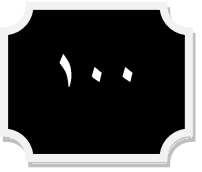


دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(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 المائة .. أغسطس ٢٠١٨م

الترقيم الدولي للمجلة :

Print : ISSN : 2090-7605

Online : ISSN : 2537-0650

الموقع الإلكتروني : http://aae2018.org

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.م.د / شيرين محمد غلاب (جامعة دمياط)	عضواً (مراجعة عامة)
د/ حسناء صبري عبد الحميد أحمد حلوة(جامعة بنها)	عضواً (مراجعة لغوية)
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/ إسراء غرام عبد الجليل (جامعة القاهرة)	سكرتيرة التحرير

((أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة ولجان التحكيم)) :

الهيئة الاستشارية الدولية : *International Advisory Editorial Board*

أ.د/ ألان 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 المراغي	-	جامعة أسيوط
أ.د / السيد علي 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 علي ابراهيم	-	جامعة نجران
أ.د / عبد الله محمد الخطايبة	-	جامعة اليرموك
أ.د / عبد الملك طه الرفاعي	-	جامعة طنطا
أ.د / عبد المنعم أحمد حسن	-	جامعة الأزهر
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 / أحمد السيد عبد الحميد - جامعة المنيا
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 / 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 / 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 / يحيي 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 الألمانية :

أ.د / أمال عبد الله خليل - جامعة عين شمس

أ.د / باهر محمد الجوهري - جامعة عين شمس

أ.د / نبيل أبو الفتح قاسم - جامعة عين شمس

أ.د / يسري أحمد حسن - جامعة الأزهر

مناهج وطرق تدريس التجاري :

أ.د / أشرف بهجات عبد القوي - جامعة القاهرة

أ.د / سامي محمد شلبي شريف - جامعة حلوان

أ.د / صابر حسين محمود - جامعة عين شمس

أ.د / عادل علي صادق - جامعة حلوان

أ.د / عبد الهادي عبد الله أحمد - جامعة حلوان

أ.د / فاتن عبد المجيد فودة - جامعة طنطا

مناهج وطرق تدريس الصناعي :

أ.د / إبراهيم أحمد غنيم ضيف - جامعة الإسماعيلية

أ.د / خالد جودة محمد - جامعة الزقازيق

أ.د / عادل حسين أبو زيد - جامعة حلوان

أ.د / عبادة أحمد الخولي - جامعة قناة السويس

أ.د / علي سيد عبد الجليل - جامعة أسيوط

مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي :

أ.د / إيمان عبد الحكيم الصافوري - جامعة حلوان

أ.د / خديجة أحمد بخيت - جامعة الملك عبد العزيز

أ.د / زينب عاطف خالد - جامعة الأزهر

أ.د / عزة محمد جاد - جامعة حلوان

مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال:

أ.د / أمل محمد القداح - جامعة المنصورة

أ.د / إنشراح إبراهيم المشرفي - جامعة أم القرى

أ.د / جنات عبد الغني البكاتوشي - جامعة الإسكندرية

أ.د / سحر توفيق نسيم - جامعة الطائف

أ.د / سمية عبد الحميد أحمد - جامعة المنصورة

أ.د / فاتن زكريا النمر - جامعة الدمام

أ.د / فرماوي محمد فرماوي - جامعة حلوان

أ.د / ماجدة محمود محمد صالح - جامعة الإسكندرية

أ.د / منال عبد الفتاح الهنيدي - جامعة 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 / 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 القادرالرفاعي 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 / ناديه 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 / سامى 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 الحسيني - جامعة عين شمس

أ.د / نادية عبده عواض أبو دنيا - جامعة حلوان

علم نفس الطفل :

أ.د / أشرف محمد عبد الغني شريت - جامعة الإسكندرية

أ.د / إيمان عباس على الخفاف - جامعة المستنصرية

أ.د / سناء محمد سليمان عبد العليم - جامعة عين شمس

أ.د / صديقة علي 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 / أمـــانـــي عبد المقصود عبد الوهـــاب - جـــامـــعـــة المنـــوفـــيـــة
أ.د / امـيـنـــة مـحـمـــد مـخـتـــار - جـــامـــعـــة بـنـــهـــا
أ.د / بـدريـة كمـــال أحمد شـرابـيـــة - جـــامـــعـــة المنـــصـــورة
أ.د / خـــلـف أحمـــد مبـــارك السـيـــد - جـــامـــعـــة ســـوهـــاج
أ.د / عـــادل عـــبـــد الله مـحـمـــد - جـــامـــعـــة الـزقـــازيـــق
أ.د / عـــلي محمـــود عـــلى شـعيب - جـــامـــعـــة المنـــوفـــيـــة
أ.د / مـحـمـــد إبـــراهيـــم عيـــد - جـــامـــعـــة عيـــن شـمـــس
أ.د / مـحـمـــد السـيـــد عبـــد الرحمن - جـــامـــعـــة الـزقـــازيـــق
أ.د / مـحـمـــد الـشـيـــخ حـــمـــود - جـــامـــعـــة السلطان قابوس
أ.د / مـحـمـــد عبـــد الظـــاهر الطـيب - جـــامـــعـــة طـنـــطـــا
أ.د / منـــال عبـــد الخـــالق جـــاب الله - جـــامـــعـــة بـنـــهـــا

التربيـــــــة الخاصـــــــة :

أ.د / حســـن مصـطفـــى عبد المعـطـي - جـــامـــعـــة طـيـبـــة
أ.د / زيـنـــب محـمـــود شـقـــير - جـــامـــعـــة طـنـــطـــا
أ.د / سـمـيـــرة أبـــو زيـــد نجـــدي - جـــامـــعـــة حـــلـــوان
أ.د / صـــلاح الـديـن فـــرج عطـــا الله - جـــامـــعـــة المـلك سعـــود
أ.د / طـــارق صـــالح مـحـمـــد الـريس - جـــامـــعـــة المـلك سعـــود
أ.د / عبـــد العـزيز السـيـــد الشخـــص - جـــامـــعـــة عيـــن شـمـــس
أ.د / عبد العـــزيزعبد المعطي السرطـــاوي - جـــامـــعـــة الإمارات العـربية
أ.د / عبـــد الفـتاح رجـــب عـــلي مـــطر - جـــامـــعـــة الأزهـــــر
أ.د / عبـــد الناصـر أنيـــس عبد الوهـــاب - جـــامـــعـــة دمـــيـــاط
أ.د / مـنـــى صبـحـــي الحـديـدى - جـــامـــعـــة الأردنـيـــة
أ.د / نـــاديـــة بـــوضياف بـن زعمـــوش - جامعة قاصدى مرباح ورقله الجزائر

التربية المقارنة والإدارة التعليمية :

أ.د / إبراهيـــم عبـــاس الزهيـــري - جـــامـــعـــة حلـــــوان
أ.د / أحـمـــد إبـــراهيـــم أحـمـــد - جـــامـــعـــة بـنـــهـــا
أ.د / أمـال العـرباوي مـحـمـــد عبـــاس - جـــامـــعـــة بـورسـعـيـــد
أ.د / تـريـــز الهـــاشـم طـربـيـــة - جـــامـــعـــة اللبـنـــانـيـــة
أ.د / زيـنـــب عـــلـي الـجـبـــر - جـــامـــعـــة الكـــويـــت
أ.د / سعـــاد بسيونـي مـحـمـــد عـياد - جـــامـــعـــة عيـــن شـمـــس
أ.د / عـــادل عبـــد الفـــتاح ســـلامـــة - جـــامـــعـــة عيـــن شـمـــس
أ.د / عبـــد الجـــواد السـيـــد سـعـــد بكر - جـــامـــعـــة كـفـــر الشـيـخ
أ.د / نـبـيـــل سـعـــد خـلـيـــل - جـــامـــعـــة ســـوهـــاج
أ.د / نهـلـة سـيـــد حسـن أبـــو عليـوة - جـــامـــعـــة حـــلـــوان
أ.د / هنـــداوي محـمـــد حـــافظ رضـوان - جـــامـــعـــة حـــلـــوان

محتويات العدد (١٠٠):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	**" فاعلية استراتيجيات التدريس المتمايز في تنمية مهارات التفكير العلمي والدافعية للتعلم لدى تلميذات الصف الاول الاعدادي في مادة الاقتصاد المنزلى "** .. د/ سهام أحمد رفعت أحمد الشافعى.	٢١ - ٨١
٢)	**" أثر استخدام التعلم المعكوس في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي الأحيائي والاحتفاظ به في مادة الفيزياء ودافع الإنجاز "** .. أ.م.د/ عبد الرزاق عياده مُحمّد اللهيبى.	٨٣ - ١٠٣
٣)	**" العنف المدرسي لدى الأطفال ـ عوامله وسبل الحد منه ـ دراسة ميدانية من وجهة نظر المعلمين في بعض المدارس الابتدائية بولاية عنابة "** .. د/ عبد الناصر سنانى ، أ/ مريم بسيكر.	١٠٥ - ١٢١
٤)	**" فاعلية برنامج إرشادي معرفي ـ سلوكي في تعديل التفكير السلبى وتعزيز الأمن الفكري لدى عينة من طالبات كلية التربية بالزلفى "** .. د/ رجوات عبد اللطيف متولى .	١٢٣ - ١٦٦
٥)	**" فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية التحصيل وعمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة "** .. أ/ اعتماد عواد سلامة البلبيسي ، أ.د/ يسري عفيفي عفيفي ، د/ أماني محمد سعد الدين الموجي ، د/ أميمه محمد عفيفى أحمد .	١٦٧ - ٢٢٠
٦)	**" أثر استراتيجية قائمة على مدخل التفكير التصميمي في تدريس الرياضيات على الكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة "** .. د/ حنان عبدالله أحمد رزق.	٢٢١ - ٢٤٠
٧)	**" مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم "** .. د/ السرة حسن الفكى ، د/ فادية خالد مصطفى ، د/ انشراح سالم المغاربة.	٢٤١ - ٢٦١
٨)	**" فعالية برنامج إرشادي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال زارعي القوقعة "** .. د/ نور محمد أحمد عبد الحافظ.	٢٦٣ - ٢٩٥
٩)	**" دور قادة مدارس محافظة الليث في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين "** .. أ/ علي محمد مرعي الحربي.	٢٩٧- ٣٢٥
١٠)	**" بناء مفهوم العالم في الفكر التربوي "** .. د/ جمال محمد الهنيدى .	٣٢٧- ٣٨٩

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 الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب على الرابط :

http://aae2018.org

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد المائة من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد عشرة بحوث:

أولها بعنوان: " **فاعلية استراتيجيات التدريس المتمايز في تنمية مهارات التفكير العلمي والدافعية للتعلم لدى تلميذات الصف الاول الاعدادي في مادة الاقتصاد المنزلي** ".. د/ سهام أحمد رفعت أحمد الشافعي.

وثانيها بعنوان : " **أثر استخدام التعلم المعكوس في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي الأحيائي والاحتفاظ به في مادة الفيزياء ودافع الإنجاز** " .. أ.م. د/ عبد الرزاق عياده مُحمّد اللُهيبي.

وثالثها بعنوان : " **العنف المدرسي لدى الأطفال ـ عوامله وسبل الحد منه ـ دراسة ميدانية من وجهة نظر المعلمين في بعض المدارس الابتدائية بولاية عنابة** ".. د/ عبد الناصر سناني ، د/ مريم بسيكر.

ورابعها بعنوان : " **فاعلية برنامج إرشادي معرفي ـ سلوكي في تعديل التفكير السلبى وتعزيز الأمن الفكري لدى عينة من طالبات كلية التربية بالزلفى** ".. د/ رجوات عبد اللطيف متولي.

وخامسها بعنوان : " **فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية التحصيل وعمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة** " . . أ/ اعتماد عواد سلامة البلبيسي ، أ. د/ يسري عفيفي عفيفي ، د/ أماني محمد سعد الدين الموجي ، د/ أميمه محمد عفيفي أحمد .

وسادسها بعنوان : " **أثر استراتيجية قائمة على مدخل التفكير التصميمي في تدريس الرياضيات على الكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة** " . . د/ حنان عبدالله أحمد رزق.

وسابعها بعنوان : " **مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم** " . . د/ السرة حسن الفكي ، د/ فادية خالد مصطفى ، د/ انشراح سالم المغاربة.

وثامنها بعنوان : " **فعالية برنامج إرشادي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال زارعي القوقعة** " . . د/ نور محمد أحمد عبد الحافظ.

وتاسعها بعنوان : " **دور قادة مدارس محافظة الليث في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين** " . . أ/ علي محمد مرعي الحربي.

وعاشرها بعنوان : " **بناء مفهوم العالم في الفكر التربوي** ". . د/ جمال محمد الهنيدى.

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

البحث الأول:

" فاعلية استراتيجيات التدريس المتمايز في تنمية مهارات التفكير العلمي والدافعية للتعلم لدى تلميذات الصف الاول الاعدادي في مادة الاقتصاد المنزلي "

إعداد :

د/ سهام أحمد رفعت أحمد الشافعي

استاذ مساعد بقسم الاقتصاد المنزلي والتربية

كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية

فاعلية استراتيجيات التدريس المتمايز في تنمية مهارات التفكير العلمي والدافعية للتعلم لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في مادة الاقتصاد المنزلي

د/ سهام أحمد رفعت أحمد الشافعي

• **مستخلص**:

استهدف البحث الحالي التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في تنمية مهارات التفكير العلمي والدافعية للتعلم لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في مادة الاقتصاد المنزلي، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (٢٢) تلميذة من تلميذات الصف الأول الإعدادي بمدرسة قويسنا الرسمية للغات التابعة لإدارة قويسنا التعليمية بمحافظة المنوفية وهنّ يمثلن المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات التدريس المتمايز، و(٢٠) تلميذة من تلميذات الصف الأول الإعدادي بمدرسة قويسنا الرسمية المتميزة للغات التابعة لإدارة قويسنا التعليمية بمحافظة المنوفية وهنّ يمثلن المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة، وقد قامت الباحثة بإعداد اختبار مهارات التفكير العلمي ومقياس الدافعية للتعلم، وقد أسفرت النتائج عن وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير العلمي ومهاراته المختلفة ومقياس الدافعية للتعلم وأبعاده المختلفة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية قبل التدريس وبعده في اختبار التفكير العلمي ومهاراته المختلفة ومقياس الدافعية للتعلم وأبعاده المختلفة لصالح التطبيق البعدي، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات التفكير العلمي ودافعية التعلم لدى تلميذات المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: التدريس المتمايز، مهارات التفكير العلمي ، الدافعية للتعلم .

The Effectiveness of Differentiated Instruction Strategies in Developing Scientific Thinking Skills and Motivation to Learn among 1st Preparatory Stage Female Students in Home Economics

Dr. Seham Ahmed Refaat Ahmed El-Shafei

Abstract:

The current research aimed at examining the effectiveness of using Differentiated Instruction Strategies in developing scientific thinking skills and motivation to learn among 1st preparatory stage female students in Home Economics. To achieve this goal, the researcher applied the quasi-experimental method. The sample consisted of (22) first grade female students enrolled at Quesna Official Language School, at Quesna Educational Administration, Menoufia Governorate as an experimental group, who was taught using differentiated instruction strategies, and (20) first grade female students enrolled at Quesna Official Language School, as a control group who was taught using the usual method. The researcher prepared a Scientific Thinking Skills Test, and a Motivation to Learn Scale.

The results revealed that there was a statistically significant difference between the experimental and the control groups students' mean scores in the post application of The Scientific Thinking Skills Test and its different skills, and The Motivation to Learn Scale and its different dimensions in favor of the experimental group students. In addition, results revealed that there is a positive correlation between the scientific thinking skills and the motivation to learn among the experimental group students.

Keywords: Differentiated Instruction - Scientific Thinking Skills – Motivation to Learn.

- **مقدمة** :

يشهد القرن الحالى تزايداً واضحاً فى المعرفة، وثورة هائلة فى المعلومات وإنجازات علمية هائلة فى جميع مجالات الحياة، وهذا يمثل تحدياً حقيقاً لعملية التعلم فى إعداد المتعلمين القادرين على مواجهه هذه التحديات والتعامل مع المشكلات الحياتية.

ولقد أصبح من وظيفة التربية أن تعنى بتعلم الفرد كيف يفكر، حيث أن تنمية التفكير من أهم متطلبات هذا القرن، إذا لا يمكن تصور الحياة الانسانية على الأرض وما أنجزه الأنسان فيها بدون أعمال للفكر والتفكير (عليه راشد ٢٠١١، ٣٢).

وللتفكير أنماط عديدة منها التفكير العلمى، والذى ُعد واحداً من أهم العمليات العقلية والمعرفية الأساسية؛ لما لها من دور مهم فى حفز المتعلم واعداده على مواجهة ما يعترضه من مشكلات فى المواقف المختلفة، سواء كانت التعليمية أم الحياتية، لا سيما أن الانسان بطبيعته تميّز بقدرته على النمو والتطور المستمرين بطاقاته غير المحدودة على النشاط والحيوية(عبد الرحمن سرحان، ٢٠١٦، ٢).

ويعتبر التفكير العلمى من أهم الأهداف التربوية المرجو تحقيقها من التدريس نظرا لحاجة مجتمعنا الماسة إلى أجيال تؤمن بالعلم وبأهمية الاسلوب العلمى فى التفكير وبقدرته على حل ما يواجهنا من مشكلات وتطورات هائلة ومتسارعة (خديجة جان، ٢٠١١ ، ٣٢٣).

ويقوم التفكير العلمى على الموضوعية، واتخاذ الملاحظات والتفسيرات والتجارب العلمية الدقيقة كأسلوب لمواجهة المشكلات، وقد ارتبط هذا الأسلوب بتقدم الفكر الإنسانى لإرتقاء مظاهر الحياة الإنسانية، ولذلك يجب على المعلمين الاهتمام بتنمية التفكير العلمى لدى المعلمين مستخدمين إسلوباً علمياً وخطوات علمية حتى يستطيعون مواجهة مشكلات العصر(حياه رمضان، منى الخطيب،٢٠٠٩، ٣٨).

ويتسم التفكير العلمى بسمات عدة منها التراكمية، والشمولية، واليقين والدقة، والتجربة، ويتألف أيضاً من مكونات عدة هى العمليات المعرفية المعقدة

والمعرفة الخاصة لمحتوى المادة بالإضافة إلى الاستعدادات والعوامل الشخصية(يسرى المروانى،٢٠١٠ ،٤٣).

ومع التطور العلمى والتقنى أصبح من الضرورى ليس فقط إمتلاك المتعلم للمعرفة وفقط بل الفهم العلمى السليم لها من خلال التفكير العلمى لإدراك العلاقات والروابط المنطقية بين الظواهر وأسبابها، لكن مع تأكيد المعلمين على الجانب المعرفى فقط فى التعلم المعتاد أصبح من الضرورى إكتساب المتعلمين مهارات التفكير العلمى الذى أهمل فى ضوء المفهوم الضيق للتعلم التقليدى (سوزان على،٢٠١٥، ٨).

وترى الباحثة أن تنمية مهارات التفكير العلمى يعد من أهم أهداف تدريس مادة الاقتصاد المنزلى، حيث تعتبر مادة الاقتصاد المنزلى من المواد التى تعمل على تنمية جميع أنماط التفكير والتى يعد منها التفكير العلمى وتأتى أهمية مادة الاقتصاد المنزلى من طبيعتها الخاصة، حيث تقوم فلسفة مادة الاقتصاد المنزلى على الاهتمام بالأسلوب العلمى فى التفكير والاهتمام بالإمكانيات العقلية للتلميذات لمواجهة المواقف التى تعترض التلميذة في حياتها اليومية فمادة الاقتصاد المنزلى أقرب ما تكون لحياة التلميذات اليومية.

لذا فإن اكتساب مهارات التفكير العلمى يجعل من دور التلميذة إيجابياً فى عملية التعلم ويجعل لديها القدرة على التعلم بشكل أفضل، ويزيد القدرة على التعلم ومواجهة المواقف الحياتية بأكثر حكمة وتنظيم .

وقد أوصت دراسة (محمد فيصل، ٢٠٠٦) على ضرورة إيجاد جو مناخى عام يؤمن بأهمية تنمية مهارات التفكير العلمى وتشجيع التلاميذ على ممارسة مهارات التفكير العلمى فى الحياة العملية وفى مواجهه أى مشكلة تواجههم .

وتناولت العديد من الدراسات والبحوث السابقة ضرورة التأكيد على اكساب التلاميذ مهارات التفكير العلمى باستخدام استراتيجيات مختلفة ومنها دراسة (نوال خليل، ٢٠٠٥) التى توصلت إلى فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة فى تنمية التفكير العلمى لدى تلاميذ الصف الأول الأعدادى فى مادة العلوم.

ودراسة (خالد الحنفى، خالد الدغيم، ٢٠٠٥) التى توصلت إلى فاعلية استخدام الحاسب الآلى فى تنمية التفكير العلمى فى مادة الكمياء لدى طلاب المرحلة الثانوية بالسعودية، ودراسة (هدى بابطين، ٢٠٠٩) والتى توصلت إلى فاعلية استراتيجيات الذكاءات المتعددة فى تدريس العلوم على تنمية التفكير العلمى لدى تلميذات الصف الثالث متوسط بمكة المكرمة.

ودراسة (زياد قباحة، ٢٠١١) التي توصلت الى فاعلية استراتيجية خارطة الشكل (V) في تنمية التفكير العلمي في تدريس مختبر الفيزياء لدى طلبة السنةالجامعية الأولى جامعة الاقصى.

ومن جهة أخرى فقد نادى العديد من التربويين بالتأكيد على أهمية عامل الدافعية حيث تعد الدافعية للتعلم هى أحد الشروط الهامة لحدوث التعلمفبدون الرغبة فى التعلم لن يكون هناك تعلم، فالدافعية هى القوة التى تدفع الإنسان إلى إكتساب الخبرات والمعارف والمهارات وأنماط السلوك المتعددة على اعتبار أن تعلم مثل هذه الخبرات تساعده على تحقيق أهدافه، وتساعده في عملية التكيف والسيطرة على الخبرات والمواقف التى تحيط به (عماد الزغلول ،شاكر المحاميد ،٢٠٠٧، ٨٨ـ ٩٩) .

ولقد أكد كل من (كمال زيتون،٢٠٠٣، ٤٤٨ ـ ٤٥٠) ، (يسرى دنيور،٢٠١٦، ١٩ ـ ٢٠) على أهمية وجود غرض واضح يدفع التلاميذ نحو التعلم، ولذلك يجب إتاحة الفرص أمام التلاميذ لكى يشتركوا إشتراكا فعليا فى حل المشكلات التى تهمهم وتمس نواحى هامة فى حياتهم لأن شعور الإنسان بمشكلة حقيقية تواجهه وتتحدى قدراته تعتبر دافع للرغبة فى البحث عن حلها والتعرف على أسبابها ولذا يجب استثارة دوافع المتعلمين نحو المواقف التعليمية وذلك بتوفير البيئة التعليمية التى تشجعهم على المشاركة الإيجابية وتقديم خبرات تثير دوافعهم وتشبع حاجاتهم ودوافعهم.

ولتنمية التفكير بأنواعه بصفة عامة والتفكير العلمى بصفة خاصة والدافعية نحو تعلم الإقتصاد المنزلى لدى التلميذات فإننا فى حاجة إلى استخدام إستراتيجيات تدريسية حديثة تعمل على أعمال العقل والمشاركة الإيجابية فى عملية التدريس ومراعاة الفروق الفردية بين التلميذات وممارسة العديد من العمليات العقلية التى تساعد التلميذات على إكتساب مهارات التفكير العلمى.

حيث أكد نجوا (Negeow, 1998) على ضرورة استخدام نماذج وإستراتيجيات تدريسية لزيادة الدافعية وتوفير فرص أكبر لنقل الخبرات التعليمية فى مواقف جديدة، وتشجيع المتعلمين وزيادة مهام التعلم الهادف.

ولأهمية الدافعية للتعلم فقد استخدمت طرق واستراتيجيات مختلفة لتنميتها وأكدت أهميتها للمتعلم ومنها دراسة (آمال أحمد، ٢٠١٠) التى استخدمت المعمل الأفتراضى لتنمية الدافعية نحو تعلم العلوم ، ودراسة (حنان ذكى، ٢٠١٣) التى استخدمت استراتيجية المحطات العلمية في تنمية الدافعية نحو تعلم العلوم، ودراسة (مندور فتح الله ، ٢٠١٥) التى استخدمت نموذجى ويتلي ومكارثى (4MAT) فى تنمية الدافعية للتعلم فى مادة الفيزياء، ودراسة (يسرى دنيور، ٢٠١٦) والتى استخدمت استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية الدافعية نحو تعلم العلوم ودراسة (فاطمة شرف ،٢٠١٦) التي استخدمت استراتيجية البيت الدائري في تنمية الدافعية للتعلم في مادة الاقتصاد المنزلي

ودراسة (هالة عبد الحليم ،٢٠١٧) التي استخدمت استراتيجية التناقض المعرفي في تنمية الدافعية للتعلم في مادة الاقتصاد المنزلي .

ويتضح مما سبق الحاجة إلى استخدام إستراتيجيات تدريسية تختلف عن الطرق التقليدية فى تدريس الاقتصاد المنزلى وتركز على فاعلية التلميذة فى العمليات التعليمية ومراعاة الفروق الفردية بين التلميذات ومن هذه الاستراتيجيات إستراتيجية التدريس المتمايز، حيث تؤكد (هالة يوسف،٢٠١٧ ١٠١) على أنه من الاستراتيجيات التى تعمل على تنمية مهارات التفكير بشكل عام هي التدريس المتمايز واستراتيجياته التي تراعي التنوع بين التلاميذ.

وقد ظهر مفهوم التدريس المتمايز Differentiated Instruction ونال قدراً من إهتمام الأنظمة التعليمية، حيث اهتم بتقديم التوجيه والإرشاد للمعلمين الذين يرغبون فى وضع وتيسير خطط تدريسية متسقة وقوية استجابة لاختلاف التلاميذ فى أساليب التعلم والاستعدادات(كارول توملينسون، ،٢٠٠٥، ،١١).

وترى (كوثر كوجك وآخرون،٢٠٠٨،٢٥) أن التدريس المتمايز لا يعتبر إتجاها حديثا فى التربية والتعليم ولكنه تراكم معرفى وممارسات أثبتت جدواها عبر سنوات عديدة، وهو إمتداد للفلسفات التربوية التى ترى أن المتعلم هو نتاج عملتى التعليم والتعلم وفيها يؤسس المعلم خططه التدريسية على إحتياجات المتعلم بمعنى أن إحتياجات المتعلم هى التى تقود التعليم.

والتدريس المتمايز يتطلب من المعلم تقسيم المتعلمين وفقاً لمستويات الإستعدادات والقدرات لديهم، حيث يعمل على مراعاة وإشباع وتنمية تلك الاستعدادات، مما يعزز مستوى الدافعية ويرفع مستوى التحدى لديهم، كما يساعد على تنمية الابتكار ويكشف عما لديهم من إبداع (Drapeau, 2004, 12) .

وعليه فإن تنويع طرائق التدريس فى الدرس الواحد يأتى إستجابة لإحتياجات وإستعدادات وميول المتعلمين، الأمر الذى يتطلب من المعلمين تبسيط المحتوى وتنويع طرائق التدريس، والموارد وأنشطة التعلم، لتلبية الإحتياجات المختلفة للمتعلمين فرادى ومجموعات لتحقيق أقصى قدر من فرص التعلم لكل متعلم فى الصف الدراسى ويتم ذلك باستخدام التدريس المتمايز، الذى يتم فيه التركيز على الأفكار والمهارات الأساسية فى كل مجال من مجالات المحتوى والقدرة على الاستجابة للفروق الفردية بين المتعلمين وطلاب الصف الواحد يمكن أن يختلفوا إلى حد كبير فى حياتهم وخبراتهم السابقة، وإستعداداتهم للتعلم وهذه الإحتياجات تكون لها تأثير كبير على تعلمهم (Scott, 2012, 2).

ويهدف التدريس المتمايز إلى الحصول على أقصى نمو لكل طالب وتحقيق النجاح الفردى والاستجابة إلى إحتياجات التعليم المميزة له، وسوف يختار

الطلاب الطريقة التى ستناسبهم ويسمح لهم بتعلم أقصى ما يمكن تعلمه، ولكي يتمكن المعلم من الوصول الى التمايز سوف يحتاج الى تطبيق افضل ممارسات التدريس وانشاء طرق مختلفة للاستجابة إلى إحتياجات التعلم المتنوعة لدى الطلاب (عماد السعدنى، ٢٠١٣، ١٢).

والتدريس المتمايز ليس إستراتيجية واحدة، ولكن مدخل للتدريس يدمج العديد من الإستراتيجيات المنوعة، فهو تدريس تجاوبي مصمم لتلبية إحتياجات المتعلمين الفردية، بحيث يتيح لكل متعلم الحصول على نفس المنهج ولكن عن طريق إعطاؤهم مداخل ومهام، ومخرجات تعلم مصممة وفقا لاحتياجاتهم التعليمية(Watts-Taffe& el,2012 ,303).

ويؤكد كل من توملينسون و جودنوه (Tomlinson,1999, Goodnough, 2010, 247) على أن التدريس المتمايز ليس مجرد تجميع لمجموعة من إستراتيجيات التدريس، ولكنه يعد دليل متقن للتعلم المتمركز حول المتعلم قائم على تكييف المحتوى (الذى يتم تدريسه)، والعمليات (كيفية التدريس) والمنتج (كيفية التقويم)، وذلك بهدف تحقيق وتشجيع النمو المتكامل، ودمج عملية التعلم فى إطار المجموعات الكبيرة والصغيرة والتعلم الفردى من أوجه متعددة لمواجهة الاختلافات فى القدرة التحصيلية الأكاديمية والميول والاهتمامات ومستويات الدافعية وأساليب التعلم لدى المتعلمين.

وقد أكدت بعض الدراسات منها دراسة جودنوه (Goodnough, 2010) واتس وآخرون (Watts,et al, 2012) ؛(معيض الحليسى، ٢٠١٢) ؛ (مروة الباز، ٢٠١٤) ؛ (حاتم محمد، ٢٠١٥) ؛ (مى السبيل، ٢٠١٦)؛ (ألفت شقير، ٢٠١٦) ؛ (هالة يوسف، ٢٠١٧)؛ (أمل الخطيب، ٢٠١٧) على أهمية استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز والتى منها مراكز التعلم، الأنشطة المتدرجة الصعوبة، لوحة الخيارات، عقود التعلم، فكر زاوج شارك، المجموعات المرنة، الفورمات.

وبناءً على ما سبق، وإنطلاقاً من نتائج الدراسات السابقة التى تؤكد على فاعلية التدريس المتمايز في تنمية التحصيل وبعض أنواع التفكير ومهارات العقل والاتجاه نحو المادة والدافعية للتعلم فى مراحل دراسية مختلفة ومواد دراسية مختلفة، ترى الباحثة أن تفعيل استخدام التدريس المتمايز فى تدريس الاقتصاد المنزلى وتقديمه لفرص تعلم متنوعة تناسب إحتياجات التلميذات وإستعدادتهن ويراعى الفروق الفردية والإختلافات أصبح ضرورة من أجل مساعدة التلميذات على تحقيق أهداف التعلم المرجوة من تدريس مادة الاقتصاد المنزلى لدى تلميذات الصف الأول الإعدادى.

- **الإحساس بالمشكلة**:

قد نبع الإحساس بمشكلة البحث من خلال ما يلى: بالنظر إلى واقع تدريس مادة الاقتصاد المنزلى يتضح من خلال إشراف الباحثة على طالبات التربية

العملية بالمرحلة الإعدادية استخدام المعلمات لطرائق التدريس التى تؤكد على الحفظ والتلقين والتي لا تسهم فى تنمية تفكير تلميذاتهن بصفة عامة ومهارات التفكير العلمي بصفة خاصة وهذا ما أكدته دراسة (هبة الشافعي ،٢٠١١) من وجود قصور في مستوى مهارات التفكير العلمي لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في مادة الاقتصاد المنزلي ، هذا بالإضافة إلى كون مادة الإقتصاد المنزلى مادة نشاط لا تضاف للمجموع مما قد أدى إلى فتور وخمول دافعية التعلم عند التلميذات وضعف حماسهن، وعدم قدرتهن على المثابرة، وبذل الجهد، وانخفاض اهتمامهن بالمادة ولذا فإن هناك ضرورة لاستخدام استراتيجيات تدريس حديثة فى تدريس الاقتصاد المنزلى تساعد التلميذات على بناء المعرفة بأنفسهن وتجعلهن مستقلات غير اعتماديات فى الحصول على المعرفة ومساعدتهن على تنمية مهارات التفكير لديهن واستثارة دافعيتهن نحو تعلم الاقتصاد المنزلى.

- **الدراسة الاستطلاعية**:

قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية لتعرف واقع استخدام التدريس المتمايز فى تدريس الاقتصاد المنزلى لتلاميذ الصف الأول الإعدادى، وكذلك مدى الإهتمام بتنمية مهارات التفكير العلمى و دافعية التعلم نحو الاقتصاد المنزلى وتضمنت الدراسة جانبين هما:

- أولا: قامت الباحثة بإجراء مقابلة شخصية مع بعض من معلمات الاقتصاد المنزلى وعددهن (٢٠) معلمة من معلمات الاقتصاد المنزلى من القائمات بتدريس مادة الاقتصاد المنزلى لتلميذات الصف الأول الإعدادى والتابعات لادارة شبين التعليمية وادارة قويسنا التعليمية بمحافظة المنوفية بهدف تعرف ما يلى:
  - ✓ واقع استخدام التدريس المتمايز ومراعاة الفروق الفردية أثناء تدريس مادة الاقتصاد المنزلى .
  - ✓ مدى مساهمة معلمات الاقتصاد المنزلى فى تنمية مهارات التفكير العلمى ومدى شمول مادة الاقتصاد المنزلى على تنمية مهارات التفكير العلمى.
  - ✓ مدى إهتمام المعلمات بتنمية دافعية التعلم لدى التلميذات أثناء تدريس المادة.

وقد توصلت نتيجة المقابلة إلى:

- أكدت نسبة ٩١.٢٪ من معلمات الاقتصاد المنزلى على أنهم لا يدركن كيفية استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز وكيفية مراعاة الفروق الفردية أثناء التدريس واستخدام إستراتيجيات التدريس المتمايز.
- أكدت نسبة ٨٥.٨١٪ من معلمات الاقتصاد المنزلى على عدم إهتمامهن بتنمية أنماط التفكير المختلفة أثناء التدريس وإقتراحهن بعمل دورات

لتدريب المعلمات على كيفية تنمية ممارسة أنماط التفكير المختلفة وخاصة التفكير العلمى لدى التلميذات ،وكذلك ندرة شمول مادة الاقتصاد المنزلى على مهارات التفكير العلمى ، وكذلك التدريب على كيفية تنفيذ الاستراتيجيات الحديثة في التدريس.

- أكدت نسبة ٩٣.٥٪ من معلمات الاقتصاد المنزلى على أنهن لا يدركن كيفية تنمية دافعية التعلم من خلال تدريس الاقتصاد المنزلى في ظل الامكانات المتاحة لديهن.

- **ثانياً: المقابلة الشخصية مع التلميذات:**

أجريت الباحثة مقابلة شخصية مع عدد (٣٠) تلميذة من تلميذات الصف الأول الاعدادى بمحافظة المنوفية وذلك بهدف تعرف مدى الإهتمام بتنمية مهارات التفكير العلمى لديهن ودافعيتهن للتعلم أثناء تدريس مادة الاقتصاد المنزلى وقد دارت المقابلة حول الأسئلة التالية:

- ما مهارات التفكير بصفة عامة؟
- ما مهارات التفكير العلمى؟
- ما مدى استمتاعهن وحماسهن أثناء حصة الاقتصاد المنزلى؟

ومن خلال تلك المقابلة توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- أكدت نسبة ٢٠.٢٠٪ من التلميذات على أن لديهن معلومات بسيطة عن مهارات التفكير بصفة عامة.
- أكدت نسبة ٩٧.٩٪ من التلميذات على انه ليس لديهن معلومات عن مهارات التفكير العلمى.
- أكدت نسبة ٨٥.٢٢٪ من التلميذات على إنخفاض دافعيتهن واستمتاعهن أثناء الكثير من حصص الاقتصاد المنزلى نظراً للشكل التقليدى فى كل الحصص مما يجعل عملية التعلم غير ممتعة.

باستقراء الدراسات السابقة التى استخدمت التدريس المتمايز وعلى الرغم من تأكيد العديد من الدراسات على فاعلية إستراتيجية التدريس المتمايز فى التدريس بصفة عامة وتدريس الاقتصاد المنزلى بصفة خاصة كدراسة (عزة النادي، ٢٠٠٩) ، (تريزا شكري، ٢٠١٣) ودراسة (إيمان رشوان، ٢٠١٦).

إلا أن فى حدود علم الباحثة - لا توجد دراسات تناولت تحديد فعالية تلك الإستراتيجية فى تنمية مهارات التفكير العلمى، كما لا يوجد دراسات تناولت فاعلية هذه الاستراتيجية أيضاً فى تنمية دافعية التلميذات للتعلم في مادة الاقتصاد المنزلى لتلميذات المرحلة الإعدادية. ولذا فقد إستشعرت الباحثة الحاجة لإجراء هذا البحث للتعرف على فاعلية إستراتيجيات التدريس المتمايز فى تنمية التفكير العلمى والدافعية للتعلم الاقتصاد المنزلى لدى تلميذات المرحلة الإعدادية.

- **مشكلة البحث** :

مما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالى فى إنخفاض مستوى تلميذات الصف الأول الإعدادى فى مهارات التفكير العلمى والدافعية للتعلم في مادة الاقتصاد المنزلى وللتصدى لهذه المشكلة يحاول البحث الحالى الإجابة عن التساؤل الرئيسى التالى: **ما فاعلية إستراتيجيات التدريس المتمايز فى تنمية مهارات التفكير العلمى والدافعية للتعلم لدى تلميذات الصف الأول الإعدادى فى مادة الاقتصاد المنزلى؟** ويتفرع من هذا السؤال الرئيسى الأسئلة الفرعية الآتية:

- كيف يمكن إعادة صياغة وحدة "ولاء ست البيت" فى ضوء إستراتيجيات التدريس المتمايز؟
- ما فاعلية إستراتيجيات التدريس المتمايز فى تنمية مهارات التفكير العلمى لدى تلميذات الصف الأول الإعدادى فى مادة الإقتصاد المنزلى؟
- ما فاعلية إستراتيجيات التدريس المتمايز فى تنمية الدافعية للتعلم لدى تلميذات الصف الأول الإعدادى فى مادة الاقتصاد المنزلى؟
- هل توجد علاقة إرتباطية بين درجات كل من مهارات التفكير العلمى والدافعية للتعلم لدى تلميذات الصف الأول الإعدادى فى مادة الإقتصاد المنزلى؟

- **أهداف البحث** :

هدف البحث الحالى إلى:

- تعرف فاعلية استخدام إستراتيجيات التدريس المتمايز فى تنمية مهارات التفكير العلمى لدى تلميذات الصف الأول الإعدادى فى مادة الإقتصاد المنزلى .
- تعرف فاعلية استخدام إستراتيجيات التدريس المتمايز فى تنمية الدافعية للتعلم لدى تلميذات الصف الأول الإعدادى فى مادة الإقتصاد المنزلى.
- تحديد العلاقة الإرتباطية بين كل من مهارات التفكير العلمى والدافعية للتعلم لدى تلميذات الصف الأول الإعدادى فى مادة الإقتصاد المنزلى.

- **أهمية البحث** :

- مساعدة القائمين على بناء وتخطيط وتطوير المناهج فى تخطيط موضوعات الاقتصاد المنزلى باستخدام إستراتيجيات التدريس المتمايز.
- توجيه نظر القائمين على تدريس الاقتصاد المنزلى إلى تبنى إستراتيجيات التدريس المتمايز.
- توفير دليل للمعلمة من الممكن أن تستفيد منه معلمات وموجهات الاقتصاد المنزلى فى مجال تدريس الاقتصاد المنزلى.
- توجيه نظر معلمات وموجهات الاقتصاد المنزلى إلى ضرورة توظيف إستراتيجيات حديثة لتنمية مهارات التفكير بصفة عامة والتفكير العلمي بصفة خاصة والدافعية للتعلم لدى التلميذات.

- تزويد معلمات الاقتصاد المنزلى والقائمات على التقويم بأدوات مقننة فى الإقتصاد المنزلى لقياس التفكير العلمى والدافعية للتعلم لدى تلميذات الصف الأول الإعدادى

- **أدوات البحث** :
  - إختبار مهارات التفكير العلمى (إعداد الباحثة).
  - مقياس الدافعية للتعلم (إعداد الباحثة).

- **حدود البحث** :

إقتصر البحث الحالى على ما يأتى:

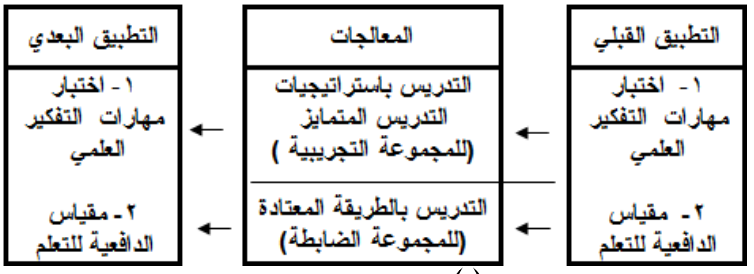
- وحدة "ولاء ست البيت" المقررة على تلميذات الصف الأول الإعدادى بمادة الاقتصاد المنزلى فى الفصل الدراسى الثانى للعام الجامعى ٢٠١٦ ـ ٢٠١٧.
- عينة من تلميذات الصف الأول الاعدادى بمدرسة قويسنا الرسمية للغات (المجموعة التجريبية) ، وعينة من مدرسة قويسنا الرسمية المتميزة للغات (المجموعة الضابطة) بإدارة قويسنا التعليمية.
- استخدام بعض إستراتيجيات التدريس المتمايز المتمثلة في (المجموعات المرنة الانشطة المتدرجة، العصف الذهني، حل المشكلات ' فكر زاوج شارك، الفورمات) مقابل الطريقة التقليدية فى تدريس وحدة "ولاء ست البيت".
- قياس مهارات التفكير العلمى (تحديد المشكلة ــ فرض الفروض ــ إختبار صحة الفروض ــ التفسير ــ التعميم) لملاءمتها لتلميذات المرحلة الإعدادية.
- قياس الدافعية للتعلم فى مادة الإقتصاد المنزلى عند الأبعاد التالية (تفضيل التحدى- الرغبة فى الإتقان باستقلاليه ــ حب الإستطلاع).

- **منهج البحث والتصميم التجريبى** :

استخدم البحث الحالى المنهج شبه التجريبى وهو الذى يستخدم حينما يستعصى على الباحث تطبيق المنهج التجريبى بمعناه الكامل فإنه يحاول فرض قدر من التحكم على العوامل الدخيلة التى لها بعض الأثار المحتملة فى السلوك موضوع الإهتمام (فؤاد أبو حطب ، أمال الصادق،١٩٩١، ٩٦) واستخدم البحث التصميم التجريبى ذو المجموعتين التجريبية والضابطة ذات القياس القبلى والبعدى .

- **متغيرات البحث** :
  - المتغير المستقل: ويتمثل فى استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز.
  - المتغيرات التابعة:
    - ✓ مهارات التفكير العلمى.
    - ✓ الدافعية للتعلم فى مادة الإقتصاد المنزلى.

ويوضح الشكل (١) التصميم التجريبى للدراسة:



شكل (١) التصميم التجريبى للبحث

- **فروض البحث** :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجوعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير العلمى ومهاراته المختلفة لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية قبل التدريس وبعده في اختبار التفكير العلمى ومهاراته المختلفة لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الدافعية للتعلم وإبعاده المختلفة لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية قبل التدريس وبعده في مقياس الدافعية للتعلم وابعاده الختلفة لصالح التطبيق البعدي.
- توجد علاقة إرتباطية موجبة بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى فى كل من إختبار مهارات التفكير العلمى ومقياس الدافعية للتعلم.

- **إجراءات البحث** :

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروض إتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

- الإطلاع على الأدبيات السابقة المتعلقة بالتدريس المتمايز والتفكير العلمى والدافعية للتعلم.
- اختيار وحدة "ولاء ست البيت" من كتاب الاقتصاد المنزلى المقرر على تلميذات الصف الأول الإعدادى (الفصل الدراسى الثانى).
- إعداد كراسة نشاط التلميذة فى الوحدة وفقاً لاستراتيجيات التدريس المتمايز.
- إعداد دليل المعلمة.
- إعداد أدوات البحث وضبطها علمياً وهى على النحو التالى:

- ✓ إختيار مهارات التفكير العلمى (إعداد الباحثة)
- ✓ مقياس الدافعية للتعلم (إعداد الباحثة)

- إختيار عينة البحث وتقسيمها إلى مجموعة تجريبية تدرس الوحدة وفقاً لاستراتيجيات التدريس المتمايز، وضابطة تدرس الوحدة وفقاً للطريقة المعتادة.
- تطبيق أدوات البحث على العينة قبلياً.
- تدريس الوحدة للمجموعتين التجريبية والضابطة.
- تطبيق أدوات البحث على العينة بعدياً.
- رصد النتائج ومعالجتها وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات فى ضوء ما يسفر عنه نتائج البحث.

- **مصطلحات البحث** :

- **التدريس المتمايز Differentiated Instruction** :

يعرفه كامبل(Campbell,2008,1) بأنه "سلسلة من الإجراءات لتدريس المتعلمين الذين تختلف قدراتهم فى الفصل الدراسى الواحد، وهو مدخل صمم لكى يلبى بطريقة إستراتيجية الاحتياجات الخاصة لكل متعلم، كما أنه طريقة تدريس تتمركز حول المتعلم وتستند على ممارسات واضحة لتحسين تحصيل المتعلم، وأنه طريقة مختلفة للتفكير والتخطيط تخاطب الاحتياجات المختلفة للمتعلمين"

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأن "هو مدخل للتدريس المتمركز حول التلميذة يقوم على تنويع وتكييف استراتيجيات وأنشطة التدريس وأساليب التقويم بهدف خلق بيئة تعلم مناسبة تعمل على تلبية الاحتياجات المختلفة للتلميذات بما يتواءم مع استعدادات وقدرات التلميذات ومعلوماتهن السابقة، ويتيح لهن فرص الإختيار والمشاركة النشطة فى مهام وأنشطة الوحدة المختارة وممارسة بعض مهارات التفكير العلمى ويسهم فى تحسين دافعيتهن لتعلم الاقتصاد المنزلى".

- **التفكير العلمى Scientific Thinking** :

يعرف (أحمد سعادة،٢٠٠٨ ،٤٠) التفكير العلمى على أنه "ذلك النمط من التفكير الذى يعتمد على الأسلوب العلمى، أو وجهات النظر العلمية مثل الواقعية، والطبيعة والتربوية والتجريبية والإيجابية"

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه "عملية عقلية منظمة، تعمل على معالجة المشكلات التى تواجه التلميذة فى حياتها اليومية بطريقة علمية، بهدف الوصول إلى الحل المناسب"

- **مهارات التفكير العلمى Scientific Thinking Skills** :

يعرف بأنه "نشاط عقلى هادف ومنظم، يتمثل فى قدرة الطالب على تحديد مشكلة ما، ووضع خطة لدراستها من خلال صياغة بعض الفروض المقترحة

واختبار صحتها وتفسيرها والوصول لنتيجة نهائية يمكن تعميمها" (صالح صالح،٢٠١٣،٧١).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه "مجموعة من المهارات العقلية المتكاملة اللازمة لحل المشكلات التى تواجهها التلميذة فى حياتها اليومية باستخدام منهج علمى يتسم بالدقة والموضوعية ويتضمن مهارات تحديد المشكلة، وفرض الفروض واختبار صحة الفروض، والتفسير، والتعميم ، المراد اكسابها لتلميذات الصف الأول الإعدادى أثناء دراستهن لوحدة "ولاء ست البيت" فى مادة الإقتصاد المنزلى باستخدام التدريس المتمايز، ويتم قياسه باختبار مهارات التفكير العلمى المعد لذلك".

- **الدافعية للتعلم Motivation To Learn** :

يعرفها (صالح أبو جادو، ٢٠١٠، ٢٩٢) بأنها إستثارة تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته فى أى موقف تعليمى يشترك فيه، ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة.

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنها "هى حالة داخلية تعبر عن الحاجة أو الرغبة لتعلم تلميذات الصف الأول الإعدادى مادة الإقتصاد المنزلى واستعدادهن للعمل الجديد والمعتدل الصعوبة ، وتعلم اشياء جديدة ، وأداء الأنشطة والمهام الأكاديمية بأنفسهن دون الاعتماد على الاخرين، ويقاس بالدرجة التى تحصل عليها التلميذة نتيجة إستجابتها على المقياس المعد لذلك".

- **أدبيات البحث** :

- **المحور الأول: التدريس المتمايز Differentiated Instruction** :

تنوعت الأراء واختلفت حول تحديد طبيعة التدريس المتمايز حيث رأى كل من (كارول توملينسون، ٢٠٠٥)، كامبل (Campbel,2008) بأنه طريقة تفكير فى التدريس ووصفته (كوثر كوجك وأخرون) بأنه نظرية تدريس فى حين أشار (محسن عطية، ٢٠٠٩) إلى أنه نظام تعليمى، ووصفه كل من زيبيل (Ziebell,2002)، ودرابيو (Drapeau,2004) بأنه طريقة تدريس فى حين إعتبره كل من (ذوقان عبيدات، وسهيلة أبو السميد، ٢٠٠٩)، وجانجى (Gangi,2011) إستراتيجية تعليم.

وقد تعددت مسميات هذا النوع من التعليم فنجد التربويين يطلقون عليه عدة مسميات مثل التعليم المتمايز كما ذكر كل من (ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السميد، ٢٠٠٩)، (أمجد الراعى، ٢٠١٤) ،(ميعاد السراي ،الهام فارس، ٢٠١٥) (هالة يوسف، ٢٠١٧) ، والتعليم المتباين كما ذكر (أحمد اللقانى، على الجمل ٢٠٠١)، والتعليم المتنوع كما ذكرت (كوثر كوجك وآخرون،٢٠٠٨) والتدريس المتمايز كما ذكر كل من (محسن عطية، ٢٠٠٩)، (فايز المهداوى

٢٠١٣)، (إيمان لطفى، ٢٠١٣) (مروة الباز، ٢٠١٤)، (حاتم محمد، ٢٠١٥)، (مي السبيل، ٢٠١٦).

وبالرغم من هذا التعدد إلا أنها جميعاً تتفق على أن هذا المفهوم ظهر نتيجة مبدأ الإختلاف والتباين بين المتعلمين فى الفصل الدراسى.

وقد تناول العديد من الباحثين مفهوم التدريس المتمايز حيث عرفته توملينسون (Tomlinson,2001,11) بانه"اعادة تنظيم مايجرى في غرفة الصف لكي تتوفر للمتعلمين خيارات متعددة للوصول للمعلومة ، وتكوين معنى للافكار والتعبير عما تعلموه ، أى انه بمعنى اخر توفير سبل مختلفة للتمكن من المحتوى ومعالجة وتكوين وايجاد معنى للافكار وتطوير منتجات تمكن كل متعلم من التعلم بفاعلية ".

ويعرفه هال(Hall,2002,1) بانه" عملية او مدخل لتدريس الطلاب ذوي القدرات المختلفة في الصف الواحد ،وذلك بتجديد الخلفية المعرفية المتفاوتة لهم ، واستعدادهم، ولغاتهم ،وتفضيلاتهم للتعلم ، واهتماماتهم ، والاستجابة بفاعلية ويهدف الى تحقيق النجاح الفردي من خلال تلبية احتياجات كل متعلم ، والمساعدة في عملية التعلم.

ويعرفه زيبيل(Ziebell,2002) "انه طريقة يقوم فيها المعلم بتوفير مداخل متعددة تلبي الاحتياجات المختلفة للمتعلمين للعمل على اطلاق اكبر قدر من الطاقات الكامنة لديهم ."

ويعرفه درابيو(Drapeau,2004)"بأنه طريقة تدريس تلبي التنوع في مستويات المهارة وقدرات التلاميذ في الفصل الدراسي الواحد."

وتعرفه (كوثر كوجك واخرون ، ٢٠٠٨ ،٢٩) بأنه طريقة تفكير حول ماهية التعليم والتعلم ، ويعتمد على مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات تمكن المعلم من الاستجابة لاحتياجات المتعلمين المتعددة والمختلفة، أي تعرف احتياجات المتعلمين المختلفة ومعلوماتهم السابقة واستعداتهم ، وميولهم وانماط تعلمهم ثم الاستجابة لذلك في عملية التدريس."

وعرفته هال (Basia Hall , 2009,1) بأنه تعليم يضع الاختلافات بين الطلاب في الاعتبار، حيث يتم تصميم التدريس على أساس الفروق الفردية بين الطلاب باستخدام استراتيجيات تدريس متنوعة بشكل مناسب لمختلف الطلاب ،وتركز استراتيجيات التدريس المتمايز على ثلاث مجالات رئيسية هي: السرعة التي يتعلم بها الطالب ، عمق المعرفة أو الفهم، اهتمامات الطلاب أي انه تعليم يهتم بمزج مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات ، والتنوع في المهام والمنتجات بشكل يسمح للطلاب العمل على مستوى التحدي الخاص بهم وتحقيق مستويات في النجاح وتحقيق اهداف التعلم.

ويعرفه (حمدى الصباغ، ٢٠١٠، ٣٩٢) بأنه مدخل للتعرف على الاحتياجات التعليمية الدراسية المختلفة ومراعاتها، وايضا معرفة ميولهم وأنماط تعلمهم وتنويع التدريس يتطلب مشاركة الدارسين أنفسهم فى عملية اختيار المواد التعليمية واتخاذ القرارات بشأن تنفيذها وتقييمها.

كما تعرفه جانجي (Gangi, 2011, 8) بأنه استراتيجية تدريسية تبين القدرات التعليمية المختلفة للطلاب.

وأشارت ويسلبي (Weselby 2014) إلى تعريف كارول آن توملينسون حيث تصف التدريس المتمايز بأنه يضع مستويات الإستعداد للمتعلم أولا قبل تصميم خطة الدرس وتشير بأن التمايز قد يعني تدريس نفس المحتوى لجميع الطلاب باستخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التدريسية ، أو قد يتطلب من المعلم تقديم الدروس بمستويات متفاوتة من الصعوبة بناء على قدرة كل طالب.

وتعرفه (هالة يوسف، ٢٠١٧، ١٠٥ ــ ١٠٦) بأنه مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية التى تهدف إلى تعليم مجموعة من المتعلمين مختلفى القدرات والأنماط فى نفس الفصل، عن طريق تلبية احتياجاتهم المتنوعة ومساعدتهم فى عملية التعلم.

- **النظريات التي يرتكز عليها التدريس المتمايز**:
- **النظرية البنائية Constructivist Theory** :

تمثل النظرية البنائية الأساس النظري لمعظم الاستراتيجيات التدريسية الحديثة والتدريس المتمايز يرتكز بشكل كبير على هذه النظرية ويطلق عليها النظرية البنائية للمعرفة الثقافية والاجتماعية أو نظرية التعلم الاجتماعي وقد أسسها فيجوتسكي (Vygotsk(1962 ومؤخراً ويرتش (1991) Wertsch وترتكز هذه النظرية على أن المتعلم يجب ان يتعلم ويدرس في سياق بيئة اجتماعية وثقافية تعزز التفاعلات الاجتماعية وتوظفها لتطوير المعرفة، وبتطور جوانب النظرية البنائية (المعرفية ـ الاجتماعية) واستخدامها في مجال التعليم والتعلم أشارت إلي أننا نبني معارف الطالب الجديدة بناء على مايعرفه من قبل وكذلك يمكننا تنمية مهاراته واثراء معارفه حتى تصبح ذات معنى. (سوزان السيد،٢٠١٧، ١٦٠) ومن القواعد التي ترتكز عليها النظرية البنائية الاجتماعية أن التعلم يتم بواسطة الاتصال بالآخرين والتفاعل معهم وان هذا الاتصال والتفاعل مهم للتعلم بقدر أهمية النمو،وأن العلوم والمعارف التي تكونت ويقوم المتعلم بتعلمها هي منتجات اجتماعية وأن الاتصال يتم من خلال اللغة التي هي ايضا منتج اجتماعي.

وتعتمد النظرية الاجتماعية البنائية للتعلم على مايسمى بمنطقة النمو التقريبي (المحتمل) zone of proximal Development and Behaviour

وعرفت بانها الاختلاف بين مايمكن ان يقوم به الطلاب مستقلين وما يمكن ان يقوموا به بتوجيه ومساعدة من هم أكبر سنا منهم (الراشدين) ، وان منطقة النمو التقريبي هي المنطقة التي يكون لدى الطلاب القدرة على التعلم ، بمعنى ان يكون لدى الطلاب الاستعداد للتعلم بمساعدة غيرهم . (راشد الكريم ، ٢٠١١ ٢٢ ـ ٢٣) وتؤكد أبحاث فيجوتسكي على انها تطلب من المعلمين أن يتم تعليم الطلاب وفقا لمستويات الاستعداد والقدرات لديهم ولقد حذر فيجوتسكي بأن لا يتم وضع الطلاب في مجموعات بحيث يطلب منهم أشياء ليسوا مستعدين للقيام بها . (معيض الحليسي ،٢٠١٢ ،٥٣)

اي أنه يجب على المعلم أن يعزز اهتمامات الطلاب ويعد ويهئ مهامه لتتناسب مع مستوى قدراتهم ومحتوى الدروس الذي ايضا يجب أن يكون ذا معنى ، ويتناسب مع ميول واهتمامات المتعلم ووفق هذا الاطار الهيكلي يكون مدخل التدريس المتمايز بأسسه كوسيلة تربوية لتيسير التعلم وبناء معارف الطلاب الجديدة خاصة ذوي مستويات التعلم المتمايزة . (سوزان السيد،٢٠١٧ ١٦١)

- **نظرية الذكاءات المتعددة** :**Multiple Intelligences Theory**

ولقد أشارت توملينسون بان التدريس المتمايز يستند بشكل كبير الى دراسات جاردنر(Gardner) حيث استطاع ان يحدد مجموعة من الذكاءات المختلفة للانسان والتي توجد لدى جميع الافراد ولكن بدرجات متفاوتة، والحقيقة أن نظرية الذكاءات المتعددة تتماشى تماما مع مفهوم التدريس المتمايز حيث يحاول المعلم أن يقدم الموضوع ذاته لتلاميذه باكثر من اسلوب لكي تتناسب هذه الاساليب مع الذكاءات المختلفة للتلاميذ. (Tomlinson, 2001) ، وقد اكد Gardner على ثمانية ذكاءات اساسية هي اللغوي (اللفظي) والمنطقي(الرياضي)، والبصري، والحركي، والموسيقي، والاجتماعي، والطبيعي والشخصي (الذاتي)

- **الافتراضات التي يقوم عليها التدريس المتمايز**:

هناك مجموعة من الافتراضات التي يقوم عليها التدريس المتمايز، والتي ذكرها (محسن عطية عطية ،٢٠٠٩، ٣٢٤ ـ ٣٢٥) وهي كالآتي:

- أن التلاميذ يختلفون عن بعضهم في المعرفة السابقة ، والخصائص والميول البيئة المنزلية التي ينحدرون منها ، أولويات التعلم وما يتوقعون منه القدرات والمواهب والأساليب التي يتعلمون بها، ودرجة الاستجابة والتفاعل مع التعليم.
- عدم قدرة المتعلم على تحقيق المستوى المطلوب من التعلم لجميع التلاميذ باستخدام طريقة واحدة في التدريس .
- عدم وجود طريقة تدريس تناسب جميع المتعلمين.

- أن التدريس المتمايز يوفر فرص تعليمية مناسبة لجميع التلاميذ ، لأنه يقوم على أساس تنويع الطرائق والاجراءات والانشطة ، الامر الذي يمكن كل تلميذ من بلوغ الاهداف بالطريقة والادوات والنشاط الذى يلائمه.

- **أهداف التدريس المتمايز**:

أكدت توملينسون (Tomlinson,1999,50) على أن من أهم أهداف التدريس المتمايز هو الاستجابة للفروق الفردية بين المتعلمين من حيث الاحتياجات التعليمية والاهتمام والعمل على تحقيق أهداف التعلم لكل متعلم، مع تقديم مهام تنطوى على تحد مناسب لكل متعلم وتوفير طرٍق مختلفة لتدريس المحتوى ، وذكرت هياكوكس (Heacox, 2014,1) أهدافاً أخرى وهى:

- توفير مداخل تتسم بالمرونة لكل من المحتوى والتدريس والمخرجات.
- الاستجابة لمستويات الاستعداد لدى المتعلمين وتحديد الاهتمامات والتفضيلات فى عملية التعلم.
- توفير الفرص المناسبة للمتعلمين للعمل وفق طرق تدريسية مختلفة.
- التوافق مع معايير ومتطلبات المنهج لكل متعلم.
- تكوين صفوف دراسية تشتمل على " المتعلم المستجيب والمعلم المسهل " .
- وتضيف (أمل الخطيب، ٢٠١٧، ٢٤) أن من أهم أهداف التدريس المتمايز تنمية قدرة المتعلمين على فهم ذواتهم ، واتخاذ قرارات مناسبة لتعلمهم.
- ويؤكد (معيض الحليسى، ٢٠١٢، ٥٨) إلى أن من أهم أهداف التدريس المتمايز.
- إعداد المتعلم الذي يستطيع القيام بمهمات حياتية متوقعة وغير متوقعة.
- مساعدة المعلمين على توفير تعلم لجميع المتعلمين من خلال إيجاد تجارب تعلم مختلفة.
- تحقيق الدرجة القصوى من التعلم لجميع المتعلمين مراعياً أنماط التعلم المختلفة والميول والقدرات والاتجاهات.
- يساعد المعلمين على فهم واستخدام التقويم بشكل أكثر فعالية.

وتتفق الباحثة مع ما ذكر سابقاً من أهداف فالهدف الرئيسى للتدريس المتمايز هو تزويد المتعلمين بالمعارف وفق تفضيلاتهم المعرفية وذكاءاتهم المتعددة واستعدادتهم وميولهم وذلك عن طريق تلبية احتياجاتهم المختلفة وتقديم طرق واستراتيجيات متنوعة.

- **أشكال التدريس المتمايز**:

أتفق كلا من (ذوقان عبيدات ، سهيلة أبو السميد، ٢٠٠٩، ١٢٠؛ فايز المهداوى ٢٠١٤، ٢٤، أمل الخطيب، ٢٠١٧، ٢٤، هالة يوسف، ٢٠١٧، ١١٣ ــ ١١٤) على أن التدريس المتمايز يتخذ أشكالاً متعددة منها:

- **التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة:** أن يقدم المعلم درسه وفق ذكاءات الطلبة المتنوعة وذلك وفقاً لنظرية " جاردنز " فى الذكاءات المتعددة التى تؤكد على أن كل متعلم يمتلك ثمانية أنواع على الأقل من الذكاءات يكون متفوقا في بعضها أكثر من البعض الأخر.
- **التدريس وفقاً للتعلم التعاونى:** وتقوم إجراءات التدريس وفقاً للتعلم التعاونى على أساس تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة، تضم كل مجموعة من المستويات مختلفة يتراوح عددهم عادة من ٤ - ٦ متعلمين يمارسون فيها أنشطة تعليم وتعلم متنوعة لتحقيق الأهداف المطلوبة، ويمكن اعتبار التعليم التعاونى تعليما متمايزا إذا راعى المعلم تنظيم المهام وتوزيعها وفق الاهتمامات وميول المتعلمين.
- **التدريس وفقاً لأنماط المتعلمين:** حيث تعتبر أنماط التعلم (المفضلة) من العوامل التى تؤثر فى التعلم الفعال ويعرفها (عايش زيتون، ٢٠٠٧، ١٥٥) بأنها " السلوك العقلى والنفسى المميز لفرد ما، والذى يمثل مؤشرات ثابتة نسبياً فى كيفية إدراكه للبيئة التعليمية وتفاعله معها، واستجابته لها، وفى هذا تشكل بمجموعها - باختصار - الطريقة التى يرتاح لها المتعلم ويتعلم بها " وهناك عدة نماذج لأنماط التعلم منها: نموذج دن و دن (Dunn & Dunn) ونموذج جريجورك (Gregorc Mediation Ability Model) للقدرات المتوسطة، ونموذج هيل (Hill) للأنماط الذهنية، ونموذج الفورمات لمكارثى (McCarthy 4 Mat) (إيريك جينس، ٢٠٠٧، ٣٨).

- **استراتيجيات التدريس المتمايز**:

من خلال اطلاع الباحثة على العديد من المراجع التى تناولت التدريس المتمايز وجدت أن هناك العديد من الاستراتيجيات التعليمية التى تناسب التدريس المتمايز، وقد أشارت (كارول توملينسون، ٢٠٠٥، ٦٧ ــ ٧٣) ، (كوثر كوجك وآخرون، ٢٠٠٨، ١١٩ ـ ١٤٣) إلى تعدد الاستراتيجيات التعليمية المتنوعة للمتعلمين، ويتوقف اختيار الاستراتيجيات المناسبة مجموعة ضوابط مرتبطة بخصائص المتعلمين واستعدادهم والأهداف التعليمية، وكذلك الامكانات المتاحة والزمن المناسب بالإضافة إلى ما يتعلمه المعلم من مهارات عند تطبيق الاستراتيجيات المختلفة.

وإتفق كل من (كارول توملينسون، ٢٠٠٥، ٦٧ ـ ٧٣؛ كوثر كوجك وآخرون ٢٠٠٨، ١١٩ ـ ١٤٣ ؛ مسلم النبهان، عبد الواحد الكنعانى، ٢٠١٦، ٢٠٥ - ٢٠٧ ؛ هالة يوسف، ٢٠١٧، ١١٤ ــ ١١٧)، ؛ أمل الخطيب، ٢٠١٧، ٣٧) على أنه من أهم الاستراتيجيات التى تستخدم فى التدريس المتمايز هى:-المجموعات المرنة ــ الانشطة المتدرجة ـ لوحة الخيارات ـ الانشطة الثابتة ـ المحطات ـ الاجندات ـ الدراسات المدارية ـ مراكز التعلم ـ عقود التعلم ـ تعدد الاجابات الصحيحة ـ RAFA ـ حل المشكلات ـ جدول التعلم الذاتي K.W.L ـ العصف الذهني ـ الفورمات 4MAT ـ مجموعات التحقق ـ التساؤل الذاتي ـ (فكر ـ زاوج ـ شارك).

وقد استخدمت الباحثة عدة استراتيجيات في البحث الحالي نظراً لمناسبتهم لطبيعة الوحدة المختارة ولمستوى تلميذات الصف الأول الأعدادى وهي :

- **استراتيجية المجموعات المرنة**: **flexible – grouping** :

تستند هذه الاستراتيجية على أساس مهم وهو أن كل تلميذ فى الفصل هو فى مجموعات مختلفة متعددة يشكلها المعلم فى ضوء أهداف التعليم والتعلم حيث يكون تشكيل المجموعات متغير تبعاً للموقف التعليمى فقد تكون المجموعات متجانسة الاستعدادات والاهتمامات، أو قد يكون أفراد المجموعة مختلفين فى أساليب التعلم أو المعلومات عن الموضوع المطروح، أو قد يتيح المعلم أحياناً الفرصة للتلاميذ لتشكيل المجموعات التى يرغبون العمل فيها. (مروة الباز، ٢٠١٤، ١٤ ـ ١٥، هالة يوسف، ٢٠١٧، ١١٤).

ويعتمد نجاح استراتيجية المجموعات المرنة على وضوح ودقة المعلومات التى يقدمها المعلم للتلاميذ قبل البدء فى العمل، ثم ملاحظتهم أثناء العمل والتدخل للمساعدة إذا لزم الأمر، وهى تحتاج إلى إدارة حاسمة من المعلم ومشاركة التلاميذ فى تحمل مسئولية النظام والتزام بالقواعد المتفق عليها بالنسبة للسلوك داخل الفصل.

- **الأنشطة المتدرجة** :**Tiered Activities** :

ترى (كوثر كوجك وآخرون، ٢٠٠٨، ١٣١ ــ ١٣٢) أن استراتيجية تصميم أنشطة متدرجة للتلاميذ فى ضوء خصائصهم وقدراتهم وميولهم هى من أنسب الاستراتيجيات لتحقيق هدف التدريس المتمايز وتستخدم هذه الاستراتيجية عندما يكون هناك تلاميذ تختلف مستوياتهم المعرفية أوالمهارية ويدرسون نفس المفاهيم ويتعلمون أداء مهارات معينة، فهذا الاختلاف يدعو المعلم لتصميم أنشطة متدرجة مختلفة المستويات ويمكن للمعلم أن يصمم ثلاثة مستويات من النشاط تتوافق مع المستوى الحقيقى لكل تلميذ وتتاح الفرصة للتلاميذ لاختيار وممارسة الأنشطة المتدرجة تحت اشراف المعلم الذى ينبغى أن يعالج المواقف بمرونة فى حالة تسكين تلميذ فى نشاط أعلى أو أقل من مستواه الحقيقى وتتجاوز أدوار المعلم عملية تصميم الأنشطة وتسكين التلاميذ فى النشاط المناسب لتمتد إلى عملية متابعة ديناميكية لكل التلاميذ، وكلما كان النشاط متوافقاً مع ميول واستعدادات التلاميذ كان دافعاً لتركيز التلاميذ ومحفزاً لهم على إكمال النشاط بالشكل المطلوب والانتقال إلى نشاط أعلى فى المستوى.

ويمكن تصميم الأنشطة متدرجة المستوى بناء على درجة التحدى التى يواجهها التلميذ أو درجة تعقيد النشاط أو فى ضوء الموارد والمصادر المتوافرة أوالعمليات اللازمة لأداء النشاط.

وقد قامت الباحثة بتصميم أنشطة متدرجة في مستوى التعقيد الى ثلاث مهام (مستويات) حسب استعدادت التلميذات كالاتي: مهمة (١) تناسب التلميذات ذوات الاستعداد الاقل ، مهمة (٢) تناسب التلميذات ذوات الاستعداد المتوسط ،ومهمة(٣) تناسب التلميذات ذوات الاستعداد الاعلى.

- **العصف الذهنى**:**Brain storming strategy** :

تعد استراتيجية العصف الذهنى أكثر الاستراتيجيات شيوعاً واستخداماً فى الميدان التربوى حيث يقوم المعلم بتقسيم تلاميذ الفصل إلى أكثر من مجموعة ثم يطرح عليهم مشكلة تتعلق بموضوع الدرس، بعدها يقوم بإعطائهم حلول متنوعة للمشكلة ويرحب بها كلها مهما كانت،و يقوم قائد المجموعة بتسجيل كل الأفكار على أن لا يسمح بنقد وتقويم تلك الأفكار الإ فى نهاية الجلسة بواسطة المعلم والتلاميذ وللعصف الذهنى أربعة مبادئ رئيسية هى تأجيل نقد الأفكار أو تقويم الأفكار إلى وقت لاحق، وإطلاق حرية التفكير والتحرر مما قد يعيق إنتاج أكبر قدر من الأفكار (الكم قبل الكيف)، البناء على أفكار الآخرين وتحسينها وتطويرها (هالة يوسف، ٢٠١٧، ١١٧).

- **حل المشكلات** problem solving:

يعد حل المشكلات نشاطاً تعليماً مهماً للتلاميذ وتتكون هذه الاستراتيجية من ثلاثة عناصر أساسية وهى المهام والمجموعات المتعاونة والمشاركة ، ويبدأ التدريس بهذه الاستراتيجية بمهمة تتضمن موقفاً مشكلاً (مشكلة حقيقية تواجه التلاميذ) يجعل التلاميذ يستشعرون بوجود مشكلة معقدة وغير واضحة ثم يقوم التلاميذ بالبحث عن حلول أو أن يتخذوا قرارات بشأن الحلول وأن يطرحوا حلاً وأن يقيموا مدى فاعلية هذا الحل وذلك من خلال مجموعات صغيرة كل على حدة، ويختتم التعلم بمشاركة المجموعات ببعضها البعض فى مناقشة ما تم التوصل إليه. (حسن زيتون، كمال زيتون ،١٩٩٢، ٩٩ ـ ١٠٣)

- **فكر ــ زاوج ــ شارك**. **Think, Pair, Share** :

تعد هذه الاستراتيجية إحدى الاستراتيجيات التى تؤيد التدريس المتمايز والتعلم النشط فى آن واحد وتعتمد على استثارة التلاميذ كى يفكروا كل على حدة، ثم يشترك كل تلميذين فى مناقشة أفكار كل منها، وذلك من خلال توجيه سؤال يستدعى تفكير التلاميذ، واعطائهم الفرصة كى يفكروا على مستويات مختلفة ففي الخطوة الأولى يفكر كل تلميذ بمفرده ويحاول الوصول الى رأي أو حل أو اضافة للموضوع المطروح من قبل المعلم ، ثم يكتب كل تلميذ اجابته بشكل منظم وفي الخطوة الثانية يقسم المعلم التلاميذ الى ثنائيات قد يختارهم المعلم او يترك الحرية لكل تلميذ أن يختار زميله، ثم يدور الحوار بين كل زميلين حول اجابة كل منهما ويتبادلان الاسئلة والاستفسارات حول ماجاء فيها ، وخلال الوقت الذي يحدده المعلم يصل كل زميلين الى تصور

مشترك يجمع رأيهما معا، وفي الخطوة الثالثة يعرض احدى الزميلين ما توصلا اليه من آراء وافكار على الفصل كله، وتدور مناقشة جماعية تتخللها الاسئلة والاجابات من جميع الأطراف (كوثر كوجك وأخرون، ٢٠٠٨، ١٤٣).

- **استراتيجية التفضيلات الأربعة الفورمات** :(4 MAT)

يعد نموذج الفورمات هو نموذج تعليمى يقوم على الجمع بين أنماط التعليم وأنماط التعلم، وطرائق التدريس لجانبى الدماغ.

ويعرفه (عمر الدورى، ٢٠١٢، ٤١) بأنه أحد النماذج التعليمية والذى يتكون من الخطوات الإجرائية القائمة على الملاحظة التأملية وبلورة المفهوم والتجريب النشط والخبرات المادية المحسوسة.

وتذكر (كارول توملينسون، ٢٠٠٨، ١١٤) أن هذه الاستراتيجية المعقدة ولكن المفيدة تركز على استجابة المعلم لأسلوب المتعلم التعلمي. فبناء على عدة مسوح للشخصية وللتعلم، تفترض استراتيجية الفورمات (4 MATE) أن لدى التلاميذ تفضيلا واحدا من أربعة تفضيلات تعليمية. والمعلمون الذين يستخدمون هذه الاستراتيجية يخططون التعليم لكل من هذه التفضيلات الأربعة أثناء تدريسهم موضوعا ما لعدة أيام. وعليه فإن بعض الدروس تركز على الاتقان، وبعضها يركز على الفهم، وبعضها يركز على المشاركة الشخصية، وبعضها يركز على التركيب / التأليف.

وجميع التلاميذ يشاركون فى جميع الطرق وذلك استنادا إلى الاعتقاد بأنه سيتاح لكل تلميذ بهذه الطريقة الفرصة لتناول الموضوع من خلال الأشكال أو الأساليب المفضلة لديه وأن يعزز أيضاً الجوانب " الأضعف " عنده.

- **خطوات التدريس بنظام الفورمات**:

ذكرت (إيمان التيان، ٢٠١٤، ٥٧ ــ ٥٨) مراحل تنفيذ استراتيجية الفورمات كالآتى:

- **المرحلة الأولى**: **الملاحظة التأملية**:

ويقوم المعلم فى هذه المرحلة بتوفير الفرصة للتلميذ للانتقال من الخبرات المادية المحسوسة إلى الملاحظة التأملية ويفضل البدء معهم ببيان قيمة خبرات التعلم ومن ثم منحهم الوقت لاكتشاف المعنى المتضمن من هذه الخبرات.

- **المرحلة الثانية**: **بلورة المفهوم**:

ينتقل التلميذ من الملاحظة التأملية إلى بلورة المفهوم من خلال ملاحظاته ويتم التدريس فى هذه المرحلة بالشكل التقليدى لما يقوم به المعلم.

- **المرحلة الثالثة**: **التجريب النشط** :

ينتقل التلميذ من مرحلة بلورة المفهوم إلى التجريب والممارسة اليدوية ويتعلم الطلبة العاديون فى هذه المرحلة كثيرا وهى تمثل الوجه العملى للعلم

ودور المعلم هنا هو تقويم الأدوات والمواد الضرورية، وإعطاء الفرص للتلاميذ كى يمارسوا العمل بأيديهم.

- **المرحلة الرابعة: الخبرات المادية المحسوسة:**

ينتقل التلميذ فى هذه المرحلة من التجريب النشط إلى الخبرات المحسوسة ويدمج التلميذ المعرفة مع خبراته الذاتية وتجاربه، فيوسع مفاهيمه السابقة ويطور هذه المفاهيم بصورة جديدة، ويستخدم الأفكار فى أشكال مختلفة.

- **أهمية التدريس المتمايز:**

أشارت (كارول توملينسون، ٢٠٠٥، ١٥٩) إلى أن أهمية التدريس المتمايز تكمن فى أن التدريس المتمايز يقوم على مبدأ التعليم للجميع فهو يأخذ بعين الاعتبار جميع الأنواع المختلفة للمتعلمين ويعزز عبارة " أن التعليم حق للجميع " وحددت أهميته فيما يلى:

- يراعى الأنماط المختلفة للتعلم (سمعى ـ بصرى ـ منطقى ـ اجتماعى ـ حسى).
- يعمل على مراعاة واشباع وتنمية الميول والاتجاهات المختلفة.
- يعزز مستوى الدافعية ويرفع مستوى التحدى عند التلاميذ للتعلم.
- يساعد على تنمية الابتكار ويكشف عما لدى المتعلمين من ابداعات.
- يقوم على التكامل بين الاستراتيجيات المختلفة للتعلم من خلال استخدام أكثر من استراتيجية.
- تبرز أهمية هذا النوع من التعليم من خلال تحقيقه لشروط التعلم الفعال وأن يسمح للتلاميذ أن يتفاعلوا بطريقة متمايزة تقود بالتالى إلى منتجات متنوعة.

ويضيف (فايز المهداوى، ٢٠١٤، ٢٩) أن أهمية التدريس المتمايز تكمن فى:

- مساعدة المعلمين على التقييم بصورة جيدة كما يجب وقياس مخرجات التعلم والتأكيد من تحقيق الأهداف المخطط لها.
- فتح فرص لجميع الطلاب من خلال خبراتهم المتنوعة.

ويضيف (محسن عطية،٢٠٠٩، ٤٦) أن أهمية التدريس المتمايز تبرز في :

- يوفر لكل تلميذ أو مجموعة تلاميذ متطلبات التعلم التي تلائمهم.
- ينال رضا التلاميذ وقبولهم ويزيد من فاعلية التلاميذ في التعلم .

وتضيف الباحثة أن أهمية التدريس المتمايز تكمن فى :

- يؤكد على الدور النشط للمتعلم أثناء الدرس.
- يؤكد على ضرورة إشراك جميع التلاميذ بجميع مستوياتهم التعليمية فى العملية التعليمية.

وباستعراض الباحثة للدراسات السابقة فى مجال التدريس المتمايز أكدت نتائج العديد من الدراسات على أهمية التدريس المتمايز وتحقيق العديد من

مخرجات التعلم المستهدف مثل دراسة هونج (Huong, 2012) والتى أكدت على أن التدريس المتمايز أصبح ضرورة ملحة فى الفصول الدراسية ليس فقط لمراعاة أساليب تعلم الطلاب وخلفياتهم السابقة، وإنما أيضا لمراعاة استعدداهم للتعلم واقترحت الدراسة عدة استراتيجيات لتحقيق تدريس متمايز فعال مثل عمل تعديلات على المحتوى، والعملية والمنتج، وتعزيز التعاون والاستقلالية فى التعلم.

كما أوضحت دراسة (معيض الحليسي، ٢٠١٢) فاعلية استراتيجية التدريس المتمايز على التحصيل الدراسى فى اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الأبتدائى، وأوصت بإعادة النظر فى المناهج الدراسية بما يتفق مع متطلبات التدريس المتمايز.

ودراسة قنستانتينو وآخرون (Konstantinou, et. al, 2013) التى توصلت إلى أن التدريس المتمايز له أثر إيجابى على مشاركة طلاب السنة الأولى بكلية الهندسة باحدى جامعات قبرص ودافعيتهم وتحسين فهمهم لمفاهيم التفاضل الصعبة.

ودراسة تولبور(Tulbure, 2013) التى توصلت إلى فاعلية التدريس المتمايز على الأداء الأكاديمى لدى الطلاب المتعلمين بالمستوى الثانى فى كلية العلوم التربوية برومانيا. وحدوث تقدم وتحسن كبير فى نتائج الطلاب الاكاديمية.

ودراسة (عماد السعدى، ٢٠١٣) التى توصلت إلى فاعلية استراتيجية التدريس المتمايز فى تحصيل طلاب الصف الرابع فى مادة الأدب والنصوص، وأكدت دراسة (مها نصر، ٢٠١٤) على فاعلية استراتيجية التعلم المتمايز فى تنمية المهارات القرائية والكتابية فى اللغة العربية فى المرحلة الابتدائية.

وأكدت دراسة (فايز المهداوى، ٢٠١٤)على فاعلية استراتيجية التدريس المتمايز فى التحصيل الدراسى لدى طلاب الصف الثانى الثانوى في مادة الاحياء، كما أكدت الدراسة على أن التدريس المتمايز يعمل على زيادة دافعية الطلاب واستعدادهم للتعلم ومتعة التدريس التي لم يعتاد عليها الطلاب من قبل.

وأكدت دراسة (مروة الباز، ٢٠١٤) على فاعلية التدريس المتمايز فى تنمية التحصيل فى مادة العلوم وبعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الأبتدائى.

وهدفت دراسة موثومي ومبوجا(Muthomio & Mbugua, 2014) إلى التعرف على فاعلية توظيف التعلم المتمايز على تحصيل الطلبة فى الرياضيات فى المدارس الثانوية فى مقاطعة هيرو فى كينيا، وأشارت النتائج إلى وجود تحسن ملحوظ فى تحصيل الطلاب عند استخدام التدريس المتمايز.

وتوصلت دراسة (ميعاد السراى، الهام فارس، ٢٠١٥) إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التدريس المتمايز للطلبة - المطبقين فى تحصيلهم بمادة التربية العلمية واتجاهاتهم نحو مهنة تدريس الرياضيات.

وأظهرت نتائج دراسة (أمجد الراعى، ٢٠١٥) فاعلية استراتيجية التدريس المتمايز فى تدريس الرياضيات على اكتساب المفاهيم الرياضية والميل نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسى، واوصت الدراسة بضرورة تفعيل استراتيجية التعلم المتمايز فى عملية التعلم.

وأكدت نتائج دراسة (حميد البصرى، ٢٠١٥) على فاعلية التدريس المتمايز فى التحصيل النوعى لدى طلبة قسم التاريخ / كلية التربية، وأوصت الدراسة بعده وصايا منها تدريب المعلمين على طريقة التدريس المتمايز.

واهتمت دراسة (حاتم محمد، ٢٠١٥) بالتعرف على فاعلية مدخل التدريس المتمايز فى تدريس العلوم على تنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة الأبتدائية بالمملكة العربية السعودية وأشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام مدخل التدريس المتمايز أدى إلى تنمية المفاهيم العلمية لدى المجموعة التجريبية كما أشارت النتائج إلى عدم فاعلية مدخل التدريس المتمايز فى تنمية الاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة التجريبية.

وهدفت دراسة (Bal, 2016) إلى تحديد تأثير التدريس المتمايز فى مجال التعليم الجبرى فى الرياضيات على النجاحات الأكاديمية لطلبة الصف السادس فى "أضنة" بتركيا وأشارت النتائج إلى أن تطبيق التدريس المتمايز على دروس الجبر يزيد من نجاح الطلاب الأكاديمى، ويظهر أيضا التطورات المعرفية والوجدانية الايجابية للطلبة.

وتوصلت دراسة (مروة طه، ٢٠١٦) إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على مدخل التدريس المتمايز فى تنمية وعى الطالبة معلمة الجغرافيا بالطلاب الموهوبين وتنمية مهارات التدريس المناسبة للموهبة، وفى تكوين إتجاة إيجابى لدى الطالبة المعلمة نحو تعلم الموهوبين فى الفصول العادية، وتكوين أتجاه إيجابى نحو استخدام مدخل التدريس المتمايز فى التدريس

وأكدت نتائج دراسة (عمار حسن، ٢٠١٦) على فاعلية استخدام استراتيجية التدريس المتمايز فى رفع مستوى تحصيل طلبة قسم التربية الفنية فى مادة تاريخ الفن وفى مادة الفنون الجميلة بجامعة ديالى.

وهدفت دراسة (مى السبيل، ٢٠١٦) إلى التعرف على أثر استراتيجية التدريس المتمايز فى تنمية التحصيل والتفكير التأملى فى مادة العلوم لدى طالبات الصف السادس الإبتدائى وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لكل من اختبار التحصيل واختبار التفكير التأملى ، وكذلك عدم وجود علاقة إرتباطية بين درجات الطالبات فى الاختبار التحصيلي البعدي وبين درجات الطالبات في اختبار التفكير التأملى البعدي .

وهدفت دراسة (مسلم النبهان ، عبد الواحد الكنعاني ،٢٠١٦) الى التعرف على فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية الدعائم التعليمية والتدريس المتمايز في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في الفيزياء واظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات التحصيل لصالح طلاب المجموعتين التجريبية ولم يكن هناك فروق دالة احصائيا بين طلاب المجموعتين التجريبيتين .

وتوصلت دراسة (أماني حسنين ، ٢٠١٦)الى فاعلية تدريس العلوم باستخدام التدريس المتمايز في تنمية التحصيل ومهارات الابداع والتفكير الناقد والتواصل لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بتبوك .

وتوصلت نتائج دراسة (ألفت شقير، ٢٠١٧) إلى فاعلية وحدة التغيرات المناخية المصممة باستراتيجيات التدريس المتمايز فى تنمية الوعي البيئيي بقضية التغيرات المناخية (معرفياً ومهارياً ووجدانياً) لدى الطالبات المعلمات من رياض الأطفال فى مقرر التربية البيئية .

وأظهرت نتائج دراسة (هالة يوسف، ٢٠١٧) إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استخدام بعض استراتيجيات التعليم المتمايز فى تدريس التاريخ على اكتساب بعض المفاهيم التاريخية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي.

وأكدت نتائج دراسة (أمل الخطيب، ٢٠١٧) على فاعلية توظيف مدخل التدريس المتمايز فى تنمية الاستيعاب المفاهيمي وعمليات العلم فى مادة العلوم لدى طالبات الصف الخامس بغزة.

وتوصلت نتائج دراسة (كريمة محمد،٢٠١٧) الى فعالية وحدة مقترحة في العلوم قائمة على التعليم المتمايز في اكساب تلاميذ الصف الثاتي الابتدائي المفاهيم العلمية والحس العلمي واكدت الدراسة على ان التعليم المتمايز ساعد على نمو تفكير التلاميذ مما ساعد على اكتساب التلاميذ لبعض ابعاد الحس العلمى.

وتوصلت دراسة (حنان سليمان،٢٠١٧) الى فاعلية التعليم المتمايز في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالرياض

ومن الدراسات التى اهتمت بالتدريس المتمايز فى الاقتصاد المنزلي دراسة (عزة النادي، ٢٠٠٩) التى هدفت إلى دراسة أثر تنوع استراتيجيات التدريس (فكر ـ زواج ـ شارك) مقابل (قبعات التفكير الست) واختلاف أنماط التعلم (سمعي ـ بصري ـ حركي) على تنمية بعض عادات العقل لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي فى مادة الاقتصاد المنزلي، وقد أشارت النتائج إلى عدم تأثر عادة العقل (المثابرة) لدى الطالبات بتنوع استراتيجية التدريس المستخدمة، مما تأثر عادة العقل (التأني ـ المرونة) لصالح استراتيجية قبعات التفكير الست وأيضاً لم تتأثر عادات العقل المحددة باختلاف نمط التعلم لدى الطالبات.

وتوصلت نتائج دراسة (إيمان لطفي، ٢٠١٣) إلى فاعلية استخدام التدريس المتمايز فى تنمية بعض مهارات الحياة الأسرية لدى الطلاب والطالبات فى مرحلة التعليم الجامعي بجامعة قناة السويس.

وتوصلت نتائج دراسة (تريزا شكري، ٢٠١٣) إلى فاعلية استخدام التدريس المتمايز فى تنمية بعض عادات العقل والاتجاه ونحو مادة الاقتصاد المنزلي لدى طالبات المرحلة الإعدادية.

ودراسة (إيمان رشوان، ٢٠١٦) التى هدفت إلى التعرف على أثر استخدام التدريس المتمايز فى تدريس الاقتصاد المنزلي على تنمية بعض مهارات العمل الجماعي والتفكير الإيجابي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي واسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار المواقف لمهارات العمل الجماعي ومقياس التفكير الإيجابي لصالح المجموعة التجريبية.

ومن العرض السابق للدراسات السابقة المتعلقة باستراتيجيات التدريس المتمايز يتضح أن معظم الدراسات السابقة قد تناولت استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز فى تنمية التحصيل كدراسة (معيض الحليسي ٢٠١٢) ،(عماد السعدي، ٢٠١٣)، موثومي ومبوجا (Muthomi & Mbugua, 2014) ، (فايز المهداوي، ٢٠١٤)، (حميد البصري، ٢٠١٥) (مسلم النبهان ، عبد الواحد الكنعاني ٢٠١٦).

وفي تنمية البعض من أنماط التفكير مثل التفكير التأملي كما فى دراسة (مي السبيل، ٢٠١٦) والتفكير الإيجابي كما فى دراسة (ايمان رشوان، ٢٠١٦) والتفكير الابداعي كما في دراسة (هالة يوسف، ٢٠١٧) ، والتفكير الناقد كما في دراسة(أماني حسنين،٢٠١٦)، والتفكير الرياضي كما في دراسة (حنان سليمان،٢٠١٧) .

ولم تتناول أى من هذه الدراسات تأثير التدريس المتمايز فى تنمية مهارات التفكير العلمي مما دفع الباحثة إلى دراسة فاعلية استراتيجيات التدريس المتمايز فى تنمية التفكير العلمي كمتغير تابع فى البحث الحالي.

- **المحور الثانى: التفكير العلمى Scientific Thinking :**

- **ماهية التفكير العلمى:**

يعد التفكير العلمى سمةٍ من سمات العصر الذى نعيش فيه، وتعد تنمية مهاراته لدى التلاميذ هدفاً من أهداف التربية، وأن معظم الاتجاهات التربوية الحديثة تنادى بضرورة إكتساب التلاميذ مهارات التفكير العلمى لتمكنهم من أداء عملهم والملائمة مع خصائص العصر بفاعلية. (سعد يسي وآخرون، ٢٠٠١، ١٨، إبراهيم الحارثي، ٢٠٠٣، ١٨)

هذا بالإضافة إلى مواجهة ما يعترضهم فى الحياة من مشكلات بإسلوب علمى ومنطقى وبإتباع خطوات منهجية منظمة.ومن خلال الإطلاع على الأدب التربوى وجد أن هناك تعريفات متعددة للتفكير العلمى ، فيعرفه (سعد يسى وآخرون، ٢٠٠١، ٢) على أنه عملية تنظيم للأفكار والمعارف ويهدف إلى تفسير الظواهر الكونية والمواقف الحياتية ويتطلب القدرة على الملاحظة والتنبؤ ووضع الفروض وتحديد المتغيرات وضبطها وجمع المعلومات والقدرة على إستقراء هذه البيانات ومعالجتها من خلال عملية ذهنية تتطلب إيجاد أدلة وبراهين لإثبات صحة النتائج وتدعيمها.

ويعرفه (أحمد النجدى وآخرون، ٢٠٠٥، ٢٣٥) بأنه نشاط عقلى لدى الفردٍ يمارسه من خلال القضايا والمشكلات التى يمر بها، وهو ليس نشاطا بسيطا أومحدود يعبر عن عملية عقلية واحدة وإنما هو نشاط معقد فى تكوينه يستهدف وصول الفرد لحل المشكلات التى يواجهها بطرق موضوعية.

ويعرف إجرائياً بأنه "عملية عقلية منظمة، تعمل على معالجة المشكلات التى تواجه التلميذة فى حياتها اليومية بطريقة علمية، بهدف الوصول إلى الحل المناسب".

- **خصائص التفكير العلمى :**

حددت (ميرفت أحمد، ٢٠١٣، ٣٠) خصائص التفكير العلمى بأنها:

- نشاط عقلى هادف ومنظم وليس إرتجاليا.
- يتصف التفكير العلمى بالدقة والضبط والموضوعية.
- يتميز بالمرونة فهو بعيد عن الجمود والتعصب.
- يقوم على الواقع والمشاهدة والحقائق الملموسة.
- يهدف التفكير العلمى إلى التعميم، بمعنى أن الأحكام أو النتائج التى ينتهى إليها ينبغى ألا تقتصر على تفسيرها حالة جزئية واحدة .
- يتميز التفكير العلمى بإمكان إختبار ومراجعة صدق نتائجه وتعميماته.

- **مهارات التفكير العلمى:**

إتفقت دراسة كل من (نوال عبد الفتاح، ٢٠٠٥، ١٠٦)، (تيسير رشوان، ٢٠٠٧، ٧٦)، (حياة رمضان، منى الخطيب، ٢٠٠٩، ٤٠)، (ليلى حسام الدين، ٢٠١١، ١٥٩)

(خديجة جان، ٢٠١١، ٣٢٧)، (هبة الشافعى، ٢٠١١، ٧٥)، (سوزان السيد، ٢٠١٥، ٣٢) (هند طه، ٢٠١٦، ٧٠) على أن مهارات التفكير العلمى هى:

- تحديد المشكلة: ويعنى بها قدرة التلميذ على تحديد السؤال الذى يعبر عن المشكلة دقيقاً وصحيحاً دون غيره من الأسئلة المطروحة.
- فرض الفروض: ويعنى بها قدرة التلميذ على تحديد الفرض من بين مجموعة من الفروض لحل المشكلة أو موقف معين، ويكون هذا التحديد فى ضوء الوقائع التى تتكون منها المشكلة.
- إختبار صحة الفروض: ويعنى بها قدرة التلميذ على اختيار فرض من الفروض المطروحة لحل مشكلة ما.
- التفسير: ويعنى بها قدرة التلميذ على معرفة العلاقات والروابط من مجموعة من الأحداث والربط بين الأسباب والنتائج المستمدة منها.
- التعميم: ويعنى بها قدرة التلميذ على تطبيق نتيجة ما تم التوصل إليها فى موقف وظروف معينة على مجموعة مشابهة من المواقف والظروف الأخرى.

- **أهمية مهارات التفكير العلمى**:

تتضح أهمية مهارات التفكير العلمى كما ذكرها كل من (فهيم مصطفى ٢٠٠٥، ١٤ ـ ١٦)، (نايفة قطامى وآخرون، ٢٠٠٧، ٤٣٢ ـ ٤٣٣) كما يلى:

- تساعد على تحسين قدرات التلميذ الإبداعية.
- تسهم فى تكوين إتجاهات إيجابية لدى التلاميذ فى التفاعل مع الأحداث التى تحيط بها، وتزيد من ثقتهم فى قدرتهم على فهمها ومعالجتها.
- تساعد التلاميذ على تنظيم حياتهم وإستبصار طريقة مستقبلهم، وتهيئ لهم المخططات الناجحة فى صياغة مستقبل واضح المعالجة.
- تنمى صفة الموضوعية لدى التلاميذ فى إصدار الأحكام وعدم الإصرار والتشبث بفكرة ما، إذا لم تثبت صحتها ويقنع نفسه وغيره بها.
- تساعد التلاميذ على فهم طبيعة المعرفة العلمية من حيث تطورها واستخدامها وتراكمها.
- تحسن من مستوى التحصيل العلمى للتلميذ.
- تعطى التلميذ إحساساً بالسيطرة الواعية على تفكيره.
- تجعل التلميذ يمتلك أساليب النقد والتحليل والاستنتاج والاستدلال التى تستند على الدليل والبرهان.
- تساعد التلاميذ على حل مشكلاتهم الدراسية، وتنمية قدراتهم العقلية وتجنب المشكلات السلوكية اليومية المؤثرة على فرص تفوقهم الدراسى كما يزيد من قدراتهم على مواجهة التحديات العلمية.
- تنمى بعض السمات الشخصية مثل المثابرة والطموح والدافعية وقوة الإحتمال والحماسة والرغبة فى التجديد وحل المشكلات.

ونظراً لأهمية التفكير العلمى فقد تعددت الدراسات التى اهتمت بتنميته لدى المتعلمين باستخدام أساليب وإستراتيجيات متنوعة والتى أثبتت فاعليتها فى تنمية هذه المهارات مثل دراسة (حياة رمضان، منى الخطيب، ٢٠٠٩) التى استخدمت نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة (DSLM) فى تنمية التفكير العلمى فى مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ودراسة (سليمان القادرى، ٢٠١٢) التى استخدمت مهارات التفكير الميتامعرفى فى تنمية التفكير العلمى لدى طلبة قسم الفيزياء- الفرقة الثانية بجامعة آل البيت بالاردن ودراسة(محمد فيصل، ٢٠٠٦) ودراسة(سعيد السعيد، شريفة الزهرانى، ٢٠١٣) التى استخدمت إستراتيجية المتناقضات فى تنمية التفكير العلمى فى مادة العلوم لدى طالبات المرحلة الإعدادية ، ودراسة(ميرفت أحمد، ٢٠١٣) التى إستخدمت مواقف تعليمية مقترحة فى تنمية التفكير العلمى فى ضوء أنماط التعلم السائدة لدى الطلاب المعلمين شعبة الصناعات الخشبية بكلية التربية- جامعة حلوان ودراسة (إبتسام جواد، نسرين عباس، ٢٠١٣) التى استخدمت إستراتيجية (K.W.L.H) فى تنمية مهارات التفكير العلمى لدى طالبات الصف الثانى المتوسط فى مادة الفيزياء، ودراسة ودراسة (سوزان على، ٢٠١٥) التى استخدمت إستراتيجية التعلم المدمج لنموذج المواقع فى تنمية التفكير العلمى لدى طالبات الصف الأول الثانوى فى مادة الأحياء.

ودراسة (محمد أبو سليم، ٢٠١٥) التى استخدمت إستراتيجية الرؤوس المرقمة فى تنمية مهارات التفكير العلمى بالعلوم للصف الخامس الأساسى بغزة.

ودراسة (حمدي حامد ،٢٠١٥) التي استخدمت استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست في تنمية مهارات التفكير العلمى في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

ودراسة (هند طه، ٢٠١٦) والتى استخدمت إستراتيجية النمذجة مقارنة باستراتيجية النمذجة والخرائط العقلية معاً فى تنمية التفكير العلمى لدى طلبة الصف الثانى الثانوى ، ومن الدراسات التي اهتمت بتنمية التفكير العلمي في مادة الاقتصاد المنزلي دراسة (هبة الشافعى، ٢٠١١) التى استخدمت حقيبة تعليمية لأنشطة إثرائية فى منهج الاقتصاد المنزلى لتنمية مهارات التفكير العلمى لدى طالبات الصف الأول الاعدادى ، ودراسة (وسام جلبط ،٢٠١٣) التي استخدمت استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية مهارات التفكير العلمي والاتصال اللفظي لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الازهر.

- **المحور الثالث:الدافعية للتعلم** :

- **مفهوم الدافعية للتعلم** :

تعددت تعريفات الباحثين لمفهوم الدافعية للتعلم فتعرفها(نايفة قطامى ٢٠٠٤، ١٣٣) بأنها "هى حالة داخلية تحث المتعلم على السعى بأى وسيلة ليمتلك

الأدوات والمواد التى تعمل على إيجاد بيئة تحقق له التكيف والسعادة وتجنبه الوقوع فى الفشل".

ويتفق كل من (محي الدين توق،٢٠٠٣، ٢١١) ، (فتحى جروان، ٢٠١٢، ١١١) بأنها حالة داخلية لدى المتعلم تحرك أفكاره ووعيه وتدفعه إلى الإنتباه إلى الموقف التعليمى، والقيام بالأنشطة التى تتعلق به، والإستمرار فى أداء هذه الأنشطة حتى يتحقق التعلم .

ويعرفها(صالح أبو جادو،٢٠١٢، ٣٢٤) بأنها حالة من الدافعية العامة تتمثل بوجود رغبة لدى المتعلم لتحقيق أهداف التعلم ، والتحسن في مجال الخبرة عن طريق بذله مجهودات وعمليات عقلية تحرك سلوكه نحو نشاطات هادفة يؤدي اشباعها الى الحصول على مكافأة ورضا داخلي.

وتعرف الباحثة الدافعية للتعلم إجرائياً بأنها "هى حالة داخلية تعبر عن الحاجة أو الرغبة لتعلم تلميذات الصف الأول الإعدادى مادة الإقتصاد المنزلى واستعدادهن للعمل الجديد والمعتدل الصعوبة ، وتعلم اشياء جديدة ، وأداء الأنشطة والمهام الأكاديمية بأنفسهن دون الاعتماد على الاخرين، ويقاس بالدرجة التى تحصل عليها التلميذة نتيجة إستجابتها على المقياس المعد لذلك".

وتشير بعض الدراسات التربوية إلى وجود ثلاثة أبعاد أساسية فى التعلم تعد محفزاً جوهرياً إلى التعلم وتشكل القاعدة النظرية التى تقوم عليها برامج التعليم الناجح . كما تؤكد تلك الدراسات أهمية ربط أساليب التعليم التى يطبقها المعلمون فى الصفوف الدراسية بالمحفزات التعليمية التى يتوقع منها أن تستثير طاقات التلاميذ وأن تولد لديهم الدافعية الداخلية للتعلم وهذه المحفزات تتمثل فى الأبعاد الآتية:

- **تفضيل التحدى** :Preference For Challenge :

ويقصد به أن يشعر التلميذ بأن التعليم يستثير قدراته ويستحثها؛ فمن المبادئ الرئيسية في نظرية التحفيز نحو التعلم أن لايكون احتمال في المهام المطلوب انجازها سهلا للغاية أو صعبا للغاية ،وانما ينبغي أن يكون بنسبةٍ احتمالٍ متوسطة ، حيث تؤكد الدراسات التربوية أنه كلما كان العمل جديداً مثيراً وذا صعوبة نسبية لدى الفرد كان الفرد أكثر تشويقاً لهذا العمل.

- **حب الاستطلاع** : Curiosity :

هى قيام الفرد بالأعمال من أجل تعلم أشعار جديدة حيث يرى بعض التربويين أن التلاميذ فى المرحلة الدراسية المتوسطة يصيبهم الملل مما يعنى ضرورة تضمين التعليم ما يثير استطلاع التلاميذ للتغلب على مشكلة الملل عندهم وتؤكد بعض الدراسات التربوية أن بلوغ أقصى الإمكانات الذهنية لدى

التلاميذ عندما يكون هناك تعليم يدفع بالتلميذ إلى البحث والاستطلاع والاكتشاف.

- **الرغبة فى الإتقان باستقلالية: A Desire Independent Mastery**

هى رغبة الفرد فى القيام بالإعمال بنفسه دون مساعدة الآخرين حيث تؤكد بعض الدراسات التربوية أن الدافعية الداخلية للتعلم تتضمن الاستمتاع بالتعلم المدرسى الذى يتصف بالتوجه نحو الإتقان والشعور بمتعة الإتقان حينما يتم ادارة التعلم بشكل مستقل دون مساعدة الاخرين.

وتضح أهمية الدافعية من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفاً فى حد ذاتها، فاستثارة دافعية التلاميذ وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم يجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية ووجدانية وحركية، ومن هنا فإن الدافعية تعد من الأهداف التربوية المهمة التى ينشدها أى نظام تربوى، ولها آثار مهمة على تعلم التلميذ وسلوكه،وتشمل هذه الاثار توجيه السلوك نحو أهداف معينة، وزيادة الجهد والطاقة والمبادرة والمثابرة لدى المتعلم وزيادة قدرته على معالجة المعلومات وبالتالى تحسن الأداء. (ثريا دورين، فتحى جروان، ٢٠١٢، ١١٦)

كما أن الدافعية للتعلم تحفز التلاميذ على مواجهة المشكلات والتصدى لها ومحاولة التغلب على كل العقبات التى تعترضهم، وبالتالى أداء المهام المعتدلة الصعوبة وهم مسرورون موجهين نحو العمل بهمة عالية، على عكس التلاميذ منخفضي الدافعية يتجنبون المشكلات وسرعان ما يتوقفون عن حلها عند مواجهة الصعاب.(فاطمة عبد الوهاب، ٢٠١١، ٧٦)

وأكد (حمدي عبد العزيز، ٢٠١٣،٤٠٨) على أهمية تنمية الدافعية للتعلم لما لها من اهمية في دفع المتعلم نحو الاستمرار في التعلم والتفكير فيما يتعلم ، ما قد يساعد في زيادة انتباه المتعلم وتوافر درجة من الثقة فيما يتعلم تنعكس في القدرة على تطبيق ما يتم تعلمه ، كما ان الدافعية للتعلم من شأنها زيادة درجة الرضا حول موضوع التعلم .

و أوصت عديد من الدراسات على أهمية استثارة الدافعية لدى المتعلم ومنها دراسة (أحمد العلوان، خالد العطيات، ٢٠١٠) التي أكدت على ضرورة اختيار الأنشطة التى تتضمن شيئاً من المحفزات التعليمية مثل التحدى وحب الاستطلاع، والرغبة فى التعلم بالأتقان باستقلالية، بحيث يستثير اهتمام الطلبة وتستحث امكاناتهم وتوفر لهم جو مريحاً يبعث عن الرضا والمتعة.

وأوصت دراسة (هالة العمودى، ٢٠١٢) إلى ضرورة توفير بيئة تعليمية يسودها حرية التعبير عن الأفكار والآراء للمتعلمين دون تسلط من المعلم مما يدفع المتعلم إلى العمل بشوق وحماس دون شعور بملل أو الخوف من الوقوع فى الخطأ.

كما أكدت دراسات عديدة على فاعلية بعض طرق واستراتيجيات التدريس فى تنمية دافعية التعلم مثل ودراسة (فاطمة عبد الوهاب، ٢٠١١) التي استخدمت برنامج مقترح للنفايات الالكترونية باستخدام الوسائط الفائقة التفاعلية لتنمية الدافعية الذاتية للتعلم ، ، ودراسة (حمدي عبد العزيز ،٢٠١٣) التى استخدمت دائرة التعلم في تنمية الدافعية للتعلم لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية ، ودراسة (نهاد كسناوي،٢٠١٣) التي استخدمت التعلم المستند للدماغ في تنمية الدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة العلوم ودراسة (عائشة الحوشانى، ٢٠١٦) التى استخدمت برنامج بريزى فى تنمية الدافعية للتعلم فى مادة اللغة الإنجليزية، ودراسة (جولتان حجازى، حسن مهدى، ٢٠١٦) التى استخدمت التعلم النشط القائم على الويب فى تنمية الدافعية للتعلم لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى، ، ومن الدراسات التى اهتمت بتنمية الدافعية للتعلم فى مادة الأقتصاد المنزلى دراسة (إيناس الشامى ٢٠١٠) التى استخدمت برنامج تعليمى كمبيوترى فى معالجة الدافعية للتعلم لدى الطالبات فى مادة الأقتصاد المنزلى، ودراسة (فاطمة شرف، ٢٠١٦) التى استخدمت استراتيجية شكل البيت الدائرى فى تنمية الدافعية للتعلم فى مادة الأقتصاد المنزلى لتلميذات المرحلة الإعدادية، ودراسة (هالة عبد الحليم، ٢٠١٧) التى استخدمت استراتيجية التناقض المعرفى لتنمية الدافعية للتعلم فى مادة الاقتصاد المنزلى لتلميذات المرحلة الإعدادية.

ويتضح مما سبق أنه باستخدام طرق واستراتيجيات تدريسية حديثة يمكن استثارة دافعية التلاميذ وحثهم على المشاركة الفعالة فى المواقف التعليمية والأقبال على تنفيذ المهام والأنشطة المكلفين بالقيام بها بحيث تصبح عملية ممتعة بالنسبة لهم وتنمو لديهم القدرة على التحدى وحب الاستطلاع والرغبة فى القيام بالأعمال بنفسه ودون مساعدة الآخرين مما يؤدى إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

ويتضح من العرض السابق وما تناوله الأطار النظرى للبحث أن تدريس الاقتصاد المنزلى للتلميذات وفق استراتيجيات التدريس المتمايز يرتكز على مدى معرفة المعلم بخصائص هؤلاء التلميذات ورصد ميولهن واهتماماتهن من خلال تكييف وتنوع المحتوى والعمليات والمنتج لضمان مشاركة النشطة والفعالة لجميع التلميذات، كما يتضح أن الدافعية لتعلم الاقتصاد المنزلى والتى يمكن احداثها لدى التلميذات من خلال توظيف معلمة الاقتصاد المنزلى لاستراتيجيات التدريس التى تلبى احتياجات التلميذات المختلفة وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة (صفاء الطويرقي، ٢٠٠٩) التي هدفت إلى استقصاء تأثير استراتيجية التدريس (المتباين) المتمايز على تنمية الدافعية والتحصيل الدراسى والتفكير الرياضى لدى طالبات الصف الأول الثانوى بالسعودية

وأظهرت النتائج فاعلية التدريس المتمايز فى تنمية الدافعية والتحصيل الدراسى والتفكير الرياضى لدى طالبات الصف الأول الثانوى بالسعودية .

ودراسة (خالد الرشيدى، ٢٠١٥) حيث أثبتت فاعلية التدريس المتمايز فى تحسين الدافعية نحو تعلم العلوم لدى التلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية.

- **اجراءات البحث** :

للاجابة عن اسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

- **أولاً: اختيار المحتوى العلمى**:

تم اختيار وحدة "ولاء ست البيت" المقررة على تلميذات الصف الأول الإعدادى فى مادة الاقتصاد المنزلى بالفصل الدراسى الثانى ٢٠١٦ ـ ٢٠١٧ للأسباب التالية:

- ثراء الوحدة بالمعلومات والمواقف التى تتيح استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز والتى يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير عامة ومهارات التفكير العلمى خاصة.
- تعتمد معلومات هذه الوحدة على مادة علمية ترتبط بالحياة الواقعية للتلميذات مما يجعلها من الوحدات الدراسية المتعة والشيقة والتى قد تنمى دافعيتهن لتعلم مادة الاقتصاد المنزلى.
- تحتوى هذه الوحدة على العديد من المشكلات والمواقف والتجارب التى تساعد على تنمية مهارات التفكير العلمى.
- زمن تدريس الوحدة حوالى (٨) اسابيع، وهو يعد زمناً مناسباً لمساعدة التلميذات على تنمية مهارات التفكير العلمى لديهن، وكذلك دافعيتهن للتعلم فى مادة الاقتصاد المنزلى وأداء المهام والأنشطة المطروحة عليهن.

- **ثانياً:إعداد كراسة أنشطة التلميذة**:[١]

فى ضوء الأهداف التى تم تحديدها اعدت الباحثة كراسة أنشطة التلميذة وهى تحتوى على مجموعة من الأنشطة المتنوعة والتجارب التى تقوم التلميذات بتنفيذها (أوراق العمل) والتى تم تقسيمها إلى:

أنشطة لجميع التلميذات والتى تضمنت الهدف من النشاط، والأدوات والمواد المستخدمة لتنفيذ النشاط والخطوات والملاحظات والاستنتاج، وأنشطة تم تقسيمها إلى ثلاث مهام (مستويات) متدرجة فى مستوى التعقيد حسب استعدادات التلميذات وهى كالآتى:

- مهمة (١) : تناسب التلميذات ذوات الاستعداد الأقل.
- مهمة (٢) : تناسب التلميذات ذوات الاستعداد المتوسط.
- مهمة (٣) : تناسب التلميذات ذوات الاستعداد الأعلى.

---

[١] كراسة أنشطة التلميذة. ملحق (١)

حيث تختار كل تلميذة المهمة المناسبة لها من النشاط.

بعد الانتهاء من عمل الصورة الأولية لكراسة أنشطة التلميذة وما تضمنته من أوراق عمل تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين٢ في مجال المناهج وطرق التدريس وتم إجراء التعديلات المطلوبة وبذلك أصبحت كراسة أنشطة التلميذة في صورتها النهائية .

- **ثالثاً: اعداد دليل المعلمة**:٣

قامت الباحثة باعداد دليل المعلمة لتسترشد به اثناء تدريس وحدة "ولاء ست البيت"، والتى صيغت موضوعاتها فى ضوء استراتيجات التدريس المتمايز واحتوى الدليل على ما يلى:

مقدمة الدليل، الهدف من الدليل، وأهميته، نبذة عن استراتيجيات التدريس المتمايز، دور المعلمة والتلميذة فى استراتيجيات التدريس المتمايز، بعض التوجيهات التى تساعد المعلمة على التدريس الناجح عند استخدام الاستراتيجية من أجل تحقيق أهداف الوحدة، وموضوعات الوحدة ، مقدمة الوحدة، أهمية الوحدة، أهداف تدريس الوحدة وتشمل الاهداف العامة للوحدة والاهداف الاجرائية الخاصة لتدريس الوحدة (معرفية ـ مهارية ـ وجدانية) التوزيع الزمنى لموضوعات الوحدة، وخطة السير فى كل درس من دروس الوحدة وطرق التدريس والوسائل التعليمية الخاصة بكل درس وقائمة مراجع الوحدة.

إجراءات ضبط دليل المعلمة: بعد الانتهاء من عمل الصورة الأولية للدليل، تم عرضه على نفس مجموعة السادة المحكمين السابقة فى مجال المناهج وطرق التدريس حيث اتفق السادة المحكمين على وضوح الأهداف العامة، والإجرائية الخاصة لكل درس وخطة سير كل درس وفقا لاستراتيجيات التدريس المتمايز وملائمة دليل المعلمة للتطبيق وبذلك أصبح الدليل في صورته النهائية.

- **رابعا إعداد أداتي البحث** :

تضمنت أداتى البحث الآتى:

- **اعداد اختبار التفكير العلمى**:

وذلك وفق الخطوات التالية:

- **الهدف من الاختبار**:

يهدف الاختبار إلى قياس قدرة تلميذات الصف الأول الاعدادى على التفكير العلمى واللاتى درسن وحدة "ولاء ست البيت" المقررة عليهن بمادة الاقتصاد المنزلى باستخدام استراتيجيات التدريس المتمايز وذلك من خلال اجابتهن على مفردات الاختبار.

. ملحق (٢) أسماء السادة المحكمين ٢

٣ ملحق (٣) دليل المعلمة .

- **تحديد أبعاد الاختبار**:

لتحديد أبعاد الاختبار تم الاطلاع على عدد من البحوث والدراسات السابقة التي استخدمت اختبارات مهارات التفكير العلمي مثل دراسة كل من (حياة رمضان،٢٠٠٩)،(هبة الشافعي، ٢٠١١)، (خديجة جان، ٢٠١١) ،(سوزان علي،٢٠١٥) (هند طه،٢٠١٦)، و تم تحديد أبعاد التفكير العملى في المهارات التالية (تحديد المشكلة ، فرض الفروض ، اختبار صحة الفروض ، التفسير ، التعميم) وتم صياغة مفردات الاختبار فى ضوئها.

- **صياغة مفردات الاختبار**:

قامت الباحثة بصياغة الاختبار فى صورة الاختيار من متعدد وقسم الاختبار إلى خمسة أقسام كل قسم يتضمن احد مهارات التفكير العلمى ، حيث يصاغ موقف أو عبارة يليها أربعة خيارات، اختيار واحد فقط هو الصحيح، وروعى فى الصياغة مناسبتها للمستوى العمرى للتلميذات والوضوح والدقة ، وتم صياغة تعليمات الاختبار لتوضح للتلميذات كيفية الإجابة عليه.

- **صدق الاختبار**:

تم حساب صدق الاختبار بطريقتين وهي الصدق الظاهري (صدق المحكمين) وصدق الاتساق الداخلي.

- **الصدق الظاهري**:

تم عرض الاختبار فى صورته الأولية على نفس مجموعة السادة المحكمين السابقة لابداء الرأى حول مدى صحة صياغته علمياً ولغوياً، ومناسبة كل سؤال لمهارات التفكير العلمى المحددة ، ومناسبته لمستوى التلميذات، وتم تعديله وفق آرائهم واقتراحاتهم.

- **صدق الاتساق الداخلي لاختبار التفكير العلمي**:

تم من خلال حساب معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية كما يوضح الجدول (١):

جدول (١) معاملات الارتباط الابعاد بالاختبار

البعد	تحديد المشكلة	فرض الفروض	اختبار صحة الفروض	التفسير	التعميم
الارتباط بالاختبار ككل	٠,٧٧	٠,٧٩	٠,٨١	٠,٧٣	٠,٧٨

❖❖دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول (١)أن جميع معاملات الإرتباط بين كل بعد والاختبار دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن الاختبار بوجه عام يتمتع بدرجة عالية من الصدق وصادق لما وضع لقياسه.

- **التجربة الاستطلاعية للإختبار**:

وقد طبق اختبار التفكير العلمى على (١٠) تلميذات بالصف الأول الإعدادى فى العام الدراسى ٢٠١٦ ـ ٢٠١٧ وذلك بغرض:

- **حساب ثبات الاختبار**:
- **حساب الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية**:

تم تجزئة كل مفردات الاختبار إلى نصفين (البنود الفردية ، والبنود الزوجية) ، وتم حساب معامل الإرتباط بين النصفين، ويوضح جدول(٢) ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة جتمان وسبيرمان براون:

جدول(٢) ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة جتمان ومعادلة سبيرمان براون

الجانب	عدد العبارات	معادلة جتمان	سبيرمان براون
التفكير العلمى	٣٠	٠,٧٦٢	٠,٧٨٩

يتضح من الجدول (٢) أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- **حساب زمن الاختبار**:

تم حساب متوسط الزمن اللازم للاجابة عن مفردات الاختبار وجد أنه يساوى (٥٠) دقيقة بالتعليمات.

- **الصورة النهائية للاختبار ٤** :

بلغ عدد مفردات الاختبار بعد اجراءات التعديلات السابقة عليه (٣٠) مفردة.

- **تصحيح الاختبار**:

تم اعطاء درجة واحدة للاجابة الصحيحة عن كل مفردة، وصفر للأجابة الخاطئة وبالتالى تكون الدرجة العظمى لاختبار (٣٠) درجة ، والدرجة الصغرى (صفراً). والجدول (٣) يوضح مواصفات اختبار التفكير العلمى:

جدول (٣) مواصفات اختبار التفكير العلمى

م	مهارات التفكير العلمى	أرقام المفردات	العدد	النسبة المئوية
١	تحديد المشكلة	١ ،٢ ،٣، ٤ ، ٥، ٦	١ – ٦	٢٠٪
٢	فرض الفروض	٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢	٧ – ١٢	٢٠٪
٣	اختبار صحة الفروض	١٣ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨	١٣ – ١٨	٢٠٪
٤	التفسير	١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤	١٩ – ٢٤	٢٠٪
٥	التعميم	٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠	٢٥ – ٣٠	٢٠٪
المجموع		٣٠	١ – ٣٠	١٠٠٪

- **اعداد مقياس الدافعية للتعلم فى مادة الاقتصاد المنزلى**:

- **الهدف من المقياس**:

كان الهدف من المقياس التعرف على مستوى الدافعية للتعلم فى مادة الاقتصاد المنزلى لدى تلميذات الصف الأول الاعدادى.

- **ابعاد المقياس**:

بعد الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التى اهتمت بتنمية الدافعية للتعلم توصلت الباحثة إلى ابعاد مقياس الدافعية للتعلم وهى:

الصورة النهائية للاختبار . ملحق (٤) ٤

- **تفضيل التحدى**:

وهو حب التلميذة للعمل المدرسى الجديد والصعب الذى يتحدى قدراتها ، ويكون هذا العمل اكثر تشويقاً بالنسبة للتلميذة.

- **حب الاستطلاع**:

أى استجابة التلميذة لما هو جديد ببذل المزيد من الدراسة والبحث والرغبة فى معرفة الكثير عن البيئة التى تعيش فيها واستكشافها ومعرفة المزيد عنها وقيامها بالأعمال من أجل تعلم أشياء جديدة.

- **الرغبة فى الاتقان باستقلالية**:

هى رغبة التلميذة فى القيام بالأعمال بنفسها دون مساعدة الآخرين، أى تفضيل التلميذة اتقان المادة الأكاديمية باستقلالية.

- **صياغة عبارات المقياس**:

تم صياغة عبارات المقياس وفقاً لطريقة "ليكرت" "Likert" فى صورة المقياس الثلاثي (دائماً ـ أحياناً ـ نادراً) وقد روعى أثناء صياغة عبارات المقياس أن تكون سهله وواضحة، ومناسبة لعمر التلميذات، وتعبر عن سلوكيات قد تمارسها التلميذات أثناء دراستهن لمادة الاقتصاد المنزلى أو في حياتهن اليومية، وبحيث تكون هناك عبارات ايجابية وأخرى سلبية.

- **صدق المقياس** :

تم حساب صدق المقياس بطريقتين وهي الصدق الظاهري (صدق المحكمين) صدق الاتساق الداخلي.

- **الصدق الظاهري**:

للتأكد من صدق المقياس تم عرضه على نفس مجموعة السادة المحكمين السابقة وذلك لابداء آرائهم ومقترحاتهم حول مدى مناسبة عبارات المقياس ومدى دقة صياغة العبارات، وملاءمتها لمستوى تلميذات الصف الأول الاعدادى وقد ابدى السادة المحكمون بعض الملاحظات والتى تمثلت فى حذف بعض العبارات غير الواضحة وتعديل صياغة بعض العبارات لتتلاءم مع مستوى التلميذات، وبهذا أصبح المقياس مكوناً من (٣٠) عبارة بعد التحكيم واجراء التعديلات.

- **صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية للتعلم**:

تم من خلال حساب معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية كما يوضح الجدول (٤) :

جدول (٤) معاملات الارتباط الابعاد بالمقياس

البعد	تفضيل التحدى	الرغبة فى الإتقان باستقلالية	حب الاستطلاع
الارتباط بالمقياس ككل	٠.٨١	٠.٧٥	٠.٨٦

❖❖دالة عند مستوى ٠.٠١

ويتضح من الجدول (٤) أن جميع معاملات الإرتباط بين كل بعد والمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن المقياس بوجه عام يتمتع بدرجة عالية من الصدق وصادق لما وضع لقياسه.

- **التجربة الاستطلاعية للمقياس**:

تم تطبيق المقياس: فى صورته الأولية على مجموعة التجريب الاستطلاعى السابقة وذلك بهدف:

- **حساب زمن المقياس**:

وجد أن الزمن المناسب لانتهاء جميع التلميذات من الاجابات على عبارات المقياس هو (٣٠) دقيقة، وتم ذلك باحتساب زمن انتهاء اول تلميذة، وزمن انتهاء أخر تلميذة مقسومة على عددهن (١٠)

- **حساب ثبات المقياس**:

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ، حيث تم حساب ثبات أبعاد المقياس الفرعية وحساب ثبات المقياس ككل ؛ ويوضح جدول رقم (٥) ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ.

جدول (٥) ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ

البعد	معامل ألفا كرونباخ
تفضيل التحدى	٠,٧٨
الرغبة فى الإتقان باستقلالية	٠,٨٤
حب الاستطلاع	٠,٧٢
الدافعية للتعلم	٠,٧٦

يتضح من الجدول (٥) أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- **طريقة تقدير الدرجات**:

تم تقدير درجات المقياس بالنسبة للاستجابات الموجبة والتى تتضمن ثلاثة بدائل (دائماً ـ احياناً ـ نادراً) واعطيت لكل اجابة دائماً (ثلاث درجات) وكل اجابة احياناً (درجتان) ، ونادراً (درجة واحدة) ، والاستجابات السالبة اعطيت للاجابة عنها فى خانة دائماً (درجة واحدة) وأحياناً (درجتان) ، ونادراً (ثلاث ثلاث درجات)، وبذلك تكون الدرجة الكلية للمقياس (٩٠) درجة والدرجة الصغرى (٣٠) .

- **الصورة النهائية للمقياس**: ٥

بلغ عدد عبارات المقياس بعد اجراءات التعديلات عليه (٣٠ عبارة) ويوضح جدول(٦) مواصفات مقياس الدافعية للتعلم

٥ملحق (٥) مقياس الدافعية للتعلم فى صورته النهائية

جدول (٦) مواصفات مقياس الدافعية للتعلم لتلميذات الصف الأول الإعدادى.

الأبعـــاد	العبـــارات الموجبة	العبـــارات السالبة	العدد	النسبة
تفضيل التحدى	١، ٤، ١٠، ١٦، ٢٢، ٢٥، ٢٨	٧، ١٣، ١٩	١٠	٣٣.٣٤
الرغبة فى الإتقان باستقلالية	٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ٢٦، ٢٩	١٧، ٢٠، ٢٣	١٠	٣٣.٣٤
حب الاستطلاع	٣، ٩، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧	٦، ١٢، ٣٠	١٠	٣٣.٣٣
اجمالى عدد المفردات	٢١	٩	٣٠	١٠٠٪
الدرجة الصغرى للمقياس	٣٠ درجة			
الدرجة العظمى للمقياس	٩٠ درجة			

- **عينة البحث** :

تم اختيار عينة البحث من تلميذات الصف الأول الاعدادى بمدرسة قويسنا الرسمية للغات التابعة لادارة قويسنا التعليمية بمحافظة المنوفية لتمثل المجموعة التجريبية وعددهن (٢٢) تلميذة ، ومدرسة قويسنا الرسمية المتميزة للغات التابعة لادارة قويسنا التعليمية بمحافظة المنوفية لتمثل المجموعة الضابطة وعددهن (٢٠) تلميذة.

- **التطبيق القبلى لأداتى البحث** :

تم تطبيق أداتى البحث على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة فى الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسي ٢٠١٦ ــ ٢٠١٧ وذلك للحصول على المعلومات القبلية التى تساعد فى العمليات الاحصائية الخاصة بالبحث لبيان مدى تكافو المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (٧) يبين مدى التكافو بين المجموعتين حيث يوضح نتائج التطبيق القبلى لاختبار التفكير العلمى ومقياس الدافعية للتعلم كما يلى:

- **التكافؤ القبلي لمجموعتي البحث**:

وللتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث قبليا تم تطبيق أداتي البحث علي مجموعتي البحث قبل اجراء المعالجة التدريسية وتم استخدام اختبار مان ويتني (Z) للمجموعتين المستقلتين (حيث تم استخدام أساليب الاحصاء الاستدلالي اللابارامتري وذلك لعدم تحقق شروط تطبيق اختبار (ت) نتيجة صغر حجم العينة) وكانت النتائج كما يلي:

جدول(٧) نتائج اختبار(Z : مان ويتني) لدرجات تلميذات المجموعتين في التطبيق القبلي لاختبار التفكير العلمى

البعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة الاحصائية
تحديد المشكلة	ضابطة	٢٠	٢١.٧٢	٤٣٤.٥	٠.١٢٥	غير دال احصائيا
	تجريبية	٢٢	٢١.٣	٤٦٨.٥		
فرض الفروض	ضابطة	٢٠	٢٠.١٥	٤٠٣	٠.٧٤٧	غير دال احصائيا
	تجريبية	٢٢	٢٢.٧٣	٥٠٠		
اختبار صحة الفروض	ضابطة	٢٠	٢١.٢	٤٢٤	٠.١٧٧	غير دال احصائيا
	تجريبية	٢٢	٢١.٧٧	٤٧٩		
التفسير	ضابطة	٢٠	٢٢.٨٨	٤٥٧.٥	٠.٧٦٤	غير دال احصائيا
	تجريبية	٢٢	٢٠.٢٥	٤٤٥.٥		
التعميم	ضابطة	٢٠	١٧.٢٥	٣٤٥	٢.٤٦٨	غير دال احصائيا
	تجريبية	٢٢	٢٥.٣٦	٥٥٨		
مهارات التفكير العلمى	ضابطة	٢٠	١٩.٩٢	٣٩٨.٥	٠.٨١٦	غير دال احصائيا
	تجريبية	٢٢	٢٢.٩٣	٥٠٤.٥		

جدول(٨) نتائج اختبار(z : مان ويتني) لدرجات تلميذات المجموعتين في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية للتعلم

البعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة الاحصائية
تفضيل التحدى	ضابطة	٢٠	٢١,١٥	٤٢٣	٠,١٨٢	غير دال احصائيا
	تجريبية	٢٢	٢١,٨٢	٤٨٠		
الرغبة فى الإتقان باستقلالية	ضابطة	٢٠	٢٢,٢٥	٤٤٥	٠,٣٩٦	غير دال احصائيا
	تجريبية	٢٢	٢٠,٨٢	٤٥٨		
حب الاستطلاع	ضابطة	٢٠	٢١,٢	٤٢٤	٠,١٥٤	غير دال احصائيا
	تجريبية	٢٢	٢١,٧٧	٤٧٩		
الدافعية للتعلم	ضابطة	٢٠	٢٠,١	٤٠٢	٠,٧٣	غير دال احصائيا
	تجريبية	٢٢	٢٢,٧٧	٥٠١		

يتضح من الجدولين (٧) ، (٨) أن متوسط الرتب للمجموعتين التجريبية والضابطة متقاربة وأن الفرق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين غير دال احصائيا بالنسبة للاختبار والمقياس ككل وكذلك بالنسبة لأبعادهما الفرعية، وذلك يؤكد تكافؤ مجموعتي البحث قبليا قبل اجراء المعالجة التدريسية.

- **التدريس لمجموعات البحث** :

قامت الباحثة بتدريب معلمة الاقتصاد المنزلي في مدرسة قويسنا الرسمية للغات التي تم اختيار المجموعة التجريبية منها على كيفية تدريس الوحدة التي تم اختيارها (وحدة ولاء ست البيت) باستخدام استراتيجيات التدريس المتمايز ، وقامت معلمة أخرى بمدرسة قويسنا الرسمية المتميزة للغات بالتدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية ، وقد استغرق تدريس الوحدة (١٦) حصة بواقع حصتين اسبوعيا لكل مجموعة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦ ـ ٢٠١٧ في الفترة من ٢/١٥/ ٢٠١٧ الى ٤/٥/ ٢٠١٧ .

- **التطبيق البعدي لأداتي البحث** :

بعد الانتهاء من تدريس وحدة (ولاء ست البيت) بمقرر الاقتصاد المنزلي للصف الأول الإعدادي للمجموعتين التجريبية والضابطة ، قامت الباحثة بتطبيق اختبار التفكير العلمي ، ومقياس الدافعية لتعلم الاقتصاد المنزلي على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة .

- **نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها** :

يتناول هذا الجزء تحليل النتائج النهائية التي أسفر عنها تطبيق أداتي البحث (اختبار التفكير العلمي ، مقياس دافعية التعلم) وتفسير هذه النتائج وذلك بهدف التعرف علي فاعلية استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في تدريس الاقتصاد المنزلي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، ثم تقوم الباحثة بعرض لمقترحات البحث وتوصياته.

للتحليل الاحصائي لبيانات البحث استخدمت الباحثة الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة باسم SPSS: Statistical Package for the Social Sciences v.18

- **اختبار صحة الفرض الأول** :

ينص الفرض الأول من فروض البحث علي : " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجوعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير العلمي ومهاراته المختلفة لصالح المجموعة التجريبية."

ولاختبار صحة هذا الفرض تم وصف وتلخيص البيانات بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى تلميذات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار، وتم استخدام اختبار مان ويتني (Z) للمجموعتين المستقلتين (حيث تم استخدام أساليب الاحصاء الاستدلالي اللابارامتري وذلك لعدم تحقق شروط تطبيق اختبار (ت) نتيجة صغر حجم العينة) وكانت النتائج كما يلي:

جدول(٩) نتائج اختبار(Z : مان ويتني) لدرجات تلميذات المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار التفكير العلمى

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوي الدلالة الاحصائية
تحديد المشكلة	ضابطة	٢٠	٤,٧٠	٠,٥٧	١٢,٣٥	٢٤٧	٥,٠٠٥	دالة عند مستوي ٠,٠١
	تجريبية	٢٢	٥,٨٢	٠,٣٩	٢٩,٨٢	٦٥٦		
فرض الفروض	ضابطة	٢٠	٤,١٠	٠,٥٥	١١,٥٥	٢٣١	٥,٣١٣	دالة عند مستوي ٠,٠١
	تجريبية	٢٢	٥,٦٨	٠,٥٧	٣٠,٥٥	٦٧٢		
اختبار صحة الفروض	ضابطة	٢٠	٣,٣٥	٠,٦٧	١١,٥٢	٢٣٠,٥	٥,١٨١	دالة عند مستوي ٠,٠١
	تجريبية	٢٢	٥,٢٣	٠,٧٥	٣٠,٥٧	٦٧٢,٥		
التفسير	ضابطة	٢٠	٢,٥٠	٠,٧٦	١٠,٨	٢١٦	٥,٥٤٣	دالة عند مستوي ٠,٠١
	تجريبية	٢٢	٤,٨٦	٠,٦٤	٣١,٢٣	٦٨٧		
التعميم	ضابطة	٢٠	١,٤٠	٠,٧٥	١٠,٥	٢١٠	٥,٦٨٢	دالة عند مستوي ٠,٠١
	تجريبية	٢٢	٤,٨٦	٠,٦٤	٣١,٥	٦٩٣		
مهارات التفكير العلمى	ضابطة	٢٠	١٦,٠٥	١,٤٧	١٠,٥	٢١٠	٥,٥٦٤	دالة عند مستوي ٠,٠١
	تجريبية	٢٢	٢٦,٤٥	٢,١١	٣١,٥	٦٩٣		

يتضح من جدول(٩) أن متوسط الرتب للمجموعة التجريبية أعلي منها للمجموعة الضابطة وأن قيمة اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين درجات المجموعتين دال احصائيا عند مستوي ٠,٠١ بالنسبة لاختبار التفكير العلمي ككل وكذلك بالنسبة للمهارات الفرعية وأن هذا التحسن والفرق دال لصالح المجموعة التجريبية.

أي أنه يتم قبول الفرض الذي ينص علي"وجود فرق ذا دلالة إحصائية (عند مستوي ٠,٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجوعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير العلمي ومهاراته المختلفة لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من الأثر التربوي وفاعلية استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز لدي تلميذات المرحلة الإعدادية ؛ تم دراسة الدلالة العملية والأهمية التربوية

للنتيجة التي ثبت وجودها احصائيا بحساب حجم التأثير (r) المناسب لاختبار مان ويتني اللابارامتري(عزت حسن ، ٢٠١١ : ٢٨٠) ، وتكون قيمة R (أقل من ٠.٤: ضعيفة) (أكبر من ٠,٤ حتي ٠.٧: متوسط) (أكبر من ٠.٧ حتي ٠.٩: قوي) (أكبر من ٠.٩: قوي جدا)، ويوضح ذلك الجدول التالي :

جدول (١٠) حجم التأثير لنتائج اختبار مان ويتنى(z)

البعد	قيمة (z)	قيمة r	الفاعلية
تحديد المشكلة	٥,٠٠٥	٠,٨٣	فاعلية مرتفعة ومهمة تربويا
فرض الفروض	٥,٣١٣	٠,٩٠	فاعلية مرتفعة ومهمة تربويا
اختبار صحة الفروض	٥,١٨١	٠,٩١	فاعلية مرتفعة ومهمة تربويا
التفسير	٥,٥٤٣	٠,٩٧	فاعلية مرتفعة ومهمة تربويا
التعميم	٥,٦٨٢	١	فاعلية مرتفعة ومهمة تربويا
مهارات التفكير العلمي ككل	٥,٥٦٤	١	فاعلية مرتفعة ومهمة تربويا

ويتضح من الجدول (١٠) أن قيم حجم التأثير تجاوزت ٠,٩ بالنسبة لجميع المهارات عدا المهارة الأولي (تحديد المشكلة) وبالنسبة للاختبار ككل بلغت قيمة حجم التأثير r = ١ أي أن لاستخدام استراتيجيات التدريس المتمايز تأثير قوي جدا وأن هناك فاعلية مرتفعة جدا لاستخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في تنمية التفكير العلمي لدي تلميذات المرحلة الإعدادية.

- **اختبار صحة الفرض الثاني** :

ينص الفرض الثاني علي : " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية قبل التدريس وبعده في اختبار التفكير العلمى ومهاراته المختلفة لصالح التطبيق البعدي"

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ولكوكسون (z) للمجموعتين المترابطتين (حيث تم استخدام أساليب الاحصاء الاستدلالي اللابارامتري وذلك لعدم تحقق شروط تطبيق اختبار (ت) نتيجة صغر حجم العينة) وكانت النتائج كما يلي:

جدول(١١) نتائج اختبار(z : ولكوكسون) لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين لاختبار التفكير العلمي

البعد	فرق الرتب بين	الاشارة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة الاحصائية
تحديد المشكلة	بعدى – قبلى	سالبة	a٠	٠	٠	٤,١٨٣	دالة عند مستوي ٠,٠١
		موجبة	b٢٢	١١,٥	٢٥٣		
فرض الفروض	بعدى – قبلى	سالبة	a٠	٠	٠	٤,١٧١	دالة عند مستوي ٠,٠١
		موجبة	b٢٢	١١,٥	٢٥٣		
اختبار صحة الفروض	بعدى – قبلى	سالبة	a٠	٠	٠	٤,١٩٩	دالة عند مستوي ٠,٠١
		موجبة	b٢٢	١١,٥	٢٥٣		
التفسير	بعدى – قبلى	سالبة	a٠	٠	٠	٤,٢٧	دالة عند مستوي ٠,٠١
		موجبة	b٢٢	١١,٥	٢٥٣		
التعميم	بعدى – قبلى	سالبة	a٠	٠	٠	٤,١٩٣	دالة عند مستوي ٠,٠١
		موجبة	b٢٢	١١,٥	٢٥٣		
مهارات التفكير العلمى ككل	بعدى – قبلى	سالبة	a٠	٠	٠	٤,١٣٣	دالة عند مستوي ٠,٠١
		موجبة	b٢٢	١١,٥	٢٥٣		

b: بعدي > قبلي ، a: بعدي < قبلي

يتضح من جدول(١١) أن مجموع الرتب الموجبة الاشارة للفرق بين التطبيقين البعدي والقبلي = ٢٥٣ في حين مجموع الرتب سالبة الاشارة = صفر مما يعني وجود فروق بين درجات التطبيقين وأن هذه الفروق تصل إلي مستوى الدلالة الاحصائية المطلوب، مما يعني أن قيمة z دالة احصائيا عند مستوي ٠,٠١ بالنسبة لاختبار التفكير العلمي ككل وللمهارات كل علي حدة.

أي أنه يتم قبول الفرض الذي ينص علي " وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية قبل التدريس وبعده في اختبار التفكير العلمى ومهاراته المختلفة لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من الأثر التربوي وفاعلية استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز لدي تلميذات المرحلة الإعدادية ؛ تم دراسة الدلالة العملية والأهمية التربوية للنتيجة التي ثبت وجودها احصائيا بحساب حجم التأثير (r) المناسب لاختبار ولكوكسون اللابارامتري (عزت حسن ، ٢٠١١ : ٢٨٠) ، ويوضح ذلك الجدول (١٢):

جدول (١٢) حجم التأثير لنتائج اختبار ولكوكسون (z)

البعد	قيمة (z)	قيمة r	الفاعلية
تحديد المشكلة	٤.١٨٣	١	فاعلية مرتفعة ومهمة تربويا
فرض الفروض	٤.١٧١	١	فاعلية مرتفعة ومهمة تربويا
اختبار صحة الفروض	٤.١٩٩	١	فاعلية مرتفعة ومهمة تربويا
التفسير	٤.٢٧	١	فاعلية مرتفعة ومهمة تربويا
التعميم	٤.١٩٣	١	فاعلية مرتفعة ومهمة تربويا
مهارات التفكير العلمى ككل	٤.١٣٣	١	فاعلية مرتفعة ومهمة تربويا

ويتضح من الجدول (١٢) أن قيم حجم التأثير بلغت r = ١ بالنسبة للاختبار ككل ولكل مهارة علي حدة أي أن لاستخدام استراتيجيات التدريس المتمايز تأثير قوي جدا وأن هناك فاعلية مرتفعة جدا لاستخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في تنمية التفكير العلمي لدي تلميذات المرحلة الإعدادية.

- **اختبار صحة الفرض الثالث** :

ينص الفرض الثالث من فروض البحث علي" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجوعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الدافعية للتعلم وأبعاده المختلفة لصالح المجموعة التجريبية."

ولاختبار صحة هذا الفرض تم وصف وتلخيص البيانات بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدي تلميذات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للمقياس، وتم استخدام اختبار مان ويتني (z)

للمجموعتين المستقلتين (حيث تم استخدام أساليب الاحصاء الاستدلالي اللابارامتري وذلك لعدم تحقق شروط تطبيق اختبار (ت) نتيجة صغر حجم العينة) وكانت النتائج كما يلي:

جدول(١٣) نتائج اختبار(z : مان ويتني) لدرجات تلميذات المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة الاحصائية
تفضيل التحدى	ضابطة	٢٠	٢٢,٠٠	١,١٧	١١,٠٢	٢٢٠,٥	٥,٣٣١	دالة عند مستوى ٠,٠١
	تجريبية	٢٢	٢٥,٥٥	١,٤١	٣١,٠٢	٦٨٢,٥		
الرغبة فى الإتقان باستقلالية	ضابطة	٢٠	٢١,٤٥	١,٢٣	١٠,٦٢	٢١٢,٥	٥,٥٢٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	تجريبية	٢٢	٢٥,٧٣	١,٢٤	٣١,٣٩	٦٩٠,٥		
حب الاستطلاع	ضابطة	٢٠	٢١,٣٥	١,٥٠	١٠,٥	٢١٠	٥,٦٦٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
	تجريبية	٢٢	٢٧,٢٣	١,١٩	٣١,٥	٦٩٣		
الدافعية للتعلم	ضابطة	٢٠	٦٤,٨٠	٢,١٧	١٠,٥	٢١٠	٥,٥٦٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
	تجريبية	٢٢	٧٨,٥٠	٢,١٨	٣١,٥	٦٩٣		

يتضح من جدول(١٣) أن متوسط الرتب للمجموعة التجريبية أعلي منها للمجموعة الضابطة وأن قيمة اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين درجات المجموعتين دال احصائيا عند مستوي ٠,٠١ بالنسبة لمقياس الدافعية للتعلم ككل وكذلك بالنسبة للأبعاد الفرعية وأن هذا التحسن والفرق دال لصالح المجموعة التجريبية.

أي أنه يتم قبول الفرض الذي ينص علي"وجود فرق ذا دلالة إحصائية (عند مستوي ٠,٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجوعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الدافعية للتعلم وأبعاده المختلفة لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من الأثر التربوي وفاعلية استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز لدي تلميذات المرحلة الإعدادية ؛ تم دراسة الدلالة العملية والأهمية التربوية للنتيجة التي ثبت وجودها احصائيا بحساب حجم التأثير (r) المناسب لاختبار مان ويتني اللابارامتري(عزت حسن ، ٢٠١١ : ٢٨٠) ، وتكون قيمة R (أقل من ٠.٤ : ضعيفة) (أكبر من ٠,٤ حتي ٠.٧ : متوسط) (أكبر من ٠.٧ حتي ٠.٩: قوي) (أكبر من ٠.٩ : قوي جدا)، ويوضح ذلك الجدول (١٤) :

جدول (١٤) حجم التأثير لنتائج اختبار مان ويتنى(z)

البعد	قيمة (z)	قيمة r	الفاعلية
تفضيل التحدى	٥,٣٣١	٠,٩٥	فاعلية مرتفعة ومهمة تربويا
الرغبة في الإتقان باستقلالية	٥,٥٢٤	٠,٩٨	فاعلية مرتفعة ومهمة تربويا
حب الاستطلاع	٥,٦٦٢	١	فاعلية مرتفعة ومهمة تربويا
الدافعية للتعلم	٥,٥٦٨	١	فاعلية مرتفعة ومهمة تربويا

ويتضح من الجدول (١٤) أن قيم حجم التأثير تجاوزت ٠,٩ بالنسبة لجميع الأبعاد وبالنسبة للمقياس ككل بلغت قيمة حجم التأثير r = ١ أي أن لاستخدام إستراتيجيات التدريس المتمايز تأثير قوي جداً وأن هناك فاعلية مرتفعة جداً لاستخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في تنمية الدافعية للتعلم لدي تلميذات المرحلة الإعدادية.

- **اختبار صحة الفرض الرابع** :

ينص الفرض الرابع علي : " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية قبل التدريس وبعده في مقياس الدافعية للتعلم وأبعاده المختلفة لصالح التطبيق البعدي"

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ولكوكسون (z) للمجموعتين المترابطتين (حيث تم استخدام أساليب الاحصاء الاستدلالي اللابارامتري وذلك لعدم تحقق شروط تطبيق اختبار (ت) نتيجة صغر حجم العينة) وكانت النتائج كما يلي:

جدول(١٥) نتائج اختبار(z : ولكوكسون) لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين لمقياس الدافعية للتعلم

البعد	فرق الرتب بين	الاشارة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة الاحصائية
تفضيل التحدى	بعدى – قبلى	سالبة	a٠	٠	٠	٤,١١٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
		موجبة	b٢٢	١١,٥	٢٥٣		
الرغبة فى الإتقان باستقلالية	بعدي – قبلى	سالبة	a٠	٠	٠	٤,١٧٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
		موجبة	b٢٢	١١,٥	٢٥٣		
حب الاستطلاع	بعدى – قبلى	سالبة	a٠	٠	٠	٤,١٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
		موجبة	b٢٢	١١,٥	٢٥٣		
الدافعية للتعلم	بعدى – قبلي	سالبة	a٠	٠	٠	٤,١١٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
		موجبة	b٢٢	١١,٥	٢٥٣		
		موجبة	b٢٢	١١,٥	٢٥٣		

b: بعدي > قبلي ، a: بعدي < قبلي

يتضح من جدول(١٥) أن مجموع الرتب الموجبة الاشارة للفرق بين التطبيقين البعدي والقبلي = ٢٥٣ في حين مجموع الرتب سالبة الاشارة = صفر مما يعني وجود فروق بين درجات التطبيقين وأن هذه الفروق تصل إلي مستوي الدلالة الاحصائية المطلوب، مما يعني أن قيمة z دالة احصائيا عند مستوي ٠,٠١ بالنسبة لمقياس الدافعية للتعلم ككل وللمهارات كل علي حدة.

أي أنه يتم قبول الفرض الذي ينص علي " وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية قبل التدريس وبعده في اختبار التفكير العلمى ومهاراته المختلفة لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من الأثر التربوي وفاعلية استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز لدي تلميذات المرحلة الإعدادية ؛ تم دراسة الدلالة العملية والأهمية التربوية

للنتيجة التي ثبت وجودها احصائيا بحساب حجم التأثير (r) المناسب لاختبار ولكوكسون اللابارامتري (عزت حسن ، ٢٠١١ : ٢٨٠) ، ويوضح ذلك الجدول (١٦):

جدول (١٦) حجم التأثير لنتائج اختبار ولكوكسون (z)

البعد	قيمة (Z)	قيمة r	الفاعلية
تفضيل التحدى	٤.١١٥	١	فاعلية مرتفعة ومهمة تربويا
الرغبة فى الإتقان باستقلالية	٤.١٧٤	١	فاعلية مرتفعة ومهمة تربويا
حب الاستطلاع	٤.١٣	١	فاعلية مرتفعة ومهمة تربويا
الدافعية للتعلم	٤.١١٧	١	فاعلية مرتفعة ومهمة تربويا

ويتضح من الجدول(١٦) أن قيم حجم التأثير بلغت r = ١ بالنسبة للمقياس ككل ولكل بعد على حدة أي أن لاستخدام إستراتيجيات التدريس المتمايز تأثير قوي جدا وأن هناك فاعلية مرتفعة جدا لاستخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في تنمية الدافعية للتعلم لدي تلميذات المرحلة الإعدادية.

- **اختبار صحة الفرض الخامس** :

ينص الفرض الخامس على :" توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى فى كل من اختبار مهارات التفكير العلمى، ومقياس الدافعية للتعلم".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط سبيرمان (لم يتم استخدام اختبار بيرسون نظرا لصغر حجم العينة) بين درجات التلميذات في متغيري البحث ويوضح ذلك الجدول (١٧):

جدول (١٧) معامل الارتباط بين درجات التلميذات في متغيري البحث

البعد	تحديد المشكلة	فرض الفروض	اختبار صحة الفروض	التفسير	التعميم	مهارات التفكير العلمى
تفضيل التحدى	٠,٥٧٩ ❖❖	٠,٦٥٥ ❖❖	٠,٦٤٧ ❖❖	٠,٤٨٦ ❖❖	٠,٥١٩ ❖❖	٠,٥٤١ ❖❖
الرغبة فى الإتقان باستقلالية	٠,٦١٩ ❖❖	٠,٧٩٤ ❖❖	٠,٤٤٢ ❖	٠,٦٦٠ ❖❖	٠,٤٣٤ ❖	٠,٦٠٩ ❖❖
حب الاستطلاع	٠,٥١٥ ❖❖	٠,٦٠٧ ❖❖	٠,٥٢٩ ❖❖	٠,٥١٩ ❖❖	٠,٦٦٩ ❖❖	٠,٦٠١ ❖❖
الدافعية للتعلم	٠,٦٥٧ ❖❖	٠,٦٧٣ ❖❖	٠,٤٩٦ ❖❖	٠,٦٩٢ ❖❖	٠,٥٣٥ ❖❖	٠,٥٥٩ ❖❖

❖❖ دالة عند مستوي ٠,٠١ ، ❖ دالة عند مستوي ٠,٠٥

ويتضح من الجدول (١٧) وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجات التلميذات في مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة من جهة واختبار التفكير العلمي بمهاراته المختلفة من جهة أخري، وحيث أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة بما يعني أن زيادة درجات التلميذات في التفكير العلمي تقترن بارتفاع درجاتهن في الدافعية للتعلم مما يعني قبول الفرض الأول الذي يعني وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلميذات في كل من مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة، ودرجاتهن في اختبار التفكير العلمي.

وبحساب قيمة معامل التحديد r2 كمقياس للدلالة العملية والأهمية التربوية للنتيجة التي ثبت وجودها احصائيا، يتضح أن قيمة معامل التحديد r2 = ٠,٣١ أي أن ٣١ ٪ من التغير في درجات التلميذات في الدافعية للتعلم يمكن تفسيرها عن طريق التغير في درجاتهن في التفكير العلمي.

- **مناقشة نتائج البحث وتفسيرها** :

من العرض السابق لنتائج البحث يمكن التوصل الى ما يأتي:

- **أولا: النتائج الخاصة باختبار التفكير العلمي**:

اثبتت النتائج الخاصة بتطبيق اختبار مهارات التفكير العلمي على كل من المجموعة التجريبية والضابطة بعديا ، وعلى المجموعة التجريبية قبل استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز وبعد استخدامها أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي ، ويمكن ارجاع ذلك إلى عدة أسباب منها :

- عدم الاقتصار على تناول المعلومات وعرضها بطريقة واحدة وإنما يتضمن التدريس المتمايز مجموعة من الاستراتيجيات المتنوعة التى أدت بشكل كبير الى تنمية مهارات التفكير العلمي:
  - ✓ فمن جهه ركزت استراتيجية العصف الذهني والاسئلة المطروحة أثناء إجراء العصف الذهني على القيام ببعض مهارات التفكير العلمي أثناء اجراء الانشطة و التجارب.
  - ✓ كما تتضمن استراتيجية حل المشكلات العديد من المواقف التى تحتاج الى حل للمشكلات، مما يسهم في تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى التلميذات على اختلاف قدراتهن ، وخاصة فيما يتعلق بمهارات التفكير العلمي.
  - ✓ كما أن توظيف استراتيجية الفورمات والتدريس وفق أنماط التعلم والذي يعد شكل من اشكال التدريس المتمايز ،يسهم في جعل عملية التعلم اكثر فاعلية حيث تجد كل تلميذة نمطها المفضل في التعلم فتنجذب اليه، كما تسهم في تنمية الأنماط الأخرى لديها فمراحل الفورمات الاربع تتضمن بعض الاسئلة مثل(لماذا ــ ماذا يحدث لو ــ ماذا تعتقدي .....) التي تثير تفكير التلميذات وتنمي مهارات التفكير العلمي لديهن .
  - ✓ كما ان استخدام استراتيجية الانشطة المتدرجة وتقسيم التلميذات الى مجموعات متمايزة حسب مستوياتهن ، ثم تصميم انشطة متدرجة المستوى تناسب جميع المستويات المختلفة للتلميذات أدى الى تفاعل التلميذات مع المحتوى وكذلك ساعد على زيادة فهم التلميذات للاجراءات التي يجب أن يقمن بها للوصول الى النتائج، واستثمار أكبر قدر ممكن من الامكانات المتاحة لكل تلميذة كل حسب مستواها وممارسة العديد من مهارات التفكير العلمي أثناء اجراء الانشطة مثل (تحديد المشكلة ــ فرض الفروض ــ اختبار صحة الفروض ــ التفسير ــ التعميم).

- ✓ وتعمل استراتيجية فكر ـ زاوج ـ شارك على وضع التلميذات في حالة من التمعن والتفكير وتبادل وجهات النظر وجعل عملية التعلم ذات جدوى مما يساهم في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى التلميذات.
- ✓ وفرت استراتيجية المجموعات المرنة ووجود التلميذة في مجموعات مختلفة تمايزها المعلمة والعمل فيها والمناقشة أن تستفيد التلميذة من وجودها في مجموعات متجانسة وغير متجانسة والتعرف على وجهات النظر المختلفة وتقييميها ، مما جعل التلميذات أكثر وعيا بعمليات تفكيرهن ونمو التفكير العلمي لديهن.

- ◄◄ أدى تفاعل التلميذات أثناء الدرس من خلال ممارسة الانشطة المتنوعة والإجابة عن الاسئلة المثيرة للتفكير وإهتمام المعلمة باستثارة تفكير التلميذات أثناء استخدام الانشطة المصاحبة للدرس إلى خلق جو من التنافس بين التلميذات وبالتالي تنمية مهارات التفكير العلمى لديهن.
- ◄◄ اتاحت استراتيجيات التدريس المتمايز الفرصة لتلميذات المجموعة التجريبية من ممارسة التعلم الفعال الذي يركز على الدور النشط للمتعلم أثناء تعلم واجراء الانشطة والتجارب بأيديهن.

وفي حدود علم الباحثة لم توجد دراسة تناولت فاعلية التدريس المتمايز في تنمية التفكير العلمى ولكن اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات التي اهتمت بتنمية أنواع مختلفة من التفكير مثل دراسة (أماني حسنين ،٢٠١٦) التي توصلت الى فاعلية التدريس المتمايز في تنمية التفكير الناقد ودراسة (ايمان رشوان ،٢٠١٦) التي توصلت الي فاعلية التدريس المتمايز في تنمية مهارات التفكير الايجابي في تدريس الاقتصاد المنزلي، ودراسة (حنان رمضان،٢٠١٧) التي توصلت الى فاعلية التدريس المتمايز في تنمية التفكير الرياضي (الاستنباط ـ الاستقراء ـ حل المشكلات)، ودراسة (هالة الشحات، ٢٠١٧) التي توصلت الى فاعلية التدريس المتمايز في تنمية التفكير الابداعي كأحد أنواع التفكير ، واتفقت مع نتائج دراسة(كريمة محمد،٢٠١٧) التي أكدت على ان التعليم المتمايز ساعد على نمو تفكير التلاميذ مما ساعد على اكتساب التلاميذ لبعض ابعاد الحس العلمي.

واختلفت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (مي السبيل ،٢٠١٦) التي توصلت الى عدم فاعلية التدريس المتمايز في تنمية التفكير التأملي.

- **ثانيا: النتائج الخاصة بمقياس الدافعية للتعلم:**

اثبتت النتائج الخاصة بتطبيقٍ مقياس الدافعية للتعلم على كل من المجموعة التجريبية والضابطة بعدياً ، وعلى المجموعة التجريبية قبلٍ استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز وبعد استخدامها أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي ، ويمكن ارجاع ذلك الى عدة اسباب منها :

- لما يتسم به التدريس المتمايز من مزايا فهو يقوم على فهم وتقدير المعلمة للاختلافات بين التلميذات وبناء عملية التدريس وفقا لهذه الاختلافات وتصميم مواقف التعليم والتعلم وتوفير الانشطة ومصادر التعلم المتنوعة واتاحة الفرصة أمام التلميذات للاختيار والمشاركة النشطة بما يلائم هذا التباين بين التلميذات مما يزيد من دافعيتهن للتعلم نحو تعلم الاقتصاد المنزلي. حيث أكد درابيو(Drapeau, 2004, 12) على ان التدريس المتمايز يتطلب من المعلم تقسيم المتعلمين وفقاً لمستويات الاستعدادات والقدرات لديهم، حيث يعمل على مراعاة وإشباع وتنمية تلك الاستعدادات، مما يعزز مستوى الدافعية ويرفع مستوى التحدى لديهم.
- تتيح استراتيجيات التدريس المتمايز للتلميذة بتغيير نمط تفكيرها ؛ مما يجعل دورها مرناً وفعالاً ، وتمتاز هذه الاستراتيجية بالتشويق وجذب الانتباه، وتزيد من دافعية التلميذات نحو التعلم وقدرتهن على التفاعل مع الموقف التعليمي بايجابية ، مقارنة بالطريقة التقليدية التي تعتمد على العرض والتلقين ، والدور السلبي من قبل التلميذات .
- كما ان توفير الفرص الكافية للتلميذات للمناقشة وعرض أفكارهن من خلال العصف الذهني وحل المشكلات عملت على إثارة دافعيتهن واهتماماتهن نحو التعلم.
- أدى التنوع في طرق وأساليب التدريس والمحتوى والوسائل التعليمية إلى جذب انتباه التلميذات وتفاعلهن وزيادة الدافعية للتعلم لديهن .
- تراعي استراتيجيات التدريس المتمايز الأنماط المختلفة للتعلم مثل(سمعي ـ بصري ـ منطقي ـ اجتماعي ـ حسي) كما تعمل على مراعاة واشباع وتنمية الميول والاتجاهات المختلفة للتلميذات مما يعزز مستوى الدافعية لديهن للتعلم.

واتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة كل من (صفاء الطويرقي، ٢٠٠٩) التي اسفرت نتائجها عن فاعلية التدريس المتمايز فى تنمية الدافعية لدى طالبات الصف الأول الثانوى في الرياضيات بالسعودية ، ودراسة (خالد الرشيدى، ٢٠١٥) حيث أثبتت فاعلية التدريس المتمايز فى تحسين الدافعية نحو تعلم العلوم لدى التلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية.

- **ثالثاً: النتائج الخاصة بالعلاقة الارتباطية بين اختبار مهارات التفكير العلمى ومقياس الدافعية للتعلم:**

أثبتت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجات التلميذات في مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة من جهة واختبار التفكير العلمي بمهاراته المختلفة من جهة أخري بمعنى أن زيادة درجات التلميذات في التفكير العلمي تقترن بارتفاع درجاتهن في الدافعية للتعلم ويمكن تفسير ذلك بأن:

- البيئة التعليمية التي توفرها استراتيجيات التدريس المتمايز والتي تتميز بتوفير عنصرى التشويق وجذب الانتباه مما يثير دافعية التلميذة للتعلم وبالتالي تزيد من اتاحة الفرصة لاعمال عقل التلميذة وتنمية مهارات التفكير العلمي .
- تقديم استراتيجيات متنوعة كالعصف الذهني ــ حل المشكلات ــ فكر زاوج شارك ــ الانشطة المتدرجة ــ الفورمات ــ المجموعات المرنة جعل من عملية التعلم عملية ممتعة مما زاد من دافعية التلميذات نحو التعلم والرغبة في التحدي والاستقلال أثناء عملية التعلم وحب الاستطلاع نظرا لحداثة التدريس المتمايز وعدم تعود التلميذات على استخدام استراتيجيات متعددة في الدرس الواحد وهذا بدوره ادى الي تنمية مهارات التفكير العلمي ، واتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات التي اثبتت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين بعض أنواع من التفكير والدافعية للتعلم مثل دراسة كل من (فاطمة شرف ،٢٠١٦) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الناقد ودافعية التعلم ، ودراسة(هالة عبد الحليم ، ٢٠١٧) التي توصلت الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير التأملي ودافعية التعلم في مادة الاقتصاد المنزلي .

- **توصيات البحث** :

- تدريب الطالبات / معلمات الاقتصاد المنزلي بكليات إعداد معلمات الاقتصاد المنزلي والمعلمات أثناء الخدمة على استراتيجيات التدريس المتمايز ، وكيفية تفعيله داخل الصف الدراسي .
- الاهتمام بتنمية مهارات التفكير العلمي وتشجيع التلميذات على ممارستها أثناء تدريس الاقتصاد المنزلي واستخدامها في حياتهن اليومية والسعي الدائم للبحث والاستقصاء.
- تدريب معلمات الاقتصاد المنزلي قبل وأثناء الخدمة على استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة تحفز التلميذات وتزيد من دافعيتهن للتعلم.
- إعداد أنشطة علمية متنوعة وبشكل متدرج الصعوبة بحيث تقوم المعلمة بتوجيه التلميذات للأنشطة حسب قدراتهن واستعدادهن.

- **البحوث المقترحة** :

- فاعلية استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز على مراحل دراسية أخرى غير المطبق عليها في البحث الحالي.
- فاعلية استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في تنمية مهارات التفكير المختلفة كالتفكير (الاستدلالي ــ الناقد ــ التأملى ــ البصرى ــ المنطقي ــ الابداعي) في مادة الاقتصاد المنزلي .
- فاعلية استراتيجيات التدريس المتمايز في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مادة الاقتصاد المنزلي.

- فاعلية استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في تعديل التصورات البديلة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مادة الاقتصاد المنزلى.

• المراجع:

- إبتسام جعفر جواد، نسرين حمزه عباس (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية الجدول الذاتى (K.W.L.H) فى تنمية مهارات التفكير العلمى لدى طالبات الصف الثانى المتوسط فى مادة الفيزياء، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، أيلول، ص ص٣٣٢-٣٦٧.
- إبراهيم أحمد الحارثي (٢٠٠٣). تعليم التفكير، ط٣، الرياض، مكتبة الشقرى.
- أحمد النجدى وآخرون (٢٠٠٥). إتجاهات حديثة لتعليم العلوم فى ضوء المعايير العلمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية،القاهرة، دار الفكر العربى .
- أحمد جودت سعادة (٢٠٠٨): تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، ، عمان، الأردن، دار الشروق.
- أحمد حسين اللقانى، على أحمد الجمل (٢٠٠١). معجم المصطلحات التربوية المعرفة فى المناهج وطرق التدريس،القاهرة، عالم الكتب.
- أحمد فلاح علوان و خالد عبد الرحمن العطيات (٢٠١٠). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي فى مدينة معان فى الأردن، مجلة الجامعة الأسلامية (سلسة الدراسات الأنسانية)، المجلد الثامن عشر، العدد الثانى، يونيو، ص ص ٦٨٣ - ٧١٧.
- ألفت عيد شقير (٢٠١٦) . فاعلية التدريس المتمايز في تنمية المعرفة العلمية بقضية التغيرات المناخية والسلوك المسئول والاتجاه نحو الحفاظ على البيئة لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية ، مجلة التربية العلمية ، مج ١٩ ،ع ٣، مايو ، ص ص ١ -٤٧.
- آمال سعيد سيد أحمد (٢٠١٠): أثر استخدام المعمل الافتراضى فى تحصيل المفاهيم الفيزيائية واكتساب مهارات التفكير العليا والدافعية نحو تعلم العلوم لدى طالبات الصف الثالث الأعدادى، مجلة التربية العلمية، مج ١٣، ع ٦، نوفمبر، ص ص ١ - ٤٦.
- أماني أحمد المحمدي حسنين (٢٠١٦).فاعلية تدريس العلوم باستخدام التعليم المتمايز في تنمية التحصيل ومهارات الابداع والتفكير الناقد والتواصل لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي،مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،ع ٦٩، يناير، ص ص١٥٩ -٢٠٨.
- أمجد محمد الراعي (٢٠١٥). فعالية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات على اكتساب المفاهيم الرياضية والميل نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الاساسي، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاسلامية ، غزة.
- أمل سعدي عزات الخطيب ،(٢٠١٧). اثر توظيف مدخل التدريس المتمايز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وعمليات العلم في مادة العلوم لدى طالبات الصف الخامس الاساسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاسلامية، غزة.
- إيريك جينس (٢٠٠٧) . التعلم الفعال، الرياض ، مكتبة جرير.
- إيمان أسعد محمد التيان (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجية الفورمات والتدريس التبادلى على تنمية مهارات التفكير التأملى فى العلوم للصف الثامن الأساس بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر ، غزة.
- ايمان محمد احمد رشوان (٢٠١٦).اثر استخدام التدريس المتمايز في تدريس الاقتصاد المنزلي على تنمية بعض مهارات العمل الجماعي والتفكير الايجابي لدى تلميذات الصف

الخامس الابتدائي ، مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، رابطة التربويين العرب ،العدد الرابع، اكتوبر ، ص ص ٩٣ -١٤٢

- إيمان محمد عبد العال لطفى (٢٠١٣). فعالية برنامج قائم على التدريس المتمايز فى تنمية مهارات الحياة الأسرية لدى طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.
- إيناس عبد المعز الشامى (٢٠١٠). فعالية برنامج تعليمى كمبيوترى فى معالجة تدنى الدافعية للتعلم لدى الطالبات فى مادة الاقتصاد المنزلى، مجلة الاقتصاد المنزلى، جامعة المنوفية، المجلد (٢٠)، العدد٤، ص ص ٦٩٣ - ٧٠٧.
- تريزا اميل شكري (٢٠١٣). فعالية استخدام التعليم المتمايز في تنمية بعض عادات العقل والاتجاه نحو مادة الاقتصاد المنزلي لدى طالبات المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية النوعية ، جامعة الاسكندرية.
- تيسير محمود نشوان (٢٠٠٧): فاعلية استخدام المدخل المنظومى فى تدريس العلوم فى تنمية التفكير العلمى والاتجاهات نحو العلوم لدى طلاب الصف السادس الأساسى بغزة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٦٥)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، إبريل.
- ثريا دورين، فتحى جروان(٢٠١٢) .أثر تطبيق برنامج التسريع والأثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين فى الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ع ٢٦، كانون الثانى، فلسطين، ص ص ١٠٥ - ١٤٨.
- جولتان حجازى، حسن مهدى (٢٠١٦).فاعلية استراتيجية فى التعلم النشط القائم على التشارك عبر الويب على تحسين الكفاءة الأجتماعية والدافعية للتعلم لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى، مجلة الأقصى (سلسة العلوم الإنسانية) المجلد العشرين، العدد الأول، يناير، ص ص ٣١ - ٦٦.
- حاتم محمد محمد محروس (٢٠١٥). فاعلية مدخل التدريس المتمايز فى تدريس العلوم على تنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، مجلة التربية العلمية، مج ١٨، ع١، يناير، ص ص ٢١٩ - ٢٥٦.
- حسن زيتون، كمال زيتون، (١٩٩٢). البنائية من منظور ابستمولوجى وتربوي ، الاسكندرية ،منشأة المعارف.
- حمدى عبد العزيز الصباغ (٢٠١٠). " تنوع التدريس فى فصول محو الأمية " المؤتمر السنوى الثامن (المنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار فى الوطن العربى - الواقع والرؤى المستقبلية) ، مصر، ص ص ٣٩١ - ٤٢٠.
- حمدي أحمد عبد العزيز(٢٠١٣).استخدام مدخل دائرة التعلم في تصميم تعليم التسويق الالكتروني وأثر ذلك في تنمية مهارات التفكير المنظومي والدافعية للتعلم لدى طلاب المدرسة الثانوية، مجلة الدراسات التربوية والنفسية،مج ٧،ع ٣، سلطنة عمان ،يوليو، ص ص ٤٠٠ -٤٢١.
- حمدي أحمد محمود حامد (٢٠١٥).استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست في مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية،ع ٧٤،نوفمبر ، ص ص.١٤٤ -١٩٠
- حميد مهدي راضي البصري(٢٠١٥). فاعلية التعليم المتمايز في التحصيل النوعي لدى طلبة قسم التاريخ بكلية التربية ، مجلة كلية التربية جامعة واسط،ع ٢٣.
- حنان الطويرقي(٢٠٠٩). أثر استراتيجية التدريس المتباين على تنمية الدافعية والتحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالثانويات المطورة عند

دراستهن للمعادلات الرياضية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك عبد العزيز ،السعودية.

- حنان عبد الرحمن سليمان (٢٠١٧). فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، مجلة العلوم التربوية والنفسية ،جامعة القصيم ، السعودية،ع٢٥ ، يونيو، ص ص ١١٦٩ -١٢١٨ .
- حنان مصطفى أحمد ذكى (٢٠١٣). أثر استراتيجية المحطات العلمية فى تدريس العلوم على التحصيل المعرفى وتنمية عمليات العلم والتفكير الابداعى والدافعية نحو تعلم العلوم لدى تلميذات الصف الرابع الأبتدائى، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (٣)، العدد (٩)، ص ص ٩٤ - ١٥٩.
- حياة على محمد رمضان، منى فيصل أحمد الخطيب (٢٠٠٩). فاعلية استخدام نموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة (DSLM) فى تصحيح التصورات البديلة وتنمية التفكير العلمى فى مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، دراسات فى المناهج وطرق التدريس، ع ١٥، ص ص ٣٤-٧٠.
- خالد محمد الرشيدى (٢٠١٥). فاعلية التعليم المتمايز في تحسين مستوى الدافعية نحو تعلم العلوم لدى التلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية، مجلة التربية ، جامعة الازهر،ج ١ ،ع ١٦٣ ،ابريل، ص ص ١ -٥٢.
- خالد مهند الحذيفى ، وخالد إبراهيم الدغيم (٢٠٠٥). أثر تدريس الكمياء باستخدام الحاسب الآلى فى تنمية التفكير العلمى والاتجاه نحو مادة الكمياء لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسات فى المناهج وطرق التدريس، العدد (١٠٣)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، مايو.
- خديجة محمد سعيد عبد الله جان (٢٠١١). فعالية برنامج لتدريب معلمات الاحياء للصف الأول الثانوى فى أثناء الخدمة على استخدام بعض طرق التدريس الحديثة وقياس أثره فى تنمية مهارات التفكير العلمى لدى طالباتهن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ١٢، ع ٢، يونيو، البحرين، ص ص٣١٣ – ٣٣٩.
- ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد (٢٠٠٩). استراتيجيات التدريس فى القرن الحادى والعشرون دليل المعلم والمشرف التربوى ، ط٢،عمان ، الاردن، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- رضا مسعد السعيد عصر (٢٠٠١). نموذج منظومي لتطوير مهارات التفكير الإحصائي لدى الباحثين بكليات التربية. المؤتمر العلمي السنوي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، بعنوان " رؤى مستقبلية للبحث التربوي،(١٧ -١٩ أبريل)، الجزء الثاني، ص ص ٥٧٣ -٦١٤.
- زياد محمد قباجة (٢٠١١). فاعلية تدريس مختبر الفيزياء باستخدام استراتيجية خارطة الشكل (٧) فى تنمية مهارات التفكير العلمى لدى طلبة السنة الجامعية الأولى، مجلة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) المجلد الخامس عشر، العدد الثانى من ٦٣ - ٩٧.
- سعد يسى وآخرون (٢٠٠١): التفكير العلمى (مفهومه-أهميته-مكوناته- أساليب قياسه وتنميته) ، المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى، القاهرة .
- سعيد محمد محمد السعيد، شريفه صالح الزهرانى (٢٠١٣). فاعلية استخدام استراتيجية المتناقضات فى تنمية التحصيل الدراسى ومهارات التفكير العلمى فى مادة العلوم لدى طالبات الصف الثانى لامتوسط فى منطقة حائل، دراسات فى المناهج وطرق التدريس، ع ١٩٤، مايو، ص ص١٥-٣٧.

- سليمان أحمدالقادرى (٢٠١٢). أثر تدريس الفيزياء باستخدام مهارات التفكير الميتا معرفى فى التحصيل فى المفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير العلمى، مجلة إتحاذ الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مج١٠، ع٤، أكتوبر، ص ص١١-٣٢.

- سوزان محمد حسن السيد على (٢٠١٥). فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المدمج نموذج تناوب المواقع فى تدريس مادة الأحياء فى تنمية بعض مهارات التعلم أون لاين والتفكير العلمى لدى طالبات المرحلة الثانوية بالسعودية، مجلة التربية العلمية، مج ١٨، ع ٦ ، نوفمبر، ص ص ١ - ٥٩.

- (٢٠١٧): فعالية برنامج مقترح لاعداد معلمي العلوم قائم على مدخل التدريس المتمايز في تنمية تحصيلهم واكسابهم بعض مهارات إدارة التمايز بين الطلاب أثناء تدريس المادة ، مجلة التربية العلمية، مج٢٠، ع٩، سبتمبر ، ص ص١٤٥ -١٩٠ .

- صالح محمد صالح (٢٠١٣). فاعلية اسلوب التعلم الاستقصائى التعاوني الموجه فى تنمية بعض المفاهيم الكميائية ومهارات التفكير العلمى لدى الطلاب المعلمين ، مجلة التربية العلمية، المجلد السادس عشر، العدد الأول، الجمعية المصرية للتربية العلمية يناير.

- صالح محمد علي أبو جادو (٢٠١٠).علم النفس التربوى، ط٢، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشروالتوزيع والطباعة.

- صلاح أحمد مراد (٢٠٠٠). الاساليب الإحصائية في العلوم النفسية و التربوية والاجتماعية ، الطبعة الأولي ، الأنجلو المصرية ، القاهرة.

- عايش زيتون (٢٠٠٧) . النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم ، دار الشروق،عمان.

- عائشة عبد الله الحوشانى (٢٠١٦). أثر استخدام برنامج بريزى فى تنمية التحصيل والدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثانى المتوسط فى مادة اللغة الإنجليزية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ،جامعة القصيم، السعودية.

- عبد الرحمن حكمت جابر سرحان (٢٠١٦). دور الفاعلية الذاتية لمعلمى العلوم فى التفكير العلمى لدى طلبة الصف العاشر فى محافظة طولكرم، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

- عزة محمد جاد النادي(٢٠٠٩). اثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس وانماط التعلم على تنمية بعض عادات العقل لدى طالبات المرحلة الإعدادية ،مجلة دراسات تربوية واجتماعية،مج ١٥ ،ع٣ ص ص ٣١٣ -٣٤٩.

- عزت عبدالحميد محمد حسن (٢٠١١): الاحصاء النفسي والتربوي : تطبيقات باستخدام برنامج spss18 ، دار الفكر العربي .

- عليه على راشد (٢٠١١). تنمية التفكير والتفكير التأملى، المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم، منطقة التربية والتعليم دائرة الإشراف التربوى .

- عماد عبد الرحيم الزغلول، شاكر عقله المحاميد (٢٠٠٧). سيكولوجية التدريس الصفى، عمان ، دار المسيرة .

- عماد هاشم محمد السعدى (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز فى تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي فى مادة الأدب والنصوص، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالى، العراق.

- عمار فاضل حسن (٢٠١٦). اثر التعليم المتمايز في تحصيل طلبة قسم التربية الفنية في مادة تاريخ الفن ، مجلة جامعة ديالى ، العدد الحادي والسبعون، العراق.

- عمر الدورى (٢٠١٢). فاعلية نموذج مكارثي فى تحصيل طالبات المرحلة المتوسطة فى مادة قواعد اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالى، العراق.
- فاطمة رجب شرف (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية البيت الدائري فى تدريس الاقتصاد المنزلى لتنمية مهارات التفكير الناقد والدافعية للتعلم لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلى، جامعة المنوفية.
- فاطمة محمد عبد الوهاب (٢٠١١). برنامج مقترح للنفايات الإلكترونية باستخدام الوسائط الفائقة التفاعلية لتنمية المعرفة بها واتخاذ القرار حيالها والدافعية الذاتية للتعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوى، مجلة التربية العلمية، مج ١٤، ع ٢، ابريل، ص ص ٣٦ - ١١٠.
- فايز محمد عبد الكريم المهداوى (٢٠١٣). اثر استخدام استراتيجية التدريس المتمايز فى تنمية التحصيل لمقرر الاحياء لدى طلاب الصف الثانى الثانوى، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة أم القرى.
- فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠١٢) . الموهبة والتفوق والابداع ، عمان ، الطبعة الثانية ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،
- فهيم مصطفى (٢٠٠٥). الطفل وأساسيات التفكير العلمى مدخل إلى التجريب وتعلم التكنولوجيا فى مرحلة التعليم الأساسى، القاهرة، دار الفكر العربى.
- فؤاد أبو حطب ، امال صادق (١٩٩١): مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ،ط١، القاهرة،مكتبة الانجلو المصرية.
- كارول آن توملينسون (٢٠٠٥). الصف المتمايز الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف ، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الظهران، المملكة العربية السعودية، دار الكتاب التربوى للنشر والتوزيع.
- كريمة عبد اللاه محمود محمد (٢٠١٧).فاعلية وحدة مقترحة في العلوم قائمة على التعليم المتمايز لاكساب المفاهيم العلمية والحس العلمي لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي، مجلة التربية العلمية ،مج ٢٠، ع١، يناير،ص ص ١ -٤٩ .
- كوثر حسين كوجك، ماجدة مصطفى السيد، فرماوى محمد فرماوى، عليه حامد أحمد، صلاح الدين خضر، أحمد عبد العزيز عياد ،وبشرى أنور فايد (٢٠٠٨). تنويع التدريس فى الفصل: دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم فى مدارس الوطن العربى ،بيروت، مكتبة اليونسكو الاقليمى للتربية فى الدول العربية.
- ليلى عبدالله حسام الدين (٢٠١١): تدريس بعض القضايا البيئية بالجدل العلمى لتنمية القدرة على التفكير العلمى والتفكير التحليلى لطلاب الصف الأول الثانوى، مجلة التربية العلمية، المجلة الرابع عشر، العدد الرابع الجمعية المصرية للتربية العلمية، أكتوبر.
- محسن على عطية (٢٠٠٩). الجودة الشاملة والجديد فى التدريس، عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع .
- محمد أبو زيد قرنى فيصل (٢٠٠٦). تنمية التفكير العلمى لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادى بإتباع إستراتيجية المتناقضات فى مادة العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة عين شمس.
- محمد سليم محمد أبو سلمية (٢٠١٥). فاعلية إستراتيجية الرؤوس المرقمة فى تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير العلمى بالعلوم لدى طلاب الصف الخامس الأساسى بغزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

- محي الدين توق(٢٠٠٣). أسس علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر ، الطبعة الثالثة، عمان.

- مدحت صالح محمد أحمد (٢٠١٣): فاعلية مواقف تعليمية مقترحة فى تنمية كلا من مهارات التصميم والتفكير العلمى فى ضوء أنماط التعلم السائدة لدى الطلاب/ المعلمين شعبة الصناعات الخشبية لكلية التربية- جامعة حلوان، مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، ع٤١، ح٤، سبتمر، ص ص ١٣-٥٠

- مروة حسين اسماعيل طه (٢٠١٦). برنامج تدريبي قائم على مدخل التعلم المتمايز لتنمية الوعي بالطلاب الموهوبين ومهارات التدريس المناسبة لهم لدى الطالبة معلمة الجغرافيا ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ،ع٧٨، مارس، ص ص ١٥٨ -١٩٩.

- مروة محمد محمد الباز (٢٠١٤). اثر استخدام التدريس المتمايز فى تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية متباينى التحصيل فى مادة العلوم، مجلة التربية العلمية، مج ١٧، ع ٩، نوفمبر، ص ص ١ - ٤٥.

- مسلم محمد جاسم النبهان ، عبد الواحد محمود محمد الكنعاني(٢٠١٦). فاعلية استراتيجيتي الدعائم التعليمية والتعليم المتمايز في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء، مجلة القادسية في الاداب والعلوم التربوية،مج١٦،ع٤،جامعة القادسية، العراق.

- معيض حسن الحليسي (٢٠١٢): اثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

- مندور عبد السلام فتح الله (٢٠١٥). آثر التدريس بنموذجى وتيلى للتعلم البنائى ومكارثى لدورة التعلم الطبيعية (MAT 4) فى تنمية الاستيعاب المفاهيمي والدافعية نحو تعلم مادة الفيزياء لطلاب الصف الأول الثانوى بالمملكة العربية السعودية، مج ١٨، ع ٣، مايو، ص ص ٥٧ - ١٠٤.

- مها سلامة نصر (٢٠١٤). فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية بالجامعة الاسلامية ، غزة.

- مى عمر عبد العزيز السبيل (٢٠١٦). اثر استراتيجية التدريس المتمايز فى تنمية التحصيل والتفكير التأملى فى مادة العلوم لدى طالبات الصف السادس الابتدائى، مجلة التربية العلمية، مج ١٩، ع١، من ص ١١٥ - ١٣٦.

- ميعاد جاسم السراي ، الهام جبار فارس (٢٠١٥). برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعليم المتمايز للطلبة المطبقين واثره في تحصيلهم بمادة التربية العملية واتجاهاتهم نحو مهنة تدريس الرياضيات ، مجلة تربويات الرياضيات ، مج ١٨، ع ٧، اكتوبر ، ص ص ١٠٢ -١٣٥.

- نايفة قطامى، نزيه حمدى، يوسف قطامى، تيسير صبحى، صابر أبو طالب (٢٠٠٧): تنمية الإبداع والتفكير الإبداعى فى المؤسسات التربوية، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة.

- نايفة قطامي(٢٠٠٤). مهارات التدريس الفعال، دار الفكر للطباعة والنشر ، الطبعة الأولى ، عمان.

- نهاد محمود محمد كسناوي(٢٠١٣). فاعلية تدريس العلوم وفقا للتعلم المستند الى الدماغ في تنمية مهارات التفكير الابداعي والدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الأول المتوسط ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن ، السعودية.

- نوال عبد الفتاح فهمى خليل (٢٠٠٥): أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية التفكير العلمى والاتجاه نحو مادة العلوم. لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادى مجلة التربية العلمية، مج٨، ح١، مارس، ص ص ٩١-١٣٠.
- هالة الشحات عطية يوسف (٢٠١٧). برنامج قائم على استراتيجيات التعليم المتمايز فى تدريس التاريخ لتنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير الابداعى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، ع ٨٧ ، يناير ص ص ٩٥ - ١٦٨.
- هالة سعيد العمودى (٢٠١٢) . فعالية نموذج تعليمى فى تنمية التحصيل ومهارات توليد المعلومات فى الكيمياء والدافع للإنجاز لدى طالبات الصف الثالث الثانوى، مجلة التربية العلمية، مج ١٥، ع (١)، يناير، ص ص ٢١٩ - ٢٦١.
- هالة صبرى عبد الحليم يوسف (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية التعارض المعرفى فى تنمية مهارات التفكير التاملى والدافعية للتعلم فى مادة الاقتصاد المنزلى لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراة غير منشورة كلية الأقتصاد المنزلى، جامعة المنوفية.
- هبه أحمد السحيمى الشافعى (٢٠١١). أثر إستخدام حقيبة تعليمية لأنشطة إثرائية فى منهج الإقتصاد المنزلى لتنمية مهارات التفكير العلمى لدى طالبات المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، غير منشورة كلية الاقتصاد المنزلى - جامعة المنوفية.
- هدى محمد حسين (٢٠٠٩): فاعلية استراتيجيات الذكاءات المتعددة فى تدريس العلوم على تنمية الاستيعاب المفاهمى والتفكير العلمى والدافع للإنجاز لدى تلميذات الصف الثالث متوسط بمكة المكرمة، المؤتمر العلمى الحادى والعشرون (تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس) ،ص ص ١٥٠٦ - ١٥٦٩.
- هند محمد كمال طه (٢٠١٦): أثر استخدام استراتيجية النمذجة والخرائط العقلية في تدريس علم الأحياء على تحصيل طلبة الصف الثانى الثانوى العلمى وتفكيرهم العلمى، رسالة دكتوراة غير منشوده - كلية التربية، جامعة دمشق.
- وسام على أحمد جلبط (٢٠١٣). استراتيجية قبعات التفكير وأثرها فى تنمية مهارات التفكير العلمى والإتصال اللفظى لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلى جامعة الأزهر، دراسات عربية فى التربية وعلم النفس ، السعودية، يوليو، ص ص ٨٩- ١٣٥.
- يسرى طه محمد دنيور (٢٠١٦). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة فى تنمية التحصيل والتفكير التأملى والدافعية نحو تعلم العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، ع ٧٣ ، مايو ١٧- ٦٧.
- يسرى عبد القادر المروانى (٢٠١٠). التفكير العلمى تنمية وإتجاه نحو تطوير العملية التعليمية، مجلة رسالة المعلم،وزارة التربية والتعليم ، مج ٤٩، ع ١، ٢ الأردن ص ص٤٢ – ٤٣.
- BAL, A. P. (2016). The effect of the differentiated teaching approach in the algebraic learning field on students' academic achievements .Eurasian Journal of. Educational Research, 63, 185-204.
- Campbell, B (2008). Hand book of Differentiated Instruction Using the Multiple. Intelligences lesson Plans and More, Boston: Pearson Education, Inc.
- Drapeau, Patti (2004): Differentiated Instruction, Making It Work. A practical Guide to Planning Managing, and Implementing

Differentiated Instruction to meet the needs Of All Learners, New York: Scholastic.

- Gangi, Suzanna (2011). Differentiated Instruction Using Multiple Intelligences in the Elementary school classroom. Unpublished master's thesis. University of Wisconsin. stout.
- Goodnough, K. (2010): Investigating Pre-service Science Teacher's Developing Professional Knowledge through the Lens of Differentiated Instruction. Research in Science Education, 40(2), PP 239 - 265.
- Hall , Basia (2009).Differentiated Instruction, Research Into Practice MATHematics, Pearson Education Available: https://assets.pearsonglobalschools.com/asset_mgr/current/20109/Differentiated_Instruction.pdf
- Hall, T (2002). Differentiated Instruction, wake field. MA: National center on accessing the General curriculum. Available: http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstruc.html
- Heacox, Diane (2014).Differentiating Instruction in the Regular classroom, How to reach and teach All Learners .free Spirit Publishing. All rights reserved.
- Huong L.Pham (2012). Differentiated Instruction and the Need to Integrate Teaching and Practice. Journal of College Teaching & Learning, 9 (1), p13-20.
- Konstantinou-Katzi, P., Tsolaki, E., Meletiou-Mavrotheris, M., & Koutselini, M. (2013). Differentiation of teaching and learning mathematics: An action research study in tertiary education. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 44(3), p 332-349.
- Muthomi, M.W, & Mbugua, Z.K. (2014). Effectiveness of Differentiated Instruction on secondary school students Achievement in Mathematics, International Journal of Applied Science and Technology. 4 (1), 112-122.
- Negeow, k. (1998): Motivation and Transfer Language Learning ERIC.In 47408.
- Scott, Braine (2012): The Effectiveness of Differentiated Instruction in the Elementary Mathematics Class Room, Dissertation, Ball State University.
- Tomlinson, C. (1999).The Differentiated Class Room: Responding to Needs of All Learners. Alexandria, VA: ASCD.

- Tomlinson, C. (2001). How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms (2nd Edition) The Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA: ASCD.
- Tulbure, C. (2013). The Effects of Differentiated Approach in Higher Education: An Experimental Investigation. Procedia Social and Behavioral Sciences, 76, p 832-836.
- Watts- Taffe, Susan, Laster, B. P., Broach, Laura, Marinak, Barbara, McDonald Connor, Carol, & Walker-Dalhouse, Doris. (2012). Differentiated Instruction: Making Informed Teacher Decisions. The Reading Teacher, 66(4), 303-314.
- Weselby Cathy, (2014) .What is Differentiated Instruction? Examples of How to Differentiate Instruction in the Classroom. Available:https://education.cu-portland.edu/blog/classroom-resources/examples-of-differentiated-instruction/
- Ziebell, Jill (2002).Differentiated Instruction Levine: U.S.A.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثاني :

" أثر استخدام التعلم المعكوس في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي الأحيائي والاحتفاظ به في مادة الفيزياء ودافع الإنجاز "

إعداد :

أ.م.د / عبد الرزاق عياده مُحمّد اللُهيبي

كلية التربية الأساسية جامعة ديالي جمهورية العراق

أثر استخدام التعلم المعكوس في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي الأحيائي والاحتفاظ به في مادة الفيزياء ودافع الإنجاز

أ.م.د/ عبد الرزاق عياده مُحمّد اللُهيبي

• **مستخلص**:

يهدف البحث الى معرفة أثر استخدام التعلم المعكوس (Flipped learning) في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي الاحيائي والاحتفاظ به في مادة الفيزياء ودافع الانجاز. طبق البحث على طالبات الصف الخامس العلمي الاحيائي في ثانوية الامال للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية ديالى في الكورس الاول من العام الدراسي ٢٠١٧ -٢٠١٨ وتم اختيار عينة البحث قصديا البالغة (٦٠) طالبة وزعن بصورة عشوائية على مجموعتين (٣٠) طالبة لكل من المجموعة التجريبية والضابطة. واستخدمت اداتين للبحث الاولى اختبار التحصيل من نوع الاختبار الموضوعي الاختيار من متعدد ذي البدائل الاربعة وهو نفسه يمثل اختبار الاحتفاظ الذي طبق بعد مرور اسبوعين والاداة الثانية مقياس دافع الانجاز وقد اظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ولصالح طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن وفق التعلم المعكوس وتفوقهن على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل والاحتفاظ في مادة الفيزياء ودافع الانجاز واوصى الباحث بعدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية:التعلم المعكوس: تحصيل مادة الفيزياء ،الاحتفاظ به، دافع الإنجاز.

The Impact of the Use of Flipped Learning in the Achievement of Students of the Fifth Grade of Biochemistry and Retention in Physics and Motivation for Achievement

Dr. Abdul Razzaq Ayadah Mohammed Al-Lahibi

Abstract :

The aim of the research is to find out the effect of the use of flipped learning on the achievement of students in the fifth grade of biochemistry and to keep it in physics and motivation for achievement. The study was conducted on the students of the fifth grade scientific in the (Al'Amal) secondary school for Girls that affiliated to the General Directorate for the education of Diyala, in the first course of the academic year 2017-2018. The study sample was chosen by(60) students randomly distributed to (30) groups of experimental and control groups. The results showed that there was a statistical difference at the level of (0,05) for the benefit of the students of the experimental group. They studied according to the flipped learning and their superiority over the students of the control group who studied according to the usual method of achievement and retention in physics and motivation for achievement. The researcher recommended a number of recommendations and proposals.

Key Words:Flipped Learning,Retention in Physics,Motivation for Achievement.

- **مشكلة البحث**:

من خلال خبرة الباحث الطويلة في التعليم والاستبيان الذي وزع على مدرسي الفيزياء للمرحلة الإعدادية ومشرفين اختصاص الفيزياء ظهر هناك ضعفا في تحصيل طالبات الخامس العلمي الأحيائي والاحتفاظ به ودافع الإنجاز وبما أن هناك ثورة في عالم الاتصالات والتواصل فكر الباحث الاستفادة منها وأن يعكس العملية التعليمية ،فبدلا من أن الطالبة تتلقى المعلومات داخل المدرسة فقط ومن المدرسة، قرر أن يجعل المحاضرة لكل موضوع متوفرة لدى الطالبة في البيت أو أينما تكون من خلال إعدادها وتقديمها للطالباتعن طريق تقنيات الاتصال الحديثة (التعلم الإلكتروني ،الشبكة العالمية للأنترنت،الفايبر ،الواتسب،مقاطع الفيديو،الفيسبوك،الأقراص المدمجة) بهدف تحقيق وقت أكبر للطالبة في مراجعة المادة وحسب الوقت الذي يسمح لها لأنه قد يكون وقت الحصة غير كاف للشرح والتوضيح لجميع الطالبات ،بالإضافة إلى أن استخدام الطريقة التقليدية في التدريس التي تعتمد على الألقاء والحفظ الأصم من العوامل التي تؤدي الى هذا الضعف في التحصيل والاحتفاظ ودافع الإنجاز ، وبهذا يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الآتي: ما أثر التعلم المعكوس(Flipped Learning) في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي الاحيائي والأحتفاظ به في مادة الفيزياء ودافع الإنجاز؟

- **أهمية البحث** :

يواجه التعليم العديد من المشكلات التي يجب معالجتها لكونه يرتبط بالاحتياجاتالإنسانية المستقبلية للعلوم ولاسيما منها علم الفيزياء دور فعال في مواجهة هذه الاحتياجات لهذا العصر .وتبرز الحاجة الى تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية بإيجابيةنشطة لذلك لابد من الاهتمامباستخدام طرائق التدريس الحديثة بدلا من الطرق القديمة(الشعيلي ، الغافري، ٢٠٠٦ ، ص ١٩). وأشار الشرمان(٢٠١٥)إلى أن نمط التعلم المعكوس يسعى إلى إعادة تشكيل العملية التعليمية ليتم تغيير الدور التقليدي الذي تقوم به المدرسة والمنزل بحيث يحل كل منهما مكان الآخر،أي مايتم عمله داخل الغرفة الصفية في التعليم التقليدي يتم عمله في البيت ضمن نمط التعلم المعكوس(**الشرمان ، ٢٠١٥ ، ص ١٦٤**). وحسب مميزات التعلم المعكوس يتوقع أن يزيد من دافع الإنجاز.

وأشارت العديد من الدراسات إلى أهمية التحصيل في عملية التعلم باعتباره الناتج المهم في العملية التعليمية وكذلك الاحتفاظ به،عليه يمكن تلخيص أهمية البحث بالآتي:

- إدخال التقنيات الحديثة في عملية التعلم لتتماشى مع متطلبات العصر الرقمي .
- تزويد تدريسي الفيزياء بدليل على كيفية تدريس الفيزياء بالتعلم المعكوس.

- أهمية المرحلة الأعدادية لأنها من أهم مراحل نمو الفرد،وتحقيق نضجه الكامل وتهيئتهم للإنتقال للمرحلة الجامعية .
- قد تفيد نتائجه الباحثين وطلبة الدراسات العليا لبحوث مستقبلية لاحقة.

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث التعرف على أثر التعلم المعكوس في :

- تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي الأحيائي في مادة الفيزياء.
- الأحتفاظ في التحصيل .
- دافع الأنجاز.

- **فروض البحث**:

أستخدم الباحث الفروض الصفرية الثلاث الآتية :

- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن وفق التعلم المعكوس ومتوسط درجات الطالبات اللواتي يدرسن وفق الطريقة الأعتيادية في التحصيل.
- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن وفق التعلم المعكوس ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن وفق الطريقة الأعتيادية في الأحتفاظ بالتحصيل .
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن وفق التعلم المعكوس ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن وفق الطريقة الأعتيادية في مقياس دافع الإنجاز .

- **حدود البحث**:

يقتصر البحث الحالي على :

- طالبات الصف الخامس العلمي الأحيائي في ثانوية الآمال للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية ديالى ،قضاء بعقوبة المركز.
- الفصول (الأول ،الثاني،الثالث) من كتاب الفيزياء للصف الخامس العلمي الأحيائي للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ .
- الفصل الدراسي الأول (الكورس الأول) من العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨.

- **تحديد المصطلحات**

- **التعلم المعكوس Flipped learning** :

عرفه الشرمان (٢٠١٥) :"عملية تقديم المحتوى الجديد للطلبة في المنزل قبل أن يأتوا للحصة الصفية من خلال الفيديو أو غيره من وسائل الأتصال الحديثة أما خلال الحصة الصفية فيتم تقوية المحتوى الجديد عن طريق مايقوم به الطلبة من تطبيقات عملية وتجارب ومناقشات وغيرها تحت أشراف المعلم (**الشرمان ، ٢٠١٥ ، ص ١٦٠**) .

التعريف الأجرائي للتعلم المعكوس :تقديم موضوع الدرس لطالبات المجموعة التجريبية في البيت من خلال الفيديو وباستخدام وسائل الأتصال الحديثة من قبل المعلم قبل أن يأتين للصف ،أما خلال الحصة الصفية فيتم تعزيز المعلومات لهن من خلال التجارب والمناقشات ،وغيرها بإشراف المدرس .

- **التحصيل** :

عرفه (Oxford, 1998):"النتيجة المكتسبة لإنجاز أو تعلم شيئ ما بنجاح وجهد ومهارة (Oxford،1998،p110).

التعريف الإجرائي : مقدار ما استوعبته طالبة الصف الخامس العلمي الأحيائي من الجانب المعرفي والمهاري والوجداني من خلال مادة الفيزياء ويقاس باستجابتها على فقرات الاختبار التحصيلي المعد لهذا البحث .

- **الأحتفاظ** :

عرفه إبراهيم ، (٢٠٠٣):"إستمرار وبقاء التعلم بعد إنتهاء التدريب أوالتحصيل (ابراهيم ،٢٠٠٣،ص٨٢٤).

التعريف الأجرائي :مقدار مابقي من المادة التعليمية التي تعلمتها الطالبة في المجموعة التجريبية في الذاكرة طويلة المدى في مادة الفيزياء بعد فترة إسبوعين من تعلمها وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها في الأختبار التحصيلي (الأحتفاظ) المعد لهذا الغرض .

- **دافع الأنجاز** :

عرفه خليفة (٢٠٠٦):بإنه إستعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه ،والشعور بأهمية الزمن ،والتخطيط للمستقبل (خليفة،٢٠٠٦،ص ١٢١).

التعريف الإجرائي لدافع الإنجاز :استعداد طالبة الصف الخامس العلمي الأحيائي للمثابرة والجد والإجتهاد لتحقيق أهدافها بعزيمة وإصرار للتغلب على المعوقات والمشاكل التي تواجهها مع التخطيط الدقيق للمستقبل .وتقاس من خلال الدرجة التي تحصل عليها على مقياس دافع الإنجاز المعد لهذا الغرض.

- **الجانب النظري ودراسات سابقة** :
- **الجانب النظري** :
- **اولاً: التعلم المعكوس**:

في عام ٢٠٠٦ قام بيركمان وسامس معلمي الكيمياء بتقديم نموذج التعلم المعكوس أثناء التدريس في مدرستهما في ولاية كولاريدو الأمريكية حيث واجها بيئة تعليمية ذات خلفيات ثقافية مختلفة ،وطلبة مختلفين في تفضيلاتهم

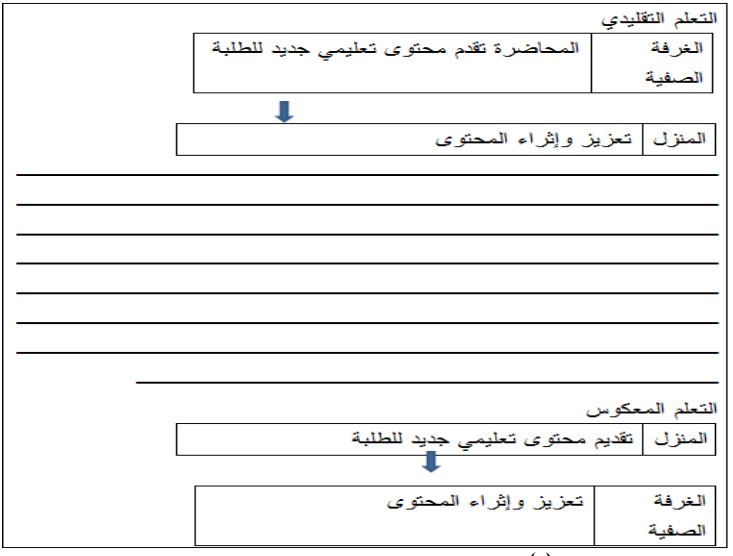
وإتجاهاتهم الأمر الذي أدى إلى انسحاب وغياب عدد كبير منهم عن الصف مما دعيا إلى إتباع طريقة يتم بموجبها تقديم الدروس وعرض المحتوى التعليمي عبر مقاطع فيديو مسجلة وذلك خارج أوقات الصف ،بحيث يخصص وقت الصف في ممارسة الأنشطة العملية ،والتدريب على المهارات المرتبطة بالمحتوى الذي تم عرضه عليهم ،وقد تحقق النجاح في عام ٢٠١٢ عندما قاما بإنشاء شبكة للتعلم المعكوس (خلاف،٢٠١٦،ص٣١) .

- **مفهوم التعلم المعكوس**:

بالرغم من أن مفهوم التعلم المعكوس هو مفهوم حديث ومازال يتشكل ،إلا أن فكرته وببساطة تتعلق بأن مايتم عمله في البيت ضمن التعلم التقليدي يتم عمله خلال الحصة /المحاضرة الصفية، وإن مايتم عمله خلال الحصة (المحاضرة الصفية) في التعلم التقليدي يتم عمله في البيت ،فيكون تعرض الطالبات للمادة الدراسية خارج الحصة الصفية سواء من خلال فيديو تعليمي يقوم المعلم بتسجيله لشرح درس معين أو قراءات تتعلق بموضوع الدرس (Brame,2013,p95).

ضمن التعلم المعكوس يتم تحويل الحصة أو المحاضرة التقليدية ،من خلال التكنلوجيا المتوفرة والمناسبة إلى دروس مسجلة يتم وضعها على الأنترنت ،بحيث يستطيع الوصول اليها خارج الحصة الصفية .لإفساح المجال للقيام بنشاطات أخرى داخل الحصة ،مثل حل المشكلة والنقاشات وحل الواجبات .فهو تعلم يحل فيه التدريس من خلال التكنلوجيا عن الأنترنت مكان التدريس المباشر في الغرفة الصفية .وقد تأخذ التكنلوجيا في هذا السياق أشكالاً متعددة بما في ذلك الفيديو والعروض التقديمية (power point) والكتب الإلكترونية المصورة والمحاضرات الصوتية (podcasts) والتفاعل مع الآخرين من خلال المنتديات الإلكترونية وغيرها ،مع أن الفيديو هو الشائع في هذا المجال . وبالأساس ،المعلم هو من يقوم بإنتاج المحاضرات وجعلها متوفرة للطلبة على الأنترنت في البيت وقبل الحضور الى الحصة .ففي التعلم التقليدي يتم تقديم المحتوى التعليمي للطلبة من خلال المعلم داخل الغرفة الصفية وبعدها يتم تقوية المحتوى من خلال الواجبات المنزلية التي يطلبها المعلم من الطلبة لزيادة الأستيعاب وتعزيزه أما في التعلم المعكوس فيتم تقديم المحتوى الجديد للطلبة في المنزل قبل أن يأتوا للحصة الصفية ،أما خلال الحصة الصفية فيتم تقوية المحتوى الجديد عن طريق مايقوم به الطلبة من تطبيقات عملية وتجارب ومناقشات وغيرها تحت إشراف المعلم كما يتبين في شكل(١) (الشرمان،٢٠١٥،ص٦١).

يعمل التعلم المعكوس على إعادة ترتيب وصياغة الوقت وطريقة إستغلاله داخل الغرفة الصفية وخارجها من أجل نقل التحكم بالتعلم من سلطة المعلم إلى الطالب. وعندها يتم استغلال وقت الحصة الصفية في التعلم المعكوس التعلم النشط وتنفيذ المشاريع العملية التطبيقية (Johnson,2014,p101).



شكل (١) : المحتوى في التعليم التقليدي والتعلم المعكوس

- **دور المعلم في التعلم المعكوس** :

نقلا عن خاجي ، (٢٠١٧) عن الشيرمان (٢٠١٥)لخص دور المعلم في التعلم المعكوس بالاتي:

- قد يأخذ المعلم دور المحاضر فيكون دوره واضحا في نقل المعلومة الى الطالب .
- أو قد يأخذ المعلم دور المرشد والموجه ، بحيث يراقب تعلم الطالب ويتدخل ليصحح الخطأإن وجد .
- يوجه المعلم طلابه الى المصادر التي تحسن تعلمه .
- عليه أن يجيد الدور التقليدي والدور المعتمد على استعمال التقنيات الحديثة وأدوات الاتصال الحديثة ،الأنترنت ،الهاتف المحمول ،الفايبر ،الواتسب المسنجر ، البريد الإلكتروني .
- يقسم الطلاب الى مجموعات مرنة مع مراقبة احتياجاتهم أثناء التعلم (خاجي،٢٠١٨،ص٨١٩) .

- **دور الطالب في التعلم المعكوس** :

- متابعة الطالب للفيديو التعليمي الذي يضعه المعلم على أحد مواقع التواصل الاجتماعي .
- الاستفادة من الفيديو أوالمخطط المعروض لإعادة المادة حتى يتقنها والتهيؤ للدرس القادم .
- تثبيت الملاحظات والأسئلة عن الموضوع لمناقشتها مع المعلم أو مع الطلبة في غرفة الصف (خاجي،٢٠١٨،ص٨٢٠) .

- **ثانياً: التحصيل:**

إن العلم والتعلم ضرورة من ضرورات الحياة للإنسان ،عن طريقها تتقدم البشرية وتنهى الألم وتتفوق الشعوب.ويوصف التعلم بانه عملية تغيير وتطوير تدفع المجتمع الى النمو والارتقاء ،والتحصيل الدراسي أحد الجوانب الدافعة للنشاط العقلي الذي سيقوم به الطالب ويظهر أثره جليا في التفوق الدراسي الذي يحصل عليه (خاجي،٢٠١١،ص٤٠). والتحصيل عند اكتساب المعارف والمهارات والقدرة على استعمالها في مواقف حالية أو مستقبلية ، ويعد الناتج النهائي للتعلم (علام،٢٠٠٦،ص١٢٢) .

- **شروط التحصيل الدراسي:**

يمكن تلخيصها بالآتي :

- التعلم القائم على التركيز والملاحظة الدقيقة والفهم ومعرفة معاني مايتم عمله .
- الدافعية شرط أساس للتعلم لأنها تحض على قوة التحصيل لدى الطلبة نحو العمل والنشاط .
- استدعاء ما تم فهمه ومعرفته أو اكتسابه من خبرات في أثناء عملية التعلم أو بعد مدة قصيرة لأن ذلك يساعد الطلبة على الاحتفاظ بما تعلموه بقدر مناسب .
- معرفة الطلبة نتائج ماتعلموه بصفة مستمرة ،مما يدفعه الى تصحيح مسار تعلمه إن كان تحصيله ضعيفا .
- النشاط الذاتي : تؤدي الممارسة دورا في تحصيل الطلبة وتنمي قدراتهم ،إذ أن التعلم بالممارسة يكون أكثر بقاءا ورسوخا وأقل عرضة للنسيان (الحاصر،١٩٩٦،ص٣٨،٣٧).
- ويتضح من ذلك أن شروط التحصيل الدراسي تتطلب من الطلبة أن يكونوا على معرفة مستمرة بما يحصلون عليه من معلومات ، وإنهم يحتاجون الى التدريب وكذلك المعلومات الجديدة التي تواكب التطور الحاصل في جميع مجالات المعرفة .

- **مستويات التحصيل الدراسي:**

تصنف الأهداف التعليمية إلى ثلاث مجالات :

- **المجال المعرفي:** ويتضمن الأهداف التي تؤكد على نتائج التعلم ذات العلاقة بتذكر المعلومات وتنمية القدرات أو المهارات العقلية .
- **المجال المهاري:** ويتضمن الأهداف التي تؤكد على نواتج التعلم ذات العلاقة بالمهارات الحركية واليدوية .
- **المجال الوجداني:** ويشمل الأهداف ذات العلاقة بالمشاعر والعواطف والانفعالاتكالاتجاهات والميول والتقدير والقيم (زيتون واخرون،١٩٩٥ ، ص٤٣-٤٥).

- **ثالثاً: الاحتفاظ:**

- **الذاكرة ومفهومها:**

هي القدرة على الاحتفاظ بما مر به الفرد من خبرات وقد يكون الاحتفاظ نتيجة مجهود وانتباه إرادي يوجه الفرد نحو الخبرات من مهارات ومعارف عندما يشعر أنه بحاجة اليها في المستقبل وهذا ما يسمى بالحفظ (القيسي، ٢٠٠٨، ص١٠٥) .

- **الذاكرة:**

هي ذلك الجزء من الدماغ البشري الذي تجتمع فيه المعلومات التي نكتسبها خلال حياتنا وهي سجل مفصل بالمعلومات التي نكتسبها عن طريق الحواس الخمس ، وهي أيضا مكان معالجة المعلومات وتنسيقها وتحويلها الى انماط يمكن تمييزها وادراكها ومن ثم فهمها ،وهي مكان التحكم لهذه المعلومات وضبطها وتوجيهها الوجهة الصحيحة (دروزة،٢٠٠٤،ص٦٠).

وتهتم بشكل أساسي بالعمليات الداخلية التي تتصل باختزان المعلومات واستعادتها (الجبوري ،٢٠١٣،ص٣٥٩).

- **أنواع الذاكرة** :

تقسم الذاكرة الى ثلاثة انواع:

- **الذاكرة الحسية :** وتمثل المستقبل الأول للمدخلات الحسية من العالم الخارجي ومن خلالها يتم استقبال مقدار كبير من المعلومات عن خصائص المثيرات التي تتفاعل معها وذلك عبر المستقبلات الحسية المختلفة .

فالمستقبل الحسي البصري مسؤول عن استقبال الخبرة البصرية ،والمستقبل الحسي السمعي يعني باستقبال الخبرة السمعية على شكل صدى ،وتلعب هذه الذاكرة دورا مهماً في نقل صورة العالم الخارجي على نحودقيق دون اي تشويه أو تغيير فيه (بني خالد واخرون،٢٠١٢،ص١٧٠).

- **الذاكرة قصيرة المدى:**ويشير هذا النمط الى قدرة الفرد لتذكر الخبرات خلال (٢٠ – ٣٠) ثانية بعد حدوثها (بني خالد واخرون،٢٠١٢،ص١٧٠).
- **الذاكرة طويلة المدى:** تلعب هذه الذاكرة دورا مهما في نظام معالجة المعلومات ،ويمكن التمثيل على ذلك بعملية استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى بسرعة ودقة كحالة إيجاد كتاب عظيم في مكتبة عظيمة (بني خالد واخرون،٢٠١٢،ص٣٢٥).

- **العمليات الأساسية في الذاكرة:**

هناك ثلاث مراحل لها وهي :

- **مرحلة الاكتساب (التحصيل أو الترميز):** وهي عملية شعورية ومقصودة وبالتالي فأن تذكر ما أكتسبه الفرد بقصد يعتبر تذكرا أفضل ما

اكتسبه بغير قصد ،أو عن طريق الصدفة ،فالدافع وراء عملية الاكتساب يجعل الفرد ملما بالتفاصيل بطريقة واضحة ومنظمة مما يساعده على تذكر ما تعلمه بوضوح ودقة ،وهي المرحلة التي يتم فيها استلام المعلومات من البيئة المحيطة بواسطة الحواس ،ثم خزنها وتصنيفها ثم ترميزها ليتم تخزينها في سجلات الذاكرة من خلال عمليات ذهنية معقدة (بني خالد واخرون،٢٠١٢،ص٣٢٥) .

- **مرحلة الاحتفاظ (التسجيل)**: وهي المرحلة التي يتم فيها حفظ المعلومات الواردة في سجلات الذاكرة بعد تبويبها وتصنيفها وترميزها حسب أهميتها وأسبقيتها وعلاقاتها مع المعلومات الأخرى (بني خالد واخرون،٢٠١٢،ص٣٢١).

ومن العوامل المؤثرة في عملية الاحتفاظ هي الانتباهوالانتباه بالموضوع المراد تعلمه ،أشراك أكبر عدد ممكن من الحواس في تعلم الخبرة ،أتجاه المتعلم نحو موضوع الخبرة ،درجة ذكاء المتعلم (بني خالد واخرون،٢٠١٢،ص٣٢١).

- **الاسترجاع** : وهي مرحلة استعادة المعلومات التي تم تخزينها وذلك عند الحاجة اليها (قطامي،٢٠١٣،ص١١٢).

أي التعرف على التمثيلات المعرفية واسترجاعها عند الحاجة اليها للاستفادة منها في التعامل مع المواقفوالمثيرات الاخرى (عبدالهادي،٢٠١٠،ص٤٤). والاسترجاع هو استحضار الخبرات الماضية في صورة الفاظ او معاني او حركات او صورة ذهنية، وهو تذكر خبرة غير ماثلة امام التعلم وتشكل مرحلة السلوك الظاهر لعمليتي الاكتساب والاحتفاظ وان هدف الاسترجاع للخبرة يحدد اسلوب تخزينها وحفظها (عدس واخرون،٢٠٠٨،ص٢٠٦).

وتمر عملية الاسترجاع بمراحل هي :

- مرحلة البحث في الخبرات المختلفة لدى الفرد .
- مرحلة المعلومات وترتيبها .
- مرحلة قياس وتقويم الاسترجاع (بني خالد واخرون،٢٠١٢،ص٣٢٢) .

- **رابعا**: **دافع الإنجاز**:

تعد الدافعية للإنجاز المحرك والمولد الرئيس لسلوك الفرد ومصدر تنشيطه وإدراكه للموقف كما تعد مكونا أساسيا في سعي الفرد اتجاه تحقيق ذاته وتوكيدها، حيث يشعر الفرد بذلك من خلال ماينجزه وفيما يحققه من أهداف. ويرجع الفضل الى عالم النفس الامريكي (Murray) في إنه اول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق بوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية وان الحاجة للإنجاز تتمثل في سعي الفرد الى القيام بالأعمال الصعبة وتناول الافكار وتنظيمها مع انجاز ذلك بسرعة وبطريقة استقلالية مع تخطي الفرد لما يقابله من عقبات وتفوقه على ذاته ومنافسة الاخرين والتفوق عليهم من خلال

الممارسة الناجحة لما لديه من قدرات وامكانيات (خليفة،٢٠٠٦،ص١٣٣).والدافعية للإنجاز هي الطاقة الكامنة في الفرد التي تدفعه ليسلك سلوكا معينا ليحقق من خلاله أهدافا وغايات محددة على أعلى درجة من الإتقان والتي يتحقق بها التكيف اللازم مع البيئة الخارجية (الجندي واخرون،٢٠٠٥،ص١١ -٤٩).

- **من مميزات دافعية الانجاز** :

- توجيه سلوك المتعلم وجعله دائما في حالة نشطة لتحقيق الاهداف التعليمية المنشودة .
- تيسير عملية التعلم بحيث تدفع المتعلم الى الحصول على أعلى التقديرات في المواقف التعليمية المختلفة والوصول الى اعلى نواتج التعلم الممكنة.
- تزيد استعداد المتعلمين للتعاون مع زملائهم من اجل تحقيق أو انجاز أهداف تعليمية مشتركة وهو مايسهم في نجاح العمل الجماعي ويضمن تحقيق أهدافها بإنجاز المهمة المكلفون.
- تجويد أعمال المتعلمين نظرا لأنها تسهم في تحفيزهم على اتقان العمل.
- تزيد من إحساس المتعلم بمسؤولية نحو إيجاز الاعمال في الوقت المحدد لها.
- توجيه المتعلم نحو التطلع للمستقبل والتخطيط الجيد له (Than,2010,p111)

وهناك العديد من الممارسات التعليمية التي يجب ان يقوم بها المعلم لضمان تحقيق دافعية الانجاز لدى طلابه من بينها :

- التغذية الراجعة،حيث ان توفيرها يزيد من توقعات الانجاز لديهم .
- تمكين الطلاب من صياغة اهدافهم والعمل نحو تحقيقها من خلال تمكينهم من صياغة اهدافهم.
- استثارة حاجات الطلاب للإنجاز والنجاح، حيث ان الحاجات للإنجاز متوافرة لدى جميع المتعلمين ولكن بمستويات متباينة وقد لايبلغ مستوى هذه الحاجات عند البعض، فهم لسبب او لآخر وصلوا حدا يمكنهم من صياغة اهدافهم وبذل الجهود اللازمة لتحقيقها (Petri ,2004, p185).

وترتبط الدافعية للإنجاز بالتحصيل الدراسي بشكل وثيق، حيث انه لا يمكن ان يتحقق الا بوجود الدافعية للإنجاز وهذا مايؤكد على ان الدافعية للإنجاز شرط من شروط التعلم (Singh,2011,p161-171).

وأشار Glasser,1997 الى أن ستراتيجيات التعلم التعاوني والتعلم النشط الأساس الذي يقوم عليه التعلم المعكوس، تعمل على تنمية الدافعية للإنجاز لما تتميز به من خصائص تسهم في دفع المتعلمين لبذل قصارى جهدهم في التعلم وانجاز المهام المطلوبة منهم (Glasser,1997, pp569-602)

- **دراسات سابقة** :

- **دراسة (خلاف ، ٢٠١٦)** :

هدفت الدراسة التعرف على اثر نمطي التعلم المعكوس (تدريس الأقرانالاستقصاء)على تنمية مهارات استخدام البر مجيات الاجتماعية في التعليم وزيادة الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية جامعة الاسكندرية وقد أجريت على عينة عشوائية من طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية بجامعة الاسكندرية عددهم ٧٠ طالبا . واظهرت النتائج تفوق طلاب نمط التعلم المعكوس القائم على تدريس الاقران مقارنة بنظائرهم طلاب نمط التعلم المعكوس القائم على الاستقصاء في كل من الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة مهارات استخدام البر مجيات الاجتماعية في التعليم ومقياس الدافعية للإنجاز وتوصي الدراسة بأهمية استخدام التعلم المعكوس (محمد حسن،٢٠١٦،ص١٢٣).

- **دراسة (الشمري ، (٢٠١٨)** :

هدفت هذه الدراسة الى معرفة فاعلية التعلم المعكوس (Flipped Learning) في تحصيل مادة الفيزياء ولدى طلاب الصف الرابع العلمي واتجاههم نحوه. تكونت عينة البحث من ٧٨ طالبا وزعت الى مجموعتين تجريبية ٤٠ طالبا وضابطة ٣٨ طالبا تمثلت أداتا البحث باختبار التحصيل ومقياس الاتجاه نحو التعلم المعكوس. واظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى دلاله (٠.٠٥) لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق التعلم المعكوس في التحصيل والاتجاه نحوه (الشمري ،٢٠١٨،ص٢٢٣).

- **إجراءات البحث** :

يتناول هذا الفصل عرضا للإجراءات التي يتطلبها البحث :

- **أولا**: **التصميم التجريبي** :

جدول (١) : التصميم التجريبي

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	التحصيل السابق في الفيزياء	التعلم المعكوس	التحصيل الاحتفاظ دافع الانجاز
الضابطة	العمر الزمني بالأشهر		

- **ثانيا** :**مجتمع البحث وعينته** :

تم تحديد مجتمع البحث من طالبات الصف الخامس العلمي الاحيائي النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى/قضاء بعقوبة المركز للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨، وتم اختبار ثانوية الآمال للبنات بصورة قصدية لتمثل عينة البحث.وقد تكونت من شعبتين (أ) و (ب) والبالغ عددهما ٦٠ طالبة وقد تم الاختيار بالتعيين العشوائي فكانت شعبة (أ) تمثل المجموعة التجريبية (ب) تمثل المجموعة الضابطة .

- **ثالثا** : **تكافؤ مجموعتي البحث** :

تم ضبط المتغيرات التي قد تؤثر بمتغيرات البحث التابعة وذلك بإجراء عملية التكافؤ بين مجموعتي البحث في المتغيرات الاتية :العمر الزمني بالأشهروالتحصيل السابق في مادة الفيزياء، ملحق (٦) . وكما موضح في الجدول (٢).

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لمتغيري العمر الزمني والتحصيل السابق في مادة الفيزياء .

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية عندمستوى (٠.٠٥)
العمر الزمني	تجريبية	٣٠	١٩٩٣.٣	٤.٩١	٠.١٥٦	٢	٥٨	غير دالة
	ضابطة	٣٠	١٩٣.٥	٥.٠١				
التحصيل السابق في مادة الفيزياء	تجريبية	٣٠	٦٣.٣	١٥.١٧	٠.٠٢	٢	٥٨	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٦٢.٩	١٥.٨				

نلاحظ من الجدول(٢) أن القيمة التائية المحسوبة أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢)مما يعني تكافؤ المجموعتين في المتغيرين العمر الزمني والتحصيل السابق في مادة الفيزياء.

- **رابعا**: **مستلزمات البحث** :

- **تحديد المادة العلمية** : حددت بالفصول الأول والثاني والثالث من كتاب الفيزياء للصف الخامس العلمي الأحيائي.
- **صياغة الأهداف السلوكية**:تعرف الأهداف السلوكية بانها عبارات تعطي وصفا شاملا بما يتوقع من المتعلم أن يظهره بعد عملية التعليم والتعلم في فترة زمنية محددة. (الحيلة،١٩٩٩،ص١١٥).

عليه تمت صياغة أهداف سلوكية موزعة على مستويات التذكر، والفهم والتطبيق والتحليل. ويعدعرضها على مجموعة من الخبراء في مجال التربية وطرائق التدريس، ملحق (١) وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم وباعتماد نسبة اتفاق ٨٠٪ فأكثر أصبح عدد الاهداف السلوكية١٦٠ .منها٦٠ تذكر، ٣٠ فهم ٥٠ تطبيق ، ٢٠ تحليل .

- **إعداد الخطط التدريسية**:تم إعداد ٣٢ خطة تدريسية لكل مجموعة من مجموعتي البحث وبحسب الاهداف السلوكية ومحتوى المادة الدراسية وخطوات التعلم المعكوس. وبعد عرض نموذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس ، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم تم تقديمها واعادة تنظيمها وبنسبة اتفاق ٨٠٪ فأكثر وبإجراء التعديلات اللازمة ،أخذت الخطط صيغتها النهائية(ملحق٢) .

- **اعداد مقاطع الفيديو التعليمية:** بعد الاطلاع على محتوى كتاب الفيزياء المقرر للصف الخامس العلمي الأحيائي للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨،أعد الباحث مقاطع الفيديو المناسبة لهذه الفصول مراعيا الدقة العلمية والوقت المناسب(٣ فصول). وقد بلغ عددها ٣٢ مقطع، وبعد عرض نموذج من مقاطع الفيديو على مجموعة من الخبراء في محال التربية وطرائق التدريس ملحق (١) وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم وباعتماد نسبة اتفاق ٨٠٪ فأكثر تم اعتماد جميع مقاطع الفيديو .

- **خامسا : أدوات البحث :**

تمثلت في اعداد أداتين هما :

الاختبار التحصيلي ،وقد اختيرالاختبار الموضوعي الاختيار من متعدد لأنه من اجود أنواع الاختبارات الموضوعية صدقا وثباتا ونسبة التخمين فيه قليلة .(Harison,1983,p11)

ولغرض بناء الاختبار التحصيلي فقد تم اعداد الخارطة الاختبارية في ضوء الاهداف السلوكية ووزن المحتوى لكل فصل وطول الاختبار وقد وجد الباحث أن طول الاختبار المناسب ٣٠ فقرة .وبعد عرض الخارطة الاختبارية وفقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء والمحكمين ملحق (١) حصلت الاداة على نسبة اتفاق اكثر من 80٪ وبذلك تحقق صدق الاختبار التحصيلي ويوضح الجدول (٣) الخارطة الاختبارية للاختبار التحصيلي .

جدول (٣) : الخارطة الاختبارية للاختبار التحصيلي

الاهداف / المحتوى	عدد الحصص	وزن المحتوى	وزن مستوى الأهداف				المجموع
			تذكر ٣٧.٥٪	فهم ١٨.٧٥٪	تطبيق ٣١.٢٥٪	تحليل ١٢.٥٪	١٠٠٪
الفصل الأول	١٠	٣١.٢٦٪	٣.٥١ ٤	١.٧٥ ٢	٢.٩٣ ٣	١.١٧ ١	١٠
الفصل الثاني	١١	٣٤.٣٧٪	٣ -٨٦ ٤	١.٩٣ ٢	٣.٢٢ ٣	١.٢٨ ١	١٠
الفصل الثالث	١١	٣٤.٣٧٪	٣.٨٦ ٤	٢	٣	١.٢٨ ١	١٠
المجموع	٣٢	١٠٠٪	١٢	٦	٩	٣	٣٠

وتم حساب معامل الصعوبة ومعامل التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي وكانت ضمن المدى المحدد، وحسبت فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار الموضوعية وقد كانت قيمها سالبة للفقرات جميعها أي اختيارها من طلاب المجموعة الدنيا أكثر من طلاب المجموعة العليا وهذا يعني إن البدائل الخاطئة فعالة ومقبولة ، وتم حساب معامل الثبات للاختبار باستخدام طريقة إعادة الاختبار لانه يمثل اختبار الاحتفاظ وبلغت قيمة (0.83) ويعني ذلك أن الاختبار يتصف بالثبات وبهذا يمكن تطبيقه على مجموعتي البحث ،ملحق(٣)

واعطيت درجة واحدة للفقرة الصحيحة وصفر للفقرة الخاطئة او المتروكة وهكذا نفس الشيء لاختبار الاحتفاظ واعدت تعليماته وبذلك تكون درجة الاختبار العليا(٣٠) والصغرى(صفر).

- **اختبار الاحتفاظ هو نفسه الاختبار التحصيلي** :
- **مقياس دافع الإنجاز**:

تبنى الباحث مقياس دافع الانجاز المعد من (نائلة أبو دلاخ ،٢٠٠٤،ص٥٩). وقد تم التحقق من الصدق الظاهري وصدق البناء للمقياس وإجراء بعض التعديلات حسب أراء الخبراء،ملحق (١)، ثم حسب ثبات المقياس بإستخدام معادلة الفاكرونباخ حيث بلغ (٠,٨٧) وهو معامل ارتباط جيد مؤهل للثقة في القياس،ويتكون المقياس من (٣٦) فقرة والتي تحدد في مجموعها دافع الإنجاز عند عينة البحث ملحق (٤) ، حيث أعدت تعليماته وأعطيت الدرجات (١,٢,٣)للفقرات الايجابية والدرجات (٣,٢,١) للفقرات السلبية وكذلك اعدت تعليمات الاجابة عن المقياس . وبذلك تكون الدرجة العليا للمقياس (١٠٨) والدرجة الدنيا له (٣٦).

- **سادساً** : **التجربة الاستطلاعية**:
  - تم تجريب الاختبار التحصيلي ودافع الانجاز على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث بهدف حساب معامل الثبات له ومعامل الصعوبة ومعامل تمييز الفقرة وفعالية البدائل وزمن تطبيق الاختبار.
  - تم تجريب دافع الانجاز على نفس العينة الاستطلاعية لحساب معامل ثباته وزمن تطبيق الاختبار.
- **سابعاً**: **إجراءات تطبيق التجربة** :
  - بدأ تدريس عينة البحث يوم الاحد٢٠١٧/٩/١٧ بواقع (٤) حصص في الاسبوع لكل مجموعة وانتهت في يوم الخميس٢٠١٧/١١/١٦.
  - طبق الاختبار التحصيلي يوم الاحد ٢٠١٧/١١/١٩وكانت نتائجه حسب ملحق (٥) .
  - طبق الاختبار الاحتفاظ (التحصيلي)بعد اسبوعين يوم الاحد ٢٠١٧/١٢/٣. وكانت نتائجه حسب ملحق (٥).
  - طبق مقياس دافع الانجاز في يوم الاحد ٢٠١٧/١١/٢٦ وكانت نتائجه حسب ملحق (٥).
  - صحح الاختبار التحصيلي وهو اختبار الاحتفاظ حسب مفتاح الحل له ملحق (٧) .
  - وصحح اختبار دافع الانجاز .

وقد استخدم الباحث الوسائل الاحصائية الاتية :

- الاختبارالتائي(t-test) لعينتين مستقلتين (البياتي،٢٠٠٨،ص٢٠٢).

- معامل ارتباط بيرسون (دوران،١٩٨٥،ص١٥٨) .
- معامل سبيرمان براون للتصحيح (الهيثي،٢٠٠٣،ص٧١).
- معامل الصعوبة للأسئلة الموضوعية (الروسان،١٩٩١،ص١١٥).
- معامل التميز للفقرة (عودة،١٩٨٥،ص١٢٣).
- معادلة الفاكرونباخ (البطش واخرون،٢٠٠٧،ص١٤٢).

- **عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات** :

- نتائج الاختبار التحصيلي،للتحقق من الفرضية الأولى فقد تم تكميم البيانات كما في الجدول (٤).

جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة النائبة المحسوبة والجدولية لدرجات الاختبار التحصيلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة .

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
التجريبية	٣٠	٢٢.٢٧	٤.٧١	٢.٩٧	٢	دالة
الضابطة	٣٠	١٨.٣٧	٥.٤٤			

ومن الجدول (٤) يتبين إن قيمة (ت) المحسوب (٢.٩٧) أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢) وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق التعلم المعكوس.

- نتائج اختبارالاحتفاظ، للتحقق من الفرضية الثانية فقد تم تكميم البيانات كما في الجدول (٥) .

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة النائبة المحسوبة الجدولية لدرجات اختبار الاحتفاظ بين المجموعة التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	الدلالة الأحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
التجريبية	٣٠	٢٠	٤.٧٥	٣.٢١	٢	دال
الضابطة	٣٠	١٥.٦	٥.٨١			

من الجدول (٥) يتبين إن قيمة (ت) المحسوبة (٣.٢١)أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢)وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق التعلم المعكوس.

- نتائج مقياس دافع الإنجاز، للتحقق من الفرضية النائبة تم تكميم البيانات كما في الجدول (٦).

جدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة النائبة المحسوبة والجدولية لدرجات مقياس دافع الانجاز بين المجموعة التجريبية والضابطة .

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	الدلالة الأحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
التجريبية	٣٠	٨٥.٤	١٥.٣٧	٢.٢٣	٢	دال
الضابطة	٣٠	٧٤.٨٧	١٩.٢٦			

ومن الجدول (٦) يتبين أن قيمة (ت) المحسوبة (٢.٣٢)أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢)وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق التعلم المعكوس.

- **ثانيا: تفسير النتائج** :

في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها من خلال تطبيق البحث الحالي والتي أظهرت تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن وفق التعلم المعكوس على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي واختبار الاحتفاظ ودافع الإنجاز يمكن أن يعزى ذلك إلى ما يأتي :

- إن التعلم المعكوس يعتمد على التعلم البنائي والاستكشاف وهذا يجعل الطالبة محور العملية التعليمية أي هي التي تتوصل الى اكتشاف المعلومة بنفسها .
- ان تواصلها الدائم مع زميلاتهاونقاشها معهن حول موضوع الدرس ومع مدرسها (الباحث) وكذلك إعادة الدرس في غرفة الصف وإجراء الحوارات بين المدرس والطالبات وبين الطالبات أنفسهن فضلا عن المعلومات الأثرائية التي يضيفها المدرس .
- ان ممارسة النشاطات(اجراء التجارب) داخل غرفة الصفمما يجعل اشتراك اكثر من حاسة في عملية التعلم الذي يؤدي بدوره الى اكتساب المعلومة ورسوخها بشكل افضل وبنسبة عالية. كل هذه العوامل مجتمعة تؤدي الى زيادة التحصيل والاحتفاظ به وكذلك دافع الإنجاز .

- **الاستنتاجات** :

يتضح مما تقدم ومن خلال النتائج النهائية للبحث يمكن الاستنتاج الى اعتماد التعلم المعكوس الذي أدى الى زيادة كل من:

- التحصيل لدى طالبات الصف الخامس العلمي الأحيائي.
- الاحتفاظ بالتحصيل لدى طالبات الصف الخامس العلمي الأحيائي.
- دافع الإنجاز لدى طالبات الصف الخامس العلمي الأحيائي.

- **التوصيات** :

في ضوء نتائج البحث يمكن أن يوصي الباحث بما يأتي:

- ضرورة استخدام التعلم المعكوس ونشر استخدامه في تدريس مادة الفيزياء للصف الخامس العلمي الأحيائي لما له من أثر إيجابي في التحصيل والاحتفاظ ودافع الإنجاز .
- تدريب مدرسي الفيزياء ومشرفي اختصاص الفيزياء على كيفية استخدام التعلم المعكوس لإتقانهوتطبيقه في العملية التدريسية.
- درج التعلم المعكوس في مناهج طرائق التدريس الحديثة في الكليات والمعاهد التربوية.

- ضرورة توظيف التقنيات الحديثة من وسائل الاتصال في العملية التعليمية.

- **المقترحات**:

في ضوء النتائج يقترح الباحث ما يأتي:

- إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة في مراحل دراسية أخرى لاسيما منها التعليم الجامعي.
- إجراء دراسة أثر التعلم المعكوس في التحصيل والذكاء البصري والمكاني.
- أثر التعلم المعكوس في التحصيل وعمليات العلم والميل نحو المادة في أي مرحلة من المراحل الدراسية.

- **المراجع** :

-إبراهيم ،مجدي عزيز،(٢٠٠٣)، موسوعة التدريس ، ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان ،الأردن ،ج٢

-أمنية السيد ونعيمة حسن أحمد ،(٢٠٠٥)، أثر نموذج سوشرن للتدريب الاستقصائي في تنمية الاستقصاء العلمي وعمليات العلم التكاملية ودافعية الانجاز للتلاميذ المتأخرين دراسيا في العلوم بالمرحلة الاعدادية، الجندي ، مجلة التربية العلمية ،الجمعية المصرية للتربية العلمية (٨)١.

-البطش محمد ،وفريد كامل،(٢٠٠٧)، مناهج البحث العلمي ،تعميم البحث والتحليل الاحصائي .

-بني خالد ، محمد وزياد الشح،(٢٠١٢)، علم النفس التربوي ،المبادئ والتطبيقات، دار وائل للنشر ،عمان ،الاردن

-البياتي ، عبد الجبار توفيق،(٢٠٠٨) الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية.

-الجبوري ، اسماء خليل،(٢٠١٣) أثر التدريس بمهارات التفكير المنظومي في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة الأدب والنصوص ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية الاساسية ،الجامعة المستنصرية.

-حاصر ،محمد بعجب،(١٩٦٦)، التحصيل الدراسي ، دراسته ،نظرياته ، واقعه ، والعوامل المؤثرة فيه، دار الصوتية للتربية ، الرياض.

-الحيلة، محمود،(١٩٩٩) ،التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة ،عمان.

-خلاف، محمد حسن رجب ،(٢٠١٦)، أثر تخطي التعلم المعكوس (تدريس الاقران الاستقصاء) على تنمية مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم وزيادة الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية جامعة الاسكندرية)، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ،العدد الثاني والسبعون أبريل (٢٠١٦).

- ـــــــــــــــــــــ، (٢٠١٦) أثر تخطي التعلم المعكوس على تنمية مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم وزيادة الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية ،جامعة الإسكندرية مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس العدد٧٢

-خليفة ،عبد اللطيف محمد ،(٢٠٠٦)،مقياس دافع الإنجاز ، ،دار الغريب للطباعة والنشر القاهرة .

-دروزه ،أفنان ظهير، (٢٠٠٤) أساسيات في علم النفس التربوي،دار الشروق للنشر ، عمان الاردن.

-دوران ،رولي ،ترجمة محمد صباريتي واخرون(١٩٨٥) ،اساليب القياس والتقويم في تدريس العلوم ،دار التربية ،إربد .

- الروسان، سليم سلامة وآخرون ،(١٩٩١)،مبادئ القياس والتقويم وتطبيقاته التربوية والانسانية ، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان – الاردن

- زيتون ،حسن ،وزيتون،(١٩٩٥) تصنيف الأهداف المدرسية ، كمال ،دار المعارف ، القاهرة.

- الشرمان ،عاطف عبد الحميد ،(٢٠١٥)،التعليم المدمج والتعلم المعكوس،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،ط١.

- الشعيلي، علي بن هويشل ،وعلي بن سالم الغافري،(٢٠٠٦)، فعالية استخدام النموذج البنائي في تحصيل طلبة الثانوية في الكيمياء في سلطنة عُمان،المجلة التربوية ،جامعة الكويت ،العدد(٢٨) ،المجلد٢٠.

- الشمري ،ثاني حسين خاجي،(٢٠١١)، أثراستراتيجيتي المحطات العلمية ومخطط البيت الدائري في تحصيل مادة الفيزياء وتنمية عمليات العلم لدى طلاب معاهد إعداد المعلمين ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية أبن الهيثم ،جامعة بغداد .

- ـــــــــــــــــــ،(٢٠١٨)، فاعلية التعلم المعكوس ،في تحصيل مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الرابع العلمي واتجاهاتهم نحوه.

- عبد الهادي ،فخري،(٢٠١٠) علم النفس المعرفي، دار اسامة للنشر والتوزيع ،عمان الاردن.

- عدس ، عبد الرحمن ،ويوسف قطائي،(٢٠٠٨)، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق،ط٤ ، دار الفكر ناشرون وموزعون ،الاردن.

- علام صلاح الدين،(٢٠٠٦)، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية ، ،دار المسيرة عمان.

- عودة ، أحمد سليمان،(١٩٨٥)، القياس والتقويم في العملية التدريسية ،المطبعة الوطنية عمان.

- قطامي ، يوسف،(٢٠١٣)، النظرية المعرفية في التعلم،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان ،الاردن

- القيسي ،رؤوف محمد،(٢٠٠٨)، علم النفس التربوي، دار دجلة ناشرون وموزعون عمان الاردن .

- نائلة ابو دلاخ، (٢٠٠٤)، أثر استخدام ستراتيجية خرائط الدائرة المفاهيمية على التحصيل العلمي ودافع الانجاز وقلق الاختبار الاتي والمؤجل لطلبة الصف التاسع في الكيمياء وعلوم الارض في المدارس الحكومية في قياطبة ، رسالة ماجستير ،جامعة النجاح الوطنية ،كلية الدراسات العليا.

- الهيثي،خلف ناصر، ومحمد عبدالله الصوني،(٢٠٠٣)، دليل المعلم في تقوية الطلبة ، وزارة التربية والتعليم ،صنعاء ،اليمن.

- Brame,(2013), Flipping the classroom, e.t from http: //eft .vanderbilt-edu /teaching guides /teaching –activites /flipping-the-classroom.
- Glasser,(1997), Anew look at school failuve and school success, w.The phi Delta kappan, 78(8).
- Harrison,(1983), Alanguage Testing, A.Hand book Macmillan press led. London.
- Johnson ,L. ,Becker,(2014), NMC Horizon Report, , S.A,Estrada ,U. ,&Freeman , Higher Education Edition . Austin, Texas: the new media lonsortiam.
- Oxford, Jonthan crowther,(1998) Advance learner's dictionary of current English, fifth edition , oxford university.press, pilo.
- Petri ,H&Govern ,J ,Thomson,(2004), Motivation :Theory , Research and Applications .(2004) , wadsworth, Australia .
- RESS JOURNAL Volume s (1) Janury (2018).
- Route Education and Social science Journal Volume S (1), January 2018.
- Singh, k,(2011), Study of achievement motivation in reletion to academic achievement of students, Journal of Education planning &Administeration, (2) -161-171 Retrieved From http:// www.ripublication.com /volume/ ijepav1n2 .htm.
- Than, s.p., (2010) ,achievement and motivation, , studies in social and Emotional Development, Cambridge press.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث :

" العنف المدرسي لدى الأطفال ـ عوامله وسبل الحد منه ـ دراسة ميدانية من وجهة نظر المعلمين في بعض المدارس الابتدائية بولاية عنابة"

إعداد :

د/ عبد الناصر سناني

أستاذ محاضر (أ) ومعالج نفسي سلوكي

جامعة باجي مختار قسم علم النفس عنابة الجزائر

أ/مريم بسيكر

طالبة دكتوراه

العنف المدرسي لدى الأطفال ـ عوامله وسبل الحد منه ـ دراسة ميدانية من وجهة نظر المعلمين في بعض المدارس الابتدائية بولاية عنابة.

د/ عبد الناصر سناني أ/ مريم بسيكر

• **مستخلص** :

هدفت الدراسة إلى التعرف على عوامل العنف المدرسي وسبل الحد منه، حيث أجريت الدراسة على عينة من المعلمين في المرحلة الابتدائية بلغت (٤٤) معلم، وقد تم اتباع المنهج الوصفي من خلال توزيع استبيان على المعلمين، ومن أجل تحليل نتائج الدراسة تم استعمال برنامج spss23. وفي النهاية توصلت النتائج إلى أن مستوى العوامل الشخصية والمدرسية والأسرية والإعلامية هو مستوى عالي، وأن أهم وسائل الحد من العنف من وجهة نظر المعلمين كانت: توفير الخدمات في المدرسة كالملاعب الرياضية، يليه النصح الدائم من طرف الآباء لأبنائهم، يليه تعزيز ثقة الطفل بذاته، يليه المساواة في المعاملة بين التلاميذ من قبل المعلمين.

الكلمات المفتاحية : العنف المدرسى ، عوامل وسبل الحد منه ، ولاية عنابة .

School Violence among Children - Factors and Ways of Reducing it Field Study Based on Teachers' point of view at some Elementary Schools in Annaba State

Dr. Abdel-Nasser Senany

Mariam Beskeer

Abstract :

The study aimed to identify the factors of school violence and ways to reduce it, where the study was conducted on a sample of teachers in primary schools (44) reached a landmark, it was the descriptive approach through the distribution of a questionnaire to teachers, in order to analyze the results of the study were the use of spss 23. In the end the results reached that level of personal factors, school, family and the media is a high standard, and the most important means of reducing the violence from the point of view of the teachers were: the provision of services in the school such as over stadiums, followed by constant advice by parents for their sons, followed by the strengthening of the confidence of the child itself, followed by the equal treatment of students by teachers.

Key Words: School Violence, Factors and Ways of Reducing it, Annaba State.

• **الإشكالية** :

العنف ليس ظاهرة جديدة وليدة اليوم أو الأمس القريب، و إنّما هو ظاهرة تتضارب جذوره في أعماق التاريخ، فهو قديم قدم المجتمع البشري، كما أنه يمثل جزءًا دائما من معاناة الإنسان، و يمكن مشاهدة آثاره بأشكال مختلفة لاسيما

عندما يقع في المدارس، التي تعد من أهم المؤسسات التي توكل إليها مهمة تربية التلاميذ على احترام القيم الروحية و الأخلاقية و المدنية للمجتمع الجزائري.

فللمدرسة دور كبير في عملية التنشئة الاجتماعية، إلا أنها قد تخفق أحيانا في أداء هذا الدور لأسباب عديدة من أهمها العنف الذي استرع اهتمام مختلف الأطراف الاجتماعية والتربوية لما له من أثر بليغ على مستقبل أبنائنا، و من ثم على مستقبل البلاد، حيث أنّ هؤلاء سيكونون أطرافا فاعلة في مختلف ميادين الحياة، وأنّ مشوارهم في المستقبل سيعتمد على ما اكتسبوه من ماضيهم.

وقد بدأنا نواجه في الآونة الأخيرة تطورا ليس فقط في كمية أعمال العنف في المدارس ونوعيته، وإنما في الأساليب التي يستخدمها التلاميذ في تنفيذ السلوك العنيف، كالقتل والهجوم المسلح ضد التلاميذ الزملاء من ناحية والمدرسين من ناحية أخرى.

فالعنف ظاهرة سلبية عند الأطفال، يخدع عقولهم ويضلل مسارهم الفكري ويطبع القسوة في سلوكهم، وقد يمتد إلى أخطر من ذلك بما يتسم من الحقد والكراهية على الزملاء والمدرسة وحتى الأسرة والمجتمع.

وتشير الباحثة "فاطمة فوزي" إلى أنّ العنف المدرسي عبارة عن "تعدي تلميذ أوعدد من التلاميذ على غيره من التلاميذ أو أحد العاملين بالمدرسة بالقول أوالفعل أو سلب الممتلكات الشخصية" (جادو، ٢٠٠٥: ٦).

و بذلك أضحت ظاهرة العنف المدرسي حديث الساعة، إذ شهدت انتشارا واسع النطاق في جميع المجتمعات باختلاف أصولها و ثقافتها، فعلى الصعيد العالمي تتصدر الولايات المتحدة الأمريكية قائمة الدول التي ينتشر فيها العنف المدرسي، ففي دراسة أجراها المركز الوطني الأمريكي لإحصائيات التعليم ما بين عامي (١٩٩٦.١٩٩٧) حول العنف والانضباط السلوكي في المدارس الحكومية تبين أن أبرز مشكلات الانضباط التي يعانى منها مديرو المدارس هي العراك البدني والشجار بين التلاميذ، وحمل السلاح وإهانة المعلمين لفظيًا وبدنيًا كما توصلت الجمعية النفسية الأمريكية من خلال إحصائية لها عام (٢٠٠١) إلى أن المعلمين محاطون بالعنف والقسوة، وأن ما يقابل ثلاثة ملايين حالة عنف تحدث في المدارس في السنة الواحدة أي ما يعادل (١٦ألف) حالة عنف في اليوم.

وعلى الصعيد العربي أشارت إحصائية رسمية نشرتها وزارة التربية والتكوين التونسية عن انتشار ظاهرة العنف في المحيط التربوي، والتي بلغت (٢٠٢٥) حالة عنف خلال السنة الدراسية (٢٠٠٥ ـ ٢٠٠٦)، وأضافت هذه الإحصائيات أنّه سجلت (٨٠٠) حالة عنف ضدّ الأساتذة، (٦٥٣) عنفا لفظيًا، (٥٦) عنفا جسديًا كما سجلت نفس الإحصائية أنّ (١٠٤٠) حالة اعتداء تعرض لها الأساتذة داخل القاعات (سميرة، ٢٠١٠، ص ٢٨ ـ ٣١).

أما في الجزائر فمشكلة العنف قد انتشرت في مؤسساتنا بشكل كبير، فلا يكاد يمر يوم دون نقرأ أو نسمع عن ظاهرة أو سلوك عنيف وقع في إحدى المؤسسات التعليمية، حيث عكست احصائيات وزارة التربية المنبثقة عن الدراسة التي أعدتها حول العنف في الوسط المدرسي إلى اتساع رقعة العنف بالمؤسسات التربوية بالجزائر، حيث فاق عدد الحالات المسجلة ٢٥ ألف حالة، ووصل عدد حالات العنف خلال السنة الدراسية ٢٠١٠/٢٠١١ إلى (٣٥٤٣) حالة عنف بين تلاميذ الابتدائي.

ولقد تعددت العوامل المؤدية إلى ممارسة سلوك العنف، فمنها ما قد يكون شخصي متعلق بالخواص النفسية و الوجدانية للتلميذ، أو قد يكون العامل متعلق الأسرة التي ينشأ فيها التلميذ، بالإضافة إلى وسائل الإعلام التي أصبحت هي الأخرى تلعب دورا مهما في حياته، وإضافة إلى هذين العاملين فإنّه يوجد عامل آخر لعنف التلاميذ ألا و هو العامل الذي يتعلق بالمدرسة وظروف التدريس والتعلم.

لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن عوامل العنف المدرسي من وجهة نظر المعلمين للوقوف على العوامل الحقيقية للمشكلة واقتراح الحلول، حيث ازدادت خلال الفترة الأخيرة أشكال العنف المدرسي المختلفة مما كان له الأثر السلبي على البيئة المدرسية والمجتمع المحلي.

وتتلخص مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي: **ما هي عوامل العنف المدرسي لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين؟** وسيتم الإجابة عن السؤال الرئيس من خلال التساؤلات الفرعية التالية:

- ما هو مستوى العوامل الشخصية للعنف المدرسي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمين؟
- ما هو مستوى العوامل المدرسية للعنف المدرسي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمين؟
- ما هو مستوى العوامل الأسرية للعنف المدرسي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمين؟
- ماهي مستوى العوامل لإعلامية للعنف المدرسي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمين؟
- ماهي وسائل الحد من العنف المدرسي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمين

- **مصطلحات الدراسة** :

- **العنف**:

يرى "منصور" أن العنف هو : " سلوك أو فعل يتسم بالعدوانية، يصدر من طرف قد يكون فردا أو جماعة أو طبقة اجتماعية أو دولة، بهدف استغلال

أوإخضاع طرف آخر في إطار علاقة قوة متكافئة، مما يتسبب في إحداث أضرار مادية أو معنوية أو نفسية لفرد أو جماعة أو طبقة اجتماعية " (ليث محمد عياش، ٢٠٠٩، ص ٥٥).

- **العنف المدرسي**:

اصطلاحا: تشير الباحثة "فاطمة فوزي" إلى أنّ العنف المدرسي عبارة عن "تعدي تلميذ أو عدد من التلاميذ على غيره من التلاميذ او أحد العاملين بالمدرسة بالقول أو الفعل أو سلب الممتلكات الشخصية" (أميمة عبد الحميد جادو، ٢٠٠٥، ص ٦).

إجرائيا: هو جملة من الممارسات السلوكية العنيفة فردية أو جماعية يمارسها التلاميذ في المدارس، و تؤذي إلى إلحاق الأذى و الضرر بزملائهم أوالمعلمين أو الإداريين أو ممتلكاتهم الشخصية، بغرض إيذائهم أو الانتقام منهم.

- **عوامل العنف المدرسي**:

العوامل التي تتناولها مفهوم الدراسة إجرائيا هي:

- **العوامل الشخصية:** وهي العوامل المتعلقة بالتلميذ وبالخواص النفسية والوجدانية له.
- **العوامل الأسرية:** و تتمثل هذه العوامل في دور الأسرة في عنف التلاميذ.
- **العوامل المدرسية:** وهي العوامل المتعلقة بالتفاعلات التي تحدث داخل المدرسية.
- **العوامل الإعلامية:** وهي العوامل المتعلقة بوسائل الإعلام وما تصدره من مشاهد تتسم بالعنف.

- **منهجية البحث وإجراءاته الميدانية** :

- **المنهج المتبع**:

تختلف المناهج باختلاف مواضيع الدراسة والبحث، وبما أن دراستنا تسعى في البحث عن عوامل العنف المدرسي لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين وسبل الحد منها، فإن المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي الذي يعتبر أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (سامي محمد ملحم، ٢٠٠٢، ص٣٥٢).

- **مجتمع البحث**:

يعرف مجتمع البحث بأنه المجموعة الشاملة التي يُجرى عليها اختيار العينات منها (نبيل جمعة صالح النجار، ٢٠٠٧، ص٢٣)، ;كان الاهتمام في بحثنا هذا بهيئة التدريس في ولاية عنابة، وبالضبط بمستوى التعليم الابتدائي وبأكثر تدقيق أساتذة التعليم الابتدائي بإحدى بلديات الولاية، حيث توجد

ستة مدارس ابتدائية فقط بالمنطقة المقصودة، وقد بلغ عدد المعلمين بهذه المدارس (٤٤) أستاذ.

- **عينة البحث**:

هي جزء من المجتمع تتم دراسة الظاهرة عليهم من خلال المعلومات عن هذه الظاهرة، حتى نتمكن من تعميم هذه النتائج على المجتمع (نبيل جمعة صالح النجار، ٢٠١٥، ص ٩٠).

وقد تكونت عينة هذه الدراسة من (٤٤) معلم ومعلمة.

- **الأدوات المستعملة في البحث** :
- **الاستبيان**:

لقد استعملنا الاستبيان كأداة لجمع المعلومات لأنه يتناسب مع المنهج الوصفي، وهو عبارة عن سلسلة من الأسئلة أو المواقف التي تتضمن بعض الموضوعات النفسية أو الاجتماعية أو التربوية أو البيانات الشخصية (عبد الله بن أحمد الدوغان وطلعت محمد أبو عوف، ٢٠٠٩، ص٤٨)، وقد تكون الاستبيان في هذه الدراسة من قسمين:

- **استبيان عوامل العنف المدرسي لدى الأطفال**:

وقد شمل الاستبيان على أربعين (٤٠) عبارة موزعة على أربعة محاور:

- محور العوامل الشخصية: وقد شمل هذا المحور على (١٠) عبارات وهي: ١٠/٩/٨/٧/٦/٥/٤/٣/٢/١.
- محور العوامل المدرسية: وقد شمل هذا المحور على (١١) عبارات وهي: ٢١/٢٠/١٩ /١٨/١٧/١٦/١٥/١٤ /١٣/١٢/١١.
- محور العوامل الأسرية: وقد شمل هذا المحور على (١١) عبارات وهي: ٣٢/ ٣١/ ٣٠ /٢٩/ ٢٨/ ٢٧ /٢٦/٢٥/٣٤/٢٣/٢٢.
- محور العوامل الإعلامية: وقد شمل هذا المحور على (٠٨) عبارات وهي: ٤٠/٣٩/٣٨/٣٧/٣٦/٣٥/٣٤/٣٣.

قد وزعت درجات الإجابة على المقياس على النحو التالي: ١= معارض بشدة ٢= معارض، ٣ = محايد، ٤ = موافق، ٥ = موافق بشدة.

- **مفتاح تصحيح الاستبيان**:

وقد تم بناء مفتاح تصحيح الاستبيان وهو كالتالي: مستوى منخفض جدا (١ ــ ١.٧٥)، مستوى منخفض (١.٨٠ ــ ٢.٥٩)، مستوى متوسط (٢.٦٠ ــ ٣.٣٩) مستوى عالي (٣.٤٠ ـ ٤.١٩)، مستوى عالي جدا (٤.٢٠ ـ ٤.٩٩).

- **استبيان الوسائل المقترحة للحد من العنف المدرسي لدى الأطفال**:

وقد شمل الاستبيان على (١٢) عبارة.

- **صدق الاستبيان**:

يقصد بصدق الاختبار مدى صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه (مقدم عبد الحفيظ، ٢٠١١، ص ١٤٦)، وللتحقق من صدق الاستبيان، استخدمنا صدق المحكين.

جدول (١): يبين نتائج الخصائص السيكو مترية للاستبيان (صدق المحكمين).

المحكمين	الدرجة العلمية	القرار
٠١	أستاذ محاضر "أ"	يقيس + بعض التعديل
٠٢	أستاذ محاضر "أ"	يقيس + بعض التعديل
٠٣	أستاذ محاضر "أ"	يقيس + بعض التعديل
٠٤	أستلذ محاضر "أ"	يقيس + بعض التعديل

وبعد حساب صدق الاستبيان بطريقة صدق المحكمين وجدنا النتيجة تساوي ٠.٩٤%.

- **ثبات الاستبيان**:

يقصد بثبات الاختبار مدى الدقة أو الاتساق أو استقرار نتائجها فيما لو طبق على عينة من الأفراد في مناسبتين مختلفتين (مقدم عبد الحفيظ، ٢٠١١ ص١٥٢).

- **الأساليب الإحصائية**:

قمنا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS22 لاستخراج المعادلات التالية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، ألفا كرونباخ.

- **عرض وتحليل ومناقشة النتائج** :

- **عرض نتائج السؤال الأول**:

ما هو مستوى العوامل الشخصية للعنف المدرسي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمين؟

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور العوامل الشخصية

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
شعور الطفل بالحرمان من العطف	٤.٠٨	٠.٩٩	الثالثة	عالي
وجود صراع نفسي لدى الطفل	٤.١٤	٠.٨١	الثانية	عالي
شعور الطفل بالاحباط	٤.١٦	٠.٧٧	الأولى	عالي
ضعف الثقة بالنفس تولد العنف لدى التلميذ	٤.٠٨	٠.٩٥	الثالثة	عالي
عدم قدرة الطفل على مواجهة المشكلات	٤.١٤	٠.٨٨	الثانية	عالي
عدم القدرة على توكيد الذات	٣.٧٨	٠.٩٩	السابعة	عالي
ممارسة العنف رغبة في التظاهر أمام زملائه وزميلاته	٣.٩٦	١.٠٤	الرابعة	عالي
الرغبة في السيطرة على الآخرين	٣.٩٠	٠.٨٠	السادسة	عالي
عدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية	٣.٣٤	١.٢٥	الثامنة	متوسطة
انعدام الثقة بالآخرين	٣.٩٢	١.٢٦	الخامسة	عالي
الجموع	٣.٩٤	٠.٩٧	عالي	

يتضح من الجدول رقم (٢) أن أعلى ثلاث عبارات كانت:

- العبارة رقم (٠٣) احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره ٤.١٦ وانحراف معياري يساوي ٠.٧٧
- العبارة رقم (٢) احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره ٤.١٤ وانحراف معياري يساوي ٠.٨١
- العبارة رقم (١) احتلت المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره ٤.٠٨ وانحراف معياري يساوي ٠.٩٩
- كما تبين نتائج الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي الكلي لمحور الأسباب المدرسية يقدر بـ (٣.٩٤) وانحرافها المعياري يساوي. (٠.٩٧)، وبالتالي فإنها تشير إلى وجود مستوى مرتفع من العوامل الشخصية للعنف المدرسي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمين.

- **عرض نتائج السؤال الثاني**:

ما هو مستوى العوامل المدرسية للعنف المدرسي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمين؟

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور العوامل المدرسية

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
فشل الطفل في الدراسة	٣.٨٢	١.٢٩	الثالثة	عالي
عدم احترام الطفل للنظام الداخلي للمدرسة	٣.٨٦	١.١٩	الثانية	عالي
عدم السماح للتلميذ بإشباع حاجاته في ممارسة الأنشطة الرياضية في المدرسة	٣.٨٠	١.١٦	الرابعة	عالي
نقص كفاءة الإدارة في التعامل مع مشكلات التلميذ	٣.٧١	١.١٦	السادسة	عالي
لجوء الأستاذ مباشرة إلى العقاب البدني	٣.٤٩	١.٣٤	السابعة	عالي
ضعف هيبة الأستاذ أمام التلميذ	٣.٧٨	١.٠٦	الخامسة	عالي
ضعف ثقة التلميذ في الأستاذ	٣.٤٧	١.٢٥	الثامنة	عالي
عدم احترام الأستاذ للتلميذ	٣.٢٧	١.٤٦	التاسعة	متوسط
التمييز في المعاملة بين التلاميذ من طرف الأساتذة والإداريين	٣.٨٨	١.٠١	الأولى	عالي
تراخي المعلم في معالجة مظاهر العنف	٣.٧٤	١.١٧	الثامنة	عالي
ضعف التواصل بين المعلم والتلميذ	٣.٧١	١.١٥	السادسة	عالي
المجموع	٣.٦٦	١.٢٠	عالي	

يتضح من الجدول (٣) أن أعلى ثلاث عبارات كانت:

- العبارة رقم (١٩) احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره ٣.٨٨ وانحراف معياري يساوي ١.٠١
- العبارة رقم (١٢) احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره ٣.٨٦ وانحراف معياري يساوي ١.١٩
- العبارة رقم (١١) احتلت المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره ٣.٨٢ وانحراف معياري يساوي ١.٢٩

- كما تبين نتائج الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي الكلي لمحور الأسباب المدرسية يقدر بـ (٣.٦٦) وانحرافها المعياري يساوي. (١.٢٠)، وبالتالي فإنها تشير إلى وجود مستوى مرتفع من العوامل المدرسية للعنف المدرسي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمين.

- **عرض نتائج السؤال الثالث**:

ما هو مستوى العوامل المدرسية للعنف المدرسي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمين؟

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور العوامل الأسرية

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
كثرة عدد الأفراد بالأسرة	٣.١٩	١.٤١	الحادية عشر	متوسط
وفاة أحد الوالدين أو كليهما	٣.٣٧	١.٢٣	العاشرة	متوسط
تدليل الأسرة للطفل	٣.٨٣	١.٣١	التاسعة	عالي
معاملة الأسرة للتلميذ بقسوة تزرع لديه مشاعر من العنف	٤.٢٥	١.٠٥	الرابعة	عالي
الإهمال الأسري	٤.٤٥	٠.٦٨	الأولى	عالي جدا
التمييز في المعاملة بين الأبناء	٣.٩٨	٠.٩٦	الثامنة	عالي
تشجيع الآباء لأبنائهم على أخذ حقوقهم بالقوة	٤.٢٢	١.٠٢	الخامسة	عالي جدا
التربية الأسرية الغير سليمة	٤.١٢	٠.٨٣	السابعة	عالي
قلة جلوس الوالدين مع أبنائهم لنصحهم وارشادهم	٤.٣٤	٠.٧٠	الثالثة	عالي جدا
كثرة عدد الخلافات الأسرية تجعل من الطفل عنيفا	٤.٤٢	٠.٧١	الثانية	عالي جدا
التفكك الأسري	٤.١٣	٠.٩٦	السادسة	عالي
المجموع	٤.٠٢	٠.٩٨	عالي	

يتضح من الجدول (٤) أن أعلى ثلاث عبارات كانت:

- العبارة رقم (٢٦) احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره ٤.٤٥ وانحراف معياري يساوي ٠.٦٨
- العبارة رقم (٣١) احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره ٤.٤٢ وانحراف معياري يساوي ٠.٧١
- العبارة رقم (٣٠) احتلت المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره ٤.٣٤ وانحراف معياري يساوي ٠.٧٠
- كما تبين نتائج الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي الكلي لمحور الأسباب الأسرية يقدر بـ (٤.٠٢) وانحرافها المعياري يساوي. (٠.٩٨)، وبالتالي فإنها تشير إلى وجود مستوى مرتفع من العوامل الأسرية للعنف المدرسي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمين.

- **عرض نتائج السؤال الرابع**:

ما هو مستوى العوامل الإعلامية للعنف المدرسي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمين؟

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور العوامل الإعلامية

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
مشاهدة أفلام العنف تجعل التلميذ عنيفا	٣.٩٩	١.١٨	الرابعة	عالى
مشاهدة بعض الدعايات و الإعلانات المجسدة للعنف	٣.٥٩	١.١٩	السادسة	عالى
متابعة التلميذ لبرامج المصارعة	٣.٥١	١.١٧	السابعة	عالى
قلة التوعية الإعلامية حول العنف	٣.٨١	١.٠٠	الخامسة	عالى
ضعف الرقابة الوالدية حول البرامج التلفزية	٤.١٧	٠.٩٣	الأولى	عالى
تقمص شخصيات أبطال الأفلام العنيفة	٣.٩٩	١.٠١	الرابعة	عالى
انتشار ألعاب الحاسوب المجسدة للعنف	٤.١٤	١.٠١	الثانية	عالى
الاستخدام الواسع لشبكة الإنترنيت	٤.٠٨	١.٠١	الثالثة	عالى
المجموع	٣.٩١	٠.٩٣	عالى	

يتضح من الجدول رقم (٥) أن أعلى ثلاث عبارات كانت:

- **العبارة رقم (٣٧) احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره ٤.١٧ وانحراف معياري يساوي ٠.٩٨**
- **العبارة رقم (٣٩) احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره ٤.١٤ وانحراف معياري يساوي ١.٠١**
- **العبارة رقم (٤٠) احتلت المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره ٤.٠٨ وانحراف معياري يساوي ١.٠١**
- **كما تبين نتائج الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي الكلي لمحور الأسباب الإعلامية يقدر بـ (٣.٩١) وانحرافها المعياري يساوي. (٠.٩٣)، وبالتالي فإنها تشير إلى وجود مستوى عالي من العوامل الإعلامية للعنف المدرسي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمين.**

- **عرض نتائج السؤال الخامس**:

ماهي وسائل الحد من العنف المدرسي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمين؟

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
المساواة في المعاملة بين التلاميذ من قبل المعلمين	٤.٢٣	٠.٧١	الرابعة
وضع أخصائي في علم النفس المدرسي داخل المدارس الابتدائية	٣.٤٣	٠.٩٣	الحادية عشر
تفعيل دور الإعلام في مواجهة مشكلة العنف المدرسي	٣.٨٦	٠.٩٦	الثامنة
توفير الخدمات في المدرسة كالملاعب الرياضية	٤.٣٤	٠.٩٩	الأولى
المساواة في معاملة الآباء لأبنائهم	٤.١٤	٠.٧٣	الخامسة
التنسيق مع الأسرة فيما يتعلق بأخلاق التلاميذ	٤.٠٠	٠.٨٩	السادسة
تحذير الأطفال من تقليد أفلام العنف	٣.٣٤	١.١٢	الثانية عشر
اتاحة مساحة من الوقت لممارسة الطفل بعض الأنشطة الرياضية والهوايات المفضلة	٣.٦٨	١.١٨	التاسعة
تعزيز ثقة الطفل بذاته	٤.٣٠	٠.٩٠	الثالثة
تدريب المعلمين من أجل التعامل مع مشكلات العنف داخل القسم	٣.٨٩	٠.٩٥	السابعة
تعزيز التواصل بين الطفل والمعلم	٣.٦٦	١.١٠	العاشرة
النصح الدائم من طرف الآباء لأبنائهم	٤.٣٢	٠.٦٧	الثانية
المجموع	٣.٩٣	٠.٨٤	

يتضح من الجدول رقم (٦) أن أعلى ثلاث عبارات كانت:

- العبارة رقم (٠٤) احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره ٤.٣٤ وانحراف معياري يساوي ٠.٩٨
- العبارة رقم (١٢) احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره ٤.٣٢ وانحراف معياري يساوي ٠.٦٧
- العبارة رقم (٠٩) احتلت المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره ٤.٣٠ وانحراف معياري يساوي ٠.٩٠
- كما تبين نتائج الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي الكلي لمحور الأسباب الإعلامية يقدر بـ (٣.٩٣) وانحرافها المعياري يساوي. (٠.٨٤)، وبالتالي فإنها تشير إلى وجود مستوى عالي من الموافقة على الفقرات التي تقيس وسائل الحد من مشكلة العنف المدرسي

- **مناقشة النتائج** :

- **مناقشة نتائج السؤال الأول**:

ما هو مستوى العوامل الشخصية للعنف المدرسي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمين؟

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (٠٢) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرات الخاصة بأبعاد محور العوامل الشخصية، تبين أن مستوى العوامل الشخصية للعنف المدرسي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمين عالي، وهذه النتيجة تتفق والدراسة الأردنية للجندي (١٩٩٩) التي بعنوان "دراسة تحليلية ارشادية لسلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية" والتي من أهم نتائجها هو أن الدوافع النفسية هي إحدى أهم أسباب ممارسة التلميذ للعنف، وهذا رغم الفروقات بين المجتمع الأردني والجزائري.

وقد بينت النتائج أن أهم عامل من العوامل العوامل الشخصية للعنف المدرسي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمين هي "شعور الطفل بالإحباط" حيث أشار في هذا الصدد "خالد الصرايرة" (٢٠٠٩)، أن التلميذ عندما يكون منعزلا ولا يجد اهتماما وبقدراته وميوله، فإن ذلك يولد لديه الشعور بالغضب والتوتر والانفعال لوجود عوائق تحول بينه وبين تحقيق أهدافه، فيشعر بالإحباط وهذا ما أكده كل من "بلقاسم سلاطنية" و "سامية حميدي" (٢٠١٠) حسب نظرية الإحباط على وجود ارتباط بين الإحباط كمثير والعنف كاستجابة، فالعلاقة بينهما تتمثل نظرية التحليل النفسي فشل الفرد في الحصول على ما يريد الأمر الذي يثير الإحباط لديه، كما أن الطاقة التي يولدها الإحباط تدفعه إلى الاعتداء على العائق الذي يعتقد أنه حجبه عن تحقيق أهدافه ، ترى "بركو" (٢٠١٠) حسب النظرية ذاتها، أن التلميذ عندما لا يكون حرا في اختيار مسار حياته يجعل منه شخصا عنيفا أو عدوانيا.

يليها " وجود صراع نفسي لدى الطفل"، حيث يرى كل من " رشاد عبد الحميد موسى " و " زينب محمد زين العايش " حسب نظرية التحليل النفسي أن العنف هو نتيجة الصراع الذي يعيش بين جوانبه، فعندما تدفعه رغباته لكي يحقق أمرا معينا، فيصطدم بعائق فإنه يقع نهبا للصراع النفسي إذا تعرض لمجموعة من القوى المتساوية تدفعه في اتجاهات متعددة فيصاب بالتشتت والتوتر والصراع الذي ينتج عنه سلوك العنف ضد الآخرين.

- **مناقشة نتائج السؤال الثاني**:

ما هو مستوى العوامل المدرسية للعنف المدرسي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمين؟

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (٠٣) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرات الخاصة بأبعاد محور العوامل المدرسية، تبين أن مستوى العوامل المدرسية للعنف المدرسي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمين عالي، حيث أن المعلم الذي لا يقوم بمحاورة الطالب أو مناقشته بخصوص تحصيله التعليمي وعلاماته المتدنية أو عدم رضى الطالب عن المادة الدراسية التي يجد فيها صعوبة، فضلا على أن خوف الطالب من السلطة التربوية يمكن أن يؤدي إلى وجود هوة بينه وبين التلميذ، وبالتالي تؤدي هذه الهوة إلى شعور التلميذ بالإحباط الذي يقوده إلى بعض أشكال العنف، كما أن عدم السماح للتلميذ بإشباع حاجاته في ممارسة الأنشطة الرياضية في المدرسة تزيد من العنف، وربما يعود ذلك إلى أن الطلبة يحتاجون إلى الخدمات من أجل التسلية واللعب في أوقات الفراغ والفرصة وتفريغ طاقتهم الزائدة، وغياب هذه الخدمات يجعلهم يفرغون طاقاتهم بالعنف على بعضهم وعلى معلميهم.

وتشير بعض النظريات إلى أن العنف المدرسي هو نتاج التجربة المدرسية (أي سلوكيات المدرسة) ، بما يعني أن هذا الطرح يحمل المدرسة مسؤولية خلق المشكلة، ويصبح لزاما عليها التصدي لها، ووضع الخطط لمواجهتها والحد منها إذ يشار إلى أن نظام المدرسة بكامله من طاقم المعلمين والمرشدين والإداريين يوجد بينهم علاقات متوترة طوال الوقت، فالنظريات النفسية الحديثة تؤكد أن السلوكيات العنيفة هي نتاج المدرسة (خالد الصرايرة، ٢٠١٠، ص١٤٢).

وتتوافق هذه النتيجة كذلك مع دراسة "زيدان" (٢٠٠٤) التي بعنوان " ظاهرة العنف ضدّ المعلمين، مظاهره ومصادره و العوامل المؤدية له من وجهة نظر كل من المديرين و المعلمين والطلبة "

توصلت إلى أن أهم أسباب العنف هي أسباب مدرسية تمثلت في ضرب المعلم للطالب وتحقيره أمام زملائه وتمييز المعلم بين الطلبة، وضعف شخصية المعلم.

- **مناقشة نتائج السؤال الثالث**:

ما هو مستوى العوامل الأسرية للعنف المدرسي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمين؟

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (٠٤) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرات الخاصة بأبعاد محور العوامل المدرسية، تبين أن مستوى العوامل الأسرية للعنف المدرسي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمين عالي، إذ تعد العوامل المدرسية حيث تعد هذه الأخيرة أحد العوامل الهامة التي قد تساهم في ظهور العنف داخل المدرسة، فالتلميذ الذي يأتي إلى المدرسة ولديه الكثير من المشاكل الأسرية قد يجد في المدرسة متنفسا، مما يؤدي إلى نقل العنف من داخل الأسرة إلى المدرسة (علاء الرواشدة، ٢٠١١، ص١٦٥٤).

ولأساليب التنشئة الغير سوية التي يمارسها الوالدان تأثير سلبي على سلوكات الأبناء من وجهة نظر الأساتذة والإداريين، ومن أهم هذه الأساليب نذكر أسلوب الحماية الزائدة وأسلوب الإهمال.

أما بالنسبة لحجم الأسرة وبنائها له علاقة باندماج التلميذ مع العنف المدرسي من وجهة نظر المعلمين، فالأسرة الكبيرة العدد قد لا تستطيع تلبية حاجات الطفل الأساسية مقارنة بالأسرة الصغيرة العدد مما يؤثر على سلوك الأطفال، إضافة إلى ذلك هناك بعض العائلات تشجع أبناءها على سلوك العنف والقسوة في التعامل مع الناس، فيظهر ذلك جليًا في كيفية التعامل مع الزملاء والمعلمين.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة " فهد بن علي عبد العزيز الطيار" (٢٠٠٥) حيث توصلت إلى وجود دور للتنشئة الأسرية في العنف المدرسي، وقد بينت نتائج "عبد الله محمد النيرب" (٢٠٠٨) أن العوامل الأسرية قد احتلت المرتبة الأولى من بين العوامل المسؤولة عن العنف المدرسي رغم اختلاف المجتمعات.

كما بينت دراسة "الشمري" (٢٠٠١٢) التي بعنوان " أسباب العنف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين و المعلمات" أن للعوامل الأسرية مثل غياب أحد الوالدين أو كليهما، والنزاع فيما بينهما تساهم في بروز العنف.

- **مناقشة نتائج السؤال الرابع**:

ما هو مستوى العوامل الإعلامية للعنف المدرسي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمين؟

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (٠٥) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرات الخاصة بأبعاد محور العوامل الإعلامية، تبين أن مستوى العوامل الإعلامية للعنف المدرسي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمين عالي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "الشمري" (٢٠١٢)، حيث أظهرت نتائج دراسته أن لوسائل الإعلام دور كبير في ظاهرة العنف لدى التلاميذ من خلال ما يشاهدونه من مسلسلات وأخبار تحتوي على مشاهد العنف، فرغم اختلاف المجتمعات فهي تتفق مع نتائج هذه الدراسة.

ومن وجهة نظر المعلمين يلعب التلفاز الدور الأكبر في تقديم السلوك المنمذج للعنف ليتعلمه التلاميذ، والذي يتم عرض اتجاهات مختلفة عن طريق الأبطال في المسلسلات والأخبار السياسية والإعلانات التي بدورها تُعرض بنماذج متعددة، وفي السياق نفسه يرى "الرواشدة" (٢٠١١) حسب نظرية التعلم أن الفرد يتعلم العنف من المصادر المعرفية الإعلامية التي يتعرض لها وبشكل خاص التلفاز الذي يعرض اتجاهات مختلفة عن طريق الأبطال في المسلسلات والأخبار المجسدة لمظاهر العنف.

- **مناقشة نتائج السؤال الخامس**:

ماهي وسائل الحد من العنف المدرسي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت النتائج وجود مستوى عالي من الموافقة على الوسائل المقترحة للحد من العنف المدرسي، أما أهم وسائل الحد من العنف من وجهة نظر المعلمين فكانت: توفير الخدمات في المدرسة كالملاعب الرياضية، يليه النصح الدائم من طرف الآباء لأبنائهم، يليه تعزيز ثقة الطفل بذاته، يليه المساواة في المعاملة بين التلاميذ من قبل المعلمين، ويشير ذلك إلى ضرورة إعادة النظر في كيفية تعامل المدرسة والبيت مع الطلبة وضرورة التنسيق المستمر من اجل ضبط سلوكيات الطلبة غير المقبولة وضبط العنف المدرسي بصورة ديموقراطية نظامية في المدارس، وتتفق هذه النتيجة مع النظرية التفاعلية الرمزية في تفسير العنف عن طريق التنشئة الاجتماعية الأسرية والمدرسية وغياب الديموقراطية في تعامل الآباء والمعلمين الايجابي مع الأبناء ونقل الرموز الايجابية للتفاعل.

- **مقترحات الدراسة** :

في ضوء دراستنا ومناقشتنا للنتائج خلصنا إلى مجموعة من الاقتراحات والتي نأمل أن تكون بناءة وتعمل على ترقية المستوى العلمي، وتمثل بداية لانطلاق بحوث ودراسات أخرى في هذا المجال بتوسع وفهم أكثر ويمكن حصرها فيما يلي:

- تنمية وتطوير الوعي التربوي على مستوى الأسرة والمدرسة، ويتم ذلك من خلال وسائل الإعلام المختلفة، ومن خلال إخضاع المعلمين ومن لهم علاقة بالوسط التربوي والآباء لدورات تكوينية وعلمية حول أفضل السبل في طرق التعامل مع التلاميذ.
- الاهتمام بما يتم تقديمه للأفراد من خلال قنوات الإعلام المرئي والمسموع والمقروء، والتعامل بحذر مع أجهزة الإعلام التي تنمو باستمرار، وتبث كل ما هو جذاب لفئة المراهقين، وبشتى الصور.
- المتابعة الأسرية للأبناء وتوطيد العلاقة بين الأسرة والمدرسة بالتواصل والتعاون لمتابعة سلوك التلميذ داخل المدرسة وخارجها.
- الاهتمام بالناحية النفسية للتلميذ العنيف عن طريق المتابعة داخل القسم وداخل المدرسة، وفي الأسرة، ومعرفة ما يعاني منه من مشكلات أو اضطرابات نفسية، أو عادات خاطئة قد تحول بينه وبين التصرف السليم الطبيعي.

- مساعدة التلميذ على التخلص من مشكلاته، وتصحيح مفاهيمه وعاداته الخاطئة، ومحاولة إيجاد البدائل المناسبة له بالنصح والإرشاد، بدلا من معاقبته عن طريق العنف.
- حث التلميذ على إرساء ثقافة الحوار بينه وبين أساتذته وعمال الإدارة المدرسية.
- تحويل مجرى السلوكيات الانفعالية الحادة إلى مناح أخرى يستفيد منها صاحبها، كتوجيه التلميذ نحو أنشطة أقرب إلى اهتمامه (رياضية، ثقافية صحية، جمعوية،.....).
- عقد دورات وبرامج إرشادية للطلبة عبر وسائل الإعلام المختلفة وخاصة التلفاز.
- توفير القدوة الحسنة في الأسرة والمدرسة والشارع وغيرها من الأماكن.
- أن تكون المعاملة الوالدية متسمة بالاتزان والأمان، حتى يتم تحقيق الجو الأسري المناسب.

- **المراجع**:

- أميمة عبد الحميد جادو، (٢٠٠٥)، العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام، دار السحاب للنشر والتوزيع، ط١، القاهرة.
- بالقاسم سلاطنية، سامية حميدي، (٢٠٠٨)، العنف والفقر في المجتمع الجزائري، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.
- رشاد عبد الحميد موسى، زينب محمد زين العايش، (٢٠١٠)، سيكولوجية العنف ضدّ الأطفال، عالم الكتب، القاهرة.
- سامي محمد ملحم (٢٠٠٢)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٢، دار المسيرة الأردن.
- عبد الله بن أحمد الدوغان، طلعت محمد أبو عوف(٢٠٠٩)، القياس والتقويم النفسي والأسري، مركز التنمية الأسرية.
- ليث محمد عياش، (٢٠٠٩)، سلوك العنف وعلاقته بالشعور بالندم، دار صفاء، عمان.
- مزوز بركو،(٢٠١٠)، العنف ضدّ الأطفال وأشكال العقاب الممارس على الطفل العنيف، دار الكتب، مصر.
- مقدم عبد الحفيظ (٢٠١١)، الاحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية.
- نبيل جمعة صالح النجار (٢٠١٥)، الإحصاء التحليلي مع تطبيقات برمجية spss، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
- نبيل جمعة صالح النجار(٢٠٠٧)، الإحصاء في التربية والعلوم الانسانية مع تطبيقات برمجية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبد الله محمد النيرب (٢٠٠٨)، العوامل النفسية والاجتماعية المسئولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية كما يدركها المعلمون والتلاميذ في قطاع غزة، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي، الجامعة الإسلامية، غزة.

- عبيدي سميرة، (٢٠١٠)، الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس (١٥ -١٧) سنة (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي)، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.
- فهد بن علي عبد العزيز الطيار،(٢٠٠٥)، العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية لمدارس شرق الرياض)، رسالة ماجستير في العلوم الاجتماعية في التأهيل والرعاية الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية الرياض.
- خالد الصرايرة ،(٢٠٠٩)، أسباب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين، الأردن مجلة العلوم، التربوية، مجلد ٠٥، العدد ٠٢.
- صاحب أسعد ويس الشمري،(٢٠١٢)، أسباب العنف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، الأردن، مجلة دراسات تربوية، العدد ١٨.
- علاء الرواشدة، (٢٠١١)، اتجاهات الطلبة نحو ظاهرة العنف المدرسي، الأردن، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٢٧ العدد ٢ج.

البحث الرابع :

" فاعلية برنامج إرشادي معرفي- سلوكي في تعديل التفكير السلبى وتعزيز الأمن الفكري لدى عينة من طالبات كلية التربية بالزلفى "

إعداد :

د/ رجوات عبد اللطيف متولي
مدرس علم النفس بكلية الآداب جامعة حلوان
أستاذ الصحة النفسية المساعد بكلية التربية بالزلفي

فاعلية برنامج إرشادي معرفي ــ سلوكي في تعديل التفكير السلبى وتعزيز الأمن الفكري لدى عينة من طالبات كلية التربية بالزلفى

د/ رجوات عبد اللطيف متولي

هذا البحث مدعوم من مركز العلوم الإنسانية والإدارية جامعة المجمعة
للعام الجامعي ١٤٣٦ -١٤٣٧هـ

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تعديل التفكير السلبي وتعزيز الأمن الفكري لدى عينة من طالبات كلية التربية بالزلفى تكونت. العينة من ٣٠ طالبة ، تراوحت أعمارهم بين (١٩ ـ ٢٣) والذين لديهم ارتفاع في التفكير السلبى وانخفاض في الأمن الفكري ، وذلك بناء على درجاتهم على مقياسي التفكير السلبى والأمن الفكري ــ حيث اعتبرت درجاتهم اختبارا قبليا ــ وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ــ مجموعة ضابطة بلغ عددها (ن=١٥)ومجموعة تجريبية بلغ عددها (ن=١٥) طالبة ، وتم تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم وتكون البرنامج من ١٠ جلسات إرشادية واستغرقت كل جلسة ٤٠ دقيقة و لم تتلق المجموعة الضابطة أي برنامج، واشتملت أدوات الدراسة على مقياسين مقياس الأمن الفكري (من اعداد الباحثة) و مقياس التفكير السلبى (من اعداد الباحثة) والبرنامج القائم على أسس الارشاد المعرفي السلوكي(من اعداد الباحثة) ، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة والفروق لصالح المجموعة التجريبية مما يشير إلى فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي في تعديل التفكير السلبي وزيادة التفكير الإيجابي والذى بدوره أدى إلى تعزيز الأمن الفكري لدى المجموعة التجريبية وتم تفسير النتائج في ضوء الادبيات النفسية وتم الخروج بعدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الارشاد المعرفي السلوكي ، التفكير السلبي ، الأمن الفكري.

Effectiveness of Cognitive- Behavioral Counselling Program in Modifying Negative Thinking and Promoting Intellectual Security among a Sample of Female Students in the Faculty of Education in Zulfi

Dr.Ragwat Abdel-Latif

Abstract :

This study aimed to identify the effectiveness of cognitive- behavioral counselling Program in Modifying negative thinking and promoting Intellectual security among a sample of female students in the Faculty of Education in Zulf. The sample consist of (30) female students in age range between (19-23) who, have high average in negative thinking and low average in intellectual security. Depending on their grades on measures of negative thinking and intellectual security, which considered a prior test. Then they were distributed into two groups experimental group consist of (n=15) female student, and control group consist of (n=15) The Program was applied on the experimental group it contains 10 sessions (each session took 40 minutes). The control group did not receive any training .The study tools included two measures, intellectual security measure, (Prepared by the researcher) and negative thinking measure (Prepared by the researcher).And the program based on Cognitive- behavioral Counselling The results showed a statically significant difference between experimental

group and control group in favor of experimental group which indicated to the effectiveness of cognitive- behavioral Counselling Program in Modifying negative thinking and increasing positive thinking which in turn promoting intellectual security for experimental group . The result was explained in light of psychological literature and a number of recommendation have been stetted.

Key words: Counselling Program, Cognitive- Behavioral Therapy- Intellectual Security- Negative Thinking

- **مقدمة** :

أن أهمية الأمن والحاجة إليه لا تحتاج إلى دليل أو برهان، فمن ينظر إلى التاريخ الماضي والحاضر ويتعرف على واقع الأمم السالفة والمجتمعات الحاضرة فلن يتطرق إليه الشك في وجود حقيقة ثابتة وهي أن الأمن من أهم مقومات أي مجتمع، فبه تطمئن النفوس وتستقر البلاد، فإذا ساد الأمن بين أفراد المجتمع راجت الحركة التجارية والاجتماعية والاقتصادية، وشعر الناس بالرفاهية ذلك أنه لا رفاهية لشعب إلا بالأمن. (سلمان، عسلية،٢٠١٦ :٣)

وقد اختلف الباحثون حول أنواع الأمن لكنهم اتفقوا جميعا على أهميته ويعد الأمن الفكري أحد فروع الأمن بل يمكن القول أن الأمن الفكري هو الأساس ولب الأمن ومضمونه لسببين رئيسين: أولهما أن تطور الأمم يقاس بتطور عقول أبنائها وأفكارهم، فإذا سلمت تحقق لهم الأمن في أسمى صوره ثانيهما: انه يؤدي إلى استتباب الأمن في الجوانب الأخرى كما انه في ظل الثورة المعلوماتية الكبرى ومع تطور وسائل الاتصال وسهولة انتقال الثقافات، وتأثر بعضها ببعض وما يؤدى إلية ذلك من غزو فكرى وثقافي، ومع انتشار الجماعات المنحرفة فكريا وتعددها على مستوى العالم، يكون لزاما على كل ذي لب أن يدرك أهمية الأمن الفكري باعتباره من أهم سبل الوقاية من الانحراف الفكري (محمد،٢٠١٣:٨١)

ويتعلق الأمن الفكري بالتعامل مع أنواع المعلومات التي يكتسبها الفرد في الحياة اليومية، من لحظة الاختيار (Select Coding) حتى تناول المعلومة وتنظيمها وتخزينها في الذاكرة وإعادة استخدامها. لذلك قد ينظر إليه البعض على انه يندرج ضمن مجالات علم النفس المعرفي كما أن التطبيقات العملية (Practical Application) للمدرسة المعرفية تضع أسسا علمية هامة لكل الخطط التي تعمل على تطوير أو تغيير أو تعديل العمليات المعرفية، التي تؤثر في التفكير والسلوك. (علي، الخضر، ٢٠١٣:١٠٤)

فالأنسان كائن عقلاني يتشكل نمط حياته العام تبعاً لنوعية الحركة المعرفية والادراكية التي يتخذها في موقف معين وحسب أساليبه الاستدلالية والمعرفية التي يستخدمها في هذا الموقف. (غانم ٢٠٠٥:٨٧)

ويقول بيل (Peale, 1948) غير افكارك وسوف يتغير عالمك (Hertel & McDaniel 2010:1239) وتقول ماري إنجلبريت (2006 Engelbreit & Regan) إذا لم تحب شيء حاول تغييره واذا لم تستطع تغييره غير طريقة تفكيرك تجاهه . (Bamford & Lagattuta ، 2012 :667)

وقد دعم العديد من الباحثين ـ سواء من خلال الأبحاث النفسية أو الدليل القولي ـ anecdotal evidence ـ أهمية التفكير الإيجابي وإننا يجب أن نفكر بشكل إيجابي ـ على الرغم من صعوبة ممارسة ذلك في الواقع ـ وان الشخص يجب ان يغير أفكاره السلبية إلى أفكار إيجابية بناءه. (Marshall & Brown, 2006, Snyder et al., 2005, & Bamford& Lagattuta, 2012)

ويرى سيرت أن اهم ما يميز الانسان نزعته القوية للتفكير الإيجابي وبخاصة الأصحاء منهم، كما أشارإلى ن الناس بطبيعتهم يحبون الشخص الذي يفكر ويتصرف بإيجابية (إبراهيم، ٢٠٠٨: ١٠١)

غير أن ساسون (Sasson,2011) يرى أن التفكير السلبي شائع أكثر من التفكير الإيجابي (أبو حلاوة، الشربيني ، ٢١٠٤:٢١٣)

ومن الطبيعي أن يكون لدى كل انسان أفكار سلبية في بعض الأوقات ولكن إذا استمر التفكير السلبي بشكل متكرر ومنتظم فإنه يقود الأفراد للشعور بالإحباط، ،الحزن، والعجز، بشأن مستقبلهم ويجعلهم يعتقدون بأن حياتهم ليس لها قيمه worthless وفي هذا الوقت يصبحون بحاجة إلى تغيير نمط أفكارهم والذي سوف يتبعه تغيير الكثير من الأخطاء التي يعيشونها وتغيير الواقع المرير إلى واقع سليم، لأن ما يعيشه الافراد من واقع سيء ومتردى ما هو إلا نتاج لعمليات التفكير الخاطئ التي يمارسونها اثناء حياتهم وتراكم هذه الخبرات حتى تصبح بهذا الشكل (غانم ، ٢٠٠٥: ٨٧)

وبالطبع فإن أساليب التفكير السلبية واللاعقلانية لا تخدم توافقنا مع الواقع وتحكم علينا بالسلبية والهزيمة والانسحاب وبالتالي الشعور بالضالة وعدم الفاعلية والاضطراب النفسي. (إبراهيم، ٢٠٨:١٠١)

وتشير الدراسات والبحوث النفسية والتربوية إلى أن الاضطراب النفسي والعقلي ليس ناشئاً من المواقف الصعبة التي تحيط بالفرد بقدر ما هو ناجم عن حالة اليأس التي تنتابه تجاه تلك المواقف، والذي يوحي إليه بالعجز والفشل تجاهها، وهذا ما يعبر عنه بالتفكير السلبي للحياة، والذي يجعل الفرد ينظر إلى حياته وإلى الحياة من حوله بمنظار مظلم قاتم، ويجعله أكثر تعاسة وتشاؤماً في نهج تفكيره. (غانم، ٢٠٠٥:٨٧)

ويرى ويتكنز (Watkins,2008) أن التفكير السلبي ربما يعكس عامل الهشاشة المعرفية Cognitive vulnerability factor أثناء النمو والذى يعمل

على استمرارية مختلف الاضطرابات الانفعالية مثل القلق والاكتئاب على حين يرى اخرون أن التفكير السلبي ربما ينظر إليه على انه عامل مسبب etiological factor في كثير من الامراض النفسية كالاكتئاب والعديد من الاضطرابات الأخرى، كالاضطرابات الوجدانية affective disorders spectrum (Kollei & Martin,) الوسواس القهري واضطرابات الطيف، (2014, ehring& Watkins, 2008 , Ruiz etal,2016)

وقد تبين أن العلاقة بين الأمراض النفسية psychopathology والتفكير السلبي اقوى من العلاقة بين الأمراض النفسية والتفكير الإيجابي. (259: Forsyth et al. , 2010)

فضلًا عن ذلك تشير نتائج البحوث إلى أن التفكير السلبي ربما يسهم في استمرار الاعراض المرضية وذلك من خلال كونه يعمل كأحد اشكال التجنب المعرفي (Ehring & Watkins 2008:193) -cognitive avoidance

لأن استراتيجيات التجنب المعرفي لها تأثير عكسي متناقضparadoxical فعلى الرغم من كونها تهدف إلى خفض الأفكار السلبية والمزعجة فإن الاهتمام الذي يعطى أو يمنح لكبت هذه الأفكار من الممكن أن يقود إلى زيادة الانتباه لتلك الأفكار وبدون قصد يزيد من احتمالية تكرارها. (254 : Nota&Coles) ,2015

و يرى ماك ايفوى وزملاؤه (MCEvoy, et al.,2014)أن العلاقة بين التفكير السلبي والأمراض النفسية هي علاقة تبادلية reciprocal فبينما يسهم التفكير السلبى في الأمراضالنفسية كذلك فإن الاستجابات غير التكيفية للأعراض الحاده تسهم في استمراره وتفاقمه. (MCevoy et al., 2014:19)

واقترح بيك Beck أن الاحداث الخطيرة major events ربما تنشط المعتقدات المختلة dysfunctional beliefs وهذا من شأنه أن ينمى الأفكار السلبية التلقائية negative automaticThoughts عند الفرد، وهذه الأفكار من الممكن أن تؤدى بالفرد إلى الاكتئاب والذي بدورة يدعم مره أخرى المزيد من الأفكار السلبية الأتوماتيكية ويمكن القول أن التفكير الإيجابي والسلبي ينظر إليهم كطرفي نقيض على متصل وبالتالي إذا هدف العلاج إلى خفض التفكير السلبي سوف يؤدى في الواقع إلى زيادة التفكير الإيجابي (2 : MacLeod& Moore,2000)

ووفقاً لهولون (Hollon, et al, 2006) يمكن تحسين الطريقة التي يفسر بها الفرد الاحداث السلبية من خلال العلاج المعرفي السلوكي . (Forsyth etal., 2010:258)

والحقيقة أن التفكير السلبي أخطر مما يتصور أي انسان فهو يجعل الحياة سلسلة من المتاعب والأحاسيس والسلوكيات السلبية، فعلى الرغم من أن الفكرة السلبية هي في حد ذاتها مجرد كلمات داخلية يستخدمها الإنسان في حياته ولكن ما يجعلها خطرة هو تكرارها وتخزينها حتى تصبح عاده يستخدمها الإنسان في حياته فتسبب له متاعب لا نهاية لها.(محمد ،٢٠١٦:١٦٨)

ومما من شك في أن التهديدات الأمنية بكل صورها انما تنطلق من فكر منحرف، يدفع بعض الجماعات والأفراد إلى تبنى رؤى وتصورات ومعتقدات معينة تبرر لهم القيام بأعمال تهدد أمن المجتمع لتحقيق أهدافهم (محمد،٢٠١٣:٨١)

وعليه فإن اضطراب الأمن الفكري يقود إلى التطرف الفكري، والانحراف عن بعض المعايير المتفق عليها في السلوك الاجتماعي مما يؤدي إلى سوء التوافق النفسي والاجتماعي. كما يؤدي الاضطراب الفكري داخل المجتمع الواحد، إلى الانهيار الفكري والاجتماعي. ويظهر في اتجاهات عدائية قوية نحو المجتمع. (إبراهيم ، ٢٠٠٨)

وقد تبين من دراسة (أبو ذيبه ، ٢٠١٣) وجود ارتباط إيجابي دال بين سلوك التذمر والتفكير السلبى.

ومن هنا فإن الأمن الفكري والحفاظ عليه لم يعد مسئولية الجهات الأمنية الرسمية فقط، بل أصبح وظيفة تشاركية وتكامليه بين كافة النظم المجتمعية الرسمية وغير الرسمية، وواجب من الواجبات وضرورة من الضرورات للمحافظة على مجتمع يتمتع بأمن وطمأنينة دائمين. (هوارى، عدون،٢٠١١: ٦)

وتعد الجامعات من أهم المؤسسات التربوية المعنية بالوقاية من الانحراف الفكري وتحقيق الأمن الفكري كما يعد تعزيز الأمن الفكري أحد مسئوليتها حيث لم يعد على هامش الواجبات والاختصاصات الوظيفية ولعلنا لا نبالغ إذا قولنا انه اضحى من أهم وظائفها على الاطلاق. لأن استثمار عقول الشباب واجب يشترك فيه جميع الأفراد والمؤسسات والهيئات في المجتمع،

وهذا لن يتحقق إلا بالوقوف على سلوكيات الطلاب وافكارهم ومعتقداتهم وتبصيرهم بصحيح الفكر وأبعادهم عن مصادر القلق والخوف والضياع ويتم ذلك من خلال إداراتها واساتذتها ومراكز البحوث والدراسات فيها ومن خلال تضمين المناهج التعليمية للقيم الروحية والأخلاقية والتربوية التي يكتسب الفرد من خلالها العادات والقيم والمعايير وغير ذلك من أنواع السلوك التي تريد الدولة توصيلها للأفراد فالتعليم قادر علىٍ بناء الشخصيات وصقلها بما يتوافقٍ والقيم الاجتماعية المدنية أن يشكل سداً منيعاً ضد الانحراف وداعما رئيسيا للأمن والأمان في المجتمع . (عبد العليم، ٢٠١٦:١٠٤، محمد ،٢٠١٣: ٨٧)

فالشباب الجامعي يجب ان يكون على درجة كبيرة من الوعي بمتغيرات العصر والذي يتسم بتعدد الهويات الثقافية المتسارعة، مما شكل إحساسا شديدا بالتخوف من أن نفقد هويتنا وأن نفقد شبابنا وطلابنا في ظل الثقافات المستوردة وتيارات الانحراف الفكري الجارفة. (البربري،١٤٣٠: ٢)

وقد أشار ساسون (Sasson,2011) إلى أن المفارقة الجديرة بالاهتمام تتمثل في أن أساليب التفكير السلبى اكثر شيوعاً بين طلاب الجامعة مقارنة بأساليب التفكير الإيجابي من خلال: (أبو حلاوة، الشربيني ، ٢١٠٤:٢١٣)

واظهرت دراسة (غانم، ٢٠٠٥) أن ٤٠,٥ ٪ من الطلاب يظهرون نمطاً من التفكير الإيجابي في حين أن ٥٩,٥٪ يظهرون تفكيرا سلبيًا كما أوضحت النتائج أن الذكور أكثر ميلاً من الاناث للاستنتاجات السلبية والقبول والرضا المطلق من الجميع والتأويل الشخصي للأمور والذهنية على حين يملن الاناث إلى الاعتمادية والكمالية. (غانم ،٢٠٠٥: ٨٥)

على حين أشار ماوريزو (Maurizio,2003) من دراسته إلى عدم وجود أثر لمتغير الجنس والتخصص في مستوى التفكير السلبي (جمعة ،٢٠١٦: ١٨٠)

- **مشكلة البحث** :

لما كانت الجامعات من بين المؤسسات التربوية والتعليمية المنوط بها إعداد الشباب وصياغة شخصيته، برزت الحاجة الماسة إلى دراسة المشكلات والتحديات الفكرية التي تواجه هؤلاء الشباب حتى يحسن اعدادهم بما يكفل قيامهم بدورهم والتسلح بالمهارات اللازمة لاقتحام سوق العمل ومتطلباته (هوارى وعدون، ٢٠١١:٢)

وحتى يتسنى تحقيق هذا الأمن الفكري يجب أن تعطى الجامعات أهمية للجانب النفسي والمعرفي باعتبارهم من أهم الأسباب التي تسهم بشكل مباشر في تحقيق الأمن الفكري لذا جاءت مشكلة البحث الحالي والتي تتمثل في معرفة اثر برنامج معرفي سلوكي في تعديل الافكار السلبية وتعزيز الأمن الفكري لدى الطالبات ويمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤلات الاتية :

- **السؤال الأول**:
  - ما اثر البرنامج المعرفي السلوكي في تعديل الأفكار السلبية لدى طالبات كلية التربية بالزلفى؟
  - هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير السلبي؟
- **السؤال الثاني**:
  - ما اثر البرنامج المعرفي السلوكي في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات كلية التربية بالزلفى؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الأمن الفكري؟

- **أهداف البحث** :

في ضوء ما تقدم هناك عدد من الأهداف يسعى إليها البحث الحالي هي كما يلي:

- بناء برنامج إرشادي قائم على أسس العلاج المعرفي السلوكي.
- تعديل الأفكار السلبية وتعزيز الأمن الفكري لدى الطالبات ٠

- **أهمية البحث** :

- **أولا: الأهمية النظرية** :

- تنبع أهمية البحث الحالي من كونه يركز على موضوع بحثي شديد الأهمية حيث أن تعزيز وتحقيق الأمن الفكري يأتي في قائمة الأولويات لدى الجامعات باعتباره محققا لأمن واستقرار المجتمع بأكمله، لذلك أصبحت دراسة الأمن الفكري ضرورة ملحة ومطلب حيوي في ظل الظروف الراهنة.
- يهتم البحث بتعديل الأفكار السلبية وتعزيز الأمن الفكري لدى الطالبات من خلال برنامج إرشادي معرفي ـ سلوكي ولا يوجد في حدود علم الباحثة ـ دراسات ركزت اهتمامها على هذه النقطة حيث ركزت اغلب الدراسات السابقة على دور الجامعة ومفهوم الأمن الفكري مثل دراسة هوارى (٢٠١١) ودراسة الخارجي(٢٠١٠) .
- تتمثل أهمية البحث أيضا في التصدي للأفكار السلبية وتعزيز الأفكار الايجابية .
- ابراز الدور الرئيس للجامعة في حماية الطلاب من الغزو الفكري فالجامعة من خلال إرشادات الأساتذة ومراقبة سلوك الطلاب وتصرفاتهم، وملاحظة ما يطرأ عليهم من تغيراتٍ عقلية اوٍ نفسية يمكن ان تعدل أي خلل في السلوك مما يؤمن مجتمعا امنا متماسكا كما انها تساهم في تحصينهم من الغزو الفكري القادمٍ بتقويةٍ أمنهم الفكري مٍن خلال تدعيم شخصيتهم بشكل متكامل علميا، و تقنيا، و فكريا و ثقافيا، وتنمية ثقتهم بأنفسهم بتزويدهم بالمعلومات الصحيحة و السليمة التي تزرع في نفوسهم الوعي الثقافي والأمني واستغلال أوقات فراغهم الاستغلال الأمثل، مع الحفاظ على الهوية الثقافية و اللغة القومية للحيلولة دون الوقوع في مخاطر الغزو الفكري.(محمد ١٩٧:٢٠١٢)

- **ثانيًا الأهمية التطبيقية**:

- تعد الدراسة الراهنة محاولة لتطبيق وتوظيف أسس ومبادئ العلاج المعرفي السلوكي لخدمة المجتمع حيث تزيد من مجال تطبيقه ليشمل شريحة مهمه في المجتمع وهي الشباب كما انها تعد بمثابة خطوه نحو مزيد من

البرامج التي تهدف إلى تعديل التفكير السلبي وتنمية التفكير الإيجابي لدى الشباب.

- تسهم هذه الدراسة في ربط الجهود التربوية والتعليمية التي تقدمها الجامعات من خلال دعمها البرامج الارشادية بالجهود المجتمعية من أجل إيجاد جيل متوازن وسوى محاط بسياج من القيم الدينية والأخلاقية مما يؤدي إلى اتساقه مع المحيط الذي يعيش فيه ويجعله عنصرا مشاركا وعضوا فعالا.
- نشر الوعي بأهمية مفهوم الأمن الفكري بين الطالبات.
- اكتشاف أعراض الانحراف الفكري مبكرا لدى الطالبات من أجل معالجتها في بدايتها ودراسة المشكلات التي قد تواجههم، ورصد الظواهر السلوكية الغريبة.
- امداد التراث النفسي بمقياسي التفكير السلبي والأمن الفكري مما يسهم في اجراء مزيد من البحوث المستقبلية.

- **مصطلحات البحث** :

- **الأمن الفكري**:

كما يدل عليه لفظه ويرمى إليه معناه هو تحصين للأفكار وتأمين لها من الهجمات الدخيلة والحملات المسعورة التي تسمم العقول وتفسد السلوك وتسئ إلى الدين وتقضى على الاصالة وتشكك في الولاء وصدق الانتماء (مجلة الإصلاح،٢٠١٣) .

ويعرفه (العاصم ،٢٠٠٥) بأنه التحصين الفكري اللازم ضد إيه تيارات فكرية منحرفه أو اتجاهات منحرفه أو مفاهيم مغلوطه والتي قد تؤدى إلى الفرقة والتنازع والتشتت . (منصور، ٢٠١٠:٤)

ويرى الهماش (١٤٣٠) أن الأمن الفكري هو شعور الدولة والمواطنين باستقرار القيم والمعارف والمصالح محل الحماية بالمجتمع ووحدة السلوك الفردي والجماعي في تطبيقها والتصدي لكل من يعبث بها. (الهماش١٤٣٠ :٤)

أما المالكي (٢٠٠٦) فيعرفه بإنه الاطمئنان إلى سلامة الفكر من الانحراف الذي يشكل تهديداً للأمن الوطني او أحد مقوماته الفكرية والعقدية والثقافية والأخلاقية والأمنية. (المرجع السابق:٢٦)

وتعرف الباحثة الأمن الفكري بإنه سلامة الفكر من الانحراف وتحصينه ضد اي تيارات تقوده إلى الغلو وتبعده عن الوسطية والاعتدال ويشعر فيه الافراد بأنهم امنون على مكونات اصالتهم ومنظومتهم الفكرية وثقافتهم النوعية.

واجرائياً: يعرف الأمن الفكري بإنه الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الأمن الفكري المستخدم في هذه الدراسة.

- **التفكير السلبي**:**Negative thinking** :

باطلاع الباحثة على ما كتب عن التفكير السلبي أمكن الوصول إلى التعريفات التالية للتفكير السلبي:

التفكير السلبي هو تلك العملية التي تتضمن النظرة السطحية للأشياء وتعتبر أساس قاصر للتفكير وهو خطأ في الإدراك أو الفهم ويقوم على أساس تقويم الكل على أساس الجزء الذي أدركه أو فكر فيه من الموقف الكلى.

ويعرفه الفقى (٢٠٠٩) بأنه البحث والتفكير في السلبيات التي حدثت في الماضي والقلق والخوف من المستقبل، وعيش الحاضر بأحاسيس واعتقادات سلبية تجعل الحياة سلسلة من التحديات والمشاكل والشخص الذي يفكر بطريقة سلبية لدية القدرة على العثور على السلبيات في أي شيء. (الفقى،٢٠٠٩: ١٣)

ويعرف اهرينج وزملاؤه (Ehring et al.، 2011) **التفكير السلبى بإنه نمط من التفكير تجاه مشكلات الفرد (الماضي ،الحاضر ، المستقبل) والتفكير في التجارب السلبية –الماضية، والمتوقعة** – past or anticipated – (Ehring et al. 2011:226)

واعتبر ستروبب وزملاؤه (Stroebe etal., 2007) **أن التفكير السلبى يعد بمثابة استراتيجية تجنب تكيفية** avoidant coping strategy (Stroebe etal. 2007:462)

وعرفه سليمان(٢٠١١) على انه التشاؤم في رؤية الأشياء، والمبالغة في تقييم الظروف والمواقف، فالتفكير السلبي يبحث ويفكر في السلبيات التي حدثت في الماضي ويتضمن القلق والخوف من المستقبل ويعيش الفرد بأحاسيس واعتقادات سلبية تجعل حياته سلسلة من التحديات والمشاكل. (جمعه ،٢٠١٦: ١٧٩)

قد تبين أن التفكير السلبي المرتبط بالمشكلات الانفعالية يتضمن التفكير في مشكلات الفرد (الماضية، الحاليةِ، والمستقبلية) أو الخبرات السلبية الماضية والمتوقعة وأن الأفكار السلبية غالباً ما تقع في ثلاث فئات هي:

- **التفكير السلبي تجاه الذات.**
- **التفكير السلبي تجاه العالم.**
- **التفكير السلبي في مستقبل الفرد.** (Mydin et al.,2016:128)

وتعرف الباحثة التفكير السلبي بأنه تلك التصورات السلبية واللامنطقية التي يعتقد الفرد في صحتها وتؤدى به إلى النظر للأحداث ــ سواء الحالية أوالمتوقعة ــ والأشخاص من حوله نظره تشاؤمية تعوق تطوره الذاتي وقد تقود الفرد ان لم تعدل إلى الاضطراب النفسي.

واجرائياً : يعرف التفكير السلبي بأنه الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس التفكير السلبي المستخدم في الدراسة الحالية.

- **البرنامج الإرشادي**:

يعرف البرنامج الإرشادي بأنه برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الارشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا وجماعيًا لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي ولتحقيق التوافق النفسي داخل الجماعة وخارجها. (زهران ،١٩٩٨)

وفى الدراسة الحالية هو برنامج يتكون من مجموعة من الإجراءات والفنيات السلوكية التي تهدف التي تعديل التفكير السلبي وتغيير الأفكار والمعتقدات الخاطئة إلى أفكار ومعتقدات صحيحة إيجابية تعزز الأمن الفكري لدى الطالبات ويستند على أسس ومبادئ الارشاد المعرفي السلوكي.

واجرائياً : هو البرنامج الإرشادي المستخدم في هذا البحث والذي يتكون من جلسات ارشادية تستند إلى الارشاد المعرفي السلوكي.

- **الاطار النظرى** :
- **التفكير السلبى** :

يعتبر التفكير أمراً مألوفاً لدى الناس، حيث يمارسه كثير منهم والتفكير في معناه العام سلسلة من النشاطات العقلية أو الأفعال التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير ما من واحده من الحواس أو أكثر بغرض البحث عن معنى لهذا الموقف أو الإجابة عن السؤال. (فتح الله ، ٢٠٩، ٢٢)

والتفكير عملية داخلية يتم من خلالها تحويل المعلومات، وقد يكون التفكير موجهاً ومرشدا ودليلاً في حل المشكلات وينتج عنه في المستوى البنائي تكوين تمثيلات عقلية جديدة (سوسلو،٢٠٠٠: ٦٤٤)

ويرى جونز (jones,2000) ان معارف الأفراد ومناظيرهم الإدراكية عادة ما تنمو عبر خمس فئات هي: (الاستدعاء، التحليل، المقارنة، الاستدلال، التقييم) وفى اثناء عملية التفكير فإن الأفراد ربما يختارون وبشكل لاشعوري النموذج المفضل لديهم من استراتيجيات التفكير لكي يفسروا المعلومات أو الاحداث ومن ثم يقترحوا أساليب وطرق التعامل، وتدريجياً فإن أساليب التفكير تؤثر على مفهوم الذات لدى الافراد self-concept وأدوارهم الاجتماعية social roles تجاه الاخرين ومناظيرهم في التفاعل مع العالم .(Wu etal.,2013: 2061)

وقد كتب كثيراً حول أساليب التفكير وأنماطه ومميزات هذه الأساليب وخصائصها الإيجابية التي تنعكس على سلوك الأفراد وقدراتهم وإبداعاتهم المختلفة، إلا أن قلة من الباحثين من اهتم بتوضيح ماهية التفكير الإيجابي

والتفكير السلبي، وتأثير كل منهما على حياة الفرد. (خليل ، الشريف،٢٠١٤: ٣١١)

فالكثير من الاضطرابات النفسية التي يعيشها الأفراد تعتمد بشكل أساسي على أسلوب التفكير الذي يستخدمه هؤلاء الافراد، فالواقع المتردي والسيء هو نتاج عملية التفكير الخاطئ الذي يمارسونه اثناء حياتهم. ويرى ألبرت الس أن أنماط التفكير الخاطئة تسبب السلوك المضطرب ويهدف العلاج العقلاني الانفعالي إلى تعديل الاعتقادات غير العقلانية وغير الواقعية وتعليم الفرد أساليب تفكير أخرى أكثر عقلانية وأكثر إيجابية عن طريق الحوار والطرق الإقناعية . (خليل ، الشريف ،٢٠١٤: ٣١٤)

وقدم وايتكنز وزملاؤه (Watkines etal.,2008) تصوراً للتفكير السلبى من خصائصه وأهم ما يميزه هو المحتوى السلبى ـ أفكار عن الاكتئاب أو المزاج القلق anxious mood ـ والسياق السلبى بين الأشخاص ـ negative intrapersonal context ويشمل المزاج السلبى، والاعتقادات السلبية نحو الذات ووفقا لنظرية Construal Level Theory وهى نظرية في علم النفس الاجتماعي تصف العلاقة بين المسافة النفسية Psychological distance التي يضعها الأفراد وبين درجة تفكيرهم (في الاحداث والموضوعات) هل هي مجرده ام عيانيه ؟وتشمل التفكير في المعاني وما تتضمنه. تقترح النظرية أن نفس الحدث أو الموضوع من الممكن ان يتم تمثله وفقا لمستويات متعددة من التجريد المستويات العليا تتضمن التجريد من السياق decontextualized والبعد عنه والمستويات المنخفضة وعلى النقيضمن ذلك، تتكون من المعلومات الثانوية والسياقية، ممثلة بشكل ملموس وبالتفصيل (Gong&Medin,2012:629)

أن التفكير السلبي من العقبات التي تعيق الانسان عن البناء والتقدم وهو نوع من الإيحاء الذاتي يقوم به الإنسان حيال نفسه حيث يهمس لنفسه ويؤكد انه عاجز أو فاشل أو غير محبوب وغيرها من القائمة التي لا تنتهي من الأفكار والمشاعر السلبية (جمعه، ٢٠١٦:١٦٦)

وتعتبر الأفكار والاتجاهات منبئ جيد عن السلوك فالشخص الذي لدية اتجاهات إيجابية نحو الاخرين والرغبة في مساعدتهم والميل إلى العمل التطوعي سوف يسلك سلوكا إيجابيا

إذا توافرت لدية الظروف المناسبة لهذا الموقف وبالمقابل فالشخص الذي يحمل أفكارا سلبية عن الاخرين أو اتجاهات عدائية نحوهم، فانه قد يسلك سلوكا مؤذيا نحوهم اضافة إلى ان الأفكار تتنبأ بالسلوك فأنها تدفع السلوك وتوجهه نحو غايات مشروعة أو ممنوعه .

وكان لزاماً عند عرض مفهوم التفكير السلبي ان نلقى الضوء على مفهوم التفكير الإيجابي للارتباط الوثيق بين المفهومين ونعرض له على النحو التالي:

يعرف التفكير الإيجابي بأنه امتلاك الفرد لعدد من التوقعات الإيجابية المتفائلة تجاه المستقبل واقتناعه بقدرته على النجاح. (سالم ،٢٠٠٦:١٠٧)

كذلك يعرف بإنه عادة عقلية يمارسها الفرد بصورة لا شعورية تقوم على استغلال الطاقات والإمكانات الكامنة لدى الفرد، ويتوقف على قدرة الفرد على بناء وتنظيم أفكاره ومعارفه وخبراته والاختيار من بينها بما يلائم الموقف الحالي وتركيز شعوره وتوجيه سلوكياته نحو تحقيق أهدافه التي يسعى الى تحقيقها والتخطيط الجيد للمستقبل (السلامونى ،٢٠١٤: ٢٥٢)

- **الأمن الفكري**:

يعد الأمن الفكري حاجة ضرورية لانتظام العيش والحياة. والشعوب لا يمكن أن تستقر وتتقدم بدون الأمن وازدادت أهمية الأمن الفكري وبرزت كنتيجة للأحداث المرعبة التي يشهدها العالم والتي هددت المجتمعات من الجانبين العقلي والأمني (falah etal., 2016: 107)

ولا شك ان المتغيرات الهيكلية والجذرية السريعة التي يشهدها عالمنا المعاصر تفرض علينا أن يكون لدينا من الفكر الواعي ما يساعدنا على مواكبة التطور والتقدم انطلاقا من فلسفة ورؤية كلية ترتبط وتنبثق من فلسفة المجتمع وتعكس مصالحه العليا، وتستجيب لاحتياجاته وتطلعاته في غد أفضل أكثر تطوراً وتقدماً، ومن ثم فإن عدم توظيف القدرات العقلية لتنهل من المفاهيم والأفكار والأطروحات السائدة والمعلومات المتوافرة والتفاعل معها بهدف العمل في إطارها سيؤدي بالضرورة إلى تخلف في الفكر ينعكس سلباً على الأمن الفكري .مما يفرض، مناهضة سيطرة الأفكار والمفاهيم الخاطئة، وصولاً إلى إعمال العقل وتهيئة المناخ الملائم له للبحث عن الحقيقة في إطار قواعد التفكير الصحيح. (الهماش ،١٤٣٠ :١١)

ولعل من أهم الأسباب الفكرية التي أدت إلى الغلو والتطرف، ضآلة الاهتمام بالتفكير الناقد والحوار البناء من قبل المؤسسات التربوية، فمن المتعارف عليه أن تفعيل الدور الأمني للمؤسسات التربوية في مقاومة السلوك المتطرف، يجب أن يقوم على أساس تعويد الطلاب على التعليم الحواري القائم على التفكير والإبداع الذي يسمح لعقل الطالب بتأمل الأمور ورؤية الحقيقة من أكثر من زاوية بما يمكنه من الابتعاد عن أن يصبح فريسة سهلة للأفكار المتطرفة والداعية للعنف والتخريب .إذ بقدر ما تغرس المؤسسة القيم الأخلاقية النبيلة في نفوس الطلبة بقدر ما يسود المجتمع الأمن والاطمئنان والاستقرار (حمدان عبد الله ،١٤٣٠: ١٣)

ان التعليم من خلال مناهجه وأنشطته يمكن أن يقوم بدور فعال في تحقيق الأمن الفكري إذا أحسن اختيار محتواه وتم تدريسه بطرق حديثة ان غرس

مفاهيم الأمن الفكري، تعد مسئولية المؤسسات التربوية عبر مناهجها التعليمية في مختلف المراحل الدراسية وهو ما يساعد على تنمية الوعي الأمني لدى الطلاب من خلال غرس ودعم روح الوطنية والقومية وتعليمهم كيف يفكرون ويتعاملون بفكر واع مع قضايا العصر الحالي والقدرة على المشاركة الفعالة والقدرة على التكيف مع الواقع الحالي بكل ما يعتريه من تغيرات وتوجهات. (راضي، ٢٠١٣: ٨٣)

وتعد الأسرة المؤسسة الاجتماعية الأولى التي تعنى بتنشئة الطفل وتكوين مفاهيمه وتشكيل الإطار المرجعي له وهويته عبر مصطلحات (المجتمع الشخصية الدين، والمواطنة والبلد) كما تؤدى الاسرة دورا مهما وذو دلالة في تأصيل مفهوم الأمن الفكري بين الأبناء وذلك من أجل حمايتهم من الغزو الفكري الموجود الأن مؤمنين بأن الأمن الفكري يجب أن يكون موجودا داخل كل بيت ومن ثم تصبح الأسرة قادرة على انتاج جيل قادر على مواجهة الغزو الفكري intellectual – Deviation و تحقيق الأمن الفكري (falah etal ., 2016:106)

ولعل من أهم الوظائف التربوية التي تحققها الأسرة ما يلى:

- أنها أداة النقل الثقافية والإطار الثقافي للطفل، فعن طريقها يعرف الطفل ثقافة عصره وبيئته على السواء، ويعرف الأنماط الهامة السائدة في الثقافة كأنواع الاتصال، والإرشادات، واللغة، وطرق تحقيق الرعاية الجسمانية ووسائل وأساليب الانتقال، وتبادل السلع والخدمات، ونوع الملكية ومعناها ووظيفتها، والأنماط الأسرية؛ من زواج وطلاق، وقوانين وقيم اجتماعية.
- أنها تختار من البيئة والثقافة ما تراه هام، وتقوم بتفسيره وتقويمه وإصدار الأحكام عليه، مما يؤثر على اتجاهات الطفل لعدد كبير من السنوات ومعنى ذلك أن الطفل ينظر إلى الميراث الثقافي من وجهة نظر أسرته وطبيعتها الاجتماعية، فيتعلم منها الرموز، واللغة الشائعة، ويشارك فيها المشاعر العامة .كما أن اختياره وتقويمه للأشياء يتأثر بنوع اختيار أسرته وتقويمها لها. (حمدان ،عبد الله ،١٤٣٠: ١٠)

ويرى العتيبى (Alotbi,2009) أن المبادئ والأسس المهمة التي يبنى عليها الأمن الفكري هي كما يلى:

- الالتزام بالقران الكريم والسنة النبوية الشريفة على أساس انها الحصن الامن الذي يحقق الحماية.
- تشجيع الأفراد على الانفتاح العقلي على أساس أن هذا يقودهم إلى التفكير الناقد بصفة عامة.
- التمسك بالقيم الأخلاقية على أساس انها تعد بمثابة جذور داخل الشخصية .
- فالإطار القيمي والأخلاقي يجعل الفرد يسلك بشكل سوى في القول والفعل وهذا الثبات للإطار الأخلاقي يعنى انها ليست موضوع للتغيير أو الاستبدال

- تفعيل دور كل المؤسسات المعنية بالتنشئة مثل الأسرة، المسجد، وسائل الاعلام المؤسسات التربوية والمناهج من أجل حث الأمن الفكري(falah :106 etal., 2016)

- **الدراسات السابقة** :

- **المحور الأول** :**دراسات اهتمت بتعزيز الامن الفكرى** :

أجرى (عطا ،٢٠١٧) بعنوان أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات الحوار والمناقشة في مبحث التربية الإسلامية في تنمية مفاهيم الأمن الفكري. قامت الباحثة ببناء برنامج تعليمي في محتوى الوحدة الخامسة والسادسة في مبحث التربية الإسلامية للصف العاشر في الفصل الدراسي الثاني(٢٠١٤ ــ ٢٠١٥) والذى استند على استراتيجيات الحوار والمناقشة وتم تدريسه بواقع ١٢ حصة صفية ،وفى مدة زمنية بلغت سته أسابيع وبواقع حصتين أسبوعيا وتكونت عينة الدراسة من ١٨٠ طالبة من طالبات الصف العاشر في مدارس عمان وتم قياس اثر البرنامج في تنمية مفاهيم الأمن الفكري في التربية الإسلامية من خلال استبيان مفاهيم الأمن الفكري أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير البرنامج التعليمي القائم على استراتيجيات الحوار والمناقشة.

كما أجرى شلدن (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى مناقشة دور كليات التربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة الجامعات واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي تكونت عينة الدراسة من ٣٩٥طالبا وطالبة وتكونت أداة الدراسة من استبانة مكونه من (٤٢)فقره موزعة على مجالات ثلاث هي، عضو هيئة التدريس، والمناهج الدراسية وأنشطة الطلبة وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس (لصالح الطلبة الذكور) ووجود فروق تعزى لمتغير السنة الدراسية ،كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلاله إحصائية تعزى لمتغير معدل الطلبة التراكمي.

وهدفت دراسة (السليمان، ٢٠٠٦) إلى تحديد دور الإدارات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري بين طلاب التعليم العام بمدينة الرياض وبلغ حجم عينة الدراسة (٤٠٠) مديرا من مديري المدارس الحكومية والأهلية في المراحل الثلاث للبنين بمدينة الرياض، وخلصت الدراسة إلى العديد من النتائج كان من أهمها:

- إدراك (٥٨ ٪) من أفراد عينة الدراسة لأهمية تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب في المراحل الثلاث، ــ إلمام (٨٢ ٪) من أفراد العينة بالأساليب والإجراءات المتبعة في تعزيز الأمن الفكري بدرجة تتراوح ما بين متوسطة وكبيرة جدا
- تطبيق (٤٩ ٪) من أفراد العينة الإجراءات المتبعة في تعزيز الأمن الفكري في المدارس.

اما دراسة (البقمى ٢٠٠٨) فقد هدفت إلى التعرف على درجة إسهام مديري المدارس الثانوية في تعزيز الأمن الفكري بمنطقة الرياض التعليمية، واختيرت عينة الدراسة من طلاب مدارس البنات من طلاب الصف الثالث الثانوي في منطقة الرياض التعليمية البالغ عددهم ١٧٥٣ طالباً للعام الدراسي (٢٠٠٧ ـ ٢٠٠٨) وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أبرزها ما يلى:

- أن درجة إسهام مديري المدارس الثانوية في تعزيز الأمن الفكري جاءت متوسطة.
- وجود أثر ذي دلالة إحصائية يعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والتخصص الدراسي، والبيئة الجغرافية.
- وجود أثر ذي دلالة إحصائية يعزى للتفاعل بين متغيري النوع الاجتماعي والبيئة الجغرافية.
- وجود أثر ذي دلالة إحصائية يعزى للتفاعل بين متغيري البيئة الجغرافية والتخصص الدراسي.

وقام الربعي بدراسة (٢٠٠٩) بعنوان " دور المناهج الدراسية في تعزيز مفاهيم الأمن الفكري لدي طلاب الجامعات في المملكة السعودية "هدفت إلي بيان الدور الحالي الذي تؤديه المناهج الدراسية في سبيل تعزيز وتصويب مفاهيم الأمن الفكري لدي طلاب الجامعة واقتراح الأدوار التي يمكن أن تقدمها المناهج الدراسية لتعزيز الأمن الفكري لدي الطلاب مستقبلا. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب تحليل المحتوي لما تتضمنه المناهج الجامعية من مفاهيم وقيم للأمن الفكري واشتملت عينة الدراسة على طلاب الجامعات في المملكة العربية السعودية بلغ عددهم ٤٥٠ طالباً من الكليات النظرية والعملية. وتوصلت الدراسة إلى أن مناهج التربية الإسلامية واللغة العربية فقط لها دور في مواجهة الانحراف الفكري ولذلك أوصت بضرورة تضمين المناهج مفاهيم الأمن الفكري وبيان خطورة الغزو الثقافي على القيم والعادات وأوضحت قصور وعي الطلاب بأهمية المنهج في تحقيق الأمن الفكري، وأرجعت ذلك لتركيز أعضاء هيئة التدريس على العلاقة الأكاديمية بالطالب والمنحصرة في الجانب المعرفي ولذلك أوصت بتفعيل الساعات المكتبية، وتفعيل دور الأنشطة الطلابية وورش العمل فيما يتعلق بالأمن الفكري

اما دراسة (العنزي،٢٠١٤) بعنوان «تصور استراتيجي لتعزيز الأمن الفكري من خلال مناهج التعليم الثانوي السعودي مقررات العلوم الشرعية أنموذجا»، فقد عنيت بالإشارة إلى أن هذا العصر عصر مضطرب والعالم الثالث مهدد في أمنه عامة وأمنه الفكري خاصة، ، وقدمت الدراسة تصورا استراتيجيا لتعزيز الأمن الفكري في المناهج الدراسية كما دعت إلى توفير مناهج تربوية تعليمية متكاملة ومتوازنة مرنة ومتطورة، تلبي حاجات الطلاب ومتطلبات خطط التنمية

الوطنية واحتياجات سوق العمل الحالية والمستقبلية، واستخلص الباحث من هذه الدراسة مجموعة من النتائج، لعل أهمها التأكيد على أن مخرجات التعليم لا تزال تحتاج إلى إعادة صياغة المناهج، حيث لا تتلاءم مخرجاتٍ التعليم مع احتياجات سوق العمل، وما تحتاج إليه التنمية الشاملة، اقتصادياً واجتماعياً، من كوادر وطنية تحل محل الكوادر الوافدة، وهذا الخلل أدى إلى رفع معدلات البطالة بين الشباب السعودي، ولا سيما أن البطالة والفقر من العوامل التي تهيئ بيئة خصبة يستغلها الفكر المنحرف والإرهاب.

وجاءت دراسة ا(لصقعبى،١٤٣٠) بعنوان" أبعاد تربوية وتعليمية في تعزيز الأمن الفكري"هدفت الدراسة إلى تفعيل دور المؤسسات التربوية والتعليمية في تعزيز الأمن الفكري، والمساهمة في تحسين دور العاملين في المؤسسات التعليمية والتربوية والرفع من قدراتهم في الميدان ليكونوا فاعلين في تحقيق الأمن الفكري.

واستخدمت الدراسة المنهٍج الوصفي. وأوصت الدارسة أن تضع المؤسسات التربوية والتعليمية خططاً مكتوبة ومحكمة يمكن قياسها وتقويمها لزيادة تأهيل العاملين ولبيان دورهم في تعزيز الأمن الفكري كما أوصت بإنشاء لجان للأمن الفكري داخل كل مؤسسة تربوية يكون دورها رسم الخطط المشتركة والأهداف وقياسها وتقويمها في سبيل تعزيز الأمن الفكري.

اما دراسة (السليمان ٢٠٠٦) فقد كانت بعنوان " دور الإدارات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب دراسة ميدانية على طلاب التعليم العام بمدينة الرياض وهدفت الدراسة إلى التعرف على أهم الأدوار التي تقوم بها الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب، وبيان علاقة أنماط الإدارة المدرسية سواء ــ الديمقراطية أو الاستبدادية أو الفوضوية ــ وأثرها في غرس القيم والاتجاهات التي تعزز الأمن الفكري. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي للتعرف على الأدوار التي تقوم بها الإدارات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري. وطبق استبيان لمعرفة الأدوار من خلال الممارسات الفعلية للإدارات المدرسية. وبلغت العينة (٣٥٠) من المديرين والموجهين والمعلمين وأشارت النتائج إلى أن هناك صعوبات تقوض الإدارة المدرسية عن أداء دورها تجاه تعزيز الأمن الفكري لطلابها وأكثر هذه المعوقات الإمكانات المادية وضعف البرامج والأنشطة الداعمة لتعزيز الأمن الفكري.

وجاءت دراسة (الهماش،١٤٣٠) بعنوان" استراتيجية تعزيز الأمن الفكري" هدفت الدراسة إلى تحديد الخصائص الذاتية للأمن الفكري ومقوماته، وتحديد دور الوسائط التربوية، والعمل المؤسسي في تعزيز الأمن الفكري وبيان آثار ومخاطر الغزو الثقافي علي الأمن الفكري، وبناء استراتيجية تعزز الأمن الفكري تستند إلى الواقع وتستشرف المستقبل. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي

وتوصلت إلى وضع استراتيجية مقترحة تحدد الرؤية المستقبلية لإجراءات ووسائل استقرار الأمن الفكري في مواجهة التحديات المعاصرة. وأوصت بإعادة النظر في قواعد اختيار المعلمين، وبرامج تدريبهم ومتابعة سلوكهم، وأدائهم في تنفيذ البرامج التعليمية والتربوية والقيم الأخلاقية ويؤصل الوسطية والتسامح باعتباره من مقومات الأمن الفكري

أما دراسة (الخارجي ٢٠١٠) فقد اهتمت بمعرفة دور المرشد الطلابي في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية ،أجريت الدراسة على مدراء ومرشدو المدارس الثانوية في المدارس الحكومية في الرياض واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن تساؤلات الدراسة وجاءت أهم النتائج أن المرشدين الطلابيين ومدراء المدارس موافقون بشده على فاعلية المرشد الطلابي في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمتوسط (٤,٥٣ ـ ٤,٢٢) وجاء أيضا أن المرشدين الطلابيين موافقون بشده على الوسائل والأساليب التي يمكن أن تساعد المرشد الطلابي في تعزيز الامن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمتوسط ٤.٤٢.

وجاءت دراسة (المحامدى ،٢٠١٢) بعنوان "معرفة دور التوجيه والإرشاد الطلابي في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في مكة المكرمة،" وهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة أهمية التوجيه والإرشاد الطلابي في تعزيز الأمن الفكري، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي وأجريت على عينة قوامها ١٥٣ مديرا ومرشدا طلابيا في مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة مكة المكرمة بواقع ٥٦ مدير أو ٩٧ مرشد طلابي وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن أهمية التوجيه والإرشاد الطلابي في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية كانت بدرجة (مهم جدا) وبمتوسط حسابي (٥٨,٤) من وجهة نظر المديرين والمرشد الطلابيين في المرحلة الثانوي
- أن درجة ممارسة التوجيه والإرشاد الطلابي لدوره في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية كانت بدرجة (متوسطة) وبمتوسط حسابي (٣٨,٣) من وجهة نظر المديرين والمرشد الطلابيين في المرحلة الثانوية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر مديري المدارس والمرشدين الطلابيين حول الأهمية والممارسة والمعوقات لدور التوجيه والإرشاد الطلابي في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية تبعا لمتغيرات العمل الحالي، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، نوع الإعداد، عدد الدورات في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي.

اما دراسة (صابر ،٢٠٠٩دراسة) بعنوان: الأفكار اللاعقلانية كإحدى إشكالات الأمن الفكري المؤشرة باضطراب الشخصية فقد أجريت على عينة من طلاب الجامعة قوامها ٢١٤ بالتساوي بين الطلاب والطالبات وطبقت الاختبارات التي

تقيس هذه المتغيرات وتم التحقق من صلاحية الأدوات المستخدمة من الناحية السيكومترية من حيث (ثباتها . صدقها) وأوضحت الدراسة أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين الجنسين في بعض الأفكار اللاعقلانية حيث أوضحت النتائج أن الذكور أكثر ميلا للاستنتاجات السلبية والقبول والرضا المطلق من الجميع والتأويل، الشخصي للأمور الذهنية عن الإناث اللاتي يملن إلى الاعتمادية والكمالية المطلقة والتهويل والمبالغة في الأمور والتشوه في إدراك وفهم الناس والشعور بالوحدة كما ارتبطت بعض أبعاد الأفكار اللاعقلانية بمستويات كل من الذهانية والشعور بالوحدة (المرتفعة والمنخفضة والمتوسطة) مما يدل على أن بعض الأفكار اللاعقلانية وهي الاستنتاجات السلبية والتعميمات الخاطئة والقبول والرضا المطلق من الجميع والتشويه في الإدراك أو الفهم للناس والقلق الناتج عن التهويل والمبالغة في الأمور تعد مؤشرات هامة لاضطراب الشخصية لدى كل من الجنسين وكشفت هذه الخطوة التحليلية عن نتائج ذات مغزى كبير وتمت في نهاية البحث مناقشة هذه النتائج وتفسيرها في ضوء التراث النظري المتاح وفي إطار طبيعة المفاهيم موضع البحث.

خلص الباحث بخمس توصيات تتمثل فيما يلي:

- يؤيد الباحث ويؤكد على حرص وعناية المملكة العربية السعودية بتحقيق الأمن الفكري وتنمية التفكير العقلاني لدى الشباب من خلال المناهج الدراسية والأنشطة التي تشجع التفكير العقلاني.
- إنشاء مراكز للإرشاد النفسي والتربوي والديني في الجامعات لتطوير التفكير العقلاني وتعديل أو الوقاية من التفكير اللاعقلاني.
- إمكانية الاستفادة من الأفكار اللاعقلانية كمؤشرات فارقة للكشف عن الاضطرابات السلوكية وإيجاد استراتيجية وقائية علاجية لتطوير الأساليب الفكرية السلمية.
- ضرورة إعطاء الشباب وخاصة من هم في المرحلة الجامعية الفرصة للتعبير عن أفكارهم بصورة نقدية بناءه وتنمية القدرة على حل المشاكل بدلا من الهروب منها.
- يوصي البحث بضرورة مساعدة القائمين على رعاية الشباب للقيام بأدوارهم من خلال توعيتهم بالأفكار اللاعقلانية التي تسود لدى الشباب والتي تعمل على كف الإمكانيات الابتكارية وذلك في إطار برنامج متكامل تشرف عليه جهة متخصصة تكون مسئولة عن تنفيذه وفقا لخطة متكاملة

- **المحور الثانى :التفكير السلبى**:

هدفت دراسة (غانم ،٢٠٠٥)إلى التعرف على مستوى التفكير الإيجابي والسلبى لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية والتربوية تكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ طالب وطالبة بالجامعة وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن نسبة (٤٠.٥ ٪) من افراد الدراسة أظهروا نمطا من التفكير الإيجابي كما

أظهرت الدراسة وجود فروق جوهرية بين درجات الطلاب على اختبار التفكير الإيجابي والسلبى تعزى لمتغيرات الجنس وعمل الام وذلك لصالح الطالبات والطلاب أبناء الأمهات غير العاملات وعدم وجود فروق جوهرية بين درجات الطلاب على اختبار التفكير الإيجابي والسلبى تعزى لمتغيرات التحصيل الاكاديمي، ومكان السكن ومستوى تعليم الاب والام .

كما هدفت دراسة (أبو حلاوه والشربينى،٢٠١٤) إلى التعرف على الانتماء الاجتماعي لدى الطلاب المعلمين تبعًا لأختلاف مستويات بعض المتغيرات الوجدانية والمعرفية : الشعور بالاضطهاد النفسي، والتفكير السلبي، والاستبصار الاجتماعي، كما هدفت إلى الكشف عن القيمة التنبؤية لهذه المتغيرات في الانتماء الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة من الطلاب الملتحقين بالدبلوم العام في التربية، بكلية التربية جامعة جازان، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الانتماء الاجتماعي (إعداد: سهيلة عسكر ٢٠٠٨)، ومقياس الشعور بالاضطهاد النفسي (إعداد: الباحثان) ، ومقياس التفكير السلبي إعداد: (Nicholson, 2006) تعريب وتقنين الباحثان، ومقياس الاستبصار الاجتماعي (إعداد: الباحثان)، وأشارت النتائج إلى وجود تباين في درجات الطلاب المعلمين في الانتماء الاجتماعي تبعا لاختلاف مستويات الشعور بالاضطهاد النفسي والتفكير السلبي، والاستبصار الاجتماعي، كما أسفرت النتائج عن إمكانية التنبؤ بالانتماء الاجتماعي لدى الطلاب المعلمين بمعلومية درجاتهم على مقاييس الدراسة، في حين لم تسفر نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة في الانتماء الاجتماعي بين الطلاب المعلمين تبعًا للنوع (ذكر ـ أنثى).

وهدفت دراسة (أبو عيطة والخزاعلة ،٢٠١٢)إلى استقصاء أثر برنامج إرشادي نفسى جمعي في تعديل الأفكار السلبية لدى عينة من الشباب الذكور المتأخرين عن سن الزواج في محافظة جرش ممن تجاوزت أعمارهم الثلاثين عاما تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وعدد افرادها ١٠حيث تلقى افرادها برنامج الارشاد الجمعي المستند إلى نظرية العلاج المعرفي المكون من ١٣ جلسة ارشادية والمجموعة الضابطة وعدد افرادها ١٠ لم تتلق أي برنامج إرشادي اعد الباحثان مقياس الأفكار السلبية عن الزواج وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبارت لعينتين مستقلتين واختبارت للعينتين المترابطين وأسلوب تحليل التباين المشترك (ANOVA) وأشارت النتائج إلى وجود أثر دال عند مستوى ٠,٠٥ لبرنامج الارشاد الجمعي القائم على الاتجاه المعرفي في تعديل الأفكار السلبية لدى افراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لبرنامج الارشاد الجمعي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا أي برنامج إرشادي في القياس البعدي وفى قياس المتابعة.

أما دراسة (العبيدى ،٢٠١٣) فقد أجريت الدراسة بهدف التعرف على طبيعة التفكير (السلبى ـ والإيجابي) لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتوافق الدراسي

فضلاً على التعرف على الفروق في التفكير (الإيجابي ـ السلبى) والتوافق الدراسي لدى الطلبة وفق متغير (الجنس والتخصص الدراسي، والمرحلة الدراسية) تألفت عينة الدراسة من ٢٠٠ طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائيا وتم تطبيق مقياسا الدراسة مقياس التفكير الإيجابي ـ التفكير السلبى ومقياس التوافق الدراسي وهما من اعداد الباحثة وأشارت النتائج ان الطلبة يتمتعون بنمط تفكير إيجابي ومستوى مرتفع من التوافق الدراسي ـ عدم وجود فروق في نمط التفكير (السلبي ـ الإيجابي) تعزى لمتغير الجنس ـ التخصص الدراسي ـ المرحلة الدراسية ـ عدم وجود فروق في التوافق الدراسي تعزى لمتغير الجنس ـ التخصص الدراسي ـ المرحلة الدراسية ـ وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي.

وجاءت دراسة (سالم ،٢٠٠٦) بعنوان : فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعرضات للضغوط النفسية هدفت الدراسة إلى التدريب على ميكانيزمات التفكير الإيجابي مثل القيادة الذاتية للتفكير ،وتعديل الأفكار والتعرف على اثر التدريب على تحمل الضغوط النفسية اشتملت الدراسة على مقياس الضغوط النفسية ، واختبار التفكير الإيجابي والبرنامج التدريبي من اعداد الباحثة وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ طالبة من المصنفات بارتفاع الضغوط الحياتية تم تقسيمهم الى مجموعتين ضابطه عددها ٣٠ طالبة وتجريبية ٣٠ واظهرت الدراسة فاعلية البرنامج وان التدريب على التفكير الإيجابي يساعد في التقليل من حدة الضغوط.

واجرى (العبيدي،٢٠١٣) دراسة بعنوان " اثر برنامج تربوي في خفض التفكير السلبى لدى طلبة المرحلة الإعدادية "وهدف من دارسته إلى بناء برنامج تربوي لخفض التفكير السلبى لدى طلبة المرحلة الإعدادية وقياس اثر البرنامج التربوي في خفض التفكير السلبى لدى افراد المجموعة التجريبية ذكور واناث بلغت عينة الدراسة ٤٠ طالبا وطالبة (٢٠) يمثلوا المجموعة التجريبية ذكور و٢٠ يمثلن المجموعة التجريبية اناث تم اختيارهم بطريقة قصدية بعد تطبيق المقياس وممن حصلوا على درجات على مقياس التفكير السلبى واستخدم الباحث مقياس التفكير السلبى والإيجابي الذى اعده الجبوري(٢٠١١) وتم التحقق من صدقة وثباته واختار الباحث التصميم التجريبي ذو المجموعة التجريبية الواحدة واستغرق تطبيق البرنامج ستة أسابيع وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبار القبلي ومتوسط درجات الاختبار البعدي لدى المجموعة التجريبية ذكور ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبار القبلي ومتوسط درجات الاختبار البعدي لدى المجموعة التجريبية اناث.

أما دراسة جمعة (٢٠١٦) فقد هدفت إلى "التحقق من فاعلية برنامج قائم على القراءة في الحد من التفكير السلبى لدى عينة من طلبة الجامعة،" تكونت

عينة الدراسة من(١٥) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة بكلية الآداب جامعة القاهرة الذين حصلن على درجات مرتفعة على مقياس التفكير السلبى واستخدمت الباحثة مقياس التفكير السلبى (من اعداد الباحثة) وبرنامج العلاج بالقراءة (من اعداد الباحثة) واسفرت النتائج عن فعالية البرنامج القرائي المستخدم في الدراسة في الحد من التفكير السلبى لدى عينة من طلبة الجامعة.

وهدفت دراسة الوقاد(٢٠١٣) إلى التنبؤ بالتفكير الإيجابي ـ السلبي لدى عينه من الطلاب بلغ عددهم ٤٠٠ طالب وطالبة بالجامعة من خلال فعالية ذواتهم وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية لطلاب الجامعة وفعالية ذواتهم في قدرتهم على التفكير بصورة ايجابية

كما هدفت دراسة ميد ين وزملاؤه (Mydin etal. , 2016) إلى الكشف عن فعالية التكنيكيات العلاجية السلوكية والمعرفية في خفض التفكير السلبى واستخدم في الجانب السلوكي فنية كتابة الأفكار السلبية في ورقة ثم تقطيعها والقائها بعيدا اما التكنيك المعرفي فهو تخيل ان هذه الأفكار تم ازالتها من الذهن اثناء رمى الفرد لها أجريت الدراسة على عشرة طلاب طبق عليهم اختبار (PTQ Questionnaire Perseverative Thinking) وتم تطبيق المقياس قبل وبعد التدخل واظهرت النتائج أن التكنيكيات العلاجية كانت فعالة في خفض التفكير السلبى وطريقة سريعة لإزالته.

أما دراسة بابدر وزملاؤه (Bad par etal.,2017) فقد هدفت إلى خفض الصراع الناتج عن الأفكار السلبية وزيادة التفكير الإيجابي والسعادة وفعالية الذات أجريت الدراسة على عينة من٦٠ مريض تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة وأشارت النتائج إلى أن التدريب على التفكير الإيجابي ساهم في خفض الصراع وزيادة الشعور بالسعادة لدى افراد العينة.

وهدفت دراسة اتوم وحداد (Atoum & Hadad ,2015)إلى معرفة اثر البرامج التدريبية المبنية على التفكير الإيجابي في خفض قلق الاختبار بين طلاب الصف العاشر لتحقيق هذا الهدف اعد الباحثون برنامج تدريبي مبنى على استراتيجيات التفكير الإيجابي ومقياس لقياس قلق الاختبار ،تكونت العينة من ٦٠ طالبة من طالبات الصف العاشر اختيروا بالطريقة العشوائيةٍ ووزعوا على المجموعة التجريبية والضابطة وأشارت النتائج إلى وجود فروقا إيجابية دالة على القياس البعدي لاختبار القلق لصالح المجموعة التجريبية.

على حين هدفت دراسة ونج(wong2012)إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الإيجابي مقابل التفكير السلبى وسوء التوافق والاضطراب النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة بسنغافورة وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي دال

بين التفكير الإيجابي والتوافق والشعور بجودة الحياة والسعادة والرضا وارتباط سالب بينه وبين القلق والاكتئاب وسوء التوافق والغضب والشعور السريع بالإجهاد والاضطراب النفسي ، وعلى النقيض ارتبط التفكير السلبى إيجابيًا بالقلق والاكتئاب وسوء التوافق والغضب والشعور السريع بالإجهاد والاضطراب النفسي ،وارتبط سلبيا بالتوافق والشعور بجودة الحياة والسعادة والرضا (من خلال: الخولى ،٢٠١٤: ١٧)

- **تعقيب على الدراسات السابقة** :

يظهر استعرضنا للدراسات السابقة التي تناولت البرامج العلاجية والارشادية والإرشاد العلاجي المعرفي السلوكي ـ بوجه خاص ـ مثل دراسة ميدين وزملاؤه (Mydin etal .,2016)

أن البرامج الارشادية والعلاجية كانت ذات فعالية في علاج التفكير السلبى وتنمية التفكير الإيجابي حيث كانت الفروق بين المجموعات التجريبية والضابطة ترجع إلى فعالية البرامج الارشادية المستخدمة في تلك الدراسات (Badpar etal .,2017)، جمعة (٢٠١٦) ويظهر تناولنا لهذه الدراسات وجود ندره في الدراسات التي تناولت المتغيرات موضع الاهتمام في الدراسة الراهنة و أن الحاجة لاتزال ملحة لمثل هذه البرامج الارشادية

- **فروض البحث** :

في ضوء الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير السلبي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الأمن الفكري بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

- **إجراءات البحث** :

- **أولاً منهج البحث واجراءته**:

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج التجريبي حيث هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي معرفي ـ سلوكي (متغير مستقل) في تعديل التفكير السلبي وتعزيز الأمن الفكري (متغيرات تابعة) لدى عينة من الطالبات.

- **ثانياً مجتمع البحث**:

يتكون مجتمع البحث من جميع الطالبات المنتظمات في الدراسة بكلية التربية بالزلفى بالمملكة العربية السعودية وذلك للعام الجامعي ١٤٣٧ ـ ١٤٣٨.

- **حدود البحث** :

يلتزم البحث الحالي بالحدود التالية:

- الحدود البشرية: طالبات كلية التربية بالزلفى بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: ترتبط الحدود الزمانية بفترة تطبيق هذا البحث في العام الجامعي ١٤٣٧ ـ ١٤٣٨ .
- الحدود المكانية: تم تطبيق هذا البحث في كلية التربية بالزلفى بمحافظة الزلفى بالمملكة العربية السعودية.

- **ثالثاً العينة** :

اشتمل البحث الحالي على عينة أساسية وأخري استطلاعية نعرض لهما بالتفصيل على النحو التالي:

- **العينة الاستطلاعية** :

أجريت الدراسة على العينة الاستطلاعية للتحقق من الخصائص السيكومترية ومدى صلاحية الأدوات للتطبيق على العينة الأساسية ـ حيث قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة الحالية على عينه قوامها (٣٠ طالبة) من خارج عينة الدراسة من طالبات كلية التربية بالزلفى.

- **العينة** :

تكونت عينة البحث من (٣٠) طالبة من طالبات كلية التربية بالزلفى تتراوح أعمارهن بين ١٩ ـ ٢٣عامًا .

وهن من طالبات تخصصات (الدراسات الإسلامية ـ اللغة العربية ـ اللغة الإنجليزية) الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس التفكير السلبي ومنخفضين على مقياس الأمن الفكري ـ حيث اعتبرت درجاتهن اختباراً قبلياً وتم تقسيم العينة عشوائيًا بعد تطبيق الاختبار القبلي إلى مجموعتين مجموعة تجريبية تلقى إفرادها برنامجا ارشاديا لتعديل التفكير السلبى وتعزيز الأمن الفكري وفقاً لأسس العلاج المعرفي السلوكي وبلغ عدد افرادها (١٥) طالبة وأخرى ضابطة لم يطبق عليهن أي برنامج و بلغ عدد المشاركين فيها (١٥) طالبة واقتصرت العينة على الاناث فقط لصعوبة التطبيق على الذكور.

- **أدوات البحث** :

- استمارة البيانات الشخصية
- استخدمت الباحثة في الدراسة مقياس التفكير السلبي (من اعداد الباحثة)
- مقياس الأمن الفكري (من اعداد الباحثة)
- البرنامج الإرشادي القائم على أسس العلاج المعرفي السلوكي (اعداد الباحثة)

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه الأدوات:

- **أولا مقياس التفكير السلبى**:

يعد هذا المقياس أداه للتقرير الذاتي ويهدف إلى إعطاء تقديراً كمياً لأسلوب التفكير (سلبي ـ إيجابي) لدى الطالبات وذلك عند مواجهتهن للمشكلات المختلفة وقد مر اعداده بمجموعة من الخطوات جاءت كما يلي:

- الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم التفكير السلبي .
- حصر معظم المقاييس العربية والأجنبية التي هدفت لقياس التفكير السلبي منها على سبيل المثال مقياس التفكير السلبي (لأبو ذيبة ،٢٠١٣) مقياس التنبؤ بالتفكير الإيجابي والسلبي (الوقاد ،٢٠١٣) (غانم ،٢٠٠٥) مقياس التفكير الإيجابي والسلبى (العبيدى ،٢٠١٣) مقياس التفكير الإيجابي السلبى من اعداد دينر وزملاؤه (Diener etal.,2009).
- ويتكون المقياس من (٣٢) بند موزعة على أربعة أبعاد فرعية كالتالي:
  - ✓ **البعد الأول:** المقارنة السلبية مع الاخرين ويتكون هذا البعد من(٩بنود) وهو يدور حول قيام الفرد بمقارنة نفسه بالأخرين بشكلٍ سلبي يدفعه إلى رؤية الاخرين باستمرار على انهم أفضل منه وأكثر حظا ونجاحا منه.
  - ✓ **البعد الثاني:** التوقع السلبي والتشاؤم: يتكون هذا البعد من (٧ عبارات) وهو يدور حول ميل الفرد للنظر إلى الجانب السلبي للأحداث التي يمر بها والنظر إلى الأمور من الوجهة السيئة، والاعتقاد أن كل شيء يسير على غير ما يرام.
  - ✓ **البعد الثالث:** التمسك بالرأي: ويتكون هذا البعد من (٧ عبارات) تدور حول التمسك السلبي بالرأي ورفض الفرد تغيير آرائه التي يكونها تجاه القضايا والموضوعات.
  - ✓ **البعد الرابع:** المبالغة والتهويل في الأمور: يتكون هذا البعد من (٩ عبارات) تدور حول قيام الفرد بتضخيم السلبيات والتقليل من الإيجابيات التي يمر بها وتوقع سيناريوهات غير حقيقية وأحيانا كارثية

- **الدرجة على المقياس**:

تتراوح الدرجة على المقياس بين (٥) درجات في حالة انطباق العبارة على المستجيب دائما والدرجة (١) في حالة عدم انطباقها. وقد تم صياغة بعض العبارات بطريقة عكسية بغرض تفادى وجود نمط ثابت من الاستجابات على ابعاد المقياس وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع التفكير السلبي وتشير الدرجة المنخفضة إلى التفكير الإيجابي.

- **الخصائص السيكومترية لادوات الدراسة** :
- **أولا مقياس التفكير السلبى** :
- **الثبات Reliability**:

حسب معامل الثبات للمقياس على النحو التالي: تم حساب ثبات المقياس بطريقتي التجزئة النصفية والفا كرونباخ وذلك بعد تطبيقه على عينة

استطلاعية بلغ عدد افرادها ٣٠ طالبة ممثلة لعينة المجتمع الأصلي والجدول (١) يوضح معاملات الثبات بطريقتي التجزئة النصفية والفا كرونباخ.

جدول (١) معاملات الثبات لأبعاد مقياس التفكير السلبي والدرجة الكلية له (ن =٣٠)

الابعاد	التجزئة النصفية	الفا كرونباخ
البعد الاول	٠.٧٩	٠.٦٨
البعد الثانى	٠.٧٨	٠.٦٦
البعد الثالث	٠.٦٠	٠.٦٠
البعد الرابع	٠.٦٥	٠.٦٠
الدرجة الكلية	٠.٨٠	.٧٢

يتضح من الجدول (١) ان معاملات الثبات تراوحت بين (٠.٦٠ ـ ٠,٧٩) بطريقة التجزئة النصفية لأبعاد المقياس وبلغت(٠.٨٠) للدرجة الكلية ، كما يتضح ان معاملات الثبات لمقياس التفكير السلبى بطريقة الفا كرونباخ تراوحت ما بين (٠,٦٠ ـ ٠,٦٨) والدرجة الكلية(٠.٧٢) مما يعنى ان المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

- **الصدق**
- **الصدق الظاهرى**:

تم عرض المقياس في صورته الأولية(٣٢مفرده) على مجموعة من المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس (ن =١٠) وذلك بهدف ابداء الرأي في ابعاد المقياس والمفردات داخل كل بعد وذلك بعد تعريف الابعاد ودرجة ارتباط كل مفردة بالبعد الذي تنتمي إلية وأسفر هذا الاجراء عن تعديل صياغة بعض العبارات وتراوحت النسب المئوية للاتفاق بين المحكمين على البنود (٩٠٪) وتعتبر هذه النسبة مؤشراً جيداً لصدق المقياس.

- **الصدق التمييزي المقارنة الطرفية** :

تم استخدم أسلوب المجموعات الطرفية: ويقوم على حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعتين طرفيتين، إحداهما حصلت على تقدير مرتفع على مقاييس الدراسة، والأخرى على تقدير منخفض وقامت الباحثة بترتيب الدرجات الكلية لأفراد العينة السيكومترية على المقياس ترتيباً تنازليًا وتم تقسيم الدرجات إلى طرفين علوي وسفلى، وتم أخذ أعلى (٢٦٪) من الدرجات وأقل (٢٦٪) من درجات الأفراد على المقياس، وتم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات وحساب قيمة (ى) واختبار مستوى الدلالة والجدول (٢)يوضح ذلك:

جدول(٢) دلالة الفروق بين المجموعتين الطرفيتين على مقياس التفكير السلبي باستخدام مان وتنى

المجموعة	العدد	الوسيط	الانحراف الربيعى	مان ويتنى	مستوى الدلالة
المرتفعين في الدرجة الكلية	٦	١٢	٢.١٨	٦	دالة
المنخفضين في الدرجة الكلية	١٠	١٦	٢.١٦		

يتضح من جدول (٢) إلى وجود فروق ذات دلالة بين المرتفعين والمنخفضين على الدرجة الكلية للمقياس مما يدل على أن المقياس يتسم بالقدرة على التمييز بين المستويين القوي والضعيف، ويعنى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق.

- **ثانياً مقياس الامن الفكرى**

هدفت الباحثة من اعداد مقياس الأمن الفكري إلى الحصول على تقدير كمي لدرجة شعور الفرد بالأمن الفكري وتكون المقياس في صورته المبدئية من (٣٠) عباره وقد قامت الباحثة بالخطوات التالية لأعداد المقياس:

- الاطلاع على الأدبيات والدراسات التي تناولت مفهوم الأمن الفكري.
- الاطلاع على المقاييس التي اهتمت بقياس الأمن الفكري منها على ـ سبيل المثال لا الحصر ـ استبيان الأمن الفكري (السليمان،٢٠٠٦) استبيان دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري (طاشكندى ،١٤٣٧) استبيان دور المدرسة في تعزيز الأمن الفكري (منصور ،٢٠١٠) استبانة الأمن الفكري (راضي ،٢٠١٣)

- **الخصائص السكيومترية لمقياس الأمن الفكرى** :

- **الثبات** :

للتحقق من ثبات مقياس الأمن الفكري تم حساب معاملات الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (سبيرمان ـ بروان) وجتمان على عينة استطلاعية بلغ عددها (٥٠) طالبة والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) معاملات ثبات مقياس الأمن الفكري بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

المقياس	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية		
		معاملات الارتباط بين الجزئيين	معامل الثبات براون	معامل الثبات جتمان
الأمن الفكري	٠.٨٣٩	٠.٧٩١	٠.٨٨٣	٠.٨٨٠

يتضح من جدول (٣) ان معامل ثبات الفا كرونباخ بلغ (٠.٨٣٩) كما بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ٠.٧٩١ وبعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان بروان ٠.٨٨٣ وبلغ بجتمان٠.٨٨٠ وهي معاملات ثبات مرتفعة .

- **الصدق (الاتساق الداخلي للفقرات)** :

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٤) يوضح ذلك .

ويتضح من جدول (٤) أن أغلب قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، بينما كانت الفقرات (٨، ١١، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢٨) دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)، وقد تم حذف الفقرتين (٩، ٣٠) لعدم ارتباطهما بالدرجة الكلية وبشكل دال إحصائيا، وتراوحت قيم معاملات الارتباط الدالة إحصائيا بين

(٠.٢٨٨ -٠.٦٨٤)، مما يدل على الاتساق الداخلي لها كما يشير إلى اتساق هذه البنود مع المقياس ككل و بهذا أصبح المقياس يتكون من ٢٨ بندا

جدول (٤) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس(ن=٥٠)

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	١❖❖٠.٦٨٤	١٥	❖❖٠.٤٥١
٢	❖❖٠.٥٤٢	١٦	❖❖٠.٣٧٨
٣	❖❖٠.٦٤٦	١٧	❖٠.٢٨٨
٤	❖❖٠.٥٥٣	١٨	❖❖٠.٤٢٥
٥	❖❖٠.٥١٤	١٩	❖٠.٣٣٩
٦	❖❖٠.٥١٢	٢٠	❖٠.٢٩٣
٧	❖❖٠.٤٦١	٢١	❖❖٠.٤٢٨
٨	❖٠.٢٩٨	٢٢	❖❖٠.٤٢٢
٩	❖❖٠.٣٧١	٢٣	❖❖٠.٤١٣
١٠	❖❖٠.٣٩١	٢٤	❖❖٠.٣٧٢
١١	❖٠.٣٢٩	٢٥	❖❖٠.٤٥٣
١٢	❖❖٠.٣٩٨	٢٦	❖❖٠.٤٤١
١٣	❖❖٠.٤١٣	٢٧	❖❖٠.٥٨٠
١٤	❖❖٠.٤١١	٢٨	❖٠.٢٩٦

❖❖ تشير إلى أن القيمة دالة عند المستوى (٠.٠١)، ❖ تشير إلى أن القيمة دالة عند المستوى (٠.٠٥).

- **ثالثا البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي**:

قامت الباحثة لأغراض الدراسة الحالية بتصميم برنامج لتعديل التفكير السلبي وتعزيز الأمن الفكري لدى الطالبات قائم على أسس الارشاد المعرفي السلوكي وفقا للنظرية المعرفية السلوكية حيث ثم وضع البرنامج بعد مراجعة الإطار النظري المتعلق بالنظرية المعرفية السلوكية وبناء على ذلك تم بناء برنامجا إرشاديًا مكون من ١٠ جلسات ارشادية مدة كل جلسة (٤٠) دقيقة وتم تطبيق البرنامج بصورة جماعية للاستفادة من طبيعة العمل الجماعي وما يحققه من تفاعل ومشاركة بين الطالبات.

- **الهدف العام من البرنامج**:

يهدف البرنامج إلى تعديل التفكير السلبي وتعزيز الأمن الفكري لدى الطالبات وذلك عن طريق رفع وعى الطالبات بخطورة التفكير السلبي وتعريفهن بالآثار السلبية المترتبة عليه من خلال تدريبات داخل الجلسة الارشادية وواجبات منزلية حيث يتم تدريبهن على مهارات معرفية سلوكية تساعدهن على تعديل التفكير السلبي والبعد عن الغلو والتطرف في التفكير مما يمثل وقاية لهن من عوامل الانحراف الفكري.

- **الفنيات المستخدمة في البرنامج** :

استندت الباحثة في بناء البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي على استخدام مهارات الارشاد النفسي وفنيات العلاج المعرفي السلوكي استخدم البرنامج عدد من الفنيات من بينها ما يلى :

- **أولاً : الفنيات المعرفية cognitive Techniques:**

وتشمل ما يلى :

- **المحاضرة :**

يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تقديم معلومات عن التفكير السلبي ومعرفة الافكار الخاطئة وإمكانية تعديلها.

- **المناقشة الجماعية:**

يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تبادل الراي حول موضوع المحاضرة بين الباحثة والطالبات وبين الطالبات وبعضهن البعض وبهذا فإن المادة العلمية للمحاضرة تصبح موضوع نقاش وحوار. والهدف من استخدام هذه الفنية هو إعادة البناء المعرفي للطالبات وتعديل الأفكار الخاطئة والتي تتسبب في حدوث التفكير السلبي والغلو

- **إعادة البناء المعرفي:**

تهدف هذه الفنية إلى توعية الطالبات بأسباب المشكلة، والتعرف على افكارهن السلبية ومقارنتها مع الأفكار الايجابية البديلة لها.

- **ثانياً :الفنيات السلوكية Behavior Techniques :**

وتشمل سبيل المثال لا الحصر :

- **الواجب المنزلي:**

تهدف هذه الفنية إلى تطبيق فنيات البرنامج في العالم الواقعي ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تكليف الطالبات ببعض الواجبات في نهاية كل جلسة .

- **اداء الدور :**

يتمثل المضمونٍ التطبيقي لهذه الفنية في جعل الشخص يتبنى منظور الطرف الاخر فمثلا يطلب من العالج أن يقوم بدور المريض ويقوم المريض بدور المعالج

- **صدق البرنامج الإرشادي:**

قامت الباحثة بالتحقق من صدق البرنامج وذلك بعرضه على عدد من أعضاء هيئة التدريس وأشار المحكمون إلى ملائمة البرنامج الإرشادي للهدف الرئيس للدراسة وهو تعديل التفكير السلبي وتعزيز الامن الفكري حيث أشار المحكمين إلى مناسبة التدريبات التي تم وضعها لتحقيق هدف البرنامج.

ويوضح جدول رقم(٥) البرنامج الإرشادي المعرفي -السلوكي والفنيات المستخدمة فيه

جدول (٥) البرنامج الإرشادي وهدف كل جلسة وفنياتها

الجلسة	موضوعها	الفنيات المستخدمة	أهداف الجلسة
الأولى	التمهيد وبناء العلاقة الارشادية والاعداد للبرنامج	المناقشة الجماعية حول البرنامج المحاضرة	التعريف بالبرنامج التعارف المتبادل بين الباحثة والطالبات توضيح أهداف البرنامج ومناقشتها توقعات الطالبات المرتقبة من البرنامج وتصحيحها والفائدة التي تعود عليهن من تطبيق البرنامج الاتفاق على مواعيد الجلسات وعددها وضوابطها وحثهن على أهمية الحضور تقييم استجابات الطالبات ودافعيتهن للمشاركة في البرنامج.
الثانية والثالثة	مفهوم التفكير السلبي والمفاهيم المرتبطة به والاثار المترتبة عليه	الضحد إعادة ترتيب البنية المعرفية	التعرف على ما تعرفه الطالبات عن مفهوم التفكير السلبي اعطاء تصور واضح وشامل عن مفهوم التفكير السلبي ومفهوم أحادية الرؤية الحديث عن التفكير السلبي والوقوف على الاثار السلبية الناتجة عنه. الاستبصار بطبيعة الأفكار السلبية وتأثيرها على الفرد. إدراك الطالبات لخطورة التفكير السلبي.
الرابعة	العلاقة بين التفكير والسلوك	المراقبة الذاتية للأفكار والتخيلات السلبية الواجب المنزلي	الكشف عن العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك باعتبارها علاقة تفاعلية تغيير الأفكار يؤدي إلى تغيير الانفعالات - تدريب الطالبات على تصحيح ما لديهن من أفكار سلبية أو تشوهات فكرية استبدال الأفكار السلبية بأفكار عقلانية ايجابية
الخامسة	تنمية الوازع الديني للتحصين من الأفكار السلبية	المحاضرة المناقشة الجماعية	ابراز أهمية قواعد العقيدة الإسلامية وأهدافها النبيلة في تحقيق الأمن الفكري للفرد والجماعة. تنمية الوازع الديني لما له من فوائد عظمى في تنمية التفكير الإيجابي والبعد عن الظن السيء أو متاهات التوقع السلبي للأمور. حسن الظن واستخدام التوقع الإيجابي للمستقبل.
السادسة	تفعيل قيم الوسطية والاعتدال	المحاضرة المناقشة الجماعية	تعزيز معاني الوسطية والاعتدال وإزالة الأفكار السلبية التي تؤدى إلى الغلو وتحصين الفكر بالأفكار السليمة التي ينبثق منها السلوك الإيجابي الانتقال من التركيز على الأفكار السلبية الى الأفكار الإيجابية عن طريق إدراك أهمية قيمة التسامح كقيمة فكرية وموقف عملي كإحدى القيم الضرورية ومعنى التسامح ونبذ التعصب للرأي واتخاذ منظور الطرف الاخر
السابعة	التفاؤل والتركيز على احتمالات النجاح	المحاضرة والمناقشة الجماعية	التفاؤل والإقدام والإيجابية التركيز على احتمالات النجاح والتقليل من احتمالات الفشل. إيضاح نقاط القوة في الافكار والتركيز على الإيجابية. وعدم تضخيم الفشل الاهتمام بالفرص المتاحة والحرص على استغلالها. توقع النجاح والتشجيع على الإقدام
التاسعة	المرونة والحوار الفعال	الحوار الذاتي	القدرة على توليد الأفكار المتوقعة وتوجيه او تحويل مسار التفكير مع تغيير المثير البعد عن الجمود الذهني او التصلب والذي يعنى تبنى أنماط ذهنية محدده وغير قابلة للتغيير التدريب استخدام الحوار مدعما بالحجج والبراهين والادلة الحقيقة مما يعكس الأمن الفكري
العاشرة	التفكير الإيجابي	الحوار الذاتي المحاضرة	الحديث الإيجابي إلى الذات التواصل مع الافراد الايجابين النظر إلى الأشياء بصورة إيجابية النظرة الإيجابية للأخرين.

- المعالجة الإحصائية للبيانات.
- مُعامل الارتباط (بيرسون. Person)
- معادلة ألفا كرونباخ.

- اختبار مان ويتنى .

- **عرض النتائج ومناقشتها** :

- **نتائج الفرض الأول**:

ينص الفرض الأول على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير السلبي في القياس البعدي لصالح افراد المجموعة التجريبية ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (Z) ودلالتها لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦) نتائج اختبار مان ويتنى لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس التفكير السلبي وابعاده في القياس البعدي

المتغيرات	المجموعة	ن=٣٠	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
البعد الاول	التجريبية	١٥	٩.٨٠	١٤٧	—٣.٥٦١	٠.٠٠١
	الضابطة	١٥	٢١.٢٠	٣١٨		
البعد الثانى	التجريبية	١٥	٩.٥٣	١٤٣	—٣.٧٢٨	٠.٠٠١
	الضابطة	١٥	٢١.٤٧	٣٢٢		
البعد الثالث	التجريبية	١٥	٨.٦٣	١٢٩.٥٠	—٤.٢٩١	٠.٠٠١
	الضابطة	١٥	٢٢.٣٧	٣٣٥.٥٠		
البعد الرابع	التجريبية	١٥	٩.٧٥	١٤٣.٥٠	—٣.٧١٧	٠.٠٠١
	الضابطة	١٥	٢١.٣٤	٣٢١.٥٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٥	٨	١٢٠	—٤.٦٧٠	٠.٠٠١
	الضابطة	١٥	٢٣	٣٤٥		

ويتبين من جدول(٦) ان قيمة(Z) للفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات التفكير السلبي للقياس البعدي داله عند٠,٠٠١لصالح متوسطات المجموعة التجريبية مما يوكد صحة الفرض الأول، وهذا يدل على فاعلية الفنيات التي استخدمتها الباحثة لخفض التفكير السلبي لدى العينة التجريبية.

- **نتائج الفرض الثانى**:

ينص الفرض الثاني على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الأمن الفكري في القياس البعدي لصالح افراد المجموعة التجريبية ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب قيمة(Z) ودلالتها لدرجات المجموعتين التجريبية وللضابطة في القياس البعدي والجدول (٧) يوضح صحة الفرض .

جدول (٧) نتائج اختبار مان ويتنى لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات الأمن الفكري في القياس البعدي

المتغير	مجموعتا المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
الامن الفكري	التجريبية	١٥	٢٣	٣٤٥	- ٤.٦٧١	٠.٠٠١	المجموعة التجريبية
	الضابطة	١٥	٨	١٢٠			

يتضح من جدول (٧) قيمة (Z) للفرق للمجموعتين التجريبية والضابطة في درجات الأمن الفكري وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٠١) لصالح متوسطات المجموعة التجريبية مما يؤكد صحة الفرض الثاني حيث ازداد الشعور بالأمن الفكري لدى افراد المجموعة التجريبية

- **مناقشة النتائج** :
- **أولاً مناقشة نتائج الفرض الاول**

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية ،ويدل هذا على فاعلية الفنيات التي استخدمتها الباحثة لخفض التفكير السلبى لدى العينة التجريبية والمبنية على الارشاد المعرفي السلوكي مثل فنية المراقبة الذاتية التي أدت إلى انخفاض معدل تكرار السلوكياتٍ غير المرغوب فيها وقدمت أدلة تخفض من ميل الطالبات إلى تذكر الفشل بدلاً من النجاح حيث أدت إلى المرونة في التفكير وتعدد الرؤى والبعد عن السلبية والشعور بفاعلية الذات وهو ما أشار إليه باندورا ١٩٨٩ من أن الافراد الذين لديهم شعور مرتفع بفاعلية ذواتهم لديهم قدرة على التفكير بصورة إيجابية حيث انهم يتصورون سيناريو النجاح دائما وأن الفشل هو أولى خطوات النجاح كما انهم يتعاملونٍ مع المشكلات المختلفة بصورة اكثر عمقا وكفاءة و يرسمون لأنفسهم خططا ناجحة توضح الخطوط الإيجابية المؤدية للنجاح مقارنه بالمنخفضين.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بدبار وزملاؤه (Badpar,etal 2017) والتي انتهت إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية حيث تبين أن التدريب على التفكير الإيجابي وخفضٍ الصراع كان فعال لِدى المجموعة التجريبية حيث كان افرادها اكثر خفضا للصراع واكثر شعورا بالسعادة من أفراد المجموعة الضابطة.

كما تتفق مع دراسة كل من (أبو عيطة والخزاعلة ،٢٠١٢) والتي اشارت إلى ان الارشاد الجمعي القائم على الاتجاه المعرفي كان له دور في تعديل الأفكار السلبية لدى المجموعة التجريبية وتتفق كذلك مع نتائج دراسة (العبيدى ٢٠١٣) من أن البرنامج التربوي كان له أثر في خفض التفكير السلبي لدى أفراد المجموعة التجريبية .

كما تتفق مع دراسة (سالم ،٢٠٠٦) والتي انتهت إلى فاعلية البرنامج المستخدم لتنمية التفكير الإيجابي والتخفيف من حدة الضغوط لدى الطالبات

كذلك تتفق مع ما انتهت إليه دراسة ميدن (Mydin ,2016) من التكنيكيات العلاجية المستندة إلى العلاج المعرفي السلوكي كانت فعاله في خفض التفكير السلبي .

وتتفق أيضا مع ما أشار إليه ماكليود ومور (MacLeod& Moore,2000) من أن التفكير الإيجابي والسلبي ينظر إليهم كطرفي نقيض على متصل وبالتالي إذا هدف العلاج إلى خفض التفكير السلبي سوف يؤدى في الواقع إلى زيادة التفكير الإيجابي .

وتتفق أيضا مع ما كشفت عنه العديد من الدراسات عن فعالية أساليب العلاج المعرفي بصفة عامة في التخفيف من حدة الاضطرابات النفسية لدى الأفراد سواء استخدمت بمفردها أو مع فنيات أخرى، حيث يذكر كل من ميرتش (Merch,1991) وتوادل سكوت (Twaddle&Scott,1991) أن فنية تغيير أو تعديل البنية المعرفية هي جوهر الأساليب العلاجية المعرفية بصفة عامة (شاهين ،حمدي ،٢٠٠٨: ١٧) .

وتتفق أيضا مع ما أشار اليه(اليس، ١٩٧٥)من أن أفضل أسلوب للتخلص من الافكار اللاعقلانية يكمن في تعديل تلك العمليات العقلية أو المعرفية نفسه حيث اشارت العديد من الدراسات التجريبية أن الأفراد المضطربين نفسياً لديهم أفكار لاعقلانية أكثر من غير المضطربين، وأن الاضطراب الانفعالي يرتبط أساسا باعتناق الفرد بعض الأفكار التي تخلو من المنطق والعقلانية، ويستمر هذا الاضطراب مع استمرار تبني الفرد لهذه الأفكار .وبما أن العديد من الاضطرابات النفسية هي نتيجة للعمليات العقلية اللاعقلانية واللاتكيفية ،ولذلك أفضل أسلوب للتخلص من تلك الاضطرابات يكمن في تعديل تلك العمليات العقلية أو المعرفية نفسها(شاهين ، حمدى،٢٠١١:٤)

ولا شك ان تغيير التفكير السلبي إلى إيجابي يأتي بتغيير الأفكار التي يضعها الشخص في ذهنه فإن كانت هذه الأفكار سلبية كانت النتائج سلبية وإذا وضع الشخص في ذهنه أفكاراً إيجابية مثل الحب والتسامح فسيجد أن الأفكار الموجودة في ذهنه ستتحول إلى تركيز ثم إحساس ثم سلوك ثم في النهاية نتائج من نفس النوع وسوف يستمر في الحصول على نفس النتائج لذلك لن يحدث التغيير الا لو قرر الأفراد قرراً قاطعاً بتغيير الجذور التي بدأوها وهي الأفكار (عبد الخالق ٢٠٠٨)

حيث يحول التفكير السلبي دون قدرة الشخص على التقييم الإيجابي للأحداث والوقائع الحياتية ويؤدى الى الشعور بالإحباط والحزن واليأس وتبنى النزعة التشاؤمية في المستقبل كما يجعل الشخص يعتقد افتقداه للجدارة والاقتدار الشخصي (أبو حلاوة، والشربيني، ٢٠١٤ :)

ويؤيد ذلك نتائج الدراسات التي اشارت إلى ارتباط مستويات القلق والاكتئاب بالتفكير السلبى Fresco, et al, 2002; Segerstrom et al., 2000; Siegle, Moore, &Thase, 2004)

ويرى فريمان وديفنبيك (Freeman & Diefenbeck 2005) أن العلاج المعرفي السلوكي يفحص ويعالج manipulates الاعراض السلوكية والمعرفية ويساعد الفرد على تقييم وتعديل الأفكار المشوهة والسلوكيات المختلة ،عن طريق التالف والاتحاد بين التكنيكيات السلوكية والمعرفية لمساعدة الشخص ان يواجه ويتألف COPE With مع الاعراض ويجد طريقة أفضل ليتعامل مع مشكلات الحياة ويساعده على تغيير نمط تفكيره معتقداته (Forsyt ،etal,2010,: 262)

وبذلك يكون العلاج المعرفي السلوكي علاجاً نشطاً، تعاونياً، توجيهياً، تعليمياً، قصير الأمد، أهدافه واضحة ويتفق البرنامج المستند الى الإرشاد المعرفي السلوكي مع ما اقترحه تومسن و كرونباخ (Thomassian & comacho 2011,)بشأن الطرق التي تساعد الافراد على تغيير التفكير السلبى إلى تفكير إيجابي من بينها التركيز على جودة الأفكار، تأكيد الذات الإيجابي positive self-assertiveness والتحكم في الأفكار والشعور بالمسؤولية الذاتية عن الأفكار ثم التركيز على الحاضر بدلاً من الماضي أو المستقبل ،استخدام لغة إيجابية والبعد عن الافراد السلبيين (Autom&Hadad,2015:277)

كما أن الارشاد المعرفي السلوكي يجعل الافراد اكثر وعيا بالتفكير السلبى ويمدهم بطرق أخرى للتعامل مع هذه السلبية (Forsyt ،etal,2010 : 263)

ويتوقع أن تدريب الطالبات على التفكير الإيجابي قد أدى إلى تنمية مهاراتهن على اتخاذ القرار وحسن من مستوى طموحهن الأكاديمي فالتفكير الإيجابي يجعل المرء أكثر استبصار بذاته وقدراته وذلك بسبب ادراكه الموضوعي لذاته وللعالم الخارجي مما يساعده على اتخاذ قرارات بناءه ويعينه على وضع مستوى طموح أكاديمي (الخولى، ٢٠١٤: ١٨٩)

كما ان التفكير الإيجابي يؤدى الى الشعور السعادة ،وكل انسان يخلق سعادته وفق طريقته في التفكير ونظرته للأمور والاحداث فاذا أراد الفرد ان يكون سعيدا فعليه ان يفكر بطريقة إيجابية فيها تفاؤل وليس تشاؤم فيها رضا وليس سخط فيها توقع للنجاح وليس فيها جزع فالسعيد ينظر إلى الجانب المشرق في الحياة ويتذكر الخبرات السعيدة ويتعامل مع احداث الحياة على انها جالبة للفرح والسرور كما تتفق فيرافيرا على أهمية أن يفكر ويتحدث الفرد بطريقة إيجابية حيث ان الأفكار الإيجابية تتذبذب بداخل الفرد بتردد معين يؤدى الى تنشيط مشاعر السعادة بداخله وتحقق له الصحة الجسمية والسعادة الوجدانية(عبد الوهاب،٢٠٠٦: ٢٦٠)

ويؤكد ذلك (مارتن سيليجمان) حيث أشار إلى أن الإيجابية في التفكير والسلوك تعد مصدراللسعادة الحقيقية فهي تساعد الفرد على التفاعل الإيجابي مع الآخرين وتمكنه من أن يحدد لنفسه هدف وتعينه على مواجهة الصعاب في وسيلة الإنسان إلى شحذ قوته والصمود والمقاومة. (النجار ،الطلاع ، ٢٠١٥ : ٢٢٧)

- **ثانياً مناقشة نتائج الفرض الثاني** :

ينص الفرض الثاني على انه توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الأمن الفكري وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للأمن الفكري باستخدام اختبار مان -ويتني

جدول (٨) نتائج اختبار مان ويتنى لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للأمن الفكري

المتغير	المجموعة	ن=٣٠	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
الأمن الفكري	التجريبية	١٥	٢٣	٣٤٥	-٤.٦٧١	٠.٠٠١	المجموعة التجريبية
	الضابطة	١٥	٨	١٢٠			

يتضح من جدول (٨) أن قيمة (Z) للفروقٍ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات الأمن الفكري دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) لصالح متوسطات المجموعة التجريبية في القياس البعدي للأمن الفكري.

- **مناقشة نتائج الفرض الثانى**:

وتعنى هذه النتيجة التي جاءت في الاتجاه المتوقع انه حدث زيادة في الأمن الفكري لدى أفراد المجموعة التجريبية، كما تؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي في تعزيز الأمن الفكري لدى الطالبات ولا شك أن تحقق الأمن الفكري يعكس تحقق معنى الوعى الأمني الإيجابي الذى يعنى ادراك الفرد لذاته وادركه للظروف الأمنية المحيطة به، وتكوين اتجاه عقلي إيجابي نحو الموضوعات الامنية العامة (الحوشان، ١٤٢٥هـ ،:١٩)

ومن المتفق عليه ان سلامة العقل والفكر من الضرورات الخمس التي أكد الإسلام على رعايتها

وحفظها والتي تتضمن (الدين، والنفس، والعقل، والمال والعرض) حيث يؤدى الأمن الفكري إلى امداد الفرد بالمناخ والظروف التي يشعر فيها انه أمن على مبادئه ومعتقداته التي يؤمن بها (Falah,etal, 2016)

كما تشير نتائج الدراسة أيضا إلى انه إذا كانت طريقة التفكير عقلية ومنطقية فإن الفرد سوف يسلك بطريقة ملائمة مناسبة وسوف يؤدى ذلك إلى السلوك الوسطى السوي اما اذا كانت طريقة التفكير لا عقلية ولامنطقية فإن السلوك والانفعال سيكونان على درجة مرتفعة من الاضطراب (إبراهيم، ٢٠٠٨ (٩٧

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا بأن البرنامج الإرشادي والفنيات المستخدمة كانت ذات معنى مع هؤلاء الطالبات مما جعلهن أكثر مرونة في تفسير المواقف

واكسب افراد المجموعة التجريبية البعد عن الغلو والتطرف ولا شك أن الغلو والتطرف في التفكير سبب للانحراف عن السواء ويدفع هذا الغلو في التفكير وعدم الوسطية إلى مسالك متعددة منها سوء الظن بالأخرين والحكم السلبي المسبق والحاد على ما يحملونه من أفكار من الاخرين (الدغيم ٢٠٠٥:)

ويرى البعض ان الأمن الفكري يبدأ بالتفكير الناقد واعمال العقل ويمتد لإتاحة فرص الاندماج المجتمعي وذلك بهدف القضاء على ذرائع الاستقطاب مع اعلاء قيمة العمل والمشاركة المجتمعية (النملة،٢٠١٥ :٤٠)

ولذلك تقع على الجامعة مسؤولية كبرى في حماية الطلاب من تأثيرات الغزو الفكري، وحماية المجتمع من كل فكر ضال أو منحرف وذلك من خلال صنع سياج أمنى يحصن الشباب من كل فكر دخيل، ويعزز انتمائهم لدينهم وأمتهم ووطنهم ويجعلهم أكثر قدره على الحفاظ على هوية الامة وثقافتها وقيمها ومثلها وأكثر وعيا بأخطار ولن يتأتى هذا من خلال إكسابهم المعايير والقيم والمثل الخلقية، والقدوة الحسنة، (طاش، ١٤١٣، ٤٢٠، الحازمى ، ١٤٢٦ : ٥)

- **الخاتمه والتوصيات** :

نستنتج من خلال تأمل نتائج الدراسة الراهنة أهمية البرامج الارشادية التي تستند الى أسس ومبادئ العلاج المعرفي السلوكي في تعديل التفكير السلبي وتعزيز الأمن الفكري لدى الطالبات ولا شك اننا لمسنا من خلال عرضنا للإطار النظري والدراسات السابقة أن الأمن الفكري مسئولية جميع مؤسسات الدولة الرسمية وغير الرسمية ويمكن في ضوء ذلك استخلاص بعض التوصيات نوجزها فيما يلي:

- ضرورة إجراء مزيد من البرامج الارشادية التي تهدف إلى تبصير الشباب بقيم الوسطية والبعد عن الغلو والتطرف في التفكير.
- دراسة أساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة التي تسهم في اكتساب الأبناء للمفاهيم المتطرفة والتفكير السلبي.
- القاء الضوء بشكل أكبر على دور الجامعات في تعزيز قيم الانتماء وتعميق الشعور به لدى الطلاب من خلال دورها في تشكيل سلوك الفرد حتى يشعر الطلاب بالأمن النفسي ومن ثم بالأمن الفكري وتنمية مفهوم "النحن" لدى الطلاب والبعد عن الفردية "الانا" وهذا يجعلهم يحبون لوطنهم ما يحبون لأنفسهم ويكرهون له ما يكرهون لأنفسهم.

- **المراجع** :

- إبراهيم، عبد الستار (٢٠٠٨). عين العقل؟ دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير العقلاني الإيجابي. القاهرة: دار الكاتب للطباعة والنشر والتوزيع.

- أبو حلاوة، محمد السعيد عبد الجواد، الشربيني، عاطف مسعد الحسيني (٢٠١٤). الانتماء الاجتماعي لدى الطلاب المعلمين على ضوء الشعور بالاضطهاد النفسي والتفكير السلبي والاستبصار الاجتماعي مجله دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ،٣(٤٥) ٢١١ -٢٧٧

- أبو ذيبة، على ياسر (٢٠١٣). مستوى سلوك التذمر لدى الطلبة وعلاقته بالتفكير السلبي لديهم، رسالة ماجستير كلية العلوم التربوية والنفسية جامعة عمان الأردن.

- أبو عيطة، سهام درويش، الخزاعلة، زياد منصور (٢٠١٢). اثر برنامج إرشادي نفسي في تعديل الأفكار السلبية لدى الشباب المتأخرين عن سن الزواج مجلة الدراسات التربوية والنفسية جامعة السلطان قابوس ،٦(٢) ١ - ٣٠.

- البربري، محمد ابن احمد عوض(١٤٣٠). دور الجامعات العربية في تحقيق الأمن الفكري وتعزيز الهوية الثقافية لدى طلابها دراسة مقارنة مع الجامعات الصينية بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري «المفاهيم والتحديات » كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري بجامعة الملك سعود ١٠ -٥٢.

- البقمي، سعود بن سعد محمد (٢٠٠٨). درجة اسهام مديري المدارس الثانوية في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر طلاب الصف الثالث الثانوي بمنطقة الرياض رسالة ماجستير، جامعة مؤته.

- جمعة، أمل أحمد (٢٠١٦) برنامج قائم على القراءة للحد من التفكير السلبي لدى طلبة الجامعة. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ٤ (٢) ١٦٤، -١٩٨.

- الحازمى ، حجاب بن يحيى (٢٠٠٥) الدور الأمني للمؤسسات التربوية والثقافية المجلة العربية ع(١٠٤) الرياض.

- الحسناوى، موفق عبد العزيز (٢٠١٠) دور الجامعة في بناء شخصية الطالب، موقع منتديات نور الإسلام .

- حمدان، سعيد بن سعيد ناصر ،عبد الله ، سيد جاب الله السيد(١٤٣٠) دور المؤسسات الاجتماعية في تحقيق الأمن الفكري رؤية نظرية ودراسة تحليلية بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري « المفا□يم والتحديات » في الفترة من ٢٢ -٢٥ جماد الأول كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري بجامعة الملك سعود ١ - ٢٦

- الحوشان، بركة ابن زامل(٢٠٠٤) أهمية المؤسسات التعليمية في تنمية الوعي الأمني ندوة المجتمع والأمن ادورة الثالثة المنعقدة خلال الفترة من ١١ -١٤ ج٢ الرياض كلية الملك فهد الأمنية، مركز البحوث والدراسات.

- الخارجي، عبد الواحد عبد العزيز (٢٠١٠). فاعلية المرشد الطلابي في تعزيز الامن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية رسالة ماجستير، قسم العلوم الاجتماعية جامعة نايف للعلوم الأمنية كلية الدراسات العليا.

- خضير. مرفت إبراهيم براهيم(٢٠١٣) فاعلية برنامج إرشادي تكاملي لتنمية التفكير الإيجابي في التخفيف من حدة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بسرطان الدم مجلة كلية التربية، جامعة الازهر ،٦ (١٥٦) ٧٢١ -٧٧٩

- خليل، نسرين يعقوب محمد، الشريف، الاء حسين (٢٠١٤) القيم وعلاقتها بمهارات التفكير الإيجابي لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز مجلة كلية التربية، (جامعة بنها)، ٢٥،(٩٩) ٣٠٩ - ٣٤٢.

- خليل، ولاء حسين حسن (٢٠١٢) الخصائص النفسية والمعرفية الفارقة للطلاب المراهقين ذوي التفكير الإيجابي والتفكير السلبي رسالة ماجستير غير منشورة معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة.

- الخولى، منال على محمد (٢٠١٤) أثر برنامج تدريبى قائم على تحسين التفكير الإيجابي في مهارات اتخاذ القرار ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات الجامعة المتأخرات دراسيا مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤٨،(٢) ١٩٦ - ٢٤٢.

- الدحادحة، باسم (٢٠٠٤). أثر التدريب على تفنيد الأفكار اللاعقلانية وتأكيد الذات في خفض مستوى الاكتئاب، وتحسين مفهوم الذات لدى الطلبة المكتئبين. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

- الدغيم ، محمد دغيم (٢٠٠٥) الانحراف الفكري وأثره على الأمن الوطني في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية ،جائزة مجلس التعاون لدول الخليج العربي للبحوث الأمنية.

- راضي، محمد عبد الناصر (٢٠١٣) دور الجامعة في تفعيل الامن الفكري التربوي لطلابها دراسة ميدانية، المجلة التربوية مصر ،٣٣ ،٧٩ -١٤٠.

- الربعي، محمد (٢٠٠٩) "دور المناهج الدراسية في تعزيز مفاهيم الامن الفكري لدي طلاب الجامعات في المملكة العربية السعودية، المؤتمر الوطني الاول "مفاهيم وتحديات "جامعة الملك سعود.

- زهران، حامد (١٩٩٨) التوجيه والإرشاد النفسي (ط٣) القاهرة عالم الكتب ٠

- سالم، أماني سعيدة سيد ابراهيم (٢٠٠٦): فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعرضات للضغط النفسي في ضوء النموذج المعرفي، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، (٤)، ١٠٥ -.١٦٩

- سلمان، محمد إبراهيم، و عسلية محمد إبراهيم (٢٠١٦) دور الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في تنمية وعي الطلاب بالثقافة الأمنية لمواجهة المخاطر الأمنية مجلة جامعة الأقصى(سلسلة العلوم الإنسانية) المجلد العشرون، تحت الطباعة، ص١ -٤٥.

- السليمان، إبراهيم سليمان (٢٠٠٦): دور الادارات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب دراسة ميدانية على مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، غير منشوره، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

- سولسو ،روبرت (٢٠٠٠) علم النفس المعرفي ، ترجمة : محمد نجيب الصبوة ومصطفى كامل ومحمد الحسانين الدق ، القاهرة : الانجلو المصرية.

- شاهين، محمد احمد، حمدي ، محمد نزيه (٢٠٠٨) العلاقة بين التفكير اللاعقلانى وضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من طلبة جامعة فلسطين وفاعلية برنامج إرشادي عقلاني في خفضها. مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، فلسطين، (١٤) ١١ -٦٢.

- شاهين، محمد احمد ،حمدى ، محمد نزيه(٢٠١١) درجة تقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعة في فلسطين في علاقتها بالتفكير اللاعقلانى وفاعلية برنامج إرشادي في تحسينها مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات فلسطين٠

- شلدن، فايز (٢٠١٣) دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها وسبل تفعليه مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ٢١، (١) ٣٣، -٧٣.

- صابر.ممدوح (٢٠٠٩) الأفكار اللاعقلانية كإحدى إشكالات الأمن الفكري المؤشرة باضطراب الشخصية دراسة مقدمة للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري تحت شعار

(المفاهيم والتحديات) جامعة الملك سعود ممثلة في كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري في الفترة ٢٥.٢٢ جماد الأول لعام ١٤٣٠هـ.

- الصعقبي، مروان (١٤٣٠) أبعاد تربوية وتعليمية في تعزيز الأمن الفكري: دراسة مقدمة للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري تحت شعار (المفاهيم والتحديات) بجامعة الملك سعود ممثلة في كرسي الأمير نايف بن عبدالعزيز لدراسات الأمن الفكري في الفترة ٢٢-٢٥ جماد الأول

- طاش، عبد القادر(١٤١٣) وباء المخدرات و دور وسائل الإعلام في التوعية بمخاطره،سلسلة محاضرات الموسم الثقافي الرابع، المركز العربي للدراسات الأمنية و التدريب، الرياض.

- طاشكندي، ليلى بنت عبد المعي عبد الشكور(١٤٣٧) دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري في نفوس الطلاب بحث مقدم إلى جامعة أم القرى متطلب للمشاركة ف المؤتمر الخامس بعنوان(إعداد المعلم وتدريبه فى ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر)

- عبد الحفيظ عبد الله(٢٠٠٦) نحو بناء الاستراتيجية وطنية لتحقيق الامن الفكري في مواجهة الإرهاب رسالة دكتوراه ،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

- عبد العليم، فاطمة محمود (٢٠١٦). رؤية مستقبلية لتفعيل دور المرشد الأكاديمي في تدعيم الأمن الفكري للشباب الجامعي من وجهة نظر الخدمة الاجتماعية. مجلة الخدمة الاجتماعية (٥٥) (رابطة الاخصائيين الاجتماعيين)،١٠١ - ١٦٩ .

- عبد الوهاب ، أماني مقصود(٢٠٠٦)السعادة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من المراهقين مجلة البحوث النفسية والتربوية كلية التربية جامعة المنوفية ٢١،(٢١) ٢٥٥ -٣٠٨.

- لعبيدى. طه عبد الحميد محمود (٢٠١٣) أثر برنامج تربوي في خفض التفكير السلبي لدى طلبة المرحلة الإعدادية كلية التربية جامعة تكريت رسالة ماجستير غير منشورة٠

- العبيدى، عفراء إبراهيم خليل (٢٠١٣) التفكير الإيجابي – السلبي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد المجلة العربية للتفوق،٤، (٧) ،١٢٣ -١٥٢.

- عطا، سهاد عبد الله. (٢٠١٧) أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات الحوار والمناقشة في تنمية مفاهيم الامن الفكري مجلة الدراسات الاجتماعية، ٢٣، (١).٥٤ -٦٩

- علي، أماني عبد الله، والخضر، إبراهيم. (٢٠١٣) دور الأمن الفكري في تحقيق الأمن والاستقرار في الحياة الاجتماعية مجلة دراسات نفسية الجمعية النفسية السودانية (١٢)١٠١ -١٣٣.

- العنزى، عبد العزيز (٢٠١٤) تصور استراتيجي لتعزيز الامن الفكري من خلال مناهج التعليم الثانوي السعودي: مقررات العلوم الشرعية انموذجا ، رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

- غانم، زياد بركات (٢٠٠٥). التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية والتربوية مجلة دراسات عربية في علم النفس، ٤، (٣) ٨٥ -١٣٨.

- فتح الله، مندور عبد السلام محمد (٢٠٠٩) تنمية مهارات التفكير الإطار النظري والتطبيق العملي. الرياض دار النشر الدولي.

- الفقى، إبراهيم محمد (٢٠٠٩) قوة التفكير وتأثيره على احساسيك وسلوكك ونتائج وواقع حياتك دمشق: دار التوفيق

- المالكي، عبد الحفيظ بن عبد الله(٢٠٠٩) الامن الفكري مفهومه، واهميته ومتطلبات تحقيقه مجلة البحوث الأمنية السعودية، ١٨(٤٣) ،١٦ -٧٤.
- محفوظ، نجلاء(٢٠٠٥) أسرار النجاح والسعادة دليلك الى فنون الحياة. دار العلم والثقافة، القاهرة الندوة الفكرية، العرب والعولمة تحرير أسامة امين الخولى مركز دراسات الوحدة العربية.
- المحمادي، طلال بن غازي حميد (٢٠١٢). دور التوجيه والإرشاد الطلابي في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة دراسة مقدمة إلى قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة أم القرى متطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير في علم النفس.
- محمد، عبد الناصر راضي (٢٠١٣) دور الجامعة في تفعيل الأمن الفكري التربوي لطلابها دراسة ميدانية، المجلة التربوية مصر ج٣٣. كلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادى٨٠ - ١٣٣
- محمد، علاء محمد عبد الوهاب (٢٠١٢) دور ممارسة الأنشطة الثقافية في تحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب دراسة ميدانية، رسالة ماجستير ' كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس مجلة القراءة والمعرفة (١٤٢) ١٩٦ -١٧٣.
- منصور محمد عصام (٢٠١٠) دور المدرسة في تعزيز الأمن الفكري: دراسة ميدانية على طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الاولى من وجهة نظر المدراء والمعلمين والطلاب عالم التربية مصر ١١ (٣١)٥ -١٦.
- النجار ، يحيى،الطلاع ،عبد الرؤف(٢٠١٥) التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدي العاملين بالمؤسسات الأهلية بمحافظات غزة . مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية) ،٢٩،(٢)
- النملة، عبد الرحمن بن سليمان (٢٠١٥) الأمن الفكري: مستويات التفكير واتجاهات التطبيق مجلة فكر - مركز العبيكان للأبحاث والنشر – السعودية،(١١) ٤٠ - ٤١
- الهماش، متعب ابن شديد (١٤٣٠). إستراتيجية تعزيز الأمن الفكري دراسة مقدمة للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري تحت شعار (المفاهيم والتحديات) بجامعة الملك ٣٦ سعود ممثلة في كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري في الفترة ٢٥.٢٢ جماد الأول،١ -٣٩.
- هوارى، معراج عبد القادر ، عدون ناصر دادى (٢٠١١) دور الجامعات في تعزيز مبدأ الوسطية والامن الفكري للطلاب دراسة ميدانية على جامعة الاغواط بالجزائر أبحاث مؤتمر دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العرب،٢ -٢٦.
- الوقاد، مهاب محمد جمال الدين(٢٠١٣) التنبؤ بالتفكير الإيجابي /السلبى لدى عينة من طلبة الجامعة من خلال معتقداتهم المعرفية وفعالية الذات لديهم مجلة كلية التربية ببنها٢٣(٩٢) ٢١٧ - ٢٤٦ .
- Atoum,A.y.&Hadad, A,H. (2015)The effect of a training Program based on positive thinking in reducing test anxiety among tenth grade Jordanian student Indian journal of positive psychology 6,(3), 276-278.
- Badpar, F., Amini, N., & Rishehri, A .P. (2017). Effectiveness of positive thinking on reducing conflict and increasing happiness and

sense of self-efficacy in high school students Choram Indian Journal of Positive Psychology, 8(3), 356-359.

- Bamford, C. &Lagattuta, K, H. (2012).Looking on the Bright Side: Children's Knowledge about the benefits of positive versus negative Thinking. Child Development, 83, (2), 667–682.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2009). New measures of well-being: Flourishing, positive, and negative feelings. Social Indicators Research Series 39,(1)
- Ehring, T. & Watkins, E, R. (2008). Repetitive Negative Thinking, as a Trans diagnostic Process. International Journal of Cognitive Therapy, 1, (3), 192–205.
- Ehring, T., Zetsche, U., Weidacker, K., Wahl, KScho¨ nfeld, S., & Ehlers, A. (2011). The Perseverative Thinking Questionnaire (PTQ) Validation of a content-independent measure of repetitive negative thinking. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 42, 2,225-22.
- Falah, K., Rahamneh. A, Amin, M. &AL-oudah, H. (2016). A proposed educational vision for activating the role of the Jordanian universities student's families in enhancing student's intellectual security from the student's perspective. European Scientific Journal, 12,105-122.
- Forsyth, D, M. Poppe, K. Nash, V., Alarcon& Kung, S. (2010) Measuring Changes in Negative and Positive Thinking in Patients with Depression. Perspectives in Psychiatric Care, 46, (4), 257-265.
- Fresco, D.M., Frankel, A.N., Mennin, D.S., Turk, C L., & Heimberg, R. G. (2002). Distinct and overlapping features of rumination and worry the relationship of cognitive production to negative affective states. Cognitive Therapy and Research, 26, 179–188.
- Gong, H. & Medin, D.l (2012). Construal levels and moral judgment: Some complications. Judgment and Decision Making, 7, (5), 628–638.
- Hertel, P. & McDaniel, L. (2010) the suppressive power of positive thinking: Aiding suppression-induced forgetting in repressive coping. Cognation and emotion. 24, (7), 1239-1249.

- Hollon, S. D., Stewart, M. O., & Strunk, D. (2006). Enduring effects for cognitive behavior therapy in the treatment of depression and anxiety. Annual Review of Psychology, 57, 285-315.
- Kollei, I., & Martin, A. (2014). Body-related cognitions, affect, and post-event processing in body dysmorphic disorder. Journal of Behavior Therapy & Experimental Psychiatry, 45, 144–151.
- MacLeod, A.K. & Moore, R. (2000). Positive Thinking Revisited Positive Cognitions, Well-being and Mental Health. Clinical Psychology and Psychotherapy, 7, 1-10
- Marshall, M. A., & Brown, J. D. (2006). Emotional reactions to achievement outcomes: Is it really best to expect the worst? Cognition & Emotion, 20, 43–63
- McEvoy, M,P., Moulds, M,L.& Mahoney,A,E,J.(2014) Repetitive Negative thinking in anticipation of a Stressor Behavior Change ,31 , 1). 18–33.
- Mydin, Y, O., Al-Mashoor, S.H.A. & Razali, Z.A. (2016) Experiencing Negative thoughts? WRITE It on paper, crumple it and discard it ASEAN Journal of Psychiatry, 17 (1), 128-131.
- Nota, J, A, Coles M, E. (2015) Duration and Timing of Sleep are Associated with Repetitive Negative Thinking Cognation Therapy Research, (39), 253-261.
- Peter, M. McEvoye, M L. Moulds. & Alison E.J. M. (2014) Behavior Change, 31, (1). 18–33.
- Ruiz,F,J., Hernández,D.R., Falcón,J.C.,& Luciano,C.(2016) Effect of a One-Session ACT Protocol in Disrupting Repetitive Negative thinking: A Randomized Multiple-Baseline Design International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 16, (3), 213-233.
- Segerstrom, S. C., Tsao, J. C. I., Alden, L. E., & Craske, M. G. (2000) .Worry and rumination Repetitive thought as a concomitant and predictor of negative mood. Cognitive Therapy Research, 24, 671–688.
- Siegle, G. J., Moore, P. M., & Thase, M. E (2004) Rumination: One construct, many features in healthy individuals, depressed individuals, and individuals with lupus. Cognitive Therapy and Research, 28, 645–668.

- Snyder, C. R., Cheavens, J. S., & Michael, S. T. (Eds.) (2005) 23-Hope theory: History and elaborated model. Hauppauge NY: Nova Science.
- Stroebe, M., Boelen, P. A., van den Hout, MStroebe, W., Salemink, E., & van den Bout, J .(2007). Ruminative coping as avoidance. European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience, 257(8), 462–472.
- Watkins, E. (2008). Constructive and unconstructive repetitive thought. Psychological Bulletin, 134(2), 163–206.
- WU,M.,HO,S.,LIN,S.,Chang,W.,&Chen,L.(2013) How do Thinking Styles Influence Collaborative Dispositions? A Study on the Relationships between Thinking Styles and Collaborative Dispositions for Youngsters in Taiwan Educational Sciences: Theory & Practice - 13(4) 2059-2070.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

" فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية التحصيل وعمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة"

إعداد :

أ/ اعتماد عواد سلامة البلبيسي

مديرة مدرسة في وزارة التربية والتعليم العالي مدرسة فهد الأحمد الصباح الثانوية للبنات فلسطين

أ.د/ يسري عفيفي عفيفي(متوفى)

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم كلية التربية جامعة عين شمس رحمة الله

د/ أماني محمد سعد الدين الموجي د/ أميمه محمد عفيفي أحمد

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد، كلية الدراسات العليا للتربية ، جامعة القاهرة

فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية التحصيل وعمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة

أ/ اعتماد عواد سلامة البلبيسي د/ يسري عفيفي عفيفي(متوفى)

د/ أماني محمد سعد الدين الموجي د/ أميمه محمد عفيفي أحمد

• **المستلخص** :

هدف البحث الحالي إلى تنمية التحصيل وعمليات العلم الأساسية والتكاملية من خلال برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة، لتحقيق أهداف البحث أعدت الباحثة برنامجا قائمًا على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة هي:(النمذجة المعرفية ، خرائط التفكير و KWLSH) شمل دليلا للمعلم وكتابًا للتلميذ كما أعدت اختبارًا تحصيليًا ومقياسًا لمهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية وتم تطبيق أداتي البحث على مجموعة مكونة من ٤٠ تلميذة للمجموعة التجريبية و٣٦ تلميذة للمجموعة الضابطة وأظهرت النتائج وجود فاعلية كبيرة للبرنامج المقترح في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية لدى تلميذات المجموعة التجريبية .

الكلمات المفتاحية: برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة ، استراتيجيات ما وراء المعرفة،النمذجة المعرفية،خرائط التفكير،KWLSH، التحصيل، عمليات العلم ، تلاميذ الصف الثامن بغزة.

Effectiveness of A Proposed Program Based in Metacognitive Strategies for Development of Achievement and Developing Science Processes of Eighth Grade Students in Gaza.

Aietimad Awwad Salama Al Bilbisi

Dr. Yousry Afifi Afifi

Dr. Amani Mohammed Saad Al-Din Al-Moji

Dr. Omima Mohammed Afifi Ahmed

Abstract:

The objective of current research is to develop the achievement and science processes skills of the pupils at the basic eighth grade of basic education in Gaza by using a Propose Program based on Metacognitive Strategies, to achieve the objectives of the research preparation of Propose Program on Metacognitive Strategies(cognitive patterning, thinking maps strategies and KWLSH) , achievement test and scale science processes skills has been applied to a group of (40) students –females – as experimental group and (36) students-females- as the control group ,the search results have pointed out to the effectiveness of the Propose Program in developing skills of science processes and achievement for students in the basic eighth grade in Gaza.

Key Words: Proposed Program Based in Metacognition Strategies- Metacognition Strategies- Cognitive Patterning - Thinking Maps – KWLAH- Achievement in Science - Science Processes Skills- Eighth Grade Students in Gaza.

- **مقدمة**:

نعيش اليوم عالمًا تكنولوجيًا متغيرًا يوصف بأنه عالم تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات تتعقد المشكلات في مختلف جوانب الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والحضارية ، ويواجه المربون والساسة وقادة المجتمع وأولياء الأمور مشكلات غير مسبوقة تتعلق بكيفية إعداد طلبة اليوم لمواجهة تحديات عالم الغد وبالتالي أصبح هدف العملية التربوية لا يقتصر على اكتساب الطلبة المعارف والحقائق المتداولة ، بل تعداها إلى تنمية قدراتهم على التفكير وإكسابهم القدرة على حسن التعامل مع المعلومات المتزايدة والمتسارعة يومًا بعد يوم (عامر علوان،٢٠١٢، ٨٩ ـ ٩٠).

ويؤكد المتخصصون في تدريس العلوم والتربية العلمية على أن اكتساب الطلاب عمليات العلم يجب أن يكون هدفا رئيسا لتدريس العلوم ، وعمليات العلم تتكامل مع الطريقة العلمية في البحث والتفكير العلمي ، حيث يحتاج الطلاب لهذه القدرات أو المهارات العقلية في دراستهم وتنفيذ نشاطاتهم العلمية العملية (عايش زيتون، ٢٠٠٨،١٠١).

كما أن هناك أهمية كبيرة لاكتساب عمليات العلم في مراحل التعليم المختلفة عامة والتعليم الأساسي خاصة حيث أنها تنمي قدرة المتعلم على الاعتماد على النفس في عملية التعلم.وتبقي أثراً كبيراً للتعلم عند الطالب يستمر معه طوال الحياة .وتتيح البيئة المناسبة التي تساعد المتعلم للوصول إلى المعلومات بنفسه (عبد العزيز القطراوي ٢٠١٠، ٣).

فعمليات العلم هي مجموعة من العمليات العقلية الأساسية للإنسان المعاصر الذي يعيش حياة مليئة بالمشكلات، إذ تضم هذه العمليات عدداً من المهارات العقلية الضرورية لحل المشكلات بطريقة منطقية سليمة، وتساعد هذه العمليات الإنسان على تنظيم ملاحظاته وجمع بياناته، وتحديد جهوده وتوجيهها الوجهة الصحيحة نحو حل المشكلة، فضلاً عن تقويم هذه الجهود والحكم على نتائجها ومن ثم تعديلها وضبطها من أجل السعي إلى نتائج أفضل في حل المشكلة. (سناء أبو عاذرة،٢٠١٢، ٨١ ـ ٨٢)

وبالنظر إلى الواقع الحالي لتعليم العلوم في مدارس فلسطين نجد أن التلميذ في معظم الحالات، يقوم بحفظ المعلومات ، وذلك لكي يقوم باسترجاعها في الامتحان، وسرعان ما تتعرض هذه المعلومات للنسيان، وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال عملها معلمة للعلوم لمدة 9 سنوات متتالية ، ومن ثم

مديرة مدرسة لمدة 16 سنة متتالية فمن خلال استعراض نتائج اختبارات Timss الدولية 2003 و2007 و 2011 في مادة العلوم للصف الثامن لوحظ انخفاض المستوى التحصيلي ومستوى مهارات التفكير المختلفة حيث أظهرت نتائج اختبارات2003 Timss أن 34٪ من الطلبة لم يصلوا إلى مستوى الأداء المنخفض وأن 1٪ فقط من التلاميذ وصلوا إلى مستوى الأداء المتقدم وفي اختبار 2007 Timss لم يصل 46٪ من الطلبة إلى مستوى الأداء المنخفض ووصل 1٪ فقط من التلاميذ إلى مستوى الأداء المتقدم أما اختبار 2011 Timss فقد أظهر نتائجه أن 41% من الطلبة لم يصلوا إلى مستوى الأداء المنخفض وأن 1٪ فقط من التلاميذ وصلوا إلى مستوى الأداء المتقدم(وزارة التربية والتعليم العالي،٢٠١١، ٣) مما يدلل على عدم امتلاكهم الحد الأدنى من المهارات العلمية.

وعلى ذلك فإن البحث عن طرق وأساليب لتنمية التحصيل ومهارات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الأساسية وزيادة وعيهم بعمليات واستراتيجيات تفكيرهم يعد من المهمة التي تستحق البحث والاهتمام بها ، ومن هذه الاستراتيجيات المهمة استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تسهم في زيادة وعي التلميذ بعمليات التفكير التي يقوم بها في أثناء التعلم، وزيادة قدرته على التحكم فيها، فهي تتضمن وعي التلميذ بأسلوب تفكيره عند قيامه بأداء مهمة محددة ومن ثم استخدام هذا الوعي في التحكم فيما يقوم به من نشاط أو أداء، ولتحقيق ذلك بدأ الاهتمام يزداد بالتلميذ باعتباره محور العملية التعليمية وأضحى من أهم أهداف التدريس تعليم التلاميذ كيف يفكرون ، وذلك عن طريق تنمية قدرتهم على كيفية التفكير في التفكير Metacognition وكيفية معالجة المعلومات للاستفادة منها في مواقف الحياة المختلفة ، حتى تنمو لديهم القدرة على الانتقاء والتجديد والابتكار وممارسة مهارات التفكير وعملياته في مجالات الحياة المختلفة ، حتى يُمكنهم مواجهه هذا الكم المعرفي الهائل المدعم بالتكنولوجيا.

- **مشكلة البحث** :

تتحدد مشكلة البحث في ضعف التحصيل في مادة العلوم وضعف اكتساب التلاميذ لعمليات العلم والذي قد يكون بسبب أن الطريقة السائدة في تدريس العلوم هي الطريقة المعتادة ، لذلك عملت الباحثة على مواجهة هذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي : **ما فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل ومهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة ؟** ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما استراتيجيات ما وراء المعرفة اللازمة لتنمية التحصيل ومهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة؟
- ما عمليات العلم التي ينبغي تنميتها لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي؟

- ما البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية التحصيل ومهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة ؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة ؟

- **أهداف البحث** :

هدف البحث تنمية التحصيل ومهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي باستخدام برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة.

- **أهمية البحث** :

قد يستفيد من هذا البحث الحالي كل من :

- **مخططي مناهج العلوم ومطوريها** : في توجيه انتباههم إلى إمكانية الاستفادة من البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس العلوم عند إعداد ادلة المعلم، وعند تطوير المناهج من حيث مسايرة الاتجاهات الحديثة في التدريس.
- **التلاميذ** : في تنمية التحصيل ومهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية لديهم.
- **معلمي العلوم والباحثين** : في توجيه انتباههم لأهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس العلوم ، وتقديم دليلي المعلم والتلميذ لهم في الوحدتين المختارتين للاسترشاد بهما كنموذج في التدريس ، واختبار تحصيلي ومقياساً لمهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية للاسترشاد بها كنموذج في التقويم في وحدات أخرى .

- **حدود البحث** :

اقتصر البحث الحالي على :

- **حدود موضوعية** :

وحدتي الضوء والصوت من منهاج العلوم للصف الثامن الأساسي وذلك لاحتواء الوحدتين الدراسيتين المختارتين " الوحدة السابعة والثامنة من كتاب العلوم العامة الجزء الثاني للصف الثامن الأساسي " على الكثير من الحقائق والمفاهيم العلمية المجردة والتعميمات والقوانين العلمية وعلى الكثير من الأنشطة العملية التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات عمليات العلم.

تم استخدام كل من استراتيجية النمذجة واستراتيجية خرائط التفكير وKWLSH من استراتيجيات ما وراء المعرفة.

أخذت الباحثة بتصنيف الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم AAAS لمهارات عمليات العلم في هذا البحث وهي: عمليات العلم الأساسية : " الملاحظة ـ

القياس ـ التصنيف ـ الاستنتاج ـ الاتصال ـ التنبؤ ـ استخدام علاقات الزمان المكان ـ استخدام الأرقام " وعمليات العلم التكاملية : " التحكم في المتغيرات ـ تفسير البيانات ـ فرض الفروض ـ التعريف الإجرائي ـ التجريب " .

- **حدود مكانية** :

اقتصر البحث على مجموعة من تلاميذ الصف الثامن حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين ، إحداهما مجموعة تجريبية درست وفقًا للبرنامج المقترح في البحث الحالي والأخرى مجموعة ضابطة درست وفقا للطريقة المعتادة من مدرستي " المجدل الأساسية أ للبنات و مدرسة الرملة الأساسية للبنات " في مديرية التربية والتعليم شرق غزة.

- **حدود زمانية** :

تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ م.

- **أداتي البحث** :

لتحقيق أهداف البحث تم اعداد الأداتين التاليتين :

- اختبار تحصيلي في محتوى وحدتي" الحركة الموجية والصوت والضوء" من كتاب العلوم العامة الجزء الثاني موضوع البحث.
- مقياس مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية.

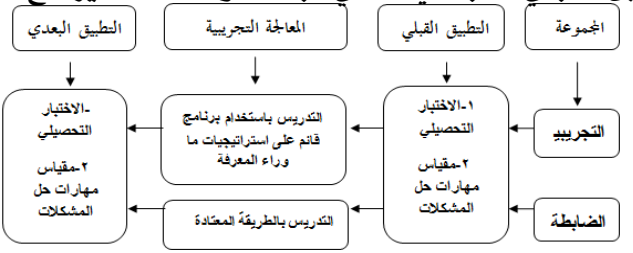
- **منهج البحث** :

استخدمت الباحثة كل من :

- المنهج الوصفي : لإعداد الإطار النظري والمواد التعليمية (دليل المعلم وكتاب التلميذ) وبناء أداتي البحث .
- المنهج شبه التجريبي لدراسة فعالية البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل ومهارات عمليات العلم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة .

- **التصميم التجريبي للبحث** :

استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة مع التطبيق القبلي ـ البعدي لأداتي البحث. والشكل (١) يوضح ذلك.



شكل (١) التصميم التجريبي للبحث

- **مصطلحات البحث** :

تبنت الباحثة التعريفات الإجرائية التالية لمصطلحات البحث :

- **الفاعلية** :

الأثر الذي يمكن أن يحدثه البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة ، باعتباره متغيراً مستقلاً في تنمية التحصيل ومهارات عمليات العلم في مادة العلوم باعتبارها متغيرات تابعة لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة .

- **برنامج**:

مجموعة من الخبرات والأنشطة التعليمية تحتوي على أهداف ومحتوى ووسائل تعليمية وأساليب تدريس وتقويم مصممة بطريقة منظمة ومترابطة موظفة استراتيجيات ما وراء المعرفة بهدف تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة.

- **استراتيجيات ما وراء المعرفة**:

إجراءات تدريسية يتبعها المعلم لمساعدة المتعلم على ممارسة عمليات عقلية تمكنه من التخطيط والمراقبة والتقويم قبل وأثناء وبعد عملية تعلمه لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

- **النمذجة المعرفية** :

استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة تتضمن مجموعة من الإجراءات التعليمية التي تستخدم لمساعدة تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة في تنمية التحصيل و اكتساب مهارات عمليات العلم من خلال قيام المعلم بتوضيح عمليات تفكيره بصوت عال أمام التلاميذ وإشراكهم في خططه ووصف أهدافه وتقييم وتفسير سلوكه فيعمل كنموذج يراقبه التلاميذ ويساعدهم على تنمية وعيهم بعمليات تفكيرهم .

- **خرائط التفكير**:

ثمانية أدوات بصرية تعبر عن ثماني عمليات تفكير أساسية ، وتمثل لغة بصرية مشتركة يستخدمها كل من المعلم وتلميذ الصف الثامن الأساسي بغزة في تدريس وتعلم وحدتي " الصوت والضوء" لتنمية التحصيل ومهارات عمليات العلم وتعمل خراط التفكير على تعزيز قدرات التلميذ على توليد الأفكار وجمع وترتيب المعلومات وتقييم الأفكار وبالتالي القدرة على مواجهة المشكلات التي يقابلها ، وهي أشكال مرنة تسمح للتلميذ باختيار الخريطة المناسبة وتوسيعها بالشكل الذي يتيح له فرصة اكمال مهمته والوصول الى الهدف المطلوب.

- **KWLSH** :

استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة ، تتضمن مجموعة من الخطوات المنظمة والمرتبة يقوم بها تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة ، أثناء دراستهم لوحدتي الصوت والضوء ، تتطلب تعبئة الخمس أعمدة وهي K " ماذا أعرف ؟ ، Wماذا أريد ان أتعلم ؟ ، L ماذا تعلمت ؟ ، S ألخص ما تعلمت ، H وكيف أتعلم المزيد ؟ بهدف تنمية التحصيل ومهارات عمليات العلم لديهم.

- **عمليات العلم**:

مجموعة من العمليات العقلية تتضمن عمليات العلم الأساسية : " الملاحظة ـ القياس ـ التصنيف ـ الاستنتاج ـ الاتصال ـ التنبؤ ـ استخدام علاقات الزمان المكان ـ استخدام الأرقام " وعمليات العلم التكاملية : " التحكم في المتغيرات ـ تفسير البيانات ـ فرض الفروض ـ التعريف الإجرائي ـ التجريب " والتي ينبغي أن يمارسها تلميذ الصف الثامن الأساسي بفلسطين عند دراسة مادة العلوم من أجل تفسير ظاهرة أو حل مشكلة وهو في ذلك يسلك سلوك العلماء.

- **إجراءات البحث** :

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع البحث ومتغيراته لإعداد الإطار النظري للبحث.
- تحديد استراتيجيات ما وراء المعرفة اللازمة لتنمية مهارات حل المشكلات وتحصيل مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة.
- تحديد مهارات حل المشكلات المراد اكسابها للتلاميذ.
- تحديد أسس بناء البرنامج المقترح.
- إعداد البرنامج المقترح.
- عرض البرنامج المقترح على مجموعة من المحكمين وتعديله في ضوء آرائهم.
- إعداد البرنامج في صورته النهائية.
- إعداد أداتي البحث، وهي:
  - ✓ اختبار تحصيلي في الوحدتين موضوع البحث والتأكد من صدقه وثباته.
  - ✓ مقياس مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية والتأكد من صدقه وثباته.
- التطبيق القبلي لأداتي البحث.
- إجراء الدراسة الميدانية لموضوع البحث.
- التطبيق البعدي لأداتي البحث.
- رصد النتائج ومعالجتها إحصائيًا وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات.

- **الإطار النظري للبحث** :

هدفت الباحثة من استعراض هذا الإطار النظري إلى وضع تصور لمراحل البرنامج المقترح والقائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة " النمذجة المعرفية ـ خرائط التفكير وKWLSH" التي تم وفقاً له صياغة الوحدتين المختارتين لتنمية التحصيل وعمليات العلم الأساسية والتكاملية لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي وقد اشتمل على محاور :" ما وراء المعرفة ـ استراتيجيات ما وراء المعرفة ـ استراتيجية النمذجة المعرفية ـ استراتيجية خرائط التفكير ـ استراتيجية KWLSH ـ عمليات العلم الأساسية والتكاملية"

- **أولاً: ما وراء المعرفة:**

يعد مفهوم ما وراء المعرفة من أكثر موضوعات علم النفس التربوي إثارةً للبحث فقد ظهر في أواخر السبعينيات وتطور في الثمانينيات من القرن العشرين ليضيف بعداً جديداً في علم النفس المعرفي ويفتح مجالاً وآفاقاً واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والذاكرة والتفكير والاستيعاب ومهارات التعليم (شذى عبد الباقي ، ومصطفى عيسى، ٢٠١١ ،١٤١).

ويعتبر فلافل (1976) Flavell أول من استخدم مصطلح ما وراء المعرفة في البحث التربوي وقد عرفه فلافل (1979) Flavell بشكل أكثر تحديداً عندما أكد أن المعرفة المخزونة عن العالم والتي تعتبر الناس كائنات معرفة لديها مهام وأهداف وأفعال وخبرات معرفية متعددة حيث يعتقد أن درجة وعي الأفراد بقواهم وحدودهم كمتعلمين تؤثر على أدائهم أثناء المهام المعرفية ، كما أضاف : أن ما وراء المعرفة هو القدرة على المراقبة والتقويم والتخطيط لتعلم الفرد وأيضاً المعرفة عن الظواهر المعرفية (محمد الديب ٢٠١٢،١٢).

وعرفت الباحثة ما وراء المعرفة بأنها : عمليات عقلية تمكن التلميذ من الوعي والتفكير في تعلمه قبل وأثناء وبعد عملية التعلم لوحدتي الصوت والضوء وقدرته على التحكم والسيطرة على هذه العمليات وتعديلها لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة .

- **مكونات ما وراء المعرفة** :

من خلال استعراض الأدبيات التربوية والدراسات السابقة لوحظ أن البعض قسم مكونات ما وراء المعرفة إلى مكونين والآخر إلى ثلاثة وأكثر، وتبنت الباحثة التقسيم التالي لمكونات ما وراء المعرفة:

- **الوعي الذاتي للمعرفة:** ويتضمن :
  - ✓ **المعرفة التقريرية:** تتعلق بمعرفة المتعلم بمحتوى معين ويتكون إلى حد كبير من المفاهيم والمبادئ والتعميمات.
  - ✓ المعرفة الإجرائية: تتعلق بالإجراءات المختلفة التي يقوم بها المتعلم من أجل التعلم (كيفية التعلم).
  - ✓ **المعرفة الشرطية:** تتعلق بالشروط والقوانين المصاحبة لإجراءات محددة أي تتعلق بشرط استعمال شيء ما ولأي غرض.
- **تنظيم المعرفة:** تتضمن العمليات التالية:
  - ✓ **التخطيط:** قدرة المتعلم على وضع الخطط والأهداف وتحديد المصادر الرئيسية قبل عملية التعلم.
  - ✓ **المراقبة والتحكم:** يشير إلى وعي المتعلم لما يستخدمه من استراتيجيات التعلم أو حل المشكلة وقدرته على استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء.

- ✓ **التقويم:** يشير إلى قدرة المتعلم على تقويم امكاناته وقدراته وانتاجاته وفاعلية تعلمه من خلال تقويم مدى تحقق الهدف والحكم على دقة النتائج.

- **ثانياً: استراتيجيات ما وراء المعرفة** :

يرى هنسون وإيلر (1999) Henson &Eller أن استراتيجيات ما وراء المعرفة من استراتيجيات التعلم التي تقوم على نمط من التدريس يسمح للمتعلم باستخدام مهاراته الخاصة في تطوير تعلم مستقل يمكنه من تحمل المسئولية الذاتية للتعلم ، هذه الاستراتيجيات عبارة عن إجراءات يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي يستخدمها قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات(فاطمة عبد الوهاب،٢٠٠٥ ،١٦٧).

وقد تعددت تعريفات استراتيجيات ما وراء المعرفة وباستعراض تعريفات كل من (عوض المالكي،٢٠١١،٦٢ ؛ سمير عقيلي،٢٠١٠،٣٢ ؛هاني أبو السعود،٢٠٠٩،٥١ ـ ٥٢ ؛ يحيى جبر،٢٠١٠،٣٧ ؛ عبد الناصر عبد الوهاب ٢٠٠٨،١٠١)

عرفت الباحثة استراتيجيات ما وراء المعرفة إجرائياً :" إجراءات تدريسية يتبعها المعلم لمساعدة المتعلم على ممارسة عمليات عقلية تمكنه من التخطيط والمراقبة والتقويم قبل وأثناء وبعد عملية تعلمه لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة".

- **أنواع استراتيجيات ما وراء المعرفة للتعليم والتعلم** :

أشار إبراهيم بهلول (٢٠٠٣) ومجدي إبراهيم (٢٠٠٥) إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تتضمن (٣١) إحدى وثلاثين استراتيجية مختلفة للتعليم / التعلم ومن هذه الاستراتيجيات ما يلي: (إبراهيم بهلول،٢٠٠٣، ١٨٣ ــ ٢٦٠؛ مجدي إبراهيم٢٠٠٥، ١٢٤ ـ ١٧٥)

تنشيط المعرفة السابقة ، KWL (أعرف ـ أريد أن أعرف ـ تعلمت) ، التساؤل الذاتي، علاقات السؤال بالجواب ، المنظمات السابقة (التمهيدية) ، التفكير بصوت عال ، التلخيص ،خرائط المفاهيم ، التعلم التعاوني ،النمذجة ، خرائط الشكل V ، التدريس إلتبادلي ، عمل الأشكال التوضيحية ، العصف الذهني SQ3R، PSQ5R ، تنبأ ـ حدد ـ أضف ـ دون ، تجميع المعلومات وغيرها.

وفي هذا البحث تم استخدام استراتيجية : النمذجة المعرفية ،استراتيجية خرائط التفكير، واستراتيجية KWLSH، وفيما يلي استعراض موجز لكل استراتيجية :

- **ثالثاً : استراتيجية النمذجة المعرفية Cognitive Modeling Strategy** :

اقترح كل من ولن وفيلبس (1995) Wilen and Philips هذه الاستراتيجية وهي استراتيجية مهمة لتطوير الإدراك ما وراء المعرفي والمهارات ما وراء المعرفية

فالتعلم بالقدوة من أنجح أساليب التعلم وأكثرها فاعلية عندما يقترن بإيضاحات يقدمها النموذج أو القدوة (المعلم) أثناء قيامه بالعمل. ويرى كوبر Copper (1993) أن النمذجة تعني تقديم المعلم نماذج لما وراء المعرفة في الحياة اليومية والمدرسية وتتحدد هذه الاستراتيجية في إعطاء دور للمعلم في إيضاح سلوكياته للمتعلمين عن طريق نمذجة ذلك السلوك سواء أكان ذلك في قيامه بحل مشكلة، أو تقمص دور معين، أو تمثيل دور أو مهمة تعليمية معينة (أحمد عفيفي،٢٠٠٨ ، ٣٠).

وعرفت الباحثة استراتيجية النمذجة المعرفية بأنها " استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة، تتضمن مجموعة من الإجراءات التعليمية، التي تستخدم لمساعدة تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة على تنمية التحصيل واكتساب مهارات عمليات العلم ، من خلال قيام المعلم بتوضيح عمليات تفكيره بصوت عالٍ أمام التلاميذ، وإشراكهم في خططه، ووصف أهدافه، وتقييم سلوكه وتفسيره، فيعمل كنموذج يراقبه التلاميذ، ويساعدهم على تنمية وعيهم بعمليات تفكيرهم ".

وقد اختارت الباحثة هذه الاستراتيجية : وذلك لأنها تؤثر في عدد كبير من التلاميذ مما يتفق مع طبيعة فصولنا الدراسية المكتظة بالأعداد .و تعد هذه الاستراتيجية من أقوى الاستراتيجيات من حيث التأثير ، فإن عبارة " فكر كما تراني أفكر " هي أقوى من عبارة " اعمل ما أقوله " حيث تقوم على قيام المعلم بالتعبير عن استراتيجيات التفكير التي يقوم بها بلغة واضحة وبصوت يسمعه التلاميذ حينما يقوم بتنفيذ نشاط او حل مشكلة مما يساعد على تدريب واكتساب التلاميذ مهارات متنوعة من خلال الاقتداء بالمعلم، كما أنها تسهم في تنمية وعي التلاميذ بما يقومون به في أثناء عمليات التعلم.(وليم عبيد ٢٠١١، ١٩٥) (محسن عطية،٢٢٨،٢٠٠٩)

وقد أثبتت الدراسات السابقة فعالية استراتيجية النمذجة المعرفية فقد أثبتت دراسة (جميلة الوهابة ،٢٠٠٨) فعالية استراتيجية النمذجة المعرفية في تنمية التفكير الناقد ، أما دراسة (خالد الباز ، ٢٠٠٧) فقد أثبتت فعاليتها في تنمية الاستدلال العلمي والاتجاه نحو المادة ، كما أثبتت دراسة (دعاء الاسدي ٢٠١٥) فعاليتها في تنمية التحصيل والتفكير الإبداعي .

- **خطوات استراتيجية النمذجة المعرفية** :

تبنت الباحثة الخطوات الثلاث التالية للاستراتيجية :

- **التهيئة :** حيث يتم توضيح الهدف من الدرس ، وربط الدرس الذي سيعرض بالخبرات السابقة والتنبيه للأخطاء التي قد يقع بها المتعلم. ولتحقيق ذلك يتم عرض نشاط أو مشكلة تجعل التلميذ في حالة تفكير لحلها(أحمد خطاب،٢٠٠٧، ١٤٩).

- **النمذجة بواسطة المعلم** : يقوم المعلم بدور النموذج أمام التلاميذ حل المشكلة أو استيعاب مفهوم معين أو القيام بمهمة تعليمية أي أن المعلم يعرض سلوكياته في ممارسة عمليات التفكير من خلال تعبيرات لفظية بصوت عال عما يدور في ذهنه.(دعاء الاسدي ،٢٠١٥، ٤١٤)
- **النمذجة بواسطة المتعلم** : وفي هذه الخطوة يمكن تقسيم التلاميذ لمجموعات كل مجموعة من تلميذين يقوم أحد التلاميذ بدور النموذج والتلميذ الآخر بدور المراقب ، حيث يقوم المتعلم بنمذجة المهارة مثلما فعل المعلم ، ولكن في فقرة جديدة أو مشكلة جديدة ، ثم يقارن المتعلم عملياته في النمذجة بعمليات زميل له يجلس بجواره ، بحيثٍ يعبر كل منهما للآخر عما يدور في ذهنه ، وبذلك يصبح المتعلم مدركا لعمليات تفكيره ، والمعلم يتأكد من فهم المتعلم بناء على ما يقوله. ويساعد المعلم الطلاب بتزويدهم بالإيضاحات الإضافية التي تساعدهم على التفكير. ويستطيع المعلم أن يتدخل في الوقت المناسب في أثناء عمليات النمذجة أو القولبة للتفكير أوالسلوك من أجل رفع مستوى المتعلمين في الأداء ، مع إعطاء فرص لعمليات التمثيل لحلٍ مشكلةٍ معينةٍ أو تعديل في مسار تفكير محدد ويكون دور المعلم هنا موجهاً ومرشداً ومنظماً لبيئة التعلم(محسن عطية،٢٠٠٩٠، ٢٣٠). ويمكن تلخيص دور النموذج والمراقب في السيناريو التالي (وليم عبيد ٢٠١١،١٩٦ ـ١٩٧):

- **التلميذ النموذج** :

يحل ويشرح ويوضح ـ يفكر بصوت عال ـ يبرز كل ما يدور بذهنه ـ يضع مخططا على (السبورة مثلا) لعمليات تفكيره ـ يحاور ويوجه نفسه ـ يسأل نفسه ويحاور نفسه ـ يتحدث بصوت واضح عن طرق تفكيره والبدائل التي يفكر بها في الحل ـ يقدم الحل الذي يتوصل إليه ويعلل لاختياراته .

- **التلميذ المراقب** :

يستمع ويلاحظ ويسجل ما يقوم به النموذج ـ ينبه بالإشارة والتلميح والإيماءات للنموذج في حالة وجود خطأ لا يدركه النموذج ـ يوجه النموذج ويقدم تصويبات وبدائل .

وفي هذا البحث تم استخدام استراتيجية النمذجة المعرفية في عرض مواضيع الوحدتين " الصوت والضوء " من خلال تنفيذ الأنشطة العملية حيث يقدم المعلم نموذجًا عن طريق إيضاح سلوكياته أثناء قيامه بالأنشطة العملية وبيان الأسباب وراء اختيار كل خطوة وكيفية تنفيذ كل خطوة وتدريب التلاميذ على تنفيذ الأنشطة العملية وتوجيههم وتعديل مسار تفكيرهم لتنمية مهارات عمليات العلم لديهم .

- **رابعًا: استراتيجية خرائط التفكير Thinking Maps Strategy** :

يعد جوزيف نوفاك Joseph Novak من الكتاب الأوائل المهتمين بمفهوم الخرائط في الستينيات حيث يعد أول من نشر مفهوم الخرائط ، و أطلق اسم

خرائط العقل Mind Mapping أول مرة على يد توني بوزان Tony Buzan وظهر مفهوم خرائط التفكير في أواخر الثمانينات من قبل هيرل (Hyerle , 1988) نتيجة اشتغاله على المنظمات التخطيطية ، ويرى بوزان (Buzan , 1996) أن خرائط التفكير تمثل الجيل الثالث من أدوات التعلم البصري والتي بدأت بشبكات العصف الذهني في فترة السبعينات ثم المنظمات التخطيطية خلال فترة الثمانينات وخرائط التفكير التي هي امتداد للجيلين السابقين(سعيد مقبل ، و بلال بن العزمية، ٢٠١٣، ٦٨).

خرائط التفكير من الأساليب الحديثة التي ظهرت في التدريس ، والتي تهتم بتنمية مهارات التفكير المختلفة ، وقد صممها ديفيد هيرل David Hyerle في أواخر عام ١٩٨٧ م . وقد اعتمد في تصميمها على مهارات التفكير ، بحيث يستند كل شكل من الأشكال على مهارة فكرية أساسية مثل المقارنة والتمييز، والتتابع والتصنيف ، والاستدلال (كاذبة الزهيمي،٢٠١٠، ٤٩).

عرف ديفيد هيرل (David Hyerle (1996, pp16-22 خرائط التفكير بأنها : " ثماني خرائط تفكير أساسية ، تم تصميمها لتعكس نمطاً عاماً من مهارات التفكير الأساسية ، وكل منها تعكس شكلاً مختلفاً للنمو المفاهيمي حيث أن كل منها قائمة على عملية معرفية أساسية محددة ، وبالتالي فهي تدعم التدريس الفعال ومهارات التفكير العليا"(محمد بنى موسى،٢٠١١ ،١٤٠).

وعرفتها أميمة محمد أحمد (٢٠١١) بأنها :" أدوات بصرية تتكون من ثمانية تنظيمات لرسوم خطية تحمل المحتوى المعرفي وتعكس مستويات التفكير وتشمل خرائط " الدائرة ـ الفقاعات ـ الفقاعات المزدوجة ـ الشجرة ـ التدفق ـ التدفق المتعدد ـ القنطرة " والتي تمثل لغة بصرية مشتركة يستخدمها كل من المعلم والتلميذ في التعليم (أميمة عفيفي، ١٩،٢٠١١).

وعرفت الباحثة خرائط التفكير بأنها : ثماني أدوات بصرية، تعبر عن ثماني عمليات تفكير أساسية، وتمثل لغة بصرية مشتركة، يستخدمها كلٌ من المعلم وتلميذ الصف الثامن الأساسي بغزة، في تدريس وتعلم وحدتي " الصوت والضوء" لتنمية مهارات عمليات العلم وتعمل خرائط التفكير على تعزيز قدرات التلميذ على توليد الأفكار، وجمع وترتيب المعلومات، وتقييم الأفكار، وبالتالي القدرة على مواجهة المشكلات التي يقابلها، وهي اشكال مرنة تسمح للتلميذ باختيار الخريطة المناسبة، وتوسيعها بالشكل الذي يتيح له فرصة إكمال مهمته والوصول إلى الهدف المطلوب.

واستخدمت الباحثة استراتيجية خرائط التفكير وذلك لأنها تسمح للتلاميذ برؤية ما يفكرون فيه ؛ وبالتالي تعكس ما تم تعلمه في عقولهم ، كما تسمح لهم ببناء أفكارهم وتطوير تعليمهم وتفاعلهم مع المحتوى ، ويصبح

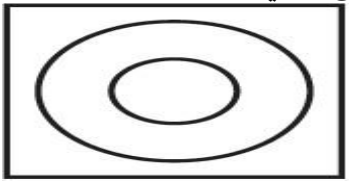
التلاميذ على وعي بأنواع التفكير وتنظيم المعلومات بطريقة مفهومة لديهم وتمكنهم من السيطرة والتحكم في الطريقة التي يديرون بها التفكير في المهام المكلفون بها أو في المحتوى وتساعدهم على ممارسة مستويات التفكير العليا والتفكير في التفكير.(وضحى العتيبي ، ٢٠١٣، ٢٠٠) (منير صادق،٢٠٠٨، ٩٥)

وقد أثبتت دراسة (منير صادق ، ٢٠٠٨) فعاليتها في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري ،أما دراسة (أميمه عفيفي ، ٢٠١١) فقد أثبتت فعاليتها في تنمية الفهم والتفكير الاستقصائي ، أما دراسة (أحلام الجنابي ، ٢٠١٥) فقد أثبتت دراستها فعاليتها في تنمية التحصيل والاتجاه نحو الفيزياء لدى طالبات الخامس العلمي ، وأثبتت دراسة (سهام مراد ، ٢٠١٦) فعاليتها في تنمية الحس العلمي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي.

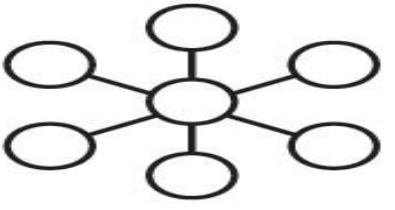
- **أنواع خرائط التفكير** :

تتكون خرائط التفكير من ثمانية أشكال تخطيطية أو أنماط تفكير تخاطب عمليات التفكير المختلفة والتي طورها ديفيد هيرلي وهي كما يلي :(Hollzman, 2004,5 ؛Hyerle,2009,130 ؛Hyerle,& Alper,2011, 4؛ Schlesinger,2007,2-3)

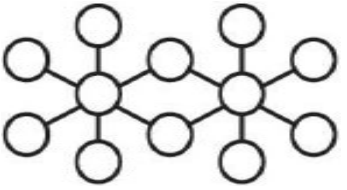
- **خريطة الدائرة Circle Map** : تستخدم في تحديد الشيء او الفكرة ، وتمثل الأفكار الناتجة من العصف الذهني ، والمعرفة القبلية عن الموضوع ؛حيث يمثل مركز الدائرة كلمات أو ارقام أو صور أو رموز تمثل شيء أو شخص أوفكرة يحاول تحديده أو فهمها ،وفي محيط الدائرة يكتب أو يرسم أي معلومات يمكن أن تضع الشيء المماثل في المركز داخل سياق معين .



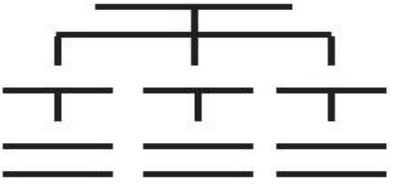
- **خريطة الفقاعة Bubble Map** : تستخدم لوصف الخصائص ، والمميزات وصياغة الوصف ، والخصائص في كلمات ، حيث يكتب في الدائرة المركزية الكلمة أو الشيء المراد وصفه ، وتكتب صفات أو خصائص هذا الشيء في دوائر تحيط بالدائرة المركزية .



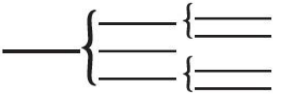
- **خريطة الفقاعات المزدوجة Double Bubble Map :** تستخدم في المقارنات وبيان المتناقضات ، والمتشابهات بين شيئين أو موضوعين حيث يكتب كلا منهما في دائرة مركزية ، وخارج كل دائرة تكتب خصائص كل منهما في دوائر محيطة ، والخصائص المتشابهة توصل بالدائرتين المركزيتين بينما توصل الخصائص المختلفة فقط بالدائرة المركزية الخاصة بها .



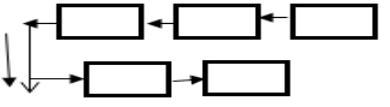
- **خريطة الشجرة Tree Map :** تستخدم للتقسيم ، والتصنيف ، حيث يتم تصنيف الأشياء ، والأفكار في فئات أو مجموعات من الأكثر عمومية إلى الأكثر خصوصية .



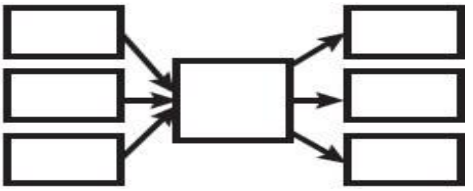
- **خريطة التحليل Brace Map :** تستخدم في فهم العلاقة بين الكل والجزء أي تحليل وتركيب موضوع ما . وتشبه هذه الخريطة مشبك الورق حيث يكتب اسم الشيء على اليسار ، وعلى الخطوط جهة اليمين تكتب الأجزاء الرئيسية لهذا الشيء وعلى يمين الأجزاء الرئيسية ترسم مشابك فرعية تمثل المكونات الفرعية للأجزاء الرئيسية وهكذا.



- **خريطة التدفق Flow Map :** تستخدم لشرح تتابع الأحداث أو العمليات أو الخطوات حيث توضح العلاقات بين الخطوات الأساسية والفرعية للحدث .



- **خريطة التدفق المتعدد Multi-Flow Map :** تستخدم في توضيح العلاقة بين السبب والنتيجة ؛ حيث توضح عملية تتابع الأسباب التي تؤدي إلى أحداث أونتائج أو آثار .



- **خريطة القنطرة Bridge Map** : تستخدم لتوضيح التشابهات ، والعلاقات بين الأشياء ، حيث تمثل الأشياء المرتبطة على جانبي خط أفقي ثم تشبه بأشياء أخرى مرتبطة على نفسي الخط الأفقي ويفصل بينهما قنطرة مع مراعاة أن تجمع الأشياء المرتبطة على يمين ، ويسار القنطرة نفس العلاقة .

وفي هذا البحث تم استخدام جميع أنواع خرائط التفكير الثمانية وتم استخدامها في جميع مراحل عرض موضوعات الوحدة السابعة والثامنة " الصوت والضوء " من كتاب العلوم العامة الجزء الثاني للصف الثامن الأساسي ،حيث تم استخدام الخرائط في عرض المعرفة القبلية للتلميذ عن موضوع الدرس وفي تلخيص ما تعلمه التلميذ خلال الحصة ، وكوسيلة لتقييم أداء التلميذ .

- **أهمية خرائط التفكير** :

أشارت الدراسات والبحوث التربوية إلى خصائص ومميزات عديدة لخرائط التفكير (محمد أبوسكران ،٢٠١٢، ٤٣ ؛إيمان عصفور،٢٠٠٨ ،٤٤؛ وضحى العتيبي ٢٠١٣، ٢٠٠؛ Depinto,2oo7,8-12 ؛ Hyerle ,2008,251-252) منها :

تعمل على إيجابية المتعلم ، وتجعله أكثر نشاطا وإقبالا على عملية التعلم تسهم في الربط بين خبرات الطلاب السابقة والخبرات الحالية، تساعد على تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلاب، تساعد على تعميق عملية التعلم وامتدادها .تستخدم كأدوات تعلم ، وأدوات تقييم .تساعد الطلاب على حل المشكلات ، واتخاذ القرار ،تحسن التقييم الذاتي ومهارات ما وراء المعرفة للمتعلم تترجم خرائط التفكير عمليات التفكير التي يقوم بها التلميذ أثناء عملية التعلم تمكن الطِلاب من السيطرة والتحكم في الطريقة التي يديرون بها التفكير في المهام المكلفون بها أو في المحتوى، يتعلم الطلاب طرق تنظيم المعلومات بطريقة أو أسلوب مفهوم لديهم .

- **خامساً: استراتيجية K.W.L.S.H " أعرف ــ أريد أن اعرف ــ تعلمت ــ ألخص ما تعلمت ــ كيف اتعلم المزيد "**:

استراتيجية K.W.L.S.H " أعرف ــ أريد أن اعرف ــ تعلمت ــ ألخص ما تعلمت – كيف اتعلم المزيد" هي استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة

والمنبثقة من استراتيجية K.W.L " أعرف ـ أريد أن اعرف ـ تعلمت " ، التي تهدف إلى تنشيط المعرفة السابقة لدى الطلبة ، وجعلها نقطة انطلاق لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة في الدرس واستراتيجية K.W.L (أعرف ـ أريد أن اعرف ـ تعلمت) ترجع إلى جراهام ديتريك Graham Dettrich 1990 الذي استمد هذه الاستراتيجية من أفكار بياجيه ١٩٦٤ وسماها استراتيجية تكوين المعرفة ثم جعلها ماسون Mason 1982 جزءً من نموذجه لحل المشكلات (وحيد حافظ،٢٠٠٨، ١٩٥).

وقد عرفت سارة مك ايلوي (2009) Sarah , McElwee استراتيجية K.W.L بأنها " مخطط بياني يتطلب من التلاميذ تنشيط معرفتهم السابقة عن الموضوع ، التفكير من خلال إلتقدم في القراءة الصفية لتقرير ما المعلومات التي يحتاجون معرفتها ، وأخيرا تشجيعهم لتسجيل تقدم تعلمهم واكتشاف المزيد " (McElwee, 2009,47).

وعرفت أماني العفيفي (٢٠١٣) استراتيجية K.W.L " أعرف ـ أريد أن اعرف ـ تعلمت " على أنها " إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، تتضمن مجموعة من الخطوات المنظمة والمرتبة التي ينفذها التلميذ وتتلخص في جدول مكون من ثلاثة أعمدة ، كل عمود يتطلب الإجابة عن سؤال حول المعرفة ، فالعمود الأول K للدلالة على كلمة Know يتطلب الإجابة عن المعرفة السابقة لدى التلميذ بينما العمود الثاني W للدلالة على كلمة Want فيتطلب الإجابة عن ما يريد أن يتعلمه التلميذ حول الموضوع ، أما العمود الثالث L للدلالة على كلمة Learn فيتطلب الإجابة عما تعلمه التلميذ من معارف حول الموضوع محل الدراسة . (أماني العفيفي،٢٠١٣ ،٢٣ ـ ٢٤).

وقد مرت الاستراتيجية بمراحل متنوعة أضاف العديد من الباحثين أعمدة إضافية لها ولمرونة هذه الاستراتيجية فقد أضافت الباحثة إلى استراتيجية K.W.L عمودين إضافيين لتصبح K.W.L.S.H" أعرف ـ أريد أن أعرف ـ تعلمت ـ ألخص ما تعلمت ـ كيف اتعلم المزيد " بما يتوافق مع فلسفة ما وراء المعرفة. حيث من خلال هذه الاستراتيجية يتم ربط معرفة التلاميذ السابقة باللاحقة ويتم مشاركة التلاميذ في معرفة ما يودون معرفته وثم يسجلون ما تعلموه في عمود جديد ويختارون خارطة التفكير المناسبة لتلخيص ما تعلموه، ويتم إثارة تفكيرهم لمعرفة الجديد عن الموضوع وارشادهم لمراجع علمية . فمن خلال هذه الخطوات يمارس التلاميذ عمليات ما وراء المعرفة التخطيط والمراقبة والتقويم. حيث :

- K للدلالة على كلمة Knowالتي يبدأ بها السؤال ماذا نعرف حول الموضوع؟ What we know about Subject? الذي يمثل الخطوة الأولى من خطوات هذه الاستراتيجية التي تعد الخطوة الاستطلاعية التي بها يستطلع الطلبة

استدعاء ما لديهم من معلومات مسبقة حول الموضوع أو تتصل به ويمكن الاستفادة منها في فهم الموضوع الجديد .

- W للدلالة على كلمة Want التي يبدأ بها السؤال ماذا نريد أن نعرف أوماذا نريد أن نحصل ? What we want to find out الذي يرشد الطلبة إلى تحديد ما يريدون تعلمه وتحصيله من خلال هذا الموضوع أو ما يريدون البحث عنه واكتشافه ، وفي هذه المرحلة يجب على المعلم اتخاذ ما يلزم لإثارة دافعية الطلبة نحو البحث في الموضوع وتقرير ما يرغبون في تعلمه عن موضوع الدراسة .
- L للدلالة على كلمة Learn التي يبدأ بها السؤال ماذا تعلمنا what we learned? الذي يريد من الطلبة تقييم ما تعلموه من الموضوع ، ومدى استفادتهم .
- S والذي يعني summarizing يقوم فيه المتعلم بكتابة ملخصاً لما تعلم ، وفي هذه الحالة سيكلف المعلم التلاميذ بتلخيص ما تعلموه.
- H للدلالة على كلمة How التي يبدأ بها السؤال كيف نستطيع التعلم أكثر How we can Learn more? الذي يعني مساعدة الطلبة في الحصول على مزيد من التعلم والاكتشاف والبحث في مصادر تعلم أخرى لتنمية معلوماتهم ، وتحقيق خبراتهم في هذا الموضوع .

وعرفت الباحثة استراتيجية K.W.L.S.H : " أنها استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة، تتضمن مجموعة من الخطوات المنظمة والمرتبة يقوم بها تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة، في أثناء دراستهم لوحدتي الصوت والضوء، تتطلب تعبئة الأعمدة الخمسة، وهي K " ماذا أعرف؟ W ماذا أريد أن أتعلم؟ L ماذا تعلمت؟ S ألخص ما تعلمت، H وكيف أتعلم المزيد؟ بهدف تنمية التحصيل في مادة العلوم و مهارات عمليات العلم، لديهم ".

وقد اختارت الباحثة هذه الاستراتيجية وذلك لأنها: تجعل التلاميذ محور العملية التعليمية وتؤكد مبدأ التعلم الذاتي والاعتماد على النفس. تسهم في زيادة البنية المعرفية لدى التلاميذ وتنظيمها . ذات فعالية كبيرة في إثارة الفضول في التفكير . تمكن التلاميذ من تقرير وقيادة تعلمهم الخاص . تنظيم عملية التفكير وعملياته وتسلسله لدى التلاميذ ، وذلك من خلال طرح تساؤلات والإجابة عليها . تؤكد على عمليات ما وراء المعرفة المتمثلة في التخطيط والمراقبة والتقييم . (أكرم خوصة ، ٢٠١٤، ٢٨ ــ ٢٩) (محسن عطية ٢٠١٠، ١٧٥) (Mihardi,S & Others, 2013,194-195)

وقد أثبتت الدراسات السابقة فعالية استراتيجية K.W.L (أعرف ــ أريد أن أعرف ــ تعلمت) والاستراتيجيات المنبثقة عنها ، فقد أثبتت دراسة (ابتسام جواد ونسرين عباس ، ٢٠١٣) فعالية استراتيجية K.W.L.H (أعرف ــ أريد أن أعرف ــ

تعلمت ــ كيف اتعلم المزيد) في تنمية مهارات التفكير العلمي " الملاحظة والتصنيف والقياس والتفسير والتنبؤ والتعميم " ، كما أثبتت دراسة (قمر الرويتعي ،٢٠١٢) فعالية استراتيجية K.W.L (أعرف ــ أريد أن أعرف ــ تعلمت) في تنمية بعض مهارات التفكير العلمي: " الشعور بالمشكلة وجمع البيانات ووضع الفروض واختبار صحة الفروض والوصول إلى النتائج "، وأثبتت دراسة (ميرفت عرام ، ٢٠١٢) فعالية استراتيجية K.W.L في تنمية مهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع.

- **خطوات استراتيجية** K.W.L.S.H " **أعرف ــ أريد أن أعرف ــ تعلمت ــ ألخص ما تعلمت ــ كيف أتعلم المزيد** ":

بالرجوع للأدبيات التربوية والدراسات السابقة (محمد محمد ، ٢٠١٣، ٣٦ – ٣٧ ؛ كاميليا أبو سلطان ،٢٠١٢، ٣٤ –٣٥ ؛ Siribunnam &Taraukham 2009,280,)أخذت الباحثة بالخطوات التالية في تنفيذ الاستراتيجية :

- تحديد الموضوع المراد تدريسه ، وتدوين العنوان على السبورة مع نبذة موجزة عن أطره العامة.
- رسم جدول K.W.L.S.H " أعرف ــ أريد أن اعرف ــ تعلمت ــ ألخص ما تعلمت ــ كيف اتعلم المزيد " على السبورة ، وتذكير التلاميذ بالعمليات التي تقتضيها هذه الاستراتيجية وكيفية التعامل مع كل عمود من أعمدة الجدول .
- توزيع ورقة عمل بها نفس النموذج السابق على كل تلميذ .
- يسأل المعلم التلاميذ كنوع من العصف الذهني عن المعلومات السابقة التي يمتلكها التلاميذ المرتبطة بموضوع الدرس ، ويكلفهم بتعبئتها في العمود الأول من النموذج " K What we know about the subject ? " وبعد الانتهاء يتم مناقشتها معهم وتسجيلها في العمود المماثل على السبورة .
- يسأل المعلم التلاميذ عما يريدون تعلمه ومعرفته عن موضوع الدرس وتسجيل ذلك في العمود الثاني من النموذج "W What we want to Know ? " على شكل أسئلة ويقوم المعلم بسؤال التلاميذ ؛ لتشجيعهم على توليد الأفكار لتدوينها في W العمود الثاني في النموذج ويسجل ذلك على السبورة.
- يعرض المعلم موضوع الدرس وينفذ المعلم والتلاميذ الأنشطة المناسبة ويشارك التلاميذ في الحوار والمناقشة ، ويطرح مجموعة من الأسئلة للتحقق من مدى فهم التلاميذ لموضوع الدرس ، يكلفهم بكتابة إجابة الأسئلة التي طرحوها في العمود الثاني W في العمود الثالث " L ? What we Learned " يستمع المعلم لإجابات التلاميذ ويسجلها في العمود الثالث من جدول الاستراتيجية المرسوم على السبورة ويكلف التلاميذ بمقارنة ما سجلوه في العمود الثاني وما سجلوه في العمود الثالث " مقارنة ما كانوا يرغبون بتعلمه وما تعلموه " ويقدم التغذية الراجعة ويُقوم ما تعلموه .

- وللتحقق من مدى فهم التلاميذ يكلفهم المعلم بتلخيص المعلومات الجديدة التي تعلموها وتعبئة العمود الرابع "S Summarizing " .
- ولمزيد من المعلومات حول الموضوع يكلف المعلم التلاميذ بتحديد الأسئلة التي لم يستطيعوا الإجابة عنها ،والأسئلة التي استجدت في أذهانهم بعد شرح الموضوع ، وتحديد مصادر الاستزادة من المعلومات وتحقيق تعلم أفضل وتسجيل ذلك في العمود الخامس " H ? How we can Learn more ويمكن للمعلم تحديد بعض المصادر الإضافية للتزود بالمزيد من المعلومات حول موضوع الدرس .

وفي هذا البحث استخدمت الباحثة استراتيجية K.W.L.S.H. في جميع مراحل عرض دروس الوحدتين السابعة والثامنة من كتاب العلوم العامة الجزء الثاني للصف الثامن الأساسي ، حيث تم استخدام العمود الأول K في عرض التلاميذ لمعلوماتهم السابقة عن موضوع الدرس ، والعمود الثاني W عرض التلاميذ من خلاله ما يودون معرفته عن موضوع الدرس الجديد ،والعمود الثالث L عرض فيه التلاميذ ما تعلموه خلال الدرس مع مقارنة ما تعلموه وتم تسجيله في العمود السابق ، العمود الرابع S لخص التلاميذ ما تعلموه خلال الدرس ، والعمود الخامس H سجل التلاميذ ما يودون تعلمه وما استجد في أذهانهم من أسئلة جديدة عن موضوع الدرس مع ارشاد المعلم لهم للمصادر الإضافية .

- **عمليات العلم** :

إن الاهتمام بعمليات العلم ليس وليد اللحظة ، وإنما يرجع لفترة زمنية بعيدة حيث وضعت العديد من دول العالم إكساب المتعلمين لمهارات عمليات العلم ضمن أهداف تدريس العلوم الرئيسية والتربية العلمية، وتشكل عمليات العلم القاعدة الأساسية للتحقق العلمي والوصول إلى نتاجات العلم (البنية المعرفية للتعلم) وهي مهارات عقلية قابلة للتعميم ذات طبيعة استدلالية تؤكد على أن العلم فعل وليس مجرد سرد ، بمعنى الانتقال من العلم على أنه معرفة اكتشفت من قبل إلى العلم كعملية اكتشاف لتلك المعرفة ، وهي بذلك تؤكد النظرة المزدوجة للعلم كمادة وطريقة .(محمدعلي،٦٣،٢٠٠٩).

وفلسطين كغيرها من الدول الأخرى سعت إلى الاهتمام بعمليات العلم وتضمينها المناهج الدراسية عامة ، ومناهج العلوم خاصة ، بهدف إكسابها لدى التلاميذ في كافة المراحل التعليمية ، وفي هذا الشأن أقر المجلس التشريعي الفلسطيني في العام ١٩٩٨ م خطة المنهاج الفلسطيني الجديد وشرعت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بتأليف الكتب المدرسية منذ العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١ على مراحل متعاقبة ، وأقرت الأهداف العامة لتدريس العلوم بضرورة اكتساب مهارات عمليات العلم وتوظيفها في حل المشكلات العلمية التي

تواجه الانسان في حياته ، واكتساب المهارات العلمية باستخدام أدوات العلم بطريقة فعالة ، واكتساب القدرة على التعلم الذاتي والبحث والاستقصاء وتوظيف هذه المهارات في اكتشاف المعرفة العلمية (إبراهيم أبو لغد،وآخرون،١٩٩٦، ٦٣٥).واستكمالاً لسعي الوزارة للاهتمام بعمليات العلم واكسابها للتلاميذ في مختلف المراحل التعليمية ، شاركت الوزارة في الدراسات الدولية والتي تهتم بمادتي العلوم والرياضيات حيث شاركت فلسطين في الدراسة الدولية في العلوم والرياضيات TIMSS 2011, TIMSS 2007, TIMSS 2003 كما تم تنفيذ العديد من الدراسات والبحوث التربوية والتي أوصت بضرورة الاهتمام بإكساب التلاميذ عمليات العلم وضرورة تضمينها المناهج الدراسية وتدريب المعلمين على توظيف عمليات العلم كدراسة كل من (رامي أبو لبدة ، ٢٠٠٩) ؛ (منى عوض الله ، ٢٠١٢) ؛ (عبد العزيز القطراوي ، ٢٠١٠) ونظراً لهذه الأهمية الكبيرة لاكتساب عمليات العلم وعلى حد علم الباحثة يوجد ندرة في إجراء أبحاث ودراسات محلية اهتمت بدراسة فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بفلسطين وهو ما دعا الباحثة لإجراء هذا البحث .

- **مفهوم عمليات العلم** :

عرفت عمليات العلم بأنها " مجموعة من الأنشطة والمهارات والعمليات العقلية التي يستخدمها الفرد في حل المشكلات العلمية ، ودراسة الظواهر الطبيعية ، بغرض تفسيرها والوصول إلى المعرفة العلمية " كما تم تعريف عمليات العلم بأنها عمليات عقلية يقوم بها أثناء أداء المهام والأنشطة وإجراء التجارب العملية بهدف جمع البيانات وتنظيمها وتفسيرها والتنبؤ بالأحداث من أجل تفسير ظاهرة ما أو حل مشكلة معينة. (إبراهيم البعلي،٢٠١٢، ٢٦٩) (برلنتي السويدي،٢٠١٠، ٢١٤).

عرفت الباحثة عمليات العلم : " مجموعة من العمليات العقلية تتضمن عملية البحث والاستقصاء التي ينبغي أن يمارسها تلاميذ الصف الثامن الأساسي بفلسطين عند دراسة مادة العلوم من أجل تفسير ظاهرة أو حل مشكلة وهو في ذلك يسلك سلوك العلماء".

- **تصنيف عمليات العلم** :

تعددت وجهات النظر حول تصنيف عمليات العلم :

ونظراً لشمولية تصنيف الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم American AAAS Association for the Advancement of Science واعتماده من قبل العديد من الباحثين والأخذ به في العديد من الدراسات التربوية ، تتبنى الباحثة هذا التصنيف .(حمدي أبو عطيفة ، وعايدة سرور، ٢٠١١، ٧٧) و (سناء أبو عاذرة ،٢٠١٢، ٦٨)

- **عمليات العلم الأساسية :** وهذه تشمل ثماني عمليات هي : الملاحظة التصنيف ، القياس، الاتصال ، التنبؤ ، الاستنتاج، استخدام علاقات الزمان والمكان ، استخدام الأرقام.
- **عمليات العلم التكاملية :** وهذه تشمل خمس عمليات هي : التحكم في المتغيرات ، تفسير البيانات ، فرض الفروض ، التعريف الإجرائي ، التجريب . وفيما يلي توضيح لهذه العمليات :

• **أولاً : عمليات العلم الأساسية :**

- **الملاحظة :** وهي استخدام حاسة أو أكثر من الحواس في التتبع المنظم لظاهرة ما ؛ لمعرفة خصائصها ، وتحديد الكيفية التي تعمل بها، أو لتعرف الخاصية ، أو الخواص المشتركة بين مجموعة من الظواهر ، أو الأحداث أوالأشياء أو لتحديد المتغيرات المؤثر في ظاهرة ما أو في حدث ما .
- **التصنيف:** هو العملية التي يقوم فيها التلاميذ بتصنيف المعلومات أوالأشياء أو البيانات التي تم جمعها إلى مجموعات وفقا لمعايير مشتركة فيما بينها. وتسهل عملية التصنيف تناول المعلومات واستخدامها في حل المشكلات وتتضمن مهارة التصنيف مهارات أخرى: مثل مهارة التمييز بين الأشياء المختلفة ومهارة المقارنة لمعرفة أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء أو المواد المختلفة. (محمد عادل،٢٠٠٩ ،٣٣).
- **القياس :** عملية عقلية تمارس لتحديد واستخدام أدوات القياس المناسبة لتقدير الظاهرة موضوع الدراسة تقديرا كميا واستخدامها بدقة ، والقيام بالعمليات الحسابية المرتبطة بهذه القياسات (محمد علي،٢٠٠٩،٦٦).
- **الاتصال:** عرفت الباحثة عملية الاتصال " عملية عقلية يمارسها التلميذ لنقل أفكاره أو معلوماته أو نتائجه العلمية إلى الآخرين شفويا أو كتابيا أوفي جداول أو رسوم او لوحات علمية أو تقارير بحثية " .
- **التنبؤ :** عرفت الباحثة عملية التنبؤ : " بأنها عملية عقلية تتضمن قدرة التلميذ على استخدام معلوماته السابقة للتنبؤ بحدوث ظاهرة او حادث ما في المستقبل " .
- **الاستنتاج :** عملية عقلية تهدف إلى التوصل الى نتائج معينة على أساس من الحقائق والأدلة المناسبة ، وبحدث الاستنتاج عند الربط بين الملاحظات المتوافرة عن الظاهرة السابقة عنها، ثم يلي ذلك إصدار حكم معين تفسر به هذه الملاحظات. (سعاد شاهين ،٢٠٠٨،١٢٥).
- **استخدام علاقات الزمان والمكان :** عملية عقلية يتم فيها وصف العلاقات المكانية وتغيرها مع الزمن ، وهي تتضمن دراسة الأشكال ، والتشابه والحركة ، والتغير في السرعة (حمدي عطيفة، و عايدة سرور،٢٠١١،٨٦).
- **استخدام الأرقام :** هي عملية عقلية تهدف إلى قيام الطالب باستخدام الأرقام الرياضية بطريقة صحيحة على القياسات والبيانات العلمية التي يتم

الحصول عليها عن طريق الملاحظة او الأدوات والأجهزة العلمية الأخرى . (عايش زيتون،٢٠٠٨، ١٠٤).

- **ثانياً : عمليات العلم التكاملية :**

- **ضبط المتغيرات :** عرفتها الباحثة بأنها عملية عقلية يتم من خلالها تحديد جميع متغيرات البحث (المستقلة والتابعة والدخيلة) ومن ثم إبعاد أثر جميع المتغيرات وتحييدها عدا المتغير المستقل (التجريبي) لمعرفة أثره على المتغير التابع.
- **تفسير البيانات :** يمكن تعريف عملية تفسير البيانات بانها : عملية عقلية يمارسها التلميذ لفهم ما جمعه من بيانات (معلومات) وتفسيرها وتتطلب منه معالجتها من خلال ما يقوم به من عمليات ملاحظة واستنتاج واتصال(ميشيل عطا الله،٢٠١١،٣١٩).
- **فرض الفروض :** يمكن تعريف عملية فرض الفروض بأنها :" عملية عقلية يمارسها التلميذ لاقتراح حل مؤقت أو تفسير محتمل للمشكلة موضع البحث من خلال ما يقوم به من عمليات ملاحظة واستنتاج وتنبؤ " .
- **التعريف الإجرائي :** يمكن تعريف التعريف الإجرائي : " عملية عقلية يصف بها التلميذ الأشياء أو الأحداث أو الظواهر بأوصاف يمكن أن تُلاحظ اوتُقاس أو تُفعل معتمداً على ملاحظاته وخبراته ، ويصيغ بلغته الخاصة تعريفا علميًا دقيقا .
- **التجريب :** يمكن تعريف عملية التجريب بأنها " عملية عقلية تشمل جميع عمليات العلم الأساسية والتكاملية ، يتم فيها إعداد تجربة عملية بشكل منضبط بغرض دراسة تأثير متغير او عدد من المتغيرات (مستقلة) على متغير أو عدد من المتغيرات (تابعة) تحت شروط معينة ، للتوصل لتعميمات وقواعد وقوانين ونظريات أو تفسير ظاهرة أو حل مشكلة ".

- **استراتيجيات ما وراء المعرفة و تنمية عمليات العلم :**

أثبتت الدراسات والبحوث التربوية دور استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات عمليات العلم كدراسة (تيسير نشوان ، ٢٠٠٧) التي هدفت لمعرفة فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة " عصف ذهني ــ توليد الأسئلة ــ إعادة صياغة أفكار وأقوال الطلبة ــ التلخيص ــ الرسوم التوضيحية ــ خرائط المفاهيم " في تدريس الكيمياء العضوية على التحصيل وعمليات العلم لطلبة الصف العاشر الأساسي بفلسطين ، توصلت الدراسة إلى فعالية الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في تنمية التحصيل وعمليات العلم لدى الطلبة ، أما دراسة (Salah Al.naqa & Mohammed Abu-Owada,2014) والتي هدفت لمعرفة أثر استخدام استراتيجية خرائط التفكير على تنمية عمليات العلم لدى طالبات الصف التاسع وتوصلت لفاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات عمليات العلم وتفوق المجموعة التجريبية .

وفي هذا البحث استخدمت الباحثة برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة وهي : " النمذجة المعرفية و خرائط التفكير و KWLSH " لتنمية مهارات عمليات العلم لأن استراتيجيات ما وراء المعرفة تتيح للتلاميذ فرصة ممارسة مهارات عمليات العلم المختلفة وبالتالي ترفع قدرتهم على اكتساب مهارات عمليات العلم، وتنمي لديهم مهارات الضبط الذاتي والتحكم والتقييم المستمر لجميع الخطوات التي يقوم بها التلميذ .

- **فروض البحث** :

عملت الباحثة على التحقق من صحة الفروض التالية:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية " الذين يدرسون وفقاً للبرنامج المقترح القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة " وتلاميذ المجموعة الضابطة " الذين يدرسون وفقاً للطريقة المعتادة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات عمليات العلم لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات عمليات العلم لصالح التطبيق البعدي .

- **إجراءات البحث** :

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه تم اتباع الإجراءات التالية: تم الإجابة عن السؤال الأول للبحث والذي نص على: **ما استراتيجيات ما وراء المعرفة اللازمة لتنمية التحصيل ومهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة؟**

تمت الإجابة عنه في الاطار النظري للبحث حيث تم اختيار ثلاث استراتيجيات ما وراء معرفية هي: النمذجة المعرفية ــ خرائط التفكير ــ KWLSH " وتم توضيح أسباب اختيار هذه الاستراتيجيات الثلاث، كما تم تقديم نبذة نظرية عن كل استراتيجية ، مراحلها ، خصائصها ، خطوات تنفيذها.

تم الإجابة عن السؤال الثاني للبحث والذي نص على: ما عمليات العلم التي ينبغي اكسابها لتلاميذ الصف الثامن الأساسي؟ من خلال الإجراءات التالية :

قامت الباحثة بتحليل محتوى الوحدتين السابعة " الحركة الموجية والصوت " والثامنة " الضوء " لتحديد عمليات العلم الأساسية والتكاملية التي ينبغي لتلاميذ الصف الثامن الأساسي اكتسابها في الأول من شهر يونيو ٢٠١٣ ، ثم أعيد التحليل من قبل الباحثة مرة أخرى في الأسبوع الثالث من شهر يونيو ٢٠١٣ (بعد ثلاث أسابيع من التحليل الأول) وتم حساب معامل الثبات وبلغ ٩٨,٧٤٪ وهذا يدل على ثبات عال للتحليل ،وهو النوع من الثبات يسمى الثبات عبر الزمن (الاتفاق عبر الزمن) ويقصد به وصول المحلل الواحد أو عينة المحللين إلى النتائج نفسها عند تطبيق إجراءات التحليل نفسها بعد فترة محددة من الزمن .

كما تم تكليف معلمة الصف الثامن الأساسي بتحليل الوحدة السابعة " الحركة الموجية والصوت " والوحدة الثامنة " الضوء " وذلك خلال الأسبوع الثالث من شهر يونيو ٢٠١٣ وتم حساب نقاط الاتفاق والاختلاف بين التحليل الثاني للباحثة وتحليل المعلمة وتم حساب معامل الثبات وبلغ ٩٠,٤١٪ وهذا يدل على ثبات عال للتحليل ،وهو النوع من الثبات يسمى ثبات التحليل عبر الأشخاص ويقصد به وصول المحللين المستقلين إلى نفس النتائج عند تحليلهم للمحتوى المقصود وذلك عند إتباعهم إجراءات التحليل نفسها.

نتائج التحليل : نتج عن تحليل الوحدتين السابعة " الحركة الموجية والصوت " والثامنة " الضوء " ١٣مهارة.(١) وبذلك تم الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني للبحث .

للإجابة عن السؤال الثالث للبحث والذي نص على: **ما البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية التحصيل وعمليات العلم لدى تلاميذ الصف الأساسي بغزة؟** تمت الإجابة من خلال:

- **أولاً: إعداد البرنامج القائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة:**

من أجل بناء وإعداد برنامج للتعلم القائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة، قامت الباحثة بالآتي:

- **تحديد الأسس التي يقوم عليها البرنامج القائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة:**

◄◄ استراتيجية (النمذجة المعرفية ـ خرائط التفكير ـ استراتيجية KWLSH " أعرف ـ أريد أن أعرف ـ تعلمت ـ ألخص ما تعلمت ـ كيف أتعلم المزيد ").

سعى البحث الحالي لبناء برنامج قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة (النمذجة المعرفية ـ خرائط التفكير ـ استراتيجية KWLSH " أعرف ـ أريد أن أعرف ـ تعلمت ـ ألخص ما تعلمت ـ كيف أتعلم المزيد ")، وفقاً لخطوات

---

١ ملحق (١) مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية المتضمنة بوحدتي " الحركة الموجية والصوت" و " الضوء".

كل استراتيجية، مع دمج هذه الخطوات مع بعضها لتمثل خطوات البرنامج، وهي: " التهيئة ـ العرض ـ الختام ".

- طبيعة الوحدتين موضوع البحث : تسعى دولة فلسطين ممثلة بوزارة التربية والتعليم العالي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف العامة لتدريس مناهج العلوم، تتمثل في اكتساب مهارات التفكير العلمي، وتوظيفها في حل المشكلات العلمية، اكتساب القدرة على التعلم الذاتي، والبحث والاستقصاء وتوظيفها في اكتشاف المعرفة العلمية، واكتساب المهارات العلمية في استخدام أدوات العلم بطريقة فعالة، واكتساب الميول والاتجاهات العلمية وفي ضوء هذه الأهداف العامة لتدريس العلوم (مركز تطوير المناهج الفلسطينية ، ١٩٩٦ ، ٦٣٥)، وكذلك الأهداف العامة لتدريس وحدتي "الحركة الموجية والصوت ـ الضوء "، تم بناء البرنامج.
- خصائص النمو للمرحلة العمرية لتلاميذ الصف الثامن الأساسي: لكل مرحلة من مراحل النمو خصائصها الجسمية، العقلية، الانفعالية الحركية، الاجتماعية التي يجب مراعاتها؛ تبعاً حاجات التلاميذ، وميولهم واستعداداتهم، وقدراتهم بما ينسجم مع مستوى نضجهم، حيث يقسم التعليم الأساسي في دولة فلسطين إلى ثلاث مراحل، هي: مرحلة التهيئة تمتد هذه المرحلة من بداية الصف الأول، حتى نهاية الصف الرابع، ومرحلة التمكين، التي تمتد من مطلع الصف الخامس، وتنتهي مع نهاية الصف التاسع، ومرحلة الانطلاق، التي تمتد من بداية الصف العاشر، وحتى نهاية الصف الثاني عشر (مركز تطوير المناهج الفلسطينية ،١٩٩٦، ٧١)، وحيث إن مجموعة البحث تقع في المرحلة الثانية، التي تنمو فيها القدرة على التعلم والقدرة على اكتساب المهارات والمعلومات، وينمو التفكير المجرد، وتزداد القدرة على الاستدلال، والاستنتاج، والحكم على الأشياء، وحل المشكلات وتنمو القدرة على التحليل والتركيب، والقدرة على التعميم (حامد عبد السلام زهران ، ٢٠٠٣ ،٣٦٢) . وقد راعت الباحثة خصائص النمو لهذه المرحلة وهي تقابل مرحلة المراهقة عند بناء البرنامج المقترح .
- تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية، والتكاملية: وقد أخذت الباحثة عند بناء البرنامج المقترح بالأنشطة والأساليب والطرائق لتنمية مهارات عمليات العلم لدى التلاميذ.

- **عناصر البرنامج القائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة**:
- **تحديد أهداف البرنامج القائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة**:

التزمت الباحثة بالأهداف العامة والخاصة لتدريس العلوم في المرحلة الأساسية في فلسطين كما وردت في وثيقة الخطوط العريضة لمنهاج العلوم (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٩، ١١٧) وكذلك بالأهداف العامة لتدريس

الوحدتين السابعة والثامنة من كتاب العلوم العامة الجزء الثاني للصف الثامن الأساسي والمحددة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية والواردة في كتاب العلوم العامة للصف الثامن الأساسي (كتاب العلوم العامة الجزء الثاني للصف الثامن الأساسي،٢٠١٤، ٣١ ـ ٨٤) .

وقد حددت الباحثة الأهداف العامة التالية للبرنامج المقترح والقائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في ضوء الأهداف العامة للعلوم بفلسطين:

- **الأهداف المعرفية**:
  - إكساب التلاميذ مجموعة الحقائق، والمفاهيم، والمبادئ، والتعميمات والقوانين المتضمنة في الوحدتين بصورة وظيفية.
  - تدريب التلاميذ على عمليات " التخطيط– المراقبة– التقويم"، والتي يمكن تنميتها في أثناء دراسة الوحدتين، باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.
- **الأهداف المهارية**:
  - إكساب التلاميذ مهارات عمليات العلم الأساسية، وهي: الملاحظة ـــ التصنيف ـــ القياس ـــ الاتصال ـــ التنبؤ ـــ الاستنتاج ـــ استخدام علاقات الزمان والمكان– استخدام الأرقام.
  - إكساب التلاميذ مهارات عمليات العلم المتكاملة، وهي: التحكم في المتغيرات ـ تفسير البيانات ـ فرض الفروض ـ التعريفات الإجرائية ـ التجريب.
  - اكساب التلاميذ مهارة التعامل مع الأجهزة، والمواد المخبرية، وأداء التجارب المعملية، واستخلاص النتائج.
  - إكساب التلاميذ مهارات العمل التعاوني، والتواصل مع المجموعات.
  - اكساب التلاميذ مهارة التعامل مع المواقف، والمشكلات المطروحة على التخطيط في تشخيص جوانب المشكلة، والمراقبة الذاتية لدقة التشخيص واقتراح الحلول الممكنة، وإمكانية تنفيذها، التقييم الذاتي للتشخيص وآليات حل المشكلة.
- **الأهداف الوجدانية**:
  - إكساب التلاميذ بعض الاتجاهات العلمية، مثل: الدقة، وعدم التسرع، وحب الاستطلاع، وغيرها من الاتجاهات بصورة وظيفية.
  - إكساب التلاميذ مجموعة من الميول، والقيم التي يمكن تنميتها في أثناء دراسة الوحدتين بصورة وظيفية.
  - اكساب التلاميذ قيمة تقدير جهود العلم والعلماء في مجال الصوت والضوء، والبصريات.
  - تعميق إيمان التلاميذ بعظمة الخالق في الإبداع، والخلق.
  - تنمية شخصية التلاميذ من خلال تشجيعهم على الحوار، والمناقشة والمشاركة الفاعلة في الأنشطة.

وفي ضوء هذه الأهداف العامة للبرنامج والأهداف العامة التي حددتها وزارة التربية والتعليم في فلسطين تم صياغة الأهداف الإجرائية لدروس الوحدتين المختارتين.(٢)

- **تحديد المحتوى العلمي للبرنامج القائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة**:

يتضمن المحتوى العلمي للبرنامج كافة الخبرات، والأنشطة النظرية والعملية، والمحتوى العلمي لوحدتي " الحركة الموجية والصوت "، و" الضوء " لمنهاج العلوم العامة، للصف الثامن الأساسي الجزء الثاني والتأكد واللتان اختارتهما الباحثة ليكونا موضوع البحث وذلك للأسباب الآتية:

- شكوى المعلمين من ضعف استيعاب التلاميذ لمفاهيم الوحدتين وموضوعاتهما، وضعف مستواهم التحصيلي، ودرجاتهم عند إعداد اختبارات تحصيلية في الوحدتين.
- احتواء موضوعات الوحدتين على الكثير من الحقائق والمفاهيم، والتعميمات والمبادئ، والقوانين، التي تمثل جانباً مهماً من البنية المعرفية للتعلم.
- تتضمن الوحدتان العديد من الموضوعات ذات الأهمية في تفسير بعض الظواهر الطبيعية والعلمية مثل :"تفسير الرؤية، الموجات ونقل الطاقة الموجات الميكانيكية وحاجتها لوسط مادي والموجات الكهرومغناطيسية وانتشارها في الفراغ ، انعكاس وانكسار الضوء".
- أنهما تتضمنان العديد من التطبيقات الهامة في الحياة اليومية للتلاميذ مثل " جهاز السونار، النظارات الطبية، الكاميرا، البيرسكوب، المجاهر تطبيقات الموجات فوق السمعية في المجالات الطبية والصناعية والحربية وتعقيم المواد الغذائية، استخدام صدى الصوت في تحديد مواقع تجمع الأسماك وتقدير أعماق البحار".
- أنهما تتضمنان العديد من الأنشطة والتجارب العملية التي تساعد التلاميذ على زيادة دافعيتهم للتعلم وتنمية مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية.
- زمن تدريس الوحدتين كبير نسبياً "٣٦ حصة دراسية " مما يتيح للتلاميذ فرصة التدريب على مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية.

وقد التزمت الباحثة بالمحتوى العلمي للوحدتين السابعة" الحركة الموجية والصوت " والثامنة " الضوء "من كتاب العلوم العامة الجزء الثاني والمعد من قبل وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين.

- **الخبرات التعليمية (الأنشطة)**:

اشتمل البرنامج على نوعين من الأنشطة، هما:

(٢) ملحق (٢) الأهداف الإجرائية لدروس الوحدتين المختارتين.

- **أنشطة صفية:** تتمثل في الأنشطة العملية، والتجارب العملية، ومشاهدة مقاطع الفيديو المرتبطة بموضوعات محتوى البرنامج.
- **أنشطة لا صفية:** عبارة عن تكليفات يقوم بها التلميذ خارج الصف، تتضمن حل مجموعة من الأسئلة وتنفيذ بعض الأنشطة المرتبطة بموضوعات محتوى البرنامج، مثل: رسم خرائط تفكير، كتابة تقارير، وتعدُّ جانباً مكملاً للأنشطة الصفية التي قام التلاميذ بتنفيذها، وامتداداً لمحتوى الدرس وتحقيقاً أهدافه.

- **تحديد الأساليب، والطرائق، والاستراتيجيات اللازمة؛ لتنفيذ البرنامج القائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة:**

بناءً على البرنامج المقترح سيتم استخدام كلٍّ من: استراتيجية النمذجة المعرفية، وKWLSH ، وخرائط التفكير، مع استخدام بعض طرائق التعليم والتعلم الأخرى المدعمة للاستراتيجيات السابقة، مثل: التساؤل الذاتي، والتفكير بصوت مرتفع، والعمل التعاوني، والعصف الذهني، والحوار، والمناقشة، والأداء العملي، والعرض العملي، والمحاضرة.

- **تحديد الوسائل، والأدوات اللازمة لتنفيذ البرنامج القائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة:**

الوسائل التعليمة تعد أحد عناصر البرنامج المقترح وهي تعمل على استثارة انتباه التلاميذ، وزيادة فعاليتهم للتعلم، وتنمية مهارات التفكير لديهم، مما يساعد في تحقيق أهداف البرنامج، وقد حرصت الباحثة على تنويع الوسائل والأدوات المستخدمة في البرنامج، بحيث تكون مرتبطة بالأهداف التعليمية والمحتوى، والمهام، والأنشطة العملية، وقد اشتمل البرنامج على الوسائل: أدوات مخبرية متنوعة ـ عدسات ـ مرايا ـ نماذج أفلام تعليمية، السبورة والطباشير اللوحات التعليمية، عروض فيديو.

- **تحديد أدوات التقويم اللازمة؛ للحكم على مدى فاعلية البرنامج القائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة:**

التقويم جزء لا يتجزأ من أي برنامج، وهو جزء متكامل مع بقية عناصر البرنامج الأخرى، وتعدُّ عملية التقويم وسيلة للتعرف على ما تم تحقيقه من أهداف، إلى جانب أنها عملية تشخيصية وقائية علاجية؛ بغرض تحسين عملية التعلم، وفي هذا البحث تم استخدام أساليب التقويم الآتية:

- **تقويم قبلي:** يتم في البداية، قبل تطبيق التطبيق الميداني للبرنامج، يهدف إلى الكشف، والتأكد من تكافؤ أفراد مجموعتي البحث: التجريبية والضابطة.
- **تقويم تشخيصي، أو مبدئي:** يهدف إلى الكشف عن نقاط القوة، والضعف في تعلم المتعلمين حول موضوع الدرس، أو لربط الدرس الحالي بالدروس السابقة، ويتكون من مجموعة من الأسئلة التي تطرح في بداية كل حصة.

- **تقويم تكويني، أو بنائي:** يتم في أثناء السير في الدروس من خلال طرح الأسئلة، والمتابعة المستمرة للتلاميذ في أثناء بحث المشكلة المطروحة، وتنفيذ المهام، والأنشطة العملية، والاستماع إلى حواراتهم، ومتابعتهم في أثناء المناقشات.
- **تقويم ختامي:** يتم في نهاية كل درس؛ بهدف الكشف عن مدى تحقق أهداف الدرس، ويكون مرتبطا بها، ويتكون من مجموعة من الأسئلة التي تطرح في نهاية الدرس.
- **تقويم نهائي:** يتم في نهاية تطبيق البرنامج بأكمله، من خلال التطبيق البعدي لأدوات البرنامج على مجموعتي البحث: التجريبية، والضابطة، وهي: اختبار التحصيل، مقياس مهارات عمليات العلم ؛ للكشف عن مدى فعالية البرنامج القائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة.

- **إعداد، أو تخطيط الدروس وفقاً للبرنامج المقترح، القائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة:**

تمّ إعادة صياغة موضوعات محتوى الوحدتين العلمي، والأنشطة العملية بناء على خطوات استراتيجيات ما وراء المعرفة (النمذجة ــ خرائط التفكير ــ KWLSH أعرف ــ أريد أن أعرف ــ تعلمت ــ ألخص ما تعلمت ــ كيف أتعلم المزيد ")، وقد تم إعداد دروس الوحدتين، والتخطيط لهما وفقا لاستراتيجيات ما وراء المعرفة على النحو الآتي:

- **عنوان الدرس:** تم تحديد عنوان لكل درس من دروس الوحدتين: السابعة والثامنة، وروعي أن يكون متناسبا مع المحتوى العلمي للوحدتين.
- **الأهداف السلوكية للدرس:** تم صياغة الأهداف السلوكية لكل درس من دروس الوحدتين: السابعة، والثامنة، حيث كانت منسجمة مع الأهداف العامة للبرنامج، والأهداف العامة للوحدتين، وروعي فيها التنوع لتشمل أهداف معرفية، ومهارية، ووجدانية، وتركز على مهارات عمليات العلم التكاملية.
- **المتطلبات السابقة:** حيث تم تحديد الخبرات، والمتطلبات السابقة التي سبق للتلميذ التعامل معها، في دروس سابقة، أو في سنوات سابقة، وهي مرتبطة بالدرس الحالي.
- **تحديد طرائق التعليم، والتعلم:** بناءً على البرنامج المقترح فسيتم استخدام كل من: استراتيجية النمذجة المعرفية، وKWLSH ، وخرائط التفكير، مع استخدام بعض طرائق التعليم والتعلم الأخرى، المدعمة للاستراتيجيات السابقة، مثل: التساؤل الذاتي، والتفكير بصوت مرتفع، والعمل التعاوني والعصف الذهني، والحوار، والمناقشة، والأداء العملي، والعرض العملي والمحاضرة.
- **الأدوات، والوسائل التعليمية:** تم تحديد الأدوات، والمواد التعليمية اللازمة لتحقيق كل هدف من أهداف الوحدتين.

- **خطوات السير بالدرس " الإجراءات التدريسية ":**

التهيئة: يسجل المعلم عنوان الدرس سبورياً، ويوضح أهداف الدرس للتلاميذ يرسم جدول استراتيجية KWLSH " أعرف ــ أريد أن أعرف ــ تعلمت ــ ألخص ما تعلمت ــ كيف أتعلم المزيد " سبورياً، ويوزع الجدول نفسه على التلاميذ، ويتم ربط مفاهيم الدرس بالخبرات السابقة للتلميذ، حيث يكلف التلاميذ بتعبئة العمود الأول من الجدول، والخاص باستراتيجية KWLSH وهو عمود K " ماذا أعرف؟ "، بحيث يسجل التلاميذ معارفهم السابقة عن الموضوع ، ويناقش المعلم تلاميذه في الخبرات السابقة لديهم، ويطرح أسئلة متنوعة حولها، ويعرض بعض الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها التلاميذ، ثم يستمطر المعلم أفكار التلاميذ، ويسألهم عن المعلومات التي يودون معرفتها حول موضوع الدرس، وتسجيلها على شكل أسئلة في العمود W من الجدول ثم يناقشها معهم، ويسجلها سبورياً، ويحدد الاستراتيجيات المراد استخدامها وطرائق التعليم والتعلم، والوسائط التعليمية.

العرض: يتم فيها اتباع الخطوات الآتية، والقائمة:

- ✓ **النمذجة بواسطة المعلم:** يقوم المعلم بدور النموذج أمام التلاميذ في عرض النشاط، أو حل المشكلة، مع تقديم حلول متعددة، ومتنوعة، وجديدة؛ إذ يفكر المعلم بصوت عالٍ في أثناء عرض النشاط، أو حل المشكلة مع توضيح ما يدور في ذهنه، وعملياتٍ تفكيره، موجهاً نفسه لفظيًا، ومستخدماً التساؤل الذاتي، ويتظاهر بأنه يمارس التفكير في تنفيذ النشاط، أو حل المشكلة لأول مرة، ويوضح كيف يفكر في تنفيذ النشاط، أو حل المشكلة والمشكلات التي تواجهه في أثناء التنفيذ، أو الحل، وكيفية التغلب عليها وإجراء عملية تفكيره مع إعطاء طرق متعددة، ومتنوعة، وجديدة في الحل.
- ✓ **النمذجة بواسطة المتعلم:** يطلب المعلم من الطلاب القيام بمثل ما فعل، مع مقارنة ما يقوم به الطالب مع ما يقوم به زملاؤه، بحيث يعبر كلٌ منهم عما يدور بذهنه، ويساعد المعلم الطلاب، بتزويدهم بالإيضاحات الإضافية التي تساعدهم على التفكير، وبذلك يتمكن المتعلمون من ممارسة وإدراك عمليات تفكيرهم، ويتأكد المعلم من فهم الطالب في ضوء ما يقوله، ويستطيع المعلم أن يتدخل في الوقت المناسب في أثناء عمليات النمذجة، أو القولبة للتفكير، أو السلوك من أجل رفع مستوى المتعلمين في الأداء، مع إعطاء فرص لعمليات التمثيل لحل مشكلة معينة، أو تعديل في مسار تفكير محدد، ويكون دور المعلم هنا موجهاً، ومرشداً، ومنظماً لبيئة التعلم.

الختام : للتأكد من مدى فهم التلاميذ لموضوع الدرس، يكلف المعلم التلاميذ بتعبئة العمود الثالث من الجدول، الخاص باستراتيجية KWLSH " أعرف ـ أريد أن أعرف ـ تعلمت ـ ألخص ما تعلمت ـ كيف أتعلم المزيد "،

وهو العمود L " ماذا تعلمت؟ "، حيث يسجل التلاميذ المعلومات والمفاهيم التي توصلوا إليها خلال الحصة، كما يكلفهم بتلخيص ما تعلموه بخارطة تفكير مناسبة، وذلك في العمود S من الاستراتيجية KWLSH " لا أعرف ـ أريد أن أعرف ـ تعلمت ـ ألخص ما تعلمت ـ كيف أتعلم المزيد ". ثم مقارنة ما سجلوه في العمود W، مع ما سجلوه في العمود L، ويناقش معهم المعلومات التي حصلوا عليها من خلال أنشطة الدرس، يكلف المعلم التلاميذ بتحديد الأسئلة التي لم يستطيعوا الإجابة عنها، والأسئلة التي استجدت في أذهانهم بعد شرح الموضوع، وتسجيلها في العمود H من استراتيجية KWLSH " أعرف ـ أريد أن أعرف ـ تعلمت ـ ألخص ما تعلمت ـ كيف أتعلم المزيد؟ " ويوجههم إلى المزيد من المعلومات التي يمكنهم الحصول عليها.

- **التقويم الختامي:** يكلف المعلم التلاميذ حل مجموعة من الأنشطة الصفية حول موضوع الدرس؛ للتأكد من مدى تحقق أهداف الدرس.
- **الأنشطة اللاصفية:** وهي عبارة عن تكليفات يقوم التلميذ بها خارج الغرفة الصفية " في المنزل "، تتضمن: الإجابة عن أسئلة حول موضوع الدرس، رسم خرائط تفكير، كتابة تقارير، وتعدُّ جانباً مكملاً للأنشطة الصفية التي قام بها التلاميذ، وامتداداً لمحتوى الدرس، وتحقيق أهدافه.

- **ثانياً : إعداد المواد التعليمية :**

- **إعداد كتاب التلميذ وفقاً للبرنامج المقترح القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة :**

قامت الباحثة بصياغة الأهداف الإجرائية للوحدة في ضوء التحليل السابق للوحدة ،ثم قامت بإعادة صياغة الوحدتين السابعة والثامنة في صورة أنشطة تعليمية وفقاً للبرنامج القائم على بعض استراتيجيات معا وراء المعرفة ، وقد اشتمل على ما يلي:" مقدمة عن أهمية الدليل والهدف منه ومحتوياته ، خلفية نظرية عن استراتيجيات ما وراء المعرفة والاستراتيجيات المستخدمة، الأهداف الإجرائية للوحدتين موضوع البحث، تعليمات الاستخدام ، المحتوى العلمي أنشطة علمية وعملية وتدريبات" لتنمية التحصيل ومهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية كما حددتها الباحثة في الإطار النظري.

- **إعداد دليل المعلم وفقاً للبرنامج المقترح القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة :**

قامت الباحثة بإعداد دليل المعلم لتدريس وحدتي " الحركة الموجية والصوت " و " الضوء" وفقاً للبرنامج القائم على بعض استراتيجيات معا وراء المعرفة وقد اشتمل على ما يلي : مقدمة للمعلم عن أهمية الدليل ، والهدف منه ومحتوياته ،أهداف دليل المعلم، خلفية نظرية عن استراتيجيات النمذجة المعرفية وخرائط التفكير و KWLSH ومراحل التدريس وفقاً لكل استراتيجية الخطة الزمنية لتدريس موضوعات الوحدتين السابعة " الحركة الموجية والصوت " والثامنة " الضوء"، إعداد الدروس وفقاً لاستراتيجيات النمذجة

المعرفية وخرائط التفكير و KWLSH عنوان الدرس ــ الأهداف السلوكية ــ المتطلبات السابقة ــ الأدوات والمواد المستخدمة ــ خطة السير بالدرس " الإجراءات التدريسية : التهيئة ـ العرض ـ الختام " .

وقد تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين المتخصصين للتأكد من صلاحية البرنامج (٣)، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات التي أخذت في الاعتبار وبذلك أصبح البرنامج المتمثل في كتاب التلميذ (٤) ودليل المعلم (٥) في صورتهما النهائية . وبذلك تم الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث للبحث .

تم الإجابة عن السؤالين الرابع والخامس واللذين نصا على :

- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة ؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة ؟ من خلال الإجراءات التالية:

- **ثالثاً: إعداد أداتي البحث** :

- **إعداد الاختبار التحصيلي** :

هدف الاختبار إلى قياس تحصيل تلاميذ الصف الثامن الأساسي من خلال دراستهم للمحتوى العلمي لوحدتي الصوت والضوء بما تضمنه من " حقائق ومفاهيم ومبادئ وتعميمات وقوانين وأنشطة عملية" وفقاً للبرنامج المقترح القائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة ، بهدف معرفة النمو في تحصيل التلاميذ بعد دراسة الوحدتين موضوع البحث ، وتحديد فاعلية البرنامج في تحصيلهم، والتأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل بداية التطبيق الميداني لتجربة البحث.

قامت الباحثة ببناء الاختبار في صورته الأولية من (٤٠) مفردة وفقاً لجدول المواصفات (٦) الذي تم بناؤه على أساس الأهداف الإجرائية للوحدتين موضوع البحث من نوع الاختيار من متعدد وقد تم اختيار هذا النوع من الاختبارات لارتفاع درجة صدقها وثباتها وسهولة تصحيحها (سناء أبو دقة،٢٠٠٧، ١٢٠ ـ ١٢١) حيث يتكون السؤال من مقدمة وأربع بدائل واحد منها يمثل الإجابة الصحيحة وقد صيغت مفردات الاختبار بحيث تراعي : شمولية المفردات الاختبارية

---

٣ ملحق (٣) أسماء السادة محكمي الأدلة.

٤ ملحق (٤) دليل التلميذ في صورته النهائية .

٥ ملحق (٥) دليل المعلم في صورته النهائية .

٦ ملحق (٦) جدول مواصفات الاختبار التحصيلي.

للمحتوى العلمي المختار، انتماء كل مفردة للمستوى (تذكر ـ فهم ـ تطبيق ـ تحليل ـ تركيب ـ تقويم) ،تم توزيع موقع الإجابة الصحيحة من بين البدائل بأسلوب عشوائي ،تم وضع العناصر المشتركة في البدائل في مقدمة الفقرة توازن البدائل الأربعة من حيث الطول ودرجة التعقيد ،محتوى المفردات الاختبارية تراعي الدقة العلمية واللغوية ،المفردات واضحة ومحددة وخالية من الغموض مناسبة المفردات الاختبارية للمستوى الزمني والعقلي للتلاميذ البدائل واضحة ومتجانسة مع المقدمة، عدم كتابة المفردة الواحدة في أكثر من صفحة حتى لايتسبب ذلك في إرباك التلاميذ.

وللتحقق من صدق الاختبار تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم ، ومشرفو علوم ومعلمي علوم من ذوي الخبرة بلغ عددهم (١٤) (٧)، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول عدد مفردات الاختبار ، شمولية الاختبار لمستويات الأهداف المعرفية ،مدى انتماء المفردة لمستوى الهدف الذي يمثله ،الصحة العلمية واللغوية للمفردات، مدى مناسبة مفردات الاختبار لمستوى التلاميذ ،إبداء الملاحظات العامة على الاختبار .وقامت الباحثة بتعديل ما طلب تعديله بحسب اتفاق المحكمين . حيث تم إجراء بعض التعديلات على الاختبار بناء على ملاحظات المحكمين منها:

- تعديل بعض الكلمات في مقدمة المفردات .
- تصحيح لغوي لبعض المفردات.
- جعل جميع البدائل بنفس الطول تقريباً.

تم إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي على مجموعة بلغ عددها (٣٥) تلميذة من خارج عينة البحث من مدرسة فهد الأحمد الصباح الثانوية للبنات بتاريخ١ ـ ٢٠١٧/٢/٢ لتحديد ما يلي :

- **التأكد من وضوح معاني وتعليمات الاختبار التحصيلي :** أشارت الطالبات إلى وضوح الخط وتعليمات الاختبار التحصيلي.
- **تحديد الزمن المناسب لأداء الاختبار التحصيلي :** كان متوسط الزمن الذي استغرقته التلميذات خمس وثلاثون دقيقة متضمنة خمس دقائق لقراءة تعليمات الاختبار.
- **حساب صدق الاختبار التحصيلي :** تم حساب صدق الاختبار التحصيلي إحصائياً كما يلي :
  - ✓ **الصدق البنائي :** بالإضافة إلى صدق المحكمين أو الصدق المنطقي ، قامت الباحثة بحساب الاتساق البنائي لمفردات الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من ٣٥ تلميذة من مدرسة فهد الأحمد الصباح الثانوية حيث تم

٧ ملحق (٧) اسماء السادة محكمي الاختبار التحصيلي.

حساب معامل ارتباط درجة كل مفردة من مفردات الاختبار التحصيلي مع الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي باستخدام معادلة بيرسون والجدول (١) يبين معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات الاختبار التحصيلي والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي ككل .

جدول (١) معامل الارتباط بين كل مفردة والمجموع الكلي للمفردات (الاختبار التحصيلي)

المستوى	المفردات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	دال/غير دال
التذكر	١ -١٤	٠,٤١٤*	٠,٠١٣	دال عند ٠,٠٥
الفهم	١٥ -٢١	٠,٩٠٣**	٠,٠٠٠	دال عند ٠,٠١
التطبيق	٢٢ -٢٨	٠,٨٤٥**	٠,٠٠٠	دال عند ٠,٠١
التحليل	٢٩ -٣٢	٠,٧٥٨**	٠,٠٠٠	دال عند ٠,٠١
التركيب	٣٣ -٣٦	٠,٦١٣**	٠,٠٠١	دال عند ٠,٠١
التقويم	٣٧ -٤٠	٠,٨٩١**	٠,٠٠٠	دال عند ٠,٠١

- **حساب درجة ثبات الاختبار التحصيلي** : تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split- Half Coefficient : تم تم إيجاد معامل ارتباط سبيرمان بين معدل الأسئلة الفردية ومعدل الأسئلة الزوجية لكل قسم وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتصحيح (Spearman-Brown Coefficient) وقد بلغ معامل الارتباط المصحح للاختبار التحصيلي ٠,٨٤٠وهو معامل ثبات كبير نسبيا لفقرات الاختبار التحصيلي مما يطمئن الباحثة إلى استخدام الاختبار التحصيلي لأغراض البحث العلمي.
- إيجاد معاملات التمييز والصعوبة والسهولة لكل كل مفردة من مفردات الاختبار التحصيلي :
  - ✓ معامل تمييز مفردات الاختبار التحصيلي :وقد بلغت معاملات تمييز مفردات الاختبار التحصيلي ما بين ٢٠ ـ ٧٠٪
  - ✓ ايجاد معامل الصعوبة والسهولة :تم إيجار معاملات الصعوبة والسهولة لمفردات الاختبار وقد تراوحت معاملات الصعوبة والسهولة لمفردات الاختبار التحصيلي ما بين ٥٠ ـ ٧٥٪
  - ✓ وتكونت الصورة النهائية للاختبار من ٤٠ مفردة وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار " ٤٠درجة " بواقع درجة لكل مفردة يجيب عنها التلميذ اجابة صحيحة(٨) ، ويوضح الجدول (٢) توزيع مفردات اختبار التحصيل لوحدتي " الحركة الموجية والصوت والضوء".

جدول (٢) توزيع مفردات الاختبار التحصيلي

المستوى	المفردات
المعرفة	١ -١٤
الفهم	١٥ -٢١
التطبيق	٢٢ -٢٨
التحليل	٢٩ -٣٢
التركيب	٣٣ -٣٦
التقويم	٣٧ -٤٠

٨ ملحق (٨) الاختبار التحصيلي.

- **مقياس مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية** :

هدف هذا المقياس إلى قياس نمو مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي ، من خلال دراستهم لوحدتي الصوت والضوء وفقا للبرنامج المقترح القائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة ، بهدف معرفة النمو في تلك المهارات بعد دراسة الوحدة التجريبية ، وتحديد فاعلية البرنامج في تنمية تلك المهارات، والتأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل بداية التطبيق الميداني لتجربة البحث.

وتم صياغة مفردات مقياس عمليات العلم وذلك بمراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت إعداد وبناء مقاييس مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية مثل (محمد أبو داود ، ٢٠١٣ ؛ نضال العامودي ، ٢٠١٣ منى عوض الله ، ٢٠١٢ ؛ عبد العزيز القطراوي ، ٢٠١٠ ؛ رامي أبو لبدة ، ٢٠٠٩ توفيق العيسوي ، ٢٠٠٨) وبناءً على تحليل محتوى الوحدتين المختارتين ونظرا لشمولية تصنيف الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم AAAS والأخذ به من قبل العديد من الباحثين والأخذ به في العديد من الدراسات التربوية ، تبنت الباحثة هذا التصنيف .وفي ضوء ذلك تمكنت الباحثة من تحديد مهارات المقياس وهي ثلاث عشرة مهارة ، مهارات عمليات العلم الأساسية هي : "الملاحظة ـ القياس ـ التصنيف ـ الاتصال والتواصل ـ الاستنتاج ـ استخدام الأرقام ـ العلاقات المكانية الزمانية ـ التنبؤ " ومهارات عمليات العلم التكاملية وهي :" التعريفات الإجرائية ـ تفسير البيانات ـ التحكم في المتغيرات ـ فرض الفروض ـ التجريب "

بعد تحديد المهارات المتضمنة في المقياس قامت الباحثة بصياغة مفردات المقياس من نوع الاختيار من متعدد لما له من مزايا متعددة مثل وضوح الأسئلة وسهولة الإجابة عليها، وموضوعة التصحيح، وإمكانية تحليل النتائج بدقة، وقد روعي عن صياغة المفردات الدقة العلمية واللغوية، وقد تكون المقياس من (٤٠) مفردة.

وتم التأكد من صدق المقياس : وذلك بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم ، ومشرفو علوم ومعلمي علوم من ذوي الخبرة بلغ عددهم (١٤) (٩) لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى وضوح تعليمات المقياس، مدى صدق مفردات المقياس في قياس كل مهارة من مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية في ضوء التعريف الإجرائي لها، مناسبة المفردات لمستوى تلاميذ الصف الثامن الأساسي، مدى صحة ووضوح الصياغة اللغوية لمفردات المقياس وسلامتها، مدى صحة المعلومات المتضمنة في مفردات المقياس، ما يرونه من مقترحات أو تعديلات. وفي ضوء الآراء التي قدمها المحكمون تم تعديل المقياس.

٩ ملحق (٩) أسماء السادة محكمي مقياس عمليات العلم الأساسية والتكاملية.

حيث تم إجراء بعض التعديلات على مفردات المقياس بناء على آراء المحكمين منها:

- جعل جميع بدائل المقياس بنفس الطول تقريبًا.
- حذف بعض الكلمات في مقدمة المفردات.

وتم إجراء التجربة الاستطلاعية للمقياس على مجموعة بلغ عددها (٣٥) تلميذة من خارج عينة البحث من مدرسة فهد الأحمد الصباح الثانوية للبنات بتاريخ ١ ـ ٢٠١٧/٢/٢ لتحديد ما يلي :

- التأكد من وضوح معاني وتعليمات مقياس عمليات العلم الأساسية والتكاملية. أشارت الطالبات إلى وضوح معاني وتعليمات المقياس.
- تحديد الزمن المناسب لأداء مقياس عمليات العلم الأساسية والتكاملية: بلغ متوسط الزمن الذي استغرقته التلميذات في الإجابة عن المقياس أربعون دقيقة متضمنة خمس دقائق لقراءة تعليمات المقياس.

- **ضبط المقياس إحصائياً (الصدق والثبات)** :

الصدق البنائي : بالإضافة إلى صدق المحكمين أو الصدق المنطقي ، قامت الباحثة بحساب الاتساق البنائي لمفردات المقياس على عينة استطلاعية مكونة من ٣٥ تلميذة من مدرسة فهد الأحمد الصباح الثانوية حيث تم حساب معامل ارتباط درجة كل مفردة من مفردات المقياس مع الدرجة الكلية لمقياس عمليات العلم الأساسية والتكاملية باستخدام معادلة بيرسون ، والجدول (٣) يبين معامل الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس عمليات العلم الأساسية والتكاملية والدرجة الكلية لمقياس عمليات العلم الأساسية والتكاملية ككل .

جدول (٣) معامل الارتباط بين كل مهارة والمجموع الكلي لفقرات المقياس(مقياس مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية)

الوحدة	عدد الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	دال/غير دال
الوحدة السابعة	١٣	٠,٥١٤*❖	٠,٠٠٢	دال عند ٠,٠٥
الوحدة الثامنة	٢٧	٠,٨٩٧❖❖	٠,٠٠٠	دال عند ٠,٠١

كما تم حساب ثبات مقياس مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية: تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split- Half Coefficient تم إيجاد معامل ارتباط سبيرمان بين معدل الأسئلة الفردية ومعدل الأسئلة الزوجية لكل قسم وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتصحيح (Spearman-Brown Coefficient) وقد بلغ معامل الارتباط المصحح لمفردات المقياس ٠,٨٦٠ يبين أن هناك معامل ثبات كبير نسبيا لفقرات مقياس عمليات العلم الأساسية والتكاملية مما يطمئن الباحثة إلى استخدام المقياس لأغراض البحث العلمي.

- **إيجاد معاملات التمييز والصعوبة والسهولة لمفردات المقياس**:

- معامل تمييز مفردات مقياس عمليات العلم الأساسية والتكاملية: وقد بلغت قيمة معامل التمييز لكل فقرة من هذا المجال قيمة لا تقل عن + ٢٠ ٪

- ايجاد معامل الصعوبة والسهولة : وقد تراوحت معاملات الصعوبة لفقرات المقياس ما بين ٥٠ ٪ و ٧٠٪.

بعد التأكد من صدق وثبات المقياس ، وإجراء التعديلات اللازمة التي أوصى بها المحكمون ، أصبح المقياس في صورته النهائية (١٠) مكون من (٤٠) مفردة وبواقع درجة لكل مفردة وبذلك تكون الدرجة النهائية للمقياس أربعون درجة وجدول (٤) يوضح التوزيع النهائي لمفردات مقياس مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية .

جدول (٤) التوزيع النهائي لمفردات مقياس مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية

المهارة	مفردات المقياس التي تقيس المهارة	المهارة	مفردات المقياس التي تقيس المهارة
الملاحظة	١ -٣	استخدام الأرقام	٣٢ -٣٣
القياس	٤	العلاقات المكانية الزمانية	٣٤
التصنيف	٥ -٦	التنبؤ	٣٥ -٣٦
التعريفات الإجرائية	٧ -١٨	ضبط المتغيرات	٣٧ -٣٨
التفسير	١٩ -٢٥	فرض الفروض	٣٠
الاتصال والتواصل	٢٦ -٣٠	التجريب	٤٠
الاستنتاج	٣١		

- **رابعاً: اختيار مجموعة البحث** :

تم اختيار مجموعتي البحث " التجريبية والضابطة " من مدرستي (المجدل الأساسية أ للبنات ومدرسة الرملة الأساسية للبنات) التابعتين لمديرية التربية والتعليم شرق غزة ، تكونت المجموعة التجريبية من (٤٠) تلميذة ، تم اختيارها بطريقة عشوائية من بين شعب الصف الثامن الأساسي بمدرسة المجدل الأساسية أ للبنات حيث وقع الاختيار على الصف الثامن (٤) ، أما المجموعة الضابطة فقد تكونت من (٣٦) تلميذة ، تم اختيارها بطريقة عشوائية من بين شعب الصف الثامن الأساسي بمدرسة الرملة الأساسية للبنات ووقع الاختيار على الصف الثامن (٢) ، وقد تراوحت اعمارهن بين (١٤ ـ ١٥) سنة ، وينتمون إلى بيئة واحدة ذات المستوى الاجتماعي ،والاقتصادي الواحد تقريبا.

وقد اختارت الباحثة المجموعة الضابطة في مدرسة اخرى بعيداً عن المجموعة التجريبية لاعتبارات منها: ضمان عدم تداول كتاب التلميذ بين تلاميذ المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة المعتادة ، و لضمان عدم انتقال اثر التدريب من معلمة المجموعة التجريبية إلى معلمة المجموعة الضابطة لو كانت المجموعتان في نفس المدرسة ، مما يؤثر سلبا على نتائج التطبيق البعدي .

- **خامساً : التطبيق الميداني لتجربة البحث** :

- **مرحلة ما قبل التدريس وفقاً للبرنامج المقترح القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة**.

اجتمعت الباحثة بالمعلمة المتعاونة التي تدرس المجموعة التجريبية لتوضيح الهدف من القيام بالبحث وتعريفها بالاستراتيجيات المستخدمة ، وتدريبها على

١٠ ملحق رقم (٩) الصورة النهائية لمقياس مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية .

كيفية تدريس وحدتي " الحركة الموجية والصوت " و" الضوء " وفقاً للبرنامج المقترح ، وقد تم تنفيذ التدريب في الفترة من ٢٠١٧/٢/١٨ ــ ٢٠١٧/٢/٢٣ .وتم تزويدها بدليل المعلم المعد من قبل الباحثة ، كما عقدت الباحثة عدة ورش تدريبية لتلاميذ المجموعة التجريبية لتوضيح فكرة وأهداف البحث وعلى الاستراتيجيات المستخدمة في الفترة من ٢٠١٧/٢/١٨ ـ ٢٠١٧/٢/٢٣.

- **التطبيق القبلي لأداتي البحث**:

بهدف التحقق من مدى تكافؤ مجموعتي البحث فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي ومهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية ، قبل البدء بتنفيذ التطبيق الميداني ، قامت الباحثة بإجراء التطبيق القبلي لأداتي البحث على مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية ، والأداتان هما : الاختبار التحصيلي مقياس مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية ، في الفترة من ٢٠١٧/٢/١١ وحتى ٢٠١٧/٢/١٦، وقد سارت الإجراءات كما يلي:

للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث، ولمعرفة المستوى التحصيلي للتلميذات قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية قبلياً على مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية، ثم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين Independent t test لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة والتجريبية، وحساب قيمة (ت) ودرجة الحرية وتحديد مستوى الدلالة عند مستوى (α = ٠,٠٥) كما يتضح في جدول (٥)

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (ت) لنتائج التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ومقياس مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية

الأداة	الدرجة الكلية	المجموعة التجريبية ن١=٤٠		المجموعة الضابطة ن٢= ٣٦		قيمة ت	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
		م١	ع١	م٢	ع٢				
الاختبار التحصيلي	٤٠	٢,١٦٧	٠,٧٩١	٢,٣٣	٠,٨٥٠	٠,٦٢٩	٠,٥٣٢	غير دالة احصائيا	= α ٠,٠٥
مقياس مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية	٤٠	٤,١٠٠	٠,٨٤٥	٤,١٦٧	١,٨٤٠	٠,١٨٠	٠,٨٥٨	غير دالة احصائيا	

قيمة " ت" الجدولية تساوي ١,٩٩ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ودرجة حرية " ٧٤".

يتضح من الجدول أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ، وتلميذات المجموعة الضابطة، في التحصيل

الدراسي ومقياس مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية قبل البدء بالتطبيق الميداني للبحث، وهذا يعد مؤشرًا على تكافؤ المجموعتين في متغيري البحث.

- **مرحلة التدريس وفقًا للبرنامج المقترح القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة**:

بعد اختيار مجموعتي البحث، وضبط كافة المتغيرات، والتأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التحصيل الدراسي ومهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية ، تم البدء بالتطبيق الميداني للبحث وتدريس وحدتي "الصوت والضوء" في الفترة من الأحد ٢٠١٧/٢/٢٦ إلى الخميس ٢٠١٧/٤/٢٧ بمعدل أربع حصص أسبوعيًا، بواقع (٤٠) دقيقة للحصة الواحدة، وقد راعت الباحثة تساوي المدة الزمنية للتدريس للمجموعة التجريبية والضابطة وفقاً للتوزيع الزمني للموضوعات كما أقرته وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين وهي ست وثلاثون (٣٦) حصة صفية، وتحت إشراف وتوجيه الباحثة على مجموعتي البحث.

والتقت الباحثة بالمعلمة المكلفة بالتدريس للمجموعة الضابطة للتأكد من تدريس الوحدتين المختارتين للمجموعة الضابطة بنفس صورتها الأصلية كما هي في الكتاب الوزاري بالطريقة المعتادة في التدريس، وفي ضوء دليل المعلم المعد من قبل الوزارة. والتأكيد على ضرورة الالتزام بتنفيذ دروس الوحدتين في نفس المدة الزمنية.

- **مرحلة التطبيق البعدي لأداتي البحث**:

بعد انتهاء تدريس المجموعتين الضابطة والتجريبية لوحدتي الصوت والضوء، تم إجراء التطبيق البعدي لأداتي البحث في الفترة من الأربعاء ٢٠١٧/٥/٣ إلى السبت ٢٠١٧/٥/٧ ، ثم قامت الباحثة بتصحيح أوراق إجابات التلميذات في ضوء مفاتيح التصحيح المعدة مسبقاً، ثم تم رصد الدرجات في جداول، ومعالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج SPSS

- **سادساً :المعالجات الإحصائية المستخدمة في البحث** :

للإجابة عن تساؤلات البحث، تم تحليل البيانات والنتائج باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية " Statistical Packages for Social Sciences " SPSS حيث تم حساب قيم (ت) وحجم التأثير.(١١)

- **نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها** :

في ضوء مشكلة البحث وللإجابة عن أسئلته والتحقق من صحة فروضه جاءت نتائج البحث على النحو التالي:

---

١١ ملحق (١٠) المعالجات الإحصائية.

- **أولا: نتائج تطبيق الاختبار التحصيلي:**

للإجابة عن السؤال الرابع والذي نص على: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة؟ قامت الباحثة باختبار صحة الفرض الأول والثاني. تم التحقق من صحة الفرض الأول والذي نص على " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية " الذين يدرسون وفقا للبرنامج المقترح القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة " وتلاميذ المجموعة الضابطة " الذين يدرسون وفقا للطريقة المعتادة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية .تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" للعينات المرتبطة(Paired sample t test) وحجم التأثير لمتوسطات درجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل ومستوياته كما هو موضح في جدول (٦) .

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التحصيل على المجموعتين التجريبية والضابطة.

مستويات الاختبار التحصيلي	الدرجة النهائية	المجموعة التجريبية ن١=٤٠		المجموعة الضابطة ن٢=٣٦		قيم (ت)	مستوى الدلالة
		م١	ع١	م٢	ع٢		
التذكر	١٤	١٠,٧٣	٢,٣٢٠	٨,٢٨	١,٨٤٦	٥,٠٥١❖	$\alpha < 0.05$
الفهم	٧	٥,٢٨	١,٤٣٢	٣,٧٥	١,٢٩٦	٤,٨٤٨❖	
التطبيق	٧	٥,٠٨	١,٣٨٥	٣,٠٦	١,٠٩٤	٧,٠٠١❖	
التحليل	٤	٢,٧٨	١,٠٠٠	٢,٠٠٠	١,٠٩٥	٣,٢٢٥❖	
التركيب	٤	٢,٥٥	٠,٩٥٩	١,٨٦	٠,٨٣٣	٣,٣٢٤❖	
التقويم	٤	٣,٣٣	٠,٩١٧	١,٩٢	١,١٣١	٥,٩٨٩❖	
الدرجة الكلية للاختبار	٤٠	٢٩,٧٣	٥,٦٦١	٢٠,٣٦	٤,٧٤٠	٧,٣٥٥❖	

❖ قيم ت دالة إحصائيا

تشير نتائج التحليل إلى أن متوسط التحصيل الدراسي للمجموعة الضابطة تساوي ٢٠,٣٦و متوسط التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية تساوي ٢٩,٧٣ كما بلغت قيمة اختبار " ت " المحسوبة المطلقة لجميع الفقرات تساوي ٧,٣٥٥وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية والتي تساوي ١,٩٩وكذلك بلغت القيمة الاحتمالية ٠,٠٠٠ وهي أقل من ٠,٠٥مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha < 0.05$ بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفقا للبرنامج المقترح القائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفقا للطريقة المعتادة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي والفروق لصالح المجموعة التجريبية.

أما بالنسبة للفرض الثاني والذي نص على " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي.

فقد تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدرجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي والجدول (٧) يبين النتائج .

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

مستويات الاختبار التحصيلي	الدرجة النهائية	التطبيق القبلي ن=٤٠		التطبيق البعدي ن=٤٠		قيم (ت)	مستوى الدلالة
		م١	ع١	م٢	ع٢		
التذكر	١٤	٦,٥٨	١,٦٧٨	١٠,٧٣	٢,٣٢٠	❖١١,٠٧٤	
الفهم	٧	٢,٤٠	١,١٠٥	٥,٢٨	١,٤٣٢	❖١٠,٠٢٢	
التطبيق	٧	١,٨٨	٠,٩٦٦	٥,٠٨	١,٣٨٥	❖١٢,٨٧٣	$\alpha < 0.05$
التحليل	٤	١,٢٠	٠,٨٥٣	٢,٧٨	١,٠٠٠	❖٩,٠٠٠	
التركيب	٤	١,٣٨	٠,٩٢٥	٢,٥٥	٠,٩٥٩	❖٥,٨١١	
التقويم	٤	١,٤٥	٠,٩٣٢	٣,٣٣	٠,٩١٧	❖١٢,٢٧٩	
الدرجة الكلية للاختبار	٤٠	١٤,٨٨	٣,٣٣٠	٢٩,٧٣	٥,٧٦٢	❖١٧,٦٦٠	

❖قيم ت دالة إحصائيًا

تشير نتائج التحليل إلى أن متوسط التحصيل الدراسي للتطبيق القبلي يساوي ١٤,٨٨ و متوسط التحصيل الدراسي للتطبيق البعدي يساوي ٢٩,٧٣ كما بلغت قيمة اختبار " ت " المحسوبة المطلقة لجميع المستويات١٧,٦٦٠ وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية والتي تساوي ٢,٠٢وكذلك بلغت القيمة الاحتمالية ٠,٠٠٠ وهي أقل من ٠,٠٥ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha < 0.05$ بين التحصيل الدراسي للتطبيق القبلي والبعدي والفروق لصالح التطبيق البعدي.

حجم تأثير البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل الدراسي : تم حساب مربع ايتا وحجم وتأثير البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل الدراسي كما هو موضح بالجدول (٨):

جدول (٨) متوسطي درجات المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل ومربع ايتا وحجم التأثير

الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي	متوسط الدرجات قبلياً	متوسط الدرجات بعدياً	قيمة "ت"	قيمة "$\eta 2$"	قيمة d	حجم التأثير
٤٠	١٤,٨٨	٢٩,٧٣	١٧,٦٦٠	٠,٨٨٨	٥,٦٢٣	كبير جدا

ويبين جدول (٨) أن قيمة η^2 المحسوبة لجميع المستويات تساوي (٠,٨٨٨) وقيمة d تساوي ٥,٦٢٣، مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل الدراسي كانت بنسبة تأثير (٨٨,٨٪) وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير سالفة الذكر.

- **تفسير النتائج** :

تشير النتائج إلى تحقق الفرض الأول والثاني الخاصة بالاختبار التحصيلي وترجع الباحثة ذلك إلى:

- تركيز البرنامج المقترح على دور التلميذات كمحور للعملية التعليمية حيث قمن بدور إيجابي في تحمل مسئولية تعلمهن من خلال انخراطهن بالأنشطة والتجارب العملية مما أدى لتحسن مستواهن التحصيلي.
- تنوع الخبرات التعليمية ما بين أنشطة صفية وأنشطة ولا صفية ومشاركة التلميذات في تنفيذها ومتابعة المعلمة للتلميذات، أدى لتحسن مستواهن التحصيلي.
- إيضاح التلميذات تفكيرهن للآخرين، ومن ثم التغلب على الأخطاء الموجودة في تصوراتهن وتوجيههن في الاتجاه السليم أدى لتنمية وعيهن بالعمليات المعرفية التي يقمن بها مما حسن مستواهن التحصيلي .
- تكليف التلميذات بأنشطة لا صفية لها علاقة بما تعلمته، وترتبط بالمحتوى العلمي، أثرت معلومات التلميذات وحسنت من مستواهن التحصيلي.
- تنويع الاستراتيجيات وطرائق التدريس ومشاركة التلميذات في تنفيذ خطوات الاستراتيجيات، ودور المعلمة كمشجع وموجه للتلميذات زاد من قدرتهن على اكتساب المعلومات والمعارف، وبذلك تم تحقيق الأهداف المرجوة.
- استخدام وسائل تعليمية متنوعة عملت على إثارة انتباه التلميذات وزيادة فاعليتهن للتعلم .
- تنوع وسائل التقويم حيث تم الكشف عن نقاط القوة والضعف لدى التلميذات، وتم ربط موضوعات الدرس الجديد بالسابق، وطرح الأسئلة أثناء سير الحصص الصفية ومتابعة المعلمة لإجابات التلميذات وتقديم التغذية الراجعة، واستخدام التقويم الختامي للتأكد من مدى تحقق الأهداف، كل ذلك ساهم في تقدم وتحسن المستوى التحصيلي للتلميذات.
- مراجعة التلميذات لنتائج تعلمهن من خلال المقارنة بين معلوماتهن ومفاهيمهن السابقة والجديدة حسن اكتسابهن لعمليات التعلم المختلفة.
- كان الجو السائد أثناء التطبيق الميداني للبرنامج المقترح القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة يقوم على الحرية وإتاحة الفرصة أمام التلميذات لطرح أفكارهن دون تخوف ، مما أكسبهن الثقة في أنفسهن وأدى لتحسين مستواهن التحصيلي.

وقد اتفقت نتائج البحث مع نتائج دراسة كل من: تيسير نشوان (٢٠٠٧) ايمان عصفور (٢٠٠٨) ، منير صادق (٢٠٠٨) ، كاذبة الزهيمي (٢٠١٠) ، عماد الدين الوسيمي (٢٠١١) ، أحلام الجنابي (٢٠١٥) حيث أثبتت جميعها فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل .

للإجابة عن السؤال الخامس والذي نص على " ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة ؟ قامت الباحثة باختبار صحة الفرض الثالث والرابع.

- **الفرض الثالث**:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية و تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات عمليات العلم لصالح المجموعة التجريبية.

لاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم " ت " وحجم التأثير لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية و جدول (٩) يبين نتائج التحليل الإحصائي :

جدول (٩) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية

مقياس مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية	الدرجة النهائية	المجموعة التجريبية ن١=٤٠		المجموعة الضابطة ن٢=٣٦		قيم (ت)	مستوى الدلالة
		م١	ع١	م٢	ع٢		
الملاحظة	٣	٢,٠٥٠	٠,٨٤٦	٢,١٣٩	٠,٦٨٣	٠,٥٠١	$\alpha < 0.05$
القياس	١	٠,٧٥٠	٠,٤٣٩	٠,٦٦٧	٠,٤٧٨	٠,٧٩٣	
التصنيف	٢	١,٣٢٥	٠,٥٧٢	٠,٩٧٢	٠,٧٧٤	٢,٢٧٤❖	
التعريفات الإجرائية	١٢	٦,١٥٠	٢,٢٧١	٥,٠٢٨	١,٨٧٤	٢,٣٣٤❖	
التفسير	٧	٣,٦٠٠	١,٢٧٧	٣,٠٥٦	١,٥٤٨	١,٦٧٩	
الاتصال والتواصل	٥	٢,٦٥٠	١,٣٦٩	٢,٥٥٦	١,٠٥٤	٠,٣٣٤	
الاستنتاج	١	٠,٤٢٥	٠,٥٠١	٠,٦٩٤	٠,٤٦٧	٢,٤١٨❖	
استخدام الأرقام	٢	١,٢٥٠	٠,٧٤٢	١,٤٧٢	٠,٧٣٦	١,٣٠٨	
العلاقات المكانية والزمانية	١	٠,٤٢٥	٠,٥٠١	٠,٤٧٢	٠,٥٠٦	٠,٤٠٨	
التنبؤ	٢	٠,٨٢٥	٠,٥٩٤	٠,٦٦٧	٠,٧١٧	١,٠٥٢	
ضبط المتغيرات	٢	٠,٧٧٥	٠,٦٩٨	٠,٧٥٠	٠,٧٣٢	٠,١٥٢	
فرض الفروض	١	٠,٥٢٥	٠,٥٠٦	٠,٢٧٨	٠,٤٥٤	٢,٢٣٢❖	
التجريب	١	٠,٦٠٠	٠,٤٩٦	٠,٣٦١	٠,٤٨٧	٢,١١٤❖	
الدرجة الكلية للمقياس	٤٠	٢٣,٣٧٥	٥,٨٥٥	١٩,١١١	٥,٢٦٩	٣,٨٦٩❖	

❖قيم ت دالة إحصائيا .

تشير نتائج التحليل إلى أن متوسط درجات مقياس مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية للمجموعة الضابطة تساوي ١٩,١١١ و متوسط درجات مقياس مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية للمجموعة التجريبية تساوي ٢٣,٣٧٥ ، كما بلغت قيمة اختبار " ت " المحسوبة المطلقة لجميع الفقرات تساوي ٣,٨٦٩ وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية والتي تساوي ١,٩٩ وكذلك

بلغت القيمة الاحتمالية ٠,٠٠٠ وهي أقل من ٠,٠٥ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha < 0.05$ بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفقاً للبرنامج المقترح القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفقاً للطريقة التقليدية في القياس البعدي لمقياس مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية والفروق لصالح المجموعة التجريبية.

- **الفرض الرابع** :

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات عمليات العلم لصالح التطبيق البعدي .

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة (paired sample t test) ، بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية على المجموعة التجريبية و جدول رقم (١٠) يبين نتائج التحليل الإحصائي :

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية

مقياس مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية	الدرجة النهائية	التطبيق القبلي ن=٤٠		التطبيق البعدي ن=٤٠		قيم (ت)	مستوى الدلالة
		م١	ع١	م٢	ع٢		
الملاحظة	٣	٢,٠٥٠	٠,٨٤٦	٢,٠٥٠	٠,٨٤٦	٠,٠٠٠	$\alpha < 0.05$
القياس	١	٠,٢٧٥	٠,٤٥٢	٠,٧٥٠	٠,٤٣٩	❖٤,٦٩٤	
التصنيف	٢	٠,٥٢٥	٠,٨١٦	١,٣٢٥	٠,٥٧٢	❖٤,٥٤٢	
التعريفات الإجرائية	١٢	٤,١٢٥	١,٦٠٤	٦,١٥٠	٢,٢٧١	❖٤,٩٣٢	
التفسير	٧	١,٨٠٠	١,٠٦٧	٣,٦٠٠	١,٢٧٧	❖٧,٢٤١	
الاتصال والتواصل	٥	١,٣٢٥	٠,٨٥٩	٢,٦٥٠	١,٣٦٩	❖٥,٣٧٦	
الاستنتاج	١	٠,٣٥٠	٠,٤٨٣	٠,٤٢٥	٠,٥٠١	٠,٦٨٤	
استخدام الأرقام	٢	٠,٩٥٠	٠,٦٧٧	١,٢٥٠	٠,٧٤٢	❖٢,٠٢٠	
العلاقات المكانية والزمانية	١	٠,١٢٥	٠,٣٣٥	٠,٤٢٥	٠,٥٠١	❖٣,١٢٢	
التنبؤ	٢	٠,٦٥٠	٠,٦٦٢	٠,٨٢٥	٠,٥٩٤	١,١٨٩	
ضبط المتغيرات	٢	٠,٣٥٠	٠,٦٦٢	٠,٧٧٥	٠,٦٩٨	❖٣,١٨٥	
فرض الفروض	١	٠,١٢٥	٠,٣٣٥	٠,٥٢٥	٠,٥٠٦	❖٤,٦٣٩	
التجريب	١	٠,٣٧٥	٠,٤٩٠	٠,٦٠٠	٠,٤٩٦	❖٢,٢٩٦	
الدرجة الكلية للمقياس	٤٠	١٣,٠٢٥	٢,٧٢٢	٢٣,٣٧٥	٥,٨٥٥	❖١٣,٠٢٥	

❖قيم ت دالة إحصائيا .

تشير نتائج التحليل إلى أن متوسط درجات مقياس مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية للتطبيق القبلي يساوي ١٣,٠٢٥و متوسط التطبيق البعدي يساوي ٢٣,٣٧٥، كما بلغت قيمة اختبار " ت " المحسوبة المطلقة لجميع

المهارات ١٣,٠٢٥وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية والتي تساوي ٢,٠٢ وكذلك بلغت القيمة الاحتمالية ٠,٠٠٠ وهي أقل من ٠,٠٥ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط درجات مقياس مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية للتطبيق القبلي والبعدي والفروق لصالح التطبيق البعدي.

- **حجم تأثير البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية** :

تم حساب مربع إيتا وحجم تأثير البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية كما هو موضح في جدول (١١):

جدول (١١) متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مقياس مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية ومربع ايتا وحجم التأثير

الدرجة الكلية لمقياس مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية	متوسط الدرجات قبلياً	متوسط الدرجات بعدياً	قيمة " ت"	قيمة "η^2"	قيمة d	حجم التأثير
٤٠	١٣,٠٢٥	٢٣,٣٧٥	١٣,٠٢٥	٠,٦٩٦	٣,٠٢٦	كبير جدا

ويبين جدول (١١) أن قيمة η^2 المحسوبة لجميع المستويات تساوي (٠,٦٩٦) وقيمة d تساوي ٣,٠٢٦ ، مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية كانت بنسبة تأثير (٦٩,٦٪) وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير سالفة الذكر.

- **تفسير النتائج** :

تشير النتائج إلى تحقق الفرض الثالث والرابع الخاصة بمهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية، وترجع الباحثة ذلك إلى:

- تركيز البرنامج المقترح على دور التلميذات كمحور للعملية التعليمية حيث قمن بدور إيجابي في تحمل مسئولية تعلمهن من خلال انخراطهن بالأنشطة والتجارب العملية.
- ممارسة التلميذات مجموعة من المهارات أثناء القيام بالتجارب والأنشطة المختلفة مثل مهارات الضبط التجريبي وفرض الفروض والتجريب والتفسير والقياس والاستنتاج ومهارات التخطيط للأنشطة والمهارات التنظيمية ومهارات أخرى مكنتهن من الاعتماد على الذات في تحمل مسئولية التعلم.
- قيام التلميذات بوصف ما يدور في أذهانهن وقيامهن بالاستماع لوصف زميلاتهن للعمليات المعرفية التي قمن بها، ساعدهن على القيام بالاستنتاج والتفسير لمشاهداتهن أثناء إجراء التجارب.
- كان الجو السائد أثناء التطبيق الميداني للبرنامج المقترح القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة يقوم على الحرية وإتاحة الفرصة أمام

التلميذات لطرح أفكارهن دون تخوف ، مما أكسبهن الثقة في أنفسهن وأدى لمشاركتهن الفاعلة في تنفيذ التجارب والأنشطة العملية واكتساب مهارات عمليات العلم المختلفة.

تتفق نتائج البحث مع نتائج دراسة كل من، تيسر نشوان (٢٠٠٧) ، Anaqa Salah& Abu Owada Mohammed (2014) والتي أثبتت جميعها فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات عمليات العلم.

- **التوصيات**:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

- الاهتمام باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعلم العلوم ، لتحقيق أهداف التربية العلمية.
- الاهتمام بتدريب معلمي العلوم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تخطيط وتنفيذ الدروس لتمكينهم من استخدامها في تدريس العلوم.
- ضرورة اهتمام كليات التربية بتدريب الطلاب على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في المحاضرات والمجموعات العملية لمقرر طرق تدريس العلوم وذلك للاستفادة منهم في تطبيق هذه الاستراتيجيات في المدارس اثناء التدريب العلمي وبعد تخرجهم.
- توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى ضرورة الاهتمام بممارسة التلاميذ للاستراتيجيات ما وراء المعرفة لما لها من دور إيجابي على تعاملهم مع القضايا والمشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية.
- إعادة تنظيم محتوى كتب العلوم بما يتلاءم مع استراتيجيات ما وراء المعرفة.
- توفير التجهيزات والمصادر اللازمة وتفعيل استخدامها في تنفيذ التجارب والأنشطة العملية مما يساعد على اكتساب التلاميذ لمهارات عمليات العلم.
- تشجيع معلمي العلوم على استخدام طرق وأساليب التدريس الحديثة والبعد قدر الإمكان عن الأساليب التقليدية .

- **المقترحات** :

- دراسة فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية عمليات العلم والتفكير العلمي في مباحث العلوم (الفيزياء ، الكيمياء، الاحياء) لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- دارسة فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الميول العلمية والاتجاه نحو العلوم
- دراسة فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية متغيرات أخرى " التفكير الناقد ، التفكير الابداعي ، التفكير المنظومي ، التصورات البديلة ، المهارات القرائية " لدى تلاميذ المراحل المختلفة.

- دراسة مقارنة بين استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات أخرى في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ .

- **المراجع**:

- ابتسام جعفر جواد، ونسرين حمزة عباس (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K-W-L-H) في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء. مجلة كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل. العدد ١٣، ص ص ٣٣٢ -٣٥٠.

- إبراهيم أبو لغد ، وآخرون (١٩٩٦) . المنهاج الفلسطيني الأول للتعليم العام الخطة الشاملة . فلسطين : مركز تطوير المناهج الفلسطينية ، الجزء الاول والثاني .

- إبراهيم أحمد بهلول (٢٠٠٣) . اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. مجلة القراءة والمعرفة ، المجموعة ١٥ ، العدد ٣٠ ، ص ص ١٤٨ -٢٨٠ .

- إبراهيم عبد العزيز البعلي (٢٠١٢) . فعالية استخدام نموذج الاستقصاء الدوري في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية . المجلة الدولية للأبحاث التربوية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، العدد ٣١ ، ص ص ٢٥٩ - ٢٨٤

- أحلام حميد نعمه الجنابي (٢٠١٥) . فاعلية خرائط التفكير في التحصيل والاتجاه نحو الفيزياء لدى طالبات الخامس العلمي . مجلة كلية التربية جامعة واسط . العدد الثامن عشر ، ص ص ٣٥١ -٣٨٤ .

- أحمد عبد اللطيف خطاب (٢٠٠٧) . أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة الفيوم ، ص ١٤٩.

- أحمد محمود عفيفي (٢٠٠٨) . أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة على التحصيل وتنمية مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي . دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد ١٤١ ، ص ص ١٣ - ٦٧.

- أكرم أحمد عودة خوصة (٢٠١٤). أثر توظيف استراتيجيتي (K.W.L.H) والمخططات المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير في التكنولوجيا لدى طلبة الصف الحادي عشر بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة.

- أماني محمد حسن العفيفي (٢٠١٣). أثر توظيف استراتيجية K.W.L في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم التكنولوجية لدى طالبات الصف السابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة الأزهر، غزة.

- أميمة محمد عفيفي أحمد (٢٠١١) . استراتيجية قائمة على الدمج بين التدريس التبادلي وخرائط التفكير لتنمية الفهم في العلوم والتفكير الاستقصائي لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي مختلفي أسلوب التعلم . دراسات في المناهج وطرق التدريس . العدد ١٧٢ ، ص ص ١٥ -٦٢ .

- إيمان حسنين عصفور (٢٠٠٨) . فاعلية خرائط التفكير في تنمية التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة المنطق . دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق ا لتدريس ، العدد ١٣٢ الجزء الثاني ، ص ص٢١ - ٧٩ .

- برلنتي عبد الولي السويدي (٢٠١٠) . مستوى إتقان طلبة الصف التاسع من التعليم الأساسي لعمليات العلم الأساسية في مادة العلوم . مجلة جامعة دمشق ، المجلد ٢٣ ، ص ص ٢٠٩ -٢٣٤ .

- توفيق إبراهيم العيسوي (٢٠٠٨). أثر استراتيجية الشكل V البنائية في اكتساب المفاهيم العلمية وعمليات العلم لدى طلاب السابع الأساسي بغزة . . رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

- تيسير محمود نشوان (٢٠٠٧) . فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء العضوية على التحصيل وعمليات العلم لطلبة الصف العاشر الأساسي بفلسطين . مجلة كلية التربية " التربية وعلم النفس " ، جامعة عين شمس ، العدد ٣١ الجزء ٢ ، ص ص ٢٩٧ -٣٥٣ .

- جميلة بنت عبد الله الوهابة (٢٠٠٨) . أثر استخدام الاستراتيجيات فوق المعرفية على تنمية التفكير الناقد والتحصيل في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للبنات ، جامعة الملك خالد .

- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٣). علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة (ط٦). القاهرة: عالم الكتب.

- حمدي أبو الفتوح عطيفة ، و عايدة عبد الحميد سرور (٢٠١١) . تعليم العلوم في ضوء ثقافة الجودة الأهداف والاستراتيجيات . القاهرة : دار النشر للجامعات : القاهرة .

- خالد صلاح الباز (٢٠٠٧). أثر استخدام استراتيجية النمذجة في التحصيل والاستدلال العلمي والاتجاه نحو الكيمياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي ، مجلة التربية العلمية . الجمعية المصرية للتربية العلمية . ١٠(٢) .ص ص ٩١ -١١٩.

- دعاء رضا الاسدي(٢٠١٥). أثر استعمال استراتيجية النمذجة المعرفية في التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء. مجلة كلية التربية الإساسية للعلوم التربوية والإنسانية/ جامعة بابل، (٢٣)، ص ص ٤٠٧ -٤٢٧.

- رامي محمد أبو لبدة (٢٠٠٩) . فاعلية النمط الاكتشافي في اكتساب مهارات عمليات العلم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

- سعاد أحمد شاهين (٢٠٠٨).فاعلية التعليم المدمج على التحصيل وتنمية عمليات العلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهاتهم نحوه. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة طنطا.

- سعيد عبده مقبل ، و علال بن العزمية (٢٠١٣) . أثر استخدام خرائط التفكير في تدريس مادة الاقتصاد على تنمية الفهم والاتجاه لدى طالبات الثاني الثانوي الأدبي بمحافظة عدن – الجمهورية اليمنية . المجلة العربية لتطوير التفوق . ١٤ (٧) ، ص ص ٦١ -٩١.

- سمير محمد عقيلي (٢٠١٠) . أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس العلوم على التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة والاتجاه نحو المادة لدى التلاميذ المكفوفين . دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ١٥٤ ، ص ص ٢٧ -٦٥ .

- سناء إبراهيم أبو دقة (٢٠٠٧) . القياس والتقويم الصفي : المفاهيم والإجراءات لتعلم فعال . غزة : مكتبة آفاق للنشر والطباعة .

- سناء محمد أبو عاذرة(٢٠١٢). تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم .عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع .

- سهام السيد صالح مراد (٢٠١٦) . أثر استخدام خرائط التفكير في تدريس العلوم على تنمية الحس العلمي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي . المجلة الدولية التربوية المتخصصة . ٥ (٥) ، ص ص ١٤٣ -١٦٧ .

- شذى محمد عبد الباقي ، و مصطفى محمد عيسى (٢٠١١) . اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- عامر إبراهيم علوان (٢٠١٢) . تربية الدماغ البشري وتعليم التفكير .عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.

- عايش زيتون (٢٠٠٨) . أساليب تدريس العلوم . عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع .

- عبد العزيز جميل القطراوي (٢٠١٠) . أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (٢٠٠٨) ، أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية . مجلة القراءة والمعرفة ، (٨١) ، ص ص ٩٥ -١٧٧ .

- عماد الدين عبد المجيد الوسيمي (٢٠١١) . فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل المعرفي لمادة العلوم ، وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير المركب لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي . مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، ١٤ (٤) ، ص ص١ -٨٣ .

- عوض بن صالح المالكي (٢٠١١) . أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة . دراسات في المناهج وطرق التدريس . الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، (١٦٦) ، ص ص ٥٣ -٩٩ .

- فاطمة محمد عبد الوهاب (٢٠٠٥) . فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري . مجلة التربية العلمية . الجمعية المصرية للتربية العلمية ٨ (٤) ، ص ص ١٥٩ – ٢٠٧ .

- قمر مقبل قبل الرويتعي (٢٠١٢). فاعلية استراتيجية أعرف، أريد أن أعرف، تعلمت (K.W.L) في تعلم العلوم على تنمية بعض مهارات التفكير العلمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة طيبة المملكة العربية السعودية.

- كاذبة بنت سليمان بن صالح الزهيمي (٢٠١٠) . أثر استخدام خرائط التفكير والمواد التعليمية اللمسية في التحصيل والاتجاه نحو العلوم لدى الطلبة المكفوفين بالصف الخامس الأساسي . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة السلطان قابوس.

- مجدي عزيز ابراهيم (٢٠٠٥). التفكير من منظور تربوي (تعريفه -طبيعته – مهاراته - تنميته -أنماطه). القاهرة: عالم الكتب.

- محسن علي عطية (٢٠٠٩) . الجودة الشاملة في التدريس . عمان : دار الصفاء للنشر والتوزيع.

- محسن علي عطية (٢٠١٠). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. عمان: دار المناهج للنشر، والتوزيع.

- مركز تطوير المناهج الفلسطينية. (١٩٩٦). المنهاج الفلسطيني الأول للتعليم العام الخطة الشاملة.

- محمد السيد علي (٢٠٠٩) . التربية العلمية وتدريس العلوم . (ط٣) . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

- محمد الصادق أبو داود(٢٠١٣). أثر توظيف استراتيجية دورة التعلم (5 E's) في تنمية بعض عمليات العلم والتفكير الإبداعي في العلوم لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الأزهر ،غزة.

- محمد فايز عادل(٢٠٠٩). اتجاهات تربوية في أساليب تدريس العلوم .عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.

- محمد محمود أبو الحسن محمد (٢٠١٣). أثر استخدام استراتيجية K.W.L في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي لطلاب الصف السادس الأساسي بالمنطقة الشرقة. البحث الفائز بجائزة الشارقة للتفوق، والتميز التربوي (فئة البحث التربوي التطبيقي المتميز)، الدورة ١٩.

- محمد محمود الديب (٢٠١٢) . فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية في العلوم لدى طلاب الصف التاسع . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة.

- محمد موسى محمد بنى موسى (٢٠١١) .فاعلية استخدام خرائط التفكير في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في الهندسة لدى طلاب الصف الأول الثانوي . الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، (١٦٨) ، ص ص ١٣٣ -١٧٨.

- محمد نعيم العبد أبو سكران (٢٠١٢) . فاعلية استخدام خرائط التفكير في تنمية مهارات حل ا لمسألة الهندسية والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية الجامعة الإسلامية ، غزة.

- منى مصطفى عوض الله (٢٠١٢) . أثر استراتيجية الياءات الخمس(5Es) على تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم بالعلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

- منير موسى صادق (٢٠٠٨) . التفاعل بين خرائط التفكير والنمو العقلي في تحصيل العلوم والتفكير الابتكاري واتخاذ القرار لتلاميذ الص الثالث الاعدادي . دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد ١٣٢ الجزء الثاني.

- ميرفت سليمان عرام (٢٠١٢). أثر استخدام استراتيجية KWL في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

- ميشيل كامل عطا الله (٢٠١٠) . طرق وأساليب تدريس العلوم . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- نضال رسمي العامودي(٢٠١٣). أثر إثراء محتوى منهاج العلوم بمضامين الإعجاز العلمي في القرآن الكريم في تنمية التفكير العلمي والمبادئ العلمية لدى طلاب الصف السابع بغزة . . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

- هاني اسماعيل أبو السعود (٢٠٠٩). برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الجامعة الإسلامية ، غزة .

- وحيد السيد حافظ (٢٠٠٨). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي، واستراتيجية (K-W-L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. مجلة القراءة، والمعرفة. العدد ٧٤، ص ص ١٥٥ – ٢٢٨.
- وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠١١) . النتائج الأولية لطلبة فلسطين في دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم – Timss 2011 (نشرة غير دورية ١٦) . رام الله : الإدارة العامة للقياس والتقويم والامتحانات دائرة القياس والتقويم .
- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٩). الخطوط العريضة لمنهاج العلوم العامة ، الإدارة العامة للمناهج.
- وضحى بنت حباب بن عبد الله العتيبي (٢٠١٣). فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الاحياء بكلية التربية . مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية ،٥(١) ، ص ص ١٨٨ – ٢٥٠ .
- وليم عبيد. (٢٠١١) . استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية(ط٢) . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- يحيى سعيد جبر (٢٠١٠). أثر توظيف استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية على تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري في العلوم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية .
- Al-naqa, S., Abu-Owda, M. (2014). The Effect of using thinking maps strategy to improve science processes in science course on female students of the ninth grade .Science Journal of Education. 2(2). Pp 44-49.
- Depinto, T. (2007). Thinking Maps – the cognitive bridge to literacy a visual language for bridging reading text structures to writing prompts – David Hyerle ed. Retrieved from www. Thinkingfoundation .org, pp 8-12.
- Hollzman, S. (2004). Thinking Maps, strategy-based learning for English language learners (and others). Paper Presented at the Annual Administrator Conference 13 Th closing the achievement gap for El students. Sonoma county office Education, California Department Education, pp 1-4.
- Hyerle, D. (2008). Thinking maps: Visual Tools for Activating Habits of Mind. in A Costa & B.Dallick (Eds) , Learning and Leading with Habits of mind : 16 Essen al Characteris cs For Success (pp : 149-174) , VA: Association for Supervision and Curriculum Development . Alexandria , Virginia , pp 151-152
- Hyerle, D. (2009). Visual Tools for Transforming Knowledge (2nd Ed.). USA: Corwin Press, p 130.
- Hyerle, D. & Alper, L. (2011). Student Successes with Thinking Maps: School-based Research, Result, and Models for

Achievement Using Visual Tools. (2nd Ed.) . USA: Corwin Press, p 4.

- McElwee, S. (2009). Metacognition for the classroom and beyond: Differentiation and support for learners. Special Education Support Service "Equality of challenge Initiative". Version 1.
- Mihardi, S., Harahap, M. & Sani, R. (2013). The Effect of Project Based Learning with KWL worksheet on student Creative Thinking Process in Physics Problems. Journal of Education and Practice, 4(25), pp 188-200.
- Schlesinger, A. (2009) I see you mean- using visual maps to assess student thinking. Retrieved from www.thinkingfoundation.org ,p 2-3.
- Siribunnam, R. & Tayraukham, S. (2009). Effects of 7-E, KWl and conventional instruction on Analytical – Thinking. Learning Achievement and Attitudes toward chemistry Learning. Journal of Social Sciences. 5(4), pp 279- 282.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس :

" أثر استراتيجية قائمة على مدخل التفكير التصميمي في تدريس الرياضيات على الكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة "

إعداد :

د/ حنان عبدالله أحمد رزق

أستاذ مناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك

كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس جامعة أم القرى بمكة المكرمة

أثر استراتيجية قائمة على مدخل التفكير التصميمي في تدريس الرياضيات على الكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة

د/ حنان عبد الله أحمد رزق

• **مستخلص**:

هدف البحث إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية قائمة على مدخل التفكير التصميمي في تدريس الرياضيات على الكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة ، ولتحقيق ذلك استخدم المنهج شبه التجريبي ، وتم اختيار (٦٠) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط بالطريقة العشوائية، تمثل أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة ، و استخدمت الباحثة مقياس الكفاءة الذاتية لكلا من عبابنة والزغلول (١٩٩٨م) كما تم إعداد خطة تعليمية وفق خطوات التفكير التصميمي ، وتم تطبيق أداة الدراسة تطبيقا قبليا وبعديا على المجموعتين التجريبية والضابطة ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند (٠.٠١) في تنمية الكفاءة الذاتية عند طالبات المرحلة المتوسطة في تدريس مادة الرياضيات لصالح المجموعة التي تم تدريسها بمدخل التفكير التصميمي وجاءت نتائج البحث بعدة توصيات أهمها : الاهتمام بتنمية الكفاءة الذاتية لدى المتعلمين في مراحل التعليم المبكرة ، وكذلك تصميم مناهج الرياضيات بحيث يمكن توظيف أسلوب التفكير التصميمي في تعليم وتعلم مادة الرياضيات، وذلك من خلال تقديم الموضوعات الرياضية المختلفة في صور مشكلات رياضية وحياتية تطبيقية .

الكلمات المفتاحية: مدخل التفكير التصميمي ، الكفاءة الذاتية .

Effect of Strategy Based on the Entrance of Design Thinking for Teaching of Mathematics on the Self-Efficacy Intermediate School Girls Students in Makkah

Dr. Hanan Abdullah Ahmed Rizk

Abstract:

Aim of the study was to identify effect of using of the approach of design thinking in the teaching of mathematics on the self-efficacy middle school students in Makkah. To achieve this, semi-experimental method was used. Sixty middle- , And the researcher used the self-efficacy scale for both Ababneh and Zaghloul (1998). An educational plan was prepared according to the design thinking steps .The study tool was applied in both the experimental and the control groups. The results of the study showed a significant difference (0.01) in the development of self-efficacy among students in the intermediate stage in the teaching of mathematics for the group that was taught in the approach of design thinking. The results of the research came with several recommendations, the most important of which are attention to the development of self-competence among learners in the early stages of education, The use of the method of design thinking in the teaching and learning of mathematics, through the presentation of various mathematical topics in the picture of mathematical problems and applied life

Keywords: Design Thinking, Self-efficacy, Design Thinking, Self-Efficacy.

- **مقدمة** :

إن الرياضيات دعامة الحياة المنظمة ليومنا الحاضر، وبدون الأعداد والدلالات الرياضية فإننا لن نستطيع أن نحسم مسائل عديدة في حياتنا اليومية ، ولهذا أهتم المربون اهتماما فائقا بتعليم الرياضيات، وحرصوا على تطوير مناهجه وتحسينها، ولا يزال البحث مستمرا عن أنجع الطرائق والاستراتيجيات وأكثرها فاعلية في تدريسه.

ويعتمد إقبال الطلبة وتحصيلهم في مادة الرياضيات على مقدار معرفتهم بالقدرات والمهارات التي يمتلكونها، ومدى قدرتهم على توظيفها في حل المشكلات الرياضية الجديدة، لهذا فمن المهم العناية بتنمية الكفاءة الذاتية عند الطلبة وبحث العوامل المؤثرة فيها، خصوصا في المرحلة المتوسطة حيث تزداد الضغوط والقلق النفسي في فترة المراهقة، مما قد يؤدي إلى خفض كفاءة الطلاب الذاتية، ومن ثم الملل وقلة الدافعية نحو التعلم.

وقد أجريت العديد من الدراسات لبحث الأساليب والطرق التي من شأنها رفع كفاءة الطالبة الذاتية، وزيادة مستوى تحصيلها في مادة الرياضيات، حيث تبين وجود مجموعة من الأساليب الفعالة ومن أهمها أساليب حل المشكلات، وهذا ما أكدته مجموعة من الدراسات مثل دراسة بجريس (١٩٩٩م) وأبو سليمان (٢٠٠٧م) والحبشي (٢٠١٦م)، حيث أن إكساب الطلبة مهارات تفكير عليا يساهم في زيادة الثقة وتحسين الكفاءة الذاتية وتبديد حاجز الخوف والرهبة من مادة الرياضيات.

وقد ظهر في الآونة الأخيرة مفهوم جديد يبنى على الحل ويساهم في حل المشكلات بطرق مبتكرة وإبداعية وخلاقة، هو مفهوم " التفكير التصميمي ". حيث يعد واحد من أهم المصطلحات التي ترى العديد من المؤسسات التعليمية ضرورة تطبيقه في المدارس وتوظيفه في مجموعة متنوعة من المناهج والطرق الدراسية، ويجرى حاليا تدريس هذا المفهوم من خلال عقد الورش والدورات التدريبية في أكثر من ٦٠ جامعة وكلية حول العالم، ويرى الكثيرون بأنه يمكن أن يقدم تحسين جذري ليس فقط في ابتكار المنتجات ولكن أيضا في صناعة القرار في العديد من المجالات. (حسان ، ٢٠١٦م: ١٥٩).

ولأن التفكير التصميمي يشجع على الابتكار والعمل الجماعي، والمسؤولية في تحمل القرارات فإن الباحثة ترى بأن هذا المفهوم قد يساهم في رفع مستوى الكفاءة الذاتية عند طالبات المرحلة المتوسطة من خلال تزويدهن بمهارات تفكير متقدمة تمكنهن من التعامل مع المواقف المختلفة، من أجل هذا تحاول الباحثة معرفة أثر هذا المدخل على كفاءة الطالبات الذاتية.

- **مشكلة الدراسة** :

تعد الرياضيات من العلوم المتجددة والتي تزخر بطبيعتها بالكثير من المشكلات التي هي بحاجة لابتكار حلول فريدة وجديدة ، ولهذا فإن الحاجة تدعو إلى إيجاد أنماط تفكير تسير وفق خطوات واضحة ؛ يمكن إكسابها للمتعلمين وتدريبهم عليها في شكل استراتيجيات تدريس حديثة ، من أجل مساعدتهم على التكيف مع طبيعة هذا العلم ، والتعامل مع مشكلاته بطريقة تلقائية ذاتية يمكنهم خلالها توليد أكبر قدر من الأفكار والحلول المبتكرة دون الرجوع إلى المعلم أو المراجع والكتب بشكل مستمر ، ولأن التفكير التصميمي أحد عمليات التفكير التي تضم أنماط متعددة من التفكير يمكن توظيفها لحل المشكلات بطريقة إبداعية ناجحة ، والتي تؤكد العديد من الدراسات كدراسة بليزارد وآخرون (٢٠١٥) وكذلك دراسة حسان (٢٠١٦م) على نجاحها ، فإن هذه الدراسة تحاول بناء استراتيجية تدريس تعتمد على خطوات التفكير التصميمي ، ومن ثم استقصاء أثرها على الكفاءة الذاتية عند الطالبات ، وقد حددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي : **ما أثر استخدام استراتيجية قائمة على مدخل التفكير التصميمي في تدريس الرياضيات على الكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة؟**

- **فروض البحث** :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند (٠.٠١) في تنمية الكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة في تدريس مادة الرياضيات بمدينة مكة المكرمة يعزى لمتغير طريقة التدريس مدخل التفكير التصميمي بين المجموعتين التجريبية والضابطة .

- **أهداف البحث** :

- معرفة أثر استخدام استراتيجية قائمة على مدخل التفكير التصميمي في تدريس الرياضيات على الكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة.
- معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية الكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة في تدريس مادة الرياضيات بمدينة مكة المكرمة تعزى لاستراتيجية التدريس القائمة على مدخل التفكير التصميمي.

- **أهمية البحث** :

- أنها تقدم نموذج إجرائي لكيفية استخدام وتوظيف مدخل التفكير التصميمي في تدريس الرياضيات، وفق خطوات منظمة ومتسلسلة يمكن الإفادة منها في تطوير أساليب واستراتيجيات تدريس مادة الرياضيات.
- أنها تضيف معارف جديدة لحقل الرياضيات، من خلال تسليط الضوء على مدخل التفكير التصميمي وخطواته، بالإضافة إلى مفهوم الكفاءة الذاتية وضرورة تنميتها عند طالبات مادة الرياضيات.

- **حدود البحث** :

- اقتصر البحث على مدارس المرحلة المتوسطة للبنات بمدينة مكة المكرمة والصف الثالث المتوسط بالمتوسطة الثلاثون بمكة .
- أقتصر البحث على موضوعات كثيرات الحدود
- الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٨ -١٤٣٩هـ

- **مصطلحات البحث**

- **التفكير التصميمي** (**Design Thinking**) :

يعرف جولدمان وكابايادوندو (Goldman and Kabayadondo, 2017:2) التفكير التصميمي بأنه عبارة عن: "وسيلة لحل المشكلات التي تتطلب مجموعة معقدة من المهارات والعمليات والعقول، التي تساعد على إيجاد حلول جديدة لهذه المشكلات ".

ويعرفه حسان (٢٠١٦م: ١٥٩) بأنه "عملية تحليلية إبداعية، تتيح للفرد فرصة التجريب، وابتكار نماذج أولية، والحصول على تغذية راجعة ومن ثم إعادة بلورة الفكرة".

وتعرفه الباحثة اجرائيا بانه: نشاط ذهني مبني على الحل، يهدف إلى توليد أكبر قدر من الحلول والمقترحات المبتكرة والجديدة للتغلب على المشكلات الرياضية، ومن ثم المفاضلة بين هذه الحلول والمقترحات واختيار الأنسب من بينها.

- **الكفاءة الذاتية** (**Self- Efficacy**):

عرفها باندورا (Bandora,1994:2) بأنها: " توقعات الفرد حول قدرته على الإنتاج" أو " معتقدات الأفراد حول قدرتهم على إحداث التأثيرات".

ويعرفها الجابر (١٩٨٦م) بأنها: "توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في أي موقف معين ". (ورد في أبو أسعد ، ١٤٣٠ه: ٧٦).

وتعرفها الباحثة اجرائيا بانها: الدرجة التي تحصل عليها طالبة المرحلة المتوسطة (قبليا وبعديا)، على مقياس الكفاءة الذاتية المستخدم في هذه الدراسة.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

- **مدخل التفكير التصميمي Design Thinking:**

يعد مدخل التفكير التصميمي من المفاهيم الحديثة والمرتبطة بمجالي التصميم والتخطيط، إلا أن الخطوات المنظمة التي تسير عليها هذه العملية أثارت اهتمام المربين والمهتمين بتطوير عمليات ومهارات التعليم والتعلم، مما جعلها أداة مثالية لتحفيز المتعلمين على ابتكار حلول مبنية على الخبرة والمعرفة والملاحظة والتخيل.

ويؤكد على ذلك أبو معيلق (٢٠١٥م) حيث أن التفكير التصميمي ينبع من قطاع الإبداع والتصميم، إلا أن العملية ذاتها تصلح للتطبيق في كافة المجالات في الحقيقة، إنها أداة رائعة لتدريس مهارات القرن الحادي والعشرين، حيث يجب على المشاركين حل مشكلة من خلال الإبحار خلال البيانات وجمعها وتنظيمها- التعاون مع الآخرين، إعادة تصميم حلولهم، كل ذلك بناء على العالم الواقعي والخبرة الأصيلة والتغذية الراجعة.

- **مفهوم التفكير التصميمي** :

يشير مارتن (٢٠٠٦م: ٥١٧) بأن المقصود من مصطلح التفكير التصميمي: "الطريقة التي يفكر بها المصممون وهي عبارة عن العمليات العقلية التي يستخدمونها لتصميم الأشياء والخدمات ".

وقد عرفه قولد مان وكابايادوندو (٢٠١٧م:٢) بأنه: " وسيلة لحل المشكلات التي تتطلب مجموعة معقدة من المهارات والعمليات والعقول، التي تساعد الناس على إيجاد حلول جديدة لهذه المشكلات".

كما عرفه الصالح (٢٠١٦م) على أنّه: " المنهجية التي توظف تقنيات فريدة ومبتكرة لحلّ المشاكل المعقدة وإيجاد الحلول المرغوب فيها".

- **أسس نجاح التفكير التصميمي** :

أشار شير ونويسكي (٢٠١٧م:١١) إلى أن نجاح التفكير التصميمي يعتمد على ثلاث عناصر وهي:

- مشاركة الطلاب.
- المكان الملائم.
- التوازن بين التعليم والبناء.

- **منهجية التفكير التصميمي** :

تشير شفيق (د.ت) أن التفكير التصميمي يستند على نهجين أساسيين هما:

- **التفكير التفريقي أو التفكير التشعّبي (divergent thinking)**: هو القدرة على عرض أفكار مختلفة وفريدة ومتنوّعة، متعلّقة بموضوع واحد.
- **التفكير التجميعي أو التفكير التقاربي (convergent thinking)**: هو القدرة على إيجاد الحل "الصحيح" للمشكلة المطروحة.

إذ يشجّع التفكير التصميمي على التفكير التفريقي، لتصوُّر عدّةِ حلول (سواء أكانت ممكنة التطبيق أو مستحيلة)، ثمّ يستخدم التفكيرَ التجميعي لتفضيل الحل الأصلح وتحقيقه.

- **مراحل التفكير التصميمي** :

تتميز خطوات التفكير التصميمي بالمرونة، وعادة ما يستخدم ممارسو التفكير التصميمي خطوات مختلفة وفقا لاحتياجاتهم، وهي كما ذكرتها بيتي (٢٠١٢) كالآتي:

- تحديد الفرص Identify Opportunity.
- التصميم Design.
- النمذجة (بناء النموذج) Prototype.
- التغذية الراجعة Get Feedback.
- النشر والتوسيع Scale and Spread.
- العرض (التقديم) Present.

أو كما ذكر إمبروس وهاريس (Ambrose & Harris, 2009: 13) ، فإن التفكير التصميمي يمر بسبع خطوات ليست خطية ولكنها قد تحدث معا في آن واحد وهي:

- **التحديد Defined**: تحديد الأهداف، والقضية المراد حلها، وجمهورها والعوامل المؤثرة فيها.
- **البحث Research**: وهي مرحلة جمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة، تاريخها ومحاولات حلها السابقة، الآراء المهمة.
- **التصور Ideate**: وفي هذه المرحلة يتم إجراء جلسة عصف ذهني وتوليد أكبر قدر من الأفكار دون مناقشتها وتقييمها.
- **وضع النموذج المبدئي Prototyping**: وهي مرحلة جمع الأفكار وصقلها.
- **الاختيارSelection**: وفيها تتم المفاضلة بين الأفكار وانتقاء أقواها.
- **التنفيذ Implementation**: وهي مرحلة تنفيذ الفكرة.
- **التعلم Learning**: وهنا يتم التزود بتغذية راجعة لتقويم الفكرة وتعديلها وقياس مدى نجاحها وذلك من خلال جمع البيانات والتحقق من توافق الحل مع الأهداف المرجوة.

ويضيف حسان (٢٠١٦م: ١٦٢) مرحلة التعاطف كمرحلة أولى حيث يراقب الفرد و يتفاعل مع الموقف ويغمر نفسه في الخبرة، حتى يتمكن من حلها بنجاح حيث يسأل نفسه : لأجل من أقدم الحل ؟

- **التفكير التصميمي كأسلوب لحل المشكلات** :

يشير نايجل(Nigel,1982)بأن التفكير التصميمي منهج للحل العملي والإبداعي، لمشاكل أو قضايا يُراد لها أن تحقق نتائج مستقبليّة أفضل، وهو شكل من أشكال التفكير المبني على الحل، أو الذي يركز على الحل، تفكيرٌ يبدأ بالهدف، أو بما يُراد تحقيقه، بدلا من البدء بمشكلة معيّنة ، و يضيف ثوربجيرن (Thorbjoern, 2007) بأن التفكير التصميمي يختلف عن المنهج العلمي، الذي يبدأ بتحديد متغيّرات المشكلة كلها، لتحديد الحلّ. فبدلا من ذلك، يبدأ حل المشكلة بطريقة التصميم من حل ما، ويرى هيربرت (Herbert, 1969) أن التفكير التصميمي بعكس التفكير التحليلي، لأن الأول عملية إبداعية تقوم على أساس "بناء" الأفكار، ولا يمكن الحكم عليه في بدايته، وهذا يقضي على الخوف من

الإخفاق، ويشجّع على طرح عدد كبير من المُدخلات والمشاركات في مرحلتَي التخيُّل ووضع النموذج المبدئي، بينما التفكير التحليلي يجزء المشكلة إلى عناصر ومكونات أولية. (ورد في ويكيبيديا ، ٢٠١٧م).

- **مفهوم حل المشكلة** :

كما عرفها الخوالدة وعيد (٢٠٠٣م:٣١٩) على أنها: "مجموعة الإجراءات التفصيلية الخاصة التي يتبعها المعلم في تدريس وتدريب المتعلمين مهارات التفكير العلمي المنطقي، بإثارة مشكلة أو عرض موقف مثير أو مناقشة مسألة غير عادية تدفع المتعلم إلى التأمل والدراسة والبحث والعمل تحت إشراف المعلم وصولاً إلى حل أو إلى بعض الحلول في وقت وهو الحصة (الدرس)".

- **خطوات حل المشكلة** :

يشير شوق (١٩٩٧م: ٢٠٤) إلى مجموعة من الخطوات التي يمكن أن تساهم في حل المشكلات الرياضية وهي كالآتي:

- تحليل مختلف جوانب المشكلة، وفهم ما بها من معلومات وعلاقات ورموز وأشكال وغير ذلك.
- فرض فروض الحل، واختبار هذه الفروض لتحديد ما يقود منها لحل المشكلة وجمع مزيد من المعلومات عنه.
- استخدام الفرض الذي يقود لحل المشكلة.
- التأكد من صحة الحل وتسجيله.

وعند تأمل خطوات حل المشكلات ومقارنتها بخطوات التفكير التصميمي يلاحظ التطابق والتداخل الكبيرين رغم اختلاف الترتيب أو تفصيل بعض الخطوات أو دمجها، إلا أنها لا تختلف ولا تناقض بعضها.

- **خصائص التفكير التصميمي** :

بعد الاطلاع على المصادر ومراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة؛ قامت الباحثات بتحديد أبرز الخصائص والملامح التي تميز التفكير التصميمي :

- أن التفكير التصميمي تفكير يبنى على الحل، يعتمد على التفكير الشمولي.
- أنه يشجع على التفكير خارج الصندوق ويحفز القدرات الإبداعية والعمل الجماعي والتعلم الذاتي.
- أنه أسلوب من أساليب حل المشكلات، يأتي من منظور الهدف النهائي.
- أنه يعتمد على التفكير التفريقي والتجميعي.
- أنه يعتمد على التركيب، أي تجميع العناصر أو المكونات الأولية وتكوين كل متماسك.
- أنه لا يقيم أو يستبعد أي فكرة أولية مهما بدت غريبة أو مستحيلة.
- أنه يقضي على الخوف من الفشل والإخفاق.

- **الكفاءة الذاتية Self – Efficacy** :

يعتبر مفهوم الكفاءة الذاتية من مفاهيم علم النفس الحديثة، وينسب للعالم ألبرت باندورا الذي أشار إليه في نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي، حيث يرى بأن اعتقاد الفرد حول فاعليته الذاتية يظهر من خلال إدراكه لخبراته وقدراته الشخصية، ويشير مفهوم الكفاءة الذاتية إلى مدى اقتناع الفرد بفاعليته الشخصية وثقته بإمكاناته التي يقتضيها الموقف.

ويرى باندورا بأن الكفاءة الذاتية تؤكد على معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته، بمعنى أن الكفاءة الذاتية لا تركز فقط على القدرات والمهارات التي يمتلكها الفرد، وإنما ماذا يستطيع أن يعمل بتلك القدرات والمهارات، وعليه فإنه لا يمكننا القول بأن الكفاءة الذاتية مرادفة للقدرة.

- **مفهوم الكفاءة الذاتية** :

عرف باندورا (Bandora,1994:2) الكفاءة الذاتية بأنها: " توقعات الفرد حول قدرته على الإنتاج" أو " معتقدات الأفراد حول قدرتهم على إحداث التأثيرات".

ويعرفها رمضان (٢٠١٠م: ٥٢) بأنها: " اعتقاد المتعلم في القدرة على إنجاز مهمة أو مجموعة من المهام، على ضوء ما يملك من قدرات ومقومات معرفية ودافعية، مما يمكنه من تحقيق المستوى المطلوب في الأداء".

كما عرفها الدهان (٢٠١٤م: ٢٢) بأنها: " درجة اقتناع الفرد بقدرته على تحقيق النجاح، والوصول للنتائج المرجوة، وذلك نتيجة إدراكه لإمكاناته العقلية والجسمية والاجتماعية والانفعالية، وكذلك مستوى ردود أفعاله الخاصة بالمهمة، ومدى ثقة الفرد في هذا الإدراك واستبصار المرء بإمكاناته وحسن استخدامها، وفق الظروف البيئية المحيطة به".

- **أبعاد الكفاءة الذاتية** :

يشير باندورا (١٩٩٢م) إلى أن أبعاد الكفاءة الذاتية تتمثل في :

- **الكفاءة الذاتية السلوكية:** وتتمثل في المهارات السلوكية التي تحسن الكفاءة الذاتية، مثل المهارات الاجتماعية والشخصية، والمبادأة في سلوكيات جديدة ومواجهة المشكلات والصعوبات.
- **الكفاءة الذاتية المعرفية:** وهي إدراك الفرد قدرته على السيطرة على أفكاره ومعتقداته.
- **الكفاءة الذاتية الانفعالية:** وتتمثل في إدراك الفرد قدرته في السيطرة على المزاج والانفعالات والاضطرابات ومشاعر القلق وغيرها. (ورد في القرشي ٢٠١٦م: ٣٤).

ويرى الزيات(٢٠٠١م) أن أبعاد الكفاءة الذاتية تحدد بـ:

- **البعد العام:** فيجب أن تتناول مقاييس الكفاءة الذاتية اعتقادات، أو إدراك الناس في قدرتهم على الأداء عند مختلف المستويات العامة لصعوبة المهام وخلال مختلف السياقات، أو الظروف البيئية.
- **البعد الاجتماعي:** يجب أن تعكس مقاييس الكفاءة، أو الفاعلية الذاتية اعتقادات، أو إدراك الأفراد داخل أطر، أو سياقات اجتماعية.

- **قياس الكفاءة الذاتية** :

يمكن قياس الكفاءة الذاتية من خلال ملاحظة السلوكيات الناتجة عنها وقد وصفت هذه السلوكيات كما ذكرت الحبشي (٢٠١٦م) كما يلي:

- **المثابرة وبذل الجهد:** ويقصد بها الجهد المستمر الذي يبذله الفرد دون ملل لمواجهة المشكلات وحلها، وإنجاز المهام المحددة.
- **الثقة بالذات:** وهي اعتقاد الفرد أن لديه القدرة على المشكلات بطريقة ناجحة، وكذلك أداء ما يوكل إليه من أعمال.
- **تفضيل المهام الصعبة:** ويقصد بها إقبال الفرد على مواقف التحدي والإصرار على تخطي العقبات والصعاب.

- **مصادر الكفاءة الذاتية** :

للكفاءة الذاتية أربعة مصادر، هي كما بينتها المصري (٢٠١٠م: ٥٢ ــ ٥٥) كالآتي:

- **الانجازات الادائية:** ويعد هذا المصدر الاكثر تأثيرا في الكفاءة الذاتية لدى الفرد لأنه يعتمد اساسا على الخبرات التي يمتلكها، فالنجاح عادة يرفع توقعات الكفاءة بينما الاخفاق المتكرر يخفضها.
- **الخبرات البديلة:** ويشير هذا المصدر إلى الخبرات غير المباشرة التي يحصل عليها الفرد، فرؤية أداء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن تنتج عنه توقعات مرتفعة مع الملاحظة الجيدة والرغبة في المثابرة مع الجهود، فالأفراد الذين يلاحظون نماذج ناجحة يمكنهم استخدام هذه الملاحظات لتقدير كفاءتهم الخاصة.
- **الاقناع اللفظي:** إن الإقناع اللفظي يستخدمه الأشخاص على نحو واسع جدا مع الثقة فيما يملكونه من قدرات وما يستطيعون انجازه، وتوجد علاقة تبادلية بين الإقناع اللفظي والأداء الناجح في رفع مستوى الكفاءة الذاتية والمهارات التي يمتلكها الفرد.
- **الحالة النفسية والفسيولوجية:** وتشير إلى العوامل الداخلية التي تحدد للفرد ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا، وذلك مع الأخذ في الاعتبار بعض العوامل الأخرى مثل القدرة، والذات، وصعوبة المهمة، والجهد الذي يحتاجه الفرد، والمساعدات التي يمكن أن يحتاجها للأداء.

- **الدراسات السابقة** :

دراسة بليزارد وآخرون (Blizzard et al. 2015)قامت هذه الدراسة بتطوير تساؤلات تهدف إلى تحديد سمات وملامح التفكير التصميمي ، وتم اختبار هذه التساؤلات بطريقة مسحية من خلال توزيعها على طلاب الكليات بالولايات المتحدة ، وتطبيق التحليل العاملي الاستكشافي ومعاملات الانحدار ، وتم تخصيص تسعة من هذه التساؤلات لخمس سمات مرتبطة بالتفكير التصميمي وهي : التعاون ، التجريب ، التفاؤل ، التغذية الراجعة و التفكير التكاملي ، وقد تبين أن الأسئلة المسحية لم تتمكن من إيجاد السمات النوعية للتفكير التصميمي و لكن هذه الأسئلة التسعة تمكنت من إيجاد علاقات مقنعة بين التفكير التصميمي وبعض المتغيرات الأخرى .

دراسة حسان (٢٠١٦م): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج التدريب العملي الصيفي STEM على التفكير التصميمي والفهم التصوري لدى طلاب المدارس المتوسطة في مصر، استخدم الباحث المنهج شبة التجريبي بتصميم برنامج تدريبي ستيم الصيفي، وتطبيق أداة للتفكير التصميمي واختبار للفهم التصوري قبليا وبعديا على عينة من الطلاب تتكون من (٢٨) طالب من طلاب الصف الثامن، وتوصلت الدراسة إلى أن:تحسن مهارات التفكير التصميمي وزيادة مستوى الفهم التصوري عند الطلاب بعد المشاركة في برنامج ستيم الصيفي.

دراسة بجريس (Pajares, 1999) هدفت الدراسة إلى التحقق من القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية في حل المشكلات الرياضية لدى الطلبة الموهوبين في المدارس المتوسطة، وتألفت عينة الدراسة من (٦٦) طالب موهوب و(٢٣٢) من طلاب المدارس النظامية العاديين، وقد أشارت النتائج الى أن الكفاءة الذاتية للطلبة الموهوبين ساهمت بالتنبؤ بالقدرة على حل المشكلات والقدرة المعرفية والتحصيل في الرياضيات والمعدل الفصلي، كما اشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الموهوبين اظهروا كفاءة ذاتية مدركة مرتفعة في التعلم، كما اظهرت النتائج الى مستويات قلق منخفضة لدى الموهوبين في الرياضيات مقارنة بالطلبة العاديين في المدارس النظامية.

دراسة أبو سليمان (٢٠٠٧م) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر الاسترخاء والتدريب على حل المشكلات في خفض القلق ورفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب الصف العاشر القلقين في الأردن، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالب، موزعين على مجموعتين تجريبية ومجموعة ضابطة، طبق عليها مقياس الكفاءة الذاتية كأداة للدراسة ومن أهم نتائج هذه الدراسة أن الاسترخاء والتدريب على حل المشكلات ساهم في خفض القلق ورفع مستوى الكفاءة الذاتية.

دراسة الرفوع وآخرون (٢٠٠٩م) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب جامعة الطفيلة التقنية بالأردن، استخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدم أداتان هي: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، ومقياس القدرة على حل المشكلات، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٠) طالب وطالبة، وكشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات الطلاب والطالبات على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ومقياس القدرة على حل المشكلات.

دراسة الحبشي (٢٠١٦م) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام المنصات التعليمية لمتابعة الواجبات المنزلية في الكفاءة الذاتية المدركة وتحصيل الرياضيات لطالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالبة، موزعة على المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث قامت بإعداد دليل للمعلمة والطالبة لاستخدام إدمودو في متابعة الواجيات المنزلية، بالإضافة إلى مقياس للكفاءة الذاتية، واختبار تحصيلي، وقد أسفرت الدراسة عن نتائج أهمها :أن استخدام المنصات التعليمية في متابعة الواجبات المنزلية ساهم في رفع الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات عند الطالبات

- **التعقيب على الدراسات السابقة** :

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة، أن جميعها اعتمدت المنهجية العلمية الصحيحة من حيث اختيار العينة والأدوات المستعملة في الدراسة، سواء كانت هذه الأدوات معدة من قبل الباحث أو أنه اعتمدها، مما ساعد الباحثة في تحديد منهجية الدراسة ومجتمعها بالإضافة إلى طريقة سحب العينة منه. كما اتضح وجود تباين بين المتغيرات التي اعتمدت عليها الدراسات السابقة وهذا أسهم في تحديد متغيرات الدراسة الحالية، كما أن الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة ساعد على إجراء المقارنة بين تلك النتائج ونتائج البحث الحالي، كما ساهمت في تحديد الأهداف وصياغة التساؤلات والفروض.

- **مجتمع الدراسة وعينتها** :

يتألف مجتمع الدراسة من جميع طالبات المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات بمدينة مكة المكرمة للفصل الدراسي الأول ١٤٣٨ـ ١٤٣٩هـ .

وتتكون عينة الدراسة من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط، تم اختيارها بطريقة عشوائية ، حيث تم تحديد المتوسطة الثلاثون بمدينة مكة المكرمة، وتم اختيار شعبتين في المدرسة، تم توزيعها بطريقة عشوائية على المجموعتين التجريبية والضابطة.

- **منهجية البحث** :

استخدمت الباحثات المنهج شبه التجريبي، حيث أن التجريب أقوى الطرق التي تمكن من اكتشاف وتطوير المعارف عن طريق التحكم والتنبؤ بالأحداث

ولأن الدراسات التربوية لا يمكن أن يتم ضبط متغيراتها بشكل تام كما في البحوث التجريبية الحقيقية، لهذا السبب تعتمد هذه الدراسة في تصميمها على المنهج شبه التجريبي، حيث سيتم بحث أثر المتغير المستقل المتمثل في طريقة التعلم (التفكير التصميمي)، على المتغير التابع المتمثل في (الكفاءة الذاتية) لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة في مادة الرياضيات.

- **أداة البحث** :

- لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس الكفاءة الذاتية لكلاً من عبابنة والزغلول (١٩٩٨م) ويتكون المقياس من ٢٠ فقرة من مقياس ليكرت للتدرج الخماسي ، والعلامة القصوى ٨٠ ، والعلامة الدنيا ٠ ، وتم قياس ثباته وصدقه.
- استراتيجية التفكير التصميمي: تم إعداد استراتيجية تعلم وفق خطوات التفكير التصميمي، وتم اختيار الفصل السابع من كتاب الرياضيات للصف الثالث متوسط والذي يحمل عنوان "كثيرات الحدود "، وقد تم بناء خطوات الاستراتيجية بعد مراجعة الأدب النظري المتعلق بتوظيف التفكير التصميمي في التعليم، وتحليل محتوى الوحدة التعليمية المختارة، ثم إعداد أنشطة تلائم التعلم بالتفكير التصميمي كالتالي :
  - ✓ تحليل محتوى الفصل السابع من كتاب الرياضيات للصف الثالث متوسط (كثيرات الحدود) .
- إعداد دليل المعلم:
  - ✓ تحديد الأهداف العامة للوحدة
  - ✓ تحديد الأهداف السلوكية لكل درس.
- إجراءات السير في الدرس: تم إعداد الخطوات التي يجب أن يسلكها المعلم أثناء تدريس الوحدة في ضوء خطوات مدخل التفكير التصميمي وتم وضع بعض التوجيهات لكل من المعلم والطالب في مقدمة الدليل.
- الأنشطة التعليمية لكل درس: تم تحديد بعض الأنشطة والتطبيقات التي تتفق مع خطوات التفكير التصميمي .
- إعداد كراسة النشاط في ضوء خطوات مدخل التفكير التصميمي بحيث قامت الباحثة بإعداد كراسة نشاط كل درس من دروس الوحدة يسجل فيها الطالب خطواته لحل المشكلات .

بعد الانتهاء من إعداد دليل المعلم وكراسة النشاط م عرضهما على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس ومعلمي ومعلمات ومشرفي ومشرفات الرياضيات وفق الأسئلة التالية ، وتم التأكد من التالي :

- مدى مناسبة الوسائل التعليمية.
- مدى مناسبة الأنشطة التطبيقية والتقويمية في كراسة النشاط.

- مدى مناسبة خطوات تنفيذ كل درس في ضوء نموذج الدراسة.
- أراء ومقترحات أخرى إضافتها.

- **منهج البحث** :

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعات المتكافئة (المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة) من خلال اختيار مجموعتين متماثلتين، وتطبيق العامل التجريبي (المتغير المستقل) المتمثل في استخدام استراتيجية مدخل التفكير التصميمي مع المجموعة التجريبية، وحجبها عن المجموعة الضابطة، ثم ملاحظة الفرق بين المجموعتين بمستوى الأداء على الإختبار؛ فيكون الفرق وفقا لذلك ناتجا عن تأثر المجموعة التجريبية بالعامل التجريبي .

- **مجتمع البحث** :

يتكون مجتمع البحث الحالي من طالبات الثالث المتوسط في مدينة مكة المكرمة للفصل الدراسي الأول ١٤٣٨ـ ١٤٣٩هـ .

- **عينة البحث** :

تم اختيار عينة عشوائية من طالبات الثالث المتوسط ، حيث بلغ حجم العينة المختارة (٦٠) طالبة موزعين على مجموعتين أحدهما المجموعة الضابطة وتضم (٣٠) طالبة والأخرى المجموعة التجريبية والبالغ عددهم (٣٠) طالبة.

- **متغيرات البحث** :

- **المتغير المستقل : Independent Variable** وهو يمثل المتغير التجريبي في هذه الدراسة والمتمثل باستخدام استراتيجية قائمة على مدخل التفكير التصميمي
- **المتغير التابع (Dependent Variable)** :ويتمثل في الكفاءة الذاتية .

- **المعالجة الإحصائية** :

بعد استكمال جمع البيانات والمعلومات للإجابة عن أسئلة وفروض البحث تم تحليل النتائج عن طريق استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) .

- **إجراءات البحث الميدانية**:

- تم الحصول على أسماء المدارس المتوسطة للبنات واختيار المدرسة عشوائياً
- تم التعيين العشوائي البسيط للمجموعتين التجريبية والضابطة.
- تم ضبط متغيرات الدراسة وذلك من خلال التأكد من تكافؤ المجموعتين .
- تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية قبليا، ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقياس التباين لمقارنة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في التطبيق القبلي.
- تطبيق تجربة البحث ميدانيا.

- إجراء التطبيق البعدي للأداة، وحساب درجات الطالبات ورصدها لإجراء العمليات الإحصائية عليها.
- تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية قبلياً ، وثم حساب المتوسطات والإنحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين وقياس التباين لمقارنة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في التطبيق القبلي بين المجموعتين ، كما في الجدول (١) :

جدول (١) حساب المتوسطات والإنحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين وقياس التباين لمقارنة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في التطبيق القبلي بين المجموعتين

مصدر التباين	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ القياسي	درجة الحرية	التباين (ف)	مستوى الدلالة
الكفاءة الذاتية	المجموعة الضابطة	٣٠	٤٣.٢٢	٧.٠٦	١.٢٢	٦٥	٢.٢٢٣	٠.١٢٧ غير دال
	المجموعة التجريبية	٣٠	٤٢.٦٦	٧.٠٦	١.٢٢			
	الإجمالي	٦٠	-	-	-			

يتضح من الجدول (١) أن قيمة التباين ف=٢.٢٢٣ ومستوى الدلالة (٠,١٢٧) وهو غير دال إحصائيا بين المجموعة الضابطة والتجريبية ، وهذا يعني تكافؤ المجموعتين في مقياس الكفاءة الذاتية .

جدول (٢) حساب المتوسطات والإنحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين وقياس التباين لمقارنة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في التطبيق القبلي بين المجموعتين

مصدر التباين	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ القياسي	درجة الحرية	التباين (ف)	مستوى الدلالة
الكفاءة الذاتية	المجموعة الضابطة	٣٠	٤٥.٢٩	٨.٣٥	١.٤٦٢	٦٥	ـ٤.٤٥٧	٠.٠٠٠ دالة
	المجموعة التجريبية	٣٠	٥٦.٨٨	١٠.٨٦	١.٧٣			
	الإجمالي	٦٠	-	-	-			

من الجدول (٢)يتضح أن قيمة (ت) = ـ ٤.٤٥٧ عند مستوى دلالة (٠.٠٠) وهو أقل من مستوى المعنوية (٠.٠١) ومن ثم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، ولمعرفة هذه الفروق لصالح أي مجموعة نراجع المتوسطات الحسابية للمجموعتين حيث أن : م: ٤٥.٢٩ ، ع:٨.٣٥ للمجموعة الضابطة ، بينما كان م:٥٦.٨٨ ، ع:١٠.٨٦ للمجموعة التجريبية ، وبالتالي فإن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة مما يدل على أن المجموعة التجريبية التي درست بمدخل التفكير التصميمي كان أثره على الكفاءة الذاتية للطالبات أفضل من المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية .

وعليه ترفض الفرضية التي تنص على أنه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند (٠.٠١) في تنمية الكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة في تدريس مادة الرياضيات بمدينة مكة المكرمة يعزى لمتغير استراتيجية التدريس (مدخل

التفكير التصميمي) ، وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على " وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند (٠.٠١) في تنمية الكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة في تدريس مادة الرياضيات بمدينة مكة المكرمة، لصالح استراتيجية التدريس القائمة على "مدخل التفكير التصميمي" . وبالتالي يمكن القول بأن التدريس باستخدام مدخل التفكير التصميمي كان له فاعلية في تنمية الكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة مقارنة بالطريقة التقليدية، وربما تعود هذه النتيجة إلى الآتي :

- إن الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير التصميمي يقدم المحتوى التعليمي في هيئة مشكلات تتحدى قدرات الطالبات، وتثير تفكيرهن نحو بذل جهد لحلها، مما إلى إثارة رغبة الطالبات نحو التعلم ونحو إنجاز المسائل الرياضية ، مما يزيد الكفاءة الذاتية للطالبات.
- إن الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير التصميمي تقدم التغذية الراجعة للطالبات مما يساعد الطالبات في الثقة وحصولها على النجاح وبالتالي رفع مستوى الكفاءة الذاتية للطالبات.
- العرض والمشاركة في الاستراتيجية القائمة على المدخل التصميمي مع الطالبات يقلل الخوف لديهن أو الفشل في المسائل الرياضية مما يزيد من الكفاءة الذاتية للطالبة .
- كما يتيح هذا المدخل لهن الفرصة لاكتساب مهارات التفكير العليا التي يمكن توظيفها والاستفادة منها في مواجهة المواقف المختلفة، وهذا بدوره ساهم في تنمية كفاءاتهن الذاتية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بجريس (١٩٩٩م)، حيث أن امتلاك المتعلم القدرة على حل المشكلات يحسن من كفاءته الذاتية ويقلل من مستوى القلق، كما تتفق مع دراسة أبو سليمان (٢٠٠٧م) التي تؤكد على أن التدريب على حل المشكلات يساهم في خفض القلق ورفع مستوى الكفاءة الذاتية وتتفق أيضا مع دراسة الرفوع (٢٠٠٧م) التي تشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين درجات الطلاب والطالبات على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ومقياس القدرة على حل المشكلات.

- **التوصيات**:

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- الاهتمام بتنمية الكفاءة الذاتية للطلاب والطالبات، لتنمو مبكرا في مراحل التعليم المختلفة.
- نشر الوعي بمفهوم التفكير التصميمي وإمكانية توظيفه في التعليم، وأنه أداة فعالة في تحسين بيئات التعلم، وتحسين مستوى المتعلمين.

- تصميم مناهج الرياضيات بحيث يمكن توظيف أسلوب التفكير التصميمي في تعليم وتعلم مادة الرياضيات، وذلك من خلال تقديم الموضوعات الرياضية المختلفة في صور مشكلات رياضية وحياتية تطبيقية.
- عقد ورشات تدريبية بين مشرفي ومعلمي المواد العلمية بشكل عام ومعلمي الرياضيات بشكل خاص، حول مهارات حل المشكلات ومدخل التفكير التصميمي وكيفية تطبيقه في التدريس.
- تضمين مقرر لإعداد معلم الرياضيات في مهارات حل المشكلات والتفكير التصميمي، وتدريب الطلاب المعلمين على هذه الأساليب الحديثة.

- **مقترحات البحث**:
- إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة في مراحل مختلفة.
- إجراء دراسات تتناول أثر استخدام مدخل التفكير التصميمي على عدد من المتغيرات مثل التحصيل والاتجاهات وأسلوب المعالجة المعرفية للمعلومات.

- **المراجع** :

- أبو أسعد ، أحمد عبداللطيف . (١٤٣٠هـ). دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية. الأردن ،دار المنهل للنشر والتوزيع .
- أبو سليمان ، بهجت . (٢٠٠٧م) . أثر الاسترخاء والتدريب على حل المشكلات في خفض القلق وتحسين الكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة الصف العاشر القلقين. رسالة دكتوراه ، الجامعة الأردنية ، الأردن .
- الحبشي، آيات علوي . (٢٠١٦م) . أثر استخدام المنصات التعليمية لمتابعة الواجبات المنزلية في الكفاءة الذاتية المدركة وتحصيل الرياضيات لطالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير ،كلية التربية ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- حسان ، ياسر سيد . (٢٠١٦م). فاعلية برنامج التدريب العملي الصيفي ستيم في تطوير التفكير التصميمي والفهم التصوري عند طلاب المدارس المتوسطة في مصر . مجلة التربية العلمية . ٢، مج ١٩ . ص ١٤١ -١٩٤ .
- الخوالدة، ناصر أحمد، وعيد، يحي إسماعيل. (٢٠٠٣م) . طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية. عمان، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الدهان ، أحمد عبد الوهاب . (٢٠١٤م) . التسويف الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى طلبة جامعة أم القرى . رسالة ماجستير ،كلية التربية ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة .
- الرفوع ،محمد أحمد، القيسي، تيسير خليل، القرارعة ، أحمد عودة . (٢٠٠٩م). العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب جامعة الطفيلة التقنية بالأردن. المجلة التربوية ، الكويت . ٢٣ (٩٢) ، ١٨١ -٢١٤.
- رمضان، أحمد ثابت . (٢٠١٠م) . القدرة المكانية لدى طلاب المرحلة الثانوية قياسها وتنميتها وأثرها على الكفاءة الذاتية ومهارات ما وراء المعرفة. القاهرة، معهد البحوث والدراسات التربوية.
- الزيات ، فتحي . (٢٠٠١م) . البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها سلسلة علم النفس المعرفي . القاهرة ، دار النشر للجامعات .

- سعادة، جودت أحمد. (٢٠٠٣م). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية. الأردن دار الشروق.
- سمان، رويد عبد الحميد. (١٤١٣هـ). أثر استخدام أساليب حل المشكلات الرياضية على التفكير المنطقي لطالبات الصف الثاني متوسط، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، المدينة المنورة.
- شفيق ، جنان . (د.ت). التفكير التصميمي كأداة لإبداع طلبة التصميم الداخلي . عمان جامعة العلوم التطبيقية الخاصة .
- شوق، محمود أحمد. (١٩٩٧م). الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات. ط٣، الرياض دار المريخ.
- القرشي ، بندر محمد سالم . (٢٠١٦م) . المعتقدات المعرفية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى . رسالة ماجستير ،كلية التربية ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة .
- المصري، نيفين عبدالرحمن. (٢٠١٠م) . قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة . رسالة ماجستير. كلية التربية : جامعة الأزهر ، غزة .
- الناطور، نائل جواد . (١٤٣٢هـ). أساليب تدريس الرياضيات المعاصرة . الأردن ، دار المنهل للنشر والتوزيع .
- أبو معيلق ، أحمد . (٢٠١٥م). تصميم التفكير: دروس مستفادة من اجل الصف . تاريخ الاطلاع : ٤/٢٩/ ٢٠١٧م ، ٧:١٠ م ، متاح على : http://qoutech.blogspot.com /2015/09/blog-post_12.html
- صالح، سارة . (٢٠١٦م). ماهي أهمية التفكير التصميمي . تاريخ الاطلاع ٢٠١٧/٤/٢٦ ، ٨:٣٠ ص ، متاح على : http://news.arabnet.me/ar/design-thinking-why-is-it-important/
- ويكيبيديا . (٢٠١٧م) . التفكير التصميمي . تاريخ الاطلاع ٢٠/ ٤/ ٢٠١٧م، ٤:٣٠ ص ، متاح على : https://ar.wikipedia.org/wiki/

- Ambrose, G, Harris, P. (2009). Basics Design 08: Design Thinking.Switzerland, AVA Publishing SA .
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Blizzard, J., Klotz, L., Potvin, G., Hazari, Z., Cribbs, J -، Godwin, A. (2015). Using survey questions to identify and learn more about those who exhibit design thinking traits. Design Studies, 38, 92-110 .
- Cohen, M.P. & Bernard, J.E. (1981). The Infiuence of aTwo week Broblem Solving Workshop on the Attitudes and Philosophies of Mathematics , international gournal of Mathematical Education in Science and Technology, Vol. 12,PP.160-170.

- -Goldman,S, Kabayadondo, Z. (2017) .Taking Design Thinking to School. New York: Routledge.
- Martin, R. (2016). Design Thinking and How It Will Change Management Education: An Interview and Discussion. Academy of Management Learning & Education, Vol. 5, No. 4, 512–523.
- Pajares, F. (1999). Self-Efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. Journal of Education psychology. Vol 20.
- Ray, Betty. (2012). Design Thinking: Lessons for the Classroom. Retrived : 26/4/2017 , 7:8 PM , From :https://www.edutopia. org/blog/design-thinking-betty-ray
- Scheer, A, Noweski, C, Plattner, H, Meinel, C. (2017). Transforming Constructivist Learning into Action: Design Thinking in education. Germany, Institute at University of Potsdam ، .
- -Smith, G.(2007). Parenting Effects on Self-Efficacy and Self-Esteem in Late Adolescence and. How Those Factors Impact Adjustment to College. Philadelphia. Dickinson College.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع :

" مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم "

إعداد :

د/ السرة حسن الفكي

استاذ التربية الخاصة المساعد في جامعة المجمعة

د/ فادية خالد مصطفى

استاذ التربية الخاصة المساعد في جامعة المجمعة

د/ انشراح سالم المغاربة

استاذ التربية الخاصة المساعد في جامعة المجمعة

مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم

د/ السـرة حسـن الفكي د/ فـادية خالـد مصطفى

د/ انشـراح سـالم المغـاربـة

• **مستخلص** :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في محافظة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالباً وطالبة من قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة ،ولقد تم بناء استبانة من قبل الباحثات بعد التوصل إلى المكونات والإبعاد الأساسية لهذه الأداة ، تكونت الاستبانة من (١٤) أبعاد رئيسية تحتوي على (٦٨) مؤشرا فرعيا ،وقد تمثلت الأبعاد الرئيسية في محاور (عنوان ومقدمة البحث ـ أهداف وأهمية البحث ـ مشكلة وأسئلة وفروض البحث ـ والاطار النظري والدراسات السابقة ـ وحدود ومصطلحات البحث ـ ومنهجية البحث وتوثيق المراجع ـ والتوصيات). و تم التوصل إلى دلالات صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة الأكاديمية في جامعة المجمعة ،بالإضافة إلى استخراج ثبات الأداة عن طريق الاتساق الداخلي باستخدام معادلة الفا كرونباخ. وقد أشارت النتائج الى أن مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظرهم يتسم بالارتفاع وعلى كافة الأبعاد وبدرجة دالة احصائيا، ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم تُعزى حسب الجنس (ذكر\انثى) ،ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم تُعزى للمستوى الاكاديمي (السابع والثامن)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم تعزى حسب المعدل التراكمي للطلبة .

الكلمات المفتاحية : مهارات البحث العلمي ـ طلبة قسم التربية الخاصة

Degree of Possessing Scientific Research Skills by the Students of Special Education Section in Almajmaa University due to their own Point of View

Dr . Enshrah Salem Al- Magarbah

Dr. fadya Khalid mustafa

Dr.alsoraa hassan alfakky

Abstract:

The current study aims at knowing the degree of possessing the scientific research skills by the students of special education section at the University of Almajmaa according to their own point of view. The study sample contains 62 male and female students from the section of special education at the university of Almajmaa , a questionnaire was conducted by the researchers after reaching the basic components and dimensions of this tool

The questionnaire consist of 14 basic dimensions, contains 68 sub – indicators. The main dimensions have been reached in the main axes are (the title –the introduction –objectives –and the importance of the research – problems-hypothesis –and questions of research –theoretical framework and the previous studies –limitation and technologies –methodologies – references and recommendations) The indicators of the veracity of the tool have been achieved by presented it to a number of arbitrators with academic experience from the university of Almajmaa , beside measuring tool stability through internal consistency by using alpha cronbach equation . the results show that the degree of possessing scientific research skills among students of special education in Almajmaa university is rising in different dimensions, and statistically significant, however there are no statistically significant variations at the level of (a70.05) in the degree of the students' possessions of the scientific research skills in the university of Almajmaa , special education section according to their gender (female-male) According to students' academic level (seventh –eighth) There are no variations of statistical significance in the level (a ≥ 0.05)in the degree of student's possessions of the scientific research skills at the university of Almajmaa special education section . And there are no variations of statistical significance in the level (a ≥ 0.05)in the degree of possessing scientific research skills among the students of special education at the university of Almajmaa from their own point of view according to their cumulative average .

Key Words: Scientific Research Skills, the Students of Special Education Section.

- **مقدمة** :

تسعى الجامعات من خلال رسالتها التربوية إلى التنمية الشاملة لمخرجاتها سعياً إلى الجودة ،والكفاية، والتميز لما تواجه من تحديات معاصرة تتمثل في الثورة الرقمية والتطورات الحديثة والمتسارعة ،وهذا يستدعي الاهتمام بتنمية رأس المال البشري ،وإعداده بشكل أفضل والاستثمار فيه من خلال خلق الرغبة في التقدم لدى أبناء المجتمع لتكوين طاقة فكرية تعمل فيه ،ويُعتبر الإنسان هو الوسيلة والغاية إلى التنمية الشاملة .فالحاجة إلى رفع مستوى التفكير العلمي والقدرات العقلية لطلاب الجامعات باتت ملحة متمثلة في الدعوة إلى تنمية مهارات التعلم الذاتي والبحث العلمي وحل المشكلات إلى جانب مهارات الاتصال والتواصل العلمي وهذه لا يتم إلا من خلال توسيع دائرة التعلم لتشمل كافة إجراءات الأنشطة العلمية والبحثية التي تُنمي لدى الطلبة القدرة على الربط والاستنتاج ،والاستدلال والاستقصاء والتحليل والتقويم وغيرها من أنماط التفكير الابداعي (جعفر والعاني ،٢٠٠٠).

ويُشير(الداود،١٤١٦) أن على الجامعات السعي في تنفيذ ثلاث مصادر رئيسة وهي : التدريس ،والبحث العلمي ،وخدمة المجتمع ،ويُعتبر البحث العلمي معلم رئيسي في الجامعة لإسهامه في تنمية المعرفة وانماؤها ،والتوصل إلى حلول

متنوعة للمشكلات المختلفة ،وقد أصبحت منهجية البحث العلمي ومهاراته من الأمور المسلم بها في المؤسسات الأكاديمية و مراكز البحوث، بالإضافة إلى انتشار استخدامها في معالجة المشكلات التي تواجه المجتمع بصفة عامة، حيث لم يعد البحث العلمي قاصراً على ميادين العلوم الطبيعية وحدها.

ويأتي اهتمام المملكة العربية السعودية كغيرها من الدول بالتعليم الجامعي ،نظرا لدوره في خدمة المجتمع وتطويره وحل مشكلاته ،وقد تمثل هذا الاهتمام بإنشاء الجامعات في مناطق المملكة كافة ،ومنها جامعة المجمعة حيث تم استحداث قسم التربية الخاصة وما يتضمنه من برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في كلية العلوم الإدارية والإنسانية بالمجمعة في العام الجامعي ١٤٢٩ ـ ١٤٣٠هـ حسب التّوجيه السامي رقم (٢٩٠١٠٠٢٤٨٧) بتاريخ ١٤٢٩/٣/٩ هـ والمتعلق بإنشاء كلية العلوم الإدارية والإنسانية بمحافظة المجمعة. وبدأت الدراسة الفعلية في الفصل الأول من العام الدراسي الجامعي ١٤٢٩/١٤٣٠ هـ ، وتم انتقال القسم إلى كلية التربية بالمجمعة في بداية الفصل الأول للعام الجامعي ١٤٣٢ ـ ١٤٣٣هـ ، ومدة الدراسة في القسم أربع سنوات يحصل بعدها الطالب أو الطالبة على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة في أحد المسارات التخصصية التالية: الإعاقة العقلية، وصعوبات التعلم، والتوحد.

ولقد أصبح للبحث العلمي مكانة خاصة في مجال التربية الخاصة؛ لأنه يهتم بفئة الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة ويُسهم أيضا في معرفة مدى فاعلية الأساليب وطرق التدريس والاستراتيجيات المتبعة في تعلم الطلبة ذوي الاعاقات المختلفة . وفي الآونة الأخيرة ازداد الاهتمام بإعداد معلم التربية الخاصة في ضوء التوجهات الحديثة والمتغيرات المتسارعة في ميدان التربية الخاصة ،وأصبح له دور هام في تعليم تلك الفئة ومساعدتهم في التغلب على الآثار النفسية والاجتماعية والدراسية لديهم، ومساعدتهم أيضا على التكيف مع نوع الإعاقة وإكسابهم طرقا جديدة للتعامل مع الآخرين، وبالتالي فإن نجاح معلم التربية الخاصة في مهنته يعتمد بشكل كبير على مقومات شخصيتة، حيث إن معرفته لسماته الشخصية تؤهله لهذا الدور القيادي، وتساعده في التعامل مع تلك الفئات الخاصة (عبد العزيز، واليوسفي، ٢٠٠٠).

وتعُد مهارات البحث العلمي من أهم المهارات التي تُسهل عملية التبادل المعرفي والتواصل الفكري بين أفراد المجتمع ،حيث تُساهم هذه المهارات في تطوير احتياجات التربية الحديثة ،التي تتطلب معلماً يتسم بتفكير علمي منظم ، قادراً على مسايرة الإنجازات العلمية ،والتكنولوجية.كما تسعى المؤسسات التربوية بمختلف أنواعها إلى توظيف مهارات البحث العلمي بأساليبها المتنوعة في تنمية كوادرها البشرية ،عن طريق تشجيعهم على التفكير وتهيئة الفرص الكافية لهم والتي تساعد في إيجاد حلول للمشكلات التي يواجهونها من خلال هذه المهارات التي يتميزون بها . (جريو،٢٠٠٣)

ولا بد أن يُمارس الطالب مهارات البحث العلمي في كل مراحل التعلم والخبرات التي يتعرض لها، حيث يقوم ببحوث وعروض تطبيقية أو نظرية كجزء من الوحدات والموضوعات المقرر دراستها ، وهنا تُصقل شخصية الطالب المعرفية ، ويتم تدريبه على الإسهام في كيفية ترتيب ومناقشة الموضوع وإقحامه في منهجية البحث ومناقشة الأفكار ،وإبداء الرأي بكل حرية عن افكاره وتوجهاته ورؤيته ،مع إعطاء الأسباب والدوافع المنطقية لذلك ،وبهذا يكون قد بدا خطواته الأولى علي طريق البحث العلمي الجاد ،مما يؤهله في مراحل لاحقة للإسهام في الإنتاج المعرفي (مباركي ،٢٠٠٧)،ومن هنا جاءت هذه الدراسة لمحاولة معرفة مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم .

- **مشكلة الدراسة** :

يستمد البحث العلمي اهميته في مجال العلوم التربوية والإنسانية في توسيع ثقافة المتعلمين ويمكنهم من أسس البحث العلمي ومهاراته في تخصصاتهم المتنوعة والمختلفة ،بالإضافة إلى تأهيلهم للتعامل مع المشكلات التربوية التي قد تواجههم وفق طرق علمية مدروسة وتطبيق ما تعلموه في مجال عملهم التربوي والإنساني كما ان البحث العلمي يُساهم في تنمية العديد من المهارات مثل تحسين مستوى الكتابة والتعود على المطالعة ومتابعة كل ما هو حديث في مجال تخصصه والرجوع الى مصادر المعلومات المختلفة واستغلال اوقات الفراغ بكل ما هو مفيد للفرد والمجتمع (عطية ،٢٠٠١)،وهذا لا يتم إلا بالمضي نحو توسيع دائرة مشاركتهم في المشاريع والأنشطة البحثية ،ومن خلال الخبرة الميدانية والعملية للباحثات واطلاعهن على أوراق عمل بحثية للطالبات في المقررات الدراسية بالإضافة إلى المشاريع البحثية المقدمة من الطالبات في متطلب التخصص الاجباري وجدن أن الواقع البحثي للطالبات دون المستوى المطلوب ،وعدم وجود المهارات الكافية للبحث العلمي وطرقه ،وهنالك تذبذب واختلافات كبيرة في مستوى الطالبات ، مما دفع بالباحثات لمحاولة معرفة مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم.

وبالتالي يمكن تحديد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: **ما مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم ؟**

- **أسئلة الدراسة** :

تحاول هذه الدراسة الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: **ما مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة** نظرهم ؟وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الاتية:

- هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير الجنس (ذكر /أنثى)؟
- هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم تُعزى لمستوى الطلبة (المستوى السابع /المستوى الثامن)؟
- هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم تُعزى للمعدل التراكمي للطلبة ؟

- **فرضيات الدراسة** :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير الجنس (ذكر /أنثى).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم تُعزى لمستوى الطلبة (المستوى السابع /المستوى الثامن).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم تُعزى للمعدل التراكمي للطلبة .

- **اهداف الدراسة** :

تنبع أهداف الدراسة من الاعتبارات الآتية :

- التعرف على مدى امتلاك مهارات البحث العملي لدى طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظرهم .
- اثراء الأدب النظري في مجال البحوث التربوية والانسانية .
- التعرف على الفروق في امتلاك مهارات البحث العلمي لدى طلبة قسم التربية الخاصة من وجهة نظرهم تبعاً للمتغيرات (الجنس ـ المستوى ـ المعدل التراكمي).
- التأكيد على دور طلبة مرحلة البكالوريوس في الجامعات للمساهمة في دفع عجلة البحث العلمي الى الامام.

- **أهمية الدراسة** :

تتجلي اهمية هذه الدراسة في الاتي :

- يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة (أن تطلب الأمر ذلك) في محاولة تحسين العملية البحثية لدى الطلبة بشكل عام والارتقاء بآليات البحث العلمي .

- لتركيز على العملية التربوية ،وتطويرها نحو الأفضل والاستفادة من مقرر مشروع بحثي في كلية التربية في تحسين مهارات البحث العلمي لدى الطلبة وتطبيقها بشكل عملي .
- التركيز على دور البحث العلمي ومهاراته في مجال التطور العلمي للتعليم الجامعي .

- **التعريفات الاصطلاحية والإجرائية** :

- **قسم التربية الخاصة** :

هو قسم يهدف إلى أعداد معلمين متخصصين في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس، مؤهلين للقيام بمهمة تربية وتعليم الأطفال ذوي الحاجات التربوية الخاصة في المراحل الدراسية المختلفة وفي المسارات التالية:

- مسار صعوبات التعلم
- مسار الإعاقة العقلية/الفكرية
- مسار الإعاقة السمعية
- مسار الإعاقة البصرية
- مسار الاضطرابات السلوكية والتوحد
- مسار الموهبة والتفوق
- مسار اضطرابات اللغة والنطق
- مسار الإعاقة الشديدة والمتعددة .(https://eduspecial.kau.edu.sa/Pages-nabzah3analtarbiah.aspx)

أما في هذه الدراسة قسم التربية الخاصة :هو برنامج بكالوريوس في التربية الخاصة في كلية العلوم الإدارية والإنسانية بالمجمعة في العام الجامعي ١٤٢٩ ـ ١٤٣٠هـ حسب التّوجيه السامي رقم (٢٩٠١٠٠٢٤٨٧) بتاريخ ١٤٢٩/٣/٩ هـ والمتعلّق بإنشاء كلية العلوم الإدارية والإنسانية بمحافظة المجمعة. وبدأت الدراسة الفعلية في الفصل الأول من العام الدراسي الجامعي ١٤٢٩/١٤٣٠ هـ، وتم انتقال القسم إلى كلية التربية بالمجمعة في بداية الفصل الأول للعام الجامعي ١٤٣٢ ـ ١٤٣٣هـ ، ومدة الدراسة في القسم أربع سنوات يحصل بعدها الطالب أوالطالبة على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة في أحد المسارات التخصصية التالية: الإعاقة العقلية، وصعوبات التعلم، والتوحد.

مهارات البحث العلمي : هو نشاط فكري منظم و موجه يقوم به شخص يُطلق عليه الباحث من اجل دراسة مشكلة معينة ومحددة ،تُعالج باتباع طريقة علمية ومنهجية منظمة بغية اكتشاف الحقائق أو علاقات جديدة للوصول الى حلول ملائمة ومناسبة لعلاج مشكلة البحث ، ومن ثم الوصول الى نتائج قابلة للتعميم (عبد الرؤوف ،٢٠١٠).

اما في هذه الدراسة فأن مهارات البحث العلمي : هي مجموعة المهارات اللازمة لدى طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لممارسة البحث العلمي متمثلة صياغة عنوان البحث ومقدمته ،وتحديد مشكلة البحث بوضوح ووضع الأسئلة والفروض واختبارها، وكتابة اهمية البحث واهدافه بشكل واضح ومترابط ،وتحديد مصطلحات البحث والتدرج المنطقي في كتابة الإطار النظري والدراسات السابقة ،واستخدام منهجية واجراءات مناسبة للبحث العلمي ، وأخيراً توثيق المراجع والمصادر بشكل علمي صحيح وذكر بعض التوصيات الخاصة بالبحث عند الانتهاء منه .

- **حدود ومحددات الدراسة** :

◄◄ **الحدود الدراسية** :الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٨ ـ ١٤٣٩هجري

◄◄ **الحدود البشرية** :طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة .

تقتصر هذه الدراسة على طلبة قسم التربية الخاصة الذين يدرسون في المستوى السابع والثامن بجامعة المجمعة في المملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٨ هـ/١٤٣٩هـ، وتتحدد الدراسة على مدى استجابة أفراد الدراسة للأداة ، وعلى الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة وصدقها وثباتها .

- **الاطار النظري والدراسات السابقة** :

تُعد الجامعة من أهم القطاعات في رفد المجتمعات بالعلم والمعرفة والفكر والعلماء واصحاب الخبرات العالية ،ويقع على عاتقها أيضاً مسؤولية التطوير العلمي والبحثي وايجاد الحلول للمشكلات التي تواجه مجتمعاتهم ،وهذا التغيير وايجاد الحلول لا يكون الا من خلال نتائج البحوث التي يقوم بها اعضاء هيئة التدريس والطلبة أنفسهم (درة ،١٩٩٧).

ولقد اصبحت الحاجة الى مهارات البحث العلمي في وقتنا الحالي حاجة ملحة اكثر من أي وقت مضى حيث اصبح العالم في سباق متسارع للوصول الى اكبر قدر ممكن من المعرفة التي تكفل الراحة والرفاهية للإنسان ، فالبحث العلمي اصبح السبيل الوحيد لتحقيق التنمية الشاملة بكافة جوانبها وهو السمة البارزة للعصر الحديث ،ويُشير (MacDonell,2007) في دراسته إلى اهمية غرس مهارات البحث العلمي لدى الطلاب منٍ مرحلة الطفولة من خلال تدريب الاطفال على القيام بمشاريع بحثية وفقاً لاهتماماتهم وقدراتهم ؛ فأسلوب البحث العلمي ينمي لديهم العديد من المهارات منها مهارة التعلم الذاتي والقدرة على التعامل مع الحياة الواقعية والاطلاع علىٍ مصادرٍ المعرفة والبحث المستمر لإيجاد الحلول ويكون دور المعلم ميسراً وموجهاً ومحفزاً للباحثين من اجل رفع مستوى الدافعية لديهم والرغبة في انجاز المشاريع البحثية .

إن البحث العلمي الجاد يُعد أحد اهم المعايير العالمية كي تحتل أي جامعة مكانة مرموقة بين الجامعات العالمية الاخرى .ولذا فإن إعداد الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة لإحداث التغيير والتطوير في المجتمع هو أهم وظائف ومسؤوليات الجامعات في تلك الدول ،وتتعدد مهارات البحث العلمي التي يجب على الباحثين الإلمام والمعرفة بها ،نذكر منها : مهارات التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات التي تتطلب القدرة على تحديد وتحليل المشكلات لا يجاد حلول مبتكرة لها ، والقدرة على التحليل العلمي الذي يتطلب أساليب رياضية لمعالجة البيانات الاحصائية مثل الرسوم والاختبارات الاحصائية ،والقدرة على تلخيص المعلومات ،وشرح الدوافع والنتائج والاستنتاجات التي توصل اليها الباحث (Kerlinger&Lee,2000).

ويؤكد المالكي (٢٠١٤) على أهمية مشاركة طلبة البكالوريوس في البحث العلمي والتدريب على اساسيات البحث العلمي واصوله وممارساته الصحيحة ،ففيه الكثير من الفوائد يذكر منها : البحث العلمي ينمي الفضول الفكري للطلبة ويعطيهم الفرصة لإظهار ابداعاتهم وقدراتهم ، فالتعلم لا يحدث من خلال المحاضرات الدراسية التقليدية الروتينية التي قد تكون غير مفيدة احياناً بل من خلال المشاركة في البحث العلمي الذي يعزز ويصقل ما تعلمه الطلبة في تلك الفصول الدراسية ،بالإضافة الى إنها تقوي لديه الشعور الثقة بالنفس والإحساس بالتحدي والانجاز خصوصاً في جو من التحفيز والتشجيع من اساتذتهم ،وهو يساعد أيضا في قيام علاقات عمل مميزة بين الطلبة واساتذتهم والاستفادة من الخبرات المتراكمة لدى اساتذتهم وهذا كله يُسهم في حراك بحثي علمي يؤمن بقدرات طلبة البكالوريوس ويوظفها في البحث العلمي في اطار منظم ومدروس .

وتختلف مهارات البحث العلمي باختلاف المؤسسة التي تُشرف على البحث ولكن القاسم المشترك هو توافر العناصر الاساسية التالية عنوان البحث الواضح وتحديد مشكلة البحث بشكل صحيح ومترابط ،وصياغة الفرضيات لتفسير الحقائق او الظروف أو انواع السلوك التي تجري مشاهدتها، وخلفية الدراسة واهميتها من خلال فهم الباحث للاطار النظري لدراسته بحيث يبرر الحاجة اليها ويبرز قيمتها، وتعريف المصطلحات المستخدمة بالبحث حتى لا يساء فهمها او حتي تُفهم بدلالته الواردة في الدراسة ،وطريقة الدراسة واجراءاتها حيث يوضح الباحث الطريقة التي سيجيب بها عن اسئلة الدراسة ،وتلخيص البحث العلمي باللغتين العربية والانجليزية ،وأخيراً قائمة المراجع والمصادر بحيث تتضمن كافة المراجع والكتب والدوريات التي استعان بها الباحث . ولذا فإن امتلاك طلبة البكالوريوس لمهارات البحث العلمي وزيادة كفاءتهم في الممارسات التربوية له عائده المباشر على المدى القصير في تنمية أنفسهم في ما

يتعلق بمجال عملهم و في جودة العمل بالمؤسسات التربوية نظرياً و تطبيقياً وعائده أيضاً على المدى الطويل في تحقيق معدلات أفضل في مجالات التنمية البشرية والمجتمعية ومن هنا جاءت هذه الدراسة لمعرفة مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة مهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم .

- **الدراسات السابقة** :

بعد الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة والادب النظري لم نجد ـ حسب علم الباحثات ـ دراسات سابقة ترتبط ارتباطاً مباشراً بالبحث الحالي ومتغيراته لذلك تم الرجوع إلى دراسات ذات صلة غير مباشرة بمتغيرات الدراسة الحالية .

أجرت (العاني ،٢٠١٢) دراسة هدفت الى التعرف على " واقع الخبرات العلمية المكتسبة من خلال إنجاز الأنشطة البحثية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس " ، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي واعداد استبانات لجمع البيانات وتطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (٤٨٨) طالباً وطالبة ،واظهرت نتائج الدراسة لاستجابات الطلبة جاءت أغلبها بدرجة متوسطة كما أظهرت ان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور مقارنة بالإناث في محوري أهمية البحث العلمي ،والبحث العلمي والنمو المعرفي كما أظهرت نتائج الدراسة أن هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى الى متغير المعدل التراكمي لصالح ذوي المعدل التراكمي العالي .

وفي دراسة(آل مقبل ،٢٠١٢) بعنوان "مهارات البحث العلمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة طيبة :واقعها وآليات الارتقاء بها "هدفت الى التعرف على واقع مهارات البحث العلمي لدى طلبة جامعة طيبة ووضع تصورات لمواجهة هذا الضعف واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتطبيق استبانة لقياس آراء عينة الدراسة من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة الذين يدرسون مواد التخرج بالفصل النهائي ،ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة هو اتفاق جميع أفراد العينة على أنهم لا يجيدون كتابة البحث العلمي ولا يعرفون كيفية البحث عن المصادر ،كما بينت النتائج أن جميع برامج كلية التربية بجامعة طيبة لم تخصص أي مقرر للبحث العلمي عدا مقرر وحيد ومعتمد مؤخراً لقسم التربية الخاصة في خطة ١٤٢٨\١٤٢٩هـ.

وأجرت (الخليفة ،٢٠١٠) دراسة هدفت الى استعراض بعض التجارب العالمية والمحلية لإشراك طالبات بكالوريوس تحديداً في البحث العلمي والمشاركة في المؤتمرات الدولية ،وتوضيح أفضل الممارسات في هذا الصدد، كما صاغت إطار يوضح الأوجه التي يُمكن لطالب البكالوريوس المشاركة بفاعلية في البحث العلمي ،وأوصت بضرورة تمكين الطلاب في مرحلة البكالوريوس من المشاركة في

أوراق علمية في المؤتمرات المحلية والدولية أو ملصقات جدارية وتخصيص ميزانية لذلك .

وفي دراسة فيهفيلنن (Vehvilanen,2009) بعنوان "الصعوبات التي يواجهها الطلبة في اختيار مشكلة الدراسة ،ودور المشرف الأكاديمي في تنفيذها" والتي هدفت للكشف عن تصورات طلاب الماجستير حول المشاكل المرتبطة بصياغة مشكلة البحث والحصول على التغذية الراجعة من المشرف على رسالة الماجستير وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) طالباً من طلبة الماجستير في جامعات النرويج واستخدمت الدراسة أسلوب المقابلة من أجل الحصول على تصوراتهم ،وقد اشارت النتائج أن معظم الطلاب المشاركين في هذه الدراسة قد سجلوا انهم يعانون من مشكلة إيجاد مشكلة بحثية يمكن دراستها في رسالة الماجستير ،كما اشارت النتائج أن الطلاب يعتقدون ان المشرفين لا يقدمون التغذية الراجعة الضرورية والناقدة من اجل مساعدتهم في كتابة رسالة الماجستير .

وفي دراسة (الوذيناني ،٢٠٠٧) فقد اهتمت بالمهارات البحثية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة ام القرى وقد توصلت هذه الدراسة الى نتائج عديدة ابرزها ان درجة اكتساب طلاب وطالبات الدراسات العليا كانت متوسطة وضعف استخدام شبكة الانترنت للحصول على المعلومات البحثية وضعف تبادل الموضوعات البحثية بين الأقسام العلمية وبين الجامعات واقسامها في جامعات أخرى مشابهة وندرة استخدام الطلاب للبرامج الإحصائية لإدخال البيانات ومعالجتها .

كما اجرت (علي،٢٠٠٣)دراسة هدفت إلى تصميم برنامج لتنمية مهارات البحث والاستقصاء لدى طلاب المرحلة الجامعية ، وقامت الباحثة بتحديدٍ مهارات البحث العلمي والاستقصاء اللازمة لطلاب الجامعة ،كما أعدت اختباراً لقياس مستوى أداء الطلاب في مهارات البحث والاستقصاء ،وتم تطبيقه على عينة البحث بعد تطبيق برنامج مقترح لديهم ، وأثبتت نتائج الدراسة فاعليةٍ البرنامج المقترح في تنمية مهارات البحث والاستقصاء التي تم تحديدها مسبقاً.

وفي دراسة (نصر ويوسف ،٢٠٠٣) هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات اللغوية اللازمة لكتابة الأوراق البحثية لدى طلاب كلية التربية بسلطنة عُمان ، واستخدم الباحثان استبانة لتحديد المهارات اللغوية اللازمة لكتابة الأوراق البحثية ،واستمارتي تقويم الأوراق البحثية للطلاب ، وتم اعداد برنامج تدريبي ،.لتنمية بعض المهارات اللازمة واظهرت نتائج الدراسة أن كل المهارات المتعلقة بمضمون الورقة البحثية جاءت تقديرات الطلاب فيها ضعيفة .

كما أجرى لوفات ودافيس وبلوتينكوف (Lovet,Dadis,Plotnik1995) دراسة هدفت الى الكشف عن مستوى مهارات البحث العلمي في برنامج إعداد المعلم

وكيفية الارتقاء بها و أظهرت نتائج الدراسة التي تكونت عينتها من (١٥١)معلم باحث مستوى منخفضاً في مهارات البحث العلمي جميعها غير ان هذه المهارات تحسنت الى درجة كبيرة بعد تقديم برنامج تدريبي متخصص في مهارات البحث العلمي لمدة عام .

- **التعقيب على الدراسات السابقة** :

على الرغم من الكم الهائل من الدراسات السابقة التي تناولت مهارات البحث العملي إلا أن السواد الأعظم منها تناول عينة أفراد الدراسة من طلبة الدراسات العليا ،ودراسة واحدة فقط تناولت طلبة البكالوريوس بالإضافة الى تباين واختلاف المناهج المستخدمة في تلك الدراسات منها ما هو تجريبي ومنها ما هو مسحي وصفي ،وتطرقت الدراسات السابقة الى بعض المهارات البحثية اللازمة لإجراء البحوث وتشابهت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في بعض المتغيرات (الجنس والمعدل التراكمي) واختلفت معها في بعض المتغيرات الأخرى وبالتالي فالدراسة الحالية تختلف عن سابقاتها بأنها تقيس مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم ،وتختلف أيضاً من حيث متغيرات الدراسة، وتعتبر من الدراسات القليلة التي بحثت في معرفة مدى امتلاك المهارات البحثية لدى طلبة البكالوريوس للمستويين السابع والثامن في قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة ،كما اشتملت أداة الدراسة (الاستبانة) على كافة المهارات البحثية اللازمة للبحث العلمي باستخدام مقياس تم تطويره لهذا الغرض ، ومعرفة مدى تأثير بعض المتغيرات على تلك المعرفة .

- **الطريقة والإجراءات**

يقدم هذا الجزء وصفاً لأفراد الدراسة وأداة الدراسة، وإجراءات التطبيق التي اتبعتها الباحثات، والمعالجة الإحصائية للبيانات.

- **منهج الدراسة** :

استند البحث الحالي لتحقيق أهدافه على المنهج الوصفي المسحي لمعرفة مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم.

- **مجتمع الدراسة** :

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة والبالغ عددهم (٣٤٦) طالب وطالبة.

- **عينة أفراد الدراسة** :

تكونت عينة افراد الدراسة من طلبة قسم التربية الخاصة (٦٢) ذكوراً واناثاً من المستوى السابع والمستوى الثامن وتم اختيارهم بطريقة قصدية بناءً على متغيرات الدراسة الحالية كما هو موضح في الجداول (١) ، (٢) ، (٣).

- **توزيع أفراد عينة الدراسة**:

جدول(١) توصيف العينة حسب الجنس:

خيارات السؤال	التكرار	النسبة المئوية
الذكور	٣٠	٤٨.٤
الاناث	٣٢	٥١.٦
المجموع	٦٢	١٠٠٪

جدول (٢) توصيف العينة حسب المستوى:

خيارات السؤال	التكرار	النسبة المئوية
السابع	٣٩	٦٢.٩
الثامن	٢٣	٣٧.١
المجموع	٦٢	١٠٠٪

جدول(٣) توصيف العينة حسب المعدل التراكمي

خيارات السؤال	التكرار	النسبة المئوية
٣.٥ فمادون	٢٩	٤٦.٨
٤ فما فوق	٣٣	٥٣.٢
المجموع	٦٢	١٠٠٪

- **اجراءات الدراسة** :

- تم أخذ الموافقة الرسمية من وكالة البحث العلمي والدراسات العليا في جامعة المجمعة على السماح الأخلاقي لتطبيق أداة الدراسة على عينة أفراد الدراسة (طلبة قسم التربية الخاصة ذكورا واناثا).
- تم الحصول على موافقة رسمية من رئيس قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لتطبيق أداة الدراسة على طلبة قسم التربية الخاصة (ذكورا واناثا).
- تم حصر عدد الطلبة في المستويين السابع والثامن ذكورا واناثا وحسب المساريين اضطراب التوحد والإعاقة الفكرية .
- قامت الباحثات بتزويد اعضاء هيئة التدريس(قسم الطالبات وقسم الطلاب)بأداة الدراسة (الاستبانات) ، حيث بلغ عدد الاستبانات الموزعة (٧٠)استبانة ،وتحديد وقت زمني لاسترجاعها .
- تم جمع الاستبانات بعد اسبوعين من توزيعها على الطلبة وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة (٦٢) استبانة .
- تم تحليل الاداة للإجابة على أسئلة الدراسة المتعلقة بمدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم .

- **أداة الدراسة** :

لجمع البيانات عن مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم قامت الباحثات بتطوير استبانة خاصة لهذا الغرض وفقا للمراحل التالية :

- مراجعة الأدبيات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة .
- البحث من خلال قواعد البيانات عن الدراسات والأبحاث ذات الصلة بموضوع الدراسة للاستفادة منها في تطوير الاستبانة .

وبناءً على ما تم في السابق توصلت الباحثات لأداة الدراسة و تكونت الاستبانة من (١٤) بعدا رئيسيا تحتوي على (٦٨) مؤشرا فرعيا ،وقد تمثلت الأبعاد الرئيسية في محاور (عنوان ومقدمة البحث ـ أهداف وأهمية البحث ـ مشكلة وأسئلة وفروض البحث ـ والاطار النظري والدراسات السابقة ـ وحدود ومصطلحات البحث ـ ومنهجية البحث وتوثيق المراجع ـ والتوصيات).

- **صدق الاستبانة** :

قامت الباحثات بعرض الأبعاد على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة في التربية الخاصة في قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة ،بهدف دراسة درجة ارتباط المؤشرات لكل بعد ،ودرجة ارتباط كل بُعد بأهداف الدراسة. وبعد مراجعة الباحثة ملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات من خلال حذف بعض الفقرات غير المرتبطة بأهداف الدراسة واضافة بعض الفقرات الأخرى في ضوء آرائهم وإخراج الأبعاد بالصورة النهائية ،إذ تكونت الأبعاد النهائية من (١٤) بعدا رئيسياً و(٦٨) مؤشرا فرعيا: وهي محاور(عنوان ومقدمة البحث ـ أهداف وأهمية البحث ـ مشكلة وأسئلة وفروض البحث ـ والاطار النظري والدراسات السابقة ـ وحدود ومصطلحات البحث ـ ومنهجية البحث وتوثيق المراجع ـ والتوصيات).

- **التحليل الاحصائي** :

قامت الباحثات بتحليل البيانات بعد جمعها. ثم إخضاع هذه البيانات الكمية إلى التحليل باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

- **النتائج** :

جدول (٤) الاتساق الداخلي لبنود استبانة مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم بواسطة معامل ارتباط بيرسون ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	قيمة الارتباط	رقم العبارة	قيمة الارتباط	رقم العبارة	قيمة الارتباط
١	٠.٤٠١	٢٤	٠.٤٨٤	٤٧	٠.٤٨٣
٢	٠.٤٥٢	٢٥	٠.٤٩٣	٤٨	٠.٥٩٨
٣	٠.٤١٧	٢٦	٠.٥٠٢	٤٩	٠.٥٣١
٤	٠.٤٤٤	٢٧	٠.٥٩٢	٥٠	٠.٥١٤
٥	٠.٢٩٦	٢٨	٠.٥٦٦	٥١	٠.٤٣٩
٦	٠.٣٥٠	٢٩	٠.٥٩٧	٥٢	٠.٥٥٩
٧	٠.٥٥٩	٣٠	٠.٤٥٢	٥٣	٠.٥١٢
٨	٠.٤١١	٣١	٠.٤٧٦	٥٤	٠.٥٥٩
٩	٠.٤٢٦	٣٢	٠.٤٦٦	٥٥	٠.٦٤٥
١٠	٠.٣١٠	٣٣	٠.٣٣٣	٥٦	٠.٥٤٦
١١	٠.٢٩٢	٣٤	٠.٣٠٥	٥٧	٠.٤٦١
١٢	٠.٥١٦	٣٥	٠.٢٤٠	٥٨	٠.٥٧١
١٣	٠.٤٥٧	٣٦	٠.٦١٦	٥٩	٠.٥٩٥
١٤	٠.٦٢٠	٣٧	٠.٥٥٦	٦٠	٠.٦٥٣
١٥	٠.٤٣٢	٣٨	٠.٥٨٦	٦١	٠.٥٧٦
١٦	٠.٤٢٩	٣٩	٠.٥٨١	٦٢	٠.٥١٤
١٧	٠.٥٠٦	٤٠	٠.٦٢٩	٦٣	٠.٦٣٠
١٨	٠.٥٤٢	٤١	٠.٢٥٤	٦٤	٠.٥٠٦
١٩	٠.٤٩٤	٤٢	٠.٥١١	٦٥	٠.٥١٤
٢٠	٠.٤٦٧	٤٣	٠.٥٥٧	٦٦	٠.٥٨٤
٢١	٠.٥٤٦	٤٤	٠.٥٠٣	٦٧	٠.٤١٧
٢٢	٠.٥٣٢	٤٥	٠.٣١٠	٦٨	٠.٣٨٩
٢٣	٠.٤٥٧	٤٦	٠.٤٢٩		

يلاحظ من الجدول (٤) والذي يوضح الاتساق الداخلي لاستبانة مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم، حيث يلاحظ أنه لا توجد عبارة ضعيفة أو سالبة في الاستبانة، مما يدل على صلاحية المقياس للدراسة الحالية.

الثبات عن طريق معادلة ألفا كرونباخ= ٠.٩٥٨

الصدق الذاتي عن طريق الجذر التربيعي للثبات= ٠.٩٧٩

حيث يلاحظ من قيم الصدق والثبات أعلاه أن الاستبانة تتمتع بقيم ثبات وصدق عالية جداً.

جدول(٥) اختبار T للعينة الواحدة لمعرفة مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم

حجم العينة	الوسط الحسابي	الوسط المحكي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
٦٢	٢٢٧.٤٥٢	١٧٠	٢٣.١٩٠٣	١٩.٥٠٧	٦١	٠.٠٠٠	يتسم بالارتفاع عندى مستوى الدلالة ٠.٠٥

يلاحظ من الجدول (٥) والذي يوضح اختبارت لمعرفة ما إذا كان امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم يتسم بالارتفاع. حيث يلاحظ ان الوسط الحسابي (٢٢٧.٤٥٢) و قيمة ت (١٩.٥٠٧) والقيمة الاحتمالية (٠.٠٠٠) مما يدل على ان امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم يتسم بالارتفاع وعند مستوى الدلالة ٠.٠٥.

جدول(٦) اختبار T لعينين مستقلتين لمعرفة ما أذا كان هنالك فروق في امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم حسب الجنس:

مجموعتي المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
ذكور	٣٠	٢٢٥.١٣٢	٢٥.٧٣١٦	٦٠	٠.٧٦٠	٠.٤٥١	لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠.٠٥
اناث	٣٢	٢٢٩.٦٢٢	٢٠.٧٠٦٤				

يلاحظ من الجدول (٦) الذي يوضح اختبارت لعينتين مستقلتين لمعرفة ما إذا كانت هنالك فروق في امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم حسب النوع. حيث يلاحظ أن القيمة ت المحسوبة (٠.٧٦٠)، والقيمة الاحتمالية (٠.٤٥١) مما يدل على انه لا توجد فروق دالة إحصائيا في امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم حسب النوع و عند مستوى الدلالة ٠.٠٥

جدول(٧) اختبار T لعينين مستقلتين لمعرفة ما اذا كان هنالك فروق في امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم حسب المستوى

مجموعتي المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
السابع	٢٩	٢٢٧.٢٨٢	٢٥.٩٠١٥	٦٠	٠.٠٧٤	٠.٩٤١	لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠.٠٥
الثامن	٣٣	٢٢٧.٧٤٢	٨١.٢٢٦٦٤				

يلاحظ من الجدول (٧)الذي يوضح اختبار ت لعينتين مستقلتين لمعرفة ما إذا كانت هنالك فروق في امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم حسب المستوى. حيث يلاحظ أن القيمة ت المحسوبة (٠.٠٧٤)، والقيمة الاحتمالية (٠.٩٤١) مما يدل على انه لا توجد فروق دالة إحصائيا في امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم حسب المستوى و عند مستوى الدلالة ٠.٠٥

جدول(٨) اختبار T لعينين مستقلتين لمعرفة ما اذا كان هنالك فروق في امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم حسب المعدل التراكمي

مجموعتي المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
٣.٥ فما دون	٢٩	٢٢٦.٣٤٢	٢٥.٣٠٢٨	٦٠	٠.٣٥٠	٠.٧٢٨	لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠.٠٥
٤ فما فوق	٣٣	٢٢٨.٤٢٢	٢١.٥١٤٥				

يلاحظ من الجدول (٨) الذي يوضح اختبار ت لعينتين مستقلتين لمعرفة ما إذا كانت هنالك فروق في امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم حسب المعدل التراكمي. حيث يلاحظ أن القيمة ت المحسوبة (٠.٣٥٠)، والقيمة الاحتمالية (٠.٧٢٨) مما يدل على انه لا توجد فروق دالة إحصائيا في امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم حسب المعدل التراكمي و عند مستوى الدلالة ٠.٠٥

- **مناقشة النتائج والتوصيات**:

يتناول هذا الجزء مناقشة النتائج التي تم الحصول عليها من خلال ربط النتائج الكمية للبيانات المتعلقة بمدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم بأداة الدراسة، والتي تم عرضها بالتفصيل في الجزء السابق. وتنتهي المناقشة بتقديم ملخص لأبرز النتائج، ثم تقديم بعض التوصيات الخاصة بإجراء مزيد من الدراسات والبحوث.

- **السؤال الأول**:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال : ما مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم:

أشارت النتائج ان مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم جاءت بدرجة مرتفعة وعلى كافة الأبعاد لأداة الدراسة ،وتعزو الباحثات النتيجة الحالية الى ان الطلبة الملتحقين بقسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة تحصيلهم الاكاديمي في الثانوية العامة مرتفع، وأيضا تلقي طلبة قسم التربية الخاصة لمساقات أكاديمية في مستويات مختلفة من المرحلة الجامعية تتعلق بمهارات البحث العلمي بالإضافة الى إطلاق جامعة المجمعة مسابقة سنوية للبحث العلمي المتميز على مستوى الجامعة والكليات مما يحفز الطلبة على تقديم أفضل ما لديهم من مهارات بحثية ،ولا توجد دراسات سابقة تطرقت لمهارات البحث العلمي بطريقة شاملة ووافية .

- **السؤال الثاني** :

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال : هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير الجنس (ذكر /أنثى):

أشارت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير الجنس (ذكر /أنثى) ، وتعزو الباحثات النتيجةٍ الحاليةٍ الى خضوع جميع طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة ذكورا وأناثا الى نفس الخطة الدراسية ونفس المقررات الدراسية في قسم الطالبات وقسم الطلاب بالإضافة إلى ان مهارات البحث العلمي تخضع لنفس عمليات التدريب والتأهيل في كلا القسمين ،وتختلف هذه الدراسة مع دراسة العاني (٢٠١٢) والتي أشارت ان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور مقارنة بالإناث في محوري أهمية البحث العلمي ،والبحث العلمي والنمو المعرفي.

- **السؤال الثالث**:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال :هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم تُعزى لمستوى الطلبة (المستوى السابع /المستوى الثامن):

أشارت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم تُعزى لمستوى الطلبة (المستوى السابع /المستوى الثامن)،وتعزو الباحثات النتيجة الى ان جميع طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة يتم تدريبهم على مهارات البحث العلمي من الناحية النظرية

في مستويات أكاديمية تسبق المستوى السابع والثامن من خلال عمل مشاريع ومخططات بحثية في تلك المستويات ، ويتم التطبيق العملي في المستوى السابع والثامن لذلك لا يجدون صعوبة في عمل وتطبيق تلك المهارات ولا يوجد فروق في مستوى المعرفة للمهارات البحثية في المستوى السابع والثامن ،ولا توجد دراسات سابقة تناولت متغير المستوى الدراسي للطلبة .

- **السؤال الرابع** :

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال : هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم تُعزى للمعدل التراكمي للطلبة :

أشارت النتائج بعدم وجود ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم تُعزى للمعدل التراكمي للطلبة، وتعزو الباحثات النتيجة ان مهارات البحث العلمي مهارات عملية تطبيقية يتم تطبيقها على أرض الواقع واذا كان هنالك أخطاء بالبحث العلمي يتم تعديلها مباشرةً اثناء اجراءه من قبل عضو هيئة التدريس المشرف على البحث مما يقلل من نسبة الاخطاء والفروقات في أداء الطلبة للمهارات البحثية ،بالإضافة الى خضوع طلبة قسم التربية الخاصة الى نفس فنيات ومهارات البحث العلمي من قبل عضو هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة بغض النظر عن معدل الطالب سواءً كان مرتفع أو متدني .وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العاني (٢٠١٢) والتي أشارت أن هنالك فروق ذات دلالة احصائية تعزى الى المتغير الأكاديمي لصالح ذوي المعدل التراكمي العالي .

- **التوصيات** :

- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث عن مهارات البحث العلمي ومدى امتلاكها لدى طلبة البكالوريوس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- إمداد المكتبة الجامعية بالكتب والدوريات والمراجع العلمية الحديثة كي يستفيد منها الطلبة في صقل مهاراتهم البحثية .
- الحاق طلبة البكالوريوس في الدروات التدريبية والمسابقات في مجال البحث العلمي على مستوى الجامعة والجامعات الأخرى .
- اهتمام أعضاء هيئة التدريس بنوعية وجودة الأبحاث العلمية المقدمة من الطلبة .

- **المراجع** :

- جريو، داخل حسن.(٢٠٠٣).التعليم العالي المعاصر: توجهاته وبعض اتجاهاته الحديثة مجلة بحوث مستقبلية (٧)

- الخليفة، هند،(٢٠١٠) .استعراض تجارب محلية وعالمية لإشراك طالبات البكالوريوس في النشر العلمي والمؤتمرات الدولية، ندوة التعليم العالي للفتاة: الأبعاد والتطلعات. جامعة طيبة:المدينة المنورة

- الداؤود، عبدالمحسن.(١٤١٦).التعليم العالي في المملكة العربية السعودية :بدايته وتطوره. الرياض: دار أراكان للنشر والتوزيع

- درة ،عبد الباري .(١٩٩٧) .العولمة والنوعية في التعليم الجامعي والعالي ،المؤتمر العلمي الثاني :الجامعة وتحديات المستقبل .عمان :جامعة فيلا دلفيا

- العاني ، وجيهة .(٢٠١٢) . "الخبرات العلمية المكتسبة من خلال إنجاز الأنشطة البحثية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس " .مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٨) ،العدد الثاني .

- عبد الرؤوف، طارق .(٢٠١٠).البحث العلمي والبحث التربوي . مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع :القاهرة

- عطية ،محسن .(٢٠٠١) .البحث العلمي في التربية مناهجه، أدواته، وسائله الاحصائية،.(ط٣).دار المناهج للنشر والتوزيع :عمان

- عبد النبي ،جعفر ،والعاني ،وجيهة .(٢٠٠٠) .الثقافة المعلوماتية التي نريدها لطلبة الجامعات للمساهمة في الحركة التنموية في المجتمع ،مجلة العربية ٣٠٠٠،(١)

- عبد العزيز ،أمل واليوسفي ،مشيرة .(٢٠٠٠) .سمات الشخصية كمتنبئ بالأسلوب المعرفي لمعلم التربية الخاصة .مجلة البحث في التربية وعلم النفس، رقم المجلد (١٤) .رقم العدد(١).

- علي ،عبير. (٢٠٠٣) ."فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات البحث والاستقصاء لدى طلاب المرحلة الجامعية ".رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ببني سويف ،جامعة القاهرة .

- المالكي ،طلال .(٢٠١٤). "البحث العلمي لطلبة الجامعات ليس ترفاً". مقال منشور في صحيفة المدينة :السعودية . متاح عبر الرابط -http://www.al /madina.com/article/320750

- مباركي ،وبحفص ،(٢٠٠٧) ،"وظائف الجامعة الناشئة بين الطموح والواقع (الجامعة الجزائرية نموذجا)" ،المؤتمر السادس :التعليم العالي ومتطلبات التنمية نظرة مستقبلية مملكة البحرين .

- آل مقبل ،علي بن ناصر .(٢٠١٢) ."مهارات البحث العلمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة طيبة :واقعها وآليات الأرتقاء بها " ، مجلة اتحاد الجامعات العربية. العدد(٦٢)،الأردن .

- نصر، معاطي، ويوسف، عيطة .(٢٠٠٣). أثر برنامج تدريبي في تنمية بعض المها رات اللغوية اللازمة لكتابة الأوراق البحثية لدى طلاب كليات التربية بسلطنة عمان"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس .

- الوذيناني ،محمد .(٢٠٠٧).المهارات البحثية المكتسبة لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة .مجلة كلية التربية ،رقم المجلد (٣) .رقم العدد(٩)الإسماعيلية ،مصر .

- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2000). Foundations of behavioral research (4th Ed.). Holt, NY: Harcourt College Publishers-

- Lovet,T;Dadis,M.&Plotnikoff(1995).Integrating research skills development in Teacher Education.In Australian Journal of Teacher Education : (20) ,(1),Article4
- MacDonell, Colleen (2007). Signs All Around Us: A Project Approach Unit for Kindergarten, Library Media Connection, 25(5):32-34, Feb (ERIC NO: EJ762372)
- Vehvilainen, Senna. (2009). Problems in the Research Problem: Critical Feed back and Resistance in Academic Supervision. Scandinavian. Journal of Educational Research, 53(2). https://eduspecial.kau.edu.sa/Pages-nabzah3analtarbiah.aspx-

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثامن :

" فعالية برنامج إرشادي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال زارعي القوقعة "

إعداد :

د/ نور محمد أحمد عبد الحافظ
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية جامعة المجمعة

فعالية برنامج إرشادي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال زارعي القوقعة

د / نور محمد أحمد عبد الحافظ

• **مستخلص** :

هدفت الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج إرشادي وبيان فعاليته في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال زارعي القوقعة في مرحلة الطفولة المتأخرة .وتكونت عينة الدراسة من١٠ طفلاً وطفلة من تتراوح أعمارهم بين (٩ -١٢)عام وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متجانستين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة تضم كل منهما خمسة أطفال . واعتمدت الدراسة على المنهج شبة التجريبي . واستخدمت الباحثة مقياس الكفاءة الاجتماعية للأطفال زارعي القوقعة، و برنامج إرشادي لتحسين الكفاءة الإجتماعية واستمر البرنامج لمدة أربع شهور ونصف وبلغ عدد الجلسات ٤٥جلسة وتمثلت الأساليب الإحصائية لاستخلاص نتائج هذه الدراسة في اختبار مان –ويتني (U) ،وويلكوكسون (w)،وقيمة (Z) وقد أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن فعالية البرنامج التدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال زارعي القوقعة حيث وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الكفاءة الاجتماعية لصالح القياس البعدي ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الكفاءة الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، ولم توجد فروق دالة إحصائيا بين بين المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة بين المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الاجتماعية ،الإعاقة السمعية ، زراعة القوقعة.

The Effectiveness of A Counseling Program in Improving the Social Competence Among a Sample of Children with Cochlear

Dr.Nour Mohammed Ahmad Abd El-Hafiz

Abstract

The current study aimed to prepare a counseling program and verify its effectiveness in improving the social competence in children with cochlear implants in late childhood. The study sample consisted of (10) children with cochlear implants aged 9-12 years and divided into two homogeneous experimental and control groups five children each. The study based on the experimental approach. The researcher used social competence scale for children with cochlear implants, besides the training program for improving social competence, for half and four months in45sessions. It used Man-Whitney (U), Wilcoxon (w), tests and (Z) values to verify its results. The study results revealed the effectiveness of the counseling program in improving the social competence in the children with cochlear implants. There were significant statistically differences between the mean scores of the experimental group in pre and post assessment in social competence in favoring the post assessment. There were significant statistically differences between the mean scores of the experimental and control groups in social competence favoring the experimental group, and there were no significant

statistically differences between the experimental group in the post-and follow-up assessment. The study also revealed that there are no significant differences between the control group in the pre and post assessment.

Key W0rds: Social Competence, Hearing Impairment, Cochlear Implantation.

- **مقدمة**:

تُعد الكفاءة الاجتماعية العمود الفقري للحياة الاجتماعية فهي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في شتى مجالات الحياة المختلفة ، للتعايش والتفاعل مع المجتمع ومتطلباً أساسيًا للفرد لكي ينجح في حياته وعلاقاته الاجتماعية، ونجد أن جماعة الأطفال المعاقين سمعيًا أكثر احتياجًا للكفاءة الاجتماعية؛ نظرًا لقصور مهاراتهم الاجتماعية، الأمر الذي يمثل صعوبة تواجههم في الحياة العملية، وخاصة عند دمجهم في المجتمع.

وتؤدي الإعاقة السمعية إلى إعاقة النمو الاجتماعي للطفل حيث تحدِ من مشاركته وتفاعلاته مع الآخرين ومن اندماجه في المجتمع ، مما يؤثر سلباً على توافقه الاجتماعي ، وعلى اكتسابه المهارات الاجتماعية الضرورية اللازمة لحياته في المجتمع ،فضلاً عن إعاقة النمو الانفعالي للطفل (القريطي ، عبد المطلب ، ٢٠٠٥ :١٣٦ ـ ١٣٧).

كما أن فقدان السمع يؤثر سلبًا على الأطفال الصم ويحرمهم من اكتساب ثقافة المجتمع الذي يعيشون فيه، والتعبير عن مطالبهم، والتعامل بأسلوب ملائم في المواقف الاجتماعية المختلفة. (Thagard, Hilsmier & EasterBrook, 2011, 527)

فالاتصال الاجتماعي وسيلته الأولى هي اللغة ،وحيث إن المعاق سمعياً يعاني من فقدان الاتصال اللغوي ، لذا فهو يعاني العديد من المشكلات التكيفية . حيث تعد اللغة أحد أهم الجوانب النفسية والاجتماعية لدى الإنسان فهي نشاط خاص به ومقصور عليه. وهي أساس للعلاقات الاجتماعية ووسيلة للتواصل بين الأفراد(سعيد،٢٠١٧:٢٧).

وأكدت العديد من الدراسات على وجود نقص في المهارات لدى الصم حيث يوجد لديهم نقص في العلاقات البينشخصية الذى ينعكس على انعدام التوافق الناجح في المجتمع ،حيث يؤدي ضعف القدرة على التواصل والتفاعل الاجتماعي عند المعاق سمعيا إلى أن يحاول تجنب مواقف التفاعل الاجتماعي ويكون أكثر نزوعا للانسحاب وميلا للعزلة والانطواء مما يؤدي إلى تأخر نضجه النفسي والاجتماعي(كاشف ،عبدالله،٢٠٠٧: ٤٢ ـ ٤٣)

فالمعاق سمعياً عادة ما ينغلق عن العالم ، ليس فقط بسبب صعوبة الاتصال مع الآخرين بل لأن الغالبية من مجتمع السامعين لا يعرفون وسائل الاتصال

بهم ، ويكون مردود ذلك عليهم الحزن والاكتئاب والانسحاب من الحياة الاجتماعية ومن الاتصال بالناس (السعيد،٢٠١٦:١٧٣).

وتعتبر تكنولوجيا زراعة القوقعة من أحدث ما توصل إليه العلم لأولئك الذين يعانون من فقدان سمعي تام أو شبه تام في الأذنين، والقوقعة الالكترونية هي عبارة عن غرس جهاز الكتروني صغير في عضو السمع (كورتي) داخل قوقعة الأذن الداخلية لينقل الإشارات الصوتية إلى عصب السمع مباشرة ومنه إلى الدماغ (Untrestein, 2010, 37).

حيث تعد زراعة القوقعة من بين الخيارات العلاجية التي أثبتت فعاليتها في مساعدة هؤلاء الأطفال، حيث إنها وسيلة آمنة ومعينة للأطفال فاقدي السمع بدرجة شديدة على الاستفادة من البقايا السمعية عن طريق تحسين الأداء السمعي، وكفاءتها في زيادة حصيلتهم اللغوية، ونمو اللغة عن طريق إكسابهم العديد من الأصوات اللغوية (Houston & Miyamoto, 2010, 1248).

وحيث أن الأطفال الصم زارعي القوقعة يعانون من مشكلات اجتماعية ونقص في الكفاءة الاجتماعية، ومن ثم فهم في حاجة إلى برامج لتنمية مهاراتهم الاجتماعية لمساعدتهم على الاندماج في عالم السامعين سواء في التعليم أو في المجتمع.

فزراعة القوقعة تغير بشكل كبير مستقبل معظم هؤلاء الأطفال الصم زارعي القوقعة حيث تمكنهم من سماع وفهم الكلام (Nie, Dernnan,et Rubinstein, 2009, 33).

ولا تقتصر فوائد زراعة القوقعة على الجانب اللغوي فقط، بل تظهر نتائجها في الجوانب الاجتماعية، والمهنية، والنفسية، ولذلك فمن الضروري أن يشارك عدد كبير من المهنيين للعمل مع الأطفال زارعي القوقعة (Archbold,& O, Donoghue, 2009)

وأشارت عدد من الدراسات إلى أن مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال زارعي القوقعة أقل من أقرانهم عادي السمع مثل دراسة Wiefferink, Carin, et al., 2012.

وكما أشارت كثير من الدراسات إلى ضرورة تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال زارعي القوقعة لمساعدتهم على الاندماج في المجتمع وفي الحياة العامة (Amrai, 2011).

- **مشكلة الدراسة** :

مما لا شك فيه أن أي خلل في حاسة السمع يعيق الفرد من النمو والتطور الطبيعي اجتماعيًا وانفعاليا، خاصة في الجانب الاجتماعي، لذلك فلابد من توفير برامج تمكن الأطفال المعاقين سمعيًا من الاستفادة من كمية السمع

المتبقية لديهم لمساعدتهم على التواصل والنمو الاجتماعي بطريقة طبيعية وفعالة إلى أقصى حد ممكن، خاصة بوجود التقنيات الحديثة كأجهزة القوقعة.

فزراعة القوقعة أحدث ما توصل إليه العلم الحديث لنقل المعاقين سمعياً من عالم الصم الى عالم السامعين ، مما يساعدهم على الاستقلالية والمشاركة ليصبح هؤلاء أعضاء عاملين في المجتمع.

لكن على الرغم من الفوائد التي يتمتع بها مستخدمي زراعة القوقعة والتي أظهرت ثباتاً نسبياً ، ومع اختلاف نوع الجهاز المستخدم عادة فإن الأطفال ذوي الفقد السمعي الذين يستخدمون زراعة القوقعة يعانون من صعوبات في التقبل الاجتماعي ، وتقدير الذات وصعوبات في المهارات الاكاديمية(Niparko&Zwolan,2013:2).

لذا فالأطفال زارعي القوقعة في حاجة ماسة وملحة لبرامج تساعدهم على تحسين الكفاءة الاجتماعية لتسهيل دمجهم في التعليم وفي المجتمع، حيث أكدت الدراسات انخفاض الكفاءة الاجتماعية لزارعي القوقعة مقارنة بأقرانهم السامعين (Wiefferink, Carin, et al., 2012).

فقد يقع الأطفال زارعي القوقعة في مشكلات نتيجة لتدني الكفاءة الاجتماعية، ومنها الخجل والانطواء والإحباط والقلق، مما يؤدي بهم إلى الانسحاب الاجتماعي، حيث إنهم يتجنبون التفاعل حتى لا يصابوا بالإخفاق في المشاركة في المواقف الاجتماعية بشكل مناسب.

وقد أكدت دراسة (Amrai, 2011) على أن الأطفال زارعي القوقعة في حاجة إلى برامج لتحسين كفاءتهم الاجتماعية.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال التالي: **هل يمكن تحسين الكفاءة الاجتماعية لزارعي القوقعة من خلال برنامج إرشادي متنوع الأنشطة؟**

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التحقق من مدى فعالية البرنامج الإرشادي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال زارعي القوقعة.
- التعرف على استمرار فعالية البرنامج المستخدم بعد توقفه خلال (فترة المتابعة) فيما يتعلق بتحسين الكفاءة الاجتماعية للأطفال زارعي القوقعة.

- **أهمية الدراسة** :

تتضح أهمية الدراسة الحالية على المستويين النظري والتطبيقي.

- **الأهمية النظرية**:

- تحسين الكفاءة الاجتماعية يتيح للأطفال زارعي القوقعة على إقامة علاقات وتفاعلات اجتماعية مع أقرانهم العاديين، مما يساهم في تقديرهم لذواتهم

ووقايتهم من الاضطرابات النفسية والسلوكية الناتجة عن انسحابهم من مجتمع العاديين.

- تحسين الكفاءة الاجتماعية يعتبر حجر الزاوية في النمو الاجتماعي الإيجابي للأطفال وهي من الأمور الهضامة التي تساعدهم على التفاعل الاجتماعي الإيجابي.

- **الأهمية التطبيقية للدراسة**:

- تصميم برنامج إرشادي يساعد في تحسين الكفاءة الاجتماعية للأطفال زارعي القوقعة، مما يسهل عملية دمجهم مع أقرانهم العاديين، سواء في التعليم أو في المجتمع.
- تصميم وتطبيق مقياس لتحسين الكفاءة الاجتماعية يمكن من خلاله تحديد الأطفال الذين لديهم قصور في هذا الجانب، وبالتالي يساعد ذلك في إعداد وتصميم البرامج والاستراتيجيات التي تعمل على مواجهة هذه القصور.

- **مصطلحات الدراسة** :

تتمثل أهم مصطلحات الدراسة الحالية فيما يلي:

- **الكفاءة الاجتماعية Social Competence**:

تعرف الكفاءة الاجتماعية بأنها "مهارات متعلمة تساعد الفرد على التواصل بفاعلية مع الآخرين، وتحقيق القبول الاجتماعي، وتتضمن مجموعة من الاستجابات والسلوكيات المقبولة اجتماعيًا (عبد الوهاب ، ٢٠٠٨، ٢٠).

ويعبر عن الكفاءة الاجتماعية إجرائياً بالدرجة المتحصل عليها من خلال المقياس المستخدم في البحث

- **زراعة القوقعة Cochlear Implantation**:

هي عملية جراحية يتم من خلالها زراعة جهاز يعمل على استعادة السمع لذوي فقدان السمع الشديد والتام، حيث يتجاوز الأذن الخارجية والوسطى والداخلية ويقدم المعلومات عن طريق الاستثارة الكهربية المباشرة لخلايا العقدة الحلزونية Spiral ganglion، وتشتمل القوقعة على أجزاء داخلية يتم زراعتها ومكونات خارجية تختلف عن معينات السمع الأخرى فهي لا تعمل بنظام تكبير الصوت (Buchman & Adunka, 2012, 353)

- **الإعاقة السمعية** Hearing Impairment:

هي غياب أو قصور في القدرة على السمع سواء باستخدام أو بدون استخدام معينات سمعية، يؤدي هذا القصور إلى قصور في أداء المهام التي تتطلب حدة في السمع، وصعوبة في التواصل اللفظي، وصعوبة في فهم المعلومات المسموعة، وهي مصطلح عريض يشمل الأطفال الصم وضعاف السمع (Kirk, Gallagher. (Coleman, and Anastasiow, 2009, 7

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

تعتبر تكنولوجيا زراعة القوقعة من أحدث ما توصل إليه العلم الحديث لمساعدة أولئك الذين يعانون من فقدان سمعي تام أو شبه تام في الأذنين ،والتي تعجز المعينات السمعية عن تعويضهم عن هذا الفقد ، فزراعة القوقعة أمل جديد يعيد التفاؤل والثقه لمن فقدوا السمع .

فالقوقعة الحلزونية هي جزء السمع في الأذن الداخلية وهي تشبه شكل الحلزون.ويطلق على قمتها قبيبة،وقاعدتها تتوافق مع الجزء السفلي من الصماخ السمعي الداخلي، ومثقبة بالعديد من الفتحات لمرور تقسيم القوقعة من العصب السمعي ،ويبلغ طوله حوالي(٥مم) من قمة القوقعة ويبلغ اتساعة عبر نطاق القاعدة حوالي (٩مم)، وتتكون من شكل مخروطي على مستوى المحور المركزي ، وعماد القوقعة ، وإطارها الحلزوني العظمي والغشاء القاعدي (Kotby,et al.,2015:121)

و زراعة القوقعة إجراء جراحي يزرع فيه جهاز الكتروني يمد بالإحساس بالصوت للشخص الذي يعاني من صمم عميق أو فقدان سمعي بدرجة شديدة وتتخطى القوقعة الخلايا الحسية التالفة وتحول الكلام والأصوات البيئية لنبضات كهربية وترسل هذة النبضات للعصب السمعي(Weisi,et al.,&E.Zbrahimi-pour, 2013:1317)

وأثبتت العديد من الدراسات أن رعاية وتأهيل المعاقين سمعيًا يعتمد بشكل أساسي على تنمية الكفاءة الاجتماعية وتشجيعها باعتبار أن الإنسان كائن اجتماعي في المقام الأول يعيش ويتفاعل مع المجتمع من حوله خاصة بعد دخول تقنيات حديثة مثل زراعة القوقعة، التي أوضحت الدراسات أنها تساهم في النمو الاجتماعي والانفعالي لدى بعض الأطفال الصم (Tasker,et al., 2010).

كما أن زراعة القوقعة تتيح للصم حياة أفضل من حيث الاستقلالية والاندماج في الحياة الاجتماعية بدلا من العزلة ،وتسمح لهم بالتفاعل مع أحداث الحياة اليومية وكذلك التواصل مع الآخرين(السعيد،٢٠١٦: ٦١٣ - ٦١٤)

وأشارت دراسة وفرنيك وآخرون (Wiefferink, Carin, et al., 2012) إلى أن الأطفال الصم زراعي القوقعة يعانون من قصور واضح في الأداء الاجتماعي مقارنة بالأطفال عادي السمع.

وذلك لأن الإعاقة السمعية لها تأثيرها السلبي على مختلف جوانب النمو وخاصة الجانب الاجتماعي نظرًا لفقدان اللغة، الأمر الذي لا يشجع هؤلاء الأطفال على الانخراط مع الآخرين والتفاعل معهم. مما يترتب عليه حرمان هؤلاء الأطفال من اكتساب ثقافة المجتمع الذي يعيشون فيه، والتعبير عن

مطالبهم، والتعامل بأسلوب ملائم في المواقف الاجتماعية المختلفة والتفاعل بكفاءة (Thagard, Hilsmier & EasterBrooks, 2011, 527).

كما أشار سبنسر ومارشارك (Spencer & Marschark, 2010, 50) أن الإعاقة السمعية تؤدي إلى فقر اللغة، مما يؤثر على النمو الاجتماعي والانفعالي والمعرفي والأكاديمي، فنجد قدرة الطفل على التواصل مع الآخرين محدودة، وكذلك المهارات الاجتماعية، ومن ثم ضعف تقدير الذات.

وفي الآونة الأخيرة زاد الاهتمام بزراعة القوقعة لكثير من الأطفال الصم نتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي وتعمل على تزويدهم بمعلومات لغوية من خلال حاسة السمع، فتزداد مفرداتهم اللغوية ويتطور تواصلهم مع الآخرين، وإذا كانت زراعة القوقعة قد ساهمت في استثمار وتحسين البقايا السمعية، وزيادة المدخلات السمعية فإن هؤلاء الأطفال في حاجة إلى تدريب ملائم يهدف إلى تحسين الكفاءة الاجتماعية لمساعدتهم على الاندماج في عالم السامعين.

وقد أكدت دراسة وفرينك وآخرون (Wiefferink, Carin et al, 2012) رغم أن زراعة القوقعة تساعد الطفل الأصم على الإحساس بالصوت، مما قد يكون له عظيم الأثر في النمو الاجتماعي، إلا أنه ظهرت فروق فردية بين هؤلاء الأطفال والأطفال السامعين في النمو الاجتماعي.

ولقد اهتم العلماء بتلك الفئة في مختلف الطوائف العلمية لمساعدتهم في التغلب على إعاقتهم، فعملية زراعة القوقعة ليست علاج للعوق السمعي بقدر ما هي معين ينقله من فئة الصم إلى ضعاف السمع؛ لأنها تزيد من حساسيتهم السمعية، ومدخلاتهم السمعية، وقدرتهم على فهم اللغة اللفظية (Paul & White Law, 2011, 128)

وذكر فياض وإليميه أن القوقعة (Fayad,& Elmiyeh, 2009, 133) جهاز الكتروني يزرع جراحيًا تحت الجلد خلف الأذن يثير القدرة على الإحساس بالصوت للأشخاص الذين لديهم فقدان سمع شديد، حيث أشار لقوقعة الأذن بأنها عضو الكتروني يختلف عن المعينات السمعية التي تقوم بتضخيم الصوت فهي الجهاز الذي يعمل على تحفيز الأعصاب السمعية الموجودة داخل القوقعة من خلال تيار كهربائي.

هذا وتتضح أهمية زراعة القوقعة حيث إنها تؤدي كما أشار فرنسيس ونيباركو (Francis & Niparko, 2003, 355- 356) إلى زيادة معدلات تعلم اللغة والكلام وزيادة الحصيلة اللغوية، كما تساعد الطفل في مراقبة سلوكياته الاجتماعية، مما يؤدي إلى تحسين مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي (التواصل بالعين) ومهارات اتخاذ الدور وتحسين مهارات استقبال وإنتاج الكلام وهو ما يؤدي إلى شعور الطفل بذاته والشعور بالاستقلالية.

وتكمن فوائد زراعة القوقعة كما ذكر كيرك وسانجسوك (Kirk & Sangsook, 2009,191):

- زيادة قدرة الأطفال على تعلم التواصل اللفظي.
- الاهتمام بالسمع وتجهيز القدرة السمعية من خلال تحسين قدرة الأطفال على سماع الأصوات.
- تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال في البيئة المحيطة بهم.

غير أن تلك الفوائد والآثار المترتبة على زراعة القوقعة تتأثر باثنتين من العوامل الهامة هي: مدة الزراعة، العمر عند زراعة القوقعة، فكلاهما يرتبط بزيادة نمو اللغة (Havy, Nazzi, Bertoncini, 2013, 182).

وهدفت دراسة تاسكر (Tasker et al., 2010) إلى دراسة تأثير زراعة القوقعة على ترابط الانتباه والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال الصم زارعي القوقعة وكشفت النتائج أن الأطفال الصم زارعي القوقعة كانوا أفضل في النمو الاجتماعي مقارنة بالصم دون زراعة القوقعة وأشارت الدراسة إلى أن زراعة القوقعة من الممكن أن تساهم في النمو الاجتماعي والانفعالي لدى بعض الأطفال الصم.

وأشارت نتائج دراسة زيد مان وآخرون (Zaidman et al., 2015) أن الأطفال زارعي القوقعة لابد أن يحصلوا على الخدمات الكافية ويجب تدريبهم على مهارات التواصل والمهارات الاجتماعية والأداء الأكاديمي.

وهدفت دراسة وفرينك وآخرون (Wiefferink, Carin et al., 2012) إلى مقارنة الأطفال زارعي القوقعة والأطفال طبيعي السمع في الأداء الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية والسلوكيات الخارجية والعلاقة بين التنظيم الانفعالي والأداء الوظيفي الاجتماعي، وشارك في الدراسة (٦٩) من الأطفال زارعي القوقعة و(٦٧) من الأطفال طبيعي السمع عمر (عام ونصف ــ ٥ سنوات)، وقد أشارت نتائج الدراسة أن الأطفال زارعي القوقعة يمتلكون أقل من استراتيجيات التنظيم الانفعالي وأقل في الكفاءة الاجتماعية عن الأطفال طبيعي السمع.

وأوضحت نتائج دراسة بات شافا وآخرون (Bat. Chava, 2014) أن الأطفال زارعي القوقعة يستمرون في تحسين مهارات التواصل وجودة علاقات الأقران بعد زراعة القوقعة، وإذا كانت القدرة على التواصل اللفظي وجودة العلاقات مع الأقران ترتبط بقوة ببعضها البعض فإن تنمية تلك المهارات يزيد من جودة حياة هؤلاء الأطفال ويتوقف ذلك على مدى تقبل الأقران للأطفال زارعي القوقعة وتوصي الدراسة إلى ضرورة وجود دراسات متخصصة لفترات النمو وتطور مهارات التواصل اللفظي وعلاقات الأقران بين الأطفال زارعي القوقعة.

وهدفت دراسة أمراي (Amrai, Kourosha, 2011) إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية للأمهات لتحسين التفاعل

الاجتماعي لدى الأطفال زارعي القوقعة وشارك في الدراسة (٨) من الأمهات واستخدمت الدراسة مقياس فرست لتقدير المهارات الاجتماعية، واشتمل البرنامج على (١٠) جلسات وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وأثبت البرنامج فعالية في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال زراعي القوقعة.

وأشارت نتائج دراسة مارتين وآخرون(Martin,et al.,2011) أن الأطفال زارعي القوقعة ظهر لديهم تحسن أثناء تفاعلهم في مواقف طفل لطفل مقارنه بالمواقف التي اشتملت على اثنين من الأطفال السامعين وارتفاع الاداء بين الإناث عنه عند الذكور،وعلاوة على ذلك وجد أن طول مدة زراعة القوقعة يرتبط بارتفاع تقدير الذات وتحسن الاداء في مهمة القرين وأوصت الدراسة بزدياة الابحاث التي تقوم بوصف زراعة القوقعة في مجال التواصل والتنشئة الاجتماعية وتشير الدراسة إلى التدخلات التي من الممكن أن تحسن من الكفاءة الاجتماعية لدى الاطفال الصم زارعي القوقعة.

وهدفت دراسة دي جياكومو وآخرون (De Gia Coma, et al., 2013) إلى دراسة المهارات الاجتماعية والانفعالية والسلوك التكيفي لدى الأطفال الصم زارعي القوقعة ومقارنتهم بالأطفال السامعين، وشارك في الدراسة (٢٠) طفلاً من الصم زارعي القوقعة، (٢٠) طفلاً من الأطفال السامعين، وكشفت النتائج أن الأطفال زارعي القوقعة أكثر في المشكلات السلوكية والمشكلات الانفعالية ومشكلات الأقران عن الأطفال طبيعي السمع.

وأوصت دراسة موست توفا وآخرون (Most, Tova, et al., 2012) بضرورة إدراج ومشاركة أطفال ما قبل المدرسة المعاقين سمعيًا زارعي القوقعة مع الأطفال السامعين لأن هذا يؤثر بشكل كبير في قدرتهم على الكلام ووضوحه ونجاحهم الاجتماعي وأن ذلك ينبغي أن يتم في سن مبكرة.

ويعتبر التدريب على بعض المهارات الاجتماعية، والتي أشارت العديد من الدراسات إلى أهميتها من أكثر الأساليب الاجتماعية نجاحًا في تنمية الكفاءة الاجتماعية للأطفال الصم زارعي القوقعة.

وتتمثل أهمية الكفاءة الاجتماعية في تحقيق النمو الانفعالي والاجتماعي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تعتبر مؤشرًا قويًا للتوافق الانفعالي وضرورة من أجل الحصول على التأييد الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي، والنجاح في التفاعل مع الآخرين والتكيف معهم (Hardy,2010).

ومن العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة، وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة من أهمية البرامج الإرشادية في تحسين الكفاءة

الاجتماعية لدى الأطفال زارعي القوقعة. وأكدت على ضرورة إكسابهم المهارات المختلفة لتحسين التفاعل مع الآخرين ودمجهم في المجتمع واندماجهم فيه.

- **فروض الدراسة** :

وتتمثل في:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الكفاءة الاجتماعية لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية وبين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياس البعدي في الكفاءة الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الكفاءة الاجتماعية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب ودرجات أطفال المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي في الكفاءة الاجتماعية.

- **إجراءات الدراسة** :

- **أولاً: منهج الدراسة**:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي ، بإعتبارها تجربة هدفها التعرف على فعالية برنامج إرشادي (كمتغير مستقل) في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال زارعي القوقعة (كمتغير تابع)، إلى جانب استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (التجريبية ـ الضابطة) للوقوف على أثر البرنامج (القياس البعدى)على المتغيرات محل الدراسة ، فضلا عن استخدام التصميم ذي المجموعة الواحدة للوقوف على استمرارية أثر البرنامج بعد فترة المتابعة(القياس التتبعى) .

- **ثانياً: عينة الدراسة**:

- **عينة استطلاعية:** تكونت العينة الاستطلاعية من الأطفال زارعي القوقعة وعددهم (٣٠) طفلاً وطفلة من منطقة الرياض والمناطق المجاورة لها، وتم تطبيق المقياس عليهم للتحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس الكفاءة الاجتماعية والجدول (١) يوضح وصف العينة الاستطلاعية للدراسة:

جدول (١) وصف العينة الاستطلاعية للدراسة

المتغير	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى
العمر الزمنى	٣٠	١٠.٥٣٣	١.١٣٧
الذكاء	٣٠	١٠٠.٢٠٠	٤.١٢٢
الكفاءة الاجتماعية	٣٠	٧٦.٨٠٠	١٦.١٤٩

- **عينة نهائية:** تم تطبيق البرنامج التدريبي على العينة النهائية للدراسة والتي تكونت من (١٠) طفلا وطفلة من زارعي القوقعة الموجودين بمنطقة الرياض ممن تتراوح أعمارهم بين (٩ ــ ١٢) عام ويتراوح مستوي الذكاء غير اللفظي

(٩٠ ــ ١١٠) ، وقد تم تقسيم العينة عشوائياً إلى مجموعتين (٥) أطفال كمجموعة تجريبية و (٥) أطفال كمجموعة ضابطة واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي والجدول (٢) يوضح وصف العينة الكلية للدراسة:

جدول (٢) وصف العينة الكلية للدراسة

المتغير	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى
العمر الزمنى	١٠	١٠.٧٠٠	١.١٦٠
الذكاء	١٠	٩٨.٥٠٠	٤.٨٥٩
الكفاءة الاجتماعية	١٠	٤١.٨٠٠	٢.٤٨٦

- **التكافؤ بين أفرادالمجموعتين التجريبية والضابطة**:

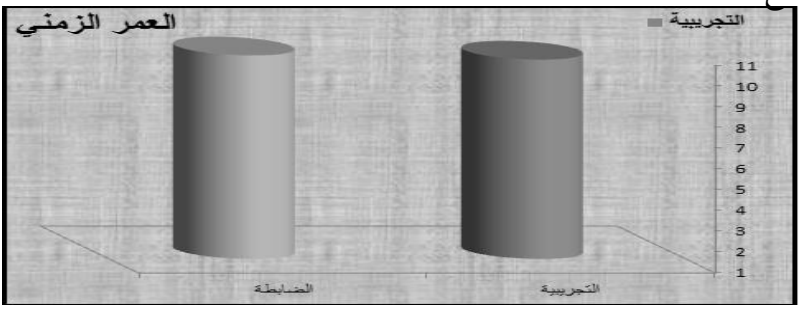
قامت الباحثة بإجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج وذلك باستخدام اختبار مان ــ ويتنيMann-Whitney Test للتحقق من تكافؤ المجموعتين في كل من:

- **من حيث العمر الزمنى:** قامت الباحثة بمقارنة العمر الزمنى لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بإستخدام اختبار مان ويتنى. وجدول(٣) يوضح ذلك :

جدول (٣) دلالة الفروق بين متوسطى رتب العمر الزمنى لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

اسم المجموعة	ن	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	W	قيمة Z	مستوى الدلالة
تجريبية	٥	١٠.٦٠٠	٥.٢٠	٢٦.٠٠	١١.٠٠	٢٦.٠٠	ـ ٠.٣٢٣	٠.٧٤٦ غير دالة
ضابطة	٥	١٠.٨٠٠٠	٥.٨٠	٢٩.٠٠				

يتضح من جدول (٣) أن قيمة Z المحسوبة بلغت (0.323-) وهى أقل من القيمة الحدية (١.٩٦)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب العمر الزمنى لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.وشكل(١) يوضح ذلك



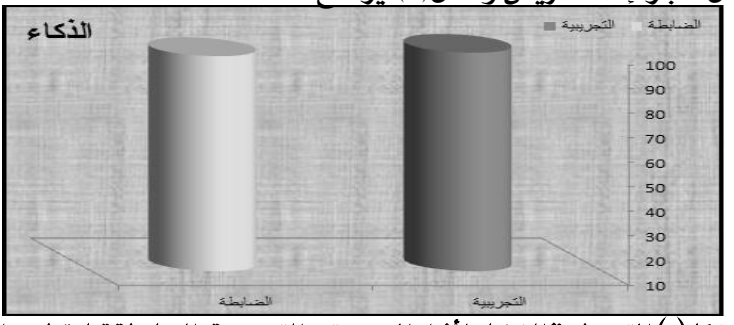
شكل(١) المتوسط في العمر الزمنى لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج

- **من حيث مستوى الذكاء:** قامت الباحثة بتطبيق اختبار رسم الرجل لجودإنف هاريس على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم قارنت الباحثة بينهما باستخدام اختبار مان ويتنى. وجدول(٤) يوضح ذلك :

جدول (٤) دلالة الفروق متوسطى رتب درجات بين الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار رسم الرجل

اسم المجموعة	ن	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	W	قيمة Z	مستوى الدلالة
تجريبية	٥	٩٩.٢٠٠	٦.٠٠	٣٠.٠٠	١٠.٠٠	٢٥.٠٠٠	– ٠.٥٣٩	٠.٥٩٠ غير دالة
ضابطة	٥	٩٧.٨٠٠	٥.٠٠	٢٥.٠٠				

يتضح من جدول(٤) أن قيمة Z المحسوبة بلغت (0.539-) وهى أقلٍ من القيمة الحدية (١.٩٦)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار رسم الرجل لجودإنف هاريس وشكل(٢) يوضح ذلك



شكل(٢) المتوسط في الذكاء لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج

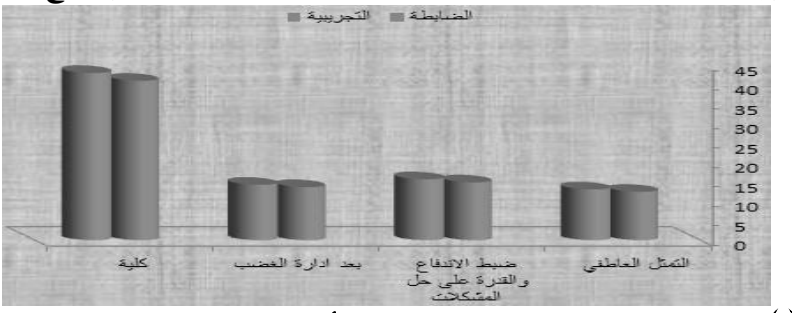
- **من حيث الكفاءة الاجتماعية :** قامت الباحثة بمقارنة متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الاجتماعية (إعداد: الباحثة) قبل تطبيق البرنامج باستخدام اختبار مان ويتنى. وجدول(٥) يوضح ذلك :

جدول (٥) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الاجتماعية

أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية	اسم المجموعة	ن	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة W	قيمة Z	مستوى الدلالة
التمثل العاطفي	تجريبية	٥	١٢.٤٠	٤.٩٠	٢٤.٥٠	٩.٥٠٠	٢٤.٥٠٠	– ٠.٦٤٠	٠.٥٢٢ غير دالة
	ضابطة	٥	١٣.٠٠	٦.١٠	٣٠.٥٠				
ضبط الاندفاع و حل المشكلات	تجريبية	٥	١٤.٨٠	٤.٤٠	٢٢.٠٠	٧.٠٠٠	٢٢.٠٠٠	– ١.١٩٣	٠.٢٣٣ غير دالة
	ضابطة	٥	١٥.٦٠	٦.٦٠	٣٣.٠٠				
ادارة الغضب	تجريبية	٥	١٣.٦٠	٤.٨٠	٢٤.٠٠	٩.٠٠٠	٢٤.٠٠٠	– ٠.٧٨٥	٠.٤٣٢ غير دالة
	ضابطة	٥	١٤.٢٠	٦.٢٠	٣١.٠٠				
درجة كلية	تجريبية	٥	٤١.٨٠	٤.١٠	٢٠.٥٠	٥.٥٠٠	٢٠.٥٠٠	– ١.٤٧٦	٠.١٤٠ غير دالة
	ضابطة	٥	٤٢.٨٠	٦.٩٠	٣٤.٥٠				

يتضح من جدول(٥) أن : قيمة Z المحسوبة بلغت على التوالي (0.640-، -0.785،1.193، -0.785، -1.47) وهى أقل من القيمة الحدية (١.٩٦)، مما يشير

إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الاجتماعية وشكل(٣) يوضح ذلك



شكل (٣) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الاجتماعية

- **ثالثاً: أدوات الدراسة:**

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الأداتين الآتيتين:

- **مقياس الكفاءة الاجتماعية: (إعداد الباحثة):**

قامت الباحثة بإعداد مقياس الكفاءة الاجتماعية في ضوء الدراسات والبحوث السابقة وأراء المتخصصين، وخبرة الباحثة في هذا المجال، تم إعداد المقياس وتحديد أبعاده الرئيسية في ثلاثة أبعاد؛ بهدف تقييم الكفاءة الاجتماعية، وذلك كما يلي:

- **البعد الأول: التمثل العاطفي (Empathy):** ويشير إلى تخيل الطفل ذاته بأنه يواجه الموقف نفسه الذي يمر به الطرف الآخر، وقدرته على تحديد مشاعر الطرف الآخرو فهمها.
- **البعد الثاني: ضبط الاندفاع وحل المشكلات الاجتماعية (Impulsecontrol Social):** يعتمد نجاح الفرد في إقامة علاقات اجتماعية على ما يتوافر لديه من مهارات معرفية، حيث تؤثر قدرة الطفل على حل المشكلات الاجتماعية في علاقاته مع الأقران، فالطفل القادر على تفسير المؤشرات الاجتماعية، وعلى تحديد أهداف تساعد على تطور العلاقات (مثل مساعدة الأقران) يستطيع التوافق مع أطفال في العمر نفسه.
- **البعد الثالث إدارة الغضب (Angermanagement):** ويشير إلى أن الطفل الغاضب أكثر عرضة لخبرة رفض الأقران ولمواجهة المشكلات الاجتماعية لما يعانيه من نقص في مهارة قراءة المواقف الاجتماعية، وفي القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، وهو أيضًالا يمتلك مهارة إدارة النزاع، حيث يظهر صعوبة في تنظيم انفعالاته السلبية في مواقف النزاع.

وقد تم عرض المقياس على بعض المحكمين المتخصصين في مجال الإعاقة السمعية والتربية الخاصة ، وعلم النفس والصحة النفسية وعددهم عشرة

محكمين وبناء على نتائج التحكيم تم استبعاد العبارات التي حصلت على نسبة موافقة أقل من 80٪ ، كذلك تم عمل التعديلات اللازمة في صياغة بعض العبارات وفقا لآراء المحكمين، وبهذا استقر المقياس في صورته الحالية على (٣٤) عبارة، حيث يتضمن بعد التمثل العاطفي (١١) مفردة ، وضبط الاندفاع والقدرة على حل المشكلات (١٢) مفردة. وبعد ادارة الغضب(١١) مفردة.

- **تصحيح المقياس وتفسيره** :

يوضع أمام كل عبارة من عبارات المقياس ثلاث استجابات المختارة (نعم ـ أحيانًا ـ لا) وتقدر الدرجة تبعًا لمستوى الاستجابة المختارة، حيث تحصل الاستجابة نعم على ثلاث درجات وتحصل الاستجابة أحيانًا على درجتان أما الإجابة بـ (لا) فتحصل على درجة واحدة والدرجة الكلية للمقياس (١٠٢) وهي أعلى درجة.

- **الهدف من المقياس**:

يهدف المقياس إلى قياس الكفاءة الاجتماعية للأطفال زارعي القوقعة وسيقوم الاطفال بالاجابة على جميع عبارات المقياس.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس**:

قامت الباحثة بحساب صدق وثبات المقياس كما يلي:

- **أولاً: ثبات مقياس الكفاءة الاجتماعية**:

- **ثبات المقياس** :

لحساب ثبات المقياس تم استخدام طريقة ألفا ـ كرونباخ، وطريقة إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ وطريقة وإعادة التطبيق لمقياس الكفاءة الاجتماعية

الأبعاد	ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
بعد التمثل العاطفي	٠.٨٧٢	٠.٨١٢ ❖❖
ضبط الاندفاع والقدرة على حل المشكلات	٠.٨٩٧	٠.٩٥٨ ❖❖
بعد ادارة الغضب	٠.٨٢٠	٠.٧٢٤ ❖❖
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٩٣٨	٠.٩٤٦ ❖❖

إعادة التطبيق (❖❖) دال عند مستوى (٠.٠١)، (❖) دال عند مستوى (٠.٠٥)الفا كرونباخ ◆ ضعيفة > (٠.٥) ◆ متوسطة بين(5.0 -7.0) ◆ مرتفعة < (7.0)

يتضح من الجدول(٦)أن جميع قيم معاملات الثبات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يجعلنا نثق فى ثبات المقياس.

- **الثبات الكلي للمقياس بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الكفاءة الاجتماعية** :

قامت الباحثة بتطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية على عينة التقنين (الاستطلاعية) التى اشتملت (٣٠) طفلا وطفلة، ثم تم تصحيح المقياس، ثم

تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على على المفردات الفردية، والثانى على المفردات الزوجية، وذلك لكل طفل على حدة، ثمَّ تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين فى المفردات الفردية والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى جدول (٧):

جدول (٧) مُعاملات ثبات مقياس الكفاءة الاجتماعية بطريقة التجزئة النصفية ن= ٣٠

أبعاد الكفاءة الاجتماعية	بعد التمثل العاطفي	بعد ضبط الاندفاع والقدرة على حل المشكلات	بعد ادارة الغضب	الدرجة الكلية
معامل ألفا في الجزء الأول	٠.٨٠٠	٠.٨٠٠	٠.٧٣٥	٠.٩٠٦
عددا لمفردات في الجزء الأول	٦	٦	٦	١٧
معامل ألفا في الجزء الثانى	٠.٧٩٨	٠.٧٩٨	٠.٦٧٣	٠.٨٩٧
عدد المفردات في الجزء الثانى	٦	٦	٥	١٧
معامل الارتباط بين الجزئيين	٠.٨٧٥	٠.٨٧٥	٠.٦٥٠	٠.٦٩٢
سبيرمان . براون عند تساوى الطول	٠.٩٣٣	٠.٩٣٣	٠.٧٨٨	٠.٨١٨
سبيرمان براون عند عدم تساوي الطول	٠.٩٣٣	٠.٩٣٣	٠.٧٨٩	٠.٨١٨
جتمان	٠.٩٣٣	٠.٩٣٣	٠.٧٧٠	٠.٨١٦

◆ ضعيفة > (٠.٥) ◆ متوسطة بين(5.0 -7.0) ◆ مرتفعة < (7.0)

يتضح من جدول (٧) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان . براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات فى قياسه للكفاءة الاجتماعية .

- **ثانيا: حساب صدق مقياس الكفاءة الاجتماعية** :
- **صدق المحكمين** :

وذلك لتّأكد من مدى وضوح المفردات وحسن صياغتها، ومدى مطابقتها للمكون الذي وُضعت لقياسه،وتم عرض المقياس في صورته الأولية على عشرة من المحكمين هم من المتخصصين في مجال الإعاقة السمعية والتربية الخاصة ،وعلم النفس التربوي، والصحة النفسية، حيث تم تقديم المقياس مسبوقاً بتعليمات توضح لهم ماهية الكفاءة الاجتماعية وسبب استخدام المقياس،و طبيعة العينة،وطُلب من كل منهم توضيح ما يلي:

- مدى انتماء كل مفردة للمكون الذي وضعت أسفله من عدمه بناء على تعريف هذا المكون.
- تحديد اتجاه قياس كل مفردة للمكون الذي وضعت أسفله.
- وتم حساب النسبة المئوية التي توضح نسبة اتفاق المحكمين على كل مفردة من مفردات مقياس الكفاءة الاجتماعية ويتضح ذلك من الجدول رقم (٨):

جدول (٨) نسبة اتفاق المحكمين على مفردات مقياس الكفاءة الاجتماعية

بعد التمثل العاطفي		ضبط الاندفاع والقدرة على حل المشكلات		بعد ادارة الغضب	
م	نسبة اتفاق	م	نسبة اتفاق	م	نسبة اتفاق
١	١٠٠٪	١٢	٩٠٪	٢٤	١٠٠٪
٢	٩٠٪	١٣	٨٠٪	٢٥	١٠٠٪
٣	٨٠٪	١٤	١٠٠٪	٢٦	٩٠٪
٤	١٠٠٪	١٥	١٠٠٪	٢٧	٩٠٪
٥	١٠٠٪	١٦	١٠٠٪	٢٨	٨٠٪
٦	١٠٠٪	١٧	٩٠٪	٢٩	١٠٠٪
٧	٩٠٪	١٨	٩٠٪	٣٠	١٠٠٪
٨	٨٠٪	١٩	٨٠٪	٣١	١٠٠٪
٩	١٠٠٪	٢٠	١٠٠٪	٣٢	٩٠٪
١٠	١٠٠٪	٢١	١٠٠٪	٣٣	٩٠٪
١١	١٠٠٪	٢٢	١٠٠٪	٣٤	٨٠٪
		٢٣	٩٠٪		

(❖❖) دال عند مستوى (٠.٠١) ، (❖) دال عند مستوى (٠.٠٥)

وبناء على الجدول (٨) فإن هناك عدد كبير من المفردات يحظى بنسبة اتفاق المحكمين (١٠٠٪) وهناك مفردات حظت بنسبة اتفاق (٩٠٪) و مفردات أخري كانت نسبة اتفاقها (٨٠٪). ثم قامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط بين الأبعاد بعضها وبعض للمقياس. وفيما يلى عرض لمعاملات الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس مع الدرجة الكلية.

- **الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية): لمقياس الكفاءة الاجتماعية** :

تم حساب صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية (صدق التمايز)، وذلك بترتيبِ درجات عينة التقنين (الاستطلاعية) وفق الدرجة الكلية للمقياس تنازليا، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى، وجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) نتائج قيم U,W,Z لدراسة الفروق بين المجموعات الطرفية (الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى) لمقياس الكفاءة الاجتماعية ن = ٤٠

أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
التمثل العاطفي	اعلى	٨	١٢.٢٥	٩٨.٠	٢.٠٠	ـ ٣.٢١٣	٠.٠١
	ادنى	٨	٤.٧٥	٣٨.٠			
ضبط الاندفاع والقدرة على حل المشكلات	اعلى	٨	١٢.٥٠	١٠٠.٠	٠.٠٠	ـ ٣.٤١٤	٠.٠١
	ادنى	٨	٤.٥٠	٣٦.٠			
بعد ادارة الغضب	اعلى	٨	١٢.٥٠	١٠٠.٠	٠.٠٠	ـ ٣.٣٩٨	٠.٠١
	ادنى	٨	٤.٥٠	٣٦.٠			
درجة كلية	اعلى	٨	١٢.٥٠	١٠٠.٠	٠.٠٠	ـ ٣.٣٧٣	٠.٠١
	ادنى	٨	٤.٥٠	٣٦.٠			

يتضح من جدول (٩) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات الأطفال ذوى المستوى المرتفع والأطفال ذوى المستوى المنخفض وفى اتجاه المستوى المرتفع، وهذا يؤكد قدرة المقياس على التميز بين المرتفعين والمنخفضين مما يعنى تمتع المقياس وأبعاده بصدق تمييزى قوى.

- **صدق المحتوى (المفردات مع الدرجة الكلية) لمقياس الكفاءة الاجتماعية :**

وذلك من خلال درجات عينة التقنين (الاستطلاعية) بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس وهذا بعد حذف الدرجة الكلية للمقياس وجدول (١٠) يوضح ذلك

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية ن= ٣٠

بعد التمثل العاطفي		ضبط الاندفاع والقدرة على حل المشكلات		بعد ادارة الغضب	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠.٧١٠❖❖	١٢	٠.٧٤٠❖❖	٢٤	٠.٨٤٠❖❖
٢	٠.٦٦٠❖❖	١٣	٠.٨٧٠❖❖	٢٥	٠.٨٦٠❖❖
٣	٠.٣٥٦❖	١٤	٠.٦٣١❖❖	٢٦	٠.٧٩٨❖❖
٤	٠.٦٦٩❖❖	١٥	٠.٨٤٨❖❖	٢٧	٠.٨٢٥❖❖
٥	٠.٨٧٩❖❖	١٦	٠.٧٤٢❖❖	٢٨	٠.٦٧٢❖❖
٦	٠.٨٢٦❖❖	١٧	٠.٦١٨❖❖	٢٩	٠.٢٣٧❖❖
٧	٠.٦٨٢❖❖	١٨	٠.٤٨٢❖❖	٣٠	٠.٣٩٤❖
٨	٠.٥٦٠❖❖	١٩	٠.٦٢٤❖❖	٣١	٠.٥١٠❖❖
٩	٠.٦٣٤❖❖	٢٠	٠.٧٠٩❖❖	٣٢	٠.٣٢٩❖
١٠	٠.٥٦٥❖❖	٢١	٠.٦٨٢❖❖	٣٣	٠.٦٣٨❖❖
١١	٠.٧٦٥❖❖	٢٢	٠.٣٤٥❖	٣٤	٠.٨٤٥❖❖
		٢٣	٠.٧٧٦❖❖		

(❖❖) دال عند مستوى (٠.٠١) ، (❖) دال عند مستوى (٠.٠٥)

ويتضح من الجدول (١٠) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠.٠١) باستثناء اربع مفردات رقم (٣، ٢٢، ٣٠) دالة عند (٠.٠٥) مما يدل على صدق مفردات مقياس الكفاءة الاجتماعية ومن ثم فإن مقياس الكفاءة الاجتماعية ككل يتميز بالصدق الداخلى.

- **صدق المحتوى :**

تم إيجاد التجانس الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

وقامت الباحثتان بإيجاد التجانس الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه،ويتضح ذلك من الجدول (١١).

ويتضح من جدول (١١) ما يلى: أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة المقياس الذي تنتمي إليه دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بستثناء أربع مفردات دالة عند (٠.٠٥) وهم رقم (٢٥، ٢٨، ٣١، ٣٢) وهذا يدل على اتساق البناء الداخلي لمقياس الكفاءة الاجتماعية وثباته المرتفع. ثم قامت الباحثتان بإيجاد معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس. وفيما يلى عرض لمعاملات الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس مع الدرجة الكلية.

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له لمقياس الكفاءة الاجتماعية ن= ٣٠

بعد التمثل العاطفي		ضبط الاندفاع والقدرة على حل المشكلات		بعد ادارة الغضب	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠.٧٦٧ ❖❖	١٢	٠.٨١٧ ❖❖	٢٤	٠.٨٢٦ ❖❖
٢	٠.٥٢٣ ❖❖	١٣	٠.٨٨٣ ❖❖	٢٥	٠.٤٠١ ❖
٣	٠.٥٤٧ ❖❖	١٤	٠.٦٠١ ❖❖	٢٦	٠.٨١٩ ❖❖
٤	٠.٨٣٧ ❖❖	١٥	٠.٨٧٤ ❖❖	٢٧	٠.٧٧٦ ❖❖
٥	٠.٧٩١ ❖❖	١٦	٠.٧٩١ ❖❖	٢٨	٠.٣٨٦ ❖
٦	٠.٧٠٧ ❖❖	١٧	٠.٦٤٥ ❖❖	٢٩	٠.٤٩١ ❖❖
٧	٠.١٩٥ ❖❖	١٨	٠.٤٨٧ ❖❖	٣٠	٠.٥٩٧ ❖❖
٨	٠.٦٦٧ ❖❖	١٩	٠.٦٥٥ ❖❖	٣١	٠.٣٧٢ ❖
٩	٠.٨٢٤ ❖❖	٢٠	٠.٧٤٧ ❖❖	٣٢	٠.٤٢٥ ❖
١٠	٠.٥٢٠ ❖❖	٢١	٠.٧٤٩ ❖❖	٣٣	٠.٥٩٩ ❖❖
١١	٠.٧٨٤ ❖❖	٢٢	٠.٦٥٥ ❖❖	٣٤	٠.٨٦٦ ❖❖
		٢٣	٠.٨٤٨ ❖❖		

(❖❖) دال عند مستوى (٠.٠١) (❖) دال عند مستوى (٠.٠٥)

- **الاتساق الداخلي للمقياس** :

ثم قامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط بين بين الأبعاد بعضها وبعض للمقياس. وفيما يلى عرض لمعاملات الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس مع الدرجة الكلية.

جدول (١٢) معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية والدرجة الكلية

الأبعاد	١	٢	٣	٤
بعد التمثل العاطفي	-			
ضبط الاندفاع والقدرة على حل المشكلات	٠.٥٩٢ ❖❖	-		
بعد ادارة الغضب	٠.٤٨٤ ❖❖	٠.٩٠١ ❖❖	-	
الدرجة الكلية	٠.٧٧٤ ❖❖	٠.٩٥٦ ❖❖	٠.٩٠٥ ❖❖	-

(❖❖) دال عند مستوى (٠.٠١) (❖) دال عند مستوى (٠.٠٥)

ويتضح من جدول (١٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- **خامساً: الأساليب الإحصائية** :

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية لتقنين وإعداد أدوات الدراسة علاوة على استخدامها لإثبات صحة أو عدم صحة فروض الدراسة، وإيجاد ثبات وصدق المقاييس، ونتائج الدراسة بالاستعانة ببرامج الحزم الإحصائية SPSS المستخدمة في العلوم الاجتماعية، ومن أهم هذه الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- اختبار مان – وتيني للدلالة الإحصائية اللابارامترية (للبيانات غير المرتبطة).
- اختبار ويلكوكسون للدلالة الإحصائية اللابارامترية (للبيانات المرتبطة).
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري .

- معامل الارتباط لبرسون .
- معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة(Matched- Pairs Rank (rprb biserial correlation لمعرفة حجم تأثير البرنامج (أو قوة العلاقة بين المتغيرين المستقلة والتابع).
- قامت الباحثة بإعداد الإحصاء باستخدام حزمة البرامج الإحصائية المعروفة باسم SPSS.

- **برنامج الكفاءة الاجتماعية (إعداد الباحثة) :**
- **الهدف العام للبرنامج:**

تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال زارعي القوقعة.

- **الأهداف الإجرائية المحققة للتمثل العاطفي:**
- أن يكتسب الطفل القدرة على الإحساس بمشاعر الآخرين.
- أن يستطيع التنفيس عن المشاعر المكبوتة بداخله.
- أن يكتسب مهارة التعبير عن الاهتمام بالشخص الآخر مما يزيد درجة التفاعل بينهما.

- **الأهداف الإجرائية لضبط الاندفاع والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية:**
- أن يتعرف الطفل على كيفية حل المشكلات الاجتماعية التي تقابله ولا يعتمد على الآخرين في حلها.
- أن يتدرب الطفل على كيفية التصرف في بعض المواقف.
- أن يكتسب الطفل استجابات تتناسب مع المواقف الاجتماعية التي يمروا بها.
- أن يستطيع الطفل مقاومة الاندفاع نحو الكذب والسرقة.
- أن يكتسب الطفل مهارة المبادرة بالحديث.
- أن يستطيع الطفل مواجهة ضغط الأقران باستخدام مهارات الرفض.

- **الأهداف الإجرائية لإدارة الغضب:**
- أن يكتسب الطفل القدرة على التعامل مع مواقف الاتهام.
- أن يتعرف الطفل على النتائج المترتبة على انفعال الغضب.
- أن يستطيع الطفل التعامل مع موقف الإحباط وخيبة الأمل.
- أن يستطيع الطفل التحكم في انفعالاته وغضبه.

- **الأساليب والفنيات المستخدمة:**

استخدمت الباحثة العديد من الفنيات والأساليب مثل (التعزيز ـ المناقشة والحوار ـ النمذجة ـ لعب الدور ـ الواجب المنزلي ـ قلب الدور).

- **جلسات البرنامج :**

استمر البرنامج لمدة أربع شهور ونصف وبلغ عدد الجلسات ٤٥ جلسة .

- إحتوت الجلسة الأولى على التعارف والتعريف بطبيعة البرنامج .
- الجلسة الثانية والثالثةالإحساس بمشاعر الآخرين.
- الجلسة الرابعة والخامسة زيارة المريض .
- الجلسة السادسة والسابعة المشاركة الوجدانية للأصدقاء.
- الجلسة الثامنة والتاسعة تقدير ظروف الآخرين وفهم مشاعرهم.
- الجلسة العاشرة والحادية عشر التعبير عن الانفعالات .
- الجلسة الثانية عشر والثالثة عشر تابع التعبير عن الانفعالات .
- الجلسة الرابعة عشر والخامسة عشر التدريب على مهارة حل المشكلات الاجتماعية.
- الجلسة السادسة عشر والسابعة عشر التدريب على مهارة حل المشكلات.
- الجلسة الثامنة عشر والتاسعة عشر تنمية القدرة على حل بعض المشكلات المتنوعة .
- الجلسة العشرون والواحد والعشرون المبادرة بالحديث.
- الجلسة الاثنان والعشرون والثالثة والعشرون مواجهة الضغوط النفسية والاجتماعية من قبل الأقران.
- الجلسة الرابعة والعشرون والخامسة والعشرون تنمية مهارة الصدق والتحرر من الكذب .
- الجلسة السادسة والعشرون والسابعة والعشرون التحرر من السرقة.
- الجلسة الثامنة والعشرون والتاسعة والعشرون بالغضب تضيع الأشياء.
- الجلسة الثلاثون والواحد والثلاثون استكمال التدريب على التحرر من الغضب .
- الجلسة الثانية والثلاثون والثالثة والثلاثون تابع/ التدريب على التحرر من الغضب.
- الجلسة الرابعة والثلاثون والخامسة والثلاثون كظم الغيظ .
- الجلسة السادسة والثلاثون والسابعة والثلاثون التحرر من مواقف الاتهام .
- الجلسة الثامنة والثلاثون والتاسعة والثلاثون الحلم سيد الأخلاق .
- الجلسة الأربعون والواحد والأربعون التحرر من خيبة الأمل .
- الجلسة الثانية والأربعون والثالثة والأربعون التعبير عن عدم الرضا والرفض.
- الجلسة الرابعة والأربعون والجلسة الختامية .
- الجلسة الخامسة والأربعون جلسة المتابعة

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :

في هذا الفصل تعرض الباحثة نتائج فروض الدراسة ومناقشة وتفسير ما توصلت إليه من نتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

- **نتائج الفرض الأول**:

ينص الفرض الأول "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي القوقعة بالمجموعة التجريبية في قياس الكفاءة الاجتماعية (التمثل العاطفي ،مهارة ضبط الاندفاع والقدرة على حل المشكلات ادارة الغضب) قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح القياس البعدي. وتم اختبار صحة هذا الفرض باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- **اختبار ويلكوكسون لدى عينتين مرتبطتين** Wilcoxon Signed Ranks Test **وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطي نفس رتب المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس الكفاءة الاجتماعية**
- **ومعامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (MPRBC) لمعرفة حجم تأثير البرنامج (أو قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع).والجدول (١٣) يوضح نتائج هذا الفرض:**

جدول (١٣) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في قياس الكفاءة الاجتماعية للاطفال قبل تطبيق البرنامج وبعده

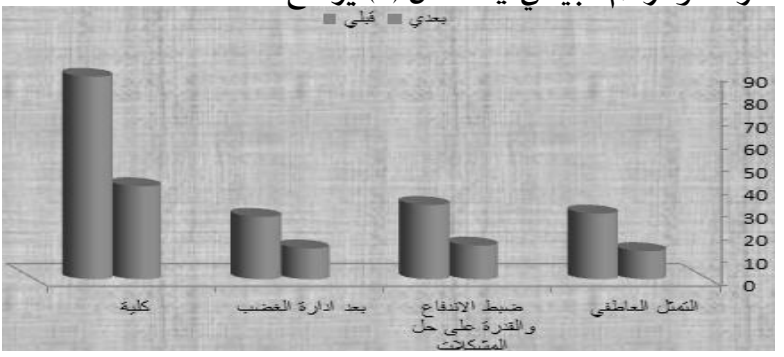
القياس	المتوسط	توزيع الرتب	م الرتب	مج الرتب	قيمة Z	الدلالة	η^2	حجم التأثير
القبلي بعد التمثل العاطفي	١٢.٤٠	الرتب السالبة	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٠٣٢	٠.٠٥	٠.٩٦٠	قوي
البعدي التمثل العاطفي	٢٨.٨٠	الرتب الموجبة	٣.٠٠	١٥.٠٠				
القبلي ضبط الاندفاع والقدرة على حل المشكلات	١٤.٨٠	الرتب السالبة	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٠٣٢	٠.٠٥	٠.٩٧٨	قوي
البعدي (بعد ضبط الاندفاع والقدرة على حل المشكلات)	٣٢.٦٠	الرتب الموجبة	٣.٠٠	١٥.٠٠				
القبلي ادارة الغضب	١٣.٦٠	الرتب السالبة	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٠٣٢	٠.٠٥	٠.٩٧١	قوي
البعدي (بعد ادارة الغضب)	٢٧.٤٠	الرتب الموجبة	٣.٠٠	١٥.٠٠				
القبلي (كلي)	٤٠.٨٠	الرتب السالبة	٠.٠٠	٠.٠٠	-٢.٠٣٢	٠.٠٥	٠.٩٨٤	قوي
البعدي (كلي)	٨٨.٨٠	الرتب الموجبة	٣.٠٠	١٥.٠٠				

الإشارة السالبة عندما يكون: البعدي < القبلي ، الإشارة الموجبة عندما يكون: البعدي > القبلي. صفرية عندما يكون: البعدي = القبلي.

يتضح من الجدول (١٣) ما يلي:

وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوي 0,05) بين متوسطي رتب درجات الاطفال بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي علي أبعاد

مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح القياس البعدي أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في مستوي الكفاءة الاجتماعية أعلى بدلالة إحصائية من نظيره في القياس القبلي. وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r prb) التي تساوي(٠.٩٤) إلي : وجود تأثير قوى جداً لـ (البرنامج التدريبي) في ارتفاع مستوي الكفاءة الاجتماعية لدي الاطفال عينة الدراسة والرسم البياني في الشكل (٤) يوضح ذلك



شكل (٤) متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الاجتماعية وأبعاده لدى المجموعة التجريبية

- **نتائج الفرض الثانى**:

ينص الفرض الثاني للدراسة على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي القوقعة بالمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في قياس الكفاءة الاجتماعية (التمثل العاطفي ،ضبط الاندفاع والقدرة على حل المشكلات، ،ادارة الغضب) بعد تطبيق البرنامج وذلك لصالح المجموعة التجريبية قامت الباحثة باستخدام:

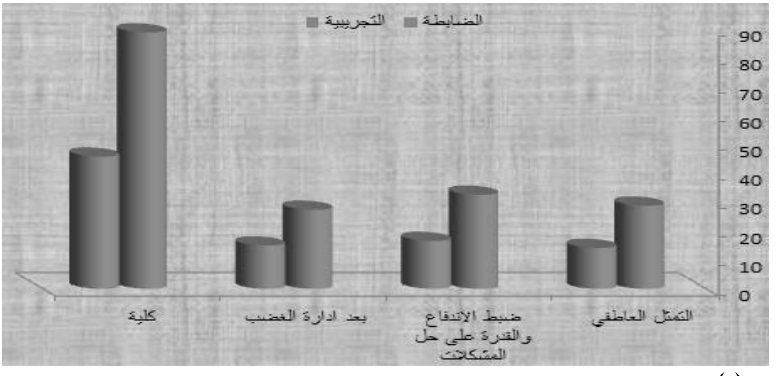
- اختبار مان – ويتني Mann – Whitney test لدي عينتين مستقلتين وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية (أ) وبين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة (ب) في قياس الكفاءة الاجتماعية للأطفال بعد تطبيق البرنامج.
- معامل الارتباط الثنائي للرتب Rank biserial correlation لمعرفة حجم تأثير البرنامج (أو قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع). والجدول (١٤) يوضح نتائج هذا الفرض.

يتضح من الجدول (١٤) ما يلي: وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوي ٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية للأطفال لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية. أي أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوي الكفاءة الاجتماعية للأطفال في القياس البعدي أعلى بدلالة إحصائية من

نظيره بالمجموعة الضابطة لدي الأطفال مما يدل على ارتفاع مستوى الكفاءة الاجتماعية للأطفال ، وتشير قيمة معاملٍ الارتباط الثنائي للرتب (rprb) التي تساوي (٠,٩٩٣) إلى: وجود تأثير قوى جدا لـ (البرنامج التدريبي) علي (مستوي الكفاءة الاجتماعية للأطفال بالمجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة)، وهذا يحقق صحة الفرض الثاني ، والرسم البياني في الشكل (٥) يوضح ذلك

جدول (١٤) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية والضابطة في مقياس الكفاءة الاجتماعية للاطفال بعد تطبيق البرنامج

المتغيرات	المجموعات	المتوسط	م الرتب	مج الرتب	قيم U	قيم W	قيم Z	الدلالة	η^2	حجم التأثير
بعد التمثل العاطفي	التجريبية	٢٨.٨٠	٨.٠٠	٤٠.٠٠	٠.٠٠	١٥.٠٠	-٢.٦٣	٠.٠١	٠.٩٤١	قوي
	الضابطة	١٤.٢٠	٣.٠٠	١٥.٠٠						
ضبط الاندفاع والقدرة على حل المشكلات	التجريبية	٣٢.٦٠	٨.٠٠	٤٠.٠٠	٠.٠٠	١٥.٠٠	-٢.٦٣	٠.٠١	٠.٩٦٢	قوي
	الضابطة	١٦.٦٠	٣.٠٠	١٥.٠٠						
بعد ادارة الغضب	التجريبية	٢٧.٤٠	٨.٠٠	٤٠.٠٠	٠.٠٠	١٥.٠٠	-٢.٦٤	٠.٠١	٠.٩٨٠	قوي
	الضابطة	١٥.٠٠	٣.٠٠	١٥.٠٠						
درجة كلية	التجريبية	٨٨.٨٠	٨.٠٠	٤٠.٠٠	٠.٠٠	١٥.٠٠	-٢.٦٢	٠.٠١		
	الضابطة	٤٥.٨٠	٣.٠٠	١٥.٠٠						



شكل (٥) متوسطات درجات عينة التجريبية ،الضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الاجتماعية وأبعاده

- **نتائج الفـــــرض الثالث**:

ينص الفرض الثالث على أنه"لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي القوقعة بالمجموعة التجريبية في قياس الكفاءة الاجتماعية (التمثل العاطفي ،ضبط الاندفاع والقدرة على حل المشكلات، ،ادارة الغضب) بعد تطبيق البرنامج مباشرة وبعد فترة المتابعة (شهرين)" وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام:

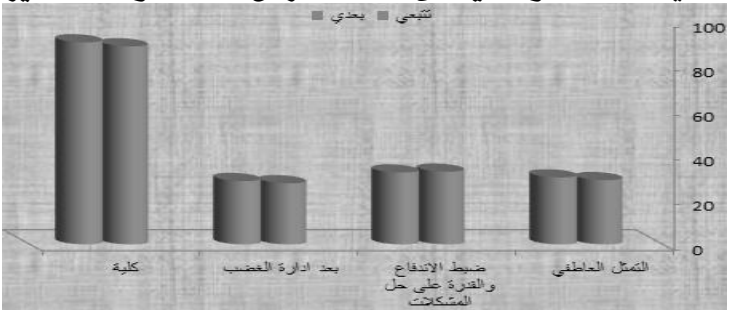
- اختبار ويلكوكسون لدي عينتين مرتبطتين Wilcoxon Signed Ranks Test وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدى ومتوسطات رتب نفس المجموعة في القياس التتبعي علي مقياس الكفاءة الاجتماعية لدي الاطفال فكانت النتائج كما بالجدول (١٥) :

جدول (١٥) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في الكفاءة الاجتماعية في القياسين البعدى والتتبعي لدي الاطفال

القياس	المتوسط	توزيع الرتب	م الرتب	مج الرتب	قيمة Z	الدلالة
البعدي (بعد التمثل العاطفي)	٢٨.٨٠	الرتب السالبة	١.٥٠	٣.٠٠	ـ ١.٢٢٥	غير دالة
التتبعي (بعد التمثل العاطفي)	٣٠.٠٠	الرتب الموجبة	٤.٠٠	١٢.٠٠		
البعدي (ضبط الاندفاع والقدرة على حل المشكلات)	٣٢.٦٠	الرتب السالبة	٣.٠٠	٩.٠٠	ـ ٠.٤١٢	غير دالة
التتبعي (ضبط الاندفاع والقدرة على حل المشكلات	٣٢.٢٠	الرتب الموجبة	٣.٠٠	٦.٠٠		
البعدى (بعد ادارة الغضب)	٢٧.٤٠	الرتب السالبة	٢.٠٠	٤.٠٠	ـ ٠.٩٦٢	غير دالة
التتبعي (بعد ادارة الغضب)	٢٨.٤٠	الرتب الموجبة	٣.٦٧	١١.٠٠		
البعدي (كلي)	٨٨.٨٠	الرتب السالبة	٤.٠٠	٤.٠٠	ـ ٠.٩٤٨	غير دالة
التتبعي (كلي)	٩٠.٦٠	الرتب الموجبة	٢.٧٥	١١.٠٠		

الإشارة السالبة عندما يكون: البعدي < القبلي ،الإشارة الموجبة عندما يكون: البعدي > القبلي صفرية عندما يكون: البعدي = القبلي.

يتضح من الجدول (١٥) ما يلي : عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي مقياس الكفاءة الاجتماعية أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي مقياس الكفاءة الاجتماعية للاطفال وهذا يحقق صحة الفرض الثالث ، وشكل (٦) يوضح ذلك



شكل (٦) متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الكفاءة الاجتماعية وأبعاده لدى المجموعة التجريبية

- **نتائج الفرض الرابع**:

ينص الفرض الرابع على أنه"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي القوقعة بالمجموعة الضابطة في قياس الكفاءة

الاجتماعية (التمثل العاطفي ،مهارة ضبط الاندفاع والقدرة على حل المشكلات ادارة الغضب) قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح القياس البعدي. وتم اختبار صحة هذا الفرض باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

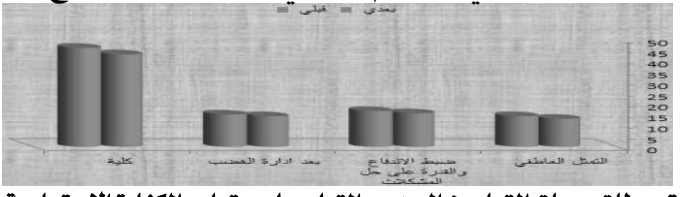
- اختبار ويلكوكسون لدى عينتين مرتبطتين Wilcoxon Signed Ranks Testوذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج ومتوسطي رتب المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس الكفاءة الاجتماعية
- ومعامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (MPRBC) لمعرفة حجم تأثير البرنامج (أو قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع).والجدول (١٦) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (١٦) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعة الضابطة في قياس الكفاءة الاجتماعية للأطفال قبل تطبيق البرنامج وبعده

القياس	المتوسط	توزيع الرتب	م الرتب	مج الرتب	قيمة Z	الدلالة
القبلي بعد لاستقلالية	١٣.٠٠	الرتب السالبة	٠.٠٠	٠.٠٠	ـ ١.٧٣٢	غير دالة
البعدي (بعد لاستقلالية)	١٤.٢٠	الرتب الموجبة	٢.٠٠	٦.٠٠		
القبلي (بعد التواصل الاجتماعي)	١٥.٦٠	الرتب السالبة	١.٠٠	١.٠٠	ـ ١.٠٨٩	غير دالة
البعدي (بعد ضبط الاندفاع والقدرة على حل المشكلات)	١٦.٦٠	الرتب الموجبة	٢.٥٠	٥.٠٠		
القبلي (بعد التعاون)	١٤.٢٠	الرتب السالبة	٢.٥٠	٢.٥٠	ـ ٠.٩٢١	غير دالة
البعدي (بعد ادارة الغضب)	١٥.٠٠	الرتب الموجبة	٢.٥٠	٧.٥٠		
القبلي (كلي)	٤٢.٨٠	الرتب السالبة	٠.٠٠	٠.٠٠	ـ ١.٨٤١	غير دالة
البعدي (كلي)	٤٥.٨٠	الرتب الموجبة	٢.٥٠	١٠.٠٠		

الإشارة السالبة عندما يكون: البعدي < القبلي ، الإشارة الموجبة عندما يكون: البعدي > القبلي صفرية عندما يكون: البعدي = القبلي.

يتضح من الجدول (١٦) ما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الاطفال بالمجموعة الضابطة في كل من القياسين القبلي والبعدي علي أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي في مستوي الكفاءة الاجتماعية متقارب إحصائية من نظيره في القياس القبلي، والرسم البياني في الشكل (٧) يوضح ذلك



شكل (٧) متوسطات درجات القياسين البعدي والقبلي على مقياس الكفاءة الاجتماعية وأبعاده لدى المجموعة الضابطة

- **مناقشة نتائج الدراسة** :

قد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج حيث تؤكد نتائج الفرض الأول على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي القوقعة

بالمجموعة التجريبية في قياس الكفاءة الاجتماعية (التمثل العاطفي ، بعد ضبط الاندفاع والقدرة على حل المشكلات،بعد ادارة الغضب) قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح القياس البعدي أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في مستوي الكفاءة الاجتماعية أعلى بدلالة إحصائية من نظيره في القياس القبلي.وهذا يشير إلى وجود تأثير إيجابي للخبرات التي اكتسبها أطفال المجموعة التجريبية من خلال البرنامج التدريبي الذي أدى إلى تحسين مستوى الكفاءة الاجتماعية للأطفال الصم في المجموعة التجريبية . ويتفق هذا الفرض مع نتائج دراسة بات شافا وآخرون Bat. Chava et al., (2014) والتي أظهرت حدوث تحسن في مستوى الكفاءة الاجتماعية في المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

وتشير نتائج الفرض الثاني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي القوقعة بالمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في قياس الكفاءة الاجتماعية (التمثل العاطفي ، بعد ضبط الاندفاع والقدرة على حل المشكلات،بعد ادارة الغضب) بعد تطبيق البرنامج وذلك لصالح المجموعة التجريبية.أي أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوي الكفاءة الاجتماعية للأطفال في القياس البعدي أعلى بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة لدي الاطفال مما يدل على ارتفاع مستوى الكفاءة الاجتماعية للأطفال وهذا يدل على أن البرنامج التدريبي كان له دور فعال وهام في تنمية الكفاءة الاجتماعية للأطفال زارعي القوقعة في المجموعة التجريبية بعكس المجموعة الضابطة التي لم تشارك في البرنامج والتي لم تتعرض للأنشطة التي تساعد في تنمية الكفاءة الاجتماعية وهذه النتيجة تتفق مع دراسة تاسكر Tasker (2010)التي وضحت تحسن الكفاءة الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية .

وتؤكد نتائج الفرض الثالث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي القوقعة بالمجموعة التجريبية في قياس الكفاءة الاجتماعية (التمثل العاطفي ، بعد ضبط الاندفاع والقدرة على حل المشكلات،بعد ادارة الغضب) بعد تطبيق البرنامج مباشرة وبعد فترة المتابعة (شهرين)" علي مقياس الكفاءة الاجتماعية للأطفال ويرجع تفسيرذلك إلى استقرار فعالية البرنامج التدريبي وأن الأطفال الصم زارعي القوقعة استفادوا من أنشطة البرنامج مما أدى إلى استمرار فاعلية البرنامج بعد مرور شهرين من توقف إجراءاته وتثبيت هذه المهارات لديهم ، وهذا ما لمسته الباحثة في أثناء التطبيق التتبعي ، حيث وجدت الباحثة أن الأطفال ما زالوا محتفظين بأداء المهارات التي تم تدريبهم عليها ، مما يعني أن أنشطة البرنامج كان لها دور فعال في استقرار الكفاءة الاجتماعية بعد تحسنها وعدم نسيانها ، حيث استخدمت

الباحثة أنشطة متنوعة مثل الأنشطة الرياضية والفنية والتمثيلية مما أدى إلى بقاء أثر المهارات المتعلمة وممارسة الأطفال لهذة الأنشطة بعد إنهاء البرنامج .

وتشير نتائج الفرض الرابع إلى عدم فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي ا لقوقعة بالمجموعة الضابطة في قياس الكفاءة الاجتماعية (التمثل العاطفي ، بعد ضبط الاندفاع والقدرة على حل المشكلات،بعد ادارة الغضب) قبل تطبيق البرنامج وبعده وذلك لعدم تعرضهم لأنشطة البرنامج الإرشادي.

- **ملخص نتائج الدراسة** :

- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي القوقعة بالمجموعة التجريبية في قياس الكفاءة الاجتماعية (التمثل العاطفي ، بعد ضبط الاندفاع والقدرة على حل المشكلات،بعد ادارة الغضب) قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح القياس البعدي
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي القوقعة بالمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في قياس الكفاءة الاجتماعية (التمثل العاطفي ، بعد ضبط الاندفاع والقدرة على حل المشكلات،بعد ادارة الغضب) بعد تطبيق البرنامج وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي القوقعة بالمجموعة التجريبية في قياس الكفاءة الاجتماعية (التمثل العاطفي ، بعد ضبط الاندفاع والقدرة على حل المشكلات،بعد ادارة الغضب) بعد تطبيق البرنامج مباشرة وبعد فترة المتابعة (شهرين)".
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال زارعي القوقعة بالمجموعة الضابطة في قياس الكفاءة الاجتماعية (التمثل العاطفي بعد ضبط الاندفاع والقدرة على حل المشكلات،بعد ادارة الغضب) قبل تطبيق البرنامج وبعده.

- **رابعاً : توصيات الدراسة**:

- تقديم البرامج الكافية لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدي الأطفال زارعي القوقعة .
- تفعيل دور الأسرة في المشاركة في تنمية الكفاءة الاجتماعية للأبناء زارعي القوقعة بتزويدهم بالأساليب المناسبة.
- ضرورة توفير الأجهزة التكنولوجية في الفصول الدراسية مع إمداد المعلمين بالدورات التدريبية لاستخدامها في تقديم المادة العلمية لزارعي القوقعة.
- ترتيب حملة توعية إعلامية تثقيفية لجميع فئات المجتمع حول زارعي القوقعة وأهمية الدمج في تنمية الكفاءة الاجتماعية.

- التأكيد على أهمية الأنشطة اللاصفية بين الطلاب زارعي القوقعة والعاديين.
- إشراك جميع أعضاء الأسرة بالجمعيات لرعاية الطفل زارعي القوقعة.

- **خامساً : دراسات مقترحة :**

- فعالية برنامج باستخدام التعلم بالأقران في تحسين الكفاءة الاجتماعية لزارعي القوقعة.
- فعالية استخدام النمذجة في تحسين الكفاءة الاجتماعية للأطفال زارعي القوقعة.
- فعالية السيكو دراما في تحسين الكفاءة الاجتماعية للأطفال زارعي القوقعة.
- دراسة مقارنة في الكفاءة الاجتماعية بين الأطفال زارعي القوقعة المدمجين وغير المدمجين.
- دراسة مقارنة للمشكلات الاجتماعية للأطفال زارعي القوقعة المدمجين وغير المدمجين.
- العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية وجودة الحياة لدى زارعي القوقعة.
- فعالية برنامج باستخدام الكمبيوتر في تحسين الكفاءة الاجتماعية.
- فعالية برنامج إدارة الذات في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدىالأطفال زارعي القوقعة.
- فعالية برنامج تدريبي قائم على الوسائط المتعددة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الأطفال زارعي القوقعة.

- **المراجع :**

- القريطي ، عبد المطلب أمين (٢٠٠٥).سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم القاهرة :دار الفكر العربي .
- السعيد،هلا (٢٠١٦).دليل علمي وعملي للاباء والمتخصصين ،القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.
- سعيد، نجاة فتحي (٢٠١٧). الإعاقة السمعية وعادات العقل ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد الوهاب ،أماني عبدالمقصود(٢٠٠٨).الكفاءة الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة بين التشخيص والتحسين،القاهرة:مكتبة الانجلوالمصرية.
- كاشف،ايمان فؤاد ؛وعبدالله ،هشام ابراهيم (٢٠٠٧).تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ،القاهرة:دارالكتاب الحديث.
- Archbold, S. & O'Donoghue, G. (2009). Cochlear implantation in children: Current status. Pediatrics and Child Health, 19 (10), 457 443.
- -Amrai, K. (2011). The Effectiveness of Social Skills Training Program to Mothers on Improving Social Interact of Cochlear

Implanted Children in 3rd World Conference on Educational Sciences 2011, ProcediaSocial and Behavioral Sciences, 15: 780782.

- Buchman, C., and Adunka, O. (2012). Otology, Neurotology, and Lateral Skull Base Surgery: An Illustrated Handbook. Maryland, USA: Thieme.
- De Giacomo, A., Caraig, F., D'Elia, A., Giagnotti, F., Matera, E. & Quaranta, N. (2013). Children with Cochlear Implants: Cognitive Skills, Adaptive Behaviors, Social and Emotional Skills. Pediatric Otorhinolaryngology, Vol. 77, N. (12).
- Fayad, G. and Elmiyeh, B. (2009). Cochlear Implant, In H. Hakim, Artificial Organs: New Techniques in Surgery Series. London: Springer
- Francis H. and Niparko J. Cochlear implantation update. Pediatr Clin North Am. 2003; 50(2) 341–361.
- Hardy, K., Willard, V., Watral, M., & Bonner, M. (2010). Perceived social competency in children with brain tumors: comparison between children on and off therapy. Journal Of Pediatric Oncology Nursing, 27(3), 156-163. doi:10.1177/1043454209357918
- -Havy, M., Nazzi, T. & Bertoncini, J. (2013). Phonetic processing during the acquisition of new words in 36-year-old French speaking deaf children with cochlear implants. Journal of communication disorders, 46 (2)pp. 181192.
- Houston, D. and Miyamoto, R. (2010). Effects of early auditory experience on word learning and speech perception in deaf children with cochlear implants: implications for sensitive periods of language development. Otology and Neurotology, (31), 12481253..
- Kirk, K., and Sangsook, C. (2009). Clinical investigations of cochlear implant performance. In J. Niparko (Ed.), Cochlear Implants: Principles & Practices (2nd ed.), (pp. 191223). Philadelphia, USA: Lippincott Williams & Wilkins
- Kirk, S., Gallagher, J., Coleman, M., and Anastasiow, N. (2009). Educating exceptional children. Belmont, CA. Wadsworth.
- Kotby, M., Baraka, M., AbouElElla, M., Bassiouny, S., Refaie, N., & Abdel Haleem, I (2015). Disorders of Speech and Swallowing For phonetics and communication disorders. Cairo: El Hariry print.
- Martin, D.; Bat-Chava, Y.; Lalwani, A., & Waltzman, S. (2011). Peer Relationships of Deaf Children with Cochlear Implants

Predictors of Peer Entry and Peer Interaction Success. Journal of Deaf Studies & Deaf Education. Vol. (16), PP. 108 120.

- Most, T., Ingber, S., & HeledAriam, E. (2012). Social Competence, Sense of Loneliness, and Speech Intelligibility of Young Children with Hearing Loss in Individual Inclusion and Group Inclusion. Journal of Deaf Studies & Deaf Education. Vol. (17), PP. 259 272.
- Niparko, J., & Zwolan, T. (2013). ACI Alliance – The American Cochlear Implant Alliance Foundation. Cochlear Implants International, 14(1) S2–S3.
- Nie, K., Dernnan, W. and Rubinstein, J. (2009). Cochlear implant coding strategies and device programming. In P. Snowand J. Wackym Ballenger's Otorhinolaryngology Head and Neck Surgery: Centennial Edition. India: People's Medical Publishing House
- Paul, P., & Whitelaw, G. (2011). Hearing and Deafness: An Introduction for Health and Education Professionals. London: Jones & Bartlett Publishers
- Spencer, P. & Marschark, M. (2010).EvidenceBased practice in educating deaf and hard of hearing students. New York: Oxford University Press.
- Tasker, S., Nowakowski, M., & Schmidt, L. (2010). Joint Attention and Social Competence in Deaf Children with Cochlear Implants. Journal of Developmental & Physical Disabilities, Vol. (22), PP. 509 – 532.
- Thagard, E., Hilsmier, A., and Easterbrooks, S. (2011). Pragmatic language in deaf and hard of hearing students: Correlation with success in general education. American Annals of The Deaf, 155(5), 526534..
- Unterstein, A. (2010). Examining the differences in expressive and receptive lexical language skills in preschool children with cochlear implants and children with typical hearing. Doctor of Psychology Unpublished dissertation, Alfred University, New York.
- Weisi, F., Rezaei, M., Rashedi, V., Heidari, A., Valadbeigi, A., & Ebrahimi-Pour, M. (2013). Comparison of reading skills between children with cochlear implants and children with typical hearing in Iran. International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 77 (8), 1317-1321.
- Wiefferink, C., Rieffe, C., Ketelaar, L., & Frijns, J. (2012). Predicting Social Functioning in Children with a Cochlear Implant

and in Normal Hearing Children: The Role of Emotion Regulation. Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, Vol. (6), PP. 883- 889.

- Zaidman Z., Anat, C., Deirdre, J., Janet, R., Chia, R., & Kozak, F. (2015). Cochlear Implantation among Deaf Children with Additional Disabilities: Parental Perceptions of Benefits, Challenges, and Service Provision. Journal of Deaf Studies & Deaf Education, Vol. (20), PP. 41 50.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث التاسع :

" دور قادة مدارس محافظة الليث في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين "

إعداد :

أ/ علي محمد مرعي الحربي
ماجستير قيادة تربوية
معلم رياضيات بإدارة التعليم بمحافظة القنفذة

دور قادة مدارس محافظة الليث في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين

أ/ علي محمد مرعي الحربي

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور قادة مدارس محافظة الليث في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين من وجهة نظرهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة تم تطبيقها على عينة تم اختيارها بطريقة طبقية عشوائية قدرها (٢٩٧) من معلمي مدارس التعليم العام في محافظة الليث بالمملكة العربية السعودية خلال العام للعام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٧هـ، وقد أسفرت نتائج البحث عن مجموعة من النتائج أهمها: أن قادة مدارس محافظة الليث يمارسون دورهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية بالمجمل لدى المعلمين في مجالات التخطيط، تهيئة المناخ الصفي، إدارة الوقت، التحفيز وإثارة دافعية الطلاب، الضبط الصفي وإدارة سلوك الطلاب، التقويم بدرجة كبيرة، كما تبين عدم وجود فروقا دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قادة مدارس محافظة الليث لدورهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية للمعلمين تبعا لمتغير المرحلة التعليمية وسنوات الخبرة، كما اتضح أن هناك فروقا دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قادة مدارس محافظة الليث لدورهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية للمعلمين في كل المجالات تبعا لمتغيري كثافة الفصول، والدورات التدريبية لصالح الفصول التي كثافتها (٢٥) طالبا فأكثر، ولصالح فئة المعلمين الحاصلين على خمس دورات تدريبية فأكثر. كما قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات أهمها: ضرورة تخصيص بعض من الدورات المقامة في مراكز التدريب للمعلمين، والمشرفين التربويين، وقادة المدارس، تدور حول الإدارة الصفية، من حيث مفهومها، وأهميتها، وكيفية تفعيلها. أيضا ضرورة اهتمام قادة المدارس بالاتصال الفعال، مثل التفاعل الصفي اللفظي الثنائي والثلاثي والمتعدد، واستخدام مهارات التواصل غير اللفظي.

الكلمات المفتاحية: قادة المدارس، مهارات الإدارة الصفية، مدارس محافظة الليث.

The Role of School Leaders in Developing Class Skills from The Point of View of Teachers at Al-Lith Province.

Ali Mohammed Mari Alharbi

Abstract:

The study aimed at identifying the role of schools' leaders at Al-Lith in developing teachers' CMSs from their perspective. It adopted the descriptive analytical method. To achieve the study objectives, the researcher has applied a questionnaire to a stratified random sample of (297) teachers among Al-Lith public education schools' teachers during the school year 2016/2017. The study has arrived at some results, the most prominent: The school leaders play their role in developing teachers' (CMSs) in total in the aspects of planning, fostering the classroom atmosphere, time management, students' motivation, classroom discipline, behavior management, evaluation with a high degree showing no statistically significant differences at the significance level($\alpha \leq 0,05$) regarding the sample individuals'

estimation of the extent to which the school leaders play their aforesaid role according to the educational stage, years of experience. While there were statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) regarding the estimation of such extent in the mentioned aspects according to classrooms' density and training courses variables in favor of classrooms that contain (25) or more students and teachers who have (5) or more courses. The study presented some recommendations, the most important: the necessity of allocating some courses for the teachers, educational supervisors, and schools' leaders, that focus on CMSs in terms of concept, importance, and activation. In addition, the schools' leaders should give attention to effective communication skills, e.g. classroom bilateral, trilateral, and multiple verbal interactions; and non-verbal communication skills.

Keywords: Schools' Leaders, Classroom Management Skills, Al-Lith Schools.

- **مقدمة** :

تشهد دول العالم تغيراً تنموياً كبيراً في شتى المجالات خاصة في قطاع التعليم إذ يعد أهم القضايا التنموية المعاصرة بسبب دوره البارز في التنمية الاقتصادية للدول مما يخلق ذلك التنافس الشديد بينها لامتلاك المعرفة فلا تقدم اليوم إلا للمبدعين المتميزين ذوي العقول المنتجة القادرة على العطاء والمنافسة والتميز.

وتشهد المملكة العربية السعودية نهضة حضارية وتنمية شاملة في جميع الجوانب التعليمية والثقافية والاقتصادية والسياسية والعلمية ويلاحظ أن قطاع التعليم من أهم القطاعات التي شملها التغير والتطور خلال العقود الماضية (الكثيري، ٢٠٠٦، ١٥).

فنظام التعليم في المملكة يرصد مدى التقدم الذي حدث فيها من خلال النقلات الكمية والتطورات الكيفية التي حققها التعليم السعودي في مسيرته والتي ساندت تطورات عديدة في مجالات الزراعة والصناعة والتجارة والإنشاء والتعمير والطرق والاتصالات والصحة والخدمات الاجتماعية فكانت التنمية نتاجاً لهذا كله، وكان التقدم في شتى جوانب الحياة هو المحصلة النهائية (النجار، ٢٠١٦، ٤٨).

وتعد القيادة المدرسية ركيزة أساسية لنجاح المؤسسة التعليمية ووسيلة من وسائل تنظيم الجهود الفردية والجماعية في المدرسة وهي القائمة على تحقيق رسالة المدرسة من خلال صلتها المباشرة بالطلبة فإنها تتمتع بحرية أكبر في التصرف والقيام بالأدوار المنوطة واتخاذ القرارات (العرابيد، ٢٠١٠، ٥٧).

فالقيادة المدرسية فن لأنها تتطلب من قائد المدرسة حساً مرهفاً وحكمة بالغة وتفهماً ووعياً لحاجات الآخرين ومشاعرهم كي يستطيع حفظ التوازن بين سير

العمل باتجاه تحقيق الأهداف المنشودة ورفع كفايات العاملين ومستويات أدائهم والاهتمام بشؤونهم وبذلك يكون قائدا تربويا فعالا.

ويحتل قائد المدرسة مكاناً مهماً في برنامج المدرسة بصفة عامة فهو القائد وكثير من نجاح الأمور يتوقف على قيادته لهذه المؤسسة التربوية بل أن الجميع يتجه إليه في طلب التوجيه فالمعلم والطلاب والآباء يتوجهون إليه في ظرف أوآخر طلباً للتوجيه (العتيبي، ٢٠١٣، ٢).

كذلك يمثل قائد المدرسة القيادة التربوية الواعية المفكرة والمشرفة المتابعة لسير العمل فيها، وإن مسئولية قيادة المدرسة بكاملها هي في الأساس مسؤوليته ولا يمكن الفصل التام بين إدارة الصف وإدارة المدرسة لما بينهما من ترابط ولما يسعون إلى تحقيقه من أهداف مشتركة وهو الاهتمام بالعملية التعليمية ويسهم قائد المدرسة باعتباره مشرفا تربويًا مقيمًا في إدارة الصف وحفظ النظام من خلال قيامه بمهام التخطيط وتنظيم العمل المدرسي، والتوجيه والمتابعة للعمل المدرسي، وتحسين أداء المعلمين وتطوير قدراتهم، وتنمية المعلمين مهنيا (العجمي، ٢٠٠٠، ٢١٧).

وقد تصاعد الاهتمام بأدوار قائد المدرسة منذ ثمانينات القرن الماضي، وترافق ذلك مع مفهوم "المدارس الفاعلة" والذي تحدد بمقتضاه دور القائد كقائد تربوي يعمل على تحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، والعمل على التنمية المهنية للمعلمين (Linda, 2007).

ويعتبر المعلم العامل الحاسم في مدى فاعلية عملية التدريس، على الرغم من كل المستحدثات الجديدة التي زخر بها الفكر التربوي، وما تقدمه التكنولوجيا المعاصرة من مبتكرات تستهدف تيسير العملية التعليمية، حيث لم يعد دوره يقتصر على تزويد المتعلم بمختلف أنواع المعرفة وحشوها في ذاكرته فحسب كما كان في السابق، بل أصبح موجها ومرشدا وميسرا لإكساب المتعلم المهارات والخبرات والعادات، وتنمية الميول والاتجاهات والقيم التي تعمل على تغيير سلوكه نحو الأفضل وتبني شخصيته بصورة متكاملة.

وتعد الاتجاهات التي يتبناها المعلمون نحو ضبط سلوك الطلاب والتعامل معهم من أهم العناصر الفعالة في تأثير المعلمين في بيئة التعلم، وفي تكوين شخصية طلاب هم حيث تلعب المشاعر والاتجاهات التي يتبناها المعلمون تجاه مسألة ضبط سلوك الطلاب دوراً هاماً في كيفية ضبط هذا السلوك لذا ينبغي على قيادة المدرسة أن تفهم جيدا أن نمط ضبط سلوك الطلاب الذي يتبناه المعلمون داخل المدرسة هو الذي ينتج عنه التفاعلات الاجتماعية داخل المدرسة وعليه يمكن أن تنشأ إما بيئة تتميز بكونها مفتوحة أو مغلقة، إن المناخ والمشاعر التي تبزغ من خلال التفاعل بين الطرفين يمكن أن تساعد أو تعوق تنمية محيط تعليمي أكثر ملائمة للطلاب (حسين، ٢٠٠٦، ١٦).

وإذا كانت القيادة المدرسية تعني توجيه نشاط مجموعة من الأفراد نحو هدف مشترك من خلال تنظيم هؤلاء الأفراد وتنسيقهم واستثمارهم بأقصى طاقة ممكنة للحصول على أفضل النتائج بأقل جهد ووقت ممكن وبأقل التكاليف، فإنه يمكن النظر إلى الإدارة الصفية بأنها العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال داخل غرفة الصف من خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم وذلك بتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعليم بضوء الأهداف التعليمية التي سبق أن حددها بوضوح لإحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين تتفق وثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه من جهة وتطوير إمكاناتهم إلى أقصى حد ممكن في جوانب شخصياتهم المتكاملة من جهة أخرى (النجار، ٢٠١٦، ٢٢).

وأشار فريد (Fred, 2010) إلى ضرورة التكامل بين المعلم الذي يعمل داخل الصف وقائد المدرسة لتحديد الواجبات التي يجب أن يقوم بها المعلم وتحديد الحاجات التدريبية اللازمة لإدارة صفية فاعلة وإقامة شبكه اتصالات بين المعلمين وقائد المدرسة بما يكفل سير العمل بكفاءة.

وتعد إدارة الصف فنا وعلما، فمن الناحية الفنية تعتمد هذه الإدارة على شخصية المعلم وأسلوبه في التعامل مع الطلاب داخل الفصل وخارجه وتعد إدارة الصف علماً بذاته له قوانينه وإجراءاته.

فإدارة الصف من المهام الأساسية للمعلم والتي يتوقف عليها إلى حد كبير مهام تنفيذ التدريس، وهي مجموعة من الأنماط السلوكية التي يستخدمها المعلم لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة ويحافظ على استمرارها وذلك لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة.

فإدارة الصف تعني كل ما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف من ممارسات لفظية أو عملية مباشرة أو غير مباشرة بحيث تحقق بلوغ الأهداف التعليمية والتربوية المرسومة، كي يحدث في النهاية تغير مرغوب في سلوك الطلبة، وتصقل شخصياتهم ومواهبهم (مخامرة وأبو سمرة، ٢٠١٢، ٢٥٤).

وإدارة الصف بمهامها تشكل واجباً من واجبات المعلم اليومية و جزءاً من سلوكه التربوي وعليه فإن نجاح عملية التربية الصفية بشكل عام يرتبط بدرجة مباشرة بمقدار نجاح المعلم في إدارة الصف على مقدار اهتمام المعلم بعناصر الإدارة الصفية والتزامه بتطبيقها بمهارة وإبداع (الزايدي، ٢٠١٣، ٢).

ولا يستطيع المعلم أن يحقق أهدافه المنشودة دون إدارة صفية فاعلة، توجه نشاط المتعلمين في غرفة الصف نحو تحقيق الأهداف، وذلك من خلال تنظيم جهودهم وتنسيقها وحفزها واستثمارها بأفضل السبل، للحصول على أفضل النتائج بأقل جهد ووقت وتكلفة ممكنة.

لذا يتحتم على جميع القادة أن يضعوا تطوير مؤسساتهم هدفا رئيسا من أهدافهم، وذلك من خلال توفير الجو والبيئة المناسبة لذلك، وإلا سيكون مصير هذه المؤسسات التردي والانهيار، لعدم قدرة القادة على مواجهة التغيرات والتطورات التي تظهر باستمرار على بيئتهم الداخلية والخارجية (العساف ٢٠٠٢، ٨١).

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

تؤدي الإدارة المدرسية دوراً مهماً في تنفيذ الخطط والسياسات التعليمية التي تضعها الدولة ممثلة في وزارة التعليم، وهذا الدور مهم وحيوي في الارتقاء بالعملية التعليمية وبالتالي النهوض بالمجتمع، وتواجه المدرسة كأحد أبرز المؤسسات التعليمية في المجتمع العديد من التحديات والتطورات المعرفية والتقنية، مما جعل من الضروري إعادة النظر في دور المدرسة كمؤسسة تعليمية وفي دور الإدارة المدرسية باعتبارها العامل الرئيس في نجاح المدرسة في القيام بأدوارها المأمولة (النجار، ٢٠١٦، ٨).

ولما كانت القيادة التربوية تقوم في جوهرها على التفاعل بين القائد وأفراد الجماعة فإن اختلاف وسائل هذا التفاعل بين القائد ومرؤوسيه بغرض إرشادهم وتوجيههم تعكس تبايناً في أساليب القيادة وأنماطها حيث اتفق التربويون على أهمية الدور القيادي لمدير المدرسة في تسيير العملية التعليمية التعلمية في المدرسة وتوجيهها نحو تحقيق أهدافها وغاياتها بشكل فعال (العجارمة، ٢٠١٢ ٤).

والمشكلة الأساسية لا تكمن في انتشار الأفكار الجديدة بل في جعل الإصلاح التربوي واسع الانتشار والنواتج ويتعلق هذا الأمر بتهيئة الظروف والأسس التي تعزز التغيير المؤسسي الناجح والإيجابي ويتطلب ذلك وجود قادة تربويين يتسمون بالتفكير الإبداعي والابتكاري كما يتطلب النجاح في المستقبل قادة مدارس ومؤسسات تربوية يمتازون بخصائص نوعية تختلف جوهرياً عما كان متوقعاً من القادة خلال عقد التسعينات مثلاً وما إلى ذلك لكي يغدو أكثر انسجاماً مع هذا العصر، عصر العولمة، والتطور المتسارع في مختلف وسائط الاتصال وتقنياته (إبراهيم وشهاب، ٢٠١١، ١٥).

وتعد إدارة الصف أحد اهتمامات الإدارة المدرسية، وخاصة المعلم المبتدئ حيث تعتبر إدارة الصف إحدى التحديات الرئيسة التي يواجهها المعلمون، خصوصًا حديثي الخبرة، ولذا فمن الضروري أن يكتسب المعلم قدرًا كافيًا من مهارة إدارة الصف وذلك كي يصبح قادرًا على تهيئة بيئة مثلى للتعليم.

وهذا ما ذكره مخامره وأبو سمرة (٢٠١٢، ٢٥٤) من أن المشكلة الأولى التي تهدد استمرار المعلم في التعليم أو تسربه منه هي قضية إدارة الصف، لذا فالإدارة

الصفية ذات أهمية خاصة في العملية التعليمية، لأنها تسعى إلى توفير وتهيئة جميع الأجواء والمتطلبات النفسية والاجتماعية والتربوية اللازمة لتحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية داخل غرفة الصف.

وحيث أكدت نتائج عدد من الدراسات مثل دراسة الكثيري (٢٠٠٦)؛ ودراسة الحسيني (٢٠٠٣)؛ ودراسة الغامدي (١٩٩٣) إلى أن هناك حاجة إلى العمل على رفع قدرات المعلمين في إدارة الصف لأهمية ذلك في فاعلية التدريس، وأن الممارسة للمهارات الصفية ما زالت متوسطة أو دون ذلك.

وقد تبدو عملية إدارة الصف سهلة لبعض المعلمين خصوصاً الجدد منهم إلا أنها عملية حقيقية تتطلب عناية ودراية كبيرتين، فكثير من المعلمين يصرفون جزءاً كبيراً من وقت الدرس في ضبط الصف وإدارته، مما يؤثر سلباً على عملية التدريس ومسيرتها فعملية إدارة الصف ليست عملية جامدة بل هي عملية ديناميكية متغيرة تتأثر بعوامل متعددة أهمها خصائص الطلاب، وطبيعة المادة والمعلم، والمدرسة، والإمكانات المتوفرة فيها (الزايدي، ٢٠١٣، ٤).

ومن خلال ملاحظة الباحث أثناء عمله في الميدان التربوي، إضافة إلى الرجوع للأدب النظري السابق لموضوع الإدارة الصفية، استشعر الباحث أن هناك تباينا في ممارسة قادة المدرس لتنمية مهارات أدارة الصف.

ومن هذا المنطلق تحددت مشكلة الدراسة في الحاجة للكشف عن درجة ممارسة قادة مدارس محافظة الليث لدورهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين وسعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة ممارسة قادة مدارس محافظة الليث لدورهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين.
- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قادة مدارس محافظة الليث لدورهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية للمعلمين تبعاً لمتغيرات: (المرحلة التعليمية كثافة الفصل، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية المتخصصة في إدارة الصف).

- **أهداف الدراسة**:

تتحدد أهداف الدراسة في الكشف عن درجة ممارسة قادة مدارس محافظة الليث لدورهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين، والكشف عن الفروق الدالة إحصائياً في تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قادة مدارس محافظة الليث لدورهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية تبعاً لمتغيرات (سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية، كثافة الفصل الدورات التدريبية المتخصصة في إدارة الصف).

- **أهمية الدراسة** :

- **الأهمية النظرية**:

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو درجة ممارسة قادة مدارس محافظة الليث لدورهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين لكونه يسلط الضوء على أحد مواضيع القيادة التربوية والتي تمثل جوهرا رئيسا في العملية التعليمية وممارساتها داخل الغرفة الصفية وذلك من خلال التعرف على دور قادة المدارس في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين في محافظة الليث.

- **الأهمية التطبيقية**:

فمن المؤمل أن يستفيد من نتائج الدراسة المسئولون وصناع القرار في وزارة التعليم نحو تطوير دور قادة المدارس تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين من خلال وضع خطط لتطوير أداء القيادات المدرسية. ومن المتوقع أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة قادة المدارس والمعلمون من خلال التغذية الراجعة لواقع ممارسة قادة المدارس لدورهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية.

- **حدود الدراسة**:

- **الحدود الموضوعية**:

اقتصرت الدراسة على موضوع دور قادة المدارس في تنمية مهارات الإدارة الصفية للمعلمين.

- **الحدود المكانية**:

اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية للبنين في محافظة الليث.

- **الحدود الزمانية**:

تم تطبيق هذه الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

- **الحدود البشرية**:

اقتصر تطبيق الدراسة على المعلمين في مدارس محافظة الليث في المراحل التعليمية الثلاث في مكاتب تعليم محافظة الليث.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **الدور**:

يشير الدور بصورة عامة بأنه: "مجموعة من الواجبات المترتبة على الفرد الشاغل لوظيفة معينة، وعلى هذا يساعد الدور في تنظيم توقعات الأفراد الآخرين من الشخص المذكور" (العدوي، ٢٠٠٨، ٧).

وعرفه مرسي (٢٠٠١، ١٣٩) بأنه: "مجموعة من الأنشطة المرتبطة، أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة، وتترتب على الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة".

ويقصد الباحث بدور قائد المدرسة بأنه: مجموعة من الأنشطة والممارسات والمعايير التي تتحكم في سلوك قادة المدارس وهي تتحدد نتيجة أداء العاملين معه في المدرسة ويعني كيفية معاملته لهم وفقاً لما يتطلبه دوره في هذا الموقف المعين.

- **الإدارة الصفية**:

يشير مفهوم إدارة الصف إلى العملية المنظمة والمخططة التي يوجه فيها المعلم جهوده لقيادة الأنشطة الصفية، وما يبذله الطلبة من أنماط سلوك تتصل بإشاعة المناخ الملائم لتحقيق أهداف تعليمية مخططة يخططها المعلم ويعيها الطلبة (قطامي وقطامي، ٢٠١٣، ١٤).

وعرفتها نوال العشي (٢٠٠٨، ١٧) بأنها: "جميع السلوكيات الأدائية وعوامل التنظيم التي تقود إلى توفير بيئة صفية تعليمية منظمة".

ويقصد الباحث بدرجة ممارسة قادة المدارس لدورهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية للمعلمين إجرائياً بأنها: مجموعة الممارسات والأنشطة التي يقوم بها قائد المدرسة في تنمية المهارات الصفية لدى المعلمين وتقاس بالدرجة الكلية التي يسجلها المستجيبون على أداة الدراسة التي أعدها الباحث لهذه الغاية.

- **منهج وإجراءات الدراسة**:

تضمن منهج الدراسة وإجراءاتها، والتي تعد بمثابة الإطار التطبيقي لها التالي:

- **أولاً: منهج الدراسة** :

تم استخدام المنهج الوصفي بصورته المسحية، لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

- **ثانياً: مجتمع الدراسة والعينة** :

- **مجتمع الدراسة**:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس التعليم العام للبنين بمحافظة الليث بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (١٩٦٥) معلماً حسب إحصائيات إدارة التعليم في محافظة الليث للعام الدراسي١٤٣٧/ ١٤٣٨هـ.

جدول (١) توزع مجتمع الدراسة على مكاتب التعليم في محافظة الليث ومراحل التعليم بها وفق إحصائية العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ

مكاتب التعليم	مراحل التعليم			المجموع	النسبة المئوية٪
	ابتدائي	متوسط	ثانوي		
مكتب الليث	٥٦٦	٣٧٠	٢٣٧	١١٧٣	٥٩.٧٠٪
مكتب أضم	٢٣٥	١٨٣	١٤٤	٥٦٢	٢٨.٦٠٪
مكتب بني يزيد	٩٨	٧٤	٥٨	٢٣٠	١١.٧٠٪
المجموع	٨٩٩	٦٢٧	٤٣٩	١٩٦٥	١٠٠٪
النسبة المئوية٪	٤٥.٧٥٪	٣١.٩١٪	٢٢.٣٤٪	١٠٠٪	

- **عينة الدراسة**:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية بحيث تكون ممثلة للمراحل التعليمية الثلاث (الابتدائية ــ المتوسطة ــ الثانوية) ومكاتب التعليم حيث تم توزيع (٣٢٤) استبانة على أفراد مجتمع الدراسة، وقد تم استرداد منها (٢٩٧) استبانة بنسبة استرداد بلغت (٩٢٪)، يمثلوا ما نسبته (١٥٪) من مجتمع الدراسة الكلي والبالغ (١٩٦٥) معلماً، وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) توزع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها

المتغير	الفئات	المرحلة الابتدائية		المرحلة المتوسطة		المرحلة الثانوية		المجموع	
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
كثافة الفصول	أقل من ٢٥ طالبا	١٥٥	٥٢.٢٪	٦٣	٢١.٢٪	٤٨	١٦.٢٪	٢٦٦	٨٩.٦٪
	٢٥ طالبا فأكثر	١٢	٤.٠٪	١١	٣.٧٪	٨	٢.٧٪	٣١	١٠.٤٪
	المجموع	١٦٧	٥٦.٢٪	٧٤	٢٤.٩٪	٥٦	١٨.٩٪	٢٩٧	١٠٠٪
سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	٧٣	٢٤.٦٪	٣٥	١١.٨٪	٢٣	٧.٧٪	١٣١	٤٤.١٪
	١٠ سنوات فأكثر	٩٤	٣١.٦٪	٣٩	١٣.١٪	٣٣	١١.١٪	١٦٦	٥٥.٩٪
	المجموع	١٦٧	٥٦.٢٪	٧٤	٢٤.٩٪	٥٦	١٨.٩٪	٢٩٧	١٠٠٪
الدورات التدريبية المتعلقة بإدارة الصف	٥ دورات فأقل	٩٨	٣٣.٠٪	٥٥	١٨.٥٪	٣٣	١١.١٪	١٨٦	٦٢.٦٪
	أكثر من ٥ دورات	٦٩	٢٣.٢٪	١٩	٦.٤٪	٢٣	٧.٧٪	١١١	٣٧.٤٪
	المجموع	١٦٧	٥٦.٢٪	٧٤	٢٤.٩٪	٥٦	١٨.٩٪	٢٩٧	١٠٠٪

يتضح من بيانات جدول (٢) أن أفراد العينة من معلمي المرحلة الابتدائية مثلت نسبتهم (٥٦.٢٪)، بينما المرحلة المتوسطة فنسبتهم (٢٤.٩٪)، ثم المرحلة الثانوية بنسبة (١٨.٩٪)، كما يتضح أن (٨٩.٦٪) من المدارس كثافة الفصول بها أقل من (٢٥) طالبا بينما (١٠.٤٪) من كثافتهم (٢٥) طالبا فأكثر، كما يتبين أن (٥٥.٩٪) لديهم خبرة (١٠) سنوات فأكثر، بينما (٤٤.١٪) من أفراد عينة البحث لديهم خبرة أقل من (١٠) سنوات، ويتضح أن (٦٢.٦٪) من أفراد عينة البحث حصلوا على (٥) دورات تدريبية فاقل، بينما (٣٧.٤٪) حصلوا على أكثر من (٥) دورات متعلقة بإدارة الصف.

- **ثالثاً: أداة الدراسة** :

تم بناء أداة الدراسة بالاعتماد على الأدب النظري، والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة مثل دراسة الكثيري (٢٠٠٦) ودراسة النجار (٢٠١٦) ودراسة الزايدي (٢٠١٣) ودراسة الحريري (٢٠١٠) ودراسة وارجا (warga, 1996) وتكونت الأداة في صورتها الأولية من جزئيين.

- **الجزء الأول:** ويتضمن معلومات أولية لأفراد عينة الدراسة شملت عددا من المتغيرات هي (المرحلة التعليمية، كثافة الفصل، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية المتعلقة بإدارة الصف).

- **الجزء الثاني:** اشتمل على فقرات قياس دور قادة المدارس في محافظة الليث في تنمية مهارات الادارة الصفية للمعلمين والتي بلغ عددها (٦٣) فقرة موزعة على (٧) مجالات وذلك على النحو الآتي:
  - ✓ **المجال الأول:** التخطيط، ويضم (٨) فقرات.
  - ✓ **المجال الثاني:** تهيئة المناخ الصفي، ويضم (١٢) فقرة.
  - ✓ **المجال الثالث:** مهارات إدارة الصف، ويضم (٧) فقرات.
  - ✓ **المجال الرابع:** مهارات الاتصال الفعال، ويضم (٦) فقرات.
  - ✓ **المجال الخامس:** التحفيز وإثارة دافعية الطلاب، ويضم (١١) فقرة.
  - ✓ **المجال السادس:** مهارة الضبط الصفي وإدارة سلوك الطلاب، ويضم (١١) فقرة.
  - ✓ **المجال السابع:** التقويم، ويضم (٨) فقرات.

وتم تدريج الاستجابة على فقرات أداة الدراسة تدريجا خماسيا حسب مقياس ليكرت الخماسي وعلى النحو الآتي:(كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدًا).

- **رابعاً: صدق وثبات أداة الدراسة** :
- **صدق أداة الدراسة:**

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقتين هما: الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، وصدق البناء الداخلي لأداة الدراسة.

- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة بعرضها على عدد من الاساتذة المحكمين المتخصصين الخبراء في مجال الإدارة التربوية والقياس والتقويم ومناهج وطرق التدريس في الجامعات السعودية بلغ عددهم (١٤). وذلك لإبداء آرائهم في أداة الدراسة من حيث ملائمة الفقرات وانتمائها للمجالات التي وضعت فيها ومناسبة الصياغة والوضوح، وأية مقترحات بحذف أو تعديل، أو إضافة لأي منها.
- **صدق البناء الداخلي لأداة الدراسة:** قام الباحث بحساب صدق الأداة وذلك باستخدام طريقة الصدق البنائي والتي تعتمد على حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه عن طريق توزيع الأداة على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) معلماً من مجتمع الدراسة وتم استبعادهم من العينة الأساسية لها ، وجدول (٣) يبين ذلك.

يتضح من بيانات جدول (٣) أن جميع الفقرات ترتبط بالمجال التي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على صدق البناء الداخلي للاستبانة

بالتالي تتمتع الاستبانة بدرجة كبيرة من الصدق. كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمجالات مع الدرجة الكلية للأداة بحساب معاملات الارتباط لمجالات الأداة مع الأداة ككل تبعاً لاستجابات أفراد العينة كما في جدول (٤).

جدول (٣) معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والمجال التي تنتمي اليه في أداة الدراسة

مجال(١) التخطيط		مجال(٢) تهيئة المناخ الصفي		مجال(٣) إدارة الوقت		مجال(٤) الاتصال الفعال		مجال(٥) لتحفيز واثارة دافعية الطلاب		مجال(٦) الضبط الصفي وإدارة سلوك الطلاب		مجال(٧) التقويم	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	.٨٤٣ ❖❖	٩	.٨٠٠ ❖❖	٢١	.٨٠٤ ❖❖	٢٨	.٨٣٥ ❖❖	٣٤	.٨٨٠ ❖❖	٤٥	.٨٤٧ ❖❖	٥٦	.٩١٣ ❖❖
٢	.٨٥٠ ❖❖	١٠	.٨٠٤ ❖❖	٢٢	.٨٢٢ ❖❖	٢٩	.٨٥٨ ❖❖	٣٥	.٨٨٢ ❖❖	٤٦	.٨٤٣ ❖❖	٥٧	.٩٢١ ❖❖
٣	.٩٠٩ ❖❖	١١	.٧٧٧ ❖❖	٢٣	.٨٧٩ ❖❖	٣٠	.٨٧٥ ❖❖	٣٦	.٨٨٢ ❖❖	٤٧	.٧٩٥ ❖❖	٥٨	.٦٣٣ ❖❖
٤	.٨٦٥ ❖❖	١٢	.٩١١ ❖❖	٢٤	.٧٧٧ ❖❖	٣١	.٩٠١ ❖❖	٣٧	.٦٤٠ ❖❖	٤٨	.٨٢٨ ❖❖	٥٩	.٩٤٢ ❖❖
٥	.٨٢٠ ❖❖	١٣	.٨٩٦ ❖❖	٢٥	.٨١٠ ❖❖	٣٢	.٨٩٦ ❖❖	٣٨	.٨٢٣ ❖❖	٤٩	.٨٢١ ❖❖	٦٠	.٩٣٧ ❖❖
٦	.٨٣٤ ❖❖	١٤	.٨٨٦ ❖❖	٢٦	.٨١٧ ❖❖	٣٣	.٨٩٢ ❖❖	٣٩	.٧٧٣ ❖❖	٥٠	.٨٠٨ ❖❖	٦١	.٧٧٣ ❖❖
٧	.٧٢٣ ❖❖	١٥	.٨٦٣ ❖❖	٢٧	.٨٤٢ ❖❖			٤٠	.٧١١ ❖❖	٥١	.٧٦٤ ❖❖	٦٢	.٩٢٧ ❖❖
٨	.٧٠٤ ❖❖	١٦	.٨٤٤ ❖❖					٤١	.٨٢٤ ❖❖	٥٢	.٧٠٧ ❖❖	٦٣	.٩٣٤ ❖❖
		١٧	.٨٦١ ❖❖					٤٢	.٨٨١ ❖❖	٥٣	.٧١٣ ❖❖		
		١٨	.٧٧١ ❖❖					٤٣	.٨٥٤ ❖❖	٥٤	.٨٠٢ ❖❖		
		١٩	.٦١٢ ❖❖					٤٤	.٨٢٠ ❖❖	٥٥	.٨١٥ ❖❖		
		٢٠	.٦٢٠ ❖❖										

❖❖ دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)

جدول (٤) معامل ارتباط بيرسون بين كل مجال والدرجة الكلية للأداة

المجال	عدد الفقرات	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
المجال الأول: التخطيط	٨	١ -٨	٠.٧١٣ ❖❖
المجال الثاني: تهيئة المناخ الصفي	١٢	٩ -٢٠	٠.٨٥٠ ❖❖
المجال الثالث: مهارة إدارة الوقت	٧	٢١ -٢٧	٠.٧٤٧ ❖❖
المجال الرابع: مهارة الاتصال الفعال	٦	٢٨ -٣٣	٠.٧٧٣ ❖❖
المجال الخامس: التحفيز واثارة دافعية الطلاب	١١	٣٤ -٤٤	٠.٨٦٣ ❖❖
المجال السادس: مهارة الضبط الصفي وإدارة سلوك الطلاب	١١	٤٥ -٥٥	٠.٨٠٤ ❖❖
المجال السابع: التقويم	٨	٥٦ -٦٣	٠.٧٦٩ ❖❖

يتضح من بيانات جدول (٤) أن جميع المجالات ترتبط بالدرجة الكلية للأداة ومن هذا يتبين أن الاستبانة تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي.

- **ثبات أداة الدراسة**:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام طريقة الاتساق الداخلي (معادلة ألفاكرونباخ) للتعرف على درجة ثبات أداة الدراسة عن طريق تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) معلماً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها الأساسية وقد دلت النتائج على أن أداة الدراسة تمتع بدرجة ثبات مرتفعة حيث تراوحت قيمة معامل ألفاكرونباخ للمجالات (٠.٩١٩ ـ ٠.٩٤٨) بينما جاءت قيمة معامل ألفاكرونباخ للأداة ككل بقيمة (٠.٩٧٧) وهي قيمة مرتفعة للثبات، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة كبيرة من الثبات ويمكن الوثوق في نتائجها كما يتضح في الجدول (٥).

جدول (٥) معامل ألفاكرونباخ للتأكد من ثبات الأداة

المجال	عدد الفقرات	رقم الفقرة	معامل ألفاكرونباخ
المجال الأول: التخطيط	٨	١ -٨	.٩٢٥
المجال الثاني: تهيئة المناخ الصفي	١٢	٩ -٢٠	.٩٤٧
المجال الثالث: مهارة إدارة الوقت	٧	٢١ -٢٧	.٩١٩
المجال الرابع: مهارة الاتصال الفعال	٦	٢٨ -٣٣	.٩٤٠
المجال الخامس: التحفيز واثارة دافعية الطلاب	١١	٣٤ -٤٤	.٩٣٧
المجال السادس: مهارة الضبط الصفي وإدارة سلوك الطلاب	١١	٤٥ -٥٥	.٩٤١
المجال السابع: التقويم	٨	٥٦ -٦٣	.٩٤٨
الأداة ككل	٦٣	-	.٩٧٧

- **خامساً: متغيرات الدراسة**

◄◄ **المتغيرات الديمغرافية:** وتتمثل في متغير المرحلة التعليمية، وله ثلاثة مستويات (ابتدائية، متوسطة، ثانوية)، ومتغير كثافة الفصل وله مستويان (أقل من ٢٥ طالبا، ٢٥ طالبا فأكثر)، ومتغير سنوات الخبرة وله مستويان: (أقل من ١٠سنوات، ١٠ سنوات فأكثر)، ومتغير الدورات التدريبية المتخصصة في إدارة الصف وله مستويان: الحصول على (٥ دورات فأقل، أكثر من ٥ دورات).

- **المتغير المستقل:** ويتمثل في درجة ممارسة قادة مدارس محافظة الليث لدورهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين.
- **المتغير التابع:** ويتمثل في مهارات المعلمين في إدارة الصف.

- **سادساً: إجراءات تطبيق الدراسة** :

تم تطبيق الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأدب النظري، والدراسات السابقة حول موضوع الدراسة.
- بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية.
- أخذ الموافقة من جامعة الباحة للحصول على موافقة إدارة التعليم بالليث لتطبيق الدراسة على معلمي التعليم العام بمحافظة الليث.
- التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة (الصدق والثبات).
- صياغة الأداة بصورتها النهائية.
- توزيع الأداة على أفراد عينة الدراسة وجمع البيانات.
- إدخال البيانات في الحاسوب والمعالجة الإحصائية.
- التوصل إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها وكتابة التقرير.

- **سابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة** :

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب صدق وثبات الأداة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول للدراسة.
- اختبار – (ت) (T –Test) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق الاحصائية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة التي تعزى لمتغيرات: (كثافة الفصل، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية المتعلقة بإدارة الصف).
- تحليل التباين الأحادي (One –way ANOVA) للإجابة عن السؤال الثاني بالنسبة لمتغير (المرحلة التعليمية) واختبار شيفيه (Scheffe) للكشف عن الفروق البعدية وللحكم على درجة ممارسة قادة المدارس في محافظة الليث لدورهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية للمعلمين من وجهة نظرهم.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها** :

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها**:

والذي ينص على "ما درجة ممارسة قادة مدارس محافظة الليث لدورهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية للمعلمين من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تنمية مهارات الإدارة الصفية كما يوضحه الجدول(٦):

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تنمية مهارات الإدارة الصفية

مجالات مهارات الإدارة الصفية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
المجال السابع: مهارة التقويم	٤.٠٧٤٥	.٦٦٨٢٥	١	كبيرة
المجال الخامس: مهارة التحفيز واثارة دافعية الطلاب	٣.٧٤٧٢	.٥٥٤١١	٢	كبيرة
المجال الأول: مهارة التخطيط	٣.٥٨٩٢	.٧٠٩١٤	٣	كبيرة
المجال الثالث: مهارة إدارة الوقت	٣.٥٥٨٩	.٦٤٩٣٥	٤	كبيرة
المجال الثاني: مهارة تهيئة المناخ الصفي	٣.٥١٢٦	.٦٦٩١٤	٥	كبيرة
المجال السادس: مهارة الضبط الصفي وإدارة سلوك الطلاب	٣.٤٦١٠	.٦٠٢٠٤	٦	كبيرة
المجال الرابع: مهارة الاتصال الفعال	٣.٣٩١٧	.٦٠٨٣٤	٧	متوسطة
تنمية مهارات الإدارة الصفية ككل	٣.٦١٩٣	.٥٠٣٣٣		كبيرة

يتضح من بيانات جدول (٦) أن قادة المدارس بصفة عامة يمارسون تنمية مهارات الإدارة الصفية بدرجة كبيرة، حيث جاء المتوسط الحسابي بقيمة (٣.٦٢) وبدرجة ممارسة كبيرة، كما يوضح الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لمجالات تنمية مهارات الإدارة الصفية تراوح بين (٣.٣٩ ــ ٤.٠٧)، ويتبين من الجدول أنه فيما عدا مهارة الاتصال الفعال رغم أن الفرق طفيف جدا، يلاحظ أن قادة المدارس يمارسون مجالات تنمية مهارات الإدارة الصفية بدرجة كبيرة حيث جاء في المقدمة التقويم بمتوسط حسابي (٤.٠٧) ويمارسه القادة، يليه التحفيز وإثارة دافعية الطلاب بمتوسط حسابي (٣.٧٤)، يليه التخطيط بمتوسط حسابي (٣.٥٨)، يليه الضبط الصفي وإدارة سلوك الطلاب بمتوسط حسابي (٣.٤٦)، يليه إدارة الصف بمتوسط حسابي (٣.٥٥)، يليه تهيئة المناخ الصفي بمتوسط حسابي (٣.٥١)، يليه مهارات الضبط الصفي وإدارة سلوك الطلاب (٣.٤٦)، وفي المرتبة الأخيرة مهارة الاتصال الفعال بمتوسط حسابي (٣.٣٩) ويمارسها القادة بدرجة متوسطة.

وبذلك يتضح لنا قادة مدارس محافظة الليث يمارسون دورهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية للمعلمين بدرجة كبيرة.

من خلال النتائج السابقة تبين لنا أن جميع المهارات الصفية التي يمارسها قادة مدارس محافظة الليث جاءت بدرجة كبيرة ـ عدا مهارة الاتصال الفعال ـ حيث نجد أن مهارة التقويم جاءت في المرتبة الأولى بدرجة كبيرة، وهذا يفسر كما تم ذكره سابقا أن من أهم مسئوليات القادة هي تقييم المعلم وتزويده بمهارات التقويم لطلابه فمهارة التقويم قد اكتسبها القادة خلال خبراتهم من عملهم لسنوات طويلة في الحقل التعليمي حيث تعد أداة لقياس مستوى الطالب والمعلم على حدا سواء وبالرغم من التقدم الهائل في وسائل التقويم المختلفة الا أن نتائج الاختبارات التحريرية هي الأهم، وجاء في المرتبة الثانية مهارة التحفيز وإثارة دافعية الطلاب بدرجة كبيرة وهذا ترتيب منطقي حيث أن العملية التعليمية برمتها تتمحور حول الطلاب ولذا فلابد من أن جميع الوسائل والطرق المتبعة تنتهي بنا إلى تزويد الطلاب بالمعارف والسلوكيات الإيجابية، أما

المرتبة الثالثة جاءت مهارة التخطيط بدرجة كبيرة ايضا، ويعزى ذلك إلى النمط الديمقراطي الذي يمارسه قائد المدارس في مشاركة المعلمين في عمليات تخطيط المهارات التعليمية وصياغة الأهداف العامة والخاصة ووضع الخطط العلاجية، حيث يعّد التخطيط للتدريس من أهم مهام المعلم على الإطلاق وعليه يتوقف تنفيذ أهداف المنهاج واختيار الاستراتيجيات التدريس والمهارات وأساليب التقويم، وعلى كل ذلك يعتمد عليه نجاح الإدارة الصفية، أما المرتبة الرابعة جاءت مهارة إدارة الوقت وهي بدرجة كبيرة أيضا مما يؤكد على التأكيد على أهميتها وارتفاع درجة ممارستها من قبل القادة ويرجع اهتمام القادة بها لاهتمامهم الكبير بالوقت وادارته، أما المرتبة الخامسة حلت مهارة تهيئة المناخ الصفي بدرجة كبيرة ايضا وهي على أهميتها نجد أن قادة المدارس يشتركون مع المناطق التعليمية في توفير كل الأدوات والوسائل ولذا فقادة المدارس تحكمهم ميزانية محددة وضوابط تنظيمية معينة في محتويات الفصول وكذلك إعداد الطلاب في الفصل الواحد، وفي المرتبة السادس مهارة الضبط الصفي وإدارة سلوك الطلاب وهي بدرجة كبيرة أيضا ويفسر وجودها في هذه المرتبة بأن سلوك غالبية الطلاب يتسم بالانضباط على الرغم من وجود بعض الطلاب غير المنضبطين إلا أن الاخصائي الاجتماعي والمرشد التربوي يشاركون قائد المدرسة في حل مشكلات هؤلاء الطلاب، أما في المرتبة الأخيرة جاءت مهارة الاتصال الفعال بدرجة متوسطة، ويفسر وجودها في آخر المجالات السبعة إلى عدة أسباب من أهمها أن القادة بعض القادة يتجنب التعامل اللفظي المباشر ويتم توجيه هذه التعليمات بطرق غير مباشرة حتى لا يتأثر المعلم بذلك، كما أن مهارة الاتصال اللفظي يتم استخدامها من قبل المعلمين بشكل كبير فهم ليسوا حاجة كبيرة لتذكريهم بها فهي أساس للتواصل بينهم وبين طلابهم.

حيث تعد التنمية المهنية للمعلمين من الواجبات الأساسية للقادة حيث يتم تنمية المعلم في أساليب التدريس وتنمية قدرته في مجال القياس والتقويم والأنشطة الصفية الحرة، وتأكيد قدرته على تنظيم سجلات الدرجات وقدرته على تحليل المنهج والكتاب المدرسي ونقدهما وإبداء الرأي في مواطن القوة والضعف فيها، وتنمية قدراته على التعامل مع كل من له صلة في عمله كالطلاب والإداريين وأولياء الأمور وغيرهم.

كما تؤكد الكثيري (٢٠٠٦) على أن إدارة الصف تعدٍ من أهم كفايات المعلم التدريسية بل إنها تعد من أهم هذه الكفايات إطلاقاً لارتباطها بأهداف تغيير سلوك الطلاب ورفع مستوى تحصيلهم العلمي، بل أن مهارات إدارة الصف الدراسي هي أساس التدريس الفعال، وتجدر الإشارة هنا إلى أهمية التدريب أثناء الخدمة بالنسبة للمعلمين وهذا التدريب منوط بقادة المدراس اما توفيره داخل المدرسة او ترشيح المعلمين للالتحاق بدورات خارجية او التعليم والتوجيه المباشر من القادة.

لذا اهتمت مؤخراً وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بتدريب المعلمين أثناء الخدمة، وتؤكد فاتن النجار (٢٠١٦) على أن جميع نتائج الدراسات العلمية تؤكد أن المعلمين الذين تم تدريبهم على إدارة الصف الدراسي هم أكثر فاعلية من غيرهم في إعداد مكونات الإدارة الصفية وضبطها. ولعل هذا الاهتمام بالإدارة الصفية من قبل وزارة التعليم وتكليف القادة بتسهيل مهام التدريب والمشاركة فيه والتخطيط له هذا ما يفسر هذه النتائج المرتفعة، كما توصلت النجار (٢٠١٦) إلى أن معظم قائدات المدارس يقومون بأدوارهن في تنمية مهارات إدارة الصف، وقد حصلت معظم مكونات مهارة تنظيم البيئة المادية ومهارة إثارة دافعية الطالبات على درجات عالية وعالية جدا بالترتيب وتسهم قائدة المدرسة بدرجة عالية في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمات.

كما تتفق مع خلود الكثيري (٢٠٠٦) حيث توصلت إلى النتائج التالية: أن درجة مساهمة معلمات ومديرات مدارس رياض الأطفال كبيرة في تنمية جميع مهارات إدارة الصف وتشابهت مع نتائج دراسة أبو صوي (٢٠٠٣) وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان أهمها: إن أكثر الممارسات المرتبطة بإدارة الصف من وجهات نظر المعلمين والمديرين هي (تنظيم التفاعل الصفي وتوجيه الأسئلة، وملاحظة الطلاب ومتابعتهم وتقديم تقارير عن سير عملهم والتدريس، والتخطيط قبل بدء التدريس، وتوجيه سلوك الطلاب، وتنظيم البيئة الصفية للتعلم، وتوفير المناخ النفسي والاجتماعي ومواجهة حاجات الطلاب وضبط سلوك الطلاب) كما تتفق هذه الدراسة مع الحسيني (١٤٢٣هـ) حيث يرى معظم أفراد الدراسة من معلمات ومشرفات تربويات أن المشرفة التربوية تسهم بدرجة عالية في تنمية (١٢) مهارة من مهارات إدارة الصف، وأعلى هذه المهارات إسهاما هي على التوالي: استخدام عبارات التشجيع أثناء التدريس، طرح أسئلة تستثير التفكير لدى الطالبات، إشراك عدد كبير من الطالبات في الإجابة عن الأسئلة المطروحة استخدام أساليب مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات ضبط الصف وحفظ النظام فيه، كما تتفق مع باتريشيا هولاند(Holland, 2009) حيث كشفت نتائجها عن أن قائدي المدارس لديهم رؤية واضحة حول التنمية المهنية للمعلمين الجدد، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة جريسوم وليب (Grissom& loep,2011) في تهيئة المناخ الصفي ودراسة وتبدو هذه الرؤية في إدراك قائدي المدارس للاحتياجات التدريبية لهؤلاء المعلمين، وعملهم على الإيفاء بتلك الاحتياجات، وتهيئة أجواء العمل أمام المعلمين الجدد، والعمل على نقل احتياجات المعلمين الجدد إلى ذوي الشأن في الإدارة التعليمية، وإلى المشرفين التربويين.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:**

والذي ينص على: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قادة مدارس محافظة الليث لدورهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية للمعلمين تبعا

لمتغيرات: (المرحلة التعليمية، كثافة الفصل، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية المتخصصة في إدارة الصف).

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدم اختبار– (ت) (T –Test) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق الاحصائية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة التي تعزى لمتغيرات: (سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، كثافة الفصل) كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One –way ANOVA) لإجابة عن السؤال الثاني بالنسبة لمتغير (المرحلة التعليمية) وفيما يلي توضيح لذلك.

- **بالنسبة لمتغير المرحلة التعليمية**:

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لاستجابات عينة الدراسة وفقاً لاختلاف متغير المرحلة التعليمية كما يوضحه جدول (٧).

جدول (٧) اختبار تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لاستجابات عينة الدراسة وفقاً لاختلاف متغير المرحلة التعليمية

المجال	مصدر التباين		ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ف	مستوى الدلالة
١	مهارة التخطيط	المرحلة الابتدائية	١٦٧	٣.٦٥	٠.٦٥٣	٣.٩٥٩	٠.٠٢٠*
		المرحلة المتوسطة	٧٤	٣.٣٩	٠.٧٩٧		
		المرحلة الثانوية	٥٦	٣.٦٦	٠.٧١٢		
		المجموع	٢٩٧	٣.٥٩	٠.٧٠٩		
٢	مهارة تهيئة المناخ الصفي	المرحلة الابتدائية	١٦٧	٣.٥٨	٠.٦٤٥	٢.١٣٣	.١٢٠
		المرحلة المتوسطة	٧٤	٣.٤٠	٠.٦٨٩		
		المرحلة الثانوية	٥٦	٣.٤٦	٠.٦٦٢		
		المجموع	٢٩٧	٣.٥١	٠.٦٦٢		
٣	مهارة إدارة الوقت	المرحلة الابتدائية	١٦٧	٣.٦٩	٠.٥٣٥	١٢.٥٣١	٠.٠٠٠*
		المرحلة المتوسطة	٧٤	٣.٢٥	٠.٧٦٧		
		المرحلة الثانوية	٥٦	٣.٥٦	٠.٦٦٦		
		المجموع	٢٩٧	٣.٥٦	٠.٦٤٩		
٤	مهارة الاتصال الفعال	المرحلة الابتدائية	١٦٧	٣.٣٥	٠.٥٨٤	١.٨٨١	.١٥٤
		المرحلة المتوسطة	٧٤	٣.٥١	٠.٦٣٠		
		المرحلة الثانوية	٥٦	٣.٣٧	٠.٦٤٢		
		المجموع	٢٩٧	٣.٣٩	٠.٦٠٨		
٥	مهارة التحفيز واثارة دافعية الطلاب	المرحلة الابتدائية	١٦٧	٣.٧٢	٠.٤٩٥	١.٤٨٠	.٢٢٩
		المرحلة المتوسطة	٧٤	٣.٨٤	٠.٦٣١		
		المرحلة الثانوية	٥٦	٣.٧٠	٠.٦٠٦		
		المجموع	٢٩٧	٣.٧٥	٠.٥٥٤		
٦	مهارة الضبط الصفي وإدارة سلوك الطلاب	المرحلة الابتدائية	١٦٧	٣.٤٢	٠.٥٩٦	٢.٢٧٢	.١٠٥
		المرحلة المتوسطة	٧٤	٣.٥٩	٠.٥٦٢		
		المرحلة الثانوية	٥٦	٣.٤٢	٠.٦٥٥		
		المجموع	٢٩٧	٣.٤٦	٠.٦٠٢		
٧	مهارة التقويم	المرحلة الابتدائية	١٦٧	٤.١٤	٠.٦١١	٢.١٢٠	.١٢٢
		المرحلة المتوسطة	٧٤	٣.٩٨	٠.٧١٨		
		المرحلة الثانوية	٥٦	٤.٠٠	٠.٧٤٧		
		المجموع	٢٩٧	٤.٠٧	٠.٦٦٨		
٨	تنمية مهارات الإدارة الصفية ككل	المرحلة الابتدائية	١٦٧	٣.٦٥	٠.٤٦٣	.٦٢٨	.٥٣٥
		المرحلة المتوسطة	٧٤	٣.٥٨	٠.٥٦٠		
		المرحلة الثانوية	٥٦	٣.٥٩	٠.٥٤٢		
		المجموع	٢٩٧	٣.٦٢	٠.٥٠٣		

❖دالة عند مستوى الدلالة α=0.05

يتضح من بيانات جدول (٧) أن "ف" لتقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قادة مدارس محافظة الليث لدورهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية للمعلمين ككل جاءت بقيمة (٠.٦٢٨) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وكذلك نجد أن "ف" جاءت بقيمة (٢.١٣٣، ١.٨٨١، ١.٤٨٠، ٢.٢٧٢، ٢.١٢٠) لكلا من تهيئة المناخ الصفي، ومهارة الاتصال الفعال، والتحفيز وإثارة دافعية الطلاب، و مهارة الضبط الصفي وإدارة سلوك الطلاب، والتقويم على الترتيب وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بينما نجد أن "ف" جاءت بقيمة (٣.٩٥٩، ١٢.٥٣١) لكلا من التخطيط ومهارة إدارة الوقت على الترتيب وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من دلالة (٠,٠٥)، وأقل من دلالة (٠,٠١) على الترتيب.

وبذلك يتبين أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قادة مدارس محافظة الليث لدورهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية للمعلمين في المجمل وكذلك للمجالات (تهيئة المناخ الصفي، ومهارة الاتصال الفعال، والتحفيز وإثارة دافعية الطلاب، و مهارة الضبط الصفي وإدارة سلوك الطلاب، والتقويم) تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية.

ويعزو الباحث هذه النتائج الى أن التشابه الكبير في سلوك القادة ونمط التعلم في المراحل المختلفة حيث إن هناك التزام بالضوابط والإجراءات المختلفة لجميع المراحل تتشابه في أهدافها على الرغم من إمكانية تنفيذها بطرق مختلفة.

جدول (٨) اختبار شيفيه (Scheffe) للكشف عن الفروق البعدية وفقاً لاختلاف متغير المرحلة التعليمية

		المتوسط الحسابي	المرحلة الابتدائية	المرحلة المتوسطة	المرحلة الثانوية
التخطيط	المرحلة الابتدائية	٦٥.٣	–	❖٢٦٦٠٥	–
	المرحلة المتوسطة	٣٩.٣	❖٢٦٦٠٥-	–	❖٢٦٦٠٥ -
	المرحلة الثانوية	٦٦.٣	–	❖٠.٢٦٦٠٥	–
مهارة إدارة الوقت	المرحلة الابتدائية	٦٩.٣	–	❖٠.٤٣٧٢٢	–
	المرحلة المتوسطة	٢٥.٣	❖٤٣٧٢٢-	–	❖٠.٣٨٩٥ -
	المرحلة الثانوية	٥٦.٣	–	❖٠.٣٨٩٥	–

يتضح من بيانات جدول (٨) أنه توجد فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قادة مدارس محافظة الليث لدورهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية للمعلمين في مجالات (مهارة التخطيط ومهارة إدارة الوقت) تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية وذلك بين قادة المرحلة المتوسطة وكلا من قادة المرحلة الابتدائية والثانوية

وذلك لصالح كلا من المرحلة الابتدائية والثانوية، ويعزو الباحث هذه النتائج في مهارتي التخطيط وإدارة الوقت الى الخبرة التي يكتسبها معلمو المرحلة الثانوية، أما المرحلة الابتدائية فدوما يهتم القادة بالتخطيط للدروس في ضوء متطلبات هذه المرحلة التي تتطلب جهدا إضافيا من المعلمين ولا سيما معلمو الصفوف الأولى، أما المرحلة المتوسطة فهي تمثل مرحلة انتقالية يقل فيها التركيز نوعا ما على مهارات التخطيط وإدارة الوقت، حيث يبدأ التركيز على هذه المهارات في المرحلة الثانوية والتي تعد من أخطر وأهم المراحل.

- **بالنسبة لمتغير كثافة الفصل**:

تم استخدام اختبار (t-test) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة التي وفقاً لاختلاف متغير كثافة الفصول كما يوضحه جدول (٩).

جدول (٩) اختبار (t-test) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة وفقاً لاختلاف متغير كثافة الفصول

مجالات تنمية مهارات الإدارة الصفية	كثافة الفصول	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
مهارة التخطيط	أقل من ٢٥ طالبا	٢٦٦	٣.٥٥٨٣	.٧٢١٨٩	-٢.٢١٨	.٠٢٧
	٢٥ طالبا فأكثر	٣١	٣.٨٥٤٨	.٥٢٦٤٨		
مهارة تهيئة المناخ الصفي	أقل من ٢٥ طالبا	٢٦٦	٣.٤٧٩٠	.٦٦٣٧٥	-٢.٥٨٨	.٠١٠
	٢٥ طالبا فأكثر	٣١	٣.٨٠١١	.٥٧٩٢٢		
مهارة إدارة الوقت	أقل من ٢٥ طالبا	٢٦٦	٣.٥٥٤٢	.٦٦١٦٢	-٠.٣٦٣	.٧١٧
	٢٥ طالبا فأكثر	٣١	٣.٥٩٩١	.٥٤٥١٢		
مهارة الاتصال الفعال	أقل من ٢٥ طالبا	٢٦٦	٣.٣٨١٦	.٦١٢٨٢	-٠.٨٣٩	.٤٠٢
	٢٥ طالبا فأكثر	٣١	٣.٤٧٨٥	.٥٧٠٤٨		
مهارة التحفيز واثارة دافعية الطلاب	أقل من ٢٥ طالبا	٢٦٦	٣.٧٢٦٩	.٥٦١٤٩	-١.٨٥١	.٠٦٥
	٢٥ طالبا فأكثر	٣١	٣.٩٢٠٨	.٤٥٨٠١		
مهارة الضبط الصفي وإدارة سلوك الطلاب	أقل من ٢٥ طالبا	٢٦٦	٣.٤٣٤٤	.٦١٧٨٩	-٢.٣٤٥	.٠٢٦
	٢٥ طالبا فأكثر	٣١	٣.٦٨٩١	.٣٧٩٠٥		
مهارة التقويم	أقل من ٢٥ طالبا	٢٦٦	٤.٠٦٧٧	.٦٨٠٤٢	-٠.٥١٥	.٦٠٧
	٢٥ طالبا فأكثر	٣١	٤.١٣٣١	.٥٥٨٩٦		
المجالات ككل	أقل من ٢٥ طالبا	٢٦٦	٣.٥٩٨٤	.٥٠٩١٥	-٢.١٠٤	.٠٣٦
	٢٥ طالبا فأكثر	٣١	٣.٧٩٨٣	.٤١٥٦٨		

يتضح من بيانات جدول (٩) أن "ت" جاءت بقيمة (٢.١٠٤) لتقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قادة مدارس محافظة الليث لدورهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية للمعلمين ككل وهي دالة إحصائيا، وكذلك جاءت "ت" بقيمة (٢.٢١٨، ٢.٥٨٨، ٢.٢٤٥) لكلا من مجالات التخطيط، وتهيئة المناخ الصفي، ومهارة الضبط الصفي وإدارة سلوك الطلاب على الترتيب وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥)، كم يتبين أن "ت" جاءت بقيمة (٠.٣٦٣، ٠.٨٣٩، ١.٨٥١، ٠.٥١٥) لكلا من مهارة إدارة الوقت، ومهارة الاتصال الفعال، والتحفيز وإثارة دافعية الطلاب، التقويم على الترتيب وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

ومن ذلك يتبين أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قادة مدارس محافظة الليث لدورهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية للمعلمين في المجمل وكذلك للمجالات (التخطيط، وتهيئة المناخ الصفي، ومهارة الضبط الصفي وإدارة سلوك الطلاب) تبعاً لمتغير كثافة الفصول لصالح الفصول التي كثافتها (٢٥) طالبا فأكثر.

لا شك أن هذه النتائج تعكس واقعا حقيقا فكلما زاد عدد الطلاب في الفصول كلما صعب تنظيمهم وكذلك تهيئة المناخ الصفي الجيد وكذلك إدارة سلوك الطلاب كما يصعب التخطيط للدروس نظرا لعدم تمكن المعلم من تحقيق الأهداف كاملة للحصة الواحدة.

كما يتبين أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مهارة إدارة الصف، ومهارة الاتصال الفعال، والتحفيز وإثارة دافعية الطلاب التقويم تبعا لمتغير كثافة الفصول.

- **بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة**

تم استخدام اختبار (t-test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لاختلاف متغير سنوات الخبرة كما يوضحه جدول (١٠).

جدول (١٠) اختبار (t-test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لاختلاف متغير سنوات الخبرة

مجالات تنمية مهارات الإدارة الصفية	سنوات الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
مهارة التخطيط	أقل من ١٠ سنوات	١٣١	٣.٤٨٠٠	.٧٠٧٤٢	-٢.٣٧٧	❖.٠١٨
	١٠ سنوات فأكثر	١٦٦	٣.٦٧٥٥	.٧٠٠٦٥		
مهارة تهيئة المناخ الصفي	أقل من ١٠ سنوات	١٣١	٣.٤٦٤٤	.٦٦١٨٤	-١.١١٦	.٢٦٥
	١٠ سنوات فأكثر	١٦٦	٣.٥٥٠٧	.٦٦١٥٢		
مهارة إدارة الوقت	أقل من ١٠ سنوات	١٣١	٣.٥٠٣٨	.٦٥٦٨٩	-١.٣٠١	.١٩٤
	١٠ سنوات فأكثر	١٦٦	٣.٦٠٢٤	.٦٤١٩٩		
مهارة الاتصال الفعال	أقل من ١٠ سنوات	١٣١	٣.٣٦١٣	٦١٦٠٨	-٠.٧٦٤	.٤٤٦
	١٠ سنوات فأكثر	١٦٦	٣.٤١٥٧	.٦٠٢٩٥		
مهارة التحفيز واثارة دافعية الطلاب	أقل من ١٠ سنوات	١٣١	٣.٦٨٣٦	.٥٨٠٢٨	-١.٧٦٤	.٠٧٩
	١٠ سنوات فأكثر	١٦٦	٣.٧٩٧٤	.٥٢٨٩٢		
مهارة الضبط الصفي وإدارة سلوك الطلاب	أقل من ١٠ سنوات	١٣١	٣.٤٦٥٠	.٦٠٧٧١	٠.١٠١	.٩٢٠
	١٠ سنوات فأكثر	١٦٦	٣.٤٥٧٨	.٥٩٩٣٥		
مهارة التقويم	أقل من ١٠ سنوات	١٣١	٤.٠٩٤٥	.٦٧٢٢٧	٠.٤٥٧	.٦٤٨
	١٠ سنوات فأكثر	١٦٦	٤.٠٥٨٧	.٦٦٦٦٧		
تنمية مهارات الإدارة الصفية ككل	أقل من ١٠ سنوات	١٣١	٣.٥٧٩٣	.٤٩٧٩٣	-١.٢١٦	.٢٢٥
	١٠ سنوات فأكثر	١٦٦	٣.٦٥٠٨	.٥٠٦٨٢		

❖دالة عند مستوى الدلالة α=0.05

يتضح من بيانات جدول (١٠) أن "ت" جاءت بقيمة (١.٢١٦) لتقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قادة مدارس محافظة الليث لدورهم في تنمية مهارات

الإدارة الصفية للمعلمين ككل وهي دالة إحصائياً، وكذلك جاءت "ت" بقيمة (١.١١٦، ١.٣٠١، ٠.٧٦٤، ١.٧٦٤، ٠.١٠١، ٠.٤٥٧) لكلا من مجالات تهيئة المناخ الصفي، مهارة إدارة الوقت، مهارة الاتصال الفعال، التحفيز وإثارة دافعية الطلاب، مهارة الضبط الصفي وإدارة سلوك الطلاب، التقويم، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥)، كم يتبين أن "ت" جاءت بقيمة (-٢.٣٧٧) لمجال مهارة التخطيط وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لصالح فئة المعلمين (١٠) سنوات فأكبر.

ومن ذلك يتبين أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قادة مدارس محافظة الليث لدورهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية للمعلمين في المجمل وكذلك للمجالات (تهيئة المناخ الصفي، مهارة إدارة الوقت، مهارة الاتصال الفعال، التحفيز وإثارة دافعية الطلاب، مهارة الضبط الصفي وإدارة سلوك الطلاب، التقويم) تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء تقارب الخبرات بين المعلمين، كما أن العمليات الإشرافية يتعرض لها المعلمون في ضوء منهج واحد يعتمد في الأغلب على أسلوب واحد وهي الزيارة الصفية، وهذا انعكس على التخصص سواء كان تخصصات علمية أو إنسانية.

بينما توجد فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجال التخطيط تبعا لمتغير سنوات الخبرة، لصالح من يمتلكون خبرة (١٠) سنوات فأكثر، وهذا يكون نتيجة الخبرة التراكمية لتخطيط الدروس.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة خلود الكثيري (٢٠٠٦) حيث توصلت إلى عدم وجود فروقا ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد الدراسة حول مدى فاعلية مديرة المدرسة في تنمية مهارة الإدارة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال وذلك باختلاف الخبرة. كما تتفق مع نتائج دراسة أبو صوي (٢٠٠٣) حيث توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة. بينما تختلف مع دراسة الزايدي (٢٠١٣) حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مهارات إدارة الصفوف الأولية ككل ومهارات الاتصال بالطلاب ومهارات السلوك الطلابي تعزى لمتغير الخبرة. كما تختلف مع دراسة الحسيني (١٤٢٣هـ) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة في مرئياتهم حول مدى فاعلية المشرفة التربوية في تنمية مهارة الإدارة الصفية، وذلك باختلاف الخبرة.

- **بالنسبة لمتغير الدورات التدريبية المتخصصة في إدارة الصف**:

تم استخدام اختبار (t-test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لاختلاف الدورات التدريبية في مجال إدارة الصف.

جدول (١١) اختبار (t-test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لاختلاف الدورات التدريبية في مجال إدارة الصف

مجالات تنمية مهارات الإدارة الصفية	الدورات التدريبية	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
مهارة التخطيط	٥ دورات فأقل	١٨٦	٣.٤٧١٨	.٧٣٧١٩	– ٣.٧٧٧	❖❖.٠٠٠
	أكثر من ٥ دورات	١١١	٣.٧٨٦٠	.٦١٣٨٥		
مهارة تهيئة المناخ الصفي	٥ دورات فأقل	١٨٦	٣.٤٢٧٩	.٦٨٤٥٥	– ٢.٨٩٢	❖❖.٠٠٤
	أكثر من ٥ دورات	١١١	٣.٥٦٤٧	.٥٩٨٧٠		
مهارة إدارة الوقت	٥ دورات فأقل	١٨٦	٣.٤٨٣١	.٦٦٦٧٥	– ٢.٦٣١	❖❖.٠٠٩
	أكثر من ٥ دورات	١١١	٣.٦٨٦٠	.٦٠٠٨١		
مهارة الاتصال الفعال	٥ دورات فأقل	١٨٦	٣.٣٦٦٥	.٦٢٣٣٣	– ٠.٩٢٤	.٣٥٦
	أكثر من ٥ دورات	١١١	٣.٤٣٣٩	.٥٨٢٧٠		
مهارة التحفيز واثارة دافعية الطلاب	٥ دورات فأقل	١٨٦	٣.٧١١٦	.٦٠٨٣٥	– ١.٤٣٣	.١٥٣
	أكثر من ٥ دورات	١١١	٣.٨٠٦٧	.٤٤٥٠٤		
مهارة الضبط الصفي وإدارة سلوك الطلاب	٥ دورات فأقل	١٨٦	٣.٤٦٢٩	.٦٢٩٦٠	٠.٠٧٠	.٩٤٥
	أكثر من ٥ دورات	١١١	٣.٤٥٧٨	.٥٥٥٥٤		
مهارة التقويم	٥ دورات فأقل	١٨٦	٤.٠٦٥٢	.٦٩٥٨١	– ٠.٣١٠	.٧٥٧
	أكثر من ٥ دورات	١١١	٤.٠٩٠١	.٦٢٢٠٨		
تنمية مهارات الإدارة الصفية ككل	٥ دورات فأقل	١٨٦	٣.٥٧٠٣	.٥٣٨٧٩	– ٢.١٨٣	❖.٠٣٠
	أكثر من ٥ دورات	١١١	٣.٧٠١٣	.٤٢٧٣٨		

❖❖دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١) ❖دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)

يتضح من بيانات الجدول (١١) أن "ت" جاءت بقيمة (٢.١٨٣) لتقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قادة مدارس محافظة الليث لدورهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية للمعلمين ككل وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) لصالح فئة المعلمين الحاصلين على أكثر من (٥) دورات وكذلك جاءت "ت" بقيمة (٣.٧٧٧، ٢.٨٩٢، ٢.٦٣١) لكلا من التخطيط، تهيئة المناخ الصفي، و مهارة إدارة الوقت وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠١)، كما يتبين أن "ت" جاءت بقيمة (٠.٩٢٤، ١.٤٣٣، ٠.٠٧٠، ٠.٣١٠) لمجالات مهارة الاتصال الفعال، والتحفيز وإثارة دافعية الطلاب، ومهارة الضبط الصفي وإدارة سلوك الطلاب، والتقويم وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

ومن ذلك يتبين وجود فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قادة مدارس محافظة الليث لدورهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية للمعلمين في المجمل وكذلك للمجالات (لتخطيط، تهيئة المناخ الصفي، و مهارة إدارة الوقت) تبعاً لمتغير الدورات التدريبية، لصالح من التحق بخمسة دورات فأكثر. لا شك أن التدريب والتنمية ذات أبعاد إيجابية على التعلم وهذه النتائج تعد منطقية بدرجة كبيرة وعاكسة للواقع مما يعلي قيمة التدريب والتنمية المهنية وجعلها أولوية وفق تحديد الاحتياجات التدريبية بدقة وعناية كافية. ويعود ذلك إلى أن الدورات التدريبية ساعدتهم إلى حد ما في امتلاك المهارات الضرورية في (التخطيط تهيئة المناخ الصفي، ومهارة إدارة الوقت).

بينما لا توجد فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مهارة الاتصال الفعال، والتحفيز وإثارة دافعية الطلاب، ومهارة الضبط الصفي وإدارة سلوك الطلاب، تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة الزايدي (٢٠١٣) حيث توصلت إلى وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مهارات إدارة الصفوف تعزى لمتغير الدورات التدريبية. كما تتفق مع دراسة الحسيني (١٤٢٣هـ) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة في مرئياتهم حول مدى فاعلية المشرفة التربوية في تنمية مهارة الإدارة الصفية، وذلك باختلاف الدورات التدريبية.

تشابهت مع نتائج دراسة خلود الكثيري (٢٠٠٦) وقد توصلت إلى عدم وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد الدراسة في مرئياتهن حول مدى فاعلية مديرة المدرسة في تنمية مهارة الإدارة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال، وذلك باختلاف الوظيفة، المؤهل، الخبرة.، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد الدراسة في مرئياتهن حول مدى فاعلية مديرة المدرسة في تنمية مهارة الإدارة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال وذلك باختلاف نوع المؤهل. تشابهت هذه النتائج مع نتائج دراسة السكر(٢٠١٠) وكشفت عن وعدم وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية لمبادئ الإدارة الصفية الفاعلة من وجهة نظر المعلمين والمديرين تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)، تشابهت مع نتائج دراسة أبو صوي (٢٠٠٣) وتوصلت إلى عدم وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي سنوات الخبرة).

- **ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات** :

تم عرض ملخص النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وتقديم بعض التوصيات والمقترحات المستقبلية في التالي:

- **أولاً: ملخص النتائج** :

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي:

- قادة مدارس محافظة الليث يمارسون دورهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية للمعلمين بدرجة كبيرة. حيث جاءت في المرتبة الأولى مهارة التقويم بمتوسط حسابي (٤,٠٧) وانحراف معياري (٠.٠٦٦٨)، وفي المرتبة الثانية مهارة التحفيز وإثارة دافعية الطلاب بمتوسط حسابي (٣,٧٥) وانحراف معياري (٠,٥٥٤)، وفي المرتبة الثالثة مهارة التخطيط بمتوسط حسابي (٣,٥٩) وانحراف معياري (٠,٧٠٩)، وفي المرتبة الرابعة مهارة إدارة الوقت بمتوسط حسابي (٣,٥٦) وانحراف معياري (٠,٦٤٩)، أما المرتبة الخامسة فحلت مهارة تهيئة المناخ الصفي بمتوسط حسابي (٣,٥١) وانحراف معياري (٠,٦٦٢) وفي

المرتبة قبل الأخيرة مهارة الضبط الصفي وإدارة سلوك الطلاب بمتوسط حسابي (٣.٤٦) وانحراف معياري (٠,٦٠٢) وجميعهم بدرجة كبيرة، أما أقل المهارات والتي حصلت درجة متوسطة فكانت مهارة الاتصال الفعال جاءت بمتوسط حسابي (٣,٣٩) وانحراف معياري (٠,٦٠٨).

- لا توجد فروقا دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قادة مدارس محافظة الليث لدورهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية للمعلمين في المجمل وكذلك للمجالات (تهيئة المناخ الصفي، ومهارة الاتصال الفعال، والتحفيز وإثارة دافعية الطلاب، ومهارة الضبط الصفي وإدارة سلوك الطلاب، والتقويم) تبعا لمتغير المرحلة التعليمية بينما هناك فروقا دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قادة مدارس محافظة الليث لدورهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية للمعلمين في مجالات (التخطيط ومهارة إدارة الوقت) تبعا لمتغير المرحلة التعليمية وذلك بين قادة المرحلة المتوسطة وكلا من قادة المرحلة الابتدائية والثانوية وذلك لصالح كلا من المرحلة الابتدائية والثانوية.
- توجد فروقا دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قادة مدارس محافظة الليث لدورهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية للمعلمين في المجمل وكذلك للمجالات (التخطيط، وتهيئة المناخ الصفي، ومهارة الضبط الصفي وإدارة سلوك الطلاب) تبعا لمتغير كثافة الفصول لصالح الفصول التي كثافتها (٢٥) طالبا فأكثر، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مهارة إدارة الوقت، ومهارة الاتصال الفعال، والتحفيز وإثارة دافعية الطلاب، والتقويم تبعا لمتغير كثافة الفصول.
- لا توجد فروقا دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قادة مدارس محافظة الليث لدورهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية للمعلمين في المجمل وكذلك للمجالات (تهيئة المناخ الصفي، مهارة إدارة الوقت، مهارة الاتصال الفعال، التحفيز وإثارة دافعية الطلاب، مهارة الضبط الصفي وإدارة سلوك الطلاب، التقويم) تبعا لمتغير سنوات الخبرة. بينما توجد فروقا دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجال التخطيط تبعا لمتغير سنوات الخبرة، لصالح فئة المعلمين الذين يمتلكون خبرة (١٠) سنوات فأكثر.
- توجد فروقا دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قادة مدارس محافظة الليث لدورهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية للمعلمين في المجمل وكذلك للمجالات (لتخطيط، تهيئة المناخ الصفي، ومهارة إدارة الوقت) تبعا لمتغير الدورات

التدريبية، لصالح فئة المعلمين الذين حضروا خمسة دورات فأكثر، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مهارة الاتصال الفعال، والتحفيز وإثارة دافعية الطلاب، ومهارة الضبط الصفي وإدارة سلوك الطلاب، تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

- **ثانياً: توصيات الدراسة** :

- على قادة المدارس الاهتمام بالاتصال الفعال مثل: التفاعل الصفي اللفظي الثنائي والثلاثي والمتعدد، واستخدام مهارات التواصل غير اللفظي، لزيادة فاعلية مهارات الاتصال الفعال.
- زيادة اهتمام القادة في حصر الاحتياجات التدريبية للمعلمين والتخطيط لإلحاقهم ببرامج تعالج ذلك الاحتياج ولا سيما في تنمية مهارة الضبط الصفي وإدارة سلوك الطلاب.
- ضرورة تخصيص جزء كبير من الدورات المقامة في مراكز التدريب للمعلمين، والمشرفين التربويين، وقادة المدارس، تدور حول الإدارة الصفية، من حيث مفهومها، وأهميتها، وكيفية تفعليها. وضرورة قيام قادة المدارس في مدارسهم بمساعدة المعلمين على توفير مناخ صفي مناسب، وذلك لما له من أهمية في الصحة النفسية، والتكيف المدرسي للطلاب.
- زيادة المخصصات المالية والصلاحيات لقادة المدارس وذلك لتسخيرها في زيادة جاهزية البيئة المادية للصف من أجهزة ووسائل لتوفير الوقت وإدارته بشكل جيد.
- ينبغي على قادة المدارس حث المعلمين باستمرار على ربط الخبرة المعرفية بالحياة العملية وذلك من خلال الرحلات الميدانية المناسبة لمفردات المنهج وذلك من أجل استثمار طاقة النشاط المتزايد لدى بعض الطلاب إلى أعمال إبداعية وتربوية مفيدة، ويتم ذلك من خلال رفع الوعي لدى المعلمين بأهمية التخطيط الجيد.
- ينبغي على قادة المدارس الاهتمام بتكريم الطلاب المتفوقين دراسيا والمتفوقين سلوكيا على مستوى الصف وذلك لزيادة دافعيتهم للتميز والتفوق دراسيا وسلوكيا.
- الاهتمام بوسائل التقويم الحديثة وتدريب المعلمين على استخدامها ولا سيما الأدوات والوسائل الإلكترونية من خلال ورش عمل ودورات يتم فيها تنمية مهارات استخدام أساليب التقويم الإلكترونية وكذلك تنمية مهارة تدوين الملاحظة والمتابعة المستمرة للطلاب.

- **ثالثاً: المقترحات** :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يقترح الباحث دراسات مستقبلية حول:

- دور قادة المدارس في مناطق أخرى في المملكة في تنمية مهارات الإدارة الصفية من وجهة نظر المعلمين.
- دور قائدات المدارس في محافظة الليث في تنمية مهارات الإدارة الصفية من وجهة نظر المعلمات.
- المعوقات التي تواجه قادة مدارس محافظة الليث للقيام بدورهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية.
- دور مكاتب التعليم في دعم دور قادة مدارس محافظة الليث في تنمية مهارات الإدارة الصفية.

- **المراجع** :

- إبراهيم، يونس محمد. شهاب، شهر زاد محمد (٢٠١١). السلوك القيادي لمديري المدارس وعلاقته باتخاذ القرار، معهد إعداد المعلمين، محافظة نينوي، مجلة دراسات تربوية، (١٥) العراق، ١٣ -٣٠.
- أبو صوي، هالة محمود (٢٠٠٣). تقييم إدارة الصف في مدارس القدس من وجهات نظر المعلمين والمديرين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.
- الحريري، رافده عمر (٢٠١٠). مهارات الإدارة الصفية. عمان، الأردن: دار الفكر.
- حسين، سلامة عبد العظيم (٢٠٠٦). الإدارة المدرسية والصفية: الطريق إلى المدرسة الفعالة عمان، الأردن: المطابع المركزية.
- الحسيني، منى صالح (١٤٢٣). فاعلية المشرفة التربوية في تنمية مهارة الإدارة الصفية لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.
- الزايدي، مسفر عواض (٢٠١٣). واقع ممارسة إدارة الصفوف الأولية من وجهة نظر معلميها ومديري ومرشدي المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- السكر، رنا أحمد (٢٠١٠). درجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في محافظة العاصمة عمان لمبادئ الإدارة الصفية الفاعلة من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين أنفسهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- العتيبي، هزاع بن محمد الحزيمي (٢٠١٣). دور مدير المدرسة في معالجة بعض المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة المتوسطة في محافظة الدوادمي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- العجارمة، موافق احمد شحاته (٢٠١٢). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الاوسط، عمان، الاردن.
- العجمي، محمد حسنين (٢٠٠٠). الإدارة المدرسية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- العدوي، أسامة محمد أحمد (٢٠٠٨). دور مديري المدارس تجاه الحد من ظاهرة العنف لدى طلبة الثانوية بمحافظة غزة وسبل تفعيله من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية ، غزة، فلسطين.

- العرابيد، نبيل احمد محمود (٢٠١٠). دور القيادة التشاركية بمديريات التربية والتعليم في حل مشكلات مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الازهر، غزة، فلسطين.
- العساف، أحمد عبدالمحسن (٢٠٠٢). مهارات القيادة وصفات القائد. المملكة العربية السعودية، الرياض: دار المنار.
- العشي، نوال (٢٠٠٨). إدارة التعلم الصفي. عمان، الأردن: دار اليازوري.
- الغامدي، عبد الرحمن (١٩٩٧). مدى إدراك المعلم للأساليب الفعالة لإدارة الصف وممارسته لها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- قطامي، يوسف؛ وقطامي، نايفة (٢٠١٣).إدارة الصفوف: الأسس السيكولوجية. (ط٣)،عمان: دار الفكر.
- الكثيري، خلود راشد (٢٠٠٦). فاعلية مديرة المدرسة في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، الرياض.
- مخامرة، كمل خليل وأبو سمرة، محمود أحمد (٢٠١٢). أنماط الإدارة الصفية لدى معلمي مدارس تربية وتعليم وكالة الغوث في الخليل وبيت لحم. رسالة دكتوراه، جامعة الخليل، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الانسانية، ١٤ (١)، ٢٥٣ -٢٨٠.
- مرسي، محمد منير (٢٠٠١). الإدارة المدرسية الحديثة. (ط٥)، القاهرة: عالم الكتب.
- النجار، فاتن فؤاد (٢٠١٦). دور قادة المدارس في تنمية المهارات الصفية للمعلمين في ضوء الإدارة الذاتية الحديثة. القاهرة: الدار العلمية.
- Fred, Lunenburg (2010) , The Principal and The School What Do Principal Can Do, National Forum of Educational Administration and Supervision Journal.
- Grissom, J. & Loep, S. (2011),Triangulating principal Effectiveness How perspectives of parents, Teachers and Assistant principals Identify The Central Importance Of Managerial Skills, American Educatioal Research Journal.
- Holland, Patricia (2009), the principal Role in Teacher Development, SRATE Journal.
- Linda, Darling-Hammond et al (2007). Preparing School Leaders for a Changing World, Lessons From Exemplary Leadership Development programs, Stanford Education Leadership Institute, USA.
- Warga, A. (1996). Classroom management and situational leadership: a comparative study of management styles of beginning and experienced.

****

البحث العاشر:

" بناء مفهوم العالم في الفكر التربوي "

إعداد :

د/ جمال محمد الهنيدى

أستاذ أصول التربية المساعد

جامعة قناة السويس

" بناء مفهوم العالم في الفكر التربوي "

د . جمال محمد محمد الهنيدى

• **المستخلص** :

تعد المفاهيم التربوية المواد الأولية التي نبني بها صرح عالمنا التربوي ، كما يعد ميدان المفاهيم وبنائها من الميادين البكر التي تحتاج من الباحثين وعلماء التربية واللغة كثيراً من الجهد والعمل ، خاصة بعد أن منينا بمجموعة من المشكلات الناتجة عن عملية الترجمة ونقل المفاهيم، ولذا تعد عملية بناء المفاهيم ضرورية جدا علي جميع المستويات ، ويمكن تحديد مشكلة البحث فى الإجابة عن السؤال التالي : كيف نبنى مفهوم العالم ؟ . ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي عدة أسئلة فرعية هي: ما مفهوم العالم في المعاجم اللغوية ؟ ، ما مفهوم العالم في القرآن الكريم ؟ ، ما مفهوم العالم في السنة النبوية ؟ ، ما مفهوم العالم في التراث ؟ ، ما مفهوم العالم في الكتابات التربوية المعاصرة ؟ ، ما مفهوم العالم في الفكر التربوي الغربي ؟ . وقد استخدم الباحث المنهج الأصولي ، كما استخدم الباحث المنهج التحليلي كأداة أساسية لتحليل أبعاد المفهوم ، وفي ضوء نتائج هذه الدراسة ، قدمت بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الفكر التربوي ؛ الفكر التربوي الغربي ؛ مفهوم "العالم في القرآن الكريم والسنة ؛ مصر

Establishing the "scientist" concept in the educational thought

Dr. Gamal Mohamed Mohamed El Henaidy

Abstract:

The educational concepts promise the first substances which builds the educationist/scientist. Just as the field of the concepts promises which takes much time from researchers and educational scientists. This takes a lot of the effort and the work, especially after having some of the problems resulting from translation and the steps of the concepts transfer . The operation of building the constructive concepts is very necessary at all levels of thought and needs control and accurate definition. The purpose of the current study was to: How can the concept of the scientist be defined and accurately established? This question can be divided into the following sub-questions: What is the concept of the "scientist" in: (1) the linguistic dictionaries, (2) in the Holy Quran, (3) the Prophet (PBUH) Sunna, (4) in the heritage, (5) in the writings of contemporary education, and (6) in the western educational thought? Two research methods were use: the fundamental research method and the analytical research method. In the light of the results of this study some recommendations were made.

Keywords:Educational thought; western educational thought; the concept of the "scientist in the Holy Quran and Sunna; Egypt

• **مقدمة** :

لاشك في أن عملية بناء المفاهيم أبعد ما تكون عن البحث فى مرادفات تقرب معانيها أو الوقوف عند الدلالات المنطقية لها بمنأى عن معطيات بيئتها ، فالمفهوم يختلف بهذا المعنى عن المصطلح الذي تتوافق عليه جماعة علمية أو

مصلحيه ما وتضعه إزاء معنى معين أو إزاء ذات معينة ؛ بل المفهوم على العكس من ذلك إذ هو وعاء معرفي جامع أشبه ما يكون بالإنسان فهو صاحب هوية كاملة ، وهو عرضة للمرض وهو أيضًا عرضة لاستعادة الصحة والعافية (عمر،٢٠١٤،ص ص ١٠: ٢٧) .

وتعد المفاهيم التربوية المواد الأولية التي نبني بها صرح عالمنا التربوي ، فإذا كانت تلك المفاهيم أصيلة تمد جذورها إلي تربيتنا العربية الإسلامية كانت التربية التي تقوم عليها تلك المفاهيم تربية عربية إسلامية ، أما إذا كانت المفاهيم المستخدمة مفاهيم غربية مستوردة فإن التربية التي تبني علي تلك المفاهيم لابد أن تكون غربية مستعارة (النقيب ، الميمان ،٢٠٠٢، ص٥) ، ولذا فإن ضبط المفاهيم وتحديدها وتوضيحها وتيسيرها للباحثين ، عملية أساسية في بناءِ العلم (القنوجى ، ١٩٧٨، ص٢٧٢) ، مع التأكيد على أن المفاهيم ليست كتلا صماء ، ولا هي متساوية كلبنات وإنما تعد مشروعات كبرى للمعاني والدلالات سواء فى جذورها اللغوية أو الاصطلاحية أو الشرعية .

ولذا لا يمكن أن نتحدث عن علم تربوي ما لم نهيئ الأرضية الأساسية لذلك وهي بناء المفاهيم التربوية ؛ لتكون لدينا المفاهيم التربوية صحيحة اللفظ ، ومحددة المعني ، وواضحة الدلالة، وقابلة للتشغيل علي أرض الواقع (القنوجى ، ١٩٧٨، ص ١٠٣) ، خاصة وأن عملية تزييف المفاهيم قد انتشرت في الأوساط التربوية المعاصرة بطريقة فجة حتى صار يلاحظها كل المهتمين بالعمل التربوي سواء كانوا خبراء أم مبتدئين .

والحق أن عملية تزييف المفاهيم لم تتوقف منذ اللحظة الأولى لوجود الإنسان على الأرض ، تلك اللحظة التي عرفت تسويل الشيطان لآدم وحواء بالتلاعب بمفهومي (شجرة الخلد) و (ملك لا يبلى) ولا تزال عملية التزييف هذه تتم على قدم وساق مستهدفة فى المقام الأول المفاهيم المركزية للعمران الإنساني وفى مقدمتها : الدين ، الأسرة ، الأمة (عمر ، ٢٠١٤ ، ص ١٣).

ومن هنا حرص الإسلام على" أن تكون المفاهيم التربوية واضحة ومحددة ، ولذا يلحظ المدقق في كتاب الله تعالى إكثار القرآن الكريم من التحذير مما وقعت فيه الأمم السابقة من تحريف الكلم عن مواضعه ، ولي الألسن وغير ذلك من آفات الخطاب والتلاعب في المفاهيم(القنوجى ، ١٩٧٨، ج١، ص٨٤) وفي ذلك يقول تعالي : ﴿ فَبِمَا نَقْضِهِمْ مِيثَاقَهُمْ لَعَنَّاهُمْ وَجَعَلْنَا قُلُوبَهُمْ قَاسِيَةً يُحَرِّفُونَ الْكَلِمَ عَنْ مَوَاضِعِهِ وَنَسُوا حَظًّا مِمَّا ذُكِّرُوا بِهِ وَلَا تَزَالُ تَطَّلِعُ عَلَى خَائِنَةٍ مِنْهُمْ إِلَّا قَلِيلًا مِنْهُمْ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاصْفَحْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ ﴾ [المائدة/ ١٣] ، ويقول تعالى: ﴿ مِنَ الَّذِينَ هَادُوا يُحَرِّفُونَ الْكَلِمَ عَنْ مَوَاضِعِهِ وَيَقُولُونَ سَمِعْنَا وَعَصَيْنَا وَاسْمَعْ غَيْرَ مُسْمَعٍ وَرَاعِنَا لَيًّا بِأَلْسِنَتِهِمْ وَطَعْنًا فِي الدِّينِ وَلَوْ أَنَّهُمْ قَالُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا وَاسْمَعْ وَانْظُرْنَا لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ وَأَقْوَمَ وَلَكِنْ لَعَنَهُمُ اللَّهُ بِكُفْرِهِمْ فَلَا

يُؤْمِنُونَ إِلَّا قَلِيلًا ﴾ [النساء / ٤٦] والكلم " جماع "كلمة،والمعنى أي يبدِّلون معناها ويغيِّرونها عن أماكنها ووجوهها (الطبري، ٢٠٠١ م،ص ٨٦)

يقول سيد قطب في قوله تعالى " يُحَرِّفُونَ الْكَلِمَ عَنْ مَوَاضِعِهِ" أي " يصدون أهله عن العلم الحقيقي به ؟ فيحولونه من حركة دافعة تحطم الباطل والجاهلية وتسترد سلطان الله في الأرض وتطارد المعتدين على هذا السلطان ، وتجعل الدين كله لله... إلى حركة ثقافية باردة ، وإلى بحوث نظرية ميتة ، وإلى جدل لاهوتي أو فقهي أو طائفي فارغ ؟ كما يفرغون مفهوماته في أوضاع وأنظمة وتصورات غريبة عنه مدمرة له ، مع إيهام أهله أن عقيدتهم محترمة مصونة ؟! وهم في النهاية يملئون فراغ العقيدة بتصورات أخرى ومفهومات أخرى واهتمامات أخرى ، ليجهزوا على الجذور العاطفية الباقية من العقيدة الباهتة ؟(قطب ، د.ت ، ص١٠١)

ولذا فإنه من الأهميّة بمكان أن ندرك لماذا يُنزل الله تعالي قرآنًا يتعبّد بتلاوته ليحذِّر الناس من استعمال لفظ مكان لفظ آخر ، وذلك في تعالي : ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَقُولُوا رَاعِنَا وَقُولُوا انظُرْنَا وَاسْمَعُوا ۗ وَلِلْكَافِرِينَ عَذَابٌ أَلِيمٌ ﴾[البقرة /١٠٤]، وهنا نهي من الله سبحانه وتعالي لليهود حيث صاروا يخاطبون بها النبيّ ﷺ لاوين ألسنتهم بها لتوافق كلمة شتم بلسانهم العبراني ، وقيل : كانوا ينطقون بها " راعينا نسبة إلي الرعونة (رضا ، ١٩٩٠ ، ص٤١٦) ، وهنا أمَر الله تعالى عبادَه المؤمنين بلفظةٍ لا تحتمِل إلا معنًى حسنًا، بديلا عن قولهم : راعِنا، للنبي ﷺ ، فالمسلمون يَعنُون بها طلبَ المراعاة ، واليهود يعنون بها الرُّعونة ؛ سخرية من النبيِّ ﷺ (عاشور ، ١٩٩٧،ج٥، ص ٧٦) ، لذا أمروا أن يستبدلوا به مرادفه في المعنى ، لا تحتمل التحريف أو الإمالة (قطب ، د.ت ، ص١٠١)

وإذا نظرنا إلى السنة النبوية وجدنا مواقف متعددة ينهي فيها الرسول ﷺ عن استعمال مصطلحات معينة لما تحمله من دلالات لا تتفق مع عقيدة الإسلام ، ولا تنسجم مع مبادئه ، مثل قول النبي ﷺ " لا يقل أحدكم أطعم ربك ، وضئ ربك ، اسق ربك ، وليقل سيدي مولاي ، ولا يقل أحدكم عبدي أمتي ، وليقل فتاي وفتاتي وغلامي " (البخاري ، ١٩٨٧، ج٤ ، ص٦، حديث رقم ٢٤١٤) .

كما نجد كثيرًا من علماءنا القدامى يحذرون من التلاعب بالمفاهيم وفي ذلك يقول ابن حزم الأندلسي : " والأصل في كل بلاء ، وعماء ، وتخليط ، وفساد اختلاط الأسماء ، ووقوع اسم واحد علي معان كثيرة ؛ فيخبر المخبر بذلك الاسم وهو يريد أحد المعاني التي تحته ، فيحمله السامع علي غير ذلك المعني الذي أراده المخبر ، فيقع البلاء ، والإشكال ، وهذه في الشريعة أضر شيء وأشده هلاكا لمن أعتقد الباطل إلا من وفقه الله تعالي (ابن حزم، ١٩٧٨،ج٨ ،ص ١٤٥٠) ، كما يقول عن تحديد المصطلح وخطورته : " هذا باب خلط فيه كثير

ممن تكلم في معانيه ، وشبك بين المعاني ، وأوقع الأسماء علي غير مسمياتها ، ومزج بين الحق والباطل ؛ فكثر الشغب والالتباس ، وعظمت المضرة وخفيت الحقائق " (ابن حزم ، ١٩٧٨ ، ج١ ، ص ٤١) ذلك لأن تغيير ضبط الكلمة يفضى إلى تغير وظيفتها وبالتالي تغيير معناها ، وأبسط مثال نسوقه هنا هو السبب الذي دفع إلى وضع النحو وذلك حين لحن لحن قارئ فى آية قرآنية وقرأ :﴿ أَنّ اللـه بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولـه﴾ [التوبة/ ٣] بجر كلمة رسول بدلا من ضمها ويترتب على هذه القراءة أن يبرأ الله من رسوله بدلا من أن يكون الرسول هو البرئ من المشركين (إسماعيل ، ١٩٩٨، ص ٣٥) .

ولذا اعتنت العرب بألفاظها فتصلحها وتهذبها وتراعيها وتلاحظ أحكامها بالشعر تارة ، وبالخطب أخرى وبالأسجاع التي تلتزمها وتتكلف استمرارها ؛ فإن المعاني أقوى عندها وأكرم عليها وأفخم قدراً في نفوسها ؛ فأول ذلك عنايتها بألفاظها فإنها لما كانت عنوان معانيها ، وطريقا إلى إظهار أغراضها ومرامها ، أصلحوها ورتبوها وبالغوا فى تحبيرها وتحسينها ؛ ليكون ذلك أوقع لها فى السمع وأذهب بها فى الدلالة على القصد ؛ ألا ترى أن المثل إذا كان مسجوعًا لسامعه سهل فحفظه ؟ ، فإذا هو حفظه كان جديرًا باستعماله ، ولو لم يكن مسجوعًا لم تأنس النفس به ، وإذا كان كذلك لم تحفظه ، وإذا لم تحفظه لم تطالب أنفسها باستعمال ما وضع له ، وجيء به من أجله ... فإذا رأيت العرب قد أصلحوا ألفاظها وحسنوها ، وحَمَوا حواشيها وهذبوها ، فلا ترين أن العناية إذ ذاك إنما هي بالألفاظ ، بل هي عندنا خدمة منهم للمعاني ، وتنويه منها ، ونظير ذلك إصلاح الوعاء وتحصينه وتزكيته وتقديسه (إسماعيل، ١٩٩٨، ص ص ٣٤ : ٣٥) .

ويكاد يجمع المهتمون بالمفاهيم على أن من أهم الأخطار التي تواجه الأمم أنه قد " يُعَبُر عن معانٍ متعدّدة ومختلفة بألفاظ واحدة فيقع الإجمال والإبهام وتتأثر بذلك سائر العمليّات المعرفيّة ونظم الخطاب ، خاصة تلك التي تكون الوسيلة الأساسّية فيها الحوار حيث ينقطع التواصل بين المتحاورين ، ويفقد الحوار الفكريّ مبررات وجوده ، وتُهدر فاعليّة عقول أبناء الأمّة ، وتفقد فصائلها علي مختلف المستويات إمكانات الفهم المتبادل ، والحوار المشترك ، وبناء قواعد التراكم المعرفّي ، وقدرات التقويم والنقد والتصحيح ؛ فضلاً عن التحليل والتفكيك والتركيب وبذلك يصبح عالم الأفكار فارغ المعني ، فاقد المضمون وتفقد الفكرة قيمتها وأهميتها ، وتضطر الأمّة إلي التركيز علي العالم الحسي عالم الأشخاص والأشياء ؛ فيهبط مستواها العقلّي والنفسيُ وتضطرب شخصيتها ، وأكثر ما يحدث ذلك في فترات المقاربات والمقارنات بين ثقافات الأمم الغالبة والأمم المغلوبة (عارف ، ١٩٩٥، ص ص ٨: ٩) .

ولقد أثبت الواقع " أن أول ما تصاب به الأمم في أطوار تراجعها الفكريّ والمعرفي والثقافي مفاهيمها ، وأول ما يتأثر بعمليّات الصراع الفكريّ والثقافي مفاهيمها كذلك ، وأهم الأمراض التي تعتري المفاهيم مرض الميوعة ثم الغموض ، والميوعة تنشأ عن تساهل الأمة في مفاهيمها ؛ فقد تستعير اسمًا أو مصطلحًا من نسق معرفي آخر بطريق القياس القائم علي توهُم التماثل والتشابه ، لتتداوله مع مفاهيمها كمفهوم مرادف مساوٍ أو بديلٍ أو مترجم "(عارف ، ١٩٩٥، ص ٨) .

وحين تكرست الاختلافات فى داخل الأمة وتحول الناس إلى معسكرات متحاربة صارت المفاهيم المتوافدة – بحد ذاتها – هدفً ومقصدًا لبعض الفصائل تحاول أن تفرضه على الفصائل الأخرى ولو بالقوة ، ومع أنه كان هناك وعى . لا بأس به . على أن هذه المفاهيم تستبطن فى ثناياها أهداف ومقاصد الثقافة المجلوبة . الغالبة . وتستتبعها إلا أنه كان هناك إصرار بنفس القدر على فرضها على الساحة الفكرية العربية حتى لو أدت إلى مسخ وتشويه أهداف ومقاصد هذه الأمة (عارف ، ١٩٩٥، ص ص ١٠ : ١١) ، رغم أن دائرة المفاهيم تعد أهم الدوائر لضرورة تحقيق التمايز والهوية الحضارية والمباينة والمفارقة ، ورفض التشبه أو التقليد للغرب فى هذه الدائرة ؛ حتى لا يؤدى إلى التناسب والتشاكل بين المتشابهين ، وما يقود ذلك إلى موافقة فى الأخلاق والأعمال ، وبما يتناقض والقواعد والمعايير الإسلامية ، وعلى حد تعبير ابن تيمية فإن ترك المشابهة واقتضاء سلوك المخالفة بالجملة بما فيها دائرة المفاهيم يقتضى اختصاص هذه الأمة بالوصف الذي فارقت به غيرها (إسماعيل ، ١٩٩٠، ص ٢٨٥).

وربما كان من أسباب انخداع جماهير النخبة وإقبالها على استيراد المفاهيم ما لاحظته لعناوين هذه المفاهيم اللفظية من بريق ظنت أنه يمكن أن يشكل دافعًا ايجابيًا فى إيقاظ الأمة وتحريكها ، ولكن ها نحن بعد ما يقرب من قرنين من هذه المحاولات ما زدنا إلا تراجعًا ، وثبت لكل من كان له قلب أن تحريك الأمة لا يمكن أن يتم بما يخالف عقيدتها أو يتناقض مع مفاهيمها الأساسية ، بل لابد من تنامي وعيها تناميًا ذاتيًا وإطلاق طاقاتها ، وتفجير الكامن من قدراتها ، وعلاج أوجه القصور المختلفة فى فكرها ، وإزالة العوائق كلها من أمامها لتتحرك الأمة ويتحرك إنسانها بمجموعه وبكل طاقاته لتحقيق الأهداف والمقاصد القائمة على نموذجه ومنهجيته ، والمنسجمة مع ثقافته وفلسفة وجودة وبنيانه العقلي والنفسي وقاعدته الاعتقادية ومنطلقاته الفكرية أما أن تستورد له المفاهيم وتجلب له الإيديولوجيات ، ويعمل على إعادة تشكيله بالقوة عقليًا ونفسيًا ليستجيب لهذه الوافدات فإن ذلك يؤدى إلى تفتيت المجتمعات وتحويلها إلى أجزاء متصارعة وذلك ما حدث على المستوى العربي والإسلامي (عارف ، ١٩٨١ ، ص١١) ، والمفاهيم الإسلامية شأنها شأن الأحكام

الشرعية تتعلق بمصالح العباد وحركتهم ومن ثم أولى بالالتفات إليها تحديداً وبياناً (إسماعيل ، ١٩٩٠، ص ٢٥٠) .

وقد أوضحت عديد من الدراسات التربوية أن هناك عدم وضوح لبعض المفاهيم التربوية ومن بينها مفهوم التربية لدى عديد من المؤسسات الاجتماعية فى المجتمع المصري ، وقد ترتب على ذلك عدم قيام هذه المؤسسات بالأدوار التربوية المنوطة بها ، ومن ثم عدم تحقق الأهداف التربوية المنشودة من العمل التربوي الذي تضطلع به تلك المؤسسات سواء أكانت المدرسة ، أم وسائل الإعلام ، أم الأندية الرياضية الاجتماعية ، أم غيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى (هيكل ، ٢٠٠٢، ص٣).

ومن ثم يمكن القول بأن منظومة المفاهيم الحالية تحتاج إلي ضبط ومراجعة لا موضع فيها للتبني ولا للرفض بلا بينه (عمر ، ٢٠١٤ ، ص ص ٥٦ : ٥٧) " إضافة إلي تأصيل وبناء مفاهيمنا التربوية ، وذلك لأن التربية مسئولة عن الحفاظ علي التراث ، والمفاهيم ، وتوصيلهما من جيل إلي جيل ، وبالتالي لابد أن تكونه المفاهيم التربوية واضحة ومحددة لتؤدي مهمتها " (النقيب ، الميمان ، ٢٠٠٢، ص ٨٨) ومن ثم ينبغي أن نراجع مفاهيمنا ونعمل على تحديدها بدقة وأن نلتزم بهذا التحديد الذي يجب أن يتسم بالأصالة ؛ أي أن يكون نابعًا من جذور المجتمع وفلسفته وأهدافه وثقافته فى إطار من العلمية والاستفادة من تجارب الآخرين دون إفراط أو تعثر،وكل ذلك يتطلب مرونة فى الفكر وسعة فى الأفق حتى نستطيع تحقيق الأهداف المأمولة لدينا (هيكل ، ٢٠٠٢، ص٦).

كما يتطلب فطنة تقتضي ونحن بصدد بناء المفاهيم ألا يستغرقنا موقف الدفاع بل لابد من استيعابه في إطار رؤية نقدية علمية ، وتتخطاه إلي البناء التأسيسي(إسماعيل ،٢٠٠٣ ، ص٧٩)، ومن هنا يرى الباحث أهمية تناول تأصيل وبناء مفهوم العالم في الفكر التربوي والتأصيل من الأصل ، وأصل الشيء قتله علمًا فعرف أصله ، وجعل له أصلاً ثابتًا يبني عليه ، وأساسًا ومنشأ ينبت منه (ابن منظور ،١٩٩٤،ج٢،ص ١٦) ، (النجار ، ١٩٦٠ ، ج١ ، ص٢٠ ، مادة أصل) وهو أشد أهمية خاصة بعد أن أصيبت الأمة الإسلامية في مفاهيمها - نتيجة الأزمة الفكرية التي تعيشها منذ التراجع الحضاري الكبير الذي شهدته منذ قرون طويلة (حسان ، ٢٠١٤، م ،ص ص ٧٥ : ٧٦).

- **مشكلة البحث** :

يمكن تحديد مشكلة البحث فى الإجابة عن السؤال التالي : كيف نبنى مفهوم العالم ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي عدة أسئلة فرعية متصلة يبعضها البعض وهذه الأسئلة هي :

- ما مفهوم العالم في المعاجم اللغوية ؟
- ما مفهوم العالم في القرآن الكريم ؟
- ما مفهوم العالم في السنة النبوية ؟
- ما مفهوم العالم في التراث ؟
- ما مفهوم العالم في الكتابات التربوية المعاصرة ؟
- ما مفهوم العالم في الفكر التربوي الغربي ؟

- **أهمية البحث** :

تنبع أهمية البحث من أهمية بناء المفاهيم نفسها ؛ فنظرًا لأهمية المفاهيم وخطورتها وخاصة المفاهيم المستخدمة فى البحث التربوي نرى أهمية دراسة المفاهيم لأنها ليست تصورات أو ألفاظ مجردة ؛ وإنما تحمل مضامين الأزمة الحضارية ومقوماتها وسبل الخروج منها وشروطها ، وذلك بما تتسم به من خصائص الحركة والديناميكية بين النظر والعمل والتصور الذهني والواقع الاجتماعي ، وتشخيص دقيق للداء والدواء (حسان، ٢٠١٤، م ،ص٧٨).

وتعد عملية بناء المفاهيم الإسلامية ضرورة منهاجية بالمعني الواسع لكلمة منهج وما تتيحه من معان ودلالات حيث تشملٍ الحركة علي التنظير ، والحق أن قضية المنهج ستظل ملتبسة ما لم تطرح أولاً وقبل كل شيء علي أنها مسألة مفاهيم ، فالمنهج هو أساسه المفاهيم التي يوظفها الباحث في معالجة موضوعه والطريقة التي يوظفها بها (إسماعيل ، ٢٠٠٣ ، ص٣).

ويعد ميدان المفاهيم وبنائها من الميادين البكر التي تستأهل من الباحثين وعلماء التربية واللغة كثيرًا من الجهد والعمل ، خاصة بعد أن منينا بمجموعة من المشكلات الناتجة عن عملية الترجمة ونقل المفاهيم منها : استبدال المفهوم الإسلامي بمفهوم آخر غريب فى المبنى والمعنى ، وتلبيس المفاهيم الإسلامية عن معانيها الإسلامية وإعطائها مضامين ومعاني نابعة من الخبرة الأوربية، وطمس المفاهيم الإسلامية وإخراجها عن معانيها الأصلية (عارف، ١٩٩٨ م، ص ٢٩٩) ، إضافة إلى أن المفاهيم التي شاع تداولها وجرى استنباتها فى البيئة العربية من الغرب جعلت من الدين متغير تابع للمفاهيم الفكرية المجلوبة تارة ، وجزء من المكون القومي تارة ثانية ، وعقبة فى طريق التقدم تارة ثالثة ، ومانعًا من التطور تارة أخرى (غانم ، وآخرون ، ١٩٩٨م ، ص ١١).

كما ترجع أهمية البحث إلى دوره الحضاري إذ أن إن تحليل بنية أية حضارة يرتكز على ثلاثة عناصر فى غالب الأمر هي المفاهيم ، والعلاقات التي تؤلف من المفاهيم حقلا ، والعلاقات التي تشكل من الحقول نسقا ؛ ولو نحينا جانبًا البحث فى هذه العلاقات ؛ لوجدنا أن المفاهيم تأتى من البناء الفكري لأي نسق معرفي عند حجر الأساس(إسماعيل ، ١٩٩٨، ص ٣١) ،كما ترجع أهميته إلى دور

المفاهيم في تقديم لبنات المنهجية في البحوث بصفة عامة وفي البحوث التربوية بصفة خاصة.

ومع ندرة الأبحاث في بناء المفاهيم تتضح أهمية وجود دراسة منهجية عن كيفية بناء المفاهيم ، لما لها من دور في التقدم الحضاري للأمة ، ومازلت الدراسات في هذا الميدان قليلة ما لم تكن نادرة ؛ حيث نلاحظ قلة الدراسات التي تتناول بناء المفاهيم بصفة عامة ، وبناء مفهوم العالم بصفة خاصة ، ولذا تكتسب تلك الدراسة أهميتها من حيث أنها حاولت أن تضع بين يدي الباحثين والدراسيين كيفية بناء المفاهيم بصفة عامة ، وبناء مفهوم العالم بصفة خاصة

- **أهداف البحث** :

يسعى البحث لتحقيق الأهداف الآتية :

- تبصير الباحثين بقضايا المفاهيم ، وإحسان تعاملهم معها، ومساعدتهم في اتخاذ موقف من منظومة المفاهيم .
- الكشف عن مفهوم العالم في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة .
- الكشف عن مفهوم العالم في التراث الفكري التربوي الإسلامي .
- الكشف عن مفهوم العالم في الفكر التربوي المعاصر والأجنبي .
- إشعار الناشئين بالاعتزاز بمساهمات العلماء في تأسيس بعض المفاهيم التي ساهمت في بناء الحضارة البشرية.

- **حدود البحث** :

سوف يقتصر البحث على دراسة المفاهيم في:

- المعاجم اللغوية .
- القرآن الكريم .
- السنة النبوية .
- التراث .
- الكتابات التربوية المعاصرة .
- الفكر التربوي الغربي .

- **مصطلحات البحث** :

المفهوم : المفهوم من الفَهْم والفَهْمُ ، وفَهِمَهُ فَهْماً أي عَلِمَهُ ، وأفْهَمْتُه وتَفَهَّمَ الكلام أي فَهِمَهُ شيئًا بعد شيء ، ورجل فهِم ، أي سريع الفهم ، ويُقالُ : فَهِمَ ، وفَهَمَ ، وأفهمه الأمر ، وفَهَّمَهُ إياه أي جعله يفهمُهُ ، واستفهَمَهُ أي سأله أن يفهمه (ابن منظور،١٩٩٤،ج٢، مادة فهم) (الفيروز آبادي، ٢٠٠٥، مادة فَهِمَ).

أما من ناحية الاصطلاح فإن المفهوم : عبارة عن مجموعة الصفات ، والخصائص التي تحدد الموضوعات التي ينطبق عليها اللفظ تحديدًا يكفي لتمييزها عن الموضوعات الأخرى " النقيب ، الميمان ، ٢٠٠٢، ص ٩٣" ، وقيل أن

المفاهيم عبارة عن مجموعات منظمة من الأشياء أو الأحداث المتعددة القابلة للتسمية (الميمان ، ٢٠٠١ ،ص٦١).

بينما يرى بعض الباحثين أن المفاهيم عبارة عن أفكار ، أو تعبيرات تجريدية تعتمد علي الصفات ، أو الخاصيات المشتركة للأشياء أو الأحداث ، وحينما توضع المفاهيم مع بعضها بعضاً ؛ لشرح ظاهرة معينة فإنها تدعي بالنظريات (الميمان ، ٢٠٠١ ، ص٣٩).

والمفهوم شيء يتصور في العقل : مثل الفكرة أو الانطباع(الميمان ، ٢٠٠١ ،ص٦١) ، ويتكون من "الصورة الذهنية التي تجمع متغيرات ثلاثة : ذهني ، وشيء ، ولفظ معبر عن ذلك الشيء ؛ فالصورة الذهنية التي يدل عليها اللفظ تسمي مفهومًا ، وما يدل عليها من الأشياء الموجودة ، أو المتصورة ، أو المخبر عنها ، أو التي خارج الذهن تسمي مدلولاً ، والإدراك هو ما يكون نتاج تلك الصورة الذهنية (سعادة ، ١٩٩٠، ص ١٧٠).

والمفهوم عبارة عن ألفاظ وكلمات ، ولكنها ليست ألفاظًا كسائر الألفاظ ، ولا هي مجرد أسماء أو كلمات يمكن أن تفهم وتفسر بمرادفاتها ، أو بما يقرب في المعني إليها ، فالمفهوم مغاير للاسم من حيث الدلالة والوظيفة المعرفية ؛ وإن كان اسمًا من حيث الإعراب ، وهو أيضًا مغاير للمصطلح ، إذ أن المصطلح بمثابة الاسم الذي يصطلح عليه جماعة من الناس تجمعهم حرفة أو مصلحة أو سواها علي الإطلاق بإيذاء معني أو ذات ، لا ينازعون فيما اصطلحوا عليه ، كما يختلف المفهوم عن الاسم ، وعن المصطلح أيضًا إذ هو أشبه بالوعاء المعرفي ، وهو ذو هوية كاملة قد تحمل تاريخ ولادته وصيرورته وتطوره الدلالي ، وما قد يعترضه أثناء صيرورته (الميمان ، ٢٠٠١ ، ص٦٥).

ويختلف المفهوم عن التعريف أيضًا إذ يلتزم التعريف بكم معين من المعلومات يسردها عن المعرف ، بينما المفهوم يطلع علي المسمي الحقيقي في الواقع بكل تفاصيله وتشابكاته مع غيره من المسميات ، كما إن المفهوم رمز يعبر به المناطقة عن المعني الذي يدل عليه الشيء ، بينما يعني التعريف تحليلا لمكونات هذا الشيء ولخصائصه ومفرداته ، وإن كان يري آخرون أن المفهوم والتعريف كلاهما إنما يعبران عن وجهين لعملة واحدة ، والمفاهيم والتعريفات هي التي تستخدم في صياغة الفروض النظرية بصورة مباشرة أو غير مباشرة ، ومن ثم تحدد اتجاه البحث (النقيب ، والسالوس ، ١٩٩٩، ص٢٢) ، ومن هنا يمكن القول بأن المفهوم تعريفاً ولكن التعريف ليس مفهومًا ؛ لأن التعريف يأخذ من الواقع الحقيقي للمفهوم شطرًا يسيرًا معلومًا فيضعه في تعريف ، وبهذا يكون التعريف قد عبر عن حقيقة مبتورة غير ممثلة لذات المسمي (الميمان ، ٢٠٠١ ،ص٦٦) .

ويعنى المفهوم في اللغة الانجليزية " Concept " ، وهي في الأصل كلمة لاتينية " Conceptus " تمثل اسم المفعول من " Concipere " الذي يعني تصور أو فهم " To Conceive " (الميمان ، ٢٠٠١ ،ص٦١)، أما المفاهيم التربوية فهي : المفاهيم المنتسبة للتربية ؛ أي التي تستخدم في مجال التربية (النقيب ، الميمان ، ٢٠٠٢، ص ٩٤) .

- **منهج البحث** :

يستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الأصولي ، ونعنى بالمنهج الأصولي بناء القضايا والأفكار في المجال التربوي علي نهج الإسلام ، وبمعنى آخر " جعل العلوم التربوية التي تدرس في المجتمعات المسلمة المعاصرة منطلقة ومنبثقة من أصول الإسلام ومفاهيمه العقدية المبثوثة في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة ، والمحددة لمفاهيم الإلوهية والإنسان والكون والحياة والمعرفة والقيم والعلاقة بين كل منها ، ورفض إقامة هذه العلوم علي أصول ومفاهيم تتعارض مع العقيدة الإسلامية ومقتضياتها (النقيب ، الميمان ، ٢٠٠٢، ص ٩٤) ، (العمرو ١٩٩٩، ص ١٧).

كما استخدم الباحث المنهج التحليلي كأداة أساسية لتحليل أبعاد المفهوم وما يتصل به من مفاهيم أساسية بهدف إبراز كيفية تكوين هذا المفهوم ليصبح أداة لإصلاح نظمنا التربوية ، لأن بناء المفاهيم يقتضى الإسهاب التحليلي ؛ بمعنى القدرة على فك المفهوم إلى عناصره والتمحيص فى الجزئيات (حسان، ٢٠١٤، م ،ص٨١) ولأن تحليل المفاهيم الأساسية لأي فرع أو حقل معرفي يعتبر المدخل الأول لتفكيك ذلك الفرع أو الحقل بشكل يسمح بتشخيصه وتحديد وضعيته ومعرفة مبادئه ومداخله (علوانى ، ١٩٩٥ ، ص ص ٧،٨).

- **الدراسات السابقة** :

هناك بعض الدراسات التي تناولت موضوع المفاهيم وأشارت إلى خطورة انحراف المفاهيم كما أشارت إلى أهمية ضبطها ، وما تعانيه من مشكلات وانحرافات ، وإن كانت هناك بعض الدراسات في هذا المجال فإن هناك ندرة واضحة في الدراسات التي تتناول بناء المفاهيم ، وهى على ندرتها أفادت الباحث ؛ بل كان لها فضل الريادة والتوجيه في هذا المجال ، و من أهم تلك الدراسات ما يلي :

١- **دراسة السيد عمر " الخاتمة وخلاصة الخبرة البحثية "**.

هدفت هذه الدراسة إلى بيان أهم خطوات بناء المفهوم وجعلت خطوات بناء المفاهيم كالتالي:

- تناول المفهوم في اللغة العربية (معجميًا) .
- تناول المفهوم في اللغة والأدبيات الغربية .

- سيرة المفهوم (تطورًا وتاريخًا ومآلا) في اللغة العربية واللغات والأدبيات الأجنبية .
- ترجمة المفهوم ونقله .
- البديل الخاص بالمفهوم في الرؤية الإسلامية .
- الخبرة البحثية وبناء المفهوم (كيف تم بناء المفهوم) .
- منظومة المفاهيم المرتبطة بالمفهوم .
- كيفية تشغيل المفهوم .
- مستويات المفهوم المتعددة وأثارها في عملية التشغيل .
- وضع قائمة بيليوغرافية بأهم المصادر العربية والأجنبية .
- ثم تناول أهم المصادر التراثية وبناء المفاهيم .
- تناول بناء المفاهيم في كل من الفكر العربي والغربي .

وقد اختتم دراسته ببعض نماذج من المفاهيم التي تم بناءها مثل مفهوم الشرعية والتجديد والعلم والفكر (عمر، السيد ،١٩٩٨،ص ص ٧٠٧ : ٧٢٢) .

٢- **دراسة السيد عمر بعنوان " بناء المفاهيم ودورها فى نهضة الأمة "**.

هدفت هذه الدراسة إلى إظهار أهمية بناء المفاهيم ، علاوة على بيان لبعض حالات تيه المفاهيم ، وقد احتوت الدراسة على مبحثين أساسين تناولت فى المبحث الأول ضرورة إعادة بناء المفاهيم القرآنية ، وكذلك سمات الوضعية المعاصرة للمفاهيم فى العالم الإسلامي ، وحالت التيه للمفاهيم وأسبابها والمخرج منها ، كما تناولت مصادر بناء المفاهيم ، ودواعي العبث بها وآلياته واقترحت مفهوم الاستقامة المفاهيمية ، ووضعت له بعض الضوابط ، كما تناولت الدراسة بناء المفهوم وأهم طرق تبديد المفاهيم ، أما المبحث الثاني فقد تناولت الدراسة فيه بناء مفهوم التذكية (عمر ،٢٠١٤، مرجع سابق)

٣- **دراسة بدرية صالح عبد الرحمن الميمان بعنوان : نحو تأصيل إسلامي لمفهومي التربية وأهدافها " دراسة في التأصيل الإسلامي للمفاهيم "**

تناولت الباحثة في هذه الدراسة تأصيل مفهومي التربية وأهدافها ، وقد التزمت ببعض الخطوات أثناء تأصيلها لهذين المفهومان ، وهذه الخطوات هي :

- تعريف المفهوم في المعاجم اللغوية .
- تعريف المفهوم في القرآن الكريم .
- تعريف المفهوم في السنة المطهرة .
- تعريف المفهوم في كتب التراث التربوي الإسلامي .
- التطبيقات التربوية لمفهوم التربية في عهد الرسول ﷺ والخلفاء الراشدين .
- تعريف المفهوم في الكتب التربوية والغربية المعاصرة .
- تتبع سيرة المفهوم .

- عرض منظومة المفاهيم المرتبطة بالمفهوم ومستوياته (الميمان ، ٢٠٠١ ، مرجع سابق).

٤- دراسة سيف الدين عبد الفتاح إسماعيل بعنوان " مقدمة أساسية حول عملية بناء المفاهيم"

أكدت هذه الدراسة على أن المفاهيم عملية تقع فى صميم قضية الهوية ، كما أشارت إلى عديد من أنواع المفاهيم ، وقامت بتصنيفها إلى مفاهيم حضارية قاعدية ومفاهيم محورية وإطارية ومفاهيم كلية ومفاهيم خاصة وغير ذلك ، وقد هدفت هذه الدراسة إلى بيان لخطوات عملية بناء المفاهيم والتي تشمل إحدى عشرة خطوة هي :

- تحديد المفهوم وإلى أي تصنيف ينتهي " نسب المفهوم" .
- تحديد المقاصد التي تتم من أجلها عملية البناء .
- البحث عن هوية المفهوم من حيث " مرجعيته – مصدريته" .
- فى ضوء الخطوات الثلاثة السابقة يتم البحث فى الوضعية الراهنة للمفهوم أي ما آل إليه المفهوم .
- تشكل العناصر الأربعة السابقة مستلزمات أساسية لاتخاذ المواقف تجاه المفهوم .
- وتمثلية مراجعة أو نقض .
- تحديد إعادة البناء وفق إجراءات محددة وقواعد منضبطة وغايات دقيقة .
- ملاحظة ما آل المفهوم وكذالك الموقف الواعي الواضح المستند إلى دليل .
- عملية إعادة بناء المفهوم وتشمل:" الرصد – الوصف – التحليل – التفسير – التقويم " .
- التدرج فى عملية البناء وفق قواعد الضرورات المفاهيمية والحاجيات المفاهيمية والمفاهيم التحسينية وهو أمر يشير إلى سلم الأولويات المفاهيمي وتصاعده وتراتيبه .
- عدم اتخاذ موقفاً مسبقاً من أي اتجاه ، ولو كان الاتجاه الذي ينادى للإفادة من الغرب إلا أنه لا يجعل الاستفادة من حضارة الغرب أو مفاهيمها مرادفا حذو القذة بالقذة (إسماعيل ، ١٩٩٨م ، ص ص ٢٧: ٣٠)

٥- دراسة سيف الدين عبد الفتاح بعنوان " بناء المفاهيم الإسلامية ".

هدفت هذه الدراسة إلي بيان أن بناء المفاهيم الإسلامية ضرورة منهاجية بالمعني الواسع لكلمة منهج وما تتيحه من معاني ودلالات ، ثم تناولت أهمية بناء المفاهيم الإسلامية وأوعزت تلك الأهمية لسببين هما : حالة التقليد للغرب في إطار من المفاهيم والمقاييس الشائعة السائدة في الإطار الأكاديمي ، والسبب الثاني هي حالة التفريط من جانب الباحثين في مجتمعات المسلمين إما من جراء حالة الانهزام حيال المفاهيم الغربية ومن ثم تبنيها ، وإهمال منظومة

العمل الإسلامية بدعوي البعض أنها سبب التخلف ، أو التفريط فيها معني وحركة ، وتبديد معطياتها وطمس حدودها وشروطها ، وقد عرجت الدراسة إلي أهم الأسباب الداعية لعملية بناء المفاهيم الإسلامية إضافة إلي تحذيرها من مجموعة من المخاطر أثناء عملية بناء المفاهيم ، كما تناولت أهم خصائص المفاهيم الإسلامية من حيث طبيعتها ، وأكدت أهمية التجديد اللغوي وعلاقته ببناء المفاهيم الإسلامية (إسماعيل ، مرجع سابق ، ٢٠٠٣)

٦- **دراسة صلاح إسماعيل بعنوان " توضيح المفاهيم ضرورة معرفية "**

في هذه الدراسة أوضح الباحث ما الذي نعنيه بالمفهوم ، ثم أوضح الفرق بين المفهوم الواضح والمفهوم الغامض وكيف نحكم علي المفاهيم بأنها واضحة أو غامضة أو خالية من المعني ، وقد أكد علي أن المفاهيم وبخاصة المفاهيم الكبرى تعبر عن دلالات واسعة تصور خلاصة عقيدة الأمة وفلسفتها مثل التوحيد والاستخلاف وغيرهما ، ولكن ذلك لا يجيز لنا أن نتبع الأفكار في الأذهان وإنما يجب أن تنصب عنايتنا علي اللغة التي تعبر عن هذه الأفكار .

ثم تناول المفاهيم ومشكلة المعني ، وذهب يستخلص من كتب التراث عنايتها بالألفاظ والمفاهيم حيث أشار إلي كتاب ابن جني في الخصائص وما احتوي عليه من باب في الرد علي من أدعي علي العرب عدم عنايتها بالألفاظ وإغفالها للمعاني ، ثم تناول فكرة النظم عند الجرجاني وذلك من خلال كتابه دلائل الإعجاز حيث يجد أنه لا يفرق بين معاني النحو والنظم بل يؤكد علي أن النظم في جوهره هو النحو في أحكامه ؛ ليس من حيث الصحة والفساد فقط بل من حيث المزية والفضل ، كما أكد علي عناية الإسلام بقضية اللفظ والمعني وكذلك علماء المسلمين كالكندي والفارابي وابن سيناء والغزالي وغيرهم (إسماعيل ، ١٩٩٨، ص ص ٣١ :٥٢)

- **التعقيب على الدراسات السابقة** :

تتشابه الدراسة الحالية مع دراسة السيد عمر والتي بعنوان " الخاتمة وخلاصة الخبرة البحثية " في عنايتها بصفة عامة بالمفاهيم ، وإن كانت الدراسة الحالية تهتم ببناء مفهوم العالم وهو ما لم تتعرض له الدراسة السابقة ، رغم أن الدراسة الحالية قد استفادت منها بدرجة كبيرة حين استرشدت منها بخطوات بناء المفهوم إلا أنها قد اختلفت في خطوات بناء المفهوم عنها بدرجة أو بأخرى ، كما تتشابه الدراسة الحالية مع دراسته أيضًا والتي بعنوان " بناء المفاهيم ودورها في نهضة الأمة " حيث أمدت الباحث بخلفية كبيرة عن أهمية مجال المفاهيم ، وكيفية بناء بعضها وذلك من طريقة بناء مفهوم التزكية ، وإن كان يختلف عن بناء مفهوم العالم . أما دراسة بدرية صالح عبد الرحمن الميمان والتي بعنوان " نحو تأصيل إسلامي لمفهوم التربية وأهدافها؟ فهي وإن اهتمت بصفة عامة بالمفاهيم وكيفية تأصيلها وبخاصة مفهوم التربية

وأهدافها ؛ إلا أنها لم تهتم بتأصيل وبناء مفهوم العالم اهتمام الدراسة الحالية به ، وإن استفادت الدراسة الحالية من اقتراحها لخطوات بناء المفهوم بدرجة كبيرة جدًا .

أما دراسة سيف الدين عبد الفتاح إسماعيل والتي بعنوان " مقدمة أساسية حول عملية بناء المفاهيم " فقد بينت كيف أن المفاهيم تقع في صميم هوية الأمة ، واقترحت أيضًا بعض خطوات لبناء المفهوم استفاد الباحث الحالي منها إلا أنها لم تتعرض لمفهوم العالم وهو موضوع دراستنا الحالية ، أما دراسته الأخرى والتي بعنوان بناء المفاهيم الإسلامية فقد اهتمت ببيان الأسباب التي تجعل من بناء المفاهيم أهمية كبرى ، وقد حذرت من بعض مخاطر عملية بناء المفاهيم بطريقة خاطئة وبخاصة المفاهيم الإسلامية ، إلا أنها لم تتناول مفهوم العالم وهو موضوع الدراسة الحالية .

أما دراسة صلاح إسماعيل والتي بعنوان " توضيح المفاهيم ضرورة معرفية " فتتشابه مع الدراسة الحالية في عنايتها بالمفاهيم ، حيث تناولت بعض أنواع المفاهيم وتصنيفاتها ومعايير الحكم عليها ، كما أصَّلت للعناية بالمفاهيم من خلال التراث الإسلامي ، وأوضح كيف اعتنى التراث بالألفاظ ، إلا أنها لم تتناول مفهوم العالم وهو موضوع الدراسة الحالية .

- **خطوات تأصيل مفهوم العالم** :

يقول السيد عمر تشكل اللغة والأصول الإسلامية (قرأنا وسنة) رؤية متكاملة لعملية التجديد وفق الحدود والشرود المعتبرة شرعًا ، وهذه الرؤية تفرض مجموعة من القواعد مثل : ضرورة بيان المفاهيم الشرعية من حيث دلالاتها وحدودها ومقاصدها حتى لا تختلط بالترجمة العربية لبعض الكلمات القريبة المتشابهة معها ، والتمييز بينها وبين ما يختلط بها من مفاهيم ، والعمل على تنقية المفهوم مما يختلط به من مفاهيم غربية معاصرة (عمر، السيد ،١٩٩٨،ص ص ٧١٨ : ٧١٩) ، وقد وضع مجموعة من الخطوات ليسير على نهجها المهتمين ببناء المفاهيم ، كما وضعت بدرية الميمان مجموعة أخرى من الخطوات استفاد الباحث الحالي من كل منهما وتبنى بناء مفهوم العالم وفق الخطوات التالية:

- أولًا مفهوم العالم في المعاجم اللغوية.
- ثانيًا مفهوم العالم في القرآن الكريم .
- ثالثًا مفهوم العالم في السنة النبوية .
- رابعًا مفهوم العالم في التراث.
- خامسًا مفهوم العالم في الكتابات التربوية المعاصرة .
- سادسًا مفهوم العالم في الفكر التربوي الغربي .
- سابعًا توصيات البحث.

• **أولاً مفهوم العالم في المعاجم اللغوية** :

العَالِمُ في اللغة يقصد به : العَالِمُ بالشَّيْءِ الْمُجَرِّبِ ويقال نِحْرِيرٌ ، بمَعْنَى أَنَّهُ يَنْحَرُ الْعِلْمَ نَحْرًا كقَوْلِكَ : قَتَلْتُ هَذَا الشَّيْءَ عِلْمًا (فاس ، ١٩٨٦، ج٥ ، ص٤٠٠) ، وقِيل رَجُلٌ (عَلَّامَةٌ) أَيْ (عَالِمٌ) جِدًّا وَالْهاءُ لِلْمُبَالَغَةِ، وَ(اسْتَعْلَمَهُ) الْخَبَرَ (فَأَعْلَمَهُ) إِيَّاهُ ، وَ (أَعْلَمَ) الْقَصَّارُ الثَّوْبَ فَهُوَ (مُعْلِمٌ) وَالثَّوْبُ (مُعْلَمٌ) (الرازي ، ١٩٩٩، ج١ ، ص ١٨٩) ،وَيُقال: رجل علامة إذا بالغت فِي وَصفه بالعلم ، والعِلم نقيض الْجَهْل ، وَإِنَّهُ لعالم ، وَقد علِم يعلم عِلما (الهروى ،٢٠٠١، ج٢، ص ص٣٥٣، ٢٥٣) .

وَ(أَعْلَمَ) الْفَارِسُ بمعنى جَعَلَ لِنَفْسِهِ (عَلَامَةَ) الشُّجْعَان ، وَ(عَلَّمَهُ) الشَّيْءَ (تَعْلِيمًا فَتَعَلَّمَ) وَلَيْسَ التَّشْدِيدُ هُنَا لِلتَّكْثِيرِ بَلْ لِلتَّعْدِيَة ، وَيُقَالُ أَيْضًا : تَعَلَّمَ بِمَعْنَى اعْلَمْ ، قَالَ عَمْرُو بْنُ مَعْدِي كَرِبَ : تَعَلَّمَ أَنَّ خَيْرَ النَّاسِ طُرًّا ... قَتِيلٌ بَيْنَ أَحْجَارِ الْكُلَابِ قَالَ ابْنُ السِّكِّيتِ: تَعَلَّمْتُ أَنَّ فُلَانًا خَارِجٌ أَيْ عَلِمْتُ ، قَالَ : وَإِذَا قِيلَ لَكَ : اعْلَمْ أَنَّ زَيْدًا خَارِجٌ قُلْتَ : قَدْ عَلِمْتُ ، وَإِذَا قِيلَ : تَعَلَّمْ أَنَّ زَيْدًا خَارِجٌ لَمْ تَقُلْ : قَدْ تَعَلَّمْتُ ، وَ (تَعَالَمَهُ) الْجَمِيعُ أَيْ (عَلِمُوهُ) (الرازى ، ١٩٩٩، ج١ ، ص ٢١٧) ، وقيل " الْعَالِمُ بِالْأُمُورِ ، كَأَنَّهُ نَقَبَ عَلَيْهَا فاسْتَنْبَطَهَا ، أَوِ الْعَالِمُ بِهَا الْمُنَقِّبُ عَنْهَا(فارس ، ١٩٨٦، ج٥ ، ص٤٦٦) وَرَجُلٌ عالِمٌ وعَلِيمٌ جمع : عُلماءُ وعُلاَّمٌ (الفيروز آبادى ، ٢٠٠٥ ، ج١ ، ص١١٤٠) ، و(العلم) العَلامَة والأثر والفصل بَيْنَ الْأَرْضين ، وَشَيْء مَنْصُوب فِي الطَّرِيق يهتدى بِهِ ، ورسم فِي الثَّوْب وَسيد القَوْم والجبل والراية ، والجمع أَعْلَام ، و(العلماني) نِسْبَة إِلى العلم بِمَعْنَى الْعَالم (النجار ، ١٩٦٠ ، ج٢، ص٦٢٤) ، ويُقالُ لِلرَّجُلِ العَالِمِ بالأَمر هُوَ ابْنُ زَوْمَلتها أي عالِمُها(ابن منظور ، ١٩٩٤، ج١١ ، ص ٣١٢) ، وَقالوا هَذَا العالِمُ حَقُّ العالم ، يُرِيدُونَ بذلك التَّناهي ، وأَنَّهُ بلغ الغَايَة فِيمَا يصفهُ بِهِ من الخصال(المرسى ، ٢٠٠٠،ج٢،ص ٤٧٤).

وقد أطلق على لفظ " المُعَلِّمُ " المُكْتِبُ ؛ وفي ذلك يقول ابن منظور المُكْتِبُ : المُعَلِّمُ ، وَقالَ اللِّحْيَانِيُّ : هُوَ المُكَتِّبُ الَّذِي يُعَلِّم الكتابَة ، قالَ الْحَسَنُ : كانَ الْحَجَّاجُ مُكْتِبا بالطَّائِفِ ، يَعْنِي مُعَلِّما ؛ وَمِنْهُ قِيلَ : عُبَيْدٌ المُكْتِبُ ، لأَنه كانَ مُعَلِّما " (ابن منظور ، ١٩٩٤، ج١ ، ص ٦٩٩).

كما سمي المعلم بالكاتب ، ولذا قيل " رجلٌ كاتِبٌ " ، وَالْجَمْعُ كُتَّابٌ وكَتَبَة وحِرْفَتُه الكِتابَة ، والكُتَّابُ: الكَتَبَة ، والكاتِبُ : الكاتب عِنْدَ الْعَرَبِ الْعَالِمُ (الرازى ، ١٩٩٩، ج١ ، ص ٢٦٦) ، وَمِنْهُ قَوْله تَعَالَى: ﴿ أَمْ عِنْدَهُمُ الْغَيْبُ فَهُمْ يَكْتُبُونَ ﴾ [الطور / ٤١] ، والإِكتابُ : تعليم الكِتابَة ، كالتَّكتيب ، والإِمْلاءُ والمكتَبُ ، كمَقْعَدٍ : مَوْضِعُ التَّعْلِيم ، وقولُ الجوهريِّ : الكُتَّابُ والمكْتَبُ (الفيروز آبادى ، ٢٠٠٥ ، ج١ ، ص١٢٨)، وَفِي كِتَابِ الحسن إِلَى أَهل الْيَمَن قَالَ : " قَدْ بَعَثْتُ إِليكم كاتِبا مِنْ أَصحابي ؛ أَراد عَالِمًا ، سُمِّي بِهِ ؛ لأَن الغالبَ عَلَى مَنْ كانَ يَعْرِفُ الكتابة ، أَن

عِنْدَهُ الْعِلْمَ وَالْمَعْرِفَةَ، وَكَانَ الكاتِبُ عِنْدَهُمْ عَزِيزًا ، وَفِيهِمْ قَلِيلًا (ابن منظور، ١٩٩٤، ج١ ، ص ٦٩٩).

وَرَجُلٌ عالِمٌ وعَلِيمٌ مِنْ قوم عُلماءَ فِيهِمَا جَمِيعًا ، وقَالَ ابْنُ جِنِّي : لَمَّا كَانَ العِلم قدْ يَكونُ الوَصْفُ بِهِ بعدَ المُزاوَلة له وطُولِ الملابسةِ صَارَ كأَنَّهُ غَرِيزةٌ ، وَلَمْ يَكُنْ عَلَى أَوَّلِ دُخُولِه فِيهِ، وَلَوْ كانَ كَذَلِكَ لَكَانَ مُتعلِماً لَا عالِماً ، فلمَّا خَرَجَ بِالغَرِيزَةِ إِلى بَابِ فَعُل صَارَ عالِمٌ فِي المَعْنَى كعَلِيم ، فكسِّرَ تَكسِيرَه ، ثُمَّ حمِلُوا عَلَيْهِ ضِدَّه فقالوا جُهَلاء كعُلماء ، وَصَارَ عُلَماء كَحُلَماء لأَن العِلمَ محلِمةٌ لِصَاحِبِهِ(ابن منظور، ١٩٩٤، ج١٢ ، ص ٦٩٩) ، والعالم : العَالِمُ بِالْأُمُورِ، كَأَنَّهُ نَقَبَ عَلَيْهَا فاسْتَنْبَطَهَا(فارس ، ١٩٨٦، ج٥ ، ص٤٦٦) ، والعلم بفتحتين العلامة وهو أيضًا الجبل(الرازى ، ١٩٩٩، ج١ ، ص ١٨٩) وحينما تقول العرب العالم كل العالم المراد التناهي ، وأنه بلغ الغاية فيما تصفه به (الفيروز آبادى ، ٢٠٠٥ ، ج١ ، ص١٣٦٢).

ومن خلال اطلاع الباحث على مفهوم العالم في اللغة لاحظ أن كثيراً من أسماء الله ﷻ وصفاته قد انعكست بدرجة أو بأخرى على صفات وخصائص المعلم ، أو هكذا يرى العرب أهمية أن يتصف المعلم بمجموعة من الصفات التي وصف بها المولى ﷻ نفسه بها مثل " السميع ، اللطيف ، الخبير ... " ، ومن هذه الصفات على سبيل المثال - لا الحصر - قولهم علي المعلم : البَصِيرُ بمعنى (العالِمُ) ، ورجُلٌ بَصِيرٌ بالعِلْمِ : عالِمٌ بِهِ ، وَقد بَصُرَ بَصَارَة ، وإنه لبَصِيرٌ بالأَشياءِ ، أَي عالِمٌ بهَا ، والبَصَرُ : العِلْم ، وبَصُرْتُ بالشَّيْءِ : عَلِمْتُه ، وفي ذلك يقول تعالى : ﴿قَالَ بَصُرْتُ بِمَا لَمْ يَبْصُرُوا بِهِ ﴾ [طه / ٩٦] ، قَالَ الأَخْفَشُ : أَي عَلِمْتُ مَا لم يَعْلَمُوا بِهِ ، مِن البَصِيرَة ، وَقَالَ اللِّحْيَانيُّ: بَصُرْتُ ، أَي أَبْصَرْتُ (الحسينى ، ١٩٦٦، ج١٠، ص١٩٨) ، وهنا نلاحظ أن العرب لم تفرق كثيرًا بين العالم والمعلم ، إذ نرى في كثير من الكتابات مزاوجة بينهما .

وكذلك قولهم على المعلم " اللَّطِيفُ " وهو اسم من أسماء الله ﷻ يعنون به : البَرُّ بِعِبادِهِ ، المُحْسِنُ إِلى خَلْقِهِ بِإِيصالِ المَنافِعِ إِليهم بِرِفْقٍ ولُطْفٍ ، أو العالِمُ بخَفايا الأُمورِ ودَقائِقِها(الفيروز آبادى ، ٢٠٠٥ ، ج١ ، ص٨٥٣)، كما يقولون على المعلم الحَفِيُّ : ويعنون به العَالِمُ بِالشَّيْءِ (فارس ، ١٩٨٦، ج٢ ، ص٨٣) ، ويطلقون عليه اسم المحصي : وهو اسم من أسماء الله الحسنى ، ومعناه : العالم بأجزاء الموجودات ، وبأفعال العباد ، المحيط بحساب الأشياء (عمر ، وآخرون ، ٢٠٠٨ ، ج١، ص ٥١١) .

كما اشتق العرب من اسمه تعالى الحكيم وصفته صفة للمعلم ، ولذا يرون أن" (الْحُكْمُ) هو الْحِكْمَةُ مِنَ الْعِلْمِ ، وَ(الْحَكِيمُ) الْعَالِمُ وَصَاحِبُ الْحِكْمَةِ"(الرازى ، ١٩٩٩، ج١ ، ص ٧٨) ، ولذا أطلق على المعلم أيضًا اسم الحكيم وذلك لحكمته في

تدبير أمور طلابه ، وهي لفظة مشتقة من صفة الله سبحانه وتعالى الحكيم ، وتعني عند العرب أيضًا العالم وصاحب الحكمة ، والحكيم أيضا المتقن للأمور ، وقد حكم من باب ظرف أي صار حكيمًا ، وأحكمه فاستحكم أي صار محكمًا ، والحكم بفتحتين الحاكم وحكمه في ماله تحكيمًا إذا جعل إليه الحكم فيه فاحتكم عليه في ذلك (الرازي ، ١٩٩٩، ج١ ، ص ٧١)، كما أطلق على المعلم لفظ الحفي : والجمع حفواء ، أي العَالم المستقصي واللطيف الرَّقِيق(النجار ، ١٩٦٠ ، ج١ ، ص ١٦٦) ، وَفِي التَّنْزِيل الْعَزِيز ﴿ إِنَّهُ كَانَ بِي حَفِيًّا ﴾ [مريم / ٤٧] ، وهكذا يرون أهمية أن يكون العالم عالما بخفايا الأمور ودقائقها .

ولفظ العالم هو ذاته صفة من صفات الله تعالى أليس هو القائل : ﴿ هُوَ اللَّه الَّذِي لَا إِلَه إِلَّا هُوَ عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ هُوَ الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ ﴾ [الحشر / ٢٢] ، والقائل : ﴿ عَالِمُ الْغَيْبِ فَلَا يُظْهِرُ عَلَى غَيْبِهِ أَحَدًا ﴾ [الجن / ٢٦] ، والقائل : ﴿ إِنَّ اللَّه عَالِمُ غَيْبِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ إِنَّهُ عَلِيمٌ بِذَاتِ الصُّدُورِ ﴾ [فاطر / ٣٨] ، والقائل : ﴿ قُلِ اللَّهُمَّ فَاطِرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ عَالِمَ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ أَنْتَ تَحْكُمُ بَيْنَ عِبَادِكَ فِي مَا كَانُوا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ ﴾ [الزمر/ ٤٦] ، كما يطلقون على المعلم أيضًا الخبير بمعنى : (خَبَرَ) الْأَمْرَ أى عَلِمَهُ ، وَالِاسْمُ (الْخُبْرُ) بِالضَّمِّ وَهُوَ الْعِلْمُ بِالشَّيْءِ ، وَ(الْخَبِيرُ) الْعَالِمُ (الرازى ، ١٩٩٩، ج١ ، ص ص ٦٢ : ٨٧).

إن اسمه جل شأنه يمكننا أن نعلم منه ما نعلم من صفاته ، وما يشرق في أنفسنا من بهائه وجلاله ، ولا مانع من أن نريد من الأسماء هذا المعنى (رضا ، ١٩٩٠ ، ص ٢١٩) ثم نطلب من المعلم أن يتمثلها في عمله ، ولذا نجد العرب تحرص كل الحرص على أن يتصف المعلم بمجموعة من الصفات والسمات ، وربما كانت هذه السمات هي الشروط الأساسية في كونه يعمل معلمًا ، وذلك لأنها تعلب دورًا كبيرًا في كفاءته التربوية ، إضافة إلى النواحي العلمية .

- **بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم العالم** :

هناك بعض المفاهيم التي تؤدي إلى مفهوم العالم ، وإن اختلفت عنها بدرجة أو بأخرى ، ومن هذه المفاهيم مفهوم " الرباني، النِّقَابُ والمِنْقَبُ ، العلامةٌ ....الخ " وفي السطور الآتية سنتناولها واحدة تلو الأخرى في إشارات سريعة تبين المقصود منها :

◄◄ المؤدبون :

المؤدب هو معلم خاص يقوم بتعليم طفل أو أكثر من أبناء العظماء والخلفاء وتأديبه وتثقيفه في بيته أو قصره (حسن ،١٩٩٠، ص ص ٢٤ -٢٥) ، فقد كان من عادة الآباء في المجتمع الإسلامي إذا بلغ الصغار سن التعليم وجب علي آبائهم " أن يتخيروا لهم أولا أهل الدين والتقوى ، فإذا كان مع ذلك عنده علم من العربية فهو أحسن ، فإن زاد علي ذلك بالفقه فهو أولي ، فإن زاد عليه بكبر السن فهو أجل ، فإن زاد عليه بورع وزهد فهو أوجب ، ... إلي غير ذلك " ولذا كان

مالك يقول : لا يكون العالم عالمًا حتى يعمل في نفسه بما لا يفتي به الناس ، يحتاط لنفسه ما لو تركه لم يكن عليه فيه إثم (الشعرانى ، ١٩٨٨، ج١ ، ص١٦٨).

وقد عمل في قصور الخلفاء والأمراء مجموعة من العلماء المتمكنين في المهنة سموا مؤدبين كالفراء ، والأحمر ، والكسائي ، وكانوا علي درجه عالية من العلم والثقافة ، وكانت لهم شهرتهم ومكانتهم في المجتمع مما جعلهم أهلا لتعليم أبناء الخلفاء ، وقد جرت عادة بعض الخلفاء كهارون الرشيد أن يختبروا كفاءة المؤدبين قبل استخدامهم في تعليم أبنائهم ، ولقد اختبر الخليفة المهدي مؤدب ولده ثم طرده لعجزه في النحو ، كما أنه تناقش مع الكسائي ولمس فيه كفاءة عالية؛ فاستخدمه مؤدبًا (حسن ،١٩٩٠، ص ٢٦) ، مما يؤكد على أن المؤدبون كانوا من العلماء الذين يتسمون بالكفاءة والمقدرة العلمية والتربوية على السواء .

◄◄ الرَّبَّانِيّ :

بِهِ اللهِ وَالَّذِي يطْلب بِعِلْمِهِ وَجه الله (الزمخشرى ، د.ت، ج٢، ص٣٧٧) وقيل أن الرَّبَّانِيّ هو : " العَالِمُ المعَلِّمُ الذِي يَغْذُو النَّاسَ بِصِغَارِ العُلُومِ قبلَ كِبَارِهَا ، وفي ذلك يقول ابْنُ عَبَّاسٍ (كُونُوا رَبَّانِيِّينَ) أي حُكَمَاءَ فُقَهَاءَ . وَيُقالُ الرَّبَّانِيُّ الذي يُرَبِّي النَّاسَ بِصِغَارِ العِلْمِ قَبْلَ كِبَارِهِ " البخاري ، ١٩٨٧، ج١ ، ص٣٧) ، وَرُوِي عَن عَلِيَ أَنَّه قَالَ النَّاسُ ثَلاثَةٌ: عَالِمٌ رَبَّانِيٌّ ، ومُتَعَلِّمٌ عَلَى سَبِيلِ نَجَاةٍ ، وهَمَجٌ رَعَاعٌ يتبعون كلَّ نَاعِقٍ ، والرَّبَّانِيُّ هو : العَالِمُ الرَّاسِخُ فِي العِلْمِ والدِّين ، أو العَالِي الدَّرَجَةِ فِي العِلْمِ ، وقيلَ الرَّبَّانِيُّ : العَارِفُ باللهِ تَعَالى"(الحسينى ، ١٩٦٦، ج٢، ص٤٦١).

وَقَالَ أَبُو العبّاس : الرّبّانيّ " الْعَالم " ؛ وَالْجَمَاعَةِ : الرّبّانيون ، وَقَالَ : الرّبّانيون: العُلَماء ، وَقَالَ سِيبَوَيْهِ : زادوا ألفا ونُونا فِي الرّبّاني إِذا أَرادوا تَخْصيصاً بِعلم الرّبّ دون غيْره ، كأنّ مَعْنَاهُ : صاحبُ العِلْم بالرّبّ دون غيره من العُلوم ، وقالَ : هَذَا كمَا قالوا : رَجُل شَعْرانيّ ، ولِحْيانيّ ، ورَقبانيّ ، إِذا خُصّ بكثرة الشّعر ، وطُول اللحْيَة ، وغِلظ الرّقبة ، وَإِذا نَسَبوا إِلى (الشّعْر) قَالوا : شَعْري،وَإِلى الرّقبة قالوا: رَقبيّ ، والرِّبِّي؛ مَنْسوب إِلى الرّبّ ، والرّبّاني ، المَوْصوف بعِلم الرّبّ (الهروى ،٢٠٠١، ج١٥، ص٤٥٤) .

وقيل (الراتي) ، والجمع رتاة أي الْعَالم الرباني المتبحر فِي الْعلم (النجار ، ١٩٦٠ ،، ج١ ، ص ٣٢٨) ويقال الرَّاتي الرَّبَّانِيُّ ، فَإِن حُرِمَ خَصْلَة لَمْ يُقلْ لَه : ربَّانيٌّ ، وَقَالَ ابْن شُمَيْل يُقَال : مَا رَتَأ كبِدَه اليَوْم بطعَام أَي مَا أكل شَيْئا يهْجأ جُوعَه وَلَا يُقَال : رَتَأ إِلَا فِي الكبِدِ (الهروى ،٢٠٠١، ج١٤، ص ٢٢٥) ، وقيل أن الراتي هو العالم الرباني المتبحر، ورتي في ذرعه فت في عضده(الفيروز آبادى ، ٢٠٠٥ ، ج١ ، ص١٦٦٠).

القُراء :

القراء طبقة من طلاب العلم حظيت على مجموعة من العلوم ، أخصها علوم القرآن الكريم ، وقد تكونت في الأساس بالكوفة على يد ابن مسعود ﷺ ، وقد سموا بـ " القراء " وأصبح لهم فيما بعد تأثير قوي في شئون الكوفة وتوابعها حتى أن أهل الكوفة قد شيعوه عندما تركهم متوجها إلي المدينة بقولهم : جزيت خيراً ، فقد علمت جاهلنا، وثبت عالمنا ، وفقهتنا في الدين ، فنعم أخو الإسلام أنت ونعم الخليل (السالوس ، ٢٠٠٤، ص١٣٠).

وبالنظر في كتب طبقات القراء ندر جداً أن نجد من كان قارئًا للقرآن الكريم دون أن يكون لديه علم بالعلوم المساعدة له من النحو ، والصرف ، والعربية ، والشعر وغير ذلك .

النِّقابُ :

الْمِنْقَبُ ، بالكَسْرِ والتَّخْفيف : الرَّجُلُ العالمُ بالأَشْيَاءِ ، كثيرُ البَحْثِ عَنْهَا ، والتَّنْقِيبِ عَلَيْهَا ، وقالَ أبو عُبَيْدٍ : النِّقابُ هُوَ الرَّجُلُ العَلاَّمَةُ وَهُوَ مَجازٌ ، وَقالَ غيرُهُ : هُوَ الرَّجُلُ الْعَالم بالأَشياءِ ، المُبَحِّث عَنْهَا ، الفطِنُ الشَّديدُ الدُّخُول فِيهَا (الحسيني ، ١٩٦٦، ج٤، ص٢٩٨) وَفِي قَولُ الْحَجَّاجِ لِابْنِ عَبَّاس ، ﷺ: إنْ كَانَ لَمِثْقَباً أي ثاقِبَ العِلْم مُضِيئَه ، والمِثْقَبُ بِكَسْرِ الْمِيم : العالِمُ الْفَطِن، وثَقَبتِ الرائحة : سَطَعَتْ وهاجَتْ (ابنِ منظور ،١٩٩٤، ج١ ، ص ٢٤٠) وَمن كَلام الْحجَّاج فِي مناطقته لِلشَّعْبِيِّ : " إن كانَ ابْن عَبَّاس لنقابا " ، ونقب فِي الأَرْض : ذهب ، ونقب عَن الْأَخْبَار وَغيرهَا : بحث عنها (المرسى ، ٢٠٠٠،ج٦،ص ٤٥٣).

الفقيه :

الْعَالم الَّذِي يشق الْأَحْكَام ويفتش عَن حقائقها وَيفتح مَا استغلق مِنْهَا (الزمخشرى ،د.ت، ج ٣، ص١٣٤) و(الْفَقِيه) الْعَالم الفطن والعالم بأصول الشَّرِيعَة وأحكامها ، وَاسْتعْمل فِيمَن يقْرَأ الْقُرْآن ويعلمه ، والجمع فُقَهَاء (النجار ، ١٩٦٠ ،ج٢ ، ص ٦٩٨) ، و(الْفِقْهُ) الْفَهْمُ ، وَقَدْ (فَقِهَ) مِنْ بَابِ ظَرُفَ أَيْ صَارَ فَقِيهًا ، وَ (فَقَّهَهُ) الله (تَفْقِيهًا) ، وَ (تَفَقَّهَ) إِذَا تعاطى ذَلِك ، وَ (فاقهَهُ) بَاحَثَهُ فِي الْعِلْم(الرازى ، ١٩٩٩، ج١ ، ص ٢٤٢) ، ورجل فَقِيهٌ ؛ أَي : عَالِمٌ ، وكل عالم بِشَيْءٍ فَهُوَ فَقِيهٌ ، ومن ذَلِك قَولهم فلانٌ مَا يَفْقَهُ وَلَا يَنْقَهُ ؛ مَعْنَاهُ لَا يَعلَمُ وَلَا يُفْهِمُ ، قالَ : وفَقِهْتُ الحديثَ أَفْقَهُهُ : إذا فهمَه ، وفقِيهُ العربِ : عالمُ العربِ ، وَقول الله: ﴿ لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ ﴾[التوبة / ١٢٢] ، مَعْنَاهُ : ليكونوا علماءَ بِهِ (الهروى ،٢٠٠١، ج٥، ص ٢٦٣).

الحِبْرُ :

(الحبر) الْعَالم والجمع أَحْبَار وحبور (النجار، ١٩٦٠ ، ، ج١ ، ص ١٥١) ، والحبر : العالم لما يبقى من اثر علومه في قلوب الناس ومن آثار أفعاله الحسنة المقتدى بها (المناوى ، ١٩٩٠، ج١، ص ٦٦) والحِبْرُ : العالِم ذِميا كانَ أو مُسلما بعد

أَن يكون من أهل الْكتاب ، والحبر الذي يكتب به وموضعه المحبرة بالكسر ، والحبر أيضا الأثر ، وفي الحديث يخرج رجل من النار قد ذهب حبره وسبره ، وقال الفراء أي لونه وهيئته ، وقال الأصمعي : هو الجمال والبهاء وأثر النعمة (الرازى ، ١٩٩٩، ج١ ، ص ٥١) ، وَسَأَلَ عبد الله بن سَلام كَعْبًا عَن الحبْرِ فَقَالَ : هُوَ الرجل الصَّالح، قَالَ كَعْب بن مَالك :

" لقدْ خَزِيتْ بغَدْرتها الْحُبُورُ ... كذاكَ الدهرُ ذُو صَرْفٍ يَدُورُ(المرسى ، ٢٠٠٠،ج٣،ص ٣١٥).

والحبر بالكسر والفتح واحد ، والكسر أفصح لأنه يجمع على أفعال دون فعول ، وقال الفراء هو بالكسر وقال أبو عبيد : هو بالفتح ، وقال الأصمعي : لاأدري أهو بالكسر أو بالفتح (الرازى ، ١٩٩٩، ج١ ، ص ٥١) ، وَكَانَ أَبُو الهيْثَم يَقول : وَاحِدُ الأَحْبَار حَبْرٌ لَا غيرُ، وينكر الْحِبر ، وَأَخْبرنِي المُنْذِريُّ عَن الحرّانِيِّ عَن ابْن السّكيت عَن ابْن الْأَعرَابِي قَالَ : حَبْرٌ وحِبْرٌ للعالم ، وَمثله بَزْر وبِزْرٌ ، وسَجْف وسِجْفٌ(الهروى ،٢٠٠١، ج٦، ص ٤٦)، وتحبير الخط والشعر وغيرهما تحسينه ، والحبر بالفتح الحبور وهو السرور ، وحبره أي سره ، وبابه نصر ، وحبره أيضا بالفتح ، ومنه قوله تعالى : ﴿ فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ فَهُمْ فِي رَوْضَةٍ يُحْبَرُونَ ﴾[الروم / ١٥] ومعنى يحبرون أي يسرون وينعمون ويكرمون (الرازى ، ١٩٩٩، ج١ ، ص ٥١)، كما ورد في قوله تعالى : ﴿ ادْخُلُوا الْجَنَّةَ أَنْتُمْ وَأَزْوَاجُكُمْ تُحْبَرُونَ ﴾ [الزخرف /٧٠] .

- النِّقريس : قريب المَعْنى من النِّطِّيس ، وَهُوَ الفطن للأمور العالِمُ بهَا (الهروى ، ٢٠٠١، ج١٢، ص ٢٣٧).
- السنبر : قَالَ أَبُو عَمْرو : السَّنْبَرُ : الرجُل العالِم بالشَّيْء المتقِن له(ابن منظور ،١٩٩٤، ج٤ ، ص ٣٨٢).
- السُّرْسُورُ : العَالِمُ الْفطِنُ ، وَأَصْله مِنَ السِّرِّ ، كَأَنَّهُ اطَّلَعَ عَلَى أَسْرَارِ الْأُمُورِ (فارس ، ١٩٨٦، ج٣ ، ص٧٠) ، وقيل السُّرْسُورُ الفطن العَالم الدخال فِي الْأُمُور(النجار ، ١٩٦٠ ، ج١ ، ص ٤٢٧) وَفِي المُحْكَمِ : العالمُ مثلُ السُّرْسُورِ (ابن منظور ،١٩٩٤، ج١ ، ص ٢٦).
- النِحْرِيرٌ : يقال لِلْعَالِمُ بالشَّيْءِ الْمُجَرِّبِ نِحْرِيرٌ ، بِمَعْنَى أَنَّهُ يَنْحَرُ الْعِلْمَ نَحْرًا ، كقَوْلِك : قتَلْتُ هَذَا الشَّيْءَ عِلمًا (فارس ، ١٩٨٦، ج٥ ، ص٤٠٠)، ويقال النحريرُ هو : العالم بالأمور (فارس ، ١٩٨٦، ج١ ، ص٨٥٨) .
- النطيس والنطاسيُّ : العالم ، ويقال : تنطست الأخبار : أي تحسستها (فارس ، ١٩٨٦، ج١ ، ص٨٧٣).
- النَّدْسُ : الصَّوْتُ الخفِيُّ ، ورجُلٌ نَدْسٌ ، ونَدُسٌ سَرِيعُ السَّمْعِ فَطِنٌ ، وقال يعقوبُ : هو العالِمُ بالأُمورِ والأخبار(المرسى ، ٢٠٠٠،ج٨،ص ٤٥٦).
- الشّارِعُ : هُوَ العالِمُ الرَّبّانِيُّ العامِلُ المعَلِّم ، قلتُ : ويُطلَقُ عَلَيْهِ ﷺ لذَلِك ، وَقيل : لأنّه شَرَعَ الدِّينَ ، أي أظْهَرَه وبَيَّنَه(الحسينى ، ١٩٦٦، ج٢٠، ص٢٦٦).

- اللَّحن : الْعَالم بعواقبِ الْأَقْوَال وجولِ الْكَلَام ، وَقَالَ أَبُو زيد : يُقَالُ لِحنه عني أي فهمه وألحنه إِيَّاه فقوْلهم : على أنه يلحن مَعْنَاهُ : أنه يحسن الفهم وَيبين الحجَّة (الزمخشري ، د.ت ، ج٢، ص٢٩)
- النَّسَّابُ : العالمُ بالنَّسَب وجمعُه نَسَّابُون وهو النَسَّابَةُ أدخلوا الهاءَ للمُبالغة(المرسى ، ٢٠٠٠،ج٨،ص ٥٢٩).
- الْخِنْدِيذُ : العالِمُ بأيام الْعَرَب وأشعار الْقَبَائِل (الهروى ،٢٠٠١، ج٧، ص ١٤٢) .
- البُؤْبُؤُ : العالِمُ المعَلَمُ (ابن منظور ،١٩٩٤، ج١ ، ص ٢٦).

ويعدد "أحمد بن مصطفى اللَّبَابِيدي الدمشقي" أسماء العالم ، ومنها : " الْبَصِير، الحَكِيم ، الحفى ، الشَّهْر ، الملح ، الحبر ، مُعرب ، الْجَبَل ، الأمة، النطس ، النطاسى ، الناخع ، النحرير ، النقاب ، الرجل العَلامَة ، السرسور، الفطن ... (اللبَابيدي ، د.ت ، ج١، ص ١٤٣).

كما ذكر أسماء الجاهل لكونها مضادة لمفهوم العالم ، ومنها : " العميت ، الْغمر ، القطرب ، الحبقة ، الغبى، الْأَعْمَى ... (اللبَابيدي ، د.ت ، ج١، ص ١٤٤٣).

- **ثانيًا مفهوم العالم في القرآن الكريم** :

رفع الإسلام من قدر العلم والعلماء في قوله تعالي : ﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ ﴾ [الزمر / ٩] وقوله تعالي : ﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾ [المجادلة / ١١] ، وغير ذلك من الآيات التي تدعو إلى رفع قدر العلم والتعليم والعلماء في الإسلام ، وهنا بين القرآن للعرب أنه لا يستوي العلم والجهل ، وجعل العاقبة للذين يعلمون في قوله تعالي : ﴿ قلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ ﴾ [الزمر / ٩] ، لذا يعتبر الحصول علي المعرفة واحد من أسمي القيم الإنسانية (صديقى ، ١٩٨٩، ص١٥).

وقال تعالي مبينًا فضل العلماء : ﴿ شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَالْمَلَائِكَةُ وَأُولُو الْعِلْمِ ﴾ [آل عمران/ ١٨] ، فانظر كيف بدأ بنفسه سبحانه ، وثني بملائكته ، وثلث بأهل العلم ، وقال تعالي: ﴿يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾ [المجادلة / ١١] ، أي نرفع درجات الذين أوتوا العلم منكم أيها المؤمنون في الدنيا ، وقيل أن المقصود من الرفع التفضيل والكرامة(عاشور ، ١٩٩٧،ج٢٨، ص ٤١) بل إن قوله تعالي : ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ ﴾ [فاطر / ٢٨] ، وقوله تعالي : ﴿ إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أُولَئِكَ هُمْ خَيْرُ الْبَرِيَّةِ . جَزَاؤُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ جَنَّاتُ عَدْنٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْهُ ذَلِكَ لِمَنْ خَشِيَ رَبَّهُ﴾ [البيئة / ٧ -٨] ،" فاقتضت الآيتان أن العلماء هم الذين يخشون الله تعالي ، وأن الذين يخشون الله تعالي هم خير البرية ؛ فينتج أن العلماء هم خير البرية " (ابن جماعة ، ١٩٣٥، ص ص ٥،٦).

أما قوله تعالي : ﴿ إِنَّمَا يَخْشَى اللهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ﴾ [فاطر / ٢٨] فمعني : " إنما يخشي الله حق خشيته العلماء العارفون به ؛ لأنه كلما كانت المعرفة للعظيم القدير العليم ، الموصوف بصفات الكمال المنعوت بالأسماء الحسني ، كلما كانت المعرفة أتم وأكمل، وكانت الخشية له أعظم وأكثر" (ابن كثير ، د.ت ، ج٦ ، ص٥٣٠)،كما يروى" عَنِ ابْنِ مَسْعُودٍ أَنَّهُ قَالَ : لَيْسَ الْعِلْمُ بِكَثْرَةِ الْحَدِيثِ وَلَكِنَّ الْعِلْمِ بالخَشْيَة" (البيهقى ، د.ت ، حديث رقم ٣٦٩)،ويقول في رواية أخرى إنما العالم من يخشى الله "(ابن حبان ، ١٩٩٤، ج٩، ص ٥٣) ، وعن يحيى بن أبي كثير قال العالم من يخشى الله عز وجل (الاصيهانى ، ١٩٨٤، ، ج٣ ، ص ٦٧) عن الشعبي : قال له رجل أيها العالم فقال العالم من يخاف الله (المرجع السابق ، ج٤ ، ص ٣١١) ، وقال علي بن أبي طالب يا حملة القرآن اعملوا به فإنما العالم من علم ثم عمل بما علم ، ووافق لمه عمله (المرجع السابق ، ج١ ، ص١٨٢) .

وقد جاء لفظ الكتاب في قوله تَعَالَى : ﴿ وَالطُّورِ . وَكِتَابٍ مَسْطُورٍ ﴾ [الطور/ ١ -٢] وقِيلَ : الكِتابُ مَا أَثْبِتَ عَلَى بَنِي آدَمَ مِنَ أَعْمالهم ، والكِتابُ : الصَّحِيفَةُ والدَّواةُ ، عَنِ اللِّحْيَانِيِّ قَالَ : وَقَدْ قرئَ قوله تعالى:﴿ وَإِنْ كُنْتُمْ عَلَى سَفَرٍ وَلَمْ تَجِدُوا كَاتِبًا فَرِهَانٌ مَقْبُوضَةٌ ﴾ [البقرة / ٢٨٣] ، أي وَلَمْ تَجِدوا كِتابا وكُتَّابا وكاتِبا ؛ فالكِتابُ مَا يُكْتَبُ فِيهِ؛ وَقِيلَ الصَّحِيفَةُ والدَّواةُ ، وَأَمَّا الكاتِبُ والكُتَّاب فمعروفان ، وكَتَّبَ الرجلَ وأَكْتَبَه إِكتابا : عَلَّمَه الكِتابَ ، وَرَجُلٌ مُكْتِبٌ : له أَجْزاءٌ تُكْتَبُ مِنْ عِنْدِهِ ، والمكْتِبُ: المُعَلِّمُ ؛ وَقَالَ اللِّحْيَانِيُّ : هُوَ المُكَتِّبُ الذي يُعَلِّم الكتابَة ، وقَالَ الْحَسَنُ : كَانَ الْحَجَّاجُ مُكْتِبا بالطَّائِفِ، يَعْنِي مُعَلِّماً ؛ وَمِنْهُ قِيلَ: عُبَيْدٌ المُكْتِبُ، لأَنه كَانَ مُعَلِّماً ، والمكْتَبُ : مَوْضِعُ الكُتَّابِ ، والمَكْتَبُ والكُتَّابُ : مَوْضِعُ تَعْلِيمِ الكُتَّابِ ، وَالْجَمْعُ الكتَاتِيبُ والمكاتِبُ، وقال المُبَرِّدُ : المَكْتَبُ مَوْضِعُ التَّعْلِيمِ، والمكْتِبُ المُعَلِّم ، والكُتَّابُ الصِّبيان ؛ قَالَ: وَمَنْ جَعَلَ الموضعَ الكُتَّابَ، فَقَدْ أَخْطأَ ، وقال ابْنُ الأَعرابي : يُقَالُ لِصِبْيَانِ المَكْتَبِ الفرْقانُ أيضا ، ورجلٌ كاتِبٌ ، وَالْجَمْعُ كُتَّابٌ وكَتَبَة ، وحِرْفَتُه الكِتابَة ، والكُتَّابُ : الكَتَبة ، وقال ابْنُ الأَعرابي: الكاتِبُ عِنْدَهم العَالِمُ (ابن منظور ،١٩٩٤، ج١ ، ص ٦٩٩) .

وحين يندفع المسلمون إلي التعلم والتعليم فلابد لهم من العناصر المعلمة والتي تبذل لهم العلم إذا أرادوه وسعوا إليه ، ويذكر الله العالم في قوله تعالى:﴿ الْحَمْدُ لِلهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ﴾ [الفاتحة / ١] و(العالمين) جمع عالم ، والعالم الجنس من أجناس الموجودات ، وقد بنته العرب على وزن فاعل بفتح العين مشتقا من العِلم أو من العلامة لأن كل جنس له تميز عن غيره فهو له علامة ، أو هو سببُ العِلم به فلا يختلط بغيره ، والعالم اسم لذوي العلم ، لا يطلق بالإفراد إلا مضافا لنوع يخصصه ؛فيقال عالم الإنس ، عالم الحيوان ، عالم النبات ، وهذا هو تحقيق اللغة " (عاشور ، ١٩٩٧،ج١، ص ١٦٨).

وقد ورد لفظ المعلم في قوله تعالى : ﴿ وَاتَّبَعُوا مَا تَتْلُو الشَّيَاطِينُ عَلَىٰ مُلْكِ سُلَيْمَانَ ۖ وَمَا كَفَرَ سُلَيْمَانُ وَلَٰكِنَّ الشَّيَاطِينَ كَفَرُوا يُعَلِّمُونَ النَّاسَ السِّحْرَ وَمَا أُنزِلَ عَلَى الْمَلَكَيْنِ بِبَابِلَ هَارُوتَ وَمَارُوتَ ۚ وَمَا يُعَلِّمَانِ مِنْ أَحَدٍ حَتَّىٰ يَقُولَا إِنَّمَا نَحْنُ فِتْنَةٌ فَلَا تَكْفُرْ ۖ فَيَتَعَلَّمُونَ مِنْهُمَا مَا يُفَرِّقُونَ بِهِ بَيْنَ الْمَرْءِ وَزَوْجِهِ ۚ وَمَا هُم بِضَارِّينَ بِهِ مِنْ أَحَدٍ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ ۚ وَيَتَعَلَّمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ وَلَا يَنفَعُهُمْ ۚ وَلَقَدْ عَلِمُوا لَمَنِ اشْتَرَاهُ مَا لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِنْ خَلَاقٍ ۚ وَلَبِئْسَ مَا شَرَوْا بِهِ أَنفُسَهُمْ ۚ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ ﴾ [البقرة / ١٠٢] ، فقوله وما يعلمان نسبة إلى الملكان اللذين كانا معلمين ، وفي قراءة ابن عباس والحسن (الملِكين) بكسر اللام وهي قراءة صحيحة المعنى ، و معنى ذلك أن ملكين كانا يملكان ببابل قد علِما علم السحر ، واطلعا على أسراره التي كانت تأتيها السحرة ببابل ، أو هما وضعا أصله ، ولم يكن فيه كفرٍ فأدخل عليه الناس الكفر بعد ذلك ، وقيل هما ملكان أنزلهما الله تعالى تشكلا للناس يعلمانهم السحر لكشف أسرار السحرة وأنهم يدرسونه للناس(ابن منظور ،١٩٩٤، ج ١، ص ص٦٢٧ ،٦٤١) .

وقوله تعالى : ﴿ رَبَّنَا وَابْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ ۚ إِنَّكَ أَنتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ ﴾ [البقرة / ١٢٩] أي رسولًا معلمًا من جنسهم الإنساني لأن ذلك آنس لهم مما لو كان رسولهم من الملائكة (ابن منظور ،١٩٩٤، ج ٢ ، ص ٤٨) ، وقوله منهم ولم يقل لهم لتكون الدعوة بمجيء رسول برسالة عامة فلا يكون ذلك الرسول رسولاً إليهم يعلمهم فقط(ابن منظور ،١٩٩٤، ج ١، ص٧٢٢).

كما ورد ذكر العالم في قوله تعالى : ﴿ وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ ۖ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ ﴾[العنكبوت /٤٣] ، و في قوله تعالى : ﴿ وَقَالَ لَهُمْ نَبِيُّهُمْ إِنَّ اللَّهَ قَدْ بَعَثَ لَكُمْ طَالُوتَ مَلِكًا ۚ قَالُوا أَنَّىٰ يَكُونُ لَهُ الْمُلْكُ عَلَيْنَا وَنَحْنُ أَحَقُّ بِالْمُلْكِ مِنْهُ وَلَمْ يُؤْتَ سَعَةً مِّنَ الْمَالِ ۚ قَالَ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ ۖ وَاللَّهُ يُؤْتِي مُلْكَهُ مَن يَشَاءُ ۚ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ ﴾ [البقرة /٢٤٧] والمعنى أن الله سبحانه وتعالى قد بعث معلمًا عالما ، إلا أنه كان شجاعًا ، وكان أطول القوم ، وزاده الله عليكم بسطة في العلم والجسم ، فأعلمهم نبيهم أن الصفات المحتاج إليها في سياسة أمر الأمة ترجع إلى أصالة الرأي وقوة البدن ، فقال بنو إسرائيل أنى يكون له الملك علينا ، بمعنى كيف ، وتعجبوا من جعل مثله ملكا ، وكان رجلا فلاحا من بيت بسيط – في الأصل حقير – ، إلا أنه كان شجاعا ، وكان أطول القوم ، فتح الله عليه بالحكمة ، وتنبأ نبوءات كثيرة ، ورضيت به بعض بنو إسرائيل ، وأباه بعضهم(ابن منظور ،١٩٩٤، ج ٢، ص ص ٤٩٠ -٤٩١) ، كما ذكر أولو العلم (العلماء) في قوله تعالى : ﴿ شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ وَالْمَلَائِكَةُ وَأُولُو الْعِلْمِ قَائِمًا بِالْقِسْطِ ۚ لَا إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ ﴾ [آل عمران / ١٨]

ولكن ما العالم ؟ أهو الفقيه ؟ أم العالم الطبيعي أم كلاهما ؟ "صحيح أن مفهوم العلم في بدء تكون المجتمع الإسلامي الموحد عند ظهور الرسالة الإسلامية بدء دينيًا في الغالب والأعم ، " إلا أن المسلمين أدركوا أن هذا المفهوم إنما هو وليد ضرورات الخطوات الأولي ومرحلة التأسيس حيث الناس في حاجة إلي استيعاب الدين الجديد وتعاليمه وقواعده ، أما وقد اشتد عود المجتمع ، وانتشر حفاظ القرآن ودارسوه في أرجاء العالم الإسلامي ، فكان من الطبيعي أن يتم الالتفات إلي أن هذا المفهوم يقتضي أن يجول المسلم بعقله وبما وهبه الله من أدوات الحصول علي المعرفة في أرجاء الكون المختلفة يستكنه أسراره ، ويستوعب نواميسه وجوانبه المتعددة ؛ حتى يكون تدينه عن علم وعن بينة ووعي مدرك لا مجرد التصديق القلبي بلا دليل أو برهان ، ومن أجل هذا شهد التاريخ الحضاري للأمة الإسلامية ازدهارًا رائعًا في مختلف جوانب العلم بمفهومه الواسع الذي يجعله يمتد ليشمل إلي جانب العلوم والدراسات الدينية ، العلوم والدراسات اللغوية والطبيعية والرياضية والأدبية والعقلية وغيرها " (علي ، ١٩٨٩، ص ص ١٦ : ١٧).

والحق أن العَالِم لفظة تشمل كل من عالم العلوم الفقهية والطبيعية ، ففي القرآن الكريم نجد مفهوم العالم لا يقتصر علي الفقيه الديني ، وإنما عَالِم العلوم الطبيعية والكونية وفروعها المختلفة هو عالم بالمفهوم الإسلامي ، "وإذا تدبرنا الآيات القرآنية الآتية لعرفنا أن القرآن يعني بالعلماء ، علماء الطبيعيات وغيرها" (سلطان ،١٩٨٠ ، ص ١٦٦) وفي ذلك يقول تعالى : ﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّه أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ ثَمَرَاتٍ مُخْتَلِفًا أَلْوَانُهَا وَمِنَ الْجِبَالِ جُدَدٌ بِيضٌ وَحُمْرٌ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهَا وَغَرَابِيبُ سُودٌ . وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ وَالْأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَذَلِكَ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّه مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّه عَزِيزٌ غَفُورٌ ﴾ [فاطر/ ٢٧ - ٢٨] .

ولذا نستطيع أن نؤكد على أن العلم في القرآن الكريم يعني العلم الشامل بشقيه : الفقهي – غالبًا ما يطلق عليه الشرعي - والكوني ، أما الشق الشرعي : فهو العلوم التي مصدرها الوحي ولا دخل للإنسان فيها ، وتعني بأمور العقيدة والقيم ، والتصور العام للوجود والنفس الإنسانية ونظام المجتمع ، وأما الشق " الكوني " : فهو علوم البحث في ظواهر الكون والحياة ، ويهتدي الإنسان إليها بمداركه البشرية التي أنعم الله بها عليه ليبصر طريق المعرفة الصحيحة ، علي أن تظل هذه العلوم الكونية دنيوية بعلاقتها مع الأشياء ، وتعبديه في الوقت نفسه لصلتها بالخالق الواحد سبحانه وتعالي ؛ ولأن مصدرها ومنشأها من الوحي بداية (الهنيدى ، ٢٠٠٠ ، ص ٤١) إذ " من الخطأ أن نظن العالم المحمود هو دارس الفقه والتفسير وما شابه ذلك من الفنون فحسب ، وأما ما وراءها فهو نافلة يؤديها من شاء تطوعًا أو يتركها وليس عليه من حرج ...!! هذا خطأ

كبير ، فإن علوم الكون والحياة ونتائج البحث المتواصل في ملكوت السماء والأرض لا تقل أهمية عن علوم الدين المحضة ، بل قد يرتبط بها من النتائج ما يجعل معرفتها أولي بالتقديم من الاستبحار في علوم الشريعة " (الغزالى ، ١٩٨٣، ص٢٢٣).

ولذا يصحح الرازي مفهوم العالم أنه ليس عالم النحو والعربية فقط ، وإنما يشمل عالم العلوم الطبيعية والكونية فيقول : " ولسنا بقصد ... الاستجهال والاستنقاص لجميع من عني بالنحو والعربية ، واشتغال بهما وأخذ منهما ، فإن فيهم من جمع الله له إلي ذلك حظا وافرا من العلوم ، بل للجهال من هؤلاء الذين لا يرون أن علمًا موجودًا سواهما ، ولا أحدًا يستحق أن يسمي عالما إلا بهما " (الرازي ، ١٩٣٩، ص ٤٤).

والحق أن موضوع ما نسميه (العلم) وما نسميه (الدين) موضوع واحد ، هو الكون كله بما فيه الإنسان ؛ " لأن حصر مفهوم العبادة في المظهر الديني يقوم إلي الغفلة عن المظهر الاجتماعي وعن المظهر الكوني ، فيتعطل البحث فيهما وتنحصر العلوم الاجتماعية والكونية ، أو تنحرف عن غاياتها ومسارها الصحيح ، وبذلك ينتهي أمر المجتمع إلي التفكك والانهيار" (الكيلاني، ١٩٨٧، ج٣ ، ص ٧٤).

ولذا فإن العالم في القرآن الكريم ليس الذي يعلم العلم فحسب ؛ وإنما لابد أن يلتزم بمجموعة من الأخلاقيات والقيم ، ولذا لم يأمرنا الله بالقراءة على إطلاقها ، وإنما أمرنا بالقراءة المقيدة بسياج من القيم فقال تعالى : ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴾ [العلق/١] ، ولذا قيل إذا جمع المعلم ثلاثًا تمت النعمة بها علي المتعلم : الصبر والتواضع وحسن الخلق ، وإذا جمع المتعلم ثلاثًا تمت النعمة بها علي المعلم : العقل والأدب وحسن الفهم ، وقيل خمس من الأخلاق هي من علامات علماء الآخرة مفهومة من خمس آيات من كتاب الله عز وجل : الخشية والخشوع والتواضع وحسن الخلق وإيثار الآخرة علي الدنيا وهو الزهد (عطار ، ١٩٦٧، ص ص ١٠٦ : ١٠٩) ؛ فأما الخشية فمن قوله تعالي : ﴿ خَاشِعِينَ لِلَّهِ لَا يَشْتَرُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ ثَمَنًا قَلِيلًا أُولَئِكَ لَهُمْ أَجْرُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ إِنَّ اللَّهَ سَرِيعُ الْحِسَابِ ﴾ [آل عمران /١٩٩] ، وأما التواضع فمن قوله تعالي :

﴿ وَاخْفِضْ جَنَاحَكَ لِلْمُؤْمِنِينَ ﴾ [الحجر/ ٨٨] ، وأما حسن الخلق فمن قوله تعالي : ﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ ﴾[آل عمران /١٥٩]، وأما الزهد فمن قوله تعالي : ﴿ وَقَالَ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ وَيْلَكُمْ ثَوَابُ اللَّهِ خَيْرٌ لِمَنْ آمَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا وَلَا يُلَقَّاهَا إِلَّا الصَّابِرُونَ ﴾ [القصص /٨٠] .

كما يشترط في العالم مجموعة من القيم مثل : أن يقدم العلم النافع المعمر للكون لا المفسد له ، " فالعالم الذي يقبل علي طلب العلم ليفسد في الأرض ، أو ليهدم القيم العليا ، أو يظلم الناس ، أو يبتعد عن مكارم الأخلاق ، أو يأمر بمنكر أو ينهي عن معروف لا يعد في نظر الإسلام عالما وإنما جاهلا مفسدًا " (الشرقاوي ، ١٩٨٧، ص ص ٨٦ : ٨٧) ومن هنا يمكن القول بأنه لابد للعالم أن يكون نافعًا ولذا قيل " إنَّ مِنَ العِلْمِ جَهْلًا " : وهُوَ أنْ يتَعَلَّم مَا لَا حَاجَةَ إلَيْهِ كالنُّجوم وعُلوم الْأَوَائِلِ ، ويَدَع مَا يَحْتاج إلَيْهِ فِي دِينه مِنْ عِلم الْقُرْآن والسُّنّة(الجزري، ١٩٧٩م ، ص ٣٢٢) مما يعنى أنه يشترط في العلم أن لا يكون مدمرًا ، خاصة وأن العلم كما يقول فؤاد زكريا : " لا يحمل في ذاته اتجاهات عدوانية ، وإذا كان يعادي شيئًا فهذا الشيء هو الجهل والشعور بالعجز أمام قوي الطبيعة " (زكريّا، ١٩٧٧م، ص ٢٦٦) فالعلم ليس قوة معادية لأي شيء ، ولا منافسة لأي شيء ، والعالم شخص لا يهدد أحدًا ، ولا يسعي إلي السيطرة علي أحد ، وكل المعارك التي حورب فيها العلم والعلماء كانت معارك أساء فيها الآخرون فهم العلم ، ولم يكن العلم ولا أصحابه هم المسئولون عنها (المرجع السابق ، ص ١١).

ومن القيم التي ينبغي للعالم أن يلتزم بها أيضًا أن يكون عاملًا بعلمه ، ولذا قال بعض العلماء : العالمُ الَّذِي يَعْمِلُ بِمَا يَعْلَم (ابن منظور، ج ١٢، ص ٤١٧) حتى لا ينطبق عليه قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لا تَفْعَلُونَ﴾ [الصف / ٢] أي لِمَ تقولون القول الذي لا تصدّقونه بالعمل ، ولذا يشترط في العالم أن يكون عاملا بعلمه ، إذ العلم مقرون بالعمل ، والعمل الطيب بصفة أساسية ؛ الاعتراف بعدم العلم : كما نهي الإسلام عن القول أو التكلم في شيء ليس للإنسان به علم (الميمان ، والسالوس ، ٢٠١٤م ، ص ٢٠١٩) ونستقى ذلك من قوله تعالي :

﴿ قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ ﴾ [البقرة / ٣٢].

كما دعا القرآن الكريم إلى ضرورة أن يبذل كل عالم من علمه للآخرين (النقيب ، ١٩٨٤، ص ١٦) ويسعى لنشر العلم وعدم كتمانه ، وفي ذلك يقول تعالي : ﴿ وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنْفِرُوا كَافَّةً فَلَوْلَا نَفَرَ مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِنْهُمْ طَائِفَةٌ لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنْذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ﴾ [التوبة /١٢٢] ، وقوله تعالي: ﴿ وَإِذْ أَخَذَ اللَّهُ مِيثَاقَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ لَتُبَيِّنُنَّهُ لِلنَّاسِ وَلَا تَكْتُمُونَهُ فَنَبَذُوهُ وَرَاءَ ظُهُورِهِمْ وَاشْتَرَوْا بِهِ ثَمَنًا قَلِيلًا فَبِئْسَ مَا يَشْتَرُونَ ﴾ [آل عمران / ١٨٧] " فالعالم يحرم عليه أن يكتم من علمه ما فيه هُدى للناس؛ لأن كتم الهدى إيقاع في الضلالة سواء في ذلك العلم الذي بلغ إليه بطريق الخبر كالقرآن والسنة الصحيحة أم العلم الذي يحصل عن نظر

كالاجتهادات إذا بلغت مبلغ غلبة الظن بأن فيها خيراً للمسلمين ، فالعالم إذا عين بشخصه لأن يبلغ علما أو يبين شرعا وجب عليه بيانه ، ويحرم عليه بطريق القياس الذي تومئ إليه العلة أن يبث في الناس ما يوقعهم في أوهام بأن يُلقنها وهو لا يحسن تنزيلها ولا تأويلها(عاشور ، ١٩٩٧،ج٢، ص ص ٦٩ - ٧٠) .

ويستطيع المدقق في القرآن الكريم أن يلحظ عديد من الآيات التي تؤكد أن علم العالم مهما بلغ فهو محدود ، كما " تحذر الإنسان من الغرور بعلمه وعقله وتنبهه إلي وجود عالمين هما عالم الغيب وعالم الشهادة ، وأن حقائق العالم الأول لا يعلمها إلا الله (غراب ، ١٩٨٦ ، ص ص ٤٠ -٤١) وفي ذلك يقول تعالي : ﴿ وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا ﴾ [الإسراء/ ٨٥] ويقول تعالي : ﴿يَعْلَمُونَ ظَاهِرًا مِنَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُمْ عَنِ الْآخِرَةِ هُمْ غَافِلُونَ ﴾[الروم / ٧] وهنا " حصل الإخبار عنهم بعلم أشياء وعدم العلم بأشياء" (عاشور ، ١٩٩٧،ج٢١، ص ٥٠) وكلمة علم جامعة ، وتتضمن أن الأمة أوتيت علما ومُنعت علما ، وأعقب ذلك بالتنبيه إلي الشكر على نعمة العلم دفعا لغرور النفس ، لأن العلم بالأشياء يكسبها إعجابا بتميزها عمن دونها ، علاوة على إشارتها إلى أن الذي منح العلم قادر على سلبه(المرجع السابق ،ج١٥،ص ٢٠٠) .

ويؤكد القرآن الكريم على أهمية ثلاث مبادئ لابد من مراعاتها حين يشتغل العالم بعلم من العلوم ؛ أولها : الإحاطة الشاملة بموضوع العلم ، ومعناه الإحاطة بتفاصيل الموضوع وكلياته المنتشرة المتشعبة ، أي التعمق الوافي في دراسة البعد المكاني لموضوع المعرفة ، والحذر من العلم الجزئي والمعرفة الجزئية ؛ لأن هذه الجزئية تقود إلي التكذيب بخبر المعرفة وتؤدي إلي الخطأ في الاستنتاج والحكم ، وفي ذلك يقول تعالى:﴿ بَلْ كَذَّبُوا بِمَا لَمْ يُحِيطُوا بِعِلْمِهِ وَلَمَّا يَأْتِهِمْ تَأْوِيلُهُ كَذَٰلِكَ كَذَّبَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ فَانظُرْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الظَّالِمِينَ ﴾ [يونس / ٣٩] ، وفي هذا يبين الله سبحانه وتعالى حال المكذبين " في المبادرة بالتكذيب قبل التأمل وأنها أعجب من أصل التكذيب إذ إنهم بادروا إلى تكذيبِ القرآن دون نظر في أدلة صحته وهذا من شأن الحماقة والجهالة (المرجع السابق ، ج١٥، ص ١٧١).

ويقول تعالى : ﴿ حَتَّى إِذَا جَاءُوا قَالَ أَكَذَّبْتُمْ بِآيَاتِي وَلَمْ تُحِيطُوا بِهَا عِلْمًا أَمْ مَاذَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾ [النمل /٨٤] ، وفيها ما يؤكد على أن العالم إذا أحاط علما بموضوع ما انتقل إلى المبدأ الثاني وهو إتقانه للعلم والرسوخ فيه - بمعنى الرسوخ في البعد الزماني - لموضوع المعرفة ، أي التعمق في دراسة تاريخ الموضوع والتمكن من فهم تطوراته التي مرّ بها ابتداء من نشأته حتى واقعه القائم،وقيل أن العلماء هم المقصودين (الشرقاوي، ١٩٨٧،ص ٨٧) في قوله تعالى:﴿ وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِنْ عِنْدِ رَبِّنَا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا

أُولُو الْأَلْبَابِ ﴾ [آل عمران/ ٧] ، وقوله تعالى : ﴿ لَكِنِ الرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ مِنْهُمْ وَالْمُؤْمِنُونَ يُؤْمِنُونَ بِمَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ وَمَا أُنْزِلَ مِنْ قَبْلِكَ وَالْمُقِيمِينَ الصَّلَاةَ وَالْمُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَالْمُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ أُولَئِكَ سَنُؤْتِيهِمْ أَجْرًا عَظِيمًا ﴾ [النساء / ١٦٢] ، وهنا يقول ابن عاشور " إن الله أثبت للراسخين في العلم فضيلة " (عاشور ، ١٩٩٧،ج٣، ص ١٦٥) ولذا فإن العالم بالمعني الإسلامي لابد أن يكون مخلصًا طائعًا ، عارفا بالله ، حكيمًا راسخًا في العلم (الشرقاوي ، ١٩٨٧، ص ٨٧) ، ذلك لأن " الرّاسخ في العلم بعيد عن التكلف وعن التعنّت ، فليس بينه وبين الحقّ حاجب(عاشور ، ١٩٩٧،ج٦، ص ٢٨) ، وهي ما يعبر عن بالموضوعية أو الاستقامة العلمية ، وفي المقابل قلل القرآن من السطحية في العلم التي تقف بصاحبها عند الحالة القائمة لموضوع المعرفة والتي تمثّل آخر حلقات التطوّر الزمني أو السطح الظاهري في التطوّر الطولي (الكيلاني، ١٩٨٧م، ص ص ٢٣٨ : ٢٣٩) ، وفي ذلك يقول تعالى : ﴿ يَعْلَمُونَ ظَاهِرًا مِنَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُمْ عَنِ الْآخِرَةِ هُمْ غَافِلُونَ ﴾ [الروم/ ٧].

والمبدأ الثالث هو مراعاة وحدة المعرفة ؛ فالمعرفة وحدة واحدة مهما تشبعت فروعها وتوسعت ميادينها ، وتشتق هذه الصفة من ثلاثة أمور : الأول ؛ وحدة مصدر المعرفة وهو الخالق سبحانه وتعالي ، والثاني : وحدة ميدان المعرفة وهو الخلق أو الوجود القائم ، والثالث : وحدة الغاية من المعرفة وهي معرفة الله تعالي ، ومن هذه المبادئ الثلاث تتفرع وحدة أدوات المعرفة ، ووحدة العاملين في ميدان المعرفة (المرجع السابق ، ص ص ٢٣٨ : ٢٣٩) ، ولذا يتحدث القرآن الكريم عن آثار وحدة المعرفة وتجزئتها في مواضع كثيرة منه كشيء سلبي مثل قوله تعالي: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ فَرَّقُوا دِينَهُمْ وَكَانُوا شِيَعًا لَسْتَ مِنْهُمْ فِي شَيْءٍ إِنَّمَا أَمْرُهُمْ إِلَى اللَّهِ ثُمَّ يُنَبِّئُهُمْ بِمَا كَانُوا يَفْعَلُونَ ﴾ [الأنعام / ١٥٩]،وفي ذلك ما يدل على أهمية النظرة الكلية مقابل النظرة الجزئية .

- **ثالثًا مفهوم العالم في السنة النبوية** :

حظي كل من العالم والمتعلم على مكانة عالية في المجتمع الإسلامي ، وفي ذلك يقول رسول الله ﷺ فيهما " العالم والمتعلم شريكان في الأجر ولا خير في سائر الناس" (ابن ماجه ، د.ت، ج١ ، ص٨٣ ، حديث رقم : ٢٢٨) ويقول ﷺ " الناس رجلان عالم ومتعلم هما في الأجر سواء ، ولا خير فيما بينهما من الناس " (الهيثمي، ١٩٨٧، ص ،ج ١، ص١٢٢) ، وفي رواية أخرى يقول أبا هريرة : سمعت رسول الله ﷺ يقول " ألا إن الدنيا ملعونة ملعون ما فيها إلا ذكر الله وما والاه وعالم أو متعلم "(الترمذي ،د.ت، ص ٧١٨ ،حديث رقم ٢٣٢٢).

ومن ثم عرف المسلمون العالم بدليل قول أبا عاصم عن مالك وسفيان " القراءة على العالم وقراءته سواء " (البخاري ، ١٩٨٧، ج١، ص٣٤،حديث رقم ٦٢) ، وقول بعض أهل العلم فقه هذا الحديث أن القراءة على العالم والعرض عليه

جائز مثل السماع ، واحتج بأن الأعرابي عرض على النبي ﷺ فأقره النبي ﷺ (الترمذي ،د.ت، ، ج٣ ، ص١٥) وبدليل زجره عن أن يقص المرء رؤيا إلا على العالم أو الناصح له ، وفي ذلك يقول " فلا تحدث بها إلا عالما أو ناصحًا أو حبيبًا" (ابن حبان ، ١٩٩٤، ج١٣، ص٤٢٠ ، حديث رقم ٦٠٥٥) ، كما كان يقول ﷺ " لاتقص الرؤيا إلا على عالم أو ناصح "(الترمذي ، د.ت ، ص ٧٠٦ ، حديث رقم ٢٢٨٠).

وقد ورد ذكر العلماء في حديث رسول الله ﷺ " إِنَّ اللهَ لاَ يَقْبِضُ الْعِلْمَ انْتِزَاعاً ، يَنْتَزِعُهُ مِنَ الْعِبَادِ ، وَلَكِنْ يَقْبِضُ الْعِلْمَ بِقَبْضِ الْعُلَمَاءِ ، حَتَّى إِذَا لَمْ يُبْقِ عَالِماً ، اتَّخَذَ النَّاسُ رُءُوساً جُهَّالاً فَسُئِلُوا ، فَأَفْتَوْا بِغَيْرِ عِلْمٍ ، فَضَلُّوا وَأَضَلُّوا " (البخاري ، ١٩٨٧، ج١ ، ص٥٠،حديث رقم ١٠٠) وفي رواية أخرى يقول ﷺ : " إن الله لا ينزع العلم منكم بعد ما أعطاكموه انتزاعًا ولكن يقبض العلماء بعلمهم ، ويبقى جهال فيسألون فيفتون فيضلون ويضلون" (الهيثمي، ١٩٨٧ ،ج ١، ص٢٠١) ،كما ورد ذكره في قوله " إن مثل العلماء في الأرض كمثل النجوم يهتدى بها في ظلمات البر والبحر فإذا انطمست النجوم أوشك أن تضل الهداة (المنذرى ، ١٩٩٧ ،ج١،ص٥٦،حديث رقم ١٢٨) أما رواة السنة فيرون أن العالم إمام ؛كما يرون أن الإمام عالم بدليل ما روى عن بن عمر عن النبي ﷺ في باب انتظار الناس قيام الإمام العالم " (البخاري ، ١٩٨٧، ج١، ص٢٩٥،حديث رقم٨٢٧).

ولقد احتل المعلمون مكانة عالية في المجتمع المسلم ، وكيف لا وقد قال رسول الله ﷺ : " إن الله لم يبعثني معنتًا ولا متعنتًا ولكن بعثني معلمًا ميسرًا (مسلم،د.ت،ج٢ ، ص١١٠٤،حديث رقم ١٤٧٨) وفي رواية أخرى يقول ﷺ : " إن الله عز وجل لم يبعثني معنفا ولكن بعثني معلمًا ميسرًا (ابن حنبل ، د.ت ، ج٣، ص٣٢٨ ، حديث رقم ١٤٥٥٥) ومما يدل على كون رسول الله غير معنتًا ولا متعنتًا وإنما معلمًا ميسرًا (مسلم،د.ت، ج٢، ص ١١٠٤ ، حديث رقم ١٤٧٨) قول معاوية بن الحكم السلمي " بينما أنا أصلي مع رسول الله ﷺ إذ عطس رجل من القوم فقلت يرحمك الله فرماني القوم بأبصارهم فقلت واثكل أمياه ما شأنكم تنظرون إلي فجعلوا يضربون بأيديهم على أفخاذهم فلما رأيتهم يصمتونني لكني سكت فلما صلى رسول الله ﷺ فبأبي هو وأمي ما رأيت معلمًا قبله ولا بعده أحسن تعليما منه ؛ فو الله ما كهرني ولا ضربني ولا شتمني قال إن هذه الصلاة لا يصلح فيها شيء من كلام الناس إنما هو التسبيح والتكبير وقراءة القرآن (المرجع السابق ، ج١، ص٣٨١ ، حديث رقم ٥٣٧) ، وفي رواية أخرى يقول " فما رأيت معلما قط أرفق من رسول الله ﷺ (أبو داود ، د.ت ، ج١ ، ص٢٤٥ ، حديث رقم ٩٣١).

وكان ﷺ معلما لأمته قولًا وفعلًا "(ابن حبان ، ١٩٩٤، ج٦ ، ص٣٦٥) ، وفي ذلك يقول أبو حاتم " إن الله جل وعلا بعث رسول الله ﷺ معلمًا لخلقه فأنزله

موضع الإبانة عن مراده فبلغ ﷺ رسالته وبين عن آياته بألفاظ مجملة ومفسرة عقلها عنه أصحابه أو بعضهم "(ابن حبان ، ١٩٩٤، ، ج١٤، ص١١٤) وعن عبد الله بن عمرو قال خرج رسول الله يصلى إذا هو بحلقتين إحداهما يقرؤون القرآن ويدعون الله والأخرى يتعلمون ويعلمون فقال النبي ﷺكل على خير هؤلاء يقرؤون القرآن ويدعون الله فإن شاء أعطاهم وإن شاء منعهم ، وهؤلاء يتعلمون ويعلمون وإنما بعثت معلمًا فجلس معهم (ابن ماجه ، د.ت، ج١، ص٨٣ ، حديث رقم ٢٢٩).

وما كان لرسول الله المكانة العليا في المجتمع سرعان ما انسحبت على المعلمين وظلت كذلك طوال فترات ازدهارنا ، ولعل شرف هذه المهنة وهذه المكانة تعود إلي أنه " ذكر لرسول الله ﷺ رجلان أحدهما عابد والآخر عالم فقال رسول الله ﷺ " فضل العالم على العابد كفضلي على أدناكم ثم قال رسول الله ﷺ إن الله وملائكته وأهل السماوات والأرضين حتى النملة في جحرها وحتى الحوت ليصلون على معلم الناس الخير"(الترمذي ، د.ت ، ج٥ ، ص٥٠ ، حديث رقم ٢٦٨٥) ولذا عمل بحرفة التعليم معلمين من أصحاب رسول الله ، وفي ذلك يقول الأسود بن يزيد : أتانا معاذ بن جبل باليمن معلما وأميرا فسألناه عن رجل توفى وترك ابنته وأخته فأعطى الابنة النصف والأخت النصف " (البخاري ، ١٩٨٧، ج٦ ، ص٢٤٧٧، حديث رقم ٦٣٥٣) .

وعن فضل العالم على الجاهل يحدثنا كثير بن قيس قائلًا : سمعت رسول الله ﷺ يقول : " من سلك طريقا يلتمس فيه علما سهل الله له طريقا إلى الجنة ، وإن الملائكة لتضع أجنحتها رضا لطالب العلم ، وإن طالب العلم يستغفر له من في السماء والأرض حتى الحيتان في الماء ، وإن فضل العالم على العابد كفضل القمر على سائر الكواكب ، إن العلماء ورثة الأنبياء ، إن الأنبياء لم يورثوا دينارا ولا درهما ، إنما ورثوا العلم فمن أخذه أخذ بحظ وافر " (ماجه ، د.ت ، ج١،ص٨١ ، حديث رقم ، ٢٢٣) .

وقد جاء عن النبي ﷺ أنه دعي العالم ليعلم الجاهل في قوله " ويل للعالم من الجاهل حيث لا يعلمه " (أخرجه الديلمي في مسند الفردوس من حديث أنس بسند ضعيف ، ورواه الديلمي عن أنس بن مالك، قال الحافظ الوافي في سنده ضعيف ،وضعفه الألباني) وَقالَ مَالِك بْنُ الْحُوَيْرِثِ قَالَ لَنَا النبي ﷺ " ارْجِعُوا إِلَى أَهْلِيكُمْ ، فَعَلِّمُوهُمْ " (البخاري، ١٩٨٧،ج٢، ص٢٤٨،حديث رقم ٥٥٤٩) ، فلولا أن تعليم الجاهل واجب على العالم لازم وفريضة وليس بتطوع ، ما كان له الويل في السكوت عنه ، وفي ترك تعليمه والله تعالى لا يؤاخذ من ترك التطوع إنما يؤاخذ من ترك الفرائض ، فتعليم الجاهل فريضة فلذلك كان له الويل في السكوت عنه وترك تعليمه .. والتارك لذلك مخطئ آثم (ابن أبى يعلى، د.ت، ج١، ص ٦٩).

والعالم في معية من الله،وفي ذلك يقول رسول الله ﷺ : " تجاوزوا عن ذنب السخي وزلة العالم وسطوة السلطان العادل ؛ فإن الله تعالى أخذ بيدهم كلما عثر عاثر منهم " (الرافعى ، د.ت، ج٤ ، ص ١٩٦) ، ومن مظاهر معيته أيضًا تزويده ببصيرة في أوقات المحن والفتن والشدائد ، وفي ذلك يقول رسول الله ﷺ " إن الفتنة تجيء فتنسف العباد نسفا وينجوا العالم منها بعلمه " (المرجع السابق ج١ ، ص ٣٤٨) .

ولقد وضعت السنة الصحيحة مجموعة من الآداب للعالم تميزه عن غيره وكأنها صفة من صفاته ، منها : الإخلاص وحسن النية في طلب العلم وغير ذلك ، وفي ذلك يقول رسول الله ﷺ " مَنْ تَعَلَّمَ عِلْمًا مِمَّا يُبْتَغَى بِهِ وَجْهُ اللهِ عَزَّ وَجَلَّ لَا يَتَعَلَّمُهُ إِلَّا لِيُصِيبَ بِهِ عَرَضًا مِنْ الدُّنْيَا لَمْ يَجِدْ عَرْفَ الْجَنَّةِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ " (أبو داود ، د.ت ،حديث رقم ٣٦٦٤)) يَعْنِي رِيحهَا ، ويوضح ذلك ﷺ قائلا :" إن أول الناس يقضى يوم القيامة عليه رجل استشهد فأتى به فعرفه نعمه فعرفها قال فما عملت فيها ؟ قال قاتلت فيك حتى استشهدت قال كذبت ولكنك قاتلت لأن يقال جريء فقد قيل ثم أمر به فسحب على وجهه حتى ألقي في النار ، ورجل تعلم العلم وعلمه وقرأ القرآن فأتي به فعرفه نعمه فعرفها ، قال فما عملت فيها ؟ قال تعلمت العلم وعلمته وقرأت فيك القرآن ، قال كذبت ولكنك تعلمت العلم ليقال عالم وقرأت القرآن ليقال هو قارئ فقد قيل ، ثم أمر به فسحب على وجهه حتى ألقي في النار ، ورجل وسع الله عليه وأعطاه من أصناف المال كله فأتى به فعرفه نعمه فعرفها ، قال فما عملت فيها ؟ قال ما تركت من سبيل تحب أن ينفق فيها إلا أنفقت فيها لك قال كذبت ولكنك فعلت ليقال هو جواد فقد قيل ، ثم أمر به فسحب على وجهه ثم ألقي في النار " (مسلم ، د.ت ،ج ٦ ،ص ١٧١).

كما دعت السنة أيضًا العالم إلى عدم كتم العلم ، وفي ذلك يقول أبو هريرة ﷺ " مَن سُئِلَ عَن عِلمٍ فكَتَمَهُ،جاءَ يَومَ القِيامَةِ قد أُلجِمَ بِلِجامٍ مِن نارٍ" (الجوزى، ١٩٨٣، باب العلم،حديث رقم ١١٩،بَابُ إِثْمِ مَنْ سُئِلَ عَنْ عِلْمٍ فَكَتَمَهُ) ومن هنا وجب على العالم إذا ظفر بسماع أو فائدة أرشد غيره " فإن بركة الحديث إفادته ، وبنشره ينمى ولا يمنعه الحياء والكبر من السعي في التحصيل وأخذ العلم ممن دونه في سن أو نسب أو منزلة " (ابن جماعة ، د. ت ، ج١ ، ص١٠٩).

ومن الآداب أيضًا إعطاء المتعلم علي قدر فهمه ، فلا يلقي إليه ما لا يبلغه عقله فينفره ، ثم يتدرج به من رتبة إلي رتبة ، وفي ذلك يقول الإمام علي ﷺ:" حدثوا الناس بما يعرفون أتحبون أن يكذب الله ورسوله (البخاري ، ١٩٨٧، ج١ ، ص٢٢٥،حديث رقم ١٢٧)، والمراد بقوله: بما يعرفون " أي يفهمون" ، وقال ابن مسعود ﷺ : ما أنت بمحدث قومًا حديثًا لا تبلغه عقولهم إلا كان لبعضهم فتنة

(الميمان ، والسالوس ، ٢٠١٤م ، ص ٢٠١٨) ، كما روي عن رسول الله قوله ﷺ : " واضع العلم عند غير أهله كمقلد الخنازير الجوهر واللؤلؤ والذهب " (ماجه ، د.ت ، ج١ ، ص٨١ ، حديث رقم ، ٢٢٣ ، ٢٢٤) ، مما يعنى أنه لابد للمتعلم أن يكون أهلًا للتعليم وقادرًا عليه يملك ملكاته .

كما دعت السنة العالم ألا يتكلف وفي ذلك يقول ﷺ :" إنَّ من البيان سحرًا وإنَّ من العلم جهلًا وإنَّ من الشعر حكمًا ، و إنَّ من القول عيالًا ، فقال صعصعة بن صوحان صدق نبي الله ﷺ أما قوله : إنَّ من البيان سحرًا فالرجل يكون عليه الحق وهو ألحن بالحجج من صاحب الحق فيسحر القوم ببيانه فيذهب بالحق ، وأما قوله : إنَّ من العلم جهلًا فيتكلف العالم إلى علمه ما لا يعلم فيجهله ذلك ، وأما قوله : إنَّ من الشعر حكمًا فهي هذه المواعظ والأمثال التي يتعظ بها الناس ، وأما قوله : إنَّ من القول عيالًا ؛ فعرضك كلامك وحديثك على من ليس من شأنه ولا يريده (أبو داود ، د.ت ،ج٤ ، ص٣٠٣ ، حديث رقم ٥٠١٢).

ومن الآداب أيضًا العمل بالعلم ، وفي ذلك يقول الزهري لا يوثق الناس علم عالم لا يعمل به (ابن كثير ، ٢٠٠٣ ، ج٩ ، ص٣٤٥) وعن سليك قال سمعت رسول الله ﷺ يقول :" إذا علم العالم فلم يعمل كان كالمصباح يضيء للناس ويحرق نفسه " (ابن قانع ، ١٩٩٨، ج٢ ، ص٣٢٢).

كما ينبغي أن يكون المعلم مع طلابه إمامًا يقتدى به ، وهذا يتطلب حسن الرعاية والحفظ والعدل بين الطلاب ((العجمى ، وآخرون ، ٢٠٠٤ ، ص ١٤٨) ، وجاء عن الحسن البصري قال : " إذ قوطع المعلم علي الأجرة فلم يعدل بينهم – أي الصبيان – كتب من الظلمة " (ابن سحنون ، ١٩٨٣ ، ص ١٥).

إن المعلم في النظرية التربوية الإسلامية أشبه بالزارع والتلميذ أشبه بالتربة ، ناتج التعلم أشبه بالزرع ، ومن ثم فكما أن الزراع لابد له من معرفة جيدة بنوع التربة بحيث لا يضع فيها من البذور إلا ما تتهيأ له ، كذلك فالمعلم ينبغي أن يكون علي دراية بطبيعة المتعلم ، فلا يلقي له إلا ما يتناسب مع طبيعته ومقامه في العلم (الميمان ، والسالوس ، ٢٠١٤م ، ص ٢٠١٨)، ويؤكد ذلك قول أبي هريرة – ﷺ " لو أنبأتكم بكل ما أعلم لرماني الناس بالخرق ، وقالوا : أبو هريرة مجنون ، بمعني تجنب تحديث المتعلمين بما لا تبلغه عقولهم ، وشدّد ابن مسعود ﷺ علي ذلك بقوله : كفي بالمرء إثمًا أن يُحدث بكل ما سمع " (مسلم ، د.ت ، ج ١ ، ص ٨) .

- **رابعًا مفهوم العالم في التراث** :

تشير الدلائل إلي أن المسلمين في عصورهم الذهبية لم يفرقوا بين المعلمين والعلماء ، أو بين العلماء المدرسين ، والعلماء الذين لم يتخذوا التعليم مهنة لهم (الميمان، والسالوس ، ٢٠١٤م ، ص٢١٢) ، وباتساع معارف المسلمين ، أصبح لقب

العالم غير مقصود به التخصص في فرع معين من فروع المعرفة ، وإنما أطلق علي أصحاب تخصصات مختلفة ، وفي ذلك يقول القنوجى : " وأما العالم فاسم صفة فعلية وذلك لعلمه للأشياء سواء كان علمه لنفسه أو لغيره فإنها فعلية ، يقال عالم بنفسه أي علم نفسه ، وعالم بغيره أي علم غيره فلا بد أن تكون صفة فعلية ، وأما العلام فبالنظر إلى النسبة العلمية اسم صفة نفسية كالعليم وبالنظر إلى نسبة معلومية الأشياء إليه اسم صفة فعلية ، ولذا غلب وصف الخلقِ باسم العالم دون العليم والعلام ؛ فيقال فلان عالم ولا يقال عليم ولا علام مطلقا ، إلا أن يقال عليم بأمر كذا ، ولا يقال علام بأمر كذا ، بل إن وصف به شخص فلا بد من التقييد فيقال فلان علام في فن كذا وهذا على سبيل التوسع والتجوز، وليس قولهم فلان علامة من هذا القبيل لأنه ليس من أسماء الله تعالى ، فلا يجوز أن يقال إن الله علامة فافهم كذا في الإنسان(القنوجى ، ١٩٧٨،ج١، ص٢٢) ، ويقول صاحب كتاب أبجد العلوم أيضًا في موضع آخر يفصل فيه بين العالم والمعلم والمتعلم " وفضل العالم والمعلم والمتعلم وطالب العلم كثيرة جدًا لا يسعها هذا المقام (المرجع السابق ، ج١، ص ٩٧).

أما لقب الأستاذ فهو لقب فارسي أطلق علي من أظهر مهارة في التدريس ، وبذلك أصبح من الألقاب المرادفة للمعلم ، كما شاع استخدام لقب الملا في بعض البلدان الإسلامية القريبة من الفرس ، وانتشر لقب الخوجة في العهد العثماني في كثير من البلاد العربية للتعبير عن معلم التلاميذ الصغار ، أما لقب المدرس من حيث هو لقب تعليمي فقد جاء متأخرًا في الاستعمال عن لقب الشيخ ، وأطلق لقب الفقيه علي المجتهد في العلماء العارفين بالأحكام الشرعية كما شاع استخدامٍ لقب الشيخ في التعليم ، وكان يعني به كبار العلماء الذين قضوا عمرًا طويلا في اكتساب المعرفة وتنميتها ، واستخدم لقب المحقق ليدل علي العالم الذي يأتي بالأشياء علي حقائقها بحدة ذهنه ، وصحة حدسه (الميمان ، والسالوس ، ٢٠١٤م ، ص ٢٠١٤).

أما لقب المؤدب فقد أطلق علي المعلم الخصوصي الذي يذهب إلي بيوت الخاصة لتأديب أولادهم ، كما شاع لقب الإمام وكان أسمي ألقاب العلماء ، أما لقب الحجة فقد استخدم بمفرده أو بإضافته إلي ألفاظ أخري مثل : حجة الإسلام ، واقتصر لقب الحافظ علي كبار علماء الحديث لكثرة حفظهم لمتون الأحاديث (الميمان ، والسالوس ، ٢٠١٤م ، ص ٢٠١٣).

ويلمح الناظر في رسائل إخوان الصفا أنهم استخدموا عديد من الألقاب أو التسميات لمن يقومون بالتعليم ، فالمؤدب والمعلم تردد ذكرهما في الرسائل وإن جعلوا الصبيان وتعليمهم من اختصاصهم ، ومن الملاحظ أيضًا أن كلمة الأساتذة كانت أكثر ترددًا واستخدامًا في مجال الحديث عن تعليم الشباب ، أو من تعدوا سن الصبا عمومًا (جمال الدين، ١٩٨٣م ، ص ٣٩٤)

وقد أطلقت لفظة العالم في البدء على من تعلم النحو والصرف أو الفقه أو جميعها وتمكن من إثبات المسائل بأدلتها عن علم وثبت ، وكانت علوم العقل لا دخل لها في الشريعة فقد كان العالم بها لا يدخل في مفهوم العلماء (القنوجى ، ١٩٧٨، ج ١ ، ص١٣٥) ، والعالم عبارة عن ملكة في العلم " وذلك أن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلا ، وهذه الملكة هي في غير الفهم والوعي لأنا نجد فهم المسألة الواحدة من الفن الواحد ووعيها مشتركا بين من شدا في ذلك الفن وبين من هو مبتدئ فيه ، وبين العامي الذي لم يحصل علما وبين العالم النحرير ، والملكة إنما هي للعالم (المرجع السابق ،ج١ ، ص١٨٢)

وتتفاوت مراتب العلماء وأحوالهم وإن كان قد صدق عليهم مسمى العلم وأحرزوا تلك الأمور والتفاوت ؛ إنما هو بقوة الاستنباط وصحة قريحة الاجتهاد ؛ فالاجتهاد ملكة تحصل للعالم عند جمعه لتلك العلوم وقد لا تحصل ؛ فحصولها متوقف على جمع تلك العلوم ولا يلزم من جمعها حصولها لأنها كالآلة مثل آلة النجار فإنه قد يعرف كيفية النجارة ويتصورها ويجمع آلاتها ولا يمكنه أن يحكم الصناعة ، كذلك فالعالم قد يجمع جميع العلوم وتحصل له تلك الكيفية التي هي الملكة ولا يمكنه العمل بتلك الملكة أو يمكنه العمل في بعض ، ولا يمكنه العمل الكامل(المرجع السابق ، ج ١، ص١٥١)

والناظر في غالبية الكتابات التربوية يجد أنها لم تهتم بتعريف العالم أو المعلم مثل اهتمامهم بالكتابة عن المعلمين من خلال حقوقهم والتزاماتهم واشتراطاتهم ومكانتهم ، فكتبوا عن الصفات التي ينبغي أن يتحلى بها كلٍ منهما (ابن سحنون ، ١٩٨٣، ص ٧٣) ، ولذا يقول أبو حازم لا يكون العالم عالما حتى يكون فيه ثلاث خصال : لا يحقر من دونه في العلم ، ولا يحسد من فوقه ، ولا يأخذ على علمه دنيا (ابن أبى يعلى،د.ت،ج٢، ص ص ١٤٨ -١٤٩)، ويقول ابن المبارك علامة العالم من عمل بعلمه واستقل كثير العمل من نفسه ورغب في علم غيره وقبل الحق من كل من أتاه به ، وأخذ العلم حيث وجده فهذه علامة العالم وصفته(المرجع السابق ، ج٢ ، ص ص ١٤٨ -١٤٩) ، كما كان مسلم بن يسار يقول إياكم والمراء فإنها ساعة جهل العالم ، وبها يبتغي الشيطان زلته .

ومن الصفات التي كانوا يحرصون على تواجدها في المعلم عدم الذهاب إلى السلطان وفي ذلك يقول أبو حازم" إن خير الأمراء من أحب العلماء ، وإن شر العلماء من أحب الأمراء ، وانه كان فيما مضى إذا بعث الأمراء إلى العلماء لم يأتوهم وإذا أعطوهم لم يقبلوا منهم ، وإذا سألوهم لم يرخصوا لهم ، وكان الأمراء يأتون العلماء في بيوتهم فيسألونهم ؛ فكان في ذلك صلاح للأمراء

وصلاح للعلماء ، فلما رأى ذلك ناس من الناس قالوا مالنا لا نطلب العلم حتى نكون مثل هؤلاء فطلبوا العلم فأتوا الأمراء فحدثوهم فرخصوا لهم وأعطوهم فقبلوا منهم ، فجرئت الأمراء على العلماء وهانت العلماء على الأمراء (الأصبهانى ، ١٩٨٤ ، ج٣ ، ص ص ١٤٣، ٢٤٤) .

وقد احتل العلماء مكان الصدارة في تراثنا وكيف لا وهم الأساس في إنجاح النظام وتحقيق أهدافه " (على ، ١٩٨٣، ص ٤٦) ولذا قدرت العامَّة هذه الطائفة من العلماء حتى " لقد سُئِل أحدُهم : ما بال الإنسان يحتمل من معلمه ما لا يتحمله من أبويه ؟ فقال : لأن أبويه سبب لحياته الغائبة ومعلمه سبب لحياته الباقية " (A.S. Triton ،1957، P. 66) وقيل " إن للشيخ حقا مثل ما للأب بل أزيد لأن الشيخ سبب الحياة الدنيوية والأخروية ، والأب إنما هو سبب الحياة الدنيوية فقط (القنوجى ، ١٩٧٨م ، ج ١ ، ص١٥٠) .

والإنسان عمومًا لا يستطيع أن يستغني عن المعلم ذلك لأنه لا يستطيع أن يستغني عن العلم والتعليم ، والإنسان عند إخوان الصفا وخلان الوفا لايستطيع أن يستغني عنهما لأن الله سبحانه وتعالي كلف العباد طلب الحقائق والجد في طلبها ، ومن الواجب علي الإنسان أن يستجيب للتكليف الإلهي وأن يتجه إلي العلم ينهل ويستفيد منه ما استطاع إلي ذلك سبيلاً (جمال الدين، ١٩٨٣م ، ص ٣٩٨) ولذا ذكر الأوائل " أن المعلم له مكانة محترمة ويلي الأنبياء في تلك المكانة (ابن سحنون ، ١٩٨٣ ، ص ٧٣) ، وفي ذلك يقول الإمام الزرنوجي : " من تعظيم العلم تعظيم المعلم ، ويقول علي ﷺ: " أنا عبد من علمني حرفا واحدًا إن شاء باع ، وإن شاء استرق ، وإن شاء أعتق " (العسكرى ، ١٩٩٢، ص٥٤) وهذا ما يفسر تقدم مجتمعنا الإسلامي أيام قوتنا وازدهارنا ، ذلك لأنه كان يحترم المعلم ويجعل له المكانة العليا ، ومن هنا يمكننا التأكيد على أنه حين أعطى المجتمع للمعلم قيمته وشعر بأهميته وضرورة وجوده نما وازدهر ، ولذا يروي عن ابن مسعود أنه قال : " لابدِ للناس من معلم يعلم أولادهم ويأخذ علي ذلك أجرًا ، ولولا ذلك لكان الناس أميِّين " (الجلال ،١٩٨٥، ص ص ٨٨ ، ٨٩)، وقال بعض الأوائل : " لا يتم العلم إلا بستة أشياء : ذهنٌ ثاقبٌ ، وزمانٌ طويل ، وكفاية ، وعمل كثير ومعلمٌ حاذق ، وشهوة ، وكلما نقص من هذه الستة شيء نقص بمقداره من العلم " (ابن تغري بردى،١٩٦٣، ج٣، ص ٢٧٢).

ومما يدل على تمتع المعلم بمكانة عالية في الفكر الإسلامي قول ابن المقفع "إذا أكرمك الناس لمال أو سلطان فلا يعجبك ذلك فإنَّ زوال الكرامة بزوالها ، ولكن ليعجبك إذا أكرموك لعلم أو دين"(ابن جماعة ، ١٩٣٥، ص ٨٧) وتتضح تلك المكانة من قول أم ولد أمير المؤمنين هارون الرشيد حين "أشرفت من برج قصر الخشب فلما رأت الناس وكثرتهم قالت : ما هذا ، قالوا عالم خُراسان –

عبد الله بن المبارك – فقالت والله هذا هو المُلك لا مُلك هارون الرشيد الذي يجمع الناسُ إليه بالسوط والعصا والشُّرَط والأعوان" (الذهبي،١٩٩٤،ج٨،ص ٣٤).

ولقد بلغت مكانة المعلم مرتبةً عليا في المجتمع الإسلامي ، لدرجة أن على بن عبد الله بن عباس كان "إذا قدم مكة حاجًا أو معتمرًا عطلت قريش – رغم مالها من سيادة وريادة في العلم – مجالسها في المسجد الحرام وهجرت مواضع حِلقها ولزمت مجلس على بن عبد الله إعظامًا وإجلالا وتبجيلا ، فإن قعد قعدوا ، وإن نهض نهضوا ، وإن مشى مشوا جميعًا حوله"(الذهبي ، د.ت،ج ١، ص ١٨٤).

وحين نستعرض سيرة أبى العباس ، نجده كان إذا ذهب إلى المسجد للحديث وجد السكة قد امتلأت بالناس ، وكانوا يقومون له ويحملونه على أعناقهم إلى مسجده"(الذهبي،١٩٩٤،ج ٩، ص ٢٨٨) وكذلك كان عمرو بن الحارث بن يعقوب ، فقد كان يجد الناس عند خروجه صفوفا يسألونه عن القرآن والحديث والفقه والشعر والعربية والحساب (القطري ، ١٩٩٨، ص ٤٩).

كما يؤكد هذه المكانة قول أبى معاوية الضرير "صَبَّ على يدي بعد الأكل شخصٍ لا أعرفه، فقال الرشيد : أتدرى من يصب عليك ؟ قلت : لا ، قال : أنا إجلالا للعلم "(ابن عبد البر ، د.ت ، ص ٦٢) إذ كان العلم يعلو ولا يعلو عليه شيء من مال أو سلطان أو غيره ، وهذا ما يفسر تواضع الحكام للعلماء ، والرفع من أقدارهم حتى "كانوا لا يقدمون وزيرًا ولا مشاورًا ما لم يكن عالما " (الشعرانى ، ١٩٨٨، ج١ ، ص٦٠) ، فقد كان الناس يتلهفون على مصاحبة العالم ، وفي ذلك يقول خالد بن يزيد بن معاوية في عكرمة نعم صاحب رجل عالم ، وبئس صاحب رجل جاهل (الذهبى ،١٩٩٤ ، ج٥ ، ص٢٩) لأنه كان يعتقد أن المعلم كالغيث أينما وقع نفع ، وفي ذلك يقول سفيان بن عيينة : العالم مثل السراج من مر به اقتبس منه (الجاحظ،١٩٧٥،ج ١،ص٣٥٦) وفي ذلك يقول رسول الله ﷺ : "مثل العالم الذي يعلم الناس الخير وينسى نفسه كمثل السراج " (الهيثمي،١٩٨٧،ج ١، ص٨٤).

ومن هنا يمكن القول بأن المعلم قد احتل مكانة عليا في العصور الإسلامية الزاهرة التي تشربت الثقافة الإسلامية ، وكان أقرب الناس للإحساس بتلك المكانة هو تلميذ المعلم نفسه ، لذا كان يفخر كثير منهم بأستاذه ومن هؤلاء على سبيل المثال عضد الدولة الذي كان يفتخر بمعلميه" (الذهبى،١٩٩٤ ، ج ٩، ص ٣٤٩) وكذلك الشيخ أبو إسحاق الذي كان يفخر بأستاذه أبو القاسم الكرخى منصور بن عمر فيقول كلما جاء ذكره " هو شيخنا " (الذهبى ، د.ت ،ج ٢،ص ١٢٥٦)، وكان ابن عيينة عبد الله بن داوة الخرييى يقول عند ذكر

اسمه " ذاك شيخنا القديم " (الذهبى،١٩٩٤، ج ١٤، ص ٥٣٥) كما كان أبو عبد الله محمد بن عبد الواحد الدقاق " يبالغ فى تعظيم عبد الرحمن شيخه"(ابن تغري بردى،١٩٦٣، ج ٣،ص ٢٤٧٧) .

وكان ورش عثمان بن سعيد بن عبد الله بن عمر يفخر بأستاذه فيقول " نافع أستاذي" (المرجع السابق ، ج ٣، ج ٨، ص ٧٥) ، كما كان إبراهيم بن شيبان عندما يتحدث عن شيخه يفخر به ويقول : "أستاذي أبو عبد الله المغربي" (على ، ١٩٨٦، ص٢٢٩) وكان الشافعي يفخر بمالك قائلا : "مالك معلمي ، وعنه أخذت العلم"(عبد العزيز ، ١٩٨٧، ص٢٧) وكذلك كان أبو على الروزبارى أحمد بن محمد " يفتخر بمشايخه فيقول : شيخي فى التصوف الجنيد ، وفى الفقه أبو العباس بن سريج ، وفى الآداب – وقيل فى النحو - ثعلب ، وفى الحديث إبراهيم الحربي ﷺ أجمعين"(المرجع السابق ، ص٣١٧) أي أنه لا يكتفي بفخره بأساتذته فقط ، بل يلحقه بالدعاء لهم ، وإن دل ذلك على شيء إنما يدل على حسن التربية وحسن العرفان بالجميل ، ودفء العلاقة التي كانت تسود بين المعلم وتلميذه .

ولقد حرص المسلمون على تلقى العلم من فم الأستاذ مباشرة إلى جانب الاعتماد على القراءة الذاتية ، وحذَّروا من الاعتماد على الكتب وحدها دون المعلم وأكدوا على أن " من أعظم البلية تشييخ الصحيفة أي الذين تعلموا من الصحف" (ابن جماعة ، ١٩٣٥م ، ص٧٨)ويؤكد على ذلك سعيد بن عبد العزيز بن أبى يحيى بقوله :" لا يؤخذ العلم من صحفي"(الذهبي ،١٩٩٤،ج٨، ص ٣٤) ويعنى بالصحفي "من يأخذ العلم من الصحيفة لا عن أستاذ ، فمثل هذا لا يُعتَدُّ بعلمه لما يقع له من الخطأ" (إخوان الصفا ، ١٩٢٨، ج ٣ ، ص ٢٧٧) .

أما من حيث مفهوم المعلم فنادرًا ما يجد المدقق في كتب التراث مفهومًا للمعلم ، بل غالبًا يجد التركيز على أهمية توافر مجموعة من الصفات في المعلم تميزه عن غيره ، أو لعلها مجموعة من الاشتراطات كانوا يركزون على أهمية توافرها في كل من يمتهن مهنة التعليم ، ولعل أهمها أدبه وقيمه ، وفي ذلك يروى الأوزاعي عن الزهري قوله : " كنا نأتي العالم فما نتعلم من أدبه أحب إلينا من علمه "(ابن كثير ، د.ت ، ج٩ ، ص٣٤٥) إضافة إلى علمه فالعلم ضرورة أساسية في المعلمِ " إذ الشخصيةِ العلمية أقلها أن يكون صاحبها متمكنًا من مادته العلمية حافظا للقرآن عارفا بالخط والكتابة ، وترتفع شخصيته مع تزود المعلم بعلوم العربية والنحو والشعر ، وهو ولا شك يحمل القرآن لأنه أصل الدين " (إخوان الصفا ،١٩٢٨، ج ٤ ، ص ٥١) .

ولذا يشترط ألا يتولي المعلم التدريس إلا إذا كان متقنًا المهارات الأساسية ، لكل علم من هذه العلوم (عبود ، ١٩٨٢، ص ص ١٨٥، ١٨٦)، وهذه المهارة تحتاج إلى

وقت كافيا للتحصيل بدليل قول ابن شهاب : إن هذا العلم إن أخذته بالمكابرة غلبك ولم تظفر منه بشيء ؛ ولكن خذه مع الأيام والليالي أخذًا رفيقا تظفر به(ابن كثير ، د.ت ، ج٩ ، ص٣٤٥).

ويمكن أن نقسم (سمات) المعلم ، في التراث الإسلامي إلي (مجموعات) منها : مجموعة سمات عقلية ، ومنها مجموعة سمات (شكلية) أو (مظهرية) ، ومجموعة سمات نفسية ، وأخري اجتماعية ، وما إلي ذلك ، وتتجمع هذه (السمات) جميعًا ، في (كل) متناسق ، يظهر من خلاله المعلم ، إنسانًا (قادرًا) علي (تشكيل) أبنائه ، بتأثيره فيهم ، من خلال (شخصيته) وعلمه ومعرفته ، وفضله وصلاحه ، وتعامله مع طلابه ، وتفاعله معهم(إخوان الصفا ،١٩٢٨، ج ٤ ، ص ٥١) ، كما يمكن أن نتناوله من خلاله فكر العلماء واشتراطاتهم فيه ، وهو ما يتضح في السطور التالية حيث يرى المغراوي أن " معلم القرآن والقراءة والكتابة لابد أن تتوفر فيه بعض الشروط الأساسية ، وإلا فإنه لا يكون أهلا لمباشرة هذه المهنة ، ولا يكون لحذقته أي اعتبار، ومن ذلك ، أنه إذا كان هذا المعلم لا يعرف الصفات الأساسية للتجويد والكتابة ، كالإظهار والإدغام ، والإهمال والاعجام ، والتفخيم والترقيق ، وأحكام القرآن ، فلا يجوز له أن ينتصب للتعليم ، وهذه (المهارات) المحددة لمن يتولي تعليم القراءة والكتابة والقرآن ، يمكن أن تنسحب إلي كل العلوم ، اللغوية ، الإسلامية ، والطبيعية والاجتماعية " (عبود ، ١٩٨٢، ص ص ١٨٥، ١٨٦).

ويشير الغزالي لمجموعة من الاشتراطات التي يجب توافرها في المعلم ، مثال ذلك ، إذا عزم علي مجلس التدريس ، تطهر من الحدث والخبث ، وتنظف وتطيب ، وليس من أحسن ثيابه اللائقة به ، بين أهل زمانه، قاصدًا بذلك تعظيم العلم ، وتبجيل الشريعة ، وأن يجلس مستقبل القبلة إذا أمكن، وليصن بدنه عن الزحف والتنقل عن مكانه ، ويديه عن العبث والتشبيك بهما ، وعينيه عن تفريق النظر من غير حاجه ، ويتقي المزاح وكثرة الضحك ، وأن يجلس بارزًا لجميع الحاضرين ، ويوقر فاضلهم بالعلم والسن والصلاح والشرف ، ويرفعهم علي حسب تقديمهم في الإمامة ، ويتلطف بالباقين ، وألا يرفع صوته ، زائدًا علي قدر الحاجة ، ولا يخفضه خفضًا ، لا يحصل معه كمال الفائدة ، وأن يصون مجلسه عن اللغط ، فان الغلط تحت اللغط ، وعن رفع الأصوات ، واختلاف جهات البحث ، وأن يزجر من تعدي في بحثه ، أو ظهر منه لدد في بحثه ، أو سوء أدب ، أو ترك الإنصاف بعد ظهور الحق ، أو أكثر الصياح بغير فائدة ، أو أساء أدبه علي غيره من الحاضرين أو الغائبين، وأن يلازم الإنصاف في بحثه وخطابه ، ويسمع السؤال من مورده علي وجهه ، وإن كان صغيرًا ، ولا يترفع عن سماعه ، وأن لا ينتصب للتدريس ، إذا لم يكن أهلا له(المرجع السابق ، ص ١٨٣، ١٨٤).

ويضيف آخر مجموعة من الصفات الواجب توافرها في المعلم منها : " الاحتمال ولزوم الحلم ، والرفق بالمتعلم ، وترك الأَنفة من قوله "لا أدرى" ،ومنع المتعلم من كل علم يضره ، وزجره إن أراد بالعلم النافع غيرَ وجه الله " (الزرنوجى ، ١٩٨٧، ص٤٧) ، وحين ينصح تلميذه بأن يأخذ العلم ممن كملت أهليته ، وظهرت ديانته ، وتحققت معرفته ، واشتهرت صيانته، ولا يكفى أن يكون كثير العلم فقط ، بل لابد وأن يكون له دراية ، ودينٌ وخلقٌ جميلٌ وذهنٌ صحيح واطلاعٌ تام " (Alibrashi ،1967،P. 30) لتدل على مجموعة من الاشتراطات الواجب توافرها في المعلم .

ومن هذه الاشتراطات أيضًا أن تكون عنايته بتحصيل العلم النافع في الآخرة ، مجتنبًا للعلوم التي يقل نفعها ويكثر فيها الجدال والقيل والقال ، وأن يكون أكثر اهتمامه بعلم الباطن ومراقبة القلب ، ومعرفة طريق الآخرة وسلوكه في انكشاف ذلك من المجاهدة والمراقبة ، ومنها أن يكون شديد العناية بتقويةٍ اليقين ؛ فإن اليقين هو رأس مال الدين ، ومنها أن يكون حزينًا منكسرًا مطرقا صامتًا يظهر أثر الخشية علي هيئته وكسوته وسيرته وحركته وسكونه ، لا ينظر إليه ناظر إلا وكان نظره مذكرًا لله تعالي ، وكانت صورته دليلاً علي عمله ، فعلماء الآخرة يعرفون بسيماهم في السكينة والذلة والتواضع (الغزالي ، وآخرون ،١٩٦٧، ص ص ١٠٦ : ١٠٩).

ومنها أن يكون أكثر بحثه عن علم الأعمال ، وعما يفسدها ويشوش القلوب ويهيج الوسواس ويثبر الشر فإن أصل الدين التوقي من الشر ، وأن يكون اعتماده في علومه علي بصيرته وإدراكه بصفاء قلبه لا علي الصحف والكتب ، ولا علي تقليد ما يسمعه من غيره ، وأن يكون شديد التوقي من محدثات الأمور ، وإن اتفق عليها الجمهور ، فلا يفرقه إطباق الخلق علي ما أحدث بعد الصحابة ﷺ ، وليكن حريصًا علي التفتيش عن أحوال الصحابة وسيرتهم وأعمالهم وما كان فيه أكثر همهم (المرجع السابق ، ص ص ١٠٦ : ١٠٩).

ويتحدث الغزالي عن عشرة وظائف للمعلم ، هي بمثابة شروط ينبغي توافرها فيه وهي : تقديم طهارة النفس عن رذائل الأخلاق ومذموم الأوصاف ، وأن يقلل علائقه من الاشتغال بالدنيا ويبعد عن الأهل والوطن ، وألا يتكبر علي العلم ، وأن يحترز الخائض في العلم في مبدأ الأمر عن الإصغاء إلي اختلاف الناس سواء كان ما خاض فيه من علوم الدنيا أو من علوم الآخرة ؛ فإن ذلك يدهش عقله ويحير ذهنه ويفتر رأيه ويئيسه عن الإدراك ،وألا يدعي طالب فنًا من العلوم المحمودة ولا نوعًا من أنواعه إلا وينظر فيه نظرًا يطلع به علي مقصده وغايته ، ثم إن ساعده العمر طلب التبحر فيه إلا اشتغل بالأهم منه واستوفاه ، و ألا يخوض في فن من فنون العلم دفعة ؛ بل يراعي في الترتيب ويبتدئ بالأهم ،وألا

يخوض في فن حتى يستوفي الفن الذي قبله فإن العلوم مرتبة ترتيبًا ضروريًا وبعضها طريق إلي بعض ، و أن يعرف السبب الذي به يدرك أشرف العلوم ، وإن يراد به شيئين أحدهما شرف الثمرة ، والثاني وثاقة الدليل وقوته ، وأن يكون قصد المتعلم في الحال تحليه باطنه وتجميله بالفضيلة ، وأن يعلم نسبة العلوم إلي المقصد ، كما يؤثر الرفيع القريب علي البعيد والمهم علي غيره (المرجع السابق ، ص ص ٨٥ : ٩٥).

وهذه القواعد التي وضعها الإمام الغزالي وعدها وظائف للمعلم ، لهي بحق صفات تؤهل المربي ليكون معلمًا مثاليًا ، أما ابن جماعة الكناني فينصح الطالب التأكد من توافر مجموعة من الصفات في أستاذه قائلا : " إنه ينبغي للطالب أن يطيل النظر ويستخير الله فيمن يأخذ العلم عنه ، ويكتسب حسن الأخلاق والآداب منه، وليكن – إن أمكن – ممن كَمُلت أهليتَهُ ، وتحققت شفقته ، وظهرت مُروءته ، وعُرِفت عفتَهُ ، واشتَهرت صيانته ، وكان أحسن تعليمًا وأجود تفهيمًا(ابن جماعة ، ١٩٣٥، ص ١١٩) ويري أنه ينبغي علي المعلم أن يتواضع مع الطالب ، ويخفض له جانبه " ، وأن يخاطب كلا منهم ، لا سيما الفاضل المتميز بكنية ونحوها تكون من أحب الأسماء إليه ، وما فيه تعظيم له وتوقير ، وأن يرحب بالطلبة إذا لقيهم ، وعند إقبالهم عليه ، ويكرمهم إذا جلسوا إليه ، ويؤنسهم بسؤاله عن أحوالهم " (عبود ، ١٩٨٢، ص ١٨٤) ، ويزيد علي ذلك ، بأن " يلقي علي المعلم عبء أن يسعي في مصالح الطلبة ، وجمع قلوبهم ، ومساعدتهم بما تيسر عليه من جاه ومال ، عند قدرته علي ذلك ، وإذا غاب بعض الطلبة ، أو ملازمي الحلقة ، زائدًا عن العادة ، سأل عنه ، وعن أحواله، وعن من يتعلق به ، فإن لم يخبر عنه بشيء ، أرسل إليه أو قصد منزله بنفسه ، وهو أفضل ، فإن كان مريضًا عاده ، وإن كان في غم خفض عليه ، وإن كان مسافرًا تفقد أهله ومن يتعلق به ، وسأل عنهم وتعرض لحوائجهم " (المرجع السابق ، ص ص ١٨٤ : ١٨٥) .

ويري إخوان الصفا وخلان الوفا أن العلماء " ليسو في منزله واحدة ، بل يتفاوتون تبعًا لدرجة إتقانهم لعلومها ومعارفهم والإتقان يتوقف علي جهد العالم المبذول في التعلم ، ومدي مداومته علي مجالسة العلماء ، ومرافقة الحكماء ، والتبحر في الكتب الموضوعة ، وأعمال الذهن فيها ، والاعتبار والتفكير ، وإتقان ما كان من الأمور ، وعلي قدر اجتهاد العالم في هذه الأمور تكون منزلته (جمال الدين، ١٩٨٣م ، ص ٤٠٠) ، ولذا نرى الأوائل ينصحون طالب العلم " بأن يتريث ، وأن يتشاور ، وأن يسأل عن الأستاذ الأعلم والأروع والأسن ، فإذا وجد الطالب أستاذًا جليل القدر لازمه وأخذ عنه " (ابن جماعة ،١٩٣٥، ص ٨٥) . والمعلم عند إخوان الصفا مجموعة من الصفات ، ومن أبرز الصفات التي ينبغي أن تتوافر فيه : أن يكون مؤمنًا يدينه وعاملاً به ، ذلك لأن الله سبحانه وتعالي

لا يقبل العمل إلي من عالم عارف ، بالإضافة إلي أهمية أن يتصف بالذكاء ، وجودة الطبع ، وحسن الخلق ، وصفاء الذهن ، وحب العلم ، وطلب الحق ، البعد عن التعصب لمذهب أو رأي ، والقدرة علي فهم طبيعة النفوس والتعامل معها علي اختلافها مثله في هذا مثل الطبيب الحاذق الذي يداوي بأرفق ما يقدر عليه ، وقدرته علي فهم النفوس هذه تمكنه من فهم طبيعة تلاميذه فيسلك معهم طريقة التدريج في بث المعلومات (جمال الدين، ١٩٨٣م ، ص ٤٠٢) .

ويقول إخوان الصفا مؤكدين على المعلمين ذوى الخصائص والصفات الجيدة في قولهم : " واعلم أيها الأخ : أنَّ من سعادتك أيضًا أن يتفق لك معلم ذكي ، جيد الطبع ، حسن الخلق ، صافي الذهن ، محب للعلم ، طالب للحق ، غير متعصب لرأي من المذاهب " (إخوان الصفا ،١٩٢٨، ج ٢ ، ص ١٥٥) ، بل يرى إخوان الصفا أن السعادة كل السعادة في وجود معلم ذكي رشيد عليم ، ويبدو ذلك في قولهم : " من أسعد السعادات أن يتفق لك يا أخي معلمٌ رشيدٌ عالمٌ عارفٌ بحقائق الأشياء والأمور ، مؤمنٌ بيوم الحساب ، عالمٌ بأحكام الدين ، بصيرٌ بأمور الآخرة ، خبيرٌ بأحوال المعاد مرشدٌ لك إليها ، ومن أنحس المناحس أن يكون لك ضد ذلك " (الذهبى،١٩٩٤، ج ١٣، ص ٥٨٦).

ومن الاشتراطات التي وضعها الإمام محمد بن سحنون علي المعلم عدم الانشغال عن تلاميذه إذ دعاه لصرف كل وقته وجهده لهم حتى أنه حرّم عليه حضور صلاة الجنازة فضلا عن عيادة المريض أثناء قيامه بواجبه المهني ، فقال ينبغي للمعلم " أن لا يشتغل عن الصبيان إلا أن يكون في وقت لا يعرضهم فيه فلا بأس أن يتحدث وهو في ذلك ينظر إليهم ويتفقدهم ، وليلزم المعلم الاجتهاد ، وليتفرغ لهم ، ولا يجوز له الصلاة علي الجنائز إلا فيما لا بد منه ممن يلزمه النظر في أمره ، لأنه أجير لا يدع عمله . ولا يتبع الجنائز ، ولا عيادة المرضي ، وينبغي أن يجعل لهم وقتًا يعلمهم فيه الكتب ويجعلهم يتخايرون لأن ذلك مما يصلحهم ، ويخرجهم ، ويبيح لهم أدب بعضهم بعضًا ، ولا يجاوز ثلاثًا ، ولا يجوز له أن يضرب رأس الصبي ولا وجهه ، ولا يجوز له أن يمنعه من طعامه وشرابه (حجازي ، ١٩٨٦، ص١١٩) .

كما يضع ابن خلدون مجموعة من الصفات الواجب توافرها في المعلم أهمها : " الحذق في العلم ، والتفنن فيه ، والاستيلاء عليه ، ويكون بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف علي مسائله واستنباط فروعه من أصوله ، وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك المتناول حاصلا (ابن خلدون ، ١٩٩٤، ج٢ ، ص ١١)، كما أكد على أهمية تعليمه للطفل قدر طاقته في قوله " : ولا ينبغي للمعلم أن يزيد متعلمه علي فهم كتابه الذي أكب علي التعليم منه بحسب طاقته ، وعلي نسبة قبوله للتعليم مبتدئًا كان أو منتهيًا " (المرجع السابق ، ص١٠٢).

ويستطيع المدقق في التراث أن يلحظ عدم جمود تلك المواصفات التي يراد للمعلم أن يكون عليها وإنما يؤكد المسلمون على أن هذه الصفات أيضا متجددة إذ لم تعد مسؤولية المعلم تقتصر علي المساعدة في إعداد الفرد للمجتمع وللحياة ولدنيا العمل ، بل تعدي ذلك إلي تمكينه من مواجهة التحولات والتطورات التي تحدث في مجالات الحياة ، ويتطلب ذلك ارتفاع المستويات الأكاديمية عند المعلمين مع اجتهاد المعلمين في العمل علي تحديث ما لديهم من الخبرات والمعارف استجابة للمتغيرات العالمية ، وذلك لكي يوفّروا للمتعلمين المعرفة والمهارات التي تمكّنهم من التكيف مع ما يمر به المجتمعان العالمي والمحلي من حركات التقدم المتنوّعة (حافظ، ٢٠١٢، ص١١٠).

ولذا حثت التربية الإسلامية على طلب المعرفة من المهد إلى اللحد؛ ذلك لأن التربية الإسلامية لا ترى أن لطلب العلم فترة محددة يمكن للإنسان أن يحصل فيها كل ما هو بحاجة إليها، ثم ينتهي الأمر بعد ذلك، فالمعرفة لا حدود لها في الإسلام (على ، ١٩٨٢ ، ص ٢٠٣).

ولذا فإن العالم لم يكن ليأنف يومًا من التعليم ، بدليل قول الشافعي "العالم يسأل عما يعلم وعما لا يعلم ؛ فيثبت ما يعلم ويتعلم ما لا يعلم ، والجاهل يغضب من التعلم ويأنف من التعليم " (الذهبى،١٩٩٤،ج ٤ ،ص٤١) ومما يحتاج إلى تلك التربية المستمرة والاستزادة من العالم أيضًا القضاة وفي ذلك يقول عُمَرُ بْنُ عَبْدِ الْعَزِيزِ خَمْسٌ إِذَا أَخْطَأَ الْقَاضِي مِنْهُنَّ خَصْلَةً كَانَتْ فِيهِ وَصْمَةٌ أَنْ يَكُونَ فَهِما ، حَلِيماً ، عَفِيفاً ، صَلِيباً ، عَالِما سَئُولاً عَنِ الْعِلْمِ (البخاري ، ١٩٨٧، ج٦ ، ص٢٦١٩، حديث رقم ٦٧٤٣)

ورغم إدراك علماء المسلمين لأهمية وجود اشتراطات معينة ينبغي توافرها في العالم ، وقد حرصوا على بيانها في كثير من مؤلفاتهم ، ورغم ذلك كانوا على وعي تام بإمكانية وقوع بعض الأخطاء من "الْعَالِمُ وإن كانَ غايَةً فِي الضَّبْطِ والإتقان فإنه لا يَكادُ يَخْلو مِنْ خطئه بزَلَّةٍ (ابن منظور ، ١٩٩٤ ، ج ١٠، ص ٧٠٤).

- **خامساً مفهوم العالم في الكتابات التربوية المعاصرة** :

تعددت الدراسات التي تناولت العالم كمفهوم ووظيفة ، وإن كانت غالبيتها لم تشر إلى مفهوم العالم ، ذلك المفهوم الذي يتداخل بدرجة كبيرة مع مفهوم آخر هو مفهوم المعلم ، والمعلم كمفهوم لم يتم التركيز عليه في بداية الدراسات التربوية على أساس أن أحدًا لا يجهل من المعلم ؟ وبالتالي نجد عديد من الدراسات يتناول المعلم من خلال مجموعة من المواصفات أو الاشتراطات التي ينبغي أن تتوافر فيه ، ومن هذه الدراسات دراسة بعنوان " تربية الطفل في الإسلام النظرية والتطبيق " لمحمد عبد السلام العجمي وآخرون ، إذ نجده يتناول المعلم وأدواره دون أن يتناول تعريفا لغويًا أو اصطلاحيًا له وإنما يتناوله

أيضًا عبر مجموعة من الصفات ينبغي في أن تتوافر في من يعمل معلمًا أو مربيًا من أهمها : المعلم مرب ووالد ، وباحث حريص علي الاستمرار في التعلم والتزود بالجديد منه ، مراعيًا لقدرات طلابه واستعداداتهم ،معلم مرشد وموجه، ناصح أمين وصديق حميم ، مبدع ومرغب في الإبداع ، عنصر بناء في مجتمعه ، ومن الغريب أنه حين يتناول أمثال هذه العناوين ليشرحها ويدلل عليها نجده شرحًا غير وافيًا ويتناول مجموعه من الأحاديث الرسول ﷺ بدون توثيق من كتب الحديث ، كما يتناول بعض المقولات للإمام الغزالي دون أن يرجع إلي كتب التراث ، وبصفة عامة فإن الشرح تلك العناصر غير وافي لإعطاء صورة عن أدوار المعلم (العجمي ، وآخرون ، ٢٠٠٤ ، ص ص ١٤٨ : ١٥١).

وفي دراسة لمني علي السالوس بعنوان " الجهود العلمية والتعليمية في عصر الخلفاء الراشدين" ذهبت مباشرة إلى التركيز على تواجد مجموعة من الصفات في المعلمين طوال عصورنا المزدهرة ، دون الوقوف على مفهوم المعلم أو العالم ، وإنما تعرضت مباشرة لأهميته ، وأهمية أن يكون قدوة ، فالمعلم هو القدوة الماثلة أمام تلاميذه وطلابه ، ورأت أنه لكي يقوم بواجباته علي الوجه الأمثل فإن هناك بعض الصفات العلمية والمهنية والأخلاقية يجب أن يتصف بها مثل أن يبدأ بتعليم وتأديب نفسه قبل تعليم وتأديب غيره ، وأن يعمل بعلمه حتى يتعلم طلابه من سلوكه كما يتعلمون من قوله ، وأن يسعي في نشر العلم وتعميمه ، وأن يلتزم بالأمانة العلمية فلا يفتي بغير علم ، كما أن عليه الرفق بمن يعلمهم فيعاملهم بالشفقة والرحمة واللطف واللين أكثر من الشدة والعقاب ، وعليه أن يراعي الفروق الفردية بين طلابه ، ويراعي أحوالهم فيتخير الوقت والأسلوب المناسب لتعليمهم ، ويلاحظ ما قد يطرأ عليهم من السآمة والملل فينوع في موضوعات التعليم ووسائله ، ويقوم بإدخال بعض الحكم أو ممارسة بعض الأعمال الخفيفة التي تهيأهم وتشوقهم لمواصلة التعلم ، كذلك علي المعلم أن يلتزم التواضع والسكينة والوقار والحلم فلا يغتر بعمله ، أو يعجب برأيه ، أو يكثر من المزاح والهزل والضحك حتى لا تسقط هيبته أمام طلابه ، كما عليه أن يكون نظيف البدن والثياب ، حسن الهيئة ، وأن يعامل طلابه برفق وشفقه ورحمه ولين ،كما شددت الباحثة على أهمية اقتران العلم بالعمل ، وحث الراشدين ﷺ نظرًا وتطبيقًا أو قولا وممارسة علي أن يكون المعلم عاملاً بعمله ، وعليه مراعاة أحوال المتعلمين وتخير الوقت المناسب لتعليمهم حرصًا علي تجنب السآمة والملل ، كما عليه أن ينوع في موضوعات التعليم ، وذلك بإدخال بعض الحكايات والنوادر حتى يرفه المعلم عن طلابه ويجدد نشاطهم (السالوس ، ٢٠٠٤، ص١٣٤).

أما سيد إبراهيم الجيار فقد تناول في كتابه التربية ومشكلات المجتمع مفهوم المعلم حين تناول الحديث عن مشكلة مهنة التعليم بين رواسب الماضي

وتحديات العصر وركز في تعريفه للمعلم علي جانب واحد وهو أن يكون خبيراً في تخصصه وفي طرق التعامل مع تلاميذه وفي طرق التدريس وغير ذلك من الجوانب التي يحتاج إليها المعلم (الجيار، د.ت ، ص١١٣: ١١٠).

ويقول عبد الغنى عبود "يدور إعداد المعلم ، في الحضارة الحديثة حول ثلاثة (محاور) رئيسة هي : " قدر من الثقافة العامة ، والإعداد الأكاديمي ، والأساس المهني ، وتختلف النسبة المخصصة لهذا المحور أو ذلك ، من مجتمع إلي مجتمع ، ويتابع حديثه قائلا : ولقد كانت هذه (المحاور) الرئيسة الثلاثة ، موجودة في التراث الإسلامي ، في عصور الازدهار ، ولو أنها لم ينص عليها بأسمائها ، لأنها من (ابتداع) العصر ، ولكن (الشروط) التي وضعها المسلمون ، للاشتغال بالتعليم ، تدل علي أن هذه المحاور الثلاثة ، كانت موجودة ، وأن المعلم لم يكن يتولي أعباء المهنة دون أن يكون مزوداً بها ، حيث اشترط أن يكون للشيخ آداب في نفسه ، وآداب مع طلبته ، وآداب في مجلس درسه (عبود ، ١٩٨٢، ص ص ، ١٨٤، ١٨٥).

وتناول محمد منير مرسي في كتابه المعلم وميادين التربية مفهوم المعلم وركز فيه علي مجموعة من الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها ؛ فعليه ترتكز العملية التعليمية ولكنه لم يتناول مفهوماً محدداً للمعلم (مرسى ، ١٩٩٣، ص ص ١٣٣: ١٥٣).

كما تناول يوسف مصطفي القاضي ومحمد مصطفي زيدان في كتابهما اتجاهات ومفاهيم تربوية ونفسية حديثة مفهوم المعلم ، ولكنهما قصراه علي مدي كفاية هذا المعلم والتي عني بها قدرته علي إنجاز مجموعة من أهداف التعليم ، وإن كانا قد أكدا على طريقة التدريس لأنها المعبرة عن شخصية المعلم وقدرته علي إنشاء علاقات مع أطفاله ، وهي وسيلته في توفير ما يحتاجون إليه من معرفة ومهارات ، وكل معلم تفهم أطفاله وعرفهم معرفة حقه ؛ إنما تمكن من ذلك من خلال طريقته في التدريس (القاضي، وزيدان ، ١٩٨٠، ص١٣٧: ١٣٠).

وفي دراسة نادية جمال الدين عن إخوان الصفا وخلان الوفا خرجت بمجموعة من الصفات ينبغي توافرها في المعلم وهى :

- أن يكون قدوة حسنه لمن يعلمه في كافة أموره .
- أن يتعامل مع تلميذه باحترام وتقدير وتواضع ، وألا يطمع في أخذ العوض ، كما لا يجوز له أن يمن علي تلميذه بما علمه إياه .
- أن يرفق بالمتعلم ويشفق عليه ، فان يصبر عليه فلا يضجر .
- أن يسعي إلي تأكيد علاقات المودة بينه وبين تلميذه ذلك لأنه أبًا شفيقًا وطيبًا رحيمًا .

◄◄ ألا يطالعهم علي ما لا ينبغي لهم معرفته(جمال الدين، ١٩٨٣م ، ص ٤٠٣).

أما في دراسة بدرية بنت صالح ابن عبد الرحمن الميمان و مني علي السالوس والتي بعنوان " النظرية التربوية " تطبيقاتها عبر العصور" دراسة تحليلية من المنظور الإسلامي " فقد عددا فيها مجموعة من الصفات التي ينبغي توافرها في المعلم وهي : لزوم المعلم ومحبته والشغف به ، وبذل الوقت الاستزادة منه علي الدوام ، والعمل بالعلم ، وخشية الله تعالي كلما ازداد العالم علمًا ، ومخافته كلما ازداد معرفة بعظمته وقدرته ، و الترفع عن لغو الدنيا ، ولهوها ، وزخارفها وشهواتها ، وإرشاد طلابه بالرفق واللين ، والإخلاص في تعليم العلم وبذله للناس وإرادة وجه الله تعالي به ، والالتزام بالحلم والوقار ، والأناة وسعة الصدر وبذل العلم لأهله ، وتبيانه وإيضاحه ، وتجنب كتمان شيء ضنًا به أو ترفعًا علي من يطلبه(الميمان ، والسالوس ، ٢٠١٤م ، ص ص ٢١٦ : ٢١٧).

وفي دراسة للكاتب يس عبد الرحمن قنديل بعنوان " التدريس وإعداد المعلم " في العصر الحديث يحدد أهم واجبات المعلم فيما يلي : تخطيط المواقف التدريسية ، وتنفيذ المواقف التدريسية، وإدارة الصف ، ونقل القيم والمثل والعادات الحسنة ، وإدارة النشاطات غير الصفية ، والتعاون مع الإدارة والزملاء ، والتعاون مع المنزل ، والإرشاد والتوجيه ، والدراسة والبحث والنمو المهني (قنديل ،٢٠٠٠، ص ص ٢٢٠ : ٢٢٣).

وفي دراسة الحسن محمد المغيدي بعنوان نحو إشراف تربوي أفضل أفرد في دراسته لموضوع اختيار المعلمين فنراه يتناول بعض الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم وتقويمه وتدريبه في أثناء الخدمة، وإن كنا نلاحظ عليه تجاهله لتعريف المعلم لغةً واصطلاحًا فلم يقف علي مفهومه أو تعريفه رغم أنه بدأه بمقدمة ثم تناول إعداد المعلم وتدريبه وأهم صفات المعلم ، وسرعان ما عرج إلي أهمية إعداده وأدواره وتدريبه أثناء الخدمة وتقويم عمله ، وبصفه عامة فإن أهم الصفات التي يري أهمية توافرها في المعلم هي أن يكون " ذكي ، وسريع الفهم ، وواسع الأفق ، ومتزن ، وهادئ ، ومتحمل صبور ، وصحته جيدة ، وأعصابه متينة ، وصوته واضح حلو متلون ، وهو متعاون ومحب لغيره ، ومتحمس لعمله ، كما أنه عاشق لمهنته ، ملتزم بأدبها،مخلص في تطويرها ، متمكن من مادته ، جيد الإعداد والشرح لدروسه ، متفهم لتلاميذه ويساعدهم في العثور علي حلول للمشكلات ، وهو كذلك حساس في معاملته لزملائه ومرضٍ لرؤسائه (المغيدي ، ٢٠٠١، ص ص ٧٣ : ٧٤)

كما تناول حسن حسن منصور في كتابه منهج الإسلام في تربية الشباب المعلم ، ولم يقف الباحث عند مفهومه وإنما تناوله من خلال عدت واجبات يتحتم عليه القيام بها ومن هذه الواجبات :

- أن يكون المعلم مخلصًا لله في القيام بعمله ولا يبتغي إلا مرضات الله .
- أن يكون قدوة طيبه ونموذجًا فريدًا لطلابه .
- أنه يبادل المعلم لطلابه الاحترام ويبذله لهم الحب .
- أن تكون معامله المعلم لطلابه علي قدم المساواة.
- أن يكون المعلم متمكنًا من علمه .
- أن يعطي لطلابه خلاصة تجربته في الحياة .
- أن يغرس في طلابه وهم في سن الشباب حب الاجتهاد والاعتماد علي النفس في البحث والاستقلال في الرأي (منصور ، ١٩٩٧، ص ص ٨٦ : ٨٨).

كما تناول محمد عطية الإبراشي المعلم في كتابه روح التربية والتعليم وذلك في الفصل الثامن من الكتاب حيث نراه يتجاوز عن تعريف المعلم أو المربي تعريفاً لغويًا أو اصطلاحيًا ، وإنما يتناوله من خلال مجموعة من الصفات التي ينبغي أن تتوافر في المدرس ، تلك الصفات التي ينبغي أن تميزه عن غيره ومن أمثلتها :

- المدرس أب قبل أن يكون مدرسًا .
- حسن الصلة بين المدرس والتلميذ .
- عناية المدرس بدراسة الطفولة .
- شعور المدرس بالواجب نحو المجتمع .
- عدالة المدرس ونزاهته وكماله .
- إخلاص المدرس .
- اتصال المدرس بالحياة .
- استمرار المدرس في البحث والإطلاع .
- حسن إدارة المدرس وحكمته .
- تشبع المدرس بروح المدرسة الحديثة .
- عزيمة المدرس .
- سلامة جسم المدرس .
- المدرس والشخصية القوية.

وبصفة عامة يستطيع الباحث أن يؤكد علي أن معظم الباحثين الذين تناولوا المعلم وربما كانت المادة الأساسية في كتبهم كما يبدو من عناوين تلك الكتب أو من كم الأوراق التي تناولوا فيها المعلم مقارنة لحجم الكتاب كله إلي أن كثيراً منهم لم يتناول المعلم كمفهوم ، وإنما ركزوا عليه كمجموعة من الصفات والخصائص التي توضح شخصيته ،وربما تتطرقوا إلي مكانته وصفاته ، ولم يهتموا بتعريفه اصطلاحًا أو لغة وغير ذلك .

- **سادساً مفهوم العالم في الفكر التربوي الغربي** :

تعددت مفاهيم العالم في الفكر التربوي الغربي تعددًا كبيرًا ، فقد تعني لفظة عالم " Scientist " وقد تأتي لفظة عالم بمعني " Scholar "،تلك اللفظة

التي قد تعني في أحد المراجع الغربية أيضًا معنى المتعلم،ومن هنا نستطيع القول بأنها تأخذ معنى مزدوجًا،كما تأتي لفظة"Expert " أيضًا بمعنى عالم ، وقد تأتي بمعنى " Savant " مرادفا لكلمة " Expert " ، كما قد تأتي بمعنى " Pundit " و تشير لفظة " Past Master " و " Known-all " إلى نفس لفظة عالم ، وقد تستخدم لفظة " Learned " أو " Letterd " للدلالة على العالم أو العلامة ، وإذا كان العالم والمعلم مفهومان متداخلان في كثير من الكتابات فإننا نجد أيضًا في المراجع الأجنبية أن لفظة " Tutor " تعني المعلم ، وقد تأتي بمعنى " Crammer " ، وقد استعان الباحث بصفة أساسية بمرجع " أوكسفورد Oxford dictionaries "وذلك لتوصية كثير من الكتاب الغربيين بمثل هذا المرجع ، ومن أمثال هؤلاء المؤرخ والفيلسوف الطبي الأمريكي " هوارد ماركيل Howard Markel " القائل : " حينما تريد أن تبحث عن كلمة ، أي كلمة في اللغة الإنجليزية ، فإن أفضل مكان نبدأ به هو قاموس أوكسفورد للغة الإنكليزية لأنه لا يعطي تعريف للكلمة فقط ، وإنما يعطي كل ما يخص الكلمة وأصولها منذ نشأتها "(Flatow، May 21, 2010, p. 4) .

ولقد كان الظهور الأول لمصطلح " العالم Scientist " من قبل أستاذ كامبريدج " ويليم ويويل William Whewell " في الاجتماع السنوي الثالث للجمعية البريطانية لتقدم العلوم في عام ١٨٣٣م ، وكان بمثابة ردُا على الاعتراض القوي من قبل " صمويل تايلور كوليردج Samuel Taylor " Coleridge على استخدام مصطلح " الفيلسوف philosopher " لوصف أنفسهم ، فجاء مصطلح " العالم Scientist " للتمييز بين العلماء والمهنيين منذ منتصف القرن الـ ١٨ (Thomas , June 14, 2010, p. 6)

وقد واجه مصطلح " العالم Scientist" فترة من الاضطراب قاربت المائة عام قبل استخدامها بشكل نهائي (Seth ،Monday, April 29, 2013 , p. 1 Bordenstein) ولذا نستطيع القول بأن " ويليم ويويل William Whewell " هو أول من وضع مصطلح " العالم Scientist " في المطبوعات ، وكان ذلك عام ١٨٣٤م ، ولقد شاع هذا المصطلح منذ تلك الفترة ، وكان في بدايته بمعنى مصطلح الفنان الذي ينبغي أن يتوافر في مختلف فروع العلم ، كما كانوا يشبهون العالم بالمزارع فأطلقوا على العالم " مزارعي العلم "cultivators of science" (Flatow، p. 4 ، May 21, 2010, p.1) فكما أن المزارع عليه أن يزرع زرعه ثم عليه أن يتعهد بالرعاية ، فكذلك العالم – وخاصة في العلوم التربوية – عليه أن يتعهد التلميذ كما يتعهد المزارع زرعه ، فقد كان هناك شبه إجماع على وجوب تسمية " كل من يزرع العلم ويعمل به بالعالم ""(Ibid , p. 3) .

هذا في الوقت الذي نرى فيه أن معظم الباحثين العلميين في القرن التاسع عشر في بريطانيا العظمى كانوا يفضلون مصطلح آخر وهو " رجل العلم Man of science " وإن كان هذا المصطلح لا يماثل مصطلح " الفنان artist " لديهم ،

وإنما كانت أقرب إلى مصطلح " الأديب man of letters " ، وكان مصطلح " رجل العلم " ذو مكانة لما يمثله من فائدة للجنس البشري راجعة إلى فائدة العلم ذاته ، هذا في الوقت الذي كان يشيع في الولايات المتحدة مصطلح آخر " رجل العلم Man of science " ، والذي واجه هجومًا صريحًا من قبل عدد كبير من النساء في مجال العلوم (The history of Scientist op. cit., p . 5)، لكن سرعان ما استبدل بمصطلح العالم " Scientist " بحلول عام ١٨٧٠ م (Ibid, p . 4)

ولم يكن مصطلح " العالم Scientist " حينئذ منغلقا على حيز معين من المتخصصين ، بل أصبح مصطلحًا يجذب عديد من المهتمين بالعلم والباحثين في ميادينه المختلفة ، ولذا وجدنا جهودًا تبذل لبيان وتفسير معنى العالم ، وصفات من يلقب بهذه اللفظة إذا كان على كل من يريد أن يلقب بالعالم أن يكون لديه معرفة حقه وعميقة بإحدى فروع العلم ، وقد خلصت إحدى المناقشات لبحث هذا المفهوم في عام ١٨٩٤م بجدل كبير حول ماهية العلم آنذاك ، ومكانة ممارسيه في مجتمعهم ؟ (Ibid, p . 3) .

ولقد بدأ مفهوم العالم في الفكر الغربي على أنه العالم الذي يدرس واحدًا أو أكثر من العلوم الطبيعية " الفيزياء والكيمياء وعلم الأحياء ... إلخ " Oxford dictionaries. 2015)، ولذا شاع أن رجل العلم هو ذلك الشخص الذي يتمثل موضوعه الرئيس في البحث العلمي في الحياة ، على أن يرتكز هذا العلم على المعرفة الجديدة والأفكار والآمال والرغبات(Will Thomas ، op. cit., p. 9) ، ثم انتقل هذا المفهوم ليشمل الباحثين في العلوم الاجتماعية (Oxford dictionaries. 2015. Social Scientist).

أما لفظة " بروفيسور Professor " والمشتقة من كلمة " profess " اللاتينية ، وفعلها " profiteri " (Oxford dictionaries. 2015. Social Scientist) فقد أطلقت على من يعمل بالحقل التدريسي ، وقد تميزت بالسهولة والديناميكية ، رغم عدم جواز إطلاقها إلى على من يملك الكفاءات العلمية المعترف بها والمصدق عليها من قبل الجهات المعنية بالدراسات العلمية ، وإن كانت تحتاج إلى بعض الجهات التي تمنحها لكل راغبي العمل في التدريس ويملك مهاراته ولديه الإرادة (Mihai MUNTEANU.2015) ، ولذا عرف الـ " Professor " بأنه الشخص الذي يملك المهارة ويرشد الآخرين (FARLEX, 2003-2015)

وقد استخدمت لفظة " Professor " بمعاني مختلفة حسب البلدان المختلفة من متحدثي اللغة الإنجليزية ، فقد عرف مصطلح العالم " Professor " في أمريكا الشمالية بأنه الأستاذ الأكاديمي الجامعي وهو يعد أعلى رتبة من مراتب المعلم (Oxford dictionaries, op. cit., p1)، بينما استخدم في المملكة

البريطانية المتحدة على أنه أستاذًا جامعيًا رفيع المستوى (Tom Brito, 18 Feb 2011, p.2) ، وجاء مفهوم العالم أيضًا في الفكر الغربي بمعني " Scholar " وقد اشتقت من كلمة " schola " اللاتينية ، ومن" skholē "اليونانية (Scholar, 2015، Oxford dictionaries) وتعني الشخص الذي يعرف كثيرًا عن موضوع معين،نتيجة لاستفاضته في البحث فيه (Ibid , p1) ، كما يطلق لفظ " Scholar " على الشخص العالم - خصوصًا في العلوم الإنسانية - الذي اكتسب إتقانًا ومهارة في واحد أو أكثر من التخصصات نتيجة لدراسته المتعمقة طويلة الأمد(Ibid , p 1) ، وقد تعني لفظة " Scholar " ذلك الشخص العالم الذي يدرس موضوع أكاديمي ويعرف كثيرًا عنه ، ويشار إليه على أنه عالم نتيجة لتعمقه في بحثه (FARLEX, Scholar, 2003-2015 , op. cit. p1)

وفي تناولنا للفظة العالم جاءت لفظة " Expert " كصفة مشتقة من اللغة الفرنسية – ومن كلمة " expertus " اللاتينية .Oxford dictionaries. 2015 (Expert. P.1) للدلالة على الشخص الذي يمتلك قدر كبير من المعرفة والمهارة ، والتي تُكون لدية دراية تامة بمجال معين (Ibid , p.1) ، وقد تُطلق على الخبير في الأدب الحديث (Ibid , p.1)

كما شاع في الفكر الغربي أيضًا لفظة " Savant " في وقت مبكر في القرن الـ ١٨ ، والتي اشتقت حرفيًا من اللغة الفرنسية ، واستخدمت كاسم من " المنقذ " Savoirالذي يمتلك الدراية الجيدة بالأشياء , Oxford dictionaries) (Savant, 2015 وعليه فقد أطلقت لفظة " Savant " على الشخص الذي يتمتع بنسبة عالية من القدرة والمعرفة ، كما تطلق على الشخص الذي يمتلك قدرات غير عادية لا يملكها غيره من الآخرين(Ibid , p.1.) ، ومن ثم أطلقت على العالم المتميز (Ibid , p.1.) ، والشخص الموهوب FARLEX, Savant, 2003-2015 , op. cit. p1)) ، وهو الرجل الحكيم ذو العلم العظيم Ibid , p (1) ، وعلى ذلك فإن لفظة " Savant " تشير إلى كل من يمتلك قدرًا عال من التعلم العميق واسع النطاق(Ibid , p 1) .

وإذا كانت معظم الألفاظ السابق ذكرها تشير إلى إشارة مباشرة إلى مفهوم العالم فإن هناك أيضًا مجموعة من الألفاظ التي تشير إلى مفهوم العالم وإن كانت لا تشير إليها بصورة مباشرة ، ومن هذه الألفاظ " Pundit " ، و " Past Master " ، و " Know-all " ، و " Learned " ، و " Lettered " ، و " Tutor " ، و " Instructor " ، و " Educator " ، و " Trainer " ، و " Crammer " ، أما اللفظ " Pundit " فقد اشتق من اللغة السنسكريتية , Oxford dictionaries Pundit) (2015 ، ويقصد به الشخص الذي يعرف كثيرًا عن موضوع معين ، ويستطيع

التحدث عن ذلك العلم علنًا (Ibid , p 1) ، أو أنه الناقدً الذي يمثل مصدرًا في الرأي (FARLEX, Pundit, 2003-2015 , op. cit. p1) ، وقد يقصد به " ذلك الخبير في موضوع أو مجال معين ، والذي كثيرًا ما يُطلب رأيه ووجهة نظرة من العامة من الناس (Oxford dictionaries , Pundit, 2015, op. cit. p1) حيث يعطي الأحكام والتعليقات بطريقة موثقة بالحجة والبرهان (FARLEX, Pundit , 2003-2015 , op. cit. p1) .

وتكاد تجمع القواميس الأجنبية على أن لفظة " Past Master " تُعني ذلك الشخص الذي يتقن مهارة ما - ولاسيما - في نشاط محدد أو في فن ما ، طبقًا لما لدية من خبرة واسعة اكتسبها في ذلك Oxford dictionaries. Past master , op. cit. p1) ، وقد تطلق على الشخص الذي شغل منصب رئاسي سابق في مؤسسة اجتماعية أو خاصة(FARLEX ,Past Master ,2003-2015) وترفض لفظة عالم لفظة " Know-all " والتي تعني في الفكر الغربي أن الشخص يعرف كل شيء (Oxford dictionaries Know-all , 2015, p1) ويرفض أن يقبل النصيحة أو المعلومات من الآخرين FARLEX, Past Master, 2003-2015 , op. cit. p1) ، أما كلمة " Learned " فقد اشتقت من الفعل في اللغة الإنجليزية " تعلم Oxford dictionaries, Learned , 2015, " Learn (p1) ، وتستخدم هذه اللفظة لتصف الشخص الذي تتوافر فيه كثير من المعرفة نتيجة لدراسته وقراءاته المتعمقة (Ibid , p 1) ، أو ذلك الشخص الحائز للمعرفة العميقة المنهجة ، واسع المعرفة

((FARLEX, Learned , 2003-2015, p1) ، ونحن نرى أنه إذا كانت لفظة " Learned " تشير إلى العالم إلا أنها في الأساس تشيع في كثير من الكتابات ذلك الشخص الذي تعلم كثيرًا فهي أقرب منها للمتعلم من العالم ، وربما يعود ذلك إلى أن هناك تداخل كبير بين العالم والمتعلم في الآداب والمواصفات ؛ وأهمها نهم كلا منهما للعلم وحاجة كلا منهما إلى التعلم مدى الحياة ، ومن ثم لا نستطيع أن نضع نقطة فاصلة بين العالم والمتعلم ، وهو ما يفسر لنا استخدام لفظ " Learned " كعالم مرة ومتعلم مرة أخرى .

أما لفظة " Tutor " فيُعنى بها ذلك الشخص الذي يعطي دروسا خاصة إلى طالب واحد أو مجموعة صغيرة من الطلاب، وأما عن استخدامها في بريطانيا فقد تطلق على المدرس الجامعي (Tom Tom Brito, 18 Feb 2011, op. cit , p.2) ، وتقترب منها لفظة " Instructor " إذ تعني المعلم والمربي ممن يقومون على تعليم المهارات العملية مثل السباحة والقيادة ... إلخ (Ibid , p2) ، وتتقارب إليها لفظة " Educator " إذا تُعني المربي والمهذب الخبير في التعليم (Ibid , p3)، كما تنضم إليهم لفظة " Trainer " وإن كانت تختص " بتعليم

الناس مهارات معينة ، وخاصة المهارات التي يحتاجونها للقيام بعمل ما " , Ibid (p3)، أما لفظة " Crammer " فتشير إلى ذلك الشخص أو المؤسسة التي تُعد التلاميذ إعدادًا مكثفًا خلال فترة زمنية قصيرة Oxford dictionaries (Crammer , 2015. p1).

وهناك بعض التوجهات تميل إلى بيان مفهوم العالم أو المعلم من خلال مجموعة من المواصفات أو السمات إذ تركز بعض المقالات على المهارات والقدرات المطلوبة للمعلم أو المتعلم (Peter Edelenbos1 and Angelika Kubanek-German2 ' October 1, 2014)

كما وضع المجلس القومي للمعايير المهنية للتدريس بالولايات المتحدة الأمريكية The Nbpts ،مجموعة معايير تحدد جودة أداء المعلم وتستند علي خمسة افتراضات جوهرية هي :

- إدراك المعلمين لمدي مسؤوليتهم عن المتعلمين وتعلّمهم ، وبذلك ينبغي علي المعلمين تكريس جهودهم لتيسير حصول جميع المتعلمين علي المعرفة ، والعمل علي تعديل ممارستهم في ضوء ميول المتعلمين وقدراتهم ومهاراتهم وخلفياتهم مع معرفتهم لكيفية نمو وتعلّم المتعلمين .
- معرفة المعلمين بالموضوعات والمواد الدراسية التي يدرسونها ، مع معرفتهم لكيفية تقديم هذه المواد والموضوعات للمتعلمين ، بحيث يدرّسونها وهم علي وعي بالمعرفة التي يجلبها المتعلمون معهم والمدركات والمفاهيم السابقة . وهم يخلقون للمتعلمين مسارات متعددة للمعرفة .
- إدراك المعلمين لمسؤوليتهم عن إرادة تعلّم المتعلم ومراقبته ، ويتميز المعلمون المؤهلون بقدرتهم علي توظيف ميول المتعلمين من خلال : توظيفهم لاستراتيجيات تعليمية مناسبة للمواقف التعليمية المتنوّعة ، وإثارة دوافع المتعلمين ودمجهم في الأنشطة المختلفة ، واستخدام طرق عديدة لقياس نمو المتعلم ، مع التواصل مع الآباء وتوضيح مستوي أداء أبنائهم .
- بتأمل المعلمون ممارستهم ويتعلمون من الخبرة ، ويسعون للحصول علي مشورة الآخرين ويستفيدون من البحث التربوي؛لتعميق ممارستهم بما يتلاءم مع الأفكار والنتائج الجديدة (حافظ، ٢٠١٢، ص١١٥).

- **سابعًا توصيات البحث**:

يوصى الباحث بما يلي :

- ينبغي ألا يتخذ الباحث موقفًا مسبقًا من المفاهيم أو من الاتجاه الذي ينادي للإفادة من الغرب.
- العمل على إنشاء علم ضمن أصول الفقه الحضاري يمكن الإشارة إليه بأكثر من مسمي مثل (هندسة المفاهيم) أو (العمارة المفاهيمية) ويتضمن الإشارة

إلي (نماذج من المصادر) وكيفية استخدامها والتعامل معها ، ووسائل البناء ... الخ.

- بناء منهج لتأصيل المفاهيم المختلفة فى حياتنا بصفة عامة ، وفى البحث والميدان التربوي بصفة خاصة.
- إعادة النظر فى خطوات فحص وتشكيل وبناء المفاهيم لنصل إلى الخطوات المثلى لبناء المفهوم أو تقسيمها إلى جزأين : جزء أساسي وهو يؤكد على ما لا غنى عنه فى بناء المفهوم ، وجزء آخر يؤكد على ما يستحب مراعاته فى بناء المفهوم وغير ذلك.
- العمل على بناء منهج للتعامل مع المفاهيم.
- تبنى الجامعات عن طريق فرق عمل من الباحثين الأكفاء للعمل على تأصيل جميع المفاهيم المستخدمة فى البحث التربوي.
- إعادة دراسة وفهم المفاهيم السائدة حاليًا فى مدارسنا وجامعتنا وقراءتها قراءة تحليلية نقدية معرفية لبيان مدى قربها أو بعدها عن الفكر العربي الأصيل .
- بذل كل جهد علمي حقيقي لتأصيل جميع المفاهيم والمصطلحات الشائعة فى الحقل التربوي .
- العمل على دراسة ما يسمى بالاحتلال المفاهيمي ، ونعنى بها إدخال دلالات غريبة على المفهوم مثل اعتبار العلم مناقضًا للدين .

- **خاتمة** :

يرى الباحث انه لا يمكن أن نتحدث عن علم تربوي ما لم نهيئ الأرضية الأساسية لذلك ، وهى بناء المفاهيم التربوية لتكون لدينا المفاهيم التربوية صحيحة اللفظ محددة المعنى واضحة الدلالة وقابلة للتشغيل في أرض الواقع ، خاصة وقد اتسمت مفاهيمنا الحالية بالميوعة والغموض وكثرة التفاسير والأفهام لها دون ضابط خاصة في الحقل التربوي ، بحجج كثيرة منها ما يدعى بالمفاهيم الإجرائية .

ولذا تناول الباحث في هذا البحث مفهوم واحد من المفاهيم التربوية ليكون نواة لبناء مفاهيم أخرى وذلك بعد أن استقر الباحث على مجموعة من الخطوات بهدف بناء المفهوم تبدأ بـ : مفهوم العالم في المعاجم اللغوية ثم بمفهوم العالم في القرآن الكريم ثم بمفهوم العالم في السنة النبوية ، ثم بمفهوم العالم في التراث ، ثم بمفهوم العالم في الكتابات التربوية المعاصرة ، ثم بمفهوم العالم في الفكر التربوي الغربي، وقام الباحث من خلال تلك الخطوات ببناء مفهوم العالم فأظهر المقصود بالعالم في المعاجم العربية ثم أظهر كيف أن القرآن والسنة الصحيحة حذرا من استعمال ألفاظ مكان ألفاظ أخرى ، ونهوا عن استعمال مصطلحات معينة لما تحمله من دلالات لا تتفق وعقيدة الإسلام

ومبادئه وأوضح كيف أظهر الإسلام عنايته بالمفاهيم وضبطها وتحديدها بما لا يدع مجالا للبس حتى نتجنب استبدال مفاهيم إسلامية بمفاهيم غريبة المبنى والمعنى .

كما تناول الباحث مفهوم العالم في فترات ازدهارنا وقوتنا ، وقد تبين عدم وجود فروق كبيرة بين لفظ المعلمين والعلماء وتداخلهما معًا بدرجة كبيرة ، كما تناول نفس المفهوم في الكتابات التربوية المعاصرة وأظهر عدم حرص عديد من الدراسات المعاصرة على تعريف مفهوم العالم أو المعلم رغم أن عناوين الدراسة لم تخلو من لفظة العالم أو المعلم بالأحرى بدعوى أن أحدًا لا يجهل المعلم أو تعريفه ، واستشهد الباحث بعديد من الدراسات التي تناولت العالم أو المعلم ، وانتهت الدراسة ببيان مفهوم العالم في الفكر التربوي الغربي ، وكيف تعددت مفاهيم العالم في الفكر التربوي الغربي تعددا كبيرا .

وبصفة عامة فإن مفهوم العالم في الغرب يختلف اختلافًا كليًا عن مفهوم العالم في الإسلام ، فكلمة العالم التي يقابلها لفظ (Scientist) في اللغة الإنجليزية تعنى عالم العلوم الطبيعية القائمة علي التجربة التي هي المعرفة العلمية ، بينما العالم في تراثنا الإسلامي يشمل كل من عالم العلوم الطبيعية والكوني إضافة إلى العلوم الفقهية .

- **مراجع البحث** :
- **أولاً المراجع العربية** :

- ابن أبى يعلى ، محمد بن أبى أبو الحسين.(د .ت) . **طبقات الحنابلة** . تحقيق محمد حامد الفقى. لبنان: دار المعرفة.
- ابن تغري بردى ، جمال الدين.(١٣٨٣ هـ - ١٩٦٣ م). **النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة** . القاهرة: المؤسسة المصرية العامة للطباعة والنشر.
- ابن جماعة ، محمد بن إبراهيم بدر الدين .(د.ت). : **المنهل الروي في مختصر علوم الحديث النبوي** . تحقيق محي الدين عبد الرحمن رمضان. سوريا : دار الفكر.
- ابن جماعة ،بدر الدين محمد بن أبى إسحاق إبراهيم بن سعد الله بن جماعة.(١٣٥٤ هـ - ١٩٣٥م) .**تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم**.نشره السيد محمد هاشم الندوى.القاهرة:دار الكتب العلمية.
- ابن حزم ، الحافظ أبي محمد علي بن حزم الأندلسي .(١٣٩٨هـ - ١٩٧٨م).**الإحكام في أصول الأحكام** . تحقيق محمد أحمد عبد العزيز. القاهرة : مكتبة عاطف.
- ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن حنبل الشيبانى.(د.ت). **مسند الإمام أحمد بن حنبل**. القاهرة:مؤسسة قرطبة.
- ابن خلدون، عبد الرحمن.(١٩٩٤م). **المقدمة " من كتاب العبر وديوان المبتدأ أو الخبر"**. تحقيق أبو عبد الله المندوه.المملكة العربية السعودية: المكتبة التجارية.

- ابن سحنون، أبو عبد الله محمد.(١٩٨٣م). **آداب المعلمين** .منشور كملحق لكتاب التربية في الإسلام لأحمد فؤاد الأهواني. القاهرة: دار المعارف.
- ابن عبد البر.(د.ت).**جامع بيان العلم وفضله**.لبنان: دار الكتب العلمية.
- ابن قانع ، أبو الحسين عبد الباقى (٢٥٦ -٣٥١ هـ) .(١٤١٨ هـ - ١٩٩٨م). **معجم الصحابة** . تحقيق صلاح بن سالم المصراتى. المملكة العربية السعودية: مكتبة الغرباء الأسرية.
- ابن كثير، إسماعيل بن عمر القرشي الدمشقي.(د.ت). **تفسير القرآن العظيم**. القاهرة : دار الشعب.
- ابن كثير، إسماعيل بن عمر القرشي الدمشقي.(١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م) .**البداية والنهاية**. القاهرة : عالم الكتب.
- ابن منظور، أبو الفضل محمد بن مكرم بن على.(١٤١٤ هـ - ١٩٩٤م). **لسان العرب**، ط٣.لبنان : دار صادر.
- أبو حويج، مروان سليم.(١٤١٧ هـ ، ١٩٨٧ م). **" أصالة التثقيف التربوي الإسلامي في الفكر الأندلسي " دراسات في أصول التربية** ".جدة : الدار الجامعية. جامعة الملك عبد العزيز.
- أبو داود ، سليمان بن الأشعث السجستاني.(د.ت).**سنن أبي داود**. تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد. لبنان: دار الفكر.
- **إخوان الصفا**.(١٩٢٨ م).**رسائل إخوان الصفاء وخلان الوفا**. تحقيق خير الدين الزركلي.القاهرة: المطبعة العربية.
- إسماعيل، سيف الدين عبد الفتاح .(١٤١١هـ - ١٩٩٠ م) . **بناء المفاهيم الإسلامية السياسية ضرورة منهجية** . منشورة فى طه جابر العلوانى وآخرون .المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية (بحوث ومناقشات المؤتمر العالمي الرابع للفكر الإسلامي . سلسلة المنهجية الإسلامية (٢).القاهرة : المعهد العالمي للفكر الإسلامي
- إسماعيل،سيف الدين عبد الفتاح.(١٤١٨هـ - ١٩٩٨م). **مقدمة أساسية حول عملية بناء المفاهيم** . منشورة فى إبراهيم البيومى غانم وآخرون " بناء المفاهيم دراسة معرفية ونماذج تطبيقية . القاهرة : المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- إسماعيل، سيف الدين عبد الفتاح.(٢٠٠٣ م) .**بناء المفاهيم الإسلامية**.سلسلة في التنوير الإسلامي (٦٠) . القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.
- إسماعيل ،صلاح .(١٤١٨هـ - ١٩٩٨م). **توضيح المفاهيم ضرورة معرفية** . منشورة فى إبراهيم البيومى غانم وآخرون " بناء المفاهيم دراسة معرفية ونماذج تطبيقية . القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- إسماعيل، فاطمة إسماعيل محمد.(١٤١٣هـ ، ١٩٩٣ م). **القرآن والنظر العقلي** .القاهرة : المعهد العالمي للفكر الإسلامي " سلسلة الرسائل الجامعية (٧) (المنهجية الإسلامية) "
- الإبراشي، محمد عطية.(١٣٦٩هـ - ١٩٥٠م). **روح التربية والتعليم** . القاهرة : دار إحياء الكتب العربية .

- الأصبهانى، أبو نعيم أحمد بن عبد الله.(١٤٠٥ هـ -١٩٨٤م).**حلية الأولياء و طبقات الأصفياء**. لبنان:دار الكتاب العربي.
- البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل .(١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م). **الجامع الصحيح المختصر المسمي صحيح البخاري**. ط٣.لبنان : دار ابن كثير.
- البستي. أبو حاتم التميمي محمد بن حبان بن أحمد.(١٤١٤هـ). **صحيح ابن حبان** . ط٢. تحقيق شعيب الأرنؤوط.لبنان: مؤسسة الرسالة.
- البيهقي.أبو بكر أحمد بن الحسن بن علي بن موسى.(١٩٩٤م).**سنن البيهقي الكبرى**.تحقيق محمد عبد القادر عطا. لبنان :دار الكتب العلمية .
- الترمذي ،أبو عيسى محمد بن سؤرة.(د.ت). **سنن الترمذي**.تحقيق أحمد محمد شاكر وآخرون. لبنان: دار إحياء التراث العربي.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر.(١٩٧٥م). **البيان والتبيين**. القاهرة: مكتبة الخانجي.
- الحسيني. أبو الفيض محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق.(١٩٦٦م).**تاج العروس من جواهر القاموس**.الكويت:دار الهداية.
- الجزري، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد.(١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م). **النهاية في غريب الحديث والأثر** . تحقيق طاهر أحمد الزاوى . محمود محمد الطناحي . لبنان: المكتبة العلمية.
- الجلال، عبد العزيز عبد الله.(١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥ م).: **تربية اليسر وتخلف التنمية . مدخل إلي دراسة النظام التربوي في أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط** .الكويت: سلسلة عالم المعرفة . العدد (٩١).
- الجوزي، عبد الرحمن بن علي .(١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣م) . **العلل المتناهية في الأحاديث الواهية** ، تحقيق خليل الميس. لبنان: دار الكتب العلمية
- الجيار، سيد إبراهيم .(د.ت). **التربية ومشكلات المجتمع** . مجموعة دراسات . القاهرة:مكتبة غريب.
- الحوفي، أحمد محمد.(١٩٥٧م). **القرآن والتفكير**. سلسلة دراسات في الإسلام.العدد ٢٧٠. القاهرة : المجلس الأعلى للشئون الإسلامية.
- الخطيب ، محمد شحات وآخرون .(١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م) **أصول التربية الإسلامية** ، ط٢. المملكة العربية السعودية : دار الخريجي للنشر والتوزيع
- الخطيب، عبد الكريم.(١٩٨١م).**الدين ضرورة حياة الإنسان** . المملكة العربية السعودية: دار الأصالة.
- الخولي، محمد علي.(٢٠٠٠م) . **أساليب التدريس العامة** . الأردن : دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- الذهبي.أبو عبد الله شمس الدين.(د.ت).**تذكرة الحفاظ**.بيروت، لبنان:دار إحياء التراث العربي.
- الذهبي .أبو عبد الله شمس الدين.(١٤١٤هـ - ١٩٩٤م) . **سير أعلام النبلاء** . ط١٠ تحقيق وتخريج شعيب الأرنؤوط وآخرون. لبنان:مؤسسة الرسالة.

- الرازي ، محمد بن أبي بكر الرازي .(١٩٣٩م). **رسائل فلسفية . " الطب الروحاني "** تحقيق.بول كراوس. القاهرة : مطبعة هندية .
- الرازى ،زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر.(١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م) . **مختار الصحاح** . ط٥. لبنان: المكتبة العصرية . الدار النموذجية.
- الرافعى، عبد الكريم بن محمد القزوينى .(د.ت). **التدوين فى أخبار قزوين** . تحقيق عزيز الله العطاردى. لبنان: دار الكتب العلمية.
- الزرنوجي، برهان الدين .(١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م). **تعليم المتعلم في طريق التعلم**. ط. تحقيق صلاح محمد الخيمى ونذير حمدان. بيروت: دار ابن كثير .
- الزمخشري.أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد.المتوفى عام ٥٣٨هـ.(د.ت). **الفائق في غريب الحديث والأثر**. ط٢. لبنان: دار المعرفة.
- السالوس، مني علي .(١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٤م) .**الجهود العلمية والتعليمية في عصر الخلفاء الراشدين** .الرياض. المملكة العربية السعودية: مكتبة الرشد.
- الشرقاوي، حسن.(١٩٨٧م). **المسلمُون علماء وحكماء**. القاهرة : مؤسسة مختار للنشر والتوزيع. المركز الإسلامي للطباعة.
- الشعرانى ، أبو المواهب عبد الوهاب بن أحمد بن على الأنصاري.(١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م). **الطبقات الكبرى المسماة بلواقح الأنوار في طبقات الأخيار**. بيروت ، لبنان:دار الجيل.
- الصالح، محمد أحمد .(١٤٠٣هـ). **الطفل في الشريعة الإسلامية " نشأته – حياته – حقوقه التي كفلها الإسلام** ". ط٢. المملكة العربية السعودية : مطابع الفرزدق التجارية.
- الطبري. أبو جعفر محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي المتوفى عام ٣١٠هـ .(١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١م).**جامع البيان عن تأويل آي القرآن(تفسير الطبري)** .القاهرة :دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.
- العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله .(١٤١٢ هـ - ١٩٩٢ م). الحث **علي طلب العلم والاجتهاد في طلبه**.تحقيق يوسف محمد فتحي طنطا : دار الصحابة للتراث.
- المرسي. أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده .(١٤٢١ هـ - ٢٠٠٠ م).**المحكم والمحيط الأعظم** . تحقيق عبد الحميد هنداوي.لبنان : دار الكتب العلمية.
- المناوى، محمد عبد الرؤوف.(١٤١٠ هـ -١٩٩٠م). **التوقيف على مهمات التعاريف** . تحقيق محمد رضوان الداية. بيروت : دمشق : دار الفكر المعاصر . دار الفكر.
- المنذري،أبو محمد عبد العظيم بن عبد القوى.(١٤١٧ هـ - ١٩٩٧) . **الترغيب والترهيب من الحديث الشريف**.تحقيق إبراهيم شمس الدين. لبنان: دار الكتب العلمية.
- العجمي، محمد عبد السلام وآخرون .(١٤٢٥هـ ، ٢٠٠٤م) . **تربية الطفل في الإسلام " النظرية والتطبيق** ". المملكة العربية السعودية : مكتبة الرشد للطباعة والنشر والتوزيع.
- العمرو، صالح سليمان .(١٤٢٠ هـ - ١٩٩٩م) . **التأصيل الإسلامي لفلسفة التربية " سلسلة البحوث التربوية والنفسية** " ، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى. مركز البحوث التربوية والنفسية.

- الغزالي ، أبو حامد وآخرون.(١٣٨٦هـ - ١٩٦٧م). **آداب المتعلمين ورسائل أخري في التربية الإسلامية** . ط٢. تحقيق أحمد عبد الغفور عطار. لبنان: أ.ع. العطار.
- الغزالي، محمد .(١٩٨٣م) . **خلق المسلم** .القاهرة: دار الكتب الإسلامية.
- الفيروز آبادى، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب.(١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٥ م). **القاموس المحيط** .ط٨. لبنان : مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.
- القاضي، يوسف مصطفي ، و زيدان ، محمد مصطفي.(١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م). **اتجاهات ومفاهيم تربوية ونفسية حديثة**. المملكة العربية السعودية: دار الشروق
- القرضاوى ، يوسف .(١٩٨٤م).**الرسول والعلم**.القاهرة: دار الصحوة للنشر.
- القزويني ، أبو عبد الله محمد بن يزيد (د.ت). **سنن ابن ماجه**.لبنان: دار الفكر.
- القطري، محمد إبراهيم .(١٩٩٨م). **الجامعات الإسلامية ودورها في مسيرة الفكر التربوي** القاهرة: دار الفكر العربي.
- القلقشندي ، أحمد بن علي بن أحمد الفزاري ثم القاهري .(١٣٤٠هـ – ١٩٢٢م) . **صبح الأعشى في صناعة الإنشاء** .لبنان :دار الكتب العلمية.
- القنوجى، صديق حسن.(١٩٧٨م) . **أبجد العلوم**. تحقيق عبد الجبار ذكار. لبنان: دار الكتب العلمية.
- الكيلاني،ماجد عرسان .(١٩٨٧م). **فلسفة التربية الإسلامية** ، مؤتمر المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية . المنعقد في الخرطوم ((السودان)) بالتعاون مع جامعة الخرطوم في الفترة من ١٥ – ٢١ من جمادي الأولي ١٤٠٧هـ / الموافق ١٥ - ٢١ من يناير ١٩٨٧م . منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي .
- اللَّبَابيدي، أحمد بن مصطفى الدمشقي.(د.ت). **اللطائف في اللغة " معجم أسماء الأشياء"** .القاهرة: دار الفضيلة.
- المرسي، كمال الدين عبد الغني.(٢٠٠٣م). **قضية التعليم في العالم الإسلامي**.الإسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- النقيب، عبد الرحمن عبد الرحمن.(١٩٩٦م). **مشروع منهجية البحث في التربية الإسلامية** . (رؤية مغايرة) . جامعة المنصورة : الإدارة العامة للدراسات العليا والبحوث والعلاقات الثقافية . إدارة البحوث.
- النجار. إبراهيم مصطفى وآخرون.(١٣٨٠ هـ - ١٩٦٠م).**المعجم الوسيط**.القاهرة: مطبعة مصر .
- النقيب، عبد الرحمن عبد الرحمن ، والسالوس ، مني علي.(محرم ١٤٢٠هـ – مايو ١٩٩٩م) . **نحو تأصيل إسلامي للبحث التربوي ." سلسلة نحو وعي تربوي معاير "**. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- النقيب، عبد الرحمن عبد الرحمن وبدرية صالح الميمان .(٢٠٠٢م). **تأصيل المفاهيم التربوية ضرورة أولية لإصلاح التربوي**. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- النقيب، عبد الرحمن عبد الرحمن.(١٩٨٤م). **الإعداد التربوي والمهني للطبيب عند المسلمين**. القاهرة: دار الفكر العربي.

- المغيدي، الحسن محمد.(٢٠٠١م) . **نحو إشراف تربوي أفضل**. المملكة العربية السعودية : مكتبة الرشد.
- الميمان، بدرية بنت صالح ابن عبد الرحمن ، مني علي السالوس .(١٤٣٥ هـ - ٢٠١٤م) . **النظرية التربوية " تطبيقاتها عبر العصور " دراسة تحليلية من المنظور الإسلامي "** ، . المملكة العربية السعودية: الجمعية العلمية السعودية لعلوم العقيدة والأديان والفرق والمذاهب.
- الميمان، بدرية صالح عبد الرحمن .(٢٠٠١ م). **نحو تأصيل إسلامي " لمفهومي التربية وأهدافها " دراسة في التأصيل الإسلامي للمفاهيم "**. القاهرة : دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
- الهروي ،أبو منصور محمد بن أحمد بن الأزهري. (٢٠٠١ م). **تهذيب اللغة**.لبنان: دار إحياء التراث العربي.
- الهنيدي، جمال محمد محمد.(١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م). **تربية علماء الطبيعيات والكونيات المسلمين في القرون الخمسة الأولي من الهجرة**. المنصورة : دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- الهيثمي، علي بن أبي بكر .(١٤٠٧هـ -١٩٨٧م) .**مجمع الزوائد ومنبع الفوائد**. دار الريان. القاهرة: دار الكتاب العربي.
- جمال الدين، نادية.(١٩٨٣م). **فلسفة التربية عند إخوان الصفا**.القاهرة: منشورات المركز العربي للصحافة.
- حافظ ، محمود محمد.(٢٠١٢م) . **مؤشرات جودة التعليم في ضوء المعايير التعليمية**. دسوق : دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- حجازي، عبد الرحمن عثمان .(١٩٨٦م). **المذهب التربوي عند ابن سحنون** . لبنان: مؤسسة الرسالة.
- حسان، حسان عبد الله.(١٤٣٥هـ ، ٢٠١٤ م) . **النموذج المعرفي للمشروع التربوي الحضاري عند مالك بن نبي** . المملكة العربية السعودية . سوريا : دار الهدي للنشر والتوزيع . دار الثقافة للجميع.
- حسن، أمينة أحمد.(٢٩ : ٣١ يوليو ١٩٩٠ م). **رسالة المعلم في الإسلام ومدي فهم المعلمين لها في العصر الحديث** . أبحاث مؤتمر المناهج التربوية التعليمية في ظل الفلسفة الإسلامية والفلسفة الحديثة . القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي بالتعاون مع الجمعية العربية للتربية الإسلامية.
- رجب، مصطفي . (٢٠٠٩م).**دراسات لغوية** . دسوق : دار العلم للإيمان للنشر والتوزيع.
- رضا ، محمد رشيد بن علي .(١٩٩٠ م) . **تفسير القرآن الحكيم (تفسير المنار)**. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- زاده، طاش كبرى.(١٩٦٨ م). **مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم** .القاهرة: دار الكتب الحديثة.
- زكريّا، فؤاد .(ربيع الأول / ربيع الآخر ١٣٩٨ هـ - ١٩٧٧م). **التفكير العلمي**. ط٣.الكويت: سلسلة عالم المعرفة . مطابع الوطن.

- سعادة، جودت أحمد .(١٩٩٠م) . **مناهج الدراسات الاجتماعية**. لبنان: دار العلم للملايين .
- سعادة، جودت أحمد.(١٩٩٠). **مناهج الدراسات الاجتماعية** .لبنان : دار العلم للملايين .
- سلطان، محمود السيد.(١٩٨٠ – ١٩٨١م). **قضايا في الفكر التربوي الإسلامي**.القاهرة : دار الحسام للنشر والطباعة والتوزيع.
- صديقي، محمد معين .(١٤٠٩هـ/١٩٨٩م). **الأسس الإسلامية للعلم** . رسائل إسلامية المعرفة (٣) . القاهرة: منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- عارف، نصر محمد.(١٤٠١هـ ، ١٩٨١م) . **الحضارة – الثقافة – المدنية " دراسة لسيرة المصطلح ودلالة المفهوم "** هيرندن. أمريكا: الدار العالمية والكتاب الإسلامي والمعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- عارف، نصر محمد.(١٩٩٨ م).**نظريات التنمية السياسية المعاصرة**.القاهرة:المعهد الفكري الإسلامي .
- عاشور، محمد الطاهر.(١٩٩٧ م). **التحرير والتنوير**. تونس: دار سحنون للنشر والتوزيع.
- عبد العزيز، محمد عادل.(١٩٨٧ م). **التربية الإسلامية في المغرب " أصولها المشرقية وتأثيراتها الأندلسية.** القاهرة:الهيئة المصرية العامة للكتاب
- عبود، عبد الغني .(١٩٨٢م). **الفكر التربوي عند الغزالي كما يبدو من رسالته " أيها الولد "**.القاهرة: دار الفكر العربي.
- علوانى، طه جابر (١٤١٥هـ - ١٩٩٥م) . ضمن مقدمة كتاب نصر محمد عارف **(الحضارة – الثقافة – المدنية) دراسة لسيرة المصطلح ودلالة المفهوم . سلسلة المفاهيم والمصطلحات** (١) . القاهرة : الدار العالمية للكتاب الإسلامي والمعهد العالمي للفكر الإسلامي .
- على، سعيد إسماعيل.(١٩٨٢). **دراسات في التربية الإسلامية** . القاهرة :عالم الكتب .
- على، سعيد إسماعيل.(١٩٨٣ م) . **النبات والفلاحة والري عند العرب**. المكتبة العربية للدراسات العربية . القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.
- على، سعيد إسماعيل.(١٩٨٦م) . **معاهد التربية الإسلامية**. القاهرة: دار الفكر العربي .
- على، سعيد إسماعيل.(١٩٨٩م). **تاريخ الفكر التربوي في مصر الحديثة**.القاهرة: مطابع الهيئة المصرية العامة للمكتبات
- عمر، أحمد مختار عبد الحميد وآخرون.(١٤٢٩ هـ - ٢٠٠٨م) . **معجم اللغة العربية المعاصرة** .القاهرة: عالم الكتب.
- عمر، السيد (١٤١٨هـ / ١٩٩٨ م). **" الخاتمة وخلاصة الخبرة البحثية "** منشور في إبراهيم البيومي غانم وآخرون . بناء المفاهيم " دراسة معرفية ونماذج تطبيقية ". القاهرة : المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- عمر، السيد.(١٤٣٥هـ -٢٠١٤م) . **بناء المفاهيم ودورها في نهضة الأمة**. سوريا: الرياض: دار الثقافة للجميع. دار الهدي.
- غانم. إبراهيم البيومى وآخرون .(١٤١٨هـ - ١٩٩٨م). **بناء المفاهيم دراسة معرفية ونماذج تطبيقية** . القاهرة : المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

- غراب،أحمد عبد الحميد.(١٩٨٦م). **الإسلام والعلم ،" نحو جيل مسلم**.القاهرة: المركز الإسلامي للدراسات والبحوث. دار الطباعة والنشر الإسلامية.
- فارس، أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني .(١٤٠٦ هـ - ١٩٨٦) . **معجم مقاييس اللغة** ، ط٢. لبنان : مؤسسة الرسالة.
- قطب، سيد .(د.ت). **فى ظلال القرآن**.القاهرة: دار الشروق .
- قنديل،يس عبد الرحمن.(١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م). **التدريس وإعداد المعلم**.المملكة العربية السعودية: دار النشر الدولي.
- مجاهد، منتصر محمود (١٤١٧هـ - ١٩٩٦م). **أسس المنهج القرآني في بحث العلوم الطبيعية** .سلسلة الرسائل الجامعية (٣١) . هيرندن ، فيرجينيًا . الولايات المتحدة الأمريكية : المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- مرسي، محمد منير.(١٩٩٣م) . **المعلم وميادين التربية**.القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- منظمة العمل الدولية ومنظمة اليونسكو.(١٤٠٩هـ ، ١٩٨٩م). **مكانة المعلمين وثيقة لتطويرها** " التوصية الدولية الصادرة عام ١٩٦٦م مع شروح اللجنة المشتركة المشكلة عام ١٩٨٤ م " . ترجمة . فخري رشيد خضر . ومراجعة .محيي الدين توق . المملكة العربية السعودية: منظمة العمل الدولية ومنظمة اليونسكو .
- مسلم ،أبو الحسين القشيري النيسابوري مسلم بن الحجاج .(د.ت). **صحيح مسلم** . تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي . لبنان: إحياء التراث العربي .
- معلوم، سالك أحمد .(١٩٩٣م) **الفكر التربوي عند الخطيب البغدادي** . ط (٢) . القاهرة: مكتبة لينة.
- ملكاوي، فتحي حسن .(١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م) . **نحو نظام معرفي إسلامي** . أعمال الحلقة الدراسية التي عقدة في عمان / الأردن يومي ١٠ – ١١ حزيران (يونيو). ١٩٩٨ م ، الأردن : المعهد العالمي للفكر الإسلامي. مكتب الأردن .
- منصور، حسن حسن.(غرة ربيع الثاني ١٤١٨ هـ - ١٩٩٧م). **منهج الإسلام في تربية الشباب** . سلسلة قضايًا إسلامية . العدد (٢٦).جمهورية مصر العربية: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.
- هيكل، سالم حسن على .(١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢ م). **تربية وتنشئة الفرد فى إطار متوازن بين ثقافة مجتمعه والاحتكاك بالثقافات المجتمعية الأخرى (دراسة مفاهيمية تحليلية)** . ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل .كلية التربية .جامعة الملك سعود . متاح على : **http://www.gulfkids.com/pdf/TarbeahXX.pdf**

• ثانيًا المراجع الأجنبية :

- A.S. Triton.(1957). **Material on Muslim Education in the middle Ages**, luzac &co.LTD, London.
- Definitions : Scholar , The Web's Largest Resource for definitions and translation , available on : http://www.definitions.net/
- FARLEX : the free dictionary , **2003**-2015 Farlex, Inc , available on : http://www.thefreedictionary.com/

- Flatow، Ira .(May 21, 2010). **How The Word 'Scientist' Came To Be. available on: http://www.npr.org/templates/story/story.php? storyId=127037417**
- Mihai MUNTEANU : **MEDICAL SIGNAL PROCESSING METHODS, BASED ON HARDWARE AND SOFTWARE IMPLEMENTATION OF MATHEMATICAL AND ENGINEERING ALGORITHMS** , available on : http://www.utcluj.ro/media/documents/2015/Rezumat_Engleza_teza_abilitare.pdf
- Alibrashi ،Mohamed Atiaya.(1967) . **Education In Islam**,. Cairo, Egypt: The Supreme Council for Islamic Affairs.
- Oxford dictionaries (2015) **:** Oxford Advanced Learner's Dictionary ،Oxford University Press , available on : http://www.oxforddictionaries.com/definition/learner/scientist
- Peter Edelenbos1 and Angelika Kubanek-German2.(October 1, 2014). Teacher assessment: the concept of 'diagnostic competence' available on : http://ltj.sagepub.com/content/21/3/259.short
- **The history of "Scientist".** (July 10, 2014). available on : https://thonyc.wordpress.com/2014/07/10/the-history-of-scientist/
- Seth Bordenstein (April 29 Monday, 2013) **The History of Science: When Was The Word "Scientist" First Used?** , Symbionticism Blog. available on :http://symbionticism. blogspot.com.eg/2013/04/the-history-of-science-when-was-word.html
- Tom Brito(18 Feb 2011) What's the difference between "teacher" and "professor"? **, English Language & Usage Stack Exchange , 18 Feb 2011, available on :** http://english.stackexchange.com/questions/13187/whats-the-difference-between-teacher-and-professor
- ***Will Thomas (*June 14, 2010*) Paul Lucier on "Professionals" and "Scientists" in 19th-Century America. available on : https:// etherwave.wordpress.com/2010/06/14/paul-lucier-on-professionals-and-scientists-in- 19th-century-america/***

❋❋❋❋❋❋❋