٨٦

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية
(دار المنظومة ـ المنهل ـ إبيسكو ـ أسك زاد ـ شمعة ـ العبيكان .. وغيرها)
((تطبق المجلة برامج الانتحال العلمي على البحوث المنشورة بها))

العدد السادس و الثمانون .. يونيو ٢٠١٧م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

الموقع الإلكتروني : http://aae2016.com

مستشار النشر الدولي للرابطة :

أ . د / محمود عبد العاطي ابو حسوب - مدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا

((هيئة تحرير المجلة)):

أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعة بنها)	رئيس هيئة التحرير
أ.د/ ناهد عبد الراضى محمد (جامعة المنيا)	نائب رئيس التحرير
أ.د / هشام بركات بشر حسين (جامعة الملك سعود)	مدير التحرير
أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسيمي (جامعة بني سويف)	عضواً
أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد)	عضواً
أ.د / منى سالم زعزع (جامعة بنها)	عضواً (مراجعة لغوية)
أ.د.م/ صفاء عبد العزيز سلطان (جامعة حلوان)	عضواً (مراجعة لغوية)
أ.د.م/ شيرين محمد محمد غلاب (جامعة دمياط)	عضواً (مراجعة عامة)
د/ فرج عبده فرج (دكتوراه من جامعة بنها)	عضواً (مراجعة عامة)
د/ إيمان عبدالحميد نوار (دكتوراه من جامعة القاهرة)	عضواً (مراجعة عامة)
أ/ أمينة سلوم الرحيلى (ماجستير من جامعة طيبة)	عضواً (مشرفاً تقنياً)
أ/ قمر محمد مختار (جامعة بنها)	سكرتيرة التحرير

((أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة ولجان التحكيم)) :

الهيئة الاستشارية الدولية : *International Advisory Editorial Board*

أ.د/ الان توماس روجارسون مدير معهد تدريب المعلمين، كانتاب بولندا	*Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland*
أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	*Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).*
أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا	*Prof. Dr. Aytekin İŞMAN , Proffessor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY*
أ.د/ ديفيد هونج ويلونج ، المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة	*Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education.Nanyang Techno- logical University. Singapore*
أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة قبرص الدولية، شمال قبرص	*Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.*

أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الامريكية	*Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).*
أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية جامعة كالفورنيا الحكومية سان برناردينو الولايات المتحدة الامريكية	*Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).*
أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، بجامعة ملبورن.	*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 ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	*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/ لورانس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند ، الولايات المتحدة الأمريكية	*Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of MathematicsEducation, Towson University, 8000 York Road. Towson,Maryland 21252-0001. (USA).*
أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة.	*Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Techno- logical University, Singapore*
أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ، ألمانيا	*Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany*
أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس، جامعة غرناطة، أسبانيا	*Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)*
أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات في التربية، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.	*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/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسكو الحكومية، ، الولايات المتحدة الامريكية.	*Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)*

أ.د/ روبرت كالفي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة الأمريكية.	*Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).*
أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية	*Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online LearningDepartment of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).*
أ.د/ روزهان محمد إدريس، كلية التعليم المفتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.	*Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA*

((الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي)) :

مناهج وطرق تدريس العلوم :

أ.د / السيد شحاته المراغى	-	جامعة أسيوط
أ.د / السيد على شهدة	-	جامعة الزقازيق
أ.د / أمال ربيع كامل	-	جامعة الفيوم
أ.د / أمنية السيد الجندي	-	جامعة عين شمس
أ.د / بدرية محمد محمد حسانين	-	جامعة سوهاج
أ.د / حمد بن خالد الخالدي	-	جامعة الأميرة نورة
أ.د / حمدي أبو الفتوح عطيفة	-	جامعة المنصورة
أ.د / حمدي عبد العظيم البنا	-	جامعة الطائف
أ.د / خليل يوسف الخليلي	-	جامعة البحرين
أ.د / رمضان عبد الحميد الطنطاوي	-	جامعة دمياط
أ.د / صفية محمد أحمد سلام	-	جامعة المنيا
أ.د / عبد الله خميس أمبوسعيدي	-	جامعة السلطان قابوس
أ.د / عبد الله على ابراهيم	-	جامعة نجران
أ.د / عبد الله محمد الخطايبة	-	جامعة اليرموك
أ.د / عبد الملك طه الرفاعي	-	جامعة طنطا
أ.د / عفت مصطفى الطناوي	-	جامعة دمياط
أ.د / كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف	-	جامعة سوهاج
أ.د / فادية ديمتري يوسف بغدادي	-	جامعة المنصورة
أ.د / فايز محمد عبده	-	جامعة بنها
أ.د / ليلى ابراهيم معوض	-	جامعة عين شمس
أ.د / ماجدة إبراهيم الباوي	-	جامعة بغداد

أ.د / محمد نجيب مصطفى - جامعة الأزهر
أ.د / مندور عبد السلام فتح الله - جامعة القصيم
أ.د / نعيمة حسن محمد - مركز التقويم والامتحانات
أ.د / هدي عبد الحميد عبد الفتاح - جامعة بورسعيد

مناهج وطرق تدريس العلوم الزراعية والتربية البيئية :

أ.د / السعيد محمد السعيد - جامعة عين شمس
أ.د / عبد المسيح سمعان عبد المسيح - معهد البحوث البيئية
أ.د / فوزي السعيد عطوة - جامعة المنوفية
أ.د / محب محمود كامل الرافعي - معهد البحوث البيئية
أ.د / محمد إبراهيم الصانع - جامعة ذمار اليمن
أ.د / محمد حماد هندي - جامعة بني سويف
أ.د / محمود إبراهيم عبد العزيز - جامعة كفر الشيخ

مناهج وطرق تدريس الرياضيات :

أ.د / العزب محمد العزب زهران - جامعة بنها
أ.د / جمال محمد فكري - جامعة أسيوط
أ.د / رضا مسعد السعيد عصر - جامعة دمياط
أ.د / سمر عبد الفتاح لاشين - المركز القومي للامتحانات
أ.د / شيرين صلاح عبد الحكيم - جامعة عين شمس
أ.د / عبد الجواد عبد الجواد بهوت - جامعة كفر الشيخ
أ.د / عبد العزيز محمد عبد العزيز - جامعة الأزهر
أ.د / عبد الواحد ثامر الكبيسي - جامعة الانبار
أ.د / عدنان سالم العابد - جامعة السلطان قابوس
أ.د / علاء الدين سعد متولي - جامعة بنها
أ.د / فتيحة أحمد بطيخ - جامعة المنوفية
أ.د / مجبل حماد عواد الجوعاني - جامعة بغداد
أ.د / محمد أمين المفتي - جامعة عين شمس
أ.د / محمود احمد محمود نصر - جامعة بني سويف
أ.د / محمود محمد حسن عوض - جامعة أسيوط
أ.د / وفاء مصطفى كفافي - جامعة القاهرة

مناهج وطرق تدريس اللغة العربية:

أ.د / إبراهيم أحمد بهلول - جامعة المنصورة
أ.د / إبراهيم محمد المتولي عطا - جامعة القاهرة
أ.د / إيمان احمد هريدي - جامعة القاهرة
أ.د / حازم محمود راشد - جامعة عين شمس
أ.د / حسن سيد شحاته - جامعة عين شمس

أ.د / حورية محمد الخياط - جامعة دمشق
أ.د / خلف حسن الطحاوي - جامعة بورسعيد
أ.د / سمير عبد الوهاب أحمد - جامعة دمياط
أ.د / شاكر عبد العظيم قناوي - جامعة حلوان
أ.د / صابر عبد المنعم محمد - جامعة القاهرة
أ.د / عبد الرازق مختار محمود - جامعة أسيوط
أ.د / علي سعد جاب الله - جامعة بنها
أ.د / محمد لطفي جاد - جامعة القاهرة
أ.د / محمد رجب فضل الله - جامعة العريش
أ.د / محمود جلال الدين سليمان - جامعة دمياط
أ.د / وحيد سيد إسماعيل حافظ - جامعة بنها

مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية :

أ.د / أحمد الضوي سعد - جامعة الأزهر
أ.د / السيد محمد السيد سنجي - جامعة بنها
أ.د / محمد محمد سالم عطية - جامعة بورسعيد
أ.د / مصطفى عبد الله إبراهيم طنطاوي - جامعة الأزهر
أ.د / نادية علي مسعود أبو سكينة - جامعة طنطا
أ.د / نصر الدين خضري أحمد - جامعة الأزهر
أ.د / وجيه المرسي أبو لبن - جامعة الأزهر

مناهج وطرق تدريس الجغرافيا :

أ.د / أحمد إبراهيم شلبي - جامعة عين شمس
أ.د / حسين محمد عبد الباسط - جامعة جنوب الوادي
أ.د / خالد عبد اللطيف عمران - جامعة سوهاج
أ.د / رجاء أحمد عيد - جامعة الفيوم
أ.د / صلاح الدين عرفه - جامعة حلوان
أ.د / عبد الحفيظ محمد عبد الرحمن - جامعة الأزهر
أ.د / فوزي عبد السلام الشربيني - جامعة دمياط
أ.د / محمد إسماعيل عبد المقصود - جامعة الإسكندرية
أ.د / محمد عبد المجيد حزين - جامعة بنها

مناهج وطرق تدريس التاريخ :

أ.د / أحمد ماهر عبد الله يونس - جامعة بنها
أ.د / إمام مختار حميدة - جامعة حلوان
أ.د / أمير إبراهيم القرشي - جامعة حلوان
أ.د / حسام الدين عبد الحميد أبو الهدى - جامعة الفيوم
أ.د / سعيد عبده نافع - جامعة دمنهور

أ.د / عاطف محمد احمد مصطفى بدوي - جامعة طنطا
أ.د / علي أحمد الجمل - جامعة عين شمس
أ.د / علي جودة محمد - جامعة بنها
أ.د / والي عبد الرحمن أحمد - جامعة حلوان
أ.د / يحي عطية سليمان - جامعة عين شمس

مناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع :

أ.د / إيمان حسنين محمد عصفور - جامعة عين شمس
أ.د / سهام حنفي محمد - جامعة بني سويف
أ.د / كمال نجيب اسكندر - جامعة الإسكندرية
أ.د / ماجدة راغب محمد بلابل - جامعة بيشة
أ.د / محمد سعيد أحمد زيدان - جامعة الزقازيق

مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية :

أ.د / أحمد محمد سيف الدين - جامعة المنوفية
أ.د / السيد محمد السيد دعدور - جامعة دمياط
أ.د / إيمان محمد عبد الحق - جامعة بنها
أ.د / ريما سعود الجرف - جامعة الملك سعود
أ.د / سهير إبراهيم سليم - جامعة حلوان
أ.د / طاهر محمد الهادي - جامعة قناة السويس
أ.د / عادل إبراهيم البنا - جامعة كفر الشيخ
أ.د / عبد الرحيم سعد الدين الهلالي - جامعة الأزهر
أ.د / عبد السلام عبد الخالق الكومي - جامعة قناة السويس
أ.د / علي عبد السميع قورة - جامعة المنصورة
أ.د / عواطف علي شعير - جامعة القاهرة
أ.د / عيد عبد الواحد علي - جامعة المنيا
أ.د / فاطمة صادق محمد - جامعة بنها
أ.د / كوثر إبراهيم قطب - جامعة المنيا
أ.د / مجدي مهدي علي - جامعة عين شمس
أ.د / مصطفى محمد عبد العاطي بدر - جامعة طنطا
أ.د / منى سالم زعزع - جامعة بنها

مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية :

أ.د / حنان محمد حافظ - جامعة عين شمس
أ.د / خيري عبد الله سليم - جامعة الزقازيق
أ.د / صبري عيد جاد - جامعة حلوان
أ.د / عادل توفيق إبراهيم - جامعة مدينة السادات
أ.د / لوسيل لويس برسوم وهبة - جامعة المنيا

مناهج وطرق تدريس اللغة الألمانيـــة :

أ.د / أمـــال عبد الله خـلـيـل - جـامـعـة عين شمس
أ.د / بـاهـر محمد الجـوهـري - جـامـعـة عين شمس
أ.د / نبيـل أبـو الفتح قـاسـم - جـامـعـة عين شمس
أ.د / يسـري أحـمـد حسـن - جـامـعـة الأزهـر

مناهـج وطرق تدريس التجـاري :

أ.د / أشـرف بهجـات عبـد القوي - جـامـعـة القـاهـرة
أ.د / سـامـي محمد شلبي شريف - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / صـابـر حـسـين محمـود - جـامـعـة عين شمس
أ.د / عـادل عـلـي صـادق - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / عبد الهـادي عبـد الله أحـمـد - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / فـاتـن عبـد المجيـد فـودة - جـامـعـة طـنـطـا

مناهـج وطرق تدريس الصناعـي :

أ.د / إبـراهيم أحمـد غنيم ضيف - جـامـعـة الإسـمـاعيلية
أ.د / خـالـد جـودة مـحـمـد - جـامـعـة الزقـازيـق
أ.د / عـادل حسـين أبـو زيـد - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / عبـادة أحـمـد الخـولي - جـامـعـة قناة السويس
أ.د / عـلي سيـد عبد الجـليل - جـامـعـة أسـيـوط

مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلـي :

أ.د / إيمـان عبد الحكيم الصافـوري - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / خديجـة أحـمـد بخيـت - جـامـعـة الملك عبد العزيز
أ.د / زيـنب عـاطـف خـالـد - جـامـعـة الأزهـر
أ.د / عـزة محـمـد جـاد - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / كـوثر حسـين كـوجـك - جـامـعـة حـلـوان

مناهج وطرق تدريس رياض الأطفـال:

أ.د / ابتـهاج محمـود طلبة بدوي - جـامـعـة القـاهـرة
أ.د / أمـل محـمـد الـقـداح - جـامـعـة المنـصـورة
أ.د / إنشـراح إبـراهيـم المشـرفي - جـامـعـة أم القـرى
أ.د / جـنـات عبد الغنى البكـاتـوشـى - جـامـعـة الإسكندرية
أ.د / سحـر تـوفـيق نـسـيم - جـامـعـة الطـائـف
أ.د / سميـة عبـد الحمـيد أحـمد - جـامـعـة المنـصـورة
أ.د / فـاتن زكـريـا النـمـر - جـامـعـة الـدمـام
أ.د / فـرمـاوي محـمـد فـرمـاوي - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / مـاجـدة محمود محـمـد صالح - جـامـعـة الإسكندرية
أ.د / منـال عبـد الفتـاح الهنـيدي - جـامـعـة عين شمس

أ.د / منى محمد علي جاد - جامعة القاهرة
أ.د / ناصر فؤاد علي غبيش - جامعة المنيا

التربية الفنية :

أ.د / إبراهيم نور البكري - جامعة السلطان قابوس
أ.د / سرية عبد الرازق صدقي - جامعة حلوان
أ.د / صلاح الدين محمد خضر - جامعة ٦ أكتوبر
أ.د / ماجدة مصطفى السيد - جامعة حلوان
أ.د / مصطفى محمد عبد العزيز حسن - جامعة حلوان
أ.د / ميرفت ذكي محمد علي شرباس - جامعة حلوان

التربية الموسيقية :

أ.د / ابتسام مكرم إبراهيم - جامعة حلوان
أ.د / أميرة سيد فرج - جامعة حلوان
أ.د / حسين عبد الرحمن حسن - جامعة حلوان
أ.د / كاميليا محمود جمال الدين - جامعة حلوان
أ.د / محسن سيد أحمد مرسي - جامعة حلوان
أ.د / محمد حيدر اليماني الناغي - جامعة حلوان
أ.د / نبيل محمود عبد الهادي شورة - جامعة حلوان

التربية الرياضية :

أ.د / إيمان حسن الحاروني - جامعة الزقازيق
أ.د / ضياء الدين محمد العزب - جامعة حلوان
أ.د / ماجدة محمد صلاح الدين - جامعة الإسكندرية
أ.د / محسن إسماعيل إبراهيم - جامعة المنيا
أ.د / محمود عبد الحليم عبد الكريم أحمد - جامعة أسيوط
أ.د / ياسر عبد العظيم سالم - جامعة الزقازيق

تكنولوجيا التعليم :

أ.د / أحمد كامل الحصري - جامعة الإسكندرية
أ.د / أمل عبد الفتاح سويدان - جامعة القاهرة
أ.د / إيهاب محمد حمزة - جامعة حلوان
أ.د / حمدي إسماعيل شعبان - جامعة طنطا
أ.د / حنان محمد الشاعر - جامعة عين شمس
أ.د / خالد محمد فرجون - جامعة حلوان
أ.د / رضا عبده القاضي - جامعة حلوان
أ.د / سعاد أحمد شاهين - جامعة طنطا
أ.د / صفاء سيد محمود - جامعة عين شمس
أ.د / عادل السيد سرايا - جامعة العريش

أ.د / عبد العزيز طلبه عبد الحميد - جامعة المنصورة
أ.د / علياء عبد الله الجندي - جامعة أم القرى
أ.د / عمر جلال الدين علام - جامعة الأزهر
أ.د / محمد إبراهيم الدسوقي - جامعة حلوان
أ.د / محمد أحمد فرج - جامعة عين شمس
أ.د / محمد زيدان عبد الحميد - جامعة المنوفية
أ.د / محمد عبد الحميد أحمد - جامعة حلوان
أ.د / محمد وحيد صيام - جامعة دمشق
أ.د / نبيل جاد عزمي - جامعة حلوان
أ.د / وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي - جامعة المنيا
أ.د / وليد يوسف محمد - جامعة حلوان

أصول التربية :

أ.د / السيد سلامة الخميسي - جامعة دمياط
أ.د / جمال علي خليل الدهشان - جامعة المنوفية
أ.د / حمدي حسن عبد الحميد المحروقي - جامعة الزقازيق
أ.د / راشد صبري محمود القصبي - جامعة بورسعيد
أ.د / سامي محمد حسين نصار - جامعة القاهرة
أ.د / سعيد إسماعيل علي - جامعة عين شمس
أ.د / سمير عبد الوهاب الخويت - جامعة طنطا
أ.د / صبحي شعبان شرف - جامعة المنوفية
أ.د / صلاح الدين محمد توفيق - جامعة بنها
أ.د / طلعت عبد الحميد فايق - جامعة عين شمس
أ.د / ظلال محمد عادل - جامعة حلوان
أ.د / عازة محمد أحمد سلام - جامعة المنيا
أ.د / عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب - جامعة المنصورة
أ.د / علي صالح حامد جوهر - جامعة دمياط
أ.د / محمد إبراهيم إبراهيم المنوفي - جامعة كفر الشيخ
أ.د / محمد إبراهيم عطوة مجاهد - جامعة المنصورة
أ.د / محمد عبد الخالق مدبولي - منظمة الكسو
أ.د / ناديه يوسف كمال - جامعة عين شمس
أ.د / وضيئة محمد أبو سعدة - جامعة بنها

أصول تربية الطفل :

أ.د / السيد عبد القادر الرفاعى شريف - جامعة القاهرة
أ.د / إلهام مصطفى محمد عبيد - جامعة الإسكندرية
أ.د / جابر محمود طلبة - جامعة المنصورة

التخطيط التربوى واقتصاديات التعليم:

أ.د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر - جامعة عين شمس
أ.د / مجدي محمد صابر يونس - جامعة المنوفية
أ.د / نادية حسن السيد - جامعة بنها

تعليم الكبار :

أ.د / أسامة محمود فراج - جامعة القاهرة
أ.د / محمد رفعت حسنين - جامعة القاهرة

علم النفس التعليمى :

أ.د / السيد محمد عبد المجيد - جامعة دمياط
أ.د / أمل أحمد الأحمد - جامعة دمشق
أ.د / أنور رياض عبد الرحيم - جامعة المنيا
أ.د / حسنين محمد الكامل - جامعة حلوان
أ.د / حمدي على أحمد الفرماوي - جامعة المنوفية
أ.د / رمضان محمد رمضان - جامعة بنها
أ.د / سامي محمود أبو بيه - جامعة المنوفية
أ.د / سيد محمود محمد الطواب - جامعة الإسكندرية
أ.د / عادل محمد محمود العدل - جامعة الزقازيق
أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم - جامعة طيبة
أ.د / كريمان عويضة منشار - جامعة بنها
أ.د/ مجدي محمد أحمد الشحات جامعة بنها
أ.د / محمد المري محمد إسماعيل - جامعة الزقازيق
أ.د / محمد عبد السلام غنيم - جامعة حلوان
أ.د / محمد مصطفى الديب - جامعة الأزهر
أ.د / محمود فتحي عكاشة - جامعة دمنهور
أ.د / نادية السيد الحسينى - جامعة عين شمس
أ.د / نادية عبده عواض أبو دنيا - جامعة حلوان

علم نفس الطفل :

أ.د / أشرف محمد عبد الغنى شريت - جامعة الإسكندرية
أ.د / إيمان عباس على الخفاف - جامعة المستنصرية
أ.د / سناء محمد سليمان عبد العليم - جامعة عين شمس
أ.د / صديقة على أحمد يوسف - جامعة عين شمس
أ.د / نادية محمود صالح شريف - جامعة القاهرة

الصحة النفسية والإرشاد النفسى:

أ.د / أمال عبد السميع المليجى باظة - جامعة كفر الشيخ
أ.د / أمانى عبد المقصود عبد الوهاب - جامعة المنوفية
أ.د / امينة محمد مختار - جامعة بنها

أ.د / بدرية كمال أحمد شرابية - جامعة المنصورة
أ.د / خلف أحمد مبارك السيد - جامعة سوهاج
أ.د / عادل عبد الله محمد - جامعة الزقازيق
أ.د / علي محمود على شعيب - جامعة المنوفية
أ.د / محمد إبراهيم عيد - جامعة عين شمس
أ.د / محمد السيد عبد الرحمن - جامعة الزقازيق
أ.د / محمد الشيخ حمود - جامعة السلطان قابوس
أ.د / محمد عبد الظاهر الطيب - جامعة طنطا
أ.د / منال عبد الخالق جاب الله - جامعة بنها

التربية الخاصة :

أ.د / إسماعيل محمد بدر - جامعة بنها
أ.د / حسن مصطفى عبد المعطى - جامعة طيبة
أ.د / زينب محمود شقير - جامعة طنطا
أ.د / سميرة أبو زيد نجدي - جامعة حلوان
أ.د / صلاح الدين فرج عطا الله - جامعة الملك سعود
أ.د / طارق صالح محمد الريس - جامعة الملك سعود
أ.د / عبد العزيز السيد الشخص - جامعة عين شمس
أ.د / عبد العزيزعبد المعطي السرطاوي - جامعة الإمارات العربية
أ.د / عبد الفتاح رجب علي مطر - جامعة الأزهر
أ.د / عبد الناصر أنيس عبد الوهاب - جامعة دمياط
أ.د / منى صبحي الحديدى - جامعة الأردنية
أ.د / ناديه بوضياف بن زعموش جامعة قاصدى مرباح ورقله الجزائر

التربية المقارنة والإدارة التعليمية :

أ.د / إبراهيم عباس الزهيري - جامعة حلوان
أ.د / أحمد إبراهيم أحمد - جامعة بنها
أ.د / أمال العرباوي محمد عباس - جامعة بورسعيد
أ.د / تريز الهاشم طربية - جامعة اللبنانية
أ.د / زينب علي الجبر - جامعة الكويت
أ.د / سعاد بسيوني محمد عياد - جامعة عين شمس
أ.د / عادل عبد الفتاح سلامة - جامعة عين شمس
أ.د / عبد الجواد السيد سعد بكر - جامعة كفر الشيخ
أ.د / نبيل سعد خليل - جامعة سوهاج
أ.د / نهلة سيد حسن أبو عليوة - جامعة حلوان
أ.د / هنداوي محمد حافظ رضوان - جامعة حلوان

محتويات العدد (٨٦):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	تطوير مقرر الجغرافيا السياسية لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء أبعاد الأمن القومي وأثره في تنمية مهارات التفكير السياسي والقيم الوطنية لدى الطلاب.. د/ إيمان محمد عبدالوارث إمام .	٢١ – ٨٢
٢)	مؤشرات التحليل البعدي لنتائج بعض دراسات استخدام التعلم النشط في تدريس العلوم في مصر في الفترة ما بين (٢٠٠٠ م– ٢٠١٥م) .. عزة شديد محمد عبد الله.	٨٣ – ١٤٩
٣)	استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم النشط لتدريس الفقه في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدي طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.. السيد سعيد السيد متولى، أ.د/مصطفى عبدالله طنطاوي، أ.د/ سيد محمد السيد سنجى.	١٥١ – ١٨١
٤)	كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف لتنمية مفاهيم التربية البدنية والصحية والإدراك البصرى لدى طفل الروضة .. د/ منال عبد العال مبارز.	١٨٣ – ٢٤٩
٥)	فاعلية برنامج مقترح في ضوء مدخل التجديد الاجتماعي لتنمية الانتماء لدى الطلاب الدارسين لمادة علم الاجتماع بالمرجلة الثانوية.. د /سماح محمد إبراهيم إسماعيل .	٢٥١ – ٢٩٢
٦)	تقييم الفروق في المهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية.. د/ منصور عبد الله صيّاح .	٢٩٣ – ٣٢٩
٧)	فعالية إجراءات التقييم الديناميكي في زيادة سعة الذاكرة العاملة لدى عينة من الطلاب منخفضى السعة.. د/ رشا أحمد مهدي.	٣٣١ – ٣٥٦
٨)	المطالب التربوية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب.. د/ طلال بن محمد المعجل، إبراهيم بن محمد آل شطيف.	٣٥٧ – ٣٨٠
٩)	تصور مقترح لتطوير أداء معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المسئولية المهنية الذاتية لديهن.. د/ إيمان بنت عوضه الحارثى.	٣٨١ – ٤٠٤
١٠)	تصور مقترح لتنمية ثقافة العمل التطوعى فى مصر فى ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة .. د/ أسماء عبد الفتاح نصر عبد الحميد.	٤٠٥ – ٤٤٩
١١)	التنمر المدرسى وعلاقته بالذكاء الأخلاقى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (دراسة تنبؤية).. د/ عاصم عبد المجيد كامل أحمد، د/ إبراهيم محمد سعد عبده .	٤٥١ – ٤٧٥
١٢)	تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجيل القادم .. ا.م.د/ خميس محمد خميس .	٤٧٧ – ٥١٢
١٣)	التنمر التقليدي والإلكتروني بين طلاب التعلم ما قبل الجامعي.. د/ إسلام عبد الحفيظ محمد عمارة.	٥١٣ – ٥٤٨

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 بالمملكة 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.

بدأ 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 المؤسساتالعلمية 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 إعداد 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 ١٠مستلاتونسخة 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 الرئيسة 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 Romanمقاس 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 – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

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 السادس و الثمانون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد ثلاثة عشر بحثا :

أولها بعنوان: **تطوير مقرر الجغرافيا السياسية لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء أبعاد الأمن القومي وأثره في تنمية مهارات التفكير السياسي والقيم الوطنية لدى الطلاب..** د/ إيمان محمد عبدالوارث إمام.

وثانيها بعنوان : **مؤشرات التحليل البعدي لنتائج بعض دراسات استخدام التعلم النشط في تدريس العلوم في مصر في الفترة ما بين (٢٠٠٠ م– ٢٠١٥م)** ..عزة شديد محمد عبد الله.

وثالثها بعنوان : **استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم النشط لتدريس الفقه في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدي طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية..** السيد سعيد السيد متولى، أ.د/مصطفى عبدالله طنطاوي، أ.د/ سيد محمد السيد سنجي.

ورابعها بعنوان : **كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف لتنمية مفاهيم التربية البدنية والصحية والإدراك البصرى لدى طفل الروضة ..** د/ منال عبد العال مبارز.

وخامسها بعنوان: **فاعلية برنامج مقترح في ضوء مدخل التجديد الاجتماعي لتنمية الانتماء لدى الطلاب الدارسين لمادة علم الاجتماع بالمرجلة الثانوية..** د /سماح محمد إبراهيم إسماعيل.

وسادسها بعنوان : **تقييم الفروق في المهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية..** د/ منصور عبد الله صيّاح.

وسابعها بعنوان : **فعالية إجراءات التقييم الديناميكي في زيادة سعة الذاكرة العاملة لدى عينة من الطلاب منخفضي السعة..** د/ رشا أحمد مهدي.

وثامنها بعنوان : **المطالب التربوية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب..** د/ طلال بن محمد المعجل، إبراهيم بن محمد آل شطيف.

وتاسعها بعنوان : **تصور مقترح لتطوير أداء معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المسئولية المهنية الذاتية لديهن..** د/ إيمان بنت عوضه الحارثى.

وعاشرها بعنوان : **تصور مقترح لتنمية ثقافة العمل التطوعى فى مصر فى ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة ..** د/ أسماء عبد الفتاح نصر عبد الحميد.

والبحث الحادى عشر بعنوان : **التنمر المدرسى وعلاقته بالذكاء الأخلاقى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (دراسة تنبؤية)..** د/ **عاصم عبد المجيد كامل أحمد، د/ إبراهيم محمد سعد عبده .**

والبحث الثانى عشر بعنوان : **تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجيل القادم ..** ا.م.د/ خميس محمد خميس.

والبحث الثالث عشر بعنوان :**التنمر التقليدي والإلكتروني بين طلاب التعلم ما قبل الجامعي..** د/ **إسلام عبد الحفيظ محمد عمارة.**

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:

تطوير مقرر الجغرافيا السياسية لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء أبعاد الأمن القومي وأثره في تنمية مهارات التفكير السياسي والقيم الوطنية لدى الطلاب

إعداد :

د/ إيمان محمد عبدالوارث إمام

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

كلية البنات جامعة عين شمس

تطوير مقرر الجغرافيا السياسية لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء أبعاد الأمن القومي وأثره في تنمية مهارات التفكير السياسي والقيم الوطنية لدى الطلاب

د/ إيمان محمد عبد الوارث إمام

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير مقرر الجغرافيا السياسية لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء أبعاد الأمن القومي ،والكشف عن فاعلية المنهج المطور في تنمية مهارات التفكير السياسي والقيم الوطنية لدى الطلاب. وطبق البحث على عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي بإحدى مدارس محافظة الشرقية وتم تقسيمهم عشوائيا إلي مجموعتين: تجريبية بلغ عددها (٣٠) طالبا وأخرى ضابطة وعددها (٣٠)، وقم تم إعداد الأدوات التالية: قائمة بأبعاد الأمن القومي، قائمة بمهارات التفكير السياسي، قائمة بأبعاد القيم الوطنية، تصور مقترح لتطوير مقرر الجغرافيا السياسية في ضوء أبعاد الأمن القومي، وحدة من وحدات التصور المقترح وذلك في صورة [كتاب للطالب، ودليل للمعلم]، إختبار مهارات التفكير السياسي، مقياس القيم الوطنية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير السياسي، ومقياس القيم الوطنية لصالح المجموعة التجريبية مما يدل علي فاعلية المنهج المطور في تنمية متغيرات البحث.

الكلمات المفتاحية :تطوير - الجغرافيا السياسية – المرحلة الثانوية – أبعاد الأمن القومي – مهارات التفكير السياسي –القيم الوطنية.

Developing Political Geography Course for Secondary School Students in the Light of National Security Dimensions and its Impact in Develop Political Thinking Skills and National Values for Students

Dr. Eman Mohamed Abd Elwarth Emam

Abstract:

The aims of this study is developing political geography course for secondary schools student in the light of national security dimensions and revealing of effectiveness of a developed curriculum in develop political thinking skills and national values for students. The search was applied on sample from 3th grade secondary school students in one of schools from alshsharqiuh. The sample is divided randomly into two groups, experimentally group numbered (30) students and control group numbered (30) students the researcher prepared National security dimensions list, political thinking skills list, national values dimensions list, suggested conceived to develop political geography course in the light of national security dimensions, only units of the suggested conceived in the shape of student book and a teacher's guide, political thinking skills test and measuring of national values. The results indicated that there is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental and control groups in the post application of political thinking skills test and

measuring of national values infavor of the experimental group. These results indicated the effectiveness of a developed curriculum in develop the search variables.

Key wards: Developing- Political Geography- Secondary School- National Security Dimensions- Political Thinking Skills- National Values.

• المقدمة:

يشكل الأمن الجوهر الدائم للحياة والمحور الذي تدور حوله، فالحياة لا تهنأ بغير أمن والفرد لا يرتاح نفسيا واجتماعيا بغير أمن والمجتمع لا يستقر بدون أمن. والشعور بالأمن والأمان قيمة مرغوبة لكل البشر ومقصد هام تسعى لتوفيره الحكومات والدول، فبقاء ونماء الأفراد والمجتمعات والأمم قوامه الأمن الذي يقوم على الطمأنينة والشعور بالسلم والأمان والعدل فالأمن لا يعني حماية الحياة وضمان شروط ديمومتها فحسب بل هو أيضا الشرط اللازم لتطور الحياة وتقدمها وذلك من خلال تأمين الحماية والاستمرار والاستقرار للفرد والمجتمع، فالتخطيط السليم، والإبداع الفكري،والقدرة على استخدام معطيات الحياة أمور غير ممكنه الحدوث إلا في ظل الأمن وبواسطته.

ويعد الأمن أحد المفاهيم التي تتشعب دلالتها، حيث يتسع هذا المفهوم ليشمل مضامين وأشكال متعددة ومتنوعة المستويات من الأمن، يقف الأمن القومي في صدارتها.

وتنبع أهمية الأمن القومي من كونه المطلب الأول لكل دولة والعامل المحدد لأهدافها والمتغير المتحكم في سياستها وعلاقاتها، فالأمن القومي معني بسلوك الدولة الذي تنتهجه في التخطيط ورسم وصنع وتنفيذ وتقييم وتقدير القرارات التي تتخذها من أجل تعظيم قدرتها على حماية قيمها الجوهرية الداخلية والخارجية (بدير، انجي جمال الدين، ٢٠٠٨، ص: ٤٥).

والأمن القومي ظاهرة متعددة الجوانب والأبعاد لا تقتصر على الجانب العسكري لدولة ما، بل تتعداه إلى موقعها وجغرافيتها السياسية ومدي قدرتها على تعبئة مواردها الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والسياسية وتوجيهها الوجهة المثلي، وهو أيضا نقطة تتفاعل حولها السياسات الداخلية والخارجية للدولة وأداة للربط بينهما وسبيل لإحداث التوازن بين متطلبات الأمن الداخلي والأمن الخارجي (المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٦، ص : ١٤).

ويدور مفهوم الأمن القومي حول مفهوم التهديد ومن ثم فإن حجر الزاوية في نظرية الأمن القومي للدولة هو تحديد مصادر التهديد الرئيسة والمحتملة وتحديد نوع هذا التهديد وأهدافه ووسائله ومدى قدرة الدولة على مواجهة تلك المخاطر (بدير، إنجي جمال الدين، ٢٠٠٨، ص :٤٩ -٥٠)، فالأمن الحقيقي

للدولة ينبع من معرفتها العميقة بالمصادر التي تهدد مختلف قدراتها ومواجهتها لمنح الفرصة لتنمية تلك القدرات تنمية حقيقية في مختلف المجالات سواءٍ في الحاضر أو المستقبل (سليمان، منذر، ٢٠٠٨، ص :٦)، وحتى يكون الوضع مثالياً بالدولة فإن جميع أفراد المجتمع يجب أن تكون على وعي وإدراك لما يهدد الأمن القومي، لأن ذلك ينتج عنه تعاونا مثمراً ويسارع الجميع للمشاركة عند تعبئة الجهود لدرء الخطر ومواجهته، وهناك مجموعة من العوامل والظروف التي دفعت إلى ضرورة الاهتمام بظاهرة الأمن القومي وتنمية الوعي بأبعادها المختلفة لدي جميع أفراد المجتمع وهي على النحو التالي:

- التحول في مفهوم المصلحة القومية إلى مسألة ضمان الرفاهية بما يعنيه ذلك من تأمين لمصادر الموارد ومن ثم برز مفهوم الأمن القومي كتعبير عن كل من الرفاهية من ناحية ومحاولة ضمان مصادرها الخارجية من ناحية أخرى وحماية الترتيبات الداخلية التي تدفع إلى زيادة معدل الرفاهية.
- ازدياد معدل العنف وتصاعد حدة الصراعات المباشرة والتي قد تتطور إلى حروب، ومن ثم سار الاهتمام بالأمن القومي في موجات ارتبطت بتزايد الصراعات على المستويين الإقليمي والدولي.(الأسطل، كمال، ٢٠١١، ص: ٢).
- طبيعة النظام الدولي الجديد والذي يهدف إلى تفتيت الوحداتٍ السياسية القائمة وإشاعة الدويلات القزمية المتناثرة التي بدأت تظهر واقعاً في الخريطة السياسية منذ تسعينات القرن الماضي وذلك بإذكاء الفرقة والانقسام والإقتتال بالإنابة أو تكريس التخلف بكافة مظاهرة وأشكاله وأنواعه، من خلال أساليب وبرامج يعجز عن فهم جوهرها وسبر أغوارها وكشف كنهها وإدراكها غالبية الجماهير وذلك لتكريس الهيمنة على موارد الثروة الرئيسة (السماك، محمد أزهر، ٢٠١٣، ص: ١٢).
- تداعيات العولمة والتي تمثلت في عدة مظاهر من أهمها:
  - ✓ تراجع سيادة الدولة على أرضها وتناقص استقلالية القرار الوطني لصالح قوي إقليمية أو دولية.
  - ✓ ظهور الشركات متعددة الجنسيات والتي هددت السيادة القومية للدول المختلفة
  - ✓ زيادة مساحة التدخل الأجنبي في كثير من شئون الدول واتخاذها صورا وأشكال متغيرة تحت حجة الديمقراطية ومساعدة الشعوب في تقرير المصير وربما مكافحة الإرهاب والجماعات الجهادية (عامر، عادل، ٢٠١٣، ص: ٣).
  - ✓ محاولات طمس ملامح الهوية الثقافية العربية الإسلامية وجعل الشعوب عالمية بلا تاريخ وبلا وطن، وبالتالي إضعاف الارتباط بالتاريخ والوطن والأمة.

- ✓ انخفاض اهتمام المواطن العربي بالجوانب الروحية القيمية والفكرية والتحول للاهتمام بالحياة المادية التي يحكمها رأس المال (العليمات، عبير راشد والسليحات، ملوح مفضي، ٢٠١٠، ص: ٥٨٧).

ويعد الأمن القومي قضية مجتمعية شاملة من حيث نطاقها وقضاياها ومشكلاتها وشروطها مما يفرض على كل المؤسسات الاجتماعية والسياسية والتربوية مسئولية تنمية الوعي بها، فخلق ثقافة الأمن هو مهمة الجميع (الدولة، السلطة، الهيئات الاجتماعية، المؤسسات التعليمية، الأجهزة الأمنية .. وغيرهم) (مسعود، عبد الله محمد ومراد، على عباس، ٢٠١٠، ص: ٣٩).

وتأتي المؤسسات التعليمية والتربوية على رأس مؤسسات الدولة في مسئوليتها عن نشر ثقافة الأمن وتجسيد الوعي بأهمية المسألة الأمنية وضرورة المشاركة فيها باعتبارها واجبا وطنيا وهذا بدوره يتطلب مناهج دراسية من نوع معين تتميز بقدرتها على تشكيل عقول الطلاب، وتعديل سلوكياتهم، والتأثير في وجدانهم وتنمية قيمهم، وتهئيتهم لتحمل مسئوليتهم في الحفاظ على الأمن بمفهومه الشامل ومن ثم إعدادهم ليكونوا ركيزه أساسية في بناء الوطن.

ويمكن تلخيص الأهمية التربوية لنشر ثقافة الأمن وتحقيق التوعية الأمنية بأبعاد الأمن القومي بإدراجها ضمن المناهج الدراسية فيما يلي:

- الأمن سلوك وأخلاقيات وثقافة وقيم لا بد من غرسها في عقول النشء والشباب من أجل تكوين المواطن الصالح وتحصين أفراد المجتمع لضمان التزامهم بنظم وقيم وضوابط المجتمع الدينية والأخلاقية والمجتمعية والقانونية، بل وتحفيزهم للمشاركة في تحقيق الأمن الشامل بمشاركة كل الناس (أفراد وجماعات)، تبعا للتوجهات المجتمعية والإقليمية والدولية والتي تؤكد على ضرورة الإسهام الجماهيري في المجال الأمني (حسين، زكريا، ٢٠٠٩، ص : ٢٩).
- إن تحقيق الأمن القومي من أهم مقومات بناء الدول حيث يهدف إلى حماية الأرواح وحماية الفكر والعقيدة وحماية الحدود والثروات والموارد الطبيعية والبيئة، وحماية المصالح والعلاقات الأجنبية والدبلوماسية، ومن ثم فإن التوعية بالأمن القومي يخلق الدافع للحفاظ على تحقيقه. (آل سمير، فيصل بن معيض، ٢٠٠٧، ص: ١٦٩).
- تصحيح المفاهيم الخاطئة فيما يتعلق بالقضايا الأمنية، مثل النظرة السلبية تجاه الإجراءات التي تتخذ لحماية وسلامة أفراد المجتمع، أو عدم تقدير المخاطر المترتبة على التقاعس في مجال كشف الجرائم والظواهر المهددة لأمنهم واستقرارهم.
- تزويد النشء بالقواعد الأمنية الصحيحة التي تكفل لهم ولمجتمعاتهم الحياة الآمنة المستقرة (العمري، محمد بن سعيد، ٢٠٠٩، ص: ٣٠).

- تحفيز الطلاب للمشاركة الإيجابية واستشعار المسئولية عن أمن وسلامة المجتمع من خلال تزويدهم بالمعرفة الأمنية ومقومات تحقيق الأمن في المجتمع ومعايير التعامل مع القضايا الأمنية (الطيب، محمد نجيب، ٢٠١٣، ص: ٦).
- تشكيل وعي وطني بأبعاد الأمن القومي وعوامل ومصادر تهديدها وكيفية مواجهة هذه التحديات وذلك لما له من أثر في تعميق مستوي الانتماء والولاء وتشكيل السلوك الإيجابي للمواطن تجاه وطنه ومن ثم توفير الاستقرار الداخلي للدولة والذي يمكنها من أداء وظائفها تجاه المواطن وتحقيق التنمية المرغوبة.
- تنمية جوانب الالتزام الذاتي لدي الطلاب من خلال تزويدهم بالقيم الفاضلة لتحصينهم من عوامل الانحراف والإجرام أو الانزلاق عند التيارات والأفكار الهدامة التي تسعي إلى التغرير بأبنائها وشبابنا إلى مزالق الفرقة والشتات.

وفي هذا السياق يؤكد (هايل عبد المولي) أن تحقيق الأمن يتوقف على وعي الأفراد وإدراكهم لأهميته لذا يجب إعداد الأفراد وتهيئتهم وتثقيفهم وتزويدهم بالمعلومات الأمنية من خلال البرامج المختلفة، وفي كافة المراحل العمرية والأماكن من مدارس وجامعات ومؤسسات ومواقع العمل المختلفة ليدركوا مسئولياتهم ويعرفوا ما يتوجب عليهم القيام به للمساهمة في صنع وإدامة الأمن بأشكاله المختلفة (طشطوش، هايل عبد المولي، ٢٠١٢، ص: ١٦٢).

وهذا هو ما أوصت به العديد من الدراسات والتي أكدت على أهمية تحقيق التوعية الأمنية لدي الطلاب في مختلف المراحل التعليمية وضرورة مراجعة المناهج الدراسية وإعادة بناءها في ضوء أبعاد الأمن القومي وقضاياه الملحة. ومن ذلك انظر دراسة [محمد سعيد (٢٠٠٩)، عبير راشد وملوح مفضي (٢٠١٠)، عبد الرحمن بن على (٢٠١٠)، محمد نجيب (٢٠١٣)]

وتشهد مصر والمنطقة العربية برمتها منذ بداية القرن الحادي والعشرين مرحلة تنطوي على قدر هائل ومتزايد من المخاطر والتهديدات والتي بلغت ذروتها بعد ثورات الربيع العربي وكان لها أثرها البالغ على الأمن القومي المصري من مجالات مختلفة فمنذ قيام ثورتي ٢٥ يناير ٢٠١١، و ٣٠ يونيو ٢٠١٣ تعرض المجتمع المصري إلى جملة من التغيرات والتحولات الجذرية على المستوي الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والثقافي والتي فرضت تحديات جديدة وأدت إلى تغير في وعي الأفراد واتجاهاتهم وقيمهم وسلوكياتهم، وقد ظهر صدي تلك التحديات في انتشار العديد من الظواهر السلبية لدي قطاعات كبيرة من الشباب منها تنامي النزعة إلى التعصب والتطرف الديني والسياسي والحدة

والميل للعنف والسطحية وعدم الاكتراث بقضايا ومشكلات المجتمع هذا فضلا عن انتشار حالات اللامبالاة وسيادة القيم الفردية على المصلحة العامة وضعف الإحساس بالولاء والانتماء للوطن وتدني مستوي المشاركة وظهور أزمة الهوية.

ولا يخفي على أحد أن السبب الرئيسي وراء انتشار هذه الظواهر يرجع بالدرجة الأولى إلي قصور في إعداد وتسليح طلابنا مواطنين المستقبل بمتطلبات التعاطي مع تلك المتغيرات من توعية أمنية بأبعاد الأمن القومي وعوامل ومصادر تهديدها ومتطلبات تحقيق الأمن ومسئوليتهم في الحفاظ على أمن البلاد بمعناه الشامل، ومهارات تفكير سياسي تمكنهم من فهم وتحليل وتفسير مختلف الوقائع والأحداث والظواهر السياسية، وقيم وطنية تدعم إحساسهم بالهوية الوطنية وتعزز من انتمائهم وارتباطهم بوطنهم وتمكنهم من مواجهه التحديات الثقافية والفكرية ومن ثم كانت الحاجة الملحة لتحقيق تلك المتطلبات لدى الناشئة في مختلف المراحل التعليمية حتى يتمكنوا من فهم المشكلات والقضايا الحيوية التي يعاني منها مجتمعهم وتشكل تهديدا لأمنه القومي ومعرفة طرق وآليات التعامل معها الأمر الذي يؤهل هؤلاء الناشئة والشباب للحفاظ على كيان المجتمع واستمراره واستقراره والمشاركة في تنميته وتطويره.

والتفكير السياسي هو نوع من التفكير بالوقائع التي تتعلق برعاية شئون الناس لأن السياسة أساسا هي رعاية مصالح الناس وشئونهم وهو من أهم أنواع التفكير الذي تستقيم به أمور الشعوب والدول ويجري عبره التغيير والنهضة (الجعبري، ماهر، ٢٠١٥، ص: ١).

فهذا النوع من التفكير يهدف إلى تدريب الفرد على بناء فكره عن المفاهيم والقضايا والظواهر والمشكلات السياسية التي يعج بها المجتمع من حوله وذلك من خلال تنمية قدرته على تتبع مختلف الوقائع والأحداث والأخبار التي تتعلق بالظواهر السياسية موضع الدراسة وتحليلها، ورصد الأبعاد المشتركة وأوجه الاختلاف، وتفسيرها في ضوء الشواهد والوقائع المرتبطة بها، وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات حيالها مستهدفا بذلك تنمية قدرته على تغيير الأحداث أو التأثير في مجرياتها، كما يهدف إلى تنمية وعي الأفراد بالتنوع واحترام الرأي الآخر وأن أي قضية سياسية لها أكثر من بعد ويمكن تناولها وتحليلها من أكثر من زاوية ومن ثم إكسابهم المهارات السياسية التي تؤهلهم للمشاركة الفعالة في الحياة السياسية.

ويعتبر التفكير السياسي ضرورة يفرضها العصر الراهن للتعاطي مع الأحداث والمعطيات السياسية المتلاحقة والتحرك بمرونة أكبر في ظل عالم

متغير لا يفهم إلا لغة المصلحة المادية في التعامل مع الطرف الآخر، وترجع أهمية التفكير السياسي إلى النقاط التالية:

- إن ما نعيشه اليوم من أنظمة سياسية ديموقراطية وغير ديموقراطية وحكومات وسلطات ثلاث وأحزاب سياسية ومبادئ وحقوق الإنسان والحريات العامة جاءت من تطور الفكر السياسي الإنساني على مدي قرون طويلة.
- يساهم التفكير السياسي في إيجاد تصورات ورؤى متنوعة لكافة القضايا والظواهر السياسية تختار المجتمعات منها ما تشاء. وتطبق منها ما يتناسب مع احتياجاتها وظروفها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المختلفة. (معهد البحرين للتنمية السياسية، ٢٠١٣، ص: ١، ٥).
- إن التفكير السياسي دائما ما يمثل أرضاً خصبة يمكن الانطلاق منها لتحديد رؤى مختلفة للحياة السياسية تمكن الفرد من فهم الواقع السياسي (ديلو، ستيفن، ٢٠٠٨، ص: ٤٠).
- إن التفكير السياسي قادر علىٍ تحجيم المسافة النفسية والفكرية التي تفصل بين الأطراف المتنازعة سياسيا والتي قد تؤدي إلى مزيد من الرفض والتمرد والعصيان للنظام السياسي (عمران، خالد عبد اللطيف وإسماعيل، نجاه عبده، ٢٠١٤، ص: ٣٠).
- يسهم في تنمية العقلية الناقدة لدي الأفراد والتي تمكنهم من تقييم ونقد كل ما يرد إلى أذهانهم من معلومات سياسية ومواجهة التحديات الثقافية والفكرية والتمييز بين التيارات السياسية الهدامة وتلك النافعة.
- يسهم في تعميق مستوي الوعي السياسي لدي الأفراد وإثراء قاموسهم الفكري بتناوله لمسائل اجتماعية وسياسية هامة سيطرت على النقاش السياسي في المجتمع.

وتعد القيم من أهم الركائز الأساسية في حياة أي مجتمع من المجتمعات، فالقيم هي السلاح الذي تتسلح به الأمم لكي تحافظ على تراثها وكينونتها واستمرار بقائها وتميزها عن غيرها من المجتمعات الأخرى، وتعد القيم الوطنية من أهم القيم التي تسعي معظم المجتمعات جاهدة للمحافظة عليها وغرسها في نفوس شبابها ومواطنيها (العازمي، مزنة سعد والرميضي، خالد مجبل، ٢٠١١، ص :٢٩) فالتغيرات الإيديولوجية على المستوي العالمي بما فيها من أيدلوجية صراع الحضارات والثورة التكنولوجية والعولمة وثورة الاتصالات وانتشار الفضائيات وما تحمله من أفكار ومبادئ وقيم وما تتركة من آثار سلبية على ولاء وانتماء واعتزاز الفرد بقوميته ووطنيته وذاتيته الثقافية وكذلك تراثه وتاريخه القومي، كل هذه المتغيرات فضلا عن ظروف المجتمع ودوافعه تستدعي ضرورة الاهتمام بتنمية القيم الوطنية لدي الناشئة (العبادي، محمد حميدان والغيشان، ريما عيسي، ٢٠١١، ص: ١٥٨١).

وهذا هو ما أوصت به العديد من الدراسات ومن ذلك أنظر دراسة [حمود بن على (٢٠٠١)، مزنة سعد وخالد مجبل (٢٠١١)، محمد حميدان وريما عيسي (٢٠١١)، هبه فيصل (٢٠١٣)، أحمد نايف وإسراء نايف (٢٠١٤)] والتي أكدت جميعها على ضرورة الاهتمام بغرس وتنمية القيم الوطنية لدي الطلاب في مختلف المراحل التعليمية وذلك لأهمية الدور الذي تلعبه القيم الوطنية في الحفاظ على هوية المجتمع واستقراره وتماسكه، والتفاف أفراده حول قيادتهم وخصوصاً في وقت الأزمات والمحن والاضطرابات، وذلك ببثها عبر المناهج الدراسية، وأن يكون ذلك في ضوء خريطة قيمية واضحة لمراعاة التوازن والتكافؤ في توزيعها، فالقيم الوطنية هي مجموعة من أخلاق وثقافة وطنية يجب أن تنعكس أفعالاً بما تعنيه من الدفاع عن الوطن واحترام قوانينه وفق مبدأ أخلاقي وضمن نسيج مجتمعي قائم على المحبة واحترام العادات والتقاليد والتمسك بالقيم الإسلامية واحترام الرأي الآخر والمشاركة الواعية في الحياة الاجتماعية (خضراء، براك، ٢٠١٤، ص: ٦٣).

وتعد الجغرافيا السياسية فرع من فروع الجغرافيا البشرية يهتم بمعالجة الأنماط السياسية للعالم في حدودها ومقوماتها ومشكلاتها الناجمة عن تفاعل الإنسان ببيئته والتي تنعكس على أوضاعها الداخلية وعلاقاتها الخارجية وذلك بهدف فهم وتفسير السلوك السياسي للإنسان (سليمان، محمد إبراهيم صالح، ٢٠١٥، ص: ٤) لذلك تتناول الجغرافيا السياسية بالدراسة البيئة الطبيعية والاقتصادية والبشرية للوحدة السياسية للوصول إلى تأثيرها على السلوك السياسي للدولة. (مصيلحي، فتحي محمد، ٢٠٠١، ص: ٢٤) فالجغرافية السياسية تعتبر أن الدولة عبارة عن عنصرين أساسيين هما الأرض والشعب، ويترتب على تفاعلهما عنصر ثالث يتمثل في الحكومة والسلطة المنظمة لهذه العلاقة، والذي يعد نتاج هذا التفاعل بين الأرض والسكان. والجغرافيا السياسية بذلك تهتم بدراسة التفاعل بين العوامل الجغرافية في المكان وبين الظاهرة السياسية. (هارون، على أحمد، ٢٠١٣، ص:٥٠).

وتعالج الجغرافيا السياسية أيضا النظم السياسية والمشكلات القائمة في الخريطة السياسية ضمن المستويات المختلفة المحلية والقطرية والدولية والعالمية بسواء، وبذلك فهي تسهم في توفير القاعدة المعلوماتية اللازمة لكل من:

- صانع القرار السياسي والتي تمكنه من تحديد ملامح الخريطة السياسية للدولة في مجال علاقتها الداخلية والخارجية (السياسة العليا للدولة).
- جميع أفراد المجتمع حتى يتسنى لهم فهم مختلف الظواهر داخل أي وحدة مكانية وخارجها في التنظيم المكاني والإدارة المكانية والإدراك المكاني السياسي بسواء (السماك، محمد أزهر، ٢٠١٣، ص: ١١، ١٩).

ومن ثم فإن الجغرافيا السياسية تعد من أفضل المجالات الدراسية التي يمكن من خلالها تناول ومعالجة أبعاد الأمن القومي، وتنمية كل من مهارات التفكير السياسي والقيم الوطنية لارتباط هذه المتغيرات بطبيعة ومجال دراستها.

ويتضح مما سبق أهمية هذه المتغيرات والتي ينبغي تنميتها لدي الطلاب في مختلف المراحل التعليمية كمتطلبات أساسية يفرضها الواقع السياسي وتقتضيها التحديات التي يواجهها المجتمع، وإن كانت هذه الأهمية تتضاعف في مرحلة التعليم الثانوي وذلك لما لهذه المرحلة من أثر في تشكيل وعي ووجدان وشخصية الشباب في فترة المراهقة، ففي هذه المرحلة تتبلور أفكار الطلاب السياسية والاجتماعية واتجاهاتهم وقناعاتهم الفكرية والأيدلوجية وهذا هو ما يفرض على القائمين على مناهجها تبعات أساسية للوفاء بحاجات المتعلمين ورغباتهم وتطلعاتهم وإعدادهم في الوقت ذاته لمواكبة التطورات والتغيرات التي يشهدها المجتمع وذلك بإكسابهم مرجعية معرفية مفاهيمية مهارية قيمية تؤهلهم للتعاطي مع تلك التطورات والتغيرات ومن ثم إعداد جيل قادر على مواجهة متطلبات الحياة بفهم ووعي إلا أنه وعلى الرغم من كل ما سبق فهناك قصور واضح في تناول هذه المتغيرات ومعالجتها على مستوي جميع المراحل التعليمية، والمواد الدراسية عامة والجغرافيا خاصة ففي حدود علم الباحثة لم تتطرق أي دراسة لتطوير أي مقرر للجغرافيا في ضوء أبعاد الأمن القومي لتنمية مهارات التفكير السياسي والقيم الوطنية لدي الطلاب ومن ثم كانت الحاجة الملحة لإجراء هذا البحث والذي يمكن أن يسهم بنتائجه في سد ثغرة بحثية في هذا المجال الهام من مجالات البحث التربوي.

- **مشكلة البحث**:

- **أولاً: الإحساس بالمشكلة**:

هناك عدة أمور أسهمت في الشعور بمشكلة البحث منها:

ما توصلت إليه الدراسات السابقة والتي انقسمت بدورها إلى ثلاث محاور على النحو التالي:

الدراسات التي تناولت الأمن القومي ومن ذلك انظر دراسة [إبراهيم بن سليمان (٢٠٠٦)، حسن التيجاني (٢٠١٠)، عبير راشد وملوح مفضي (٢٠١٠)، Laura (٢٠١١)، تركي بن عيد (٢٠١٢) بدر الدين رحمة (٢٠١٣)، محمد حسين (٢٠١٣)، Skaggs(٢٠١٤) ، (٢٠١٦) Grossman & Schortgen،(٢٠١٦)-Al Edwan] فقد انتهت تلك الدراسات إلى ما يلي:

- أن توفير البيئة المعرفية الأمنية لأفراد المجتمع من خلال نشر وتنمية الثقافة الأمنية يعد من أهم المحاور التي يرتكز عليها تحقيق الأمن القومي.
- أن نشر الثقافة الأمنية بين أفراد المجتمع يساعد في تحقيق الاستقرار السياسي والاجتماعي.

- ضرورة وجود إستراتيجية اجتماعية تقوم على التكامل بين المؤسسات الحكومية ومؤسسات المجتمع المدني لنشر الوعي بأبعاد الأمن القومي لدي جميع أفراد المجتمع.
- وجود قصور في نشر ثقافة الأمن وتجسيد الوعي بها من خلال المؤسسات التعليمية.
- أوصت هذه الدراسات جميعاً بضرورة نشر ثقافة الأمن والاهتمام بترسيخ مفهوم الأمن القومي لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية وتوعيتهم بمسئولياتهم الأمنية لتعميق مستوى انتمائهم الوطني وإعداد أجيال قادرة على المشاركة بفاعلية في بناء المجتمع.

الدراسات التي تناولت التفكير السياسي: ومن ذلك انظر دراسة [Nicholson (2003) Gorham (2005)، (2010) Bernstein، (2013) Yoger، خالد عبد اللطيف عمران ونجاه عبده (٢٠١٤)، (2015) ,.Journell & et al] فقد انتهت تلك الدراسات إلى ما يلي:

- أن نظم التعليم التقليدية تتجنب التطرق إلى القضايا السياسية والاجتماعية.
- أن غياب التعليم السياسي - من أدوات ولغة -لتنمية السلوك السياسي لدي الشباب يعزز من ثقافة اللامبالاة في أوقات الأزمات ويسهم في إنتاج العناصر والظواهرالفاسدة.
- ضعف مستوي امتلاك وممارسة الطلاب لمهارات التفكير السياسي في مختلف المراحل التعليمية.
- وقد أرجعت تلك الدراسات هذه النتائج إلى ما يلي:
  - ✓ غياب الرؤية الإستراتيجية لخطط وبرامج الإعداد السياسي والفكري لطلابنا وشبابنا على مستوي المؤسسات التعليمية والذي ظهر جليا في إغفال تناول هذه المهارات ومعالجتها على مستوي المناهج الدراسية على الرغم من أهميتها، وعدم قدره مدارس التعليم العام على تحقيق الإجماع الفكري السياسي وتشكيل الهوية السياسية لدي طلابنا ومن ثم حالة الفراغ السياسي وتشتت الرؤى الذي يعاني منه الغالبية العظمي منهم مما يجعلهم عرضه لتأثير التيارات المناهضة للدولة.
- أوصت هذه الدراسات جميعاً بضرورة تطوير قدرة الطلاب على التفكير السياسي وإدراج مهاراته ضمن المناهج الدراسية مع تعزيز البعد الأخلاقي في هذه الممارسات، كما أكدت على ضرورة تقديم المعرفة السياسية وزيادة مساحة الاهتمام بالقضايا السياسية داخل المناهج الدراسية والتي تسهم في إثراء قاموسهم الفكري السياسي بما يؤهلهم للمشاركة بفاعلية في الحياة السياسية.

الدراسات التي تناولت القيم الوطنية: ومن ذلك انظر دراسة [Carr (2004) & Harris، حسام محمد عقلة (٢٠٠٦)،Hechavarria & Reynolds (2009)، وصفي عقيل (٢٠١٤)، براك خضراء (٢٠١٤)، Zahorska (2016)] فقد انتهت تلك الدراسات إلى ما يلي:

- أن غياب الوعي بقيم المواطنة والمسئوليات المرتبطة بها يؤدي إلى تنامي العديد من المشكلات التي تعيق مسيرة التنمية في المجتمع.
- أن القيم الوطنية لها أهمية بالغة في التأثير على قرارات المجتمع الاستراتيجية بشكل عام.
- أن الإختراق الثقافي القادم من خارج الحدود الجغرافية والمكانية سيؤدي بالضرورة إلى تكوين مجتمع متحلل من إنتماءاته الوطنية في حال غياب الاهتمام بغرس وتنمية القيم الوطنية لدي الناشئة.
- أوصت هذه الدراسات جميعاً بضرورة غرس وتعزيز القيم الوطنية لدي الطلاب في مختلف المراحل التعليمية، وتقديمها في محتوي تعليمي مناسب حتى تكون السلاح الفعال لمواجهة تحديات العولمة وتغيراتها السلبية التي تستهدف بنى المجتمع وقيمة الأصيلة.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة نلاحظ ما يلي:

- أن الدراسات التي تناولت الأمن القومي غلب عليها الطابع النظري - الوصفي ومن ثم لم تقدم هذه الدراسات تصورا للكيفية التي يتم بها تحقيق التوعية الأمنية من خلال المناهج الدراسية وماهية الأبعاد الإستراتيجية والمفردات الأمينة التي يجب إدراجها ضمن هذه المناهج وهذا هو ما تسعي الدراسة الحالية لتنفيذه.
- ندرة الدراسات التي تناولت التفكير السياسي في المكتبة العربية ففي حدود علم الباحثة لم تجري سوي دراسة واحدة لتنمية بعض مهارات التفكير السياسي لدي طلاب كلية التربية مما يعزز الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة والتي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير السياسي لدي طلاب المرحلة الثانوية.
- أن الدراسات التي تناولت القيم الوطنية -في حدود ما اطلعت عليه الباحثة -في معظمها دراسات وصفية -تحليلية استهدفت تشخيص واقع هذه القيم في محتوي المناهج الدراسية ولم تتطرق بشكل موضوعي سواء لإجراءات تضمينها في محتوي المناهج الدراسية أو غرسها وتنميتها لدي الطلاب وهذا هو ما تسعي الدراسة الحالية لتنفيذه.

الدراسة الاستطلاعية : وذلك من خلال إعداد استبانه ملحق (١) هدفت إلى التعرف على آراء الخبراء في الميدان من معلمين وموجهين فيما يتعلق بالنقاط التالية:

- مدي تضمين مقرر الجغرافيا السياسية لطلاب المرحلة الثانوية لأبعاد الأمن القومي المصري.
- أوجه وجوانب القصور في هذا المقرر.
- مهارات التفكير السياسي اللازم تنميتها لدي طلاب المرحلة الثانوية.
- أبعاد القيم الوطنية اللازم تنميتها لدي طلاب المرحلة الثانوية.
- موقف المنهج الحالي من هذه المتغيرات.
- مستوي امتلاك وممارسة الطلاب لمهارات التفكير السياسي.
- مستوي اكتساب الطلاب لأبعاد القيم الوطنية الضرورية.

وقد طبقت الاستبانه على مجموعة من الخبراء في الميدان من معلمين وموجهين للمادة **وقد أسفرت نتائج تطبيق الاستبانه** عن الآتي:

- أكد الخبراء في الميدان على عدم تناول ومعالجه هذا المقرر لأي بعد من أبعاد الأمن القومي المصري حيث اقتصر هذا المقرر من وجهة نظرهم على معالجة بعض موضوعات الجغرافيا السياسية بشكل عام دون التعرض بأي صورة للشأن المصري.
- أن من أبرز جوانب القصور في هذا المقرر أنه لم يتناول أي من القضايا والمشكلات السياسية المصرية مثل (نهر النيل وسد النهضة، حلايب وشلاتين، تيران وصنافير، .. الخ) والذي انعكس سلباً في قصور مستوي وعي الطلاب بهذه القضايا وجعلهم عرضه للأفكار والآراء المغلوطة والتي تهدف إلى إثارة البلبلة والنيل من استقرار البلاد.
- أن مهارات التفكير السياسي والقيم الوطنية لم تلقي العناية الكافية على مستوي هذا المقرر (أهدافا، ومحتوي)، على الرغم من طبيعته والذي انعكس سلباً في ضعف مستوي امتلاك وممارسة الطلاب لها.

• **ثانياً: تحديد المشكلة:**

يتضح مما سبق أن هناك قصور في نشر ثقافة الأمن وتجسيد الوعي بأبعاد الأمن القومي في مختلف المراحل التعليمية وعلى مستوي جميع المناهج الدراسية عامة والجغرافيا خاصة، هذا فضلا عن ضعف في مستوي امتلاك وممارسة الطلاب لمهارات التفكير السياسي والقيم الوطنية.

والذي انعكس صداه في انتشار العديد من الظواهر السلبية -التي أشرنا اليها سالفاً- بين طلابنا وشبابنا مواطنين المستقبل ومن ثم كانت الحاجة الملحة لمراجعة مناهج الجغرافيا في مختلف المراحل التعليمية عامة والمرحلة الثانوية خاصة وإعادة بناءها في ضوء أبعاد الأمن القومي لتنمية مهارات التفكير السياسي والقيم الوطنية لدى الطلاب ومن ثم يسعي البحث الحالي للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما التصور المقترح لتطوير مقرر الجغرافيا السياسية لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء أبعاد الأمن القومي لتنمية مهارات التفكير السياسي والقيم الوطنية لدي الطلاب؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أبعاد الأمن القومي ومؤشراتها الواجب توافرها في مقرر الجغرافيا السياسية لطلاب المرحلة الثانوية؟
- ما مدي تضمين المقرر الحالي لهذه الأبعاد؟
- ما مهارات التفكير السياسي اللازم تنميتها لدي طلاب المرحلة الثانوية؟
- ما أبعاد القيم الوطنية ومؤشراتها اللازم تنميتها لدي طلاب المرحلة الثانوية؟
- ما التصور المقترح لمقرر الجغرافيا السياسية لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء أبعاد الأمن القومي؟
- ما فاعلية التصور المقترح في تنمية مهارات التفكير السياسي لدي الطلاب؟
- ما فاعلية التصور المقترح في تنمية القيم الوطنية لدي الطلاب؟

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى:

- إعداد قائمة بأبعاد الأمن القومي ومؤشراتها الواجب توافرها في مقرر الجغرافيا السياسية لطلاب المرحلة الثانوية.
- إعداد قائمة بمهارات التفكير السياسي اللازم تنميتها لدي طلاب المرحلة الثانوية.
- إعداد قائمة بأبعاد القيم الوطنية ومؤشراتها اللازم تنميتها لدي طلاب المرحلة الثانوية.
- إعداد تصور مقترح لمقرر الجغرافيا السياسية لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء قائمة أبعاد الأمن القومي ومؤشراتها.
- قياس فاعلية التصور المقترح من خلال تجريب تدريس احدي وحداته في تنمية مهارات التفكير السياسي لدي الطلاب.
- قياس فاعلية التصور المقترح في تنمية القيم الوطنية لدي الطلاب.

- **حدود البحث**:

يقتصر البحث على الحدود التالية:

- مقرر الجغرافيا السياسية لطلاب الصف الثالث الثانوي العام وذلك للأسباب التالية:
  - ✓ طبيعة الجغرافيا السياسية كفرع معرفي ومجالات دراستها والتي سبق وأن أوضحناها سالفا تجعلها من أفضل المجالات الدراسية لتناول متغيرات البحث ومعالجتها بين طياتها.

- ✓ أهمية مرحلة التعليم الثانوي في تشكيل وعي ووجدان وشخصية الشباب في فترة المراهقة وإعدادهم ليكونوا ركيزة أساسية في بناء الوطن، كما أوضحنا سالفاً.
- ◄◄ تنمية مهارات التفكير السياسي في ضوء القائمة التي ستقوم الباحثة بإعدادها.
- ◄◄ تنمية القيم الوطنية في ضوء القائمة التي ستقوم الباحثة بإعدادها.
- ◄◄ إعداد الإطار العام للتصور المقترح (المحتوي، مخرجات التعلم، استراتيجيات التدريس، الأنشطة التعليمية، مصادر التعلم، أساليب التقويم) مع بناء وحدة من وحدات التصور المقترح.
- ◄◄ إحدى مدارس محافظة الشرقية وذلك لتسهيل إجراءات التطبيق.

- **مصطلحات البحث**:

- **التطوير**:

وتُعرفه الباحثة إجرائياً بأنه " عملية علمية تتم فيها مراجعة المناهج في ضوء مجموعة من المتغيرات أو المعايير لمعالجة أوجه قصور معينة في هذه المناهج أو لتواكب متطلبات العصر ومتغيراته"

- **الجغرافيا السياسية**:

وُتعرف إجرائياً بأنها " ذلك الفرع من الجغرافيا البشرية الذي يهتم بدراسة جغرافية الدول أو الوحدات السياسية من حيث التركيب الجغرافي والاقتصادي والاجتماعي لمعرفة مدي تأثيرها على قوتها السياسية وتحديد ملامح الخريطة السياسية للدولة في مجال علاقاتها الداخلية والخارجية بما يضمن الحفاظ على كيانها السياسي وأمنها القومي وقيمها العليا، كما تعني أيضا بدراسة وتحليل النظم والمشكلات السياسية تحليلا موضوعيا ومن ثم توفير القاعدة المعلوماتية التي تعين كل من صناع القرار وجميع أفراد المجتمع على فهم وتفسير مختلف الظواهر السياسية وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات حيالها.

- **الأمن القومي**:

ويُعرف إجرائياً بأنه "مجموعة من الإجراءات (السياسية -والاقتصادية - والاجتماعية -والثقافية -والعسكرية) القائمة على وعي الدولة بالتحديات الداخلية والخارجية التي تواجهها، ووعيها بمصادر قوتها ومدى قدرتها على إدارة مواردها على الوجه الأمثل وذلك بهدف تحقيق أهدافها وتأمين مصالحها الحيوية والحفاظ على قيمها العليا".

- **أبعاد الأمن القومي**:

تُعرف إجرائيا بأنها " مجموعة من العناصر التي يؤدي وجودها أو غيابها إلى استقرار أو تدني الأمن القومي للدولة حيث تشتمل على كافة جوانبه (الجيوبوليتكية -السياسية -الاقتصادية -الاجتماعية -الثقافية -

العسكرية) والتي ينبغي أن يكون جميع أفراد المجتمع على وعي بها حيث يشتمل كل عنصر منها على مجموعة من الإجراءات التي تقتضي من جميع المواطنين الإيمان بها لضمان تحقيقها وخلق الأوضاع الملائمة لتتمكن الدولة من تحقيق أهدافها وغاياتها القومية وتأمين كيانها ومصالحها الحيوية والحفاظ على مكانتها المحلية والإقليمية والدولية.

- **التفكير السياسي**:

ويُعرف إجرائياً بأنه نشاط عقلي يهدف إلي إدراك الفرد لطبيعة النظام السياسي في المجتمع بكل أبعاده وظواهره واستخلاص القيم والمعتقدات التي تحكمه ومن ثم تكوين رؤية شاملة للحياة السياسية تمكن الفرد من فهم واقع سياسي معين.

- **مهارات التفكير السياسي**:

وتُعرف إجرائياً بأنها قدرة الطالب على التتبع والتقصي والتحليل والتفسير لمختلف الظواهر والأحداث السياسية وذلك بهدف تكوين تصورات ورؤى وأفكار تمكنه من فهم مختلف الوقائع والقضايا السياسية وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات بشأنها ومن ثم المشاركة الإيجابية في المجتمع السياسي.

- **القيم الوطنية**:

وتُعرف إجرائياً بأنها مجموعة الأفكار والقناعات والمعتقدات والمبادئ التي ارتضاها المجتمع ويحملها الفرد نحو وطنه، والتي من شأنها أن تجعل منه مواطناً صالحاً منتمياً لوطنه معتزاً بتراثه وثقافته، مستعداً للتضحية في سبيل النهوض به ورفع رايته، قادراً على القيام بالأدوار المنوطة به بكل مسئولية والتزام، مشاركاً في خدمة مجتمعة وتنميته وتطويره بشتى الصور.

- **فروض البحث**:

يسعي البحث الحالي للتحقق من الفروض التالية:

- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لإختبار مهارات التفكير السياسي لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي -البعدى) لإختبار مهارات التفكير السياسي لصالح التطبيق البعدى.
- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لمقياس القيم الوطنية لصالح المجموعة التجريبية.

- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي -البعدى) لمقياس القيم الوطنية لصالح التطبيق البعدى.

• **منهج البحث**:

استخدمت الباحثة ما يلي:

- المنهج الوصفي التحليلي، لإعداد الجانب النظري من الدراسة وتفسير النتائج.
- المنهج التجريبي التربوي في إجراء التجربة وتطبيق أدوات البحث.

• **خطوات البحث وإجراءاته**:

للإجابة على تساؤلات البحث والتحقق من صحة الفروض تم إتباع الخطوات التالية:

- **أولاً**: إعداد قائمة بأبعاد الأمن القومي ومؤشراتها الواجب توافرها في مقرر الجغرافيا السياسية لطلاب المرحلة الثانوية وعرضها على مجموعة من المتخصصين لإبداء الرأي فيها، وتعديلها في ضوء آرائهم وصولاً بها للصورة النهائية.
- **ثانياً**: تحديد مدي تضمين مقرر الجغرافيا السياسية الحالي لأبعاد الأمن القومي وذلك من خلال: تحليل محتوي مقرر الجغرافيا السياسية لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء قائمة أبعاد الأمن القومي ومؤشراتها والتحقق من صدق التحليل وثباته.
- **ثالثاً**: إعداد قائمة بمهارات التفكير السياسي اللازم تنميتها لدي طلاب المرحلة الثانوية وعرضها على المتخصصين لإبداء الرأي فيها وتعديلها في ضوء آرائهم وصولاً بها للصورة النهائية.
- **رابعاً**: إعداد قائمة بأبعاد القيم الوطنية ومؤشراتها اللازم تنميتها لدي طلاب المرحلة الثانوية وعرضها على المتخصصين لإبداء الرأي فيها وتعديلها وصولاً بها للصورة النهائية.
- **خامساً**: إعداد الإطار العام للتصور المقترح لمقرر الجغرافيا السياسية في ضوء ما أسفرت عنه الخطوات السابقة وعرضه على الخبراء والمتخصصين للحكم على صلاحيته وتعديله في ضوء آرائهم ومقترحاتهم.
- **سادساً**: بناء وحدة من وحدات التصور المقترح ويتضمن ذلك إعداد ما يلي:
  - ✓ إعداد الوحدة الدراسية [كتاب الطالب + كراسة الأنشطة والتدريبات]
  - ✓ إعداد دليل المعلم.
- **سابعاً**: تطبيق التصور المقترح ويتطلب ذلك إعداد الأدوات والإجراءات التالية:
  - ✓ بناء اختبار مهارات التفكير السياسي والتأكد من صدقه وثباته.

- ✓ بناء مقياس القيم الوطنية والتأكد من صدقة وثباته.
- ✓ تحديد عينة البحث والتصميم التجريبي المستخدم.
- ✓ تطبيق أدوات البحث تطبيقا قبلياً على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- ✓ تطبيق التصور المقترح من خلال تدريس إحدى وحداته للمجموعة التجريبية في حين تدرس المجموعة الضابطة المقرر الحالي.
- ✓ تطبيق أدوات البحث تطبيقا بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- ✓ رصد النتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائياً وتقديم التوصيات والمقترحات.

• **أهمية البحث**:

وتبرز أهمية هذا البحث فيما يسهم به لكل من:

• **مخططي المناهج**:

- ◄◄ يوجه أنظار مخططي المناهج إلى ضرورة الاهتمام بنشر ثقافة الأمن وتحقيق التوعية الأمنية بأبعاد الأمن القومي وقضاياه الملحة، وتنمية مهارات التفكير السياسي، وغرس وتنمية القيم الوطنية لدي الطلاب في مختلف المراحل التعليمية بإدراجها كأحد أهم الأهداف التعليمية لمختلف المناهج الدراسية عامة والجغرافيا خاصة والتي تمليها التطورات والتحديات التي يشهدها المجتمع.
- ◄◄ تزويد مخططي مناهج الجغرافيا بقائمة بأبعاد الأمن القومي ومؤشراتها، وقائمة بمهارات التفكير السياسي، وقائمة بأبعاد القيم الوطنية ومؤشراتها يمكنهم الاسترشاد بهم أثناء تطوير المناهج.
- ◄◄ تقدم الدراسة تصورا وإطارا عاما لتخطيط مقرر الجغرافيا السياسية لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء أبعاد الأمن القومي ومؤشراتها، كما تقدم الدراسة أيضا تصورا لتخطيط وبناء وحدة من وحدات المقرر تتضح فيها فلسفة التصور المقترح، واللذان يمكن الاسترشاد بهما أثناء تطوير المناهج.

• **المعلمين**:

تقدم الدراسة نموذجاً عملياً للكيفية التي يتم بها تحقيق التوعية الأمنية بأبعاد الأمن القومي، والكيفية التي يتم بها تنمية مهارات التفكير السياسي والقيم الوطنية لدي الطلاب وذلك من خلال دليل المعلم مما قد يفيد المعلمين في استيضاح كيفية تنمية هذه المتغيرات أثناء تنفيذهم لمقرراتهم الدراسية.

• **الطلاب**:

تحقيق التوعية الأمنية بأبعاد الأمن القومي وتنمية مهارات التفكير السياسي والقيم الوطنية لدي الطلاب عينة البحث والذي سوف يكون له عظيم الأثر في تشكيل وعي وشخصية ووجدان الطلاب بثوابت وطنية تمكنهم من التصدي لكل

المحاولات التي تستهدف الإضرار بمقدرات هذا الوطن وتؤهلهم للمشاركة الفعالة في الحفاظ على كيانه واستقراره.

- **الباحثيـــن**:

يسهم هذا البحث بمجاله ونتائجه في فتح آفاق جديدة أمام الباحثين فيما يتعلق بمتغيرات البحث (الأمن القومي -التفكير السياسي -القيم الوطنية) ومن ثم إثراء المكتبة العربية في هذا المجال الهام من مجالات البحث التربوي والذي يعاني من الندرة النوعية للدراسات التي تناولته.

- **الإطار النظري للبحث**

[الجغرافيا السياسية وأبعاد الأمن القومي المصري... وعلاقتهما بتنمية التفكير السياسي والقيم الوطنية].

- **المحور الأول**: **الجغرافيا السياسية [مفهومها، مجالات دراستها، أهدافها، أهميتها، الأسس والسمات المميزة]**.

- **مفهوم الجغرافيا السياسية**:

تعد الجغرافيا السياسية فرعاً حديثاً من فروع الجغرافيا البشرية، فقد بدأت تأخذ شخصيتها المستقلة في السنوات الأخيرة من القرن التاسع عشر، ولقد شهد مفهوم الجغرافيا السياسية تطورات تاريخية واتخذ معاني مختلفة طبقا لوجهات النظر التي تناولته ومنها ما يلي:

تُعرف الجغرافيا السياسية بأنها ذلك الفرع من الجغرافيا الذي يدرس ويحلل تباين الظاهرات السياسية وتوزيعها المكاني ضمن منظومة الظاهرات الجغرافية والتأثير المتبادل بينها. (إبراهيم، عصام محمد، ٢٠١١، ص: ١٠، ١١).

وتُعرف أيضا بأنها جغرافية الوحدات السياسية التي تشتمل على دراسة كل وحدة ذات كيان سياسي خاص يتسم بخصائص معينة في الإنتاج والاستهلاك وفي القدرة على تلبية احتياجات سكانه والمساهمة في الوقت نفسه في رخاء العالم وأمنه، كما تتناول مقومات تقدم الدولة وقوتها وعلاقتها بغيرها من الدول. (سليمان، محمد إبراهيم صالح، ٢٠١٥، ص: ٣٠).

كما **تُعرف** بأنها دراسة العلاقات بين السلوك السياسي للإنسان وبين البيئة الجغرافية وإلى أي حد تتأثر الظروف السياسية للمجتمع بالبيئة الجغرافية التي يعيش فيها الإنسان وإلى أي مدي أثرت في هذه البيئة، وهي أيضا دراسة الاختلافات والتشابه بين الأقاليم السياسية التي تترتب على طبيعة الحكم في هذه الأقاليم. (هارون، على أحمد، ٢٠١٣، ص: ٣٤).

- **مجال دراسة الجغرافيا السياسية**:

تهتم الجغرافيا السياسية بدراسة الوحدات السياسية من منظور جغرافي سياسي، كما تهتم بدراسة الموضوعات التالية في الوحدات السياسية:

- التشكيل السياسي وأنماط تجمعات الوحدات السياسية.
- تأثير النظام الأيديولوجي (الاقتصادي والاجتماعي والسياسي) للوحدة السياسية على الظروف الجغرافية وتأثره بها.
- مبرر وجود الوحدة السياسية والأسباب التي أدت إلى قيامها ونشأتها.
- تطور الوحدة السياسية ووصولها إلى حدودها الحالية.
- وصف الحدود السياسية وعمليات ومراحل تخطيطها وتحديدها ومنازعتها.
- تنظيمات الحكم في الوحدات السياسية وتقسيماتها الإدارية.
- تأثير العوامل الطبيعية على قوة أنماط الوحدات السياسية ودفاعها وإستراتيجيتها.
- الانتخابات والممارسات الديمقراطية وصناعة القرار.
- المغزى السياسي لموارد الثروة الاقتصادية كماً وكيفاً داخل الوحدات السياسية.
- دراسة سكان الوحدات السياسية عدداً وكثافة وتوزيعاً وحركه.
- العلاقات الداخلية بالوحدة السياسية والخارجية.
- التحليل النقدي الموضوعي للقوة الشاملة للدولة.
- السلوك السياسي للوحدات السياسية الدفاعي والهجومي في فترات الحروب (أي الجغرافية العسكرية) (مصيلحي، فتحي محمد، ٢٠٠١، ص: ٢١) .

- **أهداف الجغرافيا السياسية**:

تتحدد أهداف الجغرافيا السياسية فيما يلي:

- تفسير سلوك الوحدات السياسية الداخلي والخارجي تفسيراً جغرافيا موضوعياً.
- تحليل الظاهرات السياسية المختلفة تحليلا مكانياً (جغرافياً) .
- تحديد عناصر القوة والضعف للوحدات السياسية.
- التعريف بالمشكلات السياسية وتحليلها واقتراح حلول مناسبة لها.
- توفير البيانات والمعلومات الموضوعية اللازمة لاتخاذ القرارات السياسية والعسكرية ذات الأبعاد المكانية (الجغرافية) (الديب، محمد محمود، ٢٠٠٥، ص: ٤٥).

- **الأهمية التطبيقية لدراسة الجغرافيا السياسية**:

تتحدد أهمية دراسة الجغرافيا السياسية في النقاط التالية:

- الكشف عن واقع التركيب البيئي الطبيعي والاقتصادي والاجتماعي والبشري للوحدة السياسية من خلال اعتماد منهج التحليل الجغرافي السياسي.

- تشخيص المعوقات الرئيسة المسئولة عن تحديد ملامح الخريطة السياسية للدولة في مجال علاقاتها الداخلية والخارجية مما يكفل التنبيه إلى ضرورة صيانة موارد الثروة وتخطيط مستقبلها بما يعزز الاستقلال السياسي للدول.
- تساهم في رسم ملامح مستقبلية لوحدات الدراسة أو المشكلات المختلفة.
- تعين صانعي القرار في الوحدة السياسية في العديد من جوانب الإدارة السياسية والاقتصادية والسكانية للدولة. (السماك، محمد أزهر، ٢٠١٣، ص : ٤١، ٤٢)
- تسهم في إعداد المواطن الواعي بتركيبة بلادة الطبيعية والبشرية، ومقوماتها الرئيسة ومشكلاتها، وعلاقاتها، والقادر على فهم وتفسير وتحليل مختلف الظواهر السياسية وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات حيالها.

ومن خلال ما سبق عرضه في هذا المحور يمكننا أن نخلص إلى النقاط التالية والتي توضح طبيعة الجغرافيا السياسية وأهم الأسس والسمات المميزة لها كفرع معرفي وكمادة دراسية:

- الجغرافيا السياسية هي العلم الذي يهتم بدراسة الخريطة السياسية العالمية وتغيراتها وذلك بهدف فهم وتفسير السلوك السياسي للإنسان.
- تهتم الجغرافيا السياسية بدراسة الظاهرات السياسية في قوالب مكانية.
- تبحث الجغرافيا السياسية في كل ما يتعلق بالوحدات السياسية من حيث التكوين والتطور في ضوء معطيات الأرض (الموقع، المساحة، الحدود، التضاريس، الشكل، السكان) .
- تهتم الجغرافيا السياسية بتحليل التأثير المتبادل بين الظاهرة السياسية والخصائص الجغرافية المتنوعة للمكان.
- تهتم الجغرافيا السياسية بدراسة التفاعل بين الإقليم الجغرافي والعملية السياسية والتي تعني الإجراءات التي يتخذها الإنسان لخلق النظام السياسي أو المحافظة عليه ومدي علاقاتها المكانية مع تفسير ذلك.
- تهتم الجغرافيا السياسية أيضا بدراسة المشكلات القائمة في الخريطة السياسية على المستويات المحلية والعالمية لذلك فهي تعد أداة تثقيف موضوعية للشعوب عن المشاكل السياسية في كافة أرجاء العالم.
- تعد الجغرافيا السياسية أداه رئيسة يعتمد عليها صانع القرار السياسي في رسم السياسات الداخلية والخارجية للدولة وتخطيط وتنفيذ تلك السياسات واتخاذ القرارات الرشيدة وذلك في ضوء ما تقدمة من تحليل جيوسياسي لعناصر البيئة الطبيعية والاقتصادية والاجتماعية للدولة.
- تهتم الجغرافيا السياسية بتحليل القوة وتقييم الوزن السياسي للدولة وذلك من خلال تحليل كل من (تركيبها وتكوينها، خصائصها الطبيعية والبشرية، مواردها وإنتاجها، مشكلاتها المختلفة) أي كل ما يؤثر على قوتها.

- **المحور الثاني: الأمن القومي [المفهوم، العوامل المؤثرة، الأبعاد، الأهمية، العلاقة، السمات المميزة]**

- **مفهوم الأمن القومي:**

يعتبر مفهوم الأمن القومي بالرغم من أهميته مفهوما حديث النشأة في مجال البحث العلمي وفي إطار العلوم الاجتماعية، وقد نشأ هذا المفهوم في معترك الانقسام الدولي والحرب الباردة بين المعسكرين الغربي والشرقي، وترجع بداية ظهور المفهوم في الولايات المتحدة سنة ١٩٤٢ على يد العالم الأمريكي" وايلزليمان" ومنذ ذلك الحين توالت المحاولات لتأصيل هذا المفهوم وتوضيح أبعادة واستراتيجيات تنفيذه، وقد ارتبطت هذه المحاولات بمراحل تطور النظام الدولي وما تمليه كل مرحلة من معان معينة للأمن والتي انعكست بدورها في اختلاف الرؤى وتعدد وجهات النظر التي تناولت المفهوم وفيما يلي توضيح لبعض تلك الآراء:

يُعرف الأمن القومي بأنه السعي الدؤوب لتحقيق الأمن النفسي والجسدي لمواطني الدولة، عبر استخدام عناصر ومقومات القوة المتنوعة التي تملكها الدولة للحيلولة دون تعرضها لمخاطر خارجية أو داخلية تهدد وجودها ونمط عيشها أو حياة مواطنيها، وضمان التطوير والتنمية لعناصر القوة والمقومات التي تملكها. (سليمان، منذر، ٢٠٠٨، ص: ٦).

كما يُعرف بأنه مجموعة الأسس والمرتكزات والتدابير التي تحفظ للدولة تماسكها واستقرارها، وتكفل لها القدرة على تحقيق قدر من الثبات والمنعة في مواجهة المشكلات التي تعترضها في مختلف مناحي الحياة وتمكنها من تحمل مسئولياتها تجاه مواطنيها وتجاه المجتمع الدولي(العمري، محمد بن سعيد، ٢٠٠٩، ص: ٢٨).

ويُعرف أيضاً بأنه قدرة الدولة بكافة مستوياتها الرسمية وغير الرسمية على حماية قيمها ومواردها من أي تهديد خارجي مباشر أو غير مباشر أو أي خطر يستهدف المساس باستقلال وسيادة الدولة وزعزعة استقرارها وأمنها الداخلي من خلال استخدام كافة أساليب الردع والدفاع الممكنة بداية من الأساليب السياسية والدبلوماسية وإنتهاءا بالأساليب العسكرية (عبد الرحيم، رانيا محمود إبراهيم، ٢٠١٢، ص: ٣٥).

و يُعرف أيضاً بأنه تهيئة الظروف المناسبة والمناخ المناسب للانطلاق بالإستراتيجية المخططة للتنمية الشاملة، بهدف تأمين الدولة من الداخل والخارج بما يدفع التهديدات باختلاف أبعادها بالقدر الذي يكفل لشعبها حياة مستقرة توفر له أقصي طاقة للنهوض والتقدم. (الجرابعة، رجائي سلامة، ٢٠١٢، ص: ٢٤).

• **العوامل والمتغيرات المؤثرة في الأمن القومي**:

مفهوم الأمن القومي خلاصة تفاعل بين عوامل داخلية وإقليمية ودولية، حيث تتعلق العوامل الداخلية بحماية المجتمع من التهديدات الداخلية المدعومة بقوي خارجية، أما العوامل الإقليمية فهي تلك العوامل التي ترتبط بعلاقات الدولة مع دول الجوار في نفس الإقليم أو المنطقة الجغرافية، وبالنسبة للعوامل الدولية فهي أبعاد علاقات الدولة في المحيط الدولي وطابع تحالفاتها الدولية وطبيعة علاقاتها بالقوي العظمي، ومن ثم وفي ضوء ذلك يمكننا تمييز مجموعة من العوامل والمتغيرات التي تؤثر في الأمن القومي للدول وذلك على النحو التالي:

• أ) **العوامل والمتغيرات الداخلية**:

- **الاستقرار السياسي:** ويشير الاستقرار السياسي بصفة رئيسة إلى قوة البناء السياسي للدولة كما يشير أيضا إلى البناء الاجتماعي لها.
- **القوة الوطنية:** وهي التي تقرر قدرة الدولة الذاتية على حماية كيانها إزاء التهديدات الخارجية وترتكز على الموارد الطبيعية والقوة البشرية التي تمتلكها الدولة.
- **العامل الجغرافي:** وهو أكثر المتغيرات ثباتاً، وتبدو أهميته في الجوانب المتعددة التي يتضمنها وأبرزها الموقع الجغرافي والمساحة، فموقع الدولة الجغرافي يلعب دورا هاما في تحديد قدرتها على الدفاع عن وجودها.

• ب) **العوامل والمتغيرات الخارجية**:

وهي عديدة وتختلف باختلاف الظروف الدولية وطبيعة الصراع بين الدول وقد يفصح بعضها عن تهديد مباشر وصريح كالعدوان وقد يشير بعضها إلى تهديد غير مباشر كأن يأتي التهديد من خلال الحصار الذي تفرضه دولة على دولة أخرى (عبد الرحيم، رانيا محمود إبراهيم، ٢٠١٢، ص: ٢٦ -٢٧).

فقد حدد رجائي سلامة أبعاد الأمن القومي فيمايلي:

- البعد الاستراتيجي
- البعد السياسي
- البعد العسكري
- البعد الاقتصادي
- البعد الاجتماعي الثقافي. (الجرابعة، رجائي سلامة، ٢٠١٢، ص: ٢٤ -٢٦).

بينما أشارت إنجي جمال الدين عبد المعطي إلى أن الأمن القومي المصري يتضمن عدداً من الأبعاد هي:

- البعد العسكري
- البعد الاقتصادي
- البعد السياسي والمؤسسي

- البعد الاجتماعي والديموجرافي

(بدير، إنجي جمال الدين عبد المعطي، ٢٠٠٨، ص: ٥٤ -٦٥).

في حين يرى يوسف حسن أن منظومة الأمن القومي تشمل المكونات التالية:

- الأمن العسكري
- الأمن الاجتماعي
- الأمن السياسي
- الأمن الاقتصادي
- الأمن الثقافي والتربوي
- الأمن البيئي(صافي، يوسف حسن، ٢٠٠٩، ص: ٦).

وباستقراء هذه الآراء وغيرها والتي لم يتسع المجال لعرضها، رأت الباحثة أن الأبعاد الأساسية للأمن القومي لأي دولة تتمثل في الأبعاد التالية:

- البعد الجيوبولتيكي
- البعد السياسي
- البعد الاقتصادي
- البعد الاجتماعي والديموجرافي
- البعد الثقافي
- البعد العسكري

وهذه هي الأبعاد التي تبناها البحث الحالي وفيما يلي توصيف لهذه الأبعاد.

- **أبعاد الأمن القومي ومؤشراتها**:

لقد جري استخدام اصطلاح الأمن القومي للتعبير عن مجموعة سياسات تتخذ لضمان سلامة إقليم الدولة والدفاع عن مكتسباتها في مواجهة الأعداء، سواء في الداخل أو الخارج، وقد اتسع هذا المفهوم في العقود الأخيرة ليشمل قضايا ليست بالضرورة ذات طابع عسكري أو أمني، إذ تجاوز ذلك ليشمل مجموعة من الإجراءات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية، بعد أن ثبت أن هناك مهددات للأمن القومي بخلاف العدوان والمهددات الخارجية، ومن هنا فإن شمولية الأمن تعني أن له أبعاداً متعددة لها خصائصها التي تثبت ترابطها وتكاملها (زكي، عبدالمعطي، ٢٠١٦، ص:٢). وهذا هو ما عكف الباحثون على دراسته في محاولة منهم لتحديد أبعاد الأمن القومي ومؤشراتها وذلك على النحو التالي:

- ١) **البعد الجيوبولتيكي (الأمن الجيوبولتيكي)**

ويقصد بالبعد الجيوبولتيكي البعد الجغرافي أو المجال الجغرافي للأمن القومي، فلا تزال للطبيعة الجيوبولتيكية للدولة أهمية قصوى بالنسبة لسياسات الأمن القومي حيث يفرض الموقع الجغرافي للدولة ضرورات أمن

معينة، ومن مؤشرات البعد الجيوبولتيكي التي يمكن عن طريقها تناول الأمن القومي:

- **الحجم والشكل**: وفيه يتم التعرف على حجم وشكل الدولة والعلاقة بين الحجم والشكل والعمق ومدي تأثيرها على التماسك السياسي والاقتصادي والنقل والمواصلات.
- **التضاريس**: أي مدي وجود موانع طبيعية في مناطق الحدود ومدي وجود حماية طبيعية في المناطق الحيوية.
- **الموقع النسبي للدولة**: وهو يعني مدي علاقة الدولة بالدول المجاورة ومنافذها على البحر وتأثير ذلك على التجارة والنقل وأهمية موقع الدولة بالنسبة للدول ذات المصالح الحيوية في المنطقة. (عبد الرحيم، رانيا محمود إبراهيم، ٢٠١٢، ص: ٢٩)

ويُعرف الأمن الجيوبولتيكي إجرائياً: بأنه السياسات الأمنية المناسبة والإجراءات والتدابير التي تتخذها الدولة في ضوء موقعها الجغرافي وخواصها الطبيعية والتي تمكنها من الحفاظ على الكيان الجغرافي للرقعة السياسية للدولة.

أما الوعي بالأمن الجيوبولتيكي: فيقصد به إدراك وفهم لجغرافية الأرض والخواص الطبيعية لرقعة الدولة السياسية ومدي تأثيرها على اتجاهات الأمن في السلم والحرب والتزام وإيمان بالإجراءات والسياسات التي تتبناها الدولة في ضوء ذلك ممثلة في أجهزتها المعنية للحفاظ على وجودها وكيانها الجغرافي.

• ٢) **البعد السياسي (الأمن السياسي)**

ويقصد به الطريقة التي تنظم بها الدولة مواردها وتحدد المستقبل السياسي وكيفية وأسلوب اتخاذ القرار ومتخذي القرار ومن ثم يكون التركيز في هذا البعد على السياسة الداخلية والسياسة الخارجية والمؤسسات السياسية. (أبو عيش، إيهاب إبراهيم السيد، ٢٠١٤، ص: ٣١) .

ويهدف الأمن السياسي إلى تحقيق الاستقرار السياسي للدولة وحماية سيادتها الداخلية والخارجية وذلك من خلال الإجراءات والترتيبات التي تتخذها الدولة عن طريق أجهزتها المختلفة المعدة لهذا الغرض لمحاربة كافة الأنشطة الهدامة سواء الصادرة من مواطني الدولة أم الناتجة عن إختراق حواجز الأمن من جهات أجنبية والتي تهدف إلى خلق بلبلة سياسية وزعزعة الاستقرار السياسي. (مسعود، عبد الله محمد ومراد، على عباس، ٢٠١٠، ص: ٧١).

وتتمثل مؤشرات البعد السياسي والتي تمثل أساس الأمن القومي فيما يلي:

- **السياسة الداخلية**: ويكون التركيز على المكونات السياسية والديناميكية السياسية والتطور السياسي.

- **السياسة الخارجية:** ويكون التركيز فيها على الجهاز الدبلوماسي للدولة وإمكانياته وأسلوب استخدام الدولة لمصادر قوتها والمنظمات السياسية الدولية والرأي العام الدولي وسياسات الدول الأخرى ذات المصالح الحيوية بالمنطقة وتأثير ذلك على قدرة الدولة على تحقيق أهدافها على المستوي الدولي ووضع السياسة الخارجية للدولة ومد النفوذ إلى الدوائر الحيوية المتعددة.
- **المؤسسات السياسية:** وتشمل كافة المؤسسات المؤثرة على مسيرة العملية السياسية من حيث تكوينها، وعلاقتها بالقيادة السياسية وقدرتها على التفاعل معها، وقدرتها على حشد وتعبئة الجماهير في قضايا بعينها. (بدير، إنجي جمال الدين عبد المعطي، ٢٠٠٨، ص:٥٩ - ٦٠)
- عوامل تهديد الأمن القومي ذات الطبيعة السياسية: وتكون على مستويين داخلي وخارجي.

ويُعرف الأمن السياسي إجرائياً: بأنه الجهود المبذولة للحفاظ على الكيان السياسي للدولة وحماية سيادتها الداخلية والخارجية وهو ذو شقين داخلي وخارجي:

- يتعلق البعد الداخلي بمدي قدرة الدولة على الحفاظ على تماسك الجبهة الداخلية ووحدة مواطنيها وتحقيق السلام الاجتماعي وذلك من خلال سياستها الداخلية والإجراءات والترتيبات التي تتخذها لاستيعاب كافة المواطنين في الحياة السياسية ومنع ما من شأنه إفساد العلاقة بين السلطة والشعب وتنمية الوعي السياسي لدي المواطنين.
- أما البعد الخارجي فيتعلق بالوعي بطبيعة المتغيرات الدولية ومدي تأثيرها على المصالح العليا للدولة، والأطماع الخارجية في أراضي الدولة ومواردها وإجراءات الدولة وأدواتها لمواجهة مصادر التهديد الخارجي.

أما الوعي بالأمن السياسي: فيقصد به فهم وإدراك لطبيعة النظام السياسي ومكوناته، منظومة الحقوق والواجبات وضمانات ممارستها، مصادر التهديد ذات الطبيعة السياسية (الداخلية والخارجية)، والتزام بتوجهات الدولة في مواجهتها، وإيمان بطبيعة الجهود المبذولة من قبل الأجهزة المعنية لضمان تحقيق الاستقرار السياسي والحفاظ على الكيان السياسي للدولة محلياً وإقليمياً وعالمياً.

• ٣) **البعد الاقتصادي (الأمن الاقتصادي)**

يعتبر البعد الاقتصادي أحد الركائز الأساسية للأمن القومي، لما له من تأثير في وجود الدولة ودرجة قوتها العسكرية واستقلالها السياسي مما يجعل التبعية الاقتصادية من أخطر العوامل المؤثرة في الأمن القومي ومن ثم أصبح الاقتصاد سلاحاً سياسياً وعسكرياً يستخدم بكثرة في السياسة الخارجية للدول.

ويقصد بالأمن الاقتصادي درجة مقبولة من الاستقلال الاقتصادي، ونجاح التنمية الاقتصادية المستقلة، والاعتماد على النفس، وفي حالة العلاقات الاقتصادية الدولية يمكن أن يكون الاعتماد المتبادل، وليس التبعية الاقتصادية (مسعود، عبد الله محمد ومراد، على عباس، ٢٠١٠، ص: ٧٣). ويهدف البعد الاقتصادي للأمن القومي إلى توفير المناخ المناسب للوفاء باحتياجات الشعب وتوفير سبل التقدم والرفاهية له، فمجال الأمن القومي هو الإستراتيجية العليا الوطنية التي تهتم بتنمية واستخدام كافة موارد الدولة لتحقيق أهدافها السياسية (عامر، عادل، ٢٠١٣، ص: ٤).

وهناك ثلاثة أنواع من الموارد الاقتصادية التي تؤثر على مستوي الأمن القومي وهي: الموارد الغذائية، الموارد المعدنية، الموارد الصناعية، كما أن هناك عدة نقاط ينبغي وضعها في الاعتبار كمؤشرات أساسية للبعد الاقتصادي وهي على النحو التالي:

- **الحالة الاقتصادية العامة:** ويتم التعرف فيها على إجمالي الناتج القومي وأسلوب توزيعه، وميزان المدفوعات والعلاقة بين الاستهلاك والادخار وكيفية توزيع القوي العاملة على قطاعات الدولة والإنتاج وحجم المساعدات الخارجية ودور الشركات متعددة الجنسيات في اقتصاديات الدولة، وأسلوب اتخاذ القرار الاقتصادي، ووضع الإستراتيجيات والسياسات وكيفية إدارة الدولة لعلاقاتها الاقتصادية الدولية. (بدير، إنجي جمال الدين عبد المعطي، ٢٠٠٨، ص: ٥٧)
- **الصناعة**: وهي ثاني مؤشرات البعد الاقتصادي للأمن القومي ويتم التعرف فيها على أنواع الصناعات المتوافرة في الدولة ومدي كفايتها لسد حاجة المجتمع، وحجم الاستثمارات المخصصة للصناعة والمستوي التكنولوجي، والتوزيع الإستراتيجي للمصانع ومدي إمكانية تحويل المصانع المدنية إلى صناعات حربية.
- **الزراعة**: وتعتبر من أهم مؤشرات البعد الاقتصادي حيث يتم التعرف فيها على مساحة الأراضي الزراعية ومدي توافر المياه اللازمة للري وحجم الاستثمارات المخصصة للزراعة وخطط التوسع الزراعي الأفقي والرأسي والسياسات الاقتصادية لقطاع الزراعة، ومدي توافر اكتفاء ذاتي أو احتياطي إستراتيجي من المواد الغذائية وكذلك مدي وجود فائض يمكن للدولة استخدامه في علاقاتها الاقتصادية (عبد الرحيم، رانيا محمود إبراهيم، ٢٠١٢، ص: ٣٠ -٣١)
- عوامل تهديد الأمن القومي ذات الطبيعة الاقتصادية:وتكون على مستويين داخلي وخارجي.

ويُعرف الأمن الاقتصادي إجرائياً: بأنه السياسات والإجراءات الاقتصادية التي تتبناها الدولة والتي تستهدف تحقيق التنمية الاقتصادية والوصول إلى درجة مقبولة من الاستقلال الاقتصادي مع الحفاظ على الموارد الطبيعية من الاستنزاف واستغلالها استغلالا أمثل لبناء اقتصاد قومي يخدم مصالحها الحيوية في الحاضر والمستقبل ويمكنها من توفير الحياة الكريمة للمواطنين.

أما الوعي بالأمن الاقتصادي: فيقصد به فهم وإدراك لموارد الدولة وثرواتها القومية وأسس البناء الاقتصادي الناجح والمشكلات والتهديدات التي تحيط بالأنشطة الاقتصادية المختلفة وتعوق تحقيق التنمية الاقتصادية والتزام بالإجراءات التي تتخذها الدولة متمثلة في أجهزتها المعنية لمواجهتها وإيمان بأهمية العمل على تنمية الثروات القومية وبخطط الدولة وبرامجها الاقتصادية المختلفة والتي تهدف إلى تحسين كل من نوعيه الحياة وجودتها ومستواها وضمان توفير الحقوق الاقتصادية للمواطنين.

- (٤) **البعد الاجتماعي والديموجرافي (الأمن الاجتماعي)**

ويقصد به التعايش السلمي بين جميع مكونات الدولة من خلال قبول الطرف الآخر واحترام العادات والتقاليد للمكونات الأخرى بغض النظر عن العرق أو الدين أو المذهب أو الهوية والشعور بالأمان. (محمد، جاسم، ٢٠١٤، ص:٢) ويطلق على الأمن الاجتماعي أيضا التماسك الاجتماعي والقوة الاجتماعية حيث يهدف هذا البعد إلى توفير الأمن للمواطنين بالقدر الذي يزيد من تنمية الشعور بالانتماء والولاء، كما يرتبط بتعزيز الوحدة الوطنية كمطلب رئيسي لسلامة الكتابة الحيوية للدولة ودعم الإرادة القومية وإجماع شعبها على مصالح وأهداف الأمن القومي والتفافه حول قيادته السياسية.

ويلعب العامل البشري دوراً أساسياً في الأمن القومي لأي دولة فهو يشكل عصب القوة البشرية اللازمة للحرب وللإدارة على أن يراعي العامل الكيفي للسكان إضافة للعامل الكمي، وعلى الجانب الآخر قد يعتبر العامل البشري أحد عناصر تهديد الأمن القومي من خلال ظهور أنماط من عدم التكافؤ في الظروف الاقتصادية والمعيشية بين طبقات المجتمع، وكذلك أيضا زيادة الضغط السكاني والذي يأكل كل تحسن في الظروف الاقتصادية للدولة ويعوق عملية النمو.(بدير،إنجي جمال الدين عبد المعطي،٢٠٠٨، ص: ٦٢ -٦٣).

ومن ثم فإن البعد الاجتماعي والديموجرافي معني بالتركيز على المؤشرات التالية:

- **مؤشرات البعد الديموجرافي (السكان):** يتم من خلاله التعرف على عدد السكان ومعدل النمو السكاني، والشكل العام لتوزيع السكان، والكثافة

السكانية العامة، وتأثير ذلك كله على التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والدفاع عن الحدود، والقوة البشرية العسكرية المتاحة.

- **مؤشرات البعد الاجتماعي:** ويتم من خلاله التعرف على تركيب المجتمع ومدي تواجد أقليات، ومدي حرية ممارساتها الدينية وأماكن توزيعها والتكافؤ الاجتماعي والتعليم والصحة وأثر ذلك كله على التماسك الاجتماعي والسياسي، والإنتاج والمقدرة العسكرية، والروح المعنوية. (عبد الرحيم، رانيا محمود إبراهيم، ٢٠١٢، ص: ٢٩)
- عوامل تهديد الأمن القومي ذات الطبيعة الاجتماعية:وتكون على مستويين داخلي وخارجي.

ويُعرف الأمن الاجتماعي إجرائياً: بأنه السياسات والإجراءات التي تتبناها الدولة للحفاظ على تماسكها الاجتماعي وتعزيز وحدتها الوطنية وتحقيق التعايش السلمي والأمن النفسي والتكافؤ الاجتماعي للمواطنين بالقدر الذي يزيد من الشعور بالانتماء والولاء.

أما الوعي بالأمن الاجتماعي: فيقصد به فهم وإدراك لطبيعة البناء الاجتماعي للدولة والاختلافات العرقية والدينية والمذهبية بين مواطنيها، وعوامل التهديد ذات الطبيعة الاجتماعية التي تستهدف المساس بالوحدة الوطنية للدولة وسلامة كتلتها الحيوية، والالتزام بتوجهات الدولة في مواجهتها والإيمان بأهمية الحفاظ على الكيان والسلام الاجتماعي ونبذ كل ما من شأنه بث روح الفرقة بين أبناء المجتمع.

- (٥) **البعد الثقافي (الأمن الثقافي):**

ويقصد به قدرة الدولة على الحفاظ على تراثها التاريخي وهويتها الثقافية والتفاعل الإيجابي الخلاق مع الثقافات الأجنبية، وللبعد الثقافي أهمية قصوى في تحصين الوطن من الأطروحات الثقافية للعولمة وصراح الحضارات، إذا أخذناه بالمفهوم الشامل متضمناً الفكر والثقافة والتعليم والإعلام والفنون والأدب.. فالأمن القومي يعني تمكين الشعب من ممارسة منظومة القيم الخاصة به على أرضه المستقلة.(زكي، عبدالمعطي، ٢٠١٦، ص: ٤).

ويهدف الأمن الثقافي إلى تأمين الفكر والمعتقدات والحفاظ على الذاتية الثقافية والمقومات الثقافية وتأصيلها وتطويرها لتساير مستجدات العصر. ولتحقيق ذلك لا بد من وضع خطوات وإستراتيجيات لحماية الثقافة العربية والإسلامية والتي يمكن اعتبارها بمثابة ركائز ومؤشرات للأمن الثقافي وتتمثل في إعادة قراءة التاريخ العربي الإسلامي وإزالة ما علق به من أخطاء. وإعادة النظر في المناهج التعليمية وصياغتها بالشكل الذي يرسخ قيم الأمة وأخلاقياتها، والانتباه بكل دقة لما يتسرب إلينا مع التقدم التكنولوجي، والعمل

على استقلالية الفضائيات العربية وعدم إنسياقها إلى الإعلام الغربي. واستيعاب التدفق الثقافي العالمي، وإعادة صياغته بشكل يتفق مع ثقافتنا وحضارتنا. والتصدي للتيارات الفكرية المضرة بالإسلام والعروبة، وكذلك إيجاد ثقافة وطنية شاملة بأبعادها العربية والإسلامية والإنسانية وتعميق الاعتزاز بالثقافة الوطنية والعربية الإسلامية والتأكيد على أصالتها. (العليمات، عبير راشد والسليحات، ملوح مفضي، ٢٠١٠، ص: ٥٨٧).

ويُعرف الأمن الثقافي إجرائياً: بأنه السياسات والإجراءات التي تتناول كل من الفكر والثقافة والتعليم والإعلام والفنون والأدب .. وكل ما يتصل بمنظومة القيم الخاصة بالمجتمع والتي تتبناها الدولة للحفاظ على هويتها الثقافية وتحصين الوطن والمواطنين من الأطروحات الثقافية للعولمة وصراع الحضارات.

أما الوعي بالأمن الثقافي: فيقصد به فهم وإدراك لمنظومة القيم الخاصة بالمجتمع، والتهديدات التي تحيط بالهوية الثقافية والتزام بالإجراءات التي تتبناها الدولة لمواجهتها وإيمان بأهمية الحفاظ على المكونات الثقافية (التراث -المعتقدات -العادات -التقاليد -القيم ...) في مواجهة محاولات الغزو الثقافي المختلفة.

- (٦) **البعد العسكري (الأمن العسكري):**

ويتعلق بالقدرة العسكرية للدولة ومدي استعداد قواتها المسلحة للدفاع عن أرض الوطن، ويُعرف الأمن العسكري بأنه جميع الإجراءات التي يجب اتخاذها لحماية القوات المسلحة بشرياً وتسليحاً وخططاً وتجهيزات وقدرات ومعلومات مع ضرورة إختراق القوات المسلحة المعادية والصديقة للوقوف على تلك البنود واستثمارها . (الثلاثيني، نهاد يوسف، ٢٠٠٧، ص: ١٠).

ويعد البعد العسكري من أهم أبعاد الأمن القومي فمطالب الدفاع والأمن والهيبة الإقليمية لا تتحقق إلا من خلال بناء قوة عسكرية قادرة على تلبية احتياجات التوازن الإستراتيجي العسكري والردع الدفاعي على المستوي الإقليمي لحماية الدولة من العدوان الخارجي، كما أن القوة العسكرية تعد الأداة الرئيسة في تأييد السياسة الخارجية للدولة وصياغة دورها القيادي وبخاصة على المستوي الإقليمي . (عامر، عادل، ٢٠١٣، ص: ٥).

ولا يتحقق الأمن العسكري إلا بتوفر العديد من المعطيات من أهمها إمكانية تصنيع السلاح، والقدرة على استخدامه بالاعتماد على النفس للتخلص من مظاهر التبعية العسكرية، والقدرة على تنظيم القوات المسلحة، وتسليحها، وتدريبها، وتطويرها باستمرار ورفع روحها المعنوية والاحتفاظ بها في حاله استعداد قتالي دائم وكفاءة قتالية عالية. (مسعود، عبد الله محمد ومراد، على عباس، ٢٠١٠، ص: ٦٨ -٦٩).

ومن المؤشرات التي يمكن الاستناد إليها في تناول البعد العسكري للأمن القومي ما يلي: حجم وتكوين القوات العسكرية، حجم ونوعية الأسلحة، الصناعة المحلية للسلاح (الإنتاج الحربي)، التدريب المحلي للخبراء العسكريين والضباط، مستوي التنظيم والانضباط والروح المعنوية، سجل الحروب (الخبرة القتالية)، الأحلاف العسكرية. (عبد الرحيم، رانيا محمود إبراهيم، ٢٠١٢، ص: ٣١) هذا فضلا عن عوامل تهديد الأمن القومي ذات الطبيعة العسكرية وتكون على مستويين داخلي وخارجي.

ويُعرف الأمن العسكري إجرائياً: بأنه السياسات والإجراءات العسكرية والمعنوية التي تتبناها الدولة لبناء القوة العسكرية التي تمكنها من الدفاع عن أراضيها والحفاظ على هيبتها ومكانتها الإقليمية والدولية.

أما الوعي بالأمن العسكري: فيقصد به فهم وإدراك لمتطلبات تحقيق الأمن العسكري، وعوامل التهديد ذات الطبيعة العسكرية والتي تستهدف المساس بأمن الدولة القومي، والأدوار المنوطة للقوات المسلحة في مواجهتها من خلال تنظيماتها المختلفة، والتزام بالإجراءات والتدابير العسكرية التي تتبناها الدولة في هذا الشأن، وإيمان بأن الجيش هو الدرع الواقي للدولة ومن ثم ضرورة دعمه والحفاظ عليه.

- **أهمية تحقيق التوعية الأمنية بأبعاد الأمن القومي.**

- إن الأمن القومي هو صميم قضايا الشعوب، وهو صميم مشكلات السلام لذلك ينبغي أن يصبح ملكا لكل مواطن وأن يكون مفهوما له بالدرجة الأولي فهذا هو ما يحفز الناس أن يموتوا ويحيوا لأجل أوطانهم.
- إن وضوح مفهوم الأمن لدي الجماهير يدفعهم للالتزام الواعي بدوافعه ومعطياته ومن ثم يصبح المواطن ركيزة لأجهزة الأمن في الدولة لأداء مهمتها في حفظ أمن الدولة وسلامتها.
- إن تحقيق الأمن القومي يقتضي أن تحدد إستراتيجيات الأمن في الدولة على جميع مستوياتها مضامين الأمن والتهديدات والتحديات التي تواجه الدولة بحيث تكون الصورة واضحة ومفهومة لدي الشعب الذي يكون شريكا في تحقيق هذه المضامين ودرء التهديدات المحتملة، فالعمل في غموض يؤدي إلى الريبة والتشكيك في أهداف أجهزة الأمن . (غيطاس، جمال محمد، ٢٠٠٧، ص: ١٧).
- يقتضي نجاح السياسات الأمنية ليس فقط القدرة على توفير الموارد المالية اللازمة لتنفيذ الإستراتيجيات المقترحة وإنما أيضا تعبئة المواطنين من أجل مساندة هذه السياسات.
- تحقيق الإجماع الوطني فيما يتصل بتخصيص وتوزيع موارد السياسات العامة بما في ذلك الموارد السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

- إن مواجهة مصادر التهديد الرئيسة تستلزم شحذ الهمم وتعبئة الموارد القومية، وعلى رأسها الموارد البشرية لردها والتصدي لها والاستعداد للتضحية من أجل بقاء الدولة والحفاظ على الهوية. (المشاط، عبد المنعم، ٢٠١٣، ص:٦).

• **الجغرافيا السياسية... والأمن القومي:**

إن الجغرافيا السياسية يمكن أن تقدم إسهامات فاعلة لتعزيز الأمن القومي والسلام العالمي وذلك من خلال تحليلها لعناصر البيئة الطبيعية والاقتصادية والاجتماعية للدولة وتشخيصها للمعوقات المسئولة عن تحديد ملامح خريطتها السياسية في مجال علاقاتها الداخلية والخارجية، ومن ثم توفير البيانات والمعلومات اللازمة لصانعي القرار لرسم السياسة العليا للدولة والتي يعد الحفاظ على أمنها القومي أحد أهم أبعاد هذه السياسة، وتحديد الإستراتيجية العليا (الخطط العامة المدروسة) التي تعالج الوضع الكلي للدولة من خلال الاستخدام الأمثل لجميع مصادر القوة المتاحة حتى يتسنى تحقيق الأهداف الكبرى لهذه الدولة وتنسيق جميع إمكاناتها الاقتصادية والبشرية لتلبية أهداف الأمن القومي كما حددتها السياسة العليا، ضمن كل الظروف الممكن تصورها سواء في الحرب أو السلم. (إبراهيم، عصام محمد، ٢٠١١، ص: ٣٦، ٣٧) ومن ثم فإن الجغرافيا السياسية ترسم الطريق الصحيح الذي يمكن من تقييم المسائل القومية والعلاقات الدولية تقييما موضوعيا سليما قائما على العدل، ومن ثم فهي تسهم بذلك أيضا في تنمية السلام العالمي. (مصيلحي، فتحي محمد، ٢٠٠١، ص: ٢٤)، وهذا يؤكد ما سبق وأن أشرنا إليه سالفا أن الجغرافيا السياسية تعد من أفضل المجالات الدراسية لتناول ومعالجة أبعاد الأمن القومي بين طياتها.

ومن خلال ما سبق عرضه في هذا المحور يمكننا أن نخلص إلى النقاط التالية والتي توضح أهم السمات والخصائص المميزة لمفهوم الأمن القومي:

- الأمن القومي مزيج من القدرة الشاملة للدولة والقوة المؤثرة لها وحسن الجوار والعلاقات الدولية المبنية على التحالف والتكامل والتعاون.
- يتعلق الأمن القومي بالوطن ومصيره ومن ثم فإن كل ما يتصل بإضعاف الوطن والنيل من عافيته يدخل في صميم الأمن القومي، لذلك فإن الأمن القومي أمر يتجاوز بكثير طاقة ووظيفة وحدود أجهزة الأمن (عامر، عادل، ٢٠١٣، ص: ٢، ١٠).
- ينصرف الأمن القومي إلي كافة الأبعاد العسكرية وغير العسكرية (السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.. الخ) التي تشكل مقدرات الدولة والتي من شأنها التأثير على أمنها القومي. (بدير، إنجي جمال الدين عبد المعطي، ٢٠٠٨، ص: ٤٤).

- للأمن القومي جانبانِ الأول: جانب موضوعي يمكن تحديد مكوناته وعناصره والتعبير عنه كمياً والجانب الثاني: معنوي يتعلق بالروح المعنوية ومدي ارتباط الشعب بالنظام.
- الأمن القومي حقيقة نسبية وليست مطلقة، فالأمن المطلق لدولة ما هو التهديد المطلق لدول أخري. (أبو عيش، إيهاب إبراهيم السيد، ٢٠١٤، ص: ٣٤).
- إن مفهوم الأمن القومي متغير ومتطور وهو موكول إلى تغير الظروف والمراحل التاريخية والمعطيات الاقتصادية والاجتماعية، ونوعية التهديدات التي تواجه الدولة.
- إن الأمن القومي ذو صبغة دفاعية وبناءة حيث يهدفٍ في المقام الأول إلى الدفاع عن كيان الدولة والحفاظ على سلامتها، وهو أيضاً مفهوم بناء يهدف إلى تحقيق غاية سامية وهي الحفاظ على أمن الشعب وأمن الدولة وتحقيق التعايش السلمي بينها وبين غيرها من الدول في إطار الفهم الثابت لنسبية مفهوم الأمن. (غيطاس، جمال محمد، ٢٠٠٧، ص: ١٧ -١٨).
- يمثل الأمن القومي محور التقابل بين السياسة الداخلية والسياسة الخارجية، لأنه يسعي لحماية الجسد السياسي الداخلي من منطلق السياسة الخارجية.
- الأمن القومي يمثل في الواقع المحور الحقيقي الذي يسمح بخلق الترابط والتكامل والتماسك بين القيم الجماعية والقيم الفرديةٍ.
- يختلف مفهوم الأمن القومي من دولة لأخرى تبعاً للطبيعة السياسية والاقتصادية والجغرافية للدولة، فالأمن القومي كأي مصطلح أو مفهوم لا يمكن التوصل إلى تحديد دقيق له خارج نطاق المكان والزمان الذي يتحرك في مداره ومن ثم فإن لكل دولة تعريف خاص بها للأمن القومي.
- إن تنمية الوعي بالأمن القومي يقتضي تزويد المواطنين بالحقائق السياسية الوطنية وما يحدث في الجوار وعلى المستوي الإقليمي بل والعالمي، وأيضا تزويدهم بالحقائق التي تتعلق بالمفردات الجيوسياسية ليكونوا قادرين على إدراك مصادر تهديد الأمن القومي بكافة أشكالها وتقييم احتمالاتها ودرجة خطورتها وبالتالي يتسنى لهم اتخاذ القرارات المناسبة للتعامل مع هذه التحديات بما يضمن تحقيق أفضل درجات تأمين الدولة وحمايتها. (الأسطل، كمال، ٢٠١١، ص: ٢٧، ٤٠، ٦٤).

- **المحور الثالث: التفكير السياسي [المفهوم، المهارات، الأهمية، العلاقة]**
- **مفهوم التفكير السياسي:**

منذ نشأة الجماعة الإنسانية وجه الفلاسفة والمفكرون جل اهتمامهم إلى دراسة كيفية تنشئة الفرد نفسياً وعقلياً للإسهام في الحياة السياسية وذلك من خلال تزويده بالمعلومات والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والقيم التي تؤهله

للانخراط في حياة مجتمعة والإيمان بأهدافه بكل ما تحمله تلك الأهداف من قيم سياسية عليا.

ويعد التفكير السياسي أحد أنماط التفكير التي تفرضها متطلبات الحياة السياسية في ظل التحديات والتطورات المستمرة على الساحة السياسية المحلية والعالمية فهذا النوع من التفكير ذو أهمية في مساعدة الفرد على التكيف مع عالمه الخارجي ومتابعه التغيرات السياسية والمشاركة الفعالة فيما يُثار من قضايا جدلية على الساحة السياسية (عمران، خالد عبد اللطيف محمد و إسماعيل، نجاه عبده عارف، ٢٠١٤، ص: ٢٧).

ويُعرف التفكير السياسي بأنه مجموعة من الأفكار والمبادئ والآراء السياسية التي تعاقب المفكرون من الناحية التاريخية في طرحها طبقا لاحتياجات مجتمعاتهم وظروفهم التي تأثروا بها وعاشوا فيها. (معهد البحرين للتنمية السياسية،٢٠١٣،ص:١).

كما **يُعرف** بأنه عملية يختبر الفرد من خلالها العديد من الرؤى الموضحة في النظريات السياسية المختلفة والمتعلقة ببعض المسائل السياسية والاجتماعية المهمة وذلك بهدف الوصول إلى رؤية شاملة للحياة السياسية من خلال الإجابة عن الأسئلة المطروحة للنقاش السياسي. (ديلو، ستيفن، ٢٠٠٨، ص: ٤٠).

ويُعرف أيضاً بأنه عبارة عن نشاط يقوم به عقل الإنسان يتم من خلاله فهم الآراء والمبادئ والأفكار ويتناول دراسة موضوعات سياسية كالحرية والعدالة والملكية والحقوق والقانون ومن ثم فهو بمثابة أيدلوجية تؤسس للعمل السياسي. (العقلة، إحسان، ٢٠١٥، ص:١).

- **مهارات التفكير السياسي**:

ينشغل الأفراد بالتفكير السياسي عندما يبحثون في تحديد أي الأفكار السياسية تقدم وعودا أكثر وأي الحلول السياسية تستجيب أفضل من غيرها لتحديات بعينها، وأيه أنظمة سياسية تكون الأفضل في تلبية حاجاتهم (ديلو، ستيفن، ٢٠٠٨، ص: ٣٨) فالهدف من التفكير السياسي هو إيجاد الطرق الجيدة واللائقة للعمل السياسي وإدارة المجتمع ومن ثم يرتبط التفكير السياسي بالعديد من المهارات العقلية التي يمارسها الفرد ويستخدمها عن قصد في تناوله للقضايا والموضوعات السياسية وذلك بهدف الوصول إلى رؤية شاملة للحياة السياسية تمكنه من فهم واقع سياسي أو اجتماعي معين.

إلا أنه ونظراً لحداثة هذا المصطلح على الساحة التربوية فهناك ما يشبه الندرة في الدراسات التي تناولت مهارات التفكير السياسي وهو ما يدعم إجراء الباحثة لهذه الدراسة ومنها ما يلي:

حدد كل من خالد عمران ونجاه إسماعيل مهارات التفكير السياسي فيما يلي:

(مهارة التقصي، مهارة التدقيق أو التمحيص، التحكم في الأهواء الشخصية، التفاوض أو الإقناع) (عمران، خالد عبد اللطيف وإسماعيل، نجاه عبده، ٢٠١٤، ص: ٤٠ -٤١)

بينما يشير جورنيل وآخرون (Journell & et al.) إلى أن مهارات التفكير السياسي تتمثل فيما يلي:

[الحصول على المعلومات السياسية من مصادرها -فهم الجذور التاريخية للاتجاهات والقيم السياسية - التحليل النقدي للقرارات السياسية والسياسات العامة -مهارات المشاركة السياسية في الحياة المجتمعية].
(Journell & etal, 2015, p:31-32).

وباستقراء هذه الآراء وغيرها والتي تناولت طبيعة التفكير السياسي ومهاراته رأت الباحثة أنه لكي يتمكن الطالب من تكوين رؤية متكاملة للحياة السياسية في مجتمعة تمكنه من فهم مختلف الوقائع والأحداث السياسية من حوله ينبغي أن يستخدم المهارات التالية في تناوله لمختلف الظواهر السياسية:

- مهارة التتبع والتقصي
- مهارة تحليل القضايا والموضوعات السياسية
- مهارة تفسير القضايا والموضوعات السياسية
- مهارة إصدار الأحكام واتخاذ القرارات

وهذه هي المهارات التي تبناها البحث الحالي كمهارات للتفكير السياسي وفيما يلي توصيف لهذه المهارات:

- **مهارة التتبع والتقصي:** ويقصد بها قدرة الطالب على تحديد المصادر الرئيسة للحصول على المعلومات التي تتعلق بالقضية السياسية وتتبع الوقائع والأخبار والأحداث التي تتصل بها، وتقصي مدي أهمية وموثوقية تلك المصادر والوقائع والأخبار والأحداث السياسية.
- **مهارة تحليل القضايا والموضوعات السياسية:** ويقصد بها قدرة الطالب على تحديد القضية أو المشكلة السياسية موضع الدراسة وتحليلها لعناصرها الفرعية، وتحديد الافتراضات غير المعلنة والحكم على مدى تحري الموضوعية والبعد عن الأهواء الشخصية في تناول القضية السياسية.
- **مهارة تفسير القضايا والموضوعات السياسية:** ويقصد بها قدرة الطالب على رصد وتحديد الأبعاد المشتركة وأوجه الاختلاف بين القضية السياسية موضع الدراسة والقضايا والأحداث المرتبطة بها، وتفسيرها في ضوء الوقائع والشواهد، وإدراك النتائج المترتبة عليها.

- **إصدار الأحكام واتخاذ القرارات:** ويقصد بها قدرة الطالب على طرح تصورات وأفكار وحلول للظاهرة السياسية موضع الدراسة، وتقييم ووزن البدائل والحلول المطروحة، واتخاذ القرارات المناسبة حيالها.

- **الأهمية التربوية لتضمين مهارات التفكير السياسي في محتوي المناهج الدراسية:**

إن الاهتمام بالسياسة لم يعد مقصورا على المتخصصين في العلوم الاجتماعية أو المنشغلين بالسياسة فعالمنا المعاصر قد أصبح عالما سياسيا إلى الدرجة التي تجعل من الصعب على الإنسان أن يقف منعزلا عن الأمور السياسية التي تدور على نطاق واسع في الحياة اليومية حتى أن بعض الدارسين يصفون الإنسان بأنه إنسان سياسي (أحمد، صفاء محمد علي، ٢٠٠٥، ص: ٥٨).

ومن هذا المنطلق أصبح التفكير السياسي هدفاً ومطلباً تربوياً على القائمين على العملية التعليمية العمل على تنمية مهاراته وإدراجها ضمن قوائم الأهداف الرئيسة لمختلف المراحل التعليمية والمناهج الدراسية، وترجع أهمية تنمية مهارات التفكير السياسي لدى الطلاب إلى النقاط التالية:

- يزود الطالب بالمفاتيح والأدوات الأساسية لفهم الظواهر السياسية والمفاهيم والقضايا التي شغلت التفكير السياسي وتطورها في العصور المختلفة.
- يسهم في بناء العقلية المنهاجية للطالب حيث يتيح له الربط بين الفكر والإطار الزمني والمكاني والمجتمعي، وتحليل التفاعل بين الأفكار عبر العصور وبين الأطر الحضارية (مجاهد، حورية توفيق، ٢٠٠٨، ص: ٣٠).
- يحفز الطالب على التفكير المتعمق في القضايا، والوعي المنظم بالواقع السياسي من حوله، حيث يتناول التفكير السياسي الإجابة عن الأسئلة الأساسية للمجتمع حول المسائل السياسية والاجتماعية الهامة أسئلة من قبيل (من الذي يجب أن يحكم البلاد؟ ولماذا يجب إتباع الحكومة؟ وكيف يمكن اتخاذ القرار الصحيح في إدارة المجتمع؟).
- يكرس الوعي بأهمية العقل النقدي حيث يهدف إلى تنمية قدرة الطلاب على فهم وتفسير وتحليل الأحداث السياسية الجارية في المجتمع، والتقصي والتدقيق في كل ما يرد إلى أذهانهم من معلومات سياسية وإصدار الأحكام الموضوعية حيال القضايا والظواهر السياسية المختلفة.
- التفكير السياسي يجعل الطلاب ينخرطون في قضايا سياسية مهمة تسهم في تعميق القيم السياسية والوطنية لدي الطلاب ومن ثم يصبحون أكثر فعالية ونضجا على المستوي الاجتماعي والانفعالي مما قد يخفف من حدة التعصب والانغلاق والتطرف والعنف والانسحاب واللامبالاة وغيرها من الظواهر السلبية التي قد يعاني منها الشباب.

• **التفكير السياسي وعلاقته بالجغرافيا السياسية**:

الجغرافيا السياسية علم وصفي تحليلي يعالج العلاقات المكانية والحدود والموارد وكل ما يتصل بالوحدة السياسية للدولة. (هارون، على أحمد، ٢٠١٣، ص: ٤٥) وباستقراء المجالات التي تتناولها الجغرافيا السياسية بالدراسة والتي أشرنا إليها سالفاً نجد أنها تتطابق مع الموضوعات التي يهتم التفكير السياسي ببحثها وإيجاد إجابات للتساؤلات التي تدور حولها حيث يتناول التفكير السياسي الأفكار الرئيسة حول القوة والسلطة ونشأة الدولة ودورها، والعلاقات السياسية بين الحاكم والمحكوم، وتقسيم أنظمة الحكم، والمشاركة السياسية، والعلاقات الدولية، هذا فضلا عن الأحداث والقضايا والمشكلات السياسية التي تشهدها الساحة السياسية المحلية والعالمية.

وتنتهج الجغرافيا السياسية الأسلوب العلمي في التحليل الجيوسياسي لمكونات الوحدة السياسية حيث تبدأ دراسة الجغرافيا السياسية بتحديد الظاهرة تحديداً دقيقاً مشكلة أم وحدة سياسية كاملة ثم تبدأ بملاحظتها منذ نشأتها الأولي حتى الوقت الحاضر للدراسة عن طريق الوثائق ومن خلال البيانات المعتمدة ثم تبدأ بالتحليل في محاولة لطرح خيارات معينة قد تشكل في مسارها العام إطاراً علمياً للتعاطي مع الظاهرة موضع الدراسة. (السماك، محمد أزهر، ٢٠١٣، ص: ٤١).

وباستقراء هذه الخطوات التي تنتهجها الجغرافيا السياسية في تناولها لمجالات دراستها والأهداف التي تسعي إلى تحقيقها والتي أشرنا إليها سالفاً نجد أنها تعكس إلى حد كبير مهارات التفكير السياسي والتي نهدف من وراء تنميتها لدي الطلاب إلى تدريبهم على إعمال عقولهم في كل ما يدور حولهم من قضايا وظواهر سياسية وذلك من خلال تنمية قدرتهم على تحديد المصادر اللازمة للحصول على المعلومات وتتبع الوقائع والأحداث التي تتصل بالقضية السياسية وتقصي مدي أهميتها وموثوقيتها، وتحليل القضية وإدراك أسبابها واستخلاص النتائج المترتبة عليها وتفسيرها في ضوء الشواهد والوقائع المرتبطة بها، وطرح التصورات والحلول الممكنة واتخاذ القرارات المناسبة حيالها. ومن ثم وفي ضوء ما سبق تعد الجغرافيا السياسية من أنسب الفروع المعرفية لتنمية مهارات التفكير السياسي.

• **المحور الرابع**: **القيم الوطنية [المفهوم-الأبعاد-الأهمية-العلاقة]**

• **مفهوم القيم الوطنية**

تشكل القيم الملامح الأساسية لضمير المجتمع ووجدانه، حيث يحكم النظام القيمي توجهات المجتمع وسلوكيات أفراده، ويضمن له شخصية تميزه عن غيره من المجتمعات، فالقيم هي التي تشكل اتجاهات الاختيار التي يتجه نحوها الفعل، والمعايير التي تجعل الفعل صوابا أو خطأ هذا فضلا عن دورها في الحفاظ

على وحدة البناء الاجتماعي وتماسكه، وتأتي القيم الوطنية على رأس التصنيفات المختلفة للقيم والتي ينبغي العمل على غرسها وتنميتها لدي الناشئة للحفاظ على هوية المجتمع وولاء أفراده وانتمائهم له في ظل تحديات العولمة والثورة التكنولوجية التي تحاول طمس ملامح الهوية الثقافية وتفريغها من مضمونها العربي والإسلامي.

وتُعرف القيم الوطنية بأنها مجموعة المعايير والأحكام والمعتقدات التي تعمل كموجهات للسلوك، وضوابط للتفكير الناجم عن التفاعل بين الإنسان ووطنه وما ينشأ عن هذا التفاعل من الالتزام بالحقوق والواجبات في شتي مناحي الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والقانونية والثقافية، وما يتضمنه ذلك من قيم الولاء والانتماء والشهادة والتضحية وترجمة ذلك إلى مواقف سلوكية ومهارات أدائية وصولا إلى تكوين المواطن الصالح. (مساعدة، حسام محمد عقله، ٢٠٠٦، ص: ١٠).

كما **تُعرف** بأنها مجموعة القيم التي تعكس انتماء الطالب لوطنه، والوعي بالأمور الوطنية والاجتماعية والبيئية والاقتصادية، والانفتاح على الثقافات الأخرى والإيمان بالوحدة الوطنية والتسامح مع الآخرين، واتصافه بالقيم الأخلاقية الحميدة والمسئولية الاجتماعية تجاه نفسه ومجتمعه ووطنه. (سعد الدين، هبه فيصل، ٢٠١٣، ص: ٧٤٣)

وتُعرف أيضاً بأنها مجموعة الأفكار والتصورات التي حددها المجتمع وارتضاها والتي من شأنها خلق مواطنين صالحين، واعين لحقوقهم وواجباتهم، مضطلعين بالأدوار المعقودة عليهم تجاه وطنهم، في المجالات السياسية والاجتماعية، والاقتصادية والثقافية بوعي وبصيرة، ومن خلال ممارسات عملية وتفاعل إيجابي مع هذه الأدوار (العيسري، حمود بن على، ٢٠٠١، ص: ٢٦)

- **أبعاد القيم الوطنية ومؤشراتها**:

تعد القيم من أهم مقومات المجتمع، فهي من المفاهيم الجوهرية التي تمس العلاقات الإنسانية بكافة صورها في جميع ميادين الحياة وقد شغل موضوع القيم اهتمام المفكرين والباحثين على اختلاف انتماءاتهم العلمية والأيدلوجية في محاولة منهم للكشف عن طبيعة القيم وملامحها وأبعادها ومعايير تصنيفها، ودورها كمتغير له أهميته في مختلف نواحي الحياة.

وفيما يلي تفصيل لبعض تلك الآراء فيما يتعلق بأبعاد القيم الوطنية موضع اهتمام البحث الحالي:

حدد كل من أحمد نايف وإسراء نايف القيم الوطنية في خمسة مجالات هي [القيم الوطنية السياسية، القيم الوطنية الاقتصادية، القيم الوطنية الثقافية،

القيم الوطنية الاجتماعية، القيم الوطنية الجمالية]. (الصرايرة، أحمد نايف والصرايره، إسراء نايف، ٢٠١٤، ص: ٨٥٧).

في حين يشير كل من محمد حميدان وريما عيسي إلى أن القيم الوطنية يمكن توزيعها على أربعة مجالات هي: المجال السياسي، والمجال الاجتماعي، والمجال الاقتصادي، والمجال الفكري. (العبادي، محمد حميدان والغيشاني، ريما عيسي، ٢٠١١، ص: ١٥٨٦).

وفي هذا السياق تري هبة فيصل ان القيم الوطنية تتضمن عده أبعاد تتمثل في: البعد الوطني، البعد الاجتماعي، البعد البيئي، البعد الاقتصادي. (سعد الدين، هبه فيصل، ٢٠١٣، ص: ٧٤٧).

بينما يري وصفي عقيل أن هناك مجموعة من الجوانب التي تتضح من خلالها القيم الوطنية وهي على النحو التالي: الجانب الوجداني، الجانب القانوني، الجانب السياسي، الجانب الاجتماعي -الاقتصادي. (عقيل، وصفي، ٢٠١٤، ص: ٨١٢ -٨١٣) .

وباستقراء هذه الآراء وبمراجعة القيم الفرعية التي تندرج تحت مجالات القيم الوطنية سالفة الذكر ارتأت الباحثة أنه يمكن تناول القيم الوطنية في ضوء ثلاث أبعاد رئيسة هي: الولاء والانتماء الوطني، المسئولية المدنية، المشاركة المجتمعية (المدنية -السياسية) وفيما يلي توصيف لهذه الأبعاد:

- **الولاء والانتماء الوطني:** يقصدٍ به شعور داخلي يجعل الفرد فخوراً ومعتزاً بوطنه، متمسكا بهويته، مستعداً للتضحية والفداء في سبيله، مؤثراً ومفضلاً للمصلحة الوطنية على مصلحته الخاصة، رافضاً تبعيته، مؤمناً بوحدته الوطنية، مُحترماً لحقوق الآخرين فيه ورافضا للتعصب بكل أشكاله.
- **المسئولية المدنية:** ويقصد بها إيجابية الفرد وشعوره بالمسئولية تجاه وطنه والتي تنعكس سلوكاً يتمثل في المحافظة على مرافق الدولة وممتلكاتها، القبول بالمسئوليات الموكلة إليه، الالتزام بالواجبات التي يقرها الدستور والقانون، الإخلاص في العمل، احترام القوانين والأنظمة، الترشيد في الاستهلاك، التزام السلوك الصحيح في المطالبة بالحقوق.
- **المشاركة المجتمعية [المدنية -السياسية]:** ويقصد بها اكتساب الفرد اتجاها إيجابياً نحو التعاون والعمل المشترك، التطوع والمشاركة في الخدمة العامة، احترام العمل بمختلف صوره، الإيمان بالمبادئ الديمقراطية، القبول بالتنوع والتعدد والاختلاف مع الآخر، المشاركة في الحراك والعمل السياسي ومن ثم المشاركة الواعية والفعالة في تنمية المجتمع والنهوض به في مختلف المجالات.

- **الأهمية التربوية لتنمية القيم الوطنية:**

تزايدت أهمية القيم الوطنية في الألفية الثالثة للحفاظ على وحدة الهوية الاجتماعية الوطنية وتماسكها في ظل تحديات العولمة والتغيرات العالمية التي

تستهدف القيم المجتمعية وخصوصاً الوطنية، فالهوية الوطنية هي حجر الزاوية في بناء صرح الأوطان مما يفرض على أجهزة الدولة ومؤسساتها ووسائلها العمل على تعميق مفهوم الوطنية فكراً ومنهجاً وسلوكاً وأساليباً، وتنفرد المدرسة عن غيرها بالمسئولية الكبيرة في تنمية القيم الوطنية وتشكيل شخصية المواطن والتزاماته وتزويده بالمعرفة والمهارات اللازمة من أجل المواطنة الصالحة (سعد الدين، هبه فيصل، ٢٠١٣، ص: ٧٤٠)، ويمكن تلخيص الأهمية التربوية لغرس وتنمية القيم الوطنية لدي الطلاب ببثها عبر المناهج الدراسية في النقاط التالية:

- إن القيم هي التي ترقي بالإنسان إلى أسمي درجات الإنسانية، وبدونها يفقد المجتمع المبادئ والأصول والقوانين التي تنظم حياته، كما لا يمكن لأي مجتمع أن ينشئ نهضة أو ينمي وعياً دون تطعيم عقول أبنائه بالفكر الإنساني والقيم الروحية والمثل العليا (العسيري، حمود بن على، ٢٠٠١، ص: ١٢).
- إن دراسة القيم تعد ضرورية ولازمة على المستويين الفردي والجماعي، فعلي المستوي الفردي نجد أن الفرد في حاجة ماسة إلى نسق قيمي يعمل بمثابة موجه لسلوكه وطاقاته، أما على المستوي الجماعي فإن ذلك يبدو في حاجة أي تنظيم اجتماعي إلى نسق للقيم يتضمن أهداف المجتمع ومثله العليا.
- للقيم دور هام في توجيه ميول الأفراد واهتماماتهم نحو أيدلوجية سياسية أو دينية أو اجتماعية، ولذلك فمن الضروري أن تضطلع المؤسسات التربوية وعلى رأسها المدرسة بمسئولية البناء القيمي للأفراد وذلك بترجمة القيم وخصوصاً الوطنية منها إلى أهداف وسلوكيات يكتسبها الطلبة عبر المناهج الدراسية.
- تعد القيم ركيزة أساسية في بناء المناهج الدراسية حيث يتحقق خلال هذه المناهج التوازن الذي يستهدفه المجتمع في تكوين شبابه في النواحي الوجدانية والثقافية، ويؤدي فقدان هذا التوازن بين هذه القيم والتحصيل الدراسي إلى خلق جيل مضطرب يعاني من التناقض بين ما يحصله من علوم وبين حقيقة الاتجاهات والقيم، لذا ينبغي أن تركز التربية من الناحية القيمية على تكوين اتجاه إيجابي نحو القيم المستهدفة. (مساعدة، حسام محمد عقلة، ٢٠٠٦، ص: ٢، ٤، ٦)
- إن ترسيخ القيم الوطنية لدي الطلاب في مختلف المراحل التعليمية يعد بمثابة السلاح الأفضل في مواجهة الغزو الثقافي، فكلما كانت القيم الوطنية متأصلة في نفوس الناشئة تحولت إلى سلوك حقيقي وأصبحت سمة بارزة في حياة الشعوب التي تعيش معركة الوجود والاستمرارية وتتنافس على ريادة البشرية وفرض هيمنتها بما تتحلي به من القيم الإنسانية (سعد الدين، هبة فيصل، ٢٠١٣، ص: ٧٤١).

• **الجغرافيا السياسية ... والقيم الوطنية**:

تتضح العلاقة بين الجغرافيا السياسية والقيم الوطنية من خلال استعراضنا لمفهوم السياسة العليا للدولة والتي تُعرف بأنها السياسة التي تعبر عن العقد الاجتماعي السائد في المجتمع وعن ثوابته وقيمة وأيديولوجيته وأهدافه الكبرى ورؤية النخبة الحاكمة للأرض والشعب والحدود وهوية العدو وهوية الصديق. (إبراهيم، عصام محمد، ٢٠١١، ص: ٣٦) وبنظره تحليلية لهذا المفهوم نجد أن القيم العليا للدولة ومن بينها القيم الوطنية أحد أركان هذه السياسة ومن ثم تعد الجغرافيا السياسية أحد الأدوات التي تستخدم في تحديد هذه القيم وفي تحديد خطط وإستراتيجيات تحقيقها وذلك باعتبارها من أهم الأدوات التي يعتمد عليها صانع القرار السياسي في رسم السياسة العليا للدولة كما أوضحنا سالفاً.

• **أدوات البحث وإجراءاته**:

للإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق ما يرمى إليه من أهداف، قامت الباحثة بالخطوات التالية:

• **أولاً: إعداد قائمة بأبعاد الأمن القومي ومؤشراتها الواجب توافرها في مقرر الجغرافيا السياسية لطلاب المرحلة الثانوية وذلك علي النحو التالي**:

• **الهدف من القائمة**:

هدفت هذه القائمة إلي تحديد أبعاد الأمن القومي ومؤشراتها التي يجب تضمينها في مقرر الجغرافيا السياسية لطلاب الصف الثالث الثانوي.

• **مصادر إعداد القائمة**:

تم إعداد القائمة في ضوء المصادر التالية:

- المستويات المعيارية والأهداف العامة لمناهج الجغرافيا في المرحلة الثانوية عامة ومنهج الجغرافيا السياسية خاصة التي حددتها وزارة التربية والتعليم المصرية.
- الأدبيات المتخصصة والدراسات السابقة التي تناولت الأمن القومي.
- الدراسة النظرية للبحث الحالي والتي تناولت في أحد محاورها الأمن القومي.

• **وصف القائمة**:

في ضوء المصادر السابقة تم إعداد قائمة بأبعاد الأمن القومي وقد اشتملت القائمة على ست أبعاد رئيسة هي البعد (الجيوبولتيكي، السياسي، الاقتصادي، الاجتماعي والديموجرافي، الثقافي، العسكري). ويندرج تحت كل منها عدد من المؤشرات التي يمكن الاستناد إليها عند تناول البعد ومعالجته في المحتوى الدراسي.

• **صدق القائمة**:

بعد الانتهاء من إعداد القائمة في صورتها المبدئية تم عرضها على مجموعة من المحكمين، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات المقترحة لتصل القائمة إلي الصورة النهائية (ملحق٢).

• **ثانياً: تحديد مدى تضمين مقرر الجغرافيا السياسية الحالي لأبعاد الأمن القومي ومؤشراتها وذلك من خلال تحليل محتوى المقرر علي النحو التالي**:

• **هدف التحليل**:

تهدف عملية تحليل محتوى مقرر الجغرافيا السياسية لطلاب الصف الثالث الثانوي إلي حصر تكرارات أبعاد الأمن القومي ومؤشراتها.

• **تصميم أداة التحليل**:

أعدت الباحثة قائمة بأبعاد الأمن القومي ومؤشراتها وقد تم الالتزام بإعداد أداة التحليل في ضوء القائمة، وتتكون هذه القائمة من ست أبعاد رئيسة للأمن القومي هي البعد (الجيوبوليتكي، السياسي، الاقتصادي، الاجتماعي والديموجرافي، الثقافي، العسكري) ويندرج تحت كل منها عدد من المؤشرات الفرعية.

• **إجراءات التحليل**:

التزمت الباحثة بالإجراءات التالية:

- **تحديد فئة التحليل**: استخدمت الباحثة قائمة أبعاد الأمن القومي وما تحتوى عليه من أبعاد رئيسة ومؤشرات فرعية تندرج تحتها كفئات التحليل.
- **تحديد وحدة التحليل**: تم استخدام الفقرة كوحدة للتحليل، لأنها تناسب طبيعة الدراسة الحالية، كما أنها الوحدة الطبيعية للمعني من ناحية أخرى.
- **تحديد وحدة التعداد**: تم استخدام التكرار كوحدة للتعداد فعند ظهور فقرة تشير إلي عنصر من عناصر القائمة يعطى تكرار (/) وذلك في خانة التكرارات وتسجيلها في جداول خاصة.
- **تحديد عينة التحليل**: تتمثل عينة التحليل فيمايلي:
  - ✓ الأهداف الخاصة بمقرر الجغرافيا للصف الثالث الثانوي بعنوان "الجغرافيا السياسية" للعام الدراسي ٢٠١٦ -٢٠١٧م
  - ✓ محتوى مقرر الجغرافيا للصف الثالث الثانوي بعنوان "الجغرافيا السياسية" للعام الدراسي ٢٠١٦ -٢٠١٧م
  - ✓ استبعاد العناوين الرئيسة عند التحليل.

• **ثبات التحليل**:

لكي تتأكد الباحثة من ثبات التحليل قامت بمايلي:

- تحليل الأهداف ومحتوى المقرر مرتين بفاصل زمني شهرين من تاريخ إنتهاء التحليل الأول.
- حساب معامل ثبات تحليل الأهداف والمحتوى عن طريق حساب معامل الاتفاق بين التحليل الأول والثاني باستخدام معادلة هولستي.
- بلغ معامل الثبات (٠.٩٠) وهو معامل ثبات مرتفع يشير إلي ثبات أداة التحليل وصلاحيتها للاستخدام.

- **نتائج التحليل**:

أسفر تحليل المحتوى (ملحق ٣) عن الآتي:

- **أولا: بالنسبة للأهداف الخاصة بالمقرر**.

- بلغ عدد أهداف موضوعات المحتوي (١١٧) هدف.
- بلغ العدد الكلي للأهداف التي انطبقت عليها بعض بنود القائمة (٣٩) هدفاً بنسبة (٣٣.٦٪)، وذلك على النحو التالي:

✓ البعد الجيوبولتيكي للأمن القومي: بلغ عدد الأهداف التي انطبقت عليه (٩) أهداف بنسبة (٧.٩٪) انطبقت علي (٥بنود) من أصل (٧ بنود) يشملها هذا البعد.

✓ البعد السياسي للأمن القومي: بلغ عدد الأهداف التي انطبقت عليه (٦) أهداف بنسبة (٥.١٪)، انطبقت على (بند واحد) من أصل (٨ بنود) يشملها هذا البعد.

✓ البعد الاقتصادي للأمن القومي: بلغ عدد الأهداف التي انطبقت عليه (٧ أهداف) بنسبة (٦٪) انطبقت على (بندين) من أصل (١٤ بند) يشملها هذا البعد.

✓ البعد الاجتماعي والديموجرافي للأمن القومي: بلغ عدد الأهداف التي انطبقت عليه (١٣) هدف بنسبة (١١.١٪) انطبقت علي (٦بنود) من أصل (١١ بند) يشملها هذا البعد.

✓ البعد الثقافي للأمن القومي: لم تعكس أهداف المنهج هذا البعد في أي من بنوده.

✓ البعد العسكري للأمن القومي: بلغ عدد الأهداف التي انطبقت عليه (٤) أهداف بنسبة (٣.٤٪) انطبقت على (بند واحد) من أصل (٩ بنود) يشملها هذا البعد.

نستخلص مما سبق: أنه على الرغم من أن النسبة الكلية للأهداف التي انطبقت عليها بعض بنود القائمة تعد نسبة عالية (٣٣.٦) إلا أنها لم تعكس سوى (١٦) بنداً فقط من أصل (٥٢) بنداً تشملها القائمة هذا فضلاً عن أن التطابق بين أهداف المنهج الحالي وبنود القائمة هو تطابق شكلي في المصطلحات فقط وليس في مضمون البند، فبنود القائمة تتعلق بأبعاد الأمن القومي المصري.

- بلغ عدد الأهداف التي تطرقت للشأن المصري (٣ أهداف) فقط ولم تعالج بأي صورة في المحتوى.

• **ثانياً: بالنسبة لمحتوى المقرر:**

- بلغ عدد فقرات المحتوى (٢٦٣) فقرة.
- بلغ العدد الكلي للفقرات التي انطبقت عليها بعض بنود القائمة (٨٨) فقرة بنسبة (٣٣.٤٪) وذلك علي النحو التالي:
  - ✓ البعد الجيوبوليتكي للأمن القومي: بلغ عدد الفقرات التي انطبقت عليه (٢٤) فقرة بنسبة (٧.٦٪).
  - ✓ البعد السياسي للأمن القومي: بلغ عدد الفقرات التي انطبقت عليه (١٠) فقرات بنسبة (٣.٩٪).
  - ✓ البعد الاقتصادي للأمن القومي: بلغ عدد الفقرات التي انطبقت عليه (١٤) فقرة بنسبة (٥.٤٪).
  - ✓ البعد الاجتماعي والديموجرافي للأمن القومي: بلغ عدد الفقرات التي انطبقت عليه (٣٤) فقرة بنسبة (١٣٪).
  - ✓ البعد الثقافي للأمن القومي: لم تعكس فقرات المحتوى هذا البعد في أي بند من بنوده.
  - ✓ البعد العسكري للأمن القومي: بلغ عدد الفقرات التي انطبقت عليه (٦) فقرات بنسبة (٢.٣٪).

نستخلص مما سبق: أنه على الرغم من أن النسبة الكلية للفقرات التي انطبقت عليها بعض بنود القائمة تعد نسبة عالية (٣٣.٤) إلا أنها لم تعكس سوى (٢٥) بنداً فقط من أصل (٥٢) بنداً تشملها القائمة.

- لم يتطرق المحتوى للشأن المصري سوى في بعض الكلمات القليلة للاستشهاد بها كمثال عند الإشارة لأحد عناصر المحتوى وهذا من وجهه نظري يعد من أبرز جوانب القصور في هذا المحتوى والذي كان من الممكن أن يوظف طبقاً لطبيعته في تحقيق العديد من الأهداف الحيوية التي تقتضيها مواجهة التحديات التي يشهدها المجتمع المصري بعد ثورتي ٢٥ يناير و٣٠ يونيه، ومنها:
  - ✓ تشكيل وعي وطني بأبعاد الأمن القومي وعوامل ومصادر تهديدها وكيفية مواجهتها.
  - ✓ تعميق مستوى الانتماء والولاء وتشكيل السلوك الإيجابي للمواطن تجاه وطنه.
  - ✓ تهيئة الطلاب لتحمل مسئوليتهم كمواطنين في الحفاظ على الأمن بمفهومه الشامل.

- ✓ تصحيح المفاهيم الخاطئة التي تتعلق ببعض الموضوعات والقضايا السياسية الشائكة حتى لا يقع طلابنا شباب المستقبل فريسية للأفكار المغلوطة والتيارات الهدامه.
- ✓ تنمية المهارات السياسية التي تؤهلهم لفهم الواقع السياسي والتعاطى مع متغيراته ومن ثم فالحاجة ملحة لتطوير مقرر الجغرافيا السياسية في ضوء أبعاد الأمن القومي.

- **ثالثاً: إعداد قائمة بمهارات التفكير السياسي اللازم تنميتها لدى طلاب الصف الثالث الثانوي وذلك علي النحو التالي:**

- **الهدف من القائمة:**

هدفت هذه القائمة إلي تحديد مهارات التفكير السياسي اللازم تنميتها لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.

- **مصادر إعداد القائمة:**

تم إعداد القائمة في ضوء المصادر التالية:

- ◄◄ الأدبيات المتخصصة والدراسات السابقة التي تناولت التفكير السياسي.
- ◄◄ الدراسة النظرية للبحث الحالي والتي تناولت في أحد محاورها التفكير السياسي.

- **وصف القائمة:**

في ضوء المصادر السابقة تم إعداد قائمة بمهارات التفكير السياسي وقد اشتملت القائمة علي أربع مهارات رئيسة يندرج تحت كل منها ثلاث مهارات فرعية وهي علي النحو التالي: مهارة (التتبع والتقصي، تحليل القضايا والموضوعات السياسية، تفسير القضايا والموضوعات السياسية، إصدار الأحكام واتخاذ القرارات).

- **صدق القائمة:**

بعد الانتهاء من إعداد القائمة في صورتها المبدئية تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين لاستطلاع أرائهم حولها، وقد قامت الباحثة بتعديل القائمة وفقا لأرائهم ومقترحاتهم لتصل لصورتها النهائية (ملحق٤).

- **رابعاً: إعداد قائمة بأبعاد القيم الوطنية ومؤشراتها اللازم تنميتها لدى طلاب الصف الثالث الثانوي وذلك على النحو التالي:**

- **الهدف من القائمة:**

هدفت هذه القائمة إلي تحديد أبعاد القيم الوطنية ومؤشراتها اللازم تنميتها لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.

- **مصادر إعداد القائمة:**

تم إعداد القائمة في ضوء المصادر التالية:

- الأدبيات المتخصصة والدراسات السابقة التي تناولت القيم الوطنية.
- الدراسة النظرية للبحث الحالي والتي تناولت في أحد محاورها القيم الوطنية.

• **وصف القائمة**:

في ضوء المصادر السابقة تم إعداد قائمة بأبعاد القيم الوطنية، وقد اشتملت القائمة على ثلاث أبعاد رئيسة يندرج تحت كل منها عدد من المؤشرات وهى على النحو التالي: الولاء والانتماء الوطني (ثمان مؤشرات) المسئولية المدنية (سبع مؤشرات) المشاركة المجتمعية (المدينة - السياسية) (ست مؤشرات).

• **صدق القائمة**:

تم عرض القائمة على المحكمين المختصين، وقامت الباحثة بإجراء التعديلات المقترحة لتصل القائمة إلي صورتها النهائية (ملحق ٥).

• **خامساً: إعداد الإطار العام للتصور المقترح لتطوير مقرر الجغرافيا السياسية في ضوء أبعاد الأمن القومي**:

استنادا إلي نتائج الدراسة التقويمية السابقة واعتماداً على قائمة أبعاد الأمن القومي ومؤشراتها، وقائمة مهارات التفكير السياسي وقائمة أبعاد القيم الوطنية ومؤشراتها اللازم تنميتها لدى الطلاب، قامت الباحثة بإعداد تصور مقترح لتطوير مقرر الجغرافيا السياسية تحت عنوان (جغرافية مصر السياسية وأمنها القومي)، وذلك على النحو التالي:

- تحديد عناوين وحدات المقرر.
- تحديد موضوعات وعناصر المحتوى العلمي.
- تحديد مخرجات التعلم لوحدات المقرر.
- تحديد استراتيجيات وأساليب التدريس.
- تحديد الأنشطة التعليمية (التقويمية - الإثرائية).
- تحديد مصادر التعلم.
- تحديد أساليب التقويم.

عُرض التصور المقترح على مجموعة من الخبراء والمتخصصين للحكم على صلاحيته وقد قامت الباحثة بتعديله في ضوء أرائهم ومقترحاتهم ليصل إلي صورته النهائية (ملحق٦).

• **سادساً: بناء وحدة من وحدات التصور المقترح وقد تضمن ذلك ما يلي**:

• **أ-إعداد الوحدة الدراسية (كتاب الطالب+ كراسة الأنشطة والتدريبات) وذلك على النحو التالي**:

• **اختيار موضوع الوحدة**:

اختارت الباحثة الوحدة الأولى من وحدات التصور المقترح والتي تأتي تحت عنوان: (الكيان السياسي للدولة المصرية) لتقوم ببنائها حيث ارتأت الباحثة أن

الموضوعات وعناصر المحتوى التي تشملها الوحدة تجعلها من أكثر وحدات التصور المقترح مناسبة لمعالجة متغيرات البحث التابعة بين طياتها.

- **تحديد الأهداف العامة للوحدة**:

تهدف وحدة (الكيان السياسي للدولة المصرية) إلي أن يكون الطالب قادراً على أن:

- يحدد عناصر القوة السياسية للدولة.
- يتعرف دلالات البعد الجيوبولتيكي من حيث مقومات الأمن القومي المصري.
- يعدد أنظمة الحكم المختلفة.
- يحدد مكونات وعناصرالنظام السياسي المصري.
- يحدد النتائج المترتبة على العلاقة بين السلطات العامة.
- يتعرف منظومة الحقوق التي كفلها الدستور المصري للمواطنين.
- يحدد الواجبات التي فرضها الدستور على المواطنين.
- يوضح الضمانات الأساسية لتفعيل منظومة الحقوق والواجبات.
- يفسر الازدياد الواضح للأهمية النسبية لمصادر التهديد الداخلي للأمن القومي.
- يعدد مصادر التهديدات الخارجية للأمن القومي.
- يحدد على خريطة العالم أهم مناطق الصراع السياسي.
- يوضح الدوائر الأمنية للأمن القومي المصري.
- يتعرف المشكلات السياسية التي تهدد أمن مصر القومي.
- يحدد وسائل تحقيق وحماية الأمن القومي في المجال الداخلي والخارجي.
- يكتسب مهارات التفكير السياسي.
- يكتسب القيم الوطنية التي تؤهله لأن يكون مواطناً صالحاً وعضواً فاعلاً في مجتمعه.

- **إعداد محتوى الوحدة ويتضمن ذلك ما يلي**:
- **تحديد أبعاد الأمن القومي التي تعالجها الوحدة**:

تناولت هذه الوحدة بعدين من أبعاد الأمن القومي وهما البعد الجيوبوليتكي والبعد السياسي وذلك للعلاقة التكاملية بين هذين البعدين في تحديد ورسم ملامح الكيان والوزن السياسي للدولة.

- **تحديد الموضوعات الرئيسة للوحدة**:

تم تحديد الموضوعات الرئيسة والفرعية للوحدة في ضوء قائمة أبعاد الأمن القومي ومؤشراتها (البعد الجيوبولتيكي، والبعد السياسي)، وقد قسمت الوحدة إلي أربع موضوعات رئيسة تتفرع إلي ستة عشر موضوعاً فرعياً يندرج تحتها العديد من العناصر التي تترجم مؤشرات الأبعاد المختارة.

- **صياغة محتوى الوحدة**:

قامت الباحثة بصياغة محتوى الوحدة وذلك من خلال الرجوع إلي العديد من الأدبيات المتخصصة ذات الصلة وقد راعت الباحثة في صياغتها للمحتوى مايلي:

- أن يعالج المحتوى جميع المؤشرات التي تندرج تحت كل من البعد الجيوبوليتكي والبعد السياسي للأمن القومي.
- أن يعالج المحتوى مهارات التفكير السياسي التي تبناها البحث الحالي وذلك من خلال إثراء الوحدة بالعديد من الأنشطة التي تستهدف تدريب الطلاب علي تلك المهارات.
- أن يعالج المحتوى أبعاد القيم الوطنية ومؤشراتها التي تبناها البحث الحالي وذلك أيضاً من خلال إثراء الوحدة بالعديد من الأنشطة التي تستهدف إلقاء الضوء على تلك القيم وإعمال العقل والتأمل في جدواها.
- معايير التنظيم الجيد من استمرارية وتتابع وتكامل بين موضوعات الوحدة.
- إعداد ملحق خاص بالأنشطة والتدريبات لتوفير المزيد من الفرص لتدريب الطلاب علي مهارات التفكير السياسي المستهدفة وتعميق فهمهم لموضوعات المحتوى.
- إعداد قائمة بالمراجع التي يمكن للطلاب الرجوع إليها.

- **استراتيجيات وأساليب التدريس**:

تم اختيار الاستراتيجيات والأساليب التدريسية التي تتناسب مع محتوى وطبيعة الوحدة، وقد تنوعت ما بين العصف الذهني، القضايا الجدلية، التساؤل الذاتي، اتخاذ القرار، التعلم التعاوني، الأحداث الجارية، حل المشكلات، الحوار والمناقشة.

- **الأنشطة التعليمية**:

تم إثراء الوحدة بالعديد من الأنشطة التعليمية والتي تنوعت ما بين أنشطة تقويمية **وإثرائيه**.

- **مصادر التعلم**:

تنوعت هي الأخرى ما بين كتاب الطالب، المكتبة المدرسية، شبكة المعلومات الدولية، وثيقة الدستور المصري، القراءات الخارجية، الخرائط الجغرافية.

- **أساليب التقويم**: **تنوعت ما بين**:

- تقويم بنائي/تكويني: في أثناء التدريس وذلك من خلال تنفيذ الأنشطة التعليمية التقويمية والإثرائية المقترحة، وأيضاً من خلال الأسئلة الشفهية.
- تقويم نهائي في نهاية الوحدة ويكون في صورة:
  - ✓ إختبارات تحريرية وشفهية لقياس الجوانب المعرفية في الوحدة.
  - ✓ اختبار مهارات التفكير السياسي لقياس الجوانب المهارية المستهدفه.

✓ مقياس القيم الوطنية لقياس الجوانب الوجدانية المستهدفه.

- **إعداد دليل المعلم وقد تضمن ما يلي:**
  - مقدمه الدليل
  - فلسفة المنهج ومنطلقاته وأهدافه
  - المحتوي الدراسي
  - مخرجات التعلم لموضوعات الوحدة
  - استراتيجيات وأساليب التدريس
  - الأنشطة التعليمية
  - مصادر التعلم
  - أساليب التقويم
  - خطة السير في تدريس موضوعات الوحدة
  - المراجع

تم عرض الوحدة (كتاب الطالب+ دليل المعلم) على مجموعة من الخبراء والمتخصصين للحكم على صلاحيتها للاستخدام التجريبي، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات المقترحة لتصل الوحدة إلي صورتها النهائية الصالحة للتطبيق (كتاب الطالب ملحق(٧) + دليل المعلم ملحق (٨)).

- **سابعاً: بناء أدوات البحث:**
- **(أ) بناء اختبار مهارات التفكير السياسي.**
- **الهدف من الاختبار:**

يهدف هذا الاختيار إلي:

- قياس مستوى اكتساب طلاب الصف الثالث الثانوي لمهارات التفكير السياسي موضع اهتمام البحث الحالي.
- قياس فاعلية التصور المقترح في تنمية مهارات التفكير السياسي لدى الطلاب.

- **إعداد مفردات الاختبار وتعديلها:**

يتكون الاختبار من (٤٠) مفرده من نوع المقال القصير التي تسمح للطلاب بإنتاج الإجابة، وقد تم صياغة مفردات الاختبار في صورة فقرات تعالج بعض الموضوعات والقضايا السياسية يعقبها أسئلة تتطلب تطبيقاً لمهارات التفكير السياسي المستهدفه، عُرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المختصين للحكم على صلاحيته، وقامت الباحثة بإحراء التعديلات اللازمة وفقاً لأرائهم.

- **تقدير درجات الإختبار:**

تم تحديد درجتان لكل سؤال حيث أن الأسئلة كانت ذات طبيعة مركبة وذلك فيما تتطلبه من الطلاب وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار (٨٠ درجة).

• **التجربة الاستطلاعية للاختبار**:

تم تطبيق الاختبار علي عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي بمدرسة أنشاص الرمل الثانوية المشتركة بإدارة بلبيس التعليمية وقد بلغت العينة (٣٠) طالبا وطالبة وذلك بهدف:

• **حساب زمن الاختبار**:

تم حساب زمن الاختبار من خلال المعادلة التالية:

$$\frac{\text{زمن إجابة الطالب الأول + زمن إجابة الطالب الأخير}}{٢} = \frac{٧٥+٥٥}{٢} = ٦٥ \text{ دقيقة}$$

• **حساب ثبات الاختبار**:

تم حساب ثبات الاختبار بإستخدام طريقة إعادة الاختبار وقد بلغ معامل الثبات (٠.٦٩) وهو معامل ثبات مرتفع مما يدل علي أن مفردات الاختبار تقيس ما وضعت لقياسه.

• **حساب صدق الاختبار**:

تم حساب صدق الاختبار بطريقتين هما:

- الصدق المنطقي عن طريق عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المختصين والذين أكدوا صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه.
- الصدق الذاتي للإختبار وذلك من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات وقد بلغ معامل الصدق الذاتي (٠.٨٣) وهو يمثل درجة عالية من الصدق الذاتي.

• **الصورة النهائية للإختبار**:

بعد إعداد مفردات الاختبار وتعديلها في ضوء آراء المحكمين وتقدير درجاته وتجربته استطلاعيا وضبطه إحصائيا تم التوصل لصورته النهائية(ملحق٩).

• **ب- بناء مقياس القيم الوطنية**:

• **الهدف من المقياس**:

يهدف هذا المقياس إلي:

- التعرف على درجة تحقق القيم الوطنية المستهدفة في هذا البحث لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.
- قياس فاعلية التصور المقترح في تنميه القيم الوطنية لدى الطلاب.

• **صياغة مفردات المقياس وتعديلها**:

تم صياغة مفردات المقياس في صورة عبارات جدلية تختلف، حولها وجهات النظر، تدور حول أبعاد القيم الوطنية ومؤشراتها التي تبناها البحث الحالي، وقد درجت الإجابة على عبارات المقياس تدريجا ثلاثيا وفقا لطريقة ليكرت

(دائماً - أحيانا - نادراً) لتحديد درجة انطباق العبارات على شعور الطالب وسلوكه تجاه بعض الموضوعات أو المواقف، عُرض المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين ، وتم تعديله وفقا لأرائهم.

- **تقدير درجات المقياس**:

بلغ عدد مفردات المقياس (٤٦) مفرده بعضها موجبة وبعضها سالبة وقد استخدمت طريقة ليكرت الثلاثية لتقدير استجابة الطلاب، وذلك بإعطاء العبارات الموجبة الدرجات التالية (دائما= ٣، أحيانا: ٢، نادرا=١)، ويتم إعطاء الدرجات السابقة بصورة عكسية في حالة العبارات السالبة.

- **التجربة الاستطلاعية للمقياس**:

تم تطبيق المقياس على عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي (٣٠ طالباً) بمدرسة أنشاص الرمل الثانوية المشتركة وذلك بهدف:

- **حساب زمن المقياس**:

تم حساب زمن المقياس من خلال المعادلة التالية:

$$\frac{\text{زمن إجابة الطالب الأول + زمن إجابة الطالب الأخير}}{٢} = \frac{٢٥+٤٥}{٢} = ٣٥ \text{ دقيقة}$$

- **حساب ثبات المقياس**:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق. وقد بلغ معامل الثبات (٠.٧٧) وهو معامل ثبات مرتفع.

- **حساب صدق المقياس**:

تم حساب الصدق بطريقتين هما:

- الصدق المنطقي عن طريق عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين.
- الصدق الذاتي وذلك من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وقد بلغ معامل الصدق الذاتي (٠.٨٨) وهو يمثل درجة عالية من الصدق الذاتي.

- **الصورة النهائية للمقياس**:

بعد صياغة مفردات المقياس وتعديلها وتقدير درجاته وتجربته استطلاعياً وضبطه إحصائياً، تم التوصل لصورته النهائية (ملحق ١٠).

- **إجراءات تطبيق تجربة البحث**:

للإجابة عن أسئلة البحث تم إجراء مايلي:

- **أولاً: تحديد عينة البحث والتصميم التجريبي**:

تم اختيار عينة البحث من طلاب الصف الثالث الثانوي بمدرسة إنشاص الرمل الثانوية المشتركة وذلك بواقع فصلين أحدهما كمجموعة ضابطة والآخر كمجموعة تجريبية وذلك في العام الدراسي (٢٠١٦/٢٠١٧)، حيث اتبعت

الباحثة التصميم التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين (التجريبية – الضابطة) مع القياس القبلي والبعدي، وقد بلغ إجمالي عدد الطلاب (٦٠) طالباً منهم (٣٠) كمجموعة تجريبية و(٣٠) كمجموعة ضابطة، وقد تم اختيار هذه العينة للأسباب السابق ذكرها في حدود البحث.

- **ثانياً: التطبيق القبلي لأدوات البحث:**

تم تطبيق أدوات البحث (اختبار مهارات التفكير السياسي - مقياس القيم الوطنية) تطبيقاً قبلياً على الطلاب عينة البحث وذلك بأن يكون التطبيق في الفصلين التجريبي والضابط في نفس اليوم بواقع اختيار واحد في اليوم، وللتأكد من تكافؤ المجموعتين قامت الباحثة بمقارنة نتائج التطبيق القبلي لأدوات البحث على المجموعتين وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١) قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لأدوات البحث

الاختبار	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
اختبار مهارات التفكير السياسي	٢٣.٠٠٠	٩.٧٩٠	٢٣.٦٦٦	٩.٣٧١	٠.٢٦٩	٠.٧٨٩
مقياس القيم الوطنية	٤٩.٦٦٦	١٠.٤١٦	٥٣.٣٣٣	١١.٠٩٠	١.٣٢٠	٠.١٩٢

يتضح من نتائج جدول (١) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لأدوات البحث مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

- **ثالثاً: تطبيق التصور المقترح (تنفيذ تدريس الوحدة):**

- تم تخصيص حصتين تمهيديتين للمجموعة التجريبية وذلك بهدف توضيح الغرض من الدراسة والتعريف بمتغيرات البحث.
- قامت الباحثة بتدريس الوحدة المعدة في ضوء أبعاد الأمن القومي لطلاب المجموعة التجريبية، وذلك بواقع ثلاث حصص أسبوعياً في الفترة من ٢٠١٦/١٠/٥م وحتى ٢٠١٦/١١/٢٠م في حين قام معلم الفصل بتدريس الوحدة المناظرة لها في المقرر الحالي (الوحدة الأولى: الدولة في الجغرافيا السياسية) لطلاب المجموعة الضابطة.

- **رابعاً: التطبيق البعدي لأدوات البحث:**

بعد الانتهاء من تنفيذ الوحدة تم تطبيق أدوات البحث تطبيقاً بعدياً على الطلاب عينة البحث.

- **خامساً: تحليل النتائج وتفسيرها:**

تم رصد نتائج تطبيق أدوات البحث بعدياً، ومعالجتها إحصائياً، وفيما يلي عرض لأهم النتائج التي تم التوصل إليها:

الفـرض الأول: يوجـد فـرق دال إحصـائياً بـين متوسـطي درجـات طـلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير السياسي لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (٢) قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير السياسي

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح.	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	٥٦.٠٠٠	١٠.٦٩٩	٥٨	٦.٦٤٦	٠.٠٠٠ دالة عند مستوى ٠.٠٥
الضابطة	٣٨.٨٣	٩.٢٥٥			

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة "ت" (٦.٦٤٦) وقيمة الدلالة (٠.٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) وهذا يعني وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير السياسي لصالح المجموعة التجريبية وبذلك يكون الفرض الأول قد ثبتت صحته.

الفرض الثاني: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي - البعدي) لاختبار مهارات التفكير السياسي لصالح التطبيق البعدي.

جدول (٣) قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي - البعدي) لاختبار مهارات التفكير السياسي

اختبار مهارات التفكير السياسي	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح.	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
البعدي	٥٦.٠٠٠	١٠.٦٩٩	٢٩	٤٦.٩٤٠	٠.٠٠٠ دالة عند مستوى ٠.٠٥
القبلي	٢٣.٠٠٠	٩.٧٩٠			

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة "ت" (٤٦.٩٤٠) وقيمة الدلالة (٠.٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين (القلبي - البعدي) لاختبار مهارات التفكير السياسي لصالح التطبيق البعدي وبذلك يكون الفرض الثاني قد ثبت صحته.

وللإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث: تم قياس فاعليه التصور المقترح في تنمية مهارات التفكير السياسي لدي الطلاب باستخدام معادلة الكسب المعدل لبلاك وقد بلغت نسبة الكسب المعدل (١.٧٨) وهي أعلى من النسبة التي اقترحها بلاك للحكم علي الفاعلية وهي (١.٢) وعلى ذلك يمكن الحكم بأن التصور المقترح كان فعالا وأنه أسهم في تنمية مهارات التفكير السياسي لدى الطلاب.

الفرض الثالث: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس القيم الوطنية لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (٤) قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس القيم الوطنية

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح.	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	١٠٠.٨٣٣	١١.٦٠٣	٥٨	١٥.٨٥٥	٠.٠٠٠ دالة عند مستوى ٠.٠٥
الضابطة	٥٥.٨٣٣	١٠.٣٤٦			

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة "ت" (١٥.٨٥٥) وقيمة الدلالة (٠.٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس القيم الوطنية لصالح المجموعة التجريبية وبذلك يكون الفرض الثالث قد ثبتت صحته.

الفرض الرابع: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي – البعدي) لمقياس القيم الوطنية لصالح التطبيق البعدي.

جدول (٥) قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي - البعدي) لمقياس القيم الوطنية

مقياس القيم الوطنية	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح.	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
البعدي	١٠٠.٨٣٣	١١.٦٠٢	٢٩	٤٣.٨٥٧	٠.٠٠٠ دالة عند مستوى ٠.٠٥
القبلي	٤٩.٦٦٦	١٠.٤١٦			

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة "ت" (٤٣.٨٥٧) وقيمة الدلالة (٠.٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي - البعدي) لمقياس القيم الوطنية لصالح التطبيق البعدي وبذلك يكون الفرض الرابع قد ثبتت صحته.

وللإجابة عن السؤال السابع من أسئلة البحث: تم قياس فاعلية التصور المقترح في تنمية القيم الوطنية لدى الطلاب بإستخدام معادلة الكسب المعدل لبلاك وقد بلغت نسبة الكسب المعدل (١.٧٤) وهي أعلى من النسبة التي اقترحها بلاك للحكم على الفاعلية (١.٢) وعلى ذلك يمكن الحكم بأن التصور المقترح كان فعالاً وأنه أسهم في تنمية القيم الوطنية لدى الطلاب.

- **تفسير النتائج**:

أسفرت النتائج الخاصة بتطبيق اختبار مهارات التفكير السياسي على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة بعدياً وعلي المجموعة التجريبية قبل

تطبيق التصور المقترح وبعده عن وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي، هذا فضلاً عن قياس الفاعلية بإستخدام معادلة الكسب المعدل لبلاك والتي أكدت علي أن التصور المقترح كان فعالاً وأنه أسهم في تنمية مهارات التفكير السياسي لدى الطلاب، كما أسفرت النتائج الخاصة بتطبيقٍ مقياس القيم الوطنية علي كل من المجموعتين التجريبية والضابطة بعدياً، وعلى المجموعة التجريبية قبل تطبيق التصور المقترح وبعده عن وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي، هذا فضلاً عن قياس الفاعلية والتي أكدت على أن التصور المقترح كان فعالاً وأنه أسهم في تنمية القيم الوطنية المستهدفه لدى الطلاب وتعزي الباحثة هذه النتائج للأسباب التالية:

- أن التصور المقترح قد عالج أهم جانب من جوانب القصور في المقرر الحالي وهو إغفاله للشأن المصري في تناوله لجميع موضوعاته، حتي عندما عالج بعض المشكلات السياسية على خريطة العالم لم يتطرق بأي شكل من الأشكال للمشكلات السياسية التي تهدد أمن مصر القومي وهذا هو ما أفقد المحتوى الحالي الوظيفية وترك إنطباعاً لدى الطلاب بعدم أهميته، وصعوبته، فلكي يصبح للتعلم معنى وقيمه ينبغي أن يرتبط بحياة الطلاب وواقعهم وهذا هو ما سعى التصور المقترح لتنفيذه حيث هدف إلي توظيف محتوى المقرر في تحقيق التوعية الأمنية بأبعاد الأمن القومي المصري وعوامل ومصادر تهديدها وكيفية مواجهتها، وحقوق المواطن وواجباته وضماناتها إلي آخر الموضوعات التي تناولتها الوحدة وذلك لما لها من أثر في تعميق مستوى الانتماء والولاء الوطني وتشكيل السلوك الإيجابي للمواطن تجاه وطنه وتهيئته لتحمل مسئوليته في الحفاظ على الأمن بمفهومه الشامل.
- طبيعة الموضوعات التي عالجها المحتوى والتي تمس الكيان السياسي للدولة المصرية وأمنها القومي وعناصر قوتها ونظام الحكم ومكوناته وعناصره أسمهت في خلق الدافع لدى الطلاب للبحث والدراسة والتتبع والتقصى لمختلف الموضوعات والقضايا السياسية التي عالجها المحتوى في محاولة لتحليلها وتفسيرها وذلك بهدف تكوين رؤى وأفكار تمكنه من إصدار الأحكام واتخاذ القرارت حيالها وهو ما أسهم في تنميه مهارات التفكير السياسي لدى الطلاب.
- إثراء محتوى الوحدة بالعديد من الأنشطة التقويمية والإثرائية التي استهدفت تدريب الطلاب على مهارات التفكير السياسي وإلقاء الضوء على القيم الوطنية التي تبناها البحث الحالي لإعمال العقل والتأمل في جدواها.
- طبيعة المرحلة العمرية للطلاب ففي هذه المرحلة تتبلور أفكار الطلاب السياسية والاجتماعية واتجاهاتهم وقناعاتهم الفكرية والأيدلوجية وهذا هو

ما سعي التصور المقترح لمراعاته بتوفير محتوى يتوافق مع خصائص هذه المرحلة ومتطلباتها ويهدف إلي اكساب الطلاب مرجعية معرفية مفاهيمية مهارية قيمية تسهم في تشكيل الهوية السياسية الوطنية لدى الطلاب.

- **توصيات البحث**:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن التوصية بما يلي:

- إعداد قوائم بأبعاد الأمن القومي التي يمكن تضمينها في مقررات الجغرافيا لتستخدم كمعيار يمكن الرجوع إليه عند تطوير مناهج الجغرافيا في مختلف المراحل التعليمية.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين لتوضيح الكيفية التي يتم بها تحقيق التوعية الأمنية أثناء تنفيذهم لمقرراتهم الدراسية.
- تنظيم ندوات للطلاب تهدف إلي نشر الوعي الأمني المتوازن وذلك من خلال الاستعانة بخبراء في المجال الأمنى.
- تكليف جهاز الأمن في وزارة التربية والتعليم بأن يقوم بالأدوار المنوطة به في التخطيط والإعداد والتنفيذ لبرامج التوعية الأمنية في المدارس.
- إعداد قوائم متدرجه لمهارات التفكير السياسي التي يمكن تضمينها في مناهج الجغرافيا لاستخدامها كمعيار عند التطوير في مختلف المراحل التعليمية.
- وضع معيار لأبعاد القيم الوطنية ومؤشراتها التي ينبغي إدراجها في مناهج الجغرافيا في مختلف المراحل التعليمية بما يضمن الاستمرارية والتتابع في تقديم هذه القيم بشكل يعمق أثرها في نفوس الطلاب.
- إثراء مناهج الجغرافيا في مختلف المراحل التعليمية بالأنشطة الصفية واللاصفية التي تسهم في تفعيل وممارسة منظومة القيم الوطنية المستهدفة لتخرج عن الإطار النظري وتتجسد سلوكاً يمارسة الطلاب.

- **مقترحات ببحوث أخرى**:

- القيم الوطنية في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية (دراسة تقويمية).
- فاعلية وحدة تعليمية مقترحة في ضوء أبعاد الأمن القومي في تنمية المفاهيم الأمنية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- فاعلية استخدام المدخل التفاوضي في تنمية مهارات التفكير السياسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- برنامج مقترح في الثقافة الأمنية قائم علي الموديولات التعليمية لتنمية الوعى بأبعاد الأمن القومي لدى طلاب كلية التربية (جميع التخصصات).
- فاعلية استخدام الأنشطة التعليمية (الصفية - اللاصفية) في تنمية القيم الوطنية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- **المراجع العربية**:
- إبراهيم، عصام محمد (٢٠١١)، **الجغرافيا السياسية**، القاهرة، المكتب العربي للمعارف.
- أبو صالح، محمد حسين (٢٠١٣)، ترقية الوعي الأمني: الأبعاد الإستراتيجية، السياسات، الآليات، مركز التنوير المعرفي، الخرطوم: الأكاديمية العليا للدراسات الإستراتيجية والأمنية.
- أبو عيش، إيهاب إبراهيم السيد (٢٠١٤)، تداعيات إنفصال جنوب السودان على الأمن القومي المصري، **رسالة ماجستير غير منشورة في العلوم السياسية**، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة.
- أحمد، حسن التيجاني (٢٠١٠)، واقع الأمن العربي (البعد الفكري والتقني)، الملتقى العلمي حول: (الأمن الشامل: الواقع والمأمول)، عمان: جامعة الرباط الوطني.
- أحمد، صفاء محمد على (٢٠٠٥)، الأنشطة الطلابية ودورها في تنمية الوعي السياسي لدى طلاب الجامعة (دراسة ميدانية)، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- الأسطل، كمال (٢٠١١)، الإطار النظري لمفهوم الأمن القومي، جزء أول،الموقع الإلكتروني: www.k-astal.com
- آل سمير، فيصل بن معيض (٢٠٠٧)، استراتيجيات الإصلاح والتطوير الإداري ودرها في تعزيز الأمن الوطني، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، مركز الدراسات والبحوث، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- البقمي، تركي بن عيد (٢٠١٢)، دور الوعي الأمني في الوقاية من الجرائم الإرهابية "دراسة مسحية على طلاب جامعة الملك سعود بالرياض، **رسالة ماجستير في العلوم الشرطية**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الثلاثيني، نهاد يوسف (٢٠٠٧)، الأمن العسكري في السنة النبوية (دراسة موضوعية تحليلة)، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية أصول الدين، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الجرابعة، رجائي سلامة (٢٠١٢)، الاستراتيجية الإيرانية تجاه الأمن القومي العربي في منطقة الشرق الأوسط (١٩٧٩ -٢٠١١)، **رسالة ماجستير في العلوم السياسية**، كلية الآداب والعلوم، جامعة الشرق الأوسط.
- الجعبري، ماهر (٢٠١٥)، سوء التفكير السياسي يعرقل التحرر من الهيمنة الغربية، الموقع الالكتروني:www.alraiah.net>ummah_affair57item.
- الديب، محمد محمود إبراهيم (٢٠٠٥)، **الجغرافيا السياسية منظور معاصر**، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.
- السليمان، إبراهيم بن سليمان (٢٠٠٦)، دور الإدارات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب دراسة ميدانية على مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، **رسالة ماجستير في العلوم الإدارية**، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- السماك، محمد أزهر (٢٠١٣)، **الجغرافيا السياسية بمنظور القرن الحادي والعشرين بين المنهجية والتطبيق** ، الأردن (عمان)، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- الصرايرة، أحمد نايف والصرايرة، إسراء نايف (٢٠١٤)، القيم الوطنية المتضمنة والمقترح تضمينها في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، المجلد (٢) العدد (١٥٨)، أبريل.

- العازمي، مزنه سعد والرميضي، خالد مجبل (٢٠١١)، دور المعلمين في تنمية القيم الوطنية لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت، **المجلة التربوية**، الكويت، المجلد ٢٥، العدد ٩٩، الجزء الثاني، يونيو.

- العبادي، محمد حميدان والغيشان، ريما عيسى (٢٠١١)، درجة تحقق القيم الوطنية لدى طلبة الجامعات الأردنية الخاصة من خلال دراستهم لمساق التربية الوطنية، **دراسات، العلوم التربوية**، مجلد (٣٨) ملحق.

- العقلة،إحسان(٢٠١٥)،تاريخ الفكر السياسي، الموقع الالكتروني: www.mawdoow

- العليمات، عبير راشد والسليحات، ملوح مفضي (٢٠١٠)، قيم المواطنة ومؤشرات الأمن الشامل في مقررات التربية الوطنية المقرر تدريسها في الجامعات الأردنية في ضوء تحليل محتواها، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، العدد ٣٤، الجزء ٣.

- العمري، محمد بن سعيد (٢٠٠٩)، التربية الأمنية في المنهج الإسلامي أصولها ودورها في تكوين الوعي بالأمن الاجتماعي لدى الأجيال تصور مقترح لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلام، الرياض.

- العيسرى، حمود بن علي بن سيف (٢٠٠١)، القيم الوطنية المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في سلطنة عمان دراسات تحليلة، **رسالة ماجستير غيرمنشورة**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

- الغامدي، عبدالرحمن بن علي (٢٠١٠)، قيم المواطنة لدى طلاب الثانوية وعلاقتها بالأمن الفكري، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

- المجلس الأعلى للثقافة (٢٠٠٦)، **أمن مصر القومي في مواجهة التحولات الإقليمية الراهنة**، الإصدار الأول، جامعة القاهرة، المكتبة المركزية.

- المشاط، عبدالمنعم (٢٠١٣)، اقتراب متكامل: الأمن القومي المصري عقب ثورة "٣٠ يونيو"، **مجلة السياسة الدولية**، دورية متخصصة في الشئون الدولية تصدر عن مؤسسة الأهرام، العدد السادس والتسعون بعدالمائة.

- بدير، إنجي جمال الدين عبدالمعطي (٢٠٠٨)، "دور المنظمات غير الحكومية وإنعكاساتها على الأمن القومي المصري" دارسة حالة لمنظمات حقوق الإنسان، **رسالة ماجستير غير منشورة في العلوم السياسية**، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة.

- حسين، زكريا (٢٠٠٩)، مفهوم الأمن القومي والاجتماعي، (جوهر الأمن القومي وأهم مظاهرة)،الموقع الالكتروني: https://alwatan.wordpress.com

- خضراء، براك (٢٠١٤)، واقع القيم الوطنية بإلاصلاحات التربوية الجزائرية، **مجلة دراسات وأبحاث**، جامعة الجلفة، العدد (١٤)، مارس.

- ديلو، ستيفن (٢٠٠٨)، **التفكير السياسي والنظرية السياسية والمجتمع المدني**، ترجمة: ربيع وهبه، القاهرة، مكتبة مدبولي.

- زكي، عبدالمعطي (٢٠١٦)، الأمن القومي قراءة في المفهوم والأبعاد، المعهد المصري للدراسات السياسية والاستراتيجية.
- سعد الدين، هبه فيصل (٢٠١٣)، القيم الوطنية في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي في سورية: دراسات تحليلية، **مجلة كلية الآداب**، جامعة بغداد، العدد (١٠٦).
- سليمان، محمد إبراهيم صالح (٢٠١٥)، **جغرافية العالم السياسية**، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- سليمان، منذر (٢٠٠٨)، نحو إعادة صياغة مفهوم الأمن القومي العربي ومرتكزاته، كنعان النشرة الإلكترونية، السنة الثامنة، العدد ١٥٤٤، الجزء الأول، http://www.kanaanonline.org/articles/01544.
- صافي، يوسف حسن (٢٠٠٩)، تعزيز الأمن التربوي كركيزه لأمن وطني وقومي مستدام، ورقة عمل، فلسطين: جامعة الأقصى.
- طشطوس، هايل عبدالمولى (٢٠١٢)، **الأمن الوطني وعناصر قوة الدولة في ظل النظام العالمي الجديد**، الأردن (عمان): دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الطيب، محمد نجيب (٢٠١٣)، التوعية الأمنية - رؤية مستقبلية، مركز التنوير المعرفي، الخرطوم: الأكاديمية العليا للدراسات الاستراتيجية والأمنية.
- عامر، عادل (٢٠١٣)، الأمن القومي في ضوء الإسلام والقانون والسياسة الدولة، منتدى العلوم القانونية، قسم الدراسات القانونية.
- عبدالرحيم، رانيا محمود إبراهيم (٢٠١٢)، الاستراتيجية الأمريكية في المنطقة العربية والأمن القومي العربي (٢٠٠١ -٢٠٠٤)، **رسالة ماجستير غير منشورة في العلوم السياسية**، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة.
- عقيل، وصفي (٢٠١٤)، اتجاهات أعضاء مجالس الطلبة في الجامعات الأردنية نحو تأثيرات الربيع العربي على تنمية القيم الوطنية: دراسة ميدانية (٢٠١٣ -٢٠١٤)، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب**، المجلد (١١)، العدد (٢).
- على، بدرالدين رحمة محمد (٢٠١٣)، التحديات المستقبلية لتعزيز التوعية الأمنية في التعليم نحو رؤية إستراتيجية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية Repository,nauss.edu.sa/handle/123456789/59709
- عمران، خالد عبداللطيف وإسماعيل، نجاه عبده عارف (٢٠١٤)، فاعلية برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية في تنمية بعض مهارات التفكير السياسي والانتماء الوطني لدى طلاب، كلية التربية، مصر، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، العدد٥٩، مايو.
- غيطاس، جمال أحمد (٢٠٠٧)، **أمن المعلومات والأمن القومي**، القاهرة، نهضة مصر.
- مجاهد، حورية توفيق (٢٠٠٨)، **الفكر السياسي من أفلاطون إلي محمد عبده**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمد، جاسم (٢٠١٤)، مفهوم الأمن القومي في النظام السياسي الحديث، مركز بيروت لدراسات الشرق الأوسط.

- مساعدة، حسام محمد عقله (٢٠٠٦)، واقع القيم الوطنية لدى طلبه المدارس الثانوية في الأردن ودور المعلمين في تنميتها، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.
- مسعود، عبدالله محمد ومراد، على عباس (٢٠١٠)، **الأمن والأمن القومي مقاربة نظرية تطبيقية**، ليبيا: المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر.
- مصيلحي، فتحي محمد (٢٠٠١)، خريطة القوى السياسية وتخطيط الأمن القومي (بالشرق الأوسط والمنطقة العربية)، ط٢، المنوفية، مطابع جامعة المنوفية.
- معهد البحرين للتنمية السياسية (٢٠١٣)،" الثقافة السياسية" دور الفكر السياسي في التحول الديموقراطي، الموقع الإلكتروني: www.bnabh>portal>news.
- هارون، علي أحمد (٢٠١٣)، **أسس الجغرافيا السياسية**، القاهرة، دار الفكر العربي.

• المراجع الأجنبية:

- Al-Edwan, Z. (2016), the security Education concepts in the textbooks of the national and civic education of the primary stage in Jordan-An Analytical study, **international education studies**, V.9,N.9 ISSN1913-90ZOE-ISSN 1913-9039
- Bernstein, J. (2010), Using "think-Alouds" to understand variations in political thinking, **journal of political science education**, V. 6, n.1, p :49-69.
- Carr, C., & Harris, S. (2004), The impact of Diverse National values strategic investment decisions in the context of globalization, **international Journal of cross cultural mangement**, V. 4, n. 1.
- Catherine, M., & Danielle, S. (2012), Implications of international events on Homeland security: A case study of the Arab spring, Department of Homeland security office of science and technology, Homeland security studies and analysis institute USA, Arlington.
- Gorham, E. (2005), Service- Learning and political knowledge, **Journal of political Science Education**, V. 1, n. 3, p: 345-365 sep.
- Grossman, M., & Schortgen, F. (2016), Building a national security program at small school: identifying opportunities and overcoming challenges, **Journal of political science education** V.12, n . 3, p: 318-334.
- Hechavcarria, D.M., & Reynolds, P. D. (2009), Cultural norms & business start-ups: the impact of national values on opportunity and necessity entrepreneurs.

- Journell, W., & et al (2015), Learning to think politically: to word more complete disciplinary knowledge in civics and government courses, **Theory and research in social education**, v. 43, n.1, p: 28-67 **Eric** EJ 1052529.
- Laura, K. (2011), The limits of national security, Georgetown public law and legal theory research, paper 48. Am Crim. L. Rev. 1573-1756 available at http://scholarship.law. Georgetown.edu/fac pub/1010.
- Nicholson, S. (2003), The political environment and Ballot proposition awareness, **American journal political sciences**, V. 47, n. 3, p: 403-410.
- Skaggs, D. (2014), Higher education as a matter of national security, Cana Democracy Ahead? **liberal Education**, V. 100, N. 1.
- Yoger, E. (2013), On the need to strengthen political critical thinking in history education, **International Review** of education, v. 59, n. 5, p: 627-645, October.
- Zahorska, M. (2016), Education-Civic, national or...none, **Journal for critical education policy studies**.

❋❋❋❋❋

البحث الثاني:

مؤشرات التحليل البعدي لنتائج بعض دراسات استخدام التعلم النشط في تدريس العلوم في مصر في الفترة ما بين (٢٠٠٠ م- ٢٠١٥م)

إعداد :

د / عزة شديد محمد عبد الله

مدرس المناهج وطرق التدريس

كلية التربية جامعة الاسكندرية

مؤشرات التحليل البعدي لنتائج بعض دراسات استخدام التعلم النشط في تدريس العلوم في مصر في الفترة ما بين (٢٠٠٠ م– ٢٠١٥م)

د/ عزة شديد محمد عبد الله

• **الملخص**:

هدفت الدراسة الحالية الى اجراء تحليل بعدى لنتائج بعض دراسات استخدام التعلم النشط فى تدريس العلوم فى مصر فى الفترة مابين (٢٠٠٠ – ٢٠١٥) ، وقد استخدمت الدراسة لذلك منهج التحليل البعدى لمحتوى الدراسات ، من خلال أداتين هما ،قائمة معايير لتضمين او استبعاد الدراسات السابقة فى /من عينة التحليل البعدى للدراسة ،وسجل تشفير البيانات لتفريغ البيانات الخاصة بخصائص الدراسات موضع التحليل والنتائج الخاصة بالدراسات .وكانت أهم نتائج الدراسة انه تم تحديد (١١٠) دراسة مصرية تجريبية وشبه تجريبية تنطبق عليها محكات التضمين ،وتم استبعاد (٤٨) دراسة لم تنطبق عليها شروط المعيار ،ارتفاع نسبة الدراسات غير المنشورة مقارنة بالدراسات المنشورة ،أكبر نسبة عدد الدراسات ارتفاعا كانت فى مجال العلوم بالمرحلة الاعدادية ،ويليها علوم المرحلة الابتدائية ،اكبر نسب عدد الدراسات كانت فى الفترة مابين (٢٠٠٦ – ٢٠١٠) ،اكثر المناهج استخداما كان المنهج التجريبى، تزايد أعداد الدراسات التى تعتمد على حجم عينة من)١٠ – ١٠٠طالب) ،تزايد أعداد الدراسات التى تعتمد أفراد عينتها على الذكور والاناث معا ، تزايد أعداد الدراسات بشكل كبير لفئة الطلاب العاديين ،أكثر المتغيرات التابعة تكرارا هو التحصيل الدراسى ،ارتفاع متوسط حجم الاثر الكلى للدراسات فى جميع المتغيرات التابعة ،وكذلك لكل متغير من المتغيرات التابعة على حدة، ماعدا متغير استراتيجيات التدريس الفعالة والسطحية حيث جاءت سالبة،تباينمتوسط حجم الاثر الكلى للمتغيرات التابعة فى الدراسات السابقة وفقا للمتغيرات التصنيفية (مجال الدراسة – الصف الدراسى – فئة العينة – سنة النشر)، ارتفاع متوسطات حجوم الاثر الكلى (الاجمالى) لكل المتغيرات التابعة لجميع الدراسات موضع التحليل ،وخرجت الدراسة بمجموعة توصيات منها عمل خريطة بحثية لاولويات الدراسات فى استخدام استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس العلوم . ووضع مقررات فى أثناء إعداد معلمى العلوم قبل الخدمة يمكن من خلالها التدريب على استخدام طرق تدريس التعلم النشط فى تدريس العلوم فى برامج إعداده.

الكلمات المفتاحية : - التحليل البعدى – التعلم النشط – تدريس العلوم فى مصر.

Analysis indicators for Meta- Analysis results of some studies of the use of active learning in the teaching of science in Egypt in the period Between (2000 - 2015)

Dr. Azza Shedid Mohammed Abdullah

Abstract

The present study aimed to hold Meta-Analysis of the results of some studies of the use of active learning in the teaching of science in Egypt in the period between (2000 - 2015), have used the study to this approach Meta- Analysis of the content of the studies, through two tools, a list of criteria to include or exclude previous studies in / sample meta-analysis of the study, scoring Chweralbaanat to unload the data characteristics of the studies the subject of analysis and the

results of the studies .ccant the most important results of the study he Ttdid (110) Egypt experimental and quasi-experimental applies criteria for inclusion were excluded (48) the study of the standard conditions did not apply to them , the high proportion of unpublished studies compared to studies published, the largest proportion of the number of studies rise was in the field of science preparatory stage, followed by primary school science, the largest proportions of the number of studies was in between the period (2006- 2010), more curriculum used was experimental method, increasing numbers studies Tatmdaly sample size) 10-100 students), increasing numbers of studies based members appointed by the males and females together, increasing numbers of studies significantly to the category of ordinary students, more variables subsidiaries over again is academic achievement, increase in the average size of the effect of renal studies in all the variables subsidiaries, as well as for each variable of the dependent variables separately, except for effective teaching strategies variable surface where it came from negative, Tbainmtost size effect kidney variables subsidiaries in previous studies, according to the variables taxonomic (field of study - the classroom - sample category - year of publication), higher average volumes impact kidney (gross) for each of the studies all the variables into the analysis, and exited the study group's recommendations, including the work of research studies a map of the priorities in the use of active learning strategies in teaching science. And put decisions in the course of preparing pre-service science teachers from which to training in the use of active learning methods of teaching in the teaching of science in the preparation of programs

Key words: - meta-analysis - active learning - teaching science in Egypt

• مقدمة :

يتسم العصر الحالى بالتطورات العلمية والتكنولوجية فى فروع العلم المختلفة ،وهذا يضع على كاهل المعلم بصفة عامة ،ومعلم العلوم بصفة خاصة مسؤولية اعداد جيل متعلم يستطيع ان يتعامل مع هذا العصر،ويتم ذلك بالاهتمام باختيار بطرق تدريس العلوم التى تساعد المتعلم على الوصول للمعرفة بنفسه دون الاعتماد على المعلم فقط.

كانت ومازالت طرق التدريس تحتل اهمية خاصة بالنسبة لعملية التدريس فى الفصل الدراسى ،ولذلك ركز التربويين فى بحوثهم على طرائق التدريس واهميتها فى تحقيق مخرجات تعليمية هامة لدي طلاب المراحل التعليمية المختلفة ،وهذا الاهتمام بطرق التدريس ادى لانتشار مقولة مؤداها ان المعلم الناجح ماهو الاطريقة تدريس ناجحة .

وقد سادت خلال العقود الماضية فى مدارسنا نمط للتدريس يعتمد على التلقين والالقاء والحفظ والاسترجاع.

وفى بداية القرن الحالى حدثت نقلة نوعية فى الفكر التربوى، حيث أصبح فيها المتعلم هو محور العملية التعليمية بدلا من المادة الدراسية ، ولذلك أخذت البحوث التربوية مسارا جديدا من خلاله تم التركيز على المتعلم كهدف فى العملية التعليمية ،واتجهت هذه البحوث لمحاولة الوصول الى استراتيجيات تدريسية يمكنها ان تسهل عملية التعلم واكتساب المعرفة ومعالجة المعلومات تعتمد على مشاركة المتعلم .(منذر مبدر عبدالكريم واخرون،٢٠١١)

ويشير(جمال عبدربه الزعانين ، ٢٠١٥) ان العصر الحالى يتسم بتسارع المعرفة العلمية كما ونوعا، ولذلك أصبحت حاجة المتعلم لتعلم المعرفة يصورة وظيفية تضمن له استخدامها فى حياته العملية بشكل يتمشى مع طبيعة العلم واغراضه.

وانه فى ظل الانفجار المعرفى الهائل الملاحظ فى الوقت الحالى ،فهذا يتطلب منا تطوير طريقة للتعلم تشجع الطلاب على تحمل المسؤولية فى التعامل مع الكم الهائل من المعلومات ، وهذا لايكون الاباستخدام التعلم النشط الذى يركز على التعلم العميق لمساعدة الطلاب على فهم المادة التعليمية بشكل افضل ،يمكنه من شرحها بكلماته الخاصة ، وطرح الاسئلة المختلفة ، وان يعمل على حل المشكلات المتنوعة للوصول لقرارات مفيدة.(انتصار خليل عشا واخرون ،٢٠١٢)

رغم أن موضوع التعلم النشط قد لقى اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين التربويين وقبولا من قبل المعلمين والمعلمات فى الدول المتقدمة بسبب توافر الإمكانات والظروف المساعدة على تحقيقه . إلا أنه ما زال عالقا فى ذهن الكثير من المعلمين بالدول النامية أن من الصعب تطبيقه بسبب ما يعتقدون حوله من معوقات، كالشعور بعدم إجادة إدارة وضبط مواقف التعلم النشط، وضيق الوقت المخصص لتفعيل بعض المقررات، والأعداد الكبيرة للمتعلمين داخل قاعة الدراسة، ونقص المواد والإمكانات اللازمة لدعم وتوجيه التعلم النشط، والاعتقاد بحاجة استراتيجيات التعلم النشط إلى مجهود ووقت طويل لتنفيذها، والخوف من تجريب أى جديد، ونقد الآخرين لكسر المألوف فى التعليم ولكن يمكن القول أنه بمراعاة خصائص التعلم النشط، كتحمل مسئولية التعلم والتعدد فى استراتيجياته ومهامه، مع المرونة فى تطبيقه، يمكن التغلب على تلك المعتقدات خاصة مع مراعاة بعض مبادئ ومقومات نجاحه الآن . (محمد حماد هندى ،٢٠١٠)

وعلى المعلم ان يدرك ان التدريس ليست عملية من طرف واحد،ليس عملية القاء من جانبه واستماع فقط من جانب الطلاب ،وانما التدريس الفعال يعتمد

على ايجابية المتعلم وفاعليته بحيث يكون محورا للعملية التعليمية لا مجرد طرف ضعيف فيها. (صبرى الدمرداش ،١٩٩٧)

والتعلم النشط يهتم بالمتعلم باعتباره محور العملية التعليمية وباعتباره الشئ الاساسى المطلوب من استخدام التعلم النشط، وارتكز التعلم النشط على الوسائل الحقيقية لبنية المتعلم وهى الأنشطة ومنها أنشطة فنية، نفسية، تعليمية، وذلك باستخدام مجموعة من الأساليب التعليمية والعلمية والفنية التى تعمل على زيادة مشاركة المتعلمين فى العملية التعليمية (هبه عبد الحليم عبد ربه، ٢٠١٢).

- **مشكلة الدراسة**:

منذ بداية القرن الحادى والعشرين أى من بداية عام ٢٠٠٠م وحتى الآن تم استخدام استراتيجيات التعلم النشط فى التدريس فى المجالات المختلفة، وخاصة فى مجال تدريس العلوم، ونادت وزارة التربية والتعليم بضرورة استخدامها فى تدريس العلوم، مما أدى إلى توافر مجموعة هائلة من الدراسات فى مجال استخدام استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس العلوم وتباينت هذه الدراسات فى نتائجها، وكذلك وجد العديد من معلمى (دروس) العلوم بالمراحل التعليمية المختلفة مجموعة من العقبات التى تقف فى طريق استخدام تلك الاستراتيجيات لتدريس العلوم بالمدارس. لذلك جاءت فكرة الدراسة الحالية فى محاولة لتوضيح نتائج التدريس باستخدام طرق التدريس النشطة وعلاقتها ببعض المتغيرات كالتحصيل والتفكير والميول والاتجاهات وغيرها من المتغيرات حتى توفر لمعلمى العلوم الأدلة على أهمية تطبيق التعلم النشط فى تدريس العلوم فى الفصول الدراسية بالمراحل التعليمية المختلفة.

وبالتالى ظهرت الحاجة إلى إسلوب علمى مقنن يكشف عن العلاقة بين النتائج المختلفة للدراسات وسبب الاختلاف بينها، وعلاقتها بالمتغيرات التابعة التى تناولتها وأثا رها عليها، ويعتبر أسلوب التحليل البعدى Meta – Analysis هو الأسلوب المناسب لمراجعة هذه الدراسات السابقة وقياس حجم الأثر الخاص باستخدام استراتيجيات التعلم النشط فى تعلم وتدريس العلوم.

وبذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة فى محاولة الإجابة عن السؤال الرئيسى الآتى:

ما متوسط حجم أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس العلوم، فى تحقيق المتغيرات التابعة فى الفترة ما بين عام ٢٠٠٠ . حتى ٢٠١٥؟

وللإجابة عن السؤال الرئيسى السابق يتطلب الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما المحكات (ما المعايير) التى تم فى ضوئها اختيار الدراسات السابقة التى تستخدم فى التحليل البعدى، التى استخدمت استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس العلوم؟
- ما المتغيرات التابعة التى تناولتها الدراسات السابقة التى تستخدم فى التحليل البعدى (موضع التحليل البعدى)؟
- ما الخصائص التى تتصف بها الدراسات السابقة المستخدمة فى التحليل البعدى، (موضع التحيل البعدى) التى استخدمت استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس العلوم، فى ضوء :(التعريف بالدراسة، متغيرات تصميم الدراسة، المتغيرات التجريبية، المتغيرات التابعة، النتائج الاحصائية).
- ما متوسط حجم الأثر الكلى لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس العلوم.
- ما متوسط حجم أثر كل متغير من المتغيرات التابعة التى تناولتها الدراسات السابقة موضع التحليل البعدى.
- ما متوسط حجم أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس العلوم على كل متغير من المتغيرات التصنيفية (مجال الدراسة، المرحلة الدراسية، المتغير التجريبى، الفترة الزمنية، فئة العينة، سنة النشر).

- **حدود الدراسة**:

تقتصر الدراسة الحالية على ما يلى:

- نتائج الدراسات السابقة التى اتبعت المنهج التجريبى أو شبه التجريبى للمقارنة بين المجموعات التجريبية (التى تستخدم احد استراتيجيات التعلم النشط)، والمجموعة الضابطة التى استخدمت الطريقة التقليدية فى التدريس.
- الدراسات التجريبية أو شبه التجريبية غير المنشورة (رسائل الماجستير، والدكتوراه)، والدراسات المنشورة (الدوريات أو التقارير أو الكتب أو أبحاث المؤتمرات)، التى أجريت فى كليات التربية والمعاهد التربوية فى جمهورية مصر العربية والتى تناولت أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط المختلفة فى تعلم وتعليم العلوم على كافة المراحل التعليمية والصفوف الدراسية منذ عام ٢٠٠٠م حتى عام ٢٠١٥م.
- وقت اقتصرت الدراسة على اجراء تحليل لعدد (١١٠) دراسة تجريبية مابين دراسات ماجستير ودكتوراه غير منشورة ،وابحاث منشورة فى المجلات العلمية والدوريات والمؤتمرات العلمية ،بعد استبعاد (٤٨) دراسة لاتنطبق عليها شروط التحليل البعدى للدراسات .
- الخصائص التى تتصف بها الدراسات موضع التحليل البعدى، وتشمل:

- ✓ التعريف بالدراسة: كود الدراسة، ونوعها، ومصدرها، ومجالها، وعدد الباحثين المشاركين فى إجراء الدراسة، والمستوى العلمى لهم، الجامعة التى ينتمون إليها، سنة النشر.
- ✓ متغيرات تصميم الدراسة: نوع التصميم التجريبى، حجم العينة، المرحلة الدراسية، جنس أفراد العينة، ونوعها، منهج الدراسة المستخدم، طبيعة بيئة العينة، فئة العينة، الفترة الزمنية لتطبيق التجربة، نوع الأدوات المستخدمة.
- ✓ المتغيرات التجريبية: وهى تشمل جميع استراتيجيات التعلم النشط المختلفة التى تتاح للباحثة العثور عليها.
- ✓ المتغيرات التابعة: وهى المخرجات التى تسعى الدراسة لتنميتها باستخدام المتغير التجريبى (احدى استراتيجيات التعلم النشط)، والتى تتعلق بكل من التحصيل الدراسى.

- **أهمية الدراسة**:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أنها قد تساعد نتائجها فى تحقيق ما يلى:

- ◄◄ تجميع الدراسات السابقة والبحوث التى استخدمت استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس العلوم، وهذا يعتبر مرجعاً للباحثين فى هذه الدراسات.
- ◄◄ توجيه الخريطة البحثية للبحث التربوى فى مجال استخدام استراتيجيات التعلم النشط المختلفة فى تعليم وتعلم العلوم فيما يتعلق بالمجالات الآتية: (المجال العلمى للدراسة . طبيعة المتغيرات التجريبية والتابعة . المرحلة الدراسية لعينة الدراسة . طبيعة فئة الدراسة)، وذلك يساعد الباحثين فى اختيارهم لأبحاثهم.
- ◄◄ عرض الدراسات السابقة التى استخدمت استراتيجيات التعلم النشط فى تعليم وتعلم العلوم فى محاولة للاستفادة منها بعد معرفة درجة الثقة بها.

- **أهداف الدراسة**:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- ◄◄ وصف الخصائص الأولية للدراسات موضع التحليل البعدى التى استخدمت استراتيجيات التعلم النشط المختلفة فى تعليم وتعلم العلوم.
- ◄◄ تحديد حجم أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط المختلفة فى تعليم وتعلم العلوم وفى تحقيق مخرجات العلوم.
- ◄◄ جمع بيانات حول فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط فى تعليم وتعلم العلوم.

- وضع تصور مقترح لخريطة بحثية تعبر عن واقع بحوث ودراسات فى مجال استخدام استراتيجيات التعلم النشط المختلفة فى مصر، والتعرف على مجالات الدراسة التى يمكن استخدام هذه الطرق فيها فى المستقبل.

• **منهج الدراسة**:

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفى المسحى فى تحديد الخصائص الأولية لبحوث ودراسات عينة التحليل البعدى لموضوع الدراسة الحالية.

وتستخدم أسلوب التحليل البعد ى Meta – Analysis، وذلك لتحليل نتائج البحوث والدراسات السابقة، التى استخدمت استراتيجيات التعلم النشط المختلفة كمتغير تجريبى، بهدف حساب متوسط حجم الأثر الذى يحدثه المتغير التجريبى(استراتيجيات التعلم النشط المختلفة) فى المتغيرات التابعة، وذلك باستخدام الطرق الاحصائية فى تنظيم المعلومات واستخراج البيانات من نتائج البحوث والدراسات السابقة.

• **أدوات الدراسة**:

استخدمت الدراسة الحالية الأدوات التالية:

- قائمة معايير تضمين / أو استبعاد الدراسات السابقة فى / من عينة التحليل البعدى للدراسة الحالية، حيث تحتوى على الشروط الواجب توافرها فى الدراسة الأولية حتى يتم تضمينها داخل التحليل البعدى للدراسة الحالية.
- سجل تشفير البيانات، وهو عبارة عن سجل يتم فيه تفريغ البيانات الخاصة بخصائص الدراسات الأولية والنتائج الخاصة بالدراسات، ويتم وضعها فى صورة شفرة رقمية.

• **عينة الدراسة**:-

عدد(١١٠) دراسة سابقة من الدراسات السابقة التى تناولت فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط كتغير تجريبى فى تدريس العلوم فى الفترة ما بين عام ٢٠٠٠م حتى ٢٠١٥م فى المجتمع المصرى.

• **خطوات الدراسة وإجراءاتها**:

تتبع الدراسة الإجراءات والخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة فى كل من:
  - ✓ التعلم النشط ودورها فى تعليم وتعلم العلوم.
  - ✓ منهج التحليل البعدى.
- تجميع البيانات من خلال ما يلى:
  - ✓ تحديد الدراسات التجريبية وشبه التجريبية التى استخدمت التعلم النشط فى مجال تعليم وتعلم العلوم، فى جمهورية مصر العربية.

- ✓ اقتراح وتحديد مجموعة من المحكات لاختيار الدراسات السابقة التى ستخضع للتحليل البعدى.

◄◄ إجراء عملية تشفير بيانات للدراسات السابقة موضع التحليل البعدى ونتائجها من خلال:

- ✓ تحديد المتغيرات الوسيطة اللازم تشفيرها.
- ✓ إعداد كتاب التشفير.
- ✓ حساب متوسط حجم الأثر.
- ✓ إنشاء قاعدة بيانات تضم نتائج التشفير.
- ✓ تشفير الدراسات السابقة المجمعة، وإدخالها إلى قاعدة البيانات.

◄◄ تحليل البيانات والنتائج والتعليق عليها.

◄◄ طرح توصيات الدراسة والدراسات المقترحة فى ضوء نتائج الدراسة.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **التحليل البعدى** Meta-Analysis :-

اسلوب احصائى كمى منظم يتم من خلاله تنظيم وتلخيص واستخراج المعلومات من كم هائل من البيانات التى تم التوصل اليها عن طريق مجموعة من الدراسات فى مجال ما،وبطريقة موضوعية ،وهذا يساعد على التوصل الى استنتاج عام بخصوص فاعلية هذه الدراسات ،ومن ثم امكانية التوصل الى اتخاذ قرار معين تجاه هذه الدراسات .(Glass,1976)

- **استراتيجية التدريس** :-

مجموعة من الافعال تليها مجموعة من التحركات المخطط لها يقودها المعلم لتؤدى للوصول لنتائج معينة مقصودة .(رمضان مسعد بدوى ،٢٠٠٣)

- **التعلم النشط** :-

عملية اشتراك المتعلم فى ممارسة نشاط تربوى أثناء تعلمه بدلاً من الموقف السلبى للمتعلم، ويشمل التعلم النشط القراءة والكتابة والمناقشة وحل المشكلات، اى أنه أحد الأساليب حصول المتعلم على المعلومات بنفسه، وقيام المتعلم بأنشطة تتطلب التفكير والتامل فى المعلومات المقدمة له. (أسامة محمد سيد وعباس حلمى الجمل ،٢٠١٢)

- **الإطار النظرى للدراسة**:

- **اولا : التعلم النشط ودورها فى تعليم وتعلم العلوم** :

- **مقدمة**:

التعلم النشط يعتمد على التفاعل الايجابى بين جميع مكونات العملية التعليمية الذى يعطى أوزاناً متساوية لكل من المعلم والمتعلم والمحتوى التعليمى وبذلك يختلف التعلم النشط عن التعلم التقليدى الذى يكون فيه التركيز

على المعلم وهو الأساس لعملية التعلم، وكذلك يهتم بالبيئة التى يحدث فيها التعلم .(كوثر حسين كوجك، ٢٠٠٨).

- **تعريف التعلم النشط**:

تعرفه(هبه عبد الحليم عبد ربه ،٢٠١٢) بأنه مجموعة الممارسات والأساليب التى تعتمد على استخدام المتعلم لأساليب فعالة تجعله عضو أساسى فى العملية التعليمية.

وتعرفه (عايدة عباس أبو غريب ،٢٠٠٧) بأنه تعلم قائم على الأنشطة المختلفة التى يمارسها المتعلم وينتج عن تلك الأنشطة سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلم الايجابية والفعالة فى الموقف التعليمى.

ويعرفه مايرز وجونز(Meyers & Jones, 2002) بأنه توفر البيئة التعليمية التى تتيح للطلاب القراءة والكتابة والاصغاء والتحدث والتأمل العميق باستخدام تقنيات وأساليب مثل حل المشكلات والمحاكاه، والمجموعات الصغيرة، ودراسة الحالة ولعب الأدوار والأنشطة الأخرى التى تتطلب من الطلاب القيام بتطبيق ما تعلموه فى الواقع الفعلى.

ويعرفه بولسون وفوست (Poulson & Foust, 2006) بأنه أى شئ يفعله الطلاب داخل الفصل الدراسى غير الاصغاء السلبى للمعلم، مثل كتابة الأفكار الواردة فى الشروحات، والتعليق عليها، والتعامل مع التمارين والأنشطة بتطبيق ما تعلموه منها فى مواقف حياتية مختلفة أو حل المشكلات اليومية المتنوعة.

ويصف كل من بونويل وايسون (Bonwell and Eison, 1991)التعلم النشط بأنه تلك الاستراتيجيات التى تؤكد على عمل الأشياء، والتى تتطلب من الطلاب التفكير فى الأشياء التى يفعلونها.

وفى ضوء التعريفات السابقة تعرف الباحثة التعلم النشط : - مجموعة الانشطة والممارسات التعليمية التى تتم أثناء التعليم والتعلم ويكون للمتعلم دورا اساسيا فيها بحيث يشارك ويمارس هذه الانشطة التعليمية والممارسات ،اى ان المتعلم ايجابى وفعال فى عملية تعلمه.

- **المبررات التى تدعو لاستخدام التعلم النشط**:

هناك العديد من المبررات التى تدعو لاستخدام التعلم النشط فى التعليم حددها كل من : (رمضان مسعد بدوى، ٢٠١٠)، (عقيل محمود رفاعى، ٢٠١٢)، (عماد شوقى ملقى القصراوى، ٢٠١٣)،(انتصارخليل عشا واخرون ،٢٠١٢)فى : -

- توصية بعض الدراسات التى دعت لتوظيف التعلم النشط فى المواد الدراسية المختلفة والمراحل الدراسية المتنوعة،وكذلك مايلى :

- الانتقادات التى وجهت للاتجاه التقليدى فى التدريس الذى يكون فيه المتعلم سلبياً وليس له دور فى العملية التعليمية.
- اعتماد النظام التعليمى على النظريات التربوية الحديثة والمعاصرة.
- العصر الذى نعيش فيه والذى يتسم بالثورة العلمية والتى أدت لتراكم وتزايد المعرفة الانسانية فى شتى مجالات الحياة.
- الانفجار الكبير فى المعرفة الانسانية والذى جعل رجال التربية ينادون بأهمية مشاركة المتعلم بشكل نشط فى العملية التعليمية.
- المستحدثات فى مجال التكنولوجيا الذى نبه إلى ضرورة إعادة النظر فى أساليب التدريس.
- التعليم بالتلقين السائد فى العالم العربى، والذى يعود الطالب على الحفظ والترديد ولا يساعده على البحث والابداع.
- الرؤية التكاملية للمناهج والنشاط المدرسى لتحقيق مفاهيم مشتركة بين المعلمين والطلاب والمجتمع المحلى.
- اهتمام الطريقة التقليدية للتدريس بالدور الذى يقوم به المعلم فى نقل المادة الدراسية وليس الاهتمام بدور المتعلم.
- الدراسات العلمية أثبتت أن المتعلمين لا يتعلمون من خلال الانصات وكتابة المذكرات، وانما يتعلمون من خلال طرح الأسئلة والتحدث والكتابة والإجابة عن الأسئلة وبتطبيقها فى حياتهم اليومية.
- حالة الارتباك والحيرة التى يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمى من عدم اندماج المعلومات الجديدة فى عقولهم بصورة حقيقية.
- التعلم النشط يساعد على بقاء أثر التعلم لفترة طويلة لدى المتعلم.
- تغيير دور المعلم من الملقن إلى الميسر للتعلم.

- **تاريخ مفهوم التعلم النشط (بسمة فاعور ، ٢٠٠٩):**

يعود التعلم النشط إلى عام ٤٩٠ ق.م، تقريباً، فقد أدخل سقراط (٤٦٩ - ٣٩٩ ق.م) طريقة فى الحوار جديدة، وكان يطرح مشكلة على طلابه، ويطلب منهم البحث عن حلول لها، وفى القرن الخامس دعا المفكر والفيلسوف الصينى لاوتسى إلى تعلم ذى نوعية مختلفة حين قال: "أذا حدثتنى: سأستمع إليك، وأذا أريتنى سأكتفى بالمشاهدة، ولكن إذا تركتنى اختبر سأتعلم، ومن هنا جاءت أهمية التعلم المرتكز على الاختبار والتجربة فقد أكد الفيلسوف الفرنسى جان جاك روسو (١٧١٢ . ١٧٧٨) على أهمية استخدام الحواس فى عملية التعلم عند الأطفال وكذلك الاستنتاج وإعمال العقل، وبرز فى هذا المجال الفيلسوف وعالم النفس الأمريكى جون ديوى (١٨٥٩ . ١٩٥٢) وهو من أوائل مؤسسى الفلسفة البرجماتية، حيث أكد ديوى على أهمية الخبرة الحياتية وتفاعل المتعلم مع مجتمعه وبيئته، وأكد على أن المعرفة تأتى من الخبرة

والتجربة، وكان ديوى أول من أطلق فكرة طريق المشروع التى تهدف لتنمية عدة جوانب تتعلق بشخصية المتعلم كالعمل الجماعى، وحل المشكلات والثقة بالنفس والمهارات الذهنية.

- **فلسفة التعلم النشط**:

حددتها كل من :(عايدة عباس أبو غريب، ٢٠٠٧)، (أسامه محمد سيد وعباس حلمى الجمل، ٢٠١٢)، (هبه عبد الحليم عبد ربه، ٢٠١٢)، (عقيل محمود رفاعى، ٢٠١٢)، (كوثر حسين كوجك ، ٢٠٠٨) فى :.

ان التعلم النشط يُعد تلبية لمجموعة المتغيرات العالمية والمحلية المعاصرة وينادى بنقل مركز الاهتمام من المعلم إلى المتعلم وجعله محور العملية التعليمية، وتقوم فلسفة التعلم النشط على أن التعلم لابد أن:

- يرتبط بواقع المتعلم وواقع مجتمعه.
- حددت تفاعل بين المتعلم والبيئة التى يعيش فيها.
- جذب المعلومة إلى عقل المتعلم والتفاعل معها.
- ينمى البنية الأساسية للمتعلم وقدرته على التعلم الذاتى.
- يحسن من قدرة المتعلم علاى الابداع والابتكار.
- ينطلق من استعداد المعلم وقدراته.
- يحدث فى جميع الأماكن التى يمكن أن ينشط فيها المتعلم مثل البيت. المدرسة. النادى.

- **أسس التعلم النشط**:

وتذكر كل من (عايدة عباس أبو غريب، ٢٠٠٧)، (عقيل محمود رفاعى، ٢٠١٢)، (أسامة محمد سيد وعباس حلمى الجمل، ٢٠١٢) ان :.

التعلم النشط يستمد أسسه النظرية من علماء النظريات المعرفية مثل: "باولو فريرى" Paolo Freire، والذى تؤكد فلسفته التربوية على فكرة أن التعليم يصبح أكثر فاعلية عندما يقع داخل معرفة المتعلم الخاصة ورؤيته للعالم، ونظرية فيجوتسكى L.S Vygotsky's Zone of proximal development theory، والتى تؤيد فكرة أن المتعلمين يتعلمون أفضل عندما تكون المعلومات الجديدة المقدمة لهم خارج متناول معرفتهم الحالية.

وكذلك علماء النظرية المعرفية الذين يؤكدون أن المتعلمين يتعلمون من خلال التفكير وتفاعلاتهم مع البيئة، وأن التعلم عبارة عن عملية تكوين وإصلاح للمخططات العقلية Schemas.

وأيضًا بياجيه فى سنواته الأخيرة كرّس وقتًا أكبر لنظرية البناء Construction theory وركز على أن التعلم بدلاً من ان يتم عن طريق المثير والاستجابة فى دور سلبى للمتعلم، التعلم أصبح عبارة عن إعادة بناء وإعادة

تنظيم ذاتى نشطة للفهم من جانب المتعلم ، ثم جاء أصحاب النظرية البنائية لوضع تصورهم عن التعلم بأنه:

- كل المعرفة تبنى شخصيا.
- الأبنية المعرفية للمتعلم تنشط أثناء عملية البناء وهى فى حالة نمو مستمر.

• **خصائص التعلم النشط**:

يلخص كل من (محمد حماد هندى، ٢٠١٠)، (هبه عبد الحليم عبد ربه، ٢٠١٢)،(ماشى بن محمد الشمرى ،٢٠١١) خصائص التعلم النشط فى النقاط التالية، والتى تتفق مع ما جاء فى أدبيات ودراسات كثيرة تدور حول التعلم والتعلم النشط، وهى:

- المتعلم هو محور العملية التعليمية.
- التعلم النشط موقف جماعى تعاونى..
- التعلم النشط هادف ومخطط ومستمرومرن. ٤. التعلم النشط بيئة تعليمية مفتوحة.
- التعلم النشط حركة، وإجراء، وأداء، وممارسة.
- التعلم النشط متعدد ومتنوع الأساليب والاستراتيجيات.
- التعلم النشط مجاله كل المقررات والمناهج الدراسية
- التعلم النشط ذو نواتج تعليمية متعددة ومتنوعة.

• **مكونات التعلم النشط**:

لكى يتم نجاح التعلم النشط لابد أن تتوافر مجموعة من المكونات الأساسية ذكرها كل من (هبه عبد الحليم عبد ربه، ٢٠١٢)، (عقيل محمود رفاعى، ٢٠١٢)، (أسامة محمد سيد وعباس حلمى الجمل، ٢٠١٢). (كوثر حسين كوجك، ٢٠٠٨) فى مايلى: -

- المعلومات (المنهج بخبراته)
- التجريب
- الممارسة
- الاختيار
- الحافز
- الحوار العقلى
- التقييم والتقويم الشامل
- المعلم وتحركات يقوم بها
- التغذية الراجعة
- الحوار النفسى
- المشاركة والتفاعل
- ملاحظة المواقف
- الأداء
- الدمج
- الجودة
- الطالب
- الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية

• **أهداف التعلم النشط**:

ذكر كل من (جودت أحمد سعادة وآخرون، ٢٠٠٦)، (هبه عبد الحليم عبد ربه، ٢٠١٢)، (أسامة محمد سيد وعباس حلمى الجمل، ٢٠١٢)،(كوثر كوجك واخرون،٢٠٠٨)ان التعلم النشط يهدف الى مجموعة من الأدوار منها .

- يشجع المتعلم على السعى نحو الفهم العميق للمادة الدراسية المتعلمة.
- تشجيع المتعلم على القراءة الناقدة. ٣. تنمية الثقة بالنفس لدى المتعلم.
- تشجيع المتعلم على حل المشكلات و طرح الأسئلة المختلفة.
- تنويع الأنشطة المقدمة للمتعلم لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
- تشجيع المتعلم وتدريبهم على أن يعلموا انفسهم بانفسهم. ٧. تنمية المشاركة الاجتماعية.
- إكساب المتعلم المعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها.
- تشجيع المتعلم على ربط التعلم بمواقف الحياة المختلفة.

• **أهمية التعلم النشط**:

وحددها كل من (عقيل محمود رفاعى، ٢٠١٢)، (هبه عبد الحليم عبد ربه، ٢٠١٢)،(Carroll&Leander , 2001) فى مايلى : -

- يشجع المتعلم على العمل الايجابى.
- يدرب المتعلم على الاعتماد على النفس وتحمل المسئولية.
- تتعدد مصادر المعرفة لدى المتعلم ولا تعتمد على المدرس فقط.
- يعوّد المتعلمين على ممارسة الديمقراطية باحترام الراى والرأى الآخر.
- تحقيق التعلم التشاركى الذى يؤدى لتحقيق مشاركة اجتماعية.
- يحصل المتعلم على حلول ذات معنى لمشكلاته التعليمية.

• **استراتيجيات التعلم النشط**:

هناك استراتيجيات مختلفة للتعلم النشط ذكر منها كل من (أسامة محمد سيد وعباس حلمى الجمل، ٢٠١٢)، (عماد شوقى ملقى القصراوى، ٢٠١٣)، (عقيل محمود رفاعى، ٢٠١٢)، (ماشى بن محمد الشمرى ، ٢٠١١) ، (لانتيس Lantis, 2002)

- استراتيجية الحوار والمناقشة
- استراتيجية حل المشكلات
- استراتيجية دورة التعلم
- استراتيجية التعلم بالاكتشاف
- استراتيجية المشروعات
- استراتيجية العصف الذهنى
- استراتيجية التعلم التعاونى
- استراتيجية تعلم الأقران

- استراتيجية قبعات التفكير الست
- استراتيجية لعب الأدوار
- استراتيجية التعلم الذاتي
- استراتيجية الخرائط المعرفية
- استراتيجية المناظرة بالنقاشات المتبادلة
- استراتيجية السرد القصصى والحكايات
- استراتيجية التدريس بالبر مجة
- استراتيجية الأركان

- **دور المعلم والمتعلم فى التعلم النشط**:

حددها كل من (عقيل محمود رفاعى، ٢٠١٢)، (أسامة محمد سيد وعباس حلمى الجمل، ٢٠١٢)، (عايدة عباس أبو غريب، ٢٠٠٧) فى مايلى : -

- **أولاً: دور المعلم فى التعلم النشط**:

- تشجيع المتعلم ومساعدته على التعلم.
- المعلم ليس ملاحظا فقط بل باحث وموثق للمعلومات أيضًا.
- يركز على الأنشطة التعليمية الفردية والجماعية أثناء التعلم.
- إرشاد المتعلمين ودعمهم والعمل.
- المحافظة على استمرارية الزخم فى عملية التعلم.
- المحافظة على العلاقات الاجتماعية وتدعيمها داخل حجرة الدراسة.
- القيام بدور الميسر لخبرات التعلم وتعزيزها.

- **ثانياً: دور المتعلم فى التعلم النشط**:

- يشارك فى المواقف التعليمية.
- مقوم لذاته وناقد لأفكار وآراء الآخرين.
- يمارس أنشطة وخبرات التعلم المختلفة.
- باحث عن المعلومات ومطلع على كل جديد.
- فهمه أن نموه وتطوره يبدأ من ذاته
- توظيفه للمعارف والمهارات والاتجاهات التى اكتسبها فى مواقف تعليمية وحياتية جديدة.
- ثقة المتعلم بقدراته فى التعامل بنجاح مع البيئة التعليمية.

- **مميزات التعلم النشط وفوائده** :-

ذكرتها كل من (هبه عبد الحليم عبد ربه، ٢٠١٢)، (عايدة عباس أبو غريب، ٢٠٠٧)، (أسامة محمد سيد وعباس حلمى الجمل، ٢٠١٢) فى مايلى : -

- البناء العقلى المتكامل للمتعلم.
- يحفز المتعلم على كثرة الانتاج وتنوعه.
- الايجابية فى التفاعل للمتعلم تجاه المعرفة الجديدة.

- المشاركة الايجابية بين المتعلمين فى العملية التعليمية.
- يزيد من اندماج المتعلم فى العمل ويجعل عملية التعلم متعة وبهجة.
- يعتبر مجال للكشف عن ميول المتعلمين وإشباع حاجاتهم.
- ينمى العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين بعضهم البعض وبينهم وبين المعلم.
- ينمى الثقة بالنفس لدى المتعلم وقدرته على التعبير عن رأيه.
- ينمى القدرة لدى المتعلم على التفكير والبحث.
- يتعلم المتعلم خلاله طرق الحصول على المعرفة.

• **معوقات التعلم النشط**:

حددها كل من (عايدة عباس أبو غريب، ٢٠٠٧)، (رمضان مسعد بدوى، ٢٠١٠)، (هبه عبد الحليم عبد ربه، ٢٠١٢)، (عقيل محمود رفاعى، ٢٠١٢)، (أسامة محمد سيد وعباس حلمى الجمل، ٢٠١٢) فى ان هناك عقبات وموانع كثيرة تحول دون استخدام التعلم النشط فى مؤسساتنا التعليمية يمكن تقسيمها كما يلى:

• (١): **معوقات وعقبات تقليدية ومنها**:
- الانتشار القوى للتعليم التقليدي
- عدم وجود الحافز للتغيير
- عدم الاهتمام بالاتجاهات الحديثة
- القلق من التغيير والتحديث
- قلة امتناع القيادات التربوية بتنفيذ التعلم النشط والعائد التحصيلى والتربوى الذى يحققه.
- صعوبات الموارد المالية

• (٢): **معوقات وعقبات تتصل بشخصية المعلم الذى يقوم بالتطبيق التعلم النشط منها**:
- الخوف من تجريب أى جديد
- خوف المعلم من فقد السيطرة على المتعلمين
- التعدد على الأساليب التقليدية ولا يقبل التغيير
- الخوف من عدم تغطية المنهج.
- استخدام المعلم للطرق السهلة التى لا تجهده
- كثرة المسئوليات الإدارية للمعلم.
- تصور بعض المعلمين بأنه يستغرق وقت أكثر وجهد أكبر
- ضعف امتلاك بعض المعلمين لمهارة إدارة المناقشات

• (٣): **معوقات وعقبات تتصل بإجراءات تطبيق التعلم النشط والبيئة الصفية ومنها**:
- ضيق وقت الحصة المخصص لتطبيق التعلم النشط
- زيادة أعداد المتعلمين فى الصفوف
- تدنى مستوى المعلم وكفاءته
- كثرة المناهج المبطقة على المتعلمين

- صعوبة ترتيب الأثاث داخل الفصل .
- الاهتمام بالكم على حساب الكيف فى التدريس
- العجز الشديد فى المعلمين فى بعض المدارس

• (٤) : **معوقات وعقبات تتصل بالضغوط الأسرية على المتعلم ومنها**:

- ثقافة بعض أولياء الأمور لمقاومة نظام التعلم النشط.
- الضغوط الأسرية على المتعلم للحصول على الدرجات وعدم التحمس للتعلم النشط.

• **ثانيا** :- **التحليل البعدى**:

• **تعريف التحليل البعدى**:

يذكر(ميكائيل برينستين وآخرون ،٢٠٠٩) أن التحليل البعدى عملية تجميع للبيانات من سلسلة من دراسات منفصلة، وأنه أصبح أداة بالغة الأهمية فى مجالات مختلفة كالطب والصيدلة وعلم الأوبئة والتربية وعلم النفس والأعمال التجارية.

ويعرفه جلاس (Glass, 1982) بأنه مدخل لتركيب وتوليف نتائج البحوث يعتمد على اتجاه احصائى معين فى تحليل البيانات يتم تطبيقه على نتائج الدراسات الكمية الفردية.

وتعرفه(نادية محمود يوسف ، ١٩٩٣) بأنه منهج تحليلى احصائى الهدف منه تفسير نتائج البحوث التى جمعت من دراسات متعددة فى مجال من المجالات المختلفة بهدف إتخاذ قرارات تربوية محددة.

ويعرفه (لارى ليونز ،١٩٩٨) بأنه عبارة عن مجموعة من الإجراءات الاحصائية التى تهدف إلى تجميع النتائج التجريبية عبر دراسات مستقلة والتى تعالج مجموعة مترابطة من الأسئلة البحثية.

ويذكر (لورانس كوهن وبيتس بسكير ،٢٠٠٣) أنه منذ عام ١٩٧٦ وآلاف من دراسات التحليل البعدى أجريت فى العديد من المجالات تشمل المجالات الطبية والنفسية، والعلوم البيئية، والتعليم، وواحدة من أهم الأسباب لاستخدامه هو زيادة قوة الدلالة الاحصائية للأبحاث.

ويذكر(ديفندر باندا ووليام تيرين ، ٢٠٠٨) أن التحليل البعدى، وحجم الأثر قد يبدو غريباً على الممارسين فى مجال التعليم، وذلك نظراً لعدم المعرفة عن التحليل البعدى بين المعلمين، وكذلك أنه نادراً ما تترجم نتائج التحاليل البعدية من البحوث فى الممارسات الصفية، بالرغم من أن نتائج التحليل البعدى يمكن أن توفر معلومات قيمة عن كيفية اختيار الممارسات والاستراتيجيات

الفعالة المبنية على الأدلة العلمية، لذلك يرى أنه من الضرورى بناء قاعدة لمعرفة المعلمين بنتائج التحليل البعدى لاستخدام نتائج الأبحاث.

ويحدد كل من جلاس وكليجل (Glass & Kliegl, 1983) أن التحليل البعدى هو عملية تقويمية ويهتم بالتوجهات النظرية ويهدف أيضًا إلى تقدير نقاط القوة والضعف فى الدراسات أكثر من عملية شرح وتفسير نتائجها.

- **فوائد التحليل البعدى**

ويذكر لايت وبلمر (light & Pillimer, 1984) و(Green&Hall, 1984) أنه يمكن تحديد فائدة التحليل البعدى فى:

- تحديد الفجوات الموجودة فى الدراسات السابقة المرتبطة بالدراسات التجريبية.
- تحديد المناطق التى تحتاج إلى المزيد من الدراسات التجريبية.
- توجيه الدراسات التجريبية إلى توجهات جديدة دعت الحاجة إليها.
- إيجاد العلاقات الوسيطة والتفاعلية المؤثرة فى الدراسات.
- إيجاد الاتجاهات التى قد يصعب ملاحظتها أو التى لا يمكن صياغة فروض قابلة للاختبار حولها.

- **خصائص التحليل البعدى** (Glass, 1982)

- التحليل البعدى كمى.
- التحليل البعدى لا يصدر أحكاماً مسبقة على جودة نتائج الدراسات.
- التحليل البعدى يهدف للوصول لاستنتاجات عامة.

- **أهداف التحليل البعدى**:

- استخلاص استنتاجات عامة خاصة بالموضوعات.
- اختبار التجانس (الاتساق) من نتائج الدراسات الحالية.
- تقدير متوسط حجم الأثر.

- **الجذور التاريخية للتحليل البعدى**: (**أحمد محمود فرماوى**، ٢٠٠٣)

ترجع الجذور التاريخية للتحليل البعدى للقرن السابع عشر استخدمت فى دراسات علم الفلك، واستخدم التحليل البعدى عام ١٩٠٤ على يد "كارل بيرسون" ويعتبر أول استخدام للتحليل البعدى لتجميع نتائج عدة دراسات سريرية، حيث قام بتجميع (١١) دراسة حول تأثير لقاح ضد التيفود، جمع معامل الارتباطات الخاصة بالدراسات واستخرج متوسط الارتباطات وخرج من هذه الدراسات بأن اللقاحات ضد التيفود كانت أكثر فاعلية ثم فى عام (١٩٣٢) قدم "رونالدفيشر" تكنيك لدمج قيم "P" التى تأتى من دراسات مستقلة إحصائيا تختبر نفس الفروض، ثم تم تجاهل فكرة التحليل البعدى حتى فترة السبعينات قام "روبين وروزينتال" بعمل مراجعة لـ (٣٤٥) دراسة تتناول تأثير

التوقعات الشخصية على السلوك، وقد قام كل من جلاس وسميث بعمل مراجعة للعلاقة بين حجم الفصل والتحصيل الأكاديمى بناءا على نتائج حوالى (٩٥٥٠٥٥) طالب، ويعتبر "جلاس" أول من أضفى الطابع الرسمى على استخدام مصطلح التحليل البعدى.

- **خطوات أسلوب التحليل البعدى**:

حددها كل من (محمد جمال الدين عبد الحميد، ١٩٨٧)، (جلاس Glass, 1982)، (أحمد محمود فرماوى، ٢٠٠٣) (El-Nemr,1976) فى الخطوات التالية .

- **تحديد نقطة الاهتمام ومجال التركيز**: وفيها يقوم الباحث باختيار الموضوع الذى يريد استعراض الدراسات التى تمت حوله.
- **جمع البحوث والدراسات التى لها علاقة بنقطة الاهتمام** -: وفيها يقوم الباحث بتجميع البحوث والدراسات المتاحة له وذلك على وجود الموضوع الذى حدده فى عنوان الدراسة.
- **فحص الدراسات والبحوث**: يقوم الباحث بفحص كل دراسة جمعها على حدة ليتأكد من علاقتها بنقطة الاهتمام وذلك فى ضوء مناسبتها للتعريف الإجرائى الذى حدده لنقطة الاهتمام لدراسته.
- **توصيف الدراسات واليحوث وتحديد خصائصها** : وفيها يصف الباحث كل دراسة من الدراسات التى توصل إليها من الخطوة (٣) وفقا لمتغيرات التى تناولتها الدراسة مثل:
  - ✓ العمر الزمنى لأفراد عينة الدراسة
  - ✓ جنس أفراد العينة (ذكور. إناث)
  - ✓ مكان إتمام الدراسة (داخل المجتمع المصرى. خارج المجتمع المصرى).
  - ✓ نوع المعالجة المستخدمة مع المجموعة الضابطة (لاطريقة التقليدية . المحاضرة الخ)
  - ✓ مصدر الرسالة (ماجستير. دكتوراه. دوريات. مؤتمرات. بنوك معلومات مثب ERIC وغيرها.
  - ✓ عدد أفراد عينة الدراسة
  - ✓ عدد المشتركين فى الدراسة
  - ✓ مدة التطبيق للدراسة
  - ✓ نوعية العوامل التابعة المقاسة (معرفية. مهارية. وجدانية وغيرها)
- **جدولة البيانات والنتائج وتبويبها** -: وفيها يقوم الباحث بجدولة البيانات التى يتم جمعها من كل دراسة من الدراسات وفقا للمتغيرات التى تناولتها والتى ذكرت فى الخطوة (٤)، ثم يقوم الباحث بعد تبويب الدراسات وفقا للمتغيرات التى تناولتها يعين من كل دراسة متوسط درجات كل من

المجموعة التجريبية والضابطة وعدد أفراد كل مجموعة وقيمة الانحراف المعيارى لدرجات المجموعة الضابطة.

- يتم حساب حجم الأثر الفردى لكل دراسة: - يتم حساب حجم الأثر للمتغير التجريبى الأساسى فى الدراسة.

$$\text{حجم الأثر} = \frac{\text{متوسط درجات المجموعة التجريبية} - \text{متوسط درجات المجموعة الضابطة}}{\text{الانحراف المعيارى لدرجات المجموعة الضابطة}}$$

$$\text{ح . أ} = \frac{\text{م}_{\text{ت}} - \text{م}_{\text{ض}}}{\text{ع}_{\text{ض}}}$$

ح . أ :حجم الأثر

$\text{م}_{\text{ت}}$:متوسط المجموعة التجريبية فى المتغير التابع موضوع الدراسة

$\text{م}_{\text{ض}}$:متوسط المجموعة الضابطة فى المتغير التابع موضوع الدراسة

$\text{ع}_{\text{ض}}$:الانحراف المعيارى لدرجات المجموعة الضابطة

- حساب متوسط حجم الأثر عبر الدراسات، وفيها يتم حساب حجم الأثر لكل دراسة ثم يتم حساب متوسط حجم الأثر الإجمالى للدراسات من خلال قسمة مجموع حجم الأثر للدراسات على عدد الدراسات.
- الحكم على قيمة متوسط حجم الأثر.

- **تقويم (نقد) أسلوب التحليل البعدى**:

ويذكر كل من (محمد جمال الدين عبد الحميد، ١٩٨٧)، (أحمد محمود فرماوى، ٢٠٠٣) بان هناك بعض الانتقادات التى وجهت لأسلوب التحليل البعدى ومنها: -

- مشكلة الخلط (التفاحة والبرتقالة).
- مشكلة معايير الحكم على نوعية الدراسات التى يتم توليفها (قبول دراسات ردئية الجودة)
- مشكلة الحصول على نتائج متحيزة.
- مشكلة عدم استقلال البيانات المستخدمة.

- **الدراسات السابقة**:

- **أولاً: دراسات تناولت التعلم النشط وممارساته**:

دراسة(ميل سلبرمان ،١٩٩٦) :أشارت الدراسة إلى أن هناك عدد من استراتيجيات التعلم النشط التى يمكن استخدامها فى تدريس أى مادة، بعضها يتناسب مع الفصل الكامل، وبعضها يتناسب مع المجموعات الصغيرة، ومن أمثلة هذه الاستراتيجيات الألعاب التعليمية، وتدريس الأقران . الدراما التعليمية .

النشاط القصصى . استراتيجية فكر . زواج . شارك . الأركان التعليمية . لعب الأدوار . الذكاءات المتعددة . التعلم من خلال الكمبيوتر . التعلم بواسطة الانترنت . دراسة الحالة، المناظرات ، حل المشكلات ، دورة التعلم، المحاكاه، التعلم التعاونى، المشروعات، البحث الميدانى.

دراسة(مجدى على زامل ،٢٠٠٦):هدفت هذه الدراسة للتعرف على وجهات نظر معلمى المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها فى مدارس وكالة الغوث الدولية نحو ممارساتهم التعلم النشط، وتم تطبيق البطاقة على (٧٥) معلماً ومعملة ، وأظهرت النتائج وجود فروق فى وجهات نظر معلمى المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها لصالح الاناث، ووجود فروق بين المعلمين عينة الدراسة نحو ممارساتهم التعلم النشط لصالح متغيرات المؤهل الدراسى والمحافظة، وعدد سنوات الخبرة، والصف الذى يدرسه المعلم.

دراسة جالو، ولى (Gallo, P. & Lee, C., 2006)هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام طريقة Jigsaw فى تعليم الأحياء على تحصيل الطلاب الصف الأول الثانوى، والتفكير العلمى، وتكونت مجموعة الدراسة من (١٧١) طالباً قسموا إلى مجموعتين ، وتوصلت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية التى درست بطريقة Jigsaw عن المجموعة التى درست بالطريقة العادية التقليدية.

دراسة (محمد عيسى الطيطى ،٢٠١٠):هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمى الصفوف الثلاثة الأولى فى محافظة جرش لاستراتيجيات التعلم النشط، طبقت استبانة على عينة مكونة من (٢٠٠) معلم ومعلمة، وتوصلت النتائج إلى أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط جاءت متوسطة، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً فى درجة الممارسة تعزى للصف أو الجنس أو الخبرة أو التفاعل بينهم.

دراسة (محمد حمدى السنانى ،٢٠١٢):هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات استخدام التعلم النشط بالمدارس المتوسطة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين، استخدم الباحث المنهج الوصفى وطبقت الدراسة على عينة من المعلمين بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة حيث بلغ عدد العينة (٢٣٢) من المعلمين

وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية: جاء فى الترتيب الأول المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية ثم فى الترتيب الثانى المعوقات المتعلقة بالطالب ثم فى الترتيب الثالث المعوقات المتعلقة بالمقررات الدراسية ثم فى الترتيب الرابع المعوقات المتعلقة بالمعلم ثم جاء فى الترتيب الخامس والأخير المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية.

دراسة(ثناء محمد أحمد بن ياسين ،٢٠١٣):هدفت هذه الدراسة إلى تحديد استراتيجيات التعلم النشط المهمة والمناسبة لتدريس مقررات العلوم المطورة بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمات العلوم، والوقوف على درجة استخدامهن لها فى تنمية عمليات العلم الأساسية والمتكاملة، تم تطبيق استبانة على عينة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وعددهم (٢٠٠) معلمة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن العديد من النتائج أهمها: تحديد (١٤) إستراتيجية من استراتيجيات التعلم النشط، و(١٠) من عمليات العلم الأساسية و (٤) من عمليات العلم المتكاملة، يمكن استخدامها ، وأسفرت النتائج عن توسط استخدام عينة الدراسة لتلك الاستراتيجيات فى تنمية عمليات العلم كل على حدة.

دراسة (جودت أحمد سعادة، وشيماء مصطفى اشكنانى ،٢٠١٣):هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال فى دولة الكويت لعناصر التعلم النشط، وقد تم تطبيق بطاقة ملاحظة على (٢٥٠) معلمة،و توصلت النتائج إلى أن درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال جاءت بدرجة مرتفعة على جميع العناصر، وعدم وجود فروق تعزى إلى اختلاف المؤهل العلوم، ووجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ثلاث سنوات خبرة فأقل.

دراسة(إبراهيم فيصل رواشدة، ووليد حسين نوافله ،٢٠١٥):هدفت الدراسة الى التعرف على درجة ممارسة التعلم النشط فى حصص العلوم فى صفوف المرحلة الأساسية فى مدارس البادية الشمالية الشرقية فى الأردن، ومدى اختلافها باختلاف كل من الصف الدراسى، ومؤهل المعلم، وخبرته التدريسية، وتكونت عينة الدراسو من (١٥) معلماً فى (١٥) مدرسة، يدرسون ثلاثة صفوف من المرحلة الأساسية.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة التعلم النشط كانت متوسطة، إذ وجد أن ١٧.٤٪ من ملامح التعلم النشط تمارس بدرجة عالية، و٧٣.٩٪ بدرجة متوسطة، و٨.٧٪ بدرجة منخفضة .

دراسة ستين سمرى وفيلى باندى (Cetins Semerci & Veli Batdi, 2015)تحاول هذه الدراسة الإجابة عن سؤال وهو "هل مدخل التعلم البنائى يكون له تأثير على التحصيل الأكاديمى للطلاب، وعلى قدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات، وعلى إتجاهاتهم، وأجرى تحليل بعدى للدراسات ما بين عامى ٢٠٠٢ . ٢٠١٥ وتم العثور على ٣٢٤ دراسة منهم (٢١٨ مقالة، ١٠٦ رسالة ماجستير ودكتوراه، وتوصلت النتائج إلى أن أحجام الأثر على التحصيل الدراسى والاحتفاظ بالمعلومات على مستوى واسع، بينما فى الاتجاه جاء حجم الأثر متوسط.

دراسة جليفر كابرو وكاميران تاريم (Gulfer capar & Kamuran Tarim, 2015)هدفت هذه الدراسة إلى التحليل البعدى للدراسات ما بين (١٩٨٨ . ٢٠١٠) للتعرف على تأثير أسلوب التعلم التعاونى بالمقارنة بالطرق التقليدية على التحصيل المتعلق فى الرياضيات، وعلى اتجاهاتهم نحو الرياضيات وطبقت على (٣٦ دراسة) وتوصلت إلى أن حجم الأثر للتعلم التعاونى على التحصيل الدراسى فى الرياضيات كانت كبيرة ومتوسطة ولكن فى الاتجاهات كانت صغيرة.

دراسة(جمال عبد ربه الزعانين ،٢٠١٥):هدفت الدراسة إلى معرفة درجة توظيف معلمى العلوم للتدريس البنائى فى حصص العلوم بمحافظة غزة وعلاقته بالمرحلة الدراسية، نوع المعلمين (ذكور/ إناث سنوات ،الخبرة فى التدريس، الجهة المشرفة على المدارس، المؤهل العلمى لهم، وتمت الدراسة على (٧٠) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن معلمى العلوم عينة الدراسة يوظفون مبادئ التدريس البنائى بصورة منخفضة بشكل عام، ولم توجد فروق دالة احصائياً بين المعلمين فى التدريس البنائى تعزى إلى كل من (النوع . المؤهل العلمى) فى حين وجد فروق دالة احصائياً ترجع إلى متغير لمرحلة الدراسية لصالح المرحلة الأساسية، وسنوات الخبرة لصالح المعلمين من (٥ -١٠) سنوات، والجهة المشرفة لصالح وكالة الغوث الدولية.

دراسة (فاطمة جمال الرشيدى ،٢٠١٥):هدفت هذه الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة كل من المعلم والطالب فى التعلم النشط، فى ضوء بعض المتغيرات، من وجهة نظر معلمى المرحلة الثانوية وطلبتها فى دولة الكويت، وقد تم اختيار عينة عنقودية، ، وبلغ عدد أفراد العينة (٩٥) معلماً، و(١٠٥) معلمات، و(١٩٢) طالباً، و (٢٠٨) طالبة،وقد ظهرت النتائج أن درجة ممارسة دور كل من المعلم والطالب فى التعلم النشط من وجهة نظر معلمى المرحلة الثانوية وطلبة نفس المرحلة فى دولة الكويت كانت متوسطة.

- **ثانياً: دراسات تناولت التحليل البعدى:**

دراسة (شعبان حامد على إبراهيم ونوال محمد شلبى ،٢٠٠٣):هدفت الدراسة إلى تحليل واتجاهات بحوث ودراسات التربية العلمية التى تمت فى مصر فى الربع الأخير من القرن العشرين، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها:

- أن المتغيرات المستقلة موضع التحليل فى مجموعة دراسات عينة الدراسة لها تأثير دال احصائياً على المتغيرات التابعة.
- البحوث فى التربية العلمية التى تمت فى مصر خلال الربع الأخير من القرن العشرين استخدمت متغيرات تدريسية مستقلة وغير تدريسية مهمة وأحدثت أثراً موجباً بالنسبة لمخرجات التعلم المعرفية، والعقلية، والوجدانية، والادائية لدى طلاب عينات البحوث.

دراسة (السيد محمد أبو هاشم ،٢٠٠٥):هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم مؤشرات التحليل البعدى لبحوث فعالية الذات فى ضوء نظرية باندورا وبعض المتغيرات المؤثرة فيها فى الفترة ما بين (١٩٧٧ - ٢٠٠٤) وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير إيجابى للبرامج التدريبية والأنشطة المختلفة على فعالية الذات لدى الأفراد، وعدم اختلاف نوع التأثير للبرامج التدريبية والأنشطة المختلفة باختلاف (الاستراتيجية المستخدمة - التغذية الراجعة - التنظيم الذاتى للتعلم - النمذجة ، مجال الفعالية الأكاديمية)، (المرحلة التعليمية من الابتدائى حتى الجامعة، حجم العينة)

دراسة (محمود عبد الله عبد الغنى ،٢٠١١):هدفت الدراسة التعرف على أثر استخدام الانترنت فى التعليم على كل من التحصيل الدراسى - تنمية المهارات العملية - الاتجاه نحو استخدام الانترنت فى التعليم - الاتجاه نحو المواد الدراسية - أنماط التفكير - الكفاءة الذاتية - ودافعية الانجاز) ووفقاً للمتغيرات التصنيفية التالية (المرحلة الدراسية - المواد الدراسية - نمط استخدام الانترنت فى التعليم - مصدر الدراسة) فى الفترة ما بين عام (٢٠٠٠ - ٢٠١٠) عن طريق استخدام منهج التحليل البعدى، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها فاعلية استخدام الانترنت فى التعليم وذلك وفقاً للمتغيرات التصنيفية سالفة الذكر، وعدم فاعلية استخدام الانترنت فى التعليم فى بعض المتغيرات الخاصة بالتحصيل للتعليم الصناعى ومهارات مادتى الفلسفة والتعليم التجارى.

دراسة(أيرين مارى فودتك وآخرون ،٢٠١٢):هدفت الدراسة للتعرف على الدراسات التجريبية وشبه التجريبية القائمة على الاستقصاء فى تدريس العلوم فى الفترة ما بين (١٩٩٦ - ٢٠٠٦) حيث كان النمط المحورى لحجم الأثر هو ٠.٥٠ وكانت الدراسات التى تناقش الأنشطة المعرفية أو الإجراءات المعرفية والأنشطة الاجتماعية أعلى فى أحجام التأثير، وقد تم مناقشة أهمية إنشاء مركز له صلاحية العلاج بناءاً على التحليل البعدى.

دراسة(سويون اهن واليسون جيه أميس وآخرون ،٢٠١٢):هدفت الدراسة لتحديد نقاط القوة والضعف فى دراسات التحليل البعدى فى التعليم واستخدمت الدراسة (٥٦) دراسة قامت بالتحليل البعدى والتى فى عام (٢٠٠٠)، وقد جاءت النتائج صياغة المشكلة بجميع البيانات جاءت جيدة ولكن هناك حاجة إلى الكثير من التحسن فى تقييم البيانات وتحليلها بشكل خاص، عدم وجود معلومات عن الشفافية فى استخدام الأساليب الاحصائية وكذلك ذكرت الدراسة أن الهدف الأساسى لنتائج التحليل البعدى للدراسات هى أن تتحول النتائج لممارسات تربوية.

دراسة (دعاء على عبد ربه ،٢٠١٣):هدفت الدراسة إلى التعرف على متوسط حجم أثر استخدام التقنيات الرقمية كوسائط تعليمية لتدريس العلوم فى تحقيق مخرجات التربية العلمية منذ بدأ ظهورها (١٩٧٠ - ٢٠١١) واستخدمت الباحثة أسلوب التحليل البعدى، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها:

- ارتفاع متوسط حجم الأثر الكلى للدراسات السابقة الأولية، وذلك بالنسبة للمتغيرات التابعة مجتمعة.
- ارتفاع متوسط حجم أثر المتغيرات التابعة ما عدا متغير الاهتمامات والميول العلمية الذى يمثل قيمة ضعيفة.

دراسة(فيليب سى ابرانى وديفيد أى دينجتون وآخرون ،٢٠١٤):هدفت الدراسة إلى تحليل (٤٤) دراسة تجريبية وشبه تجريبية تستخدم لتعليم مهارات التفكير النقدى، ووجدت الدراسة أن هناك استراتيجيات فعالة لتعليم مهارات التفكير النقدى فى جميع المستويات التعليمية وفى جميع التخصصات المختلفة.

دراسة(سكوت فريمان واخرون ،٢٠١٤)هدفت الدراسة للتعرف على فاعلية التعلم النشط زيادة أدء الطلاب فى العلوم والهندسة والرياضيات (STEM) واهتمت بتحليل (٢٥٥) دراسة وتشير النتائج أن متوسط درجات الاختبارات تحسنت بنحو ٦٪ فى الأقسام التى تستخدم التعلم النشط، وكانت الدراسات فى الفصول التقليدية معرضة للفشل مرة ونصف عن من كانوا فى فصول التعلم النشط، وأن التعلم النشط يبدو ذو فعالية أكثر فى جميع أحجام الفصول الدراسية ولكن يكون أفضل أثرا فى المجموعات الصغيرة (ن $\geq$ ٥٠).

دراسة (ياسمين محمد حسب النبى عبد الدايم ،٢٠١٤):هدفت الدراسة إلى التعرف على متوسط حجم أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تعليم الرياضيات وتعلمها، فى تحقيق المتغيرات التابعة فى الفترة ما بين (١٩٩٥ - ٢٠١٣) واستخدمت منهج التحليل البعدى وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها:

- ارتفاع عدد الدراسات غير المنشورة مقارنة بالدراسات المنشورة،وكذلك عدد الدراسات التى استخدمت التصميم التجريبى ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- ارتفاع متوسط حجم الأثر بالنسبة للمتغيرات التابعة جميعها.

دراسة(ياسمين محمد أحمد محمد بدران ،٢٠١٥):هدفت الدراسة إلى التعرف على متوسط حجم الأثر لاستخدام التكنولوجيا كوسائط تعليمية تعلمية فى تعلم الرياضيات على بعض المتغيرات التابعة فى الفترة ما بين (١٩٧٠ - ٢٠١٣) واستخدمت منهج التحليل البعدى وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها:

- ارتفاع نسبة الدراسات غير المنشورة مقارنة بالدراسات المنشورة، وزيادة حجم الأثر الكلى للدراسات فى جميع المتغيرات التابعة وبالنسبة للدراسات المصرية والعربية والأجنبية.
- ارتفاع متوسطات حجوم الأثر الكلى لجميع الدراسات المستوفاه للمعايير فى جميع المجالات على مستوى جميع الصفوف، وبالنسبة لجميع فئات المتعلمين باستثناء الدراسات الأجنبية التى تباينت متوسطتها.

• **التعليق على الدراسات السابقة للدراسة الحالية** :-

- بالنسبة لدراسات المحور الاول : - التى تتناول دراسات التعلم النشط وممارساته :بالرجوع لهذه الدراسات نخلص منها بما يلى : -
  - ✓ ان استخدام التعلم النشط فى التدريس له تاثير ايجابى على التحصيل والاتجاه نحو العلم كما فى دراسة كل من
  - ✓ (جليفركابروكاميران تاريم ،٢٠١٥) ،و(جالو ولى ،٢٠٠٦) ، وان درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط مابين متوسط وضعيف مثل دراسات كل من (محمد عيسى الطيطى ،٢٠١٠) ، و(فاطمة جمال الرشيدى ،٢٠١٥)
  - ✓ ان درجة استخدام مدخل التعلم البنائى الذى بنى عليه فكر العلم النشط فى التدريس يؤدى لزيادة التحصيل والاتجاهات نحو المادة الدراسية مثل دراسة كل من (ستين سمرس واخرون ،٢٠١٥) ،ويمارس مدخل التعلم البنائى بدرجة متوسطة كما فى دراسة كل من (ابراهيم فيصل رواشدة ووليد حسين نوافلة ،٢٠١٥) ،ودرجة توظيف معلمى العلوم له بدرجة منخفضة (جمال الزعانين ،٢٠١٥) ، ومعلمى رياض الاطفال بدرجة مرتفعة(جودت سعادة واخرون ،٢٠١٣) .
- بالنسبة لدراسات المحور الثانى : - التى تتناول دراسات استخدمت التحليل البعدى :
  - ✓ استخدمت هذه الدراسات التحليل البعدى ولكن لم تتم دراسةواحدة على استخدام التعلم النشط فى تدريس العلوم على حد علم الباحثة .
- الاستفادة من الدراسات السابقة فى الدراسة الحالية: -
  - ✓ التعرف على أهمية التعلم النشط فى التدريس وخاصة تدريس العلوم ودوره فى تحقيق الاهداف التعليمية .
  - ✓ التعرف على خطوات التحليل البعدى وشروطه ،وكيفية القيام به وخطواته وكيفية اعداد أدوات الدراسة
  - ✓ كيف يمكن تفسير النتائج المستخلصة من الدراسة الحالية .

• **إجراءات الدراسة**:

اتبعت الدراسة الحالية الإجراءات الآتية:

• **أولاً: تحديد الدراسات السابقة وكيفية الحصول عليها:**

تم الاطلاع على عدد أكثر من (١٥٨) من الدراسات التى تناولت استخدام استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس العلوم، وبما أن الهدف من الدراسة الحالية هو التعرف على فاعلية استراتيجيات التعلم النشط بأنواعها المختلفة فى تدريس العلوم ومقارنة فاعليتها بالطريقة التقليدية **ولذلك تم اتباع الآتى:**

- قامت الباحثة بالبحث عن الدراسات السابقة التى تناولت استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس العلوم فى جمهورية مصر العربية فى جميع المراحل الدراسية بدءاً من مرحلة ما قبل المدرسة (الروضة) وحتى المرحلة الجامعية والمعلمين والتى تمت فى الفترة الزمنية من عام ٢٠٠٠م حتى عام ٢٠١٥م.
- وقد تم استخدام الطريقة اليدوية فى عملية البحث وتجميع الدراسات موضع التحليل البعدى من داخل مكتبات كليات التربية بالجامعات المختلفة (التى استطاعت الباحثة الوصول إليها) وكذلك البحث فى مكتبة الإسكندرية، وتنوعت هذه الدراسات موضع التحليل البعدى ما بين المنشورة وتتمثل فى الدوريات والمؤتمرات العلمية، والدراسات غير المنشورة، وتتمثل فى رسائل الماجستير والدكتوراه، وقد تنوعت مصادر الحصول على الدراسات موضع التحليل، ومن أمثلة الدوريات والمجلات العلمية التى لجأت الباحثة إليها داخل مصر (مجلة التربية العلمية . مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، مجلة التربية وعلم النفس) فضلاً عن الدوريات التى تصدرها كليات التربية فى الجامعات المصرية المختلفة مثل جامعة الإسكندرية، القاهرة، عين شمس، الزقازيق، طنطا، بنها، الفيوم، المنيا، سوهاج، أسيوط، قناة السويس، وكذلك الدراسات المنشورة فى المؤتمرات العلمية التى تنظمها الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للتربية العلمية ... الخ، وأيضًا الدراسات غير المنشورة المتمثلة فى رسائل الماجستير والدكتوراه التى تم إجازتها فى الجامعات المصرية المختلفة مثل الإسكندرية . القاهرة . عين شمس . الزقازيق . طنطا . بنها . الفيوم . المنيا . سوهاج . المنصورة . دمياط . الخ .
- وقد تم استخدام الطريقة اليدوية لتجميع الدراسات موضع الدراسة لعدم وجود قاعدة بيانات تضم محتويات رسائل الماجستير والدكتوراه ومحتويات المجلات والدوريات والمؤتمرات العلمية.

• **ثانياً: وضع المحكات (المعايير) التى فى ضوئها يتم ضم الدراسات إلى التحليل البعدى أو استبعادها منه:**

فقد قامت الباحثة بالإجابة عن السؤال الأول للدراسة الذى ينص على ما يلى:

"ما المحكات (المعايير) التى تم فى ضوئها اختيار الدراسات السابقة التى تستخدم فى التحليل البعدى، التى استخدمت استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس العلوم؟

فقد تم اشتقاق تلك المحكات (المعايير) من خلال الاعتماد على بعض الدراسات السابقة التى استخدمت التحليل البعدى، حيث أشارت هذه الدراسات أن هذه المحكات (أو المعايير تعطى قوة للنتائج النهائية للتحليل البعدى، وتقلل أيضًا من التحيز لمصادر بحثية معينة، وبذلك تم وضع محكات تتضمن وصف للدراسات السابقة موضع التحليل، والشروط الواجب أن تتوافر فيها، وبالتالى يمكن أن تتضمن داخل التحليل وهذه المحكات هى: ملحق رقم (١)

- أن تشتمل الدراسة على مقارنة تجريبية أو شبه تجريبية بين تدريس العلوم باستخدام استراتيجيات التعلم النشط والطريقة التقليدية، وتم استبعاد الدراسات النوعية *Qualitative*، وكذلك الدراسات ذات المجموعة التجريبية الواحدة، والدراسات التى تقارن بين استراتيجيتين للتعلم النشط دون المقارنة بمجموعة ضابطة، وتم الاعتماد على الدراسات الكمية *Quantative*.
- الدراسات المنشورة فى الدوريات، والمؤتمرات، ورسائل الماجستير والدكتوراه سواء أكانت منشورة او غير منشورة، وذلك فى الفترة الزمنية من عام ٢٠٠٠ حتى عام ٢٠١٥.

وقد تم اختيار هذه الفترة لأنها الفترة التى ظهر فيها استخدام استراتيجيات التعلم النشط فى مدارسنا المصرية والتأكيد من قبل وزارة التربية والتعليم وموجهى العلوم على ضرورة استخدامها فى تدريس العلوم، وكذلك الكم الهائل للدراسات التى حصلت عليها الباحثة التى استخدمت بعض استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس العلوم ومعرفة أثره على مجموعة من المتغيرات الهامة بتدريس العلوم.

- أن تتناول الدراسات السابقة موضع التحليل واحدة على الأقل أو أكثر من استراتيجيات التعلم النشط، والتى تقوم على الفكر البنائى وكذلك نشاط المتعلم بشكل خاص، كمتغير تجريبى فى الدراسة المختارة للتحليل البعدى مثل:

الاستقصاء العلمى – الاكتشاف – خرائط المفاهيم – التعلم التعاونى – خرائط السلوك -الخرائط الذهنية – خرائط التعارض – خرائط التفكير - نموذج التعلم البنائى –حل المشكلات – دورة التعلم – الالعاب التعليمية – العصف الذهنى – لعب الادوار – تعلم الاقران - استخدام الاسئلة – مدخل القصة – الطريقة المعملية – المحاكاة – نموذج ويتلى – نموذج شواب – نموذج بايبى – التدريس التبادلى – المحطات العلمية – نموذج سوشمان.

- أن تتناول الدراسات على الأقل واحداً او أكثر من المتغيرات التابعة مثل: التحصيل – عمليات العلم – حل المسائل – اتخاذ القرارات نحو المشكلات البيئية - تعديل التصورات البديلة – التفكير الاستدلالى – التفكير الناقد – التفكير العلمى –الاتجاهات العلمية – الاتجاه نحو العلم – المهارات العملية – المعتقدات المعرفية والابستمولوجية – الدافعية نحو التعلم – التفكير الابتكارى – التفكير التاملى – الدافع للانجاز - عادات العقل – بقاء اثر التعلم – طبيعة العلم – تقدير العلماء – التفكير البصرى ...الخ.
- الدراسات السابقة التى تم تطبيقها على عينات داخل المجتمع المصرى ، تم الاقتصار فى الدراسة الحالية على الدراسات التى طبقت على عينات من المجتمع المصرى، بحيث يمكن تعميم نتائجها، والاستفادة منها فى مؤسسات التعليم المصرية، وكذلك أن مدارس المجتمعات العربية والغربية تختلف عن مدارسنا المصرية من حيث الظروف والامكانيات، مما يجعل تعميم نتائج الدراسات العربية أو الأجنبية غير مناسب فى ضوءإمكانيات مدارسنا المصرية.
- أن تحتوى الدراسة على المعلومات الاحصائية الكافية لحساب حجم الأثر مثل (المتوسط، عدد أفراد العينة، الانحراف المعيارى للمجموعة الضابطة، *t test*، *F- Rate*، النسبة المئوية لأفراد العينة، النسبة الحرجة)، وذلك تبعاً للمعادلة الاحصائية التى وضعها *(Glass, 1982)* أو المعادلات البديلة.
- أن تكون أدوات الدراسات لها درجة مقبولة من الصدق والثبات بحيث يمكننا الثقة فى قدرة الأدوات على قياس مخرجات تدريس العلوم (المتغيرات التابعة) بدقة.
- أن يتم تطبيق أدوات القياس نفسها على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك لقياس مخرجات الدراسة.
- أن يكون هناك تكافؤ بين أفراد العينة التى يتم تقسيمها إلى مجموعة أو مجموعات تجريبية وأخرى ضابطة، وبالتالى يمكننا الوثوق فى نتائجها.
- أن تتناول الدراسة أحد مجالات تعليم (تدريس) العلوم وتشتمل على (العلوم العامة . الكيمياء . الفيزياء . البيولوجى . جيولوجيا . علوم الفضاء . العلوم البيئية . التربية الصحية . التربية الوقائية).

- **ثالثاً: تحديد المتغيرات التابعة:**

تم فحص الدراسات المختلفة التى تناولت استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس العلوم، التى يتضمنها التحليل البعدى، وبذلك أمكن تحديد المتغيرات التابعة **وبالتالى أجابت الباحثة عن السؤال الفرعى الثانى للدراسة الذى ينص على: "ما المتغيرات التابعة التى تناولتها الدراسات السابقة التى تستخدم فى التحليل البعدى (موضع التحليل البعدى).؟**

وللإجابة عن هذا السؤال حددت الباحثة المتغيرات التابعة بناءاً على الدراسات التى توفرت لدى الباحثة بعد عملية البحث والتى استخدمت استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس العلوم بمراحل التعليم المختلفة وهى:

التحصيل – عمليات العلم – حل المسائل – اتخاذ القرارات نحو المشكلات البيئية - تعديل التصورات البديلة – التفكير الاستدلالى – التفكير الناقد – التفكير العلمى –الاتجاهات العلمية – الاتجاه نحو العلم – المهارات العملية – المعتقدات المعرفية والابستمولوجية – الدافعية نحو التعلم – التفكير الابتكارى – التفكير التاملى – الدافع للانجاز - عادات العقل – بقاء اثر التعلم – طبيعة العلم – تقدير العلماء – التفكير البصرى ...الخ

- **رابعاً: إجراء عملية التشفير للدراسات السابقة موضع التحليل البعدى:**

قامت الباحثة للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة الحالية الذى ينص على : "ما الخصائص التى تتصف بها الدراسات السابقة المستخدمة فى التحليل البعدى، (موضع التحليل البعدى) التى استخدمت استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس العلوم، فى ضوء (التعريف بالدراسة، متغيرات تصميم الدراسة، المتغيرات التجريبية، المتغيرات التابعة، النتائج الاحصائية)، بإجراء عملية التشفير للدراسات السابقة (موضع التحليل البعدى)، وذلك عن طريق تصنيف كل دراسة على حده، ووصفٍ التفاصيل الخاصة بكل دراسة والنتائج التى توصلت إليها كل دراسة وفقاً للمتغيرات المختلفة وهى (التعريف بالدراسة، متغيرات تصميم الدراسة، المتغيرات التجريبية للدراسة، المتغيرات التابعة للدراسة، المعالجات الاحصائية المستخدمة، التعبير عنها فى صورة رقمية يطلق عليها كود Code، وقد تمت عملية التشفير الموضحة فى ملحق رقم (١) وذلك من خلال تحديد المتغيرات اللازم وصفها وتشفيرها والتى تتعلق بما يلى:

◄◄ التعريف بتفاصيل الدراسة: وتشمل هذه التفاصيل:

- ✓ **كود الدراسة ID**: يكون لكل دراسة رقم خاص بها لن يتكرر.
- ✓ **نوع الدراسة:** وفيها يذكر إذا كانت الدراسة منشورة فى المجلات أو الدوريات أو المؤتمرات أو أخرى، أو غير منشورة كرسائل الماجستير والدكتوراه.
- ✓ **مصدر الدراسة:** وفيها يعبر عن مصدر الحصول على الدراسة من خلال المجلات أو الدوريات أو المؤتمرات أو من رسائل ماجستير او دكتوراه.
- ✓ **عدد الباحثين المشاركين فى الدراسة:** ويتم فيها كتابة عدد الباحثين الذين شاركوا فى الدراسة سواء كان شخص واحد أو أكثر وخاصة فى البحوث المنشورة فى المجلات، والدوريات والمؤتمرات.
- ✓ **المستوى العلمى للمشاركين فى إجراء الدراسة (للباحث/ الباحثين) :** ويتم تقسيمها إلى مستويات من طالب ماجستير ، أو طالب دكتوراه، أو

مدرس جامعى، أو أستاذ مساعد، أو أستاذ، أو باحثين من غير أعضاء هيئة التدريس، أو غير مذكور.

- ✓ **مجال الدراسة**: وتشمل مجالات تدريس العلوم وهى (العلوم العامة . الكيمياء . الفيزياء . البيولوجى . الجيولوجيا . علوم الفضاء . التربية البيئية . التربية الصحية . التربية الوقائية).
- ✓ **الجامعة التى ينتمى إليها الباحث:** وفيها يتم كتابة اسم الجامعة، وذلك حتى يتم حصر الجامعات التى اهتمت باستخدام استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس العلوم.
- ✓ **سنة النشر:** حيث يتم فيها كتابة سنة نشر الدراسة، لمعرفة التطور التاريخى لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس العلوم.

◄◄ متغيرات تصميم الدراسة: وتشتمل على المتغيرات التالية:

- ✓ **نوع التصميم التجريبى:** من خلال تجميع الباحثة للدراسات السابقة موضع التحليل البعدى وجدت أنه يمكن تصنيف التصميمات التجريبية وفقا لطبيعة الدراسة وهدفها إلى تصميم تجريبى ذى المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وتصميم تجريبى ذى الثلاث مجموعات (مجموعتين تجريبيتين، مجموعة ضابطة)، وتصميم تجريبى ذى الأربع مجموعات (مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين) أو(ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة) ، وقد تم استبعاد التصميمات التجريبية ذات المجموعة الواحدة لأنها لا تتوافق مع معيار ضم الدراسات السابقة موضع التحليل البعدى.
- ✓ **حجم العينة:** يتم تحديد حجم العينة (مدى العينة)، وتحديد عدد أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
- ✓ **المرحلة الدراسية:** يتم التشفير للدراسات بجميع المراحل الدراسية بداية من مرحلة الطفولة (رياض الأطفال) حتى مرحلة الجامعة والمعلمين.
- ✓ **جنس أفراد العينة:** تهدف لتحديد نوع عينة الدراسة، فبعض الدراسات تحتوى على عينة بحثها من الإناث فقط، والبعض الآخر ذكور فقط، وبعضها يحتوى على ذكور وإناث معا، وفقا لطبيعة الدراسة وبيئتها.
- ✓ **منهج البحث المستخدم:** فى بحوث التحليل البعدى يشترط أن يكون البحث إما بحث تجريبى، او بحث شبه تجريبى، وتم استبعاد البحوث النوعية.
- ✓ **نوع العينة:** حيث تتنوع عينة البحث ما بين العشوائية أو العمدية.
- ✓ **طبيعة بيئة العينة:** حيث تتحدد بيئة العينة سواء داخل المجتمع المصرى أو العربى او الأجنبى والبحث الحالى اقتصر على الدراسات التى داخل المجتمع المصرى فقط، وتم استبعاد بيئة العينة العربية أو الأجنبية.

- ✓ **فئة عينة الدراسة:** وتشتمل على إما فئة عادية، أو غير عادية ذات فئات خاصة تتكون من (المتفوقين دراسيًا . صعوبات تعلم . المتأخرين دراسيًا، الصم والبكم ، المكفوفين، التخلف العقلى.
- ✓ **الفترة الزمنية لتطبيق التجربة:** وتشتمل على الفترة الزمنية التى استغرقت لتطبيق المتغير التجريبى على عينة الدراسة، وعادة تقسم الفترة هذه، إما بعدد الحصص أو بالفصل الدراسى، أو بعدد الأسابيع، او تكون فى بعض الدراسات غير مذكورة أو غير معلومة.
- ✓ **نوع الأدوات المستخدمة:** ويقصد بها الأدوات التى تستخدم لقياس فاعلية المتغير التجريبى على المتغيرات التابعة، والتى تستخدم فى جمع النتائج وهذه الأدوات تتنوع ما بين الاختبارات، مقابلات شخصية، بطاقات الملاحظة، استبيانات أو مقاييس أخرى، وهى تختلف باختلاف المتغير التابع فى الدراسة.

- ◄◄ **المتغيرات التجريبية:** وهى تشتمل على جميع استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة فى تدريس العلوم، وفقا لما توفر لدى الباحثة من دراسات سابقة فى مجال موضع التحليل البعدى.
- ◄◄ **المتغيرات التابعة:** هى جميع مخرجات الدراسات التى تسعى الدراسة لتنميتها، باستخدام المتغير التجريبى (استراتيجيات التعلم النشط)
- ◄◄ **النتائج الاحصائية:** وتشتمل على الأساليب الاحصائية المستخدمة فى تحليل نتائج الدراسات السابقة وعدد الأساليب المستخدمة فى تحليل البيانات، وكذلك تحديد الأساليب الاحصائية المستخدمة فى حساب حجم الأثر، ومن هذه الأساليب المتوسط الحسابى، الانحراف المعيارى، اختبار t، الوسيط، التباين، قيمة F الفرق بين التطبيقين القبلى والبعدى، قيمة z، تحليل التباين الاحادى، وتحليل التباين المتعدد.

- **خامساً: حساب حجم الأثر**

بعد إجراء الباحثة لعملية التشفير للدراسات السابقة موضع التحيل البعدى بأكواد رقمية مختلفة، وعمل سجل مشفر خاص لكل دراسة سابقة على حدة، وتحديد عدد حجوم الأثر التى تناولتها كل دراسة، كما هو موضح فى ملحق (٣).

وقد تم حساب حجم الأثر باستخدام كل من $\bar{X}_E$ - متوسط المجموعة التجريبية $\bar{X}_C$ - متوسط المجموعة الضابطة، S_C - الانحراف المعيارى للمجموعة الضابطة

Δ = حجم الاثر

وهناك علاقات رياضية أخرى استخدمتها الباحثة فى حساب حجم الأثر.

$$\Delta = \frac{{}^{-}X_E - {}^{-}X_C}{{}^{-}S_C}$$

$$\Delta = \frac{2t}{\sqrt{N}}$$

$$\Delta = t\sqrt{\frac{1}{n_E} + \frac{1}{n_C}}$$

$$\Delta = \sqrt{F(\frac{1}{n_E} + \frac{1}{n_C})}$$

$$\Delta = 2\sqrt{\frac{F}{N}}$$

- **سادساً: تشفير الدراسات الأولية السابقة وإدخالها إلى قاعدة البيانات:**

ويتم من خلال:

- تشفير متغيرات الدراسة السابقة التى تم تحديدها، وكتابة الكود الخاص بكل متغير بسجل التشفير، وحساب حجم الأثر لكل متغير، ومتوسط حجم الأثر الكلى المستخرج من الدراسة السابقة.
- إدخال البيانات المشفرة إلى قاعدة البيانات.
- إدخال حجوم الأثر لكل متغير تابع، ومتوسط حجم الأثر الكلى إلى جدول حجوم أثر المتغيرات التابعة.

- **سابعاً: تحليل ومناقشة النتائج:**

تم تحليل البيانات المشتقة من نتائج الدراسات السابقة المشفرة والموجودة داخل قاعدة البيانات لاستخلاص المعرفة اللازمة التى من خلالها يتم الاجابة عن أسئلة البحث.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها:**

فى هذا الجزء سيتم استعراض النتائج المشتقة من التحليل البعدى للدراسات السابقة وتفسيرها، وقد تم الاجابة عن سؤالى الدراسة الفرعين الأول والثانى فى الجزء الخاص بإجراء ات الدراسة، وفى هذا الجزء سيتم عرض النتائج الخاصة بالإجابة عن أسئلة الدراسة الفرعية الثالث، والرابع، والخامس، والسادس.

- **أولاً: الإجابة عن سؤال الدراسة الفرعى الثالث والذى ينص على ما يلى:**

ما الخصائص التى تتصف بها الدراسات السابقة المستخدمة فى التحليل البعدى، (موضع التحيل البعدى) التى استخدمت استراتيجيات التعلم النشط

فى تدريس العلوم، فى ضوء التعريف بالدراسة، متغيرات تصميم الدراسة، المتغيرات التجريبية، المتغيرات التابعة، النتائج الاحصائية).

تم الحصول على (١٥٨) دراسة تجريبية مصرية تمت على عينة من البيئة المصرية، تتعلق بالمتغير التجريبى موضع التحليل البعدى، وهو استخدام استراتيجيات التعلم النشط فى مجال تدريس العلوم، وبعد فحص تلك الدراسات من خلال تطبيق (محكات) معايير التضمين والاستبعاد، وجد ان (١١٠) دراسة تجريبية مناسبة، وينطبق عليها شروط ومحكات ومعايير التضمين والاستبعاد، وتم استبعاد (٤٨) دراسة حيث لم تنطبق عليهم الشروط، وكان من ضمن أسباب استبعاد تلك الدراسات ما يلى:

- عدم كفاية المعلومات الاحصائية المستخدمة لحساب حجم الأثر وقد بلغ عدد تلك الدراسات (٧) دراسات.
- استخدام الدراسة للتصميم التجريبى ذو المجموعة الواحدة وحساب الفاعلية من تطبيق المتغير التجريبى من خلال المقارنة بين النتائج القبلية والبعدية، وقد بلغ عدد تلك الدراسات (٢٠) دراسة.
- التطبيق على عينات من خارج المجتمع المصرى مثل (اليمن . الكويت . السعودية) وقد بلغ عدد تلك الدراسات (١٤) دراسة.
- عدم وجود مجموعة ضابطة، ومقارنة النتائج بين عدة مجموعات تجريبية، وقد بلغ عدد تلك الدراسات (٢) دراسة
- تم تطبيق الاستراتيجية على عينة غير تخصص العلوم، وقد بلغ عدد تلك الدراسات (٣) دراسات.
- الدراسة نظرية ولم يوجد تطبيق، وبلغ عددهم (٢) دراسة.

ويوضح جدول (١) أعداد الدراسات بالنسبة لكل متغير ونسبتها المئوية بالنسبة للعدد الكلى للدراسات.

جدول (١)الأعداد والنسب المئوية لمتغيرات الدراسات الأولية المشفرة العدد الكلى للدراسات (١١٠)

رقم المتغير	كود المتغير	اسم المتغير	عدد الدراسات	النسبة المئوية٪	ملاحظات
		أولا: التعريف بالدراسة			
		نوع الدراسة			
٢	٢١	منشورة	٤٤	٤٠	
	٢٢	غير منشورة	٦٦	٦٠	
		مصدر الدراسة			
	٣١	رسالة ماجستير	٥٨	٥٢,٧٣	
	٣٢	رسالة دكتوراه	٨	٧,٢٧	
٣	٣٣	دوريات ومجلات	٣٥	٣١,٨٢	
	٣٤	مؤتمرات	٩	٨,١٨	
	٣٥	أخرى	—	–	
		عدد الباحثين المشاركين فى الدراسة			
٤		واحد	١٠٦	٩٦,٣٦	
		اثنين	٤	٣,٦٤	

		المستوى العلمى للباحث/ للباحثين			
	٥١	أستاذ	–	–	
	٥٢	أستاذ مساعد	٢٣	٢٠,٩١	
	٥٣	مدرس جامعى	٢٣	٢٠,٩١	
٥	٥٤	باحث دكتوراه (مدرس مساعد)	٣	٢,٧٣	
	٥٥	باحث ماجستير (معيد)	٨	٧,٢٧	
	٥٦	باحث من غير أعضاء هيئة التدريس	٢٩	٢٦,٣٦	
	٥٧	غير مذكور	٢٤	٢١,٨٢	
		مجال الدراسة			
	٦١	علوم (مرحلة الروضة)	١	٠,٩١	
	٦٢	علوم مرحلة ابتدائية	٣٠	٢٧,٢٧	
	٦٣	علوم مرحلة اعدادية	٥٨	٥٢,٧٣	
٦	٦٤	كيمياء ثانوى	٣	٢,٧٣	
	٦٥	فيزياءثانوى	٤	٣,٦٤	
	٦٦	أحياء ثانوى	١١	١٠	
	٦٧	جيولوجيا ثانوى	١	٠,٩١	
	٦٨	جامعى علوم	٢	١,٨١	
		الجامعة التى ينتمى إليها الباحث			
	٧١	القاهرة	٥	٤,٥٤	
	٧٢	عين شمس	٥٥	٥٠	
	٧٣	الاسكندرية	٢	١,٨١	
	٧٤	طنطا	٤	٣,٦٤	
	٧٥	المنصورة	٦	٥,٤٥	
	٧٦	الزقازيق	٧	٦,٣٦	
	٧٧	المنوفية	٢	١,٨١	
٧	٧٨	حلوان	٥	٤,٥٤	
	٧٩	بنها	٥	٤,٥٤	
	٧١٠	أسيوط	١	٠,٩١	
	٧١١	قنا	١	٠,٩١	
	٧١٢	سوهاج	١	٠,٩١	
	٧١٣	المنيا	١٣	١١,٨١	
	٧١٤	جنوب الوادى	٢	١,٨١	
	٧١٥	قناة السويس	٤	٣,٦٤	
		سنة النشر			
	٨١	٢٠٠٠ . ٢٠٠٥	٣٦	٣٢,٧٣	
٨	٨٢	٢٠٠٦ . ٢٠١٠	٥٠	٤٥,٤٥	
	٨٣	٢٠١١ . ٢٠١٥	٢٤	٢١,٨٢	
		ثانياً: متغيرات تصميم الدراسة			
		نوع التصميم التجريبى			
	٩١	مجموعتين (ضابطة وتجريبية)	٩١	٨٢,٧٣	
٩	٩٢	ثلاث مجموعات (ضابطة، ٢ تجريبية)	١٦	١٤,٥٤	
	٩٣	أربع مجموعات (ضابطة، ٣ تجريبية)	٣	٢,٧٣	
	٩٤	أربع مجموعات (٢ ضابطة، ٢تجريبية)	—	–	
		حجم العينة			
	١٠١	١٠ . ١٠٠	٦٩	٦٢,٧٣	
١٠	١٠٢	١٠١ . ٢٠٠	٣٣	٣٠	
	١٠٣	٢٠١ . ٣٠٠	٨	٧,٢٧	
	١٠٤	٣٠٠ فأكثر	—	–	

		المرحلة الدراسية للعينة			
	١١١	ابتدائى	٣٠	٢٧,٢٧	
	١١٢	اعدادى	٥٨	٥٢,٧٣	
	١١٣	ثانوى	١٩	١٧,٢٧	
١١	١١٤	جامعى	٢	١,٨١	
	١١٥	معلمين	—	–	
	١١٦	طلاب دراسات عليا	—	–	
	١١٧	رياض أطفال	١	٠,٩١	
		جنس أفراد العينة			
	١٢١	ذكور (بنين)	١٨	١٦,٣٦	
	١٢٢	إناث (بنات)	٣٠	٢٧,٢٧	
١٢	١٢٣	ذكور + إناث (بنين + بنات)	٥١	٤٦,٣٦	
	١٢٤	لم يذكر	١١	١٠	
		منهج الدراسة			
١٣	١٣١	تجريبى	٨١	٧٣,٦٤	
	١٣٢	شبه تجريبى	٢٩	٢٦,٣٦	
		نوعية العينة			
١٤	١٤١	عشوائية	١٠٩	٩٩,٠٩	
	١٤٢	عمدية	١	٠,٩١	
		طبيعة بيئة العينة			
	١٥١	داخل المجتمع المصرى	١١٠	١٠٠	
١٥	١٥٢	خارج المجتمع المصرى (الدول العربية)	—	–	
	١٥٣	المجتمع الأجنبى	—	–	
		فئة العينة			
	١٦١	عاديين	١٠٥	٩٥,٤٥	
	١٦٢	فئات خاصة (صعوبات تعلم)	١	٠,٩١	
	١٦٣	فئات خاصة (متفوقين)	—	–	
	١٦٤	فئات خاصة (صم وبكم معاقين سمعياً)	١	٠,٩١	
١٦	١٦٥	فئات خاصة (معاقين عقليًا)	—	–	
	١٦٦	فئات خاصة (نشاط زائد)	١	٠,٩١	
	١٦٧	فئات خاصة (مكفوفين)	١	٠,٩١	
	١٦٨	فئات خاصة (ذو التحصيل المنخفض)	١	٠,٩١	
		الفترة الزمنية لتطبيق المتغيرات التجريبية على عينة الدراسة إذا كانت الفترة الزمنية بالحصة		١٠,٩١	
	١٧١	١٠-٢٠ حصة	١٢	١٠,٩١	
	١٧٢	٢١-٣٤ حصة	١٢	٢,٧٣	
	١٧٣	٣٥ حصة فأكثر	٣		
		إذا كانت الفترة الزمنية بالفصل		٠,٩١	
١٧	١٧٤	الدراسى	١		
	١٧٥	فصل دراسى كامل			
		أقل من فصل دراسى (أقل من ١٥ حصة)		٥٨,١٨	
	١٧٦	إذا كانت الفترة الزمنية بالأسابيع	٦٤	٢,٧٣	
	١٧٧	١٠-٣ أسابيع	٣	١٣,٦٤	
	١٧٨	١١ أسبوع فأكثر	١٥		
		مدة التطبيق التجربة غير معلومة			
		نوع الأدوات المستخدمة فى قياس			
	١٨١	مخرجات الدراسة	١٠٢	٦٢,١٩	
	١٨٢	اختبارات	صفر	–	
١٨	١٨٣	مقابلات شخصية	٤	٢,٤٤	
	١٨٤	بطاقة ملاحظة	صفر	–	

	١٨٥	استبيانات	٥٨	٣٥,٣٧
	١٨٦	مقاييس اتجاهات وقيم	صفر	-
		أخرى		
		ثالثاً: المتغيرات التجريبية للدراسة		
		نوع المتغير التجريبى (استراتيجيات التعلم النشط)		
		الاستقصاء العلمى		
		التعلم التعاونى		
	١٩١	خرائط المفاهيم	١٠	٨,٢٦
	١٩٢	خرائط التعارض	٦	٤,٩٦
	١٩٣	نموذج التعلم البنائى (التعلم القائم على	٨	٦,٦١
	١٩٤	البنائى)	١	٠,٨٣
	١٩٥	برنامج قائم على بعض استراتيجيات	٨	٦,٦١
	١٩٦	التعلم النشط	٥	٤,١٣
	١٩٧	حل المشكلة (متمركز حول المشكلة)	٨	٦,٦١
	١٩٨	التعلم القائم على الدماغ	١	٠,٨٣
	١٩٩	التدريس بالاكتشاف (موجه . شبه موجه)	٦	٦,٦١
	١٩١٠	بالتناقضات	١٣	١٠,٧٤
	١٩١١	دورة التعلم (المعدلة . الخماسية) ما وراء	٢	١,٦٥
	١٩١٢	المعرفية	٥	٤,١٣
	١٩١٣	برنامج قائم على المحاكاه الكمبيوترية	٢	١,٦٥
	١٩١٤	خرائط التفكير	٨	٦,٦١
	١٩١٥	التدريس التبادلى	٢	١,٦٥
	١٩١٦	الألعاب التعليمية (الألعاب الكمبيوترية)	١	٠,٨٣
	١٩١٧	مدخل القصة (القصة العلمية)	١	٠,٨٣
	١٩١٨	نموذج آدى وشاير CASE	٢	١,٦٥
	١٩١٩	برنامج نياس فى البحث والاستقصاء	٢	١,٦٥
	١٩٢٠	التعاونى	١	٠,٨٣
	١٩٢١	لعب الأدوار (الدرامى)	١	٠,٨٣
١٩	١٩٢٢	العصف الذهنى (السعة العقلية)	٢	١,٦٥
	١٩٢٣	الطرائف العلمية بالاكتشاف الموجه	١	٠,٨٣
	١٩٢٤	تعليم الأقران (بمساعدة الكمبيوتر)	٣	٢,٤٨
	١٩٢٥	خرائط السلوك	١	٠,٨٣
	١٩٢٦	البنائية الاجتماعية	١	٠,٨٣
	١٩٢٧	الطريقة المعملية	٢	١,٦٥
	١٩٢٨	استراتيجية الشكل Vee	١	٠,٨٣
	١٩٢٩	التعلم التوليدى	١	٠,٨٣
	١٩٣٠	الأسئلة المفتوحة (المناقشة)	١	٠,٨٣
	١٩٣١	نموذج سوشمان	١	٠,٨٣
	١٩٣٢	العروض العملية	١	٠,٨٣
	١٩٣٣	الخرائط الدلالية اللفظية	١	٠,٨٣
	١٩٣٤	المدخل التفاوضى المبنى على البنائية	٢	١,٦٥
	١٩٣٥	الاجتماعية	١	٠,٨٣
	١٩٣٦	نموذج شواب	٢	١,٦٥
	١٩٣٧	استراتيجية المحطات العلمية	١	٠,٨٣
	١٩٣٨	نموذج ويتلى للتعلم التعاونى	١	٠,٨٣
	١٩٣٩	استراتيجية PDEODE القائمة على	١	٠,٨٣
	١٩٤٠	البنائية	١	٠,٨٣
	١٩٤١	نموذج بايبى البنائى	١	٠,٨٣
		الألغاز المصورة		
		استراتيجية "عبر . خطط . قوم"		
		استراتيجية "تنبأ . لاحظ . اشرح"		

		استراتيجية "البداية، الاستجابة، التقويم" الخرائط الذهنية (المعرفية)			
		رابعاً: المتغيرات التابعة للدراسة			
		مخرجات الدراسة			
	٢٠١	التحصيل الدراسى	٨٤	٣٤,١٥	
	٢٠٢	اتخاذ القرارات نحو المشكلات البيئية	١	٠,٤١	
	٢٠٣	عمليات العلم	٢٤	٩,٧٦	
	٢٠٤	حل المسائل (الوراثية، الفيزيائية،	٣	١,٢٢	
	٢٠٥	الكيميائية)	٥	٢,٠٣	
	٢٠٦	تعديل التصورات البديلة (المفاهيم	١	٠,٤١	
	٢٠٧	البديلة)	٣	١,٢٢	
	٢٠٨	استراتيجيات التعلم الفعالة والسطحية	٤	١,٦٣	
	٢٠٩	التفكير الاستدلالى (الاستدلال الحسى)	١٧	٦,٩١	
	٢٠١٠	التفكير الناقد	٤	١,٦٣	
	٢٠١١	الاتجاه نحو (العلوم ، الكيمياء، الفيزياء،	٢	٠,٨١	
	٢٠١٢	البيولوجى،العلم)	٨	٣,٢٥	
	٢٠١٣	الاتجاهات العلمية	١	٠,٤١	
	٢٠١٤	المهارات العملية	١	٠,٤١	
	٢٠١٥	مهارات التفكير الاستقصائى	٢	٠,٨١	
	٢٠١٦	المعتقدات المعرفية	١	٠,٤١	
	٢٠١٧	المعتقدات الابستمولوجية	٤	١,٦٣	
	٢٠١٨	مستوى الطموح فى العلوم	٣	١,٢٢	
	٢٠١٩	الاستدلال العلمى	١	٠,٤١	
	٢٠٢٠	التنظيم الذاتى (التعلم العلوم)	١٢	٤,٨٨	
	٢٠٢١	الدافعية نحو تعلم العلوم	١١	٤,٤٧	
	٢٠٢٢	أنماط التعلم والتفكير	٥	٢,٠٣	
	٢٠٢٣	التفكير الابتكارى فى العلوم (الابداعى)	١	٠,٤١	
	٢٠٢٤	مهارات التفكير العلمى	٢	٠,٨١	
٢٠	٢٠٢٥	مهارات ما وراء المعرفة	٥	٢,٠٣	
	٢٠٢٦	التفكير التأملى	٢	٠,٨١	
	٢٠٢٧	الدافع للانجاز	١	٠,٤١	
	٢٠٢٨	الميول العلمية (نحو العلوم)	١	٠,٤١	
	٢٠٢٩	مهارات التفاعل الاجتماعى (مهارات	١	٠,٤١	
	٢٠٣٠	اجتماعية)			
		المواقف الأخلاقية	٣	١,٢٢	
	٢٠٣١	الوعى بالمشكلات الصحية المعاصرة			
		عادات العقل (المهارات المكونة لعادات	٢	٠,٨١	
	٢٠٣٢	العقل)	٢	٠,٨١	
	٢٠٣٣	ملاحظة أداء المهارات العملية النمو	٣	١,٢٢	
	٢٠٣٤	العقلى (ملاحظة مهارات الاستقصاء)	١	٠,٤١	
	٢٠٣٥	التصرف فى المواقف الحياتية المرتبطة	١	٠,٤١	
	٢٠٣٦	بالمخاطر البيئية(المواقف الحياتية)	٣	١,٢٢	
	٢٠٣٧	مهارات توليد المعلومات وتقييمها	٢	٠,٨١	
	٢٠٣٨	الاتجاهات التعاونية (نحو العمل الجماعى	٢	٠,٨١	
	٢٠٣٩	القيم المعرفية وغير المعرفية أ ، ب	١	٠,٤١	
	٢٠٤٠	بقاء اثر التعلم	١	٠,٤١	
	٢٠٤١	مهارات التفكير العليا	٣	١,٢٢	
	٢٠٤٢	مستويات الفهم القرائى للنصوص	١	٠,٤١	
	٢٠٤٣	الفيزيائية	٢	٠,٨١	
	٢٠٤٤	طبيعة العلم	١	٠,٤١	
	٢٠٤٥	تقدير العلماء	١	٠,٤١	
	٢٠٤٦	الفهم العميق (الفهم القرائى)	١	٠,٤١	

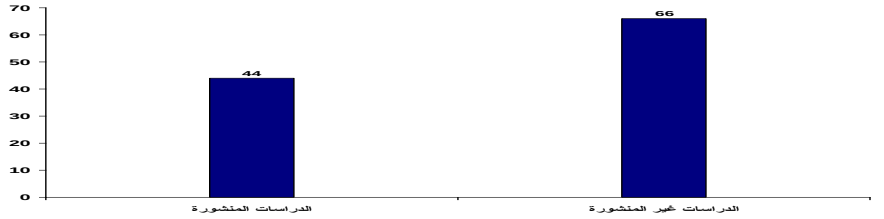
	٢٠٤٧	مهارات حل المشكلة (مهارات البحث	١	٠,٤١	
	٢٠٤٨	العلمى)	١	٠,٤١	
	٢٠٤٩	حب الاستطلاع العلمى	١	٠,٤١	
	٢٠٥٠	الاتجاه نحو المخاطر البيئية (القضايا	١	٠,٤١	
	٢٠٥١	البيئية)	١	٠,٤١	
	٢٠٥٢	مهارة قراءة الصور	١	٠,٤١	
		الاتجاه نحو ممارسة عادات العقل			
		التفكير البصرى			
		التواصل العلمى			
		تقدير الذات			
		الاتجاه نحو الاعتماد الايجابى المتبادل			
		التفكير التوليدى			
		مراحل النمو العقلى			
		الوعى القرائى فى العلوم			
٢١		خامسا: النتائج الاحصائية			
		الأساليب الاحصائية المستخدمة فى			
		تحليل نتائج الدراسة			
	٢١١	المتوسط			
	٢١٢	الانحراف المعيارى			
	٢١٣	اختبار t			
	٢١٤	اختبار ايتا^{2}			
	٢١٥	r معامل الارتباط			
	٢١٦	d			
	٢١٧	قيمة F			
	٢١٨	تحليل التباين المتلازم			
	٢١٩	التباين			
	٢٢٠	حجم الأثر			
٢٢		البيانات الاحصائية المستخدمة فى حساب			
		حجم الأثر			
		$\bar{X}_C - \bar{X}_E / S_C$	١٠٣	٩٣,٦٤	
		$T / n_E / n_C$	—	–	
			٢	١,٨١	
		t , N	—	–	
		F, n_E n_C	٥	٤,٥٥	
			—	–	
		F , N	—	–	
		P, 81			
		t , N , P			
٢٥		الحكم على قيمة متوسط حجم الأثر			
	٢٥١	منخفض ≤ ٠,٢	١	٠,٩١	
	٢٥٢	متوسط ≤ ٠,٥	٧	٦,٣٦	
	٢٥٣	مرتفع ≤ ٠,٨	١٠٢	٩٢,٧٣	

وفيما يلى توضيح لتلك المتغيرات بالأشكال البيانية:

- **أولاً: التعريف بالدراسة:**

- **١- نوع الدراسة:**

حيث بلغ عدد الدراسات المنشورة (٤٤) دراسة منشورة فى المجلات والدوريات والمؤتمرات، وعدد الدراسات غير المنشورة (٦٦) دراسة تنوعت ما بين دراسات للماجستير والدكتوراه.

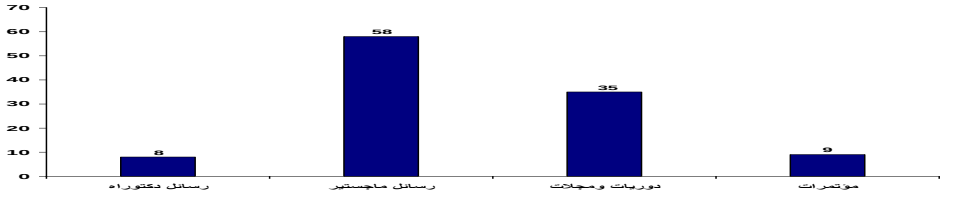


شكل بيانى (١) أعداد الدراسات المحللة (موضع التحليل) المنشورة وغير المنشورة

ويلاحظ أن هناك تفاوت بين النوعين من الدراسات وأن عدد الدراسات غير المنشورة أكثر من عدد الدراسات المنشورة، وتحتوى الدراسات الغير منشورة على بيانات كاملة وشاملة إذا تم مقارنتها بالدراسات المنشورة.

- **٢- مصدر الدراسة**:

حيث بلغت (٥٨) رسالة ماجستير، (٨) رسائل دكتوراه، و(٣٥) دراسة منشورة فى المجلات والدوريات، و(٩) دراسات منشورة فى المؤتمرات العلمية.

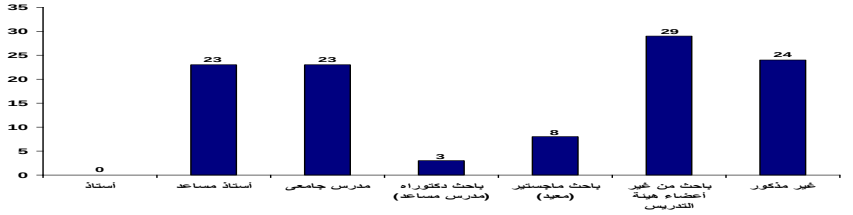


شكل بيانى (٢)أعداد ومصادر الحصول على الدراسات موضع التحليل

ويلاحظ الاهتمام بمجال استخدام التعلم النشط فى تدريس العلوم فى بحوث الماجستير والدكتوراه ،وعدم الاهتمام بذلك المجال كبحوث للنشر فى الدوريات والمؤتمرات العلمية.

- **٣- المستوى العلمى للباحث**:-

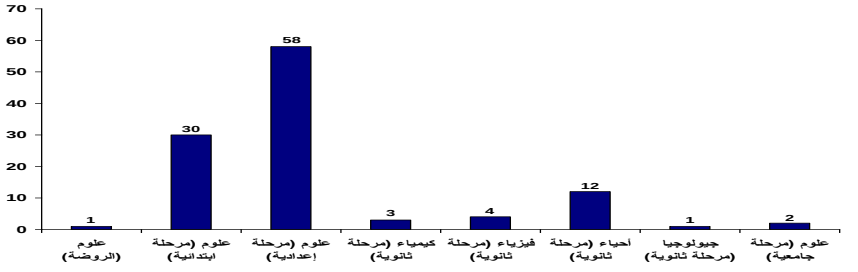
تنوع المستوى العلمى للباحث بين استاذ مساعد،ومدرس جامعى ،وطالب دكتوراه،وطالب ماجستير، ولم يوجد استاذ،وكذلك كانت النسبة الاعلى لصالح ابحاث الماجستير والدكتوراه. ، وفيما يلى رسم بيانى يوضح أعداد الدراسات الخاصة بالمستوى العلمى للباحث.



شكل بيانى (٣)المستوى العلمى للباحثين من الدراسات موضع التحليل

• ٤- **مجال الدراسة**:-

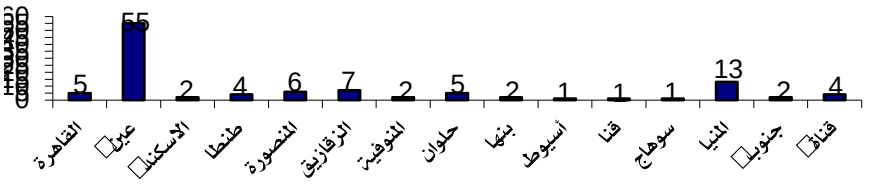
تضمنت الدراسة (٨) مجالات لتدريس العلوم وجاء مجال العلوم فى المرحلة الاعدادية من اكثر المجالات المتضمنة فى الدراسات موضع التحليل،وفيما يلى رسم بيانى يوضح أعداد الدراسات التى اهتمت بكل مجال علمى.



شكل بيانى (٤)أعداد الدراسات موضع التحليل فى كل مجال علمى

• ٥- **الجامعة التى ينتمى إليها الباحث**:-

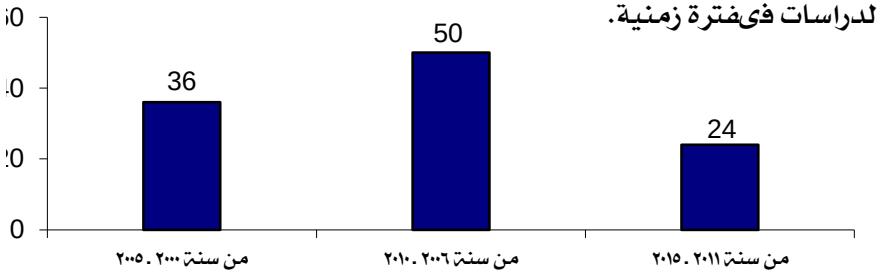
تنوعت الجامعات التى ينتمى اليهاالباحثون ،وجاءت جامعة عين شمس الاعلى تمثيلا،يليها بفارق كبير جامعة المنيا،وجاءت جامعة اسيوط وقنا وسوهاج باقل تمثيل ، وفيما يلى رسم بيانى يوضح أعداد الدراسات فى كل جامعة.



شكل بيانى (٥) أعداد الدراسات موضع التحليل فى كل جامعة

• ٦- **سنة النشر**:-

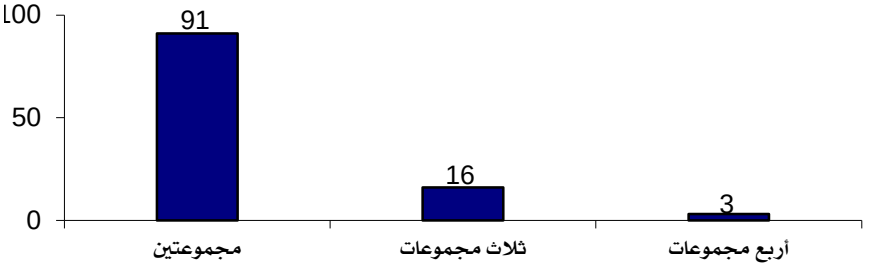
تباينت أعداد الدرسات المنشورة فى الفترات الزمنية المختلفة،ويلاحظ انها اعلى فى الفترة من (٢٠٠٥ – ٢٠١٠) ، وفيما يلى رسم بيانى يوضح أعداد الدراسات فىفترة زمنية.



شكل بيانى (٦)أعداد الدراسات الأولية فى الفترات الزمنية المختلفة

• ٧- **نوع التصميم التجريبى**:-

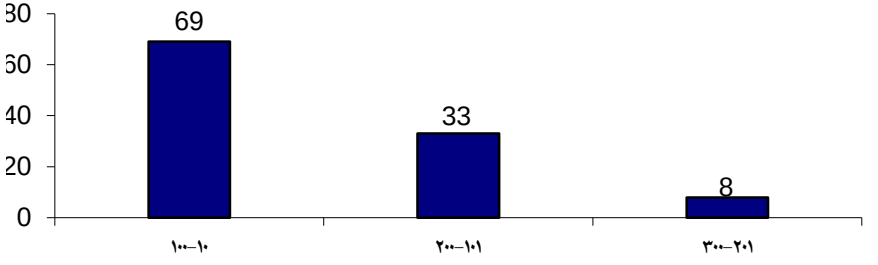
تنوعت التصميمات التجريبية المستخدمة فى الدراسات موضع التحليل،ويتضح أعتماد الغالبية العظمى للدراسات على التصميم التجريبى ذو المجموعتين (التجريبية والضابطة) ، وفيما يلى رسم بيانى يوضح أعداد الدراسات وفقا للتصميم التجريبى.



شكل بيانى (٧) أنواع التصميمات التجريبية المستخدمة فى الدراسات موضع التحليل

• ٨- **حجم العينة**:-

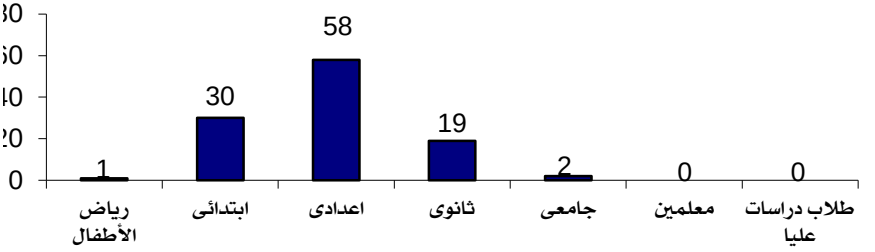
تراوحت أعداد عينة الدراسات موضع التحليل ،وقدكانت اعلى عدد لافراد العينة مابين (١٠ -١٠٠) وكذلك يليها مابين(١٠٠ -٢٠٠) ،وهذا يدل على ارتفاع أعداد عينة الدراسات موضع التحليل ممايعطى مصداقية للنتائج المشتقة من تلك الدراسات. ، وفيما يلى رسم بيانى يوضح أعداد الدراسات بالنسبة لحجوم عيناتها.



شكل بيانى (٨) أعداد الدراسات موضع التحليل بالنسبة لحجم العينة

• ٩- **المرحلة الدراسية للعينة**:-

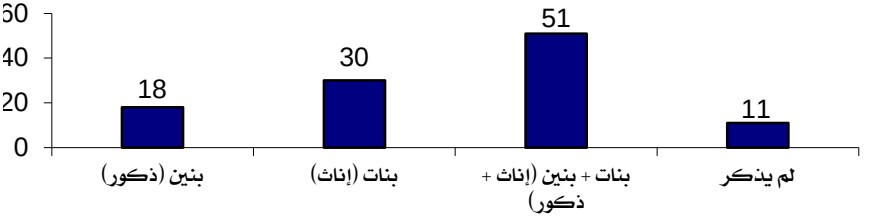
تنوعت بداية من رياض الاطفال حتى المعلمين قبل الخدمة،ونجد ان المرحلة الاعدادية يليها المرحلة الابتدائية ثم الثانوية قد احتلوا النسبة الاعلى من الدراسات موضع التحليل، ويرجع ذلك الى احساس الباحثين بسهولة التعامل مع تلك المراحل، ، وفيما يلى رسم بيانى يوضح أعداد الدراسات فى كل مرحلة تعليمية.



شكل بيانى (٩) أعداد الدراسات موضع التحليل بالنسبة للمراحل الدراسية المختلفة

• ١٠- **جنس أفراد العينة**:-

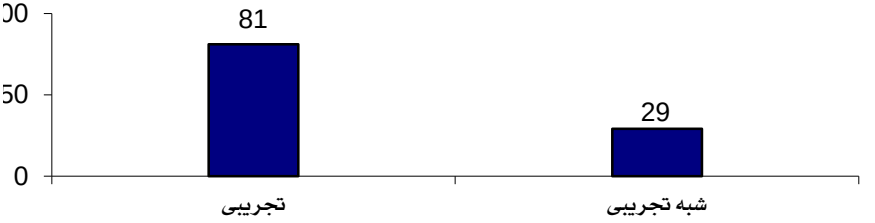
تنوعت عينات الدراسات ،واعتمدت الدراسات موضع التحليل على عينات تجمع بين البنين والبنات مما يعطى ثقة فى نتائجها . ، وفيما يلى رسم بيانى يوضح أعداد الدراسات بالنسبة لجنس أفراد عينة الدراسات.



شكل بيانى (١٠)أعداد الدراسات موضع التحليل بالنسبة لجنس أفراد العينة

• ١١- **منهج الدراسة**:-

استخدمت النسبة العالية للدراسات المنهج التجريبى والبعض الاخر استخدم المنهج شبه التجريبى ، ، وفيما يلى رسم بيانى يوضح أعداد الدراسات فى استخدام منهج الدراسة.



شكل بيانى (١١) أعداد الدراسات موضع التحليل بالنسبة لمنهج الدراسة

• ١٢- **نوع العينة**:-

يوضح الجدول ان تقريبا جميع الدراسات موضع التحليل اختيرت العينة بطريقة عشوائية ،مما يوحى بالثقة فى النتائج ، ، وفيما يلى رسم بيانى يوضح أعداد الدراسات فى كل نوع من العينات.

شكل بيانى (١٢) أعداد الدراسات موضع التحليل بالنسبة لنوع العينة المستخدمة

• **١٣- طبيعة بيئة العينة**:-

يتضح ان كل الدراسات موضع التحليل كانت من المجتمع المصرى لانه من ضمن حدود الدراسة الحالية. وذلك لسهولة تطبيق نتائج الدراسة، ، وفيما يلى رسم بيانى يوضح أعداد الدراسات فى كل نوع

شكل بيانى (١٣)أعداد الدراسات موضع التحليل بالنسبة لطبيعة بيئة العينة المستخدمة

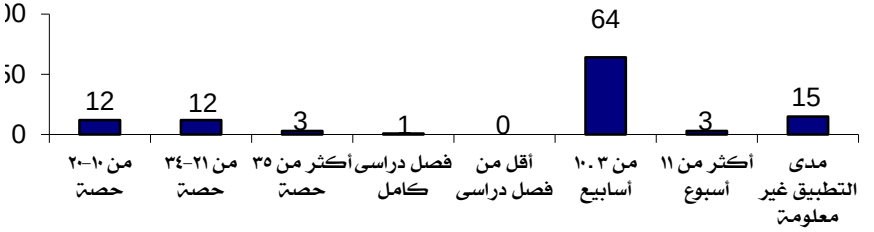
• **١٤- فئة العينة** : -

يلاحظ انعدام فئة المتفوقين وفئة المعاقين عقليا،وقد يرجع لصعوبة التعامل معى هذه الفئات من قبل الباحثين، ، وفيما يلى رسم بيانى يوضح أعداد الدراسات فى كل نوع من فئات العينة

شكل بيانى (١٤) أعداد الدراسات موضع التحليل بالنسبة لفئة العينة المستخدمة

• **١٥- الفترة الزمنية لتطبيق المتغير التجريبى على عينة الدراسة**:-

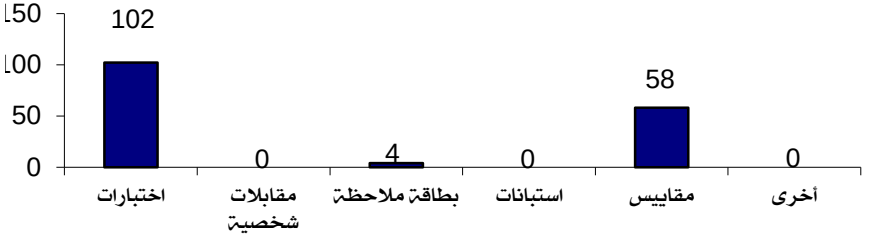
يلاحظ ان الفترة من(٣ -١٠) اسابيع كانت اعلى استخداما،وقد يرجع ذلك الى ان غالبية الباحثين تطبق على وحدة او وحدتين فقط. ، وفيما يلى رسم بيانى يوضح أعداد الدراسات فى كل فترة زمنية.



شكل بيانى (١٥) أعداد الدراسات موضع التحليل بالنسبة للفترة الزمنية لتطبيق الأدوات المستخدمة

• **١٦- نوع الأدوات المستخدمة لقياس مخرجات الدراسة** :-

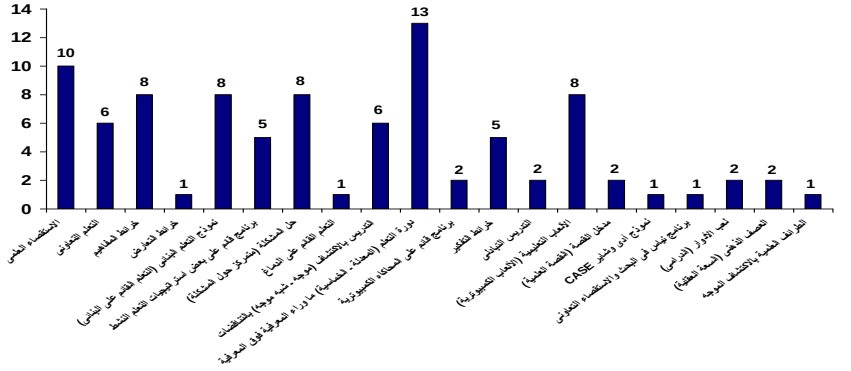
يلاحظ تركيز الدراسات على استخدام والمقاييس وهى ترتبط بطبيعة المنهج التجريبى وشبه التجريبى التى تستخدمها الدراسات موضع التحليل ، ، وفيما يلى رسم بيانى يوضح أعداد الدراسات فى كل نوع الادوات المستخدمة



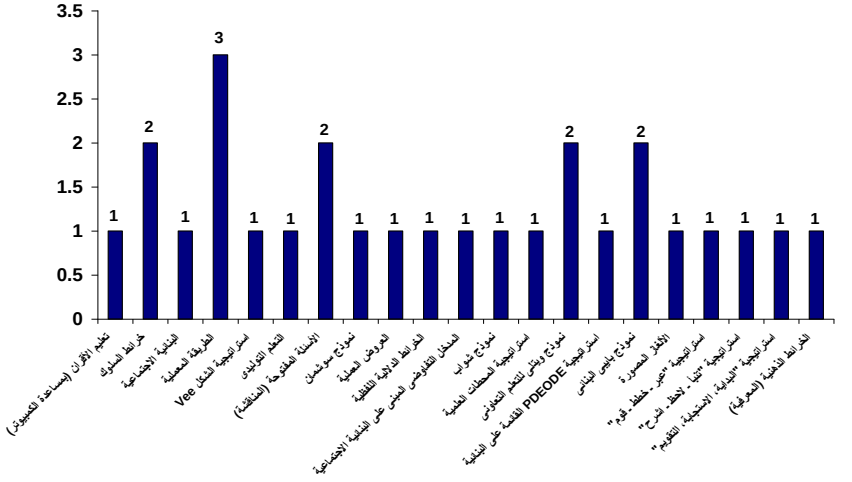
شكل بيانى (١٦) أنواع الأدوات المستخدمة فى قياس مخرجات الدراسة

• **١٧- المتغيرات التجريبية (استراتيجيات التعلم النشط)**:-

تتنوع المتغيرات التجريبية المستخدمة فى الدراسات موضع التحليل مع ملاحظة قلة الكثير من المتغيرات التجريبية ، ، وفيما يلى رسم بيانى يوضح أعداد الدراسات فى كل نوع المتغيرات التجريبية



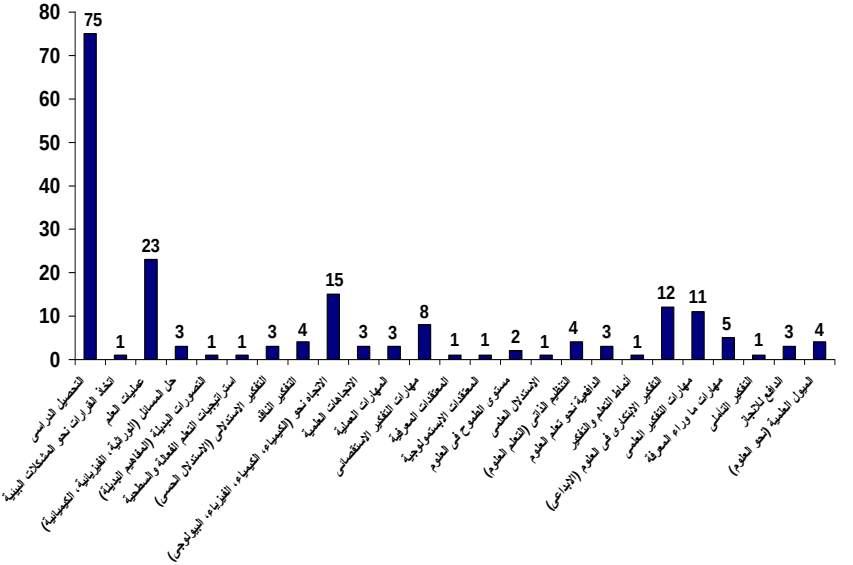
شكل بيانى (١٧)أنواع المتغيرات التجريبية المستخدمة فى الدراسة



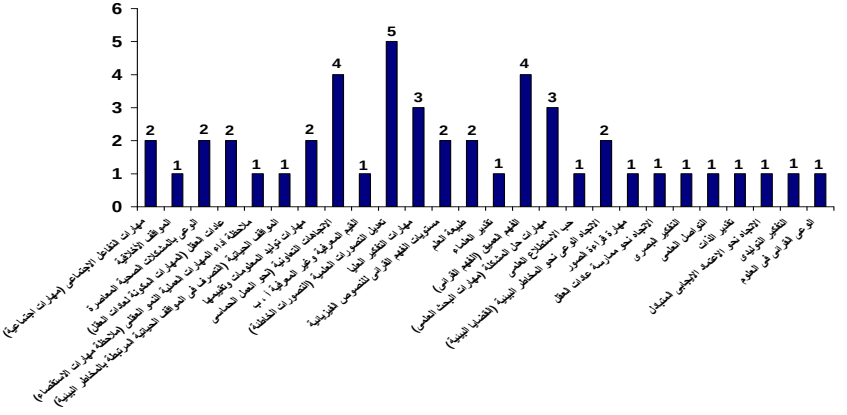
تابع شكل بيانى (١٧)انواع المتغيرات التجريبية المستخدمة فى الدراسة

• ١٨- **المتغيرات التابعة للدراسة (مخرجات الدراسة)**:-

يلاحظ وجود مجموعة من المتغيرات التابعة مثل اوجه التقدير للعلم ،والقيم العلمية ،والاهتمام بالجانب التحصيلى بنسبة عالية، ، وفيما يلى رسم بيانى يوضح أعداد الدراسات فى كل نوع المتغيرات التابعة.



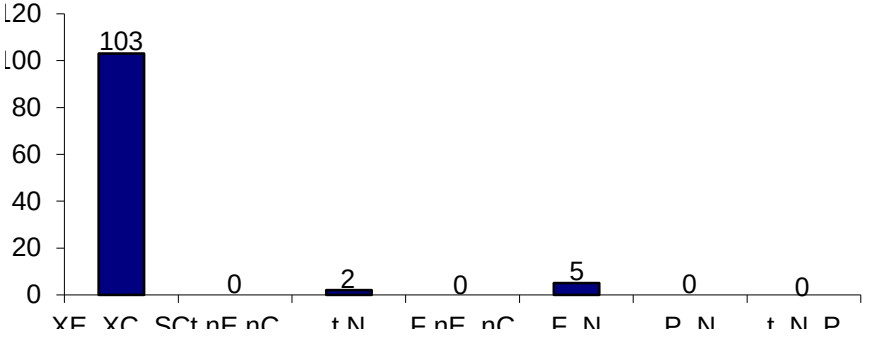
شكل بيانى (١٨) انواع المتغيرات التابعة لمخرجات الدراسة



تابع شكل بيانى (١٨)أنواع المتغيرات التابعة لمخرجات الدراسة

- **١٩- البيانات الاحصائية المستخدمة فى حساب حجم الأثر**:-

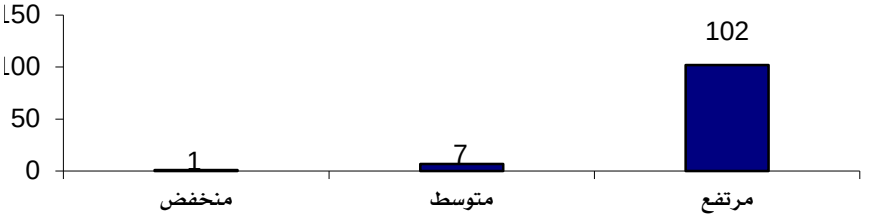
يلاحظ توافر بيانات حجم الاثر من المتوسطات للمجموعتين التجريبية والضابطة والانحراف المعيارى للمجموعة الضابطة،فى حين قليل من الدراسات تناولت اساليب احصائية اخرى لحساب حجم الاثر ، ، وفيما يلى رسم بيانى يوضح أعداد الدراسات فى كل نوع انواع الاساليب الاحصائية المستخدمة لحساب حجم الاثر.



شكل بيانى (١٩)أعداد الدراسات موضع التحليل بالنسبة للأسلوب الاحصائى المستخدم فى حساب حجم الأثر

- **٢٠- الحكم على قيمة متوسط حجم الأثر**:-

يلاحظ ان الغالبية العظمى للدراسات موضع التحليل البعدى ذات متوسط حجم اثر مرتفع،والقليل جدا متوسط ،مما يشير الى فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس العلوم. ، وفيما يلى رسم بيانى يوضح أعداد الدراسات فى كل نوع متوسط حجم الاثر.



شكل بيانى (٢٠) أعداد الدراسات موضع الدراسة بالنسبة للحكم على قيمة متوسط حجم الأثر

- **ثانياً: الإجابة عن السؤال الفرعى الرابع للدراسة والذى ينص على:**

ما متوسط حجم الأثر الكلى لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس العلوم؟

وللإجابة عن السؤال الرابع للدراسة تم حساب عدد حجم الأثر المحسوبة خلال (١١٠) دراسة سابقة موضع التحليل البعدى، وقد بلغ (٢٩٨) حجم أثر، وهو عدد يفوق عدد الدراسات موضع التحليل البعدى نظرًا لتعدد المتغيرات التابعة التى تدرسها كل دراسة سابقة على حدة، وقد بلغ متوشط حجم الأثر الكلى للدراسات (٣,٧٧٢)، وذلك بالنسبة للمتغيرات التابعة (مخرجات الدراسات) بالكامل موضع التحليل وهو يعد حجم أثر كبير تبعًا لتصنيف (Cohen) مما يدل على فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس العلوم ،كما هو موضح فى ملحق(٥) الذى يوضح أعداد حجوم الأثر للمتغيرات التابعة بالنسبة لمجال الدراسة . المراحل الدراسية . المتغير التجريبى . الفترة الزمنيةللنشر.

- **ثالثاً: الإجابة عن السؤال الفرعى الخامس الذى ينص على:**

ما متوسط حجم الأثر لكل متغير من المتغيرات التابعة التى تناولتها الدراسات السابقة موضع التحليل البعدى؟

وللإجابة عن السؤال الخامس الفرعى للدراسة تم حساب متوسط حجم الأثر لكل متغير من المتغيرات التابعة، وعدد الدراسات التى تناولت المتغير التابع بالدراسة، ويوضح جدول (٢) تلك المتوسطات، ولحساب تلك المتوسطات لابد من تحديد أقل قيمة للمتغير التابع وأكبر قيمة له، وعدد الدراسات التى تناولته، علمًا بأن حجم الأثر يعد منخفضًا إذا كانت قيمته ≥ 0.2، ويعد متوسطا إذا كانت قيمته ≥ 0.5، ويعد مرتفعا إذا كانت قيمته ≥ 0.8 وفقا لتصنيف كوهن Cohen

يتضح من الجدول (٢) ما يلى:

اهتمام الدراساتٍ موضع التحليل البعدى بمتغير "التحصيل الدراسى" بشكل كبير يفوق كثيراً باقى المتغيرات التابعة الأخرى، حيث بلغ عدد حجوم الأثر.

جدول (2)اعداد وحجوم الاثر للمتغيرات التابعة

المتغيرات التابعة	العدد N	أقل قيمة	أكبر قيمة	متوسط حجم الاثر
التحصيل الدراسى	84	- 4.025	27.196	2.885
اتخاذ القرارات نحو المشكلات البيئية	1	4.739	4.739	4.739
عمليات العلم	24	0.280	15.842	3.541
حل المسائل (الوراثية-الفيزيائية- الكيميائية)	3	1.169	6.763	3.507
تعديل التصورات البديلة (الخاطئة)	5	1.076	6.591	3.064
استراتيجيات التعلم الفعالة والسطحية	1	-0.787	-0.787	-0.787
التفكير الاستدلالي (الاستدلال الحسى)	3	2.048	2.347	3.084
التفكير الناقد	4	0.666	5.328	3.131
الاتجاه نحو (العلوم – الكيمياء – الفيزياء – الاحياء – العلم)	17	2.235 -	10.776	2.791
الاتجاهات العلمية	4	1.218	9.352	5.103
المهارات العلمية	2	0.729	5.668	3.1985
مهارات التفكير الاستقصائي	8	0.565	9.538	2.760
المعتقدات المعرفية	1	3.530	3.530	3.530
المعتقدات الابستمولوجية	1	36.436	36.436	36.436
مستوى الطموح فى العلوم	2	5.583	6.040	5.8115
الاستدلال العلمى	1	3.714	3.714	3.714
التنظيم الذاتى لتعلم العلوم	4	3.411	11.093	7.338
الدافعية نحو تعلم العلوم	3	2.403	18.744	9.194
انماط التعلم والتفكير	1	0.895	0.895	0.895
التفكير الابتكارى (الابداعى) فى العلوم	12	0.405	9.157	3.7006
مهارات التفكير العلمى	11	0.692	27.857	5.4815
مهارات ماوراء المعرفة	5	1.315	30.970	12.9065
التفكير التاملى	1	2.5135	2.5135	2.5135
الدافع للانجاز	2	1.631	3.450	2.515
الميول العلمية	5	0.805	9.567	4.7824
مهارات التعامل الاجتماعى (مهارات اجتماعية)	2	0.913	4.637	2.665
المواقف الاخلاقية	1	0.6545	0.6545	0.6545
الوعى بالمشكلات الصحية المعاصرة	1	0.8925	0.8925	0.8925
عادات العقل (المهارات المكونة لعادات العقل)	1	9.892	9.892	9.892
ملاحظة اداء المهارات العملية (ملاحظة مهارات الاستقصاء)	3	0.384	3.415	1.967
التصرف فى المواقف الحياتية المرتبطة بالمخاطر لبيئية(المواقف الحياتية)	2	4.849	33.396	19.1225
مهارات توليد المعلومات وتقيمها	2	3.536	6.544	5.04
الاتجاهات التعاونية (الاتجاه نحوالتعلم التعاونى)(نحو العمل الجماعى)	3	1.234	1.447	1.365
القيم المعرفية وغير المعرفية	1	1.659	1.659	1.659
بقاء اثر التعلم	1	0,493	0,493	0,493
مهارات التفكير العليا	3	1.280	2.066	1. 7337
مستويات الفهم القرائى للنصوص (الفيزيائية- الجيولوجية)	2	1.759	4.739	3.249
طبيعة العلم	2	3.234	13.446	8.34
تقدير العلماء	1	1.364	1.364	1.364
الفهم العميق	1	5.416	5.416	5.416
مهارات حل المشكلة	3	0.609	11.895	6.993
حب الاستطلاع العلمى	1	9.511	9.511	9.511
الاتجاه نحو المحاطر البيئية (القضايا البيئية)	2	0.645	1.613	1.129
مهارة قراءة الصور	1	2.4885	2.4885	2.4885
الاتجاه نحو ممارسة عادات العقل	1	1.906	1.906	1.906
التفكير البصرى	1	4.119	4.119	4.119
التواصل العلمى	1	4.587	4.587	4.587
تقدير الذات	1	0.278	0.278	0.278
الاتجاه نحوالاعتماد الايجابى المتبادل	1	2.485	2.485	2.485
التفكير التوليدى	1	2.821	2.821	2.821
مراحل النمو العقلى	1	1.948	1.948	1.948
الوعى القرائى	1	2.525	2.525	2.525
المجموع	246	2.775	7.760	4.633

لمتغير التحصيل (٨٤) حجم أثر، ثم يليه متغير "عمليات العلم" بـ (٢٤) حجم أثر، ثم متغير "الاتجاه نحو العلوم" الذى تناوله (١٢) حجم أثر، ثم متغير "مهارات التفكير العلمى" الذى تناوله (١٢) حجم أثر، ثم متغير "مهارات التفكير العلمى" الذى تناوله (١١) حجم أثر، اما بقية المتغيرات، فلم يتم الاهتمام بها بنفس القدر، وتراوحت عدد حجوم الأثر الخاصة بهم ما بين (١-٥) حجم أثر فى كل دراسة من الدراسات المجمعة على حدة.

وبالنظر إلى أقل قيمة لمتوسط حجم أثر للمتغيرات التابعة ككل، نجد أن من بينها حجم أثر له قيمة سالبة فى متغير الاتجاه نحو دراسة العلوم، وهذا يدل على تفوق أفراد المجموعة الضابطة التى تدرس بالطريقة التقليدية على المجموعة التجريبية التى تدرس بإحدى استراتيجيات التعلم النشط.

وهذا ظهر فى دراسة (حنان محمود محمد عبده،، ٢٠٠١) وقد يرجع ذلك لأن الدراسة استخدمت استراتيجية التعلم التعاونى فى تدريس العلوم للمكفوفين وقد تكون التدريس باستراتيجية التعلم التعاونى أرهقت الطلاب المكفوفين مما جعل للاستراتيجية أثر ايجابى على التحصيل وأثر سلبى لاتجاهاتهم نحو دراسة العلوم، لأنه من المعروف أن دراسة العلوم تكون صعبة وشاقة للطلاب المكفوفين، وكذلك كان حجم الأثر له قيمة سالبة فى متغير تغير أساليب التعلم الفعالة والسطحية، وهى دراسة (منى فيصل أحمد الخطيب، ٢٠٠١) وهى تستخدم استراتيجية خرائط التعارض فى تصحيح المفاهيم البديلة لدى طلاب المرحلة الابتدائية وقد ترجع القيمة السالبة لحجم الأثر إلى عدم كفاية وقت التدريس حيث أنه قد تحتاج تغيير أساليب التعلم إلى وقت طويل بالرغم من أن الباحثة درست للمجموعة التجريبية (٤٤) حصة بمعدل ٣ حصص أسبوعياً، ولكن يبدو أنه كان وقت غير كاف لتغيير أساليب تعلم الطلاب فى هذه المرحلة.

أما بالنسبة للمتغيرات الأخرى فجاءت متغيرات عمليات العلم، وملاحظة أداء المهارات العملية، وتقدير الذات بالحصول على أقل قيم لمتوسط حجم الأثر، وكذلك جاءت متغيرات أخرى ذات متوسط حجم أثر متوسط مثل متغيرات التفكير الناقد والتفكير العلمى والتفكير الابتكارى، والمهارات العلمية، ومهارة التفكير الاستدلالى، وبقاء أثر التعلم، والاتجاه نحو المخاطر البيئية، والمواقف الأخلاقية.

أما بقية المتغيرات التابعة الأخرى فكانت أقل قيمة لمتوسط حجم الأثر تحتل قيمة مرتفعة مما يدل على ارتفاع حجم الأثر لتلك المتغيرات التابعة.

وبالنسبة لأعلى قيمة لمتوسط حجم أثر المتغيرات التابعة فنجد أن معظمها قيم مرتفعة ما عدا مهارات التفكير المختلفة، وبقاء أثر التعلم التى جاءت بقيم متوسطة.

وعند النظر إلى متوسط حجم الأثر ككل متغير من المتغيرات التابعة للدراسات موضع التحليل نجد أن تتراوح ما بين العدد القليل منها ضعيف ومتوسط ، والنسبة الغالبة منها مرتفعة، وتعزى القيم الضعيفة والمتوسطة لمتوسط حجم الأثر الكلى لقلة عدد الدراسات لهذا المتغير التى تتراوح ما بين (١ -٣) دراسات حجوم أثر، أو أن هذه المتغيرات السابق ذكرها تحتاج إلى وقت أكبر لتنميتها وخاصة أنها مهارات علمية ومتغيرات التفكير الابتكارى والعلمى ..... الخ، وأيضًا قد يكون هناك قصور فى طريقة التدريس المستخدمة او قصور فى إعداد أدوات قياس المتغير التابع تعزى له هذه النتيجة.

أرتفاع متوسط حجم الأثر لبعض المتغيرات على الرغم من قلة الدراسات التى اهتمت بها مثل التفكير التوليدى، التواصل العلمى، التفكير البصرى مهارة قراءة الصور، الفهم العميق، مهارات حل المشكلة، تقدير العلماء، طبيعة العلم، مستويات الفهم القرائى للنصوص الفيزيائية، الاتجاهات التعاونيةن، الميول العلمية، التفكير التأملى، الدافع للإنجاز، الدافعية نحو تعلم العلوم المعتقدات المعرفية والابستمولوجية، الاتجاهات العلمية.

إغفال بعض المتغيرات التابعة وعدم الاهتمام بها مثل مهارة الرسم العلمى، وتنمية الثقافة العلمية، والقيم العلمية، والاستنتاج العلمى، وتقدير العلم.

- **رابعاً: الإجابة عن السؤال الفرعى السادس للدراسة، والذى ينص على:-**

ما متوسط حجم أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس العلوم على كل متغير من المتغيرات التصنيفية (مجال الدراسة، المرحلة الدراسية، المتغير التجريبى، الفترة الزمنية، فئة العينة، سنة النشر).؟

- **وللإجابة عن السؤال السادس للدراسة تم عمل ما يلى:**
- **١- حساب حجم الأثر للمتغيرات التابعة بالنسبة لمجال الدراسة للدراسات موضع التحليل البعدى.**

◄◄ تم حساب متوسط حجم الأثر لكل متغير تابع بالنسبة لمجال الدراسة للدراسات المجمعة، وأيضًا عدد الدراسات التى اهتمت بكل مجال، ومتوسط حجم الأثر الكلى لكل مجال دراسى، والملحق (٥) يوضح تلك المتوسطات، ويلاحظ منه أن:

◄◄ إهمال بعض الجوانب الخاصة ببعض المجالات العلمية للدراسة مثل التربية البيئية، والتربية الصحية، وقد يرجع ذلك لعدم اهتمام كتب العلوم

بالمراحل التعليمية المختلفة بهذه الجوانب، حيث يكون كل الاهتمام بالعلوم، أو الفيزياء، والكيمياء، والبيولوجى، ثم فى النادر الجيولوجيا، والفلك.

- ارتفاع متوسطات حجم الأثر الكلى للمتغيرات التابعة بالنسبة للمجالات الدراسية كلها.
- ارتفاع متوسط حجم الأثر للعديد من المتغيرات على الرغم من وجود دراسة واحدة فقط هى التى اهتمت بهذا المتغير مثل عادات العقل، التفكير التأملى، والدافع للإنجاز، والفهم العميق وحب الاستطلاع، وتقدير العلماء، ومهارة قراءة الصور، والاتجاه نحو الاعتماد الايجابى المتبادل والتفكير التوليدى، والاتجاه نحو ممارسة عادات العقل، والوعى القرائى، وتعديل مراحل النمو.
- ارتفاع متوسط حجم الأثر لمتغير التفكير العلمى الذى ركزت عليه بعض الدراسات فى مجال الفيزياء والبيولوجى (الأحياء) فى حين لم تتناوله أى دراسة فى الكيمياء بالمرحلة الثانوية.
- ارتفاع متوسط حجم الأثر فى غالبية المتغيرات فى مجال العلوم العامة التى تدرس بالمرحلتين الاعدادية والابتدائية.
- قلة الدراسات والمتغيرات التى اهتمت بمجال الجيولوجيا حيث لم تتناوله غير دراسة واحدة، وقد يرجع ذلك إلى أن الجيولوجيا لا تدرس إلا فى المرحلة الثانوية وهو مقرر اختيارى غير اجبارى على كل الطلاب.
- قلة الدراسات فى مجال الكيمياء والفيزياء بصفة عامة والعلوم فى المرحلة الجامعي.

• ٢- حساب حجم الأثر للمتغيرات بالنسبة للمراحل الدراسية للدراسات موضع التحليل البعدى"

تم حساب متوسط حجم الأثر لكل متغير تابع بالنسبة للمراحل الدراسية للدراسات موضع التحليل البعدى، وأيضًا عدد الدراسات التى اهتمت بكل مرحلة دراسية، ومتوسط حجم الأثر الكلى لكل مرحلة، وملحق (٥) يوضح تلك المتوسطات ويلاحظ منه ما يلى:

- إهمال طلاب الدراسات العليا وعدم تدريبهم على استراتيجيات التعلم النشط وكذلك المعلمين أثناء الخدمة.
- ارتفاع متوسط حجم الأثر الكلى للمتغيرات التابعة بالنسبة للمراحل الدراسية المختلفة بداية من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة الجامعية.
- ارتفاع متوسط حجم الأثر لمتغير التفكير العلمى فى المرحلة الابتدائية والاعدادية والثانوية وعدم الاهتمام به فى المرحلة الجامعية.
- ارتفاع متوسط حجم الأثر لمتغير التفكير الابتكارى فى المرحلتين الابتدائية والاعدادية، وعدم الاهتمام به فى المرحلة الثانوية والجامعية ورياض الأطفال.

- قلة الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال فى دراسة واحدة فقط اهتمت بها واهتمت فقط بجانب التحصيل.
- ارتفاع متوسط حجم الأثر لمتغير مهارات ما وراء المعرفة فى المرحلة الاعدادية وتم من خلال (٣) دراسات، وقلة الاهتمام به فى المرحلة الابتدائية تمثل فى دراسة واحدة ، وفى المرحلة الثانوية أيضًا دراسة واحدة ،ولم يتم الاهتمام به فى المرحلتين الجامعية أو المعلمين.
- ارتفاع متوسط حجم الأثر لمتغيرى التفكير الناقد، وتعديل التصورات البديلة فى المراحل الدراسية الابتدائية والاعدادية والثانوية.
- ارتفاع متوسط حجم الأثر لمتغيرى التفكير الاستدلالى ومهارات التفكير الاستقصائى فى المرحلتين الابتدائية والاعدادية ، وعدم الاهتمام بهما فى المراحل الأخرى رياض الأطفال، والجامعة ولدى المعلمين.
- ارتفاع متوسط حجم الأثر لمتغيرى المعتقدات المعرفية، والمعتقدات الابستمولوجية لكل منهما دراسة واحدة فقط، وتم الاهتمام بمتغير المعتقدات المعرفية فى المرحلة الابتدائية فقط ولم يتم الاهتمام به فى باقى المراحل التعليمية، وكذلك تم الاهتمام بمتغير المعتقدات الابستمولوجية بدراسة واحدة فى المرحلة الثانوية فقط ولم يتم الاهتمام به فى باقى المراحل الدراسية.
- ارتفاع متوسط حجم الأثر لمتغير مهارات التفكير العليا ولكن تم استخدامه من خلال (٣) دراسات كلها فى المرحلة الاعدادية وأهمل فى باقى المراحل.
- ارتفاع متوسط حجم الأثر لمتغير طبيعة العلم والاهتمام به فى المرحلة الاعدادية والجامعية فقط وأهمل فى باقى المراحل التعليمية وتم الاهتمام به من خلال دراستين.
- ارتفاع متوسط حجم الأثر لمتغير تقدير العلماء والاهتمام به فى المرحلة الجامعية فقط واهماله فى المراحل التعليمية المختلفة من مرحلة رياض الأطفال الى المرحلة الثانوية.
- اقتصار الاهتمام بمتغير بقاء أثر التعلم على المرحلة الابتدائية وجاء متوسط حجم الأثر له متوسط ولم يتم الاهتمام به فى باقى المراحل التعليمية.
- اقتصار الاهتمام بمتغير الوعى بالمشكلات الصحية المعاصرة على دراسة واحدة فى المرحلة الاعدادية وإهمالها فى باقى المراحل الدراسية.
- ارتفاع متوسط حجم الأثر لمتغير مهارة حل المشكلة والاهتمام به فى المرحلة الابتدائية بدراسة واحدة، وفى المرحلة الثانوية بدراستين وأهملت فى باقى المراحل الأخرى.
- اقتصار الاهتمام بمتغير حب الاستطلاع فى المرحلة الابتدائية فقد واستخدم دراسة واحدة لذلك وأهملت باقى المراحل الدراسية.

- اقتصر الاهتمام على متغيرى مهارة قراءة الصورة، والدافع للانجاز على دراسة واحدة لكل منهما فى المرحلة الاعدادية فقط وأهملت باقى المراحل على الرغم من ارتفاع متوسط حجم الأثر لكلا المتغيرين.
- ارتفاع متوسط حجم الأثر لمتغير عمليات العلم وتم الاهتمام به فى المرحلة الابتدائية من خلال (١٠) دراسات، وفى المرحلة الاعدادية من خلال (١٢) دراسة، ودراستين فى المرحلة الثانوية.
- ارتفاع متوسط حجم الأثر لمتغير الاتجاهات التعاونية من خلال(٣) دراسات، دراستين فى المرحلة الابتدائية ودراسة واحدة فى المرحلة الاعدادية.
- ارتفاع متوسط حجم الأثر لمتغير الميول العلمية وتم الاهتمام به فقط فى المرحلة الابتدائية من خلال (٣) دراسات، ودراستين فى المرحلة الاعدادية، وتم إهماله فى باقى المراحل التعليمية.
- ارتفاع متوسط حجم الأثر لمتغير المهارات العلمية فى المرحلة الثانوية بالرغم من عدم الاهتمام بها إلا فى دراسة واحدة، وكذلك فى المرحلة الاعدادية تم الاهتمام بها من خلال دراسة واحدة وكان متوسط حجم الأثر فيها متوسط وتم إهمالها فى مرحلة الابتدائى ورياض الأطفال والمرحلة الجامعية.
- ارتفاع متوسط حجم الأثر بمتغير الاتجاهات العلمية بالرغم من الاهتمام بها من خلال (٤) دراسات فقط، منها فى المرحلة الابتدائية، ودراسة واحدة فى المرحلة الاعدادية، ودراسة واحدة فى المرحلة الثانوية.
- ارتفاع متوسط حجم الأثر لمتغير الاتجاه نحو دراسة العلوم حيث تم الاهتمام بها من خلال (١٧) دراسة منها (١٠) دراسات فى المرحلة الاعدادية، و(٥) دراسات فى المرحلة الثانوية، ودراسة واحدة فى المرحلة الابتدائية، ورداسة واحدة فى المرحلة الجامعية.
- قلة الاهتمام بمتغير التفكير التأملى فتم الاهتمام به بدراسة واحدة فى المرحلة الاعدادية وكان متوسط حجم الأثر له كبير، وكذلك متغير الدافع للإنجاز.
- قلة الاهتمام بمتغيرى الدافع للانجاز والمهارات الاجتماعية، حيث كان الاهتمام بالدافع للإنجاز بدراسة واحدة فى المرحلة الاعدادية ولها متوسط حجم أثر عالى، وبالنسبة لمتغير المهارات الاجتماعية اهتمت به دراستين فقط، واحدة فى المرحلة الابتدائية، وواحدة فى المرحلة الاعدادية.

• **٣- حساب متوسط حجم الأثر للمتغيرات التابعة بالنسبة لطبيعة فئة العينة فى الدراسات موضع التحليل البعدى**:

- تم حساب متوسط حجم الأثر لكل متغير تابع بالنسبة لطبيعة فئة العينة للدراسات الأولية، وأيضًا عدد الدراسات التى اهتمت بكل فئة، ومتوسط حجم الأثر الكلى لكل فئة، وملحق (٥) يوضح تلك المتوسطات ويلاحظ منه ما يلى:

- تركز معظم الدراسات موضع التحليل للمتعلمين العاديين وتمثل (١٠٥) دراسة من (١١٠) إجمالى الدراسات الكلية التى تم تحليلها، مقابل دراسة واحدة فى مجال فئة صعوبات التعلم، ودراسة فى مجال فئة الصم والبكم، ودراسة فى فئة ذو النشاط الزائد، ودراسة فى فئة المكفوفين، ودراسة واحدة فى فئة ذو التحصيل المنخفض.
- تم إغفال فئة المعاقين عقلياً، وكذلك تم إغفال فئة المتفوقين فى الدراسات موضع التحليل البعدى.
- ارتفاع متوسط حجم الأثر الكلى لفئة صعوبات التعلم بالرغم من وجود دراسة واحدة اهتمت بتلك الفئة وذلك نظرًا لأن استراتيجيات التعلم النشط لأنها من ضمن مميزاتها أنها تجعل المتعلم نشط وتساعده على العمل سواء بنفسه أو فى مجموعات كما تراعى الفروق الفردية بين الطلاب وقدراتهم وإمكاناتهم المختلفة، مما قد يكون ساعد تلك الفئة على تعلم العلوم بطريقة أفضل من الطريقة التقليدية.
- بالنسبة لفئة الصم والبكم فقد اهتمت بها دراسة واحدة فقط وكان متوسط حجم الأثر الكلى عالى ولكن أقل من متوسط حجم الأثر الأكثر صعوبات التعلم وأعلى من متوسط حجم الأثر لفئة النشاط الزائد، مما يدل على أهمية استراتيجيات التعلم النشط فى تحسين تعليم العلوم لدى طلاب الفئات الخاصة المختلفة.
- بالنسبة لفئة منخفضى التحصيل فقد اهتمت بها دراسة واحدة وجاء متوسط حجم الأثر لها عالى ولكن أقل من فئات صعوبات التعلم والصم والبكم والمكفوفين، وهذا يدل على أن استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس العلوم ساعدت على تحسين التعلم لطلاب الفئات الخاصة ولكن بدرجات متفاوتة على حساب شدة الاعاقة وأن إعاقة منخفضى التحصيل لم تستفد بالقدر الكافى منها.
- بالنسبة لفئة المكفوفين فقد اهتمت بها دراسة واحدة وجاء متوسط حجم الأثر لها (سالب) مما يدل على عدم استفادة طلاب هذه الفئة كثيرا من استراتيجيات التعلم النشط،
- اهتمت معظم فئات الدراسات العليا بالتحصيل الدراسى، وجاء متوسط حجم الأثر فى فئة صعوبات التعلم عالية ثم يليه فئة الصم والبكم، ثم فئة ذو النشاط الزائد، وجاءت فئة المكفوفين فى النهاية برقم ضعيف سالب.
- اهتمت بعض فئات الدراسات موضع التحليل بمتغير عمليات العلم وذلك بالنسبة للطلاب العاديين حوالى (٢٢) دراسة، ودراسة واحدة لفئة الصم والبكم ودراسة واحدة لذوى التحصيل المنخفض بالرغم من ارتفاع متوسط حجم الأثر لتلك الفئات بالنسبة لهذا المتغير.

- بالنسبة لمتغير مهارات التفكير الاستقصائى اهتمت به فئة منخفضى التحصيل وجاء متوسط حجم الأثر عالى بنسبة قليلة وهذا يدل على فاعلية استراتيجيات التعلم النشط فى تحسين وتعليم العلوم لهذه الفئة.
- وتباينت متوسطات حجم الأثر بالنسبة لمتغير تنمية الاتجاه نحو العلم، فقد كان مرتفع بالنسبة لفئة العاديين واهتمت به (١٤) دراسة، ومرتفع بنسبة عالية فى فئة ذو النشاط الزائد بالرغم من أنه اهتمت به دراسة واحدة ثم جاء لفئة المكفوفين بدرجة منخفضة (سالبة).
- اقتصر الاهتمام بمتغيرات التحصيل الدراسى، وعمليات العلم، والاتجاه نحو العلوم ومهارات التفكير الاستقصائى على فئة العاديين والفئات الأخرى ، ما عدا فئة المتفوقين والمعاقين عقليًا.
- اقتصر الاهتمام بمتغيرات اتخاذ القرارات نحو المشكلات البيئية ، وحل المسائل، تعديل التصورات البدئلة، والتفكير الاستدلالى، والتفكير الناقد، والتفكير العلمى، والتفكير الابتكارى، والاتجاهات العلمية، والمهارات العلمية والمعتقدات المعرفية والايستمولوجية، ومستوى الطموح فى العلوم، والدافعية نحو التعلم، وأنماط التعلم، ومهارات ما وراء المعرفة، والتفكير التأملى والدافع للانجاز، والميول العلمية، والمهارات الاجتماعية، وعادات العقل، وبقاء أثر التعلم، ومهارات التفيكر العليا، وطبيعة العلم، وتقدير العلماء، والفهم العميق، ومهارات حل المشكلة، وحب الاستطلاع، ومهارة قراءة الصور، والتفكير البصرى، والتواصل العلمى، وتقدير الذات، والتفكير التوليدى، والوعى القرائى، والاتجاه نحو الاعتماد الايجابى المتبادل على فئة الطلاب العاديين ولم تشمل الفئات الأخرى بالرغم من ارتفاع متوسط حجم الأثر لتلك المتغيرات التابعة.

٤ - حساب متوسط حجم الأثر للمتغيرات التابعة بالنسبة للمتغير التجريبى للدراسات موضع التحليل.

- تم حساب متوسط حجم الأثر لكل متغير تابع للدراسة بالنسبة للمتغير التجريبى للدراسات موضع التحليل، وأيضًا عدد الدراسات التى استخدمت لكل متغير تجريبى، ومتوسط حجم الأثر الكلى له، وملحق (٥) يوضح تلك المتوسطات ويلاحظ منه ما يلى:
- إغفال بعض المتغيرات التجريبية وعدم الاهتمام بها.
- ارتفاع متوسط حجم الأثر الكلى للمتغيرات التابعة بالنسبة للمتغيرات التجريبية كلها، ولكن يوجد تفوق للتدريس باستخدام استراتيجية "تنبأ . لاحظ . اشرح" يليها استراتيجية *PDEODE* ، يليها استراتيجية "عبر . خطط . قوم"، بالرغم من قلة الدراسات التى اعتمدت على تلك الاستراتيجيات وهى دراسة واحدة لكل منهم، ولذلك لا يمكن الاعتماد على نتائج هذه الدراسات لقلة الدراسات فيها، ثم تيها استراتيجية المحاكاة

واعتمدت على دراستين، ويليها استراتيجية "المحطات العلمية" دراسة واحدة، ثم يليها استراتيجية نموذج "التعلم البنائى"، اعتمدت على (٨) دراسات، ثم يليها استراتيجية حل المشكلات اعتمدت على (٨) دراسات، ثم استراتيجية التكامل بين خرائط المفاهيم ودورة التعلم واعتمدت على دراسة واحدة، ثم تليها استراتيجية "الخرائط الذهنية"، واعتمدت على دراسة واحدة.

- ارتفاع متوسط حجم الأثر لمتغير التحصيل المعرفى بالنسبة لجميع المتغيرات التجريبية ما عدا (٣) متغيرات تجريبية حيث جاء متوسط حجم الأثر متوسط فيهم وهم متغيرات استخدام الأسئلة، والتعلم التوليدى، واستخدام الألغاز المصورة.
- تباين متوسط حجم الأثر لمتغير عمليات العلم وجد تفوق استراتيجية "عبر . خطط . قوم"، ثم استراتيجية حل المشكلات، ثم المحطات العلمية، ثم نموذج ويتلى، وقل متوسط حجم الأثر فى استراتيجية التكامل بين الطرائف العلمية والاكتشاف الموجه.
- ارتفاع متوسط حجم الأثر بالنسبة لمتغير التفكير الاستدلالى، وقد تم قياسه من خلال (٣) استراتيجيات فقط، وهى خرائط التعارض . حل المشكلات . ودورة التعلم.
- تباين متوسط حجم الأثر بالنسبة لمتغير التفكير الناقد، حيث يتفوق متوسط حجم الأثر خلال استراتيجية حل المشكلات، واستراتيجية الشكل *Vee* ، ونموذج التعلم البنائى، وجاء متوسط حجم الأثر متوسط باستخدام استراتيجية الاستقصاء العلمى.
- ارتفاع متوسط حجم الأثر بالنسبة لمتغير الاتجاه نحو العلوم وتم تناول هذا المتغير من خلال (١١) دراسة.
- ارتفاع متوسط حجم الأثر بالنسبة لمتغير الاتجاهات العلمية وتم تناول هذا المتغير خلال (٨) دراسات.
- تباين متوسط حجم الأثر بالنسبة لمتغير المهارات العلمية، حيث تفوق متوسط حجم الأثر فى استراتيجية التعلم النشط، ومتوسطة فى نموذج التعلم البنائى.
- ارتفاع متوسط حجم الأثر بالنسبة لمتغير مهارات التفكير الاستقصائى، وقد تم تناوله من خلال (٧) دراسات.
- ارتفاع متوسط حجم الأثر بالنسبة للمتغيرات التابعة المختلفة التالية: الدافعية نحو التعلم، والتفكير التأملى، والدافع للإنجاز، والميول العلمية، وعادات العقل، وطبيعة العلم، والمهارات الاجتماعية، وتقدير العلماء، وحب الاستطلاع، والمهارات الاجتماعية، جميعها جاءت بمتوسطات أحجام أثر مرتفعة.
- تباين متوسط حجم الأثر بالنسبة للمتغيرات كل من التفكير الابتكارى والتفكير العلمى، والعروض العملية، والوعى بالمشكلات الاجتماعية، ومهارة

حل المشكلة، حيث جاء متوسط، فجاء بعضها عالى فى متوسط حجم الأثر، وجاء البعض الآخر متوسط فى متوسط حجم الأثر.

- **٥- العلاقة بين متوسط حجم الأثر الكلى للمتغيرات التابعة فى االدراسات موضع التحليل والفترة الزمنية للنشر.**

تم حساب متوسط حجم الأثر لكل متغير تابع للدراسة لكل فترة زمنية، وأيضًا عدد الدراسات ومتوسط حجم الأثر الكلى لكل فترة زمنية، وملحق (٥) يوضح تلك المتوسطات، ويلاحظ منه ما يلى:

- ارتفاع عدد الدراسات فى الفترة الزمنية من (٢٠٠٦ . ٢٠١٠) فقد بلغت عدد الدراسات (٥٠) دراسة، ويليها الفترة الزمنية (٢٠٠٠ . ٢٠٠٥) حيث بلغت عدد الدراسات (٣٦) دراسة، ويليها الفترة الزمنية (٢٠١١ . ٢٠١٥) كانت أقلهم قبلغت عدد الدراسات فيها (٢٤) دراسة، ورغم ذلك ما زالت المراحل الزمنية الثلاثة فيها أعداد كبيرة من الدراسات ويرجع هذا إلى اتجاه وزارة التعليم العالى، ووزارة التعليم على التركيز على أهمية الاهتمام واستخدام استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس العلوم.
- وبالنظر إلى متوسط حجم الأثر الكلى لكل فترة زمنية وجد أنه بالرغم من أن الفترة الزمنية من (٢٠١١ . ٢٠١٥) بلغت عدد الدراسات فيها حوالى (٢٤) دراسة إلا أنها حصلت على أعلى متوسط حجم الأثر لها عن الفترتين التاليتين، ثم يليه الفترة الزمنية ما بين (٢٠٠٦ . ٢٠١٠)، ثم الفترة ما بين (٢٠٠٠ . ٢٠٠٥)، وهذا قد يرجع ارتفاع حجم الأثر فى الفترة ما بين (٢٠١١ . ٢٠١٥) إلى التقدم فى استخدام استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس العلوم واتقان طرق استخدام استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس العلوم.
- اهتمام الفترات الزمنية الثلاثة بمتغير التحصيل الدراسى بدرجة كبيرة وكذلك ارتفاع متوسط حجم الأثر الخاص بالتحصيل فى هذه المراحل الثلاثة، وإن كان الاهتمام قل تقريبا إلى أقل من النصف فى الفترة الأخيرة والثالثة وهى الفترة ما بين (٢٠١٠ . ٢٠١٥) فى هذه الفترة بمتغير التحصيل الدراسى، وهذا يدل على الوعى لدى الباحثين بأن التحصيل الدراسى لم يعد له نفس الأهمية الكبرى فى تدريس العلوم وكذلك وعيهم بأنه ليس الهدف الأساسى من التدريس باستراتيجيات التعلم النشط هو التحصيل بل الهدف التركيز على متغيرات أخرى كالتفكير والمهارات العلمية والاجتماعية والجوانب الوجدانية.
- اهتمام الفترات الزمنية الثلاثة بـ (٧) متغيارت تابعة أساسية وهى عمليات العلم، وحل المسائل، والتفكير الناقد والاتجاه نحو العلم، والتفكير الابتكارى، ومهارات التفكير العلمى، حيث أن هذه المتغيرات تم دراستها والاهتمام بها على مدار الفترات الزمنية المختلفة.

- فى الفترة الزمنية الأولى فى الفترة ما بين (٢٠٠٠ . ٢٠٠٥) تم الاهتمام بمتيغرات تابعة وهى حوالى (٨) متغيرات مثل متغيرات (مهارة قراءة الصور، وأنماط التعلم والتفكير، والمواقف الأخلاقية، والتواصل العلمى وتقدير الذات، والاتجاه نحو الاعتماد الايجابى المتبادل، وبقاء أثر التعلم، والوعى بالمشكلات الصحية المعاصرة) ولم يتم تناول هذه المتغيرات التابعة فى المرحلتين الزمنيتين الآخريتين.
- وفى الفترة الزمنية الثانية فى الفترة ما بين (٢٠٠٦ . ٢٠١٠) تم الاهتمام بمتيغرات تابعة وهى حوالى (٤) متغيرات تابعة مثل متغيرات اتخاذ القرارات نحو المشكلات البيئية، والدافع للانجاز، ومراحل النمو العقلى، والوعى القرائى، ولم يتم تناول هذه المتغيرات التابعة فى المرحلتين الزمنيتين الآخريتين.
- وفى الفترة الزمنية الثالثة فى الفترة ما بين (٢٠١١ . ٢٠١٥) تم الاهتمام بمتيغرات تابعة وهى حوالى (١٤) متغير تابع مثل متغيرات المعتقدات المعرفية، والمعتقدات الابستمولوجية، ومستوى الطموح فى العلوم، وعادات العقل، والتطرف فى المواقف الحياتية المتصلة بالمخاطر، والتفكير التأملى، وطبيعة العلم، وتقدير العلماء، والفهم العميق، ومستويات الفهم القرائى، وحب الاستطلاع العلمى، والتفكير التوليدى، والتفكير البصرى، والاستدلال العلمى، ولم يتم تناول هذه المتغيرات التابعة فى المرحلتين الزمنيتين الاخريتين.
- وتم الاهتمام بمتغيرات تابعة فى الفترتين الزمنيتين ما بين (٢٠٠٠ . ٢٠٠٥) و (٢٠٠٦ . ٢٠١٠) مثل متغيرات تعديل التصورات البديلة، الاتجاهات العلمية، الميول العلمية، المهارات الاجتماعية، ملاحظة أداء المهارات العملية، الاتجاه نحو المخاطر البيئية.
- وتم الاهتمام فى الفترتين الزمنيتين (٢٠٠٦ . ٢٠١٠) و (٢٠١١ . ٢٠١٥) ببعض المتيغرات التابعة مثل متغيرات المهارات العلمية، ومهارات التفكير الاستقصائى، والدافعية نحو تعلم العلوم، ومهارات ما وراء المعرفة، ومهارات التفكير العليا، ومهارات حل المشكلة.
- تم الاهتمام فى الفترتين الزمنيتين (٢٠٠٠ . ٢٠٠٥) و (٢٠١١ . ٢٠١٥) ببعض المتيغرات التابعة مثل التفكير الاستدلالى.

- **التعليق على نتائج الدراسة** :

بعد عرض نتائج الدراسة ومناقشتها يمكن التوصل الى مايلى :

- أن استراتيجيات التعلم النشط واستخدامها فى تدريس العلوم له تاثير ايجابى على المتغيرات التابعة جميعها ،حيث جاء متوسط حجم الاثر لهذه الاستراتيجيات مابين متوسط وكبير ، وهذا يدل على فعاليتها فى تحقيق

الكثير من أهداف تدريس العلوم بالمراحل التعليمية المختلفة ، وذلك يحفز معلمى العلوم بالمراحل التعليمية المختلفة على ضرورة استخدام استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس العلوم .

- غالبية الدراسات تمت على عينات من مجموعات كبيرة من الطلاب ُبحيث نسبة ٦٢,٧٣٪ من العينات تراوحت اعدادها من (١٠ – ١٠٠) طالب ،وان ٣٠٪ من العينات تلاوحت مابين (١٠١ - ٢٠٠) طالب ،وهذا قد يكون دليل يشجع معلمى العلوم للمراحل التعليمية المختلفة ان استراتيجيات التعلم النشط يمكن استخدامها حتى فى ظل الاعداد الكبيرة فى الفصول ،عكس ادعاء الكثير من المعلمين من صعوبة استخدامها مع الفصول ذات الاعداد الكبيرة .
- بالنسبة للمتغيرات التجريبية (استراتيجيات التعلم النشط) جاءت اكثر استراتيجيات التعلم النشط استخداما فى الدراسة الحالية هى استراتيجية "دورة التعلم" ، ثم يليها فى الترتيب الثانى استراتيجية الاستقصاء العلمى ، ثم جاء فى الترتيب الثالث استراتيجيات "خرائط المفاهيم ، و نموذج التعلم البنائى ، وحل المشكلات ، والاكتشاف ، والالعاب التعليمية ، ثم جاء فى الترتيب الرابع استراتيجيات التعلم التعاونى، وخرائط التفكير ، ثم جاء فى الترتيب الخامس الطريقة المعملية ،وهذا يدلل على اهمية هذه الاستراتيجيات وامكانية تنفيذها فى ضوء امكانيات مدارسنا المصرية .
- بالنسبة للمتغيرات التابعة جاء فى الترتيب الاول باعلى نسبة "التحصيل الاكاديمى" ،ثم جاء فى الترتيب الثانى عمليات العلم ، ثم فى الترتيب الثالث جاء الاتجاه نحو العلوم ،ثم جاء فى الترتيب الرابع التفكير الابتكارى والتفكير العلمى ، ثم جاء فى الترتيب الخامس مهارات الاستقصاء العلمى ،ثم فى الترتيب السادس جاء مهارات ماوراء المعرفة ،والميول العلمية ،وتعديل التصورات البديلة ، ثم جاء فى الترتيب السابع الدافعية للتعلم ،وحل المسائل الفيزيائية ،والتفكير الاستدلالى ،والتفكير الناقد ،والاتجاهات العلمية ،ومهارات التفكير العليا ، ومهارات حل المشكلة ،وتلك النتائج تغطى معظم أهداف تدريس العلوم فى المراحل التعليمية المختلفة على الرغم من قلة عدد الدراسات التى تناولت كل متغير تابع ماعدا التحصيل الدراسى الذى تم الاهتمام به بشكل كبير جدا،
- يجب الاهتمام اكثر ببعض المتغيرات التابعة مثل الرسم العلمى ،وتنمية الثقافة العلمية ، والقيم العلمية ،والاستنتاج العلمى ، وتقدير العلم .
- يجب الاهتمام بمجالات التربية البيئية ،والتربية الصحية ،والاهتمام بالجيولوجيا ،والفلك
- والاهتمام اكثر بمجالات التفكير ،والمرحلة الابتدائية ،وبمتغير بقاء اثر التعلم ، والوعى بالمشكلات البيئية والصحية المعاصرة ، ومتغير حب

الاستطلاع ، ومهارة قراءة الصورة ،والدافع للانجاز ، وكذلك الاهتمام اكثر بالفئات الخاصة .

- **خامسا : الخريطة البحثية فى اطار استخدام التعلم النشط فى تدريس العلوم**

فى ضوء استعراض واستقراء النتائج الخاصة بالدراسة الحالية، وفى ضوء تحليل العلاقة بين المتغيرات التابعة للدراسة وعلاقتها بكل من المجال العلمى ، والمرحلة الدراسية،وطبيعة فئة عينة الدراسة والمتغير التجريبى للدراسة(استخدام التعلم النشط فى تدريس العلوم)، تم اقتراح خريطة بحثية موضحة فى ملحق (٦)،توضح هذه الخريطة البحثية أعداد الدراسات فى كل مجال من المجالات السابق ذكرها بالنسبة لكل متغير تابع ، ويمكن للخريطة البحثية ان تساعد الباحثين فى اختيار الابحاث فى مجال استخدام التعلم النشط فى تدريس العلوم ،فمن خلال هذه الخريطة البحثية يظهر المجالات التى تم تناولها من قبل دراسات اخرى ،والمجالات التى لم تتناولها دراسات سابقة وتحتاج الى المزيد من الدراسات .

- **التوصيات**:

فى ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يمكن للباحثة أن توصى بما يلى:

- **أولاً: توصيات خاصة بمعلمى العلوم**:

- وضع مقررات فى أثناء إعداد معلمى العلوم قبل الخدمة يمكن من خلالها التدريب على استخدام طرق تدريس التعلم النشط فى تدريس العلوم فى برامج إعداده.
- تدريب معلمى العلوم اثناء الخدمة على التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط.

- **ثانياً: توصيات خاصة بمناهج العلوم وطرق تدريسها**:

- الاهتمام بإعداد مناهج العلوم بحيث يسهل استخدام استراتيجيات التعلم النشط من ضمنها تقليل حجم المعلومات فى المناهج للسماح باستخدام هذه الطرق.
- الاهتمام فى إعداد مناهج العلوم بالتربية الصحية، والثقافة العلمية.
- الاهتمام عند إعداد مناهج العلوم بضرورة إظهار تقدير العلم وطبيعة العلم وتقدير العلماء فيها.
- الاهتمام بإبراز دور المعمل والمهارات العلمية والمعلمية فى مناهج العلوم.

- **ثالثا: توصيات خاصة لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط**:

- الاهتمام بضرورة توجيه معلمى العلوم وموجهى العلوم بالتركيز على ضرورة استخدام استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس العلوم وتوضيح كيفية استخدامه للمعلمين بعرض دروس نموذجية.

- **رابعاً: توصيات خاصة لموجهى العلوم:**

- العمل على تحسين وجهات نظر موجهى العلوم حول استراتيجيات التعلم النشط.
- تركيز الموجهين عند توجيه وتقييم معلمى العلوم بضرورة استخدامهم لاستراتيجيات التعلم النشط بشكل فعلى وليس كتابة فقط فى كراسات إعداد الدروس.

- **خامساً: توصيات خاصة بالبنية التحتية:**

- تجهيز قاعات الدراسة والمعامل وحجرات المصادر التعليمية بالامكانات التى تساعد على استخدام استراتيجيات التعلم النشط، بداية من مقاعد جلوس الطلاب التى تسمح بتحريكها بسهولة وسهولة تشكيلها لجلسات التعلم النشط إلى توفير الامكانات من سبورات وأدوات عرض مناسبة لاستخدام هذه الاستراتيجيات.

- **المقترحات:**

نظرًا لأهمية بحوث التحليل البعدى وقلتها فى مجال التربية العلمية، لذا يقترح إجراء بعض البحوث المقترحة التالية:

- التحليل البعدى لنتائج بحوث إعداد المناهج الدراسية فى مجال العلوم فى الفترة من (٢٠٠٠ . ٢٠١٥).
- التحليل البعدى لمشكلات التربية العملية فى مجال العلوم وحلولها.
- التحليل البعدى لخصائص معلم العلوم وعلاقتها بمستوى ونوعية المتخرجين من طلابه.
- التحليل البعدي لأبحاث التربية العلمية التي تمت فى الفترة من (٢٠٠٠ . ٢٠١٥).

- **المراجع العربية:**

- إبراهيم فيصل رواشدة، وليد حسين نوافلة (٢٠١٥): درجة ممارسة التعلم النشط فى تدريس العلوم فى البادية الشمالية الشرقية من الأردن، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، المجلد (١٣)، العدد (٣)، ص ص ٣٩ . ٥٧.
- أحمد محمود فرماوى (٢٠٠٣): **تطبيقات التحليل البعدى فى مجال التربية الخاصة**، المكتبة الالكترونية، أطفال الخليج ذوى الاحتياجات الخاصة، متاح على الموقع http://www,gulfkids.com/pdf/tadbegat_tahleel.pdf.
- أسامة محمد سيد وعباس حلمى الجمل (٢٠١٢): **أساليب التعليم والتعلم النشط**، دسوق، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٥): مؤشرات التحليل البعدى Meta – Analysis لبحوث فعالية الذات فى ضوء نظرية باندورا، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، **جامعة الملك سعود**، العدد (٢٣٨) متاح على الموقع http://hdi.handie,ent/123496789/14440

- انتصار خليل عشا وآخرون (٢٠١٢): أثر استراتيجيات التعلم النشط فى تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمى لدى طلبة كلية علوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (٢٨)، العدد الأول، ص ص ٥١٩ . ٥٤١.
- بسمة فاعور (٢٠٠٩): التعلم النشط: وصفات للنجاح (جذوره تعود إلى سقراط)، **قطر الندى**، العدد الرابع عشر، ص ص ١٤ . ١٩. متاح على الموقع: http://www.mawared.org/sites/defoult/files/qatr_an_nada_14pdf
- ثناء محمد أحمد بن ياسين (٢٠١٣): استراتيجيات التعلم النشط وتنمية عمليات العلم، الأهمية والمعوقات من وجهة نظر معلمات العلوم، **مجة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، العدد الرابع والأربعون، الجزء الثانى، ديسمبر، ص ٤٧ . ١٠٤.
- جمال عبد ربه الزعانين (٢٠١٥): درجة توظيف معلمى العلوم للتدريس البنائى فى حصص العلوم بمحافظات غزة وعلاقته ببعض المتغيرات، **مجلة جامعة الأقصى**، السلسلة العلوم الانسانية، المجلد التاسع عشر، العدد الأول، سناير، ص ص ١٥٤ . ١٨٥.
- جودت أحمد سعادة وآخرون (٢٠٠٦): **التعلم النشط بين النظرية والتطبيق**، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
- جودة أحمد سعادة وشيماء مصطفى اشكنانى (٢٠١٣): درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال لعناصر التعلم النشط فى دولة الكويت، **دراسات العلوم التربوية**، عمان، الأردن، المجلد (٤٠)، ملحق (٤) ص ص ١١٦١ . ١١٧٧.
- دعاء على عبد ربه (٢٠١٣): التحليل البعدى لمخرجات تعليم العلوم باستخدام التقنيات الرقمية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- رمضان مسعد بدوى (٢٠٠٣) : **استراتيجيات فى تعليم وتقويم الرياضيات**،عمان، دار الفكر .
- رمضان مسعد بدوى (٢٠١٠): **التعلم النشط**، القاهرة، دار الفكر العربى.
- شعبان حامد على إبراهيم ونوال محمد شلبى (٢٠٠٣): التحليل البعدى Meta – Analysis لبعض بحوث ودراسات التربية العلمية خلال الربع الأخير من القرن العشرين فى مصر، **مجلة البحث التربوى**، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة، السنة الثانية، العدد الأول، يناير، ص ص ٢٠١ . ٢٨٣.
- صبرى الدمرداش (١٩٩٧) : **اساسيات تدريس العلوم** ، ط٢ ، القاهرة ، دار المعارف .
- عايدة عباس أبو غريب (٢٠٠٧): **تقويم تجربة التعلم النشط فى المدرسة الابتدائية فى جمهورية مصر العربية**، المركز القومى للبحوث التربوية والنفسية، شعبة بحوث تطوير المناهج.
- عقيل محمود رفاعى (٢٠١٢): التعلم النشط (المفهوم والاستراتيجيات، وتقويم نواتج التعلم)، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
- عماد شوقى ملقى القصراوى (٢٠١٣): **تعلم كيف نتعلم "رؤى تربوية بين التنظير والتجريب)**، القاهرة، عالم الكتب.
- فاطمة جمال الرشيدى (٢٠١٥): درجة ممارسة دورى المعلم والطالب فى التعلم النشط فى ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر معلمى المرحلة الثانوية وطلبتها فى دولة الكويت، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

- كوثر حسين كوجك وآخرون (٢٠٠٨): **تنويع التدريس فى الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم فى مدارس الوطن العربى**، مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى الدول العربية. بيروت.
- ماشى بن محمد الشمرى (٢٠١١): **١٠١ إستراتيجية فى التعلم النشط**، ط١، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية متاح على الموقع http://forum.education-sa.com/edu2974/
- محمد حماد هندى (٢٠١٠): **التعلم النشط (اهتمام تربوى قديم وحديث)**، القاهرة، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.
- محمد حمدى السنانى (٢٠١٢): معوقات استخام التعلم النشط بالمدارس المتوسطة بالمدينة المنورة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة، السعودية.
- محمد جمال الدين عبد الحميد (١٩٨٧): أسلوب التحليل البعدى لنتائج البحوث والدراسات السابقة، **حولية كلية التربية، قطر**، السنة (٥)، العد (٥)، ص ص ٣١٧ . ٣٥٧.
- محمد عيسى الطيطى (٢٠١٠): درجة ممارسة معلمى الصفوف الثلاثة الأولى فى محافظة جرش لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظرهم، **مجلة كلية التربية بالإسكندرية، جامعة الإسكندرية**، المجلد (٢٠)، العدد (٣)، ص ص ٢٣ . ٦٦.
- محمود عبد الله عبد الغنى (٢٠١١): اتجاهات بحوث استخدام الانترنت فى التعليم "دراسة تحليلية"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة حلوان.
- مجدى على زمل (٢٠٠٦): وجهات نظر معلمى المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها فى مدارس وكالة الغوث الدولية نحو ممارستهم التعلم النشط فى محافظتى رام الله ونابلس، **مجلة المعلم/ الطالب،الأنروا . اليونسكو**. عمان، حزيران، كانون الأول، ص ص ١ . ٢٤.
- منذر مبدر عبدالكريم واخرون(٢٠١١) : فاعلية تطبيق استراتيجية التدريس من وجهة نظر الطلبة ،**مجلة الفتح** ،العدد السابع والاربعون ، تشرين الاول ،ص ص ٣٨٨ -٤٢٢
- نادية محمود شريف (١٩٩٣): المنهج البعدى للتحليل كأسلوب لمتابعة نتائج البحوث والدراسات النفسية التربوية، **المجلة المصرية للتقويم التربوى**، المجلد الأول، العدد الأول، المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى، القاهرة، ص ص ١٥٥ . ١٩٠.
- هبه عبد الحليم عبد ربه (٢٠١٢): **كتاب علم النفس النشط (التعلم النشط . البرنامج الاثرائى)**، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
- ياسمين محمد أحمد محمد بدران (٢٠١٥): أثر استخدام التكنولوجيا فى تعلم الرياضيات (تحليل بعدى)، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية جامعة الإسكندرية.
- ياسمين محمد حسب النبى عبد الدايم (٢٠١٤): تحليل بعدى لنتائج دراسات استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تعليم الرياضيات وتعلمها، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية لاتربية، جامعة الإسكندرية.

• المراجع الأجنبية:

–Bonwell, C.C. & Elson, J. A (1991): **Active Learning Creating excitement** in the classroom. Washington, DC, ASHE, ERIC Higher Education report, No.1.

- Carroll, L. & Leander, S. (2001): Improve Motivation through the use of Active learning strategies unpublished Master Dissertation. Saint Xavier University.
- Cetin Semerci and veli Batdi (2015): A Meta – Analysis of constructivist learning Approach leatness Academic Achievements, Retention and Attitudes, **Journal of Education and Training stusies,** Vol. 3 No. 2, March, pp 71-180.
- Cohn, J. (1992): Statistical power Analysis, currant Directions in psychological science, 1 (3), 98 – 101.
- Collins, S. (2008): Enhanced student learning through applied constructivist theory transformative Deologues, **Tecghing and learning journal,** 2 (2), 1-9.
- Devender R, Banda & William J. therrien, (2008): Ateacher's Guide to Mets – Analysis, **Teaching Exceptional children,** V (41), n (2), pp. 66-71, November – December.
- El-Nemr,M ,(1976): Meta –Analysis Of The Outcomes Of Teaching Biology as inquiry .**Unpublished Ph.D.Thesis**,University of Colorado.
- Erin Marie Furtak et al (2012): Experimental and Quasi-Experimental Studies of Inquiry- Based Science Teaching: A Mets-Analysis, **Review of Educational** Research, Vol, 82, No. 3, September, pp, 300-329.
- Gallo, P. & Lee. C (2006): **Using student team learning,** Baltimore: Johns Hopkins university.
- Glass, G (1976): Primary, Secondary and Meta – Analysis of Research, Educational Researches, Vol 10, available at: **http://www.jameslindlibrary.org/**
- Glass, G.(1982): Meta. Analysis: An Aproach to the synthesis of Research Results, **Journal Research in science teaching,** Vol. 19, pp. 93-112.
- Glass, G.V. & Kliegl. R. M (1983): An apology for research integration in the stydy of psycho therapy, **Journal of consulting and clinical psychology,** 51, pp 28-41 available at: http://doi.apa.org/journal/cap/51/1/28. pdf.
- Green, B.F & Hall. J. A (1984): Qualitative methods for literature reviews. **A nnual Review of psychology,** 35, pp. 37-53. available at: http://www.ammualreviews.org/doi/abs/10.114/annurev,ps.35.

- Gulfer Capar and Kamuran tarim (2015): Efficacy of the cooperative learning methodon mathematics achievement and attitude: A Meta – Analysis Research, Educational Sciences: theory & Practice, 15 (2), pp 553-559.
- Lantis, J.S (2002): Active Learning strategies, available at: http://www.2edc.org/ntp/trainingdesignactiveleaing/classroom.html, Retrieved.May2,2008.
- Larry C. Lyons (1998): Meta – Analysis : Methods of Accumulating results Across Research Comains. available at: http://www. lyonsmorris.com/METAA/index.hotm.
- Lawrence D. coln & Betsy J. Becker (2003): Hoe Meta – Analysis Increases stati stical Power, **Psychological Methods,** Vol, (8), No. (3) pp. 243-253.
- Ligth, R. J & pillemer, D.B (1984): Summing up: the science of reviwing research Gambridge, **MA: Harvard university** press available at:http://www.amazon.com/summing-up-science-Reaearch dp/0674854314.
- Michael Borenstein, Larry V. Hedges, Julian P. T, Higgins, Hannah R, Rothsrien (2009): **Introducation to Meta Analysis,** Wiley .com, available at: http://www.wiley.com/wileycda/wiley title/productcd-EHEP0022313.html.
- Meyers, C.& Jones,T.B (2006): **Promoting Active Learning Strategies for the college classroom,** san Francisco, Jossas–Bass Inc.
- Paulson, D.R and Foust, J.L (2006): Active learning for the college classroom, available at: http://chemistry castatela.edu/chem.& biochem/active/main.htm;,Retrieved,May14,2008
- Philip. C. Abraml, David Iwaddington, et al (2014): Strategies for Teaching Students to think critically: A Meta- Analysis. **Review of Educational Research,** June, Vol,85, No.2, pp, 275-314.
- Silberman, mel (1996): Active learning 101 strategies to teachany subject, Boston: Allyn and Bacon.
- Scott Freeman,at al(2014): Action Learning increases student performance in science,engineering ,and mathematics ,**PNAS** ,June , 10,Vol,111,no,23,pp,8410-8415.
- Soyeon Ahn, Allison J. Ames, Nicholas, D. Myers (2012): A Review of Meta- Analysis in Education: Methodological Strengths and weaknesses, **Review of Educational Research,** Vol, 82, No.4, December, pp, 436-476.

❋❋❋❋❋

البحث الثالث:

استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم النشط لتدريس الفقه في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدي طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية

إعداد :

أ / السيد سعيد السيد متولى

إمام وخطيب ومدرس بوزارة الأوقاف المصرية

أ.د/مصطفى عبدالله طنطاوي

أستاذ المناهج وطرق تدريس المواد الشرعية

كلية التربية – جامعة الأزهر

أ.د/ سيد محمد السيد سنجي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

والدراسات الإسلامية بكلية التربية جامعة بنها

استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم النشط لتدريس الفقه في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدي طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية

السيد سعيد السيد متولى، أ.د/مصطفى عبدالله طنطاوي، أ.د/ سيد محمد السيد سنجي

• المستخلص

هدفت الدراسة الكشف عن فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم النشط في تدريس الفقه لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ ولتحقيق هذا الهدف أتبع المنهجان : الوصفي والتجريبي في دراسة البحوث المتعلقة بمتغيرات الدراسة والمتمثلة في استراتيجيات التعلم النشط الآتية: (k.w.l، والعصف الذهني ، وحل المشكلات، والمنظمات المتقدمة)، ومهارات التفكير الناقد الآتية: (الفهم والتفسير، الاستنباط، ومهارات الإنتاج، والمقارنة وإدراك العلاقات)، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: التعلم النشط – الفقه – مهارات التفكير الناقد.

strategy, based on active learning for teaching Figah , in developing critical thinking skills amony secondary stage students

Abstract:

The research aimed at investigating the effectiveness of aproposed strategy, based on active learning for teaching Figah , in developing critical thinking skills amony secondary stage students.To the study used: the descriptive and the experimental method, in studying the research related to the variables of the study represented in the following Active Learning Strategies : (K.W.L, Brain Storming, Problem Solving, Advanced Organizors); and the following Critical Thinking Skills: (Comprehension and Interpretation, Induction, Production Skills,Comparison and realizing relationships).The sample of study consisted of 30 second-graders at AL-Azhar secondary stage. The results revealed the effectiveness of the proposed strategy in developing critical thinking skills among the sample of the study.

key words: Active lesrning, Figah, Critical thinking skills.

• المقدمة والإحساس بالمشكلة:

الإسلام دين عالمي أنزله الله إلى الناس كافة ينظم عقيدتهم وعباداتهم ومعاملاتهم وسائر أعمالهم من أجل سعادتهم في الدنيا والآخرة فلم يترك الإسلام مجالاً من مجالات الحياة إلا وقد تطرق إليه بالرعاية والتوجيه والإرشاد بمنهجه القويم وصراطه المستقيم.

ومن ثم فقدٍ ركزت السياسة التعليمية بالأزهر الشريف على ضرورة تضمين مناهجه علوماً توصل المعرفة الدينية الشرعية لِدي طلابه مما يمكنهم من فقه الدين وإنزال أحكامه علي واقع حياتهم ممارسةً وتطبيقا، ومن هذه العلوم علم الفقه الذى يهتم بالأحكام الشرعية المستمدة أدلتها التفصيلية من الكتاب والسنة.

ولدراسة الفقه الإسلامي أهداف وظيفية في حياتنا إذ إنه – كما ذكر (محمد صلاح مجاور،١٩٩٤، ٤٦) - يهدف إلي: " تهذيب الفرد ليصبح مصدر خير لجماعته، وإقامة العدل بالمعني الشامل بين الناس، وتثبيت العقيدة في نفوس الطلاب؛ حيث إن معرفة الأحكام الشرعية وممارستها تعد ترجمة عملية لما وقع في القلب من صادق الإذعان وعظيم الاعتقاد، وتنمية الوعي الديني بين أبناء الملة الواحدة، وتنمية التفكير بأنواعه لدي الطلاب، وتنظيم علاقة الفرد بربه وعلاقته بأفراد أسرته وعلاقته بالناس أجمعين".

كما يعد من أهداف تدريس الفقه " تنمية الملكة الفقهية لدى الدراسين لعلم الفقه، وطلابٍ المرحلة الثانوية الأزهرية من الدراسين لهذا العلم؛ بحيث يكون الدارس قادراً على استنباط الأحكام الفقهية من مظنها وإنزالها على الواقع المعايش فيه"(محمد شبير، ١٩٩٩ ، ٤٥ -٤٦).

ويتضمن منهج الفقه الإسلامي العديد من الأبواب الفقهية المتعلقة بالعبادات (كالصلاة، والزكاة ،والصوم، والحج،....) والمعاملات مثل (البيع ، والنكاح ، والرجعة، والطلاق، الرهن،...)، وكل منها يتضمن مفاهيم رئيسة وفرعية تدرس لجميع المتعلمين في الأزهر بدءًا من المرحلة الإعدادية إلى المرحلة الجامعية، يتضمن تلك الأبواب مجموعة من القضايا الفقهية المعاصرة المتعلقة بها، والتي تُحتم على المشتغلين بهذا العلم البحث عن أحكامها الشرعية وإنزالها على الواقع المعاش.

وتأكيداً لهذه الأهمية اهتم الأزهر الشريف بتدريس الفقه في كل المراحل التعليمية الأزهرية وخصص له ثلاثة مناهج تدرس في ثلاثة صفوف ؛ من ثم فقد نال نصيبا كبيرا في الخطة الدراسية بجميع المراحل التعليمية الأزهرية على العموم ، وفي المرحلة الثانوية الأزهرية على الخصوص ، وبلغ نصيبه حوالى (٤٦٪) للشعب الأدبية ، و(٤٢٪) للشعب العلمية من إجمالي الوقت المخصص لمقررات المواد العلوم الشرعية ؛ حيث حظى بتخصيص ست حصص أسبوعياً لتدريسه ضمن الخطة الدراسية لطلاب القسم الأدبي ، وأربع حصص لطلاب القسم العلمي(الإدارة العامة للمعاهد الأزهرية ،٢٠١٤ -٢٠١٥).

كما حظيت دراسة الفقه باهتمام الباحثين حيث أجريت فيه العديد من الدراسات ، كدراسة محمود عبده فرج (١٩٩٣)، ، ودراسة حنان مصطفى مدبولي

(٢٠٠٥) ، ودراسة السيد سعيد السيد (٢٠١٢)، وتنوعت دراستهم بين تناول المفاهيم وتقويم وتطوير الفقه.

وبتحليل أهداف تدريس منهج الفقه في المراحل التعليمية الأزهرية يتضح أن من أهدافه "تأصيل منهجية التفكير في ذات العلوم الإسلامية"(محمد فريد حجاب، ١٩٩٧، ١٨١) ؛ حيث إن دراسة المواد الشرعية وتعلمها تساعد الطلاب على "تنمية التفكير بأنواعه ومن بين أنواع التفكير ما يسمى بالتفكير الناقد"(محمد هاشم ريان،٢٠٠٥، ١٠٧).

ومن أهم الاتجاهات التربوية الحديثة "ضرورة العناية بتدريب الطلاب على ممارسة مهارات التفكير العامة والتي تتمثل في معرفة الافتراضات، التفسير ، والمرونة، والأصالة، ومهارات التفكير الخاصة، ولعل من أهمها مهارات التفكير الناقد - الأمر الذى يجعل تعليم التفكير وتوجيهه هدفاً أساسيا لا يحتمل التأجيل – بل يجب أن يكون في صدارة الأهداف التربوية لأية مادة دراسية"(محمد محمود الحيلة، ٢٠٠٣، ٤٠١ -٤٠٤).

فالتفكير الناقد هو "عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة، دون التزام بأي ترتيب معين للتحقق من الشيء أو الموضوع ، وتقويمه بالاستناد إلى معايير معينة من أجل إصدار حكم على قيمة الشيء أو التوصل إلى استنتاج أو تعميم أو قرار"(مجدي عزيز، ٢٠٠٧، ١٩٢).

وتتلخص أهمية مهارات التفكير الناقد في أنها تساعد الأفراد على (نهير منصور نصرالله، ٢٠٠٩، ٢٣٤):

- التكيف مع المواقف الجديدة والمختلفة ، فالمواقف المختلفة تخلق لدى الطلاب تحديات جديدة تتطلب منهم مواجهتها ، ومعالجتها والتكيف معها .
- فهم أعمق للتحديات والمشكلات، وربط الخبرات بعضها مع البعض الأمر الذى يساعدهم على إصدار الأحكام الصحيحة، واتخاذ القرارات المناسبة التي تلبى حاجاتهم .
- زيادة قدراتهم على التمييز بين الرأي والحقيقة والتأكد من صدق مصادر المعلومات.
- التصدي للأفكار والعادات غير الصحيحة، والابتعاد عن التعصب والتطرف في الآراء والأحكام.
- مساعدتهم في حل المشكلات التي تواجههم.
- القدرة على تحديد المشكلات والمسائل المركزية، وهذا يسهم في تحديد الأجزاء الرئيسة للبرهان أو الدليل.
- التنبؤ بالنتائج الممكنة أو المحتملة، من حدث أو مجموعة من الأحداث.

ومناهج العلوم الشرعية كغيرها من المواد الدراسية يمكن تنمية مهارات التفكير الناقد من خلالها، ولعل مناهج الفقه هي أكثر العلوم الشرعية بحاجة إلى تنمية مهارات التفكير الناقد وذلك لاعتمادها على الاجتهاد والاستنباط، وبالتالي فإن التفكير الناقد يسهم في تبصير الطلاب بالأحكام الشرعية والقدرة على استنباط وتمييزها وتوجيهها وإنزالها علي الواقع المعاش، والبحث عنها من مظانها وتوليدها من خلال مصادرها الأصلية.

"وطلاب المرحلة الثانوية هم بحاجة إلى اكتساب مهارات التفكير بمختلف جوانبه ، بحيث تمكنهم من توليد الأدلة العقلية وعمل استنتاجات متعددة، والخروج بعدد كبير من الدروس المستفادة من نص ديني، وتقويم هذه الأدلة وتلك الاستنتاجات والدروس في ضوء معايير دقيقة، وأن يكون لديهم معايير نقدية يميزون بها بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخاطئة ومواجهة الأفكار الهدامة ، والمزاعم الكاذبة، ومحاربة التفكير الخرافي والأسطوري(محمود فرج، ٢٠٠٧، ٤٠).

وفى ضوء الأهمية السابقة لمهارات التفكير الناقد ، ولما يسهم ذلك في تنميتها لدي الطلاب ، فإن ذلك يتطلب استخدام إستراتيجيات تدريسية حديثة تقوم على التفاعل والتحاور بين المعلم والمتعلم لتحقيق هذه الأهمية.

وبالرغم من أهمية مهارات التفكير الناقد المرتبطة بتدريس الفقه ، وما يقابل هذه الأهمية من اهتمام سواء من حيث إقراره كهدف رئيس من أهداف تدريس وتعليم الفقه الإسلامي في المرحلة الثانوية ، أو من خلال اهتمام الباحثين بها فإن نتائج البحوث والدراسات قد أشارت إلى وجود تدنٍ طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري بمهارات التفكير الناقد، ومن بين هذه الدراسات دراسة (خميس وزه، ٢٠٠٢)، ودراسة (عواطف البنوي، وجيه أبو لبن، ٢٠٠٧)، ودراسة (سهام يحيا عبدالحميد، ٢٠١٤) ، ومن مظاهر هذا التدني :

- تدني استنباط الحكم الشرعي .
- قلة المقارنة وإدراك العلاقات بين موضوعات الفقه .
- قصور في امتلاك مهارة القياس.
- ضعف استنتاج الحكم الشرعي وإنزاله على الواقع.
- تدني معرفة الحكم الشرعي المتعلق بالقضايا الفقهية المعاصرة.

وللتحقق من وجود هذه المشكلة تم إجراء دراسة استطلاعية على عينة بلغ عددها (٣٠) طالبا من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري بمعهد طوخ الإعدادي الثانوي الأزهري للبنين في مهارات التفكير الناقد ، المتمثلة في المهارات الآتية (الفهم والتفسير، الاستنباط، المقارنة وإدراك العلاقات، البحث عن العلل، تقويم الحجج)، وأثبتت نتائج هذه الدراسة وجود تدنٍ في تلك المهارات مما أثر

على فهم القضايا الفقهية المعاصرة، ومن ثم تولد الإحساس بمشكلة الدراسة الحالية لدى الباحث.

- **تحديد المشكلة** :

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في وجود تدنٍ في مستوى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري في مهارات التفكير الناقد ، حيث إن طلاب الأزهر يمارسون دور الدعوة والتوعية الدينية فعليهم أن يتقنوا تلك المهارات للتعرف على كيفية استخراج الأدلة الشرعية من مصادرها ، وكيفية استنتاج الأحكام الشرعية والبحث عن عللها، وللتصدي لهذه المشكلة ينبغي الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما مهارات التفكير الناقد التي يمكن تنميتها من خلال مقرر الفقه لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري؟
- ما أسس الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم النشط التي يمكن استخدامها في تدريس الفقه لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الثف الثاني الثانوي الأزهري؟
- ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم النشط التي يمكن استخدامها في تدريس الفقه لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الثف الثاني الثانوي الأزهري؟

- **حدود الدراسة** :

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- مجموعة من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري (القسم الأدبي) بأحد المعاهد الأزهرية بمحافظة القليوبية، حيث إنهم يدرسون مقررات الفقه بتعمق أكبر من غيرهم(القسم العلمي)، وكذلك لتطور النمو العقلي لديهم مما يمكن من تنمية مهارات التفكير الناقد.
- بعض استراتيجيات التعلم النشط المناسبة لاستخدامها في تنمية مهارات التفكير الناقد في الفقه الإسلامي.
- بعض مهارات التفكير الناقد التي تتعلق بالفقه الإسلامي المراد تنميتها لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، والتي ثبت ضعفهم فيها.

- **فروض الدراسة** :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمكن طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري (القسم الأدبي) من مهارات التفكير الناقد.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري (القسم الأدبي) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد في الفقه.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري (القسم الأدبي) في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار التفكير الناقد في الفقه.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **التعلم النشط**:

ويعرفه حسن شحاته(٢٠٠٨، ٣٢) بأنه:" تعلم قائم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم، والتي ينتج عنها سلوكيات تعتمد علي مشاركة المتعلم الفاعلة والإيجابية في الموقف التعليمي".

ويعرفه الباحث في هذه الدراسة بأنه هو "مجموعة من الإجراءات والأساليب التي تتطلب من طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري في مادة الفقه الإسلامي ممارسة مهارات التفكير الناقد والوعي بما يستجد من القضايا المعاصرة من خلال القيام ببعض أنواع المهام في الموقف التعليمي مثل التحدث والاستماع وإلقاء الأسئلة والتفاعل مع الموقف التعليمي بمختلف عناصره وتوظيف ما تعلموه في مواقف حياتية والتي تضم استراتيجيات (K.W.L، وحل المشكلات ، والعصف الذهني، المنظمات المتقدمة) .

- **التفكير الناقد** :

ويعرفه إبراهيم وجيه محمود(٢٠٠٨، ٢٤٤) بأنه: "صورة التفكير التي تعمل عندما يطلب من الفرد الحكم على قضية ما أو مناقشة موضوع أو تقييم رأي لاستخلاص نتيجة معينة".

ويعرفه الباحث في هذه الدراسة بأنه هو: عملية عقلية يقوم بها طالب الصف الثاني الثانوي الأزهري وتضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة، وتتمثل هذه المهارات في الاستنباط، والاستنتاج، وتقويم الحجج، والتفسير ، والتعرف على الافتراضات، ويعبر عنه بالدرجات الخام التي يحصل عليها الطلاب في اختبار التفكير الناقد (المعد من قبل الباحث).

- **خطوات الدراسة**:

تسير الدراسة في الخطوات الأتية:

- أولا: تحديد مهارات التفكير الناقد المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري القسم الأدبي، وذلك من خلال:
  - ✓ البحوث والدراسات التى تناولت التفكير الناقد بالمرحلة الثانوية .
  - ✓ خصائص نمو الطلاب في مرحلة المراهقة.
  - ✓ إعداد قائمة مبدئية بمهارات التفكير الناقد، وعرضها على مجموعة من المحكمين وتعديلها في ضوء آرائهم.

- ثانيًا : ما الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري (القسم الأدبي)، وذلك من خلال:
  - ✓ البحوث والدراسات التي تناولت التعلم النشط بالمرحلة الثانوية الأزهرية.
  - ✓ تحليل محتوى كتاب الفقه (الاختيار لتعليل المختار) للمذهب الحنفي في ضوء القائمة السابق إعدادها.
- ثالثًا: تحديد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري (القسم الأدبي)، وذلك من خلال:
  - ✓ اختيار مجموعة الدراسة.
  - ✓ إعداد اختبار التفكير الناقد في ضوء قائمة المهارات السابق إعداده وضبطه.
  - ✓ التطبيق القبلي للاختبار على مجموعة الدراسة.
  - ✓ إعداد دليل المعلم ويتضمن (الأهداف، المحتوى، الأدوات والوسائل، الأنشطة، التقويم).
  - ✓ التدريس لمجموعة الدراسة باستخدام التعلم النشط.
  - ✓ التطبيق البعدى للاختبار على مجموعة الدراسة.
- رابعا: رصد البيانات ومعالجتها إحصائيا.
- خامسا: تحليل النتائج وتفسيرها.
- سادسا: تقديم التوصيات والمقترحات.

- **أهمية الدراسة**:
- إمداد مطوري المناهج بقائمة بمهارات التفكير الناقد اللازمة لدي طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري حتي يراعوها عند تخطيط وتطوير وتصميم مناهج الفقه.
- إمداد المعملين باختبار التفكير الناقد لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.
- إمداد المعلمين ببعض استراتيجيات التعلم النشط ليساعدهم في تدريس منهج الفقه الإسلامي لتنمية مهارات التفكير الناقد لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.
- مساعدة الطلاب على تنمية مستوي تحصيلهم في الفقه ، حيث سيتم صياغة موضوعات الفقه في ضوء بعض استراتيجيات التعلم النشط.
- تمكين الطلاب من التفاعل النشط مع المعلم في أثناء تنفيذ المواقف الصفية.
- اكساب الطلاب امهارات التفكير الناقد التي تلزمهم في هذه المرحلة.
- فتح المجال أمام الباحثين لبناء برامج في ضوء استراتيجيات التعلم النشط فيما يخص تدريس باقي فروع المواد الشرعية ، وكذلك الوعي بالقضايا المعاصرة ومهارات التفكير الناقد.

وفيما يلي عرض تفصيلي لإجراءات الدراسة:

- **أولاً: تعليم الفقه في المرحلة الثانوية الأزهرية:**

- **أولاً: تعريف الفقه:**

الفقه في اللغة: العلم بالشيء والفهم له سواء أكان الشيء دقيقاً أم جلياً، وسواء أكان فهماً لغرض المتكلم أم لا ، يقال : فقهَ الرجل بفتح القاف: سبق غيره إلى الفقه ، وفقُه(بضم القاف) صار سجية له ، وفقِه بالكسر كفهم(الفيروز أبادي، ٨١٧هـ، ١٢٥) ، ويقول الرسول الكريم - صلوات الله وسلامه عليه" من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين"(بن حجر العسقلاني، ٨٥٢هـ، ٢٦٧) ، ويدل علي ذلك دعوة الحبيب محمد – صلي الله عليه وسلم - لابن عباس قائلاً له " اللهم فقهُ في الدين وعلمه التأويل " .

- **الفقه في الاصطلاح:**

الفقه: عُرف بتعريفين أحدهما عام، والآخر خاص، فجاء تعريف الفقه بمعناه العام بناءً على ما غلب على استعمال لفظ "الفقه" في العصر الأول للإسلام حيث عُرف بأنه: فهم الأحكام التي شرعها الله – تعالى - لعبادهِ سواء أكانت عقائدية أم عملية أم خلقية، فبهذا التعريف يكون الفقه مرادفاً لمعنى الشريعة والشرع ، وهو ما سنه الله – تعالى - لعباده من أحكام ، ومن هنا عرفه الإمام أبو حنيفة بأنه " معرفة النفس ما لها وما عليها" (أنور دبور، ١٩٨٥، ١١)، أما بالنسبة للتعريف الخاص فقد اعتمد كل من عرف الفقه بمعناه الخاص على اقتصاره على نوع واحد من الأحكام الشرعية وهي الأحكام الفقهية العملية المتعلقة بأعمال المكلفين من العباد ولذلك أخذ هذا التعريف أشكالاً كثيرة ومتعددة من الألفاظ ، فقد عرفه **إبراهيم عثمان** بأنه: "العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسبة من أدلتها التفصيلية"(إبراهيم حسن عثمان، ١٩٩٤، ٢٠).

وقد عرفه **الإمام الغزالي** بأنه: " العلم بالإحكام الشرعية لأفعال المكلفين كالوجوب ، والحظر ، والإباحة ، والندب، والكراهة، وكون العقد صحيحاً وفاسداً، وكون العبادة قضاءً وأداءً وأمثاله"(أبو حامد الغزالي، ٥٠٥هـ، ٥).

ومن خلال التعريفات السابقة للفقه ، يستنتج الباحث أن الفقه في إطاره الخاص يتعلق بمعرفة المجتهد للأحكام الشرعية العملية المستمد أدلتها من مصدري التشريع الإسلامي (الكتاب ، والسنة)، ومع ما يترتب على ذلك من معرفة المكلف للحكم في طبيعته من ناحية وجوبه أو كراهته أو إباحته أو حرمته، وعلى ذلك فالفقه: يقتضي أن يكون طالب المرحلة الثانوية الأزهرية علي علم بالأحكام الشرعية العملية التي تنظم حياته سواء في علاقته بربه – تعالي - أو بنفسه، أو بالآخرين، معتمداً في استنباط تلك الأحكام علي الأدلة المعتبرة مع وجوب إعمال عقله للاستدلال علي كل حكم سواء بالوجوب أو

الندب أو الإباحة أو الكراهية أو التحريم ، سواء أكان ذلك في موضوعات تعبدية أو تعامليه قديمة كانت أم معاصرة .

- **أهمية دراسة علم الفقه الإسلامي لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية**:

للفقه الإسلامي أهمية كبيرة في حياة المسلم عامة، وحياة طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية خاصة؛ وذلك لأنه يشتمل علي العديد من المباحث والمجالات التي تهم المسلم لتصريف شئون حياته، وأداء عباداته بالطريقة الصحيحة التي يرضاها الله - تعالي -.

كما أن الفقه الإسلامي ركن حصين في تشكيل ثقافة المسلم التي لا يستغني عنها، وهو دليل خيرية وتميز شهد به الرسول صلي الله عليه وسلم لمن حازه واتسم به، وذلك لمجموعة من الأسباب هي(ماجد الجلاد، ٢٠٠٩، ٣٦٥):

- أن العمل بالأحكام الشرعية أمر لازم وقاعدة راسخة تقوم عليها أفعال المسلم من عبادات ومعاملات، فعبادة الله – تعالي - لا تتحقق صحتها إلا بشرطين هما: الإخلاص لله، وعبادته سبحانه بما شرع ، ولا تتم العبادة من صلاة وصيام وزكاة وحج إلا بالتعرف علي أحكامها، والوقوف علي أركانها وشروطها وسننها، ولا تعدو المعاملات التي تنظم سلوك المسلم قيد أنملة مما قيل عن عباداته؛ إذ يطلب منه إقامة حياته وتنظيم علاقاته مع الآخرين وفق أحكام الشرع الحنيف.
- ترتبط الأحكام الشرعية بتحديد منظومة القيم الإسلامية، وما ينبثق منها من معايير في ضوئها علي السلوك من حيث الحسن والقبح، والقبول والرد.
- أن تمثل المسلم لأحكام الشرعية هي دليل علي الإيمان الصادق والإسلام الحنيف.
- تعمق دراسة الفقه ارتباط الطلاب بالقرآن الكريم والحديث الشريف، وتعزز لديهم أهمية فهمهما، ودراستهما وإعمال العقل لاستنباط واستنتاج الأحكام الشرعية.

وإذا كان كل ما سبق يمثل أهمية عامة في حياة المسلم، فإن هذه الأهمية تتعاظم لدي طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية كمنهج دراسي يتمثل فيما يلي:

- يبصر منهج الفقه طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية بأحكام العبادات وشروطها وأركانها وسننها حتي تكون شعائر مميزة.
- يقدم منهج الفقه لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية أصول المعاملة الحسنة التي ينبغي أن يسير عليها الفرد في حياته، وفي تعامله مع الآخرين.
- يسهم الفقه في تكوين شخصية المتعلمين تكويناً شاملاً؛ وذلك بالتكامل مع بقية مواد العلوم الشرعية الأخرى.
- يدعم الفقه الإسلامي التنشئة الروحية لدي المتعلمين، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الدين الإسلامي؛ وذلك بالوقوف علي مرونة هذا الدين، وقدرة

العلماء المجتهدين للوصول إلي أحكام شرعية تتلائم مع المستجدات الفقهية المعاصرة.

- يسهم منهج الفقه في تنمية مهارات التفكير العليا لدي طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، وذلك من خلال تأمل الطلاب للأحكام الفقهية، وكيفية استنباطها من أدلتها الشرعية، ثم إعمال العقل في تحليل الحكم الشرعي، أو قياس حكم علي حكم.
- تبرز أهمية منهج الفقه في أنه منهج ثري لإعمال العقل وتمييز الطلاب بين الحجج القوية والحجج الضعيفة، وتحديد المسلمات والتحقق من الفروض ،علاوة علي القدرة علي التمييز والتصنيف والمقارنة، وهو ما يسمي بمهارات التفكير الناقد.

ولا تقتصر أهمية الفقه علي استنباط الأحكام الشرعية من المبادئ العامة والقواعد الكلية، بل أن الأحكام التي ترد مفصلة في الآيات القرآنية والسنة النبوية، تحتاج إلي العالم الفقيه الذي يبين المقصود من النص بيانا شافيا ووافيا، لأنه ليس كل من يقرأ نصا من القرآن الكريم أو حديثا من السنة النبوية المطهرة، يكون قادرا علي فهم المقصود منه، لاحتمال أن يكون فهمه متوفقا علي نص آخر يفيده ، أو يحدد معناه أو يوضحه(وهبه الزحيلي، ١٩٨٦، ٤٧).

- **أهداف تدريس الفقه الإسلامي**:

تهدف دراسة الفقه الإسلامي بالأزهر الشريف إلي تحقيق الأهداف العامة منها والخاصة كما يلي ([1]):

- إثراء معارف الطلاب المتعلقة بأئمة المذاهب الفقهية الأربعة، وبيان دورهم الرائد في مجال الفقه، ومدارسهم واقتفاء أثرهم.
- إثراء معارف الطلاب بالمعاملات الإسلامية، وأحكامها، وما يترتب عليها من آداب وسلوك؛ بحيث تحد من جشع الإنسان وطمعه وأكله أموال الناس بالباطل.
- تعريفهم بالقضايا الفقهية المعاصرة وحكم الإسلام فيها.
- تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو الاستفادة من المصادر الفقهية التراثية.
- اكسابهم مهارات استنتاج الأحكام الشرعية من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية.
- بيان حكم الإسلام في القضايا والمشكلات المعاصرة.
- إثراء معارفهم بالأحكام المتعلقة بشئون الأسرة وما يتصل بها، وما يترتب عليها من أثار.

[1] الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(٢٠٠٩): وثيقة المعايير القياسية للمواد الدراسية للتعليم الأزهري قبل الجامعي(المواد الشرعية)، جمهورية مصر العربية، ص ص ٣٠٨ -٣٠٩.

وبالنظر إلي الأهداف التي أعددتها الهيئة القومية لضمان وحدة التعليم والاعتماد للتعليم الأزهري قبل الجامعي لمادة الفقه الإسلامي ، يري أنها توظف اكساب مهارات التفكير بصفة عامة والتفكير الناقد بصفة خاصة لطلاب المرحلة الثانوية من حيث استنباط واستنتاج الأحكام الفقهية من المصادر التشريعية، وكذلك تعرف الطلاب علي القضايا الفقهية المعاصرة ، وبيان حكم الإسلام فيها ، ومواكبة التطورات العلمية الحديثة وإنزالها علي الواقع المعاش.

- **ثانياً: التفكير الناقد : مفهومه، مهاراته، أسس تنميته لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية:**

- **مفهوم التفكير:**

لقد خلق الله الإنسان وميزه عن الكائنات الحية الأخرى بنعم عديدة، ومنها نعمة التفكير الذي حظي باهتمام العديد من الباحثين والمربين والفلاسفة عبر التاريخ، ويعد التفكير من الظواهر النمائية التي تتطور عبر مراحل العمر المختلفة ، " فالتفكير عملية ملازمة للإنسان فهو دائم التفكر فيما يحيط به من مشكلات وقضايا سياسية واجتماعية وعلمية بحثاً عن الحول المناسبة لها،"(سعيد لافي، ٢٠٠٦، ٣٥) ، ويلجأ الفرد إلي استخدام التفكير عندما يواجه مشكلة معينة، والمشكلة بدورها لا توجد إلا إذا وجد الفرد في موقف معين له فيه غرض يود الوصول إليه.

فالتفكير لا يأتي فجأة دون مقدمات ، فعلينا أن ندرك أن التفكير يزرع وينمي ويربي ويعلم ، ولابد من رعاية الفرد المتعلم واكسابه المعارف والمعلومات والمهارات والعادات، التي تشكل لديه الخلفية العلمية اللازمة التي تتفاعل مع ذاته، وتقوده إلي البحث عن معلومات لأخري أبعد وأعمق(محمد حمد الطيطي، ٢٠٠١، ١١٩).

ويُعرف التفكير علي أنه: "عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات، بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلي افتراضات وتوقعات جديدة"(نايفة قطامي، ٢٠٠١، ١٦٤).

ويري الباحث أن التفكير هو إعمال طالب المرحلة الثانوية الأزهرية لعقله فيما يتم به استنتاج الحكم الشرعي لقضية من القضايا الفقهية المطروحة علي الساحة ، ويتم توظيفه من خلال ادراك العلاقات بين القضايا المطروحة المراد التفكر فيها لاستخلاص واستنتاج النتائج التي تتعلق به.

- **ماهية التفكير الناقد:**

من ينظر إلي الأدب التربوي يري الكثير من التعريفات التي تتعلق بماهية التفكير الناقد ، وإن دل ذلك علي شي فإنما يدل علي أهمية التفكير الناقد في العملية التعليمية التعلمية، وقد عرف كثير من الباحثين التفكير الناقد بما يتعلق بمتغيرات بحوثهم، ولكن هناك قواسم مشتركة بين التعريفات بعضها

البعض ، وكان لكل مفهوم تعريفه اللغوي والاصطلاحي، وسوف نتعرض لهذين التعريفين.

• **المعنى اللغوى**:

يتكون مفهوم " التفكير الناقد " من كلمتين :

- التفكير
- الناقد

التفكير : فى لسان العرب فكر : الفكْرُ و الفِكْرُ ، إعمال الخاطر فى الشئ ، قال سيبويه : لا يجمع الفكر ولا العلم ، ولا النظر ، وحكى " ابن المنذر " فى جمعه: أفكار(ابن منظور،٦٣٠هـ -٥٧١١، ٦٥) وفى تاج العروس : فكر فيه ، وأفكر ، وفكر تفكيرا وتفكير، وفى استعمال العامة :افتكر والمعنى: تأمل، وكذا فى الصحاح: التفكير: التأمل.(محمد مرتضى الزبيدى ، ٥١٣٠٦، ٤٧٥).

ومما سبق نجد أن : التفكير كلمة ترجع فى معناها اللغوى إلى إعمال الخاطر والتأمل فهو جهد عقلى مقصود .

الناقد:النقد خلاف النسيئة والنقد والتنقاد: تمييز الدراهم وإخراج الزيف منها ، ويقال : ناقدت فلانا: إذا ناقشته فى الأمر(ابن منظور (٦٣٠هـ -٥٧١١ ٤٢٥) ، وفى المعجم الوسيط : نقد النثر ، ونقد الشعر: أظهر ما فيها من عيب عمله ، تميز العمل الفنى الجيد من رديئه ، وصحيحه من زيفه ، جمعه :(نقاد ونقده) (مجمع اللغة العربية،١٩٨٥، ٩٨٢) .

• **المعني الاصطلاحي**:

لقد ظهرت تعريفات متعددة للتفكير الناقد اختلفت باختلاف اتجاهات الباحثين واهتماماتهم العلمية ، فيعرفه فهيم مصطفى (٢٠٠٢، ٢٦٦) بأنه " القدرة على الحكم على الأشياء وفهمها وتقويمها طبقاً لمعايير معينة من خلال الأسئلة ، وعقد المقارنات ، ودراسة الحقائق دراسة دقيقة ، وتصنيف الأفكار والتميز بينها ، والوصول إلى الاستنتاج الصحيح الذى يؤدى إلى حل المشكلة".

ويعرفه محمد هاشم ريان(٢٠١١، ٨٣): بأنه عملية عقلية هادفة محكومة بقواعد المنطق والاستدلال ، وتقوم علي مجموعة من المهارات تساعد الفرد في تقييم المعرفة التي يوظفها وتحديد مدي وقتها وموضوعتيها في ضوء معايير واضحة بعيدة عن التحييز والذاتية، يعتمد أدلة كافية وبراهين مقنعة، وحجج دقيقة تدعم صحة النتائج في ضوء الأسباب المتوافرة للوصول إلي أحكام علي المعرفة والمواقف، ومن ثم التوصل إلي حلول فعالة للمشكلات التي تواجه الإنسان في حياته. ويعرفه جودت أحمد سعادة (٢٠١٤، ١٠٣) : بأنه عبارة عن القدرة علي التفكير بما يفكر به الآخرون بطريقة تهدف إلي تحديد نقاط القوة وجوانب الضعف ووضعه في قالب جديد.

وتعتبر وظيفة التفكير الناقد المفاضلة بين الأفكار والافتراضات بنظرة تحليلية لمعرفة أصلها وأنسبها وأكثرها كفاءة، وكذلك إذا أمكن تطويرها ، ومن خلال استعراض التعريفات ، يمكن الإشارة إلى أن التفكير الناقد هو " تفكير تأملى محكوم بقواعد المنطق والتحليل وقواعد الاستدلال المنطقى، وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة كمعرفة الأفتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج"(عدنان يوسف العتوم، عبدالناصر ذياب الجراح، موفق بشارة،٢٠٠٩، ٧٣)، ويتبني الباحث هذا التعريف لهذه الدراسة الحالية، ويرجع السبب في هذا التبني أن طبيعة علم الفقه تمتاز بإعمال العقل في تفسير واستنباط الأحكام الفقهية الشرعية للقضايا الفقهية المعاصرة.

- **أهمية تعليم التفكير الناقد** :

بالنظر إلى مجتمعنا اليوم نجد أنه قد أصبح قرية صغيرة أو كتلة واحدة، وفي ظل ذلك أصبح يقع على كاهل كل مجتمع مسؤولية مواجهة الضغوط والتحديات والثقافات الجديدة والمغايرة لثقافته وطبيعته، أي أصبح التحدي فكرياً وثقافياً، وبالتالي فإن السلاح الذي يمكن أن تواجه به المجتمعات ذلك التحدي هو وجود عقول مفكرة ناقدة قادرة على التقييم وإصدار الأحكام، واتخاذ قرارات صائبة تمكنهم من مواجهة أي غزو فكري ، والاستفادة من إيجابياته لتحقيق التطور والنمو، ومن هنا تتضح أهمية التفكير النقدي .

وتعد القدرة على التفكير الناقد مطلباً مهماً لجميع فئات المجتمع ، فالفرد الذى يمتلك مثل هذه المهارات (مهارات التفكير الناقد) يكون مستقلاً فى تفكيره مراقباً له ، وقادراً على اتخاذ قرارات سليمة فى حياته ، وداعمًا للأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية فى مجتمعه .

ويوضح نيكرسون Nickerson أهمية تعلم الفرد التفكير الناقد بما يلي(كاظم كريم الجابري، ماهر محمد العامري،٢٠١٣، ٢٤٥ -٢٤٦):

- أن القدرة على التفكير الجيد تساعد الأفراد على التكيف بدرجه كبيرة أكبر من أقرانهم الذين يفتقدون هذه القدرة؛ فإن ما ينشأ من تحديات نتيجة للتغير السريع لا يستدعي المعرفة المناسبة فقط لمعالجتها بل لمهارة التطبيق لهذه المعرفة بشكل جيد .
- بالتقدم التكنولوجي يتقدم المجتمع، وتعدد الاختبارات أمام الفرد، والقدرة على الإختبار الجيد تتضمن بالضرورة القدرة على قياس البدائل وتقويمها تقويماً صحيحاً وهو جوهر التفكير الناقد.

وأصبح تعليم التفكير الناقد حاجة ملحة ؛ إذ إن ممارسة مهاراته تجعلنا نفكر بشكل أفضل، فهو يعد المفتاح لحل المشكلات اليومية التي تواجه المعلمين، فكثيرًا ما يتعرضون لقضايا يضطرون إلي إصدار أحكام حاسمة بشأنها، واتخاذ

القرارات المناسبة لها، ولاشك أن التكييف مع القضايا الجديدة، وتحديث المعلومات بشكل مستمر، واعتماد طرائق التدريس الناجحة في ايصال المادة الدراسية إلي أذهان الطلبة أمور تستدعي من المعلمين الالمام بمهارات التفكير الناقد، ولا يهتم التفكير الناقد بالجانب السالب في الموضوع محل المناقشة كأن يظهر الفرد عيوبه ومواطن الضعف فيه، وإنما يهتم بالدقة في ملاحظة الوقائع التي تتصل بموضوع المناقشة وتقييم هذا الموضوع، واستخلاص النتائج منها بطريقة منطقية سليمة (محمود عبدالحليم منسي،٢٠٠٣، ٣٠٨) .

ويكاد يجمع التربويون على أهمية التفكير الناقد فى العملية التعليمية التعلمية ، حيث نال اهتمام كثير من الباحثين في دراستهم، وذلك عن طريق البرامج التدريبية(التدريسية)، أو عن طريق استخدام طرق وإستراتيجيات تدريس معينة، واتجهت بعضها إلي المقارنة بين هذه الطرق، وبيان أفضلية طريقة معينة علي أخري في تنمية هذه المهارات، وبسبب التقدم العلمي الحاصل وزيادة الزخم المعرفي، وضعف قدرة الطالب علي تخزين كل المعلومات في ذاكرته(إسماعيل إبراهيم علي،٣٧)، حيث يتضمن التفكير الناقد إثارة الأسئلة والتساؤل وهذا أمر مهم بالنسبة إلي المتعلم ، فيتعلم إثارة الأسئلة الجيدة، يفكر تفكيراً ناقداً من أجل التقدم في مجالات التعلم والتعليم والمعرفة، إذ إن المجال المعرفي يبقي حياً ومتجدداً طالما هناك أسئلة تثار وتعالج بجدية.

ويلخص (عماد عبدالرحيم الزغول، ٢٠٠١، ٢٧١) أهمية مهارات التفكير الناقد في أنها تساعد الأفراد علي:

- التكيف مع المواقف الجديدة والمختلفة، فالمواقف المختلفة تخلق لدي الأفراد تحديات جديدة تتطلب منهم مواجهتها، ومعالجتها، والتكيف معها.
- فهم أعمق للتحديات والمشكلات، وربط الخبرات بعضها مع البعض الآخر والذي يساعدهم علي إصدار الأحكام الصحيحة، واتخاذ القرارات المناسبة التي تلبي حاجاتهم.
- زيادة قدراتهم علي التمييز بين الرأي والحقيقة، والتأكد من صدق مصادر المعلومات.
- التصدي للأفكار غير الصحيحة، والابتعاد عن التعصب والتطرف في الآراء والأحكام.

ومما سبق ؛ فإن الباحث يري أن هذه الخصائص لابد أن يكون ملماً بها طالب المرحلة الثانوية من جهة، والمشتغل بعلم الفقه الإسلامي من جهة أخري، وذلك لطبيعة هذا العلم القائم علي الاستنتاج والاستدلال وتفسيرالأحكام الشرعية الخاصة بالمسائل أو القضايا الفقهية.

ومما يؤكد ذلك قيام بعض الباحثين بدراسات توضح اهتمامهم بالتفكير الناقد ومن بين هذه الدراسات ؛ دراسة خميس وزه،(٢٠٠٢) التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال مقرر الفقه الإسلامي لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري، وجاءت النتائج بفاعلية التعلم ذي المعني - من خلال مقرر الفقه الإسلامي - في تنمية التفكير الناقد ، وتفوق المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في وحدة الحج باستخدام التعلم ذي المعني.

ودراسة محمد بن فهر البشر(٢٠٠٦)التي استهدفت استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الفقه، وأسفرت النتائج عن فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد، وشملت هذه المهارات التفسير ، وتقويم الحجج، الاستنباط

- **مهارات التفكير الناقد**:

هناك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد تبعاً لتعدد تعريفاته والأطر النظرية المفسرة له، وقد استعرض الكثير من الباحثين لتلك المهارات، ومن بين هذه التصنيفات هو تصنيف واطسن وجلاسر (Watson & Glaser,1980) الذى قسمها إلى المهارات التالية(وليم عبيد ،عزو عفانة،٢٠٠٣،٥٥ -٥٦) :

- **التعرف على الافتراضات** : وتشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة ، وعدم صدقها ، والتمييز بين الحقيقة والرأى ، والغرض من المعلومات المعطاة .
- **التفسير** : ويعنى القدرة على تحديد المشكلة ، والتعرف على التفسيرات المنطقية ، وتقرير فيما إذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا .
- **الاستنباط** : ويشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات ، أو معلومات سابقة لها .
- **الاستنتاج**: ويشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظة، ويكون لديه القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئها فى ضوء الحقائق المعطاة .
- **تقويم الحجج** : وتعنى قدرة الفرد على تقويم الفكرة ، وقبولها أو رفضها ، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية ، والحجج القوية والضعيفة ، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات .

وهناك عدة مهارات يمكن أن تنمي من خلال محتوى مناهج التربية الإسلامية ككل ومنهج الفقه الإسلامي بالأخص موضحا في الآتي(محمد هاشم ريان، ٢٠٠٥،٥٦ -٦٥):

(مهارة الربط ، مهارة الاستنتاج ، مهارة الشرح والتفسير ، مهارة التمييز ، مهارة التصنيف ، مهارة المقارنة ، مهارة الترجمة والتعريف، مهارة التعليل، مهارة التطبيق، مهارة التحليل ، مهارة التركيب، مهارة التلخيص، مهارة التقويم، مهارة الاستنباط، مهارة التحقق من مصداقية المصدر) ، ويتضح من خلال ما سبق لمهارات التفكير الناقد مدي اختلاف الباحثين في تحديد مهارات التفكير الناقد ، والمنبعث من اختلاف تعريفاتهم لمفهوم التفكير الناقد، وعلى الرغم من هذا الاختلاف إلا أنه يمكن تحديد أوجه الاتفاق بين الباحثين حول مهارات التفكير الناقد كما يلي:(مهارة معرفة الافتراضات والمسلمات، ومهارة الاستنتاج، ومهارة التفسير، ومهارة الاستدلال، مهارة تقويم الحجج).

وبالنظر إلي طبيعة علم الفقه الإسلامي يري الباحث أنه علم يقوم علي إعمال طالب المرحلة الثانوية الأزهرية لعقله في استنباط واستنتاج للأحكام الشرعية المتعلقة بأبواب الفقه من أدلتها التفصيلية، كذا البحث عن علل الحكم وإدراك العلاقات بينها، ومما سبق يستخلص مهارات التفكير الناقد التي سيعتمد عليها في الدراسة الحالية ، وهي:
(الفهم والتفسير ، الاستنباط، والمقارنة وإدراك العلاقات، الإنتاج الفقهي، الحكم الفقهي).

- **ثالثاً: التعلم النشط: مفهومه وأهميته واستراتيجياته:**
- **مفهوم التعلم النشط:**

يرى علي جوده(٢٠٠٥، ١٢٨) أن التعلم النشط له اهتمام متزايد في هذا العصر؛ حيث إنه جعل المتعلم محوراً أساسياً في العملية التعليمية ، وكونه الفاعل المشارك المفكر المتعاون بصورة إيجابية ، ومساعدته على الاحتفاظ بالمعلومات وتطبيقها في مواقف جديدة، وتنمية مهارات التفكير العليا، بدلاً من كون المعلم هو صاحب التوجيه في عمليه التعليم والتعلم، وتعرفه (كريمان بدير، ٢٠٠٨، ٣٥) أنه: نمط من التدريس يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم والتي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدماً مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية كالملاحظة ووضع الفروض والقياس وقراءة البيانات والاستنتاج من أجل التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه وتحت إشراف المعلم وتقويمه وبذلك يحول العملية التعليمية إلى شراكة ممتعة بين المعلم والمتعلم.

ويعرفه (جودت سعادة، فواز عقل، مجدي زامل، جميل شتيه، هدي أبو عرقوب ٢٠١١، ٣٣) على أنه : طريقة تعليم وتعلم في آن واحد حيث يشارك المتعلم في الأنشطة بفاعلية كبيرة مع توافر بيئة تعليمية غنية متنوعة، تسمح له بالإصغاء الإيجابي والتفكير الواعي والتحليل السليم لمادة الدراسة مع وجود

معلم يشجع المتعلمين على تحمل مسئولية تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت توجيهه وإشرافه.

وتأسيساً علي ما سبق يمكن أن تعرف الدراسة الحالية التعلم النشط بأنه : تغيير في سلوك المتعلم نتيجة مروره بموقف يتضمن مشاركته الإيجابية وقيامه بأنشطة عديدة مثل القراءة والكتابة والاستنتاج والاستنباط والاستفسار والبحث عن علة الأحكام في القضايا الفقهية المعاصرة، ويكون دور المعلم موجه ومنسق ومدير للموقف التعليمي ويتخلى عن الدور التقليدي الذى يقوم فيه بالإلقاء فقط.

ويهدف التعلم النشط إلي "مساعدة المتعلمين على اكتساب مجموعة من المهارات والمعارف والاتجاهات والمبادئ والقيم" (مجدي زامل، ٢٠٠١، ١) ، وذلك من خلال جميع الأساليب التي تتطلب من الطلاب القيام بممارسة بعض أنواع المهام في الموقف التعليمي مثل التحدث والاستماع والقراءة والكتابة وإلقاء الأسئلة والتفاعل مع الموقف التعليمي بمختلف عناصره. (Bonwell,1994,2), (Mckinmey ,et al,2004,127)

- **أهمية التعلم النشط** :

تتمثل أهمية التعلم النشط في الآتي(جودت سعادة، فواز عقل، مجدي زامل، جميل شتيه، هدي أبو عرقوب ،٢٠١١، ٤٣) :

- مساعدة المعلمين على تشكيل معارفهم واستثارتهم لتعلم معارف جديدة.
- التوصل إلى حلول ذات معنى عندهم للمشكلات لأنهم يربطون المعارف الجديدة أو الحلول بأفكار وإجراءات مألوفة عندهم وليس استخدام حلول أشخاص آخرين.
- حصول المتعلمون على تعزيزات كافية حول فهمهم للمعارف الجديدة.
- التوصل إلى ناتج أو التعبير عن فكرة تجبر المتعلمين على استرجاع معلومات من الذاكرة ربما أكثر من سيستخدم فيها المتعلم المعرفة.
- إبراز قدرة المتعلم على التعلم بدون مساعدة سلطة وهذا يعزز ثقته بذاته.
- تحقيق نشاط المتعلم.
- تغيير صورة المعلم بأنه المصدر الوحيد لعملية التعلم.

ومن خلال ما سبق فإن أهمية التعلم النشط في العملية التعليمية يتطلب من المعلمين العمل علي امتلاك مهارات التعلم النشط من حيث التخطيط السليم للدروس، وتنفيذها، وعرضها والاستفادة من تكنولوجيا التعليم في عملية التعليم ، فضلاً عن امتلاك مهارات التقويم الفعال، وكل ذلك يسهم في أن تكون العملية التعليمية ممتعة ومشوقة للطلبة، بحيث يسهم المعلمون والطلبة

معاً في تحقيق أهداف المنهج، وبالتالي الانعكاس الايجابي علي مستويات الطلبة(حمد بن مرضي الكلثم ،٢٠١١، ٦٠٦).

وتتضح العلاقة بين التعلم النشط والتفكير الناقد بأنها علاقة ارتباطية كما أوضحت دراسة كلا من دراسة (يويو شينج، ٢٠٠٢) ، ودراسة(سيكر حسن،وكومارسيفيكى،٢٠٠٨).

- **استراتيجيات التعلم النشط في تعليم الفقه لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية**:

فتعرف استراتيجيات التعلم النشط بأنها: مجموعة الإجراءات المختارة لتنفيذ الدرس بغية تحقيق أهداف معينة وفق ما هو متاح أو متوافر من إمكانات(حسن زيتون، ١٩٩٩، ٢٨٠)، وتعد استراتيجيات التعلم النشط من الطرق والأساليب التدريسية الفعالة التى تقوم على إيجابية المتعلمين وتحفيزهم على التفكير مما يتعلمونه ويكتسبونه من معارف وخبرات، بنشاط وفاعلية للوصول بهم من خلال المناقشة والحوار وتبادل الآراء إلى نمو مهارات التفكير العليا لهم(عدلى عزازي، ٢٠٠٨، ٩٧ -٩٨).

فيما يلي عرض لمجموعة من استراتيجيات التعلم النشط التي في ضوئها سيتم اختيار ما يتناسب مع طبيعة البحث الحالي في تدريس الفقه لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.

- **استراتيجية الحوار والمناقشة**:

تعرف المناقشة علي أنها حوار منظم يعتمد علي تبادل الآراء والأفكار، وتفاعل وتبادل الخبرات بين الأفراد داخل قاعة الدرس، فهي تهدف إلي تنمية مهارات التفكير لدي المتعلمين من خلال الأدلة التي يقدمها المعلم لدعم الاستجابات أثناء المناقشة وقد تستخدم المناقشة كإستراتيجية مستقلة أو كجزء من بنية معظم الإستراتيجيات التعليمية الأخري.

- **استراتيجية العصف الذهني**:

هى خطة تدريسية تعتمد علي استثارة أفكار الطلاب وتفاعلهم انطلاقاً من بنيتهم المعرفية ؛ حيث يعمل كل واحد منهم كعامل محفز لأفكار الآخرين ومنشط لهم -لاستخلاص الأدلة الشرعية التي تختص بالأحكام الشرعية للقضايا المعاصرة واستنباطها، والبحث عن علة الأحكام - وذلك في وجود موجه لمسار التفكير وهو المعلم.

- **استراتيجية حل المشكلات**:

وتعرف بأنها خطة تدريسية تتيح للمتعلم فرصة للتفكير التعليمي السليم؛ حيث يتحدي الطلاب مشكلات بعينها فقد يخططون لمعالجتها وبحثها ويجمعون البيانات وينظمونها ويستخلصون منها استنتاجاتهم الخاصة بها ، وعلي المعلم أن يشجعهم ولا يملي رأيه عليهم فهي إستراتيجية تعتمد علي نشاط

المتعلم وإيجابياته في اكتساب وتنمية المهارات والخبرات التعليمية وذلك عن طريق تحديده للمشكلات التي تواجهه ومحاولة البحث والتنقيب والكشف عن حلول منطقية لها مستخدماً ما لديه من معارف ومعلومات تم جمعها، وذلك بإجراء خطوات مرتبة ليصل منها في النهاية إلي استنتاج هو بمثابة حل للمشكلة ثم إلي تصميم حيث يتحول الاستنتاج إلي قاعدة معرفية.

- **استراتيجية التعلم بالاكتشاف**:

وتعني أن المتعلم يكتشف المعلومات بنفسه ولا تقدم له جاهزة، ولكي يتحقق الاكتشاف بالوجه المطلوب يتطلب ذلك من المتعلم فهم العلاقات المتبادلة بين الأفكار، وربط عناصر الموضوع – القضية - بعضها ببعض لكي يأتي بما هو جديد من تصميمات ومبادئ علمية، كما يمكن أن يتضمن الاكتشاف مقارنة آراء وحلول لمشكلة معينة أو موقف ما.

- **إستراتيجية التعلم التعاوني**:

أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم الطلاب إلي مجموعات صغيرة متجانسة أو غير متجانسة أي تضم مستويات معرفية مختلفة حيث يتراوح عدد أفراد المجموعة ما بين (٤ -٩) أفراد، ويتعاون طلاب المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مرسومة من قبل في إطار اكتساب معرفي أو تنمية لمعارف يراد تنميتها، يعود عليهم أفراداً وجماعات بفوائد تعليمية جمة ومتنوعة أفضل مما يعود عليهم أثناء تعلمهم الفردي.

- **استراتيجية التعلم الذاتي**:

وهي إستراتيجية تدريسية تتيح لكل طالب متعلم أن يتعلم بدافع من ذاته ، وانطلاقاً من قدراته وميوله واستعداداته وفي الوقت الذي يناسبه، ومن ثم يصبح المتعلم مسئولاً عن تعلمه، وعن مستوي تمكنه من المعارف والاتجاهات والمهارات المقصود تنميتها، وكذلك يكون مسئولاً عن تقييم إنجازه ذاتياً.

- **استراتيجية الألعاب الأكاديمية**:

هي نشاط تعليمي منظم يعتمد علي نشاط المتعلم وفاعليته، ويثير الدافعية نحو التعلم القائم علي التفاعل فيما بين الطلاب، بهدف الوصول إلي أهداف تعليمية محددة، ويتم هذا النشاط تحت إشراف المعلم وتوجيهه ويكتسب المتعلم من خلاله المعلومات والمعارف والمهارات.

- **استراتيجية لعب الأدوار**:

هي خطة من خطط المحاكاة في موقف يشابه الموقف التعليمي حيث يتقمص المتعلم أحد الأدوار التي توجد في الموقف الواقعي، ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم، وتعتبر هذه الطريقة ذات أثر فعال في مساعدة الطلاب علي فهم أنفسهم وفهم الآخرين، وهي تتميز كذلك بأنها تخلق في الفصل تفاعلاً أكثر إيجابية وحيوية.

• **استراتيجية الخرائط المعرفية(خرائط المفاهيم):**

تستخدم الخرائط المعرفية في كثير من المواقف التعليمية وفي العديد من المواد الدراسية؛ فمثلاً في تعليم القضايا الفقهية عند الطلاب في المرحلة الثانوية فإنها تساعدهم علي التفكير في الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية والربط فيما بينهما، ويشترك الطلاب في بناء الخريطة المعرفية بما يؤهلهم إلي تحليل الأجزاء الأصلية (الكلية)، والتدرج إلي الأجزاء الفرعية(الجزئية).

ومن خلال ما سبق ؛ يتضح أن هناك العديد من استراتيجيات التعلم النشط التي يمكن أن يستخدمها معلم المواد الشرعية في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية ، ويستخدم البحث الحالي بعض استراتيجيات التعلم النشط لتنمية تلك المهارات ؛ وهذه الإستراتيجيات هي: (استراتيجية k.w.l، واستراتيجية العصف الذهني، واستراتيجية حل المشكلات، واستراتيجية المنظمات المتقدمة).

• **رابعاً: الجانب الإجرائي:**

وتم فيه إعداد خطوات الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم النشط المستخدمة في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري؛ ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بعرض إجراءات تنمية مهارات التفكير الناقد لهؤلاء الطلاب باستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط.

والتي اشتملت على :

- تحديد مهارات التفكير الناقد المرتبطة بمقرر الفقه لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري (القسم الأدبي)، وذلك من خلال:
  - ✓ حصر ومراجعة الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير الناقد.
  - ✓ إعداد قائمة بمهارات التفكير الناقد وعرضها على محموعة من المحكمين.
  - ✓ تعديل القائمة في ضوء أراء المحكمين وضبطها.
- تحديد بناء الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم النشط لتدريس الفقه لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، وذلك من خلال:
  - ✓ مراجعة الأدبيات التربوية التي تناولت التعلم النشط.
  - ✓ الخضائص النمائية لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.
- تحديد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم النشط في تدريس الفقه لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، وذلك من خلال:
  - ✓ اختيار مجموعة الدراسة والتى تكونت من (٣٠) طالباً من طلاب معهد الشموت الإعدادي الثانوي الأزهري .
  - ✓ بناء اختبار التفكير الناقد لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري (القسم الأدبي).

- ✓ تطبيق اختبار التفكير الناقد قبلياً على مجموعة الدراسة.
- ✓ التدريس لمجموعة الدراسة باستخدام استراتيجيات التعلم النشط.
- ✓ إعداد دليل المعلم لتدريب الطلاب التلاميذ على توظيف الإستراتيجيات التعلم النشط المستخدمة لتنمية مهارات التفكير الناقد لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، والذي روعي فيه: المرونة ووضوح الأهداف وإجراءات تنفيذه وتقويمه.
- ✓ إعداد كتاب التلميذ للتدريب على ممارسة إستراتيجيات التعلم النشط.
- ✓ تطبيق اختبار التفكير الناقد بعدياًعلى مجموعة الدراسة.
- ✓ رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً لنتائج الدراسة قبلياً وبعدياً ، وذلك من خلال برنامج spss وتطبيق اختبار (ت) T.Test للمجموعة الدراسة ، كما تم حساب حجم التأثير للبرنامج إجمالاً وتفصيلاً لمهارات التفكير الناقد.

- **خامساً: التطبيق الميداني للاستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات التفكير الناقد لطلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري (القسم الأدبي) كما يلي:**

- **تم التطبيق القبلي لأدوات البحث مستعيناً على النحو التالي:**
  - مقياس الوعي بالقضايا الفقهية المعاصرة يوم الأثنين ٥/ ١٠/ ٢٠١٥.
  - اختبار مهارات التفكير الناقد في القضايا الفقهية المعاصرة يوم الأربعاء ٧/ ١٠/ ٢٠١٥.

- **تدريب الطلاب على الاستراتيجية المقترحة:**

تم تدريس المحتوى في الفترة من ٢٠١٥/١٠/٨ وحتى ٢٠١٥/١١/٢٨ بواقع أربع حصص أسبوعياً في أيام الأحد والاثنين والثلاثاء والأربعاء ، ويوم الخميس للمراجعة والتقويم المرحلي

- **تم التطبيق البعدي لأدوات البحث كما يلي :**
  - مقياس الوعي بالقضايا الفقهية المعاصرة يوم الأحد ٣٠/ ١١/ ٢٠١٥.
  - اختبار مهارات التفكير الناقد يوم الأثنين ٠١/ ١٢/ ٢٠١٥.

- **سادساً: نتائج الدراسة:**

- **أولاً: التحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على:**

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمكن طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري(القسم الأدبي) من مهارات التفكير الناقد".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS v 14) ، وذلك باستخدام اختبار" ت" للمجموعة الواحدة للتعرف على دلالة الفروق بين درجات طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري (القسم الأدبي) في تمكنهم من مهارات التفكير الناقد محور اهتمام الدراسة الحالية، كما تم

حساب مربع إيتا، لقياس حجم تأثير البرنامج من خلال المعادلة الآتية (فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩١، ٤٣٩) :

$$\text{مربع إيتا} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجة الحرية}}$$

والجدول التالي يوضح ذلك على النحو الآتي:

جدول (١) نتائج استخدام اختبار (T) لمجموعة الدراسة

م	المهارة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	مربع إيتا	التباين المفسر
١	الفهم والتفسير	٣٠	٣.٣٦	١.٢٤	١٤.٨١	٢٩	٠١.	.٨٨	٨٨٪
٢	الاستنباط	٣٠	٢.٤٦	١.٠٤	١٢.٩٧	٢٩	٠١.	.٨٥	٨٥٪
٣	المقارنة وادراك العلاقات	٣٠	١.٣٦	.٨٥	٨.٨٠	٢٩	٠١.	.٧٣	٧٣٪
٤	الانتاج	٣٠	٢.٥٦	١.١٩	١١.٧٧	٢٩	٠١.	.٨٣	٨٣٪
٥	الحكم الفقهى	٣٠	٢.٤٠	١.٠٠	١٣.١٠	٢٩	٠١.	.٨٥	٨٥٪

ويتضح من الجدول السابق أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١.) بين درجات طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري (القسم الأدبي) في درجة مهارات التفكير الناقد المرتبطة بالقضايا الفقهية المعاصرة في جانب المعاملات.

ويتضح من الجدول السابق أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجات طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري (القسم الأدبي) في تمكنهم لمهارات التفكير الناقد.

ويتضح أن حجم التأثر مهارات التفكير الناقد ككل يتراوح ما بين (٧٣٪، ٨٨٪) وهذا يدل على أن حجم التأثير مرتفع جدا.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة خميس وزه(٢٠٠٥)، ودراسة محمد بن فهر البشر(٢٠٠٦)، ودراسة سهام يحيا عبدالحميد(٢٠١٤).

- **ثانياً: التحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على:**

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري (القسم الأدبي) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS v 14) ، وذلك باستخدام اختبار " ت" لمجموعتين مترابطتين للتعرف

على دلالة واتجاه الفروق بين درجات طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري (القسم الأدبي) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد محور اهتمام الدراسة الحالية، كما تم حساب مربع إيتا، لقياس حجم تأثير الاستراتيجية المقترحة، **والجدول التالي يوضح ذلك على النحو الآتي:**

جدول (٢) نتائج استخدام اختبار (T) لمجموعتين مترابطتين للتعرف على دلالة واتجاه الفروق بين درجات طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري (القسم الأدبي) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد.

م	المهارة	العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا	التباين المفسر
١	الفهم والتفسير	٣٠	القبلي	٣.٣٦	١.٢٤	٢٩	١٨.٠٨	٠.٠١	٠.٩٢	٩٢٪
			البعدي	٨.٢٠	٠.٨٠					
٢	الاستنباط	٣٠	القبلي	٢.٤٦	١.١٤	٢٩	١١.٩٦	٠.٠١	٨٣٠	٨٣٪
			البعدي	٥.١٦	.٦٤					
٣	المقارنة وادراك العلاقات	٣٠	القبلي	١.٣٦	.٨٥	٢٩	٧.٩١	٠.٠١	٦٨٠	٦٨٪
			البعدي	٢.٣٣	.٤٧					
٤	الانتاج	٣٠	القبلي	٢.٥٦	١.١٩	٢٩	١٢.٥٣	٠.٠١	٨٤٠	٨٤٪
			البعدي	٦.٩٦	١.٥٤					
٥	الحكم الفقهي	٣٠	القبلي	٢.٤٠	١.٠٠	٢٩	١٤.٧٠	٠.٠١	٨٨٠	٨٨٪
			البعدي	٥.٥٠	.٩٧					

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي(١ ٠.٠) بين متوسطات درجات طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري (القسم الأدبي) في ادراكهم لمهارات التفكير الناقد المرتبطة بالقضايا الفقهية المعاصرة في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

ومن ثم يتحقق صحة الفرض كلياً .ويتضح من الجدول السابق الآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري (القسم الأدبي) في تمكنهم لاختبار مهارات التفكير الناقد في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.
- أن نسبة التأثير لمهارات التفكير الناقد جلءت مرتفعة ، عدا مهارة المقارنة وادراك العلاقات حيث بلغ حجم تأثيرها إلى (٦٨٪)، ويرجع ذلك إلى:
  - ✓ أن مستوي عقل الطلاب في هذه المرحلة لا يتجاوز الفهم والتفسير للقضايا الفقهية وكيفية استنباطها.
  - ✓ أن إعمال عقل الطلاب لا يتم استخدامه بصورة فعالة في هذه المرحلة في البحث عن علل الأحكام زالمقارنة بين النصوص الشرعية وتفنيدها.

• **ثالثاً: التحقق من صحة الفرض الثالث الذي ينص على:**

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري (القسم الأدبي) في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات التفكير الناقد.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS v 14) ، وذلك باستخدام اختبار " ت" لمجموعتين مترابطتين للتعرف على دلالة واتجاه الفروق بين درجات طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري (القسم الأدبي) في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات التفكير الناقد محور اهتمام الدراسة الحالية، كما تم حساب مربع إيتا، لقياس حجم تأثير الاستراتيجية المقترحة، **والجدول التالي يوضح ذلك على النحو الآتي:**

جدول (٣)نتائج استخدام اختبار (T) لمجموعتين مترابطتين للتعرف على دلالة واتجاه الفروق بين درجات طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري (القسم الأدبي) في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات التفكير الناقد.

م	المهارة	العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا	التباين المفسر
١	الفهم والتفسير	٣٠	البعدي	٣.٣٦	١.٢٤	٢٩	١٩.٧١	٠.٠١	.٩٣	٩٣٪
			التتبعي	٨٣٦	.٦٦					
٢	الاستنباط	٣٠	البعدي	٥.١٦	٠.٦٤	٢٩	٢.٤١	٠.٠١	.١٦	١٦٪
			التتبعي	٥.٣٣	.٦٠					
٣	المقارنة وادراك العلاقات	٣٠	البعدي	٢.٣٣	.٤٧	٢٩	٣.٥٢	٠.٠١	٣٠.	٣٠٪
			التتبعي	٢.٦٣	.٤٩					
٤	الانتاج	٣٠	البعدي	٦.٩٦	١.٥٤	٢٩	٢.٥٢	٠.٠١	١٧٩.	١٨٪
			التتبعي	٧.٢٦	١.٣٨					
٥	الحكم الفقهي	٣٠	البعدي	٥.٥٠	.٩٧	٢٩	٢.١٦	٠.٠١	.١٣٨	١٣.٨٦٪
			التتبعي	٥.٨٣	.٨٣					

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي(١ ٠.٠) بين متوسطات درجات طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري (القسم الأدبي) في ادراكهم لمهارات التفكير الناقد المرتبطة بالقضايا الفقهية المعاصرة في التطبيقين البعدي والتتبعي ، وهذا يدل على فعالية البرنامج المقترح وأنه ذات تأثير طويل المدي، ومن ثم يتم قبول صحة الفرض كليا.

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات التفكير الناقد لصالح التطبيق التتبعي، وهذا يدل على أن تأثير البرنامج تأثير فعال على المدي الطويل ، ومن ثم يتم قبول صحة الفرض كليا.

وترجع هذه الفاعلية للبرنامج المقترح فى تنمية القضايا الفقهية المعاصرة إلى أنها راعى عند تطبيقه الأمور الآتية:

- ربط مهارات التفكير الناقد بموضوعات كتاب الفقه الذي يدرسه طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري (القسم الأدبي) وتناولها بشكل واضح ومنظم وذا معنى.
- توظيف المعرفة السابقة لمهارات التفكير الناقد المرتبطة بالقضايا الفقهية المعاصرة لدى الطلاب ، بما يعزز اكتسابهم لها.
- الاعتماد على إيجابية الطلاب ، ومناقشتهم، والحوار معهم، وإتاحة الفرص لهم للمشاركة بحرية فى التكليفات والأنشطة والتدريبات.

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري القسم الأدبي في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد المرتبطة بالقضايا الفقهية المعاصرة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري القسم الأدبي في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد المرتبطة بالقضايا الفقهية المعاصرة وذلك لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري القسم الأدبي في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات التفكير الناقد المرتبطة بالقضايا الفقهية المعاصرة.

- **التوصيات**:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ، يوصى الباحث بما يأتى:

- الاستفادة من الدراسة الحالية في تنمية مهارات التفكير الناقد المرتبطة بالقضايا الفقهية المعاصرة لمراحل التعليم العليا في الأزهر الشريف.
- ضرورة تركيز الطلاب على تعلم الأحكام الشرعية وتعلم مهارات استنباطها وكيفية استخراجها لكل قضية فقهية معاصرة وإنزالها على الواقع المعاش.
- ضرورة تزويد المعلمين بإستراتيجيات تربوية مختلفة ومتنوعة لتساعدهم فى اكساب وتنمية القضايا والمستجدات الفقهية المعاصرة لتلاميذ المرحلة الإعدادية وطلاب المرحلة الثانويةٍ الأزهرية.
- تزويد الكتب المدرسية وخاصة كتاب الاختيار لتعليل المختار (المذهب الحنفي) ببعض القضايا التي تهم طالب المرحلة الثانوية الأزهرية.
- عقد مجموعة من الدورات التدريبية ؛ لتدريب معلمي العلوم الشرعية قبل وأثناء الخدمة على إستراتيجيات التعلم النشط والتعرف على بناء البرامج التدريسية القائمة عليها.

- **المقترحات** :

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها ، يقترح الباحث بعض الدراسات التي ربما تصلح كدراسات مستقبلية وتتمثل في:

- تنمية المفاهيم الشرعية في فروع المواد الشرعية المختلفة لدى تلاميذ وطلاب المراحل التعليمية المختلفة.
- فاعلية استخدام الاستراتيجيات الحديثة في تنمية مهارات التفكير الناقد والقضايا الفقهية المعاصرة.
- أثر برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الناقد والقضايا العقدية لدى طلاب المراحل التعليمية العليا (الثانوية – الجامعية).
- أثر برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الناقد والمفاهيم العقدية لدى طلاب المراحل التعليمية الأزهرية .
- برنامج تدريبي لمعلمي المواد الشرعية لقياس تحصيل القضايا الفقهية المعاصرة باستخدام استراتيجية التعلم النشط.

- **المراجع العربية**:

- إبراهيم وجيه محمود(٢٠٠٨): التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته ، الأسكندرية ، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع .
- إبراهيم حسن عثمان(١٩٩٤):أصول الفقه المدخل والحكم الشرعي،الطبعة الأولى، القاهرة ، دار القدس للبحوث والطباعة والنشر.
- أبو حامد محمد الغزالي(٤٥٠هـ - ٥٠٥هـ): المستصفى، الجزء الأول ، القاهرة ، المطبعة الأميرية،(١٣٣٤هـ).
- السيد سعيد السيد متولي (٢٠١٢): فاعلية إستراتيجية المنظمات المتقدمة في اكتساب المفاهيم الفقهية لتلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة بنها .
- أنور محمود دبور (١٩٨٥): **المدخل لدراسة الفقه الإسلامي**، القاهرة ، دار الثقافة العربية.
- الإدارة العامة للمعاهد الأزهرية (٢٠١٥): خطة ومنهج الدراسة للمرحلة الثانوية الأزهرية ، الأزهر الشريف، لعام ٢٠١٥/٢٠١٤،ص ص ٣٧ -٤٣.
- جمال الدين بن مكرم ابن منظور(٦٣٠هـ - ٧١١هـ): لسان العرب، المجلد (٢)، تحقيق عامر أحمد حيدر، بيروت، دار الكتب العلمية،(٢٠٠٣).
- جودت أحمد سعادة(٢٠١٤): تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، الطبعة العربية الأولي، الإصدار السادس، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- جودت أحمد سعادة، فواز عقل، مجدي زامل، جميل شتيه، هدي أبو عرقوب(٢٠١١): التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، الطبعة الثانية، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- حسن زيتون(١٩٩٩): تصميم التدريس رؤية منظومية، القاهرة، عالم الكتب.

- حسن شحاته(٢٠٠٨): إستراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- حمد بن مرضي إبراهيم الكلثم(٢٠١١): مستوي مهارات التعلم النشط لدي معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية في مدينة مكة المكرمة، القاهرة، جامعة عين شمس،مجلة كلية التربية،العدد(٣٥)، الجزء الأول.
- حنان مصطفى مدبولى (٢٠٠٥): أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس الفقه على التحصيل وتنمية الاتجاه نحو أداء العبادات لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري ،**مجلة القراءة والمعرفة** ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ٤٤، ص ص ٨٢ -١١٣.
- خميس عبدالحميد وزة (٢٠٠٢): فاعلية استخدام أسلوب التعلم ذي المعني في تعلم الفقه على التحصيل وبقاء أثر التعلم وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غيرمنشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر.
- سعيد عبدالله لافي(٢٠٠٦): القراءة وتنمية التفكير، القاهرة، عالم الكتب.
- سهام يحيا عبدالحميد(٢٠١٤): فاعلية منهج مقترح قائم على دراسة القضايا الفقهية المعاصرة في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي والناقد لدى طالبات شعبة التربية بجامعة الأزهر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية ، جامعة الأزهر.
- عدلى عزازى إبراهيم جلهوم(٢٠٠٨): " فاعلية استراتيجية التعلم النشط فى تدريس الآداب على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية "، ***مجلة كلية التربية*** ،العدد٦٧، جامعة المنصورة، ص ص٦٣ – ١٠٣.
- عدنان يوسف العتوم ، عبدالناصر ذياب الجراح، موفق بشارة(٢٠٠٩): تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عماد عبدالرحيم الزغول(٢٠٠١): مبادئ علم النفس التربوي، الإمارات، العين، دار الكتاب الجامعي.
- على جوده محمد عبدالوهاب(٢٠٠٥): فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير التاريخى والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الإجتماعية، كلية التربية ، جامعة عين شمس ،العدد الخامس ، ص ص ٨٨ -١٥٤.
- عواطف البنوي أبو زيد، وجيه المرسي أبو لبن(٢٠٠٧): فاعلية بعض النشاطات المقترحة في ضوء المدخل الاثرائي في تنمية بعض المفاهيم العقائدية ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الفرقة الأولى بقسم التربية بجامعة الأزهر، المؤتمر العلمي الثامن عشر، بعنوان مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص ٤٥٣ -٥٠٢.
- فؤاد أبو حطب ، آمال أحمد صادق (١٩٩١): مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، الطبعة الأولى ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- فهيم مصطفي (٢٠٠٢): مهارات التفكير في مراحل التعليم العام ، رياض الأطفال - الابتدائي - الإعدادي(المتوسط) - الثانوي، رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي، القاهرة، دار الفكر العربي.

- كاظم كريم الجابري، ماهر محمد العامري(٢٠١٣): التفكير دراسة نفسية تفسيرية، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- كريمان بدير(٢٠٠٨) : التعلم النشط ،الطبعة الأولي،الأردن، دار المسيرة، عمان.
- ماجد زكي الجلاد(٢٠٠٩): تدريس التربية الإسلامية: الأسس النظرية والأساليب العملية، الطبعة الثانية، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مجدى على زامل (٢٠٠١): التعلم النشط بين النظرية والتطبيق ، مجلة العلم ، العدد ٨٦، رام الله، فلسطين.
- مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٧): التفكير من خلال إستراتيجيات التعليم بالاكتشاف، القاهرة ،عالم الكتب.
- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي(٧٢٩هـ -٨١٧هـ): القاموس المحيط، تحقيق مكتب التراث، الطبعة السادسة، (١٩٩٨)، بيروت، مؤسسة الرسالة.
- مجمع اللغة العربية(١٩٨٥): المعجم الوسيط، الطبعة الثانية، القاهرة، دار الشروق، (٢٠٠٤).
- محمد بن فهر البشر(٢٠٠٦): أثر استخدام خرائط المفاهيم فى التحصيل الدراسى وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الفقه، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس،العدد الخامس والخمسون، ص ص ٤٣ -٨٦.
- محمد حمد الطيطي(٢٠٠١): تنمية قدرات التفكير الإبداعي، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- محمد صلاح الدين مجاور (١٩٩٤): تدريس التربية الإسلامية ، أسسه، وتطبيقاته التربوية، دار القلم ، الكويت.
- محمد عثمان شبير (١٩٩٩): تكوين الملكة الفقهية، مجلة الأمة، السنة التاسعة عشر، العدد ٧٢ ، قطر، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.
- محمد فريد حجاب (١٩٩٧): التربية الإسلامية بين العقيدة والأخلاق، القاهرة ، مطابع دار الهلال.
- محمد محمود الحيلة (٢٠٠٣): طرائق التدريس وإستراتيجياته، الطبعة الثالثة، القاهرة، دار الكتاب الجامعى.
- محمد مرتضى الزبيدى (١٣٠٦هـ): تاج العروس ، المجلد الثالث ، فصل الفاء مع الراء ، بيروت، دار الحياة .
- محمد هاشم ريان (٢٠٠٥): استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير عند الطلبة وحقائب تدريبية عليها، الأردن، دار الفكر.
- محمود عبدالحليم منسي(٢٠٠٣): التعلم المفهوم - النماذج - التطبيقات، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمود عبده أحمد فرج (١٩٩٣): "تطوير محتوى الفقه لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية"، **رسالة ماجستير"غير منشورة"**، كلية التربية، جامعة الأزهر.

- محمود عبده فرج(٢٠٠٧): تقويم محتوى التربية الدينية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء حاجات الشباب ومتطلبات المجتمع المحلي والعالمي ، بحث مقدم للجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين،كلية التربية، جامعة الأزهر.
- نائفة قطامي (٢٠٠١): تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- نهير منصور نصرالله (٢٠٠٩): دور التفكير في العملية التعليمية، فلسطين ،دار الكتاب الجامعى.
- وليم عبيد ، عزو عفانة(٢٠٠٣): التفكير والمنهاج المدرسي، الإمارات، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- وهبه الزحيلي(١٩٨٦): أصول الفقه الإسلامي، الجزء الأول، الطبعة الأولي، دمشق، دار الفكر.

• المراجع الأجنبية:

- Bonwell.C., Eison,A. (1994): Active Learnig: Creating Excitement in the Classroom,ERIC Clearinghouse on Higher Education Washington.
- Mckinny, K.L.,et al.,(2004): Engaging Students Through Active Learning, Ncwsletter From the center for the Advancement of Teaching, Illinois State University.
- Seker,Hasan:Komur.Sevki(2008):The Relationship between Critical Thinking Skills and In-Class Questioning Behaviours of English Language Teaching Students,European Journal of Teacher Education,v31 n4 p389- 36-Sharon,D&.
- Yu Yi- Cheng(2002):Critical Thinking in Ianguage use, Us-China Foreign Language: Dec,Vol.7Issue 12,p53-58,6p.

❋❋❋❋❋

البحث الرابع:

كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف لتنمية مفاهيم التربية البدنية والصحية والإدراك البصرى لدى طفل الروضة

إعداد :

د/ منال عبد العال مبارز

أستاذ مساعد تكنولوجيا التعليم

كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة

كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف لتنمية مفاهيم التربية البدنية والصحية والإدراك البصرى لدى طفل الروضة

د/ منال عبد العال مبارز

• **الملخص**:

هدف البحث الحالي إلي تصميم كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف؛ لتنمية مفاهيم التربية البدنية والصحية ومهارات الإدراك البصرى لدى طفل الروضة، وتعد السينما جراف Cinemagraph نوع جديد من الصور يجمع بين خصائص الصور الفوتوغرافية الثابتة والفيديو أو الصور المتحركة، حيث يعيد هذا النوع من الصور الحياة لجزء معين من الصورة؛ لتبدو الصورة كما لو كانت حية وتنبض بالمشاعر والأحاسيس فتظهر وكأنها تريد أن تتحدث عما كان يحدث وقت التقاطها مما يجعل الصورة أكثر واقعية وأكثر جمالا، وبالتالى تساعد الصور بتقنية السينما جراف على إثارة اهتمام الطفل، وزيادة تركيزه على الأجزاء المهمة فى الصورة ككل إضافة إلى أنها تجعل الصورة أكثر واقعية عن الصور الثابتة التقليدية. وطُبِّق البحث على عينة قوامها (٦٧) طفل بالمستوى الثانى من مرحلة رياض الأطفال بمحافظة القاهرة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وأظهرت النتائج تفوق أطفال المجموعة التجريبية الذين تعلموا مفاهيم التربية البدنية والصحية من خلال الكتاب الإلكترونى المصور بتقنية السينما جراف بشكل كبير على أقرانهم من أطفال المجموعة الضابطة فى تحصيل مفاهيم التربية البدنية والصحية وكذلك فى تنمية مهارات الإدراك البصرى.

الكلمات المفتاحية : الكتب الإلكتروني المصور – تقنية السينما جراف – مفاهيم التربية البدنية والصحية – الإدراك البصري – أطفال الروضة.

Design of a Graphic Electronic Book with Cinemagraph Technology and its Impact on Developing Kindergarten Child's Physical and Health Education Concepts and Visual Perception

Dr. Manal Abdel Aal Mobares

Abstract

The current research aimed to design a graphic electronic book with cinema graph technology and identify its impact on developing kindergarten Cinema graph is a new type of graphs that combines between photographs, video or animation properties. This type gives life to a certain part of the picture to look as if it were alive, have feelings and emotions. It seems as if it wants to talk about what was happening when it was taken. This makes the picture more realistic and more beautiful. So, cinema graph technology helps in raising the child's attention and increases his concentration on the important parts of the picture as a whole as well as it makes the picture more realistic than the traditional fixed pictures. The research was applied on a sample of (67) children in the second level of kindergarten in Cairo Governorate. They were divided into two groups, an experimental group and a control one. The results showed great superiority of the experimental group children who have learned physical and health education concepts through a graphic electronic book with cinema graph technology on their peers in the control group in physical and health education concepts achievement as well as developing visual perception skills.

Keywords : Graphic Electronic Book - Cinemagraph Technology - Physical and Health Education Concepts - Visual Perception - Kindergarten Child's.

• **مقدمة**:

أدى التطور السريع فى تكنولوجيا المعلومات والثورة التكنولوجية إلى ظهور مصادر تعلم إلكترونية تساعد المتعلمين على التعلم بشكل أفضل، وتعتبر الكتب الإلكترونية أحد هذه المصادر التي تقدم المحتوى العلمي بأشكال وصور مختلفة عن الكتاب الورقى أو المطبوع، حيث يحتوى الكتاب الإلكتروني على عناصر الوسائط المتعددة إضافة إلى التفاعلية التى يوفرها؛ لذا فهو يحتاج للتنظيم والعرض بطرقٍ تجعله أكثر تشويقًا وفاعلية حتى يحقق الهدف، ويمثل الكتاب الإلكتروني شكلا جديدًا للتعلم التفاعلى يستخدم القدرات الواسعة للكمبيوتر وتكنولوجيا الاتصالات؛ فهو يعتبر واجهة للقراءة النشطة الفعالة التى تتضمن أدوات عدة تدعم أنشطة التجوال وكتابة التعليقات عند أى نقطة.

كما يُسهم استخدام الكتاب الإلكترونى فى مواكبة تطوير التعليم عالميًا حيث يتيح الفرصة للمنهج بأن يكون مرنًا بما يتوافق مع أحدث المناهج الصفية على المستوى الدُولى ويحسن نوعية التعليم والتعلم، ويقوم بدور الوسيلة التعليمية بتقديمه الصور والأفلام والتسجيلات الصوتية؛ لذلك فهو وسيلة مشوقة لجذب انتباه الطلاب وإبعادهم عن روتين الحفظ والتلقين، إضافة إلى أنه يحقق الأهداف التعليمية المنشودة.

ويقوم الكتاب الإلكتروني بدور بارز فى مجال التعليم نظرا لامكاناته الفائقة التى تُيسر عملية التعلم؛ لذا حظى باهتمام كبير لتطويعه فى مختلف المراحل التعليمية لتيسير التفاعل بين المتعلم والمحتوى التعليمي كخطوة لتحقيق التعلم النشط الفعال.(نبيل عزمى،٢٠١٤، ٢٢٨)

وقد أكدت العديد من الدراسات والبحوث أهمية الكتاب الإلكتروني سواء الناطق أو المصور وفاعلية استخدامه فى مختلف المراحل الدراسية لتنمية العديد من المفاهيم والمهارات ومنها دراسة نبيل عزمى ومحمد المردانى (٢٠١٠)، أميرة سعد (٢٠١١)، محمد عبد العزيز (٢٠١١)، شيرين محمد (٢٠١٢)، وهبة عبد المنعم (٢٠١٥)، ودينا نصار (٢٠١١) وهدى اليامى (٢٠١٤)، وروسكوس واخرون (Roskos, Burstein, & You, 2012)، لاينج وهيونج (Liang, & Huang, 2014) ولسون آخرون (Olsen, Kleivset, & Langseth, 2013) ، مورجان (Morgan, 2013) ، هوفمان وبيساجا (Hoffman, & Paciga, 2014) ، شمير وآخرون (Shamir, Korat, & Fellah. 2012) ، هانج وآخرون (Huang, Liang, Su, & Chen 2012)، شوجار (Schugar, Smith, & Schugar, 2013).

وتشكل الصورة ودلالتها عنصرًا رئيسًا من عناصر الكتاب الإلكتروني؛ فهي أكثر تعبيرًا وتوضيحًا من الكلمات اللغوية، وأكثر تأثيرًا في تنشئة الطفل

وتدريبه على المعرفة، فهي العنصر المُهم فى تعليمه ومساعدته على الفهم والإدراك وتربيته على القيم الجمالية والروحية، كما تُعدّ الصورة مستندا ذا قيمة تعبيرية مهمة، وبالتالي فإنّ وظيفتها الدِلالية لا تقل أهمية عن أي نص آخر، ولذلك فهى من أهم عناصر محتوى الكتب في مرحلة الطفولة ، فهي أول ما تقع عليه عين الطفل، كما أنها تساعد في توضيح وتفسير العديد من الأفكار التي يصعب التعبير عنها بالكتابة. وهى أيضا تساعد الطفل في تصور المحتوى العلمي تصورًا صحيحًا يتطابق مع ما يرمى إليه المؤلف للمادة العلمية، كما تُسهم في فهم كثير من المعلومات، واستيعاب الأفكار المركبة والحقائق التي قد يصعب عليه فهمها من خلال الكلمات.(Walsh, 2003) .

كما تلعب الصور دورًا فاعلًا فى جذب الطفل وتساعد فى تحقيق العديد من الأهداف عند استخدامها فى تعليم الأطفال؛ لذلك تعتمد عليها كتب مرحلة رياض الأطفال بشكل أساسى، وهذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات والبحوث، ومنها دراسة نجلاء على(٢٠١٥)، وجانى وآخرون (Ganea, Ma, & DeLoache, 2011) ، وتارا وآخرون (Tare, Chiong, Ganea, DeLoache,2010) وبوندى وفورست(Bondy, & Frost, 1994) ، وسيب(Sipe, 1998)، و شينج ودلاوش (Chiong, , & DeLoache, 2013)

لذلك فالكتب الإلكترونية المصورة الخاصة بالأطفال ليست مجرد كتب إلكترونية، ولكنها وسيلة للتواصل، وبناء معلوماتي، إضافة إلى كونها وسيلة تعلم غنية بالوسائط التفاعلية التى تعزز مشاركة الأطفال في التعلم، وتجمع هذه الكتب بين النص المكتوب والصور، كما قد تحتوي على بعض العناصر التفاعلية مثل تقليب الصفات، وفتح نوافذ، وإصدار أصوات معبرة مثل: الصفارة أثناء قيام الأطفال باللعب والتعلم داخل الكتاب الإلكتروني، إضافة إلى بعض الأحداث التى تحدث بمجرد النقر والتفاعل مع عناصر الكتاب. (Sargeant, 2015)

وهذا ما أكدته العديد من الدراسات منها دراسة سيرجنت (Sargeant, 2015) التى قامت بتحليل مدى واسع من الكتب الإلكترونية المصورة الموجهة للأطفال، وتوصلت نتائجها إلى أن الكتب الإلكترونية المصورة الخاصة بالأطفال وسيلة تعلم مُهمة تساعد على جذب انتباه الأطفال وتزيد من مشاركتهم في التعلم. وفي نفس السياق أكدت دراسة فاستيسفر(Fensterseifer, 2016) على فاعلية الكتب الإلكترونية المصورة فى تحقيق الأهداف التعليمية وتحسين تعلم الاطفال، حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحسين تعلم الأطفال للقراءة من خلال استخدام الكتب الإلكترونية المصورة وذلك بالاستفادة من مزايا المصادر

والوسائط التكنولوجية، وتوصلت النتائج إلى أن الكتب الإلكترونية المصورة شجعت الأطفال على تعلم القراءة في سياق تعليمي.

وبالرغم من العديد من المزايا التى يحققها استخدام الكتاب الإلكترونى فى تعليم الأطفال إلا أن هذه الميزات الإضافية قد تُنقص من القدر الذي يوجهه الأطفال لعملية التعلم؛ حيث حذر عدد كبيرٍ من الباحثين من أن ميزات الكتب الإلكترونية قد تكون في بعض الأحيان بديلًا مفيدًا أو مثيرًا لمشكلات التعلم؛ فمثلا ثراء الوسائط المتعددة وجاذبيتها بالكتاب الإلكتروني يعمل على دعم الاستدلال لدي الأطفال حول الشخصيات والأحداث والمشاعر، ولكن هذا الثراء يؤثر بالفعل على الذاكرة العاملة، وقد يصرف انتباه الأطفال عن النص المكتوب، ومن ثَمَ فإن الأطفال قد يستفيدون أكثر لو كانت الشاشات ثابتة وهناك أداء شفهي للنصوص المكتوبة بدون مؤثرات بصرية كثيرة، ولكن في نفس الوقت ذكر باحثون أن الاعتماد على النص بمفرده في الكتاب الإلكتروني لا يدعم كفاءة التعلم واستيعاب محتوى الكتاب (Schugar,Smith, & Schugar, 2013).

ومن هنا كان لا بد من البحث عن تقنية جديدة تحقق مزايا استخدام الكتب الالكترونية المصورة في مرحلة رياض الأطفال، ولكنها في الوقت نفسه تقلل من الآثار السلبية الناتجة عن زيادة الحركة والمؤثرات البصرية في صور الكتاب التي قد تزيد من الحمل المعرفي وتشتت انتباه الطفل وتصرفه عن التعلم. وهذا ما تحققه تقنية السينما جراف.

وتعتبر السينما جرافCinemagraph نوع جديد من الصور يجمع بين خصائص الصور الفوتوغرافية الثابتة والفيديو أو الرسوم والصور المتحركة، وينتج هذا النوع الرائع المبدع من دمج الصور الفوتوغرافية الثابتة ذات الجودة العالية بصيغة GIF مع حركة سينمائية بسيطة فى جزء صغير من الصورة، وبذلك فإن هذا الفن يعيد الحياة لجزء معين من الصورة؛ لتبدو الصورة كما لو كانت حيَة وتنبض بالمشاعر والأحاسيس فتظهر وكأنها تريد أن تتحدث عما كان يحدث وقت التقاطها مما يجعل الصورة أكثر واقعية وأكثر جمالًا. . (Tompkin, Pece, Subr, & Kautz 2011)

وتعد السينما جراف من وسائل الإعلام المرئية الجديدة وتتمثل في الفترات الفاصلة بين الصور والفيديو؛ حيث يتم تحريك بعض أجزاء من الإطار بسلاسة، في حين تظل الأجزاء الأخرى من الإطار ساكنة، وهى تقنية فعالة بشكل خاص للصور؛ لأنها تساعد على التقاط الفروق الدقيقة في تعابير الصورة بطريقة ديناميكية..(Bai, Agarwala, Agrawala, & Ramamoorthi, 2013)

وبالتالى يساعد استخدام الصور بتقنية السينما جراف على إثارة اهتمام الطفل، وزيادة تركيزه على الأجزاء المهمة فى الصورة ككل إضافة إلى أنها تجعل الصورة أكثر واقعية عن الصور الثابتة التقليدية، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات ومنها دراسة نيولاند (Niewland, 2012) التي أكدت على امكانات السينما جراف وأنها شكل فريد من أشكال وسائل الإعلام الجديدة وأنها لها تأثير كبير فى إدراك الأحداث الزمنية المقدمة من خلالها.

في حين توصلت دراسة يه ولى (Yeh & Li, 2012) إلى أن تقنية السينما جراف نوع جديد من الوسائط التي تتحلى بها الصورة الثابتة مع تحريك منطقة واحدة بعينها فى هذه الصورة ، وأنها تعتبر وسيط بين الصورة والفيديو، وأكدت الدراسة على الامكانات العديدة التى تقدمها هذه التقنية من إنشاء عدد من التطبيقات الجذابة، مثل إنشاء المشاهد الحيوية للألعاب والبيئات التفاعلية.

أما دراسة بولم وكيورى (Bollom, & Kuray, 2012) فأشارت إلى أن صور السينما جراف تتميز بجودة وواقعية عالية وتسمح بإضافة القدرات الإبداعية على الصورة المنتجة، حيث تقوم هذه التقنية فى الأساس على فصل الأجزاء المتحركة في الصورة عن خلفيتها واستغلال الفرق في الحركة بين كل إطار لتثبيت حركة الأجزاء الثابتة ثم دمج الإطار الثابت الذي تم إنتاجه مع الأجزاء المتحركة ليتم في النهاية إنتاج السينما جراف التى تنبض بالحياة، وأوصت الدراسة بمزيد من البحوث لتعزيز توظيف تقنية السينما جراف والمساهمة في نجاح استخدامها في مختلف المجالات.

ويعتبر التعليم بصفة عامة، والتعليم برياض الأطفال بصفة خاصة من المجالات التي يمكن أن تستفيد من تقنية السينما جراف، فوفق نظرية بياجية فإن الأطفال من سن٢ -٧ هم فى مرحلة ما قبل العمليات؛ لذلك فإن عملية تعليمهم في هذه المرحلة تتطلب طرق تعليم تركز على توظيف الحواس وإدماج الأطفال في عملية التعلم وتعتمد على اللعب والحركة والنشاط والمتعة، وهذا الواقع يمكن التعامل معه من خلال تطبيقات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات كالكتب الإلكترونية المدعَمة بتقنية السينما جراف لتعليم أطفال هذه المرحلة بشكل مناسب بحيث تصبح عملية التعلم ممتعة وذات فائدة.(Wardle, 2008)

وتزداد أهمية استخدام الكتب الإلكترونية المدعمة بتقنية السينما جراف في رياض الأطفال؛ لأنه في هذه المرحلة الحاسمة من عمر الطفل تتشكل شخصيته وميوله واتجاهاته، ومن ثَمَ تسعى برامج رياض الأطفال إلى تحقيق جميع أوجه النمو المختلفة للطفل، وكذلك تنمية المهارات والمفاهيم المختلفة، ومن

أهم المعارف والمعلومات التي يجب أن يتعلمها الأطفال في هذه المرحلة مفاهيم التربية البدنية والصحية، والتي تساعدهم على الحفاظ على حياتهم وتحميهم من التعرض للمخاطر والإصابة بالأمراض المعدية، وتحثهم على تناول الغذاء الصحى السليم. (Bailey, 2006)

ويعد الإدراك شرط أساس لحدوث التعلم وما يترتب على ذلك من نمو القدرات العقلية والمعرفية مثل الذكاء واللغة وقدرات التحصيل الأكاديمي) (Schunk, 2012 حيث إن الإدراك قدرة معرفية متعددة الجوانب ويتأثر بعوامل مختلفة مثل الخبرات السابقة والوعي والحالة الانفعالية والصحية وسلامة الحواس، ولذلك تزداد أهمية الإدراك فى هذه المرحلة كونها مسؤولة عن جمع المعلومات من خلال المثيرات البيئة التى يتعرض لها الطفل والعمل على تحليلها وإعطائها المعنى، وبالتالى هى مهارة أساسية لعملية التعلم حيث إنه يعمل على غربلة المثيرات وتنظيمها (ناى شومر،٢٠١٠)

ويشير الإدراك البصري إلي الطريقة التي يرى ويفسر بها الفرد كافة المعلومات البصرية التي من حوله، وبالنسبة لطفل ماقبل المدرسة فإن هذه المهارات تكون لا تزال في طور النمو وتستمر في النمو والتطور اثناء مرحلة الابتدائي، ويُعرف الإدراك البصري بأنه "عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية، وإعطائها المعاني والدلالات". (فتحي الزيات، ١٩٩٨، ٣٤٠)

كما يشير الإدراك البصرى إلى قدرة العين على التقاط المعلومات وتفسيرها، أي أن الإدراك ليس مجرد الرؤية، وإنما ترجمة للصورة المرئية إلى معلومات يمكن أن يتذكرها الدماغ، وينظمها ويتعرف عليها ويستفيد منها (Goodrich, & Ludt, 2002) .

ويصنف الإدراك إلى أنواع مختلفة بحسب الحاسة التي تستقبل المعلومات البيئية فهناك: الإدراك البصري والإدراك السمعي والإدراك الشمي والإدراك التذوقي والإدراك اللمسي، ويتضمن الإدراك البصرى عدداً من العمليات المعرفية اللازمة لتكوين الصورة الذهنية لدى الفرد عن الأشكال التى تتم رؤيته لها، وهذه العمليات المعرفية تتمثل فى التمييز، والإغلاق البصرى، وتمييز الشكل الأصلى عن الأرضية، والتكامل البصرى وإدراك العلاقات المكانية لاجزاء الشكل، وأخيرا القدرة على التذكر البصرى.(Rosenquist, Conners, & Roskos-Ewoldsen, 2003)

وقد أشارت الدراسات إلى أن الإدراك ينمو كلما تقدم الأطفال في العمر وأنه يكتمل تقريبا بعمر١٢سنة عند الأطفال الطبيعيين حيث يطور الأطفال استراتيجيات البحث عن المعلومات، وتنظيمها بشكل تركيبات عقلية يسهل

الرجوع اليها، من هنا يمكن التأكيد على أهمية الإدراك البصري (Bayley, 1993); (Al-Razouq, 2014)

كما أكدت الدراسات والبحوث على أهمية الادراك البصري وتنميته لدى طفل هذه المرحلة ومنها دراسة اميرة الجادي (٢٠٠٥)، تقى الروزة (٢٠١٤)، كامران ناريمان (٢٠١٥)، نحلاء على (٢٠١٤)، ودراسة مرفت يمنى (٢٠٠٥)، ودراسة كيسر وشيفراد (Kaiser, & Shiffrar, 2009)، ودراسة بلاك وآخرون (Blake, Turner, Smoski, Pozdol, & Stone, 2003)، ودراسة ايفرز وآخرون (Evers, Noens, Steyaert, & Wagemans, 2011).

وقد قامت الباحثة كذلك بعمل دراسة استكشافية للوقوف على توافر أجهزة الكمبيوتر برياض الأطفال، ومجالات استخدامها من خلال استبانة تم تطبيقها على عينة من معلمات رياض الأطفال بلغت (١٥) معلمة بعدد من الإدارات التعليمية المختلفة، وكانت نتائجها كما يلى:

- أكدت جميع المعلمات اللاتي تم تطبيق الاستبانة عليهنَ توافر جهاز كمبيوتر على الأقل بكل فصل من فصول رياض الأطفال.
- بينت (٧٧.٣٣٪) من المعلمات أن مدرستهن يتوافر بها معمل وسائط متعددة يمكن أن يُسمح لأطفال الروضة بدخوله، وبه عدد من أجهزة الكمبيوتر السليمة لا تقل عن (١٥) جهاز، إضافة إلى جهاز العرض *Data Show* .
- أشارت (٩٣.٣٣٪) من المعلمات أنه يتم استخدام أجهزة الكمبيوتر لتقديم بعض الألعاب أو البرامج التعليمية المصممة لأطفال الروضة.
- أشارت المعلمات إلى أن (٤٠٪) من أطفال الروضة يستخدمون الأجهزة اللوحية الخاصة بأفراد أسرهم.
- ذكر (٨٠٪) من المعلمات أن أكثر ما يجذب انتباه الأطفال في الألعاب وبرامج الكمبيوتر هو الصور بأشكالها المتنوعة الثابتة والمتحركة.
- أشار (٦٦.٦٦٪) من المعلمات أن أطفال الروضة يحبون مشاهدة لقطات فيديو توضح بعض المفاهيم والمهارات التى يتعلمونها في هذه المرحلة.

تستخلص الباحثة من نتائج الدراسة الاستكشافية ما يلي:

- التأكيد على توافر أجهزة الكمبيوتر والأجهزة اللوحية برياض الأطفال ولدي أطفال الروضة بمنازلهم.
- تعدد مجالات اسستخدام الكمبيوتر ما بين اللعب والتعلم.
- يفضل أطفال الروضة أن تتوافر بهذه الألعاب والبرامج التعليمية لقطات فيديو وصور ثابتة ومتحركة.

وحيث إن كتب الأطفال تعتمد بشكل أساسي على تصوير المعاني وتجسيدها من خلال الصورة المطبوعة، ومع الاهتمام بإدخال تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات والمصادر الرقمية في بيئة تعليم أطفال مرحلة الرياض وتوظيفها بشكل مناسب لما تتمتع به من قوة جذب لانتباه الأطفال والاستحواذ على إعجابهم، وإثارة دافعيتهم نحو تعلم المفاهيم المستهدفة؛ لذا يأتي التأكيد على أهمية استخدام الكتب الإلكترونية المصورة وتنوعها وربطها بخصائص نمو الأطفال فى مرحلة الروضة، إضافة إلى أهمية استخدام الصورة بتقنية السينما جراف لما لها من امكانات عديدة ودور فاعل في توضيح جوانب مهمة من خبرات التعلم الواقعية، وتثبيت المعارف والمعلومات وزيادة سرعة الاستيعاب.

- **مشكلة البحث**:

من العرض السابق تخلص الباحثة إلى الآتي:

- أهمية الكتب الإلكترونية: حيث أثبتت البحوث فاعليه استخدامها فى جميع المراحل الدراسية مثل دراسة سانج *(Sung, 2009)* وهبة عبد المنعم (٢٠١٥)، ودينا نصار(٢٠١١) وهدى اليامى (٢٠١٤)، وورووسكوس وآخرون *(Roskos, Burstein, & You, 2012)*، ولاينج وهيونج*(Liang, & Huang, 2014)*، وولسون اخرون*(Olsen, Kleivset, & Langseth, 2013)*.
- اعتماد تعليم الأطفال على الكتب المصورة بشكل أساسي لتصوير المعاني وتجسيدها، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات والبحوث ومنها دراسة نجلاء على (٢٠١٥)، وسيرجنت *(Sargeant, 2015)* وجانى وآخرون *(Ganea, Ma, & DeLoache, 2011)*، وتارا وآخرون *(Tare, Chiong, Ganea, & DeLoache,2010)* وبوندى وفورست*(Bondy, & Frost, 1994)* ، وسيب *(Sipe, 1998)*، وشينج ودلاوش *(Chiong, & DeLoache, 2013)* ، مما قد يجعل للكتب الإلكترونية المصورة مردودًا تعليميًا جيدًا لتنمية المفاهيم المختلفة ومنها مفاهيم التربية البدنية والصحية وكذلك الإدراك البصرى لدى طفل الروضة.
- إن الإدراك ينمو كلما تقدم الأطفال في العمر ويكتمل تقريبا بعمر١٢سنة عند الأطفال الطبيعيين حيث يطور الأطفال استراتيجيات البحث عن المعلومات، وتنظيمها بشكل تركيبات عقلية يسهل الرجوع إليها، من هنا يمكن التأكيد على أهمية تنمية الإدراك البصري لدى طفل الروضة، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات مثل دراسة أسماء محمد (٢٠١٠)،
- دعم نتائج الدراسة الاستكشافية التى قامت بها الباحثة لأهمية هذا البحث الذى يستند إلى كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف حيث كشفت الدراسة الاستكشافية عن أن معظم رياض الأطفال لديهم أجهزة كمبيوتر وأجهزة لوحية ويتم استخدامها لتقديم بعض الألعاب أو البرامج للأطفال،

ومن ثَمَّ يمكن الاستفادة من هذه الأجهزة لاستخدام الكتاب الإلكتروني المصور بتقنية السينما جراف محل البحث الحالى.

- تقدم وزارة التربية والتعليم كتابًا إلكترونيًا يعتمد الشكل الرقمي ولكنه يفتقر إلى الجودة والتفاعلية؛ حيث يقدم فى صورة نسخة طبق الأصل من الكتاب التقليدى المقدم ولكن فى صورة *PDF*، وبالتالى طالما انه يمكن استخدام كتب إلكترونية لمرحلة الروضة، فمن الأفضل أن يقدم بصورة تراعى خصائص هذه المرحلة ويكون جذابًا ويعتمد على الصورة، وعلى أن تقدم الصورة بالشكل الذي يجذب اهتمام الأطفال ويساعد على إثارة انتباههم. لذا فإن استخدام الصور بتقنية السينما جراف بالكتاب الإلكتروني قد يُساعد على تقديم مفاهيم التربية البدنية والصحية لأطفال الرياض بصورة شيقة وباستخدام صور ذات جودة عالية مع التركيز على الأجزاء المُهمة والمراد إيصالها بالصورة مما يجذب انتباه الأطفال ويؤكد على المفاهيم المراد إكسابها لهم، ويعمل على تحفيزهم للاستمرار فى عملية التعلم، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات التى استخدمت الصورة بتقنية السينما حراف مثل دراسة ياه ولى (*Yeh, & Li, 2012*)، وبارك وري (*Park, & Rhee, 2014*)، وباى وآخرون (*Bai, Agarwala, Agrawala, & Ramamoorthi, 2013*). ونيولاند (*Niewland, 2012*)، وتومكن وآخرون (*Tompkin, Pece, Subr, & Kautz 2011*)

وبناءً على ذلك تتحدد مشكلة البحث فى عدم مراعاة الكتب الإلكترونية المتاحة حاليا من قِبل الوزارة لخصائص الأطفال وكذلك عدم استخدامها للصور بشكل جيد، وبالتالى عدم تحقيق المتعة والاندماج من جانب الأطفال مما لايحقق الفائدة المرجوة منها وبالتالى ينعكس على تنمية المفاهيم المختلفة المقدمة وكذلك الإدراك البصرى لدى الأطفال.

- **تساؤلات البحث**:

يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر تصميم وإنتاج كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف فى تنمية مفاهيم التربية البدنية والصحية والإدراك البصرى لطفل الروضة؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

- ما معايير تصميم كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف لطفل الروضة؟
- ما التصميم التعليمى لتصميم وإنتاج كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف لطفل الروضة؟

- ما أثر كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف على تنمية مفاهيم التربية البدنية والصحية لطفل الروضة؟
- ما أثر كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف على تنمية الإدراك البصرى لطفل الروضة؟

• **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي التوصل إلى:

- التصميم التعليمى المناسب لتصميم وإنتاج كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف لطفل الروضة.
- قياس أثر كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف على تنمية مفاهيم التربية البدنية والصحية لطفل الروضة .
- قياس أثر كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف على تنمية الإدراك البصرى لطفل الروضة .

• **أهمية البحث**:

تتضح أهمية البحث الحالى فيما يلى:

- تقديم نموذج جديد من التعليم يلائم طفل الروضة، ويتناسب مع خصائصه واحتياجاته التعليمية.
- إكساب طفل الروضة مفاهيم التربية البدنية والصحية من خلال كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف مما يتيح له التفاعل والاندماج فى عملية التعلم .
- توجية أنظار معلمات الروضة لأهمية الكتب الإلكترونية المصورة بتقنية السينما جراف .
- توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى تعليم مرحلة رياض الأطفال حيث تتمتع تطبيقات هذه التكنولوجيا بامكانيات عديدة تُثرى عملية تعليم الأطفال وتتناسب مع اهتماماتهم.

• **عينة البحث**:

تكونت عينة البحث من أطفال المستوى الثانى من مرحلة رياض الأطفال التابعة لمدرسة أحمد ماهر التجريبية بمحافظة القاهرة، وبلغ عددهم (٦٧) وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحدهما تجريبية والأخرى ضابطة.

• **فروض البحث**:

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المصور لمفاهيم التربية البدنية والصحية يُعزى إلى تأثير الكتاب الإلكتروني المصور بتقنية السينما جراف.

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس نمو مهارات الإدراك البصرى يُعزى إلى تأثير الكتاب الإلكتروني المصور بتقنية السينما جراف.

- **حدود البحث**

يقتصر البحث الحالي على:

- أطفال المستوى الثانى من رياض الأطفال.
- المجال الرابع من كتاب حقى ألعب واتعلم وابتكر - تطبيقات تربوية".
- مهارات الإدراك البصرى والمتمثلة فى (التمييز البصرى، والذاكرة البصرية، والتمييز بين الشكل والأرضية، والإغلاق البصرى وإدراك العلاقات المكانية)

- **منهج البحث**:

اعتمدت الباحثة في بحثها الحالى على المنهجين التاليين:

- المنهج الوصفي : لتحديد معايير تصميم وإنتاج كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف، ودراسة الكتب الإلكترونية المصورة بتقنية السينما جراف، وخصائصها، والأسس والمبادئ النظرية التى تقوم عليها.
- المنهج التجريبي، لدراسة العَلاقة السببية بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة، وقد تم استخدام المنهج التجريبى فى البحث الحالي للكشف عن العَلاقة بين المتغيرات التالية:
  - ✓ **المتغيرات المستقلة:** كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف.
  - ✓ **المتغيرات التابعة:** مفاهيم التربية البدنية والصحية، والإدراك البصرى.

- **التصميم التجريبي للبحث**:

فى ضوء المتغير المستقل للبحث استخدمت الباحثة التصميم التجريبي على النحو التالي:

جدول (١) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	القياس القَبلىّ	المعالجة	القياس البَعديَ
التجريبية	اختبار مصور لمفاهيم التربية البدنية والصحية مقياس نمو مهارات الإدراك البصرى	تقديم مفاهيم التربية البدنية والصحية من خلال كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف	اختبار مصور لمفاهيم التربية البدنية والصحية مقياس نمو مهارات الإدراك البصرى
الضابطة		تقديم مفاهيم التربية البدنية والصحية من خلال الكتاب التقليدى	

- **المعالجة التجريبية للبحث**:

المعالجة التجريبية للبحث الحالي هى: تصميم وإنتاج كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف، وقياس أثره على اكساب مفاهيم التربية البدنية والصحية والإدراك البصرى لأطفال المستوى الثانى من رياض الأطفال.

- **أدوات البحث:**

تضمن البحث الأدوات التالية:

- اختبار تحصيلى مُصور لمفاهيم التربية البدنية والصحية: إعداد الباحثة
- مقياس نمو مهارات الإدراك البصرى لدى طفل ماقبل المدرسة (إعداد: ليلى الجهنى، ونجلاء على، ب ت)

- **خُطوات البحث:**

لتحقيق أهداف البحث الحالى، سار البحث وفقاً للخطوات التالية:

- اعداد الاطار النظرى للبحث، وتضمن مراجعة وتحليل الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات ومجالات البحث وهى :

- **أولا: الكتاب الإلكتروني المصور بتقنية السينما جراف.**
  - ✓ ماهية الكتاب الإلكتروني المصور.
  - ✓ خصائص الكتاب الإلكتروني المصور.
  - ✓ مزايا الكتاب الإلكتروني المصور فى تعليم الأطفال.
  - ✓ ماهية تقنية السينما جراف.
  - ✓ خصائص تقنية السينما جراف.
  - ✓ الأسس النظرية لتقنية السينما جراف.
- **ثانيا: مفاهيم التربية البدنية والصحية بمرحلة رياض الأطفال:**
  - ✓ مفاهيم التربية الفنية والصحية لطفل رياض الأطفال.
  - ✓ خصائص الطفل فى مرحلة رياض الأطفال.
- **ثالثا: العَلاقة بين الإدراك البصرى والكتاب الإلكتروني المصور بتقنية السينما جراف.**
  - ✓ ماهية الإدراك البصرى.
  - ✓ مراحل الإدراك البصرى.
  - ✓ مهارات الإدراك البصرى.
  - ✓ الأسس النظرية للإدراك البصرى.
  - ✓ عَلاقة الادراك البصرى بالكتاب الالكترونى المصور بتقنية السينما جراف.

- اعداد قائمة بالمعايير التصميمية للكتاب الإلكتروني المصور بتقنية السينما جراف
- التصميم التعليمى للكتاب الالكترونى المصور بتقنية السينما جراف لأطفال المستوى الثانى من رياض الأطفال وفقاً لنموذج محمد خميس (٢٠٠٣).
- اعداد أدوات البحث.
- اختيار عينة البحث.
- التصميم التجريبى للبحث.
- إجراء تجربة البحث، وتضمنت:
  - ✓ التطبيق القبلى لاختبار مفاهيم التربية البدنية والصحية المصور، ومقياس نمو مهارات الإدراك البصرى.

- ✓ تقديم الكتاب الالكتروني المصور بتقنية السينما جراف لعينة البحث.
- ✓ التطبيق البَعدي لأدوات البحث (اختبار مفاهيم التربية البدنية والصحية المصور، ومقياس نمو مهارات الادراك البصري).
- ✓ تصحيح ورصد الدرجات لاجراء المعالجة الإحصائية.
- ◄◄ عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها.
- ◄◄ تقديم التوصيات والمقترحات.

- **مصطلحات البحث**:
- **الإدراك البصرى**:

عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية وإعطائها المعانى والدلالات وتحويل المثير البصرى من صورته الخام إلى صورة ذهنية مُدركة يختلف معناها ومحتواها عن العناصر الداخلة فيه. .(Hyerle, 2008)

ويعرف الادراك البصرى فى البحث الحالى بأنه"قدرة الطفل على اضفاء دلالة أو معنى أو تأويل على المثير البصرى المعروض أمامه".

- **مهارات الإدراك البصرى**:

هناك مهارات بصرية يمكن تنميتها لدى طفل الروضة وهذه المهارات هى المهارات الفرعية للإدراك البصرى وهى : مهارة التمييز البصرى، والإغلاق البصرى، والتمييز بين الشكل والأرضية، وإدراك العلاقات المكانية، والذاكرة البصرية. (فتحى الزيات،١٩٩٨)

- **الكتاب الإلكتروني**:

يعرفه فاسيليو وروولي (Vassiliou, & Rowley, 2008) بأنه" كائن رقمي مع النص و/ أو غيرها من المحتويات، وينشأ نتيجة لدمج المفهوم المألوف للكتاب مع المميزات التي يمكن تقديمها في بيئة إلكترونية".

- **تقنية السينما جراف**:

هى عبارة عن "الدمج بين إسلوب المعالجة الزمنية المميزة للأفلام والفيديو مع إسلوب الصور الفوتوغرافية الثابتة".(Niewland, 2012)

كما تعرف بأنها عبارة عن "صور متحركة من نوع GIF يتم إنشاؤها بواسطة تكرار لبعض إطارات الفيديو ثم طبقات من الإطارات الثابتة". (Tompkin, Pece, Subr, & Kautz, 2011).

- **الكتاب الالكتروني المصور بتقنية السينما جراف**:

تعرفه الباحثة اجرائيا بأنه" كتاب الكتروني يتكون من عدة صفحات يمكن للطفل تقليبها واستعراضها بشكل يشبه الكتاب الورقي ويُمكنه من التفاعل مع كل صفحة من خلال مشاهدة عدد كبير من الصور بتقنية السينما جراف، والاستماع إلى الأصوات المخزنة المرتبطة بكل موضوع من موضوعات الكتاب".

• **مفاهيم التربية البدنية والصحية**:

تعرفها الباحثة اجرائيا بأنها" المعلومات والمعارف المتعلقة بالتغذية المتكاملة، والنظافة الشخصية، والحفاظ على البيئة نظيفة، ومصادر الخطر والكوارث وكيفية التعامل معها، والإسعافات الأولية البسيطة".

• **الإطار النظري للبحث**:

يهدف البحث إلى تصميم كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف ودراسة أثره على إكساب مفاهيم التربية البدنية والصحية والإدراك البصرى لأطفال المستوى الثانى من رياض الأطفال؛ لذا فإن الإطار النظري للبحث يتناول ثلاثة محاور هى: الكتاب الإلكتروني المصور بتقنية السينما جراف، ومفاهيم التربية البدنية والصحية لطفل رياض الأطفال ، والعلاقة بين الإدراك البصرى والكتاب الإلكتروني المصور بتقنية السينما جراف.

• **أولا: الكتاب الإلكتروني المصور بتقنية السينما جراف**:

يعتبر الكتاب الإلكتروني مصدرًا من مصادر التعلم الرقمية، حيث جاء الكتاب الإلكتروني مواكبا للتطورات السريعة والمتلاحقة فى مجال تقنية المعلومات والطباعة ومع حدوث طفرة فى مجال النشر الإلكتروني والذى أصبح منافسًا قويًا للنشر الورقى التقليدى، وأصبح من الممكن عرض كثير من الكتب والدوريات فى شكل نسخ إلكترونية وزاد الاتجاه إلى الكتب الإلكترونية.

• **ماهية الكتاب الالكتروني المصور**:

وضعت البرامج التطبيقية الحديثة التي تصمم الكتب الالكترونية المصورة هذه النوعية من الكتب في شكل جديد؛ فعند ظهور تكنولوجيا رقمية جديدة يتم السعي لتطبيقها في تصميم الكتب الالكترونية، وهكذا تضاف كل يوم للكتب الالكترونية خصائص ومزايا اضافية نتيجة استخدام التكنولوجيا الحديثة مما جعل الكتب الالكترونية المصورة تلعب دوراً حاسمًا في تعليم الأطفال في مرحلة الروضة نظرا لما تتمتع به من خصائص ومزايا. (Sargeant, 2015)

ولقد تعددت تعريفات الكتاب الالكتروني، فهناك تعريفات تركز على المضمون أو محتوى الكتاب الالكتروني، وأخرى تركز على الشكل الرقمى الجديد الذى يتم طرح محتوى الكتاب من خلاله، بينما تركز بعض التعريفات والمفاهيم الأخرى على الأجهزة، أو البرمجيات المستخدمة، ومن هذه التعريفات ما يلى:

يُعريف أحمد سيد (٢٠١٠) الكتاب الإلكتروني بانه "عبارة عن ملف حاسب آلي يتضمن محتوى الكتاب المطبوع ، ويمكن قراءة هذا الملف على الحاسبات الشخصية أو المساعدات الرقمية الشخصية أو أي جهاز إلكتروني مصمم لقراءة الكتب ؛ وهناك القليل من الكتب الإلكترونية المتاحة عبر شبكة

الإنترنت والتي يتم قراءتها من خلال المتصفحات أو من خلال تكنولوجيا حديثة نسبية وهي أجهزة قراءة الكتب الإلكترونية."

وفى نفس السياق يعرف هوفمان وبيسجا (Hoffman, & Paciga. 2014) الكتاب الإلكتروني بأنه "أي أدبيات تم إعدادها بصورة رقمية، ومتاحة في مجموعة متنوعة من الأشكال والمصادر مثل شبكة الإنترنت، أو الاسطوانات المدمجة أو التطبيقات التى يتم تنزيلها"

أما الكتاب الالكتروني المصور والذى يصدده البحث الحالى فهو كتاب الكتروني يتكون من عدة صفحات يمكن للمتعلم تقلبها واستعراضها بشكل يشبه الكتاب الورقى، وتحتوى كل صفحة على مجموعة من الوسائط المتعددة (نصوص، وصوت، صور ورسومات) ويمكن للمتعلم التفاعل مع الوسائط المتعددة في كل صفحة من خلال مشاهدة عدد كبير من الصور، والاستماع الى الأصوات المخزنة المرتبطة بالموضوع، كما يمكن للمستخدم اضافة التعليقات والملاحظات على هوامش الكتاب الالكتروني المصور، ويستطيع مستخدم الكتاب التنقل بين الصفحات بشكل غير خطى (تفرعى) من خلال النقر على كلمة معينة أو جملة أو صورة أو أى عنصر موجود في صفحة الكتاب إذا كان عليه رمز الارتباط مع صفحات أخرى فينتقل إلى الصفحة المحددة. (Sargeant, 2015)

بينما يعرف سميث وباص (Smeets and Bus .2015) الكتاب الالكتروني المصور بانه" كتاب الكتروني يتضمن عناصر اضافية لا تتواجد في الكتب التقليدية مثل الصور المتحركة والصوت، والخلفيات الموسيقية بدلا من الصور الثابتة فقط"

ويعرف مورجان (Morgan. 2013) الكتاب الالكتروني المصور بانه" كتاب إلكتروني يجمع بين النص مع الرسوم المتحركة، والصور والصوت"

وقد تناولت العديد من الدراسات الكتب الإلكترونية المصورة وأهميتها فى تعليم الأطفال، ومنها دراسة سميث وباص (Smeets and Bus .2015) التى تناولت تأثير تفاعل عناصر الصور المتحركة والصوت، والخلفيات الموسيقية في الكتب المقدمة للأطفال في مرحلة الرياض على تعلم الكلمات، وبلغت عينة الدراسة ١٣٦ طفلا تتراوح أعمارهم بين ٤ -٥ سنوات تم تقسيمهم بصورة عشوائية الى أربع مجموعات، كتاب الكتروني ذو صور ثابتة، كتاب الكتروني ذو صور متحركة، كتاب الكتروني تفاعلى ذو صور متحركة، ودلت النتائج على أن الكتاب الالكتروني التفاعلى ذو الصور المتحركة كان أكثر فاعلية في اكتساب الأطفال لمفردات جديدة يليه الكتاب الالكتروني ذو الصور المتحركة، ويأتى في النهاية الكتاب الالكتروني ذو الصور الثابتة، ومن ثَمَ أوصت الدراسة بأن الكتاب الإلكتروني الذي يستخدم صور متحركة هو أفضل داعم للمنهج،

فالحركة بصور الكتاب الإلكتروني هي إضافة قيمة للكتاب تجعله أفضل بديل للتعلم.

ودراسة العامري، وآخرون (Al Aamri, Greuter, & Walz 2015) والتي أكدت على أن الأطفال الذين يقرأون من الكتب الالكترونية يكونون أكثر حماسا، ولديهم دافعية داخلية أعلى لتعلم القراءة عن الأطفال الذين يقرأون من الكتب المطبوعة، ويرجع ذلك الى أن الكتب الالكترونية تفاعلية ويكون محتواها مليئًا باللعب ومن ثَمَ فهي تساعد على استمرار الدافعية لدي الأطفال عند القراءة وتعزز تعلمهم للمفاهيم المختلفة.

- **خصائص الكتاب الالكتروني المصور:**

تتمتع الكتب الالكترونية المصورة بقدرتها على تغير الطريقة التي يتعلم بها الأطفال؛ وذلك بسبب ما تحققه من تفاعل، ومتعة لاحتوائها على وسائط متعددة مثل الأصوات والرسوم المتحركة، والفيديو، ورواية القصص، اضافة الى امكانية عرضها سواء على الكمبيوتر أو الاجهزة اللوحية المتنوعة التي يمكن الوصول اليها بسهولة. ومن الخصائص التي يتمتع بها الكتاب الإلكتروني المصور ما يلي:(Sargeant, 2015) ؛ (Garrish, 2011)؛ (Vassiliou, & Rowley, 2008)؛ (Kava, 2016)

- امكانية السرد الرقمي للأطفال: حيث يمكن سرد للنصوص أو القصص أو مضمون الصور التي تحتوي عليها صفحات الكتاب.
- التفاعل: وذلك من خلال احتواء الكتاب الالكتروني المصور على أدوات أزرار للابحار والانتقال خلال الكتاب من جزء الى جزء آخر .
- الوسائط المتعددة التفاعلية: حيث يحتوي على الصورة جنبًا إلى جنب مع النص، والرسوم المتحركة ، والمؤثرات الصوتية، الفيديو .
- امكانية التكبير والتصغير للصور والرسوم التوضحية الموجودة بصفحات الكتاب.
- البحث داخل الكتاب، حيث يمكن البحث خلال نص الكتاب .
- الروابط : بين أجزاء أخرى من الكتاب أو المصادر الخارجية مثل القواميس والمرادفات.
- محتوى الكتاب: لابد من وضوح محتوى الكتاب، وأن يكون بسيطًا ومفهومًا للاطفال، ولابدأن يكون مفعمًا بجو من المتعة.
- شخصيات الكتاب: لابد أن تشعر الأطفال بالألفة مع شخصيات الكتاب.
- ينبغي دمج الأحداث داخل حياة الأطفال اليومية من خلال جو من المرح حتى لوكانت الشخصيات من الخيال؛ لأن الأطفال في هذه المرحلة لا يستطيعون التميز بين الحقيقة والأحلام.

وقد تم مراعاة هذه الخصائص عند تصميم وانتاج الكتاب الالكتروني المصور بتقنية السينما حراف، وقد أكدت الدراسات على فاعلية الكتب الالكترونية المصورة في تحقيق الأهداف التعليمية وتحسين تعلم الأطفال، ومنها دراسة فاستسفر (Fensterseifer, 2016)، والتي بدأت مراحل تصميم وانتاج الكتاب بتحليل خصائص الجمهور المستهدف من قدراتهم، والقيود التي تعوق تعلمهم القراءة، والاطلاع على التطور والتكنولوجيا الحديثة التي يمكن أن تدعم الكتب الالكترونية، والاهتمام بالنواحي الفنية التي تتعلق باستخدام الكتاب الإلكتروني، وكذلك التصميم الجرافيكي للصور.

وفي نفس السياق، دراسة بروميل وآخرون (Broemmel, Moran,& Wooten, 2015) والتي هدفت الى الكشف عن تأثير تعرض الأطفال في مرحلة الروضة للكتب الالكترونية على تحسين القراءة والكتابة، وتعرض الأطفال في المجموعة التجريبية للكتب الالكترونية المصورة بجانب الكتب المطبوعة المصورة، أما المجموعة الضابطة فتعرضت فقط للكتب المطبوعة المصورة، وتوصلت نتائج الدراسة الى تَحسُن استخدام الأطفال للمفردات الجديدة في كلا المجموعتين، ولكن مجموعة الكتب الالكترونية أصبحت لديها قدرة على توقع الأحداث القادمة نتيجة استخدام الحركة والصوت بالكتاب، بالإضافة الى أن بعضهم كان يضيف أحداثًا جديدة للقصة، كذلك ساعدت الكتب الالكترونية الأطفال على الاعتماد على أنفسهم في القراءة لأن دور المعلم كان مُيَسر فقط حيث يلتف الأطفال حوله الكمبيوتر ومن ثم ساعدتهم على الانتباه والمشاركة النشطة في التعلم، أما الكتب المطبوعة فكان الأطفال يطلبون من المعلم القراءة بصوت مسموع لهم ومن ثَمَ كانوا متعلمين سلبيين، ولم تقدم هذه الدراسة معلومات عن تأثير الكتب الالكترونية على فهم الأطفال، ومن ثم أوصت بإجراء المزيد من الدراسات حول تأثير الكتب الإلكترونية على فهم الأطفال.

- **مزايا الكتاب الالكتروني المصور في تعليم الأطفال:**

ان الوسائط الرقمية والتكنولوجيا الحديثة وفرت لمصممي الكتب الالكترونية بيئة خصبة لتصميم الكتب الالكترونية المصورة للأطفال، ولا شك أن استخدام هذا الكم من الوسائط ودمجها في كتاب واحد يُثري خبرة الطفل، كذلك فان دمج بعض الألعاب والأنشطة داخل الكتاب الالكتروني يشجع الطفل ويحفزه على الفهم والتعلم بشرط أن لا تشتت انتباهه عن فهم محتوي الكتاب. (Sargeant, 2015)

ويتميز الكتاب الالكتروني المصور بالعديد من المزايا التي تجعله مفيدًا في تعليم الأطفال المهارات والمفاهيم المختلفة، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات التي تناولت فاعلية استخدام الكتاب الإلكتروني المصور في تعليم الأطفال

القراءة والكتابة. (Korat 2010) ؛(Segal-Drori et al. 2010) ؛ Shamir et al. (2008)

لذلك يتمتع الكتاب الإلكتروني المصور بالعديد من المزايا منها ما يلى:

- يوفر خبرة تعلم حسية وغنية للطفل، كما يُسهم فى أن يكون المحتوى المقدم من خلاله مرنا يُمكن التعديل والتغيير فيه بما يتوافق والتطورات الحديثة، وبالتالى يُمكن من تحسين نوعية التعليم والتعلم.
- يقوم بدور الوسيلة التعليمية باحتوائه على الصور ذات الدقة العالية والأفلام والتسجيلات الصوتية، كما أنه يعتبر وسيلة مُشوقة لجذب انتباه الطفل.
- يحقق الأهداف التعليمية واكتساب المهارات المختلفة لطفل الروضة .
- يحقق التفاعل الكامل مع الطفل من خلال الصور والرسوم المتحركة والثابتة والتى يصاحبها تاثيرات صوتية وهنا تزداد مقدرة الطفل على الفهم والاستيعاب والتحليل والتركيب.
- يعتبر وسيلة فائقة بما لها من قدرة على التخزين وسرعة استرجاع المعلومات، خاصة مع التضخم فى حجم المطبوعات الورقية والمعارف.
- يحقق تفريد التعليم بشكل هائل، وكذلك فان تصميم الكتب الالكترونية المصورة يحقق بوضوح ميزات مثل الرسوم التوضيحية المتحركة ومساعدات الكلمات المتضمنة.
- يتيح مزيدا من الفهم والانخراط في التعلم من جانب الأطفال والتمتع به.
- يساعد الأطفال على تفهم المعنى المتضمنه بالكتاب، وخاصة عند ربط محتوى الكتاب بسياق حياة الطفل .

ومن الدراسات التى استفادت من المزايا التى تقدمها الكتب الالكترونية المصورة فى تعليم الأطفال دراسة هوفمان وبسيجا (Hoffman, & Paciga, 2014) والتى تناولت الأسباب التى تدفع المعلمين وأولياء الأمور الى تشجيع أطفالهم على استخدام الكتب الالكترونية وهى: أولًا: قراءة الكتاب الالكترونى قد تكون تجربة مثيرة للطفل تساعده على الانخراط في التعلم والتمتع به، ثانيا: الأطفال يعيشون في مجتمع رقمى على نحو متزايد ومن ثَم يمكن استخدام الكتب الالكترونية لتقديم هذا الجزء من ثقافة المجتمع الآخذ في التوسع، اضافة الى توفير فرص للأطفال لاستكشاف وتجريب أدوات التكنولوجيا، ويمكن استخدامها لتعليم الأطفال مفاهيمًا جديدة، ومهارات مهمة وذلك من خلال تفسيرهم للتلميحات الصوتية والاشارات البصرية مما يساعدهم على الفهم خاصة عندما تستخدم مكونات الكتاب الالكترونى مثل الصوت والصور المتحركة، وما يساعد الطفل على تفهم المعنى، ويكون استخدام الكتاب الإلكتروني بشكل فردي أو في مجموعات صغيرة أفضل من استخدامه في

مجموعات كبيرة، وهناك أنواع عدة من الكتاب الالكترونى، مثل المعلوماتى الذى يقدم لأطفال مفاهيم جديدة ويتميز هذا النوع من الكتب بأنه صوره واضحة وشيقة ومرتبطة مباشرة بالنص، وتمثل تمثيلات بصرية مفصلة، والنوع السردى والذى يكون عبارة عن قصة تدور حول حدث أو مشكلة ما، وعادة ما تساعد الوسائط المتعددة بالكتاب الإلكتروني الأطفال على فهم أعمق لعناصر القصة أو للمفاهيم الجديدة المقدمة .

ودراسة باريت وآخرون (Parette, H., Blum, C., & Luthin, K. 2015) والتى قامت بدمج الكتب الالكترونية التى يمكن عرضها على هذه الأجهزة المتنقلة ضمن أنشطة تعلم الأطفال بالروضة، وطبقت هذه الدراسة على أطفال الروضة بولاية تكساس الأمريكية، وتوصلت نتائج الدراسة الى أن الكتب الالكترونية يمكن أن تحقق نتائج ايجابية فى تعليم الطفل اذا كانت مصممة تصميما جيدا وفقا لمبادئ التصميم التعليمى، وتم دمجها ضمن أنشطة الروضة المخططة التى تسعى الى تحقيق أهداف تعليمية محددة، وتستخدم استراتيجيات تعليمية مناسبة لتحقيق الأهداف إضافة إلى استخدام مداخل مناسبة لتقويم الطفل.

ودراسة روسكس وآخرون (Roskos, Burstein, & You, 2012) التى هدفت إلى دراسة انخراط الأطفال الصغار مع الكتب الإلكترونية، وتمت الدراسة على مرحلتين الأولى كإطار تحليلي لمراقبة تعامل الأطفال مع الكتب الإلكترونية في أشكال مختلفة (كتاب إلكترونى مشترك، تصفح كتاب إلكترونى مستقل) وعبر الأجهزة الحديثة المختلفة (الشاشات التي تعمل باللمس، الأجهزة المحمولة) مع تسجيل الملاحظات على شريط فيديو أثناء قراءة الكتاب الإلكتروني من عينة من الأطفال (١٢ طفلًا)، وقد تم فحص سلوكيات الأطفال متعددة الحواس والاتصالات التى تتم أثناء التعلم من الكتاب الإلكترونى، والمرحلة الثانية طبقت عينة من الأطفال (٢٤ طفلًا) للحصول على ملاحظات وَصفية أثناء تعامل الأطفال مع الكتب الإلكترونية التى يقودها المعلم قراءة الكتاب الإلكتروني على الشاشة التي تعمل باللمس والكتب الإلكترونية التى يقودها الطفل (تصفح / القراءة مع الأجهزة المحمولة (آي باد، آي بود))، وأكدت النتائج على أن مشاركة الأطفال وانخراطهم فى التعلم من خلال الكتب الإلكترونية سواء فى المرحلة الأولى أو المرحلة الثانية.

- **ماهية تقنية السينما جراف**:

تعد تقنية السينما جراف تطور للصور من نوع GIF وتتمثل في الفترات الفاصلة بين الصور والفيديو؛ حيث يتم تحريك بعض أجزاء من الإطار بسلاسة، في حين تظل الأجزاء الأخرى من الإطار ساكنة، وهى تقنية فعالة بشكل خاص للصور؛ لأنها تساعد على الشعور بالحياه فى الصورة، وقد كانت

بداية السينما جراف فى عام٢٠١٠، وتمثل السينما جراف نوعًا جديدًا من الوسائط عبارة عن تتابع من الصور المتحركة بداخل الصور الثابتة، أو خليطا من الصور الثابتة مع خصائص السينما أو الفيديو ويظهر فى صيغة GIF على الويب، وتكون الصور المنتجة بهذه التقنية مناسبة للمشاركة مع الآخرين، وتمثل نوعًا رائعًا من الصور فهى تخلق شعورًا ساحرًا وجذابًا ومميزًا بالصورة المنتجة من خلالها.

وتعتبر تقنية السينما جراف نوعًا جديدًا من الصور يجمع بين خصائص الصور الفوتوغرافية الثابتة والفيديو أو الرسوم والصور المتحركة، وينتج هذا النوع الرائع المبدع من دمج الصور الفوتوغرافية الثابتة ذات الجودة العالية بصيغة GIF مع حركة سينمائية بسيطة فى جزء صغير من الصورة . (Tompkin, Pece, Subr, & Kautz 2011).

وتعرف تقنية السينما جراف بأنها "عبارة عن دمج تقنيات المعالجة الزمنية المميزة للأفلام والفيديو مع تقنيات التصوير الفوتوغرافي". (Niewland, 2012)

ويعرف يه ولى (Yeh, & Li, 2012) السينما جراف بأنها" شكل جديد من التصوير الرقمي، ليست صورة ولا فيديو، ومع ذلك، فهى وسيطة بينهما، وفي الغالب هى صورة ثابتة مع لمسة من الحركة يتم التقاطها لعنصر معين بالصورة"

كما يعرف نيلز (Niles, 2015) السينما جراف أو صورة اللحظة بأنها " صور من نوع GIF وهى فى مكان ما بين الصورة والفيديو، وهذه الصورة عبارة عن محاذاة للعناصر الثابتة والمتحركة معًا"

كما تعرف تقنية السينما جراف بأنها" نوع جديد من وسائل الإعلام المرئية وتتمثل فى الفترات الفاصلة بين الصور والفيديو؛ حيث يتم تحريك بعض أجزاء من الصورة بشكل متكرر في حين لا تزال أجزاء أخرى من الصورة ثابتة".(Bai, Agarwala, Agrawala, & Ramamoorthi, 2013)

كما يعرف كياريني (Chiarini, 2016) السينما جراف بأنها" نوع خاص من الصور الـ GIF التى تكون تقريبا ساكنة تماما، بصرف النظرعن بعض التفاصيل الصغيرة داخل الصورة التي تتحرك بمهارة في حلقة لا نهائية"

ويتضح مما سبق أن تقنية السينما جراف نوع جديد من الصور الرقمية يجمع بين الصور الثابتة والفيديو فى صورة واحدة من خلال تحريك جزء أو إطار من الصورة حركة لانهائية وتكون من نوع GIF ، ولذلك فهى تتميز بصغر حجمها مقارنة بالفيديو.

• **خصائص تقنية السينما جراف**:

تقوم السينما جراف على مفهوم تحريك الصور مع الحفاظ على واقعية الحركة وعرض الصور فى شكل رقمى فريد من نوعه وإسلوبه، وتمثل الصور المتحركة بصيغة GIF الشكل الاساسى للسينما جراف، فصور السينما جراف تكاد تكون ساكنة تمامًا بصرف النظر عن بعض التفاصيل الصغيرة داخل الصورة التي تتحرك بمهارة في حلقة لا نهائية؛ لأنها تشمل إطارات متعددة مشفرة في ملف صورة واحدة يمكن تشغيلها تلقائيًا، ولذلك تعتبر السينما جراف وسيلة جديدة تجلب شعورًا غريبًا لدى المشاهد من خلال تحويل الصورة الساكنة الى صورة بها جزء يتحرك بدقة حركة لا نهائية، وتعتمد تقنية السينما جراف على تشكيل اللحظة في الوقت المناسب، حيث يتم التقاط سلسلة من لحظات الحياة اليومية وإظهار الأحداث التي تبقى عادة غير محسوسة.

وأصبحت تستخدم تقنية السينما جراف على نطاق واسع من خلال شبكات التواصل الاجتماعى وخاصة بمشاركة الصور، كما أنها تعتبر شكل جديد من أشكال وسائل الإعلام الجديدة، وتتمتع تقنية السينما جراف بعدد من الخصائص تميزها عن الصور الثابتة أو الرسوم المتحركة، ومن هذه الخصائص ما يلى: (Niewland, 2012) ؛ (Yeh, & Li, 2012)

- وسيط يجمع بين التصوير الفوتوغرافي والسينما والرسوم المتحركة، يعكس الحياة في الصور التي بلا حياة، من خلال تكرار الحركة مع الوقتية اللانهائية بالصورة.
- القدرة على تسليط الضوء على الحدث من خلال التلاعب فى تكوين الحركة حيث يمكن تسليط الضوء على فترة زمنية لأحداث سرد الصورة التي كان من الممكن ان تَمر دون أن يلاحظها أحد.
- تلقائية الإدراك عن طريق إنشاء نقطة محورية في حركة الصورة لبناء الوعي بالحدث لدى مشاهد الصورة.
- تنفيذ فلسفة المستقبل من خلال توظيف الحركة وإلقاء الضوء على تكوين الحدث في الصورة.
- تعمل على امتداد الذاكرة لحفظ حدث في الوقت المناسب، حيث تلتقط تقنية السينما جراف جزءًا معينًا من الحياة ولحظات عابرة من الزمن، فاللقطة بالصورة تكون مستمرة أو على قيد الحياة وتعيش إلى الأبد في حين أن الصورة الثابتة تكون مجمدة، والفيديو يكون وصفا خطيًا للوقت.

ويجب أن يكون استخدام صورالسينما جراف له هدف محدد وأن يكون استخدام الجزء المتحرك فى الصورة متسق مع باقى عناصر الصورة ويكون بهدف إثارة الانتباه وبالتالى يساعد على تحقيق الاستجابة المطلوبة والهدف من الصورة.

وهناك دراسات عديدة استفادت من خصائص تقنية السينما جراف، ومنها دراسة بارك وآخرون (Park, Bae, & Cho, 2014) ، والتى هدفت إلى تعرف كيف يمكن أن يؤثر الاتصال غير اللفظي في عملية التسوق والشراء من خلال الموبيل وعرض تفاصيل المنتجات من خلال إنتاج الصور بتقنية السينما جراف، وكيف يؤثر ذلك على الانتباه البصري وعلى النية الشرائية لدى المستهلك، وتضمنت الدراسة مجموعة تجريبية ممن شاهدوا صورالسينما جراف للمنتجات، ومجموعة ضابطة ممن شاهدوا صوراً ثابتة للمنتجات، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام صور السينما جراف للمنتجات فى زيادة الانتباه البصرى ونية الشراء لدى المستهلكين .

ودراسة يه ولى (Yeh, & Li, 2012) التى تناولت متطلبات إنتاج السينما جراف وأكدت على اهمية اكتشاف وتحليل الخصائص الدينامية للمشهد أو الحدث، ثم تحديد أجزاء الصورة التى يمكن إثارة الاهتمام بها من خلال عمل حركة لها بتقنية السينماجراف، وتحديد الكيفية التى يتم بها أخذ كادر معين من لقطة الفيديو وتوليد حركة تكرارية سلسلة بها واقترحت الدراسة نظاماً لإنتاج السينما جراف يتضمن عدة خطوات هى:

- اختيار مقطع الفيديو المناسب.
- تحديد مكان وزمن معين في لقطة الفيديو مناسب للهدف التعليمي يستخدم في عمل الصورة بتقنية السينما جراف.
- تطبيق تكنيك تثبيت الصورة للقطة الفيديو *video stabilization* لإزالة الحركة.
- تحليل الحركة وإضفاء نمط الحركة المناسب والمثير لانتباه المتعلم على الجزء المرغوب في الصورة *localize the interesting moving patterns*.
- معالجة طبقة الصورة الثابتة بعمل قناع *mask* لتصفية العناصر المتحركة بالصورة، ثم قناع آخر لضبط وتعديل الصورة.

- **مزايا الصور بتقنية السينما جراف**:

تتمتع الصور بتقنية السينما جراف بالعديد من المزايا منها ما يلى: (Yeh, , & Li, 2012). (Bai, Agarwala, Agrawala, & Ramamoorthi, 2013)؛ (Yeh, M. C2016)؛

- قدرتها العالية على تسليط الضوء على كائن أو عنصر معين بطريقة أكثر إبداعا وفاعلية بالمقارنة مع الوسائل التقليدية الأخرى مثل الصور الثابتة وأشرطة الفيديو.
- قدرتها العالية على لفت الانتباه إلى الأحداث المهمة والمراد توصليها من خلال الصورة.

- أبراز المفاهيم المهمة المراد التركيز عليها فى الصورة بحيث يركز الطفل على المفهوم المراد إيصاله له من خلال تحريكه فقط بالصورة وبالتالى لايتشتت انتباه.
- تقدم السينما جراف تطبيقات جذابة، كإنشاء المشاهد الحيوية للألعاب والبيئات التفاعلية.
- قدرتها الفعالة بشكل خاص فى التعامل مع الصور الشخصية؛ لأنها تلتقط الفروق الدقيقة في تعابير الوجه وحركاته والتي ينبغي الحفاظ عليها.
- سهولة خلق لحظات تفاعلية متنوعة لا يمكن تمثيلها مع الصور الثابتة.
- تتميز بصغر حجم ملفاتها مقارنة بحجم ملفات الفيديو، ولذلك فهى تستخدم بكثرة فى المشاركة من خلال وسائل التواصل الاجتماعى المختلفة، ويمكن استخدامها فى مواقع الانترنت المختلفة بسهولة .
- أداة قوية وجذابة لكسب اهتمام جمهور واسع من الذين يتعاملون مع وسائل الاعلام الاجتماعية.
- تضيف بريقًا وشعورًا بالسينمائية إلى الصور والتركيز على التفاصيل المهمة بها مما يضيف حياه إليها.
- لاتحتاج إلى تطبيقات أوبرامج اضافية ***plugins*** على جهاز المستخدم أو أكواد معينة لتشغيلها كما فى حالة ملفات الفيديو.
- تساعد على استدعاء الذاكرة العاطفية والمشاعر المرتبطة بالحدث فى الصورة.
- يمكن استخدامها لإضافة تلميحات بصرية للمتعلم من خلال التركيز على جزء معين من الصورة.

وقد استفاد البحث الحالى من هذه المميزات التى تتمتع بها الصور بتقنية السينما جراف فى تعليم وتوصيل مفاهيم التربية البدنية والصحية لطفل الروضة، وكذلك تنمية الإدراك البصرى لديه، حيث يتم تحديد محتوى الأجزاء الثابتة في الصورة واختيار الجزء المتحرك ونمط الحركة المناسب بحيث يتم التركيز على الجزء المرتبطة بالمفهوم المراد ايصاله للطفل ، ومن ثَمَ لايظهر بالصورة سوي حركة الأشياء التى تمثل الأجزاء المطلوبه.

- **الأسس النظرية لتقنية السينما جراف**:

توجد نظريات عديدة للتعلم من العروض البصرية يمكن تصنيفها فى ثلاثة أنواع رئيسية تتناول عمليات الاحساس البصرى والإدراك والتعرف البصرى والمعالجة البصرية فى الذاكرة (محمد خميس،٢٠١٥، ٥٣٣)

ومن أهم النظريات التى تقوم عليها تقنية السينما جراف؛ باعتبارها وسيطًا يجمع بين الصور الثابتة والفيديو، نظرية الجشطالت، ونظرية معالجة المعلومات، ونظرية الترميز الثنائى، ونظرية الترميز الأُحادى.

• **نظرية الجشطالت**:Gestalt Theory

الجشطالت مصطلح ألماني يعني الشكل، ويؤمن أصحاب هذه النظرية أن السلوك يمكن أن يفسر من خلال وحدات كلية متكاملة، وان التفاعل الحي بين الفرد وبيئته تؤدي الى الوصول الى حل المشكلة وذلك عن طريق تنظيم المجال الادراكي، والذي يعني أن الكل أكبر من مجموعة الأجزاء وأن الكل سابق عن الجزء، والاستبصار هو إدراك العلاقة التي تؤدي إلى الحل بطريقة فجائية. (فاروق عثمان، ٨٩،٢٠١٠)

وهناك بعض المبادئ التي تنظم عملية التعلم عند أصحاب مدرسة الجشطالت منها مايلي: (عبد الرحمن العيسوى،٣٠،٢٠٠٣: ٣٢)

- إن الإدراك الكلى سابق على الإدراك الجزئى، فالفرد عندما يدرك شيئًا معينًا يخرج أولا بانطباع عام وكلى ثم يأخذ تدريجيا فى إدراك التفاصيل.
- يتم التعلم عن طريق التمييز بين عناصر الموقف فالإنسان يدريك العناصر المكونة للموقف على أنها ذات استقلال خاص وفى نفس الوقت لها عَلاقة بغيرها من العناصر الأُخرى الموجودة معها فى الموقف، فالتعلم كإدراك يسير من الكليات المبهمة إلى الجزئيات المفصلة الدقيقة.
- إعادة تصميم أجزاء المجال فى كل جديد فبعد أن يتم تحليل الموقف وإدراك أجزائه وإدراك علاقة كل بالآخر، فإن الإنسان يسعى إلى صياغة هذه الأجزاء فى كليات جديدة، وفى هذا النوع من التعلم يكون الفرد كلا جديدا وذلك لحل المشكلة التى تواجهه وذلك عن طريق وضع تنظيم جديد للاجزاء التى أدركها.
- التعميم، ويكون عندما يستخدم الفرد أحد الموضوعات التى سبق له أن استخدمها فى مواقف جديدة تختلف عن المواقف الأولى التى استخدمها فيها.

وقد تم تطبيق مبادئ هذه النظرية من خلال الاهتمام بإدراك المعنى والفهم للطفل، وتحويل تعلم المفاهيم إلى تعلم فعال؛ من خلال استبصار الموقف الذى يقدم فيه المفهوم بما فيه من عناصر وعلاقات، وما يتضمنه من معنى من خلال الصور المستخدمة بتقنية السينما جراف.

• **نظرية الترميز الثنائى**:Dual Coding Theory

تفترض نظرية الترميز الثنائيCoding Theory وجود نُظُمًا لترميز أو تمثيل وتجهيز المعلومات تعرف باسم نظم التمثيل الرمزية وهي متخصصة في التعامل مع المعلومات سواء كانت هذه المعلومات إدراكية أو وجدانية أو سلوكية، وتشير نظرية الترميز الثنائي أن الذاكرة تنقسم إلى نوعين: أحدهما لتمثيل المعلومات اللغوية، والآخر لتمثيل المعلومات غير اللفظية. أو بمعنى آخر أن للإنسان ذاكرتين إحداهما بصرية، والأخرى لفظية ، ويؤدى ترميز المعلومات في

الذاكرتين إلى تذكرها بصوره أفضل من ترميزها بإحدى الذاكرتين. (Clark, &Paivio, 1991)

وتشير نظرية الترميز الثنائى إلى أن ذاكرتى الصور والكلمات تنشط بعضها البعض بطريقة مختلفة ، وأن الأفضلية دائما للصورة فى الذاكرة، ومن التطبيقات التربوية لهذه النظرية ما يلى(محمد خميس،٢٠١٥ ،٥٤٠)

- إن المواد البصرية تُسهم فى فاعلية التعليم، عن طريق تمكين المتعلمين من تخزين نفس المواد فى شكلين من التمثيلات اللغوية والبصرية، وعندما تقدم المعلومات اللفظية والبصرية بشكل متجاور فى المكان والزمان فإنها تُمَكن المتعلمين من تكوين ترابطات بينها أثناء عملية الترميز، وهذا يؤدى إلى زيادة عدد المسارات التى يسلكها المتعلم لاسترجاع المعلومات؛ لأن المثيرات اللفظية ربما تنشط التمثيلات البصرية لذلك فإن تضمين الصور والرسوم فى المواد التعليمية يدعم استبقاء هذه المواد ؛ لانها تزود المتعلم بطريقتين لتذكر المعلومات.
- احتمال تذكر المتعلمين للمعلومات الملموسة بشكل أفضل من المجردة؛ لأن المعلومات الملموسة تستدعى الصور العقلية لذلك يجب تقديم المعلومات بالشكلين اللغوى والبصرى.

لذلك يعتمد تصميم الكتاب الإلكترونى المصور على المبادئ والأسس التى تقوم عليها نظرية الترميز الثنائى من خلال اعتماد تقديم المحتوى بالكتاب على الصور بتقنية السينما جراف مما يساعد الطفل على استرجاع المعلومات، ويدعم استبقاء المفاهيم المقدمة.

- **نظرية الترميز الافتراضى الأُحادى**: Signle Propositional Coding

ترى هذه النظرية أن كل المعلومات يمكن أن تخزن بشكل متساوى فى ذاكرة الأمد الطويل فى شكل معانى أو لفظى على هيئة شبكة افتراضية، كل شئ فيها متساوى من حيث الترميز ولكن الأشياء البسيطة أفضل فى الترميز من المعقدة، كما ترى أن المعلومات البصرية الآتية من البيئة تتحول إلى افتراضات ثم تنتقل إلى ذاكرة الأمد الطويل وعند الاسترجاع تقوم افتراضات المعانى بتحويل هذه المعانى من ذاكرة الامد الطويل إلى معلومات بصرية بما يشبه عمل المحول التناظرى/الرقمى الذى يحول المعلومات التناظرية إلى رقمية وبالعكس. (محمد خميس،٢٠١٥ ،٥٤١)

- **نظرية معالجة المعلومات** : Information Processing Theory

تهتم نظرية معالجة المعلومات بتوضيح الخطوات التي يسلكها الأفراد في جمع المعلومات وتنظيمها وتذكرها، وتستند وجهة نظر معالجة المعلومات على ثلاثة افتراضات أساسية، وهي: أن معالجة المعلومات تتم من خلال خطوات أو

مراحل، وتوجد حدود لكمية المعلومات التي يستطيع الإنسان معالجتها وتعلمها؛ فالإنسان لا يستطع أن يعالج إلا كمية محدودة من المعلومات في آن واحد، ونظام المعالجة الإنساني نظام تفاعلي ينظر إلى التعلم باعتباره عملية نشطة يبحث فيها المتعلم عن المعرفة ويستخلص منها ما يراه مناسبًا، كما يرى أن المعرفة السابقة والمهارات المعرفية تؤثر في عملية التعلم (Baddeley, 1997, McEliece, 2002) . ويعتمد الكتاب الإلكترونى على مبادئ هذه النظرية، وتم مراعاة ذلك عند تصميم وإنتاج الكتاب، حيث تم ربط ما يتعلمه الطفل بخبراته السابقة وبواقعه، مع تقديم المعلومات الجديدة من خلال خبرات حسية يدركها الطفل، واستخدام الصور والتى تكون أفضل بكثير فى تمثيل المعلومات كما أنها تساعد على الاحتفاظ بالمعلومات فى الذاكرة قصيرة المدى، وكذلك استخدام الصور والأشكال البصرية لتوضيح المفاهيم وخاصة المجردة مما يُسَهل إدراك المعلومات والاحتفاظ بها فى الذاكرة طويلة المدى، وتم الاستعانة بالأصوات فى تقديم بعض المعلومات.

- **فرض البرهان البصرى** Visual Argument Hypothesis

يركز هذا الفرض على عمليات الإدراك والتفسير التى يستخدمها المتعلم عند استخراج المعانى من التمثيلات المصورة، ويرى أن التمثيلات التصويرية الرمزية يمكن معالجتها بشكل أكثر فاعلية من النصوص؛ لأنها تعتمد فى إدراكها ومعالجتها على الخصائص المكانية وتحتاج جهد عقلى أقل، وبالتالى يمكنها توصيل المحتوى بشكل أفضل حيث تدعم العمليات المعرفية فى المهمات المعقدة كما انها تساعد الذاكرة حيث تمكن المشاهدين من الوصول إلى المعلومات دون الاحتفاظ بها فى الذاكرة الشغالة وتوجه النشاط المعرفى. (محمد خميس،٢٠١٥، ٥٤٢)

لذلك يعتمد الكتاب الإلكترونى المصور على الصور بشكل اساسى لتقديم مفاهيم التربية البدنية والصحية؛ لأن ذلك يساعد على توصيل المفاهيم بشكل أفضل ويسهل إدراكها ومعالجتها لدى الطفل.

- **ثانيا: مفاهيم التربية البدنية والصحية بمرحلة رياض الأطفال:**

تعتبر مرحلة الطفولة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، نظراً لما يكون لديه في هذه المرحلة من قابلية شديدة للتأثر بما يحيط به من عوامل مختلفة، تؤثر على نموه بشكل عام، كما تؤثر على ما لديه من خصائص، ومواهب وقدرات بشكل خاص؛ مما يكون له أبعد الأثر في تكوين شخصيته المستقبلية (محمد عدس، ٢٠٠١ ، ٢٥) . ولأهمية هذه المرحلة أكد المُرَبُون على ضرورة العناية بها، وعلى ضرورة توفير بيئة ملائمة وسوية للطفل، تُسهِم في تنشيط قدراته، وتحفيز مواهبه، وتنميها إلى أقصى حد ممكن.

• **مفاهيم التربية الفنية والصحية لطفل رياض الأطفال**:

تعتبر التربية البدنية والصحية من أهم ما يمكن إكسابه للطفل في هذه المرحلة والتي يتسع خلالها نطاق اهتماماته وخبراته ولذلك فمن الضروري الاهتمام بغرس مفاهيم التربية البدنية والصحية في نفس الطفل بصورة غير مباشرة من خلال القدوة والتشجيع المستمر وتقديم المواقف السلوكية، خاصة مع زيادة الاهتمام على المستوى القومى بصحة الأطفال وتغذيتهم بطريقة صحية وسليمة.

وتقدم التربية البدنية والصحية بكتاب"حقى ألعب واتعلم وابتكر" الذى تقدمه وزارة التربية والتعليم من خلال عدد من الموضوعات وهى :الوجبة الغذائية المتكاملة، الحفاظ على النظافة الشخصية للطفل والبيئة النظيفة وغير النظيفة، ومصادر الخطر والكوارث، والإسعافات الأَوَلية البسيطة.

ويأتى تقديم هذه الموضوعات للطفل فى هذه المرحلة؛ لأن من حاجات النمو الجسمي والحركي التي يكون الطفل بحاجة إلى إشباعها في هذه المرحلة حاجته إلى الغذاء الصحي والهواء النقي وتنظيم الإخراج، كما أن الأطفال بحاجة إلى الفحص الطبي المستمر وإلى تدريبهم على النظافة، إضافة إلى إتاحة الفرصة الكافية لهم للعب والحركة بحرية وانطلاق(محمد جاسم ، ٢٠٠٤، ١٤).

كما يحتاج الطفل إلى حمايته من الحوادث التي يتعرض لها كثيرا بحكم ميله الشديد إلى الحركة واللعب، ويمكن تحقيق ذلك بتوفير بيئة آمنه للأطفال وتعليمهم قواعد السلامة وكيفية حماية أنفسهم من خلال الأساليب المناسبة لسنهم (هدى الناشف، ٢٠٠٥، ٦٩)

ولذلك يكون تقديم موضوع التربية البدنية والصحية من الموضوعات المهمة لطفل هذه المرحلة ويساعد على تلبية احتياجات الطفل واهتماماته فى هذه المرحلة .

• **خصائص الطفل فى مرحلة رياض الأطفال**:

ينظر بياجيه للطفل باعتباره كائنا نشيطا يحاول إضافة المزيد لبنائه المعرفى عن طريق خبراته فى العالم المحيط به، وأن إضافة هذه الخبرات إلى بنائه إنما تُعَدل من طرق تعامله مع من حوله، وتساعد الطفل فى اعطائه تفسيرا للمعلومات الجديدة التى يتعرض لها.(محمد شلبى،٢٠٠١، ١٧)

وطفل الروضة أو طفل ما قبل المدرسة هو الطفل الذي يمر بالمرحلة العمرية من سن ثلاث إلى ست سنوات، ويطلق على هذه المرحلة العمرية عددًا من المسميات، منها مرحلة ما قبل المدرسة، ومرحلة الطفولة المبكرة، ومرحلة اللعب، ولهذه المرحلة خصائص نمو خاصة بها، ويمكن إيجازها فيما يلي:

• **النمو الجسمي والحركي:**

يزداد نمو أجهزة جسم طفل الروضة بصورة أبطأ من معدل النمو السريع في المرحلة السابقة، ويشهد النمو الجسمي في هذه المرحلة تغيرات في نسب أجزاء الجسم، فالعظام والعضلات تنمو بقدر أكبر، ويستمر النمو في منطقة الجذع والأطراف ويصبح مظهر الطفل أكثر خطية وأقل استدارة، وحين يصل الطفل إلى العام السادس تكون نسبة أجزاء الجسم أقرب إلى نسب جسم الشخص الكبير، وتستمر الأسنان اللبنية حتى سن السادسة أو السابعة حين تستبدل بالأسنان الدائمة. أما بالنسبة للنمو الحركي فإن الطفل في هذه المرحلة يستطيع أن يجري ويقفز بسهولة ودقة، كما أنه يستطيع بناء المكعبات، وتدريجيا يكتسب القدرة على الاتزان وتزداد مهارات عضلاته الصغرى. إلا أن نوع المهارات الحركية التي يكتسبها الطفل في هذه المرحلة يعتمد بشكل كبير على مستوى نضجه واستعداده، وعلى المثيرات والفرص التي يتعرض لها والتي تتيح له تمرين عضلاته وتكرار الحركات وإتقانها (أمال صادق وفؤاد أبو حطب، ١٩٩٠، ٢٩٢: ٢٩٤)

• **النمو الاجتماعي:**

يتسم النمو الاجتماعي في هذه المرحلة باتساع عالم الطفل وزيادة وعيه بالأشخاص والأشياء، حيث يقل تعلق الطفل بوالديه تدريجيا ويحل محله عَلاقات يكونها الطفل مع أطفال خارج نطاق الأسرة. ويمكن أن توصف المرحلة العمرية من ٣ -٦ سنوات بأنها هي المرحلة الحرجة في عملية التطبيع الاجتماعي للطفل، حيث تتوقف نوعية السلوك الاجتماعي الذي ينمو لدى الطفل في هذه الفترة إلى حد كبير على الظروف البيئية المحيطة به.(أمال صادق وفؤاد أبو حطب، ١٩٩٠، ٣٠٨)

• **النمو الانفعالي:**

ينمو السلوك الانفعالي لدى الطفل تدريجياً في مرحلة ما قبل المدرسة، ويزداد تمايز الاستجابات الانفعالية، كما تزداد الاستجابات الانفعالية اللفظية لتحل تدريجياً محل الاستجابة الانفعالية الجسمية(حنان العناني وآخرون، ٢٠٠٣، ص١٩٩).

وتظهر انفعالات الطفل في هذه المرحلة تمركزه حول الذات مثل الخجل، والشعور بالنقص، والشعور بالذنب، والشعور بالثقة في النفس، ومن أكثر الانفعالات التي يمر بها الأطفال في هذه المرحلة الخوف والغضب والغيرة (ايناس خليفة، ٢٠٠٣ ، ٩٤).

• **النمو العقلي المعرفي:**

من أهم الخصائص التى يتميزبها تفكير الطفل في هذه المرحلة خاصية(التفكير الحدسي) والتي تعني أن فهم الطفل للمفاهيم في هذه المرحلة

يكون مرتكزا على ما يراه الطفل وليس على المنطق وفي الغالب فإن فهم الطفل لأي مفهوم أو موقف يكون مركزًا على جانب حسي واحد من ذلك المفهوم أو الموقف. (يوسف قطامي، ١٩٩٠ ، ٥٧)

وتتميز هذه المرحلة أيضا بظاهرة الثبات وتشير إلى حدوث تغيرات ظاهرية على الاشياء أو المواقف مما يجعل الطفل عاجزًا عن فهم أن الصفات المعينة التى تصف الشئ تظل كما هى بدون تغيير.(محمد شلبى،٢٠٠١، ٤٢)

ومن مظاهر النمو العقلي الأخرى في هذه المرحلة ازدياد قدرة الطفل تدريجيا على فهم الكثير من المعلومات البسيطة والتي تقع داخل نطاق اهتماماته، وتزداد تدريجيًا قدرة الطفل على التذكر المباشر، كما يملك الطفل في هذه المرحلة خيالًا واسعًا (خليل الكسواني وآخرون، ٢٠٠٣ ،٢١) ومن أهم حاجات الطفل العقلية الحاجة إلى الاكتشاف والاستطلاع وتنمية الخيال والإبداع، وذلك يتحقق بتهيئة المواقف التربوية وتهيئة البيئة بالإمكانيات والوسائل التي تثير اهتمام الطفل فيتفاعل معها حتى يحدث الاكتشاف.

- **النمو اللغوي**:

يتصف النمو اللغوي في هذه المرحلة بالنمو السريع وبالازدياد المستمر في المفردات، حيث تتزايد المفردات التي يستخدمها الطفل كل عام، وكلما تقدم الطفل في العمر تصبح الجملة التي يلفظها أطول وأكثر تعقيداً، وابتداءً من سن الثلاث سنوات يبدأ الطفل في استخدام الجمل المركبة، والتي تتضمن استخدام حروف الجر والضمائر وأدوات النفي وأدوات الاستفهام، وتستمر المفردات وتراكيب الكلام في الازدياد والتنوع والعمق. (محمد القضاة ؛ محمد الترتوري، ٢٠٠٦ ، ٥٥)

وهناك عدة عوامل تؤثر بشكل كبير في نمو الطفل اللغوي وقدرته على الكلام إضافة إلى النمو الفسيولوجي، ومن هذه العوامل توافر الفرص للطفل لاستعمال اللغة والتدرب عليها واكتساب مهاراتها، مثل إتاحة الفرصة له ليتكلم ويعبر عن أفكاره بحرية، وكذلك الحالة الاجتماعية للأسرة حيث أظهرت بعض الدراسات تفوق الأطفال في قدراتهم اللغوية إذا كانوا من وسط اجتماعي ومادي مرتفع أكثر ممن هم دونهم اجتماعيًا وماديًا (محمد عدس، ٢٠٠١،٤٤)

وقد تم مراعاة خصائص هذه المرحلة عند تصميم وإنتاج الكتاب الإلكترونى المصور بتقنية السينما جراف.

- **ثالثا:العلاقة بين الإدراك البصرى والكتاب الإلكتروني المصور بتقنية السينما جراف**.

مما لاشك فيه ان حاسة البصر تعد من أهم أدوات التعلم بالنسبة للإنسان، وقد أوضحت الدراسات أن ما يتراوح بين ٧٠٪ -٨٠٪ من المعلومات تصل إلى المخ

عن طريق البصر، وعلى الرغم من أن الحواس السمعية والحركية معقدة ومتكاملة مع المعالجة البصرية إلا أن الشكل السائد والمتطلب المسيطر هو الإدراك البصرى.(Bromley,2001,63)

- **ماهية الإدراك البصرى**:

يعد الإدراك البصرى قدرة مهمة لإدراك الأشياء المرئية وتنظيمها فى عقل الإنسان، ويرتبط الإدراك البصرى بعملية الملاحظة التى تعد الخطوة الاساسية فى اكتساب المعرفة، حيث يقوم الفرد باستقبال المثيرات والمعلومات وتفسيرها، وتنظيمها وتصنيفها ومعالجتها في صور يمكن فهمها، واستخدامها في كليات ذات معنى لزيادة وعيه بما يحيط به.

وهناك تعريفات عديدة للإدراك البصرى منها مايلى:

يعرف فتحى الزيات(١٩٩٨) الإدراك البصري بأنه "عملية تأويل و تفسير المثيرات البصرية وإعطاء المعاني والدلالات وتحويل المثير من صورته الخام إلى جشطلت ويلعب دورًا مهمًا في التعلم المدرسي وبصفة خاصة في القراءة"

ويعرف هشام الخولى(٢٠٠٢) الإدراك البصري بأنه" طريقة الفرد في التعامل مع عالم المحسوسات بطريقة بصرية ". كما يعرف شاهين رسلان(٢٠١٠) الإدراك البصرى بأنه"عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية وإعطائها المعانى والدلالات وتحويل المثير البصرى من صورته الخام إلى جشطلت الإدراك الذى يختلف فى معناه ومحتواه عن العناصر الداخلة فيه ".

ويعرف محمد خميس(٢٠١٥، ٥٣٣) الإدراك البصرى بأنه"عملية الانتباه الانتقائى للمثيرات البصرية وترميزها وتفسيرها وتكوين المعانى.

- **مراحل الإدراك البصرى**:

يمر الإدراك البصرى بمجموعة من المراحل تبدأ باستقبال المثير، ثم تحويل ونقل المثير البصرى إلى مراكز إدراك ومعالجة المعلومات البصرية بالمخ، ثم تحليل وإدراك المثير البصرى وهذه المرحلة مهمة فى تكوين البناء المعرفى والمعلوماتى للفرد وفى تلك المرحلة يقوم الفرد بفهم المعلومات البصرية والأشكال المعروضة أمامه ليعطى لها معنى ذا دلالة محددة، ويستخدم الفرد تلك المعلومات فى الموقف الحالى أو فى المستقبل بعد تخزينها فى الذاكرة البصرية واسترجاعها بهدف استخدامها مرة أُخرى.(شاهين رسلان، ٢٠١٠، ٨٦)

ويتأثر الإدراك بعدد من العوامل التى ترتبط بطبيعة المثيرات الحسية التى يتعامل معها الفرد فى بيئته وعدد آخر من العوامل الخاصة بالفرد المدرك نفسه، ومجموعة العوامل الخارجية والذاتية لاتعمل منفصلة عن بعضها البعض؛ لانها تؤلف معًا نظامًا متكاملا يحكم عملية الإدراك ويوجهها بطريقة معينة.(عدنان العتوم، ٢٠٠٤، ١٠٢)

أولا: العوامل الخارجية: وترتبط بخصائص المثيرات البيئية من شكل وحجم ولون وحركة وشدة وتشمل الخصائص المادية والنفسية للمثير التى تؤثر فى ماهية الإدراك ومن هذه العوامل الصورة والخلفية، وقانون التشابه، وقانون التقارب، وقانون الاستمرار، وقانون الإغلاق.

ثانيا: العوامل الذاتية: وهى مجموعة من العوامل الخاصة بالفرد المدرك والتى تنعكس على مدى فاعليته وموضوعيته خلال الإدراك وهذه العوامل هى :درجة الخبرة والألفة مع المثيرات، والحاجات الفسيولوجية والنفسية، التهيؤ العقلى والتوقعات، والحالة المزاجية والانفعالية للفرد.

- **مهارات الإدراك البصرى**:

هناك مهارات بصرية يمكن تنميتها لدى طفل الروضة وهذه المهارات هى المهارات الفرعية للإدراك البصرى وهى : مهارة التمييز البصرى، والإغلاق البصرى، والتمييزبين الشكل والأرضية، وإدراك العلاقات المكانية ، والذاكرة البصرية. (فتحى الزيات،١٩٩٨)

- **التمييز البصرى**:

يشير التمييز البصرى إلى القدرة على التمييز بين الأشكال، وإدراك أوجه الشبة وأوجه الاختلاف بينها من حيث اللون والشكل والحجم والنمط والنوع...الخ، وهذه القدرة ضرورية لتعلم الطفل القراءة والكتابة والرياضيات والرسم.(محمد حسب الله،٢٠٠١، ١٢٦)

والقدرة على التمييز البصرى لدى الأطفال تعتمد على استغلالهم للحواس الحسية البصرية فى جمع وتحليل المعلومات وتفسيرها اثناء فحصهم واستكشافهم للأشياء المحيطة والتى تكون غالبا من الأشياء المألوفة بالنسبة لديهم.(منال الهنيدى،٦٤،٢٠٠٥)

- **الذاكرة البصرية**:

هى القدرة على استدعاء الصور البصرية بعد فترة زمنية من الوقت، وهذه العملية مهمة فى معرفة واستدعاءالحروف الهجائية والإعداد والمفردات المطبوعة، وفى مهارات اللغة المكتوبة والتهجى، فالذاكرة هى التى تساعد فى عملية التعلم. .(Ungerleider, Courtney, & Haxby, 1998)

- **التمييز بين الشكل والأرضية**:

وتشير إلى أنه كلما زاد التناقض بين الشكل والأرضية يسهل على الطفل تمييز الشكل والتعرف عليه، وبالتالى يسهل على الطفل إدراك الأشكال المتباينة قبل المتقاربة أو المتشابهة.(شاهين رسلان، ٢٠١٠، ٨٨)

• **إدراك العلاقات المكانية**:

وتشير إلى قدرة الطفل على تمييز الأشياء المحيطة به، والتى تظهر فى كيفية الانتقال من مكان إلى آخر، وكيفية إدراك مواضيع الأشياء فى علاقتها بنفسها وعلاقتها بالأشياء الأخرى.(انتصار يونس،٢٠٠٥، ٢٥)

• **الإغلاق البصرى**:

هو القدرة على التعرف على الصيغة الكلية لشئ ما من خلال صيغة جزئية له أو معرفة الكل حين يفقد جزء أو أكثر منه.(فتحى الزيات،٢٠٠٧، ١٠٥)

ويتضح مما سبق أن الإدراك البصرى يلعب دورًا هامًا فى السنوات الأولى من حياة الطفل، فالإدراك الحسى عامة يتطور حتى يصل إلى مرحلة تكوين المفاهيم العقلية التى تساعد الطفل فيما بعد على عملية التفكير،كما يلعب الإدراك البصرى دورًا بالغ الأهمية فى عملية تعلم الطفل.

ونظرًا لاهمية مهارات الادراك البصرى للطفل فقد تناولته العديد من الدراسات والبحوث ومنها دراسة داونز وجنكينز (Downs, , & Jenkins, 2001) التى هدفت إلى تعرف أثر كل من نوع الحركة وتعقيد الصور، والوان الصور على تفسير الأطفال لمدلولات الحركة داخل الصور، وتحديد ما إذا كان هناك اختلافات بين أطفال مرحلة رياض الأطفال وأطفال المرحلة الأبتدائية على تفسير مدلولات الحركة داخل الصور، وقد توصلت الدراسة إلى أن الرسوم الملونة قد سميت أسرع من الرسوم الأبيض والأسود لكل الاعمار، كما ان اطفال الروضة فسروا الحركة عند تناول الصور لموضوعات ترتبط ببيئتهم الحقيقية، وان صور الرسوم الأأثر تجريدًا هى التى تكون أصعب فى التعرف عليها بالنسبة لأطفال الروضة.

ودراسة مرفت يمنى (٢٠٠٥) والتى هدفت الى معرفة مدى فاعلية برنامج لتنمية الادراك السمعى والبصري في اكتساب الاستعداد للقراءة في اللغة الإنجليزية لأطفال ما قبل المدرسة، وتوصلت الدراسة إلى تفوق الأطفال الذين تعرضوا للبرنامج على مقياس الاستعداد للقراءة اللغة الإنجليزية لصالح القياس البعدي .

أما دراسة على ريان(٢٠١٣) فقد هدفت إلى تنمية مهارتى الوعى الصوتى والادراك البصرى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة، وتنمية تلك المهارات لديهم من خلال برنامج للتدخل المبكر، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج التدخل المبكر المستخدم فى الدراسة الحالية فى تنمية مهارتى الوعى الصوتى والإدراك البصرى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة.

ودراسة نجلاء على (٢٠١٤) التى هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي قائمة على توظيف الأنشطة المصورة المتضمنة فى مجلات الأطفال لتنمية مهارات الإدراك البصرى لدى طفل الروضة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج فى تنمية الإدراك البصرى لدى الأطفال

وفى نفس السياق جاءت دراسة كامران ناريمان (٢٠١٥) التى هدفت إلى الكشف عن تأثير منهج الألعاب الحس حركية في تنمية بعض عناصر الذكاء الحركي ومهارات الإدراك البصري لدى أطفال ما قبل المدرسةٍ، وتوصلت الدراسة إلى أن منهج الألعاب الحس - الحركية قد حقق تفوقاً في عناصر الذكاء الحركي ومقياس نمومهارات الإدراك البصري لدى أطفال المجموعة التجريبية، وكذلك تفوق أطفال المجموعة التجريبية على أطفال المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في اختبارات بعض عناصر الذكاء الحركي ونمو مهارات الإدراك البصري .

- **الأسس النظرية للإدراك البصرى**:

هناك نظريات تفسر إكتساب الطفل المهارات الإدراكية البصرية ومن هذه النظريات مايلى:

- **نظرية الجشطالت(التعلم بالاستبصار)**:

تقدم نظرية الجشطالت مبادئ وقوانين عديدة لعملية الإدراك، والتعرف البصرى يتضمن كل العمليات العقلية الخاصة بالإدراك البصرى، حيث أكد علماء الجشطالت أن إدراك الأشياء أو الموضوعات الخارجية يظهر من خلال الصورة الكلية التي يدرك بها الفرد هذه الأشياء؛ فالشخص ينتبه للشيء المدرك كوحدة واحدة وهذه ما تسمى بالصورة الكلية أو الشكل أو الصيغة، (أحمد أبو اسعد، ٢٠٠٩)

- **النظرية المعرفية** :

ووفقا لهذه النظرية فإن الطفل ينتقل من التمركز حول الذات إلى مرحلة التواصل الاجتماعي من خلال التفاعل مع الأقران ومع البيئة الاجتماعية من حوله، وتعتبر المثيرات الحسية بداية الاتصال، وهذه الاستثارات الحسية تتكامل ليبدأ بعد ذلك الإدراك، وعلى ضوء هذه النظرية فإن الطفل يتعلم بعض المهارات البصرية كي يعبر عن تعلمه نتيجة استكشاف البيئة والخبرات التي يشاهدها الطفل في حياته اليومية، وفي علاقاته مع الآخرين.(كريمان بدير،١٧١،٢٠٠٤)

- **الاستعداد للتعلم عند برونر**:

يعتمد الطفل في تعلم ما هو موجود حوله في البيئة على الصور والتآزر البصري الحركي في تعلم الخبرات، ويرى برونر أن الاستعداد للتعلم يتحدد

بالمرحلة التي يمر بها الطفل، ويتكون الإدراك البصري للأطفال الصغار حتى في سن الحضانة ليس فقط معرفة تفاصيل الأشكال والألوان، ولكن أيضا عناصر أخرى مثل التوجيه المكاني، والتعرف على الأماكن، وإدراك الأشكال، والذاكرة البصرية، والتمييز البصري.(Erhardt, & Duckman, 2005)

- **علاقة الإدراك البصرى بالكتاب الإلكترونى المصور بتقنية السينما جراف**:

الإدراك البصرى ليس عملية فسيولوجية لرؤية المثيرات البصرية، فهو لايتضمن آليات الإحساس بالرؤية، بل يتضمن عمليات تركيز وترميز المعلومات فى الذاكرة، وهذه العمليات الإدراكية تبدأ بعد استقبال المعلومات البصرية عن طريق العين ووصولها إلى المخ.(محمد خميس، ٢٠١٥، ٥٣٣)

وهناك عوامل يتأثر بها نمو الإدراك عند الأطفال ومنها: البحث عن الصور البصرية والاحتفاظ بها، وتمييز الصورالبصرية وتحديد معلمها ورسومها، وتفسير الصور وفهم معناها. (شاهين رسلان،٢٠١٠ ،٨٢)

وحتى تتوافر هذه العوامل وبالتالى ينمى الإدراك البصرى لدى الطفل كان لابد من توفير مصدر تعليمى غنى بالمثيرات الحسية المتنوعة للطفل وفق اهتماماته وخصائصه وميوله مثل الكتاب الإلكترونى المصوربتقنية السينما جراف والمصاحب بالصوت، حيث يساعد على إثارة اهتمام الطفل وجذب انتباهه، وبالتالى توسيع أفاق الإدراك والبنية المعرفية للطفل كما يعمل على توفير الدوافع اللازمة لتوجيه الطفل نحو تحقيق الفهم السليم لمحتوى الأنشطة المقدمة من خلال الصور بالكتاب خصوصًا أن الصور بتقنية السينما جراف ذات جودة عالية ووضوح مما يؤدى إلى حدوث إدراك جيد.

كما تمثل الأنشطة والتدريبات الحسية البصرية وسيلة مهمة لتنمية الإدراك البصرى حيث تعمل على الاهتمام بقدرات الطفل وحاجاته وميوله، ومحاولة تنميتها واشباعها بما تتيحه للطفل من فرص يستخدم فيها حواسه وخاصة البصر فى إدراك الأشياء، وهو ما يجعل لهذه الأنشطة أثرا ايجابيا فى بناء المعرفة العلمية لدى الطفل من خلال مصادر المعرفة المتنوعة والتى تمثل المدخلات من عملية التحصيل المعرفى القائم على المدركات البصرية.(نايفة قطامى،١٣٨،٢٠٠١)

ولذلك يقدم الكتاب الإلكترونى المصور تدريبات وأنشطة بصريه للطفل لتنمية مهارات الإدراك البصرى من خلال إعطاء الطفل فرصة كافية لممارسة الفهم والتفسير للمثيرات المختلفة بالكتاب الإلكترونى المصور، إضافة إلى تقديم التغذية الراجعة التى تقدم بعد كل نشاط مصور يقوم به الطفل يساعد على تحقيق الفهم للطفل وينمى لديه الإدراك البصرى، كما يقدم الكتاب العديد

من الخبرات التعليمية لانشطة تعتمد على المثيرات المرئية وتتيح للأطفال المشاركة والتفاعل معها، كما أنها تراعى الفروق الفردية بين الأطفال مما يؤدي في النهاية إلى تنمية مهارة التمييز البصري بين المثيرات البصرية، وتساعد على تنمية مهارات الإدراك البصرى للاطفال.

- **الإجراءات المنهجية للبحث**:

نظرًا لأن البحث الحالي يهدف إلى تصميم وإنتاج كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف لطفل الروضة؛ لذلك يتناول هذا الجزء الاجراءات المنهجية التى تناولتها الباحثة على النحو التالي:

- **أولاً: تحديد معايير تصميم كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف**:

تم إعداد قائمة بمعايير تصميم كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف بإتباع الخطوات التالية:

- **إعداد قائمة مبدئية بالمعايير**:

اعتمدت الباحثة في اشتقاقها لقائمة المعايير على تحليل الأدبيات والدراسات السابقة التى تناولت معايير تصميم الكتب الإلكترونية، ومعايير تصميم الصور بتقنية السينما جراف، ومنها: دراسة ساندهوس وآخرون (Sandhaus, Rabbath, & Boll, 2011) ، ودراسة سارجينت (Sargeant, 2015)، ودراسة شوجر وآخرون (Schugar, Smith, & Schugar, 2013)، ودراسة سيمتس وباص (Smeets, & Bus, 2012)، ودراسة روسكس وآخرون (Roskos, Burstein, & You, 2012) ودراسة ليانج وهوانج (Liang, & Huang, 2014) ، ودراسة نيولاند (Niewland, 2012 ، ودراسة يه ولى(Yeh, & Li, 2012) ، ودراسة بولم وكيورى (Bollom, & Kuray, 2012)، وفى ضوء المصادر السابقة تم التوصل لصورة مبدئية لقائمة المعايير التصميمية للكتاب الإلكتروني المصور بتقنية السينما جراف.

- **التأكد من صدق المعايير**:

للتأكد من صدق المعايير تم عرض القائمة المبدئية على مجموعة من المُحَكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وذلك بهدف ابداء آرائهم للتأكد من صحة الصياغة اللغوية، والدقة العلمية لكل معيار ومؤشراته، وتحديد درجة أهمية هذه المعايير ومؤشراتها، وقد اتفقوا جميعًا على أهمية المعايير التي تم اقترحها، وقد تم القيام بجميع التعديلات المطلوبة، والتى تمثلت في تعديل صياغة بعض العبارات، وحذف المؤشرات المكررة.

- **التوصل إلى الصورة النهائية**:

بعد الانتهاء من التعديلات المطلوبة، تم التوصل إلى قائمة المعايير في صورتها النهائية، ملحق (١)، والتي اشتملت على (١٠) معايير؛ حيث يتكون كل معيار من مجموعة من المؤشرات الدالة عليه، والمعايير هى:

- يكون تصميم غلاف الكتاب الإلكتروني بسيطاً ويناسب المرحلة العمرية للطفل وخصائصه.

- تكون قائمة محتويات الكتاب الإلكتروني بسيطة وواضحة.
- يرتبط محتوى الكتاب بالأهداف التعليمية ويكون بسيطًا وواضحًا.
- تكون الروابط التشعبية لإثراء الإبحار وتسهيل التحرك بين صفحات الكتاب وتتناسب مع خصائص الطفل.
- يكون الشكل الطِباعى للصفحات مميزًا ومحببًا ومناسبًا لخصائص المرحلة العمرية للطفل .
- تتناسب تلميحات التوجيه بالكتاب الإلكتروني مع احتياجات الطفل وخصائصه وتفضيلاته، وتكون دقيقة وواضحة وتعتمد على الصور.
- يعتمد الكتاب على الصور بتقنية السينما جراف بشكل اساسى وتكون مناسبة لخصائص الطفل والمحتوى المراد إكسابه .
- يكون الصوت واضحًا ومفهومًا للطفل ومناسب له.
- يتيح الكتاب التفاعل معه واستخدامه براحة وسهوله وسرعة لإكساب المفاهيم المطلوبة بكفاءة وفاعلية.
- يستهدف التقويم البنائي تعزيز وتدعيم تعلم الطفل.

• **ثانيا: تصميم المعالجة التجريبية:**

قامت الباحثة بتصميم المعالجة التجريبية فى هذا البحث المتمثلة في: كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف لمفاهيم التربية البدنية من كتاب " حقى ألعب واتعلم وابتكر"، وذلك وفقا لمراحل وخطوات نموذج التصميم والتطوير التعليمى لمحمد خميس (٢٠٠٣)، وفيما يلى إجراءات استخدام النموذج.

• **مرحلة الدراسة والتحليل، وتشتمل على الخطوات التالية:**

• **تحليل المشكلة وتقدير الحاجات:**

تتحدد المشكلة أو الحاجة فى تقديم مفاهيم التربية البدنية الصحية والإدراك البصرى بصورة شيقة تجذب انتباه الطفل وتثير اهتمامه وتناسب حاجاته وخصائصه فى هذه المرحلة، وحيث أن استخدام الكمبيوتر فى تعليم الأطفال يحقق المتعة ويعتبر وسيلة محببه لهم؛ لذلك يمكن الاستفادة من استخدام كتاب إلكتروني فى تقديم المفاهيم والخبرات للأطفال فى هذه المرحلة وخاصة إذا كان مصورًا؛ لأن كتب الأطفال فى هذه المرحلة تعتمد على الصور بشكل اساسي، ولكى يكون الكتاب الإلكتروني المصور ذا فائدة ويحقق الأهداف المرجوة لابد أن يقدم نمط الصور به بشكل شيق وجذاب يلفت انتباه الأطفال للجزء المطلوب التركيز علية فى الصورة المقدمة، وبالتالي استخدام كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف قد يحقق هذا الغرض، ومر تحديد المشكلات والحاجات التعليمية، وصياغتها فى شكل أهداف عامة بالخطوات التالية:

- تحديد الأداء المثالى المرغوب، وإعداد قائمة بالأهداف العامة التى ينبغى أن يتمكن منها الأطفال، ملحق رقم (٢).
- مقارنة مستويات الأداء الواقعى الحالى بمستويات الأداء المرغوب التى تم تحديدها فى الخطوة السابقة، وتوصلت الباحثة إلى وجود ضعف لدى الطفل فى استيعاب وتحصيل مفاهيم التربية البدنية والصحية المقدمة لهم، وكذلك مهارات الإدراك البصرى، وذلك بعد الرجوع إلى معلمة الأطفال وسؤالها من خلال المقابلة الشخصية حيث أكدت أن الأطفال يجدون صعوبة فى استيعاب وتحصيل المفاهيم من خلال الأنشطة العادية االمقدمة؛ ولذلك تلجأ المعلمة أحيانا إلى استخدام الصور الثابتة لتعريفهم بهذه المفاهيم. وبذلك تكون الحاجة التعليمية هى تقديم مفاهيم التربية البدنية والصحية للأطفال بصورة تتناسب مع خصائصهم واحتياجاتهم وتراعى اهتماماتهم.
- تحديد طبيعة المشكلة وأسبابها: مما سبق يتضح أن المشكلة تعليمية وترجع أسبابها إلى أن طبيعة الطفل فى هذه المرحلة يحتاج إلى استخدام وسائل تتناسب مع خصائصه واحتياجاته التعليمية حيث يحتاج الأطفال إلى تقديم المفاهيم بصورة شيقة وجذابه تساعدعلى تعليمهم وتثبيت المفاهيم والخبرات لديهم، كذلك طبيعة الكتاب الإلكتروني المصور بتقنية السينما جراف الذي يقدم المفاهيم من خلال صور ذات جودة عالية بتقنية السينما جراف والتى تركز على الجزء أو المفهوم المراد ايصاله بالصورة مع الاحتفاظ بباقى الصورة وكل ماتحتويه من سياق ثابت.
- اقتراح الحلول التعليمية الممكنة والمناسبة للمشكلة: ترى الباحثة أن الحل يتمثل فى تقديم مفاهيم المجال الرابع الخاص بالتربية البدنية والصحية من خلال كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف للأطفال حيث إن تعليم الأطفال يعتمد على الصور كما ان تعليمهم من خلال الكمبيوتر يحقق لهم المتعة ويتناسب مع اهتماماتهم، إضافة إلى أن تقديم الصور بتقنية السينما جراف بصورة يكون ذات جودة عالية مع التركيز على الأجزاء المهمة والمراد ايصالها بالصورة مما لايشتت انتباه الأطفال ويثبت المعلومات لديهم، **لذا فإن تصميم وإنتاج كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف يمكن أن يقدم مفاهيم التربية البدنية والصحية بصورة أفضل للطفل تساعده على اكتساب هذه المفاهيم وتنمية الإدراك البصرى لديه، وهذا ما يسعى اليه البحث الحالى.**

- **تحليل المهمات التعليمية**:

تَمُر عملية تحليل المهمات التعليمية بالخطوات التالية:

- تحديد المهمات التعليمية النهائية: وتتمثل فى الجوانب المعرفية للمجال الرابع من كتاب "حقى ألعب واتعلم وابتكر - تطبيقات تربوية"، وذلك من

خلال المحتوى التعليمى المقدم بالكتاب الإلكتروني المصور بتقنية السينما جراف.

- تفصيل المهمات إلى مهمات رئيسة وممكنة: استخدمت الباحثة المدخل الهرمى من أعلى إلى أسفل، حيث يبدأ من أعلى بالمفاهيم والمهمات العامة، ويندرج لأسفل نحو المهمات الفرعية والتى تشكل الأداء النهائى والمعرفة التى ينبغى أن تكون لدى الطفل بعد الانتهاء من دراسته للكتاب المصور.

- **تحليل خصائص الطلاب وسلوكهم المدخلى**:

المتعلمون هم أطفال المستوى الثاني من مرحلة رياض الأطفال؛ وهم فى مرحلة الطفولة ويتمتعون بنفس الخصائص العقلية والنفسية والاجتماعية والجسمية لهذه المرحلة، كما تم تحليل خصائص الأطفال وفقا لواقع استخدامهم للكمبيوتر حيث يتم استخدام كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف كنموذج يتم معالجة البحث من خلاله ويعتمد تقديمه على الكمبيوتر، وقد تبين أن الأطفال يستخدمون الكمبيوتر فى الروضة، سواء بمفردهم أو بمساعدة المعلمة وإشرافها عليهم، أما سلوكهم المدخلى فهم ليس لديهم فكرة عن المعارف المرتبطة بمحتوى المجال الرابع الخاص بالتربية البدنية والصحية من كتاب "حقى ألعب واتعلم وابتكر".

- **تحليل الموارد والقيود فى البيئة التعليمية**:

يتوافر في بيئة التعليم إمكانيات وتجهيزات يمكن استخدامها لتنفيذ التعلم، وقد قامت الباحثة بإعداد كتاب إلكتروني مصور لمفاهيم التربية البدنية والصحية الخاص بالمجال الرابع من كتاب "حقى ألعب واتعلم وابتكر - تطبيقات تربوية" حيث يوجد معمل حاسب مجهز ويتم الدخول إليه فى بعض الأوقات أثناء اليوم الداسى للأطفال، إضافة إلى أنه يوجد جهاز كمبيوتر فى حجرة الدراسة التى بها الأطفال.

- **اتخاذ القرار النهائى**:

بشأن تصميم وإنتاج كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف؛ حيث يتم تقديم المفاهيم للأطفال بالسينما جراف من خلال الصورة التى تكون ذات جودة عالية وحية ومفعمة بالحيوية وليست فى شكل صور ثابتة مع التركيز على الجزء المهم فى الصورة أو المفهوم المراد ايصاله للطفل وبالتالى يكون تركيز الجزء المتحرك فى الصورة على المفهوم المراد جذب انتباه الطفل له وهذا ما يساعد على إثارة الطفل وبالتالى جذب انتباهه للمفهوم ومن ثم تعليمه له بسهوله.

- **مرحلة التصميم، وتشتمل هذه المرحلة على الخطوات التالية:**
- **تصميم الأهداف السلوكية: وتم فى هذه الخطوة ما يلى:**

- ترجمة خريطة المهمات التعليمية إلى أهداف سلوكيةٍ، فى ضوء الهدف العام للمجال الرابع قامت الباحثة بصياغة الأهداف تبعاً لنموذج *ABCD*، حيث (*A*) المتعلم، و(*B*) السلوك المطلوب، و(*C*) الشروط أو الظروف، و(*D*) الدرجة أو المعيار. وتم تقسيم المجال إلى خمسة موضوعات أساسية، وتم تحليل الأهداف الخاصة بكل موضوع إلى أهداف سلوكية نهائية قابلة للملاحظة والقياس.
- تصنيف الأهداف حسب بلوم: قامت الباحثة بتصنيف الأهداف المعرفية حسب تصنيف بلوم، ملحق رقم (٣).
- إعداد جدول مواصفات الأهداف حسب بلوم: فى ضوء ما سبق قامت الباحثة بإعداد جدول مواصفات الأهداف التعليمية، وسوف يتم عرضه فى الجزء الخاص بإعداد الاختبار التحصيلى.

- **تصميم واختيار أدوات القياس:**

تم تصميم أدوات قياس أثر الكتاب الإلكتروني المصور بتقنية السينما جراف على تحصيل مفاهيم التربية البدنية والصحية لأطفال المستوى الثانى من مرحلة رياض الأطفال، واشتملت على:

- اختبار تحصيلى مصورلمفاهيم التربية البدنية والصحية.
- مقياس نمو مهارات الإدراك البصرى.

- **تصميم استراتيجية تنظيم المحتوى وتحديد إسلوب تتابع عرضه:**

اتبعت الباحثة فى تنظيمٍ عرض المحتوى التتابع المنطقى والهرمى، حيث قامت بترتيب الموضوعات ترتيباً منطقيًا مع مراعاة خصائص الأطفال، وقسمت الباحثة المجال الرابع إلى خمسة موضوعات رئيسة كما يلى:

- الموضوع الأول: الوجبة الغذائية المتكاملة.
- الموضوع الثانى: الحفاظ على النظافة الشخصية.
- الموضوع الثالث: البيئة النظيفة وغير النظيفة.
- الموضوع الرابع: مصادر الخطر والكوارث وكيفية التعامل معها.
- الموضوع الخامس: الإسعافات الأولية البسيطة.

تحديدِ الوقت المطلوب للتعلم: تم تحديد الوقت المطلوب لدراسة كل موضوع حسب الخطة الزمنية للمجال بالأسابيع، وبلغ عدد الأسابيع (٤) اسابيع. ملحق رقم(٤)

- **تحديد طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم:**

تم اختيار استراتيجية الجمع بين العرض والاكتشاف، حيث تم استخدام استراتيجية العرض فى عرض صفحات الكتاب المصور بتقنية السينما جراف للأطفال فى صورة مجموعات صغيرة كل مجموعة تتكون من(٨ إلى١٠) أطفال

وكل مجموعة يتم عرض الكتاب لها من خلال الحاسب اللوحى الخاص بالباحثة أو زميلتها أو الكمبيوتر الخاص بالمعلمة، حيث يتم عرض صفحات الكتاب الإلكترونى المصور وما بها من صور للمفاهيم المرتبطة بكل موضوع مع تعليق صوتى مُوجَه للطفل يخبره بالهدف المرتبط بعرض الصورة، أما التعلم بالاكتشاف فيستخدم فى سؤال المعلمة للأطفال بعض العرض عما تحتويه الصور بصفحات الكتاب وما المستفاد من هذه الصورة والطفل ويقوم بالتعليق على ما قام برؤيته فى الصورة، وهنا تبدء المعلمة بتوضيح ما يتم عرضه بعد سماع ما قام الطفل باكتشافة فى الصورة المعروضة بالكتاب الإلكترونى. أما استراتيجيات التعلم التى تم استخدامها فهى استراتيجية التخطيط والتنظيم الذاتى التى تركز على مساعدة الطفل على السير المنظم فى العملية التعليمية، وحل المشكلات التى تواجه، واستراتيجية توليد الأسئلة الذاتية التى توجه الطفل نحو توليد الأسئلة الذاتية، حيث توجه المعلمة الطفل إلى تحديد هل يقوم بالسلوك الصحيح كما تم عرضه ام لا ؛ ويبدء الأطفال فى توليد الاسئلة الذاتية عن المفاهيم والسلوكيات المقدمة من خلال الكِتاب، وهل يقوم بها ام لا ؛ وكذلك الإجابة عليها سواء كان ذلك فى نمط فَردِى أو جماعى، وهذا يتناسب مع خصائص الأطفال هذه المرحلة.

- **تصميم سيناريو استراتيجيات التفاعلات التعليمية** :

على ضوء طبيعة البحث الحالي تم تحديد طبيعة التفاعلات التعليمية القائمة على تفاعل الطفل مع المحتوى التعليمى والمعلمة وأقرانه، وتم تقديم المحتوى بشكل يلفت انتباه الطفل إلى المفاهيم والسلوكيات المهمة ويساعد على تنميتها لديه من خلال استخدام الصور بتقنية السينما جراف والتى تركز على تحريك الجزء المهم فى الصورة مما يؤدى إلى إثارة الطفل وشد انتباهه إلى الجزء المهم بالصورة حتى يمكنه الربط واستنتاج المفهوم أو السلوك المراد ايصاله له، إضافة إلى استخدام التعليق الصوتى المصاحب للصورة وبعض المؤثرات الصوتية، وذلك فى اطار تفاعلات فردية وتعاونية فى مجموعات صغيرة، حيث يتشارك الأطفال مع بعضهم البعض مناقشة الموضوعات المقدمة من خلال الكتاب والتعليق عليها، كما يتفاعل الأطفال مع المعلمة أو الباحثة التى تقوم بسؤال الأطفال بعرض الكتاب الإلكتروني المصور عما يتضمنه من مفاهيم يتم عرضها من خلال الصور بتقنية السينما جراف، ويتم تعليق الأطفال على العرض وتقوم المعلمة بالرد على استفسارات الأطفال والتأكيد على ما تم تقديمه بصفحات الكتاب، مع إمكانية الرجوع إلى أى جزء يريد الأطفال استرجاعه والاستفسار عنه، أما الأنشطة المتضمنة بالكتاب بعد كل موضوع فيقوم بها الأطفال بشكل فردى أو جماعى، وبالتالى يتفاعل الطفل مع المعلمة ومع أقرانه، كما يتفاعل مع المحتوى التعليمى.

• **تحديد نمط التعليم وأساليبه**:

على ضوء تصميم سيناريو استراتيجيات التفاعلات التعليمية، فقد اعتمد إكساب الأهداف التعليمية على كلٍّ من نمط التعليم فى مجموعات صغيرة من خلال ما يتم عرضه على الأطفال من الكتاب الإلكتروني المصور بتقنية السينما جراف، ثم بعد ذلك يتم مراجعة المفاهيم والسلوكيات المقدمة للأطفال من جانب الباحثة والمعلمة وتوضيح كل ما يتم الاستفسار عنه وتعزيز ما تم تعلمه للأطفال سواء أثناء قيام الأطفال بالأنشطة المتضمنه بالكتاب الإلكتروني أو أثناء مناقشة الأطفال بعد عرض كل موضوع.

• **تصميم استراتيجية التعليم العامة**:

استعان البحث الحالي بمقترحات النموذج المُتَّبع فى تصميم الاستراتيجية العامة للتعليم على النحو التالى: استثارة الدافعية والاستعداد للتعلم من خلال جذب الانتباه للطفل بسؤال تمهيدى، وعرض الأهداف التعليمية لموضوع التعلم بصورة مُبسطة مع ربطها بموضوع التعلم السابق؛ لتحقيق التهيئة المناسبة لبدء التعلم، وذلك فى بداية كل موضوع من موضوعات الكتاب الإلكتروني المصور، ثم يلى ذلك تقديم التعلم الجديد من خلال عرض للمفاهيم والسلوكيات للطفل من خلال الكتاب الإلكتروني المصورحيث يتم عرض كل مفهوم باكثر من صورة من صورالسينما جراف ثم تشجيع مشاركة الأطفال وتنشيط استجاباتهم عن طريق توجيه التعلم وتقديم أساليب التعزيز، والرجع المناسبةٍ للطفل فى هذه المرحلة، ثم قياس الأداء عن طريق الاختبار المحكى، وأخيراً ممارسة التعلم وتطبيقه فى مواقف جديدة من خلال توظيف هذه المفاهيم والسلوكيات فى تعامل الأطفال بالفصل أو المدرسة.

• **توفير مصادر التعليم**:

قامت الباحثة باختيار المصادر والوسائط الإلكترونية بحيث تكون مناسبة لخصائص الأطفال وطبيعة المحتوى التعليمي المراد إكسابه، بحيث تعمل على جذب انتباه الأطفال، وتناسب خصائص الأطفال فى هذه المرحلة، واشتملت الوسائل على النصوص المكتوبة، والصور التى تم معالجتها بتقنية السينما جراف، والصوت، والموسيقى المؤثرات الصوتيه وروعي الربط فيما بينها بشكل متكامل داخل صفحات الكتاب الإلكتروني المصور؛ لتحقيق المهام التعليمية بكفاءة وفاعلية حسب المعايير التصميمية التى تم تحديدها فى قائمة المعايير الخاصة بالكتاب الإلكتروني المصور بتقنية السينما جراف. ملحق (١)

• **اتخاذ القرار بشأن الحصول على المصادر أو إنتاجها محليا**:

طبيعة البحث الحالي تفرض استخدام كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف، ولذلك تم اتخاذ قرار بشأن الحصول على لقطات الفيديو أو الصور المرتبطة بكل المفاهيم المتضمنة بالموضوعات المقدمة والقيام بمعالجتها

لتقديمها من خلال تقنية السينما جراف بحيث يكون العنصر أو الجزء الخاص بالحركة مرتبطا بالمفهوم المراد إكسابه للطفل والتركيز عليه فى الصورة مع ثبات باقى عناصر الصورة ،ثم استخدام هذه الصور فى الكتاب الإلكتروني المصور، إضافة إلى تسجيل ملفات الصوت التى تتناول شرحًا لما تتضمنه الصور المقدمة بالكتاب وكذلك الحصول على المؤثرات الصوتية المناسبة والمصاحبة لعرض الصور بالكتاب؛ وبعد إنتاج الكتاب المصور تم تحويله إلى ملف تنفيذى يمكن تشغيله على جهاز الكمبيوتر الموجود بحجرة الدراسة الخاصة بالأطفال أو فى معمل الحاسب.

- **مرحلة التطوير، وتشتمل على الخطوات التالية:**
- **إعداد السيناريوهات:**

إعداد سيناريو لوحة الأحداث: تم ترتيب المفاهيم وعناصر المحتوى، والخبرات التعليمية بشكل واضح، وكتابة وصف موجز للمحتوى التعليمى، ومعالجة المادة المكتوبة وتحويلها إلى عناصر بصرية، وتحديد الأفكار الرئيسة لكل عنصر ولكل نشاط تعليمى، وتوزيع المصادر المناسبة التي تم تحديدها على عناصر المحتوى والأنشطة المقدمة من خلال الكتاب الإلكتروني المصور، وتحديد التدريبات اللازمة وتوزيعها على عناصر المحتوى.

كتابة السيناريو: تم إعداد السيناريو الخاص بالكتاب الإلكتروني المصور عن طريق تحويل بطاقات لوحة الأحداث لسيناريو يشتمل على رقم الصفحة، وعنوانها، ووصف لمحتويات الصفحة، وتوضيح النص المكتوب، والصور بتقنية السينما جراف، والموسيقى والمؤثرات الصوتية، ورسم كروكى الإطار، وتوضيح إسلوب الربط والانتقال بين صفحات الكتاب.

- **التخطيط للإنتاج:**

حيث تم تحديد نوع المصدر ووصف مكوناته والذي تمثل في تصميم وإنتاج كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف؛ لتنمية مفاهيم التربية البدنية والصحية والإدراك البصرى لطفل الروضة، ويتكون من: نصوص مكتوبة، وصور، ولقطات فيديو، ومتطلبات بشرية شملت: الباحثة نفسها، حيث قامت باختيار وإعداد المادة التعليمية وأنشطتها وتدريباتها، وكذلك أساليب التقويم، وإعداد الوسائط التعليمية اللازمة للمحتوى التعليمى بما يتناسب مع المهام والأهداف التعليمية، والتحضير للإنتاج وشملت: المراجع اللازمة واختيار وانتقاء الوسائط المتعددة وتجهيز التجهيزات وقد تم تحديد البرامج التى يمكن الاستفادة منها فى عمليات المعالجة والعرض وقد كانت هذه البرامج على النحو التالى: Adobe Photoshop CS3، After Effects، Flash ، Flip book وتم تحديد تكلفة مبدئية لعمليات الإنتاج تتضمن عدد ساعات العمل الفعلى فى إنتاج الكتاب الإلكتروني المصور وما يحويه من مصادر متعددة تم إعدادها.

• **التطوير (الإنتاج الفعلى)**:

في هذه المرحلة تم البدء في الإنتاج الفعلي للكتاب الإلكتروني المصور بتقنية السينما جراف حيث يتناول الكتاب الإلكتروني مفاهيم التربية البدنية والصحية من خلال خمسة دروس، وهى (الوجبة الغذائية المتكاملة، والحفاظ على النظافة الشخصية، والبيئة النظيفة وغير النظيفة، ومصادر الخطر والكوارث وكيفية التعامل معها، والإسعافات الأولية البسيطة) موزعة على أربعة أسابيع ، وعلى أساس ذلك تم تحديد الوسائط المتعددة المستخدمة بالكتاب الإلكتروني المصور بتقنية السينما جراف وذلك على النحو التالى:

بالنسبة لموضوع الدروس التى تتناول المفاهيم المتعلقة "بالتربية الصحية والبدنية"، تم الحصول على بعض لقطات الفيديو والصور الخاصة بهذه المفاهيم وعمل معالجة لها ثم إنتاجها كصور سينما جراف لشرح كل مفهوم وتقريبه للطفل مع التركيز على المفهوم المراد إكسابه للطفل بالصورة المقدمة، إضافة إلى تسجيل الصوت الخاص بشرح الدروس ويكون مصاحبًا للنصوص المكتوبة فى الكتاب المصورمع مراعاة أن تكون الصور ذات جودة عالية، وبالتالى يتم تقديم المفاهيم للطفل من خلال الصورة وتكون مصاحبة بالصوت إضافة إلى النصوص المكتوبة مع مراعاة قلة النصوص، كما تم توفير الصور والرسوم الخاصة بالأنشطة والتدريبات التى يتناولها الكتاب الإلكتروني المصور، وكذلك إعداد الأصوات والصور والمؤثرات الصوتية الخاصة بالتعزيز المقدم للطفل عند ادائه للتدريبات والأنشطة المتضمنة بالكتاب، وتم إنتاج الكتاب الإلكترونى ببرنامج Flip book الذى يتيح امكانيات للطفل كتقليب الصفحات واستعراض صفحات معينة من الكتاب والإبحار خلاله من خلال ايقونات مصورة تتناسب وخصائص الطفل فى هذه المرحلة.

• **التقويم البنائي**:

تم عرض نسخة من الكتاب الإلكتروني المصور بتقنية السينما جراف على بعض المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، للتأكد من مناسبة وجودة موضوعات محتوي الكتاب وما يتضمنه من مفاهيم وسلوكياتٍ للطفل، وتم إجراء التعديلات المقترحة في ضوء ما اتفق عليه غالبية المحَكمين، كما تم اختيار ستة أطفال من رياض الأطفال بمدرسة (أحمد ماهر التجريبية) بمحافظةٍ القاهرة لإجراء التجربة الاستطلاعية، والتقويم البنائى وقد توصلوا جميعا لصلاحية الكتاب بشكله الحالى للتطبيق النهائى.

• **التشطيب والإخراج النهائى للمنتج التعليمى**:

بعد الانتهاء من عمليات التقويم البنائى وإجراء التعديلات اللازمة، تم إعداد النسخة النهائية من الكتاب الإلكتروني المصور بتقنية السينما جراف .

• **ثانيا: ضبط أدوات البحث**:

يتضمن البحث الأدوات التالية:

- اختباراً تحصيلياً مصورًا.
- مقياس نمو مهارات الإدراك البصرى.(ليلى الجهينى، نجلاء على)

تم التحقق من صدق وثبات أدوات البحث قبل تطبيقها على عينة البحث كما يلي:

- **الاختبار التحصيلى**:
- **الهدف من الاختبار**:

أعد هذا الاختبار بهدف قياس تحصيل الأطفال لمفاهيم التربية البدنية والصحية المتضمنه بالمجال الرابع من كتاب "حقى ألعب واتعلم وابتكر - تطبيقات تربوية" المستوى الثانى.

- **إعداد جدول المواصفات**:

فى ضوء الأهداف المحددة لموضوعات المجال الرابع من كتاب "حقى ألعب واتعلم وابتكر - تطبيقات تربوية"وعدد الأسئلة الخاصة بكل موضوع؛ تم إعداد جدول المواصفات ثنائى الاتجاه حيث تمثل فيه موضوعات المحتوى رأسياً وأسئلة قياس الأهداف المعرفية أفقياً، وقد روعى فى جدول المواصفات التوازن بين عدد الأسئلة من حيث مستويات الأهداف التى تقيسها، وجدول رقم (٢) يوضح المواصفات الخاصة بالاختبار التحصيلى:

جدول رقم (٢)مواصفات الاختبار التحصيلى لمفاهيم التربية البدنية والصحية

الموضوعات	تذكر	فهم	تطبيق	مجموع الأسئلة	الأوزان النسبية
الوجبة الغذائية المتكاملة	٢	١	١	٤	١٤٪
الحفاظ على النظافة الشخصية	١	٤	٢	٧	٢٥٪
البيئة النظيفة وغير النظيفة	١	٣	١	٥	١٨٪
مصادر الخطر والكوارث	١	٣	٣	٧	٢٥٪
الإسعافات الأولية البسيطة	١	٣	١	٥	١٨٪
المجموع	٦	١٤	٨	٢٨	١٠٠٪

- **صياغة مفردات الاختبار**:

تمت صياغة هذه المفردات من نوع أسئلة المزواجه والاختيار من متعدد؛ نظرا لأنها تناسب الطفل فى هذه المرحلة كما تمت مراعاة جودة الصور المعروضة بالاختبار.

• **صياغة تعليمات الاختبار**:

تمت صياغة تعليمات الاختبار بلغة بسيطة وسهلة، حيث اشتملت هذه التعليمات على الهدف من الاختبار، وعدد مفردات الاختبار، وكيفية الإجابة على مفردات الاختبار.

• **مِفتاح التصحيح ونظام تقدير الدرجات**:

تم عمل مفتاح تصحيح الاختبار لتيسير عملية التصحيح وضمان سرعتها ودقتها، وقد اعتمد نظام تصحيح الدرجات على إعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وعدم إعطاء أى درجة للإجابة الخاطئة، وبذلك تكون الدرجة العظمى للاختبار ثمانية وعشرون درجة، ملحق (٥).

• **صدق الاختبار**:

تم مراجعة مفردات الاختبار للتأكد من وضوحها وبُعدها عن الغموض، وكذا مراجعة تعليمات الاختبار من حيث سهولة فهمها وحِسن صياغتها، وبذلك تم إعداد الاختبار فى صورته الأولية، واستخدم صدق المحَكّمين، حيث تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، وتم الأخذ بالملاحظات التي أبداها هؤلاء المحكمون عند الإعداد النهائي للاختبار.

• **حساب زمن الاختبار وثباته**:

لمعرفة زمن الاختبار وثباته تم تطبيقه استطلاعياً على عينة من أطفال الروضة، وتم القيام بما يلى:

• **ثبات الاختبار**:

تم حساب ثبات الإختبار ببرنامج SPSS الإحصائى، وبلغ معامل ثبات الاختبار ٠.٧٧٥ تقريباً. وهذا مؤشر على أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات عالية.

ولم يبد الأطفال أى ملاحظات خاصة بالاسئلة، وبالتالى أصبح الاختبار صالحا للتطبيق على عينة البحث.

• **مقياس الإدراك البصرى**:

• **الهدف من الاختبار**:

يهدف هذا المقياس إلى قياس نمو مهارات الإدراك البصرى لدى طفل مرحلة ماقبل المدرسة من سن الرابعة والنصف حتى ماقبل السابعة (٥٤ -٨٢ شهرا)، والمهارات هى (التمييز البصرى، والذاكرة البصرية ، والتمييز بين الشكل والأرضية، والإغلاق البصرى وإدراك العلاقات المكانية)

ويتكون المقياس من (٢٦) سؤالا مصورًا تتناول كل مجموعة منها مهارة من مهارات الإدراك البصرى وتتنوع بين مطابقة الصورة الصحيحة، وتحديد الصورة المختلفة، وإعادة ترتيب الأشكال وفق حجمها، والمزاوجة، تمييز الشكل عن

الخلفية، وترصد درجة واحدة عن كل اجابة صحيحة، ويرصد صفر عن كل إجابة خاطئة. ملحق(٦)

وهذا المقياس مقنن حيث تم التأكد من صدقه وحساب ثباته، وسوف تقوم الباحثة بحساب ثباته على عينة من أطفال المستوى الثانى من رياض الأطفال بمدرسة (أحمد ماهر التجريبية) غير عينة البحث.

- **ثبات المقياس**:

تم التأكد من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة من أطفال المستوى الثانى من رياض الأطفال بمدرسة (أحمد ماهر التجريبية) بمحافظة القاهرة ، وبلغت نسبة الثبات (٠.٧٦٥).

- **ثالثًا**: **عينة البحث**:

تكونت عينة البحث الحالي من أطفال المستوى الثانى من مرحلة رياض الأطفال بمدرسة (أحمد ماهر التجريبية) بمحافظة القاهرة، وبلغ عددهم (٦٧) وتم تقسيمهم إلى مجموعتين هما:

- المجموعة التجريبية: بلغ عددهم (٣٣) طفلًا.
- المجموعة الضابطة: بلغ عددهم (٣٤) طفلا.

- **رابعاً**: **التصميم التجريبى للبحث**:

فى ضوء المتغير المستقل للبحث استخدمت الباحثة التصميم التجريبي المسمى بالتصميم العاملى ، والجدول التالي جدول (٤)، يوضح التصميم التجريبي للبحث.

جدول (٣) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	القياس القَبْلىّ	المعالجة	القياس البَعْديَ
التجريبية	اختبار مصور لمفاهيم التربية البدنية والصحية مقياس نمو مهارات الإدراك البصرى	تقديم مفاهيم التربية البدنية والصحية من خلال كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف	اختبار مصور لمفاهيم التربية البدنية والصحية مقياس نمو مهارات الإدراك البصرى
الضابطة		تقديم مفاهيم التربية البدنية والصحية من خلال الكتاب التقليدى	

- **خامساً**: **إجراء تجربة البحث**:

تم إجراء تجربة البحث وفقاً للخطوات التالية:

- بدأت التجربة الأساسية للبحث خلال الفترة من يوم الأحد الموافق ٢٠١٥/٢/٢٨ حتى يوم الخميس الموافق ٢٠١٥/٣/٢٧ من العام الدراسى ٢٠١٥/ ٢٠١٦، حيث تم اختيار (٦٧) طفلا من مدرسة (أحمد ماهر التجريبية) بمحافظة القاهرة ؛ ليكون مكانًا لإجراء التجربة الأساسية.

- تم تقسيم الأطفال عشوائيًا لمجموعتين مجموعة تجريبية تم تقديم مفاهيم التربية البدنية والصحية لهم من خلال الكتاب الإلكترونى المصور بتقنية السينما جراف، والمجموعة الضابطة تعلمت المفاهيم من خلال الطريقة التقليدية المتبعة.
- التطبيق القبلي لأدوات البحث المتمثلة في: الاختبار التحصيلي المصور، ومقياس نمو مهارات الإدراك البصرى ، للتأكد من تجانس مجموعتي البحث، حيث تم تحليل التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي المصور قبل البدء فى التجربة الأساسية للبحث، ومعالجة النتائج إحصائيًا باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين غير مترابطتين *Independent T-Test*، ويوضح الجدول التالي تجانس المجموعات فى القياس القبلي للاختبار التحصيلى المصور.

جدول (٤) يوضح نتائج المعالجة الإحصائية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلي للاختبار التحصيلى باستخدام (Independent T-Test) اختبار"ت" للعينات المستقلة

المجموعة	العدد	المتوسط	درجات الحرية	قيمة (T)	الدلالة
ضابطة	٣٤	٩.٢٩	٦٥	٠.٣٣٥	٠.٧٣٩ غير دالة إحصائيا
تجريبية	٣٣	٩.١٥			

باستقراء النتائج فى جدول (٤) يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلي للاختبار التحصيلى حيث بلغت الدلالة (٠.٧٣٩)؛ مما يشير إلى التجانس بين المجموعتين عينة البحث، ومن ثَمّ فإن أي فروق تظهر بعد إجراء التجربة يمكن إرجاعها إلى تأثير الكتاب الإلكترونى المصور بتقنية السينما جراف.

وبنفس الطريقة تم تحليل نتائج التطبيق القبلي لمقياس نمو مهارات الإدراك البصرى ويوضح الجدول(٥) تكافؤ المجموعات فى القياس القبلي للمقياس.

جدول (٥) يوضح نتائج المعالجة الإحصائية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلي لاختبار الإدراك البصري باستخدام (Independent T-Test) اختبار"ت" للعينات المستقلة

المجموعة	العدد	المتوسط	درجات الحرية	قيمة (T)	الدلالة
ضابطة	٣٤	٧.٤١	٦٥	١.٧٤٨	٠.٠٨٥ غير دالة إحصائيا
تجريبية	٣٣	٦.٥٢			

باستقراء النتائج فى جدول (٥) يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلي لمقياس نمو مهارات الإدراك البصري حيث بلغت الدلالة (٠.٠٨٥)؛ مما يشير إلى التجانس بين المجموعتين عينة البحث، ومن ثَمّ فإن أي فروق تظهر بعد إجراء التجربة يمكن إرجاعها إلى تأثير الكتاب الإلكترونى المصور بتقنية السينما جراف.

- تم إعداد جلسة تمهيدية مع اطفال المجموعة التجريبية لتقسيمهم إلى مجموعات كل مجموعة يتم جلوسهم مع المعلمة أو الباحثة أو زميلة الباحثة مع تحميل الكتاب على جهاز الكمبيوتر الموجود بغرفة الدراسة التى بها الأطفال وكذلك أجهزة الكمبيوتر المحمول الخاصة بالباحثة وزميلتها لشرح مفاهيم التربية البدنية والصحية من خلال الكتاب الإلكترونى المصور بتقنية السينما جراف؛ وفى هذا اللقاء التمهيدى قامت المعلمة بتعريف الباحثة وزميلتها على الأطفال وذلك لخلق جو من الألفة بينهم وحتى يستطيع الأطفال التعامل معهم فى الأسابيع التالية لتنفيذ تجربة البحث.
- فى كل اسبوع يتم لقاء الأطفال لمدة ثلاث ساعات لعرض الدروس وفى الإسبوع الأول لتنفيذ التجربة تم عرض الأهداف التعليمية للاطفال من خلال الكتاب ثم بعد ذلك تم عرض الدرس الأول ثم بعد العرض يتم اسئلة الأطفال عن ما تم عرضه للتأكد من فهمهم للدرس وتفاعلهم مع ماتم عرضه ومع بعضهم البعض، ثم بعد ذلك يتم حل التدريبات والأنشطة الخاصة بالدرس وتقديم التغذية الراجعة المناسبة من خلال الكتاب الإلكترونى المصور، إضافة إلى التاكيد على استيعاب المفاهيم المقدمة.
- تم تطبيق كل دروس المجال الرابع"التربية البدنية والصحية" فى أربعة أسابيع وهى المدة التى يستغرقها تدريس المجال الرابع لأطفال رياض الأطفال، ثم بعد ذلك تم تطبيق الاختبار التحصيلى المصور، ومقياس نمو مهارات الإدراك البصرى بعديا على الأطفال فى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
- تصحيح ورصد الدرجات: قامت الباحثة بتصحيح كل من: الاختبار التحصيلي المصور البعدي، ومقياس نمو مهارات الإدراك البصرى، ورصدِ الدرجات، وتجميع النتائج الخاصة بكافة أدوات البحث لمعالجتها إحصائياً، واختبار صحة الفروض، ومناقشة وتفسير نتائج البحث.

- **سادسا**: **نتائج البحث واختبار صحة الفروض**:

تم استخدام برنامج SPSS الإصدار١٨.٠ لاختبار صحة الفروض والتوصل لنتائج البحث، حيث تم إجراء اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent-T-Test، وفيما يلى عرض لهذه النتائج:

- **أولاً**: **النتائج المتعلقة بالاختبار التحصيلى المصور**:

يشير الفرض الأول من فروض البحث إلى أنه " يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى الاختبار التحصيلي المصور لمفاهيم التربية البدنية والصحية يعزى إلى تأثير الكتاب الإلكتروني المصور بتقنية السينما جراف"، ولاختبار صحة الفرض تم

استخدام اختبار "ت للعينات المستقلة" Independent T-Test، ويوضح جدول (٦) النتائج كما يلي:

جدول (٦)نتائج المعالجة الإحصائية لدرجات الاختبار التحصيلي المصور لمفاهيم التربية البدنية والصحية للمجموعتين الضابطة والتجريبية

الموضوعات	تجريبية (ن=٣٣)		ضابطة (ن=٣٤)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الوجبة الغذائية المتكاملة	٣.٦١	٠.٤٩٦	٢.٩٤	٠.٨٨٦	٣.٧٧٥	◆٠.٠٠٠
الحفاظ على النظافة الشخصية	٥.٧٩	٠.٨٥٧	٤.٢٩	١.٠٨٨	٦.٢٣٠	◆٠.٠٠٠
البيئة النظيفة وغير النظيفة	٤.٧٠	٠.٤٦٧	٣.٣٢	٠.٨٠٦	٨.٥٠١	◆٠.٠٠٠
مصادر الخطر والكوارث	٥.٨٢	٠.٩٥٠	٤.٠٩	٠.٩٦٥	٧.٣٩٠	◆٠.٠٠٠
الإسعافات الأولية البسيطة	٤.٣٩	٠.٧٤٧	٣.٤٧	٠.٨٢٥	٤.٧٩٦	◆٠.٠٠٠
المجموع	٢٤.٣٠	١.٧٥٩	١٨.١٢	٢.٠٢٧	١٣.٣٢٦	◆٠.٠٠٠

يتضح من جدول (٦) وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية تعلمت من خلال الكتاب الإلكترونى المصور بتقنية السينما جراف والمجموعة الضابطة التى تعلمت بالطريقة التقليدية، حيث بلغت الدلالة (٠.٠٠٠) وهى أقل من ٠.٠٥، مما يعنى وجود تأثير للكتاب الإلكترونى المصور على التحصيل الدراسى لمفاهيم التربية البدنية والصحية، كما يتبين ارتفاع متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية الذين تعلموا مفاهيم التربية البدنية والصحية من خلال الكتاب الإلكترونى المصور حيث بلغ (٢٤.٣٠)عن متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة الذين تعلموا مفاهيم التربية البدنية والصحية بالطريقة التقليدية والذى بلغ (١٨.١٢).

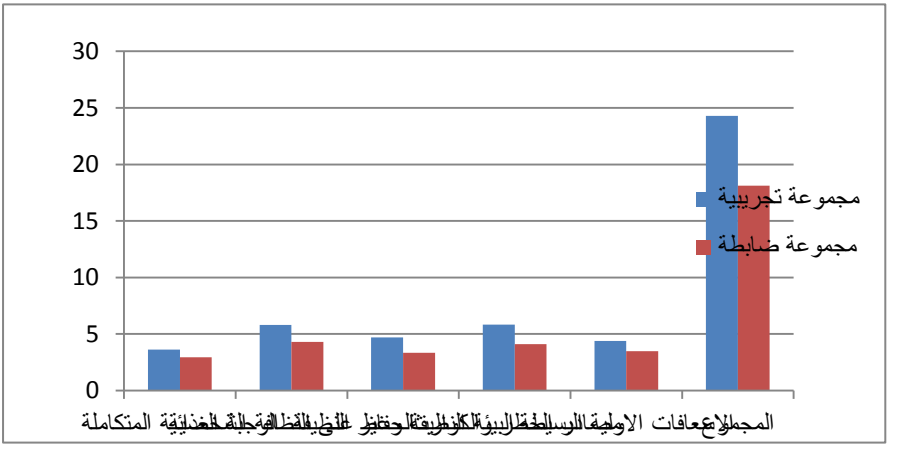
أما على مستوى الدرس الأول (الوجبة الغذائية المتكاملة) فبلغت الدلالة (٠.٠٠٠) وهى أقل من ٠.٠٥، وهذا يعني إن هناك فرقاً في تعلم الأطفال في المجموعة التجريبة عن أطفال المجموعة الضابطة، كما يتبين ارتفاع متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية الذين تعلموا مفاهيم التربية البدنية والصحية من خلال الكتاب الإلكترونى المصور حيث بلغ (٣.٦١)عن متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة الذين تعلموا مفاهيم التربية البدنية والصحية بالطريقة التقليدية والذى بلغ (٢.٩٤).

أما على مستوى الدرس الثانى (الحفاظ على النظافة الشخصية) بلغت الدلالة (٠.٠٠٠)، وهى أقل من ٠.٠٥، وهذا يعني إن هناك فرقاً في تعلم الأطفال في المجموعة التجريبة عن أطفال المجموعة الضابطة، كما يتبين ارتفاع متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية الذين تعلموا مفاهيم التربية البدنية والصحية من خلال الكتاب الإلكترونى المصور حيث بلغ (٥.٧٩)، عن متوسط

درجات أطفال المجموعة الضابطة الذين تعلموا مفاهيم التربية البدنية والصحية بالطريقة التقليدية والذى بلغ (٤.٢٩).

أما على مستوى الدرس الثالث(البيئة النظيفة وغير النظيفة)، فبلغت الدلالة (٠.٠٠٠) وهى أقل من ٠.٠٥، وهذا يعني إن هناك فرقا في تعلم الأطفال في المجموعة التجريبة عن أطفال المجموعة الضابطة، كما يتبين ارتفاع متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية الذين تعلموا مفاهيم التربية البدنية والصحية من خلال الكتاب الإلكترونى المصور حيث بلغ (٤.٧٠)عن متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة الذين تعلموا مفاهيم التربية البدنية والصحية بالطريقة التقليدية والذى بلغ (٣.٣٢).

وعلى مستوى الدرس الرابع (مصادر الخطر والكوارث) فقد بلغت الدلالة (٠.٠٠٠) وهى أقل من ٠.٠٥، وهذا يعني أن هناك فرق في تعلم الأطفال في المجموعة التجريبة عن أطفال المجموعة الضابطة، كما يتبين ارتفاع متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية الذين تعلموا مفاهيم التربية البدنية والصحية من خلال الكتاب الإلكترونى المصور حيث بلغ (٥.٨٢) عن متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة الذين تعلموا مفاهيم التربية البدنية والصحية بالطريقة التقليدية والذى بلغ (٤.٠٩)،



شكل (١) تأثير الكتاب الإلكترونى المصور على تحصيل مفاهيم التربية البدنية والصحية

أما على مستوى الدرس الخامس (الإسعافات الأولية البسيطة) فقد بلغت الدلالة (٠.٠٠٠) وهى أقل من ٠.٠٥، وهذا يعني إن هناك فرقا في تعلم الأطفال في المجموعة التجريبة عن أطفال المجموعة الضابطة، كما يتبين ارتفاع متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية الذين تعلموا مفاهيم التربية البدنية والصحية من خلال الكتاب الإلكترونى المصور حيث بلغ (٤.٣٩)عن متوسط

درجات أطفال المجموعة الضابطة الذين تعلموا مفاهيم التربية البدنية والصحية بالطريقة التقليدية والذى بلغ (٣.٤٧) مما يعنى وجود تأثير للكتاب الإلكترونى المصور بتقنية السينما جراف على التحصيل الدراسى لمفاهيم التربية البدنية والصحية، وبالتالي يمكن قبول الفرض الأول من فروض البحث.

- **ثانيا: النتائج المتعلقة بمقياس الإدراك البصرى:**

يشير الفرض الثانى من فروض البحث الى انه" يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الإدراك البصرى يعزى إلى تأثير الكتاب الإلكتروني المصور بتقنية السينما جراف"، ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار "ت للعينات المستقلة" Independent T-Test، ويوضح جدول (٧) النتائج كما يلي:

جدول(٧)نتائج المعالجة الاحصائية لدرجات مقياس الإدراك البصري للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المهارات	تجريبية (ن=٣٣)		ضابطة (ن=٣٤)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
مهارة التمييز البصري	٤.٩١	٠.٨٠٥	٤.٠٣	٠.٩٦٩	٤.٠٣٦	◆٠.٠٠٠
مهارة الذاكرة البصرية	٤.٦٧	٠.٤٧٩	٢.٧٤	٠.٦١٨	١٤.٢٦٦	◆٠.٠٠٠
مهارة تمييز الشكل والخلفية	٤.١٢	٠.٦٠٠	٣.٦٥	٠.٨١٢	٢.٧١٢	◆٠.٠٠٠
مهارة الإغلاق البصري	٤.٥٢	٠.٥٠٨	٣.٨٨	٠.٨٤٤	٣.٧٠٤	◆٠.٠٠٠
مهارة إدراك العلاقات المكانية	٤.٥٢	٠.٥٠٨	٢.٨٥	٠.٧٤٤	١٠.٦٥٢	◆٠.٠٠٠
المجموع	٢٢.٧٣	١.٠٩٨	١٧.١٥	١.٧٠٨	١٥.٨٥٦	◆٠.٠٠٠

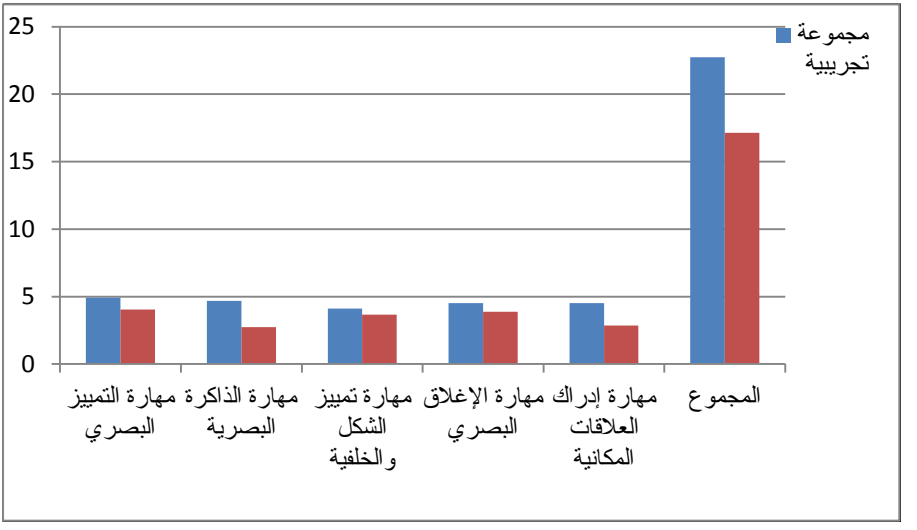
يتضح من جدول (٧) وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية تعلمت من خلال الكتاب الإلكترونى المصور بتقنية السينما جراف والمجموعة الضابطة التى تعلمت بالطريقة التقليدية، حيث بلغت الدلالة (٠.٠٠٠) وهى أقل من ٠.٠٥، مما يعنى وجود تأثير للكتاب الإلكترونى المصورفى تنمية مهارات الإدراك البصرى، كما يتبين ارتفاع متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية الذين تعلموا من خلال الكتاب الإلكترونى المصور حيث بلغ (٢٢.٧٣) عن متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية، والذى بلغ (١٧.١٥)، أما على مستوى مهارة التمييز البصري، فبلغت الدلالة (٠.٠٠٠) وهى أقل من ٠.٠٥، وهذا يعني إن هناك فرقا بين أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية كما يتبين ارتفاع متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية فى هذه المهارة حيث بلغ (٤.٩١)عن متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة والذى بلغ (٤.٠٣).

أما على مستوى مهارة الذاكرة البصرية فبلغت الدلالة (٠.٠٠٠) وهى أقل من ٠.٠٥، وهذا يعني إن هناك فرقا بين أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية،

كما يتبين ارتفاع متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية فى هذه المهارة حيث بلغ (٤.٦٧)عن متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة والذى بلغ (٢.٧٤).

أما على مستوى مهارة تمييز الشكل والخلفية فبلغت الدلالة (٠.٠٠٠) وهى أقل من ٠.٠٥، وهذا يعني إن هناك فرقا بين أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية، كما يتبين ارتفاع متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية فى هذه المهارة حيث بلغ (٤.١٢)عن متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة والذى بلغ (٣.٦٥)، وعلى مستوى مهارة الإغلاق البصري فقد بلغت الدلالة (٠.٠٠٠) وهى أقل من ٠.٠٥، وهذا يعني إن هناك فرقا بين أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية، كما يتبين ارتفاع متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية فى هذه المهارة حيث بلغ (٤.٥٢)عن متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة والذى بلغ (٣.٨٨).

أما على مستوى مهارة إدراك العلاقات المكانية فبلغت الدلالة (٠.٠٠٠) وهى أقل من ٠.٠٥، وهذا يعني إن هناك فرقا بين أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية، كما يتبين ارتفاع متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية فى هذه المهارة حيث بلغ (٤.٥٢)عن متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة والذى بلغ (٢.٨٥)، مما يعنى وجود تأثير للكتاب الإلكترونى المصورعلى مهارات الإدراك البصرى، وبالتالي يمكن قبول الفرض الثاني من فروض البحث.



شكل (٢) تأثير الكتاب الإلكترونى المصور على مهارات الإدراك البصرى

- **ثالثا: النتائج المتعلقة بحجم تأثير الكتاب الإلكترونى المصور بتقنية السينما جراف على تحصيل مفاهيم التربية البدنية والصحية:**

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي ينص على" ما أثر كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف على تنمية مفاهيم التربية البدنية والصحية لطفل الروضة؟" تم حساب مربع ايتا كما هو موضح جدول (٨):

جدول (٨) حساب حجم تأثير الكتاب الإلكترونى المصور بتقنية السينما جراف على تحصيل مفاهيم التربية البدنية والصحية لدى طفل الروضة

الموضوعات	درجة الحرية	قيمة (ت)	η^2	حجم التأثير
الوجبة الغذائية المتكاملة	٦٥	٣.٧٧٥	٠.١٨	كبير◆
الحفاظ على النظافة الشخصية		٦.٢٣٠	٠.٣٧	كبير◆
البيئة النظيفة وغير النظيفة		٨.٥٠١	٠.٥٣	كبير◆
مصادر الخطر والكوارث		٧.٣٩٠	٠.٤٦	كبير◆
الإسعافات الأولية البسيطة		٤.٧٩٦	٠.٢٦	كبير◆

يتضح من جدول (٨) وجود حجم تأثير كبير للكتاب الإلكترونى المصور على تنمية مفاهيم التربية البدنية والصحية لدى الأطفال، ويرجع ذلك إلى تصميم وإنتاج الكتاب الإلكترونى المصور وفقا لمعايير محددة راعت خصائص الأطفال وحاجاتهم فى هذه المرحلة، إضافة إلى ما تضمنه الكتاب من أنشطة تناسب اهتمامات الأطفال وتراعى خصائصهم ويلاحظ أن حجم التأثير بالنسبة لموضوعات التعلم كان كبيرًا.

وللإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث والذي ينص على "ما ما أثر كتاب إلكتروني مصور بتقنية السينما جراف على تنمية الإدراك البصرى لطفل الروضة؟" تم حساب مربع ايتا كما هو موضح جدول (٩) التالي:

جدول (٩) حساب حجم تأثير الكتاب الإلكترونى المصور على مهارات الإدراك البصرى لطفل الروضة

مهارات الإدراك البصرى	درجة الحرية	قيمة (ت)	η^2	حجم التأثير
مهارة التمييز البصري	٦٥	٤.٠٣٦	٠.٢٠	كبير◆
مهارة الذاكرة البصرية		١٤.٢٦٦	٠.٧٦	كبير◆
مهارة تمييز الشكل والخلفية		٢.٧١٢	٠.١٠	كبير◆
مهارة الإغلاق البصرى		٣.٧٠٤	٠.١٧	كبير◆
مهارة إدراك العلاقات المكانية		١٠.٦٥٢	٠.٦٤	كبير◆
المجموع		١٥.٨٥٦	٠.٨٠	كبير◆

يتضح من جدول (٩) وجود حجم تأثير كبير للكتاب الإلكترونى المصور بتقنية السينما جراف على الأطفال في مهارات الإدراك البصرى، ويرجع ذلك إلى تصميم وإنتاج الكتاب الإلكترونى المصور بما يتناسب مع طبيعة الأطفال فى هذه المرحلة، إضافة إلى ما تضمنه الكتاب من محتوى وأشطة تناسب خصائص الأطفال واهتمامتهم، واستخدام صور متنوعة وذات جودة عالية.

• **سابعاً: تفسير النتائج:**

تم تفسير نتائج البحث الحالى فى ضوء نظريات التعليم والتعلم التى استند عليها البحث الحالى، كما يلى:

أولا: الجشطالت : ويؤمن أصحاب هذه النظرية أن السلوك يمكن أن يفسر من خلال وحدات كلية متكاملة، وان التفاعل الحى بين الفرد وبيئته تؤدى الى الوصول الى حل المشكلة وذلك عن طريق تنظيم المجال الادراكى، والذى يعنى أن الكل أكبر من مجموعة الأجزاء وأن الكل سابق عن الجزء، والاستبصار هو إدراك العلاقة التى تؤدى إلى الحل بطريقة فجائية، ومن أهم المبادئ التى تنظم عملية التعلم عند اصحاب مدرسة الجشطالت أن الإدراك الكلى سابق على الإدراك الجزئى، كما يتم التعلم عن طريق التمييز بين عناصر الموقف وعلاقتها بغيرها من العناصر الأخرى الموجودة معها فى الموقف، فالتعلم كإدراك يسير من الكليات المبهمة إلى الجزئيات المفصلة الدقيقة، وإعادة تصميم أجزاء المجال فى كل جديد فبعد أن يتم تحليل الموقف وإدراك أجزائه وإدراك علاقة كل بالاخر، وفى هذا النوع من التعلم يكون الفرد كلا جديدا وذلك لحل المشكلة التى تواجهه وذلك عن طريق وضع تنظيم جديد للاجزاء التى ادركها، ويكون عندما يستخدم الفرد أحد الموضوعات التى سبق له أن استخدمها فى مواقف جديدة تختلف عن المواقف الأولى التى استخدمها فيها، ومن ثَمّ يرجع ظهور نتائج إيجابية لتأثير الكتاب الإلكترونى المصور بتقنية السينما جراف على تحصيل المفاهيم ومهارات الادراك البصرى، الى ما يلى:

- تصميم الكتاب الالكترونى المصور اعتمد على المبادئ والأسس التى تقوم عليها نظرية الجشطالت، والمتمثلة فى الادراك الكلى للمفاهيم؛ ولذلك تم تقديم المفاهيم من خلال عرض الصور بتقنية السينما جراف مما يساعد الطفل على ادراك المفهوم ككل من خلال الصورة ثم بعد ذلك ادراك الأجزاء المتضمنة بها، وبالتالى التركيز على ادراك العنصر المهم بالصورة (المفهوم).
- تقديم المفاهيم بصورة مبسطة وتميز ما بخص المفهوم فى الصورة عن باقى محتويات الصورة حيث تركز الحركة بالصورة على العنصر المهم والمراد ادراكه بالصورة.
- عرض تدريبات على الطفل بعد كل درس من دروس الكتاب؛ لبطئ ما تم تعلمه خلال الدرس من مفاهيم فى التدريبات مما يُثبت لديه المفاهيم والسلوكيات المقدمة بالكتاب .

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة سميث وباص(Smeets and Bus ,2015)، ودراسة العامرى وآخرون (Al Aamri, Greuter, & Walz 2015) ، ودراسة فاستيسفر(Fensterseifer, 2016) ، ودراسة باريت وآخرون (Parette, H., Blum, C., & Luthin, K. 2015) ، ودراسة داونز وجنكينز (Downs, & Jenkins,

(2001 ، ودراسة دينا نصار(٢٠١١) ، ودراسة أميرة الجابرى (٢٠٠٥)، ودراسة نجلاء على (٢٠١٤) ، ودراسة مرفت يمنى (٢٠٠٥)

ثانيا: نظرية الترميز الثنائى: وتشير نظرية الترميز الثنائي إلى أن للإنسان ذاكرتين إحداهما بصرية، والأخرى لفظية، ويؤدى ترميز المعلومات في الذاكرتين إلى تذكرها بصوره أفضل من ترميزها بإحدى الذاكرتين، وأن ذاكرتى الصور والكلمات تنشط بعضها البعض بطريقة مختلفة، وأن الأفضلية دائما للصورة فى الذاكرة، ومن أهم تطبيقاتها التربوية أن المواد البصرية تُسهم فى فاعلية التعليم، عن طريق تمكين المتعلمين من تخزين نفس المواد فى شكلين من التمثيلات اللغوية والبصرية، وعندما تقدم المعلومات اللفظية والبصرية بشكل متجاور فى المكان والزمان فإنها تُمكن المتعلمين من تكوين ترابطات بينها أثناء عملية الترميز، وهذا يؤدى إلى زيادة عدد المسارات التى يسلكها المتعلم لاسترجاع المعلومات؛ لان المثيرات اللفظية ربما تنشط التمثيلات البصرية، واحتمال تذكر المتعلمين للمعلومات الملموسة بشكل أفضل من المجردة، لان المعلومات الملموسة تستدعى الصور العقلية لذلك يجب تقديم المعلومات بالشكلين اللغوى والبصرى، ومن ثَمّ يرجع ظهور نتائج إيجابية لتأثير الكتاب الإلكترونى المصور بتقنية السينما جراف على تحصيل المفاهيم ومهارات الإدراك البصرى إلى ما يلي:

- اعتماد الكتاب الإلكترونى المصور على الصور بشكل اساسى؛ لأن الأفضلية دائما للصورة فى الذاكرة، لذلك فمن السهل على الطفل تذكر المعلومات والمفاهيم المقدمة لانها مدعمة بالصور مما يساعد على بقاء هذه المفاهيم.
- استخدام الصور بتقنية السينما جراف ساعد على أن تكون المعلومة المقدمة ملموسة ويستطيع الطفل تذكرها بسهولة لان كل صورة بها جزء بسيط من الحركة يركز على المفهوم أو السلوك المرغوب فيه.
- إضافة الصوت لقراءة النص الموجود بالكتاب والمصاحب للصورة ساعد على توصيل المعلومات لدى الطفل وبالتالى سهولة استرجاعها وتذكرها لأن المثيرات اللفظية تنشط التمثيلات البصرية.
- انسجام الكلمات المنطوقة مع الصورة المقابلة لها ساعد الطفل على الربط بينهما، فاستخدام الاثنين معا قد يكون له تأثير على تقليل الحمل المعرفي الدخيل.

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة بروميل وآخرون (Broemmel, Moran,& Wooten, 2015)؛ ودراسة شوجر وآخرون (Schugar,Smith, & Schugar, 2013) ، ودراسة هوفمان وبيسيجا (Hoffman, & Paciga, 2014) ، ودراسة بارك وآخرون (Park, Bae, & Cho, 2014) ، ودراسة داونز وجنكينز (Downs, & Jenkins, 2001) ، ودراسة نجلاء على (٢٠١٤)

ثالثا: نظرية الترميز الافتراضى الاحادى: وترى هذه النظرية إن كل المعلومات يمكن أن تخزن بشكل متساوى فى ذاكرة الأمد الطويل ولكن الأشياء البسيطة أفضل فى الترميز من المعقدة، كما أن المعلومات البصرية الآتية من البيئة تتحول إلى افتراضات ثم تنتقل إلى ذاكرة الأمد الطويل وعند الاسترجاع تقوم افتراضات المعانى بتحويل هذه المعانى من ذاكرة الأمد الطويل إلى معلومات بصرية، ومن ثَمّ يرجع ظهور نتائج إيجابية لتأثير الكتاب الإلكترونى المصور بتقنية السينما جراف على تحصيل المفاهيم ومهارات الإدراك البصرى إلى ما يلي:

- بساطة صور السينما جراف بالكتاب الإلكترونى وقدرتها العالية على لفت الانتباه إلى كائن أو عنصر معين بطريقة إبداعية وأكثر فاعلية بالمقارنة مع الوسائل التقليدية الأخرى مثل الصور الثابتة وأشرطة الفيديو.
- يتم من خلال الحركة البسيطة بالصور التركيز على المفاهيم المهمة أو الجزء المهم المراد التركيز عليه فى الصورة مما يساعد على ايصال المعلومة للطفل مع عدم تشتت انتباهه، فأحيانا يركز الأطفال انتباههم على متابعة الصور المتحركة وينصرفون عن الفهم والتعلم وهذا لايتم مع الصور بتقنية السينما جراف.
- تقديم الأنشطة التعليمية المصورة بالكتاب الإلكترونى وتقديم التغذية الراجعة المناسبة للأطفال ساعد على تثبيت المفاهيم لدى الأطفال.

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة ياه ولى (Yeh, , & Li, 2012) ، ودراسة نيولاند (Niewland, 2012) ، ودراسة بارك وآخرون (Park, Bae, & Cho, 2014) ، ودراسة باى وآخرون (Bai, Agarwala, Agrawala, & Ramamoorthi, 2013)، ودراسة باريت وآخرون (Parette, H., Blum, C., & Luthin, K. 2015) ، ودراسة هوفمان وبيسيجا (Hoffman, & Paciga, 2014) ، ودراسة سيجال -دروري وآخرون (Segal-Drori et al. 2010) ودراسة سيرجنت،(Sargeant, 2015) ودراسة داونز وجنكينز (Downs, & Jenkins, 2001)، ودراسة نجلاء على (٢٠١٤)

رابعا: نظرية معالجة المعلومات: وتستند وجهة نظر معالجة المعلومات على ثلاثة افتراضات أساسية، وهي: أن معالجة المعلومات تتم من خلال خُطوات أو مراحل، وتوجد حدود لكمية المعلومات التي يستطيع الإنسان معالجتها وتعلمها؛ فالإنسان لا يستطع أن يعالج إلا كمية محدودة من المعلومات في آن واحد، ونظام المعالجة الإنساني نظام تفاعلي ينظر إلى التعلم باعتباره عملية نشطة يبحث فيها المتعلم عن المعرفة ويستخلص منها ما يراه مناسبًا، كما يرى أن المعرفة السابقة والمهارات المعرفية تؤثر في عملية التعلم، ومن ثَمّ يرجع ظهور نتائج إيجابية لتأثير الكتاب الإلكترونى المصور بتقنية السينما جراف على تحصيل المفاهيم ومهارات الإدراك البصرى إلى ما يلي:

- تم ربط ما يتعلمه الطفل من خلال الكتاب الإلكترونى بخبراته السابقة وبواقعه، مع تقديم المعلومات الجديدة من خلال خبرات حسية يدركها الطفل من خلال الصور والتى تكون أفضل بكثير فى تمثيل المعلومات مما ساعد الطفل على الاحتفاظ بالمعلومات فى الذاكرة قصيرة المدى.
- تركيز الكتاب الإلكتروني عند تقديم المفاهيم والمهارات على استخدام الصور والأشكال البصرية لتوضيح المفاهيم وخاصة المجردة مما يسهل إدراكها والاحتفاظ بها فى الذاكرة طويلة المدى، إضافة إلى قراءة النص بصوت عند تقديم المحتوى.

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة بارك وآخرون (Park, Bae, & Cho, 2014) ، ودراسة باى وآخرون (Bai, Agarwala, Agrawala, & Ramamoorthi, 2013)، ودراسة باريت وآخرون (Parette, H., Blum, C., & Luthin, K. 2015) ، ودراسة هوفمان وبيسيجا (Hoffman, & Paciga, 2014) ، ودراسة سيجال -دروري وآخرون (Segal-Drori et al. 2010) ودراسة سيرجنت،(Sargeant, 2015) ودراسة داونز وجنكينز (Downs, & Jenkins, 2001) ، ودراسة نجلاء على (٢٠١٤)

خامسا: فرض البرهان البصرى: ويركز هذا الفرض على عمليات الإدراك والتفسير التى يستخدمها المتعلم عند استخراج المعانى من التمثيلات المصورة، ويرى أن التمثيلات التصويرية الرمزية يمكن معالجتها بشكل أكثر فاعلية من النصوص؛ لأنها تعتمد فى إدراكها ومعالجتها على الخصائص المكانية وتحتاج جهد عقلى أقل، وبالتالى يمكنها توصيل المحتوى بشكل أفضل كما أنها تساعد الذاكرة حيث تمكن المشاهدين من الوصول إلى المعلومات دون الاحتفاظ بها فى الذاكرة الشغالة وتوجه النشاط المعرفى، ومن ثَمّ يرجع ظهور نتائج إيجابية لتأثير الكتاب الإلكترونى المصور بتقنية السينما جراف على تحصيل المفاهيم ومهارات الإدراك البصرى إلى ما يلي:

- اعتماد الكتاب الإلكترونى المصور على التكنولوجيا الحديثة والمتمثلة فى السينما جراف جعلت منه بيئة خصبة لاثراء خبرة الأطفال وانخراطهم في التعلم والتمتع به.
- توفير الكتاب الإلكترونى المصور فرصة للأطفال لاستكشاف وتجريب أدوات التكنولوجيا التى يفضلونها واستخدامها فى تعليمهم مفاهيم جديدة، ومهارات مهمة وذلك من خلال تفسيرهم للتلميحات الصوتية والإشارات البصرية التى تقدمها صور السينما جراف مما ساعدهم على تفهم المعني وتثبيت المعلومات وتنمية الإدراك البصرى لديهم. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة سيرجنت(Sargeant, 2015) ، ودراسة فاستيسفر (Fensterseifer, 2016) ، ودراسة هوفمان وبيسيجا (Hoffman, & Paciga, 2014) ، ودراسة

بـارك وآخـرون (Park, Bae, & Cho, 2014) ، ودراسـة داونـز وجنكينـز (Downs, & Jenkins, 2001) ، ودراسة نجلاء على (٢٠١٤)

- **توصيات البحث**:

- توظيف تقنية السينما جراف فى تقديم المفاهيم التربوية والحياتية المختلفة للأطفال فى صورة مبسطه وشيقة وجذابة لتنمية معارفهم وأفكارهم.
- التركيز على الكتب الإلكترونية المصورة فى تعليم أطفال الروضة لما لها من تأثير ايجابى على الأطفال حيث تعتبر من الوسائل المحببة لديهم؛ لأنها تقدم لهم المعلومة مصحوبة بالصورة إضافة إلى المؤثرات الصوتية والصوت المصاحب للكتاب.
- إثراء فصول الروضة بالكتب الإلكترونية المصورة الخاصة بتنمية المفاهيم المختلفة التى تقدم لأطفال هذه المرحلة، ومهارات الإدراك البصرى، أن تكون هذه الكتب متنوعة وشيقة للأطفال.
- تخصيص وقت كافً للأطفال لاستخدام معمل الكمبيوتر ليتمكنوا من التعامل مع الكمبيوتر واستخدامه بمفردهم باشراف وتوجيه المعلمة.
- تنويع المصادر التعليمية الإلكترونية المستخدمة فى تعليم الأطفال لتقابل احتياجات الأطفال المختلفة، وتراعي خصائصهم والفروق الفردية بينهم، مع الاهتمام بأن تكون جذابة للأطفال وسهلة الاستخدام، ومرتبطة بواقعهم وبيئاتهم.
- مراعاة أن يكون تصميم وإنتاج المصادر الإلكترونية المستخدمة فى تعليم الأطفال فى ضوء مبادئ نظريات التعليم والتعلم حتى تحقق الأهداف المرجوة منها ولاتسبب حمل معرفى زائد على الطفل.

- **مقترحات البحث**:

- اثر اختلاف نوع الصورة (سينما جراف /متحركة) بالكتاب الإلكترونى على تنمية الثقافة المعلوماتية والانتباه البصرى لدى طفل الروضة.
- بيئة إلكترونية مقترحة قائمة على تقنية السينما جراف لتنمية المفاهيم الرياضية لدى طفل الروضة.
- أثر اختلاف نمط التعليم (معلم / متعلم) بالكتاب الإلكترونى المصور بتقنية السينما جراف على تنمية نواتج التعلم والانخراط فيه لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

- **المراجع العربية**:

- أحمد عربيات أحمد أبو اسعد(٢٠٠٩). نظريات الإرشاد النفسي والتربوي، القاهرة، دار الميسرة.
- احمد فاتن احمد سيد (٢٠١٠).*الكتاب الإلكتروني إنتاجه ونشره*، الرياض، مطبوعات مكتبة الملك فهد السلسلة الثانية.

- اسراء عاطف محمد (٢٠١٤). فاعلية الرسوم المتحركة والتفاعل المباشر في تنمية مفاهيم الأشكال الهندسية وفق نظرية فيجوتسكى الثقافية الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة، *مجلة الطفولة العربية*، ٦٣.
- آمال صادق، فؤاد أبوحطب (١٩٩٠). نمو الانسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- أميرة سمير سعد(٢٠١١). أثر التفاعل بين نمط الابحارداخل الكتاب الإلكترونى والاساليب المعرفية فى تنمية مهارات حل المشكلات، كلية التربية، جامعة حلوان.
- أميرة عبد الحميد حسن الجابرى (٢٠٠٥). العلاقة بين كثافة العناصر فى الرسومات التوضحية وخلفياتها ونمو الإدراك البصرى للمفاهيم البيئية لدى أطفال ما قبل الدراسة، رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة بورسعيد
- انتصار يونس(٢٠٠٥). السلوك الانسانى، الاسكندرية، دار المعارف.
- إيناس خليفة خليفة (٢٠٠٣). رياض الأطفال الكتاب الشامل، الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- تقى حسن الرزوق (٢٠١٤). معايير الإدراك البصري-الحركي للأطفال من عمر٢ -٧ سنوات، دراسات، العلوم التربوية، ٤١ ملحق ١.
- حسينة طاع الله (٢٠٠٨). الإدراك البصري للاشكال لدى المعوقين عقليا -دراسة ميدانية مقارنة بالمراكز الطبية البيداغوجية- بسكرة – باتنة – بريكة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.
- حنان عبد الحميد العناني وآخرون (٢٠٠٣). سيكولوجية النمو وطفل ما قبل المدرسة، عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- خليل الكسواني، إبراهيم الخطيب، يوسف أبو الرب(٢٠٠٣)، برامج طفل ما قبل المدرسة، الأردن، دار قنديل للنشر والتوزيع.
- دينا عبد اللطيف نصار(٢٠١١). فاعلية الكتاب الالكتروني على تنمية كل من مهارة صيانة الحاسب والذكاء البصرى/المكانى لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة معلم حاسب آلي، رسالة ماجستير تكنولوجيا التعليم، كلية التربية النوعية، جامعة طنطا.
- شاهين رسلان(٢٠١٠). العمليات المعرفية للعاديين، وغير العاديين "دراسة نظرية تجريبية"، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- شرين محمد محمد متولي(٢٠١٢). أثر استخدام أنماط التجول في الكتب الإلكترونية في تحصيل طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وتنمية اتجاهاتهم نحو هذه الكتب، رسالة ماجستير،كلية التربية، جامعة حلوان.
- عبد الرحمن محمد العيسوى(٢٠٠٣).سيكولوجية التعلم والتعليم، عمان، دار اسامة للنشر والتوزيع.
- عبد الله بن صالح القحطاني (٢٠١٥). فاعلية برنامج تعليمي قائم على الاستراتيجيات البصرية في تنمية بعض المهارات الحركية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٤ (٥) ١٤٩ -١٦٦

- عدنان يوسف العتوم(٢٠٠٤).علم النفس المعرفى"النظرية والتطبيق"، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- على تهامى على ريان(٢٠١٣). فاعلية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارات الوعى الصوتى والادراك البصرى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة، رسالة ماجستير،كلية التربية ،جامعة عين شمس.
- فاروق السيد عثمان(٢٠١٠). سيكولوجية التعليم والتعلم، القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- فتحى مصطفى الزيات(١٩٩٨). صعوبات التعلم"الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية"، مصر، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- فتحى مصطفى الزيات(٢٠٠٧).صعوبات التعلم"الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية"، القاهرة ، دار النشر للجامعات.
- كامران عبد الرحمن ناريمان (٢٠١٥). تأثير منهج بالألعاب الحس -حركية في تنمية بعض عناصر الذكاء الحركي ومهارات الإدراك البصري لدى أطفال ما قبل المدرسة، *مجلة علوم التربية الرياضية*، ٨ (٢)،١٦ -١٩٣
- كريمان بدير ((٢٠٠٤). رعاية الطفل من"الجنين حتى عامين"، القاهر، عالم الكتب.
- محمد أحمد شلبى(٢٠٠١).مقدمة فى علم النفس المعرفى، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد القضاة ؛ محمد الترتوري، (٢٠٠٦) . تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، عمان ، دار الحامد للنشروالتوزيع.
- محمد أنور عبد العزيز(٢٠١١).أثر متغيرات الروابط الفائقة فى الكتب الإلكترونية على كفاءة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، رسالة ماجستير،كلية التربية، جامعة حلوان.
- محمد جاسم محمد (٢٠٠٤). النمو والطفولة في رياض الأطفال،الأردن، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- محمد عبد الحليم حسب الله (٢٠٠١).تنمية المفاهيم الرياضية لدى طفل الرياض، المنصورة، المكتبة العصرية.
- محمد عبد الرحيم عدس (٢٠٠١). مدخل إلى رياض الأطفال، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- محمد عطية خميس(٢٠٠٣).عمليات تكنولوجيا التعليم، القاهرة، دار الكلمة.
- محمد عطية خميس (٢٠١٥).مصادر التعلم الإلكترونى"الجزء الأول (الافراد والوسائط)"، القاهرة ،دار السحاب للنشر والتوزيع.
- مروة نور الدين رمزى (٢٠٠٥). فعالية برنامج لتنمية الادراك السمعى البصرى فى اكتساب الاستعداد القرائى فى اللغة الانجليزية لأطفال ما قبل المدرسة، رسالة دكتوراه، معهد الطفولة، جامعة عين شمس.
- منال عبد الفتاح الهنيدى(٢٠٠٥).المهارات الاساسية للفنون البصرية لطفل الروضة، القاهرة، مكتبة زهراءالشرق.

- ناء، شومر (٢٠١٠). *المهارات الذهنية الاساسية المطلوبة فى عملية التعلم الوصفي*، متاح فى: http://www.qattonfoundation.org/polf/1879-50dou
- نبيل جاد عزمى، ومحمد مختار المردانى(٢٠١٠). أثر التفاعل بين أنماط مختلفة من دعامات التعلم البنائية داخل الكتاب الإلكتروني في التحصيل وكفاءة التعلم لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية، دراسات تربوية واجتماعية، ١٦(٣)
- نجلاء محمد على (٢٠١٤). دور الأنشطة المصورة في مجلات الأطفال على تنمية بعض المهارات الإدراك البصري لدى طفل الروضة، *مجلة دراسات الطفولة*، ١٧ (٦٢).
- هدى الناشف (٢٠٠٥). رياض الأطفال، القاهرة، دار الفكر العربي.
- هبة سعيد عبد المنعم(٢٠١٥). الكتاب الإلكتروني وأثره في تنمية الثقافة الرياضية لدى طلاب جامعة طنطا، *المجلة الأوربية لتكنولوجيا علوم الرياضة*،٥(٥).
- هدى يحيى ناصر اليامى(٢٠١٤).فاعلية كتاب الكترونى تفاعلى (Interactive ebook) لتنمية مهارات تصميم وتوظيف الرحلات المعرفية عبر الويب(WebQuests) لدى الطالبات المعلمات، رسالة دكتوراه، كلية التربية،جامعة أم القرى، السعودية.
- هشام محمد الخولى(٢٠٠٢).الاساليب المعرفية وضوابطها فى علم النفس، القاهرة، دار الكتاب الحديث .
- يوسف قطامي(١٩٩٠). تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه، الأردن، الأهلية للنشروالتوزيع.

• المراجع الأجنبية:

- Al Aamri, F., Greuter, S., & Walz, S. (2015). Children Intrinsic Reading Motivation and Playful Applications: Investigating the Relationship. *2015 International Conference on Interactive Technologies and Games*, (22-23 Oct. 2015), Melbourne, 55 – 62.
- Al-Razouq, T. (2014). Visual-Motor/integration Scale for Children from Two to Seven Years. *Dirasat: Educational Sciences*, *41*.
- Baddeley, A. D. (1997). *Human memory: Theory and practice*. Psychology Press.
- Bai, J., Agarwala, A., Agrawala, M., & Ramamoorthi, R. (2013, July). Automatic cinemagraph portraits. In *Computer Graphics Forum* (Vol. 32, No. 4, pp. 17-25). Blackwell Publishing Ltd.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of school health*, *76*(8), 397-401.
- Bayley, N. (1993). *Bayley scales of infant development: manual*. Psychological Corporation.
- Blake, R., Turner, L. M., Smoski, M. J., Pozdol, S. L., & Stone, W. L. (2003). Visual recognition of biological motion is impaired in children with autism. *Psychological science*, *14*(2), 151-157.

- Bollom, M.,& Kuray,S. (2012), *Creating User-Input Driven Cinemagraphs*, University of Wisconsin, Madison, (online), available at: http://www.matthewbollom.com/cinemagraphs
- Bondy, A. S., & Frost, L. A. (1994). The picture exchange communication system. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 9(3), 1-19.
- Broemmel, A., Moran, M.,& Wooten, D. (2015). The Impact of Animated Books on the Vocabulary and Language Development of Preschool-Aged Children in Two School Settings, *Early Childhood Research & Practice*, 17 (1),
- Bromley, H. (2001). A question of talk: Young children reading pictures. *Reading*, 35(2), 62-66.
- Chiarini, A. (2016). The multiplicity of the loop: the dialectics of stillness and movement in the cinemagraph, *Journal of Media, Performing Arts and Cultural Studies*, 1, 87-92.
- Chiong, C., & DeLoache, J. S. (2013). Learning the ABCs: What kinds of picture books facilitate young children's learning? *Journal of Early Childhood Literacy,* 13(2), 225-241.
- Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational psychology review, 3*(3), 149-210.
- Downs, E., & Jenkins, S. J. (2001). The effects of grade level, type of motion, cueing strategy, pictorial complexity, and color on children's interpretation of implied motion in pictures. *The Journal of experimental education, 69*(3), 229-242.
- Erhardt, R. P., & Duckman, R. H. (2005). Visual-perceptual-motor dysfunction and its effects on eye-hand coordination and skill development.*Functional visual behaviour in children: An occupational therapy guide to evaluation and treatment options*, 171-228.
- Evers, K., Noens, I., Steyaert, J., & Wagemans, J. (2011). Combining strengths and weaknesses in visual perception of children with an autism spectrum disorder: perceptual matching of facial expressions. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *5*(4), 1327-1342.
- Fensterseifer, T. A. (2016). E-books infantis : projeto visual, interatividade e recursos gráfico-digitais, master, Universidade

Federal do Rio Grande do Sul Escola de Engenharia - Faculdade de Arquitetura Programa de Pós-Graduação em Design

–Ganea, P. A., Ma, L., & DeLoache, J. S. (2011). Young children's learning and transfer of biological information from picture books to real animals. *Child Development, 82*(5), 1421-1433.

–Garrish, M. (2011). *What is EPUB 3?*. " O'Reilly Media, Inc.".

–Goodrich, G., & Ludt, R. (2002). Change in visual perceptual detection distances for low vision travelers as a result of dynamic visual assessment and training. *Journal of Visual Impairment & Blindness (JVIB), 96*(1).

–Hoffman, J. L., & Paciga, K. A. (2014). Click, swipe, and read: Sharing e-books with toddlers and preschoolers. *Early Childhood Education Journal, 42*(6), 379-388.

–Huang, Y. M., Liang, T. H., Su, Y. N., & Chen, N. S. (2012). Empowering personalized learning with an interactive e-book learning system for elementary school students. *Educational Technology Research and Development, 60*(4), 703-722.

–Hverle, D. (2008). Visual tools for transforming information into knowledge. Corwin Press.

–Kaiser, M. D., & Shiffrar, M. (2009). The visual perception of motion by observers with autism spectrum disorders: A review and synthesis. *Psychonomic Bulletin & Review, 16*(5), 761-777.

–Kaya, A. İ. (2016). An investigationof interactive e-books in children's literature. *Global Journal on Humanites & Social Sciences,* 3, 261-267.

–Korat, O. (2010). Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade. *Computers & Education, 55*(1), 24–31.

–Liang, T. H., & Huang, Y. M. (2014). An Investigation of Reading Rate Patterns and Retrieval Outcomes of Elementary School Students with E-books. *Educational Technology & Society, 17*(1), 218-230.

–McEliece, R. (2002). *The theory of information and coding*. UK: Cambridge University Press.

–Morgan, H. (2013). Multimodal children's e-books help young learners in reading. *Early Childhood Education Journal, 41*(6), 477-483.

–Niewland, M. (2012). Framed In Time: A Cinemagraph Series Of The Everyday & Grounded Theory Of Cinemagraphy (Doctoral dissertation, McMaster University).

- Niles, S. (2015). *Glyph: lightweight and evocative looping images in the news* (Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology).
- Olsen, A. N., Kleivset, B., & Langseth, H. (2013). E-Book Readers in Higher Education. *SAGE Open*, *3*(2), 2158244013486493.
- Parette, H., Blum, C., & Luthin, K. (2015). A Quantitative Features Analysis of Recommended No- and Low-Cost Preschool E-Books, *Early Childhood Education Journal*, 43 (1), 27–36.
- Park, J. S., Bae, J., & Cho, K. (2014). The Effect of Non-verbal Communication using Cinemagraph in Mobile Electronic Commerce of Agrifood on Visual Attention and Purchase Intention. *Agribusiness and Information Management (AIM)*, *6*.
- Park, J., & Rhee, C. (2014). Cinemagraph Image Study for the Online Food Marketing. *Agribusiness and Information Management*, 6(1).
- Rosenquist, C., Conners, F. A., & Roskos-Ewoldsen, B. (2003). Phonological and visuo-spatial working memory in individuals with intellectual disability. *American Journal on Mental Retardation*, 108(6), 403-413.
- Roskos, K., Burstein, K., & You, B. K. (2012). A typology for observing children's engagement with ebooks at preschool. *Journal of Interactive Online Learning*, *11*(2), 47-66.
- Sandhaus, P., Rabbath, M., & Boll, S. (2011). Employing aesthetic principles for automatic photo book layout. In *Advances in Multimedia Modeling* (pp. 84-95). Springer Berlin Heidelberg.
- Sargeant, B. (2015). What is an ebook? What is a book app? And why should we care? An analysis of contemporary digital picture books. *Children's Literature in Education*, *46*(4), 454-466.
- Schugar, H. R., Smith, C. A., & Schugar, J. T. (2013). Teaching with interactive picture e-books in grades K–6. *The Reading Teacher*, *66*(8), 615-624.
- Schunk, D. H., (2012) Learning Theories: An educational perspective, Pearson, Boston
- Segal-Drori, O., Korat, O., Shamir, A., & Klein, P. S. (2010). Reading electronic and printed books with and without adult instruction: Effects on emergent reading. *Reading and Writing*, 23(8), 913–930
- Shamir, A., Korat, O., & Barbi, N. (2008). The effects of CD-ROM storybook reading on low SES kindergarteners' emergent literacy as a function of learning context. *Computers & Education*, *51*(1), 354–367.

- Shamir, A., Korat, O., & Fellah, R. (2012). Promoting vocabulary, phonological awareness and concept about print among children at risk for learning disability: can e-books help?. *Reading and Writing*, *25*(1), 45-69.
- Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*,*29*(2), 97-108.
- Smeets, D. J. H., & Bus, A. G. (2015). The interactive animated e-book as a word learning device for kindergartners. *Applied Psycholinguistics*, *36*(04), 899-920.
- Smeets, D. J., & Bus, A. G. (2012). Interactive electronic storybooks for kindergartners to promote vocabulary growth. *Journal of experimental child psychology*, *112*(1), 36-55.
- Tare, M., Chiong, C., Ganea, P., & DeLoache, J. (2010). Less is more: How manipulative features affect children's learning from picture books. *Journal of Applied Developmental Psychology*,*31*(5), 395-400.
- Tompkin, J., Pece, F., Subr, K., & Kautz, J. (2011, November). Towards moment imagery: Automatic cinemagraphs. In *Visual Media Production (CVMP), 2011 Conference* (pp. 87-93). IEEE.
- Ungerleider, L. G., Courtney, S. M., & Haxby, J. V. (1998). A neural system for human visual working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *95*(3), 883-890.
- Vassiliou, M., & Rowley, J. (2008). Progressing the definition of "e-book". *Library Hi Tech*, *26*(3), 355-368.
- Walsh, M. (2003). 'Reading'pictures: what do they reveal? Young children's reading of visual texts. *Reading*, 37(3), 123-130.
- Wardle, F. (2008). *The role of technology in early childhood programs*.Retrieved July, available at: http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleId=302
- Yeh, M. C. (2016). Selecting Interesting Image Regions to Automatically Create Cinemagraphs, *IEEE MultiMedia*, 23 (1), 72-81
- Yeh, M. C., & Li, P. Y. (2012, October). An approach to automatic creation of cinemagraphs. In *Proceedings of the 20th ACM international conference on Multimedia* (pp. 1153-1156). ACM.

❋❋❋❋❋

البحث الخامس:

فاعلية برنامج مقترح في ضوء مدخل التجديد الاجتماعي لتنمية الانتماء لدى الطلاب الدارسين لمادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية

إعداد :

د / سماح محمد إبراهيم إسماعيل

مدرس بقسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية جامعة عين شمس

فاعلية برنامج مقترح في ضوء مدخل التجديد الاجتماعي لتنمية الانتماء لدى الطلاب الدارسين لمادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية

د / سماح محمد إبراهيم إسماعيل

• **المستخلص**:

استهدف البحث إلى بناء برنامج مقترح فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى، والتحقق من فاعليته فى تنمية الانتماء لدى الطلاب الدارسين لمادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية، ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثة الأتى: قائمة بأبعاد الانتماء المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، واختبار اومقياسا لابعاد الانتماء.وتم تطبيق البرنامج المقترح على مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية الدارسين لمادة علم الاجتماع بالصف الثانى الثانوى وعددهم (٣٠) طالب، قد استخدمت الباحثة المنهج شبة التجريبى للمجموعة الواحدة، بتطبيق الأدوات قبليا ثم تنفيذ البرنامج المقترح وتطبيق الأدوات بعدياعلى نفس العينة، وطبق البرنامج بواقع ١٨حصة بمعدل ثلاث حصص أسبوعيا، وقد كشفت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي في اختبار ومقياس أبعاد الإنتماء ككل لصالح القياس البعدي. وفى ضوء نتائج البحث اقترحت الباحثة عدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: مدخل التجديد الاجتماعى، الانتماء.

The effectiveness of a proposed program in light of the Social Renewal Approach in developing affiliation for student"s Sociology at the Secondary stage

Samah Mohamed Ibrahim Ismail

Abstract:

This research aimed at designing a proposed program in light of the social renewal approach and investigating the effectiveness of the program in developing affiliation for students studying sociology at the Secondary stage, To achieve this aim, the researcher prepared the following: (a) A list of affiliation criteria suitable for the secondary stage students, and (b) A test and a rubric to measure the affiliation criteria.This program was applied to a group of the secondary stage students, the second year (30 students). The one group, quasi-administered to the research group, the program was applied, and then the instruments were administered again to the same participants. The program lasted for 18 sessions, three sessions per week. The research results indicated statistically significant differences between the participants" mean scores on the pre and post. Measurements of the affiliation test and rubric as a whole in favour of the post measurement. The researcher stated some recommendations in light of the research results.

Key words: The social renewal approach - affiliation

• **المقدمة**:

يتعرض العالم اليوم للعديد من التغيرات الاجتماعية المتسارعة، بالإضافة إلى ما أحدثته العولمة بجميع أشكالها، التى أدت إلى: حدوث تغير فى منظومة القيم والعلاقات الاجتماعية سواء فى المدرسة أو الأسرة أو المجتمع ككل، وظهور العديد من المخاطر الفكرية والثقافية، والدعوة إلى تهميش وتذويب الثقافات فى ظل ثقافة عالمية واحدة، مما يهددالهوية الثقافية للمجتمع، ويؤثر على درجة انتماء الأفراد لوطنهم، كما أدى الانفتاح الثقافىبين الشعوب والبرامج التى تبث عبر القنوات الفضائية المختلفة إلى تشتيت أفكار الشباب، وتغيير مفاهيمهم الصحيحة عن المجتمع، وانتشار التطرف والعنف والإرهاب بين الشباب، مما يهدد أمن الوطن واستقراره، بل ودفع البعض منهم إلى الهجرة الدائمة.

وتعد المؤسسة التربوية أهم الوسائل التى يمكن من خلالها تنمية الولاء والانتماء لدى أفراد المجتمع فى جميع المراحل العمرية بصفة عامة، ومرحلة المراهقة بصفة خاصة.

يعرف الإنتماء بأنه ارتباط الإنسان بنفسه ومجتمعه، وهو يمثل احتياجًا إنسانيًا لا غنى عنه لدى أى فرد، بحيث يشعر الفرد بأنه جزء من الجماعة ومن الوطن، ومن كيان الأمة، فهو الشعور بالفخر والاعتزاز بما ينتمي إليه. (منى إبراهيم، ٢٠١٣، ١١)

وتتضح أهمية تنمية الإنتماء لدى الطالب فى أنه يجعله يرتبط بأفراد مجتمعه، على أساس من التواصل والقبول والاحترام المتبادل بينهم والاندماج معهم من أجل تحقيق الصالح العام، كما يدفع الطالب إلى الالتزام بالقيم والمعايير والقوانين التي تعلي من شأن مجتمعهبما يحقق التماسك الاجتماعي، ويجعله أيضا واعيا بقضايا ومشكلات مجتمعه، والعمل على تحقيق أهدافه بإصرار، ويكسبه بعض الأبعاد الاجتماعية والوطنية، مثل: التضحية، العمل الجماعي، الأمن، الديمقراطية، التراحم، والمشاركة في صنع القرارات السياسية، ويجعله متحررًا من التعصب بجميع أنواعه. (حازم الشعراوي، ٢٠٠٨، ٦٩)

ونظرا لأهمية مفهوم الإنتماء، قامت العديد من الدراسات بتنميته لدى الطلاب فى المراحل التعليمية المختلفة، ومن أهمها:

- زينة العمري (٢٠٠٨): والتى هدفت إلى التعرف على مدى توافر مكونات الانتماء الوطني في مقرر التاريخ للصف الثالث المتوسط، وهي المكونات المعرفية، والمهارية، والوجدانية.
- دراسة لافي المطيري (٢٠٠٩): والتي هدفت إلى التعرف على دور الإذاعة المدرسية في تنمية قيم الانتماء الوطني، وذلك في ثلاثة محاور، وهي: تعزيز القيم الوطنية، وتعزيز المشاركة والحوار، وتعزيز الانتماء للوطن ومكتسباته.

- دراسة أمل فرغلي (٢٠١٥): والتي هدفت إلى تطوير مناهج التاريخ في ضوء أبعاد الأمن المجتمعي والوعي بها، وأثر ذلك على تنمية الانتماء لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- دراسة إبراهيم على السيد (٢٠١٥): والتي قامت بإعداد برنامج إرشادي لتنمية الشعور بالانتماء لدى طلاب المرحلة الجامعية.
- دراسة (*Steve and other2012*)، والتي هدفت إلى تحليل العوامل التي تؤثر على الإحساس بالانتماء لدى طلاب الفرقة الأولى في الجامعة، وقد أكدت أن الإحساس بالانتماء يتأثر بعوامل متعددة، مثل: طرق التدريس، والوقت، العوامل الثقافية والاجتماعية واللغوية.
- دراسة (*Esau 2013*) والتي قامت بوضع نموذجي تصوري للمناخ داخل الحرم الجامعي بهدف فحص مدى تأثير الشعور بالانتماء بـ: المشاركة، والالتزام يتحقق هدف المؤسسة التعليمية، والتفاعل مع الأقران، والاندماج الأكاديمي والاجتماعي لدى طلاب الجامعة.
- دراسة (*Hsiao (2014* والتي أثبتت تأثير الانتماء المدرسي لدى طلاب مرحلة المراهقة، في القيام بالأنشطة المدرسية والدافعية للتعلم وسلوكيات المتعلم والتحصيل الأكاديمي لديهم.
- دراسة (*Murphy &zirkel, 2015*) والتي كشفت عن كيفية أن الشعور بالانتماء لدى الطلاب الجامعة يؤثر في أهدافهم وآرائهم اختيارتهم الأكاديمية.

وقد أكدت تلك الدراسات ضرورة تنمية الانتماء لدى الطلاب فى جميع المراحل التعليمية، ومن ثم فيجب البحث عن مداخل تدريسية حديثة،والتى من الممكن أن تسهم فى تنمية أبعاد الانتماء كمدخل التجديد الاجتماعى أو إعادة البناء الاجتماعى.

ويعرف مدخل التجديد الاجتماعى بأنه: مدخل يهتم بالعلاقة بين المنهج الدراسي والتطوير الاجتماعي والسياسي والاقتصادي للمجتمع. (د.جون د. مكنيل/ ترجمة عبد الإله الملاح، ٢٠٠٨، ٧٧)

وتنبع أهمية ذلك المدخل من فلسفته، التى تؤكد على ضرورة مواجهة الطلاب بالقضايا والمشكلات الاجتماعية من أجل خلق مجتمع أفضل، وبالتالي إعادة البناء الاجتماعي، (Aboluwodi, 2011)، فينمي لدى الطالب الجوانب الاجتماعية والأخلاقية الأساسية وثيقة الصلة بالمجتمع وخدمته، كما تنمي لدى الطالب مهارات، مثل: إجراء حل المشكلات والتواصل الفعال مع الآخرين، إدارة الضغوط، والتعاطف مع الآخرين (Remy, 2014)، ويكسبهم الجوانب الوطنية لديهم كالمحافظة على أمن الوطن والإخلاص فى خدمته، التضحية

من أجل الوطن، التي تجعله يتصرف بمسئولية ووفقاً للمواطنة، وتربط الطلاب بواقعهم الثقافي والسياسي والاجتماعي المعاش وتشجعهم على المشاركة المجتمعية لخدمة المجتمع وأفراده.(أعضاء هيئة التدريس، ٢٠١٥، ١٤٤)

ومن أهم الدراسات التى تناولت مدخل التجديد الاجتماعى:

- دراسة *Karen (1992)*، والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مدخل إعادة البناء الاجتماعي والمدارس والمناهج الدراسية وتكنولوجيا التعلم.
- دراسة *Hill, (2006)*، والتي هدفت إلى إعادة النظر في التعلم القائم على المعايير في ضوء مبادئ الديمقراطية التقدمية في نظرية التجديد الاجتماعي لإعادة البناء الاجتماعي.
- دراسة *Aboluwodi (2011)* ، والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الانتماء العرقي والتجديد الاجتماعي ، حيث أكدت الدراسة على أن ضعف الانتماء العرقي لدى أفراد المجتمع النيجري أدى إلى تفككه، وبالتالي أصبحت هناك حاجة على إعادة بناءه.
- دراسة *Marulcu&Akbiyik(2014)*، والتي هدفت إلى الكشف عن أهم النظريات الموجهة إلى المنهج الدراسي، والتي وضعها كبار الأستاذة في جامعة إرجيبس وهي: الدراسة الأكاديمية، التجديد الاجتماعي، دراسة الأطفال، الكفاءة الاجتماعية، والتي أكدت على أن غالبية المعلمين قبل الخدمة يروا أن أهم هذه النظريات هو منهج التجديد الاجتماعي، وذلك من اجل مجتمع أفضل.

ويتضح مما سبق أهمية تنمية الإنتماء لدى طلاب المرحلة الثانوية، وذلك من خلال تبنى واستخدام المداخل الحديثة كمدخل التجديد الاجتماعى، الذى يؤكد على ضرورة تناول المشكلات الاجتماعية التى تتعلق بالمجتمع فى الفترة الراهنة، والتى تسهم مناقشتها وتحليلها فى ربط الطالب بأسرته ومدرسته ومجتمعه ووطنه من خلال المواد الدراسية المختلفة.

وترى الباحثة أن علم الاجتماع يعد من المواد الدراسية التى تتفق مع أهداف وفلسفة مدخل التجديد الاجتماعى وتنمية الانتماء، حيث تؤكد أهداف تدريسه على: تعريف الطلاب بأهمية دور علم الاجتماع في خدمة الفرد وخدمة المجتمع، من خلال مواجهتهم ببعض مشكلات الفرد والجماعة لمساعدتهم على فهمها وتفسيرها وطرح الحلول إزائها تمهيداً لمواجهتها، مع تحفيزهم على اتباع التفكير العلمي في معالجة هذه المشكلات، ، غرس الانتماء في نفوس الطلاب لأسرهم ومجتمعهم المحلي والقومي.

وعلى الرغم من أهمية تنمية الإنتماء لدى الطلاب فى المرحلة الثانوية من خلال تناول القضايا والمشكلات والظواهر الاجتماعية التى يطرحا مدخل

التجديد الاجتماعى، إلا أن الواقع الحالى يشير إلى إهمال الدراسات وخاصة فى مجال تدريس مادة علم الاجتماع لمثل تلك الموضوعات، ومن هنا نبعت فكرة البحث الحالى.

- **الاحساس بالمشكلة**:

نظرا لإفتقار مجال دراسة علم الاجتماع إلى إعداد البرامج القائمة على مدخل التجديد الاجتماعى، والتى من الممكن أن تسهم فى تنمية الإنتماء لدى طلاب المرحلة الثانوية الدارسين لمادة علم الاجتماع، فنجد العديد من أوجه القصور التى تتضح فى تدنى مستوى الإنتماء لديهم، ويتضح ذلك فى الأتى:

قيام الباحثة بإستخدام مقياس أبعاد الإنتماء من إعداد أمل فرغلي (٢٠١٥): والتى تناولت الأبعاد التالية: الانتماء الاجتماعي، الانتماء التاريخي، الانتماء الثقافي، الانتماء الوطني، الانتماء الروحي والأخلاقي، وقد اقتصرت الباحثة عند تطبيق المقياس على الأبعاد التالية: الإنتماء الاجتماعى، الإنتماء الوطنى، الانتماء الروحي والأخلاقي، وقد اختارت الباحثة العبارات التى تتناسب مع طبيعة متغيرات البحث، وذلك على عينة من طلاب الصف الثانى الثانوى الدارسين لمادة علم الاجتماع مكونة من (٣٠ طالبة)، وقد جاءت النتائج كما يلى:

- جاءت معظم إجابات الطلاب على بنود المقياس فى الاختيار ما بين (لا، قليل جدا)، بنسب ٢٥٪، ٣٠ ٪ ، مما يعنى افتقار هؤلاء الطلاب لأبعاد الإنتماء.
- بالإضافة إلى ما أكدت عليه دراسة كلا من: حازم الشعراوى (٢٠٠٨)، ونبيل يعقوب (٢٠٠٩)، ومنى إبراهيم (٢٠١٣)، وأمل فرغلى (٢٠١٥)، ورغداء نعيسة (٢٠١٥)، وإبراهيم السيد (٢٠١٥) إلى ضرورة الإهتمام بتنمية أبعاد الإنتماء لدى الطلاب فى المرحلة الثانوية، نظرا لأهمية وخطورة تلك المرحلة فى تشكيل شخصية الفرد فى المراحل العمرية التالية.

كما قامت الباحثة بإجراء مقابلة شخصية مع عدد من معلمى مادة علم الاجتماع، ولتحديد مدى معرفتهم بمدخل التجديد الاجتماعى، وأهميته فى ضوء ما يتضمنه من قضايا ومشكلات اجتماعية معاصرة واستراتيجيات وطرق تدريس حديثة، وقد جاءت الأسئلة كالتالى:

- ما مدى رضاك عن المشكلات الاجتماعية التى يناقشها منهج علم الاجتماع الحالى؟ ولماذا؟
- هل يحتاج منهج علم الاجتماع إلى إعادة النظر فى ضوء المداخل الحديثة التى تركز على تناول المشكلات والظواهر الاجتماعية المعاصرة؟
- ما المقصود بمدخل التجديد الاجتماعى؟

وقد جاءت نتائج المقابلة كالتالى: عدم رضا المعلمين عن القضايا والمشكلات المطروحة فى المنهج الحالى، نظرا لأنها على الرغم من أنها مازالت مشكلات قائمة إلا أنه توجد العديد من المشكلات والظواهر الاجتماعية قد ظهرت فى الفترة الحالية فى المجتمع المصرى وتحتاج إلى ضرورة تضمينها فى المناهج والبرامج التعليمية الحالية كالعنف والإرهاب، كما أكدوا على ضرورة إعادة النظر فى ذلك المنهج فى ضوء أحدث المداخل التدريسية التى تبرز تلك المشكلات والظواهر، وتنمى لدى الطالب الجوانب والأبعاد الاجتماعية والوجدانية، كما اتضح عدم معرفة المعلمين بمفهوم مدخل التجديد الاجتماعى أو أهم أهدافه.

وقد اتفق ذلك مع دراسة Jeanne (1994)، والتي أوصت بضرورة غرس وترسيخ مبادئ مدخل التجديد الاجتماعي في مناهج التعليم، حيث تتيح هذه المناهج الفرصة للطلاب لاستقصاء طبيعة المقررات ومدى صلاتها بالمجتمع، وتعزز الهوية الثقافية، وتعمل على توعية الطلاب بالسلوكيات الاجتماعية المرغوبة بجانب التركيز على الجانب الأكاديمي.

كما أوصت دراسة كلا من محمد فرغلى (٢٠٠٧) ، وأمال عبد الفتاح (٢٠٠٨)، وأمال عبد الفتاح (٢٠١٣)، على ضرورة وتضمين المقررات الدراسية لشعب الفلسفة والاجتماع بأهم القضايا والمشكلات المعاصرة

- **تحديد المشكلة**:

تتحدد مشكلة البحث في ضعف مستوى أبعاد الإنتماء لدى طلاب الصف الثانى الثانوى الدارسين لمادة علم الاجتماع، ويرجع هذا إلى الافتقار إلى تدريس برامج مقترحة فى ضوء المداخل الحديثة كمدخل التجديد الاجتماعى، والذى يتناول قضايا ومشكلات اجتماعية تسهم دراستها فى تنمية إنتماء لدى الطلاب لأسرتهم ومدرستهم بمجتمعهم ووطنهم ككل.

وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما فاعلية برنامج مقترح فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى لتنمية الإنتماء لدى الطلاب الدارسين لمادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية، ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الآتية:

- ما أبعاد الإنتماء التي يجب أن يكتسبها الطلاب الدارسين لمادة علم الاجتماعبالمرحلة الثانوية ؟
- ما أسس برنامج مقترح فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى؟
- ما صورة برنامج مقترح فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح فى تنمية الإنتماء لدى الطلاب الدارسين لمادة علم الاجتماع بالمرجلة الثانوية؟

- **حدود البحث**:

اقتصر البحث على الآتى:

- طلاب الصف الثانى الثانوى ، بما يتسمون به من خصائص نمو تتناسب مع طبيعة مدخل التجديد الاجتماعى وأبعاد الإنتماء.
- بعض أبعاد الإنتماء المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية الدارسين لمادة علم الاجتماع، التى تم تحديد أهميتها وفقا لأراء المحكمين فى مجال التخصص، وصلتها الوثيقة بالبحث الحالى، وهى (الإنتماء الذاتى، الإنتماء الاجتماعى، الإنتماء الوطنى، الإنتماء للسلام).
- بعض المشكلات والظواهر الاجتماعية المقترحة فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى، وهى: الهجرة غير الشرعية، هجرة العقول، العنف الأسرى، العنف المدرسى، البلطجة، الإرهاب.

- **خطوات البحث** :

سار البحث فى الخطوات التالية :

- تحديد أبعاد الإنتماء التى يجب أن يكتسبها الطلاب الدارسين لمادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية، وذلك من خلال دراسة مايلى:
  - ✓ الأدبيات والدراسات السابقة العربية والأجنبية التى اهتمت بتحديد أبعاد الإنتماء وتنميتها.
  - ✓ خصائص الطلاب فى المرحلة الثانوية.
  - ✓ آراء الخبراء والمتخصصين.
  - ✓ ضبط القائمة ووضعها فى صورتها النهائية.
- تحديد الأسس التى يقوم عليها برنامج مقترح فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى لتنمية الإنتماء لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتم ذلك من خلال:
  - ✓ دراسة ما تم التوصل إليه فى الخطوة السابقة .
  - ✓ دراسة الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بمدخل التجديد الاجتماعى.
- ثالثا: إعداد البرنامج المقترح فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى،وتم ذلك من خلال:
  - ✓ تحديد أهداف البرنامج.
  - ✓ تحديد المحتوى العلمي للبرنامج.
  - ✓ تحديد استراتيجيات التدريس وأنشطة التعلم والوسائل التعليمية بما يتلاءم وطبيعة كل درس.
  - ✓ تحديد أساليب التقويم المناسبة للبرنامج.
- إعداد كتاب لطلاب المرحلة الثانوية.
- إعداد دليل المعلم فى تدريس البرنامج المقترح فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى.

- إعداد اختبارا لأبعاد الإنتماء، وإعداد مقياسا لأبعاد الإنتماء لطلاب الصف الثانى الثانوى.
- اختيار مجموعة البحث من طلاب الصف الثانى الثانوى لتطبيق الاختبار والمقياس عليهم قبليًا.
- تطبيق البرنامج على طلاب الصف الثانى الثانوى مجموعة البحث وفقًا لخطة زمنية معينة.
- تطبيق اختبار ومقياس الإنتماء على طلاب الصف الثانى الثانوى مجموعة البحث بعديًا ورصد الدرجات.
- الوصول إلى النتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائيًا وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات

- **أهمية البحث**:

تتضح أهمية البحث فى أنه قدم الآتى:

- قائمة بأبعاد الإنتماء المناسبة لطلاب الصف الثانى الثانوى.
- برنامج مقترح فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى، والتى يمكن أن يستفيد منه مخططىمناهج علم الاجتماع عند تطوير إعادة النظر فى المناهج الحالى.
- كتاب للطالبللبرنامج المقترح فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى.
- دليل للمعلم يوضح له كيفية تدريس البرنامج المقترح فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى.
- اختبارا لأبعاد الإنتماء لطلاب الصف الثانى الثانوى ومقياسا لها.

- **مصطلحات البحث**:

- **مدخل التجديد الاجتماعى**:

تعرف الباحثة مدخل التجديد الاجتماعى إحرائيا بأنه: مدخل يهتم بالعلاقة بين منهج علم الاجتماع والتغيرات الاجتماعية من خلال مواجهة طلاب المرحلة الثانوية بأهم المشكلات والظواهر الاجتماعية المثارة فى المجتمع الحالى، وذلك من أجل فهمها وتحليلها ونقدها وطرح الحلول تجاهها مما ينمى أبعاد الإنتماء لديهم، ويجعلهم قادرين على إعادة بناء المجتمع على نحو أفضل.

- **الإنتماء**:

وتعرف الباحثة الإنتماء إجرائيا بأنه: احساس الطالب بتقدير الذات واحترامها، وارتباطه واهتمامه بالجماعة التى ينتمى إليها سواء كانت أسرة أو مدرسة أو الرفاق أو أى جماعة (اجتماعية أو سياسية أو دينية) ومجتمعه ووطنه على نحو يشعره الفخر والأعتزاز بهم، واحساسه بقيمة السلام ورغبته فى تحقيقه داخل هذه الجماعات. ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها طلاب المرحلة

الثانوية الدارسين لمادة علم الاجتماع فى اختبار ومقياس الانتماء فى الأبعاد التالية: الانتماء الذاتى، الانتماء الاجتماعى، الانتماء الوطنى، الانتماء للسلام.

- **الإطار النظرى للبحث**:

يهدف الإطار النظرى للبحث إلى عرض مدخل التجديد الاجتماعى، وكذلك استخلاص أبعاد الإنتماء التى يجب تنميتها لدى طلاب الصف الثانى الثانوى الدارسين لمادة علم الاجتماع، ولتحديد ذلك سوف يتناول الاطار النظرى المحاور التالية:

- **المحور الأول**: **مدخل التجديد الاجتماعى**:
- **مفهوم مدخل التجديد الاجتماعي**:

- مدخل يهتم بالعلاقة بين المنهج الدراسي والتنمية الاجتماعية والسياسية والاقتصادية للمجتمع، ويؤكد على أن التعليم له تأثير في التغيير الاجتماعي.
- قدرة المنهج الدراسي على تغيير البنية الاجتماعية الحالية. (*John D. Mcneil ,2014*)
- مدخل يهتم بالعلاقة بين المنهج الدراسي والتطوير الاجتماعي والسياسي والاقتصادي للمجتمع.(د.جون د. مكنيل/ ترجمة عبد الإله الملاح، ٢٠٠٨، ٧٧)
- مدخل يهدف إلى تحسين الظروف المجتمعية عن طريق المساعدة على إعادة بناء الثقافة والمؤسسات الاجتماعية لتتفق مع قيم الديمقراطية والعدالة الاقتصادية والاجتماعية. (*Jeanne,1994*)

ومن ثم تعرف الباحثة مدخل التجديد الاجتماعى إحرائيا بأنه: مدخل يهتم بالعلاقة بين منهج علم الاجتماع والتغيرات الاجتماعية من خلال مواجهة طلاب المرحلة الثانوية بأهم المشكلات والظواهر الاجتماعية المثارة فى المجتمع الحالى، وذلك من أجل فهمها وتحليلها ونقدها وطرح الحلول تجاهها مما ينمى أبعاد الإنتماء لديهم ويجعلهم قادرين على إعادة بناءه المجتمع على نحو أفضل.

- **فلسفة مدخل التجديد الاجتماعي**:

تقوم فلسفه هذا المدخل على ضرورة مواجهة الأفراد بالقضايا والمشكلات الاجتماعية من أجل خلق مجتمع أفضل، وبالتالي إعادة البناء الاجتماعي، ومن ثم فإنه ينطوي على:

- تحديد المشكلات والظواهر السلبية في المجتمع.
- بذل الجهود لمعالجة ومواجهة تلك المشكلات والظواهر السلبية التي تؤثر على التنمية.
- التعلم أداة لتحقيق إعادة البناء الاجتماعي، فالتعلم يجب أن يُساعد الأفراد على فهم مشكلات وقضايا مجتمعهم لتنمية رؤيتهم من أجل مجتمع أفضل

قائم على مفهوم العدالة الاجتماعية والتسامح الديني والمحافظة على حقوق الإنسان.(*Aboluwodi, 2011*)

ويعتمد دعاة مدخل التجديد الاجتماعي، على نظرية بالو فريري وتطبيقاته العملية، والتي تقوم على التوعية، والتي تتضمن:

- توعية الطلاب ليس بوصفهم متلقين للعلم، وإنما من حيث كونهم متعلمين فاعلين لديهم وعيًا عميقا بكل من الواقع الاجتماعي والثقافي الذي يشكل حياتهم، وقادرين على تغيير هذا الواقع.
- توعية الطلاب بالعقبات التي تحول دون فهم واضح للواقع، مثل: أحادية التفكير.
- التوعية، تعني مساعدة الطلاب على فهم الواقع والمشكلات القائمة بدلاً تسليمهم بالوضع القائم واعتقادهم بأنهم عاجزون عن مقاومته.
- ضرورة مواجهة احتياجات الفرد ومعتقداته، فلابد أن يتحرر من الالتزام الأعمى أو الأخذ بآراء الآخرين دون تمحيص ونقد. (جون د. مكنيل، ترجمة عبد الإله الملاح، ٢٠٠٨)

كما بعث أصحاب المدخل الاجتماعى (إعاة البناء الاجتماعى) مذهب فيغوتسكى، الذى يؤكد على قدرة الطالب على حل المسائل والمشكلات بمساعدة شخص أخر، فالتعلم بمساعدة الأخرين يمكن أن يعزز النمو، حيث أن التفاعل المتعاون مع المعلمين والأقران يمكن الطلاب من استيعاب العلاقات الاجتماعية، ويتعلموا التفكير بالطريقة الجماعية. (جون د. مكنيل، ترجمة عبد الإله الملاح، ٢٠٠٨، ٩٧)

وقد استفادت الباحثة مما سبق فى استخلاص مجموعة من الأسس التى تم مراعاتها عند بناء البرنامج المقترح، وهى:

- ضرورة مواجهة الطلاب بالمشكلات الاجتماعيةالمثارة فى المجتمع فى الفترة الحالية.
- تدريب الطلاب على اخضاع الأراء المطروحة إزاء المشكلات والقضايا والظواهر الاجتماعية للنقد من خلال ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة.
- التأكيد على أهمية التعلم من خلال مشاركة الأقران .

- **الافتراضات التي يقوم عليها مدخل التجديد الاجتماعي**:

يقوم مدخل التجديد الاجتماعي على عدة افتراضات، هى:

- أن المجتمع يعاني العديد من المشكلات التي يستطيع التعلم التصدي لها، ومعالجتها.
- تستطيع التربية من خلال المناهج الدراسية أن تحدث تغييرًا اجتماعيًا مرغوبًا داخل المجتمع.

- يجب أن تبدأ مهام وأنشطة المتعلم برامج وتطبيقات تؤدي به إلى إصلاح المجتمع أو إعادة بناءه.(*Mchlalan, Cand others, 2013*) (*Jack, 2006*)
- أن المجتمع لا يزال يحتاج إلى تطوير، لذلك ينبغي إعادة بناءه، ويقوم كلا من المعلم والمتعلم على قدم المساواة بدور فعال في عملية إعادة البناء.
- رسالة التعليم هي التركيز على العمليات الاجتماعية التي يتم من خلالها إعادة بناء المجتمع، حيث أن التعلم قادر من خلال المنهج الدراسي كوسيط في تعريف الطلاب بطبيعة مجتمعهم بالطريقة التي يستطيعوا بها تكوين رؤية نحو مجتمع أفضل، والعمل على تحقيق هذه الرؤية على أرض الواقع. (*Marulcu&Akbigik, 2014*)

- **المنطلقات والمبادئ التى يؤكد عليها مدخل التجديد الاجتماعى**:

- أن التعليم يتم من خلال تقديم المشروعات الخدمية التي يتطوع فيها الطلاب، وبذلك يدعم اتصال الطلاب بالمجتمع المحلي.
- أن يعي الطلاب أن التغيير الاجتماعي عملية ملحة، ، وأن لهم دورا في تغيير الواقع، وتغيير وعي أفراد المجتمع المحلي إزاء بعض القضايا والمشكلات الاجتماعية.(جون د. مكنيل، ترجمة عبد الإله الملاح، ٢٠٠٨)
- الربط بين المدرسة والمجتمع كما ينبغي أن يكون وليس كما هو كائن.
- مساعدة الطلاب على إدراك جذور الوقائع والمشكلات المختلفة، والتي تتصل بالأوضاع السائدة في المجتمع الآن.(أعضاء هيئة التدريس، ٢٠٠٨، ١٤١)
- أن تكون المواقف التعليمية حقيقية وواقعية، وتتطلب إعمال العقل، وتتضمن تعلم الجوانب الاجتماعية و الوجدانية.
- التكامل بين المواد الدراسية أو بين موضوعات المادة الواحدة من خلال استخدام الأنشطة التعاونية، أو الاشتراك في الإجابة عند سؤال واحد محوري، أو استخدام طريقة المشروعات.(فايز مينا، ٢٠٠٣، ٧٣)
- أن يساعد التعلم الأفراد ليس فقط على التنمية الاجتماعية، ولكن تعلم أهمية وكيفية المشاركة النشطة في عملية التخطيط الاجتماعي.
- يعي الطلاب بما يقدمه المجتمع لهم من احتياجات، ويجب أن يشبعوا احتياجاتهم الشخصية في ضوء معاييره.(*John D. Mcneil ,2014*)

وقد استفادت الباحثة المنطلقات والمبادئ فى استخلاص مجموعة من الأسس التى تم مراعاتها عند بناء البرنامج المقترح، وهى:

- إعداد الأنشطة التعاونية، والأنشطة التى يشترك فيها الطاالبمع الآخرين في الإجابة عند سؤال واحد محوري (ترى الباحثة أن من أهم الاستراتيجيات التى تتيح للطلاب الاشتراك فى الاجابة على سؤال واحد كإستراتيجية فكر زاوج شارك، والتفكير بصوت عال)، أو استخدام طريقة المشروعات.

- إعداد الأنشطة التى تشجع الطلاب على المشاركة النشطة فى المجتمع، والأنشطة التأملية القائمة على مشكلات المجتمع لتحليلها وطرح الحلول واتخاذ القرارات إزائها.

- **الأهداف الرئيسية للمدخل التجديد الاجتماعي**:
- تحليل المجتمع للتعرف على حاجاته ومشكلاته وخدمته، وربط الطالب به.
- تنمية الوعي الناقد لدى الطلاب في جميع المراحل الدراسية لما في المجتمع من مشكلات وظواهر اجتماعية واتخاذ القرارات بشأنها.
- مواجهة المتعلم بعدد من المشكلات والظواهر الصعبة، وذلك من أجل قيام الطالب بتحديد المشكلات التي تواجهه وطرق التعامل معها.
- بناء منهج يُمكن الطلاب من تحسين العالم المعاش وجعله أفضل.

(أعضاء هيئة التدريس، ٢٠١٥، ١٣٧) (فايز مينا، ٢٠٠٣، ٧٣)

- **أهميته مدخل التجديد الاجتماعى**:

تتضح أهمية مدخل التجديد الاجتماعى فى أنه:

- يساعد المتعلمين على التفكير في قضايا وموضوعات المنهج الدراسي، كما يساعدهم على الاندماج في المدرسة والحياة على نحو يجعلهم قادرين على إعادة بناء وتطوير المجتمع. (*Jeff, 2014*)
- يكسبهم المعارف التي تساعدهم على فهم الواقع الذي يعيشون فيه، والانطلاق منه للتنبؤ بمستقبل هذا الواقع بما يتضمنه من مشكلات وقضايا وظواهر تتعلق به.
- يتيح الفرصة للطلاب لاستخدام مهاراتهم واهتماماتهملتحقيق أهداف المجتمعوتطويره،وتحقيق كفاءتهم الذاتية.
- (جون د. مكنيل، ترجمة عبد الإله الملاح، ٢٠٠٨)
- ينمي لدى الطالب القدرة على التحكم الذاتي، ويشجعه على المشاركة النشطة في عملية التعلم من خلال العمل في مشروعات جماعية. (*karen, 1992*)
- ينمي لدى الطالب الأبعاد الاجتماعية والأخلاقية الأساسية الأصيلة وثيقة الصلة بالمجتمع وخدمته، كما تنمي لدى الطالب مهارات، مثل: إجراء حل المشكلات والتواصل الفعال مع الآخرين، إدارة الضغوط، والتعاطف مع الآخرين. (*Remy, 2014*)
- ويكسب الطالب الجوانب الوطنية كالمحافظة على أمن الوطن والإخلاصٍ فى خدمته، التضحية من أجل الوطن، التي تجعله يتصرف بمسئولية ووفقا للمواطنة.
- يربط الطلاب بواقعهم الثقافي والسياسي والاجتماعي المعاش وتشجعهم على المشاركة المجتمعية لخدمة المجتمع وأفراده.(أعضاء هيئة التدريس، ٢٠١٥، ١٤٤)

- يمكن الطالب من التعلم بفاعلية وبتعاون من أجل حل المشكلات الواقعية، يجعله متفاعلاً مع بيئته الاجتماعية، وينمي لديه الذكاءات المتعددة. (*Hill, 2006*)

- **متطلبات استخدام مدخل التجديد الاجتماعى**:

- (أ) **متطلبات تتعلق بالأنشطة وطرق واستراتيجيات التدريس**:

وتتضح تلك المتطلبات فى مجموعة معاييريجب توافرها عند اختيار الأنشطة وطرق واستراتيجيات التدريس في ضوء مدخل التجديد الاجتماعى، وهى أن:

- تنمى الحساسية لدى الطالب إلى ما هو صواب وما هو خطأ وما هو مرغوب وما هو غير مرغوب من قبل المجتمع.
- تتيح الفرصة للطلاب لدراسة المشكلات والقضايا الاجتماعية من خلال العمل في مجموعات للمناقشة مع الآخرين حول تلك المشكلات والقضايا.
- تركز على العمل معًا من أجل أن اقتراح الحلوللمشكلات التي تواجه الطلاب فى مدرستهم ومجتمعهم. (*John D. Mcneil ,2014, 33*)
- تشجع الطالب على تفسير وجهات النظر المختلفة، مع إعطاءه مزيد من الحرية في التفكير وطرح الأفكار وممارسة النقد وتقويم الحجج والأدلة التي تدعم آرائه.
- تدرب الطالب على تقبل النقد والتسامح الفكري مع الآخرين.
- تربط الطالب بالوقع المعاش، وتدفعه إلى المشاركة في تحسين وتطوير هذا الواقع، وحل ما به من مشكلات وقضايا وظواهر سلبية. (أعضاء هيئة التدريس، ٢١٠٥، ١٤٥)

وتستنتج الباحثة مما سبق، أن أهم الاستراتيجيات والأنشطة التى يقوم عليها مدخل التجديد الاجتماعى، هى: المناقشة، حل المشكلات، النقد والتقييم، وتقديم الأدلة والبراهين المختلفة من خلال استخدام استراتيجية المناظرات وبناء توافق وجهات النظر.

وقد أكد Jeff, 2014 على أن أهم الطرق والإستراتيجيات المقترحة في ضوء المدخل التجديد الاجتماعي، هي قراءة المقالات والجرائد والكتب التى تتعلق بمشكلات المجتمع، دراسة الحالة، المناقشة في مجموعات صغيرة. وترى الباحثة من أهم الاستراتيجيات التى تتيح المناقشة فى مجموعات صغيرة، كإستراتيجية فكر زاوج شارك، والتفكير بصوت عال.

وأكد Jack (2006) على أن طرق التدريس يجب أن تركز على النواحي الأخلاقية والمشكلات الاجتماعية.

وهناك طرق متنوعة تتفق مع معايير اختيار طرق التدريس في ضوء مدخل التجديد الاجتماعي، وهي: حل المشكلات، العصف الذهني، التعلم التعاوني، والحوار والمناقشة. (أعضاء هيئة التدريس، ٢٠١٥، ١٤٦)

- (ب) **متطلبات تتعلق بالبيئة التعليمية**:

وهى: ينبغي أن تمد البيئة التعليمية المتعلم بالرؤية المثالية للأخلاق والمعايير الاجتماعية، وتؤكد على أهمية ممارسة الديمقراطية، والتضامن والاهتمام بالآخرين. **(John D. Mcneil ,2014, 33)**

- (ج) **متطلبات تتعلق بالتقويم**:

فيجب أن يقيس التقويم قدرات الطلاب على تحديد المشكلة، وحل المشكلات، والتأمل في سلوكياتهم. (John D. Mcneil ,2014, 34)، وأن تركيز على مهارات الطلاب وقدراتهم بجانب التحصيل، مثل كتابة المقالات، التنبوء بالأحداث المستقبلية، ودراسة الحالة. (أعضاء هيئة التدريس، ٢٠١٥، ١٤٧)

وقد تبنت الباحثة المتطلبات السابقة المتعلقة بالطرق واستراتيجيات التدريس والبيئة التعليمية والتقويم كأسس تم مراعاتها عند إعداد البرنامج المقترح.

- **دور المعلم في ضوء مدخل التحديد الاجتماعي**:

يشير كلا من فايز مينا (٢٠٠٣)، وجون د. مكنيل (٢٠٠٨)، و John D. Mcneil (2014)إلى أن المعلم يقوم بالأدوار الآتية:

- الربط بين الأهداف القومية والعالمية والمحلية وأهداف الطلاب، حتى يدفعهم إلى الاهتمام بإيجاد حلول للمشكلات الاجتماعية التي تواجههم.
- الربط بين الموضوعات وقضايا المنهج الدراسي، والأهداف والاهتمامات الخاصة بالمتعلمين.
- تشجيع الطلاب إلى استخدم معارفهم ومهاراتهم واهتماماتهم في مناقشة وتحليل قضايا ومشكلات المنهج الدراسي.
- يتحدى معتقدات الطلاب، ويحثهم على النقاش لتنمية وعيهم الناقد إزاء القضايا والمشكلات الاجتماعية.
- تشجيع الطلاب على تحليل القضايا والآراء الاجتماعية والسياسية الموجودة في الصحف اليومية وإبداء آرائهم فيها.
- تشجيع الطلاب على المشاركة في ورش العمل والبرامج التطوعية التي تساعدهم على حل المشكلات الاجتماعية وخدمة المجتمع.
- تدريب الطلاب على التخيل الاجتماعي إزاء مستقبل القضايا والظواهر والمشكلات الاجتماعية السائدة.
- تكليف الطلاب بالقيام بالمهام (المشروعات)، التي تكسبهم الاستقلالية والوعي الاجتماعي بالمشكلات المعاصرة.

- حث الطلاب على استخدام ما يعرفونه مسبقاً في فهم المعارف الجديدة، ومشاركة الآخرين في تبادل الآراء والأفكار البناءة حول القضايا المطروحة.

وترى الباحثة أن أدوار المعلم تشير إلى مجموعة من الاستراتيجيات والأنشطة التي يستند عليها مدخل التجديد الاجتماعى، مثل: التخيل المستقبلى، المشروعات، تحديد المعرفة السابقة لفهم المعارف الجديدة،، الحوار والمناقشة، حل المشكلات.

- **دور المتعلم فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى**:

وترى الباحثة أن دور المتعلم فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى يتضح فى الآتى:

- التخطيط لإجراء مشروعات ومهام متنوعة تستهدف التصدي للقضايا والمشكلات المطروحة في المنهج.
- استخدام شبكة الانترنت في البحث عن المعلومات المتعلقة بقضايا ومشكلات المنهج والاستفادة منها في دراسة وتحليل هذه القضايا والمشكلات.
- إعداد الحملات التوعية المتعلقة بالقضايا والمشكلات التي تتعلق بالمنهج والمجتمع والمشاركة فيها.
- الانضمام إلى الجماعات المدرسية التي تهدف إلى خدمة المجتمع، والعمل على تحقيق أهدافها.
- كتابة المقالات والأبحاث والتقارير التي تعكس وجهة نظرهم إزاء المشكلات والقضايا الاجتماعية.

وقد اعتمدت الباجثة على أدوار المعلم والمتعلم كأسس تم مراعاتها فى بناء البرنامج المقترح فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى.

- **المحور الثانى : الإنتماء**:
- **مفهوم الإنتماء**:

قد تعددت وجهات النظر حول تعريف الإنتماء، وتتضح ذلك فى الآتى:

- يعرفه أنور حمودة (٢٠٠٢) بأنه: خبرة يكتسبها الفردمن خلال المواقف المختلفة التي يعيشها،وتشعره بالطمأنينة والقبولوالتواصل مع ذاته وبالآخرين، كما يشعر بالفخر والاعتزاز بالجماعة، والالتزام بقيمها ومعاييرها، والمحافظة عليها، والمشاركة في حل مشكلاتها بفاعلية. (أنور حمودة، ٢٠٠٢، ٥٣)
- يعرفه محمد السيد عبد الرحمن (٢٠٠٤) بأنه: دافع وحاجة اجتماعية يدفع الفرد إلى تكوين أصدقاء، والتواصل والتعاون مع الآخرين، بحيث يشعر بالتعاطف نحوهم، فيعمل على الإخلاص لهم وإسعادهم.

- يعرفه فهد إبراهيم (٢٠٠٥): شعور داخلي يجعل الفرد يعمل بإخلاص للارتقاء بوطنه والدفاع عنه ضد أى فرد أو جماعة تهدده، وهو الشعور بالولاء وبالفضل له في السابق واللاحق.
- تعرفه حنان العناني (٢٠٠٧) بأنه: دافع يحفز الأفراد على الانضمام لجماعة معينة، وتكوين علاقات وثيقة مع أعضائها، بحيثتقوموابتحمل المسئولية تجاهها، والشعور بالأمان، والتقدير والرضا من الآخرين، مما يدفعهم إلى التوحد مع أهدافها.
- يعرفه قاسم محمد صالح (٢٠٠٨) بأنه: الانتساب الحقيقي للمجتمع الذى ينتمى إليه الفرد فكرًا وعملاً، و الفخر الاعتزاز بثقافته ومكوناته البشرية والمادية، وجعل مصلحته هى الأعلى، والإخلاص في خدمته، والاستعداد للدفاع عنه، وللتضحية في سبيله.
- ويعرفه (*Pyan, 2009*) بأنه: هو الحاجة إلى المحبة في العلاقات مع الناس بصفة عامة، والحصول على مكانة في الأسرة أو أى جماعة أخرى، وممارسة المشاركة الشخصية في النظام أو البيئة التى يعيش فيها الفرد لكي يشعروا بأنهم جزء لا يتجزأ من هذا النظام أو هذه البيئة.
- ويعرفه(*The Australian Department of Education, 2009*) بأنه: بقاء استمرارية تعايش الفرد منتمي إلى الأسرة، أو الجماعة الثقافية، أو الحي، أو المجتمع على نطاق أوسع، ويعني أيضًا ترابط الفرد بالآخرين،وتكوين العلاقات معهم على أساس هوية محددة.
- يعرفه سعيد إسماعيل (٢٠٠٩) بأنه: الرابطة العضوية التي تربط بين الفرد وبين جماعة معينة، مثل الانتماء إلى أسرته التي ولد فيها، و الوطن الذي يعيش فيه، وأيضًا للدين الذي يعتنقه.
- تعرفه عايدة ذيب وآخرون (٢٠١٠) بأنه: شعور وحاجة إنسانية لدى الفرد تجعله يلتزمبمعايير وسلوك الجماعةالتى ينتمى إليها، ودافع يحفزه للتواصل وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع أعضائها تقوم على التشاور، وتحمل مسئولية حل مشكلاتها، ويشعر معها الفرد بالأمن والرضا.
- يعرفه (*Paul, 2010*) بأنه: هو ارتباط الشخص بأفراد أو مجموعة أو مكان أو زمان بعلاقات تتسم بالولاء، والمودة، والعضوية كالأسرة الذي ولد فيها، والولاء للمجتمع ككل.
- ويعرفه (*Steve and others, 2012*) بأنه: حاجة الإنسان الأساسية كفرد إلى أن يكون منتمي ومحترم ومقدر كعضو في جماعة بعينها.
- ويعرفه (*Esau, 2013*) بأنه: إحساس الفرد بالهوية والإيجابية في علاقاته بأي جماعة ينتمى إليها داخل المجتمع، كما يعنى اعتقاد الشخص بأنه عضو لاغنى عنه في النظام الاجتماعي، وأنه معترف به، ومقبول باعتباره عضو فعال في هذا المجتمع.

- تعرفه منى إبراهيم (٢٠١٣) أنه : إحساس وشعور إيجابي متراكم لدى الفرد بفعل الزمن والنشأة الطبيعية والاجتماعية للفرد داخل جماعة بعينها، وهو ما يربطه بالانتساب إليها، بحيث يكون مهمومًا بقضاياها، ويحترم قوانينها ومعاييرها ويلتزم بها على نحو يحقق مصالحها.(منى إبراهيم، ٢٠١٣، ٤١)
- كما يعرف بأنه: ارتباط الإنسان بنفسه ومجتمعه، وهو يمثل احتياجًا إنسانيًا لا غنى عنه، بحيث يشعر الفرد بأنه جزء من الجماعة والوطن والأمة ككل، وهو الشعور بالفخر والاعتزاز والانتماء إليهم.(منى إبراهيم،٢٠١٣، ١١)
- تعرفه أمل فرغلي (٢٠١٥) بأنه: شعور داخلي لدى الفرد يتجسد فى مجموعة من المواقف السلوكيةالايجابية داخل المجتمع الذي يعيش فيه، مثل: الانشغال بمشكلاته وقضاياه، الإلتزام بالمعايير والقيم والتقاليد التي تعلي من شأنه، وتسهم في تقدمه. (أمل فرغلي ٢٠١٥، ٢٣)

ويتضح مما سبق، أن مفهوم الإنتماء يتضمن العديد من الأبعاد، هى: الاجتماعية، مثل: الإلتزام بمعايير وقوانين الجماعة والمجتمع، التعاطف، تحمل المسئولية الاجتماعية، المشاركة فى حل المشكلات الاجتماعية، التوحد مع هدف الجماعة، الشعور بالأمن، الانشغال بقضايا ومشكلات المجتمع، والوطنية، مثل: الولاء والإخلاص فى خدمة الوطن والتضحية من أجله.

ومن ثم تعرف الباحثة الانتماء إجرائيا بأنه:احساس الطالب بتقدير الذات واحترامها، وارتباطه واهتمامه بالجماعة التى ينتمى إليها سواء كانت أسرة أو مدرسة أو الرفاق أو أى جماعة (اجتماعية أو سياسية أو دينية)، ومجتمعه ووطنه على نحو يشعره بالولاء لهم والفخر والأعتزاز بهم، واحساسه بقيمة السلام ورغبته فى تحقيقه داخل هذه الجماعات. ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها طلاب المرحلة الثانوية الدارسين لمادة علم الاجتماع فى اختبار ومقياس الانتماء فى الأبعاد التالية: الانتماء الذاتى، الانتماء الاجتماعى، الانتماء الوطنى، الانتماء للسلام.

- **مظاهر الانتماء**:
- القيام بالواجبات المكلف بها على أكمل وجه.
- القيام بالأعمال الخيرية والتطوعية التي تخدم المجتمع.
- التضحية من أجل الوطن والدفاع عنه ضد أى فرد أو جماعة أو دولة.
- المحافظة على العادات والتقاليد التي يرضى عنها المجتمع.
- التكافل والتعاون داخل الأسرة.
- تحمل المسئولية والمشاركة الإيجابية صنع القرارات السياسية.
- الرغبة فى إقامة العلاقات الاجتماعية الناجحة مع الآخرين والمحافظة عليها.
- رغبة الفرد فى تحقيق أهدافه في ظل المعايير السائدة في المجتمع.

- التوحد مع الجماعة والمشاركة فى تحقيق أهدافها.
- شعور الفرد بالقبول الاجتماعى من الأخرين.
- شعور الفرد بالأمن والرضا والفخر بالجماعة التي ينتمي إليها.
- (حازم الشعراوي، ٢٠٠٨)(عبد الحميد يوسف حمايل، ٢٠١١)(وليد نادي، ٢٠١٢)

وتشير المظاهر السابقة إلى العديد من أبعاد الانتماء، وهى: المشاركة فى خدمة المجتمع، تحمل المسئولية، التوحد مع الجماعة، المحافظة على عادات وتقاليد المجتمع، والقبول الاجتماعى، والدفاع عن الوطن، والتضحية من أجله.

وقد استفادت الباحثة عرض مفاهيم الانتماء ومظاهرهفى استخلاص مجموعة من الأسس التى تم مراعاتها عند بناء البرنامج المقترح، وهى:

- الاهتمام بتنمية الحساسية لدى الطالبتجاه مشكلات المجتمع، وتشجيعه على طرح الحلول واتخاذ القرارات الصحيحة بشأنها
- إعداد الأنشطة الصفيه واللاصفية التى تقوم على خدمة المجتمع والإنتماء، وتحفيزهم من خلالها على القيام بالأعمال الخيرية والتطوعية الموجة نحو خدمة المجتمع.
- استخدام استراتيجيات التدريس التى تشجيع الطلاب على المشاركة والتعاون والتفاوض، والعمل الجماعى والمناقشات الجماعية.
- إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير على آرائهم في القضايا والمشكلات التي تتعلق وتؤثر فيهم.
- تشجيع الطلاب على الحوار الهادف وتعليمهم آدابه، وتكوين وجهة نظر إزاء القضايا والمشكلات المطروحة، والقدرة على النقد وتقبل الرأي الآخر، وتقبل آرائهم ونقدهم بكل موضوعية واتزان من خلال ممارسة الأنشطة المختلفة.
- توجيه الطلاب إلى ضرورة الإعتزاز بالمجتمع وبالوطن والفخر بالإنتساب له.
- التأكيد على ضرورة أن يتمسك الطالب ويلتزم بالمعايير والقيم والتقاليد التي تعلي من شأن الجماعة أو المجتمع أو الوطن.
- التأكيد على ضرورة أن يقوم الطالب بالمهام والأنشطة المكلف بها بإتقان، وأن يتحمل المسئولية داخل المدرسة وخارجها.

- **أهمية تنمية الانتماء**:

تنبع أهمية تنمية الإنتماء لدى الفرد فى أنه يجعله قادرا على تحقيق التوافق الأخلاقى والاجتماعي والأكاديمى والأسرى والنفسى، ويتضح ذلك فى أنه:

- يساعد الفرد على ضبط نفسه، والتوجيه الذاتي لسلوكه الداخلي والتحكم فيه، كما يساعده على التمييز بين الصواب والخطأ، والمرغوب والمرفوض والأخلاق والفساد الأخلاقي.

- كما يوجهه أثناء قيامه بالاختيارات في مجالات الحياة اليومية، حيث تزوده بمجموعة من القيم والمبادئ التي تساعده في حل المشكلات التى تواجهه واتخاذ القرارات الصائبة إزائها، وتكوين معنى إيجابي للحياة.(أمل فرغلي، ٢٠١٥، ٩٤،٩٥)
- كما يساعد الانتماء وخاصة الانتماء المدرسي إلى انخفاض الضغوط النفسية وارتفاع مستوى التحصيل لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية، كما يؤدي إلى مستوى عالي من المشاركة الأكاديمية فى الأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية مما يؤدي إلى نواتج تعلم عالية.(*Murphy &zirkel, 2015*)
- فالشخص الذي لديه شعور عال بالانتماء بصفة عامة يكون إيجابيًّا أكاديميًّا وسلوكيًّا، ونفسيًّا، ويكون أقل عرضة للمشكلات النفسية كالاكتئاب والضغوط الاجتماعية والعاطفية، والعزلة الاجتماعية، فيتمتع بالصحة العقلية، ويشعر بجودة الحياة، كما يكون لديه كفاءة ذاتية ودافعية للتعلم وتحقيق أهدافهم الأكاديمية. (*Pyan, 2009*)
- يدفع الانتماء إلى التنمية الشخصية للفرد وتحقيق الذات والتماسك الاجتماعي، حيث يؤدي إلى القضاء على أسباب التوتر والفرقة بين أفراد المجتمع، ويقلل شعور الفرد بالطبقية، ويدفعه إلى نشر العدالة وتحقيقها بين أفرد المجتمع، ويدفعه إلى الالتزام بالقيم والمعايير والقوانين التي تعلي من شأن مجتمعه ووطنه بما يحقق التماسك الاجتماعي، كما يعد مصدرًا هامًا يشعر الفرد من خلاله بالراحة والأمن والسعادة والنجاح في الحياة الشخصية والعملية.(نايف المطيري، ٢٠٠٩، ٣٢)
- ويجعل الفرد يرتبط بأفراد مجتمعه، على أساس التواصل والقبول والاحترام المتبادل والاندماج معهم، ويدفعه إلى التفاعل الإيجابي معهم من أجل تحقيق الصالح العام.
- يجعل الأفراد واعيين بقضايا ومشكلات مجتمعهم والعمل على تحقيق أهدافه بإصرار، وكما يجعلهم يقومون بواجباتهم ومسئولياتهم تجاه أسرتهم ومدرستهم ومجتمعهم، ووطنهم بمحض إرادتهم، ويقوي من إحساسه بأن هناك معنى لوجوده في الحياة وقيمته، وحب الآخر، والثقة في النفس، وحب التعاون مع أفراد المجتمع مما يوطئ العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة وخارجها مما يجعله جزء من المجتمع ويزيد من ولائه له. (أنور حمودة، ٢٠٠٢)
- ويكسب الفرد بعض القيم والجوانب الاجتماعية والوطنية، مثل: التضحية العمل الجماعي، الأمن والآمان، المحافظة على الهوية، والحب، التراحم، والمشاركة في القرارات السياسية، ويجعله متحررًا من التعصب بجميع أنواعه الدينية والمذهبية، والفكرية والسياسية، والالتزام بمبادئ الحرية

والديمقراطية وتكوين المفاهيم الصحيحة تجاهها. (حـــازم الشـــعراوي، ٢٠٠٨، ٦٩)

- **متطلبات تنمية الإنتماء**:
- **متطلبات تتعلق بالمنهج (الأهداف،المحتوى، الاستراتيجيات، الأنشطة)**:

تشير دراسة كلا من: أنور حمودة (٢٠٠٢)،وأمل فرغلي (٢٠١٥)،ومحمد سالم (٢٠١٤)،ونبيل يعقوب (٢٠٠٩) إلى العديد من المتطلبات التى يجب تحقيقها لتنمية الانتماء، وهى:

- أن تهدف المناهج الدراسية إلى:
  - ✓ غرس الولاء والانتماء المجتمعي بتنمية الاتجاهاتالايجابية السليمة نحو المؤسسات الاجتماعيةالمختلفة.
  - ✓ تنمية الجوانب السياسية والاجتماعية كالتسامح الديني، احترام حرية الـرأي، احـترام حقـوق الآخـرين، الديمقراطيـة السياسـية، التعـاون الاجتماعي، الاعتماد على النفس.
  - ✓ توسيع فهم الطلاب للعالم الذي يعيشون فيه، وتنمية قدرتهم على الاستجابة بطريقة ملائمة إزاء مشاعر وسلوكيات الآخرين سواء داخل الفصل أو خارجه.
  - ✓ غرس القيم المرتبطة بالتعاليم الإسلامية الصحيحة كالوسطية والعدل والمساواة.
- أن تتضمن المقررات الدراسية المعارف والمهارات والقيم التي ترتقي بأداء المعلم، وتحفزه على التفاعل الإيجابي مع طلابه والتواصل معهم داخل الفصل وخارجه.
- تنمية شخصية الطالب (الاجتماعية والوجدانية) من خلال استخدام أساليب التدريس الفعالة والاستراتيجيات القائمة على التعلم النشط.
- إعداد الأنشطة الإثرائية التي تلبى الحاجات الاجتماعية والنفسية للطالب، وتسهم في تنمية الانتماء بأبعاده المختلفة فكرًا وعملاً، وتحقيق الذات وتقديرها.
- أن تهدف الأنشطة المدرسية إلى إكساب الطلاب السلوكيات السوية، التى يتعلم من خلالها الحقوق والواجبات، وضبط الانفعالات والتوفيق بين حاجاته وحاجات الآخرين.

- **متطلبات تتعلق بالمعلم**:

يشير كلا من علي ماجد (٢٠١١)، محمد سالم (٢٠١٤)، أمل فرغلي (٢٠١٥)، liz(2012) Pyan, (2009)، The Australian Department of Education (2009)، إلى أن المعلم يتطلب منه القيام بالعديد من الأدوار لكى ينمى الإنتماء لدى طلابه، هى:

- يستخدم أساليب تدريس التى تنم لدى الطالب التفكير فى المستقبل، ويعمل على التوفيق بين وجهات النظر والآراء المختلفة والمتعارضة، ويعمل على تطوير وجهات النظر غير التقليدية والجديدة.
- يراعي التعددية الثقافية في أساليب تدريسه وتقويمه.
- يقوم بدور فعال في نشر ثقافة السلام والأمن، والالتزام بمبادئ العدل والحوار والتسامح والاحترام المتبادل بين أفراد المجتمع بتنوعها الديني والثقافي بصفة عامة، وبين طلابه داخل المدرسة بصفة خاصة.
- يوضح لطلابه أهمية المحافظة على استقرار وتماسك وأمن المجتمع.
- ينمي لدى طلاب الحساسية تجاه مشكلات المجتمع ويشجعهم على المساهمة في حلها.
- يكون قدوة في التمسك بالقيم (الاجتماعية، الوطنية) فكرًا وسلوكًا.
- يدرب الطلاب على ممارسة بعض المفاهيم المتعلقة بخدمة المجتمع والانتماء والحرية من خلال الأنشطة الصيفية واللاصفية، وتحفيزهم على القيام بالأعمال الخيرية والتطوعية الموجة نحو خدمة المجتمع.
- إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير على آرائهم في القضايا والمسائل التي تتعلق وتؤثر فيهم.
- تشجيع الطلاب على تكوين علاقات اجتماعية متبادلة، وتكوين الصداقات، والمشاركة في اتخاذ قرارات عادلة تجاه القضايا الأخلاقية التي تتصل بحياتهم.
- تشجعهم على المشاركة في المشروعات والأعمال التي تتطلب العمل الجماعي والتعاون والمناقشات الجماعية، والقيام بالدور التفاوض داخل أي جماعة تنتمي إليها.
- تشجيع الطلاب على الحوار الهادف وتعليمهم آدابه، وتكوين وجهة نظر خاصة بهم، والقدرة على النقد وتقبل الرأي الآخر، وتقبل آرائهم ونقدهم بكل موضوعية واتزان.
- يوجههم إلى الاعتزاز بالوطن والفخر بالإنتساب له.

وقد اعتمدت الباجثة على المتطلبات السابقة والمتعلقة بالمنهج والمعلم والمتعلم كأسس تم مراعاتها فى بناء البرنامج المقترح فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى.

- **الدراسات السابقة التى اهتمت بتحديد أبعاد الإنتماء وتنميته**:

- دراسة (*Pyan, 2009*): والتى قامت بدراسة العلاقة بين الشعور بالانتماء وجودة الحياة والتعرض للضغوط الحياتية بين طلاب المرحلة الجامعية، وقد أشارت الدراسة إلى أبعاد الانتماء بصفة عامة، وهي: الدعم الوجداني، العلاقات الحميمة، المودة، تقييم الذات، الهوية، وأشارت أيضًا إلى إبعاد

الانتماء المدرسي، وهي بـ الارتباط الإيجابي بالمدرسة، التفاعل مع الأقران، إقامة علاقات مع الأصدقاء، الشعور كعضو داخل الدراسة.

- دراسة (*Paul, 2010*): والتي هدفت إلى الكشف عن المفاهيم المختلفة للانتماء في محاولة لفهم كيف؟ ولماذا؟ وما أهمية الانتماء بالنسبة للأفراد، وذلك في بعدين، هما: الانتماء الذاتي، الانتماء الاجتماعي.
- دراسة (*Kine (2012*): والتي قامت بدراسة مدى تأثير شبكات التواصل الاجتماعي عير الانترنت في تنمية الشعور بالانتماء لدى الطلاب في المرحلة الجامعية، وذلك في بعدين، هما: الاتجاهات العامة لدى الطلاب في الحياة، والإحساس بالانتماء للقسم وللجامعة التي يدرسوا فيها.
- دراسة (*liz (2012*): التي أثبت أن هناك علاقة إيجابية بين مشاركة الطلاب الأكاديمية والشعور بالانتماء لدى طلاب المدارس العليا، وقد أشارت الدارسة إلى مكونات الانتماء المدرسي، وهى: دعم علاقات الأقران، التفاعل بين المعلم والطالب، الثقة المتبادلة، الهوية، المتعلم الناجح مدى الحياة، اكتساب الخبرات ذات الصلة بالاهتمامات والأهداف المستقبلية.
- دراسة (*chris, 2015*): والتي هدفت إلى تجديد مدى تأثير التفاعل بين طلاب الجامعة عبر الدول المختلفة والأساتذة والشعور بالانتماء، وتناولت الدراسة الأبعاد التالية: التعاطف، ودعم الأقران، والوعي بالعزلة الاجتماعية.
- دراسة آمنة أبو كيفية (٢٠٠٠): والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الإعاقة الخلقية بدرجة الانتماء لدى طلاب المرحلة الجامعية، وقد تناولت الدراسة الأبعاد التالية: الانتماء للأسرة، الانتماء الوطني، الانتماء للمهنة.
- دراسة عبد الرحمن عبد الله (٢٠٠٠): والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين اكتساب الطلاب لبعض المفاهيم التاريخية وانتمائهم الوطني، وذلك في الأبعاد التالية: حب الوطن، والدفاع عنه، التقدير والوفاء للشهداء، العمل من أجل الصالح العام.
- دراسة أنور حمودة (٢٠٠٢): والتي قامت بتحليل العلاقات بين الاتجاهات الوالدية والشعور بالانتماء لدى طلاب المرحلة الجامعية، وذلك في الأبعاد التالية: الانتماء الأسري، الانتماء المجتمعي، الانتماء الوطني.
- دراسة حازم الشعراوي (٢٠٠٨)، والتي هدفت إلى معرفة مدى تأثير برنامج للوسائط المتعددة على تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلاب الصف التاسع، وذلك في الأبعاد التالية: الولاء للوطن، بناء الوطن والمشاركة بفاعلية، الحفاظ على الوطن، حماية الوطن، الالتزام، الجماعية.
- دراسة نبيل يعقوب (٢٠٠٩): والتي هدفت إلى تحديد قيم الانتماء والولاء التي يجب توافرها في مقررات التربية الوطنية، ومدى توافر تلك القيم بها، وقد توصلت الدراسة إلى قائمة بأبعاد قيم الانتماء والولاء، وهى:البعد الديني،

البعد الوطني، البعد التاريخي، البعد الاجتماعي، البعد المهني، البعد البيئي، البعد الأسري، البعد الثقافي، البعد السياسي.

- دراسة السعيد سليمان (٢٠١٣): والتي هدفت إلى التعرف على أثر الأسرة ودورها في الانتماء للوطن، وذلك فيالأبعاد التالية: الولاء للوطن، بناء الوطن والمشاركة فيه بفاعلية، الحفاظ على الوطن، حماية الوطن، الالتزام، الجماعية.
- دراسة منى إبراهيم (٢٠١٣): والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الإحساس بالهوية والانتماء لدى طلاب المدارس الحكومية والدولية، وذلك في أبعاد الانتماء التالية: الانتماء الذاتي، الانتماء الأسري، الانتماء المدرسي، الانتماء الاجتماعي، الانتماء الوطني، الانتماء إلى السلام.
- دراسة ناهد العرجا، تيسير عبد الله (٢٠١٥)، والتي هدفت إلى تحديد العلاقة بين الأمن النفسي للفرد والانتماء الوطني، وذلك في الأبعاد التالية: حب الوطن، محاربة الاستيطان، تقدير الشهداء والوفاء لهم، العمل من أجل الصالح العام، وقد أشارت الدراسة إلى أبعاد الشعور بالانتماء التالية: التواصل، الإيثار الشعور بالجماعة.
- دراسة أمل فرغلي (٢٠١٥): والتي هدفت إلى تطوير مناهج التاريخ في ضوء أبعاد الأمن المجتمعي والوعي بها، وأثر ذلك على تنمية الانتماء لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد توصلت الباحثة إلى الأبعاد التالية: الانتماء الاجتماعي، الانتماء التاريخي، الانتماء الثقافي، الانتماء الوطني، الانتماء الروحي والأخلاقي.
- دراسة إبراهيم على السيد (٢٠١٥): والتي قامت بإعداد برنامج إرشادي لتنمية الشعور بالانتماء لدى طلاب المرحلة الجامعية، وذلك في الأبعاد التالية: الانتماء الأسري، الانتماء الوطني، الانتماء المهني.
- دارسة رغداء نعيسة (٢٠١٥): والتي هدفت إلى التعرف على درجة انتشاء السلوك الفوضوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وعلاقة ذلك أبعاد الإنتماء التالية: بـ المشاركة الجماعية، الشعور بالمحبة، الاعتزاز، الالتزام بالأنظمة والقواعد، الفخر والاعتزاز بالمدرسة، الحب والألفة، التفهم والاحترام.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة فى إعداد قائمة أولية بأبعاد الانتماء، وعرضها على الخبراء والمتخصصين فى مجال المناهج وطرق التدريس، ومن ثم التوصل إلى قائمة نهائية بتلك الأبعاد.

- **العلاقة بين مدخل التجديد الاجتماعى والإنتماء:**

تقوم فلسفة مدخل التجديد الاجتماعى على الاهتمامبمواجهة الطلاب بأهم القضايا والمشكلات والظواهر الاجتماعية المثارة فى المجتمع الحالى، مثل:

هجرة العقول والهجرة غير الشرعية والعنف بجميع أشكاله داخل المدرسة أو الأسرة والبلطجة والإرهاب، وذلكمن أجلفهمها وتحليلها ونقدها وطرح الحلول تجاهها، مما ينمى أبعاد الإنتماء لدى الطلاب، ويجعلهم قادرين على إعادة بناء مجتمع على نحو أفضل.

فمناقشة الطلاب للأسباب وللآثار السلبية للهجرة على الفرد والمجتمع، يقوى ارتباط الفرد بأسرته وبمجتمعه ووطنه، كما أن دراسته للعنف بجميع أشكاله يجعله يكون اتجاها سلبيا نحوه،ينمى لديهم القدرة علىالتسامح،ونبذ العنف،والمحافظة على حقوق الإنسان، والإلتزام بمبادئ الديمقراطية، والإيثار، وتحمل المسؤلية،والمشاركة المجتمعيةوأهمية تطبيقها عند التعامل مع الآخرين، المحافظة على سلامة الوطن وأمنه والدفاع عنه.

كما يساعدمدخل التجديد الاجتماعى الطلاب على إدراك جذور الوقائع والمشكلات المختلفة والتي تتصل بالأوضاع السائدة في المجتمع الآن، ويربطهم بواقعهم الثقافي والسياسي والاجتماعي المعاش، وتشجعهم على المشاركة المجتمعية لخدمة المجتمع وأفرادهممما يجعلهم أكثر ايجابية نحو مجتمعهم ووطنهم.

كما يكسب الطالب الجوانب الوطنية المختلفة كالمحافظة على أمن الوطن والإخلاص في خدمته، التضحية من أجل الوطن، والتي تجعله يتصرف بمسئولية ووفقا للمواطنة.

وهذا ما أكدته دراسة Aboluwodi (2011) ، والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الانتماء العرقي والتجديد الاجتماعى (عادة البناء الاجتماعي)، حيث أكدت الدراسة على أن ضعف الانتماء العرقي لدى أفراد المجتمع النيجري أدى إلى تفككه، وبالتالي أصبحت هناك حاجة على إعادة بناء المجتمع من جديد.

- **المحور الثالث**: **خصائص الطلاب فى المرحلة الثانوية**:

يشير محمود عكاشة (٢٠٠٦)، وعلاء كفافى (٢٠٠١)فؤاد أبو حطب، آمال صادق (٢٠٠٩) إلى أن الطالب فى المرحلة الثانوية يمر بتغيرات فى جميع نواحى النمو، وهى:

النمو العقلى:حيث تنمو لدى الطالب القدرة على النقد وإصدار الأحكاموستنتاج العلاقات الجديدة بين القضايا، والقدرة أيضا على التحليل والتفسير وحل المشكلات واتخاذ القرارات، والتفكير فى مستقبل القضايا والمشكلات التى تواجهه، والاستقلال الفكرى.

النمو الوجدانى الأخلاقى: فتنمو لدى الطالب مشاعر الاحساس بالذات وتقديرها، ويقوم بتقويم ذاته وازدياد وعيه بقدراته وقيمته كفرد فى المجتمع،

ويصبح أكثر اهتماما بما هو صواب، ويقوم بتكوين القيم الأخلاقية فى حياته وفقا لظروف البيئة والمجتمع التى يعيش فيها.

النمو الاجتماعى: حيث يرغب المراهق فى بداية هذه المرحلة فى التمرد على قيود وقوانين المجتمع، ثم يخضع لها، فيلجأ إلى التعاونوتحمل المسئولية تجاه المجتمع، فيرغب فى المشاركة فى خدمة المجتمع، ويبدى رأيه فى فضاياه ومشكلاته، ويشعر الطالب بأنه عضو في المجتمع له حقوق وعليه واجبات،ويرغب فى إقامة العلاقات الاجتماعية الناجحة،والقدرة على إقامة حوار ومناقشات جماعية،فتنمو لدى الطالب مشاعر الانتماء إلى الجماعة.

وقد أشارت جوانب النمو السابقة إلى بعض أبعاد الإنتماء التالية: تقدير الذات، تقييم الذات، المشاركة فى خدمة المجتمع، تحمل المسئولية، التصرف وفقا لظروف ومعايير المجتمع.

وقد استفادت الباحثة مما سبق فى استخلاص مجموعة من الأسس التى تم مراعاتها عند بناء البرنامج المقترح، وهى:

- استخدام استراتيجيات التدريس التى تتيح للطلاب الفرصة لتحليل ونقد مشكلات المجتمع الحالية والمستقبلية، طرح الحلول واتخاذ القرارات إزائها.
- التخطيط لمواقف وأنشطة تعليمية تتيح الفرصة للمتعلم لممارسة التعاون وتحمل المسئولية ، وإبداء الرأى والحوار الجماعى إزاء مشكلات المجتمع سواء كان بشكل فردي أو جماعي.
- إعداد الأنشطة التعليمية التى تشجع الطلاب على تقويم ما يمتلكه من أفكار وقيم ومعتقدات تجاه الآخرين وقضايا ومشكلات المجتمع الحالية.
- التخطيط لمواقف تعليمية تتيح للطلاب الفرصة للتواصل مع الآخر، وإقامة العلاقات الاجتماعية مما ينمى الانتماء لديهم لأى جماعة.
- الاهتمام بتنمية الحساسية لدى الطلاب تجاه مشكلات المجتمع وظواهره وقضاياه.
- اتاحة الفرصة للطلاب لإثارة التساؤلات والحوار والحرية في التعبير عن الرأي فيما يتعلق بالمشكلات الاجتماعية.

- **إجراءات البحث**:

يتناول هذا الجزء الخطوات التفصيلية لإجراءات البحث التى تبدأ بتحديد أبعاد الإنتماء، وخطوات إعداد البرنامج، وإعداد كتاب الطالب، ثم إعداد دليل المعلم، وإعداد أدوات البحث ، واختيار مجموعة البحث، وتطبيق الأدوات عليهم لاستخراج النتائج وصولا إلى التوصيات والمقترحات، ويتضح ذلك فيما يلى:

- **١-تحديد قائمة بأبعاد الإنتماء**:

- **تحديد الهدف من القائمة**:

يتمثل الهدف من القائمة فى تحديد أبعاد الإنتماء التى يجب توافرها لدى طلاب الصف الثانى الثانوي الدارسين لمادة علم الاجتماع.

• **مصادر اشتقاق القائمة**:

اعتمدت الباحثة فى إعداد قائمة بأبعاد الإنتماء على المصادر التالية:

- البحوث والدراسات العربية والأجنبية السابقة التى تناولت أبعاد الإنتماء.
- خصائص الطلاب فى المرحلة الثانوية.

• **الصورة المبدئية للقائمة**:

وقد تم وضع الأبعاد التى تم تحديدها فى قائمة فى صورتها المبدئية على شكل استبانة قسمت إلى نهرين، حيث خصص النهر الأيمن لأبعاد الإنتماء، حيث تم وضع الأبعاد الرئيسية، ويندرج تحتها الأبعاد الفرعية، وخصص النهر الأيسر لإبداء رأى الخبراء والمتخصصين فى مجال المناهج وطرق التدريس، حيث طلب منهم وضع علامة (صح) فى أحد الخانات التى قسمت إلى (مناسب وغير مناسب).

• **ضبط القائمة** :

بعد أن تم التوصل إلى قائمة بأبعاد الإنتماء تم عرضها على مجموعة من المحكمين لإبداء أرائهم فيها، والحكم عليها. **[انظر ملحق (١)]**

وقد اتفق المحكمون على مناسبة هذه الأبعاد لطلاب المرحلة الثانوية الدارسين لمادة علم الاجتماع، وقد اقتصرت التعديلات على : حذف بعض الأبعاد الفرعية لتكرارها، وإعاد صياغة بعض الأبعاد الفرعية.

• **الصور النهائية للقائمة**:

وقد تم التوصل إلى الصورة النهائية للقائمة بعد عرضها على المحكمين وإجراء التعديلات عليها، ومن ثم فقد اشتملت القائمة على: أربعة أبعاد رئيسية، وهى: الإنتماء الذاتى، الإنتماء الاجتماعى، الإنتماء الوطنى، الإنتماء للسلام، يندرج تحت كل بعد رئيسىعدد من الأبعاد الفرعية. **[انظر ملحق (٢)]**

• **٢-إعداد البرنامج المقترح فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى**.

وقد قامت الباحثة بإعداد البرنامج وفقا للخطوات التالية:

• **أسس إعداد البرنامج**:

اشتقت الباحثة أسس البرنامج من الآتي:

- الأدبيات والدراسات السابقة العربية والأجنبية التى اهتمت بتحديد أبعاد الإنتماء وتنميتها.
- الأدبيات والدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بمدخل التجديد الاجتماعى.
- خصائص الطلاب فى المرحلة الثانوية.

• **خطوات إعداد البرنامج**:

قد تم إعداد البرنامج وفقا للخطوات التالية:

• **تحديد أهداف البرنامج**:

وقد تم تحديد أهداف البرنامج، وهي كالتالى:

• **الهدف العام للبرنامج**:

استهدف البرنامج إلى تنمية أبعاد الانتماء لدى طلاب المرحلة الثانوية لدارسين لمادة علم الاجتماع من خلال إعداد برنامج مقترح فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى.

• **الأهداف التعليمية للبرنامج**

وقد تم تحليل الهدف العام للبرنامج إلى مجموعة من الأهداف السلوكية المحددة، وهي:

أهداف متعلقة ب: الهجرة الغير الشرعية، وهجرة العقول، العنف الأسرى، العنف المدرسى، البلطجة، الإرهاب..[**انظر ملحق (٥)**]

• **تحديد محتوى البرنامج**:

حيث قامت الباحثة بتحديد قائمة بالمشكلات والظواهر الاجتماعية المقترحة فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى، والقيام بعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لإبداء آرائهمحول مدى أهميتها[**انظر ملحق (٣)**]،

وإجراء التعديلات ثم التوصل إلى القائمة فى صورتها النهائية، والتى تضمن على على ٦ مشكلات اجتماعية [**انظر ملحق (٤)**]، وهى: الهجرة غير الشرعية، وهجرة العقول، والعنف الأسرى والعنف المدرسى، والبلطجة، والإرهاب، وقد تم تناول تلك المشكلات على صورة وحدتين (الهجرة، العنف) بواقع ثلاث حصص لكل مشكلة.

• **تحديد الاستراتيجيات المستخدمة**:

لما كان البرنامج الحالى يهدف إلى تنمية أبعاد الانتماء لدى طلاب المرحلة الثانوية الدارسين لمادة علم الاجتماع من خلال تدريس برنامج مقترح فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى، ومن ثم فقد استخلصت الباحثة من دراستها للابحاث والدراسات العربية والأجنبية حول مدخل التجديد الاجتماعى مجموعة من استراتجيات التدريس التى تحقق ذلك الهدف، وهى:استدعاء الخبرات السابقة، العصف الذهنى، التعلم التعاونى، الحوار والمناقشة، بناء توافق وجهات النظر، فكر زاوج شارك، طريقة المشروعات، المناظرة، حل المشكلات، دراسة الحالة.

• **الوسائل التعليمية**:

وقد روعي عند تحديد الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج أن تناسب طبيعة الاستراتيجيات المستخدمة، وتشمل الآتي: السبورة، الصور التى تتعلق بالمشكلات المطروحة.

• **التقويـم**:

فقد استخدمت الباحثة أساليب التقويم التالية، التقويم المبدئي المتمثل فى تطبيق أدوات البرنامج قبلياً على عينة البحث، والتقويم البنائي الذى يتضمن الأسئلة التقويمية عقب كل درس، التقويم النهائي: بتطبيق أدوات البحث بعدياً بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج للتعرف على مدى نجاح البرنامج في تحقيق هدفه.

• **تحديد الجدول الزمنى للبرنامج**:

وقد تم تطبيق البرنامج وفقا للجدول الزمنى الموضح بالجدول (١):

جدول (١) : الجدول الزمني لتطبيق البرنامج

م	موضوعات الدرس	عدد الأسابيع	عدد الحصص	المدة
١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦	الهجرة غير الشرعية هجرة العقول العنف الأسرى العنف المدرسى البلطجة الإرهاب	ست أسابيع	٣ ٣ ٣ ٣ ٣ ٣	من ٢٠١٥/١٠/٣ إلى ٢٠١٥/١١/١٧
			١٨	

٣- إعداد كتاب الطالب

بعد تحديد محتوى البرنامج المقترح فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى، وإعداده تم تضمينه فى كتاب للطالب، ومن ثم قد اشتمل هذا الكتاب على دروس البرنامج المقترح فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى، بحيث تضمن كل درس على الآتى: الأهداف الإجرائية لكل درس، والمعارف والمعلومات المتعلقة بالمشكلة الاجتماعية المطروحة، والأنشطة المقترحة فى كل درس، وأخير التقويم عقب كل درس. [**انظر ملحق (٦)**]

٤- إعداد دليل المعلم:

[أ] **تحديد محتوى الدليل:** وقد تضمن الدليل العناصر التالية: نبذة عن مدخل التجديد الاجتماعى، فلسفة الدليل، أهمية الدليل، الاستراتيجيات المستخدمة فى تدريس البرنامج المقترح فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى، والتوجيهات التى يجب على المعلم اتباعها عند تدريس البرنامج المقترح، الأهداف الإجرائية للبرنامج المقترح، تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية المتضمنة فى موضوعات البرنامج المقترح، التوزيع الزمنى البرنامج المقترح فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى، دروس البرنامج المقترح فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى.

• **ضبط الدليل**:

لضبط الدليل قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من المتخصصين فى مجال المناهج وطرق التدريس لأبداء أرائهم وقترحاتهم، وقد اتفقوا على مناسبة الدليل لتدريس البرنامج المقترح، مع الإشارة إلى بعض التعديلات الخاصة بإختصار الإطار النظرى المتعلق بالدليل، وزيادة عدد الأنشطة فى كل درس. **[انظر ملحق (٧)]**

• ٥- إعداد اختبار مواقف لأبعاد الإنتماء:

• **الهدف من الاختبار**:

يهدف اختبار المواقف إلى قياس مدى امتلاك طلاب الصف الثانى الثانوي الدراسين علم الاجتماع لأبعاد الإنتماء.

• **تحديد أبعاد الاختبار** :

تم تحديد أبعاد الاختبار في ضوء قائمة أبعاد الإنتماء التي تم تحديدها مسبقا، وقد اشتمل الاختبار علي (أربعة أبعاد) وهما: الإنتماء الذاتى، الإنتماء الاجتماعى، الإنتماء الوطنى، الإنتماء للسلام.

• **إعداد جدول الأوزان النسبية لأبعاد الانتماء**:

جدول (٢) : الأوزان النسبية لأبعاد الانتماء في الاختبار

م	الأبعاد الرئيسية	عدد الأبعاد الفرعية	الوزن النسبى لكل بعد	عدد المواقف فى كل بعد
١	الإنتماء الذاتى	٤	٢٠=١٠٠×٢٠÷٤	٢٦×٢٠÷ ١٠٠=٥
٢	الإنتماء الاجتماعى	٧	٣٥=١٠٠×٢٠÷٧	٢٦×٣٥÷ ١٠٠=١٠
٣	الإنتماء الوطنى	٥	٢٥=١٠٠×٢٠÷٥	٢٦×٢٥÷ ١٠٠=٦
٤	الإنتماء للسلام	٤	٢٠=١٠٠×٢٠÷٤	٢٦×٢٠÷ ١٠٠=٥
م	٤	٢٠	١٠٠	٢٦

• **صياغة مفردات الاختبار**:

بعد الاطلاع علي عدد من اختبارات المواقف فى تنمية أبعاد الإنتماء، وجد أنها تكون علي هيئة مجموعة من المواقف الحياتية علي نمط الاختيار من متعدد، نظرا لمرونته الكبيرة في قياس تلك الأبعاد، بالإضافة إلي موضوعية التصحيح.

• **صياغة تعليمات الاختبار** :

قامت الباحثة بوضع مجموعة من التعليمات فى مقدمة الاختبار، وقد راعت الباحثة أثناء إعدادها أن تكون واضحة المعنى ومفهومة، ومناسبة لمستوى طلاب المرحلة الثانوية.

• **التجريب الاستطلاعي للاختبار** :

بعد التأكد من صدق الاختبار قامت الباحثة بإجراء التجريب الاستطلاعي للاختبار علي مجموعة من طلاب الصف الثانى الثانوي فى مدرسة حلمية الزيتون الثانوية بنات بمحافظة القاهرة وكان عددهن (٣٠) طالبة بهدف:

• **تحديد زمن الاختبار** :

تبين من خلال التجريب الاستطلاعي للمقياس أن الزمن المناسب لانتهاء جميع الطلاب من الإجابة عن مفرداته هو(٣٠) دقيقة.

• **حساب ثبات الاختبار** :

وقد تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة " إعادة الاختبار" حيث طبقت الباحثة الاختبار على الطلاب للمرة الأولى ثم طبقته بعد أسبوعين للمرة الثانية، ومن ثم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب فى المرة الأولى والمرة الثانية، حيث نجد أن معامل ثبات المقياس هو ٨٤٪ زهو معامل ثبات مرتفع مما يدل ثبات الاختبار وأن مفرداته تقيس ما وضعت لقياسه.

• **حساب صدق الاختبار**:

تحقق صدق االاختبار من خلال اتفاق مجموعة من المحكمين المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس وقد كان معامل الصدق الذاتى (٠,٩٧) وهو يمثل درجة عالية من الصدق الذاتى

• **الصورة النهائية لاختبار أبعاد الإنتماء**:

بعد التأكد من صدق الاختبار، وإجراء التعديلات المناسبة التي أشار إليها المحكمون، قد جاء الاختبار في صورته النهائية علي النحو التالي:

- يتكون الاختبار من أربعة أبعاد رئيسية، يندرج تحتها ٢٠ بعد فرعى.
- يتكون الاختبار من (٢٦) موقفا، وكل موقف يتضمن أربعة بدائل.**[انظر ملحق (٨)]**

• **طريقة تصحيح الاختبار**:

قد وضع الاختبار فى صورة مواقف تتضمن أربعة بدائل وعلى الطالب أن يختار البديل الصحيح منهما، ومن ثم قد تم تخصيص درجة واحدة للبديل الصحيح . **[انظر ملحق (١٠)]**

٦٠- إعداد مقياس أبعاد الانتماء:

• **تحديد الهدف من المقياس**:

يتمثل الهدف منه فى قياس مدى امتلاك طلاب الصف الثانى الثانوى الدارسين لمادة علم الاجتماع لأبعاد الإنتماء.

• **إعداد جدول الأوزان النسبية لأبعاد الانتماء**:

جدول (٣) : الأوزان النسبية لأبعاد الانتماء في المقياس

م	الأبعاد الرئيسية	عدد المهارات الفرعية	الوزن النسبى لكل بعد	عدد العبارات فى كل بعد
١	الإنتماء الذاتى	٤	٢٠=١٠٠×٢٠÷٤	٦٠×٢٠÷ ١٠٠=١٢
٢	الإنتماء الاجتماعى	٧	٣٥=١٠٠×٢٠÷٧	٦٠×٣٥÷ ١٠٠=٢١
٣	الإنتماء الوطنى	٥	٢٥=١٠٠×٢٠÷٥	٦٠×٢٥÷ ١٠٠=١٥
٤	الإنتماء للسلام	٤	٢٠=١٠٠×٢٠÷٤	٦٠×٢٠÷ ١٠٠=١٢
م	٤	٢٠	١٠٠	٦٠

• **تحديد نوع مفردات المقياس**:

وقد تم إعداده وفق مقياس ليكرت ذات الخمس ابعاد (موافق بشدة – موافق – غير متأكد – أرفض – أرفض بشدة)، ويطلب من الطلاب أن يختاروا استجابة واحدة من الاستجابات الخسمة.

• **صياغة تعليمات المقياس**

قامت الباحثة بوضع مجموعة من التعليمات فى مقدمة المقياس، وقد راعت الباحثة أثناء إعدادها أن تكون واضحة المعنى ومفهومة، ومناسبة لمستوى طلاب المرحلة الثانوية.

• **الصورة الأولية للمقياس**.

تم عرض كل مقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس،ومن ثم تم رصد آراء المحكمين فى المقياس، والتى تمثلت فى: إعادة صياغة عدد من المفردات بصورة أكثر وضوحا ودقة.

• **الدراسة الاستطلاعية للمقياس**

قامت الباحثة بإجراء تجربة استطلاعية على مجموعة عشوائية من طلاب الصف الثانى الثانوى بمدرسة السيدة خديجة الثانوية بنات مكونة من ٣٠ طالب، كان الهدف من المقياس، هو:

• **تحديد زمن المقياس**:

تم تحديد زمن المقياس عن طريق حساب محموع الزمن الذى استغرقه أول طالب فى الإجابة على المقياس، والزمن الذى استغرقه أخر طالب فى الإجابة عليه، مقسوما على ٢، وهو ٦٠ دقيقة.

• **حساب ثبات المقياس**:

وقد تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة " إعادة الاختبار" حيث طبقت الباحثة المقياس على الطلاب للمرة الأولى ثم طبقته بعد أسبوعين للمرة الثانية، ومن ثم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب فى المرة الأولى والمرة الثانية، حيث نجد أن معامل ثبات المقياس هو ٨٣٪ زهو معامل ثبات مرتفع مما يدل ثبات المقياس وأن مفرداته تقيس ما وضعت لقياسه.

• **حساب صدق المقياس**:

تحقق صدق المقياس من خلال اتفاق مجموعة من المحكمين المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس وقد كان معامل الصدق الذاتى وكهو (٠،٩١) وهو يمثل درجة عالية من الصدق الذاتى.

• **الصور النهائيه للمقياس**:

بعد التأكد من صلاحية المقياس وعرضه على مجموعة المحكمين وتعديله فى ضوء تعديلاتهم ومقترحاتهم، جاء المقياس فى صورته النهائية على النحو التالي:

◄◄ يتكون المقياس من ٦٠ مفردة موزعة على أربعة أبعاد، ويندرج تحت كل بعد من الأبعاد الفرعية (٢٠ بعد فرعى) عدد من المفردات. [انظر ملحق (٩)]

• **تطبيق الدراسة الميداني**:

لتحقيق أهداف الدراسة الميدانية قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

• **اختيار عينة الدراسة**:

وقد طبقت البرنامج المقترح على طلاب الصف الثانى الثانوى الدرسين لمادة علم الاجتماع وعددهم ٣٠ طالبة ، وذلك للأسباب الآتية: بما يتسموا به من خصائص متعلقة بالنمو العقلى والاجتماعى والقيمى الذى يتناسب مع طبيعة متغيرات البحث الحالى (المشكلات المقترحة فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى، أبعاد الإنتماء)

• **التصميم التجريبى للبحث**:

اتبعت الباحثة فى هذاالبحث المنهج التجريبى والذى يعتمد على مجموعة واحدة والتطبيق القبلى والتطبيق البعدى لأدوات البحث، حيث تم تطبيق الأدوات على مجموعة البحث ثم تدريس البرنامج المقترح ثم تطبيق الأدوات بعديا على نفس العينة.

• **زمن إجراء التجربة**:

استغرق زمن تطبيق البرنامج من ٢٠١٥/١٠/٣ إلى ٢٠١٥/١١/١٧ وذلك بواقع ثلاث حصص أسيوعيا.

• **تطبيق مواد البحث**:

وقد تم تطبيق أدوات الدراسة وفقا للخطوات التالية:

• **التطبيق القبلى لأدوات البحث**.

بعد اختيار العينة تم تطبيق أدوات البحث المتمثلة فى : اختبار أبعاد الإنتماء، ومقياس لأبعاد الإنتماء. وبعد الانتهاءٍ من تطبيق الأدوات تم تصحيح أوراق الإجابات ورصد الدرجات لتعالج إحصائيا.

• **تطبيق البرنامج المقترح**:

بعد الانتهاء من التطبيق القبلي للأدوات، بدأت الباحثة فى تطبيق البرنامج المقترح على طلاب الصف الثانى الثانوى الدارسين لمادة علم الاجتماع.

• **التطبيق البعدى لأدوات البحث**:

عقب الانتهاء من تطبيق البرنامج بواقع ١٨ حصة، تم إعادة تطبيق الأدوات على عينة البحث للتعرف على فاعلية البرنامج المقترح فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى فى تنمية أبعاد الإنتماء لدى الطلاب الدارسين لمادة علم الاجتماعٍ، ثم قامت الباحثة بتصحيح أوراق الإجابات ورصد النتائج ومعالجتها إحصائيا تمهيداً لتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.

- **نتائج الدراسة وتفسيرها**:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي في اختبار أبعاد الإنتماء ككل لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي في مقياس أبعاد الإنتماء ككل لصالح القياس البعدي.

وقد استخدمت الباحثة المعالجة الاحصائية للبيانات بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية spss.

- **أولاً: نتائج التحقق من الفرض الأول وتفسيرها**:

الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي في اختبار أبعاد الانتماء ككل لصالح القياس البعدي:

جدول (٤) نتائج القياس القبلي والقياس البعدي في المجموعة التجريبية في ابعاد اختبار الإنتماء.

الابعاد	المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة(t) المحسوبة	الدلالة	حجم الأثر
ككل	القياس القبلي	٣٠	٦٥.٥٤	٧.٢٠	٢٣	٢٩.١١	دال عند (٠.٠٥)	٠,٩١ كبير
	القياس البعدى	٣٠	١٣٢.٤٥	١٣.٨٣				

يتضح من الجدول (٤) ارتفاع متوسط درجات مجموعة البحث فى التطبيق البعدى لاختبار أبعاد الإنتماء ككل عن متوسط درجاتهم فى التطبيق القبلى، حيث بلغ متوسط درجاتهم فى التطبيق البعدى (١٣٢.٤٥)، بينما بلغ متوسط درجاتهم فى التطبيق القبلى (٦٥.٥٤)، كما أن قيمة ت المحسوبة (٢٩.١١) أكبر من قيمة ت الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند متوسط (٠.٠٥) لصالح التطبيق البعدى لاختبار أبعاد الإنتماء، كما يتضح أن حجم التأثير كبير حيث بلغ (٠.٩١)، مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى فى تنمية أبعاد الإنتماء لدى طلاب الصف الثانى الثانوى الدراسين لمادة علم الاجتماع.

- **ثانيا: نتائج التحقق من الفرض الثانى وتفسيرها**:

الفرض الثانى: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي في مقياس أبعاد الإنتماء ككل لصالح القياس البعدي

جدول (٥) نتائج القياس القبلي والقياس البعدي في المجموعة التجريبية في مقياس أبعاد الإنتماء.

الابعاد	المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(t) المحسوبة	الدلالة	حجم الأثر
ككل	القياس القبلي	٣٠	٦٩.٩٤	١٣.٨٠	٢٣	١٧.٢٥	دال عند (٠.٠٥)	٩٣ ..
	القياس البعدي	٣٠	١٢٠.٧١	١١.٧٣				كبير

يتضح من الجدول (٥) ارتفاع متوسط درجات مجموعة البحث فى التطبيق البعدى لمقياس أبعاد الإنتماء عن متوسط درجاتهم فى التطبيق القبلى، حيث بلغ متوسط درجاتهم فى التطبيق البعدى (١٢٠.٧١)، بينما بلغ متوسط درجاتهم فى التطبيق القبلى (٦٩.٩٤)، كما أن قيمة ت المحسوبة (١٧.٢٥) أكبر من قيمة ت الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند متوسط (٠.٠٥) لصالح التطبيق البعدى لمقياس أبعاد الإنتماء، كما يتضح أن حجم التأثير كبير حيث بلغ (٩٣..) مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى فى تنمية أبعاد الإنتماء لدى طلاب الصف الثانى الثانوى الدراسين لمادة علم الاجتماع.

ويمكن تفسير تلك النتائج فيما يلى:

- فاعلية البرنامج الحالى فى تنمية أبعاد الإنتماء لدى الطلاب الدارسين لمادة علم الاجتماعبالمرحلة الثانوية ، وترجع الباحثة تلك الفاعلية إلى:
  - ✓ تدريب الطلاب على أبعاد الإنتماء المختلفة (الأسرى والمدرسى والاجتماعى والوطنى) من خلال تناول قضايا تتصل بحياتهم اليومية بصفة عامة سواء داخل الأسرة أو المدرسة أو المجتمع والوطن وبأبعاد الإنتماء بصفة خاصة، مثل: الهجرة غير الشرعية وهجرة العقول، العنف الأسرى والعنف المدرسى والإرهاب، والتى ساعدتهم على تكوين الجوانب الوجدانية والجوانب السلوكيات الايجابية نحو ممارسة أبعاد الإنتماء المختلفة.
  - ✓ استخدام استراتيجيات تدريس تتيح فرصة للطلاب لاكتساب أبعاد الإنتماء، مثل: حل المشكلات الاجتماعية، بناء توافق وجهات النظر، دراسة الحالة، والتى أتاحت الفرصة للطلاب للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم وأرائهم وتبادلها فيما بينهم حول المشكلات والظواهر الاجتماعية المطروحة.
  - ✓ إعداد الأنشطة التى تربط بين المشكلات والظواهر الاجتماعية وأبعاد الإنتماء، مثل: تنظيم حملات التوعيه، وكتابة الرسائل والمقالات والبحوث والمناقشة، وتقديم الأدلة والبراهين واتخاذ القرارات، وعرض تجربة الطالب منفردا مع تلك المشكلات، والتى تسمح لهبالتعبير عن

وجهة نظره إزاء هذه المشكلات ومعايشتها، وتكسبه فى نفس الوقت أبعاد الإنتماء.

- **توصيات الدراسة**:

فى ضوء النتائج التى أسفرت عنها البحث، وما تم استخلاصه من نتائج تجريبية وملاحظات ميدانية يمكن تقديم مجموعة من التوصيات الآتية:

- إعادة النظر فى الأهداف العامة و الإجرائية التى تتعلق بمناهج علم الاجتماع بحيث تركز على إكساب دارسيهاالأبعاد الإنتماء (الانتماء الذاتى والاجتماعى والوطنى).
- إعادة النظر فى محتوى المناهج فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى، بحيث تتناول القضايا والمشكلات والظواهر الاجتماعية التى تتصل بحياة الطالب فى الواقع المعاش، وربطها بمناهج علم الاجتماع فى المرحلة الثانوية.
- توجيه انتباه مخططى وواضعى مناهج علم الإجتماع إلى ضرورة إبراز أبعاد الإنتماء أثناء إعدادهم للمناهج فى المرحلة الثانوية بصفوفها الثلاثة.
- إعادة النظرة فى طرق استراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة المستخدمة فى تدريس علم الاجتماع، بحيث تساعده على ممارسة أبعاد الإنتماء.
- إعادة النظر إلى أساليب التقويم المستخدمة، بحيث تشمل جميع الجوانب: المعرفية والمهارية والوجدانية، وتقيس قدرة طلاب المرحلة الثانوية على امتلاك أبعاد الإنتماء، مثل: الإنتماء الذاتى والمدرسى والأسرى والاجتماعى والوطنى.
- ضرورة الاهتمام بتنمية أبعاد الإنتماء لطلاب المرحلة الثانوية الدراسين لمادة علم الاجتماع، وتدريبهم عليها من خلال استخدام الاستراتيجيات والأنشطة المناسبة.

- **البحوث المقترحة**:

- دراسة تقويمية لمناهج علم الاجتماع فى المرحلة الثانوية فى ضوء أبعاد الإنتماء.
- تطوير مناهج علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى.
- برنامج مقترح فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى لتنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية الدارسين لمادة علم الاجتماع.
- وحدة مقترحة فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى لتنمية مهارات التفكير الناقد والوعى الاجتماعى لدى طلاب الصف الثانى الثانوى الدارسين لمادة علم الاجتماع.

- برنامج مقترح فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى لتنمية المشاركة المجتمعية لدى طلاب الصف الثالث الثانوى الدارسين لمادة علم الاجتماع.
- وحدة مقترحة فى ضوء مدخل التجديد الاجتماعى لتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب الصف الأول الثانوى الدارسين لمادة علم الاجتماع.
- أثر برنامج قائم على أبعاد الإنتماء فى تنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية الدارسين لمادة علم الاجتماع.

• المراجع العربية:

- إبراهيم علي السيد (٢٠١٥): برنامج إرشادي بالمعنى لتنمية الشعور بالإنتماء لدى طلاب المرحلة الجامعية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- أعضاء هيئة التدريس (٢٠١٥): المناهج المعاصرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- أمال جمعة عبد الفتاح (٢٠٠٨): فاعلية برنامج مقترح بإستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية فى تدريس القضايا الاجتماعية على تنمية الوعى بها والتفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة والاجتماع، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة الفيوم.
- أمال جمعة عبد الفتاح(٢٠١٣): فاعلية وحدة مقترحة فى فلسفة الأخلاق التطبيقية لتنمية الوعى بالقضايا الأخلاقية لدى الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة والاجتماع، مجلة الدراسات الاجتماعية، العدد ٧٥.
- أمل محمد فرغلي (٢٠١٥): تطوير مناهج التاريخ في ضوء الأمن المجتمعي، والوعي بها، وأثرها على تنمية بعض المهارات الاجتماعية والانتماء لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- آمنة محمود أبو كيفة (٢٠٠٠): الإعاقة الخلقية وعلاقتها بدرجة الفاعلية والانتماء لدى عينة من الشباب الجامعي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- أنور حمودة محمود البنا (٢٠٠٢): الاتجاهات الوالدية وعلاقتهما بالشعور بالانتماء لدى طلبة الجامعة في محافظات غزة، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- جون د. مكنيل، ترجمة عبد الإله الملاح (٢٠٠٨)، المنهاج المعاصر في الفكر والعقل، الرياض، العبيكان للأبحاث والتطوير.
- حازم أحمد الشعراوي، (٢٠٠٨): أثر برنامج بالوسائط المتعددة على تعزيز قيم الانتماء الوطني والوعي البيئي لدى طلبة الصف التاسع، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- حنان العناني (٢٠٠٧): تنمية المفاهيم الاجتماعية، عمان، دار الفكر.
- رغداء على نعيسة (٢٠١٥): السلوك الفوضوي وعلاقته بمستوى الانتماء الأسري والمدرسي لدى عينة من طلبة الأول الثانوي، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد ١٣، العدد ٣.

- زينة سعد العمري (٢٠٠٨): مدى توافر مكونات الانتماء الوطني في مقرر التاريخ للصف الثالث متوسط، رسالة ماجستير، كلية التربية للبنات، جامعة الملك خالد.
- سعيد إسماعيل علي (٢٠٠٩): هموم الأمة، القاهرة، عالم الكتب.
- السعيد سليمان (٢٠١٣): الأسرة وأثرها فى تعزيز الإنتماء الوطنى" دراسة ميدانية بولاية بانته بالجزائر". /Http//repository.nauss.edu.sa
- عايدة ذيب وآخرون (٢٠١٠): الانتماء والقيادة والشخصية، عمان، دار جرين، الطبعة الأولى.
- عبد الحميد يوسف حمايل (٢٠١١): دور الإذاعة في تعزيز الانتماء الوطني لدى الطلبة الجامعيين، جامعة الشرق الأوسط، رسالة ماجستير، كلية الإعلام، جامعة الشرق الأوسط.
- عبد الرحمن أحمد عبد الله (٢٠٠٠): مستوى اكتساب بعض المفاهيم التاريخية الفلسطينية لدى طلبة الصف التاسع الأساسى بمحافظة غزة وعلاقته بإنتمائهم الوطنى، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة.
- علاء الدين كفافى (٢٠٠١): علم النفس الارتقائي"سيكولوجية الطفولة والمراهقة"، القاهرة، مؤسسة الأصالة.
- علي ماجد (٢٠١١): دور المعلم في توظيف المقررات الدراسية لتنمية الانتماء. Http.//eatuqatic.Com
- فايز مينا (٢٠٠٣): قضايا في مناهج التعليم، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- فهد إبراهيم الحبيب (٢٠٠٥): الاتجاهات المعاصرة في تربية الموطنة، جامعة الملك سعودhttp://www.ninshow.com/ads
- فؤاد أبو حطب، آمال صادق (٢٠٠٩): نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- قاسم محمد صالح (٢٠٠٨): التربية الوطنية، عمان، دار جدير للنشر، الطبعة السادسة.
- لافىسعيد المطيري (٢٠٠٩) دور برامج الإذاعة المدرسية فى تعزيز قيم الانتماء الوطنى، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- لطيفة إبراهيم رزق خضر (٢٠٠٠): دور التعليم في تعزيز الانتماء، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الأولى.
- محمد السيد عبد الرحمن (٢٠٠٤): علم النفس الاجتماعي المعاصر، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.
- محمد سالم الهجلة (٢٠١٤): دور مديري المدارس في تعزيز الانتماء الوطني، لدى طلاب المدارس الثانوية بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طيبة.
- محمد سيد فرغلى (٢٠٠٧): فاعلية استخدام الدراما الإبداعية فى تنمية الوعى ببعض القضايا الاجتماعية لدى الطلاب الدارسين لمادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس

- محمود فتحى عكاشة (٢٠٠٦): علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- منى سيد إبراهيم (٢٠١٣): الإحساس بالهوية وعلاقتها بالانتماء لدى عينة من طلبة المدارس الحكومية والدولية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ناهد سابا العرجا، تيسير محمد عبد الله (٢٠١٥) الأمن النفسي وعلاقته بالانتماء الوطني الفلسطيني، المجلة العربية للدراسات الأمنية، المجلد٣١، العدد ٦٢، الرياض.
- نايف ناصر المطيري (٢٠٠٦): العوامل الشخصية والوظيفية وعلاقتها بالانتماء الوظيفي "دراسة مسيحة"، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، رسالة ماجستير.
- نبيل يعقوب سمارة (٢٠٠٩): قيم الانتماء والولاء المتضمنة من منهاج التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية –غزة.
- وليد نادي (٢٠١٢): دور الإعلام في تنمية الانتماء لدى الطفل «الواقع والمأمول»، القاهرة، وزارة الثقافة، الإدارة المركزية للدراسات والبحوث.

• المراجع الأجنبية:

–35.Chris, R (2015): uneven Experiences: the Impact of Student-faculty Interaction on international Student's sense or Bonging, **Journal of International Students**, Vol5, Issue 4, pp 353-367.Available at:**http://jistudents.org/**

–36. Esau, Tovar (2013): A conceptual model on the Impact of mattering Sense of belonging Engagement Involvement and socio – Academic Integrative Experiences on community college Students, Claremont Graduate university. Available at:**http://scholarship.clarmont.edu/cgu_etd/81**

–Hsiao, C (2014): The Effect of Belonging In junior High School Students, **Contemporary Educational Research. Quarterly,**vol 23, issue3,pp 81-123.

–Kine, Dorm (2012): the Effect of Online Social Networking on facilitating sense of belonging among university Student living off Campus.Available at**:http://www2.le.as.uk**

- Liz, Thomas (2012): Building Student Engagement and belonging in Higher Education ataTime of change: Final report from the what works? Students Retention 8 Success programme.Available at:http://www.heacademy.ac.uk/sites/

Murphy, M &zirkel, S(2015): Race and Belonging in school: How anticipated and Experienced Belonging Affect choice, persistence and per performance, Indian university.Available at: http://indian. edu/ -mcmlab/Murphy

Paul, Born (2010): Belonging and Meaning.Available at: **www. Tamarack community.Ca/**

- Ryan. C, (2009): **Sense of belonging and its Relationship with Quality of life and Symptom Distress Among undergraduate College Students**, Submitted to the faculty of Graduate college of the Oklahama state university for partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of philosophy.
- Steve, Marshall and others (2012): Sense of Bonging and first- year Academic Literacy, **Canadian journal of Higher Education**, vol 42, No 3, p. 116-142
- The Australian Department of Education, (2009): Belonging Being& Becoming, the early years, learning Framework For Australia. Available at:**www.ag.gov.au.ca.**
- Aboluwodi, Akinjide (2011): Education for social Recons-truction: Implication for Sustainable Development in Nigeria, **International journal of Humanities and Social science,**Vol 1, No 21, December.
- Marulcu, Ismail &Akbiyik, cenk (2014): curriculum Ideologies:Re-exploring ProspectiveTeacher's Perspectives, **International Journal of Humanities and social Science**, vol4, No 5(1), March.
- Mclachlan, C and others (2013): Early childhood curriculum, Cambridge university press, Newyork, Second Edition.
- John D. Mcneil (2014): Contemporary curriculum: In thought and action, university of California, los Angelos, Eighth edition.
- Remy, R (2014): Modern trends in curriculum construction.

  Available at: **http://remyaradhakrishhan.wordpress.com**
- Hill, Laurie (2006): principles for Education of the social Reconstructionist and critical theorists: Yard stick of Democracy, Electronic theses& Dissertation, paper 461.Available at:

http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd

- Jeanne,R(1994): Multicultural social Reconstructionist Education: Design for Diversity in teacher education, **teacher Education Quarterly**, summer.Available at: **http://www.Teqjournal.org**
- Jeff, Anderson (2014): Classroom Applications for Educational theories.Available at:

  www.byui.edu/
- Karen F.Zuga (1992): Social Reconstruction curriculum and Technology Education, **Journal of Technology Education**, vol3,No2,spring.
- Jack,N (2006): principle for education of the social Deconstructionists and critical theorists: A yardstick of democracy, **Electronic theses& Dissertation**, paper 461.Available at: **http://digitalcommonos.georgiasouthern.edu/etd**

❋❋❋❋❋

البحث السادس:

تقييم الفروق في المهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد :

د/ منصور عبد الله صيّاح

أستاذ صعوبات التعلم المساعد

جامعة الخليج العربي

تقييم الفروق في المهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية

د/ منصور عبد الله صيّاح

• **الملخص**:

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم الفروق في المهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية. تكونت عينة الدراسة من (١٥٧) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، بواقع (٥٦ من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات) و(٥٠ من ذوي التفريط التحصيلي في القراءة والرياضيات) و(٥١ من العاديين في القراءة والرياضيات). استُخدم المنهج الوصفي المقارن في الدراسة، واستخدم الباحث الأدوات التالية: اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة (تعريب عوض، ١٩٩٩)، وبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات القراءة والرياضيات (إعداد الزيات، ٢٠٠٧)، بالإضافة إلى مقياس المهارات الاجتماعية لجريشام وإليوت(Gresham & Elliot (2005. (ترجمة وتعريب الباحث)، وقد كشفت نتائج الدراسة عما يلي: توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعة العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي في أبعاد المهارات الاجتماعية (التعاون، التعاطف، وضبط النفس)، وذلك لصالح العاديين، إلا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين المجموعات الثلاث في البعد الخاص بالسلوك التوكيدي.لا توجد فروق دالة إحصائيا بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي في جميع الأبعاد.لا توجد فروق دالة إحصائيا بين ذوي صعوبات القراءة وذوي صعوبات الرياضيات في أبعاد المهارات الاجتماعية. كما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين ذوي التفريط التحصيلي في القراءة وذوي التفريط التحصيلي في الرياضيات في أبعاد المهارات الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: المهارات الاجتماعية. صعوبات التعلم. التفريط التحصيلي. العاديين

Assessing Differences in social skills among learning Disabilities, Underachieving and ordinary Achieving primary school Students

Dr. Mansour Abdullah Sayah

Abstract

This study aimed to Assessing differences in social skills among people with learning Disabilities and those with Underachieving and Normal Achieving grades of primary school students. The study sample consisted of (157) pupils of the fifth grade of primary education, by (56 with learning Disabilities in reading and math) and (50 with Underachieving in reading and math) and (51 of the Normal Achieving in reading and math).Descriptive and comparative approach, The following tools were used: Test matrices successive (by: Raven, standardized by: Awad, 1999), and the diagnostic measure of appreciation for reading and math disability (Prepared by: Al-Zayat, 2007). as well as social skills measure of Gresham & Elliot (2005). Results of the study revealed:1-There were significant differences between the Normal Achieving pupils and each of people

with learning Disabilities and Underachieving, in the dimensions of social skills (cooperation, empathy, and self-restraint) in favour of the normal pupils. And There are no statistically significant differences among the three groups in the private dimension of behavior affirmative.2-There are no statistically significant differences between the two groups of people with learning Disabilities and Underachieving in all dimensions.3-There are no statistically significant differences between those with reading Disabilities and those with mathematics Disabilities in the dimensions of social skills. And There are no statistically significant differences between those with Underachieving in reading and those with Underachieving in mathematics in the dimensions of social skills.

Keywords: Social skills – learning disabilities - undercheavers – ordinary

- **مقدمة**:

احتل موضوع المهارات الاجتماعية عند الأطفال اهتمام عدد كبير من المتخصصين في المجال التربوي والتعليمي عامة، ومجال التربية الخاصة على وجه الخصوص، بغية مساعدة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، على المستويين الأكاديمي والاجتماعي. وتستمد الصعوبات الاجتماعية والانفعالية أهميتها من تأثيرها المتعاظم على مجمل حياة الفرد، فبينما تؤثر الصعوبات الأكاديمية على مركز الفرد في المجالات الأكاديمية، فإن الصعوبات الاجتماعية ذات تأثيرات متباينة ومتعددة على مختلف جوانب شخصية الفرد، من حيث توافقه الشخصي والاجتماعي والانفعالي داخل البيت والمدرسة وخارجهما.

فتطور المهارات والقدرات السلوكية الاجتماعية، ترتبط بشكل مباشر باكتساب المهارات الأكاديمية المختلفة والنجاح بالمدرسة، وقد وُجد أن الكثير من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون نتيجة لفشلهم الأكاديمي من مشكلات اجتماعية وانفعالية، ويطورون مشاعر سلبية نحو قدراتهم الذاتية، مما يجعل انفعالاتهم تتطور تطوراً مختلفاً عن تطور انفعالات الأسوياء، وتدعو للنظر إلى هذه المشكلات كمحكات يُعتد بها عند تشخيص صعوبات التعلم، حتى أن تعريف صعوبات التعلم الذي قدمته الجمعية الأمريكية، يشير إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من نقصٍ في المهارات الاجتماعية كصعوبة رئيسة (Burbidge, 2008). وأنتج ذلك جدلاً واسعاً حول ما إذا كان نقص المهارات الاجتماعية يُحسب صعوبة رئيسة أم ثانوية، ومهما يكن الأمر فالاتجاه السائد في معالجة صعوبات التعلم يتجه نحو توجيه الجهود لمعالجة الضعف في المهارات الاجتماعية (الوقفي، ٢٠٠٩).

• **مشكلة الدراسة**:

منذ أن استخدم مفهوم صعوبات التعلم Learning Disabilities لأول مرة بعد كتابات صومائيل كيرك Samuel Kirk (1963) تباينت تعريفات صعوبات التعلم من حيث تضمينها صعوبات السلوك الاجتماعي. ففي الوقت الذي خلت بعض التعريفات من الإشارة إلى ذلك، كتعريف القانون الفدرالي الأمريكي ٩٤_١٤٢ لسنة ١٩٧٧، وتعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية - في القانون (١٠١ -٤٧٦) سنة ١٩٩٠م، أشارت بعض تعريفات صعوبات التعلم الأخرى، وخاصة تعريف الجمعية الأمريكية، أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية كصعوبة رئيسة، وتبنت اللجنة الاستشارية المحلية لصعوبات التعلم Interagency Committee of LD, 1988) ضرورة تضمين تعريف صعوبات التعلم صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي، كما تضمن تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) National Joint Committee on Learning Disabilities في سنة (١٩٩٤) العبارة التالية: أن صعوبات التعلم يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات التفاعل الاجتماعي، لكن هذه المشكلات لا تكون أو لا تنشئ بذاتها صعوبات تعلم (Bryan & Bryan, 2002). وأنتج ذلك جدلاً واسعاً حول ما إذا كان نقص المهارات الاجتماعية يُحسب صعوبة رئيسة أم ثانوية.

ويرى العديد من الباحثين والمربين أنه لا يكفى أن نتعامل مع الصعوبات الاجتماعية والانفعالية بمعزل عن الصعوبات النمائية والأكاديمية، باعتبار أن صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي هي إفرازات لاستمرار صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية دون علاج، ومن ثم فهي ليست أنماطاً نوعية قائمة بذاتها، مستقلة عن صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (الزيات، ٢٠٠٧). إذ يشير كافالي وفورنس Kavale & Fornesss (1997)، وهالاهان وآخرون (٢٠٠٨)، وكافالي وموسترت Kavale, & Mostert (2004)، وليرنر Lerner (2003) إلى ضعف المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما أشارت نتائج دراسة كل من: البالول (٢٠١٤)، والمقداد، وبطاينة والجراح (٢٠١١)، وخزاعنة والخطيب (٢٠١١)، وبامنجر Bauminger (2005)، ومارتينز Martinez (2004)، وبريان وسفراي Bryan, Cevriye (2004) إلى قصور في المهارات الاجماعية لدى ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين.

وفي الحقيقة أثارت تلك القضية قضية جدلية أخرى تمثلت في: التساؤل التالي: هل صعوبات السلوك الاجتماعي هي سبب لنتيجة، أم نتيجة لسبب في ضوء علاقتها بصعوبات التعلم؟ ولكون الأمر لم يعد محسوما في تلك القضية، فهناك نوع من الاختلاف حول اعتبارها أحد المحكات التي يمكن في ضوئها تحديد ذوي صعوبات التعلم (Maag, 2005). بمعنى آخر؛ إن كانت علاقتها

سببية بصعوبات التعلم الأكاديمية، فذلك يعني بالضرورة وجودها بوجود الصعوبات الأكاديمية، وإن كانت نتيجة لسبب فسبب وجودها ليس مقتصرا على حالات صعوبات التعلم فقط، لاعتبار أن خاصية انخفاض التحصيل الدراسي خاصية مشتركة بين الكثير من الفئات التشخيصية الأخرى.

وفي ضوء ذلك يحق لنا أن نتساءل: ماذا عن نتائج الدراسات التي أشارت إلى أن البروفيل الاجتماعي للطلاب ذوى صعوبات التعلم يكاد يكون مشابها تقريبا للتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض، كدراسة ماك كوش (2003) McCoach، وكريم (2002) Karim، وبيترسون (2001) Peterson، وهاجر وفوجان (1995) Haager & Vaughn، وفالاس (1999) Valas، وميريل (Merrell 1990)، وهذا ما أشار له أيضا فوجان (2001) Voughn. وربما يرجع ذلك لارتباطه بمستوى التحصيل الأكاديمي المنخفض، وأن نمط أو ظاهرة الصعوبة الاجتماعية الملاحظ في الجماعات من ذوي صعوبات التعلم يمكن أن تكون جزءا من ظاهرة عامة، وليست سمة خاصة بهم، ومن ثم يمكن أن تشاهد بين جماعات التلاميذ ذوى التحصيل المنخفض. وفي ضوء ما سبق تفرض الأسئلة التالية نفسها: هل بالضرورة أن يعاني جميع ذوي صعوبات التعلم من صعوبات اجتماعية؟ وهل يمكن أن تظهر صعوبات اجتماعية بين التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض من غير ذوي صعوبات التعلم؟ وهل يمكن أن تظهر صعوبات في المهارات الاجتماعية لدى العاديين؟ بمعنى آخر؛ هل تعمل الصعوبات الاجتماعية بصورة أساسية ومستقلة عن الصعوبات الأكاديمية؟ وللإجابة عن تلك التساؤلات جاءت هذه الدراسة. وفي ضوء ما سبق، تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤلات التالية:

- هل تختلف أبعاد المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باختلاف المجموعات التشخيصية التالية: (صعوبات تعلم، تفريط تحصيلي، عاديون)؟
- هل تختلف أبعاد المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف نمط الصعوبة (قراءة، رياضيات)؟
- هل تختلف أبعاد المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي باختلاف نمط التفريط (قراءة، رياضيات)؟

- **أهداف الدراسة**:

هدفت هذه الدراسة إلى:

- الكشف عن مدى دلالة الفروق في أبعاد المهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي والعاديين.
- تعرف مدى الاختلاف في أبعاد المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم باختلاف نمط الصعوبة (القراءة – الرياضيات).

- تعرف مدى الاختلاف في أبعاد المهارات الاجتماعية لدى ذوي التفريط التحصيلي باختلاف نمط التفريط (القراءة – الرياضيات).

• **أهمية الدراسة**:

تمثلت أهمية هذه الدراسة في أنها:

- تلقي الضوء على طبيعة الفروق في أبعاد المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم مقارنة بنظرائهم ذوي التفريط التحصيلي والعاديين. ومن ثم قد تكشف لنا عن طبيعة العلاقة بين صعوبات التعلم وصعوبات السلوك الاجتماعي.
- تعرف العلاقة بين الصعوبات في المهارات الاجتماعية وانخفاض التحصيل بشكل عام بغض النظر عن الحالة التشخيصية.
- قد تسهم نتائج الدراسة في مساعدة المختصين في إعداد البرامج العلاجية الأخذ بالاعتبار المهارات الاجتماعية، التي ينبغي التأكيد عليها في المواقف الصفية لذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي والعاديين.

• **مصطلحات الدراسة**:

• **المهارة الاجتماعية**:

تُعرف المهارة الاجتماعية بأنها القدرة أو التدعيم الإيجابي للعلاقات الاجتماعية مع الآخرين، وترسيخ القبول الإيجابي للأقران، والتوافق المدرسي الجيد، والتعامل بنجاح وفعَّالية لأي شيء متعلق بالبيئة الاجتماعية (kavale, 1999)، وتُعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المستخدم في هذه الدراسة، حيث تشير الدرجة (الأعلى) وجود المهارة الاجتماعية لدى التلميذ، بينما تمثل الدرجة (الأقل) قصورا في المهارة الاجتماعية.

• **صعوبات القراءة**:

تُعرَّف بالقصور الواضح والمستمر في القدرة على التقدم في قراءة الكلمات المطبوعة، بحيث يحول بطء تقدم الطفل في منطقتي الصوتيات والطلاقة دون دخول ووصول الطفل إلى منطقة فهم المعنى (Reason & Boot, 1994) .

التعريف الإجرائي للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة: هم التلاميذ الحاصلون على معدل ذكاء متوسط أو فوق المتوسط في اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، تعريب عوض (١٩٩٩)، وعلى درجة في القراءة أقل من متوسط العينة بمقدار نصف انحراف معياري في اختبار نهاية الفصل الدراسي الأول ٢٠١٣/ ٢٠١٤، ولا يعانون من أي إعاقة عقلية، أو بصرية، أو سمعية، أو جسدية، أو سوء في الظروف التعليمية والبيئية، مع انطباق الخصائص السلوكية لذوي

صعوبات التعلم على هؤلاء التلاميذ، وفقا لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة المستخدم في الدراسة الحالية.

- **صعوبات الرياضيات**:

هي مصطلح يعبر عن عسر أو صعوبات في: استخدام وفهم المفاهيم والحقائق الرياضية، الفهم الحسابي والاستدلال العادي والرياضيات، وإجراء ومعالجة العمليات الحسابية والرياضية. وهذه تعبر عن نفسها من خلال صعوبات استيعاب المفاهيم الرياضية وإجراء العمليات الحسابية. (الزيات، ٢٠٠٧).

التعريف الإجرائي للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات: هم التلاميذ الحاصلون على معدل ذكاء متوسط أو فوق المتوسط في اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن، تعريب عوض (١٩٩٩)، وعلى درجة في الرياضيات أقل من متوسط العينة بمقدار نصف انحراف معياري في اختبار نهاية الفصل الدراسي الأول ٢٠١٣/ ٢٠١٤، ولا يعانون من أي إعاقة عقلية، أو بصرية، أو سمعية، أو جسدية، أو سوء في الظروف التعليمية والبيئية، مع انطباق الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم على هؤلاء التلاميذ، وفقا لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات المستخدم في الدراسة الحالية.

- **التفريط التحصيلي**:

الفشل في استخدام أو توظيف الطاقات أو الإمكانات أو القدرات العقلية للفرد في الوصول إلى المستوى التحصيلي أو الأكاديمي الملائم لمستوى ذكائه أو قدراته، أو الانخفاض الدال في الأداء الأكاديمي أو التحصيلي الفعلي عن الأداء الأكاديمي أو التحصيلي المتوقع (الزيات، ٢٠٠٢).

التعريف الإجرائي لذوي التفريط التحصيلي: هم التلاميذ الذين يكون ذكاؤهم متوسطا أو فوق المتوسط بنصف انحراف معياري، ولديهم انخفاض في التحصيل الدراسي بنصف انحراف معياري دون المتوسط، ولا يعانون من إعاقات عقلية أو حسية أو انفعالية، ولا تنطبق عليهم الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم وفقا لمقياسي التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم في القراءة والرياضيات، والمستخدمان في الدراسة الحالية.

- **حدود الدراسة**:

- **الحدود البشرية:** طبقت هذه الدراسة على (١٥٧) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، بدولة الكويت، بواقع (٥٦ من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات) و(٥٠ من ذوي التفريط التحصيلي في القراءة والرياضيات) و(٥١ من العاديين في القراءة والرياضيات).
- **الحدود الزمنية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي: ٢٠١٣ -٢٠١٤م. **الحدود الجغرافية:** تم إجراء هذه الدراسة على طلبة مدارس المرحلة الابتدائية التابعة لمنطقة العاصمة التعليمية.

• **الإطار النظري والدراسات السابقة**:

الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع أن يعيش بمعزل عن الآخرين، كما أنه ومنذ نشأتة الأولى تكون له حاجاته ومتطلباته التي قد تتفق أو تتعارض مع الآخرين، ولكي لا يخلق الفرد مشكلات، فإنه يعمد إلى التوافق وذلك من خلال إشباع حاجاته بما يتاح له من إمكانات أو بدائل مناسبة، وذلك في علاقاته مع ذاته، أو في تعامله مع المجتمع الذي يعيش فيه.

ولا ريب أن الفرد الذي يتسم بدرجة مرتفعة من الصحة النفسية لديه قدرة أفضل على المواجهة الناجحة للمشكلات، واستفادة أكبر مما سبق من خبرات، ومرونة أكثر في سلوكه، وقدرة على تنويع استجاباته حتى تلائم المواقف الجديدة، مما يتيح له المواجهة الموفقة لمدى واسع من المشكلات، فيكون النجاح حليفه، والصحة النفسية من نصيبه (العيسوي، ٢٠٠١).

وتتحدد العلاقة بين الفرد وبيئته منذ السنوات الأولى من حياة الطفل، وتعد عاملاً مهماً في تشكيل شخصيته وتكوين اتجاهاته وميوله ونظرته للحياة، أو بمعنى آخر تكوين أسلوبه في التوافق مع نفسه ومجتمعه، حيث إن المجال الذي ينشأ فيه الطفل يؤثر تأثيراً كبيراً في نموه، فإذا ساعد هذا المجال على إشباع حاجات الطفل البيولوجية والنفسية، أثّر ذلك تأثيراً بارزاً في سلوكه وأساليب توافقه، أما إذا تعددت مواقف الحرمان وزادت حدتها، فإن شخصيته ستعاني من الاضطراب والصراع، الذي قد يبقى مصاحباً لشخصيته عند الكبر ومنعكساً على مظاهر سلوكه (الديب، ١٩٩٠).

ومن ثم فإن البيئة المحيطة بالطفل، بما في ذلك متغيرات البيئة الاجتماعية تعد عاملاً مهماً في تشكيل شخصيته، وتكوين اتجاهاته وميوله ونظرته للحياة، ولهذا يجب على المربين تفهم أحسن السبل للتعامل مع الطفل في مراحل نموه الأولى، لكي نضمن له نمواً سليماً يحقق له حاجاته العضوية والنفسية والاجتماعية.

• **المحور الأول**: **صعوبات التعلم والتفريط التحصيلي**:

• **صعوبات التعلم**:

أدى التطور التاريخي الذي مر به مفهوم صعوبات التعلم، إلى ظهور تعريفات متنوعة ومختلفة، تناولت عدم قدرة التلاميذ على التعلم بشكل طبيعي على الرغم من توفر القدرات العقلية اللازمة للتعلم، وسلامة قنوات الإحساس كالبصر، والسمع، وتوفر فرص التعليم الملائمة. بالإضافة إلى التوازن العاطفي وعدم وجود عوائق اقتصادية أو مشكلات اجتماعية.

وعرفت اللجنة القومية المشتركة صعوبات التعلم في سنة ١٩٩٤ على أنها: صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات،

والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، أو الحديث، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو القدرات الرياضية، وهذه الاضطرابات ذاتية / داخلية المنشأ، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد. كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، ولكن هذه المشكلات لا تُكوِّن أو تنشئ بذاتها صعوبات تعلم. ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى (مثل: قصور حاسي، أو تأخر عقلي، أو اضطراب انفعالي جوهري)، أو مع مؤثرات خارجية (مثل: فروق ثقافية أو تعليم غير كافٍ، أو غير ملائم)، إلا أنها – أي صعوبات التعلم – ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات (Elison, 2001) .

• **صعوبات القراءة**:

تشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، حيث يرى العديد من الباحثين المتخصصين في صعوبات التعلم أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيس للفشل المدرسي، فهي تؤثر على صورة الذات لدى الطالب وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، وأكثر من هذا فإن صعوبات القراءة يمكن أن تقود إلى العديد من أنماط السلوك اللا توافقي، والقلق، والافتقار إلى الدافعية، وانحسار احترام الذات واحترام الآخرين لها (الزيات، ١٩٩٨).

فالقراءة ليست مجرد اكتساب للمعرفة والاتصال بالآخرين فحسب، بل هي عملية عقلية انفعالية، وفن لغوي. وأحد أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات تقوم من خلال تعرف الرموز المطبوعة ونطقها نطقا صحيحا. فهي بذلك عملية معقدة لأنها تعتمد على تفسيرها للرموز المكتوبة، ثم الربط بين هذه الرموز ومدلولاتها، والتي تحتم على القارئ القيام بعمليات متداخلة حتى يصل من خلالها إلى المعنى المراد والاستفادة منها. حيث تشكل القراءة أحد الجوانب الأساسية المهمة في صعوبات التعلم الأكاديمية، كونها تُعد من أهم وسائل كسب المعرفة والحصول على المعلومات، ووسيلة من وسائل الاتصال المباشر بالمعارف والعلوم الإنسانية، مما يستدعي الاهتمام بها، خاصة عند الأطفال، حيث تمثل القراءة أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا بين الأطفال (كيرك وكالفنت، ١٩٨٤).

كما أن القراءة ليست مجرد مهارة، بل هي نظام رمزي، ووسيلة يتمكن منها الفرد من دمج وتنظيم الخبرة، وهي مرتبطة بالنظام الرمزي الأساسي الآخر الذي يستخدمه، وهو الكلام المنطوق. إن هذين النظامين اللفظيين القراءة والكلام يؤلفان لغة الإنسان، وإن كلا منهما يمكن فهمه بارتباطه بالآخر. وتُعد صعوبات القراءة صعوبات تعلم نمائية أكاديمية developmental academic

disorder ذات جذور عصبية تعبر عن نفسها في: صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة، مع توافر قدر ملائم من الذكاء وظروف التعليم العام، والسياق الثقافي والاجتماعي (الزيات، ٢٠٠٢). ويمكن تعريف صعوبات القراءة على أنها عجز جزئي في القدره على قراءة أو فهم ما يقوم التلميذ بقراءته قراءة صامتة أو جهرية، وأن يكون هذا العجز مستمرا، ولا يتناسب مع مستوى القدرة العقلية والصف الدراسي للتلميذ (كيرك وكالفنت، ١٩٨٤).

كما تُعرَّف بالقصور الواضح والمستمر في القدرة على التقدم في قراءة الكلمات المطبوعة، بحيث يحول بطء تقدم الطفل في منطقتي الصوتيات والطلاقة دون دخول ووصول الطفل إلى منطقة فهم المعنى (Reason & Boot, 1994).

ويمكن تقسيم مهارات القراءة إلى مكونين رئيسين هما: تعرف الكلمة word recognition، والفهم القرائي reading comprehension. وتُشير مهارة تعرف الكلمة إلى قدرة الفرد على تعرف الكلمات، وتعلم أساليب من خلالها تصبح الكلمات المبهمة أو غير المعروفة لدى الطالب معروفة ومقروءة عن طريق ترميز الكلمات المطبوعة، وتزاوج الحروف والكلمات مع الأصوات. هذا ويشر الفهم القرائي إلى فهم معنى ما يُقرأ. وكلا المكونين (تعرف الكلمة والفهم القرائي) متكاملان، وبينما يتم التركيز على تعرف الكلمة في المراحل الأولى لتعليم القراءة، يتم التركيز على الفهم القرائي ومعاني النصوص في المراحل اللاحقة (الزيات، ١٩٩٨).

- **صعوبات الرياضيات**:

تمثل صعوبات تعلم الرياضيات إحدى الأنماط الرئيسة لصعوبات التعلم الأكاديمية، وتشيع لدى نسبة تتراوح بين ٥ -١٢٪ من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتستمر هذه الصعوبات حتى المرحلة الجامعية، ويؤثر استمرارها في القرارات المستقبلية والمهنية للعديد من طلاب ما بعد المرحلة الثانوية (الزيات، ٢٠٠٨). ويعرفها بريان (Bryan & Bryan, 2002) بأنها صعوبة أو اضطراب نوعي يتعلق بالعمليات الرياضية في تعلم مفاهيم الرياضيات، والعمليات الحسابية، وترتبط هذه الصعوبة غالبا باضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي.

وترى رفيرا Rivera (1997) أن صعوبات تعلم الرياضيات تظهر في عدم قدرة بعض التلاميذ على اكتساب المفاهيم أو تطبيق المهارات الرياضية وكذلك حل المشكلات، مما يترتب عليه انخفاض تحصيل هؤلاء التلاميذ في مادة الرياضيات. وتشير ليرنر (Lerner, 2003) إلى أن صعوبات تعلم الرياضيات تتضمن صعوبة في إجراء العمليات الحسابية، أو مهارات القياس، والتفكير الكمي، أو في تعلم الحقائق الرياضية.

ويذكر كل من ميلر وميرسر (Miller & Mercer,1997) أن صعوبات تعلم الرياضيات عادة ما تبدأ في سن المدرسة الابتدائية، وتستمر في المرحلة الثانوية وتصل إلى المرحلة الجامعية، وأن ذوي صعوبات تعلم الرياضيات يتقدمون بمعدل عام واحد لكل عامين دراسيين. ويشير جيري (Geary, 2004) إلى أن ما بين ٥٪ إلى ٨٪ من تلاميذ المرحلة الابتدائية لديهم صعوبات في الذاكرة أو صعوبات في الإدراك، والتي تؤدي بدورها إلى صعوبات تعلم في الرياضيات، وتتمثل بعدم قدرة التلميذ على تعلم المفاهيم أو الإجراءات الرياضية في مجال واحد أو أكثر من مجالات الرياضيات.

كما يعرف التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم في الرياضيات بأنه التلميذ الذي تقع نسبة ذكائه في المدى المتوسط وفوق المتوسط، ومستوى تحصيله في الرياضيات يقع في الإرباعي الأدنى، وهو التلميذ الذي ينجز إنجازا ضعيفا، لأنه يتعلم ببطئ خلاف معظم زملائه في الفصل، وهو التلميذ غير القادر على تعلم الرياضيات بالسرعة التي يقدمها المعلم لجميع التلاميذ (Geary, 2004).

وقد يتم تصنيف الطفل باعتباره من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات إذا كانت وظائفه العقلية أو مستوى نشاطه العقلي يضعه ضمن ذوي الذكاء العادي أو العالي، مع وجود انحراف أو تباعد دال يصل عادة إلى سنتين أو أكثر، بين عمره أو مستواه العقلي، ومهارات استخدامه ومعالجته للرياضيات (الزيات، ٢٠٠٢).

- **التفريط التحصيلي**:

هناك مجموعة من التلاميذ الذين لا يصل مستوى تحصيلهم إلى مستوى استعدادهم، ويقاس التحصيل عادة باختبارات التحصيل المقننة كما يقاس الاستعداد بالاختبارات المقننة للذكاء، ويطلق على هذه الفئة باللغة الانجليزية Underachievers ويقابلها في اللغة العربية عدة مصطلحات مثل التأخر التحصيلي أو التأخر الدراسي أو ذوي تدني التحصيل الدراسي.

ويعرف التفريط التحصيلي أيضا بأنه "الفشل في استخدام أو توظيف الطاقات أو الإمكانات أو القدرات العقلية للفرد في الوصول إلى المستوى التحصيلي أو الأكاديمي الملائم لمستوى ذكائه أو قدراته، أو الانخفاض الدال بين الأداء الأكاديمي والتحصيل الفعلي عن الأداء الأكاديمي أو التحصيل المتوقع (الزيات، ٢٠٠٢).

ويعرف أيضاً بالفرق الكبير بين ما يستطيع التلميذ الوصول إليه من إنجاز للفعاليات والمهام التعليمية التي تؤهله قدراته العقلية ومواهبه الفطرية له، وبين المستوى الذي وصل إليه من إنجاز فعلي وحقيقي خلال تواجده في الأطر التعليمية المختلفة (نصر الله، ٢٠٠٤).

ويعرفه (1990) Delise بأنه التباعد بين القدرة الحقيقية الكامنة والمعبر عنها بالذكاء من خلال مقاييس الذكاء وبين التحصيل الأكاديمي المعبر عنها باختبارات التحصيل الدراسي والسجلات الدراسية. كما يعرفه Frey (2003) على أنه يشير إلى الطلاب الذين يظهرون تباعداً واضحاً بين القدرات المعرفية وبين الأداء الملموس في التحصيل الأكاديمي.

- **تصنيف التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي**:

التلاميذ ذوو التفريط التحصيلي هم مجموعة غير متجانسة، وهناك عدد لا يحصر من التلاميذ الذين تظهر لديهم خصائص مختلفة تعبر عن وجود التفريط التحصيلي، وفيما يلي أنواع من التفريط التحصيلي على سبيل الذكر لا الحصر.

- **التلميذ المتجنب:** وأهم خصائص هذه الحالة: يتجنب ويتناسى المسئوليات والواجبات، يعطي أعذاراً واهية لسوء أدائه الدراسي، يتشتت انتباهه بسهولة ويتخلى بسرعة عن تحدياته ومسئولياته، الدافع للإنجاز لديه منخفض، لطيف ولديه عدد كبير من الأصدقاء.
- **التلميذ المتحير:** والخصائص التي تظهر لدى التلميذ المتحير: تظهر لديه الحيرة والارتباك، يتخيل الصعوبة في كل أمر يواجهه، يستهين بقدراته ومواهبه، يعتمد على الآخرين لحل مشاكله.
- **التلميذ فاقد الهوية:** والخصائص التي تظهر لدى التلميذ فاقد الهوية: يكون حزيناً أحياناً ومتعصباً أحياناً أخرى، يدخل في ناقشات طويلة من دون أن يكون لديه فهما حقيقيا لما يريده، يعرف تماماً أنه مقصر في دراسته ولكن دون اهتمام.
- **التلميذ المشاغب:** والخصائص التي تظهر لدى التلميذ المشاغب: يتعدى على حقوق الآخرين، تظهر لديه الرغبة في السيطرة على من حوله، اندفاعي يرتكب الكثير من الأخطاء، يشعر بالإحباط بسهولة، يلوم الآخرين على أخطائه، وعادة يأتي من أسرة تسيء إليه.
- **التلميذ المعاند:** والخصائص التي تظهر لدى التلميذ المعاند: يعاند ويظهر سلبية نحو كل شيء، يرفض التعاون مع المعلم ومع إدارة المدرسة، يرفض تأدية المسئوليات الموجهة إليه من قبل سلطة معينة كالوالدين أو المعلم، لديه تاريخ من حالة الهيجان العصبي، عدم إكمال المهمة أو الواجب، غير قادر على الترتيب(*Frey,* ٢٠٠٣) . ويظهر التلاميذ ذوو التفريط التحصيلي بشكل عام دافعا منخفضا للإنجاز مقارنة مع زملائهم العاديين والمتفوقين.

- **المحور الثاني**: **المهارات الاجتماعية**:

تُمثل المهارات والكفايات الاجتماعية إحدى الأسس المهمة للتفاعل الاجتماعي، والنجاح اليومي في الحياة الواقعية مع الأقران والمدرسين، وكافة

الأشخاص الآخرين المتعاملين بطبيعة أدوارهم مع الفرد، كما تسهم هذه المهارات في حل الكثير من المشكلات الاجتماعية بصورة يقرها ويقبلها المجتمع على ضوء الأعراف الاجتماعية، والمناخ النفسي السائد. وتشمل المهارات الاجتماعية على العديد من المهارات منها: العلاقة الإيجابية مع الآخرين، المعرفة الدقيقة بأصول السلوك الاجتماعي، غياب السلوك اللاتوافقي، والسلوكات الاجتماعية الفعالة.

وتُعرف المهارة الاجتماعية بأنها القدرة أو التدعيم الإيجابي للعلاقات الاجتماعية مع الآخرين، وترسيخ القبول الإيجابي للأقران، والتوافق المدرسي الجيد، والتعامل بنجاح وفعَّالية لأي شيء متعلق بالبيئة الاجتماعية (kavale&Forness,1997). وأوضحت شاش (٢٠٠٢) أن المهارات الاجتماعية هي قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي مع أقرانه، والاستقلال، والتعاون مع الآخرين، والقدرة على ضبط الذات، إلى جانب توافر المهارات الشخصية في إقامة علاقات إيجابية بناءة، وتدبير الأمور والتصرفات، والقدرة على التحكم في المهارات المدرسية.

ويُعرف حافظ (٢٠٠٤) السلوك الاجتماعي أنه قدرة الفرد على اكتساب معايير وأساليب السلوك المقبول في مجتمعه الصغير (الأسرة، المدرسة، جماعة الأقران)، وفي المجتمع الأكبر (الحي، القرية، المدينة) فضلاً عن القدرة على تكوين علاقات متبادلة مع الآخرين، قائمة على المودة والاحترام، ويتم هذا في ثنايا عملية التنشئة الاجتماعية، ومن ثم فإن عملية التعلم لا تقتصر فقط على الجوانب العقلية والمعرفية في الشخصية، وإنما تمتد أيضاً إلى الجوانب الاجتماعية، باعتبار الفرد منذ أن يولد كائناً اجتماعياً.

كما تُعرف على أنها مجموعة من الاستجابات، والأنماط السلوكية الهادفة والقابلة للنمو من خلال التدريب والممارسة، والتي تتضمن قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي الناجح مع الآخرين والتعاون معهم، ومشاركتهم في مختلف الأنشطة، وقدرته على تكوين علاقات وثيقة، وصداقات، واتباع القواعد والتعليمات. بالإضافة إلى قدرته على التعبير من انفعالاته واتجاهاته، وإتقان المهارات المدرسية، إلى جانب قدرته على حل المشكلات الاجتماعية (زيد، ٢٠٠٣).

ويرى الزيات (١٩٩٨) أن المهارات أو الكفايات الاجتماعية تمثل إحدى الأسس المهمة للتفاعل الاجتماعي، والنجاح في الحياة الواقعية مع الرفاق والمدرسين وكافة الأشخاص المتعاملين بطبيعة أدوارهم مع الفرد، ويعكس حسن التعامل مع الآخرين درجة ملائمة من الحساسية الاجتماعية والانفعالية بالإيقاعات والرموز الاجتماعية التي يقرها المجتمع، كما تسهم هذه المهارات أو الكفايات

الاجتماعية في حل كثير من المشكلات الاجتماعية بصورة يقرها ويقبلها المجتمع على ضوء الأعراف الاجتماعية، والمناخ النفسي الاجتماعي السائد.

- **الحاجات الأساسية لتحقيق التوافق الاجتماعي**:

يرى برنس (1998) Bernice أن الكفاءة الاجتماعية تشير إلى تقييم ما قد أنجز الفرد واجباً ما بشكل دقيق، وأن السلوك يكون كافياً اجتماعياً، إذا ما أدى إلى نتائج اجتماعية إيجابية للناس، وأن المهارات الاجتماعية هي السلوكات المطلوبة، لإنتاج محصلات إيجابية من التفاعلات مع الآخرين، وأحكاماً إيجابياً للكفاية الاجتماعية.

ويتمثل السلوك الاجتماعي المقبول في قدرة الطالب على القيام بالمهارات أو الكفايات الاجتماعية التالية:

- القدرة على تكوين علاقة إيجابية مع الزملاء والأقران والوالدين والمعلمين في المواقف الاجتماعية في المنزل والمدرسة والحي والنادي وغيرها.
- الإلمام بقواعد السلوك الاجتماعي المرعية في جماعات الأسرة والفصل والأقران، وهي قواعد قائمة على الأخذ والعطاء دون تجاوز أو خطأ أو عدوان.
- الإتيان بسلوك توافقي قائم على تقبل الذات (توافق شخصي)، وتقبل الآخرين، والتعاون معهم لتحقيق الهدف المشترك (توافق اجتماعي).
- اكتساب المهارات الاجتماعية الفعالة أو الإيجابية التي تتمثل في الكفاية في الاتصال بالآخرين والتعاون البناء معهم والتكاتف في تحقيق الهدف المنشود (حافظ، ٢٠٠٤).

وبناء على ذلك، فإن نجاح الطفل في اكتساب وتنمية مهاراته الاجتماعية يساعد على تزايد قدراته على إقامة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية الناجحة والسليمة، والاندماج مع جماعات الأقران، والاقتراب من جماعات الكبار في طمأنينة وألفة، مما يؤدي إلى المزيد من التقدم في اكتساب الخبرات الاجتماعية، وتحقيق النمو الاجتماعي بصورة سليمة وصحية.

- **المحور الثالث**: **المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي**:

إن الأداء المعرفي والتحصيل الدراسي والمستوى الأكاديمي، كلها أو بعضها، هي المحدد لمركز التلميذ في كل من الأسرة والمدرسة وبين جماعة الأقران، وعليه تتحدد جميع التفاعلات والعلاقات الاجتماعية. وهذه التفاعلات تتباين تأثيراتها وفقا لتباين المستوى التحصيلي أو الأكاديمي للطالب، فتدعم تقدير الطالب لذاته ويشعر بالفخر والزهو والاعتزاز إذا كان متفوقاً ويشعر بالخزي، والخجل، والدونية، وتجنب مواجهة الآخرين، إذا كان مستواه الأكاديمي منخفضاً (الزيات، ٢٠٠٢). وتشير معظم الدراسات والبحوث إلى وجود علاقة وثيقة بين اضطرابات السلوك الاجتماعي والانفعالي والتحصيل الأكاديمي وكل منهم يؤثر في الآخر (الظاهر، ٢٠٠٥).

وتـؤدي خـبرات الفشـل في الدراسـة والمجـالات الاجتماعيـة إلى الإحسـاس بـالنقص، فضلا عـن استجابات سـوء التقـدير والتـوبيخ مـن جانـب الكبـار سـواء الآباء أو المعلمين، والاستهزاء من الأقران، إلى تعميق مثل هذا الإحساس. ولكي يحقق الطالب أهدافه ينزع إلى طلب العون من الآخرين باستمرار، مما يعوق نمو شخصيته المستقلة (حافظ، ٢٠٠٤).

- **صعوبات السلوك الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم**:

إن الاهتمام بالتوافق الاجتماعي والانفعالي للأفراد ذوي صعوبات التعلم لا يقل أهمية عن الاهتمام بالجانب الأكاديمي، لأن النجاح في الحياة له أبعاد أكثر من حيث التعامل مع الناس، وكيفية الشعور تجاه الآخرين والقبول منهم. وترى ليرنر Lerner (2003) أن المشكلات الاجتماعية والانفعالية هي الأكثر انتشارا بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن غيرهم من الأطفال العاديين.

وعُرفت صعوبات التعلم بالدرجة الأولى باعتبارها صعوبات أكاديمية، إلا أن العديد من المختصين في المجال التربوي يرون أن صعوبات التعلم لها آثار تتجاوز المجالات الأكاديمية التي تتداعى حول مشكلات وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وبذلك يرى العديد من المربين أنه لا يكفي أن نتعامل مع الصعوبات الأكاديمية بمعزل عن الآثار الاجتماعية والانفعالية المترتبة على هذه الصعوبات.

واستقطبت هذه المشكلات أو الصعوبات اهتمام الكثير من المنظمات على اختلاف مستوياتها وتوجهاتها. فكان من الإجماع من المنظمات المختلفة أن يتضمن صعوبات التعلم، بحيث يشمل اضطرابات أو صعوبات المهارات الاجتماعية كمجال نوعي من مجالات صعوبات التعلم. ومن خلال تعريف صعوبات التعلم للعام ١٩٩٤ يتم إمكانية تلازم صعوبات التعلم ومشكلات السلوك الاجتماعي والانفعالي، وبصورة عامة فإن المشكلات الأخرى المترتبة تتمثل في: سوء التوافق الشخصي الاجتماعي، صورة سالبة، ضعف الثقة بالنفس، الافتقار إلى النجاح، ضعف النضج الاجتماعي، الانسحاب، الاكتئاب، الانطواء، الشعور بالإحباط، أشكال متكررة من السلوك غير التكيفي، ارتفاع مستوى القلق، انخفاض الدافعية، الإفراط المرضي بالنشاط غير الهادف (الزيات، ١٩٩٨).

وتُوجد مجموعة من أشكال السلوك الاجتماعي والانفعالي كانت ولا تزال إلى حد ما_ شائعة عند مناقشة مشكلات الأطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة في التعلم. ترجع أهمية مثل هذه الأشكال من السلوك إلى أنها غالبا ما تنعكس على عملية التعلم، مما يزيدها صعوبة، علاوة على ذلك فإن هذه الأشكال السلوكية يُنظر إليها عادة على أنها تمثل انحرافات عن المعايير العادية لسلوك الأطفال بكل ما يترتب على ذلك من آثار اجتماعية وانفعالية سلبية.

• **العوامل الاجتماعية والتفريط التحصيلي**:

يسير نمو واكتساب مهارات الإدراك الاجتماعي جنباً إلى جنب مع نمو واكتساب المهارات الأكاديمية، كالقراءة واللغة والرياضيات حيث يكتسب الطالب خلال مراحل نموه مهارات التقدير والحكم من خلال مقارنة النتائج الفعلية المترتبة على السلوك الاجتماعي أو على الفعل بالنتائج المتوقعة، اعتمادا على التغذية المرتدة وتعديل الأنماط السلوكية بما يتوافق مع ردود هذه الأفعال، فالأفراد الذين يعانون من مشكلات وصعوبات الإدراك الاجتماعي يغلب أن يكون لديهم صعوبات في التعامل مع ردود هذه الأفعال، ويكونون غير قادرين على استقراء الدلالات والمؤشرات والرموز والمواقف الاجتماعية، ومدى ارتباطها بالموقف. كما أنهم يكونون غير قادرين على تكييف مواقفهم وسلوكاتهم بما يتماشى مع نتائج مقارنات النتائج الفعلية المترتبة على السلوك بالنتائج المتوقعة (Lerner, 2003).

إن الأداء المعرفي والتحصيل والمستوى الأكاديمي كلها أو بعضها هي المحدد لمركز الطالب في كل المدرسة، وجماعة الأقران، وعليه تتحدد كافة التفاعلات والعلاقات الاجتماعية، وهذه التفاعلات تتباين تأثيراتها وفقاً لتباين المستوى التحصيلي أو الأكاديمي للطالب، ومن ثم تدعم تقدير الطالب لذاته، وتشعره بالفخر والاعتزاز إذا كان متفوقا، ويشعر بالخجل والدونية، وتجنب مواجهة الآخرين، إذا كان مستواه الأكاديمي منخفضاً (الزيات، ٢٠٠٢).

وتؤكد الدراسات والبحوث التي أجريت على ذوي التفريط التحصيلي إلى أن انخفاض كل من مفهومي الذات الأكاديمي والاجتماعي ترتبط على نحو موجب بانخفاض التحصيل الأكاديمي للطالب.

ويرى Burbidge (2008) أن الشعور بالكفاءة الذاتية يجب أن يكون محل اعتبار وتقدير عند تقويم هؤلاء الطلاب والحكم عليهم، وأن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يحملون شعورا متواصلا بضعف كفاءتهم الذاتية يستجيبون للضغوط السلبية لجماعة الأقران، وربما يرون أن التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي بوجه عام يؤثر في علاقاتهم الاجتماعية أو شعورهم بالانتماء لجماعات الأقران ومن ثم يقل جهودهم وإقبالهم على المهام الأكاديمية فينخفض تحصيلهم.

• **الدراسات السابقة**:

أولا: دراسات تناوت الفروق في المهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين، أو العلاقة بين المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم أو التحصيل الدراسي، فقد هدفت دراسة البالول (٢٠١٤) إلى الكشف عن العلاقة بين الصعوبات الأكاديمية ومهارات السلوك الاجتماعي والانفعالي، وما إذا كانت

مهارات السلوك الاجتماعي والانفعالي تختلف باختلاف الصعوبات الأكاديمية، والنوع، والصف الدراسي. تكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الصفين الرابع الابتدائي، والسادس المتوسط، في دولة الكويت. تكونت عينة الدراسة النهائية من (١١٥) تلميذا وتلميذة، بواقع (٤٩٩) تلميذا وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي، و(٥٠١) تلميذ وتلميذة بالسادس المتوسط. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الفئات التشخيصية الثلاث (صعوبات تعلم الرياضيات، صعوبات تعلم القراءة، صعوبات تعلم الكتابة) في أبعاد السلوك الاجتماعي والانفعالي.

واستهدفت دراسة اليوسف (٢٠١٣) تحديد العلاقة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة المتوسطة باختلاف مستوياتهم في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء الجنس والمستوى الدراسي والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. تكونت عينة الدراسة (٢٩٠) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى أفراد عينة الدراسة.

كما هدفت دراسة المقداد، بطاينة والجراح (٢٠١١) إلى تعرف مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، وفيما إذا كان ذلك المستوى يختلف باختلاف النوع، أو الفئة العمرية، أو التفاعل فيما بينهما. تكونت عينة الدراسة من (٢٧٨) طالبا وطالبة، منهم (١٨١) طالبا وطالبة من الطلبة العاديين، و(٩٨) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، واستخدم مقياس المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم، تطوير هارون (٢٠٠٥). توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى المهارات الاجتماعية بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم لصالح الطلبة العاديين.

وقيَّمت دراسة خزاعنة والخطيب (٢٠١١) المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (٢٢٨) طالبا من ذوي صعوبات التعلم، و(٢٤٧) من الطلبة العاديين. تم تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية والانفعالية ذات دلالات ثبات وصدق عاليين. توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى المهارات الاجتماعية بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم لصالح الطلبة العاديين (في: اليوسف، ٢٠١٣).

أما دراسة المطيري (٢٠٠٧) فقد هدفت إلى تعرف طبيعة الفروق في المهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. تكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلاميذ الصف الثالث

الابتدائي من ذوي صعوبات القراءة والعاديين. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين في المهارات الاجتماعية، وأبعادها الفرعية لصالح التلاميذ العاديين.

كما استهدفت دراسة بامنجر (2005) Bauminger تعرف عملية الإدراك الاجتماعي والانفعالي لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين، وذلك بالتركيز على عملية تكوين السلوك الاجتماعي والمفهوم الانفعالي المعقد. تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم و(٢٠) طفلاً من العاديين معدل أعمارهم يتراوح ما بين (٩.٤ – ١٢.٧)، وتحتوي كل مجموعة على (٣٥ ذكورا، ١٥ إناثا)، استخدمت الدراسة نموذج تحليل الصور الاجتماعية، والإدراك الانفعالي. توصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات في عملية تكوين السلوك الاجتماعي.(in:Burbidge, 2008)

كما تناولت دراسة مارتينز (2004) Martinez الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في الوظائف الاجتماعية. بلغت عينة الدراسة (١٢٠) تلميذاً وتلميذة (٦٠ تلميذا، ٦٠ تلميذة)، وقد قسمت إلى أربع مجموعات، وقد ضمت المجموعة الأولى: ذوي صعوبات التعلم العامة (القراءة والرياضيات)، والمجموعة الثانية: ذوي صعوبات تعلم القراءة فقط، والمجموعة الثالثة: ذوي صعوبات تعلم الرياضيات فقط، والمجموعة الرابعة: التلاميذ العاديين. وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق بين مجموعات صعوبات التعلم الثلاث وبين مجموعة التلاميذ العاديين، في الشعور بعدم الكفاءة الذاتية والاجتماعية، باتجاه المجموعات الثلاث، وأنهم أقل نضجا اجتماعيا من التلاميذ العاديين.

وقارن كل من بريان وسفراي (2004) Bryan, Cevriye بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في النواحي الاجتماعية والانفعالية، وذلك من خلال المقارنة بينهما في الأبعاد التالية: المشاعر السلبية، والذات الأكاديمي، والضغوط الاجتماعية، الاندفاعية، وانخفاض مفهوم الذات، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون مشاعر سلبية أكثر من العاديين، ويشعرون بانخفاض مفهوم الذات بصورة أكبر من التلاميذ العاديين، كما أنهم يعانون من ضغوط اجتماعية، وانخفاض في الذات الأكاديمي أكثر من زملائهم العاديين.

وقام الدويخ (٢٠٠٢) بدراسة لتعرف الفروق في المهارات الاجتماعية والمكانة الاجتماعية بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم والعاديات. تكونت عينة الدراسة من ٦٠ تلميذة، (١٦ تلميذة من ذوات صعوبات التعلم، و١٦ تلميذة من العاديات من الصف الخامس الابتدائي، و(١٤ تلميذة من ذوات صعوبات التعلم، و١٤ تلميذة من العاديات) من الصف السادس الابتدائي. وقد توصلت الدراسة إلى

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية والأبعاد المكونة لها بين التلميذات العاديات وذوات صعوبات التعلم، وذلك لصالح العاديات.

ثانيا: أما بخصوص الدراسات التي تناولت الفروق في المهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي، أو بين ذوي التفريط التحصيلي والعاديين، أو الخصائص الاجتماعية لذوي التفريط التحصيلي، فقد هدفت دراسة دراسة ماك كوش McCoach (2003) للكشف عن الخصائص التي تميز التلاميذ الفائقين عقليا ذوي التفريط التحصيلي عن التلاميذ الفائقين عقليا ذوي التحصيل الأكاديمي العالي. بلغ عدد العينة ٥٦ تلميذاً من الفائقين عقليا ذوي التفريط التحصيلي و١٢٢ تلميذاً من الفائقين عقليا ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع من المرحلة الابتدائية في ٢٨ مدرسة مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت الدراسة إلى: أن التلاميذ الفائقين ذوي التفريط التحصيلي يظهرون قدرا أقل من تحمل المسؤولية، والمشاركة الاجتماعية مقارنة بأقرانهم من الفائقين ذوي التحصيل الأكاديمي العالي.

كما استهدفت دراسة كريم Karim (٢٠٠٢) معرفة الخصائص الاجتماعية والنفسية للتلاميذ ذوي التفريط التحصيلي. تكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأظهرت النتائج الإحصائية للدراسة أن التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي لا يتحملون المسئولية، ويميلون إلى إلقاء اللوم على الآخرين، ويعانون من مفهوم سلبي للذات، ولديهم انخفاض في مستوى الدافع للإنجاز، كما لديهم عزو خارجي (وجهة ضبط خارجي) للأسباب المرتبطة بفشلهم الدراسي.

أما دراسة بيترسون Peterson (2001) فقد هدفت إلى الكشف عن الخصائص والعوامل المرتبطة بالتفريط التحصيلي. تكونت عينة الدراسة من ٣١ طالبا من ذوي التفريط التحصيلي من خمس ولايات من الولايات المتحدة الأمريكية. استخدمت الدراسة استبيانا مكونا من ٥٠ فقرة من إعداد الباحث. وتوصلت الدراسة إلى بروفايل عام لذوي تفريط التحصيلي وهو: أن الطلاب ذوي التفريط التحصيلي ينتمون إلى عائلات مفككة لا تهتم بالتحصيل الأكاديمي ولا تشجع الحصول على شهادة دراسية، وأنهم يفتقرون للمهارات الاجتماعية، ولديهم اتجاهات سلبية نحو المعلم والمدرسة بسبب الفشل الأكاديمي المتكرر، وتعرضهم للضغط النفسي من قبل الطلاب الآخرين.

كما استهدفت دراسة حسيب (٢٠٠١) العلاقة بين المهارات الاجتماعية والفعالية الذاتية، وكذلك الفروق بين المتفوقين تحصيليا والعاديين وذوي التفريط التحصيلي في المهارات الاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من (١٨٨)

طالبا وطالبة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين بعض المهارات الاجتماعية والفعالية الذاتية، كما أشارت إلى وجود فروق بين الفائقين تحصيليا والعاديين والمتأخرين دراسيا في المهارات الاجتماعية لصالح الفائقين تحصيليا.

وحاولت دراسة فالاس (1999) Valas معرفة الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين ومنحفضي التحصيل الدراسي في التقبل الاجتماعي وتقدير الذات. تكونت عينة الدراسة من (١٤٣٤) من طلاب الصف الرابع والسابع والتاسع من فصول مدرستين عاديتين. أظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذوي التحصيل الدراسي المنخفض كانوا أقل قبولاً اجتماعيا من قبل زملائهم، وكان تقدير الذات لديهم ضعيفا، وكانوا أكثر اكتئابا وإحساسا بالوحدة مقارنة بأقرانهم العاديين.

وسعت دراسة هاجر وفوجان (1995) Haager & Vaughn إلى معرفة الفروق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصلي وذوي التحصيل المرتفع في المهارات الاجتماعية، من وجهة نظر (الوالدين والمعلمين والأقران والذات). بلغ عدد أفراد العينة (١٤١) طالبا (من الصف الثالث إلى الصف السادس الابتدائي)، وقد وزعت على ثلاث مجموعات، (٤٤) طالبا من ذوي صعوبات التعلم، و(٤٤) طالبا من ذوي التفريط التحصيلي، و(٥٣) طالبا من ذوي التحصيل المرتفع. اشتملت الدراسة على مقاييس المهارات الاجتماعية ومشكلات السلوك، بالإضافة إلى تقديرات الذات والوالدين والمعلمين والأقران. وقد أكدت الدراسة أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي ليسوا أكفاء اجتماعيا مثل ذوي التحصيل المرتفع.

وقد قام ميريل (1990) Merrell بتقييم الأداء الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي، والعاديين. اشتملت العينة على (١٢٠) تلميذا وتلميذة بالمرحلة الابتدائية، موزعة على ثلاث مجموعات (ذوو صعوبات التعلم، ذوو التفريط التحصيلي، عاديون). واستخدمت الدراسة مقياس للكفاءة الاجتماعية، مقياس التوافق الاجتماعي، ومقياس المعلمين لتقدير المهارات الاجتماعية. وأسفرت نتائج الدراسة عما يلي: أن ذوي صعوبات التعلم قليلو الكفاءة الاجتماعية، ولديهم ضعفا في التوافق السلوكي مقارنة بأقرانهم العاديين، كما تبين عدم وجود اختلافات جوهرية بين مجموعتي ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي فيما يتعلق بالسلوك الاجتماعي.

يتضح من نتائج الدراسات السابقة ما يلي:

- اتفقت معظم الدراسات التي قارنت بين فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين على وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في المهارات الاجتماعية، وذلك لصالح التلاميذ العاديين.

- كما اتفقت معظم الدراسات التي قارنت بين فئة التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي والتلاميذ العاديين على وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في المهارات الاجتماعية، وذلك لصالح التلاميذ العاديين.
- أظهرت بعض الدراسات التي قارنت بين مجموعة ذوي صعوبات التعلم وذوي التحصيل المنخفض أن البروفايل الاجتماعي لهما يكاد يكون متشابها. وهذا ما يتوافق وإحدى منطلقات مشكلة الدراسة الحالية.

- **منهج الدراسة**:

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي المقارن للإجابة عن تساؤلات الدراسة، باعتبار أن المنهج الوصفي المقارن يعتمد على دراسة العلاقات والفروق، ومن خلاله يمكن التحقق من مدى وجود فروق بين مجموعات الدراسة في متغير واحد أو أكثر.

- **مجتمع الدراسة**:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي بالمدارس الحكومية لمنطقة العاصمة التعليمية بدولة الكويت، للعام الدراسي ٢٠١٣ - ٢٠١٤م.

- **عينة الدراسة**:

طبقت هذه الدراسة على (١٥٧) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، بدولة الكويت، بواقع (٥٦ من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات) و(٥٠ من ذوي التفريط التحصيلي في القراءة والرياضيات) و(٥١ من العاديين في القراءة والرياضيات)، لمنطقة العاصمة التعليمية بدولة الكويت، للعام الدراسي ٢٠١٣ - ٢٠١٤م.

- **خطوات فرز عينة الدراسة**:

- تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن على جميع أفراد العينة الأولية المكونة من (٤٥٠) تلميذًا وتلميذة، وتم أخذ متوسط الذكاء فأكثر، وذلك لأن منحنى التوزيع الطبيعي كان اعتداليا.
- استخراج متوسط درجة التحصيل المدرسي في القراءة والرياضيات للصف الخامس الابتدائي، لجميع أفراد العينة الأولية، وكان متوسط درجة التحصيل في القراءة (٦٥) درجة، ومتوسط درجة التحصيل في الرياضيات (٥٥)، وتم أخذ من كان درجته متوسطة فما دون في القراءة والرياضيات. وبذلك أصبح من ينطبق عليهم محك التباعد (١٧٠) تلميذا وتلميذة، (٩٥ ذكورا، ٧٥ إناثا)، وبذلك تم استبعاد من لا ينطبق عليهم محك التباعد، وعددهم (٢٦٠) تلميذا وتلميذة.
- تم تطبيق محك الاستبعاد على ما تبقى من عينة الدراسة (١٧٠) تلميذا وتلميذة، وقد تم استبعاد التلاميذ الذين يعانون من حالات الإعاقة، كالإعاقة السمعية، أو البصرية، أو الحركية، أو التأخر العقلي، أو الاضطراب الانفعالي، أو العوامل البيئية، وعددهم (١٣) تلميذا وتلميذة.

- تم تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة والرياضيات (إعداد الزيات، ٢٠٠٧) على العينة المتبقية وهي (١٥٧) تلميذا وتلميذة، من قبل معلمي ومعلمات اللغة العربية والرياضيات من أجل تعرف التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والرياضيات، وفي ضوء ذلك تم تحديد التلاميذ الذين لا تنطبق عليهم الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، أي؛ ذوي التفريط التحصيلي، وقد بلغ عددهم (٥٠) تلميذا وتلميذة، على اعتبار أن كل تلميذ أو تلميذة تقل درجته عن (٢٠) درجة في مقياس تقدير الخصائص السلوكية، لصعوبات تعلم القراءة أو الرياضيات يُعد من ذوي التفريط التحصيلي، وبالتالي تصبح العينة النهائية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات القراءة والرياضيات (٥٦) تلميذا وتلميذة.
- تم اختيار (٥١) تلميذا وتلميذة من التلاميذ العاديين في القراءة والرياضيات، مما تبقى من العينة الأولية، ممن لا ينطبق عليهم محكا التباعد والاستبعاد، بشكل عشوائي. وبذلك أصبحت العينة النهائية للدراسة على النحو التالي: (٥٦) من ذوي صعوبات القراءة والرياضيات، و(٥٠ تلميذا وتلميذة من ذوي التفريط التحصيلي في القراءة والرياضيات)، و(٥١) من التلاميذ العاديين في القراءة والرياضيات).

- **أدوات الدراسة**:

استخدم الباحث الأدوات التالية:

- اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (تعريب عوض، ١٩٩٩).
- بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم (الزيات، ٢٠٠٧).
- مقياس المهارات الاجتماعية (*SSRS*): لجريشام وإليوت *Gresham & Elliot,* (٢٠٠٥)، (*in: Gresham & Elliot,* ٢٠٠٨):

- **أولا: اختبار المصفوفات المتتابعة (إعداد رافن، تعريب وتقنين عوض، ١٩٩٩).**
- **وصف الاختبار**:

يهدف اختبار رافن للذكاء إلى تحديد المستوى العقلي العام للمفحوص، ويُعد هذا الاختبار ملائم للتطبيق في المراحل الدراسية الثلاث (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) من سن (٦ -١٨) سنة. ويعتمد اختبار رافن للمصفوفات على الأداء العملي في قياس الذكاء، حيث تتكون المصفوفة من شكل كبير حذف جزء منه، وعلى المفحوص أن يحدد الجزء الناقص من بين (٦) أو (٨) أشكال معروضة، ويتكون الاختبار من ٦٠ مصفوفة مقسمة إلى خمس مجموعات، كل مجموعة تحتوي على ١٢ مصفوفة متدرجة في الصعوبة من دقة الملاحظة حتى الوصول إلى قياس إدراك العلاقات العامة التي تتصل بالجوانب العقلية المجردة.

- **تطبيق الاختبار وتصحيحه**:

يمكن تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن بطريقه فردية أو جماعية، ولا يختلف التطبيق الفردي عن التطبيق الجماعي، لأن الفاحص في الحالتين يقوم بشرح التعليمات، ومساعدة التلاميذ في حل الأمثلة التدريبية.

يتكون الاختبار من كراسه للأسئلة وورقة للإجابة، يتم تصحيحها بسرعة ودقة باستخدام مفتاح التصحيح، بحيث تُحسب للمفحوص درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة، والدرجة الخام للفرد هي مجموع عدد إجاباته الصحيحة عن أسئلة الاختبار.

- **صدق وثبات المقياس**:

طبقت عوض (١٩٩٩) اختبار المصفوفات على عينة بلغ عددها (٣٠٥٤) تلميذاً وتلميذة، تتراوح أعمارهم ما بين (٦) سنوات و(١٨) سنة في مختلف مناطق دولة الكويت، وقد تم حساب صدق الاختبار بطريقة الصدق التنبؤي، حيث تم حساب معامل الارتباط بين اختبار المصفوفات المتتابعة ومستوى التحصيل الدراسي للطلبة، وقد بينت النتائج أنه يوجد ارتباط إيجابي عند مستوى (٠.٦١)، حيث تبين أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

أما ثبات الاختبار فقد قامت عوض (١٩٩٩) بحسابه بعدة طرق وهي: طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٧). طريقة التجزئة النصفية، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٩٠). طريقة الاتساق الداخلي، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٩). ويتبين مما سبق، أن الاختبار يتمتع بقدر عال من الثبات. ونظرا لما يتمتع به هذا الاختبار من صدق وثبات في البيئة الكويتية، فقد تم استخدامه كأداة من أدوات الدراسة الحالية.

- **ثانيا: مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة والرياضيات من إعداد الزيات (٢٠٠٧).**
- **الهدف من المقياس**:

يهدف هذا المقياس إلى الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- **وصف بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم**:

تم إعداد بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم للاستخدام في الكشف والتشخيص المبكر لذوي صعوبات التعلم من الطلاب، بدءا من الصف الثالث حتى الصف التاسع (الثالث الإعدادي أو المتوسط)، وهي مقاييس تقدير ثابتة وصادقة من النوع محكي المرجع، وتتكون من ستة عشر مقياسا مستقلة، منها خمسة مقاييس تتناول صعوبات التعلم النمائية، المتمثلة في: الانتباه، الإدراك السمعي، الإدراك البصري، الإدراك الحركي، والذاكرة، وثلاثة أخرى تتناول صعوبات التعلم الأكاديمية: القراءة، الكتابة، والرياضيات، والمقياس التاسع يشمل ثمانية مقاييس فرعية تتناول صعوبات السلوك الانفعالي والاجتماعي.

وكل مقياس تقدير منها تتكون من ٢٠ بندا (فقرة) تصف أشكال السلوك المرتبطة بصعوبات التعلم في المجال النوعي موضوع التقدير، وعلى القائم

بالتقدير قراءة كل بند، واختيار البديل الذي يصف على أفضل نحو ممكن مدى انطباق السلوك الذي يصفه البند على التلميذ موضوع التقدير ما بين: دائما، وغالبا، وأحيانا، ونادرا، ولا ينطبق.

• **ثبات مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم**:

تم التحقق من ثبات مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم من قبل مُعدِّه باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، وقد وجد أن معاملات الثبات بالنسبة لمقياس القراءة تتراوح بين (٠,٩٤١ - ٠,٩٨٢) وبين (٠,٩٢٥ - ٠,٩٥٥) لمقياس الرياضيات. كما تم التحقق من ذلك باستخدام معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية، فقد تراوحت بين (٠,٩٢٢ - ٠,٩٧٦) لمقياس القراءة، وبين (٠,٩٢٠ - ٠,٩٤٦) لمقياس الرياضيات، وهذه المعاملات مرتفعة، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١).

• **صدق مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم**:

كما تم التحقق من صدق مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم من قبل مُعدِّه بالطرق التالية: صدق المحتوى، حيث كانت جميع معاملات الارتباط تزيد على (٠,٦٥). كما أشارت نتائج الصدق المحكي إلى ارتفاع معاملات الارتباط السالبة بين الأبعاد الفرعية لمقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم ودرجات كل من مادتي اللغة العربية والرياضيات، حيث تراوحت هذه المعاملات بين (-٠,٤٥٥، - ٠,٦٤٢) بالنسبة للغة العربية، وبين (-٠,٤٧١، - ٠,٦٥١) بالنسبة لدرجات مادة الرياضيات، وجميع هذه المعاملات سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١). أما بخصوص الصدق العاملى، فقد اتضح أن جميع المقاييس تتشبع بعامل أحادي، وفيما يتعلق بالقراءة والرياضيات فقد كانت على النحو التالي: القراءة (٠.٨٨٥)، والرياضيات (٠.٨٦٩).

• **تصحيح المقياس**:

يتم تصحيح المقياس، وتُوضع الدرجة وفقاً للاختيارات التالية: (لا تنطبق صفر، نادرا درجة واحدة، أحيانا درجتان، غالبا ثلاث درجات، ودائما أربع درجات).

• **ثالثا: مقياس المهارات الاجتماعية** (SSRS):

الخصائص المميزة لنظام تحديد المهارات الاجتماعية لجريشام وإليوت (Gresham & Elliot, 2005).(ترجمة وتعريب الباحث).

• **الهدف من المقياس**:

يهدف هذا المقياس لتحديد مستوى المهارات الاجتماعية، كما يقيس السلوكات المستخدمة لحل المشكلات، بالإضافة إلى فحص الكفاءة الأكاديمية، لأن الأداء الأكاديمي الضعيف ومشكلات السلوك الاجتماعي عادة ما تتكرر مع بعضها البعض.

• **وصف محتوى المقياس**:

يعتبر هذا النظام (المقياس) أول نظام مختص بالسلوكات الاجتماعية، ويتكون من نماذج ثلاثة، أنموذج (المعلم، الطالب، وولي الأمر)، كما يتضمن نظاما للتقدير الجماعي وتخطيطا للتدخل. توجد النماذج المخصصة للمعلم ولولي الأمر بثلاثة مستويات مختلفة، مستوى مرحلة ما قبل المدرسة، والمرحلة الابتدائية، والمرحلة من الصف السابع حتى الصف الثاني عشر، بينما يوجد أنموذج التقييم الذاتي للطالب في مستويين فقط: المرحلة من الصف الثالث حتى الصف السادس، والمرحلة من الصف السابع حتى الصف الثاني عشر. ويعطي هذا المقياس الفاحص المعلومات المطلوبة لتطبيق التدخلات على المفحوص.

• **مقياس المهارات الاجتماعية- صورة التلميذ (المستخدم في الدراسة الحالية)**:

يُعد مقياس المهارات الاجتماعية مقياس ذاتي يقوم التلميذ بالحكم على مهاراته الاجتماعية بنفسه، ويحوي المقياس أربعة أبعاد تقيس أربع من مجموعات المهارات الاجتماعية، (التعاون، السلوك التوكيدي، التعاطف، وضبط الذات)، ويُعد هذا المقياس من أكثر المقاييس شيوعا في الدراسات الأجنبية التي تقيس المهارات الاجتماعية عند ذوي صعوبات التعلم، وهو من أكثر المقاييس صدقا وثباتا.

• **الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات الاجتماعية (صورة التلميذ)**:

• **الصدق**:

تم التأكد من صدق مقياس المهارات الاجتماعية باستخدام طريقة المقارنات الطرفية من خلال إيجاد الإرباعي الأعلى، والإرباعي الأدنى لدرجة استجابة التلاميذ مرتفعي ومنخفضي المهارات الاجتماعية على المقياس، ثم بعد ذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمستويين، وتم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين العينات المستقلة لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجة استجابة أفراد المجموعتين، وتبين من تلك النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجة استجابة المجموعتين، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة صدق مقبولة، حيث يتمتع بالقدرة على التمييز بين المستويين المرتفع والمنخفض.

• **الثبات**:

تم تأكد من ثبات مقياس المهارات الاجتماعية صورة التلميذ بمفهوم الاتساق الداخلي من خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ، وذلك بعد تطبيقه على عينة بلغ عددها (٦٤) تلميذة، وتبين أن قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس تتراوح بين (٠.٣٢ – ٠.٦٦)، وللمجموع الكلي للأبعاد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٧٥)، كما أشارت هذه النتائج بأن قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية تراوحت ما بين (٠.٤٧ - ٠.٧٢)، وللمجموع الكلي بلغت قيمة معامل

الثبات (٨١)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

- **طريقة تصحيح الاختبار**:

تعطى درجة واحدة لكل مفردة من مفردات الاختبار، والنتيجة الكلية توضح مستوى المهارات الاجتماعية لدى التلميذ.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها**:

السؤال الأول: هل تختلف أبعاد المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باختلاف المجموعات التشخيصية (صعوبات تعلم، تفريط تحصيلي، عاديون)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة (ذوو صعوبات التعلم، ذوو التفريط التحصيلي، العاديون) في أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين مجموعات الدراسة. والجدول رقم (١) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمجموعات الدراسة.

جدول (١) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين مجموعات الدراسة في أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية

الأبعاد	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التعاون	بين المجموعات	٨٥٨.٧١٢	٢	٤٢٩.٣٥٦	٨٩.٢٩٧	٠.٠٠٠١
	داخل المجموعات	٧٤٠.٤٦٠	١٥٤	٤.٨٠٨		
	المجموع	١٥٩٩.١٧٢	١٥٦			
التعاطف	بين المجموعات	٨٨٣.٢٠٤	٢	٤٤١.٦٠٢	٧٩.٦٢٤	٠.٠٠٠١
	داخل المجموعات	٨٥٤.٠٩٦	١٥٤	٥.٥٤٦		
	المجموع	١٧٣٧.٢٩٩	١٥٦			
ضبط النفس	بين المجموعات	١٠٣٤.٠٩٥	٢	٥١٧.٠٤٧	٩٤.٤٩٣	٠.٠٠٠١
	داخل المجموعات	٨٤٢.٦٥٧	١٥٤	٥.٤٧٢		
	المجموع	١٨٧٦.٧٥٢	١٥٦			
السلوك التوكيدي	بين المجموعات	٢٥.٤٤٩	٢	١٢.٧٢٥	٠.٣٣٠	٠.٧٢٠
	داخل المجموعات	٥٩٤٣.٤٩٤	١٥٤	٣٨.٥٩٤		
	المجموع	٥٩٦٨.٩٤٣	١٥٦			

يتضح من الجدول (١) ما يلي: وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين مجموعة العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي في أبعاد المهارات الاجتماعية (التعاون، التعاطف، وضبط النفس)، وذلك لصالح العاديين، إلا أنه لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين المجموعات الثلاث في البعد الخاص بالسلوك التوكيدي. كما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي في جميع الأبعاد.

السؤال الثاني: هل تختلف أبعاد المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف نمط الصعوبة (قراءة، رياضيات)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم (القراءة، الرياضيات) على جميع أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية. ولفحص تلك الفروق بين متوسطات مجموعتي التلاميذ ذوي الصعوبات، تم استخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة (Independent-Sample T test) والجدول (2) يبين النتائج.

جدول (٢): نتائج اختبار (ت) للفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (القراءة -الرياضيات) على أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية

الأبعاد	نمط الصعوبة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
التعاون	قراءة	٢٩	١٦.٠٢٤	١.٧٥٠	.٧٨٥	٠.٤٣٦
	رياضيات	٢٧	١٥.٣٣٣	١.٩٦١		
التعاطف	قراءة	٢٩	١٧.٠٧٦	١.٩٩٨	.٣٢٢	٠٠.٧٤٨
	رياضيات	٢٧	١٦.١١١	١.٨٢٥		
ضبط النفس	قراءة	٢٩	١٥.٨٦٢	٢.٠٦٥	-١.٣٠٩	٠.١٩٦
	رياضيات	٢٧	١٦.٦٦٦	٢.٤٩٦		
السلوك التوكيدي	قراءة	٢٩	٢٠.٠٦٩	٢.٢٠٢	٢.٠٨٠	٠.١٤٢
	رياضيات	٢٧	١٨.٩٦٣	١.٧٦٤		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين ذوي صعوبات القراءة وذوي صعوبات الرياضيات في أبعاد المهارات الاجتماعية.

السؤال الثالث: هل تختلف أبعاد المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي باختلاف نمط التفريط (قراءة، رياضيات)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي (القراءة، الرياضيات) على جميع أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية. ولفحص تلك الفروق بين متوسطات مجموعتي التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي، تم استخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة (Independent-Sample T test) والجدول (٣) يبين النتائج.

جدول (٣): نتائج اختبار (ت) للفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي (القراءة -الرياضيات) على أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية

الأبعاد	نمط التفريط	عدد العينة	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
التعاون	قراءة	٢٧	١٦.٧٠٣	١.٩٧٧	١.٤٠١	.١٧٠
	رياضيات	٢٣	١٥.٠٩٦	٢.٩٣٠		
التعاطف	قراءة	٢٧	١٤.٠٧٤	٢.٨٤٠	-.٥٨٨	.٥٥٩
	رياضيات	٢٣	١٥.٥٢١	٢.٥٣٨		
ضبط النفس	قراءة	٢٧	١٥.٧٠٣	٢.٧٠٠	-.٨٢٠	.٤١٦
	رياضيات	٢٣	١٧.٣٤٧	٢.٨٢٢		
السلوك التوكيدي	قراءة	٢٧	١٨.٥١٨	٢.٠٨٢	-.٩٦٤	.٣٤٥
	رياضيات	٢٣	٢١.٦٠٨	١٥.٢٤٥		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين ذوي التفريط التحصيلي في القراءة وذوي التفريط التحصيلي في الرياضيات في أبعاد المهارات الاجتماعية.

- **مناقشة نتائج السؤال الأول**:

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات التلاميذ العاديين، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي في جميع أبعاد المهارات الاجتماعية، باستثناء البعد الخاص بالسلوك التوكيدي، وجاءت هذه الفروق لصالح التلاميذ العاديين، وهذا يعني أن التوافق الاجتماعي لدى التلاميذ العاديين أعلى منه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي.

وتتفق هذه النتيجة ودراسة كل من: والمقداد وبطاينة والجراح (٢٠١١)، وخزاعنة والخطيب (٢٠١١)، وجدعان والظفيري (٢٠٠٩)، والمطيري (٢٠٠٧)، وبامنجر (2005) Bauminger، ومارتينز (2004) Martinez، وبريان وسفراي (2004) Bryan, Cevriye، ومالك كوش (2003) McCoach, D.B.، والدويخ (٢٠٠٢)، وحسيب (٢٠٠١)، وهاجر وفوجان (1995) Haager & Vaughn:

كما أشارت نتائج السؤال الأول إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي في جميع الأبعاد، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة فالاس 1999) Valas، وهاجر وفوجان (Haager & Vaughn 1995)، وميرل (1990) Merrell.

ويعزو الباحث تدني المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي نتيجة تكرار تعرض هؤلاء التلاميذ لخبرات من الفشل الدراسي، نتيجة عدم تحقيقهم لمستوى مُرضٍ من التعلم، وافتقارهم للنجاح، مما ينتابهم شعور بسوء التوافق، وضعف مفهوم الذات لديهم، والذي بدوره يؤثر سلباً في نمو شخصياتهم وسلوكاتهم، وتعرضهم بالتالي للعديد من أشكال الإحباط والتوتر، مما يترك ذلك أثراً على نمو شخصياتهم، كما أن خبرات الفشل التي يعيشها هؤلاء التلاميذ تؤثر في قوام وسلامة صحتهم النفسية، ومن ثم يشوبهم التوتر والقلق والاضطراب في أغلب المواقف الحياتية التي يعيشونها، ومن ثم يعممون تلك المواقف والخبرات الفاشلة على جميع المواقف الحالية أو المستقبلية، مما تجعلهم يشعرون بانخفاض قيمة الذات لديهم، ما يؤدي بهم هذا إلى سوء توافقهم الاجتماعي.

ويرى الزيات (١٩٩٨) أن الصعوبة التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تستنفد جزءاً كبيراً من طاقاتهم نتيجة لتمركز تفكيرهم حولها، فينخفض مستوى أدائهم المدرسي، ويترتب على ذلك تحول الآخرين عنهم

وخاصة مدرسيهم، فيتقلص لديهم الدافع للإنجاز، ويتعرضون لمواقف الإحباط نتيجة لتكرار خبرات الفشل التي يواجهونها، فتنمو لديهم خاصية التخلي عن محاولات تحقيق الإنجاز، ويترتب على ذلك عدم تقدير الأسر لجهودهم، وبالتالي تتكون لديهم صورة سالبة للذات مما يعود ذلك سلباً على توافقهم الاجتماعي. وكذلك الحال بالنسبة لذوي التفريط التحصيلي الذين يتعرضون لخبرات الفشل أيضا لانخفاض التحصيل الدراسي لديهم، ومن ينطبق عليهم ما ينطبق على ذوي صعوبات التعلم. وهذه النتيجة من وجهة نظر الباحث ترجح ارتباط القصور في المهارات الاجتماعية بانخفاض التحصيل الدراسي، وهو القاسم المشترك بين الفئتين، أكثر من ارتباطها بالصعوبة في ذاتها.

ويرى عبد الرحيم (١٩٩٨)، أن المواقف الانفعالية المتكررة والبالغة الشدة تعد محددات للتوافق الاجتماعي للطفل، فالطفل سيئ التوافق شخصياً واجتماعياً يبدو أنه يمر بخبرات عدم الشعور بالسعادة، والشعور بعدم الكفاية والنقص، وكل هذه المشاعر تعمل على تقوية التوترات الانفعالية القائمة بالفعل، وقد وجد أيضا أن مثل هذه المشاعر تحمل آثاراً محطمة لمفهوم الطفل عن ذاته، ومن ثم تترك آثاراً لا تزول عن شخصية الفرد النامية، ونتيجة لذلك فإن مدى النجاح أو الفشل الذي يحققه الطفل في التوافق مع الحياة يتأثر إلى حد كبير بالخبرات التي مر بها في طفولته.

كما يتوقف تكوين شخصية الطفل ذي الصعوبة في التعلم على ردود أفعال الآخرين تجاهه، والتي غالباً ما تكون سلبية، مما يولد لديه صورة سلبية عن ذاته وقلقاً نفسياً متراكماً، كما أن عدم ثقة الآخرين بقدراته، وصعوبة أدائه لأي مهمة قد توكل إليه يشعره بعدم قدرته على تحمل أي مسؤولية، وبأنه غير مؤهل وغير كفء لأي عمل، ونظراً للتوجيه الدائم من قبل والديه أو المقربين منه، مما يحرمه فرصة الاختيار، أو توجيه سلوكه بنفسه مما يجعله مسلوب الحرية، ومن ثم يتولد لديه مستقبلاً التردد والخوف في الإقدام على أي عمل كان دون استشارة الآخرين في ذلك.

ومن ثم فإن الطفل ذي الصعوبة في التعلم أو ذوي التفريط التحصيلي غالباً ما ينفرد بنفسه حتى لا يخالط الآخرين، ولكي لا يدخل في منافسة مع غيره ينتج عنها فشله فيها، فتتأكد نظرة من حوله بفشله الدائم، وتتأكد نظرته عن الصورة المعروفة عن ذاته تلك النظرة السلبية، فهو يحمي نفسه من تلك المواقف، وغالباً ما يولد ذلك ما يسمى بالانحراف النفسي، ويظهر ذلك في صورة قلق أثناء النوم بسبب الأحلام المزعجة أو الشعور بالتعب أو البكاء الكثير.

ويذكر الديب (٢٠٠٣) أن صعوبات التعلم تمثل منطقة ضعف وتوتر في المجال النفسي لدى المتعلم، وتتراكم حولها ضغوط انفعالية ومشاعر سالبة، وإذا لم تعالج قد تمتد إلى شخصية المتعلم. ويشير Burbidge (2008) أن عمليةٍ تطويرٍ كفاءة اجتماعية مناسبة وملائمة أثناء مرحلة الطفولة؛ تعتبر عاملاً حاسماً في نجاح الفرد في مرحلة طفولته، وفي المراحل اللاحقة من حياته. ويعتقد الباحثون أن الكثير من المشكلات التعلمية التي يعاني منها الطلاب ترتبط باكتسابهم للمهارات الاجتماعية السلوكية، وأشارٍ داود (١٩٩٩) أن بعض الدراسات قد أظهرت أن الأطفال الذين يظهرون سلوكا اجتماعياً منخفضا غالباً ما يعانون من تدني التحصيل المدرسي، من سن المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية، كما قد يعانون من صعوبة قرائية وتأخر لغوي ومشكلات في الانتباه، وهذا بدوره يزيد من احتمال تدني تقدير الذات عند هؤلاء الأطفال.

- **مناقشة نتائج السؤالين الثاني والثالث**:

أشارت نتائج السؤالين الثاني والثالث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد المهارات الاجتماعية بين متوسطات ذوي صعوبات القراءة وذوي صعوبات الرياضيات من جهة، وبين ذوي التفريط التحصيلي في القراءة وذوي التفريط التحصلي في الرياضيات من جهة أخرى. وتتفق هذه النتيجة وما توصلت له دراسة البالول (٢٠١٤)، ومارتينز Martinez (2004) إلى أن المهارات الاجتماعية لا تختلف باختلاف نمط صعوبة التعلم الأكاديمية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يلي:

أن ذوي صعوبات التعلم، وذوي التفريط التحصيلي يشتركون في خاصية انخفاض التحصيل الدراسي، ومن ثم يطورون مشاعر سلبية نحو قدراتهم الذاتية، مما يجعل انفعالاتهم تتطور تطوراً مختلفاً عن تطور انفعالات العاديين، حيث يشير الخطيب والحديدي (٢٠٠٥) أن نتائج الدراسات قد أوضحت وجود علاقة ارتباطية بين المشكلات الأكاديمية والمشكلات الاجتماعية، والانفعالية؛ فالمشكلات الأكاديمية ينتج عنها مشكلات اجتماعية وانفعالية، والعكس صحيح.

وقد أشار كل من كافالي وفورنيس (1997) kavale & Forness أنه على الرغم من أننا قد نجد فروقاً فردية واضحة بين التلاميذ في علاقاتهم الاجتماعية، لكن هل يرجع هذا الاختلاف إلى مستوى التحصيل المنخفض، أو إلى صعوبة التعلم، أو إلى مشكلات اجتماعية أخرى، حيث يؤكدان على وجود علاقة تبادلية بين المشكلات الاجتماعية والانفعالية والسلوكية وبين التحصيل الدراسي، فالفشل الأكاديمي على سبيل المثال يُسهم في حدوث المشكلات الاجتماعية أو الانفعالية أو السلوكية، وهي المشكلات التي من شأنها عادة، أن تجعل من الفشل الأكاديمي أمراً أكثر احتمالاً، حيث تزيد من احتمالات

حدوثه، أي أن كلاً منهما قد يسهم في الواقع في حدوث الآخر، وقد يؤدي إليه بدرجة كبيرة.

ويؤكد الزيات (١٩٩٨) أن التحصيل الدراسي والمستوى الأكاديمي يُعد المحدد لمركز التلميذ في كل من الأسرة والمدرسة وبين جماعة الأقران، وعليه وفي ضوئه تحدد جميع التفاعلات والعلاقات الاجتماعية، وهذه التفاعلات تتباين تأثيراتها وفقاً لتباين المستوى التحصيلي أو الأكاديمي للتلميذ، فتدعم تقدير التلميذ لذاته ويشعر بالفخر والإعتزاز إذا كان متفوقاً، وتؤثر تأثيراً سالباً في التلميذ فينخفض تقديره لذاته ويشعر بالخجل، وتجنب مواجهة الآخرين إذا كان مستواه الدراسي والأكاديمي منخفضاً.

فالفشل الدراسي غالباً ما يحفز السلوك غير المرغوب به، وأن العديد منهم يفتقرون إلى السمات الاجتماعية الإيجابية مما يؤثر على سلوكهم، ويخلق لديهم مشكلات في المدرسة تعيق تكيفهم الاجتماعي وفرص التوظيف خلال الحياة مثل الخجل الشديد، وضبط الذات الضعيف، وهم يظهرون سلوكات غير تكيفية كالعدوانية والانسحاب الاجتماعي وعدم النضج والتخريب وعدم التقبل (القضاة، ٢٠٠٧).

كما يرى الوقفي (٢٠٠٩) أن الدراسات وكذلك الملاحظات العامة تشير إلى أن مشاعر تقدير الذات ترتبط على نحوٍ ثابت ومستمر بالتحصيل الدراسي العام، وأن مفهوم الذات أيضاً يرتبط ارتباطاً مباشراً بالتحصيل.

ويستنتج الباحث من ذلك؛ أن نمط الصعوبة أو التفريط التحصيلي لاتلعب دوراً أساسياً في تلك الفروق بين ذوي صعوبات التعلم أو ذوي التفريط التحصيلي في المهارات الاجتماعية، وإنما تعود لخصائص كل منهما. فكلاهما يشتركان في بعض الخصائص الأكاديمية، والتي يظهر تأثيرها واضحاً على مستوى التقدم للطفل في المدرسة وعدم قابليته للتعلم، بل وتؤثر أيضاً في شخصية كل منهما، وقدرتهما على التعامل مع الآخرين سواء كان ذلك في المدرسة أم خارجها.

- **توصيات الدراسة**:

- ضرورة توعية القائمين على العملية التعليمية بالاهتمام بالبرامج التدريبية للمهارات الاجتماعية، وجعلها ضمن النشاطات المدرسية، لأهمية ودور المهارات الاجتماعية المختلفة في العملية التربوية، وأهمية هذه المهارات لتقليل المشكلات السلوكية في المدارس، ودورها الفعال في تنمية تقدير الذات ورفع التحصيل الدراسي للتلاميذ.
- توجيه اهتمام المعنيين في النظام التعليمي إلى أخذ التدابير الملائمة لإعداد برامج لتنمية السلوك الصفي الاجتماعي الإيجابي لدى التلاميذ ذوي

صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي، خاصة في المراحل الأولى من التعليم، وذلك من خلال عمل دورات أو ورشات عمل يشارك فيها المعلمون وأولياء الأمور.

- الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي على وجه الخصوص، وذلك من خلال تدريب هؤلاء التلاميذ على مواجهة المواقف المختلفة في الحياة التي تكسبهم الإحساس بالمسؤولية، والثقة بالنفس، وأيضاً التدريب على التوافق والثبات الاجتماعي من خلال التأكيد على تحقيق النجاح.
- إعداد برامج تدريبية لتنمية المهارات الاجتماعية المقبولة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي، وذلك باستخدام النمذجة ولعب الأدوار والتغذية الراجعة والتعزيز.

- **البحوث المقترحة** :

- الفروق في مهارات السلوك الاجتماعي والانفعالي بين ذوي صعوبات التعلم والفائقين عقليا ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- فعَّالية بعض البرامج التدريبية في التغلب على صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمفرطين تحصيليا بالمرحلة الابتدائية.
- التوافق الاجتماعي وعلاقته بالتوافق الشخصي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين.

- **المراجع العربية** :

- البالول، سبيكة إبراهيم (٢٠١٤). العلاقة بين الصعوبات الأكاديمية ومهارات السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى تلاميذ الصفين الرابع الابتدائي والسادس المتوسط بدولة الكويت. (رسالة ماجستير غير منشورة). البحرين: كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.
- حافظ، نبيل (٢٠٠٤). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- حسيب، عبد المنعم عبد الله (٢٠٠١) . المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا. مجلة علم النفس، يوليو، أغسطس، العدد(٥٩) السنة ١٥.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠٠٥). استراتيجية تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. الجامعة الأردنية.
- داود، نسيمة (١٩٩٩). علاقة الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللااجتماعي المدرسي بأساليب التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة صفوف السادس، السابع، الثامن، مجلة الدراسات، العلوم التربوية، ٤ (١)، ٣٣٠٤٨
- الدويخ، سعاد صالح. (٢٠٠٢). الفروق في المهارات الاجتماعية والمكانة الاجتماعية بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم والعاديات بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين.(رسالة ماجستير غير منشورة). مملكة البحرين: كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

- الديب، أميرة عبد العزيز (١٩٩٠). سيكولوجية التوافق النفسي في الطفولة المبكرة. الكويت: مكتبة دار الفلاح.
- الديب، محمد (٢٠٠٣). الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة. القاهرة: عالم الكتب.
- الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٨). صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية. الطبعة الأولى، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٧). دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم. سلسلة علم النفس المعرفي. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠٠٢). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم - قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. سلسلة علم النفس المعرفي (٤). القاهرة: دار النشر للجامعات.
- زيد، العربي محمد علي (٢٠٠٣). فاعلية التدريب على استخدام جداول النشاط المصورة في تنمية المهارات الاجتماعية وأثرها في خفض السلوك الانسحابي لدى الأطفال المتخلفين عقليا (رسالة ماجستير كلية التربية). مصر: جامعة الزقازيق.
- شاش، سهير محمد سلامة (٢٠٠٢). التربية الخاصة للمعاقين عقلياً بين العزل والدمج. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- الظاهر، قحطان أحمد (٢٠٠٥). مدخل إلى التربية الخاصة. عمان: دار وائل للنشر.
- القضاة، محمد أمين (٢٠٠٧). درجة تكيف الطلبة العمانيين مع البيئة الثقافية في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالتحصيل وبعض المتغيرات الأخرى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٨(١)، ١١٢ -١٤٢.
- عبد الرحيم، فتحي السيد (١٩٩٨). سيكولوجية التلاميذ غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة. الجزء الثاني. الكويت: دار القلم.
- عوض، فتحية عبد الرؤوف (١٩٩٩). اختبار المصفوفات المتتابعة. الكويت: مطبعة الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.
- العيسوي، عبد الرحمن (٢٠٠١). الجديد في الصحة النفسية. الاسكندرية: منشأة المعارف.
- كيرك، صموئيل وكالفنت، جيمس (١٩٨٤). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. (ترجمة: زيدان السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي، ١٩٨٨). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- المطيري، عبد العزيز (٢٠٠٧). الفروق في وجهة الضبط والسلوك الاجتماعي والانفعالي لذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين من تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
- المقداد، قيس وبطاينة، أسامة والجراح، عبد الناصر (٢٠١١). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٧(٣)، ٢٥٣ - ٢٧٠.

- الوقفي، راضي (٢٠٠٩). صعوبات التعلم (النظري والتطبيقي). عمّان: دار المسيرة.
- نصر الله، عمر (٢٠٠٤). تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه. الأردن: دار وائل للنشر.
- هلاهان، دانيال، وكوفمان، جيمس، ولويد، جون، ويس، مارجريت، ومارتينز، إليزابيث (٢٠٠٨). صعوبات التعلم مفهومها – طبيعتها – التعلم العلاجي. ترجمة عادل عبد الله محمد. الأردن، دار الفكر.
- اليوسف، رامي محمد (٢٠١٣). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول، ص ص٣٢٧ - ٣٦٥ يناير ٢٠١٣

• المراجع الأجنبية:

–Bernice, Y. L. (1998). **About Learning Disabilities**. (2nd ed). Canada: Simon Fraser University. Faculty of Education.

–Bryan, K. B. & Cevriye, E. (2004). The social-emotional side of learning disabilities. A Science-based presentation of the state of the art, "The world's knowledge' www.bl.uk.

–Bryan,T.H.&Bryan,J.H.(2002).**Understanding Learning Disabilities**. (3rd ed). Palo Alto, California. May. Field.

–Burbidge, J, G. (2008). Social interaction and participation in activities for students with and without intellectual disabilities. Master of Science. Queen's University.

–Delise,J.R.(1990).Underachieving Gifted Students. www. kidssouree. com\kidssource\ content\ underachievergifted.

–Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2008). Social Skills Improvement System-Intervention Guide**.** Bloomington, MN: Pearson Assessments.

–Elison, M. (2001). Behavioral Variables in two learning disabilities Subtypes. Journal of learning disabilities, 28,35. Ford, D. Y. (1995). A Study of Achievement and Underachievement Among Potentially Gifted and Average African American Students. Connecticut: the national research center on the gifted talented university of Connecticut.

–Frey,C. (2003).Dealing with the needs of underachieving gifted students in a suburban school district: what works. www. sp. uconn. deu/nrcgt/ news/ spring02/ spring 023/htm.

- Geary, D. (2004). Mathematics and Learning Disabilities**.** Journal of Learning Disabilities. 37**(**10), 145-151.
- Hagger,D.&Vaughn,S.(1995).Parent ,Teacher, Peer ,Self-reports of the Social Competence of Student With Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities,28(4),205-251.
- Karim, N. (2002). Psychological Factors Affeting Underachieving Express Stteam Pupil in a Top Neighborhood Secondary School. Unpublished master's thesis, national institute of education.
- Kavale, Kenneth A, Furness, Steven R.(1997). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. **Journal of Learning Disabilities;** May96, Vol. 29 Issue 3, pp. 226-237 12p, 5 charts.
- Kavale, K. A. & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. **File:// C:\ DOCUNE~ 1\ Amr\ LOCALS~ 1\ Temp\ FOGYZ85E. htm**.
- Kavale, K. (1999). **Efficacy of Special Education and Related Service.** Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Lerner, J. W. (2003). Learning Disabilities Theories, Diagnosis and Teaching Strategies. Boston. Houghton Mifflen Company.
- Reason, R. & R. Boote. (1994). **Helping Children With reading and Spelling .** London. Routledge.
- Rivera, D. (1997). Mathematics Education and Students with Learning Disabilities. Introduction to the Special Series. **Journal of Learning Disabilities**, 30 (l), 2-19.
- Maag, J.W. (2005). Social skills Training for youth with emotional and behavioral disorders and learning disabilities: problems, coclusions, and suggestions. **http://www.leaonline.com/doi/abs/10.1207/s15327035ex1303_2**
- Martinez, R. S. (2004). Emotional Adjustment and School Functioning of Young Adolescents With Multiple Versus Single Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities**,** 37 (5) , 411-420.
- McCoach, D. B.(2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high achieving gifted students. **Gifted Child Quarterly.** 47(2), 244-254.
- Merrell, K. (1990).Teacher Ratings of Social Competence and Behavioral Adjustment: Differences Between Learning Disabilities,

low-Achieving and Typical Students**.** Journal of School Psychology, 9(2),207-215.

- Miller, S. & Mercer, C. (1997). Educational aspects of mathematics disabilities.
- Peterson, J.S. (2001). Successful adults who were once adolescent underachievers. **Gifted child Quarterly.** 25, p.p. 236-250.
- Valas, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students:Peer acceptance, loneliness self-esteem, and depression**. http:// www. springerlink. com/content/ j3220741412k96t7/.**
- Vaughn, S. (2001). Way Teach Social Skills to Learning Disabled Students**. Journal of Learning Disabilities.** Vol. 18, No. 10, p. 591.

*****

البحث السابع:

فعالية إجراءات التقييم الديناميكي في زيادة سعة الذاكرة العاملة لدى عينة من الطلاب منخفضي السعة

إعداد :

د/ رشا أحمد مهدي

قسم علم النفس التربوي

كلية التربية جامعة المنيا

فعالية إجراءات التقييم الديناميكي في زيادة سعة الذاكرة العاملة لدى عينة من الطلاب منخفضي السعة

د/ رشا أحمد مهدي

• **الملخص**:

هدف البحث إلى التحقق من فعالية إجراءات التقييم الديناميكي باستخدام الإلماعات (cues) في زيادة سعة الذاكرة العاملة (اللفظية والمكانية) لدى عينة من الطلاب منخفضي السعة ، وقد تم اشتقاق عينة البحث الأساسية من طلاب كلية التربية جامعة المنيا في العام الدراسي ٢٠١٤ -٢٠١٥ بالفصل الدراسي الأول والثاني ، حيث بلغ عدد أفراد العينة في صورتها النهائية (٤٢) طالباً وطالبة ، واستخدمت الباحثة بطارية Swanson للمعالجات المعرفية في صورتها المختصرة المكونة من ستة اختبارات فرعية بعد ترجمتها وإعدادها للبيئة المصرية ، وقد تم تطبيق الاختبارات بصورة فردية على الطلاب ، وبتحليل البيانات إحصائيا أسفرت عن وجود فرق دال إحصائيا في متوسط أداء الطلاب عينة البحث على اختبارات الذاكرة العاملة اللفظية بين القياسات (الأولية والكسب والاحتفاظ) لصالح درجتي الكسب والاحتفاظ ، كما أسفرت عن وجود فرق دال إحصائيا في متوسط أداء الطلاب عينة البحث على اختبارات الذاكرة العاملة المكانية بين القياسات (الأولية والكسب والاحتفاظ) لصالح درجتي الكسب والاحتفاظ

الكلمات المفتاحية : التقييم الديناميكي . الذاكرة العاملة . بطارية *Swanson* للتجهيز المعرفي . إلماعات

The effectiveness of dynamic assessment procedures in increasing working memory span in a sample of low memory students span

Dr. Rasha Ahmed Mahdi

Abstract

The present study aimed at empirically investigating the effectiveness of dynamic assessment procedures in increasing working memory span for low memory span students through the use of cues. The sample consisted of (42) male and female students enrolled in the academic year 2014/2015. A translated version of Swanson Battery for cognitive processing was adopted. The 6 tests were individually administered on the participants. Results indicated that statistically significant differences were found between the means of scores obtained by the treatment group favoring the post measurement. Statistically significant differences were found among the means of the initial, gain and maintenance scores in favor of the gain and maintenance scores.

Key Words: Dynamic Assessment, Working Memory, Swanson Battery for cognitive processing, Cues.

• **مقدمة**:

لقد أصبح من الضروري في ظل التغيرات المتلاحقة والسريعة التي يشهدها العالم من حولنا أن ننظر إلى المشكلات التي يعاني منها التعليم في مجتمعنا

المصري بشكل مختلف ، وأن نسعى بخطى سريعة إلى تغيير الواقع من خلال دراسة حقيقة تجريبية لتلك المشكلات والتفكير في حلول جذرية تساعدنا على الوصول إلى أفضل ما يمكن أن تصل إليه قدراتنا .

ولقد تعالت الأصوات في الفترة الأخيرة مطالبة بإعادة النظر في أساليب التقييم التي تغلب على واقعنا التعليمي ؛ حيث أصبح التقييم غاية في حد ذاته ، فالطالب يستذكر دروسه ويشعر بالقلق والتوتر والخوف عندما يجتاز اختبارا ، كما تعالت الأصوات في العقود الأخيرة شاكية من كثرة النسيان ، وعدم القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات ، خاصة مع التقدم غير المسبوق في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وأصبحنا كثيراً ما نسمع شكوى الطلاب من أن العبارة كانت على طرف لسانهم قبل دخولهم الامتحان ، ولكنهم الآن بعد أدائهم للامتحان لا يتذكرون شيئا ، أو أنهم كانوا يعرفون كل الإجابات عن أسئلة المقال أثناء استذكارها ولكنهم فشلوا في استرجاعها ، ويرجع البعض هذا العجز إلى ضعف في استرجاعها الذاكرة ، فهل يعد هذا عجزا في الذاكرة فعلا أم عجزا في الإجراءات المتبعة لتقييم هؤلاء الطلاب ؟ وهل يمكن أن نفكر في عملية التقييم بشكل مختلف وأن يصبح التقييم وسيلة وليست غاية ، وأن نستطيع الاستفادة من التقييم في عملية التعلم ؛ فيشعر المتعلم أنه يُقيَّم ليتعلم، فيصل إلى أقصى قدراته ، وليس لمجرد الحصول على درجات ، ثم ينسى ما تم تعلمه ؟

وفي هذا الصدد يشير Constantinou (2011,118) إلى أن تقييم نتائج تعلم الطلاب يعد الدليل الذي يرشد التربويين والمؤسسة التعليمية للحفاظ على فعاليتهم فيما يقومون به من مهام .

ويعد تقويم تعلم الطلاب أحد المداخل الحديثة لتطوير التعليم فمن خلاله يتم التعرف على أثر كل ما تم التخطيط له وتنفيذه من عمليات التعليم ، ونقاط القوة والضعف ،ومن ثم اقتراح الحلول التي تسهم في التأكيد على نقاط القوة وتدعيمها ، وعلاج نقاط الضعف (كراجة، ١٠٦،١٩٩٧،علوان،٢٠٠٧، ١١)

وهذا ما يدعو إليه عبد الوهاب،محمد محمود (٢٠١٤، ٣١١ -٣١٢) من ضرورة النظر إلى التقويم نظرة شمولية وأنه ينبغي التركيز على الأخلاقيات التي تحكم عملية التقويم فيما يسمى بالميثاق الأخلاقي للتقويم ، ومنها ضرورة الإعلان المبكر للمتعلمين عن موعد الامتحان ، وأن تكون مصالح الطلاب وسلامتهم من الأولويات وعدم التركيز على الأخطاء أو البحث عنها وتقديم الرعاية والاهتمام الكافي بالطلاب أثناء الامتحانات .. كما أن عملية التقويم تستمر طوال عملية التعلم فهي تسبقه لتحديد المتطلبات القبلية اللازمة لحدوث التعلم ،وتستمر معه لتحديد نقاط القوة والضعف أثناء عملية التعلم

من أجل توجيه المتعلم للبرامج العلاجية أو التدريبية أو الاثرائية المناسبة ، وكذلك تقديم التغذية الراجعة للمعلم والمنهج وكافة عناصر العملية التعليمية ، كما تمتد عملية التقويم إلى نهاية التعلم للتأكد من مدى تحقيق الأهداف المراد تحقيقها واتخاذ القرارات المناسبة .

إن هذه الأفكار أكدت عليها المدرسة الاجتماعية البنائية بريادة Vygotsky الذي أكد على أن التفاعل الاجتماعي يلعب دوراً أساسياً في تطوير الإدراك ، ويظهر مدى تطور الطفل الثقافي في مرتين الأولى على المستوى الاجتماعي والثانية على المستوى الفردي ، فبداية يظهر بين الناس وبعد ذلك داخل الطفل ، وهذا ينطبق على حد سواء على الانتباه الطوعي والذاكرة المنطقية وتشكيل المفاهيم، وكل الوظائف العليا التي تنشأ كعلاقات فردية.والسمة الثانية لنظرية Vygotsky هي أن التطوير الإدراكي يعتمد على منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD)The Zone Of Proximal Development فمستوى التطوير يتقدم عندما ينخرط الأطفال في السلوك الاجتماعي . فالتطوير يلزمه تفاعل اجتماعي كامل ، ومدى المهارة التي تُنجز بتوجيه بالغ أو تعاون أقران تتجاوز ما يمكن أن ينجز بمفرده (Kearsley, 1996: 1) .

فالوعي لا يوجد فقط في الدماغ بل في الممارسة اليومية ؛ هذه الفرضية هي التي شكلت قاعدة عمل Vygotsky . (Ryder, 1998: 1)

ويرى(Swanson,1996,15) أن مساعدة المتعلمين في أن يكونوا معالجين للمعلومات بصورة أفضل يعد هدفاً مهماً ، يغفل عنه القائمون على العملية التعليمية ، حيث إجراءات التقييم الديناميكي التي تشجع المفحوص على أن يتعامل مع المادة بفهم ، وأن يدرك المطلوب منه قبل محاولة استرجاعه ، لأنها تلزم المفحوص بتفسير وترجمة سياق الفقرات مستخدماً الذاكرة طويلة الأمد في الإجابة عن سؤال المعالجة الذي يطرح عليه ، كما تحرص الإجراءات أيضا على تقييم قدرة الفرد الكامنة لتوفير معلومات حول ما يستطيع المتعلم القيام به وليس ما يقوم به بالفعل فقط ، ومن ثم النظر لعملية التقييم بوصفها وسيلة وليست غاية في حد ذاتها .

ولخص (Sternberg,R; Grigorenko,E; Birney ,D; Fredine,N; Jarvin,L; Jeltova,I;2007) إجراءات التقييم الديناميكي في العلاقة بين الخبراء والمبتدئين ؛ فالخبير يستطيع التنبؤ بالأداء المستقبلي للمبتدئ ، مثال لذلك : الأستاذ والطالب ، حيث يبدأ الأستاذ بعرض المشكلة على الطالب ، ويرى رد فعل الطالب الذي ينبغي عليه حل المشكلة والتي تبدو بالنسبة له غامضة ، ثم يوحي الأستاذ بالأفكار المختلفة للطالب ، ويدله على الكتب التي يمكن الاستعانة بها ، ويناقشه بعد قراءة المصادر .....، كذلك ميكانيكي السيارات (الخبير)

عندما يدرب أحد الصبية المبتدئين على إصلاح السيارات ، يبدأ تدريجياً في التدريب ، ومراقبة الأداء وتصويبه وهكذا ، وهذا ما يحدث في حياتنا اليومية أثناء التدريب المهني ، وقد أجريت درسات عدة حاولت التحقق من دور التقييم الديناميكي في العملية التعليمة سواء لدى الأفراد العاديين أو أولئك الذين يعانون من صعوبات تعلم ، ومنها دراسة (Swanson H,& Howard C,2005) التي حاولت الكشف عن مدى قدرة إجراءات التقييم الديناميكي على التصنيف الدقيق للأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة أو في القراءة والرياضيات مقارنة بالأطفال ضعفاء التعلم ، و توصلت نتائج الدراسة إلى أن إجراءات التقييم الديناميكي أسهمت في التنبؤ بالأفراد الذين يعانون من ضعف في القراءة ، والرياضيات وأن الأطفال الضعفاء في القراءة أكثر قدرة على الاحتفاظ بدرجة اكتسابهم (Gain Score) لسعة الذاكرة العاملة من أولئك االذين يعانون من صعوبات في التعلم ، ولقد أثبتت نتائج دراسة ; Jafary,M (Nordin, N; Mohajeri, R,2012) فاعلية إجراءات التقييم الديناميكي مقارنة بالتقييم التقليدي في تنمية القواعد النحوية ، وفي نفس السياق أكدت نتائج دراسة(Claire, E; Catharina E ;Willem J ;Wilma C,2014) على أن إجراءات التقييم الديناميكي والذاكراة العاملة مؤشران جيدان للتنبؤ بالتحصيل في القراءة والرياضيات لدى الأطفال ،خاصة الذاكرة العاملة اللفظية مقارنة باللفظية المكانية ، وحاول كل من : Sternberg,R; Grigorenko,E; Birney) (D; Fredine,N; Jarvin,L; Jeltova,I;2007, في إطار مشروع بحثي تطوير أشكال التقييم الديناميكي ، لتصبح أقل كلفة مع المحافظة على الأسس الفلسفية لإجراءات التقييم الديناميكي ، والكشف عن قدرتها في زيادة المساواة و تحقيق العدالة والدقة في الاختبارات التحصيلية ؛ حيث تم تطبيق أدوات البحث على أربع مجموعات عرقية مختلفة أمريكية (أوروبية ، آسوية ، أفريقية ، أسبانية) وتوصلت نتائج البحث إلى الآتي :

- تعمل إجراءات التقييم الديناميكي على تقليص الفجوة بين الأقليات العرقية المختلفة .
- يمكن تطوير إجراءات التقييم الديناميكي للتتناسب مع الطلاب بشكل فردي أو جماعي داخل الفصول.
- أدت إجراءات التقييم الديناميكي إلى ارتفاع التحصيل الأكاديمي للطلاب .

ومن خلال الاطلاع على الأدبيات السابقة يمكن صياغة أهم خصائص التقييم الديناميكي كالآتي:

- تقدم إجراءات التقييم الديناميكي تغذية مرتدة مباشرة أثناء التعلم
- تعمل إجراءات التقييم الديناميكي على سحب المتعلم من حالة الفشل إلى النجاح .

- تركز إجراءات التقييم الديناميكي على كل من العملية والمنتج .
- تؤدي إجراءات التقييم الديناميكي إلى الوصول لمستويات من الكفاءة لا تتحقق بشكل فردي ، لكنها تتحقق في غضون بيئة تعليمية داعمة ؛ فيكشف عن القدرات الكامنة لدى المتعلمين
- تتطلب إجراءات التقييم الديناميكي خبرة وكفاءة ووعياً ودراية من الفاحص
- يربط التقويم بالتعلم

وبالرغم من فعالية إجراءات التقييم الديناميكي، إلا أنه لم يلق اهتماماً من قبل علماء النفس والمربين ، حيث أرجع (Sternberg,R; Grigorenko,E; Birney ,D; Fredine,N; Jarvin,L; Jeltova,I;2007) نقص اهتمام الباحثين بالتقييم الديناميكي للأسباب الآتية :

- النقص النسبي في البيانات التجريبية التي نشرت حول موثوقية وصلاحية إجراءات التقييم الديناميكي ، حيث لا توجد قاعدة بيانات كافية يمكن الاعتماد عليها .
- وجد العلماء أنفسهم غير قادرين نسبياً على تقييم هذه الإجراءات وبالتالي لا يولون له اهتماماً كبيرا
- ركزت معظم الدراسات التي بحثت في هذا الموضوع على المعالجات السريرية بدلاً من التركيز على النماذج النفسية الكامنة .
- حداثة إجراءات التقييم الديناميكي، وعدم تناسبها مع نهج المربين وعلماء النفس ، مما جعلتهم يتجاهلونه .
- تستغرق إجراءات التقييم الديناميكي وقتاً طويلاً جداً في التطبيق ، ويعد هذا السبب هو أكثر الانتقادات شيوعا .

- **مشكلة البحث** :

يعد التذكر من العمليات المعرفية المهمة فى عمليتى التعليم والتعلم ، وقد ساد فى الآونة الأخيرة بعض الاعتقادات التى تقلل من شأن التذكر ، واعتباره من العمليات العقلية الدنيا التى لا يجب الالتفات إليها والاهتمام بها فى العملية التعليمية ، وإغفال دوره في العمليات العقلية العليا ، كما يمثل التقويم التربوي بوجه عام عنصرًا مهمًا من عناصر نجاح العملية التربوية ، فهو يتضمن التأكد من مدى تحقيق الأهداف المعرفية والانفعالية والنفس حركية لدى المتعلم ، وأساليب التقويم السائدة في بعض المدارس والجامعات المصرية هي الأساليب التقليدية والمتمثلة في الاختبارات بأنواعها المتعددة والتي تركز على قياس المجال المعرفي بدرجة كبيرة خصوصًا في المستويات الدنيا مع إهمال المستويات العليا ، إضافة إلى ذلك إهمال قياس المجالين الوجداني والنفس حركي ، وقد علت الأصوات حول سلبيات الاختبارات التقليدية ، وكيف تركز

هذه الاختبارات على القدرة الفعلية للأداء ولا تراعي القدرة الممكنة للأفراد potential ability، وأغفل الكثيرون دور التقويم الأساسي والهدف منه .

وإذا أخذنا التحديات الكبرى التي تواجه التعليم العالي اليوم فنحن بحاجة ليس فقط إلى تزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات وقياس قدراتهم الفعلية ، ولكن أيضا مساعدتهم على تطوير قدراتهم بوصفهم متعلمين مستقلين،وقياس قدراتهم الكامنة التي تعبر عن أفضل أداء يمكن للمتعلم الوصول إليه ، وهذا ما تهدف إليه إجراءات التقييم الديناميكي في بطارية اختبارات Swanson,1996 للتجهيز المعرفي المستخدمة في البحث الحالي .

وبمراجعة الأدبيات السابقة نجد أن فكرة التقييم الديناميكي بدأت عند Vygotsky الذي عارض بشدة استخدام الاختبارات التقليدية للتعامل مع الأطفال حيث أكد على أن تفاعل الطفل مع الآخرين، وخاصة الراشدين منهم، يلعب دورا أساسيا في تشكيل البنية العقلية ويحدد طريقة عملها . فهو يرى أن الوظائف العقلية العليا تتشكل تدريجيا عبر سلسلة من التفاعلات الاجتماعية . ويرتكز هذا التصور على مسلمة مفادها أن شروط النمو العقلي وآلياته توجد خارج الفرد أي في محيطه الاجتماعي - الثقافي. ويتحقق النمو من خلال مشاركة الفرد في مختلف الأنشطة الاجتماعية -الثقافية ، ومن خلال استعماله للوسائل والأدوات التي يوفرها له المحيط الثقافي . (Vygotsky,1978,85)

وعلى الرغم من خصوبة نظرية Vygotsky فإن نظرية بياجيه حجبتها لمدة طويلة ، ولم يشرع الباحثون الغربيون في جني ثمار هذه النظرية من الناحية الأكاديمية والعملية إلا في العقدين الأخيرين من القرن العشرين. وظهر له في الغرب أتباع كثيرون يطلق عليهم اسم "الفيكوتسكيون الجدد" neo-Vygotskians، وعُدَّ Vygotsky واحدا من المؤسسين الأوائل لعلم النفس الاجتماعي المعرفي الذي بدأ يفرض نفسه بقوة في الساحة العلمية خلال السنين الأخيرة ، وقد حاول Swanson,1996 أثناء بنائه بطارية اختباراته (Swanson Cognitive Processing Test) – المستخدمة في البحث الحالي -والمعروفة اختصارا (S-CPT) مراعاة شروط التقييم الديناميكي التي نادى بها Vygotsky حيث تمثل هذه البطارية مجموعة من الاختبارات المعرفية التي تستخدم في تقدير حاصل الذكاء والمعالجة الكامنة (Potential Processing)، وهي أداة تشخيصية للتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف في القدرة على معالجة المعلومات، وتصنيف الأفراد من ذوي صعوبات التعلم النمائية (صعوبات الإدراك، الانتباه، الذاكرة، التفكير)، وتحديد المتفوقين في معالجة المعلومات الجديدة، وتعد أداة تنبؤية للكفاءة في مهمات أكاديمية ومعرفية عدة بما فيها الاستجابة

لاسترجاع المعلومات بعد تقديم المساعدة، واختيار الاستراتيجيات الفعالة، ونمط المعالجة المفضل، كما يعد امتداداً لأعمال سابقة سعت لربط مقاييس الذاكرة العاملة (Working Memory) بالأداء الأكاديمي والتفكير، وأداة بحث مناسبة لربط مقاييس المعالجة المعرفية بالتحصيل الدراسي والذكاء، وللاختبار مستويات ارتباط عالية بالوظائف المعرفية التي تتضمن حل المشكلات مثل فهم المادة المقروءة، والتأليف الكتابي، والرياضيات (Swanson,1996,13).

وأكثر ما يميز بطارية اختبارات (S-CPT) ارتكازه فيها على إجراءات التقييم الديناميكي للتفكير والمعالجة المعرفية ، ولذا فهو لا يركز فقط على ما يمكن للفرد أن يقوم به من عمليات معرفية للإدراك، أو الانتباه، أو التذكر، أو التفكير، بل يمتد أيضاً إلى أكثر من ذلك، حيث إنه يُمكن من قياس ما اتبعه الفرد من استراتيجيات معرفية داخلية فردية تتطور من خلال الكلام الداخلي أو تقديم إلماعات (مساعدات) بمستويات متصاعدة من حيث الصعوبة في كل عملية عقلية معرفية، فهو بذلك يختلف عن أي أداة أخرى لقياس العمليات المعرفية في أي اختبار تقليدي للذكاء، إذ توضح بطارية اختبارات (S-CPT) التباعد الثابت والحقيقي بين القدرات الكامنة والإنجاز الفعلي، كما يوفر مؤشرات جيدة لقدرة المفحوص على اختيار واستخدام الاستراتيجية المعرفية الأكثر ملاءمة، ويكشف قدرة المفحوص على المحافظة على ما تعلمه من استراتيجيات أكثر فعالية لحل المشكلات،والتي تتطلب التعامل مع المثيرات الحسية دون مساعدة، وزيادة إمكانية الوصول للمعرفة والاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول ، حيث عمل على الربط بين إجراءات القياس التقليدي والإرشادات المساعدة ؛ وتقديم التغذية المرتدة للمفحوص ، فيقوم الفاحص بدور نشيط وفعال في توجيه المفحوص ومساعدته ونقله من حالة الفشل إلى النجاح ، كما تقيس الاختبارات مدى قدرة المفحوص على الاحتفاظ بأعلى مستويات للأداء بدون مساعدات

وقد أشارت الدراسات التي اعتمدت على منهجية التقييم الديناميكي في تلك البطارية أن هذه الإجراءات تستخدم بوصفها وسيلة مساعدة للحد من الضغط على الذاكرة العاملة وتؤدي إلى مستويات أعلى من الأداء **(Lussier C,2002)** ، وكشفت دراسة (Swanson H,Howard C, 2005) عن قدرة إجراءات التقييم الديناميكي في معالجة الأفراد ذوي القدرات المحدودة على التعلم ، **و دراسة (الخطيب، ٢٠١٣) التي هدفت** إلى التأكد من الخصائص السيكومترية لبطارية اختبارات Swanson,1996 للمعالجة المعرفية على عينة من طلبة جامعة دمشق ، وتوصلت إلى فعالية البطارية في قياس التجهيز المعرفي لدى الأفراد .

حيث يشير swanson (1996,12) إلى أنه لكي نفهم قدرة الفرد الكامنة على المعالجة ، ينبغي أن نفصل بين حالة الفرد الراهنة ، وحالته التي تتأثر

بالتعليمات ، وتعد الذاكرة العاملة بمثابة محور معالجة المعلومات ، فهي تدخل بوصفها مكوناً رئيساً ومحورياً في جميع نماذج معالجة المعلومات (Baddeley,1986; just & carpenter,1992) ؛ ذلك لأنها ترتبط ارتباطاً قوياً بأداء العديد من المهام الأكاديمية ، مثل: الفهم القرائي (Daneman& Green,1986) ، (Turner&Engle,1989) واكتساب اللغة (Gathercole &Baddeley ,1989) ، وحل المشكلات (carpenter, just & Shell, 1990; Kyllonen & Christal ,1990)، والرياضيات (Swanson, & Brock Cooney ,1993)، كما أشارت دراسات عديدة إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين الذاكرة العاملة والإنجاز الأكاديمي (Daneman & Carpenter,1980; Kyllonen& Christal,1990; Swanson,1996,)

وتُعد الذاكرة العاملة " نظاماً له قدرة محدودة على تخزين المعلومات ومعالجتها بشكل متزامن " (e.g., Baddeley, 1986; Just & Carpenter, 1992) ، مثل : الاستماع إلى تسلسل أحداث قصة أثناء محاولة فهم معانيها ، وهي بذلك تختلف عن نظام الذاكرة قصيرة الأمد التي يحتفظ فيها بعدد محدود جداً من المعلومات بشكل سلبي دون أن تحدث له أية معالجات (Cantor, Engle, & Hamilton, 1991; Just & Carpenter, 1992) ، وكما ميز عديد من الأدبيات بين نظامي الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة الأمد Cantor et al., (1991; Daneman& Carpenter, 1980; Engle, Cantor, &Carullo, 1992)، وأوضحت الفرق أيضا بين الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة الأمد كنظامين منفصلين أيضاً لكنهما متصلان من ناحية أخرى ؛ فالذاكرة العاملة تحتفظ بالمعلومات الجديدة وتعالجها ، كما أنها تنشط التمثيلات المترابطة المخزنة داخل الذاكرة طويلة الأمد سواء أكانت هذه التمثيلات دلالية أو حدثية (Baddeley, 1986; Cantor & Engle, 1993; Engle et al., 1992).

وأوصي أبو علام وأحمد وعطيفي (٢٠١٥، ٤٨٧) في دراستهم الوصفية للذاكرة العاملة بالآتي :

- ضرورة الاهتمام بدارسة الذاكرة العاملة بوصفها مفهوماً حديثاً لم يحظ بالدارسة الكافية لأبعاده المختلفة.
  ضرورة وجود دراسات عربية تتناول مفهوم الذاكرة العاملة ، وعلاقتها بالمتغيرات الأخري ذات الصلة .
- العمل على توعية المعلمين والمربين بمفهوم الذاكرة العاملة وكيفية توظيفه في عمليتي التعليم والتعلم .
- ضرورة وضع خطوات إجرائية للتدريب على الذاكرة العاملة وتنميتها ؛ لتكون مرجعا للباحثين والمعلمين على حد سواء .

- ضرورة طرح مفهوم الذاكرة العاملة بوصفها مفهوماً حديثاً يدخل ضمن الخطة البحثية لقسم علم النفس التربوى.
- تشجيع الباحثين من طلاب الماجستير والدكتوراه على تناول مفهوم الذاكرة العاملة بالدراسة .

ولما تشكله الذاكرة العاملة من أهمية في مجال التعليم ؛ فإن البحث الحالي يحاول التحقق تجريبياً من فعالية إجراءات التقييم الديناميكي المستخدمة في بطارية Swanson للتجهيز المعرفي في زيادة سعة الذاكرة العاملة لدى الطلاب منخفضي كفاءة الذاكرة العاملة (اللفظية ، والمكانية) .

وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤل الآتي :

هل تستطيع إجراءات التقييم الديناميكي المساهمة في زيادة سعة الذاكرة العاملة (اللفظية ، المكانية) لدى الطلاب عينة البحث ؟

- **هدف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى التحقق تجريبياً من فعالية إجراءات التقييم الديناميكي باستخدام الإلماعات في زيادة سعة الذاكرة العاملة (اللفظية والمكانية)

- **أهمية البحث**:

- **الأهمية النظرية** :

- يسهم البحث في تقديم عدد من التوصيات المرتبطة بتفعيل استراتيجيات فعالة للتعلم والتذكر وطرق التقويم .
- يبرز البحث ضرورة التفاعل بين المعلم والمتعلم ، وذلك بدفع المعلم المتعلم من حالة الفشل إلى حالة النجاح من خلال تقديم التغذية الراجعة .
- يمكن أن تساعد نتائج البحث القائمين على العملية التعليمية في استخدام التقييم الديناميكي لمساعدة المتعلمين في تحسين أدائهم المعرفي.
- تزويد المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس بمعلومات عن بطارية *Swanson* للمعالجة المعرفية ومدى قدرتها على قياس القدرات المعرفية الكامنة .

- **الأهمية التطبيقية** :

- تقديم الإلماعات يساعد في تدريب الطلاب على إظهار قدراتهم الكامنة على التذكر ، مما يؤدي بدوره إلى تحسين قدرتهم على التحصيل الأكاديمي والتعلم بوجه عام .
- أهمية بطارية *Swanson*، والموضوع الذي تتصدى لقياسه، وحاجة الباحثين لأدوات ذات خصائص سيكومترية عالية تصلح للاستخدام في هذه البيئة ، والحاجة إلى تغطية النقص في الدراسات المطروحة باللغة العربية والتي

تتناول هذا الاختبار؛ حيث لا تكتفي بطارية *Swanson* بقياس القدرات على المعالجة، وإنما يمكن الإفادة منها في التشخيص العيادي لصعوبات، وتحديد وجود تباين "حقيقي" بين الإمكانات الكامنة والتحصيل الفعلي، وفي إحالة الطلاب إلى صفوف التربية الخاصة أو برامج التقوية بالاعتماد على تحديد استراتيجيات التعلم واستخدام مؤشرات *Swanson* –مثل مؤشر الفعالية التعليمية ومؤشر فرق المعالجة ومؤشر الثبات - والتي يمكن استخراجها باستخدام الدرجة الأولية ودرجتي الاكتساب والاحتفاظ الخاصة بالاختبارات.

- **حدود البحث** :

يتحدد البحث الحالي بعينة البحث المشتقة من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة شعبة علم النفس التربوي منخفضي سعة الذاكرة العاملة بكلية التربية جامعة المنيا في العام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥ .

كما يتحدد بالأداة المستخدمة في البحث والمتمثلة في بطارية Swanson للتجهيز المعرفي في صورتها المختصرة المكونة من ستة اختبارات فرعية لقياس سعة الذاكرة العاملة (اللفظية ، المكانية) .

- **مصطلحات البحث** :

- **التقييم الديناميكي** Dynamic Assessment

يشير التقييم الديناميكي (DA) إلى التقييم من خلال عملية المشاركة الفعالة بين الفاحص والمفحوص ، وتهدف هذه العملية إلى تعديل الأداء الإدراكي للفرد ومراقبة التغيرات اللاحقة في التعلم وحل المشكلات ." وهو الإجراء الذي يحدد ما إذا كانت هناك تغيرات جوهرية تحدث في سلوكٍ المفحوص إذا تم توفير التغذية المرتدة عبر مجموعة من المهام التي تزداد تعقيداً (Swanson, H. L., 1996)".

ويستخدم التقييم الديناميكي تحت مسميات مختلفة في الدراسات الأجنبية فهو

" dynamic testing" " dynamic assessment" "testing-the limits" (Sternberg & Grigorenko, 2002)" learning potential"

- **الإلماعات** :

" هي مجموعة المساعدات التي تقدم للمفحوص بغرض مساعدته على التذكر " (Swanson&Lussier,2001)

- **الذاكرة العاملة** :

" وتعرف الذاكرة العاملة بأنها" نظام له قدرة محدودة على تخزين المعلومات ومعالجتها بشكل متزامن .(Baddeley, 1986; Just & Carpenter, 1992)

• **فرضا البحث** :

- يوجد فرق دال إحصائياً في متوسط أداء الطلاب عينة البحث على اختبارات الذاكرة العاملة اللفظية بين القياسات (الأولية والكسب والاحتفاظ) "
- يوجد فرق دال إحصائياً في متوسط أداء الطلاب عينة البحث على اختبارات الذاكرة العاملة المكانية بين القياسات (الأولية والكسب والاحتفاظ) "

• **إجراءات البحث** :

تكونت عينة تقنين الأدوات من (٣٠) طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم بين (١٩ ٢١) ، بمتوسط عمر ١٩.١٤، وانحراف معياري ٠.٣٤٦ من طلاب الفرقة الثالثة شعبة تعليم أساسي لغة عربية بكلية التربية جامعة المنيا ، أما عينة البحث الأساسية فتكونت من(٤٢) طالباً وطالبة من شعبة علم النفس التربوي الفرقة الثالثة والرابعة .

• **أداة البحث** :

• ١ ـ **بطارية اختبارات** Swanson **في التجهيز المعرفي (الصورة المختصرة)** .

أعدّ Swanson بطارية الاختبارات عام ١٩٩٦، و قامت الباحثة بترجمة البطارية وإعدادها بما يناسب البيئة المصرية ، وتتكون البطارية من (١١) اختباراً فرعياً ، يطبق فردياً لقياس كفاءة الذاكرة العاملة وهناك صورتان من الاختبار : الصورة الكاملة والصورة المختصرة و التي تشمل ستة اختبارات ، ولقد صُمِّمَتْ هذه الاختبارات للاستخدام بداية من سن خمس سنوات ، وحتى (٥٨) سنة وما فوقها ، و اشتملت عينة التقنين على (١٦١١) فرداً مقيمون في أربع مناطق في الولايات المتحدة الأمريكية ، ومنطقتين في كندا ، و الاختبارات مؤسسة على نظرية تجهيز المعلومات Information Processing theory ، ويمكن أن يستخدم هذه الاختبارات الباحثون في مجال علم النفس وفئة مدربة من المعلمين .

والاختبارات الفرعية التي تتكون منها الصورة الكاملة من اختبار سوانسون في التجهيز المعرفي تتحدد على النحو التالي :

- الكلمات المقفاة *Rhyming Words* .
- المصفوفة البصرية *Visual Matrix* .
- متوالية الأرقام المسموعة *Auditory Digit Sequence* .
- المسح والاتجاه *Mapping and Direction* .
- إعادة سرد القصة *Story Retelling* .
- متوالية الصور *Picture Sequence* .
- متوالية الجمل *Phrase Sequence* .
- التنظيم المكاني *Spatial Organization* .
- الترابط الدلالي *Semantic Association* .

- التصنيف الدلالي *Semantic Categorization* .
- المتوالية غير اللفظية *Nonverbal Sequence* .

وتتكون الصورة المختصرة من الاختبار من ستة اختبارات ثلاثة اختبارات تقيس سعة الذاكرة العاملة اللفظية هي : (متوالية الأرقام المسموعة،وإعادة سرد القصة ، الترابط الدلالي) ، وثلاثة اختبارات تقيس سعة الذاكرة العاملة المكانية هي : (المصفوفة البصرية ، والمسح والاتجاه ،والتنظيم المكاني) واعتمدت الباحثة على الصورة المختصرة من البطارية لتحديد مستوى كفاءة الذاكرة العاملة (اللفظية والمكانية) ومعالجتها ، حيث تستخدم **بطارية اختبارات Swanson** كأداة تشخيصية لقياس كفاءة الذاكرة العاملة، كما تستخدم كطريقة فعالة لتحسين كفاءة الذاكرة العاملة من خلال المساعدات الخارجية (الإلماعات)

- **الأهداف العامة لبطارية اختبارات** Swanson **في التجهيز المعرفي** .

تتحدد الأهداف العامة فيما يلي :

- قياس كفاءة التجهيز المعرفي ، ويمكن للبطارية أن تميز بين كفاءة التجهيز الذاتي للفرد ، وبين كفاءة التجهيز اعتماداً على المساعدات الخارجية .
- قياس مدى معرفة المفحوص لأفضل الخطط في تذكر المعلومات .
- تساعد البطارية في تشخيص نقاط القوة والضعف في التجهيز المعرفي للمعلومات ، وهو ما يفيد في تحديد الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم، والأفراد المتميزين في استيعاب المعلومات الجديدة ، كما تفيد في قياس قدرة المفحوص على تنظيم وتسلسل المعلومات .
- تفيد البطارية في قياس كفاءة الذاكرة العاملة من خلال التعرف على قدرة الطلاب على التخزين وتجهيز أو معالجة المعلومات في هيئة لفظية أو غير لفظية.

- **وصف الصورة المختصرة المستخدمة في البحث الحالي** :
- **أولاً: اختبارُ متوالية الأرقام المسموعة** Auditory Digit Sequence
- **هدف الاختبار** :

الهدف من هذا الاختبار هو قياس قدرة المفحوص على تذكر معلومات رقمية موجودة في جملة قصيرة ، حيث تشير الأرقام فيها إلى عنوان مكان من الأماكن الموجودة في مدينة ما .

- **المواد المعملية المستخدمة** :

- تسع جمل ، تحتوي كل جملة منها على عنوان مكان معين ، كل عنوان من هذه العناوين يحتوي على رقم شارع ، وتتزايد هذه الأرقام في كل جملة عن التي تسبقها ، فتبدأ الجملة برقمين وتنتهي آخر جملة بـ ١٤ رقم .

- كراسةُ ملاحظات يدون فيها الفاحصُ ملاحظاتِه عن أداء المفحوصِ وتعبيراته الانفعالية في المهمة ، والنتائج التي يحصل عليها .
- ساعة إيقاف ، لحساب الزمن .

• **ثانياً** : **اختبار إعادة سرد أحداث القصة** Story Retelling

الهدف من هذا الاختبار هو قياس قدرة المفحوص على تذكر سلسلة من الأحداث الموجودة في قصة .

• **المواد المعملية المستخدمة** :

- القصة التي يقرأها الفاحص على المفحوص ، والتي تصف أحداث معركة بين الجنود المصريين والاسرائيليين .
- كراسة ملاحظات يدون فيها الفاحص ملاحظاته عن أداء المفحوص وتعبيراته الانفعالية في المهمة ، والنتائج التي يحصل عليها .
- كراسة إجابة يسجل بها المفحوص أحداث القصة التي سمعها .

• **ثالثاً** : **اختبار التنظيم المكاني** Spatial organization

• **هدف الاختبار** :

الهدف من هذا الاختبار هو قياس قدرة المفحوص على تنظيم المعلومات المكانية البصرية .

• **المواد المعملية المستخدمة** :

- ٢٥بطاقة منها ٢٣ بطاقة اختبار، و بطاقتين للتمويه ، تحتوي كل بطاقة من البطاقات على ثلاثة رسومات لأشكال مختلفة كالمربع والمثلث والدائرة وعلامة الجمع أو الطرح أو الضرب .
- كراسة ملاحظات يدون فيها الفاحص ملاحظاته عن أداء المفحوص وتعبيراته الانفعالية في المهمة ، والنتائج التي يحصل عليها .
- ساعة إيقاف لحساب الزمن .

• **رابعاً** : **اختبار المصفوفة البصرية** Visual Matrix

• **هدف الاختبار** :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرة المفحوص على تذكر التتابع البصري المكاني داخل مصفوفة .

• **المواد المعملية المستخدمة** :

- ١١ مصفوفة ، تحتوي كل منها على عدد من النقاط ، رسمت كل مصفوفة منها على بطاقة مستقلة ، تبدأ أول مصفوفة بنقطتين وأربع مربعات ، ويتزايد عدد النقاط والمربعات في كل مصفوفة عن التي تسبقها حتى يصل عدد المربعات إلى (٤٥) مربع ، و (١٢) نقطة .
- كراسة إجابات تحتوي على ١١ مصفوفة خالية من النقاط ، لكل مفحوص؛ ليرسم في كل مصفوفة ما يتذكره من نقاط في أماكنها الصحيحة .

- كراسة ملاحظات الفاحص ، التي يدون فيها ملاحظاته عن المفحوص ، والنتائج التي يحصل عليها .
- ساعة إيقاف لحساب الزمن .

• **خامساً** : **اختبارُ الترابطِ الدلالي**.Semantic Association

• **هدف الاختبار**:

الهدف من هذا الاختبار ، هو قياس قدرة المفحوص على تصنيف المعلومات الدلالية .

• **المواد المعملية المستخدمة** :

- قائمة تحتوي على (٨) مجموعات من الكلمات ، تبدأ المجموعة الأولى بأربع كلمات ، كل اثنتين ينتميان إلى فئة واحدة ، ويتزايد عدد الكلمات في كل مجموعة عن التي تسبقها ، حتى تصل إلى (١٨) كلمة في آخر مجموعة توزع على أربع فئات .
- كراسة ملاحظات يدون فيها الفاحص ملاحظاته عن أداء المفحوص وتعبيراته الانفعالية في المهمة ، والنتائج التي يحصل عليها .
- ساعة إيقاف لحساب الزمن .

• **سادساً** : **اختبار المسح والاتجاه** Mapping and Direction

• **هدف الاختبار** :

الهدف من هذا الاختبار هو قياس قدرة المفحوص على تذكر التتبع البصري المكاني للاتجاهات .

• **المواد المعملية المستخدمة** :

- عدد (٩) خرائط لشوارع ، مرسوم داخلها عدد من النقاط والخطوط والأسهم .
- كراسة إجابة تحتوي على تسع خرائط خالية من النقاط والخطوط والأسهم لكل مفحوص .
- كراسة ملاحظات يدون فيها الفاحص ملاحظاته عن أداء المفحوص وتعبيراته الانفعالية في المهمة ، والنتائج التي يحصل عليها .
- ساعة إيقاف لحساب الزمن .

• **الإلماعات** :

تختلف الإلماعات من اختبار لآخر ومن فقرة لأخرى داخل الاختبار نفسه ، فتقديم الإلماعة يتوقف على نوع الخطأ الذي وقع فيه المفحوص

مثال : في اختبار متوالية الأرقام المسموعة ، إذا فشل المفحوص في تكرار الأرقام الصحيحة ، يقول الفاحص : لقد أخفقت في وضع بعض الأرقام في ترتيبها ، فدعني أساعدك ببعض الإلماعات ، ثم يقدم الفاحص الإلماعة للمفحوص وفقاً لنوع الخطأ ، وهكذا في كل اختبار .

• **الدرجات التي يحصل عليها مجري الاختبار**

تطبيق **بطارية اختبارات Swanson** يتيح الفرصة للحصول على ثلاثة أنواع من الدرجات هي : الدرجة المبدئية Initial Score ، درجة الكسب Gain Score ، درجة الاحتفاظ Maintenance Score .

- **الدرجة المبدئية :** وهي التي تعبر عن رقم آخر عبارة استطاع فيها المفحوص الإجابة الصحيحة عن سؤال المعالجة ، و تذكر المعلومات التي وردت فيها بترتيبها الصحيح بدون مساعدات .
- **درجة الكسب :** وهي التي تعبر عن رقم آخر عبارة في الاختبار استطاع فيها المفحوص الإجابة الصحيحة عن سؤال المعالجة ، و تذكر المعلومات التي وردت فيها بترتيبها الصحيح بعد تقديم الإلماعات
- **درجة الاحتفاظ :** وهي التي تعبر عن رقم آخر عبارة استطاع فيها المفحوص الإجابة الصحيحة عن سؤال المعالجة ، و تذكر المعلومات التي وردت فيها بترتيبها الصحيح بعد الانتهاء من جميع الاختبارات وبدون تقديم ومساعدات .

وقداعتمدSwanson,1996 في تقدير صدق البطارية في النسخة الأجنبية على صدق المحك ، وقد أشار معد الاختبار إلي قدرة الاختبار العالية على التنبؤ بالتحصيل والإنجاز ، ومن الدراسات التي استخدمت هذا النوع من الصدق دراسة Daneman &Carpenter,1980 ، ودراسة Case,1985 ، et al,1985 Mukunda & Hall,1992 ، Baddeley

كما استخدم معد الاختبار اختبارات مقننة تقيس كفاءةَ الذاكرة العاملة مثل مهمة مدي الجملة Sentence span task ، وتراوحت الارتباطات بين الاختبارات الفرعية في البطارية ، ومهمة مدي الجملة بين ٠,٣٩ ، ٠,٩٩ ،وجميعها دال عند مستوي ٠,٠٥ ، وتم ترجمة وتعريب الاختبار ليتناسب مع البئية المصرية ، وعرضه على مجموعة من المحكمين ، كما تم عرضه على أحد الأساتذة المتخصصين في اللغة الانجليزية ، للتأكد من صدقه ، وصلاحية تطبيقه في البيئة المصرية ، وتم حساب ثبات الاختبار في الصورة الأجنبية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ، واستخدمت نفس المعادلة لحساب ثبات الاختبار في الصورة العربية ، وكانت معاملات الثبات كما بجدول (١)التالي:

جدول (١) معاملات ثبات ألفاكرونباخ لاختبار سوانسون في التجهيز المعرفي

الاختبار	الأرقام المسموعة	الترابط الدلالي	التنظيم المكاني	المصفوفة البصرية	المسح والاتجاه	القصة المسموعة	الدرجة الكلية
معامل الثبات	٠,٧٥	٠,٧٨	٠,٦٨	٠,٥٨	٠,٦٦	٠,٨٣	٠,٨١

ن = ٣٠ ومن الجدول يتبين توافر شروط الثبات بدرجة مقبولة علمياً حسب متوسط زمن أداء المفحوصين بما يتناسب مع البيئة المصرية ، في بعض الاختبارات التي لم يتناسب زمن عرضها مع الطلاب ويوضح أزمنة هذه الاختبارات الجدول الآتي:

جدول (٢) يوضح متوسط زمن عرض كل وحدة معدلة من وحدات اختبارات سوانسون في التجهيز المعرفي

الاختبار	زمن العرض في الاختبار الأصلي	زمن الاسترجاع	زمن العرض	زمن الاسترجاع
التنظيم المكاني	١٥ ث	٩٠ ث	١٨٠ ث	٢٤٠ ث
المصفوفة البصرية	٥ث	ـــــ	١٠ث	ـــــ
المسح والاتجاه	٥ث	٣٠ ث	١٠ث	٦٠ ث

- **خطوات تطبيق البحث** :

- تم اختيار الصورة المختصرة من بطارية اختبارات *Swanson* والمكونة من ستة اختبارات لقياس سعة الذاكرة العاملة .
- تم تجهيز الأدوات اللازمة لكل اختبارات من بطاقات أو كروت ، وساعة ايقاف، وكراسة ملاحظة لكل طالب .....
- تم تهيئة المكان المناسب للطلاب ، وكان المكان في مكتب الباحثة بعيداً عن الضوضاء ، والمشتتات
- تم تحديد المواعيد المناسبة مع كل طالب على حده ، وكان يتم إلغاء إجراء الاختبار إذا شعرت بأن الطالب مضغوط ، أو غير راغب في إجراء الاختبار
- قامت الباحثة بتطبيق بطارية اختبارات *Swanson* الصورة المختصرة المكونة من ستة اختبارات فرعية على العينة الاستطلاعية ؛ للتحقق من الشروط السيكومترية للاختبارات ومدى مناسبتها للبيئة المصرية ، حيث تم التحقق من : الصدق ، والثبات ، والزمن المستخدم لكل اختبار، وإجراءات التطبيق
- قامت الباحثة بتطبيق الاختبارات الستة فردياً على طلاب الفرقة الثالثة والرابعة شعبة علم نفس تربوي والبالغ عددهم (٨٢) طالباً وطالبة للعام الجامعي ٢٠١٤ -٢٠١٥، وقد تم اختيار هذه العينة على وجه التحديد ، حتى تتمكن الباحثة من التواصل مع كل طالب على حده ، حيث كان يراعى حالة الطالب النفسية ومدى استعداده للاختبار ، وتم استبعاد الطلاب الذين لم يكملوا الست اختبارت ، ليصل حجم العينة إلى (٧٠) طالباً ، حيث تعاملت الباحثة هنا مع الجانب التشخيصي للتعرف على سعة الذاكرة العاملة عند كل طالب ، وذلك بالحصول على الدرجة الأولية التي عدد الوحدات التي يستطيع المفحوص الاحتفاظ بها في ذاكرته العاملة
- تم الاعتماد على محك سعة الذاكرة العاملة ، حيث تشير نتائج الدراسات المعروفة باسم سعة الذاكرة "*Memory Span*" أن سعتها تتراوح بين "٥ -٩"

وحدات من المعرفة أي بمتوسط (٧) وحدات ، الزغول(٢٠٠٣، ٥٧) ، ومن ثم استبعدت الباحثة جميع الطلاب الذين حصلوا على درجة أعلى من (٢١) الناتجة من حاصل ضرب متوسط الوحدات (٧) التي ينبغي للفرد العادي الاحتفاظ بها في عدد الاختبارات التي تستخدم لقياس الذاكرة العاملة اللفظية في البحث الحالي (٣) اختبارات ، كما استبعدت الطلاب الذين حصلوا على درجة أعلى من (٢١) الناتجة من حاصل ضرب متوسط الوحدات (٧) التي ينبغي للفرد العادي الاحتفاظ بها في عدد الاختبارات التي تستخدم لقياس الذاكرة العاملة المكانية في البحث الحالي (٣) اختباراتٍ

- بلغ عدد أفراد العينة التي تم التعامل معها علاجيا (٤٢) طالبا ، واستخدمت الإلماعات في زيادة سعة الذاكرة العاملة لديهم ، والحصول على درجة الكسب ، التي تعبر عن عدد الوحدات التي يستطيع المفحوص الاحتفاظ بها في ذاكرته العاملة بعد تقديم الإلماعات .
- تم إعادة آخر مفردة من كل اختبار تم التوصل إليها بعد تقديم الإلماعات ، وذلك بعد انتهاء كل طالب من تطبيق جميع الاختبارات الستة ؛ للتأكد من مدى الاحتفاظ بالسعة التي وصل إليها المفحوص بعد تقديم الإلماعات والحصول على درجة الاحتفاظ والتي تعبر عن عدد الوحدات التي استطاع المفحوص الاحتفاظ بها بدون تقديم إلماعات .

- **نتائج البحث وتفسيرها** :

نتائج الفرض الأول :**ينص الفرض الأول على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً في متوسط أداء الطلاب عينة البحث على اختبارات الذاكرة العاملة اللفظية بين القياسات (الأولية والكسب والاحتفاظ) "**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة ANOVA with Repeated Measures، وذلك للدرجة الأولية (قبل تقديم الإلماعات)، ودرجة الكسب (عند تقديم الإلماعات)، ودرجة الاحتفاظ (بدون تقديم الإلماعات وبعد اجتياز جميع الاختبارات)وتم الحصول على النتائج الآتية:

جدول(٣) متوسطات أداء أفراد العينة في الدرجات (الأولية ، الكسب، الاحتفاظ) (ن = ٤٢)

القياسات المستخدمة	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
الدرجة الأولية	١١,٥٧	٢,٣٩	٤٢
درجة الكسب	٢٣,٥٧	٢,٤٠	٤٢
درجة الاحتفاظ	٢١,٨٠	٣,١١	٤٢

يتضح من جدول (٣) متوسط أداء الأفراد عينة البحث في القياس الأولي لسعة الذاكرة العاملة اللفظية بدون إلماعات (الدرجة الاولية) ، والذي بلغ (١١,٥٧) بانحراف معياري (٢,٣٩) ، في حين بلغ متوسط أداء الأفراد عينة البحث (٢٣,٥٧) بانحراف معياري (٢,٤٠) عندما حصلوا على إلماعات (درجة

الكسب) ، وبلغ متوسط الأفراد عينة البحث (٢١,٨٠) ، بانحراف معياري(٣,١١) عندما أعيد تقديم الاختبار مرة أخرى بعد فترة من الزمن بلغت شهرين بدون إلماعات (درجة الاحتفاظ)

وباستخدام تحليل التباين بين المجموعات للقياسات المتكررة تم الحصول على النتيجة الآتية :

جدول (٤) تحليل التباين للقياسات المتكررة داخل المجموعات لسعة الذاكرة العاملة اللفظية (ن = ٤٢)

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مربع ايتا
سعة الذاكرة العاملة اللفظية	٣٥٢٦,٩٢١	١,٥٥	٢٢٦٥,٠٥٧	٤٢٤,٧٩٠	٠,٠٠٠	٠,٩١

يتضح من جدول (٤) وجود فروق دالة إحصائياً في القياساتٍ المتكررة لسعة الذاكرة العاملة اللفظية ، حيث كانت قيمة (ف) دالة احصائيا ، وكان حجم التأثير كبيراً حيث بلغ (٠.٩١)

وللتعرف على اتجاه الفروق بين القياسات تم استخدام اختبار Bonferroni للمقارنات البعدية كما جاء في جدول (٥)

جدول (٥) تحليل التباين للقياسات المتكررة للقياسات (الأولية ، والكسب ، والاحتفاظ)

سعة الذاكرة العاملة	مصدر التباين	الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة
القياسات المتكررة لسعة الذاكرة	الدرجة الأولية& درجة كسب	-١٢,٠٠٠	٠,٤٠٠	٠,٠٠٠
	الدرجة الأولية &درجة الاحتفاظ	-١٠,٢٣٨	٠,٥٤٩	٠,٠٠٠
	درجة الكسب &درجة الاحتفاظ	-١,٧٩٢	٠,٣٦٢	٠,٠٠٠

ومن الجدول السابق يتضح فعالية إجراءات التقييم الديناميكي باستخدام الإلماعات في زيادة سعة الذاكرة العاملة اللفظية لدى الطلاب منخفضي السعة ؛ حيث بلغت الفروق بين متوسطات الدرجة الأولية ودرجة الكسب (-١٢,٠٠٠) ، بينما بلغت الفروق بين المتوسطات بين الدرجة الأولية ودرجة الاحتفاظ (-١٠,٢٣٨) في حين بلغت الفروق بينٍ متوسطات درجة الكسب درجة الاحتفاظ (-١,٧٩٢) وكلها فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) ، وهذا يعني فعالية إجراءات التقييم الديناميكي في زيادة سعة الذاكرة العاملة اللفظية ، حيث تقوم هذه الإجراءات بمساعدة المفحوصين على التذكر ؛ وذلك عن طريق تشجيعهم ، وتقديم تغذية راجعة مباشرة ، وخلق جو من المودة والتفاهم بين الفاحص والمفحوص ، وتتفق هذه النتيجة مع Swanson ,1996 الذي استخدم إجراءات التقييم الديناميكي كأداة تشخيصية علاجية للذاكرة العاملة ، كما تتفق هذه النتيجة مع ما تم ملاحظته على تعليقات المفحوصين أثناء تطبيق الإجراءات مثل قولهم :

لقد شعرت أنني بدأت أتذكر فعلاً

أنا فعلاً أشعر بتحسن
لقد بدأت أنظم المعلومات وأحاول أن أساعد نفسي لاسترجعها .....
لقد ساعدتني الإلماعات كثيرا في استعادة ثقتي بذاكرتي
شعرت بالاطمئنان أثناء التطبيق
إجراءات مريحة تساعدني أكثر من كونها تختبرني

وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع (٤٥) دراسة استخدمت التصميم التجريبي Pretest- posttest design تم تحليل نتائجها ، وأكدت على وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيق القبلي (بدون إلماعات) والتطبيق البعدي (بعد تقديم الالماعات) ، وكان حجم التأثير كبيراً ، حيث بلغت قيمته ٠.٧ (In Swanson H & Lussier,2001)

ينص الفرض الثاني على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً في متوسط أداء الطلاب عينة البحث على اختبارات الذاكرة العاملة المكانية بين القياسات (الأولية والكسب والاحتفاظ) "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة ANOVA with Repeated Measures، وذلك للدرجة الأولية (قبل تقديم الإلماعات)، ودرجة الكسب (عند تقديم الإلماعات)، ودرجة الاحتفاظ (بدون تقديم إلماعات وبعد اجتياز جميع الاختبارات)وتم الحصول على النتائج الآتية :

جدول(٦) متوسطات أداء أفراد العينة في الدرجات (الأولية ، الكسب، الاحتفاظ) (ن = ٤٢)

القياسات المستخدمة	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
الدرجة الأولية	٩,٦٩	١,٩١٨	٤٢
درجة الكسب	١٩,٠٧	٢,٢٥٦	٤٢
درجة الاحتفاظ	١٧,٤٣	٢,٥٩٥	٤٢

يتضح من جدول (٦) متوسط أداء الأفراد عينة البحث في القياس الأولي لسعة الذاكرة العاملة المكانية بدون إلماعات (الدرجة الاولية) ، والذي بلغ (٩,٦٩) بانحراف معياري (١,٩٢) ، في حين بلغ متوسط أداء الأفراد عينة البحث (١٩,٠٧) بانحراف معياري (٢,٢٦) عندما حصلوا على إلماعات (درجة الكسب) ، وبلغ متوسط الأفراد عينة البحث (١٧,٤٣) ، بانحراف معياري(٢,٥٩) عندما أعيد تقديم الاختبار مرة أخرى بعد فترة من الزمن بلغت شهرين بدون إلماعات (درجة الاحتفاظ)

وباستخدام تحليل التباين بين المجموعات للقياسات المتكررة تم الحصول على النتيجة الآتية :

جدول (٧) تحليل التباين للقياسات المتكررة داخل المجموعات لسعة الذاكرة العاملة (ن = ٤٢)

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مربع ايتا
سعة الذاكرة العاملة المكانية	٣٥٢٦,٩٢١	١,٥٥	٢٢٦٥,٠٥٧	٤٢٤,٧٩٠	٠,٠٠٠	٠,٩١

يتضح من جدول (٧) وجود فروق دالة إحصائياً في القياسات المتكررة لسعة الذاكرة العاملة ، حيث كانت قيمة (ف) دالة احصائيا ، وكان حجم التأثير كبيراً حيث بلغ (٠.٩١)

وللتعرف على اتجاه الفروق بين القياسات تم استخدام اختبار Bonferroni للمقارنات البعدية كما جاء في جدول (٨)

جدول (٨) تحليل التباين للقياسات المتكررة للقياسات (الأولية ، والكسب ، والاحتفاظ)

سعة الذاكرة العاملة المكانية	مصدر التباين	الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة
القياسات المتكررة لسعة الذاكرة	الدرجة الأولية& درجة كسب	-٩و٣٨١	٠و٣٦٤	٠و٠٠٠
	الدرجة الأولية &درجة الاحتفاظ	-٧و٧٣٨	٠و٤١٠	٠و٠٠٠
	درجة الكسب &درجة الاحتفاظ	-١و٦٤٣	٠و٣٠٣	٠و٠٠٠

ومن الجدول السابق يتضح فعالية إجراءات التقييم الديناميكي باستخدام الإلماعات في زيادة سعة الذاكرة العاملة المكانية لدى الطلاب منخفضي كفاءة الذاكرة المكانية ؛ حيث بلغت الفروق بين متوسطات الدرجة الأولية ودرجة الكسب (-٩,٣٨١) ، بينما بلغت الفروق بين المتوسطات بين الدرجة الأولية ودرجة الاحتفاظ (-٧,٧٣٨) في حين بلغت الفروق بين درجة الكسب درجة الاحتفاظ (-١,٦٤٣) وكلها فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) ، وهذا يعني فعالية إجراءات التقييم الديناميكي في زيادة سعة الذاكرة العاملة ، حيث أظهرت النتائج فروقا بين متوسطات الدرجة الأولية لعينة البحث ودرجة الكسب، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من : (Swanson H & Lussier,2001) ، ودراسة (Sternberg & Grigorenko, 2002) ، (Lussier C.,2002) ، ودراسة (Baek S., Kim K.2003) التي أوصت بضرورة استخدام إجراءات التقييم الديناميكي على نطاق واسع من أجل تحسين التعلم المعرفي، ودراسة (Swanson H,Howard C, 2005)

ومما سبق يتضح فعالية إجراءات التقييم الديناميكي في زيادة سعة الذاكرة العاملة (اللفظية،و المكانية) ، وقد ظهرت فعالية هذه الإجراءات بشكل أكبر مع الذاكرة العاملة اللفظية حيث بلغ متوسط أداء الطلاب على اختبارات الذاكرة العاملة اللفظية قبل تقديم الإلماعات (١١.٥٧) ، بينما وصل إلى (٢٣.٥٧) بعد تقديم الإلماعات ، أما متوسط أداء الطلاب على اختبارات الذاكرة العاملة

المكانية قبل تقديم الإلماعات بلغ (٩.٦٩) ، ووصل بعد تقديم الإلماعات إلى (١٩.٠٧) وقد ترجع هذه النتيجة إلى طبيعة تخصص الطلاب عينة البحث (علم نفس) ، حيث يتفوق طلاب الأدبي على العلمي في الاختبارات اللفظية ، وهذا يدعونا إلى التفكير في إعداد أبحاث أخرى في نفس المجال تهتم بالتقييم الديناميكي في ضوء التخصص ، والجنس .

- **أوجه الاستفادة من البحث** :

يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي فيما يأتي :

- ضرورة تدريب المعلمين على إجراءات التقييم الديناميكي والاهتمام به بوصفه وسيلة فعالة لرفع كفاءة المتعلم ، ونقله من الفشل إلى النجاح.
- الاستفادة من التقييم الديناميكي في التقييم التشخيصي والتكويني إذ إنه يساعد المعلم على تشخيص جوانب القوة والضعف ، كما أنه يقدم التغذية المرتدة ويعالج أوجه القصور .
- ضرورة التأكيد على عملية التقييم بوصفها وسيلة وليست غاية في حد ذاتها وربطها بالتعلم .
- الاهتمام بالفروق الفردية في عملية التعلم والتركيز على مفهوم القدرات الكامنة ، حتى يمكن الوصول بالمتعلم إلى أقصى ما تستطيع أن تصل إليه قدراته .

- **البحوث المقترحة** :

- فعالية إجراءات التقييم الديناميكي في خفض العبء المعرفي .
- برنامج قائم على إجراءات التقييم الديناميكي لزيادة سعة الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم .
- تنبؤ إجراءات التقييم الديناميكي بالقدرة الكامنة على التعلم لدى المتأخرين دراسيا .

- **المراجع العربية** :

- أبو علام، رجاء محمود و أحمد، عاصم عبد المجيد كامل و عطيفي، محمد عاطف (٢٠١٥). الذاكرة العاملة في مجال الدراسات التربوية **مجلة العلوم التربوية: مج. ٢٣، ع. ٢، ج. ٢، أبريل** .٤٦٩-٤٩١

- الخطيب، علا (٢٠١٣). تعيير اختبار سوانسون للمعالجة المعرفية – دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق، **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة دمشق.

- الزغول ،رافع والزغول،عماد(٢٠٠٣) . **علم النفس المعرفي** .(ط١).عمان . الأردن:دار الشروق للنشر والتوزيع .

- عبدالوهاب،محمد محمود(٢٠١٤) . ممارسات تقويم التعلم في جامعة المنيا بين الواقع والمأمول من وجهة نظر عينة من طلابها.**مجلة العلوم التربوية والنفسية**:مج.١٢،ع.٤،ديسمبر .٣٠٥ -٣٤٢

- علوان،يحيي(٢٠٠٧).التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية.**مجلة جامعة محمد خيضربسكرة(العلوم الانسانية)**.(١١).٩ -٣١

- كراجة،عبد القادر(١٩٩٧).**القياس والتقويم في علم النفس "رؤية جديدة "**.(ط١).عمان:دار اليازوري العلمية.

- منصور،رشدي فام (١٩٩٧) . حجم التأثير المكمل للدلالة الإحصائية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية** :مج.٧ ،ع.٢ ، ٥٧. ٧٥ .

• المراجع الأجنبية:

–Baddeley, A. D. (1986). Working memory. London: Oxford University Press.

–Baek S.&Kim K.,(2003). The Effect of Dynamic Assessment Based Instruction

–on Children's Learning. ***Asia Pacific Education Review***, Vol. 4, No. 2, 189-198.

–Carpenter, P., Just, M. & Shell, P. (1990). What one intelligence test measures: A theoretical account of the processing in the Raven Progressive Matrices Test. ***Psychological Review***, 97, 404-431.

–Claire, E. S., Catharina, E. B.,Willem, J. Heiser & Wilma C. M. Resing (2014).Working Memory and Dynamic Measures of Analogical Reasoning as Predictors of Children's Math and Reading Achievement. ***Infant and Child Development*** . 23,51- 66.

–Constantinou, C. (2011). Evaluating and assessing maritime student learning

–outcomes at sea**.** ***International conference*** IMLA 19 Opatija, 109-118.

–Daneman, M. & Carpenter, P. A. (1980).Individual differences in working memory and reading. ***Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior***, 19, 450-466.

–Daneman, M. & Green, I. (1986).Individual differences in comprehending and producing words in context, ***Journal of Memory and Language***, 25, 1-18.

–Engle, R., Cantor, J. &Carullo, J. (1992). Individual differences in working memory and comprehension: A test of four hypotheses. ***Journal of Experimental Psychology,*** 18, 972-992.

–Gathercole, S. E. &Baddeley, A.D. (1989). Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: A longitudinal study. ***Journal of Memory and Language***, 28, 200-213.

- Jafary, M. R., Nordin, N.&Mohajeri, R .(2012). The Effect of Dynamic versus Static Assessment on Syntactic Development of Iranian College Preparatory EFL Learners English Language Teaching. ***Canadian Center of Science and Education,*** v5 n7 p149-157
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: 'individual differences in working-memory. ***Psychological Review,*** 99, 122-149.
- Kyllonen, P. C. &Christal, R. E. (1990). Reasoning ability is (little more) working-memory capacity?.! ***Intelligence,*** 14, 389-433.
- Kearsley, Greg (1996). Learning with Software(Pedagogies and Practice Bock), from Social development theory (l. vygotsky), http://trp. Psychology. Org/ vygots;y. html.
- Lussier,C.M.(2002).Does Dynamic Assessment Reduce the Influence of Stress on Memory and Reasoning?. University of California, Riverside.
- Robert J. S, Elena L. G. (2002). Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential. New York, NY: Cambridge University Press
- Robert J. S ,Elena L. G, Damian P. B ,Nancy Fredine; Linda Jarvin& Ida Jeltova.(2007). Dynamic Instruction for and Assessment of Developing Expertise in Four Ethnic Groups. Educational Research and Development Centers Program, the Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Ryder, M. (1998). The World Wide Web and The Dialectics of Consciousness. International Society for Culture Research and Activity Theory, Aarhus, Denmark, 7- 11
- Swanson, H. Lee (1996). Swanson Cognitive Processing Test (S-CPT) A Dynamic Assessment Measure, PRO-ED, Inc., Austin, Texas, USA.
- Swanson, H. L.(2011). Dynamic Testing, Working Memory, and Reading Comprehension Growth in Children With Reading Disabilities, ***Journal of Learning Disabilities***,44, 358–371
- Swanson, H. L., Cooney, J. B. & Brock, S. (1993). The influence of memory and classification ability on children's word problem solution. ***Journal of Experimental Child Psychology***, 55, 374-395.

- Swanson, H. L. & Lussier, C. M. (2001). A selective synthesis of the experimental literature on dynamic assessment. ***Review of Educational Research***, 71, 321–363
- Swanson H., Howard C.(2005). Children with Reading Disabilities: Does Dynamic Assessment Help in the Classification? ***Learning Disability Quarterly,*** vol. 28 no. 1 ,**17-34**
- Toglia, J., & Cermak, S. A. (2009). Dynamic assessment and prediction of learning potential in clients with unilateral neglect. ***American Journal of Occupational Therapy***, 64, 569–579
- Turner, M. L., & Engle, R. W. (1989). Is working memory capacity task dependent? ***Journal of Memory and Language***, 28, 127-154.
- Vygotsky, I. S. (1978).Interaction between learning and development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds. and Trans.), Mind in society: The development of higher psychological processes (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press (original work published 1935).

❋❋❋❋❋

البحث الثامن:

المطالب التربوية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب

إعداد :

د/ طلال بن محمد المعجل
أستاذ مشارك في قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة الملك سعود

إبراهيم بن محمد آل شطيف
ماجستير الآداب في مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية
معلم تربية إسلامية وزارة التعليم

المطالب التربوية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب

د/ طلال بن محمد المعجل أ/ إبراهيم بن محمد آل شطيف

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة إلى تحديد المطالب التربوية الأساسية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين أفراد مجتمع الدراسة. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، واعتمد الاستبانة أداة للدراسة. وتكون مجتمع الدراسة من (١٠٤) من أعضاء هيئة التدريس و(٤٧) من الطلاب. وقد كانت أهم النتائج كالتالي:

- إعداد قائمة من المطالب التربوية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية، بلغت (٣٧) مطلبًا، حصل ثلاثون مطلبًا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب على درجة: (مهم جدًا)، بينما جاءت المطالب السبع الباقية بدرجة: (مهم).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس والطلاب حول تحديد المطالب التربوية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية عند مستوى الدلالة $(0.05 \geq \alpha)$.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغير سنوات الخبرة والدرجة العلمية حول تحديد المطالب التربوية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية عند مستوى الدلالة $(0.05 \geq \alpha)$.

الكلمات المفتاحية: المطالب التربوية، إعداد المعلم، معلم العلوم الشرعية، كلية التربية.

Educational competencies in Islamic education teachers preparation programs from the view points of faculty and students.

Dr. Tlal Mohammed Almogel , Ibrahim Mohammed Alshotif

Abstract

The research aims to Inventory of educational skills necessary to prepare teachers of Islamic education and identify the differences with statistical significance between the research communities. The researchers used descriptive survey, and the research tool was questionnaire. The research community consists (104) faculty and (47) students. The most important results were as follows:Prepare a list of professional competencies in the course of preparing teachers for teaching Islamic education, to become whole (37), and won (30) the viewpoint of faculty and students on degree: (very important), and won (7): (important).No statistically significant difference between the views of faculty members and students about educational competencies in Islamic education teacher preparation programs at a level indication(0.05).*No statistically significant difference between the views of faculty according to variable years of experience and scientific level about competencies in educational programs to prepare teachers of Islamic education at the level indication*(0.05).

Keywords: Educational competencies, teacher, teacher of Islamic education, College of education

• **المقدمة**:

تعد مهنة التعليم رسالة رفيعة الشأن عالية المنزلة تحظى باهتمام الجميع، لما لها من تأثير عظيم في حاضر الأمة ومستقبلها (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٧هـ)، والمعلم في العملية التعليمية هو حجر الأساس ، فهو معد الأجيال والموجه والمربي لها، وتعلو أهمية المعلم ويزداد أثره حينما يكون معلمًا لكلام الله وكلام رسوله صلى الله عليه وسلم، ومبينًا للحلال والحرام وأحكام الدين، وقد ذكر نبينا محمد صلى الله عليه وسلم فضل معلم الناس الخير فيما رواه أبو أمامة الباهلي رضي الله عنه قال : {فضلُ العالمِ على العابدِ كفضلي على أدناكم ثمَّ قالَ رسولُ اللَّهِ صلَّى اللَّهُ عليْهِ وسلَّمَ إنَّ اللَّهَ وملائِكتَهُ وأَهلَ السَّماواتِ والأرضِ حتَّى النَّملةَ في جُحرِها وحتَّى الحوتَ ليصلُّونَ على معلِّمِ النَّاسِ الخيرَ} [حديث صحيح] (الألبانَي، ١٤٢٠هـ: ٧١).

وقد حرصت المملكة العربية السعودية أشد الحرص على إعداد معلمي الأجيال، فأنشأت الجامعات ودربت الكوادر، ورصدت الميزانيات، لتسهيل السبل وتذليل الصعاب لتخريج المعلمين الأكفاء للقيام بدور مهمة الأنبياء عليهم السلام في دعوة الناس للخير، وتبصيرهم بأمور دينهم ودنياهم.

وتعد التنمية المهنية للمعلم من أساسيات تحسين التعليم ، وذلك لما لها من أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي للمعلم ، وتطوير تعلم جميع التلاميذ للمهارات اللازمة لهم مما يؤدي إلى تحقيق مجتمع التعلم، والتنمية المهنية هي المفتاح الأساسي لاكتساب المهارات المهنية والأكاديمية ، سواء عن طريق الأنشطة المباشرة في برامج التدريب الرسمية ، أو باستخدام أساليب التعلم الذاتي، ولقد ساعدت الطفرة الهائلة في نظم المعلومات والالكترونيات والحاسبات وأساليب الاتصالات إلى ظهور أساليب جديدة في مجال التربية والتعليم ، وظهور الكثير من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه مهنيًا كنتيجة مباشرة لتفاعل مؤسسات إعداد وتدريب المعلم مع المتغيرات المعاصرة (الناقة و أبو ورد، ٢٠٠٩م).

ومن هنا جاءت أهمية العناية بإعداد المعلم بشكل عام، ومعلم العلوم الشرعية على وجه الخصوص ليقوم بالعمل العظيم الملقى على عاتقه على أكمل وجه -لا سيما مع التطور الذي يشهده العالم في جميع المجالات -وذلك بالاهتمام بإعداده في مجال تخصصه بالإضافة لإعداده مهنيًا وثقافيًا وفق متطلبات العصر، ليحترف مهنة التعليم ويصبح المعلم القدوة، وينضم إلى صفوف الفضلاء وإعداد العظماء، ولن يتم ذلك إلا بتوفير المناخ التعليمي المناسب وتوفير المعلمين المؤهلين تخصصيًا وذلك من خلال تزويدهم بجميع المفاهيم والمبادئ الخاصة في تخصص العلوم الشرعية، وثقافيًا بإكسابهم الحد الأدنى من الوعي والمعرفة بالأمور العامة المتعلقة بشتى المجالات، وتربويًا

بتزويدهم بما يلزم من العلوم التربوية والمواد اللازمة لمهنة التدريس بما فيها علم النفس التربوي، وعلم نفس النمو، ونظريات التعلم، وأسس التربية، والمناهج، وطرق التدريس، والتي تمكن المعلم من معرفة خصائص المتعلمين، وما بينهم من فروق فردية، وأسس تعليمهم، وسبل إثارة دافعيتهم، وطرق التواصل والتفاعل.

ولأهمية الإعداد التربوي لمعلم العلوم الشرعية ولكون هذا الإعداد هو المميز للمعلم عن غيره من العاملين في مختلف المجالات، فسيكون هو محور حديثنا لنحدد مطالبه الأساسية في البرامج الدراسية التي تعد معلمي العلوم الشرعية.

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها**:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما هي المطالب التربوية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية؟

ومن خلال السؤال الرئيس السابق تنبثق الأسئلة التالية:

- ما هي المطالب التربوية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء الطلاب والأساتذة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وفقا لمتغير سنوات الخبرة للأساتذة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وفقا لمتغير الدرجة العلمية للأساتذة؟

- **أهمية الدراسة**:

تتمثل أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- تسهم هذه الدراسة في تحديد المطالب التربوية الأساسية لإعداد معلم العلوم الشرعية؛ مما سيكون له بالغ الأثر في إفادة القائمين على برامج إعداد المعلم.
- المساهمة في تقديم تصور مقترح للإعداد التربوي الأمثل لمعلمي العلوم الشرعية.
- تفيد هذه القائمة المقترحة بالمطالب في الاستخدام كمعيار لتقييم الأداء المهني والأكاديمي لمعلمي العلوم الشرعية للارتقاء بمستواهم، وتنمية فاعليتهم في العملية التعليمية.
- تفيد هذه القائمة المقترحة بالمطالب في تصميم برامج التدريب اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية.
- تساعد هذه الدراسة على تجاوز العقبات التي تعرقل سير الإعداد التربوي لمعلمي العلوم الشرعية، وبحث سبل تعزيز إيجابياته.
- تشكل هذه الدراسة أساسًا نظريًا يستفيد منه الباحثون في هذا المجال.

- **أهداف الدراسة**:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

- تحديد المطالب التربوية الأساسية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية.
- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين أفراد مجتمع الدراسة.

- **حدود الدراسة**: **تقتصر حدود الدراسة على ما يلي**:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على تحديد المطالب التربوية في برنامج إعداد معلمي العلوم الشرعية في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض.
- الحدود البشرية:
  - ✓ طلاب مرحلة البكالوريوس في المستويين السابع والثامن بقسم الدراسات الإسلامية في كلية التربية بجامعة الملك سعود.
  - ✓ أعضاء هيئة التدريس بقسم: المناهج وطرق التدريس (مسار مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية)، وقسم الدراسات الإسلامية بكلية التربية بجامعة الملك سعود.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٦ -١٤٣٧هـ.
- **الحدود المكانية:** كلية التربية بجامعة الملك سعود في مدينة الرياض.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **المطالب التربوية**:

المطالب في التربية هي: "مجموع المعارف والقدرات والمهارات والصفات العامة والشهادات الدراسية والخبرات والتدريبات اللازمة لشغل إحدى الوظائف" (بدوي،١٤٠٤هـ: ٣٣٢).

ويقصد الباحثان بالمطالب التربوية إجرائيًا: مجموعة المعارف والقدرات والمهارات والخبرات والتدريبات والتي تزود طالب العلوم الشرعية في كلية التربية بالمهارات التدريسية نظريًا وعمليًا ليكون مؤهلًا لشغل وظيفة معلم للعلوم الشرعية.

- **برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية**:

يعرف (شحاته و النجار، ٢٠٠٣م) إعداد المعلم بأنه: "التعليم والتدريب الذي يساهم في بناء شخصية الطالب المعلم، وتشمل برامج إعداد المعلم دراسة مادة تخصصية أو أكثر، بالإضافة إلى دراسة المقررات التربوية والثقافية والتربية العملية (التدريب الميداني) في المدارس بإشراف خبراء في المدرسة، ومن الكلية أو المعهد الذي يعدون فيه" (ص:٥٥).

ويقصد بها إجرائياً: الخطة الدراسية المنظمة ذات الفلسفة والأهداف التي تهدف إلى إعداد معلم العلوم الشرعية مهنياً لأداء دوره التربوي بكفاءة عالية.

• **معلم العلوم الشرعية**:

يقصد به إجرائياً: خريج قسم الدراسات الإسلامية بكلية التربية في جامعة الملك سعود، والذي أهل ليكون معلما للعلوم الشرعية.

• **الإطار النظري**:

• **مفهوم إعداد المعلم**:

يُعرف الإعداد لمهنة التعليم بأنه عبارة عن: جهود منظمة ومخطط لها لإكساب المعلمين المتدربين كفايات تشمل معارف وقدرات عملية ومهارات حركية ومواقف واتجاهات إيجابية ضرورية لأداء عملية التعليم والتعلّم (عواضة، ٢٠٠٨م).

كما يُعرف إعداد المعلم بأنه: جميع الأنشطة والخبرات الأساسية وغير الأساسية التي تساعد الفرد على اكتساب الصفات اللازمة والمؤهلة لتحمل المسؤولية كعضو هيئة تدريس، ولأداء مسؤولياته المهنية بصورة أكثر فاعلية، وهي عبارة عن برنامج يعد ويطور بواسطة أي مؤسسة مسؤولة عن إعداد ونمو الأداء للأفراد الراغبين في العمل بمهنة التعليم (الخزاعلة و المومني، ٢٠١٣م).

• **نظم إعداد المعلم**:

تتخذ نظم إعداد المعلم العربي الحالية طريقتين لتدريس برامج الاعداد، وكلاهما يقع في إطار التعليم الجامعي وهما: الإعداد التكاملي والإعداد التتابعي.

• **أولاً: الإعداد التكاملي**:

وفيه يتلقى الطلاب مواد التخصص والمواد التربوية ومواد الثقافة العامة جنباً إلى جنب في كلية التربية بصورة متواكبة على مدى سنوات الإعداد (هندي، ١٩٩٧م).

ويشير (أسود، ١٤٣٧هـ) إلى أن مواد الإعداد المهني لمعلم العلوم الشرعية تنقسم إلى قسمين:

- الدراسات التربوية، وتشتمل على المواد التالية: أصول التربية الإسلامية، التربية المقارنة، الإدارة المدرسية، النظام التعليمي في البلاد، تاريخ التربية، المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية.
- الدراسات النفسية، وتشتمل على المواد التالية: علم النفس التكويني والتربوي، والصحة النفسية، ومبادئ البحث في التربية، وعلم النفس، والتقويم التربوي.

ومن خلال اطلاع الباحثين على نماذج من الخطط الدراسية لإعداد معلم العلوم الشرعية في عدد من الجامعات في المملكة العربية السعودية ودول الخليج

العربي والدول العربية فإن الساعات والمواد المخصصة للإعداد المهني في النظام التكاملي لمعلم العلوم الشرعية تختلف من جامعة إلى أخرى، ويوضح ذلك الجدول (١).

جدول (١) يوضح الساعات المعتمدة ونسبة مواد الإعداد المهني في برامج الإعداد التكاملي لمعلمي العلوم الشرعية في عدد من كليات التربية

م	الكلية		مجموع الساعات المعتمدة	ساعات مواد الإعداد المهني	الوزن النسبي لساعات الإعداد المهني
١	كلية التربية بجامعة الملك سعود (المملكة العربية السعودية)		١٣٨	٣٣	٢٣.٩٪
٢	كلية التربية بجامعة الكويت (دولة الكويت)	(ابتدائي)	١٣٦	٥٧	٤١.٩٪
		(متوسط وثانوي)		٥١	٣٧.٥٪
٣	كلية التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة العين للعلوم والتكنولوجيا (الإمارات العربية المتحدة)		١٢٦	٣٩	٣٠.٩٪
٤	كلية البحرين للمعلمين (مملكة البحرين)		١٢٨	٧٢	٥٦.٢٥٪
٥	كلية التربية بجامعة الأقصى في غزة (فلسطين)		١٣١	٣١	٢٣.٧٪

ومن خلال الجدول (١) يتضح أن أكثر الكليات من حيث عدد الساعات المعتمدة في برنامج إعداد معلمي العلوم الشرعية هي كلية التربية بجامعة الملك سعود، في حين تأتي كلية التربية بجامعة العين في المرتبة الأخيرة، وتأتي جامعة البحرين في صدارة الكليات من حيث نسبة تخصيص عدد ساعات الإعداد المهني بالنسبة لمجموع الساعات المعتمدة، في حين تأتي كلية التربية بجامعة الأقصى في المرتبة الأخيرة.

- **أهم مميزات النظام التكاملي**:

- أنه يمكن من خلاله تربية الشعور بالمهنة وأعرافها وتقاليدها خلال فترة الإعداد، فالطالب يحس منذ لحظة دخوله إلى كلية التربية أنه يُعد كي يكون معلمًا، ويوطن النفس والعقل والشعور على هذا الأساس. (مدكور أ.، ٢٠٠٢م).
- أن هذا النظام يمكننا من أن نقبل في فروع التخصصات المختلفة الأعداد التي تفي بحاجة المدارس دون التعرض لمنافسة خارجية على اجتذاب الخريجين إلى مهن أخرى (الخزاعلة و المومني، ٢٠١٣م).

لكن يؤخذ على هذا النظام عدد من المآخذ من أهمها:

- طغيان الجانب التربوي (المهني) -غالبًا -على الجانبين: التخصصي والثقافي (مدكور أ.، ١٩٩٩م).
- قد يشعر بعض الطلاب أن المقررات التخصصية أهم من المقررات المهنية (التربوية)، وهذا الأمر قد يوجد مشاعر غير إيجابية نحو مهنة التدريس

كنتيجة لضعف شعور الطلاب واتجاهاتهم السلبية نحو الجانب المهني في الإعداد (فوزي، ٢٠١٢م) .

- **ثانياً: الإعداد التتابعي:**

وفيه يدرس الطلاب المواد الأكاديمية التخصصية في إحدى الكليات، وبعد أن يحصل على درجة البكالوريوس يلتحق بكلية التربية ليدرس المواد التربوية لمدة عام دراسي على الأقل يحصل في نهايته على دبلوم التأهيل التربوي (هندي، ١٩٩٧م).

ويعد برنامج الدبلوم التربوي أهم أسلوب بل قد يكون الأسلوب الأوحد للإعداد التتابعي، ليسهم في تخريج وتأهيل معلمين ملائمين لمجتمع المعرفة (السكران، ١٤٣٧هـ).

ويستغرق زمن التنفيذ لنماذج خطط الدبلوم التربوي التي اطلع عليها الباحثان في جامعات المملكة العربية السعودية ودول الخليج العربية والدول العربية فصلين دراسيين لكن تختلف في عدد ساعاتها كما يوضح ذلك الجدول (٢) فيما يلي:

جدول (٢) يوضح الساعات المعتمدة للإعداد المهني في برامج الإعداد التتابعي لمعلمي العلوم الشرعية في عدد من كليات التربية

م	الكلية	مجموع الساعات المعتمدة
١	كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد (المملكة العربية السعودية)	٣٢
٢	كلية التربية بجامعة تبوك (المملكة العربية السعودية)	٣٨
٣	كلية الآداب والعلوم بجامعة أبو ظبي (الإمارات العربية المتحدة)	٢٤
٤	كلية التربية بجامعة اليرموك (الأردن)	٢٧

ومن خلال الجدول (٢) يتضح أن عدد الساعات المعتمدة في النماذج المعروضة للإعداد التتابعي لمعلمي العلوم الشرعية يتراوح ما بين (٢٤) إلى (٣٨) ساعة معتمدة.

- **أهم مميزات الإعداد التتابعي:**

مما يميز الإعداد التتابعي ما ذكره (فوزي، ٢٠١٢م) من أنه:

- يساعد المعلم على التعمق في تخصصه قبل الالتحاق بكلية التربية.
- يساعد الدولة على سد العجز في التخصصات المختلفة.

لكن مما يعاب على النظام طول مدته التي تستغرق خمس أو ست سنوات مع دراسة البكالوريوس فتزداد بذلك نفقاته، كما أن بعض المدرسين المتخرجين منه لا يلجؤون إلى مهنة التدريس إلا بعد أن تغلق أبواب العمل الأخرى أمامهم، وتزداد الاختلافات بين مخرجات النظام التكاملي ومخرجات هذا النظام أثناء عملهم بمهنة التدريس، كما أنه لا يتيح الفرصة أمام الطالب للتآلف مع مهنة

التدريس، وتقتصر معرفة المعلم خريج هذا النظام على مادة تخصصه فقط (الخزاعلة و المومني، ٢٠١٣م).

ولكن مع كل هذا يظل الاحتياج لنظام الإعداد التتابعي مستمرًا للإقبال الكبير على مهنة التعليم، وميل كثير من الأفراد للعمل في التعليم، فضلًا عن حاجة التعليم لاستكمال بعض التخصصات النادرة والتي قد لا تتوافر لدى خريجي كليات التربية (فوزي، ٢٠١٢م).

- **جوانب إعداد المعلم**:

لم يعد مقبولًا في إعداد المعلم أن يكتفى بالإعداد التخصصي وحده دون أن يكون هناك تنمية للثقافة العامة والثقافة المهنية التي تمكن المعلم من القيام بأدواره العديدة والمتنوعة (فوزي، ٢٠١٢م)، وبالاطلاع على الأدبيات التي تطرقت لإعداد المعلم نجدها تشير إلى أن إعداد المعلم ينبغي أن يتم في الجوانب التالية:

- **أولاً**: **الجانب التخصصي**:

ويقصد بذلك جميع الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب المعلم في المجال الذي يُعد لتدريسه. (الأحمد، ٢٠٠٥م).

- **ثانيًا**: **الجانب الثقافي**:

ويراد بذلك أن يتم إعداد المعلم في تلك المجالات الواسعة من المعارف خارج نطاق التخصص في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية والطبيعية (فوزي، ٢٠١٢م).

- **ثالثًا**: **الجانب التربوي المهني**:

يُعد البعد المهني أحد الجوانب الرئيسة في برنامج إعداد المعلم ويتم من خلاله إعداد المعلم ليكون عضوًا في مهنة التعليم وله من الكفاءة الفنية والالتزام بالقيم المهنية ما يؤهله لهذه العضوية (عبدالسميع و حوالة، ٢٠٠٥م).

- **رابعًا**: **التدريب الميداني** (**التربية العملية**):

فلا يكفي لإعداد معلم جيد إعداده نظريًا فقط، إذ يلزم المعلم قبل دخوله الميدان التربوي أن يمارس ما تعلمه من النظريات والاستراتيجيات ويختبر قدراته، ويتأكد من حسن أدائه لمهاراته في التدريب الميداني، فالتدريب الميداني إذن يعد عصب الإعداد التربوي لأنه تدريب عملي على أرض الواقع بتوجيه ومتابعة المشرفين (الخزاعلة و المومني، ٢٠١٣م).

- **الكفايات المهنية للمعلم**:

إن قيام المعلم بدوره المناط به مرتبط بامتلاكه للكفايات المهنية لمهنة التعليم، والتي هي عبارة عن مجموعة من المهارات المتداخلة معًا بحيث تشكل القدرة على القيام بجانب مهني محدد (الهاشمي و العزاوي، ٢٠٠٩م).

وقد حدد (فهد، ٢٠١٠م) الكفايات المهنية اللازمة لمعلم التربية الإسلامية في كفايات: التخطيط والتنفيذ وإدارة الصف والتواصل مع الطلبة والتقويم، وهي كما يلي:

- كفاية التخطيط.
- كفاية التنفيذ للتدريس.
- كفاية إدارة الفصل والتواصل مع الطلبة.
- كفاية التقويم.

- **الدراسات السابقة**:

يمكن تقسيم الدراسات السابقة في هذا المجال إلى المحاور التالية:

- دراسات تناولت الكفايات المهنية للمعلم في جميع التخصصات.
- دراسات تناولت الكفايات المهنية للمعلم في تخصصات المواد العلمية.
- دراسات ركزت على الكفايات المهنية لمعلمي العلوم الشرعية.

- **أولاً: دراسات تناولت الكفايات المهنية للمعلم في جميع التخصصات**:

دراسة **(العتيبي ن.، ١٤٢٧هـ)**: وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى أداء الكفايات المهنية اللازمة لمعلمات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المديرات والمشرفات بمدينة الرياض، والكشف عن الصعوبات التي تحول دون تمكن معلمات المرحلة الثانوية من اكتساب الكفايات المهنية اللازمة لهن، والتوصل إلى سبل تفعيل الكفايات المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية، والتعرف على الفروق بين وجهة نظر كل من مديرات المدارس الثانوية والمشرفات التربويات على المرحلة الثانوية.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف دراستها، واتخذت من الاستبانة أداة لجمع البيانات.

ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة: فيما يتعلق بمستوى أداء الكفايات المهنية اللازمة لمعلمات المرحلة الثانوية: توصلت الدراسة إلى أن (٤٤) كفاية حصلت على مستوى أداء عالي، و(٢٢) كفاية حصلت على مستوى أداء متوسط.

وفيما يتعلق بالكشف عن الصعوبات التي تحول دون تمكن من معلمات المرحلة الثانوية من اكتسابٍ الكفايات المهنية اللازمة لهن: توصلت الدراسة إلى أن صعوبة واحدة تعوق دائماً تمكن معلمات المرحلة الثانوية من الكفايات المهنية اللازمة والتي نصها: (سوء التخطيط وضخامة النصاب التدريسي لمعلمة المرحلة الثانوية)، في حين تعوق عشر صعوبات أخرى غالباً، وصعوبتان تعوقان أحياناً، ونصهما: (ضعف الاهتمام بإعطاء دروس نموذجية تركز على تنمية عنصر معين من عناصر الكفايات المهنية للمعلمات) و (ضعف تمكن المشرفات التربويات من تنمية الكفايات المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية).

وفيما يتعلق بالأساليب الممكنة لاكتساب معلمات المرحلة الثانوية الكفايات الضرورية واللازمة لهن: توصلت الدراسة إلى أن جميع الأساليب التي ذكرت في الاستبانة تعد مهمة جدا.

دراسة (**عواجي، ١٤٣٥هـ**): وقد هدفت الدراسة إلى معرفة درجة توافر الكفايات المهنية اللازمة لدى معلمي الرياضيات لتدريس مقررات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة (الخبرة التدريسية – الدورات التدريبية)، واعتمد الباحث المنهج الوصفي، واستخدم لجمع بياناته الملاحظة والمقابلة المباشرة.

ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة: توافر كفايات التخطيط وكفايات التقويم بدرجة متوسطة، وتتوافر كفايات التنفيذ بدرجة متدنية، بينما تتوافر كفايات استخدام التقنية بدرجة منعدمة.

دراسة (**المعجل و البديوي، ٢٠٠١م**): وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى معرفة كل من طلاب التدريب الميداني في كل من جامعة الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية للكفايات التعليمية اللازمة للطالب المعلم وذلك من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة لجمع بيانات هذه الدارسة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط معرفة الكفايات التعليمية المتعلقة بالجوانب التربوية لطلاب جامعة الملك سعود أعلى من متوسط طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود، والعكس صحيح بالنسبة للكفايات المتعلقة بالجانب التخصصي.

دراسة (**المالكي، ١٤٢٨هـ**): وقد هدفت الدراسة إلى معرفة المطالب المعرفية (التخصصية)، والمهنية (التربوية)، والمطالب ذات العلاقة بالثقافة العامة التي يجب أن يتضمنها برنامج إعداد معلم التربية الإسلامية في كليات المعلمين، هذا بالإضافة إلى تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين أفراد مجتمع البحث إزاء محاور البحث المختلفة باختلاف التخصص ومكان العمل وسنوات الخبرة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الاستبانة أداة للبحث.

ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة: تحديد أهم المطالب في إعداد معلم التربية الإسلامية في الجانب التخصص في المجالات التالية: (مجال القرآن الكريم، مجال الحديث الشريف، مجال التوحيد، مجال الفقه)، كما توصلت إلى أهم مطالب إعداد معلم التربية الإسلامية في الجانب المهني (التربوي)، وفي الجانب الثقافي.

دراسة (**الفوزان، ١٤٣١هـ**): وقد هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة مرجعية بأهم الكفايات اللازمة لمعلمي القرآن الكريم في المرحلة الثانوية، والتعرف على الفروق بين آراء المشرفين التربويين والمعلمين حول تلك الكفايات، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واعتمد الاستبانة أداة للدارسة.

ومن أهم ما توصلت له الدراسة: إعداد قائمة من الكفايات اللازمة لمعلمي القرآن الكريم بلغت (٩٨) كفاية، حصلت جميعها على درجة عالية من حيث الأهمية من وجهة نظر أفراد الدراسة، وقد اندرجت تحت ثمانية مجالات رئيسة هي: (مجال التخطيط، ومجال التنفيذ، ومجال إدارة الصف، ومجال التقويم، ومجال تقنيات التعليم، ومجال العلاقات الإنسانية والاجتماعية، ومجال النمو المهني، ومجال القيادة).

دراسة (**العتيبي ع.، ١٤٣٣هـ**): وقد هدفت الدراسة إلى تحديد أهم الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الابتدائية الحكومية في مجالات التخطيط لدرس القرآن الكريم، وتنفيذه، وتقويم الطلاب، كما هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة في تقديرهم لأهمية الكفايات التي سوف يتم تحديدها، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي، واعتمد الاستبانة أداة للبحث.

ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة: إعداد قائمة من الكفايات اللازمة لمعلمي القرآن الكريم بلغت (٥٥) كفاية اندرجت تحت ثلاث مجالات رئيسية، هي: (مجال التخطيط، ومجال التنفيذ، ومجال التقويم)، وقد حصل مجال: (تنفيذ الدرس) من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية والمشرفين التربويين على درجة عالية من حيث الأهمية من بين المجالات، بينما حصل مجال (تقويم الدرس) على أقل درجة من حيث الأهمية.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة فإن هذه الدراسة قد استفادت من الدراسات السابقة في تحديد محاور أدبياتها النظرية، وبناء أداة الدراسة في صورتها الأولية، لكن تميزت عن سابقاتها من الدراسات باهتمامها بشكل خاص بالإعداد المهني لمعلم مواد التربية الإسلامية في جميع المراحل قبل التحاقه بمهنة التدريس.

- **إجراءات الدراسة**:
- **منهج الدراسة**:

المنهج البحثي المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي، وذلك بهدف معرفة بعض الحقائق التفصيلية عن واقع الظاهرة المدروسة، أو لتحديد المشكلات أو تقديم أدلة تبرهن على سلوكيات واقعية، أو إجراء مقارنات بين واقعين أو أكثر، كما يجرى المنهج المسحي لإصدار أحكام تقويمية على واقع

معين، ولتحليل تجارب معينة بهدف الاستفادة منها في اتخاذ قرارات لأمور مشابهة لها (العساف، ١٤٣٣هـ).

• **مجتمع الدراسة**:

اشتمل مجتمع الدراسة على (١٥١) فردًا، منهم (١٠٤) من أعضاء هيئة التدريس في قسمي: المناهج وطرق التدريس (تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية) والدراسات الإسلامية، و(٤٧) من الطلاب في المستويين السابع والثامن بقسم الدراسات الإسلامية من المسجلين في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

• **عينة الدراسة**:

لمحدودية حجم مجتمع الدراسة فقد اعتمد الباحثان على أسلوب الحصر (المسح) الشامل في جمع البيانات، حيث أرسلت الاستبانات للمبحوثين وتمكن الباحثان من استرجاع (١٠٣) استبانة، إلا أنهما اعتمدا (٨٤) استبانة صالحة للتحليل (مكتملة البيانات)، أي بنسبة بلغت (٥٥.٦٪) من مجتمع الدراسة، وقد تراوحت هذه النسب ما بين (٣٨.٥٪) من مجتمع الدراسة لأعضاء هيئة التدريس، و(٩٣.٦٪) من مجتمع الدراسة للطلاب، وقد اعتبر الباحثان أن الاستبانات المستردة تمثل أفراد الدراسة الذين سيخضعون للتحليل.

• **أداة الدراسة**:

استخدم الباحثان الاستبانة أداةً لجمع معلومات هذه الدارسة، واحتوت على (٣٧) عبارة، واعتمد الباحثان في إعداد هذا الجزء على الشكل المغلق، والذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل مطلب، من خلال مقياس ليكرت الخماسي.

• **صدق أداة الدراسة**:

للتأكد من الصدق الظاهري للأداة فقد عرضت في صورتها الأولية على (٦) من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس وأصول التربية، واستنادًا إلى الملاحظات والتوجيهات التي أبداها المحكمون تم اعتماد الاستبانة في صورتها النهائية، كما قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه، من خلال معامل ارتباط (بيرسون) كما هو موضح في الجدول (٣).

ويتضح من الجدول (٣) أن العبارات ترتبط بالدرجة الكلية لجميع العبارات ارتباطا يتراوح ما بين (٠.٣٠ -٠.٧٠) عدا العبارة الخامسة فهي (٠.٢٨)، وفي الدراسات السلوكية يُعد الارتباط متوسطا إذا زاد عن (٠.٣٠)، ويعد قويًا إذا زاد عن (٠.٥٠)، كما أن جميع معاملات الارتباط الواردة في الجدول دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$)، مما يشير إلى الصدق البنائي لأداة الدراسة ومن ثم الاطمئنان للنتائج.

جدول (٣) الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٣٤٧	١١	٠.٥٩٤	٢١	٠.٤٩٠	٣١	٠.٦٤٧
٢	٠.٤٧٥	١٢	٠.٥١٥	٢٢	٠.٦٣٤	٣٢	٠.٧٠٢
٣	٠.٤٦٥	١٣	٠.٥٧٩	٢٣	٠.٦١٨	٣٣	٠.٥٧٢
٤	٠.٥١٩	١٤	٠.٥٤٥	٢٤	٠.٦٥٤	٣٤	٠.٤٥٧
٥	٠.٢٨٩	١٥	٠.٥٨٧	٢٥	٠.٦٣٩	٣٥	٠.٥٧٢
٦	٠.٥٤٦	١٦	٠.٤٨٣	٢٦	٠.٥٣١	٣٦	٠.٤٧٨
٧	٠.٥٤٣	١٧	٠.٤٠٢	٢٧	٠.٦٠٦	٣٧	٠.٥٩٨
٨	٠.٣٩٩	١٨	٠.٣٦٩	٢٨	٠.٥٥٨		
٩	٠.٥٤٠	١٩	٠.٤٤٩	٢٩	٠.٥٦٥		
١٠	٠.٥٨٠	٢٠	٠.٥٠٨	٣٠	٠.٦٣٠		

❖ دالة عند مستوى $\alpha \geq 0.01$

وللوقوف على ثبات أداة الدراسة استخدمت بيانات العينة في حساب معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)، كما يتضح هذا في الجدول (4).

جدول (٤) معامل الثبات لأداة الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

الثبات الكلي للأداة	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
	٣٧	٠.٩٣١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل (ألفا كرونباخ) للأداة المستخدمة قد بلغت (٠.٩٣١)، وهي قيمة مرتفعة ومؤشر جيد لمدى ثبات أداة الدراسة.

ويستخلص من نتائج اختباري الصدق والثبات أن أداة القياس صادقة فيما وضعت لقياسه، كما أنها ثابتة بدرجة مرتفعة، وهذا يؤهلها لتكون أداة قياس مناسبة وفاعلة لهذه الدراسة ويمكن تطبيقها بثقة.

- **المعالجة الإحصائية**:

لتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحثان الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، إذ تم إعطاء وزن للبدائل: (مهم جدًا=١، مهم=٢، مهم إلى حد ما=٣، غير مهم=٤، غير مهم أبدًا=٥)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة= (أكبر قيمة -أصغر قيمة) ÷عدد البدائل

الأداة=(٥ -١) ÷٥=٠.٨٠

لنحصل على التصنيف التالي كما هو موضح في الجدول(5)

جدول (٥) توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الوصف	مدى المتوسطات
مهم جداً	أكثر من ٤.٢٠-٥.٠٠
مهم	أكثر من ٣.٤٠-٤.٢٠
مهم إلى حد ما	أكثر من ٢.٦٠-٣.٤٠
غير مهم	أكثر من ١.٨٠-٢.٦٠
غير مهم أبداً	أكثر من ١.٠٠-١.٨٠

وللإجابة عن تساؤلات الدراسة استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية:

- النسب المئوية، والتكرارات، والانحرافات المعيارية؛ لوصف خصائص العينة، وتحديد استجاباتهم.
- المتوسطات الحسابية؛ لترتيب إجابات أفراد العينة على عبارات الأداة.
- معامل ارتباط (ألفاكرونباخ)؛ لقياس ثبات الأداة.
- معامل ارتباط (بيرسون) لحساب الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- اختبار (ت) (*T-Test*)؛ لدلالة الفروق بين أفراد العينة باختلاف طبيعة الوظيفة.
- تحليل التباين أحادي الاتجاه؛ لدلالة الفروق بين آراء أفراد العينة في متغير الخبرة والدرجة العلمية للأساتذة.

- **عرض النتائج ومناقشتها**:

وفيما يلي العرض التفصيلي لنتائج الدراسة على النحو التالي:

- **عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها**:

ما هي المطالب التربوية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحثان: التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل عبارة من العبارات، وسيعرض الباحثان في الجدول (٦) النتائج العامة لاستطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس والطلاب للإجابة عن هذا السؤال، كما يلي:

جدول (٦) يبين التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابة أعضاء هيئة التدريس والطلاب، مرتبة حسب ورودها في أداة الدراسة

م	من المطالب التربوية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية		مهم جداً (١)	مهم (٢)	مهم إلى حد ما (٣)	غير مهم (٤)	غير مهم أبداً (٥)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة درجة الأهمية
١	عناية الإسلام والمسلمين بالتربية والتعليم	ك	٧٢	١٢	–	–	–	◆٤.٨٦	٠.٣٥٢	١
		٪	٨٥.٧	١٤.٣	–	–	–			
٢	الأسس الاجتماعية والاقتصادية والفلسفية للتربية	ك	٣٤	٣٢	١٥	٣	–	◆◆٤.١٥	٠.٨٤٣	٣٣
		٪	٤٠.٥	٣٨.١	١٧.٩	٣.٦	–			
٣	تاريخ الفكر التربوي وتطوره	ك	٢٧	٣٠	٢١	٥	–	◆◆٣.٩٥	٠.٩٠٩	٣٦
		٪	٣٢.٥	٣٦.١	٢٥.٣	٦	–			
٤	نظام التعليم في المملكة العربية السعودية	ك	٤٢	٢٦	١٢	٤	–	◆٤.٢٦	٠.٨٨٠	٢٧
		٪	٥٠	٣١	١٤.٣	٤.٨	–			
٥	مفهوم التربية الإسلامية وأصولها	ك	٥٧	٢٤	٢	١	–	◆٤.٦٣	٠.٥٩٧	٤
		٪	٦٧.٩	٢٨.٦	٢.٤	١.٢	–			
٦	تاريخ التربية الإسلامية وأعلامها	ك	٤٨	٢٧	٩	–	–	◆٤.٤٦	٠.٦٨٥	١٤

		٪	٥٧.١	٣٢.١	١٠.٧	–	–			
٧	مشكلات التعليم في المملكة العربية السعودية	ك	٤٥	٢٣	١٥	–	١	◆٤.٣٢	٠.٨٥٣	٢٣
		٪	٥٣.٦	٢٧.٤	١٧.٩	–	١.٢			
٨	تطبيقات التربية الإسلامية في المدرسة والمجتمع	ك	٤٩	٣٠	٥	–	–	◆٤.٥٢	٠.٦١١	٥
		٪	٥٨.٣	٣٥.٧	٦	–	–			
٩	المصطلحات التربوية	ك	٣٦	٣١	١٤	٣	–	◆◆٤.١٩	٠.٨٤٣	٣٢
		٪	٤٢.٩	٣٦.٩	١٦.٧	٣.٦	–			
١٠	علاقة المنهج بالطالب والمعلم والبيئة والمادة الدراسية	ك	٤٨	٢٦	٩	–	–	◆٤.٤٧	٠.٦٨٧	١٣
		٪	٥٧.٨	٣١.٣	١٠.٨	–	–			
١١	علاقة المدرسة بالمؤسسات والهيئات في المجتمع	ك	٣٦	٣٤	١٣	١	–	◆٤.٢٥	٠.٧٥٨	٢٨
		٪	٤٢.٩	٤٠.٥	١٥.٥	١.٢	–			
١٢	مبادئ علم النفس التربوي	ك	٢٦	٣١	١٩	٦	٢	◆◆٣.٨٧	١.٠١٥	٣٧
		٪	٣١	٣٦.٩	٢٢.٦	٧.١	٢.٤			
١٣	نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية	ك	٢٨	٢٩	٢٤	٢	١	◆◆٣.٩٦	٠.٩١١	٣٥
		٪	٣٣.٣	٣٤.٥	٢٨.٦	٢.٤	١.٢			
١٤	طريقة تنمية القدرات العقلية للمتعلمين	ك	٤٥	٢٨	٩	٢	–	◆٤.٣٨	٠.٧٧٥	٢٢
		٪	٥٣.٦	٣٣.٣	١٠.٧	٢.٤	–			
١٥	التخطيط والتطوير التربوي	ك	٣٩	٣٤	٩	٢	–	◆٤.٣١	٠.٧٦٠	٢٤
		٪	٤٦.٤	٤٠.٥	١٠.٧	٢.٤	–			
١٦	طريقة تخطيط وتنظيم المنهج	ك	٤٧	٣١	٥	١	–	◆٤.٤٨	٠.٦٦٧	١٢
		٪	٥٦	٣٦.٩	٦	١.٢	–			
١٧	واجبات مهنة التعليم	ك	٥١	٢٥	٨	–	–	◆٤.٥١	٠.٦٦٨	٧
		٪	٦٠.٧	٢٩.٨	٩.٥	–	–			
١٨	أخلاقيات مهنة التعليم	ك	٦٣	١٥	٥	١	–	◆٤.٦٧	٠.٦٤٦	٣
		٪	٧٥	١٧.٩	٦	١.٢	–			
١٩	أحدث البحوث العلمية في مجال التربية والتعليم للعلوم الشرعية	ك	٢٧	٤٢	١٣	١	١	◆◆٤.١١	٠.٧٩٢	٣٤
		٪	٣٢.١	٥٠	١٥.٥	١.٢	١.٢			
٢٠	الأهداف التعليمية لمواد العلوم الشرعية	ك	٥٣	٢١	٩	١	–	◆٤.٥٠	٠.٧٣٦	٨
		٪	٦٣.١	٢٥	١٠.٧	١.٢	–			
٢١	كيفية صياغة أهداف سلوكية سليمة بطريقة تساعد على تحقيقها في دروس العلوم الشرعية	ك	٤٨	٢٤	١١	١	–	◆٤.٤٢	٠.٧٦٤	١٧
		٪	٥٧.١	٢٨.٦	١٣.١	١.٢	–			
٢٢	كيفية توفير خبرات ميدانية للطلاب	ك	٤٦	٢٧	١٠	١	–	◆٤.٤٠	٠.٧٤٦	١٩
		٪	٥٤.٨	٣٢.١	١١.٩	١.٢	–			
٢٣	كيفية استخدام مصادر ومواد تعليمية متنوعة لمواد العلوم الشرعية	ك	٣٩	٤١	٤	–	–	◆٤.٤٢	٠.٥٨٥	١٦
		٪	٤٦.٤	٤٨.٨	٤.٨	–	–			
٢٤	كيفية توفير بيئة تعليمية تساعد الطلاب على تعلم مواد العلوم الشرعية	ك	٤٩	٢٧	٧	١	–	◆٤.٤٨	٠.٧٠٢	٩
		٪	٥٨.٣	٣٢.١	٨.٣	١.٢	–			
٢٥	طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة الملائمة لموضوعات العلوم الشرعية	ك	٤٠	٣١	١٠	٣	–	◆٤.٢٩	٠.٨١٥	٢٦
		٪	٤٧.٦	٣٦.٩	١١.٩	٣.٦	–			

٢٦	كيفية مراعاة الفروق الفردية للطلاب في مواد العلوم الشرعية	ك	٥١	٢٤	٧	٢	–	◆٤.٤٨	٠.٧٥٢	١١
		٪	٦٠.٧	٢٨.٦	٨.٣	٢.٤	–			
٢٧	التدرب على وسائل وطرائق لتنمية قيم واتجاهات إيجابية لدى الطلاب في دروس العلوم الشرعية	ك	٥٠	٢٢	٩	٣	–	◆٤.٤٢	٠.٨٢٤	١٥
		٪	٥٩.٥	٢٦.٢	١٠.٧	٣.٦	–			
٢٨	كيفية ربط موضوعات العلوم الشرعية ببيئة الطلاب لمواجهة متطلبات العصر بشكل وظيفي	ك	٥١	٢٦	٦	١	–	◆٤.٥١	٠.٦٨٥	٦
		٪	٦٠.٧	٣١	٧.١	١.٢	–			
٢٩	مهارات الاتصال	ك	٤٦	٢٥	١٣	–	–	◆٤.٣٩	٠.٧٤٥	٢٠
		٪	٥٤.٨	٢٩.٨	١٥.٥	–	–			
٣٠	كيفية تصميم أنشطة تعليمية ملائمة لتدريس مواد العلوم الشرعية	ك	٤٣	٣١	١٠	–	–	◆٤.٣٩	٠.٦٩٥	٢١
		٪	٥١.٢	٣٦.٩	١١.٩	–	–			
٣١	كيفية استثمار الأنشطة غير الصفية في العلوم الشرعية	ك	٣٤	٣٩	٨	٣	–	◆٤.٢٤	٠.٧٧٠	٢٩
		٪	٤٠.٥	٤٦.٤	٩.٥	٣.٦	–			
٣٢	الأساليب المختلفة للتقويم التربوي	ك	٣٦	٣٣	١١	٤	–	◆◆٤.٢٠	٠.٨٤٧	٣١
		٪	٤٢.٩	٣٩.٣	١٣.١	٤.٨	–			
٣٣	أساليب التعلم الذاتي	ك	٣٩	٢٩	١٢	٣	١	◆٤.٢١	٠.٩٠٦	٣٠
		٪	٤٦.٤	٣٤.٥	١٤.٣	٣.٦	١.٢			
٣٤	أدب الحوار والنقاش مع الآخرين	ك	٦٥	١٧	٢	–	–	◆٤.٧٥	٠.٤٨٨	٢
		٪	٧٧.٤	٢.٤	٢.٤	–	–			
٣٥	تعلم مهارة إدارة الوقت	ك	٤٧	٢٦	٩	٢	–	◆٤.٤٠	٠.٧٧٨	١٨
		٪	٥٦	٣١	١٠.٧	٢.٤	–			
٣٦	نظريات إدارة الصف	ك	٤١	٢٩	١٢	٢	–	◆٤.٣٠	٠.٨٠٣	٢٥
		٪	٤٨.٨	٣٤.٥	١٤.٣	٢.٤	–			
٣٧	كيفية تنمية العلاقات الإنسانية بين معلم العلوم الشرعية وطلابه	ك	٥٠	٢٥	٨	١	–	◆٤.٤٨	٠.٧١٩	١٠
		٪	٥٩.٥	٢٩.٨	٩.٥	١.٢	–			

❖ أهمية العبارة بدرجة: (مهم جدًا) ❖❖ أهمية العبارة بدرجة: (مهم)

ويتضح من الجدول (٦) النتائج التالية:

أولًا: تدرجت العبارات حسب تقدير أعضاء هيئة التدريس والطلاب لها من أعلى متوسط (٤.٨٦) بانحراف معياري (٠.٣٥٢)، إلى أدنى متوسط (٣.٨٧) بانحراف معياري (١.٠١٥).

ثانيًا: يرى أعضاء هيئة التدريس والطلاب أن ثلاثين مطلبًا من المطالب الواردة في أداة الدراسة جاءت بدرجة: (مهم جدًا)، حيث تراوحت متوسطاتها بين (٤.٨٦) و (٤.٢١)، بينما جاءت المطالب السبع الباقية بدرجة: (مهم)، حيث تراوحت متوسطاتها بين (٤.٢٠) و (٣.٨٧).

ثالثًا: بلغ المتوسط العام لاستجابة أعضاء هيئة التدريس والطلاب لجميع العبارات (٤.٣٧) وهو يمثل درجة: (مهم جدًا).

ويرجع سبب اتفاق آراء أفراد العينة على أهمية ما ورد من المطالب التربوية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية إلى أن تلك المطالب تفي بإعداد معلم العلوم الشرعية إعداداً تربوياً يستطيع من خلاله القيام بمهنة التعليم على الوجه المطلوب، ابتداءً من الإعداد والتخطيط الجيد للدرس، ومروراً بالتنفيذ المتقن له، ثم انتهاءً بقياس المخرجات بغية تحصيل تغذية راجعة لأجل عملية التحسين والتطوير، وتتفق هذه الأهمية مع ما توصلت له دراسة (المعجل و البديوي، ٢٠٠١م) من أن الإعداد التربوي للطالب المعلم يزيد من معرفته للكفايات التعليمية اللازمة له.

رابعًا: يرى أعضاء هيئة التدريس والطلاب أن الأولوية للمطالب التربوية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية مرتبة ترتيبًا تنازليًا من حيث الأهمية كما هو موضح في الجدول (٦)، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (المالكي، ١٤٢٨هـ) من تحديد أهم المطالب التربوية في إعداد معلم التربية الإسلامية في كليات المعلمين، كما تتفق هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة (الفوزان، ١٤٣١هـ)، ودراسة (العتيبي ع.، ١٤٣٣هـ) حيث توصلت الدراستان إلى إعداد قائمة من الكفايات اللازمة لمعلم العلوم الشرعية في تدريس القرآن الكريم في المرحلتين الابتدائية والثانوية.

خامسًا: يرى الباحثان في أن ما تم التوصل له من أهم المطالب التربوية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية سيساهم في رفع أداء الكفايات المهنية لمعلمي العلوم الشرعية في الميدان التربوي مستقبلا، ويعالج الكثير من الصعوبات التي تحول دون تمكن معلمي العلوم الشرعية من اكتساب الكفايات المهنية اللازمة لهم، وهذا يتلاءم مع ما أوصت به كل من دراسة (العتيبي ن.، ١٤٢٧هـ)و (عواجي، ١٤٣٥هـ)، لمعالجة ضعف المعلمين في بعض الكفايات التربوية.

- **عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها**:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بإجراء اختبار (ت) لمعرفة ما إذا كان هناك فروق بين آراء أعضاء هيئة التدريس والطلاب حول تحديد المطالب التربوية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية عند مستوى الدلالة (≤ 0.05 α) كما هو موضح في الجدول (٧)

جدول (٧) اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول آراء أعضاء هيئة التدريس والطلاب في تحديد المطالب التربوية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية

نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
أعضاء هيئة التدريس	٤٠	١٥٨.٢٥	١٥.٨	١.٩٥٤	٠.٠٥٤
الطلاب	٤٤	١٦٤.٥٢	١٣.٦		

ويتضح من الجدول (٧) أن قيمة (ت) غير دالة عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$)، مما يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وبين الطلاب حول تحديد المطالب التربوية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية، وهذا يعني أن هناك تقاربًا حول تحديد تلك المطالب من قبل أعضاء هيئة التدريس والطلاب، مما يدل على أهميتها وضرورة احتواء برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية لتلك المطالب التربوية، وهذا يتفق مع دراسة (العتيبي ن.، ١٤٢٧هـ) من حيث عدم وجود فرق بين عينتي الدراسة حول مستوى أداء معلمات المرحلة الثانوية للكفايات المهنية اللازمة لهن، ويختلف مع دراسة (الفوزان، ١٤٣١هـ) من حيث وجود فرق بين عينتي الدراسة لصالح المعلمين في متوسط درجة أهمية ستة مجالات رئيسة هي: (التخطيط، التنفيذ، إدارة الصف، التقويم، تقنيات التعليم، النمو المهني)، وقد يعود سبب الاختلاف لطبيعة عمل المعلمين وكونهم أكثر التصاقا بالميدان التربوي أكثر من المشرفين.

- **عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها**:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) وفقا لمتغير سنوات الخبرة لأعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بإجراء اختبار تحليل التباين لمعرفة ما إذا كان هناك فروق بين آراء أعضاء هيئة التدريس وفقا لمتغير سنوات خبرتهم حول تحديد المطالب التربوية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) كما هو موضح في الجدول (٨)

جدول (٨) اختبار تحليل التباين لمعرفة الفروق في استجابات آراء أعضاء هيئة التدريس في تحديد المطالب التربوية وفقا لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٥٧٥.٢٩٥	٢	٢٨٧.٦٤٧	١.١٦٢	٠.٣٢٤
داخل المجموعات	٩١٦٢.٢٠٥	٣٧	٢٤٧.٦٢٧		
المجموع	٩٧٣٧.٥٠٠	٣٩			

ويتضح من الجدول (٨) أن قيمة اختبار (ف) غير دالة عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$)، مما يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس وفقا لمتغير سنوات الخبرة حول تحديد المطالب التربوية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية، وهذا يدل على توافق رأي أعضاء هيئة التدريس على تلك المطالب على اختلاف سنوات خبرتهم، وهذا يتفق مع دراسة كل من: (المالكي، ١٤٢٨هـ)و(الفوزان، ١٤٣١هـ)و(العتيبي ع.، ١٤٣٣هـ)من عدم وجود فرق في استجابات عينات تلك الدراسات وفقا لمتغير سنوات الخبرة عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$)، ويختلف مع دراسة (العتيبي ع.، ١٤٣٣هـ) حيث يوجد فرق بين عينتي الدراسة وفقا لمتغير سنوات الخبرة عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$)، ويرجع هذا الاختلاف إلى تقليل نسبة مستوى الدلالة إلى (٠.٠١).

- **عرض نتائج السؤال الرابع ومناقشتها**:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وفقا لمتغير الدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بإجراء اختبار تحليل التباين لمعرفة ما إذا كان هناك فروق بين آراء أعضاء هيئة التدريس وفقا لمتغير الدرجة العلمية حول تحديد المطالب التربوية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) كما هو موضح في الجدول (٩)

جدول (٩) اختبار تحليل التباين لمعرفة الفروق في استجابات آراء أعضاء هيئة التدريس في تحديد المطالب التربوية وفقا لمتغير الدرجة العلمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٢٢٥.٩٦٣	٤	٥٥٦.٤٩١	٢.٥٢١	٠.٠٥٩
داخل المجموعات	٧٥٠٣.٧٨١	٣٤	٢٢٠.٦٩٩		
المجموع	٩٧٢٩.٧٤٤	٣٨			

ويتضح من الجدول (٩) أن قيمة اختبار (ف) غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس وفقا لمتغير الدرجة العلمية حول تحديد المطالب التربوية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية، وهذا يدل على توافق رأي أعضاء هيئة التدريس على تلك المطالب على اختلاف درجاتهم العلمية، وهذا يتفق مع ما توصلت له دراسة (العتيبي ع.، ١٤٣٣هـ) من عدم وجود فرق في استجابات عينات تلك الدراسات وفقا لمتغير الدرجة العلمية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، ويختلف مع دراسة (العتيبي ع.، ١٤٣٣هـ) حيث يوجد فرق بين عينتي الدراسة وفقا لمتغير الدرجة العلمية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).

- **التوصيات**:

بحسب النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحثان بما يلي:

- **تعميق دراسة عناية الإسلام والمسلمين بالتربية والتعليم في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية، واستخلاص تطبيقاتها التربوية.**
- **تدريب الطلاب في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية على أدب الحوار والنقاش مع الآخرين.**
- **تدريس أخلاقيات مهنة التعليم في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية، وجعلها متطلبًا إجباريًا.**
- **الاهتمام في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية بتعميق مفهوم التربية الإسلامية والتعرف على مصادرها وأهدافها ودراسة أصولها وجوانبها التطبيقية في المدرسة والمجتمع، وربط موضوعاتها ببيئة الطلاب لمواجهة متطلبات العصر المتجددة.**
- **إحداث مادة دراسية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية تهتم بدراسة مشكلات التعليم في المملكة العربية السعودية وبحث الحلول المناسبة حلها.**

- **المقترحات**:

بحسب التوصيات التي تم التوصل إليها فإن الباحثان يقترحان ما يلي:

- إجراء دراسة لتحديد المطالب التربوية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية في كل مرحلة من مراحل التعليم العام.
- إجراء دراسة لمعرفة مدى تفعيل معلمي العلوم الشرعية للمطالب التربوية.
- إجراء دراسة لتحديد المطالب التخصصية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية.
- إجراء دراسة عن واقع التربية الميدانية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية وسبل تطويرها.
- إجراء دراسة عن مدى فاعلية البرامج التدريبية لتطوير أداء معلمي العلوم الشرعية في الميدان التربوي.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في بقية كليات التربية في المملكة العربية السعودية.

- **المراجع**:

- أحمد علي مدكور. (٢٠٠٢م). تصور مستقبلي لعملية إعداد المعلم العربي وتدريبه. *الندوة التربوية الأولى (تجارب دول مجلس التعاون فى اعداد المعلم) - قطر* (الصفحات ٦٨٥ - ٧١٠). الدوحة: كلية التربية - جامعة قطر. تاريخ الاسترداد ٢٠ إبريل، ٢٠١٦م، من http://search.mandumah.com/Record/32874

- أحمد مدكور. (١٩٩٩م). إعداد المعلم بكليات التربية بجامعات دول مجلس التعاون الخليجي: الواقع وتصور مقترح. *المؤتمر العلمي السنوي السابع (تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبة مع مطلع الألفية الثالثة) - مصر. مج ٢*، الصفحات ٢٥٩ - ٢٨٩. القاهرة: كلية التربية بجامعة حلوان. تاريخ الاسترداد ٢٠ إبريل، ٢٠١٦م، من http://search.mandumah.com/Record/44412

- بكري محمد عواجي. (١٤٣٥هـ). توافر الكفايات المهنية اللازمة لدى معلمي الرياضيات لتدريس مقررات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير: جامعة الملك سعود.

- جامعة أبو ظبي. (٢٠١٦م). *جامعة أبو ظبي*. تاريخ الاسترداد ٢٠ إبريل، ٢٠١٦م، من كلية الآداب والعلوم: http://www.adu.ac.ae/ar-ae/programdetail.aspx?enc= kZdo4y RVS4gRExygXA1GylfyaK3X9OCjMqgDj8Tu2Sw=#.Vu_S_vkrLIU

- جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا. (٢٠١٦م). *جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا*. تاريخ الاسترداد ٢٠ إبريل، ٢٠١٦م، من كلية التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية: http://education.aau.ac.ae/ar/arab-lang/study-plan/

- جامعة الكويت. (٢٠١٦م). *جامعة الكويت*. تاريخ الاسترداد ٢٠ إبريل، ٢٠١٦م، من جامعة الكويت: http://www.kuniv.edu/ku/ar/Students/MajorSheets/index.htm

- جامعة اليرموك. (٢٠١٦م). *جامعة اليرموك*. تاريخ الاسترداد ٢٠ إبريل، ٢٠١٦م، من دائرة القبول والتسجيل: &tp://admreg.yu.edu.jo/index.php?option=com_docman Itemid =159&gid=142&task=cat_view

- جمال حمدان إسماعيل الهسي. (٢٠١٢م). واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة (رسالة ماجستير). غزة: جامعة الأزهر.
- حسن شحاته، و زينب النجار. (٢٠٠٣م). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- خالد جار الله المالكي. (١٤٢٨هـ). تحديد مطالب إعداد معلم التربية الإسلامية في كليات المعلمين من وجهة نظر المتخصصين. رسالة ماجستير: جامعة الملك سعود.
- خالد طه الأحمد. (٢٠٠٥م). *تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب*. العين: دار الكتاب الجامعي.
- رافدة الحريري. (٢٠١٥م). الإعداد الشامل للمعلم المبتدئ في ظل الجودة الشاملة. عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- صالح حمد العساف. (١٤٣٣هـ). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: دار الزهراء.
- صالح ذياب هندي. (١٩٩٧م). دراسة تحليلية تقويمية لبرنامج إعداد معلم مجال التربية الإسلامية بكلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. *المؤتمر العلمي التاسع (برامج كليات التربية في الوطن العربي) - مصر* (الصفحات ٢١٦ - ٢٦٧). القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. تاريخ الاسترداد ٢٠ إبريل، ٢٠١٦م، من http://search.mandumah.com/Record/39309
- صلاح أحمد الناقة، و إيهاب محمد أبو ورد. (يونيو، ٢٠٠٩م). إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية. *مقدم للمؤتمر التربوي: المعلم الفلسطيني الواقع والمأمول*. تاريخ الاسترداد ٢٠ إبريل، ٢٠١٦م، من الجامعة الإسلامية في غزة: site.iugaza.edu.ps/snaqa/files/2010/02/moalm.doc
- طلال محمد المعجل، و توفيق إبراهيم البديوي. (مايو، ٢٠٠١م). مدى معرفة طلاب التربية الميدانية تخصص علوم شرعية في جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود للكفايات التعليمية اللازمة لمعلم العلوم الشرعية. *مجلة القراءة والمعرفة -مصر*(العدد٦)، الصفحات ٢٠٥ -٢٣١. تاريخ الاسترداد ٢٠ إبريل، ٢٠١٦م، من http://search.mandumah.com/Record/43747
- عبدالرحمن عبد الهاشمي، و فائزة محمد فخر العزاوي. (٢٠٠٩م). *الاقتصاد المعرفي وتكوين المعلم*. العين: دار الكتاب الجامعي.
- عبدالعزيز عبدالرحمن الفوزان. (١٤٣١هـ). الكفايات اللازمة لمعلمي القرآن الكريم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بمدينة الرياض. رسالة ماجستير: جامعة الملك سعود.
- عبدالله فالح راشد السكران. (١٤٣٧هـ). إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر. استراتيجية مقترحة لتطوير برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء أدوار المعلم بمجتمع المعرفة "دراسة مستقبلية". المحور الثاني، المجلد الثاني، الصفحات ٢٦١ -٣١٨. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- عمار مرزوق العتيبي. (١٤٣٣هـ). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي القرآن الكريم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. رسالة ماجستير: جامعة الملك سعود.

- كلية البحرين للمعلمين. (٢٠١٤م). *كن معلمًا ارسم المستقبل - دليل الطالب*. البحرين: كلية البحرين للمعلمين.
- كلية التربية بجامعة الملك سعود. (٢٠١٦م). *كلية التربية بجامعة الملك سعود*. تاريخ الاسترداد ٢٠ إبريل، ٢٠١٦م، من قسم الدراسات الإسلامية: https://education.ksu.edu.sa/sites/education.ksu.edu.sa/files/imce_images/lkht_ldrsy.pdf
- محمد سلمان الخزاعلة، و تحسين علي المومني. (٢٠١٣م). *المعلم والمدرسة*. عَمَّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- محمد عبدالرزاق أسود. (١٤٣٧هـ). إعداد المعلم الاتجاهات والأساليب والمؤسسات المعاصرة. *إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر. المحور الأول، المجلد الأول*، الصفحات ١٥٥ -٢٠٤. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- محمد ناصر الدين الألباني. (١٤٢٠هـ). *صحيح سنن الترمذي*. الرياض: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.
- محمد هادي علي الفقيه، حسن عبدالله القرني، و عبدالله محمد بارشيد. (بلا تاريخ). *إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة*. تاريخ الاسترداد ٢٠ إبريل، ٢٠١٦م، من http://nebula.wsimg.com/f71779d0c83fc35f60b&3f58521d82d71?AccessKeyId=2E307E195F801D332374alloworigin =1 &disposition=0
- محمود فوزي. (٢٠١٢م). التربية وإعداد المعلم العربي إرهاصات العولمة والتحديات المعاصرة. الاسكندرية: دار التعليم الجامعي.
- مصطفى عبدالسميع، و سهير محمد حوالة. (٢٠٠٥م). *إعداد المعلم تنميته وتدريبه*. عَمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- ندى فيصل فهد. (٢٠١٠م). الكفايات المهنية لمدرس التربية الإسلامية وفقا لمعايير الجودة. *المؤتمر العلمي الثالث لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش (تربية المعلم العربي وتأهيله : رؤى معاصرة)* - *الأردن* (الصفحات ٣٨٩ - ٤٠٦). جرش: كلية العلوم التربوية ، جامعة جرش الأهلية. تاريخ الاسترداد ٢٠ إبريل، ٢٠١٦م، من http://search.mandumah.com/Record/118119
- نوف مناحي العتيبي. (١٤٢٧هـ). الكفايات المهنية اللازمة لمعلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات والمشرفات التربويات (دراسة ميدانية). رسالة ماجستير: جامعة الملك سعود.
- هشام عواضة. (٢٠٠٨م). تطوير أداء المعلم كفايات التعليم والتأهيل المتواصل والإشراف. بيروت: دار العلم للملايين.
- وزارة التربية والتعليم. (١٤٢٧هـ). *ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم*. الرياض: وزارة التربية والتعليم.

*****

البحث التاسع:

تصور مقترح لتطوير أداء معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المسئولية المهنية الذاتية لديهن

إعداد :

د/ إيمان بنت عوضه الحارثى
أستاذ المناهج وتقنيات التعليم المساعد (متعاون)
معهد الدراسات العليا التربوية جامعة الملك عبد العزيز

تصور مقترح لتطوير أداء معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المسئولية المهنية الذاتية لديهن

د/ إيمان بنت عوضه الحارثى

• **المستخلص** :

هدف البحث الحالي إلى تقديم تصور مقترح لتطوير أداء معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المسئولية المهنية الذاتية لديهن، وتم استخدم المنهج الوصفي في مجالي تطوير أداء المعلمة والمسئولية المهنية وإعداد أدوات البحث، وقد أعدت الباحثة استبانة لقياس واقع المسئولية المهنية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠ معلمًا ومعلمة) بواقع ٤٠ معلمًا، ٦٠ معلمة . وقد أظهرت النتائج وقد تدنى مستوى المسؤولية المهنية الذاتية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية، إضافة إلى وجود فرق ذى دلالة إحصائية في درجة متوسطات تقدير المعلمات لمستوى المسؤولية المهنية لصالح المعلمات ذوى الخبرة (أكثر من ٥ سنوات).

الكلمات المفتاحية: تطوير الأداء -المسئولية المهنية الذاتية

A proposal to Improve the Performance of Social Studies Teachers in Middle school in the Light of Self Professional Liability

Dr. Iman Bint Awadah Al Harithi

Abstract:

The aim of current research to provide depicting a proposal to improve the performance of social studies teachers in middle school in the light of self to have professional liability, and was used descriptive approach in the areas of development and professional responsibility and the preparation of research tools parameter performance. The researcher questionnaire designed to measure the reality of professional responsibility with social studies teachers, and formed The study sample of (100 teachers) by 40 teachers and 60 teacher. The results showed was the low level of the professional responsibility of self and social studies teachers, in addition to a statistically significant difference in the degree of ever mean estimate the parameters of the level of professional responsibility for the benefit of experienced teachers (more than 5 years).

Keywords : Improve the Performance- Self Professional Liability

• **مقدمة**:

يحتل المعلم مكانة هامة وادواره أصبحت أكثر تأثيرًا وتعقيدًا، ويفرض ذلك متطلبات التطوير في سياسات التربية وأهدافها ومضامينها، وإن تطوير المناهج الدراسية من حيث الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس وأساليب التقويم وتطبيقها في الميدان بغرض تقديم تعليمي نوعي، إنما يعتمد على المعلم وكفاءاته ودرجة اتقانه لمهامه وإخلاصه في أدائها، و إيمانه بأهمية أدواره في تربية النشء ومساهمته في تطوير مجتمعه.

ويعد المعلم أهم عناصر نظام التعليم العام حيث يعتمد عليه بشكل أساسي في التعليم للحصول على نوعية ذات جودة عالية من الطلاب، فقد ورد في تقرير (DFEE:1997,8) " أن التعلم بإمكانه إخراج الكنوز الكامنة لدينا جميعًا، وفي القرن الحادي والعشرين فإن المعرفة والمهارات هي مفتاح النجاح، وبالتالي فإن المعلم المتميز الذي يستخدم أساليب فعالة في التدريس هو مفتاح الوصول للمعايير عالية الجودة " ، ويؤكد (Sammon:1999,52) أن الهدف الرئيس للمدرسة هو عملية التعليم والتعلم الهادف" ولهذا يعطي كثير من التربويين وزناً أكبر لدور المعلم وما يقوم به من مسئوليات في حجرة الدراسة وفي عملية التغيير التربوي الذي يعتمد إلى حد كبير على ما يعتقد به المعلم من مسئوليات ويعمله فالتعليم ذو الجودة العالية مرتبط بالمعلم الكفء الذي يتفهم مسئولياته الشخصية والمهنية التي تجعله قادراً على تقديم تعليم نوعي متميز.

ويؤكد هاموس وآخرون (Hamos et al., 2009,14-24) أن نجاح المعلم ليكون مؤثرًا وذا فاعلية ملموسة في العملية التعليمية مرهونًا في تقبله ثقافة التعلم مدى الحياة.ويؤكد (مدبولي، ٢٠٠٢، ٣٢) أنه بالرغم من الجهود التي تبذلها كثير من الدول في إعداد الخطط والبرامج لتطوير المعلمين مهنيًا إلا أن الدافعية الداخلية والفعالية الذاتية للمعلمين واستشعارهم بأهمية مواصلة تحسين ممارستهم المهنية هي أساس نجاح اى جهود مبذولة في تطويرهم المهني. وقد أكدت دراسة (كامل، ٢٠٠٤، ٣٨ -٨٦) على اهمية نشر ثقافة التطوير المهني لدى المعلمين ليس هذا فحسب بل وتضمينها في برامج إعدادها قبل الخدمة وبعدها.

ومما يؤكد الاهتمام بالتطوير المهني الذاتي للمعلم دعوات عقد المؤتمرات واللقاءات المحلية والعربية، ومن بينها: مؤتمر اليونسكو الدولي للتربية (١٩٩٦م) بعنوان "تقوية دور المعلم في عالم متغير" الذي أكد مفهوم التربية المستمرة والتعلم مدى الحياة وأهمية تطوير المعلم مهنيًا وفقا لاحتياجاته الخاصة، والمؤتمر المنعقد في دولة الإمارات العربية المتحدة (٢٠٠٧م) بعنوان "تحديات وطموحات" والخاص بالاصلاح المدرسي.

- **مشكلة البحث**:

لذا فإن الدراسة الحالية رأت الحاجة إلى التعرف على سبل تطوير أداء معلمات الدراسات الاجتماعية في ضوء المسئولية المهنية الذاتية لديهن، وذلك كي تؤدي أدوارهن بصورة سليمة تساعد في إعداد الإنسان الصالح القادر على تحمل مسؤولياته، والمتطلبات المستقبلية والمأمول من برامج إعداد المعلم لمواجهة تحديات العصر الحالي، كما أن مفهوم المسئولية المهنية لم يلق الاهتمام الكاف من الدراسة على الصعيد العربي، فلذا جاءت هذا الدراسة لسد النقص الموجودة

في هذه النقطة البحثية الهامة، ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة للإجابة عن تساؤل رئيس هو:

ما التصور المقترح لتطوير أداء معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المسئولية المهنية الذاتية لديهن؟

ويتفرع التساؤل الرئيسى إلى عدة تساؤلات فرعية على النحو التالي:

- ما واقع المسئولية المهنية الذاتية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة متوسطات تقدير المعلمات لمستوى المسئولية المهنية الذاتية لديهن تعزى لمتغير سنوات الخبرة ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة متوسطات تقدير المعلمات لمستوى المسئولية المهنية الذاتية لديهن تعزى لمتغير الجنس؟
- ما المقترحات التى تسهم فى تطوير أداء معلمات الدراسات الاجتماعية فى ضوء المسؤولية المهنية الذاتية لديهن؟

- **فروض البحث**:

يتم اختبار الفروض الصفرية التالية عند مستوى دلالة ٠.٠٥

- **الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات متوسطات تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة لمستوى المسئولية المهنية الذتية لديهن تعزى لمتغير سنوات الخبرة.**
- **الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات متوسطات تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة لمستوى المسئولية المهنية الذاتية لديهن تعزى لمتغير الجنس.**

- **أهمية الدراسة**:

تكتسب الدراسة أهميتها من جانبين أولهما الجانب النظري حيث إن المسئولية المهنية الذاتية للمعلمين من المجالات الحديثة في العلوم التربوية وبالتالي فإن تقديم إطارًا نظريًا يشتمل على مفهومها وأبعادها ومقياساً خاصًا بها يعد أمرًا مفيداً في ترسيخ الجانب النظري في العلوم التربوية وفقا لهذا المفهوم الجديد. وثانيهما الجانب التطبيقي حيث إنه يمكن أن يستفيد القائمين على العملية التعليمية داخل المملكة العربية السعودية من هذا البحث في تبنى سبل وآليات تطوير أداء معلمات الدراسات الاجتماعية في ضوء المسئولية المهنية الذاتية لديهن.

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على واقع المسئولية المهنية الذاتية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة.

- التعرف على مستويات المسئولية المهنية الذاتية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة على اختلاف (سنوات الخبرة والجنس) لديهن.

- **مصطلحات البحث**:

- **التطوير**:

هو إطارًا عامًا ذو معايير محددة للوقوف على قدرات معلمي الدراسات الاجتماعية والعمل على توظيفها بالشكل الأمثل وصولاً إلى التميز والإبداع.

- **أداء المعلمة**:

سلوكيات المعلمة وما تقوم به داخل الفصل من حيث إدارتها للفصل واستخدامها لأساليب التقويم وكفايات الشرح والتدريس المتوفرة فيها، وقدرتها على طرح الاسئلة والمناقشة داخل الفصل.

- **المسئولية المهنية الذاتية**:

مجموعة من المحددات الأساسية ، والأداءات الفعالة التي تستخدم للحكم علي جودة أداء معلمة الدراسات الاجتماعية وذلك أثناء تدريسها للمادة .

- **الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة**:

- **أولاً: تطوير أداء المعلمة**:

تسعى المؤسسات التعليمية بكل امكاناتها لتحقيق النمو المهني للمعلم في التعليم العام ، ويحقق النمو المهني للمعلم العديد من المنافع الشخصية والعامة فهو يرفع من معنوياته ، ويوسع أنشطته ، ويوفر له فرصاً واسعة للمشاركة المجتمعية والدولية ، بالإضافة إلى بعض المزايا المادية التي تحسن من دخله وتساعده على الإنتاجية والإبداع ، وقد يساعد النمو المهني للمعلم في تكوين المدارس الفكرية العلمية والحصول على فرص القيادة العلمية والإدارية والحصول على الجوائز والمنح المحلية والإقليمية والعالمية .

- **مفهوم تطوير أداء معلمة الدراسات الاجتماعية**:

يشير (الأغا ، ٢٠٠٢، ١١٨) بأنه التحسن الشامل لجميع جوانب عمل المعلم لزيادة كفايته في تحقيق أهداف التعليم والمهام المنوطة به كما تحددها الجهات المشرفة عليه.

وترى الباحثة بانه الوصول بأداء المعلمة إلى أحسن صورة ممكنة من خلال تطوير جميع عناصر إعدادها وتدريبها سواء من حيث فلسفة واهداف الإعداد والتدريب، والمحتوى الدراسي ، واستراتيجيات التعليم والتعلم ، والوسائط التربوية اللازمة، والانشطة التعليمية والتربوية واساليب التقويم الشامل.

- **الأدوار المختلفة لمعلمة الدراسات الاجتماعية**:

أوردت العديد من الدراسات مثل دراسة (حسن، ٢٠٠٦)، ودراسة(دروزه، ٢٠٠٢) أنه لتمكين معلمة الدراسات الاجتماعية من القيام بأدوارها بفعالية ينبغي الاهتمام بنموها وتطويرها المهني المتواصل في ضوء مسئوليتها المهنية الذاتية، بما يمكنها من القيام بأدوارها المختلفة بحيث تكون قادرة على:

- التمتع بالاستقلالية بشأن قراراتها التربوية، ضمن حدود المعايير العامة للسلوك المهني.
- تعدى دوره نقل المعرفة إلى المتعلمات، وان يصبح دورها تمكين المتعلمات من الوسائل التي تفيدهن في تنظيم خبراتهن الشخصية، وجعل التربية قبل التعليم، وان تكون المعلمة منظمًا لعملية التعلم.
- القيام بدور الوسيط بين المتعلمات وبين مصادر المعرفة مدربة للمتعلمات على طرق الحصول عليها بالاستعانة بمختلف الوسائل والتقنيات.
- تصميم البيئة التعليمية التعلمية، بحيث تكون قادرة على تحليلها، وتنظيمها، وتطويرها، وإدارتها، وتقويمها.
- تحفيز المتعلمات على تعلم الجديد بالتشويق وتكوين الرغبة لديهن لمواصلة التعلم.
- تهيئة المتعلمات للمواطنة العالمية، وما يرتبط بها من فهم التعدد الثقافي، وقبول التنوع، والتعاون مع الأخرين، والمساواة، واحترام التراث الإنساني.

ولكي تقوم المعلمة بأدوارها الجديدة على النظام التعليمي، فعلى القائمين على التربية الاهتمام بتكوينها تكوينًا مناسبًا لتأهيلها للقيام بتلك الأدوار التي تستلزم تأهيلاً يمكنها من مواجهة تحديد العصر الحالي، والتي تتطلب توافر قدرات ومهارات غير المتوافرة في المعلمة التقليدية.

ومن أجل ذلك فقد شكلت الدول وحكوماتها ما يعرف بالاكاديميات المهنية للمعلمين التي تعد احد المظاهر البارزة للاهتمام بالتنمية المهنية للمعلم، وأضحت هذه الاكاديميات مسئولة عن التنمية المهنية الشاملة للمعلمين، ومقابلة احتياجاتهم المهنية وتمكنيهم من متابعة كل جديد في مجال التعليم. (American Academy for Teacher Excellence, 2012: 5)

وتقوم فلسفة إنشاء مثل هذه الاكاديميات وغيرها من المؤسسات التابعة لوزارة التربية والتعليم على أساس أن تحسين اداء المعلم وتطوير مستواه المهني، وبالتالي رفع مستوى العملية التعليمية ككل، إنما يعتمد على ما يتاح للمعلم من فرص للتنمية المهنية المستمرة وفق احتياجاته، وذلك لينمو نموًا أكاديميًا ومهنيًا باستمرار. (The Holmes Group, 2008:11) . ويرى سايكس (Sykes,2005,3-32) أن تطوير أداء المعلمين يجب ان يكون من اولويات اهتمام التربويين في سعيهم لتحسين أحوال التربية والتعليم في مجتمعاتهم، وأن ما

يجعل النمو المهني للمعلمين أمراً ملحاً هو ارتباطه الوثيق بتحسين مخرجات التعليم الذي يمارسه المعلم والمتمثل في طلابه.

ويجمع المتخصصون في مجال الدراسات الاجتماعية على مجموعة من الخصائص يجب أن تتوافر في معلمة الدراسات الاجتماعية كي تستطيع القيام بادوارها على أكمل وجه ومن هذه الخصائص والصفات:

- التعمق والخلفية العريضة في مجال العلوم الاجتماعية.
- القيادة التربوية والاجتماعية.
- الالمام بما يستحدث من طرق تدريس في مجال التخصص.
- مسايرة ما يحدث من وتطويرات.

ولعل الصفة الاخيرة تجعلنا نؤكد على أنه مهما طالت سنوات الدراسة، ومهما ارتفعت سنوات خبرتها التدريسية بعد تخرجها، فإن الامر ليس نهاية المطاف.

ويشير(حسن، ٢٠٠٦، ٢٣) إلى أن كل ما يتلقاه الطالب المعلم من مواد ليست بالضرورة أن تكون زودت الطالب المعلم بكافة جوانب المعرفة في مجال تخصصه، ولكنها تقدم له أساسًا ينطلق منه إلى آفاق العلم، بالإضافة إلى أنها تزوده بأساسيات ومهارات البحث والتنقيب وتعويده على الإطلاع والبحث العلمي وإكسابه مرونة الحركة والقدرة على التصرف في المواقف.

- **عوامل ومبررات تطوير أداء معلمة الدراسات الاجتماعية وتنميتها مهنياً**:

إن تنمية المعلم مهنيًا وتطوير أدائه أضحى ضرورة ملحة لكل معلم؛ لأن ذلك يهدف إلى تمكينه من فهم طبيعة مهنته وما ينبغي له أن يعرفه، ليتقن عمله على اتم وجه، وليقوم برسالته كما ينبغي، لأنه أمين مسئول عن هذه الأمانة أمام الشعب والدولة. (أحمد، ٢٠١٣، ١٣٣)

يذكر جريفن (Griffin, 2002,105-107) أن هناك أربعة عوامل تقف وراء ضرورة تطوير اداء المعلم أثناء الخدمة، وهذه العوامل هي: التوسع في الأساس المعرفي للتدريس الفعال، وزيادة مجالات البحوث المرتبطة بالتنمية المهنية للمعلمين في أثناء الخدمة، والتوقعات العالمية التي ينتظرها أفراد المجتمع من المعلمين، والاتفاق بين الجميع على ضرورة تطوير المدارس وتحسينها كمؤسسات اجتماعية.

كما اوردت العديد من الدراسات (دراسة يونس ، ٢٠١٤) ، ودراسة (أحمد ، ٢٠١٠)، ودراسة (أحمد ، ٢٠٠٩)، ودراسة (Christine , 2001) مجموعة من المبررات التي تدعو لضرورة الاهتمام بالتنمية المهنية لمعلمات الدراسات الاجتماعية ولعل من اهم هذه المبررات ما يلي:

- حاجة معلمات الدراسات الاجتماعية إلى مراجعة المناهج والعمل على تطويرها من حيث أهدافها ومحتواها وطرق تدريسها وأنشطتها وتقويمها لتعديلها نحو الافضل.
- ضرورة تنمية فاعلة لمعلمات الدراسات الاجتماعية ليتمكن من اداء رسالتهن والاستعداد العلمي والاكاديمي الجاد للمستقبل بكل تحولاته ليحققن المكانة المرموقة لأنفسهن وامتهن.
- إن الارتقاء بالمستوى المهني لعضوات هيئة التدريس بواسطة استخدام الطرق والأساليب الحديثة من شأنه أن يؤدي إلى رفع كفاءة التعليم ببما ينعكس ايجابًا على تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية.
- حاجة معلمات الدراسات الاجتماعية إلى الحافز المهني الذي يمكنهن من تحسين أدائهن للمهمات الموكلة إليهن .
- ارتفاع عدد الطلبة في المدارس مع نقص أعداد المعلمات وهو ما يدفع المدارس إلى التفكير في كيفية الاستفادة المثلى ممن يتوفر لديها من المعلمات.

وترى بعض الدراسات ان تحقيق الفعالية يتطلب بذل الجهد لتحقيق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية ويتمثل ذلك في الاعتماد على زيادة كفاءة المعلمين من خلال برامج تنموية ترفع مستواهم المهني

وقد اورد (Seghedin, 2014,15-16) ان تطوير اداء المعلم يسير على النحو التالي :

- طالب معلم :وهو يتوافق مع مراحل التعليم الابتدائي والذي بدوره يرتبط مع تطوير مستواهم المهني .
- المعلم المبتديء ويتم تدريبه ويشمل هذا التدريب على قبول الاخلاق المهنية التي بدورها تساعد على تسهيل الاندماج الاجتماعي المهني .
- المعلم المعتمد :وهو موقع على عقد المهنية كتابيا ويكون الالتزام بها من عناصر الاستقرار في اتخاذ القرارات والسلوك ومن خلال الامتحانات الوطنية والتي تختلف من بلد لاخر يتم تصديق المعلم للتدريس المهني والمعلم المعتمد باستطاعته ان يدعم المعلم المبتديء .
- المعلم المهني :مع التقدم المهني يخطط المعلم دورات التطوير المهني ومن ثم يتبعها تحسين تلقائي للتنمية المهنية الذاتية .

وهذا يجعل تطوير أداء المعلمة أمرًا حتميًا وذلك في ضوء المسئولية المهنية الذاتية لديها وحرصها الذاتي على تطوير أدائها بما يجعلها قادرة على التعامل مع كل جديد في ظل عصر المستجدات الذي نعيشه.

• **ثانياً: التطوير المهني الذاتي:**

• **مفهومه:**

تعددت تعريفات التطوير المهني الذاتي، فقد عرفه كلا من (Speck & Knipe,2005,76) على انه تخطيط فردي يشمل سلسلة حلقية واضحة منظمة من أنشطة الممارسة والتأمل والتقييم العقلاني في استراتيجيات عرض المعلومات في الصف الدراسي، تمكن المعلم من الوصول إلى فرص للتطوير المهني تقابل احتياجاته واهدافه التطويرية.

كما أورد (Simon,Campbell,2012,13) بأنه الفرص التي تتاح للمعلمين لممارسة تدريسهم من خلال الأنشطة المتعددة، واستكشاف ذواتهم وبالتالي تطوير أساليب تدريسهم.

وبشكل عام فإن التطوير المهني الذاتي يدور حول فكرة رئيسة واحدة وهي أن تتحول المعلمات إلى متعلمات دائمي التعلم من خلال ممارسة أنشطة التعلم الذاتي .

• **أهمية التطوير المهني الذاتي:**

تعددت الدراسات التي تناولت اهمية التطوير المهني بشكل عام ، والتطوير المهني الذاتي خاصة مثل دراسة (أحمد ، ٢٠١٠)، ودراسة (Mcphan &Others,2008) ، ودراسة (إبراهيم ،٢٠٠٣) ويمكن تلخيص هذه الأهمية فيما يلي:

- مسايرة التغيرات السريعة والمتلاحقة في شتى مناحي الحياة.
- مواكبة التجارب والبحوث والدراسات العلمية الحديثة.
- تحسين الممارسات العلمية في الفصل والمساهمة بأخذ مسؤولية الادوار الجديدة.
- رفع ثقة المعلمات بانفسهن خاصة عندما يشتركن في تطبيق استراتيجيات جديدة للتدريس .
- وجود حماس للمشاركة بحل المشكلات التعليمية، والعمل التعاوني مع الزميلات.
- التغلب على القلق الناتج عن تعرض المعلمات للملاحظة والمراقبة.
- منح المعلمات الاستقلالية والاعتماد على الذات، والقدرة على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية.

وتبرز أهمية انشطة النمو المهني الذاتي للمعلم وفق ما اورده (ضحاوى؛ حسين، ٢٠٠٩) في :

- كون المعلم أكثر عناصر العملية التعليمية تأثيراً في تعلم التلاميذ، ولا يوجد داخل المدرسة ما يؤثر على التلاميذ أكثر من النمو المهني الذاتي للمعلمين.

- توسع نطاق أدوار المعلم ومسؤولياته، من خلال اكساب المعلم لمعارف ومهارات جديدة من خلال ممارساته لأنشطة التطوير المهني الذاتي.
- انعكاس نتائج النمو المهني الذاتي للمعلم كما يراها كثير من التربويين على علاقاته ومسؤولياته تجاه طلابه وزملائه.
- ويمكن القول أن التطوير المهني الذاتي يجعل المعلمة فعالا أمام نفسها وأمام الأخريات، ويرفع من ثقتها بنفسها ويجعلها قادرة على تحمل المسؤوليات والمهام التعليمية، ويعرفها بنقاط القوة والضعف لديها.

- **التطوير المهني الذاتي ومعلمة المستقبل**:

في ضوء المستجدات المعرفية والتقنية، والنظريات التربوية الحديثة، والمعارف الأكاديمية في مجال الدراسات الاجتماعية، أصبح المطلوب من معلمة المستقبل مواجهة هذه التحديات والتكيف معها، وتطوير ادائها المهني من خلال استخدام استراتيجيات وأساليب التعلم الذاتي مدى الحياة، وقد اتفقت العديد من الدراسات والأبحاث والكتابات مثل دراسة (حسن،٢٠٠٦)، ودراسة (البرقى، ٢٠٠٩) على تحديد السمات المهنية لمعلمة الدراسات الاجتماعية في المستقبل ومن أهمها:

- الدافعية الذاتية نحو التعلم.
- اعتقاد مرتفع بالكفاية الذاتية.
- استخدام التقنيات التربوية الحديثة.
- امتلاك مهارة البحث العلمي.
- اتجاهات ايجابية نحو المهنة.
- المراجعة المستمرة للممارسات المهنية.
- العمل المهني في فريق.
- متابعة الاكتشافات العلمية في المجال التربوي والتخصصي.

وترى الباحثة ان من اهم هذه السمات هي المسؤولية المهنية الذاتية لدى المعلمة التي تحثها دائما على تطوير ذاتها أكاديميًا وتربويًا للوصول إلى أعلى المستويات المهنية التي تواكب العصر الحالي

- **متطلبات التطوير المهني الذاتي**:

أوردت العديد من الدراسات متطلبات التطوير المهني الذاتي مثل دراسة (أحمد، ٢٠١٠)، ودراسة (ضحاوي وحسين، ٢٠٠٩، ٦١ -٦٢) ، ودراسة (Simon, Campbell,2012,8) ويمكن تلخيص هذه المتطلبات فيما يلي:

- وجود معلم خبير لمساعدة المعلم مهنيًا في الممارسات التدريسية اليومية في التخطيط وممارسة التفكير المتأمل في ضوء الأهداف الجديدة المستهدف تحقيقها.
- عقد مناقشات جماعية مع زملاء التخصص حول أنشطة التلاميذ، وتقارير الممارسات التعليمية التي يكتبها المعلمون بأنفسهم، لدعم قدرتهم على التخطيط واتخاذ القرار المناسب.

- تأسيس مساعدة المعلمين في المحتوى التعليمي من خلال التأكيد على اهمية تمكنيهم من فهم وتعلم المادة الدراسية على أن يكون ذلك عملية مستمرة لا تتوقف.
- توفير الوقت الكاف للممارسات والمهام التطويرية .
- الالتزام الدائم بالعمل التطويري يشمل المعلمين الأكثر خبرة.
- إثراء التطوير من خلال عمليات حل المشكلات، وذلك حين يلاحظ المعلم المشكلات ويعمل على حلها وبالتالي يكتشف طرق جديدة للتدريس.
- تعاون المدراء والمشرفون التربويون والمختصون مع المعلم، حيث يحتاج إليهم المعلم لملاحظته وسماعه ومناقشته حول ممارسته المهنية.
- تعاون الطلاب وزملاء المهنة مع المعلم، حيث يحتاج إليهم ليساعدوه في نجاح تطويره الذاتي، وبدون تعاونهم معه، فإن عملية التطوير الذاتي تصعب نظرًا لغياب التغذية الراجعة كمحرك أساسي للأفكار والممارسات.
- وجود مؤسسات مهنية تهتم بقضايا تطوير المعلم المهني، وتضع المعايير التي تلزمه بممارسة أنشطة التطوير المهني الذاتي.
- الإحساس العالي بالمسؤولية المهنية، والاستعداد لتقبل الأفكار والتعامل معها بايجابية.
- مواجهة المعلم لنفسه ونقد ممارساته المهنية ذاتيًا.
- الاستعداد للتخلي عن أساليب تقليدية وعادات عمل عقيمة، وتبادل الخبرات الناجحة مع الآخرين وعدم إيثار الذات.

- **ثالثًا: المسئولية المهنية الذاتية:**

تعكس التنمية المهنية الذاتية للمعلمة مدى حرصها على تنمية قدراتها ومهاراتها الذاتية وتطويرها في إطار نظام تربوي يحفز على التواصل الدائم والشراكة مع مؤسسات الإعداد ومع الزميلات في سبيل النمو المهني.

وان يكون كل دور مهني تقوم به يندرج تحت مبدأ المسئولية حيث ان المعلمات جميعهن مسئوليات عن مستقبل الامة وتكون المعلمة مذنبة اذا كان لها افعال ضد المتطلبات الاجتماعية .

- **مفهوم المسئولية المهنية الذاتية:**

وتعرف المسئولية المهنية الذاتية بأنها ما يقوم به المعلم من تطوير لقدراته ومهاراته ومعارفه عن طواعية واختيار شخصي، لأنه يرى في تلك الممارسة استمرارية لكفاءته ولشخصه الاعتباري وولاء لمهنته، وتعرف أيضا بأنها منهج يعمل على تنمية واكتساب أي مهارة أو معلومة أو سلوك تجعل الفرد يشعر بالرضا والسلام الداخلي، وتعينه على التركيز على أهدافه في الحياة، وتحقيقها، وتعده وتجهزه للتعامل مع أي عائق يواجهه. (الغسانية،٢٠١٤، ٢)

ويرى (الصغير ،٢٠١٠، ٦) أنها كل ما يقوم به المعلم من أداءات تسهم في تعلم التلاميذ وتستند إلى رؤية واضحة ووعي داخلي عميق بأبعاد دوره كممارس مهني.

- **مراحل تطوير المسؤولية المهنية الذاتية**:

تكمن أهمية المسئولية المهنية الذاتية في كونها تدفع الفرد لمسايرة المعرفة المتطويرة في التقدم العلمي، ومواكبة الجديد في حقل التخصص، وتعميق معرفته بذاته وقدراته، وتشكيل سلوكه على النحو الذي يمكنه من الإفادة من نقاط القوة عنده وتلافي القصور، وتساعده على تأدية العمل بثقة وفعالية، وتمكنه من تحمل مسؤوليات أكبر، كما تمده بما يساعده على حل المشكلات والتحديات التي تواجهه. (الغسانية، ٢٠١٤، ٢)

ويؤكد سيمون وكامبيل (Simon& Campbell , 2012,295-306)على أن تطوير المعلم المهني مرتبط بمجموعة متشعبة من المجالات، وحدداها بثلاثة مجالات رئيسة هي :التطوير المعرفي الذاتي للمعلم، وتطوير الممارسات المهنية في البيئة التعليمية، والعمل التعاوني الاجتماعي التفاعلي مع الآخرين في تلك البيئة .

وقد حدد (Seghedin, 2014, 14) مراحل لتطوير المسئولية الذاتية للمعلم لكل مستوى كالاتي:

- المدخل : الذي يميز هذه المرحلة العاملين بالمدرسة وهي تمثل مرحلة اكتشاف المهنية ويرافقها فترات من عدم اليقين والارتباك او التشوش الناتج عن الواقع التعليمي الملموس بالمدرسة .
- الخبرات المختلفة : هي مرحلة التوازن الكامل ويتم هنا تطوير وجهة نظر حاسمة على المؤسسة والمجتمع مما يؤدي الى المشاركة البناءة .
- التأمل والتفكير : وهي مرحلة وقت الاسئلة الجديدة التي توجه معلم المدرسة نحو اتخاذ القرارات المهنية الحاسمة فهو مرحلة التدريب على التفكير الذاتي وتحليل التقدم بها في اطار هذا الوضع المهني.
- صفاء الذهن والوجدان : وهي مرحلة الاسترخاء والرضوخ وفيها لا يوجود الحافز نحو التدريب المستمر ومتابعة النشاط .
- التحرر : هي مرحلة التوجه التدريجي نحو الانشطة خارج المدرسة والمهنة .

- **العلاقة بين تطوير أداء معلمات الدراسات الاجتماعية والمسئولية المهنية الذاتية**:

أورد كل من (الغسانية، ٢٠١٤، ٢ -٣) ، (ضحاوى ، حسين ، ٢٠٠٩) أنه لتنجح التنمية المهنية وتطوير أداء معلمي الدراسات الاجتماعية بما يساعد في اكتساب المعلم لها كان من الواجب تقنينها بحيث تتبع الخطوات التالية:

- تقدير الاحتياجات: تعتمد على قدرة المعلم في تقدير احتياجاته الذاتية وفقا لقراءة وتحليل مصادر المعلومات وتحليلها كتقارير الأداء ونتائج الطلاب في

الوقوف على نقاط القوة وأولويات التطوير في أدائه، إضافة إلى حسه النقدي وقدرته على الملاحظة الموضوعية.

- تحديد مصادر التعلم والنمو المهني: تعتبر البحوث الإجرائية من أهم هذه المصادر حيث تعمل على تطوير المعارف والمهارات المهنية استنادا للواقع وليس اعتمادا فقط على الكتابات النظرية، كما يعتبر الإشراف التربوي والزملاء مصدرين جيدين للتعلم، كذلك يوجد ما يسمى بالنمو المهني المقارن حيث يقارن المعلمون أنفسهم ما يتاح لهم من خبرات ناجمة من خلال المواقع التربوية أو الزيارات التي تتم في هذا الإطار.
- التغذية الراجعة ومواصلة النمو الذاتي : يستطيع المعلم في هذا المحور استنتاج مبادئ وقواعد قابلة للتطبيق من محصلة ما قام به وهذا بطبيعة الحال يشجعه نحو الاستمرار في التنمية المهنية الذاتية

وأكد شولمان وشولمان (Shulman & Shulman, 2004) أن حدوث التنمية المهنية للمعلم يتطلب ان يكون مستعدًا ، وراغبًا، وقادرًا ، ومن ثم يكون متأملا ، ومتواصلا بكونه عضوًا فاعلا في مجموعات تعلم وتنمية مهنية.

ان المسئولية المهنية الذاتية لها انعكاسات واضحة على تطوير اداء المعلمين بصورة عامة ومعلمات الدراسات الاجتماعية خاصة لما لهذه المادة من طابع خاص وقد تم التعرف الى ثلاثة مراحل متكاملة لتطوير الاداء هي:

- تغيير الاوضاع على مستوى النشاط المهني
- وجود معلمات مختصصات لكل مرحلة تعليمية (تأهيل المعلمات) لمعرفة كيفية التدريس للوصول الى نتائج تعلم مرضية .
- تميز المعلمات كمجموعة اجتماعية مهنية مميزة.
- ويتمثل الهدف الرئيسي لتنمية المسئولية الذاتية للمعلمين في تطويرهم المهني من كونهم مجرد فنيين او موظفين الى اعلى مستوى من الكفاءة والتميز. *(Seghedin, 2014, 17)*

- **معوقات التنمية المهنية للمعلمة في ضوء المسئولية المهنية الذاتية**:

أوردت دراسة (الغسانية،٢٠١٤)، ودراسة (الصغير، ٢٠١٠)، أهم المعوقات الخاصة بتنمية المعلم لذاته يمكن تلخيصها على النحو التالي:

- معوقات مؤسسية مثل ضيق الوقت، وكثرة الأعمال وقلة /أو عدم وجود الحوافز، وكثرة متطلبات العمل، وصعوبة الإجراءات الإدارية، وقلة الدعم المادي، وطول ساعات العمل، وضغط العمل.
- معوقات عائدة للشخص ذاته مثل الملل السريع، والكسل، وقلة التشجيع والتحفيز، وعدم القدرة على وضع خطة زمنية لتطوير الذات، وقلة الأصدقاء الذين لديهم الرغبة في التنمية المهنية الذاتية.
- معوقات خارجية مثل تزايد المعارف، وتسارع التكنولوجيا.

- وهذه المعوقات أيا كانت يمكن التغلب عليها من خلال العمل على تطوير جميع مهارات المعلمة وقدراتها بجميع الطرق والأساليب المتاحة.

- **إجراءات الدراسة الميدانية** :
- **أولا** : **منهج الدراسة**:

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي لوصف متغيرات الدراسة المستقلة والتابعة، ولِما ييسره من استنباط علاقات هامة وتفسير البيانات، كما أن المنهج الوصفي يتلاءم ويتناسب بتقنياته وأدواته مع طبيعة الدراسة وموضوعها.

- **ثانياً** : **عينة الدراسة** :

تم اختيار العينة التي طبقت عليها الاستبانة من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة العاملين بالإدارات التابعة لمديرية التربية والتعليم في بعض مناطق المملكة جدة ومكة المكرمة والطائف وتم اختيارها بطريقة عشوائية وتم اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية من الذكور والإناث ضمن تلك الإدارات (بلغت عينة الدراسة (١٠٠) معلمًا ومعلمة دراسات اجتماعية من المرحلة المتوسطة بواقع (٤٠) ذكورًا و (٦٠) إناثًا.

- **ثالثًا** : **أداة الدراسة**:

- تم إعداد استبانة مشتقة من الأطار النظري ورأي المتخصصين والمتخصصات لرصد واقع المسئولية المهنية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية ببعض مدارس مناطق المملكة وكذلك للوقوف على أهم الجوانب التي يتم من خلالها تطوير أداء هن في ضوء مسئوليتهن المهنية.

وقد تم التحقق من الصدق والثبات على النحو التالي:

- **حساب الصدق** : للتحقق من الصدق تم استخدام صدق المحتوى للأداة حيث تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى مجال الدراسات الاجتماعية وتقنيات التعليم في بعض الجامعات، والكليات التربوية بالمملكة العربية السعودية. وتم إجراء التعديلات فى ضوء آرائهم .
- **حساب معامل الثبات** : للتحقق من الثبات استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ، ومن خلال الأساليب الاحصائية *(spss)* ،تم حساب معامل الثبات الذي بلغ (٠,٨٨٧)، مما يدل على وجود ثبات مرتفع بين الفقرات.

- **رابعًا** : **الأساليب الإحصائية**:

استخدمت الباحثة حزمة الرزم الإحصائية SPSS في التحليل الإحصائي على النحو التالي:

- حساب المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية
- تم حساب التكرارات النسبية واختبار ت " *t-test*".

- **خامساً : الخطوات الإجرائية:**

سارت الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

- الرجوع إلى الأدبيات النظرية العربية والأجنبية والبحوث السابقة فى مجال المسئولية المهنية.
- الرجوع إلى الأدبيات والدراسات المتخصصة فى مجال تطوير اداء المعلم بصورة عامة وتطوير اداء معلمات الدراسات الاجتماعية خاصة.
- إعداد استبانة مشتقة من الأطار النظري ورأي المتخصصين والمتخصصات لرصد واقع المسئولية المهنية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية ببعض مدارس مناطق المملكة وكذلك للوقوف على أهم الجوانب التي يتم من خلالها تطوير أداء معلمات الدراسات الاجتماعية في ضوء مسئوليتهن المهنية.
- للتأكد من صدق أداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المتخصصين والمتخصصات في مجال تعليم الدراسات الاجتماعية، وتم حساب ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ألفا كرو نباخ للتأكد من ثباتها.
- تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة .
- القيام بالمعالجات الإحصائية .
- مناقشة النتائج وتفسيرها.
- تقديم بعض التوصيات والمقترحات فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة.

- **نتائج الدراسة وتفسيرها :**

السؤال الأول : ما واقع المسئولية المهنية الذاتية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية ؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع المسئولية المهنية الذاتية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية من وجهة نظرهن، وذلك على مستوى كل بعد من أبعاد المسئولية المهنية الذاتية والمجموع الكلي ، والجدول (١) يوضح نتائج ذلك.

جدول (١) المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لواقع المسئولية المهنية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية لتطويرهن مهنيًا من وجهة نظرهن.

الرتبة	البعد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة التمثل
١	اعتقاد المعلمة وايمانها بمسؤوليتها الذاتية	٢.١٣	٠.٤٩	منخفضة
٢	حرص المعلمة على التنمية المعرفية لديها في سبيل تطويرها المهني	٢.٠٢	٠.٥٣	منخفضة
٣	سلوكيات المعلمة المرتبطة بالتطوير المهني.	٢.١٧	١.٠٢	منخفضة
	واقع المسئولية المهنية الذاتية	٢.٣٦	١.١٧	منخفضة

يتضح من الجدول (١) أن المتوسط الكلى لواقع المسؤولية لمهنية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر هن أنفسهن بلغ (٢.٣٦)، وبانحراف معياري (١.١٧) وهذا يدل على تدنى المسؤولية المهنية لديهن ، وجاء محور "اعتقاد المعلمة

وإيمانها بمسؤوليتها المهنية الذاتية " في المرتبة الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابى (٢.١٣) وانحراف معيارى (٠.٤٩) وفى المرتبة الثانية المحور الثانى "حرص المعلمة على التنمية المعرفية لديها في سبيل تطويرها المهنى حيث بلغ المتوسط الحسابى (٢.٠٢) وانحراف معيارى (٠.٥٣) وجاء في المرتبة الأخيرة محور سلوكيات " المعلمة المرتبطة بالتطوير المهنى." حيث بلغ المتوسط الحسابى (٢.١٧) وانحراف معيارى (١.٠٢).

السؤال الثاني : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة متوسطات تقدير المعلمات لمستوى المسئولية المهنية الذاتية في التطوير تعزى لمتغير الجنس ؟

وللإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقدير المعلمات لمستوى المسئولية المهنية الذاتية في التطوير وفقا لمتغير الجنس (ذكر ، أنثى) فقد تم استخدام اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطين مستقلين (Independent sample T test) والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول(٢)نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمات لمستوى المسئولية المهنية الذاتية تبعا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
ذكر	٤٠	٢.٤٣	٠.٨٩	٤.٠٥	غير دالة
أنثى	٦٠	٣.١٣	٠.٧١		

يتضح من الجدول (٢) عدم وجود فرق ذى دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) بين درجات متوسطات تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية لمستوى المسؤولية المهنية الذاتية لديهن تعزى لمتغير الجنس. مما يعني أنه لا يوجد اختلاف بين معلمى ومعلمات الدراسات الاجتماعية في درجة تمثلهن بالمسؤولية المهنية الذاتية من وجهة نظر هن أنفسهن.

السؤال الثالث :هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة متوسطات تقدير المعلمات لمستوى المسئولية المهنية الذاتية في التطوير تعزى لمتغير الخبرة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول حول تقدير المعلمات لمستوى المسئولية المهنية الذاتية في التطوير وفقا لمتغير الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات ، وبين ٥ الى ١٠ سنوات ، وأقل من ٥ سنوات) فقد تم استخدام اختبار " ت" والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)نتائج اختبار تحليل التباين الأحادى (ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة تقدير المعلمات لمستوى المسئولية المهنية لديهن تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣١.٠٥	١٤.٢٢	٢	١١.٦٧	دالة
داخل المجموعات	٩١.٢٤	٠.٦٩	٩٨		
الكلى	١٢١.٢٩		١٠٠		

يتضح من الجدول السابق رقم (٣) أنه يوجد فرق ذى دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين درجات متوسطات تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية لمستوى المسؤولية المهنية الذاتية لديهن تعزى لمتغير سنوات الخبرة. أي أنه يوجد اختلاف بين معلمى ومعلمات الدراسات الاجتماعية فى درجة تقديرهم لمستوى المسؤولية المهنية الذاتية من وجهة نظر هن أنفسهن.

السؤال الرابع: ما المقترحات التى تسهم فى تطوير أداء معلمات الدراسات الاجتماعية فى ضوء المسؤولية المهنية الذاتية لديهن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات النسبية لأهم مقترحات تطوير أداء معلمات الدراسات الاجتماعية من وجهة نظرهن، والجدول (٤) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٤) التكرارات النسبية لأهم مقترحات تطوير أداء معلمات الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر هن أنفسهن

م	الفقرات	التكرارات النسبية
١	عقد لقاءات دورية لتوعية معلمات الدراسات الاجتماعية بأهمية التطوير المهني الذاتي .	٠.٩٨
٢	تصميم برامج تدريبية متنوعة لمعلمات الدراسات الاجتماعية تعزز أساليب التطوير المهنى الذاتى لديهن.	٠.٩٩
٣	تشجيع تبادل الخبرات بين معلمات الدراسات الاجتماعية بما يعود على الجميع بالنفع والفائدة.	٠.٨٩
٤	التحاق معلمات الدراسات الاجتماعية ببرامج الدراسات العليا، ودراسة مساقات حديثة حول تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية.	٠.٩١
٥	تفعيل دور المعلمات الأوائل للدراسات الاجتماعية بكل مدرسة لمساعدة زملائهن في نفس التخصص بصورة مستمرة.	٠.٩٣
٦	الاستعانة بالخبراء في المجالات التربوية والاكاديمية لتوظيف خبراتهم في تطوير أداءمعلمات الدراسات الاجتماعية مهنيًا.	٠.٩٠
٧	توفير مصادر تعلم دائمة ومتطورة مثل الحاسب الآلي والكتب والمجلات العلمية وبرامج تعليمية مناسبة للتطوير المهنى الذاتى.	٠.٩٧
٨	التطوير المستمر لنظم التقويم والمتابعة لكافة جوانب الأداء المهني لمعلمات الدراسات الاجتماعية بما يتفق مع ممارسات انشطة التطوير المهنى الذاتى.	٠.٩٦
٩	ربط أنشطة التطوير المهنى الذاتى بالعلاوة السنوية والتدرج الوظيفى.	٠.٧٨
١٠	تقليص النصاب التدريسي للمعلمات المطورات أنفسهن مهنيًا .	٠.٩٨

- **التصور المقترح**:
- **أولاً: الأسس التى قام عليها التصور المقترح**:

◄◄ يعد التطوير المهني الذاتي للمعلمة اتجاهًا تربويًا، يسهم فى المساعدة.

◄◄ يمثل التطوير المهني الذاتي للمعلمة ضرورة ملحة تفرضها التغيرات السريعة التي يشهدها العالم في العمليات التربوية.

- التطوير المهني الذاتي اهم سمات معلمة المستقبل
- يعتبر التطوير المهني للمعلمة قاعدة أساسية لتمهين التدريس.
- ظهور أدوار جديدة لمعلمة الدراسات الاجتماعية مثل دورها كباحثة عن المعرفة أو كخبيرة في استخدام التقنية أو دورها كمتعلمة.
- موافقة عينة الدراسة من المختصين والمختصات على جميع أبعاد التطوير المهني الذاتي لمعلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة.
- معظم أبعاد التطوير المهني الذاتي مامة لمعلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة.

• **ثانيًا: أهداف التصور المقترح:**

تسعى الدراسة إلى تطوير أداء معلمات الدراسات الاجتماعية وفق مفهوم المسؤولية المهنية الذاتية، لتكون قادرة على حل مشكلاتها المهنية، مطلعة على كل جديد في مجال تخصصها، ومن أهم أهدافها:

- تمكين معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلةالمتوسطة من صياغة أهدافهن التطويرية.
- تمكين معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة من وضع خططهن للتطوير الذاتي.
- توعية معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بأهمية استخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة في التطوير المهني.
- مساعدة معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة على تطوير قدراتهن البحثية والتقنية.
- تشجيع القيادات التربوية على توفير مناخ مدرسي إيجابي، يشجع على المبادأة والابتكار في ظل بيئة مدرسية محفزة وداعمة للتطوير الذاتي.

• **ثالثًا: متطلبات التصور المقترح:**

يمكن تقسيم متطلبات تنفيذ التصور المقترح إلى ما يلي:

• **متطلبات تنظيمية وتتمثل فيما يلي:**

- توافر بيئة تعليمية محفزة وداعمة للتطوير الذاتي.
- تنظيم مشاركة معلمات الدراسات الاجتماعية في المؤتمرات العلمية.
- تشجيع مؤسسات المجتمع ذات العلاقة لدعم أنشطة التطوير المهني الذاتي.
- ربط انشطة التطوير المهني بتقارير الأداء الدورية.

• **متطلبات مادية وتتمثل فيما يلي:**

- تهيئة قاعة مجهزة تساعد على توفير فرص للنمو المهني مثل أماكن اللقاءات وإقامة ورش العمل.
- توفر مصادر تعلم دائمة ومتطورة مثل الحاسب الآلي والكتب والمجلات العلمية.

- تزويد معلمات الدراسات الاجتماعية ببرامج تعليمية مناسبة للتطوير المهني الذاتي.
- وجود إدارة مدرسية داعمة للتطوير الذاتي لمعلمات الدراسات الاجتماعية.
- تأسيس بوابة الكترونية مخصصة لمعلمات الدراسات الاجتماعية تدعم تطويرهم المهني الذاتي.
- تقديم حوافز مادية تشجع معلمات الدراسات الاجتماعية على مواصلة تطويرهم المهني الذاتي.

• **رابعًا: ملامح التصور المقترح:**

تعتبر ملامح التطوير المهني الذاتي لمعلمات الدراسات الاجتماعية منظومة متكاملة تتضمن ممارسات مرتبطة بمعلمة الدراسات الاجتماعية تحتاج بشكل أو بآخر إلى دعم ومساندة من الآخريات مثل المشرفات التربويات وزميلات المهنة والطالبات وأولياء الأمور والخبراء التربويات إضافة للقيادات التربوية داخل المدرسة وخارجها.

• **تحديد أساليب التقويم المهني الذاتي من خلال ممارسة بعض الأساليب التالية:**

- التأمل الذاتي في الممارسات التدريسية.
- مقارنة الأداء التدريسي بالأداء في السنوات السابقة.
- مقارنة الأداء التدريسي بأداء الزميلات في نفس التخصص.
- الإفادة من آراء وملاحظات الطالبات.
- مقارنة نماذج الاختبارات بمواصفات الاختبار الجيد.
- كتابة تقرير لتقدير الأداء التدريسي.
- مشاهدة تسجيلات مصورة لنماذج تدريسية.
- تحليل خطة الدرس.
- الإفادة من ملاحظات مدير ة المدرسة.
- الإفادة من ملاحظات اولياء الأمور.

• **تحديد الاحتياجات المهنية التربوية في بعض المجالات المهنية التالية:**

يعد جمع المعلومات لمعلمة الدراسات الاجتماعية فى بعض المجالات التربوية والاكاديمية التي تحتاجها لتطويرها إلى:

• **المجالات التربوية:**

- تخطيط تدريس الدراسات الاجتماعية.
- استخدام تقنيات تعلم وتعليم الدراسات الاجتماعية.
- إدارة الغرفة الصفية والتفاعل الصفي.
- تقويم تعليم الدراسات الاجتماعية.

• **تحديد الأهداف المهنية التربوية**:

حيث تحدد معلمة الدراسات الاجتماعية أهدافها التطويرية التي تلزم أن تكون واضحة ودقيقة في ضوء حاجتها التربوية والتخصصية، وفي ضوء الإمكانات الزمنية والمادية والبشرية المتاحة.

• **تحديد أساليب التطوير المهني الذاتي من خلال ممارسة بعض الأساليب التدريسية**:

- استخدام ملف الانجاز المهني (البورتفوليو) للمساعدة في تطوير الأداء التدريسي.
- الاطلاع على دليل معلم الدراسات الاجتماعية وما يرتبط به من النشرات المهنية.
- التجريب الهادف لأفكار إبداعية ذاتية لدعم ممارسات تعلم وتعليم الدراسات الاجتماعية.
- الكتابة في المجلات والبحوث العلمية المتخصصة في تربويات الدراسات الاجتماعية.
- المشاركة في مؤتمرات ولقاءات متخصصة مرتبطة بالمجال التربوي والأكاديمي في الدراسات الاجتماعية.
- توظيف الأفكار العلمية الحديثة من نتائج وتوصيات البحوث والدراسات العلمية في تطوير الممارسات المهنية.
- التعاون مع إدارة المدرسة ومعلمات الدراسات الاجتماعية داخل المدرسة، لدعم تعلم الدراسات الاجتماعية.
- التعاون مع أولياء الأمور لدعم تعلم أبنائهن الطالبات للدراسات الاجتماعية.
- المشاركة في ورش عمل ذات علاقة بالدراسات الاجتماعية وطرق تدريسها.
- المشاركة في حضور جلسات تدريبية أو تدريب زميلات التخصص.
- حضور دروس نموذجية في تدريس الدراسات الاجتماعية.
- الالتحاق باحد برامج الدراسات العليا المرتبطة بتعلم وتعليم الدراسات الاجتماعية.
- الالتحاق بدورات تربوية واكاديمية عن تعليم الدراسات الاجتماعية.
- الإفادة من المواقع الالكترونية المتخصصة بتعلم وتعليم الدراسات الاجتماعية.
- الالتحاق بدورات تدريبية مرتبطة بتعلم وتعليم الدراسات الاجتماعية عبر شبكة الانترنت.

• **التوصيات**:

في ضوء النتائج التى أسفرت عنها الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- رفع مستوى الإعداد المهنى للطالبات المعلمات تخصص دراسات اجتماعية قبل الخدمة في المجالات التربوية والأكاديمية، وخاصة في مجال تقنيات تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية.
- تصميم مقرر مستقبلي يتضمن محتوى يرسخ مبدأ التعلم الذاتى، وينمي روح المبادرة والتفكير ، وإدارة الحوار مع الآخرين.
- ضرورة تدريب الطالبات المعلمات قبل الخدمة تخصص الدراسات الاجتماعية على أساليب التقويم والتطوير المهنى الذاتى.
- تصميم وتنفيذ ورش عمل وبرامج تدريبية ولقاءات تربوية لمعلمات الدراسات الاجتماعية لرفع مستوى وعيهن ومهاراتهن المهنية فى التطوير الذاتى.
- إصدار قرارات حاسمة من وزارة التربية والتعليم بشأن تحقيق متطلبات التطوير المهنى الذاتى وذلك لرفع مستواهن المهنى .
- يجب الحفاظ على البيئة الأخلاقية للمسؤولية المهنية.
- الالتزام المهنى والاخلاقى لكى نطور مناخ وبيئة صالحة للطالبات، وأيضاً ليكون المعلم على دراية بما يحدث فى أثناء العملية التعليمية .
- بالنسبة لطرق التقييم التربوى يجب أن تكون المعلمة على وع بما يحدث من حالات غش واختراق حقوق الآخرين .

- **المقترحات**:

- تصميم وحدة مقترحة وبحث فاعليتها فى تنمية التفكير التأملى والمسؤولية المهنية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية.
- المقارنة بين معلمى ومعلمات الدراسات الاجتماعية من حيث مستوى النمو المهنى فى استخدام تكنولوجيا التعليم.
- أثر التعليم الالكترونى فى تنمية المسؤولية المهنية لدى الطالبات المعلمات قبل الخدمة تخصص الدراسات الاجتماعية.

- **المراجع العربية**:

- إبراهيم، محمد (٢٠٠٣)، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، القاهرة، دار الفكر العربي.
- أحمد، شاكر (٢٠٠٩)، الارتقاء بالهيئة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي، المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي (الموائمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي) بيروت ، لبنان.
- أحمد، فايزة (٢٠١٠)، تصور مقترح لتطوير أداء معلم الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، القاهرة ، العدد ٢٧.
- أحمد، وفاء (٢٠١٣)، تصور مقترح لتفعيل الدور التربوي للاكاديمية المهنية للمعلمين في مصر " دراسة حالة "، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد ٨٢.

- الأغا، إحسان (٢٠٠٢)، دور المشرف التربوي في فلسطين في تطوير أداء المعلم،المؤتمر العلمي الرابع عشر – مناهج التعليم في ضوء مفهوم الاداء – المجلد الأول، القاهرة، مصر
- الصغير، أحمد (٢٠١٠)، بعض مسئوليات المعلم المهنية في ضوء النظرية البنائية "دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات"، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد ١٧،العدد ٦٥.
- الغسانية، هناء (٢٠١٤)، برنامج تدريب المعلمين المستجدين "التنمية المهنية الذاتية للمعلمين" ، رسالة التربية، دائرة تطوير الأداء المدرسي، سلطنة عمان.
- البرقي، ناصر (٢٠٠٩)، رؤية مقترحة لتطوير إعداد معلم الكبار في ضوء معايير الجودة الشاملة، المؤتمر السنوي السابع " إدارة تعليم الكبار في الوطن العربي" ،دار الضيافة، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠ -٢١ يوليو.
- حسن، حسام الدين (٢٠٠٦)، أسلوب الدلفي مدخل لتطوير الأداء التدريسي لمعلم الدراسات الاجتماعية في إطار التغيرات المتوقعة للقرن الحادي والعشرين، مجلة الدراسات الاجتماعية، العدد التاسع.
- دروزه، أفنان نظير (٢٠٠٢)، المناهج المستقبلية ومدرسة المستقبل، دراسة مقدمة إلى ندورة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، الدوحة.
- ضحاوي، بيومي وحسين ، سلامة (٢٠٠٩)، التنمية المهنية للمعلمين مدخل جديد نحو إصلاح التعليم، القاهرة ، دار الفكر العربي.
- كامل، مصطفى محمد. (٢٠٠٤). التنظيم الذاتي للتعلم والنمو المهني للمعلم. المؤتمر العلمي السادس عشر تكوين المعلم. دار الضيافة - جامعة عين شمس، ٢١ - ٢٢.
- مدبولي، محمد عبد الخالق (٢٠٠٢). التنمية المهنية للمعلمين، الاتجاهات المعاصرة – المداخل – الاستراتيجيات، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- يونس، مجدي (٢٠١٤)، واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم في ضوء معايير جودة التعليم الجامعي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ١٥ ، العدد ٢، القاهرة.

• المراجع الأجنبية:

- American Academy for Teacher Excellence (2012), **Programmers of Professional Development**. U.S.A.: The University of Texas at San Antonio. (http://ate.utsa,edu/about-us).
- Christine, S. (2001), The faculty development portfolio: a frame work for documenting the professional development of faculty developers. Innovative Higher Education Journal, 26 (1)
- DFEE (1997). **Excellence in Schools**, DFEE, London .
- Griffin, G. (2002). **Changes in teacher education**: looking to the future. The Education of Teacher, part 1. Chicago: The University of Chicago Press

- Hamos, E& Others. (2009). Opening the classroom door: professional learning communities in the math andscience partnership program. Science Educator, 18(2).
- Mcphan & Others (2008).**Feedback About Professional Growth for Teachers of Mathematics: A Developmental Perspective**. Mathematics Education Research Group of Australasia Inc. Brisbane- The University of Queen sland ,St Lucia.
- Sammon, p. (1999). School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty First Century. Sweets and weit Linger. The Netherlands.
- Seghedin, L., (2014). From The Teachers Professional Ethics To The Personal Professional Responsibility. Acta Didactica Napocensia, ISSN 2065-1430, Vol.7, N.4
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). **How and what teachers learn: A shifting perspective.** Journal of Curriculum Studies, 36, 257–271.
- Simon, S. & Campbell, S. (2012). **Teacher learning and professional development in science education.** In Fraser, Barry J., Tobin, Kenneth G., & McRobbie, Campbell J. (Eds.). **Second international handbook of science education:** Springer international handbooks of education. (24, 295 306). London New York: Springer.
- Speck, M. & Knipe,C. (2005). Why Can't we get it right designing high Quality professional development for standards based schools, second ED, California corwin press.
- Sykes, G. (2005). **Reform of and as professional, Development**. Phi Delta Kappa, 77, (7).
- The Holmes Group (2008), **Tomorrow's Teachers**, A Report of the Holmes Group, U.S.A.: The Holmes Group Inc.

❋❋❋❋❋

البحث العاشر:

تصور مقترح لتنمية ثقافة العمل التطوعى فى مصر فى ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة

إعداد :

د / أسماء عبد الفتاح نصر عبد الحميد

مدرس أصول التربية

كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر

تصور مقترح لتنمية ثقافة العمل التطوعي في مصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة

د / أسماء عبد الفتاح نصر عبد الحميد

• **المستخلص**:

إن تنمية ثقافة العمل التطوعى فى المجتمع أصبحت مطلباً من متطلبات الحياة المعاصرة خصوصا وأن المجتمعات الإنسانية فى العصر الحاضر تواجه عديد من التحديات والمشكلات التى تعجز الحكومات والدول أحيانا عن مواجهتها بمفردها وأن العمل التطوعى قد يقلل من حجم هذه المشكلات ، وقد اعتمدت مشكلة البحث الحالى على نتائج عديد من الابحاث السابقة التى أكدت على غياب ثقافة العمل التطوعي وقصور الوعي والفهم الحقيقى عند بعض شرائح المجتمع لطبيعة العمل التطوعي وقيمته ودوره فى التنمية مما أدي إلى رفض هذه الشرائح للمشاركة في العمل التطوعي بالإضافة إلى وجود عديد من المعوقات التى تعوق العمل التطوعى وأهمها ضعف الدور الذى تقوم به مؤسسات التعليم والإعلام فى التوعية بأهمية العمل التطوعى فى تنمية المجتمع ومن ثم فإن هذا البحث هدف إلى وضع تصور مقترح لتنمية ثقافة العمل التطوعى فى مصر فى ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة واستخدم البحث المنهج الوصفى وقد تضمن البحث عدة خطوات شملت الإطار النظري للبحث والذى تناول تحديد مفهوم العمل التطوعى والمنظور الإسلامى والدولى للعمل التطوعى وأهمية العمل التطوعى ودوافعه ومجالاته ومعوقات ممارسته ثم التعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة لتنمية ثقافة العمل التطوعى فى بعض الدول وهى المملكة المتحدة وكندا واليابان والتعرف على واقع تنمية ثقافة العمل التطوعى فى مصر ثم الإفادة من خبرات هذه الدول فى وضع تصور مقترح لتنمية ثقافة العمل التطوعى فى مصر من خلال مؤسسات التعليم ومؤسسات الإعلام ومؤسسات المجتمع المدنى .

الكلمات المفتاحية : العمل التطوعى – تنمية – ثقافة – الاتجاهات العالمية المعاصرة – تصور مقترح

A Suggested Perspective for development the culture of voluntary work in Egypt in light of some contemporary global trends

Dr .Asmaa Abdel Fattah Nasr Abdel Hamid

Abstract

development of The voluntary work culture in the community has become a requirement of modern life requirements, especially since human societies in the present era are facing many challenges and problems that governments and countries cannot sometimes face alone , and voluntary work may reduce the size of these problems facing the community, the problem of the present research has depended on the results of several previous researches that ensure absence of the culture of voluntary work , lack of awareness and the real understanding of when some segments of the society to the nature of voluntary work , its value and its role in the development, which led to the rejection of these segments to participate in voluntary work in addition to the presence of many of the obstacles that impede the voluntary work and the most important and the weakness of the role

played by education and media organizations in the awareness of the importance of volunteerism in the development of society, and therefore this research aimed at putting a suggested Perspective for the development of the culture of volunteering in Egypt in light of some of the contemporary global trends, using the search descriptive approach that included several steps , including the theoretical framework of the research which dealt with defining the concept of voluntary work , Islamic and international perspective of voluntary work , the importance of voluntary work , its motives ,its scope, the constraints of doing it and then identifying the contemporary global trends to develop the culture of voluntary work in some countries, namely the United Kingdom, Canada, Japan and recognizing the reality development of the culture of volunteering in Egypt, and to benefit from these countries experiences in applying a suggested Perspective for the development of the culture of volunteering in Egypt through educational institutions, media organizations and civil society institutions.

key words :Voluntary work - Development - Culture - contemporary Global Trends - Suggested Perspective

• **مقدمة**:

يعد العمل التطوعي أحد المؤشرات الدالة على تقدم الأمم وازدهارها، فكلما ازداد التقدم والرقي فى دولة معينة ازداد حجم مشاركة مواطنيها في العمل التطوعى ، كما أن تنمية ثقافة العمل التطوعى فى المجتمع أصبحت مطلباً من متطلبات الحياة المعاصرة وحاجة ملحة لمواكبة التنمية والتطور السريع في كافة مجالات الحياة ، خصوصا وأن العمل التطوعي يمثل أحد الركائز الأساسية في بناء وتنمية المجتمع ونشر التماسك الاجتماعي بين المواطنين .

ومن الجدير بالذكر أن العمل التطوعى قيمة دينية أكدت عليها جميع الديانات السماوية خصوصا الديانة الإسلامية ، قال تعالى:" ومن تطوع خيراً فإن الله شاكر عليم " (سورة البقرة ، ص ١٥٨) صدق الله العظيم. إذن فالتطوع له مرجعية دينية ، حيث أوصانا ديننا الإسلامى الحنيف بالمبادرة إلى الأعمال الإنسانية مثل إماطة الأذى عن الطريق وإغاثة الملهوف والرفق بالحيوان وإطعام المسكين، وغيرها من الأعمال التطوعية ، فالعمل التطوعي يساعد على إيجاد جو من الإخاء والقيم النبيلة والتكافل الاجتماعي ، كما أن العمل التطوعي يساعد الدول والمجتمعات في إقامة حراك اجتماعي يحقق التماسك والتطور، بالإضافة إلى أن مشاركة الفرد فى العمل التطوعى تجعله يكتسب من الخبرات والمهارات ما يجعله ينمى ذاته ويشبع احتياجاته كالحاجة إلى الانتماء وتقدير الآخرين والشعور بالنجاح وتكوين علاقات اجتماعية جيدة .

كما أن هناك اهتمام بالعمل التطوعى على المستوى الدولى ، حيث إن برنامج متطوعي الأمم المتحدة هو ذراع التطوع لمنظومة الأمم المتحدة ، حيث يدعم السلام والإغاثة ومبادرات التنمية ، ويعمل هذا البرنامج من خلال المكاتب القطرية للبرنامج الانمائي، الذي يرسل المتطوعين ويعزز فكرة العمل التطوعي ، ويعتبر هذا البرنامج تجربة فريدة من نوعها سواء داخل أسرة الأمم المتحدة ، كما أنه يعهد الى المهنيين الذين هم في منتصف حياتهم المهنية ، بمشاريع التنمية المجتمعية، وأنشطة الإغاثة الإنسانية و تعزيز حقوق الإنسان والديموقراطية ، كما يدعو برنامج متطوعي الأمم المتحدة إلى الإعتراف بالمتطوعين، والعمل على دمج الأنشطة التطوعية في برامج التنمية وتعبئة العدد المتزايد للمتطوعين وتنوعهم في جميع أنحاء العالم (برنامج الأمم المتحدة للمتطوعين ، ٢٠١٤) .

ومما لاشك فيه أن للعمل التطوعى كثير من الفوائد التى تعود بالخير على كل من الفرد والمجتمع ، فبالنسبة للفرد فإن العمل التطوعى يساعده فى تنمية قدراته واكتساب خبرات جديدة ويعزز من ثقته بنفسه وانتمائه لوطنه ، ويكسبه احترام وتقدير الآخرين لما يؤديه من أعمال ، كما ينمى لديه القدرة على تحمل المسئولية ومواجهة المشكلات بشكل مباشر ، كما يساعده على تحقيق الذات وشغل أوقات فراغه بالشكل الأمثل ، بالإضافة إلى كونه تطبيقا عمليا وتجسيدا لكل القيم الدينية والإنسانية التى تدعو إلى التكافل الاجتماعى ، وبالنسبة للمجتمع فإنه يمثل دعما قويا للحكومات فى مسيرة التنمية حيث يسهم فى تحسين المستوى الاجتماعى والاقتصادى ، كما أنه يقلل من حجم المشكلات التى يعانى منها المجتمع ويزيد من التماسك والتلاحم الوطنى بين كل فئات المجتمع ، ويعد أحد مؤشرات الحكم على تقدم المجتمع ورقيه .

ونظرا لأهمية العمل التطوعى فى العصر الحالى وما يحققه من فوائد عديدة للفرد والمجتمع فإن هذا يتطلب ضرورة تنمية ثقافة العمل التطوعى فى المجتمع المصرى بشكل متكامل لا يقتصر على فئة دون أخرى ، فكل أفراد المجتمع سواء أكانوا أطفالا أم شبابا أم شيوخا رجالا أم نساء عليهم أن يدركوا أهمية العمل التطوعى ويكونوا على وعى بهذا المفهوم من جميع جوانبه سواء الجانب المعرفى أو الوجدانى أو المهارى ، وهذا يتطلب تكاتف كل المؤسسات التربوية فى المجتمع المصرى من أجل تنمية هذه الثقافة لدى كافة فئات المجتمع والإفادة من التجارب والخبرات الدولية فى هذا المجال .

- **مشكلة الدراسة** :

من الملاحظ أن المجتمعات الإنسانية فى العصر الحاضر تواجه عديد من التحديات فى كافة المجالات الصحية والتعليمية والاقتصادية والاجتماعية ، كما تعانى من مشكلات عديدة تعجز الحكومات والدول أحيانا عن مواجهتها

بمفردها وتحتاج إلى جهود المجتمع بكل فئاته للتمكن من مواجهة هذه المشكلات، فقد أثبتت التجارب أن بعض الأجهزة الرسمية لا تستطيع وحدها تحقيق كافة غايات خطط ومشاريع التنمية دون المشاركة التطوعية الفعالة للمواطنين والجمعيات الأهلية التي يمكنها الإسهام بدور فاعل في عمليات التنمية نظرا لمرونتها وسرعة اتخاذ القرار فيها ، ولهذا اهتمت الدول الحديثة بهذا الجانب لمعالجة مشاكل العصر والتغلب على كثير من الظروف الطارئة ، في منظومة رائعة من التحالف والتكاتف بين القطاع الحكومي والقطاع الأهلي (حميد خليل الشايجى ، ٢٠٠٧ ، ٥٣) ، ويشير الواقع الحالى إلى غياب ثقافة العمل التطوعى فى مصر وقلة الوعى بأهمية العمل التطوعى الذى يمثل أحد أركان ودعائم الدولة الحديثة (مؤمن سلام ، ٢٠١٤ ، ٢) ، كما توجد عديد من المعوقات التى تعوق العمل التطوعى وأهمها ضعف الدور الذى تقوم به مؤسسات التعليم والإعلام فى التوعية بأهمية العمل التطوعى فى تنمية المجتمع ، وعدم الاهتمام بنشر هذه الثقافة التى أصبحت مطلبا تعليميا ومجتمعيا ، حيث أشارت نتائج إحدى الدراسات إلى ضعف ثقافة العمل التطوعى لدى طلاب الجامعات ، وقصور الدور الذى تقوم به إدارة الجامعة والأستاذ الجامعى والمقررات الدراسية والأنشطة الطلابية فى تنمية ثقافة العمل التطوعى لدى طلاب الجامعة (زيناهم محمد محمد أحمد ، ٢٠١٦) ، وذلك بالرغم من أن أحد وظائف الجامعة المعلنة رسميا هى خدمة المجتمع كما أن الجامعة تمتلك من الوسائل والأدوات ما يمكنها من تنمية تلك الثقافة لدى طلابها ، وقد أشارت دراسة أخرى إلى ضعف وعي الشباب بمفهوم وفوائد العمل التطوعي ، وهذا لوجود أسباب تتحمل مسئوليتها المؤسسات الحكومية والأهلية ، تتمثل في قلة التعريف بالبرامج والنشاطات التطوعية أو عدم السماح للشباب بالمشاركة في صنع القرار داخل المؤسسة وقلة تشجيع ودعم العمل التطوعي (أيمن ياسين ، ٢٠٠٢ ، ٥٦) ، كما أن هناك غياب للدور الإعلامي فى التوعية بأهمية التطوع وبمؤسساته وبالأدوار التي يمكن أن يقدمها للمجتمع مما يسهم في قلة الإقبال على العمل التطوعى (فهد بن سلطان ، ٢٠٠٩ ، ٢٣) ، بناء على ما سبق يتضح وجود قصور فى تنمية ثقافة العمل التطوعى داخل المجتمع سواء أكان هذا القصور من جانب المؤسسات التعليمية أو من جانب المؤسسات الإعلامية ومؤسسات المجتمع المدنى ، وبم أن ثقافة التطوع جزء لا يتجزأ من مفهوم الثقافة بمعناها العام فإن مدى الإقبال على العمل التطوعى والمشاركة فى فعالياته يتوقف على تنمية ثقافة التطوع فى المجتمع ، ومن ثم فإن الدراسة الحالية تهتم بوضع تصور مقترح لتنمية هذه الثقافة فى ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة ، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة فى التساؤل الرئيسى الآتى : **ما التصور المقترح لتنمية ثقافة العمل التطوعى فى مصر فى ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة ؟** ولإجابة التساؤل الرئيسى لابد من طرح بعض التساؤلات الفرعية وهى :

- ما الأسس النظرية لتنمية ثقافة العمل التطوعى ؟
- ما الاتجاهات العالمية المعاصرة لتنمية ثقافة العمل التطوعى ؟
- ما واقع تنمية ثقافة العمل التطوعى فى مصر ؟
- ما ملامح التصور المقترح لتنمية ثقافة العمل التطوعى فى مصر فى ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة ؟

• **أهداف الدراسة** :

تتحدد أهداف الدراسة الحالية فيما يلى :

- التعرف على الأسس النظرية لتنمية ثقافة العمل التطوعى .
- التعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة لتنمية ثقافة العمل التطوعى .
- التعرف على واقع تنمية ثقافة العمل التطوعى فى مصر .
- وضع تصور مقترح لتنمية ثقافة العمل التطوعى فى مصر فى ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة .

• **أهمية الدراسة** :

تتحدد أهمية الدراسة الحالية فيما يلى :

- تتناول الدراسة الحالية موضوع على جانب كبير من الأهمية يشغل اهتمام على المستوى الدولى والإقليمى ، فقد أصبح العمل التطوعى ضرورة تعليمية واجتماعية ملحة تفرض نفسها على كل المجتمعات المتقدمة والنامية على السواء .
- أن الدراسة الحالية جاءت استجابة لما أشارت إليه عديد من الدراسات السابقة من وجود ضعف وقصور فى تنمية ثقافة العمل التطوعى ، وأن مؤسسات المجتمع لا تقوم بدورها فى التوعية بأهمية العمل التطوعى أو وضع برامج تدريبية للتعريف بالأنشطة التطوعية والمشاركة بها ، ومن ثم فإن الدراسة الحالية تحاول وضع تصور مقترح لتنمية ثقافة العمل التطوعى بناء على الاتجاهات العالمية المعاصرة فى هذا الموضوع .
- أن الدراسة الحالية تستعرض بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة فى تنمية ثقافة العمل التطوعى بهدف الإفادة منها فى وضع تصور مقترح ومتكامل .
- أن الدراسة الحالية تقدم تصور مقترح أمام واضعى السياسات وصانعى القرار فى مصر لاتخاذ كافة الإجراءات والخطط لتنمية ثقافة العمل التطوعى .

• **حدود الدراسة** :

- **الحدود الموضوعية** : تتمثل الحدود الموضوعية للدراسة الحالية فى تحديد مفهوم العمل التطوعى من منظور إسلامى ودولى ، وأهمية العمل التطوعى ودوافعه ومجالاته ومعوقات ممارسته ، ثم استعراض الجهود والاتجاهات الدولية المعاصرة التى تسهم فى تنمية ثقافة العمل التطوعى ، والتعرف على الواقع الحالى لتنمية ثقافة العمل التطوعى فى مصر ، ووضع تصور مقترح

لتنمية ثقافة العمل التطوعى فى مصر فى ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة .

- **الحدود المكانية** : تتمثل الحدود المكانية للدراسة الحالية فى عدة دول هى المملكة المتحدة ، كندا ، اليابان : ومن مبررات اختيار الدراسة الحالية لتلك الدول ما يلى : اهتمام تلك الدول بتنمية ثقافة العمل التطوعى وجعلها أحد متطلبات التخرج من المدارس والجامعات مما يسهم فى تنمية ثقافة العمل التطوعى ، بالإضافة إلى جهود بعض المنظمات العالمية التى لها دور بارز فى الأعمال التطوعية والتى تقدم خدماتها لدول كثيرة فى قطاعات متعددة كالتعليم والصحة والتنمية الاقتصادية وحماية البيئة وغيرها .

- **منهج الدراسة** :

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي حتى تحقق أهدافها وتجيب عن تساؤلاتها و تعالج محاورها العلمية، و يعتمد المنهج الوصفي على جمع الحقائق والبيانات و تصنيفها و معالجتها و تحليلها لاستخلاص دلالتها و الوصول إلى نتائج بالنسبة للمشكلة المطروحة للبحث (جابر عبد الحميد، وأحمد خيري كاظم، ٢٠٠٢، ١٣٤) .

- **الدراسات السابقة والتعقيب عليها** :

يمكن تقسيم الدراسات السابقة إلي عدد من المحاور وفقاً لصلتها بالدراسة الحالية ، و ذلك علي النحو التالي :

- **المحور الأول** : دراسات اهتمت بالتعرف على اتجاهات الأفراد ودوافعهم ومدى وعيهم بأهمية المشاركة فى العمل التطوعى ، ومن هذه الدراسات دراسة (إيمان عبد الحميد عبد الله ، ٢٠١٣) حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى وعى وممارسات المرأة للعمل التطوعى وعلاقته بقدرتها على إدارة شئون الأسرة وقامت بإلقاء الضوء على أهم مجالات العمل التطوعى الخاص بالمرأة التى تزيد من قدرتها على إدارة شئون أسرتها وقامت بتطبيق استبيان على عينة قوامها (٣٢٠) امرأة ممن يمارسون العمل التطوعى فى محافظة المنوفية للتعرف على مدى وعيهم بأهمية العمل التطوعى ودوافعهم نحو ممارسته ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ضعف فى مستوى الوعى وأوصت بضرورة تطوير المناهج من أجل الارتقاء بمستوى الوعى لدى الطالبات باعتبارهن ربات أسر المستقبل ، ودراسة (فهد بن سلطان السلطان ، ٢٠٠٩) والتى هدفت إلى التعرف على اتجاهات الشباب الجامعي الذكور نحو العمل التطوعي وماهية الأعمال التطوعية التي يرغبون في ممارستها . وقد استخدم الباحث المنهج الوصفى وقام بتطبيق استبانه على عينة عشوائية طبقية مكونة من (٣٧٣ طالباً) من الطلاب الذكور بجامعة الملك سعود وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن متوسط ممارسة الشباب الجامعي للعمل التطوعي مستوى ممارسة ضعيف جدا أما

اتجاهاتهم فكانت اتجاهات إيجابية نحو العمل التطوعي ، وقد جاءت مساعدة ورعاية الفقراء والمحتاجين، ويليها زيارة المرضى، ثم المشاركة في الإغاثة الإنسانية، ورعاية المعوقين، والحفاظ على البيئة ومكافحة المخدرات والتدخين، في صدر المجالات التي يرغب الشباب الجامعي المشاركة فيها. وإن أقل مجالات العمل التطوعي جاذبية لمشاركة الشباب الجامعي هي الدفاع المدني، وتقديم العون للنوادي الرياضية، ورعاية الطفولة ، ومن الدراسات الأجنبية التى اهتمت بالتعرف على دوافع العمل التطوعى دراسة (*Neal Krause , 2014*) حيث هدفت إلى التعرف على الدوافع الدينية للعمل التطوعى لدى كبار السن وأشارت الدراسة إلى أن الدافع الدينى والروحى يدعم قرار التطوع لدى كبار السن ويجعل لديهم دافعية قوية نحو الأعمال التطوعية .

- **المحور الثانى** : دراسات اهتمت بالتعرف على فوائد العمل التطوعى ، ومنها دراسة (عاطف محمد عباس ، ٢٠١٢) حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على المجهودات التى تقوم بها الجمعيات الأهلية بمحافظة سوهاج فى مواجهة ظاهرة عمالة الأطفال ، وأن هناك دور كبير للعمل التطوعى فى مواجهة وحل المشكلات الاجتماعية مثل مشكلة عمالة الأطفال ، وقد أكدت إحدى الدراسات الأجنبية (*Lesley Hustinx and others , 2014*) على فوائد العمل التطوعى للفرد والمتمثل فى تنمية الذات واكتساب خبرات جديدة وتنمية القيم الدينية والاجتماعية على السواء مثل قيمة الانتماء وقيمة الإيثار ، كما أشارت دراسة أجنبية أخرى إلى فوائد العمل التطوعى بالنسبة للأفراد والتى تمثلت فى الرضا عن الحياه والشعور بتقدير الذات (*Moraly , sampa , 2013*) حيث اجرت هذه الدراسة مسح اجتماعى على عينة قوامها (١٠٠٠ فرد) من المتطوعين فى مؤسسة تطوعية صحية فى ماليزيا وأشارت النتائج إلى أنه كلما زادت الفترة الزمنية للتطوع كلما زاد الرضا عن الحياة وتقدير الذات بتكرار مرات التطوع ، وقد أشارت دراسة (*Jeen , Beliavin , 2007*) إلى أن العمل التطوعى يساعد فى تحقيق الرفاهية والسعادة النفسية والصحة الذاتية للفرد حيث تم تطبيق استبيان على عينة من الرجال والسيدات فى ولاية ويسكنسون الأمريكية منذ تخرجهم من الثانوية وحتى مرحلة متقدمة من العمر وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط كبير بين العمل التطوعى وأثره فى تحقيق الرفاهية والسعادة النفسية للفرد ، كما أشارت دراسة اخرى إلى أن كبار السن حينما يمارسون الأعمال التطوعية فإنها تعود بفوائد كبيرة عليهم وعلى من يقدمون لهم الخدمة التطوعية وعلى عائلاتهم (*Nansy , Moro , 2009*) .
- **المحور الثالث** : دراسات اهتمت بالتعرف على دور المؤسسات التعليمية فى تنمية ثقافة العمل التطوعى والآليات والأنشطة التى تستخدمها لتنمية هذه الثقافة ومنها دراسة (منى محمد شكرى ، ٢٠١١) ، وأكدت هذه الدراسة على أهمية الأنشطة الطلابية فى تنمية بعض القيم الداعمة للعمل التطوعى

لدى طلاب المرحلة الثانوية ، ودراسة (غادة سيد أحمد سلطان ، ٢٠١٤) والتى هدفت إلى تحديد الآليات المستخدمة فى تحقيق الشراكة المجتمعية بين الجمعيات الأهلية والمدارس فى تدعيم ثقافة العمل التطوعى ، واستخدمت منهج المسح الاجتماعى وطبق استبيان على عينة قدرها (٢٠) أخصائى اجتماعى و (٢٥٠ طالب) من طلاب المدارس الثانوية بأسيوط وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود معوقات تعوق الشراكة بين الجمعيات والمدارس بعض هذه المعوقات يرجع للطلاب والبعض يرجع للمدرسة والبعض يرجع للأخصائيين الاجتماعيين ووضعت الدراسة تصور لتفعيل الشراكة بين الجمعيات الأهلية والمدراس لتدعيم ثقافة العمل التطوعى ، ودراسة (زيناهم محمد أحمد ، ٢٠١٦) حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الجامعة فى تنمية ثقافة العمل التطوعى لدى الطلاب ، واستخدمت المنهج الوصفى للتعرف على دور الجامعة فى تنمية ثقافة العمل التطوعى واستخدمت استبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (١٢١٧) طالب وطالبة من طلاب السنة النهائية بكليات جامعة المنيا ، وأشارت نتائج الدراسة إلى قصور الدور الذى تقوم به إدارة الجامعة والأستاذ الجامعى والمقررات الدراسية والأنشطة الطلابية فى تنمية ثقافة العمل التطوعى لدى طلاب الجامعة ، ووضعت الدراسة تصور مقترح لتفعيل دور الجامعة بجميع مكوناتها من أساتذة ومقررات دراسية وأنشطة من أجل تنمية هذه الثقافة لدى الطلاب .

ومن الملاحظ على الدراسات السابقة أنه لا توجد دراسة واحدة على حد علم الباحثة اهتمت بوضع تصور مقترح لتنمية ثقافة العمل التطوعى فى مصر فى ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة ، فالدراسات السابقة تناولت موضوع العمل التطوعى من زوايا وجوانب متعددة منها دراسات اهتمت بفوائد العمل التطوعى بالنسبة للفرد والمجتمع ودراسات حاولت التعرف على اتجاهات ودوافع الأفراد نحو ممارسة العمل التطوعى ودراسات أخرى اهتمت بالتعرف على دور المدرسة أو الجامعة فى تنمية ثقافة العمل التطوعى ، إلا أن تنمية ثقافة العمل التطوعى لا يجب أن تقتصر على فئة دون أخرى فمرحلة الشباب وإن كانت على جانب كبير من الأهمية إلا أنه يسبقها مرحلة طفولة ينبغى مراعاتها فى غرس وتنمية هذه الثقافة ويليها مرحلة نضج وكبار سن من الممكن أن يكون لهم إسهامات جيدة فى مجال العمل التطوعى ويساهموا فى تنمية مجتمعاتهم ، فكان لابد من توفير تصور متكامل لتنمية هذه الثقافة الحيوية لدى فئات المجتمع ككل وفق خطة متكاملة يشارك فى تنفيذها كل مؤسسات المجتمع التشريعية والتربوية والإعلامية ، وذلك وفقا لبعض الاتجاهات العالمية المعاصرة.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **العمل التطوعى** Volunteer work :

هو الجهد أو العمل الذي يقدمه أفرادا أو مؤسسات إيمانا منهم بفكرة أو مبدأ معين ، ولا يتوقع القائمون على ذلك العمل أي جزاء أو حافز مادي، إنما هو نوع من الخدمة العامة للمجتمع يهدف الى حل مشاكل أو صعوبات تواجهها الجماعة أو المجتمع الذي يعيش فيه المتطوعون وقد تختلف دوافع هذا العمل بين ذاتية أو موضوعية ، إلا انه يعتبر تجسيدا للانتماء للجماعة والمجتمع (وليد عبد الله حماد ، ١٩٩٥) ، كما أنه الجهد الذي يبذله أي إنسان بلا مقابل لمجتمعه بدافع منه للإسهام في تحمل مسؤولية المؤسسة التي تعمل على تقديم الرعاية الاجتماعية" (مساعد منشط اللحيانى ، ١٩٩٤ ، ٢٩) ويمكن تحديد مفهوم العمل التطوعى إجرائيا فى الدراسة الحالية بأنه " العمل الذى يقدمه الفرد لخدمة الآخرين دون أن ينتظر مقابل مادى أو معنوى " .

- **ثقافة العمل التطوعى** A culture of volunteering :

تعرف الثقافة بأنها مجموعة القيم والعادات والتقاليد والسلوكيات السائدة في المجتمع في وقت محدد (Cambridge Dictionary, 2014)) . أما ثقافة العمل التطوعى فتعنى : "منظومة القِيَم والمبادئ والأخلاقيات والمعايير والرموز والممارسات التي تحضُّ على المبادرة بعملٍ الخير الذي يتعدى نفعه إلى الغير؛ إما بدرء مفسدة أو بجلب منفعة، تطوُّعاً من غير إلزام ودون إكراه" (محمد بن عامر عبد الحميد ، ٢٠٠٦ ، ١٩٤) ، وبناء على ذلك فإن تنمية ثقافة العمل التطوعى تعنى إجرائيا فى الدراسة الحالية " كافة الجهود المنظمة التى تبذلها المؤسسات المسئولة عن تنمية الثقافة فى الدولة لإكساب أفراد المجتمع على جميع مستوياتهم منظومة متكاملة من المبادئ والقيم والمهارات والممارسات التى تشجع أفراد المجتمع على القيام بخدمة الآخرين دون مقابل " .

- **خطوات السير في الدراسة الحالية**

تتناول الدراسة الحالية أربعة محاور أساسية وهى :

- **المحور الأول** : الإطار النظري ويتناول تحديد مفهوم العمل التطوعى والمنظور الإسلامى والدولى للعمل التطوعى وأهميته ودوافعه ومجالاته ومعوقات ممارسته .
- **المحور الثاني**: يستعرض بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة فى تنمية ثقافة العمل التطوعى وذلك فى المملكة المتحدة وكندا واليابان .
- **المحور الثالث** : دراسة الواقع الحالي لتنمية ثقافة العمل التطوعى فى مصر.
- **المحور الرابع** : وضع تصور مقترح لتنمية ثقافة العمل التطوعى فى مصر فى ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة .

• **المحور الأول : الإطار النظرى للدراسة :**

إن تنمية ثقافة العمل التطوعى أصبحت ضرورة ملحة تفرض نفسها على كافة المجتمعات الإنسانية فى العصر الحاضر ليس فقط لأنها تسهم فى تنمية المجتمعات وازدهارها وتدعم الأداء الحكومى وتكمل القصور الموجود فيه وإنما لأنها تنمى لدى الأفراد عديد من القيم الدينية والأخلاقية التى تسمو بهم نحو الكمال الإنسانى ، حيث تنمى لديهم الانتماء للمجتمع وتشغل أوقاتهم بأعمال مفيدة تعود بالنفع عليهم وعلى بلادهم ، ومن ثم لابد من تكاتف كل مؤسسات الدولة التعليمية والاجتماعية والإعلامية من أجل تنمية هذه الثقافة شبه الغائبة عن المجتمع المصرى ، سوف تتناول الدراسة فى الإطار النظرى تحديد مفهوم التطوع والعمل التطوعى وتناول العمل التطوعى من المنظور الإسلامى والمنظور الدولى ، وأهمية العمل التطوعى ودوافعه ومجالاته المتعددة ومعوقات العمل التطوعى .

• **مفهوم العمل التطوعى** Volunteer work

التطوع فى اللغة يعنى ما تبرع به الشخص من ذات نفسه مما لا يلزمه فرضه (ابن منظور ، د. ت ، ٢٤٣) وتطوع كذا يعني تحمله طوعا ، وتطوع له يعني تكلف استطاعته حتى يستطيعه ، وفي القرآن الكريم : ﴿ فمن تطوع خيرا فهو خير له ﴾ (البقرة : ١٨٤) فالتطوع في اللغة العربية يعني الزيادة في العمل ويعني التبرع بالشيء (الراغب الأصفهاني ، ١٩٩٨، ص٣١٢) ، واصطلاحا فإن العمل التطوعى له تعريفات متعددة تدور حول الجهد الذى يبذله الفرد لخدمة المجتمع دون مقابل ، ومن هذه التعريفات ما يلى :

- العمل التطوعى هو الجهد الذي يبذل عن رغبة واختيار بغرض أداء واجب اجتماعي دون توقع جزاء مالي" (سامية فهمي وآخرون : ١٩٨٤، ص٩٣) . ويلاحظ على هذا التعريف أن العمل التطوعى يكون ناتج عن رغبة حقيقية لدى الفرد ويكون موجه لخدمة المجتمع ولا ينتظر الفرد مقابل لهذا العمل .
- العمل الذي يقوم به فرد أو جماعة أو تنظيم بهدف تقديم خدماتهم للمجتمع ، أو فئة منه دون توقع لجزاء مادي مقابل جهودهم " (عبد الله الخطيب ، ٢٠٠٠ ، ص٣٢) . ومن الملاحظ أن هذا التعريف يتفق مع التعريف السابق إلا أنه يوضح أن هذا العمل قد يقوم به فرد وقد تقوم به جماعة ، ومن الجدير بالذكر أن العمل التطوعى قد يتم بشكل فردى أو بشكل مؤسسى يصنف المتطوعين ويوزعهم لخدمة المجتمع وفقا لمهاراتهم وتخصصاتهم .
- عمل غير ربحى لا يقدم نظير أجر معلوم ، كما أنه عمل غير مهنى يقوم به الأفراد من أجل مساعدة وتنمية الآخرين من جيرانهم أو المجتمعات البشرية بصفة مطلقة " (محمد هشام أبو القمبز ، ٢٠٠٧ ، ٧) ويلاحظ على هذا التعريف انه أضاف أن العمل التطوعى عمل غير مهنى أى لا يحتاج إلى تخصص كما أن هذا التعريف وسع من دائرة الخدمة التى يقدمها العمل

التطوعى لتمتد إلى كافة المجتمعات الإنسانية بمعنى أنها تكون خارج نطاق مجتمع الفرد ، ويتسع مفهوم التطوع ليشمل أنماط المشاركة التطوعية ، ومستوياتها في العمل الاجتماعي، بحيث تتميز المشاركة بالكفاية أو الخبرة أو الجهد البدني أو بالمال ، كما يشمل العمل التطوعي مجالات المشاركة على مستوى التخطيط ، أو التنسيق أو التمويل ، أو التنفيذ ، (الجازى الشبيكي، ١٩٩٢ص ١٦) .

- ويعرف الفرد المتطوع بأنه " المواطن الذي يعطي وقتاً وجهداً بناءً على اختياره الحر ومحض إرادته لإحدى منظمات الرعاية الاجتماعية ، وبدون أن يحصل ، أو يتوقع أن يحصل على عائد مادي نظير جهده التطوعي " (عبد الحليم رضا ١٩٩٩، ص٢٢٠) ، كما يعرف المتطوع بأنه الشخص الذى يتمتع بمهارة وخبرة معينة يستخدمها لأداء واجب اجتماعى (محمد هشام أبو القمبز ، ٢٠٠٧ ، ١٢) .

وبناء على التعريفات السابقة يمكن استخلاص عدة جوانب لمفهوم التطوع منها :

- أن التطوع يكون ناتج عن رغبة وإرادة حقيقية لدى المتطوع .
- أن المتطوع لا ينتظر عائد مادى جزاء التطوع .
- أن العمل التطوعى قد يكون جهود فردية أو جماعية تستند إلى الرغبة فى خدمة المجتمع ، كما أن الدافع الإنسانى وحب الخير هو الموجه الأساسى نحو العمل التطوعى (أحمد يعقوب وعبد الله السلمى ، ٢٠٠٥ ، ٢٣) .
- أن العمل التطوعى قد يمتد خارج نطاق المجتمع الذى يعيش فيه الفرد إلى مجتمعات أخرى تحتاج للمساعدة .
- أن العمل التطوعى له مستويات للمشاركة سواء بالخبرة أو الجهد البدنى أو المال والمشاركة فى العمل التطوعى قد تكون على مستوى التخطيط أو التنسيق أو التمويل أو التنفيذ .
- أنه عمل غير مهنى قد يقوم به غير المتخصصين ممن يمتلكون مهارات تمكنهم من أداء واجبات وخدمات اجتماعية .

- **العمل التطوعى من المنظور الإسلامى والمنظور الدولى** :

إن للعمل التطوعى أهمية كبيرة كقيمة إنسانية دعت إليها كل الأديان السماوية ، بالإضافة إلى وجود اهتمام كبير بتنمية ثقافة العمل التطوعى على المستوى الدولى ، وفيما يلى استعراض للعمل التطوعى من المنظور الإسلامى يليه العمل التطوعى من المنظور الدولى .

- **أولا : العمل التطوعى من المنظور الإسلامى**

إن القيم الاجتماعية والدينية المتأصلة في المجتمع الإسلامى قد ساعدت في تعميق روح العمل التطوعي ، فقد حث الاسلام ورغب في الأعمال التطوعية ، وقد

جاءت عديد من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة التى تحث على الأعمال التطوعية والخيرية ومن هذه الآيات القرآنية :

- قوله تعالى " وَمَنْ تَطَوَّعَ خَيْرًا فَإِنَّ اللَّهَ شَاكِرٌ عَلِيمٌ " (البقرة ، ١٥٨) فقد جاء لفظ التطوع صريحا فى هذه الآية الكريمة ، وهذا دليل على التأصيل الإسلامى للعمل التطوعى .
- وقوله تعالى : " وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلاَ تَعَاوَنُوا عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ " (المائدة ، ٢) .
- وقوله تعالى : " إِنَّمَا نُطْعِمُكُمْ لِوَجْهِ اللَّهِ لَا نُرِيدُ مِنْكُمْ جَزَاءً وَلَا شُكُورًا " (الإنسان ، ٩) . ففى هذه الآية القرآنية تجسيد للمفهوم الصحيح للعمل التطوعى الذى يقدمه الإنسان للآخرين ولا ينتظر منهم أى مقابل مادى أو معنوى .
- وقوله تعالى : " وَأَقِيمُوا الصَّلاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ وَأَقْرِضُوا اللَّهَ قَرْضًا حَسَنًا وَمَا تُقَدِّمُوا لأَنفُسِكُم مِّنْ خَيْرٍ تَجِدُوهُ عِندَ اللَّهِ هُوَ خَيْرًا وَأَعْظَمَ أَجْرًا وَاسْتَغْفِرُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ" (المزمل ، ٢٠) .
- وقوله تعالى : " يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ارْكَعُوا وَاسْجُدُوا وَاعْبُدُوا رَبَّكُمْ وَافْعَلُوا الْخَيْرَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ) (الحج ، ٧٧) . وفى هذه الآية أمر صريح ومباشر لفعل الخيرات .
- وقوله تعالى " إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أُولَئِكَ هُمْ خَيْرُ الْبَرِيَّةِ " (البينة ، ٧) ففى هذه الآية الكريمة فضل الله عز وجل من يعمل الصالحات على جميع الخلق .
- وقوله تعالى " وَالَّذِينَ تَبَوَّءُوا الدَّارَ وَالْإِيمَانَ مِنْ قَبْلِهِمْ يُحِبُّونَ مَنْ هَاجَرَ إِلَيْهِمْ وَلَا يَجِدُونَ فِي صُدُورِهِمْ حَاجَةً مِمَّا أُوتُوا وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَنْ يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ " (الحشر، ٩) أى: يقدمون خدمة الآخرين ومصلحتهم العامة على المصلحة الشخصية الخاصة. كما جاءت عديد من الأحاديث النبوية الشريفة التى تشجع على الأعمال التطوعية وتحث عليها فى مجالات عديدة ومنها :
- عن أبي ذر رضى الله عنه قال قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " تبسمك في وجه أخيك لك صدقة وأمرك بالمعروف ونهيك عن المنكر صدقة وإرشادك الرجل في أرض الضلال لك صدقة وبصرك للرجل الرديء البصر لك صدقة وإماطتك الحجر والشوكة والعظم عن الطريق لك صدقة وإفراغك من دلوك في دلو أخيك لك صدقة " (محمد بن عيسى الترمذى ، د. ت ، ٥٣٤) ، فقد حدد هذا الحديث الشريف مجالات متعددة للعمل التطوعى .
- عن صفوان بن سليم يرفعه إلى النبي صلى الله عليه وسلم قال" الساعي على الأرملة والمسكين كالمجاهد في سبيل الله أو كالذي يصوم النهار ويقوم

الليل " (محمد بن عيسى الترمذى ، د. ت ، ١٩٦) . فقد أكد هذا الحديث على أهمية العمل التطوعى فى المجال الاجتماعى .

- عن أبى هريرة رضى الله عنه عن النبى صلى الله عليه وسلم قال " الإيمان بضع وسبعون شعبة؛ فأفضلها قول لا إله الا الله، وأدناها إماطة الأذى عن الطريق، والحياء شعبة من الإيمان" (أحمد بن حجر العسقلانى ، د.ت ، ٥١)
- عن ابن عباس أن النبي صلى الله عليه وسلم قال" من قبض يتيما من بين المسلمين إلى طعامه وشرابه أدخله الله الجنة " (محمد بن عيسى الترمذى ، د. ت ، ٢٨٣) . وفى هذا دليل على فضل كفالة اليتيم .
- قال النبي صلى الله عليه وسلم " أحب الناس إلى الله أنفعهم للناس ، وأحب الأعمال إلى اللهِ عزّ وجلّ سرور يدخله على مسلم ، أو يكشف عنه كربة أو يقضي عنه ديناً أو يطرد عنه جوعاً، ولأن أمشي مع أخٍ في حاجه أحب إليّ من أن أعتكف في هذا المسجد - مسجد المدينة - شهراً ومن كف غضبه ستر الله عورته، ومن كتم غيظه ولو شاء أن يمضيه أمضاه، ملأ الله قلبه رجاءً يوم القيامة ومن مشى مع أخيه في حاجة حتى تهيأ له أثبت الله قدمه يوم تزول الأقدام " (محمد ناصر الدين الألبانى ، ١٩٩٥ ، ٤٢٦) ، فكل هذه الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة تؤكد على حرص الإسلام على إعطاء أهمية خاصة للعمل التطوعي سعياً منه إلى تحقيق الأهداف التنموية المختلفة للمجتمع الإسلامى فى شتى مجالات التنمية ، ومن الجدير بالذكر أن للعمل التطوعى فى الإسلام دور جوهرى فى دعم التنمية الاجتماعية والاقتصادية ، وذلك عن طريق تنمية المشاعر الإنسانية ، ومد الرعاية للمستضعفين وتقديم المساعدة للمحتاجين حتى لا تفتك بهم الأزمات ، فقد كان التطوع قديما يملأ ربوع المجتمع الإسلامى ، حتى كان للعمل التطوعى أكبر الأثر فى النهوض بالحضارة الإسلامية .

- **ثانيا : العمل التطوعى من المنظور الدولى**

لقد اقتصر مفهوم العمل التطوعي في العالم حتى منتصف الثمانينات على العمل الفردى أو الجماعى غير المنظم عند الكوارث والأزمات ، وتطور تلقائياً إلى تلك المنظمات التى تقدم خدمات إجتماعية للمجموعات الضعيفة والتى يطلق عليها المجموعات الخاصة في علم الخدمة الإجتماعية والذي هو الأساس العلمي للعمل مع هذه المجموعات ، مثل الأطفال الجانحين أو غير الشرعيين والمعوقين مثل المكفوفين والصم والبكم ، وهناك منظمات تطوعية غير هذه المجموعات الخيرية مثل الجمعيات التعاونية والتى تدرج تحت التعاونيات والنقابات ، وفي بداية الثمانينات بدأ التفكير في الدول الغربية لتوظيف المنظمات التطوعية الخاصة للعمل في مشاريع التنمية في الدول النامية. وفي التسعينات بدأ توسع واضح في مفهوم العمل التطوعي إذ شمل مفاهيم وأبعاد سياسية ، أهمها مفهوم

المشاركة السياسية والحكم الراشد. فمثلا ، تبنت الأمم المتحدة مفهوم الحكم الراشد بركائزه الثلاث وهي : الدولة والقطاع الخاص والمنظمات غير الحكومية، والتى أطلق عليها اسم القطاع الثالث كجزء أساسي في المجتمع .

وقد بدأ الاهتمام بالعمل التطوعى على المستوى الدولى حينما أنشأت الجمعية العامة للأمم المتحدة برنامج الأمم المتحدة للمتطوعين في عام ١٩٧٠، كجهاز مساعد للأمم المتحدة، وليكون الذراع التطوعي لمنظومة الأمم المتحدة، بالإضافة لكونه مشروع تطوعي متعدد الأطراف يهدف إلى تشجيع الإسهامات التطوعية فى مجالات التنمية المختلفة وخاصة التنمية التي ترتكز على المجتمع المحلى ، والبرنامج مسئول أمام المجلس التنفيذي لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ويعمل من خلال مكاتبه الميدانية فى كل أنحاء العالم (The United Nations Volunteers (UNV) programme , 2014) ، يعمل برنامج الأمم المتحدة للمتطوعين بالمشاركة مع الحكومات ووكالات الأمم المتحدة وبنوك التنمية والمنظمات غير الحكومية ومنظمات المجتمعات المحلية. وكثيراً ما يكون هناك إسهام تقني إضافي من إحدى وكالات الأمم المتحدة المتخصصة من خلال إشراف تلك المنظمات على تنفيذ برامجها ، أما بالنسبة لتمويل البرنامج يأتي أكثر من نصف تمويل البرنامج من الصناديق القطرية والإقليمية التي يقدمها برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. ومن المصادر الهامة الأخرى كذلك، ميزانيات البرامج المجازة من الجمعية العامة للأمم المتحدة عن طريق وكالاتها المتخصصة، إضافة إلى مساهمات الحكومات المضيفة مباشرة ومن خلال المنح المخصصة التي تقدمها الحكومات المانحة و الصندوق التطوعي الخاص لبرنامج متطوعى الأمم المتحدة. ويبلغ متوسط التكلفة لمهمة متطوع الأمم المتحدة ٣٠.٠٠٠ دولار أمريكى فى العام، أى مجرد جزء من تكلفة الخبير التقني الدولي المماثل، و بشروط السوق العالمية. وتوضع ميزانية العمال الميدانيين ومتطوعى الأمم المتحدة الوطنيين استنادا إلى أقرانهم المحليين(إبراهيم حسين ، ٢٠٠١ ، ٥).

وقد لعب المتطوعون دوراً هاماً كماً و كيفاً في رعاية وتطوير الدول والمجتمعات من خلال البرامج القومية ، برامج الأمم المتحدة في مجالات المساعدات الإنسانية ، التعاون التقنى ، تعزيز حقوق الإنسان ، الديمقراطية والسلام ، كما يشكل التطوع أيضاً أساساً لكثير من نشاطات المنظمات غير الحكومية ، الروابط الحرفية ، الإتحادية والمنظمات المدنية. هذا إضافة إلى كثير من المشاريع في مجالات محو الأمية ، التطعيم وحماية البيئة وكافة الأنشطة التى تعتمد بصورة مباشرة على المجهودات التطوعية .

• أهمية العمل التطوعى

إن للعمل التطوعى أهمية كبيرة وفوائد متعددة لكل من الفرد المتطوع والمجتمع ، فبالنسبة للمتطوع فإن العمل التطوعى يساعده فى تحقيق ما يلى :

- إشباع الرغبات وتحقيق الذات وشغل وقت الفراغ بأمور مفيدة .
- زيادة الثقة بالنفس وتحمل المسئوليات ومواجهة المشكلات بشكل مباشر .
- تنمية قدرات ومهارات المتطوع(*Steffen, S.L., & Fothergill, A, 2009 , 26*)
- إتاحة الفرصة لتبادل الخبرات من خلال التفاعل مع الآخرين .
- تعزيز قيم الانتماء والمشاركة لدى الشباب (فهد بن سلطان ، ٢٠٠٩ ، ١٥) .
- تكوين صداقات جديدة وتعزيز العلاقات القائمة والتفاعل مع الآخرين .
- تنمية الشعور بالرضا عن الذات واكتساب احترام وتقدير الآخرين .
- تطوير المهارات الاجتماعية وعلاج للعزلة الاجتماعية ، فقد أثبتت عديد من الدراسات أن المشاركة فى الأعمال التطوعية يساهم فى علاج كثير من المشكلات الجسمية والنفسية كالاكتئاب والانطوائية والعزلة من خلال انخراط الفرد المتطوع فى أنشطة متنوعة داخل المجتمع تقدم للأطفال أو كبار السن والمحتاجين

James Taylor and Jessica Taylor , 2012 , 135)(

- اكتساب خبرات مهنية جديدة فى مجالات متعددة .

أما بالنسبة لأهمية العمل التطوعى والفوائد التى يحققها للمجتمع ما يلى:

- دعم العمل الحكومى ورفع مستوى الخدمة الاجتماعية المقدمة ، ومساعدة أجهزة الدولة الخدمية ورفع العبء عنها (*Lyndi n , Hewitt , 2011 , 115*).
- أحد الوسائل المهمة لنهضة المجتمع وتنميته فى شتى القطاعات .
- المساهمة فى تقليل حجم المشكلات الاجتماعية التى يعانى منها المجتمع أيا كان نوعها سواء فى مجال الصحة أو التعليم أو البيئة , *Johnston, K. A) 2010 , 217)* .
- يساعد فى تحقيق التكافل الاجتماعى داخل المجتمع ومساعدة الفئات غير القادرة والقضاء على الفقر والجوع والجهل والمرض *Streeter, C.L., &) Marty, S.A. , 1996 , 23)* .
- يسهم فى خلق نوع من الوحدة والترابط بين فئات المجتمع نحو تحقيق هدف واحد هو التنمية .
- العمل التطوعى مؤشر جيد للحكم على مدى تقدم المجتمعات ورقيها .

وقد أكد تقرير الأمم المتحدة بعنوان " الشراكات العالمية المطورة من أجل التنمية " على ضرورة تفعيل العمل التطوعى وتجديد الشراكات العالمية وتقديم الدعم المادى والتعاون المثمر مع منظمات المجتمع المدنى وإمدادها بالموارد البشرية والمتطوعين والخدمات التقنية لتقديم أشكال جديدة من الشراكات ، وتعزيز هذه المنظمات والمؤسسات الخيرية غير الربحية ومساعدتها على توسيع نشاطها فى مجالات حيوية مثل الصحة والتعليم وضرورة التزام هذه المؤسسات بالمعايير الدولية (مشعل بن ماجد بن عبد العزيز ، ٢٠١٣ ، ٥٢)

• **دوافع العمل التطوعى**

تتعدد دوافع العمل التطوعى وفقا لعوامل كثيرة ومتنوعة بعضها يرتبط بمستوى تقدم المجتمع والآخر يرتبط بالأفراد ، حيث إن دوافع التطوع في الدول المتقدمة تختلف عنها في الدول النامية طبقا لظروف كل مجتمع ، ففي المجتمعات المتقدمة تتم المشاركة التطوعية لدوافع اجتماعية تتمثل في الوعي الاجتماعي، والنجاح في التعامل مع الآخرين ، والرغبة في الحصول علي مكانة اجتماعية، والحاجة إلى الاتصال بمجالات العمل والحياة المهنية ، بينما في المجتمعات الناميه فالدوافع الأساسية للمشاركة التطوعية تكمن في اتجاهين رئيسين يرتبط أولهما بمدى ما يحققه المشروع من فائدة مباشرة للمتطوع ، ويرتبط ثانيهما بقيم دينية أو ثقافية معينة (عثمان بن صالح العامر ، ٢٠٠٦ ، ١٠٥) ، كما أن دوافع العمل التطوعى تختلف وفقا للمستوى العلمى والاقتصادى للأفراد والعمر الزمنى والحالة الاجتماعية ، كما يمكن تقسيم هذه الدوافع إلى دوافع دينية ونفسية واجتماعية وإنسانية ووطنية (عبد الرازق الزهرانى ، ٢٠٠٤ ، ١٢٨) ، وهناك من يصنف دوافع العمل التطوعي إلى دوافع شعورية تتمثل في الرغبة في قضاء وقته الحر بطريقة مثمرة ، أو لشعوره بالجميل نحو مؤسسة ما ، أو الرغبة في إقامة علاقات وصداقات مع الآخرين ، ودوافع لا شعورية مثل الرغبة الكامنة في زيادة الشعور بالأمن والانتماء وإثبات الذات أو حب الظهور (إبراهيم عبد الهادى المليجى ، ٢٠٠٢ ، ٧١) وبناء على ما سبق يمكن استخلاص دوافع العمل التطوعى فيما يلى :

- **الدوافع الدينية والثقافية للتطوع** : حيث يشارك الفرد فى الأعمال التطوعية من أجل الحفاظ على القيم الدينية والثقافية مثل التراحم والتعاون والإيثار ومساعدة الغير والتكافل الاجتماعى وذلك امتثالا لأوامر الله عز وجل من أجل الحصول على مرضاة الله عز وجل والحصول على الأجر والثواب مقابل هذه الأعمال التطوعية .
- **الدوافع النفسية للتطوع** : وتتمثل فى إشباع الحاجات النفسية كالثقة بالنفس وتحقيق الرضا عن الذات وإشباع ميول ورغبات الأفراد التى قد لا تتحق من خلال ممارسة العمل الرسمى ، بالإضافة إلى الشعور بالسعادة عند تقديم العون للآخرين .
- **الدوافع الاجتماعية للتطوع** : وتتمثل فى تكوين علاقات اجتماعية وصداقات مع الآخرين وتوثيق الروابط الاجتماعية وتنمية روح التعاون ، بالإضافة إلى كسب تقدير واحترام الآخرين وتنمية الإحساس بالمسئولية الاجتماعية نحو المجتمع ، واكتساب خبرات ميدانية أو مكانة اجتماعية في المجتمع ، والتقارب بين الطبقات الاجتماعية المختلفة .
- **الدوافع الإنسانية والحضارية للتطوع** : وتتمثل فى الشعور الداخلى الذاتى لدى الإنسان وإحساسه بواجبه نحو تخفيف آلام الآخرين وتقديم يد المساعدة

للمحتاج وشعوره بالمسئولية تجاهه ومن ثم نشر ثقافة إغاثة المنكوبين في الزلازل والمحن والكوارث الطبيعية والإنسانية من حروب ومصائب تجعل الأمم تجتمع لمساعدة دولة ما أو شعب ما لأنها قد تمر بمثل هذه الظروف فى يوم ما وتحتاج للمساعدة (*Stefan Tomas , 2016 , 310*) .

- **مجالات العمل التطوعى**

لا شك أن العمل التطوعى لا ينحصر فى مجال معين وإنما تتعدد مجالات العمل التطوعى لتشمل المجالات الآتية (عبد العزيز التلمسانى ، ٢٠٠٠ ، ٢٥) :

- **المجال الاجتماعي** : ويتضمن (رعاية الطفولة – رعاية المرأة – إعادة تأهيل مدمني المخدرات – رعاية الأحداث – مكافحة التدخين – رعاية المسنين – الإرشاد الأسرى – مساعدة المشردين – رعاية الأيتام – مساعدة الأسر الفقيرة) .
- **المجال التربوي والتعليمي** : ويتضمن (محو الأمية – التعليم المستمر – برامج صعوبات التعلم – تقديم التعليم المنزلي للمتأخرين دراسيا).
- **المجال الصحي** : ويتضمن (الرعاية الصحية – خدمة المرضى والترفيه عنهم – تقديم الإرشاد النفسي والصحي – التمرين المنزلي – تقديم العون لذوي الاحتياجات الخاصة) .
- **المجال البيئي** : ويتضمن (الإرشاد البيئي – العناية بالغابات ومكافحة التصحر – العناية بالشواطيء والمنتزهات – مكافحة التلوث) .
- **مجال الدفاع المدني** : ويتضمن (المشاركة في أعمال الإغاثة – المساهمة مع رجال الإسعاف – المشاركة في أوقات الكوارث الطبيعية).

بالإضافة إلى المجالات السابقة توجد برامج ومجالات أخرى للعمل التطوعى تتمثل فى برامج للتعليم والتدريب وإعادة التأهيل وتشمل إعداد مربيات الأطفال واستعمال الحاسب الآلي والنسخ على الآلة الكاتبة وتعليم التفصيل والخياطة ومكافحة الأمية والسكرتارية والفنون التشكيلية والتطريز وتدريب الأفراد على بعض الحرف والمهن، تقديم أنواع المساعدات النقدية والعينية والطارئة والموسمية ومساعدة المرضى والمعسرين وراغبي الزواج وأسر السجناء والمعاقين وغير ذلك ، وهناك مشروع كافل اليتيم وخدمات الأربطة ودور الضيافة لإيواء الحالات الطارئة الناجمة عن حوادث الطرق وغيرها"، هذا بالإضافة إلى إقامة المعسكرات والمراكز الصيفية لشغل أوقات الشباب في الصيف (Bollivian, C , 2011 , 43) . ويمكن إضافة مجالات أخرى مثل البرامج الثقافية والتى تتمثل "بتحفيظ القرآن الكريم – مكتبات عامة – إقامة ندوات ومحاضرات دينية وثقافية – نشر وطبع الكتب ونشرات التوعية واللوحات الإرشادية للتوعية بحقوق الإنسان وغيرها من القضايا المعاصرة المهمة ، وقد أكد تقرير برنامج متطوعى الأمم المتحدة على ضرورة تحسين فهم العمل

التطوعى والاعتراف به بوصفه جزءا لا يتجزأ من برامج التنمية الدولية والإقليمية والوطنية ، وضرورة زيادة الوعى بشأن إسهامات المشاركة التطوعية فى السلام والتنمية عن طريق البحوث ، المؤتمرات ، حملات التوعية ، وإقامة شراكات مع الحكومات والمجتمع المدنى والأوساط الأكاديمية والقطاع الخاص ومنظمات الأمم المتحدة من خلال تعزيز الحوار وصياغة السياسات والاعتراف بإسهامات العمل التطوعى فى تحقيق التنمية (الأمم المتحدة ، ٢٠١٠ ، ٦) .

- **معوقات العمل التطوعى**

توجد عديد من معوقات العمل التطوعي وبعد الاطلاع على الأدبيات التربوية العربية والأجنبية فى هذا الجانب يمكن تصنيف هذه المعوقات إلى ما يلى :

- **أ – معوقات ثقافية** :

يعد البعد الثقافي عاملاً مؤثراً في العمل التطوعي ، لما للمنظومة الثقافية والقيمية من تأثير كبير على دوافع الأفراد عند المشاركة فى الأعمال التطوعية ولكن بعض الأنماط الثقافية السائدة في المجتمع تعمل على تقليص مشاركة الشباب في العمل التطوعي ، كالتقليل من أهميتهم الاجتماعية ومن دورهم في بناء المجتمع ، وكذلك ضعف الوعي الثقافى لدى الشباب بمفهوم وفوائد العمل التطوعي ، كما أن هنالك أسباباً تتحمل مسئوليتها المؤسسات الحكومية والأهلية ، تتمثل في قلة التعريف بالبرامج والنشاطات التطوعية أو عدم السماح للشباب بالمشاركة في صنع القرار داخل المؤسسة وقلة تشجيع ودعم العمل التطوعي (أيمن ياسين ، ٢٠٠٢ ، ١٥) ، ويمكن إيجاز المعوقات الثقافية للعمل التطوعى فيما يلى :

- غياب ثقافة العمل التطوعي وقصور الوعي والفهم الحقيقي عند بعض شرائح المجتمع لطبيعة العمل التطوعي وقيمته ودوره فى التنمية مما يؤدي إلى رفض هذه الشرائح للمشاركة في العمل التطوعي ما دام لا يدر عليهم دخلاً مادياً (ابتسام عنبرى ، ٢٠٠٦ ، ١٤) .
- نقص المعلومات عن مجالات الأعمال التطوعية التي يمكن أن يلتحق بها الأفراد .. (*Roker, A and Coleman, J, 1999 , 34*)
- النظرة الدونية لبعض الأعمال التي تدخل ضمن خطط الجهة الخيرية من قبل بعض شرائح المجتمع وبعض المتطوعين أنفسهم .
- الخجل من مزاولة بعض الأعمال الداخلة ضمن برامج الجهة لأنها لا تتماشى مع الوضع المهني أو المستوى الاجتماعي للمتطوع (ابتسام عنبرى ، ٢٠٠٦ ، ١٥).
- شعور المتطوعين بعدم الحاجة إليهم وخوفهم من الفشل وعدم إدراك المتطوع لأهمية دوره فى المجتمع وقلة برامج التثقيف والتأهيل للعمل التطوعى (الجازى الشبيكى ، ١٩٩٢ ، ١٣) .

• **ب- معوقات تنظيمية وقانونية** :

حيث تعد المعوقات التنظيمية والقانونية التنظيمية والقانونية إحدى العقبات الرئيسة في مجال تطوير العمل التطوعي ، لأن عدم توفر التشريعات والتنظيمات والأنظمة واللوائح التي توفر الإطار القانوني لعمل المنظمات التطوعية ، ومجال عملها وطرق إشهارها ، يجعل من تأسيس المنظمات التطوعية أمرا بالغ الصعوبة ، خصوصا وأن التنظيمات واللوائح لا تتواكب مع الحاجات الفعلية لتطوير العمل بالصورة المناسبة ، كما تعاني برامج التطوع من قلة التنسيق والتكامل بين المؤسسات العاملة في مجال التطوع من ناحية ، وانخفاض مستوى التعاون بين تلك الجهات والقطاعات الرسمية من ناحية أخرى . إن تفعيل الأطر التنظيمية للعمل التطوعي، وتسهيل إجراءاته، يمثل إحدى الركائز الأساسية لتطوير العمل التطوعي وتشجيع ممارساته، مما يتطلب تسهيل إجراءاته الإدارية ، والتخفيف من القيود البيروقراطية الحالية (مركز التميز للمنظمات غير الحكومية ،٢٠٠٢ ، ١٢٠) ، وتشير إحدى الدراسات إلى أنه يمكن علاج المعوقات القانونية من خلال إحداث تعديلات فى بعض القوانين والتشريعات مثل قانون الضرائب من أجل إعفاء الأنشطة والأعمال التطوعية من الضرائب بالإضافة إلى توضيح التشريعات لضمان استحقاقات العاطلين عن العمل مكافآت عند المشاركة فى الأعمال التطوعية وهذا الإجراء يخلق مساحة أكبر للعمل التطوعي داخل المؤسسات مثل الشركات الاجتماعية والمؤسسات الاجتماعية (Phillion, JoAnn , 2014 , 41) .

• **ج- معوقات اقتصادية واجتماعية** :

حيث يلعب العامل الاقتصادي دورا أساسيا في الحد من مشاركة الأفراد في العمل التطوعي ، إذ إن ضعف الدخل الاقتصادي للأفراد يجعلهم ينصرفون عن أعمال التطوع إلى الأعمال التي تدر عليهم ربحا يساعدهم على قضاء حاجاتهم الأساسية (فهد بن سلطان ، ٢٠٠٩ ، ١٧) ، ومن المعوقات الاجتماعية للعمل التطوعى عدم إشباع برامج وأنشطة التطوع الحالية لحاجات الأعضاء المتطوعين وعدم وجود التحفيز المعنوى والتقدير الاجتماعى الكافى لما يقومون به من أعمال ، وقد أشارت نتائج إحدى الدراسات إلى أن من المعوقات الاجتماعية للعمل التطوعى انشغال رب الأسرة عن رعاية شئون أبنائه وأسرته حينما ينخرط فى العمل التطوعى وأن هناك حاجة ملحة لضرورة عمل برامج تطوعية تضمن مشاركة معظم أفراد الأسرة للتغلب على هذا العائق , John J. Edwards) (45 , 2007، كما أشارت نفس الدراسة إلى أن البطالة والفقر تعد أحد أهم المعوقات الاقتصادية التى تعوق مشاركة الشباب فى الأعمال التطوعية وعدم توفر الأمن المالى لهم .

• **د- معوقات إدارية وسياسية** :

حيث تعاني المنظمات التطوعية من نقص الكفايات الإدارية المتميزة ، ومن غياب التخطيط المسبق الذي يساهم في جلب الكفايات وفي تدريب المتطوعين في مجالات العمل التطوعي، وفي تطويع التقنية لتطوير مستوي الاتصال الإداري والمجتمعي ووضع البرامج المستقبلية. كما تعاني المؤسسات العاملة في مجال التطوع من عدم تحديد معايير مقننة لأداء العمل التطوعي ، وما يصاحب ذلك من ضعف في تصميم الوظائف التطوعية، وتحديد الواجبات التي يتوقع أن يقوم بها المتطوع، والوقت اللازم لعمل المتطوع، إضافة إلى عدم توفر برامج التدريب للمتطوعين حسب مجال تطوعهم وبما يتوافق مع خبراتهم وميولهم (أحمد يعقوب وعبد الله السلمى ، ٢٠٠٥ ، ٣٤) ، ومن الجدير بالذكر أن غالبية الأنظمة السياسة العربية ظلت غير متحمسة في العقود الثلاثة الماضية لتطوير برامج ومجالات العمل التطوعي(مركز التميز للمنظمات غير الحكومية ، ٢٠٠٢ ، ١٢١)

• **ه- معوقات إعلامية** :

يعد غياب دور الإعلام أحد أهم المعوقات التى ساهمت في قلة الإقبال على التطوع إما بسبب قلة البرامج الإعلامية التى تشجع العمل التطوعى ، وقلة مصادر المعلومات عن برامج ومجالات التطوع ، وعدم التعريف بالأنشطة التطوعية التى تنفذها المؤسسات الحكومية والأهلية ، وقد ساهم عدم قيام مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة كالأسرة والمدرسة والمؤسسة الإعلامية بدور فاعل في غرس قيم التطوع والعمل الجماعي في نفوس الناشئة إلى عدم وعي الشباب بأهمية التطوع ، وبدوره في البناء الذاتي للفرد ، وبأهميته في تطوير المجتمع كما ساهم عدم تضمين المناهج الدراسية للمؤسسات التعليمية المختلفة بعض المقررات، والبرامج الدراسية التي تركز على مفاهيم العمل الاجتماعي التطوعي وأهميته ودوره التنموي، في تقليل اهتمام الشباب بالأعمال التطوعية (فهد بن سلطان ، ٢٠٠٩ ، ١٨) .

• **المحور الثانى: الاتجاهات العالمية المعاصرة فى تنمية ثقافة العمل التطوعى**

مما لاشك فيه أن الاطلاع على خبرات وتجارب عالمية رائدة فى مجال تنمية ثقافة العمل التطوعى يسهم فى إثراء الدراسة الحالية خصوصا عند صياغة التصور المقترح ، ومما لاشك فيه أن هناك دول ومنظمات تبذل جهودا رائعة فى مجال العمل التطوعى سواء من خلال مؤسسات التعليم أو الإعلام أو المنظمات التطوعية الدولية ، ومنها المملكة المتحدة وكندا واليابان نستعرضها فيما يلى:

• **الاتجاهات المعاصرة لتنمية ثقافة العمل التطوعى فى المملكة المتحدة**

تعد المملكة المتحدة من أهم الدول التى تهتم بتنمية ثقافة العمل التطوعى ولها جهود بارزة فى هذا المجال سواء من خلال التعليم أو وسائل الإعلام أو منظمات المجتمع المدنى ، كما أشار مكتب الاحصائيات الوطنية بالمملكة

المتحدة أن ٢٢ مليون شخص يشاركون بالعمل التطوعي بشكل رسمي كل عام في المملكة المتحدة، وتبلغ عدد ساعات العمل التطوعي الرسمي ٩٠ ساعة عمل في الأسبوع وتقدر القيمة الاقتصادية للتطوع الرسمي بـ٤٠ مليار جنيه إسترليني سنويا، وتختلف دوافع العمل التطوعي بين المشاركين حيث أبدى ٦ من ١٠ متطوعين أسباب تطوعهم للحصول على مهارات جديدة ونصف المتطوعين استجابوا لنداء العمل والمساعدة، وأبدى ٩٠٪ من المجتمع الذي تنتشر فيه ثقافة التطوع اتفاقهم على حرص أفراد المجتمع على بعضهم البعض ورفض ٨٠٪ فكرة أن المتطوع أقل مهارة من الذي يعمل بالأجر. وقد بلغت قيمة المنح والبرامج التطوعية في بريطانيا ٥٠ مليار جنيه (Carla , Seddon , 2011)، وفيما يلى عرض لجهود المملكة المتحدة فى تنمية ثقافة وممارسة العمل التطوعى سواء فى مؤسسات التعليم أو الإعلام أو منظمات المجتمع المدنى :

- **العمل التطوعى فى المدارس والجامعات البريطانية** :

هناك اهتمام كبير بتنمية ثقافة العمل التطوعى فى المؤسسات التعليمية بالمملكة المتحدة سواء فى المدارس أو الجامعات ، وتوجد مبادرات للعمل التطوعى لدعم التعليم فى عدة مجالات ، ففى المدارس الكبيرة فى انجلترا يظهر العمل التطوعى مع عدد كبير من الطلاب لديهم صعوبات فى التعلم أو فى اللغة لأن اللغة الإنجليزية ليست لغتهم الأولى فهناك متطوعين من الآباء والأمهات أو متطوعين شباب يساعدون هؤلاء الطلاب من أجل دعم العملية التعليمية ومساعدة هؤلاء الأطفال على التعلم من خلال التطوع بساعتين أو ثلاث ساعات أسبوعيا ببذل الجهد مع هؤلاء الأطفال ، ومن الأنشطة التطوعية أيضا التى توفرها المدارس التطوع فى المخيمات الصيفية التى تنظم من أجل دمج الأطفال المعاقين مع العاديين وتتيح الفرصة لمن يريد مساعدة هؤلاء الأطفال ، وتعد فرصة لقضاء وقت ممتع مع الأطفال بالإضافة إلى أن هذه الأعمال التطوعية تدعم السيرة الذاتية الخاصة بالمتطوع وتوفر له فرص عمل نظرا للمهارات التى اكتسبها أثناء قيامه بالعمل التطوعى وتعد خبرات سابقة تفيد المتطوع فى التوظيف ، بالإضافة إلى اهتمام المقررات الدراسية بتنمية ثقافة العمل التطوعى لدى الطلاب وتشجيعهم على الممارسة الفعلية للأعمال التطوعية. (Voluntary work in Uk schools , 2016).

أما على مستوى الجامعات فيوجد اهتمام كبير فى معظم الجامعات البريطانية بتنمية ثقافة العمل التطوعى لدى طلابها وتشجيع الطلاب على الأعمال التطوعية وتوظيفها فى خدمة المجتمع ومن هذه الجامعات جامعة كينت بالمملكة المتحدة وفيما يلى عرض لما تقوم به هذه الجامعة فى مجال تنمية ثقافة العمل التطوعى والبرامج التى تنظمها لتدريب طلابها على العمل التطوعى : حيث تقوم جامعة كينت بانجلترا بتثقيف الطلاب فى مجالات

العمل التطوعى وتقدم لهم برامج متنوعة للمساهمة فى خدمة المجتمع كما تمنح الطالب شهادة تسمى شهادة التطوع تساعده فى توفير فرصة عمل له بعد التخرج خصوصا وأن هناك دراسات مسحية عديدة أجرتها جامعة كينت على طلابها تفيد بأن العمل التطوعى يزيد من ثقة الطالب بنفسه ويكسبه مهارات مهنية متعددة ويكتسب خبرة فى مساعدة الآخرين ويكون صداقات جديدة ، بالإضافة إلى الشعور بالانجاز وتحقيق الذات ، كما أن هناك مجالات كثيرة يعمل من خلالها الطلاب على مساعدة الأطفال المحرومين والمعاقين وكبار السن ويتعاونوا مع الجمعيات الخيرية ، كما أن الشركات وأصحاب الأعمال يفضلون تشغيل الشباب الذى قام بتجارب سابقة فى العمل التطوعى لأنه اكتسب مهارات أكثر من غيره ، ومن مجالات العمل التطوعى لطلاب جامعة كينت مساعدة المرضى بالمستشفيات إما من خلال مرافقة المرضى والدردشة معهم وتقديم الوجبات لهم أو تقديم خدمة المكتبة للمرضى الذين لا يستطيعون القراءة فيساعدهم الطلاب المتطوعون على القراءة ، بالإضافة إلى المشاركة فى الخدمات المقدمة للمسجونين وكذلك المساهمة فى الجمعيات الخيرية ورعاية الأيتام وتعليم الكبار والمحافظة على البيئة ، وتشجع جامعة كينت طلابها على تسجيل بياناتهم الخاصة بمحل الإقامة لتوفير فرصا للتطوع على حسب الموقع الجغرافى بحيث لا يبعد الطالب الذى يعمل فى العمل التطوعى عن محل إقامته أكثر من ٥ كيلو متر بحيث لا يؤثر ذلك على دراسته أو حياته الاجتماعية ، كما يوفر الموقع الالكترونى للجامعة روابط لعدد كبير من المنظمات التطوعية لمن يرغب من الطلاب المشاركة فيها .University Of kent (, 2016)

- **العمل التطوعى فى مؤسسات الإعلام بالمملكة المتحدة**

يعد المتطوعون جزء أساسى من وسائل الإعلام بالمملكة المتحدة حيث تستعين بهم كل المنظمات الإعلامية ومحطات الإذاعة والتليفزيون المحلية وتدريبهم على كيفية التواصل مع الناس والوصول إلى الخبر ، وتشجع كافة وسائل الإعلام فى بريطانيا على العمل التطوعى خصوصا فى مشاريع التنمية الاجتماعية والاقتصادية ، ومن الجدير بالذكر أن المملكة المتحدة تلجأ للعمل التطوعى للحد من عجز الميزانية وقد لقت هذه الفكرة رواجا شديدا بين المواطنين واستعانت بوسائل الإعلام لترويج هذه الفكرة وتشجيع المواطنين على المشاركة فى الأعمال التطوعية ، كما أنها تستعين بالمتطوعين فى معظم مشاريعها الاقتصادية والحفاظ على الأماكن ذات الأهمية التاريخية والجمال الطبيعى فى انجلترا وويلز وأيرلندا الشمالية بالإضافة إلى المحافظة على المحميات الطبيعية (Volunteering In England Media , 2016)

• **العمل التطوعى فى المنظمات الدولية بالمملكة المتحدة**

توجد عديد من المنظمات الدولية التى لها دور كبير فى تنمية ثقافة العمل التطوعى والقيام ببرامج فعلية فى هذا المجال ومنها :

• **منظمة GVI بانجلترا** (Global Vision International , 2016)

إحدى المنظمات التطوعية على المستوى الدولى وهي واحدة من المنظمات التطوعية الدولية الأكثر احتراما ولها مجهودات بارزة على مستوى العالم ، توجد هذه المنظمة فى انجلترا ولها عديد من المساهمات المستدامة تجاه القضايا العالمية والمحلية الرئيسية على النحو الوارد في أهداف الأمم المتحدة الإنمائية للألفية . GVI منظمة تطوعية غير سياسية وغير دينية تعمل فى مجالات التعليم وتنمية المجتمع كما توفر الدعم والخدمات للجمعيات الخيرية الدولية والمؤسسات غير الربحية والوكالات الحكومية، من خلال توفير التمويل وبناء القدرات والموارد والمعرفة والمعدات.تمويلنا يأتي من الجهات المانحة، وجمع التبرعات، ودفع المتطوعين والمتدربين، تبرعات الشركات والمنظمات غير الحكومية وهيئات التمويل الحكومية والدولية. (www.gvi.co.uk) ، تم إنشاء هذه المنظمة منذ عام ١٩٩٨ بعد أن تطوع بها مجموعة من المتطوعين الشباب وقد ساهمت هذه المنظمة على المدى الطويل فى وضع حلول لقضايا عالمية وقد أنفقت حوالى أكثر من ١٥ مليون جنيه استرلينى على المشروعات التطوعية فى جميع أنحاء العالم ولديها حوالى خمسة عشر ألفا من المتطوعين فى مختلف أنحاء العالم، ويوجد ثلاثة مهام أساسية لهذه المنظمة :

المهمة الأولى : تنمية الوعى الثقافى بالقضايا العالمية .

المهمة الثانية : تقديم مساعدات تطوعية مستدامة وحلول طويلة المدى لمكافحة القضايا والمشكلات العالمية والمحلية فى شتى أنحاء العالم .

المهمة الثالثة : تزويد المتطوعين والمتدربين والخريجين بالعلم والمعرفة والحماس وتمكينهم من إنشاء فرق تطوعية جديدة تسير على نفس منهج المنظمة ، وفيما يلى عرض لانجازات هذه المنظمة على المستوى الدولى لتحقيق المهام السابقة :

- **فى مجال تنمية الوعى الثقافى بالقضايا العالمية** : وهى المهمة الأولى لهذه المنظمة ، قامت المنظمة بتدريب أكثر من ١٥ ألف متطوع دولى ، تنفيذ أكثر من ٥٠٠ مشروع فى مختلف أنحاء العالم ، كما استخدمت المنظمة وسائل الإعلام التقليدية وكذلك مواقع التواصل الاجتماعى لتنمية ثقافة التطوع وأهمية العمل التطوعى وتوعية عدد كبير من الأفراد بالقضايا العالمية والحلول الممكنة لها .
- **فى مجال تقديم مساعدات تطوعية لمكافحة القضايا والمشكلات العالمية** : وهى المهمة الثانية للمنظمة ، فقد قدمت المنظمة إسهامات عديدة فى مجالات متنوعة نعرضها فيما يلى :

- **فى مجال الجوع والفقر :** قامت المنظمة بإنشاء عدد كبير من المشروعات فى إفريقيا لتوفير فرص عمل فى مجال السياحة ومجال تنظيف البيئة ومشروعات إعادة تدوير القمامة وغيرها من المشروعات التى تدر أرباحا للعاملين فيها ، وتدريب عدد كبير وتعليمهم لغات أجنبية لتسهيل إيجاد فرص عمل لهم .
- **فى مجال التعليم الابتدائى :** تقوم المنظمة بتعليم أكثر من ١٠٠٠ طفل كل عام كما قامت بإنشاء عدد كبير من المدارس الابتدائية تصل لحوالى ٦٩ مدرسة بالإضافة إلى المساهمة فى إعفاء حوالى ٢٤٠٠٠ طالب من المصروفات الدراسية .
- **فى مجال الصحة :** توفير أكثر من ١٣٠٠ وجبة غذاء لأطفال الأسر الفقيرة للمساهمة فى حل مشكلات سوء التغذية ، بالإضافة إلى تنظيم برامج للتوعية الصحية فى إفريقيا والهند وكينيا ونيبال ، وإقامة ورش عمل للأمهات لتوعيتهن صحيا وغذائيا ببعض الأمراض مثل مرض نقص المناعة والملاريا والسل وأمراض الرئة وغيرها .
- **فى مجال المساواة بين الجنسين :** قامت المنظمة بعمل شراكات مع بعض البنوك لدعم المشروعات الصغيرة التى تقوم بها السيدات ، وتنظيم ورش عمل لتعليم وتدريب النساء .
- **فى مجال البيئة :** تساهم المنظمة فى إدارة الموارد البيئية والمحميات الطبيعية ، وتركيب عدد كبير من خزانات المياه للحفاظ على أكبر قدر ممكن من مياه الأمطار ، وإقامة مشروعات لإعادة تدوير القمامة والمحافظة على البيئة وزراعة ١٠٠ ألف شجرة .
- **فى مجال الشراكات العالمية :** للمنظمة شراكات مع بعض المنظمات العالمية الأكثر احتراما، مثل مؤسسة ديان فوسي ، حدائق وطنية جنوب أفريقيا، كينيا خدمة الحياة البرية، كوستاريكا المتنزهات الوطنية ، والغابات المطيرة.
- **فى مجال تمكين وتزويد الخريجين بالمعرفة والقدرة على إنشاء فرق جديدة من المتطوعين** قامت المنظمة بتدريب أكثر من ٦٠٠ من المتطوعين ، كما تهتم ببرنامج المنح الدراسية الوطني، وتستضيف المواطنين الذين يرغبون في العمل في مجالات التنمية المستدامة في مجتمعاتهم. البرامج الحالية للتدريب تبلغ قيمتها أكثر من ١٥٠،٠٠٠ جنيه استرليني سنويا، وتسعى المنظمة بنشاط لجمع مزيد من الأموال لتوسيع نطاق هذا البرنامج ، ومن الجدير بالذكر أن مصادر التمويل لهذه المنظمة التبرعات المالية وبعض الجهات المانحة كالبنوك والمنظمات الخيرية على الصعيد المحلى والدولى .

(Global Vision International , 2016)

ومن الملاحظ على هذه المنظمة أن أولى اهتماماتها هى تنمية الوعى الثقافى لدى الأفراد بأهمية العمل التطوعى ودوره فى مواجهة القضايا العالمية لأنه المدخل لأى تنمية ، يليه خطة العمل الفعلية التى تقوم بها المنظمة لتقديم أنشطتها التطوعية فى عدد كبير من المجالات كالتعليم والصحة والبيئة ثم بعد ذلك اهتمامها بإعداد كوادر جديدة من المتطوعين لاستكمال المسيرة وتحقيق أهدافها ، فهذه المنظمة تستحق الدراسة لأنها تجربة فريدة يمتد نشاطها لدول كثيرة فى أنحاء العالم وتقدم خدماتها لقطاعات كثيرة ومتعددة .

- **الاتجاهات المعاصرة لتنمية ثقافة العمل التطوعى فى كندا** :

تعد كندا من أكثر الدول تشجيعا للعمل التطوعى ، فالتطوع حقٌ ورد ضمن بنود الحقوق والواجبات في فصل الحريات بالدستور، مما يدل على أهمية أن يكون للمواطن الكندي دورٌ في دعم الحياة التطوعية والعمل الخيري ، لأن العوائد الناجمة عن ذلك لا تعود فقط على الشخص المتطوع بل على المجتمع ككل ، كما أن العمل التطوعى يعد مفتاحا للحصول على عمل للمهاجرين لكندا، وتشير الإحصائيات إلى مشاركة ما يقارب من حوالي ١٣ مليون كندي في العمل الخيري والتطوعي في العام ٢٠١٣ وحده ، أي ما يقارب ٤٤٪ من مجموع السكان في كندا يتطوعون لأداء أعمال خيرية في مبادرات إنسانية يحتاجها المتطوع والمجتمع وتضمنها الدولة في الدستور ، كما بلغت ساعات التطوع ٩٦٠ مليون ساعة ، أي ما يعادل دوام مليون وظيفة بدوام كلي وتختلف الأعمال التطوعية بين أعمال إدارية ومهنية ورياضية وغيرها. كل يعطي من خبراته ليفيد الآخر والهدف واحد العمل من أجل مجتمع أفضل , Esraa hosain). (2 , 2015 وفيما يلى عرض لجهود كندا فى تنمية ثقافة وممارسة العمل التطوعى سواء فى مؤسسات التعليم أو الإعلام أو منظمات المجتمع المدنى :

- **العمل التطوعى فى المدارس والجامعات الكندية**

يوجد اهتمام كبير بتنمية ثقافة العمل التطوعى وممارسته على أرض الواقع فى المدارس والجامعات الكندية فكثير من الكنديين يسعون للحصول على خبرات الحياة العملية من مرحلة الدراسة الإعدادية ، حتى أن القانون لا يسمح لهم بالتخرج من المدرسة الإعدادية ، إلا إذا كان لديهم على الأقل ٤٠ ساعة تطوع ، وإذا كان الطالب يسعى للحصول على منحةٍ دراسيةٍ مجانيةٍ في الجامعات ، فلابد من وجود ساعات تطوع كثيرة في ملفه الدراسي لا تقل عن ٢٥٠ ساعة تطوع ، وحتى بعد الانضمام إلى الجامعة ، يسعى الطالب إلى العمل التطوعى ليزيد من مهاراته العملية ، لعلها تفتح له باب التوظيف ، ومن ثم فالعمل التطوعى أحد متطلبات التخرج من المدارس والجامعات الكندية ، ومن أكثر الجامعات الكندية اهتماما بتوفير وتنظيم برامج للتطوع هى جامعة

أونتاريو ، حيث تشجع طلابها على المشاركة فى أعمال تطوعية سواء فى مجال التعليم ومحو الأمية وتطوير المهارات أو فى مجال الإرشاد النفسى والأسرى أو فى مجال حماية البيئة والحيوانات النادرة من الانقراض أو تقديم خدمات مجتمعية متنوعة للمعاقين وكبار السن ومرافقة المرضى فى المستشفيات وغيرها من المجالات ، وتشترط الجامعة على الطالب قضاء مالا يقل عن ٢٥٠ ساعة من التطوع كأحد متطلبات التخرج (Volunteering at in Ontario University in Canada , 2016)

- **العمل التطوعى فى مؤسسات الإعلام بكندا**

يوجد اهتمام كبير بتنمية ثقافة العمل التطوعى من خلال وسائل الإعلام التقليدية كالإذاعة والتليفزيون والصحف أو وسائل التواصل الاجتماعى كالفيس بوك وغيرها ، ويتم استخدام هذه الوسائل لتعريف الأفراد بمجالات العمل التطوعى والمؤسسات التى تقدم للأفراد فرصا للعمل التطوعى ، وحشد عدد كبير من المتطوعين للعمل فى هذه المنظمات التطوعية ، ومن الجدير بالذكر وجود مجلة وطنية كندية للتطوع ، حيث تتناول موضوعات ترتبط بالتطوع وأهمية حشد المتطوعين من أجل تنمية المجتمع وكذلك إلقاء الضوء على المشكلات التى تتعرض لها المجتمعات فى الوقت الحاضر خصوصا المجتمعات التى تعانى من أزمات اقتصادية أو كوارث طبيعية أو مشكلات سياسية ، وتعرض وسائل التواصل مع المنظمات التطوعية الدولية حتى تتيح للأفراد فرصا للتطوع (Canadian Journal of Volunteer , 2016)

- **العمل التطوعى فى المنظمات الدولية فى كندا**

توجد عديد من المنظمات الدولية التى تهتم بالعمل التطوعى بكندا ومنها منظمة Pillar وتعد هذه المنظمة هى الصوت الوطنى للعمل التطوعى فى كندا وتعمل مؤسسة بيلر منذ أكثر من ١٠ سنوات على تدريب وتأهيل المتطوعين والعمل على التحاقهم بمختلف المؤسسات الكندية للعمل واكتساب الخبرات، كما أنها توفر الأدوات والموارد لمساعدة المنظمات غير الهادفة للربح وتعزز برامجها بإشراك المجتمع المحلى فى مشروعات التنمية ، وتقوم هذه المنظمة بمهام كثيرة ومتعددة منها قيامها بدور كبير فى تنمية الوعى الثقافى لدى أفراد المجتمع بأهمية التطوع والمشاركة فى الأعمال التطوعية ، بالإضافة إلى حشد عدد كبير من المتطوعين للعمل فى المشروعات الاجتماعية ، كما تقوم بتعزيز الجهود البحثية فى مجال العمل التطوعى ، كما تنظم برامج تدريبية لإعداد القادة فى مجال العمل التطوعى ، كما تقدم خدمات استشارية للمنظمات غير الربحية والجمعيات الخيرية ، كما تطلق مبادرات للقيام بالمشروعات الاجتماعية القومية ، كما تقدم جوائز تشجيعية للأفراد والمؤسسات الحكومية والخاصة التى تساهم فى تنمية المجتمع الكندى ، كما تضع خطط

تسويقية عبر وسائل الإعلام من راديو وتليفزيون وصحافة وإنترنت ووسائل تواصل اجتماعى لدعم التوعية المجتمعية بثقافة العمل التطوعى . (Pillar Nonprofit Network , 2015).

• الاتجاهات المعاصرة لتنمية ثقافة العمل التطوعى فى اليابان

تقدم الحكومة اليابانية برامج متنوعة للعمل التطوعى لتلبية الاحتياجات المتنوعة للبلدان النامية من خلال المساعدة الإنمائية الرسمية حيث أصبح دور المنظمات غير الحكومية أكثر أهمية فى العصر الحالى، سواء في اليابان أو في البلدان النامية ، حيث تسهم فى تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية وتحقيق أهداف التنمية المستدامة تحت شعار العمل من أجل العالم ورد الجميل إلى المجتمع وتهتم بتقديم خدمات تطوعية فى مجال التعليم والصحة وتدريب ذوى الإعاقات على الاستقلال والتدريب المهنى للأفراد وغيرها من الخدمات التطوعية (volunteer opportunities In Japan Society , 2016)، وفيما يلى عرض لجهود اليابان فى مجال العمل التطوعى :

• العمل التطوعى فى المدارس والجامعات اليابانية

يتم تنشئة الأطفال اليابانيين منذ الصغر على حب الأعمال التطوعية وغرس قيمة العمل التطوعى حتى قبل دخول الطفل للمدرسة حيث يتعود الطفل على أن يخدم نفسه بنفسه وفى المدرسة الابتدائية يتم تقسيم الأطفال إلى فرق وتكليف كل فريق بنشاط معين كتنظيف الفصول أو ساحات المدرسة أو القاعات والمعامل وهو جانب مهم من جوانب الأنشطة المدرسية فى المدارس اليابانية التى تنمى ثقافة العمل التطوعى لدى الأطفال منذ نعومة أظفارهم ، (Volunteering at Japan's schools , 2016) ، كما يوجد اهتمام بالعمل التطوعى على مستوى التعليم الجامعى من خلال المناهج والأنشطة الطلابية ، ومن الجامعات التى تهتم بالعمل التطوعى جامعة أوساكا التى تعد ثانى أكبر جامعة فى اليابان بعد جامعة طوكيو ، حيث تقوم هذه الجامعة العريقة بتشجيع طلابها على المشاركة فى الأعمال التطوعية مشاركة فعلية وتخصص موقع الكترونى لتجنيد الطلاب فى الأعمال التطوعية كأحد الأنشطة الطلابية المهمة فى الجامعة ، ومن مجالات التطوع التى تهتم بها الجامعة مساعدة الطلاب اليابانيين لزملائهم من الوافدين فى تعلم اللغة اليابانية وذلك خلال العطلة الصيفية ، كما تقدم محاضرات مسائية لتشجيع الطلاب على العمل التطوعى وتعرض أعمالا فنية درامية أو مسرحية للطلاب توضح نماذج جيدة للأعمال التطوعية ودورها فى تنمية المجتمع سواء المحلى أو الدولى . (Volunteering at Osaka University in Japan , 2016)

• العمل التطوعى فى مؤسسات الإعلام باليابان

إن تنمية ثقافة العمل التطوعى تنال اهتماما كبيرا فى وسائل الإعلام اليابانية بمختلف أنواعها حيث تهتم البرامج التليفزيونية بإلقاء الضوء على الأعمال التطوعية ومجالاتها والمنظمات التى تعمل فيها ، أو من خلال العروض الفنية والمسلسلات ، كما يوجد عديد من المواقع الالكترونية التى توفر معلومات عن مراكز التطوع الموجودة فى اليابان وكيفية الحصول على فرص للعمل التطوعى فى مجالات متعددة تشمل الصحة واللاجئين وحقوق الإنسان وتنمية المجتمع والتعليم والبيئة وتغير المناخ والإغاثة فى حالة الكوارث والرعاية الاجتماعية للشيوخ والأطفال والمعاقين والفقراء بلا مأوى ومن هذه المواقع أيدى طوكيو " Tokyo Hands " وهي بوابة مخصصة للعمل التطوعي لربط الأفراد والجماعات مع فرص الخدمة التطوعية داخل وحول طوكيو ، ومن المشاريع الخدمية للموقع مشاريع الإغاثة في حالات الكوارث، وخدمة الأطفال وكبار السن، وذوي الإعاقة ، وموقع حصاد اليابان " Japan Harvest" ويركز على حشد المتطوعين من أجل تخفيف حدة الفقر والكوارث من خلال توزيع المواد الغذائية والإمدادات الأساسية إلى وكالات الرعاية الاجتماعية ، ودور الأيتام والملاجئ والمشردين ، وغيرهم من المحتاجين والفقراء ، (Volunteerism in the Japanese media , 2014)

• العمل التطوعى فى المنظمات الدولية فى اليابان

تعد منظمة جايكا " JICA" من أهم المنظمات الدولية فى اليابان للعمل التطوعى ، وهى المسئولة عن المساعدة الإنمائية الرسمية اليابانية ، وتهتم هذه المنظمة في تنفيذ مهامها بالالتزام بتلبية توقعات المواطنين اليابانيين، وكذلك كسب ثقة وتلبية احتياجات المجتمع الدولي ، ومنظمة جايكا تلتزم بشكل صارم بجميع القوانين واللوائح والقواعد المحلية والخارجية مع الأخذ في الاعتبار الأعراف الاجتماعية والأخلاقيات المهنية والانضباط الذاتي ، ومن المهام التى تقوم بها هذه المنظمة المساهمة في تنمية المجتمع الاقتصادي الدولي من خلال المساعدة الإنمائية من أجل تأمين ثقة المجتمع الدولي ، كما تشارك فى تلبية احتياجات المناطق النامية وتحديد المشكلات الاجتماعية التى تعانى منها سواء فى مجال التعليم أو الصحة أو الصناعة وتقدم خدمات إرشادية للمناطق التى تحتاج مساعدة ، والتواصل بشكل جيد مع مستويات مختلفة من المجتمع ، بالإضافة إلى تحسين شفافية ونزاهة العمليات والأنشطة المالية من أجل ضمان ثقة الجمهور ، ومن أبرز المهام التى تقوم بها هذه المنظمة مكافحة الفساد عند القيام بمشروعات تطوعية معتمدة على التبرعات ، كما تقوم بتنمية وعى الأفراد لمكافحة الفساد والغش والاحتيال ، حيث تصدر كتيبات حول مفهوم الغش والفساد وكيفية اتخاذ التدابير اللازمة لمكافحتهما وذلك من أجل نشر ثقافة مكافحة الفساد فى الأعمال التطوعية ، كما تقدم هذه المنظمة فرقا

للإغاثة عقب الكوارث الكبرى التى تقع فى أى دولة فترسل فرق طبية وفرق إنقاذ وفرق إغاثة وإمدادات عينية مثل الخيام والأدوية وأجهزة تنقية المياة ومولدات الكهرباء ومساعدات مالية وتمتد هذه الخدمات لدول أخرى مثل الفلبين وميانمار وكينيا والسودان وماليزيا عقب حدوث زلازل أو فيضانات أو أى كوارث طبيعية . (Japan International Cooperation Agency , 2016).

- **المحور الثالث**: **دراسة الواقع الحالي لثقافة العمل التطوعى فى مصر**.

إن العمل التطوعى من القيم الأصيلة فى الثقافة المصرية ، وقبل الحديث عن الواقع الحالى لثقافة العمل التطوعى فى مصر لابد من استعراض لتاريخ العمل التطوعى فى مصر ، حيث ترجع جذور التطوع فى التاريخ المصرى إلى مصر الفرعونية ، فالطبيعة الزراعية للمجتمع المصرى دعمت من قيم التعاون ومساعدة الناس بعضهم لبعض خصوصا فى أوقات الأزمات والكوارث والفيضانات ، وبعد دخول الإسلام مصر بعد الفتح الإسلامى استمد العمل التطوعى أصوله من القرآن الكريم والسنة النبوية ، وكانت معظم الأعمال التطوعية فى مصر متمثلة فى الأوقاف والتبرع بالمال من أجل إنشاء المساجد أو مساعدة الفقراء وغيرها من مجالات العمل التطوعى التى نشاهدها (مركز دراسات وبرامج التنمية البديلة ، ٢٠١٤ ، ١٩) .

أما فى العصر الحديث فقد اهتمت مصر بإنشاء الجمعيات التطوعية والخيرية عقب الاحتلال البريطانى لتقديم خدمات فى نواحى الحياة المختلفة كالصحة والتعليم والثقافة والرعاية الاجتماعية والنهوض بالمرأة وفي عام ١٩٣٦ ارتفع عدد الجمعيات إلى ٥٠٠ جمعية مما دفع الدولة إلى تأسيس المجلس الأعلى للإصلاح الاجتماعي بهدف التنسيق بين الجمعيات الذي تحول إلى وزارة الشئون الاجتماعية عام ١٩٣٩ ، وبعد ثورة ١٩٥٢ كانت السمة الرئيسية للنظام السياسي مصادرة الحريات والحقوق المدنية واستبعاد منهج المشاركة فكانت النتيجة أنٍ جردت القوى الاجتماعية من الأشكال المنظمة بحلها أو إلغائها أو جعلها امتدادا لمؤسسات الدولة وإحكام الرقابة والسيطرة على تأسيسها ونشاطها وتزايد دور الدولة في تنظيم المصالح وتقديم الخدمات والإنتاج . وبالرغم من توجه الدولة نحو الانفتاح الاقتصادي وإعلانٍ التعددية السياسية عام ١٩٧٤ إلا أن العمل الأهلي التطوعي استمر محكوما بنفس القواعد والتوجهات التي تضمنتها أحكام القانون ٣٢ لسنة ١٩٦٤، ومع تزايد المطالب من اتجاهات متعددة بما فيها اتجاهات حكومية بضرورة تطوير وتفعيل دور العمل الأهلي التطوعي وتغيير القانون المنظم له جرت عملية صياغة وإقرار القانون رقم ١٥٣ لسنة ١٩٩٩ معبرة عن اتجاه لم يكتمل لتخفيف حدة التدخل الحكومي في شئون الجمعيات الأهلية إلا أن المحكمة الدستورية قد أطاحت به بعد أن حكمت بعدم دستوريته لتعود المطالب من جديد بضرورة التغيير وإطلاق حرية العمل الأهلي كشرط لتفعيل

وتطـوير وتعظـيم دور هـذا القطـاع في ظـل التحـولات والمـتغيرات الداخليـة والإقليمية والعالمية (مركز دراسات وبرامج التنمية البديلة ، ٢٠١٤ ، ٢٥) .

وعند دراسة الواقع الحالى للعمل التطوعى فى مصر يجب الإشارة إلى تقرير الأمم المتحدة لبرامج التنمية فى دول العالم ٢٠١٥ ، حيث أشار التقرير إلى أن مصر يسكنها حوالى ٨٥ مليون نسمة ربعهم من الشباب أى حوالى ٢١ مليون ، وطبقا لآخر الإحصائيات فإن الإقبال على التطوع والمشاركة الميدانية بين الشباب تتراوح ما بين ٣٪ ـ ٦٪ من الشباب يعملون إما فى مؤسسات خيرية أو أعمال تطوعية تنموية ، ومن الملاحظ أن نسبة المشاركة نسبة ضئيلة للغاية) (Human Development Reports , 2015. وفيما يلى عرض لواقع ثقافة العمل التطوعى فى مصر من خلال ثلاثة محاور ، مؤسسات التعليم والإعلام ومنظمات المجتمع المدنى :

- **واقع ثقافة العمل التطوعى فى المدارس والجامعات فى مصر** :

لاشك أن تأصيل ثقافة العمل التطوعى فى نفوس الطلاب تبدأ من المدرسة سواء من خلال المناهج والمقررات الدراسية أو من خلال الممارسة الفعلية للعمل التطوعى من خلال الأنشطة الطلابية المختلفة ، ولكن من الملاحظ أن المدارس فى مصر لا تولى اهتمام بترسيخ ثقافة العمل التطوعى لدى الطلاب فالمناهج الدراسية تكاد تخلو من قيم العمل التطوعى وتشجيع الطلاب على القيام بأعمال تطوعية فى أوقات الفراغ حيث لا يوجد مقرر دراسى يشجع الطلاب على الأعمال التطوعية ، كما لا توجد أنشطة أو مبادرات لحملات تطوعية يقوم بها طلاب المدارس لخدمة المجتمع كزيارة دور الأيتام ، والتطوع لمساعدة الفقراء والمحتاجين، وزيارة دور المسنين وتقديم بعض الهدايا لهم، والمشاركة في تعليم الأفراد القراءة والكتابة، وزيارة المرضى والاطمئنان عليهم، والمساهمة في إنشاء المكتبات العامة، وإقامة المعارض والبازارات الخيرية، والقيام بأعمال النظافة في الأماكن العامة كالمساجد والحدائق العامة والمتنزهات وغيرها (عثمان ناصر منصور ، ٢٠١٦ ، ٣) ، وفى الجامعات المصرية مازالت ثقافة العمل التطوعى بحاجة لمزيد من الدعم ويجدر الإشارة إلى تقرير الأمم المتحدة الذى يرصد تحديات العمل التطوعى بجامعة القاهرة ، حيث أكد التقرير على أن الأبحاث العلمية حول التطوع مازالت فى مرحلة مبكرة ولابد من تشجيع الأبحاث كما أوضح التقرير الأول لحالة التطوع في العالم لعام ٢٠١١، الصادر عن البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة أن مشاركة الشباب في التطوع عبر المنظمات الرسمية تتناقص، يقابله توجه نحو الأشكال الأقل تنظيما للمشاركة بما في ذلك التطوع عبر الإنترنت وأشار إلى أن هناك تحديات تواجه عملية التطوع، منها محدودية المؤسسات المجتمعية ، وعدم توفير الفرص التطوعية المناسبة على ضوء قدرات الشباب، وغياب وجود إستراتيجية وطنية للتطوع في مصر. ودعا التقرير

إلى جعل العمل التطوعي جزءا أصيلا من التوافق الجديد للآراء حول التنمية، فضلا عن كونه وسيلة فعالة لتنفيذ استراتيجيات تقودها المجتمعات المحلية، في ظل وجود حاجة واضحة لبذل جهود كبيرة من أجل تحقيق الأهداف الإنسانية للألفية (الأمم المتحدة ، ٢٠١١) . وقد أكدت الهيئة القومية لجودة التعليم على أهمية تدريب الطلاب على العمل التطوعى فى كافة المراحل التعليمية من أجل ترسيخ قيم المواطنة لدى الطلاب خصوصا وأن أحد معايير جودة التعليم مساندة المؤسسة التعليمية للعمل التطوعى (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ، ٢٠١٥) .

- **واقع ثقافة العمل التطوعى فى الإعلام المصرى**

عند دراسة واقع ثقافة العمل التطوعى فى الإعلام المصرى يلاحظ ضعف البرامج الإعلامية المخصصة لتنمية ثقافة العمل التطوعى خصوصا الموجهة للأطفال والشباب ، ويقتصر دور الإعلام على الدعايا والإعلان عن الجمعيات والمؤسسات الخيرية ودعوة الجمهور للتبرع لهذه المؤسسات كما هو ملاحظ فى معظم البرامج الإعلانية ، وقد أشارت نتائج إحدى الدراسات إلى أن أكثر أدوات وسائل الإعلام لنشر ثقافة العمل التطوعى هى الإعلانات التى تهدف لجمع التبرعات ، يليها البرامج الاجتماعية ، ثم الأعمال الفنية ، الأفلام ، المسلسلات الاجتماعية (سماح زكريا أحمد ، ٢٠١٠ ، ١٨٤). ولاشك أن هذا غير كاف لتنمية ثقافة العمل التطوعى خصوصا وأن لوسائل الإعلام دور كبير فى تنمية وعى الأفراد بالقضايا المجتمعية المهمة وتشجيعهم على ممارستها ، ومنها قضية العمل التطوعى ودوره فى تنمية المجتمع .

- **واقع ثقافة العمل التطوعى فى منظمات المجتمع المدنى فى مصر**

أما بالنسبة لواقع ثقافة العمل التطوعى فى المنظمات والجمعيات المصرية فإنه يوجد عدد من المنظمات التى تعمل فى مجال العمل التطوعى سواء فى قطاع الأعمال الخيرية أو فى قطاع التنمية ومن النماذج الجيدة فى هذا المجال على سبيل المثال لا الحصر " **المركز المصرى للتطوع** " حيث وضع هذا المركز برنامج للتطوع هدفه الأساسى بناء حركة تطوعية مصرية تساهم في عملية التنمية ، ومن الأنشطة التى يقوم بها البرنامج توفير آلية لربط المتطوعين بالمؤسسات ، مشروع "تطوير أندية التطوع بمراكز الشباب ، مشروع "تطوير أندية التطوع بالمدارس، مبادرات تطوعية ومشروعات تنموية متنوعة منها برنامج إنشاء مراكز التطوع حيث يهدف البرنامج إلى .تأسيس وتطوير ١٥٠ مركزا تطوعيا داخل المدارس ، تدريب كل من الأطفال و المدرسين على أساليب "دراسة احتياجات" للمدرسة والمنطقة المحيطة ، تحريك الشباب و الأطفال في المجتمعات المحلية للعمل التطوعي ، توفير بيئة مناسبة [الطلبة – المدرسين – أولياء الأمور] للتشجيع علي المشاركة في تنمية المدارس والمجتمع المحيط بها،

ومن المشروعات التى يقوم بها المركز مشروع حماية الاطفال المعرضين للخطر من العنف الموجه لهم ، تقديم الرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية للطفل ، تأهيل الأطفال المتسربين من التعليم وعلاج أسباب التسرب من التعليم ، تقديم الرعاية المناسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، وبرنامج لزيادة وعى الشباب عن قضايا الصحة الإنجابية والنوع الاجتماعى وبرنامج إعداد النشء لمناهضة المخدرات حيث يهدف المشروع إلي إعداد قيادات طلابية لتوعية أقرانهم بمخاطر المخدرات بين النشء بالمدارس (المركز المصرى للتطوع ، ٢٠١٥)، ومن المنظمات المهمة فى مصر أيضا " **الجمعية المصرية للعمل التطوعى** " وتقوم بتنظيم مؤتمرات لتنمية ثقافة العمل التطوعى ومنها المؤتمر العاشر للعمل التطوعى وخدمة المجتمع الذى استضافته جامعة الدول العربية وقد أوضحت الجمعية فى هذا المؤتمر خطتها الاستراتيجية لتنمية البعد الأخلاقى والتعليمى للعمل التطوعى والذى تم اختياره كأفضل مشروع للعمل التطوعى من قبل الأمم المتحدة (الأمم المتحدة ، ٢٠١٥) ، كذلك توجد منظمات غير حكومية تقوم بأنشطة جيدة فى مجال العمل التطوعى على مستوى الجمهورية منها ما يهتم بمجال التعليم والصحة ومحاربة الفقر وتأهيل الشباب لمكافحة البطالة وحماية البيئة وخدمة المجتمع ومن هذه المؤسسات بنك الطعام المصرى ومؤسسة رسالة ومؤسسة مصر الخير وغيرها من المؤسسات الخيرية التى تشجع العمل التطوعى . **وبناء على ما سبق نستعرض النتائج العامة للدراسة الحالية فيما يلى :**

- أن تنمية ثقافة العمل التطوعى أصبحت ضرورة ملحة تفرض نفسها على كافة المجتمعات الإنسانية فى العصر الحاضر ، فهو قيمة إنسانية دعت إليها كل الأديان السماوية ، بالإضافة إلى وجود اهتمام كبير بتنمية ثقافة العمل التطوعى على المستوى الدولى .
- إن للعمل التطوعى أهمية كبيرة وفوائد متعددة لكل من الفرد المتطوع والمجتمع ليس فقط لأنه يسهم فى تنمية المجتمعات وازدهارها ويدعم الأداء الحكومى وإنما لأنه ينمى لدى الأفراد عديد من القيم الدينية والأخلاقية التى تسمو بهم نحو الكمال الإنسانى .
- أن العمل التطوعى لا ينحصر فى مجال معين وإنما تتعدد مجالات العمل التطوعى فى التعليم والصحة والتنمية الاقتصادية والبيئية ، كما تتنوع دوافع العمل التطوعى ما بين دوافع دينية ونفسية واجتماعية .
- توجد عديد من المعوقات التى تعوق العمل التطوعى وأهمها ضعف الدور الذى تقوم به مؤسسات التعليم والإعلام فى التوعية بأهمية العمل التطوعى فى تنمية المجتمع .
- غياب ثقافة العمل التطوعي وقصور الوعي والفهم الحقيقي عند بعض شرائح المجتمع لطبيعة العمل التطوعي وقيمته ودوره فى التنمية مما يؤدي

إلى رفض للمشاركة في العمل التطوعي ما دام لا يدر عليهم دخلاً مادياً بالإضافة إلى نقص المعلومات عن مجالات الأعمال التطوعية التي يمكن أن يلتحق بها الأفراد .

- تعد المعوقات التنظيمية والقانونية إحدى العقبات الرئيسة في مجال تطوير العمل التطوعي وانخفاض مستوى التعاون بين تلك الجهات التطوعية والقطاعات الرسمية.
- توجد تجارب عالمية رائدة فى مجال تنمية ثقافة العمل التطوعى سواء من خلال مؤسسات التعليم أو الإعلام أو منظمات المجتمع المدنى فى بعض الدول مثل المملكة المتحدة وكندا واليابان .
- إن غالبية الأنظمة السياسة العربية ظلت غير متحمسة في العقود الثلاثة الماضية لتطوير برامج ومجالات العمل التطوعي ، بالإضافة إلى قلة البرامج الإعلامية التى تشجع العمل التطوعى ، وقلة مصادر المعلومات عن برامج ومجالات التطوع ، وعدم التعريف بالأنشطة التطوعية التى تنفذها المؤسسات الحكومية والأهلية .
- إن تنمية ثقافة العمل التطوعى فى مصر ما زالت تحتاج لمزيد من التخطيط والدعم خصوصا فى مجال التعليم والإعلام .
- توجد عديد من المعوقات لنشر ثقافة العمل التطوعى فى مصر منها البطالة والفقر التى تعوق مشاركة الشباب فى الأعمال التطوعية وعدم توفر الأمن المالى لهم بالإضافة إلى غياب التخطيط المسبق الذي يساهم في جلب الكفايات وفي تدريب المتطوعين في مجالات العمل التطوعي ،
- توجد منظمات مصرية تبذل جهود جيدة فى مجال العمل التطوعى وتقوم ببرامج توعية ولكن بحاجة لتنسيق مع المؤسسات التعليمية لتنمية ثقافة العمل التطوعى لدى الشباب .

- **المحور الرابع : التصور المقترح لتنمية ثقافة العمل التطوعى فى مصر فى ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة .**

بعد استعراض بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة فى تنمية ثقافة العمل التطوعى وكذلك الواقع الحالى لتنمية ثقافة العمل التطوعى فى مصر ينطلق التصور المقترح للدراسة الحالية من عدة محاور متوازية تتمثل فى تنمية ثقافة العمل التطوعى من خلال مؤسسات التعليم باعتبارها الجهة المنوطة بتربية النشء وغرس القيم والمبادئ الأخلاقية فى نفوس الشباب ، ومؤسسات الإعلام باعتبارها من أهم المؤسسات المجتمعية الأكثر تأثيرا فى المجتمع ولها دور كبير فى زيادة وعى الأفراد بالقضايا المجتمعية ، كذلك مؤسسات العمل التطوعى باعتبار أن لها جهود وخبرات متميزة فى مجال الأعمال التطوعية وتنمية ثقافة العمل التطوعى لدى أفراد المجتمع ، بحيث يتم تنمية ثقافة العمل

التطوعى لدى كافة فئات المجتمع المصرى بشكل متكامل من خلال كافة مؤسساته ، وفيما يلى استعراض للتصور المقترح بشئ من التفصيل :

- **مصادر التصور المقترح** .

اعتمد التصور المقترح فى الدراسة الحالية على المصادر التالية :

- الدراسات السابقة وما أسفرت عنه من نتائج بحثية .
- الأدبيات التربوية فى مجال العمل التطوعى .
- خبرات بعض الدول المتقدمة فى مجال العمل التطوعى مثل المملكة المتحدة وكندا واليابان .

- **الأسس والمبادئ التى يقوم عليها التصور المقترح** .

يقوم التصور المقترح فى الدراسة الحالية على الأسس والمبادئ التالية :

- أن العمل التطوعى قيمة دينية أكدت عليها جميع الديانات السماوية خصوصا الديانة الإسلامية
- أن نشر ثقافة العمل التطوعى أصبحت مطلبا تعليميا ومجتمعيا فى المجتمعات المعاصرة ، حيث أصبح أحد متطلبات التخرج فى المدارس والجامعات الأجنبية المتقدمة ، كما يعد أحد مؤشرات الحكم على تقدم المجتمع ورقيه .
- أن المجتمعات الإنسانية فى العصر الحاضر تواجه عديد من التحديات كما تعانى من مشكلات عديدة تعجز الحكومات عن مواجهتها بمفردها وأن العمل التطوعى قد يقلل من حجم المشكلات التى يعانى منها المجتمع .
- وجود اهتمام بالعمل التطوعى على المستوى الدولى وذلك لأن العمل التطوعي يساعد الدول والمجتمعات في إقامة حراك اجتماعي يحقق التماسك والتطور للمجتمع .
- أن العمل التطوعى يساعد الفرد فى تنمية قدراته واكتساب خبرات جديدة ويعزز من ثقته بنفسه وانتمائه لوطنه ، كما ينمى لديه القدرة على تحمل المسئولية ومواجهة المشكلات وهذا يؤكد على ضرورة الاهتمام بنشر هذه الثقافة لدى كافة فئات المجتمع .

- **أهداف التصور المقترح** .

يهدف التصور المقترح إلى تحقيق ما يلى :

- مواكبة الاتجاهات العالمية فى مجال تنمية ثقافة العمل التطوعى .
- تقديم نموذج عملى يمكن تطبيقه فى مؤسسات التعليم والإعلام والمؤسسات التطوعية لنشر ثقافة العمل التطوعى .
- علاج المعوقات التى تعوق نشر ثقافة العمل التطوعى .

• **الاجراءات التنفيذية للتصور المقترح** .

الاجراءات التنفيذية للتصور المقترح تسير فى ثلاثة محاور متوازية على النحو التالى :

• **المحور الأول : تنمية ثقافة العمل التطوعى من خلال مؤسسات التعليم**

إن مؤسسات التعليم فى أى مجتمع يقع على عاتقها عبء التنمية الثقافية وزيادة وعى الأفراد وتعديل سلوكياتهم وتقويمها ونشر الثقافة الإيجابية داخل المجتمع ، وذلك من خلال ما تمتلكه هذه المؤسسات من موارد بشرية وإمكانيات تنظيمية وإدارية قد لا تتوافر فى غيرها من المؤسسات ، ويمكن للمدارس والجامعات أن تنمى ثقافة العمل التطوعى لدى طلابها من خلال المناهج والأنشطة الدراسية وكذلك الأنشطة والبرامج الصيفية وأن تقدم خدمات متعددة تسهم فى حل مشكلات المجتمع المحلى خصوصا وأن لديها عدد كبير من الطلاب فى سن الشباب ولديهم من الطاقة والحماس ما يجعل لهم دور بارز فى مجال العمل التطوعى ، وفيما يلى عرض لبعض مقترحات تنمية ثقافة العمل التطوعى من خلال مؤسسات التعليم :

- أن تقوم وزارتى التربية والتعليم والتعليم العالى بوضع خطة استراتيجية لتنمية ثقافة العمل التطوعى لدى الطلاب من خلال المناهج والأنشطة الدراسية ، وتحديد عدد من ساعات العمل التطوعى كأحد متطلبات الانتقال من مرحلة تعليمية إلى مرحلة تعليمية أخرى أو أحد متطلبات التخرج كما هو الحال فى الدول المتقدمة مثل المملكة المتحدة وكندا ، حيث يمنح الطالب شهادة للتطوع تساعده فيما بعد فى إيجاد فرص عمل وتمنحه مزايا متعددة فى المجتمع .
- تزويد المناهج الدراسية بموضوعات عن مفهوم العمل التطوعى وأهميته فى خدمة الفرد والمجتمع وذلك فى جميع المراحل التعليمية من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الجامعية .
- تشجيع الطلاب على المشاركة فى العمل التطوعى من خلال الأنشطة الطلابية التى تتم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها ، حيث يمكن أن تنظم المدارس والجامعات حملات للنظافة الدورية والبيئة المحيطة وأن يشارك فيها الطلاب ، وأن تنسق المدرسة أو الجامعة مع المجتمع المحلى خطة للعمل التطوعى لزيارة المرضى فى المستشفيات أو دور الأيتام أو مساهمة الطلاب فى محو الأمية وغيرها من الأنشطة التطوعية فى مختلف المجالات .
- أن تقوم المؤسسة التعليمية بتنظيم ندوات لتعريف الطلاب والمعلمين بمؤسسات العمل التطوعى الموجودة فى المجتمع المحلى ، وتعريفهم بالأنشطة التى يقومون بها وتشجعهم على المشاركة فيها والتنسيق معها لتنظيم دورات تدريبية للطلاب فى مجال العمل التطوعى .

- تكريم الطلاب والمعلمين المشاركين فى الأنشطة التطوعية سواء بمنحهم شهادات تقدير أو مزايا أخرى كالمنح الدراسية أو شهادات خبرة تفيدهم فى حياتهم المهنية مستقبلا ، خصوصا وأن الأعمال التطوعية تكسب الفرد عديد من الخبرات والمهارات التى تنمى شخصيته وقدراته .
- تنظيم برامج صيفية لخدمة المجتمع والبيئة المحلية وتحديد خطة عمل للأنشطة التى يقوم بها الطلاب خلال الإجازة الصيفية وفقا لجدول زمنى مخطط له مسبقا .
- تشجيع البحوث العلمية فى الجامعات التى تجرى فى مجال العمل التطوعى وخدمة المجتمع .

• **المحور الثانى : تنمية ثقافة العمل التطوعى من خلال مؤسسات الإعلام**

تعد وسائل الإعلام من أهم مؤسسات المجتمع تأثيرا فى نفوس الأفراد ولها دور كبير فى غرس القيم وتعديل السلوكيات لما تمتلكه من أدوات قد لا توجد فى أى مؤسسة أخرى ، فالإعلام المرئى والمسموع ووسائل الإعلام الحديثة عبر شبكات الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعى قد يسهم فى تنمية ثقافة العمل التطوعى لدى قطاعات كثيرة فى المجتمع المصرى سواء من الأطفال أو الشباب أو كبار السن ولديه القدرة على توصيل الرسالة الإعلامية إلى الأماكن النائية وإلى جميع فئات المجتمع لأنها وسائل متاحة للجميع ، وفيما يلى عرض لبعض مقترحات تنمية ثقافة العمل التطوعى من خلال وسائل الإعلام :

- وضع خطة إعلامية متكاملة تهدف لتنمية ثقافة العمل التطوعى فى المجتمع المصرى ، لا تقتصر فقط على مجرد الإعلان عن مشروعات وأعمال تطوعية وخيرية وإنما تنظيم سلسلة من البرامج الإذاعية والتليفزيونية والندوات التى تلقى الضوء على العمل التطوعى وأهميته فى خدمة المجتمع وزيادة وعى الأفراد بهذا المفهوم .
- ضرورة التنسيق مع المؤسسات العاملة فى مجال العمل التطوعى للإفادة من خبراتها فى هذا المجال وإشراكها فى مجال التوعية .
- إنشاء قاعدة بيانات حول كافة المؤسسات التطوعية فى المجتمع المصرى سواء أكانت حكومية أو أهلية وتعريف الأفراد بفرص العمل التطوعى الموجودة بها، بحيث تساعد كل من لديه خبرة فى مجال معين للتوجه للمكان الذى يناسب قدراته .
- تسليط الضوء على كافة الندوات والمؤتمرات والأنشطة التى تهتم بالعمل التطوعى محليا وعالميا
- إصدار مجلات تثقيفية تهتم بالعمل التطوعى ومجالاته المختلفة .
- إنشاء برامج عبر مواقع التواصل الاجتماعى تشجع أفراد المجتمع على المشاركة فى الأعمال التطوعية .

- تحديد يوم للاحتفال بالعمل التطوعى وتخصيص جوائز لأفضل المؤسسات على مستوى الجمهورية التى قدمت خدمات تطوعية جيدة للمجتمع .

• **المحور الثالث : تنمية ثقافة العمل التطوعى من خلال المؤسسات والجمعيات التطوعية**

إن المجتمع المصرى يزخر بعدد لا بأس به من المؤسسات والجمعيات التطوعية التى تقوم بأنشطة تطوعية فى مجالات كثيرة ومتنوعة ، ولاشك أن هذه المؤسسات تدعم الأداء الحكومى وتساهم فى حل عدد كبير من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية الموجودة بالمجتمع ، ولكن هذه المؤسسات بحاجة لمزيد من التخطيط والتنظيم والتنسيق مع باقى مؤسسات المجتمع حتى تؤتى ثمارها وتحقق أهدافها فى خدمة المجتمع ، وفيما يلى عرض لبعض مقترحات تنمية ثقافة العمل التطوعى من خلال مؤسسات العمل التطوعى :

- تعديل القوانين المنظمة لهذه المؤسسات بشكل يدعم أداء هذه المؤسسات ويسهل عملها ويوسع من مجالاتها التطوعية ويساعدها فى تحقيق أهدافها وإنجازاتها .
- إنشاء هيئات ومؤسسات قومية للأعمال التطوعية مهمتها الإشراف على المؤسسات التطوعية والتنسيق فيما بينها ، ويكون لها مهام معينة تتمثل فى إنشاء موقع الكترونى لكل المؤسسات التطوعية وتوفير قاعدة بيانات حول عدد الجمعيات التطوعية ومجالات عملها وإنجازاتها وعمل كافة الدراسات والاحصائيات المرتبطة بالعمل التطوعى كما تقوم بتقييم كافة البرامج التطوعية المقدمة من قبل الجمعيات مما يسهم فى تطوير أدائها .
- إنشاء مراكز للإعداد والتدريب تكون مهمة هذه المراكز إعداد المتطوعين للعمل التطوعى وإكسابهم خبرات ومهارات ومنحهم شهادات خبرة رسمية تساعدهم فى حياتهم المهنية مستقبلا .
- تشجيع اللامركزية فى الأعمال التطوعية بحيث تسهم بشكل أكبر فى حل مشكلات المجتمع وتوسع من دائرة العمل التطوعى على أن تكون هناك جهة منسقة بين كل هذه المؤسسات .
- التواصل مع منظمات العمل التطوعى الإقليمية والعالمية بهدف تبادل الخبرات واكتساب المهارات التى تسهم فى تطوير الأداء .
- المشاركة فى كافة مؤتمرات وأنشطة العمل التطوعى على المستوى الإقليمى والدولى .
- إنشاء قنوات اتصال مع وسائل الإعلام المسموعة والمرئية لتنمية ثقافة العمل التطوعى .
- تنظيم برامج للعمل التطوعى مع المدارس والجامعات لنشر ثقافة العمل التطوعى وتعريف الطلاب بمؤسسات العمل التطوعى والمجالات المختلفة التى يمكنهم المشاركة فيها .

- إنشاء جمعيات تطوعية متخصصة فى مجالات معينة فى العمل التطوعى كالتخصص فى مجال التعليم ومحو الأمية أو مجال الصحة أو مجال الحفاظ على البيئة أو مجال الرعاية النفسية والاجتماعية أو مجال التنمية الاقتصادية ، لأن التخصص فى العمل التطوعى يساهم فى تقديم إنجازات ملموسة فى كل مجال أو تخصص واكتساب خبرات ومهارات متخصصة بدلا من تشتيت الجهود التطوعية فى أكثر من مجال .
- تعزيز الجهود البحثية فى مجال العمل التطوعى ، وتنظيم برامج تدريبية لإعداد القادة فى مجال العمل التطوعى .
- تكريم المتطوعين وتحفيزهم على العمل التطوعى من خلال منحهم مكافآت وجوائز او تكريمهم فى المحافل الاقليمية والدولية .

- **المراجع العربية**:

- ابن منظور(د . ت): لسان العرب ، بيروت ، دار بيروت للطباعة والنشر، المجلد الثامن .
- إبراهيم حسين (٢٠٠١) : العمل التطوعى فى منظور عالمى ، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثانى للتطوع ، المشاريع التنموية فى المؤسسات الأهلية الأولويات والتحديات ، الشارقة من ٢٣ -٢٤ يناير
- إبراهيم عبد الهادى المليجى (٢٠٠٢) : الخدمة الاجتماعية من منظور تنظيم المجتمع ، ط ٤، الاسكندرية ، المكتب الجامعى الحديث .
- ابتسام عنبرى (٢٠٠٦) : أزمة قضية التطوع .
Available at ww.kau.edu.sa/Files/362/Files/18878_3rd conf_2006_ 6.
- أحمد بن حجر العسقلانى (د . ت) : فتح البارى بشرح صحيح البخارى ، الجزء الأول ، المدينة المنورة ، المكتبة السلفية .
- أحمد يعقوب ، وعبد الله السلمى (٢٠٠٥) : إدارة العمل التطوعي، الرياض ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، عمادة البحث العلمي .
- إيمان عبد الحميد عبد الله الوشاحى (٢٠١٣) : وعى وممارسة المرأة للعمل التطوعى وعلاقته بقدرتها على إدارة شئون الأسرة ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية الاقتصاد المنزلى ، جامعة المنوفية .
- أيمن ياسين (٢٠٠٢) : الشباب والعمل الاجتماعي التطوعي ، القاهرة ، مركز التميز للمنظمات غير الحكومية .
- الجازي الشبيكي (١٩٩٢) : الجهود الإنسانية التطوعية في مجالات الرعاية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة الملك سعود . الرياض.
- الراغب الأصفهانى (١٩٩٨) : المفردات في غريب القران، بيروت : دار المعرفة .
- الأمم المتحدة (٢٠١٠) : تقرير برنامج متطوعو الأمم المتحدة ، المجلس التنفيذى لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائى ، الدورة السنوية من ٢١ يونيو – ٢ يوليو ٢٠١٠ ، جينيف .
- الأمم المتحدة (٢٠١١) : التقرير الأول لحالة التطوع فى العالم http://www.unv.org

- الأمم المتحدة (٢٠١٥) : تقرير برنامج متطوعو الأمم المتحدة ، المجلس التنفيذى لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائى
- المركز المصرى للتطوع (٢٠١٥) : http://ennaa.org/ar/fields.php?id=11
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١٥) : http://naqaae.eg
- برنامج الأمم المتحدة للمتطوعين (٢٠١٤) ، النشرة الإعلامية ، العدد السادس ، يونيو .
- جابر عبد الحميد، أحمد خيري كاظم (٢٠٠٢) : مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار النهضة العربية.
- حميد خليل الشايجي (٢٠٠٧) : العمل التطوعي أهميته معوقاته وعوامل نجاحه، ، ورقة عمل ، جامعة الرياض، المملكة العربية السعودية ، سبتمبر .
- زيناهم محمد أحمد (٢٠١٦) : تصور مقترح لتفعيل دور الجامعة فى تنمية ثقافة العمل التطوعى لدى طلابها فى ضوء خبرات بعض الدول ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة المنيا .
- سامية فهمى وآخرون (١٩٨٤) : طريقة الخدمة الاجتماعية في التخطيط الاجتماعي ، الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث .
- سماح زكريا أحمد (٢٠١٠) : محددات مشاركة الشباب فى العمل التطوعى ، رسالة ماجستير " غير منشورة " ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، جامعة القاهرة .
- عاطف محمد عباس (٢٠١٢) : اسهامات العمل التطوعى فى مواجهة ظاهرة عمالة الأطفال . دراسة ميدانية على الجمعيات الأهلية بمحافظة سوهاج ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية الآداب ، جامعة أسيوط .
- عبد الحليم رضا (١٩٩٩) : السياسة الاجتماعية ، القاهرة ، مكتبة غريب .
- عبد الرازق الزهرانى (٢٠٠٤) : الجهود التطوعية وسبل تنظيمها وتفعيلها ، بحوث الملتقى الأول للجمعيات الخيرية بالمملكة العربية السعودية ، وزارة العمل والشئون الاجتماعية ، الرياض .
- عبد العزيز التلمسانى (٢٠٠٠) : " نموذج جمعية مكة للتنمية في تعزيز الأمن "، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر العمل التطوعي والأمن في الوطن العربي، الرياض ، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية .
- عبد الله الخطيب (٢٠٠٠ م – ١٤٢١ ه) : دور العمل التطوعي في تحقيق السلام والأمن الاجتماعيين. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر العمل التطوعي والأمن في الوطن العربي، الرياض ، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية .
- عثمان بن صالح العامر (٢٠٠٦م – ١٤٢٧ ه) : ثقافة التطوع لدى الشباب السعودى دراسة ميدانية ، مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية ، العدد السابع ، الكويت .
- عثمان ناصر منصور (٢٠١٦) : العمل التطوعى فى المدارس .
Available at http at http://www.alrai.com/article/764079.

- غادة سيد أحمد سلطان (٢٠١٤) : دور الشراكة المجتمعية بين الجمعيات الأهلية والمدارس فى تدعيم ثقافة العمل التطوعى لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة أسيوط .
- فهد بن سلطان السلطان (٢٠٠٩) : اتجاهات الشباب الجامعي الذكور نحو العمل التطوعي دراسة تطبيقية على جامعة الملك سعود ، مجلة رسالة الخليج العربى ، مكتب التربية لدول الخليج العربى ، عدد ١١٢ .
- مركز التميز للمنظمات غير الحكومية (٢٠٠٢ م) : "علاقة المنظمات غير الحكومية بالمجتمع" أبحاث ودراسات ، الأردن ، مركز التميز للمنظمات غير الحكومية. العدد الثانى ، يونيو.
- محمد بن عيسى الترمذى (د . ت) : الجامع الصحيح سنن الترمذى ، بيروت ، إحياء التراث العربى .
- محمد بن عامر عبد الحميد (٢٠٠٦ م - ١٤٢٧ ه) : واقع العمل التطوعى فى المملكة العربية السعودية والدور الإعلامى المأمول لتنميته ، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية ، السنة الثانية، العدد ٤ .
- محمد ناصر الدين الألبانى (١٩٩٥) : السلسلة الصحيحة ، الرياض ، مكتبة المعارف .
- محمد هشام أبو القمبز (٢٠٠٧) : جدد شبابك بالتطوع ، مكتبة صيد الفوائد الإسلامية at Available/http://www.saaid.net
- مركز دراسات وبرامج التنمية البديلة (٢٠١٤) : العمل التطوعى فى مصر ، ورشة عمل بعنوان " تخطيط وجذب وإدارة التطوع .

Available at www.ngoconnect. net/documents

- مساعد منشط اللحياني (١٩٩٤) : التطوع في الدفاع المدني والحماية المدنية ، الرياض، مطابع الجمعة .
- مشعل بن ماجد بن عبد العزيز (٢٠١٣) : العمل التطوعى ملامح جديدة لمرحلة قادمة ، مجلة خطوة نحو التنمية المستدامة ، السنة الثانية ، العدد الثانى ، يوليو .
- مؤمن سلام (٢٠١٥) غياب ثقافة العمل التطوعى فى مصر ، مجلة حركة مصر المدنية

Available at http://www.civicegypt.org/?p=50360

- منى محمد شكرى (٢٠١١) : الأنشطة وعلاقتها بتنمية بعض القيم الداعمة للعمل التطوعى لدى طلاب المرحلة الثانوية ، دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .
- وليد عبد الله حماد (١٩٩٥) : أثر بعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية على مستوى مشاركة الشباب في العمل الاجتماعي التطوعي الأردني ، رسالة ماجستير غير منشورة ، عمان .

• المراجع الأجنبية:

–Bollivian, C. (2011): About 3,000 volunteers show up for Harvest tornado clean-up efforts. The Huntsville Times . Retrieved

from http://blog.al.com/breaking/2011/04/ about_3000_volunteers_ show_up.html.

–Cambridge Dictionary online (2014): retreived on 12 of November, 2014, from the site: http://dictionary.cambridge.org/dictionary/ british/

–Carla , Seddon (2011) : Lifestyle And Social Participation , Uk , Office For National Statistics , : Available at http://www.ons.gov. uk/ons/rel/social.

–Canadian Journal of Volunteer (2016) , Available at http://www. cjvrm.org /past/CJVRMIssue19.3.pdf

–Esraa hosain (2015) Volunteer work . Key immigrants to get a job in Canada , Available at http://www.huffpostarabi.com/2015/11/06/ story_n_8472012.html .

–Japan International Cooperation Agency (2016) , Available at http://www.jica.go.jp/english/our_work/

–Global Vision International (2016) Available at www.gvi.co.uk .

–Human Development Reports , (2015) , United nations Development Programme , Available at http://www.undp.org/

–James Taylor and Jessica Taylor (2012) : Volunteerism in a Disaster: A Real-Life Engagement Learning Experience , University Of Alabama , Journal Of Community Engagement and Scholarship , June , Vol 4 , No 2 .

–Jeen , Beliavin (2007) : Health Benefits Of Volunteering In The Wiscosin Longitudinal Study , Journal Of Health And Social Behavior , Vol 148 , Available at www.arab text . com .

–John J. Edwards (2007) : The Challenges of Volunteer Work , Available at http://blogs.wsj.com/juggle/2007/11/12/the-challenges-of-volunteer-work /

–Johnston, K. A. (2010): Community engagement: Exploring a relational approach to consultation and collaborative practice in Australia. Journal of Promotion Management , VOL16 .

–Lesley Hustinx and others , (2014) : A Cross-National Examination of the Motivation to Volunteer . Religious Context, National Value Patterns, and Nonprofit Regimes , Available at http://onlinelibrary . wiley.com/

- Lyndi N , Hewitt (2011) : Volunteer work and well – Being Vanderbilt University , Journal of Health and Social behavior , Vol 42 .
- Moraly , sampa (2013) : Individual Skills Based Volunteerism And Life Satisfaction Care Volunteers In Malaysia , Plos one , Volume 8 , Issue 10 , Available at www.arab text . com .
- Nansy , Moro (2009) : Who Benefits From Volunteering ? Variation In Perceived Benefits , Gerontologist ,Vol 149 . Available at www.arab text . com .
- Neal Krause (2014): Assessing the Religious Roots of Volunteer Work in Middle and Late Life , University of Michigan , USA .
- Phillion, JoAnn , (2014) : Obstacles to volunteering in Western Europe , Available at http://www.unv.org/ _full.pdf .
- Pillar Nonprofit Network ,(2015) , , Available at http://www. pillarnonprofit.ca / resource/volunteer-canada
- Roker, A and Coleman, J (1999) : "Challenging the Image: young people as volunteers and campaigners", Leicester. UK: National Youth Agency. Youth work Press.
- Stefan Tomas (2016) : Volunteerism and Community Involvement , The quality of volunteers' motives: Integrating the functional approach and self-determination theory , The Journal of Social Psychology , Vol 156 , Issue 3
- Steffen, S.L., & Fothergill, A. (2009) : volunteerism, A pathway to personal healing and community engagement. The Social Science Journal
- Streeter, C.L., & Marty, S.A. (1996) : Research on social work and disasters. New York: The Haworth Press.
- The United Nations Volunteers (UNV) programme , (2016) : Available at http://www.arabstates.undp.org/content/rbas/ar/home/ operations/UN_Volunteers.html
- University Of kent In United Kingdom (2016) , Available at http://www.kent.ac.uk/careers/workin/voluntaryWork.htm
- Voluntary work in Uk schools (2016) Available at http://www. Working withkids.co.uk/voluntary-work-schools.html
- Volunteer in the UK (2007) Available at http://www. theguardian.com /travel/2007/aug/16/volunteering.gapyeartravel

- Volunteering In England Media (2016) : Available at http://www.commedia.org.uk / get-involved/volunteering/
- Volunteering at in Ontario University in Canada (2016) , Available at http://www.canadian-universities.net/Volunteer/Ontario.html
- Volunteer Opportunities In Japan Society (2016) Available at https://www.japansociety.org/content.cfm/volunteer_opportunities
- Volunteering at Osaka University in Japan (2016) Available at http://www.osaka-u.ac.jp/en/for-student
- Volunteering at Japan's schools (2016) , Available at http://web-japan.org/kidsweb/explore/schools/
- Volunteerism in the Japanese media(2014), Available at http://www.realestate-tokyo.com/news/where-to-volunteer-in-tokyo .

*****

البحث الحادي عشر:

التنمر المدرسى وعلاقته بالذكاء الأخلاقى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية
(دراسة تنبؤية)

إعداد :

د/ عاصم عبد المجيد كامل أحمد
مدرس علم النفس التربوى
كلية الدراسات العليا للتربية
جامعة القاهرة

د/ إبراهيم محمد سعد عبده
مدرس علم النفس الإرشادي
كلية الدراسات العليا للتربية
جامعة القاهرة

التنمر المدرسى وعلاقته بالذكاء الأخلاقى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (دراسة تنبؤية)

د/ عاصم عبد المجيد كامل أحمد د/ إبراهيم محمد سعـــد عبده

• **ملخص الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين مرتفعى ومنخفضى التنمر المدرسى في الذكاء الأخلاقى ، والتعرف على المهارات الاجتماعية التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسى لدى عينة الدراسة التي اشتملت على (٢٥٢) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وشملت أدوات الدراسة مقياس التنمر المدرسى (إعداد الباحثين) ، ومقياس الذكاء الأخلاقى (إعداد الباحثين) ، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون ، واختبار " ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة ، وتحليل الإنحدار المتعدد التدريجى ، أظهرت النتائج وجود علاقة دالة وسالبة بين التنمر المدرسى وبين الذكاء الأخلاقى ، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات مرتفعى التنمر المدرسى ومنخفضى التنمر المدرسى في الذكاء الأخلاقى لصالح منخفضى التنمر المدرسى ، كما بينت نتائج الدراسة أن أبعاد الذكاء الأخلاقى التي تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسى كانت على الترتيب : ضبط الذات ، ثم العطف ، ثم الاحترام ، ثم التسامح.

الكلمات المفتاحية : التنمر المدرسى ، الذكاء الأخلاقى ، تلاميذ المرحلة الإعدادية

School Bullying and its Relationship with moral Intelligence for the Preparatory stage pupils "Predictive study"

Dr. Asem A. Kamel, Dr. Ebrahim M. Saad

Abstract

The present study aimed at identifying the relationship between school bullying and moral Intelligence in preparatory stage pupils, and identifying the differences between high and low bullying in moral intelligence, as well as identifying any of the moral intelligence that can contribute to the prediction of school bullying among a sample study which included (252) pupils from the preparatory stage pupils. The study tools included bullying school scale prepared by the researchers, and the scale of moral Intelligence prepared by the researchers . Results showed that by using Pearson correlation coefficient, there was a negative relationship between school bullying and moral Intelligence. They also showed that by using (t) test, there was a significant differences in moral Intelligence between the high and low bullying pupils in favor of the latter ones. The results further revealed that by using multiple regression analysis, the predictors of bullying behavior were: Self-Control Kindness, Respect, and Tolerance.

Key words: school bullying, moral Intelligence, Preparatory stage pupils.

• **مقدمة**:

يعد السلوك الذى يصدر عن الفرد في مواقف تفاعله المختلفة مع البيئة والأشخاص مقياسا لما يمتلكه من قيم ومبادئ وأخلاق ، وفى هذا العصر الذى تتسارع فيه التغيرات وتتصارع فيه القيم والأفكار تبرز الحاجة إلى دراسة العوامل المختلفة التي تؤثر على سلوك الفرد في مواقف الحياة المختلفة ويأتي على رأس هذه العوامل الذكاء الأخلاقى .

ونتيجة لذلك ظهرت العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة السلوك الأخلاقى لدى الطلاب ونتج عن ذلك ظهور العديد من المصطلحات مثل (التفكير الخلقى ، الحكم الخلقى الكفاءة الخلقية ، الذكاء الأخلاقى).

ويرى Clarken أن الأخلاق والذكاء الأخلاقى لهما أهمية في المجتمع والمدارس بصفة خاصة، ويرى أنه على الرغم من أن الذكاء الأخلاقى أحدث وأقل في الدراسة من أنواع أخرى من الذكاء مثل (الذكاء المعرفى ، الوجدانى ،الاجتماعى) لكن لديه إمكانات كبيرة لتحسين فهمنا للتعلم والسلوك. (Clarken, 2010)

ويقف الذكاء الأخلاقى وراء السلوك الأخلاقى الذى يتطور عند الطفل بناء على الطريقة التي تمت فيها رعاية هذا الطفل في منزله كما يتطور هذا السلوك يوما بعد يوم من خلال تعرض الطفل للخبرات الأخلاقية ومن خلال الأدوار التي يمارسها الطفل في الأسرة والمدرسة (Fengyan & Hong, 2012).

وتشير هالة إسماعيل (٢٠١٠) إلى أن التنمر المدرسى School Bullying بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء أكان بصورة جسدية ، أو لفظية ، أو نفسية ، أو اجتماعية ، أو الكترونية يعد من المشكلات التي لها آثار سلبية سواء على القائم بالتنمر ،أو على ضحية التنمر ، أو على البيئة المدرسية بأكملها ، ويعتبر سلوك التنمر بين طلاب المدارس من المشكلات الشائعة في دول العالم.(هالة إسماعيل :٢٠١٠ ، ٤٨٨)

ويشير Brown (٢٠١١) إلى أن هناك توافقا عاما في الآراء على أن أفضل قرار في علاج التنمر يبدأ من الداخل، وأن هؤلاء الأطفال (المتنمرين) يفتقرون إلى البوصلة الأخلاقية.

ويرى أيضا أن التنمر هو فعل السلوك العدواني المتكرر من أجل أن يضر عمدا شخصا آخر، جسديا أو عقليا. ويتميز التنمر بأنه تصرف فردي بطريقة معينة لممارسة السلطة على شخص آخر.(Brown, R. A. ,2011-)

• **مشكلة الدراسة**:

يعد التنمر من أخطر الظواهر التي تواجهها مدارسنا اليوم وتشير الإحصائيات العالمية إلى انتشار التنمر المدرسى بين تلاميذ المراحل المختلفة حيث يتعرض ما يقارب (١٥ -٢٠٪) من تلاميذ الصفوف من الثالث إلى السادس للتنمر والعنف من أقرانهم ، وتزيد هذه النسبة لدى تلاميذ الصفوف من السابع إلى التاسع حيث تصل إلى نحو (٣٠٪). (Corvo&Delara,2010)

ولا تقتصر الآثار السلبية للتنمر على الضحية بل تتعداه إلى الشخص المتنمر ، حيث يعانى من مشكلات سلوكية ، واجتماعية تتمثل في العدوانية والفوضوية وسوء التوافق الاجتماعى والسلوكيات المضادة للمجتمع . (Wong,2009,92)

وتشير الإحصائيات في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن (١٦٠,٠٠٠) تلميذا يهربون من المدارس خوفا من تنمر زملائهم عليهم ، وأن ما يقرب من ثلث طلاب المدارس من سن (١١ -١٨) سنة قد واجهوا بعض أشكال التنمر أثناء وجودهم في المدرسة.(Hillsberg &Spack, 2006)

وقد توصل جورديلو في دراسة عاملية فارقة إلى تمايز التنمر عن العدوان عموما في ثلاث خصال هي : اختلاف ميزان القوى بين المتنمر والضحية ، وتوافر نية إلحاق الضرر بالضحية ، والميل لإضفاء الشرعية على وسائل التسلط كشكل من أشكال التفاعل مع الأقران. (Gordillo, 2011)

ويشير صالح محمد العرينى (٢٠٠٩) إلى أن الانحلال الأخلاقى والعنف المتزايد بين الأبناء أدى إلى تأكيد ضرورة تنمية ما يسمى بالذكاء الأخلاقى للنشء باعتباره الأمل لإنقاذ النشء من التأثيرات الخارجية السالبة .

وتشيرعفراء العبيدى وسهام الأنصارى (٢٠٠٩) إلى أن الذكاء الأخلاقى أصبح من المتغيرات الجديدة والمهمة في فهم السلوك الإنسانى والتي تؤثر في صياغة الفرد وتضبط حركته ، وهناك من يرى أنه لم تتم دراسته بالدرجة الكافية والمناسبة على الصعيد العربى .(عفراء العبيدى ،سهام الأنصارى ، ٢٠٠٩)

ويشير (Clarken,2010)إلى أن الأطفال والشباب يتأثرون على نحو متزايد من خلال عدوانية مغريات الثقافة الاستهلاكية المادية ، وهو ما يمكن أن يقلل من حدة الذكاء الأخلاقى.

وينعكس النظام الأخلاقى على سلوك الطفل ، وهذا النظام يتكون من الانتقال من المعايير الأخلاقية كما تقرها الجماعة إلى معايير أخلاقية يتمثلها الطفل خلال عملية نموه.(عبد السلام عيسوى ،١٩٩٤)

وقد أكدت دراسة (Peplak,2015) على ارتباط التعاطف والاحترام الأخلاقى بالعدوان الاستباقى لدى الأطفال ارتباطا سلبيا ، ولا علاقة لها بالعدوان القائم على رد الفعل.

وكذلك أكد(Zelidman ,2014) على دور التعاطف والالتزام الأخلاقى في التخفيف من حدة التنمر المدرسى لدى المراهقين .

ومن خلال اطلاع الباحثين على الدراسات السابقة وجدا أن الدراسات العربية قد اهتمت بدراسة الذكاء الأخلاقى وعلاقته بالسلوك العدوانى مثل دراسة هبة جابر (٢٠١٢) ، ودراسة مها جلال (٢٠١٢) ، ودراسة أيمن ناجح (٢٠٠٨) ، أما الدراسات الأجنبية فقد تناولت بعض أبعاد الذكاء الأخلاقى أو المتغيرات المرتبطة به وعلاقتها بالتنمر المدرسى مثل دراسة (2015)Peplak ، ودراسة George(2014) ، ودراسة (2014) Zelidman ومن ثم وجد الباحثان ندرة في الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بدراسة العلاقة بين التنمر المدرسى والذكاء الأخلاقى ، وذلك في حدود ما اطلع عليه الباحثان وهو مايتطلب مزيدا من البحث والدراسة ، **لذا يمكن بلورة مشكلة الدراسة في في الإجابة على التساؤلات التالية:**

- هل توجد علاقة بين التنمرالمدرسى وأبعاد الذكاء الأخلاقى لدى تلاميذ المرحلة؟
- هل توجد فروق بين مرتفعى ومنخفضى التنمر المدرسى في أبعاد الذكاء الأخلاقى؟
- هل يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسى من خلال الذكاء الأخلاقى؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

- التعرف على العلاقة بين التنمر المدرسى والذكاء الأخلاقى بأبعاده السبعة التي حددتها بوربا لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .
- دراسة الفروق بين مرتفعى ومنخفضى التنمر في الذكاء الأخلاقى ،
- التعرف على أبعاد الذكاء الأخلاقى التي يمكن من خلالها التنبؤ بالتنمر المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

- **أهمية الدراسة**:

- تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذى تتناوله وهو التنمر المدرسى وعلاقته بالذكاء الأخلاقى ، وكلا المتغيرين من المتغيرات الحديثة في مجال علم النفس التربوى ، بالإضافة إلى انتشار التنمر المدرسى بين تلاميذ المدارس في المراحل الدراسية المختلفة.

- وتنبع أهمية الدراسة الحالية أيضا من ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت التنمر المدرسى وعلاقته بالذكاء الأخلاقى – وذلك في حدود ما اطلع عليه الباحثان -
- تقدم الدراسة الحالية إضافة للمجال التربوى حيث تقدم مقياسا للتنمر المدرسى ، ومقياسا للذكاء الأخلاقى .
- تقدم الدراسة وصفا للعلاقة التي تربط بين كل من التنمر المدرسى والذكاء الأخلاقى ، مما يفتح المجال أمام الباحثين لعمل البرامج اللازمة للحد من التنمر المدرسى والتي تقوم على الذكاء الأخلاقى.
- تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن أبعاد الذكاء الأخلاقى التي يمكن من خلالها التنبؤ بالتنمر المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **التنمر المدرسى** : School Bullying

هو شكل من أشكال السلوك العدوانى الموجه نحو الغير بشكل مقصود ومتكرر، ويحدث عندما يتوجه فرد أو مجموعة أفراد نحو فرد آخر أو مجموعة أفراد آخرين بالايذاء اللفظى ، أو الجسدى ، أو الاجتماعى ، أو الاليكترونى ،أو النفسى أو الجنسى ، وعادة ما تكون الضحية أقل في القوة ، ويتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس التنمر المدرسى (إعداد الباحثان).

- **الذكاء الأخلاقى** :Moral Intelligence

هو قدرة الفرد على معرفة الصواب والخطأ ، وضبط الذات ،والتعاطف مع مشاعر الآخرين ، والعطف عليهم ، وامتلاك الضمير الذى يرشده نحو الصواب،والتسامح تجاه من أساء إليه ، والعدالة في الحكم على الآخرين والتعامل معهم ، ويتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الذكاء الأخلاقى (إعداد الباحثان).

- **الإطار النظرى للدراسة**:

- **أولا**:- **التنمر**:Bulling

أصبح التنمر اليوم مشكلة شائعة وخطيرة في الدارس ، وتؤكد الابحاث على مدى الآثار السلبية التي تبقى في ذاكرة الطفل وتؤثر في صحته النفسية على الدى البعيد ، نتيجة تعرضه للتنمر .وتشير الأرقام إلى تعرض نصف أعداد الأطفال في مرحلة ما من حياتهم المدرسية للتنمر ،وغالبا ما يخفي الأطفال عن الأهل معاناتهم من التنمر عليهم بسبب شعورهم بالخجل ،فهم لا يريدون أن يوصفوا بالضعف ، ولمساعدة الطفل على مواجهة التنمر في مدرسته ، فعلى الأهل أن يدركوا طبيعة المشكلة ؛لينجحوا في مواجهتها وحلها .(مسعد ابو الديار .٢٠١١.١١)

• **مفهوم التنمر المدرسي** :

تعددت تعريفات التنمر Bullying نظراً الى تعدد معانيه وثراء محتواه ، ومن هذه التعريفات تعريف(Pepler&Cragi,2000) بأنه شكل من أشكال العدوان ،لا يوجد فيه توازن للقوى بين المتنمر والضحية ،ودائما ما يكون المتنمر أقوى من الضحية ،والتنمر قد يكون لفظيا أو بدنيا أو نفسياً وقد يكون مباشرا أو غير مباشر.

كما يعرف ايضا بأنه شكا من أشكال العنف يلحق الضرر بالآخرين ، ويحدث التنمر في المدرسة أو في أثناء الأنشطة المختلفة ، عنما يستخدم طالب أو مجموعة من الطلاب قوتهم في إيذاء الأفراد أو المجموعات الأخرى ، ويكون أساس قوة المتنمرين إما قوة جسدية ،أو العمر الزمني لهم ،أو الحالة المالية ،أو المستوى الاجتماعي ،(Quiroz, et al: 2006)

ويعرفه Barton (2006) من خلال ثلاثة معايير ، المعيار الأول : أنه عدوان عام ومتعمد وأنه قد يكون ماديا أو لفظيا أو جسميا أو الكترونيا ، المعيار الثانى: التنمر يكشف عن ضحايا للعدوان المتكرر عبر فترة ممتدة من الزمن ، المعيار الثالث : التنمر يحدث اختلالا بالغا في العلاقات الشخصية. Barton :2006) ,52)

أما عن علاقة التنمر المدرسى بالسلوك العدوانى فيرى مسعد أبو الديار (٢٠١٢) أن التنمر هو درجة هينة من العدوان ، فاعدوان سلوك يصدرمن شخص تجاه شخص آخر أو نحو الذات لفظيا أو جسميا ، وقد يكون هذا العدوان مباشرا أو غير مباشر ، ويؤدى إلى إلحاق الأذى الجسمى والنفسى إلحاقا متعمدا بالشخص الآخر ، وبهذا فالعدوان أكثر عمومية من التنمر ، ويختلف سلوك التنمر عن السلوك العدوانى في أن التنمر هو سلوك متكرر ، ويحدث بانتظام وفترة من الوقت ، وعادة يتضمن عدم التوازن في القوة سواء كانت القوة جسمية أو نفسية مدركة ، فالتنمر نمط من العدوان ، ولهذا يمكن القول أن كل عنف يعد عدوانا جسميا. (مسعد أبو الديار : ٢٠١٢، ٣٠)

• **صفات المتنمرين وضحايا التنمر**:

ويتصف المتنمرون بالغرور وحاجتهم للشعور بالقوة والرغبة في السيطرة على الآخرين، وإظهار عدم التعاطف مع ضحاياهم ، بل يستمدون الرضا من إلحاق الأذى بهم ، وغالبا ما يدافعون عن تصرفاتهم مبررين بأن الضحايا يقومون باستفزازهم بطريقة أو بأخرى ، ولا يهابون الكبار ، ولايطيعون القواعد المدرسية ، ومعادين للمجتمع ، ويتصف الضحايا بالخجل ، وضعف الثقة بالنفس ، والحذر ، والعزلة ، وقلة الأصدقاء ، ونقص مهارات تأكيد الذات ، وتقدير الذات المنخفض ، والضعف الجسدى والنفسى. (Banks, 1997) (نورة سعد القحطانى، ٢٠٠٨) (Litwiller, & Brausch, 2013)

ويزداد التنمر المباشر خلال السنوات الدراسية في المرحلة الابتدائية ، ويصل ذروته في المرحلة الوسطى وينحدر خلال المرحلة الثانوية ويتناقص التنمر الجسدى مع التقدم بالعمر ، ويبقى التنمر اللفظى ثابتا. (Banks, 1997) (Olweus, 1993)

ولذلك اختار الباحثان عينة الدراسة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى.

- **أشكال التنمر وصورة**:

يرى الباحثون أن مظاهر التنمر تتمثل في العدوان اللفظى Verbal aggression والتحرش harassment ونشر الشائعات rumors spreading والرفض الاجتماعى social rejection والعزلة isolation ، وأن الذكور هم اكثر عرضة للإنخراط في التنمر اللفظى بينما النوع الأكثر شيوعا لدى الفتيات هو التنمر الاجتماعى . (Craig et al., 2007 ; Cetin & peker,2011)

وقسم Smith (2001) التنمر إلى أربعة أنماط رئيسية وهى:

- انفعالى : ويتضمن هذا النوع (التهديد ، والشتائم ، والسخرية من الضحية ، والاستبعاد من الأقران ، والإذلال ، والتحدث بقصص مزيفة ومخزية).
- جسدى : ويتضمن هذا النوع (الدفع ، والضرب ، والاصطدام بالضحية ، وسرقة الممتلكات الخاصة والأدوات المدرسية).
- جنسى : ويتضمن هذا النوع (التعليقات المخجلة على الآخرين ، والتحرش الجنسى بهم).
- عنصرى : ويتضمن هذا النمط (الإيماءات أو التلميحات ، والقذف والسب للآخرين في أنسابهم أو ديانتهم أو مكانتهم الاجتماعية بصورة متعمدة.*(Smith, 2001)*

- **ثانيا**:-**الذكاء الأخلاقى** Moral Intelligence:

يرى (Schulaka, C,2013) أن الذكاء الأخلاقى هو القدرة العقلية التي تحدد كيفية تطبيق المبادئ الأخلاقية العالمية على القيم الخاصة والإجراءات والأهداف .

وعرفه (Nobahar, N& Nobahar, M,2013) بأنه القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ ، واختيار الصواب ، والتصرف بشكل اخلاقى.

وعرفته كل من (Moghadas, M& Khaleghi, M,2013) بأنه القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ وفقا للمبادىء العالمية.

وترى Borba (2001) أن الذكاء الأخلاقى يشير إلى " القابلية للتمييز بين الصواب والخطأ ، ووجود قناعات أخلاقية لدى الفرد تدفعه إلى التصرف بطريقة

صحيحة أخلاقيا ، ويتضمن ذلك مجموعة من الخصائص والسمات منها : إدراك ألم الآخرين ، وضبط النفس ، والسيطرة على الدوافع السلبية ، والإنصاف للآخرين قبل إصدار الحكم عليهم ، وتحدى الظلم ومحاربته ، والمعاملة الحسنة القائمة على الاحترام والتقدير للآخرين (Borba, 2001 , 4).

بينما تشير نايفة قطامى (٢٠٠٩) إلى أن الذكاء الأخلاقى هو " القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ بعد فهمه واستيعابه ، والالتزام بالقيم الخلقية والنواهى والأوامر" (نايفة قطامى ، ٢٠٠٩ ، ٢٢٣).

- **مكونات الذكاء الأخلاقى** :

حددت Borba (2001) مكونات الذكاء الأخلاقى في سبع فضائل أو مكونات هي:

- التعاطف *Empathy*: وهو تعاطف الفرد مع مشاعر ومخاوف الآخرين.
- الضمير *Conscience*: ويعنى معرفة طريقة التصرف الصحيحة واللائقة والعمل بهذه الطريقة.
- ضبط الذات *Self-Control*: ويعنى أن يقوم الفرد بتنظيم أفكاره وإجراءاته ، والتخلص من الضغوط الداخلية والخارجية ، والتصرف وفقا لما يعتقد أنه الحق.
- الاحترام *Respect*: ويعنى الاعتراف بقيمة الاخرين والتعامل معهم بطريقة مهذبة وحلم.
- العطف *Kindness*: ويعنى إظهار القلق إزاء ما يشعر به الأخرون .
- التسامح *Tolerance*: ويعنى احترام الفرد لحقوق وكرامة الآخرين حتى وإن اختلفوا معه في الآراء والمعتقدات .
- العدالة *Fairness*: وتعنى التصرف مع الآخرين بطريقة تتسم بالعدل والإنصاف ، والانفتاح عليهم.

ويشير (klarken , 2009) إلى أن البنية العاملية للذكاء الأخلاقى تتكون من أربع كفاءات تتعلق بالنزاهة وهى : "العمل مع المبادئ والقيم والمعتقدات باستمرار – وقول الحقيقة – والوفاء بالوعد – والوقوف على الحق " ، وثلاث كفاءات تتعلق بالمسؤولية وهى : " تحمل المسؤولية الشخصية – والاعتراف بالخطأ والفشل – وتبنى المسؤولية نحو خدمة الآخرين " ، واثنتان تختصان بالغفران وهما : " تخلى الفرد عن أخطائه الذاتية . وتخليه عن أخطاء الآخرين " ومكون واحد خاص بالرحمة وهو : " التعاطف والاهتمام بنشاطات الآخرين .

- **الدراسات السابقة** :

دراسة (Peplak,2015) بعنوان :"التحقق من دور التعاطف والاحترام الأخلاقى في السلوك العدوانى للأطفال" ، وهدفت الدراسة إلى التعرف على

علاقة التعاطف والاحترام الأخلاقى بالسلوك العدوانى للأطفال ، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (١١٠) طفل ممن تتراوح أعمارهم بين (٧ - ١٠) سنوات، وتم قياس السلوك العدوانى من خلال تقارير المعلمين وترشيحات الأقران، وتم قياس التعاطف من خلال تقارير المعلمين ، وتم قياس الاحترام الأخلاقى من خلال إجراء مقابلة مع الأطفال ، وكشفت النتائج عن وجود ارتباط دال سالب بين كل من التعاطف والاحترام الأخلاقى والسلوك العدوانى للأطفال فيما يتعلق بالعدوان الاستباقى ، كما كشفت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين التعاطف والاحترام الأخلاقى والسلوك العدوانى القائم على رد الفعل.

دراسة (George,2014) بعنوان :" عدم الالتزام الأخلاقى :دراسة استكشافية للعوامل المنبئة بالعدوان الرقمى والتنمر الاليكترونى" وهدفت الدراسة إلى استكشاف العوامل المنبئة بالتنمر الاليكترونى والعدوان الرقمى ، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (١٠٧٧) من طلاب المرحلة الثانوية في الصفوف من (٩ -١٢) بولاية تكساس ، تم اختيار طلاب المرحلة الثانوية ،لأن الأبحاث أظهرت انخفاض التنمر التقليدي لديهم وزيادة العدوان الرقمى والتنمر الاليكترونى، وقد بينت نتائج الدراسة أن الجنس والعمر والمناخ المدرسى والثقافة ، والعلاقات الاجتماعية ، والنجاح الأكاديمى ، والعرق ، ونظم الأسرة ، والقيم الروحية ، والمزاج (الغضب) أثرت بشكل كبير في رغبة الطالب في عدم الالتزام الأخلاقى والمشاركة في العدوان الرقمى والتنمر الاليكترونى.

دراسة (Zelidman,2014) بعنوان :" التعاطف كمهدىء للتنمر وعدم الالتزام الأخلاقى لدى المراهقين بعد السيطرة على المرغوبية الاجتماعية" ، وهدفت الدراسة إلى تقييم تأثير التعاطف كمهدىء لسلوك التنمر وعدم الالتزام الأخلاقى لدى المرهقين في إطار المرغوبية الاجتماعية للسلوك ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٧٦) طالبا في الصفوف (٧ ، ٨) ، وأظهرت النتائج أن المشاركين الذين استجابو بطريقة مرغوبة اجتماعيا أقل احتمالا للمشاركة في جميع أشكال التنمر ، وأن المشاركين الذين سجلوا درجات أعلى في عدم الالتزام الأخلاقى كانوا أثر احتمالا للإبلاغ عن المشاركة في جميع أشكال التنمر مقارنة بالمشاركين الذين سجلوا درجات أقل ، وأظهرت النتائج وجود تأثير دال إحصائيا للتعاطف على التنمر التقليدي ، وكان تأثير التعاطف أقوى على عدم الالتزام الأخلاقى ، وأظهرت النتائج أيضا أن تأثير التعاطف على عدم الالتزام الأخلاقى مرتبط بالمرغوبية الاجتماعية للسلوك.

دراسة هبة جابر عبد الحميد (٢٠١٢) بعنوان : "فاعلية برنامج إرشادي معرفى سلوكى لتنمية الذكاء الأخلاقي وتأكيد الذات فى تعديل بعض السلوكيات

الدالة على الجنوح الكامل لدى عينة من المراهقين الصم " ، وهدفت الدراسة الى التعرف على فاعليات برنامج إرشادي معرفى للصم وتكونت عينة الدراسة من ١٢ طالبا وطالبا من المراهقين الصم فى المرحلة العمرية من ١٣_ ١٧ وتم تقسيم العينة الى مجموعة ارشادية ومجموعة ضابطة .واستخدمت الباحثة مقياس الذكاء الأخلاقي من إعداد الباحثة مقياس تأكيد الذات من إعداد خلف مبارك (١٩٩٣) وتعديل الباحثة ومقياس الجنوح الكامل من إعداد الباحثة وبرنامج إرشادي معرفى سلوكى من إعداد الباحثة ونتائج الدراسة اسفرت على وجود فروق دالة اخصائيا بين متوسط رتب درجات المجموعة الارشادية فى القياس القبلى والقياس البعدى على مقياس الذكاء الاخلاقى لصالح القياس البعدى.

دراسة مها جلال على شعيب (٢٠١٢) بعنوان :" فاعلية برنامج مقترح لتنمية الذكاء الأخلاقي وأثره على بعض المتغيرات النفسية " ، وهدفت الدراسة إلى: دراسة فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الأخلاقي وأثره على كل من التوافق النفسي وتقدير الذات والسلوك العدواني لدى عينة من الأطفال. تكونت العينة المستخدمة في البحث الحالي من (٥٤) طفلا، تتراوح أعمارهم ما بين ٩ - ١١ عاما) ، وهم من ذوى الدرجات المنخفضة في الذكاء الأخلاقي، وتم تقسيمهم - بين(إلى مجموعتين المجموعة التجريبية وعددها (٢٩) طفلا والمجموعة الضابطة وعددها ٢٥) طفلا.) قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية: - برنامج مقترح لتنمية الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال.قائمة ملاحظة الذكاء الأخلاقي للأطفال. مقياس الذكاء الأخلاقي للأطفال. مقياس تقدير الذات للأطفال. قائمة ملاحظة التوافق النفسي للأطفال. قائمة ملاحظة السلوك العدواني للأطفال. وأسفرت النتائج عن:١ . فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى عينة البحث٢. فاعلية البرنامج المقترح لتنمية الذكاء الأخلاقي في تنمية تقدير الذات لدى عينةالبحث فاعلية البرنامج المقترح لتنمية الذكاء الأخلاقي في تنمية التوافق النفسي لدى عينة البحث . فاعلية البرنامج المقترح لتنمية الذكاء الأخلاقي في خفض مستوى السلوك العدواني لدى عينة البحث.

دراسة أيمن ناجح شحاتة سلامة (٢٠٠٨) بعنوان " الذكاء الأخلاقي وعلاقته ببعض متغيرات البيئة المدرسية والأسرية لدي طلاب الصف الأول الثانوي " وهدفت إلى التعرف علي:

- أثر تفاعل النوع (بنين / بنات) والخلفية الثقافية (ريف / حضر) على أبعاد الذكاء الأخلاقي لدى الطلاب عينة البحث
- العلاقة الإرتباطية بين الذكاء الأخلاقي وأبعاده وبعض متغيرات بيئة حجرة الدراسة والبيئة الاجتماعية للأسرة.

- مدى إسهام متغيرات بيئة حجرة الدراسة والبيئة الاجتماعية للأسرة في التنبؤ بالذكاء الأخلاقي.
- صحة افتراض نموذج سببي يوضح مسارات العلاقات السببية والآثار المباشرة والغير المباشرة بين متغيرات البحث الراهن والتي تتمثل في (الذكاء الأخلاقي ، أبعاد بيئة حجرة الدراسة ، أبعاد البيئة الاجتماعية للأسرة). وقد توصل البحث لنتائج كان من أهمها:
- لا يوجد تأثير لتفاعل النوع (بنين / بنات) والخلفية الثقافية (ريف / حضر) على أبعاد الذكاء الأخلاقي لدى الطلاب عينة البحث.(ما عدا بعد التعاطف والمجموع الكلي للذكاء الأخلاقي يوجد تأثير لتفاعل النوع (بنين / بنات) فقط دال إحصائيا عند مستوي ٠.٠١ لصالح البنات.
- توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوي ٠.٠١ بين الذكاء الأخلاقي (الأبعاد والدرجة الكلية) وأبعاد البيئة الإجتماعية للأسرة والمتمثلة في أبعاد الترابط، التعبيرية، الاهتمام بالانجاز، الإهتمام بالأنشطة الدينية والأخلاقية لدي الطلاب عينة البحث.
- توجد علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا عند مستوي ٠.٠١ بين الذكاء الأخلاقي (الأبعاد والدرجة الكلية) والصراع لدي الطلاب عينة البحث.

- **فروض الدراسة**:

في ضوء ما سبق فإنه يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالى:

- توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين التنمر المدرسى و الذكاء الأخلاقى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعى ومنخفضى التنمر المدرسى في أبعاد الذكاء الأخلاقى لصالح منخفضى التنمر المدرسى.
- يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسى من خلال الذكاء الأخلاقى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

- **حدود الدراسة**:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالعينة ، والتي اشتملت على (٢٥٢) تلميذا من تلاميذ المرحلة الإعدادية من المدارس التابعة لإدارة كفر الشيخ التعليمية بمحافظة كفر الشيخ ، بمتوسط عمر زمنى ١٣عاما و ٥ شهور ، كما تتحدد الدراسة الحالية بالمقاييس المستخدمة وهى (مقياس التنمر المدرسى – مقياس الذكاء الأخلاقى)، وكذلك بالأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل ومعالجة البيانات.

- **الأساليب الإحصائية**:

- معامل ارتباط بيرسون.

- اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة.
- تحليل الانحدار المتعدد التدريجى.

• **منهج الدراسة**:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفى الإحصائي ، وذلك لملائمته لطبيعة وأهداف الدراسة الحالية ، والتي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين التنمر المدرسى والذكاء الأخلاقى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

• **عينة الدراسة**:

اشتملت عينة الدراسة على (٢٥٢) تلميذا من تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وتم اختيارهم من المدارس التابعة لإدارة كفر الشيخ التعليمية ، وهذه المدارس هي (هدى شعراوى – السرايا – الحديثة – على عبد الشكور - المرابعين – سلام - الخادمية) ، وكان متوسط العمر الزمنى لعينة الدراسة ١٣ عاما و٥ شهور.

• **أدوات الدراسة**:

• **مقياس التنمر المدرسى (إعداد الباحثين)**:

قام الباحثان بالخطوات التالية لإعداد مقياس التنمر المدرسى:

- الاطلاع علي الأدبيات والتراث السيكولوجي والاجتماعي المتعلق بالتنمر لتحديد مفهومه وتعريفه النظري والإجرائي، ومحاولة وضع مفهوم محدد ، وقابل للقياس .
- الاطلاع علي بعض المقاييس في مجال التنمر المدرسى التي اتيح للباحثين الاطلاع عليها، والاستفادة منها من حيث توزيع العبارات علي محاور المقياس المختلفة ، واختيار البنود التي تتناسب مع عينة الدراسة ومنها .
  - ✓ مقياس التنمر عند الاطفال إعداد أسامة حميد الصوفي وفاطمة هاشم (٢٠١٢) .
  - ✓ مقياس سلوك التنمروضحايا التنمر إعداد سيد احمد البهاص (٢٠١٢).
  - ✓ مقياس التنمر إعداد حنان أسعد جوخ (٢٠١٢) .
  - ✓ مقياس سلوكيات التنمر إعداد دلال محمد الزغبي، (٢٠١٣).
- إعداد المقياس والذى يتكون من ثلاث ابعاد
  - ✓ التنمر الفظي :٧ بنود.
  - ✓ التنمر الاجتماعي :٧ بنود .
  - ✓ التنمر الجسدي : ٧ بنود.
- عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس ، بلغ عددهم (٥) وذلك للتعرف على مدى مناسبة مفردات المقياس لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى ، ومدى انتماء الفقرات للبعد الذى تقيسه، وكانت نسب الاتفاق تتراوح من ٨٠٪ إلى ١٠٠ ٪ ، وهى نسب اتفاق مقبولة ، وطريقة التصحيح كما يلى :

يوجد أمام كل عبارة ثلاثة اختيارات هي (دائما – أحيانا - نادرا) تأخذ الدرجات (٣ - ٢ – ١) ، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع درجة التنمر وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض درجة التنمر.

- تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية وعددها (١٣٠) تلميذا من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى ، وذلك بهدف تقدير الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للمقياس ، وذلك كما يلى: -

- **أولا: صدق المقياس**:
- **الصدق العاملى**:

جدول (١) تشبعات المفردات على عوامل مقياس التنمر المدرسى (الجسدى – اللفظى - الاجتماعى) بعد التدوير

العبارة	العامل الأول التنمر الجسدى	العامل الثانى التنمر اللفظى	العامل الثالث التنمر الاجتماعى
١	٠.٦١٧		
٢	٠.٥٢٣		
٣	٠.٤٤٤		
٤	٠.٤٣٢		
٥	٠.٦٧٦		
٦	٠.٥٩٩		
٧	٠.٥٧٦		
٨		٠.٥٣١	
٩		٠.٤٨٦	
١٠		٠.٤٥٦	
١١		٠.٦٨٤	
١٢		٠.٥٣١	
١٣		٠.٤٨٨	
١٤		٠.٧٢٩	
١٥			٠.٦٦٥
١٦			٠.٦٤٥
١٧			٠.٤٤٤
١٨			٠.٥٤٢
١٩			٠.٦٤٧
٢٠			٠.٤٣١
٢١			٠.٥٠٥

قام الباحثان باستخدام الصدق العاملى ، وذلك باستخدام طريقة المكونات الأساسية وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس ، واستخدام محك كايزر ، وأسفرت نتائج التحليل العاملى عن وجود ثلاثة عوامل فسرت ٦٥.٥٪ من التباين الكلى للمقياس ، وقد فسر العامل الأول ٢٢.٨٧ من التباين الكلى للمقياس ، وكان الجذر الكامن لهذا العامل ٧.٠٢ وتم تسميته التنمر الجسدى ، وفسر العامل الثانى ٢٣.٩٥ من التباين الكلى للمقياس وكان الجذر الكامن لهذا العامل ٣.٦٤ ، وتم تسميته بالتنمر اللفظى ، وفسر العامل الثالث ١٨.٦٨ من التباين الكلى للمقياس ، وكان الجذر الكامن لهذا العامل ١.٣٠ وتم تسمية هذا العامل التنمر الاجتماعى ، وتم الاعتماد على التشبعات الأعلى من (٠.٣) أو المساوية لها ، ويوضح الجدول (١) قيم تشبعات المفردات بعد التدوير.

• **ثانيا: ثبات المقياس**:

قام الباحثان بحساب الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ، والتجزئة النصفية بطريقة سبيرمان وجتمان ، وذلك لحساب معامل الثبات لأبعاد المقياس ، وبلغت معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للبعد الأول (التنمر الجسدى) ٠,٨٠ ، والبعد الثانى (التنمر اللفظى) ٠,٨١ ، والبعد الثالث (التنمر الاجتماعى) ٠,٨٤، والجدول التالى يوضح معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

جدول (٢) معاملات ثبات مقياس التنمر المدرسى بطريقة التجزئة النصفية

البعد	سبيرمان	جتمان
الجسدى	٠,٨٤	٠,٨٥
اللفظى	٠,٨٥	٠,٨٦
الاجتماعى	٠,٨٦	٠,٨٦

• **الاتساق الداخلى**:

قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلى عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه ، وكانت جميع قيم معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وتراوحت بين ٠,٥١ إلى ٠,٦٥ للبعد الأول ، وتراوحت بين ٠,٥٥ إلى ٠,٦٩ للبعد الثانى ، وتراوحت بين ٠,٥١ إلى ٠,٧٢ للبعد الثالث ،وكذلك قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس وكانت جميع القيم دالة عند مستوى ٠,٠١ ، والجدول التالى يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول(٣) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس
التنمر الجسدى	٠,٨٧
التنمر اللفظى	٠,٨٥
التنمر الاجتماعى	٠,٨٠

• **مقياس الذكاء الأخلاقى (إعداد الباحثين)**:

قام الباحثان بالخطوات التالية لبناء مقياس الذكاء الأخلاقى

- الاطلاع على الأدب السيكولوجى الخاص بالذكاء الأخلاقى.
- الأخذ بالفضائل السبعة المكونة للذكاء الأخلاقى كما حددتها *Borba (2001)* وهى (التعاطف - الضمير – ضبط الذات– الاحترام – العطف – التسامح – العدالة) .
- بناء فقرات المقياس بحيث يتضمن المقياس سبعة أبعاد ويتضمن كل بعد سبع فقرات ، فيكون العدد الكلى لفقرات المقياس (٤٩) تسع وأربعون فقرة.
- مراعاة الفئة العمرية التي سيطبق عليها الاختبار وهم تلاميذ الحلقة الثنية من التعليم الأساسى.

- عرض المقياس على السادة المحكمين (خمسة من أساتذة علم النفس) وذلك لإبداء الرأي حول ما يلى :
  - ✓ انتماء الفقرة للبعد الذى تقيسه.
  - ✓ دقة الفقرة والسلامة اللغوية.

  وتراوحت نسب اتفاق المحكمين على فقرات الاختبار ما بين ٨٠٪ إلى ١٠٠٪
- حساب الخصائص السيكومترية للاختبار وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (١٣٠) تلميذا من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى.

• **تصحيح المقياس** :

يتكون المقياس من سبعة أبعاد ، وكل بعد يتكون من سبع فقرات ، وتكون الإجابة على كل فقرة بالاختيار من بين ثلاث خيارات (غالبا – أحيانا – نادرا) وتكون الدرجات عليها (٣ – ٢ – ١) فتصبح أعلى درجة (١٤٧) ، وأقل درجة (٤٩).

• **الخصائص السيكومترية للمقياس** :

• **أولا: صدق المقياس**:

جدول (٤)معامل ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية في مقياس الذكاء الأخلاقى

الفقرة	ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية	الفقرة	ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية
١	٠,٤٥١	٢٦	٠.٤٩٥
٢	٠.٣٦٥	٢٧	٠.٥٤٢
٣	٠.٦٢٥	٢٨	٠.٢٧٢
٤	٠.٥٢٦	٢٩	٠.٥٨٢
٥	٠.٦٢٩	٣٠	٠.٧٦٤
٦	٠.٤٢١	٣١	٠.٥١٦
٧	٠.٥٣٨	٣٢	٠.٧٤٠
٨	٠.٦٣٥	٣٣	٠.٦٦١
٩	٠.٤٨٠	٣٤	٠.٦٧٥
١٠	٠.٧٨٩	٣٥	٠.٧٢٤
١١	٠.٦٢٥	٣٦	٠.٦٣٩
١٢	٠.٦٩٦	٣٧	٦٥٢
١٣	٠.٦٢٩	٣٨	٠.٦٨٥
١٤	٠.٤٧٣	٣٩	٠.٦٧٢
١٥	٠.٦٩١	٤٠	٠.٧٦٥
١٦	٠.٧٦٨	٤١	٠.٧٠١
١٧	٠.٥٢٠	٤٢	٠.٦٦٩
١٨	٠.٥١٥	٤٣	٠.٧٦٥
١٩	٠.٤١٩	٤٤	٠.٧٤٦
٢٠	٠.٤٩٦	٤٥	٠.٥٤٢
٢١	٠.٦٠٦	٤٦	٠.٦٤٨
٢٢	٠.٦٠٨	٤٧	٠.٦٢٥
٢٣	٠.٤٦٣	٤٨	٠.٧٥٠
٢٤	٠.٤٦٢	٤٩	٠.٥١٠
٢٥	٠.٣٩٥		

قام الباحثان بحساب صدق الاختبار عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس ، والجدول (٤) يوضح قيمة معامل ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية للمقياس.

ويتضح من الجدول (٤) أن كل فقرات الاختبار دالة عند مستوى (٠.٠١)

- **ثانيا : ثبات المقياس**:

قام الباحثان بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ ، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتى سبيرمان براون وجتمان ، والجدول التالى يوضح ذلك .

جدول(٥)قيم معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الذكاء الأخلاقى

الأبعاد	طرق الثبات		
	ألفا	التجزئة النصفية	
		سبيرمان	جتمان
التعاطف	٠.٨٥٠	٠.٩٤٨	٠.٧٢١
الضمير	٠.٨٥٢	٠.٩٢٠	٠.٨٠٧
ضبط الذات	٠.٨٥٦	٠.٩٥٣	٠.٧٦٣
الاحترام	٠.٩٠٠	٠.٩٦٥	٠.٧٧٧
العطف	٠.٩١١	٠.٩٦٦	٠.٧٨٣
التسامح	٠.٩٣٢	٠.٩٧٢	٠.٧٥١
العدالة	٠.٩٣٤	٠.٩٦٩	٠.٨٠٦
الدرجة الكلية	٠.٩٤٥	٠.٩٧٠	٠.٧٥٥

يتضح من الجدول السابق أن مقياس الذكاء الأخلاقى بمكوناته الفرعية يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة ، حيث امتدت قيم معاملات الثبات بالطرق المختلفة من (٠.٧٢١ إلى ٠.٩٧٢) لدى عينة الدراسة ، وجميع هذه القيم دالة عند مستوى (٠.٠١).

- **خطوات الدراسة**:

- الإطلاع على الإطار النظرى والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة.
- أعداد أدوات الدراسة (مقياس التنمر المدرسى – مقياس الذكاء الأخلاقى).
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.
- تطبيق الأدوات على عينة الدراسة.
- جمع وتحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
- عرض نتائج البحث ومناقشتها وتقديم التوصيات والمقترحات.

- **نتائج الدراسة**:

- **أولا : نتائج الفرض الأول** :

ينص الفرض الأول على " توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين التنمر المدرسى و الذكاء الأخلاقى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب معامل الارتباط لبيرسون ، والجدول التالى يبين قيمة معامل الارتباط بين التنمر المدرسى بأبعاده والذكاء الأخلاقى بأبعاده.

جدول (٦)معامل الارتباط بين التنمر المدرسى والذكاء الأخلاقى

	التنمر الجسدى	التنمر اللفظى	التنمر الاجتماعى	الدرجة الكلية
التعاطف	٠,٤٧	٠,٤٦	٠,٥٥	٠,٦٦
الضمير	٠,٦٧	٠,٥٥	٠,٥٣	٠,٧١
ضبط الذات	٠,٥٩	٠,٥٩	٠,٥١	٠,٦٩
الاحترام	٠,٦٢	٠,٦٣	٠,٤٧	٠,٦٠
العطف	٠,٥٣	٠,٦١	٠,٥٠	٠,٥٩
التسامح	٠,٥٠	٠,٥٢	٠,٤٩	٠,٨٥
العدالة	٠,٥٥	٠,٥١	٠,٥١	٠,٦٣
الدرجة الكلية	٠,٤٩	٠,٥٩	٠,٥٣	٠,٧٩

◆◆رك ٠,١٨ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة سالبة ودالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين التنمر المدرسى بأبعاده (الجسدى - اللفظى – الاجتماعى) والدرجة الكلية ، وبين الذكاء الأخلاقى بأبعاده (التعاطف – الضمير – ضبط الذات – الاحترام – العطف – التسامح – العدالة) والدرجة الكلية.

• **ثانيا : نتائج الفرض الثانى:**

ينص الفرض الثانى على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعى ومنخفضى التنمر المدرسى في أبعاد الذكاء الأخلاقى لصالح منخفضى التنمر المدرسى".

وللتأكد من صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة والجدول التالى يبين نتائج اختبار "ت" .

جدول (٧)نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطى درجات مرتفعى ومنخفضى التنمر المدرسى في الذكاء الأخلاقى بأبعاده السبعة.

أبعاد الذكاء الأخلاقى	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"
التعاطف	مرتفعى التنمر	٧٥	٤٩,٨١٨١	٤,٧١١٩٦	◆◆١٥,٣٢
	منخفضى التنمر	١٢٠	١١,٩١٥٨	٥,٤١٨٨٦	
الضمير	مرتفعى التنمر	٧٥	٤٧,٥٠٠١	٥,٠٦٤٦٠	◆◆١٥,١٠
	منخفضى التنمر	١٢٠	١٠,٢١٤٤	٥,٧٧١٩٣	
ضبط الذات	مرتفعى التنمر	٧٥	٤٨,٨١٨٢	٤,٧١١٩٦	◆◆١٢,٧٩
	منخفضى التنمر	١٢٠	١٨,٩١٤٨	٥,٤١٨٨٦	
الاحترام	مرتفعى التنمر	٧٥	٤٣,٦٣٦٤	٤,٨٩٧٨٥	◆◆١٦,٣٩
	منخفضى التنمر	١٢٠	١٧,٧٨٥٧	٦,٠٢٨٩٣	
العطف	مرتفعى التنمر	٧٥	٤٠,٤٦٩٨	٥,٦٤٣٩٩	◆◆٢٢,٥٣
	منخفضى التنمر	١٢٠	١٩,٥٧٠٤	٥,٥٧٢٤٠	
التسامح	مرتفعى التنمر	٧٥	٤٨,٥٠٠٠	٥,٠٦٤٦٠	◆◆١١,٥٣
	منخفضى التنمر	١٢٠	١٨,٢١٤٤	٥,٧٧١٩٣	
العدالة	مرتفعى التنمر	٧٥	٤٨,٨١٨٥	٤,٧١١٩٩	◆◆١٢,٨٣
	منخفضى التنمر	١٢٠	١٨,٩٢٥٨	٥,٤١٨٩٩	
الدرجة الكلية	مرتفعى التنمر	٧٥	٥٩,٧٢٤٥	١٧,٠٠٥٥٣	◆◆٢٧,٧٧
	منخفضى التنمر	١٢٠	١٦٥,٥٩٤٥	١٩,١٤٥٦٢	

◆◆ دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات مرتفعى ومنخفضى التنمر المدرسى في الذكاء الأخلاقى بجميع أبعاده

(التعاطف – الضمير – ضبط الذات – الاحترام – العطف – التسامح – العدالة) والدرجة الكلية ، وجاءت هذه الفروق لصالح منخفضى التنمر المدرسى ، حيث أظهرت النتائج ارتفاع قيم متوسطات درجاتهم عن متوسط درجات التلاميذ مرتفعى التنمر المدرسى بصورة دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

• **ثالثا: نتائج الفرض الثالث:**

ينص الفرض الثالث على " يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسى من خلال الذكاء الأخلاقى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجى لحساب تأثير أبعاد الذكاء الأخلاقى في التنمر المدرسى ، ويوضح جدول (٨) نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتنمر المدرسى من أبعاد الذكاء الأخلاقى.

جدول (٨)نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجى حسب أهمية تأثير العوامل المستقلة (التعاطف – الضمير – ضبط الذات – الاحترام – العطف – التسامح – العدالة) في المتغير التابع (التنمر المدرسى)

أبعاد الذكاء الأخلاقى	قيمة الثابت	معامل الارتباط المتعدد	مربع معامل الارتباط	قيمة بيتا	قيمة " ف" الانحدارية	مستوى الدلالة
ضبط الذات	١٥٥.٧١١	٠.٤٢٦	٠.١٨١	٠.٤٢٢	٧١.٢١١	٠.٠١
العطف				٠.١٥٤		٠.٠١
الاحترام				٠.٣١٠		٠.٠١
التسامح				٠.٢٩١		٠.٠١

يتضح من الجدول (٨) أنه يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسى لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى من أبعاد الذكاء الأخلاقى (ضبط الذات – العطف– الاحترام – التسامح) ، فى حين أنه لا يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسى لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى من خلال أبعاد (الضمير – العدالة) .

ويمكن من خلال بيانات الجدول (٨) صياغة معادلة التنبؤ بالصورة التالية : التنمر المدرسى = ١٥٥.٧١١ + ٠.٤٢٢ ضبط الذات + ٠.١٥٤ العطف+ ٠.٣١٠ الاحترام + ٠.٢٩١ التسامح .

• **مناقشة النتائج:**

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين التنمر المدرسى والذكاء الأخلاقى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وذلك من خلال التعرف على الفروق بين مرتفعى ومنخفضى التنمر في الذكاء الأخلاقى ، وكذلك التعرف على أبعاد الذكاء الأخلاقى التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، ويتضح من جدول(٦) وجود علاقة سالبة ودالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين التنمر المدرسى بأبعاده (الجسدى - اللفظى –

الاجتماعى) والدرجة الكلية ، وبين الذكاء الأخلاقى بأبعاده (التعاطف – الضمير – ضبط الذات – الاحترام – العطف – التسامح – العدالة) والدرجة الكلية ، ويتضح من جدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات مرتفعى ومنخفضى التنمر المدرسى في الذكاء الأخلاقى بجميع أبعاده (التعاطف – الضمير – ضبط الذات – الاحترام – العطف – التسامح – العدالة) والدرجة الكلية ، وجاءت هذه الفروق لصالح منخفضى التنمر المدرسى ، حيث أظهرت النتائج ارتفاع قيم متوسطات درجاتهم عن متوسط درجات التلاميذ مرتفعى التنمر المدرسى بصورة دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، ويتضح من جدول (٨) أنه يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسى لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى من أبعاد الذكاء الأخلاقى (ضبط الذات – العطف– الاحترام – التسامح) ، فى حين أنه لا يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسى لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى من خلال أبعاد (الضمير – العدالة) ، وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت على وجود علاقة بين الذكاء الأخلاقى وبين السلوك العدوانى مثل دراسة هبة جابر (٢٠١٢) ، ودراسة مها جلال (٢٠١٢) ودراسة أيمن ناجح (٢٠٠٨) أو الدراسات التي أكدت على وجود علاقة بين بعض أبعاد الذكاء الأخلاقى و التنمر المدرسى مثل دراسة George (2014) ، ودراسة Zelidman (2014) ، ودراسة Peplak (2015) ، ويرجع الباحثان هذه النتائج إلى أن الذكاء الأخلاقى كما ذكرت Borba (2001)يشير إلى " القابلية للتمييز بين الصواب والخطأ ، ووجود قناعات أخلاقية لدى الفرد تدفعه إلى التصرف بطريقة صحيحة أخلاقيا ، ويتضمن ذلك مجموعة من الخصائص والسمات منها : إدراك ألم الآخرين ، وضبط النفس ، والسيطرة على الدوافع السلبية ، والإنصاف للآخرين قبل إصدار الحكم عليهم ، وتحدى الظلم ومحاربته ، والمعاملة الحسنة القائمة على الاحترام والتقدير للآخرين ، وأن أبعاد الذكاء الأخلاقى والتي تتمثل في التعاطف Empathy : وهو تعاطف الفرد مع مشاعر ومخاوف الآخرين ،الضمير Conscience: ويعنى معرفة طريقة التصرف الصحيحة واللائقة والعمل بهذه الطريقة ، وضبط الذات Self-Control: ويعنى أن يقوم الفرد بتنظيم أفكاره وإجراءاته ، والتخلص من الضغوط الداخلية والخارجية ، والتصرف وفقا لما يعتقد أنه الحق، و الاحترام Respect: ويعنى الاعتراف بقيمة الاخرين والتعامل معهم بطريقة مهذبة وحلم، والعطف Kindness: ويعنى إظهار القلق إزاء ما يشعر به الأخرون ، التسامح Tolerance: ويعنى احترام الفرد لحقوق وكرامة الآخرين حتى وإن اختلفوا معه في الآراء والمعتقدات ،العدالة Fairness: وتعنى التصرف مع الآخرين بطريقة تتسم بالعدل والإنصاف ، والانفتاح عليهم ، تسهم بشكل فعال في التخفيف من حدة التنمر المدرسى ، وذلك لأن الأفراد مرتفعى الذكاء الأخلاقى يمتلكون قدرا كبيرا من السلام النفسى والتسامح والاحترام

والعدالة ، كما أن لديهم الرغبة في بذل العون للآخرين ، والتعاطف معهم ، بينما الأفراد منخفضى الذكاء الأخلاقى لايتحلون بهذه الفضائل وبالتالي يكونون أكثر عرضة لممارسة السلوك العدوانى بكافة أشكاله ومنها التنمر المدرسى.

- **التوصيات والبحوث المقترحة**:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية فإنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات تتمثل فيما يلى:

- الاهتمام بالكشف عن المتنمرين وضحايا التنمر في المدارس وإعداد البرامج المناسبة لعلاج هذه المشكلة.
- إعداد برامج قائمة على الذكاء الأخلاقى وذلك بهدف تنميته لدى التلاميذ والتخفيف من حدة التنمر المدرسى والسلوك العدوانى.
- توجيه أولياء الأمور والمعلمين إلى التعاون فيما بينهم من أجل تنمية الذكاء الأخلاقى لدى التلاميذ.
- دراسة العلاقة بين أنواع أخرى من الذكاء مثل الذكاء الاجتماعى والانفعالى وبين التنمر المدرسى.
- التعرف على أنماط التفكير المرتبطة بالتنمر المدرسى والكشف عن أنماط التفكير التي يمكن من خلالها التنبؤ بالتنمر المدرسى.
- دراسة العلاقة بين التنمر المدرسى وبعض المتغيرات النفسية مثل مفهوم الذات ، وتقدير الذات ، ودافعية الإنجاز .
- دراسة البروفيل النفسى للمتنمرين ، والتعرف على علاقة التنمر بنمط الشخصية.

- **المراجع العربية**:

- أسامه حميد الصوفي ، فاطمة هاشم قاسم (٢٠١٢) :التنمر عند الاطفال وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية. مجلة البحوث التربوية والنفسية .العدد٣٥.
- أيمن ناجح شحاتة سلامة (٢٠٠٨) : الذكاء الأخلاقي وعلاقته ببعض متغيرات البيئة المدرسية والأسرية لدي طلاب الصف الأول الثانوي ، رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية ، جامعة المنيا.
- حنان أسعد جوخ (٢٠١٢): التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية .مجلد ١٣ العدد٤.
- سيد أحمد أحمد البهاص (٢٠١٢) :الأمن النفسي لدي التلاميذ المتنمرين وأقرانهم ضحايا التنمر المدرسي (دراسة سيكومترية _كلينيكية). مجلة كلية التربية .جامعة بنها .العدد٩٢.
- سيد احمد احمد البهاص (٢٠١٢) .المن النفسي لدي التلاميذ المتنمرين وأقرانهم ضحايا التنمر المدرسي (دراسة سيكومترية _كلينكية.مجلة كلية التربية .جامعة بنها .العدد٩٢.

- صالح محمد العرينى (٢٠٠٩) : أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بالذكاء الأخلاقى لطلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ، دراسات عربية في علم النفس ، المجلد الثامن ، العدد الثالث ، يوليو ص ص ٥٣٣ - ٥٨١.
- عبد السلام عيسوى (١٩٩٤) : النمو الروحى والخلقى ، ط (١) ، دار النهضة العربية، بيروت.
- عفراء إبراهيم خليل العبيدى ،سهام عزيز محسن الأنصارى (٢٠٠٩) : الذكاء الأخلاقى وعلاقته بالتوافق الدراسى لدى تلامذة الصف السادس الابتدائى،مجلة البحوث التربوية والنفسية ، جامعة بغداد ، العدد ٣١، ص ص٧٤ -٩٦.
- مسعد نجاح أبو الديار(٢٠١٢) : التنمر لدى ذوى صعوبات التعلم مظاهره وأسبابه وعلاجه ،ط٢ ، الكويت ،مكتبة الكويت الوطنية.
- - - - - - - - - - - - - - - - -(٢٠١١):سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج. مكتبة الكويت الوطنية. الكويت.
- مها جلال على شعيب (٢٠١٢) : فاعلية برنامج مقترح لتنمية الذكاء الأخلاقي وأثره على بعض المتغيرات النفسية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الاقتصاد المنزلى ،جامعة المنوفية.
- نايفة قطامى (٢٠٠٩) . تفكير وذكاء الطفل ، الأردن ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- هالة خير سنارى إسماعيل (٢٠١٠) : فعالية العلاج بالقراءة في خفض التنمر المدرسى لدى الأطفال، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، المجلد العشرون ، العدد ٦٦ ، فبراير ، ٤٨٧ – ٥٣٢.
- نورة سعد القحطانى (٢٠٠٨) : التنمر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض : دراسة مسحية واقتراح برامج التدخل المضادة بما يتناسب مع البيئة المدرسية ، دكتوراة غير منشورة ، قسم التربية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية.
- هبة جابر عبد الحميد (٢٠١٢) : فاعلية برنامج إرشادي معرفى سلوكى لتنمية الذكاء الأخلاقي وتأكيد الذات فى تعديل بعض السلوكيات الدالة على الجنوح الكامل لدى عينة من المراهقين الصم ، رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية ، جامعة سوهاج .

• المراجع الأجنبية:

–Barton, E. (2006) : Bully Prevention Tips and Strategies for school Leaders and Classroom Teachers, second Edition, Corwin press A age publications Company Thousand Oaks, California.

–Banks, R. (1997): Bullying in schools, ERIC: ED407154, http://www.vtaide.com/png/ERIC/Bullying-in-Schools.htm.

–Borba, M. (2001): Building Moral Intelligence . A wiley Impaint, Jessy – Bass.

–Brown, R. A. (2011, Apr 05). OP-ED: The moral compass and bullying. The York Dispatch Retrieved from http://search.proquest.com/docview/860139132?accountid=35039

- Cetin, B. & Peker, A. (2011) : Cyber victim and Bullying scale: A study of validity and reliability . Computers & Education, 57 (4), 2261- 2270.
- Clarken, Rondy H (2010): Considering Moral Intelligence as Part of a Holistic Education , Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO, April 30-May 4, 2010.
- Clarken, Rondy H (2009): Moral Intelligence in the Schools, Paper presented at the annual meeting of Michigan Academy of Sciences, Arts and letters Wayne State University, Detroit, MI, March 20, 2009.
- Corvo, K. 7 Delara, E. (2010). Towards in integrated theory of relational violence: Is bullying a risk factor for domestic violence? Aggression and violence behavior , 15 (3), 181-190.
- Craig, W; pepler, D. & Blais, j. (2007) : Responding to Bullying : what works? School Psychology International, 28 (4), 465- 478.
- Fengyan, Wang & Hong, Zheng. (2012): A New Theory of Wisdom, Integrating Intelligence and Morality. Psychology Research, Vol. 2, No, 1, pp 64-75.
- George, R. J. (2014). Moral disengagement: An exploratory study of predictive factors for digital aggression and cyberbullying (Order No. 3691153). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1671718206). Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1671718206?accountid=37552.
- Gordillo, I. C. (2011): Divergence in aggressors and victims perceptions of bullying: A decisive factor for differential psychosocial intervention . Children and Youth services Review, 33 (9), 1608 – 1615.
- Hillsbarg, C. & Spak, H. (2006): Youth adult literature as the centerpiece of an anti-bullying program in middle School. Middle School Journal, 38 (2), 33-39.
- Litwiller, B. J. & Brausch, A. M. (2013): Cyber Bullying and physical Bullying in adolescent suicide: he role of violent behavior and substance use, Journal of Youth and Adolescence, 24(5), pp. 675-684.
- Moghadas, Maedeh& Khaleghi, Maryam(2013): Investigate of relationship between Moral Intelligence and distress Tolerance in

Isfahan staff, International Journal of research in social sciences , June 2013. Vol. 2, No.2.

- Nobahar, Nasim &Nobahar, mohammad (2013): A study of Moral Intelligence in the library staff of Bu-Ali Sina University, advances in Environmental Biology, 7(11) Oct 2013, pp 3444-3447.
- Olweus, D. (1993) : Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes, in K.H. Rubin and J.B. Asendorf (Eds). Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood. (Pp. 315-341) Hillsdale, NJ: Lawrence Exlbaum Associates, Inc.
- Peplak, J. (2015). "That really hurt, charlie!" investigating the role of sympathy and moral respect in children's aggressive behaviour (Order No. 1604694). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1748046090). Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1748046090?accountid=37552
- Pepler, D &Craig, W.(2000).Making a difference in bullying. new York La Marrsh Center for Research on violence and conflict Resolutions.
- Quiroz, H, Arnette, J & Stephens, R.(2006).Bullying in schools fighting the bully Battle.Eribaum:Natiional school Safety Center.NJ.
- Schulaka, C(2013): Doug Len rick on Moral Intelligence and the Value of Behavioral Advice, Journal of Financial Planning, May, 1, pp.12-17.
- Smith, S. (2001) : Kids hurting kids: Bullies in the schoolyard . Mothering Magazine, 7 (12), 43-59.
- Wong, J.C. (2009): No Bullies allowed: Understanding peer victimization, the impacts on delinquency and the effectiveness of prevention programs. PHD. Padres RAND Graduate School.
- Zelidman, A. (2014). Empathy as a moderator of adolescent bullying behavior and moral disengagement after controlling for social desirability (Order No. 3616768). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1526282511). Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1526282511?accountid=37552.

❋❋❋❋❋

البحث الثاني عشر:

تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجيل القادم

إعداد :

ا.م.د/ خميس محمد خميس
استاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية جامعة مدينة السادات

تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجيل القادم

ا.م.د/ خميس محمد خميس

• **المستخلص**:

هدف البحث الحالي إلي اعداد قائمة بمعايير الجيل القادم التي يجب تحقيقها من خلال منهج الجغرافيا كأحد فروع الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية ، وتقديم تصور لمحتوي منهج الجغرافيا بالمرحلة الإعدادية في ضوء متطلبات تحقيق معايير الجيل القادم . تم اعداد قائمة معايير الجيل القادم التي يجب تحقيقها من خلال منهج الجغرافيا بالمرحلة الاعدادية كأحد فروع الدراسات الاجتماعية ، وبناء أداة تقويم المنهج الحالي للجغرافيا بالمرحلة الاعدادية في ضوء المعايير المحددة للجيل القادم ، و وضع تصور لمحتوي منهج الجغرافيا في سنوات المرحلة الاعدادية الثلاثة . وتوصلت الدراسة إلي أن منهج الجغرافيا الحالي في المرحلة الاعدادية قد حقق معايير الجيل القادم بنسب متفاوته وانه في حاجة الي تطوير يضمن تحققها بفاعلية وتم وضع تصور لمحتوي المنهج يحقق قائمة المعايير التي تم تحديدها كمعايير للجيل القادم

الكلمات المفتاحية: معايير الجيل القادم، منهج الجغرافيا ، المرحلة الإعدادية

A sugested Perception for the Social Studies Curriculum in the Preparatory School in view of the Next Generation Standards

DR . Khamis Mohamed Khamis

Abstract

The research aimed to to prepare the list of next generation standards that must be achieved through the curriculum of geography as one of the branches of social studies in preparatory school, providing Perception of the content of the geography curriculum in preparatory school in view of the requirements to meet the next generation standards.It A list of next generation standards has been prepared to be achieved through the curriculum of geography in preparatory school as one of the branches of social studies, and build Assessing tool for evaluating the current curriculum of geography in preparatory school in the view of the specific standards for the next generation, and visualize the content of the curriculum of geography in the three years of preparatory school .The study found that the approach of the current geography Curriculum in the Preparatory school has achieved the next generation standards in varying degrees and that he needed to ensure the development was achieved by effectively visualize the content of the curriculum achieves the list of criteria that have been identified as the standards for the next generation

Key words: The Next Generation Standards, Geography Curriculum, The Preparatory phase

• **مقدمة**:

يظل المنهج الدراسي محور العملية التعليمية وعامل بنائها ، وموجه كل عملياتها ، والاطار العام الذي تسعي النظم التعليمية -علي اختلاف مستوياتها ، ومراحل تطورها – للعمل علي تحقيق نواتج التعلم المحددة له ، باعتبارها المحدد لبناء شخصية المتعلم ، بما يضمن استمرار المجتمع ذاته وزيادة قدراته علي المنافسة ؛ فالمنهج الدراسي هو عامل بناء شخصية الجيل القادم من أبناء المجتمع ، ذلك الجيل الذي يمثل محرك المجتمع نحو المستقبل والمحقق لعمليات التنمية وموقد شرارة بدايتها من خلال ما يحمله من معارف وما يكتسبه من مهارات وما يمتلكه من قيم واتجاهات تساعده علي القيام بأدواره لحل ما يواجهه المجتمع من مشكلات قائمة ، ومقاومة ما يتعرض له من تحديات في سبيل تحقيق التطور المنشود، والتكيف مع متطلبات الاستمرار في الحاضر والتحرك بخطوات ثابته نحو المستقبل .

لقد أدركت الأنظمة التعليمية ضرورة بناء شخصية أبنائها كأحد متطلبات الحفاظ علي المجتمع ومكوناته وهيئاته ومؤسساته؛ فعملت علي تنمية آفاق واسعة من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات الايجابية بما يضمن إعداد ابنائها اعدادا علميا شاملا لتزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات والاتجاهات والقدرات التي تمكنهم من بناء الفهم السليم ، و تحمل مسئوليات المستقبل بقوة وإبداع وتميز لبناء جيل يواكب جميع أوجه التطور والتقدم بأسس علمية منظمة ، قادر علي التواصل مع العالم ومع البيئة المحيطة ليحقق في النهاية المواطن الصالح.

وتتأثر المناهج الدراسية بمجموعة من التحديات، والتغيرات المحيطة بالعالم والتي اشارت إليها الأدبيات والدراسات مثل : عبد العزيز بن عبدالله السنبل (٢٠٠٤) ،حسن شحاته ٢٠٠٨، قمر محمد خيري ٢٠١٠، ابراهيم بلعادي ٢٠١٦ ويمكن اجمال هذه التحديات في :

- التطور السريع في التقنيات التكنولوجية واستخداماتها في مختلف مجالات الحياة
- اتساع دائرة التواصل الثقافي وتطور إلياته وأدواته .
- ازدياد حدة التنافس بين المؤسسات الدولية وداخل المجتمع الواحد في كسب الموارد البشرية المتميزة .
- تنوع الخدمات المقدة ومستويات تقديمها .
- الرغبة في ملاحقة التطور السريع في مجالات الحياة والاستفادة منها .

وتسعي المناهج الدراسية للتكيف مع هذه التحديات ومواجهتها من خلال تزويد أفراد المجتمع بالقدرات التي تمكنهم من تلبية متطلبات الحياة في عصر يمتاز بالتغير والتطور ؛ فبقدر ما يتوّفر في المناهج الدراسية من عوامل تضمن

تحقيق التفاعل مع متطلبات العصر، بقدر ما تتحق متطلبات تنمية شخصية المتعلم و تحقق معايير بناء الشخصية ومؤشراتها. (حسن هشام ، علاء متولي ٢٠٠٠: ٤)

لقد أصبحت مستويات تقدم الشعوب تقاس بقوة ما تقدمه لأبنائها من مناهج تعليمية ، وهو ما يدعو إلى ضرورة إجراء التطوير المستمر لهذه المناهج في فترات متتابعة ، بما يضمن بناء جيل مبدع قادر علي التعامل في المجالات المختلفة في المستقبل ،وهو ما دعي كثير من التربويين إلى التأكيد علي ضرورة تقويم كل ما يقدم للمتعلم باعتبار أن للتقويم دورا بالغ سبيل تطوير و اصلاح عناصر المنظومة التعليمية بمناهجها وأهدافها ومحتواها واستراتيجيات تعليمها وتعلمها بما يضمن تحديثها لتواكب ما يعايشه العالم من تطورات علمية سريعة يتسم بها العصر. (ممدوح عبدا لهادى عثمان ٢٠٠٦ : ١٠٤)

ويعد تقويم المنهج وتطويره أحد السبل التي تستخدها المؤسسات التعليمية للتأكد من قدرته علي تحقيق المعايير والمؤشرات التي يجب تمكن المتعلم منها بما يحافظ علي الاتجاه الذي يضمن جودة منتجها . (إبراهيم مبارك الدوسري: ٢٠٠١: ٣)

ومن ثم فانه لابد من مراجعة دائمة لمناهجنا من أجل تقويمها والوقوف علي مدي تحقيقها للمعايير المتطلبة في عصرٍ يتميز بسرعة التطور، في سبيلنا نحو بناء منهج قوي ، ويأتي ذلك انطلاقاً من اعتبار أن المنهج في أساسه ظاهرة اجتماعية ومحصلة لما قد يواجهه المجتمع من تغيرات ، ومن ثم يصبح أساس الحكم علي مدي صلاحيته وجودته هو قدرته على الاستجابة لتلك التغيرات ومواجهة التحديات ، الأمر الذي يجعله أقدر على تحقيق النفع الاجتماعي ، وهو ما يتطلب تطوير كل مكوناته بصورة مستمرة ، وهو ما يعني ضرورة بناء مراجعة هذه المناهج في ضوء مستويات معيارية تستجيب لاحتياجات الفرد والمجتمع وترتقي بالعملية التعليمية إلى مصاف مثيلتها في الدول المتقدمة. (فوزي الشربيني، ٢٠٠١ :١٧٠)

وتعتبر المرحلة الإعدادية بوضعها في السلم التعليمي المصري حلقة الوصل بين مرحلتين هامتين في حياة المتعلم والتي تقابل في مراحل النمو مرحلة المراهقة المبكرة ، ومن ثم تصبح من أكثر المراحل التعليمية قدرة على تشكيل شخصيات المتعلمين وبناء خبراتهم من خلال الوفاء بحاجاتهم ورغباتهم وإعدادهم في الوقت ذاته للوفاء باحتياجات المجتمع ومتطلباته ، كما تساعد علي اعداد المتعلمين لمواصلة تعلميهم ومن ثم فانه يجب علي مناهجها أن تستجيب لخصائص ومتطلبات المتعلم في تلك المرحلة. (وزارة التربية و التعليم بجمهورية مصر العربية (٢٠٠٣: ٧)

و تفرض طبيعة هذه المرحلة منهجاً دراسياً يتلاقي وتنوع قدرات المتعلمين لمواجهة المشكلات الناتجة عن سرعة التطور والتغير من حوله، وتعد مناهج الدراسات الاجتماعية من أكثر المناهج استجابة لمتطلبات النمو التي يحتاجها المتعلم كما يقع على عاتقها تنمية المهارات الوظيفية ذات الصلة المباشرة بالتفاعل مع أنشطة الحياة اليومية مثل القيام بعمليات الملاحظات ، والبحث والتفسير والتحليل و التخطيط والتعاون و إبداء الرأي والمناقشة واتخاذ القرار.

وتعد الجغرافيا من أكثر فروع الدراسات الاجتماعية ارتباطاً بواقع الحياة اليومية وأنشطتها وفعاليتها من خلال دراسة المحيط الحيوي الذي يعيش فيه الإنسان ؛ ومن ثم تصبح بطبيعتها علم تحليلي لأنماط التفاعل بين الإنسان والبيئة التي يعيش فيها ،وهو ما يفرض علي مصممي مناهجها الاتجاه نحو توظيف المعرفة الجغرافية لخدمة المجتمع والمساهمة في حل المشكلات بما يوضح الجوانب التطبيقية التي تجعلها في أهميتها العلمية لا تقل عن العلوم الطبيعية .

ومن ثم يصبح للجغرافيا دورها الواضح في إعداد المتعلمين للحياة وتزويدهم بما يحتاجونه من معارف ومهارات واتجاهات و تنمية الاتجاهات الايجابية نحو التعلم ومسايرة التطورات والتكنولوجية .

ويشير الواقع العملي إلى أن الجغرافيا تواجه عديد من الصعوبات التي تعود في اصلها إلى طبيعة علم الجغرافيا التي تركز علي دراسة الظواهر والحقائق المجردة في علاقتها المكانية وبعدها الزماني، كما أنها علم دينامي يتأثر بالتطورات والأحداث الجارية والثورة المعرفية مما يجعله دائم التطور والتجدد ، فقد اصبحت طبيعة المعرفة الجغرافية اليوم مختلفة تماما عما كانت عليه قبل خمسين عاما حيث استفادت من التطورات التقنية في عمليات التحليل والتمثيل للظاهرات الجغرافية ما أدى إلى تغير طبيعة المعرفة الجغرافية والمفاهيم المرتبطة وزيادة عمليات الاستكشاف وبناء نظريات جديدة تفسر البيئات الطبيعية والبشرية . (Reginald G. Golledge ,2004: 1)

وهو ما يدعونا إلى التأكيد علي ضرورة أن تصبح الجغرافيا مكوناً أساسياً في إعداد الانسان للحياة في القرن الحادي والعشرين .

ان هذه الأهمية تفرض علي المهتمين بمناهج الجغرافيا ضرورة تطويرها بشكل مستمر نظرا لطبيعتها الديناميكية المتغيرة باستمرار والتي لا تعرف الثبات مطلقاً ، وذلك في فترات زمنية متقاربة، وقد سعت دول العالم باختلاف مستويات تقدمها نحو بناء المعايير التي يجب أن يكون المتعلم علي دراية بها وقادرا علي ادائها .

وكما تشير الادبيات (1983) Archived Information : فقد كان لظهور حركة المعايير في الولايات المتحدة وبناء معايير تحديد محتوى المناهج القومية والمهارات التي يجب أن تتضمنها ويتعلمها الطلاب بمختلف مراحل التعليم العام اثره البالغ في تطور عمليات تقويم المناهج الدراسية وبنائها ، وانتقل هذا الاهتمام إلى باقي دول العالم ، بوضع معاييرٍ للمناهج الدراسية يتم من خلالها تحديد ما يجب أن يعرفه المتعلم ويكون قادراً علىٍ أدائه بعد إنتهاء دراسته لمنهج دراسي معين ، حيث تحدد نواتج التعلم تحديداً دقيقاً بحيث تسعي المؤسسات التعليمية إلى تحقيقها وفقا لظروف كل مؤسسة .

وقد كانت مصر من أوائل دول الشرق الأوسط التي أدركت أهمية بناء المعايير لمناهج التعليمٍ ، فقامت بإعداد مشروع " المعايير القومية للتعليم في مصر " عام ٢٠٠٣ تحقيقاً لمبدأ جودة التعليم ومسايرة الاتجاهات العالمية المعاصرة للمناهج ومنها مناهج الدراسات الاجتماعية. (وزارة التربية و التعليم بجمهورية مصر العربية ٢٠٠٣)

واستمر الاهتماما ببناء وتطوير المعايير حتي صدرت وثيقة معايير منهج الدراسات الاجتماعية عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ٢٠٠٩ ايماناً بأهمية المعايير باعتبارها أحد مجالات المعرفة الأساسيةٍ ذات الأهمية الكبيرة فى توجيه بناء شخصية المتعلم وتكوينه ليصبح مواطناً فاعلاً لديه رصيد من المعلومات والمفاهيم من مجالات التاريخ والجغرافيا والاجتماع وغيرها من العلوم الانسانية ، والتي تيسر له الفهم والقدرة علي التعامل مع مجتمع المعرفة .

ونتيجة لتلك التغيرات المتلاحقة ، أصبح لزاماً على المربين و قادة المجتمع إعداد جيل قادر على مواجهة تحديات اليوم وتطورات المستقبل من خلال ما عرف بأسم معايير الجيل القادم لتعمل المناهج الدراسية علي تحقيقها لضمان بقاء أثر التعلم لدى المتعلم لينفعه رغم تغير الزمان و المكان.

وتمثل معايير الجيل القادم محاولة قامت بها ٢٦ ولاية امريكية صدرت مسودتها الاولٍ عام ٢٠١٣ بهدف تحديد المحتوي وتطبيقاته وترتيبه بطريقة متسقة أفقيا بين التخصصات وراسياً علي مستوي الصفوف الدراسية وبخاصة في مجال العلوم ، وتم الاستفادة من المستفيدين ، وبعض المنظمات مثل رابطة معلمي العلوم بكاليفورنيا في تحكيمها. (https://en.wikipedia.org/wiki/NextGeneration_Science_Standards)

وهي تمثل محاولة لتحسين جودة تعليم العلوم في الولايات المتحدة واصلاح مسار معايير التعليم الوطنية للعلوم التي صدرت عام ١٩٩٦ والتي لم تنجح في تحقيق الأهداف المرجوة لمساعدة المعلمين على توجيه طلابهم. أو تغير الكثير

على مدى العقدين الماضيين، سواء من حيث التقدم الكبير في مجالات العلوم والهندسة، أو في تحقيق توقعات المتعلمين عند الشروع في الاتجاه نحو عمل مهني.

وتسعي هذه المعايير إلى إعادة تشكيل عمليات تدريس العلوم في دول العالم بالتركيز علي التعمق في دراسة الموضوعات بما يساعد في تزويد المتعلمين بقدر من المعارف الأساسية، وتوجيه الشباب نحو تطبيق ما تعلموه من خلال البحث العلمي . (Erik W. Robelen ,2013:1)

وتقدم معايير الجيل القادم رؤية علمية للتدريس والتعليم وتوفر فرص التعلم المطلوبة لمجموعات المتعلمين الذي جرت العادة علي التعامل معهم بصورة تقليدية . (Okhee Lee & others ,2014: 223)

وقد ساعد علي ظهور هذا الاتجاه نحو بناء معايير الجيل القادم التقدم الكبير الذي حققه مشروع STEM بنسبة عادلت ثلاثة أضعاف النمو مقارنة بغيره من المعايير ، لدرجة جعلت البعض ينظر إليه باعتباره العمود الفقري لاقتصاد قوي مدفوع بالابتكار والقدرة التنافسية، بحيث يتم ذلك من خلال مساعدة المعلمين علي تصميم المناهج الدراسية لتلبية احتياجات المتعلم في سن مبكرة وجذب انتباهه من خلال المراحل الدراسية المختلفة بما يضمن إعداد المزيد من الطلاب للتعليم العالى في مجال العلوم والهندسة. http://www.yoyoscience.com/why-ngss-will-change-science-(/education)

وقد أثر هذا الاتجاه علي باقي المناهج ومنها مناهج الدراسات الاجتماعية فبدت محاولات لبناء معايير مشابهه للدراسات الاجتماعية ترتكز علي نفس الفلسفة فاتجهت بعض الولايات إلى بناء معايير موازية للدراسات الاجتماعية ، في محاولة لوضع معايير للدراسات الاجتماعية موجهة نحو المستقبل، تستجيب لمطالب الكفاءات العالمية والتعلم في القرن ال٢١، من خلال عملية تعاونية مدروسة بما يضمن بناء معايير تساعد في التقدم نحو الأمام لتطوير تعليم الدراسات الاجتماعية، مع مراعاة أسس تطوير منهج الدراسات الاجتماعية في ضوء طبيعة السياق الاجتماعي السائد لبناء مناهج الدراسات الاجتماعية للجيل القادم. (Jennifer Fraker 015:1)

ولما كانت مناهج الدراساتٍ الاجتماعية بفروعها في مصر في حاجة إلى تطوير مستمر ومراجعة دائمة نظراً لما تقوم به من دور مهم في بناء المواطن المصري القادر علي مواجه مشكلات مجتمعه وتحديات المستقبل ، والقادر علي توظيف موارد وطنه بما يضمن تحقق التنمية في كافة المجالات بما يمتلكه من معارف ومهارات ، وقيم واتجاهات ، فقد بات لزاما علي المهتمين بالمناهج الدراسية اعادة

النظر فيها وتقويمها تطويرها في ضوء ما يحتاجه الجيل القادم من متطلبات ليتمكن من العيش في المستقبل .

• **مشكلة البحث**:

في ظل ما يشهده عالمنا اليوم من تطورات فقد ادركت المجتعات ضرورة بناء الأجيال القادمة كأحد متطلبات الحفاظ علي مقومات بقائها ؛ فسعت إلى بناء معايير تحدد ما الذي يجب أن يتعلمه المتعلم ويكون قادراً علي أدائه، لتصبح موجه لعمليات العملية التعليمية ومحدد لطبيعة مناجها فظهرت معايير الجيل القادم كمحاولة لتطوير المعايير الحالية ورفع مستواها ؛ وترتكز فلسفة هذه المعايير في اطارها العام علي مسلمة تؤكد علي أن دمج المتعلمين في عملية التعلم والممارسة معا يؤدي إلى تحقيق كفاءة التعلم ، وان التعلم يتحقق فقط عندما نتيح للمتعلم استخدام المحتوي في حل المشكلات مع توظيف عمليات التفكير وتقديم البيانات القائمة علي الأدلة من خلال ربط الممارسة بالمحتوي ، وهي رؤية جديدة للتدريس والتعلم مدعومة بنتائج الابحاث التربوية. (Joseph Krajcik & others .2014 :195)

والمتتبع لواقع تدريس الدراسات الاجتماعية بفروعها المختلفة في المراحل التعليمية المتتالية في مصر يجد أنها تعاني عديد من المشكلات التي اشارت إليها نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة هبة الله حلمي عبد الفتاح (٢٠٠٣) ، ودراسة حسين محمد رمضان (٢٠٠٤)، دراسة هانى كامل جمال عطيفى (٢٠٠٦)، ودراسة عبير محمود أمين حسانين (٢٠١٢) ، ودراسة ياسمين محمد صابر محمد ٢٠١٥والتي اكدت علي ضعف مستوي مناهج الدراسات الاجتماعية فيما يتعلق بجوانب التعلم وعدم مواكبتها للاتجاهات العالمية ، وأوصت بضرورة الاستفادة من عمليات التقويم في تطوير المناهج الحالية وتحديد أهم أساليب التدريس المناسبة ، و توظيف الاتجاهات العالمية والتي يجب علي مخططي المناهج الجغرافي ومنفذيها الاهتمام بها في مراحل تطويرها .

وفي ضوء ما تقوم به وزارة التربية والتعليم من عمليات تطوير مستمر للمناهج وتطبيق مناهج جديدة في عملية مستمرة فقد أصبح لزاماً علي المهتمين بتعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية بفروعها المختلفة ومنها مناهج الجغرافيا مراجعة مناهجها وتطويرها في ضوء ما أسفرت عنه التطورات العلمية في مجال بناء المعايير وظهور معايير الجيل القادم لتحديد المعايير الواجب توافرها بمناهج الجغرافيا بالمرحلة الإعدادية فى مصر ومدي تحقيقها واقتراح سبل تحقيقها وقد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الاسئلة التالية :

- ما معايير الجيل القادم التي يجب تحقيقها في منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية؟

- ما مدى توافر معايير الجيل القادم في منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية؟
- ما التصور المقترح لمحتوي منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية في ضوء معايير الجيل القادم ؟

• أهداف البحث:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- اعداد قائمة بمعايير الجيل القادم التي يجب تحقيقها من خلال منهج الجغرافيا كأحد فروع الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية.
- تقويم منهج الجغرافيا كأحد فروع الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية في ضوء معايير الجيل القادم ؟
- تقديم تصور لمحتوي منهج الجغرافيا بالمرحلة الإعدادية في ضوء متطلبات تحقيق معايير الجيل القادم ؟

• أهمية البحث:

- تقديم قائمة بمعايير الجيل القادم التي يمكن توظيفها عند تخطيط مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية .
- تقدم الدارسة تحليلاً لمنهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية في ضوء معايير الجيل القادم التي يجب تحقيقها لادي تلامذ هذه المرحلة .
- تقديم تصور لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية لتحقيق معايير الجيل القادم وفق فلسفة بنائها
- التعرف علي احتياجات الجيل القادم من المتعلمين وامكانية توظيفها في مجالات التعلم في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية .

• فروض البحث

- لا تحقق مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الاعدادية بصورتها الحالية معايير الجيل القادم.

• حدود البحث

اقتصرت الدراسة الحالية علي:

- من حيث الموضوع :

✓ تقويم منهج الجغرافيا بالصفوف الثلاثة بالمرحلة الاعدادية ، حيث تم تقويم الكتاب المقرر ومن حيث نواتج التعلم و المحتوى والانشطة التعليمية و ادوات التقويم.

✓ تقديم تصور مُقترح لمحتوي منهج الجغرافيا بالصفوف الثلاث للمرحلة الإعدادية في ضوء متطلبات تحقيق معايير الجيل القادم .

- **القائم بتطبيق معيار التقويم** : تم تحليل المنهج بمعرفة الباحث مرتين الاولي في الاسبوع الاول من شهر ابريل ٢٠١٦ والثانية في الاسبوع الأول

من شهر مايو وبفارق زمني ثلاثة اسابيع ، وقد استعان الباحث بفاحص آخر من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية

- **زمن الدراسة :** التطبيق بالفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١٥/٢٠١٦

- **مصطلحات البحث** :

- **تقويم المنهج**:

مجموعة الإجراءات والجهود العملية التي تهدف إلى التحقق من مدي تحقيق مناهج الجغرافيا بالمرحلة الاعدادية لمعايير الجيل القادم وما يصادفها من صعوبات في التنفيذ بقصد تحسين الأداء التربوية.

- **المنهج** :

مجموعة من الخبرات والانشطة التي تتضمن المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تهيئها المؤسسات التعليمية للمتعلم بهدف تحقيق النمو الشامل للفرد لمواكبة الحياة وتطورات العصر.

- **معايير الجيل القادم** :

ما يجب أن يعرفه المتعلم ويكون قادراً علي أدائه لتحقيق متطلبات الحياة في المستقبل ويتضمن الأفكار الرئيسة والممارسة والمفاهيم المشتركة والقيم والاتجاهات.

- **منهج البحث واجراءاته**.

إتبعت الدراسة الحالية:

- **المنهج الوصفي:** الذي استخدم في دراسة وتحليل الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة ببناء المعايير وتقويم وتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية ، وبناء قائمة معايير الجيل القادم للدراسات الاجتماعية، وكذا تقديم الوصف الكمي والكيفي لتحليل منهج الجغرافيا بالمرحلة الاعدادية بصفوفها الثلاثة، وبناء التصور مقترح لمحتوي منهج الجغرافيا بالمرحلة الاعدادية بثنواتها الثلاثة.

- **الاطار النظري**:

في ظل ما تعايشه المجتمعات في مطلع الألفية الثالثة من تطورات سريعة في مختلف مجالات العمل الانساني المتعددة ، وما يحدث من تطورات عملية كان لها الأثر الأكبر علي حياة الانسان ، أكدت نتائج الدراسات أهمية العملية التعليمية في بناء أجيال قادرة علي القيام بأدوارها لتلبية متطلبات التطور المستمر باعتبار أن بناء الانسان هو جوهر عملية التنمية ، ومن ثم يصبح الاهتمام بتلبية احتياجاته السبيل للحفاظ علي استمرار نمو المجتمع وعامل قوته. وسعت عديد من الدراسات التربوية لتحديد أهداف عملية التربية ، وتحديد المعايير التي تحكم عملياتها ، وكان المنهج بحكم موقعه في العملية

التعليمية صاحب الاهتمام الأول فظهرت وثائق المعايير التي تحدد ما يجب أن يتصف به المنهج بكل مكوناته ، كما ظهرت معايير بناء هذا المنهج بما يضمن تحقيق متطلبات الأجيال القادمه والتي يمكن من خلالها الحكم علي مدي جودة المنهج الدراسي كما وكيفا ، والتأكد من تحقيقه للاحتياجات المطلوبة للفرد والمجتمع .

- **طبيعة المعايير وأهميتها**

اختلفت الكتابات في مجال العلوم الانسانية في تحديد طبيعة المعايير ، واختلف التربويون في تحديد مفهومها وذلك لاختلاف عوامل بناء هذه المعايير ، والقائمون بوضعها ، وإليات تنفيذها و يعرف رتشاردسون Richardson المعايير بأنها : " تلك المستويات المحددة لدرجة الجودة المطلوبة والكافية لغرض ما" (Edelfelt, R & Raths, J,1998:2)

وعرفتها (وزارة التربية والتعليم: ٢٠٠٣: ١٦١) بأنها " عبارات عامة تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم نتيجة دراسته محتوى معين".

كما عرفها خالد عبد اللطيف (٢٠٠٨: ٥٥٤) بأنها " مجموعة من المحددات الأساسية و الأداءات الفعالة التي تستخدم للحكم علي جودة أداء معلم الدراسات الاجتماعية وذلك أثناء تدريسه لمادته "

كما تعرفها هيئة تطوير (مهنة التعليم ،٢٠١٠ : ٣) بأنها "عبارات تصف السلوك ونشاطات قابلة للملاحظة والقياس، ويمكن تحقيقها والقيام بها حيث يظهر من خلالها مقدار تقدم المعلم في تحقيق معيار ما، وهي مرتبطة بالسياق الواقعي التربوي الذي يمارس فيه المعيار، ويمكن الحكم من خلالها على أداء معين في مستوى معين، وتتكون من أربعة مستويات(ممتاز، جيد، مرض، غير مرض)مرتبطة ببعضها البعض"

في حين يعرفها عبدالمنعم خضر(٢٠١٥: ١) بأنها " قائمة من التوقعات التي تصف ما نتوقع أن يتعلمه الطالب ويستطيع أداءه بعد انتهاء فترة التعلم، في ضوء تلك المعايير يتم الحكم على الجودة النوعية لما استطاع الطالب أن يعرفه أو يؤديه " كما يعرفها بأنها " وصفا دقيقا لمستوى التعلم المتوقع أن يحصل عليه الطالب بعد انتهاء برنامجه الدراسي "

ويعرفها قاموس الأعمال ٢٠١٦ .business dictionary بأنها " مفهوم قاعدة أو مبدا، أو العرف، تستخدم عموما كمثال أو نموذج لمقارنة أو قياس نوعية او اداء الممارسة الاجرائية". وهي تشير في مضمونها إلى " التعريف المكتوب،أو الحد والقاعدة الصادرة عن هيئة معترف بها تصف الحد الادنى المقبولمن الأداء "

(http://www.businessdictionary.com/definition/standard.html)

ويقصد بها في هذا البحث " المستويات المحددة المرغوبة التي تصف أداء المتعلم والتى تعبر عن مستوي المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي يمتلكها بعد دراسته لمنهج الجغرافيا كأحد فروع منهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الاعدادية والتي تحقق مستويات التعلم المطلوبة .

وقد إعتبر البعض ان مدخل المعايير يعد من أهم مداخل اصلاح المناهج التعليمية ومن ذلك ما أشار إليه محمد الريح ٢٠١١، و نتائج دراسة عبدالعزيز زهمول الضاوى (٢٠١٤) ، ودراسة سارة جمعة رحومة.(٢٠١٤) ، ودراسة بشير شعبان رمضان (٢٠١٥)، ودراسة خلود علي حسن يوسف (٢٠١٥)، دراسة راندا صالح زيدان ٢٠١٦ والتي أكدت علي:

- ضرورة تلبية احتياجات سوق العمل بإعداد أفراد قادرين علي تلبية عمليات التقدم علمي والتكنولوجي النوعية.
- الاتجاه نحو تطبيق مبدأ المحاسبية بما يفرض بناء معايير جيدة لأداء التلاميذ.
- يساعد بناء المعايير وتطبيقها علي رفع مستوى عمليات التعليم والتعلم وتوفير أسس قياس ما يتعلمه المتعلم وما يستطيع فعله .

وقد أدي ذلك الى تعدد مجالات المعايير التي ترتبط بالمنهج حيث يمكن تقسمها إلى معايير ترتبط بالمنهج بشكل عام ومعايير ترتبط بكل عنصر من عناصره ، وعمليات تنفيذه وقد اثبتت نتائج الدراسات أن تطبيق المعايير بصورتها الحالية بالرغم من أنه ساعد علي رفع مستوي الأداء إلا ان الواقع مازا يشير إلى ضرورة تلبية المعايير المتبناة لاحتياجات التفاعل مع مستقبل أصبح التطور الآني فيه قاعدة أساسية وهذا ما أكدته نتائج الدراسات السابقة المرتبطة بالمعايير بصورتها الحالية مثل دراسة عبير محمود أمين حسانين (٢٠١٢) ، ودراسة ماري اناند Marri, Anand R(2012) ، ودراسة دي وايت سكوت DeWitt, Scott W (2013) ، و دراسة زينب عبد المعطي أحمد حسن (٢٠١٣) ، ودراسة بسمة على ضيف (٢٠١٣) ، ودراسة المجلس الوطني لمعايير الدراسات الاجتماعية (NCSS(2014) وما أشار إليه ويتني بلانكشيب Whitney G. Blankenship (2016)حيث أشارت إلى:

- إتجاه الأنظمة التعليمية لتبني شعار التعليم والعلم للمتميزين بما يضمن تحقيق جودة الأجيال التعليمية التي يتم إعدادها .
- ضرورة تأهيل المتعلمين أكاديمياً ومهارياً في شتى المجالات بما يضمن قدرتهم علي المنافسة والحصول على الفرص التعليمية والوظيفية.
- الحاجة لإعداد متعلمين بقدرات عالية للعيش في القرن الحالى بمعطياته .

- الحاجة لوجود معايير حقيقه تعبر عن احتياجات الفرد والمجتمع وتضمن جودة أداء المدرسة
- الرغبة في رفع مستوء أداء المؤسسات والمتعلمين من خلال تطبيق آليات التقويم المستمر في ضوء متطلبات حقيقية .
- مراعاة نتائج التجارب والخبرات التي تؤهل المتعلم للتنافس المعياري
- الحاجة لتحديد ،مستويات معرفية ومهارية لما ينبغي أن يمتلكه المتعلم
- الاتجاه نحو رفع مستوي التمكن من خلال توفير عمليات تعليم ذات مستوي رفيع

- **معايير الجيل القادم** :

لقد كان لكل العوامل السابقة أثرها في اتجاه المهتمين ببناء المناهج للبحث عن معايير تضمن تمكن الجيل القادم من متطلبات الحياة في المستقبل ، وهو ما يدعونا لتنقيح المعايير الحالية وتطويرها لتتلاقي مع ما حدث من انجازات في مجالات العلوم والتعليم وانعكاساتها علي المجال الاجتماعي والاقتصادي بما يضمن تحفيز أبنائنا وزيادة اهتمامهم .

وبتحليل عدد من الادبيات في المجال منها :وثيقة The Next Generation Science Standards (2011)، والوثيقة الصادرة عن National Research Council. (2012)، ووثيقة جيمس بلجروين واخرون James W. Pellegrino & others(2013)، ووثيقة The Next Generation Science Standards. (2013a)، ووثيقة The Next Generation Science Standards. (2013b). ووثيقة National Science Teachers Association. (2013a)، ووثيقة معايير NGSS Release(2013) ، ووثيقة The Next Generation Science Standards. (2014b) ، ووثيقة (2014) California Department of Education.. ، وفيليب بل PHILIP BELL 2014 ، ومها بنت فراج ٢٠١٥ ، ووثيقة معايير الجيل القادم NGSS 2016) نخلص إلى أن معايير الجيل القادم تشير إلى مجموعة من المعايير الجديدة للتعليم وضعت للمتعلمين في وقتنا الحالى بما يمكننا من بناء القوي العاملة في المستقبل ، وهي بطبيعتها متمايزة عن المعايير الحالية بغني المحتوي والقابلية للتطبيق والممارسة ، حيث تم بناؤها لمختلف التخصصات والدرجات بطريقة أكثر تماسكا ؛ لتوفير تعليم يضمن للجميع تحقيق التعلم الفعال والتطبيق الفعلي والتمكن من المفاهيم الشاملة ، وقد بدأ الاهتمام بمعايير الجيل القادم في مجال العلوم بشكل واضح من خلال ما قام به المجلس القومي للبحوث في الولايات المتحدة الأمريكية الذي وضع إطارا مفاهيما عاما للمعايير العلمية لمراحل التعليم من رياض الاطفال حتي الثانوية العامة منطلقا في ذلك من قاعدة قوية للدراسات السابقة التي تحدد وتصف الأفكار الرئيسية التي يجب تحقيقها من خلال عمليات تدريس العلوم ،

حيث مرت هذه العملية بثماني مراحل ما بين ٢٠١١ وحتي ٢٠١٣ وصولاً إلى الوثيقة الأول لمعايير الجيل االقادم والتي وارتكزت علي محاور أربع هي :

- **توقعات الأداء** : وهي تشير إلى ما ينبغي للمتعلم معرفة والقيام به في نهاية الصف أو المرحلة.
- **الممارسات العلمية** :التي يستخدمها العلماء في التحقق من النظريات حيث يقوم المتعلمون بتطبيق معارفهم في المواقف الحياتية الحقيقية والتي ستتطلب التفكير لحل المشكلات التي تواجههم في العالم الذى نعيش فيه بما يساعدهم علي فهم تطور المعرفة من خلال المرور بعدة خطوات تعتمد علي:
  - ✓ طرح الأسئلة
  - ✓ القيام بالبحث والتحقيق
  - ✓ تحليل وتفسير البيانات القائمة علي الحجج والبراهين.
  - ✓ تقديم التفسيرات واقتراح الحلول
  - ✓ تقييم ما تم التوصل إلىه وتتعميمه في المستقبل Bottom of Form
  - ✓
- الأفكار الرئيسية : وهي تشير إلى تزويد المتعلم بالعارف الأساسية والتركيز علي مجموعة محددة من الافكار المحورية والتي تساعد المتعلم علي الوصول إلى معارف جديدة في المستقبل .
- المفاهيم الشاملة والتي تعمل علي ربط الأفكار الأساسية التي تساعد علي تقديم تفسيرات علمية للمشكلات والقضايا التي تظهر في جميع التخصصات .

وتختلف هذه المعايير عن المعايير المتبناه حاليا في ثلاثة مجالات :

- **التأكيد علي الأداء** : تؤكد وثائق المعايير الحالية علي ما يجب على الطالب أن "يعرفه" أو "يفهمه"وهو ما يجب ترجمته في أداء يمكن تقييمه للتأكد مما اذا كان المتعلم قد حقق المعيار أم لا ، وقد نجحت معايير الجيل القادم في تخطي هذه الصعوبة عن طريق تحديد أداءات متوقعة يجب علي المتعلم تحقيقها بالفعل وبشكل محدد وواضح .
- **الفلسفة** : حيث تشتمل علي كل توقعات الأداء لأبعاد التعلم الثلاثة من إطار واحد من خلال الممارسة، والافكار المحورية الاساسية، والمفاهيم الشاملة.
- **الارتباط**. تؤسس كل مجموعة من توقعات الأداء قوائم اتصال مع الأفكار الأخرى في فروع التخصص ، وكذا مع المعايير المشتركة الأساسية في مجال التخصصات الاخري .

NGSS Release(2013: 1-5)

وقد ارتكزت علي مبادئ ست عرضتها مها بنت فراج عائض البقمي (٢٠١٥ : ٢٩ -٣٥) وتمثلت في :

- الطبيعة المترابطة للعلوم بأبعادها الثلاثة (الأفكار الرئيسية والممارسة والمفاهيم الشاملة)
- التركيز علي أداء المتعلمين وليس المناهج الدراسية .
- الترابط بين المفاهيم في المراحل التعليمية المتتالية من رياض الاطفال وحتي الثانوية.
- التركيز علي عمق المحتوي والقابلية لتطبيقة من خلال التركيز علي عدد أقل من الأفكار الأساسية القابلة للتعلم بدلاً من عدد لا يحصى من الحقائق والتفاصيل المرتبطة.
- تعميق الفهم من خلال طريق تطبيق المعارف في حل المشكلات.
- اعداد المتعلمين للحياة الجامعية والمهنية إلى جانب بنائهم كمواطنين .
- تيسير عملية التعليم ودعم تعلم الطالب .

• مناهج الدراسات الاجتماعية

تحتل مناهج الدراسات الاجتماعية بفروعها المختلفة مكانة متميزة بين المناهج الدراسية في المرحلة الاعدادية ، وهي واحدة من أهم محاور بناء شخصية المتعلم عبر اتاحة الفرص لتحقيق النمو الشامل في كافة جوانب الشخصية بأبعادها العلمية والاجتماعية والنفسية من خلال ما توفره من تحديد دقيق لنواتج تعلم ومحتوي واستراتيجيات تعليم وتعلم وأنشطة تعليمية وأيضا أساليب وادوات تقويم ،بما يساعد المتعلم علي القيام بأدواره في المجتمع الذي ينتمي إليه ، وتعد مناهج الجغرافيا ذات أهمية خاصة نظرا لطبيعة علم الجغرافيا التي تجمع بين العلوم الطبيعية في ارتباطها بالبيئة التي يعايشها الانسان ، والعلوم الانسانية في التفاعلات اليومية ومن ثم فهي تحمل في خصائصها ما تتميز به العلوم الطبيعية من سرعة تطور وتغير تتطلب من مصممي المناهج متابعتها ، وما تتميز به العلوم الانسانية من تفاعلية وديناميكية مستمرة تؤكدها طبيعة أهداف منهج الجغرافيا حيث تؤكد التربويات ذلك ومنها :وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢ : ٢١٧ -٢٣١) ، ايمان بعد الوارث (٢٠٠٣: ٢ -٣) ، و صلاح الدين عرفه (٢٠٠٠٥: ٣٢) ، منصور أحمد عبد المنعم ، حسين محمد أحمد عبد الباسط (٢٠٠٦) Geography standards: (2007 علي أن الجغرافيا تسعي إلى مساعدة المتعلم علي :

- ادراك النواحي العقلية التي تفسر تعقد طبيعة العلاقات العالمية وعلاقتها بالتقدم العلمي و التكنولوجي ، وانتشار الأفكار السياسية والاجتماعية الجديدة بما يساعد علي بناء مواطن عالمي لديه وجهة نظر للأماكن والأحداث على المستوى العالمي.

- إعداد الأفراد للحياة وتزويدهم بالمعارف والمهارات والاتجاهات التى تمكنهم من التعامل مع عالم الغد ، وتشخيص المشكلات واقتراح الحلول لها بما يحقق الرفاهية والصالح الاجتماعي وهو ما أصبحت تهتم به جغرافيا الرفاهية *Welfare Geography*.
- إعداد الإنسان لمجتمع عالمي متعدد الانظمة والعلاقات .
- تُنمية قدرة المتعلم علي التفاعل والإحساس بالمشكلات المحيطة .
- فهم البيئة و دور الإنسان فى المحافظة عليها .
- فهم العلاقات الظاهرات المختلفة وتحديد أسباب حدوثها.
- ممارسة أنواع مختلفة من الأنشطة العلمية والعملية المرتبطة بحياة المتعلم اليومية .
- ادراك أهمية دور الانسان في مواجهة قضايا البيئة وكيفية حمايتها من الأخطار.
- معالجة القضايا المعاصرة من خلالا اتاحة الفرصة لربط الدراسة بالواقاع اليومي
- إتاحة الفرصة لممارسة مهارات الملاحظة والتفسير والتحليل والاستنتاج واصدار الاحكام
- بناء الخيارات الحياتية وتنمية الإحساس بالمشكلات والمشاركة في حلها .
- تنمية القيم والاتجاهات الايجابية مثل قيم المواطنة والانتماء والولاء.

وتتحقق هذه الأهداف من خلال أبعاد منهج الجغرافيا التي تعطي المتعلم القدرة علي القيام بدوره في مواجهة التحديات في عالم اليوم في ظل ما نشهده من تطورات تكنولوجية ومعرفية وعلمية ، ما أعطي للجغرافيا قيمتها كمصدر : لاثراء معرفة المتعلم ، وتنمية مهاراته المهارة التي تمكنه من توظيفها ، وموجها لسلوكياته ، ومكونا لاتجاهاته وميوله

- **طبيعة الجغرافيا وعلاقتها بمعايير الجيل القادم** :

تصف الجغرافيا مواقف الحياة اليومية للانسان وتتفاعل معها باعتبارها من مجالات المعرفة الانسانية التي ترتكز علي التفاعل بين الانسان وبيئته من خلال تحليل عناصر المكان في ضوء تفاعلات الانسان معه وعلاقات التأثير والتاثر في اطار محاولات الانسان لادراك طبيعة العلاقات بين عناصر المكان الجغرافي وعناصر نشاط الانسان وعمليات التفاعل بينهما ، ومن ثم فهى ترتبط في احد ابعادها بالعلوم الطبيعية من خلال دراستها لعناصر المكان ، كما ترتبط بالتغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي يعايشها المجتمع ؛ ومن ثم تصبح الجغرافيا بطبيعتها بمثابة حلقة الوصل بين العلوم الطبيعية بفروعها المختلفة والعلوم الانسانية بمكوناتها ، وفي هذا الاطار حاولت مشروعات تطوير

المعايير المختلفة في مصر بناء معايير تعليم الجغرافيا في المراحل التعليمية المتتالية ومنها المرحلة الاعدادية ؛ فعملت مصر من تسعينات القرن العشرين علي تطوير التعليم باعتباره قضية أمن قومي وأساس بناء الدولة العصرية بما يضمن تحقيق التنمية البشرية التي تعد قاطرة تحقيق التنمية في مختلف المجالات ؛ وأسفرت هذه الجهود عن مشروع "التعليم للجميع" والذي عمل علي استيعاب تحقيق مبدأ الاستيعاب ، والجودة لمواكبة المعايير الدولية التي تتفق مع روح العصر، ومن ذلك أيضا صدور وثيقة المعايير القومية للتعليم في أغسطس ٢٠٠٣ التي سعت إلى:

- التوجه نحو مجتمع المعرفة.
- زيادة القدرة التنافسية للشباب وتنمية روح الابتكار والإبداع .
- تعميق روح الانتماء وحب الوطن و تحقيق الأهداف القومية.
- ترسيخ قيم المجتمع المصري و دعم آليات تحقيق العدالة الاجتماعية والمساواة.
- بناء جيل مؤهل تأهيلاً عالمياً يتفق مع المعايير الدولية للتعليم والتدريب .
- مراعاة روح العصر من خلال : تطوير المناهج التعليمية ، و دمج التكنولوجيا ، و التأكيد على دور الطالب كمحور للعملية التعليمية ، و تطوير نظم الامتحانات وتقويم أداء وقدرات المتعلم ، ورفع مستوي أداء المعلمين باعتبارهم ركيزة العملية التعليمية ، مع التأكيد علي أهمية دور المشاركة المجتمعية وتطوير البنية الأساسية للتعليم

وقد شملت هذه الوثيقة خمسة مجالات هي المدرسة الفعالة، والمعلم، والإدارة المتميزة ، والمشاركة المجتمعية ، والمنهج المدرسى ونواتج التعليم ، ويندرج تحت كل مجال عدد من المعايير والمؤشرات الدالة عليها .

وكانت المحاولة الثانية في صدور وثيقة معايير المنهج الدراسي للدراسات الاجتماعية بفروعها المختلفة ومنها الجغرافيا في مراحل التعليم المتتالية عام ٢٠٠٩ عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ، والتي حددت المستويات المعيارية للمنهج الدراسى لضمان واستمرارية جودة التعليم بما يساعدها على مواجهة التحديات المعاصرة إقليما ودوليا .

وبالرغم مما قدمته هذه الجهود فان المتفحص لقوائم المعايير التي نتجت عنها يخلص الي :

- اتساع نطاق هذه المعايير يؤدي إلى صعوبة تطبيقها بصورتها الحالية مما أدي بوزارة التربية والتعليم إلى محاولة تحديد معايير بناء المنهج في ضوئها وليس تحقيقا لها.

- تدني قدرات المعلمين وغياب ثقافة المعايير عن كثير من المشاركين في المجال التربوى يمثل تحديا يواجه تطبيق هذه المعايير.
- التفاوت الكبير بين المدارس في مصر ما بين التعليم الحكومي والتجريبي والخاص واختلاف المناهج بينها يؤدي ايل التفاوت في تحقيقها.
- النقل الكامل من وثائق المعايير الاجنبية في بعض الاحيان وخاصة الأمريكية يجعلها بعيدة عن واقع المجتمع المصري ومتطلباته.
- لم يصحبها دليل تفعيل لكيفية تطبيقها لتدعيم ونشر ثقافة المعايير.

وفي ظل ما تواجهه المعايير الحالية من أوجه نقد ، تمثل عائقاً أمام تطبيقها في الواقع التعليمي فقد أصبح بناء معايير للجيل القادم يمكن من خلالها تطوير تعليم وتعلم الجغرافيا في المرحلة الاعدادية ضرورة ملحة، علي إعتبار أن المعايير تمثل الطريق العادل لما يجب أن يحققه المتعلم لبناء شخصيته ليواكب التقدم السريع في مجالات المعرفة والتكنولوجيا وبما يحقق التوقعات المستقبلية وبما يساعد علي تحقيق المستوى المطلوب وبناءالخبرات اللازمة لتوظيف ما تعلمه في مواقف الحياة اليومية وفي حياته المهنية مستقبلا ، وبما يساعد مخططي المناهج علي تطوير المناهج وفقاً لمتطلبات المتعلم في الجيل القادم ومتطلبات العصر والتطورات المتلاحقة التي يشهدها.

• أهمية تطوير المنهج في ضوء معايير الجيل القادم

تعتبر الجغرافيا من أكثر العلوم ارتباطا بواقع حياة الإنسان ، وتعمل مناهجها علي تنمية معارف المتعلمين ومهاراتهم واتجاهاتهم وميولهم وقيمهم وهي كما يشير هونس جيمس(Hones James 2006)تعمل بطبيعتها على تنمية إدراك المتعلم لهويته وهوية المكان الذي يعيش فيه ، والاحساس به ، والمساهمة في حل مشكلاته الحالية والمستقبلية ، وبالرغم من هذه الأهمية فان الواقع يشير إلى أن مناهج الجغرافيا تواجه عديد من الصعوبات بسبب طبيعة علم الجغرافيا الدينامية التي تتاثر بما يشهده العالم من تطورات وأحداث ، وهو ما فرض علي المربين ومصممى المناهج ضرورة مراجعتها بشكل مستمر واقتراح معايير جديدة تضمن إعداد جيل قادر على مواجهة التحديات في عالم الغد ، جيل قادر علي التخطيط لتنمية المجتمع في المستقبل ، وظهر هذا واضحا فيما قدمته المؤتمرات ومشروعات تطوير المناهج من وثائق معايير متتالية لبناء المنهج ومكوناته ، ومن ثم تقويمه في ضوئها ، وتمثل معايير الجيل القادم أحد هذه التوجهات التي يمكن من خلالها تهيئة البيئة التربوية المناسبة وبناء المنهج بما يحقق إعداد أفراد قادرين علي تلبية متطلبات المجتمع و مواجهة مشكلاته والقضاء علي تحدياته باعتبار أن الإستناد إلى المستويات المعيارية عملية علمية ضرورية يمكن من خلالها التعامل مع التطورات العلمية والعالمية والاستفادة منها أو الحد من آثارها وهو ما يتطلب بناء وثيقة معايير للجيل القادم يمكن

من خلالها تقويم منهج الجغرافيا في المرحلة الاعدادية وهو ما يتماشي وتوصية: مؤتمر" مناهج التعليم والمستويات المعيارية ٢٠٠٥ بضرورة تطوير مناهج التعليم قبل الجامعي بما يتفق مع المتغيرات العالمية والمحافظة على الهوية العربية في ذات الوقت وكذا ضرورة مراجعة المناهج في ضوء ما يحدث في الدول المتقدمة وفي المجالات التعليمية المختلفة.

- **ثانيا** : **التطبيق الميداني**
- **خطوات الدراسة وإجراءاتها**:

وقد سارت الدراسة علي النحو التإلى :

- **الخطوة الأولي** : **وقد تمت الاجابة عن السؤال البحثي الأول " ما معايير الجيل القادم التي يجب تحقيقها في منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية؟ و تم**:

- تحديد أهداف بناء القائمة وتمثلت في :
  - ✓ تحديد معايير الجيل القادم التي يجب أن يتضمنها منهج الجغرافيا بالمرحلة الإعدادية .
  - ✓ تحديد مجالات وثيقة معايير الجيل القادم و مصفوفة المؤشرات المُناسبة للصفوف الثلاثة .
  - ✓ تحليل منهج كل صف من الصفوف الثلاثة في ضوء ما يجب أن يحققه ، للحكم على مدي توافر أو غياب تلك المؤشرات .
  - ✓ بناء تصور مقترح لمحتوي منهج الجغرافيا بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجيل القادم التي يجب تحقيقها لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية
- تحليل الدراسات السابقة المرتبطة ببناء وثائق المعايير ومناهج الجغرافيا وأهداف تدريسيها في المرحلة الاعدادية وخصائص المتعلمين واحتياجاتهم ، وطبيعة المجتمع المصري ومتغيراته ، والتطورات العلمية الحديثة وما يتربط بها من انجهات
- بناء قائمة بالمعايير المقترحة للجيل الجيد والتي يمكن تلبيتها من خلال مناهج الجغرافيا في المرحلة الاعدادية بما يضمن اعداد الأفراد المطلوبين للمستقبل.
- تم تحكيم الوثيقة المقترحة لمعايير الجيل القادم.
- تم تحديد مجالات وثيقة معايير الجيل القادم لتلاميذ المرحلة الاعدادية في صورتها النهائية حيث تم تضمنت أربعة مجالات تم تقسمها إلى عدد إثني عشرة معيار شملت ثمانية وأربعين علامة مرجعية تضمنت ١٩٣ مؤشرا حيث راعت هذه المعايير طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم لتحقيق النمو المتكامل الشامل من حيث تنمية القدرات العقلية،والمهارات الحياتية التي تضمن قدرتهم علي تطوير ذواتهم واكتساب المعلومات والمفاهيم والقيم والاتجاهات ،التي تضمن بناء

افراد قادرين علي القيام بأدوارهم الاجتماعية المنوطة بهم في هذه المرحلة ، كم راعت طبيعة الجغرافيا ومجالات دراستها وتطورها كعلم

- **الخطوة الثانية : تم فيها الإجابة عن السؤال البحثي الثاني " ما مدى توافر معايير الجيل القادم في منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية؟**

◄◄ تم في هذه المرحلة بناء أداة الدراسة بعد تحويل قائمة معايير الجيل القادم لأداة للدراسة لتقويم المنهج الحالى بتقسيم ليكرت الخماسي (ملحق رقم ٢)

جدول رقم (١) يوضح ملامح أداة تقويم منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية في ضوء معايير الجيل القادم

المجال	المعايير	العلامات المرجعة	المؤشرات	مجموع المؤشرات
فهم العالم بابعاده المكانية وأقاليمه	استخدام الادوات الجغرافية	٤	١٧	٤٩
	توزيع الظاهرات الجغرافية	٤	١٦	
	تحليل الخصائص الطبيعية والبشرية للاقاليم الجغرافية	٤	١٦	
النظم الجغرافية	تصنيف النظم الجغرافية	٤	١٦	٤٨
	العوامل والعمليات التى تشكل النظم الجغرافية	٤	١٦	
	الانشطة الاقتصادية	٤	١٦	
التطبيقات التكنولوجية والبيئة الجغرافية الثقافية	الانسان والبيئة	٤	١٦	٤٨
	الموارد الجغرافية ومشكلاتها	٤	١٦	
	التطورات التكنولوجية وعلاقتها بالبيئة والانسان	٤	١٦	
تطبيقات الجغرافيا والمشكلات الحياتية	الجغرافيا والمشكلات المعاصرة	٤	١٦	٤٨
	الجغرافيا وتفسير الحاضر	٤	١٦	
	الجغرافيا وتفسير المستقبل	٤	١٦	

◄◄ تقويم منهج الجغرافيا من حيث "الأهداف والمحتوى واستراتيجيات التدريس ووسائله المقترحة والانشطة وأساليب التقويم بالصفوف الثلاثة ولتحديد مدى تحقق كل مؤشر صنفت درجات التحقق وفق المقياس التإلى:

- ✓ من صفر إلى ٢٠٪ مستوي تحقق ضعيف جدا وهو يتطلب تطوير المنهج بما يضمن تحقق المعيار المحدد.
- ✓ من ٢١٪ إلى ٤٠٪ مستوي التحقق ضعيف وهو مستوي مقبول في هذه المرحلة
- ✓ اكبر من ٤١٪ إلى ٦٠٪رمستوي التحقق مقبول ويشير إلي تحقق المعيار في المرحلة الاعدادية

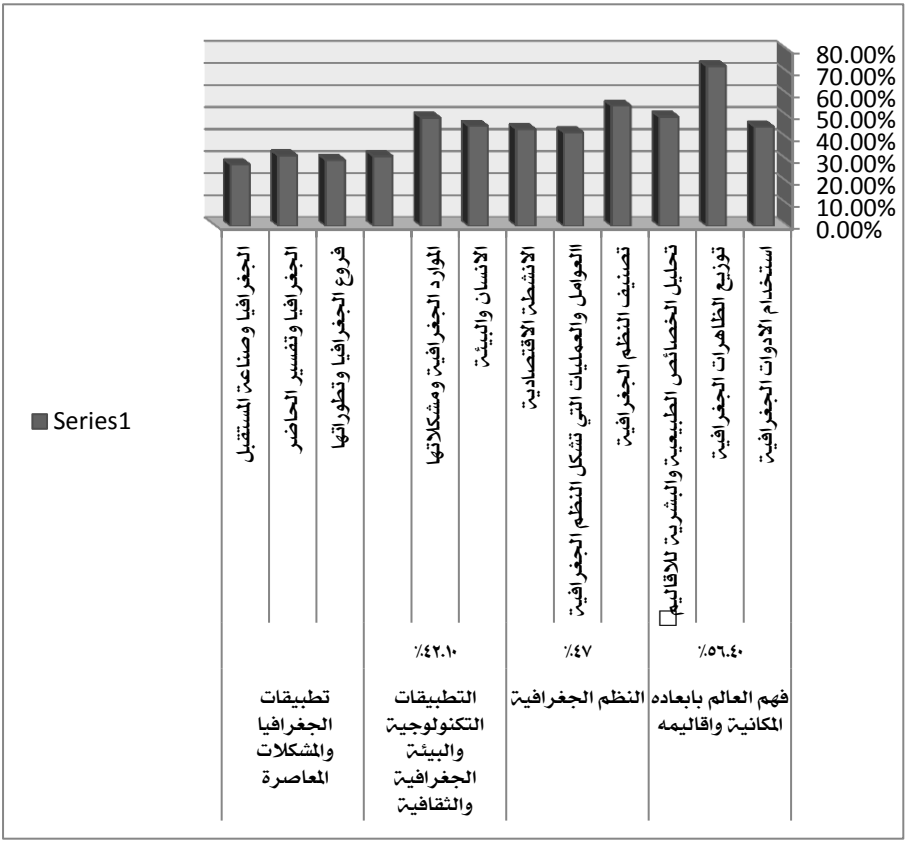
- ✓ من ٦١٪ الي ٨٠٪ مستوي تحقق جيد يشير إلي اهتمام المنهج باحتياجات المتعلم في الجيل القادم.
- ✓ أكثر من ٨٠٪ مستوي تحقق متميز ويراعي ارتباط المنهج بمعايير الجيل القادم .

وقد تم قبول هذه المستويات في ضوء طبيعة المرحلة الدراسية ، والتخصص الأكاديمي ومتطلبات النمو ، والتكيف مع المجتمع.

وفيما يلي عرض لنتائج عملية التقويم فى ضوء قائمة معايير الجيل القادم المقترحة .

- **نتائج تقويم منهج الجغرافيا بالصف الأول الاعدادي في ضوء معايير الجيل القادم** :

ويوضح الشكل رقم (١) والجدول رقم (٢) أهم نتائج تحليل منهج الجغرافيا بالصف الأول الاعدادي



شكل رقم (١) نسب تحقق معايير الجيل الجديد بمنهج الجغرافيا بالصف الاول الاعدادي

جدول رقم (٢) يوضح درجة تحقق معايير الجيل القادم في في منهج الجغرافيا للصف الاول الاعدادي

المجال			المعيار	الدرجة	النسبة المئوية للتحقق
فهم العالم بابعاده المكانية وأقاليمه	١٣٥	٥٥.١٪	استخدام الادوات الجغرافية	٤٦	٥٤.١٪
			توزيع الظاهرات الجغرافية	٥٤	٦٧.٥٪
			تحليل الخصائص الطبيعية والبشرية للاقاليم الجغرافية	٣٤	٤٢.٥٪
النظم الجغرافية	١٢٠	٥٠٪	تصنيف النظم الجغرافية	٦١	٧٦.٢٪
			العوامل والعمليات التي تشكل النظم الجغرافية	٤٣	٥٣.٧٪
			الانشطة الاقتصادية	١٦	٢٠٪
التطبيقات التكنولوجية والبيئة الجغرافية والثقافية	٨٣	٣٤.٦٪	الانسان والبيئة	٢٦	٣٢.٥٪
			الموارد الجغرافية ومشكلاتها	٣١	٣٨.٧٥٪
			التطورات التكنولوجية وعلاقتها بالبيئة والانسان	٢٦	٣٢.٥٪
تطبيقات الجغرافيا والمشكلات المعاصرة	٦١	٢٥.٤٪	فروع الجغرافيا وتطوراتها	٢٤	٣٠٪
			الجغرافيا وتفسير الحاضر	٢١	٢٦.٢٪
			الجغرافيا وصناعة المستقبل	١٦	٢٠٪

تشير النتائج بالشكل رقم ١ والجدول رقم ٢إلى :

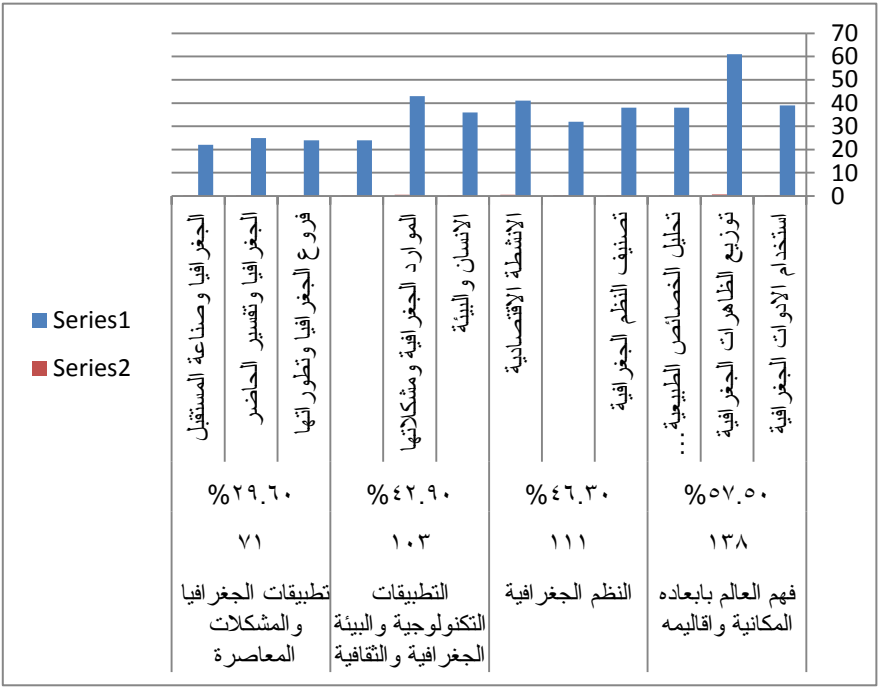
- أن مؤشرات معايير مجال مجال النظم الجغرافية نسبة ٥٠٪ ، كما حقق معيار استخدام الادوات الجغرافية ٥٤.١٪ ، كما حقق مجال فهم العالم بابعاده المكانية واقاليمه بنسبة ٥٥.١٪ وهي نسبة مقبولة في ضوء مستويات التحقق المتبناه ، في حين حقق المعيار الخاص بتوزيع الظاهرات الجغرافية قد حقق نسبة ٦٧.٥٪ وكان اعلي المعايير تصنيف النظم الجغرافية بنسبة تحقق بلغت ٧٦.٢٪ وهي ايضا نسبة جيدة وتشير الي تحقق بعض معايير الجيل القادم ويرجع ذلك إلى تركيز منهج الجغرافيا في الصف الأول الاعدادي علي الجوانب الأكاديمية المرتبطة بطبيعة علم الجغرافيا وتنظيم المنهج وفقا للتنظيم المنطقي المرتبط ببناء المادة الأكاديمية ولذلك دلالة إيجابية على الاهتمام بالمادة الأكاديمية ، ومدى إسهامها في تنمية المهارات الجغرافية للمتعلمين والتي حددتها المعايير المحددة .
- أن مؤشرات معايير مجال تطبيقات الجغرافيا والمشكلات المعاصرة اقل المجالات تحققا بنسبة تحقق ٢٥.٤٪ وهي نسبة ضعيفة ، وان معيار الجغرافيا وصناعة المستقبل هو اقل المعايير تحققا في منهج الجغرافيا بالصف الأول بنسبة ٢٠٪ وهو ما يشير إلى عدم اهتمام المنهج بصورته الحالية ببناء الجيل الجديد وفقا لما تتطلبه مراحل النمو التي يمر بها وكذا متطلبات الحياة في المستقبل مما يدل على أهمال المنهج بصورته الحالية لتنمية المهارات لدى المتعلمين .
- ضعف تحقق المؤشرات المرتبطة بمعايير الانشطة الاقتصادية بنسبة٢٠٪ الجغرافيا وصناعة المستقبل بنسبة ٢٠٪، الجغرافيا وتفسير الحاضر ،

و٢٦.٢٪ وهو ما يشير إلى اخمال صانعي المنهج للأدات المطلوبة بتنمية شخصية المتعلم للعيش في عالم الغد ومواجهة المشكلات الاقتصادية المرتبطة بحياته اليومية ، ومن ثم تصبح اعادة النظر في بناء هذا المنهج في بداية المرحلة الاعدادية وكيفية تنفيذه وتقويمه ضرورة تتتطلبها طبيعة العصر ومتطلبات نمو المتعلمين واحتياجياتهم والتطورات العلمية التي نعايشها .

- **نتائج تقويم منهج الجغرافيا الصف الثاني بالمرحلة الإعدادية**

جدول رقم (٣) يوضح درجة تحقق معايير الجيل القادم في في منهج الجغرافيا للصف الثاني الاعدادي

المجال	الدرجة	النسبة المئوية	المعيار	الدرجة	النسبة المئوية
فهم العالم بابعاده المكانية واقاليمه	١٣٨	٥٧.٥٪	استخدام الادوات الجغرافية	٣٩	٤٥.٩٪
			توزيع الظاهرات الجغرافية	٦١	٧٦.٢٪
			تحليل الخصائص الطبيعية والبشرية للاقاليم الجغرافية	٣٨	٤٧.٥٪
النظم الجغرافية	١١١	٤٦.٣٪	تصنيف النظم الجغرافية	٣٨	٤٧.٥٪
			العوامل والعمليات التي تشكل النظم الجغرافية	٣٢	٤٠٪
			الانشطة الاقتصادية	٤١	٥١.٢٪
التطبيقات التكنولوجية والبيئة الجغرافية والثقافية	١٠٣	٤٢.٩٪	الانسان والبيئة	٣٦	٤٥٪
			الموارد الجغرافية ومشكلاتها	٤٣	٥٣.٧٪
			التطورات التكنولوجية وعلاقتها بالبيئة والانسان	٢٤	٣٠٪
تطبيقات الجغرافيا والمشكلات المعاصرة	٧١	٢٩.٦٪	فروع الجغرافيا وتطوراتها	٢٤	٣٠٪
			الجغرافيا وتفسير الحاضر	٢٥	٣١.٢٥٪
			الجغرافيا وصناعة المستقبل	٢٢	٢٧.٥٪



شكل رقم (٢) نسب تحقق معايير الجيل الجديد بمنهج الجغرافيا بالصف الثان الاعدادي

توضح النتائج بالشكل رقم ٢ والجدول رقم ٣ :

- أن منهج الجغرافيا الحالى بالصف الثاني الاعدادي يحقق مؤشرات معايير مجال النظم الجغرافية نسبة ٤٦.٣٪ ، وقد بلغت نسبة تحقق معيار الانشطة الاقتصادية ٥١.٢٪،, مجال فهم العالم بابعاده المكانية واقاليمه قد تحققت بنسبة مقبولة بلغت ٥٧.٥٪ ، وأن المعيار الخاص بتحليل الخصائص الطبيعية والبشرية للاقإليم الجغرافية نسبة٤٧.٥٪ في حين حقق معيار توزيع الظاهرات الجغرافية نسبة ٧٦.٢٪ وهي نسبة جيدة، ويعزي ذلك إلى اهتماما مخططي المنهج بالجوانب الأكاديمية والاهتمام بالجوانب المعرفية في ظل منظومة التعليم الحالية التي أعلت من قيمة المعرفية باعتبارها غاية مع التركيز علي مراعاة التنظيم المنطقي المرتبط بعلم الجغرافيا وهو ما يؤكد علي الاهتمام بطبيعة العلم ومتطلبات التمكن من جوانبه .
- أن مؤشرات معايير مجال تطبيقات الجغرافيا والمشكلات المعاصرة اقل المجالات تحققا بنسبة تحقق ٢٩.٦٪ وجاء معيار الجغرافيا وصناعة المستقبل محققا لنسبة ٢٧.٥٪ - وهي نسبة تحقق ضعيفة - ليظل اقل المعايير تحققا في منهج الجغرافيا بالصف الثاني مثلما كان الحال في منهج الصف الاول بنسبة ٢٠٪ وهو ما يشير إلى ضرورة توجيه الاهتمام بمتطلبات العيش في القرن الواحد والعشرين و بناء الجيل القادم وفقا لما تتطلبه عمليات التطور واحتياجات المتعلم في مراحل النمو التي يمر بها والعمل علي ضرورة تنمية مهارات المتعلمين.
- وبتحليل النتائج السابقة نجد أن مجال تطبيقات الجغرافيا والمشكلات المعاصرة قد تحقق بنسبة٢٩.٦٪ وهي نسبة ضعيفة في ضوء المعيار المتبني وهو ما يشير إلى عدم التركيز علي تنمية جوانب شخصية المتعلم للتعامل مع المستقبل ومواجهة الحياة وما يرتبط بها من مشكلات يومية وهو ميا يوجه الاهتمام نحو ضرورة بناء المنهج ، بما يحقق متطلبات نمو المتعلمين واحتياجياتهم والتطورات العلمية التي نعايشها ويراعي احتياجات التخصص الأكاديمي ويضمن تطوره.

- **نتائج تقويم منهج الجغرافيا الصف الثالث بالمرحلة الإعدادية**

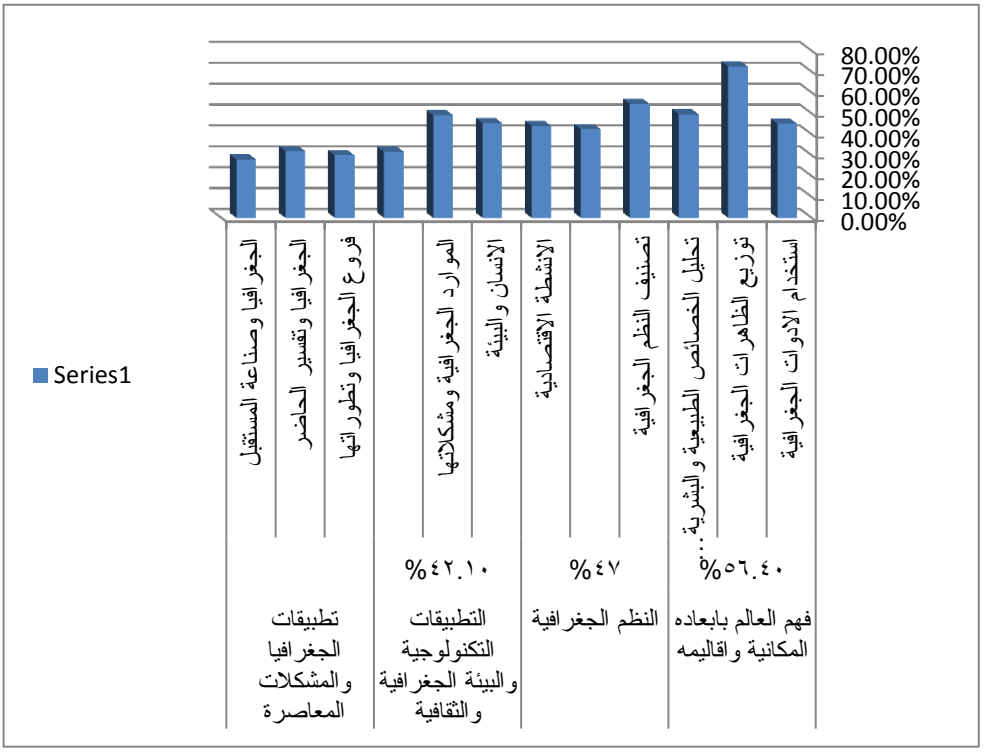
بتحليل نتائج الشكل رقم ٣ والجدول رقم ٤ نخلص إلى :

- أن مؤشرات معايير مجال حقق مجال النظم الجغرافية حققت نسبة ٤٥٪ ، ومعايير مجال فهم العالم بابعاده المكانية وأقاليمه قد تحققت بنسبة ٥٦.٦٪ في منهج الجغرافيا بالصف الثالث الاعدادي، وحقق معيار حقق معيار تحليل الخصائص الطبيعية والبشرية للاقإليم الجغرافية نسبة ٥٨.٧٥٪ وهي نسبة مقبولة ، وحقق معيار توزيع الظاهرات الجغرافية نسبة ٧٣.٧٥٪ وهي نسبة تحقق جيدة ، قد حقق مجال التطبيقات التكنولوجية والبيئة الجغرافية والثقافية نسبة ٦٧.٥٪ وهي نسبة تحقق جيدة ، وقد حقق معيار استخدام الادوات

الجغرافية ٥٤.١نسبة ٪ ، ومعيار الموارد الجغرافية ومشكلاتها الذي حقق ٥٥٪، ومعيار الانسان والبيئة الذي حقق ٥٨.٧٥٪ وهي نسبة تحقق مقبولة وهو ما يؤكد توجه مخططي المنهج نحو التركيز علي الموضوعات المرتبطة باساليب تطبيق الجغرافيا في واقع ويرجع ذلك إلى تركيز منهج الجغرافيا في الصف الثالث الاعدادي دراسة جغرافية العالم وقارته وما يرتبط بها من مشكلات ، في حين ظل معيار التطورات التكنولوجية وعلاقتها بالبيئة واالانسان متحققا بنسبة مقبوله في مستواها الادني بنسبة ٣٢.٥٪ وهو ما يوكد علي استمرار الاهتمام بالجاونب المعرفية وإهمال الجوانب المهارية وما تتطلبة عمليات التكيف مع العالم الذي يعايشه المتعلم.

جدول رقم (٤) يوضح درجة تحقق معايير الجيل القادم في في منهج الجغرافيا للصف الثالث الاعدادي

المجال	الدرجة	النسبة المئوية	المعيار	الدرجة	النسبة المئوية
فهم العالم بأبعاده المكانية وأقاليمه	١٣٦	٥٦.٦٪	استخدام الادوات الجغرافية	٣٠	٣٥.٣٪
			توزيع الظاهرات الجغرافية	٥٩	٧٣.٧٥٪
			تحليل الخصائص الطبيعية والبشرية للاقاليم الجغرافية	٤٧	٥٨.٧٥٪
النظم الجغرافية	١٠٨	٤٥٪	تصنيف النظم الجغرافية	٣٢	٤٠٪
			االعوامل والعمليات التي تشكل النظم الجغرافية	٢٧	٣٣.٧٥٪
			الانشطة الاقتصادية	٤٩	٦١.٢٥٪
التطبيقات التكنولوجية والبيئة الجغرافية والثقافية	١١٧	٤٨.٨٪	الانسان والبيئة	٤٧	٥٨.٧٥٪
			الموارد الجغرافية ومشكلاتها	٤٤	٥٥٪
			التطورات التكنولوجية وعلاقتها بالبيئة واالانسان	٢٦	٣٢.٥٪
تطبيقات الجغرافيا والمشكلات المعاصرة	٨٣	٣٤.٦٪	فروع الجغرافيا وتطوراتها	٢٤	٣٠٪
			الجغرافيا وتفسير الحاضر	٣١	٣٨.٧٥٪
			الجغرافيا وصناعة المستقبل	٢٨	٣٥٪



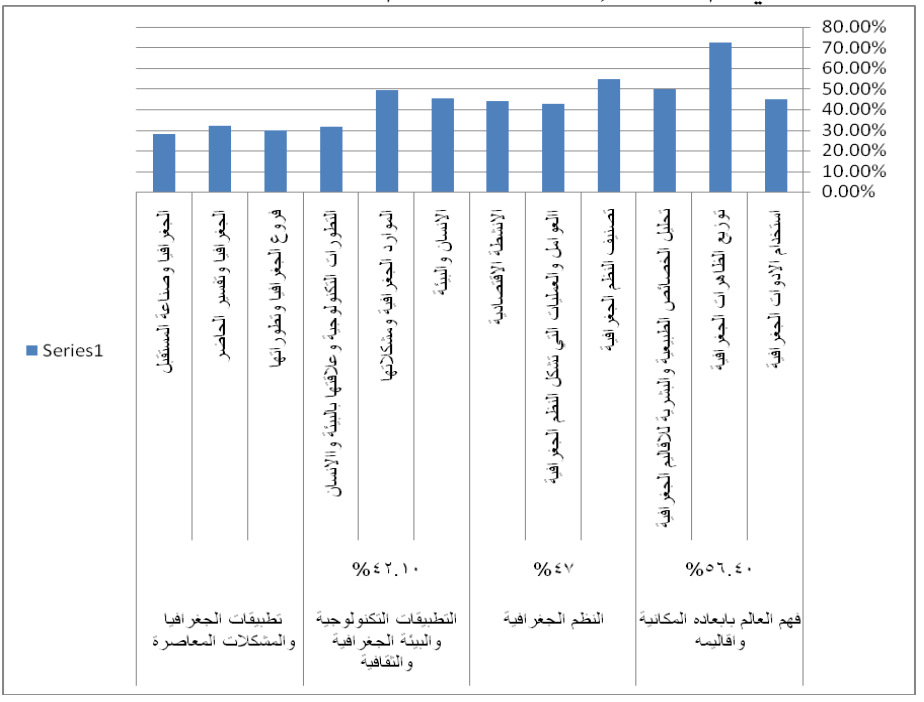
شكل رقم (٣) نسب تحقق معايير الجيل الجديد بمنهج الجغرافيا بالصف الثالث الاعدادي

- تشير النتائج أيضا إلى تحقق مجال تطبيقات الجغرافيا والمشكلات المعاصرة بنسبة ٣٤.٦٪ وهي نسبة مقبولة ، وكان اقل المعايير تحققا في هذا المجال فروع الجغرافيا وتطوراتها بنسبة ٣٠٪ وهي ايضا ضعيفة ، وهو ما يشير إلى اهمال المنهج في الصف الثالث لفروع الجغرافيا بالرغم من دراسته لجغرافية العالم وقاراته وأقاليمه ونظمة ونماذج من دوله وهو ما يشير إلى استمرار عدم اهتمام المنهج بصورته الحالية بتحقيق بعض متطلبات بناء الجيل القادم والتطورات الحادثة في مجال العلم الذي يدرسه.

- **مدي تحقق المعايير علي مستوي المرحلة الاعدادية بصفوفها الثلاثة**

وباستقراء النتائج في الصفوف الثلاثة يبدو مدي ضعف تحقيق منهج الجغرافي في المرحلة الاعدادية لمعايير الجيل القادم المقترحة ويرجع ذلك إلى التركيز علي تنمية الجوانب المعرفية واهمال الجوانب المهارية والوجدانية المرتبطة بالمنهج ويؤكد ذلك النتائج التي يعرضها الجدول رقم ٥ والشكل رقم ٤ حيث جاءت المعايير المرتبطة بمجال تطبيقات الجغرافيا والمشكلات المعاصرة

بنسبة ٢٩.٨٪ ، وهى نسبة ضعيفة يليها مجال التطبيقات التكنولوجية والبيئة الجغرافية والثقافية بنسبة ٤٢٪ وهيه نسبة مقبولة ولكنها في حدودها الدنيا – اقرب لمستوي الضعف – وهو ما يؤكد ضعف تحقق معايير هذين المجالين وضرورة توجيه اهتمام مخططي المناهج للتركيز عليها وتتفق هذه النتائج وما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة حسين عبد الباسط ٢٠٠١ ، ، ودراسة نسيم نصر خميس مصلح (٢٠١٠) رشا إمام عبدالعزيز إمام (٢٠١١) ، ودراسة عبير محمود أمين حسانين (٢٠١٢.) والتي أكدت علي أن مناهج الدراساتِ الاجتماعية بشكل عام ومنها منهج الجغرافيا المستخدمة لا تولي اهتماما للمعايير العالمية و الاتجاهات العالمية ,وتعتمد على طرق وأساليب تقليدية في التدريس ، وكذا إهمال توظيف الانترنت كإتجاه حديث في تدريس الجغرافيا باعتباره أحد مصادر التكنولوجيا الحديثة التي تساعد في عملية التعلم بشكل كبير وتنمي قدرات الطلبة علي البحث والتفكير وتحقق التنور الثقافي وتشجع المتعلم على استخدام المصادر التي يصعب الوصول إليها محليا وعالميا وقد أوصت بضرورة تطوير مناهج الجغرافيا وأساليب تدريسها بما يضمن تكامل تطبيقات تكنولوجيا المعلومات مع أهداف ومحتوى وأساليب وأنشطة تدريس وتقويم الموضوعات الجغرافية بحيث يمكن استخدامها في مواقف الحياة اليومية التي هم بصدد الإعداد بعد تخرجهم.



شكل رقم (٤) نسب تحقق معايير الجيل الجديد بمنهج الجغرافيا بالمرحلة الاعدادية

جدول رقم (٥) يوضح درجة تحقق معايير الجيل القادم في منهج الجغرافيا بالمرحلة الاعدادية

المجال	الدرجة	النسبة المئوية	المعيار	الدرجة	النسبة المئوية
فهم العالم بابعاده المكانية وأقاليمه	١٣٦.٣	٥٦.٤ ٪	استخدام الادوات الجغرافية	٣٨.٣	٤٥.١٪
			توزيع الظاهرات الجغرافية	٥٨	٧٢.٥٪
			تحليل الخصائص الطبيعية والبشرية للاقاليم الجغرافية	٣٩.٦	٤٩.٦٪
النظم الجغرافية	١١٣	٤٧٪	تصنيف النظم الجغرافية	٤٣.٦	٥٤.٦٪
			العوامل والعمليات التي تشكل النظم الجغرافية	٣٤	٤٢.٥٪
			الانشطة الاقتصادية	٣٥.٣	٤٤٪
التطبيقات التكنولوجية والبيئة الجغرافية والثقافية	١٠١	٤٢.١٪	الانسان والبيئة	٣٦.٣	٤٥.٤٪
			الموارد الجغرافية ومشكلاتها	٣٩.٣	٤٩.٢٪
			التطورات التكنولوجية وعلاقتها بالبيئة والانسان	٢٥.٣	٣١.٧٪
تطبيقات الجغرافيا والمشكلات المعاصرة		٢٩.٨٪	فروع الجغرافيا وتطوراتها	٢٤	٣٠٪
			الجغرافيا وتفسير الحاضر	٢٥.٦	٣٢٪
			الجغرافيا وصناعة المستقبل	٢٢	٢٨٪

- **الخطوة الثالثة : تم فيها الإجابة عن السؤال البحثي الثالث " ما التصور المقترح لمحتوي منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية في ضوء معايير الجيل القادم ؟" و تم:**

بناء التصور المقترح لمنهج الجغرافيا بالمرحلة الاعدادية بما يضمن تحقق معايير الجيل القادم المقترحة وذلك وفقا لما يلي :

- **أسس بناء التصور المقترح لمحتوي الجغرافيا بالمرحلة الاعدادية في ضوء معايير الجيل القادم: حيث تم مراعاة:-**

- اتاحة الفرصة للمتعلم لتحقيق جوانب النمو التي تتطلبها الحياة في المستقبل وتهيئة البيئة التعليمية التي يمكن من خلالها تنمية الجوانب المعرفية الجغرافية وما يرتبط بها من المهارات والقيم والاتجاهات التي تم تحديدها وبما يتوافق وتلاميذ المرحلة الاعدادية لأداء المهام المطلوبة منهم في مستقبل حياتهم.
- تهيئة الفرصة لبناء قدرات المتعلم العقلية من خلال اتاحة الفرصة لممارسة الأنشطة التعليمية .
- مراعاة طبيعة الجغرافيا ودورها في بناء شخصية المتعلم.
- مراعاة البعد الوجداني واستخدام ادوات التكنولوجيا المتطورة بما يمكن المتعلم من تحقيق جوانب التكيف مع الحياة في المستقبل ما يزيد من إحساس المتعلم بالأمن والراحة النفسية يساعده علي بذل مزيد من الجهد والسعي نحو تحقيق الهدف المطلوب.

وقد تم تقسم محتوي المنهج وفق طبيعة الدراسة في المرحلة الاعدادية علي ثلاثة صفوف دراسية يضم كل منها فصلين دراسيين بحيث يضمل كل فصل دراسي وحدتين دراسيتين في الجغرافيا ، تشمل كل منهما عدة دروس تمثل في مجموعها محتوي يحقق معايير الجيل القادم مع مراعاة الاستفادة من المنهج الحالي والذي حقق المعايير المقترحة بنسب مقبولة او جيدة (ملحق رقم ٣)

- **والخلاصة** :

تبين من خلال الدراسة تحقيق منهج الجغرافيا في المرحلة الاعدادية لمعايير الجيل القادم بنسب متفاوته بين الصفوف الثلاثة بالمرحلة الاعدادية وكان تركيز مخططي المناهج علي الجوانب الأكاديمية ، والجوانب المرتبطة بطبيعة علم الجغرافيا كما هو الحال في مجالات فهم العالم بابعاده المكانية وأقاليمه بنسبة ٥٦.٤٪ النظم الجغرافية بنسبة٤٧٪ ، في حين كان تحقق مجال التطبيقات التكنولوجية والبيئة الجغرافية والثقافية بنسبة ٤٢.١٪ ، وكان اقل المجالات تحقق مجال تطبيقات الجغرافيا والمشكلات المعاصرة بنسبة ٢٩.٨ وهو ما دعي الباحث إلى اقتراح التصور المرفق ملحق رقم (٣) لمحتوي منهج الجغرافي بالمرحلة الاعدادية بصفوفة الثلاثة بما يضمن تحقيق المنهج لمعايير الجيل القادم التي تم تحديدها.

- **توصيات البحث** :

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالى من نتائج يوصي الباحث بما يلي :
وعليه فانه يجب :

- تحديد الأهداف العامة للمنهج ونواتج التعلم الخاصة به لتضمن تحقق معايير الجيل القادم والتي ركزت علي الاهتمام بالجوانب المعرفية ، والمهارية والوجدانية المتطلبة لتنمية قدرات المتعلمين علي العيش في الغد .
- تضمين محتوى المنهج الحالى موضوعات تضمن تحقق المعايير التي لم تحقق النسبة المتبناة وقد جأءت موضوعات المحتوية علي النحو المرفق (ملحق رقم ٣)
- توظيف استخدام استراتيجيات التدريس التي يمكن من خلالها تحقيق معايير الجيل القادة من خلال التركيز علي المتعلم ونشاطه وبما يضمن تحقق نواتج التعلم .
- التركيز علي نشاط المتعلم في الموقف التعليمي وتفاعله تحت إشراف المعلم واستخدام منجزات التطوير التكنولجي اثناء تنفيذ المنهج .
- تحديد الأنشطة التي يتم تنفيذها خارج الصف الدراسي وبما يساعد علي تهيئة بيئة مناسبة تيسر نمو مهاراته .

- استخدام أدوات للتقويم المستمر للتأكد من تحقق الأهداف وتقديم التغذية الراجعة والتعزيز المناسب كلما تطلب الأمر ذلك.

ويمكن الاستفادة من النتائج والتوصيات السابقة في الواقع التعليمي علي النحو التالى:

- أن تنص أهداف مناهج الجغرافيا في المراحل الاعدادية علي نواتج تعلم تضمن تحقق معايير الجيل القادم والتأكيد علي تحقيقها من خلال محتوي المنهج وتوجيه المعلمين لها من خلال أدلة المعلم .
- أن يتضمن محتوي مناهج (الجغرافيا بالمرحلة الاعدادي) القضايا والمشكلات الحياتية الالمرتبطة بواقع الحياة التي تتطلب من توظيف ما تعلمه وليس مجرد الحفظ والاستظهار.
- أن تتضمن مناهج الجغرافيا أنشطة متنوعة لتوظيف قدرات المتعلمين يمكن للمعلم تنفيذها مع تلاميذه سواء داخل الصف الدراسي أو من خلال الأنشطة المختلفة لمادة الجغرافيا بالمدرسة .
- الاستفادة من الانجازات التكنولوجية في تنفيذ مناهج الجغرافيا
- القيام بعملية التقويم الشامل للمتعلم وعدم الاقتصار علي تقويم الجانب المعرفي.

• البحوث المقترحة:

في ضوء إجراءات هذه الدراسة ومراحلها يقترح الباحث القيام ببحوث في المجالات الآتية :

- تقديم برامج مقترحة في الجغرافيا قائمة علي معايير الجيل القادم لتنمية ابعاد التفكير المستقبلي لدي طلاب المراحل التعليمية المختلفة .
- إجراء دراسة مشابهة للتعرف واقع مناهج الجغرافيا في المرحلة الثانوية في ضوء معايير الجيل القادم
- تقديم تصور لمناهج الجغرافيا في المراحل التعليمية المتتالية لتنمية مهارات المتعلم المرتبطة بقائمةالمعايير المقترحة للجيل القادم .

• المراجع العربية:

- ابراهيم بلعادي(٢٠١٦) تحديات التربية في الوطن العربي متاح في: http://dspace.univbiskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/5374/1/3.pdf تمت رؤيته في ٢٠١٦/١/١٥
- إبراهيم مبارك الدوسري (٢٠٠١) **إطا ر مرجعي للّتقويم الّتربوي** ,"ط ٣ ، الرياض مكتب التربية العربي لدول الخليج،
- إيمان محمد عبد الوارث (٢٠٠٣) : بناء وحدة لتنمية بعض المفاهيم الأساسية للخريطة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية وقياس أثرها ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية البنات جامعة عين شمس ، ص٢ ، ص٣ .

- بسمة على ضيف (٢٠١٣) تقويم محتوي منهج العلوم بالحلقة الإبتدائية في ضوء التوجهات العالمية المعاصره وتفضيلات التلاميذ ، **رسالة ماجستير غير منشورة** - معهد الدراسات التربوية - جامعة القاهرة

- بشير شعبان رمضان (٢٠١٥) تطوير التعليم الثانوى العام فى ليبيا فى ضوء معايير الجودة: تصور مقترح ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** - معهد الدراسات التربوية - جامعة القاهرة

- الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (٢٠٠٥) : المؤتمر العلمي السابع عشر "مناهج التعليم والمستويات المعيارية" ، ٢٦ - ٢٧ يوليو .

- حسام بدراوي(٢٠٠٢) : الأعضاء يطالبون بتعديل المناهج ونظم الامتحانات، مناقشات مؤتمر الحزب الوطني لقضايا التعليم، **المؤتمر السنوي الأول للحزب الوطني.**

- حسن شحاته ٢٠٠٨) **تصميم المنهج وقيم التقدم في العالم العربي**، بيروت، الدار المصرية اللبنانية

- حسن هشام بلطية ، علاء الدين سعد (٢٠٠٠) تطوير التّدريبات والأنشطة المصاحبة لمقررات الرياضيات بمرحلة التّعليم الأساس في ضوء مهارات التفكير العليا ,"الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات, **الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مجلّة تربويات الرياضيات ,يوليو ,المجلد ٣** ص ص: ١- ٦٤

- حسين محمد أحمد(2001) فعالية استخدام تكنولوجيا المعلومات في تدريس الجغرافيا على تنمية بعض المهارات البحثية والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانو ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية – جامعة المنيا

- حسين محمد رمضان (٢٠٠٤) تقويم منهج الدراسات الاجتماعية بالصف الثالث الإعدادى فى ضوء مفهوم المواطنة والعولمة، **رسالة ماجستير غير منشورة** كلية التربية، - جامعة الأزهر

- خالد عبد اللطيف محمد (٢٠٠٨) : تقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة ، **المؤتمر العلمي الأول تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية ، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ،ج٢** صص ٥٤٣ -٥٨٥ ١٩ -٢٠ يوليو

- خلود علي حسن يوسف (٢٠١٥)تطوير النِّظام الإداري في وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين على ضوء معايير الجودة الشاملة : تصور مقترح ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** - معهد الدراسات التربوية - جامعة القاهرة

- رشا إمام عبدالعزيز إمام (٢٠١١) تقويم محتوى منهج الجغرافيا للصف الأول الثانوي في ضوء القضايا و المشكلات البيئية المعاصرة **رسالة ماجستير غير منشورة** - معهد الدراسات و البحوث التربوية - جامعه القاهرة

- رندا صالح زيدان.(٢٠١٦) تصور مقترح لتطوير أداء مديرى مدارس التعليم الفني الصناعي في ضوء المعايير القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد : (دراسة حالة بمحافظة الفيوم **رسالة ماجستير غير منشورة** - كلية التربية - جامعه الفيوم

- زينب عبد المعطي أحمد حسن (٢٠١٣) تقويم منهج تكنولوجيا عامة لطلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية الصناعية نظام الثلاث سنوات في ضوء إحتياجات سوق العمل ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة

- سارة جمعة رحومة.(٢٠١٤) تصور مقترح لتطوير محتوي كتب اللغة العربية المقررة علي تلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الإبتدائية بليبيا فى ضوء المعايير المناسبة، **رسالة ماجستير غير منشورة** – معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة

- صلاح الدين عرفه محمود (٢٠٠٥) **تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات** ، ط١ القاهرة ، عالم الكتب ، ص٥ .

- عبد العزيز بن عبدالله السنبل (٢٠٠٤) التربية والتتعليم في الوطن العربي علي مشارف القرن الحادي والعشرين ، الرياض ، دار المريخ

- عبدالعزيز زهمول الضاوى (٢٠١٤) تصور مقترح لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الليبية في ضوء معايير الجودة الشاملة ، **رسالة دكتوراة غير منشورة** – كلية التربية جامعة الزقازيق

- عبدالمنعم خضر(٢٠١١) معيار ومعايرة ومعايير ... مصطلحات تربوية هامة متاح في : http://child-trng.blogspot.com.eg/2011/11/blog-post.html

تمت رؤيته في ١٥ مارس ٢٠١٦

- عبير محمود أمين حسانين (٢٠١٢.) تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية في ضوء اكتساب التلاميذ لبعض المفاهيم السياسية والقدرة على اتخاذ القرار **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية – جامعة عين شمس

- فوزي الشربيني . (٢٠٠١) . مداخل عالمية في تطوير المناهج التعليمية على ضوء تحديات القرن الواحد والعشرين ، ط١، القاهرة ، مكتبة الأنجلو.

- قمر محمد خيري ٢٠١٠) تقويم محتوي كتاب الرياضيات للصف السابع الاساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء اهداف تدريس المادة ، **رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية** ، جامعة القاهره

- ممدوح عبدا لهادى عثمان (٢٠٠٦) . تقويم منهج المحاسبة المالية بالمرحلة الثانوية التجارية في ضوء المعايير القومية لتقويم المنهج من وجهة نظر المعلمين ، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ١١٦ص ص ٨٤: ١١٤**

- منصور أحمد عبد المنعم ، حسين محمد أحمد عبد الباسط (٢٠٠٦) **تدريس الدراسات الاجتماعية واستخدام التكنولوجيا المتقدمة** ، القاهرة ، الأنجلو المصرية

- مها بنت فراج عائض البقمي (٢٠١٥) **نظرة علي تعليم العلوم للجيل القادم** ، مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات ، جامعة الملك سعود . http://www.nextgenscience.org/need-standards

- نسيم نصر خميس مصلح (٢٠١٠) تقويم منهاج الجغرافيا في المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض الاتجاهات العالمية ، **رسالة ماجستير غير منشورة** كلية التربية بالجامعة الإسلامية – غزة

- هانى كامل جمال عطيفى (٢٠٠٦) تقويم محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية فى ضوء المعايير القومية للتعليم فى مصر، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية البنات - جامعة عين شمس.
- هبة الله حلمي عبد الفتاح (٢٠٠٣) تقويم منهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي في ضوء المهارات الحياتية، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية - جامعة عين شمس.
- الهيئة العامة للاستعلامات المصرية(٢٠٠٤) : **مبارك في الجلسة الافتتاحية لمؤتمر تطوير التعليم "التعليم أساس النهضة لبناء الدولة العصرية القائمة على الفكر المتطور الجديد**، ١ سبتمبر متاح في : http://www.sis. gov.eg /Ar/ Egyptonline /politics/ .1625.htm
تمت رؤيته في ١١ مارس ٢٠١٥
- هيئة تطوير مهنة التعلم(٢٠١٠) **المعايير المهنية للمعلمين** ، فلسطين ، وزارة التربية والتعليم العالى.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢) **مناهج التعليم العام ، جمهورية مصر العربية** ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب ، ص ص ٢١٧ -٢٣١.
- ـــــــــــــــــــــ (٢٠٠٣) : **المعايير القومية للتعليم في مصر**، مج١، مطابع وزارة التربية والتعليم .
- ياسمين محمد صابر محمد(٢٠١٥) تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية فى ضوء مهارات القرن الحادى والعشرين رسالة ، **ماجستير غير منشورة**، كلية التربية - جامعة بورسعيد
- يسرى الجوهرى (٢٠٠٤) **الجغرافيا مناهجها وأساليبها** ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .

• المراجع الأجنبية :

-Archived Information (1983) : **A Nation at Risk,** April. http://www.ed.gov/pubs/nat at risk/index.htm.

-California Department of Education.. (2014). **NGSS Frequently Asked Questions.** At: http://www.cde.ca.gov/pd/ca/sc/ngssfaq.asp #e26.

-DeWitt, Scott W (2013)The Lower-order Expectations of High-Stakes Tests: A Four-State Analysis of Social Studies Standards and Test Alignment **Theory and Research in Social Education v41 n3 p382-427** at: http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2013.787031

-Edelfelt, R ; Roths, J :(1998) " A brief History of Standards in Teacher Education ", Education Resources Information Center (ERIC), **ERIC: ED461627,**

-Erik W. Robelen(2013) C**ommon Science Standards Make Formal** Debut at: http://www.edweek.org/ew/articles/2013/ 04/09/28science_ep.h32.html

- Geography standards **(2007)** : available in : http://www. nationalgeographic.com/xpeditions/standards/matrix.htm
- Hones James (2006) : History and Social Science Standards of Learning for Virginia , Public School Virginia , June.
- James W. Pellegrino & others (2013)، **Developing Assessments for the Next Generation Science Standards**, National Academies Press at http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=18409
- Jennifer Fraker(2015) **Proposed Social Studies for the Next Generation at:**http://education.ky.gov/curriculum/conpro/socstud/Pages/Proposed-Social-Studies-for-the-Next-Generation.aspx
- John, Farrington (2000) : The Quality Assurance Agency's Benchmark Statement for geography **, op . cit pp, 399-441.**
- ——————— (2000) : Benchmark Standards for Geography: A personal Review, **Journal of Geography in Higher Education, Vol. 24, No. 3, pp. 413-415.**
- Joseph Krajcik & others (2014) Planning Instruction to Meet the Intent of the Next Generation Science Standards**, J Sci Teacher Educ 25pp:157–175** ,
- published with open access at Springerlink.com
- Marri, Anand (2012) bt, and Budget Deficit in Fifty State High School Social Studies Standards Social Studies v103 n4 p133-139 at : http://dx.doi.org/10.1080/00377996.2011.596859 ISSN 00377996
- National Research Council. (2012). A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas. Washington, DC: The National Academies Press.
- National Science Teachers Association. (2013). **About the Next Generation Science Standards.** . at: http://ngss.nsta.org/about-the-next-generation-science-standards-2/
- NCSS(2014) Developing State and Local Social Studies Standards ,**Social Education v78,n4, pp 199–201**
- NGSS Release(2013) **How to Read the Next Generation Science Standards (NGSS)** at: www.nextgenscience.org/file/2091/download?token15-2-2016
- Okhee Lee , Emily C. Miller , Rita Januszyk (2014) Next Generation Science Standards: All Standards, All Students, **J Sci Teacher Educ**

(2014) 25pp:223–233 , Published online: The Association for Science Teacher Education, USA

- Reginald G. Golledge (2004)**The Nature of Geographic Knowledge** Version of Record online: 5 NOV,DOI: 10.1111/1467-8306.00276 at:http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8306.00276/abstract
- The Next Generation Science Standards. (2011). **About NGSS**. at: http://www.nextgenscience.org/
- The Next Generation Science Standards. (2013a). **Development Overview**.At:http://www.nextgenscience.org/development-overview
- The Next Generation Science Standards. (2013b). **Development Process.** At: http://www.nextgenscience.org/development-process
- The Next Generation Science Standards. (2014b). **Standards Background: Research and Reports.** At: http://www.Nextgenscience.org/standards-background-research-and-reports.
- Whitney G. Blankenship (2016) Teaching Social Studies to These Students in This Place: Exploring Place in Social Studies Teacher Education Chapter · **In book: Rethinking Social Studies Teacher Education in the Twenty-First Century, pp.41-57 DOI: 10.1007/978-3-319-22939-3_3**http://stemteachingtools.org/brief/14
- Zeigler, D (2002) : Standard and Education, new Geography Standards . at: http:// www.genip.tamu.edu/.

• **بعض مواقع الانترنت** :

- http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8306.00276/abstract
- https://en.wikipedia.org/wiki/Next_Generation_Science_Standards
- http://www.yoyoscience.com/why-ngss-will-change-science-education)/
- http://www.businessdictionary.com/definition/standard.html

❋❋❋❋❋

البحث الثالث عشر:

التنمر التقليدي والإلكتروني بين طلاب التعلم ما قبل الجامعي

إعداد :

د/ إسلام عبد الحفيظ محمد عمارة

مدرس بكلية التربية النوعية جامعة دمياط

التنمر التقليدي والإلكتروني بين طلاب التعلم ما قبل الجامعي

د/ إسلام عبد الحفيظ محمد عمارة

• **المستخلص** :

تعد ظاهرة التنمر من أخطر التحديات التي تواجه المجتمع المدرسي والمجتمع ككل في جميع أنحاء العالم .وهو سلوك موجود في المجتمعات منذ القدم،ويعد التنمر والتعرض له مشكلة مستفحلة في المدارس، وقد هدفت الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة بن التنمر التقليدي والإلكتروني بين طلاب التعليم ما قبل الجامعي. وبلغت عينه الدراسة (٢١١) طالب وطالبة (١٦٩ من الإناث،٤٢ من الذكور)، وطبق عليهم مقياس التنمر التقليدي من إعداد مسعد أبو الديار ومقياس التنمر الإلكتروني من إعداد الباحثة. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين التنمر التقليدي والإلكتروني بالنسبة لضحايا التنمر وبالنسبة للمتنمرين ، عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس التنمر التقليدي والإلكتروني (للضحايا)، عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس التنمر التقليدي (للمتنمرين)بينما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس التنمر الإلكتروني لصالح الذكور، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد مرات استخدام الكمبيوتر والتنمر الإلكتروني، عدم وجود فروق وفقا لمتغير السن على مقياس التنمر التقليدي (للمتنمرين)، عدم وجود فروق وفقا لتفضيل دراما العنف على مقياس التنمر التقليدي والإلكتروني (للمتنمرين) .

الكلمات المفتاحية : التنمر التقليدي – التنمر الإلكتروني – طلاب التعليم قبل الجامعي

Traditional and Cyber Bullying between Pre-University Students

Dr. Islam Abdel-Hafiz Mohamed Amara

Abstract

The phenomenon of bullying of the most serious challenges facing the school community and society as a whole all over the world. It exists in the communities since ancient times, bullying and being victim to it is a great problem in the schools. Current study aimed at detecting the relationship Between traditional and cyber bullying between school students. The study sample consists of 211 students (169 females, 42 males), and applied traditional bullying scale of preparation Mossad Abu Diyar and cyber bullying scale of the researcher. The study results reveal the existence of a positive correlation statistically significant at the level (0.01) between traditional and cyber bullying for victims of bullying and for bullies, no differences between males and females on traditional and cyber bullying scale (of the victims), no differences between males and females in traditional bullying measure (the bullies) while there are significant differences between male and female on cyber bullying scale in favor of males, there is no statistical significant differences between the frequency of computer use and cyber bullying, no differences according to the variable of age on traditional bullying scale (the bullies), and no differences according to the preference of the drama of violence on the traditional and electronic bullying scale (the bullies).

Keywords : Traditional Bullying - Cyber Bullying - Pre-University Students

• **مقدمة**:

يعد السلوك التنمرى أحد سمات المجتمعات البشرية منذ القدم، وهو ظاهرة عامة يمارسها الأفراد بأساليب متعددة ومتنوعة وهو موجود لدى أفراد الجنس البشري بأشكال مختلفة وبدرجات متفاوتة ويظهر عندما تتوفر له الظروف المناسبة (أبو الديار،٢٠١١)،ويُعرّف التنمر بأنه شكل من أشكال العدوان، يحدث عندما يتعرض طفل أو فرد ما بشكل مستمر إلى سلوك سلبي يسبب له الألم، ينتج عن عدم التكافؤ في القوى بين فردين، يُسمى الأول متنمر والآخر ضحية، وقد يكون التنمر جسمياً أو لفظياً أوانفعاليا (أبو غزال،٢٠٠٩)، وتكمن مشكلة المتنمر في ان المتنمر لا يشعر بتعاطف مع الضحية بل يسيء فهم تصرفات الضحية وبالتالي يرى انه يدافع عن نفسه.

و قد لفت نظر الباحثين حديثا بعد سلسلة الدراسات التي قام بها العالم النرويجي دان أوليس Dan Olweus (١٩٩٣) حول المتنمر والضحايا .فالتنمر والتعرض له مشكلة مستفحلة في المدارس، وقلما شعر المعلمون والآباء به في المدارس قديما ؛ فكان الأطفال المتنمرين معروفون بالاسم لقلة عددهم، ومع زيادة كثافة الفصول والازدحام الشديد في المدارس لم يعد المعلم قادرا على متابعة جميع الطلاب المتنمرين أو الضحايا، بل زاد على ذلك أن أصبح المعلم نفسه – في بعض المواقف - مادة للتنمر فبعض الطلاب يتعاملون مع المعلمين وممتلكاتهم وممتلكات المدرسة والإدارة بالسلوك التخريبي ويتباهون بذلك أمام أقرانهم.ومن ثم يُعد تنمر طلبة المدارس مشكلة تربوية واجتماعية وشخصية بالغة الخطورة، ذات نتائج سلبية على البيئة المدرسية العامة بما فيها من النمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي للطفل، وحقه في التعلم ضمن بيئة صفية آمنة، إذ لا يتم التعلم الفعال إلا في بيئة توفر لطلابها الأمن النفسي بحمايتهم من العنف والخطر والتهديد.

وقد حظي موضوع التنمر باهتمام الباحثين الواسع في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية، ولعل أهم الدوافع وراء هذا الاهتمام أن التنمر أصبح مشكلة خطيرة واسعة الانتشار في مدارسنا ورغم ذلك نجد أنها لم تلق الاهتمام الكافي في محاولات الحد منها لدى الأطفال. ويعد التنمر قضية مهمة شغلت اهتمام الطلاب والآباء والمثقفين والباحثين في مختلف أرجاء العالم ويفترض البحث العلمي آثارا جسيمة للتنمر لا يمكن الاستهانة بها (أبو الديار،٢٠١١).

وعلى الرغم من أن سلوك التنمر في البيئة المدرسية ارتبط ظهوره بنشأة هذه المؤسسات التربوية، إلا أن الباحثين من المهتمين بالعلاقات الاجتماعية لم يهتموا بتلك الظاهرة، ولم يأخذوها بمحمل الجد على اعتبار أن ما يحدث بين التلاميذ في المدارس هو نوع من أنواع الدعابة البسيطة التي لا تتعدى حدود المازحة العابرة بين الأقران، والتي تظهر ثم لا تلبث أن تتلاشى تلقائيا، إلى أن

جاء أولويس(Olweus, 1991) «ليفتح أعيننا على هذه الظاهرة، وهذا المصطلح الجديد الذي بدأت تتناقله أفكار،وأطروحات الباحثين من المهتمين بدراسة هذا السلوك بغية فهم أبعاده، ووضع أساس تنظيري له»ويعد التنمر المدرسي (School Bullying)بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء أكان بصورة جسدية، أو لفظية، أو نفسية، أو اجتماعية، أو إلكترونية من المشكلات التي لها آثار سلبية سواء على القائم بالتنمر أو على ضحية التنمر أو على البيئة المدرسية بأكملها. إذ يؤثر التنمر المدرسي في البناء الأمني والنفسي والاجتماعي للمجتمع المدرسي (خوج،٢٠١٢).

كما بدأت ظاهرة التنمر عند الأطفال في الاتساع لتشكل ظاهرة في المدارس وأصبح يؤثر في حياة الأطفال لاسيما الضحايا (الصوفي & المالكى،٢٠١٢)ويبدو أنه طبيعة خفية، إذ أن حالات التنمر التي تحدث في معظم المدارس يصعب إدراكها واكتشافها بسبب السرية التي تحيط بها، فمعظم ضحاياه في المدارس- ذكورا وإناثا - ممن تتراوح أعمارهم بين 10-14سنة لا يخبرون أحدا عما يحدث لهم (أبو غزال،٢٠٠٩).

ومع انتشار وسائط الإعلام الإلكتروني فإن أنواعا جديدة من أعمال الترهيب أخذت في الانتشار وهي تندرج تحت مسمي (التنمر الإلكتروني) ؛إذ يقوم المتنمر بالتهديد أو التخويف أو نشر الشائعات من خلال الهواتف المحمولة أو شبكة الإنترنت، وهو أيضا يكون بغرض إلحاق الضرر بصورة متكررة، ويحدث من طرف أقوى تجاه طرف أضعف سواء من الناحية البدنية أو النفسية أو كليهما (الصوفي & المالكى ،٢٠١٢) .ولعل المستحدثات التكنولوجية الحديثة ووسائل الاتصال لها نصيب في أسباب زيادة وانتشار الظاهرة؛ فالمادة الإعلامية بداية من أفلام الكارتون والمسلسلات وصولا إلى برامج التوك شو Talk Show كلها عوامل تؤدى إلى ازدياد الظاهرة بعد أن كان التنمر لا يحدث إلا وجها لوجه أصبح يحدث الآن عن بعد وبطريقة أكثر إيذاءا وانتشارا من خلال الرسائل النصية والصور ومقاطع الفيديو عبر مواقع التواصل الاجتماعي والبريد الإلكتروني والهواتف المحمولة.

وقد تلمست الباحثة مشكلة الدارسة من خلال خبرتها الميدانية في الحقل التربوي أثناء الإشراف على مجموعات التدريب الميداني ومن خلال ملاحظات الباحثة للأطفال في سن المدرسة،والاطلاع على العديد من البرامج والألعاب الموجهة إليهم وما تحويه من مشاهد عنف مفرط لم يكن موجودا مسبقا .الأمر الذي أثبتته الدراسات بأن الأطفال المتنمرون في الصغر هم أولئك البلطجية في الكبر، وفى ظل ظهور التنمر الإلكتروني فكيف سيكون عليه الحال مع التقدم بالسن.ومن ثم تسعى الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى دق ناقوس الخطر من

خلال الدراسة الحالية آملة أن يكون بداية لنهاية مشكلات التنمر سواء التقليدي أو الإلكتروني.

- **مشكلة الدراسة** :

ركزت العديد من البحوث في الثقافات الغربية على التنمر بوجه عام، ولكن التنمر المدرسي في جميع أنحاء العالم لا يبدو أن يكون مسألة ثقافية فريدة من نوعها أو مرتبطة بنظام ثقافي واحد أو بلد واحد بل هي مشكلة عالمية، ولا يؤثر فقط على الضحايا ولكنه أيضا يضر كلا من المتنمرين والضحايا (Pugh&Chitiyo, 2012). ويعتبر التنمر سلوك عدواني متعمد ينفذ مرارا وتكرارا على مر الزمن، ويتميز بعدم التكافؤ في القوى،فأكثر من ٤٠٪ من الشباب قد تورطوا بشكل متكرر في التنمر المدرسي، كما أن التنمر الإلكتروني و الذي يحدث من خلال الاتصالات الإلكترونية، مثل البريد الإلكتروني والرسائل الفورية وقد يصل إلى ١٤٪ من الشباب قد تورطوا بصورة متكررة فيه، وغالبا ما ارتبطت التنمر الإلكتروني والتنمر المدرسي مع كل محاولة الانتحار (Duong & Bradshaw,2014).

هذا وقد ذكرت المريخي& المريخي(٢٠١٣) في دراسة قطرية عن نسبة توزيع الأطفال حسب مدى تعرضهم للعنف المدرسي من عدمه والجنسية، حيث يلاحظ أن ٣٩.٥٪ من إجمالي الأطفال القطريين قد تعرضوا للعنف داخل المدرسة في حين تبلغ هذه النسبة ٣٦.٦٪ للأطفال غير القطريين. أما بتحليل العنف المدرسي القائم على أساس النوع، فإنه يلاحظ وجود علاقة دالة إحصائيا بين مدى التعرض للعنف المدرسي من عدمه والنوع حيث تشير النتائج إلى أن 58.2%من إجمالي المعرضين للعنف المدرسي هم من الذكور مقابل 41.8%من الإناث. وبالنظر إلى توزيع الأطفال حسب مدى تعرضهم للعنف المدرسي والجنس والجنسية فيتبين أن 32.6%من الإناث القطريات تعرضن للعنف المدرسي مقابل 29.6%من الإناث غير قطريات. كما تعرض46.3%من الذكور القطريين لنفس الظاهرة، الأمر الذي ينبئ بمدى خطورتها.

ويتفق الباحثون على نطاق واسع أن التنمر يمثل تجربة مرهقة للغاية لضحاياه، فالشباب الضحية معرضون للعديد من النتائج الاجتماعية والنفسية السلبية، مثل انخفاض التحصيل الدراسي، والاكتئاب، والعدوان، كما أن هناك عوامل أكبر من الثقافة التي تساهم في سلوك التنمر، مثل الميول البيولوجية والعوامل المرتبطة بخصائص النمو وخاصة في سنوات المدرسة المتوسطة (Pugh&Chitiyo, 2012).

وتؤكد الأبحاث على عمق الآثار السلبية التي تبقى في ذاكرة الطفل، وتؤثر في صحته النفسية على المدى البعيد، نتيجة تعرضه للتنمر، وتشير الأرقام إلى

تعرض نصف الأطفال في مرحلة ما من حياتهم المدرسية للتنمر، وغالباً ما يخفي الأطفال عن الأهل معاناتهم بسبب شعورهم بالخجل، فهم لا يريدون أن يوصفوا بالضعف، ولمساعدة الطفل في مواجهة التنمر على الأهل أن يدركوا طبيعة المشكلة لينجحوا في مواجهتها وحلها (أبو الديار ،٢٠١٣)،وتأتي المنطلقات العملية من ملاحظات المربين وكثرة شكواهم من تزايد ظاهرة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس المراهقين في الصف العاشر عموما، وعلى الرغم من ذلك، فإن هذه الظاهرة تتفاوت أيضا بين هؤلاء الطلبة بشكل واضح، ويلاحظ أنها تزداد في بيئات مدرسية معينة، وبالمقابل تقل في بيئات أخرى(الزغبي،٢٠١١).

وكما تتمثل خطورة التنمر الإلكتروني في الجمهور العريض الذي يشاهد هذا النوع من التنمر ومن ثم تنتشر المسئولية، بالإضافة إلى عدم اشتراط القوة البدنية على العكس تماما من المتنمر التقليدي حيث انه يختفي خلف لوحة المفاتيح ويحتمي بها بل ويستخدمها كسلاح فتاك، حيث يؤكد برتون وآخرون (Burton , et al. 2013)أن أكثر من ربع ضحايا التنمر الإلكتروني غير قادرين على تحديد متنمريهم.

وقد أفادت دراسة تجريبية إمكانية تقليل سلوك التنمر وضحاياه من خلال برنامج علاجي حيث طبقت دراسة على (٢٣٢) طالبا بالصف السابع وأثبتت النتائج انخفاض سوك التنمر والوقوع كضحية في القياس البعدى للجنسين وذلك بعد تطبيق برنامج لتعزيز الكفاءات الاجتماعية (Domino,2013). وبذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلين التاليين:

- الآثار المترتبة على التنمر التقليدي والإلكتروني بين طلاب التعليم ما قبل الجامعي.
- دور كل الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام في علاج ظاهرة التنمر سواء التقليدي أو الإلكتروني.

- **أهمية الدراسة** :

لم يتسنى للباحثة الحصول على أية دراسات عربية تدرس التنمر التقليدي والإلكتروني في أي مرحلة تعليمية ومن ثم تتبلور أهمية الدراسة الحالية في التالي:

- **أ- الأهمية النظرية**:

- تأمل الباحثة أن يكون البحث إضافة مميزة في التراث العربي،و إثراء المعرفة في مجال التنمر. حيث تقدم مقياسا لقياس التنمر الإلكتروني.
- تتميز هذه الدراسة بتوظيفها للبحث العلمي لإعداد البرامج اللازمة للحد من التنمر بوجه عام.

- تفتح الدراسة المجال لبحوث مستقبلية في مجال التنمر من جوانب مختلفة.

• **ب- الأهمية التطبيقية**:

- يمكن للمختصين الاستفادة من الدراسة الحالية في تطبيق برامج للحد من ظاهرة التنمر.
- الاستفادة من الاستراتيجيات المقترحة في علاج التنمر في ضوء ما تمت مراجعته من أدبيات.

• **فروض الدراسة**:

- توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين التنمر التقليدي والإلكتروني بالنسبة للضحايا من طلاب التعليم ما قبل الجامعي .
- توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين التنمر التقليدي والإلكتروني بالنسبة للمتنمرين من طلاب التعليم ما قبل الجامعي
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس ضحايا التنمر التقليدي والإلكتروني لصالح الإناث
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتنمرين من الذكور والإناث على مقياس التنمر التقليدي والإلكتروني لصالح الذكور
- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين عدد مرات استخدام الكمبيوتر والتنمر الإلكتروني
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتنمرين التقليديين والمتنمرين الإلكترونيين على مقياس التنمر التقليدي والإلكتروني وفقا لمتغير السن
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتنمرين التقليديين والمتنمرين الإلكترونيين على مقياس التنمر التقليدي والإلكتروني وفقا لتفضيل دراما العنف.

• **حدود الدراسة** :

- **الحدود البشرية:** تتكون عينة الدراسة من (٢١١) طالب وطالبة من طلاب التعليم ما قبل الجامعي (٧٦ الصفين الخامس والسادس الابتدائي، ١٠٤ المرحلة الإعدادية ، ٣١ المرحلة الثانوية).
- **الحدود الزمنية:** يتحدد زمن تطبيق هذه الأدوات في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٥/٢٠١٦)
- **الحدود المكانية:** تنوع مدارس الطلاب بين الريف والحضر والنسبة الأكبر من طلاب مدارس مدينة دمياط .

• **أدوات الدراسة**:

لتحقيق أهداف الدراسة والكشف عن التنمر التقليدي والإلكتروني تم استخدام مقياسين هما :

- **أولا: مقياس التنمر التقليدي، للكشف عن مستوى التنمر التقليدي (من إعداد مسعد أبو الديار ،٢٠١٢)،**

ويضم صورتين أحدهما للمتنمر ويتكون من (٢٦) فقرة ، وتضم أربعة أبعاد كالتالي:

- التنمر الجسمي (فقرات أرقام: ١، ٥، ٩ ،١٣، ١٧، ١٩، ٢٢ ،٢٤ ، ٢٧).
- التنمر اللفظي(فقرات أرقام: ٢، ٦، ١٠، ١٤ ، ١٨ ، ٢٣).
- الإقصاء الاجتماعي (فقرات أرقام: ٣، ٧، ١١، ١٥، ٢٠ ، ٢٥).
- التنمر الجنسي(فقرات أرقام: ٤، ٨ ، ١٢، ١٦ ، ٢١).

الصورة الثانية الخاصة بالضحية ويتكون من (٢٨فقرة)، وتضم أربعة أبعاد كالتالي:

- التنمر الجسمي (فقرات أرقام: ١، ٥، ٩ ،١٣، ١٧، ٢١، ٢٣ ،٢٦ ، ٢٨).
- التنمر اللفظي(فقرات أرقام: ٢، ٦، ١٠، ١٤ ، ١٨ ، ٢٢).
- الإقصاء الاجتماعي (فقرات أرقام: ٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩ ، ٢٤).
- التنمر الجنسي(فقرات أرقام: ٤، ٨ ، ١٢، ١٦ ، ٢٠ ،٢٥ ،٢٧).

وقد تحقق أبو الديار من اجراءات الصدق والثبات.

- **ثانيا: مقياس التنمر الالكتروني للكشف عن مستوى التنمر الإلكتروني (من اعداد الباحثه)، بعد الاطلاع على المقاييس السابقة والدراسات والأبحاث حول التنمر التقليدي والإلكتروني.**

مر المقياس بعدة خطوات أو مراحل حتى تم التوصل إلى الصورة النهائية :

- الاطلاع على الدراسات السابقة التي دارت حول التنمر التقليدي والإلكتروني.
- الاطلاع على الاستبيانات والمقاييس التي تم استخدامها سواء في الدراسات الأجنبية أو العربية والتي تناولت التنمر بين طلاب المدارس .
- وقد تم التوصل إلى عدة أبعاد يتضمنها التنمر الإلكتروني.
- وتم تحديدها في خمسه أبعاد وهي: إخفاء الهوية، التكرار، عدم التكافؤ، القوة، العلانية.
- ثم تم تنقيح عبارات المقياس ككل من حيث الأهمية والانتماء إلى البعد وصحة الصياغة اللغوية، ومناسبته للطالب في التعليم ما قبل الجامعي، ثم انتهى إلى التحكيم.
- تم التوصل إلى المقياس في صورته النهائية المعدة للتحكيم .

والمقياس يضم صورتين :

- **الاولى للمتنمر:** وهو مكون من (٢٣ فقرة)، ويتضمن خمسة أبعاد موزعة كالتالى:
  - ✓ إخفاء الهوية (فقرات أرقام : ١، ٦، ١١، ١٦)
  - ✓ التكرار(فقرات أرقام : ٢، ٧، ١٢، ١٧)
  - ✓ عدم التكافؤ (فقرات أرقام : ٣، ٨ ، ١٣، ١٨، ٢١)

- ✓ القوة (فقرات أرقام : ٤، ٩ ، ١٤، ١٩ ، ٢٢)
- ✓ العلانية (فقرات أرقام : ٥، ١٠، ١٥ ، ٢٠ ، ٢٣)

وتتبع الاستجابات أسلوب ليكرت Likertوتنقسم الى خمسة بدائل (أبدا – مرة أو مرتين فقط – مرتين او ثلاثة في الشهر – مرة أسبوعيا – عدة مرات أسبوعيا) ويقابلها بالدرجات (١ -٢ -٣ -٤ -٥) وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٢٣ - ١١٥).

◄◄ **الثانية لضحية التنمر الإلكتروني:** ويتكون من (٢٢فقرة)، ويتضمن خمسة أبعاد كالتالي:

- ✓ إخفاء الهوية (فقرات أرقام : ١، ٦، ١١، ١٦)
- ✓ التكرار(فقرات أرقام : ٢، ٧، ١٢، ١٧)
- ✓ عدم التكافؤ (فقرات أرقام : ٣، ٨ ، ١٣، ١٨، ٢١)
- ✓ القوة (فقرات أرقام : ٤، ٩ ، ١٤، ١٩)
- ✓ العلانية(فقرات أرقام : ٥، ١٠، ١٥ ، ٢٠ ،٢٢)

وتتبع الاستجابات أسلوب ليكرت Likertوتنقسم الى خمسة بدائل (أبدا – مرة أو مرتين فقط – مرتين او ثلاثة في الشهر – مرة أسبوعيا – عدة مرات أسبوعيا)ويقابلها بالدرجات (١ -٢ -٣ -٤ -٥) وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٢٢ - ١١٠).

- **صدق المقياس**:

وللتحقق من صدق المقياس قامت الباحثة بحساب التالى:

- **الصدق الظاهري**:

يعد الصدق من الخصائص المهمة التي يتطلب توافرها في المقاييس النفسية أذ أن المقياس الصادق هو الذي يقيس ما وضع لقياسه ،لذا تم التأكد من الصدق الظاهري من خلال عرض المقياس على عدد من المختصين في علم النفس والصحة النفسية للتأكد مدى ملائمة العبارات للأبعاد والتأكد من مدى ملائمة العبارات من حيث الصياغة اللغوية ومناسبتها للعينه تم تعديل الفقرات في ضوء ملاحظات السادة المحكمين. ولحساب صدق المحك تم حسابه من خلال الجذر التربيعي لمعامل ألفا كرونباخ وبلغ ٠.٨٧٩.

- **ثبات المقياس**:

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق على طلاب العينة الاستطلاعية (٢٤طالب وطالبة) بفاصل زمني أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، ويلاحظ أن طريقة إعادة الاختبار من أفضل الطرق في حساب معامل الثبات للمقاييس غير الموقوتة . وتم إيجاد معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي فبلغ معامل الارتباط ٠.٨٥٢ وهي دالة عند مستوى ٠.٠٠١.

ولحساب ثبات مقياسالتنمر الإلكتروني في الدراسة الحالية بحساب الاتساق الداخلي على العينة الاستطلاعية من خلال حساب معامل الفا كرونباخ وبلغت ٠.٧٧٢ وهى اعلى من ٠.٦ وبذلك تكون نسبة مقبولة للثبات.

ولحساب معامل الارتباط من خلال حساب التجزئة النصفيةعلى العينه الاستطلاعية السابقة كان ٠.٧٨٣،ن= ٢٤.

- **منهج الدراسة**:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي حيث أنه المنهج المناسب.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **التنمر التقليدي**:

سلوك متعمد ومتكرر ضد طالب أو أكثر يتضمن الإيذاء الجسمي أو اللفظي أو الإذلال أو إتلاف الممتلكات ينتج عن عدم التكافؤ في القوى(أبو غزال،٢٠٠٩). وتعرفه الباحثة في هذه الدراسة بأنه سلوك متعمد ومتكرر ضد طالب أو أكثر يتضمن الإيذاء الجسدي واللفظي أو الجنسي أو الإقصاء الاجتماعي ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة على مقياس التنمر المستخدم في الدراسة.

- **الوقوع ضحية**:

تعرض الطالب إلى سلوكيات متعمدة ومتكررة تتضمن الإيذاء الجسمي أو اللفظي أو الإذلال أو إتلاف الممتلكات من قبل طالب آخر أو أكثر ينتج عن عدم التكافؤ في القوى(أبو غزال،٢٠٠٩). وتعرفه الباحثة في هذه الدراسة بأنه تعرض الطالب لسلوك متعمد ومتكرر من آخر أو آخرين يتضمن الإيذاء الجسدي واللفظي أو الإقصاء الاجتماعي و التحرش الجنسي ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة على مقياس ضحية التنمر المستخدم في الدراسة.

- **التنمر الإلكتروني**:

أكثر التعريفات عمومية هو " تعمد إيذاء الأفراد بصورة مستمرة عبر الوسائل الإلكترونية (Turan et al.,2011)

وتعرفه الباحثة بأنه: سلوك متعمد ومتكرر ضد طالب أو أكثر من خلال استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة (الهاتف المحمول، صفحات التواصل الاجتماعي، غرف المحادثة عبر الإنترنت، المساعدات الرقمية) ويتضمن الإيذاء الجسمي أو اللفظي أو الجنسي أو إقصاء اجتماعي مع إخفاء الهوية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التنمر الإلكتروني .

• **الوقـوع ضـحية للتنمر الإلكتروني**:

هو تعـرض الطالـب إلـى سلوكيات متعمـدة ومتكـررة مـن خـلال استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة (الهاتف المحمول ، صفحات التواصل الاجتماعي، غرف المحادثة عبر الإنترنت ، المساعدات الرقمية) ويتضـمن الإيذاء الجسمي أو اللفظي أو الجنسي أو إقصاء اجتماعي مع إخفاء الهوية ، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس ضحية التنمر الإلكتروني .

• **طلاب التعليم ما قبل الجامعي**:

هـم طـلاب بالمدرسـة الابتدائيـة (تم الاكتفـاء بتلاميـذ الصـفين الخـامس والسادس الابتدائي فقط) والإعدادية والثانوية وتتراوح أعمارهم مـن(١٠ إلى ١٨) عام.

• **الإطار النظري للدراسة**:

تعد ظاهرة تنمر الأقران ظاهرة عالمية تحدث في معظم المدارس في الثقافات والمدارس المختلفة وقد عرف أوليس ضحية التنمر بأنه الذي يتعرض بشكل مستمر لأفعال سلبية من جانب تلميذ أو أكثر (Salmivalli, et al.,2011) ، فالتنمر هو قضية رئيسية تؤثر على صحة ورفاه الشباب في جميع أنحاء العالم، والمعدلات العالمية للبلطجة في حدود ١٠٪ إلى ٥٠٪ وقد ارتبط التنمر مع عواقب المتزامنة وطويلة الأجل، مثل المشاكل العاطفية والسلوكية، والمشاكل الصحية الجسدية، والصعوبات الأكاديمية (Kelly, et al. ,2015). ظاهرة السلوك العدواني من التحديات النفسية والاجتماعية الملحوظة التي تواجه طلبة المدارس المراهقين (الزغبي ،٢٠١١) وخلال العقود الماضية ازداد الاهتمام انخراط الطلاب في التنمر وارتباطه بالتأثير على كل من المتنمر والضحية ، وتم تعريف التنمر بأنه مجموعه من الأفعال المتعمدة والمتكررة والتي تأخذ أشكالا جسدية (الضرب والسرقة) لفظية (مضايقة ، تهديد، سب) علاقات اجتماعية (نشر شائعات ، التأثير على العلاقات الاجتماعية) ويحدث غالبا في المواقف عندما تختلف القوة بين الطرفين . والتنمر يظل أكثر أنواع العنف انتشارا بين أطفال المدارس . Salmivalli, et al.)(O'brennan, et al.2009) (2011)

للسلوك التنمري أشكال متعددة هي :التنمر الجسمي وهو أكثر أشكال التنمر وضوحا، ويحدث عندما يتأذى الشخص جسمياً من الضرب، والرفس، والعض، واللكم، والخمش، والصفع وشد الشعر أو أي شكل من أشكال الهجوم الجسمي. أما التنمر غير الجسمي ويشار إليه" بالتنمر الاجتماعي" فقد يكون لفظياً أو غير لفظي. ويتضمن التنمر اللفظي المكالمات التلفونية المسيئة، ونشر الإشاعات المزيفة أو الخبيثة واستخدام اللغة المسيئة ، والوصف بألقاب معيّنة والسخرية أو التعليقات العرقية، والتعليقات القاسية

والتخويف العام. أما التنمر غير اللفظي فقد يكون مباشرا أو غير مباشر. فالتنمر المباشر غير اللفظي يصاحب عادة التنمر اللفظي والجسمي ويتضمن الإيماءات البذيئة والتعابير الوجهية المؤذية. ومن جهة أخرى يتضمن التنمر غير اللفظي وغير المباشر التجاهل المتعمد والاستثناء من النشاط. أما إتلاف الممتلكات فيتضمن تمزيق الملابس، وإتلاف الكتب، وإفساد الممتلكات وسرقتها.ويعد التنمر الجنسي الشكل الأخير للتنمر ، ويتضمن استخدام أسماء جنسية وينادي بها، أو كلمات جنسية قذرة أو لمسا جنسيا أو التهديد بالممارسة الجنسية (أبو غزال،٢٠٠٩)

يعد أوليس من أوائل من عرف التنمر تعريفا علميا مبنيا على تجارب بحثية حيث عرفة بأنه شكل من أشكال العنف الشائعة جدا بين الأطفال والمراهقين ويعنى التصرف المتعمد للضرر أو الإزعاج من جانب واحد أو أكثر من الأفراد وقد يستخدم المعتدى أفعالا مباشرة أو غير مباشرة للتنمر على الآخرين والتنمر المباشر هو هجمة مفتوحة على الآخرين، من خلال العدوان اللفظي أو البدني، والتنمر غير المباشر هو الذي يستخدمه الفرد ليحدث إقصاء اجتماعي مثل نشر الشائعات ويمكن أن يكون التنمر غير المباشر ضار جدا على الفرد مثله مثل التنمر المباشر.(أبو الديار،٢٠١١) ، (Lee, 2009) ، (Zhang et al.2014) وقد ميز أوليس بين نوعن من التنمر (التنمر المباشر)" الهجوم المباشر على الضحية " و(التنمر غير المباشر " الإقصاء الاجتماعي " ووجه الأنظار نحو أهمية الانتباه للتنمر غير المباشر حيث أن طبيعته عير المرئية . وأحد أسباب الاختلاف ف التعريفات والمقاييس المختلفة للتنمر هو اختلاف الثقافات (Duy, 2013)

ويعرفه آخرون بأنه سلوك يحدث عندما يتعرض طالب تعرضا مكررا لسلوكيات أو أفعال سلبية من طلبة آخرون بقصد إيذائه ويتضمن عادة عدم توازن في القوة وهو إما أن يكون جسديا كالضرب ، أو لفظيا كالتنابز بالألقاب أو عاطفيا كالنبذ الاجتماعي أو يكون إساءة في المعاملة . (أبو الديار،٢٠١١) فالتنمر يتضمن أفعال سلبية متكررة على المدى الطويل (الضرب المتعمد أو محاولة الضرب والإيذاء والمضايقة) من خلال تلميذ أو عدة تلاميذ تجاه تلميذ أخر مع عدم التوازن في القوة بحيث يكون الجاني/الجناة (المتنمر/المتنمرين) أقوى من التلميذ المستهدف (الضحية) ولا يستطيع الضحية الدفاع عن نفسه(Scheithauer ,2006) ، (Duy, 2013) ، (Fox et al., 2010)

وقد وجدت نتائج الدراسات الخاصة بالتنمر أن أشكال التنمر غير المباشرة أو الخاص بالعلاقات تختلف عن باقي الأنواع التي أكدت على تورط الذكور بنسبه أعلى من الإناث (Scheithauer ,2006) فهناك العديد من صور التنمر فيما يتعلق بالشكل والاستمرارية للذكور في مقابل الإناث وعلى الرغم من أنه

توجد بعض الخصائص المشتركة للمراهقين والتي تعد بمثابة منبئات قوية عن الانخراط في نوع او أكثر من أنواع التنمر فإن بعض الخصائص الأخرى ترتبط بأنواع معينة من التنمر . فالتنمر ليس واحدا بل له عدة صور في ضوء نوعه وتكراره بالنسبة للذكور في مقابل الإناث (Zhang et al.2014)

حيث لخصت معظم الدراسات التي درست سلوك التنمر الخصائص الأساسية للتنمر كما يلي:

- النية للإيذاء : النية لإحداث الضرر
- التكرار : حيث أن التنمر هو فعل عدواني متكرر
- عدم تكافؤ القوة : ربما بسبب عامل السن أو القوة البدنية أو المرونة النفسية (*James, 2010*)، .(*Zhang et al.2014*)، (*Salmivalli, et al.,2011*) وأكثر أنواع التنمر شيوعا هو التنمر اللفظي يليه الإقصاء الاجتماعي والبدني(*James, 2010*).

وقد أوضحت الأبحاث عن التنمر التقليدي أن الأطفال الضحايا قد يواجهون مشكلات مرتبطة مع صحتهم العاطفية والأداء الأكاديمي وهم أكثر عرضة من أقرانهم غير الضحايا للإحساس بمشاعر القلق والاكتئاب وتدنى تقدير الذات .(Kowalski et al.,2013) ويرتبط ضحية التنمر بعدة مشكلات اجتماعية نفسية مثل الإحباط والوحدة النفسية والقلق وانخفاض تقدير الذات وكذلك انخفاض التقدير الاجتماعي ، وانخفاض مستوى الأداء الأكاديمي ورفض الأقران وقله الأصدقاء(Salmivalli, et al.,2011) ،

أما المتنمر فتتمثل الخصائص في القوة الجسدية بسبب العمر ، الحجم ، الجنس ، تعمد الأذى ، استمرار التنمر ومعاودته على فترات طويلة وملون لأن يكونوا مغرورين وأقوياء ومقبولين من أقرانهم وتميزون برغبتهم في السيطرة على أقرانهم (المريخي& المريخي، ٢٠١٣).

كما كشف البحث عددا من الآثار على الصحة الجسمية وجد فيكس وزملائه أن الأطفال ضحايا التنمر كانوا أكثر عرضة من أقرانهم غير الضحايا لوجود الآم في المعدة ومشاكل النوم والصداع والتوتر والتبول اللاإرادي والتعب وفقدان الشهية بعد أن تم التنمر عليهم بالإضافة إلى زيادة فرصة تجنبهم الذهاب للمدرسة وارتفاع معدلات الغياب إلى جانب العلاقة السلبية ذات الدلالة الإحصائية بين تنمر الأقران والتحصيل الدراسي (Kowalski et al.,2013) للتنمر أثار سلبية فالمتنمرين لديهم احتمالية عالية للانخراط في أعمال إجرامية وضحايا التنمر غالبا ما يعانون من القلق والإحباط واحتمالية التسرب من المدرسة وانخفاض الدافعية الأكاديمية. (Chaux,2009)

ويتميز السلوك التنمرى عن غيره من أنواع العدوان المختلفة بعدة خصائص كما يلي:

- في سلوك التنمر يشترط وجود فارق في القوة بين المتنمر والضحية
- التنمر يحدث عن قصد وعمد ويهدف إلى إلحاق الأذى والضرر بالضحية
- لا يوجد تعاطف من المتنمر نحو ضحاياه حيث لا يشعر المتنمر بالندم بل يلقى المسئولية على الضحية
- ولذا يجب الاهتمام بالمادة المقدمة للطفل في وسائل الإعلام المرئية والمسموعة لتقديم شخصيات منجزة تحثهم وتشجعهم على الانجاز وتبعدهم عن العنف والتنمر
- وضرورة تعرف الفروق الفردية بين الذكور والإناث في أشكال التنمر لوضع خطط لمواجهة هذه السلوكيات (أبو الديار ،٢٠١١)

وقد أكدت معظم الدراسات على الفروق بين الذكور والإناث في نوع التنمر وعلى الرغم من أن التنمر البدني واللفظي أكثر شيوعا بين الذكور فان العنف القائم على الإقصاء الاجتماعي والشائعات والتنمر غير المباشر هي الأنواع المفضلة من التنمر لدى الإناث على الرغم من أنها شائعة أيضا بين الذكور ، ولم يتم التطرق لدراسة الاختلاف في التنمر بين المدارس الخاصة والعامة أو بين مدارس الحضر والريف(Chaux,2009) وذكرت الدراسات أن الذكور أكثر تصنيفا من الإناث في دور المتنمر والضحية (O'brennan,et al.2009). وينتشر التنمر عند الذكور والإناث انه أكثر انتشارا عند الذكور ، إذ أن الذكور أكثر قياما بالاعتداءات الجسمية من الإناث وهو أكثر عرضة للتحول إلى متنمرين وضحاياه (الصوفي & المالكى ،٢٠١٢)

وقد أشارت الدراسات الأولى إلى أن الذكور أكثر انخراطا في التنمر ولكن الدراسات اللاحقة التي تضمنت أشكال غير مباشرة من التنمر لم تجد فروقا جوهرية وفقا لمتغير الجنس. فالإناث أكثر انخراطا في التنمر اللفظي والإقصاء الاجتماعي بينما الذكور أكثر انخراطا في التنمر البدني لكن ليس من الواضح عامل الجنس أو السن في التنمر الإلكتروني(James, 2010) إذ يعد الذكور أكثر استخداما وتعرضا للتنمر الجسمي، بينما تعد الإناث أكثر استخداما وتعرضا للتنمر اللفظي ونشر الإشاعات والاستثناء من المجموعة ويفتقرون إلى الشعور بالتعاطف مع ضحاياهموالعديد من المتنمرين لا يدركون مستوى عدوانهم(أبو غزال،٢٠٠٩) في المدارس الابتدائية يتعمد الأطفال رفض التنمر أكثر من الضحايا ولكن في المرحلة الثانوية يكون التنمر أكثر انتشارا وترتبط نتائج التنمر بالوحدة وانخفاض التحصيل الأكاديمي وضعف التكيف الاجتماعي ويمكن أن يصل إلى تعاطي المخدرات والانخراط في الجرائم(James, 2010)

من استعراض أشكال التنمر المدرسي سابقة الذكر، يتضح أن أشكال التنمر المدرسي لا تخرج عن التالي:

- التنمر الجسدي: من أكثر أشكال التنمر المعروفة ويتضمن الضرب، والدفع، والبصق على الآخرين، وإتلاف ممتلكات الغير، والمزاح بطريقة مبالغ فيها .... وغيرها.
- التنمر اللفظي: ويتضمن إطلاق أسماء على الآخرين، والسخرية، والتوبيخ والاستخفاف بالمحيطين للتقليل من مكانتهم ..... وغيرها.
- التنمر النفسي: وذلك مثل جرح مشاعر الآخرين، نشر الإشاعات، وإخافة الآخرين، وإغاظة الآخرين .... وغيرها.
- التنمر الاجتماعي: ومثل هذه السلوكيات تكون عبارة عن عزل شخص عن مجوعة الرفاق،مراقبة تصرفات الآخرين ومضايقتهم، والاستبعاد الاجتماعي، وحرمان الزملاء من المشاركة
- لتنمر الجنسي: وذلك مثل التحرش الجنسي، أو نشر شائعات جنسية عن شخص ما، أو شتم الآخرين بألفاظ جنسية ..... وغيرها (خوج ،٢٠١٢)

• العوامل المؤثرة في سلوك التنمر

عقب سنوات من العمل مع الاطفال المتمردين ووالديهم تم التوصل لقناعة مفادها أن عدم امتثال الطفل وتمرده وعدوانيته تمثل طرف المعادلة بينما النصف الاخر هو شعور الطفل بالاكتئاب والاحباط جراء عدم التقدير وعدم الشعور بالمحبة ويواجه هؤلاء الاطفال مشكلات في المدرسة ويتشاجرون مع التلاميذ الاخرين أثناء الفسحة فضلا عن إثارة الفوضي في الفصل ويواجه معظم الاطفال من ذوي المشكلات السلوكية المتاعب في المدرسة فيما يتعلق بعلاقاتهم مع أقرانهم ومعلميهم فضلا عن التحصيل الدراسي فيليب هال & نانسي هال (١٤٣٠هـ)

إذ أن التنمر شكل من السلوكيات المتعلمة اجتماعياً، تعد العوامل الأسرية مثل إهمال الرعاية والمستويات المرتفعة من العنف والنزاع الأسري، وانعدام الضوابط السلوكية، وقلة مراقبة سلوك الأطفال، والإشراف عليهم عوامل مؤثرة في السلوك التنمري كما أن لعوامل المجتمع المحلي دورا في تحفيز السلوك التنمري مثل الاتجاهات نحو العنف، واختلاف الطبقة الاجتماعية،والضغوطات الاجتماعية الاقتصادية في الأسرة(أبو غزال،٢٠٠٩) حيث إن مشكلة التنمر كظاهرة سلوكية سلبية قد ترجع في جزء كبير منها إلى خلل في أساليب التنشئة الوالدية غير الملائمة للأبناء لجعل الأطفال عرضة للتنمر فغياب الدفء الأسري وغياب القدوة وعدم محاسبة الطفل أو عقابه على السلوك الخاطئ أو ضغط جماعات الأقران أو التأثيرات السلبية لوسائل الإعلام (الصوفي & المالكى ،٢٠١٢)

ومن العوامل النفسية والفسيولوجية : مفهوم الذات ، الإحباط،القلق ، الاكتئاب،الشخصية السيكوباتية ، الحالة البدنية والصحية ،العامل العقلي ، أما العوامل الاجتماعية : التنشئة الأسرية، المدرسة ، الرفاق، وضع الجيرة أو السكن،وسائل الإعلام ، مشاهدة العنف عبر الإنترنت، مشاهدة العنف في التليفزيون ، الحالة الاقتصادية للأسرة (الصبحين& القضاة ، ١٤٣٤) سجل التنمر معدلات منخفضة بين تلاميذ المدارس التي لديها عائلات ديمقراطية وهادئة وهذا يتفق مع الدراسات التي ربطت بين التنمر المدرسي وأسلوب المعاملة الوالدية والتعرض للعنف الأسري (Chaux,2009) والعلاقة بين حجم الفصل وحدوث التنمر قائمة حيث يمكن أن يحدث التنمر بنسبه أكبر في الفصول الأعلى كثافة حيث توجد الفرصة للمتنمر في إخفاء الهوية بين التلاميذ، والمدرسين لديهم فرصة أقل في متابعة كل تلميذ (Scheithauer ,2006)

- **التنمر الإلكتروني** :

ذكر الباحثين أن الإنترنت سلاح ذو حدين مثل كل أدوات تكنولوجيا المعلومات وأكبر مثال على الجانب السلبي هو التنمر الإلكتروني للأفراد ،وقد أفرزت التكنولوجيا الحدة أنواع جديدة من السلوكيات العنيفة مثل التنمر الإلكتروني ولقد جذب هذا النوع اهتمام الباحثين ووسائل الإعلام على حد سواء ، ولقد حددت معايير محددة على السلوك ليكون تنمر الإلكتروني (١) السلوك يجب أن يكون متعمد لإلحاق الأذى (٢) وجود مجموعة من السلوكيات السلبية أكثر من كونها حاثة منفصلة (٣) العلاقة بن المتنمر والضحية يجب أن تتسم بانعدام التكافؤ في القوة (الظروف الاجتماعية ، المظفر الجسمي) ويمكن أن يصدر التنمر الإلكتروني من وسائل التكنولوجيا المختلفة مثل الهواتف المحمولة ، وأجهزة الحاسوب ، حيث يمكن للمتنمر أن يستخدم الرسائل النصية وغرف المحادثة ومواقع التواصل الاجتماعي (Burton , et al. 2013)

على الرغم من المنافع التي تقدمها مواقع التواصل الاجتماعي إلا أن الزيادة الكبيرة واستخدام التكنولوجيا خلق ميدان جديد للسلوك العدواني (Bowler et al., 2015) التنمر الإلكتروني ظاهرة جديدة ناتجة عن التقدم في تكنولوجيا الاتصال الجديد مثل الإنترنت والهواتف المحمولة والأجهزة الرقمية الشخصية . فالتنمر الإلكتروني يمكن تعريفة باختصار بأنه إرسال أو نشر مقاطع أو صور مؤذية وقاسية باستخدام الإنترنت أو وسائل رقمية أخرى، ويتضمن المضايقة ، نشر الشائعات ، تشويه السمعة . تنكر خداع ، إقصاء. وعلى خلاف التنمر وجها لوجه فقد يشعر الناس بأن الإنترنت مجهول ومن ثم يستطيعون قول ما يريدون ، وقد ذكر أن الإناث يفضلون هذا النوع من التنمر .(Li,2006) ويختلف كذلك التنمر الإلكتروني عن العنف التقليدي في أن الأول لا يتواجد فيه عدم تكافؤ القوة بين الطرفين ولا حاجة للتكرار.(Thomas, et al. 2014) التنمر

الإلكتروني من الصعب قياسه حيث أنه في كل مرة يتم رؤية الصورة أو الرسالة فإنها تعتبر بمثابة حادثة منفصلة ولكن بصفة عامة فإن مستويات التنمر الإلكتروني تبدو في زيادة مطردة(James, 2010)

بالسؤال حول الأثر الأكبر هل هو للتنمر التقليدي أم التنمر الإلكتروني ، فقد رد الطلاب بأن التنمر من خلال استخدام صور/ مقاطع فيديو أو غرف الدردشة سيكون له تأثير أكبر من التنمر التقليدي بينما يرى البعض الأخر أن التنمر الإلكتروني قد يكون له تأثير مماثل للتنمر التقليدي من حيث زيادة معدلات القلق لديهم على حد سواء ووجدت أيضا زيادة في استخدام الكحول والمخدرات الأخرى بين ضحايا التنمر الإلكتروني ممن تتراوح أعمارهم بين عشرة وخمسة عشرة سنه وكذلك زيادة المشكلات السلوكية في المدرسة وحمل السلاح. (Kowalski et al.,2013)

يمكن تعريف التنمر الإلكتروني بأنه، فعل عدواني متعمد من قبل مجموعة أو فرد، وذلك باستخدام سائل الاتصال الإلكترونية، مرارا وتكرارا وعلى مر الزمن ضد الضحية التي لا يمكنه بسهولة الدفاع عنه نفسه . فالتنمر الإلكتروني هو شكل من أشكال التنمر التي ظهرت بوضوح في السنوات الأخيرة ، حيث زاد استخدام الأجهزة الإلكترونية مثل أجهزة الكمبيوتر والهواتف المحمولة من قبل الشباب .والتنمر الإلكتروني يمكن أن يأخذ أشكالا عديدة، والغرض من هذه الدراسة فإننا تقسيم مفهوم التنمر إلى ٧ فئات فرعية:

- تنمر الرسالة النصية
- تنمر الصورة / الفيديو كليب (عبر كاميرات الهواتف المحمولة)
- تنمر المكالمة الهاتفية (عبر الهواتف المحمولة)
- تنمر البريد الإلكتروني
- تنمر غرف الدردشة
- التنمر من خلال الرسائل الفورية
- التنمر عبر المواقع الإلكترونية.

التنمر الإلكتروني أصبح أكثر انتشارا، مع زيادة استخدام التكنولوجيا. وكانت الإناث أكثر عرضه للتنمر، لاسيما من قبل الرسائل النصية والمكالمات الهاتفية، أكثر من الذكور(Smith, et al. 2006).

الفرق الجوهري بين التنمر التقليدي والتنمر الإلكتروني هو أن الثاني يتم من خلال استخدام وسائل تكنولوجية وغالبا ما يقع في المنزل ويكون الجاني مجهولا . وأكد أريك أن سلوك الإيذاء في التنمر الإلكتروني قد تضمن : الكذب – إخفاء الهوية – تقديم الجاني نفسه بأنه شخص أخر - التهديد – السخرية – التشهير – العنف – نشر صورا أو مواد مرئية عن الآخرين دون أذن ، وعلى

الرغم من أن معظم حالات التنمر الإلكتروني قد تحدث في غير ساعات الدراسة إلا أن نتائجه تؤكد وصوله للفصل الدراسي (Turan et al.,2011) إمكانية إخفاء الهوية في التنمر الإلكتروني حيث لا يستطيع الضحية تحديد شخصية المتنمر ربما تزيد من الإيذاء في الموقف وهذا ربما يقلل من الحاجة لعدم تكافؤ القوة كمعيار للتعريف في التنمر الإلكتروني، وهذا دليل على أن معرفة أو جهل هوية المتنمر ربما تلعب دور أكبر في التنمر الإلكتروني من التكرار وعدم تكافؤ القوة.(Thomas, et al. 2014) ويجب قياس التنمر التقليدي والتنمر الإلكتروني معا لتحديد المنبئات لنفس النتائج.

وأوضح أوليس أن الذكور المتنمرين أقوى بدنيا من غيرهم وخاصة الضحايا وهي مصادر لعدم توازن القوة بين المتنمرين والضحايا، وبما يعود التنمر لعد التكافؤ أكثر من الحالة الاقتصادية الاجتماعية ، وضحايا التنمر يرتبط بهم عدد من الآثار السلبية مثل الإحباط والقلق ، واضطرابات الأكل ، وانخفاض الدافعية والأداء الأكاديمي وترك المدرسة (Chaux &Castellanos ,2015) .

ويتعلم الأطفال العنف من خلال مشاهدة نماذج ناجحة تستخدم استراتيجيات عنيفة كوسائل لتحقيق أهداف مرغوبة Salmivalli, et al.,2011) فالبيئة المدرسية قد تكون سببا رئيسا في نشوء أو نمو سلوكيات التنمر حيث وجد أن بيئة المدارس الأقل عنفا هي التي وجد فيها قوانين واضحة للسلوك ويشترك فيها المعلمون والطلاب مع الإدارة المدرسية في صنع القرارات كما أن المدارس الكبيرة العدد والفصول المزدحمة تكون مهيأة لأن يكون فيها نسبة أعلى من العنف . (المريخي& المريخي، ٢٠١٣)

وتشير النتائج إلى أن الاعتداء الجسدي بين الطلاب وبعضهم البعض هو أكثر الأنواع شيوعا يليه في المرتبة الثانية التعدي اللفظي والسب والشتم أما السخرية بن الطلاب واستخدام الألقاب فقد جاء في المرتبة الرابعة بعد التعدي اللفظي من المعلم. وأخيرا التحرش أو الاعتداء الجنس فيعتبر أقل أنواع التنمر انتشارا بن الطلاب ولاحظ أن الذكور أكثر عرضة لجميع الأنواع من التنمر بالمقارنة بالإناث. (المريخي& المريخي، ٢٠١٣)

الاختلافات الجوهرية بين التنمر التقليدي والتنمر الإلكتروني تتمثل في زيادة درجة إخفاء الهوية وفي حجم الجمهور(Burton , et al. 2013) وقد حاولت إحدى الدراسات تحديد العوامل المتعلقة بالمجتمع والأسرة التي تؤثر على جهود المدرسة للحد من احتمالات سلوك التنمر والإيذاء. كشفت أن دعم الوالدين والوقت الذي يقضيه مع الآباء هي مجموعة وقائية ضد هذا السلوك العدواني بينما تدهور العلاقات مع المعلمين وكره المدرسة أدى إلى زيادة احتمال مثل هذا السلوك: او أن دعم الوالدين وقائي ضد الإيذاء .وكانت الكره المدرسة، وتقارب

الأجيال، والشذوذ / بقوة وسلبيا مع الإيذاء .النتائج تدعم الجهود الرامية إلى زيادة الاتصال مع الأسرة والمجتمع، والتقارب، والدعم كجزء من التدخل في المدارس .تصبح هذه العوامل أكثر أهمية (Mann , et al. 2015) ووجدت دراسات التنمر تفاعل الأطفال مع أسرهم وتصور التفاعلات بوصفها عوامل هامة ، وقال بعض العلماء أن تصورات الأطفال تجاه هذه التفاعلات الأسرية هي أكثر أهمية من التجربة الفعلية لهذه التفاعلات وقد اقترح العديد من العلماء أهمية تأثير المعلم على سلوك التنمر، ولكن هذا المجال يفتقر إلى الأدلة التجريبية .وتشير نتائج أنه من سبق وان تعرض للتنمر من المحتمل أن تزيد لديه سلوك للتنمر في جميع المستويات .وبالإضافة إلى ذلك، وجد الباحثين أن البحث عن المتعة والفكاهة أيضا احد العوامل الثابتة لسلوك التنمر في كل مستويات مختلفة (Lee, 2009) .

وأشارت النتائج إلى أن الاكتئاب والقلق وتعاطي الكحول كان الأكثر ارتباطا مع الضحايا؛ بينما تعاطي الكحول و فرط النشاط أكثر المشاكل المرتبطة بالتنمر وأعراض الاكتئاب، وأعراض القلق وتعاطي التبغ وتعاطي الحشيش والمشاكل السلوكية / فرط النشاط وكلها مرتبطة بشكل مستقل مع المتنمر والضحية (Kelly, et al. ,2015).ويدعو الباحث إلى مزيد من الأبحاث للتعرف على المعايير التعريفية للتنمر الإلكتروني مع وضع التعمد وعدم تكافؤ القوة في الاعتبار(Thomas, et al. 2014)

- **طلاب ما قبل التعليم الجامعي**:

التنمر التقليدي عادة ما يظهر من خلال السلوك العدواني في سن مبكرة وهذا ما يفسر ازدياد وتيرته بين تلاميذ المدارس الابتدائية .(Burton , et al. 2013) فالتلاميذ في المدرسة المتوسطة قد سجلوا نسب أعلى في التنمر من التلاميذ الاصغر سنا بغض النظر عن أشكال التنمر (Scheithauer ,2006) وطلاب الصف التاسع في الحضر قد سجلوا مستويات أعلى من التنمر عن أقرانهم من سكان الريف وهذا يعني أن مدارس الحضر من المحتمل أن لديها معدلات أعلى من سلوك التنمر خاصة في السنوات الدراسية الأعلى(Chaux,2009)

وكما هو متوقع فإن البالغين الأكثر عدوانية كانوا متنمرين في الطفولة والمراهقة، ويلاحظ أيضا أن الأشخاص المتنمرين خلال المراهقة أصبحوا أقل عدوانية عند دخولهم الجامعة ممن لم يلتحقوا بالجامعة وكانت معدلات العدوان عندهم أقل من المتوسط.(Homel,2013) وعلى الرغم من ذلك إلا انه لاحظ ندرة التنمر في المجتمع الجامعي بين الطلاب ربما يعود لمناخ الحياة الجامعية وبداية تحمل المسئولية وتكون قدر كاف من الإدراك لدى الطالب الجامعي بأن حياته المستقبلية بدأت بالتشكل على أعتاب أبواب الجامعة .

حيث أن معظم طلاب الجامعة إما أنهم يرتبطون بعمل ما أو يحاولون التركيز على المستقبل المهني من خلال اكتساب مؤهلات لوظائف مستقبلية وبذلك يبتعدون عن سلوك التنمر حتى لو كانوا قد تعرضوا للتنمر بأن كانوا متنمرين أو ضحايا. (Homel,2013)

• **تعقيب** :

وترى الباحثة انه يمكن أن تتعدد أسباب التنمر كما يلي:

- البيئة المدرسية : زيادة كثافة الفصول وعدم إحساس الطالب بالراحة داخل الفصل نتيجة زيادة عدد الطلاب داخل المقعد الواحد مع ضيق الفصول مما يسبب له التوتر والنفسي الخاطئ لسلوك رفاقه (حيث تصل الكثافة داخل الفصل الواحد من ٦٠ إلى ١٢٠ طالب)
- الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة : حيث يزداد التوتر مع انخفاض دخل الأسرة بالتوازي مع زيادة المتطلبات ، وقلة الخروج للمتنزهات والحدائق للتنفيث عن طاقة هؤلاء الأطفال بالإضافة إلى عمل الأم والأب وزيادة فترات العمل والضغوط الخارجية عليهم . وتوافر صور الرفاهية عند الغير بصورة مستفزة أدت إلى الشعور بالعجز
- وسائل الإعلام: حيث تبث مواد مرئية تحتوى على مشاهد عنف في الدراما وتعظيم وسائل الإعلام المرئية والمقروءة للبطل في دراما العنف وتلقيبه بالأسطورة والبطل وربط صورة البلطجي بالبطل وجذب تعاطف الجمهور معه، برامج المقالب خاصة في شهر رمضان وإعادة عرضها على مدار العام أو حتى صفحات التشهير والفضائح على مواقع التواصل الاجتماعي على غرار صفحات (*I know him , I know her*)
- الظروف السياسية: سقوط أنظمة دول – في الآونة الأخيرة – وانهيار صورة القائد (الرئيس) والتطاول عليه وسبه في وسائل الإعلام أدى لاختفاء صورة القدوة والزعيم.
- الأسرة والجيران : تتسم بعض الأسر بالدكتاتورية أو التسيب والتدليل الزائد وعدم الرقابة على الأبناء وانشغال الوالدين خارج المنزل.
- غياب العدالة الاجتماعية: انتشار الفساد بصورة فجة في بعض المؤسسات وعدم عقاب الفاسد أدى إلى عدم وجود رادع للسلوك الخاطئ.
- ألعاب العنف الإلكترونية : حيث تعتقد الباحثة أن انتشار ألعاب الكترونية عنيفة يمكن أن يقلل من خطورة مناظر القتل والإيذاء للأبرياء أو رجال الشرطة مثل لعبة (*GATA*) بإصداراتها المتنوعة والمترجمة.

• **الدراسات السابقة**:

تتناول الباحثة الدراسات التي لها علاقة وثيقة بمتغيرات الدراسة الحالية والتي يمكن الاستفادة منها في توضيح الرؤية المستقبلية لعلاج ظاهرة التنمر التقليدي والإلكتروني وقد اشتملت على عدة محاور كالتالي:

- دراسات تناولت طبيعة التنمر التقليدي.
- دراسات تناولت طبيعة التنمر الإلكتروني.
- دراسات تناولت أسباب و برامج علاجية لظاهرة التنمر.

وتجدر الإشارة إلى أن الباحثة عند عرضها للدراسات السابقة قامت بانتقاء وعرض النتائج التي ترتبط فقط بموضوع الدراسة الحالية.

- **أولا: دراسات تناولت طبيعة التنمر التقليدي**

استهدفت دراسة (Chaux& Castellanos,2015) التعرف على تأثير عامل السن والحالة الاقتصادية الاجتماعية بين الأقران على التنمر والوقوع ضحية له وذلك على عينه ٥٣.٣١٦ من تلاميذ الصفوف من الخامس وحتى التاسع في المدارس العامة والخاصة في كولومبيا .وتم تطبيق عدم مقاييس منها مقياس التنمر للمتنمر والضحية ، مقياس الوضع الاجتماعي والاقتصادي . وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الأكبر سنا والأعلى في الحالة الاقتصادية والاجتماعية فرصتهم أكبر في أن يكونوا متنمرين ، بينما الأصغر سنا والحالة الاقتصادية والاجتماعية الأقل ارتبطت أكر بالضحايا ، بينما الانتماء للأسرة السلطوية والجيرة العنيفة ترتبط ايجابيا بالتنمر والضحايا.

وكذلك أوضحت دراسة صبيحات& العتوم (٢٠١٣) العلاقة بين أشكال الاستقواء (التنمر) والأمن النفسي والدعم العاطفي، وتألفت عينه الدراسة من(٥١٨) طالب وطالبة (٢٢٧ ذكر، ٢٩١انثى) من الصف لسابع الى التاسع ، وطبق عليهم مقياس الاستقواء ومقياس الأمن النفسي ومقياس الدعم العاطفي. وقد كشفت نتائج الدراسة ان التنمر اللفظي هو السائد بين أشكال التنمر ثم التنمر الجسدي ثم التنمر الاجتماعي وأخيرا تخريب الممتلكات، ووجدت الدراسة علاقة عكسية بين الدعم العاطفي والأمن النفسي من ناحية والتنمر من ناحية أخرى، وان الذكور يتفوقون على الإناث في جميع أنواع التنمر.

كما استهدفت دراسة (Anser,2012) التعرف بصورة أدق على سلوك التنمر وطبيعته والعوامل التي تقف وراءه بمدارس قطر،وكذلك الآثار المترتبة على الطالب وعلى من حوله، وبلغت عينه الدراسة(٢٤٠٠) تلميذ وذلك في المراحل التعليمية الثلاث،من خلال إجراء مقابلات متعمقة مع الطلاب المتنمرين ومقابلات مع الأخصائيين الاجتماعيين بنفس المدارس . وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحديد الخصائص الأساسية للعينة المدروسة وذلك حسب النوع والعمر والجنسية ومستوى التعليم والوضعية الاجتماعية لأسرهم كما حددت الدراسة أنواع المضايقات التي يقوم بها الطلاب المتنمرين واهم خصائص الضحايا

وكذلك تحديد عددا من الآثار السلبية الناتجة عن سلوك التنمر أو الوقوع ضحية له.

واستهدفت دراسة خوج (٢٠١٢) التعرف إلى الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى التعرف إلى المهارات الاجتماعية التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي لدى عينة الدراسة والتي اشتملت على (٢٤٣) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. وطبق مقياس التنمر المدرسي، ومقياس المهارات الاجتماعية ، أظهرت النتائج وجود علاقة دالة وسالبة بين التنمر المدرسي وبين المهارات الاجتماعية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي التنمر المدرسي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية لصالح منخفضي التنمر المدرسي، كما بينت النتائج أن عوامل المهارات الاجتماعية التي تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي كانت على الترتيب: عامل الضبط الاجتماعي، ثم الضبط الانفعالي، ثم الحساسية الاجتماعية.

ودراسة (أبو غزال ،٢٠٠٩) استهدفت الكشف عن الفروق في مستويات الشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي المدرك لدى مجموعات الاستقواء وهى كالتالي: غير مشاركين، مستقوين، ضحايا، مستقوين ضحايا. وقد تكونت عينة الدراسة من((٩٧٨) طالبا منهم (٤٦٣)اناثا، و (٥١٥) ذكورا من الصف السابع إلى الصف العاشر،تم تصنيفهم إلى:(٨٣٧)غير مشارك و((٦٧) ضحية و(٢٦) مستقويا و (٤٨) مستقويا - ضحية. طبق عليهم مقاييس الاستقواء والوقوع ضحية والشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي المدرك. كشفت النتائج أن مستوى الشعور بالوحدة لدى مجموعة الضحايا كان أعلى منه لدى مجموعات غير المشاركين والمستقوين والمستقوين الضحايا. وأن مستوى الشعور بالوحدة لدى مجموعة المستقوين كان أعلى منه لدى مجموعة غير المشاركين، ولم توجد فروق بين المستقوين والمستقوين . الضحايا، كما أن مستوى الدعم الاجتماعي لدى الطلبة غير المشاركين كان أعلى منه لدى الطلبة المستقوين. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الاستقواء في مستوى الدعم الاجتماعي.

- **ثانيا: دراسات تناولت طبيعة التنمر الإلكتروني**

و استهدفت دراسة (Kowalski et al.,2013) العلاقة بن خبرات الأطفال والمراهقين مع التنمر الإلكتروني والتنمر التقليدي والصحة النفسية والصحة الجسمية والأداء الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (٩٣١) طالبا من الصف السادس إلى الثاني عشر، وتم تطبيق استبيان لدراسة تجاربهم مع البلطجة

الإلكترونية و البلطجة التقليدية . كما شمل مقياس القلق ، والاكتئاب واحترام الذات، و الرفاه المادي ، و الأداء الأكاديمي ، وأوضحت النتائج تداخل بين التنمر التقليدي والتنمر الإلكتروني وتشابه ارتباط هذين النوعين من التنمر بالخصائص الجسدية والنفسية والأكاديمية لكل من المتنمر والضحية.

كما أن دراسة (Slonje& Smith,2008) أظهرت التنمر الإلكتروني كنوع جديد من التنمر والإيذاء وقد قامت الدراسة بعمل استبيان لـ (٣٦٠) مراهق في عمر (١٢ - ٢٠) عام للتعرف على طبيعة ومدى التنمر الإلكتروني في المدارس السويدية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التنمر الإلكتروني أقل شيوعا في المدارس الثانوية، والفروق بين الجنسين أيضا قليلة، تأثير التنمر الإلكتروني كان أشد خطورة من خلال نشر الصور ومقاطع الفيديو.

كذلك دراسة(Li, 2006) استهدفت التعرف على طبيعة وخبرات المراهقين حول التنمر الإلكتروني وتكونت عينه الدراسة من(٢٦٤) تلميذ من ثلاث مدارس وطبق عليهم استبيان حول خبراتهم عن التنمر الإلكتروني وتكون من ٢٦ سؤال . وقد أظهرت النتائج أن حوالي نصف التلاميذ يتنمرون الضحايا، وحوالي واحد من كل أربعة ضحية للتنمر الإلكتروني، وأكد أكثر من نصف التلاميذ أنهم يعرفون شخص ضحية للتنمر الإلكتروني، أكثر من نصف المتنمرين يستخدمون وسائل الكترونية لمضايقة الآخرين أكثر من ثلاث مرات، أما بالنسبة لعامل الجنس فان الذكور يميلون لأن يكونوا متنمرين ومتنمرين الكترونيين أمثر من الإناث.

- **ثالثا: دراسات تناولت أسباب و برامج علاجية لظاهرة التنمر**

كما استهدفت دراسة (بن حليلم، ٢٠١٤) التعرف على العلاقة بين السلوك العدواني لدى الطفل والإساءة اللفظية والإهمال من طرف الأم، استخدمت الدراسة مقياس السلوك العدواني للأطفال ، ومقياس إساءة معاملة الطفل الوالدية، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة طردية متوسطة بين السلوك العدواني لدى الطفل والإساءة اللفظية من طرف الأم فكلما كانت هناك إساءة لفظية مرتفعة من طرف الأم ارتفع مستوى السلوك العدواني لدى الطفل المتمدرس كما توصلت النتائج كذلك إلى وجود علاقة طردية بين السلوك العدواني لدى الطفل والإهمال من طرف الأم .وتعود هذه النتيجة إلى دور التنشئة الاجتماعية وارتباط السلوك العدواني ارتباط وثيق بها. كذلك العلاقة المتبادلة بين الآباء والأبناء والخبرات التي يمر بها الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة،تشكل شخصية الفرد عند البلوغ،لذلك فإن سلوك العدوان ينقل عبر الأجيال وإساءة معاملة الطفل في المنزل يؤدي إلى سلوك عدواني تبدأ بذوره في حياته المبكرة ويستمر في علاقته مع أصدقائه وإخوته.

وتوضح دراسة(الصوفى &المالكى،٢٠١٢) العلاقة بين التنمر وأساليب المعاملة الوالدية لدى الأطفال، وبلغت عينه الدراسة(٢٠٠) تلميذ من الصفين الخامس والسادس الابتدائي بمدارس بغداد، وتم تطبيق مقياس التنمر ومقياس أساليب المعاملة الوالدية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين التنمر وأساليب (الإهمال، التساهل، التسلط، الحزم، التذبذب) وأن السلوك التنمري يزداد مع زيادة الإهمال أو التساهل أو تسلط الوالدين في حين انه ارتبط سلبيا مع أسلوبي الحزم والتذبذب وأصبح الأولاد أقل تنمرا.

واستهدفت دراسة (أبو الديار،٢٠١١) اختبار فعالية برنامج إرشادي لتقدير الذات في خفض سلوك التنمر لدى عينه (٣٠) طفلا من ذوي اضطرابات الانتباه المصحوب بفرط الحركة بمتوسط عمري (١٠) سنوات وطبق مقياس تقدير الذات ومقياس التنمر وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس تقدير الذات في التطبيقين القبلي والبعدي وكذلك على مقياس التنمر، ووجدت فروق في متوسطات تقدير الذات العائلي والمدرسي لصالح الإناث بينما ارتفعت درجات الذكور في التنمر الجسدي والجنسي والدرجة الكلية للمقياس وارتفعت درجات الإناث في التنمر اللفظي والسيطرة الاجتماعية ، ولم توجد فوق بين الجنسين في التطبيق البعدي للبرنامج.

- **المعالجات الإحصائية**:

تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية :

- حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية
- استخدام معامل ارتباط بيرسون
- استخدام ألفا كرونباخ
- حساب الانوفا *one-way ANOVA*
- حساب قيمة (ت) *T test*

- **النتائج وتفسيرها**
- **نتائج الدراسة** :
- **نتائج الفرض الأول**:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين التنمر التقليدي والإلكتروني بالنسبة للضحايا من طلاب التعليم ما قبل الجامعي .

والجدول (١) يوضح نسبة انتشار التنمر والوقوع ضحية للتنمر بالنسبة لعينه الدراسة

جدول (١) نسبة التنمر والوقوع ضحية للتنمر لدى أفراد العينة

المجموعة	العدد الكلى	تنمر تقليدى		تنمر إلكترونى	
		العدد	النسبة٪	العدد	النسبة٪
متنمر	٩٧	٩	٩.٢٧٪	٥	٥.١٥٪
ضحية للتنمر	١١٤	١١	٩.٦٤٪	٤	٣.٥٠٪

وللتحقق من صحة الفرض الأول تم استخدام معامل ارتباط بيرسون ،وكانت نتائج المعالجة على النحو التالي:

جدول (٢) الارتباط بين التنمر التقليدي والإلكتروني بالنسبة لضحايا التنمر

	ن	معامل الارتباط "بيرسون"	مستوى الدلالة
التنمر التقليدي التنمر الإلكتروني	١١٤	٠.٣٤٩♦	٠.٠٠٠

❖دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (٢) وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين التنمر التقليدي والإلكتروني بالنسبة لضحايا التنمر .

ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما ذكره شريف&هوف (Shariff &Hoff 2007,) من أن التنمر الإلكتروني له جذور في التنمر التقليدي الذي يقع في نطاق المدرسة وعلى الرغم من ذلك فأن وجود الإنترنت يسمح له بالازدهار بطرق تجعله تحدي خطير . ويفق معه كولاسكي وآخرون(Kowalski et al.,2013) من أن ضحايا البلطجة التقليدي أكثر عرضة أن يكونوا أيضا ضحايا البلطجة الإلكترونية . وقد قدم باحثون وجهات نظر متباينة حول العلاقة بين التنمر التقليدي والتمر الإلكتروني وقد أكد البعض أن التنمر الإلكتروني هو مجرد امتداد للتنمر التقليدي ينفذ من خلال وسائل جديدة ، بينما لاحظ آخرون أن التنمر الإلكتروني يختلف عن التقليدي في بعض الجوانب الهامة (منها: عدم الكشف عن الهوية ، عدم روية الجاني / الضحية) وتشير إلى أنه على الرغم من أنهما قد يشتركا في السمات في الغالب ، لكنهما ظاهرتان مختلفتان إلى حد ما في نوعية الأفراد التي ترتكبها.

- **نتائج الفرض الثاني**:

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين التنمر التقليدي والإلكتروني بالنسبة للمتنمرين من طلاب التعليم ما قبل الجامعي .

وللتحقق من صحة الفرض الثاني تم استخدام معامل ارتباط بيرسون ،وكانت نتائج المعالجة على النحو التالي:

جدول (٣) الارتباط بين التنمر التقليدي والإلكتروني بالنسبة للمتنمرين

	ن	معامل الارتباط "بيرسون"	مستوى الدلالة
التنمر التقليدي التنمر الإلكتروني	٩٧	٠.٦٨٧♦	٠.٠٠٠

❖دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (٣) وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين التنمر التقليدي والإلكتروني بالنسبة للمتنمرين.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن هناك أدلة تشير إلى وجود علاقة بين التنمر التقليدي والتنمر الإلكتروني فعلى سبيل المثال الذكور أكثر احتمالية من الإناث ليكونوا متنمرين تقليديين وكذلك متنمرين الكترونيين ونفس الحال فان ضحايا التنمر التقليدي هم نفس ضحايا التنمر الإلكتروني ، ويوجد تداخل واضح بينهما (Burton , et al. 2013) . وعلى الرغم من أن التنمر الإلكتروني مبهم في البيئة الواقعية إلا أنه يؤثر على التعلم في البيئة الفيزيقية للمدرسة ويمكن أن تكون أثاره مدمرة نفسيا لدى الضحايا ومصيرية لكل التلاميذ. فالصغار في عالم الإنترنت يفقدون الرادع في ظل غياب التعليمات الواضحة والحدود اللائقة فالإنترنت على خلاف اليوم المدرسي مفتوح على مدار الساعة ويشجع أعدادا لا نهائية من التلاميذ من الانخراط في العنف بلا حدود أو تشريعات واضحة للالتزام بها ، فالاتصال عبر الإنترنت يمكن أن يتحول سريعا للعنف نتيجة المعرفة والإحساس بالأمان نتيجة محدودية اكتشاف الهوية . (Shariff &Hoff ,2007)

- **نتائج الفرض الثالث**:

والذي ينص على انه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس ضحايا التنمر التقليدي والإلكتروني لصالح الإناث "

والجدول (٤) يوضح قيم(ت) لمقياس ضحايا التنمر التقليدي والإلكتروني للذكور والإناث.

جدول (٤) قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس التنمر التقليدي والإلكتروني للضحايا

	الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التنمر التقليدي	الطلاب	١٦	٤٩.١٢٥	٢١.٢٤١	١.٣٩٦	٠.١٦٦
	الطالبات	٩٨	٤٣.٥٣٠	١٣.٦١٤		
التنمر الإلكتروني	الطلاب	١٦	٢٩.٨١٢	١٠.٨٢١	١.٦٩٣	٠.٠٩٣
	الطالبات	٩٨	٢٦.٦٦٣	٦.٠٦٨		

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة ت = ١.٣٩٦وهي غير دالة إحصائيا مما يعني عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس التنمر التقليدي (للضحايا) مما يدل على قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل. حيث أن المجموعتان تتشابهان في التعرض للتنمر التقليدي. ويتضح أيضا أن قيمة ت = ١.٦٩٣وهي غير دالة إحصائيا مما يعني عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس التنمر الإلكتروني (للضحايا) مما يدل على قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل. حيث أن المجموعتان تتشابهان في التعرض للتنمر الإلكتروني. هذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Silva ,et al. 2013) حول مدى انتشار التنمر بين مجموعة من التلاميذ الذكور والإناث وبلغ عددهم ٣٨٧

تلميذا من تلاميذ المدرسة الابتدائية من سن سبع وحتى أربعة عشرة عاما ،وكشفت نتائج الدراسة عن انتشار العنف والوقوع كضحية بين الجنسين على السواء على الرغم من أن الذكور كانوا أكثر من حيث العنف الجسدي. وعلى الرغم من اتفاق معظم الدراسات السابقة على أن التنمر أكثر انتشارا بين الذكور وأنه تتزايد حالات ضحايا التنمر بين التلاميذ خاصة بين المراهقات بالتهديد والرسائل الجنسية والصور المرسلة الكترونيا عن طريق الهواتف المحمولة، والبريد الإلكتروني ، وغرف الدردشة والصفحات الشخصية. Shariff) (2007, &Hoff إلا أن نتائج هذا الفرض جاءت مخالفة للدراسات السابقة في هذا الجانب.

- **نتائج الفرض الرابع**:

والذي ينص على انه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتنمرين من الذكور والإناث على مقياس التنمر التقليدي والإلكتروني لصالح الذكور"

والجدول (٥) يوضح قيم(ت) لمقياس التنمر التقليدي والإلكتروني للمتنمرين من الذكور والإناث.

جدول (٥) قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس التنمر التقليدي والإلكتروني للمتنمرين

	الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التنمر التقليدي	الطلاب	٢٦	٤٩.٠٧٦	٢٧.٢٧٦	١.٦٦٤	٠.٠٩٩
	الطالبات	٧١	٤١.٩٠١	١٤.٦٥٠		
التنمر الإلكتروني	الطلاب	٢٦	٣٥.٨٠٧	٢٠.٨٥١	٢.٧١٢	٠.٠٠٨
	الطالبات	٧١	٢٨.٢١١	٦.٨٨٢		

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة ت = ١.٦٦٤وهي غير دالة إحصائيا مما يعني عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس التنمر التقليدي (للمتنمرين) مما يدل على قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل. حيث أن المجموعتان تتشابهان في القيام بالتنمر التقليدي. ويتضح أيضا أن قيمة ت = ٢.٧١٢وهي دالة إحصائيا مما يعني عدم فروق بين الذكور والإناث على مقياس التنمر الإلكتروني (للمتنمرين) لصالح الذكور مما يدل على قبول الفرض البديل ورفض الفرض الصفري. حيث أن الذكور أكثر في التنمر الإلكتروني من الإناث. وهذا يتفق مع معظم نتائج الدراسات السابقة ، ومنها ما ذهب إليه توماس أن من المهم التعرف على الفروق بين الجنسين في كلا النوعين من التنمر ، وتشير الدلائل إلى أن الذكور أكثر تورطا من الإناث في التنمر الإلكتروني بينما لا توجد فرق بينهما في دور الضحية .(Thomas, et al. 2014)

• **نتائج الفرض الخامس**:

والذي ينص على انه " توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين عدد مرات استخدام الكمبيوتر والتنمر الإلكتروني" .

والجدول (٦) يوضح المتوسط والانحراف المعياري للتقدير العام(عدد مرات استخدام الكمبيوتر أسبوعيا) التنمر الإلكتروني (نادرا – مرة أسبوعيا – أربع مرات – أكثر من ذلك)

جدول (٦) متوسطات ٤ مستويات من عدد مرات استخدام الكمبيوتر والانحراف المعياري لكل منها

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
نادرا	٢٦	٢٧.٧٦	١١.٩١
مرة أسبوعيا	١٢	٢٩.٣٣	٥.٧٧
أربع مرات	٩	٢٧.٦٦	٥.٥٩
أكثر من ذلك	٥٠	٣٢.٢٤	١٤.٧٧

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادي وحساب قيمة (ف) وكانت نتائج المعالجة على النحو التالي:

جدول (٧) دلالة الفروق بين المتوسطات للمجموعات بالنسبة للتنمر الإلكتروني وعدد مرات استخدام الكمبيوتر

	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	ف	الدلالة
بين المجموعات	٤٢٤,٢٠٠	٣	١٤١,٤٠٠	٠,٨٨٥	٠,٤٥٢
داخل المجموعات	١٤٨٥٩,٨٦٢	٩٣	٣٣٦,١٦٠		
المجموع	١٥٢٨٤,٠٦٢	٩٦			

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد مرات استخدام الكمبيوتر والتنمر الإلكتروني حيث أن قيمة (ف) = ٠.٨٨٥ وهي غير دالة إحصائيا،مما يدل على عدم وجود ارتباط بين عدد مرات استخدام الكمبيوتر والتنمر الإلكتروني.

وحيث إنه يمكن أن يحدث التنمر الإلكتروني في أي وقت على مدار ال٢٤ ساعة يوميا وهذا يمكن أن يكون السبب في التدمير الوجداني للضحية والذي يشعر بأنه لا ملاذ ولا أحد ليثق به ولن يكون أمن في أي مكان(Bowler et al., 2015) ويأخذ التنمر عدة أشكال فالدراسات الأولى ركزت على التنمر التقليدي ولكن حاليا بدأ الباحثين ف اكتشاف نوع جديد للتنمر وهو التنمر الإلكتروني ويقوم المتنمرين الإلكترونيين باستلهام أفعالهم المؤذية من خلال أدوات الاتصال الإلكترونية مثل التليفونات المحمولة وصفحات الإنترنت ، فهم يرسلون رسائل نصية وبريد إلكتروني للضحايا أو ينشرون موادا مثل القصص والصور ومقاطع الفيديو لضحاياهم في مواقف محرجة على الإنترنت . وعلى الرغم من أن التنمر الإلكتروني أقل ألفة من أشكال التنمر التقليدي إلا أنه أصبح أكثر انتشارا مع تطور التكنولوجيا الجديدة(Salmivalli, et al.,2011)

• **نتائج الفرض السادس**:

والذي ينص على انه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتنمرين التقليديين والمتنمرين الإلكترونيين على مقياس التنمر التقليدي والإلكتروني وفقا لمتغير السن "

والجدول (٨) يوضح قيم(ف) لمقياس التنمر التقليدي والإلكتروني للمتنمرين وفقا لمتغير السن (١٢:١٠، ١٣: ١٥ ، ١٦: ١٨).

جدول (٨) قيم (ف) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس التنمر التقليدي والإلكتروني للمتنمرين وفقا لمتغير السن

		مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	ف	الدلالة
التنمر التقليدي	بين المجموعات	٣٥٥,٦٠٢	٢	١٧٧,٨٠١	٠,٤٨٨	٠,٦١٥
	داخل المجموعات	٣٤٢٣٦,٤١٣	٩٤	٣٦٤,٢١٧		
	المجموع	٣٤٥٩٢,٠٢١	٩٦			
التنمر الإلكتروني	بين المجموعات	١٨٠,٠٥٠	٢	٩٠,٠٢٥	٠,٥٦٠	٠,٥٧٣
	داخل المجموعات	١٥١٠٤,٠١٢	٩٤	١٦٠,٦٨١		
	المجموع	١٥٢٨٤,٠٦٢	٩٦			

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة ف = ٠.٤٨٨وهي غير دالة إحصائيا مما يعني عدم وجود فروق وفقا لمتغير السن على مقياس التنمر التقليدي (للمتنمرين) مما يدل على قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل. حيث أن المجموعات الثلاث تتشابه في القيام بالتنمر التقليدي. ويتضح أيضا أن قيمة ف = ٠.٥٦٠وهي غير دالة إحصائيا مما يعني عدم وجود فروق وفقا لمتغير السن على مقياس التنمر الإلكتروني (للمتنمرين) مما يدل على قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل. حيث أن المجموعات الثلاث تتشابه في القيام بالتنمر الإلكتروني.

ولتحديد الفروق بين المجموعات تبعا للسن في التنمر الإلكتروني والإلكتروني تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لكل مجموعة كما يلي:

جدول (٩) المتوسط والانحراف المعياري للمجموعات وفقا لمتغير السن

السن	التنمر التقليدي	التنمر الإلكتروني
١٢:١٠		
المتوسط	٢٨.١٦٦	٤٠.٥٠٠
ن	٢٤	٢٤
الانحراف المعياري	١٢.٦٨٢	١٧.٨٩٨
١٥:١٣		
المتوسط	٣٠.٣٣٣	٤٤.٧٥٥
ن	٤٥	٤٥
الانحراف المعياري	١١.٤٧١	١٩.٩٦١
١٨:١٦		
المتوسط	٣١.٨٩٢	٤٥.١٧٨
ن	٢٨	٢٨
الانحراف المعياري	١٤.٤٢٠	١٨.٥٩٥
المجموع		
المتوسط	٣٠.٢٤٧	٤٣.٨٢٤
ن	٩٧	٩٧
الانحراف المعياري	١٢.٦١٧	١٨.٩٨٢

يتضح من الجدول (٩) أن أعلى متوسط في التنمر التقليدي كان المجموعة الأعلى سنا وهي نهاية المرحلة الإعدادية وبداية المرحلة الثانوية وبلغ (٣١.٨٩) والأقل في المتوسط كان لنهاية المرحلة الابتدائية وبلغ (٢٨.١٦) . بينما في مقياس التنمر الإلكتروني وجد أعلى متوسط في التنمر الإلكتروني كان المجموعة الأعلى سنا وهي نهاية المرحلة الإعدادية وبداية المرحلة الثانوية وبلغ (٤٥.١٧) والأقل في المتوسط كان لنهاية المرحلة الابتدائية وبلغ (٤٠.٥٠)

ويذكر أوليس أن التنمر يبدأ في الزيادة مع نهاية المرحلة الابتدائية ويصل ذروته في المدرسة المتوسطة ويبدأ في التلاشي في المدارس العليا . (O'brennan,et al.2009)

- **نتائج الفرض السادس**:

والذي ينص على انه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتنمرين التقليديين والمتنمرين الإلكترونيين على مقياس التنمر التقليدي والإلكتروني وفقا لتفضيل دراما العنف".

والجدول (١٠) يوضح قيم(ف) لمقياس التنمر التقليدي والإلكتروني للمتنمرين وفقا لتفضيل دراما العنف

جدول (١٠) قيم (ف) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس التنمر التقليدي والإلكتروني للمتنمرين وفقا لتفضيل دراما العنف

		مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	ف	الدلالة
التنمر التقليدي	بين المجموعات	١١.٦٣٦	١	١١.٦٣٦	٠.٠٣٢	٠.٨٥٨
	داخل المجموعات	٣٤٥٨٠.٣٨٥	٩٥	٣٦٤.٠٠٤		
	المجموع	٣٤٥٩٢.٠٢١	٩٦			
التنمر الإلكتروني	بين المجموعات	٣.١٠٩	١	٣.١٠٩	٠.٠١٩	٠.٨٩٠
	داخل المجموعات	١٥١٠٤.٠١٢	٩٥	١٦٠.٨٥٢		
	المجموع	١٥٢٨٤.٠٦٢	٩٦			

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة ت = ٠.٠٣٢وهي غير دالة إحصائيا مما يعني عدم وجود فروق وفقا لتفضيل دراما العنف على مقياس التنمر التقليدي (للمتنمرين) مما يدل على قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل. حيث أن المجموعتان تتشابه في القيام بالتنمر التقليدي. ويتضح أيضا أن قيمة ف = ٠.٠١٩وهي غير دالة إحصائيا مما يعني عدم وجود فروق وفقا لتفضيل دراما العنف على مقياس التنمر الإلكتروني (للمتنمرين) مما يدل على قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل. حيث أن المجموعتان تتشابه في القيام بالتنمر الإلكتروني. وعلى الرغم من الاعتقاد السائد بأن ألعاب الفيديو العنيفة قد

تساهم في انتشار العنف بين الأطفال إلا أن أيا من الأبحاث لم تستطع إثبات هذا الافتراض بل على العكس فقد أثبتت بعض الدراسات أنها تقلل من احتمالية تبنى السلوك العنيف لدى الأطفال .(Ferguson & Olson ,2014)

- **التوصيات** :

- الاهتمام بنشر ثقافة المواطنة الرقمية بين طلاب المدارس.
- زيادة الوعي المجتمعي من خلال وسائل الإعلام بمشكلة التنمر التقليدي والإلكتروني وطرق مواجهته.
- تعريف طلاب المدارس بحقوق الفرد وواجباته وأهمية احترام الغير .
- توعية الآباء والأمهات بضرورة متابعة الأبناء ومعاقبة المخطئ وإثابة المصيب.
- الاهتمام بصورة البطل في وسائل الإعلام وإظهار نماذج ايجابية وقدوة للشباب.
- الاهتمام بعلم النفس الايجابي كمدخل لعلاج المشكلات السلوكية.

- **المراجع العربية**:

- أبو الديار، مسعد (٢٠١١). فاعلية برنامج إرشادي لتقدير الذات في خفض سلوك التنمر لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط. حوليات مركز البحوث والدراسات النفسّية، جامعة القاهرة، ٦(٨) ١ -٦٥ .

- أبو الديار، مسعد (٢٠١٢). التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم (مظاهره ، أسبابه ، علاجه). ،ط٢، الكويت ،سلسلة إصدارات مركز تعليم وتقويم الطفل .

- أبو الديار، مسعد(٢٠١٣). كتاب سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج. مجلة المستجدات النفسية العربية ، ٣٧ -٣٨ www.arabpsynet.com/Books/BrJ37-38.DB.pdf

- أبو غزال ، معاوية (٢٠٠٩) . الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٥(٢) ،٨٩ -١١٣.

- الزعبي ، أحمد (٢٠١١). العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين . المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٧(٤) ،٤١٩ - ٤٣١.

- الصبحين ، على مسوى & القضاة ، محمد فرحان (١٤٣٤). سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين . الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

- الصوفي، أسامه حميد & المالكى ، فاطمة هاشم (٢٠١٢). التنمر عند الأطفال وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية . مجلة البحوث التربوية والنفسية ، ٣٥، ١٤٦ -١٨٨ .

- المريخي، نورة ناصر & المريخي ،سارة إبراهيم (٢٠١٣). الإساءة والعنف ضد الطفل . ط١،المجلس الأعلى لشئون الأسرة – إدارة الدراسات والبحوث .

- بن حليلم، أسماء (٢٠١٤). السلوك العدواني لدى الطفل وعلاقته بالإساءة اللفظية والإهمال من طرف الأم . مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية - جامعة الوادي ،٧، ٢١ -٣٧ .
- خوج، حنان أسعد (٢٠١٢).التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية ،١٣(٤)، ١٨٧ -٢١٨. http://search.shamaa.org/arFullRecord.aspx?ID=86458
- صبيحات، شيراز ابراهيم & العتوم ،عدنان يوسف (٢٠١٣). أشكال الاستقواء وعلاقتها بالأمن النفسي والدعم العاطفي . مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، ١٠ (١)، ١٦٣ -١٨٥.
- عثمان، خالد عبد الحميد & على ، أحمد فتحى (٢٠١٤). الاستقواء التكنولوجي لدى تلاميذ مراحل التعليم العام . مجلة دراسات نفسية ، ٢٥(٢) ، ١٨٥ -٢١٣.
- هال، فيليب & هال، نانسي (١٤٣٠هـ) .تربية طفل متمرد . ترجمة أيهم الصباغ، الرياض ، مكتبة العبيكان .

• المراجع الأجنبية:

–Anser L. (2012). Bullying : a study on aggressive behavior among students of schools in Qatar.Qatar Foundation Annual Rsarch Forum Proceedings ,Vol. ,AHP4.http://www.qscience.com/doi/abs/10.5339/qfarf.2012.AHP4

–Bowler L. , Knobel C.& Mattern E.(2015). From Cyberbullying to Well-Being: A Narrative-Based Participatory Approach to Values-Oriented Design for Social Media. *Journal of The Association For Information Science and Technology, 66(6)*,1274–1293

–Chaux E.& Castellanos M. (2015). Money and Age in Schools: Bullying and Power Imbalances. *Aggressive Behavior , 41*, 280–293

–Chaux E., Molano A. & Podlesky P. (2009). Socio-Economic, Socio-Political and Socio-Emotional Variables Explaining School Bullying: A Country-Wide Multilevel Analysis. *Aggressive Behavior ,35*, 520–529

–Danflorell A. K.& Wygant D. B.(2013). the Role of Peer Attachment and Normative Beliefs About Aggression on Traditional Bullying And Cyberbullying , *Psychology in the Schools, Vol. 50(2)*, Wiley Periodicals, Inc. this article online at wileyonlinelibrary.com/journal/pits

- Domino, M.S. (2013).Measuring the Impact of an Alternative Approach to School Bullying. *Journal of School Health , 83(6)* ,430 – 437.
- Duong J.& Bradshaw C. (2014). Associations between bullying and engaging in aggressive and suicidal behaviors among sexual minority youth: the moderating role of connectedness. *Journal School Health,84*, 636-645.
- Duy B.(2013).Teachers' Attitudes Toward Different Types of Bullying and Victimization in Turkey. *Psychology in the Schools,50(10)* .View this article online at wileyonlinelibrary.com/ journal/pits
- Ferguson C. J.& Olson C.K. (2014): Video Game Violence Use Among "Vulnerable" Population: The Impact of Violent Game on Delinquency and Bullying Among Children with Clinically Elevated Depression or Attention Deficit Symptoms. *Journal of Youth and Adolescence, 43(1)*, 127- 136
- Fox C. L., Elder T., Gater J.& Johnson E. (2010) .The association between adolescents' beliefs in a just world and their attitudes to victims of bullying British. *Journal of Educational Psychology, 80*, 183–198
- Homel J. B.(2013). Does bullying others at school lead to adult aggression? The roles of drinking and university participation during the transition to adulthood. *Australian Journal of Psychology* ,65, 98–106
- James A. (2010). School bullying ,cruelty to children must stop ,NSPCC, www.nspcc.uk/inform
- Kelly E. V., Newton N. C., Stapinski L. A.,Slade T.,Barrett E. L., Conrod P. J.& Teesson M.(2015). Suicidality, internalizing problems and externalizing problems among adolescent bullies, victims and bully-victims . *Preventive Medicine, 73* , 100–105 Retrieved from www.elsevier.com/locate/ypmed
- Kowalski R. M., and Limber S. P., Kowalski R.M. & Limber S.P. (2013). Psychological, Physical, and Academic Correlates of

Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health 53*, S13eS20 www.jahonline.org

–Lee C.(2009).Personal and Interpersonal Correlates of Bullying Behaviors Among Korean Middle School Students . *Journal of Interpersonal Violence* . Online First, published on February 27, http://jiv.sagepub.comhostedat http://online.sagepub.com Downloaded from jiv.sagepub.com at EKB-Public-Access PARENT on March 8, 2016

–LI Q.(2006).Cyberbullying in Schools, A Research of Gender Differences. *School Psychology International, 27(2)*, 157–170

–Mann M., Kristjansson A., Sigfusdottir I. & Smith M . (2015).The role of community, family, peer, and school factors in group bullying: implications for school-based intervention. *Journal School Health, 85*, 477-486.

–O'brennan L. M. ,Bradshaw C. P.& Sawyer A. L. (2009).Examining Developmental Differences in The Sosial-Emotional Problems Among Frequent Bullies, Victims, And Bully/Victims . Psychology *in the Schools, 46(2),100-116.*

–Pugh R. & Chitiyo M.(2012). The problem of bullying in schools and the promise of positive behavior supports . *Journal of Research in Special Educational Needs ·12 ,(2),* 47–53

–Salmivalli C., Peets K. & Hodges E. (*2011). Bullying The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development, Second Edition* Edited by Smith P. K.& Hart C. H.© 2011 Blackwell Publishing Ltd.

–Scheithauer H., Hayer T., Petermann F.& Jugert G. (2006): Physical, Verbal, and Relational Forms of Bullying Among German Students: Age Trends, Gender Differences, and Correlates Jugert .*Aggressive Behavior Volume 32*, 261–275

–Shariff S. & Hoff D. L.(2007). Cyber bullying: Clarifying Legal Boundaries for School Supervision in Cyberspace International. *Journal of Cyber Criminology, 1 (1)* , 76-118.

- Silva M.A., Pereira B., Mendonça D., Nunes B.& Oliveira W. A.(2013).The Involvement of Girls and Boys with Bullying: An Analysis of Gender Differences . *International Journal of Environmental Research and Public Health* , *10,* 6820-6831 www. mdpi.com/journal/ijerph
- Slonje, R. & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, *49*, 147–154.
- Smith P., Mahdavi J., Carvalho M. & Tippett N.(2006). An investigation into Cyberbulling, its Forms, Awareness and Impact, and The Relationship Between Age and Gender in Cyberullying A Report to the Anti-Bullying Alliance. www.antibullyingalliance. org/ResearchandEvaluationTeamResearchReport.htm
- Thomas, H. J., Connor, J. P., & Scott, J. G. (2014). Integrating traditional bullying and cyberbullying: Challenges of definition and measurement in adolescents—A review. *Educational Psychology Review, Advance online publication,*doi:10.1007/s10648-014-9261-7
- Turan N. , Polat O., Karapirli M., Uysal C.& Turan S. G. (2 0 1 1) . The new violence type of the era: Cyber bullying among university students Violence among university students .*Neurology, Psychiatry and Brain Research* , 7 2 1 –2 6 available at www.sciencedirect.com
- Zhang L., Osberg L. & Phipps Sh.(2014) . Is all bullying the same?. *Archives of Public Health*, 72:19 http://www.archpublichealth. com/content/72/1/19

❋❋❋❋❋