل الصوتي: وضحاها (فريد الغامدي، ٢٠١١، ١٨٥) :

يهدف المدخل الصوتي إلى هدفين أساسيين هما:

« الهدف الأول: تنمية قدرة التلاميذ على ملاحظة الفونيمات داخل الكلمات، وتنمية القدرة على اكتشافها وتمييزها.

« الهدف الثاني: تنمية قدرة التلاميذ على الربط بين الحروف وأصواتها داخل الكلمات.

• وللمدخل الصوتي مهارات أساسية، على المعلم العمل على تنميتها منها :

« القدرة على التمييز بين الأصوات والمقاطع - التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة - والحروف الساكنة والمتحركة في الكلمة.

« القدرة على وضع الكلمات في فئات وفقاً لما بينها من تشابه.

« القدرة على دمج الأصوات المنفردة، وتجميعها لتكوين الكلمات والقدرة على

تقسيم الكلمات والجمل وتقطيعها أصوات مفردة (فريد الغامدي، ٢٠١١، ١٨٥)،

القدرة على استبدال بعض الأصوات بغيرها في الكلمات لتعطي كلمات جديدة.

• أهمية المدخل الصوتي تتمثل في:

« تمكين التلاميذ من الهجاء السليم، مما يساعد على تنمية المهارات الشفهية لدى التلاميذ متمثلة في تنمية الاستماع والتحدث وذلك من خلال تدريبهم على التمييز الصوتي، وتحديد السمات الصوتية المميزة لكل صوت بالإضافة إلى تركيب الأصوات اللغوية بشكل صحيح عند التحدث مع الآخرين .
« تمكين التلاميذ من التعرف الدقيق على أصغر الوحدات الصوتية المكونة للكلمات.

« تكمن أهمية المدخل الصوتي في كونه المدخل إلى علم تراكيب الصوت اللغوي والذي يساعد على التأمل والمعالجة الواعية للأصوات التي تتركب منها الكلمات .

« تمكن التلاميذ من الشفرة الأبجدية الصوتية والهجائية (Moats,L, & ToIman , 2009)

ولتلك الأهمية توجد دراسات متنوعة اهتمت بتنمية مهارات التعبير الشفهي للتواصل في العملية التعليمية لمرحلة التعليم الأساسي في صفوف مختلفة، من خلال الاهتمام بالصوت الذي يعتبر المادة الخام للإنتاج اللغوي الحر، منها علي سبيل المثال وليس الحصر، دراسة (ماترواخرين ١٩٩٤)، التي أشارت إلى عدة مهام منها: اكتشاف الأصوات، إنتاج الإيقاع الصوتي، التعرف على الأصوات ، وتوليف الأصوات.

دراسة (إستوزارد وهلم ١٩٩٥) التي أكدت أهمية الوعي الصوتي وأشارت إلى إنه يمكن تنمية مهارات الوعي الصوتي عبر مهام منها، تبديل مواقع أصوات الحروف في الكلمات، التهجي.

دراسة (دومنت وجومبرت ١٩٩٦)، تشير إلى إمكانية تنمية مهارات الصوت من خلال عدة مهام منها مهام المقطع الصوتي، مهام صوت الحرف.

دراسة (Cobb,K 1998)، التي هدفت إلى "تقييم البراعة اللغوية لدى طلاب المدرسة الثانوية باستخدام الوعي الصوتي وكذلك دراسة (كليك وجيلام وماكفادين ١٩٩٨)، التي هدفت إلى "تنمية مهارة الكلام لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي الصعوبات في الكلام واللغة"، كذلك أشارت دراسة (زاجاورزا ٢٠٠١) إلى أن مهارات الوعي الصوتي متدرجة الصعوبة منها: الوعي بالإيقاع، مهام اكتشاف الكلمة الغريبة، تحليل بداية الكلمة، التحليل الكامل، ودراسة (ديفيس وتورجسن ٢٠٠٢)، التي تناولت "أثر التدريب على الوعي الصوتي في تنوع الفروق الفردية"، ودراسة (مجلة معهد العلوم التربوية، ٢٠٠٦)، الذي أجريته لمعرفة أثر التدريب على الوعي الصوتي في تنمية القدرات المعرفية الخاصة بمعالجة الأصوات Phonological Processing، وأشارت دراسة (محمد فاروق، ٢٠١١) إلى "أثر برنامج مقترح لتعليم الأصوات العربية باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي".

من خلال ما تم عرضه من دراسات متنوعة لمراحل مختلفة خلص للبحث، أنه لا توجد طريقة تدريس باستخدام المدخل الصوتي للصف الأول الابتدائي لتنمية مهارات التعبير الشفهي على حد علم الباحثة، ولذلك تم الاستفادة من خلال ما تم عرضه من دراسات في استنتاج ما يمكن أن يفيد في معرفة مهام الوعي بالأصوات، وما يشتمل عليه لتنمية المهارات الشفهية، لدى هؤلاء التلاميذ من خلال التدريس باستخدام المدخل الصوتي، وإعداد قائمة مهارات مناسبة للتعبير الشفهي.

• **ثانياً : الدراسات السابقة**

وتشتمل على محورين:

• **المحور الأول : دراسات اهتمت بالتعبير الشفهي :**

• **دراسة (Safaa Mahmoud Abdel Halim, 2004) :**

بعنوان "تنمية بعض مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي والتعرف على أثر استخدام الدراما في تنمية مهارة التحدث في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي".

وأثبتت الدراسة أن الدراما طريق تدريس ملائمة للطبيعة العمرية لتلاميذ المرحلة الابتدائية وما يتمتعون به من نشاط حركي، وخيال خصب جعلهم يشاركون بكل نشاط وإقبال على التمثيل، في جماعات أو ثنائيات، والتعبير عن الأدوار التي يقومون بها بتلقائية، واضحة مما كان لهم دوراً فعالاً في تنمية مهارات التحدث لديهم، ضرورة توفير مناخ الود والحب والأمان داخل الفصل مما ساعد التلاميذ على اكتساب الثقة بالنفس، ومن ثم الإقبال على المشاركة في التمثيل، والتعبير عن الأدوار التي يقومون بها بتلقائية .

واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في جمع البيانات، والمعلومات وتحليلها، واستخدمت الباحثة أيضاً المنهج التجريبي في تنفيذ إجراءات التجريب الميداني .

ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة ما يأتي :

« إعداد قائمة تتضمن بعض المهارات الفرعية المكونة لمهارات التحدث والواجب توافرها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وإعداد اختباراً لقياس مهارات

التحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي

« وتم اختيار عينة الدراسة وتقسيمها عشوائياً مجموعتين متكافئتين لتكون إحدهما تجريبية والأخرى ضابطة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ببعض المدارس الحكومية بمحافظة القاهرة .

وأثبتت نتائج الدراسة: أن الدراما لها أثر كبير في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

• دراسة (فاطمة عبد العال ٢٠٠٤) :

بعنوان "فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" التي هدفت إلى تنمية مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومعرفة أثر البرنامج المقترح في تنمية هذه المهارات.

اتخذت الدراسة لتحقيق أهدافها مجموعة من الإجراءات:

« إعداد قائمة بمهارات التعبير الشفهي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

« تدريس البرنامج المقترح للتلاميذ مجموعة البحث.

أظهرت نتائج الدراسة : أهم ما كشفت عنه الدراسة هو اعطاء الحرية لتعبير التلاميذ عن ابداعهم الشفهي تقدم مستوى التلاميذ من خلال البرنامج المعد لتنميتهم.

• دراسة (شعبان عبد القادر، ٢٠٠٥) :

بعنوان "فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي" والتي هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات الاستماع والتحدث الملائمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي، وإعداد برنامج مقترح في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات الاستماع والتحدث الملائمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي، ومعرفة العلاقة بين نمو مهارات الاستماع، ونمو مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.

ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث ما يأتي :

« بناء اختباراً لتحديد أنواع ذكاءات تلاميذ الصف الثاني الابتدائي وفق نظرية الذكاءات المتعددة .

« بناء برنامج مقترح في ضوء مدخل الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي .

« اختباراً لتقويم مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بهدف الكشف عن مهارات الاستماع المتوفرة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، وذلك من خلال الأداء السلوكي الذي يحققه التلميذ في هذا الاختبار كما وكيفا .

« بناء بطاقة تقدير التحدث لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بهدف قياس مهارات التحدث لدى مجموعة البحث ؛ لتعرف فاعلية البرنامج المقترح في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة .

« قائمة بمهارات التحدث الملائمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي، وذلك بهدف تحديد أهم مهارات التحدث الملائمة للتلاميذ.

وبلغت عينة الدراسة (٨٤) تلميذاً ، بمدرسة مؤسسة شبين الكوم الابتدائية ، إدارة قطور التعليمية ، بمحافظة الغربية.

وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح فى ضوء مدخل الذكاءات المتعددة فى تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى تلاميذ الصف الثانى الابتدائي .
« وجود علاقة إيجابية بين نمو مهارات الاستماع ونمو مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الثانى الابتدائي .
« قائمة بمهارات التحدث الملائمة لتلاميذ الصف الثانى الابتدائي ، وقد اشتملت القائمة على المهارات الرئيسة والفرعية .

• دراسة (محمد عبد الفتاح، ٢٠٠٦) :

بعنوان: "منهج مقترح لتعليم بعض مهارات التحدث لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي" وهدفت الدراسة إلى تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وإعداد منهج مقترح لتعليم بعض مهارات التحدث لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، ومعرفة فاعليته في تنمية هذه المهارات.
واعتمدت الدراسة على المنهج الكمي ، واستخدمت التصميمات التجريبية شبه الحقيقية True_EX مع تصميم المجموعة الضابطة ذات الاختبار القبلى والبعدى .

ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بما يأتى :
« استبانة لتحديد مجالات التحدث الملائمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي هدفها التوصل إلى مجالات التحدث التى تلائم تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .
« استبانة لتحديد ميول تلاميذ الصف الخامس الابتدائي نحو المجالات التى يفضلون التحدث فيها .
« استبانة لتحديد مهارات التحدث الملائمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي
« اختباراً لمهارات التحدث الملائمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي هدفه قياس أداء تلاميذ الصف الخامس الابتدائي فى هذه المهارات .
« تصميم المنهج المقترح لتنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي هدفه تنمية مهارات التحدث لدى مجموعة البحث .

وكانت مجموعة الدراسة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقسمت مجموعتين (تجريبية وضابطة) وبلغت (٣٤) لكل مجموعة، يتساوى فيها البنون والبنات في كل مجموعة بعدد كلى للعينة (٦٨) بعد التحقق من تكافؤ المجموعتين.

توصلت نتائج الدراسة إلي ما يأتى :

« أهم مجالات التحدث الملائمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي التي اشتملت على إحدى عشر مجالا كما يأتي، وهي: (مناقشة احد الموضوعات سرد القصص والحكايات. المشاركة الاجتماعية في السراء و الضراء. التعبير عن الصورة في جملة أو أكثر - المحادثة بين شخصين - إعطاء التعليمات المناسبة - المشاركة في المناظرات - تقديم الناس بعضهم لبعض - التعليق على حدث، أو موقف، أو موضوع - استخدام الهاتف)

« كما توصل الدراسة إلي قائمة مهارات التحدث الملائمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

• دراسة: (عليه هاشم، ٢٠٠٧) :

بعنوان "فاعلية إستراتيجية مقترحة في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة"، والتي هدفت إلى تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وإعداد إستراتيجية تدريسية لتنمية مهارات التحدث في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، وتقديم تصور مقترح يوضح كيفية تنوع طرق التدريس، وفقا للذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التحدث، وتعرف فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التحدث.

ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة الأدوات الآتية :

« قائمة بمهارات التحدث، وذلك بهدف تحديد مهارات التحدث الملائمة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي

« بطاقة ملاحظة بهدف تقدير مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي تقديرا كميا.

« بناء الإستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة .

« دليل معلم، وذلك بهدف الاسترشاد به في عملية التدريس، ولتنمية مهارات التحدث في ضوء الإستراتيجية المقترحة .

أظهرت نتائج الدراسة:

« أن نتائج تحليل الاختبارين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في مهارة التحدث وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عند مستوى (٠.١) لصالح الاختبار البعدي، وذلك في كل مهارة فرعية من مهارات التحدث (الطلاقة، النطق، المفردات، القواعد، المهارات غير اللفظية) .

« اثبتت النتائج أيضاً فاعلية البرنامج القائم على أساليب التعلم النشط وهي (تمثيل الأدوار، والألعاب التعليمية) في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

• دراسة (Kidder, Kellyl 2008) :

بعنوان: استخدام المناقشات الجماعية الاستدلالية (ذات الحجة أو البرهان) كوسيلة لتنمية مهارات التحدث المتقدمة باللغة الفرنسية وتحفيز الاستجابة للأدبيات، والتي هدفت تعرف أثر استخدام المناقشات الجماعية الاستدلالية، (ذات الحجة أو البرهان) في تنمية مهارات التحدث المتقدمة باللغة الفرنسية وتحفيز الاستجابة للأدبيات لدى طلاب التعليم الجامعي.

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي والوصفي، وبلغت عينة الدراسة (٥٠) طالبا من متحدثي اللغة الفرنسية من مرحلة التعليم الجامعي .

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بما يأتي : استخدم مقابلات شخصية مسجلة بالصوت والصورة ، بالإضافة إلى تطبيق اختبار شفهي ؛ لمعرفة مدى تمكن الطلاب من مهارة التحدث .

وتوصلت الدراسة إلى تنمية مهارات التحدث باللغة الفرنسية ، وإتاحة فرص التواصل الحقيقي بين الطلاب ، وإتاحة الفرصة للتلاميذ ؛ للدفاع والتعبير عن أفكارهم وآرائهم بلغتهم الأصلية.

• دراسة (Bader Abdel Fattah Abdel Kafy Bader,2009) :

بعنوان: "فاعلية برنامج قائم على بعض أساليب التعلم النشط في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي" والتي هدفت إلى تعرف فاعلية البرنامج القائم على بعض أساليب التعلم النشط في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

توصلت نتائج الدراسة إلى: تقدم التلاميذ في مهارات التحدث من خلال التفاعل، واكتساب الخبرة وتبادل الخبرات فيما بينهم.

• دراسة: (محمد لطفى محمد جاد، ٢٠١١) :

بعنوان: "فاعلية برنامج قائم على قراءة قصص الأطفال في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي" والتي هدفت إلى تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ومعرفة فاعلية البرنامج القائم على قراءة قصص الأطفال في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. استخدم البحث المنهج الوصفي والمنهج التجريبي .

ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بما يأتي :

- ◀ استبانة تحديد مهارات التحدث الملائمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي .
- ◀ إعداد بطاقة ملاحظة مهارات التحدث الملائمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي وهدفها معرفة مدى تمكن تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من مهارات التحدث الملائمة لهم، ومعرفة فاعلية البرنامج القائم على قراءة قصص الأطفال في تنميتها لهم .

- « اختبار التحدث لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي وهدفه كما سبق .
 - « معايير قصص الاطفال الملائمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي .
- توصلت النتائج إلى: فاعلية البرنامج القائم على قراءة قصص الاطفال في تنمية مهارات التحدث اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

• دراسة: (رأفت محمددين، ٢٠١٢) :

بعنوان " فاعلية إستراتيجية قائمة على الملكة اللسانية لابن خلدون في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي"، والتي هدفت إلى تنمية مهارات التواصل الشفهي الملائمة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتعرف فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الملكة اللسانية لابن خلدون.

ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بما يأتي :

- « إعداد قائمة بمهارات الاستماع والتحدث الملائمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

- « إعداد اختبار تحصيلي لقياس قدرة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي على تحليل النص المسموع وفهمه، ومن ثم إتقان مهارات الاستماع والتحدث المتضمنة فيه .

- « إعداد بطاقة الملاحظة بهدف قياس قدرة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي على التحدث الفعال وإتقان أهم مهاراته.

- « إعداد دليل المعلم بهدف تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

أشارت النتائج إلى: النجاح للاستراتيجية التي وفرتها للتلاميذ مجموعة البحث (التجريبية) ، الأمر الذي أتاح لهم فرص التدريب والمران على ممارسة مهارات الاستماع والتحدث ، والتدريب على إتقانها .

• دراسة (هناء فاروق، ٢٠١٣) :

بعنوان " فاعلية إستراتيجية المناقشة في تنمية مهارات التحدث باللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي" والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية المناقشة في تنمية مهارات التحدث باللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، إلى تحديد قائمة بمهارات التحدث، والتعرف على مدى توافر هذه المهارات لدى التلاميذ .

أدوات البحث التي استخدمتها الباحثة تتمثل في :

- « قائمة بمهارات التحدث الملائمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- « إعداد اختبار لقياس مدى تمكن تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من مهارات التحدث الملائمة لهم

« إعداد بطاقة ملاحظة لقياس مدى تمكن تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من مهارات التحدث الملائمة لهم .

« دليل لمعلم اللغة العربية للاستعانة به في تطبيق استراتيجية المناقشة لتنمية مهارات التحدث لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

أظهرت النتائج الآتي: اكتساب التلاميذ مهارات التحدث من خلال استراتيجية المناقشة، التي أدت إلى رفع مستوى التحصيل أيضا وترجع الباحثة التقدم إلى تملك الاستراتيجية.

• المحور الثاني: دراسات اهتمت بالوعي الصوتي :

• دراسة (Cobb 1998) :

والتي هدفت إلى تقييم البراعة اللغوية لدى طلاب المدرسة الثانوية باستخدام الوعي الصوتي

لتحقيق الهدف قام الباحث بالآتي: تقسيم طلاب السنة الثانية من المدارس الثانوية، إلى ثلاث مجموعات مختلفة حسب لغاتهم، تدريس الموضوعات باستخدام مقياس الوعي الصوتي الذي تمثل في الاستماع والتحدث، من خلال جهاز التسجيل.

أظهرت نتائج الدراسة :

« وجود علاقة موجبة بين مقاييس الوعي الصوتي، وتقييم اللغة الأخرى عن طريق توحيد اختبار النتائج وتقييم الأداء اللغوي الأكاديمي.

« انخفاض الوعي الصوتي في الإنجليزية لدى المراهقين ذوي المستويات المنخفضة يؤدي إلى انخفاض البراعة لديهم.

• دراسة: (كليك وجيلام وماكافين ١٩٩٨) :

بعنوان: دراسة" أثر التدريب على الوعي الصوتي داخل حجرة الدراسة في تنمية مهارة الكلام لدى أطفال ما قبل المدرسة"، والتي هدفت إلى تعرف أثر التدريب على الوعي الصوتي داخل حجرة الدراسة في تنمية مهارة الكلام لدى الأطفال ما قبل المدرسة.

أسفرت الدراسة عن النتائج التالية : تحسن أداء تلاميذ ما قبل المدرسة في الوعي بالفونيم والوعي بالقافية. ويرجع السبب في ذلك التدريب المستمر بالوعي الصوتي حتى يتمكن منه الأطفال.

• دراسة: (ديفيس وتورجنسن ٢٠٠٢) :

بعنوان" أثر التدريب على الوعي الصوتي في تنوع الفروق الفردية" والتي هدفت إلى إعداد برنامج تدريبي على الوعي الصوتي، ولتحقيق هذا قام الباحثان باختيار عينة تكونت من مائة طفل، لمعرفة المهارات التركيبية والتحليلية.

وأُسفرت نتائج الدراسة: عن تأثير الوعي الصوتي في المهارات التحليلية للأصوات بخاصة مهارات التهجي والقدرة اللفظية العامة. اثبتت الدراسة التأثير الإيجابي للوعي الصوتي في معدل الطلاقة في تسمية الأشياء والأرقام.

• دراسة: (معهد العلوم التربوية ٢٠٠٦):

أُجريت دراسة في معهد العلوم التربوية في أمريكا بعنوان: التدريب على الوعي الصوتي وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر التدريب على الوعي الصوتي في تنمية القدرات المعرفية الخاصة بمعالجة الأصوات.

أظهرت النتائج: الاختبار البعدي للمنهج المقترح تأثيرات إيجابية في تنمية العمليات المعرفية الخاصة بالأصوات.

من خلال ما تم عرضه تجيب الباحثة عن أسئلة البحث فيما يلي :

• **الاجراءات الميدانية للبحث :**

وتشتمل على المعالجات الإحصائية وعرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

• **السؤال الأول :**

ونصه: ما مهارات التعبير الشفهي المناسبة لدى تلاميذ الصف الأول من مرحلة التعليم الأساسي؟ للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة ، بإعداد قائمة مبدئية لمهارات التعبير الشفهي المتمثلة في مهارات التحدث من (١٧) مهارة، قامت الباحثة بتحكيماها، وحساب الأهمية النسبية لكل مهارة طبقا لرأى المحكمين ، وخلصت الباحثة إلى القائمة النهائية، لمهارات التعبير الشفهي، لتلاميذ الصف الأول الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي، التي تم التحكيم عليها وبلغ عدد المهارات (٨) مهارات.

• **السؤال الثاني:**

ما مدى تمكن التلاميذ من مهارات التعبير الشفهي؟ للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة، بتطبيق اختبار المواقف المتمثل في مهارات التعبير الشفهي، للصف الأول الابتدائي وبلغ عدد العينة (٣٠) تلميذ وتلميذة بمدرسة الدكتور طه حسين الابتدائية بإدارة السيدة زينب التعليمية بالقاهرة، وذلك يوم الأحد الموافق ٢٠١٥/٢/٨ تطبيقاً قبلياً والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

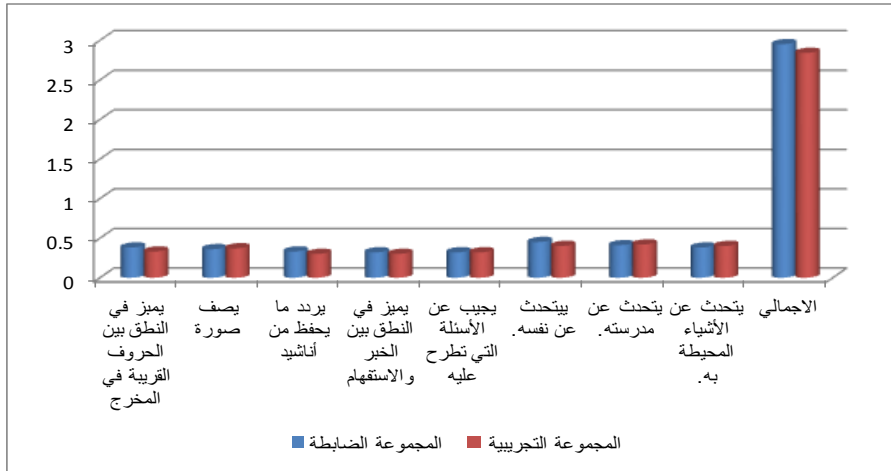
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في درجات اختبار المواقف لمهارات التعبير الشفهي قبل التطبيق.

يتضح من بيانات الجدول (١)، عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية قبل التطبيق على اختبار المواقف لمهارات التعبير الشفهي حيث تراوحت قيم "ت" بين (٠.٠٠ ، ١.٢٣٧)، فنجد أن متوسط درجات

مهارة التعبير الشفهي للمجموعة الضابطة بلغ ٢.٩٥ بانحراف معياري ٠.٥٤ مقابل ٢.٨٤ بانحراف معياري ٠.٥٨ للمجموعة التجريبية مما يدل على تكافؤ عينة الدراسة، كما يوضح ذلك الرسم البياني.

جدول (١) يوضح دلالة الفرق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في درجات اختبارالمواقف لمهارات التعبير الشفهي قبل التطبيق

المهارة	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	متوسط	الانحراف المعياري	متوسط	الانحراف المعياري		
يميز في النطق بين الحروف القريبة في المخرج	٠.٣٨	٠.١٩	٠.٣٣	٠.١٥	١.٢٣٧	غير دالة
يصف صورة	٠.٣٦	٠.١٩	٠.٣٧	٠.١٩	٠.٢٠٢	غير دالة
يردد ما يحفظ من أناشيد	٠.٣٣	٠.١٦	٠.٣٠	٠.١٢	٠.٧٥٩	غير دالة
يميز في النطق بين الخبر والاستفهام	٠.٣٢	٠.١٧	٠.٣٠	٠.١٤	٠.٤٩٦	غير دالة
يجيب عن الأسئلة التي تطرح عليه	٠.٣٢	٠.١٥	٠.٣٢	٠.١٦	٠.٠٠	غير دالة
يتحدث عن نفسه.	٠.٤٥	٠.٢١	٠.٤٠	٠.١٩	٠.٩١٦	غير دالة
يتحدث عن مدرسته.	٠.٤١	٠.١٩	٠.٤٢	٠.٢٠	٠.٣٢٨	غير دالة
يتحدث عن الأشياء المحيطة به.	٠.٣٨	٠.٢٠	٠.٤٠	٠.١٩	٠.٣٦٣	غير دالة
الاجمالي	٢.٩٥	٠.٥٤	٢.٨٤	٠.٥٨	٠.٧٢٣	غير دالة



وبعد عرض الجدول (١)، ومعرفة تكافؤ العينة قبل التدريس، تعرض الباحثة الجدول التالي لمعرفة أثر التدريس باستخدام المدخل الصوتي في تنمية مهارات التعبير الشفهي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي في التطبيق البعدي.

لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في درجات اختبارالمواقف لمهارات التعبير الشفهي في التطبيق القبلي.

• السؤال الثالث:

ما أسس المدخل الصوتي لتنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الأول الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي؟ قامت الباحثة بتحديد الأسس العامة للمدخل الصوتي لتنمية مهارات التعبير الشفهي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي على النحو الآتي:

• الأسس النفسية :

- « مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، حتى يمكن مراعاة الحاجات النفسية لهم حتى يستطيع كل منهم تنمية قدراته الموجودة، وخصائصه النفسية.
- « العمل على تنمية جوانب القوة لديه.
- « تدريب تلاميذ الصف الأول الابتدائي على مهارات التحدث بما يؤدي إلى تحسين التوافق النفسي لهم في البيئة المدرسية، وكذلك توافقه في مجتمعه وفي المدرسة ، والبيت والمجتمع .

• الأسس التربوية :

- « يعد المدخل الصوتي، ملائم لقدرات تلاميذ الصف الأول الابتدائي.
- « ملائمة أنشطة المدخل، لخصائص التلاميذ، وقدراتهم في تنفيذه .
- « السعي إلى تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي وإحساسهم بأهمية المدخل الصوتي ، وإعطائهم معززات ملائمة تحافظ على استمرارية السلوك المطلوب.
- « توفير الوقت الملائم لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، وذلك عند التدريس، حتى يتم نجاح و تحقيق الأهداف.
- « تنويع الأنشطة لتفادي الشعور بالملل لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، لأن ذلك يجعلهم في تطلع للجديد في كل درس.
- « توفير البيئة المدرسة التي يتم فيها تطبيق هذا البرنامج حتى يتم نجاحه.

• الأسس المعرفية :

- « مساعدة التلاميذ على استبقاء المعرفة وتخزينها من خلال الوصول إليها بأنفسهم.
- « مساعدة التلاميذ على التحدث في جميع الأوقات بدون خجل.
- « تمكين التلاميذ من القدرة على اتخاذ قراراتهم بشأن أي موضوع بعد فهمهم ومعرفتهم له.
- « مرور التلاميذ بالمعلومات التي يتعلمونها، إلى الممارسات فعلية.
- « الاهتمام بالتلميذ بوصفه كائناً اجتماعياً يتأثر بالظروف المحيطة من حوله ، حيث إنه بحاجة إلى تشجيعه ومساعدته على الانخراط في المجتمع والتوافق معه، ومن خلال التفاهم الذي يأتي من خلال التحدث.

• الأسس الاجتماعية:

- « العمل على تقوية الشعور نحو الجماعة، والانتماء لهم والعمل على التفاعل مع المجتمع والتواصل معه.

« العمل على توافق تلاميذ الصف الأول الابتدائي مع المجتمع المدرسي والمجتمع البيئي لأنهم في عالم المعرفة بكل شيء فعلينا الأخذ بيدهم والعمل على اشاعة جو الاطمئنان لهم.

« إكساب التلاميذ السلوك المرغوب فيه اجتماعياً من خلال اكتسابهم مهارات التحدث،

« السعي إلى الإحساس بالانتماء إلى المجتمع غير المتجانس، وتوفير بيئة مثيرة للنمو والتعليم والسماح بعمل علاقات و صداقات وتعليمهم مهارات التعاون.

• الأسس اللغوية :

« تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ، وخاصة المهارات المرتبطة بالتحدث.

« جعل التلاميذ أكثر قدرة على التواصل الشفوي مع الآخرين.

« الارتقاء بالقدرة التعبيرية لدى التلاميذ من خلال اكتسابهم مهارات التحدث.

إن استخدام لغة الحوار بين التلاميذ بأسلوب شيق وسليم لغوياً، يثري لديهم الإنتاج اللغوي، أي تزيد محصولته اللغوية . (رأفت محمددين عبد الحميد٢٠١٢،٧٥) .

• السؤال الرابع :

ما فاعلية التدريس باستخدام المدخل الصوتي في تنمية مهارات الأداء الشفهي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي؟
للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بالمقارنة بين درجات التلاميذ في الاختبار المبدئي(القبلي) والاختبار البعدي، بعد الانتهاء من التدريس بالمدخل الصوتي، قامت الباحثة باستخدام اختبارات (T-Test) والجدول (٢) يوضع الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي والبعدي.

يوجد فرق ذا دلالة إحصائية في درجات اختبارالمواقف مهارات التعبير الشفهي لتلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد التطبيق .

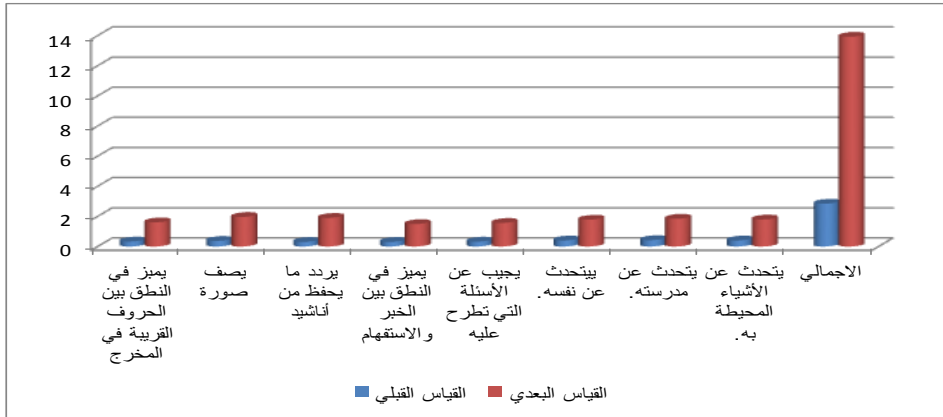
يتضح من بيانات الجدول (٢)، وجود فرق دال احصائياً بين درجات اختبارالمواقف مهارات التعبير الشفهي لتلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي، حيث تراوحت قيم "ت" بين (١٨.٩٦، ٦٧.٧٦) عند مستوى دلالة ٠.٠١، فنجد ان متوسط درجات مهارة التحدث للقياس بلغ ٢٠.٨٤ بانحراف معياري ٠.٥٨ مقابل ١٣.٩٢ بانحراف معياري ٠.٧٧ للقياس البعدي مما يدل على فاعلية التدريس باستخدام المدخل الصوتي

ويتضح من الجدول (٢)، نتيجة التحليل الاحصائي الذي يقارن بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعتين لمهارات التعبير الشفهي أنه يوجد فرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبلها وبعديا في مهارات التعبير

الشفهي (مجتمعة)، لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية، وهذا يدل على أن التدريس بالمدخل الصوتي، الذي أعدته الباحثة، من خلال موضوعات محببة للتلاميذ، والتنوع في الطرق والوسائل المتنوعة في العرض وأساليب التقويم المختلفة، كان له اثر ايجابي في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، ايضا من خلال الانشطة الفردية والجماعية داخل وخارج حجرة الدراسة.

جدول (٢) يوضح دلالة الفرق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في درجات اختبارات المواقف لمهارات التعبير الشفهي

المهارة	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	متوسط	الانحراف المعياري	متوسط	الانحراف المعياري		
يميز في النطق بين الحروف القريبة في المخرج	٠.٣٣	٠.١٥	١.٦٠	٠.٢٨	٢٣.٣٧	دالة عند ٠.٠١
يصف صورة	٠.٣٧	٠.١٩	١.٩٦	٠.١٢	٣٥.٢٦	دالة عند ٠.٠١
يردد ما يحفظ من أناشيد	٠.٣٠	٠.١٢	١.٩٠	٠.٢٢	٣٧.٣٨	دالة عند ٠.٠١
يميز في النطق بين الخبر والاستفهام	٠.٣٠	٠.١٤	١.٤٩	٠.٢٧	٢٣.٩٤	دالة عند ٠.٠١
يجيب عن الأسئلة التي تطرح عليه	٠.٣٢	٠.١٦	١.٥٦	٠.٣٤	١٨.٩٦	دالة عند ٠.٠١
يتحدث عن نفسه.	٠.٤٠	٠.١٩	١.٧٨	٠.٢٥	٢٤.٢٨	دالة عند ٠.٠١
يتحدث عن مدرسته.	٠.٤٢	٠.٢٠	١.٨٤	٠.٢٧	٢٥.٨٥	دالة عند ٠.٠١
يتحدث عن الأشياء المحيطة به.	٠.٤٠	٠.١٩	١.٧٩	٠.٢٩	٢٢.٨١	دالة عند ٠.٠١
الاجمالي	٢.٨٤	٠.٥٨	١٣.٩٢	٠.٧٧	٦٧.٧٦	دالة عند ٠.٠١



• توصيات البحث :

في ضوء مشكلة البحث وما كشفت عنه من نتائج يوصي البحث بما يلي :

عمل ورش عمل لكيفية اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية مهارات التعبير الشفهي.

- « اهتمام جميع القائمين على تدريس اللغة العربية لتلك المرحلة باستخدام التدريس بالمدخل الصوتي لجميع صفوف المرحلة.
- « عدم الفصل بين فنون اللغة العربية، فالدمج بين الفنون يعطى مساحة للتلميذ أن يفهم أكثر.
- « تصميم أدلة واضحة ومفتوحة لاعطاء المعلم فرصة الإبداع في الأداء.
- « تحديد جزء من منهج اللغة العربية لفن التعبير الشفهي، في كل صف لتدريسه وعدم اهماله.
- « خروج التلاميذ من النمط المعتاد للتدريس إلى معمل الأوساط لجذب الانتباه .
- « الاطلاع على المداخل الحديثة لتنمية مهارات التعبير الشفهي بشكل خاص وباقي الفنون بشكل عام.
- « تعزيز التلاميذ على المشاركة وابداء الرأي فيما يدور من حولهم.
- « تعديل سلوك التلاميذ الايجابي نحو حب اللغة العربية.
- « عدم فرض موضوعات على التلاميذ أو اهمالهم في التعبير عن مشاعرهم.
- « يجب الاهتمام بجميع الجوانب الخاصة بتنمية التلميذ .
- « يجب الاهتمام بجميع المواد واعطاء التلميذ مساحة للتعبير والمشاركة في الرأي .

• ثالثا : بحوث مقترحة :

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن اقتراح عدد من الموضوعات العلمية ذات الاهمية التربوية، لزيادة المحصول اللغوي لتلاميذ المرحلة التأسيسية الأولى المرحلة الابتدائية من مرحلة التعليم الأساسي وما زالت الحاجة إلى المزيد من الاهتمام.
- « توظيف البرامج الإثرائية من خلال المدخل الصوتي في تدريس جميع فنون اللغة .
- « تصور مقترح لزيادة وتفعيل الأنشطة الإثرائية القائمة على المدخل الصوتي، في ضوء طبيعة التعبير الشفهي وباقي الفنون اللغوية، والمداخل الحديثة.
- « وضع برامج تعليمية حديثة لمساعدة التلاميذ على التعبير الشفهي بثقة .
- « أثر المدخل الصوتي في تنمية مهارات التعبير الشفهي.
- « برنامج مقترح لتنمية مهارات التحدث والقراءة الجهرية من خلال استخدام معمل الأوساط .
- « دراسة في تنمية التفكير باستخدام اللغة الشفهية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بشكل خاص والمراحل التعليمية بشكل عام.
- « دراسة فاعلية برنامج يقوم على أنشطة المدخل الصوتي لتنمية مهارات جميع فنون اللغة.

• المراجع :

- أحمد محمد علي رشوان: تدريس اللغة العربية فى ضوء الاتجاه الوظيفي لتعليم اللغة، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٠٠١م.
- أماني حامد مرغني: فعالية برنامج قائم على الاتصال الكلي لتلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين سمعياً فى تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة الوظيفية المناسبة لهم، ٢٠٠٧م، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أسيوط.
- ثناء عبد المنعم رجب: برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات القراءة الجهرية وبين الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الخامس والستون، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٧م.
- جمال سليمان: فعالية إستراتيجية تدريس الأقران فى تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، العدد السادس والتسعون، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٦م.
- الجمعية المصرية للمناهج: دراسات فى المناهج وطرق التدريس، العدد ١٤١، ديسمبر ٢٠٠٨م.
- جيهان محمود غنيم: دراسة تشخيصية علاجية لصعوبات التشغيل الصوتي فى القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ٢٠٠٧م.
- حسن شحاتة: إستراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربى، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٧م.
- حسن شحاتة: الطفل والقراءة والانترنت، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر السادس، دار الضيافة، المجلد الثالث، ٢٠٠٦، ص، ١٩.
- حسن عمران حسن: أثر الثنائية اللغوية على اكتساب وتعلم تلاميذ المدرسة الابتدائية لمهارات اللغة الأم وتحصيلهم اللغوي، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج ٢٠، العدد الأول، يناير ٢٠٠٤م.
- حنان السعيد سليمان: برنامج علاجي لعيوب القراءة الجهرية فى ضوء مستوى الأداء المهارى لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ ٢٠٠٨م.
- حنان مدبولي راشد: أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى طالبات الصف الأول الإعدادى، المؤتمر العلمى الرابع القراءة وتنمية التفكير، ٢٠٠٤، ص، ١٨٣.
- رأفت محمد عبد الحميد ٢٠١٢م : فعالية إستراتيجية قائمة على الملكة اللسانية لابن خلدون فى تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الأساسى ، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة.
- رشدى أحمد طعيمة، محمد مناع: تدريس العربية فى التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠١.
- رشدى أحمد طعيمة، ومحمد السيد مناع (٢٠٠٠م)، تدريس اللغة العربية فى التعليم العام - نظريات وتجارب.

- سعده أحمد جويد: فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على تربية الملكة اللسانية لابن خلدون لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة، ٢٠١٣.
- شعبان عبد القادر غزاله (نوفمبر ٢٠٠٥م): فاعلية برنامج مقترح فى ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى تلاميذ الصف الثانى الابتدائي، مجلة التربية ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد (١٢٧) الجزء الثالث.
- طنطاوي مصطفى عبد الله: فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي بأحكام التلاوة لدى الطلاب المعلمين، بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي السابق للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٢٠٢١، يوليو ٢٠٠٧م، القاهرة، دار الضيافة، جامعة عين شمس.
- عبد الغفار حامد هلال: أصوات اللغة العربية، كلية اللغة العربية بجامعة الأزهر، القاهرة، ١٩٨٨م.
- عبد الفتاح حسن البجة: اصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر ٢٠٠٠، القاهرة.
- على أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، الطبعة الثالثة، القاهرة، دار الفكر العربى ٢٠٠٨ م .
- علي سعد جاب الله: أثر استخدام النشاط التمثيلي في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة الدراسات فى المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ٦٨، يناير ٢٠٠١م.
- علي سعد وآخرون: فاعلية التدريب على أنشطة الوعي الصوتي فى تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية ببنها، العدد ٩١، يوليو ٢٠١٢م.
- عليا حامد أحمد: فاعلية إستراتيجية مقترحة فى تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي فى ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث التربوية، القاهرة ٢٠٠٧م.
- فاطمة عبد العال محمود الشريف (٢٠٠٤م): " فاعلية برنامج مقترح فى تنمية مهارات التعبير الشفهي الإبداعى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية البنات للاداب و العلوم و التربية ، جامعة عين شمس.
- فتحى يونس: اللغة العربية والدين الاسلامى في رياض الاطفال والمدرسة الابتدائية، دار الثقافة للنشر، القاهرة، ٢٠٠٠، ص ٢٣٦.
- فتحى على يونس، وآخرون (١٩٩٦م)، تعليم اللغة العربية - أسسه وإجراءاته، (القاهرة، سعد سمك للطباعة،
- فريد الغامدى: تقويم الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية فى الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية فى ضوء مهارات الوعي الصوتي المرتبطة بتلاوة القرآن الكريم، المؤتمر العلمي الحادى عشر، مجلة القراءة والمعرفة، ٢٠١١م.
- كمال بشر: علم الاصوات، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، ٢٠٠٠.

- ماهر شعبان عبد الباري: مهارات التحدث العملية والاداء، دار المسيرة للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠١١.
- ماهر شعبان عبد الباري: تعليم المفردات اللغوية، دار المسيرة للنشر، عمان، ٢٠١١.
- مجلة العلوم التربوية: معهد البحوث التربوية، المجلد ١٩، العدد الثاني، أبريل ٢٠١٢م.
- مجلة القراءة والمعرفة: المؤتمر العلمي الحادي عشر، جامعة عين شمس، ٢٠ - ٢١ يوليو ٢٠١١م.
- محمد رجب فضل الله (١٩٩٨م)، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية.
- محمد صلاح الدين على مجاور (١٩٨٣م)، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته .
- محمد عبد الفتاح أبو خليل (٢٠٠٦ م) :منهج مقترح لتعليم بعض مهارات التحدث لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي. رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية فرع دمنهور ، جامعة الاسكندرية.
- محمد علي الخولي: معجم علم الأصوات، مطابع دار الفرزدق التجارية، الملز، ١٩٨٢م.
- محمد لطفي جاد: فاعلية الأسئلة الشفهية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة العلوم التربوية ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة، ٢٠٠٢.
- محمد لطفي جاد: فاعلية برنامج قائم على قراءة قصص الأطفال في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة العلوم التربوية، مجلد ١٩، العدد ٢، أبريل ٢٠١١م.
- محمود جلال سليمان: دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة، المؤتمر العلمي السادس: من حق كل طفل أن يكون قارئاً متميزاً، المنعقد بدار الضيافة، جامعة عين شمس، ١٣ - ١٢ يوليو - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد ١.
- مصطفى رسلان شلبي (٢٠٠٠م) :تعليم اللغة العربية و التربية الدينية الإسلامية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
- المؤتمر العلمي العاشر: ما المعارف التي نقدمها لتلاميذنا في كتب القراءة بمراحل التعليم العام؟ وكيف نقدمها أبا لسرد أم الحوار أم القصة؟ ٢١ - ٢٢ يوليو ٢٠١٠م، مجلة القراءة والمعرفة، دار الضيافة، جامعة عين شمس.
- هدى منصور إسماعيل دهشان: برنامج مقترح لتنمية مهارات تعرف الكلمة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، القاهرة، ٢٠٠٩م.
- هناء فاروق احمد: فاعلية استراتيجيات المناقشة في تنمية مهارات التحدث باللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة، ٢٠١٣.
- Bader Abdel Fattah Abdel Kafy Bader(2009): TheEffect of Using Some Active learning Techniques on Developing primary pupils

Speaking Skills, M .A UNpublished, faculty of Education, Ain Shams University.

- Cobb K: The Relationships Among Measures Of Phonemic Awareness And Language Proficients For At-Risk High School Students Of Three Language Backgrounds, California-State-University – Fresno 2008.
- California State University - Northridge, CA-USA.
- DonneE, Norton: The effective teaching Of Languages arts- Fourth edition -1999 Macmillan, INC .USA, New York. pp60-٦6.
- http://www.Ehow.Com/print/info_7898722_approaches_teaching-Phonics.html.
- <http://www.csun.edu/~vcoa0el/de361/de361s53folder/English.html>
- Jackie Holobmess and Parbara "An introduction to Oracy: Frameworks for Talkcassell-London-1998-p39.
- Kidder , Kellyl(2008): Collaborative Reasoning Discussions As A means to Develop Advanced Speaking Skills in French And promote Response To Literature , PH.D , The Ohio State University
- Langenberg, Donald N, (1999): Teaching children to read: A evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and implications for reading instruction. Washington: National Reading Panel (NRP).
- Moats L. & Tolman C. (2009): Excerpted From Language Essentials For Teachers of Reading and Spelling (LETRS): The Speech Sound of English: Phonetics, Phonology, and Phoneme Awareness (Module2) Boston: Sopris West.
- Mcfadden 65 Research A study Of Classroom – Based Phonological Awareness Training for Preschoolers With Speech and Language Disorders [coe.usu.edu / comd / Literacy Article / van Kleeck et al PA. Pdf](http://coe.usu.edu/comd/LiteracyArticle/vanKleecketalPA.Pdf).
- Safaa Mahmoud Abdel Halim (2004): The Effect of Using Drama on Developing English language Speaking Skill for primary School Pupils, M. A UN published, faculty of Education, Helwan University.
- Speece, Debrah L., Ritchey & Kristen D., (2005): A longitudinal Study of the Development of & Oral Reading Fluency in Young

Children at Risk for Reading Failure, Journal of Learning Disabilities, Vol.38, No.5, pp 387-399.

- Takahashi, Ma Koel.,(2007) Cognitive processes in comprehension During silent and Oral reading : Role of intentional Resources and Phonologic at encoding. Japanese Journal Of educational Psychology, Vol.55, No.4, PP 538,549.
- Torgesen, Joseph K. And Charlotte Davis, ;19 April, 2002, Individual Difference variables That Predict Response To Training In Phonological Awareness
- [www:Sciencedirect .com/science? Ob = Article URI & udi =b6wj9-45 MGwj](http://www.sciencedirect.com/science?Ob=ArticleURI&udi=b6wj9-45MGwj).
- Villalon, Malva (2001): Assessment and evaluation Of phonological awareness Concepts of Print and Early Reading and Writing in Young Children Comparison With international Results. Paper Presented at the Annual Meetingof the American Educational Research Association: April 15-14.
- WWW intervention report: Phonological Awareness Training.
- [Hpp:// WWW. Eric.ed.gov/ ERICDocs/data/ ericdocs 2sql/content-storage- 01/ 0000019b/80/29/e2/96.pdf](http://WWW.Eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content-storage-01/0000019b/80/29/e2/96.pdf).

البحث السادس :

**الريادية في تعليم العلوم من وجهة نظر معلمي ومعلمات علوم المرحلة
الإعدادية واتجاهاتهم نحو تطبيقها في تدريس المادة**

إعداد :

د / سوزان محمد حسن السيد
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد
كلية التربية جامعة الزقازيق

” الريادية في تعليم العلوم من وجهة نظر معلمي ومعلمات علوم المرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو تطبيقها في تدريس المادة ”

د/ سوزان محمد حسن السيد

• مستخلص البحث :

هدف البحث لتحديد بعض أسس الريادية في تعليم العلوم من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الإعدادية، واتجاهاتهم نحو تطبيقها في تدريس المادة، وتأثير الجنس في ذلك، واستخدم البحث المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانة ومقياس لقياس اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو تطبيق الريادية في تدريس المادة، وكانت عينة البحث (١٠٠) معلم، (١٠٠) معلمة، وتوصل البحث لنتائج، منها: أنه لا توجد فروق دالة احصائية بين استجابات المعلمين والمعلمات بشأن أسس الريادية، مما يبرهن على اتفاقهم حول تطبيق أسس الريادية في تدريس العلوم، ولا يوجد تأثير للجنس على نتائج البحث، مما يبرهن على اتجاهاتهم الإيجابية نحو تطبيق الريادية في تدريس العلوم، وقدمت الباحثة عدة توصيات، منها إطار عام لبرنامج تدريبي مقترح قائم على الريادية في تعليم العلوم، والحاجة لتصميم برامج إرشادية للمعلمين والمعلمات لتحقيق أفضل تطبيق للريادية في تعليم العلوم.

Entrepreneurship in Science Education from the Perspective of Teachers Preparatory School Science and their Attitudes Towards it's Application in the Teaching of Science

Abstract :

The Research aims to Identify some of the Foundations of Entrepreneurship in Science Education from the Perspective of Teachers in the Preparatory Stage, their attitudes towards it's application in Teaching Science, and the effect of sex in it, and the Researcher used the Descriptive Method , the Questionnaire was applied to measure the Scale of teachers' attitudes towards the application of a Entrepreneurship in the application of the Research, and was the Research sample (100) teacher, (100) teacher women, and Research results, including: that there are no statistically significant differences between the teachers' responses and parameters on Entrepreneurial Foundations, which proves their agreement on the implementation of the pilot in the Teaching of Science Foundations, and there is no effect of sex on the results Find, demonstrating the positive attitudes towards the application of pioneering in teaching science, and made the researcher several Recommendations, including the general framework for the training program proposal based Entrepreneurship in science education, and designing programs to Guidelines for Teachers to achieve the best application for the pioneer in Science Education .

• مقدمة البحث :

إن التحديات متعددة الأبعاد التي تواجهها التربية العلمية تستوجب مزيداً من التكامل الاستراتيجي حيال خطط المواجهة من أجل تجويد الأطر التعليمية، ولعل من أهمها: استدامة إجراء التعديلات والتغييرات في بيئة التعلم، مع استحداث آليات تقنية جديدة لتجويد أداء كل من المعلم والطالب

وذلك من خلال التطبيق الأمثل للريادية كثقافة مؤسسية داعمة لتطوير المهارات الريادية لدى المعلمين والطلاب بما يحقق الأهداف التعليمية في المدارس.

وقد اكتسب التعليم الريادي للمعلمين اهتماماً كبيراً من العديد من الباحثين في السنوات الأخيرة؛ حيث ألقى الضوء على مداخله وسماته (Azim, M.T. & Al-Kahtani, A.H., 2014, 127: 135) ، كما أن المعلم دوره محوري في تحقيق التعليم الريادي للطلاب فهو الميسر لإحداث التكيف وتكوين الاتجاهات للمتعلم للعمل به وتطبيق مهاراته. وعليه، فقد أصبح الاهتمام بالتعليم والتعلم الريادي Entrepreneurship Learning / Education واضحاً في كل مكان من العالم. بالإضافة لذلك، فالبحث في مجال الريادية أصبح متنامياً في كافة المجالات العلمية، وأساس النجاح الريادي هو إيجاد طرق مؤثرة وأكثر فعالية لإدارة مهارات التعليم، وتوصيل المعلومات بشكل أفضل وفق احتياجات الطلاب. (Arasti, Z., Falavar Jani, M.K. & Imanipour, N., 2012, 2) ، وأكد ذلك جيسين وكالفرت ، فقد ارتأيا أهمية تشجيع عمل برامج تيسر للمعلمين والمتعلمين اكتساب الكفايات الريادية. (Jesen, L. & Calvert, V., 2014, 105)

والتعليم الريادي يساعد المعلم والطالب على تطوير قدراتهم الذهنية والعقلية للتحويل إلى ابتكار الأفكار وتطبيقها في صورة حدث ريادي، والتطوير النشط الذاتي وتدعيم الشخصية، والمواطنة، كما أنه يرتبط بطرق التعليم مدى الحياة وتوظيف القدرات؛ لذا يستوجب الأمر على أنظمة التعليم والتعليم الرسمي أو غير الرسمي تضمين سمات وأهداف الريادية في برامجها الأكاديمية. (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2015, 3) ، بجانب ضرورة اهتمام برامج التدريب والتنمية المهنية واعداد المعلمين بمرتكزات التعليم الريادي، والعمل على تصميم دوراتها التدريبية وورش العمل المتخصصة ذات الاتساق والمعيارية الريادية بما يحقق التطوير الأمثل لقدراتهم ومهاراتهم الريادية الداعمة لتجويد أدائهم المهني، وبما يدعم الانتاجية المدرسية، ومدى تحقيقها لأهداف ومخرجات التعليم ذات المواصفات الريادية. (Oleforo, N.A., 2013, 260) .Ok, D.E. & Akpan, E.G.,

وقد اتخذت سمات الريادية Entrepreneurship في تعليم العلوم مواقعها بشكل ملحوظ في القرن الحادي والعشرين، وبدأت على قمة الأفكار والمعتقدات المطلوبة لتعليم الطلاب من خلال دمجها في المقررات والمناهج العلمية على كافة المستويات، ومن خلال ربطها بالمهارات الحياتية (Deveci, I. & Cepni, S., 2014, 175) ، وأكد ناسيو وأفاسيكاي أن أهم العوامل المؤثرة في ترسيخ الريادية ما يلي: البيئة والمجتمع والمصادر الطبيعية والمصادر الزمنية أو الوقتية، والمصادر

المعلوماتية والإمكانيات والمصادر البشرية، وعلم أصول التعليم والمعلمون والمدارس. (Nacu, C.M. & Avasilcai, S., 2014, 1312)، ويمتلك المعلم الريادي عدة سمات؛ منها: الشغف والحماسة للتعليم والعقلية الريادية، ولديه مرونة وثقة بالنفس وملهم وذو عطاء، ومحطم للقوانين الصماء والقواعد الصارمة، ويستمتع بانصات بشكل جيد، ويستطيع انتاج متعلمين مؤثرين ونشطاء وفاعلين (European Commission, 2013, 5).

وأشارت دراسة كاكونين (Kakkonen, M.L., 2012, 86)، وارنست وماتثيو وسامويل (Ernest, K., Matthew, S.K. & Samuel, A.K., 2015, 21) أن من أهداف التعليم الريادي: زيادة وعي المتعلمين لتحقيق ذاتهم في الحياة، وترسيخ مبدأ إدارة التعليم والمعرفة والوقت والصف، وزيادة المعرفة العلمية، وتطبيق طرق واستراتيجيات التعليم الريادي، وتنمية الكفايات الشخصية والريادية مثل: الابداعية، والمسؤولية، والأخذ بالمخاطرة، وكسابهم المهارات التكتيكية والحياتية التي يحتاجها المتعلم لكي يُبدع في حياته العملية.

فالمعلم الريادي Entrepreneurship Educator يُعد المرشد الروحي The Guru، والدليل guide، والناصح أو الموجه controler، والمساعد helper، والمنسق coordinator، والمدرّب الفني coach، والمستشار counselor والمستشير والخبير consultant، وبالتالي فهو يُنمي ويُطور قدرات وإمكانيات وميول طلابه، ويدفعهم للتواصل والتعاون والتحصيل والثقافة والبحث المستمر والاستكشاف والتفكير العلمي (Lepisto, J. & Ronko, M.L., 2013, 643)؛ لذا فإن دافعية ومهارات وخبرات وقيم المعلم ضرورية لفعالية التعليم الريادي المرتكز حول الطالب.

ويلقى التعليم والتعلم الريادي اهتماماً كبيراً في الدول الأوروبية والصين وماليزيا وكينيا ونيجيريا والولايات المتحدة الأمريكية، نظراً لإرتباطه بالجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية؛ لذا تبذل تلك الدول الجهود، وتشجع اجراء الأبحاث العلمية فيه لتدعيمه وتطبيقه وتحقيق أهدافه. (Bakar, R., Islam, M.A. & Lee, J., 2015, 88.99).

وقد أشارت دراسة كل من: ليفا كانجاز وسكينتز وأبوجا (Levia Kanga, P., Schneitz, A. & Aapaoja, A., 2016, 508) أنه ظهرت في فنلندا ثورة لتحويل المدارس إلى مدرسة الأحلام Dream School تقوم على أساس التعليم الريادي والتعليم الرقمي وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وقدم الاتحاد الأوروبي (European Union, 2014, 7) مقترح أن التعليم الريادي هو الهيكل والبناء المرجعي للكفايات الأساسية للتعليم مدى الحياة لأنه يدور حول المهارات والقدرات والتجديد والإبداع والأخذ بالمخاطرة المهنية في تطبيق الطرائق التعليمية الريادية، وتم تقديم مشروع استراتيجيات الريادية لطلاب (Youth Entrepreneur Ship Strategies (YES)، والذي تناول المدارس

الابتدائية والثانوية ودمج الريادية في مقرراتها وأخذ آراء المعلمين ومديري المدارس في ٧ مقاطعات بأوروبا عنه، وقد نال رضا الجميع.

وقامت مؤسسة التدريب الأوروبية (The European Training Foundation) (ETF), 2012 بتطوير أول استراتيجية للتعليم الريادي وتم إعداد دليل يتضمن المعرفة المشتركة وطرق تطبيقها، والخبرات التقنية، وطرق تجويدها، وتم تنظيم ورش عمل استضافت فيها ربايون شباب في مجال العلوم والتربية لتوعية المعلمين بأسس نجاحها، وأوصت بعمل خطة شاملة لتضمين التعليم الريادي في كافة الأنشطة والفعاليات التعليمية.

والريادية ترتبط بالمعرفة والمهارات والاتجاهات، ويوجد ثلاثة أهداف للتعليم الريادي وهي: تطوير المهارات الريادية للمعلم لتحقيق أفضل أداء مهني، وإعادة الهيكلة التطويرية للمناهج وفق المعايير والمواصفات الريادية، وتزايد معدلات الوعي والاهتمام بالتكنولوجيا الحديثة. (1, Polenakovik, R. et al., 2014).

وقدم مجلس الجودة بالتعليم العالي بالمملكة المتحدة دليل للتعليم الريادي وروح المبادرة The Quality Assurance Agency For Higher Education UK (QAA)، والذي اهتم بكل من: التعليم Learning for، وقد ركز على دور المقررات في ابتكار آليات تنمية روح المبادرة والأخذ بالمخاطرة المهنية لدى الطلاب، وتنمية قدراتهم الريادية حسب بيئاتهم المحلية ذات التحديات والتغيرات المتنوعة. وكذلك التعليم عن Learning about، ويتضمن المقررات الريادية والموضوعات المرتبطة بها وكذلك المعرفة ومصادرها التي تعزز وتشجع اكتسابها. (9, Bellingham, L., et al., 2012).

وأشار المجلس الأوروبي (European commission 2013,6) في دليله أنه لتمكين المعلم، وجعله ريادياً يجب أن تمتلك المؤسسات التعليمية وإعداد المعلم رؤية واستراتيجية ريادية، واستناد برامج تدريب المعلم إلى مرتكزات التعليم الريادي والتطوير المهني المستمر له في ظل معايير الجودة، والاهتمام بدور المدرسة في تنشيط القيم والأخلاقيات الريادية، بجانب الرفاق والمجتمع الآخرين الداعمين للسلوكيات الريادية، والتواصل الإلكتروني المعزز لفعالية التعليم الريادي، وجميعها تترابط معا لتصنع معلماً ريادياً.

وفي ضوء الاهتمام المتزايد بالتعليم الريادي للمعلم والطالب، فالأمر يستوجب على الباحثين التوجه لعمل خريطة للتعليم الريادي في جميع المراحل التعليمية وتدعيم المؤسسات التربوية لتكوين معلمين رياديين يحققون أهدافاً تربوية وتوظيف الطاقة الإيجابية والمهارات الريادية لهم بما يحقق الإنجاز المهني. (1, Ghina, A., Simatupang, T.M. & Gustomo, A., 2014)؛ وتجدر الإشارة لتناول العديد من الدراسات أهمية التوجه للاستفادة من التعليم الريادي في كافة المراحل التعليمية، ومنها: دراسة ديفيس وسيني (Deveci, I.

(188: 161, 2014, Cepni, S. & وهدفت إلى تحديد الخلفية الثقافية لدى معلمى العلوم بتركيا عن مفهوم الريادية Entrepreneurship ومعاييرها في تعليم العلوم، وآرائهم في دمج هذا المفهوم ضمن مناهج العلوم وعلاقته بالمهارات الحياتية، وتم تطبيق استبانة ومقابلة مع عدد من معلمى العلوم وكذلك (١٢) خبير في العلوم وتوصلت الدراسة إلى رضا المعلمين والخبراء عنها وتحديد سماتها، ودورها ضرورى في تنمية المهارات الحياتية، مع ضرورة دمجها في مناهج العلوم. أما دراسة أديمو (Adeyemo, S.A., 2009, 57: 65) فاستهدفت اكساب معلم العلوم المهارات الريادية من خلال برامج التدريب، وكذلك بعض المفاهيم المرتبطة بالريادية في التعليم، مدعوماً ذلك بتحديد الإستراتيجيات التعليمية التي تحققها، وتوصلت الدراسة إلى فعالية برامج التدريب القائمة على الريادية. كما تناولت دراسة أراستى وفلافارجانى وإيمانبيور (Arastsi, Z., Falavarjani, M.K. & I manipour, N., 2013, 1: 10) إعداد برنامج عن الريادية التعليمية بجامعة طهران بإيران لتحديد أفضل طرق التعليم التي يمكن أن يدرس بها البرنامج وبذلك تم تطبيق استبانة على عينة من الخبراء في طرق التعليم وعينة من المحاضرون لهذا المقرر، وتوصلت الدراسة أن طريقة المشروعات الفردية أو في مجموعات ودراسة الحالة، وحل المشكلات من الطرق المفضلة. كما قامت دراسة جينا (Ghina, A., 2014, 332: 345) بعمل دراسة حالة بإندونيسيا، وجمع المقالات والأبحاث والأوراق البحثية من الدوريات والمواقع العالمية المعترف بها دولياً، والتي تخص التعليم الريادي لتصنيفها وتقويمها، وبلغ عددها حوال (٢٥٠) مقالة، وتوصلت من خلال التحليل إلى طرق التعليم الريادي، وآليات اعداد برامجها والرؤى المستقبلية له.

وأيضاً هدفت دراسة كاكونين (Kakkonen, M.L., 2012, 85: 102) تقديم دراسة وصفية لتحديد مصطلح الريادية واستراتيجيات التعليم الريادية لطلاب السنة الأولى بجامعة العلوم التطبيقية بفنلندا Finland، وكذلك كفايات التعليم الريادي ومهاراته، وطبقت الدراسة نظام مهام التقويم الذاتي للطلاب، وتوصلت إلى أن أفضل طرق التعليم هي استراتيجيات ما وراء المعرفة. كما بحثت دراسة أنتونيو ولاناواتى وويرينا وكريستينا (Antonio, T., Lanawati, S., Wiriana, T.A. & Christina, L., 2014, 251: 257) عن الارتباط بين السمات الريادية المتعددة، والتي أشارت لها جامعة سيبيترا Ciputra University، والتي تهتم بتطبيق التعليم الريادي في مناهجها والتحصيل الريادي، وتتمثل أهم تلك السمات فيما يلي: الذكاء، والابداعية والشخصية المبتكرة أو المتجددة، وتم تطبيق اختبار الذكاء الثقافى الحر واختبار الابداع اللفظي واختبار مينيسوتا المبتكر المفصل متعدد المراحل الشخصي Minnesota multiphasic، على (٢٨٣) خريج، وتوصل البحث لعدم وجود ارتباط دال بين الابداعية والتحصيل الريادي، ووجود ارتباط دال بين مستوى الذكاء والشخصية والتحصيل الريادي.

وأشارت دراسة ناسيوو أفاسيلكاي (Nacu, C.M. & Avasilcai, S., 2014, 1309: 1315) إلى تحليل تأثير العوامل البيئية المختلفة على الفعالية الريادية التكنولوجية، وتم استخدام المدخل الوصفي وتطبيق إستبانه على (١٠٢) طالب بالجامعة وتوصلت الدراسة وجود ارتباط دال بين العوامل البيئية والريادية وأن التكنولوجيا أحد مصادرها. وقد تناولت دراسة رودريجو وآخرون (Rodrigues, R.G., et al., 2012, 77: 92) تأثير برنامج التدريب الريادي على المقاصد والسلوكيات والاتجاهات الريادية لطلاب المرحلة الثانوية وتم تطبيق برنامج الريادية على (٤٨) طالب بالمرحلة الثانوية وكذلك استبانه وتوصلت الدراسة إلى فاعليته. واستهدفت دراسة لانس وأوجا ينسجانا وتاكس وبوبوف (Lans, T., Oganisjana, K., Taks, M. & Popov, V., 2013, 383: 399) تكوين مجموعات غير متجانسة من طلاب الجامعة ذوى ثقافات مختلفة من خلال التواصل الإلكتروني لتحديد مردودات الطلاب وعوامل تحقيق التعليم الريادي في العلوم التطبيقية بنيوزيلاندا Netherlands، وتم تطبيق مقابلات في صورة مواقف على (٣٥) طالب بالمجموعات، وتوصلت الدراسة إلى رضا الطلاب عنها ومن عوامل تحقيق الريادية: المعرفة والخبرة والمهارات وحل المشكلات وصناعة القرار، والقيادة، والمرونة. كما حددت دراسة راي وهاريس (Rae., D. & Haris, N.R.W., 2013, 926: 948) تأثير التعليم الريادي القائم على المبادرة والمغامرة (Enterprise and Entrepreneurship Education (EEE) على ميول الطلاب العملية فيما بعد التخرج لاختيار العمل الحياتي المناسب لقدراتهم، وتم تطبيق استبانه على (٦٠) خريجا درسوا مقررات الريادية في جامعة لينكولن University of Lincoln، والذي تضمن تطوير معايير التعليم الذاتي والاحتراف والتخطيط الريادي، وتوصلت الدراسة لفاعليته.

وقامت دراسة نيان وباكار واسلام (Nian, T.Y., Bakr, R. & Islam, M.H., 2014, 40: 49) باستطلاع آراء وملاحظات الطلاب الخريجون من جامعة بيرليز الماليزية University Malaysia Perlis عن التعليم الريادي من خلال دراسة حالة وتم تطبيق إستبانه على (١٢٤) طالب خريج وتوصلت الدراسة إلى أهمية اكساب الطلاب المهارات والسلوكيات والاتجاهات والقدرات الريادية وضرورة تطوير طرق التعليم والتقييم وتحسين جودة المناهج. كما توصلت دراسة زين وباسرى ومحمود وباسرى وياكوب وأحمد (Zain, S.M., Basri, N.E., Mahmood, N.A., Basri, H., Yaacob, M. & Ahmed, M., 2013, 168: 176) إلى أن التعليم المتجدد والريادي للطلاب بمؤسسات التعليم العالي يساهم في تطوير الاتجاهات والسمات الشخصية والتفكير الإبداعي والناقد، وتم تطبيق استبانه ومقابلات على (٦٩) طالبا ببعض كليات التعليم العالي. وأشارت دراسة الحالة التي قام بها لاهام وهيريوت (Lahm, R.J. & Heriot, K.C., 2013, 73: 98) إلى ابتكار برامج عن الريادية تُساعد الطلاب على الاحترافية في مجالاتهم الحياتية من أجل تحسين وتحقيق الريادة لهم وفهمها، وتحديد تطبيقاتها

في برامج ما قبل التخرج في جامعات جنوب أفريقيا ، وتقديم المقترحات لتنفيذ تلك البرامج، وتوصلت الدراسة إلى تقديم ملاحظات عن التطبيقات العملية للريادية، وكذلك مقترحات وأبحاث مستقبلية والاستفادة منها في برامج أخرى.

وهدف دراسة رامايه وأحمد وشارفي (Ramayah, T. & Ahmed, N.H. & Charfei, T.H., 2012, 65: 81) إلى تطوير التعليم الريادي في ماليزيا وتحديد تأثير الخبرة الريادية السابقة على تطوير وتنمية السمات والسلوكيات الريادية، وتم تطبيق استبانة على (٤٢٠) طالب قبل التخرج بجامعات ساينز بماليزيا (University Sains Malaysia (USM)، وتوصلت الدراسة إلى بعض سمات الريادية والدور الفعال للخبرة السابقة في تنميتها لدى الأفراد. وقدمت دراسة جونسون وانفيك (John son, J.E. & Envic, B.R., 2014, 135: 149) تقييم مخرجات وأهداف التعليم من مجموعة برامج ريادية تُدرس بجامعة ماري St. Mary's University in U.S. للطلاب الخريجون، وتم عمل مسح لتلك البرامج، وقياس مدى تحقق (٧) أهداف لتعلمها، وتأثير تلك البرامج على التحصيل والتواصل بين الطلاب وتم تطبيق أدوات البحث على (٧٠) خريج شاركوا في البرامج، وتوصلت لتحقيق الأهداف السبع، ومنها: العمل في فريق، القدرات التواصلية، المعرفة الأساسية، مهارات التفكير الناقد، القيادة، الوعي الأخلاقي، فهم الطبيعة الدولية، وفاعليتها في تحقيق التواصل والتحصيل. وقامت دراسة رودريجو وجيل سوتو وروزا (Rodriguez, F.J., Gil-soto, E. & Rosa, I.R. 2012, 878: 883) أساليب تعليمه بالريادية ودمجها في برامج التعليم الجامعي خاصة أسلوب المشروعات ومقارنة ذلك بالطرق التقليدية وتم تطبيق البرامج والاستبانات على (٢١٧) طالبا بجامعة لالاغونا بإسبانيا The University of Lalaguna بأقسام الهندسة الكيميائية والكمبيوترية وتوصلت الدراسة إلى تفوق طريقة المشروعات عن الطرق التقليدية وضرورة تأكيد الريادية على طرق التعليم الحديثة والمبتكرة والطلاب كانوا أكثر رضا عنهما.

ويُعتبر الاتجاه نحو الريادية بعداً مهماً في تكوين المعلم الريادي؛ إذ إن الاتجاه في حد ذاته "عملية ضرورية ليتزود بها الفرد، وتعتبر من أهم محركات سلوكه". (السيد شهدة، ٢٠١٢م، ١٠٠)، وتتطلب الاتجاهات تطبيقاً عملياً لسمات الريادية في التعليم لتوحي للأفراد بالإيجابية في مواقف التعليم لكل من المعلم والمتعلم والسعي، وبذل الجهد لتحقيقها واكتساب سماتها.

والإتجاهات قد تكون سلبية أو إيجابية "وللإتجاهات ثلاث مكونات أساسية هي: الجانب الإدراكي ويتضمن المعلومات المتصلة بالموضوعات المطروحة، والجانب الوجداني (الإنفعالي - العاطفي) ويتضمن إحساس وتفاعل الشخص مع الموضوعات، والجانب السلوكي وهو اتخاذ موقف من المواقف أو الموضوعات أو الإستجابات لها بالفرض أو القبول. (السيد شهدة، ٢٠١٢م، ١٠٠: ١٠١)، (محمد

عبدالرازق، ٢٠١٤م، ٥١)، وتعددت الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت اتجاهات المعلمين نحو التعليم الريادي والريادية؛ ومنها دراسة كل من: ليبستو ورونكو (Lepis to, J. & Ronkko, M.L., 2013, 641: 653) التي استكشفت اتجاهات وآراء الطلاب المعلمين بروما Rauma، فيما يتعلق بالتعليم الريادي وكذلك أهدافه ومدى فهمهم للريادية في التعليم في المستقبل من خلال دراستهم لمقرر المواطنة والريادية في برامج اعداد المعلم، وتم جمع المعلومات في الأعوام ٢٠١٠م، ٢٠١١م، ٢٠١٢م، وتم تطبيق إسبانة إلكترونية على (٢٥٧) طالبا معلما، وتم تحليل النتائج وتوصلت الدراسة إلى وجود ٣ أنماط من اتجاهاتهم نحو الريادية، وهى: المعارضون Sceptics واتجاهاتهم سلبية نحو الريادية، والمجددون Innovators، والتابعون Followers، ولهم اتجاهات ايجابية نحو الريادية. واستقصت دراسة إرنست وماتثيو وسامويل (Ernest, K., Matthew, S.K. & Samuel, 2015, 20: 30) عن آراء الطلاب بالجامعة من كليات متنوعة عن مخرجات التعليم الريادي وفق بيئاتهم المتنوعة، وكذلك كفايات التعليم الريادي ومن بينها الاتجاهات والمهارات والمعارف الريادية، وتم تطبيق استبانة ومقياس للاتجاهات على (١٢٤) طالب وطالبة وتوصلت الدراسة إلى اتجاهات الطلاب الإيجابية ورضاهم عنها، كما تناولت دراسة مايروكورتمان ووينزلى وويترز وسبانز (Mayer, I., Kortman, R., Wenzler, I., Wetters, A. & Spaans, J., 2014, 217: 244) عن التعليم الريادي المرتكز إلى الألعاب باستخدام ألعاب جادة في مقرر الماجستير في تحقيق الأهداف الريادية في نيوزيلاندا Netherlands واتجاهاتهم نحو التعليم الريادي والعوامل التي تساعد على تحقيق أهدافه، وتم تطبيق استبانة ومقياس اتجاهات على (٢٨) طالب ماجستير، وتوصلت الدراسة إلى فاعليته، وتكون اتجاهات إيجابية للطلاب نحو الريادية.

• مشكلة البحث :

ومن خلال العرض السابق يتجلى الإحساس بالمشكلة وضوحاً من خلال عدة حقائق تتركز في جوهرها على السلبيات والتحديات، ويمكن بيان أهمها فيما يلي:

« ندرة الدراسات التي تناولت التعليم والتعلم الريادي في مادة العلوم في بيئتنا العربية، مع وجود اهتمام واضح بها على المستوى العالمى كما ورد بالدراسات والبحوث السابقة.

« تعد مهنة تدريس العلوم من المهن المرتبطة بكافة المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية؛ لذا كان السعي المتنامي لتطبيق مداخل/ اتجاهات تعليمية حديثة، مثل التعليم الريادي لتحقيق ذلك الارتباط.

« النظرة المستقبلية لتدريس مادة العلوم والتي تبحث دائما على التجديد المستمر والإبداع والتطوير الحقيقى لها واستخدام أحدث المداخل وأساليب التعليم مثل التعليم الريادي.

« عدم معرفة معلمى العلوم لسمات ومفهوم وأسس التعليم الريادي والريادية بشكل عام ومحاولة البحث والتعرف على اتجاهاتهم نحو تطبيقها في تعليم العلوم.

« حث المعلمين على التعرف على اتجاهات جديدة في تعليم المادة ورفع دافعيّتهم تجاه التعليم الريادي.

وفي ضوء ما سبق كان من الضروري تحديد أسس تحقيق التعليم الريادي لدى معلمي ومعلمات علوم المرحلة الإعدادية، والتعرف على اتجاهاتهم نحو استخدامها في تدريس المادة.

• أسئلة البحث :

في ضوء العرض السابق يمكن تحديد السؤال الرئيس على النحو التالي:
ما أسس تحقيق الريادية في تعليم العلوم من وجهة نظر معلمي ومعلمات علوم المرحلة الإعدادية، واتجاهاتهم نحو تطبيقها في تدريس المادة؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

« ما أسس تحقيق الريادية في تعليم العلوم من وجهة نظر معلمي ومعلمات علوم المرحلة الإعدادية؟ وما مدى الاختلاف بين معلمي ومعلمات علوم المرحلة الإعدادية في تحديد تلك الأسس؟

« ما اتجاهات معلمي ومعلمات علوم المرحلة الإعدادية نحو تطبيق الريادية في تدريس المادة؟ وما تأثير الجنس في ذلك؟

• أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى:

« تحديد بعض أسس الريادية في تعليم العلوم من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة الإعدادية وتأثير الجنس حيال ذلك.

« التعرف على اتجاهات معلمي ومعلمات علوم المرحلة الإعدادية نحو تطبيق الريادية في تدريس المادة، وتأثير الجنس حيال ذلك الأمر.

• أهمية البحث :

تتضح أهمية البحث الحالي فيما يلي:

« تبصير معلمي ومعلمات العلوم بأسس التعليم الريادي وتحقيق الريادية للسعى إلى اكسابهم المهارات والقدرات الريادية.

« جذب إنتباه المؤسسات البحثية والتربوية للبحث وتطوير مداخل واتجاهات جديدة في تعليم العلوم.

« حث الطلاب على التعاون مع المعلم في تحديث طرق تعليمه ومواكبته للتغير المستمر.

« توجيه المجتمع والمسؤولين في المجال التربوي سواء (إدارات تعليمية - مديري مدارس - موجهى المادة - أولياء أمور - طلاب - أساتذة الجامعات ... الخ)

على تشجيع وزيادة دافعية المعلمين وتوفير الإمكانيات اللازمة لتحقيق سمات وكفايات التعليم الريادي.

- ◀ تطوير مناهج العلوم لتتواءم مع مفهوم الريادية.
- ◀ تذليل العقبات أمام معلمي ومعلمات العلوم لتحقيق أهداف المادة ومواجهة تحديات التغيير المستمر في مداخل وطرق التدريس.
- ◀ تقديم وصفا شاملا وتنظيرا وافيا عن التعليم الريادي من حيث (مفهومه، نشأته، أسس تحقيقه، طرق تعليمه، سمات المعلم الريادي، والاتجاهات، ومصادره وخصائصه) من أجل تعريف المعلمين والتربويين لهم، والاستفادة من هذه الدراسة في عمل دراسات مستقبلية أخرى، وتشجيع المعلم على الاستفادة من كل جديد.

◀ تصميم استبانة لتحديد بعض أسس تحقيق الريادية في تعليم العلوم من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة الإعدادية وفق الأبعاد التالية: (طرق واستراتيجيات التدريس، والاتجاهات الريادية، والمهارات الريادية، والثقافة الريادية، والتجديد المستمر، والإبداعية، وروح المبادرة والسبق والمجازفة) ليُمكن الاستفادة منها في دراسات أخرى.

- ◀ تصميم مقياس لقياس اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم نحو تطبيق الريادية في تعليم العلوم للاستفادة منها في دراسات أخرى في ضوء الأبعاد التالية: (تقبل مفهوم الريادية في تعليم العلوم، وتقدير الجوانب الإيجابية للريادية في تعليم العلوم، ومستقبل تعليم العلوم وفق المعايير والمواصفات الريادية).
- ◀ إفادة التربويين لعمل برامج خاصة بالتعليم الريادي وكذلك دمجها بمناهج العلوم وتدريب المعلمين عليه.

◀ مساعدة الطلاب على تحقيق أكبر استفادة سواء تحصيلياً أو مهارياً من استخدام مداخل واتجاهات جديدة في التعليم بشكل عام.

• حدود البحث :

اقتصرت البحث الحالي على:

- ◀ عينة من معلمي ومعلمات علوم المرحلة الإعدادية بمحافظة الشرقية بإدارتي شرق وغرب الزقازيق، وبلغ عددها (١٠٠) معلم، و (١٠٠) معلمة والذين تزيد خبرتهم عن (٥) سنوات في تعليم العلوم.
- ◀ تطبيق استبانة أسس تحقيق الريادية في تعليم العلوم، وكذلك مقياس الاتجاهات نحو تطبيقها في تدريس العلوم في صيف عام (٢٠١٥م) للعام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥م).
- ◀ إعداد استبانة لتحديد بعض أسس تحقيق الريادية في تعليم العلوم من وجهة نظر معلمي ومعلمات المادة، وهي: (طرق التدريس، والاتجاهات والمهارات، والثقافة الريادية، والتجديد المستمر، والإبداعية، وروح المبادرة والسبق والمجازفة).

◀ إعداد مقياس للاتجاهات نحو تطبيق الريادية في تعليم العلوم من وجهة نظر معلمي ومعلمات المادة في ضوء الأبعاد التالية: (تقبل مفهوم الريادية في تعليم العلوم، وتقدير الجوانب الإيجابية للريادية في تعليم العلوم، ومستقبل تعليم العلوم وفق المعايير والمواصفات الريادية).

• منهج البحث :

اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي، لملائمته طبيعة الموضوع؛ من حيث جمع المعلومات، والوصف، والتصنيف، والتحليل، واستخلاص بعض أسس تحقيق لريادية في تعليم العلوم من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة الإعدادية من خلال آراء عينة منهم، وتحديد اتجاهاتهم نحو تطبيقها في تعليم العلوم، وكذلك الإجابة عن أسئلة البحث، واستخدام بعض أدوات جمع المعلومات مثل: الاستبانات ومقياس للاتجاهات، وصولاً لأهم المقترحات الداعمة لتطبيق الريادية في تعليم العلوم.

• مصطلحات البحث :

وتعرفها الباحثة في ضوء ما ورد بالدراسات والبحوث السابقة، وبعض الكتابات النظرية وأدبيات البحث وبيانها على النحو التالي:

• الريادية Entrepreneurship :

وتُعرفها الباحثة بأنها: عملية احترافية ترتبط بإكساب المعلم التميز المهني من خلال تطوير مهاراته الريادية، واستغلال الفرص وتجويد صنع القرارات التعليمية، مدعوماً ذلك بتوليد الأفكار الإبداعية لديه من خلال تعدد آليات التفكير ذات الاتساق بالمعايير الريادية والسلوكيات المهنية والقدرة على التخطيط والتنظيم والقيادة والتحليل والتواصل والتفاوض والأخذ بالمبادرات والمخاطر المهنية الداعمة للإنجاز المهني.

• التعليم الريادي Entrepreneurship Education في تعليم العلوم:

وتُعرفه الباحثة بأنه: الآليات والكيفيات التي تُدعم المتعلمين بالمعارف المُحفزة للأخذ بروح المبادرة والمخاطرة والإبداعية والتكيف المعرفي والعمل وفق سلوكيات مهنية قابلة للتنظيم والتغيير المستمر، وذلك من خلال بعض طرائق واستراتيجيات التعليم التي يستخدمها المعلم، وكذلك وسائل التعليم المتنوعة لتعزيز الفهم والإدراك حيال الأسس الريادية، بما يُنتج مخرجات تعليمية ذات مواصفات ريادية تتسق والتحديات المستقبلية لمادة العلوم.

• أسس تحقيق الريادية في تعليم العلوم Main Basic of Entrepreneurship in Science Education:

وتُعرفها الباحثة بأنها: المراكز الرئيسة لتحقيق التعليم الريادي للمتعلم، ومنها: استخدام طرق واستراتيجيات تعليم مبتكرة ذات معايير ريادية، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الريادية، والتمكن من ترسيخ الثقافة الريادية، وتطوير

المهارات الريادية، والقدرة على تقبل التغيير والتجديد المستدام وامتلاك روح المبادرة والسبق والأخذ بالمخاطرة المهنية.

• **اتجاه المعلمين نحو تطبيق الريادية في تعليم العلوم:**

ويعني الاستجابة السلبية أو الإيجابية لدى معلمي ومعلمات علوم المرحلة الإعدادية نحو تطبيق الريادية وأسسها في تعليم العلوم، والتي يُبدونها نتيجة خبرات سابقة وثقافة تقودهم إليها، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصلون عليها في المقياس المعد لهذا الغرض.

• **الإطار النظري للبحث :**

• **أولاً: الريادية في تعليم العلوم ؛ إطاراً نظرياً :**

• **الجدور التاريخية لظهور التعليم الريادي:**

ويمكن عرضها في ضوء دراسة كل من راى (Rae, D; 2005, 323) وديفيسى وسيبني (Deveci, I. & Cepni, S., 2014, 175) وأراستسى وفلافارجاني وإيملبنيور (Arastsi, Z., Falavarjani, M.K. & Imanipour, N., 2012, 3) وعظيم والقطاني (Azim, M.T. & Al-Kahtani, A.H., 2014, 128)، وبولينا كوفيك وآخرون (polenakovik, R., et al., 2014, 1: 39)، وجيسين وكالفرت (Onet, B.C. & Jesen, L. & Calvert, V., 2014, 103; 114)، وأونيت ودينا (Liu, M.C. & Chi, M.H., 2012, 203)، ودينا (Dina, R., 2013, 567) وأونجواي (Ongwae, G.J., 2012, 6: 8) كما يلي:

« ظهر مفهوم الريادية في القرن الثامن عشر، وأول من نادى بها رجل الأعمال الفرنسي ريتشارد كانتيلون Richard Cantillon وأشار لكونها مغامرة ومخاطرة تتعلق بنوع العمل الذي يختاره الإنسان ليمارسه في حياته.

« في عام ١٩٣٨م في اليابان، أطلق أول مصطلح للتعليم الريادي Entrepreneurship Education بشكل متخصص على يد العالم الياباني شيجرو فيجي Shigeru Fiji وأول من قام بتعليمها في جامعة كوبي اليابانية Kope University.

« ثم قام العالم ما يلزماس Myles Mace ١٩٤٠: ١٩٤٧م بتصميم أول مقرر عن الريادية في جامعة هارفاد بأمريكا Harvard University in U.S.A.

« وظهر كذلك مفهوم الريادية الاجتماعية Social Entrepreneurship بين عامي ١٩٦٠: ١٩٧٠م من خلال الاقتصاديين الفرنسيين.

« كما أشار سكومبتر Schumpeter ١٩٧٥م، إلى مصادر عديدة لتحقيق الريادية منها التعليم. إلا أن العمل الجدى لدراسات عن التعليم الريادي بدأ عام ١٩٨٨م، وبرز مفهوم الريادية أكثر في مرحلة التسعينات حيث شاع مدخل القدرة أو الإمكانيات الريادية عموماً The Entrepreneurial Capacity Approach بين عامي ١٩٨٠، ١٩٩٠م، وأشار ويليام Williams ١٩٨١م بأن

الريادية هي السبيل للتنمية في كافة المجالات، وفي عام ١٩٩٤م أكد تيمونز Timmons على دور الريادية في الاستفادة من فرص التعليم المتاحة، وبعد عام ١٩٩٠م تحول الطلاب كلياً إلى التفكير الريادي ومهاراتها وظهور مناهج تتمركز حوله. كما أشار كل من كارلا ندوهوي وبوولتون وكارلاند (Carland, Hoy, Boul ton and Carland, 1984) وجيب (Gibb, 1990) إلى سمات عديدة للريادية وضرورة إكتسابها من خلال التعليم الريادي.

ثم اتخذ التعليم الريادي انتشاراً عالمياً في القرن الحادي والعشرين؛ حيث أشار فالتن (Faltin, 2001) أن الريادية أصبحت جزءاً ضرورياً من البرامج التعليمية والسياسية في دول متعددة، وفي عام ٢٠٠٣م تزايدت المقررات؛ حيث وجد أكثر من ٢٠٠٠ مقرر في ١٥٠٠ مدرسة، و١٠٠ مركزاً من المراكز المتواجدة بالولايات المتحدة الأمريكية فقط.

وفي عام ٢٠٠٥م قام ورد Word بتحديد العديد من السمات الريادية، وأيضاً قام المسؤولين في كينيا Kenya، بإدراك الأهمية الاستراتيجية لتحقيق النمو التربوي والإجتماعي والاقتصادي من خلال برامج ومشروعات التعليم الريادي في كافة المراحل التعليمية. وبين عامي ٢٠٠٥، ٢٠٠٧م ارتأى الباحثون أن الاتجاه السائد في القرن الحادي والعشرين يتمثل في السلوك الريادي وأنشطته التعليمية.

وقدم مؤتمر الأمم المتحدة للصناعة والنقابات العمالية والتجارية The United Nations Conference For Tradand Industry (UNCTAD, 2010) توصيات لتشجيع عمل برامج تُعزز إكساب الطلاب والمعلمين الكفايات الريادية، ثم شاع في تلك المرحلة استخدام التعليم والتعليم الريادي في كندا Canada وكذلك المملكة المتحدة Uk، وأوروبا Europe.

وفي عام ٢٠١٢م، قامت مؤسسة التدريب الأوروبية The European Training Foundation (ETF) تطوير أول استراتيجية للتعليم الريادي وتوفير دليل لها، وعمل خطة في جميع المراحل التعليمية في أوروبا للأعوام من عام ٢٠١٤ إلى ٢٠٢٠م لتضمينها في مناهج التعليم.

وانتشر مفهوم الريادية في مناهج العلوم بتركيا عام ٢٠١٣م، لترسيخ مفهومها ضمن مناهج العلوم، وحل الكثير من المشكلات اليومية، وأثبتت الدراسات فعاليتها في تحقيق أهداف المادة.

وفي عام ٢٠١٤م تم ربط نظرية نمط التعليم لميمتلك Memletic Learning Style Theory في تصميم مناهج ومقررات للريادية لطلاب ما قبل التخرج بالجامعة لتدعيم فهم الطلاب وتعزيز تعلمهم، واستخدام تلك النظرية كمركز محوري وتربوي في المقررات الريادية.

- مفهوم الريادية والتعليم / التعلم الريادي Entrepreneurship Education / Learning : لقد تعددت الدراسات التي أشارت لمفهوم التعليم/التعلم الريادي والريادية في التعليم، وبيان أهمها كما يلي: فقد أشارت دراسة راي (Rae, D., 2005, 324)

بأن الريادية Entrepreneurship هى عملية ترتبط داخلياً بالإبداع وإدراك التميز والمعرفة، واستغلال الفرص للعمل، ودمجها بالتجديد المستمر، وصناعة القرار، وتطبيقه، كما أشارت الدراسة إلى تعريف التعليم الريادي بأنها عملية وظاهرة تركز على الإحساس والإدراك لكل فرد لتطوير وتنمية قدراته على صنع التنوع وتكوين وتشكيل وبناء المعرفة وفهم الأسباب واستنتاج المعاني من خلال الخبرة السابقة والقرائن وابتكار حقائق جديدة وامتلاك روح المبادرة والسبق في التعليم والعمل واحداث التفاعل الاجتماعى.

وقامت دراسا أديمو (Adeyem O., S. A., 2009, 58: 59) بتعريف التعليم الريادي على أنه امتلاك المهارات التي تجعل الفرد يستطيع مواجهة مواقف الحياة وأيضا اتجاهات الشخص وتوظيفها عمليا لتحسين الأداء وجودة الإنجاز. كما عرفت دراسة أراستسي وفلافا رجاني وإيمانبيور (Arastsi, Z., Falavar (Jani, M.K. & Imani pour, N., 2012, 3) التعليم الريادي على أنه: الأنشطة الهادفة إلى تعزيز المواقف والاتجاهات والنزعات أو الميول والمهارات الريادية، وتغطي مستوى واسع من السمات مثل توليد الأفكار وامتلاك روح المبادرة والسبق والتقدم والتجديد المستمر. وتناولت دراسة أونجواي (Ongwae, G.J., 2012, 1: 7) تعريف الريادية في العلوم بأنها محاور ومرتكز أساس للعلوم والتكنولوجيا والتجديد المستمر لإحراز التطور والتقدم، كما أشارت الدراسة إلى تعريف التعليم الريادي بأنه التطبيق العملي لمفهوم الريادية لجعل الطلاب أكثر كفاءة واحترافية في حياتهم المهنية والعملية والمستقبلية لتحقيق أفضل الأهداف وتنمية القدرة على الإبداع. وقد عرفت دراسة كاكونين (Kakkonen, M.L., 2012, 85) التعليم الريادي على أنه التأكيد على المعرفة والمهارات والقدرات والاتجاهات وتنمية الإمكانات الريادية من خلال الحياة والعمل، ويتضمن كذلك كفايات الريادية واكتسابها بشكل فردي وتنميتها باستمرار والتقويم الذاتي المستمر للأداء، وأيضا عرف بيلنجهام وآخرون (Bellingham, L., et al., 2012, 9) الريادية بأنها تطبيق مهارات روح المبادرة والسبق خصوصا لابتكار وتنمية وبناء فرص تعلم جديدة، وأيضا عرف التعليم الريادي بأنه تطوير وتطبيق المهارات والنزعات والميول لروح المبادرة والسبق في مجالات خاصة وتطوير وتصميم تعلم هادف ذا معنى ويفيد في كافة ميادين الحياة، وتزويد وتجهيز الطلاب بالمعرفة الإثرائية، والمساهمات والقدرات المطلوبة لتطبيق وتنفيذ تلك القدرات في سياق من المبادرات الجديدة.

وأشارت دراسة ليبستو ورونكو (Lepisto, J., & Ronkko, M.L; 2013, 642: 643) أن التعليم الريادي يصف ثلاث ظواهر أساسية لتحقيق السياق وروح المبادرة وهي: التطوير وتنمية الفهم لجوهر الريادية، وتعلم لتصبح رياديا، وتعلم كيفية أن تكون رياديا، وأن الريادية تتضمن ثلاث مظاهر يجب على المتعلم اكتسابها وهي: التجديد، والتغيير، والإبداعية، وجميعها ذات علاقات متبادلة وديناميكية لإنتاج مخرجات جديدة، وعرفت دراسة ديفيسى وسيني (Deveci, I. & Cepni,

(S., 2014, 178) الريادية على أنها شكل ومكون من أشكال التفكير والسلوكيات المرتبطة بالجوانب الاجتماعية والإقتصادية والمهارات العملية والبدء بالمبادرات أو الأنشطة أو المشروعات الجديدة، وأن التعليم الريادي يعرف على أنه عملية تتطلب سلسلة من المهارات التي يمكن توظيفها في كل مجال أو سبيل جاد في حياة الطلاب بشكل فردي أو اجتماعي وامدادهم وتجهيزهم بالجوانب المفيدة في تعلمهم ليصبحوا أكثر مهنية واحترافية، كما يهدف إلى تطوير السمات الريادية مثل القدرة على التخطيط والتنظيم والإدارة والتحليل والتواصل والتفاوض واتخاذ المبادرات والتعليم بكافة جوانبه.

ووصف عظيم والقطاني (Azim, M.T. & Al-Kahtani, A.H., 2014, 127: 128) التعليم الريادي بشكل موضوعي على أنه تنمية وتطوير المهارات الشخصية ليجدد الطلاب أهدافهم ويبدعون ويجازفون ويتجراؤون ويقدمون على التعليم، وأنه يتضمن أيضا أشكال من التعليم لتعزيز الفهم الريادي للطلاب وتحقيق التجديد والإبداعية في كافة المواقع الاجتماعية والعلمية والعملية والتربوية ... الخ. وتناولت دراسة جيسين وكالفرت (Jesen, L. & Calvert, V., 2014, 105) تعريف التعليم الريادي على أنه تزويد الطلاب بالمعرفة والقدرات المطلوبة ليصمموا على المخاطر والمجازفات الجديدة، والإبتكار والتجديدات النموذجية الواضحة والقدرة على التحول والتكيف المعرفي، ومخاطبة السمات العقلية والعمل في سلوك قابل للتنظيم والتغيير المستمر، كما عرفت الوكالة التنفيذية للتربية والثقافة (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2015, 3) التعليم الريادي على أنه قدرة المتعلمين على تطوير مهاراتهم العقلية ليستطيعوا التحول إلى ابتكار الأفكار بشكل ريادي والتطوير الذاتي وتدعيم الشخصية والمواطنة والنواحي الاجتماعية والقدرة على توظيف الكفايات والاعتماد على التعليم مدى الحياة لتحقيق سلوكا رياديا.

ويمكن مما سبق، أن تستخلص الباحثة التعريفات التالية:

« الريادية Entrepreneurship : وتعرفها الباحثة بأنها: عملية احترافية ترتبط بإكساب المعلم التميز المهني من خلال تطوير مهاراته الريادية، واستغلال الفرص وتجويد صنع القرارات التعليمية ، مدعوما ذلك بتوليد الأفكار الإبداعية لديه من خلال تعدد آلياته التفكير ذات الاتساق بالمعايير الريادية والسلوكيات المهنية والقدرة على التخطيط والتنظيم والقيادة والتحليل والتواصل والتفاوض والأخذ بالمبادرات والمخاطر المهنية الداعمة للإنجاز المهني.

« التعليم الريادي في تعليم العلوم Entrepreneurship Education : وتعرفه الباحثة بأنه: الآليات والكيفيات التي تدعم المتعلمين بالمعارف المحفزة للأخذ بروح المبادرة والمخاطرة والإبداعية والتكيف المعرفي والعمل وفق سلوكيات مهنية قابلة للتنظيم والتغيير المستمر، وذلك من خلال بعض طرائق

واستراتيجيات التعليم التي يستخدمها المعلم، وكذلك وسائل التعليم المتنوعة لتعزيز الفهم والإدراك حيال الأسس الريادية، بما يُنتج مخرجات تعليمية ذات مواصفات ريادية تتسق والتحديات المستقبلية لمادة العلوم.

« أسس تحقيق الريادية في تعليم العلوم: وتعرفها الباحثة بأنها: المرتكزات الرئيسية لتحقيق التعليم الريادي للمتعلم، ومنها: استخدام طرق واستراتيجيات تعليم مبتكرة ذات معايير ريادية، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الريادية، والتمكن من ترسيخ الثقافة الريادية، وتطوير المهارات الريادية، والقدرة على تقبل التغيير والتجديد المستدام وامتلاك روح المبادرة والسبق والأخذ بالمخاطرة المهنية.

« التعلم الريادي Entrepreneurship Learning ، وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه امتلاك الطلاب للمهارات والاتجاهات والسلوكيات والمعارف الريادية، وتوظيف الكفايات والاعتماد على التعليم مدى الحياة لتحقيق أهداف الريادية والتقويم الذاتي للأداء من أجل جعل الطلاب أكثر كفاءة واحترافية وإبداعية في حياتهم العملية والمهنية والمستقبلية.

• أسس تحقيق الريادية في تعليم العلوم:

وتتعدد أسس تحقيق الريادية في مجال تعليم العلوم ومن بينها:

• طرق وإستراتيجيات التدريس:

وهي طرق وأساليب وإستراتيجيات التدريس المبتكرة والمتجددة التي يجب على المعلم استخدامها في تعليم العلوم ليصل بالطالب إلى التعلم الريادي ويحقق سمات التعليم الريادي، واتفقت دراسة كل من رودريجو زوجيل سوتو وروزا (Rodriguez, F.J., Gil-Soto, E. & Rosa I.R., 2012, 878: 883)، وروث وولف (Ruth, D. & Wolff, J.A., 2014, 198: 207)، وليفافكانجاز وسكنيتير وأباوجا (Leviakangas, P., Schneitz, A. & Aapaoja, A., 2016, 508: 515)، وكيدزير وماتدودا وبرايم (Khidzir, N.Z., Matdaud, K.Z. & Ibrahim, M.A.; 2016, 418: 422)، وأديمو (Adeyemo, S.A., 2009, 57: 65) وأراستسي وفلافارجاني وإيمانينور (Arastsi, Z., Falavarjani, M.K. & Imanipour, N., 2012, 1: 10)، وكاكونين (Kakkonen, M.L. 2012, 85: 102)، وسونبا (Suonppa, M., 2013) على بعض منها، وهي: التعلم التعاوني، وفرق العمل وأسلوب المشروعات الفردية أو الجماعية، والتعليم الإلكتروني والألعاب الجادة، والطرق الرقمية والتعلم النشط، والتعليم بالعمل ودراسة الحالة، وطريقة المناقشة وأساليب تقييم الفصول، واستخدام الأسئلة ونمط التعليم التشاوري واستخدام الواجبات أو التعيينات المكتوبة وأسلوب الحوار أو المحادثة، وأسلوب الغموض وحل المشكلات، والمشروعات الإبداعية الجديدة القائمة على المخاطرة والمغامرة، والتقديم أو العروض الفردية، والتقرير المكتوب فردياً، والتعلم بالحدث وحلقات المناقشة، والتعليم المرتكز إلى الشبكات، وتسجيلات الفيديو واستراتيجيات ما وراء المعرفة، وأسلوب التعليم المباشر والتعليم غير المباشر،

ونموذج التعليم التوليدي المباشر ونموذج التعليم التطبيقي المباشر والتعليم الذاتي، وسرد القصص والحكايات، والقراءة الإثرائية، والاكتشاف والتجريب، والزيارات الميدانية لمواقع العمل.

• **الاتجاهات الريادية Entrepreneurial Attitudes :**

وتتضمن التوجه الإيجابي ونزوع وميل المعلم أو المتعلم ليصبحوا ريادةيين، وأشارت إليها دراسة كل من: نيان وباكار وإسلام (Nian, T.Y., Bakar, R. & Islam, M.H., 2014, 40: 49) ودراسة مايروكورتمان وينزler وويتز وسبانز (Mayer, I., Kortmann, R., Wenzler, I., Wetters, A., & Spanns, J., 2014, 217: 244) وأرنست وماتثيو وسامويل (Ernest, K., Matthew, S.K. & Samuel, A.K., 2015, 20: 30) وجيدوين (Gedeon, S.A., 2014, 2331: 2353) والاتحاد الأوروبي (European union, 2014, 105) على أنها:

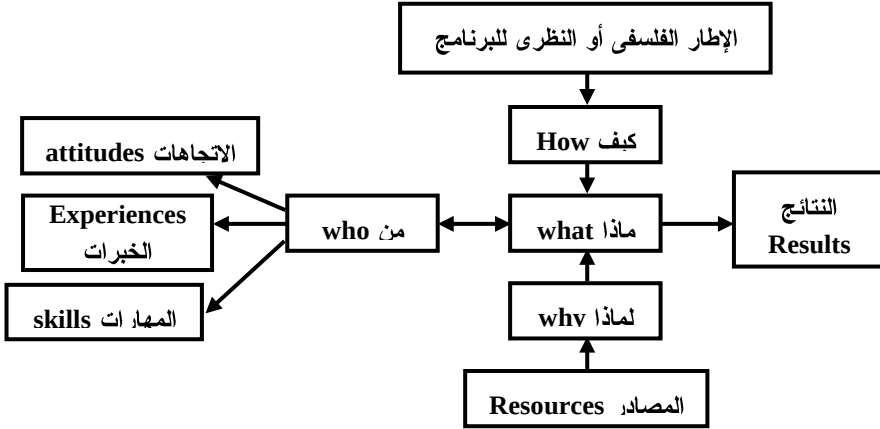
- « تساعد الفرد على التحسين والتطوير في مجالات حياته.
 - « تعمل على تحمل المسؤولية بنجاح وصناعة القرار وحل المشكلات.
 - « تعمل على تحفيز وزيادة الدافعية للفرد لامتلاك سمات الريادية والرغبة في اكتسابها، كما تعمل على جعل التعليم / التعليم الريادي ناجحا.
 - « تشجع الأداء الجيد للمعلم أو المتعلم لتحقيق التميز في إنجاز أهداف المادة.
 - « تساعد على الإحساس والشعور الداخلي بالرغبة في السبق وروح المبادرة واتخاذ خطوات سريعة نحو إبداعية إنجاز المهام والمسؤوليات المهنية.
 - « تدعم الأخذ بالمجازفات والمخاطرات Risk-taking.
 - « تعمل على فعالية وكفاءة الذات، وتؤكد على تقدير الرياديين في المجالات العلمية واحترام خبراتهم.
 - « تشجع على ممارسة السلوكيات الريادية، وتُعزز تطوير المهارات والكفايات الريادية.
 - « تُشجع الرغبة والشغف في قراءة قصص الرياديين الناجحون في مجال العلوم.
- ويوضح الشكل (١) الإطار البنائي لبرنامج في التعليم الريادي الذي يؤكد على الاتجاهات.

• **المهارات الريادية Entrepreneurial Skills :**

وتُعرف بأنها الدقة والجودة والسرعة وإتقان الأداء للمهام الهادفة ويمكن تطويرها من خلال التدريب والممارسة والخبرة وبأنشطة المنهجية وغير المنهجية والتغذية المستمرة وورش العمل ومعامل العلوم وترتبط كثيرا بالتربية العلمية وتزيد من إنتاجية الفرد. (A deyemo, S.A., 2009, 58)

وتعددت المهارات التي يجب أن يمتلكها الرياديون Entrepreneurs وأطلق عليها المهارات الناعمة للريادية Soft Skills في التعليم والتعلم وتعد من أهم الجوانب في مجال تربية المعلم وتعد الحد الأدنى لتأهيل المعلم وجعله أكثر استنارة علمية، ويمكن تحديدها في ضوء دراسة كل من: روبنسون وستيبرد

Adeyemo, S.A.,) وأديمو (Robinson, S. & Stubberud, A.A., 2014, 187)
 Arastsi, Z., Falavar) وأراستسى وفلافارجاني وايمانيبور (2009, 57: 65
 Kakkonen,) وكاكونين (Jani, M.K. & Imanipour, N., 2014, 1: 10
 Ernest, K., Matthew,) ، وارنست وماتثيو وسامويل (M.L., 2012, 85: 102
 Gedeon, S.A., 2014,) وجيدوين (S.K. & Samuel, A.K., 2015, 20: 30
 Oleforo, N.A., Oko, D.E. & Ak pan,) ، وأوليفوروا وأكو وأكبان (231: 253
 266: 266 (E.G., 2013, 260: 266) وتتضمن: القدرات الإبداعية الناقدة والتحليلية،
 ومهارات التواصل سواء من خلال الشبكات أو أجهزة التواصل المتنوعة، ومهارات
 التفاوض ذي المعنى والهادف، ومهارات الحفز الذاتي، ومهارات إدارة الوقت،
 ومهارات إدارة الفصل والمواقف التعليمية، ومهارات استخدام الوسائل والأنشطة
 التعليمية، ومهارات التخطيط للمناهج والدروس اليومية، ومهارات التفكير
 والعلمي وحل المشكلات، ومهارات اتخاذ وصناعة القرارات في المواقف المختلفة،
 ومهارات التقييم والتقويم المستمر للأداء، ومهارات الأخذ بالمخاطرة المهنية،
 ومهارات العمل في مجموعات، ومهارات البحث والاستقصاء في مصادر التعلم عن
 كل جديد، والمهارات الاجتماعية ومهارات التعلم مدى الحياة، مهارات التفكير
 الريادي؛ وتتضمن (التفكير الناقد والحر أو المستقل، والإدارة الذاتية، ومهارات
 التكيف).



شكل (١) مخطط يوضح الإطار البنائي لبرنامج في التعليم الريادي (Gedeon, S.A., 2014, 234)

وبناءً عليه، يُمكن تحديد آليات وسُبل اكتساب المهارات الريادية، ولعل أهمها ما يلي:

◀ تحديد المهارات المراد اكتسابها، وتعريفها للمعلم والمتعلم وأهمية الممارسة التطبيقية لها.

◀ تحديد أهداف وسمات ومهارات الشخص الريادي والتقويم والوضوح النسبي لمهاراته والمصادر المتعلقة بها وكيف اكتسبها.

« التدريب على مهارات وسمات الرياديين من خلال البرامج والمقررات ذات الموصفات الريادية.

« انتاج خطط تنمية وتطوير الشخص للريادية بشكل واقعي وممكن تنفيذها.

« توجيه الأداء باستمرار نحو تنمية مهارات جديدة تكون هامة للنجاح والتقدم ومساعدة الطالب والمعلم في تنمية مهاراتهم.

« زيادة الأنشطة المتنوعة في مواد التعليم وربطها بالحاجات الحياتية.

« تنمية روح المبادرة والسبق والجرأة لأداء المهام.

• الثقافة الريادية Entrepreneurship Culture :

ويعنى بها التعمق في فهم المعرفة الريادية وأسسها ومعاييرها كأسلوب حياة مهنية للمعلمين والطلاب بالمؤسسات التعليمية، وقد أشارت للثقافة التي تلعب دورا هاما في تحقيق الريادية دراسة كل من: بكر وإسلام ولي (Bakar, R., Islam, M.A. & Lee, J., 2015, 88: 99)، وليفا كانجاز وسكينتز وأباوجا (Leviakangas, P., Schneitz, A. & Aapaoja, A; 2016, 508: 515)، وراى وهاريس (Rae, D. & Haris, N.R., 2013, 926: 948)، ولانس وأوجانيسجانا وتاكسي وبوبوف (Lans, T., Oganisjana, K., Taks, M. & Popov, V., 2013, 383: 399) وبولينكوفا وآخرون (Polen A Kovik, R., et al., 2014, 1: 39) كالتالي:

« تيسر المعرفة والمعلومات الشاملة عن حياة بعض الرياديين في مجالات متنوعة.

« تشجع على التطوير الذاتي والتجديد الفكري المستمر وتوليد أفكار جديدة.

« تشجع التواصل مع ذوي الخبرات الأعلى مما يكسب المتعلم والمعلم معلومات إضافية جديدة.

« تشجع على الإلمام بالمفاهيم الخاصة بالتخصص والريادية.

« تشجع على استخدام التكنولوجيا بأنواعها؛ خاصة الرقمية في البحث عن كل جديد.

« تعمل على الوقوف على رؤية واضحة للمستقبل والتجديد والتقدم.

« تربط تعليم وتعلم العلوم بخدمة المجتمع وحاجاته ومتطلباته وكل مشكلاته.

« تحقق الوعي الريادي والفعالية الريادية.

« تحقق التعليم البين ثقافي في Intercultural Learning والذي يدمج بين ثقافات متعددة.

« تُعزز المعرفة النظرية والتطبيقية للريادية وفهمها ودور الرياديين في الحياة والمجتمعات وكذلك تحديد الأنماط الريادية الناجحة.

« تؤكد على جمع معلومات عن الريادية من مصادر متنوعة للتعليم مثل (المواقع، المكتبات، المجلات..).

• **التجديد المستمر Innovation :**

ويعنى بها قبول التغيير والتوجه المستمر نحو التقدم والتطوير في مجال مهنة التعليم، وكذلك وضع الأفكار الجديدة والمبتكرة والإبداعية في شكل ممارسة عملية وسلوك تطبيقي مادي ومحسوس، وتطوير للقدرات الريادية ليتمكن المعلمون من استدامة التجدد وتعزيزه، بما يعزز من التعليم الريادي، وقد أشارت دراسة كل من: زاين وباسري ومحمود وباسري وياكوب وأحمد .

(Zain, S.M., Basri, N.E., Mahmood, N.A., Basri, M., Yaacol3 M. & Ahmed, M., 2013, 168: 176) وما توصل إليه مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتطوير (United Nations Conference On Trade And Development, 2011, 1: 21) و (Huber, L.R. & Sloof, 2011, 1: 21) و (UNCTAD, 2011, 1: 21) و (R. & Praage, M.V., 2012, 1: 30) و (D. & Praage, M.V., 2012, 1: 30) و (Belhaxhe, A., Bourgeois, L., Blé, P., Dele, G., 2012, 1: 92) و (Ongwa, 2014, 4397: 4400) و (Martin, C. & Lucu, 2014, 4397: 4400) و (Lepisto, J. & Ronkko, M.L., 2013, 1: 19) و (G.J., 2012, 1: 19) و (Dorbratz, C.L., Singh, R.P. & Abbey, 2014, 62: 76) و (A., 2014, 62: 76) أنه يمكن اكتسابها من خلال:

- « التفكير العلمي الريادي المتجدد والمبتكر.
- « الاهتمام بكل جديد وابتكار الجديد في مجال تعليم المادة.
- « التنمية المهنية المستمرة وحضور الدورات والبرامج التدريبية.
- « تشجيع الوعي بأهمية العلوم التكنولوجية وعلاقتها بالتجديد المستمر.
- « الدافعية والحث المستمر والتقويم الدائم لأداء المعلم والمتعلم من مسؤولي المادة.

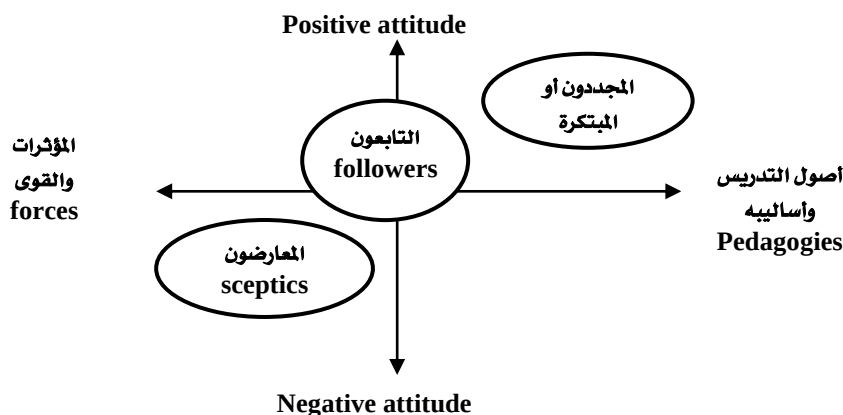
- « الاستفادة من مكونات البيئة لإبتكار الأنشطة والوسائل.
- « تنمية مهارات التفكير المتجددة والتدريب عليها.
- « اجراء المسابقات وحضور الندوات والمؤتمرات العلمية والتربوية.
- « توظيف المعرفة فيما يقيد المجتمع والعلم.

والشكل التالي (٢) يوضح أبعاد تخص منظورات المعلمين التي تتعلق بالتعليم الريادي .

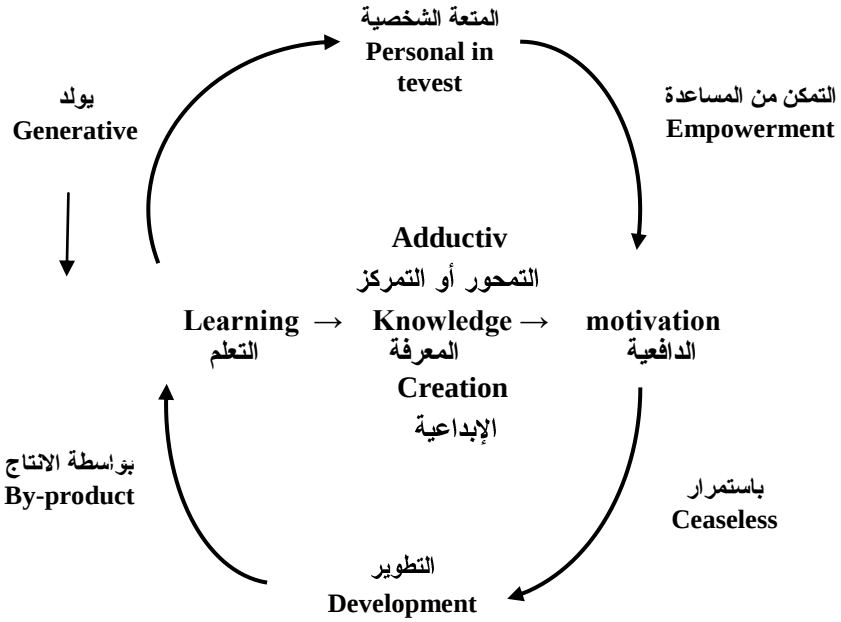
• **الإبداعية Creativity :**

ويعنى بها إنتاج مخرج جديد أو توليد فكرة جديدة لم يتطرق لها أحد من قبل أو حل إبداعى لمشكلة ما وتظهر على المستوى الشخصي أو الفردي والإبداعية الريادية وفق دراسة كل من: روبنسون وستيوبيريد (Robinson, S. & Stubberud, A.A., 2014, 186: 297) و (Liu, M.C. & Chi, M.H., 2012, 202: 213) و (T.A.Christina 2012, 202: 213) و (أنتونينو ولاناواتي وويرينا وكريستينا

« القدرة على التعبير Expressive ability، وتلك العلاقة تنتج الطالب أو المعلم البارع أو الخبير أو الماهر أو الحاذق Student profile سאלة الذكر، ونظرا لدور الإبداعية في تكوين شخصية الريادي قام تاليل (Taalila, V.P. 2010, 56)، بتضمينها في دائرة التعليم الريادي كما بالشكل التالي (3):



شكل (٢) يوضح منظورات المعلمين عن التعليم الريادي (Le pisto, J. & Ronkko, M.L., 2013, 650)



شكل (٣) يوضح حلقة/ دائرة التعلم الريادي The Entrepreneurial Learning Cycle

• روح المبادرة والمجازفة أو المخاطرة Enterprise and Risk or Initiative :

ويعنى بها "تطبيق الأفكار الإبداعية والتجديد وتحويلها إلى مواقف عملية وممارسة أى أنها تدمج بين الإبداعية وتطوير وتنمية الأفكار وحل المشكلات بأسلوب واحد، مع التعبير عنها والتصرفات التواصلية والتطبيقية، مما يؤدي لإنتاج أفراد أو متعلمين ذوي ميول ومهارات دالة على امتلاكهم أفكارا ريادية، وجعلها تطبق وتحدث واقعا" (Bellingham, L., et al., 2012, 9)

وتتفق دراسة كل من: "بيلنجلهام (Bellingham, L., et al., 2012, 9) وديفيسى وسيبيني (Deveci, I. & Cepni, S., 2014, 161: 188) وكاكونين (Kakkonen, M.L., 2012, 85: 102)، وروبينسون وستيبيرد (Robinson, S. & Stubberud, H.A., 2014, 186: 297)، وليو وتشاي (Liu, M.C. & Chi, M.H., 2012, 202: 213)، وارنست وماتيثو وسامويل (Ernest, K., Matthew, S.K. & Samuel, A.K., 2015, 20: 30) (Lepisto, J. & Ronkko, M., 2013, 641: 653)، على مجموعة المهارات الخاصة بروح المبادرة والمجازفة وهى كالتالي: اتخاذ المبادرات والسبق والبدائية، وصناعة القرار الحدسي أو البديهي، وصناعة الحدث أو جعل الأشياء تحدث فعليا، وتحديد الفرص واختيار أنسبها، والحل الإبداعي للمشكلات، والتجديد والابتكار، والتفكير الاستراتيجي، والفعالية الشخصية، وعمل المشروعات أو المغامرات والمجازفات،

والمهارات العاطفية والذكائية أو العقلية والاجتماعية والعملية، والحماسة لكل جديد، والفعل الاستباقي، لذا يجب على المعلم التمكن من تلك المصادر ليحقق التعليم الريادي.

• سمات معلم العلوم الريادي:

وتتعدد تلك السمات، وتم تحديدها في ضوء دراسة كل من: كاكونين (Kakkonen, M.L., 2012, 90: 92) ولييستو ورونكو (Lepisto, J. & Ronkko, M.L., 2013, 642: 643) ورودريجو وآخرون (Rodrigues, R.G., et al., 2012, 79)، وروبسون ستيبيرد (Robinson, S. & Stubberud, H.A., 2014, 187)، وليووتشاي (Liu, M.C. & Chi, M.H., 2012, 203: 209)، وأنتونيو ولانواتي ويرينا وكريستينا (Antonio, t., Lanawati, S., Wiriana, T.A. & Christina, L., 2014, 251: 257) وهوبر وسلووف وبراج (Huber, L.R., Sloof, R. & Praage, M.V., 2012, 1: 30) ومارتن ولوسى (Martin, C. & Lucu, R.B., 2011, 4397: 440) وهجينز واليوت (Higgins, D. & Elliott, C., 2011, 345: 367) ولانى وهانت وفاريس (Lane, P., Hunt, J. & Farris, J., 2011, 105: 123) وجونسون وإنفيك (Johnson, J.E. & Envic, B.R., 2014, 135)، ورامايحة وأحمد وشارفي (Ramayah, T. & Ahmed, N.H. & Charfei, T.H., 2012, 65: 81) والإتحاد الأوروبي (European Commission, 2013, 5)، وناسيو وأفاسيلكاى (Nacu, C.M. & Avasilcai, S., 2014, 1311) وأديمو (Adeyemo, S.A., 2008, 60)، وهى كالتالى: القدرة على ضبط النفس، وامتلاك المعرفة التطبيقية والخبرة العلمية والمهنية، والحكمة في البحث والسعي إلى النصيحة من الخبراء والاستفادة منها، والتعلم من الأخطاء، وصنع القرار الجيد في مواقف التعلم، وتحمل المسؤولية تجاه طلابه، وامتلاك الموهبة، والتدريب المهني والتنمية المهنية والأكاديمية المستمرة، والقصد والعزم والمتعة لتحقيق التميز، والنشاط، والتركيز والإصرار على تحقيق أهدافه، والعمل الجاد، والدافعية، والقدرة على إدارة الوقت والمعرفة والفصل والمتعلمين، والقدرة على الإشراف والتوجيه لطلاب، والرؤية الثاقبة للمستقبل، والإبداعية، واكتساب المعرفة واثرائها، والمثابرة والمواظبة والعزم والثبات والتصميم، والقبول والقدرة على الإقناع للآخرين والطلاب، والتفكير الإيجابي نحو كل جديد، والرغبة في الريادية والعمل التعليمي والإبداعي، والثقة بالآخرين والاستعانة بأفكارهم، والاتجاه الإيجابي نحو سمات الريادية، والأخذ بالمخاطرة، ومواجهة التحديات وإدراك العوائق، والحاجة إلى تحسين وتطوير المهارات والكفايات الريادية، والقدرة على التحكم في السلوك، وفعالية وكفاءة الذات، والتوجه المستدام نحو الاكتشاف والتجريب، وامتلاك الذكاء والبراعة المهنية، وقوة الشخصية، والثقة بالنفس، والطموح، والحماسة أو التحمس نحو الريادية، والإدارة الذاتية في مواقف الحياة، والوعى والإدراك للتحديات المقبولة،

والاستفادة من الطاقة الإيجابية، والمناضل أو المغامر والمقتحم، وقدرته على التقدير والحكم القوى على المخاطر أو المجازفات، وتكوينه العلاقات الشخصية القوية، والاستقلالية، والمرونة، والاعتدالية، والقدرة على حل المشكلات، وامتلاكه للقدرات التخيلية، واليقظة، والتفكير في الحدث أو السلوك، والتواصل، والتنافسية، والكفاءة، واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT)، وقبول التغيير، ومحاكاة الريادية وتدعيمها، واتخاذ القدوة من رواديين سابقين في مجالات متنوعة، وامتلاك القيم العلمية وأخلاقيات المهنة وتقدير العلم والعلماء.

• مقارنة بين مرتكزات التعليم الريادي والتقليدي :

وبيانها في ضوء دراسة عظيم والقحطاني (Azim, M.T. & AL-Kahtani, A.H., 2014, 132) كالتالي:

جدول (١) يوضح المقارنة بين مرتكزات التعليم الريادي والتقليدي:

التعليم التقليدي	التعليم الريادي
يعتمد على نجاحات الماضي	التركيز على التفكير في المستقبل
التحليل الناقد والثبات على ما هو قائم.	الإبداعية وإنتاج كل جديد
الاكتفاء باكتساب المعارف	استثمار المعارف الأكاديمية
الفهم المجهول أو الغامض السلبي أو الكامن	الفهم النشط / الفعال أو السريع/ الواضح
الانعزالية المطلقة	التأثير الانفعالي أو الوجداني
معالجة الرموز والمعتقدات أو التأثير بالرموز	المعالجة الابتكارية للمواقف والأحداث
التواصل الكتابي والحيادي بلا تأثير	التواصل والتأثير في الآخرين
تجاهل أية فرص مهنية جديدة للمعلم	الاستفادة من الفرص المهنية للمعلم
الاعتماد على الأساليب التقليدية	التأكيد على تعددية وتنوع المهارات
تبني الطرائق التعليمية التقليدية	التركيز على الطرائق التعليمية الجديدة
تجاهل استخدام التقنيات الحديثة في التعليم	تشجيع استخدام التقنيات الحديثة في التعليم

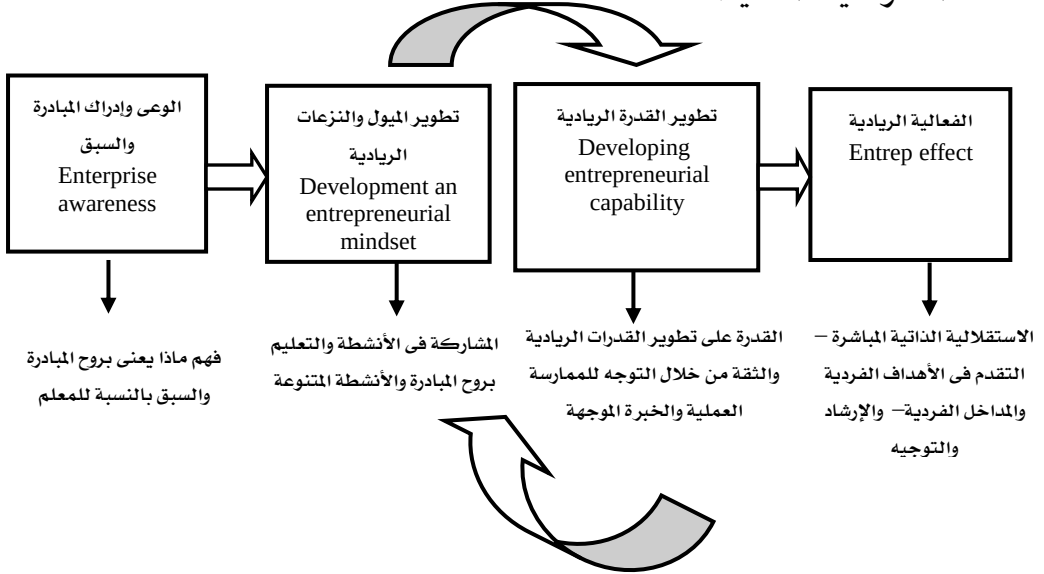
• الفعالية الريادية للمعلم Entrepreneurship Effectiveness :

وتعرف في ضوء دراسة كل من: بيلينجهام وآخرون (Bellingham, L, et al., 2012, 9)، وهابيز وكوستين وبيردسيستل (Hynes, B., Costin, Y. & Birdthistle, N., 2011, 16: 28)، ومينكوف وبنحسبتون (Men khoff, T. & Bengtsson, M.L., 2012, 225: 242)، على أنها: قدرة المعلم على التصرف بأسلوب وطرق ريادية ؛ متضمنة روح المبادرة والأخذ بالمخاطرة، ويمكن تحقيقها من خلال تعزيز وتطوير المهارات والقدرات ليستطيع المعلمون أن يؤدي دورهم التعليمي بفاعلية وتحقيق النتائج المرجوة. والشكل رقم (٤) التالي يوضح مراحل وأبعاد تطوير الفعالية الريادية من خلال تعلمها داخل وخارج المناهج

• ثانياً: الاتجاهات :

تُعد الاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحو التعليم الريادي أساساً في ترسيخ وتدعيم السلوكيات الريادية الداعمة للإنجاز المهني، وقد تناولت دراسة كل من: (محمد السيد على، ٢٠٠١، ١١٦: ١١٧)، و (آمال محمود، ٢٠١١، ٢٠٣)، و (السيد شهدة، ٢٠١٢، ١٠٣: ١١٨)، و (سحر محمد، ٢٠١٤، ١٥٩)، و (محمد

عبدالرازق، ٢٠١٤، ٦١)، و (محمد ابو السعود، ٢٠١٠، ١٢)، و (مندور عبدالسلام، ٢٠١٤، ٢٢١) الاتجاهات بصفة عامة، والسلوكيات المرتبطة بها، ومن خلالها يُمكن للباحثة تحديد الاتجاهات الإيجابية نحو الريادية من خلال تعددية السلوكيات التالية:



شكل (٤) يوضح مراحل تطوير الفعالية الريادية (Bellingham, L. et al., 2012, 12) source

- « الإحساس بأهمية وقيمة الريادية في تعليم العلوم.
- « الاستمتاع بممارسة المهنة في ضوء مفهوم الريادية.
- « الشعور بدور التعليم الريادي الفعال في تحقيق أهداف التربية العلمية.
- « الثقة في تحقيق التعليم الريادي لأهداف مناهج العلوم.
- « زيادة الدافعية نحو التعليم والتعليم الريادي وزيادة الحرية.
- « تقدير جهود الرياديين في مجالات الحياة المختلفة ودورهم في خدمة البشرية والعلوم.
- « مساعدة الآخرين في فهم سمات وخصائص الريادية.
- « الدقة في أداء كل ما يطلب من أعمال وأنشطة تعليمية.
- « تقليل التغير واحترام آراء الآخرين.
- « الرغبة في التعليم المستمر مدى الحياة.
- « الإيمان بالعلم ودوره في تقدم البشرية.
- « عدم التسرع في اتخاذ القرار.
- « إمتلاك التفصح الذهني والسعة العقلية الكبيرة.

- « حب الاستطلاع المستمر في كل مجالات الحياة.
- « تفهم دور التعليم الريادي في حل الكثير من مشكلات وصعوبات التعليم.

• **خصائص الاتجاهات:**

ونحددها في بالاستعانة بدراسة كل من: (محمد أبو السعود، ٢٠١٠، ١٣)،
و (حامد زهران، ٢٠٠٠، ١٧٢: ١٧٥)، (وليد يوسف، ٢٠٠٧، ٢١: ٢٢)، و (عبدالسلام
مصطفى، ٢٠٠١، ٦٦)، و (أحمد عبدالرحمن ومنى عبدالهادي وعلى محيي الدين،
٢٠٠٢، ٨٩)، كالتالي:

- « الاتجاهات تغلب عليها الذاتية أكثر من الموضوعية.
- « الاتجاهات لها صفة الثبات والاستقرار النسبي ولكن يمكن تغييرها وتعديلها لأنها متعلمة.
- « الاتجاهات قابلة للقياس من خلال مقاييس معدة لذلك.
- « الاتجاهات تتضمن عنصر إنفعالي يعبر عنه بمدى الإستجابة السالبة أو الموجبة من الفرد.
- « الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة وليست فطرية أو موروثية.
- « الاتجاهات يمكن ملاحظتها من خلال سلوكيات الأفراد.
- « الاتجاهات نتاج خبرة سابقة وترتبط بالسلوكيات.
- « الاتجاهات تتعدد وتتنوع حسب المثيرات التي ترتبط بها.
- « الاتجاهات تتضمن الاستعداد والتهيؤ والتأهب للاستجابة.
- « الاتجاهات تعد تكوينات فرضية.
- « الاتجاهات قد تكون سالبة أو موجبة تجاه الموضوع أو الموقف.

• **تعديل وتغيير الاتجاهات:**

إن الاتجاهات أو السلوكيات وفق خصائصها قابلة للتعديل والتغيير بوسائل متعددة، بيانها في ضوء دراسة كل من: (حامد زهران، ٢٠٠٠، ٢٠٣: ٢٠٧)،
و (محمد عبدالرازق، ٢٠١٤، ٢٥٢) كالتالي: الإثراء عن طريق زيادة وتعميق
خبرات التعليم من مصادر متنوعة، ولعب الأدوار، والتأثر بأراء الخبراء،
والاتصال المباشر بموضوع الاتجاه، وتغير الأطر المرجعية للأفراد، والألفة والخبرة
المباشرة بموضوع الاتجاه، وتوافر مداخل وأساليب واتجاهات ابتكارية للتعليم
والتعليم.

• **إجراءات البحث :**

للإجابة عن أسئلة البحث اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

- إعداد استبانة لتحديد أسس تحقيق الريادية في تعليم العلوم لدى معلمى ومعلمات علوم المرحلة الإعدادية :

وتم ذلك وفق الخطوات التالية:

- « الهدف من الإستبانة: تهدف الإستبانة إلى جمع المعلومات حول مفهوم الريادية وأسسها واستخدامها في تعليم العلوم من وجهة نظر معلمى

ومعلمات المرحلة الإعدادية للمادة وتم إعدادها من خلال الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات التي تناولت هذا الموضوع، وكذلك الإطار النظري للبحث، واستقراء الواقع، والحوار مع بعض معلمي المادة في تلك المرحلة، ومناقشتهم فيما يخص هذا الموضوع، وفي ضوء ذلك تم تحديد بعض أسس تحقيق الريادية في تعليم العلوم؛ ومنها (طرق التدريس، والاتجاهات، والمهارات، والثقافة الريادية، والتجديد المستمر، والإبداعية، وروح المبادرة والمخاطرة).

❖ صياغة عبارات الإستبانة: بعد تحديد المحاور الرئيسة للإستبانة قامت الباحثة بصياغة عباراتها، والتي بلغ عددها (٧٢) عبارة، وكانت جميعها تتنوع بين الصياغات السلبية (وعددها ٢١ عبارة)، والصياغات الإيجابية (٥١ عبارة)، وقد كانت موزعة على سبعة محاور، وقد روعي في الصياغة الوضوح، والدقة، والقابلية للتطبيق، ويقابل كل عبارة منها عدة خيارات وهي (دائماً، أحياناً، أبداً) والجدول التالي رقم (٢) يوضح محاور الاستبانة وأرقام العبارات التي تقيسها، وهي كالتالي:

جدول (٢) يوضح أسس تحقيق الريادية في تعليم العلوم

م	أسس تحقيق الريادية في تعليم العلوم	عدد العبارات التي تقيسها	أرقام العبارات
١	طرق التدريس	١٤	١٤:١
٢	الاتجاهات	٨	٢٢:١٥
٣	المهارات	١٣	٣٥:٢٣
٤	الثقافة الريادية	١٠	٤٥:٣٦
٥	التجديد المستمر	٨	٥٣:٤٦
٦	الإبداعية	٨	٦١:٥٤
٧	روح المبادرة والمخاطرة	١١	٧٢:٦٢

❖ صدق الإستبانة: للتحقق من صدقها تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التعليم، وقامت الباحثة بتعديل بعض العبارات بناءً على ملاحظاتهم.

❖ ثبات الاستبانة: للتأكد من صلاحيتها للتطبيق، ومناسبتها للعينة، تم حساب ثباتها بطريقة إعادة التطبيق، حيث تم تطبيقها على عينة استطلاعية من معلمي ومعلمات علوم المرحلة الإعدادية من غير عينة البحث وبلغ عددهم (٣٠) معلماً ومعلمة، حيث كان الفارق الزمني بين التطبيقين الأول والثاني حوالي ثلاثة أسابيع (٢١ يوماً)، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (٩١)، ويعتبر مرتفعاً، وبذلك تصبح الاستبانة في صورتها النهائية صالحة للتطبيق، كما تم حساب زمن تطبيق الاستبانة، وهو (٩٠) دقيقة.

❖ صياغة التعليمات: وتم صياغة بعض التعليمات بدقة لمساعدة المعلمين والمعلمات على الإجابة بطريقة صحيحة عن الإستبانة وتوضيح الهدف منها وبنودها.

- أعداد مقياس الاتجاهات نحو تحقيق الريادية في تعليم العلوم :
وتم وفق ما يلي:

« تحديد الهدف من المقياس: ويهدف إلى التعرف على اتجاهات معلّمي ومعلّمات علوم المرحلة الإعدادية نحو تحقيق الريادية في تعليم العلوم، والتعرف عن مدى قبولهم وتقديرهم لهذا الاتجاه الحديث والمتطور، وقد تم إعداد المقياس بعد الإطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مفهوم ريادية المعلم، وتم بناء المقياس الحالي في ضوء ثلاثة جوانب لمقياس اتجاهات المعلمين نحو الريادية، وهي (تقبل مفهوم الريادية في تعليم العلوم - وتقدير الجوانب الإيجابية للريادية في تعليم العلوم - ومستقبل تعليم العلوم وفق المعايير والمواصفات الريادية).

« صياغة عبارات المقياس: وقد صيغت عبارات المقياس باستخدام أسلوب ليكرت Likrt الثلاثي بحيث يلي كل عبارة ثلاث استجابات هي (موافق - غير متأكد - غير موافق)، وقد تنوع المقياس بين العبارات الإيجابية والسلبية إلا أن العبارات الإيجابية كانت أكثر عددا من السلبية، وقامت الباحثة كذلك بصياغة تعليمات المقياس ثم عرض الصورة الأولية له على المحكمين للتحقق من صدقه، وتم تعديله وفق ما ورد من توجيهاتهم.

« ثبات المقياس: ومن خلال إجراء التجربة الاستطلاعية على نفس عينة التجربة الاستطلاعية الموضحة في استبانة أسس تحقيق الريادية في تعليم العلوم، التي تم الإشارة إليها سابقاً تم تحديد الزمن المناسب للمقياس وهو (٤٠) دقيقة، كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة الفاكس ونباخ (مجدى عبد الكريم، ١٩٩٦، ٣٢٦)، وجد أنه يساوي (٠.٨٩) وذلك يدل على الثبات العالي، وصلاحيّة المقياس للتطبيق.

وبعد إجراء التعديلات وحذف بعض العبارات بلغ العدد النهائي لعبارات المقياس حوالي (٢٩) عبارة وقد أعطيت الإجابة التي تتضمن الاتجاه الموجب (موافق) ثلاث درجات، و (غير متأكد) درجتان، و (غير موافق) درجة واحدة، واتبع العكس في العبارات السلبية، وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس (٨٧) درجة، والدرجة الصغرى (٢٩) درجة، ويوضح الجدول التالي (٣) مواصفات مقياس الاتجاه نحو الريادية في تعليم العلوم.

جدول (٣) يوضح مواصفات مقياس الاتجاه نحو الريادية في تعليم العلوم

م	الأبعاد	العبارات الإيجابية	العبارات السلبية	المجموع
١	تقبل مفهوم الريادية في تعليم العلوم	٦	٥	١١
٢	تقدير الجوانب الإيجابية للريادية في تعليم العلوم	٦	٤	١٠
٣	مستقبل تعليم العلوم وفق ظل المعايير والمواصفات الريادية	٥	٣	٨
	المقياس ككل	١٧	١٢	٢٩

• نتائج البحث :

• النتائج المتعلقة بأسس تحقيق الريادية في تعليم العلوم :

والتي يتضمنها السؤال التالي: ما أسس تحقيق الريادية في تعليم العلوم من وجهة نظر معلمي ومعلمات علوم المرحلة الإعدادية؟ وما مدى الإختلاف بين المعلمين والمعلمات في تحديد تلك الأسس؟

وللإجابة على هذا السؤال، تم تفريغ بيانات الاستبانة ومعالجتها إحصائياً بحساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات معلمي ومعلمات العلوم، وعددهم (٢٠٠) معلم ومعلمة عن عبارات الاستبانة المتعلقة بأسس تحقيق الريادية في تعليم العلوم، مع حساب قيم (كا) عند درجات حرية (٤) بين الاستجابات لمعرفة الدلالة الإحصائية لكافة استجابات المعلمين والمعلمات ، مع حساب قيم (كا) عند درجات حرية (٤) بين العنيتين لمعرفة تأثير الجنس والفروق الإحصائية فيما بينهم. وسنوضح ذلك في الجدول (٤) كالتالي:

جدول (٤) يوضح استجابات معلمي ومعلمات العلوم عن أسس تحقيق الريادية في تعليم العلوم

م	العبارة	استجابات المعلمين			استجابات المعلمات			كا ^٢ دالة عند (٠.٠١)		كا ^٢ بين العنيتين
		دائما تكرار %	أحيانا تكرار %	أبدا تكرار %	دائما تكرار %	أحيانا تكرار %	أبدا تكرار %	استجابات المعلمين	استجابات المعلمات	
أولاً: طرق التدريس المتكررة وتحقيق الريادية: يجب على معلم العلوم الريادي أن:										
١	يهتم بأسلوب دراسة الحالة في تدريس المادة.	٥٥ ٪	٢٩ ٪	١٦ ٪	٥٠ ٪	٢١ ٪	٢٤ ٪	٢٣.٦٦	١٦.٠٦	١,١٢
٢	يتجاهل استخدام الطرق الرقمية في التدريس.	١٠ ٪	٢٠ ٪	٧٠ ٪	١٧ ٪	٢٠ ٪	٦٣ ٪	٦٢.٠٠	٣٩.٧٤	١,٩٠
٣	يكثر من أسلوب المشروعات الفردية أو الجماعية.	٦٠ ٪	٢٥ ٪	١٥ ٪	٥٥ ٪	٢٥ ٪	٢٠ ٪	٣٣.٥	٢١.٥٠	١,٣٨
٤	يعتمد على استخدام أسلوب الألعاب الجادة في التعليم.	٨٠ ٪	١٥ ٪	٥ ٪	٧٣ ٪	١٥ ٪	١٢ ٪	٩٩.٥٠	٧٠.٩٤	٣,٠٥
٥	يعاني من حلقات المناقشات التدريسية في عروضها لإحداث الفوضى.	٥ ٪	١١ ٪	٨٤ ٪	١٢ ٪	١٣ ٪	٧٥ ٪	١١٦.١	٧٨.١٤	٤,٤٢
٦	يفعل دور أسلوب التعلم بالفعل.	٦٦ ٪	٢٤ ٪	١٠ ٪	٧٠ ٪	٢٠ ٪	١٠ ٪	٥٠.٦٩	٦٢.٠٠	٢,٤٥
٧	يقلل من دور سرد القصص والحكايات لعدم تبديد وقت الحصة.	٨ ٪	١٣ ٪	٧٩ ٪	١٢ ٪	٢٠ ٪	٦٨ ٪	٩٤.٢٢	٥٥.٠٤	٢,٠٣
٨	يقاوم دور استراتيجيات التعلم التعاوني.	١١ ٪	١٩ ٪	٧٠ ٪	١٥ ٪	٢٥ ٪	٦٠ ٪	٦١.٤٦	٣٣.٥٠	١,٩٥
٩	يعتمد بشكل كبير على استراتيجيات ما وراء المعرفة.	٨٣ ٪	١٢ ٪	٥ ٪	٧٤ ٪	١٧ ٪	٩ ٪	١١١.٧	٧٥.٣٨	٣,٤٠
١٠	يُفعل دور الزيارات أو الرحلات العلمية لمواقع حقيقية.	٥١ ٪	٣٤ ٪	١٥ ٪	٤٥ ٪	٣٦ ٪	١٩ ٪	١٩.٤٦	١٠.٤٦	١,٣٢
١١	يقلل من أهمية أسلوب حل المشكلات في التعلم.	٧ ٪	١٩ ٪	٧٤ ٪	١١ ٪	٢٤ ٪	٦٥ ٪	٧٦.٥٨	٤٧.٦٦	١,٤٥
١٢	يقيم على أسس صحيحة أسلوب التعلم الإلكتروني بأنواعه.	٦٦ ٪	٢٤ ٪	١٠ ٪	٥١ ٪	٣٤ ٪	١٥ ٪	٥٠.٩٦	١٩.٤٦	٢,٣٠
١٣	يعتمد في تدريسه على التواصل أو مقابلات الرياديين في مجال العلوم.	٧٠ ٪	٢١ ٪	٩ ٪	٦٧ ٪	٢٤ ٪	٩ ٪	٦٢.٦٦	٥٤.٣٨	١,٢٧
١٤	يشجع الطرق التقليدية في تدريس المادة مثل (التلقين -	٥ ٪	٢٥ ٪	٧٠ ٪	٦ ٪	٣١ ٪	٦٣ ٪	٦٦.٥٠	٤٨.٩٨	١,١٢

العرض (الخ)									
ثانياً: الاتجاهات الريادية: وتجعل المعلم الريادي:									
١٥	٩%	٣٠%	٦١%	١٥%	٣٣%	٥٢%	٤١.٠٦	٢٠.٥٤	٣.٢٩
يتخلى عن تحميله للمسؤولية ويلقى العيب على الطالب في التعلم.									
١٦	٧٥%	٢٠%	٥%	٨١%	١١%	٨%	٨١.٥٠	١٠.٢٤	٤.٨٠
يتصرف بحماس وجد لتحقيق التميز في الأداء.									
١٧	٨٢%	١٠%	٨%	٧١%	٢١%	٩%	١٠٦.٦	٦٤.٢٤	٣.٤٠
يشعر من داخله بالرغبة في السبق والمبادرة نحو الجديد في التدريس.									
١٨	٧٤%	٢٠%	٦%	٥٩%	٢٧%	١٤%	٧٧.٣٦	٣٢.١٨	٢.٢٩
يميل إلى سلوك المجازفة والمخاطرة.									
١٩	٨١%	١٦%	٣%	٦١%	٢٤%	١٥%	١٠٤.٨	٣٥.٦٦	٣.٠٨
يبنى السلوكيات والتصرفات الريادية في مواقف التعلم.									
٢٠	٧%	٢٢%	٧١%	٩%	٢٤%	٦٧%	٦٧.٢٢	٥٤.٣٨	٠.٨١
يتجاهل حاجته إلى التحصيل في كل من المعارف أو الثقافات أو أهداف التعلم.									
٢١	٨٤%	١٠%	٦%	٧٦%	١٤%	١٠%	١١٥.٨	٨٢.١٦	١.٧٩
يسعى إلى تحقيق فعالية وكفاءة الذات.									
٢٢	٨٠%	١٥%	٥%	٥١%	٣٥%	١٤%	٩٩.٥	٢٠.٦٦	٤.٢٢
يمتلك كفايات التدريس الريادي يتمكن لتحقيق الفعالية التعليمية.									
ثالثاً: المهارات الريادية: وتجعل معلم العلوم الريادي:									
٢٣	٩%	٢٤%	٦٧%	١٨%	١٧%	٦٥%	٥٤.٣٨	٤٥.١٤	١.٢٥
يفتقد إلى مهارات الحوار أو التفاوض ذو المعنى الهادف.									
٢٤	٨٣%	٩%	٨%	٨١%	١٦%	٣%	١١١	١٠٤.٨	١.٢٨
يتعامل مع طلابه باستخدام مهارات الدفع والحفز.									
٢٥	٧٠%	١٨%	١٢%	٧٣%	٢٠%	٧%	٦١.٠٤	٧٣.٣٤	١.٩١
يستخدم مهارات إدارة الوقت بنجاح في الحصة.									
٢٦	٤%	٢٥%	٧١%	١١%	٢٦%	٦٣%	٧٠.٤٦	٤٢.٩٨	١.٢٢
يهمل مهارات العمل بفاعلية في مجموعات أو فرق تعليمية.									
٢٧	٦٤%	٣٠%	٦%	٥٥%	٤٠%	٥%	٥٠.٩٦	٣٩.٥٠	٢.٠١
يمتلك مهارات التواصل المتنوعة.									
٢٨	٦٦%	٢١%	١٣%	٦٢%	٢٠%	١٨%	٤٨.٩٨	٣٧.٠٤	٠.٨١
يؤدى مهارات التخطيط للدروس أو المنهج بفاعلية.									
٢٩	١٠%	٢٣%	٦٧%	١٥%	٢٠%	٦٥%	٥٣.٥٤	٤٥.٥٠	١.٣٨
يهمل استخدام مهارات اتخاذ القرارات في المواقف التعليمية.									
٣٠	٤%	٣٠%	٦٦%	٧%	٢٦%	٦٧%	٥٨.١٦	٥٦.٤٢	١.٠١
يتجاهل مهارات البحث والاستقصاء في مصادر التعلم عن كل جديد.									
٣١	٧٠%	٢٣%	٧%	٦٩%	٢٢%	٩%	٦٤.٣٤	٥٩.٧٨	١.١٢
يكثر من مهارات التقويم المستمر للأداء.									
٣٢	٩%	٢٠%	٧١%	١١%	٢٢%	٦٧%	٦٥.٦٦	٥٢.٨٢	٢.٣١
يقاوم تطبيق المهارات الاجتماعية في الفصل.									
٣٣	٦٠%	٢٥%	١٥%	٨٤%	١٢%	٤%	٣٣.٥٠	١١٦.٥	٣.٦٦
يمارس مهارات التفكير المتنوعة (ناقد - علمي - تأملي - ابداعي) في إدارة الفصل.									
٣٤	٧٦%	١٥%	٩%	٨١%	١٥%	٤%	٨٢.٤٦	١٠٤.١	٣.١٤
يمتلك مهارات التكيف والتهيؤ في المواقف التعليمية المفاجئة.									
٣٥	٧١%	٢١%	٨%	٦٤%	٢٤%	١٢%	٦٦.٣٨	٤٤.٤٨	٢.٧٥
يسعى لاكتساب مهارات حل المشكلة ومواجهة الأزمات.									
رابعاً: الثقافة الريادية: ومعلم العلوم ذو الثقافة الريادية يجب عليه أن:									
٣٦	٦٠%	٣٥%	٥%	٦٩%	٢١%	١٠%	٤٥.٥٠	٥٩.٠٦	١.٥٨
يمتلك المعارف أو المعلومات الشاملة عن الريادية في التدريس مهنيًا وأكاديميًا.									
٣٧	٨%	١٨%	٧٤%	١٢%	١٦%	٧٢%	٧٥.٩٢	٦٧.٥٢	١.٣٨
يتجنب قراءة قصص الرياديين في المجالات المتنوعة.									
٣٨	٧٣%	١٨%	٩%	٨٠%	١٢%	٨%	٧٢.٠٢	٩٨.٢٤	١.٢٥
يتوجه دائما للتواصل مع ذوي الخبرات الأعلى لاكتساب معلومات جديدة له.									

٣٩	يشجع التطوير الذاتي لذاته لإحداث التجدد الفكري المستمر.	٨٥ %٨٥	١١ %١١	٤ %٤	٧٥ %٧٥	٢٠ %٢٠	٥ %٥	١٢٠.٩	٨١.٥٠	٢٠.٨١
٤٠	يعتمد على المفاهيم الخاصة بالتخصص المهني والعلمي والريادي.	٦٨ %٦٨	٢٢ %٢٢	١٠ %١٠	٥٩ %٥٩	٢٤ %٢٤	١٧ %١٧	٥٦.٢٤	٣٠.٣٨	١.٤٤
٤١	يستخدم التكنولوجيات بأنواعها للبحث عن كل جديد لإثراء معارفه.	٧٣ %٧٣	٢١ %٢١	٦ %٦	٦٦ %٦٦	١٨ %١٨	١٦ %١٦	٧٤.١٨	٤٨.٠٨	٢.١٣
٤٢	يربط تعليم وتعلم العلوم بخدمة المجتمع وحاجاته وحل مشكلاته.	٦٧ %٦٧	٢٣ %٢٣	١٠ %١٠	٥٥ %٥٥	١٤ %١٤	٣١ %٣١	٥٣.٥٤	٢٥.٤٦	٣.٢٤
٤٣	يتجاهل التعلم البين ثقافي الذي يدمج بين ثقافات متعددة.	٦ %٦	١٤ %١٤	٨٠ %٨٠	٢١ %٢١	٦ %٦	٧٥ %٧٥	٩٨.٩٦	٧٧.٤٧	٢.٥٥
٤٤	يعني الاختلافات أو الفروق الثقافية من مفاهيم الريادية في التدريس.	٧٩ %٧٩	١١ %١١	١٠ %١٠	٥٤ %٥٤	٢٤ %٢٤	٢٢ %٢٢	٩٣.٨٦	١٩.٢٨	٣.١١
٤٥	يلم بالمعرفة النظرية والتطبيقية للريادية في مجال تدريس العلوم.	٨١ %٨١	٩ %٩	١٠ %١٠	٥٠ %٥٠	٣٠ %٣٠	٢٠ %٢٠	١٠٢.٣	١٤.٠٠	٢.١٦
خامسا: التجدد المستمر: ومعلم العلوم الريادي يجب أن:										
٤٦	يسلك طرق وعمليات متجددة مبتكرة في مواقف التعلم.	٧٦ %٧٦	١٤ %١٤	١٠ %١٠	٥٣ %٥٣	٢١ %٢١	٢٦ %٢٦	٨٢.١٦	١٧.٧٨	١.٩٤
٤٧	يقبل التغيير كسنة للحياة للتعلم المستمر.	٨٠ %٨٠	١١ %١١	٩ %٩	٦١ %٦١	٢٩ %٢٩	١٠ %١٠	٩٨.٠٦	٣٩.٨٦	٤.٠٢
٤٨	يهتم بكل جديد ومبتكر في مجال طرق تدريس العلوم.	٧٧ %٧٧	١٥ %١٥	٨ %٨	٥٦ %٥٦	٢٣ %٢٣	١٨ %١٨	٨٦.٥٤	٢٦.٣٧	٣.١٩
٤٩	يسعى دائما للمشاركة في الدورات والبرامج التعليمية.	٨٥ %٨٥	١٠ %١٠	٥ %٥	٥٥ %٥٥	٢٠ %٢٠	٢٥ %٢٥	١٢٠.٥	٢١.٥٠	١.٩٩
٥٠	يعتبر على دور العلم والتكنولوجيا وعلاقتهم بالتجديد المستمر للمجتمعات.	١١ %١١	١٢ %١٢	٧٧ %٧٧	٢٣ %٢٣	١٧ %١٧	٦٠ %٦٠	٨٥.٨٢	٣٢.٥٤	١.٣٨
٥١	يتدرب دائما على اكتساب مهارات التفكير التوليدي والمتجدد قدراته.	٧٨ %٧٨	١١ %١١	١١ %١١	٥٢ %٥٢	٢٨ %٢٨	٢٠ %٢٠	٣١.٣٦	١٦.٦٤	٠.٩٩
٥٢	يوظف المعرفة فيما يفيد تقدم المجتمع والعلم.	٨١ %٨١	١٤ %١٤	٥ %٥	٥٧ %٥٧	٢٦ %٢٦	١٧ %١٧	١٠٣.٥	٢٦.٤٢	٢.٢٣
٥٣	يهمل دور المسابقات والندوات والمؤتمرات العلمية والتربوية.	١٥ %١٥	٢٠ %٢٠	٦٥ %٦٥	١٠ %١٠	٣٠ %٣٠	٦٠ %٦٠	٤٥.٥	٣٨.٠٠	٤.٠٤
سادسا: الإبداعية: وتجعل المعلم الريادي:										
٥٤	يعاني من كثرة توليد الأفكار عند التدريس للطلاب.	١٠ %١٠	١٣ %١٣	٧٧ %٧٧	٢٠ %٢٠	٢٣ %٢٣	٥٧ %٥٧	٨٥.٩٤	٢٥.٣٤	٢.٠٦
٥٥	يكثر من الأفكار الجديدة المتنوعة عند التحوار مع الطلاب.	٨٠ %٨٠	١٠ %١٠	١٠ %١٠	٦٢ %٦٢	١٨ %١٨	٢٠ %٢٠	٣٦.٠٠	٣٧.٠٤	١.٢٥
٥٦	يعتمد على الطلاقة في تطوير المعلومات أو المفاهيم العلمية عند الشرح للدروس.	٧٥ %٧٥	١٠ %١٠	١٥ %١٥	٦٠ %٦٠	١٥ %١٥	٢٥ %٢٥	٧٨.٥	٣٣.٥٠	١.٦٦
٥٧	يمتلك الأصالة في مخرجات التعلم وتحقيق الأهداف التعليمية.	٩٠ %٩٠	٦ %٦	٤ %٤	٥٧ %٥٧	٢٧ %٢٧	١٦ %١٦	١٤٤.٦	٢٧.٠٢	٣.٢٥
٥٨	يركز على المرونة في حل المشكلات وصعوبات التعلم.	٨٩ %٨٩	٧ %٧	٤ %٤	٦٣ %٦٣	١٩ %١٩	١٨ %١٨	١٣٩.٦	٣٩.٦٢	٤.٠٤
٥٩	يعوقه في أدائه التنوع والاختلاف في أفكار التعلم.	٥ %٥	١١ %١١	٨٢ %٨٢	٢٥ %٢٥	١٧ %١٧	٥٨ %٥٨	١١٢.٣	٢٨.٣٤	٣.٤٢
٦٠	يتمسك بالتفكير المتقن أو الفصل أو المدرس في عمليات التعلم.	٧٧ %٧٧	١٥ %١٥	٨ %٨	٥٤ %٥٤	٢٦ %٢٦	٢٠ %٢٠	٨٦.٥٤	١٩.٧٦	٣.٤٠

٦١	يهمل القدرة على التعبير في التواصل مع الآخرين.	٤%	١٩%	٧٧%	٢٣%	٢٧%	٥٠%	٨٩.١٨	١٢.٧٤	٢.٥٥
سابعاً: روح المبادرة أو السبق والمجازفة: وتجعل معلم العلوم الريادي:										
٦٢	يسلك السلوك الإيجابي في دأله في التوقع بالحدث قبل حدوثه.	٨٣%	١٠%	٧%	٦٦%	١٤%	٢٠%	١١١.١	٤٨.٥٦	٣.٨٧
٦٣	يستخدم التفكير الاستراتيجي ذي الخطوات أو الإجراءات المتتالية.	٧٥%	٢٠%	٥%	٦١%	٢٤%	١٥%	٨١.٥	٣٥.٦٦	٢.٢٣
٦٤	يتصرف باستقلالية في مواقف التعلم.	٧٩%	١٥%	٦%	٦٣%	٢٢%	١٥%	٩٥.٠٦	٤٠.٣٤	٢.٤١
٦٥	يصنع الأحداث ويصورها كأنها تحدث بالفعل.	٧٠%	١٨%	١٢%	٥٩%	٤١%	٢٠%	٦١.٠٤	١٩.٠٥	١.٢٩
٦٦	يمتلك المهارات الوجدانية في التدريس.	٩١%	٣%	٦%	٥٢%	٢٩%	١٩%	١٤٩.٨	١٧.١٨	٣.٤٥
٦٧	يهمل تحقيق الفعالية الشخصية في مواقف التعلم والحياة.	٨%	١٥%	٧٧%	٢٧%	١٦%	٥٧%	٨٦.٥٤	٢٧.٠٢	٢.٢٧
٦٨	يهمل الحلول الإبداعية للمشكلات.	١٦%	٢١%	٦٣%	١٩%	٣١%	٥٠%	٣٩.٩٨	١٤.٦٦	٢.٤٠
٦٩	يستفيد من الفرص المتاحة له لاختيار أفضلها.	٨٣%	٧%	١٠%	٦٦%	٢٤%	١٠%	١١١.١	٥٠.٩٦	٣.٠٥
٧٠	يتجاهل إحساسه وشعوره بالقلق عند المجازفة لأداء عمل ما.	١١%	١٠%	٧٩%	١٥%	٢٥%	٦٠%	٩٣.٨٦	٣٣.٥٠	٠.٨٩
٧١	يصنع القرارات الحسنة أو البدئية في أثناء الدرس.	٩٠%	٧%	٣%	٥٩%	٢١%	٢٠%	١٤٤.٧	٢٩.٦٦	٣.٨٧
٧٢	يتخذ القرار سريعاً نحو الاستفادة من كل جديد ومبتكر في مهنة التدريس.	٨٤%	٩%	٧%	٥٥%	٣٠%	١٥%	١١٥.٦	٢٤.٥٠	٣.٤٥

ويتضح من الجدول (٤)، والمتعلق بأسس تحقيق الريادية في تعليم العلوم، أنه بحساب قيمة (٢٤) لاستجابات كل عينة على حدة، كون جميع الاستجابات جاءت دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، ودرجات حرية (٤)، إذ تراوحت قيمة (٢٤) لاستجابات عينة المعلمين وعددهم (١٠٠) معلم علوم بين (١٩,٤٦ - ١٤٩,٨)، وأتت العبارة رقم (٦٦) الأعلى نسبة مئوية وقيمتها (٩١%)، ومفادها: " يمتلك معلم العلوم المهارات الوجدانية والذكاء الوجداني"، أما العبارة الأقل نسبة مئوية وقيمتها (٥١%) فكانت رقم (١٠)، ومفادها: " يُفعل معلم العلوم دور الزيارات أو الرحلات العلمية لمواقع العمل".

كما تراوحت قيمة (٢٤) لاستجابات عينة المعلمين وعددهم (١٠٠) معلم علوم بين (١٠,٤٦ - ١٠٤,٨)، وأتت العبارة رقم (٣٣) الأعلى نسبة مئوية وقيمتها (٨٤%)، ومفادها: " يمارس معلم العلوم مهارات التفكير المتنوعة في إدارة الفصل"، أما العبارة الأقل نسبة مئوية وقيمتها (٤٥%) فكانت رقم (١٠)، ومفادها: " يُفعل معلم العلوم دور الزيارات أو الرحلات العلمية لمواقع العمل".

وتلاحظ الباحثة أنه باستقراء الجدول (٤) والمتعلق أسس تحقيق الريادية في تعليم العلوم، أنه تضمن العديد من الأبعاد، فتجدر الإشارة إلى أن البعد

الأول: (طرق التدريس المبتكرة وتحقيق الريادية) أنه بحساب قيمة (كا) لاستجابات كل عينة على حدة، أتت جميع الاستجابات دالة إحصائياً عند مستوى (٠١)، ودرجات حرية (٤)، إذ تراوحت قيمة (كا) لاستجابات عينة المعلمين وعددهم (١٠٠) معلم علوم بين (١٩,٤٦ - ١١٦,١)، أما قيمة (كا) لاستجابات عينة المعلمات وعددهن (١٠٠) معلمة علوم بين (١٠,٤٦ - ٧٨,١٤). أما البعد الثاني وهو (الاتجاهات الريادية)، فبحساب قيمة (كا) لاستجابات كل عينة على حدة، أتت جميع الاستجابات دالة إحصائياً عند مستوى (٠١)، ودرجات حرية (٤)، إذ تراوحت قيمة (كا) لاستجابات عينة المعلمين وعددهم (١٠٠) معلم علوم بين (٤١,٠٦ - ١١٥,٨)، أما قيمة (كا) لاستجابات عينة المعلمات وعددهن (١٠٠) معلمة علوم بين (٢٠,٥٤ - ١٠٢,٤). أما البعد الثالث وهو (المهارات الريادية)، فبحساب قيمة (كا) لاستجابات كل عينة على حدة، أتت جميع الاستجابات دالة إحصائياً عند مستوى (٠١)، ودرجات حرية (٤)، إذ تراوحت قيمة (كا) لاستجابات عينة المعلمين وعددهم (١٠٠) معلم علوم بين (٣٣,٥٠ - ١١١)، أما قيمة (كا) لاستجابات عينة المعلمات وعددهن (١٠٠) معلمة علوم بين (٣٧,٠٤ - ١١٦,٥). أما البعد الرابع وهو (الثقافة الريادية)، فبحساب قيمة (كا) لاستجابات كل عينة على حدة، أتت جميع الاستجابات دالة إحصائياً عند مستوى (٠١)، ودرجات حرية (٤)، إذ تراوحت قيمة (كا) لاستجابات عينة المعلمين وعددهم (١٠٠) معلم علوم بين (٤٥,٥٠ - ١٢٠,٩)، أما قيمة (كا) لاستجابات عينة المعلمات وعددهن (١٠٠) معلمة علوم بين (١٤,٠٠ - ٩٨,٢٤). أما البعد الخامس وهو (التجديد المستمر)، فبحساب قيمة (كا) لاستجابات كل عينة على حدة، أتت جميع الاستجابات دالة إحصائياً عند مستوى (٠١)، ودرجات حرية (٤)، إذ تراوحت قيمة (كا) لاستجابات عينة المعلمين وعددهم (١٠٠) معلم علوم بين (٣١,٣٦ - ١٢٠,٥)، أما قيمة (كا) لاستجابات عينة المعلمات وعددهن (١٠٠) معلمة علوم بين (١٦,٦٤ - ٣٩,٨٦). أما البعد السادس وهو (الابداعية)، فبحساب قيمة (كا) لاستجابات كل عينة على حدة، أتت جميع الاستجابات دالة إحصائياً عند مستوى (٠١)، ودرجات حرية (٤)، إذ تراوحت قيمة (كا) لاستجابات عينة المعلمين وعددهم (١٠٠) معلم علوم بين (٣٦,٠ - ١٤٤,٦)، أما قيمة (كا) لاستجابات عينة المعلمات وعددهن (١٠٠) معلمة علوم بين (١٢,٧٤ - ٣٩,٦٢). أما البعد السابع وهو (روح المبادرة/ المخاطرة)، فبحساب قيمة (كا) لاستجابات كل عينة على حدة، أتت جميع الاستجابات دالة إحصائياً عند مستوى (٠١)، ودرجات حرية (٤)، إذ تراوحت قيمة (كا) لاستجابات عينة المعلمين وعددهم (١٠٠) معلم علوم بين (٣٩,٩٨ - ١٤٩,٨)، أما قيمة (كا) لاستجابات عينة المعلمات وعددهن (١٠٠) معلمة علوم بين (١٤,٦٦ - ٥٠,٩٦). كما أنه بحساب قيمة (كا) بين استجابات العينتين اتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات المعلمين والمعلمات، مما

يبرهن على اتفاقهم حول تطبيق أسس الريادية في تدريس العلوم. وُرجع الباحثة تلك النتائج إلى احساس المعلمين والمعلمات بافتقارهم لاتجاهات حديثة تُطوّر مهاراتهم التدريسية، الأمر الذي يُدعم من اعتماد الريادية مرتكزا جوهريا في تعليم العلوم، بالإضافة لضرورة البحث عن اتجاهات ومداخل تدريسية تقلل العبء التدريسي عن المعلمين والمعلمات، وتيسر تحقيق أهداف التربية العلمية.

كما تجدر الإشارة إلى أن نتائج التطبيق الميداني للاستبانة تتفق مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة؛ ومنها: دراسة ديفيسى وسيبني (Deveci, I. & Cepni, S., 2014, 161: 188)، ودراسة أراستى وفلافارجانى وإيمانبيور (Arastsi, Z., Falavarjani, M.K. & I manipour, N., 2013, 1: 10)، ودراسة كاكونين (Kakkonen, M.L., 2012, 85: 102)، ودراسة نيان وبكار واسلام (Nian, T.Y., Bakr, R. & Islam, M.H., 2014, 40: 49)، ودراسة زابن وباسرى ومحمود وباسرى وياكوب وأحمد (Zain, S.M., Basri, N.E., Mahmood, M., 2013, 168: 176)، ودراسة جونسون وانفيك (John son, J.E. & Envick, B.R., 2014, 135) حول أهمية وجدوي التطبيق الأمثل لأسس الريادية في تعليم العلوم.

• النتائج المتعلقة باتجاهات معلمي ومعلمات علوم المرحلة الإعدادية نحو تطبيق الريادية في تدريس العلوم:

والتي يتضمنه السؤال التالي: ما اتجاهات معلمي ومعلمات علوم المرحلة الإعدادية نحو تطبيق الريادية في تدريس المادة؟ وما تأثير الجنس في ذلك؟

وللإجابة على هذا السؤال، تم تفرغ بيانات المقياس ومعالجتها إحصائياً بحساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات معلمي ومعلمات العلوم، وعددهم (٢٠٠) معلم ومعلمة عن عبارات المقياس المتعلقة باتجاهاتهم نحو تطبيق الريادية في تدريس العلوم، مع حساب قيم (كا) عند درجات حرية (٤) بين الاستجابات لمعرفة الدلالة الإحصائية لكافة استجابات المعلمين والمعلمات، مع حساب قيم (كا) عند درجات حرية (٤) بين العينتين لمعرفة تأثير الجنس والفروق الإحصائية فيما بينهم. وسنوضح ذلك في الجدول (٥) كالتالي:

ويتضح من الجدول (٥)، والمتعلق باتجاهات معلمي ومعلمات علوم المرحلة الإعدادية نحو تطبيق الريادية في تدريس العلوم، أنه بحساب قيمة (كا) لاستجابات كل عينة على حدة، أتت جميع الاستجابات دالة إحصائياً عند مستوى (٠١)، ودرجات حرية (٤)، إذ تراوحت قيمة (كا) لاستجابات عينة المعلمين وعددهم (١٠٠) معلم علوم بين (٥,٤٨ – ٧,١٤٤)، وأتت العبارات أرقام (٢٤/٧/٣) الأعلى نسبة مئوية بقيمة (٩٠٪)، ومفادها: " أؤيد قيمة التجدد المستمر في تدريس العلوم لمواكبة الأحداث الجارية " / " أؤمن بدور الرياديين في ترسيخ مصادر الريادية. " / " أتمنى أن تلقى الثقافة الريادية للمعلم اهتماما من

التربويين مثل اهتمامهم بالثقافات الأخرى"، أما العبارة الأقل نسبة مئوية وقيمتها (٦٥٪) فكانت رقمي (١٦/٩)، ومفادها: "أُعيد ندرة الفرص المتاحة لتطبيق الريادية في تدريس العلوم." / "أعترض على الاستعانة بالمهارات المتنوعة لأنها تضيع وقت الحصة".

جدول (٥)

م	العبارة	استجابات المعلمين			استجابات المعلمات			دالة عند (٠.٠١)		بين العينتين
		موافق %	متأكد %	غير موافق %	موافق %	متأكد %	غير موافق %	استجابات المعلمين	استجابات المعلمات	
أولاً: تقبل مفهوم الريادية في تعليم العلوم:										
١	أؤيد تشجيع معلمي العلوم لامتلاك مبدأ المسؤولية في تدريس المادة.	٨٠ %	١٢ %	٨ %	٥٦ %	٣٤ %	١٠ %	٩٨.٢٤	٣١.٧٦	١.٨٧
٢	أقدر أهمية روح المبادرة والمجازفة في المواقف التعليمية.	٧٥ %	٢١ %	٤ %	٥٥ %	٢٥ %	٢٠ %	٨٢.٤٦	٢١.٥	١.٦٦
٣	أؤيد قيمة التجدد المستمر في تدريس العلوم لمواكبة الأحداث الجارية.	٩٠ %	٥ %	٥ %	٧٠ %	٢٠ %	١٠ %	٦٤.٠٠	٦٢.٠٠	٠.٤٥
٤	أرفض الاتجاه نحو الريادية في تدريس العلوم لتشجيعه للمعلمين المتميزين فقط.	٦ %	١٤ %	٨٠ %	١٥ %	٢٥ %	٦٠ %	٩٨.٩٦	٣٣.٥	١.٠٢
٥	يقلقني دور الثقافة في اكتساب سمات الريادية للمعلمين.	١٠ %	٢٠ %	٧٠ %	٢٠ %	٣٠ %	٥٠ %	٦٢.٠٠	١٤.٠٠	٢.٩٨
٦	أستعد دائماً لاكتساب مهارات التدريس الإبداعي للعلوم.	٨٥ %	١٠ %	٥ %	٦١ %	٣٤ %	٥ %	١٢٠.٥	٤٧.٠٦	٣.٦٦
٧	أؤمن بدور الرياديين في ترسيخ مصادر الريادية.	٩٠ %	٧ %	٣ %	٧١ %	١٩ %	١٠ %	١٤٤.٧	٦٥.٠٦	٣.٩٢
٨	أشعر بالإحباط في اكتساب سمات الريادية.	٧ %	١٥ %	٧٨ %	٢٩ %	١٩ %	٥٢ %	٩٠.٧٤	١٧.١٨	١.٥٩
٩	أؤيد ندرة الفرص المتاحة لتطبيق الريادية في تدريس العلوم.	١٠ %	٢٥ %	٦٥ %	٢٠ %	٢٣ %	٥٧ %	٤٨.٥	٢٥.٣٤	٣.٤٢
١٠	أرفض الاشتراك مع المعلمين الرياديين في تطوير برامج التدريب الريادي.	٣ %	٢٧ %	٧٠ %	٩ %	٢٩ %	٥٢ %	٦٩.١٤	٣٠.٨٧	٣.٠٩
١١	أشعر بقدراتي وإمكاناتي في مواجهة التحديات الريادية.	٨٢ %	١٠ %	٨ %	٦١ %	٣٠ %	٩ %	١٠٦.٦	٤١.٠٦	٣.٩٢
ثانياً: تقدير الجوانب الإيجابية للريادية في تعليم العلوم:										
١٢	أدرك أهمية التخطيط الجاد القائم على الريادية في إعداد مناهج العلوم.	٨٥ %	٥ %	١٠ %	٧٠ %	٢٠ %	١٠ %	١٢٠.٥	٦٢.٠٠	٣.١٩
١٣	أقدر أهمية البحث والاطلاع لحل المشكلات الخاصة بتدريس العلوم.	٧٥ %	١٩ %	٦ %	٥٨ %	٢٥ %	١٧ %	٨٨.٦٠	٢٨.٣٤	١.٣٨
١٤	أجد مشقة في الأداء التدريس في ظل مفهوم الريادية داخل الفصل.	١٠ %	١٣ %	٧٧ %	٢٠ %	١٢ %	٦٨ %	٨٥.٩٤	٥٥.٠٤	١.٠٦
١٥	أؤدي دوري في تدريس العلوم بحماسة وتحمل للمسؤولية في ظل الريادية.	٨١ %	١٢ %	٧ %	٢٣ %	١٧ %	٦٠ %	١٠٢.٦	٣٢.٥٤	٣.٩٠
١٦	أعترض على الاستعانة بالمهارات المتنوعة لأنها تضيع وقت الحصة.	٨ %	٢٥ %	٦٧ %	١٨ %	٢٧ %	٥٥ %	٥٥.٣٤	٢٢.٣٤	٢.٣١
١٧	أقدر أهمية اكتشاف طرق تدريس مبتكرة تحقق الريادية في تدريس العلوم.	٨٠ %	١٣ %	٧ %	٦٠ %	٣٠ %	١٠ %	٩٨.٥٤	٣٨.٠٠	١.٢٢
١٨	أشعر أن الخطط المعدة للرقى بالتدريس وجعلها ريادية صعبة	٨٠ %	١٣ %	٧ %	٢٠ %	٢٦ %	٥٤ %	٩٨.٥٤	١٩.٧٦	٢.٢٥

التحقيق.										
١٩	أقدر أهمية الالتحاق بالدورات التدريبية الخاصة بالريادية في تدريس العلوم.	٨٩ %٨٩	٩ %٩	٢ %٢	٦١ %٦١	٢٤ %٢٤	١٥ %١٥	١٤٠.٢	٣٥.٦٦	٤.١٢
٢٠	أسعى إلى اكتساب مهارات التدريس الريادي وتطبيقها في الفصل.	٨٥ %٨٥	١١ %١١	٤ %٤	٥٨ %٥٨	٢٥ %٢٥	١٧ %١٧	١٢٠.٩	٢٨.٣٤	٤.٩٤
٢١	أشعر أن الريادية لها دور محدود في تجويد وتقدم مهنة تدريس العلوم.	٨ %٨	١٧ %١٧	٧٥ %٧٥	١٦ %١٦	٢٨ %٢٨	٥٤ %٥٤	٧٩.٣٤	٢٣.١٠	١.٢٨
ثالثاً: مستقبل تدريس العلوم في وفق المعايير والمواصفات الريادية:										
٢٢	أشعر أن معلم العلوم سيكون له دور بارز في إعداد المناهج في ظل مفهوم الريادية.	٨٣ %٨٣	١٣ %١٣	٤ %٤	٥٨ %٥٨	١٧ %١٧	٢٥ %٢٥	١١٢.٢	٢٨.٣٤	٤.٢٥
٢٣	أؤكد أنه ستزداد القيود حول وجهات نظر المعلمين في ظل مفهوم الريادية.	٦ %٦	١٠ %١٠	٨٤ %٨٤	٢٤ %٢٤	٢١ %٢١	٥٥ %٥٥	١١٥.١٨	٢١.٢٦	٤.٣٨
٢٤	أتمنى أن تلقى الثقافة الريادية للمعلم اهتماماً من التربويين مثل اهتمامهم بالثقافات الأخرى.	٩٠ %٩٠	٤ %٤	٦ %٦	٦٠ %٦٠	١٥ %١٥	٢٥ %٢٥	١٤٤.٦	٣٣.٥٠	٣.٠٦
٢٥	أعتقد أن سيتم تطوير مناهج العلوم لتتناسب مع التدريس الريادي للعلوم.	٧٨ %٧٨	١٩ %١٩	٣ %٣	٧١ %٧١	١٤ %١٤	١٥ %١٥	٩٣.٦٢	٦٣.٨٦	٢.٩٠
٢٦	تعجز الريادية عن تحقيق أهدافها في ضوء الأهداف المستقبلية لتدريس العلوم.	٢٦ %٢٦	٩ %٩	٦٥ %٦٥	١٩ %١٩	٢١ %٢١	٦٠ %٦٠	٤٩.٤٦	٣٢.٠٦	١.٣١
٢٧	أرى أنه ستزداد الأعباء على مهام المعلم أكثر داخل وخارج الفصل نتيجة التزامه بمفهوم الريادية.	٤ %٤	١١ %١١	٨٥ %٨٥	١٠ %١٠	٢٧ %٢٧	٦٣ %٦٣	١٢٠.٩	٤٣.٩٤	٤.٢٢
٢٨	أعتقد أنه سيرتبط تدريس العلوم أكثر بحاجات المجتمع في ظل مفهوم الريادية.	٨٩ %٨٩	٧ %٧	٤ %٤	٥٨ %٥٨	٣١ %٣١	١١ %١١	١٣٩.٦	٣٣.٣٨	٥.٢٥
٢٩	أتمنى أن تبسط الريادية للمعلم مادة العلوم وتوصلها لكافة المستويات الطلابية.	٨٤ %٨٤	١٩ %١٩	٦ %٦	٦٢ %٦٢	٢٣ %٢٣	١٥ %١٥	٩٦.١٣	٣٧.٩٤	٢.١٢

كما تراوحت قيمة (٢١) لاستجابات عينة المعلمات ، وعددهن (١٠٠) معلمة علوم بين (١٤,٠ - ٦٥,٠٦) ، وأتت العبارتان رقماً (٧/ ٢٥) الأعلى نسبة مئوية بقيمة (٧١٪) ، ومفادها: " أشعر بالإحباط في اكتساب سمات الريادية."/ أعتقد أنه سيتم تطوير مناهج العلوم لتتناسب مع التدريس الريادي للعلوم."، أما العبارة الأقل نسبة مئوية وقيمتها (٥٠٪) فكانت رقم (٥) ، ومفادها: " يقلقني دور الثقافة في اكتساب سمات الريادية للمعلمين.."

وتلاحظ الباحثة أنه باستقراء الجدول (٥) والمتعلق باتجاهات معلمي ومعلمات علوم المرحلة الإعدادية نحو تطبيق الريادية في تدريس العلوم ، أنه تضمن العديد من الأبعاد، فتجدر الإشارة إلى أن البعد الأول: (تقبل مفهوم الريادية في تعليم العلوم) أنه بحساب قيمة (كا) لاستجابات كل عينة على حدة، أتت جميع الاستجابات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ودرجات حرية (٤) ، إذ تراوحت قيمة (كا) لاستجابات عينة المعلمين وعددهم (١٠٠) معلم علوم بين (٤٨,٥ - ١٤٤,٧) ، أما قيمة (كا) لاستجابات عينة المعلمات وعددهن (١٠٠) معلمة علوم بين (١٤,٠ - ٦٥,٠٦) . أما البعد الثاني وهو (تقدير الجوانب الايجابية

لليداية في تعليم العلوم)، فبحساب قيمة (كا٢) لاستجابات كل عينة على حدة، أتت جميع الاستجابات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ودرجات حرية (٤)، إذ تراوحت قيمة (كا٢) لاستجابات عينة المعلمين وعددهم (١٠٠) معلم علوم بين (١٤٠,٢ - ٥٥,٣٤)، أما قيمة (كا٢) لاستجابات عينة المعلمات وعددهن (١٠٠) معلمة علوم بين (١٩,٧٦ - ٦٢,٠). أما البعد الثالث وهو (مستقبل تدريس العلوم وفق المعايير والمواصفات الريادية)، فبحساب قيمة (كا٢) لاستجابات كل عينة على حدة، أتت جميع الاستجابات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ودرجات حرية (٤)، إذ تراوحت قيمة (كا٢) لاستجابات عينة المعلمين وعددهم (١٠٠) معلم علوم بين (١٤٤,٦ - ٤٩,٤٦)، أما قيمة (كا٢) لاستجابات عينة المعلمات وعددهن (١٠٠) معلمة علوم بين (٢١,٢٦ - ٦٣,٨٦).

وتجدر الإشارة أنه بحساب قيم (كا٢) بين استجابات المعلمين والمعلمات لمعرفة تأثير الجنس بشأن اتجاهاتهم نحو تطبيق الريادية في تدريس العلوم، اتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بينهم، وتُرجع الباحثة ذلك لاستشعار المعلمين والمعلمات بضرورة تطبيق الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم ومنها الريادية بأسسها ومبادئها وسماتها، بما يعزز من تجويد تدريس مادة العلوم.

كما يتضح مما سبق اتفاق نتائج التطبيق الميداني للبحث الحالي مع نتائج كل من: دراسة رودريجو وجيل سوتو وروزا (Rodriguez, F.J., Gil-soto, E. & Rosa, I.R. 2012, 878: 883) ودراسة إرنست وماتثيو وسامويل (Ernest, K., Matthew, S.K. & Samuel, 2015, 20: 30) ودراسة مايروكورتمان ووينزler وويتترز وسبانز (Mayer, I., Kortman, R., Wenzler, I., Wetters, A. & Spaans, J., 2014, 217: 244) حول اتجاهاتهم الإيجابية نحو تطبيق الريادية في تدريس العلوم.

• توصيات البحث :

- في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي والدراسات السابقة وأدبيات البحث من نتائج متعددة، فإن الباحثة توصي بما يلي:
- « تطوير برامج تدريب معلم العلوم بما يتفق والمعايير والمواصفات الريادية.
- « الاهتمام بتطبيق الاتجاهات والمداخل الحديثة في تعليم العلوم لمواكبة التطور العلمي والتقني.
- « بناء مناهج العلوم في ضوء سمات وأسس الريادية.
- « توفير الإمكانيات اللازمة لتطبيق الريادية في تعليم وتعلم العلوم.
- « اكساب معلمي العلوم مهارات التفكير الريادي لتطبيقها في تعليم العلوم.
- « تصميم برامج توعوية للمعلمين والطلاب المعلمين للوصول بالطلاب لممارسات التعلم الريادي من أجل تحقيق تعلم أفضل لمادة العلوم.

« إعداد نشرات إرشادية للمعلمين والمهتمين بمادة العلوم لإنماء معارفهم بشأن أسس تحقيق الريادية في تدريس العلوم وربط العلوم بخدمة المجتمع.

« عقد الندوات والمؤتمرات التي تُنمي المهارات والقدرات والاتجاهات الريادية للمعلمين والمعلمات من خلال زيادة وعيهم وإدراكهم ببعض الاتجاهات والمداخل الحديثة في تدريس المادة، وذلك ارتقاءً بأدائهم المهني.

وتُقدم الباحثة تصوراً شاملاً لإطار عام لبرنامج تدريبي مقترح قائم على الريادية في تعليم العلوم، وبيانته على النحو التالي:

• المقدمة :

تعتبر التحديات التي يواجهها معلمي ومعلمات العلوم في كافة المراحل التعليمية في حاجة متجددة لتجويد الأطر التعليمية والاطلاع على الاتجاهات والمداخل والرؤى الجديدة الداعمة للإرتقاء بالتربية العلمية وتحقيق أهدافها، بما يجعلها مواكبة لكافة أنماط التقدم العلمي والتقني في كافة مجالات الحياة، بالإضافة لربط تدريس المادة بمقتضيات سوق العمل واحتياجات المجتمع.

ويهدف البرنامج التدريبي إلى تعريف معلمي ومعلمات العلوم نظرة شاملة عن الريادية في تعليم العلوم؛ من حيث أسسها، ومفهومها، والمفاهيم المرتبطة بها، والاستراتيجيات التدريسية التي يُمكن أن تُحقق سماتها ومعاييرها، وصفات المعلم الريادي، ومهارات التدريس الريادية الخ من أجل تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو تطبيقها في تدريس مادة العلوم، وتحقيق التعلم الريادي للطلاب.

• أهداف البرنامج المقترح :

بعد الانتهاء من تدريس البرنامج، وجب التأكد من تحقيق الأهداف التالية:

• أهداف معرفية:

أن يكون المتدرب قادراً على أن:

- « يتعرف على بعض المفاهيم مثل (التدريب، الريادية، التعلم الريادي، الاتجاهات نحو الريادية، مهارات التدريس الريادي، التواصل العلمي، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ... الخ)
- « يذكر نشأة مفهوم الريادية في المجالات التعليمية.
- « يحدد إجراءات بعض طرق واستراتيجيات التدريس مثل (أسلوب المشروعات، التعلم التعاوني، التعلم الإلكتروني، التعلم الافتراضي، التعلم المدمج، التعلم الذاتي)

« يسرد أسس تحقيق الريادية في تعليم العلوم.

« يحدد مهارات التواصل العلمي اللفظي.

« يذكر دور المستحدثات التقنية في تحقيق الريادية في تعليم العلوم.

- ◀ يفسر مراحل تحقيق الفعالية الريادية للمعلم.
- ◀ يعدد آليات اكتساب (الاتجاهات نحو الريادية، المهارات الريادية، الثقافة الريادية الإبداعية... الخ).

• أهداف مهارة:

- ◀ أن يكون المتدرب قادراً على أن:
- ◀ يعد تقريراً شاملاً عن الريادية وتطبيقاتها التعليمية.
- ◀ يبحث عن استراتيجيات جديدة تُحقق الريادية في تعليم العلوم.
- ◀ يعمل نماذج لدروس في مادة العلوم في ضوء المهارات الريادية في تدريس العلوم.
- ◀ يستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس العلوم.
- ◀ يقارن بين أسس التعلم الريادي والمداخل التدريسية الأخرى.
- ◀ يستخدم بعض الأجهزة أو الوسائل التكنولوجية في التواصل اللفظي مع الآخرين.
- ◀ يعد بعض المشروعات المرتبطة بالتعلم الريادي.
- ◀ يصمم بعض المناقشات المقترحة لتوضيح مفهوم ومضامين الريادية مع الرفاق والمدرّب.

• أهداف وجدانية:

- ◀ أن يكون المتدرب قادراً على أن:
 - ◀ يشعر بأهمية تطبيق الريادية في تعليم العلوم.
 - ◀ يتجه للتدريب المهني المستمر لاكتساب مهارات تدريسية جديدة.
 - ◀ يهتم بالمداخل والاتجاهات الجديدة في تدريس العلوم مثل الريادية.
 - ◀ يقدر جهود العلماء والباحثين في إثراء الواقع التعليمي بكل جديد مثل مفهوم الريادية.
 - ◀ يرغب في التهيئة النفسية والفكرية لمواجهة التحديات التي تواجهه في التدريس من خلال استخدام مداخل تدريس متجددة مثل الريادية.
 - ◀ يتحمس حيال تطبيق مهارات التدريس الريادي.
 - ◀ يرغب في اكتساب معايير الجودة الداعمة لتجويد مهنة التدريس.
 - ◀ يميل للتواصل العلمي اللفظي باستخدام المستحدثات التكنولوجية مع الآخرين.
 - ◀ يسعى بشغف لاكتساب أسس التدريس الريادي.
- البرنامج المقترح (نظرة شاملة):

• الباب الأول:

- ◀ التدريب المهني لمعلمي ومعلمات العلوم في ظل مفهوم الريادية، ويتضمن:
- ◀ مفهوم التدريب المهني لمعلمي العلوم.
- ◀ أهمية التدريب المهني المستمر لمعلمي العلوم.

- « التحديات التي تواجه برامج تدريب معلم العلوم.
- « مفهوم الريادية ونشأتها في مجال التعليم والتعلم.
- « مفهوم التعليم والتعلم الريادي.

• الباب الثاني:

أسس تحقيق الريادية في تعليم العلوم، ويتضمن:

• بعض طرق واستراتيجيات التدريس، ومنها:

- « أسلوب المشروعات الفردية (مفهومها، أسسها، إجراءاتها، أهدافها الخ)
- « استراتيجية التعلم التعاوني (مفهومها، أسسها، إجراءاتها، أهدافها الخ)
- « التعليم / التعلم الإلكتروني (مفهومه، أسسه، إجراءاته، أهدافه الخ)
- « طريقة المناقشات الإلكترونية (مفهومها، أسسها، إجراءاتها، أهدافها الخ)
- « التعلم الافتراضي (مفهومه، أسسه، إجراءاته، أهدافه الخ)
- « التعلم المدمج (مفهومه، أسسه، إجراءاته، أهدافه الخ)
- « التعلم الذاتي (مفهومه، أسسه، إجراءاته، أهدافه الخ)

• الاتجاهات الريادية، وتتضمن:

- « مفهوم الاتجاه نحو الريادية.
- « خصائص الاتجاهات الريادية.
- « أساليب تنمية الاتجاهات نحو الريادية في تعليم العلوم.

• المهارات الريادية، وتتضمن:

- « مفهوم المهارات الريادية.
- « نماذج للمهارات الريادية.
- « آليات اكتساب المهارات الريادية.

• الثقافة الريادية، وتتضمن:

- « مفهوم الثقافة الريادية.
- « أنماط الثقافة العلمية والمهنية والتقنية.
- « دور الثقافة الريادية وأهميتها في تحقيق الريادية في تدريس العلوم.

• التجدد المستمر، ويتضمن:

- « مفهوم التجدد المستمر للمعلم.
- « كيفية تحقيق التجدد المستمر للمعلم.

• الإبداعية، وتتضمن:

- « مفهوم الإبداعية.
- « وسائل تحقيق الإبداعية في تعليم العلوم.
- « القدرات العقلية للتفكير الإبداعي.

• روح المبادرة والمخاطرة، وتتضمن:

- « مفهوم روح المبادرة والمخاطرة.
- « المهارات المرتبطة بروح المبادرة والمخاطرة.
- « دور المعلم في ترسيخ روح المبادرة والمخاطرة لدى طلابه.

• الباب الثالث:

- مهارات التدريس الريادي، وتتضمن:
- « مهارات رئيسة لتدريس العلوم، ومنها: مهارة التخطيط للدرس، مهارة تنفيذ الدرس، مهارة تقويم الدرس.
- « سمات معلم العلوم الريادي.
- « مقارنة بين أسس التعليم/ التعلم الريادي والتقليدي.
- « مراحل تحقيق الفعالية الريادية للمعلم، وهي: الوعي وإدراك المبادرة، تطوير الميول والنزعات الريادية، تطوير القدرات الريادية.

• الباب الرابع:

- استخدام مهارات التواصل العلمي اللفظي ودور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحقيق الريادية في تعليم العلوم، وتتضمن:
- « مقدمة عن مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي.
- « أنواع مهارات التواصل اللفظي، وتشمل: مهارات الاستماع، مهارات الكتابة، مهارات القراءة، مهارات التحدث ... الخ.
- « المستجدات العلمية واستخدامها كوسائل للتعليم الريادي في الألفية الثالثة.

- « دور المعلم والمدرسة في تحقيق الاستفادة الكاملة للطلاب من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ودورها في تحقيق الريادية.

• الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة،

• الوسائل التعليمية :

- أجهزة كمبيوتر مكتبية أو محمولة، تليفونات محمولة ذات تطبيقات عالية، أجهزة عرض كمبيوترية، شاشات عرض، الاستعانة ببعض المراجع التي تقتضيها طبيعة المحتوى، أوراق بيضاء، أقلام ملونة لتنفيذ بعض الأنشطة.

• أما الأنشطة المستخدمة فتشمل:

- « تخطيط بعض الدروس وفق المهارات الريادية لتدريس مادة العلوم
- « عمل وإعداد ملفات انجاز (بورتفوليو).
- « إعداد تقارير وإجراء أبحاث عن موضوعات مرتبطة بالريادية سواء مكتوبة أو إلكترونية.
- « استخدام بعض المواقع في جمع بعض المعلومات عن الريادية.
- « عصف ذهني حول بعض الأسئلة المطروحة أثناء التدريب.

- ◀ ابتكار مناقشات مفتوحة بين المتدربين.
- ◀ عمل جداول أو مقارنات أو أشكال توضيحية أو تخطيطية عن الريادية.
- **بعض أساليب واستراتيجيات التدريس المستخدمة في البرنامج التدريبي :**
 - منها ورش العمل، المناقشات وجها لوجه أو المناقشات الإلكترونية، العصف الذهني الفردي والجماعي، عمل المشروعات، المجموعات التعاونية الصغيرة، التعلم الذاتي.
- **أساليب التقويم :**
 - ويمكن الاستعانة بأساليب متنوعة للقيام بتقويم المتدربين؛ منها التشخيصي، والبنائي، والختامي، ويشمل ذلك: اختبارات المواقف، الأسئلة مفتوحة النهايات، الأسئلة الشفهية والتحريرية، التقويم الإلكتروني، ملفات الإنجاز، اختبارات التفكير الإبداعي، مقاييس الاتجاهات، الاستبانات ... الخ
- **مقترحات البحث :**
 - تقترح الباحثة إمكانية إجراء العديد من الأبحاث في ضوء الريادية، ومنها:
 - ◀ فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الريادية في تدريس العلوم وأثره على تنمية مهارات التدريس الريادي للمادة.
 - ◀ كفايات التدريس الريادي لدى معلمي العلوم وأثرها على تحقيق أهداف المادة من وجهة نظرهم.
 - ◀ فاعلية استخدام استراتيجية تدريس مقترحة قائمة على التعلم الريادي في تنمية مهارات التفكير العلمي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية.
 - ◀ تقويم مناهج العلوم في ضوء أسس الريادية وتطبيقها في تعليم المادة.
- **مراجع :**
 - أحمد عبدالرحمن النجدي ومنى عبدالهادي سعودي وعلى محيي الدين راشد (٢٠٠٢). تعليم العلوم في العالم المعاصر والمدخل في تعليم العلوم. دار الفكر العربي. القاهرة.
 - آمال محمد محمود أحمد (٢٠١١). أثر استخدام التعليم المدمج في تعليم الكيمياء على التحصيل والاتجاه نحوه وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة التربية العلمية، ٣ (١٤)، يوليو.
 - حامد عبدالسلام زهران (٢٠٠٠). علم النفس الاجتماعي. عالم الكتب. القاهرة.
 - سحر محمد يوسف عز الدين (٢٠١٤). برنامج إثرائي قائم على التكامل وفق الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات التفكير العليا والاتجاه نحو التعاون في العلوم للفائقين بالمرحلة الابتدائية، مجلة التربية العلمية، ٥ (١٧)، سبتمبر.
 - السيد على السيد شهدة (٢٠١٢). تعليم مناهج العلوم . الطبعة الأولى. دار الفكر العربي. القاهرة.
 - عبدالسلام مصطفى عبدالسلام (٢٠٠١). الاتجاهات الحديثة في تعليم العلوم. دار الفكر العربي. القاهرة.

- فؤاد البهي السيد (١٩٧٩). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. دار الفكر العربي. القاهرة.
- مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٦). التقويم والقياس في التربية وعلم النفس. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة.
- محمد السيد على (٢٠٠١). التربية العلمية وتعليم العلوم. دار الفكر العربي. القاهرة.
- محمد عبدالرازق عبدالفتاح (٢٠١٤). استراتيجية إثرائية مقترحة لتنمية الخيال العلمي والاتجاهات نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة التربية العلمية، ٤ (١٧)، يوليو.
- محمد محمود أبو السعود الجوهري (٢٠١٠). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم ما وراء المعرفية في تنظيم البنية المعرفية ورفع الكفايات التعليمية وتنمية الاتجاهات نحو التعليم لدى طالبات كلية المعلمين، مجلة التربية العلمية، ١ (١٣)، مارس.
- مندور عبدالسلام فتح الله (٢٠١٤). فاعلية التدريب الإلكتروني الفردي والتعاوني على برنامج كورس لاب في تنمية مهارات معلمي الفيزياء لتصميم الدروس الإلكترونية وإنتاجها والاتجاه نحو استخدامها، مجلة التربية العلمية، ٦ (١٧)، نوفمبر.
- وليد يوسف محمد ابراهيم (٢٠٠٧). أثر استخدام التعليم المدمج في التحصيل المعرفي للطلاب المعلمين بكلية التربية لمقرر تكنولوجيا التعليم ومهاراتهم في توظيف الوسائل التعليمية واتجاهاتهم نحو المستجدات التكنولوجية التعليمية. مجلة تكنولوجيا التعليم ... سلسلة دراسات وبحوث محكمة، ٢ (١٧)، أبريل.
- A Deyemo, S.A. (2009). Understanding and Acquisition of Entrepreneurial Skills: A pedagogical – Re – Orientation for Classroom Teacher in Science Education. Journal of Turkish Science Education, 6 (3), December.
- Antonio, T., Lanawati, S., Wiriana, T.A. & Christina, L. (2014). Correlations Creativity, Intelligence, Personality, and Entrepreneurship Achievement. Procedia-Social and Behavioral sciences, 115.
- Arasti, Z., Falavarjani, M.K. & Imanipour, N. (2012). A study of Teaching Methods in Entrepreneurship Education for Graduate Students. Higher Education Studies, 2 (1), March.
- Azim, M.T. & Al-Kahtani, A.H. (2014). Entrepreneurship Education and Training: A survey of Literature. Life Science Journal, 11.
- Bakar, R., Islam, M.A. & Lee, J. (2015). Entrepreneurship Education: Experiences in Selected Countries. International Education Studies, 8 (1).
- Bellingham, L., et al., (2012). Enterprise and Entrepreneurship Education Guidance of Uk higher Education providers. The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). September.

- Cristian, B.C. & Dina, R. & Vlad, D.E., (2013). Social Entrepreneurship Versus Corporate Social Responsibility in E-learning. The 9th International Scientific Conference E-Learning and Software for Education, Bucharest. Aprile.
- Delhaxhe, A., Bourgeois, L., Bre. L, P. & Delei, G., (2012). Entrepreneurship Education at School in Europe – Nation Strategies Curricula and Learning outcomes. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EURYDICE). March.
- Deveci, I. & Cepni, S. (2014). Entrepreneurship in Science, Teacher Education. Journal of Turkish Science Education, 11 (2), June.
- Dobratz, C.D., Singh, R.P. & Abbey, A. (2014). Using Formal Internships to Improve Entrepreneurship Education Programs. Journal of Entrepreneurship Education, 17 (2).
- Education, Audio Visual and Culture Executive Agency (2015). Entrepreneurship Education in Europe. Finale Report. December.
- Ernest, K., Matthew, S.K. & Samuel, A.K., (2015). Towards Entrepreneurial Learning Competencies: The Perspective of Built Environment students. Higher Education Studies, 5 (1).
- European Commission (2013). Entrepreneurship Education: A Guide for Educators. European Union. Bruxelles. June.
- European, Union, (2014) . Was to Succeed with Entrepreneurship Education. Best practice Guide (BPG. The European Union Union Interrec TVC Programme.
- Eze, J.F. & Nwali, A.C. (2012). Capacity Building For Entrepreneurship Education: The Challenge for The Developing Nations. American Journal of Business Education, 5 (4), July / August.
- Ghina, A. (2014). Effectiveness of Entrepreneurship Education in Higher Education Institutions. Procedia-Social and Behavioral Science, 115.
- Ghina, A., Sim atupang, T.M. & Gustomo, A. (2014). A systematic Frame work for Entrepreneurship Education within a University Context. International Education studies, 7 (12).
- Godeon, S.A. (2014). Application of best Practices in University Entrepreneurship Education. European Journal of Trainig and Development, 38 (3).

- Higgins, D. & Elliott, C. (2011). Learning to Make Sense: What Works in Entrepreneurial Education. *Journal of European Industrial*, 35 (4).
- Huber, L.R., Sloof, R. & Praag, M.V. (2012). The Effect of Early Entrepreneurship Education: Evidence from a Randomized field Experiment. IZA, Discussion Paper ,6512, April, Bonn, Germany.
- Hynes, B., Costin, Y. & Bird thistle, N. (2011). Practice – based Learning in Entrepreneurship Education A means of Connecting Knowledge Products and Users. *Higher Education Skills and Work-based Learning*, 1 (1).
- Jesen, L. & Calvert, V. (2014). Enhancing Entrepreneurship Education through Memletic Learning Theory. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 14 (2).
- Johnson, J.E. & Envic K.B.R. (2014). Assessing the Learning Goal outcomes of an Interdisciplinary Entrepreneurship cohort program: A Comprehensive Survey Approach. *Journal of Entrepreneurship Education*, 17 (1).
- Kakkonen, M.L. (2012). Entrepreneurial Learning and Learning strategies of the First Year Business students in Higher Education. *IJEMS*, 3 (1).
- Khidzir, N.Z., Matdaud, K.Z. & Ibrahim, M.A., H. (2016). The Relationship among student's Domain of Learning Development Implementing virtual Learning in Higher Learning Institutions. *International Journal of Information and Education Technology*, 6 (6), June.
- Lahm, R.J. & Heriot, K.C., (2013). Creating an Entrepreneurship Internship program: A case study. *Journal of Entrepreneurship Education*, 16.
- Lane, P. Hunt, J. & Farris, J. (2011). Innovative Teaching to Engage and Challenge Twenty-First century Entrepreneurship students: an inter Disciplinary Approach. *Journal of Entrepreneurship Education*, 14.
- Lans, T., Oganisjana, K., Taks, M. & Popov, V. (2013). Learning for Entrepreneurship in Heterogeneous groups: Experiences from An International, Inter Dicipinary, Higher Education student programme. *Journal of The Humanities and Social Trames*, 17 (4).
- Lepisto, J. & Ronkko, M.L. (2013). Teacher students as future Entrepreneurship Educators and Learning Facilitators. *Education + Training*, 55 (7).

- Levia Kangas, P. Schneitz, A. & Aaaoja, A. (2016). The Evolution of Finnish "Dream School" – Via Public Entrepreneurship form Innovative Concepts to National Scale – up. International Journal of Information and Education, Technology, 6 (7).
- Liu, M.C. & Chi, M.H., (2012). "Investigating Learner Affective Performance in Web-based Learning by Using Entrepreneurship as a Metaphor". Educational Technology & Society, 15 (3).
- Martin, C. & Lucu, R.B. (2014). Teaching Entrepreneurship to Educational Sciences Students. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116.
- Mayer, I., KorTmann, R., Wenzler, I., Wetters, A. & Spaans, J., (2014). Game-Based Entrepreneurship Education: Identifying Enterprising, personality Motivation and Intentions, Students. Journal of Entrepreneurship Education, 17 (2).
- Men Khoff, T. & Bengtsson, M.L. (2012). Engaging Students in higher Education through Mobile Learning: Lessons Learnt in a Chinese Entrepreneurship Course. Education Research Policy prac. , 11.
- Mokbanis, I., Zerwas, D., Kortzfleisch, H.F.O., & Kutsch, H. (2014). Fostering Customer Orientation Through Workspace Flexibility: Evidence from Entrepreneurship Education. Journal of entrepreneurship Education, 17 (1).
- Na Cu, C.M. & Avasilcai, S. (2014). Environment factors Influencing Technological Entrepreneurship: research framework and Results. Procedia-social and Behavioral Sciences, 109.
- Nian, T.Y., Bakar, R. & Islam, M.A. (2014). Students' Perception on Entrepreneurship Education: The Case of University Malaysia Perlis. International Education Studies, 7 (10).
- Oleforo, N.A., Oko, D.E. & Akpan, E.G. (2013). Entrepreneurship Training Programme in Universities and Graduates' productivity in south. South Nigeria. International Education Studies, 6 (7).
- Ongwae, G.J. (2012). An Evaluation of Entrepreneurship Education Programme in Kenya . Jomokenyatta University of Agriculture and Technology. Nairobi. Kenya.
- Polena kovik, R., et al., (2014). Entrepreneurial Learning Strategy of the Republic of Macedonia 2014-2020. Report of the European Training Foundation (ETF) Working Together Learning for life. Skopje. November.
- Rae, D. & Harri, N.R.W. (2013). How does enterprise and Entrepreneurship Education Influence Postgraduate students'

Career intentions in the New Era Economy. Education Training, 55 (8/9).

- Rae, D. (2005). Entrepreneurial Learning: A narrative-based Conceptual Model. Journal of small Business and Enterprise Development, 12 (3).
- Ramayah, T., Ahmed, N.H., Charfei, T.H. (2012). Entrepreneur Education: Does prior Experience Matter?. Journal of Entrepreneurship Education, 15.
- Robinson, S. & Stubberud, H.A. (2014). Teaching Creativity, Teamwork and Other Soft Skills for Entrepreneurship. Journal of Entrepreneurship Education, 17) (2).
- Rodrigues, R.G. et al. (2012). The Effect of an Entrepreneurial Training Programme on Entrepreneurial Traits and Intention of secondary students. In. Entrepreneurship-Born, Made and Education. edit. By: Helmchen, I.B., INTECH. Europe. March.
- Rodriguez, F.G. & Gil-soto, E. & Rosa, I.R. (2012). New Methods in University Entrepreneurship Education: A Multidisciplinary Teams Approach. Creative Education, 3, October.
- Ruth, D. & Wolff, J.A. (2014). On The Variability and Risk of Evaluating The Commercial Potential of Technologies: an Entrepreneurship Course Evaluating Real Inventions for Commercial Potential. Journal of Entrepreneurship Education, 17(2).
- Suonpaa, M. (2013). Constructing an Opportunity Centered Coillaborative Learning Model through and for Entrepreneurship. Ph.D. Academi dissertation to be publicly discussed. by permission of the juvaskyla University School of Business and Economics. Auditoriums 212. February. Turkish.
- Taa Tila, V.P. (2010). Learning Entrepreneurship in higher Education. Education & Training, 52 (1).
- United Nations conference on Trade and Development (UNCTAD) (2011). Entrepreneurship Education, Innovation and Capacity-building in Developing Countries. Third session. January. TD/B/C. 11/MEM. 1/9.
- Zain, S.M., Basri, N.E.A. Mahmood, N.A., Basri, H., Yaacob, M. & Ahmed (2013). Innovation in Sustainable Education and Entrepreneurship Through the UKM Recycling Center Operations. International Education Studies, 6 (6).



البحث السابع :

**التدريس التبادلي ومهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى
طلاب المرحلة الثانوية المعتمدين والمستقلين: دراسة تجريبية**

إعداد :

د/ عصام محمد أحمد أبو الخير
أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية بالقاهرة - جامعة الأزهر

” التدريس التبادلي ومهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية المعتمدين والمستقلين ” (دراسة تجريبية)

د/ عصام محمد أحمد أبو الخير

• المستخلص :

هدف البحث إلى التعرف على فاعلية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة، لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري المعتمدين والمستقلين، ولتحقيق هذا الهدف، تم إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، واختبار مهارات الفهم القرائي، ومقياس للاتجاه نحو القراءة، كما تم إعداد دليل للمعلم لتدريس بعض موضوعات القراءة المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، باستخدام استراتيجيات التدريس التبادلي، وبلغت عينة البحث (٦٨) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واستغرقت تجربة البحث خمسة أسابيع، وتوصل البحث إلى قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات قيم درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح طلاب المجموعة التجريبية المستقلين والمعتمدين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات قيم درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة لصالح طلاب المجموعة التجريبية المستقلين والمعتمدين، وقدم البحث عدداً من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: مهارات الفهم القرائي - الاتجاه نحو القراءة - التدريس التبادلي - الأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكي).

Reciprocal Teaching, Reading Comprehension and Attitudes towards Reading of Dependent and independent Secondary School Students: An Experimental Study

Abstract:

This study aimed at investigating the effectiveness of reciprocal teaching in developing reading comprehension and attitudes towards reading among dependent and independent second year secondary school students at Al Azhar Institutes. To meet this end, a list of reading comprehension skills suitable to second year Al Azhar secondary school students, a reading comprehension test, and an attitudes towards reading scale were prepared. Moreover, a Teachers' manual was designed to teach some reading topics assigned for second year Al Azhar secondary school students using reciprocal teaching strategy. Sixty-eight students have participated in the study in two groups, experimental and control. The treatment lasted for five weeks. The results of the study revealed that there was a statistically significant difference between the mean scores attained by the experimental group and those of the control group in the posttest of reading comprehension as well as attitudes towards reading in favor of the experimental group students. The study concluded with a list of reading comprehension skills and provided a number of recommendations and suggestions for further research.

Key words : *Reading Comprehension Skills, Attitudes towards Reading, Reciprocal Teaching, Cognitive Style, (dependence and independence of cognition domain)*

• مقدمة :

اللغة من أهم مقومات الأمم؛ إذ تربط أفراد المجتمع بعضهم ببعض، وتنظم العلاقات اللغوية بينهم وبين سائر الأمم؛ فهي نظام محكم دقيق، يلتزم أفراد المجتمع - على اختلاف طبقاتهم - باتباعه، واتخاذها أساسا للفتاهم، والتعبير عما يجول في النفس ويختلج في الخواطر.

واللغة ثمرة من ثمرات التفكير؛ فعن طريقها يقوم الإنسان بعمليات التفكير؛ من تفسير وتحليل وموازنة وإدراك للعلاقات، واستخراج النتائج وتجريد وتعميم، ثم يصب ناتج كل هذه العمليات، عندما تمده اللغة بالرموز، التي تحدد له المعاني وتحمل له الأفكار. (محمود كامل الناقة: ١٩٩٧، ١٧).

وتبدو الصلة بين اللغة والفكر، من أن اللغة أساس عملية التفكير؛ فالمعاني التي تمثلها الرموز اللغوية المختلفة هي المادة الخام، التي يستخدمها المتعلم في عملية التفكير، ويتطلب ذلك العناية بالفهم، وبصفة خاصة في القراءة. (فتحي علي يونس: ٢٠٠٠، ١٥٨).

واللغة العربية أداة التفكير، ووسيلة الاتصال بين أفراد المجتمع، والوعاء الذي يحوي خبراتهم، ويعبر عن ثقافتهم، ولذا كان لها مكانه عظيمة في قلوب متحدثيها، وكان تعليمها وتعلمها واجبا دينيا وقوميا.

وتتكون اللغة العربية من فنون أربعة هي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، والعلاقة بين هذه الفنون علاقة عضوية، وعلاقة تأثر وتأثير، والصلات بين الفنون اللغوية متداخلة؛ فكل شكل من أشكالها له وجود في الآخر، والكفاءة في فن منها ينعكس على الفنون الأخرى. (فتحي علي يونس: ٢٠٠٠، ١٥٨).

وتتبوأ القراءة بين مهارات اللغة العربية مكانة مهمة، متميزة في التواصل اللغوي، والحصول على المعلومات والخبرات؛ إذ تعد من أهم نوافذ المعرفة الإنسانية، وأعظم أداة لنقل التراث الإنساني، وتبادل الأفكار، وإيجاد التوافق الاجتماعي بين أبناء المجتمع، ومن ثم كان الانطلاق فيها والانسياب تعبيرا عن الأفكار، من أهم الأهداف التي تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيقها، وكان إتقان مهاراتها والسيطرة عليها، من إبراز مسئولياتها. (محمد مجاور: ١٩٩٨، ٣٤٧).

والقراءة فن من الفنون الأساسية للغة، فهي الأساس الذي تبني عليه فروع النشاط اللغوي، من تحدث واستماع وكتابة، وإن امتلاك مهارات القراءة من أهم المهارات التي ينبغي أن يتمكن منها المتعلم في المجتمع الحديث، الذي أصبحت فيه القراءة أُلزم له (حسن الخليفة: ٢٠٠٢: ١١٧).

القراءة من وسائل الرقي العلمي والنمو الاجتماعي؛ فعن طريقها يشبع الفرد حاجاته، وينمي فكرة وعواطفه، ويثري خبراته، بما تزوده من أفكار وآراء وخبرات، وعن طريقها ينطلق الفرد في التعليم المستمر، الذي أضحت ضرورة لمواكبة التطور العلمي والتقني، والتكيف الشخصي مع المتغيرات السريعة والمستحدثات العصرية. (حسن شحاتة: ١٩٨١: ٣٥).

والقراءة عملية من عمليات التفكير، لا تقل عن تلك التي استخدمها كاتب النص، الذي يقرأه القارئ، ففي كلا الأمرين هناك التنظيم والفهم والتحليل والتركيب والحكم وحل المشكلات، والانتقاء والاستدلال ومقارنة البيانات والنقد، والاستنتاج والتعميم. (حسني عصر: ٢٠٠٠).

والقراءة هي باب المعرفة الذي لا يغلق، وباب الفكر الذي لا ينضب، وما من أمة علت في المجد وارتفع شأنها إلا كانت القراءة وسيلتها، وما من فرد استطاع في مجتمع حديث أن يرتقي ويتبوأ مكانة عالية، إلا كان سبيله القراءة، والدأب والحرص عليها، بكل ما أوتي من قوة وإمكانات. (فتحي يونس: ٢٠١٤: ٢٣٧).

وإن هناك كثيراً من الإشارات الدالة على أهمية القراءة، ودورها في حيات الجماعات؛ فالأمر الإلهي (اقرأ) كان بمثابة إشارة عميقة إلى أن مفتاح الحياة، ومفتاح الدين القراءة؛ فمنها تأتي جميع الخبرات. (فتحي يونس: ٢٠٠٠، ٢٥٤) مما يلفت انتباهنا إلى دور القراءة وأهميتها في حياة الفرد والمجتمع، وأنها أساس وعماد الحياة.

ويكفي القراءة فخراً أنها تشترك مع القرآن الكريم في مادته؛ فالقرآن سمي قرآناً لأنه قمة ما يقرأ، فالألف والنون في آخر الكلمة تدل على الوصول للقمة، وللقراءة أهمية خاصة على المستويين الفردي والجماعي؛ فبالنسبة للفرد تعد القراءة نافذة يطل منها الفرد على العالم من حوله، ومن خلالها يكتسب الكثير من الخبرات والمعارف والثقافات والقيم والتقاليد والعادات، مما يساعده على التكيف مع مجتمعه والقيام بدوره على أكمل وجه، كما أن القراءة تنمي عقله وتكسب الكثير من مهارات التفكير، كالمقارنة والاستنباط والتحليل والنقد، وتنمي لغته من خلال إكسابه المفردات والجمل والتركيب اللازمة، التي يستعين بها في مهارات اللغة المختلفة كالحدث والكتابة. (فتحي يونس: ٢٠٠٠، ٣٨٠).

وعلى مستوى المجتمع تعمل القراءة على تدعيم العلاقات بين أفرادها؛ من خلال تعرضهم لمحتويات قرائية واحدة، تحقق التواصل الفعال بين عامة الناس والمفكرين والعلماء، من خلال قراءة نتاجهم الفكري في تخصصاتهم المختلفة، وتحقيق الحوار بين الحضارات، وتعزيز العلاقات بين أفراد المجتمع، فالأمة القارئة أمة متعلمة. (علي اسماعيل: ١٩٩٨، ١٧٦).

ومما يؤكد أهمية القراءة أن المحور الرئيسي للمؤتمر الثالث والأربعين للجمعية الدولية للقراءة، هو أن القراءة هي الباب الرئيس للتفاهم الدولي والإبداع - وأيضا - النداءات التي يرددتها التربويون في العالم العربي: عليكم بالقراءة وعليكم بالقراءة، وعليكم بالقراءة. (فتحي يونس: ٢٠١٤، ٢١٢) كما نصت المعايير الأكاديمية المرجعية بالأزهر على إتقان مهارات القراءة. (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: ٢٠١٥، ٣٢)

وتزداد أهمية القراءة في المجتمعات بزيادة تعقدها؛ فكلما تعقدت الثقافة وازدادت المخترعات والمبتكرات، زادت أهمية القراءة، فحتى يمكن استخدام تلك المخترعات والإفادة منها، يتطلب ذلك كفاءة أكبر في القراءة. (رشدي أحمد طعيمة: ١٩٩٨: ٩٠).

والقراءة تسمو بخبرات المتعلمين فتصقلها، وتزيدها نضجاً، وتفتح أمامهم أبواب الثقافة والمعرفة، وتمدهم بالمعلومات الضرورية لحل كثير من المشكلات الشخصية، وتحدد ميولهم، وتزيدها اتساعاً، وتنمي شعورهم بالذات، وتدفع عقولهم إلى التأمل والتفكير، وترفع مستوي الفهم لديهم في المسائل الاجتماعية؛ بالتأمل في وجهات النظر المختلفة اعتراضاً وتأيداً، وتثير روح النقد للكتب والمجلات والصحف، وتكسب الشعور بالانتماء إلى عالم الثقافة. (حسن شحاتة: ١٩٩٢، ١٠٢).

ومن ثم كانت القراءة قلب كل عمل يقوم به الإنسان، وأساس كل تقدم بشري، والوجه الآخر للتواصل الكتابي، ولن يتأتى لأي فرد أن يكون عظيماً أو مبتكراً ما لم يكن قارئاً، وما لم يكن مجداً في قراءته. (فتحي يونس: ٢٠٠٠، ٢٢).

وأصل القراءة أن تكون أولاً الفهم، لا القراءة الميكانيكية وفك الرموز؛ لأن الفهم القرائي أساس لتعليم المقروء، والإفادة منه بوجه عام. (فتحي يونس ومحمود الناقة ورشدي طعيمة: ١٩٩٦، ٢٨١)، والقراءة الحقيقية هي القراءة المقترنة بالفهم؛ فالفهم هو ذروة سنام مهارات القراءة، والانطلاق في القراءة يتوقف على مدى فهم القارئ لما يقرأ، وتجاوزه لمستويات الفهم الحرفي إلى الفهم الاستنتاجي، والتقويمي، والإبداعي. (حسني عصر: ١٩٩٩، ٥٠).

والفهم القرائي هدف لغوي وتربوي؛ باعتباره الغاية المنشودة من عملية القراءة، وفهم المقروء يساعد على الارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، والمامة بمعلومات مفيدة، تكسبه مهارة إبداء الرأي والنقد الموضوعي. (حسن شحاتة: ١٩٩٩، ١٤١).

والفهم القرائي هو المهارة المحورية، التي يهدف تعليم القراءة إلى تنميتها، وهو الهدف الأسمى من القراءة، الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه، وتهدف العملية

التعليمية إليه؛ فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح. (محمد جاد الله: ٢٠٠٣، ١٨).

والفهم القرائي هو الغاية من عمليات القراءة كلها؛ إذ إن تنمية مستويات الفهم لدى القارئ، تمكنه من الحصول على فهم دقيق لرسالة الكاتب، وتمكنه من تجميع المعلومات وتنظيمها، والقدرة على استدعائها، وتحليلها، وتفسيرها، وتقويمها، وهو بهذا يوظف كل مهاراته الفكرية في فهم النص المقروء. (شحاتة: ١٩٩٢، ٢٨).

والفهم القرائي هدف تعنى به المناهج والبرامج القرائية؛ حيث يعد دليلاً واضحاً على القراءة الفاعلة، التي تقوم على استجابة القارئ للنص، ومقدرته على بناء معني مما يقرأ، وهذا ما أكده داوود عبده (١٩٩٠) في قوله: "الفهم هو الركن الأساسي للقراءة، والفهم الجيد للمادة المقروءة لا يقتصر على المعاني المباشرة للرموز الكتابية، وإنما يشمل فهم المعاني البعيدة أو قراءة ما بين السطور". (داوود عبده: ١٩٩٠، ١٦).

والفهم القرائي هو ضمان للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، واكتسابه مهارات النقد في موضوعية، وتعويد إبداء الرأي، وإصدار الأحكام على المقروء بما يؤيدها، ومساعدته على ملاحظة الجديد؛ لمواجهة ما يصادفه من مشكلات، وتزويده بما يعينه على الإبداع. (محمد فضل الله: ٢٠٠١، ٨٢).

ومن ثم يعد الفهم أهم مهارات القراءة، وأهم أهداف تعليمها؛ لأنه ضروري للإفادة من المقروء، وبرغم أن القراءة فن استقبال لغوي، إلا أنها عملية نشطة وإيجابية؛ إذ تتطلب من القارئ مستويات متباينة من الفهم، الذي يأخذ بعدين، الأول: أفقي ويتناول فهم الكلمات والجمل والفقرات والموضوع، وفهم الفكرة العامة والأفكار التفصيلية، والثاني: رأسي ويتناول مستويات الفهم المختلفة، مثل: المعني الحرفي، والمعني الضمني، وما بين السطور، والاستنتاج والنقد والتفاعل والإبداع. (رشدي طعيمة: ١٩٩٨، ٩١ - ٩٢).

وصنف بروك وكريمير (Broek, P. & Kremer, K. 2000) مهارات الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات، الأول: الفهم الحرفي أو النصي (فهم السطور)، ويعني التقاط المعني الحرفي الرئيسي المباشر للكلمة أو الجملة أو الفكرة من السياق، والثاني: الفهم الاستنتاجي أو التفسيري، ويهتم بالمعاني الضمنية (ما بين السطور)، التي لم يذكرها النص صراحة، والثالث: الفهم النقدي أو التطبيقي (ما وراء السطور) ويهتم بإصدار الحكم على المادة المقروءة، من حيث صدقها ودقتها، والتمييز بين الآراء والحقائق، والبرهنة على الحقائق. (Broke, & Kremer, 2000)

ومن ثم تسهم مهارات الفهم القرائي في إكساب الطلاب مهارات النقد الموضوعي وتعويدهم إبداء الرأي، وإصدار الأحكام المقرونة بما يؤديها، والتعمق في النص المقروء، وإدراك العلاقات الجديدة، والتنبؤ من خلال المعلومات المقدمة في النص المقروء. (وحيد حافظ: ٢٠٠٨، ١٦٦)، ولذا فإن مهارات الفهم القرائي تؤدي إلى زيادة إقبال الطلاب على تحديد الأفكار، وتحصيل المعلومات، مع الإحساس بالمتعة القرائية، وتشجيعهم على المزيد من القراءة والاطلاع، مما يثري تفكيرهم وثقافتهم، ويزيد حصيلتهم اللغوية.

وإن امتلاك الطلاب لمهارات الفهم القرائي، يجعلهم لا يتقبلون كل ما يقرءون على أنه حقائق مسلم بها، بل يفكرون فيما يقرءون، ويتفقدون أو يختلفون معه، وهذا ما أكدته فتحي يونس في قوله: "إن اقتصار مفهوم القراءة على معني النطق والفهم ليس كافياً؛ لأنه يؤدي إلى تربية مواطن يقدر الكلمة المكتوبة، ولا يستطيع نقدها أو مناقشتها، ولذا ينبغي أن يركز مفهوم القراءة على جميع أنماط التفكير والحكم والتحليل وحل المشكلات". (فتحي يونس: ٢٠٠٠، ٢٤٦).

ونظراً لأهمية الفهم القرائي، فقد نال اهتماماً كبيراً من قبل المسؤولين بوزارة التربية والتعليم، وقطاع المعاهد الأزهرية، فقد نصت أهداف تعليم القراءة في المرحلة الثانوية على تنمية مهارات الفهم القرائي؛ حيث نصت على:

- ◀ أن يفهم الطالب المعنى العام، والمعنى التفصيلي، والضمني من السياق.
- ◀ أن يضع الطالب عنواناً مناسباً لفقرة قرأها.
- ◀ أن يلخص الطالب ما يقرأ محدداً الأفكار.
- ◀ أن يبدي الطالب رأيه فيما يقرأ.
- ◀ أن يعي الطالب المقروء، والسياق الذي ورد فيه. (وزارة التربية والتعليم: ٢٠٠٨، ٦٨ - ٩٩) (الأزهر الشريف، الإدارة المركزية للمعاهد الأزهرية، ١٩٩٠) (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: ٢٠١٥، ٣٢)

كما حظي الفهم القرائي باهتمام كبير من قبل علماء التربية؛ فقد عقدت الكثير من المؤتمرات التي اهتمت بالفهم القرائي، ومنها مؤتمر دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة (٢٠٠١) ومؤتمر نحو أمة قارئة (٢٠٠٢) ومؤتمر القراءة وبناء الإنسان (٢٠٠٣) ومؤتمر القراءة وتنمية التفكير (٢٠٠٤) ومؤتمر تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية من الواقع إلى المأمول (٢٠٠٥) ومؤتمر من حق كل طفل أن يكون قارئاً متميزاً (٢٠٠٦) ومؤتمر صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج (٢٠٠٧) ومؤتمر ماذا يقرأ الأطفال والشباب؟ (٢٠٠٨) ومؤتمر كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقراطية والإخراج (٢٠٠٩) ومؤتمر ما المعارف التي نقدمها لتلاميذنا في كتب القراءة بمراحل التعليم العام؟ وكيف نقدمها أبالسرد أم الحوار أم القصة؟ (٢٠١٠) ومؤتمر معلم القراءة بين مهام التعليم ومواجهة صعوبات التعلم في الوطن

العربي (٢٠١١) ومؤتمر تحديات تعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية (٢٠١٢) ومؤتمر تعليم القراءة للكبار من محدودية الأبجدية إلى رحابة الوظيفة والإمتاع والمؤانسة (٢٠١٣) ومؤتمر معلم القراءة بين الواقع والمستقبل (٢٠١٤) والمؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان تكوين المعلم (٢٠٠٤).

ومما يعظم قيمة تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، أن أهداف السياسة التعليمية بمصر، قد نصت على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب في كل المراحل التعليمية؛ ممثلة في وثيقة المعايير القياسية لمحتوى المواد الدراسية للتعليم الأزهرى قبل الجامعي (٢٠١٤)، ووثيقة معايير المتعلم لمقررات اللغة العربية بالتعليم الأزهرى قبل الجامعي (٢٠٠٩) ويتم تقييم أداء الطالب في ضوء هذه الوثيقة ونواتج التعلم المستهدفة بها.

ومن ثم تأتي أهمية تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب، لاسيما في عصرنا الحالي، عصر المعرفة الذي يتسم بالتغيرات السريعة المتلاحقة؛ وتتنامي فيه المعارف بشكل غير مسبوق؛ نظرا لأن القراءة تعد المصدر الأهم، الذي من خلاله ينمو فكر الإنسان بصورة منظمة ومركزة، ويطلع على ما جاء به المفكرون. (فتحي يونس: ٢٠٠٠، ٢٢) مما جعل الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب، هي القضية الأكثر أهمية، واستلزم استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة.

والمستقرى للدراسات والكتابات التربوية في الآونة الأخيرة، يجد اهتماماً ملحوظاً بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب، ويلاحظ - أيضاً - أنها قد اتجهت نحو ما يسمى بالتدريس التبادلي، الذي يسهم في مساعدة الطلاب على الفهم وبناء المعنى، من خلال المناقشات والحوار بين الطلاب والمعلم، أو بين الطلاب وبعضهم البعض؛ بما يسهم في تنمية المهارات الذاتية، ويدعم الثقة بالذات، والقدرة على ضبط التفكير، ويزيد من دافعيتهم للتعلم، وممارسة أنشطة الاكتشاف. (Faster, E. & Rotoloni, B. 2008.p.47).

والتدريس التبادلي أحد الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، التي طرحت نفسها في المجال التربوي، واتجاهها تربوياً حديثاً يقوم على أساس تصميم مواقف تعليمية، في صورة مجموعات متعاونة، يتفاعل من خلالها الطلاب، تحت إشراف المعلم وإرشاده، وتفعيل دور كل من المعلم والمتعلم معا في العملية التعليمية؛ حيث يصبح الطالب مفكراً ومندمجاً في البحث عن حلول للمشكلة بصورة موجهة. (فايزة حمادة: ٢٠٠٩، ٣٠٠).

والتدريس التبادلي نشاط تعليمي قائم على الحوار المتبادل بين المعلم والمتعلم، أو بين الطلاب وبعضهم البعض، يقسم فيه النص المراد دراسته

إلى فقرات أو أجزاء، بهدف فهمه، وذلك من خلال القيام بتلخيص الفقرة التي تم قراءتها، ووضع أسئلة عليها، والاستفسار عن الصعوبات التي واجهتهم، ثم التنبؤ بما سيطرع بعدها من أفكار. (علي الجمل: ٢٠٠٥، ١٣١).

وتستند فكرة التدريس التبادلي إلى مفهوم القراءة التبادلية، وهي شكل من أشكال القراءة الجماعية، ويتم في أربع مراحل هي: تنشيط الخلفية المعرفية والثقافية، واستدعاء الخبرات السابقة للطلاب حول ما يقرؤونه، مع توضيح وشرح النقاط المتضمنة في الموضوع، وتلخيص محتوى كل فقرة، مع تحديد المعلومات المهمة في النص، ويكون التلخيص متدرجا من مستوي الجمل إلى مستوي العبارات إلى مستوي الفقرات، وصولا إلى تلخيص النص كاملا، والتنبؤ بما تتضمنه كل فقرة من أفكار. (رشدي طعيمة ومحمد الشعبي: ٢٠٠٦، ٢٠٦).

ويقوم التدريس التبادلي على فكرة أن التفاعل الاجتماعي أثناء الحوار الصفّي، له تأثير فعال في عمليتي التعليم والتعلم؛ حيث يعتمد على التعاون والمشاركة بين الطلاب والإدارة الجيدة للمناقشات الصفية، اعتمادا على مهارات أربع هي: التلخيص، والاستفسار، والتوضيح، والتنبؤ، قاصرا دور المعلم على تقييم التعلم، وتقديم التغذية الراجعة، مع أخذه في الاعتبار تقليل هذا الدعم بشكل تدريجي، ليكتسب الطلاب الثقة التي تزيد من دافعيتهم أثناء التدريس. (كوثر سالم: ٢٠٠٧، ٦).

ويستند التدريس التبادلي على مفهوم المشاركة الموجهة، استنادا إلى الأسس النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي، والتي ارتكزت على دور اللغة كوسيط للتفكير وتحقيق الفهم؛ حيث يبني الطالب المعرفة القائمة على الفهم المشترك، بواسطة التواصل اللغوي واستخدام الكتابة، داخل حيز النمو الممكن للطالب، والذي عرفه فيجوتسكي بالفرق بين مستوى النمو الواقعي؛ الذي يستطيع أن ينجزه الطالب بمفرده، ومستوى النمو الكامن؛ وهو ما يستطيع أن ينجزه، حين يتولاه بالرعاية شخص أكثر خبرة، مثل: الأقران الأكثر قدرة، من خلال تقديم التوجيه والمساندة، والتي تعرف بسقالات التعلم، والتي يتم سحبها تدريجيا؛ فجوهر التدريس التبادلي هو المناقشة، والتي يتبادل من خلالها المعلم والطالب دور القائد في مناقشة النص.

(Doolittle, P., Hicks, D. & Triplet, C. 2006.P.66)

ومن هذا المنطلق فإن التدريس التبادلي يتيح الفرصة للتفاعل الإيجابي بين الطلاب، وممارسة الأنشطة المختلفة، مما يؤدي إلى فهم الدرس وتنمية التفكير وزيادة التحصيل، لما تتميز به مراحل هذه الاستراتيجية من تنوع وعناصر مختلفة، ومناقشات وتفكير.

ويتطلب التدريس التبادلي من المعلم والمتعلم عمليات عقلية، أثناء ممارسة مراحل الشرح والتوضيح وتقويم الدلائل والمناقشات وتوجيه الأسئلة، وفيه يتبادل كل من المعلم والمتعلم أدوارهما، في قيادة الحوار بين المجموعات داخل الفصل؛ من خلال توضيح المعلم لمراحل الاستراتيجية، ثم يقوم الطالب بذلك الدور، ولكن مع التأكيد على أنه لا يجب استخدام هذه الاستراتيجية بنفس الترتيب والتتابع في كل درس، بل يختلف من درس إلى آخر. (فايزة حمادة: ٢٠٠٩، ٣٠٩).

وهذا ما أوضحه حسن زيتون (٢٠٠٣) في قوله: يجعل التدريس التبادلي الطالب محور العملية التعليمية، من خلال تفعيل دوره؛ فالطالب يكتشف ويبحث وينفذ الأنشطة، وتتاح له فرصة المناقشة والحوار مع زملائه أو مع المعلم، بما يسهم في تنشيط البنية المعرفية للطلاب؛ حيث يستدعي الطالب فهمه المسبق إلى مواقف التعلم، ويؤثر هذا الفهم في تعلمه للمعرفة الجديدة؛ مما يجعله تعلمًا ذا معنى ومغزى، وأكثر بقاء للأثر. (حسن زيتون: ٢٠٠٣، ٢١٤).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن التدريس التبادلي يسهم في خلق بيئة تعليمية متفاعلة، وحوار اجتماعي راقي، ونقاش علمي ومنطقي، يدور حول المحتوى المراد تعلمه، كما يسهم في إكساب الطلاب مهارات اجتماعية، مثل: التعاون، وتحمل المسؤولية، واكتساب مهارات إدارة الحوار الجيد مع الآخرين، واحترام الرأي الآخر، مما يسهم في تحقيق الهدف من القراءة، وتنشيط المعرفة السابقة حول النص المقروء، وتنبية القارئ إلى المصادر المعرفية المرتبطة بالأفكار، انطلاقًا من حتمية تنويع التدريس، وضرورة الاستجابة لأساليب التعلم المعرفية المتباينة.

وباستقراء الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة، اتضح تغير توجهات البحوث — في الآونة الأخيرة — من البحث عن أي المعالجات التعليمية أفضل من الأخرى في التأثير على الطلاب، دون مراعاة الفروق الفردية بينهم إلى البحث عن المعالجات، التي تصلح لفئة معينة من الطلاب تجمع صفات وخصائص محددة، والمعالجة التي تصلح — على نحو أفضل — مع فئة أخرى من الطلاب تجمع بين أفرادها صفات وخصائص أخرى مشتركة، مما يزيد من كفاءة العملية التعليمية، عندما يتوافر لدى لكل فئة من الطلاب المعالجات التعليمية التي تناسبهم، انطلاقًا من حتمية تنويع التدريس، وضرورة الاستجابة لأساليب التعلم المعرفية المتباينة.

ولما كانت الأساليب المعرفية أحد أهم الوسائل، التي تسهم في الكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب في الأبعاد والمكونات المعرفية والوجدانية والاجتماعية، والطريقة التي يتناول بها الطالب المشكلات التي يتعرض لها في حياته اليومية (أنور الشرقاوي: ٢٠٠٣، ١٨٨) فإن معرفة المعلم بخصائص وسمات الطلاب ذوي الأساليب المعرفية المختلفة يساعده في تحديد ما يناسب

قدراتهم ومهاراتهم أثناء تخطيط الدروس، مراعيًا مستوياتهم، ومحاولاً اكتشاف الفروق بينهم؛ فينوع في أساليبه التدريسية، بما يتناسب مع أساليبهم المعرفية. (نادية الشريف: ١٩٨١).

ومن ثم فقد اهتم البحث الحالي بذوي الأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكي)؛ حيث يهتم هذا الأسلوب بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع، وما يحيط به من أحداث والاستجابة له بما يلائم خصائصه الذاتية، وأوضح (فتحي يونس: ٢٠٠٠، ٢٢٩) أن الطالب في المرحلة الثانوية ينزع إلى الاستقلال الاجتماعي والانفعالي؛ نتيجة اتساع مفهوم الطالب عن نفسه، والمحيط الذي يتفاعل معه واتساع المواقف التي يواجهها مكانيا وزمانيا واجتماعيا، وأوضح (رشدي طعيمة ومحمد الشعبي: ٢٠٠٦، ٢١٤) أن التدريس التبادلي قد يكون مناسباً للطلاب الذين يتعلمون بشكل منفرد ومستقل عن الآخرين، وقد يكون مناسباً للطلاب الذين يعتمدون على زملائهم أثناء التعلم، وأكد (فتحي يونس: ٢٠٠٠، ٢٢٩) أن طلاب المرحلة الثانوية ينزعون في الاستقلال في التعليم، ومن ثم فقد حاول البحث الحالي التعرف على مدى ملائمة استخدام التدريس التبادلي، لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى ذوي الأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال).

وبرغم أهمية مهارات الفهم القرائي، إلا أن الواقع الحالي لتعليم القراءة بالمرحلة الثانوية الأزهرية، يكشف عن تدني مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب، وعدم مقدرتهم على التمييز بين الأفكار الرئيسية والفرعية، والتميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل، وتحديد هدف الكاتب، والموازنة بين المعلومات المقدمة في النص، وتحديد منطقية الأفكار وتسلسلها، وتقويم مدى موضوعية الكاتب أو تحيزه، ومما يؤكد تدني مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، قيام الباحث بما يلي:

« حضور بعض حصص القراءة بالصف الثاني الثانوي الأزهري، وملاحظة أن غالبية معلمي اللغة العربية يستخدمون طرائق تدريس تقليدية في حصص القراءة، ويسير أكثرهم على وتيرة واحدة؛ حيث يطلب المعلم من الطلاب القراءة الصامتة، ثم يطلب من بعضهم القراءة الجهرية، ثم يبين لهم معاني المفردات والأفكار، والمعني العام للدرس.

« إجراء مقابلات مع بعض معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية الأزهرية، ويسألهم عن المقصود بالفهم القرائي، ومستوياته، ومهاراته، التي ينبغي تنميتها لدى الطلاب، كانت إجاباتهم سطحية، ولم يذكر أي منهم مستويات الفهم القرائي، وقصر بعضهم مهارات الفهم القرائي، في معاني الكلمات، والفكرة الرئيسية بالدرس، واستنتاج الدروس المستفادة.

ولعل نتائج الدراسات والبحوث السابقة تتسق مع ملاحظات الباحث؛ فقد توصلت دراسة كل من:وحيد حافظ (٢٠١٥) وأسامة العربي (٢٠١٤) وفراس

السليتي (٢٠١٤) وحزمة هاشم (٢٠١٢) وناجح الخوالدة (٢٠١٢) ومسفر الحارثي (٢٠٠٨) وريحاب مصطفى (٢٠٠٨) وعبد الحميد زهري (٢٠٠٧) وجمال سليمان (٢٠٠٦) ورضا الأدغم (٢٠٠٤) (Weedman, L.V. 2003) ومصطفى اسماعيل (٢٠٠١) ومحمد الشعيبي (٢٠٠١) إلي تدنى مستوي الطلاب في مهارات الفهم القرائي، وعجزهم عن تجاوز الفهم السطحي إلى الفهم التطبيقي، والإبداعي، وعدم مقدرتهم على التمييز بين رأي الكاتب وما يعرضه من قضايا، أو التمييز بين الحجج وتقويمها.

وأوضح محمود الناقسة (١٩٨٦) أن معظم معلمي اللغة العربية يعتمدون على أسلوب المحاضرة في التدريس، أما تنمية الفكر واتخاذ الوسائل لتكوين مواطن، يحب المعرفة ويبحث عنها، ويتأملها، ويضيف إليها، يكاد يكون شعارات. (محمود الناقسة: ١٩٨٦).

ومما يدعم ذلك ما أوضحه حسن شحاتة (١٩٩٢) عن واقع تعليم القراءة في قوله: "يأمر معلم اللغة العربية الطلاب بإخراج كتبهم، ثم قراءة موضوع يعينه لهم، ويكررون الفقرة الواحدة عدة مرات قصد الإجابة - كما يزعم المعلم - فيصيب الطلاب الملل من هذا التكرار، وتنقطع صلتهم بفكرة الموضوع، ويكاد يقتصر عمل المعلم على شرح معاني بعض الألفاظ اللغوية أو التراكيب الصعبة، أما تحليل النص القرائي، وبيان ما يحتويه من أفكار، ومناقشة هذه الأفكار ونقدها، والتعليق عليها، وما وراء العبارات من معان بعيدة، فلا يكاد يحفل به المعلم، حتى إنه كثيرا ما يهمل مطالبة الطلاب بتلخيص ما قرأوا، وإن كثيرا من المعلمين يستهين بحصة القراءة، ويصرف زمنها في تطبيقات شفوية على قواعد اللغة، حرصا منه على نتائج الامتحانات، وبذلك تغفل الغاية المقصودة من درس القراءة". (حسن شحاتة: ١٩٩٢، ١١١).

وقد أجمل رشدي طعيمة (١٩٩٨) كل هذا في قوله: إن الأسلوب الذي تدرس به القراءة في المرحلتين الإعدادية والثانوية لا يثير اهتمام الطلاب ولا يتحدي تفكيرهم. (رشدي طعيمة: ١٩٩٨، ٩١).

وأشار حسني عصر (١٩٩٩) إلى ذلك في قوله: إن طرائق التدريس المتبعة في تدريس القراءة تقليدية، ولا تنمي إلا المهارات الدنيا، وإن القراءة تقدم على أنها معرفة يجب حفظها واسترجاعها في الامتحانات، ويتصور القائمون على أمر اللغة العربية أن حفظ بعض المترادفات، ومزيد من الأفكار السطحية هو التعليم الصحيح للغة، كما أنهم ينظرون إلي مهارات التفكير على أنها مهارات اللغة نفسها، مما يجعل الطلاب يقضون حيارى أمام مهارات القراءة، لا يدرون من أين ينقبون عنها. (حسني عصر: ١٩٩٩، ١٦٢ - ١٩٤).

ويتفق فتحي يونس (٢٠٠٠) مع حسني عصر؛ حيث أكد أن واقع تدريس القراءة في المرحلة الثانوية لا يتناسب مع أهميتها، وأوضح أننا لو تأملنا

هذا الواقع، لوجدنا أن كثيراً من المدارس العربية، لا تزال تقف عند المفهوم الميكانيكي للقراءة، وقيام النشاط القرائي على الناحية الشكلية. (فتحي يونس: ٢٤٨، ٢٠٠٠).

ولخص عبد الفتاح عبد الحميد واقع تدريس القراءة (١٩٩٥) في قوله: إن الشكوى عامة وسائدة من ضعف الطلاب في القراءة في جميع مراحل التعليم؛ حيث لا يحسن الطالب استخلاص معاني ما يقرأ، ولا يحسن التغلغل فيما بين السطور، بل إنه - بصورة عامة - لا يحب القراءة. (عبد الفتاح عبد الحميد: ١٩٩٥، ١٥٦). وهذا ما أكدته حسن شحاتة (١٩٩٧) في قوله: إن تعليم القراءة في مدارسنا يحتاج إلى مراجعته وإعادة نظر؛ حيث إن معلم القراءة لا يهتم بتنمية مهاراتها، وإن (٧٥٪) من معلمي القراءة لا يعرفون المهارات التي يجب أن تنمى لدى الطلاب؛ مما أدى إلى عدم تحقيق أهداف القراءة في مراحل التعليم على اختلاف مستوياتها. (حسن شحاتة: ١٩٩٧، ١٢٩). وهذا ما أوضحه محمود الناقبة (١٩٩١) في قوله: إن واقع تعليم اللغة العربية الآن على ألسنة المتعلمين والمتقنين مأساة نعيشها وكرثة حلت بنا، ومصيبة أحاطت بلساننا، وقصور أصاب بياننا، وتشويه أضاع ملامح تفكيرنا، وعجز أصاب تعليمنا اللغوي، حتى أصبحت العربية غريبة بين أهلها الذين هجروها. (محمود الناقبة: ١٩٩١، ١٦ - ١٩).

ولذا فقد سعي البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي، في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة، لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري المعتمدين والمستقلين.

• مشكلة البحث :

تتمثل مشكلة البحث الحالي في تدنى مهارات الفهم القرائي، لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري؛ وهذا ما أكدته فتحي يونس (٢٠٠٠) في قوله: إن مفهوم القراءة لا يزال يقف عند المفهوم الميكانيكي وسطحية الفهم، واتفق كل من: حسني عصر (١٩٩٩) وحسن شحاتة (١٩٩٢) ورشدي طعيمة (١٩٩٨) ومحمود الناقبة (١٩٨٦) على أن طرائق تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية تقليدية؛ تستهدف تنمية المهارات الدنيا فقط لدى المتعلم، ومن ثم لا تسعى طرائق تعليم القراءة إلى ترسيخ عادات القراءة الجيدة أو حب الاستطلاع الحر؛ حيث لا تتحدى تفكير المتعلم، ولا تثير اهتمامه. وأشارت نتائج دراسة عبد الفتاح عبد الحميد (١٩٩٥) إلى أن ضعف طلاب المرحلة الثانوية في القراءة يكاد يكون ظاهرة عامة؛ حيث أكد على عدم تحقق الجانب الوجداني في تعليم القراءة، والمتمثل في غياب وإغفال تنمية مهارات حب الاستطلاع والقراءة الحرة، بل وتجاوزه إلى كراهية الطلاب للقراءة، وعدم اهتمامهم بها، الأمر الذي أسهم في تدنى مهارات الفهم القرائي، وضعف مقدرة الطلاب على التمييز بين الأفكار

الرئيسية والفرعية، وتحديد هدف الكاتب، وتحديد مدى موضوعية الكاتب من تحيزه، وإبداء الرأي في ظاهرة ما وردت بالنص المقروء، ومما يؤكد ذلك نتائج الدراسات والبحوث السابقة، وما أجراه الباحث من مقابلات شخصية مع الطلاب ومعلميهم، وحضوره بعض حصص تدريس القراءة، ولذا كان الدافع وراء هذا البحث هو التعرف على إمكانية حل هذه المشكلة، باستخدام إحدى الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، وهي استراتيجية التدريس التبادلي.

• تساؤلات البحث :

يمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيس التالي: ما فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة، لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري المعتمدين والمستقلين؟

ويتفرع عنه التساؤلات التالية:

- « ما مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟
- « ما فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي (بمستوياته: الحرفي والاستنتاجي والناقد والإبداعي) لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري المعتمدين والمستقلين؟
- « ما فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الاتجاه نحو القراءة، لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري المعتمدين والمستقلين؟
- « ما أثر التفاعل بين التدريس التبادلي والأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال) على تنمية مهارات الفهم القرائي (بمستوياته: الحرفي والاستنتاجي والناقد والإبداعي) لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري؟
- « ما أثر التفاعل بين التدريس التبادلي والأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال) على تنمية الاتجاه نحو القراءة لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري؟

• فروض البحث :

اختبر البحث صحة الفروض التالية:

- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية المستقلين والمعتمدين في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية المستقلين ودرجات طلاب الضابطة المستقلين في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية المستقلين ودرجات طلاب المجموعة الضابطة المعتمدين في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية المعتمدين ودرجات طلاب المجموعة الضابطة المستقلين في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية المعتمدين ودرجات طلاب المجموعة الضابطة المعتمدين في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية المستقلين والمعتمدين في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.
- « لا يوجد تفاعل دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي على تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته (الحرفي والاستنتاجي والناقد والإبداعي) وبصورة مجملة في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية المستقلين والمعتمدين في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة.
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية المستقلين ودرجات طلاب المجموعة الضابطة المستقلين في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة.
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية المستقلين ودرجات طلاب المجموعة الضابطة المعتمدين في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة.
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية المعتمدين ودرجات طلاب المجموعة الضابطة المستقلين في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة.
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة المستقلين والمعتمدين في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة.
- « لا يوجد تفاعل دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي على تنمية الاتجاه نحو القراءة بصورة مجملة في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة.

• أهداف البحث :

سعي البحث الحالي إلي تحقيق ما يلي:

« الكشف عن فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي (بمستوياته: الحري والاسنتاجي والناقد والإبداعي) لدى عينة من طلاب الصف الثاني الأزهرى ذوي الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال).

« الكشف عن فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الاتجاه نحو القراءة، لدى عينة من طلاب الصف الثاني الأزهرى ذوي الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال).

« بحث أثر التفاعل بين التدريس التبادلي والأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال) على تنمية مهارات الفهم القرائي (بمستوياته: الحري والاسنتاجي والناقد والإبداعي).

« بحث أثر التفاعل بين التدريس التبادلي والأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال) على تنمية الاتجاه نحو القراءة.

• أهمية البحث :

• بالنسبة إلى معلمي اللغة العربية:

« تزويد معلمي اللغة العربية بإجراءات تنفيذ استراتيجية التدريس التبادلي، بحيث يمكن استخدامها في تدريس القراءة بصفة خاصة، وكل فروع اللغة العربية وفنونها بصفة عامة، بما يسهم في تنمية مهارات الطلاب اللغوية.

« تزويد معلمي اللغة العربية بدليل معلم، يمكن الاستفادة منه في تطوير تدريس القراءة، وتنمية مهاراتها، والاتجاه نحوها.

• بالنسبة إلى مخططي اللغة العربية ومطوريها:

« تزويد مخططي اللغة العربية بدليل معلم، يمكن الاستفادة منه في بناء أدلة، تسهم في تطوير تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

« إمداد مخططي اللغة العربية ومطوريها بقائمة بمهارات الفهم القرائي، يمكن الاستفادة منها في بناء برامج، لتنمية مهارات الفهم القرائي لدي طلاب المرحلة الثانوية.

« تطوير طرائق التدريس المستخدمة - حالياً - بالمؤسسات التعليمية، والقائمة على الإلقاء والحفظ، إلى الطرائق التدريسية القائمة على نشاط الطالب وإيجابيته في الموقف التعليمي.

• بالنسبة إلى الباحثين:

« تقديم أدوات يمكن الاستفادة منها، في إعداد أدوات مماثلة؛ للتعرف على مدى تمكن الطلاب من مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة.

« قد تفتح نتائج هذا البحث المجال أمام الباحثين لدراسات وبحوث مستقبلية، باستخدام تلك الاستراتيجية، في تنمية مهارات الطلاب في شتى فروع اللغة العربية وفنونها.

• **حدود البحث :**

اقتصرت البحث الحالي على ما يلي:

- « مهارات الفهم القرائي التي تم التوصل إليها، في قائمة مهارات الفهم القرائي بالبحث الحالي، حسب آراء الخبراء والمتخصصين.
- « عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، بمعهد العاصفة الثانوي الأزهري وبحر البقر الثانوي الأزهري؛ لاعتبارات خاصة بالتطبيق.
- « استراتيجيات التدريس التبادلي، دون غيرها من الاستراتيجيات التدريسية.
- « الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال) دون غيره من الأساليب المعرفية.

• **مصطلحات البحث :**

• **التدريس التبادلي (Reciprocal Teaching):**

ويعرف في البحث الحالي بأنه: "إجراءات وممارسات تتم بشكل منظم داخل الفصل؛ على هيئة حوار بين المعلم والطلاب، أو بين الطلاب وبعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقاً للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة (التوضيح، والتساؤل، والتلخيص، والتنبؤ) بهدف فهم المادة المقروءة، والتحكم في هذا الفهم، عن طريق مراقبته، وضبط عملياته".

• **مهارات الفهم القرائي (Reading Comprehending Skills) :**

وتعرف في البحث الحالي بأنها: "عملية عقلية نشطة، يتفاعل من خلالها الطالب مع النص المكتوب، وتتضمن الربط بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، وتحديد الأفكار وتنظيمها، والتمييز بينها، وتحديد هدف الكاتب، وإصدار أحكام موضوعية على النص المكتوب، في ضوء خلفية الطالب المعرفية، ونوع النص، والهدف من القراءة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المعد لذلك".

• **الاتجاه نحو القراءة (Attitude Towards Reading) :**

ويعرف في البحث الحالي بـ: "استجابة طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري نحو مادة القراءة، والتي تتمثل في الاهتمام بمادة القراءة، والاستمتاع بدراستها، وتبدو أهميته في حرص الطلاب على استنتاج المعاني الضمنية، والتمييز بين الآراء والحقائق، وتحديد هدف الكاتب، والتمييز بين الأفكار الرئيسية والفرعية، والموازنة بين المعلومات المقدمة في النص القرائي، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لذلك".

• **المفاهيم الأساسية للبحث : الفهم القرائي:**

• **ماهية الفهم القرائي:**

تعددت تعريفات الفهم القرائي، تبعاً لتعدد وجهات نظر المتخصصين، واختلاف الزوايا التي ينظر كل منهم للفهم القرائي، وتم عرضها لاستخلاص أهميته، والعوامل المؤثرة فيه، ومستوياته، وذلك على النحو التالي:

فيري (فتحي يونس: ١٩٨٤، ٢٣٦) أن الفهم القرائي هو الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية.

وأشار (محمود الناقة ووحيد حافظ: ٢٠٠٤، ٢٣٠) أن الفهم القرائي هو التمكن من معرفة معنى الكلمة ومعنى الجملة، وربط بعضها ببعض، وتنظيمها في تتابع منطقي متسلسل، والاحتفاظ بالمعنى والأفكار، واستخدامها في أنشطة الحياة.

وأشار (حسن شحاتة وزينب النجار: ٢٠٠٣، ٢٣٢) أن الفهم القرائي هو عملية تفكير متعددة الأبعاد، وتفاعل بين القارئ والنص والسياق، وهو عملية استراتيجية تمكن القارئ من استحضار المعنى من النص المكتوب، وهو عملية معقدة، تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات، ذات العلاقة المتبادلة.

وأوضح (سعيد لافي: ٢٠٠٦، ١٢٢) أن الفهم القرائي هو القراءة الواعية، التي يستطيع الفرد من خلالها التنبؤ بالمعاني وتفسيرها تفسيراً صحيحاً، وتحديد الأفكار الرئيسية والفرعية، وتنظيمها وتلخيصها وتقويمها، وإصدار أحكام موضوعية تجاه المادة المقروءة، وما يتبع ذلك من قدرة الفرد على حل المشكلات التي تواجهه.

وأوضح (محمد فضل الله: ٢٠٠١، ٨٢) أن الفهم القرائي عملية نشطة، تتضمن تفسير القارئ للمادة المقروءة، واستنتاج أفكار ومعاني ومبادئ منها، والتفاعل معها في ضوء خلفيته المعرفية وقراءته السابقة.

وذكر (حسني عصر: ١٩٩٩، ٣٢، ١٩٢) أن الفهم القرائي هو العملية التي تستخدم فيها الخبرات السابقة وملاحم المقروء، لتكوين المعاني في سياق معين، وتشمل تلك العملية انتقاء أفكار معينة وفهمها، واستنتاج العلاقات بين الجمل، وتنظيم الأفكار في صورة ملخصة، واستنتاج معلومات غير مقصودة من الكتاب.

وأشار (جمال سليمان: ٢٠٠٦، ١٤٢) أن الفهم القرائي هو عملية عقلية، تقوم على تفسير المعاني المتضمنة في النص المقروء، بناءً على خبرة تفاعلية بين الخبرة السابقة للقارئ، والمعلومات الجديدة المتضمنة في النص المقروء.

وأوضح (علي جاب الله: ٢٠٠٧، ٢٢) أن الفهم القرائي هو مقدرة الطالب على التعرف والإدراك الصحيح، لما يدل عليه الرمز اللغوي، سواء أكان كلمة أم جملة أم فقرة أم عبارة، وفق السياق العام للنص، مع القدرة على النقد والتحليل، وإدراك العلاقات بين مفردات النص، وبين حصيلة القرد من الخبرات.

في حين ذكر (وحيد حافظ: ٢٠٠٨، ١٥٩) أن الفهم القرائي هو عملية عقلية، يقوم فيها الطالب بالتفاعل الإيجابي مع النص المكتوب، مستخدماً في ذلك

خبراته السابقة في الربط بين الرمز ومعناه، وإيجاد المعنى المناسب من السياق، وتنظيم المعاني المتضمنة في النص، وتحديد الحقائق والآراء، وتحديد الأفكار وتنظيمها، والتمييز بينها، والانتهاء من ذلك بخبرات جديدة، يمكن استخدامها في المواقف الحياتية.

وأوضح (ماهر عبد الباري: ٢٠١٠، ٣٣ - ٣١) أن الفهم القرائي عملية عقلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي، بغية استخلاص المعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ مجموعة من المؤشرات السلوكية، المعبرة عن هذا الفهم.

وبمراجعة التعريفات السابقة للفهم القرائي اتضح:

« أن الفهم القرائي هو الغاية المنشودة من القراءة، والهدف الذي يسعى إليه القارئ؛ بغية الوصول إلي فهم المعاني، والعلاقات بالنص المقروء.

« أن الفهم القرائي يتضمن عدة عناصر، أبرزها القارئ والنص المكتوب والخبرة السابقة، وكل هذه العناصر تتفاعل فيما بينها؛ فتؤثر على رد فعل القارئ تجاه النص المكتوب.

« أن الفهم القرائي لا يعد تفسيراً للمعلومات الموجودة بالنص المكتوب، ولكنه يعد إضافة لهذه المعلومات، إلي الخبرات السابقة الموجودة لدى القارئ مسبقاً.

« أن الفهم القرائي يعتمد على استخدام القارئ للعمليات العقلية، التي تسهم في الربط بين الرمز ومعناه، وإيجاد المعنى المناسب من السياق، وتحديد الأفكار والتمييز بينها وإصدار أحكام موضوعية تجاه المادة المقروءة.

« أن الفهم القرائي يتباين من طالب لآخر، اعتماداً على عدة عوامل أهمها: الخلفية المعرفية للقارئ، ومقدرته على تفسير النص المكتوب، وربطه بالمخزون الموجود لديه في الذاكرة، ونوع النص، والهدف من القراءة، والقدرات العقلية للقارئ.

« أن الفهم القرائي عملية معقدة تمر بمراحل متدرجة ومتداخلة ومتفاعلة؛ تبدأ بالتعرف على الرمز المكتوب، والربط بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتفسيرها في ضوء خبرات القارئ ومعارفه السابقة، وتقييمها وتوظيفها، حتى تصبح جزءاً من خبراته السابقة.

« أن الفهم القرائي يسهم في الارتقاء بلغة الطالب، وتزويده بأفكار ثرية، والمادة بمعلومات مفيدة، تكسبه مهارة إبداء الرأي، والنقد الموضوعي لما يقرأ، وتصنيف الأفكار والمعلومات، وتنظيم المعلومات المكتسبة من المقروء.

• أهمية الفهم القرائي:

الفهم القرائي أهم مهارات القراءة، وأهم أهداف تعليمها، والقراءة الحقيقية هي القراءة المقتربة بالفهم، وإذا كانت القراءة عملية معقدة، تتضمن عدة عمليات فرعية، فإن الفهم هو العملية الكبرى، التي تتمحور حولها

كل العمليات الأخرى، فالفهم هو ذروة مهارات القراءة، وأساس عملياتها جميعاً، وإن الانطلاق أو البطء في القراءة، يتوقف على فهم القارئ لما يقرأ، بل إن الفهم عامل أساسي في السيطرة على فنون اللغة كلها. (مصطفى اسماعيل: ٢٠٠١، ٦٩).

وأصل القراءة أن تكون أولاً للفهم؛ لأن الذاكرة طويلة المدة - في حالة الفهم - تنظم ذاتها تبعاً للفهم، في فاعلية أكثر وبجهد أقل، بشكل لا يدركه القارئ. (حسني عصر: ١٩٩٩، ٥٠).

ويربط الفهم القرائي بين الفنون اللغوية الأربعة؛ فهو القاسم المشترك بين كل من الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، وبصفة عامة فإن هناك علاقة ارتباطية بين القراءة والاستماع، ويؤكد رشدي طعيمة (١٩٩٨) ذلك بقوله: ينبغي على القارئ ضرورة الوعي بدور الفهم القرائي، في تعليم مهارات الاستماع؛ حيث إن كثيراً من التدريبات الاستماعية تأخذ مكانها من خلال نص مقروء، كأن يقرأ الطالب في صفحة أمامه إجابات ثلاث عن سؤال سمعه، وعليه أن يختار من بينها ما يناسب هذا السؤال. (رشدي طعيمة: ١٩٩٨، ٢٣٣).

ويثبت الفهم القرائي باستجابة القارئ للمقروء، وتظهر هذه الاستجابة في تفسيره الدقيق لما يقرأ، وإجابته الصحيحة عن الأسئلة التي تدور حول المقروء، وإصداره لأحكام وآراء، بناء على المعاني الواردة في النص المكتوب، وحل لمشكلات خارجه، أو إضافة شيء جديد يكمل ما يقرأ. (محمد فضل الله: ٢٠٠١، ٨٢).

ورأي التربويون أنه من الضروري في تعليم القراءة أن يبدي القارئ رأيه، وأن تكون له رؤية خاصة فيما يقدم إليه، وأن يسترجع خبراته السابقة، وأن يقارن ما يعرف بما يقرأ، وأن يحل المشكلات التي تواجهه في ضوء ما توصل إليه، وأن يربط بين فكره والواقع، وأن يحول الفكر إلي عمل، وأن يصل في النهاية إلي ما يمكن أن يطلق عليه الابتكار أو الإبداع. (فتحي يونس: ٢٠٠٤، ٢٥) وهو ذروة مهارات القراءة وأساس تعلمها، فالقراءة الحقيقية هو القراءة المترتبة بالفهم.

وتزداد الحاجة إلي الفهم القرائي، مع ما يسود العالم من ثورة معرفية، ومع ما تفرزه المطابع من إنتاج فكري معرفي بمعدلات هائلة يومياً، حتى أطلق عليها مسمى الوجه الثالث، وأصبحت المعرفة قوة تمكن الإنسان من الولوج الآمن إلي القرن الحادي والعشرين، بما يتميز به من تطورات وتناقضات، وتقدم تكنولوجي متلاحق الخطي، وفي سبيل ذلك كله ليس من سبيل للإنسان إلا بامتلاك المعرفة، والتحصن بها في مواجهة كل التحديات، ولن يتأتى ذلك إلا بالقراءة. (فايزة عوض: ٢٠٠٣، ٧).

ونظراً لأهمية الفهم القرائي، فقد أكدت على تنميته العديد من المؤتمرات، ومنها المؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة بعنوان: كتب

تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقراضية والإخراج (٢٠٠٩) والذي أكد على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب، وجعلهم قادرين على القراءة والتفكير في آن واحد.

كما حظي الفهم القرائي باهتمام الباحثين؛ فقد اهتمت كثير من الدراسات والبحوث السابقة بتنمية مهارات الفهم القرائي، ومنها دراسة كل من: بسام العبد اللات (٢٠١٦) وأسامة العربي (٢٠١٤) وفراس السليتي (٢٠١٤) ووليد علي وعمار شريف (٢٠١٢) وناجح الخوالدة (٢٠١٢) وزياد بركات وأحمد عوض (٢٠١٢) (leiker, A. 2010) وياسين العزيبي (٢٠٠٩) ومسفر الحارثي (٢٠٠٨) وحافظ عيسوي (٢٠٠٧) ورضا الأدغم (٢٠٠٤) ومحمد الشعبي (٢٠٠١) (weedman, 2003).

ومما سبق يتضح أن الفهم هو الغاية المنشودة من القراءة، وأن القراءة الحقيقية هي القراءة المقترنة بالفهم، وأن الفهم هو ذروة مهارات القراءة وأساس عملياتها، وأن القراءة الفعالة هي التي لا يدرك منها القارئ الحقائق الجوهرية أو الأفكار المقدمة فقط، ولكنه - أيضا - يتأمل ويفكر في أهميتها، وقيمها نقديا، ويكتشف العلاقات بينها، ويوضح فهمه للأفكار التي أدركها، ويستفيد من المادة المقروءة في الأنشطة الحياتية المختلفة.

• العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

يتأثر الفهم القرائي بمجموعة من العوامل؛ تتمثل في مراعاة الوقت الذي يحتاجه القارئ لقراءة نص معين، ومستوى فهم القارئ لتحقيق الهدف من القراءة، واستثمار طاقات القارئ وتفعيلها؛ للوصول إلى الفهم (محمد حبيب الله: ٢٠٠٨) كما يتأثر - أيضا - بدافعية القارئ، ووعيه بالاستراتيجيات اللازمة لتفسير النص وفهم معناه، وتوظيف السياق في فهم معنى المقروء. (فتحي يونس: ١٩٨١).

وأوضح فتحي الزيات (١٩٩٨) أن استجابات القارئ للمادة المقروءة تختلف من قارئ لآخر، وفقا لخصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية، - أيضا - وفقا لخصائص سياق النص المقروء، والظروف البيئية التي تحدث فيها عمليات القراءة، بالإضافة إلى طبيعة المادة أو النص المقروء؛ فالقراءة في مجال ذي طابع أدبي تختلف عن القراءة في مجال ذي طابع علمي أو فني أو ثقافي أو ترويجي. (فتحي الزيات: ١٩٨٨).

ويعد النص القرائي بما يشتمل عليه من خصائص، من أهم العوامل التي تؤثر في الفهم القرائي؛ حيث يعد الفهم القرائي البنية الأساسية، التي ينطلق الطالب من خلالها إلى استيعاب موضوعات المواد الدراسية. (عبد الناصر عبد الوهاب: ٢٠٠٨).

وإن تفاعل القارئ مع المقروء تفاعلاً تكون محصلته بناء المعنى، يعد - أيضاً - العوامل التي تسهم بدرجة كبيرة في الفهم القرائي؛ حيث يقوم القارئ بإضفاء معنى على النص المقروء، بما يتفق وطبيعة المعلومات الواردة في النص من جهة، والخلفية المعرفية للقارئ، وخبرته بالخصائص الأسلوبية للكاتب من جهة أخرى. (ماهر عبد الباري: ٢٠١٠، ٢٣).

وتم توضيح العوامل المؤثرة في الفهم القرائي في النقاط التالية:

« رصيد الطالب اللغوي وثروته اللغوية: والتي تكونت نتيجة احتكاكه بالبيئة المحيطة به، بما يمثلها هذا الرصيد من مهارات وخبرات لغوية اكتسبها، وبخاصة مهارات القراءة والكتابة.

« الاتجاه نحو القراءة: إذ إن توافر الدوافع لتعلم القراءة بالغ الأهمية، نظراً لأن القراءة عملية معقدة، وتتطلب التركيز والميل عدة سنوات، قبل أن يصل الطالب إلى الطلاقة اللغوية، ولذا فمن المهم أن يتوفر الميل إلى القراءة لدى الطلاب.

« الخبرة السابقة: تعد الخبرة السابقة عاملاً مؤثراً في فهم النص المقروء؛ لأن الطلاب الذين لديهم خبرة أكبر قد يفهمون النص المقروء أفضل من ذوي الخبرة الأقل، وكلما كانت الخبرة السابقة للقارئ أكثر ارتباطاً بمحتوى النص القرائي، أدى ذلك إلى زيادة فهمه للنص المقروء، وإن ألفة القارئ بالمقروء وسهولة تناوله إياه تؤثر في الفهم القرائي.

« مستوى الانقراءية: ويقصد بها مدى سهولة النص المكتوب بالنسبة للقارئ، من حيث سهولة فهم القارئ للنص، وقابلية النص لأن يتعلمه القارئ من زوايا متعددة، مثل: التنظيم، والتعزيز، والدافعية. (فتحى يونس: ٢٠١٤، ١٣١) (فهيم مصطفى: ٢٠٠١، ٧٣) (حسنى عصر: ١٩٩٩، ١٥١).

ويتضح مما سبق أن الفهم القرائي يتأثر بعدة عوامل، أهمها: القارئ من حيث ثروته اللغوية، وخبراته السابقة، وتفاعله مع النص المقروء، واتجاهاته نحو النص المقروء، وطبيعة المادة المقروءة، من حيث مستوى انقراءيتها.

• مستويات الفهم القرائي:

الفهم القرائي عملية مركبة ومعقدة؛ حيث إنها تتضمن عمليات عقلية عليا، ومن ثم فإن القراء يختلفون في مستويات فهم المادة المقروءة؛ ولذا فقد حظيت دراسة الفهم القرائي وتحليله، باهتمام العلماء والمربين؛ فحدّدوا مهاراته ومستوياته، وناقشوا الأساليب والإجراءات التي تسهم في تحسينه لدى الناشئة، وأجروا التجارب التربوية التي تكشف عن فعالية الاستراتيجيات المختلفة في تنمية مهاراته. (فتحى يونس وعبد الرحمن الكندري: ١٩٩٨، ٩٤).

واهتم المتخصصون بتحديد مستويات الفهم القرائي؛ لتيسير مهمة المعلم في إعداد أهداف القراءة، واستخدام طرائق تساعد على تنمية مقدرة الطلاب

على فهم المادة المقروءة، وتحديد نوع الخبرات التي ينبغي أن يقدمها المعلم، لتحسين مقدرة الطلاب في فهم ما يقرؤون، وصياغة أسئلة القراءة صياغة سليمة، تتناسب والنتائج التي يرغب المعلم في الحصول عليها. (جمال سليمان: ١٤٦، ٢٠٠٦).

وظهرت تصنيفات متنوعة لمستويات مهارات الفهم القرائي؛ فقد صنف فتحي يونس (١٩٩٩) مهارات الفهم القرائي للمستويات التالية: القدرة على إعطاء اللفظ معناه، والقدرة على فهم الجملة والفقرة، والقدرة على فهم الكلمة، والقدرة على فهم الاتجاهات، والقدرة على تقويم المقروء، والقدرة على الاستنتاج، والقدرة على الاحتفاظ بالأفكار. (فتحي يونس: ١٩٩٩، ٢٣٦).

وصنف محمد فضل الله (٢٠٠١) مهارات الفهم القرائي إلى المستويات التالية:

« مستوى الفهم الحرّي: ويشير إلى فهم المعاني الحقيقية للكلمات الواردة في الموضوع المقروء، وتحديد تفاصيله، وفهم تنظيم الكاتب له، واستيعاب التعليمات والتوجيهات الواردة فيه.

« مستوى الفهم التفسيري: ويشير إلى تفسير المفردات المجازية وإدراك ما تهدف إليه، وتحديد الأفكار الضمنية، واستخلاص النتائج من المعلومات المعروضة، وتمييز الأحداث الواردة، وتحليل مشاعر كاتب الموضوع، والشخصيات التي يتحدث علي لسانها.

« مستوى الفهم التطبيقي: ويشير إلى نقد الموضوع، بإصدار حكم أو رأي فيه، وتحديد مدى دقته العلمية، والتمييز بين ما فيه من حقائق وآراء، والاستفادة منه في حل المشكلات، واستثماره لفظاً وفكراً عند الكلام أو الكتابة بالجديد غير المألوف. (محمد فضل الله: ٢٠٠١، ٨٦).

أما رشدي طعيمة (١٩٩٨) فقد صنف مهارات الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات:

« مستوى المهارات العقلية الأولية (الاستيعاب): ويتضمن معرفة الكلمات الجديدة، واستخلاص الأفكار من النص، والتمييز بين الثانوي والرئيس من الأفكار، وربط الرموز بالأفكار التي تدل عليها.

« مستوى المهارات العقلية المتوسطة (نقد المقروء): وفيه تظهر مقدرة القارئ على تحديد ما له صلة، وما ليس له صلة بالموضوع، واختيار التفاصيل التي تؤيد رأياً، أو تبرهن على صحة قضية، والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق، والوقوف على المعاني البعيدة، التي يقصدها المؤلف.

« مستوى المهارات العقلية العليا (التفاعل مع المقروء): وفيه يربط الطالب المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة، ويكشف عن مشكلات جديدة، قد تكون بارزة أو متصلة بالنص المكتوب، ويعبر بلغته عن الحالات الوجدانية المعروضة، ومواقف الشخصيات من الموضوع. (رشدي طعيمة: ١٩٩٨، ١٤٩ - ١٥٣).

وقسم محمود الناقة ووحيد حافظ (٢٠٠٢) مهارات الفهم القرائي إلى خمسة مستويات:

« مستوى الفهم المباشر: ويقصد به فهم الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات فهما مباشرا، كما وردت صراحة في النص.

« مستوى الفهم الاستنتاجي: ويقصد به النقاط المعاني الضمنية، التي أرادها الكاتب، ولم يصرح بها في النص، والقدرة على الربط بين المعاني، واستنتاج العلاقات بين الأفكار.

« مستوى الفهم النقدي: ويقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة، وتقويمها من حيث جودتها ودقتها، وقوة تأثيرها على القارئ، وفق معايير مناسبة ومضبوطة.

« مستوى الفهم التذوقي: ويقصد به الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية، تبدو في إحساس الكاتب، ويعبر الطالب بأسلوبه عن تلك الفكرة، التي يرمي إليها الكاتب.

« مستوى الفهم الإبداعي: ويقصد به ابتكار أفكار جديدة، واقتراح مسار فكري جديد، في ضوء الفهم الشخصي للمقروء. (محمود الناقة ووحيد حافظ: ٢٠٠٢، ٢١٥-٢١٨).

وصنف حسن شحاتة (١٩٩٢) مهارات الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات، متدرجة في التعقيد:

« مستوى الاستيعاب السطحي: وينحصر في فهم المعنى الحرفي للرموز، التي يدركها القارئ في الوقفة الواحدة.

« مستوى الاستيعاب الاستنتاجي: ويتم فيه تعرف القارئ على غرض الكاتب، وعلى المعاني الضمنية غير المصرح بها.

« مستوى الاستيعاب النقدي: وفيه يستجيب القارئ للأفكار والمعاني المتضمنة في المقروء، وخاصة الأفكار التي تشكل مركز اهتمامه، بعد أن يتم فهمها، ليقرر ما إذا كانت مهمة بالنسبة له، وتتلاءم والمعايير التي يتبناها أم لا. (حسن شحاتة: ١٩٩٢، ١٠٨).

ويتضح مما سبق أن مستويات الفهم القرائي قد أخذت بعدين؛ بعداً رأسياً؛ وفيه تتدرج مستويات مهارات الفهم القرائي حسب العمليات العقلية المتضمنة فيها؛ من فهم المعنى الحرفي، والضمني، والاستنتاج، والنقد، والابتكار، وبعداً أفقياً؛ وفيه تتدرج مستويات مهارات الفهم القرائي، حسب حجم المادة المقروءة، من حيث فهم الكلمة والجمله والفقرة والموضوع.

ويتضح - أيضاً - أن هناك علاقة تكاملية وثيقة بين مستويات مهارات الفهم القرائي؛ فكل منها يتم الآخر ويكملها، وينبغي أن يتقن الطالب مهارات الفهم المباشر، ليصل إلى المستويات الأعلى، وأن يفهم الكلمة والجمله ليفهم الفقرة،

ومن خلال فهمه لمعنى الكلمة والجملة، يمكنه الربط بين الجمل ومعرفة الأفكار الرئيسية، وربط الأسباب بالنتائج، وصولاً لأعلى مستويات الفهم القرائي.

كما اتضح - أيضاً - اختلاف المتخصصين حول تقسيم مستويات الفهم القرائي، وإضافة البعض مستويات جديدة لم يذكرها سابقوهم، مما يدل على أهمية تلك المستويات للمعلم والمتعلم؛ أما أهميتها للمعلم فتبدو في أنها تسهل مهمته في تدريس القراءة، وتعينه على تحديد الأهداف واستراتيجيات التدريس المناسبة لطلابه، وصياغة الأسئلة في ضوءها للوصول إلى النتائج المرجوة.

في هذا الصدد فقد حذر فتحي يونس (٢٠٠٠) من خطورة الاختصار في تعليم القراءة على مفهوميها البسيط، وأوضح أن ذلك يؤدي إلى مواطن يقدر الكلمة المكتوبة، ولا يستطيع نقدها أو مناقشتها، أو تحليل ما يقرأ وإبداء الرأي فيه، أو الاتفاق مع ما يقرأ والاختلاف معه. (فتحي يونس: ٢٠٠٠، ٢٤٦).

ولذا فقد اهتمت الأهداف العامة للتعليم الثانوي بمصر، بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب، بما يمكنهم من الموازنة، والاختيار بين مختلف الأفكار والبدايل والمواقف، وبما يكسبهم القدرة والمرونة، في التعامل مع تحديات المستقبل ومتغيراته. (وزارة التربية والتعليم: ٢٠٠٠، ١٣) (المعايير القومية الأكاديمية المرجعية: ٢٤، ٢٠١٥).

وأوضحت الأدبيات والدراسات السابقة أن مهارات الفهم القرائي متنوعة، ومن أهمها تحديد هدف الكاتب، وتحديد الأفكار والتمييز بينها، والتمييز بين الحقائق والآراء، والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق، واستنتاج المعاني الضمنية في النص المقروء، وتحديد التفاصيل التي تؤيد رأياً أو تبرهن على صحته، وإصدار حكم على الشخصيات، من خلال المعلومات الواردة بالنص القرائي. (عبد الحميد عبد الله: ٢٠٠٠: ٢٠١٤) (حمدان نصر: ١٩٩٦) (رشدي طعيمة: ١٩٩٨، ١٤٩ - ١٥٣).

• ثانياً : التدريس التبادلي :

• ماهية التدريس التبادلي :

تنوعت تعريفات التدريس التبادلي بتنوع الرؤي التي ينظر منها المتخصصون إلى التدريس التبادلي ، وتم عرضها لاستخلاص أهميته، وأساسه، ومراحلها، وأدوار كل من المعلم والمتعلم، وإجراءات تنفيذه.

فيري (أحمد اللقاني وعلي الجمل: ١٩٩٦، ١٨) أن التدريس التبادلي مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل، للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها، تتضمن مجموعة من الأساليب والأنشطة والوسائل وأساليب التقويم، التي تساعد على تحقيق الأهداف.

وأوضح (مجدي إبراهيم: ٢٠٠٥، ١٤٩) أن التدريس التبادلي نشاط تعليمي يحدث في صورة حوار بين المعلم والطلاب، فيما يتعلق بموضوع الدرس، ويعتمد على التعلم التعاوني، لتحسين مستوى الفهم للطلاب.

وأشار (Felipe, V. 2007.p.148) أن التدريس التبادلي استراتيجية قائمة على حوار نشط وموسع نسبيا بين الطلاب وبعضهم، ويكون دور المعلم مسهلا ومراقبا ومشجعا للطلاب على الأداء، من خلال استخدام استراتيجيات فرعية هي: التلخيص وتوليد الأسئلة والتوضيح والتنبؤ.

وأوضحت (هبة هاشم: ٢٠١٠، ١١) أن التدريس التبادلي استراتيجية تدريسية، قائمة على الحوار المتبادل بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب بعضهم البعض، بحيث يقسم فيه النص إلى فقرات، بهدف دراسته، مستخدمين في ذلك أربع مراحل، تبدأ بتوضيح المفاهيم الصعبة، ثم صياغة أسئلة عليها، ثم تلخيص الفقرة، ثم التوقع بما ستناقشه الفقرة التالية، على أن يقدم المعلم نموذجا للمراحل الأربعة لطلابه، ثم يقل تدريجيا إلى أن يقتصر على تقديم الدعم والتغذية الراجعة للطلاب.

وأشار (رضا الأدغم: ٢٠٠٤، ٨) أن التدريس التبادلي أنشطة تعليمية، تأتي على هيئة حوار بين المعلم والطلاب، أو بين الطلاب بعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار، طبقا للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة (التنبؤ، التساؤل، التوضيح، والتصور الذهني والتلخيص) بهدف فهم المادة المقررة، والتحكم في هذا الفهم، عن طريق مراقبته وضبط عملياته.

وأشار (Lemlech, K.& Hertzag, H. 1999. p.15) أن التدريس التبادلي عبارة عن أنشطة تعليمية، تأتي على هيئة حوار بين المعلم والطلاب، أو بين الطلاب بعضهم البعض؛ حيث يتبادلون الأدوار، طبقا للاستراتيجيات الفرعية للتدريس التبادلي، وهي التلخيص، وتوليد الأسئلة، والتوضيح، والتنبؤ، بهدف فهم المادة المقررة.

وأوضح (علي الجمل: ٢٠٠٥، ٣٢٥) أن التدريس التبادلي نشاط تعليمي قائم على الحوار المتبادل بين المعلم والطلاب، أو بين الطلاب بعضهم البعض، يجرأ فيه النص المراد دراسته إلى فقرات أو أجزاء، بهدف الوصول إلى فهمه جيدا، وذلك من خلال القيام بتلخيص الفقرة التي تم قراءتها، ووضع أسئلة عليها، والاستفسار عن الصعوبات التي واجهتهم في فهمها، ثم التنبؤ بما سيطرح بعدها من أفكار.

في حين أكد (عبد الرحمن محمود: ٢٠٠٧، ٢٤١) أن التدريس التبادلي هو استراتيجية تعمل على تفسير النص وفهمه، بطريقة تبادلية بين المعلم والطلاب، ويتمثل دور المعلم فيها في قيادة المناقشة والحوار، الذي يتعلق بالنص المراد تعلمه، وذلك باستخدام التنبؤ والاستجواب والتلخيص والتوضيح.

وبمراجعة أدبيات المجال اتضح أن المهتمين بالتدريس التبادلي، قد تعددت تصوراتهم ورؤاهم حول مفهومه؛ فالبعض يرى أنه أنشطة: مجدي إبراهيم (٢٠٠٥) وعلي الجمل (٢٠٠٥) ورضا الأذغم (٢٠٠٤) & Lemlech (١٩٩٩, Hertzog) والبعض يرى أنه استراتيجية تدريسية: هبة هاشم (٢٠١٠) وعبد الرحمن محمود (٢٠٠٧) (Felip, 2007) ويرى الباحث أن التدريس التبادلي استراتيجية تدريسية؛ حيث إنها تتم في صورة إجراءات وممارسات، تتم بشكل منظم داخل الفصل، لتحقيق أهداف محددة، باستخدام استراتيجيات فرعية (التوضيح، التساؤل، التلخيص، التنبؤ)

وأمكن من خلال ما سبق من عرض وتعقيب استنتاج ما يلي:

« أن التدريس التبادلي استراتيجية تدريسية معدة أساساً، لتنمية مهارات الفهم القرائي؛ حيث إن التوضيح، والتساؤل الذاتي، والتلخيص، والتنبؤ، استراتيجيات فرعية تسهم في الاستفسار عن المقروء، أو التنبؤ ببعض المعلومات أو الأفكار، أو طلب الاستيضاح، ويأتي التلخيص لتأكيد فهم الطالب للنص.

« أن التدريس التبادلي استراتيجية تدريسية؛ فالطالب هو محور العملية التعليمية، من حيث التعليم المتمركز حوله؛ فالطالب إيجابي، وملخص، وموضح، ومتساؤل، ومتنبئ.

« أن التدريس التبادلي استراتيجية يقتصر دور المعلم فيها على التوجيه والإرشاد، ومساعدة الطلاب، ويقل دور المعلم تدريجياً، حتى يقتصر على الدعم والتوجيه.

« أن التدريس التبادلي استراتيجية تعتمد على الحوار والمناقشة، وتقسيم الطلاب إلى مجموعات تعاونية صغيرة، بحيث يقوم طلاب كل مجموعة بممارسة الاستراتيجيات الفرعية أثناء تناول النص القرائي، بما يسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي.

« أن التدريس التبادلي استراتيجية تتضمن أربع استراتيجيات فرعية، هي التوضيح والتلخيص، والتساؤل الذاتي، والتنبؤ، وهذه الاستراتيجيات الفرعية تعد خطوات مرحلية في فهم النص القرائي.

• أهمية التدريس التبادلي:

يعد التدريس التبادلي أحد الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، التي طورها باليسار وبراون، بناء على الأفكار التي صاغها فيجوتسكي، والتي مفادها أن التفاعل الاجتماعي أثناء الحوار الصفي، له تأثير فعال في عملية التعليم، وذلك لمساعدة الطلاب على الفهم وبناء المعنى، خلال المناقشات والحوار بين الطلاب والمعلم؛ حيث تنمي لديهم المهارات الذاتية، وتدعم الثقة بالذات، والقدرة على ضبط التفكير، كما تزيد من دافعتهم للتعلم، وممارسة أنشطة الاستقصاء. (palincsar, A. & Brown, A. 1998, pp.117-175).

ويعتمد التدريس التبادلي على تصميم مواقف تعليمية، في صورة مجموعات تعاونية متفاعلة فيما بينها، وبينها وبين المعلم وتحت إشرافه؛ حيث يسهم في تفعيل عملية التعليم والتعلم المتبادلة بين المعلم والمتعلم، بحيث يصبح المتعلم مشاركا إيجابيا متفاعلا مع المواقف التعليمية. (عطية العمري: ٢٠٠٧، ٣٣).

ويسهم التدريس التبادلي في تنمية مقدرة الطلاب على المشاركة الفعالة أثناء عملية التعلم، وتنشيط المعرفة السابقة، وتوظيفها في مواقف التعلم الحالية، وتركيز الانتباه على النقاط والعناصر الرئيسية في المحتوى، وممارسة أساليب التقويم الناقد للأفكار والمعاني، ومراقبة ما يقوم به الطلاب من تصورات ذهنية ولغوية، والتحقق من مدى نجاح الأهداف المحددة مسبقا من قبل المعلم، والمتعلقة بمدى بلوغ الفهم للمحتوي المقدم. (Gruenl, M. Elizabeth, A. 2012. p.110).

ويعمل التدريس التبادلي على تنمية مقدرة الطلاب فيما يتعلمون، وإدراك ما يعرفونه وما لا يعرفونه، مما يجعلهم يديرون عملية التفكير بشكل منطقي، يساعدهم على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة لديهم من قبل، ثم يخططون ويراقبون كل عمل يقومون به أثناء الموقف التعليمي. (رشدي طعيمة ومحمد الشعبي: ٢٠٠٦، ٢٠٧).

ويعد التدريس التبادلي من الاستراتيجيات التدريسية المعاصرة والمناسبة في تدريس اللغة العربية؛ نظرا لأنها تساعد الطلاب على كيفية التعلم والتفكير الواعي؛ من خلال المشاركة بفعالية والتلخيص ووضع الأسئلة وتوضيحها، وكيفية التنبؤ بالإجابة عليها، مما يؤدي إلى تنمية المهارات لديهم. (حمادة: ٢٠٠٩، ٣٠١).

ومن ثم يمكن أن يسهم التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب؛ حيث يعتمد على إجراءات تدريسية تفاعلية، قائمة على الحوار بين المعلم والطلاب أو بين الطلاب وبعضهم البعض، من خلال تبادل النقاش حول الأفكار المتضمنة في النص، وطرح الأسئلة حوله، ويتم ذلك من خلال ما يقوم به الطالب مع زملائه ومع معلمه، من عمليات التنبؤ والتساؤل الذاتي والتوضيح والتلخيص، الأمر الذي يؤدي بالطلاب إلى الفهم القرائي. (فراس السليتي: ٢٠٠٦، ٩).

و يسهم التدريس التبادلي - أيضا - في تنمية مهارة التفكير بصوت عال، من خلال النمذجة والمحاكاة والمناقشة؛ حيث إنه من خلال النمذجة يعرف المعلم الطلاب بالخطوات التي اتبعتها لفهم الفقرة، ومن خلال المحاكاة يصبح الطالب على وعي بعمليات التفكير التي اتبعتها لفهم المقروء، ومن خلال المناقشة يطور الطالب المفردات التي يحتاجها، للتفكير والتحدث حول أفكاره الذاتية. (Jensen, M., Duranczyk, I. M., Staats, S., Moore, R., Hatch, J., & Somdahl, C. 2006).

وأوضحت الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة أن للتدريس التبادلي دوراً فاعلاً في تنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لدى الطلاب، وتبرز هذه الأهمية فيما يلي:

- « تنمية مقدرة الطلاب على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي.
- « تنمية مقدرة الطلاب على استنباط المعلومات المهمة من الموضوع.
- « تنمية مقدرة الطلاب على صياغة الأسئلة، والتنبؤ بالأفكار الواردة في النص.
- « تنمية الشعور لدى الطلاب بالاستقلالية، والاعتماد على النفس.
- « مساعدة الطلاب على المشاركة الإيجابية، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم.
- « توفير بيئة تعليمية ثرية تدعم التأمل، ولا تعتمد على طريقة تدريسية واحدة.
- « إضفاء روح المرح وحرية التفكير والتعبير، الأمر الذي يترتب عليه تنمية مهاراتهم الذاتية، وتفتق قدراتهم الخاصة.
- « تنشيط المعرفة السابقة لدى الطلاب حول النص المقروء، وربطها بالأفكار الواردة في النص المقروء.

(Kahre, S., Wethy, C., & Robertson, J. 1999) (Raymond, C. 1999)
Pilonieta, P. & (Aasgher, 2010) (إبراهيم بهلول: ٢٠٠٣، ٢١٧ – ٢١٨)
(Bootomley, J. & Osborn, J. 1993. PP3-6) (Medina, A. 2009)

• أسس التدريس التبادلي:

يعتمد التدريس التبادلي على مبدأ التدعيم المتدرج المتفائل؛ حيث يمد المعلم الطلاب بالتدعيم والمساندة، كي يمكنهم من إنجاز أهدافهم التي يصعب إنجازها بدون التدعيم؛ والذي يمكن أن يكون مؤقتاً وقابلاً للتنظيم الذاتي. (وليد النساج: ٢٠٠٢، ٧٠) كما يركز على مبدأ التقويم المستمر؛ حيث إنه ليس عملية تقديرية حكمية، وإنما يساعد الطالب على تصحيح مساره، كلما كان الأداء سلبياً أو دون المستوى. (محمود الناقة ورشدي طعيمة: ٢٠٠٦، ٥٨).

- ويرتكز التدريس التبادلي على مجموعة من الأسس من أهمها:
- « أن اكتساب الاستراتيجيات الفرعية المتضمنة في التدريس التبادلي، مسئولية مشتركة بين المعلم والطلاب.
- « رغم تحمل المعلم المسئولية المبدئية للتعليم ونمذجة المراحل الفرعية، فإن المسئولية ينبغي أن تنتقل تدريجياً إلي الطلاب.
- « توقع أن يشترك جميع الطلاب في الأنشطة المتضمنة، وعلى المعلم التأكد من ذلك، وتقديم الدعم والتغذية الراجعة أو تعديل التكاليفات، في ضوء مستوى كل طالب.
- « تعدد مجالات استخدام التدريس التبادلي، سواء أزداد عدد الطلاب أم قل؛ فقد يستخدم في التدريس لمجموعات كبيرة، أو التدريس لمجموعات صغيرة.

« تبيه الطلاب باستمرار أن الاستراتيجيات المتضمنة، تسهم في تطوير فهم الطلاب لما يقرؤون.

(محمود الناقة ورشدي طعيمة: ٢٠٠٦، ١٦) (Jeffrey, M. 2000. p.92) (Faster, & Rotoloni, 2008. p.44). وثمة أسس ينبغي مراعاتها عند تطبيق استراتيجية التدريس التبادلي، ومن أهمها:

« ضرورة تدريب الطلاب من قبل المعلم، على ممارسة الاستراتيجيات الفرعية، وكيفية تنفيذها من خلال بيان عملي يقوم به المعلم، ثم التدريب المكثف على ممارسته من قبل الطلاب، للتأكد من أدائها بشكل فعال.

« ضرورة انتقال مسئولية تنفيذ استراتيجية التدريس التبادلي تدريجياً من المعلم إلي الطلاب، حتى يكون الطلاب في النهاية هم المسئولون عن تنفيذها.

« أن يطبق التدريس التبادلي من خلال مجموعات التعلم التعاونية، على أن يراعي المعلم تنوع حجم المجموعات، وفق ظروف التطبيق.

« ضرورة أن يشترك جميع الطلاب في الأنشطة المتضمنة في مراحل الاستراتيجية المختلفة، وعلى المعلم تعديل تكليفات الطلاب، وفق مستوياتهم.

« أن يأخذ الطلاب وقتاً كافياً لتطبيق الاستراتيجيات الفرعية؛ حتى تتحقق الفائدة المرجوة.

« أن يتلقى الطلاب الدعم والتغذية الراجعة اللازمة، من المعلم أو من زملائهم. (محمود الناقة ورشدي طعيمة: ٢٠٠٦، ١٥٤) (هبة هاشم: ٢٠١٠، ٢٢) (ريحاب مصطفى: ٢٠٠٨، ٢٣٥)

ومما سبق يتضح أن أسس التدريس التبادلي تقدم الدعم حول تعبير التدريس التبادلي عن التفاعل الإيجابي في عملية القراءة؛ بما يضمن نشاط الطالب وفعاليته في التعامل مع النص المقروء، كما اتضح - أيضاً - أن الأساس الذي يستند عليه دور المعلم في التدريس التبادلي هو مبدأ التدعيم المتدرج؛ حيث يمد المعلم الطلاب بالدعم والمساندة، بما يمكنهم من إنجاز الأهداف، التي يتعذر إنجازها بدون هذا الدعم؛ والذي يكون مؤقتاً وقابلاً للضبط، وحرص الباحث على مراعاة هذه الأسس في تدريس القراءة، لتنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة لدى الطلاب.

• مراحل استراتيجية التدريس التبادلي:

أوضحت الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة، التي تناولت التدريس التبادلي، أنه يعتمد على أربع مراحل متكاملة، تمثل أربع استراتيجيات فرعية، يتم استخدامها أثناء تنفيذ التدريس التبادلي، وهذه المراحل وتلك الاستراتيجيات الفرعية قد تختلف في ترتيبها، وفقاً لطبيعة النص المقروء، ووفقاً

لما يراه المعلم مناسباً للموقف التدريسي، وتتمثل هذه المراحل أو تلك الاستراتيجيات الفرعية فيما يلي: (رشدي طعيمة ومحمد الشيعبي: ٢٠٠٦، ٢١١ - ٢١٣) (ريحاب مصطفى: ٢٠٠٨، ٢٣٢ - ٢٣٤) (علي المنتشري: ٢٠٠٩، ٦٧ - ٦٩) (هبة هاشم: ٢٠١٠، ١٧ - ٢١).

• مرحلة التوضيح Clarifying :

المقصود بالتوضيح تحديد ما قد يمثل عائقاً في فهم المعلومات المتضمنة بالنص المقروء، سواء أكانت مفاهيم أم تعبيرات أم أفكار؛ مما يساعد القارئ على اكتشاف مقدرة الكاتب على استخدام الألفاظ في التعبير عن المعاني. (حسن زيتون: ٢٠٠٣، ٢٣٠) فالغموض قد يكون بسبب خفاء معناها أو غرابتها أو ندرة استعمالها، بهدف بيان الغامض من الكلمات والجمل والفقرات في النص المقروء؛ ولذا يعد توضيح الكلمات الغامضة (النظرة البسيطة للفهم القرائي تنطوي على فهم الكلمات والفهم اللغوي) من الخطوات المهمة للاستيعاب القرائي، وربطه بالخلفية المعرفية السابقة، وفيه يتم تحديد الجزء غير الواضح في النص المقروء، باقتراح معنى للجزء غير الواضح.

وأوضح (علي الجمل: ٢٠٠٥، ٣٢٩) أن مرحلة التوضيح يقوم فيها الطالب بالاستفسار عن الأشياء غير المفهومة في النص، سواء أكانت مفردات جديدة أم مفاهيم غير واضحة أو صعبة، ويتم تناول ذلك من خلال طرح المعلم أسئلة على الطلاب، مثل: ما الشيء غير الواضح في هذا النص؟ ثم يوجههم لصياغة أسئلة عليه، ثم يناقشهم فيه، بهدف معرفة الأجزاء الغامضة في النص.

وينبغي على المعلم أن يرشد الطلاب إلى المساعدات التالية، للتغلب على هذه الصعوبات:

- ◀ الاستعانة بالقرائن السياقية لتوضيح المعنى.
- ◀ الاهتمام بالعناوين الرئيسية والفرعية والخلفية المعرفية المتاحة.
- ◀ التركيز على الكلمات المفتاحية في النص.
- ◀ نطق الكلمات جهرياً لاستدعاء المترادفات.
- ◀ استخدام المعجم للبحث عن معاني الكلمات.
- ◀ الاستعانة بعلامات الترقيم لتوضيح العلاقات بين الكلمات والجمل. (سماهر النوافعة: ٢٠٠٨، ٥٢).

ويمكن للمعلم تحقيق ذلك - أيضاً - بتوجيه الطلاب إلى وضع خط تحت الكلمات أو المفاهيم أو التعبيرات، التي قد تكون غير مألوقة أو تمثل صعوبة في الفهم، أو مطالبة الطلاب بإعادة القراءة أو الاستمرار أو طلب المساعدة؛ بغرض التوضيح والتفكير بصوت مرتفع، حول كيفية تحديد عوائق الفهم، وكيفية استخدام إجراءات التوضيح (رضا الأدغم: ٢٠٠٤، ١٩).

• **مرحلة توليد الأسئلة Questions Generating :**

التساؤل يعد أسلوباً فعالاً لإعمال العقل وإثارة عدد من الأسئلة حول شيء موجود أو قائم للوصول إلى فكر جديد، وينبغي أن يحدد الطلاب نوع المعلومات التي يودون الحصول عليها من النص، حتى تطرح الأسئلة حولها؛ مما يعني تنمية مقدرتهم على التمييز بين ما هو أساسي يسأل عنه، وما هو ثانوي لا يؤثر كثيراً في تلقي النص، والهدف من هذه المرحلة تنمية الفهم والاستيعاب، والقدرة على الحوار والمناقشة والنقد والتمييز وإبداء الرأي، والتنبؤ بأسئلة، مستخدمين أدوات الاستفهام المختلفة، مثل: من، ما، ماذا، كيف، ما النتائج، بم تفسر، ما أوجه التشابه والاختلاف، قارن. (Ododo, M, Barnett, D, Hawkins,), (R. & Musti-Roa, S. 2010.p.842).

وتتطلب هذه المرحلة سؤالاً معداً بطريقة جيدة؛ حيث يوجه الطلاب أسئلة للمعلم يجيب عنها، كما يوجه المعلم أسئلة للطلاب ذات مستوى أعلى من الفهم، ومن المفيد للطلاب أن يستخدم التساؤلات الذاتية قبل التعلم وأثنائه؛ حيث إن هذه الأسئلة تيسر له الفهم وتشجعه على التفكير في العناصر المهمة في المادة التي يتعلمها، وتوضح العلاقة بين ما يقرأ وخبراته السابقة، والوعي بدرجة فهمه، والتحكم في التعلم بشكل أفضل. (كوستا آرثر وآخرون: ١٩٩٨، ٦٩).

وينبغي على المعلم مساعدة الطلاب على توليد الأسئلة، التي ترتبط بمحتوى النص القرائي المقدم لهم، ويشجعهم على محاولة الإجابة عن هذه التساؤلات، ويتيح لهم الفرصة لتحليل المادة المقروءة، والموازنة بين المعلومات المهمة وغير المهمة، ويوضح لهم أدوات الاستفهام التي تستخدم في صوغ أسئلة حول المعلومات السطحية الظاهرة في النص، ومنها (من؟، ماذا؟، أين؟، متى؟) ويوضح لهم - أيضاً - أدوات الاستفهام التي تستخدم لصياغة بعض الأسئلة حول العلاقات بين الوقائع العلمية أو المفاهيم المتضمنة بالمحتوى القرائي المقدم، ومنها (لماذا؟ كيف؟ ما العلاقة؟ هل كان؟ ما وجه التشابه والاختلاف؟) وفي نهاية هذه المرحلة يصوغ المعلم بعض الأسئلة حول المحتوى القرائي المقدم، ولفت انتباه الطلاب للتفكير بصوت عال؛ لتوضيح كيفية صياغة هذه الأسئلة والاستجابات المرتبطة بها. (Brown, A. & Campione, J. 1992.p.50) (جابر عبد الحميد: ١٩٩٨، ٤٥).

• **مرحلة التلخيص Summarization :**

التلخيص هو نوع من الفكر المكثف، يركز على الحقائق المهمة والأفكار الرئيسية بشكل موجز مفيد، دون تزايد مريبك في التناول والعمق، ويتضمن القدرة على إيجاد لب الموضوع، واستخراج الأفكار الرئيسية منه، والتعبير عنه بإيجاز ووضوح، كما يتضمن القيام بعملية فرز الكلمات والأفكار، ومحاولة

التدريب على عملية التلخيص من قبل المعلم، وتحديد النقاط الرئيسية وربطها ببعضها البعض، لتعطي معنى متكاملًا للفقرة. (فتحى جروان: ١٩٩٩، ٢١٧).

ويشير التلخيص إلى العملية التي يتم فيها اختصار المحتوى المقروء، وإعادة إنتاجه في صورة أخرى من خلال مجموعة من الإجراءات، تبقى على أساسياته وجوهره من الأفكار الرئيسية للنقاط الأساسية؛ مما يساهم في تنمية مهارات القارئ في التركيز على المعلومات المهمة من الحقائق والأدلة، و- أيضا - استبعاد غير المهم. (رضا الأدهم: ٢٠٠٤، ١٨).

ويساهم التلخيص في فهم محتوى المادة المقروءة، من خلال مساعدة القارئ في تركيز الانتباه على المعلومات الأكثر أهمية، وتنمية استرجاع كم كبير من المعلومات عن النص المقروء في أثناء التلخيص، ويعمل على تجنب هدر الوقت والجهد في مطالعة تفاصيل قد تكون غير مهمة، ويمنح الثقة بالنفس؛ حيث يعتمد على الجهد الشخصي للفرد. (جمال سليمان: ٢٠٠٦، ١٩٠).

وينبغي على المعلم أن يبين للطالب أنه يمكنه التلخيص بشكل جيد، عندما يراعي ما يلي:

- ◀ التركيز على العناوين الرئيسية والمصطلحات المهمة.
- ◀ التأكيد على استخدام الطلاب لغتهم الخاصة وليس الاقتباس من النص.
- ◀ حذف المعلومات غير الضرورية والجمل المتكررة.
- ◀ ترك الفرص للطلاب ليناقدوا ملخصاتهم مع المعلم والطلاب.
- ◀ تحديد فترة زمنية للتلخيص. (كوثر بلجون: ٢٠٠٦، ٨).

• مرحلة التنبؤ Predicting :

المقصود بالتنبؤ تخمين يعبر به الطالب عن توقعاته، لما يمكن أن يكون تحت هذا العنوان من أفكار أو ما يمكن أن يعالج به الكاتب من قضايا، وفيه يضع الطلاب فروضا لما يتم مناقشته في الخطوة التالية من النص المقروء، بما يضمن أن يضع الطلاب أهدافا مستقبلية ويعملون بجهد على تحقيقها، مع التركيز أثناء القراءة لمحاولة تأكيد أو دحض هذه الفروض، كما يتيح الفرصة لربط المعلومات الجديدة، التي يحصل عليها الطلاب من النص مع المعلومات السابقة لديهم.

وينبغي أن يقدم المعلم بعض البدائل التي تساعد الطلاب على أن يتوقعوا ما سيتناولها النص المقروء، ومنها:

- ◀ الرجوع إلى تساؤلات الكتاب المدرسي.
- ◀ قراءة العنوان الأصلي والعناوين الفرعية.
- ◀ قراءة السطر الأول من كل فقرة بالنص.
- ◀ الاستعانة بدليل الطالب إن وجد.

« ملاحظة بعض الجداول أو اللوحات.

وعلى المعلم أن يوضح أنه يمكن الاكتفاء بوحدة فقط من هذه المساعدات.
(محمد الشعبي: ٢٠٠١، ٣٩ - ٤٠) (رضا الأذغم: ٢٠٠٤، ١١) (Brown, A. & Campione, J.1992.p.50) (آن براون وجوزيف كمبيون: ١٩٩٥، ١٠٥ - ١١٩).

ويتضح مما سبق أن مراحل أو استراتيجيات التدريس التبادلي الفرعية، تنحصر في التوضيح، والتساؤل، والتلخيص، والتنبؤ، وأضاف بعض الباحثين مرحلة التصور الذهني، وهي تعد مرحلة بينية، يعبر فيها الطالب عن انطباعاته الذهنية حول المحتوى المقروء، من خلال رسم صورة ذهنية عن المحتوى المقروء، كما يلاحظ - أيضا - عدم اتفاق الكتابات التي عنت بمراحل التدريس التبادلي على ترتيب معين لهذه المراحل؛ فبعضهم يبدأ بالتلخيص، وبعضهم يبدأ بالتساؤل، وبعضهم يبدأ بالتوضيح، وأيا كان ترتيب هذه المراحل، فإن الباحث قد اعتمد في البحث الحالي على التصنيف الذي يبدأ بالتوضيح، فالتساؤل، فالتلخيص، فالتنبؤ.

• أدوار المعلم والمتعلم في التدريس التبادلي :

من خلال دراسة مراحل التدريس التبادلي تم استنتاج أدوار المعلم والمتعلم فيما يلي:

• دور المعلم في التدريس التبادلي:

« تكوين اتجاه إيجابي لدى الطلاب نحو استراتيجية التدريس التبادلي، بتوضيح فاعليتها مقارنة بالاستراتيجيات السائدة.

« نمذجة الاستراتيجيات الأربعة للتدريس التبادلي في بداية الحصة، يقوم المعلم بأدائها بصوت مرتفع، لتوضيح العمليات العقلية التي يتم استخدامها في كل استراتيجية فرعية.

« تنظيم البيئة الصفية وتقسيم الطلاب إلى مجموعات تعاونية، ذوي مستويات تحصيلية مختلفة، تحمل كل مجموعة اسما.

« توزيع الأدوار على الطلاب في كل مجموعة، بحيث يكون لكل طالب دور محدد (القائد - الملخص - المتنبئ - المتسائل - الموضح).

« عرض أهداف الدرس على الطلاب، ليعرفوا ما هو متوقع منهم.

« توزيع المهام والأنشطة على الطلاب.

« توزيع الوقت على الفقرات، وفق صعوبتها وطولها.

« الحرص على أن تسود الألفة والصدقة والشعور بالأمن داخل حجرة الدراسة.

« مراقبة ما يدور من حوارات ومناقشات المجموعة؛ للتأكد من تنفيذ الاستراتيجيات بشكل صحيح.

« التدخل في الوقت المناسب، لتقديم الدعم للمجموعات.

« طرح أسئلة التقويم على الجميع، لقياس مدى تحقق الأهداف. (ريحاب مصطفى: ٢٠٠٨، ٢٣٥) (هبة هاشم: ٢٠١٠، ٢٥)

• دور المعلم في التدريس التبادلي:

« دور القائد: توجيه زملائه لإنجاز المهام، والتأكد من إتقان كل عضو في المجموعة لدوره المنوط به، وتوجيه زملائه لخفض الصوت، والمحافظة على الهدوء وأدب الحوار.

« دور الملخص: قراءة الفقرة جيداً، واستخلاص أفكارها وربطها ببعض وكتابتها في شكل ملخص، ومقارنة الملخص بالفقرة الأساسية، والاستعانة بالمعلم في حالة وجود صعوبة في التلخيص، ومقارنته تلخيصاتهم بتلخيص المجموعات الأخرى.

« دور الموضح: قراءة الفقرة وتحديد المعاني والمعلومات غير الواضحة، من خلال طرح أسئلة عليهم، مثل: ما الكلمات الصعبة في هذه الفقرة؟ ووضع خط تحت الكلمات أو التعبيرات التي تمثل صعوبة في الفهم، والاستعانة بالمعلم عند الضرورة، ومقارنة توضيحاتهم بتوضيحات المجموعات الأخرى.

« دور المتسائل: قراءة الفقرة جيداً، ووضع أسئلة تساعد زملائه في تحديد وتمييز المعلومات المهمة في الفقرة، والإجابة عن هذه الأسئلة، لتيسير فهم الطلاب للفقرة، ثم طرح أسئلة أخرى، والاستعانة بالمعلم في حالة صعوبة الأسئلة.

« دور المتنبئ: يطرح على زملائه أسئلة خاصة بالأفكار المتوقعة في الفقرة التالية، مثل: ما الأفكار التي سيتحدث عنها الكتب في الفقرة التالية من الدرس؟ ويقرأ الفقرة للتأكد من صحة التوقعات، ويقارن توقعاتهم بتوقعات المجموعات الأخرى، ويمكن لهم الاستعانة بالمعلم في وجود صعوبة في تحديد التوقعات. (هبة هاشم: ٢٠١٠، ٢٧ - ٢٩). (Ensergueix, J. and Lafont, L. 2010) (Alfassi, M. & Lifshitz, H. 2009).

• إجراءات تنفيذ التدريس التبادلي:

« في المرحلة الأولى من الدرس: يقوم المعلم الحوار، مطبقاً الاستراتيجيات الفرعية على فقرة قرائية من نص ما.

« خلال النمذجة: يعرض المعلم على الطلاب كيفية استخدام الاستراتيجيات، من خلال التفكير بصوت مرتفع، لتوضيح العمليات العقلية التي استخدمها في كل منها على حدة، مع توضيح المقصود بكل نشاط، والتأكيد على أن هذه الاستراتيجيات يمكن أن تتم في أي ترتيب.

« توزيع بطاقات المهمات المتضمنة في الاستراتيجيات الفرعية: على الطلاب أثناء جلوسهم في الوضع المعتاد.

« بدء مرحلة التدريبات الموجهة: وفيها يقوم الطلاب بالقراءة الصامتة لفقرة من النص، على أن يتبادل الطلاب بعدها الحوار بشكل جماعي، طبقاً لبطاقات المهمات مع كل منهم.

« مراجعه المهمات المتضمنة بالاستراتيجيات الفرعية، من خلال طرح الأسئلة التالية:

- ✓ التوضيح: هل توجد كلمات في الفقرة ليست مفهومة بالنسبة لك؟
- ✓ التساؤل: ضع أسئلة بنفس جودة أسئلة المعلم على الفقرة المقروءة.
- ✓ التلخيص: ما الفكرة الأساسية لهذه الفقرة؟
- ✓ التنبؤ: ماذا تتوقع حول الفقرة التالية من النص؟

« تقسيم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة في التحصيل، بحيث تضم كل مجموعة أربعة طلاب، طبقا للاستراتيجيات المتضمنة.

« تعيين قائد لكل مجموعة: (يقوم بدور المعلم في إدارة الحوار) مع مراعاة أن يتبادل دوره مع غيره من أفراد المجموعة، بعد كل حوار جزئي، حول فقرة من النص المقروء.

« توزيع نسخة من النص على كل طالب في المجموعات المختلفة: محددًا بها نقاط التوقف بعد كل فقرة.

« تخصيص وقت مناسب للقراءة الصامتة: لقراءة كل فقرة طبقا لطولها ودرجة صعوبتها.

« بدء الحوار التبادلي داخل المجموعات؛ بأن يدير القائد / المعلم الحوار، ويقوم كل طالب داخل كل مجموعة بعرض مهمته لباقي أفراد المجموعة، ويجب عن استفساراتهم حول ما قام به.

« توزيع أوراق التقويم: التي تضم أسئلة على القطعة كاملة، بعد الانتهاء من الحوارات حولها، ومراجعة المعلم عمليات التفكير التي تمت؛ للتأكد من مساعدتهم على فهم المقروء.

« تكليف طالب واحد من كل مجموعة: بالبداية في عرض الإجابة عن أسئلة التقويم، مع توضيح الخطوات التي اتبعتها المجموعة، والعمليات العقلية التي استخدمها كل منهم لأداء مهمته المحدودة. (رشيدي طعيمة ومحمد الشعبي: ٢٠٠٦، ٢١٠ - ٢١٣) (رضا الأدغم: ٢٠٠٤، ٢٠ - ٢١) (Jennifer, R. & Helena, P. 2003 (Brown, 1992. p.50).

• ثالثاً: الاتجاه نحو القراءة :

تم تناول الاتجاه نحو القراءة من حيث ماهيته، وأهميته، وخصائصه، والعوامل المؤثرة في تكوينه، ومكوناته.

• ماهية الاتجاه نحو القراءة:

فيري (حسن شحاتة وزينب النجار: ٢٠٠٣، ١٦) أن الاتجاه هو مفهوم يعبر عن استجابات الفرد، كما تتمثل في سلوكه نحو الموضوعات والمواقف الاجتماعية، التي تختلف حولها استجابات الأفراد، بحكم أن هذه الموضوعات تكون جدلية، وتتسم استجابات الفرد بدرجات متباينة أو بالرفض بدرجات متباينة أيضاً.

وأوضح (كمال زيتون: ٢٠٠٢، ٤٠١) أن الاتجاه هو شعور الفرد العام الثابت نسبياً، الذي يحدد استجاباته نحو موضوع معين أو قضية معينة من القبول أو الرفض، والتأييد أو المعارضة، والمحابة أو المجافة.

وذكر (أحمد اللقاني وعلي الجمل: ٢٠٠٣، ٧) إن الاتجاه هو حالة من الاستعداد، تولد تأثيراً ديناميكياً على استجابة الفرد، وتساعد على اتخاذ القرارات المناسبة، سواء أكانت بالرفض أم بالإيجاب، فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات.

وأكد (فؤاد أبو حطب: ٢٠٠٦، ٤٣١) أن الاتجاه هو استجابة الفرد أو استعدادة نحو قبول أو رفض موضوع أو شخص أو فكرة أو رأي ما.

في حين أشار (سعد عبد الرحمن: ٢٠٠٣، ٦٧) أن الاتجاه هو استجابة عقلية ونفسية عند الفرد نحو موضوع الاتجاه، تنظمها وتوجهها خبرات الفرد ومعارفه ومعلوماته وأفكاره ومعتقداته وتوقعاته عن الموضوع (التي تشكل المكون المعرفي للاتجاه) بما يكفل تقويمها وتعميمها على تعبيرات الفرد واستجاباته الواضحة أي سلوكياته في المواقف والظروف المتشابهة المرتبطة بموضوع الاتجاه (التي تكون المكون المعيارى للاتجاه) بما يجعله يتصف بأنه اتجاه سلبي أو إيجابي، واصفاً لشعور الفرد (وهو المكون الوجداني للاتجاه) والمتمثل بالنواحي العاطفية الانفعالية المرتبطة بموضوع الاتجاه.

وأكد (حامد زهران: ١٩٧٤، ١٣٦) أن الاتجاه هو استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم، للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف، تستثير هذه الاستجابة.

ويتضح مما سبق أن الاتجاه هو استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبياً، يحدد شعور الفرد وسلوكه إزاء أشياء أو موضوعات أو نظم اجتماعية، من حيث تفضيلها أو عدم تفضيلها.

« أن الاتجاه هو استعداد وجداني مكتسب لدى الفرد، نتيجة مروره بخبرات تعليمية في مقرر القراءة، تضمن حكماً بالقبول أو الرفض نحو مادة القراءة.

« أن الاتجاه استعداد مكتسب لدى الفرد، يرتبط بالجانبين العقلي والوجداني، ويؤثر على رأيه في المواقف التي يتعرض لها، ويحدد درجة تفضيله للموضوعات التي يدرسها.

• أهمية الاتجاه نحو القراءة:

تعد دراسة اتجاهات الطلاب نحو موضوع التعلم من الموضوعات المهمة؛ نظراً لكونها يتحدد في ضوءها سلوك الطلاب وأدائهم.

وبرزت أهمية دراسة اتجاهات الطلاب، لما لها من دور في الإعداد الجيد، الذي يؤهلهم للنهوض بالمسؤوليات على أكمل وجه، خاصة وأن الاتجاهات الإيجابية

تعمل على تسهيل الاستجابة للمواقف والخبرات التعليمية، وتعطيها معنى ودلالة.

ومن ثم فالاتجاهات الإيجابية نحو التخصص، تعمل كموجهات لسلوك الطلاب، وتدفعهم للسعي إلى تعلم خبرات ومهارات جديدة، فضلاً عن الشعور بالرضا عن أنفسهم وقدراتهم، والمتعلمون ذوو الاتجاهات السلبية، تكون لديهم حالة من اللامبالاة والإحباط، تقوِّدهم إلى التوتّر وعدم الارتياح.

ويعد الاتجاه نحو مادة التخصص من الأهداف الوجدانية، التي لا تقل أهمية عن الجوانب المعرفية والمهارية، بل قد تفوقها في الأهمية، ولكي تحقق الأهداف المعرفية والمهارية، ينبغي أن يتولد لدى الطالب اتجاهات إيجابية نحو مادة التخصص، وأن تنمو ميوله نحوها، وأن يقدر أهميتها. (وليم عبيد ومحمد المفتي وسمير إيليا: ٢٠٠١، ٤٥).

ويعد الاتجاه نحو القراءة من المهارات الأولية، التي ينبغي أن يكتسبها الفرد حتى تنمو لديه مهارات القراءة، بالإضافة إلى دافعيته إلى القراءة، ومفهومه عن ذاته القرائية، وإن تدعيم اتجاهات الطلاب نحو القراءة تسهم في تحسين القراءة لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة. (ثناء الضبع: ١٩٩٠، ٥٨١).

ومن ثم لا يستطيع المعلم أن يتجاهل اتجاهات الطلاب نحو القراءة؛ لأهميتها في اكتساب المهارات القرائية، وفي توظيف القراءة للوصول إلى المعرفة، وفي تعلم الموضوعات الدراسية، وفي الاستمتاع بالقراءة في أوقات الفراغ. (زيدان السرطاوي: ١٩٩٦، ٨٠).

وتنبع أهمية تنمية اتجاهات الطلاب نحو القراءة، من كونه يعد هدفاً رئيساً من أهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؛ حيث نصت خطة ومنهج الدراسة بالمرحلة الثانوية الأزهرية، على تكوين اتجاه إيجابي لدى الطلاب نحو القراءة، كما أكدت الدراسات والبحوث السابقة على وجود علاقة ارتباطية قوية بين اتجاهات الطلاب نحو القراءة ومستوي تحصيلهم وتنمية مهاراتهم القرائية، ومنها دراسة كل من: عبد الحميد زهري (٢٠٠٧) وزيدان السرطاوي (١٩٩٦) وأمل المخرومي (١٩٩٥) وثناء الضبع (١٩٩٠) وتوفيق نصر الله (١٩٩٨).

• خصائص الاتجاهات:

تتسم الاتجاهات بعدد من السمات، التي تجعل بالإمكان مساعدة الطالب على تكوينها أو تعديلها أو تنميتها، ومنها أن:

«الاتجاهات متعلمة: يكتسبها الطالب خلال تفاعله مع بيئته بالتربية والتعليم وعبر التنشئة الاجتماعية، وهنا يبرز دور المعلم في تنميتها لدى الطلاب.

«الاتجاهات تنبئ بالسلوك: حيث تعمل كموجهات لسلوك الفرد، ويستدل عليها من السلوك الظاهر للفرد.

« الاتجاهات ثابتة نسبياً وقابلة للتعديل والتغيير: وتسعى بوجه عام إلى المحافظة على ذاتها؛ لأنها مرتبطة بالإطار العام لشخصية الفرد وحاجاته، ومع ذلك فهي قابلة للتعديل؛ لأنها مكتسبة ومتعلمة.

« الاتجاهات قابلة للقياس: فيمكن تقدير الاتجاهات رغم صعوبتها، من خلال مقاييس الاتجاهات. (حسن زيتون: ١٩٩٣، ١١٠ - ١١١).

• العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات:

لما كان الاتجاه يحتوي على مكون معرفي وآخر وجداني، فإن ذلك قد أسهم في تنوع أساليب تعديل أو تغيير الاتجاهات؛ فمنها ما يعتمد على الجانب المعرفي، مستخدماً في ذلك الحجج المنطقية وتوضيح المعلومات والحقائق الخاصة بالاتجاه، ومنها ما يعتمد على أسلوب استثارة دوافع الفرد وانفعالاته نحو موضوعات معينة، مع مراعاة تهيئة وتوفير مناخ تسامحي، يتم فيه تعديل الاتجاهات أو تغييرها، فكلما كان الفرد أكثر اطمئناناً كانت اتجاهاته أكثر مرونة وقابلة للتعديل أو التغيير.

ويمكن تعديل اتجاهات الطلاب في ضوء مجموعة من العوامل؛ بعضها يتعلق بالفرد ذاته؛ فكلما كان الفرد أكثر انفتاحاً على الخبرات التي يمر بها، كلما ساعد ذلك على تعديل الاتجاهات وتغييرها، وبعضها يتعلق بموضوع الاتجاه نفسه؛ فكلما كان موضوع الاتجاه أكثر التصاقاً بشخصيته وذاته، فإن ذلك يجعل التعديل أو التغيير أكثر صعوبة. (علي البصيلي وصالح صادق وفتحي عبدالقادر: ١٩٩٠، ٢٩).

وحصر مجدي إبراهيم (٢٠٠٤) العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات فيما يلي:

« الممارسة: فالاتجاهات التي تتكون عن طريق الممارسة في مواقف مختلفة، تكتسب بدورها صورة حوافز السلوك، ويقصد بالممارسة التكرار المعزز الموجه لغرض معين، بما يؤدي إلى الاتجاهات المرغوبة. وحرص الباحث على مراعاة ذلك عند إعداد دليل المعلم؛ حيث تم تدريب الطلاب على مهارات الفهم القرائي، باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، وممارسة هذه المهارات في الفصول، وإن اعتماد هذه الاستراتيجية على التغذية الراجعة والتدريب الموجه، قد أسهم - بدوره - في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو القراءة.

« الخبرات: فالخبرات تثير انفعالات قوية تؤثر في اتجاه الفرد؛ فإذا كانت هذه الخبرات سارة أدى ذلك إلى تكوين اتجاهات موجبة، نحو الموقف المرتبط بهذه الخبرات، وإذا كانت هذه الخبرات غير سارة؛ ساهم ذلك في تكوين اتجاهات سالبة نحو الموقف المرتبط بهذه الخبرات. وتم مراعاة ذلك من خلال توفير أنشطة في دليل المعلم، واستخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة (التوضيح، والتساؤل، والتلخيص، والتنبؤ) وجميعها تعتمد

على إيجابية المتعلم ونشاطه في الموقف التعليمي، مما أسهم - بدوره - في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو القراءة.

« التأثير الشخصي: يؤدي التأثير الشخصي دوراً مهماً في تكوين الاتجاهات؛ فالبيئة الصفية التي ينتمي إليها الطالب تسهم في اكتسابه الاتجاهات السليمة؛ فالطالب تنقل إليه خبرات في الاستراتيجيات الفرعية، من خلال زملائه أو من خلال المعلم، بما يؤثر في اتجاهاته. (مجدي إبراهيم: ٢٠٠٤، ٧٦ - ٧٧). وتم مراعاة ذلك من خلال دراسة الطلاب لمهارات الفهم القرائي، في جو يسوده الود واحترام الآراء والتعاون والعمل في مجموعات؛ حيث يكلف كل طالب داخل المجموعة بمهمة معينة ينجزها، مما أسهم - بدوره - في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو القراءة.

ونظراً لتأكيد الأدبيات الدراسات والبحوث على أهمية تنمية اتجاهات الطلاب، فقد حرص الباحث على تنمية اتجاهات الطلاب نحو القراءة، من خلال تضمين دليل المعلم واستراتيجيات تدريسية (التوضيح، والتساؤل، والتلخيص، والتنبؤ) وأنشطة من شأنها أن تسهم في تنمية اتجاهات الطلاب نحو القراءة.

كما حرص الباحث - أيضاً - على توفير بيئة صفية، قائمة على الود والاحترام وتقبل الآراء، وتوفير أساليب التعزيز الإيجابي والتغذية الراجعة من خلال إستراتيجيات التدريس التبادلي، مما أسهم - بدوره - في تنمية الثقة بالنفس لدى الطلاب، مما كان له أثراً في تنمية الاتجاه الإيجابي لدى الطلاب نحو القراءة.

• مكونات الاتجاه نحو القراءة:

« المكون المعرفي: ويتضمن الأفكار والمعلومات والخبرات والمواقف، التي يتعرض لها الطالب خلال دراسته لمادة القراءة، وتؤثر في وجهة نظره نحو مادة القراءة، والتي تؤدي - بدورها - إلى تكوين المكون الوجداني.

« المكون الوجداني: ويشير إلى النواحي الشعورية أو العاطفية، التي تحدد نوع تعلق الطالب بمادة القراءة، أي أنها تتضمن تقديماً للأفضلية؛ حيث إن العلاقة بين المكون المعرفي والوجداني علاقة سببية؛ حيث يوجد مكون معرفي لكل مكون وجداني، ويوجد مكون وجداني لكل جانب معرفي. ولذا فالنواتج المعرفية والوجدانية للعملية التعليمية تتفاعل معاً، إلى درجة لا يمكن فصلها عن بعضها، ويعد المكون الوجداني من أكثر المكونات أهمية بالنسبة للاتجاه؛ حيث تشير الدلائل إلى أن الاتجاهات ذات المكونات العاطفية القوية، تؤدي إلى أنماط سلوكية معينة.

« المكون السلوكي: هو نزعة الطالب أو ميوله إلى مادة القراءة، وهذا الميل السلوكي يتسق مع شعور الطالب وانفعالاته ومعارفه المتعلقة بالمادة. ويتضمن هذا المكون جميع الاستعدادات السلوكية المرتبطة بالاتجاه،

والناتجة عن التفاعل بين المكونين المعرفي والوجداني، بحيث يسلك الطالب سلوكاً إيجابياً أو سلبياً إزاء مادة القراءة، مما يؤدي - في النهاية - إلى الوصول لدرجة من ميل أو رغبة نحو المادة. (سيد معتز: ١٩٩٠، ٩٤ - ١١٩).

• **رابعاً: الأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال المعرفي):**

تشير الأساليب المعرفية إلى النمط المعرفي المميز لشخصية الفرد، في حل المشكلات وأداء الواجبات والأعمال، وتفهم الموضوعات، والإدراك والفهم والاستنتاج.

وهي أساليب خاصة بكل طالب، تساعد في استقبال المعلومات والحقائق، وإدراك ما يحيط به من أحداث، والاستجابة لها بما يلائم خصائصه الذاتية، ومن ثم يختلف الطلاب في الاستجابة للمواقف التعليمية المختلفة، وفق أسلوب كل منهم المعرفي.

وأوضح (جمال الدين الشامي: ٢٠١٣، ٣٧) أن الأسلوب المعرفي يشير إلى ألوان الأداء المفضلة لدى الفرد، لتنظيم ما يراه وما يدركه حوله، وفي أسلوب تنظيمه لخبراته في الذاكرة، والاختلافات الفردية في أسلوب الإدراك والتذكر والتفكير.

وأكد (حمدي الفرماوي: ١٩٩٤، ٧٢) أن الأسلوب المعرفي يشير إلى طرق واستراتيجيات الفرد المميزة، في استقبال المثيرات والتعامل معها، وإصدار الاستجابة لها على نحو ما.

• **مبررات استخدام الأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكي):**

« معرفة أسلوب الطالب في التعامل مع الموقف وإدراكه، سواء أكان تعليمياً أم اجتماعياً، والتنبؤ - بدرجة معقولة من الدقة - بنوع السلوك، الذي يمكن أن يأتي من الأفراد المختلفين.

« إتاحة الفرصة للمعلم لتقديم المادة التعليمية وإدراك المصنف، بطرق تتلاءم وأساليب الطلاب المعرفية.

« التعرف على سمات وخصائص الطلاب، وطرق تعاملهم مع المواقف التعليمية المختلفة.

« سهولة تطبيق هذا الأسلوب بصورة جماعية، والتحقق من صدقة وثباته، من قبل كثير من الباحثين، وبأكثر من أسلوب إحصائي، كما اعتمدت عليه الكثير من الدراسات العربية والأجنبية.

• **سمات ذوي الأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكي):**

« يميل الطلاب ذوو المجال المعرفي (الاستقلال عن المجال الإدراكي) إلى الاستقلال في التفكير والثقة بالنفس.

« يتسم ذوو المجال المعرفي (الاستقلال عن المجال الإدراكي) بالتحليل والتركيز على التفاصيل والجزئيات.

- « يعتمد ذوو المجال المعرفي (الاستقلال عن المجال الإدراكي) على التوجيهات الداخلية بدرجة كبيرة، بغرض التنظيم على المعلومات المقدمة إليهم.
- « يميل ذوو المجال المعرفي (الاستقلال عن المجال الإدراكي) إلى العمل الفردي، والبعد عن التفاعل بين أعضاء الجماعة التي يشاركون فيها؛ حيث يستطيعون فهم الفقرات بعيداً عن خلفيتها (سياقها الذي وردت فيه).
- « يهتم ذوو المجال المعرفي (الاستقلال عن المجال الإدراكي) بتمييز الجزئيات من الكلّيات؛ كالتركيز على شيء معين وتحليل العناصر المنفصلة، دون التأثر بالعناصر المصاحبة الأخرى.
- « يميل الطلاب ذوو المجال المعرفي (الاعتماد على المجال الإدراكي) إلى الارتباط بالجماعة، وأخذ هويتهم من الأشخاص الذين يتعاملون معهم، ويكونون أكثر فهماً وحساسيةً لمشاعر وأفكار الآخرين.
- « يتسم ذوو المجال المعرفي (الاعتماد على المجال الإدراكي) بالقدرة على الاتصال والتعاطف والقدرة على فهم الآخرين.
- « يعتمد ذوو المجال المعرفي (الاعتماد على المجال الإدراكي) على التوجيهات الخارجية من المعلمين.
- « يميل ذوو المجال المعرفي (الاعتماد على المجال الإدراكي) إلى العمل في مجموعات، والتفاعل مع الآخرين في المواقف التعليمية المختلفة، ولا يستطيعون التعامل مع الموضوع المدرك بصورة منعزلة أو غير معتمدة على المجال الإدراكي؛ حيث يركزون على الفقرات بخلفياتها (أي أنهم لا يستطيعون عزل الهدف عن السياق الذي ورد فيه).
- « يهتم ذوو المجال المعرفي (الاعتماد على المجال الإدراكي) برؤية الصورة كاملة والنظر بشمولية لأي فكرة أو مهمة. (حمدي الفرمأوي: ١٩٩٤، ٧٠ - ٨٣) (٥. دوجلاس براون: ١٩٩٤، ١٥٢) (أنور الشرفاوي: ١٩٩٥)
- وفي ضوء ما سبق يمكن استنتاج ما يلي:
- « أن الأساليب المعرفية تعد أساساً يعتمد عليه - بدرجة كبيرة من الدقة - في التنبؤ بسلوك الطلاب في العملية التعليمية، وفي تفسير كثير من جوانب شخصياتهم.
- « أن معرفة المعلم بخصائص الطلاب، يساعده في تحديد ما يناسب معارفهم ومهاراتهم أثناء تخطيطه للدروس، مراعيًا مستوياتهم، ومحاولاً اكتشاف الفروق الفردية بينهم.
- « أن معرفة المعلم بالأسلوب المعرفي لدى الطلاب؛ يساهم في أدائه لأدواره بشكل صحيح، خلال تعامله مع الطلاب في الموقف التعليمي، فينوع في طرائقه التدريسية بما يتناسب مع أساليب الطلاب المعرفية.
- « أن عدم انجذاب انتباه الطلاب للموقف التعليمي، ووقوفهم منه موقف اللامبالاة، وتجنبه أو حتى عدم الميل إليه؛ قد يرجع لعدم مناسبة الموقف التعليمي للأسلوب المعرفي للطلاب.

- « أن المستقلين عن المجال الإدراكي ذوو نمط تحليلي في إدراك المشيرات؛ حيث يستطيعون عزل موضوع مدرك عما يحيط به في المجال.
- « أن المعتمدين على المجال الإدراكي ذوو نمط كلي في إدراك المشيرات؛ حيث لا يستطيعون عزل فقرات المعلومات عن سياقها الذي وردت فيه.

• إجراءات البحث :

• أولاً : منهج البحث:

ينتمي هذا البحث إلي فئة البحوث شبه التجريبية، التي تقيس أثر متغير مستقل أو أكثر على متغير تابع أو أكثر؛ وذلك لكون هذا البحث يهتم بقياس أثر متغيرين مستقلين بمستويين مختلفين، وهما طريقة التدريس (تبادلي - سائدة) والأسلوب المعرفي (الاعتماد / الاستقلال) على متغيرين تابعين، وهما مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة.

• ثانياً: متغيرات البحث:

• المتغيرات المستقلة:

للبحث الحالي متغيران مستقلان، وهما:

« طريقة التدريس: ولها مستويان:

✓ التدريس التبادلي.

✓ الطريقة السائدة.

« الأسلوب المعرفي: وله مستويان:

✓ الاعتماد على المجال الإدراكي.

✓ الاستقلال عن المجال الإدراكي.

• المتغيرات التابعة:

للبحث الحالي متغيران تابعان، وهما:

« مهارات الفهم القرائي.

« الاتجاه نحو القراءة.

• ثالثاً: التصميم التجريبي للبحث:

نظراً لاهتمام هذا البحث ببيان أثر التفاعل بين متغيرين مستقلين بمستويين مختلفين، فإن التصميم التجريبي الذي اعتمد عليه البحث الحالي، هو التصميم العاملي ٢×٢ (Factorial design) ويعبر عنه بالشكل (١):

طريقة التدريس		الأسلوب المعرفي
تبادلي	سائدة	
معتمد	مستقل	

شكل (١) التصميم التجريبي للبحث

• رابعاً: عينة البحث:

بلغ العدد الإجمالي لأفراد العينة في البحث الحالي (١٢٠) طالباً، بالصف الثاني الثانوي الأزهرى، بواقع (٦٢) طالبا العاصفة الإعدادي الثانوي الأزهرى، و (٥٨) طالبا بمعهد بحر البقر الإعدادي الثانوي الأزهرى، وبلغ الحجم النهائي للعينة (٦٨) طالبا، تتراوح أعمارهم ما بين (١٦ - ١٧) عاماً، وتم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات، وفق التصميم التجريبي للبحث، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) توزيع عينة البحث على مجموعات البحث

مجموع	مستقل	معتمد	الأسلوب المعرفي طريقة التدريس
٣٤	١٩	١٥	تبادلي
٣٤	١٥	١٩	سائد
٦٨	٣٤	٣٤	مجموع

ويتضح من الجدول (١) أن عدد العينة قد بلغ (٦٨) طالباً، بعد استبعاد (٥٢) طالباً؛ حيث تم تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة؛ لتصنيف الطلاب إلى معتمدين ومستقلين عن المجال الإدراكي، وتم تحليل درجات هذا الاختبار، على أساس تحديد الإرباعي الأعلى والأدنى، بعد ترتيب درجات الطلاب تصاعدياً، بحيث من يحصل على أقل من (٤) درجات يصبح معتمداً، ومن يحصل على أكثر من (١٣) درجة يصبح مستقلاً.

وتم اختيار الأرباعي الأعلى، ليصبحوا طلاباً معتمدين؛ ممن حصلوا على الدرجات الأقل، وبلغ عددهم (١٥) طالباً، بما يعادل (٢٤٪) للمجموعة التجريبية، (١٩) طالباً، بما يعادل (٣٣٪) للمجموعة الضابطة.

وتم اختيار الأرباعي الأدنى، ليصبحوا طلاباً مستقلين؛ ممن حصلوا على الدرجات الأعلى، وبلغ عددهم (١٩) طالباً، بما يعادل (٣١٪) للمجموعة التجريبية، (١٥) طالباً، بما يعادل (٢٦٪) للمجموعة الضابطة.

• خامساً: ضبط المتغيرات المتداخلة:

وللتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث في المستوى المدخلي لمهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة، تم حساب الفروق بين قيم متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، باستخدام اختبار (ت) T. test والجدول (٢) يوضح ذلك:

بالنظر إلى بيانات الجدول (٢)، اتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي إجمالاً، وبمستوياته المختلفة، ومقياس الاتجاه نحو القراءة؛ فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٩٧٣٠)

لإجمالي اختبار مهارات الفهم القرائي، وهي غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)، كما سجلت جميع مستويات مهاراته كل على حدة (الحرية، والاستنتاجي، والناقد، والإبداعي) قيمة غير دالة إحصائياً، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٥٣٣) لإجمالي مقياس الاتجاه نحو القراءة، مما يعطي مؤشراً على تكافؤ مجموعتي البحث في المستوى المدخلي لمهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة، وبذا يعزل أثر المتغير الدخيل، الخاص بتفاوت المستوى المدخلي للطلاب في مهارات الفهم القرائي، وفي الاتجاه نحو القراءة.

جدول (٢) قيمة (ت) المحسوبة ودلالاتها الإحصائية لبيان الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي ومقياس الاتجاه نحو القراءة

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة عند (٠.٠٥)
فهم حر في	تجريبية	34	4.09	1.055	.181	66	.745	.459
	ضابطة	34	4.29	1.219	.209			غير دالة
فهم استنتاجي	تجريبية	34	4.94	.983	.169	66	.949	.346
	ضابطة	34	4.68	1.296	.222			غير دالة
فهم ناقد	تجريبية	34	5.18	.869	.149	66	1.503	.138
	ضابطة	34	4.82	1.058	.181			غير دالة
فهم إبداعي	تجريبية	34	4.24	.987	.169	66	.363	.718
	ضابطة	34	4.15	1.019	.175			غير دالة
إجمالي اختبار الفهم	تجريبية	34	18.44	2.106	.361	66	.973	.334
	ضابطة	34	17.94	2.131	.365			غير دالة
مقياس الاتجاه نحو القراءة	تجريبية	34	79.32	8.658	1.485	66	.533	.596
	ضابطة	34	78.18	9.074	1.556			غير دالة

• الذكاء والعمر الزمني والمستوى الاجتماعي والاقتصادي:

بناءً على الاختيار العشوائي لطلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية؛ حيث إنهم ينتمون إلى مستوى تعليمي واحد، وهو المعاهد الأزهرية، وينتمون إلى منطقة سكنية واحدة، ووظائف آبائهم تكاد تكون متقاربة؛ فقد افترض الباحث أن هذه العشوائية تضمن تجانس الطلاب في متغير الذكاء؛ حيث أكد حسين الدريني أن التوزيع العشوائي يكفل قدراً من التجانس بين المجموعات. (حسين الدريني: ١٩٨٦، ٧٤٥).

كما حرص الباحث على الرجوع لسجلات قيد الطلاب في المعهد؛ حيث تم كتابة اسم الطالب وعمره الزمني، واتضح تكافؤ الطلاب في العمر الزمني (١٦ - ١٧) عاماً، كما حرص الباحث على ضبط العامل الاقتصادي والاجتماعي، من خلال اختيار العينة من بيئة جغرافية واحدة، تكاد تكون متقاربة في المستوى الاجتماعي، من حيث الظروف المعيشية، التي يتعرض لها الطلاب، وبسؤال الطلاب عن مهنة الأم والأب، اتضح تقارب المستوى الاقتصادي.

• سادساً: إعداد أدوات البحث:

• قائمة مهارات الفهم القرائي:

« الهدف من القائمة: تحديد مهارات الفهم القرائي، المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية ومناهج وطرائق تدريسها.

« مصادر بناء القائمة: لإعداد هذه القائمة تم مراجعة الأدبيات المتخصصة في اللغة العربية وطرائق تدريسها، وأهداف تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية، والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة، وإجراء مقابلات مع بعض معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية الأزهرية.

« القائمة في صورتها الأولية: تم بناء قائمة أولية، في صورة استبانة مكونة من أربعة محاور: الأول خاص بمهارات الفهم الحرفي، والثاني خاص بمهارات الفهم الاستنتاجي، والثالث خاص بمهارات الفهم الناقد، والرابع خاص بمهارات الفهم الإبداعي، ويندرج تحت كل محور منها مهارات فرعية تمثله، واستخدم الباحث مقياس تقدير ثلاثي الأبعاد (مهمة جداً - مهمة - غير مهمة) للسؤال عن مدى مناسبة المهارة للطلاب، وأتاح الفرصة للمحكم لإضافة ما يراه مناسباً من مهارات، أو تعديل الصياغة اللغوية، أو نقل المهارة من مستوى لآخر. (ملحق ١).

« تعليمات الاستجابة على القائمة: شملت هذه الخطوة الهدف من القائمة، وروعي فيها أن تكون واضحة، ومختصرة، وتوضح للمستجيب الإجابة عن كل العناصر.

« التأكد من صلاحية القائمة: من خلال عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية وعلم النفس، وبعض معلمي اللغة العربية وموجهيها، وفي ضوء ملاحظاتهم تم تعديل القائمة.

« القائمة في صورتها النهائية: بعد إجراء التعديلات اللازمة، تم صياغة القائمة في صورتها النهائية، ونظراً لرغبة الباحث في الوصول لقدر مناسب من الدقة، في تحديد المهارات اللازمة للطلاب، تم عرض القائمة في صورتها النهائية على بعض المتخصصين في مجال تدريس اللغة العربية، وبعد الأخذ بأرائهم أصبحت القائمة في صورتها النهائية. (ملحق ٢) وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الأول من البحث، ونصه: ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي، من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟

• اختيار الفهم القرائي:

« الهدف من الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس بعض مهارات الفهم القرائي، لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

◀ جدول مواصفات الاختبار: تم عمل جدول مواصفات، وضعت فيه المهارات، وفي الجانب الآخر عدد الأسئلة التي تناسبها، وتم عرضها على المحكمين لإبداء آرائهم. (ملحق ٣)

◀ صياغة الأسئلة الخاصة بالمهارات: تم صياغة أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، وتم عرضها على سبعة محكمين، مع جدول المواصفات، لإبداء الرأي فيها من حيث: مناسبتها للمهارات، ومناسبة الصياغة اللغوية للطلاب، وصحة البدائل الخاصة بكل سؤال، ومدى تمثيلها للوزن النسبي للمهارات، ووضوح التعليمات، وفي ضوء آرائهم تم تعديل صياغة بعض الأسئلة.

◀ صدق الاختبار: تم عرض الاختبار مع جدول المواصفات والمهارات والوزن النسبي، على عدد سبعة محكمين، تخصص طرائق تدريس اللغة العربية وعلم النفس، الذين أوضحوا أن الاختبار يقيس - بالفعل - ما وضع لقياسه، وأن الأسئلة تمثل المهارات، التي وضع الاختبار لقياسها.

◀ ثبات الاختبار: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات الاختبار، الذي بلغت مفرداته (٦٦) مفردة؛ وقد طبق على عينة قوامها (٣٠) طالباً بمعهد المنزلة الإعدادي الثانوي الأزهري، وبلغ معامل ثبات الاختبار (٠.٩٢٥) وهو معامل ثبات مرتفع، يطمئن لاستخدام الاختبار كأداة للقياس. (ملحق ٤)

• مقياس الاتجاه نحو القراءة:

◀ الهدف من المقياس: التعرف على اتجاهات طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري نحو القراءة.

◀ الأبعاد الرئيسية للمقياس: اعتمد الباحث في تحديد أبعاد المقياس، إلى الرجوع لذوي الخبرة والاختصاص في بناء المقاييس، وتم تحديد ثلاثة أبعاد رئيسية للمقياس، تتمثل فيما يلي:

✓ أهمية القراءة، وتمثلها العبارات أرقام (٢، ٥، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٣١، ٣٤، ٣٧، ٤٠، ٤٣، ٤٦، ٥٠، ٥٤، ٥٧)

✓ الاهتمام بالقراءة، وتمثلها العبارات أرقام (٣، ٤، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩، ٣٣، ٣٦، ٣٩، ٤٢، ٤٥، ٤٨، ٥١، ٥٣، ٥٦، ٥٨، ٥٩)

✓ الاستمتاع بالقراءة، وتمثلها العبارات أرقام: (١، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠، ٣٢، ٣٥، ٣٨، ٤١، ٤٤، ٤٧، ٤٩، ٥٢، ٥٥، ٦٠)

◀ تحديد نوع المقياس: استخدم الباحث طريقة التقرير الذاتي، التي تقدم مثيراً معيناً، يرتبط به ثلاثة مواقف، يختار الطالب منها ما يناسبه، وما يعبر عن اتجاهه نحو القراءة.

◀ تحديد مفردات المقياس: حرص الباحث على أن تكون سهلة وواضحة ومفهومة، وممثلة للأبعاد التي تندرج تحتها، وأن تتضمن العبارة مثيراً واحداً، كما حرص على تجنب استخدام أدوات النفي، وتم صياغة ثلاثة مواقف، تمثل الاتجاه الموجب والمحاييد والسالب، لكل مثير أو موقف.

« تعليمات المقياس: تم كتابة تعليمات للمقياس، تضمنت الهدف منه، وعدد مفرداته، وطريقة الإجابة عنه، وروعي فيها الوضوح، والسهولة، وأن تكون مباشرة، بحيث توضح طريقة الإجابة عن مفردات المقياس.

« المقياس في صورته الأولية وعرضه على المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد سبعة متخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها وعلم النفس، وقد أبدى بعض المحكمين بعض الملاحظات، التي روعيت عند إعداد الصورة النهائية للمقياس.

« التجربة الاستطلاعية للمقياس: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية، قوامها (٣٠) طالبا بمعهد المنزلة الإعدادي الثانوي الأزهري؛ بهدف التعرف على مدى وضوح عبارات المقياس، وتحديد زمنه، وحساب معامل ثباته، وأسفرت نتائج التجربة الاستطلاعية عما يلي:

✓ مدى وضوح عبارات المقياس: استفسر بعض الطلاب، عن معاني بعض عبارات المقياس، وتم مراعاة ذلك.

✓ تحديد زمن المقياس: تم استخدام المعادلة التالية، لتحديد زمن المقياس.

زمن المقياس = الزمن الذي استغرقه الطالب الأول + الزمن الذي استغرقه الطالب الأخير

$$2 = \frac{26 + 42}{34} \text{ دقيقة}$$

✓ حساب معامل ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات المقياس، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبلغ معامل ثبات المقياس (٠.٨٩١) وهو معامل ثبات مرتفع، يطمئن لاستخدام المقياس في تعرف اتجاهات الطلاب نحو القراءة.

« تقدير درجات المقياس: تم إعطاء الموقف الذي يعبر تعبيرا إيجابيا نحو المثير ثلاث درجات، والموقف الذي يعبر تعبيرا محايدا درجتين، والموقف الذي يعد مثيرا سالباً درجة واحدة.

« الصورة النهائية للمقياس: بعد الانتهاء من إعداد المقياس، والتأكد من صدقه وثباته، أصبح المقياس في صورته النهائية، مكونا من (٦٠) عبارة، ويمكنه قياس اتجاهات الطلاب (عينة البحث). (ملحقه)

• دليل المعلم لتدريس بعض موضوعات القراءة باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي:

« الهدف من الدليل: تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة، لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

« خطوات بناء دليل المعلم: أفاد الباحث في تحديد خطوات وأسس بناء هذا الدليل، من خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة، والكتب والمراجع المتخصصة في التدريس التبادلي، والتي تعرف الباحث من خلالها على الخطوات التدريسية، باستخدام التدريس التبادلي.

« محتوى الدليل: اشتمل الدليل على بعض موضوعات القراءة، المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥م) وتضمن الدليل ما يلي:

✓ مقدمة: أوضح فيها الباحث الهدف من الدليل، وتعريف التدريس التبادلي وأهميته، وخطوات تنفيذه، وأدوار المعلم وأدوار الطلاب في التدريس التبادلي، وكيفية تنظيم الفصل في التدريس التبادلي، والأهداف المرجو تحقيقها لدى الطلاب، باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي.

✓ الخطة الزمنية المقترحة للتدريس.

✓ موضوعات القراءة: فقد اشتمل الدليل على أربعة موضوعات للقراءة، يتم تدريسها في إحدى عشرة حصة، وفق الخطة الزمنية المقترحة للتدريس.

✓ تحديد الوسائل والأنشطة التعليمية اللازمة لتدريس موضوعات القراءة، من خلال هذه الاستراتيجية.

✓ الموضوعات التي تم تدريسها، واشتمل كل منها على ما يلي:

- عنوان الموضوع.

- زمن الموضوع.

- أهداف الموضوع.

- الوسائل التعليمية.

- محتوى الموضوع.

- الأنشطة التعليمية.

- التقويم.

- خطوات السير في الموضوع وفق استراتيجية التدريس التبادلي.

✓ تنظيم الفصل: يتم جلوس الطلاب للتعلم، وفق استراتيجية التدريس التبادلي على شكل نصف دائرة أو (U) أو مربع ناقص ضلع، أو أي شكل آخر يراه المعلم، بشرط ألا يعوق هذا الشكل عملية التواصل بين الطلاب.

« ضبط الدليل: تم عرض الدليل على مجموعة من المحكمين، المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية؛ بهدف التأكد من سلامة الأهداف وملاءمة خطوات التدريس، وفق استراتيجية التدريس التبادلي، ومدى مناسبة أساليب التقويم، وتم إجراء التعديلات اللازمة، وبذلك أصبح الدليل في صورته النهائية صالحاً للاستخدام (ملحق ٧)

• سابعاً : إجراءات تنفيذ تجربة البحث :

بدأت إجراءات التطبيق القبلي لأدوات البحث بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥م) صباح يوم الأحد الموافق ٢٠١٥/٢/١٥م، وبدأ تدريس موضوعات القراءة بداية من يوم الثلاثاء الموافق (٢٠١٥/٢/١٧م)، وبعد الانتهاء من تدريس هذه الموضوعات، تم تطبيق الأدوات بعد يوم الأربعاء الموافق (٢٠١٥/٣/٢٥م).

• نتائج البحث :

بعد عرض إجراءات البحث، من حيث التصميم التجريبي، وأفراد العينة، وأدوات البحث، وخطوات إجرائها، وبناء مادة المعالجة التجريبية، تناول هذا الجزء نتائج التحليل الإحصائي، ومناقشة النتائج، وتفسيرها، وتم عرض هذه النتائج، وفق ما يلي:

• أولاً: النتائج الخاصة ببيان فاعلية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي: وترتبط هذه النتائج بالتساؤل الثاني من تساؤلات البحث، ونصه: ما فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي، بمستوياته (الحرية والاستنتاجي والناقد والإبداعي) لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري المعتمدين والمستقلين؟

ويرتبط بهذا التساؤل الفروض من رقم (١-٦) من فروض البحث، وللتحقق من صحة هذه الفروض، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ومتوسط الفروق بين درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لكل مستوى من مستويات مهارات الفهم القرائي بالاختبار، وللاختبار ككل، كما اتضح في الجدول (٣):

جدول (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري ومتوسطات الفروق بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لكل مستوى من مستويات مهارات الفهم القرائي، والاختبار ككل

المتغير التابع	المجموعة	الأسلوب الحرية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الفهم الحرية	تجريبية	مستقل	19	13.00	1.054	0.242
		معتمد	15	11.40	.828	0.214
	ضابطة	مستقل	15	6.73	1.100	0.284
		معتمد	19	6.26	.933	0.214
الفهم الاستنتاجي	تجريبية	مستقل	19	14.11	14.11	1.410
		معتمد	15	12.33	12.33	1.345
	ضابطة	مستقل	15	7.07	7.07	1.280
		معتمد	19	6.74	6.74	.872
الفهم الناقد	تجريبية	مستقل	19	17.58	17.58	1.346
		معتمد	15	15.73	15.73	.961
	ضابطة	مستقل	15	10.60	10.60	.986
		معتمد	19	10.05	10.05	.911
الفهم الإبداعي	تجريبية	مستقل	19	13.00	13.00	1.155
		معتمد	15	11.47	11.47	.743
	ضابطة	مستقل	15	7.00	7.00	1.363
		معتمد	19	6.79	6.79	1.084
الاختبار ككل	تجريبية	مستقل	19	57.68	57.68	2.730
		معتمد	15	50.93	50.93	1.870
	ضابطة	مستقل	15	31.40	31.40	2.165
		معتمد	19	29.84	29.84	2.089

اتضح من الجدول (٣) تفوق طلاب المجموعة التجريبية المستقلين عن غيرهم؛ حيث جاءت قيم متوسطات درجاتهم في كل مستوى من مستويات مهارات الفهم القرائي، وفي الاختبار ككل، أعلى من قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المعتمدين، وأعلى من قيم متوسطات درجات طلاب الضابطة المستقلين والمعتمدين.

وللتعرف على دلالة الفروق بين قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (المستقلين والمعتمدين) وقيم متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة (المستقلين والمعتمدين) في كل مستوى من مستويات مهارات الفهم القرائي، وفي الاختبار ككل، بغض النظر عن التفاعل بين المتغيرات المستقلة، تم حساب قيمة (ف) باستخدام تحليل التباين المتعدد في اتجاهين (MANOVA)، واتضح ذلك في الجدول (٤):

جدول (٤) نتائج تحليل التباين المتعدد لبيان فاعلية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته، والاختبار إجمالاً في القياس البعدي لمهارات الفهم القرائي

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا (η^2)	مستوى حجم الأثر
طريقة التدريس	فهم حريفي	545.021	1	545.021	524.310	.000	.890	كبير
	فهم استنتاجي	669.102	1	669.102	408.539	.000	.863	كبير
	فهم ناقد	671.706	1	671.706	537.853	.000	.892	كبير
	فهم إبداعي	477.804	1	477.804	360.189	.000	.847	كبير
	الاختبار ككل	9406.811	1	9406.811	1389.047	.000	.955	كبير
الأسلوب المعرفي	فهم حريفي	17.962	1	17.962	17.279	.000	.210	كبير
	فهم استنتاجي	18.514	1	18.514	11.304	.001	.148	كبير
	فهم ناقد	24.000	1	24.000	19.218	.000	.228	كبير
	فهم إبداعي	12.746	1	12.746	9.608	.003	.129	كبير
	الاختبار ككل	289.341	1	289.341	42.725	.000	.397	كبير
الخطأ	فهم حريفي	67.568	65	1.040				
	فهم استنتاجي	106.457	65	1.638				
	فهم ناقد	81.176	65	1.249				
	فهم إبداعي	86.225	65	1.327				
	الاختبار ككل	440.189	65	6.772				
الإجمالي	فهم حريفي	662.059	67					
	فهم استنتاجي	830.279	67					
	فهم ناقد	816.941	67					
	فهم إبداعي	602.279	67					
	الاختبار ككل	10666.059	67					

اتضح من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ترجع إلى طريقة التدريس، والأسلوب المعرفي؛ حيث جاءت قيمة (ف) دالة إحصائية عند مستوى (≥ 0.05) بكل منهما، كما اتضح من خلال قيم حجم التأثير المرتبطة بقيمة مربع "إيتا" أن كلا

المتغيرين ذو تأثير كبير. ولتحديد اتجاه الفروق بين مجموعتي البحث، تم استخدام اختبار شيفيه، وهو ما اتضح في الجدول (٥):

جدول (٥) نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين مجموعات البحث في القياس البعدي لمهارات الفهم القرائي

المجموعات	المتوسط	تجريبية مستقلون	تجريبية معتمدون	ضابطة مستقلون	ضابطة معتمدون
تجريبية مستقلون	57.68	—	—	—	—
تجريبية معتمدون	50.93	—	—	—	—
ضابطة مستقلون	31.40	26,284*	19,533*	—	—
ضابطة معتمدون	29.84	27,842*	21,091*	1,558	—

اتضح من الجدول (٥):

◀ وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (المستقلين والمعتمدين) في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي بمستوياته (الحرية والاستنتاجي والناقد والإبداعي) وللاختبار ككل، لصالح المستقلين؛ حيث سجل متوسط الفرق (٦٠٧٥١) * كما جاء الفرق دالاً إحصائياً بين قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المستقلين، وقيم متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة (المستقلين والمعتمدين) في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي بمستوياته وللاختبار ككل، لصالح طلاب المجموعة التجريبية المستقلين؛ حيث سجل متوسط الفرق (٢٦٠٢٨٤) * (٢٧٠٨٤٢) * على الترتيب.

◀ وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المعتمدين، وقيم متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة (المستقلين والمعتمدين) في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي بمستوياته وللاختبار ككل، لصالح طلاب المجموعة التجريبية المعتمدين؛ حيث سجل متوسط الفرق (١٩٠٥٣٣) * (٢١٠٩١) * على الترتيب.

◀ عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة (المستقلين والمعتمدين) في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي بمستوياته وللاختبار ككل؛ حيث سجل متوسط الفرق (١٠٥٥٨)، وتقاربت قيم متوسطات درجاتهم على الاختبار (٣١٠٤٠)، (٢٩٠٤٨) على الترتيب.

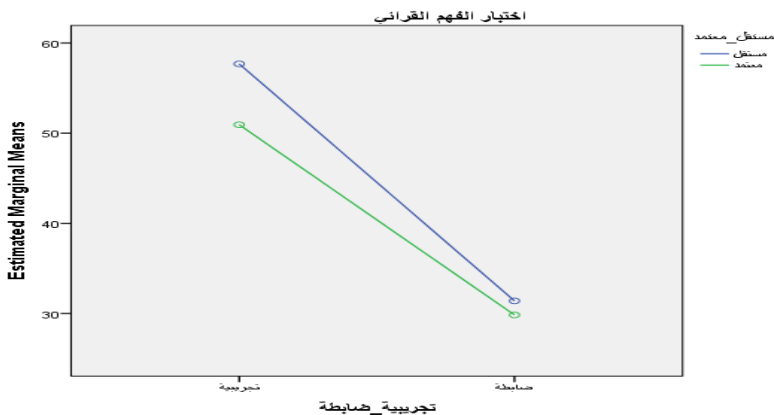
• ثانياً: النتائج الخاصة بتأثير التفاعل بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي على مهارات الفهم القرائي بمستوياته والاختبار ككل:

وترتبط هذه النتائج بالتساؤل الرابع من تساؤلات البحث، ونصه: ما أثر التفاعل بين التدريس التبادلي والأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال) على تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته (الحرية والاستنتاجي والناقد والإبداعي) لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى؟ ويرتبط

هذا التساؤل بالفرض رقم (٧) من فروض البحث، والذي ينص على أنه: "لا يوجد تفاعل دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي على تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته (الحرفي والاستنتاجي والناقد والإبداعي) وبصورة مجملة، في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي" وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب قيمة (ف) باستخدام تحليل التباين المتعدد في اتجاهين (MANOVA)، واتضح ذلك في الجدول (٦):

جدول (٦) نتائج تحليل التباين المتعدد لبيان أثر التفاعل بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي على تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته، والاختبار إجمالاً في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	مربع ايتا (2) (١٧)	مستوى حجم الأثر
التفاعل بين المتغيرات المستقلة	فهم حرفي	5.350	1	5.350	5.503	.022	.079	متوسط
	فهم استنتاجي	8.716	1	8.716	5.707	.020	.082	متوسط
	فهم ناقد	7.064	1	7.064	6.100	.016	.087	متوسط
	فهم ابداعي	7.334	1	7.334	5.949	.018	.085	متوسط
الخطأ	الاختبار ككل	113.024	1	113.024	22.110	.000	.257	كبير
	فهم حرفي	62.218	64	.972				
	فهم استنتاجي	97.740	64	1.527				
	فهم ناقد	74.112	64	1.158				
	فهم ابداعي	78.891	64	1.233				
الإجمالي	الاختبار ككل	327.165	64	5.112				
	فهم حرفي	662.059	67					
	فهم استنتاجي	830.279	67					
	فهم ناقد	816.941	67					
	فهم ابداعي	602.279	67					
	الاختبار ككل	10666.059	67					



اتضح من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ترجع إلى التفاعل بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي؛ حيث جاءت قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) $\geq$ ، كما اتضح - أيضاً - من خلال قيم حجم التأثير المرتبطة بقيمة مربع "إيتا" الموضحة بالجدول أن التفاعل بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي ذو تأثير كبير على تنمية مهارات الفهم القرائي إجمالاً، وعلى كل مستوى من مستوياته على حدة، ويوضح الرسم البياني أثر هذا التفاعل .

• **ثالثاً: النتائج الخاصة ببيان فاعلية التدريس التبادلي في تنمية الاتجاه نحو القراءة:**
وترتبط هذه النتائج بالتساؤل الثالث من تساؤلات البحث، ونصه: ما فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الاتجاه نحو القراءة لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري؟ كما ترتبط بالفروض من رقم (٨ - ١٣) من فروض البحث، وللتحقق من صحة هذه الفروض، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ومتوسط الفروق بين درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة، كما اتضح في الجدول (٧):

جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري ومتوسط الفروق بين درجات الطلاب في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة

المجموعة	الأسلوب المعرفي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
تجريبية	مستقل	19	169.42	3.849	.883
	معتمد	15	164.40	3.719	.960
ضابطة	مستقل	15	129.33	3.792	.979
	معتمد	19	129.32	3.019	.693

اتضح من خلال الجدول (٧) تفوق طلاب المجموعة التجريبية (المستقلين عن المعتمدين) حيث جاءت قيم متوسطات درجاتهم على المقياس، أعلى من قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المعتمدين، وأعلى من قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة (المستقلين والمعتمدين).

وللتعرف على دلالة الفروق بين قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (المستقلين والمعتمدين) وقيم متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة (المستقلين والمعتمدين) في مقياس الاتجاه نحو القراءة، بغض النظر عن التفاعل بين المتغيرات المستقلة، تم حساب قيمة (ف) باستخدام تحليل التباين المتعدد في اتجاهين (MANOVA)، واتضح ذلك في الجدول (٨).

جدول (٨) نتائج تحليل التباين المتعدد لبيان فاعلية التدريس التبادلي في تنمية الاتجاه نحو القراءة في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا (η^2)	مستوى حجم الأثر
طريقة التدريس	23683.580	1	23683.580	1654.243	.000	.962	كبير
الأسلوب المعرفي	106.403	1	106.403	7.432	.008	.103	كبير
الخطأ	930.597	65	14.317				
الإجمالي	25433.235	67					

اتضح من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ترجع إلى طريقة التدريس، والأسلوب المعرفي؛ حيث جاءت قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) $\geq$ بكل منهما، كما اتضح من خلال قيم حجم التأثير المرتبطة بقيمة مربع "إيتا" أن كلا المتغيرين ذو تأثير كبير. ولتحديد اتجاه الفروق بين مجموعات البحث، تم استخدام اختبار شيفيه، وهو ما اتضح في الجدول (٩):

جدول (٩) نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين مجموعات البحث في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة

قيمة (ق) للمقارنة الطرفية بين المجموعات				المتوسط	المجموعات
ضابطة معتمدون	ضابطة مستقلون	تجريبية معتمدون	تجريبية مستقلون		
			—	169.42	تجريبية مستقلون
			5,021*	164.40	تجريبية معتمدون
		35,067*	40,088*	129.33	ضابطة مستقلون
—	0,18	35,084*	40,105*	129.32	ضابطة معتمدون

اتضح من الجدول (٩):

« وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (المستقلين والمعتمدين) لصالح المستقلين؛ حيث سجل متوسط الفرق (٥,٠٢١) $\diamond$ كما جاء الفرق دالاً إحصائياً بين قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المستقلين وطلاب المجموعة الضابطة (المستقلين والمعتمدين)؛ حيث سجل مستوى الفرق (٤٠,٠٨٨) $\diamond$ (٤٠,١٠٥) $\diamond$ على الترتيب، لصالح طلاب المجموعة التجريبية المستقلين.

« وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المعتمدين وطلاب المجموعة الضابطة (المستقلين والمعتمدين)؛ حيث سجل متوسط الفرق (٣٥,٠٦٧) $\diamond$ (٣٥,٠٨٤) $\diamond$ على الترتيب، لصالح طلاب المجموعة التجريبية المعتمدين.

« عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين قيم متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة (المستقلين والمعتمدين)؛ حيث سجل متوسط الفرق (١٢٩.٣٢ - ١٢٩.٣٣) $\diamond$ ، وتقاربت قيم متوسطات درجاتهم على المقياس (١٢٩.٣٢ - ١٢٩.٣٣) $\diamond$ على الترتيب.

• رابعاً: النتائج الخاصة بتأثير التفاعل بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي على الاتجاه نحو القراءة:

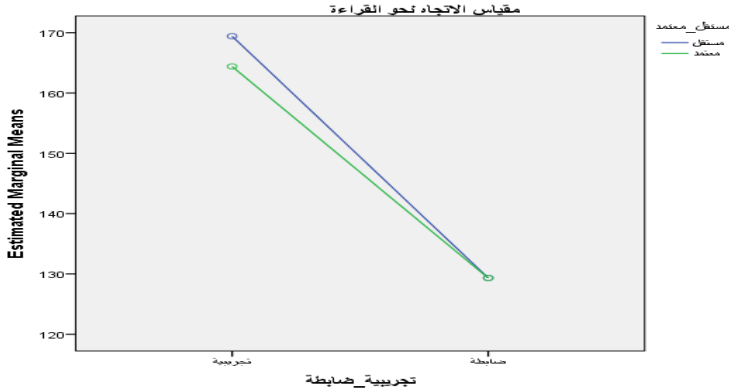
وترتبط هذه النتائج بالتساؤل الخامس من تساؤلات البحث، ونصه: ما أثر التفاعل بين التدريس التبادلي والأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال) على تنمية الاتجاه نحو القراءة لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري؟ ويرتبط بهذا التساؤل الفرض رقم (١٤) من فروض البحث، والذي ينص على أنه: "لا يوجد تفاعل دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين طريقة

التدريس والأسلوب المعرفي على تنمية الاتجاه نحو القراءة بصورة مجملة في القياس البعدي لقياس الاتجاه نحو القراءة". وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب قيمة (ف) باستخدام تحليل التباين المتعدد في اتجاهين (MANOVA)، واتضح ذلك في الجدول (١٠):

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين المتعدد لبيان أثر التفاعل بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي على تنمية الاتجاه نحو القراءة في القياس البعدي لقياس الاتجاه نحو القراءة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدالة الإحصائية	مربع إيتا (η^2)	مستوى حجم الأثر
التفاعل بين المتغيرات المستقلة	104.927	1	104.927	8.133	.006	.113	كبير
الخطأ	825.670	64	12.901				
الإجمالي	25433.235	67					

اتضح من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى التفاعل بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي؛ حيث جاءت قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى (≥ 0.05)، كما اتضح من خلال قيم حجم التأثير المرتبطة بقيمة مربع "إيتا" الموضحة بالجدول، أن التفاعل بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي ذو تأثير كبير على تنمية الاتجاه نحو القراءة، ويوضح الرسم البياني التالي أثر هذا التفاعل .



• مناقشة النتائج وتفسيرها :

• أولاً: مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بفاعلية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة:

أوضحت هذه نتائج هذا البحث - كما سبق عرضها - فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي، في تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته (الحرية والاستنتاجي والناقد والإبداعي) وبصورة مجملة، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة، لدى طلاب المجموعة التجريبية (المستقلين/ المعتمدين) مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة (المستقلين/ المعتمدين)، وتتفق هذه النتائج -

في بعض جوانبها - مع ما توصلت إليه بعض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت استراتيجية التدريس التبادلي في المواد المختلفة، ومنها دراسة كل من: وحيد حافظ: ٢٠١٥، وفاء حواج ٢٠١٤م، وفراس السليتي ٢٠١٤م، وأسامة علي ٢٠١٤م، وهنادي سليمان ٢٠١٢م، وناجح الخوالدة ٢٠١٢م، وعمر السميري ٢٠١٠م، وصالح عبد السميع ٢٠٠٩م، ومحمود مراد ٢٠٠٩م، ومسفر الحارسي ٢٠٠٨م، وريحاب مصطفى ٢٠٠٨م، وحافظ عيسوي ٢٠٠٧م، وعبد الرحمن كامل ٢٠٠٧م، وعلي الجميل ٢٠٠٥م، ورضا الأدغم ٢٠٠٤م، (weedman,2003) (Giangrave,A. 2006) حيث أكدت نتائج هذه الدراسات فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي، في تنمية التحصيل وبعض المهارات.

وتختلف نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة كل من: زياد بركات وأحمد عوض ٢٠١٢م، التي أوضحت فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بالتدريس التبادلي في التحصيل وتنمية بعض المهارات، كما تختلف مع نتائج دراسة وليد على وعمار شريف ٢٠١٢م، التي أوضحت فاعلية التدريس بالأقران مقارنة بالتدريس التبادلي في تنمية بعض المهارات، كما تختلف مع نتائج دراسة (Leiker, 2010) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعلم التعاوني على الاستيعاب القرائي للصف الخامس الابتدائي، كما تختلف مع نتائج دراسة توفيق نصر الله ١٩٨٨م، التي أوضحت أن اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية سلبية نحو القراءة.

ويختلف البحث الحالي عن هذه الدراسات والبحوث جميعاً، من حيث العينة؛ فقد أجريت تجربة البحث الحالي على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى، ومن حيث المهارات؛ فقط اهتم البحث الحالي بمستويات مهارات الفهم القرائي (الحرفي والاستنتاجي والناقد والإبداعي)، ومن حيث إعداد مقياس الاتجاهات نحو القراءة، وهو ما لم تتناوله أي من هذه الدراسات - عربية كانت أم أجنبية - وعليه فقد تم رفض الفروض (١-٦)، (٨-١٣) من فروض البحث، وقبول الفروض البديلة.

ويرى الباحث أن فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة قد يرجع إلى ما يلي:

« أن استراتيجية التدريس التبادلي أسهمت في زيادة فرص التفاعل الإيجابي في مواقف التعلم، والمشاركة الإيجابية، وتنمية الشعور الإيجابي بتحمل المسؤولية، بما أتاح الفرصة للطلاب للنقد والاستنتاج وإبداء الرأي، وتقبل الرأي الآخر، وتوليد الأسئلة، وبيان العلاقة بين الأفكار، والأسباب والنتائج، مما كان له دور كبير في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.

« أن استراتيجية التدريس التبادلي أتاحت الفرصة لبيئة صفية فاعلة؛ قائمة على التفاعل المثمر بين الطلاب وبعضهم البعض، ومزاولة الأنشطة التعليمية

الملائمة داخل الفصول، على هيئة حوار بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب وبعضهم، خلال تبادل الأدوار، وفق الاستراتيجيات الفرعية للتدريس التبادلي (التوضيح - توليد الأسئلة - التلخيص - التنبؤ) مما كان له دور في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.

« أن استراتيجية التدريس التبادلي تعتمد على التفكير بصوت مرتفع، والتحاور، وتبادل الأدوار، مما ساعد كل طالب على أن يصبح على وعي بالعمليات العقلية، التي يستخدمها بنفسه أو يستخدمها زملاؤه، وأن يراقب هذه العمليات العقلية، ويتحكم فيها ويضبطها، مما أسهم بدوره في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.

« أن استراتيجية التدريس التبادلي أسهمت في تعزيز ثقة الطالب بنفسه؛ عندما يكتشف خبرات جديدة بنفسه، أو يعدل ما لديه من أفكار ومعلومات، من خلال ما تعلمه في النص القرائي، مما أدى إلى زيادة شعور الطالب بالمسؤولية، وزيادة دافعيته ورغبته في أداء المهام، في جو من الود والإيجابية، والتواصل مع الآخر، مما أسهم بدوره في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.

« أن استراتيجية التدريس التبادلي أسهمت في فاعلية المناقشة البناءة بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب وبعضهم، إضافة إلى طرح العديد من الأسئلة حول النص القرائي في جميع مراحل الدرس، ومحاولة الإجابة عن هذه الأسئلة، مما أسهم في خلق بيئة تعليمية تفاعلية، قائمة على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي، وتبادل النقاش حول الأفكار المتضمنة في النص القرائي، مما أسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.

« أن استراتيجية التدريس التبادلي قد أسهمت في تنمية مقدرة الطلاب على التلخيص، واستنباط المعلومات المهمة في النص القرائي، والقدرة على صياغة الأسئلة، والتنبؤ بالأحداث، وأتاحت للطلاب فرصة التعلم وفق قدراتهم، وقدمت لهم التغذية الراجعة الفورية المناسبة، وتعزيز الملائم لكل مستوى من مستوياتهم، مما كان له دور في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة. وهذا ما أكدته (رضا الأدغم: ٢٠٠٤، ٢٠) في قوله: " يضمن التدريس التبادلي نشاط القارئ وفعاليته في التعامل مع النص المقروء ".

« أن استراتيجية التدريس التبادلي قد أسهمت في إيجاد تفاعل إيجابي بين الطلاب والنص القرائي وبناء المعنى، مما أدى إلى ارتفاع جودة التعليم، نتيجة للبناء التعاوني للمعنى بين الطلاب، كما زادت من مقدرة الطلاب على طرح الأسئلة، وتوضيح الأجزاء الغامضة بالنص، والتنبؤ، والتلخيص، والاستفسار، مما أسهم - بدوره - في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.

« أن استراتيجية التدريس التبادلي قد ركزت اهتمامها على توفير بيئة صفية داعمة، قائمة على الود والاحترام (بين المعلم والطلاب وبين الطلاب وبعضهم البعض) وكذلك تقبل الآراء، وتوفير أساليب التعزيز الإيجابي، والتغذية الراجعة، من خلال الاستراتيجيات الفرعية للتدريس التبادلي، مما أسهم في تنمية الثقة بالنفس لدى الطلاب، وكان له أثر كبير في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.

« أن دراسة الطلاب للنصوص القرائية، في جو يسوده الود واحترام الآراء، والتعاون والعمل في مجموعات؛ حيث يكلف كل طالب بمهمة معينة ينجزها، قد أسهم في جعل بيئة التعلم جذابة ومثيرة لاهتمام الطلاب، مما كان له دور في إقبالهم على العملية التعليمية بصدور حب، مما كان له دور فاعل في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.

« أن استراتيجية التدريس التبادلي قد أسهمت في تنمية مقدرة الطلاب على المشاركة الفعالة أثناء عملية التعلم، وتنشيط المعرفة السابقة، وتوظيفها في مواقف التعلم الحالية، وتركيز الانتباه على العناصر الرئيسية في المحتوى، وممارسة أساليب التقويم البناء للأفكار والمعاني، ومراقبة ما يقوم به الطلاب من تصورات ذهنية ولغوية، والتحقق من مدى تحقق الأهداف المحددة مسبقاً، والمرتبطة بفهم النص، مما أسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.

« أن اعتماد التدريس التبادلي على النمذجة والمحاكاة والمناقشة، والتفكير بصوت عال، قد أسهم في جعل الطلاب على وعي بعمليات التفكير التي يتم اتباعها لفهم المقروء، من خلال ما يقوم به الطلاب مع زملائهم ومعلمهم، من أنشطة التوضيح، وتوليد الأسئلة، والتلخيص، والتنبؤ، مما أسهم - بدوره - في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.

• ثانياً: مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بتأثير التفاعل بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة:

فيما يتعلق بالنتائج الخاصة بتأثير التفاعل بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال) في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاهات نحو القراءة، أوضحت نتائج هذا البحث تأثير التفاعل بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاهات الموجبة نحو القراءة لدى طلاب المجموعة التجريبية (المستقلين والمعتمدين) مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة (المستقلين والمعتمدين) وتتفق هذه النتائج - في بعض جوانبها - مع ما توصلت إليه دراسة كل من: وفاء حواج ٢٠١٤م، أسامة على ٢٠١٤م، وجابر الشراري ٢٠١٣م، وناجح الخوالدة ٢٠١٢م، وصلاح عبد السميع ٢٠٠٩م، وعلي الجمل ٢٠٠٥م، ورضا الأدغم ٢٠٠٤م، (Weedman, 2003) والتي أوضحت

فاعلية التدريس التبادلي في تنمية التحصيل وبعض المهارات في بعض المواد، ويختلف البحث الحالي عن هذه الدراسات، من حيث العينة، والهدف، والأدوات، والمهارات، والاهتمام بالكشف عن التفاعل بين الطريقة والأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال) وهو ما لم تتناوله أي من الدراسات والبحوث السابقة - عربية كانت أم أجنبية - وعليه، فقد تم رفض الفرضين الصفرين أرقام (٧، ١٤) وقبول الفرضين البديلين لهما.

ويرى الباحث أن تأثير التفاعل بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال) في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة، قد يرجع إلي ما يلي:

« اعتماد استراتيجيات التدريس التبادلي على توفير بيئة صفية، قائمة على الود والاحترام وتبادل الآراء، وتوفير أساليب التعزيز الإيجابي، والتغذية الراجعة لأداء الطلاب في أنشطة التدريس التبادلي، قد عزز من نقاط التلاقي بين الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة والأسلوب المعرفي للطلاب؛ حيث يكون الطلاب أكثر تفاعلاً وإيجابية ومشاركة في العملية التعليمية، وتحملًا للمسئولية، حالما تتوافق الاستراتيجيات التدريسية مع أسلوب الطلاب المعرفي، وهو ما اتضح في قوة تأثير التفاعل بين المتغير المستقل والأسلوب المعرفي، على المتغيرين التابعين بالبحث الحالي، مما أسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.

« أن طبيعة استراتيجيات التدريس التبادلي تتطلب تصميم مواقف تعليمية، في صورة مجموعات تعاونية متفاعلة فيما بينها، وبين المعلم وتحت إشرافه، بما يؤدي إلي دمج الطلاب المشاركين في المواقف التعليمية المتنوعة، مما حقق رضا نفسياً، لدى جميع الطلاب أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية، وأكد تلاقي الاستراتيجيات التدريسية مع الأسلوب المعرفي، مما كان له دور كبير في تأثير التفاعل بين الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة والأسلوب المعرفي لدى الطلاب، في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.

« أن استراتيجيات التدريس التبادلي استلزمت أداء الطلاب للأنشطة المنوطة بهم، والمتمثلة في أنشطة الاستيضاح، وأنشطة توليد الأسئلة، وأنشطة التلخيص، وأنشطة التنبؤ، إضافة إلي المتابعة، والتعزيز، والتغذية الراجعة المستمرة للطلاب من قبل المعلم، مما أسهم في خلق مناخ تعليمي داعم لتكوين الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب نحو العملية التعليمية بشكل عام، وكان له أثر في التفاعل مع أساليب الطلاب المعرفية، مما أسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.

« ملائمة الأسلوب المعرفي للطلاب مع استراتيجيات التدريس التبادلي، التي تعتمد على إجراءات تدريسية تفاعلية؛ قائمة على الحوار بين المعلم

والطالب أو بين الطلاب بعضهم البعض، من خلال تبادل النقاش حول الأفكار المتضمنة في النص القرائي، وطرح الأسئلة حوله، وقد تم ذلك من خلال أداء الطلاب لأنشطة الاستيضاح، وتوليد الأسئلة، والتلخيص، والتنبؤ، مما أسهم في تعزيز تأثير التفاعل بين الاستراتيجية التدريسية المستخدمة والأسلوب المعرفي للطلاب، في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.

« تأكيد الاتجاهات الحديثة في التدريس، على التعلم النشط، وإيجابية الطالب، وتحمله للمسئولية، عزز ثقة الطالب بنفسه، وساهم في إقباله على المشاركة في الأنشطة التعليمية بفاعلية كبيرة، مما أسهم في تأثير التفاعل بين الاستراتيجية التدريسية المستخدمة والأسلوب المعرفي لدى الطلاب، في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.

« أن معرفة المعلم بسمات وخصائص الطلاب المعرفية، وطرق تعاملهم مع المواقف التعليمية المختلفة (كما تتطلبها استراتيجية التدريس التبادلي)، قد أتاح له الفرصة لاختيار واستخدام أنشطة ووسائل وطرائق تدريسية وأساليب تقويمية ملائمة لأساليبهم المعرفية، مما كان له تأثيره في التفاعل بين طريقة التدريس والأسلوب المعرفي للطلاب، في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.

« ويدعم كل ما سبق ملاحظات الباحث أثناء تطبيق تجربة ؛ حيث لاحظ: اندماج الطلاب - عينة البحث - في أداء الأنشطة التعليمية، واهتمامهم بأداء أدوارهم وتبادل النقاش، حول الأفكار المتضمنة في النص، وطرح الأسئلة حوله، ومن ثم فقد حرص البحث على الالتقاء مع أفراد عينة البحث بعد انتهاء التجربة؛ لمعرفة أسباب اندماجهم مع الاستراتيجية التدريسية أثناء التجربة، واتضح ملائمة الاستراتيجية المستخدمة للأسلوب المعرفي للطلاب، ولذا فقد أسهم تأثير التفاعل بينهما، في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة.

• توصيات البحث :

في ضوء نتائج البحث الحالي، يمكن تقديم التوصيات التالية:

« العمل على تضمين فروع اللغة العربية أنشطة متنوعة، تعتمد على استراتيجية التدريس التبادلي، بهدف تنمية الأداء اللغوي لدى الطلاب.

« ضرورة التأكيد على الدور الإيجابي لاستراتيجية التدريس التبادلي، في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة، لدى طلاب المرحلة الثانوية.

« عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية، تهدف إلى تنمية مهاراتهم التدريسية، فيما يتعلق باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي.

« تضمين استراتيجية التدريس التبادلي في دليل المعلم، بحيث يشتمل الدليل على مفهومها، وأجرائها، وكيفية توظيفها في تنمية مهارات اللغة العربية.

« ضرورة أن تتضمن اختبارات القبول بالكليات المؤهلة للمعلمين والمعلمات، مقاييس تكشف عن الأسلوب المعرفي للمتعلم إليها.

• البحوث المقترحة :

في ضوء نتائج البحث وتوصياته، فإن الباحث يقترح إجراء الدراسات والبحوث التالية:

- « فاعلية استخدام استراتيجيات التدريس التبادلي في تنمية مهارات عروض الشعر العربي، لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- « فاعلية استخدام استراتيجيات التدريس التبادلي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، لدى طلاب المرحلة الثانوية، واتجاهاتهم نحو اللغة العربية.
- « فاعلية برنامج قائم على فلسفة التدريس التبادلي في تنمية مهارات الضبط النحوي، والاتجاه نحو القواعد النحوية، لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- « فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الدمج بين استراتيجيات التدريس التبادلي وبعض الاستراتيجيات الأخرى، في تنمية مهارات التدقيق الأدبي والتعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- « أثر التفاعل بين استراتيجيات التدريس التبادلي والأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي) في تنمية مهارات الفهم القرائي، والميول القرائية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

• المراجع :

- إبراهيم أحمد بهلول (٢٠٠٤). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، عدد (٣٠)، ص ص ١٤٨ - ٢٨٠.
- أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد جمل (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب.
- الأزهر الشريف، الإدارة المركزية للمعاهد الأزهرية، الإدارة العامة للتعليم الثانوي، إدارة الخطة والمناهج (١٩٩٠). خطة ومنهج الدراسة للمرحلة الثانوية، مطبعة الأزهر.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١٥). المعايير القومية الأكاديمية المرجعية قطاع اللغة العربية، جامعة الأزهر، الإصدار الثاني.
- أسامة زكي السيد علي العربي (٢٠١٤). فاعلية استراتيجيات التدريس التبادلي في تنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، عدد (٥٥) يوليو ص ص ٤١٩ - ٤٦٧.
- أمل علي المخزومي (١٩٩٥). "دور الاتجاهات في سلوك الأفراد والجماعات". رسالة الخليج العربي، السعودية السنة (١٥)، عدد (٥٣)، ص ص ١٥ - ٤٦.
- آن براون وجوزيف كمبيون (١٩٩٥). الطالب كباحث ومدرس، ترجمة: عبد العزيز عبد الوهاب، التدريس من أجل تنمية التفكير، الرياض: مكتبة التربية العربية لدول الخليج. ص ص ١٠٥ - ١١٩.
- أنور الشراقوي (٢٠٠٣). علم النفس المعرفي المعاصر، الطبعة الثانية، القاهرة، الأنجلو المصرية.

- بسام مقبل مجلي العبد اللات (٢٠١٦). مقارنة فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة (الديسليسيا)، دراسات العلوم التربوية، الأردن، مجلد (٤٣)، ص ص ٥٢٥ - ٥٤٧.
- توفيق محمد نصر الله (١٩٨٨). اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو القراءة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في اللغة العربية، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ثناء الضبع (١٩٩٠). الاتجاهات النفسية نحو القراءة في علاقتها بالتحصيل الدراسي دراسة مقارنة على تلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر الدولي الأول للطفولة في الإسلام، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، ص ص ٥٧٧ - ٦٠٧.
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٨). أبعاد التعليم: دليل المعلم، القاهرة: دار الفكر العربي.
- جمال الدين محمد الشامي (٢٠١٣). الخيال الإبداعي وعلاقته بالأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال) عن المجال الإدراكي لدى الفائقين والمنخفضين تحصيليا من تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مجلد (٣) عدد (٤٣)، ص ص ٢٩ - ٧٤.
- جمال سليمان عطية (٢٠٠٦). فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مجلد (١٦) عدد (٧)، ص ص ١٤٠ - ١٨٢.
- حافظ حفني شعبان عيسوي (٢٠٠٧). فعالية تدريس منهج متكامل بين القراءة والكتابة باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الأداء القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، عدد (٨) إبريل، ص ص ٩٨ - ١٣٢.
- حامد عبد السلام زهران (١٩٧٤). علم النفس الاجتماعي، القاهرة، عالم الكتب.
- حسن جعفر الخليفة (٢٠٠٢). فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي - متوسط - ثانوي) السعودية، مكتبة الرشد.
- حسن حسين زيتون (١٩٩٣). أساليب تدريس العلوم، عمان، دار الشروق.
- حسن حسين زيتون (٢٠٠٣). استراتيجية التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتب، مصر.
- حسن سيد حسن شحاتة (١٩٨١). تطور مهارات القراءة الجهرية في مراحل التعليم العام في مصر، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- حسن سيد حسن شحاتة (١٩٩٢). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- حسن سيد حسن شحاتة (١٩٩٧). أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- حسن سيد حسن شحاتة (١٩٩٩). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٢، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- حسن سيد حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣) معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- حسني عبد الباري عصر (١٩٩٩) الفهم عن القراءة، طبيعته وعملياته وتذليل مصاعبه، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

- حسني عبد الباري عصر (٢٠٠٠). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.
- حسين عبد العزيز الدريني (١٩٨٦). وضع مقياس للأسلوب المفضل في التعلم، التربية، عدد (٦) كلية التربية جامعة الأزهر.
- حمدان علي نصر (١٩٩٦) "أثر استخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة: دراسة تجريبية". المجلة العربية للتربية - تونس مج 16، ص ١: ص ٢٣٠ - ٢٦١.
- حمدي على الضرموي (١٩٩٤). الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- حمزة هاشم محييد (٢٠١٠). مستوى طلبة قسم اللغة العربية في فهم المقروء، مجلة العلوم الإنسانية، بكلية التربية، جامعة بابل، عدد (١١)، ص ٢٧١ - ٢٨١.
- داوود عبده (١٩٩٠) نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، الطبعة الثانية، عمان، دار الكرمل للنشر والتوزيع بالأردن.
- رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٨). الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي.
- رشدي أحمد طعيمة ومحمد علاء الدين الشعبي (٢٠٠٦). تعليم القراءة والأدب، استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، القاهرة، دار الفكر العربي.
- رضا أحمد حافظ الأدهم (٢٠٠٤). أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، عدد (١) السنة (١٩) ص ٨ - ٥٢.
- ربح محمد مصطفى (٢٠٠٨). فعالية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الكفاءة اللغوية في الكتابة الأكاديمية، مجلة القراءة والمعرفة، عدد (٨٣)، ص ٢٢٦ - ٢٤٥.
- زياد أمين بركات وأحمد أمين عوض (٢٠١٢). أثر استخدام طرائق التدريس التبادلية والتعاونية في تحصيل طلبة الصف السادس في اللغة الإنجليزية وانعكاس ذلك على مهاراتهم الاجتماعية والنفسية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، مجلد (١٣) عدد (٤)، ديسمبر ص ١١ - ٤٠.
- زيدان أحمد السرطاوي (١٩٩٦). اتجاهات الطلاب نحو القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة التربية وعلم النفس، عدد (٦)، ص ٧٩ - ١٠٧.
- سعد عبد الرحمن (٢٠٠٣). القياس النفسي، النظرية والتطبيق، الطبعة الرابعة، القاهرة، دار الفكر العربي.
- سعيد عبد الله لا (٢٠٠٦). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس المجلد الثالث، كلية التربية، جامعة عين شمس. ص ١٠١٥ - ١٠٥٥.
- سماهر سلمان النوافعة (٢٠٠٨). أثر استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتعليم التبادلي في تحصيل الأدب وتنمية مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في أردن، رسالة دكتوراه، (غير منشورة) كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية.
- سيد عبدالله معتز (١٩٩٠) "المعارف والوجدان كمكونين أساسيين في بناء الاتجاهات النفسية"، مجلة علم النفس، العدد ١٥، ص ٩٤ - ١١٩.

- عبد الحميد زهري عطا الله (٢٠٠٧). فاعلية استخدام استراتيجيات العصف الذهني في تنمية مهارات القراءة الابتكارية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي واتجاهاتهم نحوها، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد
- عبد الحميد عبد الله عبد الحميد (٢٠٠٠). فاعلية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد (٢) ديسمبر، ص ص ١٨٩ - ٢٤١.
- عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود (٢٠٠٧). أثر استخدام استراتيجيتي خرائط المفاهيم والتدريس التبادلي في تنمية التحصيل النحوي لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد (١٢٨) ص ص ٢٠٠ - ٢٥١.
- عبد الفتاح عبد الحميد محمد (١٩٩٥). تقويم مهارات تدريس القراءة لدى طلاب شعبة التعليم الابتدائي، بكلية التربية تخصص لغة عربية، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، عدد (١١) السنة العاشرة، إبريل، ص ص ١٥٣ - ٢٠٦.
- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (٢٠٠٨). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد (٨١). ص ص ٩٤ - ١٧٧.
- عطية العمري (٢٠٠٧). التدريس التبادلي، مجلة الواحة الثقافية، ملتقى رابطة الواحة الثقافية، الدوحة. متاح على: <http://www.rabitatalwaha.net>
- علي أحمد البصيلي وصالح صادق صديق و فتحي عبد الحميد عبد القادر (١٩٩٠). اتجاهات الطلاب والدارسين بالكلية المتوسطة لإعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية نحو مادة الكيمياء ودراساتها "رسالة الخليج العربي - السعودية، السنة (١١) عدد (٣٥). ص ص ١٩ - ٥٢.
- علي أحمد الجمل (٢٠٠٥). فاعلية تدريس التاريخ باستخدام استراتيجيتي التدريس التبادلي وخرائط المفاهيم في تنمية مهارات فهم النصوص التاريخية الدراسية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات التربوية، عدد (٣) فبراير. ص ص ١٢١ - ١٠٩.
- علي اسماعيل أحمد (١٩٩٨). تدريس اللغة العربية، القاهرة، المكتب العربي للمعارف.
- علي سعد جاب الله (٢٠٠٧). تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها اللغوية، القاهرة، مطبعة إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- عمر عبد الله سلمان السميوي (٢٠١٠). فاعلية استراتيجيات التدريس التبادلي في تنمية مهارات فهم النص القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طيبة.
- فائزة أحمد محمد حمادة (٢٠٠٩). استخدام التدريس التبادلي لتنمية التفكير الرياضي والتواصل الكتابي، بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض معايير الرياضيات المدرسية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مجلد (٢٥)، عدد (١) يناير. ص ص ٢٩٩ - ٣٣٢.
- فائزة السيد محمد عوض (٢٠٠٣). الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها، القاهرة، مطبعة إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩). تعليم التفكير مناهج وتطبيقات، العين، دار الكتاب الجامعي.

- فتحي على يونس (٢٠١٤). اتجاهات حديثة وقضايا أساسية في تعليم القراءة وبناء المنهج، القاهرة، مكتبة وهبة.
- فتحي علي يونس (٢٠٠٤). أفكار حول موضوع القراءة وتنمية الفكر، كلمة افتتاح المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القراءة وتنمية التفكير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- فتحي على يونس (٢٠٠٠). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث.
- فتحي علي يونس (١٩٩٩). تعليم اللغة العربية للمبتدئين (الصغار والكبار) القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.
- فتحي علي يونس (١٩٨٤). اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، القاهرة، دار الثقافة للطبع والنشر.
- فتحي علي يونس (١٩٨١). تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، دار الثقافة للطبع والنشر.
- فتحي على يونس وعبد الرحمن الكندري (١٩٩٨). اللغة العربية للمبتدئين، الصغار والكبار، الكويت، ذات السلاسل.
- فتحي علي يونس ومحمود كامل الناقه ورشدي أحمد طعيمة (١٩٩٦). تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته، الجزء الأول، سعد سمك للطباعة.
- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، سلسلة علم النفس المعرفي (٤)، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- فراس محمود السليتي (٢٠١٤). أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، مجلد (١٥) عدد (٢)، يونيو ٤٤٧ - ٤٧٦.
- فراس محمود السليتي (٢٠١٢). التدريس التبادلي والقراءة الناقدة، المؤشرات والأنشطة والتقييم، إربد، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- فراس محمود السليتي (٢٠٠٦). التفكير الناقد والإبداعي، استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية، إربد، عالم الكتب الحديث.
- فهيم مصطفى (٢٠٠١). مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة، التشخيص والعلاج، القاهرة، دار الفكر العربي.
- فؤاد أبو حطب (٢٠٠٦). القدرات العقلية، الطبعة الرابعة، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢). تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية، القاهرة، عالم الكتب.
- كوثر جميل بلجون (٢٠٠٦). فاعلية التدريس التبادلي في تنمية مهارة الاستدلال العلمي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد (١٢٨)، ص ١ - ٢٤. <http://uqu.edu.sa/page/45826>
- كوثر جميل سالم (٢٠٠٧). فاعلية التدريس التبادلي في تنمية مهارة الاستدلال العلمي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد (١٢٨)، ص ١ - ٢٤.
- كوستا آرثر وآخرون (١٩٩٨). تعليم من أجل تنمية التفكير، ترجمة: صفاء الأعسر، القاهرة، دار قباء.

- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٠). استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
 - مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٥). التفكير من منظور تربوي، القاهرة، عالم الكتب.
 - مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٤). موسوعة التدريس الجزء الأول، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
 - محمد رجب فصل الله (٢٠٠١). مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة الأسئلة كتب اللغة العربية بمرحلة التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة، دراسة تحليلية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد (٧)، يوليو. ص ٧٧ - ١٣٣ .
 - محمد صلاح الدين على مجاور (١٩٩٨). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة، دار الفكر العربي.
 - محمد علاء الدين حلمي الشعبي (٢٠٠١). أثر استخدام التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب اللغة العربية بكلية التربية بنزوه سلطنة عمان، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، مجلد (١٥) عدد (١). ص ٦١-٢٨.
 - محمد لطفي جاد الله (٢٠٠٣). فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد (٢٢) ص ٣ - ٤٩.
 - محمود كامل الناقه (١٩٩٧): تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه مناهجنا الدراسية، القاهرة، مطبعة سمك، حداثق القبة.
 - محمود كامل الناقه (١٩٩١). واقع اللغة العربية، الأزمة والتحد، مجلة دراسات تربوية، القاهرة، رابطة التربية الحديثة، مجلد (٦)، جزء (٣٤). ص ١٦ - ١٩.
 - محمود كامل الناقه (١٩٨٦). في التدريس الجامعي، مجلة دراسات تربوية، عدد (٢)
 - محمود كامل الناقه ورشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٦). تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
 - محمود كامل الناقه ووحيد إسماعيل حافظ (٢٠٠٤). تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخلة وفتياته، الجزء الأول، الطبعة الثالثة، القاهرة، مطبعة الطوبجي.
 - مسفر عائض سعيد الحارثي (٢٠٠٨). فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة أم القري.
- <http://lippack.uqu.sa/hipres/abs/ind7022.pdf>
- مصطفى اسماعيل موسى (٢٠٠١). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية: المؤتمر الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (دور القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة) مجلد الأول ١١ - ١٣، يوليو، ص ٦٩ - ١١٠.
 - ناجح علي الخوالدة (٢٠١٢). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي، لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مجلد (١)، عدد (٤)، ص ١٢٧ - ١٤٥.
 - نادية الشريف (١٩٨١). الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي، الكويت: عالم الفكر، مجلد (١٣) عدد (٢)، ص ١٠٩ - ١٣٤.

- هـ.د. جلاس براون (١٩٩٤). مبادئ تعلم وتعليم اللغة، ترجمة: إبراهيم بن حمد القعيد وعبد بن عبد الله الشمري، الناشر مكتبة التربية العربي لدول الخليج.
- هبه هاشم محمد هاشم (٢٠١٠). التدريس التبادلي وتدرّيس الدراسات الاجتماعية، العربية للمناهج المنظورة والبرمجيات، ٦ أكتوبر.
- وثيقة المعايير القياسية لمحتوى المواد الدراسية للتعليم الأزهرى قبل الجامعي (اللغة العربية) (٢٠١٤). رئاسة مجلس الوزراء، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
- وثيقة معايير المتعلم لمقررات اللغة العربية بالتعليم الأزهرى قبل الجامعي، اللغة العربية، (٢٠٠٩). جمهورية مصر العربية، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، الإصدار الأول.
- وحيد السيد اسماعيل حافظ (٢٠١٥). فعالية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس النصوص الأدبية لتنمية مهارات التدقّق الأدبي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، عدد (١٦٥) ص ص ١٨٥ - ٣٠٤.
- وحيد السيد اسماعيل حافظ (٢٠٠٨). فعالية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني الجمعي واستراتيجية (K - W - L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية "مجلة القراءة والمعرفة، عدد (٧٤) ص ص ١٥٤ - ٢٢٨.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٠) تطوير المناهج والمواد الدراسية، المناهج المطورة، مصفوفة المدى والتتابع، قطاع الكتب.
- وليد رضوان حسن النساج (٢٠٠٢). فعالية نموذج مقترح لمهارات المبتامعرفية في تعديل أسلوب الاندفاع التروي المعرفي، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة المنوفية.
- وليد وعد الله علي وعمار عيدان شريف (٢٠١٢). أثر أسلوبي الأقران والتبادل الثلاثي في إكساب فن أداء بعض المهارات الأساسية بالتنس، مجلة الراقدین للعلوم الرياضية، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل، المجلد (١٩)، ع (٥٩) ص ص ١٤٣ - ١٥٨.
- وليم عبيد ومحمد أمين المفتي وسمير إيليا (٢٠٠١). تربيوات الرياضيات، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- ياسين محمد عبده العزيفي (٢٠٠٩): فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي محافظة القنفذة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية جامعة أم القرى.
- المؤتمرات:
- المؤتمر الأول (٢٠٠١). دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١١ - ١٢ يوليو.
- المؤتمر الثاني (٢٠٠٢). نحو أمة قارئة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٠ - ١١ يوليو
- المؤتمر الثالث (٢٠٠٣). القراءة وبناء الإنسان، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٢ - ١٣ يوليو
- المؤتمر الرابع (٢٠٠٤). القراءة وتنمية التفكير، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٧ - ٨ يوليو
- المؤتمر الخامس (٢٠٠٥). تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية من الواقع إلى المأمول، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٣ - ١٤ يوليو

- المؤتمر السادس (٢٠٠٦). من حق كل طفل أن يكون قارئاً متميزاً، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٢ - ١٣ يوليو
- المؤتمر السابع (٢٠٠٧). صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٠ - ١١ يوليو
- المؤتمر الثامن (٢٠٠٨). ماذا يقرأ الأطفال والشباب، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٩ - ١٠ يوليو
- المؤتمر التاسع (٢٠٠٩). كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الإنقراطية والإخراج، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٠ - ١١ يوليو
- المؤتمر العاشر (٢٠١٠). ما المعارف التي نقدمها لتلاميذنا في كتب القراءة بمراحل التعليم العام؟ وكيف نقدمها أبا لسرد أم الحوار أم القصة؟ الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٢١ - ٢٢ يوليو
- المؤتمر الحادي عشر (٢٠١١). معلم القراءة بين مهام التعليم ومواجهه صعوبات التعلم في الوطن العربي، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٢٠ - ٢١ يوليو.
- المؤتمر العلمي الثاني عشر (٢٠١٢). تحديات تعليم القراءة بين مهام التعليم ومواجهة صعوبات التعلم في الوطن العربي، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١١ - ١٢ يوليو.
- المؤتمر الثالث عشر (٢٠١٣). تعليم القراءة للكبار من محدودية الأبجدية إلي رحابة الوظيفية والإمتاع والمؤانسة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٣ - ٤ يوليو.
- المؤتمر الرابع عشر (٢٠١٤). معلم القراءة بين الواقع والمستقبل، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٦ - ٧ أغسطس.
- المؤتمر العلمي السادس عشر (٢٠٠٤). تكوين المعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢١ - ٢٢ يوليو.
- Alfassi, M. and Lifshitz, H. (2009). The efficacy of reciprocal teaching in fostering the reading literacy of students with intellectual disabilities. European Journal of Special Needs Education, 24(3), 291-305.
- Bootomley, J. and Osborn, J. (1993). Implementing reciprocal teaching with fourth and fifth grade students in content area reading. ERIC document 361668.
- Broek, P. and Kremer, K. (2000). The mind in action: what it means to comprehend during reading. In B. M. Taylor. M. E. Graves, & P. D. Broek (Eds). Reading for meaning: fostering comprehension in the middle grades (pp. 1-13). New York. DE: international Reading Association.
- Brown, A. and Campione, J. (1992). Students as researchers and teachers, In Keefe, W, Wilber (Eds): Teaching For Thinking (pp. 49-57) Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Doolittle, P., Hicks, D. and Triplet, C. (2006). Reciprocal teaching for reading comprehension in higher education: A strategy for

fostering the deeper understanding of texts. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 106–18.

- Ensergueix, J. and Lafont, L. (2010). European Reciprocal peer tutoring in a physical Education Setting: In fluency of peer training and Gender on Motor Performance and Self Efficacy Outcomes. *Journal of Research in Science Teaching*, 25 (2) pp. 222-242 (EJ 882584).
- Faster, E. and Rotoloni, B. (2008): Reciprocal teaching from emerging perspectives on learning. *Teaching and technology*, 18(3), 38-58.
- Felipe, V. (2007). Reciprocal teaching: a useful tool-increasing student talking time. *English Teaching Forum*, 42(2), 144-153.
- Giangrave, A. (2006). The Impact of reciprocal teaching on literacy achievement of seventh Grade Boys. Doctor of Education Research Project Central Connecticut State Jan/Feb.
- Gruenl, M. Elizabeth, A. (2012). Common literacy struggles with college students: using the reciprocal teaching technique. *Journal of College Reading and learning*, 42(2), 110-116.
- Jeffrey, M. (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities* 33(1), 91-106
- Jennifer, R. and Helena, P. (2003). Reciprocal Teaching Procedures and Principles: Two teachers' developing understanding. *Teaching and Teacher Education*, 22 (1) 325-334.
- Jensen, M., Duranczyk, I. M., Staats, S., Moore, R., Hatch, J., and Somdahl, C. (2006). Using a reciprocal teaching strategy to create multiple-choice exam questions. *The American Biology Teacher*, 68, 67-71.
- Kahre, S., Wethy, C., and Robertson, J. (1999). Improving reading comprehension through the use of reciprocal teaching. Master's Action Research Project Saint Xavier University and IRI/ Skylight.
- Leiker, A. (2010). The effects of reciprocal in comprehension of Fifth grade Students in USA. Available online at: http://ies.ed.gov/ncee/wwc/reports/adolescent_literacy/rec_teach/research.asp.
- Lemlech, K. and Hertzag, H. (1999). Reciprocal teaching and learning. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Montreal.

- Oddo, M, Barnett, D, Hawkins, R. and Musti-Roa,S (2010). Reciprocal peer Tutoring and Repeated Reading: Increasing Practicality Using Student Groups. Psychology in the School, 47 (8), 842-858.
- Palincsar, A. and Brown, A. (1998). Reciprocal Teaching of Comprehension – Fostering and Comprehension- Monitoring Activities. Cognition and Instruction, 84 (2), 117-175
- Pilonieta, P. and Medina, A. (2009). Reciprocal Teaching For The Primary Grades: "We Can Do It Too. Reading Teacher, 63 (2), 120-129.
- Raymond, C. (1999). Strategies for Reading Comprehension: Reciprocal Teaching. Available online at: <http://Curry.edschool.virginia>.
- Weedman, L. V. (2003). Reciprocal Teaching Effects upon Reading Comprehension Levels Students in 9th Grade. Available online at <http://wwwlib.Com/dissertations/search.Page/3077709>.



البحث الثامن :

**مشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة ومقترحات لعلاجها في ضوء
استجاباتهم على مقياس ستانفورد - بينيه الصورة الخامسة**

المصادر :

د/ محمود السعيد بدوي محمد بدوي
أستاذ مساعد . كلية التربية جامعة الجوف
مدرس علم النفس بكلية التربية جامعة الأزهر

د/ أحمد محمد جاد المولى محمد
أستاذ مساعد . قسم التربية الخاصة
كلية التربية جامعة الجوف

”مشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة ومقترحات لعلاجها في ضوء استجاباتهم على مقياس ستانفورد - بينيه الصورة الخامسة”

د/ محمود السعيد بدوي محمد بدوي د/ أحمد محمد جاد المولى محمد

• مستخلص البحث :

هدف هذا البحث إلى التعرف على بعض مشكلات التعلم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة، وتقديم مقترحات لعلاجها في ضوء استجاباتهم على مقياس ستانفورد - بينيه الصورة الخامسة Stanford-binet intelligence scale fifth edition، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) تلميذاً موزعين على أربع مجموعات، هي: العاديون (ن=١٥) وذوو صعوبات التعلم (ن=١٨) وذوو اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ن=١٥) وذوو الإعاقة العقلية (ن=١٦). وللتأكد من صحة تشخيص المجموعات التي ضمها البحث، قام الباحثان بتطبيق مقياس صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الابتدائية (إعداد/ زيدان السرطاوي، ١٤١٦هـ)، ومقياس قصور الانتباه والحركة المفرطة المستند إلى معايير الدليل التشخيصي والإحصائي، واختبار رسم الرجل (جودانف هاريس). واتبع الباحثان المنهج الوصفي، وبعد التأكد من تكافؤ المجموعات في العمر الزمني، طبق مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء في صورته الخامسة على جميع التلاميذ، وتم استخلاص أوجه القصور الشائعة لدى كل مجموعة من مجموعات ذوي الاحتياجات الخاصة، واقتراح بعض الحلول لمواجهتها.

الكلمات المفتاحية: الذكاء - صعوبات التعلم - اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد - الإعاقة العقلية - الاستدلال التحليلي - المعلومات - الاستدلال الكمي - المعالجة البصرية - المكائبة - الذاكرة العاملة.

Problems of Disabled Pupils and Suggestions for Treatment in the Light of their Responses on Stanford-Binet Intelligence Scale (5th Form)

Dr. Mahmoud El-Said Badawy, Dr. Ahmed Mohamed El-Mawla

Abstract:

The current research aims at identifying some learning problems of disabled pupils, and giving suggestions for treatment in the light of their responses on Stanford-Binet Intelligence Scale, (5th form). Sample of the study consisted of 64 pupils. They were divided into four groups: normal pupils (n=15), learning disabled pupils (n=18), pupils with attention deficit disorder coupled with hyperactivity (n=15) and mentally disabled pupils (n=16). To make sure of the validity of classifying the sample into the assigned groups, the researchers used the learning disabilities scale for primary stage pupils (prepared by Zidan El-Saratawy, 1416AH), deficient disorder and hyperactivity scale and Goodanf-Haris Test for drawing a man. The researchers adopted the descriptive method. After making sure that the study groups are equivalent in their age, Stanford-Binet Intelligence Scale, (5th form) was administered to the whole study groups. The common problems for each disabled group were extracted and suggestions for treatment were proposed.

Key words: *Intelligence, learning disabilities, attention deficit disorder coupled with hyperactivity, mental disability, analytical deduction, information, quantitative deduction, visual- spatial processing , working memory.*

• المقدمة :

تمثل المقاييس أداة تشخيصية مهمة تكشف لنا عن خصائص المستجيبين عليها، فمن خلال الإجابة على أسئلة الاختبار أو المقياس يمكن تحديد المشكلات التي يعانون منها، ثم التعامل معها، والتقليل من آثارها إن لم نتمكن من علاجها، وكذا التعرف على نقاط القوة التي تميزهم؛ لتنميتها والاستفادة منها، ويمكن لاستجابات ذوي الاحتياجات الخاصة على مقياس ستانفورد . بينيه أن تحدد نوع المشكلات التي يعانون منها؛ وبذلك تتوفر لدينا المعلومات اللازمة لتقديم العلاج.

وقد سعت بحوث سابقة إلى استخدام مقياس ستانفورد . بينيه (الصورة الخامسة) كأداة تشخيصية، تصف خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، بينما لم تتعد تلك الدراسات إلى مرحلة وصف العلاج كما يقترحه البحث الحالي. ومن هذه البحوث والدراسات: دراسة (Englund, Decker, Allen & Roberts, 2014, 95-106)، التي رصدت بعض أوجه القصور لدى ذوي النشاط الزائد، وذوي اضطراب التوحد؛ ودراسة (أبو النيل والسرسي ومتولي، ٢٠١٢، ٦٧-٧٧) للتعرف على بعض الفروق في الخصائص المعرفية بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً، كما يوضحها مقياس ستانفورد . بينيه؛ ودراسة (Vander, Vanuit & Jongamnsa, 2007, 162-169) حول مقارنة بعض الخصائص المعرفية لدى العاديين وذوي الإعاقة العقلية البسيطة وذوي الإعاقة العقلية المتوسطة باستخدام المقياس نفسه.

وبذلك فإن البحث الحالي سوف يضيف إلى البحوث السابقة: تقديم الحلول المناسبة لعلاج أوجه القصور التي يكشفها تطبيق مقياس ستانفورد . بينيه على مجموعات من ذوي صعوبات التعلم، وذوي الإعاقة العقلية، وذوي قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، أي أنه لن يتوقف فقط عند وصف المشكلات التعليمية وتحديد لها لدى هؤلاء الأطفال، وإنما سوف يتعدى ذلك ليُقدم حلولاً لتلك المشكلات.

• مشكلة البحث :

تتمثل المشكلة الرئيسية للبحث الراهن في وجود العديد من أوجه القصور والمشكلات التعليمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، والتلاميذ ذوي قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. وحتى يمكننا علاج هذه المشكلات يجب أن يتم تحديدها جيداً؛ حيث يعد تحديد المشكلة بدقة أولى الخطوات الصحيحة للعلاج. وبالتالي فإن وجود أدوات قياس صادقة وثابتة

في هذا المجال يمثل تحدياً كبيراً للقائمين على معالجة المشكلات التعليمية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة، وفي ضوء ظهور الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد . بينيه للذكاء، فهل يمكن أن تمثل هذه الصورة من المقياس أداة يمكن استخدامها في الكشف عن بعض المشكلات التعليمية لدى الفئات المذكورة، ومن ثم التعرف على سبل العلاج المناسبة لهذه المشكلات؟

• هدف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة (التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، والتلاميذ ذوي قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد)، وتقديم مقترحات لعلاجها في ضوء استجاباتهم على مقياس ستانفورد . بينيه الصورة الخامسة.

• أهمية البحث :

تتبين أهمية البحث الحالي على المستويين النظري والتطبيقي من خلال النقاط التالية:

• الأهمية النظرية:

يسهم البحث الحالي في توفير بعض الحقائق والمعلومات حول: إمكانية استخدام نتائج أداء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على مقياس ستانفورد . بينيه الصورة الخامسة، وتظهر أهمية البحث النظرية فيما يلي:

« يهتم البحث الحالي بتقديم مقترحات علاجية، ولا يتوقف عند حدود الرصد للمشكلات التعليمية، التي يكشف عنها أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، والتلاميذ ذوي قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد على المقياس.

« التعرف على أوجه القصور في عمليات عقلية مؤثرة على التعلم كالاستدلال التحليلي . الإدراك . الاستدلال الكمي . المعالجة البصرية المكانية . الذاكرة العاملة، من خلال عبارات المقياس وأجزائه وأسئلته المختلفة.

« رصد جوانب القصور الشائعة بين ذوي الاحتياجات الخاصة، بشكل يحدد خصائصهم المعرفية.

« يهتم البحث بثلاث فئات من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وهي تمثل نسبة كبيرة جداً من مجموع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بوجه عام. ولا تكاد مدرسة تخلو من وجود فئة أو أكثر من هذه الفئات.

« يعد البحث إضافة للمكتبة العربية، حيث يسهم في إثراء المجال، ويضيف نتائجاً جديدة خاصة بتطبيق المقياس على عينة شهدت ندرة في اهتمام البحوث السابقة بتطبيق مقياس ستانفورد . بينيه الصورة الخامسة عليها (التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، التلاميذ ذوي قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد)، وتقديم مقترحات لعلاج مشكلاتها التعليمية.

• الأهمية التطبيقية:

يستمد البحث الحالي أهميته التطبيقية من خلال نقاط عديدة،
لعل من أهمها:

« تطبيق الصورة الجديدة من مقياس ستانفورد . بينه على عينة من ذوي
الاحتياجات الخاصة.

« لفت أنظار الآباء والمعلمين والمربين إلى أهمية تقييم قدرات أطفالهم بصورة
دقيقة.

« مساعدة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على التخلص من بعض
المشكلات التي تعوق تعلمهم على الوجه الملائم، من خلال مقترحات ناتجة
عن خلاصة استنتاجات البحث الحالي.

« تحديد أهم أوجه القصور لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال
استجاباتهم على المقياس ومشكلاتهم الشائعة، تمهيداً لتوفير الطرق الملائمة
للتغلب عليها.

« تحديد أهم أوجه القصور لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية من خلال
استجاباتهم على المقياس ومشكلاتهم الشائعة، تمهيداً لتوفير الطرق الملائمة
للتغلب عليها.

« تحديد أهم أوجه القصور لدى التلاميذ ذوي قصور الانتباه المصحوب
بالنشاط الزائد من خلال استجاباتهم على المقياس ومشكلاتهم الشائعة،
تمهيداً لتوفير الطرق الملائمة للتغلب عليها.

« تكييف البرامج التدريبية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة بما يناسب
أوجه القصور لديهم، والتي يكشف عنها تطبيق المقياس.

• ثانياً : أدبيات البحث :

وتشتمل على الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة:

• الإطار النظري للبحث :

تتعدد المشكلات التعليمية لدى الطلاب، وأي كان نوع هذه المشكلات، فلن يتم
التعامل معها جيداً إلا إذا تم تحديدها بدقة، فكلما استطعنا تحديد المشكلة
بصورة جيدة، استطعنا إيجاد الحلول الأنسب لها. وقد صدر مقياس ستانفورد .
بينيه في صورته الخامسة، ليمثل أداة جيدة لتقييم القدرات العقلية العامة
لدى الأفراد، ومن ثم يمكننا من خلال تطبيق هذا المقياس التعرف
على الخصائص المعرفية المؤثرة على التعلم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة،
حيث يكشف أداؤهم على هذا المقياس عن جوانب القوة وجوانب الضعف
في العمليات الأساسية خاصة عمليات الانتباه، والتذكر، والإدراك، والاستدلال،
واستخدام الذاكرة العاملة.

ويمكن التعرف على الخصائص المعرفية للأطفال العاديين، وخصائص
بعض ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال تطبيق الصورة الخامسة لمقياس

ستانفورد - بينيه، وقد نجحت بحوث سابقة في ذلك، مثل: دراسة (فرج وبخيت، ٢٠١١، ٧١٩، ٨٢٤)، وبتحليل الصفحة المعرفية لاستجاباتهم على المقياس، كما يمكن تقديم وصف لمشكلاتهم التعليمية من خلال رصد جوانب القصور الشائعة لديهم، مثل: دراسة (إبراهيم، ٢٠١٢).

ويمتد المقياس ليشتمل أنواعاً عديدة من الأنشطة العقلية التي يستخدمها الإنسان أثناء التعلم، سواء كانت لفظية: تحتاج لمهارات لغوية محددة، أو غير لفظية: يمكن الإجابة عنها دون استخدام الكلمات.

• الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد - بينيه :

يُعد مقياس ستانفورد - بينيه أساس حركة قياس القدرات العقلية فهو من أشهر المقاييس الفردية لقياس الذكاء ومن أقدمها، ولقد مر المقياس بمراحل تطويرية عبر فترات من الزمن، وذلك منذ إعداده عام (١٩٠٥م)، وحتى ظهور الصورة الرابعة عام (١٩٨٦م) لتمثل تغيرات جوهرية في المقياس شملت نمط الاختبارات الفرعية .. وغيرها من التغيرات، واعتمدت على نموذج نظري معرفي محدد، مع إمكانية إعداد صفحات نفسية معرفية، تُستخدم في التشخيص الفارق بين الفئات الكلينيكية المختلفة (أبو النيل والسرسي وإبراهيم، ٢٠١٢، ٦٨).

وجاءت النسخة الخامسة من مقياس ستانفورد - بينيه لتتضمن العديد من التعديلات، وحيث اتسع المدى العمري من (٢ - ٨٥) عاماً، ويعد تشخيص حالات التأخر المعرفي عند الأطفال الصغار، والإعاقة العقلية، وصعوبات التعلم، والموهبة العقلية من الاستخدامات المألوفة لهذا المقياس (الرشدي، ٢٠١١، ٦٥).

وقد أعد "رويد" الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد - بينيه في عام (٢٠٠٣م)، بعد مرور ما يقرب من سبعة عشر عاماً على ظهور الصورة الرابعة من نفس المقياس. وذلك في إطار تطوير المقياس لكي يواكب التطور في دراسات القدرات المعرفية والأساليب السيكمترية، وهي تمثل تطوراً جوهرياً في قياس القدرات المعرفية. ولعل أهم ما يُميز الصورة الخامسة، ما يلي:

« وجود فقرات متنوعة ومختلفة، تتطلب أداءً غير لفظي (عملي)، وهذا يعد مناسباً لتقييم الأفراد الذين يعانون من اضطرابات في التواصل والصم. »
« يُستعمل لتشخيص أنواع مختلفة من حالات العجز النمائي (الإعاقات) وبشكل رائع.

« التقييمات النفس تربوية لتحديد المكان المناسب لتلقي الخدمات التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة الخاصة.

« تزويدنا بمعلومات للتدخلات مثل الخطط الفردية - التقييم المهني - التوجيه المهني - العلاج النيوروسيكولوجي للبالغين.

- ◀ يشتمل المقياس على خمسة مجالات: الاستدلال التحليلي . المعلومات . الاستدلال الكمي . المعالجة البصرية المكانية . الذاكرة العاملة، وبالتالي فهو يزودنا بتقييم كامل للذكاء الفردي.
- ◀ القدرة على عقد المقارنة بين قدرات الأفراد اللفظية وغير اللفظية (العملية): وهذا يفيد في تقييم صعوبات التعلم.
- ◀ يُسهم المقياس في التشخيص والتقييم الكلينيكي clinical assessment، مثل: التقييم اللفظي وغير اللفظي لعمل الذاكرة.
- ◀ تقييم شامل للراشدين والمسنين عن طريق تحسين مهام الذاكرة.
- ◀ استخراج المعايير (الدرجات النهائية للطلبة) يدوياً أو عن طريق الحاسب الآلي.
- ◀ تحسن الإخراج الفني للأدوات، واستخدام ألوان مشوقة ومناسبة للأطفال (الرشدي، ٢٠١١، ٧١)

ويتقصى الفاحصون ذوو الخبرة مجالات الأداء غير العادية ويدونوها على كراسة تسجيل الإجابة؛ لتُستخدم في تفسير نتائج المقياس فيما بعد، وعندما يؤثر عزل درجات أحد الاختبارات الفرعية على الدرجات المركبة الكلية، فهنا يجب على الفاحص أن يكون حذراً في تفسير هذه الدرجات باعتبارها تمثيلاً حقيقياً لقدرة المفحوص العامة. ذلك أن مثل هذه الأوجه من القصور قد تشير إلى نوع الضعف المعرفي (والمشكلات التعليمية)، بل ربما تشير كذلك إلى الحاجة إلى نوع من التدخل العلاجي، إلا أنه يجب على الفاحصين توخي الحذر عند استخدام هذه الدرجات في تفسير الدرجات المركبة (طه وفرحان، ٢٠١١، ٣١).

• مصطلحات البحث :

• ذوو الاحتياجات الخاصة Disabled Pupils :

هم التلاميذ الذين ينحرفون في أدائهم العقلي، أو السلوكي، أو الحركي، أو الحسي عن المتوسط؛ بحيث لا يتوافقون مع التوقعات الخاصة بأداء الطلبة العاديين في نفس الفئة العمرية، ولذلك فإن هؤلاء الطلبة في حاجة إلى خدمات ومصادر تربوية مختلفة عن تلك التي تُقدم لأقرانهم من الطلبة العاديين في المدارس العامة . (سليمان، ٢٠٠٤، ٣٣).

• ذوو اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD:

يعد اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد اضطراباً مزمنًا يتسم بمستويات غير ملائمة من نقص الانتباه، والاندفاعية، والنشاط الزائد، ويؤثر الاضطراب تأثيراً ضاراً على الأداء النفسي للطفل والمراهق، والطفل ذو اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يظهر قدرة أكاديمية منخفضة وضعيفة في التحصيل الأكاديمي، إلى جانب العديد من المشكلات التي تتعلق بالعلاقات مع الرفاق ومفهوم الذات المنخفض (Rutter, 2006, 11).

ويُعرّف هذا الاضطراب على أنه: اضطراب نمائي يتسم بوجود أوجه قصور في ثلاثة مظاهر أساسية هي قصور الانتباه بشكل لا يتناسب مع مستوى نمو الفرد، والنشاط الحركي المفرط، والاندفاعية، ويبدأ هذا الاضطراب قبل بلوغ الطفل السابعة من عمره (محمد وفرحات، ٢٠٠٢، ٣١١).

ويُعرّف التلاميذ ذوو اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد إجرائياً في هذا البحث بأنهم: من ينطبق عليهم (١٢) عبارة فأكثر من عبارات مقياس قصور الانتباه والحركة المفرطة DSM-IV المستخدم في البحث الحالي.

• ذوو صعوبات التعلم Learning disabled pupils :

يُعد التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من أكثر مجموعات التلاميذ التي يلزمها الحصول على خدمات التربية الخاصة انتشاراً في جميع المدارس العامة والخاصة، عبر جميع المراحل الدراسية الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وما يسبقها من مراحل كمرحلة رياض الأطفال، وما يتبعها من مراحل كمرحلة الدراسة الجامعية، ويمكن أن يعاني التلاميذ الموهوبون أو المتفوقون من صعوبات تعلم في إحدى المواد الدراسية.

وتُعرّف صعوبات التعلم بأنها: عبارة عن اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تتضمن الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلات، يظهر صدهاء في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب، وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساساً أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة (حافظ، ٢٠٠٠، ١٥).

ويُعرّف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم إجرائياً بأنهم: التلاميذ الذين بلغت درجتهم الكلية على مقياس صعوبات التعلم المستخدم في البحث الحالي (١٠٠) فأكثر، المنتظمون ببرامج غرف المصادر بالمدارس التي شملها البحث.

• ذوو الإعاقة العقلية Mentally disabled pupils :

تُعرّف الإعاقات العقلية على أنها "إعاقات في بعض جوانب النمو، تظهر لدى الأشخاص تحت سن ١٨ سنة، وتحدد بمستوى من الوظائف العقلية أقل من المتوسط (كما يقاس باختبارات الذكاء المقننة)، وتؤدي إلى قصور ملحوظ في مهارات الحياة اليومية لدى الشخص (Martin & DeWitt, 2005, 525).

ويُعرّف التلاميذ ذوو الإعاقة العقلية إجرائياً في هذا البحث بأنهم: التلاميذ الذين بلغت معاملات ذكائهم على اختبار ذكاء رسم الرجل المستخدم في الدراسة الحالية (٧٠) فأقل.

• بحوث ودراسات سابقة :

تناولت دراسات وبحوث سابقة الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد - بينيه، من حيث تقنيته، واستخداماته، وتوظيفه في التعرف على خصائص المتعلمين،

لكن البحوث التي حاولت التطرق لعلاج المشكلات التعليمية في ضوء النتائج التي حصل عليها المتعلمون بعد تطبيق المقياس عليهم تعد نادرة . في حدود علم الباحثين ،، كما أن البحوث التي تم تطبيقها في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية باستخدام مقياس ستانفورد . بينيه نادرة أيضاً . وفيما يلي بعض الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي:

توصلت دراسة (مي إبراهيم، ٢٠١٢، ٢٣٠) إلى وجود صفحة معرفية مميزة للعاديين تغاير الصفحة المعرفية لذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس ستانفورد . بينيه "الصورة الخامسة"، كما اتسمت صفحتهم بارتفاع درجاتهم في المعالجة البصرية المكانية. ووجود فروق دالة بين المجالين اللفظي وغير اللفظي لصالح غير اللفظي.

كما أظهرت دراسة (كمال فرج وسهير بخيت، ٢٠١١، ٧١٩-٨٢٤) قدرة مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء الإصدار الخامس على التمييز بين الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والأطفال العاديين في المجال البصري التجريدي؛ حيث كانت الفروق لصالح ذوي الإعاقة السمعية، كما ظهرت فروق بينهما في مجال الذكاء الكلي.

أما دراسة (إيمان صلاح، ٢٠١٠) فقد توسعت في استخدام الصورة نفسها من المقياس مع الأطفال العاديين وذوي الإعاقة العقلية بفئاتها الثلاث (البسيطة والمتوسطة والشديدة)، وأظهرت نتائجها إمكانية الاستفادة من الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد . بينيه في التعرف على خصائص ذوي الإعاقة العقلية ومقارنتها بخصائص فئات أخرى أو مقارنة خصائص فئات الإعاقة العقلية مع بعضها البعض.

وتناولت دراسة (Tippin, 2008, 1-74) الفروق بين العاديين وذوي النشاط الزائد وذوي صعوبات التعلم على مقياس ستانفورد . بينيه الصورة الخامسة؛ كما أظهرت هذه الدراسة مدى اختلاف بعض خصائص الأطفال ذوي قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد عن بعض الفئات الأخرى.

كما اهتمت دراسة (Vander, et al., 2007, 162-169) بفحص قدرة الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد . بينيه في التعرف على خصائص ذوي الإعاقة العقلية ومقارنتها بخصائص فئات أخرى أو مقارنة فئات الإعاقة العقلية مع بعضها البعض، حيث كشفت نتائجها عن وجود اختلافات بين الأطفال العاديين وذوي الإعاقة العقلية البسيطة وذوي الإعاقة العقلية المتوسطة، ظهر من خلال أدائهم على البنود المختلفة من هذه الصورة الخامسة لمقياس ستانفورد . بينيه.

في حين توصلت دراسة (Peula, 2006, 5) إلى عدم وجود فروق دالة بين العاديين وذوي النشاط الزائد في الذكاء اللفظي وغير اللفظي كما توضحهما الدرجة

الكلية للمقياس، بينما وُجدت فروق دالة بينهما في الذاكرة والمعرفة والاستدلال الكمي.

وأظهرت نتائج دراسة (Marusiak & Janzen, 2005, 84-97) وجود اختلافات في الذاكرة العاملة بين الطلبة ذوي النشاط الزائد والطلبة العاديين، كما توضحها القياسات في الجانبين اللفظي وغير اللفظي على الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد.

• تعقيب على الدراسات والبحوث السابقة:

تنوعت أهداف البحوث السابقة التي استخدمت الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد. بينيه، حيث تمثل بعضها في مجرد الكشف عن قدرة عقلية واحدة لدى بعض الفئات من التلاميذ، أو المقارنة بين فئتين من الفئات من حيث أدائهما على المقياس، أو المقارنة بين الطلاب داخل نفس فئة الإعاقة وفقاً لشدة هذه الإعاقة، لكن إحدى هذه الدراسات لم تنتقل لخطوات ملموسة في وصف العلاج المقترح، والذي من المفترض أن يكون هو الثمرة النهائية بعد الوصول للتشخيص الدقيق الذي يمكن أن توفره الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد. بينيه، لذلك يهتم البحث الحالي برصد نتائج الدراسات السابقة في هذا الصدد، ثم الوصول إلى نتائج متعلقة بخصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقة العقلية وذوي النشاط الزائد في البيئة التي يُنفذ فيها البحث، والوصول إلى مقترحات تناسب أوجه القصور التي يتم الكشف عنها، وتستهدف علاجها، وكذلك تقوية أوجه التميز التي يتم اكتشافها من خلال أداء هؤلاء التلاميذ على المقياس.

• تساؤلات البحث :

مما سبق يمكن تقديم تساؤلات البحث على النحو التالي:

« ما هي المشكلات المعرفية التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما تكشف عنها استجاباتهم على مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء في صورته الخامسة؟ »

« ما هي المشكلات المعرفية التي تواجه التلاميذ ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد كما تكشف عنها استجاباتهم على مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء في صورته الخامسة؟ »

« ما هي المشكلات المعرفية التي تواجه التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية كما تكشف عنها استجاباتهم على مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء في صورته الخامسة؟ »

• ثالثاً : الإجراءات الميدانية للبحث :

تتضمن إجراءات البحث عرض منهج البحث وأدواته وعينته، كما يلي:

• منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي؛ حيث تم وصف مظاهر أداء عينة البحث على المقياس، وتحديد سمات كل من الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وذوي الإعاقة العقلية، وذوي النشاط الزائد من خلال استجاباتهم على الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد . بينيه للذكاء .

• عينة البحث:

يتناول الباحثان عينة البحث من حيث مجتمع البحث، ووصف العينة، والتجانس بين مجموعات البحث التي ضمتها العينة. ويعد التلاميذ ذوو صعوبات التعلم والتلاميذ ذوو الإعاقة العقلية والتلاميذ ذوو النشاط الزائد هم المجتمع الذي يستهدفه البحث، بالإضافة إلى أقرانهم العاديين في منطقة الجوف بالملكة العربية السعودية. وقد اختار الباحثان عينة البحث من بين مدارس التربية الفكرية، أو المدارس العادية التي تضم طلبة من ذوي الإعاقة العقلية، أو المدارس العادية التي تتضمن برنامجاً للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويمكن إلقاء الضوء على عينة البحث من خلال جدول (١، ٢):

جدول (١) المدارس والأماكن التي أخذت منها عينة البحث

م	المدينة	المدارس
١	سكاكا	مدرسة الإمام أحمد بن حنبل الابتدائية . مدرسة الإمام عاصم الإعدادية
٢	دومة الجندل	مدرسة تحفيظ القرآن الكريم الابتدائية . مدرسة القدس الابتدائية
٣	القيريات	مدرسة الإمام الغزالي الابتدائية . مدرسة الإمام الغزالي المتوسطة

جدول (٢) يوضح أعداد التلاميذ ومتوسطات أعمارهم الزمنية والانحرافات المعيارية

الفئة	العدد (ن=٦٤)	المتوسط	الانحراف المعياري
التلاميذ العاديين	١٥	١٢.٠٧	٢.٤٩
ذوو اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد	١٥	١٠.٨٠	١.٧٤
ذوو صعوبات التعلم	١٨	١٠.٢٨	٢.٥٩
ذوو الإعاقة العقلية	١٦	١١.٥٠	٣.٣٥

وللتأكد من تكافؤ مجموعات التلاميذ (صعوبات التعلم، والعاديين، الإعاقة العقلية، اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد) من حيث العمر الزمني، تم استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بينهم، وبيان ذلك في جدول (٣):

جدول (٣) تكافؤ مجموعات البحث من حيث العمر الزمني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣٠.٠٥٦	٣	١٠.٠١٩	١.٤٦٣	غير دالة
داخل المجموعات	٤١٠.٩٤٤	٦٠	٦.٨٤٩		
الكلية	٤٤٠.٠٠٠	٦٣	-		

يتضح من جدول (٣) أن قيمة "ف" لم تصل حد الدلالة، مما يدل على أن الأربع مجموعات (صعوبات التعلم، العاديين، الإعاقة العقلية، اضطراب

قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد) التي تضمنتها عينة البحث متكافئة من حيث متوسطات أعمارهم الزمنية.

• أدوات البحث :

تمثلت أدوات البحث الحالي في:

- مقياس ذكاء ستانفورد - بينيه الصورة الخامسة (إعداد/ رويد، وتعريب/ صفوت فرج، ٢٠١١): وقد تم تعريب المقياس في أكثر من محاولة، منها محاولة "مصري حنورة" عام (٢٠٠٦)، ومحاولة "صفوت فرج" عام (٢٠١١)، ومحاولة "محمد طه"؛ و"عبد الموجود عبد السميع" عام (٢٠١١). كما أن أغلب البحوث والدراسات التي تناولت صدق وثبات الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد - بينيه، أظهرت وجود معاملات مرتفعة من الصدق والثبات لهذه الصورة (الشامي وهريدي، ٢٠١٣، ٣٣٥).

وفيما يلي بعض التفاصيل حول الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد - بينيه التي قدمها باللغة العربية "صفوت فرج" عام (٢٠١١) ومساعدوه، وهي التي استخدمها الباحثان في البحث الحالي. وقسم المقياس فيها إلى الأجزاء الخمسة التالية:

◀ الاستدلال التحليلي

◀ المعالجة البصرية - المكانية

◀ المعلومات

◀ الذاكرة العاملة

◀ الاستدلال الكمي

• الصدق:

تنوعت طرق حساب الصدق في هذا المقياس، من الصدق الظاهري، وصدق المضمون، والصدق المرتبط بمحك، والصدق العاملي، والصدق التلازمي. ويكتفى هنا بذكر الصدق العاملي على البيئة المصرية، حسب الصدق العاملي على عينة مصرية (ن = ٢٠٠) بمدى عمري من (١٠ : ٥٠) عاما، لوحظ من خلاله أن الاختبارات العشرة تسهم بتشبعات مرتفعة على العامل الوحيد المستخلص من التحليل، حيث وصل أدنى تشبع (٠.٨٢١١)، بينما وصل أقصى تشبع (٠.٩٣٥٠)، وبلغت نسبة التباين الكلي للتشبعات (٨١.٨)، وهو ما يعد مؤشرا قويا على الصدق العاملي وصدق المضمون (رويد، ٢٠١١، ٩٥، ١٠٠).

• الثبات:

حسب الثبات بطرق متعددة فقد حسب بطريقة التجزئة النصفية، وإعادة الاختبار، والاتساق الداخلي، وبمعامل ألفا، والخطأ المعياري للمقياس - ويكتفى هنا بطريقة التجزئة النصفية، حيث تراوحت متوسطات معاملات الثبات بعد التصحيح - في البيئة الأجنبية على امتداد المراحل العمرية من ٢ لأكثر

من ٨٠ سنة - للاختبارات العشرة ونسب الذكاء والمؤشرات العاملة ما بين (٠.٨٤ إلى ٠.٩٨). بينما تراوحت قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية بعد التصحيح على العينة المصرية (ن=١٠٠) ما بين (٠.٧٧ إلى ٠.٩٠). وهي معاملات ثبات مرتفعة ومرضية (رويد، ٢٠١١، أ، ١٠٥.١٠٩).

• **مقياس صعوبات التعلم لطلاب المرحلة الابتدائية (إعداد السراطوي، ٥١٤١٦):**

أداة مسحية تشتمل على أهم خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، واستخدمت طريقة التدوير المتعامد في التحليل العاملي لاستخراج العوامل الثلاثة التي تشبعت بها فقرات المقياس، بنسبة تشبع (٠.٣٠) أو أكثر.

ويتمتع المقياس بدلالات صدق مرتفعة، حيث حسب مؤلفه صدق التكوين الفرضي للمقياس من خلال الصدق العاملي، وصدق الاتساق الداخلي فكانت جميع معاملات الارتباط دالة، وصدق المحك الخارجي فبلغ معامل ارتباط بيرسون بين درجات العينة على المقياس ومقياس مايكلست لتشخيص صعوبات التعلم (٠.٧٤). كما تم تقدير الثبات باستخدام طريقة الفاكرونباخ وطريقة التجزئة النصفية، وكانت جميع معاملات الثبات لكل من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية مرتفعة، وقد تراوحت ما بين (٠.٩٠ - ٠.٩٨).

وتم التأكد من صدق المقياس في الدراسة الحالية بحساب مصفوفة الارتباطات بين أبعاد المقياس ودرجته الكلية على عينة (٢٢) تلميذاً، وجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤) مصفوفة الارتباط بين أبعاد المقياس ودرجته الكلية

البعد	الأول	الثاني	الثالث	الدرجة الكلية
الأول	-	-	-	-
الثاني	٠.٦٣٧	-	-	-
الثالث	٠.٦٦٠	٠.٧١٤	-	-
الدرجة الكلية	٠.٨٠٦	٠.٨٢٥	٠.٧٦١	-

يتضح من جدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠.٠١)، كما تم التأكد من ثباته باستخدام الفاكرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات (٠.٧٩). كما بلغ معامل الثبات بالتجزئة النصفية بعد تصحيح أثر الطول (٠.٨٩).

• **كيفية تقدير درجات فقرات المقياس:**

ينطبق بدرجة عالية جداً = ٥ درجات، ينطبق بدرجة عالية = ٤ درجات، ينطبق بدرجة متوسطة = ٣ درجات، ينطبق بدرجة منخفضة = ٢ درجات، ينطبق بدرجة منخفضة جداً = ١ درجة واحدة. وعليه تتراوح درجات المقياس ما بين (٢٥٠ : ٥٠) درجة.

• مقياس قصور الانتباه والحركة المفرطة DSM-IV:

يتكون المقياس من (١٨) عبارة استناداً على المعايير التشخيصية التي وردت في الدليل التشخيصي والإحصائي في نسخته الرابعة DSM-IV، وتحديدًا الجزء الخاص بتشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال. تمت ترجمته للغة العربية، وعرضت الترجمة على لجنة من خمسة خبراء للتأكد من صحة الترجمة، ولم تجر أية تعديلات.

طريقة تقدير الدرجات: الأطفال الذين تنطبق عليهم (٦) عبارات فأكثر من الجزء الأول، دلّ ذلك على وجود قصور في الانتباه لديهم. بينما من تنطبق عليهم (٦) عبارات فأكثر من الجزء الثاني، دلّ ذلك على وجود نشاط زائد مصحوب باندفاعية لديهم. أما النوع المشترك من الاضطراب يتم تشخيصه عن طريق جمع درجاتهم على المقياس ككل.

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس في دراسة "السرطاوي" (١٤١٦هـ) "نسخة الآباء" باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث وصلت (٠.٨٤)، وبالتجزئة النصفية بلغ معامل ثبات (٠.٧٩)، أما نسخة "المعلمين" فقد بلغ معامل ألفا كرونباخ (٠.٨٧)، وبالتجزئة النصفية بلغ معامل ثبات (٠.٨٤).

وفي الدراسة الحالية بلغ الاتساق الداخلي للمقياس "نسخة المعلمين" بحساب معامل الارتباط بين الجزء الأول والدرجة الكلية للمقياس (٠.٦٨٧)، والجزء الثاني والدرجة الكلية للمقياس (٠.٧٤٦). كما بلغ ثبات المقياس نسخة "المعلمين" باستخدام معامل ألفا لكرونباخ (٠.٦٩)، وبالتجزئة النصفية بلغ معامل ثبات المقياس بعد تصحيح أثر الطول (٠.٧٨) للجزء الأول (تشتت الانتباه)، (٠.٧٧) للجزء الثاني (فرط النشاط). وهذه القيم تدل على أن المقياس يتمتع بنسب ثبات مقبولة.

• اختبار رسم الرجل (جودانف - هاريس):

هو اختبار أعدته "جودانف" (١٩٢٦م)، ثم قام بتعديله "هاريس" (١٩٦٣م). ويهدف هذا الاختبار إلى قياس معامل ذكاء الأطفال من عمر (٣ - ١٥) سنة، وتبلغ عدد مضردات تصحيح الاختبار (٧٧) مضردة، ويُعطي هذا الاختبار درجة خام تحول إلى درجة معيارية، ثم إلى نسبة ذكاء، ويستغرق وقت تطبيق الاختبار من (١٠ - ١٥) دقيقة.

وتم تقنين الاختبار في صورته الأولية، والتي أعدتها "جودانف" Goodenough عام ١٩٢٦م، على (٤٠٠) طفل أمريكي. كما تم تقنين الاختبار في صورته المعدلة، والتي أعدها "هاريس" Harris في عام ١٩٦٣م، على عينة مؤلفة من (٢٧٥) طفلاً، من مناطق أمريكية متنوعة، توصل من خلالها إلى جداول تمثل الدرجات المعيارية لهذا الاختبار، بلغ متوسطها (١٠٠)، وانحرافها المعياري (١٥) (الروسان، ٢٠١٠، ١١٩، ١٢٣).

ويتميز هذا الاختبار أنه غير لفظي فلا يتأثر بالعوامل الثقافية، بالإضافة إلى سهولة تطبيقه، وملائمته مع طبيعة وعمر عينة الدراسة. كما أنه يصلح للتطبيق الفردي أو الجماعي.

وبلغت معاملات ثباته في البيئة العربية (٠.٨٣٢) بإعادة التطبيق، وبإعادة التصحيح بمصحح آخر (٠.٨٩٢)، وبنفس المصحح (٠.٩٢٥). أما الصدق فكان معامل الارتباط بينه وبين اختبار ستانفورد - بينيه (٠.٥٨٦) في الأعمار العقلية، (٠.٤٧١) في نسب الذكاء، وكان معامل الارتباط مع التحصيل الدراسي (٠.٥٦٧) في المرحلة الابتدائية (مرسي، ١٩٩٣: ٩٩).

تم التحقق من صدق الاختبار في الدراسة الحالية بحساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ (ن=٢٢) عليه ودرجاتهم على اختبار ستانفورد بينيه حيث بلغ (٠.٦٦)، وبلغ معامل الثبات (٠.٧٩) بطريقة إعادة التطبيق.

• رابعاً : المعالجات الإحصائية وعرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها :

تم استخدام متوسطات الدرجات المعيارية وتحليلات الصفحة النفسية لاستخلاص النتائج. ويتم عرض نتائج البحث في ضوء تساؤلاته على النحو التالي:

• النتائج الخاصة بالتساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول على ما يلي: ما هي المشكلات المعرفية التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما تكشف عنها استجاباتهم على الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء؟ وللإجابة عن هذا التساؤل تمت المقارنة بين درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين على كل من الذكاء اللفظي، والذكاء غير اللفظي، والذكاء الكلي، علاوة على العوامل الخمسة من مقياس ستانفورد - بينيه وهي الاستدلال التحليلي، والمعلومات، والاستدلال الكمي، والمعالجة البصرية المكانية، والذاكرة العاملة، وجدول (٥) التالي يوضح ذلك.

جدول (٥) متوسطات الدرجات المعيارية للعوامل الخمسة والدرجة الكلية لذكاء العاديين وذوي صعوبات التعلم

المتغيرات	العاديين	ذوو صعوبات التعلم
العدد	١٥	١٨
متوسط العمر	١١.٥	١٠.٢٨
ذكاء غير لفظي	٩٩.٢٠	٨٩.٢٨
ذكاء لفظي	٩٩.١٣	٨٧.٥٦
ذكاء كلي	٩٩.٢٠	٨٨.٢٢
استدلال تحليلي	١٠٢.٣٣	٨٩.٦٧
معلومات	١٠١.٩٣	٨٨.٥٦
استدلال كمي	٩٦.٦٧	٩٠.٢٨
معالجة بصرية مكانية	١٠٠.٨٠	٩٠.٩٤
ذاكرة عاملة	٩٤.٠	٨٢.٤٤

وباستخدام تحليل الصفحة النفسية لاستجابات ذوي صعوبات التعلم على مقياس ستانفورد - بينيه تبين أن تلك الفئة تعاني في مجال معالجة المعلومات، من أوجه القصور التالية:

- « التصور البصري للمثيرات المجردة.
- « الانتباه للهاديات اللفظية.
- « الانتباه للتلميحات البصرية.
- « ضبط النزعات الاندفاعية.
- « التركيز لفترات قصيرة.
- « التحرر من التششت.
- « المثابرة على أداء المهام الصعبة.
- « بطء الحركة.
- « دقة الحركة.
- « المسح البصري النظامي.

كما ظهر لديهم في مجال حل المشكلات أوجه القصور التالية:

- « استخدام استراتيجيات البحث.
- « المراجعة العقلية للاستجابات المحتملة.
- « ربط الأجزاء اللفظية بالكل.
- « التمييز البصري.
- « تتبع التسلسلات البصرية.
- « التعرف على النمط.
- « التأمل اللفظي العقلي.
- « المعلومات العامة.
- « استرجاع الكلمات والتفسيرات.
- « تركيب المعلومات.
- « مدى الاحتفاظ بالمعلومات.
- « التعرف على أجزاء المهمة وتقديرها.

وقد دلت نتائج العديد من الأبحاث أن صعوبات التعلم النوعية ترتبط بضعف الذاكرة العاملة (Pickering, 2006a)، كما أنهم لديهم ضعف أيضاً في أداء المنفذ المركزي، وقصور في المعالجة الصوتية والتخزين، وبالرغم من ذلك، هناك من توصل لضعف الذاكرة العاملة البصرية المكانية لدى ذوي صعوبات القراءة (Pickering, 2006). وبالنسبة لذوي صعوبات تعلم الحساب النوعية دلت النتائج على ضعف في المكونات الثلاثة للذاكرة العاملة (Passolunghi, 2006). فالمنفذ المركزي بشكل خاص لديهم ضعيف (Passolunghi & Siegel, 2001; Swanson & Sachse-Lee, 2001). في حين أشارت دراسة أجريت إلى وجود قصور

في المكون البصري - المكاني لذوي صعوبات الحساب النوعية (Geary, Hamson & Hoard, 2000).

فأي خلل في الذاكرة العاملة يؤدي إلى صعوبات التعلم، وأنه في حين يعاني ذوو صعوبات تعلم القراءة من ضعف في المكون اللفظي للذاكرة العاملة، يعاني ذوو صعوبات الحساب من قصور في المكون غير اللفظي (أبو هاشم، ١٩٩٨، ٧٧). كما أن ضعف الذاكرة العاملة المكانية يؤدي إلى ضعف تحصيل الرياضيات والعلوم (St Clair-Thompson & Gathercole, 2006, 757). كما يعاني ذوو صعوبات التعلم من ضعف في كفاءة الذاكرة العاملة ومحدودية سعتها، كما يعانون من مشكلات في عمليات تعرف الأشياء بسهولة واكتساب المعلومات، وحفظها وتخزينها واستدعائها، وضعف القدرة على تجهيزها ومعالجتها، وإحداث الربط بين المعلومات السابقة والجديدة (القريطي، ٢٠٠٥، ٤٢٧).

• النتائج الخاصة بالتساؤل الثاني:

ينص التساؤل الثاني على ما يلي: ما هي المشكلات المعرفية التي تواجه التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية كما تكشف عنها استجاباتهم على الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء؟ وللإجابة عن هذا التساؤل تمت المقارنة بين درجات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية والتلاميذ العاديين على كل من الذكاء اللفظي، والذكاء غير اللفظي، والذكاء الكلي، علاوة على الأجزاء الخمسة من مقياس ستانفورد - بينيه وهي الاستدلال التحليلي، والمعلومات، والاستدلال الكمي، والمعالجة البصرية - المكانية، والذاكرة العاملة، وجدول (٦) التالي يوضح ذلك.

جدول (٦) متوسطات الدرجات المعيارية للعوامل الخمسة والدرجة الكلية لذكاء العاديين وذوي الإعاقة الفكرية

المتغيرات	العاديون	ذو الإعاقة العقلية
العدد	١٥	١٦
متوسط العمر	١١.٥	١٢.٠٧
ذكاء غير لفظي	٩٩.٢٠	٦٣.٨٨
ذكاء لفظي	٩٩.١٣	٦٠.٥٠
ذكاء كلي	٩٩.٢٠	٦١.٧٥
استدلال تحليلي	١٠٢.٣٣	٦١.٨٨
معلومات	١٠١.٩٣	٦٩.٧٥
استدلال كمي	٩٦.٦٧	٦٤.٢٥
معالجة بصرية مكانية	١٠٠.٨٠	٥٧.٨٨
ذاكرة عاملة	٩٤.٠	٦٣.٦٣

وباستخدام تحليل الصفحة النفسية كشفت استجابات ذوي الإعاقة العقلية على مقياس ستانفورد بينيه أن تلك الفئة تعاني مما يعاني منه فئة صعوبات التعلم، حيث ظهرت لديهم نفس مشكلات ذوي صعوبات التعلم. بينما انضرد ذوو الإعاقة العقلية في مجال معالجة المعلومات، بأوجه القصور التالية:

- « التصور البصري للمثيرات ذات المعنى.
- « فحص الموضوعات عن طريق اللمس.
- « تحمل الغموض.
- « مدى قصير من اتساع الانتباه السمعي.

في حين انفراد ذوو الإعاقة العقلية في مجال حل المشكلات عن ذوي صعوبات التعلم، بأوجه القصور التالية:

- « الطلاقة اللفظية.
- « القدرة على التخطيط.
- « استخدام استراتيجيات المحاولة والخطأ.
- « نسخ النماذج.
- « التصور البصري لكل من خلال الأجزاء.
- « إنتاج الاستجابات التقليدية.
- « إنتاج الاستجابات المبتكرة.

وقد دلت النتائج لدى مجموعة التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية على وجود مشكلات بارزة في التصور البصري؛ وفي الانتباه؛ وفي التمييز البصري؛ وفي الطلاقة اللفظية، ويتفق ذلك مع ما ذكرته العديد من الكتابات والمراجع العلمية حول خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، ومنها: (جاد المولى، ٢٠٠٩؛ والقريطي، ٢٠٠٥؛ والمغازي، ٢٠٠٣؛ وGargiulo، 2003؛ والنجار، ٢٠٠٠؛ ومحمد، ١٩٩٩)، والتي أكدت على وجود مشكلات في الانتباه لدى ذوي الإعاقة العقلية تتمثل في قصور في القدرة على الانتباه لفترات طويلة، حيث إنهم لا ينتبهون إلا لعدد قليل من أبعاد المهمة أو الموقف الذي يملكون به، كما يعانون من تشتت الانتباه وقصر مداه مقارنة بالعاديين، وتتم بهم أشياء لا ينتبهون إليها بسهولة، ويحتاجون إلى محفزات خارجية لإثارة انتباههم.

كما تعتبر المشكلات المرتبطة بالجوانب اللغوية مظهراً مميزاً للإعاقة العقلية، وعلى ذلك فليس من المستغرب أن نجد أن مستوى الأداء اللغوي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية أقل بكثير من مستوى الأداء اللغوي للأطفال العاديين الذين يناظرونهم في العمر الزمني، وتتنوع مظاهر هذا القصور في القدرات اللغوية ما بين التأخر في الكلام وضعف القدرة التعبيرية، وبعض عيوب الكلام (الروسان، ١٩٩٨، ١٠٣). كما أن القصور في مظاهر النمو اللغوي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية يتناسب مع شدة الإعاقة العقلية، فكلما زادت مظاهر القصور في النمو اللغوي دل ذلك على شدة الإعاقة العقلية، وبالتالي فإننا نجد لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة قصوراً بسيطاً، ونجد لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة قصوراً متوسطاً، بينما نجد لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية الشديدة قصوراً شديداً في النمو اللغوي (جاد المولى، ٢٠١٣، ٣٦).

• النتائج الخاصة بالتساؤل الثالث:

ينص التساؤل الثالث على ما يلي: ما هي المشكلات المعرفية التي تواجه التلاميذ ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد كما تكشف عنها استجاباتهم على الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء؟ وللإجابة عن هذا التساؤل تمت المقارنة بين درجات التلاميذ ذوي النشاط الزائد والتلاميذ العاديين على كل من الذكاء اللفظي، والذكاء غير اللفظي، والذكاء الكلي، علاوة على الأجزاء الخمسة من مقياس ستانفورد - بينيه وهي الاستدلال التحليلي، والمعلومات، والاستدلال الكمي، والمعالجة البصرية - المكانية، والذاكرة العاملة، وجدول (٧) التالي يوضح ذلك.

جدول (٧) متوسطات الدرجات المعيارية للعوامل الخمسة والدرجة الكلية لذكاء العاديين وذوي قصور الانتباه

المتغيرات	العاديون	ذوو قصور الانتباه
العدد	١٥	١٥
متوسط العمر	١١.٥	١٠.٨
ذكاء غير لفظي	٩٩.٢٠	٩٢.٧٣
ذكاء لفظي	٩٩.١٣	٩٠.٣٣
ذكاء كلي	٩٩.٢٠	٩١.٢٧
استدلال تحليلي	١٠٢.٣٣	٩٤.٦٠
معلومات	١٠١.٩٣	٩٣.٢٠
استدلال كمي	٩٦.٦٧	٩١.٠
معالجة بصرية مكانية	١٠٠.٨٠	٩٢.٢٠
ذاكرة عاملة	٩٤.٠	٨٧.٩٣

وباستخدام تحليل الصفحة النفسية كشفت استجابات التلاميذ ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد على الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد - بينيه في مجال معالجة المعلومات عن قصور في الانتباه للتلميحات اللفظية. أما في مجال حل المشكلات فظهر لديهم قصور في التعرف على الأجزاء وتقديرها.

وتتفق هذه النتائج مع كتابات عديدة أشارت إلى خصائص التلاميذ ذوي قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ومنها (الخزامي، ٢٠٠٧؛ و Rutter، 2006؛ ومحمد وفرحات، ٢٠٠٢؛ والشخص، ١٩٨٥). حيث أكدت تلك الكتابات في مجملها على أن هذا الاضطراب يتسم بوجود أوجه قصور في ثلاثة مظاهر أساسية هي قصور الانتباه بشكل لا يتناسب مع مستوى نمو الفرد، والنشاط الحركي المفرط، والاندفاعية (محمد وفرحات، ٢٠٠٢، ٣١٠). وأن هؤلاء التلاميذ يعانون من ارتفاع مستوى النشاط الحركي بصورة غير مقبولة وعدم القدرة على تركيز الانتباه لمدة طويلة، وعدم القدرة على ضبط النفس (الاندفاعية) وعدم القدرة على إقامة علاقات طيبة مع أقرانهم ووالديهم أو معلمهم (الشخص، ١٩٨٥، ٣٣٤)، وأنه إضافة إلى السمات الأساسية لهذا الاضطراب تتمثل في نقص الانتباه والنشاط الزائد والاندفاعية، فإن هناك تأثيرات جانبية أخرى لاضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يمكن أن تتمثل في صعوبات

تحقيق علاقات ملائمة مع الزملاء، وفي المشكلات المحتملة المترتبة على التقدير المنخفض للذات (الخزامي، ٢٠٠٧، ٨).

• خلاصة نتائج البحث:

جدول (٨) ملخص أوجه القصور لدى عينة البحث

م	المجال	أوجه القصور			الفئات	
		أوجه القصور			صعوبات التعلم	الإعاقة العقلية
١.	معالجة المعلومات	التصور البصري للمثيرات المحددة محدود	✓	✓	✓	-
٢.		الانتباه للهاديات اللفظية محدود	✓	✓	✓	-
٣.		الانتباه للتمييزات البصرية محدود	✓	✓	✓	-
٤.		ضبط النزعات الاندفاعية محدود	✓	✓	✓	-
٥.		التركيز لفترات قصيرة	✓	✓	✓	-
٦.		التحرر من التشبث محدود	✓	✓	✓	-
٧.		المثابرة على أداء المهام الصعبة محدود	✓	✓	✓	-
٨.		بطء الحركة	✓	✓	✓	-
٩.		عدم دقة الحركة	✓	✓	✓	-
١٠.		المسح البصري النظامي	✓	✓	✓	-
١١.		التصور البصري للمثيرات ذات المعنى محدود	-	✓	✓	-
١٢.		فحص الموضوعات عن طريق اللمس	-	✓	✓	-
١٣.		تحمل الغموض محدود	-	✓	✓	-
١٤.		مدى الانتباه السمعي محدود	-	✓	✓	-
١٥.		الانتباه للتمييزات اللفظية محدود	-	✓	✓	-
١٦.	حل المشكلات	استخدام استراتيجيات البحث	✓	-	-	-
١٧.		المراجعة العقلية للاستجابات المحتملة محدودة	✓	-	-	-
١٨.		ربط الأجزاء اللفظية بالكل محدود	✓	-	-	-
١٩.		التمييز البصري محدود	✓	-	-	-
٢٠.		تتبع التسلسلات البصرية محدود	✓	-	-	-
٢١.		التعرف على النمط محدود	✓	✓	✓	-
٢٢.		التأمل اللفظي العقلي محدود	✓	✓	✓	-
٢٣.		رصيد المعلومات العامة منخفض	✓	✓	✓	-
٢٤.		بطء استرجاع الكلمات والتفسيرات	✓	✓	✓	-
٢٥.		تركيب المعلومات محدود	✓	✓	✓	-
٢٦.		الاحتفاظ بالمعلومات محدود	✓	✓	✓	-
٢٧.		التعرف على أجزاء المهمة وتقديرها محدود	✓	✓	✓	-
٢٨.		الطلاقة اللفظية محدودة.	-	✓	✓	-
٢٩.		القدرة على التخطيط محدودة	-	✓	✓	-
٣٠.		استخدام استراتيجيات المحاولة	-	✓	✓	-
٣١.		نسخ النماذج محدود.	-	✓	✓	-
٣٢.		التصور البصري للكل من خلال الأجزاء	-	✓	✓	-
٣٣.		إنتاج الاستجابات التقليدية محدود	-	✓	✓	-
٣٤.		إنتاج الاستجابات المبتكرة محدود	-	✓	✓	-
٣٥.		التعرف على الأجزاء وتقديرها محدود	-	✓	✓	-

أظهرت نتائج البحث الحالي وجود مشكلات تعلم مشتركة لدى عينة البحث، وأخرى متميزة؛ حيث اختلفت مشكلات التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عنها لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، والتلاميذ ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وجدول (٨) يلخص تلك المشكلات لدى الفئات السابقة، ويوضح أوجه التمايز بينها.

يتضح من جدول (٨) السابق أن بعض أوجه القصور توجد لدى فئة أكثر من فئة، بينما تنفرد فئة ما ببعض أوجه القصور عن غيرها؛ مما يستلزم وجود آليات تعليمية وتربوية تراعي معالجة تلك المشكلات عند التعامل مع كل فئة.

• خامساً: التوصيات والمقترحات العلاجية :

يتم وصف مجموعة من المقترحات للتغلب على المشكلات التي أظهرت نتائج البحث وجودها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ولدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، ولدى التلاميذ ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد كل على حده، وذلك على النحو التالي:

• أولاً: مقترحات للتغلب على مشكلات التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

استناداً إلى ما كشفت عنه استجابات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد . بينيه من أوجه قصور عديدة لديهم، فإنه يمكن التوصية بعدة مقترحات لمساعدتهم على التغلب على بعض مشكلات التعلم لديهم، ومن هذه المقترحات:

« التركيز على استراتيجية التصور البصري في التدريس لذوي صعوبات التعلم للتغلب على قصور التصور البصري للمثيرات المجردة، والمسح البصري النظامي.

« استخدام التنغيم الصوتي للتلميحات الصوتية وتمييزها عن بقية الأوامر الصوتية.

« الاعتماد على المنظمات الاستهلاكية والإيضاحات كخرائط المفاهيم؛ لجذب انتباههم، وزيادة قدرتهم على التركيز لفترات طويلة، المثابرة على أداء المهام الصعبة، والتحرر من التشتت.

« التركيز على تعليمهم الاستراتيجيات المعرفية بقدر الاهتمام بالمحتوى؛ لتنمية التأمل اللفظي العقلي.

« اكسابهم مهارات ما وراء المعرفة، لتنمية وعيهم بالعمليات العقلية، وقدرتهم على التنبؤ بمدى مناسبة الاستجابة قبل ممارستها.

« التأكيد على أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء المتشابهة لتنمية التمييز البصري، والتعرف على النمط، وتبعية التسلسلات البصرية.

« التركيز أثناء تدريسهم على استراتيجيات الذاكرة العاملة وخاصة التكرار، والتصنيف نظراً لأثارهما في زيادة نسبة الاحتفاظ بالمعلومات، وتسهيل عملية الاسترجاع من الذاكرة طويلة المدى.

- **ثانياً: مقترحات للتغلب على مشكلات التعلم لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية:**
يُعد قصور الانتباه لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية من أبرز مشكلات التعلم لديهم، ويمكن أن نستخلص بعض النصائح المتبعة للحد من مشكلات قصور الانتباه لديهم، وتتمثل هذه النصائح فيما يلي:
 « توفير جو هادئ أثناء أداء المهام، واستخدام مثيرات مناسبة.
 « الاستعانة بالصور والأشكال للمساعدة على التوضيح وجذب الانتباه.
 « خفض عوامل التششت، وخاصة في المراحل الأولى من تعلم المهمة.
 « ترتيب المهام بدءاً من السهل إلى الصعب.
 « تشجيع الطفل على الاندماج مع الجماعة وعدم انعزاله عنهم حتى لا يحجم عن المشاركة ويصرف انتباهه عن المهام المطلوبة (جاد المولى، ٢٠٠٩، ٢٧).
 وفي دراسة اهتمت بالكشف عن الخصائص التي يتسم بها هؤلاء الأطفال فيما يتعلق بالتعلم الأكاديمي، أوصى (Lifshitz, Shtein, Weiss & Svisrsky, 113, 2011) بما يلي:
 « استخدام معينات بصرية عند تعليمهم المواد الشفوية، والتركيز مع ذوي الإعاقة العقلية على التعمق، أفضل من التشفير الضحل (الترميز السطحي shallow encoding).
 « تصميم اختبارات الذاكرة اعتماداً على التعرف recognition أكثر من الاعتماد على الاستدعاء الحر free recall، واستخدام أنواع مختلفة من الأسئلة (التعرف على الشيء وليس تذكره).
 « تعليم الأفراد ذوي الإعاقة العقلية استراتيجيات الذاكرة (والتذكر)، بالرغم من أنهم ربما يستخدمونها في مراحل لاحقة؛ لأن الذاكرة يمكن أن تتحسن لديهم مع تقدم العمر...
 « تصميم تعليم يعتمد على المهارات اللغوية للأفراد ذوي متلازمة وليامز، وتعليم يعتمد بشكل رئيس على المهارات البصرية. المكانية والإشارات للأفراد ذوي متلازمة داون.
 « واستناداً إلى ما كشفت عنه استجابات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية على الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد بينيه من أوجه قصور عديدة لديهم، فإنه يمكن التوصية بعدة مقترحات لمساعدتهم على التغلب على بعض مشكلات التعلم لديهم، ولعل من أهمها التركيز على الأنشطة التعليمية والتربوية التي يمكن من خلالها زيادة قدرة التلاميذ على:
 « التصور البصري للمثيرات المجردة، وللمثيرات ذات المعنى، ولكل من خلال الأجزاء، والمسح والتمييز البصري، وتبعية التسلسلات البصرية.
 « الانتباه للتلميحات اللفظية والبصرية، والانتباه السمعي، وفحص الموضوعات عن طريق اللمس، والتركيز لفترات مناسبة: تركيب المعلومات والاحتفاظ بها، ونسخ وتقليد النماذج، وإنتاج الاستجابات التقليدية والمبتكرة.

« ضبط النزعات الاندفاعية، والتحرر من التشتت، وتحمل الغموض، ودقة الحركة.

« استخدام استراتيجيات البحث والمحاولة والخطأ، والمراجعة العقلية للاستجابات المحتملة، والتخطيط، والمثابرة على أداء المهام الصعبة.

« التعرف على أجزاء المهمة وتقديرها، وربط الأجزاء اللفظية بالكل، والتعرف على النمط، والتأمل اللفظي العقلي، والطلاقة اللفظية، وزيادة حصيلة المعلومات العامة، واسترجاع الكلمات والتفسيرات.

« ويمكن أن يتم ذلك من خلال اتباع الاستراتيجيات المناسبة لتنمية هذه الجوانب لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية وعن طريق تدريب المعلمين على التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بطرق تدريس مبتكرة، والتغلب على المشكلات التي قد يواجهونها أثناء تعليم هؤلاء الأطفال، واستخدام مبادئ نظرية "تريز" في تجزئة المهام بطرق مختلفة، وعرض المثيرات التعليمية بصور جديدة، وعكس الأجزاء وتداخلها، وتقليل التباين بين أجزاء المهام التعليمية، واستخدام الوسائط الميسرة للتعلم، وتغيير الألوان، وتغيير الخامات المعتادة .. وأية مبادئ أخرى قد تناسب المهام التعليمية المراد إنجازها مع هؤلاء التلاميذ، ويتوقف ذلك على رؤية كل معلم ومدى تمتعه بالمرونة والأصالة والطلاقة في تعامله مع تلك الفئات من الأطفال، وعلى طبيعة الفئة، وخصائصها النوعية (جاد المولى، ٢٠١٦، ١٧٠).

• ثالثاً: مقترحات للتغلب على مشكلات التعلم لدى التلاميذ ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

استناداً إلى النتائج التي أظهرها البحث الحالي فيما يتعلق بأوجه القصور التي كشف عنها تطبيق مقياس ستانفورد - بينيه (الصورة الخامسة) على التلاميذ ذوي قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، فإنه يمكن التوصية بالتركيز على الأنشطة التعليمية والتربوية التي يمكن من خلالها زيادة الانتباه للتلميحات وزيادة القدرة على التعرف على أجزاء المهمة التي يؤديها الطالب وتقديرها والربط بينها.

ويمكن تحقيق ذلك عن طريق الجمع بين مبادئ نظرية "تريز" واستخدام الكمبيوتر في برنامج تعليمي واحد، حيث تعتمد مثل هذه البرامج على الجمع بين المبادئ التي قدمتها نظرية "تريز" لحل المشكلات، والإمكانات الهائلة التي يمكن أن توفرها التكنولوجيا - وخاصة الكمبيوتر - في تقديم المادة العلمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومنها على سبيل المثال: تغيير ألوان النصوص المقروءة أو المادة العلمية المقدمة للطلبة عبر شاشات أجهزة الكمبيوتر، وشاشة السبورة الذكية، وتغيير أحجامها، وإضافة مؤثرات حركية على هذه النصوص بطرق مبتكرة، مما يزيد من انتباه الطلاب إليها، ويسهم في تمييزهم وإدراكهم للمعلومات المقدمة إليهم (جاد المولى، ٢٠١٦، ١٨٦-١٨٧). وهذه الاستراتيجيات

يمكن تطبيقها مع التلاميذ ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، لمساعدتهم على التغلب على بعض مشكلات التعلم لديهم.

• بحوث مستقبلية مقترحة :

أظهرت نتائج البحث الحالي إمكانية إجراء البحوث المستقبلية المقترحة التالية:

« الخصائص السيكومترية لمقياس ستانفورد . بينيه للذكاء الصورة الخامسة لدى طلبة منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية في مراحل التعليم قبل الجامعي.

« الخصائص السيكومترية لمقياس ستانفورد . بينيه للذكاء الصورة الخامسة لدى طلبة منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية في مرحلة التعليم الجامعي.

« دراسة مقارنة للصفحة المعرفية لمقياس ستانفورد . بينيه الصورة الخامسة لدى عينة من التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد.

« دراسة مقارنة للصفحة المعرفية لمقياس ستانفورد . بينيه الصورة الخامسة لدى عينة من التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

« دراسة مقارنة للصفحة المعرفية لمقياس ستانفورد . بينيه الصورة الخامسة لدى عينة من التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

• المراجع :

- إبراهيم، مي أحمد (٢٠١٢). دراسة مقارنة للصفحة المعرفية لمقياس ستانفورد بينية للذكاء الصورة الخامسة بين عينة من الأطفال الذواتيين والأطفال غير الذواتيين. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

- أبو النيل، محمود السيد والسرسى، أسماء محمد وإبراهيم، مي أحمد (٢٠١٢). دراسة مقارنة للصفحة المعرفية لمقياس ستانفورد بينية للذكاء الصورة الخامسة: بين عينة من الأطفال الذواتيين والأطفال غير الذواتيين. مجلة دراسات الطفولة، ١٥ (٥٥)، ٦٧-٧٨.

- أبو النيل، محمود السيد والسرسى، أسماء محمد ومتولي، حنان أحمد (٢٠١٢). دراسة مقارنة للصفحة المعرفية لمقياس ستانفورد . بينيه الصورة الخامسة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين والمتأخرين دراسياً. مجلة دراسات الطفولة، ١٥ (٥٦)، ٦٧-٧٧.

- أبو النيل، محمود السيدوطه، محمد وفرحان، عبد الموجود (٢٠١٠). مقياس ستانفورد . بينيه للذكاء (الصورة الخامسة). القاهرة: المؤسسة العربية لإعداد وتقنين ونشر الاختبارات النفسية.

- أبو هاشم، السيد محمد (١٩٩٨). مكونات الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في القراءة والحساب. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

- جاد المولى، أحمد محمد (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الحياة وإدارة الذات لدى الأطفال المعاقين عقلياً. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- جاد المولى، أحمد محمد (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام جداول النشاط المصور في تنمية بعض المهارات قبل المهنية وتعديل السلوكيات اللاتكيفية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- جاد المولى، أحمد محمد (٢٠١٦). دمج برنامج TRIZ في التربية الخاصة. عمان: مركز ديونو لتعليم التفكير.
- حافظ، نبيل عبد الفتاح (٢٠٠٠). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، الطبعة الثانية. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- الخزامي، عبد الحكم أحمد (٢٠٠٧). التربية والتعليم العلاجي لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار الطلائع للنشر والتوزيع والتصدير.
- الخطيب، جمال محمد (١٩٨٨). المظاهر السلوكية غير التكيفية الشائعة لدى الأطفال المتخلفين عقليا الملتحقين بمدارس التربية الخاصة (دراسة مسحية)، جامعة الأردن، دراسات ١٥، (٨)، ١٦٣، ١٨٦.
- الرشدي، علي حامد (٢٠١١). دراسة مقارنة للصفحة النفسية لذوي صعوبات التعلم على مقياس ستانفورد . بينيه الإصدارين الرابع والخامس. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الرقازيق.
- الروسان، فاروق فارح (١٩٩٨). سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مقدمة في التربية الخاصة، الطبعة الثالثة. عمان: دار الفكر.
- الروسان، فاروق فارح (٢٠١٠). مقدمة في الإعاقة العقلية. عمان: دار الفكر.
- رويد، جال. هـ. ستانفورد . بينيه مقاييس الذكاء الصورة الخامسة، الدليل الفني. تعريب وتقنين: صفوت فرج (٢٠١١. أ). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- رويد، جال. هـ. ستانفورد . بينيه مقاييس الذكاء الصورة الخامسة، دليل الفاحص. تعريب وتقنين: صفوت فرج (٢٠١١. ب). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- السرطاوي، زيدان أحمد (١٤١٦هـ). مقياس صعوبات التعلم لطلاب المرحلة الابتدائية (دراسة تقنينية). مركز البحوث التربوية كلية التربية جامعة الملك سعود. ١٠٤، ١٠١، ٣٧.
- سليمان، عبد الرحمن سيد (٢٠٠٤). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة "الخصائص والسمات". ج٣. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- السيد، عبد النبي السيد (٢٠٠٤). الأنشطة التربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشامي، حمدان ممدوح وهريدي، عزة ضاحي (٢٠١٣). الخصائص السيكمترية لمقياس ستانفورد . بينيه للذكاء الصورة الخامسة لدى عينة من المجتمع السعودي. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢ (١٥٣)، ٣٢٩، ٣٦٦.
- الشخص، عبد العزيز السيد (١٩٨٥). دراسة لحجم مشكلة النشاط الزائد بين الأطفال وبعض المتغيرات المرتبطة به. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، (٩)، ٣٣٣، ٣٥٩.
- صلاح، إيمان محمد (٢٠١٠). دراسة مقارنة بين مدى كفاءة الإصدارين الرابع والخامس لمقياس ستانفورد . بينيه في تحديد فئات التخلف العقلي. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الرقازيق.
- طه، محمد وفرحان، عبد الموجود (٢٠١١). مقياس ستانفورد . بينيه للذكاء الصورة الخامسة، مقدمة الإصدار العربي ودليل الفاحص. القاهرة: المؤسسة العربية للاختبارات النفسية.
- فرج، كمال عبد الرحمن (٢٠١٣). قدرة مقياس ستانفورد . بينيه الإصدار الخامس على التمييز بين العاديين وذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقة العقلية. مجلة كلية التربية (جامعة عين شمس)، ٣ (٣٦)، ٢٠٤، ٢٣٩.

- فرج، كمال عبد الرحمن وبخيت، سهير توني (٢٠١١). قدرة مقياس ستانفورد . بينيه الإصدار الخامس على التمييز بين الأطفال العاديين وذوي الإعاقة السمعية. مجلة دراسات عربية فيعلم النفس، تصدر عن رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية، ١٠(٤)، ٧١٩-٨٢٤.
- القحطاني، هنادي حسين (٢٠١٣). قدرة مجال الذاكرة العاملة في مقياس ستانفورد . بينيه للذكاء الصورة الخامسة على التمييز بين العاديين وذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقة العقلية. مجلة دراسات عربية في علم النفس، ١١(٤)، ٦٦١-٦٨٥.
- القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠٠٥). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- متولي، حنان أحمد (٢٠١٢). دراسة مقارنة للصفحة المعرفية لمقياس ستانفورد . بينيه الصورة الخامسة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين والمتأخرين دراسياً. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- محمد، رشا أحمد (١٩٩٩). مدى فاعلية برنامج إرشادي لخفض حدة بعض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المعاقين عقلياً فئة القابلين للتعلم. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- محمد، عادل عبد الله وفرحات، السيد محمد (٢٠٠٢). فاعلية التدريب على استخدام جداول النشاط المصورة في الحد من أعراض اضطراب الانتباه لدى الأطفال المتخلفين عقلياً. مجلة كلية التربية، ٦(١)، ٣٠٧-٣٣٣.
- مرسي، كمال إبراهيم (١٩٩٣). ثبات وصدق اختبار رسم الرجل لجودانف على الأطفال في الكويت. المجلة التربوية، ٨(٢٩)، ٣٧٠-٣٧١.
- المغازي، إبراهيم محمد (٢٠٠٣). مدخل إلى التخلف العقلي. القاهرة المكتبة الأكاديمية.
- النجار، محمد حامد (٢٠٠٠). المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم ومدى فاعلية برنامج لتعديل السلوك اللاتوافقي لديهم. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- Englund, J., Decker, S., Allen, R., & Roberts, A. (2014). Common cognitive deficits in children with attention-deficit/hyperactivity disorder and autism working memory and visual-motor integration. Journal of Psychoeducational Assessment, 32(2), 95-106.
- Gargiulo, R. (2003). Special Education in Contemporary Society An Introduction to Exceptionality. WADSWORTH, Thomson Learning, Inc.
- Geary, D., Hamson, C. & Hoard M. (2000). Numerical and arithmetical cognition: a longitudinal study of process and concept deficits in children with learning disability. Journal of Experimental Child Psychology, 77, 236-63.
- Lifshitz, H., Shtein, S., Weiss, I., & Svisrsky, N. (2011). Explicit memory among individuals with mild and moderate intellectual disability: educational implications. European Journal of Special Needs Education, 26(1), 113-124.

- Martin, P. & DeWitt, R. (2005). Neurological Disorder. Gale Encyclopedia of Neurological Disorders. by The Gale Group, Inc.
- Passolunghi M.&Siegel, L. (2001). Short-term memory, working memory, and inhibitory control in children with specific arithmetic learning disabilities. Journal of Experimental Child Psychology, 80, 44-57.
- Passolunghi M. (2006) Working memory and arithmetic learning disability. In: Working Memory and Neurodevelopmental Disorders (eds T. P. Alloway&S. E. Gathercole), pp. 113–38. Psychology Press, Hove.
- Peula, C. (2006). Performance of children with attention deficit hyperactivity disorder- combined subtype on the Stanford- Binet intelligence scale, (5 ed.). Ph. D. University of Alberta, Canada.
- Pickering S. (ed.) (2006a) Working Memory and Education. Academic Press, San Diego, CA.
- Pickering S. (2006) Working memory in dyslexia. In: Working Memory and Neurodevelopmental Disorders (eds T. P. Alloway&S. E. Gathercole), pp. 7–40. Psychology Press, Hove.
- Rutter, M. (2006). Genes and behavior: Nature-nurture interplay explained. Blackwell Publishing.
- StClair-Thompson, H. &Gathercole, S. (2006). Executive functions and achievements in school: Shifting, updating, inhibition, and working memory. The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 59, 745 - 759.
- Swanson H.&Sachse – Lee, C. (2001). A subgroup analysis of working memory in children with reading disabilities: domain-general or domain-specific deficiency? Journal of Learning Disabilities, 34, 249–63.
- Tippin, S. (2008). Stanford - Binet Profile Differences Between Normative Children and Those with Learning Disabilities Or ADHD. PH. D., George Fox University.
- Vander, M., Vanuit, J. &Jongamnsa, M.(2007). Verbal working memory in Children with mild intellectual Disabilities. Journal of International Disabilities Research, 51(7), 162-169.
- Marusiak, C. & Janzen, H. (2005). Assessing the working memory abilities of ADHD children using the Stanford - Binet intelligence scales (5 ed.). Canadian Journal of School Psychology, 20(1/2),84-97.



البحث التاسع :

درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في السودان للنظرية البنائية في التدريس

المصادر :

د/ علي محمد سعيد محمد

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد / قسم المناهج وطرق التدريس .
كلية التربية / جامعة بيشة

د/ إلهام أحمد صالح إبراهيم

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد / قسم التربية وعلم النفس /
كلية العلوم والآداب / خميس مشيط / جامعة الملك خالد

” درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في السودان للنظرية البنائية في التدريس ”

د/ علي محمد سعيد محمد د/ إلهام أحمد صالح إبراهيم

• المستخلص :

هدفت هذه الدراسة تعرّف درجة ممارسة معلمي اللغة العربية، ومعلماتها في مراحل التعليم العام في السودان لمفاهيم النظرية في تدريسهم. ولتحقيق ذلك قام الباحثان ببناء أداة للدراسة ممثلة في استبانة مبدئية مكونة من (٥٠) فقرة، ودفعاً بها لمجموعة من الخبراء للتحقق من الصدق الظاهري للأداة، وفي ضوء توصياتهم تم تطوير الأداة، وللتحقق من صدق المحتوى أجرى الباحثان معادلة (ألفا كرونباخ) حيث بلغ ثبات الاختبار: (٠.٩٥) وهو معامل ثبات عال جداً. وللوصول إلى نتائج الدراسة تم استخدام البرنامج الجاهز للتحليل الإحصائي (spss)، واختبار (t.test). وقد أسفرت الدراسة الميدانية جملة من النتائج من أهمها: إن نحو: (٤٥) عبارة من عبارات الاستبانة بلغت درجة الممارسة لها درجة كبيرة وفقاً لمقياس تفسير الدرجات الذي أعدته هذه الدراسة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية: (٣.٩٩ - ٤.٤٩) بنسبة تعادل: (٩٠٪) من إجمالي العينة المفحوصة، وإن نحو: (١٠٪) من إجمالي العينة كانت ممارستهم بدرجة كبيرة جداً وفقاً لتفسير مقياس الدرجات المشار إليه آنفاً حيث بلغت المتوسطات الحسابية: (٤.٥٢ - ٤.٦٠). كما كشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالات إحصائية تعزى لمتغيرات: (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التأهيلية) في درجة الممارسة، والاتجاه نحو مفاهيم النظرية البنائية. ولم تكشف النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الممارسة والاتجاه تعزى لمتغير المرحلة التعليمية: (الأساس، والثانوي) لدى عينة الدراسة. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بجملة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: البنائية درجة الممارسة، الاتجاه، اللغة العربية، السودان

The Extent of Using Constructivism Theory by the Sudanese Teachers of Arabic

Abstract:

The study aimed at identifying to what extent the Sudanese teachers of Arabic, in the general education to the concepts of the theory in teaching. The two researchers have designed a questionnaire, composed of (50) items. It was validated by a group experts. To verify the reliability of the content, the two researchers used the equation of Cronbach's alpha (0095) it was very high. For the result of the questionnaire (Spss) was used for the analysis of data. The study resulted in the following: (45) items of the questionnaire were highly used according to the scale of scores interpretation, their means (3.99,- 4.49) with a percentage of (90%). About (10%) their practicing was very high, their means (4.6-4.52). The findings showed significant statistical differences due to qualifications, years of experience, and training. There is no difference due to the level of education (Basic, Secondary). In the light of these findings, the study stated a number of recommendations.

Key Words : Constructivism extent of practice, attitudes, Arabic language, The Sudan

• مقدمة الدراسة :

قد لا يكون مبالغاً إن قيل بأن الأمم تساوي لغاتها؛ قوة وضعفاً؛ وإن ازدهارها وتقهرها؛ وعلو مكانتها بين الأمم وذيوع صيتها إنما يقاس بمدى انتشار لغتها في المقام الأول. إذ اللغة ليست مجرد مصفوفات كلامية؛ وإنما هي أسلوب تفكير؛ ووعاء ثقافة؛ وحضارة؛ وتراث وعامل وحدة وتفاهم؛ وتواصل بين أبنائها لذلك تعتبر من أهم مميزات أي أمة. (الأسمر، ١٩٩٧، ٣٧٦ - ٣٧٧). إذ بها يتم بناء شبكة الوفاق والنسيج الاجتماعي بين أفرادها؛ وهي حاملة آمالها؛ وتطلعاتها؛ وهي التي تنظم علاقات أفرادها فضلاً عن علاقاتها بالآخرين. واللغة بنت الاجتماع إذ لا وجود للغة دون اجتماع. (مذكور، ٢٠٠٧، ١٥). (الرافعي، ١٩٧٤، ٥٤). (حسين، ١٩٨٢، ١٨). بل ما زال اللسان في كل أمة جلاء الأذهان؛ وصقل الخواطر؛ وديوان الأخبار والآثار. وإن لسان العرب المبين من أبين الألسنة دلالة وأوسعها معجماً، وأذهبها في فنون القول والبلاغة، وصنوف البيان والفصاحة مما خدم الكتاب المنزل، وكلام نبيه المرسل، وكان عوناً على فهمهما. (أبو درع، وزميله، ١٤٢٥، ٢٧).

فإذا كانت اللغات بهذه المنزلة، والعربية حصراً هي واسطة العقد النضيد، وحاملة الكتاب العزيز، وعامل وحدة الأمة العربية والإسلامية، كان حرياً بالذين يدرسونها أن يسهروا للدفاع عنها؛ وابتداع أساليب جديدة في تدريسها للناشئة في زمن عز فيه الاعتراز بها حتى غدت صاحبة الجلالة لغة "الضاد" غريبة حتى في ديار أهلها ١.

تأتي هذه الدراسة لتتلمس واقع تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم العام في السودان من خلال المفاهيم الأساسية للنظرية البنائية بحسبانها إحدى نظريات التعليم والتعلم التي أحدثت ثورة في عالم التربية في العقود الأخيرة. (أبو النور، وزميله، ٢٠١٥، ٢٤٩). فهي - بحسب بعض منظريها - : (تعدّ - البنائية - نظرية في المعرفة ترى أن كل فرد يبني المعرفة بنفسه؛ بمعنى إن المعرفة ما هي إلا بناءً شخصي، ومخطط عقلي بوساطة العمليات المعرفية). (أبو النور وزميله، ٢٤٩). يفترض بياجيه - الذي يعتبره البنائيون واضح أسس نظريتهم - أن المعارف عبارة عن أبنية عقلية منظمة داخلياً، تمثل قواعد التعامل مع المعلومات والأحداث، ويتم عن طريقها تنظيم الأحداث بصورة إيجابية. والنمو المعرفي هو تغير هذه الأبنية بالاعتماد على الخبرة (محمد، ١٩٩١، ٤٦).

لذا جعلها الباحثان المهاد الذي منه ينطلقان؛ والبنى التي عليها يؤسسان هذه الدراسة لاعتقادهما بأنها تتساق وطبيعة تعليم اللغة؛ إذ اللغة إنما تبنى ابتناءً متراكماً؛ ولا تتم جملة واحدة؛ أو تنشأ مجزئة؛ فبين فنون اللغة؛ ومهاراتها وشائج تكفل لمعلمها أن يتخذ من النظرية البنائية أريكة يتكى عليها؛ ودوحة يتفنى ظللها يمنة ويسرة ومهاداً ينسج حولها ضروب القول، وفنونه

ليقطف ثمارا يانعات ؛ و ليبلغ بمتعلميه درجة الامتاع ، والجمال ، والتذوق بله الاستخدام الأرشد للغة الذي ينشده المربون في تعليم اللغة للناشئة .

ولقد تفرّع عن النظرية البنائية عدد من التوجهات ، والنظريات التي انطلقت منها على يد ثلة من علماء التربية ، وعلم النفس ؛ ومن هؤلاء : (جان بياجيه الذي يعتبر أحد أهم منظريها وصاحب النظرية المعرفية لنماء الأطفال ذات المراحل الأربع حيث يرى : (إن الهدف الأسمى من التعليم هو خلق متعلمين قادرين على ابتكار أشياء جديدة وليس مجرد تكرار فعل ما فعلته الأجيال السابقة .. متعلمين مبدعين ومخترعين ؛ ومكتشفين) . (الكناني ، الكندري ، ١٩٩٢ ، ٥٩١ - ٦٣٨) . وجيروم برونر ونظريته في التعلم (جابر ، ١٩٨٢ ، ٢٨٣ - ٢٩٨) . وأوزيل ونظريته في مفهوم تنظيم البنى المعرفية والتعلم ذي المعنى (الكناني والكندري ، ٥٤٥ - ٥٦٦) . ونموذج دورة التعلم ذي المراحل الأربع على يد روبرت ومايون أتكين في ستينات القرن العشرين الميلادي ، ونموذج الشكل (V) المعرفي على يد العالم جاوون . (أمبوسعيدي وزميله ، ٢٠١١ ، ٢٤٠ - ٢٧٧) . ونموذج خريطة المفاهيم على يد العالمين (جوين ونوفاك ، ١٩٨٤) ، (شبر وزميلاه ، ٢٠٠٥ ، ٢٤٥) . ونموذج التحليل البنائي عند " أبلتون " ، ونموذج التغير المفهومي عند " بوسنر " ونموذج التعلم البنائي عند " باببي " . (زيتون ، زيتون ، ٢٠٠٣ ، ٢٠١ - ٢٢١) . إلى غير ذلك من نماذج التعلم التي انبثقت عن النظرية البنائية .

وبما أن هذه الدراسة تكرّس جهدها حول المفاهيم الأساسية فإنها لن تتطرق إلى استقصاء هذه النظريات التي انطلقت من النظرية البنائية المعرفية وحسبها هذه الإشارة العابرة .

وتساوقا مع العرف الذي يقضي ضرورة أن يفيد اللاحقون من آثار من سبقهم في الباب فقد اطلع الباحثان على عدد مقدّر من الدراسات السابقة حيث لاحظا بأن التعليم البنائي ، أو نظرية التعلم البنائية حظيت بعدد من الدراسات ، والبحوث واحتلت حيزا واسعا لدى التربويين ، بحسبانها من آخر مستحدثات الفكر التربوي المعاصر في مجال التعليم والتدريس في العقود المنصرمة ؛ إذ جعلت بؤرة اهتمامها المتعلم و لم تنظر إليه على أنه متلق سلبي بل هو مشارك ونشط في عملية التعليم .

ومن ذلك فقد أجرى كل من : (الوهر ، ٢٠٠١) ، (زيتون ، ٢٠٠٣) ، (الظفيري ، ٢٠٠٥) ، (المحتسب ، ٢٠٠٥) ، (العقيلي ، ٢٠٠٥) ، (الشنطاوي ، والعبيدي ، ٢٠٠٦) ، (الشعيلي ، والغافري ، ٢٠٠٦) ، (المطري ، ١٤٢٨ - ٢٠٠٨) ، (داود ، ٢٠١٠) ، (القيسي ، ٢٠١٠) ، (بشري ، ٢٠١٠) ، (ريان ، ٢٠١١) ، (الأغا ، ٢٠١٢) ، (الحافظ ، والعتيبي ، ٢٠١٢) ، (الخالدي ، ٢٠١٣) ، (نواف ، ٢٠١٥) ، (ALawixah ، ٢٠١٤) ، (N.LaLah ، ٢٠١٢) ، (Tafrova- Grigrova et al ، ٢٠١٢) ، (مورلي ، 1999 ، Morelli) ، (وهاند وتريجست (Hand and Tregust ، 1991) ، (لودر (Lord ، 1999) ، (براندي

كوين) (Brandie coin, 2000)، (Qiyun, 2009)، (Shirvani, 2009)، (Fast, Hanks.2010). ونظرا لكثرة هذه الدراسات في الفترة الأخيرة في الساحة التربوية العربية يستعرض الباحثان بعضا منها.

ومن هذه الدراسات دراسة: (N.LaLah، ALawixah، ٢٠١٤)، ركزت هذه الدراسة في البنائية الاجتماعية (Social Constructivism) لفيجوتسكي، وهي أحدث مداخل التعلم والتعليم البنائي، ويعد (فيجوتسكي) أهم منظريها، إذ تعتقد فلسفة هذه النظرية على اعتبار الثقافة والسياق الاجتماعي من أهم عوامل تنمية المعرفة لدى المتعلم، وتركز على ما يعرف بمنطقة النمو التقديري للمتعلم والذي يعني: المسافة بين مستوى تطور المتعلم الفعلي وقدرته على التطور (MartiniJamaris.,h.15). والسقالات (Scaffolding). وتعني: الدعائم التربوية التي يتلقاها المتعلم من البيئة الاجتماعية المحيطة به إذ ترى هذه النظرية أهميتها في تنمية النمو الذاتي لدى المتعلم. وقد توصلت الدراسة إلى أنه يمكن استخدام هذه النظرية في تنمية مهارة القراءة لدى المتعلمين، ونقلهم من دائرة السطحية في تعلم مهارة القراءة إلى قراءة التحليل، والنقد، وما وراء السطور، ويمكن أن تقود المتعلم إلى حوار نشط مع النصوص المقروءة، وتعزز فيه التعلم التعاوني والتبادلي والتدريس السياقي. كما قام (الخالدي، ٢٠١٣) بدراسة استهدف خلالها تعرّف درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي بعمان في الأردن. صمم الباحث استبانة موجهة لعينة الدراسة تكونت من (٣٣) عبارة غطى فيها العديد من المهارات المطلوبة وفقا لمفاهيم نظرية التعلم البنائي، وتوصل إلى أن الدرجة الكلية لممارسة معلمي التربية الإسلامية للمنهج البنائي في التعلم متوسطة، كما توصل إلى وجود فروق دالة إحصائية بين حملة البكالوريوس، والدراسات العليا في درجة الممارسة وذلك لصالح الدراسات العليا، ولم تسفر النتائج فروقا دالة إحصائية تعزى لمتغيرات: الجنس، الخبرة، والمرحلة التعليمية. وقامت (Tafrova- Grigrova et al، ٢٠١٢) بدراسة استهدفت استقصاء ممارسات نحو (٣٠) معلما ومعلمة من معلمي العلوم للنظرية البنائية أثناء التدريس ببلغاريا، وذلك في المدارس الثانوية في هذه الدولة الواقعة في شرق أوروبا. وللوصول إلى أهداف الدراسة صممت أداة الملاحظة المركزة على المقابلة الشخصية للمعلمين عينة الدراسة حيث تضمنت الأداة نحو ستة أسئلة مفتوحة ليجيب عليها المعلمون، ومن ثم تحليل إجاباتهم، وفي ضوء تحليل هذه الإجابات توصلت الدراسة إلى أن نحو ٣٠٪ من المعلمين هم الذين يمارسون أفكارا لنظرية البنائية أثناء التدريس، وأن بقية المعلمين يطبقون أفكار البنائية ولكن بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج رغبة هؤلاء المعلمين تعرّف المزيد عن النظرية البنائية للاستفادة منها. وأجرى كل من (الحافظ، والعتيبي، ٢٠١٢) دراسة استهدفت تقصي أثر نموذج "بايبي" للتعلم، ومدى إمكانيته في تنمية بعض مهارات التعبير الشفهي لطلاب الصف السادس بدولة الكويت، حيث اختار الباحثان عينة قصدية من مجتمع الدراسة الأصل بلغت (٣٨) طالبا خلال

الفصل الدراسي الثاني للعام (٢٠١٠ - ٢٠١١) وتوصل الباحثان إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق نموذج بايبي في التدريس. وفي السياق عكف (Kaya , 2012) "كايبي" لإنجاز دراسة لتعرف مدى ممارسة معلمي الجغرافيا في الجمهورية التركية للتدريس من منظور بنائي ، وتأثير ذلك على تنمية وعي الطلاب الثقافي على المستوى المحلي والعالمي . ولتحقيق أغراض دراسته حدد نحواً من (٤٠) معلماً من معلمي هذه المادة ، وقام بدراسة حالتهم وذلك من خلال الرجوع إلى سجلات الملاحظة الصفية ، والمقابلات الشخصية التي تمت مع عينة الدراسة ، وقد خلصت الدراسة إلى أن لدى معلمي الجغرافيا اتجاهات إيجابية نحو التعليم البنائي ، وأنهم يتمتعون بالقدرة على إيجاد جو من التعلم يتسم بالمتعة في غرفة الصف الدراسي ، وأنهم قادرين على تنمية الدافعية الجماعية لدى طلابهم وجعلهم بؤرة الاهتمام ومحوره في التعليم . وأجرت (ريان ، ٢٠١١) دراسة هدفت تعرف مدى ممارسة معلمي الرياضيات في مديرية تربية الخليل للتدريس وفق مفاهيم النظرية البنائية ، وعلاقته بمعتقدات فعاليتهم في التدريس ، وهل توجد فروق ذات دلالات إحصائية تعزى المتغيرات : (الجنس ، والخبرة ، والمؤهل العلمي ، والمرحلة التعليمية) . ولتحقق من ذلك ميدانياً صممت الباحثة استبانة ، حددت الباحثة عينة دراستها والتي بلغت (٢٠٦) معلمين ومعلمات من معلمي الرياضيات في مديرية الخليل . وقد أسفرت نتائج الدراسة بأن درجة ممارسة المعلمين عينة الدراسة للتدريس البنائي متوسطة . في حين لم تكشف النتائج وجود فروق إحصائية موجبة بين متوسطات العينة تعزى المتغيرات (الجنس ، والخبرة ، والمؤهل العلمي ، والمرحلة التعليمية) . وقامت (بشرى ، ٢٠١٠) بدراسة لاستقصاء أثر التدريس وفق نموذج بايبي (E' Model - S Bybee) المعروف بـ (Rodgger Bybee E' S - Model) ، وهو ما يعرف بنموذج الخطوات الخمس (Five E'S'E) ، والتي تبتدئ بحرف (E) وأثر ذلك في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في اكتساب المفاهيم الجغرافية ، في مدرسة الضحى في مدينة بغداد بالعراق . ولتحقيق هدف الدراسة صممت الباحثة اختباراً تحصيلياً تم تطبيقه على طالبات عينة الدراسة والتي بلغت نحو (٧٠) طالبة . وقد أسفرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق نموذج بايبي ، وأن استعمال هذا النموذج لدى عينة الدراسة أدى لفهم العلاقات بين المعاني والعلاقات بينهما وتحسين علاقاتهن إذ شجع النموذج على التعلم التعاوني ، والاعتماد على الذات في اكتساب المعرفة . وقد أجرى (القيسي ، ٢٠١٠) دراسة هدفت تقصي درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية لمفاهيم النظرية البنائية في ضوء فلسفتها المفاهيمية . ولتحقيق أغراض دراسته أعد أداة ممتثلة في استبانة مكونة (٣٥) عبارة . قام الباحث باختيار عينة لدرسته مكونة من (١٣٥) من معلمي هذه المادة في المراحل الدراسية الثلاثة : (الابتدائية ، المتوسطة ، الثانوية) في منطقة تبوك . ومن أهم النتائج التي توصلت

إليها هذه الدراسة أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية متوسطة إلا أن الدراسة لم تظهر فروقا ذات دلالة تعزى للتدريس في المرحلة التعليمية (الابتدائية) المتوسطة، والثانوية). وفي السياق أجرى الدراوشة (٢٠٠٧) دراسة ميدانية لتعرف أثر برنامج تعليمي منطلق من النظرية المعرفية البنائية في اكتساب مهارات القراءة والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية المتأخرين قرائيا في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة اختار الباحث عينة مكونة من (١٧٨) من طلاب المرحلة مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية، وبعد خضوع العينة للتدريس التقليدي، والتدريس المستند إلى مفاهيم النظرية البنائية توصل إلى وجود فروق دالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية. وفي السياق أجرى (الشنطاوي، والعبيدي، ٢٠٠٦) دراسة هدفت تعرف أثر التدريس وفق نموذجين هما: التدريس وفق نموذج (m - cst)، والتدريس وفق نموذج (5E's - m)، ومقارنتهما بالطريقة التقليدية المتبعة في التدريس لمعرفة أثر ذلك في تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي في مادة الرياضيات، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٨) طلاب من مدرسة حوارة الثانوية للبنين في منطقة إربد بالمملكة الأردنية، وقد استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي للوصول إلى نتائج الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام الطريقة البنائية واستراتيجيات دورة التعلم في تدريس الرياضيات كان فعالا في زيادة تحصيل طلاب الصف التاسع في الرياضيات عموما بدرجة أكبر من استخدام الطريقة التقليدية. وعكف (العقيلي، ٢٠٠٥) لإجراء دراسة هدفت تعرف التوجهات النظرية والتطبيقية لمعلمي اللغة العربية في مدينة الرياض، وتعرف مدى العلاقات بين هذه التوجهات والممارسات الميدانية، وقد كونت عينة الدراسة من (٢٧٨) من معلمي اللغة العربية. ووفقا للمعايير المعتمدة في هذه الدراسة خلصت إلى أن معظم المعلمين عينة الدراسة هم تقليديون في توجهاتهم وممارساتهم إذ بلغت نسبتهم من إجمالي العينة ٨٣.٣٪ حسب مقياس الدراسة. أما الانتقائيون، وهم الذين يأخذون من توجهات البنائية، والتقليدية فنسبتهم ١٥.٥٪ من إجمالي العينة في حين أظهرت النتائج بأن المعلمين البنائيين هما: معلمان فقط من إجمالي عينة الدراسة ويمثلان ٠.٠٧٪ من إجمالي العينة. وقد كشفت نتائج الدراسة أيضا بأن هناك نحو ١٥.٥٪ لم يصلوا حتى إلى درجة المعلمين التقليديين. هذا وقد استفادة الدراسة الحالية من هذه الدراسة فائدة كبيرة. وتعد في نظر الباحثين من الدراسات العربية المميزة التي اطلعا عليها. وفي سياق متصل قام (الظفيري، ٢٠٠٥) بدراسة لتقصي أثر التدريس وفقا لنموذج التعلم البنائي في اكتساب المفاهيم العلمية وعمليات العلم في مادة العلوم لطلاب المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، وذلك ضمن أطروحته لنيل درجة الماجستير من جامعة عمان العربية: الأردن. وفي السياق قام (الوهر، ٢٠٠١) بدراسة هدفت استكشاف درجة معرفة معلمي العلوم في الأردن للنظرية البنائية، وعلاقتها بتأهيلهم الأكاديمي والتربوي، وجنسهم. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣١٢) معلما ومعلمة، صمم الباحث استبانة لقياس مدى

استخدام عينة الدراسة لمفاهيم النظرية البنائية في التدريس. توصلت الدراسة إلى أن درجة معرفة معلمي العلوم للنظرية البنائية ضعيفة بدرجة واضحة. وقد أجرى واتسي (Watts, 1999, pp5-18) دراسة استهدفت تعرّف على المفاهيم النقدية في تدريس وتقويم سلوك المعلمين الصفّي، وتعرّف أفكارهم نحو البنائية، وكيفية إدارة حوار تربوي تعليمي بين المعلمين وطلبتهم. وتساءل لم يقوم المعلمون بأنشطتهم بالطريقة التي يقومون بها؟ وما أسباب ذلك؟ وقد توصل الباحث إلى أن البنائية النقدية تركز جل اهتمامها حول الملاحظة المباشرة للممارسات، وتهدف إلى معالجة الأهداف الإنسانية في التدريس، والاهتمام بالكرامة الإنسانية، وإعلاء قيمة الحرية، والمسؤولية الاجتماعية لدى المتعلمين وللتحقق من هذه المعاني طبق الباحث استبانة على مجموعة من المعلمين للكشف عن مدى إدراك المعلمين للبنائية، واتجاهاتهم نحوها، واعتبارها قاعدة لتنظيم البيئة والممارسات الصفّية. وقد استغرقت هذه العملية من الباحث أسبوعان، ضمن خلالها مشاغل تناول فيها مبادئ النظرية البنائية، وعمليات التفكير الناقد، وسلط الضوء على الأدب التربوي المتعلق بفلسفة النظرية البنائية بهدف توسعة مدارك عينة الدراسة، وفي ختام دورته قام الباحث بتطبيق بحوث ذات طبيعة إجرائية فردية تتعلق باستراتيجيات التدريس من منظور بنائي، وطلب منهم تطبيق ذلك مع طلابهم كلاً في مجال تخصصه، وأخيراً عقد ندوة جماعية للمشاركين طلب فيها أن يقدم كل منهم تقريراً تقييماً وتقويمياً عن مدى الاستفادة من هذا البرنامج. وقد أكد المشاركون بأنهم استفادوا وانعكس ذلك في تدريسهم للطلاب، وزادت الألفة، ودافع التعلم لدى الطلاب (Kim, H. @Fisher, 1999, pp 23 q - 250). أعد كيم وفيشر دراسة في كوريا هدفت تعرّف أثر مناهج جديدة في العلوم العامة في البيئة الصفّية لحصص العلوم في الصف العاشر، ومدى توفر مفاهيم النظرية في هذه المناهج، وتعرّف الفروق في تصورات الطلبة المستهدفين بين الواقع المعيش، وتصوراتهم نحو التعلم البنائي. المترجمة إلى اللغة الكورية (CLES) ولتحقيق أغراض الدراسة قاما بتصميم استبانة التعلم البنائي، وقد كشفت نتائج الدراسة أن تصورات طلبة الصف العاشر للبيئة الصفّية، وهم الذين خضعوا للتجربة أقرب إلى تصورات النظرية البنائية من طلاب الصف الحادي عشر الذين لم يخضعوا لها. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة للبيئة الصفّية البنائية نحو تعلم العلوم.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن الوصول إلى:

- « أثبتت نتائج هذه الدراسات فعالية التعلم المنطلق من مفاهيم النظرية البنائية بقطع النظر عن النموذج الذي انطلقت منه.
- « على الرغم من أن النظرية البنائية المعرفية قديمة نسبياً بيد أن الدراسات التربوية العربية عنها تعتبر حديثة فمن الدراسات الأولى التي اطلع عليها الباحثان دراسة (الوهرا ٢٠٠١)، وهذا يعتبر في نظر الباحثين تخلفاً في مواكبة التطورات العلمية في الساحة العربية.

معظم الدراسات التي أجريت في الساحة العربية كانت في مواد الرياضيات والعلوم، وحسب ما وقف عليه الباحثان لم تجر إلا القليل جدا في مجال اللغة العربية، ومن ذلك دراسة (العقيلي، ٢٠٠٥)، (ال دراوشة، ٢٠٠٧)، (الحفظ والتعبي، ٢٠١٢). وهو ما يجعل لهذه الدراسة ميزة فضلا عن ذلك تعتبر هذه الدراسة من أوائل الدراسات التي تنطلق من مفاهيم النظرية البنائية في السودان الأمر الذي يشجع ويبرر إجراء هذه الدراسة لعلها تسهم في سد نقص في الباب وتفتح للدارسين مزيدا من إجراء دراسات مماثلة في تدريس اللغة العربية منطلقين من تطبيقات النظرية البنائية.

• مشكلة الدراسة :

من خلال عمل الباحثين في حقل التدريس في مراحل التعليم المختلفة سيما تدريس اللغة العربية - كانا ومازالا - يحسّان بأن تدريس اللغة العربية بالصورة التقليدية التي يسير عليها غير مرض ، خاصة في ظل التراكم المعرفي؛ والثورة التكنولوجية؛ والمعلوماتية المتسارعة مما يجعل معلمي اللغة العربية في تحديات وأمام محكات تحتاج منهم تحديث وتطوير طرائق تدريس هذه اللغة - المقدسة - التي شرفت بنزول الكتاب العزيز بها . ومن خلال القراءات المتعددة في طرائق التعليم، والتعلم والتدريس وفقا للتوجهات التربوية المعاصرة يعتقد الباحثان بأن النظرية البنائية يمكن أن تكون إحدى الرافعات التي تسهم في تشويق الدارسين للغة العربية ، وتجعل التعلم عندهم تعلمًا ذا معنى فكانت هذه نقطة الانطلاق التي قدحت فكرة هذه الدراسة التي يؤمل أن تسلط الضوء على أهم الفرضيات والمفاهيم التي تنطلق منها النظرية البنائية في التعلم والتدريس وذلك ليقرن الباحثين بأنها من النظريات الأكثر قربا لطبيعة اللغة العربية ، وحتى تكون الدراسة ملائمة لواقع معيش اتخذ الباحثان من معلمي اللغة العربية في السودان نقطة الانطلاق لدراستهما لتلمس الممارسات الفعلية في الميدان، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال التساؤلات البحثية التالية.

• تساؤلات الدراسة وفرضياتها :

- « ما مدى ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في السودان للنظرية البنائية في التدريس في ضوء مفاهيمها الأساسية ؟ .
- « ما اتجاهات معلمي اللغة العربية ومعلماتها في السودان نحو التعلم البنائي؟
- « توجد فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة: (0.05) تعزى لمتغيرات: (الجنس ، العمر، نوع المؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة ، والمرحلة التعليمية ، والدورات التأهيلية في التعلم البنائي) تؤثر في مدى الممارسة والاتجاه لمفاهيم النظرية البنائية.

• أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة لتحقيق جملة من الأهداف منها:

- « تعرّف المفاهيم الأساسية للنظرية البنائية من خلال الأدب التربوي والدراسات السابقة.
- « الكشف عن مدى ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها لمفاهيم النظرية البنائية في تدريسيهم في مراحل التعليم العام.
- « تعرّف توجهات معلمي اللغة العربية ومعلماتها في السودان من النظرية البنائية من خلال ممارساتهم الصفية .
- « تقديم مقترحات لوضع برامج إعداد معلمي اللغة في معاهد وكليات التربية في السودان للإفادة منها .
- « تقديم مقترحات لمعلمي اللغة العربية خاصة معلمي التعليم العام للإفادة منها في التعلم والتدريس من خلال مفاهيم النظرية البنائي.

• أهمية الدراسة :

- تعتبر هذه الدراسة مهمة للاعتبارات التالية :
- « تعد من الدراسات القليلة في مجال تدريس اللغة العربية تنطلق من مفاهيم النظرية البنائية في البيئة العربية في حدود علم الباحثين .
- « ربما تسهم في لفت نظر صنّاع القرار في السودان لإدخال مفاهيم النظرية البنائية في برامج إعداد وتدريب المعلمين عامة ومعلمي اللغة العربية خاصة في كليات التربية ومعاهد الإعداد والتأهيل .
- « تكشف عن الممارسات والتوجهات الحقيقية لما يجري في البيئة الصفية من خلال الممارسة العملية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها في مراحل التعليم العام في السودان .
- « تقدم مقترحات لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها قد تسهم في تطوير ممارساتهم الصفية.

• حدود الدراسة :

- تحدد خلال المحددات التالية :
- « الحدود الزمانية والمكانية : يتم إجراء هذه الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦ م في المدارس الحكومية في ولاية الخرطوم بجمهورية السودان .
- « الحدود البشرية : تقتصر هذه الدراسة في معلمي اللغة العربية ومعلماتها / الذين / اللواتي / يدرسون / يدرسن / في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في ولاية الخرطوم بمدارس الأساس ، والمرحلة الثانوية ممن هم في الخدمة.(من الذكور، والإناث) .
- « الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على المفاهيم الأساسية للنظرية البنائية في التعلم والتدريس دون الدخول في تفاصيل النظرية البنائية وتفريعاتها ، وتهدف لتعرّف مدى للممارسات والتوجهات الفعلية لمعلمي اللغة ممثلين في عينة الدراسة من خلال الأداة التي أعدها الباحثان .

• المصطلحات الإجرائية للدراسة :

• البنائية:

رغم صعوبة وجود مفهوم جامع لتعريف النظرية البنائية لدى الباحثين إلا أن هناك بعض المحاولات ومنها:

عرّفها زيتون : بأنها عملية استقبال تتضمن إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة داخل سياق معرفتهم الحالية مع خبراتهم السابقة وبيئة التعلم إذ تمثل كل من خبرات الحياة الحقيقية والمعلومات السابقة بجانب مناخ التعلم الجوانب الأساسية للنظرية البنائية. (زيتون ، ٢٠٠٢ ، ٢١٢) .

وعرّفها إيرشن وولش (Airasian and Walsh , 1997) : الطريقة التي يقوم الطالب من خلالها باكتساب العمليات المعرفية ومعالجتها ، وتطويرها واستخدامها في المواقف المعرفية الحياتية .

وعند قلاسر سفيلد (Glasers Feld) : هي عبارة عن نظرية معرفية تركز على دور المتعلم في البناء الشخصي للمعرفة (اللزام ، ١٤٢٢ هـ ، ١٨) .

وأخيرا عند بيلت (Billett, 1996) : يرى بأن النظرية البنائية تقوم على فكرة : أنه توجد دوافع فطرية لدى الفرد لفهم العالم من حوله ، وبدلاً من أن يستحوذ أو يستقبل المعرفة الجديدة بسلبية يبني المتعلمون المعرفة بفعالية عن طريق تكامل المعلومات الجديدة والخبرات مع ما فهموه في السابق ، كما يقومون بتعديل وتفسير معارفهم السابقة مع المعرفة الجديدة . (Kerka , 1997)

إجرائياً يمكن تعريف البنائية في هذه الدراسة: العملية التي يتم خلالها التعليم والتدريس بصورة تشاركية بين المعلمين، والطلاب في جو يتسم بالنشاط والحيوية، بحيث يكون المعلمون مرشدون، والطلاب مبادرون في بيئة صافية جاذبة تتجاوز تعقيدات التدريس بشكله التقليدي الذي يعد المعلم وحده من يملك الحقيقة. والطلاب متلقون سلبيون تنقل إليهم المعرفة نقلاً دون بذل أي جهد عقلي، واعتبار إن عمليات المعرفة تبنى من خلال المتعلم وذاتيته الفاعلة؛ والمعلم وسيط في هذه العملية.

• الاتجاه Attitude :

حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيراً دينامياً على استجابة الفرد ، تساعد على اتخاذ القرارات المناسبة سواء أكانت بالرفض ، أم بالإيجاب فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات . (اللقاني ، والجمل ، ١٩٩٩ ، ٧) . ويمكن تعريفه إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: موقف معلمي اللغة العربية ومعلماتها في السودان من النظرية البنائية أثناء التدريس قبولاً ، أو رفضاً في الحجرة الصفية.

• المفاهيم الأساسية:

يتكون هذا اللفظ من جذر كلمتين هما: (فهم، أسّ = أسس): ومن خلال النظر في جذر الكلمة: (الفاء، والهاء، التاء): في المعاجم العربية وجد بأنها تعني علم الشئ. (ابن فارس/ معجم مقاييس اللغة/ ج٢/ ٣٣٣). أما اصطلاحاً: فتعني "المفهوم: concept": عبارة عن تجريد يعبر عنه بكلمة، أو رمز، يشير إلى مجموعة من الأشياء، أو الأنواع التي تتميز بسمات وخصائص مشتركة، أو هي مجموعة من الأشياء، أو الأنواع التي تجمعها فئات معينة. (اللقاني وزمليه، ٢٣٠).

أما (أسّ = أسس) فقد جاءت في المعاجم العربية لتشير إلى: الثابت، وأُسّ البناء، وأساس الفكرة، وما يعتمد عليه غيره. وقاعدة البناء التي يقوم عليها. وأصل كل شئ: مبدؤه ومنه: أساس الفكرة. وأساس الدراسة "والتعليم الأساسي" والخبرة العلمية والعملية التي لا غنى عنها للناشئ. وهذا معنى معجمي معاصر (المعجم الوسيط). وقد وردت في التنزيل العزيز في ثلاثة مواضع. (عبد الباقي/ ٤٣). (ابن فارس، ج١، ١٥)، (الرازي، مختار الصحاح، ١٦)، (ابن منظور، لسان العرب، مج١، ١٠٤ - ١٠٥)، (الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ج١، ٢٨٦)، (إبراهيم أنيس ورفاقه، المعجم الوسيط، ج١، ٣٧). أما اصطلاحاً فيعرف بحسب ما يضاف إليه. مثل التعليم الأساسي، المفهوم الأساسي. وإجرائياً تعني المفاهيم الأساسية في هذه الدراسة: تلك التصورات الفلسفية، والافتراضات والمنطلقات والمبادئ التي تركز عليها النظرية البنائية في رؤيتها للعملية التعليمية التعلمية لتحقيق أهداف التعليم والتدريس، والمفاهيم الأساسية في النظرية البنائية رؤية في التعليم والتدريس، وليست طريقة للتدريس فحسب. دون الالتزام بحرفية بعض منطقات النظرية البنائية مثل: (نسبية الحقيقة، والحقيقة المطلقة، والتطور والارتقاء في الجنس البشري). فهذه الدراسة معنية بالشق الإجرائي التطبيقي السيكلوجي من النظرية البنائية وليس من أغراضها الخوض في الجذور الاستمولوجية (المعرفية) للنظرية.

• الخلفية النظرية للدراسة :

أهم الافتراضات التي تقوم عليها النظرية البنائية: تقوم النظرية البنائية على مجموعة من الافتراضات التي تشكل في مجملها طريقة لتكوين المعرفة منها ما يلي :

- « الافتراض الأول: يبني الفرد الواعي المعرفة اعتماداً على خبرته الخاصة، ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين، ويؤكد هذا الافتراض على نقاط أساسية في اكتساب المعرفة من منظور البنائية، هي :
- ✓ يبني الفرد المعرفة الخاصة به عن طريق استخدام العقل .
- ✓ الخبرة هي المحدد الأساسي لمعرفة الفرد، أي أن المعرفة ذات علاقة بخبرة المتعلم وممارسته ونشاطه للتعامل مع معطيات العالم المحيط به .

✓ لا تنتقل المفاهيم والمبادئ والأفكار من فرد لآخر بمعناها نفسه، فالمستقبل لها يبني لنفسه معنى خاصا به.

❖ الافتراض الثاني: إن وظيفة العملية المعرفية { العقلية } هي التكيف مع تنظيم العالم التجريبي وخدمته، وليس اكتشاف الحقيقة الوجودية المطلقة. ويقصد المعرفية هنا العملية العقلية التي بمقتضاها يصبح الفرد واعيا بموضوع المعرفة، وهي تشمل (الإحساس، والإدراك، والانتباه، والتذكر، والربط، والحكم والاستدلال، وغيرها) . أما الحقيقة الوجودية المطلقة فهي حقيقة الأشياء كما هي معلومة عند الله سبحانه وتعالى .

❖ الافتراض الثالث: إن التعلم عملية بنائية نشطة، بمعنى أن البناء المعرفي للمتعلم ناتج عن ابتكاره ومواءمته للعالم الخارجي. ومن خلال ذلك يستخدم جهدا عقليا من خلال النشاط التعليمي الذي يبني من خلاله المعرفة بنفسه. وهو بذلك يحقق مجموعة من الأغراض التي قد تسهم في حل مشكلة تقابله ، أو تجيب عن أسئلة محيره لديه . وهذه الأغراض هي التي توجه أنشطة التعلم وتكون بمثابة قوة الدفع له لتحقيق أهدافه .

❖ الافتراض الرابع : الهدف الجوهرى من التعلم هو إحداث نوع من التكيف مع الضغوط المعرفية التي قد يتعرض لها المتعلم . والضغوط المعرفية تعني كل ما يحدث نوعا من الاضطراب المعرفي لدى المتعلم نتيجة لمروره بخبرات جديدة. (أبو النور، محمد، ٢٠١٥، ٢٥٠) . وكما حدد علماء التربية افتراضات للبنائية فإنهم رأوا بأنها تركز على أعمدة رئيسية هي:

✓ العمود الأول: المعنى يبني ذاتيا من قبل الجهاز المعرفي للمتعلم بنفسه ، ولا يتم نقله من المعلم إلى المتعلم.

✓ العمود الثاني : تشكيل المعاني عند المتعلم عملية نفسية نشطة تتطلب جهدا عقليا .

✓ العمود الثالث البنى : المعرفية المتكونة لدى المتعلم تقاوم التغيير بشكل كبير. (أبو النور، محمد، ٢٠١٥، ٢٥١) . (زيتون ، وزيتون ، ١٩٩٢ ، ١٨ - ٢٠) . (زيتون ، زيتون ، ٢٠٠٣ ، ٣٢ - ٣٦)

• أسس التعلم في ضوء النظرية البنائية :

❖ التخطيط من قبل المعلم لدعوة الطلاب و مشاركتهم في نشاط ، أو مشكلة معينة بصورة فعالة.

❖ الاعتماد على أفكار الطلاب و تصوراتهم في إيجاد حلول للمشكلات التي يتعرضون لها ، وإتاحة الفرصة لاختبار أفكار الطلاب حتى وإن كانت خطأ أثناء عملية التعلم .

❖ إتاحة الفرصة للطلاب لكي يعملوا في شكل جماعي بروح التعاون من أجل مناقشة ما تم التوصل إليه من مقترحات وتفسيرات بصدد المشكلة المطروحة.

- « إعداد مجموعة من الأسئلة التي يطرحها المعلم لكي يقوم بتحفيز الطلاب على البحث والرجوع إلى المصادر المتنوعة للمعلومات ومحاولة إيجاد الدلائل التي تدعم ما يذكره من إجابات وتفسيرات .
- « إعطاء الفرصة الكافية للطلاب كي يقوموا بالبحث والتفكير واسترجاع خبراتهم السابقة والتنافس فيما بينهم .
- « قبول آراء الطلاب جميعها وإن كانت خطأ، مع مراعاة أن يقوم المعلم بتوجيه أفكار الطلاب إلى المسار الصحيح دون إشعارهم بأن ما قدموه من أفكار لا يصلح .
- « ضرورة الاستماع إلى تنبؤات الطلاب بالنتائج الخاصة بالمشكلة المطروحة قبل أن يخوضوا في الحل . (أبو النور، محمد، ٢٥٢) . (فرج ، ٢٠٠٥ ، ١٩٧ - ١٩٨) .

• مبادئ التدريس البنائي :

- يعتمد التدريس البنائي على مجموعة من المبادئ منها ما يلي :
- « التأكيد على التعلم لا على التدريس .
- « النظر للتعلم على أنه عملية التفكير .
- « التأكيد على السياق الذي يحدث فيه التعلم .
- « أخذ النموذج العقلي للمتعلم في الاعتبار .
- « تشجيع وقبول ذاتية المتعلم ومبادراته .
- « النظر للطلاب على أنهم أصحاب إرادة وغرض .
- « أخذ طريقة تعلم الطلاب في الاعتبار .
- « أخذ معتقدات المتعلمين واتجاهاتهم في الاعتبار .
- « دمج الطلاب في مواقف تعلم حقيقية .
- « التأكيد على الأداء والفهم عند تقييم التعلم .
- « تشجيع البحث والاستقصاء لدى المتعلمين .
- « تؤكد على الدور الناقد للخبرة .
- « تؤكد حب الاستطلاع لدى المتعلمين .
- « تأخذ النموذج العقلي للمتعلم في الحسبان .
- « تؤكد على الأداء والفهم عند تقييم التعلم .
- « تؤسس على مبادئ النظرية المعرفية .
- « تعمل على استخدام المصطلحات التالية (التنبؤ - الإبداع - التحليل) .
- « تأخذ في الاعتبار كيف يتعلم التلاميذ .. (أبو النور، محمد ، ٢٥٢ - ٢٥٣) .
- « زيتون ، ٢٠٠٣ ، ٣٧٨ - ٣٧٩) .

وفي السياق تبني: (Brooks @ Brooks, 1999) مقترحاً للمبادئ التي تنطلق منها البنائية: حيث يرى بأنه على المعلمين المهتمين ببناء صف بنائي ضرورة مراعاة المبادئ الخمسة التالية:

- « يقوم المعلم البنائي بعرض المشكلات التي تهم التلاميذ في حياتهم ، وهذا يتطلب إشراكهم في مناقشة اختيار المشكلات وفحصها لتحديد ما له معنى وعلاقة بحياتهم ؛ مما يعني أنه لا يوجد منهج مسبق يفرض على التلاميذ ما يدرسونه بغض النظر عن مدى ارتباطه بحياتهم .
- « إن عملية التعلم تتمركز حول مفاهيم أساسية (Key Concepts) فلا يقاد التلاميذ مباشرة إلى السيطرة على مجموعة من المهارات التي لا يربطها رابط فالصنف البنائي يركز على المبادرة الذاتية في التساؤل والتفاعل المتكرر بين التلاميذ أكثر من تركيزه على المناقشة أو الانعزال .
- « احترام آراء التلاميذ ووجهات نظرهم، ويمكن تفصيل ذلك من خلال طرح أسئلة عليهم وتقديم مشكلات تطلب مستويات عليا في التفكير .
- « بناء المعارف الجديدة . على الخبرات والمعارف السابقة للتلاميذ والمعلمون الذين يعرفون ما يمتلكه التلاميذ من معلومات حول الموضوع المطروح يساعدهم على تعلم المعارف والخبرات الجديدة وذلك عن طريق بناء جسر بين معارف التلاميذ السابقة والمعارف الجديدة.
- « يتم تقويم تعلم التلاميذ في سياق عملية التدريس ، بحيث يستخدم بوصفه وسيلة لفحص عمليتي التعلم والتدريس وتطويرهما ، وهذا بخلاف الأساليب التقليدية في تقويم التلاميذ التي تقوم على إقناعهم إن معظم الأسئلة ليس لها إلا إجابة صحيحة واحدة ، والمعلم البنائي يعتمد على تشجيع التلاميذ على توظيفات متنوعة لاستراتيجيات حل المشكلات قبل الوصول إلى الإجابة أو الخاتمة (العقيلي ، ٢٠٠٥ ، ٢٦١) .

• **الجدور الاستمولوجية للبنائية Radical Epistemology constructivism :**

- إن البنائية أحد مذاهب الاستمولوجيا والتي تتناول المعرفة وقضاياها تعود الجدور الاستمولوجية (المعرفية ، أو نظرية المعرفة) للبنائية إلى عدد من الفلاسفة في عصور متفاوتة ، وذلك على النحو التالي:
- « أطروحة الفيلسوف الإيطالي (جيامبتسا فيكو ، Giambettisa) الذي عاش خلال الفترة (١٦٦٨ - ١٧٤٤م) حيث طرح رؤيته حول بناء المعرفة عند الإنسان قائلا : (عقل الإنسان يبني المعرفة ، وأن عقله لا يعرف الامايينيه بنفسه من المعارف) .
- « المرحلة الثانية : ظهور أنصار مذهب الشك من أمثال (إكسانوفان ، وديكارت) الذين عبروا عن شكوكهم في كفاية الحواس ، وكفاءة العقل وتبنوا مذهب الشك الذي قد يقود إلى اليقين ، أنا أشك فإذا أن موجود .
- « المرحلة الثالثة : أنصار المذهب التجريبي : من أمثال (كانت Kant) الذين يرون إمكانية أن ينشئ العقل تصوره للمعرفة انطلاقا من التجريب وراو بأن تصور العقل الإنساني ومقولاته التي تنطبق على عالم التجربة يمكن أن تنطبق على عالم الشيء ذاته .

◀ المرحلة الرابعة : أنصار الدارونية : من أمثال (بيسير موري p. Moreau ، وروبرت دارون (Charles Darwin) الذين تبنوا فكرة الموازنة بين الكائن الحي ، والبيئة والتي تمثل أساساً للتكيف ، وتبنوا نظرية النشوء والارتقاء عند الإنسان. وهو مذهب رفضه حتى فلاسفة الغرب المعتدلون فضلاً عن النظرة الإسلامية لهذا المذهب ، وجذوره الفاسدة في أصل الإنسان وخلقته التي تتعارض مع مبادئ الشرع الإسلامي الحنيف . (لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم) (التين/ ٤) .

◀ المرحلة الخامسة : مرحلة المذهب البراجماتي : (Pragmatism) وأنصاره مثل : (ويليم جيمس William games) ، و جورج ساميل (Georg Simmel) ، و جون ديوي (John dewey) الذين تبنوا فكرة وظيفية المعرفة ، وأنها مفيدة حيث تفيد الإنسان في حياته فقط دون النظر إلى الجوانب الأخرى ، وأن المعرفة مهمة حيث تخدم الإنسان في حياته ، ومدى التعلق بالمعرفة هو من حيث النفع المرجو منها للإنسان بغض النظر عن الجانب المعرفي المتعلق بما وراء الحقيقة ، وعالم الغيب. (زيتون ، وزيتون ، ٢٦) .

• الملامح الاستمولوجية (المعرفية) للبنائية :

للبنائية مجموعة من الملامح التي تنظمها في إطار عام رغم التباينات وهي :

◀ إن الواقع (Reality) يبني بوساطة الذات العارفة ، وإن المعرفة ليست مجرد صور من الواقع بل تنتج عن بناء الواقع من خلال أنشطة الذات العارفة .

◀ إن نشاط الذات العارفة يعد أمراً جوهرياً لحدوث المعرفة ، وترفض البنائية مبدأ نقل المعرفة إلى المتعلمين بشكل سلبي ومن خلال التلقي ، ونظرية ملاً الإناء الفارغ .

◀ معيار الحكم على المعرفة ليس في كونها مطابقة للواقع المعبرة عنه بل في كونها عملية ، وتعمل على تسيير أمور الفرد (مبدأ البراجماتية - مذهب المعرفة للمنفعة) ، والمعرفة عند البنائيين وسيلة (Instrumental) ، إذ أنها بالنسبة لهم عبارة عن أدوات لحل المشكلات وليست غاية في ذاتها .

◀ إن المعرفة مرتبطة بالذات العارفة ولا توجد مستقلة عنها ، بمعنى أن المعرفة قرينتيه وسياقية وهي ذات علاقة بالخبرة السابقة للمتعلم ، فهم لا يرون بأنه يوجد في الحياة شخصان متطابقان في معرفتها تماماً ١٠٠٪ إذ لكل منهما بصمته التي تميزه . (زيتون ، زيتون ، ص ٣٠ - ٣١) .

• تيارات الفكر البنائي (النظرية البنائية) :

يؤكد عدد من الباحثين بأن البنائية نظرية في التعلم (Learning theory) (Airaşin Awalsh , 1997) وليس مجرد مدخل تدريسي، ولا ينبغي النظر إلى الفكر البنائي وفقاً للعنوان الفرعي أعلاه بأن هذه التيارات هي تيارات بالمفهوم السلبي ، والتي ينتج عنها التصارع ، أو التنافر بل ينبغي النظر إلى هذه التيارات بأنها وجهات نظر متعددة ينطلق أصحاب كل تيار بغية

تحقيق تعلم ذي معنى لدى المتعلمين . والوصول إلى الفعالية بأقل جهد ووقت في ظل عالم معقد تتسارع فيه وتيرة المعرفة الإنسانية في طرقات لا يكاد الباحثون يمسون بكل خرداتها لنظمها في عقد منتظم . (زيتون ، زيتون ، ٤٩) وهي باختصار:

- ◀ البنائية البسيطة : (Trivial Constructivism) .
- ◀ البنائية الجذرية (Radical Constructivism) (كمال زيتون ، ١٧) ، (زيتون ، زيتون ، ٥١) .
- ◀ البنائية الاجتماعية : (Social Constructivism) ورائدها : " فيجو تسكي " Vygotsky . (كمال زيتون ، ٢٠٠٣ ، ١٧ ، وزيتون ، وزيتون ، ٥٢) .
- ◀ البنائية الثقافية : (Cultural Constructivism) . (زيتون ، زيتون ، ٥٣) .
- ◀ البنائية النقدية : (Critical Constructivism) وهي كما يصنفها : (Taylor, 1996) تعتبر مرجعا وإطارا فكريا للبنائيتين الاجتماعية والثقافية من أجل العمل على تنمية عقلية منفتحة بشكل دائم ، ويمكن إجراء التأمل النقدي للذات العارفة . (زيتون ، زيتون ، ٥٤) .
- ◀ البنائية التفاعلية : (Interactive Constructivism) . (زيتون ، زيتون ، ٤٥ - ٥٥) .
- ◀ البنائية الإنسانية : (Human Constructivism) . (نوافك) Novak, 1993 . زيتون ، زيتون ، ٥٥ - ٥٨) . وقد تم توظيف مفاهيم النظرية البنائية التي تم استعراضها في بناء أداة هذه الدراسة ، وعمقت إدراك الباحثين بالنظرية البنائية .

• النظرية البنائية المعرفية في ميزان النقد:

- لم تسلم النظرية البنائية من انتقادات شأنها في ذلك شأن أي نظرية بشرية ، ومن ذلك ، فقد تناول عديد من الباحثين الفكر البنائي بالنقد ، والمراجعة ومن ذلك:
- ◀ تحصر البنائية الحقيقة في نواتج العمليات المعرفية أكثر من نواتج التركيب التاريخي ، والاجتماعي ، والثقافي .
- ◀ تركّز على التفكير الوسائلي الذي يجعل الفرد أداة للتكنولوجيا وليس لخدمة المجتمع .
- ◀ التركيز على أسلوب حل المشكلة ينمي جانبا واحدا من التفكير وليس كل أنواعه .
- ◀ تفرض البنائية على الطلاب ضغوطا معرفية عليا قد لا يقوون عليها .

وعليه لا ينبغي أن تكون السيادة لهذا النموذج وحده في التدريس بل يستفاد منه ، ومن غيره من ثمرات الفكر الإنساني الراشد في الارتقاء بالعملية التعليمية ، والتدريسية في مدارسنا . (كمال زيتون ، ٢٠٠٣ ، ٢٧ ، حسن زيتون ، ٢٠٠٠ ، ٢٧٩) .

• الطريقة والإجراءات :

منهجية الدراسة وإجراءاتها والمعالجات الإحصائية لنتائجها : اتبع الباحثان المنهج الوصفي المنطلق من التحليل لتحقيق أهداف دراستهما في الخلفية النظرية للدراسة، والدراسات السابقة ، و لتحليل البيانات الخاصة بالاستبانة استخدم الباحثان البرنامج الجاهز للتحليل الإحصائي (SPSS) (Statistical Package for Social Science) الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية. حيث قام الباحثان باستعراض كل عبارة في جدول يوضح عدد الاستجابات، والنسب المئوية لكل إجابة وتحليل إجابات الاستبانة ثم تحليل النتائج باستخدام الجداول التكرارية لتحليل المعلومات وذلك بإعطاء الجداول أرقاماً متسلسلة ، ثم إعطائها عنواناً لمعرفة ما تحتويه من بيانات عينة الدراسة لمعرفة النسب المئوية. ولتحليل المعلومات والبيانات التي حصلت عليها الدراسة من خلال الاستبانة تم إدخال هذه البيانات في جهاز الحاسب الآلي ثم طبقت عليها مجموعة من المعالجات الإحصائية هي:

« المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم المعنوية باستخدام اختبار مربع (كاي) لتعرف دلالة الفروق بين آراء العينة. لمعرفة نتائج تحليل الاستبانة المكونة من (٥٠) فقرة وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة الأول والثاني.

« اختبار (T.Test) لاختبار فروض الدراسة وتعرف دلالة الفروق وتأثيرها في درجة ممارسة عينة الدراسة لمفاهيم النظرية البنائية في التدريس تعزى لمتغيرات: (الجنس، والعمر، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية، والدورات التأهيلية في النظرية البنائية) .

• مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة الأصل من جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساس، و المرحلة الثانوية في ولاية الخرطوم في المدارس الحكومية للعام الدراسي ٢٠١٥ - ٢٠١٦ م .

• عينة الدراسة :

نظرا لكبر حجم مجتمع الدراسة اختار الباحثان عينة عشوائية مكونة من (٢٠٠) من محلية أمدرمان من المرحلتين الأساس والثانوية مئة (١٠٠) لكل مرحلة .

• أدوات الدراسة :

تم بناء أداة الدراسة من خلال الأدب التربوي، والدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحثان، ومن ثم قاما بتصميم أداة مبدئية مكونة من استبانة مبدئية شملت نحو (٥٠) عبارة لقياس درجة الممارسة واتجاه عينة الدراسة من المفاهيم الأساسية للنظرية البنائية .

جدول (١) يوضح خصائص عينة الدراسة

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية %
النوع	ذكر	102	51.0
	أنثى	98	49.0
العمر	٢٥ - ٣٠	35	١٧.٠
	٣١ - ٣٥	٥٠	٢٥.٠
	٣٦ - ٤٠	٥٠	٢٥.٠
	٤١ - فما فوق	٦٥	٣٢.٥
المؤهل	شهادة ثانوية	٨	٤.٠
	دبلوم تأهيلي تربوي	٣٥	١٧.٥
	بكالوريوس تربوية	٧٨	٣٩.٠
	مؤهل جامعي آخر	٣٠	١٥.٠
	دبلوم عالي	٣٧	١٨.٥
	ماجستير	١٢	٦.٥
	دكتوراه	٠	٠.٠
	دون ثلاث سنوات	٢٢	١١.٠
سنوات الخبرة	٣ - ٥ سنوات	٣١	١٥.٥
	٦ - ١٠ سنة	٤٩	٢٤.٥
	١١ - ١٥ سنة	٣٦	١٨.٠
	أكثر من ١٥	٦٢	٣١.٠
	لم يخضع لأي دورة	٦٩	٣٤.٥
	دورة واحدة	٣٠	١٥.٠
الدورات التدريبية في النظرية البنائية	دورتين	٣٢	١٦.٠
	ثلاث دورات	٤٥	٢٢.٥
	أكثر من ثلاث دورات	٢٤	١٢.٠
	الأساس	١٠٠	٥٠.٠
المرحلة التدريسية	الأساس	١٠٠	٥٠.٠
	الثانوي	١٠٠	٥٠.٠

المصدر: الباحثان ٢٠١٦م.

• تكيم الأداة :

بغية التأكد من صدق الأداة، والتحقق من صلاحيتها لجمع المعلومات الميدانية اللازمة للدراسة توجه الباحثان بها لمجموعة من الخبراء المحكمين بلغوا (٦) خبراء في المجال. وفي ضوء ملاحظاتهم وتصويباتهم طورت الأداة لتكون أداة علمية صالحة لجمع المعلومات الميدانية .

• تقنين الأداة:

أعطيت الاستبانة بعباراتها ال(٥٠) سلما خماسيا لقياس درجات المتوسط الحسابي وفق للتفسير الوارد في الجدول (٢):

جدول (٢) يوضح طريقة تفسير الدرجات المستخدم في الاستبانة لقياس المتوسطات الحسابية

م	مدى الممارسة	التقدير
١	بدرجة كبيرة جدا	من ٥ — ٤.٥٠
٢	بدرجة كبيرة	من ٤.٤٩ — ٣
٣	بدرجة متوسطة	من ٢.٩٩ — ٢.٥٠
٤	بدرجة قليلة	من ١.٩٩ — ١.٥٠
٥	بدرجة قليلة جدا	أقل من ١.٤٩

• ثبات الأداة:

من خلال العينة الاستطلاعية: تم التحقق من ثبات الأداة عن طريق حساب الاتساق الداخلي للاختبار حيث تم تطبيقه على مجموعة من المعلمين والمعلمات من خارج عينة الدراسة بلغوا (٣٠) معلما ومعلمة، وقد كانت قيمة معامل (ألفا كرونباخ المحسوبة (٩٥)) وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بثبات عال جدا ، وأن النتائج التي تسفر عنها هذه الدراسة يمكن التعويل عليها ، وتعميم نتائجها .

طريقة ألفا كرونباخ : حيث تم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ الموضحة فيما يلي:

ن (١ - مجموع تباينات الأسئلة)

معامل الثبات =

ن. ١ تباين الدرجات الكلية

حيث ن = عدد عبارات القائمة.

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة؛ ومناقشتها وتفسيرها، ومن ثم استخلاص أهم النتائج.

• أولا : عرض النتائج :

وبما أن نتائج الدراسة شملت عينة من المرحلتين الأساسيّة، والثانويّة فإن الباحثين يستعرضان هنا أهم النتائج تركيزا على النتائج المشتركة للمرحلتين، والإشارة العامة لنتائج كل مرحلة بما يخدم هدف الدراسة الرئيس.

• ثانيا : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤالين: الأول والثاني وتفسيرها :

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (٣) أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية معلماتها لمفاهيم النظرية البنائية في التدريس، واتجاهاتهم نحوها تراوحت بحساب الوسط بين درجة كبيرة جدا، ودرجة كبيرة في المقياس عموما، وخلت النتائج من درجات: (متوسطة، أو قليلة، أو قليلة جدا) وفقا لتفسير سلم الدرجات الذي أعدته الدراسة لقياس درجة استجابة العينة المفحوصة؛ وهي نتيجة تدل على أن معلمي اللغة العربية ومعلماتها لديهم إلمام بمفاهيم النظرية البنائية في التدريس، وأن اتجاهاتهم نحوها إيجابية. ويعزو الباحثان هذه الاستجابة الكبيرة إلى أن عينة الدراسة شملت من أصحاب الخبرة الطويلة في التدريس حيث وجد بينها من تفوق خبرتهم ال(١٥) عاما في التدريس حيث بلغت نسبتهم: (٣١٪) كما وردت في الجدول (١) . وأن من بين عينة الدراسة من يحمل شهادات فوق الجامعية فقد اتضح من الجدول (١) أن نحو: (١٨.٥٪) يحملون درجة الدبلوم العالي، ونحو: (٦٪) يحملون درجة الماجستير مما يبرر من وجهة نظر الباحثين هذه الاستجابة الكبيرة . وقد أسفرت النتائج أن نحو: (٤٥) عبارة من عبارات الاستبانة ال(٥٠) جاءت في مرتبة الدرجة الكبيرة، وتراوحت الاستجابات بحساب المتوسط بين: (٣.٩٩ - ٤.٤٩) بنسبة مئوية تعادل (٩٠٪) من إجمالي العينة .

الجدول (٣) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات لاستجابات عينة الدراسة في كل فقرات مقاييس التدريس لمفاهيم النظرية البنائية في تدريسهم واتجاهاتهم نحوها في ضوء مفاهيم هذه النظرية مرتبة حسب درجة الممارسة تنازلياً من الأعلى إلى الأدنى

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
٣٥	أؤمن بأن التدريس الجيد يؤدي إلى التعلم الجيد لذلك أركز عليه في تدريسي.	4.60	٠.67	كبيرة جداً
٢٨	أحدد خطوات تدريسي قبل دخول الحصة ذهنياً وكتابياً	4.56	٠.77	كبيرة جداً
٢١	أجعل بيئة الصفية بيئة نشطة طوال الحصة	4.54	٠.66	كبيرة جداً
٥	أقرأ للطلاب قراءة نموذجية	4.52	٠.75	كبيرة جداً
٢٤	أمارس دور القائد والصديق والموجه في العملية التعليمية وليس مصدرها الوحيد	4.52	٠.70	كبيرة جداً
١٦	أقبل أسئلة الطلاب بصدر رحب	4.49	٠.78	كبيرة
١٨	أراعي الفروق الفردية وأعمل بمبادئ التعلم المفرد	4.46	٠.81	كبيرة
٢٣	أؤمن بأن المتعلم مشارك نشط وليس متلق سلبي للمعرفة	4.45	٠.72	كبيرة
٣١	أحرص على ربط معلومات الطلاب السابقة بموضوع الدرس الجديد دائماً	4.45	٠.83	كبيرة
٧	أسعى في تدريس اللغة العربية إلى الربط بين المهارات اللغوية الأربع.	4.44	٠.80	كبيرة
٨	أشجع الطلاب على نطق الكلمات التي لا يعرفونها أمامي عند كل درس.	4.44	٠.81	كبيرة
٤	أهدف في تدريسي الانطلاق من تعرف الكلمات ونطقها ثم تكوين الجمل عند كل درس قراءة.	4.43	٠.85	كبيرة
١٧	أؤمن بكيفية (نوع) التعلم وليس كم التعلم	4.42	٠.88	كبيرة
٢٥	أسعى لجعل الطلاب يمتلكون مهارات التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة	4.41	٠.82	كبيرة
٥٠	أقوم الطلاب من خلال مواقف حقيقية	4.40	٠.79	كبيرة
٤٠	أنظر إلى الطلاب بأنهم أصحاب إرادة وقدرات.	4.38	٠.79	كبيرة
١	عند قراءة الطلاب لنص ما جهرًا فإنني أسألهم أسئلة كاشفة لمدى الفهم مثل: ما معنى النص الذي قرأته؟	4.35	٠.87	كبيرة
١١	أنمي في الطلاب مهارات التعبير الإبداعي في درس الإنشاء (التعبير التحريري).	4.35	٠.85	كبيرة
١٥	أؤيد حب الاستطلاع لدى الطلاب	4.35	٠.83	كبيرة
٢٩	أضع في اعتباراتي حاجات وميول الطلاب ومستعد للتفاعل معها	4.35	٠.80	كبيرة
٤٩	أستخدم أساليب تقويمية وتعزيزية متنوعة	4.35	٠.86	كبيرة
٢٢	أضع في الاعتبار معلومات وخبرات الطلاب السابقة عند البدء في التدريس	4.34	٠.82	كبيرة
٣٣	أؤمن بأن التعلم الجيد هو التعلم ذي المعنى (Meaningful learning) لدى المتعلمين	4.34	٠.78	كبيرة
٦	أعير تكوين مهارة الاستماع الناقد لدى الطلاب أهمية كبيرة	4.32	٠.95	كبيرة
٢	أختار الأمثلة الوظيفية الحياتية عند تدريس القواعد النحوية تفيد الطالب في صياغته.	4.31	٠.86	كبيرة
٣٤	أشجع الطلاب على التعلم التعاوني.	4.31	٠.78	كبيرة
٣٩	أشجع وأقبل ذاتية الطلاب ومبادراتهم	4.31	٠.81	كبيرة

٣٨	أخذ في الاعتبار درجة النمو العقلي والوجداني و المهاري للمتعلم.	4.30	0.80	كبيرة
٤٧	أرشد الطلاب لمصادر تعليمية متعددة وحديثة	4.30	0.89	كبيرة
٤٨	أشجع تقويم الأقران بعضهم بعضا	4.29	0.84	كبيرة
٣٧	أهتم بالسياق الذي يحدث فيه التعلم	4.28	0.79	كبيرة
٤١	أخذ طريقة تعلم الطلاب في الاعتبار عند التدريس	4.28	0.92	كبيرة
٣٦	أنظر إلى التعلم بأنه عملية عقلية أدائية	4.27	0.79	كبيرة
٩	أركز في تدريس اللغة للربط بينها والفكر لإيماني بأن اللغة وجه آخر للفكر	4.26	0.89	كبيرة
٣٢	أعتقد بقدرة الطلاب في بناء المعرفة ذاتيا من خلال الدمج بين الخبرات القديمة والجديدة	4.25	0.84	كبيرة
٢٠	أزود الطلاب بفرض بناء المعرفة الذاتية لهم	4.24	0.89	كبيرة
١٩	أؤكد على المحتوى الذي يحدث التعلم والمتعلق بحياة الطلاب	4.22	0.88	كبيرة
٤٣	أدمج الطلاب في مواقف تعلم حقيقية	4.22	0.92	كبيرة
٤٥	أشجع الطلاب للعمل في مجموعات تعاونية	4.22	0.87	كبيرة
٤٦	أقوم بتوفير تغذية تعليمية في الوقت المناسب	4.21	0.88	كبيرة
٢٦	أقف وقفات تأملية فاحصة لتقويم مدى صوابية قراراتتي التدريسية يوميا	4.20	0.90	كبيرة
٤٤	أمنح الطلاب وقتا للتأمل في الخبرات الجديدة المقدمة لهم	4.20	0.92	كبيرة
٣٠	أتبنى مبادئ النظرية المعرفية البنائية في التدريس	4.18	0.89	كبيرة
٤٢	أخذ ثقافة الطلاب واتجاهاتهم في الاعتبار	4.18	0.94	كبيرة
١٢	أغرس في الطلاب توظيف مهارات اللغة في العلوم الأخرى.	4.15	0.96	كبيرة
١٣	أشجع البحث والاستقصاء لدى الطلاب دائما	4.07	0.99	كبيرة
١٠	أهتم بتنمية مهارات التفكير الناقد في الطلاب.	4.05	1.02	كبيرة
١٤	أؤكد على الدور الناقد للطلاب للمادة المتعلمة	3.99	1.10	كبيرة
٢٧	أحرص على المشاركة في المؤتمرات العلمية	3.85	1.17	كبيرة
٣	لا أرى بأن هناك علاقة قوية بين القراءة والكتابة	3.49	1.63	كبيرة

المصدر: الباحثان ٢٠١٦م.

أما العبارات الخمس المتبقيات فقد كانت الاستجابة في مرتبة درجة كبيرة جدا، وتراوح بين: (٤.٥٢ - ٤.٦٠) بنسبة مئوية تعادل (١٠٪) من إجمالي العينة، وهي العبارات التي تحمل الأرقام: (٣٥، ٢٨، ٢١، ٥، ٢٤) تنازليا من الأعلى إلى الأدنى كما في الجدول (٣). والعبارات التي حازت على رتبة تقدير درجة كبيرة جدا في الدراسة هي:

- « حازت العبارة (٣٥) المرتبة الأولى بمتوسط قدره: (4.60) . ونصها: (أؤمن بأن التدريس الجيد يؤدي إلى التعلم الجيد؛ ولذلك أركز عليه في تدريسي).
- « والعبارة (٢٨) المرتبة الثانية بمتوسط قدر: (4.56) ونصها (أحدد خطوات تدريسي قبل دخول الحصة ذهنيا وكتابيا).
- « والعبارة (٢١) جاء ترتيبها الثالثة بمتوسط بلغ: (4.54). ونصها: (أجعل بيئتي الصفية بيئة نشطة طوال الحصة).

« العبارة (٥) كانت في الرتبة الرابعة بمتوسط : (4.52). (ونصها:) اقرأ للطلاب قراءة نموذجية).

« وآخر العبارات التي حازت على تقدير درجة كبيرة جدا هي العبارة: (٢٤) بمتوسط: (4.52) ونصها: (أمارس دور القائد والصادق والموجه في العملية التعليمية وليس مصدرها الوحيد). ومن خلال تأمل هذه العبارات يمكن ملاحظة ما يلي:

✓ يعتبر مضمون هذه العبارات من صميم فكر النظرية البنائية: التي تعتبر بأن التدريس عملية سياقية؛ وليس مجرد أداء واجب تدريسي بشكله التقليدي؛ وتقود المتعلم إلى مرحلة التعلم النشط بدلا عن التعلم التقليدي القائم على سلبية المتعلم؛ فالتأكيد على أخذ السياق الذي يحدث فيه التعلم من أهم المبادئ التي تركز عليها البنائية المعرفية في التدريس (أبو النور، ٢٥٢، زيتون، ١٨ - ٢١، العقيلي، ٢٧٩ - ٢٨١).

(تركز النظرية البنائية على القاعدة التي تقول أن المعرفة لا تستقبل من المتعلم بجمود ؛ ولكنه بينها بفهمه الفعال للموضوع ؛ بمعنى آخر فإن الأفكار لا توضع بين يدي الطلبة؛ ولكن عليهم بناء مفاهيمهم بأنفسهم ؛ وأن المعرفة تتولد لديهم من خلال تفكيرهم ، نشاطهم الذاتي). (Wheatly,1991). نقلا عن (بشرى حسن /مجلة العلوم والآداب، كلية التربية، جامعة بغداد، العدد، ٩٥، ٥٧٤). وهذا ما تأكد من نتائج هذه الدراسة حيث أسفرت على عينة الدراسة المستهدفة كان دورها وسيطا أكثر من ناقل ومقلن للمعرفة، وليس هذا بغريب حيث أجريت الدراسة في محافظة أم درمان التي تعتبر العاصمة الثقافية للسودان، وتضم من خيرات معلمي البلد؛ مع أعراق التجربة في التدريس.

✓ جزء من دلالة هذه العبارات تؤكد على الممارسة مثل العبارة: (٢٨، ٢١، ٥٢٤) لمفاهيم البنائية، والعبارة. أما العبارة: (٣٥) فتدل على الاتجاه الإيجابي نحو البنائية، وهذه العبارة هي أعلى عبارة في نتائج متوسط هذه الدراسة إذ حصلت على (4.60) بحساب الوسط؛ فما دلالة ذلك هل المعلمون الممثلون في عينة الدراسة يقدمون الاعتقادات على العمل والممارسة؟ أم أنها جاءت هكذا بمجرد تقديرات ؛ واختيارات لا تحمل معنى ودلالة؟. والذي يترجح لدى الباحثين أنها تقديرات محسوبة وذات دلالة: الأمر الذي يتساق وطبيعة المعرفة ؛ إذ الإيمان بالشئ يسبق العمل به.

ولضمان دقة النتائج فقد قام الباحثان بتحليل نتائج كل مرحلة تعليمية على حدة (أساس، وثانوي). وقد لاحظنا من خلال فحص النتائج :

• نتائج المرحلة المتوسطة:

إن نحو: (٣٩) عبارة من عبارات الأداة كانت درجة الموافقة عليها كبيرة بنسبة مئوية تعادل (٧٨٪). وإن نحو: (١٠) عبارات كانت درجة الموافقة عليها

كبيرة جدا بنسبة مئوية تعادل (٢٠٪) وعبارة (١) كانت درجة الموافقة عليها متوسطة. وهي العبارة رقم (٣) بنسبة مئوية تعادل (٢٪) ونصها : (لا أرى بأن هناك علاقة قوية بين القراءة والكتابة). وكانت متوسط الاستجابة (٣.٣١). ويعتقد معدا الدراسة بأن هذه النتيجة تدل على أن معلمي مرحلة الأساس لديهم وعي بمدى العلاقة بين مهارتي القراءة والكتابة، وقد أكدت عديد من الدراسات العلمية قوة العلاقة بين النص المقروء، والنص المكتوب ومن ذلك: (فالقراءة، والكتابة علميتان متكاملتان في مواقف التعليم؛ بحيث تعزز الكتابة القراءة؛ وتزيد من تعرف القارئ الكلمات؛ وتزيد من ألفته بها؛ كما أن القراءة المنتجة تتطلب كثيرا من المهارات؛ والأنشطة الكتابية المساندة؛ من تعرف تكوين الجملة؛ ومكوناتها؛ ومن عمل الملخصات؛ وإجراء التصنيفات، وغيرها من أعمال كتابية تزيد من فاعلية القراءة، وتساعد القارئ على الاستيعاب، والفهم الواعي، والتحليل، والتفسير لما تشتمل عليه المادة المقروءة من أفكار، ومعلومات، وحقائق، ومفاهيم؛ ومن ثم فإن اقتصار الطالب في اثناء الدراسة على العمليات القرائية وحدها لن يكون كافيا لتحقيق تعلم فعال؛ كما إن الاعتماد على الكتابة وحدها وسيلة غير دقيقة لإقناع العقول. فهناك إذن تداخلات بين عمليات القراءة، والكتابة؛ تكون فيها الاستجابة للمادة المقروءة أكثر فاعلية حين يصاحبها من القارئ نشاطات كتابية تجعل من دائرة النص ذاته محورا للتواصل بين القارئ والكاتب؛ بحيث إذا كان من المتعين على القارئ أن يخلع المعنى على النص المقروء؛ فإن الكاتب بدوره يسهم أيضا في استحضار هذا المعنى؛ وبذلك يشترك القارئ والكاتب في عملية ربط القراءة بالكتابة). (علي/ ٢٠١٢، ٧٩ - ٨٠). (أنظر: عوض، البسطامي، ٢٠١٥، ١٩٠، مذكور، ٢٠٠٧، ١٨٠ - ١٨١). وبالنظر إلى نتائج عينة المرحلة الثانوية يلاحظ ثمت مفارقة في تنجية هذه العبارة حيث كان متوسط درجة الاستجابة: (٣.٦٧). بمقدار تشتت معياري بلغ: (١.٥٧) وهو ما يشير إلى أن الاستجابة تصنف في تقديرات الدراسة في خانة درجة كبيرة وفقا لمقياس تفسير الدرجات الوارد في الجدول (٢) في هذه الدراسة؛ الأمر الذي يسترعي الالتفات إذ كيف يرى معلمو المرحلة الثانوية بأن العلاقة ليست قوية بين مهارتي القراءة والكتابة؟ فهل اعتبر معلمو اللغة العربية في المرحلة الثانوية بأن التركيز على الربط بين المهارات هو من مهام المرحلة الأساسية؛ ومن ثم ليسوا في حاجة لرفض مضمون العبارة؛ أم أن هناك دواع أخرى؛ ووجهات نظر في مدى تقدير الأهمية؟.

وبتحليل النتائج المشتركة وجد بأن هذه العبارة كانت في تصنيف الدراسة في درجة استجابة كبيرة إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣.٤٩). وكما يلاحظ فإن الفارق بين الاستجابات ليس كبيرا بهذه الدرجة مما يعني دقة اختيار العينة المفضوعة. وقد لوحظ عند تحليل نتائج المرحلة الأساسية خلو: (خيار درجة قليلة، وقليلة جدا).

• نتائج المرحلة الثانوية:

- لوحظ من خلال استعراض نتائج المرحلة الثانوية ما يلي:
- « إن نحو: (٥) عبارات كانت الاستجابة فيها بدرجة كبيرة جداً وفقاً لمقياس تفسير حساب المتوسطات في الدراسة بسنية مئوية تعادل (١٠٪).
- « إن نحو: (٤٥) عبارة كانت درجة الاستجابة فيها بدرجة كبيرة بنسبة مئوية تعادل (٩٠٪)، وملت خيارات العينة المفضوعة من درجة: (متوسطة، وقليلة، وقليلة جداً) بنسبة مئوية تعادل (٠٪).
- « ومن خلال مقارنة نتائج الأساس والثانوي وجد بأن هناك عبارات كانت درجة الاستجابة فيها متشابهة، وهي العبارات ذات الأرقام: (٣٥، ٢٨، ٥) حيث جاءت وقفاً لمقياس تفسير الدرجات في خانة درجة كبيرة جداً. كما لوحظ ورود العبارات نفسها في النتائج المشتركة بين المرحلتين (الأساس والثانوي) في درجة كبيرة جداً مع خلاف في وضع العبارات من حيث الأولويات؛ حيث كانت العبارة (٣٥) أولى العبارات وروداً في التحليل المشترك في حين جاءت متأخرة عند تحليل نتائج كل مرحلة على أفراد. وهو ملفت للنظر!.

وبتحليل نتائج الدراسة بشكل جملي "كلي" يمكن القول بأن أداة الدراسة كانت دقيقة في تحديد المفاهيم الرئيسية المنطلقة من النظرية البنائية، وأن معلمي اللغة العربية معلماتها في السودان ممثلين في عينة الدراسة لديهم معرفة بالتطبيقات التدريسية والتعليمية للنظرية البنائية، وأن اتجاهاتهم نحوها إيجابية وفقاً لما وردت في الجدول (٣)، وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الوهر، ٢٠٠١)، و(الخالدي، ٢٠١٣).

• ثالثاً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بفروض الدراسة والإجابة عن السؤال الثالث للدراسة:

الفرض الرئيس: توجد فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة: (0.05) تعزى لمتغيرات: (الجنس، العمر، نوع المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية، الدورات التأهيلية في التعلم البنائي) تؤثر في مدى الممارسة والاتجاه لمفاهيم النظرية البنائية.

الفرض الفرعي الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية لمفاهيم النظرية البنائية في تدريسهم واتجاهاتهم نحوها في ضوء مفاهيم هذه النظرية تعزى لمتغير الجنس.

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض قام الباحثان بتطبيق اختبار (ت) لتعرف مدى تأثير متغير الجنس في درجة ممارسة عينة الدراسة لمفاهيم النظرية في التدريس واتجاهاتهم نحوها. وقد أسفرت نتائج الاختبار وفقاً لما وردت في الجدول (٤):

جدول (٤) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين درجة ممارسة معلمي اللغة العربية معلماتها لدى ممارسة مفاهيم النظرية البنائية في التدريس واتجاهاتهم نحوها يعزى لمتغير الجنس:

الاختبار / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
ذكر	١٠٢	1.49	٠.٥٠	- 62.62	374	٠.00	وجود فروق ذات دلالة إحصائية
أنثى	٩٨	4.30	٠.٣٨				

المصدر: الباحثان ٢٠١٦م.

يتبين من الجدول (٤) أن قيمة اختبار (ت) الجدولية المحسوبة: (٦٢.٦٢ -) بمستوى (٠.٠٠) وهي أقل من القيمة الاحتمالية (٠.٠٥) هذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية لمفاهيم النظرية البنائية في تدريسهم واتجاهاتهم نحوها في ضوء مفاهيم هذه النظرية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (ريان، ٢٠١١). واختلفت مع دراسة (الوهر، ٢٠٠١).

الفرض الفرعي الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة: (0.05) في درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية لمفاهيم النظرية البنائية في تدريسهم واتجاهاتهم نحوها في ضوء مفاهيم هذه النظرية تعزى لمتغير العمر.

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض قام الباحثان بتطبيق اختبار (ت) لتعرف مدى تأثير متغير العمر في درجة ممارسة عينة الدراسة لمفاهيم النظرية في التدريس واتجاهاتهم نحوها. وقد أسفرت نتائج الاختبار وفقاً لما وردت في الجدول (٥):

جدول (٥) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين درجة ممارسة معلمي اللغة العربية معلماتها لمفاهيم النظرية البنائية في التدريس واتجاهاتهم نحوها يعزى لمتغير العمر:

الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
العمر	2.74	1.12	-18.55	246	٠.00	وجود فروق ذات دلالة إحصائية
مدى ممارسة مفاهيم النظرية البنائية	4.30	0.38				

المصدر: الباحثان ٢٠١٦م.

يتبين من الجدول (٥) أن قيمة اختبار (ت) هي المحسوبة (-18.55) بمستوى (0.00) وهي أقل من القيمة الاحتمالية (٠.٠٥) هذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية لمفاهيم النظرية البنائية في تدريسهم واتجاهاتهم نحوها في ضوء مفاهيم هذه النظرية تعزى لمتغير العمر ولصالح الفئة العمرية (٤٠) سنة فأكثر وهذا يعود من وجهة نظر الباحثين للخبرة الطويل في مجال التدريس.

الفرض الفرعي الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة: (0.05) في درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية لمفاهيم النظرية

البنائية في تدريسهم واتجاهاتهم نحوها في ضوء مفاهيم هذه النظرية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض قام الباحثان بتطبيق اختبار (ت) لتعرف مدى تأثير متغير المؤهل العلمي في درجة ممارسة عينة الدراسة لمفاهيم النظرية في التدريس واتجاهاتهم نحوها. وقد أسفرت نتائج الاختبار وفقا لما وردت في الجدول (٦):

جدول (٦) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين درجة ممارسة معلمي اللغة العربية معلماتها لمفاهيم النظرية البنائية في التدريس واتجاهاتهم نحوها يعزى لمتغير المؤهل العلمي

الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
المؤهل العلمي	3.45	1.25	-9.17	236	0.00	وجود فروق ذات دلالة إحصائية
مدى ممارسة مفاهيم النظرية البنائية	4.30	0.38				

المصدر: الباحثان ٢٠١٦م.

يتبين من الجدول (٦) أن قيمة اختبار (ت) الجدولية المحسوبة (٩.١٧ -) بمستوى (٠.٠٠) وهي أقل من القيمة الاحتمالية (٠.٠٥) هذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية لمفاهيم النظرية البنائية في تدريسهم واتجاهاتهم نحوها في ضوء مفاهيم هذه النظرية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة بكالوريوس التربية، و الدرجات العلمية العالية (دبلوم عالي وماجستير تربية حيث يعادلون نحو (٦٣.٥%) من إجمالي العينة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن حملة بكالوريوس التربية، وحملة الدرجات العلمية العالية قد تقلوا جرعات علمية جعلتهم يتابعون مستجدات الفكر التربوي في مجال التعليم وطرائق تدريس اللغة العربية انطلاقا من مفاهيم النظرية البنائية. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (ريان، ٢٠١١). و(الوهر، ٢٠٠١)، (الخالدي، ٢٠١٣).

الفرض الفرعي الرابع: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة: (0.05) في درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية لمفاهيم النظرية البنائية في تدريسهم واتجاهاتهم نحوها في ضوء مفاهيم هذه النظرية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض قام الباحثان بتطبيق اختبار (ت) لتعرف مدى تأثير متغير سنوات الخبرة في درجة ممارسة عينة الدراسة لمفاهيم النظرية في التدريس واتجاهاتهم نحوها. وقد أسفرت نتائج الاختبار وفقا لما وردت في الجدول (٧).

يتكشف من الجدول (٧) أن قيمة اختبار (ت) الجدولية المحسوبة : (٨.٥٤ -) بمستوى (٠.٠٠) وهي أقل من القيمة الاحتمالية (٠.٠٥) هذا يعني أنه توجد فروق

ذات دلالة احصائية في درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية لمفاهيم النظرية البنائية في تدريسهم واتجاهاتهم نحوها في ضوء مفاهيم هذه النظرية تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح أصحاب الخبرة ممن تجاوزت خبرتهم في مجال التدريس أكثر من (١٥) سنة مما يؤكد بأن الخبرة لها دور إيجابي في العمل خاصة إذا عززت بالدورات والاطلاع والمواكبة المستمرة لما يستجد في ساحة المناهج وطرائق التدريس وهو ما اتضح من نتائج هذه الدراسة. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (نواف، ٢٠١٤)، (ريان، ٢٠١١)، (الخالدي، ٢٠١٣).

جدول (٧) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين درجة ممارسة معلمي اللغة العربية معلماتها لمفاهيم النظرية البنائية في التدريس واتجاهاتهم نحوها يعزى لمتغير سنوات الخبرة

الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
سنوات الخبرة	3.44	1.37	-8.54	230	٠.00	وجود فروق ذات دلالة احصائية
مدى ممارسة مفاهيم النظرية البنائية	4.30	٠.38				

المصدر: الباحثان ٢٠١٦م.

الفرض الفرعي الخامس: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة: (0.05) في درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية لمفاهيم النظرية البنائية في تدريسهم واتجاهاتهم نحوها في ضوء مفاهيم هذه النظرية تعزى لمتغير الدورات التأهيلية.

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض قام الباحثان بتطبيق اختبار (ت) لتعرف مدى تأثير متغير الدورات التأهيلية في مفاهيم النظرية البنائية في درجة ممارسة عينة الدراسة لمفاهيم النظرية في التدريس واتجاهاتهم نحوها. وقد أسفرت نتائج الاختبار وفقا لما وردت في الجدول (٨):

جدول (٨) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين درجة ممارسة معلمي اللغة العربية معلماتها لمفاهيم النظرية البنائية في التدريس واتجاهاتهم نحوها يعزى لمتغير الدورات التأهيلية

الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
الدورات التأهيلية	2.63	1.45	-15.74	227	٠.00	وجود فروق ذات دلالة احصائية
مدى ممارسة مفاهيم النظرية البنائية	4.30	٠.38				

المصدر: الباحثان ٢٠١٦م.

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة اختبار (ت) الجدولية المحسوبة: (١٥.٧٤ -) بمستوى (٠.٠٠) وهي أقل من القيمة الاحتمالية (٠.٠٥) هذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية لمفاهيم النظرية البنائية في تدريسهم واتجاهاتهم نحوها في ضوء مفاهيم هذه النظرية تعزى لمتغير الدورات التأهيلية ولصالح الذين تلقوا (٣) دورات فأكثر في مفاهيم

النظرية البنائية. مما يعزز لدى الباحثين أهمية الدورات التدريبية والتجديدية للعاملين في مجال التدريس.

الفرض الفرعي السادس: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة: (0.05) في درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية لمفاهيم النظرية البنائية في تدريسهم واتجاهاتهم نحوها في ضوء مفاهيم هذه النظرية تعزى للمراحل التعليمية.

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض قام الباحثان بتطبيق اختبار (ت) لتعرف مدى تأثير متغير المراحل التعليمية في درجة ممارسة عينة الدراسة لمفاهيم النظرية في التدريس واتجاهاتهم نحوها. وقد أسفرت نتائج الاختبار وفقاً لما وردت في الجدول (٩):

جدول (٩) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمفاهيم النظرية البنائية في التدريس واتجاهاتهم نحوها تعزى لمتغير المرحلة التعليمية

الاختبار / المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
الأساسية	١٠٠	4.37	٠.52	٠.69	198	٠.48	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
الثانوية	١٠٠	4.32	٠.49				

المصدر: الباحثان ٢٠١٦م.

يتبين من الجدول (٩) أن قيمة اختبار (ت) الجدولية المحسوبة : (٠.٦٩) بمستوى (٠.٤٨) وهي أكبر من القيمة الاحتمالية (٠.٠٥) وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي ، ومعلمات اللغة العربية لمفاهيم النظرية البنائية في تدريسهم واتجاهاتهم نحوها في ضوء مفاهيم هذه النظرية تعزى لمتغير المراحل التعليمية (أساس ، وثانوي) وربما يعود ذلك من وجهة نظر الباحثين لطبيعة تشابه برامج إعداد معلمي المرحلتين إذ يتخرجون من كليات التربية في الجامعات السودانية ، وكلاهما يخضعان لجرعات تربوية مقاربة إلى حد ما. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة: (العقيلي، ٢٠٠٥)، (القيسي، ٢٠١٠)، (الخالدي، ٢٠١٣) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المراحل التعليمية، واختلفت مع دراسة (ريان، ٢٠١١).

• رابعاً: أهم النتائج:

من خلال الاستعراض السابق لنتائج الدراسة وتحليلها يمكن التوصل إلى أهم النتائج وفقاً لما يلي:

١١ إن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية، ومعلماتها في السودان لمفاهيم النظرية البنائية كانت كبيرة من واقع تحليل نتائج هذه الدراسة، وأن اتجاهاتهم نحوها إيجابية حيث أسفرت النتائج إن نحو (٤٥) عبارة من عبارات الاستبانة بلغت درجة الاستجابة فيها درجة كبيرة وفقاً لمقياس تفسير الدرجات الذي أعدته هذه الدراسة حيث تراوح المتوسط الحسابي :

- (٣.٩٩ - ٤.٤٩) بنسبة تعادل: (٩٠٪) من إجمالي العينة المفحوصة، وإن نحو (١٠٪) من إجمالي العينة كانت استجاباتهم بدرجة كبيرة جداً وفقاً لتفسير قياس الدرجات في هذه الدراسة بمتوسط حسابي: (٤.٥٢ - ٤.٦٠). الأمر الذي يعتبره الباحثان نقطة إيجابية، ويمكن التعويل على نتائج هذه الدراسة، وتعميم نتائجها إذ أنها أجريت في محافظة أمدرمان العاصمة الثقافية لجمهورية السودان مما يعني دقة النتائج.
- « وجود فروق ذات دلالات إحصائية تعزى لمتغيرات: (الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التأهيلية) في درجة الممارسة، وأن اتجاهات معلمي اللغة العربية في محافظة أمدرمان في جمهورية السودان إيجابية نحو النظرية البنائية.
- « عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الممارسة والاتجاه تعزى لمتغير المرحلة التعليمية (الأساس، والثانوي) لدى عينة الدراسة.

• التوصيات:

- « القيام بدراسات أخرى تنطلق من النظرية البنائية في بقية المواد الدراسية بمراحل التعليم العام في ولاية الخرطوم.
- « القيام بمزيد من الدورات التأهيلية لمعلمي اللغة العربية بمراحل التعليم العام في ولاية الخرطوم.
- « منح معلمي اللغة العربية المزيد من الفرص في برامج الدراسات العليا لمواكبة المستجدات في مجال المناهج وطرق التدريس.
- « القيام بدراسة تنطلق من مفهوم التعلم النشط لتحقيق أهداف اللغة العربية في مرحلة التعليم العام في السودان.
- « القيام بدراسة تنطلق من مفهوم النظرية البنائية الاجتماعية لتعليم مهارات القراءة الناقدة في المرحلة الثانوية.

• المقترحات:

- « إجراء دراسة تنطلق من مفاهيم النظرية البنائية لتعرف أثر العلاقة بين القراءة، والكتابة في التحصيل الأكاديمي لدى طلاب التعليم العام.
- « إجراء دراسة لتعرف مدى توفر توجهات النظرية البنائية في مناهج التعليم العام في السودان.
- « إجراء دراسة مقارنة بين مناهج التعليم العام في السودان والمملكة العربية السعودية لتعرف مدى توافق مبادئ وتوجهات النظرية البنائية في هذه المناهج.
- « إجراء دراسات مماثلة في بقية ولايات السودان لمعلمي اللغة العربية تنطلق من مفاهيم النظرية البنائية.
- « عقد دورات تدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية تنطلق من مفهوم التعلم النشط.
- « إجراء دراسة نقدية تتناول مفاهيم النظرية البنائية في ضوء بناء المناهج الدراسية وقف مفاهيم التربية في الإسلام.

• مراجع :

- إبراهيم أنيس وزملاؤه، المعجم الوسيط. (القاهرة: مجمع اللغة العربية، د.ن، د.ت).
- ابن فارس، أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة (وضع حوشيه إبراهيم شمس الدين). (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٤ م).
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين بن محمد بن مكرم بن منظور الأفرقي المصري. لسان العرب، (بيروت: دار صادر ط، ٢٠٠٤ م).
- أبو النور، ومحمد، محمد عبد التواب معوض، وآمال جمعة عبد الفتاح. (٢٠١٥). الاتجاهات الحديثة في استراتيجية التدريس والتعلم للموهوبين والمتفوقين. مكتبة المتنبي: الدمام السعودية).
- أمبوسعيد، عبدالله خميس، البلوشي، سليمان محمد، (١٤٣١ - ٢٠١١). طرائق تدريس العلوم : مفاهيم وتطبيقات عملية. (عمان الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط٢).
- بودرع، عبد الرحمن ، الخطيب، أحمد شوقي، الأعيسر، عبد الله آيت . اللغة وبناء الذات . سلسلة كتاب الأمة- العدد ١٠١- جمادى الأولى ١٤٢٥ هـ - يوليو ٢٠٠٤ م . السنة الرابعة والعشرون. (سلسلة دورية تصدر كل شهرين عن وزارة الأوقاف).
- حجازي، حجازي عبد الحميد أحمد . فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .
- حسن ، بشرى ، أثر التدريس وفق نموذج بايبي للتعلم البنائي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في اكتساب المفاهيم الجغرافية .
- حمدان ، محمد زياد، (١٩٨٢)، المنهج أصوله وأنواعه ومكوناته، (الرياض: دار الرياض للنشر والتوزيع، ط١).
- جابر، جابر عبد الحميد، سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، (الكويت: دار الكتب العربية، ط: د. ت).
- داود ، علي ، م. ضَمِيَاء سالم و عمران غانم (فاعلية المعلمين في تطبيق نموذج البنائي في تدريس العلوم للصف الثاني الأساسي في بغداد) .
- شبر ، خليل إبراهيم، جامل، عبد الرحمن، أبوزيد، عبد الباقي، (٢٠٠٦). أساسيات التدريس. (عمان الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع، ط١).
- عفانة ، أبو ملوح ، عزو إسماعيل ، محمد عثمان ، أثر استخدام بعض استراتيجيات النظرية البنائية في تنمية التفكير المنظومي في الهندسة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة .
- عوض، فائزة السيد، البسطامي، دعاء أبو اليزيد (٢٠١٥). تدريس فنون اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، (الدمام: المتنبي للنشر والتوزيع / ط١).
- فرج، عبد اللطيف بن حسين (٢٠٠٩). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، (عمان الأردن: دار المسيرة، ط٢).
- محمد ، عادل عبد الله (١٩٩١)، اتجاهات نظرية في سيكولوجية نمو الطفل والمراهق . (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية) .
- مدكور، (٢٠٠٧) ، على أحمد . طرق تدريس اللغة العربية. (عمان الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة) .

- الاغا ، حمدان يوسف (٢٠١٢) فعالية توظيف استراتيحية Seven البنائية في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلوم العامة الفلسطيني لدى طلاب الصف الخامس الأساسي
- الأسمر، (١٤١٧ - ١٩٩٧) أحمد رجب . فلسفة التربية في الإسلام . (عمان الأردن : دار الفرقان للنشر والتوزيع) .
- البنا ، جبر عبدالله ، نموذج مقترح لبناء المعرفة الروضية يستند على مبادئ النظرية البنائية .
- الرازي، زين الدين محمد بن أبي بكر بن عبد القادر. مختار الصحاح. (بيروت: مؤسسة الرسالة / ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م).
- الحافظ، العتيبي ، محمود عبد السلام و حسين كتاب هويل أثر نموذج بايبي للتعلم البنائي في تنمية بعض مهارات التعبير الشخصي لطلاب الصف السادس بدولة الكويت .
- الخالدي ، جمال خليل محمد (٢٠١٣) ، درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلوماتها للتدريس البنائي .
- الشعيلي ، الغافري ، علي ، و علي (٢٠٠٦) ، أثر التدريس باستخدام نموذج التعلم البنائي على التفكير الابداعي لدى طلبة الثاني الثانوي العلمي بسلطنة عمان .
- الشنطاوي ، العبيدي ، عصام ، وهاني (٢٠٠٦) ، أثر التدريس وفق نموذجين للتعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف التاسع في الرياضيات .
- العطوي ، صالح محمد عبدالله ، دراسة العلاقة بين تقنية المعلومات والنظرية والبيئة الجامعية والعولمة .
- العقيلي ، عبد المحسن (٢٠٠٥) ، التوجهات النظرية والتطبيقية لمعلمي اللغة العربية في مدينة الرياض ومدى علاقتها بالنظرية البنائية .
- الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي . القاموس المحيط. (بيروت: دار إحياء الكتاب العربي، ١٤٢٠هـ).
- اللقاني، أحمد حسين، والجمال، علي أحمد. معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس . (ط٢، القاهرة: عالم الكتب ١٩٩٩م).
- اللقاني، أحمد حسين، والجمال ، علي أحمد (١٩٩٩). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس.(القاهرة: عالم الكتب، ط٢).
- الكناني، ممدوح عبد المنعم، الكندري، أحمد محمد مبارك، (١٤١٢ - ١٩٩٢). سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم. (الكويت: مكتبة الفلاح، ط١).
- اللزام ، إبراهيم محمد : فعالية نموذج التعلم للبنائية في تعليم العلوم وتعلمها بالمرحلة المتوسطة (جامعة الملك سعود ، الرياض ١٤٢٢هـ).
- المحتسب ، سمية (٢٠٠٥) ، إدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفية في حصص الفيزياء وعلاقته بدرجة معرفة معلمهم بالنظرية البنائية .
- المطري، غازي صلاح هليل (١٤٢٨هـ) ، أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط .
- الوهر ، محمود طاهر (٢٠٠١) ، درجة معرفة معلمي العلوم النظرية البنائية وأثر تأهيلهم الأكاديمي والتربوي وجنسهم عليها .

- Fdrrest W. Parlay @ Bevrly Jardcastle Stanford . فن التدريس : مستقبلك في مهنة التدريس (ترجمة: ميسون يونس عبد الله، مراجعة: محمد طالب السيد سليمان) (العين: الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، ط١، ١٤٢٥ - ٢٠٠٤) .
- زيتون ، كمال عبد الحميد (٢٠٠٣) . تصميم التعليم من منظور النظرية البنائية ورقة مقدمة في المؤتمر الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس المنعقد في الفترة من (٢١ - ٢٢ يوليو ٢٠٠٣) بقاعة المؤتمرات بدر الضيافة بجامعة عين الشمس تحت عنوان : منهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة .
- زيتون، زيتون، (٢٠٠٣) ، حسن حسين، كمال عبد الحميد . التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. (د.ن، د.ن، ط١) .
- زيتون، (٢٠٠٣) . استراتيجيات التدريس : رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. (القاهرة: عالم الكتب، ط١) .
- زهران (١٩٩٠) ، حامد عبد السلام . علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة، (القاهرة: عالم الكتب، طه) .
- زيتون، زيتون (١٩٩٢) . حسن حسين ، وكمال عبد الحميد . البنائية : منظور أبستمولوجي وتربوي . (الإسكندرية: منشأة المعارف، ط١) .
- M. LaLah , 2014 ، تدريس مهارة القراءة في ضوء المدخل البنائي الاجتماعي .
- Kerka, Sandra. : “ constructivism’ workplace learning, and vocational Education ERIC Digest, ED407573)
- Kim, H @ Fisher. D. (1999) . Assessment @ Investigation OF Constructivist science Learning Environments In Korea. Research in science @ Technological Education. 17(2) : 239- 250.
- Martini Jamaris, Orientasi Baru Dalam Psikologi Pendidikan (Jakarta: Yayasan Penamas 2010).
- Watts, M.(1999). A Course FOR Critical Constructivism Through Action Research ACase Study From Biology. Research in science @ Technological Education. 17 (1): 5-18.
- Garacia, Georgia. Et al (2011) . Socio- constructivist @ Polical Views on Teachers implementation Of Two types Of reading comprehension approaches in low- income schools into Practice, vol. 50. No. 2, P. 149-156.
- Kaya, Erdogan (2012) . A case study on constructivist Geography teaching based uponfolk culture, E- Journal oF New World Sciences Academy (NWSA), Vol. 7, no,1, P79-98.
- Brooks, J. B. @ Brooks M. G. (1999). In search Of Understanding: The case for Constructivist classrooms. Alexandria. VA: Association for supervision @ Curriculum Development.

- COIN Brandie, Taylor Kay Ann, And Willis, (2000). The qualitative Rrpoet, Volume 5, Numbers 1@2, frome [http: .nova.edu /sss/Qr5-1/ colon. Html](http://nova.edu/sss/Qr5-1/colon.Html).
- Hand, B., Treagust, D.. F. (1991). Students achievement and science curriculum development using constructive frame Work. School Science and and Mathematics,91 (4), P174-177.
- Lord, T.P(1999). A comparison between traditional and constructivist teaching in environmental education. Journal of Environmental Education, 30(3), 22028.
- Morelli, Ralph (1990): The student as knowledge Engineer: A Constructivist Model for Science education: Journal of competing in Higher Education Vol.2 No.1 PP. 78- 102.
- Fst, Gerald, Hanks, Judith(2010). Interntional Integration Of Mathematics Content Instruction with Constructivist Pedagogy in Elemerntary Mathematics Education, school Science @Mathematics, Vol. 110, no.7, P330-340.



البحث العاشر :

**فاعلية برنامج إرشادي في تحسين صورة الجسم لدى الأطفال المعاقين
حركيا**

المصادر :

**د/ هنادي محمد إسماعيل عفاشه
استاذ الصحة النفسية المساعد
بإدارة التعليم في المدينة المنورة**

” فاعلية برنامج إرشادي في تحسين صورة الجسم لدى الأطفال المعاقين حركياً ”

د/ هنادي محمد إسماعيل عفاشه

• مستخلص:

هدف البحث الحالي إلى التحقق من أثر برنامج إرشادي مقترح في تحسين صورة الجسم لدى الأطفال المعاقين حركياً بالمدينة المنورة، والتحقق من استمرار أثره (فاعليته). وتكونت عينة البحث من (٢٦) طفلاً وطفلة من ذوي الإعاقة الحركية، وممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٩ : ١٢) سنة، وتم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وقوامها (١٣) طفلاً وطفلة والأخرى ضابطة وقوامها (١٣) طفلاً وطفلة. واعتمد البحث الحالي في أدواته على مقياس صورة الجسم لذوي الإعاقة الحركية (إعداد الباحثة)، وعلى برنامج إرشادي لتحسين صورة الجسم لدى الأطفال المعاقين حركياً (إعداد الباحثة). وتم تحليل البيانات باستخدام اختبار ويلكسون (Wilcoxon test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعات المرتبطة، واختبار مان ويتني (Mann- Whitney test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعات المستقلة، ومعامل الارتباط الثنائي المتسلسل للرتب (Rank Biserial Correlation). وتوصل البحث الحالي إلى إثبات فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين صورة الجسم لدى الأطفال المعاقين حركياً، لذا توصي الباحثة بتعميم استخدام البرنامج الإرشادي المقترح في هذا البحث والذي أثبت فاعليته وكفاءته في تحسين صورة الجسم على المراكز التي تعني بذوي الاحتياجات الخاصة المشابهة لعينة البحث.

الكلمات المفتاحية: البرنامج الإرشادي ، صورة الجسم ، المعاقون حركياً

The Effectiveness of a Counseling Program in Improving the Body Image among Physically Handicapped Children

Dr. Hanadi M. Afashah

Abstract :

The objective of the current research is verifying the effectiveness of a counseling program in improving the body image among the physically handicapped children in Al-Medina Al-Munawarh city and verifying its continuous influence. The sample of the study consisted of (26) physically handicapped boys and girls whose ages ranged between (9:12) years old, the sample of the study were divided into two groups; one of them is experimental group consisted of (13) boys and girls. The other is the controlled group consisted of (13) boys and girls. The current research depended on the following tools as the scale of body image for the physically handicapped (Prepared by: The researcher), a counseling program to improve the body image among physically handicapped children (Prepared by: The researcher). The data were analyzed by using Wilcoxon test for calculation the differences between averages rate for related groups, Mann-Whitney test for calculation the differences between averages rate for independence groups and Rank Biserial correlation. The findings of the study proved the effectiveness of the proposed counseling program in improving the body image among physically handicapped children. So, the

researcher recommends generalizing the using of this counseling program, which proved its effectiveness and influence, to improve the body image on special needs centrals which deal with similar cases.

Key Words: *Counseling Program, Body Image, Physically handicapped*

• مقدمة :

يعد مظهر الجسم أو هيئته التي يكون عليها من الأمور الرئيسة التي تشغل بال كثير من الناس، ويظهر ذلك جليا في النظرة الخارجية التي تختص بالتأثيرات الاجتماعية للمظهر والنظرة الداخلية التي تشير إلى التجارب أو الخبرات الشخصية التي تختص بالمظهر أو بما يبدو عليه الفرد في الواقع (الدسوقي، ٢٠٠٦ : ١٥). كما يحتل الجسم مكانة مهمة بالنسبة للفرد من الناحية الثقافية والاجتماعية فهو يلعب دورا هاما في حياته، وفي علاقته مع نفسه ومع الآخرين، وهو وسيلة لتحقيق الاتزان الانفعالي للفرد عن طريق الاعتناء بالصورة الجسدية ومحاولة إظهارها بطريقة ترضي مقاييس الصورة المثالية للمجتمع وما من شأنه أن يحقق له الرضا عن الذات والثقة بالنفس، فإذا وجد الفرد أن جسمه ينمو بشكل لا يحقق له صورة إيجابية من حيث المقاييس المتعارف عليها فإن ذلك يضعه في وضع لا يحسد عليه مما قد يؤثر على حالته الانفعالية وسلوكه الاجتماعي. (الخولي، ١٩٩٧ : ١٦٨)

ولذلك تعتبر صورة الجسم أو الفكرة التي يكونها الشخص عن جسمه من الموضوعات المهمة في مجال الصحة النفسية، حيث أن العلاقة بين النفس والجسم قائمة منذ أن خلق الله الإنسان، فسلوك الإنسان نتاج التفاعل بينهما، فالإنسان يعيش ويمارس حياته كوحدة متكاملة فإدراكه لذاته يرتبط ويتأثر بإدراكه للآخرين، وقد استرعى موضوع صورة الجسم اهتمام الباحثين من تخصصات عديدة فقد اهتم الأطباء بدراسة هذا الموضوع من زاوية معينة، كما اهتم الباحثون في علم النفس بدراسة المتغيرات النفسية التي تؤثر في صورة الجسم أو تتأثر بصورته. (فايد، ٢٠٠٦ : ١٥٣)

ويعد اضطراب صورة الجسم أحد أبرز الاضطرابات التي يعاني منها المعاق حركيا، وذلك لأن المعاق حركيا مهما اختلفت درجة إعاقته أو صورتها فإنها تعني عجزا واضحا بينا لا تخطئه العين، فصورة الجسم هذه تجعل المعاق يتأمل الآخرين، ويقارن صورة جسمه بصور أجسامهم (طه، ٢٠٠٥ : ٢٤٢). ويؤكد ذلك ما أشارت إليه نتائج العديد من البحوث السابقة أن المعاقين حركيا نظرتهم سلبية نحو أجسامهم. (هندي، ٢٠٠٧؛ راضي، ٢٠٠٨؛ خوجة، ٢٠١١) ; Fertman, 1992 ; Munoz & Morno, 1997 ; Yuen & Hanson, 2002 ; Boeger, Mulders & Mohn, 2002 ; Taleporos & McCabe, 2002)

فهذه الفئة تواجه سلسلة من المشكلات النفسية والاجتماعية، بسبب المظهر الجسمي الذي يعد أحد المكونات الأساسية والأولية للشخصية، وأن اختلاف

التكوين الجسمي للفرد المعاق عن الأفراد العاديين يؤثر على تكوينه النفسي، مما يؤدي إلى التواكل، والحقْد، والعدوان (الظاهر، ٢٠٠٨). كما أن هذا الاختلاف الجسمي يشعر المعاق بالعجز والنقص وعدم القدرة على مواجهة الحياة وانخفاض الروح المعنوية والعزلة الاجتماعية والتشاؤم من المستقبل. (فتح الله، ٢٠٠٦: ٢) (Merle, 2001: 138)

وعلى الرغم من أن الإعاقة الحركية تجعل الحياة أكثر صعوبة، فإن فقد أحد أعضاء الجسم في حد ذاته - كحالة جسمية - لا يُفسر كل الصعوبات الجسمية والنفسية والاجتماعية التي يواجهها الفرد المعاق حركياً، ولكن العامل الأكثر أهمية يكمن في نظرة الفرد لنفسه، وعلاقته بالمجتمع، واتجاهات المجتمع نحوه، فلا شك أن الإعاقة الحركية يعقبها سلسلة من المشكلات والاستجابات الانفعالية الناتجة عن اضطراب صورة الجسم لدى المعاق، ذلك أن تشوه صورة الجسم يعد مؤشراً على تشوه الذات، والحزن الذي ينتاب المعاق حركياً على فقد أو تشوه جزء من جسمه يُشبه الحزن الذي ينتابه عند فقد أشخاص أعزاء لديه، وهكذا نجد أن الفرد المعاق قد لا يتقبل صورة جسمه بعد الإعاقة بيسر وسهولة. (فرحات، ٢٠٠٤: ١٣ - ١٥)

وذكرت راضي (٢٠٠٨: ٢٦٣) "أن الأشخاص المعاقين حركياً يواجهون تحديات تتعلق بالرضا عن الجسم مقارنة بالعاديين، حيث يتلقى المعاقون حركياً تغذية راجعة سلبية من البيئة الاجتماعية بسبب الاختلاف الجسمي". ولأن المجتمع يعطي قيمة كبيرة للملائمة والجاذبية الجسمية، وهي خصائص يمتلكها الأفراد المعاقون حركياً بدرجة ضئيلة (Lawrence, 1991). فإنه يترتب على عدم الرضا عن صورة الجسم العديد من الآثار السلبية كظهور أعراض القلق، والخجل (الزائدي، ١٤٢٧)، وانخفاض تقدير الذات (عبدالنبي، ٢٠٠٨؛ مياه، ١٤٢٩؛ خوجة، ٢٠١١)، (Olivardia et al, 2000 ; Keppel & Crowe, 2004). وعدم الرضا عن الحياة (راضي، ٢٠٠٨)، والاكْتئاب (Iqbal, et al, 2006)، (Himeleim, 2006)، والانطواء (طه، ٢٠٠٥)، واضطرابات الأكل (Waller, et al, 2008)؛ (Thompsn & Shraff, 2006)، (الدخيل، ٢٠٠٧)، وضعف الثقة بالنفس (خطاب، ٢٠١١)، والاضطرابات السيكوسوماتية (عباس وشويخ، ٢٠٠٩) والشعور بعدم الارتياح، والإحساس بالنقص، وهذه الآثار السلبية تتضافر معا فتؤدي إلى إعاقة قدرة الفرد على التواصل والتفاعل مع الذات ومع الآخرين (كفاي والنيال، ١٩٩٥: ١٣ - ١٥). فيحتاج المعاقون لقدر كبير من الرعاية النفسية وذلك للعديد من الأسباب من أهمها أن للمعاق بناء نفسياً خاصاً به نتيجة للإعاقة التي يعاني منها، وإحساسه بالاختلاف عن غيره من العاديين، وعجزه وعدم قدرته على السيطرة على البيئة من حوله، وتؤدي هذه الإعاقة إلى اضطراب صورة المعاق عن ذاته والتي هي حجر الزاوية في البناء النفسي للفرد (كرم الدين، ١٩٩٤: ٣٢). فلا شك أن صورة الجسم هي نواة الشخصية التي تنتظم من حولها كل مشاعر الفرد وأفكاره وتقييماته. (عبود، ٢٠١٠: ٢)

ومن منطلق أن المعاقين حركياً يمكنهم المشاركة في العديد من الأنشطة سواء في الأندية أو المؤسسات العلاجية أو مراكز المعاقين، وذلك في ضوء قدرات كل معاق وإمكاناته البدنية والصحية بحيث تساعده هذه الممارسة على الشعور بالمتعة والسرور والنجاح والاعتماد على النفس، وتأكيد ذواتهم، وتقبل الإعاقة والعجز، مع تدعيم شعور المعاق بالأمن وتخليصه من أحاسيس النقص والخلج والسلوك الاعتمادي (غرابه وطه، ٢٠٠٠ : ٣٣٥ - ٣٣٦). وبالإضافة إلى ما أشارت إليه نتائج العديد من البحوث السابقة من أن المعاقين حركياً يتفاعلون بصورة إيجابية مع البرامج المقدمة لهم. (منقوش، ٢٠٠٥ : الظاهر، ٢٠٠٨ ؛ حسين، ٢٠٠٨ ؛ عبدربه، ٢٠٠٩ ؛ علوان، ٢٠٠٩ ؛ حرب، ٢٠١٠) (Oates, 2004). فقد رأت الباحثة أن هذه الفئة في حاجة للمزيد من الجهد والاهتمام بمشكلاتهم وحاجاتهم النفسية بنفس مقدار الاهتمام الذي توليه الجهات المسؤولة لحاجاتهم التأهيلية والتعليمية. وهذا ما أكدته بيكر (Baker, 2006) من ضرورة عمل برامج تطبيقية هدفها تحسين صورة الجسم والتي في سبيلها يتحسن نمط التفاعل الاجتماعي وبالتالي تتحسن الصحة النفسية، ولذلك هدف البحث الحالي إلى تصميم وبناء برنامج إرشادي والتأكد من فاعليته في تحسين صورة الجسم لدى الأطفال المعاقين حركياً خاصة وأن نتائج البحوث السابقة أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الإعاقة الحركية وصورة الجسم السلبية (راضي، ٢٠٠٨) (Kueune & Bomes, 1998; Watson, 1999 ; Miller, 2001 ; Taleporos & McCabe, 2002; Yuen & Hanson, 2002 ; Wade, 2007) وكما أشارت نتائج البحوث التي تناولت برامج لتحسين صورة الجسم إلى أن متغير صورة الجسم يستجيب للتدخلات العلاجية المختلفة. (المغازي، ٢٠٠٢ ؛ الدسوقي، ٢٠٠٣ ؛ العزاوي، ٢٠٠٥ ؛ خوجة، ٢٠١١) (Waggoner, 1998 ; Albertini & Philips, 1999 ; Argerie, 2002)

• مشكلة البحث :

تبعاً لما ورد من مصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات في المملكة العربية السعودية (٢٠٠٧) فإن المعاقين حركياً يمثلون النسبة العظمى من بين الإعاقات الأخرى حيث بلغت نسبتهم (٣٢,٩٪) من إجمالي المعاقين. وعلى الرغم من تنوع حركة البحث العلمي والتجريبي في مجال الإعاقات الحركية في المجتمعات الغربية، إلا أن البحوث الأجنبية وكذلك البحوث العربية قليلة في تناولها للبرامج الإرشادية الهادفة لتحسين صورة الجسم لديهم والتي هي من أبرز مشكلاتهم - على حد علم الباحثة ..

ما سبق دفع الباحثة إلى إعداد برنامج إرشادي لتحسين صورة الجسم لدى الأطفال المعاقين حركياً، مما قد يساهم في تغيير اتجاهاتهم السلبية نحو أجسامهم وبالتالي يحقق توافقه النفسي والاجتماعي والذي هو جوهر الصحة النفسية. وقد تم تحديد أسئلة البحث في السؤاليين التاليين:

- « ما أثر تطبيق البرنامج الإرشادي في تحسين صورة الجسم لدى الأطفال المعاقين حركيا في المدينة المنورة؟
« ما فاعلية (استمرار الأثر) تطبيق البرنامج الإرشادي في تحسين صورة الجسم لدى الأطفال المعاقين حركيا في المدينة المنورة؟

• أهداف البحث :

هدف البحث الحالي إلى التحقق من أثر برنامج إرشادي مقترح في تحسين صورة الجسم لدى الأطفال المعاقين حركيا في المدينة المنورة، والتحقق من استمرار أثره (فاعليته).

• أهمية البحث :

تتضح أهمية البحث الحالي في التالي:

- « تناوله لموضوع صورة الجسم لدى المعاقين حركيا، وهو من الموضوعات التي لاقت اهتماما ضئيلا في أدبيات البحوث النفسية، فبالجهود البحثية - العربية والأجنبية - فيما يتعلق بصورة الجسم لدى المعاقين حركيا لا تزال ضئيلة - في حدود علم الباحثة - إذا ما قورنت بما يزخر به المجال من دراسات عن صورة الجسم لدى العاديين، مما يبرر الحاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات حول صورة الجسم لدى الأشخاص المعاقين حركيا.
« يساهم البحث الحالي في تقديم برنامج إرشادي يمكن توظيفه في تحسين صورة الجسم لدى الأطفال المعاقين حركيا داخل المؤسسات التعليمية والعلاجية.

- « يساهم البحث الحالي في تقديم مقياس لصورة الجسم خاص بالمعاقين حركيا مما يثري مكتبة القياس في المجتمع السعودي.
« يفيد البحث الحالي الأخصائيين النفسيين العاملين بمؤسسات رعاية المعاقين حركيا، وبالعيادات النفسية، والباحثين في رسم الخطط والسياسات الخاصة برعاية هذه الفئة من المعاقين في جميع المجالات التربوية والاجتماعية والنفسية وإعداد البرامج الإرشادية الملائمة لهم على أسس علمية سليمة.

• مصطلحات البحث :

• البرنامج الإرشادي Counseling Program :

هو مخطط منظم في ضوء أسس علمية، لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، فرديا وجماعيا. بهدف المساعدة في تحقيق النمو السوي، والقيام بالاختيار الواعي المتعل، ولتحقيق التوافق النفسي، ويقوم بتخطيطه وتنفيذه لجنة وفريق من المسؤولين المؤهلين. (زهران، ١٩٩٨: ٤٤٩)

وتعرف الباحثة البرنامج الإرشادي بأنه: مجموعة من الإجراءات والخطوات المنظمة والمخططة بناءً على أسس علمية مستمدة من مبادئ الإرشاد النفسي

وفنياته ونظرياته، تتضمن مجموعة من المهارات والأنشطة التي تقدم للأطفال المعاقين حركياً، خلال فترة زمنية محددة، بهدف مساعدتهم في تحسين صورة الجسم لديهم.

• صورة الجسم Body Image :

الصورة الذهنية التي نكوها عن أجسامنا بشكل متكامل متضمنة الخصائص الفيزيائية واتجاهاتنا نحو هذه الخصائص. (كفاي و النيال، ١٩٩٥ : ٤٦ - ٤٧)

وتعرف الباحثة صورة الجسم لدى المعاق حركياً بأنها: الفكرة التي يكونها الطفل المعاق حركياً عن جسمه والتي تحدد مدى الرضا عنه شخصياً واجتماعياً، وتحدد درجتها بالمقياس المستخدم في البحث الحالي حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى الرضا عن صورة الجسم، وتتضمن ستة أبعاد أساسية وهي: الجاذبية الجسمية، والتناسق الجسمي، والمظهر العام، والصحة العامة، واللياقة البدنية، والصورة الاجتماعية للجسم.

• المعاقون حركياً Physically handicapped :

وتبني الباحثة تعريف أبو سكران (٢٠٠٩ : ٨٤) للمعاقين حركياً بأنهم: "أفراد يعانون من نقص أو قصور مزمن يؤثر سلباً على قدرات الشخص، الأمر الذي يحول بين الفرد والاستفادة الكاملة من الخبرات التعليمية والمهنية والاجتماعية والتي يستطيع الفرد العادي الاستفادة منها ويكون لها انعكاس سلبي على نفسيته".

• أدبيات البحث :

• أولاً : الإطار النظري :

• صورة الجسم Body Image :

• مفهوم صورة الجسم :

عرف أسكي وقوكمان (Asci & Gokman, 1997: 960) صورة الجسم بأنها خبرة موضوعية ومشاعر تنبع من الإحساسات الداخلية التي يكتسبها الفرد من ردود أفعال الآخرين.

بينما عرفها سليمان (٢٠٠١ : ٢١) على أنها الصورة الذهنية التي نكوها عن أجسامنا ككل بما فيها الخصائص الفيزيائية والوظيفية (إدراك الجسم)، واتجاهاتنا نحو هذه الخصائص (مفهوم الجسم) وتنبع صورة الجسم من مصادر شعورية ومصادر لا شعورية، وتمثل مكوناً أساسياً في مفهومنا عن ذاتنا.

وصورة الجسم من وجهة نظر شقير (٢٠٠٢ : ٣٠٤) هي صورة ذهنية وعقلية يكونها الفرد عن جسمه سواء في مظهره الخارجي أو في مكوناته الداخلية وأعضائه المختلفة، وقدرته على توظيفها وإثبات كفاءته وما قد يصاحب ذلك من مشاعر واتجاهات موجبة أو سلبية عن تلك الصورة الذهنية للجسم.

وعرفها علي (٢٠٠٥ : ٣) على أنها المظهر الخارجي للجسم من حيث تقييم الشخص لكل ما يتعلق بمظهره الجسمي إذ يركز ذلك على المضمون الإدراكي وهو دقة إدراك حجم الجسم ووزنه، والمضمون الذاتي أو الشخصي وهو يهتم بجانب الرضا عن الجسم والاهتمام به، والمضمون السلوكي وهو يركز على المواقف التي تؤدي إلى الشعور بعدم الارتياح تجاه مظهر الجسم.

وذكر لاثا وآخرون (Latha et al, 2006: 79) أن صورة الجسم هي الصورة التي يكونها الشخص لجسمه في عقله، وقد تكون مطابقة للمظهر والهيئة الجسمية الحقيقية الواقعية وقد تختلف.

وعرف واد (Wade, 2007 : 11) صورة الجسم بأنها رؤية الفرد لجسمه مشتملة الجوانب الجسدية والنفسية والاجتماعية والنمائية، والفرد يمكن أن يكون لديه تقييمات موجبة أو سلبية لجسمه، وتتأثر بالأسرة والأقران.

كما عرفها عباس وشويخ (٢٠٠٩ : ٥٣١) بأنها صور ذهنية يكونها الفرد عن الموضوعات المرتبطة بجسمه من حيث مظهره الخارجي أو أعضائه المختلفة أو قدرته على توظيف هذه الأعضاء أو حجم الجسم وشكله، وما قد يصاحب هذه الصورة الذهنية من مشاعر وانفعالات إيجابية أو سلبية.

فيتضح مما سبق: عدم وجود كيان موحد لصورة الجسم يعتمد على عنصر فردي مثل درجة الرضا عن وزن الفرد، لذا يجب على الباحثين والكلينيكين أن يسعوا لفهم العوامل المتداخلة التي تشكل صورة الجسم. كما يتضح أن صورة الجسم هي تصور عقلي وذهني للمظهر الخارجي للجسم ولكفاءة أدائه الوظيفي، ويصاحب هذه الصورة مجموعة من المشاعر (الاتجاهات) الموجبة أو السالبة والتي إما أن تكون ميسرة أو معوقة لتفاعلات الفرد مع ذاته ومع الآخرين. كما تنبع صورة الجسم لدى الفرد من مصادر شعورية وأخرى غير شعورية.

• التفسيرات النظرية لصورة الجسم:

بدأت الأفكار الأولى لصورة الجسم عند النيورولوجين، حيث اجتذب انتباههم ما يكونه المرضى المصابون بإصابات المخ نحو أجسامهم حيث يظهر هؤلاء المرضى أفكارا مشوهة فالبعض منهم لا يمكنه أن يميز جانبه الأيمن من جانبه الأيسر من جسمه، والبعض الآخر يشعر بأن قدمه ليست له ولكنها لرجل آخر يجلس بجواره في المستشفى. (السيد، ١٩٩٥ : ٣٨)

أما الألماني بيك Pick فيرى أن الفرد أثناء نموه يكون صورة خاصة عن جسمه، هذه الصورة هي تمثيل داخلي لجسم الفرد كما يبدو له من خلال الخبرات التي تمده بها الحواس. (السيد، ١٩٩٥ : ٣٨)

وفي عام ١٩٢٠م لاحظ هيد Head أن صورة الجسم تتغير بشكل ثابت بالتعلم، فكان من أوائل الذين وضعوا نظرية كاملة نوعا ما عن صورة الجسم ليوضح

كيف أن لكل منا صيغة إجمالية لتكامل أجزاء الجسم ومن ثم معيار يحكم به على أوضاع وتحركات الجسم (راضي، ٢٠٠٨ : ٢٦٧). كما أكد على أن العلاقة الدينامية بين حالات الجسم الزمنية وبنية ومخطط المظهر تتغير بمرور الوقت. وأيضاً درس تأثير المخ وضرر الجسم على مخطط الجسم المركزي وصورة الجسم المهمة في النمو الجسمي. (عقلان، ٢٠٠٢ : ٧٣ - ٧٤)

وذكر فرويد (1927) Freud أن صورة الجسم هي الأساس لخلق الهوية إذ أن الأنا على حد تعبيره هي أنا جسمي. (Breakey, 1997 : 108)

وأهتم المحلل النفسي شيلدر (1935) Schilder بدراسات صورة الجسم منذ حقبة مبكرة، فأشار إلى أن التشويهات في خبرة الجسم التي نسبت إلى علم أمراض الدماغ في حاجة للدراسة ليس فقط من منظور علم وظائف أعضاء الدماغ ولكن أيضاً من وجهة النظر النفسية فأدخل هذا المفهوم إلى علم النفس، وذكر أن العديد من المتغيرات التي ارتبطت بصورة الجسم لها علاقة رئيسة بالسّمات الباثولوجية (المرضية) للحياة اليومية وفي الأحداث اليومية العادية، لأن صورة الجسم تقع في مركز الشخصية، وخبرة الجسم نواة الحياة النفسية. (Breakey, 1997 : 108-109)

وأشار آدمسون Adamson إلى أن الوظائف الحسية والعقلية تؤثر على تكوين صورة الجسم، وأن هذه الصورة دائماً تكون في حافة الوعي، ويتركز الوعي أثناء الإصابة بالجروح، أو في حالات قضاء الحاجات الفسيولوجية كالجوع مثلاً، وأنه عادة لا نفكر في صورة الجسم بشكل متكامل وإنما نفكر في الأجزاء. (الهلباوي، ١٩٨٨ : ٥٩)

كما أكد ويننيكوت (1965) Winnicott أن الإحساس بقيمة الجسم كانت له أصوله في الطفولة من خلال ثلاث وظائف دائمة وهي: المعاملة والصورة المرآوية التي تحملها الأم، وإعطاء الحماية للطفل الرضيع، والإحساس بالأمن. (Staffan, 1999 : 11)

ويتفق جليفورد Glifford مع ويننيكوت في أن الاتجاهات الشعورية واللاشعورية تجاه الجسم، ومظهره، وشكله، ووظائفه، وأبعاده تتكون خلال النمو المبكر للفرد، وهذه الاتجاهات كلها تكون صورة الجسم. (الهلباوي، ١٩٨٨ : ٥٩)

وأعتبر فيشر (1968) Fisher أن الجسد غلاف الجسم، ويأتي إدراك غلاف الجسم من الجلد والمعلومات البصرية. وأن حجم أو فضاء الجسم يظهر من التوازن الحركي العميق للجسم، وأن الحركة والنشاط البدني مهمان في تشكيل وصيانة وحفظ صورة الجسم. (فرغلي، ٢٠٠٥ : ١٠ - ١٢)

ويعتبر التفسير الاجتماعي الثقافي هو التفسير الأكثر تدعيماً وتأييداً لصورة الجسم، حيث يركز على المستويات الاجتماعية للجمال التي تؤكد

في المقام الأول على الرغبة في النحافة أو الرشاقة على اعتبار أن النحافة تساوي الجمال، كما أن معظم المجتمعات لا تقيم وزناً للسمنة (الدسوقي، ٢٠٠٣ : ١٠٩). كما أشار ستريجيل -مور وآخرون (1986: 249) Striegel- Moore, et al أنه كلما اعتقدت الأنثى أن ما هو سمين أو بدين أمر سيء، وكل ما هو نحيف أمر جميل كلما اتجهت نحو النحافة، وكلما ازداد توترها واكتئابها، وأصبحت مهمومة بشأن البدانة.

وأنفق سيلبرشتين وآخرون مع ستريجيل -مور وآخرون (1988: 220) Silberstein, et al في أن الأنثى تتلقى منذ السنوات الأولى من عمرها رسالة تفيد بأنه يجب عليها أن تكون نحيفة لكي تكون جميلة وجذابة. وفي هذا السياق ذكر هسو (Hsu, 1989: 393) أنه كلما ازداد الضغط على الإناث لكي يكونوا نحيفات ورشقات كلما زاد اضطراب صورة الجسم لديهن.

ومما يؤكد وجهة النظر الاجتماعية الثقافية أن الإناث لديهن رغبة أو استعداد من الناحية التاريخية لتغيير أجسامهن لكي تتطابق مع مفهوم الجمال الذي يروج له المجتمع، ونظراً لأن الجمال مرادفاً للنحافة فلا عجب في أن الإناث يرغبن في أن يكن أكثر نحافة حتى يحظين بالرغبة والاهتمام من جانب الجنس الآخر. (Kamo & Kasahara, 1998)

• مكونات صورة الجسم:

- أشار الدسوقي (٢٠٠٦ : ١٦) إلى أن صورة الجسم تتكون ثلاثة مكونات:
- ◀ مكون إدراكي: ويقصد به إدراك حجم الجسم ووزنه.
- ◀ مكون ذاتي: ويقصد به الرضا عن الجسم والاهتمام به.
- ◀ مكون سلوكي: ويقصد به المواقف التي تؤدي إلى الراحة، أو عدم الراحة والمرتبطة ببعض جوانب المظهر الجسمي.

ويتضح مما سبق أن العلاقة بين مكونات صورة الجسم علاقة طردية، وهذه المكونات تسهم في مساعدة الفرد على بناء صورة حول جسمه. وأن درجة الرضا عن صورة الجسم لا تتحدد فقط في مدى تناسق أبعاد الجسم وتآزر أعضائه وعضلاته وجاذبيته، ولكنها تتحدد في مدى تمتع الفرد أيضاً بالصحة وسلامة الأعضاء وقدرتها على التفاعل بكفاءة نحو تلك التحديات التي تتضمن البيئة، وعندما يتحقق ذلك فإن نظرة الفرد ومفهومه نحو جسمه سيتسم بالإيجابية.

• العوامل المؤثرة في صورة الجسم:

• الأسرة Family :

تلعب الأسرة دوراً هاماً في تكوين الاتجاهات نحو صورة الجسم، حيث تعد السنوات الخمس الأولى التي ينشئها الطفل في محيط أسرته من أهم مراحل

الحياة لديه، فهو يقوم بتكوين فكرته عن نفسه في بادئ الأمر من خلال علاقته بالأسرة فقد يرى نفسه محبوباً ومرغوباً فيه أو منبوذاً أو محتقراً، وبالتالي إما أن ينشأ راضياً عن نفسه أو نافراً منها ساخطاً عليها. (مختار، ١٩٩٩: ٢٠)

إن الملاحظات السلبية من قبل أفراد الأسرة لها تأثير سلبي على صورة الجسم، بالإضافة إلى أن المضايقة والتعليق على عادات الأكل لدى الطفل تؤدي إلى نمو علاقات غير صحية مع الطعام، كما أن ملاحظات الأسرة عن وزن الطفل قد تؤدي إلى ممارسته للرجيم بشكل غير صحي في سن مبكرة. (فرغلي، ٢٠٠٣: ٢٢٦)

وأضاف ديفيز وكترمان (Davis&Katzman, 1999) أن الآباء الذين يمارسون الرجيم، ويتحدثون دائماً بشكل سلبي عن أجسامهم يرسلون بذلك رسائل قوية توحى بالقلق والانزعاج من الوزن الطبيعي أو المتوقع لدى الأطفال مما يجعلهم يشعرون شعوراً سلبياً نحو أجسامهم.

• المعلمون Teachers :

يلعب المعلمون بعض الدور في إدراك الطلبة لصورة جسمهم، حيث تبين الدراسات أن إدراك الطلاب لتقييم معلمهم عامل مهم في انجازهم الأكاديمي، لذا فمن المعقول أن يؤثر المعلمون على كيفية إدراك الطلبة لأجسامهم. (Kelly, 2000: 4)

إن الطلاب يقضون نصف يومهم تقريباً في الفصل مع المعلمين، وأن معاملة الطالب طبقاً لمظهره الجسمي ليس ظاهرة جديدة فقد وجد أدامز Adams (1977) أن المعلمين يبنون توقعاتهم عن أداء طلابهم بناءً على درجتهم من الجاذبية، حيث يميلون لتقدير طلابهم الوسماء جسدياً أكثر من أولئك غير الجذابين جسدياً. (القاضي، ٢٠٠٩: ٤٣)

• الأقران (الأصدقاء) Friends :

تؤثر جماعة الأقران في تحديد كيف ينظر الفرد إلى جسمه، فقد فحص ادلر وادلر Adler & Adler قوة جماعة الأقران، واكتشفاً أن الأطفال - خاصة البنات - يتعلمون معايير المظهر في سن مبكرة من أقرانهم. وهذه المعايير والقيم التي ينموها أثناء الطفولة قد توجه مواقفهم واتجاهاتهم وسلوكهم في المستقبل (Kelly, 2000: 13). وأضاف فريدمان Friedman أن الأقران يزودون بعضهم البعض بالأمان العاطفي، كما يواجهون نفس المشاكل ويملكون نفس النظرة إلى العالم. من ناحية أخرى قد يقوم الأقران بتشجيع كل منهم للآخر على سلوكيات غير صحية مثل اضطرابات الأكل والرجيم غير الصحي. فالعلاقة بالأقران تؤثر تأثيراً مباشراً ذلك أنها قد تصنع أو تحطم تقدير الذات. (علي، ٢٠١٠: ٣٠)

• وسائل الإعلام The Media :

تؤثر وسائل الإعلام المختلفة من إذاعة وتلفزيون وصحافة ومجلات وكتب بما تقدمه من معلومات وحقائق وأفكار في دعم الاتجاهات النفسية للأفراد وتعزيز القيم والمعتقدات، أو تعديلها والتوافق مع المواقف الجديدة (أحمد و محمد، ٢٠٠٢: ٣٥). فيرى المتخصصون في طب الأطفال أن هناك أعداداً متزايدة من الأطفال الصغار المصابون باضطرابات الأكل بما في ذلك قلة الأكل، والنهم في الأكل أيضاً، يتأثرون بوسائل الإعلام، ويجب علينا جميعاً أن نكون قلقين بدرجة كبيرة من أثر الإعلام على تصور الأطفال والشباب عن صورة وشكل الجسم وأحجامه النموذجية. (Hegan, 1999)

• الثقافة السائدة Cultural :

تسهم الثقافة السائدة فيما يكونه الفرد من تصورات حول جسمه، فكلما كانت صورة الفرد لجسمه متطابقة مع المعايير التي تحددها الثقافة حول الجاذبية الجسمية شعر الفرد بالرضا عن ذاته الجسمية، فهناك بعض الثقافات التي تشيد بطول القامة وكبر حجم أجزاء الجسم لدى الرجال والإناث، إذ أنها علامة من علامات القوة والهيبة، في حين تعتبرها ثقافة أخرى دلالة على مظاهر لا يشجعها المجتمع أو لا يحترمها، بينما تشير في ثقافات ثالثة إلى الصحة الجسمية، ولكن يبدو أن معظم الثقافات تُحيد زيادة الوزن والحجم عن المتوسط لدى الذكور، بينما تفضل أن يقل الوزن عن المتوسط لدى الإناث (إبراهيم و النبال، ١٩٩٤: ٣). وفي هذا السياق أشارت الأنصاري (٢٠٠٢: ١٨٠) إلى أن ما يعد مثالياً في مجتمعاتنا الشرقية قد يكون مغايراً بعض الشيء عن المجتمعات الغربية - وخاصة بين كبار السن - حيث ما زال الجسم الممتلئ للفتاة محبذاً لديهم، أما فئة صغار السن فيلاحظ أنهم يفضلون الأجسام النحيلة أسوة بالغربيين.

• التربية البدنية Physical Education :

إن الرياضة تحافظ على فقدان الوزن بطريقة فعالة للوصول إلى شكل مرغوب من الناحية الجمالية والرياضية، وأن الافتقار إلى فصول التربية الرياضية يمكن أن يتسبب في كراهية الأطفال لقاعة الألعاب الرياضية، وبالتالي كراهية نشاط التربية الرياضية مدى الحياة، وأن نسبة كبيرة من الأطفال الذين لديهم مهارة رياضية ويخجلون من رؤيتهم بملابس رياضية يمكن أن يؤثر ذلك على صورة الجسم لديهم. (فرغلي، ٢٠٠٣: ٢٢٨)

• الإعاقة الحركية Physically handicapped :

تؤثر الإعاقة الحركية على صورة الجسم تأثيراً سلبياً، فقد أشارت نتائج العديد من الأبحاث أن المعاقين حركياً يجدون صعوبة بالغة في تكوين صورة جسم موجبة نتيجة عجزهم عن الاقتراب من المثال الجسمي الذي صاغه المجتمع، وبناء على ذلك يحتمل أن يتمنى المعاقون حركياً أجساماً

لا يستطيعون امتلاكها، أو قد يرفضوا المثال الجسمي الذي فرضته ثقافة المجتمع ويعتبرونه ظالماً، وربما يشعرون بالتذبذب بين الأمرين. (Lawrence, 1991 ; Fertman, 1992 ; Munoz & Morno, 1997 ; Yuen & Hanson, 2002 ; Boeger, Mulders & Mohn, 2002 ; Taleporos & McCabe, 2002)

وبناء على ما سبق، يتضح أن:

« صورة الجسم هي صورة ديناميكية دائمة التغير نظراً لتفاعلها مع عدة عوامل مثل ما هو مخزون في الذاكرة من صور ترى في وسائل الإعلام، وآراء الآخرين حيث يبدأ تأثيرها في سن مبكر من خلال تعليقات الأهل ثم المعلمون والزملاء في المدرسة والعمل.

« صورة الجسم مفهوم نسبي يختلف من مجتمع لآخر، ومن زمن لآخر، ومن مجموعة عرقية إلى مجموعة عرقية أخرى داخل المجتمع الواحد.

« عظم الدور الذي تلعبه وسائل الإعلام في التأثير على إدراك الأفراد لصور أجسامهم ولاسيما بعد التوسع في استخدام أجهزة الاستقبال والأقمار الصناعية المتعددة ودخول الانترنت إلى معظم البيوت.

« من الضروري جداً أن تتكاتف جميع العوامل المؤثرة في تكوين صورة الجسم في مساعدة الأفراد على تقبل صورهم الجسمية.

• تكوين ونمو صورة الجسم:

تتطور الصورة التي يكونها الفرد عن جسمه من مرحلة عمرية إلى أخرى فلها خاصية الاستمرارية والتعقيد، فهي لا تختلف عن أي ظاهرة ارتقائية أخرى في كونها تنتقل من العام إلى الخاص، ومن النظرة الكلية الشاملة إلى الفحص الجزئي المدقق، وإن كان يستمد معناه من الإطار الكلي.

ففي مرحلة الطفولة المبكرة Early childhood ينظر الطفل إلى جسمه بشكل كلي، وتنمو صورة جسمه باطراد ويحدد ذلك حجم الجسم والقوة الجسمية، إلا أنها تكون أكثر شعورية أثناء مرحلة الطفولة الوسطى Middle childhood عندما يستطيع الطفل مقارنة نفسه بأقرانه وليس بأبويه فقط. (زهران، ٢٠٠٥: ٢٠٦)

وقد توصل باترز Patrz إلى أن الأطفال الذين يدركون قوة أجسامهم هم أكثر وداً وتعاوناً نحو الرفاق، ويتميز هؤلاء الأطفال بالثقة بالنفس والانبساط، في حين أن الأطفال الذين يشعرون بضعف بنيتهم الجسمية وبالتالي يدركون انخفاض جاذبيتهم الجسمية، كانوا أكثر عرضه لبعض المشكلات السلوكية مثل الخجل والوحدة النفسية، وهذا ما أكدته دراسة بروك Brook التي أجريت في أحد مراكز الطفولة بجامعة كاليفورنيا، إذ تبين أن (٢٩) من أصل (٩٣) ذكراً من تلاميذ المرحلة الابتدائية عانوا من عدم القدرة على تقبل أجسامهم الضعيفة. (كفاي، ٢٠٠٦: ٢٣٦)

كما كشفت دراسات عديدة أن الأطفال قبل مرحلة المراهقة يواجهون تشوهات صورة الجسم، وهذه الدراسات تميل إلى تأكيد أن عدم الرضا عن الجسم ينمو فيما قبل المراهقة، ولاحظت هذه الدراسات أن مشاكل صورة الجسم يمكن أن تبدأ بحدود عمر سبع سنوات. (Hitchcock, 2002: 1-8)

ويختلف الأمر كلياً في مرحلة المراهقة Adolescence Stage، إذ ينظر المراهق لكل عضو من أعضاء جسمه وكأنه جزء قائم بذاته، فهي مرحلة الفحص الجزئي المدقق، ويبدأ المراهق في معاناة جديدة نتيجة للتغيرات المفاجئة التي تعترى جسمه، وغالباً ما يكون المراهق غير راض عن شكل أجزاء الجسم، وربما يشعر بالقلق للبدانة التي حلت على بعض أجزاء جسمه، وهي خاصية ربما تنفرد بها المراهقات أكثر من المراهقين، وتتأثر صورة الجسم لدى المراهق بتعليقات وتقييمات الآخرين. (حمودة، ١٩٩٨: ١٤١)

ويحدد معيار الجاذبية - كما أشار ديون وآخرون - في مرحلة المراهقة من خلال إقبال الآخرين على تكوين صداقات وعلاقات اجتماعية مع المراهق، وبعبارة أخرى فإنه من ضمن العوامل التي تحدد جاذبية المراهق الاجتماعية مدى درجة جاذبيته الجسمية.

وتأتي مرحلة الرشد Adulthood وهي مرحلة هدوء نسبي حيث يتوافق فيها الفرد مع صورته الجسمية، ويقتنع بها من حيث الطول والتأزر مع ملامح الوجه، ولكن ربما توجد درجة من عدم الرضا عن الذات الجسمية فيما يخص الوزن. وخاصية الوزن تميز الأنثى أكثر من الذكر، فالنحافة والرشاقة هما شغلها الشاغل، وهما أيضاً الخاصيتان اللتان لا تستطيع الأنثى الحصول عليهما بسهولة - في بعض الحالات - لصعوبة ضبطها. (كفاي والنيال، ١٩٩٥: ٢٤)

وفي مرحلة اليأس Climacteric stage، وهي مرحلة انقطاع دورة الحيض، ترفض المرأة صورتها الجسمية، فقد زاد وزنها زيادة ملحوظة نتيجة للاختلالات الهرمونية، والتي تنعكس على ظهور عدم انتظام معين في الوظائف النفسية والجسمية، فضلاً عن ذلك تظهر في هذه المرحلة على الأنثى علامات الشيخوخة على الوجه وعلى الجبهة وحول العينين مما يسبب لها حالة من اليأس والتعاسة، لذا نجد أن بعض السيدات في هذه السن حريصات على استعمال مساحيق ومستحضرات تحتوي على مادة الكولاجين المسئولة على حيوية الخلايا ونشاطها، وعدم الرضا عن صورة الجسم في سن اليأس له آثاره السلبية على المرأة والتي قد تكون مسئولة عن أعراض واضطرابات انفعالية ووجدانية تعاني منها المرأة في هذه السن الحرجة.

ويدرك المسن التغيرات الواضحة على جسمه، ولكنها لا تحتل محوراً جاداً بقدر ما يشغله سلامة صحته وأن يجد من يراعاه ويهتم بأموره، فترجع صورة

الجسم في مرحلة الشيخوخة إلى الشكل الكلي العام وتبتعد عن الخصوصية والجزئية. (كفاية والنيال، ١٩٩٥: ٢٤)

وبناءً على ما سبق، يتضح أن هناك مرحلتين مميزتين في متغير صورة الجسم وهما: مرحلة المراهقة ومرحلة سن اليأس، لأنهما تمثلان مرحلتين حاسمتين في حياة الإنسان بما تحتويهما من تغيرات هرمونية، وضمور غدد ونمو أخرى يصاحبها تغير ملحوظ في أعضاء الجسم وأجزائه.

• الإعاقة الحركية Physically handicapped :

• مفهوم الإعاقة الحركية:

عرف هانت ومارشال (Hant & Marshall, 1994 : 10) الإعاقة الحركية بأنها حالة من نقص الكفاءة أو انخفاض مستوى الوظائف الحركية للأطراف أو العظام أو العضلات أو النظام العصبي للجسم مما يؤدي إلى فقد القدرة على تحريك الجسم أو أحد أعضائه، ولا يقتضي ذلك وجود إعاقة عقلية.

وعرف الزعمرط (٢٠٠٠: ٢٢٨) الإعاقة الحركية بأنها كل فرد يعاني قصور أو عجز جسدي أو حركي يؤثر على فرص تعليمية أو عملية أو انتقالية، مما يستدعي إدخال تعديلات تربوية أو بيئية وتوفير أجهزة ووسائل مساعدة ليتمكن من التعلم والعمل والعيش، ويشمل ذلك على حالات الشلل المختلفة، وانحلال وضمور العضلات وبتير الأطراف.

بينما عرفها أولرش (Ulrich, 2003 : 5) بأنها عدم القدرة على الحركة بسهولة، والحاجة إلى مساعدة الآخرين، ويرجع ذلك إلى إصابات الدماغ أثناء الطفولة أو التشوه الولادي للأطراف أو فقدان وظيفة من وظائف الأعضاء الحركية.

كما عرف العواملة (٢٠٠٣: ٢٧) الإعاقة الحركية بأنها عائق جسدي يمنع الفرد من القيام بوظائفه الحركية بشكل طبيعي نتيجة مرض أو إصابة أدت إلى ضمور في العضلات أو فقدان القدرة الحركية أو الحسية أو كليهما معاً، ويحتاج هذا الشخص إلى برامج طبية ونفسية واجتماعية وتربوية ومهنية لمساعدته في تحقيق أهدافه الحياتية والعيش بأكبر قدر من الاستقلالية.

وأيضاً عرفها أبو سكران (٢٠٠٩ : ٨٤) بأنها نقص أو قصور مزمن يؤثر سلباً على قدرات الشخص، الأمر الذي يحول بين الفرد والاستفادة الكاملة من الخبرات التعليمية والمهنية والاجتماعية والتي يستطيع الفرد العادي الاستفادة منها ويكون لها الانعكاس السلبي على نفسية المعاق.

من خلال العرض السابق لمفهوم الإعاقة الحركية يتضح أن:

« الإعاقة الحركية هي قصور وتعطل جزء أو أكثر من جسم الإنسان.

◀ الإعاقة الحركية تؤثر سلباً على المعاق في واحد أو أكثر من المظاهر التالية: حركة المعاق وقدرته على التنقل، تأزر أو تناسق الأداء الحركي لأعضاء جسمه، والقدرة على التعلم، والقدرة على التوافق الشخصي، والقدرة على الاستفادة الكاملة من البرامج والخدمات التعليمية والتدريبية التي تقدم للأفراد العاديين الذين هم في مثل سنه.

◀ المعاقون حركياً بحاجة إلى تدخل طبي ونفسي واجتماعي ومهني.

• نسبة الإعاقة الحركية في المجتمع السعودي:

أوضحت نتائج المسح الديموجرافي لمصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات بالمملكة العربية السعودية عام ٢٠٠٧م (١٤٢٨هـ) أن نسبة السكان السعوديين المعاقين إلى إجمالي السكان السعوديين بلغت (٠.٨٪). وحصل ذوي الإعاقة الحركية على النسبة العظمى من بين الإعاقات الأخرى حيث بلغت نسبتهم (٣٢.٩٪)، بينما بلغت نسبة ذوي الإعاقة البصرية (٧.١٪)، وذوي الإعاقة النطقية (٥.٢٪)، وذوي الإعاقة السمعية (٤.٣٪)، وذوي الإعاقة الذهنية (العقلية) (٢١.٩٪)، وذوي الإعاقة النفسية (٣.٩٪)، وذوي الإعاقات المتعددة (١٥.٩٪)، وذوي الإعاقات الأخرى (٨.٨٪).

كما أوضحت نتائج المسح أن نسبة الإعاقة الحركية تختلف بدرجة كبيرة بين الفئات العمرية المختلفة حيث وصلت إلى أدنى مستوى لها بين الأطفال أقل من سنة (١.٨٪) وأعلى مستوياتها في فئة العمر (٢٥ سنة فأكثر) حيث بلغت (٢٢.٣٪)، ثم فئة العمر (٥ - ٩) سنوات حيث بلغت (٢٠.٤٪)، ثم فئة العمر (١٠ - ١٤) سنة حيث بلغت (١٩.١٪)، ثم فئة العمر (١٥ - ١٩) سنة حيث بلغت (١٤.٨٪)، ثم فئة العمر (١ - ٤) سنوات حيث بلغت (١١.٩٪)، ثم فئة العمر (٢٠ - ٢٥) سنة حيث بلغت (٩.٧٪). ويتوزع السعوديون المعاقون حركياً بين الذكور والإناث بنسب (٦٥٪)، (٣٥٪) على التوالي.

• تصنيفات الإعاقة الحركية:

◀ أولاً: الشلل الدماغي Cerebral Palsy : ويقصد به مجموعة من الأعراض والاعتلالات المختلفة التي تؤدي إلى اختلال دائم في الحركة، ووضعية الجسم نظراً لفقدان سيطرة الجهاز العصبي المركزي (الدماغ) عليها وكذلك إلى الاختلال الدائم في القدرات الحسية والإدراكية والتعليمية والنفسية لدى المصابين (أبو جياب، ٢٠٠٢: ٧). ويحدث الشلل الدماغي نتيجة لأسباب متعددة منها ما هو وراثي، ومنها ما هو قبل أو أثناء أو بعد الولادة، حيث تتمثل أسباب ما قبل الولادة في تلك الأسباب الجينية، وإصابة الأم الحامل بالأمراض المعدية كالحصبة الألمانية والزهري، وتعرض الأم الحامل للأشعة السينية، وسوء التغذية، والصدمات الجسمية مما يؤثر على خلايا المخ. (الروسان، ١٩٩٦ : ٢٤١ - ٢٤٢ : الخطيب، ٢٠٠٦: ٦٤)

« ثانياً: اضطرابات العمود الفقري Spina Bifida : ويقصد بها ذلك الخلل الذي يصيب النمو السوي للعمود الفقري من منطقة الرأس وحتى نهاية العمود الفقري، وقد ترتبط حالات اضطرابات العمود الفقري بحالات أخرى مثل حالة استسقاء الدماغ والتي تمثل شكلاً من أشكال الإعاقة العقلية، كما قد ترتبط بحالات التهاب الدماغ أو العمود الفقري وتعتبر أسباب اضطرابات العمود الفقري غير معروفة. (الروسان، ١٩٩٦ : ٢٤٢)

« ثالثاً: الصرع Epilepsy : ويقصد به اضطراب في وظيفة الجهاز العصبي المركزي الناتج عن خلل مفاجئ لوظائف الجهاز العصبي (تفريغ سيالات كهربائية زائدة في الدماغ) والذي يؤدي إلى سقوط المصاب به فجأة بنوبات تشنجه ويصاحبها تقلصات عضلية تصيب جميع أجزاء الجسم تدوم بضع دقائق مع فقدان الوعي لفترات مختلفة. (الصفدي، ٢٠٠٣ : ٩٦)

« رابعاً: التصلب المتعدد Multiple Sclerosis : ويقصد به مرض التهابي مزمن، يصيب الجهاز العصبي المركزي وذلك بسبب خلل في الجهاز المناعي للإنسان مما يؤدي إلى قيام الجهاز المناعي للجسم بمهاجمة أنسجته الخاصة فيما يعرف باضطراب المناعة الذاتية، وهنا يقوم بتدمير غشاء الميلين الذي يغلف معظم الخلايا العصبية في المخ، مما يسبب تكون بقع (لويحات) من المناطق الخالية من الميلين مما يتسبب بظهور أعراض المرض والإعاقة فيما بعد. (الأزهري وأبو هشيمه، ٢٠١٠ : ٨١)

« خامساً: وهن أو ضمور العضلات Muscular Dystrophy : اضطراب وراثي يؤدي إلى فقدان الجسم لحيويته، كما يؤدي إلى تلفه وتحلله بشكل تدريجي نتيجة لتوقف نمو العضلات، أو تبدل النسيج العضلي وحلول نسيج دهني محله (سليمان، ٢٠٠٤ : ٢١٦). ويحدث وهن أو ضمور العضلات بسبب عدم نقل السيالات العصبية عبر مناطق اتصال الأعصاب بالعضلات بسبب عدم إفراز أنزيم الاستلكتولين الضروري لعملية الإيصال هذه. وقد يرتبط هذا المرض بأورام الغدة الثيموسمية، أو الغدة الدرقية، والروماتيزم، وبعض الأورام الخبيثة. (الخطيب، ٢٠٠٦ : ١٢٧ - ١٢٨)

« سادساً: شلل الأطفال Poliomyelitis : ويقصد به إصابة صحية يسببها أحد ثلاثة أنواع من فيروسات شلل الأطفال التي تصيب الخلايا العصبية مما يؤدي إلى التهابها وحدوث الإصابة، وتحدث الإصابة في جميع المراحل العمرية، وتزداد انتشاراً عند الأطفال قبل السنة الخامسة وقد يصيب الفيروس كبار السن أيضاً. (سليمان، ٢٠٠٤ : ١٤٦ ؛ القمش والمعاطية، ٢٠١٠ : ١٥٣)

« سابعاً: التشوهات القوامية Physical Deformation : ويقصد بها شذوذ في شكل عضو من أعضاء الجسم أو جزء منه، وانحراف عن الوضع الطبيعي المسلم به تشريحياً مما ينتج عنه تغير في علاقة هذا العضو بسائر الأعضاء

الأخرى. وترجع الأسباب العامة للتشوهات القوامية إلى إصابة أحد أعضاء الجسم المكون للقوام، أو الأمراض التي تؤدي إلى ضعف العظام أو العضلات، أو العادات القوامية الخاطئة التي تتكون في السنوات المبكرة من العمر، أو المهن التي تتطلب الجلوس لفترات طويلة، أو ممارسة الرياضة البدنية بأسلوب غير علمي إذا تجاوزت الحد، أو بعض النواحي النفسية أو الاضطرابات الانفعالية في الشخصية. (الأزهري وأبو هشيمة، ٢٠١٠ : ١٤٧)

◀ ثامناً: البتر Amputation : ويقصد به حالة مكتسبة ناتجة عن فقد أحد أطراف الجسم بسبب الإصابات أو الأمراض أو الجراحة أو الحروب أو غياب أحد الأطراف لأسباب خلقية يحدث عند ولادة رضيع بدون أحد أطرافه (Rains, 1995 : 41). وللبتر أنواع عديدة تعود تسميتها إلى موقع ومستوى البتر، فهناك البتر المفصلي، وبتر فوق الركبة، وبتر تحت الركبة، وبتر مشط القدم، وبتر فوق الكوع، وبتر تحت الكوع. (الغريز والنوايسة، ٢٠٠٩ : ٦٤ - ٦٥)

• قياس وتشخيص الإعاقة الحركية:

يتم التعرف على الأطفال ذوي الاضطرابات الحركية من قبل فريق من الأطباء المختصين بالأطفال، بحيث تكون مهمة هذا الفريق قياس وتشخيص حالات الأطفال ذوي الاضطرابات الحركية من خلال الفحوصات الطبية اللازمة، والتي تشمل دراسة العوامل الوراثية والبيئية، ومظاهر النمو الحركي، ومن ثم تقديم العلاج المناسب، وقد يساهم طبيب الأعصاب في قياس وتشخيص مظاهر الاضطرابات الحركية. (الروسان، ١٩٩٦ : ٢٤٦)

• المشكلات النفسية والاجتماعية الناتجة عن الإعاقة الحركية:

• المشكلات النفسية Psychological problems :

تتسبب الإعاقة الحركية في العديد من المشكلات النفسية ومنها على سبيل المثال:

◀ اضطراب صورة الجسم: إن المعاقين حركياً وبسبب الإعاقة الظاهرة لديهم لا يحولون أفكارهم عن أجسادهم، ويتألمون للحال التي أصبحوا عليها، حيث أصبحوا محل شفقة وعطف من الآخرين، ويرتبط اضطراب صورة الجسم لدى المعاقين حركياً بانتقاء الفرد المعاق للدفاعات الذاتية مما يؤدي إلى القلق وتشويه الذات ونقدها. (محمد، ٢٠٠٣ : ٦٥)

◀ الشعور الزائد بالعجز: وهو يخلق نمطاً من المعاقين ذلك النمط الذي يتقبل قضائه، ويستكين للواقع، ويحاول استخدام ضعفه في استجداء عطف الآخرين، وكذلك نمط فقد احترامه لنفسه حيث يجد في عاهته حجة لكي يتنصل من دوره في أسرته ومجتمعه. (عبد وحنلاوة، ٢٠٠١ : ٥٩)

◀ عدم الشعور بالأمن والاطمئنان نحو حالته الجسمية: فالمعاق حركياً لا يطمئن للجري والوثب، وقد يحدث لديه اضطراب في الإدراك لعدم قدرته على التقدير الواقعي. (أبو النصر، ٢٠٠٩ : ١١٢)

« الشعور الزائد بالنقص: إن المعاقين حركياً يعتمدون اعتماداً كبيراً على الآخرين مما يشعرهم بالنقص، وتبني صورة سلبية عن أنفسهم، ويعانون من القلق والاكتئاب ورفض التوافق مع مشاكلهم الجسدية. (أبو النصر، ٢٠٠٩: ١١٢)

« الإسراف في الوسائل الدفاعية: يميل المعاق حركياً إلى النكوص السلوكي في مستوى اعتماده على الغير والتي تتأكد من خلال تقليص حركته والاحتياجات التي يعبر عنها للحفاظ على نفسه وذلك باعتماده على الآخرين. وكذلك الكبت حيث يضطر لاستخدام ميكانيزمات غير توافقيه كالإسقاط، والعدوان، والإنكار، والأفعال العكسية، والتبرير. (عبد وحلاوة، ٢٠٠١: ٥٩؛ منسي، ٢٠٠٤: ٨٥)

« انخفاض تقدير الذات، والشعور باليأس والحسرة. (قرني، ٢٠٠٨: ٦٣)

• المشكلات الاجتماعية Social problems :

إن الآثار الاجتماعية للإعاقة تتضح من خلال مواقف واتجاهات وسياسة المجتمع تجاه الأفراد المعاقين حركياً، فذكر رايت Wright أن ردود الأفعال للعجز البدني هي استجابات لضغوط البيئة الاجتماعية، كما ذكر ميرسون Meyerson أن المجتمع هو الذي يسبب عدم التوافق، وأن مشكلات العجز تنبع من البيئة الاجتماعية، فالعجز حكم اجتماعي. (Shontz, 1980 : 27- 30)

من هنا يتضح لنا بعض المشاكل المتعلقة بالناحية الاجتماعية كمشكلات الأسرة، ومشكلات العمل، ومشكلات الأصدقاء، والمشكلات الترويحية.

فمشكلات الأسرة تتمثل في أن المعاق له حاجاته الخاصة ومن ثم فإن رعايته تتطلب جهداً كبيراً قد ينوء بكاهل الوالدين وباقي أفراد الأسرة، وهذا من شأنه تعريضهم للارتباك والخوف من المستقبل وعدم الاتزان العضوي والنفسي والاجتماعي ومن ثم يقعون فريسة للضغط النفسي. (محمد، ٢٠٠٣: ٦٧)

وأشارت نتائج دراسة لونر وآخرون (Lonner, et al, 1994) إلى أن وجود معاق في الأسرة يؤثر سلبياً على جميع أوجه حياة الأسرة وأن الخدمات التي تقدم لهذه الأسر من قبل المجتمع غير متكاملة ولا تساعدهم في التغلب على ما يواجهونه من مشكلات مع المعاق داخل الأسرة، كما أن هناك صعوبات كبيرة في الوصول لمصادر تلك الخدمات في المجتمع، وعدم توافر الخدمات الصحية.

أما بالنسبة لمشكلات العمل، تعتبر أماكن العمل من الأماكن المسببة للضغوط، وقد ترتبط بالعزلة الاجتماعية نظراً للمظهر الخارجي للمعاق مما يجعل الأفراد ذوي الإعاقة الحركية يواجهون مشكلة في التقبل الاجتماعي، لذا فالأفراد ذوو الإعاقة يتعاملوا مع أماكن العمل بحرص شديد وهم أكثر تنبهاً للنجاح والفشل ويحاولون تكوين وجهة نظر في العمل المستقبلي،

ولهذا يجب مساعدتهم في اختيار العمل ومساعدتهم على الموازنة مع الحقائق الاجتماعية المرتبطة بالعمل. (Hans, 2000 : 6)

أما بالنسبة لمشكلات الأصدقاء، فتظهر بوضوح لدى المعاقين حيث أن الحاجة للانضمام إلى جماعة تكون هامة جدا أثناء فترات المشاكل الصحية والعجز المكتسب لأن هذه الخبرة تكون مهددة لهوية الأفراد وأدائهم، وكما هو متوقع فإن الأفراد ذوي الإعاقة تكون شبكة العلاقات الاجتماعية من الأصدقاء والصدقات الجيدة أقل من الأسوياء على الرغم من أن لديهم فرص كافية للتعامل. (Amado, 1993)

أما بالنسبة للمشكلات الترويحية، فتؤثر الإعاقة في قدرة الفرد على الاستمتاع بوقت الفراغ لأنها تتطلب منه طاقات خاصة لا تتوفر عنده. (منسي، ٢٠٠٤ : ٨٤)

• أثر الإعاقة الحركية على صورة الجسم:

يتضمن النموذج الاجتماعي للإعاقة إطاراً مفيداً يساعد على فهم صورة الجسم لدى الأشخاص المعاقين حركياً، حيث يشمل هذا النموذج مفاهيم مثل الوصمة Stigma والغيرية Otherness، ويتحدى النموذج الاجتماعي للإعاقة وجهة النظر التقليدية التي تنظر للإعاقة كمأساة طبية ويستبدلها بوجهة نظر أخرى ترى أن الإعاقة بمثابة قمع اجتماعي Social Oppression، وفي هذا السياق أشار شكسبير، جلسبيسلز، ديفيز (Shakespeare, Gillespiesell, Davies, 1996) إلى أن الإعاقة تتكون اجتماعياً وليس بيولوجياً، حيث يفترض النموذج الاجتماعي للإعاقة أن الأشخاص المعاقين حركياً تتغير مشاعرهم واتجاهاتهم نحو أجسامهم بسبب عوامل اجتماعية مثل التعليم، والمساندة الاجتماعية، والاتجاهات الاجتماعية الحقيقية والمدركة.

وقدم جوفمان Goffman واحدة من أشهر وجهات النظر النفسية الاجتماعية المبكرة التي تتعلق بالإعاقة الحركية، وبنى نظريته على مفهوم الوصمة والتي عرفها بأنها: خاصية أو صفة مميزة تُشعر الفرد بالخزي الشديد. (Dovey & Graffam, 1994)

ووفقاً لنظرية جوفمان فإن المعاق حركياً عندما يقابل شخصاً غريباً، يصبح الغريب - في الحال - واعياً بالصفة المخزية (الإعاقة الحركية) والتي تتسبب في وصمه وإصدار ادعاءات تتضمن أن الشخص المعاق حركياً غير جذاب، وغير كفء، وغير قادر جنسياً، وذكاؤه منخفض، ويتلقى إعنات خيرية ... وغيرها من الادعاءات التي تقلل من قيمة الشخص المعاق حركياً وتحجب خصائصه ومهاراته وقدراته الشخصية الأخرى. (Lawrence, 1991 ; Dovey & Graffam, 1994)

وتُعد نظرية جوفمان مهمة لكل باحث أو معالج يرغب في فهم التأثيرات النفسية للإعاقة الحركية على صورة الجسم، وتؤكد هذه النظرية

على أن الصفات الشاذة ينتج عنها تقييم سلبي للأشخاص المعاقين حركياً، وأن صورة الجسم تتأثر بالعوامل البيئية والاتجاهات الاجتماعية، فإذا عاش الفرد في بيئة تتقبله، فإن قبول الآخرين سوف يؤدي إلى قبول الذات ومن ثم فإن الأشخاص الذين تنال أجسامهم تقديراً ضئيلاً بواسطة المجتمع قد يقللوا من قيمة أنفسهم مما يؤثر سلباً على صورة الجسم (راضي، ٢٠٠٨: ٢٦٩). ومن ناحية أخرى، يُعد مفهوم الغيرية مهماً من الناحية النفسية لأنه يرتبط بشعور الأشخاص المعاقين حركياً، ويؤثر على صورة الجسم لديهم.

وأشار ويندال (Wendell, 1996) إلى أن الأشخاص العاديين ينظرون عادة للأشخاص المعاقين حركياً على أنهم مختلفون وبدلاً من التوحد معهم فإنهم ينظرون إليهم كرموز للنقص، والفشل في التحكم في الجسم، والتعرض للضعف والألم والموت، ومن ثم يثيرون مشاعر الخوف والرفض لدى العاديين.

ويؤكد ذلك مريفي (Murphy, 1995) عندما ذكر أن الأشخاص العاديين يبدون كراهية واستياء تجاه الأشخاص المعاقين حركياً ويصفونهم بالقبح ويدركون أنهم يخالفون القيم والمثل الاجتماعية التي تتضمن القوة والاستقلال والصحة، والتي تدعمها وسائل الإعلام بصورة مستمرة.

ومن ثم يواجه المعاقون حركياً صعوبة بالغة في تكوين صورة جسم موجبة نتيجة عجزهم عن الاقتراب من المثال الجسمي الذي صاغه المجتمع، وبناء على ذلك يحتمل أن يتمنى المعاقون حركياً أجساماً لا يستطيعون امتلاكها، أو قد يرفضوا المثال الجسمي الذي فرضته ثقافة المجتمع ويعتبرونه ظالماً، وربما يشعرون بالتذبذب بين الأمرين. (Wendell, 1996)

وفي كل الحالات يجب أن يناضل الأشخاص المعاقين حركياً أكثر من الأشخاص العاديين من أجل صورة جسم ايجابية وواقعية، ويصبح هذا الأمر أكثر صعوبة بسبب ردود أفعال الآخرين تجاههم مما يشعرون بالخجل، وكراهية الذات، والعزلة الاجتماعية. (Lawrence, 1991)

• ثانياً : البحوث السابقة :

• بحوث تناولت صورة الجسم لدى المعاقين حركياً :
في عام (١٩٩٥) أجرى باول وآخرون Paul, et al بحثاً هدف إلى التعرف على تأثير الإعاقة الجسمية الناتجة عن الإصابة بالعمود الفقري على مفهوم صورة الجسم وعلى مفهوم الذات وعلى العلاقات الاجتماعية لدى الأطفال. وتكونت عينة البحث من (١١٢) من المعاقين جسدياً، تراوحت أعمارهم ما بين (٦ - ١٢) سنة. واستخدم في البحث مقاييس الضغط، ومقاييس تقييم الذات، ومقاييس إدراك الذات. وتوصل البحث إلى أن بعض المتغيرات مثل العمر عند حدوث الإصابة ودرجة شدة الإصابة لهم بالغ الأثر على التكيف النفسي وعلى مفهوم صورة الجسم ومفهوم الذات لدى الأطفال المعاقين جسدياً

وفي عام (١٩٩٨) أجرى كل من كويون ويومس Kueune & Bomes بحثاً هدفاً إلى دراسة مفهوم الجسم وتقدير الذات لدى عينة من المعاقين حركياً والعاديين وعلاقة ذلك بالمظهر الخارجي. وتكونت عينة البحث من (١٢٢) فرداً. واستخدم في البحث اختبار التعلق بالجسم والذات، واختبار الشخصية المتعدد الأوجه. وتوصل البحث إلى أن احترام الذات وتقديرها له علاقة إيجابية بمفهوم الذات وصورة الجسم، وأن مجموعة المعاقين حركياً تهتم بالمفاهيم المتعلقة بالجسم بينما نجد مجموعة العاديين يعتبرون المفاهيم غير المتعلقة بالجسم أكثر أهمية من مفهوم تقدير الذات، كما أظهرت نتائج البحث أن مفاهيم الذات والجسم أقل وضوحاً في المعنى لدى المعاقين حركياً.

كما أجرى واطسون Watson (١٩٩٩) بحثاً هدفاً إلى معرفة تأثير الإعاقة الحركية الواضحة على صورة الجسم والإحساس بالذات لدى النساء. وتكونت عينة البحث من (١٠) سيدات. واستخدم في البحث مقياس صورة الجسم، ومقياس الإحساس بالذات، بالإضافة إلى المقابلات الشخصية مع العينة. وتوصل إلى أن معظم النساء في العينة لديهن مشاعر سلبية تجاه بعض الجوانب في أجسامهن، ولكن لديهن صورة إيجابية للذات، كما أظهرت النتائج أن هناك عوامل متعددة مثل المساندة الاجتماعية والعمر والتوافق لها ارتباط إيجابي بصورة الجسم.

ولمعرفة تأثير الإعاقة الحركية على بعض المتغيرات أجرى ميلر Miller (٢٠٠١) بحث هدفاً إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين صورة الجسم وتقدير الذات والاكتئاب والرضا عن الحياة لدى المصابين ببتير الأطراف السفلية. وتكونت عينة البحث من (٥١) فرداً من مبتوري الأطراف السفلية. واستخدم في البحث مقياس صورة الجسم، ومقياس تقدير الذات، ومقياس الاكتئاب، ومقياس الرضا عن الحياة. وتوصل البحث إلى وجود ارتباط سلبي بين صورة الجسم وتقدير الذات وبين درجة الاكتئاب والرضا عن الحياة لدى المصابين بالبتير، وأن الأفراد الذين يعانون من قلق بشأن صورة الجسم لديهم تقدير ذات منخفض ومستوى عالي من الاكتئاب.

وقد جاء بحث تالبورس وماك كيب Taleporos & McCabe (٢٠٠٢) للكشف عن تأثير الإعاقة الجسدية على صورة الجسم. وتكونت عينة البحث من (٧) أفراد من ذوي الإعاقة الجسدية، تراوحت أعمارهم ما بين (٢٢ - ٥٠) سنة. واستخدم في البحث المقابلات الفردية. وتوصل البحث إلى أن الإعاقة الجسدية تؤثر سلباً على الخبرات النفسية للمعاقين جسدياً وعلى مشاعرهم واتجاهاتهم نحو أجسامهم، وأن تأثير الإعاقة الجسدية على صورة الجسم يتحدد في إطار التغذية الراجعة من البيئة الاجتماعية، كما أظهرت نتائج البحث أن المعاقين جسدياً يتوافقون مع أجسامهم بصورة متزايدة مع مرور الزمن.

كما قدم كل من يون وهانسن Yuen & Hanson (٢٠٠٢) بحثاً هدف إلى التعرف على الفروق في صورة الجسم بين الراشدين ذوي الإعاقة الحركية المكتسبة والراشدين العاديين، والتعرف على الفروق في صورة الجسم بين ذوي الإعاقة الحركية المكتسبة الممارسين وغير الممارسين للرياضة البدنية. وتكونت عينة البحث من (٦٠) فرداً. واستخدم في البحث استبيان علاقة الذات بالجسد. وتوصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صورة الجسم بين ذوي الإعاقة الحركية المكتسبة والعاديين، كما أظهرت نتائج البحث أن ذوي الإعاقة الحركية المكتسبة الذين يمارسون الرياضة البدنية يقدرّون الهيئة الجسمية والصحة أفضل ويهتمون أكثر بالملائمة الجسمية وهم أكثر رضا عن أجزاء الجسم المختلفة مقارنة بنظرائهم من غير الممارسين للرياضة البدنية.

كما أجرى هندي (٢٠٠٧) بحثاً هدف إلى التعرف على صورة الجسم لدى الأطفال المعاقين جسدياً مقارنة بنظرائهم غير المعاقين. وتكونت عينة البحث من (٦٠) طفلاً، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٤ - ٦) سنوات. واستخدم في البحث مقياس صورة الجسم، واستمارة المقابلة الشخصية، واختبار رسم الشخص، والمقابلة الكلينيكية الطليقة. وتوصل البحث إلى عدد من النتائج من أهمها: وجود فروق في صورة الجسم بين الأطفال المعاقين جسدياً والعاديين لصالح العاديين، كما توجد فروق في صورة الجسم بين الذكور والإناث المعاقين جسدياً لصالح الذكور، وأيضاً توجد فروق في صورة الجسم باختلاف المتغيرات الديموجرافية كالترتيب الميلادي، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي لصالح المتقدمين في الترتيب الميلادي ولصالح الأطفال ذوات الأسر مرتفعي الدخل الاقتصادي.

وفي عام (٢٠٠٧) أيضاً قدمت Wade بحثاً هدف إلى التعرف على الفروق في صورة وتقدير الذات بين المراهقين المعاقين بالجنف والمراهقين العاديين، وكذلك التعرف على أثر طريقة معالجة الانحناء الجانبي لدى المراهقين على صورة الجسم وتقدير الذات. وتكونت عينة البحث من (١١٣) طالباً تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٥ - ١٨) سنة. واستخدم في البحث مقياس صورة الجسم، ومقياس روزنبرج لتقدير الذات. وتوصل البحث إلى أن المراهقين الذين يعانون من انحراف جانبي للعمود الفقري كان لديهم صورة إيجابية للجسم وتقدير أعلى للذات من الذين لا يعانون من الانحراف الجانبي للعمود الفقري.

وعن تأثير الإعاقة الحركية على عدد من المتغيرات من أبرزها صورة الجسم أجرت راضي (٢٠٠٨) بحثاً على عينة قوامها (٤٨٠) فرداً. واستخدم في البحث مقياس صورة الجسم، ومقياس الاكتئاب، ومقياس تقدير الذات، ومقياس الرضا عن الحياة. وتوصل البحث إلى وجود فروق في صورة الجسم بين المعاقين جسدياً والعاديين لصالح العاديين، ووجود فروق بين المعاقين والمعاقات جسدياً

لصالح المعاقين، ووجود فروق بين ذوي الإعاقة الجسدية الظاهرة وذوي الإعاقة الجسدية غير الظاهرة لصالح ذوي الإعاقة الجسدية غير الظاهرة، ووجود معاملات ارتباط سالبة بين درجات المعاقين جسدياً على مقياس صورة الجسم ودرجاتهم على مقياس الاكتئاب، ووجود معاملات ارتباط موجبة بين درجات المعاقين جسدياً على مقياس صورة الجسم ودرجاتهم على كل من مقياس تقدير الذات ومقياس الرضا عن الحياة.

تعقيب: بينت نتائج البحوث السابقة أن المعاقين حركياً يعانون من عدم تقبل صورة الجسم، وتختلف قدرتهم على تقبل صورة الجسم باختلاف العمر ومكان الإصابة وشدة الإصابة، كما بينت أن الإناث أقل رضا عن أجسامهن من الذكور.

• بحوث تناولت برامج لتحسين صورة الجسم :

في عام (١٩٩٤) أجرى فيشر وتومبسون Fisher & Thompson بحثاً هدف إلى مقارنة مدى فاعلية كل من العلاج المعرفي السلوكي والعلاج باستخدام التمرينات الرياضية (الايروبك) في علاج المستويات المرتفعة من اضطراب صورة الجسم. وتكونت عينة البحث من (٨١) طالبة جامعية ممن يعانون من عدم الرضا عن صورة الجسم. واستخدم في البحث استبيان العلاقات الذاتية الجسمية المتعددة الأبعاد. وتوصل البحث إلى أن النوعين من العلاج أحدثا تحسناً دالاً ومتساوياً من مرحلة ما قبل العلاج إلى مرحلة ما بعد العلاج في كل من شكل الجسم (الحجم والوزن) والقلق المرتبط بصورة الجسم كحالة وسمة.

ولمعرفة فاعلية التدخلات العلاجية المختلفة في تحسين صورة الجسم أجرى واجونر Waggoner (١٩٩٨) بحثاً على عينة من الإناث في مرحلة المراهقة المبكرة مكونة من (٢٣) فتاة بمتوسط عمري مقداره (١٢.١١). واستخدم في البحث مقياس عدم الرضا عن المظهر الجسمي (المكون المعرفي)، واستبيان تجنب صورة الجسم (المكون السلوكي)، ومقياس التقديرات البصرية لحجم الجسم (المكون الإدراكي)، وبروفيل الإدراك الذاتي (المكون الوجداني). وتوصل البحث إلى حدوث تحسن دال في المكونات الثلاثة لاضطراب صورة الجسم (المعرفي - السلوكي - الإدراكي).

ولمقارنة تأثير العلاج النفسي والعلاج بالأدوية أجرى كل من البرتيني وفيليبس Albertini & Phillips (١٩٩٩) بحثاً على (٣٣) مفحوصاً تراوحت أعمارهم ما بين (١٦ - ١٧) سنة. وتوصل البحث إلى أن المفحوصين الذين تلقوا العلاج بالعقاقير قد ابدوا تحسناً كبيراً فيما يتعلق بأعراض اضطراب صورة الجسم على حين لم يبدي المفحوصين الذين تلقوا العلاج المعرفي السلوكي تحسناً مماثلاً.

ولمعرفة تأثير البرامج التعليمية في تحسين صورة الجسم أجرى أرجيري Argerie (٢٠٠٢) بحثاً على عينة قوامها (٤٥٩) طالبا وطالبة، من الصنفين

السابع والثامن. وأُستخدم في البحث الاستبيان الديموجرافي، ومقياس النمو البلوغي ودرجة عدم الرضا عن الجسم، ومقياس الاعتداد بالجسد، وبيروفييل النمو النفسي للمراهقين. وتوصل البحث إلى وجود تأثيراً إيجابياً للبرنامج التعليمي على درجة عدم الرضا عن صورة الجسم وتأثيراً إيجابياً على المظهر البدني بين الفتيات ذوات الوزن الزائد، كما أظهرت النتائج أن البرنامج التعليمي كان له أثراً سلبياً غير متوقع على مشاعر القبول الاجتماعي بين الفتيات والأولاد الذين في مرحلة ما قبل البلوغ.

وفي إطار تنمية صورة الجسم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة أجرت المغازي (٢٠٠٢) بحثاً هدف إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج تأهيلي حركي للطفل الأعمى في مرحلة رياض الأطفال لتنمية مفهوم صورة الجسم والتوجه المكاني. وتكونت عينة البحث من (٤٠) طفل وطفلة. وأستخدم في البحث اختبار صورة البدن للأطفال، ومقياس الثقافة الأسرية، وكراسة ملاحظة لمفهوم صورة الجسم والتوجه المكاني. وتوصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم صورة الجسم والتوجه المكاني للمجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم صورة الجسم والتوجه المكاني للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وفي عام (٢٠٠٣) أجرى الدسوقي بحثاً هدف إلى التحقق من فاعلية برنامج للعلاج المعرفي السلوكي في تحسين إدراك صورة الجسم لدى عينة من طالبات الجامعة اللاتي يعانين من هذا الاضطراب، وتعديل سلوكهن بعد تصحيح أفكارهن ومعتقداتهن المختلة التي تسبب هذا الاضطراب وتبصيرهن بالحلول البديلة التي تساعدن على مواجهة مشكلاتهن وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي. وتكونت عينة البحث من (٣٠) طالبة. وأستخدم في البحث مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة، ومقياس اضطراب صورة الجسم، واستخبار العلاقات الذاتية الجسمية المتعدد الأبعاد. وتوصل البحث إلى فاعلية البرنامج العلاجي المستخدم في تحسين إدراك صورة الجسم لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وفي إطار البرامج الإرشادية أجرت العزاوي (٢٠٠٥) بحثاً هدف إلى الكشف عن درجة تقبل الجسم، وبناء برنامج إرشادي لتقبل صورة الجسم لدى المراهقات، والتعرف على أثر هذا البرنامج في تقبل صورة الجسم لديهن. وتكونت عينة البحث من الطالبات المراهقات في الصف الثاني من المرحلة المتوسطة. وأستخدم في البحث مقياس الرضا عن صورة الجسم، ومقياس صورة الجسم. وتوصل البحث إلى أن للبرنامج تأثيراً إيجابياً كبيراً على تقبل صورة الجسم لدى الطالبات المراهقات بالمرحلة المتوسطة.

وتلعب الرياضة دوراً فعالاً في تحسين صورة الجسم لدى فئة ذوي الاحتياجات الخاصة حركياً حيث أجرى خوجة (٢٠١١) بحثاً على عينة قوامها (٢٠) معاقاً ممن يعانون من الشلل النصفي السفلي وممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٣ - ١٧) سنة. واستخدم في البحث مقياس صورة الجسم والبرنامج الرياضي المقترح، ومقياس تقدير الذات لروزنبرج. وتوصل البحث إلى وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لأثر البرنامج الرياضي المقترح في تحسين صورة الجسم ومفهوم تقدير الذات لصالح القياس البعدي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة وغير دالة إحصائية بين صورة الجسم ومفهوم تقدير الذات لدى فئة ذوي الاحتياجات الخاصة حركياً.

تعقيب: أشارت جميع بحوث هذا المحور إلى فاعلية البرامج المعدة لتحسين صورة الجسم مهما اختلفت الفنيات والأنشطة ووسائل العلاج المستخدمة لذلك الغرض، كالعلاج المعرفي، والعلاج المعرفي السلوكي، والعلاج بالتمرينات الرياضية، والعلاج بالعقاقير، والبرامج التعليمية، والبرامج الإرشادية. كما بينت قلة البحوث التي اهتمت بتحسين صورة الجسم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة.

• بحوث تناولت برامج لتنمية مفهوم وتقدير الذات لدى ذوي الإعاقة الحركية :

في عام (٢٠٠٤) أجرى أبو عبيد بحثاً هدف إلى بناء برنامج تعليمي في السباحة ومعرفة أثره على المستوى المهاري ومفهوم الذات لدى المعاقين حركياً. وتكونت عينة البحث من (١٤) معاقاً حركياً. واستخدم في البحث اختبار للمستوى المهاري في السباحة، ومقياس مفهوم الذات. وتوصل البحث إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي لمفهوم الذات لدى ذوي التحديات الحركية لصالح القياس البعدي، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمستوى المهاري في السباحة لصالح القياس البعدي.

كما أجرى أوتيس Oates (٢٠٠٤) بحثاً هدف إلى إعداد برنامج تروحي متكامل في الأنشطة الحركية لتحسين تقدير الذات لدى لمعاقين حركياً. وتكونت عينة البحث من (٦) من المعاقين حركياً. واستخدم في البحث مقياس تقدير الذات، والملاحظات والمقابلات لتحديد التغيرات في السلوك الاجتماعي والحركي. وتوصل البحث إلى وجود تحسن دال إحصائياً في تقديرهم لذاتهم، كما أظهرت نتائج الملاحظة والمقابلات تحسن واضح في النشاط الحركي والتفاعل الاجتماعي.

وفي عام (٢٠٠٥) أجرت منقوش بحثاً هدف إلى تصميم وتطبيق برنامج تأهيلي رياضي لتأهيل المعوقين حركياً، ومعرفة أثره على مفهوم الذات والشعور باليأس لديهم. وتكونت عينة البحث من الذكور والإناث المعاقين حركياً (المصابين

بشلل الأطفال في الأطراف السفلية) بصنعاء، وممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٦ - ٢٦) سنة. واستخدم في البحث مقياس مفهوم الذات، ومقياس بيك وستير لليبأس. وتوصل البحث إلى إثبات فاعلية البرنامج المستخدم فيه.

ولتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى المعاقين حركياً أجرت الظاهر (٢٠٠٨) بحثاً هدف إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى المعاقات حركياً. وتكونت عينة البحث من (٤٠) طالبة ممن تتراوح أعمارهن ما بين (١٥ - ١٨) سنة. واستخدم في البحث مقياس المستوى الاجتماعي الإقتصادي للأسرة المصرية، ومقياس المهارات الاجتماعية للمعاقين حركياً، ومقياس تقدير الذات للمعاقين حركياً، والبرنامج الإرشادي. وتوصل البحث إلى حدوث تحسن في مستوى المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى المراهقات المعاقات حركياً، وهذا يوضح تأثير البرنامج الإرشادي وفنياته وخبراته وممارساته على أفراد المجموعة التجريبية.

ولتحسين مفهوم الذات لدى المعاقين حركياً أجرى حسين (٢٠٠٨) بحثاً هدف إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي يركز على نماذج الفيديو في تحسين مفهوم الذات لدى ذوي التحديات الحركية في الأردن. وتكونت عينة البحث من (٣٨) فرداً من الراشدين ذوي الإعاقة الحركية. واستخدم في البحث مقياس مفهوم الذات، وبرنامج الإرشاد الجمعي. وتوصل البحث إلى أن البرنامج المستخدم أدى إلى حدوث تحسناً كبيراً في مفهوم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وفي نفس الاتجاه أجرت عبد ربه (٢٠٠٩) بحثاً هدف إلى إعداد برنامج إرشادي لتعديل مفهوم الذات لدى أطفال الروضة المعاقين حركياً بالمدينة المنورة. وتكونت عينة البحث من (٣٢) طفلاً وطفلة، تراوحت أعمارهم بين (٣ - ٦) سنوات. واستخدم في البحث استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي، واختبار ستانفورد بينيه للذكاء، ومقياس مفهوم الذات المصور للأطفال. وتوصل البحث إلى ارتفاع متوسطات درجات المجموعة التجريبية عن متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسات (البيني، البعدي، التتبعي) وبذلك اثبت البرنامج فعالتيه في تعديل مفهوم الذات لدى الأطفال المعاقين حركياً.

كما أجرى علوان في العام نفسه (٢٠٠٩) بحثاً هدف إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح لزيادة كفاءة الذات لدى المعاقين حركياً بقطاع غزة، وتكونت عينة البحث من (١٨) معاقاً، تراوحت أعمارهم ما بين (١٢ - ١٨) سنة. واستخدم في البحث مقياس كفاءة الذات، والبرنامج الإرشادي المقترح. وتوصل البحث إلى وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في زيادة كفاءة الذات لدى المعاقين حركياً في المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق دالة إحصائية بين التطبيقين البعدي والتتبعي في زيادة كفاءة الذات لدى المعاقين حركياً في المجموعة التجريبية لصالح التطبيق التتبعي.

وفي إطار تنمية مفهوم الذات أيضاً لدى المعاقين حركياً أجرى حرب (٢٠١٠) بحثاً هدف للتعرف على أثر برنامج تعليمي في تنمية مفهوم الذات لدى الطلبة المعاقين حركياً. وتكونت عينة البحث من (٢٨) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة الحركية بجمعية الحسين لرعاية وتأهيل ذوي التحديات الحركية، وتراوحت أعمارهم ما بين (٨ - ١٠) سنوات. واستخدم في البحث مقياس مفهوم الذات، وبرنامج تعليمي لتعليم بعض مهارات الريشة الطائرة للمعاقين حركياً. وتوصل البحث إلى أن البرنامج التعليمي قد أثر بشكل ايجابي على مفهوم الذات لدى الطلبة المعاقين حركياً.

تعقيب: أشارت جميع بحوث هذا المحور إلى فاعلية البرامج المعدة لتنمية مفهوم وتقدير الذات لدى ذوي الإعاقة الحركية مهما اختلفت أعمار أفراد العينة، ومهما اختلفت الفنيات والأنشطة المستخدمة، فقد تنوعت البرامج المستخدمة ما بين إرشادية، وترويحية، وتعليمية، ورياضية.

• تعقيب عام على نتائج البحوث السابقة:

أشارت نتائج بحوث المحور الأول إلى وجود علاقة ارتباطية بين الإعاقة الحركية وصورة الجسم السلبية كدراسة (باول وآخرون، ١٩٩٥)، ودراسة (كويون وبومس، ١٩٩٨)، ودراسة (واطسون، ١٩٩٩)، ودراسة (ميلر، ٢٠٠١)، ودراسة (تالورس وماك كيب، ٢٠٠٢)، ودراسة (يون وهانسن، ٢٠٠٢)، ودراسة (هندي، ٢٠٠٧)، ودراسة (واد، ٢٠٠٧)، ودراسة (راضي، ٢٠٠٨). كما أشارت نتائج بحوث المحور الثاني والتي تناولت برامج لتحسين صورة الجسم إلى أن متغير صورة الجسم يستجيب للتدخلات العلاجية المختلفة كدراسة (فيشر وتومبسون، ١٩٩٤)، ودراسة (واجونر، ١٩٩٨)، ودراسة (البرتينى وفيليبس، ١٩٩٩)، ودراسة (ارجيري، ٢٠٠٢)، ودراسة (المغازي، ٢٠٠٢)، ودراسة (الدسوقي، ٢٠٠٣)، ودراسة (العزاوي، ٢٠٠٥)، ودراسة (خوجة، ٢٠١١). وأيضاً أشارت نتائج بحوث المحور الثالث والتي تناولت برامج لتنمية مفهوم وتقدير الذات لدى ذوي الإعاقة الحركية إلى أن هذه البحوث رغم ما يوجد بينها من اختلاف في الأنشطة والفنيات المستخدمة إلا أنها توصلت جميعاً إلى إثبات فاعليتها مع ذوي الإعاقة الحركية كدراسة (أبو عبيد، ٢٠٠٤)، ودراسة (أوتيس، ٢٠٠٤)، ودراسة (منقوش، ٢٠٠٥)، ودراسة (الظاهر، ٢٠٠٨)، ودراسة (حسين، ٢٠٠٨)، ودراسة (عبدربه، ٢٠٠٩)، ودراسة (علوان، ٢٠٠٩)، ودراسة (حرب، ٢٠١٠).

مما دفع الباحثة إلى إعداد برنامج إرشادي يهدف إلى تحسين صورة الجسم لدى الأطفال المعاقين حركياً. خاصة وأن الدراسات السابقة أوضحت قلة الدراسات التي اهتمت بإعداد برامج لتحسين صورة الجسم لدى هذه الفئة - على حد علم الباحثة - .

• **فرضيات البحث :**

- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات صورة الجسم ومكوناتها لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات صورة الجسم ومكوناتها في القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

• **الإجراءات الميدانية :**

• **منهج البحث:**

قامت الباحثة باستخدام المنهج التجريبي للتعرف على فاعلية برنامج إرشادي في تحسين صورة الجسم لدى الأطفال المعاقين حركياً، وذلك من خلال تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية.

• **مجتمع البحث:**

يتكون مجتمع البحث من جميع الأطفال المعاقين حركياً من سن (٩ : ١٢) سنة في مدارس التعليم العام، وجمعيات المعاقين في المدينة المنورة.

• **عينة البحث:**

تم سحب عينة البحث وعددها (٢٦) طفلاً وطفلة من عدد من مدارس التعليم العام وجمعية الأطفال المعوقين في المدينة المنورة، وممن تراوحت أعمارهم ما بين (٩ : ١٢) سنة، بمتوسط عمري (١٠.٨١) وانحراف معياري (١.٨٢)، وممن يعانون من إعاقة حركية (فئة شلل الأطفال، البتر، التشوهات القوامية)، وقد روعي عند اختيار عينة البحث استبعاد الأطفال متعددي الإعاقة. وتم تقسيم العينة بطريقة عشوائية إلى ضابطة وقوامها (١٣) طفلاً وطفلة بواقع (٩ إناث، و٤ ذكور)، وأخرى تجريبية وقوامها (١٣) طفلاً وطفلة بواقع (١٠ إناث، و٣ ذكور)، وتم التحقق من تكافؤ العينتين في صورة الجسم حيث كانت قيمة Z ل: مان - ويتني غير دالة عند مستوى (٠.٠٥) لجميع مكونات صورة الجسم.

• **أدوات البحث :**

• **مقياس صورة الجسم لذوي الإعاقة الحركية (إعداد الباحثة) :**

تم إعداد المقياس الحالي بهدف قياس صورة الجسم التي يكونها المعاق حركياً عن نفسه نتيجة تفاعلاته مع الآخرين خلال حياته حتى وصل إلى العمر الزمني للعينة الحالية للبحث. ولقد تم إعداد المقياس الحالي في ضوء عدد من الخطوات:

- « أولاً: التعريف الإجرائي لصورة الجسم، وعرفت الباحثة صورة الجسم بأنها: الفكرة التي يكونها الطفل المعاق حركياً عن جسمه والتي تحدد مدى الرضا عنه شخصياً واجتماعياً، ويتضمن ستة أبعاد أساسية وهي: الجاذبية الجسمية، التناسق الجسمي، المظهر العام، الصحة العامة، اللياقة البدنية، الصورة الاجتماعية للجسم.

◀ ثانياً: الاطلاع على الإطار النظري لصورة الجسم، والدراسات السابقة التي تناولته بالدراسة والفحص مثل: (الدسوقي، ٢٠٠٣ ؛ العزاوي، ٢٠٠٥ ؛ الدسوقي، ٢٠٠٦ ؛ الدخيل، ٢٠٠٧ ؛ الزائدي، ١٤٢٧ ؛ هندي، ٢٠٠٧ ؛ راضي، ٢٠٠٨ ؛ خوجة، ٢٠١١) (Waggoner, 1998 ؛ Botta, 1999 ؛ Grogan, 1999؛ Yuen & Tiggemann & Lynch, 2001; Taleporos & McCabe, 2002; Hanson, 2002 ؛ Wade, 2007)

◀ ثالثاً: الاطلاع على المقاييس العربية والأجنبية التي استخدمت لقياس صورة الجسم لدى المراحل العمرية المختلفة ومنها: (شقيير، ٢٠٠٢ ؛ الدسوقي، ٢٠٠٣ ؛ فايد، ٢٠٠٦ ؛ هندي، ٢٠٠٧ ؛ الأشرم، ٢٠٠٨ ؛ راضي، ٢٠٠٨ ؛ علي، ٢٠١٠ ؛ خوجة، ٢٠١١) (Cash, 1994 ؛ Mckinley & Hyde, 1996)

◀ رابعاً: صياغة عبارات المقياس "الصورة الأولية"، حيث تم صياغة (٩٤) عبارة موزعة على الأبعاد الستة.

◀ خامساً: عرض المقياس في صورته الأولية على عدد (١٠) من المحكمين: أساتذة متخصصين في مجال القياس النفسي، وعلم النفس التربوي، والتربية الخاصة، والصحة النفسية، لتحديد مدى ملائمة الأبعاد للمقياس، وانتماء العبارة للبعد، والصياغة الملائمة للعبارة، ومناسبة لغة المقياس لعينة البحث، وإبداء أي ملاحظات حول تعديل أو إضافة أو حذف ما يلزم. ومن ثم أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من ٦٠ عبارة موزعة على ستة أبعاد لكل بعد عشر عبارات، وتم توزيع عبارات المقياس توزيعاً دائرياً.

• تصحيح المقياس:

اعتمدت طريقة التصحيح على وضع درجة لكل استجابة فكانت العبارات الإيجابية على النحو التالي: (غالباً= ٣، أحياناً= ٢، نادراً= ١)، أما العبارات السلبية فكانت على النحو التالي: (غالباً= ١، أحياناً= ٢، نادراً= ٣)، ويمكن معرفة رضا الفرد عن صورة جسمه من عدده بجمع درجات كل بعد على حدة، ثم جمع أبعاد المقياس لتعطي الدرجة الكلية لصورة الجسم، فالدرجة العليا تعني صورة إيجابية للجسم، والدرجة الدنيا تعني صورة سلبية للجسم.

• الشروط السيكمترية للمقياس:

• أولاً: صدق المقياس :

◀ صدق المحكمين: وذلك بعرض المقياس في صورته الأولية على عدد (١٠) من المحكمين المتخصصين في القياس النفسي والصحة النفسية وعلم النفس التربوي والتربية الخاصة. وذلك للحكم على مدى ملائمة الأبعاد للمقياس، وانتماء العبارة للبعد، والصياغة الملائمة للعبارة، ومناسبة لغة المقياس لعينة البحث، وإبداء أي ملاحظات حول تعديل أو إضافة أو حذف ما يلزم، وأسفر ذلك عن بعض التعديلات لعبارات المقياس، وحذف العبارات التي لم تحظ

بنسبة اتفاق ٨٠٪ فأكثر. ومن ثم أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٦٠) عبارة موزعة على ستة أبعاد هي أبعاد المقياس الحالي، وكل بعد يتضمن (١٠) عبارات موزعة دائرياً على أبعاد المقياس.

◀ الصدق التمييزي: ويقوم هذا النوع من الصدق على التمييز بين طرفين فالأفراد العاديين (غير المعاقين حركياً) لديهم صورة لأجسامهم أكثر إيجابية من المعاقين حركياً كما في دراسة (هندي، ٢٠٠٧) و(راضي، ٢٠٠٨). ومن ثم تم حساب ذلك النوع من الصدق بتطبيق المقياس على عينة من الأطفال العاديين وعددهم (٣٠) طفلاً وطفلة، وعينة من المعاقين حركياً وعددهم (٢٦) طفلاً وطفلة. ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٩ - ١٢) سنة. وبحساب الفروق بين متوسطات درجات العينتين باستخدام اختبار "ت" للفروق بين العينات المستقلة، أسفر ذلك عن بيانات الجدول (١).

جدول (١) الفروق بين الأطفال العاديين والمعاقين حركياً في مقياس صورة الجسم

مستوى الدلالة	قيمة ت	الأطفال المعاقون حركياً (ن=٢٦)		الأطفال العاديين (ن=٣٠)		الأبعاد
		ع	م	ع	م	
٠.٠١	٣.٢٢	٢.٩٦	١٩.٨٨	٢.١٧	٢٢.١٠	الجاذبية الجسمية
٠.٠١	٥.٦٩	٢.٦٦	١٩.٧٣	٢.٩١	٢٤.٠٠	التناسق الجسمي
٠.٠١	٨.٧٧	١.٩٥	١٧.٨٥	١.٩٢	٢٢.٤٠	المظهر العام
٠.٠١	٤.٢٣	٢.٢٤	٢٠.٥٨	٢.٦٣	٢٣.٣٧	الصحة العامة
٠.٠١	٣.٧٣	٢.٦٧	٢١.١٩	٢.٢٩	٢٣.٦٧	اللياقة البدنية
٠.٠١	٥.٠٢	٢.٣٥	١٨.٣٨	٢.٩٨	٢٢.٠٣	الصورة الاجتماعية للجسم
٠.٠١	٧.٢٤	١٠.٢٩	١١٧.٦٢	١٠.٢٦	١٣٧.٥٧	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول (١): وجود فروق بين الأطفال العاديين والأطفال المعاقين حركياً في أبعاد مقياس صورة الجسم والدرجة الكلية مما يشير إلى صدق المقياس الحالي.

• ثانياً: الاتساق الداخلي لمقياس صورة الجسم :

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس صورة الجسم للمعاقين حركياً وذلك بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٢٦) طفلاً وطفلة من المعاقين حركياً. وحساب معاملات ارتباط "بيرسون" بين درجات العبارات والدرجة الكلية لكل بعد، وكذلك بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس. وأسفر التحليل عن بيانات الجدولين (٢، ٣):

يتضح من الجدولين (٢، ٣): وجود معاملات ارتباط دالة عند مستوى (٠.٥) وعند مستوى (٠.٠١) لعبارات الأبعاد والدرجة الكلية لكل بعد. ووجود معاملات ارتباط دالة بين الدرجة الكلية لمقياس صورة الجسم والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده. مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس المستخدم بالبحث الحالي.

جدول (٢) الاتساق الداخلي لمقياس صورة الجسم (عبارات الأبعاد مع الدرجة الكلية لكل بعد)

الجاذبية الجسمية		التناسق الجسمي		المظهر العام		الصحة العامة		اللياقة البدنية		الصورة الاجتماعية	
الدرجة	قيمة الارتباط	الدرجة	قيمة الارتباط	الدرجة	قيمة الارتباط	الدرجة	قيمة الارتباط	الدرجة	قيمة الارتباط	الدرجة	قيمة الارتباط
١	٠.٥٢١	٢	٠.٧٢٥	٣	٠.٦٤٦	٤	٠.٥٤١	٥	٠.٦٠٦	٦	٠.٥٠٠
٧	٠.٥٣٢	٨	٠.٤٠٩	٩	٠.٥١٣	١٠	٠.٥٣٢	١١	٠.٦٦٥	١٢	٠.٦٧١
١٣	٠.٥٣٥	١٤	٠.٥٢٣	١٥	٠.٥٣٥	١٦	٠.٦٣٢	١٧	٠.٦٨٩	١٨	٠.٦٠٦
١٩	٠.٦٠٢	٢٠	٠.٥٣٦	٢١	٠.٥٤٨	٢٢	٠.٦٣٣	٢٣	٠.٥١١	٢٤	٠.٥٥٦
٢٥	٠.٦٢٤	٢٦	٠.٥١٢	٢٧	٠.٥٤١	٢٨	٠.٣٨٥	٢٩	٠.٤٢٦	٣٠	٠.٦٩٦
٣١	٠.٦٢٩	٣٢	٠.٥٨٠	٣٣	٠.٧٧٠	٣٤	٠.٤٩٨	٣٥	٠.٥١١	٣٦	٠.٦٩٥
٣٧	٠.٦٣٨	٣٨	٠.٥٩٧	٣٩	٠.٤٢٩	٤٠	٠.٤٣٧	٤١	٠.٥٢١	٤٢	٠.٥٢١
٤٣	٠.٥٦٠	٤٤	٠.٥٦٨	٤٥	٠.٤٩٤	٤٦	٠.٤٢٩	٤٧	٠.٣٩٤	٤٨	٠.٤٣٧
٤٩	٠.٥٣٨	٥٠	٠.٤٩٢	٥١	٠.٢٤٠	٥٢	٠.٥٠٧	٥٣	٠.٥٢٨	٥٤	٠.٥٩٨
٥٥	٠.٥٧٦	٥٦	٠.٧٦٦	٥٧	٠.١٦١	٥٨	٠.٦١٨	٥٩	٠.٣٨٩	٦٠	٠.٥٨٥

جدول (٣) الاتساق الداخلي لمقياس صورة الجسم (الدرجة الكلية مع درجات الأبعاد)

الأبعاد	الجاذبية الجسمية	التناسق الجسمي	المظهر العام	الصحة العامة	اللياقة البدنية	الصورة الاجتماعية
الدرجة الكلية	٠.٦٠٧	٠.٧٢٢	٠.٦٣٤	٠.٧٥٠	٠.٧٨٦	٠.٧٤٣

كما تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس صورة الجسم للمعاقين حركياً وذلك بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٣٠) طفلاً وطفلة من العاديين (غير المعاقين حركياً). وحساب معاملات ارتباط "بيرسون" بين درجات العبارات والدرجة الكلية لكل بعد، وكذلك بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس. وأسفر التحليل عن بيانات الجدولين (٤، ٥):

جدول (٤) الاتساق الداخلي لمقياس صورة الجسم (عبارات الأبعاد مع الدرجة الكلية لكل بعد)

الجاذبية الجسمية		التناسق الجسمي		المظهر العام		الصحة العامة		اللياقة البدنية		الصورة الاجتماعية	
الدرجة	قيمة الارتباط	الدرجة	قيمة الارتباط	الدرجة	قيمة الارتباط	الدرجة	قيمة الارتباط	الدرجة	قيمة الارتباط	الدرجة	قيمة الارتباط
١	٠.٦٦٢	٢	٠.٤٢٥	٣	٠.٤١٨	٤	٠.٤٠٧	٥	٠.٥٦٠	٦	٠.٤٢٢
٧	٠.٧٦٦	٨	٠.٦١٤	٩	٠.٥٠٣	١٠	٠.٦٤٨	١١	٠.٥٠٣	١٢	٠.٥١١
١٣	٠.٤٦٧	١٤	٠.٦٨١	١٥	٠.٣٨٦	١٦	٠.٥٢٣	١٧	٠.٤٨٨	١٨	٠.٤٢١
١٩	٠.٣٣٣	٢٠	٠.٤٩٥	٢١	٠.٥٦٩	٢٢	٠.٣٩٢	٢٣	٠.٤٩٣	٢٤	٠.٧٢٢
٢٥	٠.٤٤٦	٢٦	٠.٥١٣	٢٧	٠.٥٦١	٢٨	٠.٣٥٤	٢٩	٠.٤٤٣	٣٠	٠.٦٣٢
٣١	٠.٦٨٠	٣٢	٠.٥٠٣	٣٣	٠.٥٧٦	٣٤	٠.٣٥٥	٣٥	٠.٥١٥	٣٦	٠.٤٥٢
٣٧	٠.٦٢٦	٣٨	٠.٦٩٧	٣٩	٠.٣٥٠	٤٠	٠.٤٩٧	٤١	٠.٤٢٧	٤٢	٠.٥٢٣
٤٣	٠.٥٥٣	٤٤	٠.٦١١	٤٥	٠.٥٠٣	٤٦	٠.٦١٤	٤٧	٠.٣٧٢	٤٨	٠.٥٣١
٤٩	٠.٤٥٢	٥٠	٠.٥٦٩	٥١	٠.٦٢٢	٥٢	٠.٣٥٣	٥٣	٠.٦٩٣	٥٤	٠.٤٢٦
٥٥	٠.٣٩٩	٥٦	٠.٧٢٣	٥٧	٠.٥٩٣	٥٨	٠.٤٥٢	٥٩	٠.٦٣٧	٦٠	٠.٤٣٨

جدول (٥) الاتساق الداخلي لمقياس صورة الجسم (الدرجة الكلية مع درجات الأبعاد)

الأبعاد	الجاذبية الجسمية	التناسق الجسمي	المظهر العام	الصحة العامة	اللياقة البدنية	الصورة الاجتماعية
الدرجة الكلية	٠.٥٠٧	٠.٦٣٢	٠.٦٦٢	٠.٧٣٦	٠.٧٨٨	٠.٦٨٣

يتضح من الجدولين (٤ ، ٥): وجود معاملات ارتباط دالة عند مستوى (٠.٥) وعند مستوى (٠.٠١) لعبارات الأبعاد والدرجة الكلية لكل بعد. ووجود معاملات ارتباط دالة بين الدرجة الكلية لمقياس صورة الجسم والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده. مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس المستخدم بالبحث الحالي.

• ثالثاً: ثبات المقياس :

باستخدام عينة الأطفال المعاقين حركياً تم التحقق من ثبات المقياس الحالي بأسلوبين:

◀ إعادة التطبيق: حيث تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (٢٦) طفلاً وطفلة من ذوي الإعاقة الحركية. بفاصل زمني أسبوعين وحساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات التطبيقين الأول ودرجات التطبيق الثاني.

◀ أسلوب ألفا كرونباك: وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات عبارات كل بعد من الأبعاد، وأسفر ذلك عن بيانات الجدول (٦):

جدول (٦) ثبات المقياس على المعاقين حركياً بأسلوب إعادة التطبيق وألفا كرونباك (ن=٢٦)

الأبعاد	الجاذبية الجسمية	التناسق الجسمي	المظهر العام	الصحة العامة	اللياقة البدنية	الصورة الاجتماعية
إعادة التطبيق	♦♦٠.٨٣١	♦♦٠.٨٤١	♦♦٠.٧٩١	♦♦٠.٨٥٢	♦♦٠.٧٩١	♦♦٠.٧٣٤
ألفا كرونباك	♦♦٠.٦١٦	♦♦٠.٦٦١	♦♦٠.٤٢٢	♦♦٠.٦٠٢	♦♦٠.٦٢٠	♦♦٠.٦٦٢

يتضح من الجدول (٦): وجود ارتباط دال موجب عند مستوى (٠.٠١) بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني، لكل بعد من أبعاد المقياس. ووجود قيم لمعاملات ألفا كرونباك تشير إلى معاملات ارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) لكل بعد من أبعاد المقياس. مما يشير إلى درجة مرتفعة من ثبات مقياس صورة الجسم المستخدم بالبحث الحالي.

وباستخدام عينة الأطفال العاديين تم التحقق من ثبات المقياس الحالي بأسلوبين:

◀ إعادة التطبيق: حيث تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (٣٠) طفلاً وطفلة من العاديين (غير المعاقين). بفاصل زمني أسبوعين وحساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات التطبيقين الأول والثاني.

◀ أسلوب ألفا كرونباك : وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات عبارات كل بعد من الأبعاد، وأسفر ذلك عن بيانات الجدول (٧):

جدول (٧) ثبات المقياس على العاديين بأسلوب إعادة التطبيق وألفا كرونباك (ن=٣٠)

الأبعاد	الجاذبية الجسمية	التناسق الجسمي	المظهر العام	الصحة العامة	اللياقة البدنية	الصورة الاجتماعية
إعادة التطبيق	♦♦٠.٨٢١	♦♦٠.٨٣٢	♦♦٠.٨٣١	♦♦٠.٨١٨	♦♦٠.٨٤٢	♦♦٠.٨٣٩
ألفا كرونباك	♦♦٠.٦٣٠	♦♦٠.٦٩١	♦♦٠.٦٠١	♦♦٠.٥٧٥	♦♦٠.٦٧١	♦♦٠.٥٦١

يتضح من الجدول (٧): وجود ارتباط دال موجب عند مستوى (٠.٠١) بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني، لكل بعد من أبعاد المقياس.

وجود قيم لمعاملات ألفا كرونياك تشير إلى معاملات ارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) لكل بعد من أبعاد المقياس. مما يشير إلى درجة مرتفعة من ثبات مقياس صورة الجسم المستخدم بالبحث الحالي.

• برنامج إرشادي لتحسين صورة الجسم لدى الأطفال المعاقين حركياً (إعداد الباحثة) :

• الهدف من البرنامج:

الهدف العام: يهدف البرنامج الإرشادي الحالي إلى تحسين صورة الجسم لدى الأطفال المعاقين حركياً. ولتحقيق الهدف العام لابد من تحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

« تدريب أعضاء الجسم على الحركة والمرونة، ليتعرف المعاق على أجزاء جسمه التي يمكن استثمارها.

« تدريب الحواس المتبقية على التعويض عن عوق الحركة، وذلك عن طريق شحذ الهمم والأنشطة التي تزيد من كفاءة الحواس الأخرى.

« زرع ثقة المعاق بنفسه وبمن حوله من أفراد وأدوات ومعدات وأجهزة.

« شحذ همم وطاقت المعاقين ولفت أنظارهم بأن لديهم العديد من المواهب التي يمكنهم استثمارها والاعتماد عليها، كما أن هناك العديد من مجالات الترفيه بالنسبة لهم.

« تشجيع المعاق على الاعتماد على نفسه، ومساعدته على التكيف والاندماج في المجتمع.

« اكتشاف معارف وتقنيات جديدة مفيدة للمعاقين حركياً.

• أهمية البرنامج:

« أنه برنامج إرشادي تم تطبيقه على الأطفال المعاقين حركياً ويمكن تعميمه لأن النتائج أسفرت عن فاعليته.

« أن هذا البرنامج لا يقتصر على إرشاد الأطفال المعاقين حركياً فقط، بل يتضمن أيضاً على أدلة إرشادية للقائمين على شؤون هؤلاء الأطفال.

« أن هذا البرنامج يساعد الأطفال المعاقين حركياً على تقبل صور أجسامهم وبالتالي يزداد توافقه النفسي والاجتماعي والذي هو جوهر الصحة النفسية.

• محتوى البرنامج:

تم تحديد محتوى البرنامج الإرشادي بناءً على الأهداف التي تم تحديدها كالتالي:

« مدة تطبيق البرنامج الإرشادي (١٢) أسبوعاً.

« يتكون البرنامج الإرشادي من (٢٤) جلسة بواقع جلستين في الأسبوع الواحد.

« زمن الجلسة الواحدة (٥٠) دقيقة تقريباً (الجزء التمهيدي "التسخين" (١٠) دقائق في بداية الجلسة، والجزء الرئيس (٣٥) دقيقة بعد التسخين، والجزء الختامي (٥) دقائق بعد الجزء الرئيس.

• محتوى جلسات البرنامج:

تم تقسيم كل جلسة إرشادية إلى ثلاثة أجزاء، كالتالي:
 « الجزء التمهيدي (التسخين): ويتضمن إعداد وتهئية أجزاء الجسم المختلفة،
 والحالة النفسية للطفل لكي يكون مستعداً للتفاعل مع محتوى الجلسة
 الإرشادية.

« الجزء الرئيس: المقصود به تحقيق الغرض الأساس من البحث، ولذا
 فهو يتناول محورين هما:

✓ المحور الأول: يركز على الجانب الجسمي والقوام السليم، ويتضمن
 هذا المحور تعريف الطفل بأجزاء الجسم ووظائفها، والقيام ببعض
 الأنشطة الحركية الخاصة بالتوازن والتناسق والمرونة والقوة
 وذلك باستخدام بعض الفنيات مثل المناقشة والحوار، وطرح الأسئلة
 والأسئلة التبادلية، والنمذجة، واللعب الموجه، والتشكيل، والتعزيز.
 فهذا المحور يزيد من ثقة الطفل المعاق حركياً بقدراته وإمكاناته وبالتالي
 يساهم في تقبله لصورة جسمه.

✓ المحور الثاني: يركز على الجانب النفسي وزيادة الثقة بالذات وتشكيل
 الدافعية، ويتضمن هذا المحور تعريف الطفل بالتقنيات التعويضية
 الحديثة للأفراد المعاقين حركياً، ومظاهر اهتمام الدولة بهذه الفئة،
 ومجالات الترفيه المناسبة لذوي الإعاقة الحركية، ونماذج لأفراد معاقين
 حركياً استطاعوا أن يتحدوا الإعاقة ويحققوا النجاح في شتى المجالات.
 وذلك باستخدام الصور، ومقاطع الفيديو، وخبرات الحياة الحقيقية،
 والمناقشة والحوار، والمحاضرة، ورواية القصص مع استنباط الفوائد والعبر
 منها، والنمذجة، والتعزيز... فهذا المحور يزيد من ثقة المعاق حركياً
 بقدراته وإمكاناته، ويبث فيه روح الأمل، ويزيد من ثقته بجهود المجتمع
 والمحيطين به، ويدرك أنه قد يصل إلى مستوى العاديين وقد يتفوق عليهم
 وبالتالي يتقبل صورة جسمه.

« الجزء الختامي: ويتم فيه تقديم التعزيز المادي والمعنوي للأطفال الذين
 حققوا نجاحاً خلال الجلسة، مع تقديم الشكر للجميع على الجهود المبذولة
 من قبلهم، والتأكيد على موعد الجلسة القادمة.

• تكيم البرنامج:

بعد أن تم صياغة أهداف البرنامج وإعداد جلساته والأنشطة الإرشادية
 والتدريبية المتضمنة للبرنامج، تم عرضه على عدد (١٠) من المحكمين من السادة
 الأساتذة المتخصصين في القياس النفسي والصحة النفسية وعلم النفس
 التربوي والتربية الخاصة للحكم على صلاحية البرنامج في تحسين صورة
 الجسم لدى الأطفال المعاقين حركياً. وقد تم تعديل الملاحظات التي وردت من
 المحكمين، من حيث إعادة صياغة بعض الأنشطة والتخفيف من عدد الأنشطة
 في كل جلسة، وحذف غير المناسب من الأنشطة في البرنامج لصعوبة تطبيقها
 على المعاقين حركياً. ومن ثم أصبح البرنامج جاهزاً للاستخدام والتطبيق.

• **تطبيق البرنامج:**

سبق تطبيق البرنامج الإرشادي بعض الخطوات التمهيدية، والتي تمثلت في زيارة المدرسة الابتدائية الستون وجمعية الأطفال المعوقين في المدينة المنورة لعدة مرات بهدف عقد لقاءات بين الباحثة وأفراد العينة التجريبية لتوفير فرص التقارب والتقبل بينهم، وخلق جو تسوده الثقة، كذلك التأكد من وجود أماكن مناسبة لتطبيق البرنامج. ثم تم التطبيق على عينة البحث التجريبية وفق ثلاث مراحل هي:

« مرحلة القياس القبلي: وفيها تم تطبيق مقياس صورة الجسم على عينة البحث التجريبية والضابطة.

« مرحلة تطبيق البرنامج الإرشادي: وفيها قامت الباحثة بتطبيق جلسات البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية لمدة ثلاثة أشهر وبواقع جلستين أسبوعياً ومدة الجلسة الواحدة (٥٠) دقيقة، وبذلك يكون عدد الجلسات المطبقة فعلياً (٢٤) جلسة، بداية من ١٤٣٣/٣/١٣ هـ ونهاية في ١٤٣٣/٦/١١ هـ، أما المجموعة الضابطة فلم تخضع للبرنامج الإرشادي.

« مرحلة القياس البعدي: بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي قامت الباحثة بإعادة تطبيق مقياس صورة الجسم على عيني البحث بنفس الطريقة وببنفس الظروف والإمكانات للحصول على أدق النتائج.

• **تقويم البرنامج:**

تم تقويم أثر البرنامج الإرشادي بدرجة تأثيره في تحسين صورة الجسم لدى المعاقين حركياً (المجموعة التجريبية)، والمقارنة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام مقياس صورة الجسم. كما تم التحقق من فاعلية البرنامج بعد شهر من انتهاء التطبيق من خلال القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية.

• **المعالجة الإحصائية وعرض نتائج البحث ومناقشتها :**

• **نتائج الفرضية الأولى:**

والتي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات صورة الجسم ومكوناتها لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.

تم التحقق من الفرضية باستخدام اختبار "مان ويتني" للفروق بين متوسطات الرتب للمجموعات المستقلة، بين القياس البعدي للمجموعة الضابطة مقارنة بالقياس البعدي للمجموعة التجريبية في مقياس صورة الجسم (الأبعاد، والدرجة الكلية)، وأسفر التحليل عن بيانات الجدول (٨):

جدول (٨) الفروق بين متوسطات الرتب لمقياس صورة الجسم (الأبعاد والدرجة الكلية) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي

الأبعاد	المجموعة الضابطة (ن=١٣)		المجموعة التجريبية (ن=١٣)		قيمة مان ويتني U	قيمة Z	الدالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
الاجاذبية الجسمية	١٠.٢٣	١٣٣.٠٠	١٦.٧٧	٢١٨.٠٠	٤٢.٠٠	٢.١٩٧	٠.٠٥
التناسق الجسمي	١١.٧٣	١٥٢.٥٠	١٥.٢٧	١٩٨.٥	٦١.٥	١.٢١	غير دالة
المظهر العام	٩.١٩	١١٩.٥	١٧.٨١	٢٣١.٥	٢٨.٥	٢.٩٠٥	٠.٠١
الصحة العامة	٩.٩٢	١٢٩.٠٠	١٧.٠٨	٢٢٢.٠	٣٨.٠٠	٢.٤١٨	٠.٠١
اللياقة البدنية	٩.٨٥	١٢٨.٠	١٧.١٥	٢٢٣.٠	٣٧.٠٠	٢.٤٩٤	٠.٠١
الصورة الاجتماعية	١٠.٠٤	١٣٠.٥	١٦.٩٦	٢٢٠.٥	٣٩.٠٠	٢.٣٣٧	٠.٠١
الدرجة الكلية	٩.٣٥	١٢١.٥	١٧.٦٥	٢٢٩.٥	٣٠.٥	٢.٧٨٦	٠.٠١

يتضح من نتائج الجدول (٨):

« وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في صورة الجسم ومكوناتها وذلك لأبعاد: (الاجاذبية الجسمية، والمظهر العام، والصحة العامة، واللياقة البدنية، والصورة الاجتماعية للجسم، والدرجة الكلية) على الترتيب، وهي قيم دالة عند مستوى (٠.٠١) لصالح متوسطات رتب المجموعة التجريبية.

« عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في بعد التناسق الجسمي حيث كانت قيمة (Z) تساوي (١.٢١) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

ومن الجدير بالذكر أنه إذا وجدت فروق بين المجموعتين فإن هذا يعني وجود تأثير غير صفري للمتغير المستقل على المتغير التابع، ومن ثم ينبغي أن نحدد قوة العلاقة بين المتغيرين باستخدام معامل الارتباط الثنائي المتسلسل للرتب Rank Biserial Correlation الذي ينسب إلى "جلاس Glass" ويرمز له بالرمز "رر"، عن طريق حساب متوسط الرتب للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصورة الجسم، من خلال المعادلة التالية:

$$رر = \frac{2(r_1 - r_2)}{n}$$

حيث (ر١) تشير متوسط رتب المجموعة الأولى، (ر٢) تشير إلى متوسط رتب المجموعة الثانية، (ن) عدد أفراد المجموعتين الأولى والثانية.

وهذا المعامل ليس مستقاً من معامل ارتباط بيرسون، ولكن قيمته تتراوح بين (١-، ١+) ونحصل على أي من هاتين القيمتين عندما لا يكون هناك تداخل

بين في رتب المجموعتين حيث تنتمي أدنى الرتب إلى إحدى المجموعتين بينما تنتمي أعلى الرتب إلى المجموعة الأخرى، وتعتمد الإشارة على أي من المجموعتين نعتبرها المجموعة الأولى (علام، ١٩٩٣: ٢٣٤ - ٢٤٤) أي أنه يمكن إهمال الإشارة في قيمة المعامل. وبتطبيق تلك المعادلة على الجدول السابق ينتج عن ذلك بيانات الجدول (٩):

جدول (٩) قوة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة

الأبعاد	قيمة معامل الارتباط الثنائي المتسلسل	الدلالة
الجاذبية الجسمية	٠.٥٧	٠.٠١
التناسق الجسمي	٠.٢٧	غير دالة
المظهر العام	٠.٦٦	٠.٠١
الصحة العامة	٠.٦١	٠.٠١
اللياقة البدنية	٠.٥٦	٠.٠١
الصورة الاجتماعية	٠.٥٣	٠.٠١
الدرجة الكلية	٠.٦٤	٠.٠١

يتضح من الجدول (٩): وجود علاقة قوية بين البرنامج المستخدم بالبحث الحالي (المتغير المستقل) ومدى تحسن صورة الجسم لدى الأطفال المعاقين حركيا (المتغير التابع) في أبعاد مقياس صورة الجسم وهي: الجاذبية الجسمية، التناسق الجسمي، المظهر العام، الصحة العامة، اللياقة البدنية، الصورة الاجتماعية للجسم، الدرجة الكلية على الترتيب، وهي قيم لمعاملات ارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) فيما عدا بعد التناسق الجسمي فهي قيمة غير دالة. مما يشير إلى أن أعلى الرتب تميل إلى أن تكون في المجموعة التجريبية، والرتب المنخفضة تميل إلى أن تكون بالمجموعة الضابطة في أبعاد مقياس صورة الجسم، والدرجة الكلية، وهذا مؤشر قوي لأثر البرنامج المستخدم بالبحث الحالي في تحسن صورة الجسم لدى الأطفال المعاقين حركيا.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ما تم تقديمه من أنشطة وإجراءات مقصودة وعمدية لتحسين صورة الجسم للمجموعة التجريبية والتي لم تقدم للمجموعة الضابطة تلك الأنشطة التي تضمنها البرنامج في البحث الحالي والتي ركزت على كل جوانب وأبعاد صورة الجسم، واستندت إلى ما أشار إليه الإطار النظري من مختلف المؤثرات على صورة الجسم من لأسرة، بنشر الوعي الثقافي بين الأسر من خلال الأدلة الإرشادية للبرنامج، وكذلك من الأقران من خلال الأنشطة التي يمارسها أفراد العينة التجريبية مع أقرانهم، وكذلك من خلال وسائل الإعلام والاهتمامات العالمية بالمعاقين حركيا، والأجهزة الحديثة التي تمكنهم من ممارسة حياتهم العادية والاعتماد على أنفسهم في مختلف مناشط الحياة، وكان ذلك من خلال مقاطع الفيديو التي تضمنها البرنامج، إلى غير ذلك من الفنيات التي مارست من خلالها الباحثة أنشطة البرنامج مع أفراد العينة. فمجرد معرفة الأساليب الحديثة التي تساعدهم على الحركة قد تؤدي إلى تحسين في صورة الجسم لديهم وتقبلهم لذاتهم الجسمية.

كما أنه يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء تفاعل أنشطة البرنامج مع طبيعة المرحلة العمرية التي تمر بها أفراد العينة حيث أن دراسات عديدة كشفت أن الأطفال قبل مرحلة المراهقة (٩: ١٢ سنة) يواجهون تشوهات صورة الجسم، وهذه الدراسات تميل إلى تأكيد أن عدم الرضا عن الجسم ينمو فيما قبل المراهقة، ولأحظت هذه الدراسات أن مشاكل صورة الجسم يمكن أن تبدأ بحدود عمر سبع سنوات. (Hitchcock, 2002: 1-8) ومثل هذه التشوهات عن صورة الجسم والتي حاول البرنامج الحالي الإسهام في تعديلها فكرياً وسلوكياً من خلال أنشطته المختلفة ساهمت بشكل قوي وفعال في تعديل تلك التشوهات قبل أن تستقر وتثبت أو تتبلور في صورة جسم سلبية لدى أفراد العينة.

وقد توصل باترز Patrz إلى أن الأطفال الذين يدركون قوة أجسامهم هم أكثر وداً وتعاونوا نحو الرفاق، ويتميز هؤلاء الأطفال بالثقة بالنفس والانبساط، في حين أن الأطفال الذين يشعرون بضعف بنيتهم الجسمية وبالتالي يدركون انخفاض جاذبيتهم الجسمية، كانوا أكثر عرضه لبعض المشكلات السلوكية مثل الخجل والوحدة النفسية، وهذا ما أكدته دراسة بروك Brook التي أجريت في أحد مراكز الطفولة بجامعة كاليفورنيا، إذ تبين أن (٢٩) من أصل (٩٣) ذكراً من تلاميذ المرحلة الابتدائية عانوا من عدم القدرة على تقبل أجسامهم الضعيفة (كفاي، ٢٠٠٦: ٢٣٦).

وترى الباحثة أن أنشطة البرنامج وفنائه أسهمت بشكل كبير وفعال وفي مرحلة عمرية مناسبة جداً في تحسين صورة الجسم لأفراد العينة التجريبية. كما استمدت الباحثة قوة البرنامج من نظرية "جوفمان" والتي تعد مهمة لكل باحث أو معالج يرغب في فهم التأثيرات النفسية للإعاقة الحركية على صورة الجسم، حيث تؤكد هذه النظرية على أن الصفات الشاذة ينتج عنها تقييم سلبي للأشخاص المعاقين حركياً، وأن صورة الجسم تتأثر بالعوامل البيئية والاتجاهات الاجتماعية، فإذا عاش الفرد في بيئة تتقبله، فإن قبول الآخرين سوف يؤدي إلى قبول الذات ومن ثم فإن الأشخاص الذين تنال أجسامهم تقديراً ضئيلاً بواسطة المجتمع قد يقللوا من قيمة أنفسهم مما يؤثر سلباً على صورة الجسم. (راضي، ٢٠٠٨: ٢٦٩)

وعدم وجود فروق بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية على مقياس صورة الجسم في بعد التناسق الجسمي، يرجع إلى أن هذا البعد يتناول أشياء مادية ثابتة وهي أجزاء الجسم والتي تحتاج إلى تدخل طبي أو جراحي لتعديل هذا التناسق، وإن كان البرنامج له تأثير من الناحية النفسية والاجتماعية، ولكن هذا التأثير لم يكن دالاً.

وفي كل الحالات يجب أن يناضل الأشخاص المعاقين حركياً أكثر من الأشخاص العاديين من أجل صورة جسم ايجابية وواقعية، ويصبح هذا الأمر

أكثر صعوبة بسبب ردود أفعال الآخرين تجاههم مما يشعرون بالخجل، وكراهية الذات، والعزلة الاجتماعية. (Lawrence, 1991) وهذا ما تؤكد عليه الباحثة في دور البرنامج المتعمد والمقصود في تحسين صورة الجسم في المراحل العمرية المناسبة.

كما يمكن تفسير نتائج هذه الفرضية في ضوء الاندماج لأفراد العينة التجريبية مع أنشطة البرنامج والإقبال عليها، حيث كانت تؤدي تلك الأنشطة بحب من أفراد العينة، مما ساعد الباحثة في عملية التطبيق للبرنامج، فضلاً عن عمليات التعزيز المادي والمعنوي التي صاحبت النجاحات التي حققتها أفراد العينة خلال أنشطة البرنامج.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع مختلف نتائج الدراسات التي قامت على إعداد برامج علاجية لتحسين صورة الجسم حيث جاءت نتائج مختلف الدراسات مثل: دراسة واجونر (1998) Waggoner، ودراسة لبرتيني وفيليبس (1999) Albertini & Phillips، ودراسة لارجيري (2002) Argerie، ودراسة المغازي (٢٠٠٢)، ودراسة الدسوقي (٢٠٠٣)، ودراسة خوجة (٢٠١١) لتؤكد فاعلية البرامج المقدمة لتحسين صورة الجسم.

• نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات صورة الجسم ومكوناتها في القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

وللتحقق من الفرضية تم استخدام أسلوب "ويلكسون" للفروق بين متوسطات الرتب المرتبطة، بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية، وأسفر التحليل عن بيانات الجدول (١٠).

يتضح من الجدول (١٠): عدم وجود فروق بين متوسطات رتب درجات التطبيق البعدي والمتابعة لعينة أفراد المجموعة التجريبية في مقياس صورة الجسم، الأبعاد والدرجة الكلية.

ومن فحص الجدول يتضح أن الرتب المرتبطة أكبر من الرتب السلبية، مما يشير إلى استقرار درجات أفراد العينة التجريبية واستقرار التحسن الذي أحدثه البرنامج في صورة الجسم لديهم. كما أنه لم توجد رتب إيجابية مما يشير إلى عدم وجود تحسن زائد في صورة الجسم في قياس المتابعة لتطبيق البرنامج.

ويمكن تفسير استمرارية أثر (فاعلية) البرنامج المستخدم بالبحث الحالي في ضوء أن تحسن صورة الجسم لدى المعاقين حركياً يساعدهم على الاندماج في المجتمع والتعايش معه من خلال الأنشطة وفعاليات الحياة اليومية،

وهذا من شأنه يؤدي إلى استمرار تحسن في صورة الجسم، ويؤكد ذلك ما جاءت به دراسة غرابه وطفه (٢٠٠٠) والتي أشارت إلى أن البرامج الترويحية والرياضية تؤدي إلى مساعدة المعاقين حركياً في استثمار أوقات فراغهم ورفع مستوى السلوك الصحي لديهم مما يساعدهم على التعايش مع الإعاقة والاندماج في المجتمع.

جدول (١٠) الفروق بين متوسطات الرتب لمقياس صورة الجسم (الأبعاد والدرجة الكلية) بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدالة
الجاذبية الجسمية	الرتب السلبية	١	١	١	١.٠٠	غير دالة
	الرتب الإيجابية	٠	٠	٠		
	المرتبطة	١٢				
	المجموع	١٣				
التناسق الجسمي	الرتب السلبية	٢	١.٥	٣.٠	١.٤١٤	غير دالة
	الرتب الإيجابية	٠	٠	٠		
	المرتبطة	١١				
	المجموع	١٣				
المظهر العام	الرتب السلبية	١	١	١	١.٠٠	غير دالة
	الرتب الإيجابية	٠	٠	٠		
	المرتبطة	١٢				
	المجموع	١٣				
الصحة العامة	الرتب السلبية	١	١.٠	١.٠	١.٠٠	غير دالة
	الرتب الإيجابية	٠				
	المرتبطة	١٢				
	المجموع	١٣				
اللياقة البدنية	الرتب السلبية	٢	١.٥	٣.٠	١.٤١٤	غير دالة
	الرتب الإيجابية	٠	٠	٠		
	المرتبطة	١١				
	المجموع	١٣				
الصورة الاجتماعية للجسم	الرتب السلبية	٢	١.٥	٣.٠٠	١.٤١٤	غير دالة
	الرتب الإيجابية	٠	٠	٠		
	المرتبطة	١١				
	المجموع	١٣				
الدرجة الكلية	الرتب السلبية	٤	٢.٥	١٠	١.٨٤١	غير دالة
	الرتب الإيجابية	٠	٠	٠		
	المرتبطة	٩				
	المجموع	١٣				

كما أن مختلف الدراسات التي اهتمت بإعداد برامج للمعاقين حركياً كانت نتائجها إيجابية في مختلف جوانبهم الشخصية فدراسة أبو عبيد (٢٠٠٤) والتي استهدفت أثر برنامج تعليمي في السباحة على تطوير مفهوم الذات والمستوى المهاري لدى الأفراد ذوي التحديات الحركية، ودراسة أوتيس Oates

(2004) التي اهتمت بإعداد برنامج تروحي في السباحة ودراسة أثره على تحسين تقدير الذات للمعاقين حركيا، ودراسة الظاهر (٢٠٠٨) التي اهتمت بإعداد برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى المعاقات حركيا، جميعها أوضحت أن المعاقين حركيا يتأثرون بالبرامج المقصودة في تحسين الجوانب الشخصية المختلفة لديهم. وهذا من شأنه استمرارية أثر تلك البرامج طالما أنها تساعد المعاقين حركيا في حسن التوافق مع أنشطة الحياة المختلفة، مع أقرانهم وبين ذويهم وأسرههم.

• التوصيات :

- « تعميم استخدام البرنامج الإرشادي المقترح في هذا البحث والذي أثبت فاعليته وكفاءته في تحسين صورة الجسم على المراكز التي تعنى بذوي الاحتياجات الخاصة المشابهة لعينة البحث.
- « تشجيع المعاقين حركيا على المشاركة الإيجابية في الأنشطة التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية فهي تعلم الأفراد الجرأة والتعاون وتزيد من ثقة الفرد بقدراته وإمكاناته.
- « تدريب والدي الأطفال المعاقين حركياً على البرنامج للاسترشاد به في كيفية رعايتهم لأبنائهم.
- « تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة الضابطة لكي تعم الفائدة للجميع.
- « إعداد برامج خاصة بالإرشاد النفسي لتحسين صورة الجسم لدى المعاقين حركيا تبث عن طريق وسائل الإعلام المرئية والمسموعة.
- « إجراء بحوث ودراسات متطورة في مجال تنمية صورة الجسم لدى ذوي الإعاقات المختلفة (الجسدية، السمعية، الذهنية، البصرية) فقد اتضح من البحث الحالي قلة البحوث العربية في هذا المجال.

• البحوث المقترحة :

- « فاعلية برنامج إرشادي نفسي ديني في تحسين صورة الجسم لدى المراهقين المعاقين حركيا.
- « فاعلية برنامج إرشادي قائم على مكونات الصلابة النفسية في تحسين صورة الجسم لدى الأطفال المعاقين حركيا.
- « فاعلية برنامج قائم على العلاج باللعب في تحسين صورة الجسم لدى الأطفال المعاقين حركيا.
- « فاعلية برنامج قائم على تنمية بعض المهارات الحياتية اليومية في تحسين صورة الجسم لدى الأطفال المعاقين حركيا.
- « فاعلية برنامج قائم على تنمية بعض المهارات الاجتماعية في تحسين صورة الجسم لدى الأطفال المعاقين حركيا.

• المراجع :

- إبراهيم، إبراهيم علي ؛ والنيال، ماييسه أحمد (١٩٩٤): صورة الجسم وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية "دراسة سيكومترية مقارنة لدى عينة من طالبات جامعة قطر"، دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، م ٤ (١)، القاهرة، ص ١ - ٤٠.
- أحمد، سهير كامل ؛ ومحمد، شحاته سليمان (٢٠٠٢): تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.
- الأزهرى، منى أحمد ؛ وأبو هشيمة، منى سامح (٢٠١٠): التربية البدنية والإعاقات الحركية لذوي الاحتياجات الخاصة "رعاية - تأهيل"، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- الأشرم، رضا إبراهيم محمد (٢٠٠٨): صورة الجسم وعلاقتها بتقدير الذات لذوي الإعاقة البصرية "دراسة سيكومترية - كلينيكية"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- الأنصاري، منى صالح (٢٠٠٢): بروفيل إدراك الذات البدنية لطالبات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، م ٣ (٣)، ص ١٧٧ - ٢٠٠.
- أبو جياب، سمير (٢٠٠٢): الدليل في تأهيل إصابات الحبل الشوكي، غزة، جمعية المعاقين حركيا.
- حرب، راجح (٢٠١٠): أثر برنامج تعليمي في تنمية مفهوم الذات لدى مجموعة من الطلبة المعاقين حركيا، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، م ٢٤ (٧)، ص ١٨٩٨ - ١٩٣٢.
- حسين، محمد سعود علي (٢٠٠٨): أثر برنامج إرشادي مرتكز على نماذج الفيديو في تحسين مفهوم الذات لدى ذوي التحديات الحركية في الأردن، عمان، دار يافا للنشر والتوزيع.
- حمودة، محمود عبد الرحمن (١٩٩٨): الطفولة والمراهقة "المشكلات النفسية والعلاج"، ط (٢)، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- خطاب، كريمة سيد محمود (٢٠١١): الثقة بالنفس وصورة الجسم في علاقتهما بنمط التفاعل الزوجي بين الأزواج والزوجات، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، م ٢١ (١)، القاهرة، ص ٣٧ - ٦٣.
- الخطيب، جمال (٢٠٠٦): مقدمة في الإعاقات الجسمية والصحية، ط (٢)، عمان، دار الشروق.
- خوجة، عادل (٢٠١١): أثر البرنامج الرياضي المقترح في تحسين صورة الجسم ومفهوم تقدير الذات لدى فئة ذوي الاحتياجات الخاصة حركيا، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، م ٢٥ (٥)، ص ١٢٨٤ - ١٣٣٦.
- الخولي، أنور أمين (١٩٩٧): الرياضة والمجتمع "سلسلة عالم المعرفة"، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون.
- الدسوقي، مجدي محمد (٢٠٠٣): فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في علاج اضطراب صورة الجسم لدى عينة من طالبات الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ج ٣ (٢٧)، ص ١٠٧ - ١٨٠.
- _____ (٢٠٠٦): اضطراب صورة الجسم "الأسباب - التشخيص - الوقاية - العلاج" سلسلة الاضطرابات النفسية (٢)، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

- الدخيل، مي سليمان (٢٠٠٧): صورة الجسم وعلاقتها بفقدان الشهية العصبي والشره العصبي لدى طالبات جامعة الملك سعود، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- راضي، فوقيه محمد (٢٠٠٨): صورة الجسم وعلاقتها بالاكتئاب وتقدير الذات والرضا عن الحياة لدى المعاقين جسدياً، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٨ (٦١)، ص ٢٦٢ - ٣٠٥.
- الروسان، فاروق (١٩٩٦): سيكولوجية الأطفال غير العاديين "مقدمة في التربية الخاصة"، ط (٢)، عمان، دار الفكر.
- الزائدي، ابتسام عوض (١٤٢٧): صورة الجسم وعلاقتها ببعض المتغيرات الانفعالية (القلق - الاكتئاب - الخجل) لدى عينة من المراهقين والمراهقات للمرحلتين الدراسيتين المتوسطة والثانوية داخل مدينة الطائف، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الزعمرط، يوسف شلبي (٢٠٠٠): التأهيل المهني للمعوقين، عمان، دار الفكر العربي.
- زهران، حامد عبد السلام (١٩٩٨): التوجيه والإرشاد النفسي، ط (٤)، القاهرة، عالم الكتب.
- _____ (٢٠٠٥): علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة"، ط (٦)، القاهرة، عالم الكتب.
- أبو سكران، عبدالله يوسف (٢٠٠٩): التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بمركز الضبط (الداخلي - الخارجي) للمعاقين حركياً في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- سليمان، عبدالرحمن سيد (٢٠٠١): معجم الإعاقة البدنية، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
- _____ (٢٠٠٤): الإعاقات البدنية "المفهوم- التصنيفات - الأساليب العلاجية"، ط (٢)، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
- السيد، السيد محمد كمال (١٩٩٥): أزمة المراهقة وصورة الجسم باستخدام الرسم الاسقاطي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة.
- شقير، زينب محمود (٢٠٠٢): مقياس صورة الجسم، ط (٢)، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- الصفدي، عصام حمدي (٢٠٠٣): الإعاقة الحركية والشلل الدماغي، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر.
- طه، هبه حسين (٢٠٠٥): دراسة بعض المتغيرات النفسية للمعاقين حركياً قبل وبعد البرامج التأهيلية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- الظاهر، دينا حسين (٢٠٠٨): فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى المعاقات حركياً، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- عباس، مدحت لطاف ؛ وشويخ، هناء أحمد (٢٠٠٩): صورة الجسم والشخصية البينية (الحدية) وعلاقتها ببعض الاضطرابات السيكوسوماتية لدى طلاب الجامعة، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، م ٢٥ (٢)، ص ٥٢٣ - ٥٧١.
- عبد النبي، سامية محمد (٢٠٠٨): صورة الجسم وعلاقتها بتقدير الذات والاكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة البحوث النفسية التربوية، (١)، ص ١٨٧ - ٢٣٥.

- عبد ربه، شادية عبد القادر (٢٠٠٩): فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتعديل مفهوم الذات لدى أطفال الروضة المعاقين حركياً بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة.
- عبده، بدر الدين كمال ؛ وحلاوة، محمد السيد (٢٠٠١): رعاية المعاقين سمعياً وحركياً، القاهرة، المكتب العلمي للنشر والتوزيع.
- عبود، هيام سعدون (٢٠١٠): صورة الجسد وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طالبات كلية التربية الرياضية، الكتاب السنوي لمركز أبحاث الطفولة والأمومة، م ٥ ، جامعة ديالى، بغداد.
- أبو عبيد، فالح سلطان (٢٠٠٤): أثر برنامج تعليمي في السباحة على تطوير مفهوم الذات والمستوى المهاري لدى الأفراد ذوي التحديات الحركية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك، الأردن.
- العزاوي، سهير أحمد حسين (٢٠٠٥): برنامج إرشادي في تقبل صورة الجسم لدى طالبات المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بغداد.
- عقلان، محمد أحمد (٢٠٠٢): دلالة الرسالة كما تبدو في الأعراض البدنية لعبنة من المصابين ببعض الاضطرابات "السيكوسوماتية"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.
- علام، صلاح الدين محمود (١٩٩٣): الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- علوان، محمود دياب (٢٠٠٩): فاعلية برنامج مقترح لزيادة كفاءة الذات لدى المعاقين حركياً بقطاع غزة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- علي، محمد النوبي محمد (٢٠٠٥): اختبار صورة الجسم للمعوقين بدنياً والعاديين سلسلة اختبارات التربية الخاصة والعاديين (٥)، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- _____ (٢٠١٠): مقياس صورة الجسم للمعوقين بدنياً وجسدياً، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العوامل، حابس (٢٠٠٣): سيكولوجية الأطفال غير العاديين (الإعاقة الحركية)، عمان، الأهلية للنشر والتوزيع.
- غرابه، مسعود كمال ؛ وطه، طه عبد الرحيم (٢٠٠٠): أثر برنامج تروحي (رياضي - ثقافي صحي) على السلوك الصحي والتعايش مع الإعاقة للمعاقين حركياً في المملكة العربية السعودية، مجلة بحوث التربية الرياضية، كلية التربية الرياضية بنين، جامعة الزقازيق، م ٢٣ (٥٣)، ص ٣٣١ - ٣٥٩.
- الغريز، أحمد نايل ؛ والنوايسه، أديب عبد الله (٢٠٠٩): الوسائل المساعدة والأجهزة التوعيفية للأشخاص المعاقين، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- فايد، جمال عطية (٢٠٠٦): صورة الجسم وعلاقتها ببعض أنماط التفاعلات الاجتماعية لدى التلاميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (٦٠)، ص ١٥٣ - ٢٠٧.
- فتح الله، جيهان عاطف (٢٠٠٦): فعالية برنامج لخفض الشعور بالوحدة النفسية لدى المعاقين جسمانياً، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

- فرحات، السيد محمد محمد (٢٠٠٤): سيكولوجية مبتوري الأطراف "فقدان أحد أعضاء الجسم وعلاقته ببعض سمات الشخصية"، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
- فرغلي، رضوى محمد (٢٠٠٣): صورة الجسم وتقدير الذات وعلاقتهما باضطرابات الأكل لدى الأطفال، مجلة الطفولة والتنمية، م ٣ (١١)، ص ٢٢٥ - ٢٣٠.
- _____ (٢٠٠٥): في ديناميات الموقف الأدبي وصورة الجسم لدى البغيات القاصرات، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.
- القاضي، وفاء محمد (٢٠٠٩): قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- قرني، سعاد كامل (٢٠٠٨): فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض بعض مظاهر القلق الاجتماعي لدى عينة من المعاقين جسمياً، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنيا.
- القمش، مصطفى نوري، والمعاينة، خليل عبدالرحمن (٢٠١٠): سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة "مقدمة في التربية الخاصة"، ط (٣)، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- كرم الدين، ليلى (١٩٩٤): الاتجاهات الحديثة في رعاية الأطفال المعوقين، في ثقافة الطفل، سلسلة بحوث ودراسات المركز القومي لثقافة الطفل، م ١٠، مصر، وزارة الثقافة.
- كفاي، علاء الدين (٢٠٠٦): الارتقاء النفسي للمراهق، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- كفاي، علاء الدين؛ والنبال، مايسه (١٩٩٥): صورة الجسم وبعض متغيرات الشخصية لدى عينات من المراهقات "دراسة ارتقائية ارتباطية عبر ثقافية"، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- محمد، السيد فهمي علي (٢٠٠٣): الإعاقة الحركية بين التشخيص والتأهيل وبحوث التدخل، كلية الآداب، جامعة المنصورة.
- مختار، وفيق صفوت (١٩٩٩): مشكلات الأطفال السلوكية "الأسباب وطرق العلاج"، القاهرة، دار العلم والثقافة.
- المغازي، صافيناز عبد السلام علي (٢٠٠٢): فاعلية برنامج تأهيلي لتنمية مفهوم صورة الجسم والتوجه المكاني لدى الطفل الأعمى في رياض الأطفال، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- منسي، حسن (٢٠٠٤): التربية الخاصة، إريد، دار الكندي.
- منقوش، فتحية عبد الله (٢٠٠٥): أثر برنامج تأهيلي للمعوقين حركياً في مفهوم الذات واليأس لديهم، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.
- مياه، نورة عبد الستار (١٤٢٩): صورة الجسم وعلاقتها بكل من تقدير الذات والاكتئاب لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة وجدة، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- أبو النصر، مرضي (٢٠٠٥): الإعاقة الحركية والشلل الدماغي، القاهرة، مجموعة النيل العربية للنشر والتوزيع.
- الهلباوي، مها إسماعيل (١٩٨٨): الاكتئاب وصورة الجسم كما تظهر في الرسم الاسقاطي دراسة اكلينيكية متعمقة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة.

- هندي، وليد فتحي (٢٠٠٧): صورة الجسم لدى الأطفال المعاقين جسدياً دراسة سيكومترية / كLINIKية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، القاهرة.

- مصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات بالملكة العربية السعودية، وزارة الاقتصاد والتخطيط، البحث الديموغرافي لعام ٢٠٠٧ م / ١٤٢٨ هـ، استرجعت بتاريخ ١٥ / ٩ / ١٤٢٢ هـ من موقع http://www.cdsi.gov.sa/socandpub/manpower/catt_view/37---/43---/77---1428

- Albertini, R. S. & Phillips, K. A. (1999). Thirty- three Cases of body dysmorphic disorder in children and adolescence. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 38 (4), 453- 459.
- Amado, A. N. (1993). Friendships and community connections between people with and without developmental disabilities. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Argerie, T. (2002). Evaluation of a health program designed to enhance body image and self –esteem of children in grades seven and eight. Dissertation Abstract International, 41(3), 765.
- Asci, F. H., Goekmen, H., Tiryaki, G., & Asci, A. (1997). Self-concept and body image of Turkish high school male athletes and nonathletes. Adolescence, 32, 959–968.
- Baker, W. A. (2006). Family factors affecting adolescent self-image in Guyana. Unpublished Doctoral Dissertation, School of Science and Technology, Loma linda University.
- Boeger, A.; Mulders, S. & Mohn, A. (2002). Aspect of body image in physically disabled youth. Praxis Der Kinder Psychologie and Kinder Psychiatry, 51 (3), 165- 177.
- Botta, R. A. (1999). Television images and adolescent girl's body image disturbance. Journal of communication, 49 (2), 22-41.
- Breakey, J. (1997). Body Image: Te Inner Mirror. Journal of Prosthetics & Orthotics, 9 (3), 107- 112.
- Cash, T. F. (1994). Users' manual for the multidimensional body-self relations questionnaire. Norfolk, VA: old Dominion University.
- Davis, C. & Katzman, M. (1999). Culture and eating disorders. In L. Cohn & R. Lemberg (Eds.), Eating disorder reference book (pp. 58–60). Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Dovey, K. & Graffam, J. (1994). The experience of disability: Social construction and imposed limitation. Geelong: Deakin University Press.

- Fertman, C. I. & Chubb, N. H. (1992). The effects of a psycho-educational program on adolescents' activity involvement, self-esteem, and locus of control. *Adolescence*, 27(107), 517-526.
- Fisher, E. & Thompson, J. K. (1994). A Comparative evaluation of cognitive- behavioral therapy (CBT) versus exercise therapy (ET) for the treatment of body image disturbance: Preliminary findings. *Behavior Modification*, 18 (2), 171- 185.
- Grogan, S. (1999). *Body Image*. London: Routledge.
- Hant, N. & Marshall, K. (1994). *Exceptional Children And Youth*. New York: Houghton Mifflin company.
- Hegan, M. (1999). Media Education offers Help on Children's Body Image Problems. Reprinted with Permission American Academy of Pediatrics, AAP News. Retrieved May 1999 from: www.findarticles.com
- Himeleim, M. (2006). Depression and body image among women with polycystic ovary syndrome. *Journal of Health Psychology*, 11 (4), 613- 625.
- Hitchcock, B. (2002). *Body Image Distortions In Pre-Adolescents And Preventative Programs: A literature Review*. Unpublished Master's Thesis, The Graduate School, University Of Wisconsin-Stout.
- Hsu, L. K. (1989). The gender gap in eating disorders: Why are the eating disorders more common among women?. *Clinical Psychology Review*, 9, 393-407.
- Iqbal, N.; Shah Nawaz, M. & Alam, A. (2006). Educational and Gender Differences in Body Image and Depression Among Students. *Journal of The Indian Academy of Applied Psychology*, 32 (3), 269- 272.
- Kamo, T. & Kasahara, T. (1998). Long- term outcome and comorbidity in eating disorders. *Seishin- Igaku Clinical Psychiatry*, 40 (3), 234- 246.
- Kelly, S. A. (2000). Amount of Influence Selected Groups Have on the Perceived Body Image of Fifth Graders. Unpublished Master's thesis, The Graduate College, University of Wisconsin- Stout, Menomonie.
- Keppel, C. & Crowe, S. (2000). Changes to Body Image and Self-Esteem Following Stroke in Young Adults. *Neuropsychological Rehabilitation*, 10 (1), 15- 31.

- Kueune, J. & Bomes, K. (1998). Body and Self- esteem in the disabled and the non disabled and the non disabled. Journal of humanities and Social Sciences, 28, 1908- 1909.
- Kueune, J. & Bomes, K. (1998). Body and Self- esteem in the disabled and the non disabled and the non disabled. Journal of humanities and Social Sciences, 28, 1908- 1909.
- Latha, K. S.; Supriya, H.; Bhat, S.; Sharma, P.; Pooja, R. & Mbbs, Dpm., (2006). Body Image, self- Esteem and Depression in Female Adolescent College. J. Indian Assoc. Child Adolesc. Ment. Health, 2 (3), 78- 84.
- Lawrence, B. (1991). Self-concept formation and physical handicap: Some educational implication for integration for integration. Disability Handicap and Society, 6 (2), 139- 146.
- Lonner,T.; Hempleman, B. & Longhi, D. (1994). Exploratory Study of Barriers to Birth to Three Services: Children with Disabilities and Special Health Care Needs in Washington State Public Programs. Office of Research and Data Analysis Planning, Research and Development, Department of Social and Health Services Olympia, Washington 98504-5204, Developmental Disabilities, Report 7.78.
- Mckinley, N. M & Hyde, J. S. (1996). The objectified body consciousness scale. Psychology Quarterly, 20, 181- 215.
- Merle, D. (2001). Loneliness: Man's greatest enemy. USA: New York.
- Miller, C. A. (2001). The relationship between body image, self – esteem, level of depression and quality of life in elderly persons following lower limb amputation. Dissertation Abstracts International, 62 (05-b), 2290.
- Munoz, A. & Moreno, M. (1997). Modification of self esteem in an adult physically handicapped population using intervention programs Based On Cognitive Vs, Affective Dimensions. Revisit De Psicologia De La Education , 18 (47), 47-58.
- Murphy, R. (1995). Encounters: The body silent in America. In B. Ingstad & S. R. Whyte (Eds.), Disability and culture (pp. 140 - 158). Berkeley: University of California Press.
- Oates, M. C. (2004). Does a recreational swimming program improve the self-esteem of children and adolescents with physical disabilities: Possible underlying mechanisms. Unpublished Master's thesis, Memorial University of Newfoundland (Canada).

- Olivardia, R.; Pope J.; Borowiecki, J. & Cohane, G. (2004). Biceps and Body Image: The Relationship between Muscularity and Self-Esteem, Depression, and Eating disorder Symptoms. *Psychology of Men & Masculinity*, 5 (2), 112- 120.
- Paul, K.; Nicola, G. & Neal, M. (1995). Childhood onset of spinal cord injury: Self-esteem and perception. *British-Journal of clinical psychology*, 34(4), 581-588.
- Rains, J. (1995). *Bailey and Love Short Proctic of Surgery*, Ellps (22 edition).
- Shakespeare, T.; Gillespie-Sells, K. & Davies, D. (1996). *The sexual politics of disability: Untold desires*. London: Cassell.
- Shontz, F. C. (1980). Theories about adjustment to having disability, Cruickshauh, W M, *Psychology of Exceptional children and Youth*, 4th ed. N. J. Prenetic HALL, Inc: Englewood cliffs.
- Silberstein, L. R.; Striegel-Moore, R. H.; Timko, C. & Rodin, J. (1988). Behavioral and psychological implications of body dissatisfaction Do men and women differ?. *Sex Roles*, 19, 219-231.
- Stadler, H (2000). *Physical Disabilities* university of Dortmund, Faculty of special education and rehabilitation. Leaflet series. Publisher Bundesanstalt fur Arbeit, 1- 10.
- Taleporos, G. & McCabe, M. (2002). Body image and physical disability: Personal perspective. *Social Science & Medicine*, 54 (6), 971-980.
- Thompson, J. & Shraff, H. (2006). Peer influences, body- image dissatisfaction, eating dysfunction and self esteem in adolescent girls. *Journal of Health Psychology*, 11 (4), 533- 551.
- Tiggemann, M. & Lynch, J. E. (2001). body image across the life span in adult women: The role of self- objectification. *Developmental Psychology*, 37 (2), 243- 253.
- Ulrich, B. (2003). Disability. Retrieved Jan 27, 2011 from: <http://www.rehabuch/english/po71.html>.
- Wade, S. G. (2007). Differences in body image and self esteem in adolescents with and without scoliosis. Unpublished Doctoral Dissertation, Faculty of the Adler, School of professional psychology.
- Waggoner, I. R. (1998). Cognitive- behavior therapy and cognitive therapy for body image awareness in sixth grade females. *Dissertation Abstracts International*, 59 (11-A), 4060.

- Waller, G.; Sines, J.; Meyer, C. & Mountford, V. (2008). Body Checking in the Eating Disorders: Association with Narcissistic Characteristics. *Eating Behaviors*, 9 (2), 163- 169.
- Watson, L. A. (1999). Mirror, mirror on the wall: An exploratory study of physical disability and women's expressed body image. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences & Engineering*, 59[9-B], 5173-5173.
- Wendell, S. (1996). *The rejected body: Feminist philosophical reflections on disability*. New York: Routledge.
- Yuen, H. & Hanson, C. (2002). Body image and exercise in people with and without acquired mobility disability. *Disability and Rehabilitation*, 24 (6), 677-689.



البحث الحادي عشر :

**المناعة النفسية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بـ الوعي بالذات
والعنف**

المحاضر :

د/ جبار وادي باهض العكيلي
جامعة بغداد / كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم

” المناعة النفسية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بـ الوعي بالذات والعفو ”

د/ جبار وادي باهض العكيلي

• المستخلص :

يستهدف البحث الحالي تعرف (المناعة النفسية) لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بـ (الوعي بالذات) و(العفو) والعلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث الثلاثة ، ومدى اسهام متغيري (الوعي بالذات) و(العفو) في التباين الكلي لمتغير (المناعة النفسية) . تألفت عينة البحث من (٤٢٠) طالبا وطالبة من طلاب جامعة بغداد ، تم تطبيق مقاييس (المناعة النفسية ، والوعي بالذات ، والعفو) ، واستعمال معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي (t-test) وتحليل الإنحدار المتعدد ، أظهرت نتائج البحث : وجود علاقة ارتباطية موجبة بين (المناعة النفسية) وكل من (الوعي بالذات) و (العفو) . يسهم متغيرا (الوعي بالذات) و (العفو) بـ (٢٨,٤ ٪) في التباين الكلي لـ (المناعة النفسية).

Psychological Immune to the University Students and their Relationship with Self-Awareness and Forgiveness

Dr . Jabbar Wadi Bahidh AL-Ukayli

Abstract:

Aims to current research know (psychological immune) to the university students and their relationship with (self-awareness) and (forgiveness) and the relationship standard questionnaire, the research of the three variables, and the extent of the contribution of the two variables (self-awareness) and (forgiveness) in total contrast to the variable (psychological immune). It consisted sample of (420) male and female students from the University of Baghdad, has been the application of measures (psychological immune, and self-awareness, and amnesty), and the use of correlation Pearson coefficient and test samples t (t-test) and analysis of multiple regression, showed the search results: 1. The existence of positive correlation between the relationship (psychological immune) and all of the (self-awareness) and (forgiveness). 2. Contribute to a variable (self-awareness) and (forgiveness) b (28.4%) in total contrast to (psychological immune).

• الفصل الأول : التعريف بالبحث :

• مشكلة البحث :

إن البشر سلالة حيوانية شديدة المراس – الجلد والقوة – بدليل بقائهم على كوكب الأرض عبر السنين ، ويبدو أن هذا البقاء لم يكن يتحقق إلا بمساعدة الإنسان لأخيه الإنسان ، وإن تطور علم النفس الإيجابي الذي يركز على جوانب القوى الإيجابية وليس جوانب الضعف قد يحسن باتخاذ هذه الحقيقة الأساس عن بقاء الإنسان قاعدة لإنطلاقه ، سواءً فعل ذلك أو لم يفعل ، فإن أي علم نفس إيجابياً كان أم سلبياً لن يحقق تقدماً في فهم الطبيعة الإنسانية إذا أنكر هذه الحقيقة ، إذ إن الإنسان لا يولد ولديه

ميل فطري للاعتداء على الآخر ، ولكنه يولد ولديه ميل فطري لتكوين إرتباط قوي ومستمر ومتناغم مع الآخر ، ويمكن تلخيص كل ذلك في كلمة واحدة : إن أحبهم .

إن مفهوم القوى الإنسانية يشير إلى أساليب الإنسان للتغلب على العقبات ، أو الانتصار على المعوقات التي تثبط الهمم ، أو الخروج بنجاح من المحن الضاغطة ، فالقوة هي الصمود في مواجهة منزلقات عالم اللايقين ، القوة هي المرونة التي تسمح للإنسان بالإنحناء دون أن ينكسر أمام رياح الحياة العاتية ، القوة هي القدرة على الإحتفاظ بالتوازن والبقاء ، وإن القوى الإنسانية تظهر في قدرة الإنسان على إستعادة قوته عند مواجهة الصعاب والضغوط ، القوة الإنسانية تتجلى في السيطرة والنجاح (أسبينول ، وستودينجر، ٢٠٠٦ : ٦٣ ، ١٢١ ، ١٢٢) .

إن مجتمع الطلبة جزء من المجتمع العراقي الذي يعيش ظروفاً ضاغطة في حياتهم اليومية ، فضلاً عن حالة الشد في الجانب الأمني ، ومايتعرضون له من ضغوطات تتعلق بحياتهم الجامعية ، لذلك فهم ليس بمنأى عن تأثيرات تلك الظروف ، التي تتطلب المقاومة والدفاع لإستمرار الحياة والحفاظ على مناعتهم النفسية والجسمية ، فقد توصلت دراسة (Tylor& Lobe, 1989) الى أن : ضعف القدرة على مواجهة الضغوط والاحداث المؤلمة ربما يعزى إلى ضعف المناعة النفسية ، وأن هذا الضعف له دور مؤثر في نشاطهم وحيويتهم فضلاً عن تأثيره على صحتهم الجسمية ، إذ أن المواجهه وتحدي الصعاب يشكل جزءاً أساساً من توازن الشخصية وثباتها ، وأن بناء الشخصية المتوازنة السوية يتطلب معرفة مواطن القوة والضعف في جوانبها كافة (عبدالجبار، ٢٠١٠ : ٢) .

طبقاً لـ (سيلي Selye) : إن استمرار التعرض إلى الشدائد والمحن يؤدي تدريجياً إلى إنهيار مقاومة الفرد وأنه يفقد القدرة على المقاومة والمواجهة ويصبح إنساناً ضعيفاً ذا صحة مهددة ومعنويات منخفضة ويصبح عاجزاً عن التوافق والتواصل مع من يحيطون به مما يجعله سلبياً كثير الشكوى والقلق من المستقبل ، لأن هذه الضغوط تصيب مشاعر الإنسان وكل قدراته الأخرى بما فيها القدرة على المواجهة والتفكير السليم وإدراكه لنفسه وللعالم المحيط به . (Marzieh,20054:136)

فقد توصلت دراسة (عبد الجبار ، ٢٠١٠) إلى أن : الشدة والضغوط التي يتعرض لها الفرد ، تعد من العوامل المسببة لضعف المناعة (عبد الجبار ، ٢٠١٠ : ط) .

وطبقاً لـ (Whimbey & Lochead ، ١٩٩١) فإن الأشخاص المتميزون عادة ما يكون اقتناعهم وثقتهم قوية بأن المشكلات الأكاديمية يمكن التغلب عليها

بالمثابرة والتدرج الواعي في التحليل ، أما الأشخاص العاديون فسرعان ما يستسلمون بعد أول محاولة فاشلة (عبدالقادر ، وأبو هاشم ، ٢٠٠٦ : ٢٤) ، إذ أن الوعي بالذات حسب (جولمان ، ١٩٩٨) هو معرفة كيف يشعر الفرد في كل اللحظات والمواقف ؟ وحسن إستعمال هذه المعرفة في توجيه نفسه لأخذ القرارات السليمة ، فضلا عن التعبير عن قدراته بطريقة واقعية ، والثقة بنفسه وكفاءته (سيف ، ٢٠٠١ : ٣٤) .

إن طلبة الجامعة يتعرضون لموقف حياتيه متعددة تقلقهم وتثير التوتر وتقلل من فرص تحقيق الرضا والإرتياح لديهم ، لذلك فهم في حاجة إلى التخلق بالعفو لمواجهة تلك المواقف والضغوطات ، فقد أشار (فيرش ، 1991 Ferch) إلى أن : " العفو هو ترك الشعور بالإستياء والحنق والغضب والتخلص من حساسية الضغوط ، وتغليب الرغبة الحقيقية للعفو في كل المواقف " . (البهاص ، ٢٠٠٩ : ٣٣٢)

وفي ضوء ماتقدم تتجلى مشكلة البحث الحالي بالإجابة على السؤال الآتي : هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين متغيرات البحث الثلاثة : المناعة النفسية ، و الوعي بالذات ، والعفو ؟ وهل يسهم المتغيران المستقلان (الوعي بالذات والعفو) في المتغير التابع (المناعة النفسية) ؟

• أهمية البحث :

تتضح أهمية البحث الحالي عبر الآتي :

« أولا : أهمية عينه البحث : تأتي أهمية البحث من أهمية عينته (طلبة الجامعة) إذ إنهم يشكلون قوة بشرية مهمة في حياة كل مجتمع ، وإن الإهتمام بدراساتها ، وإثارة تنمية (المناعة النفسية ، والوعي بالذات ، والعفو) في شخصيتهم ، يكتسب أهمية ، كونها خصائص تمنح الفرد قدرة على التعامل مع ضغوطات الحياة ومواقفها الصعبة ، والمحن التي تعترض حياته .

« ثانيا : أهمية المتغيرات التي تناولها البحث : المناعة النفسية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بـ الوعي بالذات ، والعفو ، إذ أن متغير المناعة النفسية Psycho-immunity (Martens, 2002) يندرج ضمن التوجه الإيجابي في علم النفس ، حيث تزايد الإهتمام بمصطلح مقاومة الضغط والشد النفسي والجسمي ، وأجريت بعض المحاولات لفهم عمليات الحماية أو العمليات الوقائية التي تشكل الأساس فيها ، إذ تعني قدرة الإنسان في التغلب على المواقف الضاغطة ، وسميت في بعض الأدبيات بـ مصطلح (الدفاع أوالمقاومة النفسية) إزاء الشدائد والمحن (عبد الجبار ، ٢٠١٠ : ١٣) .

إن الشخصية الإنسانية تتسم بالفردية ، وأن التفرد هو السمة المميزة لكل فرد وأن الإنسان مخلوق فريد في قوى الطبيعة ، فمن المستحيل أن نجد شخصين

متشابهين تمام التشابه ، حتى التوائم المتماثلة ، إذ أن الناس في تفردهم أشبه ببصمات الأصابع (غنيم ، ١٩٧٣ : ٣١) ، لذلك فإن "العوامل الضاغطة تشكل عبئاً على أنماط معينة من الشخصيات ، في حين تستطيع أنماط أخرى تحملها ومن ثم تصريفها على النحو الذي لا يترك أثراً لدى الفرد (زهران ، ١٩٨٧ : ٩٨) ، فقد توصلت دراسة (Rodewelt & John) إلى أن " قوة الدفاع النفسي تعمل بوصفها حاجزاً أمام أحداث الحياة الضاغطة بنتائجها السلبية المتوقعة على الصحة النفسية والجسمية (عبد الجبار ، ٢٠١٠ : ١٤) ، وتوصلت دراسة (عبد الجبار ، ٢٠١٠) إلى ما يأتي : غالباً ما تؤدي الكفاءة الشخصية دوراً كبيراً في المواجهة المثمرة الفعالة لمتطلبات مواقف الحياة بعد التعرض للضغط ، وأن متغير سمو الذات يمثل أحد المتغيرات المهمة في حياة الفرد للإرتقاء بصحته النفسية والجسمية ، وأن الكفاءة الشخصية وسمو الذات لهما مساهمة ذات دلالة احصائية في التنبؤ بالمناعة النفسية (عبد الجبار ، ٢٠١٠ : ط) ، وتوصلت دراسة (الأعجم ، ٢٠١٣) إلى : تمتع طلبة الجامعة بالمناعة النفسية والمساندة الإجتماعية ، ووجود علاقة إرتباطية موجبة قوية بين المساندة الإجتماعية والمناعة النفسية ، واسهام متغيرا الجنس والمساندة الإجتماعية في متغير المناعة النفسية (الأعجم ، ٢٠١٣ : ط).

يتسم الأفراد الواعون بذواتهم وبقدراتهم على إدراك حالتهم النفسية أثناء معايشتها ويمتلكون الحنكة فيما يخص حياتهم الإفعالية وهم شخصيات إستقلالية واثقة من إمكانياتها ويتمتعون بصحة جسمية ونفسية جيدة ، ويمتلكون مهارة الخروج من حالة المزاج السيء بحيث تساعدهم عقلانيتهم في إدارة إنفعالاتهم (سعيد ، ٢٠٠٨ : ١١٧) ، فقد أشار (Bandura, 1977) إلى أنه : كلما كان الفرد على درجة عالية من الوعي ، كلما ازدادت فعاليته لذاته (Self-Efficacy) التي يرى أنها مجموعة من الأحكام الصادرة عن الفرد ، والتي تعبر عن معتقداته حول قدراته على القيام بسلوكيات معينة ، ومرونته في مواجهة المواقف الصعبة والمعقدة ، وتحديه لها ، ومدى مثابرته لإنجاز المهمات المكلف بها (القرغولي، ٢٠١١ : ٦) ، وتوصلت دراسة (القره غولي ، ٢٠١١) إلى : إن طلبة الجامعة يتصفون بـ الوعي بالذات ، وسلوك المواجهة الإجتماعية ، والقدرة على مقاومة الإغراء ، وإن كلا من متغيري (المواجهة الاجتماعية ومقاومة الإغراء) لهما اسهام في الوعي بالذات . (القره غولي ، ٢٠١١ : ط)

أما متغير العضو وحسب (السيد وشراب ، ٢٠٠٨) فإنه " يعزز ويدعم جودة العلاقات الإجتماعية ، وأنه يتضمن نقص المشاعر والإستجابات السلبية ، وتزايد الإستجابات الإيجابية (الدوسري ، ٢٠١٢ : ١٦) ، كما أن العضو يعني " إسقاط الفرد حقه جوداً ، وكرماً وإحساناً ، مع قدرته على الإنتقام ، فيؤثر الترك رغبة في الإحسان ومكارم الأخلاق" (الحمد ، ١٩٩٦ : ١١٣) ، فقد أظهرت دراسة (منصور ، ٢٠٠٩) :

- ◀ وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين متغيري العفو والرضا عن الحياة ، وبين أبعاد : العصابية والمقبولية ، وعدم وجود ارتباطات دالة بين العفو والأبعاد التالية : الإنبساطية ، الانفتاح على الخبرة ، لحظة الضمير ، وارتباطات سلبية دالة إحصائياً بين العفو وسمة الغضب .
- ◀ ينبىء بعد العصابية والمزاج الغاضب بالعفو عبر المواقف وحالة الغضب والمقبولية والسعادة بالعفو عن الآخرين وتُعد السعادة بالعفو عن الذات .
- ◀ تُنبىء السعادة والعصابية والمقبولية وحالة وسمة الغضب بالعفو (منصور، ٢٠٠٩ : ٢٩) .

توصلت دراسة (الدوسري ، ٢٠١٢) إلى :

- ◀ انخفاض درجة الغضب كحالة والغضب كسمة لدى عينة الدراسة.
- ◀ وجود علاقة ارتباطية ايجابية منخفضة جدا ذات دلالة إحصائية بين العفو (بعد استمرار الشعور بالاستياء) وانفعال الغضب كحالة وكسمة.
- ◀ عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين العفو (بعد الحساسية للظروف) وانفعال الغضب كونه حالة وسمة.
- ◀ وجود علاقة ارتباطية سالبة منخفضة جدا ذات دلالة إحصائية بين العفو (بعد الرغبة في العفو) وانفعال الغضب كحالة وكسمة (الدوسري ، ٢٠١٢ : ٤) .

- ◀ ثالثاً : أهمية البحث من حيث ندرة الدراسات التي تناولته بهذه التوليفه للمتغيرات الثلاثة ، إذ لم يعثر الباحث على أية دراسة اشتملت على تلك المتغيرات ، مما يسجل درجة سبق ويثري الأطر النظرية في هذا المجال .
- ◀ رابعاً : الأهمية التطبيقية عبر إسهام نتائج البحث في تعرف متغيرات (المناعة النفسية ، والوعي بالذات ، والعفو) وطبيعة العلاقة بينها ، والكشف عن مدى إسهام المتغيران المستقلان (الوعي بالذات ، والعفو) في المتغير التابع (المناعة النفسية) ، فضلاً عن ذلك إتاحة فرصة لتدخل الإرشاد النفسي في تصميم برامج إرشادية مناسبة لمساعدة طلبة الجامعة على تحقيق مستويات عالية من المناعة النفسية والوعي بالذات والعفو لتيسير مواجهة ضغوط الحياة والظروف والمحن التي يتعرضون لها .

• أهداف البحث :

- ◀ يستهدف البحث الحالي تعرف :
- ◀ أولاً : المناعة النفسية لدى طلبة الجامعة .
- ◀ ثانياً : الوعي بالذات لدى طلبة الجامعة .
- ◀ ثالثاً : العفو لدى طلبة الجامعة .
- ◀ رابعاً : طبيعة العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث الثلاثة : المناعة النفسية ، الوعي بالذات ، العفو .
- ◀ خامساً : مدى إسهام متغيري (الوعي بالذات) و(العفو) في التباين الكلي لمتغير " المناعة النفسية " لدى طلبة الجامعة .

• **حدود البحث :**

تحدد البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد (ذكور، وإناث) من التخصصات العلمية والإنسانية للعام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥ .

• **تحديد المصطلحات :**

لقد تبنى الباحث التعاريف الآتية :

• **المناعة النفسية Psycho-Immunity :**

عرف سيلبي (Selye,1976) المناعة النفسية: المقاومة والصمود النفسي أمام الضغوط التي يواجهها الفرد (Selye,1976:45) .

وتُعرف إجرائياً : الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس المناعة النفسية.

• **الوعي بالذات Self- Awareness :**

عرف باس: (Buss,1980) الوعي بالذات : " قدرة الفرد على توجيه الانتباه أما نحو ذاته أو خارجها - تجاه البيئة - وان هذا التوجه الإنتباهي يسبب حالة من التقويم الآني" (القره غولي ، ٢٠١١ : ٢١) .

ويُعرف إجرائياً : الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الوعي بالذات.

• **العفو Forgiveness :**

العضو : " مجموعة من التغيرات المعرفية والوجدانية والسلوكية الإيجابية داخل الفرد والتي تتمثل في تناقص أو غياب المدركات والمشاعر السلبية ودافعية الإنتقام نحو ذاته أو الآخرين أو عبر المواقف المختلفة " (منصور، ٢٠٠٩ : ٤٧) .

ويُعرف إجرائياً : الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس العضو .

• **الفصل الثاني : إطار نظري :**

• **متغير : المناعة النفسية Psycho-immunity :**

إن المناعة النفسية (مرسي، ١٩٩٨) : مفهوم فرضي ، يُقصد به قدرة الشخص على مواجهة الأزمات والكروب ، وتحمل الصعوبات والمصائب ، ومقاومة ماينتج عنها من أفكار ومشاعر غضب وسخط وعداوة وانتقام ، أو أفكار ومشاعر يأس وعجز وانهازامية وتشاؤم ، كما تمتد المناعة النفسية الجسم بـ (مناعة إضافية Super Immunity) تنشط أجهزة المناعة الجسمية (راضي، ٢٠٠٨ : ٤٨) ، وطبقا لـ (مرسي، ١٩٨٨) : عرف علماء المناعة النفسية ، المناعة الإضافية بأنها قدرتنا على التفكير والإحساس والميل بطريقة تنمي صحتنا وتحميننا من الأمراض وتشفيننا إذا مرضنا ، فالمناعة الإضافية ثورة جديدة في الطب تقوم على أن الأطباء لايملكون الفصل في صحتنا وتجعل كلا منا طبيب نفسه ومسؤولا عن صحته ، لأنه حسب (المحارب ، ١٩٩٣) : إذا كان للعوامل النفسية

الضاغطة أثر سلبي على جهاز المناعة ، فالإحتمال كبير في أن للعوامل النفسية المرغوب فيها أثرا إيجابيا عليه (الزيناتي، ٢٠٠٣ : ٤٤) .

أما (كامل، ١٩٩٣) فقد رأى بأن المناعة النفسية منظومة عقلية من الأفكار المنهجية القادرة على إنتاج الأفكار المضادة للأفكار المدمرة للذات أو الآخرين ، ويتكون هذا الجهاز المناعي من الوحدات الأساس الآتية :

◀ وحدة تكوين أو إنتاج الأفكار المنطقية .

◀ وحدة التحكم الذاتي .

◀ وحدة الحث الذاتي ومقاومة الفشل .

◀ وحدة التعبير عن الذات .

وعند عدم قيام هذا الجهاز المناعي بوظائفه ، تظهر على الأشخاص أعراض فقدان المناعة النفسية ، التي تعبر عن فقدان السيطرة الذاتية ، والتحكم الذاتي والإستسلام للفشل ، وحدث خلل في معايير الحكم على الأشياء ، وارتفاع درجة عدم النضج الإنفعالي ، مما يسمح للأفكار الإستهوائية بالسيطرة على تفكير الفرد ، وهي غالبا ما تكون أفكار مدمرة يتبناها الفرد ، أطلق عليها إسم " الفيروس الفكري " ، وفي ضوء هذا الأنموذج الكلي لوظائف المخ فإن الفرد يستجيب للإيحاءات المختلفة من جراء هذه الإستثارة التي تحدث للمنطقة العصبية بالقشرة المخية (أبو رياح ، ٢٠٠٦ : ٢٣) .

افترض علماء المناعة النفسية في العصر الحديث (توفيق، ١٩٩٨) ، وجود جهاز (B-A FITER System) يتكون من الإعتقادات Believing والاتجاهات Attitudes والمشاعر Feeling والأمال Imagination والتفكير Thinking والخبرات Experiences والذكريات Remembers ، ويعمل هذا الجهاز بأربعة أنماط : إثنان منها يولدان أفكار ومشاعر الشقاء والقلق والتوتر ، هما : النمط الغضوب Hot Style يضم أفكار ومشاعر الغضب والسخط والعداوة والحسد والحقد ، والنمط اليؤس Cold Style يضم أفكار ومشاعر الذنب والعجز، والإنهزامية واليأس.

أما النمطان الآخران فيولدان أفكار ومشاعر السعادة وهما : النمط الصبور Warm Style يضم أفكار التحمل والصبر والشجاعة والعفة والحكمة ، والنمط الودود Coll Style يضم أفكار التسامح والرضى والثقة والتفاؤل والمودة ، وتهدف رياضة النفس إلى التحكم في جهاز (B-A FITER System) وتحويل أفكاره ومشاعره من النمط الغضوب إلى النمط الصبور ، ومن النمط اليؤس إلى النمط الودود ، ففي هذه الرياضة تطعيمات نفسية psycho-vaccinations تنشط جهاز المناعة النفسية (الزيناتي، ٢٠٠٣ : ٤٤) .

إن متغير المناعة النفسية psycho-immunity (15, Martens, 2002) يعد واحدا من المتغيرات التي يتناولها علم النفس الإيجابي ، إذ قبل أكثر من عشر

سنوات تزايد الإهتمام بمصطلح مقاومة الضغط والشد النفسي والجسمي وأجريت بعض المحاولات لفهم عمليات الحماية أو العمليات الوقائية التي تشكل الأساس فيها ، والتي تعني قدرة الإنسان في التغلب على المواقف الضاغطة وسميت في بعض الأدبيات النفسية بـ مصطلح (الدفاع أو المقاومة النفسية) إزاء الشدائد والمحن (عبد الجبار ، ٢٠١٠ : ١٣) .

أشار (أبو حلاوة ، ٢٠١٣) إلى أن مصطلح المرونة النفسية Resilience يتضمن ثلاثة مكونات أساس تنظم تكوينه العام : التعافي Recovery ، المنة النفسية (التحصين والمقاومة) Invulnerability ، التطور العادي التالي للتعرض للحدث الصادم post-traumatic Growth ، كلها تشتمل على مؤشرات للمرونة النفسية ، ويؤكد (أبو حلاوة ، ٢٠١٣) أن " المرونة النفسية مصطلح يستعمل لوصف : القدرة على التأقلم أو التوافق مع /أو التصدي أو مواجهة الضغوط أو النكبات أو منغصات الحياة ، ويستعمل هذا المصطلح أيضاً ليشير إلى كل مقومات المنة النفسية ضد التأثيرات السلبية للأحداث السيئة في المستقبل " (أبو حلاوة ، ٢٠١٣ : ٢٤ ، ٤٤) .

أما (الأعسر ، ٢٠١٠) فقد وجدت أن : مقاومة الإنكسار ، الصلابة النفسية ، التصالحية ، هي مرادفات لـ (المرونة النفسية Resilience) (الأعسر ، ٢٠١٠) .

وفي ضوء ما تقدم يتضح أن المصطلحات : (المنة النفسية ، الدفاع النفسي ، المقاومة النفسية ، الصلابة النفسية ، المرونة النفسية) كلها تعبر عن مقاومة أو مواجهة الأحداث الضاغطة ، أو الظروف العصيبة بصورة إيجابية والحيلولة دون التأثير السلبي بها ، وبذلك يمكن أن نعدّها مرادفات .

• أنواع المنة النفسية :

تصنف المنة النفسية على ثلاثة أنواع :

« منة نفسية طبيعية : وهي منة ضد التأزم والقلق ، وهي موجودة عند الإنسان في طبيعة تكوينه النفسي الذي ينمو من التفاعل بين الوراثة والبيئة ، فالشخص صاحب التكوين النفسي الصحي يتمتع بمنة نفسية طبيعية عالية ضد الأزمات والكروب ، والقدرة على تحمل الإحباط ، ومواجهة الصعاب وضبط النفس .

« منة نفسية مكتسبة طبيعياً : وهي منة ضد التأزم والقلق يكتسبها الإنسان من التعلم والخبرات والمهارات والمعارف التي يتعلمها في مواجهة الأزمات والصعوبات .

« منة نفسية مكتسبة صناعياً : وهي تشبه المنة الجسمية التي يكتسبها الفرد في حقن الجسم عمداً بالجرثومة المسببة للمرض ، للحد من خطورتها وتبقى مناعتها مدة طويلة ، وتسمى منة مكتسبة فاعلة (مرسى ، ٢٠٠٠ : ٩٦ - ٩٧)

إن لكل شخص مقدراً معيناً من المناعة النفسية يستطيع أن يتحمل بها الجهد والإرهاق ، إلى الحد الذي لا يستنفد فيه الشخص حدود هذه المناعة ، وما زاد عن هذه الحدود ، فإنه يعرض الشخص إلى إنهيار مقاومته ، وإلى اضطراب كيانه النفسي ، والناس يتفاوتون في درجات مناعتهم ، وفي مدى تحملهم لعوامل الضغط والإرهاق ، وإن أكثر الناس إستعدادا للإنهيار هم الذين يعيشون على هامش الحياة النفسية السليمة ، ومن الممكن لأي شخص مهما اشتدت مناعته النفسية أن يصاب بالإنهيار فيما لو أخضع للقدر الكافي من عوامل الإرهاق ، إن الذي يقرر مدى تحمل الفرد للشدة ونوعية هذه الشدة لا يعتمد على الشدة في حد ذاتها أو درجتها فقط ، وإنما يعتمد بدرجة أساس على شخصية الفرد وخصيلته النفسية والفيزيولوجية المتكونة من إمكانياته البايولوجية وتجاريه الحياتية ، كما يعتمد على توقعاته لمواقف الشدة ونتائجها وعلى مدى شعوره بالقدرة على ملاقاتها والسيطرة عليها (كمال ، ١٩٨٣ : ٧٦ ، ٧٣) .

لذلك نجد الكثير من المتخصصين يؤكدون على دور القوى الإيجابية التي أودعها الله تبارك وتعالى في طبيعة الشخصية الإنسانية ، في منح الإنسان القدرة والكفاءة في التعامل الإيجابي مع ضغوط الحياة والظروف الصعبة ، للحيلولة دون فقدان التوازن النفسي والمناعة النفسية ، فقد رأى (أليس Ellis ، ١٩٨١) أن القوى والأحداث الخارجية قد تشكل في مظهرها عدوانا على الإنسان وتهديدا لأمنه إلا أن هذا التصور نفسي في طبيعته ، فالأشياء الخارجية قد لا تكون مدمرة بذاتها ولكن تأثر الفرد بها واتجاهاته نحوها وردود أفعاله تجاهها هو الذي يجعلها تبدو كذلك ، فالفرد يسبب الإضطراب الإنفعالي لنفسه وذلك حين يضخم الأمور ويهول في تصور الأحداث ونتائجها ، فإذا عرف الفرد أن إضطراباته وإنفعالاته تتكون نتيجة لإدراكاته وتقويمه للأمر وحكمه عليها ، ونتيجة لإفكاره وتصوراته الداخلية تجاهها ، فإنه سوف يتعلم أنه من الممكن السيطرة عليها وضبطها أو تغييرها أو تجنب آثارها الضارة ، والشخص الذكي هو الذي يعرف أن التعاسة تأتي غالبا من داخل النفس ، تأتي الإثارة أو المضايقة من الخارج إلا أنه يدرك أن من الممكن تغيير ردود أفعاله نحوها ، وبذلك إعادة النظر فيها وتحديدها والتعبير لفظيا عنها ، كما وجد (أليس Ellis ١٩٨١) ذات التصور لدى (إبكتيتاس Epictetus) الفيلسوف اليوناني الذي يقرر : أن الناس يضطربون ليس بسبب الأشياء ولكن بسبب وجهات نظرهم التي يكونونها عن هذه الأشياء ، كما اقتبس (أليس) نفس الفكرة من (هاملت) وهي أنه : لا شيء في الخارج جيد أو سيء ولكن التفكير هو الذي يجعلها كذلك (باترسون ، ١٩٨١ : ١٧٧ - ١٨٠) .

كما أشار (ستيفن لوك Steven loche) (مرسي، ١٩٨٨) إلى أن ضعف خلايا المناعة في الجسم لا يرجع إلى شدة الأزمات وضغوط الحياة اليومية ،

بل إلى نظرتنا لهذه الأزمات وتفسيرنا لها وتقديرنا لقدرتنا وكفاءتنا في مواجهتها ، فأجهزة المناعة في الجسم لاتعمل بطريقة عشوائية إنعكاسية ، بل تعمل بتوجيه من الدماغ ، فكل فكرة أو إحساس أو ميل أو إنفعال يؤثر على أجهزة المناعة (الزيناتى ٢٠٠٣ : ٤٦).

• مظاهر المناعة النفسية :

« التحرر من الغضب ، وتحرر إرادة الإنسان من الروابط التي طالما ربطتها بإرادة الآخرين .

« الثبات أمام المطامع والشهوات .

« المناعة من الخوف ، إن الإنسان الذي يتمتع بمناعة نفسية عالية يستطيع مواجهة المواقف الصعبة والمخيفة .

« الرضا عن الحياة : إذ تجعل المناعة الإنسان هادئ النفس مطمئن القلب راضياً عن نفسه ، وعن ربه وعن الحياة والكون .

« قدرة الإنسان على تحمل ما لا يتحمله غيره (القاضي ، ١٩٩٤ : ٦٤ - ٦٧) .

• أعراض فقدان المناعة النفسية :

« إرتفاع القابلية للإيحاء ، فيصبح مهيناً لإستقبال أي أفكار حتى ولو كانت غير صحيحة ، فالأفكار المدمرة تدخل متخفية وراء ستار فكري عادة مايرتبط بالعقيدة والدين أو مفاهيم حساسة .

« فقدان السيطرة الذاتية والتحكم الذاتي .

« الإستسلام للفشل .

« الإنعزالية .

« فقدان الإحساس بالسرور والمتعة في الحياة .

« حدوث خلل في معايير الحكم على الأشياء والمواقف .

« الإنغلاق والجمود الفكري .

« ضعف درجة النضج الإنفعالي .

« ظهور مايشير إلى الكذب الدفاعي (كامل ، ٢٠٠٢ : ٣٢٠ - ٣٢١) .

• نظريات فسرت المناعة النفسية :

• نظرية المواجهة أو الهرب : Fight or Flight Theory (Walter Cannon 1926) :

يُعد (Walter Cannon 1926) من أوائل الباحثين الذين إستعملوا عبارة " الضغط " ، وعرفه بـ " رد الفعل في حالة الطوارئ " ، فقد بينت دراسته بأن مصادر الضغط الإنفعالية مثل " الألم والخوف والغضب " تسبب تغييراً في الوظائف الفسيولوجية للكائن الحي ، يرجع إلى التغيرات في إفرازات عدد من الهرمونات ، وقد كشفت أبحاثه أيضاً وجود آلية في جسم الإنسان تسهم في احتفاظه بحالة من الإتزان الحيوي ، والرجوع لمواجهة المواقف الضاغطة (عسكر، ٢٠٠٠ : ٣٤).

ورأى (كانون) أن الكائن الحي يستطيع مقاومة الضغوط عندما يتعرض لها بمستوى منخفض ، أما الضغوط الشديدة أو الطويلة الأمد فيمكن أن تسبب إنهيار الأنظمة البيولوجية التي يستخدمها الكائن الحي في مواجهة الضغوط (السلطان ، ٢٠٠٨ : ٨٣).

• **نظرية متلازمة التكيف العام (General Adaptation Syndrome Theory (GAS)** : تنطلق نظرية (Hans Selye, 1956) من مسلمة ترى أن الضغط متغير غير مستقل وهو إستجابة لعامل ضاغط Stressor يميز الشخص ويضعه على أساس إستجابته للبيئة الضاغطة ، وأن هناك إستجابة أو أنماطاً معينة من الإستجابات يمكن الإستدلال منها على أن الشخص يقع تحت تأثير بيئي مزعج ، ويعد (Selye) أعراض الإستجابة الفسيولوجية للضغط عالمية وهدفها المحافظة على الكيان والحياة ، وحدد ثلاث مراحل للدفاع ضد الضغط ، ويرى أن هذه المراحل تمثل مراحل التكيف العام ، وهي :

« أولاً : مرحلة الفزع (الإنذار أو التنبيه) Alarm Stage : وفيها يظهر الجسم تغيرات وإستجابات تتميز بها درجة التعرض المبدئي للضاغط Stressor ونتيجة لهذه التغيرات تقل مقاومة الجسم ، وقد تحدث الوفاة حين تنهار مقاومة الجسم ويكون الضاغط شديداً .

« ثانياً : مرحلة المقاومة Resistance Stage : وتحدث حين يكون التعرض للضاغط متلازماً مع التكيف فتختفي التغيرات التي ظهرت على الجسم في المرحلة الأولى وتظهر تغيرات أخرى تدل على التكيف .

« ثالثاً : مرحلة الإجهاد Exhaustion Stage : مرحلة تعقب المقاومة ويكون فيها الجسم قد تكيف ، غير أن الطاقة الضرورية تكون قد استنفدت ، وإذا كانت الإستجابات الدفاعية شديدة ومستمرة لمدة طويلة فقد ينتج عنها أمراض التكيف (عثمان ، ٢٠٠١ : ٩٨ - ٩٩).

لقد ميزَ (سيلي) نوعين من الإرهاق — ضغوط الحياة أو الظروف الصعبة :
« الإرهاق الإيجابي Eustress يتوافق مع مشاعر الرضى والسرور والتركيز القوي ومشاعر إحترام الذات ، فالطالب يمر بهذا النوع من حالة الإرهاق بعد حصوله على شهادة الدكتوراه .

« الإرهاق السلبي Distress يكون مزعجاً ومقبضاً ، ويرتبط بانخفاض في مشاعر القيمة الذاتية (رضوان ، ٢٠٠٩ : ١٨٦ - ١٨٩) .

• بعض المتغيرات التي تنشط المناعة النفسية وتقويها :

• المرونة النفسية :

إن المرونة النفسية مصطلح يستعمل لوصف القدرة على التأقلم أو التوافق أو التصدي أو مواجهة الضغوط أو النكبات أو منغصات الحياة ، ويستعمل أيضاً ليشير إلى كل مقومات المناعة النفسية ضد التأثيرات السلبية للأحداث السيئة في المستقبل (أبو حلاوة ، ٢٠١٣ : ٤٤) .

إن التصلب وعدم المرونة النفسية يمكن أن يكون إحدى الخصائص النفسية التي تضع الفرد في مواقف ضاغطة نظراً لانخفاض قدرته على التعامل مع كثير من المواقف التي تستلزم بطبيعتها تغليب المرونة النفسية محلها أو تضادي تأثيراتها السلبية أو التقليل من أضرارها ، وهناك مقولة صادقة إلى حد كبير : " إن المرونة من أول مستلزمات الكائن الحي لكي يحيا حياة متوافقة " (يوسف ، ٢٠٠٧ : ٢٣)

كما أشار (shaffer,1982) إلى : أن من الخصائص التي تميز الشخص ذو المناعة النفسية العالية (المقاومة النفسية) هي : إتصافه بالمرونة ، إذ يتعامل مع التحديات بأسلوب مرن ، وله نظام مفتوح في الحياة ومرونة وينظر إلى الضغوط والتغيرات (الإيجابية والسلبية) بوصفها فرصاً وتحديات تدفعه إلى التعلم والتطور والنمو ، ونتيجة التعامل الفعال المرن مع التحديات يكون الفرد ذو قدرة عالية على التوقع والتنبؤ ، ويستعمل التغيير لمصلحته (عبدالجبار ، ٢٠١٠ : ٤٧) .

• التفاؤل وترك التشاؤم :

يُعد التفاؤل أحد المتغيرات الإيجابية الفعالة لتقليل حدة الضغوط النفسية عبر تنمية قدرات الفرد ونظراته للحياة وإيجابيته في حل المشكلات الحياتية والأسرية وإقامة علاقات إجتماعية ناجحة ، ويقدر مايتوفر للفرد من تفاؤل ونظرة إيجابية للحياة فإنه يتمتع بأساليب فعالة لمواجهة الضغوط النفسية (أبو الديار ، ٢٠١٠ : ٦١) .

وحسب (عبدالخالق ، ١٩٩٨) إن التفاؤل " نظرة إستبشار نحو المستقبل تجعل الفرد يتوقع الأفضل وينتظر حدوث الخير ويرنو إلى النجاح ويستبعد ما خلا ذلك " ويعرف التشاؤم بأنه " توقع سلبي للأحداث القائمة يجعل الفرد ينظر حدوث الأسوأ ، ويتوقع الشر وال فشل والخيبة ويستبعد ما عدا ذلك إلى حد بعيد " (نصرالله ، ٢٠٠٨ : ٢٤) ، ويؤكد (Shaffer,1982) أن التفاؤل من الخصائص التي تميز الشخص ذو المناعة النفسية العالية (عبدالجبار ، ٢٠١٠ : ٤٨) .

• الصبر وترك الجزع :

إن الصبر في حقيقته : خلق فاضل من أخلاق النفس ، تمتنع به من فعل ما لا يحسن ولا يجمع ، وهو قوة من قوى النفس التي بها صلاح شأنها ، وقوام أمرها . (ابن قيم الجوزية ، ب. ت ، ١٩)

إن معنى الصبر يشير إلى تحمل الإنسان للمصائب والفاجعات (إختبارات من الله سبحانه وتعالى) فلا ييأس ولا يصل إلى القنوط ، واثقا في رحمة الله ، ويشق في أن بعد العُسر يسرا ، وحسب - الشرقاوي ١٩٨٤ : ٣٥٩ - إن الصابر على الفاجعات قد سمي صابراً لأنه قد حبس نفسه عن الجزع (الفرماوي ، ٢٠٠٨ : ١٣) .

الصبر قوة خلقية من قوى الإرادة ، تمكن الإنسان من ضبط نفسه لتحمل المتاعب والمشقات والآلام وضبطها عن الإندفاع بعوامل الضجر والجزع والسأم والملل والعجلة والرعونة والغضب والطيش والخوف والطمع والاهواء والشهوات والغرائز (الأقصري ، ٢٠١١ : ٣١٦) .

وإذا كان كظم الغيظ هو قمة في الصبر فإنه يعني عدم التعبير عن إنفعالات الإنسان عدواناً وإنتقاماً أو كراهية ، بل سموا بهذه الإنفعالات صفحا وتسامحا وإحسانا ، أما الصبر فمجاهدة للنفس حتى لا تستسلم للجزع أو تنزل إلي الهوى ، بل إن الصابر يرى غايته في تحقيق السمو بحزنه ويزيده هذا إيمانا وثقة بنفسه (الفرماوي ، ٢٠٠٨ : ١٣) .

• حب الناس :

والحرص على سعادتهم ، فالسعادة مشاعر إنسانية وأعمال خيرة ، فيها تضحية وإيثار، وثقة في الناس، ومودة لهم، واحترام متبادل، فحب الناس - كما قال وليم جلاسر William Glasser - أكثر السعادة في الحياة ، وسعادة الإنسان في الحياة تتناسب - كما قال الدكتور عبد العزيز القوصي، ١٩٧٥ - تناسباً طردياً مع اتساع دائرة المجتمع الذي يرمي إلى إبعاده ، فأقل الناس سعادة هو الذي يسعى إلى إبعاد نفسه، يليه في السعادة الذي يسعى إلى إبعاد أسرته وأولاده ، ثم الذي يسعى إلى إبعاد أهله وأصحابه وجيرانه، وأكثر الناس سعادة هو الذي يسعى إلى إبعاد الناس جميعاً (مرسي ، ١٩٨٩ : ٣) .

أما (أريكسون) فقد رأى أن الحب من أعظم الفضائل ، وأنه الفضيلة المسيطرة (شلتز ، ١٩٨٣ : ٢٢٤) ، ووجد (فرانكل) أن الحب هو أقصى وأعلى هدف للإنسانية ، وإن خلاص الإنسان إنما يكون عبر الحب ، وفي أن يحب (باترسون ، ١٩٩٠ : ٤٦٠) ، وطبقا لـ (سليجمان ، ٢٠٠٥) فإن : السعداء لديهم عادات صحية أفضل ، وضغط أقل ، وأجهزة مناعية أقوى من الأشخاص الأقل سعادة (القاسم ، ٢٠١١ : ٦٦) ، فقد أظهرت نتائج دراسة (Wolion & Wolion, 2000) أن : من العوامل المعززة لقدرة الفرد على مواجهة الضغوط هي تلك التي تتعلق بأهمية رؤيتهم محبوبين لدى الأشخاص الآخرين (عبدالجبار ، ٢٠١٠ : ٤٨) .

• المساندة الاجتماعية :

إن المساندة الاجتماعية تزيد من قدرة الفرد على المقاومة والتغلب على الإحباطات وتجعله قادراً على حل مشاكله بطريقة جيدة Bowlby, 1980, 318 - ، كما أنها - عبدالرزاق ، ١٩٩٨ : ٥٦ - تخفف من حدة الضغوط ، ويمكن أن تكون لها قيمة شفاءية من الأمراض النفسية ، وتساهم في التوافق الإيجابي والنمو الشخصي ، وتقي الفرد من الأثر الناتج عن الأحداث الضاغطة أو تخفف من حدة هذا الأثر (دياب ، ٢٠٠٧ : ٥٧ - ٥٨) .

وأشار (Breham) - علي ، ٢٠٠٠ : ٩ - إلى أهمية المساندة الاجتماعية لقيامها بمهمة تعميق تقدير الفرد ، واحترامه لذاته ، وتشجيعه على مقاومة أحداث الحياة الضاغطة التي يواجهها في حياته اليومية (العتيبي ، ٢٠٠٨ : ٤٣) .

• متغير : الوعي بالذات Self-Awareness :

يرتبط الوعي (نجم ، ٢٠٠٤) مباشرة بظهور اللغة ، فهي قديمة قدم الوعي ، واللغة التي يمارسها الإنسان لها تأثير على تطور الوعي وتؤدي دوراً في تشكيل فكر نظري منطقي لدى الإنسان في عمليات العمل وفي العلاقات الاجتماعية التي يمر بها الفرد مع الآخرين ، فعن طريقها يصبح الإنسان قادراً على كشف أولويات الأهداف ، ويدرك علاقته بالبيئة ، لذلك يعد الوعي نتاجاً للتطور الاجتماعي ولا يوجد بعيداً عن المجتمع (الرويلي ، ٢٠٠٨ : ٣٣) .

لذلك وُجد أن الفرد منذ لحظة الولادة إلى الشهر السادس تقريباً يستجيب لحاجاته وحاسيسه الجسمية ، وفي الشهر السادس يبدأ تمييز الوجه الغريب عن وجه الأم أو الحاضنة ، ولكن في الشهر التاسع يبدأ الفرد (وعي ذاته) وإدراك وجوده كيان مستقل ذو صفات خاصة ، فالذات تتعلق بما يشعر به الفرد ويعرفه أو يعتقد عن نفسه ، وليس ما يلاحظه أو يعتقد الآخرين فيه أو ماتبنيه المعايير المستقلة ، وعي الذات عند البشر ظاهرة نفسية أصيلة لا يوجد ما يماثلها عند الأحياء الأخرى ، وما يعنى بدراسته الباحثون في مجال الذات هو كيفية تكون أفكار الفرد ومشاعره حول صفاته وحالاته المختلفة وأثرها على تفاعله واستجاباته ضمن بيئته الاجتماعية ، وهذه الأفكار والمشاعر جزء من عالمه الذاتي الإدراكي (العنزي ، ٢٠٠٦ : ١٥٤ - ١٥٥) .

لقد إهتم عالم النفس (وليم جيمس) بعمليات العقل البشري ، وبظهور مدرسة (جون واطسن) والإهتمام بدراسة السلوك في الثلاثينيات من القرن الماضي ، أهمل علماء النفس دراسة (الوعي) وعملياته العقلية ، على أساس أنها عمليات لا يمكن ملاحظتها وقياسها موضوعياً ، وبعد عام (١٩٥٠) بدأ علماء السلوك محاولة فهم أنشطة الوعي (دافيدوف ، ٢٠٠٠ : ٧٦) .

رأى (ناتسولاس ١٩٨٣) وفقاً لـ (خليل ، ١٩٨٩) أن الشعور يتضمن الوعي ، و(وعي) الفرد قد يكون وعياً مستمراً للبيئة أو لما داخل الفرد ، والشعور قد يكون وعياً بالأحداث العقلية ، والمعرفة بالنفس جزءاً من الشعور وغالباً ما يشار إليها بـ (الوعي بالذات) وبذلك يُعرف الشعور بأنه عملية عقلية (منصور ، ٢٠٠١ : ١٢) .

إن الوعي عبارة عن أرض أساس وراء كل مكونات السلوك ، بمعنى أن الوعي بدرجة ما يوجد وراء الموقف المثير بدرجة ما مرتفعة أو ضعيفة ، كذلك التغيرات الداخلية يوجد وراءها أيضاً درجة ما من الوعي ، فالذاكرة لا بد من وجود وعي وراءها ، كما أن الذاكرة مكون من مكونات الذكاء لا بد من وعي وراءها (الشيخ ، ١٩٩٦ : ٧٤ - ٧٦) .

إن علم النفس الذي يمكنه أن ينمي تحقيق الإمكانات وينمي القوى الإنسانية لابد له أن يركز بقوة على قدرات التأمل الذاتي، وأن الوعي Consciousness هو قلب التنبؤ والتحكم وقدرة الناس أن يخططوا للمستقبل، فالوعي يمكن الناس من التنبؤ بسلوك الآخرين وبتصرفاتهم، ويسمح لهم أن يخططوا لأفعالهم ويقدرها قدرتهم على الفعل، فالناس دائماً في مواجهة تحديات جديدة يمكن حلها إذا استعمل الإنسان مهاراته كلها لحدها الأقصى وبتناغم شديد، فالوعي والتفكير في مشكلة يمكن الناس من توقع التحديات ومن تعظيم مآلديهم من موارد وفرص للنجاح، وكما ذكر (باندورا Bandura) : إن الوعي جوهر الحياة العقلية، فهو لا يساعد على إدارة الحياة فقط بل يجعلها جديرة بأن نعيشها، ولكن المهم هو نوعية الوعي، هل هو وعي مسكون بالخوف والتوجس أم بالأمل والثقة (إسبينول، وستودينجر، ٢٠٠٦ : ٩٠ - ٩١) .

• النظرية المعتمدة في تفسير متغير (الوعي بالذات) :

• نظرية الشعور بالذات الخاصة لـ (Buss, 1980) :

أولاً : لقد ميز (باس Buss, 1980) بين الذات الحسية التي تظهر مبكراً في الطفولة Early, sensory self والذات المعرفية التي تتكون مع تقدم الطفل في العمر Advanced, cognitive self، وتعد الذات الحسية مشتركة بين الحيوان والإنسان (الراشد والطفل) وهي ترتبط بالعمليات التي تعتمد على الحواس، أما الذات المعرفية فهي تظهر مع تقدم العمر، لذلك يطلق عليها الذات المتقدمة، وهي توجد فقط لدى الإنسان الراشد وليس الأطفال والحيوانات، وتبدو هذه الذات في ثلاثة أنماط رئيسة من السلوك :

« تقدير الذات self-Esteem : إذ يصدر الفرد تقييماً لذاته كما يصدر تقييماً للآخرين وفي الوقت نفسه يدرك تقييماً الآخرين لذاته .

« السلوك الداخلي غير الظاهر inner behavior : مثل المشاعر والتخيلات التي يطلق عليها covertness فالإنسان يستطيع أن يميز بين ما يفكر فيه وينفعل به ويتخيله، وبين ما يصدر عنه من سلوك خارجي ظاهر، وهذه الحياة الداخلية inner life، تعد أساساً آخر لنشأة الذات المعرفية .

« التمييز بين إدراك الفرد وتفسيره ومنظوره لما يدور حوله من أحداث وبين إدراك وتمييز الآخرين لنفس الأحداث (هاشم، ١٩٩٤ : ١٥٣ - ١٥٤) .

• ثانياً : الذات الخاصة مقابل الذات العامة :

الشعور بالذات الخاصة Private Self-Consciousness ولها مكونات، فالشعور بالذات الخاصة يعني بها مدى تركيز انتباه Attention الشخص على الجوانب الداخلية وغير المشتركة، وقد وضع (باس) مكوناتها، وقام بتصنيفها على شكل سلم يبدأ بالمشاعر الجسمية وينتهي بالتأمل وذلك لغرض التنظيم، وأجاب (باس Buss) عن العناصر المختلفة للذات إلى جانبين فقط هما الخاص والعام، فالجواب الخاصة Private يمكن

ملاحظتها من الشخص الذي يمر بخبراتها وحده ، وهذا لا ينكر احتمالية استدلال الآخرين على ما يمر به الفرد من خبرة داخلية إلا إنه الوحيد الذي يستطيع أن يعبر عن تجربته والإخبار عنها ، بينما تكون الجوانب العامة public ظاهرة تماماً لأنه بإمكان الآخرين ملاحظتها بسهولة عبر الطريقة التي يظهر بها الفرد للآخرين ، وبإمكانه ملاحظة هذه الأشياء نفسها ، وكأنها من منظوره الخاص الذي يمتلكه (Buss,1980: 7) ، وأما جواب الذات العامة فتشمل (ميدان الجوانب العامة والمسببات والعمليات المستنتجة وتأثيراتها والاستعدادات) ويشير إلى الشعور بالذات العامة دائماً Public Self- consciousness إلى تركيز إنتباه الشخص إلى ذاته بوصفها موضوعاً اجتماعياً (القره غولي ، ٢٠١١ : ٤٤ - ٤٧) .

• متغير العفو Forgiveness :

• أولاً : أصل ومعنى العفو Forgiveness :

إن مفهوم العفو Forgiveness من المفاهيم الدينية ، فقد ورد ذكره في القرآن الكريم بآيات عديدة وبمعان متعددة ، ومنها : التجاوز وترك العقاب :
 « فاعفوا وإصْفَحُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ » (البقرة : ١٠٩) .
 « وَأَنْ تَعْفُوا أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى وَلَا تَنْسُوا الْفَضْلَ بَيْنَكُمْ » (البقرة : ٢٣٧) .
 « وَالكَافِرِينَ الْغَيْظُ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ » (آل عمران : ١٣٤) .

ظل مفهوم (العفو) مرتبطاً بالدراسات الدينية طوال العقود السابقة إلى أن بدأ علماء النفس حديثاً بتناوله بالدراسة كونه عاملاً مهماً في التخفيف من المشاعر السلبية والأفكار السلبية الناتجة عن وقع الإساءة الصادرة من الشخص المسيء وإستبدالها بأخرى إيجابية تجاه هذا الشخص (عبدالعال ، ومظلوم ، ٢٠١٣ : ١١٠) .

يُعد العفو Forgiveness واحداً من إهتمامات علم النفس الإيجابي ، إذ إن : " مجال علم النفس الإيجابي على المستوى الفردي individual level يهتم بالسمات الفردية الإيجابية مثل : القدرة على الحب وعلى العمل The capacity Love and vocation ، والشجاعة courage ، والمهارة البينية الشخصية Interpersonal ، والمثابرة perseverance والعفو Forgiveness ، والأصالة Originality ، والحكمة Wisdom ... " (أسبينول ، وستودينجر ، ٢٠٠٦ : ١٨١ - ١٨٢) ، وقد عدَّ (سليجمان Seligman,M,2002) العفو من الركائز الأساس لعلم النفس الإيجابي ، فهو ييسر حدوث الإنفعالات الإيجابية مثل : الأمن والتفاؤل والإيثار والحب ، كما يسهم بدرجة كبيرة في تحقيق التوافق النفسي وتكامل الذات والشعور الذاتي بالسعادة (البهاص ، ٢٠٠٩ : ٣٢٧) .

الفرق بين العفو Forgiveness والتسامح Tolerance والصفح Condoning (بن فارس، ١٩٩١ : ٢٩٣) (بن منظور، ١٩٨٠ : ٢٠٨٨) :

يختلف مفهوم العفو Forgiveness عن التسامح والصّحّح ، حيث تشير الدلالات المعجمية لكل من مادة عفا وسمح وصفح إلى ترك المسيء وعدم عقابه ، ولكن توجد فروق بين هذه المواد اللغوية الثلاث ، حيث تشير مادة عفا إلى ترك عقاب المذنب تفضيلاً وسماحة وقدرة على العقاب ، وأن العفو مشروط ، أما التسامح فيعني التساهل في العقاب ، واللجوء إلى العقاب البسيط دون الشديد ، أما الصّحّح فإنه يعني ترك المذنب تماماً ، والإبتعاد عنه ، وعدم الإقبال عليه مرة أخرى ، والخلاصة أن التسامح مع المذنب تخفيف ، والعفو ترك بشروط والصّحّح عنه ترك تام (منصور ، ٢٠٠٩ : ٣٦) .

إن العفو على وفق (مالتبي Maltby,2001) قد يكون سمة من سمات الشخصية : أي أن الشخص يتصف بالعفو دائماً في كل المواقف وتحت كل الظروف ، وقد يكون حالة : أي يتوقف قرار العفو على حجم الإساءة وخطورتها وعلى الأضرار الناتجة عنها (البهاص ، ٢٠٠٩ : ٣٣٣) .

• ثانياً : مفهوم العفو Forgiveness :

لقد عرف (موليه Mullet) العفو (السيد ، وشراب ، ٢٠٠٨ : ١٣٦-١٣٧) بأنه : مجموعة من التغيرات المعرفية والوجدانية والسلوكية الإيجابية داخل الفرد نحو المسيء ، والتي تتمثل في تناقص المدركات والإنفعالات السلبية ، وتناقص التجنب والدافعية للانتقام وتزايد في النزعة لعمل الخير بصورة واضحة (الدوسري ، ٢٠١٢ : ١٩) .

وعرف (منصور ، ٢٠٠٩) العفو بأنه : " مجموعة من التغيرات المعرفية والوجدانية والسلوكية الإيجابية داخل الفرد ، والتي تتمثل في تناقص أو غياب المدركات والمشاعر السلبية ودافعية الانتقام نحو ذاته أو الآخرين أو عبر المواقف المختلفة " (منصور ، ٢٠٠٩ : ٤٧) .

وعرف (البهاص ، ٢٠٠٩) العفو بأنه : " ترك الإنفعالات السلبية والأفكار الإنتقامية والسلوكيات العدائية المصاحبة لحالة الإستياء والغضب والبغض الموجه نحو الذات أو نحو الشخص المسيء ، وله ثلاثة أبعاد : دوافع العفو ، العفو عن الذات ، العفو عن الآخرين " (البهاص ، ٢٠٠٩ : ٣٣١) .

وعرفه تومسون (Thompson,2005) على أنه : " إستبدال الفرد للمشاعر السلبية بأخرى حيادية أو إيجابية إزاء ذاته أو شخص أو أشخاص آخرين أو عبر المواقف " (منصور ، ٢٠٠٩ : ٣٧) .

في ضوء ما تقدم من التعاريف لمتغير (العفو Forgiveness) ، يجد الباحث أن المتخصصين في هذا المجال لم يتفقوا على تعريف محدد لمفهوم العفو إلا أنه يمكن ملاحظة العوامل المشتركة بين تلك التعريفات :

- ◀ يتضمن العفو ، كآية ظاهرة نفسية ، ثلاثة جوانب يصيبها التغيير : المعرفي ، الوجداني ، السلوكي .
- ◀ تناقص المدركات والمشاعر السلبية .
- ◀ للعفو ثلاثة أبعاد : العفو عن الذات ، العفو عن الآخرين ، العفو على وفق الموقف .

• ثالثاً : أهمية العفو Forgiveness :

- لقد أشار (Denmark,2006) إلى أن لـ (العفو Forgiveness) العديد من الفوائد منها ، أن العفو :
- ◀ يساعد في العلاج النفسي عبر تغييرات إيجابية التأثير .
 - ◀ يحسّن من الصحة الجسمية والعقلية .
 - ◀ يعيد للضحية الإحساس بقوة الشخصية .
 - ◀ يساعد على تحقيق المصالحة بين المسيء والمساء إليه .
 - ◀ يعزز الأمل لحل الصراعات في العالم . (الدوسري ، ٢٠١٢ : ٢٨) .

إن العفو Forgiveness طبقاً لـ (Wallace et al.,2008) يؤدي إلى عدم تكرار الإساءة في المستقبل ، على أساس أنه يؤدي إلى المصالحة ، فالعفو يسعى إلى إستمرارية العلاقات السوية مع المنتهك ، كما قد يدفع المنتهك إلى المحافظة على إستمرارية هذه العلاقة إذا ما تجنب الإساءة في المستقبل ، فضلاً عن معيار التبادلية في العلاقات الإجتماعية (منصور ، ٢٠٠٩ : ٣٨) .

وتأتي أهمية العفو ، كما أشار (فيرش Ferch,1991) إلى أن العفو هو ترك الشعور بالإستياء والحنق والغضب والتخلص من حساسية الضغوط ، وتغليب الرغبة الحقيقية للعفو في كل المواقف (البهاص ، ٢٠٠٩ : ٣٣٢) .

• رابعاً : أنموذجات مُفسرة لتغيير العفو Forgiveness :

- ◀ الأنموذج الفسيولوجي : يركز هذا الأنموذج على المكونات النيورولوجية والبيولوجية (Clark,2005 ، وطبقاً لـ (Newberg et al, 2000) يعمل الجهاز العصبي على التعامل الفعال مع الظلم أو الجور المدرك عبر نشاط الجهاز العصبي الباراسيمبثاوي مؤدياً إلى حدوث تحسن نفسي وفسيولوجي يتضمن : خفض معدلات ضربات القلب ، وتنفس أكثر إسترخاءً وإنخفاض مستويات القلق ، والإكتئاب ، والعدائية ، والغضب (منصور ، ٢٠٠٩ : ٣٩) .
- ◀ الأنموذج النمائي السيكولوجي : يرى أصحاب هذا الإتجاه أن العفو عملية نفسية نمائية ، وأن الإتجاه إلى العفو يتضح من بداية مرحلة المراهقة ويستمر إلى مرحلة الشيخوخة ، وأن الأفراد الأكبر سناً يكونون أكثر ميلاً للعفو وأقل ميلاً للإنتقام مقارنة بالأصغر سناً ، وحسب (Burnette,et al.,2007) إن العفو يرتبط بسمات الشخصية ، وأنه يتضمن مجموعة من المشاعر والسلوكيات التي تدفع الفرد للتسامح والصفح عن طريق ترويض النفس على تقبل الإساءة وتجاوز آثارها السلبية ، خاصة مشاعر

الحنق والغضب الموجهة نحو المسيء ، كما أشار (حسيب ، وشراب ، ٢٠٠٨) إلى أن المستويات المنخفضة من العفو والرغبة في الانتقام يمكن أن تسهم في الأعراض الإكتئابية ، وأن تقدير الذات وفوة الأنا يرتبطان إيجابيا بـ العفو ، ولعل هذا الارتباط الإيجابي هو ما يفسر ظاهرة الفروق الفردية في العفو في المواقف المختلفة (البهاص ، ٢٠٠٩ : ٣٣٤) .

« الأنموذج المعرفي : يركز هذا الأنموذج على دور الدافعية في عدم حدوث العفو ويتوافر في هذا الأنموذج بُعدين أساسيين هما : البعد النفسي ويتضمن الإنفعالات الصادرة عن المساء إليه وما يصاحبها من اضطرابات معرفية سلوكية ، والبعد الثاني ويشتمل على العلاقات المتبادلة بين المسيء والمساء إليه ، والتي تفسح المجال للعفو أو عدمه ، وفي إطار هذين البعدين تحدد مصفوفة من احتمالات العفو على النحو الآتي :

✓ العفو الخادع (عدم العفو وحدث التصالح) .

✓ العفو الصامت (العفو وعدم حدوث التصالح) .

✓ العفو التام (العفو والتصالح) .

✓ عدم العفو (عدم العفو وعدم التصالح) (منصور ، ٢٠٠٩ : ٣٩) .

« الأنموذج الاجتماعي : يركز هذا الأنموذج في تفسيره لـ (العفو) على نوع العلاقة المتبادلة بين طرفي الإساءة (المسيء والمساء إليه) والتي تحدد ظهور العفو من عدمه ، ويفترض (McCullough & Hogt, 2002) أن العفو هو نوع من التغير الاجتماعي في دافعية تجنب الانتقام أو الاتجاه إليه نحو الشخص المسيء ، وأن الدافعية هي التي تحكم إستجابات الأفراد في حالة حدوث الإساءة أو الإنتهاكات المادية والمعنوية (البهاص ، ٢٠٠٩ : ٣٣٥) .

• الفصل الثالث : منهج البحث وإجراءاته :

• منهج البحث :

لقد اعتمد الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي الارتباطي ، إذ تم دراسة المتغيرات كما توجد في الواقع ووصفها والتعبير عنها عن طريق إعطاء وصف رقمي يوضح مقدار وجود المتغير ودرجة إرتباطه مع المتغيرات الأخرى لدى طلبة الجامعة ، كما تم اعتماد الإجراءات المنهجية المتمثلة في تحديد مجتمع البحث واختيار عينته عشوائياً ، وقد بنى أدوات — مقاييس — قياس متغيراته ، والتحقق من مؤشرات صدقها وثباتها ، وتطبيقها ، وإستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة لطبيعته .

• مجتمع البحث وعينته :

تألف مجتمع البحث من طلبة جامعة بغداد للعام الدراسي (٢٠١٤ - ٢٠١٥) من كلا الجنسين (ذكور، وإناث) وكلا التخصصين (علمي ، وإنساني) ، للمرحلة الدراسية الثالثة ، وقد تم سحب عينه على نحو عشوائي ، وكما موضح في جدول (١) .

جدول (١) أفراد عينة البحث وتوزيعهم حسب الكلية والتخصص والجنس

المجموع	الجنس		التخصص	الكلية
	إناث	ذكور		
٢١٠	١٣٠	٨٠	علمي	كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم
٢١٠	١٣٠	٨٠	إنساني	كلية التربية للعلوم الإنسانية / ابن رشد
٤٢٠	٢٦٠	١٦٠	المجموع	

• أدوات البحث :

لقد تبنى الباحث المقاييس الثلاثة الآتية ، لغرض تحقيق أهداف البحث ، وفيما يأتي عرضاً وصفيًا لها وللإجراءات التي تم إعمالها للتحقق من مؤشرات صدقها وثباتها:

• أولاً : وصف المقاييس :

• مقياس المناعة النفسية :

بناء (مواهب عبد الوهاب عبد الحبار، ٢٠١٠) لقياس المناعة النفسية لدى المصابين بمرض الغدة الدرقية ، وغير المصابين ، إعمالاً الباحثة نظرية (متلازمة التكيف العامة GAS) وتعريف (سيلي Selye) ، لـ المناعة النفسية : " المقاومة والصمود النفسي أمام الضغوط التي يواجهها الفرد "

وفي ضوء النظرية المعتمدة صاغت الباحثة (٣٠) فقرة ثلاثية البدائل : تنطبق عليّ كثيراً (٣) درجات ، تنطبق عليّ بدرجة متوسطة (٢) درجتان إثنان ، لاتنطبق عليّ (١) درجة واحدة ، وقد روعي في إعداد الفقرات الشروط المعتمدة في بناء المقاييس ، وقد تمتع المقياس بالمؤشرات الآتية :

◀ مؤشرات الصدق : توافر للمقياس مؤشرات الصدق الآتية :

✓ الصدق الظاهري : تم عرض فقرات المقياس على (٢٤) محكماً ، وبعد تحليل إجاباتهم تبين اتفاقهم جميعاً على صلاحية الفقرات .

✓ صدق البناء : تم إعمال ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس ، وتبين أنها دالة إحصائياً عند موازنتها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (٩٦ ١) عند مستوى (٠٠١) ودرجة حرية (١٩٨) .

◀ مؤشرات الثبات : توافر للمقياس مؤشرات الثبات الآتية :

✓ طريقة التجزئة النصفية : وفيها تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات نصفي المقياس ، فبلغ (٠٩٢) ، وبعد تصحيح معامل الارتباط بإستعمال معادلة (سبيرمان - براون) التصحيحية كانت (٠٩٦) ، وبإستعمال الإختبار التائي ظهر المعامل ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠٠١) .

✓ معامل ثبات (ألفا كرونباخ) للإتساق الداخلي : وقد كانت قيمة معامل ثبات تساوي (٠٩٦) .

• وصف المقياس :

يتألف المقياس بصورته النهائية من (٣٠) فقرة ، وأن أعلى درجة على المقياس (٩٠) ، وأقل درجة (٣٠) ، وأن المتوسط الفرضي للمقياس (٦٠) (عبدالجبار ، ٢٠١٠ : ١١٧-١٢٦).

• مقياس الوعي بالذات :

بناء (حسن أحمد سهيل القره غولي ، ٢٠١١) ، إذ إعتد على نظرية الشعور بالذات الخاصة لـ (باس Buss,1980) إطاراً نظرياً لمتغير الوعي بالذات Self-awareness ومجالاته ، وقد عرف (باس Buss,1980) الوعي بالذات : " قدرة الفرد على توجيه الإنتباه نحو الذات أو خارجها - تجاه البيئة - وأن هذا التوجه الإنتباهي يسبب له حالة من التقويم الذاتي " وقد صاغ الباحث (٢٦) فقرة ، توزعت على مجالي : الوعي بالذات الخاصة (١٤) فقرة ، والوعي بالذات العامة (البيئي) (١٢) فقرة ، وروعي في صياغتها الشروط الواجب توافرها عند بناء المقاييس النفسية ، المقياس خماسي البدائل : تنطبق عليّ تماماً (٥) خمس درجات ، تنطبق عليّ كثيراً (٤) أربع درجات ، تنطبق عليّ بدرجة متوسطة (٣) ثلاث درجات ، تنطبق عليّ قليلاً (٢) درجتان إثنتان ، لا تنطبق عليّ أبداً (١) درجة واحدة ، هذا عندما تكون الفقرات مع موضوع المقياس ، والفقرات : (٢، ٣، ٥، ٦، ٧، ٨، ١٠، ١٤، ١٦، ١٧، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٦) أما إذا كانت الفقرات ضد موضوع المقياس تكون أوزانها على النحو الآتي (١، ٢، ٣، ٤، ٥) ، والفقرات : (١، ٤، ٩، ١١، ١٢، ١٣، ١٥، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٥) ، وقد تمتع المقياس بالمؤشرات الآتية :

◀ مؤشرات الصدق : توافر للمقياس مؤشرات الصدق الآتية :

✓ الصدق الظاهري : تم فيه عرض المقياس على (١٤) محكماً ، وإعتمد الباحث على (مربع كاي) في تحديد صلاحية كل فقرة ، فقد تم الإبقاء على (٢٠) فقرة وتعديل (٦) فقرات ، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (٢٦) فقرة .

✓ صدق البناء : تم إعتداد معامل ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية ، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية (٠،٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨) ، وهذا مؤشر على أن المقياس صادقاً لقياس الظاهرة .

◀ مؤشرات الثبات : توافر للمقياس مؤشرات الثبات الآتية :

✓ الإختبار وإعادة الإختبار : وقد كان معامل الثبات (٠،٨١) عند مستوى (٠،٠٥) .

✓ معامل ثبات (ألفا كرونباخ) للإتساق الداخلي : وقد كان معامل الثبات (٠،٧٤) .

✓ طريقة التجزئة النصفية : وفيها تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات نصفي المقياس ، فبلغ (٠،٦٠) ، وبعد تصحيح معامل الارتباط بإستعمال معادلة (سبيرمان - براون) التصحيحية كانت (٠،٧٥) .

• وصف المقياس :

يتألف المقياس من (٢٦) فقرة، مجال الوعي بالذات الخاصة (١٤) فقرة، ومجال الوعي بالذات العامة (١٢) فقرة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من أدنى درجة إلى أعلى درجة (٢٦ - ١٣٠)، وأن المتوسط الفرضي للمقياس (٧٨) درجة (القره غولي، ٢٠١١ : ١٣٠ - ١٣١) .

• مقياس العفو :

إعداد تومسون وآخرون 2005, Thompson et al تعريب (السيد كامل الشربيني منصور، ٢٠٠٩) ، وقد إستمدت الفقرات عبر الأطر النظرية لـ العفو، ويتألف بصيغته النهائية من (١٨) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات : مجال العفو عن الذات (٦) فقرات وتأخذ التسلسل (١ - ٦) ، مجال العفو عن الآخرين (٦) فقرات وتأخذ التسلسل (٧ - ١٢) ، ومجال العفو عبر المواقف (٦) فقرات وتأخذ التسلسل (١٣ - ١٨) ، المقياس خماسي البدائل : موافق تماماً (٥) خمس درجات، موافق (٤) أربع درجات، محايد (٣) ثلاث درجات، غير موافق (٢) درجتان إثنان، غير موافق تماماً (١) درجة واحدة، هذا عندما تكون الفقرة مع موضوع المقياس والفقرات : (٨، ٣، ٥، ١، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨) أما إذا كانت الفقرة ضد موضوع المقياس (سلبية) تكون أوزان الفقرات : (١، ٢، ٣، ٤، ٥) ، والفقرات (٢، ٤، ٦، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٥، ١٧) ، يتمتع المقياس بالمؤشرات الآتية :

❖ مؤشرات الصدق : توافر للمقياس مؤشرات الصدق الآتية :

✓ معاملات الارتباط بين مجالات المقياس : دالة عند مستوى (٠.٠١) .

✓ معامل ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس : وقد تراوحت

ما بين (٠.٣٧) - (٠.٦١) ، وجميع هذه القيم دالة عند مستوى (٠.٠١) .

❖ مؤشرات الثبات : توافر للمقياس مؤشرات الثبات الآتية :

✓ الاختبار وإعادة الاختبار: وقد كان معامل الثبات بهذه الطريقة (٠.٨٣)

عند مستوى (٠.٠٥) (منصور، ٢٠٠٩ : ٦٣ - ٦٤) .

• ثانياً : إجراءات التحقق من ملائمة وصدق وثبات المقاييس الثلاثة :

لغرض التحقق من ملائمة المقاييس الثلاثة للبيئة العراقية أو لطبيعة البحث الحالي ، وصلاحيه وصياغة الفقرات ، والبدائل وأوزانها ، فقد تم القيام بالإجراءات الآتية :

• مؤشرات صدق المقاييس Validity :

• الصدق الظاهري :

تم عرض المقاييس الثلاثة في ملف واحد على عدد من المحكمين المتخصصين في الإرشاد النفسي ، وعلم النفس التربوي ، والشخصية وقد كانت نسبة الاتفاق على اعتماد المقاييس الثلاثة كما هي دون أي تغيير (١٠٠ %) ، وبذلك فقد تحقق للمقاييس الثلاثة مؤشر الصدق الظاهري أو صدق المحكمين .

• صدق الفقرات :

تميز فقرات المقاييس : تم اعتماد أسلوب العينتين الطرفيتين بسحب (٢٧٪) من الإجابات التي تمثل الدرجات العليا (١١٣) طالباً وطالبة ، و(٢٧٪) من الإجابات التي تمثل الدرجات الدنيا (١١٣) طالباً وطالبة ، لتمثيل المجموعتين الطرفيتين من حجم العينة لكل مقياس البالغة (٤٢٠) طالباً وطالبة ، وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتطبيق الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين الطرفيتين (العليا والدنيا) لكل فقرة من فقرات المقاييس الثلاثة، وعدة القيمة المستخرجة مؤشراً لتمييز الفقرة عبر مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية (١٩٦) عند مستوى (٠٠٥) ودرجة حرية (٢٢٤) فقد تراوحت القيم التائية لفقرات مقياس (المناعة النفسية) بين (٣٠٩٢٨) - (١٣٣٠٦) ، ومقياس (الوعي بالذات) بين (٣٠٨٤) - (١٠٤٧٠) ومقياس (العفو) بين (٢٠٦٨) - (١١٩٢٤) ، واتضح استناداً إلى نتيجة التحليل الإحصائي أن جميع فقرات المقاييس الثلاثة مميزة ، باستثناء الفقرة (١٩) في مقياس (الوعي بالذات) ، مجال (الوعي بالذات العامة) ، وهذا يُعد مؤشراً على صدق المقاييس الثلاثة .

• أسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :

يفترض هذا الأسلوب أن الدرجة الكلية للمستجيب تُعد مؤشراً لصدق المقياس ، ويحاول الباحث عادة إيجاد العلاقة بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية (عيسوي ، ١٩٧٤ : ٥٠) (فان دالين ، ١٩٧٧ : ٤٤٨) ، لذلك تم استعمال معامل ارتباط (بيرسون) لاستخراج معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لأفراد العينة على كل مقياس - الاستثمارات الخاضعة للتحليل (٤٢٠) استثماراً - فقد كانت قيم معامل ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس (المناعة النفسية) تتراوح بين (٠٢٥٦) - (٥٨٦) ، ومقياس (الوعي بالذات) تتراوح بين (٠٢١٠) - (٥٢٨) ، ومقياس (العفو) تتراوح بين (٠١٨٣) - (٥٤٠) ، وقد تبين أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية لمعامل ارتباط (بيرسون) (٠١٢٨) عند مستوى (٠٠٥) وبدرجة حرية (٤١٨) ، وهذا مؤشر على صدق فقرات المقاييس .

• مؤشرات الثبات Reliability :

يعني الثبات أن المقياس موثوق به ويعتمد عليه في إعطاء النتائج نفسها عند تطبيقه أكثر من مرة (جابر ، وكاظم ، ١٩٧٨ : ٢٨٦) ، فالثبات يُعد من الخصائص السيكومترية المهمة للمقياس الجيد ، إذ يتناول تطابق درجات أفراد مجموعة معينة على اختبار معين ، كما في كل مرة يُعاد اختبارهم ، إذ يشير إلى الاستقرار في درجات الفرد الواحد على الاختبار نفسه (عباس ، ١٩٩٦ : ٢٢) ، لذلك تم التحقق من المقاييس المستعملة في هذا البحث عبر مؤشرات الثبات الآتية :

• أولاً : طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (الإتساق الخارجي) Test-Retest :

على وفق هذه الطريقة تم تطبيق المقاييس الثلاثة ، ثم إعادة تطبيقها بفاصل زمني " أسبوعان " بين التطبيقين على عينة مؤلفة من (٣٠) طالب وطالبة ، وكما موضح في جدول (٢) قيم ثبات المقاييس ، وهذه القيم تُعد من القيم التي يمكن الوثوق بها في صدق المقاييس ، وهذا مؤشر لثبات المقاييس الثلاثة :

جدول (٢) قيم ثبات المقاييس الثلاثة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار

المقياس	قيمة معامل الثبات	عينة التطبيق
المناعة النفسية	٠,٧٣٥	٣٠ طالبا وطالبة
الوعي بالذات	٠,٥٣٥	٣٠ طالبا وطالبة
العفو	٠,٥٩٤	٣٠ طالبا وطالبة

• ثانياً : معادلة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach :

يمثل معامل (ألفا كرونباخ) متوسط المعاملات الناتجة من تجزئة المقياس إلى أجزاء بطرق مختلفة ، وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزأين من أجزاء المقياس (عبد الرحمن ، ١٩٩٨ : ١٧٢) ، وبناءً على ذلك فقد تم استعمال هذه المعادلة لإستخراج معامل ثبات (ألفا كرونباخ) لمقياسي (المناعة النفسية) و (الوعي بالذات) ، وقد كانت قيمة معامل الثبات للمقياسين (٠,٨٦٨) ، (٠,٦٦٣) ، على التوالي ، وهذا يُعد مؤشراً على اتساق فقرات المقاييس ، وعلى ثباتهما .

• ثالثاً : طريقة التجزئة النصفية Split-Half :

تعتمد هذه الطريقة على تجزئة الاختبار المطلوب تعيين معامل ثباته إلى نصفين " متكافئين " ، وذلك بعد تطبيقه على مجموعة واحدة ، ويتم إستعمال النصف الأول مقابل النصف الثاني أو قد تستعمل الدرجات ذات الأرقام الفردية مقابل الدرجات ذات الأرقام الزوجية (عبد الرحمن ، ١٩٩٨ : ١٦٧ - ١٦٨) ، ثم يتم بعد ذلك حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس بإستعمال معامل ارتباط (بيرسون) ، وبذلك فقد بلغ معامل الارتباط بين درجات نصفي مقياس (العفو) (٠,٦٢٥) درجة ، وبذلك يعد مؤشراً على ثبات المقياس ، وعليه فقد أصبحت المقاييس الثلاثة تتمتع بالخصائص السيكمومترية وجاهزة للتطبيق بصيغتها النهائية.

• رابعاً : الوسائل الإحصائية :

- ◀ الاختبار التائي (T-test) لعينة واحدة لإختبار الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات العينة على المقاييس الثلاثة (المناعة النفسية ، والوعي بالذات ، والعفو) .
- ◀ الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لإستخراج القوة التمييزية لفقرات المقاييس الثلاثة ، بإستعمال المجموعتين الطرفيتين .

- « معامل ارتباط (بيرسون): أستعمل في معرفة العلاقة الارتباطية بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية ، وفي إستخراج الثبات بطريقة الاختبار واعادة الاختبار ، والعلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث الثلاثة .
- « معادلة (ألفا كرونباخ Alpha Cronbach) : أستعملت في حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لمقياسي (المناعة النفسية) و (الوعي بالذات).
- « طريقة التجزئة النصفية (Split-Halph) : أستعملت في حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لمقياس (العفو) .
- « معادلة (سبيرمان – براون) : أستعملت لتصحيح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس (العفو) .
- « تحليل الإنحدار المتعدد Multiple Regression : أستعمل لمعرفة مدى إسهام المتغيرين المستقلين (الوعي بالذات ، والعفو) في التباين الكلي للمتغير التابع (المناعة النفسية).

• الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها :

• الهدف الأول : تعرف (المناعة النفسية) لدى طلبة الجامعة :

بعد تحليل استجابات أفراد العينة على مقياس (المناعة النفسية) في ضوء بدائل الإجابة (٣،٢،١) تم حساب المتوسط الحسابي للعينة وقد بلغ (٩٧،٥٩٠) درجة وإنحراف معياري (١٥،٤٧٦) وهو أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس (٦٠) درجة ، ثم إختبار الفرق بين المتوسطين بإستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ، فظهر أن الفرق دال إحصائياً ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٤٩،٧٧٧) أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢،٥٧٦) عند مستوى (٠،٠١) وبدرجة حرية (٤١٩) مما يدل على شيوع المناعة النفسية بين الطلبة ، وكما موضح في جدول (٣) .

جدول (٣) : نتائج الهدف الأول (المناعة النفسية)

مستوى الدلالة (٠،٠١)	القيمة التائية		المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة
	الجدولية	المحسوبة				
دالة	٢،٥٧٦	٤٩،٧٧٧	٦٠	١٥،٤٧٦	٩٧،٥٩٠	٤٢٠

• تفسير ومناقشة الهدف الأول :

أظهرت النتائج شيوع المناعة النفسية بين طلبة الجامعة ، وقد جاءت هذه النتيجة على نحو متسق مع الإطار النظري ، وتأكيد قدرة الإنسان العراقي في التغلب على المواقف الضاغطة أو المقاومة النفسية إزاء الشدائد والمحن ، إذ أن قوة الدفاع النفسي تعمل حاجزا أمام أحداث الحياة الضاغطة بنتائجها السلبية المتوقعة على الصحة النفسية والجسمية ، وطبقا لنظرية (Selye) عندما يكون التعرض للضاغط متلازما مع التكيف تنخفض التغيرات التي طرأت على الجسم في المرحلة الأولى ، وتظهر تغيرات أخرى تدل على التكيف ، أي التعايش مع الظروف الضاغطة وأجواء الحرب والشدّة .

وهذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة (الأعجم ، ٢٠١٣) التي أظهرت شيوع المناعة النفسية بين طلبة الجامعة من أفراد العينة .

• **الهدف الثاني :** تعرف (الوعي بالذات) لدى طلبة الجامعة :

لغرض التعرف على الوعي بالذات لدى طلبة الجامعة ، تم تحليل استجابات أفراد العينة على مقياس (الوعي بالذات) في ضوء بدائل الإجابة على فقرات المقياس وحساب المتوسط الحسابي للعينة وقد بلغ (٨٦٢٠٠) درجة وانحراف معياري (٩١٧٧) وهو أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس (٧٥) درجة ، ثم إختبار الفرق بين المتوسطين بإستعمال الإختبار التائي لعينة واحدة ، فظهر أن الفرق دال إحصائيا ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢٥٠١٢) أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢٥٧٦) عند مستوى (٠.٠١) وبدرجة حرية (٤١٩) مما يدل على شيوع (الوعي بالذات) بين طلبة الجامعة ، وكما موضح في جدول (٤) .

جدول (٤) : نتائج الهدف الثاني (الوعي بالذات)

مستوى الدلالة (٠.٠١)	القيمة التائية		المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة
	الجدولية	المحسوبة				
دالة	٢٥٧٦	٢٥٠١٢	٧٥	٩١٧٧	٨٦٢٠٠	٤٢٠

• **تفسير ومناقشة الهدف الثاني :**

أظهرت النتائج شيوع الوعي بالذات بين طلبة الجامعة ، وقد جاءت هذه النتيجة على نحو متسق مع الإطار النظري ، إذ أن عينة البحث من طلبة الجامعة يتمتعون بإدراكهم لذواتهم الخاصة ومايتصل بها من خبرات وتأملات وتنظيم ، وإدراكهم لذواتهم العامة ولما يحيط بهم ، (فالوعي Consciousness هو قلب التنبؤ والتحكم وقدرة الناس أن يخططوا للمستقبل ، فالوعي يمكن الناس من التنبؤ بسلوك الآخرين وسلوكهم ، ويسمح لهم أن يخططوا لأفعالهم ويقدرُوا قدرتهم على الفعل ، فالناس دائما في مواجهة تحديات جديدة يمكن حلها إذا إستعمل الإنسان مهاراته كلها لحدها الأقصى وبتناغم شديد ، فالوعي والتفكير في مشكلة يمكن الناس من توقع التحديات ومن تعظيم مآلديهم من موارد وفرص للنجاح) (إسبينول، وستودينجر، ٢٠٠٦ : ٩٠) .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (القرة غولي ، ٢٠١١) في شيوع الوعي بالذات بين طلبة الجامعة من أفراد العينة .

• **الهدف الثالث :** تعرف (الغفو) لدى طلبة الجامعة :

لغرض التعرف على فضيلة (الغفو) لدى طلبة الجامعة ، تم تحليل استجابات أفراد العينة على مقياس (الغفو) في ضوء بدائل الإجابة على فقرات المقياس وحساب المتوسط الحسابي للعينة وقد بلغ (٦٠٢٩٢) درجة وانحراف معياري (٦٨٧٢) وهو أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس (٥٤) درجة ، ثم إختبار الفرق بين المتوسطين بإستعمال الإختبار التائي لعينة واحدة ، فظهر

أن الفرق دال إحصائياً ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١٨٧٦٥) أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢٥٧٦) عند مستوى (٠.٠١) وبدرجة حرية (٤١٩) مما يدل على شيوع فضيلة (العفو) بين الطلبة ، وكما موضح في جدول (٥) .

جدول (٥) : نتائج الهدف الثالث (تعرف العفو)

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠.٠١)
				المحسوبة	الجدولية	
٤٢٠	٦٠.٢٩٢	٦.٨٧٢	٥٤	١٨٧٦٥	٢٥٧٦	دالة

• تفسير ومناقشة الهدف الثالث :

أظهرت نتائج البحث شيوع متغير (العفو) بين طلبة الجامعة من أفراد عينة البحث ، وهذا يعني تأكيد طلبة الجامعة لإتسامهم بفضيلة (العفو) ، وأنهم يتمتعون ببناء معرفي ينم عن تغيرات معرفية ووجدانية وسلوكية إيجابية في ذواتهم وشخصياتهم ، تتمثل في تناقص أو غياب المدركات والمشاعر السلبية ودافعية الانتقام نحو ذواتهم أو الآخرين أو عبر المواقف المختلفة .

وقد جاءت هذه النتيجة متسقة مع دراسة (منصور : ٢٠٠٩) من حيث شيوع متغير (العفو) لدى طلبة الجامعة ، وأن السعادة والعصابية والمقبولية وحالة وسمة الغضب تسهم في الدرجة الكلية لمتغير (العفو) (منصور ، ٢٠٠٩ : ٢٩)

• الهدف الرابع : تعرف العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث الثلاثة :

المناعة النفسية والوعي بالذات والعفو : لغرض التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات البحث الثلاثة ، والتي تُعد الخطوة الأولى قبل إستعمال (تحليل الإنحدار المتعدد) لمعرفة مدى إسهام (الوعي بالذات ، والعفو) في المناعة النفسية ، تم إستعمال معامل ارتباط (بيرسون) مع بيانات عينة التحليل البالغة (٤٢٠) طالبا وطالبة ، وقد أشارت مصفوفة الارتباطات بين المتغيرات الثلاثة إلى أنها دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) وكما موضح في جدول (٦) ، وبذلك فقد تحقق الهدف الرابع .

جدول (٦) مصفوفة الارتباطات بين متغيرات (المناعة النفسية ، والوعي الذاتي ، والعفو)

المتغير	المناعة النفسية	الوعي الذاتي	العفو
المناعة النفسية	١	٠.٥١٠	٠.٣٢٦
الوعي الذاتي		١	٠.٣٥٧
العفو			١

• الهدف الخامس : تعرف مدى إسهام متغيري " الوعي بالذات ، والعفو "

في التباين الكلي لمتغير " المناعة النفسية " لدى طلبة الجامعة : لغرض الكشف عن مدى إسهام كل من متغيري (الوعي بالذات ، والعفو) في متغير (المناعة النفسية) بعد التأكد من وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات البحث ، إستعمل الباحث تحليل الإنحدار المتعدد ، وقد بلغ معامل الإنحدار المتعدد (٠.٥٣٣) ، وبعد إخضاع قيمة معامل التحديد الكلي (٢ R) الذي بلغ (٠.٢٨٤) إلى معادلة تحليل الإنحدار المتعدد ، ظهر أن النسبة الفائية المحسوبة تساوي (٨٢.٧٢٦)

وهي أكبر من النسبة الفئوية الجدولية البالغة (٢,٩٩٥) وبدرجتي حرية (٢, ٤١٧) ، فهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وكما موضح في جدول (٧)

جدول (٧) نتائج تحليل تباين الإنحدار المتعدد لقيمة معامل التحديد الكلية للمتغيرات والتعرف على مدى إسهام (الوعي بالذات ، والعفو) في درجات متغير المناعة النفسية

مصدر التباين	مجموع المربعات S.S	درجات الحرية d.f	متوسط المربعات MS	القيمة الفائية F	الدالة
الإنحدار	٣٨٥٠٨,١٧٤	٢	١٩٢٥٤,٠٨٧	٨٢,٧٢٦	دالة
الخطأ	٧١٨٥١,٣٨٨	٤١٧	١٧٢,٣٠٥		
الكلية	١٠٠٣٥٩,٥٦٢	٤١٩			

وعند تحويل قيم معاملات الإنحدار المتعدد للمتغيرين (الوعي بالذات ، والعفو) والخطأ المعياري لهما إلى معاملات إنحدار معيارية (Beta) المقابلة لكل متغير والتي عن طريقها يمكن معرفة أي من المتغيرين له تأثير أكبر في متغير (المناعة النفسية) ، فقد تبين أن متغير (الوعي بالذات) جاء بالمرتبة الأولى ، وله أثر أكبر في المتغير التابع (المناعة النفسية) لأن قيمة معامل الإنحدار المعياري (Beta) لمتغير (الوعي بالذات) قد بلغ (٠,٤٥١) ، ولغرض معرفة دلالاته الإحصائية ، فقد بلغت القيمة التائية له (١٠,١٧٠) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) ، أما متغير (العفو) فقد جاء إسهامه بالمرتبة الثانية في متغير (المناعة النفسية) ، إذ بلغ معامل الإنحدار المعياري (Beta) لمتغير (العفو) (٠,١٦٥) ، ولمعرفة دلالاته الإحصائية ، بلغت القيمة التائية (٣,٧٢٠) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) ، كما موضح في جدول (٨) ، وأن المتغيرين يسهمان بـ (٢٨,٤ ٪) من التباين الكلي في (المناعة النفسية) .

جدول (٨) معاملات الإنحدار لمتغيري (الوعي الذاتي ، والعفو) في درجات متغير المناعة النفسية

المتغير المستقل	معامل الإنحدار B	الخطأ المعياري Std. Error	معامل الإنحدار Beta المعياري	القيمة التائية الحسوبة t	مستوى الدلالة Sig
الحد الثابت	٩,٥٨٩	٧,١٠٨	—	١,٣٤٩	دالة
الوعي الذاتي	٠,٧٦١	٠,٠٧٥	٠,٤٥١	١٠,١٧٠	دالة
العفو	٠,٣٧٢	٠,١٠٠	٠,١٦٥	٣,٧٢٠	دالة

• التوصيات :

« تأكيد أهمية المناعة النفسية عبر الإهتمام بتنمية القوى الإنسانية الإيجابية (الحب والثقة بالنفس والقدرة على التحمل ومواجهة الظروف والمواقف الصعبة) في بناء شخصية الإنسان العراقي ، عن طريق التنشئة الاجتماعية والمناهج التربوية .

« تأكيد أهمية تنمية الوعي بالذات لدى طلبة الجامعة ، كونه جوهر الحياة العقلية.

« التثقيف بأهمية فضيلة العفو وترك الشعور بالإستياء والغضب والتخلص من حساسية الضغوط ، وتغليب الرغبة الحقيقية للعفو في مواقف الحياة الاجتماعية .

• المقترحات :

- يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية :
- « فاعلية برنامج إرشادي في تنمية (المناعة النفسية) لدى طلبة الجامعة .
- « فاعلية برنامج إرشادي في تنمية (الوعي بالذات) لدى طلبة الجامعة .
- « فاعلية برنامج إرشادي في تنمية فضيلة (العفو) لدى طلبة الجامعة .
- « دراسة متغيرات البحث في عينات أخرى .

• المراجع :

- القرآن الكريم .
- ابن قيم الجوزية ، الإمام أبي عبدالله محمد بن أبي بكر بن أيوب (ب . ت) عدة الصابرين وذخيرة الشاكرين ، جدة - دار علم الفوائد للنشر والتوزيع .
- أبو الديار ، مسعد نجاح (٢٠١٠) فاعلية برنامج للإرشاد العقلاني - الإنفعالي في تنمية التفاضل لخفض الضغوط النفسية لدى عينة من أسر الأطفال المعوقين سمعيا ، مجلة العلوم الاجتماعية ، جامعة الكويت ، ٣٨ (٣) ، ٥٨ - ٩١ .
- أبو حلاوة ، محمد السعيد عبدالجواد (٢٠١٣) المرونة النفسية : ماهيتها ومحدداتها ، وقيمتها الوقائية ، إصدار شبكة العلوم النفسية العربية .
- أبو رياح ، محمد مسعد عبد الواحد مطاوع (٢٠٠٦) المشكلات السلوكية لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي القابلية للإستهواء ، رسالة ماجستير ، كلية التربية / جامعة الفيوم
- أسبينول ، ليزا ج . ، وستودينجر ، أورسولا م . (٢٠٠٦) سيكولوجية القوى الإنسانية : ترجمة : صفاء الأعسر وآخرين ، مراجعة صفاء الأعسر - القاهرة - الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية .
- الأعجم ، نادية محمد رزوقي (٢٠١٣) المناعة النفسية وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير / كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى .
- الأعسر ، صفاء (٢٠١٠) الصمود من منظور علم النفس الإيجابي ، النشرة الدورية للجمعية المصرية للدراسات النفسية ، العدد (٧٧) .
- الأقصري ، يوسف أبو الحجاج (٢٠١١) ضغوط الحياة كيف نواجهها ، القاهرة - دار الحرم للتراث .
- باترسون ، س. هـ . (١٩٨١) نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، القسم الأول ، ترجمة : حامد عبدالعزيز الفقى ، الكويت - دار القلم .
- باترسون ، س. هـ . (١٩٩٠) نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، القسم الثاني ، ترجمة : حامد عبدالعزيز الفقى ، الكويت - دار القلم .
- البهاس ، سيد أحمد أحمد (٢٠٠٩) العفو كمتغير وسيط بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والشعور بالسعادة لدى طلاب الجامعة ، مجلة الإرشاد النفسي ، العدد الثالث والعشرون لسنة ٢٠٠٩ .
- جابر ، جابر عبد الحميد ، وكاظم ، أحمد خيري (١٩٧٨) مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، القاهرة - دار النهضة العربية .
- حسان ، ولاء إسحق (٢٠٠٩) فاعلية برنامج إرشادي مقترح لزيادة مرونة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية .

- الحمد ، محمد إبراهيم (١٩٩٦) سوء الخلق : مظاهره وأسبابه ، ط٢ ، الرياض - دار ابن خزيمة للنشر والتوزيع .
- دافيدوف ، لندا (٢٠٠٠) ، الذاكرة والإدراك والوعي ، ترجمة نجيب الفونس خزام ، القاهرة - الدار الدولية للاستثمارات الثقافية .
- دافيدوف ، لندا ل . (١٩٨٣) مدخل علم النفس ، القاهرة - الطبعة العربية .
- الدردير، عبد المنعم أحمد (٢٠٠٢) الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية (الذكاءات المتعددة ، التفكير الأبتكاري ، التفكير الناقد) لدى طلبة الجامعة ، كلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادي، أسيوط .
- الدوسري ، إيمان بنت محمد بن سعد (٢٠١٢) العفو وعلاقته بانبعاث الغضب لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية / جامعة أم القرى.
- دياب ، مروان عبدالله (٢٠٠٦) دور المساندة الإجتماعية كمتغير وسيط بين الأحداث الضاغطة والصحة النفسية للمراهقين ، رسالة ماجستير ، كلية التربية / الجامعة الإسلامية بغزة .
- راضي ، زينب نوفل أحمد (٢٠٠٨) الصلابة النفسية لدى أمهات شهداء إنتفاضة الأقصى وعلاقتها ببعض المتغيرات ، رسالة ماجستير.
- الرشيدى ، هارون توفيق (١٩٩٩) الضغوط النفسية طبيعتها ونظرياتها ، القاهرة - زهراء الشرق.
- رضوان ، سامر جميل (٢٠٠٩) الصحة النفسية ، عمان - دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- الرويلي ، نورة بنت مفلح (٢٠٠٨) العوامل المؤثرة بوعي الشابة السعودية بحقوقها ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب / جامعة الملك سعود .
- زهران ، حامد عبدالسلام (١٩٨٧) الصحة النفسية والعلاج النفسي ، القاهرة - عالم الكتب
- الزيناتي ، إعتماذ يعقوب محمد (٢٠٠٣) أنماط الشخصية الصبورة وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية .
- سعيد ، سعاد جبر (٢٠٠٨) سيكولوجية التفكير والوعي بالذات ، عمان - عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع .
- سيف، ياسر (٢٠٠١) الذكاء العاطفي : رؤية جديدة ، الإسكندرية .
- شقورة ، يحيى عمران شعبان (٢٠١٢) المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية / جامعة الأزهر - غزة .
- شلتز ، دوان (١٩٨٣) نظريات الشخصية ، جامعة بغداد ، ترجمة : حمد دلي الكربولي ، وعبدالرحمن القيسي .
- الشيخ ، عبدالسلام (١٩٩٦) علم النفس بين المثير والإستجابة ، ط١ ، طنطا - دلتا للكمبيوتر والطباعة والتصوير .
- عباس ، فيصل (١٩٩٦) الإختبارات النفسية : تقنياتها وإجراءاتها ، بيروت - دار الفكر العربي .

- عبد الجبار ، مواهب عبدالوهاب (٢٠١٠) المناعة النفسية وعلاقتها بالكفاءة الشخصية وسمو الذات لدى المصابين بمرض الغدة الدرقية ، أطروحة دكتوراه ، قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي / كلية التربية / الجامعة المستنصرية.
- عبد القادر، فتحي عبد الحميد ، وأبو هاشم ، السيد محمد (٢٠٠٦) البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر وعلاقته بكل من فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة .
- عبدالعال ، تحية محمد أحمد ، ومظلوم ، مصطفى علي رمضان (٢٠١٣) الإستمتاع بالحياة في علاقته ببعض متغيرات الشخصية الإيجابية " دراسة في علم النفس الإيجابي " مجلة كلية التربية بينها ، العدد (٩٣) يناير ج (٢) ٢٠١٣ .
- العتيبي ، بندر بن محمد حسن الزياي (٢٠٠٨) إتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساعدة الإجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين ، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة أم القرى .
- عثمان ، فاروق السيد (٢٠٠١) القلق وإدارة الضغوط النفسية ، القاهرة - دار الفكر العربي .
- عسكر ، علي (٢٠٠٠) ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها ، الكويت - دار الكتاب الحديث .
- العنزي ، فلاح محروت البلعاسي (٢٠٠٦) علم النفس الإجتماعي ، ط٤ ، الرياض .
- غنيم ، سيد محمد (١٩٧٣) سيكولوجية الشخصية : محدداتها ، قياسها ، نظرياتها ، القاهرة - دار النهضة العربية .
- الفرماوي ، حمدي علي (٢٠٠٠) نظرات في آليات الدفاع النفسية ، المؤتمر العلمي الثالث بكلية التربية جامعة الأقصى - فلسطين .
- القاسم ، موزي بنت محمد بن حمد (٢٠١١) الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من السعادة والأمل لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى ، رسالة ماجستير ، كلية التربية / جامعة أم القرى.
- القاضي ، علي (١٩٩٤) ظاهرة المناعة النفسية في الحضارة الإسلامية ، مجلة منبر الإسلام ، العدد الثالث ، السنة الثالثة والخمسون .
- القرة غولي ، حسن أحمد سهيل (٢٠١١) الوعي الذاتي وعلاقته بالمواجهة الإجتماعية ومقاومة الإغراء لدى طالبة الجامعة ، أطروحة دكتوراه ، قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي / كلية التربية / الجامعة المستنصرية.
- كامل ، عبد الوهاب (٢٠٠٢) إتجاهات معاصرة في علم النفس ، القاهرة - مكتبة الأنجلو المصرية .
- كمال ، علي (١٩٨٣) النفس إنفعالاتها وأمراضها وعلاجها ، ط٢ ، بغداد - دار واسط .
- مرسي ، كمال إبراهيم (١٩٨٩) تنمية الصحة النفسية ، مجلة المسلم المعاصر ، العدد ٥٤ ، لبنان .
- مرسي ، كمال (٢٠٠٠) السعادة وتنمية الصحة النفسية - مسؤولية الفرد في الإسلام وعلم النفس ، الجزء الأول ، القاهرة - دار النشر للجامعات .
- منصور ، السيد كامل الشربيني (٢٠٠٩) العفو وعلاقته بكل من الرضا عن الحياة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، المجلد الثالث ، العدد الثاني لسنة ٢٠٠٩ .

-منصور، محمد السيد إبراهيم (٢٠٠١) التفاعل بين المكونات العملية للوعي وعلاقتها بالذكاء وبعض العمليات المعرفية، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب/ جامعة طنطا.

-نصر الله، نوال خالد حسن (٢٠٠٨) أنماط التفكير السائدة وعلاقتها بسلوكيات التفافل والتشاؤم لدى طلبة مرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية.

-هاشم، سامي محمد موسى (١٩٩٤) الوعي بالذات وعلاقته بالقلق المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالرياض، مجلة كلية التربية / جامعة الزقازيق، العدد(٢١) الجزء الثاني لسنة (١٩٩٤).

-يوسف، جمعة سيد (٢٠٠٧) إدارة الضغوط، القاهرة - كلية الهندسة .

- Marzieh, A,(2005) Identifying Stressors And Reaction To Stressors-In Gifted And non- Gifted Students, International Education. Journal of 6(2), 136-140.
- Selye.H. (1976) The Stress of Life .New yourk, MC (Graw-Hill Book Company).



البحث الثاني عشر:

الشخصية النرجسية وعلاقتها بالتدين النفعي لدى طلبة الجامعة

المصادر :

د/ أمل إبراهيم الخالدي د/ كاظم علي الدفاعي

قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي

كلية التربية الجامعة المستنصرية بالعراق

” الشخصية النرجسية وعلاقتها بالتدين النفعي لدى طلبة الجامعة ”

د/ أمل إبراهيم الخالدي د/ كاظم علي الدفاعي

• ملخص البحث :

استهدف البحث الحالي التعرف على: الشخصية النرجسية لدى طلبة الجامعة.. دلالة الفروق في الشخصية النرجسية لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (ذكور- إناث).. التدين النفعي لدى طلبة الجامعة.. دلالة الفروق في التدين النفعي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (ذكور- إناث).. العلاقة الارتباطية بين الشخصية النرجسية والتدين النفعي لدى طلبة الجامعة. كما تحدد مجتمع البحث بطلبة الجامعة المستنصرية، الكليات الانسانية، إذ تم اختيار عينة مقدارها (400) طالب وطالبة، أختبرت بالطريقة الطبقيّة العشوائية، بواقع (210) ذكور و(190) إناث. أسفرت النتائج التي توصل اليها البحث ما يأتي: وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي للطلبة على مقياس الشخصية النرجسية. وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الحسابي للذكور والمتوسط الحسابي للإناث على مقياس الشخصية النرجسية.. وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي للطلبة على مقياس التدين النفعي. وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الحسابي للذكور والمتوسط الحسابي للإناث على مقياس التدين النفعي. هناك علاقة ارتباطية بين الشخصية النرجسية والتدين النفعي لدى طلبة الجامعة.

The Relationship Between Personal Narcissism and Religiosity

Utilitarian among University Students

Abstract:

The research aims to identify Personal narcissism among University Students, denote differences in personal narcissism among university students according to the gender variable (male-female), utilitarian religiosity among university students. significance of differences in religiosity utilitarian among university students according variable sex (males - females). correlation between narcissism personalty and religiosity utilitarian among university students. As a society defines research students of Mustansiriya University, colleges humanity, has been chosen as the amount of sample (400) students, chosen stratified random way, of which 210 are males and 190 females. It resulted in the findings of the research. There are differences between the community Average and the arithmetic average of the students on personal narcissism scale. There are significant differences between the male and for females on personal narcissism scale. There are significant differences between the Average community and the arithmetic average of the students on the religiosity scale utilitarian. There are significant differences between the male and for females on the religiosity scale utilitarian. There is correlation between the relationship narcissism Personality and Utilitarian religiosity among university students.

• مشكلة البحث :

يعد الإنسان محور الحياة ومنطلقها، وهو المخلوق المكرم، والمفضل، والمميز بالعقل عن سائر المخلوقات، وقد جاءت الأديان والرسالات السماوية جميعها

لإصلاحه وتوجيهه إلى أنبل السبل التي تقوده إلى سعادة الدنيا والآخرة (الشيبياني ١٩٧٥ : ٢٣). والتدين من أهم الأسس التي تسهم في بناء شخصية الفرد والمجتمع معاً، فالفرد لا تتم إنسانيته إلا بالأخلاق، فبفضلها ينهض العمل الصالح النافع لاستمرار المجتمعات وبقائها (القوصي ١٩٧٥ : ٧٤). فالتمسك بالسلوك الديني يساهم في بناء سمات شخصية إيجابية للفرد، منها التحمل وضبط النفس، وهذه تعزز قوة الإرادة والثقة بالنفس، وتدعم مشاعر الأمل والتفاؤل (Abou Elazayem, 1994:48). وبهذا فإن حاجة الإنسان إلى الدين مهمة وضرورية لأنه النفسي والروحي، إذ لا توجد قوة تكافئ قوة التدين في ضمان تماسك الأفراد نفسياً وتماسك المجتمع ونظامه (أسود ١٩٨١ : ٢٥).

تعد الأديان من أقدم الأنظمة الفكرية الاجتماعية عبر التاريخ الإنساني التي تنظم الحياة وتجعل لها معنى، لذا فالشباب عندما يتساهلون بالقيم والمبادئ الدينية، فأنهم يصبحون في حالة تفكك وتمزق في بنائهم النفسي ويشعرون بالوحدة والاغتراب النفسي والمجتمعي، ويخرجون من فراغ إلى فراغ، ولذلك لابد لهم من عقيدة روحية ودين يقودهم إلى النجاة (عبود، ١٩٧١ : ٨٩).

وقد أكدت الدراسات على أن الإيمان بالله فيه شفاء للنفس من الأمراض، وتحقيق الشعور بالأمن والطمأنينة، لذلك فإن الإنسان ذو الإيمان الصادق أو الجوهري لا يمكن أن يملكه الخوف أو القلق (نجاتي، ١٩٨٢ : ٢٤٠-٢٤٣). كما إن التدين الجوهري يدعو إلى التكامل بين السلوك الظاهري والداخلي الذي يعتمد على إخلاص النية لله سبحانه وتعالى بالقول والعمل (حمادة، ١٩٩٢ : ٥٤)، وإن يعيش الفرد في وفاق مع نفسه ومع فطرة الوجود من حوله، ويسلم من التمزق والصراع النفسي الداخلي، ويتحرر من عبودية الأنانية والخضوع لمطالبه المادية ورغباته الذاتية (موسى، ١٩٩٧ : ٣٢). وقد حذرنا الله تعالى في كتابه الكريم بقوله (وَلَا تُطِعْ مَنْ أَغْفَلْنَا قَلْبَهُ عَنْ ذِكْرِنَا وَاتَّبَعَ هَوَاهُ وَكَانَ أَمْرُهُ فُرُطًا) (الكهف: ٢٨). فالأمر في ذلك يتبين من خلال قدرة الفرد المسلم على الجمع بين دوافع سلوكه وحاجاته الأساسية والنفسية في إطار إدراكه السليم لمكانته، كما أرادها الله للإنسان الصالح (الخضر، ٢٠٠٠ : ١٧). فالإنسان الذي لم يتشبع بالعبودية الخالصة لله عز وجل، فإنه يمكن أن يبرر كل رغباته وأهوائه بمبررات كثيرة، مثل الفلسفة أو العلم أو العقل أو حتى الدين (البصري ٢٠٠٣ : ٣٢). وفي ظل الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم، وثقافة العولمة وعولمة الثقافة، التي تغلب عليها المادة وتمثل الحياة العاجلة، واختزال الإنسان في بعده المادي الاستهلاكي، اهتز مفهوم الدين، وتعرضت مقدساته للانتهاك تحت طائلة حرية التعبير، مما عرضه للامتهان والتشويه الذي عمقه غياب الوعي، وتكرر الأفراد لهويته وخصوصيتهم على حساب هوية عالمية، تختزل الإنسان في مدى قدرته على الذوبان في الآخر وتبني ثقافة الإذعان (دليو فضيل، ٢٠١٠ : ٤٩).

كل هذه العوامل ساهمت وتساهم في إحداث حالة من الارتباك لدى الفرد، لا سيما إذا شعرنا بأن القيم التي يفترض أن تنظم الحياة الاجتماعية، قد فقدت وزنها في المجتمع، ويدعم شعورنا هذا الكثير من المواقف والأحداث الاجتماعية التي تثبت في كل مرة فقدان هذه القيم لسلطانها ومكانتها في المجتمع (نصر الدين، وغسيري، ٢٠١٣). فما يدفع باتجاه مؤسسة الإيمان والتدين هي ظروف خارج منظومة الإيمان، التي تستغل انسياق التدين لتأخذها نحو منحرجات غالباً ما تكون إيديولوجية (الفيومي، ١٩٨٥: ٣٤)

إن ما تتعرض له المجتمعات من هزات عنيفة مثل الحروب أو الكوارث تعد من العوامل المهددة للمعتقدات والقيم الدينية التي كانت توجه سلوك الفرد، إذ يتزعزع إيمانه بها، ويجد نفسه في صراع دائم بين أن يعمل بموجب ما يؤمن به، أو أن يعمل لإشباع حاجاته بحسب ما تمليه عليه الظروف الحالية (البربري، ب. ت: ٥٣ - ٥٤). فما يحصل اليوم في العالم المعاصر من ظلم وقهر وعدوان واستعمار، لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يمارسه الإنسان المتعبد المؤمن، فما هو إلا نزوات وأطماع، وغرائز وأهواء انساق إليها الإنسان بسائق من الأنانية والطمع والجشع، أو هو طغيان وجبروت استحوذ على الذوات المتجردة عن كينوناتها الإنسانية (الحجار ورضوان ٢٠٠٦). فهو يرفع شعار حقوق الإنسان، ويغض الطرف عن واجباته، إنه الإنسان المادي، فهو كالألة خالية من أي بعد روحي، فحدود عقله تقف في داخل هذا الكون المنظور المحسوس، وتقف حدود أمانيه ورغباته في داخل هذه المادة المتلاشية، لذلك فإننا أمام أزمة الفهم الديني، سواء أكانت من قبل الفرد أو الجماعات، والتي تنبع من الابتعاد عن الأخذ بكل التعاليم الدينية واقتصار النظرة على جانب معين من النص الديني (الهرماسي، ٢٠٠٧: ٧) وبالتالي يتوقف المسار الروحي والفكري والنفسي للدين في مقابل إنتاج التعصب (بركات، ٢٠٠٦: ٣)، وتغليب المصلحة الخاصة، إذ أن هناك من يهتمون بأنفسهم بشكل مطلق أو مبالغ فيه، فهم يركزون على مصلحتهم الخاصة أو متعتهم بدل اهتمامهم بمصلحة المجتمع، دون أي اعتبار للآخرين. ويطلق عليهم مفردات متنوعة لوصف سلوكهم مثل: أناني أو نرجسي أو محب لذاته. فتتميز هذه الشخصية بالغرور، والتعالي، والشعور بالأهمية، ومحاولة الكسب بأية وسيلة وإن كانت على حساب الآخرين، ويكون الفرد صاحب هذه الشخصية متمركز حول ذاته، يستमित من أجل الحصول على المناصب لتحقيق أهدافه الشخصية. وهذه الشخصية قد تتطرف لا لقناعة بفكرة التطرف، وإنما لما قد تحصل عليه من أثر دنيوي من ممارسة تلك الفكرة، وما أسرع ما تتخلى عنها لو وجدت مصلحتها الشخصية في فكرة أخرى، بغض النظر عن صوابها أو خطئها، أي المتمركز حول مصلحة الذات لا حول الفكرة،

وأصحاب هذه الشخصية عادة ما يكونوا قادة التطرف أكثر من الأتباع (الشدفان، ٢٠١١ : ٧٢).

وبناءً على ما مر ذكره تتحدد مشكلة البحث الحالي بالاجابة على السؤال الآتي: ما نوع العلاقة بين الشخصية النرجسية والتدين النفعي؟

• أهمية البحث :

استعمل فرويد من الناحية النفسية مصطلح النرجسية بمعنى محدد، وهو أن لدينا جميعاً رغبات نرجسية أو حب الذات، وهي طبيعية ومن الضروري إشباعها، إذ إنها تشكل مرحلة من النمو تتطور فيما بعد إلى حب الآخر. أي إن النرجسية تعبر عن إحدى مراحل النمو التي يمر بها الأفراد جميعهم. ففي السنة الأولى من العمر نجد الطفل متمركزاً حول ذاته، وبعد عدة سنوات ينتقل ليمركز حول الآخرين، أي يبدأ الإنسان بحب ذاته ثم حبه للآخرين. فتكون النرجسية حالة مرضية في حال عدم إشباع هذه الرغبات، فيحدث الإنكفاء على الذات والتثبت عند مرحلة حب الذات الأولى (الخالدي والدفاعي، ٢٠١٣ : ٢٥١). وبهذا يكون الشخص النرجسي منغمس مع الآخرين ومندمج معهم ويعاملهم كما لو كانوا امتداداً له.

ومن خلال وصف مدرسة التحليل النفسي للنرجسية نجد أنها مؤشر مهم للثقة بالنفس واحترام الذات، ولكن بحدود معينة وأن مسألة تجاوز الحدود باتجاه الزيادة يؤدي إلى النرجسية المرضية، والعكس من ذلك صحيح، إذ أن انخفاض درجات النرجسية يعني ضعف ثقة الفرد بقدراته وإمكاناته واحتقاره لنفسه مقارنة بالآخرين. وتتميز الشخصية النرجسية بالعجرفة ونقص التعاطف مع الآخرين وفرط الحساسية تجاه آراءهم، فهم يبالغون في إنجازاتهم وميزاتهم ومحاسنهم ويتوقعون من الآخرين أن يعترفوا لهم بالجميل بصورة خاصة، سواء أكان هذا الاعتراف مبرراً أم غير مبرر. كما يستحوذ عليهم وهم النجاح والسلطة والتألق، ويعتقدون أن وظيفتهم ضبط الأمور تحت سيطرتهم، لأنهم على حق والآخرين على خطأ؛ وأن الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات نرجسية في الشخصية غالباً ما يمتلكون مشاعر مهزوزة بالذات، غير واثقين من أنفسهم داخلياً، ويبالغون نحو الخارج بإظهار ثقتهم الكبيرة، ويعدون آراء الآخرين من حولهم مهمة جداً لهم، فهم يسعون دائماً لمعرفة بماذا يفكرون. كما أنهم يستجيبون لأقل نقد سلبي بالغضب أو بمشاعر من المهانة أو الإذلال، على الرغم من أنهم يستطيعون إخفاء ذلك وعدم إظهاره، وينتظرون الفرصة المناسبة لرد الصاع صاعين. ومشكلة التعامل مع هؤلاء تكمن في أنه يصعب معرفة ما الرأي الذي يعتبرونه سلبياً، وما الرأي الذي يعتبرونه إيجابياً، فهم ينظرون للأمر من منظور نرجسيتهم الخاصة. وغالباً ما تعاني علاقاتهم البين إنسانية من سلوكهم، فهم حاسدين مزمنين للناس الذين يعتبرونهم أكثر تألقاً منهم، ويضعون في طريقهم العراقيل إذا ما أحسوا أنهم أكثر نجاحاً، فيسفهون آرائهم ويقللون

من قيمتها وأهميتها، أو يشككون بنوايا الآخرين وأهدافهم. والنرجسيون يميلون لاستغلال الآخرين ويستعملونهم وسيلة لتحقيق أهدافهم الخاصة، إضافة إلى ذلك فإنهم قد يمتثلوا بالغضب والغضب على أي شخص لمجرد أن له رأيته الخاص، أو لا يريد أن يكون تابعاً لهم يدور في فلكهم. فهم يشكلون عقبة أمام أصحاب الإنجازات مما يؤثر ذلك على تطور الفرد والمجتمع، فهم أشبه بالآفة التي تفتك بأوصال المجتمع (الشدفان ٢٠١١: ٢٦، ٩٧). وهذا ما أشارت إليه دراسة (يوسف، ٢٠٠٤)، التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين النرجسية والعدوان وبعض الخصائص الشخصية الأخرى، فأظهرت النتائج إن الطلبة العدوانيين أعلى بشكل ملحوظ في درجات النرجسية بالمقارنة مع الطلبة غير العدوانيين. كما ترتبط النرجسية بشكل إيجابي وكبير مع الحاجة إلى الطاقة، والحاجة إلى الانتماء والحاجة إلى الإنجاز. كما كشفت دراسة (عبد المولى ١٩٩٢) عن وجود معامل ارتباط سالب بين النرجسية والنمو الأخلاقي (الشدفان ٢٠١١). وتوصلت دراسة أبو شندي (٢٠١٤) إلى وجود فروق دالة إحصائية لكل من متغيرات النوع الاجتماعي ولصالح الذكور، والسنة الدراسية ومعدل الطالب التراكمي على مستوى النرجسية. ويرى كيرنبرج أن الأفراد ذوي الشخصية النرجسية يمتلكون القدرة على العمل المستمر والمتسق، وقد يكونون ناجحين تماماً من الناحية الاجتماعية، ومع ذلك فإن عملهم وإنتاجيتهم هي في خدمة الاستعراض، وينقص هؤلاء الأفراد الاهتمامات الواقعية والمهنية العميقة (البحيري ١٩٨٧: ٣٧)

وتشير الدراسات إلى أن النرجسية ترتبط ببعض السمات وأنماط السلوك غير المرغوبة، فعلى سبيل المثال يميل النرجسيون لأن يكونوا أكثر رغبة في الانتقام، وأقل استعداداً للتسامح (DeYoung, 2009)، وأكثر اندفاعية (Vazire & Funder, 2006)، وأكثر غضباً (Penney & Spector, 2002)، وأكثر عدوانية (Locke, 2009)، (Ongen, 2010)، وأكثر قلقاً (Besser & Hill, 2010). كما أن سمات الشخصية النرجسية التي تتسم بالقوة قد تؤدي إلى الانتحار لدى أشخاص معينين فقدوا بعض الإمدادات النرجسية التي يعدونها مهمة بالنسبة لهم مثل الثروة، والقدرات الجسمية، والجمال، والموقع الاجتماعي... الخ (Stone, 2001: 267). وأسفرت نتائج دراسات أخرى عن وجود بعض الجوانب الإيجابية للنرجسية. فالنرجسيون أكثر انبساطية (Lee & Ashton, 2005)، وأكثر جرأة من الناحية الاجتماعية (Emmons, 1984)، وأقل خجلاً (Barelds & Dijkstra, 2010)، وأقل شعوراً بالوحدة النفسية (Schwartz, 2010)، وأقل قلقاً واكتئاباً (Miller, et al. 2007)، وأقل عصابية (Kovacs, 2011)، فضلاً عن ذلك كشفت العديد من الدراسات عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين النرجسية وتقدير الذات (جودة، 2012: 551).

وتوصل بعض الباحثين في هذا الشأن إلى إن التطور الهائل في التكنولوجيا قد أثر هو الآخر في تغير المعتقدات والقيم لدى الفرد. فقد أشار فروم بهذا الصدد إلى أن الإنسان المعاصر عاش منتشياً بالرفاهية المادية الجديدة وبنجاحه في السيطرة على الطبيعة، فلم يعد ينظر إلى نفسه بوصفه الموضوع الأول في الحياة، وانكمش العقل، فبعد أن كان وسيلة للكشف عن الظواهر. صار مجرد أداة لاستعمال الأشياء والناس. فلم يعد الإنسان يعتقد أن في قدرة العقل أن يأسس صحة المعايير وأفكار الخاصة بالسلوك الانساني. كما قارن فروم بين العلاقات الإنسانية بالمعنى الفرويدي وعلاقات السوق، باعتبار أن السوق هو مكان تبادل العلاقات الاقتصادية وإشباع الحاجات البيولوجية، إذ تصبح العلاقة مع الآخر وسيلة لغاية (فروم ١٩٧٧ : ١١). فمثلاً إن النظرة التبجيلية للشخص المتدين قد أعطته مكانة خاصة في المجتمع، فنراه يتصدر مجالسهم، ويلقب بألقاب ذات مدلول ديني تعبدي أو فقهي، مثل: حضرة الملا، أو فضيلة الشيخ، وإن كان لا يحمل الحد الأدنى من التأهيل العلمي والفقهي، ويتمنح الفرصة ليقوم بالوعظ والإرشاد، بالاستشارة تارة، ومن تلقاء نفسه تارة أخرى. فقد يمنح نفسه حق التدخل التلقائي في حسم الكثير من الإشكالات الزوجية والاجتماعية دون أن يطلب منه ذلك، فيكون حضوره واجباً في المناسبات الاجتماعية. وقد يدفعه تدينه المشوش والمغالي في أحيان كثيرة إلى التشدد، فيفرض نفسه رقيباً على العباد، عادداً عليهم حركاتهم وسكناتهم في كل حين، فصار بهذه الكيفية عامل تنفير من الدين، بدل أن يكون عامل جذب له. إذ أن الميول الذاتية المبالغ فيها تعوق الأغراض الحقيقية للآخرين وتفسد العلاقات الشخصية معهم. فالطريق الوحيد الذي نحصل فيه على إرساء جذور الأمن الاجتماعي وحفظ الكرامة الشخصية لا يكون إلا بالانتماء للآخرين في علاقة حب طبيعية وناضجة (مجيد، ٢٠٠٨). والجامعات هي مجال خصب تنضج فيه مدارك المتعلمين نضوجاً يؤهلهم لإدراك أنفسهم والعالم من حولهم (المدني ١٩٨٩ : ٢١١). فهي من المؤسسات المؤثرة في إعداد الشباب الجامعي، لأنها تؤثر في سلوكهم، وتوجههم التوجيه السليم الذي يحقق التفاعل الإيجابي والناجح مع المجتمع الذي يعيشون فيه، وكذلك فإن أي تطوير أو تنوير في حركة المجتمع أو تحديث بعض قيمه ومفاهيمه، لا يمكن أن يكون بفاعلية، إذا لم يتمثله الشباب، لاسيما طلبة الجامعة، ويتفاعلون معه ويسهمون في قيادته. لذلك ينبغي على الجامعة العمل على تهيئة الأجواء المناسبة والفرص والفعاليات والنشاطات والبرامج التي تساعد الطلبة على النمو المتوازن في النواحي جميعها، وإكسابهم المهارات والخبرات التي تجعل منهم مواطنين صالحين في المجتمع (علي، ١٩٨٧ : ٣٣). وتأسيساً على ما تقدم تبرز أهمية البحث الحالي بما يأتي:

◀ ندره الدراسات العلمية التطبيقية على الصعيدين المحلي والعربي التي تناولت الشخصية النرجسية.

◀ تسليط الضوء على الشخصية النرجسية وآثارها السلبية في المجتمع.

◀ تناول ظاهرة مهمة في الوسط الجامعي وهي ظاهرة التدين النفعي (المصلحي). لما لها من أهمية على نطاق الفرد والمجتمع.

• أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي التعرف على:

◀ الشخصية النرجسية لدى طلبة الجامعة.

◀ دلالة الفروق في الشخصية النرجسية لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (ذكور- إناث).

◀ التدين النفعي لدى طلبة الجامعة.

◀ دلالة الفروق في التدين النفعي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (ذكور- إناث).

◀ العلاقة الارتباطية بين الشخصية النرجسية والتدين النفعي لدى طلبة الجامعة.

• حدود البحث :

يحدد البحث الحالي بطلبة الجامعة المستنصرية، الكليات الانسانية، الدوام الصباحي، وللعام الدراسي (2014-2015).

• تحديد المصطلحات:

• الشخصية النرجسية Narcissistic Personality :

عرفها كل من: كامبل وآخرون، (Campbell, et al. 2007)، النرجسية على أنها سمة في الشخصية ترتبط بمفهوم ذات متضخم، ونقص في المودة والألفة في العلاقات الشخصية المتبادلة مع الآخرين.

عيد (١٩٩٧): أنها الالتصاق بالذات والتمركز عليها على نحو يوثق فيه الإنسان نفسه ولا يقدر على تجاوزها إلى الآخرين، ولا متسامحا ومتقبلا لتناقضات الحياة وإحباطاتها، ومن ثم يحتاج لمدد نرجسي من الآخرين يرد إليه الإحساس بتقدير الذات (عيد ١٩٩٧ : ٢٠٠).

وتعرف النرجسية في قاموس كامبرج لعلم النفس ٢٠٠٩ على أنها تقييم الفرد المتضخم للذات، والانشغال بخيالات النجاح والقوة، والإحساس بالصدارة، والميل إلى استغلال الآخرين (Matsumoto, 2009: 326).

ويتبنى الباحثان تعريف كامبل وآخرون (Campbell, et al. 2007)، تعريفاً نظرياً لأنه يتناسب وطبيعة البحث الحالي. أما التعريف الاجرائي فهو: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الشخصية النرجسية.

• **التدين النفعي** Utilitarian Religiosity :

عرفه بركات، ٢٠٠٦ هو الحالة التي يلتزم الفرد فيها بالكثير من الممارسات والمظاهر الدينية للوصول إلى مصالحه الخاصة مستغلاً بذلك احترام الناس للتدين (بركات، ٢٠٠٦).

عرفه ابو شعر، 2007 : هو الحالة التي يتخذ الفرد من الدين وسيلة لتحقيق أهدافه ومصالحه الشخصية ، فيبدو من خلالها ذو مكانة مرموقة عند الناس (ابو شعر، 2007 : 8).

ويعرفه الباحثان نظرياً وهو حالة من غياب الوعي الديني الجوهرى وسيطرة النوازع الدنيوية، إذ يستعمل الفرد امكانياته لخداع الناس وتحقيق مصالحه الشخصية. أما التعريف الاجرائي فهو: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التدين النفعي المعد لهذا الغرض.

• **الانظار النظري ودراسات سابقة :**

• **أولاً: الشخصية النرجسية** Narcissistic Personality :

ارتبط مصطلح النرجسية بالأسطورة الإغريقية الخاصة بقصة الشاب نرجس، الذي عشق ذاته وهام بها. أما في الأدب السايكلوجي فقد ظهر مفهوم الشخصية النرجسية عام 1898 عندما استخدم هافلوك Havelock مصطلح النرجس ليدل على العواطف الجنسية. وحظي هذا المفهوم باهتمام فرويد فيما بعد ، إذ ركز في بحوثه على هذا المفهوم، وبين في عام 1914 ان النرجسية تلعب دوراً في تحديد هوية الفرد ، ومفهوم الذات لديه (أبو شندي، 2014: 120).

يرى ميلون وآخرون (Millon et al., 2004: 333) أنه بالرغم من ظهور مصطلح النرجسية قديماً خلال عصور الملكية والثروة إلا أن ظهوره كان أكثر بروزاً في أواخر القرن العشرين، وهذا ما يؤكد (إيمونس 1984, Emmons) الذي لاحظ زيادة الاهتمام بالنرجسية سواء أكانت كظاهرة اجتماعية أو إكلينيكية في أواخر القرن العشرين، كما يشير كانفر (Kanfer, 1979) إلى أن أواخر السبعينيات من القرن الماضي اتصف بالاستغراق بالذات والتمركز حولها إلى درجة أنه أطلق على تلك الفترة الزمنية -مصطلح جيل أو عصر الأنا Me generation.

تم إدراج الشخصية النرجسية في المحور الثاني من الطبعة الثالثة من الدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات العقلية الصادر عن الجمعية الأميركية للطب النفسي، Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition (DSM-3) في عام 1980 و كان هذا الأمر بمثابة دافعا للاهتمام بالشخصية النرجسية، لاسيما في مجالي علم النفس السريري والاجتماعي (Raskin& Terry, 1988).

يشير أصحاب الاتجاه التحليلي إلى أن جذور النرجسية تنمو في سن مبكرة من عمر الطفل (من ١٨ شهر - ٣ سنوات) إذ يرون إنه إذا لم يسمح للطفل في هذه الفترة العمرية أن ينمي هوايته، أو ممارسة العنف ضده من والديه فسيشعر بأن هناك خطأ ما، وعليه سينمي بعض نماذج نرجسية للسلوك - مثل التكبر وإحساس متخيل بالتفوق والنجاح وذلك لحماية نفسه من مشاعر النقص.

وتنقسم فكرة فرويد عن النرجسية إلى شقين: النرجسية الأولية، وهي جانب ضروري في نمو الأنا ويرتبط بالعناصر الغريزية في النفس ويتوقف على طبيعة العلاقات مع الآخرين. والنرجسية الثانوية ومعناها التفسخ المرضي للأنا المرتبط بإدراك الشخص (الحصول على الحب المطلق أمر مستحيل)، وفي حالة الكآبة السوداوية يتحول هذا الإحباط إلى انشغال تام بموضوع الحب الضائع، أو بالأنا المتعلقة به أو بالمثال المرتبط بفكرة الموت المجسد، إذ تبدأ الأنا العليا الحاكمة في إنزال العقاب بالأنا. وهناك إختلاف في الرأي حول النرجسية الثانوية، بين من يرى أنها تقوم بعمل نقد موجه لمركزية الأنا، وآخر يفسرها على أنها نموذج للمطالب الطفولية في الثقافة المعاصرة. ووفقا لفرويد فإن رجوع الحب من الآخرين إلى ذات الشخص والتي قد تصبح مرضية (النرجسية الثانوية) ما لم يعد الحب مرة أخرى إلى الآخرين (البحيري، ١٩٨٧). ولقد اقترح فرويد أن الأفراد يمكن أن يركزوا اهتمامهم وطاقتهم (بصفة خاصة الطاقة الشهوانية أو الجنسية) في أي من الاتجاهين. سواء أكان ذلك تجاه العالم الخارجي أو تجاه النفس. فالأطفال الصغار يركزون طاقتهم على أنفسهم وكلما يكبرون يتعلمون أن يعيدوا توجيهها إلى الخارج.

ينظر "Fromm" الى مفهوم الحب بطريقة عقلانية فلسفية نفسية ليؤكد أن للحب أشكالاً متعددة. فالحب لديه ليس علاقة عاطفية ذات أنفعالات جياشة، ولا يرتبط بعالم الأسرة المسيطر من قبل الذكر، بل هو فن يتطلب المسؤولية والاحترام والنظام والتركيز والصبر والاهتمام، وهو موقف عام من الحياة، يتنافى مع النرجسية، ويتضمن الموضوعية والعقلانية والتواضع. أي يقتضي المعرفة وبذل الجهد وهو ليس أحساساً تابعاً للذة، بل هو فن كالحياة تماماً، نتعلمه كما نتعلم فن الموسيقى أو التجارة (ديوب، ٢٠٠٧، ص ٣ - ٤).

وينطلق "Fromm" في كتابه "فن الحب" من افتراض أن الأنسان قد شعر منذ البداية بوجوده بما يدعوه الى الوحدة والأنفصال عن الكون الذي هو نظرياً جزء منه. لأنه يختلف عن باقي الكائنات الموجودة في هذا الكون، وأن ما يميزه هو العقل الواعي (Fromm, 1956, p:44) ولضعف قدرته

على احتمال الانفصال ينشد الاتحاد مع الآخرين، وفي الوقت نفسه عليه المحافظة على فرديته. إذ أن بمقدور المرء أن يكون متصلاً إنتاجياً بالعالم من خلال العمل والفهم، فالإنسان ينتج الأشياء وهو في عملية الأبداع يمارس سلطاته على المادة ويفهم المادة عقلياً وأنفعالياً من خلال الحب والتفكير. فالحب الحقيقي عند "Fromm" تكمن جذوره في الإنتاجية لذلك أطلق عليه "الحب الإنتاجي" وأن أهم ما يميز هذا النوع من الحب هو الأهتمام والمعرفة. (فروم، ١٩٧٨: ١٢٩-١٣٢). وهذا الحب يتضمن العطاء والنشاط وليس الهدف التلقائي المباشر والعطاء المتدفق الذي يتضمن الفرح والسعادة، وبالعطاء الحقيقي يتلقى الإنسان ثانياً ويعود إليه الحب من جديد، فالقدرة على الحب فعل وعطاء تتوقف على طبيعة تطور الشخص. أنها تفرض تجاوز نزوع منتج وبذلك يقهر الشخص النرجسية والتبعية والرغبة في استغلال الآخرين، فالحب نزوع يشير الى الكل وليس الى الواحد، فهو أذن لا يتجزأ وهو تعبير عن الإنتاجية في أنسانية الإنسان (ديوب، 2007، 4-5). ويبين "Fromm" أنه ليس ثمة تناقض بين محبة المرء لذاته ومحبه للآخرين، ويقول: إذا كان المرء قادراً على الحب بطريقة إنتاجية، فهو يحب نفسه أيضاً وإذا كان لا يستطيع أن يحب الآخرين، فإنه لن يستطيع أن يحب على الإطلاق (فروم، ١٩٧٨، ٢١) في (الخالدي، ٢٥، ٢٠١٤).

ويطرح فروم (١٩٨٠) ما يدعو به بالنرجسية الجماعية وهم مجموعة من الناس لهم قواسم مشتركة، فهم يؤكدون أن لهم الأفضلية (كما يفعل مشجعي الفرق الرياضية، وأتباع بعض المذاهب والقوميات) مع الشعور بالقوة والتعالي والأفضلية. ووفقاً لفروم فإن النرجسية الجماعية ترتبط بالأنظمة الاقتصادية التي تقوم على الأنانية وتحاول تحقيق الحد الأقصى من الأرباح على حساب الآخرين. وهو ما يعني أن النرجسية الجماعية ترتبط بالإنحياز الذي يجده الفرد في المجتمعات الصناعية الحديثة. وتعد النرجسية مفيدة جداً للحكومات عندما ترغب على سبيل المثال في حشد شعوبها وتجهيزها لخوض الحروب. ويتساءل فروم إذا ما كان الرجل والمرأة المعاصرين سيموتان من النرجسية نتيجة لمشاركتهما بالأنانية في المجتمعات الصناعية، تماماً كما مات نرجس Narcissus نتيجة لوقوعه في حب صورته في بركة الماء.

ويناقش إريك فروم erich fromm النرجسية في كتابه "عظمة وقيود فكر فرويد" (1980) greatness and limitations of freud thought، فيقدم عدداً من النقاط المهمة. ويقترح أن النرجسية لها قيمة خالدة، إذ تشعر بأهميتها لدرجة تجعلنا نعتني بأنفسنا ونحقق الأهداف. ويعد معظم النرجسيين من الأفراد الجذابين. إذ يرى أن معظم الفنانين والكتاب المبدعين والسياسيين من ذوي الشخصيات النرجسية، إلا أن هذه النرجسية لا تتداخل في فنهم،

بل تساعدهم فيه . كما أشار إلى أن هؤلاء النرجسيين يجسدون صورة لما يجب أن يكون عليه الإنسان العادي الذي لا يعاني القلق الذي يعاني منه المصاب بالنرجسية. وهذا ما أشار إليه أدلر، الذي ينطلق من فرضية أن الإنسان كائن ناقص، إما عضوياً أو اجتماعياً، ولكي يتفادى عقدة النقص والدونية يلجأ إلى استحداث آليات تعويضية تضمن له التوازن النفسي. ومن أشهر الشخصيات التي عرفت بنرجسيتها في هذا السياق المتنبي (مدوري، ٢٠١٠، ٩١) إذ أحس بتفوقه وسط محيط كان يشعر فيه بنقص اجتماعي ومن ثم أصبحت نرجسيته تعويضاً عن هذا النقص، وتعويضاً عن الإحساس بالاضطهاد " والأبليات الآتية تشير إلى ذلك:

أَنَا تَرَبُّ النَّدَى وَرَبُّ الْقَوَائِي
وَسِمَامُ الْعَدَى وَغَيْظُ الْحَسُودِ
أَنَا فِي أُمَّةٍ تَدَارَكَهَا اللَّهُ
غَرِيبٌ كَصَالِحٍ فِي ثَمُودِ
(اليازجي، ب. ت، ٣٤٣)

هذا ويشير مصطلح الشخصية النرجسية Narcissistic Personality في الدليل التشخيصي الأمريكي للطب النفسي إلى اضطراب مزمن وشامل في الشخصية وله صفاته وملامحه السلوكية، وهو يصنف كواحد ضمن عشرة اضطرابات للشخصية . DSM IV TR 2000

يتطلب تشخيص الشخصية النرجسية وجود خمس من الصفات والسلوكيات المزمنة الآتية وبعد عمر ١٨ سنة :

- « تضخيم قيمة الذات وميزاتها ومهاراتها .
- « الانشغال بخيالات النجاحات الباهرة .
- « يتطلب الإعجاب والإطراء دائماً .
- « نقص التعاطف مع الآخرين . كما يصعب عليه التعاون معهم .
- « التعجرف والغطرسه .
- « يستغل الآخرين .
- « الغيرة الشديدة من الآخرين ،ويعتقد أن الآخرين يغارون منه .
- « عدم تقبل النقد .
- « عدم تحمل الإحباط والإحساس بالضعف .
- « التطرف، (الخالدي والدفاعي، ٢٠١٣) .

وتتنوع الصور الإكلينيكية كثيراً ، بل قد تتضارب في نفس الشخص. فبالرغم من النرجسية الشديدة وعدم المبالاة بالآخرين، قد يظهر الشخص محاولات مستميتة لنيل رضا الآخرين وجذبهم له كمحاولة لتغطية الشعور

الطاغي بعدم أهمية الآخرين بالنسبة له. ويمتدح النرجسيون من يعظمهم ويملاً رغباتهم بعبارات المديح والتبجيل لهم. وقد يحقق النرجسيون نجاحاً باهراً على مستوى الدراسة أو الوظيفة، أو على المستوى الاجتماعي، لكنه لا يعير أهمية الإنتاج نفسه بل نيل المديح والتقدير من الآخرين فقط. ويكثر النرجسيون من الكذب والتلفيق والتبريرات غير الصادقة. وتتأثر مشاعر النرجسيين كثيراً في حال اضمحلال المصادر الخارجية التي تغذي شعورهم بالعظمة والتفرد، فتبدو شخصياتهم الهشة على حقيقتها. كما يعانون من الخواء العاطفي، فليس لديهم شعور حقيقي بالحزن أو الفرح. ويعانون كذلك من التفاوت المفاجئ والمتكرر في أمزجتهم. ويبدو النرجسيون واثقين من أنفسهم في الظاهر، ولكن في الباطن أنهم قلقون ولا يشعرون بالأمان.

هناك نوع من النرجسية تدعى بالنرجسية الخبيثة "Malignant Narcissism" إذ يُظهر المريض بالإضافة إلى أعراض نرجسية شديدة، الكثير من التصرفات المعادية للمجتمع (Antisocial Behavior)، فلا يكتفي بالاستعلاء على الآخرين والشعور بالعظمة، بل يسعى لضررهم بوسائل شتى.

أما الأسباب النفسية والتطورية فيرى بعض المتخصصين أن الشخص المصاب كان قد عانى في طفولته المبكرة حالة من الغضب الشديد تجاه أفراد يشكلون أهمية مركزية في حياته.

كما يعتقد أن وراء التعظيم المتعمد للذات شعوراً دفيناً بالدونية، وما هذه التصرفات النرجسية، إلا وسيلة دفاع غير واعية ضد هذا الشعور. وكذلك إن لأساليب التربية والتنشئة الأسرية دور في ذلك، على سبيل المثال الآباء الذين يوجهون انتقادات حادة لأبنائهم، وتوقعاتهم غير الواقعية والعالية في أطفالهم. والآباء الذين يستخدمون أطفالهم دون وعي منهم لتحقيق رغباتهم وأمانهم الذين فشلوا هم أنفسهم في تحقيقها. كما تشير الدراسات إلى أن النرجسيين غالباً ما يكونون أول أطفال الأسرة أو الوحيدين لأبنائهم (أبو فرحة، ١٧٠، ٢٠٠٠).

وقد ميز فروم fromm بين مفهومي النرجسية والأنانية. فالأخير يشير إلى نوع من الأثرة والطمع، وهو ما يختلف عن الرؤية المشوهة للواقع الموجودة في النرجسيين والذين قد لا يكونون أنانيين، ولكنهم مصابون بحب الذات. وقد يكون الشخص المحب لذاته أنانياً ولكنه قد يكون واقعياً في الوقت ذاته. ويوجه بعض النرجسيين طاقاتهم نحو إخفاء حبهم لأنفسهم حيث يرتدون قناع الخضوع ويشتركون في سلوكيات غير أنانية مثل القيام بأعمال إنسانية عديدة كوسيلة لإخفاء نرجسيتهم. وغالباً ما تكون الأنانية والنرجسية مرتبطتين ببعضهما البعض (Rhodewalt & Sorrow, 2005: 519).

• ثانياً: التدين النفعي Utilitarian Religiosity :

لقد جاء مفهوم الدين في القرآن الكريم بمعنى المنهج والطريقة بقوله تعالى: (لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ) (الكافرون:٧) . كما جاء بمعنى العقيدة والملة حيث يقول تعالى: ﴿شَرَعَ لَكُمْ مِنَ الدِّينِ مَا وَصَّى بِهِ نُوحًا وَالَّذِي أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ﴾ (الشورى:13)، والدين هو طابع الإنسان وأحد ضرورات الإنسانية، حيث ظل الإنسان قديماً يتخبط في الأساطير التي تنسجها العقول والنفوس الخائفة من عوالم المجهول. وأن الدين هو الذي هدى البشرية إلى الأمن النفسي والسكينة والرحمة والثقة بالله تبارك وتعالى، وأساس الدين هو التوحيد وعبادة الله الحق، ثم حُرِفَتْ أو بدلت فيما بعد، فلم تكن الوثنية وعبادة الأصنام سابقة للتوحيد، ذلك أن الإنسان بدأ موحداً، وآدم (ع) أبو البشر هو أول من حمل رسالة التوحيد إلى الناس، (نجاتي، ١٩٨٢: ٤٤ - ٤٦).

وقد عملت الأديان السماوية على نقل الإنسان ومجتمعه من الفوضى إلى النظام، ومن الصراع إلى التعاون، ومن الخرافة والظن إلى الحقيقة والبرهان. فقد كشفت وقائع التاريخ أن للدين وظيفة كبرى في المجتمعات، أبرزها الباعث القوي لتهذيب السلوك وتصحيح المعاملة وتطبيق العدل ومقاومة الفوضى والفساد والربط بين قلوب معتنقيه برابطة المحبة والتراحم، (الوجدي، ١٩٨٢: ١٧٢ - ١٧٣).

أشار فروم (Fromm, 1986) إلى أن الحاجة الدينية مغروسة في وجود النوع الإنساني، وأن الدين والالتزام به مغروس بجذوره في البناء الخاص للشخصية الفردية، وأن وظيفة الأديان التوحيدية هي إنقاذ الإنسان من كل أنواع العصاب. (Fromm, 1986: P.145).

هذا ويمثل النصف الثاني من القرن الماضي بداية الصحوات الدينية المختلفة، الأمر الذي أدى إلى عودة الدين بقوة إلى الحياة الاجتماعية.

ويرى روجر ماير (R. Myer, 1976) إن الاتجاه الديني ينقسم إلى:
 «الاتجاه الديني الحقيقي Committed Religious Attitude : ويقصد به مجموع السلوكيات وما يصاحبها من اتجاهات التي تجعلنا نتنبأ بالاعتقادات الدينية التي تنعكس في سلوكيات الفرد. ويكون هذا بمثابة هدف يندفع إليه الفرد بقوة داخلية فيسعى إلى تحقيقه.
 «الاتجاه الديني الاسمي Nominal Religious Attitude : وسمى بالاتجاه الزائف أو الضعيف أو النفعي. وهو مجموع السلوكيات وما يصاحبها من اتجاهات التي تجعل حياة الفرد من الوجهة الصورية ذات طابع ديني. فقد يبدو واضحاً من خلال اشتراك الفرد في جماعات دينية أو مؤسسات عقائدية ويكون هدفه من ذلك هو الحصول على منافع شخصية، كالمكانة الاجتماعية أو الحصول على رضا أصحاب النفوذ والسلطة

كما ميز ألبورت Allport, 1953 في كتابه طبيعة العدالة بين نوعين من العقيدة الدينية، وهما العقيدة الدينية من داخل المؤسسات، والعقيدة الدينية من داخل الشخص، واستبدلها عام ١٩٥٩ بمفهوم التوجه الديني الخارجي والتوجه الديني الداخلي، وقد وجد ألبورت أن أصحاب التوجه الديني الخارجي ينظرون إلى العقيدة إلى أنها أداة نفعية لتحقيق مطالبهم الخاصة

هذا وتلعب سمات الشخصية دوراً مهماً في تحديد الاتجاه الديني لدى الشباب، فقد وجد فرويد Freud, 1953، وجونز Jones، وريك Reik 1951 علاقة بين الاتجاه الديني وسمات الشخصية، إذ فسر فرويد Freud هذا بالاجبار القهري وما يرتبط به من الجهود الخادعة لتحقيق أهداف الفرد (شعيب، ١٩٨٥: ٣٥٦).

• أنواع التدين :

هناك أنواع مختلفة للتدين سواء أكانت للأشخاص أو الجماعات وحصرها (المهدي، ٢٠٠٣) بثلاث دوائر: دائرة المعرفة، ودائرة العاطفة (الانفعال)، ودائرة السلوك (الإرادة والفعل). وقد أورد نماذج من الخبرات الدينية التي قد يراها الإنسان في حياته اليومية، وهي كالآتي:

« التدين المعرفي (الفكري): وهنا ينحصر التدين في دائرة المعرفة حيث نجد الأشخاص يعرفون الكثير من أحكام الدين ومفاهيمه ولكن هذه المعرفة تتوقف عند الجانب العقلاني الفكري، ولا تتعداه إلى العاطفة أو السلوك فهي مجرد معرفة عقلية وبعض هؤلاء الأشخاص ربما يكونون بارعين في الحديث عن الدين وهم مع هذا لا يلتزمون بتعاليمه في حياتهم اليومية.

« التدين العاطفي (الحماسي) : في هذه الحالة يبدي الأشخاص عاطفة جارفة وحماساً كبيراً نحو الدين، ولكن هذا لا يواكبه معرفة جيدة بأحكام الدين ولا سلوكاً ملتزماً بقواعده، وهذا النوع ينتشر في الشباب خاصة حديثي التدين، وهي مرحلة يجب إكمالها بالجانب المعرفي والجانب السلوكي حتى لا تطيش أو تتطرف أو تنمحي.

« التدين السلوكي : هنا تنحصر مظاهر التدين في دائرة السلوك، حيث نجد أن الشخص يقوم بأداء العبادات والطقوس الدينية، ولكن بدون معرفة كافية بحكماتها وأحكامها وبدون عاطفة دينية تعطي لهذه العبادات معناها الروحي، ولكن فقط يؤدي هذه العبادات كعادة اجتماعية تعودها وهذا النوع يمكن أن يكتمل ويرشد بإضافة الجانب المعرفي وإيقاظ الجانب الروحي.

« التدين النفعي (المصلحي) : حيث يلتزم بعض الأشخاص بالكثير من مظاهر الدين الخارجية للوصول إلى مكانة اجتماعية خاصة أو تحقيق أهداف دنيوية شخصية، وهؤلاء يستغلون احترام الناس للدين ورموزه، فيحاولون كسب ثقتهم ومودتهم بالتظاهر بالتدين (محمد المهدي، ٢٠٠٣) .

• دراسات سابقة :

• أولاً: دراسات تناولت الشخصية النرجسية :

• دراسة باولاهوس و وليامز (2002) Paulhus and Williams :

هدفت الدراسة الى تقييم الاختلاف والتشابه بين الثالوث الاسود للشخصية (النرجسية والميكافيلية والسايكوباتية). وتألّفت عينة الدراسة من (٢٤٥) طالب جامعي، وكانت نسبة الاناث تشكل (٦٥ %) من العينة. استخدمت الدراسة قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية BFI المتكونة من (٤٤) فقرة ومقياس NPI لقياس النرجسية المتكون من ٤٠ فقرة، وقائمة Mach-IV لقياس الميكافيلية التي تحتوي (٢٠) فقرة حسب مقياس ليكرت، ومقياس III SRP لقياس السايكوباتية الخماسي الذي يحتوي على (١٥) فقرة على وفق مقياس ليكرت.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباطات موجبة بين كل المتغيرات، كما تبين أن لكل من النرجسية والسايكوباتية علاقة ارتباطية ايجابية مع الانبساطية والتفتح، بينما ارتبطت الميكافيلية والسايكوباتية بعلاقة سالبة بحيوية الضمير والسمات المتصلة بها. وكانت السايكوباتية متدنية في العصابية وهذه تتوافق مع خصائصها من حيث تدني القلق لديها.

• دراسة جودة (٢٠١٢) :

النرجسية وعلاقتها بالعصابية لدى عينة من طلبة جامعة الأقصى : هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى النرجسية لدى عينة من طلبة جامعة الأقصى بغزة، والتعرف على العلاقة بين النرجسية والعصابية، ومعرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في النرجسية والتي يمكن أن تعزى إلى النوع (ذكر - أنثى)، ومكان السكن (مدينة - مخيم)، وقد بلغت عينة الدراسة (٣٦٤) طالباً وطالبة (١٢٩) طالب - ٢٣٥ طالبة (وقد استخدمت الباحثة مقياسين أحدهما لقياس النرجسية والآخر لقياس العصابية . وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى النرجسية هو ٦٧ % ، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين النرجسية والعصابية، كذلك توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في النرجسية تعزى إلى متغيري النوع ومكان السكن.

• ثانياً: دراسات تناولت التدين النفعي :

• دراسة الحجار ورضوان، (٢٠٠٦) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التوجه نحو التدين بشقيه (الجوهري والظاهري) لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة وعلاقته بمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، ونوع الكلية، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (٣٧٠) طالباً وطالبة. واستخدم الباحثان استبانة اشتملت على (٢٧) فقرة لقياس مستوى التوجه نحو التدين لدى

الطلبة. وتوصلت الدراسة إلى أن التوجه نحو التدين كان (٨٣.٠٥ ٪). إذ احتل التدين الجوهري المرتبة الأولى بوزن نسبي (١٤.٨٩ ٪) بينما احتل التدين الظاهري المرتبة الثانية بوزن نسبي (٧٧.٣٩) كما بينت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين التوجه نحو التدين الجوهري والظاهري والدرجة الكلية للاختبار، أي أنه كلما زاد أحدهما زاد الآخر والعكس صحيح، وبينت الدراسة أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التدين الظاهري والدرجة الكلية للاختبار تعزى لمتغير الكلية وذلك لصالح الآداب، وكذلك وجود دلالة إحصائية لتفاعل الكلية والمستوى الدراسي، وكذلك لتفاعل الجنس.

• دراسة بركات (٢٠٠٦) :

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على تأثير الاتجاه نحو الالتزام الديني في التكيف النفسي والاجتماع، وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بالطالب الجامعي الجنس، والعمر، التخصص، والتحصيل الأكاديمي، وعمل الأب، وعمل الأم. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالباً وطالبة منهم (١٠٠) من الذكور، و (١٠٠) من الإناث، وقد اسفرت الدراسة عن وجود تأثير جوهري لاتجاه الطلاب نحو الالتزام الديني في مستوى تكيفهم النفسي والاجتماعي لمصلحة الطلبة ذوي التوجه المرتفع، كما أظهرت الدراسة وجود تأثير للمتغيرات: الجنس، والتخصص، والعمر في الاتجاه نحو الالتزام الديني وذلك لمصلحة الإناث، والطلاب ذوي التخصصات التربوية، والطلاب من الفئة العمرية الأقل من 23 سنة على الترتيب. بينما توصلت النتائج الى عدم وجود تأثير جوهري للمتغيرات: التحصيل وعمل الاب وعمل الام في اتجاه الطلاب نحو الالتزام الديني .

• إجراءات البحث :

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي لابد من تحديد مجتمع البحث واختيار عينة ممثلة وبناء أداة لقياس المفهوم المراد بحثه، واستخراج الخصائص السايكومترية، وتطبيقها على العينة المختارة واستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة. وفيما يأتي تفصيل لذلك:

• أولاً : مجتمع البحث:

تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة الجامعة المستنصرية (ذكوراً وإناثاً) في الدراسات الأولية الصباحية الكليات الانسانية للعام الدراسي (٢٠١٤ - ٢٠١٥)، اذ بلغ مجموع الطلبة لهذا العام (٢٠١٥) طالبا وطالبة موزعين على (٦) كليات ذات تخصص انساني، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) مجتمع البحث

المجموع	عدد الطلبة		الكلية
	إناث	ذكور	
٥٥٧١	٢٨٩٦	٢٦٧٥	الآداب
٥٠٥٢	٢٢٣٨	٢٨١٤	التربية
٧٩٩٤	٣٥١٠	٣٤٩٤	التربية الأساسية
٤٦٧	٩٧	٢٧٠	التربية الرياضية
١٤٣١	٨٢٤	٦٠٧	القانون
٦٧٠	٣٠٢	٣٧٨	العلوم السياسية
٢٠١٠٥	٩٨٦٧	١٠٢٣٨	المجموع

• ثانيًا: عينة البحث The Research Samples :

« عينة البناء: تم اختيار عينة مقدارها (٤٠٠) طالب وطالبة، أختيرت بالطريقة الطبقيّة العشوائية (Striated Random Sample) ومن الجامعة المستنصرية، الكليات الانسانية وبواقع (٢١٠) ذكور و(١٩٠) إناث. والجدول (٢) يوضح ذلك.

« عينة التطبيق: تم استخدام عينة البناء نفسها في التطبيق النهائي والبالغة (٤٠٠) طالب وطالبة، إذ لم تسقط أية فقرة من فقرات المقياسين.

• ثالثًا: أدوات البحث Tools of Research :

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي تطلب استعمال مقياسين (الشخصية النرجسية و التدين النفعي). لذا تم الاطلاع على الأدبيات والمقاييس ذات العلاقة، فوقع اختيار الباحثان على مقياس (الشخصية النرجسية لراسكن وهل (Raskin & Hall، 1981)، أما مقياس التدين النفعي فلم يتوصل الباحثان (على حد علمهما) إلى مقياس يقيس هذا المفهوم، لذا تطلب الأمر بناء مقياس لهذا الغرض. وفيما يأتي تفصيلاً لذلك .

جدول (2) عينة البحث

المجموع	عدد الطلبة		الكلية
	إناث	ذكور	
٧٠	٣٥	٣٥	الآداب
٦٠	٣٠	٣٠	التربية
١٥٠	٧٥	٧٥	التربية الأساسية
٣٠	١٠	٢٠	التربية الرياضية
٥٠	٢٠	٣٠	القانون
٤٠	٢٠	٢٠	العلوم السياسية
٤٠٠	١٩٠	٢١٠	المجموع

• أولاً: مقياس الشخصية النرجسية :

• وصف المقياس:

تبني الباحثان قائمة الشخصية النرجسية PNI المعدة من قبل راسكن وهل (Raskin & Hall، 1981) والمعرّبة من قبل (ابوشندي، 2014) الذي استعمل

التحليل العاملي التوكيدي للمقياس وتأكد من وجود عامل واحد للشخصية النرجسية.

وبهذا تكون المقياس بصورته النهائية من (٤٠) فقرة صممت بطريقة ليكرت، وكانت بدائل الإجابة خماسية هي: تنطبق بدرجة كبيرة (٥) ، تنطبق (٤) ، لا أعلم (٣) ، لا تنطبق (٢) لا تنطبق إطلاقاً (١). وبلغ الوسط النظري (١٢٠) درجة.

• ثانياً : التدين النفعي :

• صياغة الفقرات :

« تحديد مفهوم التدين النفعي: تم تحديد المفهوم من خلال التعريف النظري الذي استنبط من النظرية المتبناة.

« تحديد المجالات: حددت المجالات بناءً على تحليل التعريف النظري للمفهوم، فتبين أن التدين النفعي يتكون من مجالين هما:

✓ غياب الوعي الديني الجوهري (2, 3, 4, 5, 7, 8, 11, 12, 17, 18, 21, 23, 24).

✓ سيطرة النوازع الدنيوية (1, 6, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 22).

« صياغة الفقرات: من أجل صياغة الفقرات، ووفقاً لنظرية فروم، وذلك بالاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة وكذلك التعاريف ذات العلاقة وبذلك تكونت فقرات المقياس من (٢٤) فقرة بصورتها الأولية.

« بدائل الإجابة: وُضع اليأحيان خمسة بدائل للإجابة على مقياس التدين النفعي هي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) ، كما وضعت الدرجات (1, 2, 3, 4, 5) ، على التوالي.

• صلاحية الفقرات :

اتجه المختصون في القياس النفسي إلى تحديد الخصائص السايكومترية للمقياس التي يمكن أن تحد من أخطاء القياس أو تبعد المقياس عن إعطاء نتائج غير دقيقة في قياس السمة المراد قياسها، لكي يصبح بالإمكان استعمال نتائج المقاييس في الأغراض العلمية (توق وعدس، ١٩٩٨، ص ٢٢٨). ويعد الصدق والثبات من أبرز الخصائص السايكومترية للمقاييس النفسية والتربوية، إذ تستعمل نتائجهما في اتخاذ القرارات (علام، ١٩٩٣: ٣٣٤). لذا استعمل الباحثان نوعين من الصدق (الصدق الظاهري و مؤشرات صدق البناء المتمثلة بالقوة التمييزية للفقرات وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية) والثبات بطريقة إعادة الاختبار، ومعامل الفا كرونباخ وكالاتي:

• الصدق الظاهري Face Validity :

يرى (النوين) Allen & yen، 1979، إن الصدق الظاهري يتحقق عندما يتم الحصول على حكم أو قرار من شخص مختص (خبير) يحكم على المقياس

بأنه مناسب للموضوع المراد قياسه (Allen & yen, 1979: 96)، وتحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض مقياسي (الشخصية النرجسية والتدين النفعي) على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال علم النفس الارشادي والتربوي، الذين أجمعت آراؤهم على صلاحية تعليمات وفقرات المقياسين، كما عدلت بعض منها لتلاءم مجتمع البحث الحالي، فأصبح عدد فقرات مقياس الشخصية النرجسية (٤٠) فقرة، والتدين النفعي (٢٤) فقرة.

• حساب القوة التمييزية لفقرات مقياس التدين النفعي:

يقصد بالقوة التمييزية للفقرة قدرتها على التمييز بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا من الأفراد، إذ أن معامل التمييز العالي الموجب للفقرة يعني أنها تميز بين الفئتين المتطرفتين، وهذا يعني أن الفقرة تسهم مساهمة فعالة في قدرة المقياس على الكشف عن الفروق الفردية (عوذة، ١٩٩٨، ص ٣٢٩). ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة مقدرها (٤٠٠) طالب وطالبة. اختيرت بالطريقة الطبقيّة العشوائية. ثم حددت المجموعتان المتطرفتان بنسبة (٢٧٪) من الدرجات العليا و (٢٧٪) من الدرجات الدنيا للمقياسين. بعد ترتيبها تنازلياً. وبهذا الإجراء تكونت مجموعتين من الاستثمارات، مجموعة عليا ومجموعة دنيا، بلغ مجموعها (٢١٦) استثمار، (١٠٨) للمجموعة العليا ومثلها للمجموعة الدنيا، ثم تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة، ثم طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، لإيجاد القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة ومقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (٢١٤)، فأظهرت النتائج أن فقرات مقياسي (الشخصية النرجسية والتدين النفعي) مميزة جميعها. والجدولان (٣ و٤) يوضحان ذلك.

جدول (٣) القوة التمييزية لفقرات مقياس الشخصية النرجسية

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	3,30	1,51	2,84	1,13	2,36
2	4,53	0,62	3,79	0,79	7,70
3	3,4722	1,3771	2,8981	1,353	3,090
4	4,3333	0,86468	3,2315	1,1729	7,858
5	4,640	0,681	3,641	1,302	6,910
6	4,5463	10,2660	3,4630	0,9899	7,894
7	4,6389	0,8803	2,9537	1,3211	11,031
8	3,752	1,171	2,711	1,273	6,271
9	4,370	1,141	3,685	0,954	4,790
10	4,640	0,800	3,032	0,991	13,141
11	4,390	0,851	3,200	0,942	9,680
12	3,574	1,361	2,250	1,112	7,828
13	4,252	1,032	3,721	1,030	3,761
14	4,021	1,300	2,622	1,461	7,400

8,341	1,382	3,111	0,842	4,411	15
8,639	1,193	3,083	1,022	4,390	16
10,500	0,862	3,600	0,690	4,722	17
9,203	1,424	2,537	1,183	4,176	18
5,257	1,469	3,120	1,177	4,083	19
6,361	1,260	2,151	1,422	2,863	20
4,761	1,550	2,931	1,198	3,821	21
16,183	1,044	2,358	0,902	4,500	22
4,292	1,321	3,441	1,060	4,141	23
8,151	1,500	3,211	0,881	4,581	24
9,190	1,311	3,133	1,281	3,751	25
3,380	1,441	2,390	1,561	3,092	26
11,039	1,278	2,461	1,053	4,222	27
3,262	1,494	2,6944	1,471	3,352	28
5,700	1,383	2,700	1,331	3,750	29
10,697	1,460	3,541	0,936	4,322	30
6,660	1,422	2,781	1,332	4,033	31
4,311	1,402	2,740	1,341	4,541	32
3,930	1,251	3,951	0,890	4,530	33
7,261	1,122	3,690	1,093	3,781	34
8,211	1,123	2,342	1,372	3,742	35
8,400	1,490	3,281	0,751	4,633	36
8,811	0,833	4,242	0,193	4,960	37
3,590	0,862	4,070	2,822	5,100	38
11,390	1,033	3,400	0,541	4,683	39
6,133	1,213	3,531	0,950	4,441	40

جدول (٤) القوة التمييزية لفقرات مقياس التدين النفعي

القيمة التائية الحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		رقم الفقرة
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
2,940	1,251	2,172	1,380	1,671	1
7,240	1,217	3,341	0,951	4,391	2
5,772	1,004	2,911	2,441	3,880	3
3,761	1,030	3,722	1,031	4,252	4
8,087	1,145	3,580	0,705	4,632	5
1,830	1,441	2,393	1,562	3,091	6
11,58	0,941	3,352	0,700	4,661	7
11,039	1,278	2,462	1,053	4,222	8
3,380	1,443	2,390	1,562	3,091	9
3,711	1,362	2,153	1,422	2,860	10
5,700	1,382	2,700	1,332	3,750	11
4,970	1,322	3,491	0,910	4,252	12
10,581	1,214	2,278	1,280	4,074	13
10,574	1,052	2,297	1,201	3,921	14
2,759	1,4817	3,1386	1,3257	3,667	15
5,291	1,421	3,432	1,011	4,321	16
2,139	1,431	3,511	1,091	3,880	17

20,271	1,089	2,500	0,433	4,791	18
10,519	1,225	2,704	0,943	4,269	19
7,438	0,859	3,361	1,069	4,343	20
7,828	1,112	2,250	2,362	3,574	21
6,271	1,270	2,711	1,171	3,750	22
14,494	0,874	3,324	0,518	4,741	23
4,311	1,401	2,741	1,340	3,541	24

جدول (٥) نتائج علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الشخصية النرجسية

معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
0.279	31	0.293	21	0.301	11	0.213	1
0.447	32	0.317	22	0.293	12	0.500	2
0.407	33	0.274	23	0.411	13	0.325	3
0.308	34	0.291	24	0.375	14	0.503	4
0.415	35	0.316	25	0.411	15	0.519	5
0.319	36	0.410	26	0.570	16	0.461	6
0.361	37	0.551	27	0.471	17	0.283	7
0.303	38	0.431	28	0.414	18	0.501	8
0.425	39	0.510	29	0.413	19	0.325	9
0.417	40	0.431	30	0.305	20	0.522	10

• علاقة الفقرة بالدرجة الكلية:

يمكن التحقق من صدق المقياس من خلال ارتباط فقراته بمحك خارجي أو داخلي، وأفضل محك داخلي هو الدرجة الكلية للمقياس (Oppenheim, 1987, p:211). ولحساب العلاقة الارتباطية بين درجات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس وبين الدرجات الكلية لهما. استعمل معامل (ارتباط بيرسون). على عدد أفراد العينة نفسها المستعملة لحساب القوة التمييزية. وعند استخراج النتائج أظهرت إن معاملات الارتباط للمقياسين دالة ♦ جميعها عند مستوى دلالة (٠.٠٥). والجدول (٤، ٥) يوضحان ذلك .

جدول (٦) نتائج علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التدين النفعي

معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
0.615	19	0.273	13	0.541	7	0.415	1
0.342	20	0.511	14	0.311	8	0.319	2
0.433	21	0.315	15	0.322	9	0.361	3
0.314	22	0.513	16	0.509	10	0.307	4
0.234	23	0.579	17	0.457	11	0.424	5
0.311	24	0.431	18	0.344	12	0.417	6

♦ الدلالة عند مستوى $0,05 = 0,098$ تحت درجة حرية 398

• الثبات Reliability :

يعد ثبات المقياس أمراً ضرورياً في القياس النفسي والتربوي، إذ يشير إلى الدقة في درجات المقياس لقياس ما يجب قياسه إذا ما تقرر تطبيقه تحت

الشروط والظروف نفسها (Baron, 1980, p:418). وللتحقق من ثبات مقياسي (الشخصية النرجسية والتدين النفعي) استعملت طريقتين (إعادة الاختبار Test retest method) ومعامل ألفا كرونباخ، فطبق المقياسين على عينة مقدارها (50) طالب وطالبة من مجتمع البحث، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، وبعد مرور اسبوعين أعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها، إذ أستخدم معامل ارتباط (بيرسون) لاستخراج معامل الثبات بين التطبيقين، فبلغ (0.83) للشخصية النرجسية و (0.79) للتدين النفعي، أما معامل ألفا - كرونباخ فقد بلغ (٠.٨٠) للشخصية النرجسية و (٠.٧٥) للتدين النفعي، وهو معامل ثبات جيد.

• رابعاً : الوسائل الإحصائية :

- « الاختبار التائي، لعينة واحدة للتعرف على (الشخصية النرجسية والتدين النفعي) لدى أفراد العينة.
- « الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس (التدين النفعي) وكذلك لبيان دلالة الفروق على وفق متغير الجنس، (توفيق، 1985، ص156).
- « معامل ارتباط بيرسون، لحساب معامل الثبات للمقياسين بطريقة إعادة الاختبار. كذلك لبيان دلالة الفروق بين المتغيرين (الشخصية النرجسية والتدين النفعي)، ولإيجاد معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (فيركسون، 1991، ص145).
- « معامل ألفا - كرونباخ، لاستخراج ثبات مقياسي (الشخصية النرجسية والتدين النفعي).

• عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها :

أسفرت النتائج التي توصل إليها البحث الحالي ووفقاً لأهدافه إلى ما يأتي :

• الهدف الأول:

التعرف على الشخصية النرجسية لدى طلبة الجامعة. وبعد معالجة الدرجات احصائياً تبين أن المتوسط الحسابي للعينة على مقياس الشخصية النرجسية كان قد بلغ (١٢٣.٧٢٢٥) درجة وبانحراف معياري قدره (٣٢.٨٨٥٣٩)، وعند مقارنة المتوسط الحسابي لأفراد العينة بالمتوسط الفرضي البالغ (١٢٠) درجة باستعمال الاختبار التائي (t- test) لعينة واحدة تبين أنه دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩)، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢.٢٦٤) أما الجدولية (١.٦٤٥). والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) نتائج الاختبار التائي (t- test) لعينة واحدة على مقياس الشخصية النرجسية

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية
123.7225	32.88539	120	2.264	1,645

تدل هذه النتيجة على أن الطلبة لديهم شخصية نرجسية وأن الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات نرجسية في الشخصية غالباً ما يمتلكون مشاعر مهزوزة بالذات، غير واثقين من أنفسهم داخلياً، ويبالغون نحو الخارج بإظهار ثقتهم الكبيرة، ويعدون آراء الآخرين من حولهم مهمة جداً لهم، فهم يسعون دائماً لمعرفة بماذا يفكرون. كما أنهم يستجيبون لأقل نقد سلبي بالغضب أو بمشاعر من المهانة أو الإذلال، وهذا الأمر يعد مؤشراً لا يستهان به وسط الظروف القلقة التي احاطت بالشباب والتغيرات الكبيرة التي طرأت على مختلف جوانب الحياة، ووفقاً لضرور فإن النرجسية الجماعية ترتبط بالأنظمة الاقتصادية التي تقوم على الأنانية وتحاول تحقيق الحد الأقصى من الأرباح على حساب الآخرين. وهذا ما نراه من تفشي روح الأنانية والمنفعة الشخصية في أوساط المجتمع. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (جودة، ٢٠١٢).

• الهدف الثاني:

التعرف على الشخصية النرجسية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث).

عند المعالجة الإحصائية ظهر أن المتوسط الحسابي للذكور على مقياس الشخصية النرجسية (١٢٨.٣٣٣٣) درجة وبانحراف معياري قدره (٣٣.٧٨٤٧)، أما الإناث فقد بلغ المتوسط الحسابي (١١٨.٩٢٣٥) درجة وبانحراف معياري قدره (٣١.٢٩٢٠) وعند مقارنة المتوسطين باستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين تبين أنها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨)، ولصالح الذكور، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢.٨٨٧)، أما الجدولية (١.٩٦) والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) نتائج الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين على مقياس الشخصية النرجسية

ت	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
1	الذكور	204	128.3333	33.7847	2.887	0.05
2	الإناث	196	118.9235	31.2920		

يتبين من هذه النتيجة إن الذكور نرجسيون أكثر من الإناث، وربما يرجع السبب في ذلك إلى أن أساليب التربية التي يتربى عليها الذكور تختلف عنها لدى الإناث فجنود النرجسية تنمو في سن مبكرة من عمر الطفل، إذ يرون أصحاب مدرسة التحليل النفسي إنه إذا لم يسمح للطفل في هذه الفترة العمرية أن ينمي هواياته، أو ممارسة العنف ضده من قبل والديه، فسيشعر بأن هناك خطأ ما، وعليه سينمي بعض نماذج نرجسية للسلوك - مثل التكبر وإحساس متخيل بالتفوق والنجاح وذلك لحماية نفسه من مشاعر النقص. وهذا ما يتفق مع دراسة جودة (2012) ودراسة ابوشندي (2014).

• **والهدف الثالث:**

التعرف على التدين النفعي لدى طلبة الجامعة .لقد أسفرت النتائج التي توصل اليها البحث الحالي ما يأتي :

بلغ المتوسط الحسابي للعينة على مقياس التدين النفعي (٦٦.٦٦٧٥) درجة وبانحراف معياري قدره (١٨.٦٣٢٣٦)، وعند مقارنة المتوسط الحسابي لأفراد العينة بالمتوسط الفرضي البالغ (٧٢) درجة باستعمال الاختبار التائي (t- test) لعينة واحدة تبين أنه دال إحصائياً (بالاتجاه السالب) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩)، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (-٥.٧٢٤) أما الجدولية (١.٦٧). والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) نتائج الاختبار التائي (t- test) لعينة واحدة على مقياس التدين النفعي

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة
66.6675	18.63236	72	-5.724	1,645	0.05

تدل هذه النتيجة على ان طلبة الجامعة ليس لديهم تدين نفعي، لأن الحاجة الدينية مغروسة في وجود النوع الإنساني، كما أشار فروم (Fromm,1986) ، وأن الدين والالتزام به مغروس بجذوره في البناء الخاص للشخصية الفردية، وأن وظيفة الأديان التوحيدية هي إنقاذ الإنسان من كل أنواع العصاب. وهذا ما يتفق مع دراسة الحجار ورضوان، ٢٠٠٦ .

• **الهدف الرابع:**

التعرف على التدين النفعي لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير الجنس (ذكور- اناث) . وبعد التحليل الإحصائي تبين أن المتوسط الحسابي للذكور على مقياس التدين النفعي (٧١.٢٧٩٤) درجة وبانحراف معياري قدره (١٧.٠٣١٥٧)، أما الاناث فقد بلغ المتوسط الحسابي (٦١.٨٦٧٣) درجة وبانحراف معياري قدره (١٩.٠٥١٦٩)، وعند مقارنة المتوسطين باستعمال الاختبار التائي (t- test) لعينتين مستقلتين تبين أنه دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨)، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (-٥.٢١٤)، أما الجدولية (١.٩٦). والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠) نتائج الاختبار التائي (t- test) لعينتين مستقلتين على مقياس التدين النفعي

ت	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
1	الذكور	204	71.2794	17.03157	5.214	0.05
2	الاناث	196	61.8673	19.05169		

تظهر هذه النتيجة أن الذكور تختلف عن الاناث في التدين النفعي ولو أن المتوسطين للذكور والاناث أدنى من المتوسط الفرضي ، وقد يعود ذلك إلى أساليب التنشئة الاجتماعية التي تتيح للذكور حرية أكبر للاشتراك

في جماعات دينية أو مؤسسات عقائدية، ويكون هدفه من ذلك هو الحصول على منافع شخصية، كالمكانة الاجتماعية، أو الحصول على رضا أصحاب النفوذ والسلطة. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة بركات (٢٠٠٦).

• **الهدف الخامس :**

فهو التعرف على العلاقة الارتباطية بين الشخصية النرجسية والتدين النفعي لدى طلبة الجامعة.

وللتحقق من هذا الهدف استعمل معامل ارتباط بيرسون لبيان العلاقة الارتباطية بين المتغيرين ، فتبين أنها دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨)، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (١٢٠) أما القيمة الجدولية لمعاملات الارتباط فبلغت (٠.٠٩٨) .

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن سمات الشخصية تلعب دوراً مهماً في تحديد الاتجاه الديني لدى الشباب، فقد وجد فرويد Freud, 1953 بأن هناك علاقة بين الاتجاه الديني وسمات الشخصية، إذ فسر هذا بالاجبار القهري وما يرتبط به من الجهود الخادعة لتحقيق أهداف الفرد (شعيب، ١٩٨٥ : ٣٥٦).

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة بركات (٢٠٠٦) التي أوجدت علاقة ارتباطية بين اتجاه الطلاب نحو الالتزام الديني ومستوى تكيفهم النفسي والاجتماعي، والذي تتضمنه النرجسية، إذ إن النرجسية يعزى لها استجابات الفرد غير التوافقية في مواقف وأحداث الحياة .

• **التوصيات :**

- بناءً على ما توصل اليه البحث الحالي من نتائج يوصي الباحثان بما يأتي:
- « ضرورة الاهتمام بالتنشئة الاجتماعية السليمة، وذلك عن طريق تقديم البرامج الارشادية المناسبة للأسر.
 - « توفير الجو الجامعي المناسب الذي تسوده العدالة والمساواة بين الطلبة بعيداً عن الانتماءات الدينية والسياسية.
 - « توظيف الجانب الاعلامي من خلال إقامة الندوات التوعوية للشباب وتوجيههم نفسياً واجتماعياً ودينياً.

• **المقترحات :**

- استكمالاً لمتطلبات البحث الحالي ، يقترح الباحثان اجراء البحوث والدراسات الآتية:
- « إجراء دراسة مماثلة على عينات أخرى (تدريسيي الجامعة، المرشدين التربويين، موظفي الدولة....إلخ).

- « دراسة العلاقة بين الشخصية النرجسية لدى طلبة الجامعة ومتغيرات أخرى مثل (خبرات الطفولة، الذكاء صورة الجسم، ... إلخ).
- « دراسة العلاقة بين التدين النفعي لدى طلبة الجامعة ومتغيرات أخرى مثل (الاسناد الاجتماعي، الذكاء الاخلاقي، العوامل الخمسة الكبرى للشخصية... إلخ).
- « بناء برامج إرشادية تتصدى لظاهرة التدين النفعي.

• المراجع :

- القرآن الكريم.
- أبو شندي، يوسف عبد القادر علي: (2014) قياس النرجسية لدى عينة من الطلبة الجامعيين وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية، مجلة جامعة الخليل للبحوث، المجلد 9، العدد (2)، ص (119-138).
- أبو فرحة، خليل: (2000)، الموسوعة النفسية، دار أسامة، ط١، عمان، الأردن.
- البحيري، عبد الرقيب: (1987)، الشخصية النرجسية في ضوء نظرية التحليل النفسي، دار المعارف القاهرة.
- أسود، عبد الرزاق: (1981). المدخل إلى دراسة الأديان، المجلد (1)، بيروت: الدار العربية للموسوعات.
- البربري، سالم: (ب.ت). الإسلام، ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.
- بركات، زياد: (2006)، الاتجاه نحو الالتزام الديني وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- البصري، سعد: (2003) التداعيات النفسية والاجتماعية لظاهرة التعصب الشبكية العالمية للمعلومات <http://www.annabaa.org/naba56/tdaiaat.htm>
- جودة، آمال: (2012) النرجسية وعلاقتها بالعصابية لدى عينة من طلبة جامعة الأقصى، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 2، 20، (549-580)، فلسطين.
- الحجار، بشير إبراهيم، ورضوان، عبد الكريم سعيد: (2006)، التوجه نحو التدين لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، مجلة الجامعة الإسلامية) سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد الرابع عشر، العدد الأول، فلسطين، ص 269-289.
- <http://www.iugzaza.edu.ps/ara/research/>
- حمادة، عبد المحسن: (1992)، التوجه نحو التدين وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة).
- الخالدي، أمل إبراهيم حسون والدفاعي، كاظم علي هادي: (2013)، علم نفس الشخصية، الدار الوطنية للنشر، بغداد.
- الخالدي، أمل إبراهيم حسون: (2014)، أساليب التفكير وعلاقتها بالشخصية المنتجة لدى أساتذة الجامعة، المؤتمر العلمي الدولي السنوي الثامن عشر، الصحة النفسية في الجامعات العراقية (26-27) آذار، مركز البحوث النفسية، العراق.
- الخضسر، عثمان حمود: (2000)، التدين والشخصية أحادية العقلية في بعض شرائح المجتمع الكويتي. "مجلة دراسات نفسية، م 10، ع 1، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية.
- دلبو، فضيل: (2010) العولة والهوية الثقافية (سلسلة أعمال الملتقيات)، مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث والترجمة، جامعة قسنطينة، الجزائر.
- ديوب، عمار: (2007)، فن الحب وطبيعته، مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد 1829، بيروت.
- الشدفان، محمد أحمد: (2011)، النرجسية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلاب الصف العاشر في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم - جنوب الخليل، رسالة ماجستير، القدس، فلسطين.

- شعيب، علي محمود علي: (1985): دراسة لبعض محددات الاتجاه الديني لدى طلاب وطالبات الجامعة، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، القاهرة: دار الفكر العربي
- الشيباني، عمر التومي: (1975). قضايا الإنسان، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- عبود، ابن مهدي: (1971)، دور الشباب القيادي وأهميته، في نور على نور، احمد فراج دار الهلال.
- عدس، عبد الرحمن وتوق محي الدين: (1998): المدخل الى علم النفس، ط 5، دار الفكر، عمان
- علام، صلاح الدين محمود: (1993)، القياس والتقويم التربوي والنفسى، ط1 دار الفكر العربي .
- علي، سعيد إسماعيل: (1987)، بحوث في التربية الإسلامية، مركز التنمية البشرية للمعلومات، القاهرة
- عودة، أحمد: (1998)، القياس والتقويم في العملية التربوية، جامعة اليرموك، دار البازوري العلمية.
- عيد، إبراهيم: (1997)، النرجسية وعلاقتها بالاكثئاب لدى الشباب المدمن في مصر، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- فروم، إريك، ترجمة فؤاد كامل (1977) الدين والتحليل النفسي. القاهرة: مكتبة غريب
- فروم، أيرك، (1978)، ترجمة، الهاشمي، منقذ، الإنسان من أجل ذاته، دمشق، وزارة الثقافة، مكتبة الأسد.
- فيركسون، جي. أي: (1991)، ترجمة، العكيلي، هناء محسن، التحليل الأحصائي في التربية وعلم النفس، دار الحكمة.
- الفيومي، محمد إبراهيم: (1985)، القلق الإنسان، مصادره وتياراته وعلاج الدين له، دار الفكر العربي، القاهرة.
- القوصي، عبد العزيز. (1975)، السمات النفسية اللازمة للشباب العربي في الوقت الحاضر، وقائع وبحوث المؤتمر الفكري الأول للتربويين العرب، بغداد: (7-15) حزيران، ج2، الجمعية التربوية للعلوم التربوية والنفسية، مطبعة الإرشاد.
- مجيد، سوسن شاكر: (2008)، اضطرابات النفسية، أنماطها، وقياسها، دار الصفاء الطبعة الاولى، الاردن.
- المدني، عباس: (1989)، التوعية التربوية في المراحل التعليمية في البلاد الإسلامية، مكتب التربية العربي لدول الخليج - الرياض.
- مدوري، سامية: (2010)، شعر الحكمة بين الرؤيا الفلسفية والمفوض النفسي عند المتنبي، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة العقيد الحاج لخضر، الجزائر.
- المهدي، محمد (2003) أنماط التدين. الشبكة العالمية للمعلومات <http://www.com/.htm elazayem new-page 32-87>
- موسى، رشاد: (1997)، سيكولوجية التدين، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي غزة، م 5، ع 9، فلسطين.
- الميداني، عبد الرحيم: (1984)، الالتزام الديني، مجلة دعوة الحق، سلسلة شهرية تصدر عن رابطة العالم الإسلامي، مكة المكرمة.
- نجاتي، محمد عثمان: (1982). ملامح جريمة القتل، المركز القومي للبحوث الاجتماعية القاهرة.
- نصر الدين، جابر، غسيري، يمينه: (2013)، مشكلات الشباب في المجتمع الجزائري بين أزمة الهوية واللامعيارية نظرة تشخيصية نفسية - اجتماعية مخبر الدراسات النفسية و الاجتماعية/ جامعة بسكرة /الجزائر.
- الهرماسي، عبد اللطيف: (7007)، في الموروث الديني الاسلامي، قراءة سوسيولوجية تاريخية، (ط 1)، التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.
- الوجدي، انور: (1982)، دراسات معاصرة إسلامية، بيروت: صيدا.

- اليازجي، ناصيف: (ب.ت)، شرح ديوان المتنبي، مج 2 - بيروت.
- Allen, M.J. & Yen, W.M: (1979). Introduction to Measurement Theory, Californian, Brooks-cola.
 - Anastasi, A. (1997): On the Formation of Psychology Trait. American Psychology. Vol. (25), pp. 899-910.
 - Abou EL-Azayem, Gamal. (1994): "The Psychology Aspects of Islam", The International Journal for the Psychology of Religion, 4 (1), pp.41-50.
 - Barelds, D. & Dijkstra, B. (2010). Narcissistic Personality Inventory: Structure of the adapted Dutch version. Scandinavian Journal of Psychology, 51, 2; 132-138.
 - Baron , A. R. (1980) : Psychology , Halt-sannders. Inc.
 - Besser, A.& Hill, V. (2010). The influence of pathological narcissism on emotional and motivational responses to negative events: The roles of visibility and concern about humiliation. Journal of Research in Personality, 44, 4; 520-534.
 - DeYoung,N. (2009). A comparison of college students with narcissistic versus avoidant personality features on forgiveness and vengeance. Unpublished master's thesis, Purdue University.
 - Duckett, P. Joan (1991). Relationship of Metal Well-Being and Religious commitment in Adolescence Canada: University of Calgary, ERIC, No. (Ed 33024), (112pp.).
 - Emmons, R. A. (1984). Narcissism: Theory and measurement. Journal of Personality and Social Psychology, 52, 11.17.
 - Fromm, Erich, (1956), The Art of Loving, New York.
 - -----: (1980).Greatness and Limitations of Freud's Thought. by HarperCollins Publishers.
 - -----: (1986). Beyond the pleasure principle. New York: Bantam Books.
 - Kovacs, M. (2011). Developing a psychophysiological profile based on Personality dimensions in the corporate setting. International Research Journal of Management and Business Studies, 1, 1; 4-11
 - Lee, K. & Ashton, M. (2005). Psychopathy, Machiavellianism, and Narcissism in the Five-Factor Model and the HEXACO model of personality structure. Personality and Individual Differences, 38 ,7; 1571-1582.
 - Lindquist, E.F. (1950). Educational Measurement, American Councilor Education, Washington.
 - Matsumoto, D. (2009). The Cambridge Dictionary of Psychology. New York: Cambridge University Press.
 - Locke, K. (2009). Aggression, narcissism, self-esteem, and the attribution of desirable and humanizing traits to self versus others. Journal of Research in Personality. 43, 1; 99-102.
 - Miller, J., Campbell, K. & Pilkonis, A. (2007). Narcissistic personality disorder: relations with distress and functional impairment. Comprehensive Psychiatry, 48, 2; 170- 177.

- Nunnally, J. (1978). Psychometric theory, McGraw- Hill, New York.
- Oppenheim, A.N. (1987). Questionnaire design and attitude measurement, New York.
- Ongen, D. (2010). Relationships between narcissism and aggression among non-referred Turkish university students. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 5; 410-415.
- Paulhus, Delroy L and. Williams, Kevin M (2002). The Dark Triad of personality: Narcissism Machiavellianism, and psychopathy. Journal of Research in Personality. Vancouver: Academic press, 36, 556-56
- Penney, L. & Spector, P. (2002). Narcissism and counterproductive work behavior: Do bigger egos mean bigger problems? International Journal of Selection and Assessment, 10, 1; 126-134.
- Pinsky, D. & Young, S. (2009). The mirror effect: How celebrity narcissism Is seducing America. Harper Collins Publishers.
- Raskin, R& Terry, H.(1988). A Principal-Components Analysis of the Narcissistic Personality Inventory and Further Evidence of Its Construct Validity. Journal of Personality and Social Psychology, 54(5), 890-902.
- Rhodewalt, F. & Sorrow, D. (2005). Handbook of identity. In Leary, M. & Tangnery, T. New York: The Guilford Press, 519-535.
- Schmitz, N., Kugler, J. & Rollink, J. (2003). On the relation
- Stone, M. (2001). Natural History and Long-Term Outcome. In Livesley, W. Handbook of personality disorders : theory, research, and treatment. New York: A Division of Guilford Publications, Inc. 259-276.
- Schwartz, M. (2010). The usage of face book and it relates to narcissism, self- esteem and loneliness. PhD Diss. Pace University. 88.
- Vazire, S. &Funder, D. (2006). Impulsivity and the self-defeating behavior of narcissists. Personality and Social Psychology Review, 10, 2; 154-165.
