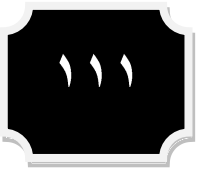


دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب
عضو الجمعية العلمية لكليات التربية في الجامعات العربية
التابعة لاتحاد الجامعات العربية

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

(دار المنظومة ـ المنهل ـ إبيسكو ـ أسك زاد ـ شمعة ـ العبيكان .. بنك المعرفة .. وغيرها)

((تطبق المجلة برامج الانتحال العلمي على البحوث المنشورة بها))

العدد المائة وأحد عشر .. يوليو ٢٠١٩م

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 الراضي 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)

أ.م.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/ داليا صبحي صلاح الأشقر (جامعة عين شمس) سكرتيرة التحرير

أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة

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 على 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 / يحي عطية سليمان - جامعة عين شمس

مناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع :

أ.د / إيمان حسنين محمد عصفور - جامعة عين شمس
أ.د / سعاد محمد فتحي - 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 التجارى :

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 / عبد الهادي عبد الله أحمد - جامعة حلوان
أ.د / فاتن عبد المجيد فودة - جامعة طنطا

مناهج وطرق تدريس الصناعى :

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

رياض الأطفـــال:

أ.د / أمـــل محمـــد القـــداح	-	جـامـعـــة المنـــصـــورة
أ.د / إنشـــراح إبـراهيـــم المشـــرفي	-	جـامـعـــة أم القـــرى
أ.د / جـنـــات عبـد الغني البكـاتـوشـي	-	جـامـعـــة الإسكنـدريـة
أ.د / سحـــر تـوفـيق نـســـيم	-	جـامـعـــة الطـائـف
أ.د / سميـــة عبـد الحمـيد أحـمد	-	جـامـعـــة المنـــصـــورة
أ.د / فـــاتن زكـــريـــا النـمـر	-	جـامـعـــة الـدمـام
أ.د / فـــرمـــاوي محـمـد فـرمـاوي	-	جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / مـــاجـدة محمود محـمـد صالح	-	جـامـعـــة الإسكنـدريـة
أ.د / محمـد إبراهيـم عبـد الحميـد	-	جـامـعـــة بـنـهـــا
أ.د / منـــال عبـد الفتـاح الهنيدي	-	جـامـعـــة عين شـمـس
أ.د / مـــنى محـمـد عـلي جـاد	-	جـامـعـــة القـاهـرة
أ.د / نـاصـر فـــؤاد عـلي غبيش	-	جـامـعـــة المـنـيـا

الاقتصاد المنزلـي:

أ.د / أشـرف عبد العزيـز عبـد المجيـد	-	جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / أشـــرف محمـود أحـمد هاشـم	-	جـامـعـــة المنـوفـيـة
أ.د / الحـسـيـني رجـب بـلال	-	جـامـعـــة المنـــصـــورة
أ.د / إيمـــان عبد الحكيم الصافـوري	-	جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / تسبي محـمـد رشـاد عـلـى	-	جـامـعـــة الإسكنـدريـة
أ.د / خـديجـة أحـمـد بخيـت	-	جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / زيـنب عـاطـف خـالـد	-	جـامـعـــة الأزهـــر
أ.د / سونيـا صالـح المراسـي	-	جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / عبـد الغـني محمـود عبـد الغـني	-	جـامـعـــة المنـــصـــورة
أ.د / عـزة محـمـد جـاد	-	جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / عـلي الـسـيـد عـلي زلـط	-	جـامـعـــة المنـــصـــورة
أ.د / عمـر محـمـد أحـمـد إمـام	-	جـامـعـــة بـنـهـــا
أ.د / يوسف عبـد العزيـز الحسانيـن	-	جـامـعـــة المنـوفـيـة

التربية الفنيـــة :

أ.د / إبـــراهيـــم نـــور البكـري	-	جـامـعـــة السلطان قابوس
أ.د / حمـدى أحـمـد عـبـد اللـه	-	جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / سـريـة عبد الـرازق صـدقـي	-	جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / سـلامـة محـمـد عـلي إبـراهيـم	-	جـامـعـــة المنـــصـــورة
أ.د / صـــلاح الديـن محـمـد خضـر	-	جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / مـــاجـدة مصـــطفى الـسـيـد	-	جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / مصطفى محـمـد عبد العزيز حسـن	-	جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / ميرفـت ذكي محـمـد عـــلي شرباس	-	جـامـعـــة حـلـــوان

التربية الموسيقية :

أ.د / ابتسام مكرم إبراهيم	-	جامعة حلوان
أ.د / أميرة سيد فرج	-	جامعة حلوان
أ.د / جلال الدين صالح أحمد	-	جامعة حلوان
أ.د / جيلان أحمد عبد القادر	-	جامعة حلوان
أ.د / حسني جمال محمد نجم	-	جامعة المنصورة
أ.د / حسين عبد الرحمن حسن	-	جامعة حلوان
أ.د/ فاطمة محمد البهنساوي	-	جامعة عين شمس
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 الحارونى	-	جامعة الزقازيق
أ.د / سوسن محمد عبد المنعم	-	جامعة الإسكندرية
أ.د / صادق خالد الحايك	-	الجامعة الأردنية
أ.د / ضياء الدين محمد العزب	-	جامعة حلوان
أ.د / عزيزة محمود محمد سالم	-	جامعة حلوان
أ.د / ماجدة محمد صلاح الدين	-	جامعة الإسكندرية
أ.د / محسن إسماعيل إبراهيم	-	جامعة المنيا
أ.د / محمد جابر أحمد بريقع	-	جامعة طنطا
أ.د / محمد عبدالعزيزسلامة	-	جامعة الإسكندرية
أ.د / محمدنصرالدينرضوانإبراهيم	-	جامعة حلوان
أ.د / محمود عبد الحليم عبد الكريم أحمد	-	جامعة أسيوط
أ.د / ياسر عبد العظيم سالم	-	جامعة الزقازيق

تكنولوجيا التعليم والحاسب الآلي:

أ.د / أحمد كامل الحصري	-	جامعة الإسكندرية
أ.د / أماني فوزي محمد بدوي	-	جامعة المنصورة
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 طلبهعبد 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 زيدانعبد 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 إبراهيمالدسوقي - 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 صبريمحمود 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 / صبحيشعبان 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 / ناديةيوسف كمال - جامعة عين شمس
أ.د / وضيئةمحمد 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 التربوي واقتصاديات التعليم:

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

أ.د / ناديـــة حســـن السيـــد - جـامعـــة بنـهـــا

تعليـــــم الكبـــــار :

أ.د / أسـامـــة محمـــود فـراج - جـامعـــة القـاهـــرة

أ.د / محمـــد رفعـــت حسنـــين - جـامعـــة القـاهـــرة

علم النفـــس التعليمـــي :

أ.د / السـيد محمـد عبد المجـيد - جـامعـــة دمـيـاط

أ.د / أمـــل أحمـــد الأحـمـــد - جـامعـــة دمـشـــق

أ.د / أنـــور ريـاض عبـد الرحـيم - جـامعـــة المـنـيـا

أ.د / حسنيـــن محمـد الكـامـل - جـامعـــة حـلـــوان

أ.د / حمـــدي عـــلي أحمد الفرماوي - جـامعـــة المنـوفـيـة

أ.د / رمضـــان محمـد رمضـان - جـامعـــة بنـهـــا

أ.د / سـامـــي محمـــود أبـوبـيـه - جـامعـــة المنـوفـيـة

أ.د / سيـد محمـود محمـد الطـواب - جـامعـــة الإسكنـدريـة

أ.د / عـــادل محمـد محمـود العدل - جـامعـــة الزقـازيـق

أ.د / عبـد الله سليمـــان إبـراهيـم - جـامعـــة طـيبـة

أ.د / كـريمـــان عويـضة منـشار - جـامعـــة بنـهـــا

أ.د/ مجـدي محمـد أحمـد الشحـات - جـامعـــة بنـهـــا

أ.د / محمـد المـري محمـد إسمـاعيل - جـامعـــة الزقـازيـق

أ.د / محمـد عبـد السلام غنـيـم - جـامعـــة حـلـــوان

أ.د / محمـد مصطـفى الديـب - جـامعـــة الأزهـــر

أ.د / محمـود فتـحي عـكـاشـة - جـامعـــة دمنـهـــور

أ.د /نـاديةالسـيـد الحسينـي - جـامعـــة عين شمـس

أ.د / نـاديةعبـده عواض أبـودنـيـا - جـامعـــة حـلـــوان

علـــم نفـــس الطفـــل :

أ.د /أشـرف محمـد عبد الغني شريت - جـامعـــة الإسكنـدريـة

أ.د / إيمـان عبـاس علـي الخفـاف - جـامعـــة المسـتنصريـة

أ.د / سـنـاء محمـد سليمان عبد العليم - جـامعـــة عين شمـس

أ.د / صديقـة علي أحمـد يوسـف - جـامعـــة عين شمـس

أ.د / نـاديةمحمود صـالـح شـريـف - جـامعـــة القـاهـــرة

الصحة النفسية والإرشاد النفسي:

أ.د / أمـــال عبد السميـع المليجي باظة - جـامعـــة كـفـر الشيـخ

أ.د / أمـانـي عبد المقصود عبد الوهـاب - جـامعـــة المنـوفـيـة

أ.د / امينـة محمـد مـختـار - جـامعـــة بنـهـــا

أ.د / بـدريـة كمـال أحمد شـرابـيـة - جـامعـــة المنـصـورة

أ.د / خـلـف أحمـد مبـارك السيـد - جـامعـــة سـوهـــاج

أ.د / عـادل عـبـد الله مـحـمـد - جـامعـــة الزقـازيـق

أ.د / عـلي محمـود عـلى شعيب - جـامعـــة المنـوفـيـة

أ.د / محمد إبراهيم عيد - جامعة عين شمس
أ.د / محمد السيد عبد الرحمن - جامعة الزقازيق
أ.د / محمد الشيخ حمود - جامعة السلطان قابوس
أ.د / محمد عبد الظاهر الطيب - جامعة طنطا
أ.د / منال عبد الخالق جاب الله - جامعة بنها

التربية الخاصة :

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

التربية المقارنة والإدارة التعليمية :

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

الإعلام و الإعلام التربوي:

أ.د / إيمان أحمد خضر - جامعة المنصورة
أ.د / ثروت فتحي كامل - جامعة القاهرة
أ.د / أمين سعيد عبد الغني - جامعة المنصورة
أ.د/ شريف درويش مصطفى اللبان - جامعة القاهرة
أ.د/علي السيد ابراهيم عجوة - جامعة القاهرة
أ.د / منى محمد سعيد الحديدي - جامعة القاهرة

محتويات العدد (١١١):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	كفاءة وحدات تعليمية في اللغة العربية قائمة على اللامركزية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية والوعي بالثقافة المحلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.. إعداد: د/كمال طاهر موسى محمد.	٢١ - ٦٧
٢)	مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لمهارات الجدل العلمي داخل صفوف علوم المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة في المنطقة الشرقية..إعداد: د/ جيهان أحمد الشافعى، أ/ سهام مهدي الزهرانى.	٦٩ - ٩٦
٣)	برنامج إثرائي قائم على مواقف تفاوضية من القرآن والسنة لتنمية مهارات التحدث في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية..إعداد: شيريهان سيد محمد، أ.م.د / صفاء عبد العزيز محمد سلطان، أ.م.د / هدى محمد محمود هلالى.	٩٧ - ١٤١
٤)	فاعلية برنامج قائم على خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.. إعداد: د/ بدر بن هديبان هلال الحربى.	١٤٣ - ١٧٢
٥)	العلاقة بين وجهة الضبط وهوية الذات لدى عينة من نزلاء الإصلاحية بمحافظة جدة في ضوء بعض المتغيرات .. إعداد: على محمد محى الشهري، أ.د/ محمد جعفر جمل الليل.	١٧٣ - ١٩٦
٦)	الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من وجهة نظرهم..إعداد: أ/ عمر سعد عمر التمران، د/ إبراهيم بن الحسين خليل.	١٩٧ - ٢١٨
٧)	فاعلية اختلاف استراتيجيات الفصل المقلوب في الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية .. إعداد: د/ وليد عاطف الصياد، د/ جلال جابر محمد عيسى.	٢١٩ - ٢٥٦
٨)	القيادة الخادمة لشيخ المعهد وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين بالمعاهد الثانوي الأزهرية.. إعداد: د/ إبراهيم أحمد السيد إبراهيم.	٢٥٧ - ٢٩٢
٩)	القيادة التشاركية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة تبوك.. إعداد: أ/ إيمان بنت خليل عبدالستار الهندي، د/ محمد بن عثمان الثبيتى.	٢٩٣ - ٣٢١
١٠)	ربط النظرية التربوية الإسلامية بنظريات الإرشاد. إعداد: د/خالد عائش ردعان البقمى.	٣٢٣ - ٣٦٠

تعريف بالمجلة :
((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

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

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

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

قواعد النشر بالمجلة :

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

- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من إعداد المجلة.
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة وهيئة التحكيم عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم.
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه.
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة.
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها.
- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة. ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث.
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠مستلاتونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة .

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

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

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

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

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

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :

Safaasultan25@hotmail.com

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

http://aae999.blogspot.com

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

http://aae2018.org

- **مقدمة العدد** :

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

أولها بعنوان: **كفاءة وحدات تعليمية في اللغة العربية قائمة على اللامركزية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية والوعي بالثقافة المحلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.. إعداد: د/كمال طاهر موسى محمد.**

وثانيها بعنوان **مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لمهارات الجدل العلمي داخل صفوف علوم المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة في المنطقة الشرقية..إعداد: د/ جيهان أحمد الشافعي، أ/ سهام مهدي الزهراني.**

وثالثها بعنوان : **برنامج إثرائي قائم على مواقف تفاوضية من القرآن والسنة لتنمية مهارات التحدث في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية..إعداد: شيريهان سيد محمد، أ.م.د / صفاء عبد العزيز محمد سلطان، أ.م.د / هدى محمد محمود هلالى.**

ورابعها بعنوان : **فاعلية برنامج قائم على خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.. إعداد: د/ بدر بن هديبان هلال الحربي.**

وخامسها بعنوان : **العلاقة بين وجهة الضبط وهوية الذات لدى عينة من نزلاء الإصلاحية بمحافظة جدة في ضوء بعض المتغيرات .. إعداد: علي محمد محي الشهري، أ.د/ محمد جعفر جمل الليل.**

وسادسها بعنوان : **الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من وجهة نظرهم..إعداد: أ/ عمر سعد عمر التمران، د/ إبراهيم بن الحسين خليل.**

وسابعها بعنوان : **فاعلية اختلاف استراتيجيات الفصل المقلوب في الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية .. إعداد: د/ وليد عاطف الصياد، د/ جلال جابر محمد عيسى.**

وثامنها بعنوان : **القيادة الخادمة لشيخ المعهد وعلاقتها بالرضا الوظيفى للمعلمين بالمعاهد الثانوي الأزهرية.. إعداد: د/ إبراهيم أحمد السيد إبراهيم.**

وتاسعها بعنوان : **القيادة التشاركية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة تبوك.. إعداد: أ/ إيمان بنت خليل عبدالستار الهندي، د/ محمد بن عثمان الثبيتي.**

والبحث العاشر بعنوان : **ربط النظرية التربوية الإسلامية بنظريات الإرشاد. إعداد: د/خالد عائش ردعان البقمي.**

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:

كفاءة وحدات تعليمية في اللغة العربية قائمة على اللامركزية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية والوعي بالثقافة المحلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد :

د/ كمال طاهر موسى محمد

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية
كلية التربية جامعة العريش

كفاءة وحدات تعليمية في اللغة العربية قائمة على اللامركزية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية والوعي بالثقافة المحلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

د/ كمال طاهر موسى محمد
مدرس مناهج وطرق تدريس اللغة العربية
والدراسات الإسلامية كلية التربية جامعة العريش

• **الملخص**:

هدف البحث إلى قياس كفاءة وحدات تعليمية في اللغة العربية قائمة على اللامركزية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية، والوعي بالثقافة المحلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولتحقيق ذلك؛ تم إعداد قائمة بمهارات الكتابة الوظيفة المناسبة واللازمة لتلاميذ هذه المرحلة، وأخرى بأبعاد الثقافة المحلية، وبناء أداتين لاختبار هذه المهارات، وقياس تقدير الأداء فيها، ولقياس الوعي بالثقافة المحلية لإقليم سيناء، ثم بناء الوحدات التعليمية المقترحة على ضوء اللامركزية في التعليم، وخصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية، ، وتم تطبيق هذه الوحدات التعليمية على تلاميذ الصف السادس الابتدائي في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م، على عينة قدرها تسعة وعشرون تلميذا وتلميذة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الوظيفية، ومقياس الوعي بالثقافة المحلية لصالح التطبيق البعدي عند مستوى (٠,٠٠١).

الكلمات الدلالية: اللامركزية، الكتابة الوظيفية، الوعي بالثقافة المحلية.

The Efficiency of Educational Units in the Arabic Language Based on the Decentralization of Developing the Functional Writing Skills and Awareness of Local Culture among Primary School Pupils

Dr. Kamal Taher Mosa Mohammed

Abstract:

The main objective of the research study was to measure the efficiency of educational units in the Arabic language based on the decentralization of the development of functional writing skills and the awareness of the local culture among primary school pupils. To achieve the objective of present research study, a list of functional writing skills for the students of this stage was prepared. In addition, a list of the dimensions of the local culture and two tools to test these skills were built to measure pupils' awareness of the local culture in Sinai region. These units were applied to 29 6th grade male and female pupils during the first semester of the 2018/2019 academic year. The results revealed that there were statistically significant differences between the average scores of the experimental group in the pre and post applications in the functional writing skills test and the local culture awareness scale for the post-application at (0.001)

Key Words: Decentralization, Functional Writing, Local Culture Awareness.

• **أولاً: خطة البحث** :

• **مقدمة** :

يعد الاهتمام باللغة العربية وبناء مناهجها، وتطويرها من الأمور الضرورية؛ فهي الأساس لتعلم كافة المواد الدراسية وتنمية المهارات المتنوعة، وتنوع محاورها وتكاملها جعلها تأخذ اهتمام التربويين عند تصميم وانتقاء موضوعاتها للتناسب مع المتعلمين في كافة المراحل الدراسية.

واللغة العربية متميزة عن غيرها من اللغات في أصواتها، ودلالات بعض كلماتها، وفي ظواهر نموها بالترادف والاشتقاق والنحت والتعريف، وفي محافظتها على القرآن الكريم، والسنة النبوية، وفي إيجازها، وإعرابها(محمد رجب فضل الله ٢٠٠٧، ص٢٤)

وتحدد معظم وثائق منهج اللغة العربية بالتعليم العام محاور منهج اللغة العربية في ثلاثة محاور رئيسة يتضمن كل محور مجموعة من فروع اللغة العربية ، فالمحور الأول يتضمن مهارات الاتصال اللغوي ويشمل مهارات الاتصال الشفهي (الاستماع ، والتحدث) ، ومهارات الاتصال التحريري (القراءة، والكتابة) ، أما المحور الثاني فيتضمن المفاهيم اللغوية(النحو ، والصرف، والإملاء ، والخط، والبلاغة، والعروض)، والمعارف الأدبية(تاريخ الأدب ، وفنون الأدب ، والنقد الأدبي) أما المحور الثالث فيتضمن الاعتزاز باللغة العربية وتقدير قيمتها (الريادة، التميز، القدرة، التطور، خدمة الإسلام والعروبة) أي أن منهج اللغة العربية يتناول التفكير والأداء، والمعرفة والاستخدام، والوجدان والسلوك. (محمد رجب فضل الله ٢٠٠٧، ص٣٢)

وتعد الكتابة أحد مهارات الاتصال التحريري للغة العربية، كما أنها من المهارات التي يجب تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لما لها من أثر كبير في تشكيل ثقافة التلميذ، وتساعده على الاتصال التعليمي الفعال، وتنمية مهارات الكتابة لديه يساعد بشكل كبير على التعبير عن مهاراته المختلفة في كافة المواد الدراسية المتنوعة.

ويجمع العديد من علماء اللغة أمثال(عبد العزيز أبو حشيش ٢٠٠٥، ص ١٩٨)، و(محمد جمل وآخرون ٢٠٠٦، ص٢٢٠)، و(حاتم البصيص ٢٠١١، ص ٧٨)، و(Davlin 2014, p. 85) وغيرهم على أن للكتابة ثلاثة أنواع:

- الكتابة الوظيفية: وهي الكتابة بأسلوب يغلب عليه طابع التقرير أو الكتابة العلمية، ويخلو هذا النوع من الإيحاء والألفاظ التي تحمل التأويل، ويتسم بالشفافية والوضوح، وبناء عليه لا يستلزم هذا النوع موهبة خاصة، مثل كتابة التقارير والبرقيات والمذكرات الشخصية والإعلانات والتعليمات الهادفة.

- الكتابة الإبداعية: وهي الكتابة التي توظف اللغة توظيفًا جماليًا، يعبر عما يدور في النفس من مشاعر وأحاسيس بأسلوب أدبي جميل كالشعر، والنثر، والمسرحية، والقصة، والرواية، والمقالة الأدبية.
- الكتابة الوظيفية الإبداعية: ويجمع هذا النوع بين الوظيفة والإبداع كإعداد مقالة أو محاضرة أو تعليق أو إدارة ندوة.

ونستنتج من هذا أن الكتابة الوظيفية والكتابة الإبداعية ترتبطان بشكل غير مباشر؛ إذ أن الكتابة الوظيفية تتطلب نوعًا من الإبداع، لتحقيق غرض ما كالإقناع أو التهويل أو لتعاطف مع قضية ما، كما تتطلب مهارات للتنظيم والأسلوب والمضمون مثل الكتابة الإبداعية.

إن الكتابة الوظيفية يمكن توصيفها بأنها تؤدي غرضا وظيفيًا تقتضيه حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها، أي إنها كتابة تتصل بمطالب الحياة، مثل: كتابة التقارير، والخطابات الرسمية، وهذا النوع من الكتابة يتسم بمجموعة من المعايير هي: غلبة الأسلوب الخبري التقريري، والموضوعية في العرض، والدقة والوضوح، وارتباطها بمجالات حياتية محددة، والمباشرة في العرض، والالتزام بأماكن محددة عند كتابة بعض المجالات، والأمانة العلمية في عرض أفكار كاتب الموضوع، ودقة الإيجاز. (ماهر عبد الباري ٢٠٠٩، ص٥٤)

والكتابة الوظيفية عبارة عن قوالب لغوية تصب فيها الأفكار والآراء، حيث إن هذه القوالب هي التي تبرز الأفكار، وتدققها وتقوم بتصويبها وضبطها، وبهذا يمكننا أن نستنتج أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين التفكير والكتابة، بمعنى آخر لا يمكن وجود واحد بمعزل عن الآخر (مريم الأحمدي ٢٠٠٦، ص١٠)

وتبدو الكتابة الوظيفية أكثر تحديدًا، واختصارًا في توصيل الافكار والمعلومات، ولا يلجأ الكاتب فيها إلى استخدام أساليب الزخرفة اللفظية، والخيال، والعواطف، والرموز، والموسيقى، ويركز فيها المتعلم على كتابة المحتوى المراد إيصاله إلى الآخرين ، وتعتمد على لغة العقل، ودقة المعاني، ولايسمح فيها بالتكرار. (محمد رجب فضل الله ٢٠٠٣، ص٦٣)

كما أن الكتابة الوظيفية هي ذلك النوع من الكتابة الذي يحتاج إليه الطلاب في وظائفهم المستقبلية، أو الحياة العملية وما فيها من مصالح مع دوائر الأعمال والمصالح الحكومية، ومن أمثلته: الرسائل الإدارية، والتقارير، وكتابة البرقيات... إلخ.(ماهر عبد الباري ٢٠٠٩، ص٥٤)

وتتعدد مجالات الكتابة الوظيفية، والتي تقتضي إليها حياة المتعلمين الوظيفية والحياتية، ومن هذه المجالات للكتابة الوظيفية التقرير، الدعوة، البرقية، السيرة الذاتية، الرسالة الإدارية.... الخ

وللكتابة دور حيوي في مجال تعلم اللغة فمن خلالها يستطيع الطلاب الاستكشاف، وعقد المقارنات للوصول إلى علاقات بين وجهات النظر المختلفة، وحتى يتمكنوا من استخدام مفردات وتعبيرات اللغة لتوصيل أفكارهم بشكل فعال، وهذا بدوره يتيح للطلاب فرصًا عديدة تجعل منهم مبتكرين ومبدعين في استخدام اللغة، وقد يكون المنتج في هذه الحالة رسالة أو مقالة أو فقرة موجزة (أزهار أحمد ٢٠٠٩، ص٤٥٦)

وتزايدت أهمية تعليم وتثقيف التلاميذ في مدارسنا بيئاتهم المحلية، وتنمية مهاراتهم اللغوية من خلال المناهج الدراسية، فالعالم اليوم يمر بمرحلة انتقالية تقتضي تغيير جذري في المناهج لتوعية الطلاب ببيئاتهم المحيطة، ونظرًا لأن المناهج الدراسية التي تقدم لتلاميذ المرحلة الابتدائية تعتمد بشكل كبير على نظام المركزية، حيث يتم وضع المناهج من قبل وزارة التربية والتعليم، ومركز تطوير المناهج والامتحانات، وتعمم على جميع التلاميذ بكافة محافظات الجمهورية.

لذا بدأت معظم الخبرات الدولية في تنفيذ لامركزية التعليم في أوائل التسعينات، وعادة ما كان يتم ذلك بالإحالة إلى الأقاليم أو الحكومات المحلية أو المدارس، وكان من بين الدوافع إلى ذلك تحسين نوعية التعليم، وتسهيل الحصول عليه، والاستجابة لقوى القاعدة الساعية إلى الإصلاح والاستفادة من دعم الهيئات المانحة المتزايد، ورصد مدى تحقيق الأهداف التنموية للألفية . (محمد عبد المقصود ، رانيا الجمال ٢٠١٠، ص٣)

واللامركزية في التعليم تعني نقل بعض سلطات ومسئوليات المديرين لمستويات أقل داخل الوزارات والحكومات المركزية وهي عملية تحويل لعبء العمل من المديرين المركزيين إلى فريق عمل في مواقع العمل الأساسية .أي أنها تشير إلى العملية التي تنقل بموجبها السلطة السياسية والعمليات التنفيذية إلى هيئات حكومية على المستوى المحلى والتنفيذي.(محمد البرعي ، محمد التويجري ١٩٩٣، ص١٤) ، و(إبراهيم الزهيري ٢٠٠٤ ، ص١٩٢)

وتكمن أهمية الدعوى إلى لامركزية التعليم في الحاجة الملحة لتحسين الأنظمة الحالية للتعليم والمدارس، فالأهمية هي الاهتمام باتخاذ الاستعدادات والترتيبات الضرورية حتى يمكن تدريجيا تقليص دور المركز، فمن الفوائد التي تحدث هي تحويل المسئوليات من القمة الهرمية للسلطة في التعليم إلى القاعدة الهرمية، مما يؤدي إلى تحويل مسئوليات بناء المناهج وتطويرها وتقييمها من السلطات المركزية إلى السلطات المحلية (Yeom; Acedo; and Utomo 2002, p.56-68)

ويتبلور الاتجاه نحو اللامركزية في عدة أنماط تنظيمية جديدة، منها تقسيم المؤسسة التعليمية إلى عدد من الوحدات شبه المستقلة" الوحدات

الاستراتيجية" تختص كل منها بقطاع أو مجال من العمل، ويكون للإدارة القائمة عليها حرية الحركة وحق اتخاذ القرار، كما تتجه الإدارة المعاصرة للتوسع في تكوين " فرق عمل ذاتية الإدارة، التي تتمتع بسلطات واسعة في اتخاذ ما يعهد عليها من مهام، كذلك انتشر مفهوم التمكين ليدل على نمط تنظيمي يوفر للفرد القائم بالعمل مجال واسع من الصلاحية وحرية التصرف، واتخاذ القرارات المناسبة لإنجاز المهام التي يختص بها.(علي السلمي ٢٠٠١ ، ص٧٠)

وتهدف لامركزية التعليم إلى تهيئة بيئة مدرسية مشاركة ، وتحسين جودة التدريس والمهارات الإدارية، وتفعيل عملية صنع القرار والتوصل إلى برامج عالية الجودة، كما يمثل تفويض السلطة والمشاركة وتوزيع المسئولية والمساءلة مبادئ أساسية لتدعيم اللامركزية بهدف تدعيم المرونة وقدرة المبادأة على صنع السياسات والاستراتيجيات واتخاذ القرارات التي تؤدي في النهاية إلى تحسين جودة التعليم والتعلم في إطار المعايير القومية . (حسن البيلاوي ٢٠٠١، ص٢٢) ، و (UNESCO 2000, p.93-94)

ويعتمد نظام اللامركزية في أساسه على مشاركة كل الأفراد المعنيين بالتعليم في عمليات صنع القرار , وكذلك نظم الامتحانات التي تعتمد علي قياس الأداء أكثر من قياسها لعمليات الحفظ والتذكر, والاعتماد علي نظم قبول تهتم بالأداء من خلال اختبارات قبول جديدة ولاتعتمد فقط علي الاختبارات السابقة للمتعلمين.

ويرى العديد من الباحثين أن من أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في بناء المناهج أن تكون بداية الدراسة منطلقة من بيئة التلميذ المحلية حيث إنها تهيئ فرصًا كثيرة لمرور التلاميذ في خبرات مباشرة، متنوعة، مناسبة، وموجهة. فارتباط المنهج ببيئة التلميذ المحلية يوفر عنصر التشويق، ويعتمد على الميل، والارتباط الطبيعي بموضوع الدراسة ثم الانتقال بالتلميذ من بيئته المحلية- تدريجيا- إلى بيئة الوطن، ثم بيئة العالم، ودراسة التشابه والاختلاف بين بيئته والبيئات المختلفة .(John 2006, p.6-7)

وهناك العديد من الفوائد للتحول من المركزية في بناء المناهج إلى اللامركزية ، منها: (Sayed 2002) ، (Qi, 2011, p. 23) ; (Sasaoka Nishimura 2010, p.84)

- الإيفاء باحتياجات التلاميذ الخاصة بتنمية المجتمع المحلي.
- السرعة في إدخال المستحدثات العالمية الجديدة في المنهج، وذلك بمجرد إقرار السلطة التعليمية المحلية بذلك.

كما تتحدد معايير بناء المناهج على ضوء اللامركزية في الآتي : (تفيده غانم ٢٠٠٥، ص١)

- معايير بناء المناهج على ضوء اللامركزية على مستوى وزارة التربية والتعليم .
- معايير بناء المناهج على ضوء اللامركزية على مستوى المدارس، ولبناء المناهج على هذا المستوى لابد من تحقيق الآتي:
  - ✓ حتمية المشاركة المجتمعية .
  - ✓ تدعيم التنمية البيئية والسكانية .
  - ✓ حرية اختيار المواد الدراسية وتنوع المصادر التعليمية .
  - ✓ تنوع طرائق التقويم على المستوى اللامركزي.

كما أن هناك مجموعة من الأسس التي يجب مراعاتها عند بناء المناهج على ضوء اللامركزية وهي كالآتي: فلسفة المنهج، والأهداف العامة للمنهج، والمحتوى والمواد التعليمية، وأساليب التدريس، و الأنشطة التعليمية ، و مصادر المعرفة وتكنولوجيا التعليم، و نظم وأساليب التقويم. (تفيده غانم ٢٠٠٥، ص٧)

إن الاتجاه نحو اللامركزية في بناء المناهج بصفة عامة، ومناهج اللغة العربية بصفة خاصة؛ للارتباط الوثيق بين اللغة، والثقافة المحلية، حيث إن اللامركزية تتناول المستوى المحلي والمجتمعي، واللغة العربية هي اللغة التي يتحدث بها التلاميذ، والمجتمع الذي يعيش فيه التلاميذ بما يحتويه من عناصر الثقافة تمثل الجانب المراد تنميته لدى التلاميذ؛ فنجد أن اللامركزية تتفاعل بشكل طبيعي مع الثقافة المحلية للتلاميذ، وإذا ما أردنا أن يتم ذلك فمن خلال مناهج اللغة العربية التي يدرسونها.

وتشكيل الوعي الثقافي ينتقل اجتماعيا بالاتصال والتفاعل مع الجماعة بواسطة وسائل الإعلام المختلفة، فهناك علاقة إيجابية طردية بين الوعي الثقافي للمجتمع والطفل، ويمكن من خلال هذا الوعي الثقافي امتصاص كل العناصر الثقافية، مع اختلاف مستوياتها، فالثقافة تتجسد في عقول الأفراد، وأفكارهم، وقيمهم وعاداتهم، وتقاليدهم .(محمود إسماعيل ١٩٩٩، ص٤١)

وتتعدد وسائط تشكيل الوعي الثقافي ،فمنذ أن يولد الأنسان، توجد شبكة من المؤسسات الاجتماعية تستعد لاستقباله، وقبوله عضوًا يشاركها أحلامها وآمالها وهمومها، ويخضع لمعاييرها، ويساعد في تطورها ونموها، ويتقبل ثقافتها ويتمثلها، وتظهر في الصورة التي يرى نفسه بها من جهة ، والصورة التي يراه عليها الكبار من جهة أخرى، وتتوزع هذه المؤسسات بين الرسمية وغير الرسمية. (محمود الضبع ٢٠٠٩، ص٤٣)

وقد أكدت العديد من الدراسات في نتائجها بالجانب الثقافي في تعليم اللغة أهمية تعليم الثقافة من خلال اللغة، ومن بين هذه الدراسات، (محمد المرسي

١٩٩٧)، و(رشدي طعيمة ١٩٩٨، ص ١٩)، و(إيمان قطب ٢٠٠٦، ص٩٠)، و Lee, (2009)

واللغة وعاء الثقافة، فعند تناول الثقافة في اللغة ينبغي ان تدور في أربع دوائر رئيسة وهي الثقافة العامة ، والثقافة المحلية ، والثقافة الإسلامية ، والثقافة العربية .

فالثقافة المحلية هنا ثقافة البلد الذي ينتمي إليه المتعلم، وتمثل هذه لدائرة نوع من أنواع الثقافات التي ينبغي توعية المتعلم بها، وتدور حوله المناهج والمقررات الدراسية، إذ هي المحيطة بالمتعلم، والثقافة المحلية تتضمن: خريطة الوطن، واللغة المستخدمة، والأعياد، والتاريخ، والمدن والتعليم، والاقتصاد. (رشدي طعيمة ١٩٩٨، ص١٠٩)

وإذا ما نظرنا إلى البحث الحالي نجد أنه يتناول الثقافة المحلية بالبيئة السيناوية ، فهذه البيئة المحلية لها جذور تاريخية وعاداتها وتقاليدها ، ومؤسسات تعليمية ينبغي توعية التلاميذ بها وبأهميتها من خلال مناهج اللغة العربية، وحث الطلاب على نشر ثقافتهم المحلية بمهارات اللغة العربية المتعددة.

والثقافة تضفي معاني خاصة على كل كلمة وتركيب لغوي يستخدمه أهل اللغة، إضافة إلى المعنى المعجمي، فمعرفة معاني الكلمات، وتراكيب الجمل دون معرفة المعنى، والاستخدام الثقافي السياقي لكل كلمة وتركيب هي معرفة ناقصة.(علي مدكور، وإيمان هريدي ٢٠٠٧، ص٢٦٩)

فنجد أن الوعي بالثقافة المحلية له أبعاد متعددة، ونتجت هذه الأبعاد من مكونات وعناصر الثقافة، ومن هذه الأبعاد (البعد التعليمي، والبعد الاجتماعي، والبعد الفني، والبعد التاريخي، والبعد السياسي، والبعد الاقتصادي) فكل هذه الأبعاد تشكل أبعاد الثقافة المحلية لأي مجتمع.

- **الإحساس بالمشكلة**:

نبع الإحساس بالمشكلة من خلال الآتي:

- على الرغم من سعى وزارة التربية والتعليم، ومركز تطوير المناهج إلى تطوير المناهج بصفة عامة، وتطوير مناهج اللغة العربية إلى أن هذه المناهج في النهاية يتم تنفيذها بشكل مركزي مع اختلاف الثقافات الموجودة بجمهورية مصر العربية، ووجود المناهج بهذا الشكل لا يراعي الثقافات المختلفة في أنحاء الجمهورية، وعلى الرغم من وجود دراسات تناولت أهمية التدرج في عرض الثقافات على المتعلمين إلى أن المناهج بشكلها الحالي تعاني من قصور في نشر الثقافات المحلية لكل محافظة في مناهجها الدراسية مثل دراسة (إيمانمبروك ٢٠٠٦، ص٥٣)، (عز سيد وآخرون ٢٠١٦) .

- يشير الباحثون إلى ضرورة تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حتى يتمكنوا من تنمية مهاراتهم اللغوية بصفة عامة ، والتعبير عن احتياجاتهم الحياتية بشكل سليم والاعتماد على أنفسهم، ورغم ذلك أظهرت العديد من الدراسات والبحوث السابقة قصوراً في مهارات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وضرورة تنميتها لديهم مثل: دراسة (عبد الفتاح شداد ٢٠١١)،ودراسة(محمود شرابي ٢٠١١)، ودراسة (ياسر إبراهيم ٢٠١٣)، ودراسة (داليا سليمان ٢٠١٥)،ودراسة (ولاء عبد الجواد ٢٠١٨)، ودراسة(*Salem 2018*).
- على الرغم من قيام الهيئة القومية لضمان جودة التعليم، من وضع وثائق للمستويات المعيارية لمحتوى المناهج الدراسية لجميع المراحل التعليمية، إلا أن تنفيذ هذه المعايير وتحقيقها يتم من خلال الوزارة بوضع محتوى ثابت لجميع لمتعلمين في كافة المراحل التعلمية فيما عدا مرحلة رياض الأطفال والذي يترك للإدارات التعليمية تنفيذ تلك المعايير بما يتناسب مع ثقافة كل مجتمع ، فنجد أن اللامركزية يتم تنفيذها فقط في مرحلة رياض الأطفال المرحلة التعليمية غير الإلزامية، بينما أول المراحل التعليمية الإلزامية التي يجب من خلالها تنمية وعي التلاميذ بثقافتهم المحلية وببيئاتهم المحيطة لا يتم تنفيذ هذا النظام التعليمي فيه .
- تأكيد العديد من الدراسات على أهمية نشر الوعي بالقافة المحلية من خلال مناهج اللغة مثل دراسة (*Tomlinson, &Masuhara. 2004*)، ودراسة (*Rajka; &Metoda. 2012*)، ودراسة(*Beate; David; and Christina. (2015)*) ودراسة (*Serap, 2018*) التي اهتمت بتنميته من خلال مناهج اللغة. ودراسة (*Guoqiao 2018*).

- **مشكلة البحث**:

في ضوء ما سبق يتضح أن مشكلة البحث تتلخص في تدني مهارات الكتابة الوظيفية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتدني وضعف مستوى وعيهم بثقافتهم المحلية ؛ وللتصدي لهذه المشكلة حاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما كفاءة وحدات تعليمية في اللغة العربية قائمة على اللامركزية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية والوعي بالثقافة المحلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

وتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة البحثية الآتية:

- ما مهارات الكتابة الوظيفية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟
- ما أبعاد الثقافة بالبيئة المحلية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟

- ما صورة وحدات تعليمية في اللغة العربية قائمة على اللامركزية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية والوعي بالثقافة المحلية لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟
- ما كفاءة وحدات تعليمية في اللغة العربية قائمة على اللامركزية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ؟
- ما كفاءة وحدات تعليمية في اللغة العربية قائمة على اللامركزية في تنمية الوعي بالثقافة المحلية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ؟
- ما علاقة تنمية الوعي بالثقافة المحلية بتنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

• مصطلحات البحث:

• اللامركزية:

يمكن تعريفها بأنها "ذلك النظام التعليمي الذي يجعل البيئة المحلية (البيئة السيناوية) التي يعيش فيها التلميذ دائرة التعلم الأولى للمنهج، بحيث يتم اختيار الموضوعات ومحتواها من تلك البيئة في كافة المجالات المحيطة كالتعليم والسياحة... وغيرها، بما يحقق المعايير التي قامت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم من وضعها بناء على أراء الخبراء والمتخصصين وأولياء الأمور".

• الكتابة الوظيفية:

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها ذلك النوع الذي يستطيع فيه التلميذ التعبير عن مقتضيات حياته، ومتطلباته في إرسال رسائل أو كتابة لافته أو كتابة مقال عن بيئته التي يعيش فيها مع الالتزام بمعايير المجال الكتابي الوظيفي الذي سيكتب من خلاله.

• الوعي بالثقافة المحلية:

ويقصد بها في هذا البحث بأنها "حالة من الإدراك الكامل بعناصر المعرفة والتعليم المحيطة بثقافة المدينة التي ينتمي إليها تلميذ المرحلة الابتدائية وهي الثقافة السيناوية، بما تشمل عناصر حياته اليومية من عادات، وتقاليد، ومعارف علمية، وصور للنشاط العلمي به، وتاريخ سيناء والشخصيات التاريخية الموجودة بها".

• أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث الحالي إلى:

- تقديم موضوعات دراسية في مادة اللغة العربية قائمة على لامركزية المناهج، وتساعد في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية، والوعي الثقافي بالبيئة المحلية.
- توجيه النظر للإدارات التعليمية وللقائمين على وضع المناهج الدراسية بضرورة الاهتمام بتنفيذ النظام اللامركزي في المناهج الدراسية لما له أثر في كثير من البلدان.

- تزويد القائمين بتدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بأدوات ومواد تعليمية يمكن استخدامها تطوير المناهج التعليمية على ضوء لامركزية المناهج، ومن هذه المواد التعليمية الوحدات التعليمية القائمة على اللامركزية ، ومن الأدوات مقياس الوعي بالثقافة المحلية، واختبار الكتابة الوظيفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
- توجيه أنظار الباحثين إلى إجراء المزيد من البحوث في موضوع استخدام المنهج اللامركزي، والوعي بالثقافة المحلية للتلاميذ، وبيئاتهم.

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى تعرف كفاءة الوحدات التعليمية القائمة على اللامركزية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية، والوعي بالثقافة المحلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ويتفرع عن هذا الهدف الرئيس عدد من الأهداف الفرعية هي :

- تحديد مهارات الكتابة الوظيفية ، وأبعاد الثقافة المحلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- تطوير وحدة تعليمية في مادة اللغة العربية قائمة على اللامركزية ترتكز على ثقافة البيئة السيناوية : الحضرية منها، والبدوية.
- تنمية مهارات الكتابة الوظيفية، والوعي بالثقافة المحلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- كشف طبيعة العلاقة بين نمو الوعي بالثقافة المحلية ، ونمو مهارات الكتابة الثقافية، وحجمها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- **حدود البحث**:

اقتصر البحث الحالي على:

- **حدود مكانية:** مجموعة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة بنك سيناء الوطني الابتدائية.
- **حدود موضوعية:**
  - ✓ وحدات تعليمية مقترحة في اللغة العربية قائمة على اللامركزية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية، والوعي بالثقافة المحلية.
  - ✓ مقياس الوعي بالثقافة المحلية (البعد الاجتماعي – البعد التاريخي – البعد التعليمي) لكونها أبعاد أساسية تتناسب مع أعمار تلاميذ المرحلة الابتدائية، والتي حصلت على أعلى نسبة لاتفاق المحكمين.
  - ✓ اختبار الكتابة الوظيفية (اللافتة – المقال – الرسالة) لكونها تناسب تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وحصولها على أعلى نسبة لاتفاق المحكمين.
- **حدود زمانية:** تم تطبيق تجربة البحث خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م.

- **منهجية البحث**:

اتبع البحث الحالي المنهجين الآتيين:

- **المنهج الوصفي:** وذلك عند إعداد الإطار النظري للبحث (المتعلق بـ: اللامركزية، مهارات الكتابة الوظيفية، الوعي بالثقافة المحلية)، ووصف الإجراءات التي اتبعت لإعداد أدوات البحث وفي تحليل النتائج وتفسيرها.
- **المنهج شبه التجريبي:** وذلك باستخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، والتطبيق القبلي والبعدي لأدوات البحث ومواده.

- **خطوات البحث**:

اتبع البحث الحالي الخطوات الآتية:

- مراجعة ودراسة بعض الأدبيات والبحوث السابقة في مجال اللامركزية في التعليم، ولامركزية المناهج، والدراسات التي تناولت مهارات الكتابة الوظيفية، والوعي بالثقافة المحلية؛ بهدف دراسة نتائج هذه الدراسات والاستفادة منها.
- إعداد الصورة الأولية لمجالات الكتابة الوظيفية ومهارتها المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، من خلال الرجوع إلى الكتابات العربية والأجنبية في مجال طرائق التدريس، وعرض القائمة على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وإجراء التعديلات بناء على آرائهم، ووضع القائمة في صورتها النهائية.
- إعداد الصورة الأولية لأبعاد الوعي بالثقافة المحلية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، من خلال الرجوع إلى الكتابات العربية والأجنبية في مجال طرائق التدريس، وعرض القائمة على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وإجراء التعديلات بناء على آرائهم، ووضع القائمة في صورتها النهائية.
- إعداد أدوات البحث وتشمل: اختبار مهارات الكتابة الوظيفية، ومقياس تقدير مستويات الأداء للكتابة الوظيفية، ومقياس الوعي بالثقافة المحلية.
- إعداد وحدات تعليمية مقترحة في اللغة العربية قائمة على اللامركزية في تنمية الوعي بالثقافة المحلية، ومهارات الكتابة الوظيفية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وعرضها على السادة المحكمين ، وإجراء التعديلات بناء على آرائهم، ووضع الوحدات في صورتها النهائية
- تحكيم مواد البحث وأدواته وإجراء التعديلات اللازمة.
- تطبيق أدوات البحث ، ومواده على عينة استطلاعية لتحديد معاملات الصدق والثبات وحساب الزمن اللازم للتطبيق.
- تحديد مجموعة البحث من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة بنك سيناء الوطني الابتدائية.
- تطبيق أدوات البحث قبلياً على مجموعة البحث.

- تدريس الوحدات التعليمية المقترحة في اللغة العربية القائمة على اللامركزية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية والوعي بالثقافة المحلية، على التلاميذ - مجموعةٍ البحث- .
- تطبيق أدوات البحث بعدياً على مجموعة البحث.
- المعالجة الإحصائية لدرجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي، والبعدي، والإجابة عن أسئلة البحث واختبار صحة الفروض.
- تقديم التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء نتائج البحث الحالي.

- **ثانياً: الإطار النظري للبحث:**

يتناول الإطار النظري العناصر الرئيسة الآتية: اللامركزية مفهومها، وأهدافها، وأهميتها، ومعايير تطبيقها في المناهج، ثم يتناول الكتابة الوظيفية مفهومها، وأهميتها، ومجالاتها، ثم يتناول الوعي بالثقافة المحلية مفهومه، وأهميته، وأبعاده ومكوناته، ثم العلاقة بين الوعي بالثقافة المحلية، واللغة، ومهارات الكتابة الوظيفية.

- **المحور الأول: اللامركزية في التعليم(مفهومها، أهدافها، أهميتها، معايير تطبيقها في المناهج):**

قام (Juma; Suhaida; Azimi; and Ramli 2015, p.34) باستعراض خصائص اللامركزية في التعليم ، وأشاروا إلى بعض البلدان التي طبقت اللامركزية في التعليم من جميع أنحاء العالم، ويعد الحديث عن اللامركزية في التعليم مسألة معقدة، وهو أهم الاتجاهات المعاصرة للإصلاح في التعليم، كما يعد أهم اتجاهات التخطيط للتعليم المعاصر، ولتطبيق اللامركزية يتناسب مع الاختلافات الأيدولوجية والفلسفية الموجودة في المجتمع الواحد .

- **مفهوم اللامركزية في المناهج الدراسية:**

اختلف المؤلفون حول وضع مفهوم لمصطلح اللامركزية لكن عادة ما يشير إلى " زيادة الاستقلالية والمسئوليات تجاه الكيانات ذات المستوى الأدنى في بعد أو آخر".(Rodden; & Litvack, 2003, p.5)

كما تشير اللامركزية إلى مفهومين أساسين هو موقع القوة والسلطة، والثاني هو حركة القوة والسلطة إلى مستويات أخرى مما يعني أنها نقل القرارات والسلطات من الهيئات التعليمية العليا مثل الوزارة إلى مستويات المحلية والمدارس ، وهذا ما يؤكد أن المدرسة هي موضع صنع القرار، مما ينتج عنه تحسن في جودة التعليم. (Bjork, 2006, p.44)

ومن الضروري ملاحظة أنه لا يوجد تعريف محدد للامركزية في التعليم، ولكن المفاهيم متباينة ، ولكن هناك العديد من التعريفات التي تناولت اللامركزية في التعليم ومنها" الاستقلالية من التربويين والمدارس Arslan;

Öztürk,)، (Mızıkaci, 2011)، (Çelik, 2011)، (&Atasayar, 2008) 2011, p,1928) كذلك تعرف بأنها الطريق لتحرير النظام التعليمي من أعباء البيروقراطية (Kurt, 2006, p70)

وعلى الرغم من تعدد التعريفات التي تتناول اللامركزية في التعليم إلى انها تشترك جميعًا في إيجاد طرق لتحسين التعليم، وقد اعتمدت الكثير من البلدان على النظام التعليمي اللامركزي ومن هذه البلدا والأرجنتين، وكولومبيا، وألمانيا، وكذلك توجد بعض البلدان التي تتمتع بالمركزية في المناهج الدراسية، واللامركزية في صنع القرارات مثل أسبانيا (Astiz et al., 2002)

ويعني المنهج اللامركزي أنه : مجموعة من الأهداف والموضوعات والمواد والمصادر والخبرات والأنشطة وطرق التقويم التعليمية الذي يستند في بنائه على فلسفة تربوية واضحة ، والذي يشترك في تخطيطه المؤسسات واللجان التربوية القومية بناء على توصيات خبراء التربية والاتجاهات الحديثة في مجال التربية ومعايير تقرها وتعتمدها لجنة التعليم العليا برئاسة وزير التعليم المسئولة عن وضع السياسة العامة للتعليم وفقا للخطة القومية العامة للتعليم قبل الجامعي وفي تكامل مع إطار قانون التعليم بالمدارس المصرية والقواعد الملزمة له.(تفيده غانم ٢٠٠٥، ١)

ومما سبق نستنتج أن اللامركزية في المناهج تعني تصميم عناصر المنهج بما يتفق مع الخطة القومية للتعليم؛ مما ينتج عنه تغيير في الأهداف لتتناسب مع البيئة المحلية، وتحقق المعايير القومية، وكذلك تغيير في المحتوى، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم.

- **أهمية استخدام اللامركزية في المناهج**:

تساعد لامركزية المناهج في تحقيق العديد من الجوانب المهمة في العملية التعلمية؛ وهذا ما حددته العديد من الدراسات مثل (خليل سليمان ١٩٩٨) ، (تفيده غانم ٢٠٠٥)، (Gershberg, & Winkle.2004)، (May, 2011)، (Mary 2015)، (Dong; Ho; and Sung 2017)حيث إنها تساعد على:

- إحداث حركة الإصلاح في التعليم مما يعقبها تطوير في المناهج المدرسية لتتناسب مع النظام اللامركزي .
- خلق موارد مالية للتعليم، وخلق حريات للمدارس والمحليات في تطوير ذاتها والارتقاء بمستواها بما يتناسب مع التطورات الراهنة
- تشجع أهالي المجتمع المحلي ليكونوا نشيطين ومشاركين في إدارة التعليم وصنع القرارات، وتطوير المنهج وتوزيع الموارد.
- تنمية الوعي بالجوانب المؤثرة في مجتمعاتهم، وإعطائهم الصلاحية لتحسين جودة الحياة.

- ربط التعليم بمصالح الناس، واحتياجاتهم المستمرة سواء في التطوير أو التغيير المستمر للأفضل.
- التغلب على المعوقات التعليمية التقليدية عند تطبيق المنهج اللامركزي سواء مرتبطة بطبيعة المنهج أو مرتبطة بعناصره.
- استغلال الموارد المتعلقة ببيئة المتعلم في التعليم ، وربطه بمجتمعه المحلي؛ مما يساعد على تنمية وعيه بمجتمعه.
- يراعي احتياجات المجتمع والتي يمكن أن يدرسها الطلاب بما يناسب قدراتهم العقلية والنفسية والجسمية وبما يتوافق مع الادوار المتوقعة منهم في الحياة العامة ويتفق مع مواصفات واحتياجات سوق العمل ومتطلبات التنمية الشاملة والمستديمة في ظل الثقافة المصرية العربية الإسلامية مع مراعاة المتغيرات المجتمعية والمستجدات العلمية والتكنولوجية والمنافسة الدولية.
- توفير الحرية لكل مدرسة في التعاون مع المجتمع المحلي ومؤسسات القطاع الخاص وقطاع الأعمال في المنطقة المتواجد بها المدرسة لاختيار أنسب الموضوعات التي تناسبهم.
- تتيح الفرصة لوضع خطة لتنفيذ المنهج وفقاً لخطتها الخاصة مع مراعاة مستويات الطلاب والفروق الفردية بينهم مع مراعاة التنوع في الأنشطة التعليمية من حيث نوعها ومستواها باستخدام إمكانات البيئة المحلية، والتنوع في المواد والمصادر التعليمية الملائمة لمحتوى كل مادة دراسية في المراحل الدراسية المختلفة كما تراعي المدرسة تنوع طرق التدريس وطرق التقويم.

- **معايير تطبيق لامركزية المناهج الدراسية**:

يجب أن يتضمن المنهج اللامركزي مجموعة من المعايير والضوابط التي يجب مراعاتها عند تصميم المناهج الدراسية على ضوء لامركزية المناهج، حيث إن هذه المناهج لابد أن تحقق المعايير القومية للتعليم، والمستويات المعيارية لمحتوى اللغة العربية في كل مرحلة على حده، فيكون هناك تطوير في الأهداف العامة للمنهج، وكذلك باقي عناصر المنهج.

وإذا ما نظرنا إلى تصميم المناهج على ضوء لامركزية المناهج يجب وضع مستويين من المعايير عند تصميم المناهج في الاعتبار لا يمكن الاستغناء ن أحدهم ، وهذان المستويان هما : (تفيده غانم ٢٠٠٥، ٤- ٥)

- معايير بناء المناهج في ضوء اللامركزية على مستوى وزارة التربية والتعليم : ومن أهمها ما يلي:
  - ✓ يبني المنهج على فلسفة تربوية واضحة.
  - ✓ يتضمن المنهج الخطوط الإرشادية العريضة للأهداف التعليمية.

- ✓ يتضمن المنهج الخطوط الإرشادية العريضة لمعايير محتوى كل مادة دراسية.
- ✓ يبني المنهج على مراعاة مفردات الثقافة العربية الإسلامية.
- ✓ يبني المنهج على وضوح الاهداف التعليمية وقابليتها للتطبيق.
- ✓ يبني المنهج على تنوع الأنشطة التعليمية.
- ✓ يبني المنهج على تضمين المعارف الأساسية المناسبة لكل مرحلة دراسية.
- ✓ يبني المنهج على تضمين المهارات الضرورية المطلوبة للمواطن المصري.
- ✓ يبني المنهج على تضمين موضوعات دراسية متنوعة في المستويات الدراسية المختلفة.

◄◄ معايير بناء المناهج في ضوء اللامركزية على مستوى المدارس،ومما يهم البحث الحالي منها ما يلي:

- ✓ تراعي المدرسة الظروف المحلية المحيطة بها.
- ✓ تراعي المدرسة المخرجات التربوية المتوقعة منها من قبل المجتمع المحلي والمجتمع القومي.
- ✓ تراعي المدرسة ربط الطالب بمجتمعه المحلي في ظل التغيرات المجتمعية القومية.
- ✓ تراعي المدرسة استخدام إمكانات البيئة المحلية في تنفيذ أنشطة المنهج.

كما أن المعايير التي يجب مراعاتها عند تصميم المنهج اللامركزي (Desi; Teguh, 2015, p.48) هي :

◄◄ أن تكون الأهداف التعليمية بناء على الإرشادات الموضوعة في المعايير القومية.

◄◄ أن يكون المحتوى مناسب للأهداف التعليمية ومرتبط ببيئة المتعلم وفلسفته وفقا لخصائص المدرسة والمجتمع.

◄◄ أن تكون طرائق التدريس مناسبة للمتعلمين، ويتم تدريب المعلمين على أنسب الطرائق لتعليمهم المدرسي .

◄◄ أن يكون التقييم من قبل المعلمين ويعتمد على أدلة، وتنوع التقييم لتقييم مخرجات التعلم حسب الوحدات التعليمية اللامركزية المقدمة إليهم.

ومما سبق نستنتج أن لبناء المناهج على ضوء اللامركزية في التعليم يجعل من الضرورة الرجوع إلى الخطة القومية للتعليم، والرجوع إلى المعايير القومية للمناهج الدراسية، وتوظيفها على المستوى المحلي بما يتناسب مع طبيعة المتعلمين.

- **المحور الثاني: الكتابة الوظيفية ، وعلاقتها بالوعي بالثقافة المحلية**

يتناول الباحث في هذا المحور الكتابة الوظيفية (مفهومها، وأهميتها، وأهدافها،ومجالاتها)، كما يتناول الوعي بالثقافة بالمحلية (مفهومها،

وأهميتها، وأبعادها)، والعلاقة بين(الثقافة المحلية ، واللغة ، والمهارات الوظيفية للغة).

- **الكتابة الوظيفية (مفهومها، أهميتها، أهدافها، مجالاتها)**
- **مفهوم الكتابة والوظيفية، وخصائصها**

الكتابة الوظيفية هي " ذلك النوع من الكتابة الذي يتعلق بالمعاملات، والمتطلبات الإدارية، وتيسير الأعمال بالمصارف والشركات، والدواوين الحكومية وغيرها، وهي الكتابة الرسمية ذات القواعد المحددة، والأصول المقننة والتقاليد المتعارف عليها بين الموظفين ورؤسائهم، أو بين الموظفين بعضهم بعضًا، وبينهم وبين المترددين لقضاء مصالحهم في الإدارات المختلفة. (محمد رجب فضل الله ٢٠٠٣، ص٦٢)

هو ذلك النوع الذي يؤدي غرضًا وظيفيًا تقتضيه حياة المتعلم داخل المدرسة، وخارجها مثل كتابة لخطابات الرسمية، والتقارير، والبرقيات.(محمد رجب فضل الله ١٩٩٨، ص١٤٣)

ونستنتج مما سبق أن الكتابة الوظيفية هي ذلك النوع من الكتابة الذي يستطيع التلميذ من خلال توظيف أموره الحياتية، والتواصل مع أقرانه بما تقتضيه حياة المتعلم، ويتناسب هذا النوع من الكتابة مع جميع لمتعلمين في كافة المراحل التعليمية لتنوع مجالاته، ومهارات كل مجال.

- **خصائص الكتابة الوظيفية**

تتعدد خصائص الكتابة الوظيفية فهي كتابة مباشرة وصريحة، ويخلو من أسلوبها الإيحاء، ألفاظها محددة ودلالتها قاطعة، وعباراتها لا تحتمل التأويل، ولها قوالب لغوية محددة ومنضبطة لا تخرج عنها، ولا تحتاج إلى موهبة متميزة لأدائها، وهي أداة لقضاء المصالح وإنجاز الأعمال، والاعتماد على الحقائق والبراهين، وسهولة العبارة، كما أنها تتضمن بعض الأرقام، ولاتتضح فيها شخصية الكاتب، ويغلب عليها لغة العقل، ودقةمعاني الكلمات، وتتضمن مصطلحات علمية ، والتكرار غيرمقبول بها. (**محمد رجب فضل الله ٢٠٠٣، ص٦٣**)

- **أهمية الكتابة الوظيفية**

تنبع أهمية الكتابة الوظيفية : (محمد رجب فضل الله ٢٠٠٣، ص٧٠- ٧١)، و(سعيد لافي ٢٠١٢، ص١٩)

- فلكل إنسان مصالح وحاجات مادية واجتماعية لا يستطيع قضاءها أو الوفاء بعا إلا بهذا النوع من الكتابة.
- بدون الكتابة الوظيفية لا يستطيع الإنسان القيام بالكثير من متطلبات حياته، ومتطلبات وظيفته. وهذا ما أكدته دراسة (*Salem 2018*) التي تناول

المجالات الحياتية مثل كتابة رسائل البريد الإلكتروني التجارية، والتقارير التجارية، وجدول الأعمال ، والسيرة الذاتية.

- تتخذ من الكلمات المكتوبة وسيلة لنقل المعلومات والأفكار وبالتالي تسهم في تأكيد وظيفة اللغة كأداة للتعبير والتفكير والاتصال.
- ربط أفراد المجتمع بعضهم البعض، ليحقق كلمنه أهدافه.
- تشمل معظم مواقف الكتابة التي يحتاجها الإنسان في حياته .
- تحقق الكتابة الوظيفية نظامية اللغة، وهذا ما أكدته دراسة (*Joshua 2011,*)

• أهداف تعليم الكتابة الوظيفية

تتعدد أهداف تعليم الكتابة الوظيفية، فقد حددها كل من:(محمد رجب فضل الله ٢٠٠٣، ص٧٢- ٧٣)،و (سعيد لاي في ٢٠١٢، ص١٩) في الآتي:

- توظيف كتاباتهم للتعبير عن حاجات أعمالهم المهنية من خلال كتابتهم للرسائل والتقارير والطلبات . وهذا ما أكدته دراسة (عبد الحميد زهري ٢٠٠٠) إلى تنمية مهارات الكتابة الوظيفية في ضوء احتياجاتهم المهنية، ودراسة (*Sultan 2017*).
- يكتسب التلاميذ المهارات النوعية الخاصة بمجالات الكتابة الوظيفية .
- تنظيم العمل الكتابي الوظيفي وفقاً للأصول المتعارفٍ عليها .
- يوظف ما لديه من معلومات وحقائق وبيانات توظيفا يجعل العمل الكتابي الوظيفي مفيداً وفعالاً.
- أن يحدد مجالات الكتابة الوظيفية اللازمة لهم، وهذا ما هدفت إليه دراسة (حافظ عيسوي ٢٠٠٠) إلى تنمية مهارات الكتابة الوظيفية من خلال مجالات الكتابة الوظيفية المناسبة لهم، وأسفرت نتائجها إلى كفاءة البرنامج المقترح في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية من خلال مجالاتها المناسبة لهم.
- توظيف اللغة ألفاظا وجملا استخدامًا صحيحًا. وهذا ما أكدته دراسة (*Akiko, 2018*)
- يلتزم بالمواصفات اللغوية والفنية للأعمال الكتابية الوظيفية.
- أن يوظف كتاباته في مواقف حياتية. وهذا ما أكدته دراسة (*Salem 2018*)

• مجالات الكتابة الوظيفية :

تعددت مجالات الكتابة الوظيفية وتنوعت فقد حددها كل من: (محمد رجب فضل الله ٢٠٠٣، ص٦٠- ٦٩)، (ماهر عبد الباري ٢٠٠٩، ص٥٢- ١٤٩)، (سعيد لاي في ٢٠١٢، ص٢٠- ٣٠) ، كما أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت مهارات الكتابة الوظيفية ومجالاتها المتنوعة وفق احتياجات المتعلمين لديهم ومن هذه الدراسات دراسة (عبد الفتاح شداد ٢٠١١)،ودراسة(محمود شرابي ٢٠١١)، ودراسة (ياسر إبراهيم ٢٠١٣)، ودراسة (داليا سليمان ٢٠١٥)،ودراسة (ولاء

عبد الجواد ٢٠١٨)، ودراسة(Salem 2018)، وتم تحديد المجالات كالتقارير ، وملء الاستمارات، واللافتات، والبرقيات، والرسائل، والإعلانات.

وقد تناولت دراسة (أمة الباري الحمزي ٢٠١٧) مجالات الكتابة الوظيفية ومهاراتها المناسبة لدى الصف السابع، ومن هذه المجالات كتابة الرسالة، وكتابة الإعلان، وكتابة اللافتة، وملء الاستمارات، كما يرى عبد (الفتاح شداد ٢٠١١) أن هذا المجال يتناسب بشكل كبير مع تلاميذ المرحلة الابتدائية

وأكدت دراسة (Salem 2018) على مجالات كتابة التقارير التجارية ، ورسائل البريد الإلكتروني التجارية، وكذلك السير الذاتية ، وجدول الأعمال .

وتناولت دراسة (أماني طلبة ٢٠٠٧) مجالات الكتابة الوظيفية ومهاراتها المناسبة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومن هذه المجالات كتابة الإعلانات، وكتابة النصائح، وكتابة الطلب، وملء الاستمارات ، وكتابة الوصف، كما تناولت دراسة (داليا سليمان ٢٠١٥) مهارات المضمون والأسلوب، والتنظيم في مجالات الكتابة الوظيفية ، وأكدت على فاعلية مدخل عمليات الكتابة في تنمية تلك المهارات .

وتزخر الأدبيات، والأطر النظرية للبحوث والدراسات السابقة بمعارف متنوعة عن مجالات الكتابة الوظيفية (الرسائل ، والتقارير ، والإعلانات واللافتات، والقوائم والبرقيات ، وغيرها) من حيث مفهوم كل مجال ، وأهدافه، وأهميته، والمهارات النوعية الخاصة به.

وقد سعت العديد من الدراسات السابقة إلى تنمية مهارات لكتابة الوظيفية لدى الطلاب المعلمين قبل الخدمة مثل دراسة (Salem, 2008) لدى، ودراسة (Salem. 2013) لدى الطلاب المعلمين، والتي أكدت على ضرورة تنمية مهارات الكتابة الوظيفية بمجالاتها المتنوعة لدى الطلاب المعلمين.

وتناولت دراسة (محمود شرابي ٢٠١١)، و(ياسر إبراهيم ٢٠١٣) مهارات الكتابة الوظيفية اللازمة للناطقين بغير اللغة العربية ، وأكدت أن هناك تدنياً واضحاً لتلك المهارات لديهم؛ الأمر الذي جعل الباحثين يبحثان عن طرق جديدة لتنميتها، وذلك من خلال استراتيجية مقترحة ، وأيضًا من خلال المدونات الإلكترونية.

- **الوعي بالثقافة المحلية (مفهومها، وأهميتها))**:
- **مفهوم الوعي بالثقافة المحلية**:

الثقافة هي" :الكل المركب الذي يشتمل على المعرفة، والمعتقدات، والفنون، والأخلاق، والعرف، وغير ذلك من الإمكانات والعادات التي يكتسبها الإنسان عضواً في المجتمع (نجاح قدور ٢٠٠٧ ، ص٢٦)

والوعي هو" : حالة ومحتوى، والوعي حالة؛ من الانتباه والتيقظ والإدراك الكامل، وهو حالة من الإيجابية والحيوية في التعامل معا لأوضاع والأشياء والقضايا والكون بأسره، ومن حيث كونه محتوى، فهو تلك الأفكار والمشاعر والخصائص التي يدركها الفرد عن الأشياء والقضايا المحيطة به والكون ككل ("سامح عبد الرحيم، وفتحي زيادي ١٩٩٧، ص٣١٧)

والوعي الثقافي هو" :الوعي بالحياة اليومية بما يشمل من عادات وتقاليد وأعراف وأحكام وتفاعل وصور النشاط العام التلقائي والمنظم(موسى عبد الرحيم، وناصر علي مهدي ٢٠١٠، ص١٤)

ويُقصد بالثقافة المحلية : ثقافة البلد الذي ينتمي إليها المتعلم، ويمثل المستوى العام من الثقافة، الذي يمتد ليشمل معتقدات الأفراد وقيمهم وأساليب حياتهم.(رشدي طعيمة ١٩٩٨، ص١٠٩)

ومما سبق نستنتج ان الوعي بالثقافية المحلية هو عبارة عن " الإدراك الكامل بأبعاد المجتمع المحلي الذي يعيش فيه التلميذ، من معارف ، ومعتقدات ، وعادات، وتقاليد، وإمكانات علمية ومادية، وتاريخه، وأعرافه، وهذا يتناسب مع فكرة البحث الذي يهتم بضرورة تنمية إدراك الطلاب بثقافتهم المحلية التي يعيشون فيها، ويكونوا على دراية بمكوناتها وأبعادها، كأفراد في هذه البيئة المحلية.

•أهمية الوعي بالثقافة المحلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

ينتمي تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى مرحلة الطفولة المتأخرة، وهي المرحلة العمرية التي تقع بين التاسعة والثانية عشر من العمر، وخلال هذه المرحلة يحل التفكير المنطقي محل التفكير الخيالي؛ لذا تعد هذه المرحلة أرضا خصبة لتكوين اتجاهات التلميذ وقيمه،وتتميز هذه المرحلة بالعديد من السمات أهمها (رشا نور الدين٢٠٠٩ ، ص٦٨)

- تعلم المهارات اللازمة لشئون الحياة، والمعايير الخلقية، والقيم والاتجاهات
- تعد أنسب المراحل من وجهة نظر علم نفس النمو لعملية التطبيع الاجتماعي، حيث تتسع دائرة التلميذ الاجتماعية، وتتنوع علاقاته.

وتأتي أهمية تنمية الوعي بالثقافة المحلية لدى هذه الفئة العمرية من التلاميذ في الآتي :

- تساعد على تنمية المهارات اللغوية: ففي هذه المرحلة تزداد حصيلة التلميذ اللغوية للمفردات، كما يعي المعاني المجردة ، كما يرتبط النمو بالمعرفة والقراءة، حيث ينتقل التلميذ في هذه المرحلة من مرحلة تعلم القراءة إلى مرحلة القراءة للتعلم، والطفل يستخدم عاداته، واتجاهاته التي اكتسبها من أجل تحصيل المعلومات، والخبرات الجديدة، واستخدام مهاراتهم في قراءة كلما يقع تحت نظرهم من مواد مثل الإعلانات في الشوارع، وأسماء المحال

التجارية .ويقبل الطفل في هذه المرحلة على قصص المغامرات، والرحلات، والقادة، والمكتشفين، والقصص البوليسية، كما يجب الاهتمام بتنمية الخيال لدى الطفل، وترك الحرية للطفل للتعبير عن نفسه بطريقته الخاصة، وإشباع ذاته بما تقدم له من مواد في المجال، وتحقيق شخصيته عن طريق الحوار معه، والتفاعل مع آرائه، وتقدير مايفعله ومايعبر عنه(أميمة منير ١٩٨٩، ص٢٣)

- تفيد في تنمية المهارات الاجتماعية: وفقاً لنظرية التعلم الاجتماعي لأريكسون يحتاج التلميذ في هذه المرحلة إلى توفير الفرص التي تمكنهم من التعبير عن مشاعرهم وآرائهم(نادية‌مصطفى٢٠٠٧، ص٤٥)
- تؤكد على تنمية القيم الأخلاقية: ففي هذه المرحلة تتحدد الاتجاهات الأخلاقية للتلميذ، عادة في ضوء الاتجاهات الأخلاقية السائدة في أسرته، وبيئته الاجتماعية، ومدرسته، وهو يكتسبها ويتعلمها من الكبار(نادية مصطفى ٢٠٠٧، ٤٦، فيدرك المفاهيم الأخلاقية مثل الأمانة، والصدق، والعدالة (رشا نور الدين ٢٠٠٩،ص٥٥)

ونظرًا لأهمية تنمية الوعي بالثقافة المحلية لتلاميذ المرحلة الابتدائية فإن هناك العديد من البرامج للتوعية بالثقافة المحلية وهذا ما أكدته دراسة (Beate; David; and Christina 2015) إلى أن هذه البرامج مستقلة وغير مدرجة بالمناهج الدراسية والتعليمية . كما أكدت دراسة (Tomlinson; & Masuhara 2004) على تنمية الوعي الثقافي. وأكدت دراسة (Rajka; & Metoda 2012) في إصلاح المناهج الدراسية للتربية الفنية في المدارس الابتدائية من خلال الاهتمام بالوعي الثقافي لدى المتعلمين.

وإجمالاً فإن الأدبيات والدراسات السابقة أشارت إلى أن تنمية المهارات اللغوية يمكن أن تساعد في تنمية الوعي بالثقافة ، وقد يحدث العكس ، وهذا ما هدفت إليه دراسة (Diab; Abdel-Haq; and Aly 2018) في تنمية الوعي الثقافي من خلال منهج متكامل في اللغة، تم تطبيقه على طلاب الفرقة الثالثة للغة الإنجليزية كلغة اجنبية لهم، وتم بناء اختبار الوعي الثقافي ببعديه المعرفة والمواقف، وتم تطبيق البرنامج المتكامل في اللغة لتنمية الوعي الثقافي على الطلاب، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج المتكامل في اللغة لتنمية الوعي الثقافي.

وتزخر الأدبيات، والأطر النظرية للبحوث والدراسات السابقة مثل (علي مدكور ٢٠٠٣، ص٢٦)، (محمدسكران٢٠٠٦) ،(سعادإبراهيم ٢٠١٠) ،(عمروسالم ٢٠١١)، (عبد العزيز التويجري٢٠١٥، ١٥، ص١٧)، (Cohen et al. 2003) بمعارف متنوعة عن مكونات الثقافة المحلية وأبعادها، والتي اعتمد عليها البحث في تحديد أبعاد الثقافة المحلية اللازمة للتلاميذ.

ومما سبق نستنتج أن الوعي بالثقافة المحلية واللغة لهما تأثير ارتباطي ببعضهما البعض، فقد تكون البرامج في اللغة لتنمية الوعي بالثقافة المحلية، كما أن توجد برامج في الثقافة المحلية لتنمية مهارات اللغة ، وهذا يؤكد وجود علاقة قوية بين الثقافة المحلية ، والوعي بها ، ومهارات اللغة ، والتفكير، والتأثير المتبادل بينهما.

• العلاقة بين اللغة والوعي بالثقافة المحلية، ومهارات الكتابة الوظيفية

يمكننا القول بأن تعلم اللغة جزء لا يتجزأ منه هو إكساب المتعلمين الثقافة المرتبطة بها، وهناك من يؤكد على ضرورة دمج المعرفة الثقافية في الدروس اللغوية، من خلال القواعد اللغوية، وعلم الأصوات اللغوية، والجوانب الوظيفية للغة كالتحدث والكتابة الوظيفية للتعبير عن آرائهم ومشاعرهم في الحياة اليومية للأشخاص الذين يتعاملون معهم .

وقد أكدت دراسة (Palmer and Sharifian 2007) على ضرورة دمج العوامل الاجتماعية والثقافية في الفصول الدراسية من خلال المناهج التعليمية ؛ومعذلك،هناكعدمتوافقفيالآراءحولكيفيةإدخالالعناصرالثقافيةفيالدروس التعليمية .

وتعد تنمية الوعي بالثقافة المحلية في مجال التدريس مجالاً نشطًا للبحث في العقود الأخيرة، فبينما نحن نعلم اللغة، فإننا نعلم الثقافة تلقائيًا، فمظاهر الثقافة المتنوعة كالتحية، والألفاظ المختلفة، والتلميحات، والحوارات والنماذج التي يسمعها الطلاب تعد مظهرًا للثقافة؛ بالإضافة إلى جوانب الثقافة الموجودة في القراءة(المعرفة الثقافية)، وتشير ثقافة الناس إلى جميع جوانب الحياة المشتركة في المجتمع، فيتم تعليم اللغة واستخدامها في السياق، ويتم تعليم مظاهر الثقافة من خلالها إكسابها في مناهج التعليم عامة وفي مناهج اللغة خاصة .(MOATE, 2010, P.40)

ومن الضروري أن يكون الطلاب مدركين للرموز الثقافية الموجودة ببيئاتهم، والبيئات المحيطة، وكيفية التعامل معهم، ويتم ذلك من خلال إدراجهم في مناهج تعليم اللغة .(Meyer, 2010, P.52) . كما أنه يتم تنمية أبعاد الوعي الثقافي من خلال موضوعات القراءة الناقدة ومهاراتها وهذا ما أكدته دراسة (Ibrahim, 2005)، ومن خلال البرامج الوظيفية لتعليم اللغة، والتي تعزز تعلم الطلاب للغتهم وقواعدها بشكل وظيفي، لخدمة امورهم الحياتية (Muhammad, 2011)، ومن خلال مدخل العلاقة بين القراءة والكتابة ، وهذا ما اكدته دراسة (عز سيد ٢٠١٧)، كما أن تفكير كل شخص ولغته يعتمد بشكل كبير على التأثير الثقافي لديه، وهذا ما أكدته دراسة(Elsbagh, 2012).

وقد اعتمد (Coylee, 2006, 5) عند بناء دروسه وتخطيطها في اللغة ، بطبيعتها التكاملية لتنمية الثقافة المحلية على الآتي :

- المحتوى : فلا يقتصر المحتوى على اكتساب المعرفة والمهارات فحسب، بل يتعلق بالمتعلمين الذين يقومون بإنشاء معارفهم، وفهمهم، وتطوير مهاراتهم، وثقافتهم.
- الإدراك: بحيث يرتبط المحتوى بالتعلم والتفكير الإدراكي، لتمكين المتعلمين من تفسيرهم الخاص بالمحتوى، بحيث يتم تحليله لغويًا لفهمه، وإدراكه.
- التواصل: فاللغة يتم تعلمها من خلال التواصل ، وانتقاء الموضوعات التي تتناسب مع طبيعة التلاميذ والطلاب لفهم اللغة من خلال سياقها .
- الثقافة: فالعلاقة بينها وبين اللغة معقدة فهما وجهان لعملة واحدة، ويعد إكساب الثقافة من خلال اللغة أمر ضروري.

وقد أكدت العديد من الدراسات إلى ضرورة وجود برامج وأساليب فعالة لمساعدة الطلاب على تنمية وعيهم الثقافي في اللغة سواء أكانت لغة أجنبية أو اللغة الأم ومن هذه الدراسات دراسة كل من (Shehata , 2013) ،(Ali, 2015)

وقد أكدت دراسة (Guoqiao, 2018) على أن قلة الوعي الثقافي للطلاب يعوق بشكل كبير تعلم اللغة، ومن الأهمية تعزيز ثقافة الطلاب وتطوير معارفهم حول الثقافة المستهدفة، وحددت هذه الدراسة الأسباب التي أدت إلى نقص المعرفة الثقافية واقترحت مناهج لإثراء الخلفية الثقافية للطلاب .

كما هدفت دراسة (Serap, 2018) إلى دمج الثقافة في تدريس اللغة، ومدى الوعي الثقافي لدى المتعلمين ، وقد أكدت هذه الدراسة على أن اللغة والثقافة لايمكن فصلهما عن بعض؛ لأن كليهما يعكس مجتمعه، فالعناصر المشتركة في الثقافة مثل القيم والسلوكيات والمواقف المتأصلة في المجتمع الذي نعيش فيه، وأنماط اللغة التي يستخدمها المجتمع ، وكان الهدف من هذه الدراسة هو استكشاف اتجاهات طلاب الجامعات التركية تجاه الثقافة وإدماجها في تدريس اللغة ووعيهم الثقافي والكشف عما إذا كان مكان الميلاد والجنس والخبرة في الخارج تأثير في مواقفهم، وكانت النتائج أن هناك نتائج إيجابية للطلاب تجاه الثقافة وإدماجها في تدريس اللغة بغض النظر عن مكان الميلاد والخبرات التي يتعرضوا لها أما بالنسبة للجنس فكانت الطالبات أكثر إيجابية تجاه الثقافة من الذكور، وفي ضوء النتائج تم الاهتمام برفع الوعي الثقافي للطلاب وتطوير المواقف الإيجابية نحو دمج الثقافة المستهدفة في تعليم اللغة .

ومما سبق نستنتج أن هناك علاقة ارتباطية بين الوعي الثقافي ومهارات اللغة، وخاصة الوظيفي منها لما له من توظيف في الأمور الحياتية، والتي يستخدمها المتعلم ، وهذا ما أكدته دراسة(Yang; & Montgomery, 2011) على أن الوعي الثقافي ليكون أكثر إيجابية عند المتعلمين لابد وان يرتبط بالجانب التطبيقي والوظيفي لديهم.

وتوجد دراسات تناولت العلاقة بين الثقافات المحلية، واللغات المستهدفة مثل دراسة (Dian: Lenny; Nova; Annisa; Fikri; and Amirul, 2018) التي تناولت العلاقة بينهم في الكتب الإلكترونية باللغة الإنجليزية، وأظهرت الدراسة أن من بين عشر كتب دراسية تناولت تعليم اللغة في فقراتها وجود أربعة كتب متوازنة في تناولها للثقافة المحلية ، وستة كتب مدرسية غير متوازنة في تقديم الثقافات المحلية، ودراسة (نادية عبد الرحيم ٢٠١١) ، ودراسة (Serap, 2018) التي اهتمت بتنميته من خلال مناهج اللغة .

ونستخلص من الدراسات السابقة أن هناك علاقة بين اللغة، ومهاراتها الوظيفية، والوعي بالثقافة المحلية، بمعنى أن هناك علاقة تأثير مباشر بين الثلاث عناصر: فمن خلال مناهج اللغة نستطيع نشر القافة المحلية، كما أننا نستطيع أن نوظف كتاباتنا لنشر الثقافة المحلية من خلال المجالات الوظيفية للغة بصفة عامة، والكتابة بصفة خاصة، حيث نستطيع نشر الثقافة المحلية من خلال إرسال رسالة لأحد الاصدقاء، أو عمل لافتة عن أحد أبعاد الثقافة المحلية، أو كتابة مقال أدبي عن أحد العناصر الموجود بالبيئة المحلية.

- **فروض البحث**:

في ضوء ما سبق عرضه من الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بمجال البحث الحالي، يمكن صياغة الفروض التالية:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات - مجموعة البحث - في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الوظيفية لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات - مجموعة البحث - في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالثقافة المحلية لصالح التطبيق البعدي.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين نمو الوعي بالثقافة المحلية، وتنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- **ثالثاً: إجراءات البحث**:

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه، تمثلت إجراءات الدراسة التجريبية في الآتي:

[١] أدوات ومواد البحث:

[١-١] الأداتان الرئيستان

- **تحديد مهارات الكتابة والوظيفية اللازم توافرها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**:

من خلال الاطلاع على بعض الأبحاث العربية والأجنبية التي تناولت مهارات الكتابة الوظيفية، تم تحديد والتوصل للمهارات الرئيسة اللازم توافرها لدى

تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال مجالات الكتابة الوظيفية المتنوعة، وجاءت القائمة في صورتها الأولية.

جدول (١): مجالات الكتابة الوظيفية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في صورتها الأولية

أبعاد الثقافة المحلية	النسبة المئوية لموافقة المحكمين
الرسالة	٩١٪
ملء الاستمارة	٤٥٪
المقال	٩١٪
التقرير	٤٠٪
محاضر الاجتماعات	٤٥٪
البرقية	٨٥٪
اللافتة	١٠٠٪
الملخصات	٤٥٪
الدعوة	٥٥٪
السيرة الذاتية	٤٥٪

ويتضح من الجدول السابق أن هناك خمسة مجالات للكتابة الوظيفية تتناسب مع تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وهي مجالات :(الرسالة، والمقال ، واللافتة، والبرقية، والدعوة)، ونجد أن هذه المجالات تم الاتفاق عليها بنسب متفاوتة في مدى مناسبتها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

- **صوغ قائمة مهارات الكتابة الوظيفية في شكلها النهائي**

وفقا لآراء المحكمين (١١ محكمًا من المختصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية) تم تعديل قائمة مهارات الكتابة الوظيفية، وأصبحت في شكلها النهائي تشتمل على ثلاثة مجالات رئيسة، والتي حصلت على أعلى نسبة لاتفاق المحكمين، ولكل مجالمهاراته اللازم توافرها فيه، والجدول الآتي يوضح العدد الإجمالي للمجالات التي تم تضمينها للتلاميذوالمهارات اللازم توافرها لتلك المجالات.

جدول (٢): مجالاتالكتابة الوظيفية اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في صورتها النهائية ونسبة المهارات لكل مجال

المهارة الرئيسة	عدد المهارات الفرعية	النسبة المئوية للمهارات الفرعية
الرسالة	٥	٣١.٢٥٪
المقال	٦	٣٧.٥٪
اللافتة	٥	٣١.٢٥٪
الإجمالي	١٦	١٠٠٪

ويتضح من الجدول السابق أن مجالات الكتابة الوظيفية متنوعة، وتم اختيار الثلاثة مجالات التي حصلت على أعلى نسب لاتفاق المحكمين لمناسبتها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي لإدراجها في الوحدات التعليمية القائمة على اللامركزية وهي (اللافتة، والمقال، الرسالة)، وتم صياغة المهارات الخاصة بكل

مجال من مجالات الكتابة الوظيفية من نفس المصادر والمراجع التي تم الحصول على مجالات الكتابة الوظيفية منها.

وبالتوصل للصورة النهائية لمهارات الكتابة الوظيفية، تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، الذي نصه: "ما مهارات الكتابة الوظيفية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية " الصف السادس الابتدائي" ؟

• الأبعاد اللازمة للوعي بالثقافة المحلية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي

قام الباحث بالاطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت أبعاد الثقافة المحلية، ثم تم وضع تصور مبدئي لأبعاد الثقافة المحلية التي ينبغي توافرها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وعرضها على مجموعة من السادة المحكمين لتحديد مدى أهمية كل بعد، وفي ضوء آراء المحكمين تم وضع أبعاد الثقافة المحلية التي ينبغي توافرها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في صورتها النهائية.

جدول (٣): أبعاد الثقافة المحلية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في صورتها الأولية

أبعاد الثقافة المحلية	النسبة المئوية لموافقة المحكمين
البعد التعليمي	٩٥٪
البعد التاريخي	٩٥٪
البعد الفني	٤٥٪
البعد الديني والأخلاقي	٧٥٪
البعد الاجتماعي	٩٠٪
البعد الاقتصادي	٦٥٪
البعد السياسي	٣٥٪

ويتضح من الجدول السابق أن هناك خمسة أبعاد للثقافة المحلية تتناسب مع تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ، وهي (البعد التعليمي ، والتاريخي ، والاجتماعي، والديني والأخلاقي، والاقتصادي)، ونجد أن هذه الأبعاد للثقافة المحلية تم الاتفاق عليها بنسب متفاوتة في مدى مناسبتها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

وتم اختيار الثلاثة أبعاد التي حصلت على أعلى نسب لاتفاق المحكمين لمناسبتها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي لعمل الوحدات التعليمية لها على ضوء اللامركزية وهي (البعد الاجتماعي، والبعد التاريخي، والبعد التعليمي).

وبالتوصل للصورة النهائية لأبعاد الوعي بالثقافة المحلية، تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، الذي نصه: "ما أبعاد الثقافة المحلية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية " الصف السادس الابتدائي" ؟

[١-٢] أدوات القياس:

• **اختبار مهارات الكتابة الوظيفية:**

وقد مرت عملية بناء اختبار مهارات الكتابة الوظيفية وفق الخطوات الآتية:

• **تحديد الهدف من الاختبار:**

هدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات الكتابة الوظيفية اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ناتجة عن دراسة الوحدات المقترحة في اللغة العربية القائمة على اللامركزية لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية والوعي بالثقافة المحلية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

• **تحديد أبعاد الاختبار:**

في ضوء مجالات الكتابة الوظيفية اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي التي تم إعدادها مسبقاً؛ فإن مجالات الكتابة الوظيفية التي تم انتقاؤها هي: الرسالة – المقال – اللافتة.

• **أسئلة الاختبار:**

تم وضع أسئلة الاختبار في صورة مواقف، وقد روعي عند صياغة تلك المواقف أن تكون مناسبة لمستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ومصاغة بشكل واضح وصحيح من الناحية العلمية واللغوية، ويتناسب مع طبيعة كل مجال للكتابة الوظيفية ومهاراته.

• **صدق الاختبار:**

وذلك من خلال عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال تدريس اللغة العربية؛ للتأكد من مدى وضوح صياغة مواقف الاختبار، وكذلك صحة المواقف من الناحية اللغوية، ومدى ملاءمة المواقف لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقد أسفر ذلك عن إجراء بعض التعديلات والتي تمثلت في إعادة صياغة بعض المواقف، وقد أفاد المحكمون أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه.

• **التجربة الاستطلاعية للاختبار:**

طبق الاختبار استطلاعياً على مجموعة من (٢٣) تلميذاً من نفس مجتمع الدراسة ومن غير المشمولين بعينة الدراسة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، ومنخلال التطبيق الاستطلاعي وجد أن متوسط الزمن الذي استغرقه التلاميذ للانتهاء من حل الاختبار هو ٤٥ دقيقة تقريباً، كما تراوحت معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار ما بين (٠,٢٤- ٠,٧٨)، وأن معاملات التمييز تراوحت ما بين (٠,٢٢- ٠,٧٩)؛مما يدل على خلو الاختبار من الأسئلة الصعبة جداً أو السهلة جداً بالنسبة لمستوى التلاميذ، كما يتمتع الاختبار بقدرته على التمييز بين مستويات التلاميذ، وكان معامل الثبات يساوي ٠,٨٧، وكانت تعليمات الاختبار كافية وواضحة بالنسبة للتلاميذ.

• **بناء الاختبار في صورته النهائية**:

أجريت تعديلات طفيفة في ضوء نتائج التجربة الاستطلاعية وفي ضوء ما أجمع عليه السادة المحكمون، وأصبح الاختبار في صورته النهائية عبارة عن (٦) مواقف كما هو موضح في جدول المواصفات الآتي:

جدول (٤): جدول مواصفات اختبار الكتابة الوظيفية

المجال	الموقف	عدد المهارات	النسبة المئوية للمواقف
الرسالة	١-٤	٥	٣٣,٣٣٪
المقال	٢-٥	٦	٣٣,٣٣٪
اللافتة	٣-٦	٥	٣٣,٣٣٪
المجموع		١٦	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق أن اختبار مهارات الكتابة الوظيفية يتكون من موقفين لكل مجال، ويشتمل كل مجال على مهاراته، وهناك تساوي بين مواقف الاختبار، ومجالات الكتابة الوظيفية مع اختلاف طفيف في عدد مهارات أحد المجالات- المقال- .

• **تصحيح اختبار مهارات الكتابة الوظيفية**:

لتصحيح اختبار الكتابة الوظيفية تم بناء مقياس تقدير مستوى الأداء المتدرج لمهارات الكتابة الوظيفية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي

• **مقياس تقدير مستوى الأداء المتدرج** (Rubric) **في مهارات الكتابة الوظيفية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي**:

هدف المقياس إلى وصف مستويات أداء تلاميذ الصف السادس على اختبار مهارات الكتابة الوظيفية، فيما يخص مواقف المرتبطة بمجالات الكتابة الوظيفية ، ومن ثم تقدير أداء كل متعلم على ضوء هذه المستويات، وذلك لقياس أداء هؤلاء التلاميذ في مهارات الكتابة الوظيفية.

• **توصيف مستويات تقدير أداء التلميذ في كل مهارة أدائية**:

تم تحديد أسلوب تسجيل المقياس وفقا لمستويات الأداء: (متميز – فعال – مقبول – غير مرضي)؛ حيث تأخذ هذه المستويات الدرجات الآتية بالترتيب: (٤– ٣ – ٢ – ١)، وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٥): توصيف مستويات تقدير أداء التلاميذ في مهارات الكتابة الوظيفية

مستوى الأداء	متميز	فعال	مقبول	غير مرض
الدرجة	٤	٣	٢	١

ويضع القائم بالتقدير علامة (√) أمام مستوى الأداء المناسب لكل مهارة فرعية من مهارات الكتابة الوظيفية التي يقوم بها الطالب بعد إجابته عن اختبار الكتابة الوظيفية.

وتم إعداد إستمارة تسجيل للمقياس بالمهارات الأدائية المطلوب قياسها؛ بحيث يسجل فيها المطبق أو القائم بالتقدير الدرجة أو العلامة التي تشير لمستوى أداء تلميذ على كل مهارة أدائية، وذلك في المكان المخصص للتقدير وفقا للمستويات الأربعة المذكورة في الجدول السابق.

• **الصورة النهائية لمقياس تقدير مستويات الأداء**:

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون أصبح المقياس في صورته النهائية، علمًا بأن تعديلات المحكمين في المقياس كانت طفيفة نسبيًا، وربما يرجع ذلك إلى أن المقياس تم إعداده وتحكيمه بعد الانتهاء من تحكيم قائمة مهارات الكتابة الوظيفية التي بُني على ضوئها.

• **مقياس الوعي بالثقافة المحلية**:

• **الهدف من المقياس**:

هدف المقياس إلى الكشف عن مدى الوعى بالثقافة المحلية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي من خلال الموضوعات المقدمة بالوحدات التعليمية القائمة على اللامركزية.

• **الصورة المبدئية للمقياس**:

تكون المقياس في صورته الأولى من (٩) مواقف موزعة على (٣) أبعاد للوعي بالثقافة المحلية، تم تحديدها في ضوء الأبعاد المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، والتي تم التوصل إليها، ثم تم إعداد تعليمات الإجابة عن المقياس لتؤكد على التلاميذ قراءة كل موقف بدقة وتنفيذ ما هو مطلوب سواء شفهيًا أو كتابيًا، والإجابة عن جميع المواقف دون ترك أي منها بلا إجابة، إضافة إلى توضيح الهدف من المقياس.

• **الخصائص السيكومترية للمقياس**:

تم التحقق من صدق وثبات وتحليل مواقف المقياس كما يأتي:

• **صدق المقياس**:

تم عرض المقياس بصورته الأولية على عدد من المتخصصين لفحصه وتحديد مدى صلاحيته لقياس الوعي بالثقافة المحلية، وعُد الموقف صالحاً إذا حصل على نسبة اتفاق (٨٠٪) أو أكثر من آراء المتخصصين؛ فأصبح عدد المواقف في صورتها الأولية (٩) مواقف.

ثم طبق الباحث مقياس الوعي بالثقافة المحلية على (٢٣) تلميذاً من نفس مجتمع الدراسة ومن غير المشمولين بعينة الدراسة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة وذلك لغرض تحديد صدق البناء وثبات المقياس، كما يأتي:

للدلالة على صدق البناء تم حساب العلاقة الارتباطية بين الدرجة على كل موقف والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معادلة معامل الارتباط الثنائي، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٤١٥- ٠,٨٣٣)، وتعد هذه القيم عالية ومؤشراً جيداً على الاتساق الداخلي للفقرات المكونة للمقياس.

وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين درجة كل بعد فرعي مع الدرجة الكلية للمقياس للدلالة على صدق المحك الداخلي، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة كل على حده والمقياس ككل ما بين (٠,٨٧ – ٠,٩١)، ومتوسط معاملات الارتباط للعادات مع الدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٩) وهي قيم مرتفعة إلى حد ما ودالة عند مستوى ٠,٠١.

• **ثبات المقياس**:

تم استخدام معادلة الفا كرونباخ لحساب ثبات كل بعد من أبعاد المقياس والمقياس ككل حيث بلغت معاملات الثبات (٠,٦٨، ٠,٧١، ٠,٦٩، ٠,٧١٢) وهي قيم تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

• **زمن الإجابة**:

تم حساب الزمن اللازم لأداء مقياس عادات العقل عن طريق حساب متوسط الزمن الذي استغرقه طلاب التجربة الاستطلاعية في أداء المقياس، وكان الزمن (٦٠) دقيقة.

وبالانتهاء من الخطوات السابقة في إعداد المقياس، أصبحت الأداة جاهزة لعملية التطبيق النهائي.

[١-٣] المواد التعليمية

(أ) الوحدات التعليمية المقترحة القائمة على اللامركزية لتنمية الوعي بالثقافة المحلية والكتابة الوظيفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

تم إعداد صورة أولية للوحدات التعليمية القائمة **على اللامركزية لتنمية الوعي بالثقافة المحلية والكتابة الوظيفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية**، وقد تم الاعتماد في بناء الوحدات التعليمية على مجموعة من الأسس منها أسس تتعلق باللامركزية، وأسس تتعلق بمناهج اللغة العربية، وأسس تتعلق بخصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأسس تتعلق بطبيعة مجالات الكتابة الوظيفية، وتم عرض الوحدات المقترحة على السادة المحكمين لإقرار مدى صلاحيتها؛ وتم التعديل في ضوء ما أجمعوا عليه من آراء، وبذلك وضعت قائمة الأسس في صورتها النهائية.

وفي ضوء ما سبق؛ فإن موضوعات الوحدات الدراسية المقترحة في اللغة العربية القائمة على اللامركزية سوف تدور حول الآتي:

جدول (٦): الموضوعات التي اشتملت عليها وحدات اللغة العربية القائمة على اللامركزية في تنمية الوعي بالثقافة المحلية والكتابة الوظيفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية

م	اسم البرنامج	الوحدة	أسماء الموضوعات	الزمن المقترح للتدريس
١	وحدات اللغة العربية القائمة على اللامركزية في تنمية الوعي بالثقافة المحلية والكتابة الوظيفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية	الوحدة الأولى العادات والتقاليد السيناوية (البعد الاجتماعي)	سيناء موطني	ساعة ونصف
			عادات وتقاليد	ساعة ونصف
			بَدَوِيَّةٌ سِينَاوِيَّةٌ	ساعة ونصف
		الوحدة الثانية سيناء أرض البطولات (البعد التاريخي)	حرب أكتوبر المجيدة	ساعة ونصف
			جيل النصر	ساعة ونصف
			القدس	ساعة ونصف
		الوحدة الثالثة جامعة العريش (البعد التعليمي)	زِيَارَةٌ إِلَى الجَامِعَةُ	ساعة ونصف
			بناء المجد والأمل	ساعة ونصف
			محمدرجب فضل الله "سيرة ومسيرة"	ساعة ونصف

من خلال الجدول السابق يتضح بأن موضوعات الوحدات الدراسية القائمة على اللامركزية لتنمية الوعي بالثقافة المحلية اشتملت على ثلاثة أبعاد رئيسة للوعي بالثقافة المحلية وهي، البعد الاجتماعي(المرتبط بالعادات والتقاليد السيناوية)، والبعد التعليمي والعلمي والشخصيات العلمية التي أثرت في سيناء، والبعد التاريخي بأرض سيناء، وبالشخصيات التاريخية التي أثرت في سيناء.

[ب] أوراق العمل الخاصة بالتلاميذ:

تم تصميم أوراق العمل الخاصة بالتلاميذ للكتابة الوظيفية؛ بحيث تتناسب مع مجالات لكتابة الوظيفية، واشتملت كل ورقة عمل على مجال الكتابة الوظيفية المقدم، والمعايير التي يجب مراعاتها عند الكتابة لكل مجال، وتدريبات للتلاميذ، وفراغات لكتاباتهم، وتم عرض الصورة الأولية لأوراق العمل على السادة المحكمين وتم إجراء بعض التعديلات في ضوء آرائهم، وبذلك أصبحت أوراق عمل التلاميذ في صورة نهائية مناسبة وصالحة للاستخدام.

وبالتوصل للصورة النهائية للوحدات التعليمية في اللغة العربية القائمة على اللامركزية، تتم الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، الذي نصه: " ما صورة وحدات تعليمية في اللغة العربية قائمة على اللامركزية في تنمية مهارات لكتابة الوظيفية والوعي بالثقافة المحلية لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟"

[٢] التصميم التجريبي للدراسة:

اختار الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي؛ لكونه أكثر ملاءمة لظروف البحث؛ حيث يمثل البرنامج المقترح في

اللغة العربية القائم على اللامركزية (المتغير المستقل) للتجربة، ويمثل كل من الوعي بالثقافة المحلية، ومهارات الكتابة الوظيفية(المتغيران التابعان).

جدول (٧): التصميم التجريبي للبحث

التطبيق		المتغير المستقل	المتغير التابع
القبلي	المجموعة التجريبية	وحدات تعليمية في اللغة العربية قائمة على اللامركزية	الوعي بالثقافة المحلية
البعدي			مهارات الكتابة الوظيفية

[٣] **مجموعة الدراسة**:

تماختيارمجموعةمن تلاميذ الصف السادس الابتدائي من تلاميذ مدرسة بنك سيناء الوطني الابتدائية التابعة لإدارة العريش التعليمية – محافظة شمال سيناء، وبلغ عددهم (٢٩) تلميذا وتلميذة كمجموعة تجريبية، وتم تطبيق عليهم الاختبار القبلي ثم المرور بالوحدات التعليمية المقترحة في اللغة العربية ثم التطبيق البعدي.

- **رابعا: نتائج البحث ومناقشتها**:

تم التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام الأساليب والاختبارات الإحصائية المناسبة بالاستعانة بالحاسب الآلي مع حزمة برنامج SPSS للتحقق من صحة فروض البحث كما يأتي:

الفرض الأول: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات - مجموعة البحث - في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الوظيفية لصالح التطبيق البعدي.

جدول (٨): دلالة الفرق بين متوسطي درجات - مجموعة البحث - في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الوظيفية ككل وفي المجالات الفرعية المكونة للاختبار

مجال الكتابة الوظيفية	التطبيق	ن	م	ع	قيمة "ت"	الدلالة	df	d	حجم التأثير
الرسالة	القبلي	٢٩	٤,١٠	٠,٦٧	١٠,٨٢	دالة عند ٠,٠١	٢٨	٤,٠٩	كبير
	البعدي	٢٩	٥,٤٥	٠,٧٣					
المقال	القبلي	٢٩	٤,٨٣	٠,٨٩	٨,٠٢٤	دالة عند ٠,٠١	٢٨	٣,٠٣	كبير
	البعدي	٢٩	٦,٤٨	٠,٨٧					
اللافتة	القبلي	٢٩	٥,١٧	١,٠٠٢	١٠,٠٧٥	دالة عند٠,٠١	٢٨	٤,٠٦	كبير
	البعدي	٢٩	٧,١٧	٠,٦٦					
الدرجة الكلية	القبلي	٢٩	١٤,١٠	١,٥٩	١٤,٨٥٤	دالة عند٠,٠١	٢٨	٥,٦١	كبير
	البعدي	٢٩	١٩,١٠	١,٢٣					

يتضح من جدول (٤):

وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات - مجموعة البحث - في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الوظيفية لصالح التطبيق البعدي، وذلك في الاختبار ككل وفي مجالات الكتابة الوظيفية المكونة للاختبار " الرسالة – المقال – اللافتة " حيث بلغت قيم

"ت" المحسوبة للاختبار ككل "١٤,٨٥٤" وللمجالات الخاصة بالكتابة الوظيفية على الترتيب "١٠,٨٢ ، ٨,٠٢٤ ، ١٠,٠٥٧ ".

كما يتضح من نتائج الجدول السابق أن حجم تأثير الوحدات التعليمية في اللغة العربية القائمة على اللامركزية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية كبيراً، فقد بلغت قيم (d) للمجالات التي تم اختيارها للكتابة الوظيفية " الرسالة – المقال – اللافتة " على الترتيب "٤,٠٩ ، ٣,٠٣ ، ٤,٠٦"، وهي قيم أكبر من القيمة المرجعية ٠,٨ ؛ وبصفة عامة فإن حجم تأثير الوحدات التعليمية في اللغة العربية القائمة على اللامركزية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية ككل كان كبيرا، حيث بلغت قيمة d "٥,٦١"، وهي قيمة أكبر من القيمة المرجعية ٠,٨.

وقد يعزى نمو مهارات الكتابة الوظيفية في اللغة العربية في الفرض الأول إلى الأسباب الآتية:

- إن استخدام الوحدات التعليمية في اللغة العربية القائمة على اللامركزية قد أتاحت للتلاميذ ممارسة الأنشطة بصورة فردية وجماعية، وتطبيق ماتعلموه في مواقف جديدة مما جعل التعلم مرتبط بحياتهم الوظيفية.
- أتاح استخدام الوحدات التعليمية في اللغة العربية القائمة على اللامركزية تطبيق وتنويع مجالات الكتابة الوظيفية المرتبطة بحياتهم من خلال أنشطة لاستثارة اهتمام التلاميذ وتوسيع خبراتهم وإشباع حاجتهم للتعلم لكونها تعرض المادة بأساليب مثيرة ومشوقة وجذابة؛ مما يحقق المتعة والتنوع المطلوبين في مواقف التعلم بالنسبة للتلميذ.
- استخدام الوحدات التعليمية في اللغة العربية القائمة على اللامركزية أبعد عامل الرتابة والملل عن التلاميذ وترغمهم على الانخراط في فعاليات الصف لارتباطها الوثيق بحياتهم، وبتعاملاتهم.
- أتاحت الأنشطة للتلاميذ إمكانية ربط المعلومات والعلاقات الموجودة بحياتهم، ومعارفهم السابقة بالمعرفة الجديدة، وإظهار الفجوة أو القصور بين ما يمتلكه التلاميذ، وما يجب أن يمتلكوه لحل المهمات الجديدة بنجاح.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وتشجعيهم على التركيز بعمليات التعليم والتعلم، وحثهم على ملاحظة بيئاتهم وعناصرها ووعيهم بها؛ للتعبير الكتابي الوظيفي عنها، وكتابة تقارير مميزة لها، ودعوة الأصدقاء إليها.

وبالتوصل لهذه النتائج لمهارات الكتابة الوظيفية، تتم الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث، الذي نصه: " ما كفاءة وحدات تعليمية في اللغة

العربية قائمة على اللامركزية في تنمية مهارات لكتابة الوظيفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ؟"

الفرض الثاني: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات - مجموعة البحث - في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالثقافة المحلية لصالح التطبيق البعدي.

جدول (٩): دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بالثقافة المحلية ككل وفي أبعاده الفرعية

أبعاد الثقافة المحلية	التطبيق	ن	م	ع	قيمة "ت"	الدلالة	df	d	حجم التأثير
البعد الاجتماعي	القبلي	٢٩	٧,٢١	٠,٧٣	١٩,٤٤	دالة عند ٠,٠١	٢٨	٧,٣٥	كبير
	البعدي	٢٩	١٠,٩٣	٠,٨٤					
البعد التاريخي	القبلي	٢٩	٦,٩٣	١,٠٣٢	١٣,٨٩	دالة عند٠,٠١	٢٨	٥,٢٥	كبير
	البعدي	٢٩	١٠,١	١,١					
البعد التعليمي	القبلي	٢٩	٧,١٠	٠,٨٢	٢١,٥٣	دالة عند٠,٠١	٢٨	٨,١٤	كبير
	البعدي	٢٩	١٠,٥٩	١,٠٨٦					
الدرجة الكلية	القبلي	٢٩	٢١,٢٤	١,٣٨	٣٩,٩١	دالة عند٠,٠١	٢٨	١٥,٠٨	كبير
	البعدي	٢٩	٣١,٥٩	١,٤٥					

ويتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالثقافة المحلية لصالح التطبيق البعدي، وذلك في المقياس ككل وفي الأبعاد الفرعية للمقياس " البعد الاجتماعي – والبعد التاريخي- والبعد التعليمي " حيث بلغت قيم "ت" للمقياس ككل "٣٩,٩١" وللأبعاد الفرعية على الترتيب "١٩,٤٤ ، ١٣,٨٩ ، ٢١,٥٣".

ولكي تكتمل الصورة بالنسبة لكفاءة الوحدات التعليمية في اللغة العربية القائمة على اللامركزية في تنمية الوعي بالثقافة المحلية قام الباحث بحساب حجم التأثير Effect Size؛ حيث إن مفهوم حجم التأثير جاء ليكمل مفهوم الدلالة الإحصائية للنتائج، ويتضح من نتائج الجدول السابق وجود حجم تأثير كبير لاستخدام الوحدات التعليمية في اللغة العربية القائمة على اللامركزية في تنمية الوعي بالثقافة المحلية وكل من الأبعاد الفرعية للمقياس "البعد الاجتماعي – والبعد التاريخي- والبعد التعليمي" حيث بلغت قيم d على الترتيب "٧,٣٥، ٥,٢٥، ٨,١٤"، وهي قيم تزيد عن ٠,٨ ؛ كما بلغت قيمة حجم التأثير للمقياس ككل ١٥,٠٨ مما يدل على تأثير الوحدات التعليمية في اللغة العربية القائمة على اللامركزية في تنمية الوعي بالثقافة المحلية بحجم تأثير كبير.

وقد يعزى نمو الوعي بالثقافة المحلية في الفرض الثاني إلى الأسباب الآتية:

- طبيعة أبعاد الثقافة المحلية التي تم اختيارها؛ كونها تلائم التلاميذ، ويتفاعل التلميذ معها في حياته اليومية، ويشاهدها بشكل مستمر؛ مما جعل هناك تفاعل مع الموضوعات المقدمة.
- أتاح استخدام الوحدات التعليمية في اللغة العربية القائمة على اللامركزية في تنمية الوعي بالثقافة المحلية بيئة نفسية آمنة خالية من التوتر، ومفعمة بالاحترام وتبادل الآراء، والتفاعل مع الأحداث التي تحيط به، وشغف عند الطلاب لمعرفة المعلومات المقدمة حولة بيئته التي يعيش بها.
- توفير فرص تثقيف التلميذ ببيئته المحيطة، ومعرفة العادات والتقاليد التي تربى عليها، وتتبع مسارات التعليم الموجودة في محافظته، والاحتكاك المباشر بها، وهذه الميزة تعتبر من أهم الدعائم المطلوبة لتنمية الوعي بالثقافة المحلية.

وبالتوصل لهذه النتائج لمهارات الكتابة الوظيفية، تتم الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث، الذي نصه: " ما كفاءة وحدات تعليمية في اللغة العربية قائمة على اللامركزية في تنمية الوعي بالثقافة المحلية لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟"

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت وأشارت إليه دراسة(Serap, 2018) التي اهتمت بتنمية الوعي بالثقافة المحلية من خلال مناهج اللغة .ودراسة (عز سيد ٢٠١٧)، ودراسة (Guoqiao, 2018)

الفرض الثالث: توجد علاقة ارتباطية موجبة بين نمو الوعي بالثقافة المحلية، وتنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

جدول (١٠): العلاقة الارتباطية بين درجات - مجموعة البحث - في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الوظيفية ومقياس الوعي بالثقافة المحلية

العلاقة بين	نوع التطبيق	درجة العلاقة لبيرسون	العلاقة الارتباطية	تصنيف العلاقة	مستوى العلاقة
درجات (اختبار الكتابة الوظيفية ومقياس الوعي بالثقافة المحلية)	القبلي القبلي	-٠,٠٦١	علاقة عكسية	سالبة	ضعيفة
درجات (اختبار الكتابة الوظيفية ومقياس الوعي بالثقافة المحلية)	البعدي البعدي	٠,١٤٤	علاقة طردية	موجبة	ضعيفة

يتضح من جدول السابق ما يلي:

- وجود علاقة عكسية سالبة ضعيفة بين درجات التلاميذ في التطبيق القبلي لاختبار الكتابة الوظيفية، وبين درجاتهم في مقياس الوعي بالثقافة المحلية، حيث كانت درجة العلاقة لمعامل الارتباط بيرسون (٠.٠٦١-).

- وجود علاقة طردية موجبة ضعيفة بين درجات التلاميذ في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الوظيفية، وبين درجاتهم في مقياس الوعي بالثقافة المحلية، حيث كانت درجة العلاقة لمعامل الارتباط بيرسون (٠.١٤٤)

ويعزى الباحث العلاقة العكسية السلبية الضعيفة بين نمو الوعي بالثقافة المحلية، وتنمية مهارات الكتابة الوظيفية في التطبيق القبلي لكل من المقياس والاختبار إلى الأسباب الآتية:

- أن المنهج المقدم لهم لم يهتم بربط موضوعات الكتابة الوظيفية بثقافتهم المحلية؛ لذلك جاءت هذه العلاقة عكسية سالبة ضعيفة، أي أن تأثير نمو مهارات الكتابة الوظيفية يصاحبه عدم الاهتمام بالوعي بالثقافة المحلية لدى التلاميذ بنسبة ضعيفة، وحتى في حالة وجود وعي فإن ذلك لم ينعكس إيجاباً على مستويات كتابة التلاميذ لموضوعات الكتابة الوظيفية المقررة عليهم.
- أن موضوعات الكتابة الوظيفية يتم تنفيذها بشكل منفصل عن المنهج، حيث يتم تدريس وتدريب الطلاب على مهارات الكتابة الوظيفية بشكل منفصل عن المنهج المقدم لهم، وبالتالي لم تظهر علاقة موجبة بين ما يدرسه الطلاب عن بيئتهم المحلية في موضوعات القراءة أو في المواد الأخرى ، وما يكلفون بكتابته في دروس التعبير الكتابي الوظيفي.
- أن المنهج المقدم للتلاميذ لا يعكس أبعاد الثقافة المحلية لبيئاتهم بشكل يتناسب مع هؤلاء التلاميذ، لذلك فإن مستوى الوعي بالثقافة المحلية لديهم جاء منخفضاً قبل البدء في دراسة الوحدات المقترحة، وفي نفس الوقت تناول التلاميذ موضوعات ومجالات الكتابة الوظيفية في دراستهم.

ويعزى الباحث العلاقة الطردية الموجبة الضعيفة بين نمو الوعي بالثقافة المحلية، وتنمية مهارات الكتابة الوظيفية في التطبيق البعدي لكل من مقياس الوعي، واختبار المهارات إلى الأسباب الآتية:

أن الوحدات التعليمية في اللغة العربية (المادة التعليمية للبحث الحالي) ، القائمة على اللامركزية :

- اهتمت بربط موضوعات الكتابة الوظيفية بثقافتهم المحلية.
- أتاحت للتلاميذ إمكانية ربط مهارات الكتابة الوظيفية لديهم بمستوى وعيهم الثقافي، حيث كانت الأنشطة المقدمة بتلك الوحدات للتلاميذ تتناول كتابة لافتات لتوعية التلاميذ بأهمية ثقافتهم المحلية وأبعادها المختلفة، كما كانت هناك أنشطة تتناول كتابة مقالات عن أبعاد الثقافة المحلية، وكتابة رسائل للأصدقاء لنشر ثقافتهم المحلية؛ وبالتالي تحولت العلاقة من علاقة عكسية سلبية ضعيفة قبل مرورهم بالوحدات التعليمية

التي ربطت بين الوعي بالثقافة المحلية، وكتاباتهم الوظيفية إلى علاقة طردية، وإن كانت ضعيفة.

ويرى الباحث أن استمرارية التركيز على الثقافة المحلية عند تدريس اللغة العربية، وغيرها ، ومن خلال الأنشطة اللاصفية يمكن أن يقوي هذه العلاقة الطردية إذا ما تعددت المواقفة ، وطال الوقت.

إن التحول من العلاقة الارتباطية العكسية السالبة إلى العلاقة الارتباطية الطردية الموجبة في الكتابات الوظيفية للمتعلمين أمر يتطلب العديد من المهارات الأخرى كمهارات الكتابة الإبداعية؛ حتى يمتلك المتعلمون القدرة على التعبير الإبداعي عن ثقافتهم المحلية في المجالات الوظيفية المقدمة لهم، ويجدر– في بحوث تالية – الاهتمام بتلك المهارات، التي لم تهتم المادة التعليمية الحالية بتناولها.

وختاماً؛ فإن هذه النتائج، وما تلاها من مناقشة وتفسير قد أجابت عن السؤال الخامس من أسئلة البحث، الذي كان نصه: " ما علاقة تنمية الوعي بالثقافة المحلية بتنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟"

- **توصيات البحث**:

أخذاً بالنتائج إلى حيز التطبيق العملي التي تؤكد كفاءة الوحدات التعليمية في اللغة العربية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية، والوعي بالثقافة المحلية لدى تلاميذ المرحة الابتدائية، فإن الباحث يوصي:

- خبراء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم:
  - ✓ بالقيام بمراجعة وثائق المستويات المعيارية للتأكد من تضمينها المهارات اللازمة للمتعلمين في كل مرحلة، وخاصة المهارات الوظيفية، وكذلك إدراج معايير للوعي الثقافي بصفة عامة، والوعي بالثقافة المحلية بصفة خاصة لدى التلاميذ؛ ليسترشد بها في تنمية مهارات اللغة لديهم.
- توصيات تتعلق بالقائمين على تصميم المناهج الدراسية:
  - ✓ إعادة النظر في بناءمناهج اللغة العربية على ضوء الاتجاهات الحديثة، وخاصة اتجاه اللامركزية في بناء المناهج التعليمية، وخاصة مناهج الصفوف الأولى من التعليم الأساسي، وذلك من خلال عناصر المناهج بما يتناسب مع الخطة القومية للتعليم، وبما يحقق اللامركزية في بناء المناهج.
  - ✓ الاهتمام بتنمية الوعي بالثقافة المحلية للمتعلمين في جميع المراحل الدراسية ابتداء من رياض الأطفال حتى المرحلة الجامعية، من خلال جميع المواد الدراسية بصفة عامة، ومن خلال اللغة العربية بصفة خاصة، بحيث

يتم التركيز على اكتساب الوعي بالثقافة المحلية من أجل المستقبل المتغير؛ ولما لهما من دور مهم في تنمية التفكير.

- ✓ ضرورة الاهتمام بتضمين كتب اللغة العربية موضوعات تتناول عناصر الثقافة المحلية، وأنشطة تساعد على تنمية الوعي بالثقافة المحلية ومهارات اللغة بصفة عامة، والوظيفي منها بصفة خاصة.
- ✓ ضرورة الاهتمام في عمليات تقييم تعلم التلاميذ في المدارس على المقاييس التي تتناول الجانب المهاري، والوجداني، ومجالات الكتابة؛ ومحاولة الاستفادة من الوحدات المقدمة على ضوء لامركزية المناهج؛ لبناء مناهج لامركزية في كافة المحافظات بما يحقق المستويات المعيارية لتعلم اللغة العربية.
- ◄◄ توصيات تتعلق بالمعلمين القائمين على تنفيذ المناهج القائمة على اللامركزية.
- ✓ تدريب المعلمين تدريبًا أكاديميًا ومهنيًا في متطلبات إنتاج المقررات والمناهج والوحدات القائمة على اللامركزية؛ ليكون لهم الأسبقية في متابعة التطورات الثقافية المتلاحقة.
- ✓ ضرورة ربط حياة المتعلمين بمناهجهم الدراسية، والتنويع في الأنشطة والمجالات التي تتناول مهارات اللغة الوظيفية.
- ✓ ضرورة تدريب المعلمين في أثناء الخدمة على توظيف اللامركزية عند تنفيذ موضوعات المنهج.

• الدراسات والبحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالي: ولاستكمال ما توصل إليه . يقترح الباحث إجراءات البحوث الآتية:

- ◄◄ فاعلية استخدام برنامج في اللغة العربية على ضوء لا مركزية المناهج لتنمية الميول القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- ◄◄ فاعلية استخدام برنامج في اللغة العربية على ضوء لا مركزية المناهج لتنمية الميول الاستماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- ◄◄ فاعلية استخدام برنامج في اللغة العربية على ضوء لا مركزية المناهج لتنمية الوعي بالثقافة الإسلامية والعربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- ◄◄ فاعلية استخدام برنامج في اللغة العربية على ضوء لا مركزية المناهج لتنمية الخطاب الإقناعي لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية.
- ◄◄ فاعلية وحدات مقترحة في اللغة العربية قائمة على لامركزية المناهج في تنمية الأداء اللغوي الشفهي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

• المراجع:

• أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم عباس الزهيرى.(٢٠٠٤).المحاسبية في مدارس حق الاختيار: مدخل لدعم اللامركزية في إدارة التعليم في مصر. الجزء الأول، العدد(٢٢)، مجلة كلية التربية: جامعة المنصورة، ص ص ٣٠٩- ٤٠٥.

أزهار يوسف أحمد. (٢٠٠٩) . أثر استخدام التعلم القائم على المهام في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي وعلى اتجاهاتهم نحو الكتابة باللغة الإنجليزية. *المجلة التربوية*، مصر، ع(٢٥)، ص ص ٤٥٦- ٤٦٠.

أماني حامد مرغني طلبة.(٢٠٠٧). فعالية برنامج قائم على الاتصال الكلي لتلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين سمعيًا في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة الوظيفية المناسبة لهم. *رسالة دكتوراه* ، جامعة أسيوط: كلية التربية.

أمة الباري محمد علي هاشم الحمزي. (٢٠١٧). فاعلية استراتيجيتي التعليم الممزوج والتعلم بمساعدة الأقران في تنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الوظيفية لتلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي. *رسالة دكتوراه* ، جامعة عين شمس: كلية التربية.

أميمةمنير. (١٩٨٩). *البرامجالتربويةللطفل*.القاهرة:دارالمعارف .

إيمان مبروك قطب. (٢٠٠٦). تقويم المحتوى الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء دوافع وحاجات الدارسين. *رسالة ماجستير* ، جامعة عين شمس: كلية التربية.

تفيده سيد أحمد غانم. (٢٠٠٥) . بين المركزية واللامركزية في مناهج التعليم الثانوية بمصر. *المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية* ص ص ١- ١٨.

حاتم حسين البصيص. (٢٠١١) . *تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم*. دمشق: وزارة الثقافة _ الهيئة العامة السورية للكتاب.

حافظ حفني عيسوي. (٢٠٠٠). تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية. *رسالة ماجيستير* ، جامعة قناة السويس: كلية التربية بالإسماعيلية.

حسن حسين البيلاوي.(٢٠٠١). البيئة المدرسية ,رؤية مستقبلية في ضوء متغيرات القرن الحادي والعشرين. *ورقة مقدمة إلى ندوة " التعليم الأساسي في الوطن العربي : آفاق جديدة" منتدى الفكر العربي*، عمان، ص ٢٢.

خليل رضوان خليل سليمان. (١٩٩٨). برنامج في التربية العلمية والتكنولوجية لتلاميذ التعليم الأساسي في ضوء اللامركزية. رسالة دكتوراه، جامعة قناة السويس: كلية التربية بالإسماعيلية.

داليا سيد صبري محمد سليمان. (٢٠١٥). فاعلية مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية . *رسالة ماجيستير* ، جامعة عين شمس : كلية التربية.

رشا جمال نور الدين. (٢٠٠٩).*الطفولة والقيم العلمية" الواقع والمأمول"* . القاهرة :دار الفكر العربي.

رشدي أحمد طعيمة. (١٩٩٨). *الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس*. القاهرة : دار الفكر العربي.

سامح عبد الرحيم، وفتحي زيادي. (١٩٩٧).وعي معلمي المستقبل بالمشكلات الاجتماعية – دراسة ميدانية، *مجلة التربية وعلم النفس*، ع (٣). ص ص ٣٠٥- ٣٥٠

سعاد إبراهيم . (٢٠١٠). *مجلات الأطفال ودورها في تنمية الوعي الثقافي لدى طفل ما قبل المدرسة*. القاهرة : دار الجامعة الجديدة.

سعيد عبدالله لافي رفاعي . (٢٠١٢). *تنمية مهارات اللغة العربية*. القاهرة: عالم الكتب.

عبد الحميد زهري سعد عطا الله. (٢٠٠٠). برنامج مقترح للتدريب على بعض مجالات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الثانوي التجاري في ضوء احتياجاتهم المهنية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ع (٦٣)، أبريل ٢٠٠٠، ص ص ١٣٦- ١٥٨ .

عبد العزيز التويجري. (٢٠١٥). الثقافة العربية، والثقافات الأخرى ، المغرب. *منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة*، ط٢.

عبد الفتاح أحمد أحمد شداد. (٢٠١١). أثر برنامج قائم على استراتيجية القراءة الموجهة في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية والإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس من المرحلة الابتدائية. *رسالة دكتوراه* ، جامعة المنصورة : كلية التربية بدمياط.

عز سيد محمد سيد ، شاكر عبد العظيم محمد قناوي، صفاء عبد العزيز محمد سلطان. (٢٠١٦). بناء وتقنين مقياس الوعي الثقافي لتلاميذ الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي ، *دراسات تربوية واجتماعية*، المجلد ٢٢ العدد الأول يناير ٢٠١٦ ص ص ٩٢٩- ٩٥٦. متاح على https://alba7thon.com/ files/ maqa / 918.pdf

عز سيد محمد سيد.(٢٠١٧). فاعلية مدخل القراءة والكتابة في تنمية مهارات التواصل اللغوي والوعي الثقافي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي . رسالة دكتوراه، جامعة حلوان: كلية التربية.

علي أحمد مدكور. (٢٠٠٣)،*التربية وثقافة التكنولوجيا* . ط (١٠)،القاهرة : دار الفكر العربي.

علي أحمد مدكور ، وإيمان هريدي. (٢٠٠٩) . *تعليماللغةالعربيةلغيرالناطقينبها "النظريةوالتطبيق"* . القاهرة : دارالفكرالعربي.

علي السلمي. (٢٠٠١). *خواطر في الإدارة المعاصرة* . القاهرة : دار الغريب .

عمر جمعة سالم. (٢٠١١). برنامج مقترح قائم على الثقافة الإسلامية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بدولة تنزانيا للمستوى المبتدئ. *رسالة ماجستير* .جامعة القاهرة: كلية التربية.

ماهر شعبان عبد الباري. (٢٠٠٩) . *الكتابة الوظيفية والإبداعية المجالات المهارات الأنشطة والتقويم*. عمان: دار السيرة للنشر والتوزيع.

محمد بن عبد الله البرعي، محمد بن إبراهيم التويجري. (١٩٩٣). *معجم المصطلحات الإدارية*. الرياض : مكتبة العبيكان.

محمد جهاد جمل ، فواز فتح الله الرميني، عمر أحمد صديق. (٢٠٠٦). *التفكير الكلامي التطور – المجالات – الأنشطة*. العين: دار الكتاب الجامعي.

محمد حسن المرسي.(١٩٩٧). تقويم قصص الأطفال المترجمة على ضوء متطلبات الوعي الثقافي للطفل المصري. *مجلة كلية التربية*، جامعة الزقازيق ، العدد (٢٨) ص ص ٣٣٥- ٣٩٢.

محمد رجب فضل الله. (١٩٩٨). *الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية*. القاهرة، عالم الكتب.

ـــــــــــــــ. (٢٠٠٣). *عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها تعليمها وتقويمها*. القاهرة: عالم الكتب .

ـــــــــــــــــــــــــ. (٢٠٠٧). *تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية (معارف ومهارات)*. مطبوعات جامعة الإمارات العربية المتحدة.

محمد فوزي عبد المقصود ، رانيا عبد المعز الجمال. (٢٠١٠). التجربة الفرنسية في لامركزية التعليم في ضوء الخبرات العالمية المعاصرة . *المؤتمر العلمي العاشر لكلية التربية بالفيوم (البحث التربوي في الوطن العربي . رؤى مستقبلية)*، مجلة كلية التربية: جامعة الفيوم.

محمد محمد سكران . (٢٠٠٦). *التربية والثقافة فيما بعد الحداثة*. القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية.

محمود الضبع. (٢٠٠٩). *أدب الأطفال بين التراث والمعلوماتية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

محمود حسن إسماعيل. (١٩٩٩). دور وسائط الثقافة والإعلام في تشكيل الوعي الثقافي. *مجلة الطفولة والتنمية*، المجلس الأعلى للطفولة والتنمية: دار الكتب.

محمود علي محمد شرابي. (٢٠١١). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والقراءة الجهرية والكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *رسالة دكتوراه* ، جامعة القاهرة : معهد الدراسات التربوية.

مريم الأحمدي. (٢٠٠٦) . استخدام أسلوب العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وأثره على التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. *رسالة ماجيستير* ، المملكة العربية السعودية : جامعة تبوك.

موسى عبد الرحيم، ناصر علي مهدي. (٢٠١٠). دور وسائل الإعلام في تشكيل الوعي الاجتماعي لدى الشباب الفلسطيني. *دراسة ميدانية على عينة من طلاب كلية الآداب*. جامعة الأزهر: كلية الآداب.

نادية محمد عبد الرحيم. (٢٠١١). أثر التعلم باللغة الإنجليزية في الوعي الثقافي الصوتي في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.*رسالة ماجستير* ، جامعة القاهرة : كلية التربية.

نادية مصطفى. (٢٠٠٧). فاعلية أسلوب تمثيل الدور في تنمية بعض القيم والتحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

نبيل عبد الهادي، عبد العزيز أبو حشيش، خالد بسندي. (٢٠٠٥). *مهارات في اللغة والتفكير*. ط٢، عمان : دار المسيرة.

نجاح قدور . (٢٠٠٧). مستقبل الثقافة العربية في ظل العولمة . ليبيا : دار الكتب.

ولاء محمد أبو سريع عبد الجواد. (٢٠١٨) . برنامج قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات القراءة للدراسة والكتابة الوظيفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *رسالة دكتوراه*، جامعة عين شمس: كلية التربية.

ياسر محمد محمد إبراهيم .(٢٠١٣). كفاءة استخدام المدونات الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية لدى غير الناطقين باللغة العربية. *رسالة ماجيستير*، جامعة قناة السويس : كلية التربية بالعريش.

• **ثانياً: المراجع الأجنبية:**

Akiko, N.(2018). A Genre-Based Approach to Writing Instruction in EFL Classroom Contexts, *English Language Teaching*; 11(5), p.p 130-147.

Ali,A.I.(2015).The effect of web quest strategy on Developing EFL reading comprehension skills and cultural awareness of experimental secondary school students .*Unpublished Doctoral dissertation*, Minoufiya University.

Arslan MM, Atasayar HH .(2008). Ideas of the provincial managers of the ministry of national education about localization. *Ankara Uni. J. Faculty Educ*. Sci. 41(2), pp59-79.

Astiz, M.F; Wiseman, A.W; Baker, D.P .(2002). Slouching towards decentralization: Consequences of globalization for curricular control in national education systems. *Comp. Educ*. Rev. 46(1), pp66-87.available at http://search.mandumah.com/Record/776310

Beate, B; David, H; Christina, C .(2015). Increasing Cultural Awareness Through a Cultural Awareness Program, *Journal of Educational Research and Practice* 2015, 5(1), pp1–20

Bjork, C. .(2006). *Educational Decentralization: Asian Experience and Conceptual Contribution*. Dordrecht: Springer.

Celik S .(2011). Characteristics and competencies for teacher educators: Addressing the need for improved professional standards in Turkey. *Aust. J. Educ*. 36(4), pp73-87.

Cohen, A. D., R. M; Paige, B; Kappler, M; Demmessie, S. J; Weaver, J. C. Chi, and J. P. Lassegard. (2003). Maximizing study abroad: A language instructor's guide to strategies for language and culture learning and use. Minneapolis: *Center for Advanced Research in Language Acquisition*, University of Minnesota.

Coylee, D.C.(2006). *Content and Language Integrated Learning motivating learners and teachers .The Scottish language* Review, Retrieved from http:www.strath.ac.uk/skit/sir/iss/ 2006/13.

Desi, E. K; Teguh, T .(2015). Review of Centralization and Decentralization Approaches to Curriculum Development

in Indonesia Proceedings – *International Conference on Education and Tarining* (ICET) 2015, pp41-52.

Devlin, J. (2014). *How to Speak and Write Correctly*. USA: Lexington, KY

Diab, A. A. M; Abdel-Haq, E. M; Aly, M. A.(2018). *The Effectiveness of Using Content and Language Integrated Learning (CLIL) Approach to Enhance EFL Student Teachers' Cultural Awareness*, April 2018

Dian, E; Lenny, M; Nova, L. P; Annisa, A; Fikri, Y; and Amirul, M,.(2018) . *Research on Educational Media: Balancing between Local and Target Language*.

Dong, W.J; Ho, J;Sung, K.C. (2017). Education decentralization, school resources, and student outcomes in Korea, *International Journal of Educational Development*, V(53), March, pp 12-27.

Elsabagh, A.E.(2012).The effect of web-Based projects on enhancing the cultural awareness and writing competence EFL Experimental secondary school students. *Unpublished Doctoral dissertation*, Tanta University

Gershberg, A. L. and Winkler, D.R. (2004). Education Decentralization in Africa: *A Review of Recent Policy and Practice. In: B. Levy & S. Kpundeh (Eds.)*. Building State Capacity In Africa. New Approaches, Emerging Lessons. Washington. DC: The World Bank.

Guoqiao, W. (2018). On the Strategies of Enhancing Students' Cultural Awareness in College English Teaching, English Language Teaching; 11(12).

Ibrahim, S.M.(2005).The effect of using a training program in small"c"American culture on developing first year secondary school students' cultural awareness and critical reading comprehension skills. *Unpublished Master thesis*, Minia University

John, A .(2006). Decentralization, Management of Diversity and Curriculum Renovation: A Study of Literacy Education in Four African Countries (Botswana, Kenya, South Africa and Uganda), Association for the Development of Education in Africa Biennale on Education in Africa, *International Institute for Educational Planning, (Libreville, Gabon*, March 27-31, pp1-38

Joshua, S .(2011). *Writing to Persuade: A Systemic Functional View1, Gist Education and Learning Research Journal*. ISSN 1692-5777. No. 5, november 2011. pp. 127-157

Juma, S.M; Suhaida, B.A; Azimi, H; and Ramli, B (2015). A Review of Characteristics and Experiences of Decentralization of Education, *International Journal of Education & Literacy Studies* ISSN 2202-9478 V(3), N(1); January 2015 ,Australian International Academic Centre, Australia.

Kurt, T .(2006). *Eğitimyönetimindeyerelleşmeeğilimi. Kastamonu Eğitim Dergisi*. 14(1), p61-72.

LEE, K.N .(2009).*"treating culture: What High School EFL Conversation textbooks in South Korea do "English Teaching practice and Critique*, May, 8(1), Faculty University.

Mary, S.M.F .2015. *INTE 2014 The decentralization of education at Paranaguá county Brazil* (1985-2011), Procedia - Social and Behavioral Sciences 174 (2015) pp 3975 – 3982 , Available online at www.sciencedirect.com

May, H.(2011). Shifting the Curriculum: Decentralization in the Art Education Experience, *Art Education*, 64(3), pp33-40, May 2011.

Meyer,O. (2010). Towards quality CLIL: Successful planning and teaching strategies.Puls,33,11-29

Mızıkacı, F .(2011). Isomorphic and diverse features of Turkish private higher education, PROPHIE Working Paper Series, WP, No.18. Retrieved from http://www.albany.edu/dept/eaps/prophe/publication/paper/ PROPHE WP18_files/PROPHE%20WP18.pdf.

Moate, J. (2010). The integrated nature of CLIL: A sociocultural perspective. *International CLIL Research Journal*, 1(3), pp38-45.

Mohammed, D.A.(2011).The effect of using a program based on functional Grammar on enhancing EFL pre-service Teachers' Grammatical competence, oral communicative competence and cultural awareness. *Unpublished doctoral dissertation*, Minia University.

Öztürk I.H .(2011). Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: The case of the history teaching. *Int. J. Instruction*. 4(2), pp113-128.

Palmer, G. B; and Sharifian, F. (2007). *Applied cultural linguistics: An emerging paradigm. In Applied cultural linguistics: Implications for second language learning and intercultural communication*, ed. F. Sharifian and G. B. Palmer, 1–14. Philadelphia: John Benjamins.

Qi, T. (2011). Moving towards decentralization? Changing education governance in China After 1985 in The Impact and Transformation of Education Policy in China. *International Perspectives on Education and Society*. 15, pp 19–41.

Rajka B.S; and Metoda, K .(2012). The Curricular Reform of Art Education in Primary School in Slovenia in Terms of Certain Components of the European Competence of Cultural Awareness and Expression, *c e p s Journal,* 2(2) Year 2012

Rodden, J; Eskeland, G; and Litvack, J. (2003). Fiscal Decentralization and the Challenge of Hard Budget Constraints. *Cambridge: MIT Press*.

Salem, A. A. (2008). The Effectiveness of a Proposed Program Based on Using Workshops in Developing the Functional writing Skills of Primary Stage Prospective Teachers of English. *MA Thesis in Applied Linguistics*, Faculty of Postgraduate Studies in Education, Cairo University.

Salem, A. A. (2013). The Effect of Writer's Workshop Approach to Develop Functional Writing Skills of Primary Stage Pre-Service English Language Teachers in Egypt. International *Journal of Applied Linguistics &English Literature*, 5(5), pp71-80.

Salem, A.A .(2018). Engaging ESP University Students in Flipped Classrooms for Developing Functional Writing Skills, HOTs, and Eliminating Writer's Bloc, *English Language Teaching*; 11(12), p.p 177- 198.

Sasaoka, Y. and Nishimura .(2010). Does universal primary education policy weaken decentralization? Participation and accountability frameworks in East Africa, Compare: A *Journal of Comparative and International Education*. 40(1), pp79-95.

Sayed, Y. (2002). *Decentralizing Education in a Decentralized System: South African policy and practice*. Compare,32, p35-46.

Serap, A.B .(2018)., A study on ELT students cultural awareness and attitudes towards incorporation of target culture into language instruction, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), pp 102-124.

Shehata, M.G.(2013).The effectiveness of E-conversational course in developing Faculty of education English Majors' aural-oral communication skills ,cultural awareness and in reducing oral communication Apprehension. *Unpublished doctoral dissertation* ,Minia University.

Sultan, H. A .(2017). *Principled Eclecticism: Approach and Application in Teaching Writing to ESL/EFL Students, English Language Teaching*; 10(2), 2017, p.p 33-39.

Tomlinson, B; &Masuhara, H. (2004). *Developing cultural awareness. Modern English Teacher*, 13(1), pp 5-11.

UNESCO .(2000). *Improving School Efficiency: the Asian Experience an Antriep Report, Meriting of the Asian Network of Training and Research Institutions in Educational Planning, IIEP,* Paris, pp.93-94.

Yang, Y; and Montgomery, D. (2011) "Behind Cultural Competence: The Role of Causal Attribution in Multicultural Teacher Education," *Australian Journal of Teacher Education*: 36(9). Article 1. Available at: http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss9/1

Yeom, M.H; Acedo, C; and Utomo, E.(2002). The Reform of Secondary Education in Indonesia during the 1990s: Basic Education Expansion and Quality Improvement through Curriculum Decentralization, *Asia Pacific Education Review*, 3(1), pp56-68, Jul 2002.

*****

البحث الثاني:

مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لمهارات الجدل العلمي داخل صفوف علوم المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة في المنطقة الشرقية

إعداد :

د/ جيهان أحمد الشافعي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك
كلية التربية جامعتي حلوان والإمام عبد الرحمن بن فيصل

أ/سهام مهدي الزهراني

باحثة بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية العلوم والدراسات الإنسانية جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لمهارات الجدل العلمي داخل صفوف علوم المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة في المنطقة الشرقية

د/ جيهان أحمد الشافعي
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك
كلية التربية جامعتي حلوان والإمام عبد الرحمن بن فيصل

أ/سهام مهدي الزهراني
باحثة بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية العلوم والدراسات الإنسانية جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

• **المستخلص**:
هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى الممارسات التدريسية الداعمة للجدل العلمي في صفوف العلوم من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بالمنطقة الشرقية؛ من خلال تحديد الممارسات التدريسية التي تدعم انخراط الطالبات في الجدل العلمي داخل صفوف علوم المرحلة المتوسطة، ثم الكشف عن مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم الادعاء، الكشف عن مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم الدليل، والكشف عن الممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم التبرير في صفوف علوم المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمات المادة. ولأجل تحقيق هدف الدراسة أتبع المنهج الوصفي وأعدت قائمة بالمهارات التدريسية الداعمة لمهارات الجدل العلمي، وصُممت على أثرها أداة الدراسة وهي استبانة مغلقة مكونة من (22) عبارة موزعة على ثلاث محاور؛ واقتصرت الدراسة على (43)معلمة من معلمات علوم المرحلة المتوسطة بالمنطقة الشرقية تم اختيارهن بعشوائية، وعلى ثلاثٍ من مهارات الجدل العلمي هي (تقديم الادعاء- تقديم الدليل- تقديم التبرير) وطبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1439-1440 هـ. وخلصت الدراسة إلى أن مستوى الممارسات بشكل عام كان متوسطا، وجاءت الممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم الادعاء كأدني مستوى ممارسة بمتوسط حسابي (2.5)، وأما الممارسات الداعمة لتقديم الدليل فقد جاءت كأعلى مستوى ممارسة بمعدل حسابي (3.66)، وجاءت الممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم التبرير بمستوى متوسط وبمعدل حسابي (3.05). وفي ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة؛ قدم عدد من التوصيات أهمها ضرورة إقامة مكاتب الاشراف للدورات التدريبية التي ترفع من مستويات جودة الممارسات التدريسية الداعمة لمهارات الجدل العلمي داخل الصفوف.

الكلمات المفتاحية: الجدل العلمي، الممارسات التدريسية، صفوف العلوم.

The Level of Teaching Practices that Support the Scientific Argumentation in the Science Classes from the Point of View of the Middle School Teachers in the Eastern Region

Dr. Jihan Ahmad Al Shafei & Siham Mahdi Al Zahrani

Abstract

The present study aimed at identifying the level of teaching practices that support the scientific Argumentation in the science classes from the point of view of the middle school teachers in the Eastern Region, by determined the teaching practices that can support the scientific Argumentation in the science classes, Then, the level of teaching practices that support the skill of providing claim, evidence, and justification.This study followed the descriptive methodology, the questionnaire applied on (34) of middle school teachers in the Eastern Region selected random, applied the study during the second semester

of the academic year 1439-1440 The study found that the level of practices in general was moderate, and that the teaching practices that support the providing the claim were the lowest level of practice with an average of 2.5. The supporting practices for providing the evidence were the highest level with an average of 3.66.The study providing some recommendations, most important of these recommendations are the need for training courses that raise the quality of teaching practices that support the skills of scientific Argumentation.

Key words: teaching practices, scientific Argumentation, science classes.

• المقدمة:

يتسم القرن الحادي والعشرون بالتغيرات السريعة المطردة على كافة الأصعدة وفي شتى المجالات؛ ذلك يتطلب من الأفراد مواكبة ومجابهة تلك التغيرات في آن واحد ؛ ومن هنا جاءت أهمية امتلاك مواطن هذا القرن لعدد من المهارات على رأسها التفكير الناقد والتشارك والتعاون (ترلينج، فادل، 2012/2009). وهذا ما دعا المربين إلى زيادة الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية بين الطلاب، وتنمية المهارات العقلية العليا لديهم في الوقت ذاته.

وفي ضوء ذلك تبرز أهمية تبني اتجاهات النظرية البنائية الاجتماعية في التعليم، حيث تؤكد هذه النظرية على أهمية عمليات بناء المعرفة من خلال التفاعل الاجتماعي، وإيجاد بيئة تعلم تعتمد على الحوار والتعلم التعاوني (العبدالكريم،2011)، وقد تزايد الاهتمام بالحوارات الصفية والممارسات الجدلية داخل بيئات التعلم عامة وداخل صفوف العلوم بشكل خاص(Driver, Newton, Osborne, 2000) حيث أكدت بحوث ووثائق تعليم العلوم على الجدل العلمي كهدف تعليمي أساسي للطلاب (McNeill &Pimentel, 2010: McNeill, Katsh-Singer, González-Howard & Loper, 2016) وكأحد سمات الفرد المتنور علمياً (الكسباني، 2010)، كما أن معايير الجيل التالي للعلومNGSS جاءت مؤكدة على أهمية انخراط التلاميذ في الحجج العلمية القائمة على الدليل (NGSS,2013)، وأشارت تيبت (Tippet, 2009) في دراسة أعدتها حملت العنوان "الجدل: لغة العلم" إلى أن الجدل العلمي هو نهج العلماء منذ القدم في الوصول للمعرفة والاكتشاف.

يوصف الجدل العلمي بأنه عملية تقييم الادعاءات وتبريرها من خلال تقديم الأدلة التي تستند إلى البيانات العلمية بهدف الإقناع أو التفنيد (البطران، 2008)، ويتيح الجدل العلمي للطلاب الانخراط في عدد من الممارسات التي تتقاطع بشكل واضح مع قيم واتجاهات التربية العلمية، كالتحري والتقصي، والتفكير المنطقي والاستدلالي والرغبة في الإثبات والإقناع، وتقبل الآراء والتفتح الذهني (الكسباني، 2010)، وكل هذا من شأنه أن يعزز من فهم الطلاب لمفاهيم

العلوم وعمليات العلم. (Crowell,Kuhn,2011؛Sampson,Blanchard,2012: Nussbaum,Sinatra,Poliquin,2008؛ Venville,Dawson,2010) ويزيد من قدرتهم على التفسير العلمي والتفكير التحليلي (حسام الدين، 2011)، ويذكرشوقي (2005) الأثر الإيجابيلممارسة الجدل العلمي على مستويات الصحة النفسية لدى الأفراد، وتزيد من ثقتهم بذواتهم .

وفي ذات السياق فقد أكدت نتائج الدراسات أن الجدل العلمي يسهم في تنمية المعرفة والممارسات الاجتماعية للطلاب والمعلمين على حد سواء كما يعمل على تحسين عمليات التذكر والاستبصار وتنمية الإبداع(ديفيد، رومر،2008)، لذلك تبرز الحاجة ملحة لتعليم آلية الجدل العلمي للمعلمين والطلاب على حد سواء (Erduran, Ardact, Yakmaci-Guzel, 2006).

وعلى الرغم من الدور الأساسي الذي يقع على عاتق المعلم لتطبيق الجدل العلمي داخل الصف (Dillon, Evagorou, 2011: KATSH-SINGER, McNEILL, LOPER, 2016) إلا أن المعلومات حول قدرات المعلمين على تفعيل هذا النوع من التدريس لا تزال غير واضحة بشكل كافٍ (Sampson, Blanchard, 2012) والجهد المبذول لمعرفة مدى إلمام المعلمين بمهارات الجدل العلمي يعد قليل (Zohar, 2007: McNeill, Gonzalez-Howard, Katsh-Singer, Loper, 2014)، لذلك فإن تقصي مستوى الممارسات التدريسية الداعمة للجدل العلمي داخل صفوف العلوم يأتي كخطوة استباقية لتأصيل ثقافة الجدل العلمي كجزء أساسي من الخطاب الصفي، وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

- **مشكلة البحث**:

في ظل تدني مهارات الجدل العلمي لدى المتعلمين في المملكة العربية السعودية (عناقرة، 2018)،وضعف فاعلية المناهج في تنمية تلك المهارات (عفيفي، 2015) تصبح الحاجة قائمةٍ لتقصي مستويات العوامل المساهمة في دعمالجدل العلمي لدى الطلاب؛ ونظراً لكون الممارسات التدريسية عاملاً مؤثراً على المهارات الجدلية (Kuhn, 2010)؛ (Zohar & Nemet, 2002) ، والدور الهام الذي يضطلع به المعلم في ذلك (McNeill & Pimentel, 2009) ، فإن مشكلة البحث سوف تتمثل في السؤال:

ما مستوى الممارسات التدريسية الداعمة للجدل العلمي داخل صفوف علوم المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة في المنطقة الشرقية؟

- **أسئلة الدراسة**:

سوف تحاول الدراسةالحاليةالإجابةعن السؤال الرئيس:

ما مستوى الممارسات التدريسية الداعمة للجدل العلمي داخل صفوف علوم المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بالمنطقة الشرقية؟

والذي تتفرع عنه الأسئلة الآتية:

- ماالممارسات التدريسية التي تدعم انخراط الطالبات في الجدل العلمي داخل صفوف علوم المرحلة المتوسطة؟
- ما مستوى الممارسات التدريسية التي تدعم مهارة تقديم الادعاء في صفوف علوم المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمات العلوم؟
- ما مستوى الممارسات التدريسية التي تدعم مهارة تقديم الدليل في صفوف علوم المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمات العلوم؟
- ما مستوى الممارسات التدريسية التي تدعم مهارة تقديم التبرير في صفوف علوم المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمات العلوم؟

- **أهداف الدراسة**:

يهدف البحث الحالي إلى الآتي:

- تحديد الممارسات التدريسية الداعمة لمهارات الجدل العلمي داخل صفوف علوم المرحلة المتوسطة.
- الكشف عن مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لمهارات الجدل العلمي داخل صفوف علوم المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة.

- **أهمية البحث**:

يتوقع أن تسهم الدراسة الحالية في:

- إلقاء الضوءعلى أهمية الجدل العلمي في بناء فرد واعٍ ؛ يمتلك القدرة على تمحيص الادعاءات التي تعترضه، ويستعصي على الأعداء التغرير به ؛حيث إن ممارسة المهارات الجدلية داخل الصف تؤدي إلى اكتسابها ونقلها إلى مناحي الحياة المختلفة.
- تقديم التغذية الراجعة للإشراف التربوي حول مستوى الممارسات التدريسية الداعمة للجدل العلمي داخل صفوف العلوم، والتي يتوقع أن يستفاد منها في إعداد برامج تدريبية للمعلمين؛ تعزز من أدوارهم في تنمية مهارات الجدل العلمي لدى الطلاب.
- زيادة وعي المعلمات حول تأثير ممارساتهم التدريسية في تنمية مهارات الجدل العلمي لدى الطلاب، وبالتالي السعي في تطويرها وتحسينها.
- توفير معلومات إضافية للباحثين حول الجدل العلمي في البيئة السعودية، والتأسيس لدراسات لاحقة في هذا الحقل، نظراً لقلة الدراسات التي تناولت الجدل العلمي في المملكة العربية السعودية–على حد علم الباحثة- .

- **حدود الدراسة**:

اقتصرت الدراسة الحالية على:

- **الحدود البشرية:**معلمات علوم المرحلة المتوسطة ؛ نظراً لكون مهارات الجدل العلمي مهارات ارتقائية تتطور بتقدم العمر (شوقي، ٢٠٠٣)؛ لذلك وقع

الاختيار على المرحلة المتوسطة كونها تتوسط المرحلتين الابتدائية والثانوية.

- **الحدود المكانية:** مدارس المرحلة المتوسطة للبنات في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الموضوعية:** سوف تتقصى الدراسة مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لثلاث من مهارات للجدل العلمي؛ كما وردت في دراسة عفيفي (٢٠١٥) وهي (تقديم الادعاء *Claim* ، تقديم الدليل *Evidence* ، وتقديم التبرير *Justification*).
- **الحدود الزمانية:** سيجري البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٩- ١٤٤٠ هـ.

• مصطلحات البحث:

• الجدل العلمي:

يُعرَف بأنه "خطاب منطقي يهدف لاستنباط العلاقة بين الأفكار والأدلة". (Duschl, Schweingruber& Shouse, 2007, p.33)

كما يوصف بأنه عملية حوارية يقوم فيها الأفراد ببناء ونقد ومراجعة الادعاءات حول العالم الطبيعي. (Reiser&Berland, 2011)، وتعرفه الباحثة إجرائيا: نشاطٍ عقلي واجتماعي منظم، تمارسه الطالبة حول قضية ماو تتخذ تجاهها موقفاً؛ إما بالتأييد أو المعارضة، وتعمل على إيجاد الأدلة التي تدعم موقفها أو تقوض موقف الطرف الآخر.

• الممارسات التدريسية:

"السلوكيات، والأفعال، والطرق التي يستخدمها المعلمون داخل الصف لتقديم المادة التعليمية بغرض إحداث التعلم لدى التلاميذ".(الصغير، والنصار، 2002، ص. 4)

وتُعرف إجرائياً بأنها: ما تقوم به معلمة العلوم من اجراءات وتدابير أثناء التدريس؛ لتوفير الظروف الداعمة لانخراط الطلاب في الجدل العلمي.

• الإطار النظري والدراسات السابقة:

يقدم الإطار النظري عرضاًلمفهوم الجدل العلمي، عناصره، وأهميته ، ثم يتطرق لمهارات الجدل العلمي والدراسات التي تناولته بالبحث؛بغرض استخلاص الممارسات التدريسية الداعمة لمهارات الجدل العلمي داخل الصف؛ والتي سوف يستفاد منها في بناء أداة الدراسة.

• الجدل العلمي: مفهومه، عناصره، وأهميته

يعد الجدل العلمي Argumentation Scientificمن أشكال التفاعل البشري الأكثر شيوعًا(voos,& dyke,2011)، كونه أحد سمات السلوك الإنساني التي

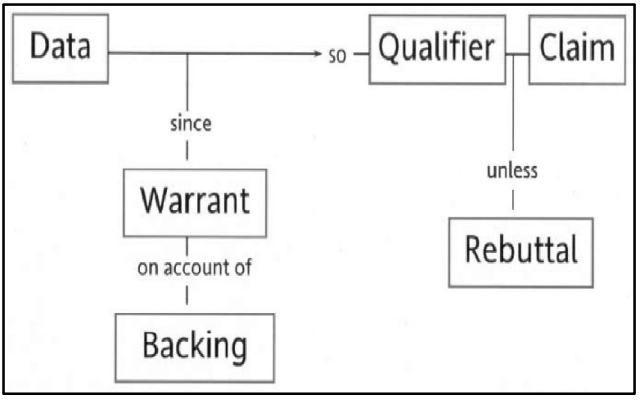
لازمته خلال محاولاته لاكتشاف العالم (tippet,2009)،لذلك يوصف الجدل العلمي بأنه نشاط عقلي واجتماعي (Sampson, &Clark,2008).

ويهدف الجدل العلمي إلى إصدار حكم حول قضية ما بالإثبات أو النفي؛ من خلال جمع البيانات وتمييز الأدلة من بينها، والربط بين الأسباب والمسببات وبناء النتائج على المقدمات (Mason, & Scirica 2006)؛ وبناء على ذلك فإن الجدل العلمي يستدعي وجود قضية محل خلاف بين الأطراف تمارس الأطراف حول هذه القضية أحد عمليتين رئيسيتين هما: الإقناع (Persuasion) أو الدحض (Refutation)، حيث تتطلب العملية الأولى جمع الأدلة التي تدعم الادعاء وتثبته، بينما تستدعي العملية الثانية جمع الأدلة التي تطعن في الادعاء وتنفيه. (شوقي،2005)

وقدم ستيفن تولمين StephenToulmin هيكلاً للجدل العلمي في عام ١٩٥٨م عُرف بنموذج تولمين للجدل (Toulmin Modelof Argument) وتكون نموذج تولمين للجدل العلمي من ثلاثة عناصر رئيسة وثلاثة عناصر أخرى اختيارية على الترتيب:(Toulmin, 2003)

- الادعاء *Claim*: وهي الافتراضات الخلافية التي يدور حولها الجدل العلمي.
- البيانات *Data*: الأدلة التي تساند الادعاءات.
- المبررات *Warrant*: هي العلاقات المنطقية التي تبرر الربط بين الادعاء والدليل.
- المحددات *Qualifier*: هي الظروف الذي تثبت فيها صحة الادعاء.
- النقض *Rebuttal*: الأدلة المضادة التي تعارض وتبطل الادعاء.
- المساندة *Backing*: التفسيرات والمبررات الإضافية التي تدعم الادعاء.

ويمثل شكل (1) مختصراً لعناصر النموذج والعلاقات فيما بينها.

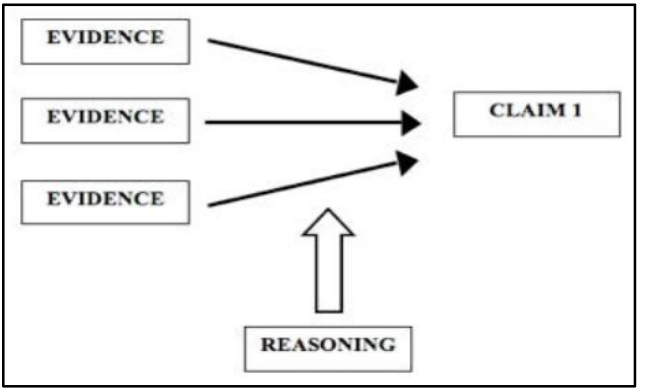


شكل (١) نموذج الجدل العلمي لتولمين (Toulmin Model of Argument)

أما أوكوموش وأونال (Okumus, &Unalb, 2012) فقد حددا نموذجاً للجدل العلمي اشتمل على خمسة عناصر تتقاطع مع نموذج تولمين للجدل العلمي في الادعاءات Claim، التبريرات Warrant، الدعم Backing، التفنيد Rebuttal، والبيانات Data التي يمكن أن تستخلص منها الأدلة.

وقدم كل من ماكنيل وكراجيك (McNeill,& Krajcik, 2011) إطاراً لتدريس الجدل العلمي، سمي CER framework مكون من ثلاثة عناصر؛ يرمز كل حرف من حروفه إلى أحد عناصره:

- الادعاء *Clime*: القضية محل الخلاف.
- الدليل*Evidence*: البيانات التي تدعم صحة الادعاء.
- الاستدلال *Reasoning*: الارتباط المنطقي والعلاقات السببية بين الادعاء والدليل.



شكل (٢) نموذج (McNeill, Krajcik, 2011) للجدل العلمي

وتقدم منظمة (Argumentation toolkit, 2015) المدعومة من قبل الجمعية الوطنية للعلوم بالولايات المتحدة الأمريكية NSF أربعة عناصر للجدل العلمي هي:

- الدليل *Evidence*: المعلومات التي تستخدم لدعم الادعاء كالقياسات والملاحظات.
- الاستدلال *Reasoning*: هي عملية تسعى لتوضيح كيف يدعم الادعاء بواسطة الدليل أي توضيح العلاقة؛ باستخدام المبادئ والنظريات العلمية.
- تنافس الادعاءات *Competing claims*: قدرة الطلاب على نقد وتقييم الادعاءات المنافسة.
- تفاعل الطلاب *Student interaction*: هو إشراك الطلاب في عملية الجدل العلمي من خلال طرح الأسئلة وبناء الأفكار ونقدها، وإقناع الأقران في غرفة الصف.

ويتقاطع النموذج السابق مع نموذج تولين للجدل (The Toulmin Model of Argument) و(CER framework) في عنصري الدليلEvidence والاستدلال Reasoning، إلا أنه ينفرد بوجود عنصرين آخرين هما تنافس الادعاءات، وتفاعل الطلاب الذي يعد مفتاحاً للعملية الجدلية برمتها، بالرغم أن نموذجي تولين (The Toulmin Model of Argument) ونموذج McNeill(Krajcik&,2011) يوجد بهما ذات العنصرين ضمنياً إلا أن نموذج (Argumentation toolkit, 2015) حددهما كعنصرين أساسيين، كما أنالتفكير ما وراء المعرفي يعد أحد عناصر الجدل العلمي كذلك. (Nam, Kwak, Jang, &Hand, 2008)

وتجدر الإشارة هنا إلى بعض المفاهيم التي قد تتداخل مع الجدل العلمي أو أحد مكوناته؛ فبالرغم من وجود بعض نقاط الالتقاء بين الحوار والجدل العلمي، إلا أن الجدل العلمي يمتاز بكونه عملية تهدف للتوصل إلى حكم، بينما الحوار عملية تهدف إلى تبادل المعرفة.(البطران، 2008)

كما أن البعض قد يخلط بين مفهومي التفسير والتبرير الذي هو أحد عناصر الجدل العلمي؛ فالتفسير يعد محاولة إفهام من خلال تعليل وشرح القضايا محل الاتفاق بين الأطراف، بينما التبرير محاولة إقناع يتم خلالها التدليل على قضية محل خلاف (يس، 2015)، وأما فيما يتعلق بمفهومي الاستدلال والتبرير فيرى جروان (2011) أن التبرير يأخذ صورة الاستدلال في غالب الأوقات.

ويستخلص في ضوء ما سبق أهم سمات الجدل العلمي:

- الجدل العلمي عملية ديناميكية، مخططة، ومنظمة تسهم في بناء المعرفة، والاكتشاف.
- يهدف الجدل العلمي لإصدار الأحكام حول قضايا يمكن التدليل عليها.
- للجدل العلمي صورتان هما: النفي والإثبات؛ فالأولى تكون من خلال تقديم الأدلة المضادة، بينما يكون الإثبات من خلال تقديم الأدلة الداعمة.
- ينضوي الجدل العلمي على عدد من الممارسات: كالاستقصاء، التفكير النقدي، الاستدلال، واتخاذ القرار.

وتأتي أهمية ممارسة الجدل العلمي من قدرته على بناء شخصية الفرد في جوانب عدة؛ حيث يذكر الزعابي والعجمي (2009) دور الجدل العلمي في تطوير مهارات التفكير الناقد، وتعزيز مهارات التواصل الاجتماعي، كما أنه يزيد من الاستيعاب المفاهيمي لدى الطلاب؛ وهو ما كشفتهدراسة فينفل وداوسون (Venville, &Dawson,2010) التي بحثت حول أثر الفصول القائمة على الجدل العلمي في تحسين التفكير الاستدلالي والاستيعاب المفاهيمي لدى الطلاب، واقتصرت الدراسة على تلاميذ الصف العاشر وعلى موضوع

الوراثة،وأستخدم الباحث دراسة الحالة لمدرسة واحدة، وقد أسفرت نتائج البحث عن تفوق المجموعة التجريبية على نظيرتها الضابطة في الاستدلال وجودة الحجج، وبالرغم من أن كلا المجموعتين أظهرت تحسناً في الاستيعاب المفاهيمي للجينات إلا أن المجموعة التجريبية تقدمت على نظيرتها.

كما أن التدريس بالجدل العلمي أثر إيجاباً على تحصيل الطلاب؛ بحسب دراسة أوكموش وأونال (Okumus, &Unal, 2012)حيث أسفرت نتائج هذه الدراسة عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التحصيل والاستيعاب المفاهيمي ،علاوة على ذلك فقد أظهر الطلاب تحسناً تدريجياً في مهاراتهم الجدلية خلال تطبيق الدراسة.

أما دراسةنوسباوم، سيناترا، بوليكين (Nussbaum,Sinatra,Poliquin,2008) فقد انطلقت من افتراض أن تدريس الفيزياء بالجدل العلمي سوف يؤدي إلى تحقيق تعلم أفضل،وتوصلت إلى أن الطلاب الذين درسوا بالجدل العلمي قدموا عدداً أكبر من الإجابات الصحيحة، كما قام تساي (Tsai, 2015) بدراسة هدفت إلى معرفة إمكانية تحسين الكفاءة المعرفية المطلوبة في الاختبار الدولي PISAمن خلال تطبيق الجدال العلمي عبر منصات الإنترنت، وتكونت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية حيث تم توزيعهم على مجموعتين،وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على نظرائهم من حيث متوسط درجات الكفاءة المعرفية؛ وهو ما يعني أن الممارسات الجدلية يمكن أن تحسن درجات الطلاب في الاختبار الدولي PISA .

- **مهارات الجدل العلمي والممارسات التدريسية الداعمة لها**

تزايد الاهتمام بممارسة الجدل العلمي داخل الصفوف تزامناً مع صدور الوثائق التي تؤكد على أهميته وضرورة دمجه بالخطاب الصفي؛ مثل معايير العلوم للجيل القادم (NGSS, 2013)، وظهور المنطق اللاصوري Informal logic (يس، 2015).

ويتطلب الاندماج في الجدل العلمي أن يمتلك ممارسوه المهارات التي تمكنهم من ممارسته؛ وفي هذا السياق يشير البطران (2008) إلى عدة مهارات للجدل العلمي في ضوء نموذج تولمين للجدل العلمي، وهي: معالجة البيانات، صياغة الادعاء، التبرير، بناء المجادلة، طرح الأسئلة التشكيكية، الاستماع والنقاش، ويضيف القدرة على التموضع.

أما خيشفة (Kishfe,2012) فتطرح ثلاث مهارات للجدل العلمي هي: بناء المجادلة، تقديم الأدلة المضادة، تقديم الطعون، وتذكر دراسة (B Frey, Ellis , Bulgren, Craig-Hare, Ault, 2015) خمسة مهارات للجدل العلمي و هي:

- القدرة على تحديد الادعاءات والمؤهلات (الضوابط).

- القدرة على التمييز الادعاء من حيث كونه حقيقة أورأي أو البيانات.
- القدرة على تمييز الضوابط التي تدعم الادعاء؛ مثل المنطق والنظريات.
- القدرة على إيجاد الأدلة المضادة.
- القدرة على ايجاد التبرير.

وتتبنى الدراسة الحالية مهارات الجدل العلمي الواردة في دراسة عفيفي (2015)؛ نظراً لاتفاق الدراستين في نقطتين هما: مجتمع الدراسة وهو طلاب المرحلة المتوسطة، والبيئة التي تجرى بها الدراسة وهي البيئة السعودية.

وقدم عفيفي (2015) ثلاثة مهارات للجدل العلمي على ضوء إطار تدريس الجدل العلمي CER وهي:

- **تقديم الادعاء:** وهي قدرة الطالب على صياغة الفرضيات وتقديم الإجابات في شكلها الأولي.
- **تقديم الدليل:** قدرة الطالب على دعم إجاباته ومساندتها من خلال تقديم دليل؛ مثل القيام بتجربة أو تصميم النماذج أو الجداول والإحصائيات.
- **تقديم التبرير:** قدرة الطالب على توضيح العلاقة بين الادعاء والدليل المقدم؛ من خلال استعانته بالمبادئ العلمية والنظريات وممارسة التفكير الاستدلالي.

وفي ضوء ما سبق يمكن أن تستنج الأدوار التي يلعبها الطلاب خلال الجدل العلمي، وهي كالتالي:

- صياغة الفرضيات (الادعاءات).
- البحث عن الأدلة التي تدعم الفرضية.
- تقييم الأدلة الداعمة من حيث قوتها ومنطقيتها.
- تحديد الظروف (المؤهلات) التي تكون فيه الادعاءات صحيحة.
- ايجاد المبرر لاستخدام الدليل في دعم الادعاء.
- دحض الادعاءات المضادة من خلال تقديم الطعون.
- اتخاذ القرار والحكم على الادعاء.

وفي الوقت الذي تكشف فيه الدراسات ضعف امتلاك الطلاب لمهارات الجدل العلمي (عفيفي،2015) (عناقرة، 2018)؛تتجه الأبحاث لمعالجة الممارسات الصفية نظراً لدورها في تطوير قدرات الطلاب على الجدل العلمي (Kuhn, 2010)، ويشير كافاجنتو (Cavagnetto,2010) إلى وجود ثلاثة أنواع من التدخلات الصفية التي يمكن أن تسهم في تحسين مهارات الجدل العلمي لدى الطلاب، وهي:

- انغماس الطلاب في عمليات العلم.
- تدريس بنية الجدل العلمي بشكل صريح.
- التركيز على تدريس العلوم ضمن سياق مجتمعي (*Socio-Scientific Issues*).

ووفقاً لما سبق ؛ تنقسم التوجهات حول الطريقة المثلى لإكساب الطلاب مهارات الجدل العلمي؛ فترى تيبت (Tippett2009,) أن الجدل العلمي مهارة لا يمكن أن تدرّس بشكل صريح؛ بل هي ممارسات تكتسب خلال الانغماس في عمليات العلم، أما (Voss, 2001) فيشدد على أهمية السياق الذي تطرح فيه القضايا الجدلية أكثر من أي عامل آخر والذي يشمل أهمية القضية للطلاب ومعرفتهم السابقة بها، وتمكنهم من المحتوى العلمي المرتبط بها، وهو ما يتفق معه بيرلاند وماكنيل (Berland & McNeill, 2010).

هذا وقد ذهبت بعض الدراسات لمعرفة أثر الممارسات الصفية على تعزيز مهارات الجدل العلمي لدى الطلاب ومن ذلك دراسة أردوران، أردتش، ويكمجي قوزال (Erduran, Ardact, Yakmaci-Guzel, 2006) وهي دراسة حالة استهدفت معلمي العلوم قبل الخدمة لقياس أثر الدورات التدريبية التي انخرطوا فيها لتعزيز الممارسات الجدلية داخل صفوف العلوم، وأظهرت النتائج أن جميع أفراد العينة استخدموا استراتيجيات دعمت الممارسات الجدلية داخل الصف، إلا أن المعلمين واجهوا بعض الصعوبات خلال ذلك أدت إلى محدودية مستويات الحجج التي قدمها الطلاب.

وكذلك الحال في دراسة البطران (2010) التي هدفت الدراسة إلى تطوير قدرات المعلمين والمعلمات لتفعيل الحوار الصفي في سياقات مختلفة كالجدل العلمي، والقصة في سياق علمي، ولتحقيق الهدف، استخدم الباحث أدوات متنوعة لجمع البيانات تضمنت المقابلات وكتابات المعلمين والطلاب التأملية والتصوير للوقوف على واقع الممارسات الصفية و تبع ذلك انخراط المعلمين في برامج تدريبية لإكسابهم استراتيجيات تفعيل الحوار الصفي، وتمخضت هذه الدراسة عن تطور ملموس في تفعيل الحوار الصفي لدى المعلمين والطلاب على حد سواء.

أما عبدالكريم (2017) فقد اتجهت لإعداد برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل القادم بغرض تنمية الجدل العلمي لدى معلمين العلوم في المرحلة الابتدائية؛ ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وطبقت أدوات الدراسة على عينة مكونة من (12) معلماً، وجاءت النتائج مؤكدة على تأثير البرنامج التدريبي على تنمية الجدل العلمي لدى أفراد العينة.

وعلى غرار الدراسة السابقة فقد هدفت الخطيب (2016) إلى تنمية مهارات الجدل العلميلدى الطالبة المعلمة، من خلال استخدام استراتيجية التعلم المتمركز على المهمة، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في جميع متغيرات الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

أما شلبي (2015) فقد اتجهت لاستحداث نموذجتدريسيقائم علىمهارات الجدل العلمي بهدف تنمية المفاهيم البيولوجية وتحسين نوعية الحجج العلمية حول نظرية التطور لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مقرر الأحياء، وخلصت الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية في اختبار مفاهيم التطور البيولوجي، وأوصت الباحثة بتوظيف نموذج التدريس المستحدث في تدريس البيولوجي والعلوم بصفة عامة.

وكذلك هدفت دراسةالزهراني وعفيفي (2018) إلى تنمية مهارات الجدل العلمي لدى طلاب العلوم والرياضيات بجامعة أم القرى من خلال تطبيق استراتيجية مقترحة قائمةعلىالنماذج الإلكترونيةالتفاعلية، وقد جاءت النتائج مؤكدة على فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الجدل العلمي لدى طلاب العلوم وهو مالم يثبت لدى طلاب الرياضيات.

وبالرغم من تباين وجهات النظر حول أنواع التدخلات التدريسية؛ إلا أن الدور الأساسي للمعلم في دعم اكتساب الطلاب لمهارات الجدل العلمي يعد أمرمجمع عليه.(McNeill, 2009) (Dawson & Venville, 2010) فذهبت دراسة ماكنيل وبيمنتل (McNeill, &Pimentel, 2010) إلى تحليل الخطاب الصفي لثلاثة من معلمي العلوم في ضوء مهارات الجدل العلمي، وأظهرت النتائج أن صفاً واحداً من بين الصفوف حقق أفضل الممارسات الجدلية، من حيث تقديم الادعاءات والأدلة، وفي التفكير في ادعاءات زملائهم الآخرين، وتشجيع التفاعلات الحوارية بين بعضهم البعض؛ وتم إرجاء ذلك إلى أن استخدام المعلم للأسئلة المفتوحة يلعب دوراً أساسياً في دعم ممارسة الجدل العلمي لدى التلاميذ.

وهدفت دراسة داوسون وفينفل (Dawson ,&Venville ,2010) إلى تطوير مهارات الجدل العلمي حول القضايا العلمية الاجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية من خلال استراتيجيات التدريس، وخلصت الدراسة إلى أن دور المعلم في تسهيل المناقشات الصفية وإدارتها بين المجموعات يعد أحد أهم العوامل التي شجعت الطلاب على الجدل العلمي.

أما دراسة سامبسون وبلانشرد (Sampson,& Blanchard,2012) فقد ذهبت لتفحص وجهات نظر معلمي العلوم حول انخراط الطلاب في الجدل العلمي، وقد جاءت نتائج تحليل البيانات مشيرة أن المعلمين يرون صعوبة دمج الجدل العلمي ضمن الممارسات التدريسية بالرغم من أنهم يدركون أهمية الجدل العلمي في تدريس العلوم. وهو أيضاً ما ارتأته دراسة كاتش- سينقر، ماكنيل ولوبر (KATSH-SINGER, MCNEILL,& LOPER, 2016) التي انطلقت من العلاقة الوثيقة بين اعتقادات المعلمين حول الجدل والخطاب الصفي، لذلك حاولت هذه الدراسة الكشف عن معتقدات معلمي المراحل الثلاث نحو الجدل العلمي، وخلصت إلى أن جميع المعلمين الذين طبقت عليهم الدراسة

والبالغ عددهم (34) معلماً يرون أهمية الجدل العلمي في التدريس، كما أنهم يمارسون الجدل العلمي بمستويات مختلفة تبعاً للمراحل الدراسية.

أما دراسةنايت- باردسلي وماكنيل (Knight-Bardsley, &McNEILL, 2016) فقد انطلقت من أهمية وعي المعلمين بالجدل العلمي وانعكاساته على ممارساتهم التدريسية، لذلك ألحق (70) من المعلمين ببرامج تطوير لزيادة معرفتهم حول الجدل، وتم الحصول على المعلومات حول أثر هذا التدريب من خلال الاستبانات وتحليل عينات من أعمال الطلاب قبل وبعد تطبيق التجربة، وأظهرت النتائج تحسناً في الممارسات الجدلية داخل الصف، بالرغم من أن المعلمين أشاروا إلى صعوبة بناء الأسئلة الجدلية وممارسة التفكير الاستدلالي.

ومن العرض السابق تُستخلص أهم الممارسات التدريسية التي من شأنها دعم مهارات الجدل العلمي داخل الصف:

- طرح الأسئلة المفتوحة داخل الصف في ثلاث اتجاهات: من المعلم للطالب، من الطالب للمعلم، ومن الطالب للطالب.
- تقديم المعرفة في سياق مثير للشكوك.
- توجيه الطلاب لتبني وجهات نظر حول المفاهيم العلمية والتعبير عنها.
- مطالبة الطالب بتقديم أدلة علمية تدعم إجاباته، والمفاضلة بين الاجابات بحسب قوة الدليل المقدم.
- إتاحة الفرصة للطلاب لتقديم التغذية الراجعة للأدلة التي تعرضها المجموعات من خلال نقد الأدلة أو مساندتها، والإفادة منها في بناء أو تعديل الأفكار.
- توفير مصادر تعلم منوعة داخل الصف تمكن الطالب من ممارسة الاستقصاء لإيجاد وبناء الأدلة.
- مطالبة الطلاب بتوضيح العلاقة بين الإجابة والدليل المقدم (مبدأ علمي– نظرية- ..).
- طرح المعلمة للأسئلة السابرة التي تساعد الطالبات على تبرير إجابتهن.

- **منهج البحث وإجراءاته**

- **منهجية البحث**:

أتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي؛ نظراً لتمشيه مع هدف الدراسة وهو جمع البيانات حول مستوى الممارسات التدريسية الداعمة للجدل العلمي داخل صفوف العلوم من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة في المنطقة الشرقية.

- **مجتمع البحث وعينته**:

مجتمع البحث هو جميع معلمات مادة العلوم اللاتي على رأس العمل في مدارس المرحلة المتوسطة الحكومية والأهلية باختلاف خبراتهن ومؤهلاتهن الأكاديمية والبالغ عددهن (٤٣) معلمة.

• **إعداد أداة الدراسة**:

لتحقيق أهداف الدراسة تمت مراجعة الأدبيات التي تناولت الجدل العلمي وأُعدت أداة الدراسة على ضوء قائمة الممارسات التدريسية الداعمة للجدل العلمي، وهي استبانة مغلقة مكونة من جزءين هما: البيانات أولية، أبعاد الاستبانة. (١)

وتكونت الاستبانة من (٢٢) عبارة موزعة في ثلاثة أبعاد هي: الممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم الادعاء، الممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم الدليل، والممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم التبرير واحتوتعلى عبارات سلبية وأخرى إيجابية (جدول ١)

جدول (١): مواصفات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	أرقام العبارات الموجبة	أرقام العبارات السالبة
١	الممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم الادعاء.	٨	2, 7, 9, 5, 6,	1, 3, 4, 8
٢	الممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم الدليل.	٧	11, 12, 13, 14, 15	9,10
٣	الممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم التبرير.	٧	18, 19, 20, 22	16, 17

وتمت معالجة العبارات الإيجابية وفق مقياس ليكرت الخماسي أما العبارات السلبية فتمت معالجتها بطريقة عكسية.(جدول٢)

جدول (٢): معالجة الاستجابات وفق مقياس ليكرت الخماسي

الاستجابة	الدرجة للعبارات الايجابية	الدرجة للعبارات السلبية
دائما	٥	١
غالبا	٤	٢
أحيانا	٣	٣
نادرا	٢	٤
أبدا	١	٥

أما معيار الحكم على مستوى الممارسات التدريسية الداعمة على الجدل العلمي من وجهة نظر المعلمات، فتم وفق الجدول (٣).

جدول (٣): معيار الحكم على مستوى الممارسات التدريسية

المتوسط الحسابي	مستويات الاستجابة
1.79	منخفضة جدا
2.59– 1,80	منخفضة
3.39– 2.60	متوسطة
4.19– 3.40	عالية
5– 4.20	عالية جدا

١- ملحق رقم (١)

• **صدق الأداة وثباتها**:

وتم التحقق من صدق الأداة بطريقتين هما:

- الصدق الظاهري: عُرضت الأداة على عدد من المحكمين الخبراء قبل تطبيقها على العينة الاستطلاعية، وعددهم ستة محكمين (٢)، وأجريت التعديلات التي اتفقت عليها ما نسبته ٦٠٪ من الآراء.
- صدق الاتساق الداخلي: من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية لمحاور الاستبانة، حيث تشير النتائج في الجدول (٤) إلى أن قيم معاملات الارتباط لمحاور الأداة دالة إحصائيا.

جدول (٤): صدق الاتساق البنائي لمحاور الاستبانة

م	المحور	قيمة معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	النتيجة
١	الممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم الادعاء.	.499*	.011	يوجد ارتباط
٢	الممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم الدليل.	.713**	.000	يوجد ارتباط
٣	الممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم التبرير.	.713**	.001	يوجد ارتباط

* دالة عند مستوى دلالة 0.05 ، ** دالة عند القيمة المعنوية 01.

كما تم التحقق من ثبات الأداة من خلال تطبيق الأداة على عينة استطلاعية بلغ عددها ٢٤ معلمة من معلمات علوم المرحلة المتوسطة؛ وتم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha والذي أعطى دلالة إحصائية (0.733)وهو ما يعني وجود نسبة ثبات مقبولة للأداة بشكل عام؛ وبالتالي إمكانية تطبيقها على عينة الدراسة.

• **إجراءات الدراسة**:

للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ تمت الإجراءات التالية :-

- رُوجعت الأدبيات التي تناولت الجدل العلمي؛ لتحديد المهارات الجدلية الملائمة لصفوف علوم المرحلة المتوسطة.
- استخلصت الممارسات التدريسية الداعمة لمهارات الجدل العلمي داخل صفوف علوم المرحلة المتوسطة من خلال مراجعة الأدبيات التي تناولت الجدل العلمي،وأعدت قائمة بهذه الممارسات - تمهيدا لإعداد أداة الدراسة- وتم عرضها على (٣)من المحكمين ذوي الخبرة لتحكيمها (٣)، وتكونت في صورتها النهائية من ثماني ممارسات تدريسية داعمة للجدل العلمي، ويُمثل الجدول (٤) إجابة للسؤال الأول للدراسة والذي كان: ما هي الممارسات التدريسية الداعمة لمهارات الجدل العلمي داخل صفوف علوم المرحلة المتوسطة؟

٢- ملحق رقم (٢) قائمة بأسماء السادة المحكمين

٣- ملحق رقم (٤) قائمة بأسماء السادة المحكمين على الممارسات التدريسية الداعمة لمهارات الجدل العلمي.

جدول (٥): الممارسات التدريسية الداعمة لمهارات الجدل العلمي داخل صفوف علوم المرحلة المتوسطة

مهارات الجدل العلمي	الممارسات التدريسية الداعمة للمهارة
الممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم الادعاء.	طرح الأسئلة المفتوحة في ثلاثة اتجاهات؛ من المعلمة للطالبة، من الطالبة للمعلمة، وبين الطالبات.
	تقديم المعرفة في سياق مثير لشكوك الطالبات.
	تشجيع الطالبات للتعبير عن وجهات نظرهن حول المفاهيم العلمية.
الممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم الدليل.	المطالبة بتقديم أدلة علمية داعمة للإجابات.
	توفير مصادر تعلم داعمة متنوعة داخل الصف تتيح للطالبات البحث والتقصي.
	توجيه الطالبات للاعتماد على المصادر ذات الثقة العالية.
الممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم التبرير.	المطالبة بتوضيح العلاقة بين الإجابة والدليل المقدم.
	توجيه الطالبات لنقد الادعاءات وفقا لقوة الدليل الداعم.

- أُعدت أداة الدراسة وهي استبانة مغلقة على ضوء قائمة الممارسات التدريسية الداعمة للجدل العلمي.
- قُدمت التوصيات والاقتراحات في ضوء عرض وتفسير النتائج.

- **المعالجة الإحصائية**:

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وفق الآتي:

- معامل ارتباط بيرسون *Pearson correlation* للتحقق من صدق الأداة.
- معامل ألفا كرونباخ *Cronbach's Alpha* للتحقق من ثبات الأداة.
- حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإصدار الحكم على مستويات الممارسات التدريسية الداعمة للجدل العلمي من وجهة نظر المعلمات.

- **عرض نتائج البحث وتفسيرها**:

سوف يتم عرض ومناقشة النتائج التي توصلت لها الدراسة وفقاً لأسئلتها.

أولاً : الإجابة عن السؤال الأول ، وكان ينص على : " ماالممارسات التدريسية التي تدعم انخراط الطالبات في الجدل العلمي داخل صفوف علوم المرحلة المتوسطة؟ .

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإطار النظري وأثناء تصميم الأداة البحثية وتحديد الممارسات التدريسية الداعمة للجدل العلمي بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة بالإضافة إلى عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين حتى وصلت إلى صورتها النهائية.([٤])

[٤]- أنظر جدول رقم (٥) قائمة بالممارسات التدريسية الداعمة لمهارات الجدل العلمي.

ثانياً : الإجابة عن السؤال الثاني ، وكان ينص على: ما مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم الادعاء من وجهة نظر معلمات علوم المرحلة المتوسطة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم الادعاء؛ حيث انحصرت بين 1.86- (3.39) حيث جاءت الممارسة رقم (١) بمستوى عالٍ على خلاف باقي الممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم الادعاء.

جدول (6): مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم الإدعاء من وجهة نظر معلمات علوم المرحلة المتوسطة مرتبة تنازليا

م	الترتيب	الممارسات الداعمة لمهارة تقديم الادعاء	المتوسط	الانحراف	مستوى الممارسة
١	٢	طرح الأسئلة المفتوحة في ثلاثة اتجاهات؛ من المعلمة للطالبة، من الطالبة للمعلمة، وبين الطالبات.	2.53	.90	متوسطة
٢	١	تشجيع الطالبات للتعبير عن وجهات نظرهن حول المفاهيم العلمية.	3.39	.96	عالية
٣	٣	تقديم المعرفة في سياق مثير لشكوك الطالبات.	1.86	.71	منخفضة
مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم الادعاء			2.5	.85	متوسطة

يتضح من جدول (٦) أن الممارسة رقم (٢) تأتي في المرتبة الأولى من حيث مستوى الممارسة؛ حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.39) وبانحراف معياري (.96) وقد يعود السبب في ذلك إلى التفات الأوساط التربوية لأساليب التعليم الحديثة والتي من شأنها جعل الطالبة إيجابية نشطة؛ وقد تُعزى هذه النتيجة إلى احتواء بطاقة تشخيص أداء المعلم في نظام نور التعليمي بند تقييم كامل تحت مسمى "دعم المتعلمين" والذي يشتمل على عدة ممارسات منها "تشجيع الطلاب على التعبير عن أرائهم واحتياجاتهم".

كما قد تُعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن مرحلة المراهقة تعد من المراحل العمرية التي تميل فيها الطالبة للتعبير عن أرائها ووجهات نظرها؛ وخصوصاً في حال وجود بيئة التفاعل الآمنة والمحفزة، والتي تساهم المعلمة في خلقها من خلال قدرتها على إدارة الصف إدارة جيدة.

هذا و يظهر أيضاً من الجدول (٦) أن الممارسة رقم (1) جاءت بمتوسط حسابي (2.53) وبانحراف معياري (.90) أي بمستوى ممارسةمتوسط؛ ويُعزى السبب في ذلك إلى استحداث وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية مؤخراً لما يعرف ببطاقة التعلم النشط ساهم في تحسين هذه الممارسة داخل الصف؛

حيث إن هذه الممارسة تعد أحد الممارساتالتي تقيم عليها المعلمة وفق بطاقة التعلم النشط، حيث تمنح هذه البطاقة للمعلمة التي تحقق جميع معايير البطاقة، كما أن مكاتب الإشراف التربوي ألحقت غالبية المعلمات بدورات تشرح بنود بطاقة التعلم النشط؛ أي أن المعلمة تدرك أهمية هذه الممارسة، كما أنها دُربت عليها من قبل.

وعلى الرغم من ذلك فإن تمسك بعض المعلمات بأساليب التدريس التقليدي تحصر دور الطالبة في الإجابة عما يطرح عليهن من أسئلة بدلاً من تكوين وطرح الأسئلة على المعلمة أو على زميلاتها، كما أن اعتياد المعلمات طرح الأسئلة الصفية السطحية والتي غالباً ما تكون إجابتها نعم أو لا، قد يعود إلى ضعف قدرة المعلمة على تكوين الأسئلة مفتوحة النهاية وهو ما تتفق معه نتيجة دراسة براسلي وماكنيل (Knight-Bardsley, &McNEILL,2016) التي خلصت إلى أن المعلمين يواجهون صعوبة في تكوين وطرح الأسئلة الجدلية.

أما العبارة رقم (٣) فقد جاءت بمتوسط حسابي (1.68) وانحراف معياري (٠,٧١) وهو ما جعلها في المرتبة الثالثة وهي بذلك تمثل أدنى مستوى من حيث ممارستها؛ وقد يُعزى ذلك إلى رغبة المعلمات ضمان سير الدرس وفق المخطط له وخلال الزمن المحدد؛ من خلال تقديم الدروس بطريقة تقليدية؛ حيث ترى المعلمات أن طرح الأسئلة التي تثير الشكوك يفتح مجالاً من التساؤلات والمناقشات بين الطالبات؛ وبالتالي ضياع زمن الحصة، أو عدم قدرتها على إدارة تلك النقاشات وبالتالي الإخلال بضبط الصف.

كما يمكن أن يكون قلة الجهد الذي تبذله المعلمة في التخطيط للدرس أحد الأسباب التي تفسر تدني تقديم الدروس بطرق مثيرة للشكوك؛ حيث إن المعلمة غالباً ما تركز على التخطيط لمرحلة التدريس بشكل كبير ويليها مرحلة التقويم، مع إعطاء مرحلة التهيئة تركيزاً أقل بكثير من كلا المرحلتين؛ مما يؤدي إلى تقديم الدرس بطريقة رتيبة لا تثير انتباه أو تركيز للطالبات.

ثالثاً : الإجابة عن السؤال الثالث ، وكان نصه : ما مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم الدليل من وجهة نظر معلمات علوم المرحلة المتوسطة؟

و للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم الدليل؛ حيث انحصر المتوسط الحسابي بين (4.46) كأعلى متوسط حسابي، و (2.75) كأدنى متوسط حسابي للممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم الادعاء، و جاء المتوسط الحسابي (4.06) كأعلى متوسط حسابي للممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم الدليل.

جدول (٧): مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم الدليل من وجهة نظر معلمات علوم المرحلة المتوسطة مرتبة تنازليا

م	الترتيب	الممارسات الداعمة لمهارة تقديم الدليل	المتوسط	الانحراف	مستوى الممارسة
١	٣	المطالبة بتقديم أدلة علمية داعمة للإجابات.	2.78	.78	متوسطة
٢	٢	توفير مصادر تعلم داعمة متنوعة داخل الصف تتيح للطالبات البحث والتقصي.	3.74	.99	عالية
٣	١	توجيه الطالبات للاعتماد على المصادر ذات الثقة العالية.	4.46	.77	عالية
مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم الدليل			3.66	.84	عالية

يتضح من الجدول (٧) أن ممارسة توجيه الطالبات للاعتماد على المصادر ذات الثقة العالية جاءت بأعلى مستوى ممارسة وبمتوسط حسابي (4.46) وبانحراف معياري (.77)؛ وقد يعود السبب في ذلك إلى زيادة وعي المعلمات حول أهمية التعامل مع مصادر المعلومات الموثوقة دوناً عن غيرها؛ وقد تُعزى هذه النتيجة إلى ما أسهمت به وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في رفع هذا الوعي من خلال توفير منصات موثقة يمكن أن توجه إليها الطالبة للبحث والإفادة منها، مثل منصة مصادر المعلومات المفتوحة "شمس" والتي جرى تدريب المعلمات على استخدامها، كما أن مراكز مصادر التعلم المتوفرة داخل معظم المدارس قد تكون سبباً هاماً في دعم توجيه الطالبات نحو مصادر المعلومات ذات الثقة العالية.

وجاءت العبارة رقم (٢) بمتوسط حسابي (3.74) وبانحراف معياري (.99) وبمستوى ممارسة متوسط؛ ويُعزى السبب في ذلك إلى سهولة جلب مصادر تعلم متنوعة داخل الصف؛ من خلال توفير جهاز حاسب آلي واتصال بالشبكة وبالتالي إمكانية توفير مصادر تعلم متنوعة داخل الصف؛ كما أن معظم المدارس في المنطقة الشرقية يوجد بها مختبرات مجهزة للعلوم؛ وهو ما يساعد المعلمة على توفير مصادر تعلم متنوعة داخل الصف وبالتالي إعطاء الفرصة للطالبة لممارسة البحث والتقصي وحل المشكلات، وهو ما توصلت إليه دراسة (Oh & Jonassen, 2007) حيث إن التدريس بطريقة بحل المشكلات يسهم في تعزيز الجدل العلمي داخل الصف كما أن توفر مصادر التعلم المتنوعة تؤدي إلى ممارسات جدلية أفضل (McNeill, 2009).

إلا أنه بالمقابل فإن المعلمة والكتاب ما زالا المصدر الوحيد للتعلم داخل الكثير من صفوف العلوم؛ وقد يعود السبب في ذلك إلى ضعف التطوير المهني لدى المعلمة؛ حيث إن اطلاع المعلمة المستمر على مصادر المعلومات المتنوعة والمتجددة يؤدي إلى تطوير أدائها وهو ما يؤثر إيجاباً على تقديمها للمادة العلمية بصورة أكثر ثراءً وزخماً.

وتأتي العبارة رقم (٢) كأدني مستوى ممارسة داعمة للجدل العلمي؛ وبمتوسط حسابي (2.78) وبانحراف معياري (.78) وقد يعود السبب في ذلك إلى سطحية التعليم Surface learning داخل الصفوف على وجه العموم؛ حيث تكتفي المعلمة بأن تقدم الطالبة الإجابة الصحيحة على السؤال المطروح دون أن تطلب منها تقديم ما يثبت صحة اجاباتها كالنماذج أو التجارب أو حتى الأمثلة وخلافه من الأدلة والإثباتات التي تساعد على تعميق التعلم لدى الطالبة وتحفيز المهارات العقلية العليا، ويبدو انعكاس ضعف هذه الممارسة جلياً على مستوياتٍ أسئلة الاختبارات؛ حيث يلاحظ أن غالبية الاختبارات تتطلب استظهاراً لما حُفِظ؛ أي تركيزاً كبيراً على مستويات التذكر من هرم بلوم المعرفي وتركيزاً أقل بكثير على المستويات الأعلى؛ وهذا النوع من الأسئلة هو ما يجعل الطلاب يحققون درجات نجاح عالية في اختبارات المدرسة، في حين أنهم يخفقون في الاختبارات الدولية التي تقيس الفهم العميق لدى الطلبة، كما أن تكدس الطالبات داخل الصفوف قد يقلل من الزمن الذي تقضيه المعلمة في طلب الإجابات من الطالبات فتكتفي بذكر الإجابة الصحيحة حتى يتيح لها الوقت طلب الإجابات من باقي الطالبات.

رابعاً : الإجابة عن السؤال الرابع ،وكان نصه: ما مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم التبرير من وجهة نظر معلمات علوم المرحلة المتوسطة؟

حيث تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم التبرير للإجابة و انحصر المتوسط الحسابي بين (٣,٣٢-٢,٩٢) وهذا ما يعني مستوى ممارسة متوسط للممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم التبرير.

جدول (٨): مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم التبرير من وجهة نظر معلمات علوم المرحلة المتوسطة مرتبة تنازليا

م	الترتيب	الممارسات الداعمة لمهارة تقديم التبرير	المتوسط	الانحراف	مستوى الممارسة
١	١	المطالبة بتوضيح العلاقة بين الإجابة والدليل المقدم.	٢,٩٢	.97	متوسطة
٢	٢	توجيه الطالبات لنقد الادعاءات وفقا لقوة الدليل الداعم.	٣,٣٢	.87	متوسطة
مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لمهارة تقديم التبرير			3.05	.92	متوسطة

يُلاحظ من جدول (٨) أن العبارة رقم (٢) جاءت بمتوسط حسابي أعلى من نظيرتها؛ وقد يعود السبب في ذلك إلى تزايد الاهتمام بالتفكير النقدي وأدواته؛ حيث أصبحت أسئلة التفكير الناقد جزء أساسي من الأسئلة المدرجة في الكتاب وبالتالي فإن المعلمة قد اعتادت على توجيه الطالبات لممارسة النقد وإصدار الأحكام، كما أن مفاهيم التقويم التي أدخلت إلى الميدان التربوي السعودي

مؤخراً كالتقويم الذاتي وتقويم الأقران أدى إلى منح الطالبة الفرصة لتقديم التغذية الراجعة للادعاءات التي تعرض أمامها؛ وبالتالي ممارسة التفكير النقدي المبني على الأدلة والقدرة على المفاضلة بين الإجابات وتفنيد الادعاءات.

إلا أنه بالمقابل مازالت بعض المعلمات تنفرد بعمليات التقويم وإصدار الأحكام؛ حيث قد ترى المعلمة أن الطالبات لا يمكنهن إصدار الأحكام بموضوعية على ادعاءات زميلاتهن وبالتالي لا تعطيهن المجال لذلك؛ وقد يعود السبب في ذلك إلىضعف تدريب الطالبات على ممارسة التفكير النقدي وبالتالي إصدار الأحكام بطريقة موضوعية، كما أن المعلمة غالباً ما تعطي تقويماً فورياً للإجابات دون أن تسأل الطالبات حول ما إذا كنَ يتفقن أو يختلفن معها، لذلك فإن ممارسة توجيه الطالبات لنقد الادعاءات وفقاً لقوة الدليل الداعم جاءت بمستوى متوسط من وجهة نظر معلمات العلوم.

وجاءت العبارة رقم (١) بمتوسط حسابي (٢,٩٢) وبانحراف معياري (.97)، وهذا يعني ممارستها بشكل أقل من سابقتها داخل صفوف العلوم من وجهة نظر المعلمات؛ وقد يعود السبب في ذلك إلى الصعوبة التي تواجه المعلمات أثناء بناء هذا النوع من الأسئلة التي تتطلب إيجاد العلاقات بين الإجابات والأدلة التي تدعم هذه الإجابة؛ حيث يتطلب ذلك أن تفسر وتحلل الطالبة كلاً من الادعاء والاجابة لإيجاد التبرير المناسب الذي قد يكون مبدأ علمياً أو نظرية ما؛ لذلك قد تكتفي المعلمة بطرح أسئلة أقل عمقاً من هذا النوع من الأسئلة، علاوة على ذلك فإن هذا النوع من الأسئلة يستدعي التدخل المستمر للمعلمة لمساعدة الطالبة على ايجاد التبرير المناسب من خلال طرح الأسئلة السابرة Probing Questions؛ وعادة هذا النوع من الأسئلة يحتاج إلى وقت طويل نسبياً، كما أنه يصعب تطبيقه مع جميع الطالبات في ظل تكدس الأعداد داخل الصف.

وبشكل عام فإن هذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (Aydeniz & Ozdliek, 2015) التي خلصت إلى أن معلمي العلوم ينقصهم الفهم الكافي للتفسير العلمي والذي من شأنه دعم مهارة التبرير، كما أنها تتفق مع نتيجة دراسة نايت براسلي و ماكنيل (Knight-Bardsley, &McNEILL,2016) التي توصلت إلى أن المعلمين يجدون صعوبة في ممارسة التفكير الاستدلالي وبناء النتائج على المقدمات والتي تعد أحد أوجه مهارة التبرير وبالتالي فإن ممارساتهم التدريسية الداعمة لهذه المهارة تُعد متدنية.

- **التوصيات والمقترحات**:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة؛ فإنها توصي بما يأتي:

- زيادة اهتمام وزارة التعليم بدمج الممارسات الجدلية داخل الصفوف نظراً لأثرها في تحسين عمليات العقل ومهارات التواصل لدى الطلاب.

- عقد مكاتب الاشراف للدورات التدريبية التي ترفع من مستويات جودة الممارسات التدريسية الداعمة لمهارات الجدل العلمي.

كما تقدم الدراسة المقترحات التالية:

- دراسة أثر العوامل الأخرى المؤثر في تنمية مهارات الجدل العلمي مثل البيئة الصفية.
- دراسة أثر بعض الاستراتيجيات التي تنمي مهارات الجدل العلمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- دراسة معوقات دمج الجدل العلمي ضمن الخطاب الصفي في بيئة المملكة العربية السعودية.
- تطبيق دراسة في مشابهة في بيئات المحافظات الطرفية في المملكة لتحديد دور البيئة الخارجية على مهارات الجدل العلمي.

- **المراجع** :

- البطران، مشهور. (٢٠٠٩). الاستقصاء والجدل العلمي والقصة .. سياقات للتعلم الحواري: تجربة تطبيقية مع معلمات ومعلمين .*رؤى تربوية: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي*، ع ٢٩ ، .83 - 62.

- ترلينج، بيرني، وفادل، تشارلز.(٢٠٠٩م). مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا. (الصالح، عبدالله، مترجم) .الرياض: النشر العلمي والمطابع- جامعة الملك سعود (٢٠١٣م).

- جروان، فتحي.(٢٠١١). تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات. سوريا: دار الفكر ناشرون وموزعون.

- الجدل الخلاق التحدي الذهني في غرفة الصف - مراجعة علي أسعد وطفة (١٧ديسمبر ٢٠١٥) . مسترجع من https://bit.ly/2TW70xL بتاريخ ٥ أبريل ٢٠١٩

- حسام الدين، ليلى. (٢٠١١). تدريس بعض القضايا البيئية بالجدل العلمي لتنمية القدرة على التفسير العلمي والتفكير التحليلي لطلاب الصف الأول الثانوي .*المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج 14ع ٤* ، .184 - 141.

- الخطيب، منى. (٢٠١٦). أثر استراتيجية التعلم المرتكز على المهمة في تنمية التحصيل ومهارات الجدل العلمي والاتجاه نحو مادة طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة لدى الطالبة المعلمة .*المجلة التربوية الدولية المتخصصة: المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب، مج٥، ع١٠* ، .148 - 122.

- الزعابي، أحمد، و العجمي،علي. (٢٠٠٩). الطريقة الجدلية في التدريس .*مجلة التطوير التربوي: وزارة التربية والتعليم، س 7ع ٤٩* ، 12 - 8 .

- الزهراني، يحيى، و عفيفي، محرم. (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على استخدام النماذج الإلكترونية التفاعلية فى تنمية مهارات الجدل العلمى لدى طلاب العلوم والرياضيات بالكلية الجامعية بالقنفذة جامعة أم القرى .*مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مج٢١، ع١٠* ، 323 – 271.

- السيد، علياء، و صياد، سامية. (٢٠١٤). فعالية الدمج بين استراتجيتي "الحوار السقراطى" و "حوض السمك" فى تدريس مقرر العلوم المتكاملة لتنمية مهارات التفكير الجدلى والاستعداد للأداء الاتصالى الفعال والاتجاه نحو تعلمه لدى الطالبة المعلمة .*المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج١٧، ع٦* ، 136 - 81.
- شلبي، نوال. (٢٠١٥). نموذج تدريس مستحدث قائم على مهارات المحاجة العلمية لتنمية المفاهيم البيولوجية وتحسين نوعية الحجج العلمية حول نظرية التطور لدى طلاب الصف الأول الثانوي .*المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج١٨، ع٦*، 197 - 157.
- شوقي،طريف. (٢٠٠٥). المحاجة: طرق قياسها وأساليب تنميتها.القاهرة: مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية.
- الصغير، علي، والنصار، صالح. (٢٠٠٢). ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم .*مجلة القراءة والمعرفة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع ١٨* ، 61 – 34.
- عبدالكريم، سحر.(٢٠١٧). برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل التالي "NGSS"لتنمية الفهم العميق ومهارات الاستقصاء العلمي والجدل العلمي لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية .*دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ع٨٧* ، 111 - 21.
- عفيفي، محرم. (٢٠١٥). فاعلية مناهج العلوم في تنمية مهارات الجدل العلمي و فهم المحكات الابستمولوجية له لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية .*مجلة كلية التربية: جامعة عين شمس - كلية التربية، ع٣٩، ج٢* ، 230 - 181.
- علي، محمد السيد. (٢٠١٠). مصطلحات في المناهج وطرق التدريس. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر.
- عناقرة، مازن. (٢٠١٨). مستوى حجج طلاب جامعة طيبة حول قضايا علمية اجتماعية وعلاقتها بمستوى ذكائهم اللغوي والمنطقي الرياضي والاجتماعي .*المجلة التربوية: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمى، مج٣٢، ع١٢٨* ، 93- 126.
- يس، عمرو صالح.(٢٠١٥). التفكير النقدي: مدخل في طبيعة المحاجة وأنواعها. بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر.

–Aydeniz, M., &Ozdilek, Z. (2016). Assessing and Enhancing Pre-service Science Teachers' Self-Efficacy to Teach Science Through Argumentation: Challenges and Possible Solutions. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *14*(7), 1255–1273.

–B Frey, Bruce & Ellis, James &Bulgren, Janis & Craig-Hare, Jana & Ault, Marilyn. (2015). Development of a Test of Scientific Argumentation. Electronic Journal of Science Education. *19*(4).

–Berland, L. K., &Reiser, B. (2011). Classroom communities' adaptations of the practice of scientific argumentation. *Science Education*, *95*(2), 191–216.

–Berland, L., & McNeill, K. (2010). A Learning Progression for Scientific Argumentation: Understanding Student Work and

Designing Supportive Instructional Contexts. Science Education, 94, 765-793

-Cavagnetto, A. R. (2010). Argument to Foster Scientific Literacy: A Review of Argument Interventions in K–12 Science Contexts. *Review of Educational Research, 80*(3), 336–371.

-Chin, C., & Osborne, J. (2010). Supporting Argumentation Through Students' Questions: Case Studies in Science Classrooms. *JOURNAL OF THE LEARNING SCIENCES, 19*(2), 230-284.

-Chun-Yen Tsai. (2015). Improving Students' PISA Scientific Competencies Through Online Argumentation. *International Journal of Science Education* 37:2, pages 321-339.

-Dawson, V. M., &Venville, G. (2010). Teaching Strategies for Developing Students' Argumentation Skills About Socioscientific Issues in High School Genetics. *Research in Science Education, 40*(2), 133–148.

-Deanna, K. &Wadiya, U. (2003): The Development of Argument skills, Society for Research in Child Development, v(74), n(5), 1245-1260

-Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. DOI: 10.1002/(SICI)1098-237X(200005)84:3<287::AID-SCE1>3.0.CO;2-A

-Erduran, S., Ardac, D., &Yakmaci-Guzel, B. (2006). Learning To Teach Argumentation: Case Studies Of Pre-Service Secondary Science Teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 2(2)*, 1–14.

-Evagorou, M., & Dillon, J. (2011). Argumentation in the Teaching of Science. In D. Corrigan, J. Dillon, & R. Gunstone (Eds.), *The Professional Knowledge Base of Science Teaching* (pp. 189–203). Dordrecht: Springer Netherlands.

-Henderson, J. B., McNeill, K. L., González-Howard, M., Close, K., & Evans, M. (2018). Key challenges and future directions for educational research on scientific argumentation. *Journal of Research in Science Teaching, 55*(1), 5–18.

-Knight-Bardsley, A., &McNEILL, K. L. (2016). Teachers' Pedagogical Design Capacity for Scientific Argumentation. *Science Education, 100*(4), 645–672.

-Kuhn, D. (2010). Teaching and learning science as argument. *Science Education, 94*(5), 810–824.

- Kuhn, D., & Crowell, A. (2011). Dialogic Argumentation as a Vehicle for Developing Young Adolescents' Thinking. *Psychological Science*, *22*(4), 545–552.
- Mason, L., &Scirica, F. (2006). Prediction of students' argumentation skills about controversial topics by epistemological understanding. *Learning and Instruction*, *16*(5), 492–509.
- McNeill, K. L., &Krajcik, J. S. (2011). *Supporting Grade 5-8 Students in Constructing Explanations in Science: The Claim, Evidence, and Reasoning Framework for Talk and Writing* (1 edition). Boston: Pearson.
- McNeill, K. L., & Martin, D. M. (2011). Claims, Evidence, and Reasoning: Demystifying data during a unit on simple machines.Science and Children,48(8), 52-56
- McNeill, K. L., & Pimentel, D. S. (2010). Scientific discourse in three urban classrooms: The role of the teacher in engaging high school students in argumentation. *Science Education*, *94*(2), 203–229.
- McNeill, K. L., Gonzalez-Howard, M., Katsh-Singer, R. &Loper, S. (2014, March). Measuring pedagogical content knowledge of argumentation through the development of a teacher argumentation assessment. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Pittsburgh, PA.
- McNeill, K. L., Katsh-Singer, R., González-Howard, M., &Loper, S. (2016). Factors impacting teachers' argumentation instruction in their science classrooms. *International Journal of Science Education*, *38*(12), 2026–2046.
- Nam, Jeong-Hee&Kwak, Kyoung-Hwa& Jang, Kyung-Hwa& Hand, Brian. (2008). The Implementation of Argumentation Using Science
- National Research Council. 2013. Next Generation Science Standards: Executive Summary. Received from https://bit.ly/2K9wqbN .5 April 2019.
- Nussbaum, E. M., Sinatra, G. M., &Poliquin, A. (2008). Role of Epistemic Beliefs and Scientific Argumentation in Science Learning. *International Journal of Science Education*, *30*(15), 1977–1999.
- Okumus, S., &Unal, S. (2012). The Effects of Argumentation Model on Students' Achievement and Argumentation Skills in Science. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *46*, 457–461.
- Reiser, B., Duschl, R. A. (Ed.), Schweingruber, H. A. (Ed.), &Shouse, A. W. (Ed.) (2007). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8. Committee on Science Learning,*

Kindergarten through 8th grade: National Research Council, Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, D.C.: The National Academies Press.

–Sampson, V., & Blanchard, M. R. (2012). Science teachers and scientific argumentation: Trends in views and practice. *Journal of Research in Science Teaching*, *49*(9), 1122–1148.

–Scientific discourse in three urban classrooms: The role of the teacher in engaging high school students in argumentation - McNeill - 2010 - Science Education - Wiley Online Library.

–The Argumentation toolkit. Argument elements. Received from https://bit.ly/2UyU1GM .5 April 2019

–Tippett, C. (2009). Argumentation: The language of science. *Journal of Elementary Science Education*, *21*(1), 17–25.

–Toulmin, S. (2003). The uses of argument, Updated edition. Cambridge: Cambridge University Press.

–Venville, G. J., & Dawson, V. M. (2010). The impact of a classroom intervention on grade 10 students' argumentation skills, informal reasoning, and conceptual understanding of science. *Journal of Research in Science Teaching*, *47*(8), 952–977.

–Voss, J. F., & Van Dyke, J. A. (2001). Argumentation in Psychology: Background Comments. *Discourse Processes*, *32*(2–3), 89–111.

–Zohar, A. (2007). Science Teacher Education and Professional Development in Argumentation. In S. Erduran& M. P. Jiménez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom-Based Research* (pp. 245–268). Dordrecht: Springer Netherlands.

–Zohar, A., &Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, *39*(1), 35–62.

❋❋❋❋❋

البحث الثالث:

برنامج إثرائى قائم على مواقف تفاوضية من القرآن والسنة لتنمية مهارات التحدث في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد :

أ / شيريهان سيد محمد

معلمة لغة عربية

أ.م.د / صفاء عبد العزيز محمد سلطان

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس

كلية التربية جامعة حلوان

أ.م.د / هدى محمد محمود هلالى

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس

كلية التربيةجامعة حلوان

برنامج إثرائي قائم على مواقف تفاوضية من القرآن والسنة لتنمية مهارات التحدث في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

أ / شيريهان سيد محمد
معلمة لغة عربية

أ.م.د / صفاء عبد العزيز محمد سلطان
أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس
كلية التربية جامعة حلوان

أ.م.د / هدى محمد محمود هلالى
أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس
كلية التربيةجامعة حلوان

• **المستخلص**:
هدف هذا البحث إلى تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى من خلال برنامج إثرائي قائم على مواقف تفاوضية من القرآن والسنة . وقد أثبتت النتائج بعد تطبيق الاختبارين المعرفي والمهاري لمهارات التحدث وبطاقة الملاحظة الآتي: ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بعدى عن متوسط درجات المجموعة التجريبية قبلى فى الاختبار المعرفى للتحدث . وارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى عن متوسط درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى فى الاختبار المهارى للتحدث .فاعلية استخدام البرنامج القائم على مواقف تفاوضية من القرآن والسنة فى تنمية مهارت التحدث فى اللغة والعربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى لدى أفراد المجموعة التجريبية .

الكلمات المفتاحية : برنامج إثرائي قائم على مواقف تفاوضية من القرآن والسنة – مهارات التحدث - التفاوض

An Enrichment Program Based on Negotiation Situations From Quran And Sunna For Developing Speaking Skills In Arabic Language For Primary Stage Pupils

Sherihan Sayed Mohammed Ahmed, Dr. Safaa Abd-elazeez Mohammad Sultan , Dr. Huda Mohammed Mahmoud Helali

Abstract

The research aims to developing speaking skills in arabic language for primary stage pupils by program based on negotiation situations from quran and sunna.Also after application of cognitive and skill test for speaking skills and note card the results have been proved that :- Higher mean posttest performance scorce than the mean pretest performance scores for pupils in the experimental group to skill test for speaking skills .-Higher mean posttest performance scorce than the mean pretest performance scores for pupils in the experimental group to cognitive test for speaking skills .-Effectiveness of the use of the program based on negotiation situations from the Quran and Sunnah in developing speaking skills in Arabic language for the fifth grade pupils in the experimental group.

Key Words: An Enrichment Program Based on Negotiation Situations From Quran And Sunna –speaking And Negotiation Skills .

- **مقدمة البحث** :

يشكل التحدث مع الاستماع الجانب الشفهي للغة ؛ حيث يؤلف هذا الجانب النسبة الأكبر من النشاط اللغوي، ويشكل التحدث أداة اتصال سريعة بين الأفراد . والقدرة على ضبط التحدث وامتلاك زمامه سبب من أسباب نجاح الفرد في حياته العامة والخاصة ، ومن لا يستطيع التحكم في هذه الملكة التي حباه الله بها فإنها تكون مدعاة لإخفاقه ، والوقوع في كثير من المزالق . وقد جاء بالأثر أن (مصرع الرجل بين فكيه) ، وقال رسول الله عليه وسلم : " إنما المرء بأصغريه قلبه ولسانه" ، وكثيرًا ما تكون لباقة المرء في حديثه طريقًا سهلًا للوصول إلى أهدافه. (محمد صالح ، ١٩٩٦ ، ١٩٥)

إن التحدث وسيلة للفهم والإقناع، فهو ضروري في العملية التعليمية لتفعيل التفاعل اللفظي في المواقف التعليمية ، كما يهدف إلى : (علي مدكور ٢٠٠٨):

- تمكينه من السيطرة على عمليات تفكيره وتتابع تلك العمليات وتسلسلها في تلاؤم.
- تحسين هجائه ونطقه.
- تقويم روابط المعنى عنده.
- تعويده ترتيب أفكاره وسلسلتها وتنظيمها أثناء الحديث .
- جعله يبدي رأيه بشجاعة وجرأة في موضوع أو قضية سمعها أو شاهدها أو قرأها .
- إكسابه القدرة على ترجمة ما يسمعه أو يشاهده، أو يقرءوه بلغة سليمة.
- إقداره على التعبير باستقلالية وسرعة ، وبخاصة في المواقف الشفوية المفاجئة، غير المخطط لها.
- تعبيره عن نفسه في مواقف الحياة المختلفة (الخطابة ، والإلقاء ، والمناقشة ، والحوار).

ويكسب التحدث الفرد السلوكيات المحببة مثل احترام الآخرين، والثقة في النفس ، وله مهارات كثيرة ، منها : وضع هدف مسبق للتحدث ، والتحدث بوضوح وبصوت مسموع ، والنطق السليم للحروف ، وتوظيف المفردات اللغوية ، والتقديم للموضوع المراد التحدث به ،واستخدام تعبيرات الوجه وحركات الجسم بالشكل المناسب ،والتنويع فى استخدام الجمل مابين البسيطة والمركبة، وترتيب الأفكار (Ediger, Bhaskara, 2003, 50) ، بالإضافة إلى كونه وسيلة لوصول الفرد إلى مآربه ، وكذلك المجتمعات ، وليس ببعيد عنا الأحداث الجارية التي يتم التفاوض فيها بين الأمم على أمور مصيرية لهذه الشعوب ، ومن يمتلك حسن البيان ، ومهارات التفاوض هو من له الغلبة .

ويعد التفاوض Negotiation من أقدم مظاهر السلوك الإنساني الشائعة سواء على مستوى الأفراد أو الجماعات أو المنظمات أو الدول؛ فنحن نعيش عصر المفاوضات سواء بين الأفراد أو الشعوب حتى أن كافة جوانب حياتنا هي سلسلة من المواقفالتفاوضية. (علي عبد السميع قورة و وجيه المرسي ، ٢٠١٣ ، ١٩٥)؛ فالتفاوض يحدث في كافة تعاملاتنا اليومية، وعلى كل المستويات العمرية والثقافية ومن ثم يمارسه التلاميذ مع أقرانه ومعلميه ، وأسرته بالمنزل ، ومع من يتعامل معهم في حياته اليومية من سائقين أو بائعين ، ... إلى غير ذلك .

وللموقف التفاوضي عناصر رئيسة (عبد الله الجنيد ،٢٠١١ ، ٦٨) ؛ هي:

- الموقف التفاوضي: ويوصف بأنه حركي وتعبيري ومرن ومترابط.
- أطراف التفاوض: قد يكون بين طرفين أو أكثر.
- موضوع التفاوض(القضية التفاوضية) : وتمثل المحور الذي تدور حوله العملية التفاوضية.
- هدف التفاوض: فلا تتم أية عملية تفاوض دون هدف أساسي تسعى إلى تحقيقه.

وفي القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة الكثير من المواقف التفاوضية ، التي قدمت في أروع صورها وأبلغها على وجه الإطلاق ؛ ففي قوله تعالى في سورة يوسف: "قالوا يا أبانا ما لك لا تأمنّا على يوسُفَ وَإنّا لَهُ لناصِحونَ (١١)أرسِلهُ مَعَنا غَدًا يَرتَع وَيَلعَب وَإنّا لَهُ لَحافِظون (١٢) قالَ إنّي لَيَحزُنُني أن تَذهَبوا بِهِ وَأَخافُ أن يَأكُلَهُ الذِّئبُ وَأَنتُم عَنهُ غافِلون (١٣) قالوا لَئِن أكَلَهُ الذِّئبُ وَنَحنُ عُصبَةٌ إنّا إذًا لَخاسِرون (١٤)" يفاوض الإخوة أباهم سيدنا يعقوب على ذهاب سيدنا يوسف معهم ، ويفاوضهم هو على ألا يذهب .

وفي صلح الحديبية فاوضت قريش على أن يرجع الرسول – صلى الله عليه وسلم – عامه هذا ، بينما فاوض الرسول – صلى الله عليه وسلم – على دخول مكة والطواف بالبيت .

- **الإحساس بالمشكلة**

على الرغم من كون اللغة العربية مادة دراسية أساسية ، وعلى الرغم من أن أساس إتقان اللغة الممارسة فإن الاهتمام ينصب على الجانب المعرفي (المعلومات)من أجل إحراز درجات عليا في الامتحانات، مع قلة الاهتمام بالجانب المهارى (المهارات الأربع للغة) بوجه عام ، ومهارات التحدث بوجه خاص ؛ فالتلميذ يكتب باللغة العربية الفصحى ، ويقرأ بها ، ويستمع إليها أحيانًا ، ولكنه عندما يتحدث لا يتحدث بها وإنما باللهجة الدارجة،ويصعب عليه الحديث بلغة عربية سليمة ، فهو لا يتقن مهارات التحدث .

وقد لمست الباحثة ذلك بنفسها من خلال عملها معلمة للغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي ، كما أيد ذلك الدراسات العديدة ـ في هذا المجال ـ التي تؤكد افتقار التلاميذ إلى مهارات التحدث وضرورة تنميتها .

- **مشكلة البحث**:

تتحدد مشكلة البحث في ضعف مستوى الطلاب بمهارات اللغة العربية بوجه عام ، ومهارات التحدث بوجه خاص . ويمكن صياغة المشكلة في الأسئلة الآتية:

- مامهارات التحدث اللازمة للصف الخامس الابتدائي التي يمكن تنميتها من خلال البرنامج ؟
- ماالتصور المقترح لبرنامج قائم على مواقف تفاوضية من القرآن والسنة ينمي مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ؟
- ما فاعلية البرنامج القائم على المواقف التفاوضية من القرآن والسنة فى تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ؟

- **هدف البحث**:

يهدف البحث إلى :

- تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من خلال البرنامج القائم على مواقف تفاوضية من القرآن والسنة .

- **أهمية البحث** :

قد يفيد هذا البحث كلاً من:

- التلاميذ: حيث قد يسهم في تنمية مهارات التحدث ، لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .
- معلمي اللغة العربية: حيث يتم تزويدهم بقائمة مهارات التحدث المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ؛ من خلال دليل المعلم الذييوضح لهم كيفية تطبيق البرنامج القائم على المواقف التفاوضيةمن القرآن والسنة ويمدهم من خلاله بالاستراتيجيات ، والأدوات ، والأنشطة ، وأساليب التقويم المناسبة لتطوير أدائهم التعليمي.
- الباحثين : من الممكن أن يكون هذا البحث نواة لبحوث جديدة فى ميدان تعليم اللغة العربية وتعلمها .

- **حدود البحث**:

التزم هذا البحث الحدود الآتية :

- الحدود البشرية : مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .
- الحدود الموضوعية : مهارات التحدث .
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثانيمن العام الدراسي ٢٠١٦- ٢٠١٧م.
- الحدود المكانية: مدرسة خالد بن الوليد الابتدائية التابعة لإدارة الواحات البحرية التعليمية بالجيزة .

- **التصميم التجريبي للبحث** :

اعتمد البحث على التصميم التجريبى ذى المجموعة الواحدة .

- **متغيرا البحث** :

- المتغير المستقل: البرنامج القائم على مواقف تفاوضية من القرآن والسنة .
- المتغير التابع: مهارات التحدث .

- **فروض البحث** :

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى و البعدى فى اختبار مهارات التحدث ؛ لصالح الاختبار البعدى .
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي؛ في بطاقة الملاحظة لمهارات التحدث ؛ لصالح التطبيق البعدي.
- البرنامج القائم على مواقف تفاوضية من القرآن والسنة ذو فاعلية فى تنمية مهارات التحدث لدى أفراد المجموعة التجريبية .

- **منهجا البحث**:

تطلبت طبيعة البحث استخدام منهجين من مناهج البحث :

- المنهج الوصفي: وذلك فيما يتصل بالمعلومات الواردة بالإطار النظرى وبناء الأدوات والدراسات السابقة .
- المنهج التجريبي: وذلك في الجزء الخاص بالجانب التطبيقى للبرنامج .

- **أدوات البحث** :

- اختبار معرفى لمهارات التحدث . (إعداد الباحثة)
- بطاقة ملاحظة لمهارات التحدث بالمواقف التحدثية . (إعداد الباحثة)

- **خطوات البحث وإجراءاته** :

سار البحث وفق الخطوات الآتية :

- الإطار النظرى : وتناول المحاور الآتية : التحدث (مفهومه ، ومهاراته ، وأسسه، ومجالاته ، ...) ، والبرنامج القائم على مواقف تفاوضية من القرآن والسنة ، والدراسات السابقة في المجال .
- إعداد قائمة بمهارات التحدث المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، التى يمكن تنميتها من خلال البرنامج ؛ فى ضوء الدراسة النظرية والدراسات السابقة وعرضها على السادة المحكمين لبيان مدى ملاءمتها للصف الخامس الابتدائى .
- إعداد بطاقة الملاحظة الخاصة بمهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

- إعداد مواقف تحدثية
- بناء اختبار معرفي خاص بمهارات التحدث
- بناء البرنامج القائم على مواقف تفاوضية من القرآن والسنة.
- إعداد دليل للمعلم؛حدد الإجراءات التي ينبغي اتباعها أثناء تطبيق البرنامج؛ كي يحقق الأهداف المرجوة منه. (من إعداد الباحثة).
- إعداد مرشد التلميذ : لمساعدة التلميذ أثناء تطبيق البرنامج الإثرائى القائم على مواقف تفاوضية من القرآن والسنة عليه لتنمية مهارات التحدث لديه.
- إجراء تجربة البحث: وسارت خطوات التجريب على النحو التالي:
  - ✓ اختيار عينةمن طلاب الصف الخامس الابتدائى قصديًا.
  - ✓ قياس مهارات التحدث لدى عينة البحث باستخدام أداتي القياس (التطبيق القبلي) .
  - ✓ تطبيق البرنامج على عينة البحث.
  - ✓ قياس مهارات التحدث لدى عينة البحث باستخدام أداتي القياس (التطبيق البعدي) .
- استخلاص النتائج : وتم ذلك من خلال :
  - ✓ رصد البيانات ومعالجتها إحصائيًا .
  - ✓ استخلاص النتائج وتفسيرها ومناقشتها .
- التوصيات والمقترحات : تم تقديم التوصيات والمقترحات فى ضوء نتائج البحث .

- **مصطلحات البحث** :

- **مهارات التحدث** :

التحدث هو: "أداء فردي في إطار اجتماعي، وهذا الأداء يعتمد على أساسين : أحدهما حركي ويسمى مخارج الأصوات، والثاني سمعي ويسمى الصفات ؛ أي صفات الأصوات ؛ من حيث الشدة ، والرخاوة ، والهمس ، والتفخيم ، والترقيق" (صبحي سعد ، ١٩٩٥).

ومهارات التحدث هى : مهارة نقل المعتقدات ، والأحاسيس ، والاتجاهات ، والمعاني ، والأفكار ، والأحداث من التحدث إلى الآخرين بطلاقة وانسياب مع صحة في التعبير ، وسلامة في الأداء. (أمانى حامد الوردانى ، ٢٠١٤) . وهى عملية داخلية تدور فيها المعاني وتعلن ملتبسة بأصوات منظمة لنقل الانفعالات والأفكار وتبادلها بغرض الإبلاغ . (حسنى عبد الباري عصر ، ١٩٩٧)

وهى القدرة على نقل مايجول داخل الفرد من أفكار، ومشاعر، إلى الآخرين بلغة سليمة ومفهومة ، وفى أقل مايمكن من الوقت والجهد .

- **الإطار النظرى للبحث** :

- **مفهوم التفاوض** :

يعد التفاوض شكلًا متطورًا من أشكال الاتصال البشرى يقوم على أنواع من الثقة بين طرفى المفاوضة لتبادل ونقل المعلومات والأفكار ، ومن أهم معوقات التفاوض أن يدير الشخص حوار مع نفسه أى يتحدث إلى نفسه ، وهذا السلوك يؤثر على مهاراته فى التفاوض بصورة سلبية ، وعلى الفرد أن يسيطر على الحوار الداخلى لنفسه بالإضافة إلى مراقبة ذاتية لتعابير وجه ونبرات صوت الطرف الآخر حتى لاتفوته أى رسالة أو فكرة أو تعبير قد يساعد على الحوار حوله أو التفاهم فيه .

أما من حيث التعريف اللغوى للتفاوض ؛ ورد فى الأصل اللغوى للكلمة عدة معان منها : " فاض الماء إذا سال منصبًا.. وأفاض إناءه إذا ملأه حتى أساله .. ومنه فاض صدره بالسر أى سال ، ورجل فياض أى سخى ، ومنه استعير : أفاضوا فى الحديث إذا خاضوا فيه . (محمد بن عيسى الاحمدى : ٢٠١٣ : ٩)

وقد جاء فى المعجم الوسيط :
فاوضه فى الأمر مفاوضة : بادله الرأى فيه بغية الوصول إلى تسوية واتفاق . وفى الحديث : بادله القول ، وفى المال : شاركه فى تثميره .

فوض الأمر إليه : جعل له التصرف فيه ، وفوضت زواجها : تزوجت بلا مهر .

تفاوضا : فاوض كلٌّ صاحبه .

والمفاوضة :" تبادل الرأى من ذوى الشأن فيه ، بغية الوصول إلى تسوية واتفاق".(المعجم الوسيط : ٢٠٠٤ : ٧٠٦)

والتفاوض مصدر للفعل تفاوض ، يقال : تفاوض مفاوضة وتفاوضًا ، ووزن تفاوض هو تفاعل ، حيث تدل هذه الصيغة على المشاركة .

" وتفاوض الشريكان فى المال اشتركا فيه أجمع ، وهى شركة المفاوضة وفاوضه فى أمره أى جاراه ، وتفاوض القوم فى الأمر أى فاوض بعضهم بعضًا . (محمد بن أبى الرازى ، مختار الصحاح ، ص ٥١٥)

من هنا يمكن القول : إن التفاوض يكون بين طرفين ، ولايمكن لأى إنسان أن يفاوض نفسه لأن التفاوض يدل على المشاركة . وإذا كان التفاوض بمعناه اللغوى يعنى تبادل الرأى حول موضوع ما بهدف الوصول إلى تسوية واتفاق فيه فإن التفاوض بمعناه الاصطلاحى لايخرج عن هذا المعنى ؛إذ يعرف التفاوض تعريفات عدة ، منها :

التفاوض عملية تبادل الآراء وعرض لوجهات النظر سعيًا لحل مشكلة معلقة حلًا مقبولًا من قبل جميع الأطراف المتفاوضة ، وذلك من خلال التنازل عن

كل أو بعض القضايا الغير الجوهرية أو قبول الحلول الوسطى بشأنها ، مع التمسك فى الوقت نفسه بالقضايا الجوهرية وعدم تقديم تنازلات فى شأنها . (إبراهيم محمد سعد : ٢٠١٥ : ١٠)

أما المقصود بالتفاوض فى معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية فهو " تبادل وجهات النظر بين طرفين أو أكثر بشأن موضوع معين ، وتنتهى المفاوضة بالوصول إلى تسوية النزاع أو إبرام اتفاق بشأن المواضيع المشتركة . (أحمد زكى بدوى : ١٩٩٣ : ٢٨٢)

ويعرفه أمير تاج الدين (٢٠١٠ : ٢٠) بأنه موقف تعبيرى حركى قائم بين طرفين أو أكثر حول قضية من القضايا يتم من خلاله عرض وتبادل وتقريب ومواءمة وتكييف وجهات النظر واستخدام كافة أساليب الإقناع للحفاظ على المصالح القائمة أو للحصول على منفعة جديدة بإجبار الخصم بالقيام بعمل معين أو الامتناع عن عمل معين فى إطار علاقة الارتباط بين أطراف العملية التفاوضية تجاه أنفسهم أو تجاه الغير .

ويشير كيفين كين (١٩٩٨ : ١٩) إلى التفاوض باعتباره عملية لحل الصراعات بين طرفين أو أكثر ، من خلال الوصول إلى حلول وسط ، وإحداث تكييف مقبول لمطالب الطرفين أو الوصول إلى حد مقبول من المواءمة بين وجهات النظر المختلفة للأطراف .

كما تنظر ثناء عبد المنعم (٢٠٠٥ : ٩٧) إلى التفاوض على أنه اجتماع أطراف أصحاب المصلحة الواحدة معًا ، ولكل طرف وجهة نظر تحمل رغباته وطموحاته ، ثم يعمل الجميع معًا للوصول إلى اتفاق فيما بينهم يؤدى إلى نتائج مرضية للجميع .

والتفاوض حوار أو تبادل الآراء والمقترحات بين الطرفين بهدف التوصل إلى اتفاق يؤدى إلى حسم قضية ومشكلة لها صفة النزاع ، بشرط أن يتم فى إطار الحفاظ على المصالح المشتركة بين الطرفين . (إيهاب كمال : ٢٠٠٨ : ٤٤)

ويعرض آن شيرر (Shearer) عددًا من المعانى لمفهوم التفاوض كما يلى:

- التفاوض هو الحوار والمناقشة بين طرفين بهدف الوصول إلى اتفاق .
- التفاوض هو طريقة للتغلب على العقبات التى تواجه الفرد أو هو طريقة لحل موقف نزاعى من خلال إرضاء جميع الأطراف .
- أنت تتفاوض عندما تريد حلا للقضية التفاوضية ، وذلك من خلال تفاعل الأطراف المعنية والوصول إلى حلول تحقق المصالح المشروعة لكل الأطراف خاصة على المدى البعيد . (سهير محمود ، ٢٠١٠ : ٢٢)

- **المواقف التفاوضية في القرآن الكريم** :

لم يكن مصطلح التفاوض مشهورًا ،أو مشاعًا ،ولامتداولًا فى الصدر الأول وإنما يذكر نتيجة التفاوض ،كالميثاق ، والصلح ،والمعاهدة ، ونحوه ، ولم يرد

التفاوض فى القرآن صراحة إنما أتى الفعل - فوَّض- وهو من التفويض فيما حكاه تبارك وتعالى : فَسَتَذْكُرُونَ مَا أَقُولُ لَكُمْ وَأُفَوِّضُ أَمْرِي إِلَى اللَّهِ (غافر : ٤٤) ، والفعل فوَّض هنا من تفويض الأمر وإرجاعه .

وقد وردت مواقف تفاوضية فى مواضع كثيرة من القرآن الكريم ، منها على سبيل المثال:

• **المواقف التفاوضية لسيدنا موسى عليه السلام** :

◄◄ تفاوض نبى الله موسى مع فرعون :

قال تعالى : " وَلَقَدْ فَتَنَّا قَبْلَهُمْ قَوْمَ فِرْعَوْنَ وَجَاءَهُمْ رَسُولٌ كَرِيمٌ (١٧) أَنْ أَدُّوا إِلَيَّ عِبَادَ اللَّهِ إِنِّي لَكُمْ رَسُولٌ أَمِينٌ (١٨) وَأَنْ لَا تَعْلُوا عَلَى اللَّهِ إِنِّي آتِيكُمْ بِسُلْطَانٍ مُبِينٍ (١٩) وَإِنِّي عُذْتُ بِرَبِّي وَرَبِّكُمْ أَنْ تَرْجُمُونِ (٢٠) وَإِنْ لَمْ تُؤْمِنُوا لِي فَاعْتَزِلُونِ (٢١) فَدَعَا رَبَّهُ أَنَّ هَؤُلَاءِ قَوْمٌ مُجْرِمُونَ (٢٢)". (الدخان : ١٧ – ٢٢)

أرسل الله الكريم موسى عليه السلام إلى فرعون وقومه لدعوتهم أولًا ، وفى الآيات المتقدمة يطلب موسى عليه السلام منهم أن يؤدوا إليه عباد الله بنوا إسرائيل ، وعدم الاستكبار ثم طلب منهم فى حالة عدم رغبتهم فى الإيمان " وَإِنْ لَمْ تُؤْمِنُوا لِي فَاعْتَزِلُونِ " أى فلا تعترضوا لى ودعوا الأمر مسالمة إلى أن يقضى الله بيننا (ابن كثير : ١٧١) وتعد هذه المطالب من قبيل التفاوض مع فرعون وهى محاولات قوبلت بالصد والإعراض .

◄◄ تفاوض نبى الله موسى مع سحرة فرعون :

" وَجَاءَ السَّحَرَةُ فِرْعَوْنَ قَالُوا إِنَّ لَنَا لَأَجْرًا إِنْ كُنَّا نَحْنُ الْغَالِبِينَ (١١٣) قَالَ نَعَمْ وَإِنَّكُمْ لَمِنَ الْمُقَرَّبِينَ (١١٤) قَالُوا يَا مُوسَى إِمَّا أَنْ تُلْقِيَ وَإِمَّا أَنْ نَكُونَ نَحْنُ الْمُلْقِينَ (١١٥) قَالَ أَلْقُوا فَلَمَّا أَلْقَوْا سَحَرُوا أَعْيُنَ النَّاسِ وَاسْتَرْهَبُوهُمْ وَجَاءُوا بِسِحْرٍ عَظِيمٍ (١١٦) وَأَوْحَيْنَا إِلَى مُوسَى أَنْ أَلْقِ عَصَاكَ فَإِذَا هِيَ تَلْقَفُ مَا يَأْفِكُونَ (١١٧) فَوَقَعَ الْحَقُّ وَبَطَلَ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ (١١٨) فَغُلِبُوا هُنَالِكَ وَانْقَلَبُوا صَاغِرِينَ (١١٩) وَأُلْقِيَ السَّحَرَةُ سَاجِدِينَ (١٢٠) " (الأعراف : ١١٣ – ١٢٠)

مما يجرى مجرى التفاوض طلب السحرة من موسى عليه السلام وتخييره فى البدء فى تقديم ماجاء من بينة وحجة " قالوا ياموسى إما أن تلقى وإما أن نكون نحن الملقين "

• **تفاوض نبى الله يعقوب عليه السلام وبنيه (اخوة يوسف)** :

قال تعالى :" قَالُوا يَا أَبَانَا مَا لَكَ لَا تَأْمَنَّا عَلَى يُوسُفَ وَإِنَّا لَهُ لَنَاصِحُونَ (١١) أَرْسِلْهُ مَعَنَا غَدًا يَرْتَعْ وَيَلْعَبْ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ (١٢) قَالَ إِنِّي لَيَحْزُنُنِي أَنْ تَذْهَبُوا بِهِ وَأَخَافُ أَنْ يَأْكُلَهُ الذِّئْبُ وَأَنْتُمْ عَنْهُ غَافِلُونَ (١٣) قَالُوا لَئِنْ أَكَلَهُ الذِّئْبُ وَنَحْنُ عُصْبَةٌ إِنَّا إِذًا لَخَاسِرُونَ (١٤) فَلَمَّا ذَهَبُوا بِهِ وَأَجْمَعُوا أَنْ يَجْعَلُوهُ فِي غَيَابَتِ الْجُبِّ وَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِ لَتُنَبِّئَنَّهُمْ بِأَمْرِهِمْ هَذَا وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ (١٥) وَجَاؤُ أَبَاهُمْ عِشَاءً يَبْكُونَ

(١٦) قالُوا يا أَبانا انّا ذَهَبْنا نَسْتَبِقُ وَتَرَكْنا يُوسُفَ عِنْدَ مَتاعِنا فَأَكَلَهُ الذِّئْبُ وَما أَنْتَ بِمُؤْمِنٍ لَنا وَلَوْ كُنّا صادِقِينَ (١٧) وَجاؤُ عَلى قَمِيصِهِ بِدَمٍ كَذِبٍ قالَ بَلْ سَوَّلَتْ لَكُمْ أَنْفُسُكُمْ أَمْرًا فَصَبْرٌ جَمِيلٌ وَاللَّهُ الْمُسْتَعانُ عَلى ما تَصِفُونَ (١٨) " (يوسف : ١١ – ١٨)

طلب إخوة يوسف من أبيهم يعقوب عليه السلام بأن يرسل معهم أخيهم يوسف عليه السلام ، يعد من قبيل المفاوضة لعلمهم بحرص أبيهم وخوفهم عليه.

- **المواقف التفاوضية في السنة** :

عقد رسول الله صلى الله عليه وسلم معاهدات ومواثيق ومعلوم أنه يسبقها تفاوض ، ومنها صلح الحديبية والذى جرى فيه عدد من المفاوضات ، ومع شخصيات مختلفة ، ويكاد لايكون ثمة صلح يعقد ، أو معاهدة تبرم أو ميثاق يؤخذ إلا ويمر عبر مفاوضات يتم تداولها بين الأطراف المعنية أومن يمثلها ونجد التفاوض يتجلى من خلال مراحل واضحة فى صلح الحديبية ومانتج عنها من معاهدة بين الرسول صلى الله عليه وسلم وقريش وورد عن ذلك :"قال شعبة عن أبى إسحق قال سمعت البراء بن عازب رضى الله عنهما قال لما صالح الرسول صلى الله عليه وسلم أهل الحديبية كتب بينهم على كتابًا فكتب محمد رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال المشركون لاتكتب محمد رسول الله صلى الله عليه وسلم لو كنت رسولًا لم نقاتلك فقال لعلى :" امحه " فقال على ماأنا بالذى أمحاه فمحاه رسول الله صلى الله عليه وسلم بيده وصالحهم على أن يدخل هو وأصحابه ثلاثة أيام ولايدخلوها إلابجلبان السلاح فسألوه ماجلبان السلاح ؟ قال :القراب بما فيه . (صحيح البخارى : ١٩٨٧ : ٩٥٩)

موقف تفاوض النبى صلى الله عليه وسلم : وَرَدَ أنَّ عتبة بن ربيعة – وكان سيدًا – قال يومًا وهو جالس فى نادى قريش ورسول الله جالس فى المسجد وحده: يامعشر قريش ، ألا أقوم إلى محمد فأكلمه وأعرض عليه أمورًا لعله يقبل بعضها فنعطيه أيها شاء ويكف عنَّا ؟ وذلك حين أسلم حمزة ورأوا أصحاب رسول الله يزيدون ويكثرون فقالوا : ياأبا الوليد ، قم إليه فكلمه ، فقام إليه عتبة حتى جلس إلى رسول الله فقال : يابن أخى إنك منا حيث علمت من السطة فى العشيرة والمكان فى النسب ، وإنك أتيت قومك بأمر عظيم فرقت به جماعتهم وسفهت به أحلامهم وعبت به آلهتهم ودينهم وكفرت به من مضى من آبائهم ، فاسمع منى أعرض عليك أمورًا تنظر فيها لعلك تقبل منها بعضها .

قال فقال له رسول الله : قل ياأبا الوليد أسمع ، قال : يابن أخى ، إن كنت إنما تريد بما جئت به من هذا الامر مالًا جمعنا لك من أموالنا حتى تكون أكثرنا مالًا ، وإن كنت تريد به شرفًا سوّدناك علينا حتى لانقطع أمرًا دونك

وإن كنت تريد به ملكًا ملكناك علينا ، وإن كان هذا الذى يأتيك رئيًا تراه لاتستطيع رده عن نفسك طلبنا لك الطب وبذلنا فيه أموالنا حتى نبرئك منه ، فإنه ربما غلب التابع على الرجل حتى يداوى منه ... حتى إذا فرغ ورسول الله يستمع منه قال : أقد فرغت يا أبا الوليد ؟ قال : نعم ، قال : فاسمع منى ، قال : أفعل ، فقال : بسم الله الرحمن الرحيم " حم (١) تَنْزِيلٌ مِنَ الرَّحْمنِ الرَّحِيمِ (٢) كِتابٌ فُصِّلَتْ آياتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ (٣) بَشِيرًا وَنَذِيرًا فَأَعْرَضَ أَكْثَرُهُمْ فَهُمْ لا يَسْمَعُونَ (٤) وَقالُوا قُلُوبُنا فِي أَكِنَّةٍ مِمَّا تَدْعُونا إِلَيْهِ وَفِي آذانِنا وَقْرٌ وَمِنْ بَيْنِنا وَبَيْنِكَ حِجابٌ فَاعْمَلْ إِنَّنا عامِلُونَ (٥) "(فصلت: ١-٥)

ثم مضى رسول الله فيها يقرؤها عليه ، فلما سمعها منه عتبة أنصت لها وألقى يديه خلف ظهره معتمدًا عليها يسمع منه (محمد الغزالى : ١٩٩٨ : ١٠٦) ، ثم عاد عتبة إلى أصحابه فقال بعضهم لبعض ؛ لقد جاء أبا الوليد بوجه غير الذى ذهب به ، فسألوه ما وراءك فقال إنه سمع كلامًا ماسمع بمثله قط فلا هو بشاعر ولاكاهن ولاساحر ، وطلب منهم أن يخلوا بينهم وبين محمد وأن يتركوه لشأنه ، فإن يقتله العرب فقد كفوهم شره ، وإن يظهر عليهم فسيكونون أسعد العرب به فملكه ملكهم وعزه عزهم فقالت قريش : لقد سحرك محمد والله يا أبا الوليد فقال عتبة : هذا رأيى فاسمعوا ما بدا لكم . (محمد بن عيسى الأحمدى : ٢٠١٣ : ٣٠٧)

- **مفهوم التحدث** :

يعد التحدث أحد وجهى الاتصال اللفظى ، الوجه الشفاهى ، وهو عبارة عن رموز لغوية منطوقة ، تنقل الأفكار والمشاعر والاتجاهات إلى الآخرين ، ويتم هذا الانتقال عبر وسائل متعددة ، منها :

- وسائل الاتصال الشخصى المباشر ، كالمناقشات ، والمحادثات الرسمية ، وغير الرسمية ، والاجتماعات والمقابلات ، والخطب ، والمؤتمرات .
- وسائل الاتصال الشخصى غير المباشر (الإليكترونية) كالتليفون ، والإنترنت
- وسائل الاتصال الجماهرية كالإذاعة والتليفزيون والسينما والفيديو والكاسيت . (محمد منير حجاب :٢٠٠٣ : ٨٣)

وتتعدد تعريفات التحدث ، فيعرفه (صبحى سعد ، ١٩٩٥) :" أداء فردى فى إطار اجتماعى ، وهذا الأداء يعتمد على أساسين : أحدهما حركى ويسمى مخارج الأصوات ، والثانى سمعى ويسمى الصفات ، أى صفات الأصوات ؛من حيث الشدة ، والرخاوة ، والهمس ، والتفخيم والترقيق "

ويرتبط بالتحدث عدد من المصطلحات ، مثل التعبير الشفوى /الكلام / الحديث / المحادثة ، وسوف يتم فيما يلى التمييز بين هذه المصطلحات ؛ فالتعبير الشفوى هو إفصاح المرء بالحديث عن أحاسيسه الداخلية ومشاعره ، وأفكاره ، ومعانيه بعبارات سليمة تتوافق مع مستويات المستمعين المختلفة ؛ فالتعبير يعد وسيلة من وسائل التفاهم بين الناس ، وطريقة منة طرق عرض أفكارهم ، ومقاصدهم ، وهو عملية تنفيس عن هذه الأفكار والمشاعر ، وتصوير لما يحس به ويرغب فى إيصاله إلى السامع (عبد الفتاح حسن :١٩٩٩ : ٢٨٤)

ويوضح (حسن شحاته :٢٠٠٠ :٢٤٣) العلاقة بين التعبير الشفوى والتحدث قائلا إن : اللغة العربية أربعة فنون : الاستماع ، والتحدث ، والقراءة ، والكتابة ، ويرتبط التعبير اللغوى بفنى التحدث والكتابة ، فإذا ارتبط التعبير بالتحدث ، فهو التعبير الشفوى ، وإذا ارتبط التعبير بالكتابة فهو التعبير الكتابى .

ويرى (حسنى عبد البارى : ١٩٩٧ : ١٩) أن كلًا من التعبير الشفهى والمحادثة ينتميان إلى الفن اللغوى الثانى ، وهو التحدث ، الذى يعد المقدمة المنطقية للقراءة ؛ فالمحادثة نوع من التعبير الشفهى ، وثيق الصلة بالتحدث ؛ لكنها رهن بطرف آخر مشارك فيها ، وتدور المحادثة حول معان مشتركة متبادلة بين المتحادثين يراد فحصها وعرضها ، وتبادلها ، وتنميتها ، واتخاذ المواقف بشأنها . وتختلف المحادثة عن التحدث فى أنها تحاج إلى مهارة التنبؤ بأفكار الطرف المشارك فيها ، والتنبؤ بحججه ، وأساليبه فى العرض ، والتنفيذ ، والمرونة فى تناول الحجج والرد عليها ، وإيضاح الغامض منها ؛ بمعنى أن الأفكار فى المحادثة ليست خالصة للمتحدث الواحد ، كما هو الحال فى التحدث ، كما أن السبب فى اطراد المحادثة مختلف عنه فى اطراد التحدث ودوامه ؛ ففى المحادثة يكون اطرادها رهنًا بفهم أساليب المشارك فى العرض ، والتناول ، أما فى التحدث فاطراده رهن بالوعى بالمعانى الموجودة فى عقل المتحدث ، وكلاهما معًا – التحدث والمحادثة – يشترط فيهما طول الزمن والاستقلال اللغوى المنطوق ، وزيادة الوعى بالمعنى والمبنى معًا ، طوال زمن التحدث أو المحادثة .

ويميز (رشدى طعيمه : ٢٠٠٤ : ١٨٥ - ١٨٦) بين الكلام والحديث قائلًا : الكلام نشاط أساسى من أنشطة الاتصال بين البشر وهو الطرف الثانى من عملية الاتصال الشفوى ، وإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم ، فإن الكلام وسيلة للإفهام ، والفهم والإفهام طرفا عملية الاتصال ، ويتسع الحديث عن الكلام ليشمل نطق الأصوات والمفردات والحوار والتعبير الشفوى . فالكلام يقصد به القدرة على الاستخدام الصحيح للغة ، بينما يقصد بالتحدث القدرة على الاستخدام المناسب للغة فى سياق معين ، فالتحدث – هنا بخلاف الكلام – يشمل اللغة اللفظية ، واللغة المصاحبة .

ويذكر (جمال العيسوى : ١٩٩١ : ٥٧) أن الحديث أو الكلام هو ناتج التحدث من كلمات أو عبارات أو أفكار تكون فى مجموعها خبرًا ، وقد ورد فى لسان العرب، الحديث : هو الخبر قليله وكثيره ، وهو مايحدث به المتحدث ، والمعنى نفسه جاء فى قوله تعالى : "**هَلْ أَتَاكَ حَدِيثُ مُوسَى (١٥)** " (النازعات : ١٥)

ويستخلص مما سبق أن التحدث يعد فنًا من فنون اللغة ، وأن الحديث أو الكلام يعد ناتج هذا التحدث ، أما المحادثة فتعد مجالًا من مجالات التحدث ، والتعبير الشفوى هو مايطلق على فن التحدث فى مدارسنا ، والذى يعد فرعًا من فروع اللغة العربية ، والتحدث فن لغوى يتضمن عناصر أربعة هى : (محمد رجب فضل الله : ١٩٩٨ : ٤٩ – ٥٠)

- الصوت : فلاتحدث دون صوت ، وإلا تحولت العملية إلى إشارات للإفهام وليست تحدثًا .
- اللغة : فالصوت يكون حروفًا وكلمات وجملًا ؛ أى أن المتحدث ينطق لغة وليس مجرد أصوات .
- التفكير : فالتحدث بلا تفكير يسبقه ويكون أثناءه ، يصبح غوغائية لامعنى لها ، وأصوات بلا مضمون أو هدف .
- الأداء : وهو عنصر أساسى من عناصر التحدث يسهم فى التأثير والإقناع ، ويعكس المعنى المراد ، ويعنى بعنصر الأداء تعبيرات الوجه وحركات الرأس واليدين ، وتنغيم الصوت والتحكم فى التنفس وحسن الموقف ...إلى غير ذلك.

ويتضح من التعريفات السابقة لمفهوم التحدث أنه نشاط إنسانى ، وظاهرة اجتماعية ، ووسيلة اتصال ، وتفاهم بين البشر ، ومهارة تتطلب صياغة الأفكار وتوضيح المعانى ، وله من الأصول والقواعد التى ينبغى أن تكتسب بالتمرين والمحاكاة والعلم ، وهو ترجمة صوتية للتفاعل مع الأحداث والمواقف ، يستجيب فيها المتكلم لمثيرات داخلية أو خارجية ، وهو أداء شفهى يحتاج إلى ممارسة ؛ حتى يصل الفرد إلى مايسمى بجودة الأداء أو التمكن . (عبد المنعم محمد : ١٩٩٨ : ٤٧)

- **أهمية التحدث** :

يعد التحدث من أهم أهداف الاتصال اللغوى بالنسبة للمتعلم ؛ فلغة الكلام لها الأهمية الكبرى والمكانة العليا بالنسبة للإنسان ؛ لأنها لغة العقل المفكر المدير والذهن الناطق والخيال الخصب والنفس الفاعلة والقوة القادرة على الخلق والإبداع ، وعلى أساس أن الهدف الأساسى لاكتساب مهارات اللغة هو الفهم والإفهام ، فالتحدث يعد وسيلة المتعلم للإفهام ، وهو غالبًا ما يمثل الجانب العملى والتطبيقى لتعلم اللغة (مصطفى رسلان : ٢٠٠٠ : ١٠٥) ، وهو غاية الدراسة اللغوية ؛ فأقصى ماتطمح إليه هذه الدراسة أن تنشئ طالبًا قادرًا على أن

يرسل الكلام صحيح الفكرة ، سائغ العبارة ، صافى اللغة ، سليم الأداء النحوى ، يتلقاه عنه السامع أو القارئ فتسعد به نفسه وتأنس ؛ لأنه يحمل إليها شيئًا من الجمال الفنى أيًا كانت درجته . (علية حامد إبراهيم : ٢٠٠٧ : ٢٢)

والتحدث هو الدعامة الأولى للنشاط الإنسانى ومن دونه لاحياة ، فوسيلة التحدث الكلمة التى هى سر الحب العميق ووراء البغض العريق ، الكلمة تشعل حروبًا وتهدم صروحًا وتبيد وجودًا ، الكلمة تحيل الصحراء جنات وارفة الظلال ، لولاها ما كانت الرابطة الخالدة بين أبناء الأسرة ، فقد قال تعالى " أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ (٢٤) " (إبراهيم : ٢٤) ؛ فالقدرة على امتلاك الكلمة الدقيقة الواضحة لها أثرها فى الحياة العملية ، فالكلمة المعبرة المؤثرة عماد الرواد والقادة ، ولو لم يملكوها ما سلكوا الطريق إلى العقول والقلوب ، وفى القرآن الكريم ما يشير إلى الفصاحة ما جاء على لسان موسى عليه السلام : " وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا فَأَرْسِلْهُ مَعِيَ رِدْءًا يُصَدِّقُنِي " (القصص : ٣٤) وماجاء على لسانه – عليه السلام – أيضآ من قوله تعالى : " قَالَ رَبِّ اشْرَحْ لِي صَدْرِي (٢٥) وَيَسِّرْ لِي أَمْرِي (٢٦) وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِنْ لِسَانِي (٢٧) يَفْقَهُوا قَوْلِي (٢٨) " (طه : ٢٥ - ٢٨) ، وما خوطب به الرسول صلى الله عليه وسلم منى قوله تعالى :" لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ (١٩٤) بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ (١٩٥) " (الشعراء ١٩٤ – ١٩٥) وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم :" المرء بأصغريه قلبه ولسانه " . وقال على بن أبى طالب – كرم الله وجهه:" المرء مخبوء تحت لسانه ، فإذا تحدث عرف " ، وقال سقراط: " تكلم حتى أراك " هذا ، وغيره من المأثور من الحكم والأمثال ، يؤكد أن حياة الإنسان وشخصيته مرتبطة بما يتكلم به ، وأن للغة المنطوقة دورًا كبيرًا فى نجاح الفرد أو فشله فى إقامة علاقاته بالآخرين ، وفى عرض وجهات نظره ، والدفاع عنها وتبريرها ، كما أنها أداة رئيسة للتعلم ، وعليها يتوقف كثير من نجاح الطلاب ، أو فشلهم فى الدراسة . (فتحى يونس ، ٢٠٠١ : ٢٠٧)

ويمثل التحدث جماع ماتعلمه الفرد من مهارات اللغة وقواعدها ومفرداتها ، بل أن البعض يعده الغاية الأسمى من تعلم اللغة فالمعلم يكتسب ثروة لغوية ومعرفية ويتعلم ضوابط الأداء اللغوى السليم من خلال ممارسة الوظيفة الاستقبالية ممثلة فى الاستماع والقراءة ، ثم تأتى المرحلة التالية التى يستخدم فيها المتعلم ما اكتسبه من ثروة لغوية وماتعلمه من ضوابط الأداء اللغوى فى التعبير عن آرائه وأفكاره . (منى إبراهيم اللبودى : ٢٠٠٠ : ٢٣٥). فالتحدث هو الثمرة من تعليم اللغة العربية ، ويستغله التلميذ فى قضاء حوائجه داخل وخارج المدرسة حيث يعد التحدث دليلا على حسن مواجهة الآخرين ، لأنه يساعد

على معرفة آراء الآخرين واتجاهاتهم فى الحياة حيث يعكس ثقافة الفرد ومقدار تمكنه اللغوى . (أمانى حامد الوردانى :٢٠١٤ : ٦٦)

ويساعد تدريس التحدث على الاكتساب السريع للتعبيرات اللغوية التى تسهل عملية التواصل مثل تعبيرات التحية ، والاعتذار ، والموافقة ، والرفض ، والشكر ، والوداع ، والصيغ الشائعة للأسئلة والأجوبة . كما يتعلم الفرد التمييز بين أنماط التراكيب اللغوية ، ويتعلم كيف يسأل ، وكيف يجيب وكيف يوظف القواعد النحوية التى تعلمها فى سياقات ذات دلالة ومغزى ، وأن ينطق اللغة نطقًا صحيحًا فضلًا عن تدريبه على تنظيم أفكاره ، واختيار الصيغ المناسبة للتعبير واكتساب المهارات الاجتماعية التى تتطلبها المواقف الوظيفية . فالحياة المعاصرة بما فيها من حرية ثقافية ومناقشة وإبداء الرأى تحتاج إلى التدريب على التحدث الذى يؤدى إلى التعبير الواضح عن النفس ، والقدرة على المبادأة ومواجهة الناس . (أمانى حامد الوردانى :٢٠١٤ : ٦٦)

ويمكن تلخيص أهمية التحدث فيما يلى:

- وسيلة الفرد للتعبير عن مشاعره وأرآئه ، وأفكاره ؛ ومن ثم فهو الشكل الرئيسى للاتصال .
- ضرورى للنجاح فى العديد من مجالات الحياة والمواقف الحياتية التى نحتاج فيها إليه ، مثل : البيع والشراء ، والاجتماعات ، والمناسبات ، ومناقشة القضايا ، وحل المشكلات .
- إتاحة الفرصة للاطلاع على أفكار الآخرين ونتائج أعمالهم ، ومعرفة آرائهم واتجاهاتهم فى الحياة فهو يعكس مستوى ثقافة الفرد ومقدار تمكنه اللغوى
- أساسى لاتصال الأفراد والمجتمعات ، ومع تقدم وسائل الاتصال زادت أهميته وكثرت حالات استخدامه .
- يساعد الفرد على التكيف مع المجتمع الذى يعيش فيه وعلى تحقيق الألفة والأمن .
- يعود الفرد المواجهة ، والمواقف القيادية والخطابية ، ويغرس فيه الجرأة ويبث داخله الثقة بالنفس .
- يتيح فرص التدريب على المناقشة وإبداء الرأى ، وإقناع الآخرين ، كما أنه وسيلة للكشف عن عيوب التعبير أو التفكير مما يتيح الفرصة لمعالجتها ؛ فالمتحدث يدرك أثناء الحديث أن أية كلمات تنطق من شفتيه سوفٍ يسمعها محاوره ، ولذلك يأخذ على عاتقه إصلاح كلامه إصلاحًا نشطًا شاملًا . (محمد رجب فضل :٢٠٠٣ :٥٠ - ٥١)،(محمد منير حجاب :٢٠٠٣ :٨٣)

- **طبيعة عملية التحدث** :

إن عملية التحدث عملية معقدة تتم فى عدة خطوات ، هى : استثارة – تفكير– صياغة – نطق ، فالمتحدث الجيد لايتحدث إلا إذا كان لديه داع للكلام،

وهو الذى يفكر فيما سيتحدث به ، ويرتب أفكاره بطريقة منطقية ، ثم يضع هذه الأفكار فى قوالب وصياغات لغوية سليمة وجذابة ، ثم ينطق نطقا صحيحًا خاليًا من الأخطاء اللغوية .

- **أهداف تدريس التحدث لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى** : (على أحمد مدكور : ٢٠٠٨ : ١١٧ - ١١٨) ،(إبراهيم محمد عطا : ١٩٩٩٠ : ١٠٩)

إن أهداف التحدث التى يتحتم تعليمها للتلاميذ ، التى يجب أن يلم بها كل من المعلم والتلميذ على السواء تتمثل فيما يأتى :

- قدرة تلاميذ الصف الخامس الابتدائى على التعبير شفهيًا عما لديهم من أفكار وما فى نفوسهم من مشاعر وإحساسات .
- تمكينهم من القدرة على وضوح الفكرة ، وحسن العرض لها ، والإلمام بما يجب أن يكون عليه المتحدث فى مواقف الشرح والعرض والتفسير والإبانة .
- سيطرة التلاميذ شفهيا على تركيب الجملة والتمكن من الربط بينها وبين غيرها .
- تمكينهم من السيطرة على عمليات التفكير وتتابع تلك العمليات وتسلسلها فى تلاؤم وانسجام .
- تحسين هجائه ونطقه .
- تقويم روابط المعنى عنده .
- تطوير وعى التلميذ بالكلمات الشفوية كوحدات لغوية .
- استخدامه للتعبير القصصى المسلى .
- التعود فى حديثه ، على ترتيب أفكاره وتسلسلها وتنظيمها .
- إبداء رأيه بشجاعة وجرأة ، أثناء التحدث فى موضوع ، أو قضية سمعها أو شاهدها أو قرأها .
- إقداره على التعبير باستقلالية ، وسرعة ، وبخاصة فى المواقف الشفوية المفاجئة ، غير المخطط لها .
- امتلاك القدرة على ترجمة مايسمعه أو يشاهده ، أو يقرأه ، بلغة سليمة .
- تنمية الثقة بالنفس من خلال مواجهة زملائه فى الفصل أو المدرسة أو خارج المدرسة .
- التغلب على بعض العيوب النفسية التى قد تصيب الطفل وهو صغير كالخجل أو اللجلجة فى الكلام أو الانطواء .
- أن يعبر التلميذ عن نفسه فى مواقف الحياة المختلفة ، مثل : (القدرة على الخطابة ، وإلقاء كلمة للحث على نشاط اجتماعى مثلا ، إلقاء كلمات التهانى ، والمناقشة ، وإدارة الندوات ، والحوار المتبادل مع شخص آخر فى مسألة سياسية أو اجتماعية) .
- أن يكيف الحديث بحيث يتلائم مع المواقف المختلفة ، مثل : (المحادثة ، المناقشة ، والتهانى والندوات والتوجيهات) .

- **مهارات التحدث** :

إن نجاح تلميذ الصف الخامس الابتدائى فى تعلمه للغه وسيطرته عليها ، وسهولة استعمالها ؛ إنما يعتمد أساسًا على كيفية تعلمه المهارات الأساسية لتلك اللغة فإذا ما اكتسب تلك المهارات ، فإن مايواجهه من مشكلات فى تعلمه بعد يسهل التغلب عليها . (محمد صلاح الدين مجاور : ١٩٩٤ : ٥)

وإتقان مهارات التحدث يعد أسمى الغايات التى يجب على المعلمين أن يحرصوا على تمكين التلاميذ منها ، فالتحدث يعد الثمرة والمحصلة لتعلم اللغة، وبقية المهارات روافد له ، وتقيم أركانه ، وتدعم بناءه ، فالقراءة تعد مادة التحدث وأفكاره ، والنحو ضابطه ، والأدب المصدر الذى يثريه (عبد الرحمن عيد الهاشمى : ٢٠٠٤ : ١٤٠) والمهارة تعنى الأداء المتقن القائم على الفهم ، فى أقل مايمكن من الوقت ، وبأقل جهد .

إن الهدف الذى ينبغى السعى إليه فى المرحلة الابتدائية من وراء إكساب التلاميذ مهارات التحدث ليس الوصول بالمتعلمين إلى مستوى عالٍ من التحدث ، أو تكوين متحدث رسمى ، أو خطيب بارع ، أو محترف ، أو مذيع مشهور ، بقدر ماينبغى أن يكون الهدف هو تمكين المتعلم من التحدث السليم بلغة جيدة ومفهومه ، بعيده عن الغموض أو التعقيد ، وأن يتحدث عن موضوعات أو من خلال مواقف متصله بحياته ، نابعه من أحاسيسه ، وتلبى رغباته وحاجاته بطريقة جيدة .

وفى ذلك فإن أبرز مهارات التحدث مايأتى : (على أحمد مدكور : ٢٠٠٨ : ١١٧)

- نطق الحروف من مخارجها الأصلية ، ووضوحها عند المستمع .
- إجادة فن الإلقاء بما فيه من تنغيم الصوت ، وتنويعه .
- القدرة على إدراك أهمية أن يكون لديه شئ يتحدث عنه .
- القدرة على امتلاك قدر ملاءم من الكلمات واختيار أكثرها جودة .
- القدرة على استخدام الكلمات الملائمة التى تعبر عن الأفكار بوضوح ودقة .
- القدرة على استخدام التعبير الملمحى الملاءم بالوجه واليدين وهيئة الجسم .
- القدرة على التعبير فى جملة لغوية سليمة .
- القدرة على اختيار وتنظيم محتوى وأفكار الموقف الذى يتحدث فيه .
- التفريق فى الاستخدام بين المذكر والمؤنث .
- طرح الأسئلة بسهولة وطلاقة .
- تمثيل الانفعالات المتضمنه فى الكلام ، أى القدرة على التنغيم .
- انتقاء الكلمات الفصيحة والابتعاد عن العامية السوقية .
- ضبط الكلمات التى يتحدث بها ضبطًا صحيحًا .

- التحدث بشكل متصل ينبئ عن الثقة بالنفس دون توقف ينبئ عن عجز ، مستخدمًا الإشارات المصاحبة للصوت فى توضيح المعنى .
- مراعاة عدم إسقاط بعض حروف بعض الكلمات أو إقلابها نتيجة السرعة .
- أن يتكلم بحريةٍ وسهولة عندما يتحدث إلى الآخرين أو يناقشهم .
- أن يستعمل جملًا فى التعبير عن أفكاره ، مرتبة مترابطة ، وأن يستعمل نطقًا حسنًا واضحًا .

- **أنواع التحدث** :

إن التحدث يعتمد فى الأصل على الأداء الشفهى خلال مواقف اجتماعية تقتضى المشاركة بين طرفين وهو مايسمى التحدث الوظفي ، إلا أن الأمر لايخلو من تمتع بعض الأفراد بقدرات لغوية خاصة تشجع لديه النوع الثانى من التحدث وهو التحدث الإبداعى . (هناء فاروق أحمد : ٢٠١٣ : ٩٩)

- **التحدث الوظفى** :

يقصد به ذلك النوع من التعبير الذى يمارسه التلاميذ بوصفه متطلبًا لهم فى حياتهم اليومية العامة ، ويمارسونه عند الحاجة إلى المعاملات الرسمية ، ومن ثم فهو يؤدى وظيفة خاصة للفرد ، والجماعة عن طريق المشافهة ، ومجالات استعمال هذا النوع من التحدث كثيرة منها : (إلقاء التعليمات والبيع والشراء والتقارير والمحادثات والمناقشات) ، ولا يختص هذا النوع من التعبير بمرحلة دون أخرى ، إذ يمكن استخدامه من الصف الأول إلى نهاية المرحلة الأساسية . (عبد الفتاح حسن : ١٩٩٩ : ٢٩١) . والوظفية هنا ترى اللغة على أنها وسيلة للتعبير عن المعنى الوظفي ، وتؤكد بعدى التواصل والمعنى أكثر من التركيز على البعد النحوى للغة رغم أهميته .

- **التحدث الإبداعى** :

يقصد به إظهار المشاعر والإفصاح عن العواطف وخلجات النفس ، وترجمة الإحساسات المختلفة بألفاظ مختارة ، متينة السبك ، مضبوطة نحويا وصرفيا تنقل إلى المستمعين بطريقة شائقة فيها إثارة وأداء أدبى ، بحيث يشارك المستمعون المتحدث مشاركة وجدانية ، وينفعلون بانفعالاته العاطفية ، وبالتذوق الشعرى ، والنثرى والقصصى ، وحب الوطن ، وهذا اللون ضرورى للتأثير فى الحياة العامة بتحريك العواطف ، وإثارة المشاعر نحو اتجاه معين ، وكم من كلمات معبرة كان لها وقع السحر فى النفوس . (علية حامد أحمد : ٢٠٠٧ : ٢٩)

ولاينبغى تفضيل نوع من أنواع التحدث على الآخر ، بل يسيران معًا ؛ لأن حياتنا الاجتماعية تحتاج إلى النوع الأول ، ومواهب بعض الناس تحتاج إلى استخدام النوع الثانى . ويتضمن الإبداع المهارات الآتية:

- الطلاقة : وهى القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار أو الأسئلة .
- المرونة : وهى القدرة على إنتاج عدد كبير متنوع من الأفكار ، والتحول من نوع معين من الفكر إلى نوع آخر .
- الأصالة : وهى القدرة على التفكير بطريقة جديدة أو التعبير الفريد ، والقدرة على إنتاج الأفكار الجديدة أكثر من الأفكار الشائعة أو الواضحة .
- الإثراء بالتفاصيل : وهى القدرة على التأليف وإضافة تفاصيل عديدة إلى فكرة أو إنتاج معين . (فوزية محمود النجاحى : ٢٠٠٥ : ١٧٧ - ١٧٨)

لذلك يجب ألا تقتصر مهارات التحدث عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائى على قدرة التلميذ على التعبير عن رأيه وأفكاره مستخدمًا عبارات لغوية مصوغة صياغة صحيحة ، ومراعيًا نطق الكلمات والجمل نطقًا صحيحًا وخالية من اللزمات الصوتية ، بل يجب أن تكون هذه الأفكار والعبارات متسمة بالطلاقة والأصالة والمرونة ، وأن يكون لدى التلاميذ القدرة على إضافة تفاصيل عديدة تتصل بموضوع التحدث . (هناء فاروق أحمد : ٢٠١٣ : ١٠١)

- **مجالات التحدث** :

إن المجالات التى يمارس من خلالها التحدث كثيرة ومتنوعة ، وتعتمد هذه المجالات على توظيف لغة المتحدث لقضاء حاجاته الاجتماعية ويمكن عرض هذه المجالات فيما يأتى :

- **المحادثة** :

هى من أهم ألوان النشاط اللغوى للصغار والكبار ، وتجرى بين فردين أو أكثر حول موضوع معين ؛ سواء اتفقت الآراء كلها أو اختلفت ، أو اتفقت فى جانب واختلفت فى جانب أخر ، والمحادثة لابد من أن تكون بين طرفين فإذا كان الكلام من طرف واحد كان حديثًا ولم يكن محادثة . (عباس محمد على : ١٩٨٧ : ٨٢)

ومواقف المحادثة كثيرة فى المجتمع ، ونحتاجها أثناء الزيارات ، وعند تقديم الناس بعضهم لبعض ، وعلى الموائد ، وعند الاستماع إلى الأخبار ، وفى المؤتمرات، وعند الخلاف فى مسألة ما وعند وضع خطة للقيام بعمل من الأعمال أو عند تقديم عمل ما . (على أحمد مدكور : ٢٠٠٨ : ١١٩)

- **المناقشة** :

وهى أسلوب علمى ، وليست مجرد تبادل طرح أسئلة وتلقى إجابات ، كما أنها ليست تعبيراً غير منظم ، بل هى عملية تفاعلية بين الأفكار والحقائق تحدث بين أفراد ؛ بهدف إثراء فهمهم للموضوع المراد مناقشته ، فضلا عن الوقوف على مهارات البحث فى المشكلات العملية ، ويجب أن يتحلى المناقش بمهارات القدرة

على الإقناع ، واحترام الرأى الآخر ، وتوضيح الغاية من المناقشة . (نبيل عبد الهادى : ٢٠٠٣ : ١٨٠)

- **التعبير عن الصور والرسوم شفويا** :

هو لون طريف من ألوان التعبير الشفوى ، يميل إليه التلاميذ ، ويرغبون فيه ويستمتعون به ، ويراد به انتقال التلاميذ ذهنيا من المادة المرئية فى الصور والرسوم إلى ترجمتها فى عبارات وألفاظ تدل عليها ، وتفسر معناها . (عبد الفتاح حسن : ١٩٩٩ : ٢٩٥) وهى طريقة تروق للتلاميذ وتشدهم إليها ، وتبعث فيهم النشاط والمشاركة ، وتحقق لهم المتعة ، وتحفزهم على قوة التفكير ، والملاحظة والانتباه والتخيل ، ومن أنجح الوسائل التى يمارسها التلاميذ فى هذا المجال :

- عرض صور مختلفة سواء من الكتب أو المجلات ، أو من عنده ، ثم يكلفهم بالحديث عن هذه الصور .
- عرض مجموعة من الصور بحيث تمثل كل صورة قسمًا من قصة ، ثم يقوم المعلم بمحاورتهم ومناقشتهم فى كل صورة على حدة ، ثم يقوم بالمشاركة مع التلاميذ بربط كل صورة بما قبلها وبما بعدها ، ثم يكلفهم فى النهاية بسرد القصة كاملة متسلسلة حسب حوادثها .
- عرض قصة كاملة مصورة ، وتكليف التلاميذ بالتعبير الشفوى عنها . (علية حامد إبراهيم : ٢٠٠٧ : ٣٢)

ويسهم هذا المجال فى الاعتماد على تنمية الأداء اللغوى لمخارج الأصوات ، والحروف والكلمات والجمل من خلال اللوحات والبطاقات والرسومات والكاريكاتير باستبدال الصور مكان الأخرى وتقديم تعقيبات ونطق هذه التعقيبات . (هناء فاروق أحمد : ٢٠١٣ : ١٠٣)

- **التعبير الشفهى الحر** :

ويقصد به إطلاق حرية التلميذ بالحديث عن أى موضوع يختاره ، وهو ميدان رحب لايجد فيه التلميذ إطار يفرضه على المدرس ، وفيه يطلق العنان لمشاعره وأفكاره ومشاهداته ، لتفيض اختيارًا وطواعية ، ويكون دور المعلم هنا توجيهيًا ؛ إذ يذكر التلاميذ بعناوين يميل أكثرهم إلى التحدث فيها ، وتكون مستمدة من الخبرات التى مروا بها . (فخر الدين عامر : ٢٠٠٠ : ٤٧ - ٤٨)

- **التعبير الشفهى عقب القراءة** :

وذلك بالإجابة عن أسئلة تلقى أو سرد معنى المقروء كله أو بعضه أو المناقشة فيه أو التعقيب عليه أو نقده أو تلخيصه . (إبراهيم محمد عطا : ١٩٩٠: ١١٠)

- **سرد القصص** :

القصة مرغوبة فى كل مراحل التعليم ، والتلميذ يحب اللون القصصى مستمعًا ومتحدثًا ، وعلى المعلم أن يترك للتلميذ حرية التعبير أثناء سرد القصة، ثم يترك لبقية التلاميذ حرية المناقشة حول ما ورد فيها من أفكار ومعان، ومن الجدير بالذكر أن سرد القصة فيه تدريب للتلميذ المتحدث أمام الجماهير ، وفيه أيضًا تدريب على حسن الاستماع ، وتتبع المتحدث . (عباس محمد على : ١٩٨٧ : ٦٠)

- **تحدث التلاميذ عن حياتهم وبيئتهم وأنشطتهم** :

حيث يتحدث التلاميذ بحرية عن مشاهداتهم ، وخبراتهم وتجاربهم ومايخطر لهم من موضوعات تلائمهم ، كأن يتحدثوا عن الألعاب الرياضية ، وما يجرى خلالها من أحداث ، أو عن الحفلات التى تقيمها مدرستهم ، أو بيوتهم أو عن الحيوانات والطيور ، أو الرحلات أو الأحداث اليومية التى تمر بهم أو يسمعون بها ، أو مايسمعون من قصص وحكايات (هناء فاروق أحمد : ٢٠١٣ : ١٠٣)، (علية حامد أحمد : ٢٠٠٧ : ٣١)

- **استخدام الطرائف والنوادر** :

تعتمد الطرائف والنوادر –عادة – على تعرف أوجه الغرابة فى الموضوع ، وتوضح جوا من المرح داخل الفصل ، وتوفرعلى المعلم استخدام الشروحات اللفظية ، ويمكن أن يستخدم المعلم جملا تنطق من اليسار إلى اليمين كما تنطق من اليمين إلى الشمال أو تحتوى على لغز ، أو جمل بها بعض الأخطاء ، ويمكن أن يسأل المعلم التلاميذ عن تحديد الخطأ فى الجملة . (عبد الفتاح حسن : ١٩٩٩ : ٢٩٥)

ومن أهداف الطرائف والنوادر الإضحاك المقصود به إزالة التوتر ، وتجديد النشاط وبخاصة فى فصول الدراسة وإشاعة جو من الألفة والمودة بين المعلم والتلميذ ، وهذه النوادر والطرائف لابد أن يتوافر فيها أيضًا الجانب الذهنى ؛ لأنه الأساس فى فن الفكاهة . (هناء فاروق أحمد : ٢٠١٣ : ١٠٢)

- **الخطابة** :

تعد الخطابة لونًا من ألوان التحدث ، وفنًا تعبيريا ضروريا كمتطلبٍ من متطلبات التواصل الاجتماعى .. وقد ثبت عبر التاريخ أن للخطابة دورًا فعالًا فى الإقناع ، وتسيير دفة الأحداث ، وخير الأمثلة على ذلك خطب الرسول صلى الله عليه وسلم والخلفاء الراشدين .

وتفرض الخطابة على المتعامل بها أن يكون على استعداد تام لينجح فى أدائها، ومن أهم هذه الاستعدادات : العلم والمعرفة ، وطلاقة اللسان ، والقدرة على الإقناع واستحضار الأدلة ، والشجاعة ، وأن يكون على حظ كبير من البيان، وحسن الأداء والصوت ، وبمعنى آخر أن تكون لديه مواهب خطابية خاصة

كالتى سبق ذكرها ، وبناء على هذه الاستعدادات ، يلزم المعلم أن يدرب التلاميذ على مهاراتها ، وأن ينتهز الفرص ، والمواقف لتمرينهم وتشجيعهم ؛ ولذا فإن موضوعات التعبير يجب أن تتضمن ألوانا من الخطابة تقال فى الاحتفالات المدرسية والمناسبات الوطنية والدينية .(علية حامد إبراهيم : ٢٠٠٧ : ٣٢)

- **المناظرة** :

هى فن من فنون التواصل لمساعدة التلاميذ على التمكن من مهارات الجدال واستخدام الحجة بالحجة والإتيان بالبراهين ، وتقصى الحقائق .(هناء فاروق : ٢٠١٣ : ١٠٣) ويستند هذا اللون من التحدث إلى عرض وجهات النظر المتباينة ، مع التركيز على عناصر الحوار والجدل التى تميز أوجه الخلاف ، ولذا يستلزم المناظر أن يكون واعيًا كل الوعى للنقاط التى يطرحها المناظر الآخر ، وهذا يعنى ضرورة أن يكون فى قمة حضوره ، وإصغائه ؛ ليتسنى له الرد المناسب ، وتفنيد أقواله ، ومبادلة الحجة بالحجة . وتفترق الخطبة عن المناظرة فى أن الخطبة نوعًا من أنواع الإنشاء الإبداعى المعد سلفا ، وقد تكون ارتجالية ، دون إعداد مسبق ، فى حين أن المناظرة نشاط جماعى تقوم على مباراة كلامية فى موضوع معين . (علية حامد أحمد : ٢٠٠٧ : ٣٣)

- **الندوات** :

الأصل فى مفهوم الندوة – لغة – هو الجماعة ، والمشاورة ، والدار التى يجتمع فيها مجموعة من الأفراد . وأما المفهوم الشائع من الندوة فى الوقت الحاضر ، فهو إسناد مناقشة موضوع ما من قبل ثلاثة أو أربعة أشخاص يوكل إلى واحد منهم التحدث فى جزء من الموضوع المطروح للمناقشة ؛ كى لاتتضارب أقوال كل منهم أو تتكرر .

ويقصد بإقامة مثل هذه الندوات إظهار روح العمل الجماعى التعاونى فى حل مشكلة من المشكلات بشكل ديمقراطى ، يشترك فيه مجموعة من الناس لاتخاذ قرار جماعى . (عبد الفتاح حسن : ٢٠٠١ : ٥٧ – ٦١)

- **بعض الدراسات التى تناولت التحدث** :

لتحديد المهارات اللغوية أهمية كبيرة ، وقد اهتمت الدراسات التى تناولت تعليم التحدث بتحديد مهارات التحدث اللازمة للمراحل العمرية المختلفة ، ومن الدراسات التى حددت المهارات اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى ما يلي:

دراسة فاطمة عبد العال (٢٠٠٤) : التي حددت مهارات التعبير الشفوى اللازمة للصف الرابع الابتدائى ، وقد احتوت قائمة على المستويات الآتية :(المهارة الفكرية – المهارةاللغوية – المهارة الصوتية – المهارة الملمحية – مهارة الطلاقة – مهارة المرونة – مهارة الأصالة – مهارة التفاصيل)

دراسة محمد عبد الفتاح أبو خليل (٢٠٠٦) التي حددت أربع محاور رئيسة لمهارة التحدث يجب تنميتها للصف الخامس الابتدائى ، وهى : (الجانب الصوتى – المكونات الملمحية – المستوى اللغوى الملائم – المناسبة) ، ثم حدد مهارات فرعية تتصل بكل محور من هذه المحاور .

دراسة محمد لطفى جاد (٢٠١١) : التي حددت مهارات التحدث الملائمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، وقد احتوت قائمة المهارات على ثلاث مهارات رئيسة : (اختيار مضمون الرسالة وتنظيمها فى حديثة ، توظيف المهارات اللفظية فى مواقف التواصل ، استخدام مهارات التواصل غير اللفظية فى الحديث) ويندرج تحت هذه المهارة الرئيسة اثنى عشر مهارة فرعية .

دراسة رأفت محمدين عبد الحميد (٢٠١٢) : التي حددتمهارات التحدث اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، وقد احتوت قائمةالمهارات على المستويات التالية : (المفردات أو الكلمات – الجمل أو التراكيب –العبارة أو الفقرة – السرعة والطلاقة – الصوت) ويندرج تحت هذه المهارة الرئيسة عشرون مهارة فرعية .

دراسة سامى سلمان على الجبورى (٢٠١٤ – ٢٠١٥)التي قدمت برنامجًا إثرائيًا مقترحًا قائمًا على مدخل التواصل اللغوى لتنمية مهارات اللغة العربية لدى العراقيين الناطقين بالكردية ، حيث هدف البرنامج إلى تنمية مهارات اللغة العربية فى ضوء مدخل التواصل اللغوى للعراقيين الناطقين بالكردية فى المستوى المتوسط، كما يهتم بتنمية الكفاية اللغوية ، والكفاية الثقافية وكانت النهارات اللغوية المستهدفة هى :

- مهارات اللغة الشفوية : (الاستماع والتحدث) .
- مهارات اللغة التحريرية (القراءة والكتابة) .

دراسة جابر حمدى جابر (٢٠١٣) :التي قدمت برنامجًا إثرائيًا مقترحًا لتنمية مهارات اللغة العربية للمتحررين من الأمية ؛ حيث يهدف البرنامج لتنمية مهارات اللغة العربية المناسبة للمتحررين من الأمية ، مما يشجع الكبار على الاستمرار فى عملية التعلم ، ومواصلة تعليمهم ، والتقليل من عملية الارتداد إلى الأمية فتتحقق بذلك أهداف التربية المستديمة .

دراسة إيمان رمضان الغريب (٢٠١٥) : التي اهتمت بأثر برنامج إثرائى قائم على نظرية سكامبير فى تنمية المهارات اللغوية والتفكير الإبداعى لدى المتفوقين ذوى صعوبات التعلم .

- **العلاقة مابين التحدث والتفاوض** :

يشكل التحدث مع الاستماع الجانب الشفهي للغة ؛ حيث يؤلف هذا الجانب النسبة الأكبر من النشاط اللغوي، ويشكل التحدث أداة اتصال سريعة بين

الأفراد . والقدرة على ضبط التحدث وامتلاك زمامه سبب من أسباب نجاح الفرد في حياته العامة والخاصة ، ومن لا يستطيع التحكم في هذه الملكة التي حباه الله بها فإنها تكون مدعاة لإخفاقه ، والوقوع في كثير من المزالق . وقد جاء بالأثر أن (مصرع الرجل بين فكيه) ، وقال رسول الله عليه وسلم : " إنما المرء بأصغريه قلبه ولسانه" ، وكثيرًا ما تكون لباقة المرء في حديثه طريقا سهلا للوصول إلى أهدافه. (محمد صالح ، ١٩٩٦ ، ١٩٥)

يمثل التحدث أحد المهارات التى يحقق بها الفرد الرضى عن نفسه من خلال نجاحه فى التفاعل مع الآخرين نتيجة لتمكنه من إبراز مهارته وقدراته ، ويشتمل الحديث على أنواع وأشكال مختلفة مثل مناقشة الحوار ، الأسئلة والأجوبة (ريم عبد العظيم : ٢٣:٢٠٠٤) ؛ وهي مهارات تشتمل عليها مهارات التفاوض.

والحديث يمثل أحد وجهى الاتصال اللفظى وغير اللفظى ؛ فهو عبارة عن رموز لغوية منطوقة تنقل بواسطتها الأفكار والمشاعر والأحاسيس إلى الآخرين عن طريق وسائل الاتصال المتطورة ، وتوصل علماء النفس إلى تحليل تأثير النقاش بين الجماعات وتوصلوا إلى أن النقاش يمكن أن يساعد فى تغيير الموقف وإقناع الناس بنتائج الحوار . وتلعب وسائل الاتصال غير اللفظى دورا مميزا فى الحديث المباشر من خلال العديد من الخصائص مثل حركات الجسد ونظرات العينين ، فجميعها تؤثر على مدى تقبل المستمع للرسالة ومدى اقتناعه بها (إبراهيم محمد سعد : ٢٠١٥ : ٤١) . وهى بذلك تمثل جزءا من مهرات التفاوض سواء مهارات اتصال لفظية أو غير لفظية .

ولكى تكون مفاوضا ناجحا لابد أن تكون متحدثا لبقا ومنصتا جيدا . فالتدريب على التفاوض يتطلب مجموعة من المهارات منها فن الإنصات ، والتركيز على مايقال وما لا يقال ذات فائدة هائلة فى المفاوضات (جيرارد نيرنبرج : ٢٠١١ : ٨٣) .

- **البرامج الإثرائية** :

يشهد الفكر التربوى تغيرات وتطورات سريعة ، نظرًا للتقدم والتطور السريعين فى العلوم الإنسانية ، وأصبح المتعلم هو المحور الرئيس الذى تهدف التربية إلى تنميته تنمية شاملة متوازنة ، نفسيا، وبدنيا ، وقيميا ، وعلميا ، عن طريق المنهج ومكوناته التى تبدأ بالأهداف وتنتهى بالتقويم .

وأصبح المنهج فى المدرسة الحديثة مجموعة من الخبرات والأنشطة التربوية التى تقدمها المدرسة لطلابها بغية مساعدتهم على النمو الشامل ، واكتساب مهارات ، وتعديل سلوك طبقا للأهداف المرسومة . ووجدت الأساليب التربوية

الحديثة طريقها إلى تقديم المناهج ، وعلى رأس هذه الأساليب البرامج الإثرائية. (محمد صابر أحمد : ٢٠١٢ : ١٠٤)

- **تعريف الإثراء** :

تعريف الإثراء لغويا: " الإثراء يعنى الغزارة والكثرة ، فيقال سحاب ثرَ ، أى غزير ، والثرة من العيون أى كثيرة الماء ، كما يعنى الاتساع أو الكثرة أو الغزارة ، فيقال ثرَ الشئ أى اتسع ، والثر من المطر الواسع القطر ، والثر من الخيل الواسع الركض . (المعجم الوسيط : ١٩٧٣ : ٣٤)

ويعرف اصطلاحا بأنه:إدخال ترتيبات إضافية وخبرات تعليمية يتم تصميمها بهدف جعل التعلم ذا معنى أكثر ، كما يكون مشوقا أكبر ، فهذه الإضافات من شأنها أن تعزز وتنمى ميول التلاميذ واتجاهاتهم نحو المادة الدراسية ، عن طريق تلك الترتيبات التى يدخلها المدرس بطريقته وأسلوبه . (حلمى بشاى وفتحى السيد : ١٩٩٠ : ٢٨٢) .

وهو مجموعة من العناصر أوالمكونات التى توجد بينها علاقات تأثير وتأثر متبادلة ، وهذه العناصر هى الأهداف والمحتوى ، والطرق والوسائل والأنشطة ، والتقويم . (رضا سعد السيد : ١٩٩١ : ٣٧٦)

وعرف بأنه " إضافة وحدات تعليمية إلى مناهج التعليم العادية فيتعلم النابغون إلى الحاجة والمعلومات والخبرات التى يتعلمها أقرانهم العاديون ، مضافا إليها موضوعات لتوسيع معلوماتهم ، وتعميق خبراتهم أكثر من العاديين . (كمال موسى : ١٩٩٢ : ٩٨)

وعرفه مصطفى عبد السميع (١٩٩٤) بأنه "جهد منظم تتعهده مؤسسة من مؤسسات المجتمع بهدف توسيع وتعميق خبرات أبنائه النظرية والتطبيقية العامة أو المتخصصة فى المجال الأكاديمى ، بحيث تؤثر إيجابا على تحصيلهم ، وينتقل إلى حياتهم اليومية وينعكس على بيئتهم ومجتمعهم ووطنهم .

وعرف بأنه " توافر خبرات تعليمية للتلميذ تزيد من عمق واتساع عملية التعلم وتجعلها أكثر جاذبية له ، وتتضمن دراسة التلاميذ مادة أخرى بتوسع أو عمق أكبر ، أو دراسة التلاميذ بتوسع وعمق نفس المادة التعليمية التى نجح فيها ، أو دراسة مادة جديدة تماما تخرج عن نطاق البرنامج الدراسى بطرائق وأساليب جديدة " (نبيل حافظ عبد الفتاح : ١٩٩٨ : ١١٤)

وعن كيفية بنائه ، ومدى موائمته للطلاب عرف بأنه " أسلوب يسمح للتلميذ بتعرف المقررات التى يدرسها أقرانه لكن بعمق واتساع كبيرين ، أى أنه برنامج يتضمن مجموعة من الخبرات بشكل إثرائى تخدم تعميق المعرفة لدى التلاميذ ، ويكون مناسبا لمستوى التلاميذ العقلى والمعرفى ، حتى يساعده على

تنميته مهاراته ومواهبه العقلية بكفاءة أكبر " (رمضان عبد الحميد طنطاوى : ٢٠٠٠ : ٦٧)

وعن أشكال الإثراء وأهدافهرأى أحد الباحثين أم الإثراء " مجموعة من الإجراءات والممارسات الإثرائية ، كالقراءة الحرة ، والمناقشات العامة ، والألعاب اللغوية ، وغيرها ....التى تهدف إلى تنمية قدرة التلاميذ على الفهم وتنمية الاتجاهات الإيجابية ، من خلال التفاعل بين المعلم والتلميذ فى اختيار هذه الأنشطة وممارستها " (حاتم البصيص : ٢٠٠٤ : ٢٤) ، وعن أثر الإثراء فى المنهج، عُرف بأنه " إغناء البرامج التربوية ، وتزويد الطلاب فى المراحل التعليمية المختلفة بنوع جديد من الخبرات التعليمية يختلف عن الخبرات المقدمة لهم فى الفصل الدراسى المعتاد ، من حيث المستوى ، والأصالة الفكرية " (جميل بن سعيد السعدى : ٢٠٠٨ : ٢٣)

وتعرف الباحثة الإثراء بأنه " إضافة خبرات جديدة للتلميذ تناسب ميوله ومستواه العقلى والمعرفى لتنمية قدراته المختلفة هذه الخبرات تكون مكملة للخبرات الصفية العادية .

- **أنواع أنشطة الإثراء التعليمى** :

اتفقت العديد من الدراسات كدراسة(العنود طنامى :٢٠٠٩) ، دراسة (Shaffer: 2003) ، ودراسة (محمد لطفى جاد: ١٠١٠) ، ودراسة (عبد الرحمن سالم: ٢٠١١) ، ودراسة (صلاح أحمد فؤاد: ١٠١٢) ، ودراسة (محمد صابر: ١٠١٢) : على أن الإثراء التعليمى نوعان :

- إثراء أفقى (توسعى) : ويسمى الإثراء الأفقى عن طريق الاتساع عند إضافة بعض الموضوعات أو الأبواب الأضافية إلى المنهج العادى بحيث تكون هذه الإضافات توسعا لموضوعات المنهج العادى ، واستمرارا لها ، ويوفر مزيدا من الخبرات فى الصف الدراسى نفسه .
- إثراء عمودى (تعمقى) : ويسمى الإثراء عن طريق العمق ، ويتضمن هذا النوع من الإثراء تنمية استبصار جديد فى المادة العلمية التى تتدرس للفصل ككل عن طريق تعميق موضوعات المنهج العادى وإضافة تطبيقات عملية غير مباشرة على موضوعات المنهج أو المشكلات الحياتية والواقعية ، التى يلجأ ليها التلاميذ عند حلها ؛ لتنمية قدرتهم على التفكير ، وحل المشكلات ، وتعزيز ما يتم تدريسه فى المنهج العادى ، وهو يوفر خبرات تعليمية ذات مستويات صعبة .

وينتج عن تلك الأنواع بيئة تعليمية ثرية ؛ لأن البرامج الإثرائية أخذت مكانة بارزة فى سد الحاجة المتنامية إلى الإثراء الفكرى والمعرفى للدارسين ، وضرورة تزويدهم بأكبر قدر ممكن من المعرفة المستهدفة فى البرنامج ، وهى

تنمية مهارات التحدث والتفاوض فى اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى .

- **أهمية البرامج الإثرائية** :

للبرامج الإثرائية أهمية عظمى تتلخص فى:

- زيادة وعى الطلاب بالمشكلات والتحديات الموجودة فى بيئتهم واهتمامهم بها ورغبتهم فى حلها
- زيادة دافعية الطلاب نحو الإبداع والتعامل النشط مع المشكلات .
- جعل الطلاب أكثر انفتاحا على خبرات الآخرين وتفهمها .
- تمكين الطلاب من استخدام تقنيات مختلفة ومتنوعة لحل المشكلات .
- تنمية مهارات الطلاب على توليد الأفكار وتقديم البدائل الأصيلة فى حل المشكلات .
- تنمية مهارات الطلاب على صياغة المشكلات وتحديد جوانب التناقض فيها .
- تكوين رؤية بعيدة المدى للحلول المرغوب تحققها .
- تمكين الطلاب من وضع الخطط وتنفيذها ، وزيادة وعيهم بأهمية الإبداع فى مختلف المجالات
- تنمية مهارات الطلاب فى العمل الجماعى ، ووضع المعايير الملائمة لتقييم الأفكار والبدائل .

هناك مبادئ أساسية لتحقيق فاعلية الأنشطة الإثرائية :

- المبدأ الأول : يتطلب التعلم نشاطا فكريا .
- المبدأ الثانى : تؤدى المعالجة السطحية للمعلومات إلى نقص فعالية التعلم .
- المبدأ الثالث : يجب أن يدرك المتعلم حاجته إلى زيادة المعرفة .
- المبدأ الرابع : للتعلم جانب اجتماعى .
- المبدأ الخامس : يؤدى التطبيق إلى تأكيد ماتم تعلمه .

- **الأهداف العامة للأنشطة الإثرائية** : (حسنى عبد البارى : ١٩٩٧ : ٤٧٨)

تهدف الأنشطة الإثرائية فى مجال تعليم اللغة العربية إلى :

- تنمية قدرات التلاميذ ، ومراعاة ميولهم ، وتحسين اتجاهاتهم نحو ذواتهم ، ومدارسهم ، ونحو المعرفة المدرسية .
- توسيع خبرات التلاميذ بتعدد مصادر التعليم ، لتجويد عمليات التعلم ، وإثراء محتواه لتثرى شخصياتهم .
- تعويد التلاميذ الحرية المنظمة القائمة على الاختيار الحر لما يمارسونه من ألوان النشاط المتسقة مع ميولهم ، فتنمو لديهم القدرة على على المبادرة ، وتحمل المسئولية ، وبذل النشاط الذى يعمق اختيارهم ، وما التزموا به .

- زيادة فرص الاندماج فى البيئة ومصادر التعليم فيها ، وفهم مكوناتها ، والوعى بها ، والإفادة منها فى تعميق التعليم المدرسى ، وإثرائه .
- تنمية المهارات العقلية لدى التلاميذ ، وهى نفسها المهارات اللغوية ، مثل " الملاحظة ، والوصف ، والشرح ، والتفسير ، والمقارنة ، والموازنة ، والاستنتاج .
- القراءة الخارجية الحرة . (توجيه التلاميذ لقراءات إضافية فى الكتب والمجالات ، والإنترنت .

بالإضافة إلى ماسبق ترى الباحثة مايلى :

- تنمية القدرة على الاستشهاد بالنصوص و خاصة الاستشهاد بالقرآن الكريم فى التعبير الشفوى أو التحريرى .
- تزويده بالقدر المناسب من المعلومات فى مختلف الموضوعات .
- تنمية مهارات اللغة الأساسية وبخاصة مهارات التحدث .
- تنمية مهارات الحوار والقدرة على التفاوض الفعال .
- تنمية مهارات التواصل كمهارة من مهارات التفاوض الفعال .

- **معايير اختيار الأنشطة الإثرائية** :

اتفقت دراسة كل من (أسماء زكى : ٢٠٠١ : ٦٣) ودراسة (جميل سعيد : ٢٠٠٨ : ١٠٦) ودراسة (شيماء عطا : ٢٠٠٩ : ١٠٣) على معايير يجب مراعاتها عند تصميم أى نشاط إثرائى ؛ من أهمها مايأتى :

- الصدق: ويعنى أن يكون النشاط مرتبطا بالأهداف التربوية ، وتتحدد درجة صدقه بمقدار ما يحققه بالفعل من تغيير فى السلوك الذى يرتبط بالهدف المرجو تحقيقه .
- الشمول: ويعنى أن تشمل الأنشطة جوانب النمو المختلفة للدارسين (المعرفية والوجدانية ، والنفسية ، والحركية) التى يسعى المنهج لتحقيقها.
- التنوع: ويقصد به أن تتكون الأنشطة من مجالات ونوعيات مختلفة حتى يجد فيها كل دارس ما يرغبه ويميل له ويشبع من خلالها احتياجاته ويزيد من معارفه وينمى اتجاهاته مما يقلل فرص انصرافه عنها .
- الملائمة أو التوازن: أن تلائم المستوى العام للدارسين عن طريق تحديد قدرات واهتمامات الدارسين بهدف إحداث نمو لشخصية الدارس بجميع أبعادها بصورة متوازنة بمعنى أن لايطغى جانب على آخر .
- التراكم: ويعنى أن يؤدى النشاط إلى تراكم الخبرات وإثرائها .
- الارتباط الوثيق بالحياة : ويعنى أن يكون النشاط وظيفيا ووثيق الصلة بالحياة الحاضرة والمستقبلية سواء للمجتمع أو للمتعلم .

- **الدراسة الميدانية** :

تم عرض ملخص في الإطار العام للبحث عن العينة والأدوات والإجراءات المتبعة في تطبيق البحث ميدانيًا ؛ وتفصيل ذلك فيما يلى :

- **عينة البحث**:

شملت عينة البحث الاستطلاعية ثلاثين (٣٠) تلميذا من مدرسة (عمر بن الخطاب) بمحافظة الجيزة إدارة الواحات البحرية . وعينة البحث التجريبية سبعة وأربعين (٤٧) تلميذا من مدرسة خالد بن الوليد الابتدائية بمحافظة الجيزة إدارة الواحات البحرية بمتوسط عمرى إثنى عشرة (١٢) سنة ، وقد تم اختيار هاتين المدرستين نظرًا لتوفر أعداد كفاية لإجراء تجربة البحث ، ونظرًا لعمل الباحثة حيث لمست بواقع عملها ضعف مهارات التحدث وافتقارهم لمهارات التفاوض فى تعاملاتهم فيما بينهم كتلاميذ وبين معلميهم .

- **إعداد أدوات البحث** :

- **قائمة مهارات التحدث:**

فى سبيل الوصول إلى مهارات التحدث المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، التى ينبغى تنميتها لدى تلاميذ هذا الصف ، أعدت الباحثة قائمة تتضمن عددا من مهارات التحدث ، وقد تطلب ذلك الإجراءات الآتية :

◄◄ الهدف من إعداد القائمة :

هو تحديد مهارات التحدث ، والوقوف على ماينا سب تلاميذ الصف الخامس الابتدائى من تلك المهارات بصورة خاصة ، وذلك تمهيدا لاستخدامها فى إعداد اختبار معرفى لمهارات التحدث و اختبار لقياس مهارات التحدث وبطاقة ملاحظة لمهارات التحدث .

◄◄ مصادر بناء القائمة :

اعتمدت الباحثة عند اشتقاق مهارات التحدث بالقائمة على المصادر التالية:

- ✓ الأدبيات والمراجع .
- ✓ الدراسات السابقة العربية والأجنبية .
- ✓ مقابلة بعض معلمى ومشرفى اللغة العربية بالمدارس الابتدائية ، والاستفادة من آرائهم حول مهارات التحدث التى تناسب تلاميذ الصف الخامس الابتدائى .

◄◄ محتوى القائمة :

بعد الاطلاع على ماسبق ، حصرت الباحثة مهارات التحدث في خمسة عشر مهارة ، وزعت بداية من مهارة : إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ، مرورًا بمهارة : مراعاة أثناء النطق عدم إسقاطٍ حروف بعض الكلمات أو إقلابها نتيجة السرعة ، و التنوع من نبرات صوته وفقا للمعنى ، و اختيار الكلمات المعبرة عن نوع المشاعر والأفكار، وانتقاء الكلمات الفصيحة الميسرة ، ضبط الكلمات التى يتحدث بها ضبطا صحيحًا ، و صياغة أفكاره فى جمل مفيدة ، و استخدام الألفاظ الدالة على المذكر أو المؤنث بطريقة صحيحة ، و التعبير عن الأفكار

بالأساليب اللغوية الملائمة ، و عرض الأفكار والمعانى بطريقة منظمة ، واستخدام اللغة غير اللفظية (التعبيرات الملمحية والإشارات والحركات) المعبرة عن المعنى التكيف مع ظروف المستمعين من حيث سرعة الحديث ومستواه ، تغيير مجرى الحديث عندما يتطلب الموقف ذلك ، والتحدث دون خوف أو تردد أو ظهور علامات القلق عليه ، وتدعيم الأفكار بالأدلة والشواهد مما يحفظ من أناشيد وآيات .

◄◄ صدق قائمة مهارات التحدث :

من العوامل التى يجب مراعاتها التحقق من صدق الأداة التى يتم إعدادها ، فالقياس الصادق هو الذى يكون قادرًا على قياس ماوضع لقياسه . وللتأكد من صدق القائمة تم عرضها فى صورتها الأولية على بعض المعلمين والموجهين فى التدريس ؛ حيث طلب منهم إبداء الرأى فى القائمة من حيث مناسبتها أو عدم مناسبتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، أيضا طلب منهم حذف أو تعديل أو إضافة مايرونه من مهارات .

وبعد تعديل قائمة المهارات ، تم التوصل إلى قائمة نهائية لمهارات التحدث المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى التي احتوت على عشر مهارات .

- **اختبار معرفى لمهارات التحدث لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى** :

لكى تعد الباحثة هذا الاختبار اطلعت على مجموعة من الأدبيات التى تناولت كيفية إعداد الاختبارات ، وكذلك على مجموعة من الدراسات السابقة التى أجريت في هذا المجال ، وقد صار بناء الاختبار طبقا لما يلى :

◄◄ هدف الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مقدار خلفية التلاميذ لمهارات التحدث بالصف الخامس الابتدائى التى يهدف البرنامج إلى علاجها ، وذلك لمعرفة فاعلية البرنامج فى تنمية تلك المهارات .

◄◄ وصف الاختبار:

وتأسيسا على ماسبق فقد تم وضع الاختبار فى صورته المبدئية ، حيث تكون من سؤال يشتمل على خمس وعشرين (٢٥) عبارة يطلب من التلميذ أن يضع صواب إذا كانت المهارة من مهارات التحدث ، أو خطأ إذا كانت المهارة ليست من مهارات التحدث .

◄◄ صياغة مفردات الاختبار :

راعت الباحثة عند صياغة أسئلة الاختبار مجموعة من الاعتبارات ، وهى :

- ✓ أن تكون الأسئلة واضحة ، وبعيدة عن الكلمات التى لها أكثر من معنى .
- ✓ تجنب الحشو ، وما هو بعيد عن موضوع الاختبار .

- ✓ الابتعاد عن الأسئلة المركبة التى تحتوى على أكثر من عنصر واحد فى السؤال الواحد .
- ✓ تحديد المطلوب من كل سؤال بدقة .

◄◄ وضع تعليمات الاختبار :

تم وضع تعليمات الاختبار بلغة سهلة واضحة للتلاميذ ، توضح لهم الهدف من الاختبار ، وتيسر فهم الأسئلة وطريقة الإجابة عنها ، وقد شملت التعليمات:

- ✓ اقرأ أسئلة الاختبار جيدًا ، وفكر قبل الإجابة عن الأسئلة .
- ✓ أجب عن أسئلة كلها ، ولا تترك أى سؤال .
- ✓ حاول الانتهاء من إجابة جميع أسئلة الاختبار خلال الزمن المحدد للإجابة .
- ✓ ابدأ الإجابة عن الأسئلة عندما يُطلب منك ذلك .

◄◄ صدق الاختبار:

للتأكد من صدق الاختبار وصلاحيته لما وضع لقياسه ، تم عرضه فى صورته الأولية على مجموعة من المحكمين والمتخصصين فى مجال المناهج وطرق التدريس ، وذلك لتعرف آرائهم وملاحظاتهم فى النقاط التالية :

- ✓ مدى مناسبة كل سؤال من أسئلة الاختبار للمهارة التى يقيسها .
- ✓ مدى مناسبة كل سؤال من أسئلة الاختبار لمستوى التلاميذ.
- ✓ تعديل ما يرونه مناسبًا ، إما بإعادة الصياغة ، أو الإضافة ، أو الحذف .

ولم يبدي السادة المحكمون أية ملاحظات ، وأقروا الاختبار الموضوع .

◄◄ التجربة الاستطلاعية:

وذلك من خلال إجراء التجربة الاستطلاعية ؛ وذلك بتطبيق الاختبار على المجموعة الاستطلاعية للبحث ؛ ومن ثم إجراء حساب الخصائص السيكومترية للاختبار من خلال تحليل مفردات الاختبار المعرفي للتحدث ؛حيث قامت الباحثة بإجراء تحليل لمفردات الاختبار المعرفي للتحدث، التي تتضمن حساب معاملات الصعوبة والتمييز لكل مفردة، وفيما يلي تلك الإجراءات:

- معامل الصعوبة:

تم حساب معامل صعوبة المفردة علي عينة استطلاعية بلغت(٣٠) طالبًا، وذلك من خلال المعادلة التالية:

$$\text{ص} = \frac{\text{ح} - \frac{\text{خ}}{\text{ك} - ١}}{\text{ن} - \text{ن}'}$$

(صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٠، ٢٧٢)

حيث :

ح ترمز إلي عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن المفردة.
خ ترمز إلي عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة خاطئة عن المفردة.
ك ترمز إلي عدد البدائل للمفردة.
ن ترمز إلي عدد الأفراد ككل.
ن/ ترمز إلي عدد الأفراد الذين تركوا المفردة دون إجابة.

- معامل التمييز:

تم حساب معامل تمييز المفردة باستخدام معادلة جونسون، حيث رتبت درجات الاختبار لأفراد العينة ترتيبًا تنازليًا حسب درجاتهم علي الاختبار ككل، وتم تقسيمهم إلي مجموعتين أعلي(٢٧٪)، وكذلك أدني (٢٧٪) ومن ثم تم تطبيق معادلة جونسون Johnson(1951) لحساب معامل تمييز كل مفردة (علي ماهر خطاب، ٢٠٠٧، ٣٢١).

$$\text{معامل تمييز البند(م ت)} = \frac{\text{ص ع} - \text{ص د}}{\text{ن} \times \% \ ٢٧}$$

حيث:
ص ع = عدد الأفراد من الفئة الأعلى الذين أجابوا على البند إجابة صواب .
ص د = عدد الأفراد من الفئة الأدنى الذين أجابوا على البند إجابة صواب .
ن = عدد الأفراد العينة ككل
٢٧٪× ن = ٢٧٪ × ٣٠ = ٨

جدول (١) يوضح معاملات الصعوبة والتمييز لكل مفردة

المفردة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	المفردة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	.27	.75	١٤	.30	.50
٢	.67	1	١٥	.73	1
٣	.20	.75	١٦	.27	1
٤	.20	.75	١٧	.20	.50
٥	.80	.63	١٨	.80	.63
٦	.20	.63	١٩	.67	.38
٧	.80	1	٢٠	.80	.38
٨	.37	1	٢١	.20	.50
٩	.70	1	٢٢	.20	.50
١٠	.70	.87	٢٣	.37	1
١١	.33	1	٢٤	.20	1
١٢	.80	1	٢٥	.20	1
١٣	.50	.63			
معامل صعوبة الاختبار ككل= ٤٦.					
معامل تمييز الاختبار ككل= ٧٨.					

يتضح من نتائج جدول(١) أن معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار تتراوح بين (٨٠.- ٢٠.)، وهي معاملات صعوبة جيدة، كذلك تراوحت معاملات تمييز مفردات الاختبار بين (١- ٣٨.) ، وهي معاملات تمييز جيدة، ومن ثم تشير تلك النتائج إلي صلاحية الاختبار للاستخدام في البحث.

- ثبات الاختبار :

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، والتي تقوم علي تجزئة الاختبار إلي نصفين(فردي –زوجي) وحساب معامل الارتباط بينهما، وتطبيق معادلة تصحيح الطول(سبيرمان- براون)، وكذلك التجزئة النصفية بمعادلة "جوتمان" وألفا- كرونباخ كما يلي:

جدول(٢) نتائج معاملات ثبات اختبار التحدث

البعد	عدد المفردات	معامل التجزئة"سبيرمان"	معامل التجزئة"جوتمان"	معامل ألفا- كرونباخ
المقياس ككل	25	.728	.719	.811

يتضح من جدول(٢) أن معاملات ثبات الاختبار تتراوح بين (٠,٧١٩–٠,٨١١) ، وهي معاملات ثبات مرتفعة، ومن ثم يشير ذلك إلي صلاحية الاختبار للاستخدام.

- حساب زمن الاختبار :

تم تحديد زمن الاختبار بحساب مجموع الزمن الذى استغرقه كل التلاميذ فى الإجابة على الاختبار ، وقسمتهعلى عدد التلاميذ .

حيث بلغ متوسط الزمن الذى استغرقه التلاميذ فى الإجابة عن الاختبار عشرين (٢٠) دقيقة تقريبا .

- **إعداد استبانة بمواقف التحدث فى اللغة العربية للصف الخامس الابتدائى** :

لاختيار المواقف تمالاطلاع على مجموعة من الأدبيات التى تناولت كيفية إعادة المواقف الأدائية ، وكذلك مجموعة من الدراسات السابقة في هذا المجال ، وذلك طبقا لما يلى :

◄◄ هدف الاستبانة :

قياس مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بمواقف تحدثية واقعية ، والحصول على بيانات صادقة تبين مستوى مهارات التحدث لدى التلاميذ عينة البحث .

◄◄ تحديد محتوى الاستبانة :

اقتصرت الاستبانة على المواقف التي تقيس مهارات التحدث السابق تحديدها لهذا البحث .

صياغة مفردات الاستبانة :

تمت صياغة مفردات الاستبانة فى شكل عشرةموضوعات للتعبير الشفهي (التحدث).وتأسيسا على ماسبق فقد تم وضع الاستبانة فى صورتها المبدئية .

التحقق من صدق الاستبانة :

بعد أن تم التوصل إلى استبانة المواقف التحدثية، تم عرضها فى صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس، وكذلك الخبراء والمعلمين فى مجال تدريس اللغة العربية ، لتعرُّف آرائهم والاستفادة منها من حيث :

- ✓ مدى مناسبة المواقف التحدثية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي .
- ✓ مدى ارتباط المواقف التحدثية بمهارات التحدث المراد قياسها .
- ✓ صحة الصياغة ووضوحها .
- ✓ إجراء التعديلات المناسبة ، وإضافة الملاحظات التى يرون أنها ضرورية للمواقف .

الصورة النهائية للاستبانة:

وقد قامت الباحثة بدراسة ملاحظات السادة المحكمين وآرائهم للوصول إلى الصورة النهائية لاستبانة المواقف التحدثية ؛ حيث جاءت الاستبانة فى صورتها النهائية مكونة من ستة مواقف تحدثية تغطى مهارات التحدث اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

حساب زمن الاختبار :

طبقت الباحثة استبانةالمواقف التحدثية على المجموعة الاستطلاعية ؛ وذلك بهدف حسابالزمن المناسب للاستبانة؛ حيث تم تحديد الزمن بحساب مجموع الزمن الذى استغرقه كل التلاميذ فى التحدث ، وقسمتهعلى عدد التلاميذ، ليكون الزمن اللازم أربعين(٤٠) دقيقة تقريبا .

- **بطاقة الملاحظة** :

اتبعت الباحثة عدة خطوات لإعداد البطاقة ، وذلك فى ضوء الصورة النهائية لاستبانة مهارات التحدث ، وهذه الخطوات هى :

تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة :

وهو قياس مستوى مهارات التحدث عند التلاميذ (مجموعة البحث) .

محتوى بطاقة الملاحظة :

اشتملت بطاقة الملاحظة على عدد عشرة (١٠) أداءاتلمهارات التحدث .

صياغة مفردات البطاقة :

راعت الباحثة عند صياغة مفردات البطاقة تطابق الأداء والصياغة للمهارات مع أهداف بطاقة الملاحظة ، وكانت كالتالى :

- ✓ أن تكون العبارات إجرائية ومحددة يمكن ملاحظتها وقياسها .
- ✓ صياغة عبارات الأداء فى صيغة المضارع .
- ✓ أن تقيس كل عبارة أداءً واحدًا فقط .

◄◄ تحديد تعليمات البطاقة :

تم صياغة تعليمات البطاقة كما يلى :

- ✓ تتضمن هذه البطاقة عشرة عناصر لمهارات التحدث وأمام كل عنصر مستويات قياس متعددة ، وتشمل : مستوى أداء المهارة وله خمسة مستويات فرعية ، هى :
  - متوفر بدرجة كبيرة : ووزنه النسبى (٥) خمس درجات .
  - متوفر بدرجة متوسطة : ووزنه النسبى (٤) أربع درجات .
  - متوفر بدرجة قليلة : ووزنه النسبى (٣) ثلاث درجات .
  - متوفر بدرجة منخفضة : ووزنه النسبى (٢) درجتان .
  - متوفر بدرجة نادرة : ووزنه النسبى (١) درجة واحدة .
- ✓ توضع علامة (√) أمام المستوى الذى يصل إليه التلميذ فى أدائه اللفظى للمهارة موضع القياس، وذلك أمام كل نهر من أنهر البطاقة .
- ✓ يجب مراعاة الدقة أثناء الملاحظة .

◄◄ صدق البطاقة :

تم إعداد بطاقة الملاحظة فى صورتها الأولية ، وعرضها على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس ، والموجهين والمعلمين لمادة اللغة العربية ، وذلك : للتحقق من صدق البطاقة ، معرفة مدى مناسبتها لقياس ما وضعت لأجله ، وللاستفادة من آرائهم فى البطاقة من حيث :

- ✓ مدى مناسبة علامات القياس لكل مهارة .
- ✓ مدى إجرائية العبارات وتحديدها.
- ✓ مدى إمكان ملاحظتها وقياسها .
- ✓ مدى صحة الصياغة .
- ✓ عدد المهارات التي تقيسه كل عبارة .

ومن ثم يتم تعديل المهارات أو إضافة ما يرونه مناسبًا من مهارات التحدث المناسبة للصف الخامس الابتدائي إليها .

وقد أشار المحكمون إلي صلاحية بطاقة الملاحظة للتطبيق علي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، فى ضوء الصورة النهائية لقائمة مهارات التحدث.

◄◄ التحقق من ثبات الملاحظين :

بعد إجراء التعديلات اللازمة لبطاقة الملاحظة تم تطبيقها على المجموعة الاستطلاعية للبحث ، واستخدمت الباحثة طريقة اتفاق الملاحظين فى حساب

ثبات الملاحظين ، حيث يتمحساب عدد مرات الاتفاق بين الملاحظين ، وعدد مرات الاختلاف ، وقد قامت الباحثة مع زميلتين لها باستخدام بطاقة الملاحظة ، وبعد عملية تحليل البيانات تم حساب الثبات ، حيث بلغت نسبة الثبات للبطاقة (٨٢ ٪) ، وهى نسبة مرتفعة للثبات ، وتم ذلك باستخدام معادلة كوبر (Cooper) :

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} \times ١٠٠}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}}$$

وقد حدد كوبر مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق ، فإذا كانت نسبة الاتفاق أقل من (٧٠ ٪) فإن ذلك يدل علي انخفاض نسبة الثبات ، وإذا كانت نسبة الاتفاق (٨٠ ٪) فأكثر ، دل ذلك على ارتفاع نسبة الثبات .

- **ثبات بطاقة الملاحظة :**

تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة ، وذلك من خلال تطبيق معادلة " ألفا - كرونباخ"

جدول (٣) نتائج معاملات ثبات بطاقة الملاحظة

المتغير	عدد المفردات	معامل ألفا - كرونباخ
بطاقة الملاحظة	١٠	٠.٨١

يتضح من نتائج جدول (٣) أن معامل ثبات البطاقة مرتفع ، وتشير تلك النتائج إلى صلاحية البطاقة للاستخدام فى البحث ؛ وبذلك تم الوصول إلى الصورة النهائية لبطاقة ملاحظة مهارات التحدثالمناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

- **بناء البرنامج** :

اعتمدت الباحثة فى بناء البرنامج على المصادر الآتية :

- القرآن الكريم والسنة النبوية .
- المراجع التربوية والأدبية .
- الاتجاهات الحديثة فى التعليم واستراتيجيات التدريس .
- خصائص التلاميذ فى المرحلة الابتدائية وخاصة الصف الخامس الابتدائى .
- خصائص بناء البرامج التعليمية .
- المقابلة الشخصية مع تلاميذ الصف الخامس الابتدائى وعمل استبيان لمعرفة المواقف التفاوضية التى تواجههم في حياتهم العلمية والاجتماعية .

- **مراحل بناء البرنامج** :

قامت الباحثة بالاطلاع على مجموعة من البرامج الإثرائية وطرق بنائها ، ثم قامت بالخطوات الآتية :

- تحديد فلسفة البرنامج .
- تحديد أسس بناء البرنامج .
- تحديد أهمية البرنامج .
- إعداد الإطار العام للبرنامج القائم على مواقف تفاوضية من القرآن والسنة لتنمية مهارات التحدث فى اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، الذى يشمل تحديد كل من:
  - ✓ أهداف البرنامج .
  - ✓ محتوى البرنامج .
  - ✓ الطرق والأساليب التعليمية المناسبة لتنفيذ البرنامج .
  - ✓ الوسائل التعليمية التى يتضمنها البرنامج .
  - ✓ الأنشطةالتعليمية التى يتضمنها البرنامج .
  - ✓ أساليب تقويمالتى يتضمنها البرنامج .

- **التطبيق القبلى لأدوات البحث** :

تم تطبيق كل من: الاختبار المعرفي لمهارات التحدث ، و بطاقة الملاحظة للمهارات التحدث قبليًا على التلاميذ مجموعة البحث ؛ لمعرفة المستويين المعرفي والمهاري لهم .

- **تطبيق البرنامج** :

بعد أن الانتهاء من التطبيق القبلى لأدوات البحث ، قامت الباحثة بتهيئة البيئة المدرسية لتطبيق تجربة البحث ، ثم بدأت الباحثة فى تطبيق البرنامج الإثرائى أثناء الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ٢٠١٨م ، وقد استغرق تطبيق البرنامج فترة زمنية قدرها أحد عشر أسبوعا فى الفترة مابين ١٠/ ٢/٢٠١٨م إلى ٢٩ /٤/٢٠١٨م .

- **التطبيق البعدى لأدوات البحث** :

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإثرائى ، تم تطبيق أدوات البحث بعديا على مجموعة البحث ، وتم استخلاص النتائج وتفسيرها .

- **مناقشة نتائج البحث ، وتفسيرها** :

- **الفرض الأول**:

لاختبار صحة الفرض الأول، الذي نصه: " يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي؛ في الاختبار المعرفي للتحدث؛ لصالح التطبيق البعدي "– تم حساب اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعات المرتبطةوذلك بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار المعرفي للتحدث

جدول(٤) نتائج اختبارت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار المعرفي للتحدث

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة"ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا"η^2
التجريبية قبلى	47	11.4255	2.74055	-25.529	46	.01	.93
التجريبية بعدي	47	23.8936	1.95864				

قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠٥. ودرجات حرية (٤٦) = ١,٦٧١ ، قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠١. ودرجات حرية (٤٦) = ٢,٣٩٠

يتضح من نتائج جدول(٤) ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بعديًا عنه قبليًافي الاختبار المعرفى لمهارات التحدث ، حيث بلغ بعديًا (٢٣,٨٩٣٦) بانحراف معيارى قدره (١,٩٥٨٦٤) ، بينما بلغ قبليًا (١١,٤٢٥٥) بانحراف معيارى قدره (٢,٧٤٠٥٥) ، كما يتضح دلالة قيمة ت المحسوبة إحصائيًا مما يشير إلى تحقق الفرض ، أي قبول الفرض الأول من فروض البحث .

وقد بلغ حجم الأثر (٠,٩٣) ، وهو حجم أثر كبير ؛ مما يعد مؤشرًا لفاعلية البرنامج . ويعزو البحث النمو الحادث في مستوى التلاميذ في الخلفية المعرفية بمهارات التحدث إلى البرنامج الإثرائى ، حيث التركيز على مهارات التحدث ، وتفنيدها وتعليمها للمتعلم بشكل منظم وممنهج ، بحيث يكون المتعلم على وعي تام بما يتعلم .

- **الفرض الثاني**:

لاختبار صحة الفرض الثاني، الذي نصه: "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي؛ في بطاقة الملاحظة لمهاراتالتحدث؛ لصالح التطبيق البعدي "– تم حساب اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعات المرتبطةوذلك بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لمهارات التحدث .

باستعراض المتوسطات الحسابية في جدول (٥)، يلاحظ ارتفاعهاجميعًا بعديًاعنها قبليًا، كما يلاحظ دلالة كل قيم (ت) إحصائيًا مما يشير إلى تحقق الفرض ، أي قبول الفرض الثانيمن فروض البحث .

وقد بلغ حجم الأثر الكلي (٠,٩٠) ، وهو حجم أثر كبير ؛ مما يعد مؤشرًا لفاعلية البرنامج ككل . ويعزو البحث النمو الحادث في مستوى مهارات التحدث لدى التلاميذ إلى البرنامج الإثرائى ، فتنوع المواقف المستخدمة وثرائها ، والتعرض بالفحص والدراسة لمواقف تفاوضية واقعية مثلى ساعدت المتعلم على زيادة معلوماته ، كما هيأ له جوًا مناسبًا للمشاركة بإيجابية وفاعلية كبيرة .

جدول (٥) نتائج اختبارت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة التحدث

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا"η2
الأولي	التجريبية قبلي	47	2.3191	1.32051	-8.937	46	.01	.63
	التجريبية بعدي	47	4.1489	1.12247				
الثانية	التجريبية قبلي	47	1.3404	.98415	-15.060	46	.01	.83
	التجريبية بعدي	47	3.6170	1.17127				
الثالثة	التجريبية قبلي	47	1.1702	.93992	-13.124	46	.01	.79
	التجريبية بعدي	47	3.8511	1.23321				
الرابعة	التجريبية قبلي	47	2.0213	1.32680	-13.545	46	.01	.80
	التجريبية بعدي	47	4.3617	.98743				
الخامسة	التجريبية قبلي	47	.4894	.68754	-18.756	46	.01	.88
	التجريبية بعدي	47	4.0000	1.42950				
السادسة	التجريبية قبلي	47	2.2340	1.35475	-12.243	46	.01	.76
	التجريبية بعدي	47	4.4255	.97233				
السابعة	التجريبية قبلي	47	1.6596	1.23845	-10.878	46	.01	.72
	التجريبية بعدي	47	3.9149	1.17639				
الثامنة	التجريبية قبلي	47	.6383	1.07188	-13.678	46	.01	.80
	التجريبية بعدي	47	3.6383	1.59381				
التاسعة	التجريبية قبلي	47	.6383	.67326	-17.425	46	.01	.87
	التجريبية بعدي	47	3.6809	1.14410				
العاشرة	التجريبية قبلي	47	1.0426	1.10252	-13.964	46	.01	.81
	التجريبية بعدي	47	3.6170	1.32785				
الاختبار ككل	التجريبية قبلي	47	13.5532	8.06983	-20.804	46	.01	.90
	التجريبية بعدي	47	39.2553	12.15836				

قيمة ت الجدولية عند مستوي دلالة ٠٥. ودرجات حرية (٤٦) = ١,٦٧١ ، قيمة ت الجدولية عند مستوي دلالة ٠١. ودرجات حرية (٤٦) = ٢,٣٩٠

- **الفرض الثالث**:

لاختبار صحة الفرض الثالث ، الذي نصه"يتصف البرنامج القائم على مواقف تفاوضية من القرآن والسنة بالفاعلية في تنمية مهارات التحدث لدى أفراد المجموعة التجريبية " – تم حساب الفعالية بمعامل الكسب المعدل لبلاك:

$$\text{معامل الكسب المعدل} = \frac{\text{م٢ - م١}}{\text{ع - م١}} + \frac{\text{م٢ - م١}}{\text{ع}}$$

حيث :

م١: متوسط القبلي للمجموعة علي الاختبار

م٢: متوسط البعدي للمجموعة علي الاختبار

ع: الدرجة العظمي الاختبار

جدول (٦) معدل الكسب لبلاك

المتغير	المتوسط القبلى	المتوسط البعدى	الدرجة العظمى	الكسب المعدل
معرفي تحدث	11.4255	23.8936	25	1.42
مهاري تحدث	13.5532	39.2553	50	1.22

يتضح من جدول(٦) ارتفاع قيمة الكسب المعدل فيما يخص الاختبار المعرفي لمهارات التحدث ؛ حيث جاءت القيمة (١,٤٢) ، وكذلك قيمته فيما يخص بطاقة الملاحظة لمهارات التحدث التي بلغت (١,٢٢) ؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإثرائي ؛ حيث تخطت القيمة (١,١) ؛ ومن ثم قبول الفرض الثالث والأخير من فروض البحث .

- **توصيات البحث** :

- ضرورة الاهتمام بمهارات التحدث فى مدارسنا
- عمل أنشطة مثل مسرحيات والمسابقات اللغوية لممارسة من خلالها المهارات اللغوية ومنها مهارات التحدث .
- ضرورة التزام معلمى اللغة العربية على التحدث باللغة العربية الميسرة فى أثنا الحصص مع تلاميذهم .

- **قائمة المراجع**

- إبراهيم محمد سعد عبده خليل (٢٠١٥): برنامج إرشادى لتنمية مهارات التفاوض وأثره على كفاءة المواجهة لدى طلاب الجامعة ، دكتوراه ، معهد الدراسات التربوية ، قسم الإرشاد النفسى ، جامعة القاهرة .
- إبراهيم محمد عطا (١٩٩٠): طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ط١ ، ج١كلية التربية، جامعة القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.
- أحمد زكى بدوى (١٩٩٣): معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، بيروت ، مكتبة لبنان .
- أسماء زكى محمد (٢٠٠١): استخدام الأنشطة المصاحبة فى تدريس التاريخ لطلاب الصف الأول الإعدادى وأثرها فى تحصيلهم المعرفى وتنمية اتجاهاتهم نحو المادة ، ماجستير ، كلية التربية للبنات ، جامعة عين شمس.
- القرآن الكريم .
- إلهام عبد الحميد فرج (٢٠٠٢): فاعلية استخدام المنهج الموازى القائم على الأنشطة للدراسات الاجتماعية فى تنمية مهارات التفكير الإبداعى لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسى ، رابطة التربية الحديثة ، عالم التربية ، العدد الثامن ، السنة الثامنة ، أكتوبر .
- أمانى حامد الوردانى (٢٠١٤): فاعلية الألعاب اللغوية فى تنمية بعض مهارات التحدث فى اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائى ، ماجستير ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .
- أمير تاج الدين (٢٠١٠): التفاوض ، كنوز للنشر والتوزيع ، القاهرة .
- إيهاب كمال (٢٠٠٨): مهارات الإقناع ودبلوماسية التفاوض ، مراجعة : أحمد محمد صبرى ، الجيزة ، هبة النيل العربية .
- ثناء عبد المنعم رجب (٢٠٠٥): أثر استخدام المدخل التفاوضى وأسلوب الحافظة على تنمية مهارات التعبير الابداعى والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوى ، دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، العدد (١٠٠) .

- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٠): مدرس القرن الحادى والعشرين الفعال : المهارات والتنمية المهنية ، القاهرة ، دار الفكر العربى.
- جمال مصطفى على العيسوى (١٩٩١): بناء برنامج لتنمية مهارات التحدث وأثره على الاستماع الهادف لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس من التعليم الأساسى ، دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة طنطا .
- جميل بن سعد بن جميل السعدى (٢٠٠٨): فعالية استخدام بعض الأنشطة الإثرائية القائمة على أساليب استشراف المستقبل فى تدريس مادة التاريخ بالتعليم العام فى سلطنة عمان فى تنمية مهارات التفكير المستقبلى ، دكتوراه ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .
- جيرارد إ . نيرنبرج (٢٠١١): أسس التفاوض ، ترجمة : حازم عبد الرحمن وحسن وجيه ، القاهرة ، المكتبة الأكاديمية.
- حلمى بشاى وفتحى السيد (١٩٩٠) : التفوق العقلى والموهبة فى سيكولوجية الأطفال ، ج٢، الكويت ، دار القلم.
- رشدى أحمد طعيمة (٢٠٠٠): الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية : إعدادها – تطويرها – تقويمها، ط٢، القاهرة ، دار الفكر العربى.
- رشدى أحمد طعيمة (٢٠٠٤): المهارات اللغوية ، مستوياتها ، تدريسها ، صعوباتها، ط١، عمان ، دار الفكر العربى .
- رضا سعد السيد (١٩٩١) : المنهج الإثرائى رؤية مستقبلية لتطوير مناهج الرياضيات بالتعليم العام ، المؤتمر العلمى الثالث ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، الإسكندرية .
- رمضان عبد الحميد طنطاوى (٢٠٠٠) : الموهوبون وأساليب رعايتهم ، وأساليب التدريس لهم ، المؤتمر العلمى الثانى لرعاية الموهوبين والمتفوقين ، التربية الإبداعية أفضل استثمار للمستقبل ، المملكة الأردنية ، ٣١ / ١٠ – ٢ / ١١ .
- سهير محمود أمين (٢٠١٠) : فن التفاوض مع الأبناء ، ط١، القاهرة ، دار الفكر العربى
- شيماء عطا إبراهيم الألفى (٢٠٠٩) : تصميم برنامج إثرائى فى الاقتصاد المنزلى للطالبات المعلمات قائم على استخدام نظام التعلم من بعد وقياس فعاليته على أدائهم التدريسى ، ماجستير ، كلية التربية جامعة حلوان .
- صبحى عبد القادر عطية سعد (١٩٩٥) : تقويم مهارات التحدث لدى معلمى الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائى ، ماجستير ، كلية التربية ، جامعة طنطا .
- صحيح البخارى : كتاب الصلح ، ح ٢٥٥١ ، ج ٢ .
- عباس محمد على أمان (١٩٨٧) : تنمية مهارات المناقشة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بالبحرين ، ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- عبد الله محمد الجنيد (٢٠١١) :استراتيجية مقترحة فى تعليم القراءة قائمة على التعلم النشط لتنمية مهارات التفاوض لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى فى الجمهورية العربية السورية ، ماجستير ، معهد الدراسات التربوية ،قسم المناهج وطرق التدريس ، جامعة القاهرة .
- على إبراهيم محرم ، محمد دسوقى حامد (٢٠٠٤) : دراسة تقويمية لمضامين المهارة فى التفاوض المستخدمة فى ممارسة خدمة الجماعة ، دراسات فى الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية ، جامعة حلوان ، الجزء الثالث ، العدد (١٦) .

- علي أحمد مدكور (٢٠٠٨): تدريس فنون اللغة العربية ، ط٣ ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- علي عبد السميع قورة ، وجيه المرسي (٢٠١٣): الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلم اللغة بنها ، رابطة التربوية العرب .
- علية حامد أحمد إبراهيم (٢٠٠٧) : فاعلية استراتيجية مقترحة فى تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائى فى ضوء نظرية الذكاءات المتعددة ، ماجستير ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .
- فوزية محمود النجاحى (٢٠٠٥) : الاتجاهات الحديثة فى تنمية التفكير والإبداع " كيف يفكر طفلك " ، القاهرة ، دار الكتاب الحديث .
- كوثر محمد عبد الله أبو هجار وآخرون : (٢٠٠٠) أساليب التدريس الفعال ومهاراته – برنامج تدريب المعلمين من بعد، وزارة التربية والتعليم – وحدة التخطيط والمتابعة، القاهرة.
- كيفين كين (١٩٩٨) : المفاوض المثالى ، ترجمة حسن وجيه ، الرياض ، مكتبة العبيكان .
- ماهر إسماعيل صبرى محمد – محب محمود كامل الرافعى (٢٠٠٣) : التقويم التربوى: أسسه وإجراءاته، الرياض ، مكتبة الرشد.
- مجمع اللغة العربية (١٩٧٣) : المعجم الوسيط : القاهرة .
- مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤) : المعجم الوسيط ، ط٤ ، جمهورية مصر العربية ،مكتبة الشروق الدولية .
- محمد أحمد عبد القادر ، إبراهيم أحمد (٢٠١٦) : مهارات التفاوض ، دار التعليم الجامعى.
- محمد الصادق عفيفى (١٩٨٤) : الإسلام والعلاقات الدولية ، مكة المكرمة ، مكتبة الثقافة.
- محمد الغزالى (١٩٩٨) : فقه السيرة ، ط٧ ، ج١ ، دمشق ، دار القلم.
- محمد بن أبى الرازى (د. ت): مختار الصحاح، القاهرة، دار التراث العربى.
- محمد بن عيسى الأحمدى ٢٠١٣ : التفاوض فى القرآن الكريم ، دكتوراه ،كلية العلوم الإسلامية ، قسم علوم القرآن ، جامعة المدينة العلمية ، دولة ماليزيا .
- محمد رجب فل الله (٢٠٠٣) : الاتجاهات التربوية المعاصرة فى تدريس اللغة العربية ط١ ، القاهرة ، عالم الكتب.
- محمد صابر أحمد سلامة (٢٠١٢) : فاعلية برنامج إثرائى مقترح قائم على الشعر القصصى فى تنمية مهارات تحليل النص الأدبى وتذوقه لدى طلاب المرحلة الثانوية ، دكتوراه ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .
- محمد منير حجاب (٢٠٠٣) : مهارات الاتصال للإعلاميين والتربويين والدعاة ، سلسلة دراسات وبحوث إعلامية (١١) ، القاهرة ، دار الفجر للنشر والتوزيع.
- مصطفى عبد السميع (١٩٩٤): نحو إطار للإثراء الأكاديمى لطفل المدرسة الابتدائية على مشارف قرن جديد ، مجلة التربيى واللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم ،ع ١١٠
- منى إبراهيم إسماعيل اللبودى (٢٠٠٠) : تنمية فنيات الحوار وآدابه لدى طلاب المرحلة الثانوية ، دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ،١٤٧ .
- نبيل حافظ عبد الفتاح (١٩٩٨) : صعوبات التعلم والتعليم العلاجى ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق.

- نبيل عبد الهادى ، وآخرون (٢٠٠٣) : مهارات فى اللغة والتفكير ، عمان ، الأردن ، دار المسيرة.
- هناء فاروق أحمد خلف عبد الغنى (٢٠١٣) : فاعلية استراتيجية المناقشة فى تنمية مهارات التحدث باللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، ماجستير ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .
- Choi, Dong-Won. (2010). "Shared metacognition in integrative negotiation", International Journal of Conflict Management, Vol.(21), No(3), (p310).
- Marlow Ediger, DigumartiBhaskara, (2003). "Language Arts Curriculum" America , Discovery Publishing house , (p.50).
- Prietula, Michael and Weingart, Laurie(1994). Negotiation as Problem Solving . Advances in managerial cognition and organizational information processing, Vol (5) m (P. 188), JAI Press Inc .
- Tyler - Wood, Irma; Smith, Mark; Bark Charles (1990). A New Negotiation Process for 21st Century Schools: Three Models for Implementing Chang.
- www. Hrdiscussion.com .

*****

البحث الرابع:

فاعلية برنامج قائم على خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

إعداد :

د/ بدر بن هديبان هلال الحربي

معهد تعليم اللغة العربية

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

فاعلية برنامج قائم على خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

د/ بدر بن هديبان هلال الحربي
معهد تعليم اللغة العربية
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

• **المستخلص**:
هدف هذا البحث إلى قياس فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ولتحقيق ذلك، أعدّت مجموعة من الأدوات هي: استبانة مهارات الفهم القرائي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ثم صُمم برنامج مقدم في تدريس مهارات الفهم القرائي، قائم على خرائط التفكير يشتمل على كتاب المتعلم ودليل المعلم، كما صُمم اختبار مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وبعد التحقق من ثبات الأدوات وصدقها، شرع الباحث في التطبيق على عينة البحث المكونة من تسعة وعشرين طالبًا من طلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، واستخدم الباحثالمنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي القائم على مجموعة واحدة، كما استخدم عددا من الأساليب الإحصائية والمعالجات للوصول إلى نتائج البحث منها(المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ألفا كرونباخ، ومربع إيتا (η^2)، والدلالة الإحصائية sig، والتكرارات والنسب المئوية، ومعامل السهولة والصعوبة، ومعامل التمييز، واختبار "ت" Paired-Sample T Test).وتمثلت أهم نتائج البحث في التوصل إلى قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، تمثلت في أربع مهارات رئيسة، انبثق عنها ثلاث عشرة مهارة فرعية، كما توصل الباحث إلى فاعلية إستراتيجيات خرائط التفكير في تنمية مهاراتٍ الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، حيث كان هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيقين: القبلي والبعدي.

الكلمات المفتاحية: خرائط التفكير - مهارات الفهم القرائي – متعلمو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى.

The Effectiveness of a Program Based on Thinking Maps in Developing the Skills of Reading Comprehension Skills Among Learners of Arabic Speakers in Other Languages

Bader Hudayban Helal al-Harbi

Abstract:
The aim of this research is to measuring the effectiveness of a program based on the strategies of thinking maps in developing reading comprehension skills among Arabic language learners Speakers in other languages. To achieve this, a set of tools was developed: In the teaching of reading comprehension skills, based on thinking maps that includes the learner's book and the teacher's guide. He also designed the test of reading comprehension skills for learners of Arabic speakers in other languages. After checking the validity of the instruments and verifying them, The researcher used the descriptive approach and the semi-empirical approach based on one group. He also used a number of statistical methods and treatments to reach the results of the research (arithmetic mean, standard

deviation, alpha coefficient) Kronbach, Eta square (η^2), statistical significance sig, repetitions and percentages, coefficient of ease and difficulty, coefficient of discrimination, and Pailed-Sample T Test.The most important results of the research were to reach a list of reading comprehension skills necessary for learners of Arabic speakers in other languages, represented in four main skills, which resulted in thirteen sub-skills. The researcher also found the effectiveness of strategies of thinking maps in developing reading comprehension skills among Arabic speaking In other languages, where there was a significant difference at the level of (0.01) between the average grades of learners in the applications: tribal and remote.

Keywords: Thinking Maps - Reading comprehension skills - Arabic speakers in other languages.

• المقدمة :

حبى لله عز وجل اللغة العربية بمكانة وشرف عظيمين، حيث جعلها اللغة التي نزل بها الوحي الإلهي، والحديث النبوي الشريف؛ الأمر الذي أدى بدوره إلى إقبال كثير من المسلمين من الناطقين بلغات أخرى لتعلمها.

ولم يعد تعلم وتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، كما كان من قبل عن طريق فروع اللغة المنفصلة عن بعضها البعض، إذ لا بد من تعليم مهارات اللغة الأربعة- الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة- والتي تعد مطلب أساسي من مطالب الاتصال الفعلي(شعيب، ٢٠١٤: ١).

وتبرز أهمية مهارة القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، من بين المهارات اللغوية الأخرى، في كونها المهارة التي تخدم المهارات الأخرى وتنميها بصورة سليمة، وتبقى مع المتعلم بعد اللغة، حيث يستطيع المتعلم تنمية وتطوير نفسه باللغة، حتى بعد فترة انتهاء دراسة اللغة(العصيلي، ٢٠٠٢: ٧٧).

والأصل في القراءة الفهم، وهو الغاية الأساسية من عملية القراءة؛ لذا أصبح الفهم القرائي هو المطلب الأهم، والمحصلة النهائية التي ينشدها متعلم اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى، ويسعى المعلم لتحقيقها(الشهري، ٢٠١٢: ٤).

كما يؤكد أهمية فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ما أوصت به العديد من الدراسات في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى هؤلاء المتعلمين مثل دراسة: (الحربي، ٢٠١٥م)، و(الحديبي، ٢٠١٣م)، و(الطناني، ٢٠١٣م)، ورغم أهمية الفهم القرائي، إلا أنه يوجد صعوبات، يواجهها متعلمو اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى في فهم المقروء، وهو ما تؤكده دراسة: (القرني، ٢٠١٧م)، و(السلمي، ٢٠١٣م)، ولتنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، يجب الاهتمام بالإستراتيجيات الحديثة في التدريس، حيث أشارت دراسة: (القرني، ٢٠١٧م) و(الحربي، ٢٠١٥م)،

و(الحديبي، ٢٠١٣م)، إلى أن الضعف في تحصيل دروس القراءة يعود إلى استخدام طرق التدريس التقليدية التي تقوم على التلقين والحفظ، ومن أجل ذلك فقد كان من الأهمية بمكان التفكير باستراتيجية تساعد في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وتعد إستراتيجيات خرائط التفكير من إستراتيجيات التدريس الحديثة، والتي قدمها ديفيد هيرل (David Hyerle) في ثمانية خرائط (الدائرية- الفقاعية- الفقاعية المزدوجة– الشجرية- الدعامية- التدفقية- التدفقية المتعددة- الجسرية). والتي لها أهمية كبيرة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ومما يؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة: (إبراهيم، ٢٠١٣م)، و(أحمد، ٢٠١٤م)، و(الحديبي، ٢٠١٧م)، والتي أكدت فاعلية هذه الإستراتيجيات في تنمية جوانب مختلفة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.وبناء على أهمية استخدام الإستراتيجييات الحديثة في تنمية الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، جاءت فكرة البحث الحالي لدراسة فاعلية استراتيجية خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

- **مشكلة البحث** :

تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. لذلك تم اقتراح برنامج قائم على خرائط التفكير للتعرف على فاعليته في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

- **أسئلة البحث** :

للتغلب على مشكلة البحث يحاول الباحث الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- ما مهارات الفهم القرائي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
- ما مدى توافر مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
- ما مكونات البرنامج المقترح القائم على خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
- ما فاعلية برنامج قائم على خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

- **أهداف البحث**:

ويمكن تحديد أهداف البحث في الآتي:

- إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- قياس مدى توافر مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى
- إعداد برنامج قائم على استراتيجيات خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- قياس فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

• أهمية البحث :

تتضح أهمية هذا البحثمن كونه:

- يساعد فيتنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- يفيد هذا البحث معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، في تحسين برامج الإعداد والتدريب قبل الخدمة وأثنائها.
- يحفز متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، على القراءة الحرة.
- يفيد مصممي مقررات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، في المعاهد الجامعية أو الخاصة.

• حدود البحث :

تتمثل حدود البحث في الآتي:

- **الحدود الموضوعية**: يقتصر البحث على قائمة بهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى،والتي تم التوصل إليها من خلال الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة المرتبطة في هذا المجال.
- **الحدود الزمانية**:أجري هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٠هـ.
- **الحدود البشرية**: طلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

• مصطلحات البحث:

• خرائط التفكير:

تعرَّف بأنها " خرائط التفكير: تعرّف بأنها "تنظيمات خطية منظمة ومترابطة وتستخدم لتقديم المعرفة بأنماط متعددة بصورة تساعد على تنمية العمليات العقلية"(Hyerle ،2009 :1).

كما تعرّف بأنها: "أدوات تدريس بصرية تتكون من ثماني خرائط تفكيرية يرتبط كل منها بنمط أو أكثر من أنماط التفكير، تساعد التلاميذ على

تنظيم المعلومات، والمفاهيم وإيجاد العلاقات والروابط بينها بمجرد النظر، وإبراز أفكارهم وتفكيرهم من خلالها، وتستند إلى الفهم العميق للمادة المتعلّمة، كما تهدف إلى تشجيع التعلم وتنمية التصورات الذهنية والعمليات العقلية لديهم"(صادق، ٢٠٠٨: ٨٠)

ويمكن تعريفها إجرائيًا بأنها: مجموعة التنظيمات الخطية المنظمة، والتي تساعد متعلمي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى، على تنظيم المعلومات والمفاهيم في النصوص القرائية، بتعرُّف مفرداتها وأفكارها والعلاقات التي تربط بين أجزائها، بالإضافة إلى تنمية التصورات الذهنية والعمليات العقلية لدى المتعلمين.

- **الفهم القرائي**:

يعرّف الفهم القرائي بأنه" عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة أو فهم معنى الجملة أو فهم معنى الفقرة وتمييز الكلمات وإدراك المتعلقات اللغوية"(الحلاق، ٢٠١٠: ٢٠٤)

كما يعرّف بأنه" عملية التفكير وتكوين المعنى المطلوب، قبل وأثناء وبعد القراءة من خلال الربط بين المعلومات المقدمة من جانب المؤلف، والخلفية المعرفية لدى القارئ(Meissner ،2008 :1)"

ويمكن تعريفه إجرائيًا بأنها " قدرة متعلم اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى على فك رموز اللغة، ومعالجة المعلومة وفهم الأصوات وتعرف الكلمات، ولا تعزى أسبابه إلى القدرات العقلية أو الاعاقات الحسية"

- **منهج البحث** :

استخدم البحث الحالي المنهج:

- الوصفي المسحي عند إعداد: قائمة بمهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- شبه التجريبي عند تحققه من فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

كما تم تطبيق التصميم شبه التجريبي القائم على مجموعة واحدة، حيث تم اختيار أفراد البحث، ووضعهم في مجموعة واحدة، واختبارهم اختبارًا قبليًا، وآخر بعديً(عبدالله، ٢٠٠٦: ٩٥)

- **الإطار النظري للبحث**:

يتناول الاطار النظري للبحث محورين رئيسين: الأول الفهم القرائي، والثاني استراتيجية خرائط التفكير.

• **المحور الأول: الفهم القرائي:**

ويستعرض الباحث في الفهم القرائي - مفهومه- وأهميته لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وصعوباته بالنسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

• **تعريف الفهم القرائي:**

يعرّف الفهم القرائي بأنه" عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة أو فهم معنى الجملة أو فهم معنى الفقرة وتمييز الكلمات وإدراك المتعلقات اللغوية"(**الحلاق**، ٢٠١٠: ٢٠٤)

كما يعرّف بأنه" عملية التفكير وتكوين المعنى المطلوب، قبل وأثناء وبعد القراءة من خلال الربط بين المعلومات المقدمة من جانب المؤلف، والخلفية المعرفية لدى القارئ"(Meissner ،2008 :40)

• **أهمية الفهم القرائي:**

يعد الفهم القرائي من الأهداف التي يسعى المعلمون إلى تحقيقها دومًا لدى المتعلمين، وتكمن أهميته في أنه:

- ضمان للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، واكتسابه مهارات النقد في موضوعية، وتعويده إبداء الرأي، وإصدار الأحكام على المقروء.
- مطلب أساسي وضروري في القراءة، ولا يقتصر على مادة دراسية بعينها، فالفهم يشمل كل المواد الدراسية.
- يرتبط بمستويات التفكير العليا.
- من أهم العوامل المرتبطة بنجاح الطالب في الحياة الدراسية، وفي اكتساب العديد من المهارات لات تنمي كفاءته الاتصالية."(**عبدالله**، ٢٠١٥: ٤٣- ٤٥)

• **مستويات الفهم القرائي:**

يتفاوت الفهم القرائي لدى المتلقين له، حيث لا تصل الرسالة إلى قارئ بنفس المستوى الذي تصل فيه إلى قارئ آخر، وهذا التفاوت يتبعه اختلاف في مستويات الفهم القرائي، وقد تعددت التصنيفات لمستويات الفهم القرائي فمنهم من قسمها ثلاثة مستويات وأبرزها تقسيم طعيمة و الشعيبي وهي كالآتي:

- فهم المعنى الحرفي (قراءة السطور).
- تعرف مقصد الكاتب وتفسيره(قراءة ما بين السطور).
- استخلاص نتائج جديدة (قراءة ما وراء السطور) "(**طعيمة والشعيبي**، ٢٠٠٦: ٢٤٤).

كما قسمها جاب الله وآخرون وفقًا لمستوى التركيز العقلي للقارئ إلى خمسة مستويات كالآتي:

- مستوى الفهم المباشر.
- مستوى الفهم الاستنتاجي.

- مستوى الفهم الناقد.
- مستوى الفهم التذوقي.
- مستوى الفهم الإبداعي. "(جاب الله، ٢٠١١: ٩٢- ٩٣)

أما عجاج فقد قسمها إلى بعدين أساسين: بعدًا أفقيًا، وبعدًا رأسيًا، فالبعد الأفقي يتناول فهم الكلمة، والجملة، والفقرة، والأفكار العامة والتفصيلية، أما البعد الرأسي فيتناول مستويات الفهم المختلفة، فهم المعنى الحرفي، وفهم المعنى الضمني، وفهم ما بين السطور، والاستنتاج، والنقد، والتفاعل، والابتكار. (عجاج، ١٩٩٨: ٩٢)

ومن خلال ما تم عرضه فإنه يمكن تحديد مستويات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، كما يأتي:

- مستوى الفهم القرائي الحرفي:
- مستوى الفهم القرائي التفسيري.
- مستوى الفهم القرائي الناقد.
- مستوى الفهم القرائي التذوقي.

- **المكونات التفاعلية للفهم القرائي**:

هناك ثلاثة عناصر متداخلة، تتفاعل مع بعضها للفهم القرائي وهي كالآتي:

١- **القارئ:** تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والدافعية على اختياره للمواد موضوع القراءة، وعلى قدرته على القراءة من حيث الكم والكيف.

وهناك بعض الصفات التي تميز القارئ الماهر وهي كالآتي(طعيمة والشعيبي، ٢٠٠٦: ٢٤٢- ٢):

- القدرة على سرعة التعرف على معنى الرموز الكتابية للغة العربية(كلغة ثانية).
- القدرة على التحكم في المهارات الأساسية للقراءة بحيث يستخدم ما يلائم النشاط الذي يقوم به.
- القدرة على تذكر ما سبق قراءته وربطه بما يليه واستنتاج افكار الكاتب الرئيسة ومعرفة الهدف الأساسي الذي يرمي إليه الكاتب.
- القدرة على التركيز والانتباه القوي لممارسة القراءة والاهتمام بفحوى المادة المقروءة.

أضافة إلى ما سبق يرى الباحث أن الثروة اللغوية التي يمتلكها القارئ لها دور في عملية الفهم القرائي.

٢- **النص:** هناك بعض المعايير التي يجب أن تطبق على النصوص، وهذه المعايير خاصة في اختيار الكلمات والنحو، بالإضافة إلى أهمية الموضوع، وصعوبة النص، وأسلوب الكاتب، ومعرفة المتعلم. (الراجحي، ١٩٩٥: ٧٢)

٣- **السياق:** يسهم السياق في استنباط معاني المفردات الصعبة في اثناء قراءة النصوص، كما يؤدي السياق دورًا كبيرًا في تنمية الثروة اللغوية(أبو بكر، ٢٠٠٢: ١٤٩).

• **المحور الثاني**: **خرائط التفكير**: (Thinking Maps):

ويستعرض الباحث في خرائط التفكير: نشأتها، ومفهومها، وأنواعها، وأثرها تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

• **النشأة**:

ظهرت خرائط التفكير كلغة بصرية للتعليم والتعلم من قبل ديفيد هيرلي (David Hyerle, 1988)، وتهدف إلى توفير لغة مشتركة بين المعلِم والمتعلم، وتعد خرائط التفكير من أدوات التفكير البصري التي باستطاعة كلا من المعلم والمتعلم استخدامها متى شاء قبل الدرس أو اثنائه أو بعده، ونظرًا لأهميتها انتشرت بشكل واسع في كثير من الدول المتقدمة تعليميًا . وقد صممت خرائط التفكير في ضوء كيفية عمل العقل البشري عندما يستقبل المعلومات والمحتوى المعرفي في صورة خرائط توضح العلاقة بين أجزاء المعرفة المقدمة، وبشكل يساعد على الفهم وممارسة مستويات عليا من التفكير، كما أنها تقوي قدرات التفكير أو أنها تعزز التعلم باستخدام البصر؛ الأمر الذي يؤدي بدوره إلى التنظيم الجيد للمعلومات، وفهم أعمق للمفاهيم .

• **خصائص خرائط التفكير**:

تتميز خرائط التفكير بقدرتها على التوسع والتتابع بصورة لا نهائية، كما تسمح بممارسة مستويات عليا من التفكير؛ وذلك لتميزها بخمسة خصائص أساسية تتمثل في الآتي:

- التكامل: فكل خرائط التفكير يمكن استعمالها وتكاملها مع بعضها البعض.
- المرونة: فهي تبدأ من البداية ثم تنمو وتتشكل ويتكون منها عدد لا نهائي من الأشكال ذات عدد لانهائي من الارتباطات تمثل لغة بصرية مشتركة.
- الاتساق: لكل خريطة شكل مميز وفريد يعكس بصريًا المهارة المستهدفة.
- التأكل: الخرائط كلغة تكشف كيف يفكر الفرد في شكل نماذج أو أنماط ومقارنة تمثيلاتها البصرية مع زملائه أو المعلم.
- النمائية: أي متعلم وفي أي عمر وفي أي مرحلة يمكنه البدء من صفحة فارغة ويوسع الخريطة ليظهر تفكيره ويمكن أ تتدرج من البسيط إلى المعقد. (قرني، ٢٠١٧: ٩١- ٩٢)

• **أهمية خرائط التفكير**:

صممت خرائط التفكير بطريقة لتجسد أنماط التفكير وتضمنت مهارات تفكير أساسية تستخدم في التدريس كاستراتيجية، بحيث تقابل كل واحدة

منها عملية تفكير أساسية في المخ تركز على أساس مهاري معرفي (الخفاف، ١٩٤:٢٠١٧).

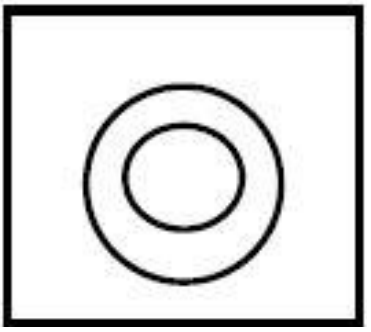
ولأن خرائط التفكير تركز في الأساس على الجانب المهاري و البحث الحالي يهدف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ كان هناك توافق بين هذه الخرائط وطبيعة البحث الحالي.

- **أنواع خرائط التفكير**:

تتكون خرائط التفكير من ثمانية أنواع، لكل نوع شكل واستخدام محدد وهي كالآتي:

- **أولاً**: **الخريطة الدائرية** Circle Map:

وهي عبارة عن دائرتين تشتركان في نفس المركز، حيث تحتوي الدائرة الصغرى على الفكرة الرئيسة، أما الدائرة الكبرى فتحتوي على الأفكار الفرعية من الفكرة الرئيسة(الشهري، ٧٤:٢٠١٤).



شكل (١) خريطة التفكير الدائرية

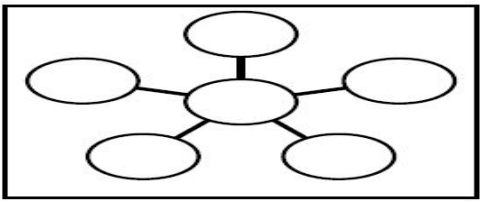
وتستخدم في توليد موضوعات ذات صلة في الموضوع الموجود في وسط الدائرة، وغالبًا ما تستخدم في العصف الذهني للمتعلمين(الشهري، ٧٤:٢٠١٤).

ويمكن الاستفادة من الخريطة الدائرية في:

- تحديد المعنى المباشر من خلال الإجابات التي يطرحها المتعلمون، ويقوم المعلم بتصويب الخطأ منها وتعزيز الصحيح، حتى تكتمل الخريطة بشكلها النهائي ثم تعرض للمتعلمين.

- **ثانيًا** : **الخريطة الفقاعية** Bubble Map :

تتكون من دائرة مركزية تتصل بمجموعة من الدوائر حولها، بحيث يوضع في الدائرة المركزية المفهوم أو الشيء المراد وصفه، بينما توضع الصفات أو الخصائص في الدوائر المتفرعة من المركز (Hyerle ،2011 ،4).



شكل (٢) خريطة التفكير الفقاعية

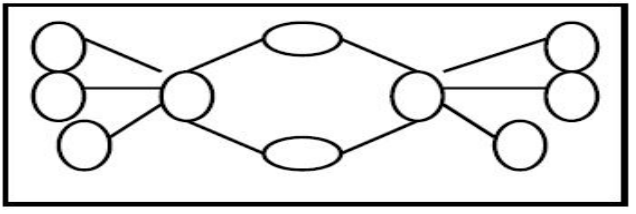
وتستخدم هذه الخريطة في تحديد صفات شيء معين، أو تحديد الخصائص لمفهوم معين.

ويمكن الاستفادة من الخريطة الفقاعية في:

- تحديد الوحدات الفكرية للنص.
- تنظيم أجزاء النص المقروء..

• **ثالثًا**: **الخريطة الفقاعية المزدوجة** Bubble MapDouble:

وهي امتداد للخريطة الفقاعية، وتتكون من دائرتين مركزيتين متجاورتين بينهما عدد من الدوائر تكتب فيها الصفات المشتركة لمفهومين عند المقارنة بينهما، وفي جانبي الدائرتين المركزيتين من الخارج تكتب الصفات المختلفة للمفهومين عند المقارنة بينهما.



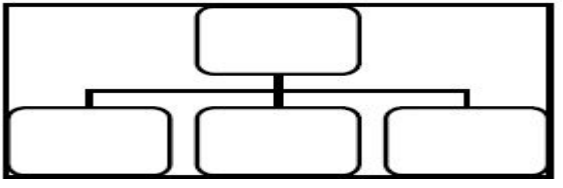
شكل(٣) خريطة التفكير الفقاعية المزدوجة

وتستخدم الخريطة الفقاعية المزدوجة في المقارنات، وبيان المتناقضات، والمتشابهات بين شيئين أو موضوعين(الخفاف، ٢٠١٧: ١٩٦).

ويمكن الاستفادة من الخريطة الفقاعية المزدوجة في:

- التميز بين الرأي والحقيقة.

• **رابعًا**: **الخريطة الشجرية** Tree Map:



شكل (٤) خريطة التفكير الشجرية

وهي عبارة عن فرع رئيس مستعرض، يتفرع منه عدد من الأفرع على حسب الفئات التي نريد أن نبوِّب بها الأفكار أو المفاهيم، حيث يوضع المفهوم أو الفكرة الرئيسة في أعلى الخريطة، وتوضع بالأسفل التفاصيل الأقل عمومية ثم التفاصيل التي تليها وهكذا.

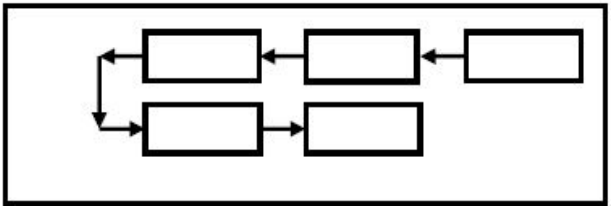
وتستخدم الخريطة الشجرية في تصنيف المفاهيم العامة والأفكار الرئيسة، أو عناوين الفئات في أعلى الشجرة، ودعم الأفكار والتفاصيل المحددة في الفرع وأدناه، كما تتيح للمتعلمين التفكير الاستقرائي(Hyerle ،2011 :4).

ويمكن الاستفادة من خريطة التفكير الشجرية في:

- تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية في النص المقروء.
- التوصل إلى المعن الإجمالي للنص.

• **خامساً**: **الخريطة التدفقية** Flow Map:

وهي عبارة عن مجموعة من المستطيلات المتتالية، تتابع خلف بعضها، ويكتب داخل المستطيلات العمليات أو الأحداث أو العلاقات بين المراحل في تتابع وترتيب، بحيث تعبر هذه المستطيلات عن الحدث من البداية وحتى النهاية بطريقة متسلسلة



شكل (٥) خريطة التفكير التدفقية

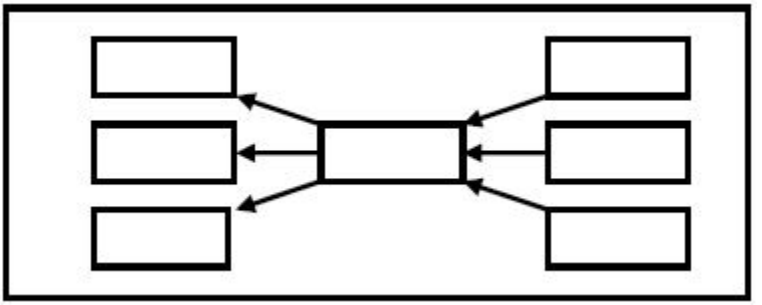
وتستخدم خريطة التفكير التدفقية في عملية تتابع الأحداث واستدعائها من الذاكرة بشكل منظم(الخفاف، ٢٠١٧: ١٩٦).

ويمكن الاستفادة من خريطة التفكير التدفقية في:

- شرح الأفكار الفرعية بحث يكون شرح كل فكرة فرعية في مستطيل؛ وذلك من أجل ايضاح تسلسل أحداث النص المقروء.

• **سادساً**: **الخريطة التدفقية المتعددة** Multi Flow Map:

تتكون الخريطة التدفقية المتعددة من مستطيل مركزي في المنتصف يوضع فيه الحدث، وعلى الجانب الأيمن مستطيلات يكتب فيها أسباب وقوع هذا الحدث، وعلى الجانب الأيسر توجد مستطيلات تكتب فيها نتائج هذا الحدث.



شكل (٦) خريطة التفكير التدفقية المتعددة

وتستخدم الخريطة التدفقية المتعددة في إظهار العلاقات المتبادلة وذلك لتحليل المواقف من خلال الأسباب والنتائج(قرني، ٢٠١٧: ١٠٠).

ويمكن الاستفادة من هذه الخريطة في:

- استنتاج علاقات السبب والنتيجة في النص.

• **سابعاً**: **الخريطة الدعامية** Brace Map:

تتكون من جزأين، ففي الجزء الأيمن يوضع المفهوم أو الفكرة الرئيسة وفي الجزء الأيسر يوجد مجموعة من الدعائم، بحيث تشمل كل دعامة دعائم أخرى فرعية أكثر تفصيل.

شكل (٧) خريطة التفكير الدعامية

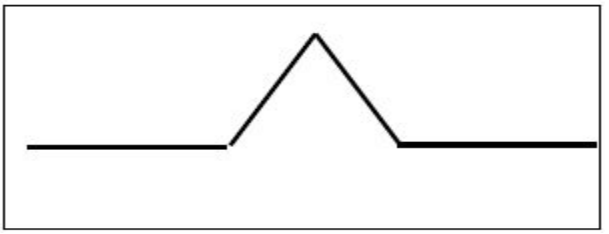
وتستخدم في توضيح العلاقة بين الكل والجزء في الموضوعات، وكذلك في تحليل بنية الموضوع إلى مكوناته أو أجزائه الفرعي(قرني، ٢٠١٧: ١٠٠- ١٠١).

ويمكن الاستفادة من الخريطة الدعامية في:

- تحليل مفردات النص المقروء، حيث يتم إيضاح الضد والمرادف والمشتقات للمفردات التي يواجه المتعلمون صعوبة في فهم معناها.

• **ثامناً**: **الخريطة الجسرية**Bridge Map:

تتكون من طرفين يربط بينهما كلمة (مثل)، بحيث يوضع في أحد الأطراف المعلومات والمفاهيم الجديدة المراد تعلمها، ويوضع في الطرف الآخر التشبيهات المعروفة سابقاً لدى المتعلم والتي تُقرِّب له الأفكار وتساعده على التعلم(الشهري، ٢٠١٤: ٨٢).



شكل (٨) خريطة التفكير الجسرية

وتستخدم لعمل التشبيهات بين الأشياء حيث يستخدم المتعلم متشابهات معروفة لديه تساعده في تعلم معلومات جديدة مما يساعده على إيجاد العلاقة بين الواقع والمجرد(الخفاف، ٢٠١٧: ١٩٨)

ويمكن الاستفادة من الخريطة الجسرية في:

- التعرف على العلاقات التي تربط بين أجزاء الجملة.

ويرى الباحث أن كل الأنواع السابقة من خرائط التفكير والتي تستخدم كوسيلة تدريس، يمكن أن تستخدم كوسيلة تقويم أيضًا كما يأتي:

- يطلب من المتعلمين إكمال المعلومات الناقصة في خريطة التفكير المرسومة.
- يطلب من المتعلمين رسم خريطة تفكير معينة للإجابة عن سؤال محدد في ورقة عمل خارجية.

- **إجراءات البحث**:
- **مجتمع البحث**:

تكوَّن مجتمع البحث من طلاب المستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعةِ الإسلامية بالمدينة المنورة، والبالغ عددهم (٤٨٣) طالبًا، موزعين على (١٤) فصلًا، بمتوسط (٣٠) طالبًا في الفصل الواحد، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٩- ١٤٤٠هـ.

- **عينة البحث**:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة، والعشوائية هنا لاتعني الفوضى وإنما تعني أن الفرصة متساوية ودرجة الاحتمال واحدة لأي فرد من أفراد مجتمع البحث؛ ليتم اختياره أحد أفراد العينة، حيث يعطى كل فرد من أفراد مجتمع البحث رقمًا، ثم تخلط الأرقام جيدًا، ومن ثم يتم اختيار العينة بسحب أرقام بالعدد المراد ليتم تطبيق الدراسة عليهم بصفتهم عينة ممثلة لمجتمع البحث.(العساف، ٢٠١٢: ٩٩).

وقد قام الباحث بكتابة أرقام الفصول في أوراق صغيرة، ومن ثم خلط الأوراق جيدًا حتى لا يمكن تسلسلها أو معرفتها، ومن ثمَّ سحب ورقة واحدة، وهي الورقة التي تحمل رقم الفصل الذي يمثل العينة التجريبية. وقد وقع الاختيار على الفصل رقم (٣) والذي طبقت عليه التجربة.

- **إعداد أدوات البحث ومواده**:

استخدم البحث الحالي عددًا منالأدوات، والمواد التعليمية جميعها من إعداد الباحث، حيث يسعى الباحث من خلالها لتحقيق أهداف البحث والمتمثلة في الإجابة عن أسئلته، وفيما يأتي توضيح ذلك:

- **أولاً: إعداد استبانة مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى**:

تم إعداد استبانة مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى الثالث) وفقا للخطوات الآتية:

- **الهدف من إعداد الاستبانة**.

تمثل الهدف من إعداد هذه الاستبانة في تحديد قائمة بمهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى الثالث).

- **مصادر إعداد الاستبانة**.

تمثلت مصادر إعداد الاستبانة في:

- الدراسات السابقة المرتبطة بالفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى مثل: (الحربي، ٢٠١٥م)، و(الطناني، ٢٠٠٩م)، و(الحديبي، ٢٠١٣م).
- الكتب المتخصصة في القراءة مثل : كتاب "سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية "(عبدلباري، ٢٠١٠م)، وكتاب"تعليم القراءة والكتابة"(جاب الله، ٢٠١١)، ومحتوى مقرر "دروس القراءة""(محمد، ٢٠١٣م) المقرر على طلاب الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

- **إعداد الاستبانة في صورتها الأولية**.

تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية ما يأتي:

- مقدمة توضح للمحكمين الهدف من إعداد الاستبانة.
- المطلوب من المحكمين إبداء الرأي فيه.
- كيفية تدوين الاستجابة التي تتناسب ورأي المحكم .
- التعريف الإجرائي لمهارات الفهم القرائي.

وقد اشتملت الاستبانة في صورتها الأولية على أربع مهارات رئيسة، تفرَّع منها سبع عشرة مهارة فرعية، (ملحق١) وذلك كما يتضح في الجدول (١):

جدول(١): توصيف استبانة مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في صورتها الأولية

م	المهارات الرئيسة	عدد المهارات الفرعية	النسبة المئوية للمهاراتالفرعية
١	مهارات الفهم القرائي الحرفي	٥	٣٣,٣٣٪
٢	مهارات الفهم القرائي التفسيري.	٤	٢٦,٦٧٪
٣	مهارات الفهم القرائي الناقد.	٤	٢٦,٦٧٪
٤	مهارات الفهم القرائي التذوقي	٢	١٣,٣٣٪
المجموع	٤	١٥	١٠٠٪

• **عرض الاستبانة في صورتها الأولية على المحكمين**.

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين بلغ عددهم (٧) محكمًا، مختصين في مجال تعليم اللغة العربية، وأصول التربية، واللغويات، واللغويات التطبيقية (ملحق٢)؛ وذلك للاسترشاد بآرائهم عند إعداد القائمة النهائية لمهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى الثالث). وقد طلب من المحكمين إجراء التعديلات المناسبة، ووضع علامة (✓) في الخانة التي تتناسب ورأيهم وفقا لما يرونه مناسبًا من حيث:

- اتساق المهاراتالفرعية مع المهاراتالرئيسة.
- مناسبة المهاراتالفرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- كما طلب منهم إضافة ما يرونه مناسبًا من مهارات لم ترد في الاستبانة، وكذلك حذف المهارات التي يرونها لا تتناسب مع هؤلاء المتعلمين.

• **إعداد قائمة نهائية بمهارات الفهم القرائي**.

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، أعدَّ الباحث قائمة صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، (المستوى الثالث) في صورتها النهائية (ملحق٣)، تمثلت في أربع مهارات رئيسة، تفرَّع منها ثلاث عشرة مهارة فرعية، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول(٢): توصيف قائمة مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في صورتها النهائية

م	المهارات الرئيسة	عدد المهارات الفرعية	النسبة المئوية للمهاراتالفرعية
١	مهارات الفهم القرائي الحرفي	٥	٣١,٢٥٪
٢	مهارات الفهم القرائي التفسيري.	٤	٣١,٢٥٪
٣	مهارات الفهم القرائي الناقد.	٣	٢٥,٠٠٪
٤	مهارات الفهم القرائي التذوقي	١	١٢,٥٠٪
المجموع	٤	١٣	١٠٠,٠٠٪

• **ثانيًا: إعداد مكونات البرنامج المقترح القائم على خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى**:

تم إعداد البرنامج القائم خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: (المستوى الثالث)، وفقا للخطوات الآتية:

- الهدف من إعداد البرنامج.
- مصادر إعداد البرنامج.
- مكونات البرنامج.

• **الهدف من إعداد البرنامج**:

يتحدد الهدف العام من إعداد البرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

أما أهداف إعداد البرنامج الخاصة فتتمثل في الآتي:

- القائمة النهائية لمهارات الفهم القرائي، حيث تم تعديل صياغة المهارات الفرعية لتصبح على صيغة أهداف سلوكية.
- الأهداف الخاصة بكل درس من دروس البرنامج، وتكون في بداية كل درس تحت عنوان مخرجات التعلم.

- **مصادر إعداد البرنامج**:

تتمثل مصادر إعداد البرنامج في الآتي:

- القائمة النهائية لمهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- اطلاع الباحث على الأدبيات التي تناولت إعداد مواد تعليمية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وفقا لخرائط التفكير، وهي: كتاب المتعلم ودليل المعلم في دراسة:(إبراهيم، ٢٠١٣م)، و(أحمد ٢٠١٤م)، و(الحديبي ٢٠١٧م)، و(الحربي ٢٠١٥م)
- اطلاع الباحث على عدد من الأدبيات التي تناولت إعداد مواد تعليمية في مهارات الفهم القرائي مثل:كتاب المتعلم ودليل المعلم في دراسة: (الحربي، ٢٠١٥م)، و(الحديبي، ٢٠١٣م)، و(الطناني، ٢٠١٣م).

- **مكونات البرنامج**:

يتكون البرنامج القائم البرنامج القائم على خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى الثالث) من كتاب دروس في القراءة للمستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وكذلك دليل للمعلم، وقد تم إعداد البرنامج وفقا للخطوات الآتية:

- **إعداد صورة أولية للبرنامج**:

وقد توصل الباحثفي إعداد الصورة الأولية لمكونات البرنامج كما يأتي:

- **كتاب الطالب**:

حيث تم اختيار ثلاثة موضوعات من كتاب دروس في القراءة للمستوى الثالث هي: عاقبة الذنوب والمعاصي، والذكر والدعاء، والشيخ محمد بن عبدالوهاب، حيث تم إعداد هذه الدروس وفقل لخرائط التفكير.

- **دليل المعلم**:

وقد توصل الباحث في إعداد دليل المعلم، في صورته الأولية إلى التسلسل الآتي:

- مقدمة: تم فيها إعطاء المعلم نبذة مختصرة عن الدليل وما يشتمل عليه من عناصر.
- أهمية الدليل.

- الفلسفة التي يقوم عليها الدليل.
- شرح مختصر لخرائط التفكير، وكذلك شرح مختصر لمهارات الفهم القرائي.
- مخرجات التعلم.
- الخطة الزمنية لتدريس الكتاب.
- توجيهات للمعلم.
- الخطوات الإجرائية لتدريس كل درس من دروس الكتاب وتتضمن:
  - ✓ عنوان الدرس.
  - ✓ الخلفية، والمفردات الجديدة في الدرس.
  - ✓ صورة مصغرة من الدرس الموجود في الكتاب المقدم للمتعلم.
  - ✓ مخرجات التعلم الخاصة بالدرس.
  - ✓ زمن تنفيذ الدرس، والوسائل المستخدمة.

• **عرض البرنامج في صورته الأولية على المحكمين**:

للتأكد من سلامة مضمون البرنامج، ومناسبة إعداده لإستراتيجيات خرائط التفكير، تم عرضه على عدد من المحكمين، وفيما يأتي توضيح ذلك:

• **كتاب الطالب**:

تم عرض كتاب المتعلم على عدد من المحكمين بلغ عددهم (٥) محكمًا (ملحق٢)؛ وذلك بهدف إجراء التعديلات المناسبة وفق ما يرونه صحيحًا من حيث:

- مناسبة الكتاب لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى الثالث).
- مناسبة إعداده لإستراتيجيات خرائط التفكير.
- مناسبة التدريبات لتحقيق مخرجات التعلم في كل درس.
- صلاحية الكتاب للتطبيق.

وقد طُلب منهم قراءة محتوى الكتاب، ووضع علامة (✓) في الخانة التي تتناسب و رأيهم في استمارة التحكيم المرفقة في هذا الكتاب (ملحق ٤).

• **دليل المعلم**:

تم عرض دليل المعلم على عدد من المحكمين بلغ عددهم (٥) محكمًا (ملحق٢)، وذلك بهدف إجراء التعديلات المناسبة وفق ما يرونه صحيحًا من حيث:

- سلامة صياغة مخرجات التعلم العامة، ومخرجات التعلم الإجرائية.
- تقديم الدروس باستخدام إستراتيجيات خرائط التفكير.
- مناسبة عرض الدرس لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- آراء ومقترحات يرون إضافتها.

وطُلب من المحكمين قراءة هذا الدليل ووضع علامة (✓) في الخانة التي تتناسب ورأيهم، في استمارة التحكيم المرفقة في هذا الدليل (ملحق ٥).

- **إجراء التعديلات وصياغة البرنامج في صورته النهائية**:

لم يشر المحكمون إلى تعديلات جوهرية في محتوى البرنامج، وفيما يأتي توضيح ذلك:

- **كتاب المتعلم**:

من أبرز ما أشار إليه المحكمون في كتاب المتعلم ما يأتي:

- أشار بعض المحكمين إلى تعديل صياغة بعض العبارات في التدريبات، وكذلك الأخطاء الطباعية والفنية، وقد روعيت كل هذه الملحوظات، وتم تعديل كتاب المتعلم في ضوئها.

وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون تمت صياغة كتاب المتعلم في صورته النهائية ملحق(٦).

- **دليل المعلم**:

هناك بعض التعديلات التي أشار إليها المحكمون والمرتبطة بتعديلات كتاب المتعلم ومن أبرزها ما يتعلق بالجدول الزمني الخاص بعدد الساعات المقترحة لتدريس كل درس، حيث تم تعديل عدد الساعات لكل درس إلى ساعتين ليصبح المجموع الكلي لعدد ساعات البرنامج اثنتا عشرة ساعات، موزعة على ثلاثة أسابيع بمعدل أربع ساعات لكل أسبوع، كما روعيت بعض التعديلات الفنية، والطباعية في الدليل أيضًا.

وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون تمت صياغة دليل المعلم في صورته النهائية ملحق(٧).

- **خامساً: إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى**.

تم إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى الرابع) وفقًا للخطوات الآتية:

- **الهدف من إعداد الاختبار**:

تمثل الهدف من إعداد الاختبار في قياس فاعلية خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وذلك من خلال تطبيقه قبليًا وبعديًا على عينة البحث.

- **تحديد مهارات الفهم القرائي المراد قياسها**:

تم تحديد مهارات الفهم القرائي المراد قياسها من خلال القائمة النهائية لمهارات الفهم القرائي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى الثالث) التي تم التوصل إليها، حيث تم وضع سؤال لكل مهارة إجرائية.

• **صياغة تعليمات الاختبار**:

دونت تعليمات الاختبار في الورقة الأولى من الاختبار، وتضمنت: عدد الأسئلة، وزمن الإجابة، وكيفية تدوين الإجابة، بالإضافة إلى بعض الإرشادات للمتعلم، كما تم وضع مثال توضيحي للمتعلمين يبين لهم طريقة الحل فعليًا.

• **صياغة مفردات الاختبار**:

تمت صياغة مفردات الاختبار بحيث تغطي مهارات الفهم القرائي التي تم التوصل إليها، وهي جميعها أسئلة من نوع "اختيار من متعدد".

• **إعداد الصورة الأولية للاختبار**:

تضمن الاختبار في صورته الأولية (ملحق ٨) ما يأتي:

- مقدمة توضح للمحكمين الهدف من إعداد الاختبار.
- المطلوب من المحكمين إبداء الرأي فيه.
- كيفية تدوين الاستجابة التي تتناسب ورأي المحكم.
- التعريف الإجرائي لمهارات الفهم القرائي.

وقد اشتمل الاختبار في صورته الأولية على ثلاث عشرة مفردة من نوع الاختيار من متعدد بمعدل مفردة واحدة لكل مهارة إجرائية من مهارات الفهم القرائي.

• **عرض الاختبار في صورته الأولية على المحكمين**:

بعد الانتهاء من إعداد الاختبار في صورته الأولية تم عرضه على عدد من المحكمين بلغ عددهم (٧) محكمًا، مختصين في مجال تعليم اللغة العربية، وأصول التربية، واللغويات، واللغويات التطبيقية، (ملحق ٢)؛ بهدف إجراء التعديلات المناسبة وفق ما يرونه من حيث:

- صحة صياغة الأسئلة.
- قياس السؤال للمهارة.

وقد طُلب منهم قراءة أسئلة الاختبار، ووضع علامة(✓) في الخانة التي تتناسب ورأيهم.

• **إجراء التعديلات على الاختبار وفقًا لملحوظات المحكمين**.

أبدى المحكمون عددًا من الملحوظات، منها ما يتعلق بـ (جذر) السؤال، خاصة أن أسئلة الاختبار من نوع "الاختيار من متعدد"، ومنها ما يتعلق في الاختيارات.

وقد تم إجراء كل التعديلات السابقة على الاختبار؛ وذلك لتطبيقه على العينة الاستطلاعية.

• **تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية** :

تم إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار في صورته النهائية بعد تعديله على ضوء آراء المحكمين، على طلاب من المستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية

لغير الناطقين بها، حيث تم اختيار الفصل رقم (٩) والبالغ عدد طلابه (٢٩) طالباً، وبعد انتهاء الطلاب من اجاباتهم عن مفردات الاختبار تم تفريغ النتائج تمهيداً للقيام بما هدف إليه التطبيق الاستطلاعي من حساب الآتي:

- معامل ثبات الاختبار.
- معامل صدق الاختبار.
- زمن تطبيق الاختبار.

• **معامل ثبات الاختبار**:

يقصد بثبات الاختبار الحصول على النتائج نفسها أو قريبة منها، عند تكرار القياس باستخدام نفس الأداة و في الظروف نفسها، وهو ما يسمى قياس الاستقرار(هجان، ٢٠٠٨: ١٤١)، فقد تم حساب معامل ثبات الاختبار من خلال الحزمة الاحصائية (Spss,v21)، وفقاً لمعادلة ألفا كرونباخ، والجدول (٣) يوضح قيمة معامل الثبات للاختبار.

جدول (٣): معامل الفا كرونباخ لاختبار مهارات الفهم القرائي

معامل الثبات	مهارات تحليل النص الأدبي
معامل الفا كرونباخ	٠,٦١٣

يتضح من الجدول (٣) أنّ قيمة معامل الثبات قد بلغت (٠,٦١٣) وهي قيمة تدل على ارتفاع نسبة ثبات الاختبار.

• **صدق الاختبار**:

للتأكد من صدق الاختبار تم استخدام الآتي:

- **صدق المحكمين:** تم التأكد من أن مفردات الاختبار صادقة بعد عرضها على المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة عليها بناء على آرائهم.
- **الصدق الإحصائي:** وهو عبارة عن الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وقيمة الصدق الإحصائي للاختبار تساوي (٠,٧٨٣)، وهي قيمة تشير إلى صدق الاختبار.

• **زمن تطبيق الاختبار**:

تم حساب زمن تطبيق الاختبار عن طريق حساب متوسط الزمن باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أول طالب انتهى من الاجابة (٣٠د)} + \text{آخر طالب انتهى من الاجابة (٥٠د)}}{٢}$$

حيث: د : دقيقة

وبتطبيق المعادلة كان متوسط زمن الاختبار (٤٠د)، وهو زمن مناسب لأداء الاختبار.

• **الاختبار في صورته النهائية**:

بعد عرض الاختبار على المحكمين، وبعد تطبيق التجربة الاستطلاعية، تمت صياغة الاختبار في صورته النهائية(ملحق ٩)؛ استعداداً للتطبيق على عينة البحث،وقد تكوَّن الاختبار في صورته النهائية من ثلاث عشرة مفردة.

• **سادساً: تجربة البحث**:

تمت تجربة البحث وفقاً للخطوات الآتية:

• **التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي على متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى(المستوى الثالث)**:

تم تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي ؛ بهدف الوقوف على المستوى القبلي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى - عينة البحث - وللمقارنة بين مستويات أدائهم قبل التجربة وبعدها من ناحية أخرى.

• **التدريس وفقاً لإستراتيجيات خرائط التفكير** :

تم تدريس - عينة البحث- متعلمي المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة برنامج "دروس في القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى"، الذي صُمم وفقاً لإستراتيجيات خرائط التفكير، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٩هـ/ ١٤٤٠هـ، وقد استغرق تدريس الموضوعات ثلاثة أسابيع بواقع أربع ساعات أسبوعياً.

وقد تم توضيح الخطوات الإجرائية لتدريس كل الدروس الموجودة بكتاب المتعلم وفقاً لإستراتيجيات خرائط التفكير، من خلال دليل المعلم، والذي تضمن في مقدمته شرح مختصر عن خرائط التفكير، بالإضافة إلى توظيف هذه الإستراتيجيات في كل درس.

كما تم تصميم عرض تقديمي "بوربوينت" و "أوراق عمل" للمساهمة في تنمية فهم المتعلمين للدروس، وإرسالها عن طريق البريد الإلكتروني "الإيميل" إلى المتعلمين، للرجوع إليها في أي وقت.

بالإضافة إلى تكليف الطلاب ببعض التدريبات كواجب منزلي، وكذلك بعض مواقع الانترنت كأنشطة لا صفية، والتي من شأنها أن تسهم في معرفة مدى فهم المتعلمين لما تعلموه.

• **التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي على متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى(المستوى الثالث)**:

بعد الانتهاء من تدريس برنامج "دروس في القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى"، والذي صُمم وفقاً لإستراتيجيات خرائط التفكير تم تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي على متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات

أخرى - عينة البحث - تطبيقاً بعديًا؛ للمقارنة بين متوسطات الدرجات التي حصلوا عليها في التطبيقين القبلي، والبعدي؛ وذلك للتعرُّف على فاعلية إستراتيجيات خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

- **سابعًا: المعالجة الإحصائية:**

استلزمت طبيعة البحث الحالي استخدام بعض المعادلات والأساليب الإحصائية، وذلك للتأكد من صدق وثبات بعض الأدوات، والتوصل إلى نتائج البحث، وتجدر الإشارة إلى أن الباحث استخدم الحزمة الإحصائية (spss,v21)للتوصل إلى بعض النتائج، وفيما يأتي عرض لأهم المعادلات التي استخدمت في البحث الحالي:

- معامل الثبات.
- معامل الصدق.
- المتوسط الحسابي.
- معادلة حساب زمن تطبيق الاختبار.
- الانحراف المعياري.
- التكرارات والنسب المئوية.
- اختبار "ت" للعينات المرتبطة (*Samples T-Test Paired-*).
- مربع إيتا لتحديد حجم الأثر.

- **نتائج البحث:**

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث الذي نصه: "ما مهارات الفهم القرائي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟"

تم التوصل إلى قائمة بمهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى(المستوى الثالث) بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية تضمنت أربع مهارات رئيسة للفهم القرائي انبثق عنها ثلاث عشرة مهارة فرعية، كما يأتي:

اولاً: مهارات الفهم الحرفي: وانبثق عنها المهارات الآتية:

- يحدد المعنى المباشر للمفردات اللغوية.
- يتعرّف على العلاقات التي تربط بين أجزاء الجملة.
- ينظم أجزاء النص المقروء.
- يتوصل إلى المعنى الإجمالي للنص.
- يحدد الوحدات الفكرية للنص.

ثانياً: مهارات لفهم التفسيري: وانبثق عنها المهارات الآتية:

- يقرأ ما بين السطور في النص المقروء.

- يستنبط المعاني الضمنية في النص المقروء.
- يختار عنوان مناسب للنص.
- يستنتج علاقات السبب والنتيجة في النص.

ثالثًا: مهارات الفهم الناقد:

- يميز بين ما يتصل بأفكار النص وما لا يتصل به.
- يتنبأ بالأحداث بناء على مقدمات معينة.
- يميز بين الرأي والحقيقة في النص

رابعًا: مهارات الفهم التذوقي:

- يحدد التعبير الأجمل من بين التعبيرات المقدمة في النص.

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي نصه:" ما مدى توافر مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟"

للإجابة عن هذا السؤال ،قام الباحث بتطبيق اختبار الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات اخرى على (٢٩) طالبًا من طلاب معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وتم رصد النتائج التي حصل الطلاب عليها ومن ثم حساب متوسط درجة مهارات الفهم القرائي مجملة ودرجة كل محور على حدة.

وللحكم بصورة كيفية على نسبة توافر مهارات الفهم القرائي مجملة وكل مهارة من مهارات الفهم القرائي المتضمنة في الاختبار، تم الرجوع إلى لائحة الجامعة الإسلامية لمعرفة كيفية حساب التقديرات والتي تحول الدرجة الكمية إلى تقدير كيفي، وذلك كما يأتي:

- ممتاز من ٩٠ فأكثر .
- جيد جدا من ٨٠ إلى أقل من ٩٠ .
- جيد من ٧٠ إلى أقل من ٨٠ .
- مقبول من ٦٠ إلى أقل من ٧٠.
- راسب أو ضعيف أقل من ٦٠.

والجدول (٤) يوضح متوسط درجات الطلاب في محاور مهارات الفهم القرائي كل علي حدة، وفي الدرجة الإجمالية للاختبار ومدى توافرها، وتقديرها:

جدول(٤): متوسط درجات الطلاب في محاور مهارات الفهم القرائي كل علي حدة، وفي الدرجة الإجمالية للاختبار ومدى توافرها، وتقديرها

المحور	متوسط الدرجة	نسبة التوافر	التقدير
الفهم الحرفي	١,٥١	٣٠,٢٠	ضعيف
الفهم التفسيري	٢,٢٤	٥٦,٠٠	ضعيف
الفهم الناقد	١,٢٤	٤١,٣٣	ضعيف
الفهم التذوقي	٠,١٠	١٠,٠٠	ضعيف
المحاور مجملة	٥,١٠	٣٩,٢٣	ضعيف

يتضح من الجدول(٤) أن نسبة توافر مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى كانت(٣٩,٢٣) وهذه النسبة المئوية تعادل تقدير (ضعيف) وفقاً للائحة الجامعة الإسلامية.

كما يتضح من الجدول نفسه أن جميع محاور الاختبار(الفهم الحرفي- الفهم التفسيري - الفهم الناقد- الفهم التذوقي) قد حصلت على تقدير ضعيف.

وهذا يدل على أن متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى لم يصلوا إلى مستوى التمكن في مهارات الفهم القرائي التي تم التوصل إليها في البحث الحالي، مما يشير إلى ضرورة الاهتمام بتنمية هذه المهارات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث الذي نصه: " ما مكونات البرنامج المقترح القائم على خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟"

يتكون البرنامج القائم على خرائط التفكير لتنمية مهارات الفهم القرائي من كتاب الطالب الموسوم بـ "دروس في القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى" وكذلك دليل المعلم، وقد تم بناء البرنامج في ضوء القائمة النهائية لمهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وفي ضوء الإطار النظري الذي قدم فكرة عن كل خريطة تفكير وكيفية توظيفها في برنامج النصوص الأدبية المعد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وكذلك بعض أدلة المعلم التي تخدم نفس المجال، وهذه المكونات كما يأتي:

أولًا: كتاب الطالب: وهو المكون الأول من مكونات البرنامج والذي يُقدم للطالب، ويحتوي على ثلاثة دروس.

ثانيًا: دليل المعلم : وهو المكون الثاني من مكونات البرنامج، والذي يسهم في توضيح الخطوات الإجرائية لتدريس كل الدروس الموجودة بكتاب الطالب المعد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى الثالث)، بالإضافة إلى تحديد الوسائل التعليمية وطرق التدريس المناسبة لكل درس وذلك لتنمية الفهم القرائي، وفقاً لإستراتيجيات خرائط التفكير.

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث الذي نصه: " ما فاعلية برنامج قائم على خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟"

قام الباحث بحساب متوسط الفرق بين درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي وقم تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية

(SPSS, V.23) وذلك باستخدام معادلة اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين (Paired-Samples T Test).

ويوضح الجدول (٥) قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات الطالبات في اختبار التحصيل في التطبيقين: القبلي، والبعدي لعينة البحث إجمالا.

جدول (٥): المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المتوسطين، ودرجة الحرية، وقيمة" ت" ودلالتها في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي إجمالا(ن=٢٩)

البيان المحور	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة [ت]	الدلالة الإحصائية
اختبار مهارات الفهم القرائي إجمالا	القبلي	٥,١٠	٢,٩٩	٤,٤٠	٢٩	٦,٨٧	دالة عند مستوى (٠,٠٠٠)
	البعدي	١٠,٧٢	٢,٧٢				

يتضح من الجدول (٥) ، أن قيمة (ت المحسوبة) تساوي (٦ ,٨٧)، وهي أكبر من قيمة (ت الجدولية)، التي تساوي (٢,٧٥٦) لدرجة حرية (٢٩).(هجان، ٢٠٠٨: ٢٩٦)، مما يدل على أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في التطبيقين: القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد أن استخدام إستراتيجيات خرائط التفكير قد أدى إلى ظهور فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

وفيما يتعلق بحجم التأثير، فقد قام الباحث بحساب قيمة حجم التأثير وفقاً لمعادلة مربع إيتا (η^2)، حيث تم تحديد مستوى حجم الأثر حسب الجدول (٦).(الشربيني، ٢٠٠٧: ٤٩١)

جدول(٦): جدول تحديد مستوى الأثر

نوع المقياس	مستوى حجم الأثر		
	منخفض	متوسط	كبير
مربع إيتا	٠,٣≤ مربع إيتا	٠,٣< مربع إيتا< ٠,٦	٠,٦≤ مربع إيتا

وبناءً على الجدول (٦)، يوضح الجدول (٧) قيمة مربع إيتا وحجم الأثر لاستخدام البرنامج القائم على خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي:

جدول (٧): نتائج مربع إيتا (η^2) لتحديد حجم الأثر في اختبار مهارات الفهم القرائي إجمالاً.

البيان المحور	قيمة "ت"	درجات الحرية (df)	قيمة حجم التأثير (η^2)	حجم التأثير
اختبار مهارات الفهم القرائي إجمالا	٦,٨٧	٢٩	٠,٧٨	تأثير كبير

يتضح من الجدول (٧) أنَّ قيمة حجم التأثير والتي تساوي (٠,٧٨)، قد تجاوزت (٠,٦) مما يدل على أنَّ حجم التأثير كبير، وهذا يدعم النتيجة التي تم التوصل

إليها في الجدول (٥) من وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد أيضًا فاعلية البرنامج القائم على خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي إجمالا.

- **توصيات البحث ومقترحاته**:

بناء على نتائج البحث الحالي ، يمكن تقديم بعض التوصيات، واقتراح عدد من البحوث المكملة لهذا البحث، وذلك كما يأتي:

- **التوصيات**:

- تضمين مهارات الفهم القرائي في مقرر(دروس في القراءة) بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- ضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي مقرر(دروس في القراءة) على تنمية مهارات الفهم القرائي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- الاهتمام بإستراتيجيات التدريس التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

- **المقترحات**:

- فاعلية برنامج قائم على خرائط التفكير في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- دراسة للتعرف على فاعلية إستراتيجيات أخرى مثل:(خرائط المفاهيم، والعصف الذهني، والتعلم التعاوني) في تنمية الفهم القرائي.

- **المراجع**:

- **أولاً: المراجع العربية**:

- أحمد، محمد امتياز (٢٠١٤م): فاعلية استراتيجية خرائط التفكير في تنمية المفاهيم النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، رسالة ماجستير غير منشورة، المدينةالمنورة: الجامعة الإسلامية

- جاب الله، علي سعد؛ وآخرون (٢٠١١م):تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية، الأردن:دار المسيرة.

- الحديبي ، علي عبد المحسن، (٢٠١٣م)، تأثير إستراتيجية أتقن المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، المجلة التربوية، الكويت، المجلد(٢٧)، العدد(١٠٦)، ص ١٨٣- ٢٣٩

- الحربي، خالد هديبان، (٢٠١٥م)، فاعلية استراتيجية التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٣١)، العدد(٤)، ص١٦٠- ١٩٥

- الحلاق، علي سامي، ٢٠١٠م، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، الأردن،
- الخفاف، إيمان عباس (٢٠١٧م): خرائط التفكير طريقك إلى النجاح، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي
- الراجحي، عبده (١٩٩٥م):علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية:دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية
- السلمي، ميمون أحمد ، (٢٠١٣م)، صعوبات تعلم القراءة لدى الطلاب غير الناطقين بالعربية من وجهة نظر معلمي وطلاب معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة
- الشربيني، زكريا (٢٠٠٧م): الإحصاء وتصميم التجارب، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية
- شعيب، أبو بكر عبدالله، (٢٠١٤م)، المهارات اللغوية (مفهومها – أهدافها – طرق تدريسها – تقويمها)، الدمام، مكتبة المتنبي.
- الشهري، محمد هادي، (٢٠١٢م)، فاعلية برنامج ائم على استخدام نشاطات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص٤.
- صادق، منير موسى (٢٠٠٨م): التفاعل بين خرائط التفكير والنمو العقلي في تحصيل العلوم والتفكير الابتكاري واتخاذ القرار لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مصر: *مجلة التربية العلمية*، المجلد١١، العدد ٢،
- طعيمة، رشدي أحمد؛ والشعيبي، محمد علاء الدين (٢٠٠٦م): تعليم القراءة والأدب: إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، القاهرة: دار الفكر العربي
- الطناني، عطية عبدالقادر، (٢٠٠٩م)، برنامج مقترح باستخدام الحاسوب في ضوء اهتمامات دارسي العربية من الناطقين بلغات أخرى وفاعليته في تنمية مهارات الفهم القرائي، رسالة دكتوراة منشورة، مصر، جامعة الأزهر
- عبدالباري، ماهر شعبان (٢٠١٠م): سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية، الأردن: دار المسيرة
- عبدالله، سامية محمد، ٢٠١٥م، الفهم القرائي طبيعته- مهاراته- استراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، الجمهورية اللبنانية- الإمارات العربية المتحدة
- عبدالله، عبدالرحمن صالح، ٢٠٠٦م، البحث التربوي وكتابة الرسائل الجامعية، عمان، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع
- عجاج، خيري المغازي (١٩٩٨م):صعوبات القراءة والفهم القرائي، مصر: دار الوفاء
- العساف، صالح محمد،(٢٠١٢م)، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض، ط٢

- العصيلي، عبدالعزيز إبراهيم، (٢٠٠٢م)، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص٧٧.
- القرني، عبدالرحمن عبدالله (٢٠١٧م): فاعلية برنامج قائم على المدخل التقني في علاج صعوبات القراءة وتنمية الذات القارئة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، رسالة دكتوراة غير منشورة، المدينة المنورة: الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- هجان، علي حمزة، (٢٠٠٨م)، الإحصاء التطبيقي في العلوم السلوكية مع استخدام spss، مكتبة دار الزمان للنشر والتوزيع، المدينة المنورة

• **ثانياً: المراجع الأجنبية**:

-Hyerle, David, (2009), Thinking Maps: Visual Tools for Activating Habits of Mind, *Learning and Leading with Habits of Mind*, (16 Essential Characteristics for Success), Association for Supervision and Curriculum Development • Alexandria, Virginia USA, p1

-Meissner, J., & Yun, T. C.(2008) Verbal Solution Guide. Manhattan: Manhattan Review.

-Hyerle, David &Alper, Larry:(2011) Student successes with Thinking Maps, CORWIN, California USA.

****

البحث الخامس:

العلاقة بين وجهة الضبط وهوية الذات لدى عينة من نزلاء الإصلاحية بمحافظة جدة في ضوء بعض المتغيرات

إعداد :

أ / علي محمد محي الشهري

طالب دراسات عليا تخصص علم النفس
الإرشادى بجامعة الملك عبد العزيز

أ.د/ محمد جعفر جمل الليل

كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الملك عبد العزيز بجدة

العلاقة بين وجهة الضبط وهوية الذات لدى عينة من نزلاء الإصلاحية بمحافظة جدة في ضوء بعض المتغيرات

أ / علي محمد محي الشهـــري
طالب دراسات عليا تخصص علم النفس
الإرشادى بجامعة الملك عبد العزيز

أ.د/ محمد جعفر جمل الليل
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الملك عبد العزيز بجدة

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة الحالية إلى بحث العلاقة بين وجهة الضبط وهوية الذات، والفروق في وجهة الضبط (الداخلية)، وهوية الذات (تحقيق الهوية)، وفقاً لمتغير مدة المحكومية وعدد مرات دخول السجن ونوع الجريمة، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) نزيلاً سعوديي الجنسية، وبلغ متوسط أعمارهم (2.01)، بانحراف معياري قدره (0.886). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي: وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط الداخلية وتحقيق الهوية. وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط الداخلية وكلا من انغلاق الهوية، وتشتت الهوية. وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط الخارجية وتحقيق الهوية. وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط الخارجية وكلا من انغلاق الهوية، وتشتت الهوية. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط (الداخلية - الخارجية)، وتعليق الهوية. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة الضبط الداخلية، تعزى لمتغير (مدة المحكومية - عدد مرات دخول السجن - نوع الجريمة). لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في هوية الذات (تحقيق الهوية)، تعزى لمتغير (مدة المحكومية - عدد مرات دخول السجن - نوع الجريمة). وتبعاً لهذه النتائج تم تقديم عدد من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تبني النزلاء وجهة ضبط داخلية في حياتهم، وتشكيل هوية نفسية صحية ومنها: اعداد نشاطات ودورات تدريبية لإعداد الأخصائيين النفسيين داخل الاصلاحيات لمتابعة وتوجيه النزلاء. اعداد ندوات وورش عمل لمساعدة النزلاء على تبني وجهة ضبط داخلية في حياتهم، مما يساعد في جعل هوية الذات اقل اضطرابا لديهم. تقديم برامج إرشادية للنزلاء من قبل المختصين في الاصلاحيات بالتعاون مع المؤسسات الحكومية والخاصة التي تعنى بتقديم الخدمات الإرشادية لتساعد في تقليل مستوى المشكلات النفسية والانفعالية والسلوكية لدى النزلاء.

الكلمات المفتاحية: وجهة الضبط- وجهة الضبط الداخلية- وجهة الضبط الخارجية- هوية الذات- السجين- إصلاحية- تحقيق الهوية- تعليق الهوية- انغلاق الهوية- تشتت الهوية.

The Relationship Between the Locus of Control and Self Identity Among Prisoners in Jeddah Governorate in a Light of Some Variables

Ali Mohammed M Alshehri &Prof. Dr. Mohammed Jafar Jamal Allayl

Abstract

The current study aimed at examining the relationship between locus of control and self-identity, differences in locus of control (internal), and self-identity (identities Achievement), according to the number of prison years, the number of prison admissions and the type of crime, the sample was made up of (150) Saudi prisoners of nationality, and the average Arithmetic for their age (2.01), with

standard deviation capacity (0.886). The results were as follows:• There is a statistically significant correlation between internal locus of control and Identity Achievement.• There is a statistically significant correlation between internal locus of control and Identity Foreclosure and Identity Diffusion.• There is a statistically significant correlation between external locus of control and Identity Achievement.• There is a significant statistical correlation between external locus of control and Identity Foreclosure and Identity Diffusion.• There is no statistically significant relationship between locus of control (internal -external, and Identity Moratorium).• There are no statistically significant differences in internal locus of control due to (years of imprisonment - number of times of imprisonment - type of crime).• There are no statistically significant differences in Identity Achievement, due to (years of imprisonment - number of times of imprisonment - type of crime).According to these findings, a number of recommendations have been made that can help to make internal locus of control in their lives and to make a healthy self identity:Preparing training activities and courses for the preparation of psychologists within prisons to follow up and guide prisoners.Prepare seminars and workshops to help inmates take internal locus of control in their lives, helping to make Self identity less disruptive.Provide training programmes for prisoners by prison specialists in cooperation with governmental and private institutions that provide extension services to help reduce the level of psychological, emotional and behavioural problems among prisoners.

Key words:Locus Of Control, Internal Control, External Control,self-Identity, Prisoner, Reformatory, Identity Achievement, Identity Moratorium, Identity Foreclosure, Identity Diffusion.

• مقدمة:

تعد كل من وجهة الضبط وهوية الذات، من المتغيرات ذات الأهمية الكبيرة في شخصية الفرد. فوجهة الضبط تشير الى مصدر التدعيم والتحكم لدى الفرد الذي يوجهه الى اتخاذ القرارات وتنفيذها، بحيث يكون هذا المصدر داخليا او خارجيا (كفافي، ١٩٨٢). لذلك يعد هذا المتغير من المتغيرات الأساسية في الشخصية، اذ يعتمد الفرد من خلاله على العوامل الأقوى والأكثر تحكما في نتائج سلوكه، اضافة الى انه من المفاهيم الأكثر شيوعا في علم النفس الاجتماعي والشخصية، وذلك لقدرته على التنبؤ بدوافع الفرد وسلوكه في مواقف الحياة المختلفة، كما إنه يساعد في تنظيم التوقعات الإنسانية ومصادرها، وهو أحد المكونات التي تساعد على معرفة العلاقة بين سلوك الفرد، ونتيجة هذا السلوك ومدى عزوه لإنجازاته وأعماله، ونجاحه فيها أو فشله (أبو ناهية، ١٩٨٧).

ويهتم علماء النفس بالهوية النفسية وتحقيقها لارتباطها بالمراحل النمائية لدى الإنسان، وبنضج الشخصية في المجالين الفكري والاجتماعي، فهي من المفاهيم المرتبطة بالمعتقدات والاتجاهات، والأهداف الشخصية، وطريقة تفكير الفرد التي تؤثر على أسلوب حياته واختياراته وفعاليته الاجتماعية، وتحقق له اما الشعور بالسعادة والنجاح، او الفشل. فكلما كان الشخص خلال مراحل حياته المختلفة محققا لهويته الذاتية عبر من مرحلة عمرية الى مرحلة أخرى بنجاح، كما يذكر ذلك إريك أريكسون (Erikson)، وقد كان من المهتمين بدراسة تشكيل الهوية النفسية وتحقيقها في إطار نظريته الخاصة بالنمو النفسي الاجتماعي. في حديثه عن مراحل العمر الثمانية ومهامها. وفي المقابل يؤدي الفشل في بناء هوية متكاملة إلى أزمة واضطراب في الهوية، مما يشكل مدخلا إلى الاضطرابات النفسية والسلوكية (الحباشنة، ١٩٩٩). وتسعى هذه الدراسة الى التحقق من العلاقة بين وجهة الضبط وهوية الذات لدى نزلاء الإصلاحية بمحافظة جدة في ضوء بعض المتغيرات وهي: (العمر – مدة المحكومية - الحالة الاجتماعية – المؤهل الدراسي - عدد مرات دخول السجن- نوع الجريمة).

- **مشكلة الدراسة**:

يعد نزلاء الاصلاحيات (السجناء) من الأفراد الذين تتفاوت معاناتهم خلف جدران السجن، وتختلف كذلك دوافعهم لارتكاب الجرائم أو الجنح أوالمخالفات التي تم ايداعهم السجن من اجلها، اذ قد يخضعون الى عوامل ذاتية أو خارجية تؤثر في اتخاذهم للقرارات والقيام بالسلوك الإجرامي أو المخالف للقوانين.ويختلف الأفراد في أنماطهم وسماتهم الشخصية، وهذا الاختلاف نجم عنه اختلافات في البنية والتصور الشخصي، فكل شخص يتميز بشخصية مستقلة عن غيره، وبأسلوب خاص يسعى من خلاله إلى تحقيق ذاته داخل بيئته التي تميزها جملة من الأحداث المتباينة من حيث درجة تأثيرها على سلوكياته واتجاهاته، فلكل تعليلاته وتفسيراته للمواقف الاجتماعية ولسلوكياته أيضا. فنجد من الأفراد من يعزو جميع أفعاله إلى ذاته ويتحمل مسؤولية توجيه الأحداث والتحكم في النتائج (ذوي الضبط الداخلي)، ومنهم من يعزو أفعاله ونتائج سلوكياته وكل الأحداث إلى البيئة الخارجية (ذوي الضبط الخارجي) بمعنى ان هناك خصائص مختلفة الى حد ما للفئتين من ذوي التحكم الداخلي وذوي التحكم الخارجي.كذلك فإن الهوية الذاتية الايجابية لها ذات الأهمية بالنسبة لنزلاء الإصلاحية من السجناء لارتباطها بالعديد من الابعاد النفسية المؤثرة على سلوكياتهم ودوافعهم وشخصياتهم، فهم يسألون غالبا أسئلة مثل: كيف سأحقق هدفي في الحياة، وما هي نظرة المجتمع لي، وكيف سأتخطى أزمات المستقبل.. الخ، ولذلك يجب أن يحاطوا بالرعاية والاهتمام لمساعدتهم على تحقيق أنفسهم وذواتهم.

- **تساؤلات الدراسة**:
  - ما درجة شيوع (انتشار) وجهة الضبط (الداخلية - الخارجية)، لدى النزلاء بإصلاحية جدة؟
  - ما درجة شيوع (انتشار) هوية الذات (تحقيق- تعليق- انغلاق- تشتت)، لدى النزلاء بإصلاحية جدة؟
  - هل توجد علاقة بين وجهة الضبط (الداخلية- الخارجية)، وهوية الذات (تحقيق- تعليق- انغلاق- تشتت)؟
  - هل توجد فروق في وجهة الضبط (الداخلية)، وفقاً لمتغير (مدة المحكومية - عدد مرات دخول السجن - نوع الجريمة)؟
  - هل توجد فروق في هوية الذات (تحقيق الهوية)، وفقاً لمتغير (مدة المحكومية - عدد مرات دخول السجن - نوع الجريمة)؟
- **أهمية الدراسة**:
- **الأهمية النظرية**:
  - ان الممارسات السلبية التي تحدث مع البعض تؤرق المجتمع ويبذل المهتمون بشؤونهم الكثير من اجل التخفيف منها عن طريق الاهتمام بمن يقومون بها وهم نزلاء الاصلاحيات.
  - إلقاء الضوء على موضوعات وجهة الضبط، وهوية الذات لدى النزلاء بإصلاحية جدة، من أجل محاولة إثراء المكتبة العربية كمصدر مكمل للدراسات العلمية في مجال متغيرات الدراسة وهي: (وجهة الضبط، وهوية الذات).
  - دراسة كلاً من وجهة الضبط الداخلية والخارجية، وهوية الذات لنزلاء الإصلاحية بجدة، تفيد في تحقيق المزيد من الفهم لطبيعة مجتمع الدراسة وخصائصه، والتي قد يكون لها نتائج إيجابية على تكيفهم وصحتهم النفسية.
- **الأهمية التطبيقية**:
  - تتضح أهمية الدراسة الحالية في مجال الارشاد النفسي، ذلك ان نزلاء الاصلاحيات باختلاف ما ارتكبوه من مخالفات أكثر عرضة للاضطراب النفسي واكثر ميلا نحو تهديد المجتمع، لذا تعد معرفة سمات شخصياتهم، ودراسة وجهة الضبط وهوية الذات لديهم من الموضوعات ذات الأهمية الكبيرة في هذا الجانب.
  - تساعد العاملين في السجون على التعرف على مستوى وجهة الضبط وهوية الذات لدى النزلاء مما يمكنهم من اتباع الطرق المناسبة في مجال تعديل سلوك النزيل والاستفادة من النتائج في هذه الجوانب.
  - تسهم في تقديم معلومات أوضح لمساعدة المتخصصين والمهتمين في تصميم وتطوير برامج الإرشاد للتعامل مع المشكلات التي تواجه النزلاء.

• **مصطلحات الدراسة**:

• **وجهة الضبط** Locus Of Control:

وضح روتر مفهوم وجهة الضبط للإشارة إلى الطريقة التي يدرك بها الفرد مصدر التدعيمات، فهناك التحكم الداخلي للتدعيم والتحكم الخارجي للتدعيم، حيث ينقسم الأشخاص في ضوء هذا المفهوم إلى فئتين:

• **الفئة الأولى فئة التحكم الداخلي** Internal Control:

وهم الأفراد الذين يعتقدون أنهم مسئولون عما يحدث لهم، وأن التدعيمات الإيجابية أو السلبية التي تحدث للفرد في حياته تترتب أو ترتبط بالدرجة الأولى بعوامل داخلية أو شخصية، مثل الذكاء، والمهارة، والكفاءة، وسمات الشخصية.

• **الفئة الثانية / فئة التحكم الخارجي** External Control:

وهم الأفراد الذين يرون أنفسهم تحت تحكم قوي وعوامل خارجية لايستطيعون التأثير فيها، فهم يعتقدون أن التدعيمات سواء الإيجابية أو السلبية تترتب أو ترتبط في المقام الأول بعوامل خارجية مثل: الحظ، والقدر، وتأثير الآخرين، أو لعوامل غير معروفة (كفافي، ١٩٨٢).

التعريف الإجرائي: يعبَّر عنه إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجات التي يحصل عليها النزلاء على مقياس وجهة الضبط المستخدم في الدراسة.

• **هوية الذات** self Identity :

عرفها أريكسون: بأنها شعور الفرد بالتمايز، والتآلف الداخلي والفردية، والتماثل، والاستمرارية عبر الوقت من خلال ارتباط الفرد بالماضي والحاضر والمستقبل، وأخيرا الإحساس بالتماسك الاجتماعي ممثلا في الارتباط بالمثل الاجتماعية والشعور بالدعم الاجتماعي الناتج عن هذا الارتباط (Schwartz, Luyckx, and Vignoles 2011).

التعريف الإجرائي: يعبَّر عنه إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجات التي يحصل عليها النزلاء على مقياس هوية الذات المستخدم في الدراسة.

• **النزيل** Prisoner :

المقصود بالنزلاء في هذه الدراسة، هم الأشخاص المودعين في الإصلاحية (السجن) من الراشدين، لفترات زمنية مختلفة، بناءً على أحكام قانونية صدرت بحقهم نظرا لارتكابهم جرائم أو مخالفات ضد الأنظمة والقوانين.

• **إصلاحية** Reformatory:

يمكن تعريف الإصلاحية بأنها "مؤسسة تشيد وتنظم من قبل الدولة لحبس من يخالف القوانين والأنظمة المتبعة والمتعارف عليها، لمدة من الزمن حسب درجة المخالفة أو الخروج عن القوانين المتبعة، لها أهداف إصلاحية ترمي إلى تقويم سلوك النزيل حتى يستطيع مواجهة المجتمع بعد خروجه من هذه المؤسسة" (طالب، ٢٠٠٠).

- **حدود الدراسة**:
  - الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية من النزلاء (الذكور) بإصلاحية جدة من سن (٢٠) عام فأكثر.
  - الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة بإصلاحية جدة بمنطقة مكة المكرمة.
  - الحدود الزمانية: تم البدء بتطبيق الدراسة في العام الدراسي ١٤٣٩هـ.
  - الحدود الموضوعية: تشمل متغيري الدراسة (وجهة الضبط- هوية الذات)، بالإضافة الى المتغيرات الديموغرافية (العمر – مدة المحكومية- الحالة الاجتماعية – المؤهل الدراسي - عدد مرات دخول السجن - نوع الجريمة)، بالإضافة الى مقاييس الدراسة.
- **الإطار النظري**:
- **المحور الأول**: **وجهة الضبط**

تعد وجهة الضبط من المتغيرات الأساسية المهمة في شخصية الإنسان، والتي يمكن من خلالها التعرف على العوامل التي تتحكم في سلوكه، أي العوامل الأقوى والأكثر تحكما في النتائج الهامة في حياته سواء كانت عوامل داخلية ذاتية كالمهارة والقدرة والكفاءة أو كانت خارجية كالحظ والصدفة والآخرين، لذلك أصبح مفهوم وجهة الضبط من المفاهيم الرئيسة في مجال الإرشاد والعلاج النفسي، لأن معظم الأخصائيين والمعالجين النفسيين يدركون أهمية الرفع من مستوى وجهة الضبط الداخلية لدى المرضى المترددين على عياداتهم، حيث يعد ذلك من أهم الطرق العلاجية التي حققت نتائج مرضية في تنمية الصحة النفسية.

- **مفهوم وجهة الضبط**:

ظهر مفهوم وجهة الضبط في الخمسينات من القرن الماضي مرتبط بنظرية روتر Rotter في التعلم الاجتماعي Social Learning Theory عندما كان يقوم بتنفيذ العديد من الأبحاث الضرورية لإرساء دعائم نظريته، وكذلك سعىفاريزPhares وجيمس James في تطوير هذا المفهوم ليحتل موضعا هاما في دراسات الشخصية، إذ إنه يرتبط بدافعية السلوك الإنساني في مختلف المواقف الحياتية المهمة وإمكانية التنبؤ به (العساف ٢٠٠٥).وفي عقد الستينات طبق روتر Rotter نظريته في مجالات متعددة، وتوج نجاحه بنشر كتاب "تطبيقات لنظرية التعلم الاجتماعي في الشخصية"، وأما في عقد السبعينات وكنتيجة لانطلاق حركة الحقوق المدنية واحداث الحرب الفيتنامية برز كتيب روتر Rotter الخاص بالضبط الداخلي والخارجي، والذي أعده في عام ١٩٦٦، الأمر الذي أدى إلى أن أصبح هذا المفهوم من أكثر مفاهيم علم النفس خضوعا للبحث (العفاري ٢٠١١).ومن خلال ما سبق يرى الباحث أن مفهوم وجهة الضبط يعبر

عن مدى إدراك الفرد لمسئوليته عن الحدث في حياته، فإذا كان الفرد يرجع الحدث لعوامل أو معززات خارجية فإنه يعتبر ذو وجهة ضبط خارجية، أي أنه يعزي المواقف التي يتعرض لها إلى أسباب خارجية لا يستطيع التحكم فيها حسب تصوره وتقع خارج نطاق تحكمه، بينما من يدرك أنه مسؤول عن أفعاله وتصرفاته، فيرجع كل النتائج لما يقوم به ويقدمه من أفعال وتصرفات. وهذا يقودنا لنتيجة مفادها أن وجهة الضبط الداخلية هي الوجهة الأقرب لتمام الصحة النفسية للفرد ليكون إنسانا سويا وصالحا في بيئته ومجتمعه.

- **تعريف وجهة الضبط**:
- **وجهة الضبط** Locus of Control:

عرف روتر (Rotter 1966) وجهة الضبط بأنها: "توقعات الفرد حول مصادر تعزيز سلوكه فإما أن تكون هذه المصادر داخلية أو تكون خارجية، فالضبط الداخلي يكون بتصور الفرد لأفعاله وإدراكها على أنها نتيجة لإمكاناته أو خصائصه الشخصية أو طريقة عمله ونشاطه. أما الضبط الخارجي فيكون باعتبار الفرد لأفعاله على أنها ليست نتيجة لإمكانات يملكها أو خصائص يتميز بها أو عمل ونشاط يقوم به، وإنما هي نتيجة لقوى خارجية لا يستطيع أن يتحكم بما أو أن يسيطر عليها".وعرفها ويليامز (Williams 2011, 5) بأنها: "توقع يظهر من خلال عدد كبير من الخبرات والمواقف التي ترتبط بوجود سيطرة ذاتية من قبل الأفراد على ما يحدث لهم في بيئتهم لدى ذوي الضبط الداخلي، أو الافتقار لمثل هذه السيطرة، وسيطرة ظروف خارجية عليه لدى ذوي الضبط الخارجي".ومما سبق يتضح بأن وجهة الضبط هي طريقة إدراك الفرد للجهة التي تعزى لها نتائج سلوكياته والأحداث المحيطة به ومدى تحكمه بها، وبالتالي تنقسم وجهة الضبط لدى الأفراد إلى وجهة ضبط داخلية يمكن لأصحابها التحكم بمجريات حياتهم لكونهم يعلمون أنها نابعة من سلوكياتهم، وإلى وجهة ضبط خارجية وأصحابها هم الذين لا يملكون القدرة على التحكم في أحداث حياتهم لأنهم ينسبون ما يجري لهم للحظ والصدفة ونحوها.

- **أهمية وجهة الضبط**:

يرى (اللحيدان ٢٠١٧) أن وجهة الضبط لها أهمية تتمثل في أنها:

- تحدد العلاقة الارتباطية بين سلوك الفرد وما يترتب عليه من نتائج عند تفسير الفرد لنجاحه أو فشله، فالفرد الذي لديه وجهة ضبط داخلية يدرك أنه قادر على مراقبة سلوكه، ولذلك فهو يتمتع بالقدرة على التحكم والضبط والتنظيم الذاتي وتحقيق الذات، وعلى النقيض من لديه وجهة ضبط خارجية فإنه يعتقد أنه من الصعب أن يسيطر على مجريات حياته.
- تساعد الأفراد ذوي وجهة الضبط الداخلية على اتخاذ قرار العلاج من أمراضهم الجسدية والنفسية كالسرطان والقلق والاكتئاب والإدمان

بصورة أكثر إيجابية من أصحاب وجهة الضبط الخارجية الذين ينسبون كل ما يصيبهم إلى جهات خارجة عن سيطرتهم كالحظ والصدفة وغيرها.

- تسمح للإنسان بالتعرف على نوعية تصرفاته، وبعضا من سمات وخصائص شخصيته، وبناء على هذه المعرفة يتم اتخاذ المواقف والقرارات تجاه مشاكل الحياة والصعوبات التي تواجه الفرد أثناء الأزمات، وزيادة الوعي الذاتي ومعرفة الذات والاستقلال الذاتي.

- **أبعاد وجهة الضبط**:

تعددت الآراء حول كون وجهة الضبط أحادية البعد أو متعددة الأبعاد، ومن ذلك ما يلي:

بداية قرر روتر (Rotter 1990) أن لوجهة الضبط بعدان هما:

- وجهة الضبط الداخلية *Internal Locus of Control*:الدرجة التي يتوقع عندها الفرد أن التعزيز ونتائج سلوكه تتوقف على قدراته، أي أنه يمارس عملية الضبط على المواقف والأحداث، ويشعر بالمسئولية عما يحدث له باعتباره نتيجة تصرفاته وتحكمه.
- وجهة الضبط الخارجية *External Locus of Control*:الدرجة التي يتوقع عندها الفرد أن التعزيز ونتائج سلوكه السلبية والإيجابية هي خارج نطاق ضبطه الشخصي ولا يمكن التحكم بها، أي نتيجة لظروف خارجة عن إرادته مثل الخطأ والصدفة وقسوة الآخرين.

- **المحور الثاني**: **هوية الذات**

- **هوية الذات** Self identity:

كلمة "الهوية" - كلفظ مجرد - لها دلالات لغوية افتراضية متعددة، وذلك نتيجة لاستخداماتها المتعددة، فلسفية واجتماعية ونفسية وثقافية وبيولوجية...الخ، الأمر الذي أدى معه إلى ظهور صيغ ومصطلحات متنوعة للهوية، كالهوية الوجودية، الهوية القومية، الهوية العرقية، الهوية الثقافية، والهوية الذاتية...الخ. ويعود أصل كلمة "Identity" إلى الجذر اللاتيني "Idem" والذي يعني نفس الشيء Sameness، وعادة ما يتم عرضها سيكولوجيا في علم النفس على أن الفرد يحتاج إلى تماثل في مواجهة التناقضات من حيث أنه يتغير بصورة دائمة ومع ذلك يظل هو نفسه (Paranjpe 1975). ومن هنا فإن هوية الشيء تعني ماهيته Essence أي جوهره ولبه الذي يعبر عن حقيقته، وقد وظف أريكسون هذا المفهوم في علم النفس ومجال نمو الشخصية تحديدا وذلك من خلال تقديمه لمصطلح هوية الأنا Ego Identity والذي عرفه بأنه "الشعور الذي يهيئ القدرة على تجربة ذات المرء كشيء له استمراريته، وكونه هو نفس الشيء، ثم التصرف تبعا لذلك" (عيد، ٢٠٠٢). وفي ضوء ذلك شاع استخدام

مصطلح الهوية Identity في علم النفس بمجالاته المختلفة وخاصة في تناول مواضيع كالشخصية Personality والذات Self. ويعتبر مفهوم هوية الذات او الهوية الذاتية من المفاهيم الأساسية في علم النفس، وعلم نفس النمو، وذلك لما يلعبه من دور هام في نمو الفرد وتقرير مستوى التكيف الذي يمكن أن يحققه مع ذاته ومع العالم الخارجي من حوله، ولعل المتتبع للأدب الذي كتب حول الهوية النفسية يجد هنالك عددا من التعريفات التي أعطيت للهوية، والتي تتباين في المضمون. ويتضمن الشعور بالهوية احتفاظ الفرد لنفسه بصورة لذاته فيها التماثل والاستمرار الذي يكونه الآخرون عنه (أبو حطب وصادق ١٩٩٠).كما تعرف الهوية بأنها الإحساس بالاستمرارية والتطابق مع الذات ومع الصورة التي يحملها الآخرون عن الشخص (Erickson, 1968).

فقد عرفها أريكسون: بأنها شعور الفرد بالتمايز، والتآلف الداخلي والفردية، والتماثل، والاستمرارية عبر الوقت من خلال ارتباط الفرد بالماضي والحاضر والمستقبل، وأخيرا الإحساس بالتماسك الاجتماعي ممثلا في الارتباط بالمثل الاجتماعية والشعور بالدعم الاجتماعي الناتج عن هذا الارتباط (Schwartz, Luyckx, and Vignoles 2011).وقد اشار (إريكسون) الى الهوية بأنها المجموع الكلي لخبرات الفرد، وسلم بأن تركيب الهوية يتضمن مكونين متميزين يرجعهما الي كل من هوية الأنا Ego-Identity وهوية الذات Self- Identity، وترجع هوية الأنا الى تحقيق الالتزام في بعض النواحي كالعمل والقيم الأيديولوجية المرتبطة بالسياسة والدين وفلسفة الفرد لحياته غيرها. اما هوية الذات فترجع الي الادراك الشخصي للأدوار الاجتماعية، حيث أن الفرد والوظائف الإجتماعية في نظرية الهوية يمكن توضيحهما بشكل أفضل من خلال أعمال معاصرة وأكثر تميزا لبعض المهتمين بمجال تكوين الهوية، ويرى كلا من جروتيفانت وثوربك وميز، ان الهوية تتكون من بعدين هما: البعد الأيديولوجي Ideological ويتضمن نواحي مهنية ودينية (عقائدية) وسياسية، وفلسفة الفرد لأسلوبه في الحياة بما تشمل من قيم وأهداف ومعايير. والبعد الاجتماعىاوهويةالعلاقاتالبينشخصيهInterpersonal ويتضمن جوانب مثل الصداقة، مواعدة الجنس الآخر، والأدوار الجنسية وطريقة الاستجمام أو الترفيه التي يختارها الفرد. وقد ثبت في دراسات حديثة عولجت فيها نظرية إريكسون ان وجهة النظر هذه صحيحة مما دفع كل من ادمز وجروتيفانت الى إعداد مقياس لرتب الهوية في كلاالبعدين (نقلا عن عبد الرحمن ١٩٩٨، ٢٧٥). ومما سبق نلاحظ أن أريكسون نظر للهوية على أنها تجمع ودمج لتجارب، وخبرات الطفولة التي يمر بها الفرد، والتي تساعد في تنظيم شخصيته المتطورة. مؤكدا على أن عملية بلورة الهوية تتحدد حسب تاريخ الفرد، وحسب الظروف البيئية، والتغيرات في تاريخ الفرد، والضغوطات، والصراعات الاجتماعية التي يواجهها.

أما مارشا Marcia فيرى أن الهوية النفسية للفرد يمكن الحديث عنها من خلال ثلاثة أوجه، وهي: الوجه البنائي، والوجه الظواهري، والوجه السلوكي،

فالوجه البنائي لها يشير إلى بناء نفسي محدد في شخصية الفرد مكون من جوانب الهوية وهي: الجانب الأيديولوجي، وجانب العلاقات مع الأخرين لدى الفرد. أما الجانب الظواهري للهوية فيدلل على وصف المظهر العام لجوانب الهوية عند الفرد (المهنة، والدين، والقيم، ونمط الحياة، والأيديولوجيات، والعلاقات مع الأخرين، والدور الجنسي) والتي تعكس الحس الداخلي، وفهم الذات لدى الفرد، والتي عبر عنها بأربعة حالات للهوية وهي (حالة الهوية المضطربة، حالة الهوية المرتهنة، حالة الهوية المؤجلة، حالة الهوية المحققة). أما الجانب السلوكي للهوية فيتمثل بالسلوكيات التي تعتبر مؤشرات على الهوية، والتي يمكن ملاحظتها وقياسها، والتي تظهر في المجالات المختلفة للهوية (Marcia 1993). وأوضح مارشا أن الهوية هي نظام دينامي للبناء الداخلي للذات وللدوافع والقدرات والمعتقدات والتاريخ الخاص بالفرد، فتطور هذا البناء وتميزه عن الاخرين حيث يعي الفرد جوانب قوته الداخلية بالشكل الجيد، ويجعل الفرد أكثر وعيا وتميزا (Kroger 2007).

- **حالات الهوية النفسية**:

أشار أريكسون Erikson إلى أن حالات الهوية النفسية هما تحقيق الهوية Identity Achievement ، واضطراب الهوية Identity Diffusion ، إلا أن مارشا Marcia أضاف حالتين تقعان بين الحالتين السابقتين وهما حالة تعليق القرار Identity Moratorium، وحالة انغلاق الهوية Identity Foreclosure ، وقد استخدم مارشا Marcia في تصنيفه لهذه الحالات النظام الهرمي إذ وضع تحقيق الهوية في رأس الهرم ثم تعليق القرار فانغلاق الهوية، وفي أسفل الهرم يقع اضطراب الهوية، وليس بالضرورة أن يتم حدوث هذه المستويات بالترتيب المتتالي (Marcia 1966).إن الحالات السابقة تحدد في ضوء بعدين هما:

- الازمة *Crisis* والتي تشير إلى فترة التساؤل النشط للوصول إلى قرار ثابت في مجالات الهوية النفسية كالاختيار المهني أو المعتقدات الأيدولوجية.
- الالتزام *Commitment* ويتضمن عمل قرار ثابت وغير متردد بالنسبة للاختيار المهني أو المعتقد الأيديولوجي أو أي مجال آخر من مجالات الهوية النفسية واختيار السبل المؤدية إلى تنفيذ هذا القرار *(Marcia 1966)*.

ويشير مارشا الى رتب او مستويات للهوية النفسية كتالي:

- **أولا**: **تحقيق الهوية** Identity Achievement:

تعني أن الشخص قد مر في فترة أزمة وكون التزامات ثابتة نسبية نحو الاختيار المهني، أو المعتقد الأيديولوجي سواء الديني أو السياسي، أو اختيار شريك الحياة، أو اختيار النشاط الترويحي، أو اختيار نمط فلسفة الحياة المناسب. ومن الممكن جدا أن يكون الاختيار النهائي له مغايرا لرغبات الوالدين،

ومع الأخذ بعين الاعتبار الاعتقادات الايدولوجية فإن الفرد في هذا المستوى يعيد تقييم خبراته السابقة للوصول إلى حلول تجعله حرا في القيام في النشاط الملائم له. كما أن الفرد يكون محققا لهويته النفسية في جانب دون غيره من الجوانب الأخرى (Marcia 1966).

• **ثانيا**: **تعليق الهوية** Identity Moratorium:

يعني أن الفرد يمر حاليا في فترة أزمة وليس لديه التزامات واضحة، لكنه يتميز عن الأفراد الذين لديهم اضطراب هوية بكفاحه النشط لعمل التزامات أي أنه مشغول البال أو مهتم بذلك. وإن الرغبات الوالدية تبقى مهمة بالنسبة له لكنه يحاول الوصول إلى حل توفيقي يتوسط بين الرغبات الوالدية ومتطلبات المجتمع وقدراته الذاتية (Marcia 1966).

• **ثالثا**: **انغلاق الهوية** Identity Foreclosure:

يشير إلى الأشخاص الذين لم يخبروا الازمة ومع ذلك لديهم التزامات ثابتة نسبيا. حيث يسيرون وفق ما يخططه الآخرون لهم أو ما يقصدونه لهم وإن اعتقاداتهم أو انتقادهم للاعتقادات هو نتيجة لإيمانهم بوجهة نظر محددة وهي وجهة نظر والديهم. وإن جمودا يميز شخصيتهم فإذا واجه أحدهم وضعا تكون فيه القيم الأبوية غير ملائمة يشعر بأنه مهدد (Marcia 1966).

• **رابعا**: **تشتت الهوية** Identity Diffusion:

يشير إلى الشخص الذي لم يتخذ قرارا بشأن الاختيار المهني، أو المعتقد الأيديولوجي، وهو غير مهتم وليس لديه القدرة على اتخاذ القرار في مجالات الهوية النفسية المختلفة، وكذلك من السهل عليه أن يتخلى عن اختياره تحت أي تأثير بسيط سواء عند ظهور فرصة أخرى أو ظهور عقبة بسيطة من الممكن تجاوزها (Marcia 1966).

• **ثانياً**: **الدراسات السابقة**:

تناولت العديد من الدراسات متغيري هوية الذات ومركز الضبط مع العديد من المتغيرات الأخرى، لدورهما الهام في شخصية الفرد وطريقة تعامله مع من حوله، ومن الدراسات التي بحثت علاقة هذين المتغيرين ببعضهما ما يلي:

دراسة جنزبرغ و اورلوفسكي (Ginsburg & Orlofsky,1981) في دراستهما التي هدفت إلى بحث العلاقة بين حالة الهوية وتطور الهوية النفسية ومركز الضبط على عينة تكونت من (٧٥) طالبة من جامعة (Urban Midwestern)، وقد أشارت النتائج إلى أن محققات الهوية ومعلقات الهوية اكثر ميلا إلى مركز الضبط الداخلي من المغلقات والمضطربات.

وفي دراسة عبر ثقافية قام كل من (توفيق و سليمان، ١٩٩٥) بدراسة هدفت إلى بحث علاقة مركز الضبط بالقدرة على اتخاذ القرار التي تميز محققي

الهوية، وقد تكونت العينة من (٣٠٠) طالب وطالبة من مستوى السنة الثانية في المرحلة الجامعية لكل من دولة قطر ، ومصر، واستراليا، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط موجب بين القدرة على اتخاذ القرار ومركز الضبط ، وهذا يعني أن الأفراد الذين لديهم قدرة عالية على اتخاذ القرار لديهم ثقة كبيرة في قدراتهم الشخصية ومهاراتهم، وهؤلاء يميلون إلى أن يكون الضبط الداخلي لديهم مرتفع.

وهناك دراسة قامت بها (الحباشنة، ١٩٩٩) بعنوان: (الهوية النفسية وتوافقها مع مركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤتة)، وقد هدفت هذه الدراسة إلى بحث التوافق بين الهوية النفسية بحالاتها الأربع ومركز الضبط بنوعية لدى طلبة جامعة مؤته وقد تكونت عينه الدراسة من (١٠٨) طالباوطالبة. وأشارت نتائج الدراسة أن أعلى نسبة لتوزع الطلبة كانت في حالة التعليق حيث بلغت (٧٩,٣٪) يليهاحالةالاضطراب (٣٩,٩٪) ثم التحقيق (٣٠,٧٪) فالانغلاق (١٢,٢٪)، وظهر كذلك أن نسبة ذوي الضبط الخارجي (٧٥,٥٪) وهي اعلى من نسبة ذوي الضبط الداخلي (١١,٢٪). كما بينت النتائج وجود توافق بين حالة تحقيق الهوية النفسية في المجال الايديولوجي ومركز الضبط الداخلي وعدم التوافق بين حالة تحقيق الهوية في المجال الاجتماعي ومركز الضبط. أما بالنسبة لحالة تعليق القرار فقد أظهرت النتائج وجود توافق بين حالة تعليق الهوية النفسية في المجالين الايديولوجي والاجتماعي ومركز الضبط. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود توافق بين انغلاق الهوية في المجالين الأيديولوجي والاجتماعي ومركز الضبط. أما بالنسبة لحالة اضطراب الهوية النفسية فقد أشارت النتائج إلى وجود توافق بين حالة اضطراب الهوية النفسية في المجالين الايديولوجي والاجتماعي ومركز الضبط.

كذلك قام كل من بيترس وكارتر (Pieterse & Carter, 2010) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الهوية العرقية والمدركات الصحية، ووجهة الضبط الصحية لدى النساء الأمريكيات ذوات البشرة غير البيضاء، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٠) امرأة أمريكية، وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً، أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين وجهة الضبط الداخلية الصحية والهوية العرقية المدركة.

كما أجري كل من ليلفول وكروجر ومارتينوسن (Lillevoll & Kroger & Martinussen, 2013) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين حالات الهوية ووجهة الضبط ومن خلال الخلفية النظرية والأمبريقية لعدد (٥٦٥) دراسة امبريقية أجريت عن حالات الهوية بين عام ١٩٦٦ م، و٢٠٠٥ م، والتي قد تناولت مصطلح حالات الهوية والهوية لدى مارشا، فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين وجهة الضبط الداخلية الصحية والهوية الناضجة.

• **فروض الدراسة**:

بعد عرض الإطار النظري للدراسة، والدراسات السابقة، أمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

- لا توجد علاقة بين وجهة الضبط (الداخلية- الخارجية)، وهوية الذات (تحقيق- تعليق- انغلاق- تشتت).
- لا توجد فروق في وجهة الضبط (الداخلية)، وفقاً لمتغير (مدة المحكومية- عدد مرات دخول السجن - نوع الجريمة).
- لا توجد فروق في هوية الذات (تحقيق الهوية)، وفقاً لمتغير (مدة المحكومية - عدد مرات دخول السجن - نوع الجريمة).

• **إجراءات البحث**:

يتضمن هذا الفصل عرضا للإجراءات المنهجية التي اتبعها الباحث، فهو يشتمل على وصف للمنهج الذي قام عليه البحث، والمجتمع الذي طبق عليه والعينة وكيفية تحديدها واختيارها، كما يتضمن وصفا لأدوات البحث وخصائصها السيكومترية، والطريقة التي تم بها تنفيذ البحث ميدانيا، وأخيرا الأساليب التي استخدمت لاستخراج النتائج وتحليلها.

• **اولاً: منهج الدراسة**:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، وذلك وفقاً لطبيعة الدراسة الحالية التي هدفت الى الكشف عن العلاقات والفروق والتفاعل بين عدد من المتغيرات. والمنهج الوصفي هو طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى اغراض محددة لوضعية اجتماعية أو مشكلة اجتماعية أو إنسانية. حيث لا يقتصر الأسلوب الوصفي على وصف الظاهرة وجمع البيانات عنها بل لا بد من تصنيف هذه المعلومات وتنظيمها والتعبير عنها كميا وكيفيا بحيث يؤدي ذلك في الوصول إلى فهم لعلاقات هذه الظاهرة مع غيرها من الظواهر (عبيدات واخرون ١٩٩٨ ٢٢٤).

• **ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة**:

• **مجتمع الدراسة**:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع النزلاء (الذكور) بإصلاحية جدة من السعوديين في مختلف القضايا والمقدر عددهم (١٤٥٠) سجيناً، وجميعهم لا تقل أعمارهم عن ١٨ سنة بحسب ما هو متبع في أنظمة الإصلاحية.

• **عينة الدراسة**:

- العينة الاستطلاعية:قام الباحث بتطبيق استبيانات الدراسة الحالية على عينة استطلاعية وذلك للتأكد من صدق وثبات الأدوات، وبلغ عدد العينة (٣٠) نزيلا. وقد كانت قيمة المتوسط العمري للعينة الاستطلاعية *1.37*، والانحراف المعياري *0.61*.

- العينة النهائية:تكونت العينة من (١٥٠) نزيلا، أي ما يعادل (١١٪) تقريباً من حجم مجتمع الدراسة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وفيما يلي عرض لخصائص عينة الدراسة من حيث: المرحلة العمرية، والحالة الاجتماعية، والمؤهل الدراسي، والدخل الشهري، ومدة المحكومية، وعدد مرات دخول السجن، ونوع القضية، وقد كانت قيمة المتوسط العمري للعينة النهائية *2.01*، والانحراف المعياري *0.886*.

- **ثالثاً: أدوات الدراسة**:

استخدم الباحث في الدراسة الأدوات التالية:

- **استمارة البيانات الأساسية**. (**إعداد**: **الباحث**).
- **مقياس وجهة الضبط** Internal - External Locus of Control Scale:

وهو مقياس أعده (Rotter,1966) وقام بترجمته إلى اللغة العربية (كفافي،١٩٨٢)، والمقياس يقيس توقعات الفرد حول مصادر تعزيز سلوكه، وهناك مصدران أو وجهتان لتعزيز وتدعيم السلوك هما: (وجهة الضبط الداخلية والخارجية)، ويتكون المقياس من ٢٣ فقرة، كل واحدة منها تتضمن عبارتين ، إحداهما تشير إلى الوجهة الداخلية في الضبط، والثانية تشير إلى الوجهة الخارجية في الضبط، وقد أضيف إلى الفقرات السابقة (٦) فقرات دخيلة، وضعت حتى لا يكتشف المفحوص الهدف من المقياس، و لتقليل احتمال ظهور الاستعدادات للاستجابة بصورة معينه مثل: الاستجابة المتطرفة، أو الاستجابة المستحسنة اجتماعيا، أو استجابة عدم الاكتراث، وقد اختيرت هذه الفقرات الدخيلة، بحيث تمثل قضايا متقابلة مثل الوراثة مقابل قضية البيئة، وعلى المفحوص أن يقرأ العبارتين معا، ثم عليه أن يختار أيهما التي تتفق مع وجهة نظره، وإذا كان يوافق على العبارتين فإنه يطالب باختيار أكثرهما قبولا لديه.

- **مقياس هوية الذات** Objective Measure of Identity Status:

المقياس من إعداد آدمز وبينون، وهاه (Adams, Benon & Huh,1989) بعد قيامهم بالعديد من الدراسات على هذا المقياس مستندين في ذلك إلى مقياس مارشا (Marcia) لقياس الهوية النفسية، اعتماداً على الأطر العامة التي تضمنتها نظرية النمو النفسي الاجتماعي لأريكسون (Psycho-Social Theory)، وقد قام (الغامدي، ٢٠٠٠) بتقنينه على البيئة السعودية. ويناسب هذا المقياس الأفراد ضمن الفئة العمرية (١٤ - ٥٦) سنة وتحتوي الصورة الأصلية للمقياس على (٦٤) فقرة تقيس البعدين الاجتماعي والأيدلوجي للهوية النفسية، وكل بعد من هذين البعدين يحتوي على (٤) مجالات ، بواقع (٨) فقرات لكل مجال، والمجالات التي يحتويها البعد الاجتماعي هي: الصداقة، واختيار النشاط الترويحي، والدور المرتبط بالجنس، والمواعيد الغرامية، أما المجالات التي يحتويها البعد الأيدلوجي فهي: الأيدلوجية السياسية،

والأيدلوجية الدينية، واختيار المهنة، وفلسفة الحياة، وتتوزع فقرات كال مجال من مجالات الهوية النفسية، على رتب الهوية النفسية الأربع بالتساوي (التحقيق، التعليق، الانغلاق، التشتت). علما بأنه في الدراسة الحالية تم استبعاد مجالين وهما مجال المواعيد الغرامية في البعد الاجتماعي، ومجال الأيديولوجية السياسية في البعد الايديولوجي، بسبب عدم ملائمتها لمجتمع الدراسة، وبذلك يصبح عدد فقرات المقياس بعد التعديل (٤٨).

- **رابعاً: إجراءات التطبيق:**

بعد التحقق من مدى ملائمة أدوات الدراسة للقياس، قام الباحث بالإجراءات التالية:

- الدراسة الاستطلاعية:قام الباحث بتطبيق الدراسة على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) نزيلا، للتحقق من الخصائص السيكومترية لأداة القياس عن طريق حساب معامل الصدق والثبات.
- التطبيق الميداني:قام الباحث بعملية التطبيق الميداني على أفراد عينة الدراسة حيث قام الباحث بتجهيز عدد (٢٠٠) استمارة، ومن ثم تم عمل زيارات لعنابر السجن وتوزيع الاستمارات على النزلاء على مدى عدة ايام، وبعد الانتهاء من عملية التطبيق الميداني وجمع الاستمارات، لوحظ أن الاستمارات الصالحة للتطبيق بلغ عددها (١٥٠) استمارة.
- تحليل البيانات:بعد قيام الباحث بجمع الاستمارات الصالحة للتطبيق، تم إدخال درجات أفراد عينة الدراسة في البرنامج الإحصائي *Spss*، وبعد ذلك قام الباحث بفحص المعالجات الإحصائية المعنية بالدراسة للتحقق منها ورصد نتائجها.

- **خامساً: الأساليب الإحصائية:**

اعتمد الباحث في الدراسة على المعالجات الإحصائية الآتية:

- النسب المئوية والتكرارات.
- الإحصاء الوصفي" المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري".
- معامل ارتباط بيرسون (*Pearson Correlation Coefficient*).
- تحليل التباين الأحادي (*One – Way ANOVA*)

- **نتائج الدراسة:**

يحتوي هذا الفصل على عرض النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية للإجابة عن الاسئلة التي اثيرت فيها وهي:

- ما درجة شيوع (انتشار) وجهة الضبط (الداخلية - الخارجية)، لدى النزلاء بإصلاحية جدة؟
- ما درجة شيوع (انتشار) هوية الذات (تحقيق- تعليق- انغلاق- تشتت)، لدى النزلاء بإصلاحية جدة؟

- هل توجد علاقة بين وجهة الضبط (الداخلية- الخارجية)، وهوية الذات (تحقيق- تعليق- انغلاق- تشتت)؟
- هل توجد فروق في وجهة الضبط (الداخلية)، وفقاً لمتغير (مدة المحكومية - عدد مرات دخول السجن - نوع الجريمة)؟
- هل توجد فروق في هوية الذات (تحقيق الهوية)، وفقاً لمتغير (مدة المحكومية - عدد مرات دخول السجن - نوع الجريمة)؟

- **اولاً: درجة شيوع (انتشار) وجهة الضبط (الداخلية - الخارجية)، لدى عينة الدراسة.**

جدول(١) توزيع النزلاء على وجهة الضبط الداخلية والخارجية

وجهة الضبط	التكرار	النسبة المئوية
داخلية	٦١	%40.7
خارجية	٨٩	%59.3
المجموع	١٥٠	٪١٠٠

أظهرت النتائج كما في الجدول (١) ان عدد النزلاء ذوي وجهة الضبط الداخلية يبلغ (٦٨) نزيلاً، أي بنسبة (45.3 ٪) من مجموع العينة البالغ (١٥٠) نزيلاً، اما ذوي وجهة الضبط الخارجية فقد بلغ عددهم (٨٢) نزيلاً اي ما نسبته (54.7 ٪).

- **ثانياً: درجة شيوع (انتشار) هوية الذات (تحقيق- تعليق- انغلاق- تشتت) لدى عينة الدراسة.**

جدول(٢) درجة شيوع هوية الذات في حالات الهوية الأربع بين النزلاء

الحالة	التكرار	النسبة المئوية
تحقيق الهوية	31	٪20.7
تعليق الهوية	46	٪30.7
انغلاق الهوية	40	٪26.7
تشتت الهوية	33	٪22.0
المجموع	١٥٠	٪١٠٠

يلاحظ من الجدول (٢) ان اعلى نسبة لتوزيع النزلاء على حالات الهوية الأربع، كانت في حالة التعليق حيث بلغ الافراد معلقي الهوية (٤٦) فرداً بنسبة (30.7٪)، تليها حالة الانغلاق حيث بلغ عدد الافراد فيها (٤٠) فرداً بنسبة (26.7٪)، ثم حالة التشتت حيث بلغ عدد الافراد مشتتو الهوية (٣٣) فرداً بنسبة (22.0٪)، فالتحقيق حيث كان محققو الهوية (٣١) فرداً بنسبة (20.7٪).

- **ثالثاً: هل توجد علاقة بين وجهة الضبط (داخلي- خارجي)، وهوية الذات (تحقيق- تعليق- انغلاق- تشتت)؟**

وللإجابة عن هذا التساؤل نختبر صحة الفرض التالي:

الفرض الأول: لا توجد علاقة بين وجهة الضبط (الداخلية- الخارجية)، وهوية الذات (تحقيق- تعليق- انغلاق- تشتت).

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين متغيرات وجهة الضبط، وهوية الذات، وكانت النتائج كما يلي:

جدول(٣) العلاقة بين وجهة الضبط وحالات الهوية لدى عينة الدراسة (ن = ١٥٠)

	تحقيق الهوية		تعليق الهوية		انغلاق الهوية		تشتت الهوية	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
وجهة الضبط الداخلية	.176*	.032	-.148	.071	-.202*	.013	-.424**	.000
وجهة الضبط الخارجية	-.176*	.031	.149	.069	.204*	.012	.426**	.000

** معاملات ارتباط دالة عند مستوى 0.01 * معاملات ارتباط دالة عند مستوى 0.05

يتضح من بيانات الجدول (٣) ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط الداخلية وتحقيق الهوية.
- وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط الداخلية وكلا من انغلاق الهوية، وتشتت الهوية.
- وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط الخارجية وتحقيق الهوية.
- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط الخارجية وكلا من انغلاق الهوية، وتشتت الهوية.
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط (الداخلية - الخارجية)، وتعليق الهوية.

أشارت النتائج الى تحقق الفرض البحثي جزئياً، وبالتالي يمكن قبول الفرض الصفري فيما يخص العلاقة بين وجهة الضبط (الداخلية - الخارجية)، وحالة تعليق الهوية. ورفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل فيما يخص العلاقة بين وجهة الضبط (الداخلية - الخارجية)، وبين كلا من تحقيق الهوية، وانغلاق الهوية، وتشتت الهوية.

- **رابعاً: هل توجد فروق في وجهة الضبط الداخلية وفقاً لمتغير (مدة المحكومية - عدد مرات دخول السجن - نوع الجريمة)؟**

وللإجابة عن هذا التساؤل نختبر صحة الفرض التالي:

الفرض الثاني: لا توجد فروق في وجهة الضبط (الداخلية)، وفقاً لمتغير (مدة المحكومية - عدد مرات دخول السجن - نوع الجريمة).

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One – Way ANOVA) وكانت النتائج كما يلي:

جدول(٤) تحليل التباين لوجهة الضبط الداخلية تبعاً لمتغير مدة المحكومية

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
اقل من سنة	10.94	3.656	.683	.564	غير دال
من سنة الى ٥ سنوات	10.14	3.655			
من ٥ – ١٠ سنوات	9.72	4.065			
اكثر من ١٠ سنوات	10.45	4.180			

جدول(٥) تحليل التباين لوجهة الضبط الداخلية تبعاً لمتغير عدد مرات دخول السجن

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
مرة واحدة	10.73	3.769	.784	.537	غير دال
مرتين	9.91	3.256			
٣ مرات	9.20	5.710			
٤ مرات	11.15	3.997			
أكثر من ٤ مرات	10.13	3.324			

جدول(٦) تحليل التباين لوجهة الضبط الداخلية تبعاً لمتغير نوع الجريمة

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
سرقة	10.62	4.772	0.608	0.611	غير دال
مخدرات	10.64	3.799			
اخلاقية	9.88	3.646			
قتل	9.69	2.238			

من الجداول (٤)، و(٥)، (٦)، يتضح بأن مستوى الدلالة الإحصائية لكل من مدة المحكومية، عدد مرات دخول السجن ونوع الجريمة، أكبر من (٠,٠٥) وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة الضبط الداخلية، تعزى لمتغير (مدة المحكومية - عدد مرات دخول السجن - نوع الجريمة).

وبالتالي نقبل الفرض البحثي الذي ينص بأنه: لا توجد فروق في وجهة الضبط الداخلية وفقاً لمتغير (مدة المحكومية - عدد مرات دخول السجن - نوع الجريمة).

- **خامساً: هل توجد فروق في هوية الذات (تحقيق الهوية) وفقاً لمتغير (مدة المحكومية - عدد مرات دخول السجن - نوع الجريمة)؟**

للإجابة عن هذا التساؤل نختبر صحة الفرض التالي:

الفرض الثالث: لا توجد فروق في هوية الذات (تحقيق الهوية) وفقاً لمتغير (مدة المحكومية - عدد مرات دخول السجن - نوع الجريمة).

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One – Way ANOVA) وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٧) تحليل التباين لتحقيق الهوية تبعاً لمتغير مدة المحكومية

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
اقل من سنة	48.5000	10.79550	.182	.909	غير دال
من سنة الى ٥ سنوات	48.3438	9.76261			
من ٥ – ١٠ سنوات	48.8205	8.45070			
أكثر من ١٠ سنوات	50.6364	9.73933			

جدول(٨) تحليل التباين لتحقيق الهوية تبعاً لمتغير عدد مرات دخول السجن

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
مرة واحدة	48.8431	9.77829	.712	.585	غير دال
مرتين	49.3273	9.47717			
٣ مرات	47.9333	9.63970			
٤ مرات	50.3846	9.03270			
أكثر من ٤ مرات	45.1875	10.39371			

جدول(٩) تحليل التباين لتحقيق الهوية تبعاً لمتغير نوع الجريمة

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
سرقة	46.6923	7.55037	2.890	.083	غير دال
مخدرات	46.9762	10.80986			
اخلاقية	52.2000	10.76604			
قتل	48.9310	7.43030			

من الجداول (٧)، و(٨)، (٩)، يتضح بأن مستوى الدلالة الإحصائية لكل من مدة المحكومية، عدد مرات دخول السجن ونوع الجريمة، أكبر من (٠,٠٥) وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في هوية الذات (تحقيق الهوية)، تعزى لمتغير (مدة المحكومية - عدد مرات دخول السجن - نوع الجريمة).

وبالتالي نقبل الفرض البحثي الذي ينص بأنه: لا توجد فروق في هوية الذات (تحقيق الهوية)، وفقاً لمتغير (مدة المحكومية - عدد مرات دخول السجن - نوع الجريمة).

- **مناقشة النتائج**

تتفق نتائج الدراسة الحالية جزئياً مع دراسة جنزبرغ واورلوفسكي (Ginsburg & Orlofsky,1981)، التي بحثت العلاقة بين حالة الهوية وتطور

الهوية النفسية ومركز الضبط، فقد أشارت نتائج دراستهما إلى أن محققات الهوية ومعلقات الهوية من اللواتي أجريت عليهن الدراسة كن أكثر ميلا إلى مركز الضبط الداخلي من المنغلقات والمضطربات، ونلاحظ في الدراسة الحالية بأن هناك ارتباط ايجابي بين محققي الهوية وبين وجهة الضبط الداخلية، بينما كان هناك ارتباط سلبي بين كلا من حالة الانغلاق والتشتت، وبين وجهة الضبط الداخلية، ولم يكن هناك ارتباط دال في حالة التعليق. كما اتفقت النتائج مع دراسة بيترس وكارتر (Pieterse & Carter, 2010) التي أشارت إلى وجود علاقة موجبة بين وجهة الضبط الداخلية الصحية والهوية العرقية المدركة. وتدعم دراسة (توفيق و سليمان، ١٩٩٥) هذا الاتجاه حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط موجب بين القدرة على اتخاذ القرار ومركز الضبط، وهذا يعني أن الأفراد الذين لديهم قدرة عالية على اتخاذ القرار لديهم ثقة كبيرة في قدراتهم الشخصية ومهاراتهم، وهؤلاء يميلون إلى أن يكون الضبط الداخلي لديهم مرتفع. وهو ما أشارت اليه دراسة ليلفول وكروجر ومارتينوسن (Lillevoll & Kroger & Martinussen, 2013) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين وجهة الضبط الداخلية الصحية والهوية الناضجة. وتتفق النتائج مع بعض نتائج دراسة (الحباشنة، ١٩٩٩) حيث أشارت الى وجود توافق بين حالة تحقيق الهوية النفسية ومركز الضبط الداخلي، واظهرت كذلك أن نسبة ذوي الضبط الخارجي (٧٥,٥٪) وهي اعلى من نسبة ذوي الضبط الداخلي (١١,٢٪)،وهوماتوصلتاليهنتائجالدراسةالحالية،الانهكانهناكاختلاففيمايتعلقبنسبةتوزيعحالاتالهويةفقدأشارتدراسة (الحباشنة، ١٩٩٩) الى أن أعلى نسبة لتوزع الطلبة كانت في حالة التعليق حيث بلغت (٧٩,٣٪) يليهاحالةالاضطراب (٣٩,٩٪) ثمالتحقيق (٣٠,٧٪) فالانغلاق (١٢,٢٪).

• التوصيات

على ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، يمكن وضع بعض التوصيات والمقترحات كالتالي:

- إعداد نشاطات ودورات تدريبية لإعداد الأخصائيين النفسيين داخل الاصلاحيات لمتابعة وتوجيه النزلاء مما يسهم في تشكيل هوية نفسية صحية.
- اعداد ندوات وورش عمل لمساعدة النزلاء على تبني وجهة ضبط داخلية في حياتهم.
- تقديم برامج إرشادية للنزلاء من قبل المختصين في الاصلاحيات بالتعاون مع المؤسسات الحكومية والخاصة التي تعنى بتقديم الخدمات الإرشادية لتساعد في تقليل مستوى المشكلات النفسية والانفعالية والسلوكية لدى النزلاء.

- اجراء دراسات اخرى تبحث في العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة الحالية لدى النزلاء وبين متغيرات جديدة مثل: (المسؤولية الاجتماعية، مفهوم الذات، الاكتئاب، القلق)، وغيرها.

• المراجع:

• أولا: المراجع العربية:

- أبو ناهية، صلاح الدين محمد. (١٩٨٧). الفروق في الضبط الداخلي والخارجي لدى الاطفال المراهقين والشباب المسنين من الجنسين بقطاع غزة. القاهرة: دراسات تربوية، سلسلة ابحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة.
- الغامدي، حسين عبد الفتاح (٢٠٠٠). تشكل هوية الأنا لدى الأحداث الجانحين. المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب. ٣٠، ١٨٣- ٢٤٦.
- الغامدي، حسين عبد الفتاح. (٢٠٠١). التفكير الأخلاقي وتشكل هوية الأنا لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية. القاهرة: المجلة المصرية للدراسات النفسية. ٢٦،١١: ٢٢١- ٢٢٥.
- قاسم، منى محمد. (٢٠٠٠). تواصل المراهق مع والدية وعلاقته بمجالات الهوية "دراسة سيكومترية اكلنيكية". رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- الحباشنة، فادية عبد الرزاق. (١٩٩٩). الهوية النفسية وتوافقها مع مركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤته. رسالة ماجستير، جامعة مؤته.
- كفافي، علاء الدين. (١٩٨٢). مقياس وجهة الضبط. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- طالب، حسن مبارك. (٢٠٠٠). العمل الطوعي لنزلاء المؤسسات الإصلاحية. الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- العساف، ليلىموسى (٢٠٠٥). مصادرسلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بمركز الضبط ودافعية الإنجاز لمعلمي تلك المدارس. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- العفاري، ابتسام هادي. (٢٠١١). العلاقة بين وجهة الضبط والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة ام القرى بمكة المكرمة. مكة المكرمة: رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى.
- اللحيدان، سليمان محمد. (٢٠١٧). الذكاء الروحي ووجهة الضبط وعلاقتهما بتقدير الذات لدى المدمنين: دراسة وفق المنهج التكاملي. الرياض: رسالة دكتوراه، جامعة الملك خالد.
- عيد، محمد ابراهيم (٢٠٠٢). الهوية والقلق والابداع. القاهرة، دار قباء للطبعة والنشر.
- أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال (١٩٩٠) – "نظريات الشخصية"، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد الرحمن، محمد السيد. (١٩٩٨). نظريات الشخصية. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- توفيق، سميحة كرم وسليمان، عبد الرحمن سيد. (١٩٩٥). علاقة مصدر الضبط بالقدرة على اتخاذ القرار " دراسة عبر ثقافية ". الدوحة: مجلة مركز البحوث التربوية: جامعة قطر، السنة الرابعة، العدد الثامن.

- عبيدات، ذوقان، عدس، عبد الرحمن، عبد الحق، كايد (١٩٩٨). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، ط ٦، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

• ثانيا: المراجع الأجنبية

- Erikson, E. (1968). "Identity: youth and crisis", New York: Norton, S. & Company Inc.
- Ginsdurg , S.D, &Orlfsky , J.L (1981) Ego identity staus , ego development and locus of control in college woman. Journal of Youth and Adolescence 10.(4),297-307
- Kroger, J. (2007). Identity Development: Adolescence Through Adulthood. Newbury Park, Ca: Sage Publications.
- Lillevoll, K. & Kroger, J. &Martinussen, M. (2013). "Identity status and locus of control: A meta-analysis", Identity, Vol. 13, No. 3, pp. 253-265.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego- identity status. Journal of Personality and Social Psychology, 3, 351-358.
- Marcia. (1993). Ego identity: a handook for Psychosocial research. USA.
- Paranjpe, A. C. (1975). In Search of Identity. N. Y.: Johan Wiley &Sons Inc.
- Pieterse, A. & Carter, R. (2010). "An exploratory investigation of the relationship between racism, racial identity, perceptions of health, and locus of control among black American women", Journal of health Care for the Poor and Underserved, Vol. 21, No. 1, p. 334-348.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological monographs: General and applied, 80 (1), 1-28.
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. American psychologist, 45 (4), 489-493.
- Schwartz, S. J., Luyckx, K., &Vignoles, V. L. (2011). Handbook of Identity Theory and Research. New York: Springer-Verlag New York.
- Williams, Shannara (2011). The relationship between locus of control and birth order in college students' academic success. Unpublished master's thesis, Rowan University, New Jersey.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس:

الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من وجهة نظرهم

إعداد :

أ/ عمر سعد عمر التمران

ماجستير المناهج وطرق التدريس
إدارة تعليم الأفلاج بالمملكة العربية السعودية

د/ إبراهيم بن الحسين خليل

دكتوراه الفلسفة في تعليم الرياضيات
إدارة تعليم صبيا بالمملكة العربية السعودية

الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من وجهة نظرهم

أ/ عمر سعد عمر التمران
ماجستير المناهج وطرق التدريس
إدارة تعليم الأفلاج بالمملكة العربية السعودية

د/ إبراهيم بن الحسين خليل
دكتوراه الفلسفة في تعليم الرياضيات
إدارة تعليم صبيا بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج المختلط ولتحقيق هدفها أعدّ الباحثان قائمة للممارسات التدريسية وفقا لمحاور رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ التي تكونت من ٢٨ ممارسة تدريسية، واستُخدمت الاستبانة والمقابلة أداتين للدراسة، وبلغ أفراد عينتها (٨٣) معلمًا ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها: أن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في محور (مجتمع حيوي) هو (٢,١) من (٣) بمستوى أداء تدريسي(أحيانا) بنسبة (٦٩٪)،بينما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في محور(اقتصاد مزدهر) هو (٢,١) من (٣)بمستوى أداء تدريسي(أحيانا) بنسبة (٧٠٪)، بينما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في محور (وطن طموح) هو (٢,٣) من (٣) بمستوى أداء تدريسي (دائما) بنسبة (٧٧٪)، وتوصلت الدراسة أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في مستوى الممارسات التدريسية بين معلمي الرياضيات ومعلماتها تعزى لمتغير الخبرة التدريسية لصالح الخبرة الأعلى، بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مستوى الممارسات التدريسية بين معلمي الرياضيات ومعلماتها تعزى لمتغير الجنس، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتدريب معلمي الرياضيات ومعلماتها في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، والاستفادة من قائمة الممارسات التدريسية التي أعدها الباحثان في ضوء الرؤية عند عقد البرامج التدريبية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها، وكذلك استفادة المعلمين والمعلمين منها في عملية التدريس؛ لمواكبة الرؤية.

الكلمات المفتاحية: معلمي الرياضيات- رؤية ٢٠٣٠

The Educational Practices of Mathematics Teachers Inlight of the Requirements of Saudi Arabia Vision 2030 from Their point of view

Omar Saad Al – Tamran & Dr. Ibrahim Bin Al-Houssain Khalil

Abstract:

This study aims to identify the level of the educational practices of mathematics teachers in light of the requirements of Saudi Arabia Vision 2030 from their point of view. This study uses the Mixed Methods approach. The researchers compiled a list of educational practices, according to the vision of Saudi Arabia 2030. This list consisted of 28th educational practices. Researchers used questionnaires And Interview tools. The study sample consisted of 83rd teachers.The most important for the study are the level of the educational practices of mathematics teachers in the axis of a vital society (2.1) of (3) performance level (sometimes) and by (69%). While the level of the educational practices of mathematics teachers

was at the axis of a prosperous economy (2.1) of (3) performance level (sometimes) by 70%. At the same time, the level of educational practices of mathematics teachers in the axis of a prosperous economy is (2.3) of (3) level of performance (permanent) and by (77%). The study also found statistically significant differences at the level of significance (0.05) in the level of educational practices among mathematics teachers. These differences due to variable educational experience. At the same time, there were no statistically significant differences at the level of significance (0.05) in the level of educational practices among mathematics teachers because of the variable of gender.In the light of the previous results, the study recommended the training of mathematics teachers in light of the requirements of the vision of Saudi Arabia 2030. The study recommended using the list of educational practices for the current study in light of the vision of the Kingdom. This benefit is when holding training programs for mathematics teachers, and in the process of teaching; to keep up with the vision.

Keywords: Mathematics Teachers - Vision2030

• المقدمة:

يشهد العالم في وقتنا الحاضر تطورًا واهتماماً كبيرًا في مجالي التربية والتعليم وما يتصل بهما من دراسات تربوية واجتماعية واقتصادية؛ لمواجهة التحديات والمشكلات الحياتية والمستقبلية التي تواجه الفرد خصوصًا، والمجتمع عمومًا، ويعدّ التعليم سلاح الأمم نحو التقدم والتطور والإرتقاء في جميع المجتمعات من خلال تربية الطالب وتعديل سلوكه في جميع مراحل تعلمه. وتبذل وزارة التعليم بالمملكة العربية جهوداً كبيرة لتطوير التعليم بشكل عام، وتطوير تعليم الرياضيات بشكل خاص، وتسعى بشكل مستمر لتحسين الممارسات التدريسية في ضوء المستجدات الدولية والمحلية؛ حيث تؤكد رؤية المملكة العربية السعودية على أهمية تطوير التعليم بما يحقق بناء جيل قادر على مواجهة التحديات والاستعداد للمهن المستقبلية والمنافسة في المسابقات الدولية.

فقد أشار كلٌّ من التويجري والمحيميد (٢٠١٧)، والعتيبي (٢٠١٨)، وفضلية (٢٠١٨) بأن رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ تسعى وتؤكد على رفع مستوى أداء التلاميذ علميًّا، وذلك بإحراز نتائج متقدمة، مقارنة بمتوسط النتائج الدوليَّة في التحصيل العلميّ، وذلك من خلال عدة أهداف تخص التعليم منها: تطوير المناهج التعليمية، وأساليب التعليم والتقويم، وتحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار، وتعزيز نظام التعليم؛ لتلبية متطلبات التنمية واحتياج سوق العمل، وتحسين استقطاب المعلمين، وتأهيلهم وتطوير أدائهم مرتكزة في ذلك على ثلاثة محاور رئيسة: الأول المجتمع الحيوي، فمنه تبدأ الرؤية، وإليه تنتهي، معتمداً على القيم الراسخة التي تنبثق من المبادئ الإسلامية وفق منهج الوسطية والاعتدال، والبيئة العامرة، وتتحقق من خلال

اكتمال الصحة البدنية والاجتماعية لأفراد المجتمع، والبنيان المتين، ويتم من خلال تعزيز مبادئ الرعاية الاجتماعية وتطويرها؛ لبناء مجتمع قوي، ويأتي من خلال الاهتمام بالأسرة وبناء شخصيات الأبناء عن طريق المنظومة التعليمية والتربوية بجميع مكوناتها، أما الثاني فهو الاقتصاد المزدهر، ويتم من خلال استثمار مهارات الأبناء وطاقاتهم وقدراتهم بكونها من أهم الموارد، وأكثرها قيمة عن طريق تبني ثقافة الجزاء مقابل العمل، وإتاحة الفرص للجميع، وإكسابهم المهارات اللازمة التي تمكنهم من السعي نحو تحقيق أهدافهم، والثالث هو الوطن الطموح الذي يبنى بسواعد أفراده مما يجعلهم قادرين على العطاء.

وأشار كلٌّ من العدوي (٢٠١٦)، والعطيوي (٢٠١٧) بأن رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ اهتمت بالعنصر البشري؛ لكونه أهم ثروة يملكها الوطن بكونه عنصرًا أساسيًّا في التنمية والازدهار، ويحتاج كلٍ فرد من أفراد هذا المجتمع إلى بيئة تربوية تعليمية صالحة تجعله عضوًا فعالا في مجتمعه ووطنه من خلال الاهتمام بالمناهج التعليمية، وإعداد المعلم.

ويُعد منهج الرياضيَّات أحد المناهج العلميَّة التي تتيح للطلاب فرصًا؛ لاكتساب مستويات عليا من التعلُّم: كتنمية القدرة على التفكير، وحل المشكلات التي تواجههم في شتى مجالات الحياة، إذ يتضمن تعلم الرياضيَّات وتعليمها عدة معارف ومهارات رياضيَّة مختلفة، يتقنها الطالب؛ ليكون لديه حصيلة علمية، يستفيد منها في حياته اليومية والمستقبلية: كالحساب والهندسة والقياسات الرياضية (التمران، ٢٠١٨).

لذلك فإن للمعلم دورًا كبيرًا في تنشئة أفراد هذا الوطن، وعليه تُبنى الآمال المستقبلية، فهو قائد يؤثر بشكل كبير في طلابه، فالعلماء والأطباء والمهندسون والمثقفون ورجال الأعمال وغيرهم من فئات المجتمع يتأثرون في خلفياتهم المعرفية ومهاراتهم وسلوكياتهم إلى حد كبير بسلوك معلميهم (التويجري والمحيميد، ٢٠١٧). ومنهم معلمو الرياضيات ومعلماتها الذين عليهم عدة أدوار، منها استخدام الممارسات التدريسية المناسبة في عملية التدريس؛ نظرًا لأهميتها التربوية، ولما لها من قدرة على إكساب الطلبة مهارات وقيمًا متنوعة، مع العمل على تطويرها كلما دعت الحاجة؛ لتصبح قادرة على الارتقاء بمستوى تحصيل الطلاب ومستوى تفكيرهم وتقدمهم في شتى المجالات العلمية، فالمعلم تغيرت أدواره في ظل النظريات المعاصرة، ولم يقف دوره على تقديم المعلومات وتلقينها، بل أصبح دوره موجهًا ومرشدًا وميسرًا لعملية التعليم، والمنظم لبيئة التعلم والمشجع على الحوار والمناقشات الهادفة والمتقبل لذاتية الطلاب، ومبادرتهم والمواكب للممارسات التدريسية المستجدة (المالكي،٢٠١٠). وفيما يتعلق بالممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في عملية التدريس أجريت

العديد من الدراسات السابقة؛ لتقييمها، منها: دراسة الحربي (٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على واقع استخدام المعلمات لاستراتيجيات التدريس التي تستند إليها مناهج الرياضيات للمرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى استخدام الاستراتيجيات جاءت بدرجة ضعيفة، وفي السياق نفسه هدفت دراسة العيد (٢٠١٣) إلى التعرف على مستوى أداء معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة في ضوء استراتيجيات التعلم النشط، وأظهرت نتائج الدراسة إجمالا بأن الممارسات التدريسية لم تصل لمستوى التمكن، بينما أجرى كلٌّ من خليل والرويس (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تنفيذ معلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية لمكونات الدرس المقترحة (التخطيط، والتدريس، والتدريب، والتقويم) التي أظهرت نتائجها بأن مستوى الأداء العام لمعلمي الرياضيات لجميع مكونات الدرس جاءت بدرجة متوسطة، بينما هدفت دراسة المالكي (٢٠١٨)؛ إلى التعرف على مدى امتلاك معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لبعض مهارات تدريس الرياضيات المطورة، وأظهرت نتائج الدراسة بأن مستوى الأداء كان ضعيفا لبعض مهارات التدريس: كالتدريس المتمايز والاستيعاب المفاهيمي، في حين هدفت دراسة العمري (٢٠١٨) إلى التعرف على مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات ومعلماتها في ضوء النظرية البنائية، وأظهرت نتائجها بأن مستوى الممارسات التدريسية في ضوء النظرية البنائية عمومًا كان بدرجة متوسطة.

وفي ضوء تطلعات القيادة الحكيمة للمملكة العربية السعودية لتحقيق رؤية ٢٠٣٠، تأتي هذه الدراسة؛ للبحث في الرؤية وتحليلها؛ لتقديم مجموعة من الممارسات التدريسية الصفية ترتبط بمحاور الرؤية؛ لتكون مرشدا لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في مراحل التعليم المختلفة.

- **المشكلة**:

في ظل التوجه الحالي للدولة بإعلان رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ بكونها خطة عمل وطنية مستقبلية، وتأكيدها على أن جميع المشاريع المستقبلية خلال السنوات القادمة ينبغي أن تستند إلى محاور الرؤية التي ستكون الإطار المرجعي؛ لاتخاذ القرار حول تلك المشاريع وقبولها (المركز الإعلامي،٢٠٣٠).ويعد مجالي التربية والتعليم من أكثر المجالات التي يمكن أن تدعم مثل هذه الرؤى التطويرية، وتسهم في تحقيقها، وتبنى من خلالها القواعد اللازمة؛ لتنفيذها، والأساس الذي تقوم عليه مثل هذه التحولات هم المنشغلون بالعملية التعليمية، ولا سيما المعلم الذي يقوم بدور كبير في تحقيق متطلبات التنمية اللازمة لطلابه، ودفعهم لتحقيق الأهداف التعليمية المتوخاة منهم وفق هذه الرؤية (العنزي ،٢٠١٦). وأوصت عدة مؤتمرات علمية والمتعلقة بإعداد المعلم في المملكة العربية السعودية بضرورة إعداد المعلم وتطوير أدائه، ومنها(مؤتمر

إعداد المعلم وتدريبه في ضوء مطالب التنمية، ومستجدات العصر) الذي عُقِد في جامعة أم القرى (٢٠١٦)، ومؤتمر المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات تحت شعار معلم متجدد لعالم متغير) الذي عُقِد في جامعة الملك خالد(٢٠١٦).

وأوصت العديد من الدراسات، منهادراسة عبد الشافي (٢٠١١)؛ واقيور (Aguirre,2012)؛ والسلخي(٢٠١٢)؛ والماضي (٢٠١٣) على أهمية تطوير إعداد المعلم في ضوء الاتجاهات المعاصرة، ومن جانب آخر أوصى خليل (٢٠١٦) بالتأكيد على معلمي الرياضيات من قبل المشرفين التربويين بربط المفاهيم والعلاقات الرياضية بالمواقف والمشكلات الحياتية للتلاميذ أثناء التدريس، وعقد الدورات التدريبية لهم؛ لكونها تساعد في رفع مستوى أدائهم للممارسات التدريسية، بينما أوصت دراسة آل سالم (٢٠١٧) بالعمل على تفعيل المواصفات المعيارية المقترحة؛ لتطوير استقطاب المعلمين وإعدادهم وتدريبهم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، ووضع البرامج التدريبية والمهنية اللازمة لتنفيذها.

وللوقوف على واقع مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في ضوء محاور الرؤية أجرى الباحثان مقابلة مع عينة استطلاعية بلغت (١٠) من معلمين ومعلمات اتضح من خلالها وجود حاجة لصياغة ممارسات تدريسية واضحة مشتقة من الرؤية، وأشارت العينة إلى أهمية التدريب على متطلبات الرؤية ومناقشة تفاصيلها؛ ليساعدهم على ممارسة ذلك أثناء تدريسهم في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

ونظراً لعدم وجود دراسة تناولت الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في ضوء محاور الرؤية الثلاثة: (مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح) على حد علم الباحثين جاءت هذه الدراسة؛ لمعرفة مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

- **أسئلة الدراسة**:

سعت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

السؤال الأول:ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في ضوءمتطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من وجهة نظرهم؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في ضوء متطلبات محور (مجتمع حيوي)؟
- مامستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في ضوء متطلبات محور (اقتصاد مزدهر)؟
- ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في ضوء متطلبات محور (وطن طموح)؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لمستوى الممارسات التدريسية في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ وفقاً لمتغيري (الجنس، والخبرة التدريسية)؟
- ما آراء المعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات نحو مستوى الممارسات التدريسية في ضوء متطلبات المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؟

- **أهداف الدراسة**:

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من وجهة نظرهم.
- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من وجهة نظرهم وفقاً لمتغيري (الجنس، والخبرة التدريسية).

- **أهمية الدراسة**:

تكمن أهمية الدراسة في:

- تقديم قائمة من الممارسات التدريسية مشتقة من رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.
- تقديم تغذية راجعة للمسؤولين في وزارة التعليم حول مستوى الممارسات التدريسية وفقاً لمتطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.
- توجيه أنظار الباحثين في مجال تعليم الرياضيات وتعلمها؛ لتطوير مناهج الرياضيات وفقاً لمتطلبات رؤية ٢٠٣٠.

- **حدود الدراسة**:

- **الحدود الموضوعية**:اقتصرت الدراسة على معرفة مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من وجهة نظرهم بمحافظة الأفلاج.
- **الحدود المكانية**: اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية للبنين والبنات بمحافظة الأفلاج(الإبتدائية، والمتوسطة، والثانوية).
- **الحدود الزمانية**: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٩- ١٤٤٠هـ

- **منهج الدراسة وإجراءاتها** :

- **منهج الدراسة**:

نظراً لهدف الدراسة - وهو التعرف على مستوى الممارسات التدريسية الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من وجهة نظرهم- فقد استُخدِم المنهج المختلط التفسيري والذي يعتمد على الجمع بين المنهجين الكمي والنوعي في دراسة

واحدة (أبو علام، ٢٠١٣) ؛ حيث استخدم المنهج الكمي من خلال التعرف على مستوى المماؤسات التدريسية من وجهة نظر أفراد العينة، واستخدم المنهج النوعي للتعرف على آراء المعلمين والمعلمات نحو مستوى ممارستهم لها من وجهة نظرهم.

- **مجتمع الدراسة**:

تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات ومعلماتها البالغ عددهم (٢٠٢) معلماً ومعلمة للعام الدراسي ١٤٣٩- ١٤٤٠هـ.

- **عينة الدراسة**:

شملت عينة الدراسة (٨٣) معلماً ومعلمة، أي ما يمثل (٤١,١ ٪) من مجتمع الدراسة، إذ اختيرت بالطريقة العشوائية.

- **توزيع أفراد العينة**:

- **توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس**:

جدول (١) عدد أفراد العينة وفقا لمتغير الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	٣١	٣٧,٣٥
أنثى	٥٢	٦٢,٦٥
المجموع	٨٣	٪١٠٠

يتضح من الجدول (١) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس، إذ بلغ عدد أفراد العينة للذكور (٣١) معلماً يمثلون نسبة (٣٧,٣٥ ٪) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة للإناث (٥٢) معلمة يمثلن نسبة (٦٢,٦٥ ٪) من إجمالي أفراد العينة.

- **ب-توزيع أفراد العينة لمتغير سنوات الخبرة التدريسية**:

جدول (٢) عدد أفراد العينة وفقا لمتغير سنوات الخبرة التدريسية:

سنوات الخبرة التدريسية	التكرار	النسبة المئوية
١٠ سنوات فأقل	٥١	٦١,٤٥
أكثر من ١٠ سنوات	٣٢	٣٨,٥٥
المجموع	٨٣	٪١٠٠

يتضح من الجدول (٢) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية، إذ يظهر أن عدد أفراد العينة التي تتراوح خبرتهم من ١- ١٠ سنوات (٥١) معلماً ومعلمة يمثلون نسبة (٦١,٤٥٪) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة التي تزيد خبراتهم التدريسية عن ١٠سنوات (٣٢) معلماً ومعلمة ويمثلون نسبة (٣٨,٥٥ ٪) من إجمالي أفراد العينة.

• **أداتا الدراسة**:

١-الاستبانة:

الهدف منها: التعرف على مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من وجهة نظرهم.

• **إجراءات بناء بطاقة الاستبانة**:

- قراءة وتحليل رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.
- قراءة مجموعة من الدراسات التي تناولت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.
- عرض أداة الدراسة على مجموعة من المختصين في مجال تعليم الرياضيات.
- كتابة الأداة بالصورة النهائية، إذ جاءت بالشكل التالي:
  - ✓ المحور الأول: مجتمع حيوي، وتضمن ٩ ممارسات.
  - ✓ المحور الثاني: اقتصاد مزدهر، وتضمن ٩ ممارسات.
  - ✓ المحور الثالث: وطن طموح، وتضمن ١٠ ممارسات.

• **صدق بطاقة الاستبانة وثباتها**:

• **صدق المحكمين**:

للتعرف على صدق أداة الدراسة عُرضت على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق تدريس الرياضيات ومجموعة من المشرفين التربويين ومجموعة من الباحثين في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وفي ضوء آراء المحكمين أعيدت صياغة بعض الفقرات لغويًّا، وعُدِّلت بعض الفقرات، واعتُمِدت الفقرات التي كان معدل اتفاق المحكمين حولها (٨٥٪) فما فوق.

• **ثبات الأداة**:

• **معادلة ألفا كرونباخ**:

تُحُقق من الثبات بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية بلغت (٢٥) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة؛ لحساب معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ، إذ بلغ (٠,٨٧) مما يعني أن لها درجة ثبات مقبولة.

جدول (٣) توزيع الفئات وفقا للتدرج المستخدم في أدوات الدراسة:

مستوى الأداء	مدى المتوسطات
دائماً	٣,٠٠-٢,٣٦
أحياناً	٢,٢٥-١,٥١
نادراً	١,٥٠-٠,٧٦
لا أقوم بذلك	٠,٧٥-٠

٢-المقابلة:

وكان الهدف منها: معرفة آراء المعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات نحو الممارسات التدريسية في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ ومستوى ممارستهم لها من وجهة نظرهم.

- **إجراءات المقابلة**:
  - كتابة أسئلة المقابلة وعرضها على مجموعة من المختصين في مجال تعليم الرياضيات.
  - كتابة الأسئلة بالصورة النهائية.
  - مقابلة عينة من المعلمين، وأخذ آرائهم وإجابتهم عن الأسئلة.
  - إرسال أسئلة المقابلة لبعض المعلمات للإجابة عنها.
  - جمع هذه الإجابات والآراء ومن ثم كتابتها للإجابة عن السؤال الخامس للدراسة الحالية.

- **عرض نتائج الدراسة ومناقشتها**:

- **أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**:

ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في في ضوء متطلبات محور (مجتمع حيويّ) من وجهة نظرهم؟ وللإجابة عن هذا السؤال حُسبت التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل ممارسة تدريسية، والجدول (٤) يوضح النتائج.

يتضح من جدول (٤) أن متوسط استجابات أفراد العينة عن ممارستهم التدريسية في محور مجتمع حيوي تتراوح ما بين (١,٤٣٣٧) إلى (٢,٤٣٣٧) وبلغ المتوسط العام للمحور ككل (٢,١) بنسبة (٦٩٪)، وهذا يدل على أن مستوى الأداء (أحياناً).

وبمراجعة النتائج المتضمنة في الجدول (٤) يتضح التباين في أداء الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات ومعلماتها المتعلقة بمحور مجتمع حيوي، إذ جاءت الممارسة رقم (٧) في المرتبة الأولى، وهي: "أوجه الطلبة لتقبل وجهات النظر المختلفة والتسامح فيما بينهم أثناء العمل الجماعي عند حل المسائل الرياضية والمناقشة داخل الحصة وخارجها" بمتوسط حسابي قدره (٢,٤٣٣٧) بمستوى أداء تدريسي دائماً، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن أفراد الدراسة تلقوا دورات تدريبية حول التعلم التعاوني بشكل دائم، فجعلهم يمارسونه بشكل مستمر، ولديهم وعي بأهمية المهارات الاجتماعية وأثرها في التعلم، وتؤكد دراسة (Avaria,2013) على أهمية تنمية المهارات الاجتماعية عند تدريس مادة الرياضيات، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما جاء في دراسة المحمدي (٢٠١٨) التي اتفق أفراد عينتها من المعلمات على استخدام التعلم التعاوني بدرجة

كبيرة، ودراسة العمري (٢٠١٨) التي اتفق أفراد عينتها من المعلمين والمعلمات على توفير بيئة تعليمية، يسودها الاحترام والتعاون بدرجة عالية، بينما تختلف مع ما جاء في دراسة بدر (٢٠٠٨) التي أشارت بأن استخدام معلمي الرياضيات لطرائق التدريس الحديثة في تعليم الرياضيات التي تهيئ الطلبة للقرن الحادي والعشرون كانت ضعيفة وخاصة استراتيجيات التعلم التعاوني.

جدول (٤): مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في محور مجتمع حيوي من وجهة نظرهم:

م	الممارسة	مستوى الأداء				متوسط الأداء	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
		دائماً	أحيانا	نادراً	لا أقوم بذلك			
١	أضع خططاً تربوية عند تدريس مادة الرياضيات؛ لمراعاة الفروق الفردية والاجتماعية بين الطلبة	٣٠	٣٩	١٢	٢	٢,١٦٨٧	٠,٧٦٢٢١	أحياناً
٢	أعمل على تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة من خلال طرائق التدريس المعاصرة منها (التعلم التعاوني)	٣٨	٣٨	٧	٠	٢,٣٧٣٥	٠,٦٣٨٤٢	دائماً
٣	أوجه الطلبة لحل مشكلات رياضية في صور سياقات اجتماعية	١٩	٣٩	٢١	٤	١,٨٧٩٥	٠,٨١٧٤٦	أحياناً
٤	أقدم أنشطة وخبرات رياضية(إحصاءات)للطلبة؛ لإبراز دور وجهود المملكة في تسخير الطاقات والإمكانات في خدمة الإسلام والمسلمين	١٣	٣٤	٢٢	١٤	١,٥٥٤٢	٠,٩٥٣٢١	أحياناً
٥	أربط بين محتوى الرياضيات وبين المواقف والمشكلات الحياتية	٣٤	٤٥	٤	٠	٢,٣٦١٤	٠,٥٧٥٤٨	دائماً
٦	أشير إلى تراث المملكة وتنوع الثقافات في المدن المختلفة عند تدريس المواضيع الرياضية المختلفة	١٤	٢٩	١٩	٢١	١,٤٣٣٧	١,٠٤٩٨٩	نادراً
٧	أوجه الطلبة لتقبل وجهات النظر المختلفة والتسامح فيما بينهم أثناء العمل الجماعي عند حل المسائل الرياضية والمناقشة داخل الحصة وخارجها	٥٠	٢٢	٨	٣	٢,٤٣٣٧	٠,٨١٤٣٩	دائماً
٨	أوظف بعض المفاهيم والأنشطة الرياضية للإشارة إلى بعض القيم والسلوكيات الجيدة (كممارسة الرياضة-والصلاة ...إلخ)	٢٧	٣٩	١٢	٥	٢,٠٦٠٢	٠,٨٤٦٠٧	أحياناً
٩	أعزز في نفوس الطلبة المواطنة الصالحة وأهميتها في رقي المجتمع	٤٠	٢٧	١٤	٢	٢,٢٦٥١	٠,٨٢٧٦٤	دائماً
	المتوسط					٢,١	أحياناً	

بينما جاءت الممارسة رقم (٦) في المرتبة الأخيرة وهي: "أشير إلى تراث المملكة وتنوع الثقافات في المدن المختلفة عند تدريس المواضيع الرياضية المختلفة " بمتوسط حسابي قدره (١,٤٣٣٧) بمستوى أدى تدريسي نادرا، وقد يعود السبب في ذلك إلى قصور في التطرق لهذا الجانب في الدورات التدريبية، وتركيز بعض المعلمين والمعلمات على تدريس مفاهيم ومهارات الدروس دون الإشارة لربط الرياضيات بالتراث والثقافة، وهذايتفق جزئيًامع دراسة الزهراني (٢٠٠٩) التي أظهرت ضعف أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في تصميم الأنشطة التفاعلية، ودراسة العمري (٢٠١٨) التي أظهرت ضعف ممارسة المعلمين والمعلمات لمصادر مختلفة واتخاذ الكتاب المدرسي أداة تعليمية، لا يخرج عن أمثلته ومناقشته، ودراسة الروقي (٢٠١٨) التي أشارت إلى قلة استخدام المصادر المتنوعة داخل البيئة الصفية من قبل المعلمين.

- **ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:**

ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في ضوء متطلبات محور (اقتصاد مزدهر) من وجهة نظرهم؟ وللإجابة عن هذا السؤال حُسِبت التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل ممارسة تدريسية، والجدول (٥) يوضح النتائج.

يتضح من جدول (٥) أن متوسط استجابات أفراد العينة عن ممارستهم التدريسية في محور (اقتصاد مزدهر) تتراوح ما بين(١,٥١٨١) إلى (٢,٥١٨١)، وبلغ المتوسط العام (٢,١) بنسبة (٧٠٪)؛ وهذا يدل على أن مستوى الأداء (أحيانا).

وبمراجعة النتائج المتضمنة في الجدول (٥) يتضح التباين في أداء الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات ومعلماتها المتعلقة في محور اقتصاد مزدهر، إذ جاءت الممارسة رقم (٢) في المرتبة الأولى وهي: "أؤكد على المهارات الرياضية الأساسية التي يستفيد منها الطلبة في وظائفهم المستقبلية" بمتوسط حسابي قدره (٢,٥١٨١) بمستوى أداء تدريسي دائما، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن أفراد الدراسة لديهم معرفة تامة بأهمية الرياضيات في مجالات الحياة، فيجعلهم يهتمون بطرح الأسئلة الصفية المحفزة التي تستثير الفكر وتنمي المواهب، خصوصا أن الطلبة يتعاملون بشكل يومي مع المهارات الرياضية: كالحساب ومعرفة الزمن والرسومات والقياسات الرياضية، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما جاء في دراسة خليل (٢٠١٦) بوجود ربط للمفاهيم الرياضية من قبل المعلمين بالمواقف والمشكلات الحياتية في مادة الرياضيات، بينما جاءت الممارسة رقم (٣) في المرتبة الأخيرة وهي: "أبين للطلبة أهمية الموقع الجغرافي للملكة ودوره في تنمية الاقتصاد عند شرح بعض الدروس الرياضية" بمتوسط حسابي قدره (١,٥١٨١) بمستوى أدى تدريسي أحيانا، وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم الإشارة لهذا الجانب في كتب الرياضيات بشكل واضح، أو قصور في معرفة أفراد

الدراسة بطريقة ربط دروس مادة الرياضيات بالمواد الأخرى: كالدراسات الاجتماعية، وعدم وجود تنسيق مع معلمي المواد الدراسية الأخرى، وتشير دراسة(Caswell &Esmonde,2010) بأن ربط مادة الرياضيات بثقافات المجتمع وعاداته وتقاليده يساعد في التعلم، ويجعل الطلبة يحبون الرياضيات بدلا من النظر إليها على أنها مجموعة من الرموز غير الملموسة وغير المرتبطة بالمشكلات اليومية في الحياة. وأظهرت دراسة خليل (٢٠١٦) بأن مستوى ربط مادة الرياضيات بالمواد الأخرى كان متوسطاً.

جدول (٥): مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في محور(اقتصاد مزدهر) من وجهة نظرهم:

م	الممارسة	مستوى الأداء				متوسط الأداء	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
		دائماً	أحياناً	نادراً	لا أقوم بذلك			
١	أوضح للطلبة القوة الاقتصادية للمملكة العربية السعودية عند المرور بالأمثلة والأنشطة الرياضية: كـ(النفط، والتعدين- ومركز الملك عبد الله المالي ...إلخ)	٢١	٢٩	٢٢	١١	١,٧٢٢٩	٠,٩٩١٥٩	أحياناً
٢	أؤكد على المهارات الرياضية الأساسية التي يستفيد منها الطلبة في وظائفهم المستقبلية	٥٤	٢٠	٧	٢	٢,٥١٨١	٠,٧٥٤٨٥	دائماً
٣	أبين للطلبة أهمية الموقع الجغرافي للمملكة ودوره في تنمية الاقتصاد عند شرح بعض الدروس الرياضية	١٥	٢٧	٣٧	١٤	١,٥١٨١	٠,٩٧٩٨١	أحياناً
٤	أعزز حب العمل الحر أثناء التعلم لدى الطلبة	٣٦	٢٨	١٥	٤	٢,١٥٦٦	٠,٨٩٠٠٨	أحياناً
٥	أعزز لدى الطلبة المبادرة للعمل التطوعي داخل المدرسة وخارجها	٣٨	٣١	١٠	٤	٢,٢٤١٠	٠,٨٤٩٥٤	أحياناً
٦	أعمل على تعميق مفهوم التعلم من أجل العمل لدى الطلبة عند شرح الدروس الرياضية	٤٤	٢٦	١١	٢	٢,٣٤٩٤	٠,٨٠٢٩٥	دائماً
٧	أعزز لدى الطلبة ممارسة الأنشطة الإثرائية من أجل تنمية الإبداع والابتكار أثناء الحل الرياضي	٣٤	٣٠	١٣	٦	٢,١٠٨٤	٠,٩٢٤١٠	أحياناً
٨	أبين للطلبة أهميتهم ودورهم في رقي المجتمع ونمو اقتصاده	٤٣	٢٣	٦	١١	٢,١٨٠٧	١,٠٤٩٣٣	أحيانا
٩	أوجه الطلبة للمحافظة على مقدرات الدولة عند حل بعض الأمثلة الرياضية	٣٥	٢٩	١١	٨	٢,٠٩٦٤	٠,٩٧٠٤٧	أحياناً
	المتوسط					٢,١	أحيانا	

• **ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:**

ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في ضوء متطلبات محور (وطن طموح) من وجهة نظرهم؟ وللإجابة عن هذا السؤال حُسِبت التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل ممارسة تدريسية، والجدول (٦) يوضح النتائج:

جدول (٦): مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الرياضيات في محور (وطن طموح) من وجهة نظرهم:

	الممارسة	مستوى الأداء				متوسط الأداء	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
		دائماً	أحياناً	نادراً	لا أقوم بذلك			
١	أشجع الطلبة على تحمل المسؤولية أثناء حل المسائل الرياضية	٦٧	١٠	٥	١	٢,٧٢٢٩	٠,٦٣٠٧٨	دائماً
٢	أنمي لدى الطلبة مراجعة الحلول الرياضية ذاتيا	٦٢	١٨	٢	١	٢,٦٩٨٨	٠,٥٧٨٧٩	دائماً
٣	أشجع الطلبة على تحقيق مراكز متقدمة في مسابقات الرياضيات المختلفة	٣٨	٢٥	١٠	١٠	٢,٠٩٦٤	١,٠٣١٣٩	أحياناً
٤	أوجه الطلبة للإطلاع والتدريب على نماذج المسابقات المحلية والدولية	٢٢	٣٣	٩	١٩	١,٦٩٨٨	١,١٠١٣٨	أحياناً
٥	أشجع الطلبة على البحث والنقد الهادف أثناء المناقشات في حصة الرياضيات	٤٣	٢٧	٩	٤	٢,٣١٣٣	٠,٨٥٤٣٧	دائماً
٦	أشجع الطلبة على استكشاف أفكار جديدة للدروس الرياضية الجديدة	٣٤	٣١	١٤	٤	٢,١٤٤٦	٠,٨٧١٤٠	أحياناً
٧	أنمي لدى الطلبة مهارة الإلقاء والحوار والمناقشة الفعالة داخل الفصل ك(شرح الدروس أمام التلاميذ والتعلم بالأقران)	٤٤	٢٩	٩	١	٢,٣٩٧٦	٠,٧٣١٥٢	دائماً
٨	أشجع الطلبة أثناء حل المسائل الرياضية على بذل الجهد؛ للوصول للحل الصحيح وإتقان العمل	٥٨	١٨	٥	٢	٢,٥٩٠٤	٠,٧١٦٢٩	دائماً
٩	أشجع الطلبة على العمل التطوعي عند المرور ببعض الأمثلة الرياضية المناسبة	٣٧	٣٦	١٦	٤	٢,٠٣٦١	٠,٨٤٧٤٦	أحياناً
١٠	أوجه الطلبة للمحافظة على النعم وعدم التبذير من خلال الأمثلة الرياضية	٥٢	١٩	٨	٤	٢,٤٣٣٧	٠,٨٥٨١٤	دائماً
	المتوسط					٢,٣	دائماً	

يتضح من جدول (٦) أن متوسط استجابات أفراد العينة عن ممارستهم التدريسية في محور (وطن طموح) تتراوح ما بين (١,٦٩٨٨) إلى(٢,٧٢٢٩)، وبلغ المتوسط العام (٢,٣) بنسبة (٧٧٪)؛ وهذا يدل على أن مستوى الأداء (دائماً).

وبمراجعة النتائج المتضمنة في الجدول (٦) يتضح التباين في أداء الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات ومعلماتها المتعلقة بمحور (وطن طموح)، إذ جاءت الممارسة رقم (١) في المرتبة الأولى وهي: "أشجع الطلبة على تحمل المسؤولية أثناء حل المسائل الرياضية" بمتوسط حسابي قدره (٢,٧٢٢٩) بمستوى أداء تدريسي دائماً، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن مادة الرياضيات تحتوي على عدة معارف ومهارات وأفكار رياضية كثيرة ومتنوعة، فيساعد المعلم والمعلمة على تشجيع طلبتهم على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس بدرجة كبيرة أثناء حل المسائل الرياضية، وقد أوصى التربويون بتشجيع الطلبة على تحمل المسؤولية في التعامل مع هذا الكم غير محدود من المعارف الذي لا يكون ناجحًا إلا بالتعلم النشط والتشجيع على التعلم العميق الذي يفهم الطالب بواسطته المادة بشكل أفضل،حيث أكد بدوي (٢٠١٠) على أن يعطى الطالب فرصًا؛ لاتخاذ القرارات وتشجعيه على توليد المعرفة وإعطاءه الدور الأكثر حيوية في تحمل المسؤولية لتعليم نفسه بنفسه تحت إشراف معلمه. وتؤكد دراسة خليل (٢٠١٩)على أهمية مراعاة وتنمية مهارة اتخاذ القرار عند تطوير مناهج الرياضيات. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع ما جاء في دراسة المحمدي (٢٠١٨) التي أشارت بأن الطلبة يعتمدون بشكل كبير على المعلمين في تلقي المادة العلمية من خلال تقديم المعلومات جاهزة لهم.

بينما جاءت العبارة رقم (٤) في المرتبة الأخيرة وهي: "أوجه الطلبة للإطلاع والتدريب على نماذج المسابقات المحلية والدولية" بمتوسط حسابي قدره (١,٦٩٨٨) بمستوى أداء تدريسي أحياناً، وقد يعود السبب في ذلك إلى قصور في معرفة المعلمين والمعلمات بالاختبارات المحلية والدولية.

- **رابعاً: النتائج المتعلقة السؤال الرابع**:

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لمستوى الممارسات التدريسية في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودي ٢٠٣٠ تعزى لمتغيري (الجنس والخبرة التدريسية)

حُسب اختبار "ت" (t-test)؛ للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي الرياضيات ومعلماتها وفقا لمتغيري الدراسة، وقد جاءت النتائج كما في الجدول (٧) التالي:

جدول (٧) اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (t-test) للتعرف على الفروق بين أراء أفراد العينة وفقاً لمتغيري (الخبرة التدريسية- الجنس)

متغيرات الدراسة	فئة المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	دلالتها عند ٠,٠٥
الخبرة التدريسية	أقل من ١٠ سنوات	٥١	٥٧,٢٩٤١	٨,٤٥٥٨٨	-٢,٨٢٧	٠,٠٠٦
	١٠ سنوات فأكثر	٣٢	٦٥,٧٥٠٠	٢,٩٩٠٨٠		
الجنس	ذكر	٣١	٥٨,٣٥٤٨	-٣,٥١٠٥٥	-٠,٨٩٥	٠,٣٧٦
	أنثى	٥٢	٦١,٨٦٥٤	٣,٩٢٣٩٠		

يتضح من جدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي استجابات أفراد العينة عن مستوى الممارسات التدريسية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ تعزى لمتغير الخبرة التدريسية لصالح المجموعة التي تبلغ خبراتهم التدريسية (١٠) سنوات فأكثر، ولعل من أسباب ذلك حضور الدورات والورش التدريبية بنسبة أكثر مقارنة بمن هم أقل خبرة، وكذلك التعرض لمواقف تدريسية أكثر، فكلما كان عدد الخبرات التدريسية أكثر تمكن المعلمون والمعلمات من تخصصهم، فيجعلهم يهتمون بالممارسات التدريسية بشكل أكثر ممن هم أقل خبرة تدريسية الذي يكون جل اهتمامهم وتركيزهم على إعطاء الطلبة المعلومات والمعارف دون التركيزٍ على الممارسات التدريسية، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من الزهراني (٢٠٠٩)، وخليل(٢٠١٦)، والروقي (٢٠١٨)، والعمري (٢٠١٨) التي أظهرت جميعها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينة الدراسة لعددٍ من المعايير المهنية لذوي الخبرة التدريسية الأعلى، وتختلف مع نتائج دراسة كل من ريان (٢٠١١)، والمحمدي (٢٠١٨) التي أظهرت جميعها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

ويتضح - أيضًا- من جدول (٧) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي استجابات أفراد العينة عن مستوى الممارسات التدريسية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ تعزى لمتغير الجنس، وقد يعود السبب في ذلك إلى التقارب في عدة جوانب، منها: إتفاق في برامج إعداد المعلمين والمعلمات، وبرامج التطوير المهني المقدمة من وزارة التعليم لا تختلف باختلاف الجنس، فكلاهما يخضعان لنفس الدورات التدريبية،

وكذلك المقررات الدراسية التي يقوم المعلم والمعلمة بتدريسها لا تختلف في مدارس البنين عنها في مدارس البنات، بالإضافة إلى التقارب في تعامل المشرفين والمشرفات مع المعلمين والمعلمات من حيث التوجيه بالاطلاع والإفادة حول موضوع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وأن المعلمين والمعلمات يعملون في ظروف متشابهة، فأدى إلى التشابه في ممارستهم التدريسية، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة كلّ من ريان (٢٠١١)، والعمري (٢٠١٨) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

- **خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:**

ما آراء المعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات نحو مستوى الممارسات التدريسية في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال وتقديم رؤية واضحة حوله قابل الباحثان (١٠) من معلمي ومشرفي الرياضيات ، وبعد جمع إجابات أفراد عينة الدراسة اتضح ما يلي:

من خلال مقابلتهم اتضح أن الأغلبية لم يطلعوا على رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، إذ كانت نسبة المطلعين ٢٠٪، بينما الجميع لم يحضر أي برنامج يخص الرؤية، وتوصل الباحثان من خلال إجاباتهم أن معظمهم يستطيعون القيام بالممارسات التدريسية للدراسة الحالية بنسبة ٨٠٪، ولكنهم يحتاجون إلى برامج تدريبية تدعم ممارستهم، وحضور الندوات والمؤتمرات والورش التدريبية التي تخص رؤية ٢٠٣٠.

وذكر مجموعة من أفراد العينة [نركز على الكتب المدرسية بنسبة كبيرة فهي ثقافة سائدة في مجتمعنا ونحتاج إلى توجيه و دورات تدريبية توضح لنا نظرياً وتطبيقياً بأن المنهج المدرسي لا يقتصر على الكتاب المدرسي بل يتعداه، وتعتبر كثرة المهارات الأساسية التي يجب أن يتقنها الطلبة في مادة الرياضيات، هي جل التركيز والاهتمام دون التفكير بالممارسات التدريسية الأخرى، بالإضافة إلى عدة عوامل أخرى تجعل المعلم والمعلمة يبتعد عن الممارسات التدريسية الحديثة منها: كثافة الطلاب في الفصول الدراسية، وضيق الوقت، وزيادة النصاب التدريسي، والأعباء الإدارية ، بالإضافة إلى قلة البرامج التدريبية التي تتناول مثل هذه المواضيع والتركيز على برامج تدريبية معينة هي أحد أبرز أسباب ضعف الممارسات التي ظهرت في نتائج الدراسة الحالية] .

وفيما يتعلق بالمشرفين التربويين الذين قوبلوا اتضح كذلك أنهم لم يحضروا برامج تخص الرؤية ٢٠٣٠، ولم يدربوا المعلمين على الممارسات التدريسية

وفق رؤية ٢٠٣٠، واتفقوا على أن الممارسات التدريسية وفق رؤية ٢٠٣٠ ضرورية لكل معلم ومعلمة؛ لأنهم يقومون بدور كبير في تحقيق متطلبات التنمية اللازمة لطلابهم، فالتعليم إحدى الدعائم الأساسية للرؤية، فلا بد أن يتشرّب المتعلمون هذه الرؤية؛ لرفع مستواهم التحصيلي والثقافي ويكونوا عناصر فاعلين في مجتمعهم.

- **التوصيات**:

بناء على النتائج السابقة، فيمكن التوصية بما يلي :

- الاهتمام بإقامة الدورات التدريبية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها من قبل المشرفين والمشرفات في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؛ لأنها تساعد في رفع مستوى أدائهم للممارسات التدريسية.
- تضمين كتب الرياضيات ببعض الأنشطة والتدريبات بمؤشرات واضحة لمحاور رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.
- الاستفادة من قائمة الممارسات التدريسية للدراسة التي أعدها الباحثان في ضوء متطلبات رؤية ٢٠٣٠ عند عقد البرامج التدريبية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها، وكذلك استفادتهم منها في عملية التدريس؛ لمواكبة الرؤية ٢٠٣٠.
- التأكيد على معلمي الرياضيات ومعلماتها من قبل المشرفين التربويين والمسؤولين عن المناهج بضرورة ربط المفاهيم الرياضية بمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠.

- **المقترحات**:

استكمالا للدراسة الحالية يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:

- دور المشرفين التربويين في تعزيز ممارسات معلمي الرياضيات ومعلماتها في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- دراسة تحليلية لكتب الرياضيات؛ لمعرفة مدى تضمين مؤشرات رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- برنامج تدريبي مقترح قائم على متطلبات الرؤية، ودوره في تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها.
- تطوير محتوى مناهج الرياضيات في ضوء متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ وقياس أثرها.
- الممارسات التدريسية لمعلمي التعليم العام ومعلماته في ضوء متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ في مواد دراسية مختلفة.

- **المراجع العربية**:

- أبو علام، رجاء محمود. (٢٠١٣). مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- بدر، بثينة. (٢٠٠٨).طرائق تدريس الرياضيات في مدارس تعليم البنات بمكة المكرمة ومدى مواكبتها للقرن الواحد والعشرين، رسالة التربية وعلم النفس،(٢٦)،٨١- ١٣٤.
- بدوي، رمضان.(٢٠١٠).التعلم النشط، عمان: دار الفكر.
- التمران، عمر بن سعد.(٢٠١٨).فاعلية استراتيجية الجيجسو٢في تنمية مهارات التوصل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية: الرياض.
- التويجري، أحمد محمد، والمحيميد، سلطان بن عبدالله. (٢٠١٧).تصور مقترح لمخرجات إعداد المعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، المؤتمر الوطني الثاني السنة التحضيرية في الجامعات السعودية.
- الحربي، سامية بنت حسين. (٢٠١٣).واقع استخدام المعلمات لاستراتيجيات التدريس التي تستند إليها كتب الرياضيات بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، ، جامعة الملك سعود.
- خليل، إبراهيم بن الحسين. (٢٠١٦). الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مكونات القوة الرياضية. رسالة التربية وعلم النفس،(٥٤)،١٥١- ١٧٢.
- خليل، إبراهيم بن الحسين، الرويس، عبدالعزيز بن محمد.(٢٠١٤). واقع تنفيذ معلمي الرياضيات لمكونات الدرس المقترحة في كتب المرحلة الابتدائية العليا في المملكة العربية السعودية. مجلة تربويات الرياضيات،١٧ (٨)،٢٢٠- ٢٦٧.
- خليل، إبراهيم بن الحسين. (٢٠١٩). فاعلية وحدة تعليمية مقترحة قائمة على نموذج التكامل بين البراعة الرياضية ومهارات القرن الحادي والعشرين في تنمية التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠.
- الروقي، راشد بن محمد. (٢٠١٨).برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية،٩، (٢)،٦٥- ١٠٧.
- ريان، عادل. (٢٠١١).مدى ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وعلاقتها بمعتقدات فاعليتهم التدريسية. مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات،(٢٤)،٨٥- ١١٦.
- الزهراني، محمد بن مفرح. (٢٠٠٩).واقع أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة وعلاقة ذلك بتحصيل طلابهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- آل سالم، علي بن يحيى. (٢٠١٧).تصور مقترح لتضمين الأبعاد التربوية لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في مقررات عمادة البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المؤتمر الوطني الثاني للسنة التحضيرية في الجامعات السعودية.

- السلخي، محمد بن جمال. (٢٠١٢). تصور مقترح لشروط اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء شروط القبول العالمية. مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات،(٢٦)،٣١٧- ٣٥٤ .

- عبد الشافي، دنيا بنت حسين(مؤتمر ثورة ٢٥يناير٢٠١١ ومستقبل التعليم في مصر). المعلم في زمن الاضطرار معايير مقترحة لاختيار المعلم في ضوء مستجدات ثورة ٢٥ يناير،،جامعة القاهرة،٣٦١- ٣٦٨.

- العتيبي، فايزة بنت منيف. (٢٠١٨).درجة ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية لكفايات الاقتصاد المعرفي في ضوء رؤية المملكة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.

- العدوي، محمد بن أحمد.(٢٠١٦). النظم السياسية في الخليج والجزيرة العربية، الرياض، دار الزهراء.

- العطيوي، رغدة بنت محمد. (٢٠١٨) دراسة تحليلية لبعض الأبعاد في الخطة الاستراتيجية لجامعة القصيم في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠،مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠.

- العمري، نورة بنت عبدالعزيز. (٢٠١٨).مستوى الممارسات التدريسية في ضوء النظرية البنائية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمدينة نجران. مجلة تربويات الرياضيات،٢١، (٥)،٢١٩- ٢٥٣.

- العنزي، سالم بن مزلوه. (٢٠١٦). الأدوار المنوطة بالمعلمين في توفير بيئات التعلم الأمنة للطلاب وفق رؤية المملكة العربية السعودية، المؤتمر الدولي المعلم وعصر المعرفة .

- العيد، آمنة بنت حمد. (٢٠١٣). تقويم الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم في ضوء استراتيجيات التعلم النشط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،، جامعة القصيم.

- فضلية، عجايب بنت ثامر. (٢٠١٨).درجة تحقق مبادئ رؤية المملكة ٢٠٣٠ في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف السادس الابتدائي من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.

- الماضي، سعد بن محمد. (٢٠١٣). تصور مقترح لتطوير نظام تكوين معلم التعليم الأساسي في الوطن العربي في ضوء المعايير والمتطلبات المهنية. مجلة الثقافة والتنمية، (٦٧)،٤٦- ١٠٢

- المالكي، عبدالملك بن مسفر. (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبي مقترح على إكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحوها. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- المالكي، عبدالملك بن مسفر المالكي. (٢٠١٨).مدى امتلاك معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لبعض مهارات تدريس الرياضيات بمدينة جدة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة،٧، (٣)،٨٩- ١٠٠.

- المحمدي، إيمان ساعد المحمدي. (٢٠١٨).واقع استخدام معلمات الرياضيات لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة،7، (٢)،٢١٩- ٢٥٣.

• المراجع الأجنبية:

- Avaria، C (2013).The Social Math Literacy Project: A Professional Development That Scaffolds Teaching Open-Ended Math Problems With An Emphasis In Social Justice"، a topic for master degree، California university، USA.

- Aguirre ،J; Turner، E; Bartell، T; Kalinec-Craig، C; Foote، M; Mcduffie، A; Drake،C.(2012). Making Connections in Practice: How Prospective Elementary Teachers Connect to Children's Mathematical Thinking and Community Funds of Knowledge in Mathematics Instruction"،Journal of Teacher Education 64(2)178 – 192.

- Caswell، B &Esmonde، I. (2010) .Teaching Mathematics for Social Justice in Multicultural، Multilingual Elementary Classrooms"، Canadian Journal Of Science، Mathematics And Technology Education، 10(3)، 244–254.

****

البحث السابع:

فاعلية اختلاف استراتيجيات الفصل المقلوب في الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية

إعداد :

د/ وليد عاطف الصياد

أستاذ مساعد بكلية التربية جامعة الأزهر

وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

د/ جلال جابرمحمد عيسى

أستاذ مساعد بكلية التربية جامعة الأزهر

وجامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية

فاعلية اختلاف استراتيجيات الفصل المقلوب في الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية

د/ وليد عاطف الصياد
أستاذ مساعد بكلية التربية جامعة الأزهر وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

د/ جلال جابرمحمد عيسى
أستاذ مساعد بكلية التربية جامعة الأزهر وجامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:

استهدف البحث الحالي التعرف على فاعلية اختلاف استراتيجيات الفصل المقلوب في الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى عينة قوامها(٦٤) طالبًا من طلاب كلية التربية ببيشة بالمملكة العربية السعودية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين؛ المجموعة الأولى تجريبية وعدد طلابها (٣٢) درسوا باستخدام نظام ادارة التعلم الإلكتروني (البلاكبورد) قائم على الفصل المقلوب ،والمجموعة الثانية تجريبية وعدد طلابها (٣٢) درسوا باستخدام التعلم المقلوب عبر شبكات التواصل الاجتماعي، وتم القيام ببناء مقياس للدافعية للإنجاز، واختبارا تحصيليابصورتين مختلفتين (أ، ب)، وتم تحليل البيانات باستخدام (اختبارت للمجموعات المترابطة والمستقلة)، وأشارت النتائج إلي وجود فروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت نمطا لفصول المقلوبة عبر شبكات التواصل الاجتماعي في الدافعية للإنجاز، كما أشارت النتائج لعدم وجود فرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في التحصيل الدراسي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي للدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، وفي ضوء ذلك أوصي البحث بالاستفادة من الفصول المقلوبة عبر شبكات التواصل الاجتماعي وعبر البلاكبورد وذلك لتسهيل وتحسين الممارسات التعليمية والتحصيل الأكاديمي والدافعية للإنجاز.

الكلمات المفتاحية : الفصل المقلوب– الدافعية للإنجاز – التحصيل الدراسي.

Effectiveness of the Variation of Flipped Classroom Strategies in Achievement Motivation and Academic Achievement Among Students of Faculty of Education.

Dr. Walid Atif Al Sayyad & Dr.Jalal Jaber Mohammad Issa

Abstract:

The current research aimed at identifying the effectiveness of a program based on the inverted classroom in achievement motivation and academic achievement in a sample of 64 students from the Faculty of Education in University of Bisha, Saudi Arabia. Participants were assigned equally to one of two experimental groups; the first received training based on the inverted classroom via Blackboard and the other received training based on the inverted classroom via google applications which is based on the assignments. A Scale of achievement motivation and academic achievement test (prepared by the researcher) were administered to participants of both groups. Data were analyzed through tests for correlated and independent groups. Results revealed that there was a statistically significant difference between the mean scores of the two

experimental groups in the achievement motivation in favor of the experimental group that received training based on the inverted classroom via google applications. While, there were no statistically significant differences between the mean scores of the two experimental groups in the academic achievement. Moreover, results revealed that there were statistically significant differences between the pre/post-test mean scores of the two experimental groups in achievement motivation and academic achievement in favor of the post-test. The researcher recommended making use of the inverted classrooms via Google applications and Blackboard to facilitate and enhance the educational practices, academic achievement and achievement motivation.

Key Words: Achievement Motivation – Inverted Classroom .

• **مقدمة**:

لقد تزايد اهتمام التراث السيكولوجي في تناول الدوافع الذاتية للإنسان وكذلك الدافع للإنجاز، وكذلك المتغيرات النفسية المتعلقة بها، وتزايد الاهتمام في الفترة الأخيرة من القرن الحالي بالنظر إلى الطالب على أنه محور العملية التعليمية، وتنامى الاهتمام بعلاقته بالمتغيرات التي تتعلق بالموقف التعليمي، وكذلك بالشكل الذي يكون فيها المتعلم منظماً لعملية تعلمه، محدداً لاستراتيجياته، مراقباً ومتابعاً لمقدار تقدمه في العمل.

وتعد دوافع الإنجاز أحد مميزات البحث في الجوانب المختلفة لسيكولوجية الفرد ، بل ويعد نقص الدافعية لدى الطلاب مشكلة مهمة ودائمة للنظام التعليمى ، والمدرسون يصابون بقدر كبير من الإحباط لأن بعض الطلاب تنقصهم الإثارة والالتزام فيما يتعلق بإجادة المفاهيم .

ويشير أبو حطب وصادق (١٩٩٤) إلى أن الأدلة التجريبية لدينا توضح أن زيادة الدافع إلى حد معين يؤدى إلى تسهيل الأداء، وتؤكد ذلك نتائج بعض الدراسات ؛ حيث توصلت إلى أن ذوى الحاجة إلى الإنجاز العالى لا يتيسر استثارة دوافعهم بالجوائز والمكافآت الخارجية ، إنهم يؤدون أفضل ما يؤدون حين يحصلون على بعض الرضا نتيجة لإنجاز العمل إنجازا جيدا فى ضوء محك معين من محكات التفوق أو الامتياز ،

ولقد أسفرت نتائج دراسة العلى وسحلول (٢٠٠٦) عن وجود علاقة ارتباطيه بين كل من الدافعية الذاتية للطالب والدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومن خلال استقراء عدد من البحوث والدراسات السابقة والأدبيات تبين الدافع للإنجاز من العوامل الهامة أيضا لتحقيق النجاح المدرسي، كما يعد عاملا جوهريا وراء تحقيق الفرد لذاته، فهو يساعده على حل المشكلات الصعبة التي تواجهه وتتحدى إرادته، و يشير الدافع للإنجاز إلى رغبة الفرد القوية في الأداء الجيد لتحقيق النجاح وتنشيط وتوجيه السلوك، كما

أنه يرتبط ارتباطا وثيقا بالتحصيل الأكاديمي للطالب حيث يمكن تفسير نسبة غير قليلة من التباين في التحصيل الدراسي للطلاب يمكن عزائها إلى تباين مستوى الدافعية للإنجاز لدى هؤلاء الطلاب (العلي، وسحلول، ٢٠٠٦،٩٤)

يتضح مما سبق أن أى نشاط يقوم به التلميذ ، قد يعزوه المتعلم للدافعية الذاتية أو دافعية الإنجاز مما ينعكس على الدرجة التى تعبر عن نتائج الأنشطة. وإدراك التلميذ للتفوق يمكن أن يحسن الدافعية للإنجاز.

كما تسعى المؤسسات التعليمية في مختلف الدول بشكل مستمر إلى الاهتمام بجميع أفراد المجتمع، وتعمل على إكسابهم المعارف والمهارات اللازمة والقيم والاتجاهات الإيجابية السليمة بهدف خلق أجيال قادرة على تحقيق أهداف المجتمع، والتكيف مع معطيات هذا العصر الذى يعرف بعصر التدفق المعلوماتي والتفجر المعرفي.

كما يجب أن ينشط تيار البحوث الذي يتناول توظيف تقنية المعلومات في العملية التعليمية؛ حيث يشير متولي (٢٠١٥، ص ص ٩٤- ٩٧) الى أهمية دور توظيف الفصل المقلوب في العملية التعليمية وأن فوائده تتركز في (التماشي مع متطلبات ومعطيات العصر الإلكتروني، المرونة، الفاعلية، مساعدة المتعثرين أكاديميًا، التفاعل بين المعلم والمتعلم، التركيز على المستويات العليا، الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة، مساعدة الطلاب على التفوق، التغلب على نقص المعلمين، الشفافية)

ولا نغفل الدور الرائد والجهود المبذولة من الباحثين في مجال تكنولوجيا التعليم الذين وجهوا اهتمامهم وإسهاماتهم في التغلب على بعض المشكلات التعليمية التي تواجه الطلاب من خلال تصميم و إنتاج البر مجيات والمواد التعليمية التي تساعدهم على التعلم والاندماج مع أقرانهم، بل وتساعدهم على التفوق واختصار الوقت.

وتشير بعض الأدبيات والبحوث أن استراتيجية الفصل المقلوب تقوم على دمج عدة طرق مع بعضها، نتج منها استراتيجية جديدة أُطلق عليها مجموعة من مسميات منها التعلم المعكوس / المقلوب/ الفصل الدراسى المقلوب / الصف المقلوب ، لكنها معظمهاركزت على استخدام أدوات التكنولوجيا، والمحتوى، ولكن بشكلمبتكر حديث.

ففي نموذج الفصول الدراسية المقلوبة يقوم معلم المادة الدراسية بتوفير محتوى المادة العلمية وشروحاتها للطلاب إما على شكل محاضرات مسجلة أو مقاطع فيديو أو قراءات، وإلزام الطلاب بالإطلاع عليها وفهم ما جاء فيها قبل الحضور للصف؛ وهذا ما سيتم التدريب عليه في البحث الحالي بطريقتين

أحدهما تكمن في توفير محتوى التعليم عبر نظام التعليم الإلكتروني (البلاك بورد)، والثانية تكمن في توفير محتوى التعلم عبر شبكات التواصل الاجتماعي وهو القائم على إعطاء المحتوى عبر البريد الإلكتروني أو غيرها من التطبيقات.

وفي داخل غرفة الصف يبدأ الاستاذ في خلق فرص لمناقشة ومراجعة وتحليل تلك المعلومات وتطبيق تلك المفاهيم تحت اشرافه وتوجيهه، فيمكنه الان اجراء مناقشات مع الطلاب عن تلك المفاهيم والمعلومات ويبدأ الطلبة بالعمل في مجموعات او بشكل فردي على الأنشطة أو المشاريع داخل قاعة المحاضرات مما يؤدي الى ترسيخ تلك المفاهيم والانطلاق بهم من مرحلة الحفظ والفهم الى مرحلة التطبيق والتحليل والإبداع تحت اشراف وتوجيه معلم المادة الدراسية وتقديم الملاحظات في نفس اللحظة، ولتطبيق ذلك فلابد على المعلم ان يستخدم مجموعة واسعة من التقنيات، والأدوات، والاستراتيجيات التي سوف تمكنه من النجاح في تنفيذ هذا التعليم الجديد والتعلم بشكل فعال ، مما ينعكس بالإيجاب على مستوى الطلاب في الفصل الدراسي ويكون له أثر إيجابي على مستوياتهم الأكاديمية ودافعيتهم للإنجاز.

كما أن المجتمع اليوم أصبح جزء لا يتجزأ من البيئة المشبعة بالمعلومات، وبالتالي فإن تطوير المواد التعليمية التي تجذب انتباه المتعلمين يمثل تحدياً للتمديد المتزايد لسعة ذاكرة المتعلمين من قبل المعلمين. وذلك لزيادة قدرتهم على استيعاب كم كبير من المعلومات الواردة إليهم، والذى يرجع في جزء كبير منه إلى كمية وسائل الإعلام التى يتعرض لها المتعلمين بشكل يومي، مما يثير دافعية المتعلمين للإنجاز وينوع ويثري اهتماماته مما ينعكس على أدائه الأكاديمي ومهاراته العملية.

ومن العرض السابق يتضح ندرة الدراسات التى تناولت الفصل المقلوب بصوره المختلفة فى تحسين نواتج التعلم والتحصيل الأكاديمي والدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة – في حدود إطلاع الباحثان- ، مما دعا لإجراء هذا البحث للتعرف على فاعلية اختلاف التدريب على استراتيجيات الفصل المقلوب فى الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية.

- **مشكلة البحث** :

تؤثر الكثير من المشكلات السلوكية والمعرفية لدي التلاميذ علي تحصيلهم الدراسي، وتكيفهم الأسري، ومن تلك المشكلات والتي قد تستمر إلي مرحلة الرشد هي مشكلة ضعف الانتباه، وانخفاض التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز لديهم، والتى يهتم البحث الحالي بدراستها، ولقد حظيت هذه المشكلة في الآونة الأخيرة باهتمام كثير من الباحثين .

وفى ضوء ما تقدم وما أوضحته نتائج و توصيات الدراسات السابقة فقد ظهرت مشكلة البحث الحالي في محاولة للإجابة عن التساؤل الرئيس: **ما فاعلية التدريب على استراتيجيات الفصل المقلوب فى الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية ببيشة بالمملكة العربية السعودية؟**:

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات التالية:

- ما فاعلية التدريب على استراتيجية الفصل المقلوب الإلكتروني (عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد) فى الدافعية للإنجاز لدى عينة من طلاب كلية التربية ببيشة بالمملكة العربية السعودية.
- ما فاعلية التدريب على استراتيجية الفصل المقلوب الإلكتروني (عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد) فى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية ببيشة بالمملكة العربية السعودية.
- ما فاعلية التدريب على استراتيجية الفصل المقلوب العادي (عبر شبكات التواصل الاجتماعي وهو القائم على إعطاء المحتوى من خلالها) فى الدافعية للإنجاز لدى عينة من طلاب كلية التربية ببيشة بالمملكة العربية السعودية.
- ما فاعلية التدريب على استراتيجية الفصل المقلوب العادي (عبر شبكات التواصل الاجتماعيوهوالقائمعلىإعطاءالمحتوى من خلالها) فى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية ببيشة بالمملكة العربية السعودية.
- هل يوجد اختلاف بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيتين التي تدرس المحتوى القائم على الفصل المقلوب الإلكتروني والفصل المقلوب العادي في القياس البعدي للدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية.
- هل يوجد اختلاف بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيتين التي تدرس المحتوى القائم على الفصل المقلوب الإلكتروني والفصل المقلوب العادي في القياس البعدي للتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية.

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى:

- تصميم برنامج كمبيوتري قائم على التعلم المقلوب باستراتيجيتين مختلفتين .
- التحقق من فاعلية التدريب على استراتيجيات الفصل المقلوب فى الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية ببيشة بالمملكة العربية السعودية.

- **أهمية البحث**:

قد تظهر أهمية البحث الحالى فيما يلى:

- زيادة الاهتمام بالطلاب المعلمين من طلاب كلية التربية من خلال توجيه النظر إلى أساليب تعليم تناسبهم، وتهتم بجذب الانتباه لديهم.
- الاهتمام بتنمية دافعية الإنجاز لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية مما ينعكس أثره على أدائهم الأكاديمي، وكذلك في مستقبلهم مع طلابهم في المدارس .
- توفير معايير جيدة لتصميم وتطوير بيئات تعلم قائمة على تقنية الفصل المقلوب والتى من الممكن أن يستفيد منها مصممو المواد التعليمية.
- لفت الأنظار نحو ضرورة تنمية مهارات الدافعية للإنجاز ومهارات الطالب الأكاديمية والأدائية.
- توجيه أنظار أخصائي تكنولوجيا التعليم نحو شروط التصميم الفعال للفصل التعليمي المقلوب في العملية التعليمية من الفكرة إلى الإنتاج والنشر والتداول.
- تزويد الأدب التربوي بدراسة تجريبية جديدة قد تفيد فى وضع إطارًا نظريًا للفصل المقلوب كاستراتيجية وكتقنية وأداة فعالة وواعدة من أدوات التعليم الالكترونى.

- **حدود البحث** :

- الحدود البشرية: طلاب شعبة الصفوف الأولية بكلية التربية بجامعة بيشة.
- الحدود المكانية: تم التطبيق في كلية التربية جامعة بيشة بمدينة بيشة بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمنية: طبق هذا البحث بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٧/١٤٣٨ ه والموافق ٢٠١٦/٢٠١٧م.
- الحدود الموضوعية: اقتصر هذا البحث على معرفة فاعلية اختلاف استراتيجيات الفصل المقلوب في الدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية .

- **مصطلحات البحث** :

- **الفصل المقلوب**:

هو تكليف الطالب بالاطلاع على المادة العلمية لموضوع المحاضرة القادمة وذلك بإحدى طريقتين وهو الفصل المقلوب الإلكتروني (عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد)، أو الفصل المقلوب العادي ((عبر شبكات التواصل الاجتماعي وهو القائم على إعطاء المحتوى من خلالها) وذلك لمناقشتها وإعطاء أنشطة عليها داخل المحاضرة.

• **التحصيل الدراسى**:

يعرفه الباحثان إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار التحصيلي .

• **الدافعية للإنجاز**:

يعرفها الباحثان إجرائيا بأنها: سعي الطالب للحصول على أعلى الدرجات وإحراز أكبر تقدم في مجال التحصيل الأكاديمي والتغلب على جميع العوائق التي تقابله بما يضمن له الوصول للهدف المرغوب فيه بأفضل صورة.

• الإطار النظرى والدراسات السابقة

• **أولاً**: **الدافعية للإنجاز** Achievement Motivation ::

يرجع استخدام مصطلح الدافع للانجاز في علم النفس من - الناحية التاريخية- إلى "ألفرد أدلر" الذي أشار إلى أن "الحاجة للانجاز" هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة و"كورت ليفن" الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح وذلك قبل استخدام "موراي" لمصطلح الحاجة للانجاز. وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة فإن الفضل يرجع إلى عالم النفس الأمريكي هنري "موراي" في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للانجاز حيث يعرفها " بأنها تشير إلى رغبة أو ميل الفرد للتّغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح أو الجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك"(خليفه، ٢٠٠٠، ص ص ٨٩- ٩٠).

وتعد الدافعية للإنجاز احد الجوانب المهمة في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، كما أنها مكون هام في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وبلوغ أهدافه من خلال ماينجزه من أعمال ومهام دراسية مختلفة ومظهر من مظاهر الصحة النفسية للفرد (زهران، ٢٠١٣، ص١٦٤)

والأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يتسمون بأنهم اكثر حماسا وطموحا ويتمتعون بروح المنافسة والاستقلالية في صنع القرار والتحدي والعمل بجدية لإنجاز المهام بكفاءة (زهران، ٢٠١٣، ص ١٦٧)

ويعد الاهتمام بدافعية الانجاز لدى طلبة الجامعة من أهم الأهداف التربوية بغية تمهيد الطريق لهم في المساهمة الفعالة لخدمة المجتمع والسعي من اجل تقدمة في مختلف الميادين، وهو بلوغ مستوى معين من الكفاءة في الدراسة .

• **مفهوم الدافعية للإنجاز**:

هناك العديد من التعريفات للدافع للإنجاز فعرفها خليفة (٢٠٠٦، ص١٧) بانها استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي لتحقيق الهدف والتفوق في العمل. كما عرفتها الجندي (٢٠١٣، ١٦٩) بأنها رغبة ملحة لدى الفرد تدفعه للوصول إلى مستويات عالية من الامتياز والتفوق مما يؤدي به إلى العمل

للتغلب على العقبات والسيطرة على التحديات والتفوق على الذات والإصرار على أنهاء المهام التي بدأها بطريقة منظمة وسريعة كما تتأثر تلك الرغبة بالعوامل النفسية والاجتماعية التي أسهمت في ظهورها.

ويعرف اتكنسون الدافعية للإنجاز بأنها عبارة عن محرك ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته لتحقيق غاياته، وبلوغ نجاحات تترتب عليه درجة من الإشباع في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء .(Petri & Govren, 2004)

يعرفها الباحثان إجرائيا بأنها: سعي الطالب للحصول على أعلى الدرجات وإحراز أكبر تقدم في مجال التحصيل الأكاديمي والتغلب على جميع العوائق التي تقابله بما يضمن له الوصول للهدف المرغوب فيه بأفضل صورة.

- **أبعاد الدافعية للإنجاز**:

يرى جيلفورد أن دافعية الإنجاز تتضمن أربعة عوامل هي: (الطموح العام - التحمل - المثابرة على بذل الجهد وطبيعة العمل) حيث يرى أن دافعية الإنجاز ليست مطلقة ولا تظهر بمستوى واحد عند الفرد في جميع الأحوال (عبد الحميد عبد القادر، ٢٠٠١، ٢٣٨) كما أشار (خليفة، ٢٠٠٦) إلى خمس أبعاد لدافعية الإنجاز تتمثل في الشعور بالمسؤولية، السعي نحو تحقيق مستوى طموح مرتفع، المثابرة، التخطيط للمستقبل، الشعور بأهمية الزمن.

في حين صنف أبو حليمة (٢٠٠٨) دافعية الإنجاز إلى بعدين أساسيين:

- دافعية داخلية وتشمل (المثابرة - التوجه نحو العمل - الطموح - الاستقلال).
- دافعية الإنجاز الخارجية وتشمل (الخوف من الفشل - التقبل الاجتماعي، الوعي بالزمن والمنافسة) .

كما حددتها عبد الحميد (٢٠١١، ص٧٢) في المثابرة والتخطيط والمنافسة وتحمل المسؤولية ومستوى الطموح واتفقت معها في كثير من هذه المحددات حمادة (٢٠١٣، ص٢٣٣) كالمثابرة وتحمل المسؤولية مضيفة بعض المحددات الأخرى كالتنظيم وحب الاستطلاع القيادة الجماعية والخوف من الفشل، كما تم تحديد دافعية الإنجاز في بعدين أساسيين:

- **دافعية الإنجاز الذاتية**:ويقصد بها أن يتنافس الفرد مع ذاته في مواجهة قدراته ومعاييره الذاتية الخاصة.
- **دافعية الإنجاز الاجتماعية**:وتمثل نشاطا وتنافسا في مواجهة المعايير التي يضعها الأخرون ومدفوعا بعوامل خارجية مثل الرغبة في المعرفة والميل

للاستحسان الاجتماعي للنجاح وكلا النوعين يؤثر في الأخر جابر وآخرون (٢٠١٤، ص ٣٥٤) .

وفي تأثير دافعية الإنجاز وعلاقته بالتحصيل الدراسي توصلت دراسة Raita (2006 إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز والذكاء الانفعالي، كما أثبتت دراسة يعقوب (٢٠١٢) وجود علاقة ارتباطيه بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي.

- **ثانياً**: **الفصل المقلوب**:

يشير نمط الفصل المقلوب:Flipped- Classroom Style لقيام الطلاب في هذا النمط بالدراسة من خلال جدول ثابت يبدأ بالدراسة عبر الإنترنت ثم مع المعلم الشكل التقليدي وجهًا لوجه ثم القيام بالأنشطة والتكليفات المطلوبة وتسليمها من خلال الإنترنت، ويتيح هذا النمط الوقت للمعلم لتوجيه المتعلمين وتقديم النصائح للمتعلمين حول تعلمهم(Horn, 2012, p78)

"بالرغم من أن مفهوم الفصل الدراسي المقلوب هو مفهوم حديث وما زال يتشكل إلا أن فكرته وببساطة تتعلق بأن ما يتم عمله في البيت ضمن التعلم التقليدي يتم عمله خلال الحصة التعليمية وأن ما يتم عمله خلال الحصة التعليمية في التعلم التقليدي يتم عمله في البيت، فيكون تعرض الطالب للمادة الدراسية خارج الحصة التعليمية سواء من خلال فيديو تعليمي يقوم المعلم بتسجيله لشرح درس معين أو قراءات تتعلق بموضوع الدرس" (Brame, 2013).

ومن خلال الفصل الدراسي المقلوب "يتم تحويل الحصة التقليدية باستخدام التكنولوجيا المتوفرة والمناسبة، إلى دروس مسجلة يتم وضعها على الإنترنت بحيث يستطيع الطلاب الوصول إليها خارج الحصة التعليمية، لإفساح المجال للقيام بنشاطات أخرى داخل الحصة، مثل حل المشكلة والنقاشات وحل الواجبات. فهو تعلم يحل فيه التدريس من خلال تكنولوجيا الإنترنت مكان التدريس المباشر في الغرفة التعليمية، وقد تأخذ التكنولوجيا في هذا السياق أشكالاً متعددة بما في ذلك الفيديو والعروض التقديمية (Power point) والكتب الإلكترونية المطورة والمحاضرات الصوتية (Podcasts) والتفاعل مع الطلاب الآخرين من خلال المنتديات الإلكترونية وغيرها، مع أن الفيديو هو الشائع في هذا المجال،وفى الأساس فإن المعلم هو من يقوم بإنتاج المحاضرات وجعلها متوفرة للطلاب على الإنترنت ليطلع عليها الطالب في البيت وقبل الحضور إلى الحصة" (Johnson et al., 2014, 11).

ويعرف السنانية (٢٠١٨) الفصل الدراسي المقلوب بأنه توظيف للتكنولوجيا من أجل إثراء العملية التعليمية وتحسين تحصيل الطلاب من خلال إعادة

تشكيل الإجراءات المتخذة في العملية التعليمية حيث يتحول ما يتم عمله داخل الفصل إلى المنزل وما يقوم به الطالب في المنزل يتحول إلى الفصل الدراسي، ويستطيع الطالب أن يتعلم بالسرعة التي تناسبه، وذلك بالتحكم في الفيديو من خلال إيقاف أو تسريع أو إعادة المشهد أكثر من مرة ليتمكن من الفهم وتسجيل الملاحظات.

أما جودة (٢٠١٨) فيعرف الفصل الدراسي المقلوب بأنه أسلوب تدريسي يتم من خلاله تغيير الدور التقليدي الذي تقوم به المدرسة والمنزل بحيث يحل كل منهما مكان الآخر، حيث يتم تحويل المحاضرة باستخدام التقنية المتوافرة إلى دروس وفيديوهات مسجلة يتم وضعها على الإنترنت بحيث يستطيع الطالب الوصول إليها في أي وقت وفي أي مكان، ثم يأتي إلى المدرسة ليقوم بالتطبيق والمناقشة وحل المشكلات والمشاركة الفاعلة .

- **المبادئ النظرية التي يقوم عليها الفصل الدراسي المقلوب**

يشير حمزة (٢٠١٥) إلى أنه يوجد عدة مبادئ نظرية التي يقوم عليها نمط الفصل الدراسي المقلوب وهى كالأتى:

- نظرية الحوار: والتي تؤكد على أهمية الحوار والمناقشة بين المتعلمين وبعضهم البعض وبينهم وبين المعلم من جهة أخرى، وأن الحوار يزيد من فاعلية التعلم وبقاء أثره لدى المتعلمين، وبناء على ذلك فالحوار أو المناقشة لها دور كبير في تصميم التعليم بين المتعلمينوبالنظر إلى طبيعة سير العملية التعليمية داخل نمط الفصل الدراسي المقلوب نجد أن المناقشة التي تتم بين المتعلمين بعد تعرضهم للمحتوى التعليمي تعمق من فهمهم لطبيعة هذا المحتوي.
- نظرية الحضور الاجتماعي: والتي تتحدث عن: كيف يمكن لوسيط تكنولوجي ما، أن يوفر معنى مشترك بين المتعلمين، وإشعارهم بحضورهم الاجتماعي الحقيقي وترتكز هذه النظرية على الاتصال وعلم نفس الاجتماعي، إن نظرية الحضور الاجتماعي تقيس الأثر الاجتماعي لنموذج الاتصال عبر الإنترنت.

ويرى عبدالعزيز (٢٠١٣)أنه يقوم على النظرية التوسعية في التعلم والتي انبثقت من مفاهيم النظرية الإدراكية المعرفية حيث تركز على البني المعرفية وتفصيلها بهدف إثراء خبرات المتعلم وربطها وإدماجها بصورة قابلة للنقل والاسترجاع عند الحاجة إليها، مما يجعل الطالب أكثر فاعلية ونشاط.

كما يرى غيث (٢٠١٧)أن الفصل الدراسي المقلوب يرتكز على :

- تطبيق النظرية السلوكية من خلال تسليم الطلاب المحاضرات فى شكل لقطات فيديو تتضمن الحقائق والمفاهيم المطلوب تعلمها.

- تطبيق النظرية الإتصالية من خلال رفع لقطات الفيديو المسجلة على مواقع الإنترنت ليطلع عليها الطلاب، وإبداء ارائهم وملاحظاتهم وأسئلتهم.
- تطبيق النظرية البنائية فى الحصة الدراسية نتيجة نقل المحاضرة خارجها وتحرير وقتها لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط
- تطبيق نظرية الحمل المعرفي فمرحلة ماقبل التدريب هى وسيلة فعالة لإدارة الحمل المعرفى الذاتى نظرا لأن المعلومات الجديدة التى يتلقاها المتعلمون من خلال محاضرات الفيديو عبر الإنترنت قبل الحصة الدراسية تقلل من الحمل المعرفى لديهم، وتفرغ الذاكرة لمهام التطبيق والممارسة أثناء الحصة.

- **أهمية الفصل الدراسي المقلوب**:

اتفق كل من (آل فهيد٢٠١٤؛ Hamdan, et al., 2013) أن أهيمه الفصل الدراسي المقلوب تتحدد في النقاط الآتية:

- تزيد الدافعية لدى الطلاب نحو التعلم، من خلال توفير جو تعليمي ملئ بالمتعة والتحدي.
- تتيح فرصة المناقشة والمشاركة لدى جميع الطلاب على اختلاف مستوياتهم التحصيلية .
- تؤكد على الدور الفعال لدى الطالب في العملية التعليمية التعلمية، لمواجهة الحياة مواجهة واعية مؤسسة على قاعدة معرفية علمية مزودة باستعمال التقنيات الحديثة في ظل الثراء المعلوماتي .
- تعمل على تحقيق الجودة الشاملة في التعليم.
- تقليل الفروق الفردية بين المتعلمين وذلك من خلال اتاحة الفرصة للتعلم حسب الإمكانات.
- استخدام وسائل تكنولوجيا القرن الواحد والعشرين فى تقديم محتوى التعلم بطرق مبتكرة وفعالة.
- يسمح بتزويد الطالب بالتغذية الراجعة المناسبة حسب قدرته واستيعابه.
- تساعد المتعلم على تحمل المسؤلية حيث يكون هو محور العملية التعليمية

ويشير متولى (٢٠١٥) إلى أنه لكى يتم تطبيق استراتيجية الفصل الدراسي المقلوب بفاعلية وكفاءة لابد من التركيز على توافر أربعة أركان رئيسية:

- توافر بيئة تعلم مرنة .
- تغير في مفهوم التعلم لدى المعلمين والمتعلمين.
- إعادة التفكير والتفكير الدقيق في تقسيم المحتوي وتحليله.
- توافر معلمين أكفاء ومدربين على الاستراتيجيات المستخدمة .

- **شروط ضمان نجاح استراتيجية الفصل الدراسي المقلوب**

لضمان نجاح استاتيجية الفصل المقلوب أشار Cripps (2013) إلى بعض الشروط التي تضمن نجاح استخدام استراتيجية الفصل المقلوب في تحقيق أهداف العملية التعليمية والتي تتمثل فيما يلي:

- على المعلم أن يزود طلابه بأنشطة تعلم متنوعة داخل الفصل الدراسي بحيث تكون فردية وجماعية.
- أنشطة التعلم الفردية يجب أن يتم إجراءها عن طريق الطالب بنفسه.
- جودة الفيديو التعليمي مهمة جدا لجعل الطلاب أكثر تفاعلا وحماسا .
- يجب أن يزود مقاطع الفيدو التعليمة الطلاب بالمراجع والمصادر الإلكترونية استكمال عمليات التعليم.
- يجب ألا تضيف استراتيجات الفصل المقلوب أعباء أضافية على الطلاب تمنعهم من المشاركة.

ويتفق البحث الحالي مع ما سبق عرضه ولكنه يجب أن نشير إلى نقطة تبدو بديهية لنجاح استراتيجيات الفصل المقلوب وهي اتاحة المادة العلمية من مواد وفيديوهات وعروض ومقالات على النظام الإلكتروني الذي سيتبع بوقت كاف قبل المحاضرة المستهدف مناقشته فيها، وكذلك أن يكون هناك اتفاق مع الطلاب على التوقيت الذي سيتم اتاحة المادة العلمية فيه لكل محاضرة.

أما عن علاقة الفصل المقلوب بالدافعية للإنجاز فسوف يقوم الباحثان بعرض النقاط المشتركة لتوضيح العلاقة بين الفصول المقلوبة ودافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي والبداية مع المفاهيم.

- أن الفصول المقلوبة تطبيقات إلكترونية تفاعلية تعني بالتواصل بين المدرب والمتدربين لتحسين نتاجات التعلم من خلال تنمية دافعيته للإنجاز .
- تتيح الفصول المقلوبة بصورها المختلفة الوقت للمعلم لتوجيه المتعلمين وتقديم النصائح للمتعلمين حول تعلمهم مما يزيد من دافعيتهم للإنجاز وينعكس على أدائهم الأكاديمي.
- اتاحة التفاعل من خلال الفصول المقلوبة بصورها المختلفة عن طريق الصوت والفيديو والنصوص المكتوبة، والمشاركة في الملفات والعروض والوثائق.
- تتميز الفصول المقلوبة بأنها أحد الحلول التقنية الحديثة لعلاج ضعف التعلم التقليدي وتنمية مستوى مهارات التفكير عند الطلاب فهي نمط وأسلوب واستراتيجية تدريس تشمل استخدام التقنية للاستفادة من المتعلم في العملية التعليمية، بحيث يمكن للمعلم قضاء مزيد من الوقت في التفاعل والتحاور والمناقشة مع الطلاب في الفصل بدلا من إلقاء المحاضرات، مما ينعكس على دافعيته للإنجاز حيث يقوم الطلاب بمشاهدة عروض فيديو للمحاضرات في المنزل ويبقى وقت المحاضرة لمناقشة المحتوى وتفاصيله . *(Ahmed, 2016, p101)*

- **الدراسات السابقة**:

سيتم استعراض مجموعة من الدراسات التي تناولت الدافعية والتحصيل الأكاديمي كمحور ومجموعة من الدراسات التي تناولت الفصل المقلوب في علاقتها بمجموعة من المتغيرات وبالدافعية والتحصيل الأكاديمي:

ففي دراسة غنيم (٢٠٠٢) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية دورة التعلم في تنمية بعض مفاهيم خواص المواد الدافعة للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة وعددها (٣٥) طالباً، وقد توصلت أهم نتائج الدراسة إلى أن دورة التعلم فعالة في تنمية تعلم المفاهيم المتضمنة بوحدة خواص المادة والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي الصناعي.

وهدفت دراسة غانم (٢٠٠٦) إلى التعرف على مستوى الثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل وعلاقتها بدافعية الإنجاز الدراسي. وتكونت العينة من (٢٠٠) طالباً وطالبة، توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج اهمها: أن الطلبة يتمتعون بمستوى جيد من الثقة بالنفس وكذلك وجود علاقة بين الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز .

واستهدفت دراسة الرواف (٢٠٠٣) معرفة أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة، بلغ حجم العينة (٤٠٠) طالب وطالبة، وكانت النتائج تفوق الإناث على الذكور في دافع الإنجاز، وهناك اثر في أساليب المعاملة الوالدية بالنسبة لدافع الإنجاز .

كما هدفت دراسة اليوسف (٢٠١٦) الى معرفة مستوى الدافع للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا بالجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (٧٣٣) طالباً وطالبة ، وأظهرت أهم نتائج الدراسة إلى أن طلاب الدراسات العليا يمتلكون مستوى عال من الدافعية للإنجاز، وأن هناك فروقا لصالح الإناث في الدافعية للإنجاز، وكذلك وجود فروق تعزى لصالح التحصيل الأكاديمي المرتفع عن المنخفض.

ودراسة عتمان (٢٠١٦) التي استهدفت دراسة أثر إختلاف نمطي التفاعل الإلكتروني سواء المتزامن أو غير المتزامن فى التعلم عبر الويب على تحصيل عينة من طلاب كلية التربية ودافعيتهم للإنجاز الدراسى واتجاهاتهم نحو المقرر، وتكونت عينة الدراسةمن (١٢٠) طالبًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين درست المجموعة الأولى تفاعلاً متزامنًا، بينما درست المجموعة الثانية تفاعلاً غير متزامن.وقد أظهرت أهم النتائج فاعلية الاستراتيجية المقترحة في كل من: التحصيل، والدافعية للإنجاز، والاتجاهات نحو المقرر، كما أن الفروق كانت غير دالة احصائيابين المجموعتين.

وسيتم استعراض مجموعة من الدراسات تناولت بعضها علاقة الفصل المقلوب بمتغيرات التابعة وهي (الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي) أو متغيرات أخرى:

استهددفت دراسة Wiginton(2013) إالتعرف على العلاقة بين الفصول المقلوبة والتحصيل الدراسى فى الرياضيات وتأثيرها على الكفاءة الذاتية لدى الطلبة نحو الرياضيات ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) طالباً، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى ان تحصيل الطلبة والكفاءة الذاتية فى الرياضيات فى بيئات الفصل المقلوب أعلى بكثير عن التعلم التقليدى .

وتناولت دراسة (Kim et al., 2014)إلى الكشف عن اثر أنشطة استراتيجية الفصلالمقلوب مقارنة باستخدام تكنولوجيا المعلومات مع استخدام الانماط التعليمية الاتية الذكى والذاتى والتعاونى، وتكونت عينة الدراسة من (١١٢)طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية واضابطة، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى ان أنماط التعلم الذكى والذاتى والتعاونى تحققت بصورة أفضل لدى المجموعة التجريبية المستخدمة لاستراتيجية الفصل المقلوب مقارنة بالمجموعة الضابطة.

واستهدفت دراسة التركى والسبيعى (٢٠١٦)التعرف على فاعلية استراتيجية الفصل المقلوب فى تنمية التفكير الناقد والوعى البيئى فى مقرر العلوم لدى طلاب الصف الاول المتوسط ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية فى التفكير الناقد والوعى البيئى لصالح المجموعة التجريبية .

كما تناولت دراسة Bhagat (2016) التعرف على فاعلية البيئة التعليمية للفصل المقلوب على التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم في موضوع علم المثلثات الرياضية، وتكونت عينة الدراسة من (٨٢)طالباً تم تقسيمهم لمجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود اختلاف كبير ذو دلالة إحصائية فى التحصيل والدافعية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية .

ودراسة Vang (2017) التي هدفت إلى التعرف على تأثير الفصل المقلوب على الانجاز الاكاديمى والكفاءة الذاتية فى مادة الرياضيات فى ولاية كاليفورنيا، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦)طالباً قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى المجموعتين التجريبية والضابطة.

واستهدفت دراسة الغامدى (٢٠١٨)إلى التعرف على فاعلية الفصل المقلوب على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط فى تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات بمدينة تبوك، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت أهم نتائج

الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بمجاله المعرفي والمهاري من الأهداف لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة أمبوسعيدي والحوسنية (٢٠١٨)إلى الكشف عن استخدام الفصل المقلوب فى تنمية دافعية تعلم العلوم والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٣)طالبة بالصف التاسع الأساسي بسلطنة عمان تم تقسيمهما الى مجموعتين أحدهما تجريبية والثانية ضابطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية اسخدام الفصل المقلوب فى تدريس العلوم وتنمية دافعية تعلم العلوم والتحصيل الدراسي لدى الطالبات في المجموعة التجريبية.

مما سبق من استعراض الدراسات السابقة والاطار النظري نستنتج:

إن جميع هذه الدراسات تناولت الطلاب كعينات في دراساتها، كما اتضح وجود مستوى جيد من الثقة بالنفس كما في دراسة غانم (٢٠٠٦) وكذلك وجدت ان هنالك علاقة بين التحصيل الدراسي ودافعية الانجاز لطلاب الجامعة كدراسة(غانم، ٢٠٠٦؛ واليوسف ٢٠١٦؛ وعتمان ٢٠١٦) ، و مما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة انها تناولت الطلاب فقط، وتناولت تأثير متغيرات تجريبية باستراتيجيات مختلفة في تاثيرها على الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، كما أظهرت العديد من الدراسات فاعلية الفصل المقلوب في تأثيرها على التحصيل الأكاديمي كدراسة (Bhagat ,2016؛ Vang , 2017 ؛ الغامدي، ٢٠١٨) ، كما لم توجد إلا دراسة واحدة تناولت تأثير الفصل المقلوب على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي وهي دراسة Bhagat (2016)، ولم توجد إلا دراسة عربية واحدة تناولت دافعية تعلم العلوم أمبوسعيدي والحوسنية (٢٠١٨) – في حدود إطلاع الباحثين – تناولت تأثير الفصل المقلوب بصوره المختلفة على الدافعية للإنجاز وهو ما تتميز به هذه الدراسة.

- **فروض البحث** :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدرس البرنامج الكمبيوتري القائم على الفصل المقلوب الإلكتروني في القياسين (القبلي- البعدي) للدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدرس البرنامج الكمبيوتري القائم على الفصل المقلوب الإلكتروني في القياسين (القبلي- البعدي) للتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدرس المحتوى باستخدام استراتيجية الفصل المقلوب العادي

في القياسين (القبلي- البعدي) للدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلاب كلية التربية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدرس المحتوى من خلال استراتيجيةالفصل المقلوب العادي في القياسين (القبلي/البعدي) للتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيتين التي تدرس المحتوى باستخدام استراتيجيةالفصل المقلوب الإلكتروني والفصل المقلوب العادي في القياس البعدي للدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيتين التي تدرس المحتوى باستخدام استراتيجية الفصل المقلوب الإلكتروني والفصل المقلوب العادي في القياس البعدي للتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية.

- **منهج البحث وإجراءاته**:
- **أولا**: **المنهج والتصميم التجريبي للبحث**:
- **منهج البحث**:

اعتمد هذا البحث على المنهج شبه التجريبي؛ الذى يقيس أثر متغير مستقل واحد بصور مختلفة أو أكثر على متغير تابع واحد أو أكثر.

- **متغيرات البحث**:

وتنقسم إلى متغيرمستقل ومتغيرين تابعين وهما:

- **المتغيرات المستقلة** :اشتمل البحث على متغيراً مستقلا واحدا هو الفصل المقلوب باستراتيجيتين مختلفتين وهما:
  - ✓ التجريبية الأولى: الفصل الإلكتروني الذي يقدم المحتوى العلمي عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد.
  - ✓ التجريبية الثانية: العادي وهو الذي يتم تقديم المحتوى العلمي فيه عن طريق البريد الإلكتروني أو باليد .
- **المتغيرات التابعة**: اشتمل البحث على متغيرين تابعين فقط هما:
  - ✓ الدافعية للإنجاز.
  - ✓ التحصيل الدراسى .

- **التصميم التجريبي للبحث**:

استخدم الباحثان التصميم التجريبي المعروف باسم تصميم القياس (القبلى– البعدى) مع مجموعتين تجريبيتين وهما:

- التجريبية الأولى: الفصل الإلكتروني الذي يقدم المحتوى العلمي عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد.

◄◄ التجريبية الثانية: العادي وهو الذي يتم تقديم المحتوى العلمي فيه عن طريق البريد الإلكتروني أو باليد .

• **ثانياً : عينة البحث**:

تكونت العينة بطريقة توزيع عشوائية من بين طلاب كلية التربية بجامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية وانقسمت إلى عينتين (عينة استطلاعية لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث – عينة أساسية لتطبيق أدوات البحث والاستراتيجيات المختلفة) .

أ- العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية من (٣٠) طالبًا بكلية التربية جامعة بيشة بمدينة بيشة بالمملكة العربية السعودية (أحد المجموعات المختلفة بعيدا عن المجموعتين التجريبيتين)؛ حيث تم حساب الخصائص السيكومترية للأدوات عليها.

ب- العينة الأساسية :

قام الباحثان بتطبيق البحث باختيار مجموعة من طلاب المستوى الثالث بكلية التربية جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦/ ٢٠١٧ ، وتم اختيارهم بشكل عشوائي من بين طلاب المجموعات الدراسية الموزعة من قبل إدارة الكلية .

• **ثالثًا أدوات الدراسة**:

• **مقياس الدافعية للإنجاز**. (**إعداد/ الباحثان**).

يهدف هذا المقياس إلى قياس دافعية الطلاب للإنجاز الدراسى. ومن خلال إطلاع الباحث على مقاييس الدافعية للإنجاز الدراسى(خليفة،٢٠٠٦؛ مجمعى،٢٠٠٦؛ سرايا،٢٠١١؛ أبو موتة و زكى٢٠١٢؛ علام، ٢٠١٣،)، تم إعداد المقياس المطلوب فى صورته المبدئية من مجموعة عبارات تصف مستوى الطموح، والمثابرة، والرغبة فى تحقيق أفضل أداء ، والتفكير فى المستقبل. وقد أعد الباحثان تعليمات المقياس، وكيفية الإجابة عنه.

وكانت عبارات المقياس موزعة بين عبارات إيجابية، وأخرى سلبية. وتحتاج كل عبارة أن يستجيب لها المفحوص باختيار بديل واحد من بين خمسة خيارات هى: موافق بسدة، موافق، إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة. وتقدر الدرجات وفقا لاختيارات المفحوص الخمسة على الترتيب كما يلى: ٥، ٤، ٣، ٢، ١ للعبارات الإيجابية وعددها (٢٥) عبارة، بينما تصحح العبارات السالبة وعددها (٧) عبارات بالعكس لتكون على الترتيب: ١، ٢، ٣، ٤، ٥. وهي العبارات رقم (٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢١، ٢٥، ٣٠) .

ولحساب الخصائص السيكومترية للاختبار تم عمل التالي:

- **صدق المقياس** :
- **صدق المحكمين** :

تم عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين والخبراء في مجال علم النفس وعددهم (٩) محكمين لاستطلاع آرائهم حول المقياس، من حيث صياغة عباراته، ومدى مناسبتها وارتباطها بالهدف منه، وتعديل أو حذف أو إضافة مايرونه. وقد تم إجراء كافة ملاحظات المحكمين بعد مناقشتها معهم والاستفادة من خبراتهم.

- **ثبات المقياس**:
- **الثبات باستخدام لإعادة الاختبار** :

ثم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة اعادة الاختبار حيث تم تطبيق المقياس على عينة (٣٠) طالباً من مجتمع الدراسة، للتأكد من وضوح عبارات المقياس ومناسبتها للمفحوصين، وتم إعادة تطبيق المقياس بعد مرور ثلاثة أسابيع على نفس الطلاب، وتم حساب معامل الارتباط بين متوسطي الدرجات في التطبيقين فكانت (٠,٨٦) مما يدل على ثبات المقياس. وبعد التأكد من صدق القياس وثباته أصبح في صورته النهائية كما فى الجدول (٢) يتكون من(٣٢) عبارة، منها (٢٥) عبارة إيجابية بنسبة (٧٨٪) تقريباً، و (٧) عبارات سلبية بنسبة (٢٢٪) تقريبًا.

وتكون الدرجة النهائية العظمى على المقياس هى(١٦٠)، والدرجة الصغرى هى (٣٢).

- **الاختبار التحصيلي**:(**إعداد/ الباحثان**).

تم إعداد الاختبار التحصيلي، لقياس مدى تحصيل الطلاب للمعارف العلمية المرتبطة بالجانب العملي لمهارات الحاسب الالى، وقد تم إعداد هذا الاختبار وفقا للخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من الاختبار التحصيلي**:

يهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس مدى تحصيل طلاب المستوى الثالث- عينةالبحث- للجانب المعرفي المرتبط بمهارات الحاسب الالى.

- **إعداد جدول المواصفات**:

قام الباحثان بتحديد الاوزان النسبية للموضوعات، وكذلك تحديد الاوزان النسبية للمستويات المعرفية الثلاثة (التذكر- الفهم - التطبيق)، وذلك من خلال تحديد عدد الأسئلة التي ترتبط بكل موضوع من

موضوعات المحتوى، وتحديد عدد الأسئلة التي ترتبط بكل مستوى من المستويات المعرفية الثلاثة، وذلك في ضوء قائمة الأهداف، والتي تم تحديدها مسبقاً ملحق (٣)،حيث تم وضع سؤال على الأقل لكل هدف معرفي، وفيما يلي عرض لجدول مواصفات الاختبار التحصيلي الخاص بالجانب المعرفي (جدول ١).

جدول (١) يوضح جدول مواصفات الاختبار التحصيلي لمهارات الحاسب الالي

الموضوع الدراسي	عدد الأهداف المعرفية المرتبطة بالموضوع الدراسي	نسبة الأهداف المعرفية المرتبطة بمهارات الموضوع الدراسي إلى مجموع الأهداف المعرفية المرتبطة بموضوعات المحتوى	عدد أسئلة الاختبار المقدمة لكل موضوع من موضوعات الوحدة الدراسية				النسبة المئوية للأسئلة الخاصة بكل موضوع دراسي إلى مجموع أسئلة الاختبار
			تذكر	فهم	تطبيق	مجموع	
برامج المايكروسوفت	٥	٢٠٪	٢	٤	٤	١٠	٢٠٪
برنامج Word	٨	٣٢٪	٣	٥	٨	١٦	٣٢٪
برنامج Excel	٨	٣٢٪	٣	٥	٨	١٦	٣٢٪
تصميم العروض التقديمية	٤	١٦٪	٢	٢	٤	٨	١٦٪
الاجمالي	٢٥	١٠٠٪	١٠	١٦	٢٤	٥٠	١٠٠٪

- **تحديد نوع مفردات الاختبار وصياغتها**:

قام الباحثان بصياغة مفردات الاختبار التحصيلي الموضوعي في صورة (اختيار من متعدد) كما تمت مراعاة الشروط الواجب إتباعها عند صياغة المفردات، من حيث صياغتها بأسلوب سهل وبسيط يمكن للطالب أن يفهمها بسهولة وغيرها من شروط صياغة أسئلة الاختيار من متعدد.

- **إعداد الاختبار فى صورته الأولية**:

تمت صياغة مفردات الاختبار بحيث تغطى الجانب المعرفي للمستويات المعرفية الثلاثة (التذكر - الفهم - التطبيق) لمحتوى مهارات الحاسب الالى فى شكل ورقى، وبلغ عدد أسئلة الاختبار فى صورته الأولية (٥٠) مفردة ملحق (١)، بنمط أسئلة الاختيار من متعدد.

• **صدق الاختبار**:
• **صدق المحكمين**:

قام الباحثان بعرض الاختبار على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق تدريس الحاسب الآلي وأساتذة تقنيات التعليم وعددهم (٧) محكمين، ويقدر بتحديد درجة تمثيل مفردات الاختبار للأهداف السلوكية للمحتوى العلمي موضع البحث، ومن خلال عرض الاختبار على السادة المحكمين تخصص المناهج وطرق التدريس وتخصص تقنيات التعليم تم التحقق من هذا الغرض حيث جاءت نتائج التحكيم على مدى ارتباط الأسئلة بالأهداف هو أن جميع أسئلة الاختبار تحقق نسبة ارتباط بالأهداف أكثرمن ٨٥٪، وبذلك أصبح الاختبار يتسم بالصدق الداخلي (جابر، ٢٠٠١، ٢٢١).

• **التجربة الاستطلاعية للاختبار**:

بعدالتأكدمن صدق الصورة الاولية للاختبار التحصيلي وصدق مفرداته فى ضوء مااسفرت عنه أراء المحكمين، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة، قام الباحث بإجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار، وذلك بغرض تحقيق الأهداف التالية:

- تحديدمعامل السهولة والصعوبة لاسئلة الاختبار.
- تحديدمعامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار.
- تحديد الزمن اللازم لتطبيق الاختبار.

وقد تم تطبيق الاختبار التحصيلي على العينة الاستطلاعية وقوامها (٣٠) طالباً من طلاب المستوى الثالث، تم استبعادهم من عينة البحث الاساسية، وتم رصد درجة الاختبار لكل طالب وذلك لتحقيق أهداف التجربة الاستطلاعية وذلك على النحو التالي:

• **تحديد معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار**:

بعد رصد الدرجات قام الباحث بحساب معامل السهولة المصحح من أثر التخمين لكل مفردة من مفردات الاختبار كما تم حساب معامل الصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وجد أن جميع مفردات الاختبار تقع داخل النطاق المحدد، وأنها ليست شديدة السهولة أو الصعوبة، وهي تتراوح بين (٠,٣)، (٠,٧٨) كنسبة سهولة، وتتراوح بين (٠,٢٢)، (٠,٧) كنسبة صعوبة.

• **تحديد معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار**:

يعبر معامل التمييز عن درجة تمييز المفردة للطلاب ذوى الاداء المرتفع، والطلاب ذوى الاداءالمنخفض ولحساب معامل التمييز تم استخدام المعادلة التالية:

قدرة السؤال على التمييز = معامل الصعوبة × معامل السهولة

وتعد المفردة مقبولة وقادرة على التمييز إذا كان معامل تمييزه (٠,٢) فأكثر، أما إذا كان معامل التمييز أقل من (٠,٢) يكون السؤال غير قادر على التمييز ويجب رفضه (أبو علام ، ٢٠٠٠، ٤٦٠) وبحساب معامل التمييز لمفردات أسئلة الاختبار وجد أنهما لم يقل أي منهاعن (٠,٢)،حيث تراوح معامل التمييز بين (٠,٢١)، (٠,٥)،لذا لم يتم استبعاد أيٍ من مفردات الاختبار لاعتبار كل مفردة على درجة عالية من التمييز تقريبا.

- **تحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار**:

أمكن تحديد الزمن اللازم لتطبيق الاختبار التحصيلي، وذلك بتحديد الزمن الذى أستغرقه كل طالب في الاجابة عن أسئلة الاختبار في التجربة الاستطلاعية ثم قسمةمجموع تلك الازمنة على عدد الطلاب للحصول على متوسط زمن الاختبار، حيث بلغ الزمن اللازم للاختبار (٤٠) دقيقة.

- **ثبات الاختبار**:
- **التجزئة النصفية**:

استخدم الباحثان طريقةالتجزئةالنصفيةحيثقام بتقسيم الاختبار إلى نصفين متساويين وتم استخراج معامل الارتباط بين نصفي الاختبار وبحساب معامل سبيرمان وبراون للتصحيح، وصل معامل الارتباط إلى (٠,٨٨)، وهذه النتيجة تعنى أن الاختبار ثابت إلى حد كبير.

- **الصورة النهائية للاختبار**:

بعدأن أنهى الباحثان خطوات إعداد الاختبار التحصيليٍ والتأكد من صدقه وثباته، وبهذا أصبح الاختبار فى صورته النهائية مكوناً من (٥٠) مفردة اختيار من متعدد.

- **إجراءات المعالجات التجريبية**:

- **المجموعة الاولى**:

والتي درست باستخدام استراتيجية الفصل المقلوب الإلكترونيٍ ويكون فيها تقديم المادة العلمية من محاضرات تم اعدادها وتجهزها مسبقاً بعدة صيغ مختلفة منها (عروض تقديمية/ ملفات pdf/ فيديوهات.وغيرها...) وتم رفعها عبرنظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاكبورد وهو خاضع لإشراف الجامعة من خلال عمادة التعلم الإلكتروني، حيث يتم عمل حساب لكل طالب يدخل من خلاله إلى النظام للتعليم والتعلم من خلاله، وتتاح لهم حتى موعد المحاضرة علىا لنظام وفي أثناء المحاضرة يكون الطلاب في حالة نشاط ونقاش ومشاركةٍ حول ما تم الاطلاع عليهٍ من محتوى قبل موعد المحاضرة ويكون المعلم مديراً وموجهاً وميسراً ومناقشاً لهم حول موضوع المحاضرة. أي يكون الطالب هنا دور أساسي في النقاشات بما استوعبه من المواد العملية والعلمية المرفوعة فالمعلم هنا موجه ومنظم للعملية التعليمية ومثير للنقاشات التي تدعم استيعاب الطالب

لموضوع المحاضرة ومن اجل ذلك يكون التركيز على المهارات العليا التفكير مما يثير حماس ودافعية المتعلم للإنجاز وبما ينعكس ايجابا على تحصيله الأكاديمي.

• **المجموعة الثانية**:

والتي درست باستخدام استراتيجية الفصل المقلوب العادي أو (بدون نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد) ويكون فيها تقديم المادة العلمية تم اعدادها وتجهزها مسبقاً بعدة صيغ مختلفة منها (عروض تقديمية/ ملفات pdf/ فيديوهات. وغيرها...)عبر البريد الإلكتروني الخاص بالطالب او من خلال أحد شبكات التواصل الاجتماعي قبل المحاضرة بحوالي أسبوع وتتاح لهم حتى موعد المحاضرة على النظام وتغلق بعد ذلك ويكون في المحاضرة يتم تبادل شرح موضوع المحاضرة من الطلاب والنقاش مع الطلاب وتجهيز الأسئلة واثارة الموضوع من قبل الباحثين داخل الموضوع أي يكون الطالب هنا دور أساسي في النقاشات بما استوعبه من المواد العملية والعلمية المرفوعة والمعلم هنا موجه ومنظم للعملية التعليمية ومثير للنقاشات التي تدعم استيعاب الطالب لموضوع المحاضرة ومن اجل ذلك يكون التركيز على المهارات العليا التفكير مما يثير حماس ودافعية المتعلم للإنجاز وبماينعكس ايجابا على تحصيله الأكاديمي .

• عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

نظرًا لطبيعة متغيرات البحث وحجم الطلاب المشاركين، يختبر البحث الحالي صحة مجموعة من الفروض يتم عرض نتائج البحث في ضوئها؛ لتشكل في مجملها الإجابة عن الأسئلة البحثية التي تم صياغتها، ويتم مناقشة هذه النتائج وتفسيرها في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة وبعد تجربة البحث، وفيما يأتي عرض النتائج:

النتائج المرتبطة بالفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه : لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لقياس التحصيل الدراسي لدى طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تدرسوفقنمط الفصول المقلوبة الإلكترونية (عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد).

وللتأكد من صحة الفرض الأول، تم استخدام اختبار (ت) لمتوسطين مرتبطين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام نمط الفصول المقلوبة الإلكترونية والتي درست عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد في القياس القبلي والبعدي التحصيل الدراسي، والجدول (٢) يوضح هذه النتائج:

جدول (٢) يوضح الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي للمجموعة التجريبية الأولى والذين يدرسون المحتوى بطريقة نمط الفصول المقلوبة الإلكترونية باستخدام اختبار (ت) لمتوسطين مرتبطين

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
القياس القبلي	٣١	٥,٧١	٢,٦	٠,٤٧	٤٤,٢	٣٠	٠,٠١
القياس البعدي	٣١	٤٥,١٧	٣,٥	٠,٦٤			

يتضح من الجدول (٢) وجود فرق دال إحصائياً في الاختبار التحصيلي بين القياسين القبلي والبعدي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس باستخدام نمط الفصول المقلوبة الإلكترونية وكانت قيمة (اختبار ت = ٤٤,٢) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ويمكن توجيه الفروق لصالح القياس البعدي حيث إنه أعلى متوسط حسابي حيث كان المتوسط الحسابي لها(٤٥,١٧) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للقياس القبلي والذي بلغ (٥,٧١)، وهذا بدوره يشير إلى فاعلية نمط الفصول المقلوبة الإلكترونية.

مما يدعو بشكل عام لرفض صحة الفرض الأول لوجود فرق بين القياس القبلي والبعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تعرضت للتدريب على نمط الفصول المقلوبة الإلكترونية لصالح القياس البعدي.

النتائج المرتبطة بالفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بالدافعية للإنجاز لدى طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس وفق نمط الفصول المقلوبة الإلكترونية (عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد).

وللتأكد من صحة الفرض الثاني، تم استخدام اختبار (ت) لمتوسطين مرتبطين للمقارنة بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في الدافعية للإنجاز المستخدم للمجموعة التجريبية الأولى والذين يدرسون المحتوى بنمط الفصول المقلوبة الإلكترونية (عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد). باستخدام اختبار (ت)، والجدول (٣) يوضح هذه النتائج:

جدول (٣) يوضح الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في الدافعية للإنجاز للمجموعة التجريبية الأولى والذين يدرسون المحتوى بطريقة نمط الفصول المقلوبة الإلكترونية باستخدام اختبار (ت) لمتوسطين مرتبطين

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
القياس القبلي	٣١	٢٠,٣	٦,٣٩	١,١٧	٣٢,٩٩	٣٠	٠,٠١
القياس البعدي	٣١	٦٢,٩٣	٢,٤٩	٠,٤٦			

يتضح من الجدول (٣) وجود فرق دال إحصائياً في الدافعية للإنجاز بين القياسين القبلي والبعدي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس باستخدام نمط الفصول المقلوبة الإلكترونية (عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد). وكانت قيمة (اختبار ت= ٣٢,٩٩) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ويمكن توجيه الفروق لصالح القياس البعدي حيث إنه أعلى متوسط حسابي حيث كان المتوسط الحسابي لها(٦٢,٩٣) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للقياس القبلي والذي بلغ (٢٠,٧١)، مما يدعو بشكل عام لرفض صحة الفرض الثالث لوجود فرق بين القياس القبلي والبعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تعرضت للتدريب على نمط الفصول المقلوبة لصالح القياس البعدي.

مما يدعو بشكل عام لرفض صحة الفرض الثاني لوجود فرق بين القياس القبلي والبعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تعرضت للتدريب على نمط الفصول المقلوبة الإلكترونية (عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد)لصالح القياس البعدي.

النتائج المرتبطة بالفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للتحصيل الدراسي لدى طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تدرسوفقنمط الفصول المقلوبة العادية (عبر شبكات التواصل الاجتماعي).

وللتأكد من صحة الفرض **الثالث** من فروض البحث، تم استخدام اختبار (ت) لمتوسطين مرتبطين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام نمط الفصول المقلوبة العادية(عبر شبكات التواصل الاجتماعي)في القياس القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الدراسي، والجدول (٤) يوضح هذه النتائج:

جدول (٤) يوضح الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي للمجموعة التجريبية الثانية والذين يدرسون المحتوى بطريقة نمط الفصول المقلوبة العادية باستخدام اختبار (ت) لمتوسطين مرتبطين

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
القياس القبلى	٣١	٥,٥	٢,٥٢	٠,٤٦	٣٧,٨٢	٣٠	٠,٠١
القياس البعدى	٣١	٣١,٦	٢,٦٢	٠,٤٨			

يتضح من الجدول (٤) وجود فرق دال إحصائياً في الاختبار التحصيلي بين القياسين القبلي والبعدي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس باستخدام نمط الفصول المقلوبة العادية(عبر شبكات التواصل الاجتماعي)وكانت قيمة (اختبار ت= ٣٧,٨٢) وهي قيمة دالة احصائيا عند

مستوى دلالة (٠,٠١)، ويمكن توجيه الفروق لصالح القياس البعدي حيث إنه أعلى متوسط حسابي حيث كان المتوسط الحسابي لها(٣١,٦) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للقياس القبلي والذي بلغ (٥,٥)، مما يدعو بشكل عام لرفض صحة الفرض الثالث لوجود فرق بين القياس القبلي والبعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تعرضت للتدريب على نمط الفصول المقلوبة العادية شبكات التواصل الاجتماعي) لصالح القياس البعدي.

مما يدعو بشكل عام لرفض صحة الفرض الثالث لوجود فرق بين القياس القبلي والبعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تعرضت للتدريب على نمط الفصول المقلوبة العادية(عبر شبكات التواصل الاجتماعي)لصالح القياس البعدي.

النتائج المرتبطة بالفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع علي أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للدافعية للإنجاز لدى طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تدرسوفق(نمط الفصول المقلوبة العادية (عبر شبكات التواصل الاجتماعي).

وللتأكد من صحة الفرض الرابع من فروض البحثتم استخدام اختبار (ت) لمتوسطين مرتبطين للمقارنة بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي مقياس شبكات التواصل الاجتماعي) باستخدام اختبار (ت)، والجدول (٥) يوضح هذه النتائج:

جدول (٥) يوضح الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في االدافعية للإنجاز للمجموعة التجريبية الثانية والذين يدرسون المحتوى بطريقة نمط الفصول المقلوبة العادية باستخدام اختبار (ت) لمتوسطين مرتبطين

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
القياس القبلي	٣١	٦	٢,٢٤	١,٢٥	٤٦,١٧	٣٠	٠,٠١
القياس البعدي	٣١	٦١,٧	٦,٨٨	٠,٤١			

يتضح من الجدول (٥) وجود فرق دال إحصائياً في الدرجة الكلية للدافعية للإنجاز بين القياسين القبلي والبعدي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس باستخدام نمط الفصول المقلوبة العادية(شبكات التواصل الاجتماعي)، وكانت قيمة (اختبار ت= ٤٦,١٧) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ويمكن توجيه الفروق لصالح القياس البعدي حيث إنه أعلى متوسط حسابي حيث كان المتوسط الحسابي لها(٦١,٧) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للقياس القبلي والذي بلغ (٦)، مما يدعو بشكل عام لرفض صحة الفرض الرابع لوجود فرق بين القياس القبلي والبعدي لدى طلاب

المجموعة التجريبية الثانية التي تعرضت للتدريب على نمط الفصول المقلوبة العادية(شبكات التواصل الاجتماعي) لصالح القياس البعدي.

مما يدعو بشكل عام لرفض صحة الفرض الرابع لوجود فرق بين القياس القبلي والبعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تعرضت للتدريب على نمط الفصول المقلوبة العادية(عبر شبكات التواصل الاجتماعي) لصالح القياس البعدي.

النتائج المرتبطة بالفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس علي أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى وفق (نمط الفصول المقلوبة الإلكترونية) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (التي تدرس وفق(نمط الفصول المقلوبة العادية) في القياس البعدي للتحصيل الدراسي.

جدول (٦) يوضح الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في القياس البعدي للتحصيل الدراسي باستخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية الأولى	٣١	٤٥,١٧	٣,٤٩	٠,٦٤	١٦,٧٩	٦٠	٠,٠١
التجريبية الثانية	٣١	٣١,٦	٢,٦٢	٠,٤٨			

يتضح من الجدول (٦) أن متوسط المجموعة التجريبية الأولى التي درست(نمط الفصول المقلوبة الإلكترونية) في التحصيل الدراسي لمهارات الحاسب الآلي بلغ في القياس البعدي (٤٥,١٧) بانحراف معياري (٣,٤٩)، بينما بلغ متوسط المجموعة الثانية التي درست ب(نمط الفصول المقلوبة العادية) (٣١,٦) بانحراف معياري (٢,٦٢) وبين المتوسطين فرق ظاهر وللتأكد من دلالة الفرق إحصائيا تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين وقد بلغت قيمة ت المحسوبة (١٦,٧٩) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ مما يعني وجود فرق بين المجموعتين والفرق لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام نمط الفصول المقلوبة الإلكترونية .

مما يدعو بشكل عام لرفض صحة الفرض الخامس لوجود فرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى وفق (نمط الفصول المقلوبة الإلكترونية) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس وفق (نمط الفصول المقلوبة العادية).

النتائج المرتبطة بالفرض السادس:

ينص الفرض السادس علي أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى وفق (نمط

الفصول المقلوبة الإلكترونية) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (التي تدرس وفق (نمط الفصول المقلوبة العادية) في القياس البعدي للدافعية للإنجاز.

جدول (٧) يوضح الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في القياس البعدي في مقياس الدافعية للإنجاز باستخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية الأولى	٣١	٦٢,٩٣	٢,٤٩	٠,٤٦	٠,٨٩٧	٦٠	غير دالة
التجريبية الثانية	٣١	٦١,٧٣	٦,٨٨	١,٢٦			

يتضح من الجدول (٧) أن متوسط المجموعة التجريبية الأولى التي درست(نمط الفصول المقلوبة الإلكترونية) في القياس البعدي في للدافعية للإنجاز بلغ في القياس البعدي (٦٢,٩٣) بانحراف معياري (٢,٤٩) بينما بلغ متوسط المجموعة الثانية التي درست ب(نمط الفصول المقلوبة العادية) (٦١,٧٣) بانحراف معياري (٦,٨٨) وبين المتوسطين فرق ظاهري وللتأكد من دلالة الفرق إحصائيا تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين وقد بلغت قيمة ت المحسوبة (٠,٨٩٧) وهي قيمة غير دالة إحصائيا مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين.

مما يدعو بشكل عام لقبول الفرض السادس لعدم وجود فرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى وفق (نمط الفصول المقلوبة الإلكترونية) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس وفق (نمط الفصول المقلوبة العادية)

- **مناقشة وتفسير النتائج**:

تفسير النتائج الخاصة بفاعلية الفصول المقلوبة بصورتيها (الإلكترونية - العادية) في تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز لدي طلاب كلية التربية.

أوضحت نتائج البحث فاعلية الفصول المقلوبة في تنمية الجوانب المعرفية والجوانب الأدائية لدى عينة البحث؛ حيث تم رفض الفروض الصفرية الأول والثاني والثالث للبحث وقبلت الفروض البديلة، وقد يعزى ذلك الى الأثر الإيجابي في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية تفصيلا مما يعبر عن التحصيل الدراسي إلى أن الموضوعات تم فيها تحليل وفهم النصوص والأفكار الرئيسة والفرعية، واستيعابها من خلال مبدأ ربط الأفكار الفرعية والأمثلة مع أصولها الرئيسة بطريقة سهلة ومتسلسلة.

كما أن هذه النتيجة قد تعزى لأن الطلاب في كثير من الأحيان يبدون اتجاهات إيجابية نحو الطرق والتقنيات التدريسية الجديدة التي تبعدهم عن الملل والرتابة الملازمين للتدريس الاعتيادي؛ وقد تمخضّت البحوث والدراسات

مثل(الكحيلي،٢٠١٥) عن نتيجة مفادها: ان استخدام الفصول المقلوبة اثبتت دلالة احصائية وفاعليتها في تدريس مقررات متنوعة وفي تنمية التحصيل الدراسسي والدافع للإنجاز.

وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة عمار(٢٠١٣) في تأثير الفصول المقلوبة بأنماطه المختلفة على التحصيل الدراسي ودراسة الغامدي (٢٠١٨) والذي يؤكد على دعم الفصول المقلوبة بأساليبها واستراتيجياتها المختلفة على التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.

وتتوافق هذه النتيجة مع ما أكده حمزة (٢٠١٥) واعتماد الفصول المقلوبة علي مجموعة مبادئ نظرية منها:

النظرية التوسعية في التعلم: والتي انبثقت من مفاهيم النظرية الإدراكية المعرفية حيث تركز على البني المعرفية وتفصيلها بهدف إثراء خبرات المتعلم وربطها وإدماجها بصورة قابلة للنقل والاسترجاع عند الحاجة إليها، كما أن لهذه النظرية قيمة تعليمية إذ أنها تنشط المتعلم وتجعله أكثر فاعلية ونشاطاً.

نظرية الحوار: والتي تؤكد على أهمية الحوار والمناقشة بين المتعلمين وبعضهم البعض وبينهم وبين المعلم من جهة أخرى، وأن الحوار يزيد من فاعلية التعلم وبقاء أثره لدى المتعلمين، وبناء على ذلك فالحوار أو المناقشة لها دور كبير في تصميم التعليم بين المتعلمين.

نظرية الحضور الاجتماعي: والتي تتحدث عن كيف يمكن لوسيط اتصال تكنولوجي ما، أن يوفر معنى مشترك بين المتعلمين، وإشعارهم بحضورهم الاجتماعي الحقيقي وترتكز هذه النظرية على الاتصال وعلم نفس الاجتماعي. إن نظرية الحضور الاجتماعي تقيس الأثر الاجتماعي لنموذج الاتصال عبر الإنترنت.

كما أنه يرتكز على "التعلم النشط"، حيث يتعلم الطلاب عن طريق القيام بالمهام، حيث يوفر التعلم النشط للطلاب فرصة للتفكير بشكل نقدي حول المعرفة مع مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها مثل: التعلم التعاوني، والتعلم القائم على المشروعات، والتعلم من خلال طرح الأسئلة وحل المشكلات، والتعلم من الأقران.(الخليفة، ومطاوع،٢٠١٥، ص٢٦٩)

كما يري الباحثان أن اعتماد الفصول المقلوبة على الخبرات السابقة للمتعلم حول موضوع الدرس في تشكيل التعلم الجديد ذي المعنى، حيث أن المتعلم قادر على التعلم المستقل ذاتي ي خبرة جديدة، ووضع الأساس لها في بنيته المركزية الخاصة، إلا إنه يظل بحاجة للتوجيه، والتغذية الراجعة، ومشاركة المعلم والأقران؛ لتوظيف ما تعلمه في غرفة الصف وتعديل مساره،

وإعادة ترتيب معرفته للوصول الي الاتقان؛مماساعدفيتنميةالدافعية للإنجاز لديهم وما انعكس أثره على التحصيل الدراسي.

كما تتوافق هذه النتيجة مع ما أكده (Shyr& Chen ; 2018, p57) فمشاهدة أو الاستماع إلى المواد على الانترنت التي أعدها المعلمين لا تعني أن جميع الطلاب لا يستفيدون بالتساوي من التعلم عن طريق محاضرة الفيديو أو غيرها من صيغ الوسائط المتعددة ونتيجة لذلك لا يمكننا أن نطلب من طلابنا فقط مشاهدة المواد الإلكترونية وحدها دون أي دعم قبل المشاركة في الفصل الدراسي المقلوب الأمر الذي يزيد بدوره من استعدادهم ويساعد على تعظيم فوائد الصفوف المقلوبة.

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع اهتمام الباحثين بإجراء بحوث ودراسات لقياس فاعلية الفصول المقلوبة منها دراسة (الزهراني،٢٠١٥) والذي توصل لفاعلية استراتيجية الفصل المقلوب في تنمية مستوى التحصيل المعرفي لمقرر التعليم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز.

وتشابهت هذه النتيجة مع الدراسة التي قامت بها حميد (٢٠١٦) لفاعلية الفصول المنعكسة والفصول المدمجة في تنمية مهارات تصميم صفحات الويب التعليمية لطالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، و الدوسري، وآل مسعد (٢٠١٧) لفاعلية تطبيق استراتيجية الصف المقلوب على التحصيل الدراسي لتعلم البرمجة في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالب الصف الأول الثانوي، ودراسة الكحيلي(٢٠١٥) فاعلية الفصول المقلوبة في التعلم ، ودراسة محمد، محمد(٢٠١٦) والتي توصلت لفاعلية استراتيجية التعلم المقلوب لتدريس التاريخ في تنمية بعض مهارات التعلم المنظم ذاتيا والوعي الأثري لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، ودراسة الزهراني(٢٠١٥) والتي توصلت لفاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل المعرفي لمقرر التعليم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز.

وهذا يوحي إلى أن هناك شيئا من التخصص في تميز الفصول المقلوبة بصورها المختلفة بأنها أحد الحلول التقنية الحديثة لعلاج دافعية الإنجاز وضعف التحصيل الدراسي وفي تنمية مستوى مهارات التفكير والدوافع ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة (Bhagat (2016 ودراسة البوسعيدي، والحوسنية (٢٠١٨) لدى الطلاب فهي استراتيجية تدريس تشمل استخدام التقنية للاستفادة من المتعلم في العملية التعليمية، بحيث يمكن للمعلم قضاء مزيد من الوقت في التفاعل والمناقشة مع الطلاب، حيث يقوم الطلاب بمشاهدة عروض فيديو قصيرة للمحاضرات في المنزل أو عروض المحاضرات نفسها ويبقى الوقت الأكبر لمناقشة المحتوى في المحاضرة وإعطاء تمارين تثري النقاشات العلمية وتدعمه مما

ينعكس بالإيجاب على مفهوم الذات للطلاب ورؤيته لذاته وثقته بنفسه مما يدعم الدافعية للإنجاز ومما ينعكس على تحصيله الأكاديمي كما أشارت لذلك دراسة الغامدي (٢٠١٨)، وعبد الحميد (٢٠١١) وذلك كله تحت إشراف المعلم، ويتم التركيز هنا على المستوى الأعلى من التفكير من نقد وتحليل وإبداع في وقت المحاضرة.(Ahmed, 2016, p101)

وما أشار إليه .Petri & Govern (2004) ؛ (2003) Santrock في أن الدافعية للإنجاز لها علاقة إيجابية وداعمة للتحصيل الدراسي.

كذلك ومما لا شك فيه أن الفصول الدراسية المقلوبة تساعد على خلق بيئة غنية بالفرص داعمة للإنجاز تسمح للطالب بتنمية وتطوير قدراته في بيئة تفاعلية أصلية وهذا ما أكده الكثير من الطلاب في تعليقاتهم.

ويشير الباحثان للعلاقة المرتفعة بين الفصول المقلوبة بصورها المختلفة والتحصيل الدراسي والدافع للإنجاز، وأهمية الفصول المقلوبة وقدرتها على تقديم المهارات العملية من خلال أدوات التفاعل المتاحة، كما أن هذه المميزات تجعل الفصول المقلوبة في مقدمة التقنيات والوسائل التي يتم اللجوء إليها؛ لتقديم التعليم والتدريب الافتراضي المحاكي للواقع.

- **توصيات البحث**:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

- تصميم المقررات الدراسية بتدريبات ونماذج مستوحاة منالصفوف المقلوبة، والتوسع في تطبيق مثل هذه البرامج على المستوى القومي في جميع المراحل التعليمية.
- ضرورة مراعاة أعضاء هيئة التدريس تقديم المقررات الدراسية باستخدام الفصول المقلوبة بصورها المختلفة بالحد الذي يعين المتعلم على تنمية وتجديد دوافعه للإنجاز والذاتية.
- تضمين برامج إعداد المعلمين، التدريب على تفعيل الفصول المقلوبة بصورها المختلفة في التعليم.
- ضرورة الاهتمام بالفصول المقلوبة باعتبارها مصادر للمعلومات للاستفادة منها في مجال تخصص علم تكنولوجيا التعليم.
- ضرورة استخدام الفصول المقلوبة بما يتناسب وخصائص المتعلمين.
- الاهتمام بالفصول المقلوبة وأنماط تقديمها لتلبية احتياجات المتعلمين.

- **مقترحات البحث**:

- دراسة العلاقة بين أشكال تقديم الفصول المقلوبة وطريقة تصميم المستودعات الرقمية.

- التعرف على أثر أشكال مختلفة من الدعم الإلكتروني وعلاقتها بأساليب التعلم والأساليب المعرفية المختلفة.
- إجراء دراسات تتناول العلاقة بين أنماط الدعم الإلكتروني الثابت والمتغير والتفكير الابتكاري.
- إجراء بحوث حول فاعلية برنامج قائم على الصفوف المقلوبة في تنمية مهارات، من مثل: التعلم الذاتي، وحل المشكلات، والاستقصاء، والتفكير ماوراء المعرفي والإبداع، والتعلم المنظم ذاتيًا ، والتفكير الناقد.
- إجراء بحوث تتناول الكشف عن مدى قبول الطلاب للفصول المقلوبة كبدائل للفصول التقليدية.

• المراجع:

• المراجع العربية :

- جابر، عبدالحميد جابر(٢٠٠١). **اتجاهات وتجارب معاصرة في أداء التلميذ والمدرس**. ط٢، القاهرة: دارالفكرالعربي.
- جابر، جابر عبد الحميد ، أبو حليمة، أشرف ، السيد، منى حسن (٢٠١٤). فاعلية برنامج لتنمية دافعية الإنجاز باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. **مجلة العلوم التربوية**، ٢(٢).
- جودة، سامية حسين (٢٠١٨). استخدام الفصل المقلوب المعكوس في تدريس الرياضيات المتقطعة في تنمية بعض مهارات التفكير المتشعب ومستويات تجهيز المعلومات لدى طالبات قسم الرياضيات بجامعة تبوك.**المجلة التربوية**، ٣٢(١٢٧)، ص ص ٢٧٩- ٣٣٠.
- الجندي، إيمان عبد المقصود (٢٠١٣): ضغوط الوالديه وعلاقتها بالدافعية للإنجاز. **مجلة علم النفس**، (٩٦).
- أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف،وصادق، آمال أحمد(١٩٩٤). علم النفس التربوي . ط (٤) ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- الغامدى، مها بنت سعيد (٢٠١٨) فاعلية توظيف استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتحصيل المعرفي في مقرر الدراسات الاجتماعية الوطنية لدى طالبات المستوى الأول الثانوي في مدينة الطائف، كلية التربية، جامعة ام القرى.
- أبو حليمة، أشرف (٢٠٠٨): المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المدارس الحكومية والخاصة بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- حمادة، فائزة أحمد (٢٠١٣). فاعلية استخدام برنامج الكورت CORT في تنمية بعض مهارات البرهان الهندسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٣٧ (٣).
- حمزة، إيهاب محمد (٢٠١٥). أثر اختلاف نمطي التعليم المدمج (المرن / الفصل المقلوب) في إكساب طلاب كلية التربية بعض مهارات إنتاج البرامج المسموعة.**دراسات تربوية وإجتماعية**. ٢١(٤)، ص ص ٤٩- ١٠٦.

- حميد، آمال خالد (٢٠١٦). فاعلية الفصول المنعكسة والفصول المدمجة في تنمية مهارات تصميم صفحات الويب التعليمية لطالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة بالجامعة الإسلامية ، غزة،
- حمزة، إيهاب محمد(٢٠١٥). أثر اختلاف نمطي التعليم المدمج (المرن / الفصل المقلوب) في إكساب طلاب كلية التربية بعض مهارات إنتاج البرامج المسموعة. **دراسات تربوية واجتماعية**، ٢١(٤)، ص ص ٤٩- ١٠٦.
- الخليفة، حسن جعفر، ومطاوع ، ضياء الدين محمد(٢٠١٥). **استراتيجيات التدريس الفعال**. الدمام: مكتبة المتنبي.
- خليفة، عبد اللطيف محمد(٢٠٠٠). **الدافعية للإنجاز**. القاهرة: دار غريب.
- خليفة، عبد اللطيف محمد (٢٠٠٦). **الدافعية للإنجاز**. ط٢، القاهرة: دار غريب للطبع والنشر.
- خميس،محمدعطية (٢٠٠٩). تكنولوجياالتعليم والتعلم. القاهرة، دار السحاب للنشر والتوزيع.
- الدوسري، فؤاد فهيد، و آلمسعد، أحمد زيد (٢٠١٧). فاعلية تطبيق استراتيجية الصف المقلوب على التحصيل الدراسي لتعلم البرمجة في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالب الصف الأول الثانوي. **المجلة الدولية للبحوث التربوية،جامعة الإمارات**،٤١(٣)،ص ص ١٣٧- ١٦٤.
- الرواف، آلاء سعد لطيف (٢٠٠٣)أساليب المعاملة الو الدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد، رسالة ماجستير(غير منشورة) كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.
- زهران، سناء حامد (٢٠١٣). إساءة المعاملة المدرسية وعلاقتها بكل من مفهوم الذات والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب** ٣ (٣٤).
- الزهراني، عبد الرحمن بن محمد (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل المعرفي لمقرر التعليم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز، **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر** ،١٦٢ (٢)، ص ص٤٧١- ٥٠٢.
- السنانية،عائشة خميس(٢٠١٨). فاعلية نموذج الفصل المقلوب فى التحصيل الدراسى فى مادة الرياضيات التطبيقية والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طالبات الصف الحادى عشر بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان.**مجلة تربويات الرياضيات**، ٢١(٧)، ص ص ٢٦١:٣٠٤.
- سرايا، عادل السيد (٢٠١١). فاعلية استخدام نموذج بيتشيانو للتعلم الإلكترونى المدمج فى تنمية بعض مهارات التعامل مع البصريات والدافعية نحو الإنجاز الأكاديمى لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود. **مجلة تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، ٢١(٢)، ص ص ٣- ٤٢.

- أمبو سعيدي، عبدالله ، والحوسنية، هدى (٢٠١٨). اثر التدريس بمنحى الصف المقلوب في تنمية الدافعية لتعلم العلوم والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، ٣٢(٨)، ص ص ١٥٦٩- ١٦٠٤.

- عبد العزيز، حمدي أحمد (٢٠١٣). **التعليم الإلكتروني الفلسفة المبادئ الأدوات التطبيقات**. عمان: دار الفكر.

- عتمان، الشحات سعد (٢٠١٦). أثر اختلاف نمطي التفاعل الإلكتروني (المتزامن/غير المتزامن) في التعلم عبر الويب على تحصيل طلاب كلية التربية بدمياط ودافعيتهم للإنجاز الدراسي واتجاهاتهم نحو المقرر. **مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، رابطة التربويين العرب**، (٣)، ص ص ٢٠٣- ٢٥٢.

- أبوعلام، رجاءمحمود (٢٠٠٠). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

- عبد الحميد، رشا هشام (٢٠١١). فعالية المدخل الإنساني في تدريس الرياضيات على تنمية القوة الرياضية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

- عزيزة الرويس(٢٠١٦) التعلم المقلوب في التعليم الجامعي. **مجلة آفاق الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية**، (٤٩)،ص ص ٣٦- ٣٨.

- علام، إسلام جابر (٢٠١٣). أثر اختلاف تصميم صفحات الويب (الثابتة/ التفاعلية) على التحصيل والدافعية للإنجاز لدى الطلاب المعلمين. **مجلة تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**. ٢٣(١)، ص ص ٩٩- ١٤٩.

- العلي، نصر محمد ، وسحلول محمد عبد الله (٢٠٠٦). العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**، ١٨(١)

- عمار، حنان محمد السيد صالح(٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجية الفصل المعكوس عبر نظام إدارة المحتوى اكادوكس فى زيادة التحصيل المعرفى والأداء المهارى لمقرر منظومة الحاسب الألى لدى طلاب تكنولوجيا تعليم.**دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، **رابطة التربويين العرب** (٦٨)، ص ص ١٧:٧٦.

- غانم، انوار يحي (٢٠٠٦). الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية جامعة الموصل. ١٤(١)، ص ص ١١٠- ١٣٠.

- غنيم،إبراهيم أحمد (٢٠٠٢). فاعلية استخدام دورة التعلم في تنمية بعض مفاهيم خواص المواد ودافعيه الإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي. **مجلة كلية التربية بأسيوط**، ١٨(٢)، ص ص ٢٠٩ – ٢٤٧.

- غيث، طارق عبد الودود(٢٠١٧). نمطان للقطات الفيديو بنموذج الفصل المقلوب وأثرهما على تنمية الإنتباه لدى طلاب التعليم الثانوى الصناعى، **مجلة البحث العلمى فى التربية**، ١١(١٨)، ص ص ١٨٥:٢١٤.

- آل فهيد، مي فهيد(٢٠١٤). فاعلية استراتيجية الفصل المقلوب باستخدام الأجهزة المتنقلة في تنمية الاتجاهات نحو البيئة الصفية والتحصيل الدراسي في مقرر القواعد اللغة الانجليزية لطالبات البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة .
- الكحيلي، ابتسام سعود (٢٠١٥). فاعلية الفصول المقلوبة في التعلم. المملكة العربية السعودية: مكتبةجرير.
- متولى، علاء الدين سعد(٢٠١٥)، توظيف استراتيجية الفصل المقلوب فى عمليتى التعليم والتعلم.، المؤتمر العلمى السنوى الخامس عشر:تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية مهارات القرن الواحد والعشرين، ص ص ٩٠:١٠٧
- محمد، طاهر محمود، محمد، محمد سعد الدين(٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب لتدريس التاريخ في تنمية بعض مهارات التعلم المنظم ذاتيا والوعي الأثري لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، (٧٩)، ص ص ١- ٧٨.
- أبو موتة، حلمي مصطفى،وزكي، مروة زكي (٢٠١٢). تحديد أنواع التفاعلات التعليمية الإلكترونية اللازمة لتعلم مهارات تصميم عناصر التعلم وأثرها في تنمية هذه المهارات ومستوى جودة إنتاجها. **مجلة تكنولوجيا التعليم**،الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٢(١)، ص ص ٨٧- ١٣٩.
- مجممي، علي محمد (٢٠٠٦). دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان. رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية بجامعة أم القرى .
- يعقوب، نافد نايف (٢٠١٢). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد في بيشة المملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٣(٣).
- اليوسف، رامي محمود (٢٠١٦). الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعة الأردنية في ضوء عدد المتغيرات . **مجلة دراسات العلوم التربوية** ، الجامعة الأردنية.

• **المراجع الاجنبية**:

- Petri, H; & Govern, J (2004). Motivation: Theory, Research and Applications. Thomson – Wadsworth, Australia.
- Santrock, J. (2003). Psychology, McGraw Hill, Boston.
- Raita H.L . (2006) . Study the relationship between emotional intelligence with achievement motivation and academic achievement among adolescent. Journalof education, Vol. 12, No.3,P23-28.

- Ahmed, M. A. (2016). The effect of a flipping classroom on writing skill in English as a foreign language and students' attitude towards flipping. US-China Foreign Language, 14(2), 98-114.
- Shyr, W. J., & Chen, C. H. (2018). Designing a technology-enhanced flipped learning system to facilitate students' self-regulation and performance. Journal of Computer Assisted Learning, 34(1), 53-62.
- Sletten, S. R. (2017). Investigating flipped learning: Student self-regulated learning, perceptions, and achievement in an introductory biology course. Journal of Science Education and Technology, 26(3), 347-358.
- Sun, J. C. Y., Wu, Y. T., & Lee, W. I. (2017). The effect of the flipped classroom approach to Open Course Ware instruction on students' self-regulation. British Journal of Educational Technology, 48(3), 713-729.
- Zhang H.,(2003). The relationship between time management disposition and achievement motivation of college students, journal of psychology science . Vol.26 , No.4, p 747-749.
- Petri, H, & Govern, J (2004). Motivation Theory , Research and Applications. Thmson- Wadworth , Australia.
- Horn, M. (2013). What education can learn from kung fu. Retrieved 9 April, 2014, from: http://www.forbes:com/sites/michaelhorn/2013/08/22/what_education_can_learn_from_kung_fu/
- Wagner D, Laforge P, Cripps D. (2013). Lecture material retention: A first trial report on flipped classroom strategies in electronic systems engineering at the University of Regina. **Conference Proceedings of the Canadian Engineering Education Association**, June 2013. Montreal, Canada.
- Wiginton, B.L. (2013). **Flipped Instruction: An Investigation Into The Effect Of Learning Environment On Student Self-Efficacy, Learning Style And Academic Achievement, In An Algebra I Classroom**. The University Of Alabama. Retrieved From: Https://Eric.Ed.Gov/?Id=Ed566173

- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., &Arfstrom, K. M. (2013). A review of flipped learning: George Mason University
- Techsmith. (2013). Teachers use technology to flip their classrooms. Retrieved 22 August, 2013, from: http://www.techsmith.com/flipped_classroom.html
- Vang, Yee. (2017). **The Impact of The Flipped Classroom on High School Mathematics Students' Academic Performance and Self-Efficacy. Master Thesis from California State University**. Retrieved from https://scholarworks.csustan.edu/bitstream/handle/
- Johnson, L.W., & Renner, J. D. (2012): Effect of the flipped classroom model on a secondary computer applications course: Student and teacher prtvrpyions, questions, and student achievement. Unpublished doctoral dissertation. University of Louisville, Kentucky.). Retrieved from.
- http://theflippedclassrom.files.wordpress.com/2012/04/johnson-2012-pdf.
- Brame, C. J. (2013). Flipping the classroom. Retrieved 2 September, 2013, from: http://cft.vanderbilt.edu/teaching_guides/teaching_activities/flipping_the_classroom/
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., &Arfstrom, K. M. (2013). A review of flipped learning: George Mason University.

❋❋❋❋❋

البحث الثامن:

القيادة الخادمة لشيخ المعهد وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين بالمعاهد الثانوي الأزهرية

إعداد :

د/ إبراهيم أحمد السيد إبراهيم

أستاذ مساعد بكلية التربية جامعة الأزهر بالدقهلية

القيادة الخادمة لشيخ المعهد وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين بالمعاهد الثانوي الأزهرية

د/ إبراهيم أحمد السيد إبراهيم
أستاذ مساعد بكلية التربية جامعة الأزهر بالدقهلية

• **المستخلص**:

يعتبر المعلم هو أساس العملية التعليمية والمحور الرئيسي الذي يجب الاهتمام به سواء لتوفير المناخ المناسب، أو تحقيق التنمية المهنية مما يحسن الأداء والرضا الوظيفي له، وأصبحت القيادة الإدارية للمؤسسة التعليمية هي المعيار الذي يحدد نجاح أو فشل المؤسسة في قدرتها على تحقيق الأهداف المرجوة، ويمكن أن تساعد نظرية القيادة الخادمة في التغلب على الكثير من التحديات بالمعاهد الثانوية الازهرية، فتأتي أهمية القيادة الخادمة في كونها تلبي احتياجات العاملين المهنية وتستجيب لرغباتهم وتمنحهم الصلاحيات والسلطات اللازمة للقيام بواجباتهم الوظيفية، وتتيح لهم فرص المشاركة في صنع القرارات المدرسية وتشجعهم على طرح المبادرات والابداع والابتكار في العمل. وهدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم القيادة الخادمة وأبعادها، ومفهوم وعوامل الرضا الوظيفي للمعلمين، ومقترحات لتفعيل القيادة الخادمة لشيخ المعهد لتحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين بالمعاهد الثانوية الأزهرية واستخدمت الدراسة استبانتين احدهما للقيادة الخادمة والأخرى للرضا الوظيفي وطبقتا على ١٤٦ من العاملين بالمعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة سوهاج . وتوصلت لتفعيل أبعاد القيادة الخادمة لشيخ المعهد الثانوي الأزهري لتحقيق معدلات مرتفعة للرضا الوظيفي للمعلمين ضرورة عمل ما يلي: تحسين بيئة العمل بالمعاهد الثانوية الازهرية. اهتمام شيخ المعهد الثانوي الأزهري بالمعلمين. مشاركة المعلمين في إدارة المعهد واتخاذ القرارات . استخدام اساليب التقويم بطريقة عادلة وموضوعية

الكلمات المفتاحية : القيادة الخادمة- شيخ المعهد- الرضا الوظيفي- المعاهد الثانوي الأزهرية

The Leadership of the Sheikh of the Institute and its Relationship to Job Satisfaction of Teachers in Secondary Institutes Azhar

Dr. Ibrahim Ahmed El Sayed Ibrahim

Abstract:

If that is why he has succeeded in achieving his desired goals, or his ability to succeed. Helping you to drive in their country, and motivating them to carry out their duties at work abroad r Participate in school decision making and encourage them to put forward initiatives, creativity and innovation at work.The study aimed to identify the concept of servant leadership and its dimensions, and the employee satisfaction of the teachers, and suggestions to teach the leadership of the Sheikh of the Institute for teachers secondary schools Azhar and used the study of two questionnaires, one for the leadership of the servant and the other for job satisfaction and applied to 146 . And reached to activate the dimensions of the leadership of the Sheikh of the Secondary Institute of Azhari high prices for job satisfaction for teachers. -Improving the working

environment of the Azhar secondary institutes. -The interest of the Sheikh of the Secondary Institute Azhari teachers. -Participation of teachers in the management of the Institute and decision-making. - Using the methods of evaluation in a fair and objective manner
Keywords: leadership of the servant - Sheikh Institute - job satisfaction - secondary institutes Azhar

- **أولاً : الإطار العام للدراسة :**
- **مقدمة ومشكلة الدراسة:**

تعد المعاهد الثانوية الأزهرية من المؤسسات الأساسية لإعداد الأجيال للالتحاق بالجامعة، لذا يلزم توفير قيادة تستطيع إدارة تلك المعاهد بما يحقق الأهداف المرجوة، كما يعتبر المعلم هو أساس العملية التعليمية والمحور الرئيسي الذي يجب الاهتمام به سواء لتوفير المناخ المناسب بالمعهد، أو تحقيق التنمية المهنية لهم مما يحسن الأداء والرضا الوظيفي للمعلمين، وأصبحت القيادة الإدارية للمؤسسة التعليمية هي المعيار الذي يحدد نجاح أو فشل المؤسسة في قدرتها على تحقيق الأهداف المرجوة.

ومع نهاية القرن الماضي وبداية الألفية الجديدة بزغ توجه جديد في المنظمات يدعو إلى التخلي عن المفهوم التقليدي للقيادة، وتبني أنماط ونماذج قيادية جديدة، تشجع العمل التعاوني والمشاركة في صنع القرار والاهتمام بالمرؤوسين وتعزيز نموهم، كل ذلك في إطار أخلاقي تتزامن فيه الارتفاع بأداء المنظمة ونوعية انتاجها بالاهتمام بالعامل (عبدالله أبوتينة وآخرون:١٤٠).

واستخدم مصطلح القيادة الخادمة (Servant Leadership) لأول مرة في إدارة الأعمال بواسطة (روبرت جرنيليف Robert Greenleaf) في مقالة التي نشرها عام ١٩٧٠ م، حيث يتقاسم القائد السلطة مع العاملين ويضع القائد احتياجات الآخرين في المقام الأول ويساعد الناس على التطور والأداء بأعلى مستوي ممكن (CENTER FOR :١)، لذلك ظهرت القيادة الخادمة عام ١٩٧٧م لتعطي الأولوية للرعاية وتقديم الخدمة والتعاون من خلال التواصل مع الآخرين (خالد دهليز، محمد غالي:٤٧) .

ويري العديد من الباحثين في هذا الشأن أن نظرية القيادة الخادمة يمكن أن تساعد في التغلب على الكثير من تحديات قيادة المنظمات في القرن الحادي والعشرين حيث تؤكد على قيام القائد ببناء مهارات العاملين وإزالة العقبات التي تواجه أدائهم لأعمالهم فضلا عن تشجيعهم وتمكنينهم من حل المشكلات (أحمد عجوة :١)، ولقد أكد الخبراء أن تبني المنظمات وقاداتها نظرية القيادة الخادمة ومبادئها وخصائصها خدمة للعاملين فيها وتنمية لهم وتلبية حاجاتهم لعل ذلك كله يدعم الافتراض القائل بأهمية النظرية ويبرر الحاجة الماسة لها (عبدالله أبوتينة وآخرون:١٤١) .

وتؤكد القيادة الخادمة على أن القادة ينبغي أن يكونوا مهتمين بمصالح اتباعهم ويتعاطفوا معهم ويقومون برعايتهم والحفاظ عليهم، فالقيادة الخادمة تري أن خدمة الآخرين تمثل الأولوية للقائد، كما أنه لا يسعي للحصول على امتيازات خاصة أو أن ينسب الإنجازات لنفسه ولكنه يفكر دائماً في كيفية مساعدة الآخرين سعياً وراء تحقيق الأهداف التنظيمية (نسرين صلاح الدين:٧١)، فتشجع القيادة الخادمة على احداث توازن في حياتهم بين ممارسة القيادة وخدمة الآخرين وهي تحث القادة على أن أولوية مسئوليتهم هي خدمة اتباعهم وفي الوقت نفسه تشجع الاتباع على استثمار الفرص الموقفية لممارسة القيادة، إذ أن الغاية من القيادة الخادمة هي تحسين حياة الأفراد أنفسهم ثم رفع مستوي المنظمات (مني إبراهيم :٣).

فتأتي أهمية القيادة الخادمة في كونها تلبي احتياجات العاملين المهنية وتستجيب لرغباتهم وتمنحهم الصلاحيات والسلطات اللازمة للقيام بواجباتهم الوظيفية، وتتيح لهم فرص المشاركة في صنع القرارات المدرسية وتشجعهم على طرح المبادرات والابداع والابتكار في العمل، وتوفر لهم بيئة أمنة وجاذبة ومدعمة ومشجعة (حسام إبراهيم، سعيد الشهومي :١٣٧)، فتركز القيادة الخادمة على تطوير الأفراد وسلوكياتهم في الإطار التنظيمي فضلا عن الاستماع لمتطلباتهم وتزويدهم بالمعلومات المناسبة سعيا نحو تحقيق الأداء الأفضل (عبدالله التمام :٢٥٧)، حيث أن معظم أنماط القيادة تركز على الإنتاج في المقام الأول دون الاهتمام باحتياجات العاملين ، فازدادت في الفترة الراهنة الاهتمام بتلك الاحتياجات حتي يحقق معدلات مرتفعة للرضا الوظيفي للعاملين بالمؤسسة.

فيري القائد الخادم نفسه متساوي مع العاملين دون تميز من خلال موقعه القيادي فهو يوفر لهم وسائل الدعم لتحقيق النجاح والأهداف، لذا تعد القيادة الخادمة أحد الأساليب التي توفر المناخ الإيجابي داخل المؤسسة التعليمية مما يسهم في تحسبن الرضا الوظيفي للمعلمين بصورة كبيرة.

فليس معني أن يكون القائد خادم أن يتنازل عن مسئوليته القيادية في تحديد المهمة والرسالة ووضع القواعد التي تحكم السلوكيات والتصرفات ووضع المعايير وتحديد المسئوليات والمحاسبة عليها بل تكمن الفكرة نفسها في التعامل الجيد مع المرؤوسين الذي يؤدي في النهاية إلى الاسهام في تحقيق المؤسسة لأهدافها (محمد على، عبدالله القرني :٥١).

فعندما يعمل الموظفين تحت قيادة خادمة فإنهم يعملون كمجتمع جماعي لصالح الجميع مما يؤدي إلى تحسين الرضا الوظيفي للموظفين لأن جميع الاحتياجات تتحقق لهم (CENTER FOR :١) ، وأكدت العديد من الدراسات منها دراسة (نسرين صلاح الدين:٢٠١٦) ، ودراسة (Cerit, Yusuf2009 :) ،

ودراسة (Farris, Jimmy: (2011 ، ودراسة (: Engelhart, Elizabeth F (2012، ودراسة (Chambliss, Annette (2013 :. ، ودراسة (James Laub:2018) ، ودراسة (Cansoy, Ramazan 2019:) ، و دراسة (Al-Mahdy, Yasser F. H.; 2016:Al-Harthi, Aisha S.; Salah El-Din, Nesren S) ودراسة (Vasileios GeorgolopouloEvangelia PapaloKonstantina Loukoro, 2018 :) أنه توجد علاقة طردية وإيجابية بين أبعاد القيادة الخادمة لمديري المدارس والرضا الوظيفي للمعلمين، كما أكدت بعض الدراسات على أن المدرسين الراضيين عن عملهم يمكن أن يتوقع منهم العمل بفعالية أكثر(إيناس فلمبان :٣٩).

واهتمت العديد من الدراسات والبحوث بدراسة الرضا الوظيفي للمعلم حيث أنه من أهم العوامل التي تزيد الأداء الإداري، فأكدت دراسة (إيناس فلمبان:٣٩) على أن المدرسين الراضين من عملهم يمكن أن يتوقع منهم العمل بفعالية أكثر، فيعد الرضا الوظيفي الأساس الذي يحقق التوافق النفسي والاجتماعي للعاملين ويساعد على حسن الأداء لارتباطه بالنجاح في العمل، كما يعد المعيار الموضوعي لنجاح الفرد في مختلف جوانب حياته والذي ينعكس على سلوكه (زينب عويسات :٨)، وتعتبر المنظمات التربوية من أهم المنظمات الخدمية في المجتمع لأنها تهدف إلى تقديم الخدمة والرعاية التعليمية للطلاب معرفيا ومهاريا ووجدانيا، وبالتالي فهي بأمس الحاجة إلى نمط قيادي خادم يطلق طاقات العاملين لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة (محمد على ،عبدالله القرني :٤٧) .

فأي مؤسسة تربوية تحتاج إلى قيادة خادمة تسعي إلى إيجاد الرضا الوظيفي للعاملين بها، حيث يعتبر الرضا الوظيفي للمعلمين من أهم مؤشرات تحسين الأداء الإداري بالمعهد الثانوي الأزهري، لذا كانت هذه الدراسة ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

- ما مفهوم القيادة الخادمة وأبعادها؟
- ما مفهوم وعوامل الرضا الوظيفي للمعلمين بالمعهد الثانوي الأزهري؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد القيادة الخادمة لشيخ المعهد وعوامل الرضا الوظيفي لمعلمي المعاهد الثانوية الأزهرية؟
- كيف يتم تفعيل القيادة الخادمة لشيخ المعهد لتحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين بالمعاهد الثانوية الأزهرية؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف هذه الدراسة في :

- التعرف على :
  - ✓ مفهوم القيادة الخادمة وأبعادها.
  - ✓ مفهوم وعوامل الرضا الوظيفي للمعلمين بالمعهد الثانوي الأزهري.

- التوصل إلى :
  - ✓ العلاقة بين أبعاد القيادة الخادمة لشيخ المعهد وعوامل الرضا الوظيفي لمعلمي المعاهد الثانوية الأزهرية.
  - ✓ مقترحات لتفعيل القيادة الخادمة لشيخ المعهد لتحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين بالمعاهد الثانوية الأزهرية.

- **أهمية الدراسة** :

يمكن تحديد أهمية هذه الدراسة فيما يلي :

- نظرا لأهمية دور شيخ المعهد الثانوي في إدارة المعهد وتحقيق الأهداف المطلوبة باستخدام أساليب قيادية متجددة منها القيادة الخادمة التي تعمل على تحقيق الفعالية الإدارية للمعهد الأزهري، وتحسين معدل الرضا الوظيفي للمعلمين.
- نظرا لتأكيد العديد من الدراسات بوجود علاقة وثيقة بين القيادة الخادمة والرضا الوظيفي والأداء، كانت هذه الدراسة لمعرفة علاقة القيادة الخادمة لشيخ المعهد في تحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين بالمعاهد الثانوية الأزهرية، ووضع مقترحات لتفعيل القيادة الخادمة لشيخ المعهد الثانوي الأزهري.

- **منهج الدراسة**:

تفرض كل مشكلة بحثية منهجاً معيناً – يعد أكثر ملاءمة – لدراستها، وعلى هذا الأساس استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي باعتباره أكثر المناهج البحثية ملاءمة لطبيعة الدراسة، حيث إنه يعتمد على جمع المعلومات والحقائق حول الظاهرة موضوع الدراسة، ثم القيام بتحليلها وتفسيرها.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **القائد الخادم** :

يعرف بأنه استخدام القائد للقوة المتاحة له لمساعدة وخدمة الآخرين (أحمد عجوة :١)، كما يعرف بأنه تركيز القائد على نمو وتنمية الأفراد الذين ينتمون للمؤسسة ويضع احتياجاتهم في المقام الأول ويساعد المرؤوسين على التطور والتقدم بأقصى قدر ممكن (CENTER FOR:1)، ويعرف ايضا بأنه يعمل على مساعدة الآخرين ويقدم لهم ما يحتاجونه من أجل الاطمئنان على سير العمل وتقديم الدعم والمساعدة لا من أجل تصعيد أخطاءهم أو معاقبتهم أو كتابة ملاحظات عليهم لتحقيق الأهداف المنشودة (بدر ابن طالب :٥٠٩).

ويعرف بسلوكيات القائد الذي يركز على المنظمة ويدفع الأفراد إلى الالتزام بأهداف المنظمة (حسين عبد الرسول، ميثاق عبد السادة :٣٣١)، ويعرف ايضا بأنه القائد الذي يأخذ في الاعتبار احتياجات الموظفين، ويلتزم بمساعدتهم على تطوير الخبرة وتحسين الأداء لهم (St. Thomas University : ١)

ويمكن تعريفه اجرائيا بأنه الأسلوب الذي يمارسه شيخ المعهد الثانوي الأزهري لمساعدة المعلمين وتقديم المساعدة لهم مما يؤدي إلى التنمية المهنية وحل المشكلات للمعلمين بما يحقق الأهداف المرجوة.

- **القيادة الخادمة** :

وتعرف بأنها نوع من القيادة يتصف بالمبادئ الإنسانية وله خصائص وممارسات مشاهدة ترتكز على مبادئ أساسية من المساواة والاحترام والاستقامة في المنظمة والمجتمع (فوزي ندا :٣٦٣)، وتعرف ايضا بأنها ممارسة للقيادة تضع مصلحة مرؤوسيها قبل مصلحتها وهي بذلك ترتقي بقيمة الأفراد ونموهم وبناء روح الجماعة وممارسة الاصالة ومشاركة المرؤوسين في القوة والمكانة كل ذلك لمصلحة مشتركة لكل فرد في المنظمة ولأولئك الذين تخدمهم المنظمة (عبدالله أبو تينة وآخرون:١٤٢).

وتعرف بأنها مجموعة من الممارسات التي تثري حياة الأفراد وتبني منظمات أفضل وتوجد في النهاية مجتمع أكثر عدلا (St. Thomas University : ١)، كما تعرف بأنها تحديد الطرق والخطط الرئيسية للمؤسسة مما يؤدي إلى بذل الجهود الجماعية بناء على العلاقات الإنسانية مما يكون لكل فرد دورا في أداء الأعمال بناءً على خبرته وليس حسب رتبته مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف (N. Nayab :4)، وتعرف بأنها الأسلوب الذي يرغب فيه القائد لخدمة الآخرين ومساعدتهم للوصول إلى إمكاناتهم الحقيقية (Kendra McMillan: ٢٢).

ويمكن تعريفها اجرائيا بأنها ممارسة شيخ المعهد لأبعاد القيادة الخادمة (المهارات المفاهيمية، الاهتمام بالمرؤوسين، مساعدة المرؤوسين على التطور والنجاح، التمكين الإداري ، العلاقات الاجتماعية والاخلاقية، بناء مجتمع مترابط) بما يحقق الرضا الوظيفي للمعلمين بالمعهد الثانوي الأزهري.

- **مفهوم الرضا الوظيفي للمعلمين**:

يعرف بأنه مجموعة المشاعر الوجدانية التي يشعر بها الفرد تجاه الوظيفة التي يشغلها (نشأت شرف الدين، نجاح أبو عرايس :١٨٣)، كما يعرف بأنه مجموعة المشاعر الوظيفية أو الحالة النفسية التي يشعر بها الفرد نحو عمله (عايض العازمي، خالد عبدالرحيم :٥٥٦)، كما يعرف بأن الرضا الوظيفي = الادراك بما هو كائن / الادراك بما ينبغي أن يكون (أحمد الشافعي :٥).

ويمكن تعريف الرضا الوظيفي للمعلمين اجرائيا بأنه مجموعة المشاعر للمعلم نحو العمل بالمعهد الثانوي الأزهري مما يؤدي إلى ما يطمح له فيجعله أكثر تقبلا وتفاعلا في العمل.

- **الدراسات السابقة** :
- **الدراسات التي تناولت القيادة الخادمة** :

هدفت دراسة (مني إبراهيم:٢٠١٩) إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الخادمة وعلاقتها بمستوي

الثقة التنظيمية السائدة من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت استبانتين الأولي للقيادة الخادمة والثانية لقياس الثقة التنظيمية طبقت على ٣٢٧ معلم ومعلمة ، وتوصلت إلى ضرورة تنظيم دورات تدريبية عن القيادة الخادمة لمديري المدارس الثانوية، وتقديم الدعم المادي والمعنوي لمديري هذه المدارس.

كما هدفت دراسة (بدر ابن طالب :٢٠١٨) : التعرف على مساهمة القيادة الخادمة في تحقيق الثقة التنظيمية لقادة المدارس الثانوية بمحافظتي حوطة بني تميم والحريق من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ،واستخدمت استبانة طبقت على ١١٥ معلما، وتوصلت إلى ضرورة تبني قادة المدارس ممارسات القيادة الخادمة، وعقد دورات تدريبية لتطبيقات القيادة الخادمة، وإحداث أنظمة للحوافز المادية التي تعزز من ممارسات القادة لتطبيقات القيادة الخادمة.

كما هدفت دراسة (حسام إبراهيم ، سعيد الشهومي : ٢٠١٨) : إلى التعرف على درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدي مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة طبقت على ٢٠٨ معلم، وتوصلت إلى ضرورة الاهتمام بزيادة كفايات مديري المدارس لتمكينهم من ممارسة نمط القيادة الخادمة، واهتمام مديري المدارس على مشاركة العاملين بالمدرسة في اتخاذ القرارات واستخدام نظم التحفيز المناسبة .

وهدفت دراسة (محمد علي، عبدالله القرني: ٢٠١٧) :الكشف عن العلاقة بين ممارسة رؤساء ومشرفات الأقسام الاكاديمية بجامعة تبوك للقيادة الخادمة ودرجة الالتزام التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة طبقت على ١٣١ عضو هيئة تدريس، وتوصلت إلى ضرورة نشر ثقافة القيادة الخادمة بجميع أبعادها، وتوفير الحوافز التي تزيد درجة الالتزام التنظيمي، وتوفير إدارة الجامعة للبيئة التنظيمية التي تشجع القيادات والمسئولين فيها على ممارسة القيادة الخادمة .

وهدفت دراسة (عبدالله التمام :٢٠١٦) : التعرف على درجة ممارسة مدراء المدارس الثانوية لممارسة أسلوب القيادة الخادمة، واستخدمت الدراسة مقياس طبق على ٥٢١ معلماً بمدارس المدينة المنورة، وتوصلت إلى ضرورة سعي مديري المدارس بإتاحة فرصا متنوعة للمعلمين لكي يتعلموا مهارات جديدة، وحث المديرين على التضحية بمصالحهم من اجل مصالح الآخرين، وضرورة تمتع المديرين بالصراحة فيما يتعلق بنقاط قصورهم وضعفهم في العمل ،وأن يتمتعوا بقدر من الشجاعة عند ممارستهم أسلوب القيادة الخادمة .

وهدفت دراسة (محمد عبدالفتاح ، محمود أبو سيف:٢٠١٦) التعرف على واقع القيادة الخادمة في مدارس إدارة أهناسيا التعليمية من وجهة نظر المدرسين وعلاقتها مع الهوية التنظيمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، واستخدمت استبانتين طبقت على ٣٩٩ معلم ، وتوصلت لوجود علاقة ارتباطية بين القيادة الخادمة والهوية التنظيمية ،وأن المدرسين على وعي تام بأهمية النمط القيادي المستخدم بالمدرسة .

وهدفت دراسة (إيمان مصطفي :٢٠١٥) : التعرف على تأثير خصائص القيادة الخادمة على جودة الحياة الوظيفية وتقديم نموذج يفسر العلاقة بينهما، واستخدمت الدراسة استبانة طبقت ٣٩٨ عاملا من العاملين بالبنوك، وتوصلت إلى زيادة القدرات المعرفية والمهارات لدي القيادات العليا والعاملين لتنمية وتقوية العلاقات الشخصية بين القيادة والعاملين، وتوفير المناخ بالابتكار والابداع على كافة المستويات الإدارية.

كما هدفت دراسة (محمد غالي :٢٠١٥) : التعرف على العلاقة بين ممارسة القيادة الخادمة وتحقيق الالتزام التنظيمي للعاملين بجامعات قطاع غزة، وممارسات الجامعات بأبعاد القيادة الخادمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة طبقت على ٤٠٠ عاملا، وتوصلت إلى ضرورة تنفيذ برامج تدريبية للمسئولين لتنمية مهاراتهم ومعارفهم عن سمات القيادة الخادمة، والعمل على تطوير العلاقة بين المسئولين والعاملين واشراكهم في اتخاذ القرارات والعمل على إحلال مبادئ الشفافية.

وهدفت دراسة (عبير عطا الله :٢٠١٥) :التعرف على مدي توافر أبعاد القيادة الخادمة ودورها في توفير أبعاد التطوير الذاتي للمنظمات ،واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ،واستخدمت استبانة طبقت على ١٢٠عاملا، وتوصلت إلى ضرورة عقد دورات للمديرين على كيفية التعامل الإنساني مع المرؤوسين وتحقيق احتياجاتهم، وكيفية المشاركة المجتمعية.

وهدفت دراسة (أحمد عجوة :٢٠١٠): إلى تحديد متطلبات القيادة الخادمة في منظمات قطاع الأعمال ، واستخدمت الدراسة استبانة طبقت على ٤٢١ عاملا ، وتوصلت إلى ضرورة تحمل القادة المسئولية لتحقيق مصلحة المنظمة ، وتقديم المساهمات التي تحقق المنافع لكل العاملين بالمنظمة والمجتمع ، والتنمية الذاتية بشكل دائم .

وهدفت دراسة (عبدالله أبو تينة وآخرون:٢٠٠٧) : التعرف على درجة ممارسة المديرين والمديرات للقيادة الخادمة في مدارسهم من وجهة نظرهم والمعلمين، واستخدمت الدراسة استبانة طبقت على ٣٩٠ معلم ومعلمة ،٩٥ مدير ومديرة ، وتوصلت إلى عقد دورات للمديرين والمديرات والمعلمين حول نمط القيادة الخادمة وكيفية توظيفها.

كما هدفت دراسة (Abuhayya. A. R M :2017) إلى التحقق من العوامل الأساسية للقيادة الخادمة وتأثيرها على أداء العاملين ، واستخدمت الدراسة استبانة طبقت على ٢٢٠ عاملاً، وتوصلت إلى أن القيادة الخادمة لها تأثير إيجابي على أداء العاملين .

- **دراسات تناولت القيادة الخادمة والرضا الوظيفي** :

هدفت دراسة (نسرين صلاح الدين:٢٠١٦): إلى بناء نموذج للعلاقة بين القيادة الخادمة والرضا الوظيفي كمدخل للمدرسة الفعالة، والكشف عن واقع ممارسات مديري المدارس للقيادة الخادمة ودرجة الرضا الوظيفي للمعلمين ،واستخدمت الدراسة مقياسين طبق على ٢٥١ معلمي مدارس التعليم الحكومي، وتوصلت إلى ضرورة توعية مديري المدارس بأبعاد القيادة الخادمة ودورها في تحقيق رضا المعلمين، وتصميم برامج تدريبية لتنمية مهارات القيادة الخادمة بأبعادها المختلفة لدي مديري المدارس بما يحقق الرضا الوظيفي للمعلمين.

هدفت دراسة (: Cerit, Yusuf2009) : التعرف على أثر سلوكيات القيادة الخادمة على الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الابتدائية بتركيا ، واستخدمت الدراسة استبانة طبقت على ٥٩٥ معلماً، وتوصلت إلى وجود علاقة ايجابية بين أبعاد القيادة الخادمة لمديري المدارس والرضا الوظيفي .

وهدفت دراسة (Farris, Jimmy: (2011: الكشف عن العلاقة بين القيادة الخادمة لإدارة الجامعة والرضا الوظيفي للموظفين التنفيذين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الإقليمية، واستخدمت الدراسة استبانة طبقت على ٦١٠ موظفا وتوصلت إلى وجود علاقات قوية بين القائد الخادم والرضا الوظيفي للإداريين وأعضاء هيئة التدريس

وهدفت دراسة (: Engelhart, Elizabeth F (2012: الكشف عن الصفات المرتبطة بالقائد الخادم وعلاقة القيادة الخادمة بالرضا الوظيفي للمعلمين بالمدارس الابتدائية، واستخدمت الدراسة استبانة طبقت على معلمي المدارس الابتدائية، وتوصلت إلى يعد القائد الخادم نموذجاً يجب الأخذ به بالمدارس الابتدائية، وايجاد الثقافة الايجابية اللازمة لذلك.

كما هدفت دراسة (: Chambliss, Annette (2013: إلى التحقق من العلاقة بين القيادة الخادمة والمعلمين، واستخدمت الدراسة استبانة طبقت على ٤٨١ معلم من رياض الاطفال حتي الثاني عشر، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين القيادة الخادمة والرضا الوظيفي.

كما هدفت دراسة (James Laub:2018) :الكشف عن علاقة القيادة الخادمة والأداء التنظيمي في ايسلندا، وفرنسا، وتوصلت إلى أنه توجد علاقة ارتباطية بين القيادة الخادمة والرضا الوظيفي عندما يتبني القائد ثقافة تنظيمية تقدر الموظفين وتطورهم.

وهدفت دراسة (Cansoy, Ramazan 2019:) : الكشف عن العلاقة بين القيادة الخادمة والرضا الوظيفي، وتوصلت إلى أن السلوكيات الإدارية لمديري المدارس تشجع على المشاركة والمرونة في العمل فتؤدي إلى تحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين.

وهدفت دراسة (Al-Mahdy, Yasser F. H.; Al-Harthi, Aisha S.; Salah El-Din, Nesren S 2016:): إلى التعرف على تصورات المعلمين العمانيين للقيادة الخادمة والرضا الوظيفي، وتأثير العديد من المتغيرات الديمغرافية على تصوراتهم ، واستخدمت الدراسة مقياس القيادة الخادمة طبق على ٣٥٦ معلما، وتوصلت إلى أن المعلمون يشيرون إلى مستويات معتدلة من الرضا الوظيفي والقيادة الخادمة لمديري المدارس، وأنه توجد فروق ذات دلالة احصائية حول علاقة القيادة الخادمة لمدير المدارس والرضا الوظيفي للمعلمين تتوقف على (الجنس والنوع المدرسي) مما يسهم في تحسين طبيعة العمل والترقي للمعلمين.

هدفت الدراسة (Vasileios Georgolopoulo Evangelia Papalo Konstantina Loukoro, 2018): تحديد درجة تطبيق مبادئ القيادة الخادمة وكذلك درجة الرضا الوظيفي كما يراها المعلمون والعلاقة بينهما ، استخدمت الدراسة استبيان طبق علة ١٤١ معلما من ٢٠ مدرسة ابتدائية باليونان، وتوصلت إلى وجود اتجاه إيجابي نحو إدراك المعلمين لخصائص القيادة الخادمة، وأن المعلمين لديهم قدرا كبيرا من الرضا عن عملهم ، وتوجد علاقة إيجابية بين الرضا الوظيفي ومبادئ القيادة الخادمة .

هدفت دراسة (Kendra McMillan: 2017): إلى التعرف على أساليب القيادة الخادمة بالمدرسة الابتدائية وكيف يؤثر دور المدير في المناخ المدرسي والرضا الوظيفي للمعلمين ، واستخدمت أسلوب المقابلات الشخصية للمعلمين، وتوصلت إلى ضرورة الأخذ بنظرية القيادة الخادمة، كما ان مديري المدارس يمكن أن يشجعوا المعلمين على البقاء بالمدرسة من خلال التركيز على بناء العلاقات مع الآخرين ودعمهم.

هدفت دراسة (: Güngör, Semra Kiranli (2016:التعرف على علاقة القيادة الخادمة وسلوك القيادة الأخلاقية بالرضا الوظيفي للمعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستبانة طبقت على ٣١٩ معلما، وتوصلت إلى يزداد الرضا الوظيفي للمعلمين عند استخدام القيادة الأخلاقية.

تعليق عام على الدراسات والبحوث السابقة:

من خلال التحليل النقدي للبحوث والدراسات السابقة نجد أنها اوصت ما يأتي:

- نشر ثقافة القيادة الخادمة بجميع أبعادها
- تنظيم دورات تدريبية لمديري المدارس عن القيادة الخادمة وتطبيقاتها .
- أن القيادة لها تأثير إيجابي على الأداء، كما أنه توجد علاقة ارتباطية بين القيادة الخادمة والرضا الوظيفي.
- الاهتمام بنمط القيادة الخادمة، وتوفير البيئة التي تشجع على ممارستها

واختلفت الدراسة الحالية عن دراسة (نسرين صلاح الدين :٢٠١٦) في أنها تناولت شيوخ ووكلاء ومعلمي المعاهد الثانوية الأزهرية بالإضافة أنها تناولت أبعاد القيادة الخادمة في (المهارات المفاهيمية، الاهتمام بالمرؤوسين، مساعدة المرؤوسين على التطور والنجاح، التمكين الإداري، العلاقات الاجتماعية والاخلاقية، بناء مجتمع مترابط)، وعوامل الرضا الوظيفي (بيئة العمل والعلاقات الاجتماعية، المشاركة في اتخاذ القرارات، التقويم والتغذية الراجعة، التنمية المهنية للمعلمين).

لم تتناول أي من الدراسات السابقة أبعاد القيادة الخادمة بالمعاهد الثانوية الأزهرية ودورها في الرضا الوظيفي للمعلمين.

قد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مصطلحات الدراسة وإعداد الإطار النظري وأداة الدراسة الميدانية وكذلك المعالجة الإحصائية للدراسة الميدانية .

- **ثانيا : الإطار النظري للدراسة :**

- **مفهوم القيادة الخادمة:**

وتعرف بأنها الأسلوب الذي يمارسه القائد لمساعدة العاملين وإيثارهم والتفاني في خدمتهم والرفع من كرامتهم وإعلاء شأنهم ليؤثر فيهم ويطلق طاقتهم لتحقيق أهداف المنظمة (عبدالله التمام :٢٣١)، كما تعرف بأنها درجة ممارسة رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك لأبعاد القيادة الخادمة (التمكين والحكمة والاهتمام بالمرؤوسين اولاً والالتزام بنمو الآخرين والادارة التنظيمية) والمقاسة من خلال وجهة نظر أفراد العينة (محمد على ، عبدالله القرني :٤٨).

وتعرف بأنها فهم وممارسة للقيادة تضع مصلحة اتباعها قبل مصلحتها حتي ترتقي بقيمة الأفراد ونموهم وبناء روح الجماعة وممارسة الاصالة ومشاركة الاتباع في القوة والمكانة لتحقيق مصلحة مشتركة لكل من الفرد والمنظمة (محمد غالي :٥)، كما تعرف بأنها عبارة عن ممارسات يقوم بها القائد والتي تهدف إلى خدمة الموظفين وتلبية احتياجاتهم وحل مشكلاتهم والاستماع لهم من أجل تحقيق أهداف المنظمة (بدر ابن طالب :٥١٣)، وتعرف بأنها الشعور الذي

يريده الفرد من القائد وتركز على تطوير الآخرين وتلبي احتياجاتهم (Chan ,Kong Wah :١)

• **خصائص القائد الخادم**:

تنوعت خصائص القائد الخادم فأكدت دراسة (عبدالله التمام :٢٦٣- ٢٦٤) أن خصائص القائد هي(التمكين، المساندة، المساءلة، التسامح، الشجاعة، الثقة)، كما أوضحت دراسة (عبدالله أبوتينة وآخرون: ١٤٢) ودراسة (محمد غالي:٢٨- ٢٩) ودراسة (مني إبراهيم :٣١- ٣٢)،(N. Nayab:2)، (St. Thomas University:١) بأن خصائص القائد الخادم هي (الاستماع، التعاطف، الشفاء، الوعي، الاقناع، التصوير المفاهيمي، نفاذ البصيرة، الإشراف، الالتزام بنمو الآخرين، بناء مجتمع مترابط).

• **أبعاد القيادة الخادمة** :

تعددت أبعاد القيادة الخادمة فأكدت دراسة (إيمان مصطفي :١٣٤) بأن تلك المبادئ هي (القيم وتطوير الآخرين، بناء المجتمع، المساءلة، التأثير في الآخرين، والمشاركة وتقاسم السلطة)، كما حددت دراسة (نسرين صلاح الدين:١٠٤) أبعاد القيادة الخادمة هي (الدعوة للإيثار، التلاحم العاطفي، الحكمة، التخطيط المقنع، والرعاية التنظيمية)، وحددت دراسة(محمد عبدالفتاح ، محمود أبو سيف :٢٧٦) ، ودراسة (محمد على ، عبدالله القرني :٥٠)، ودراسة (محمد غالى:٢٩- ٣٠)، (N. Nayab: ٢) أبعاد القيادة الخادمة (المهارات المعرفية، التمكين، الاهتمام بالمرؤوسين، استخدام الإجراءات الواضحة، التصرف بأخلاق، العاطفة الفعالة، الالتزام بتطوير المجتمع، الاستماع، والتعاطف)، كما حددت دراسة(Timiyo, A. J. :2016) أبعاد القيادة الخادمة (المساءلة، التفكير الإبداعي، التعاطف، الوعي والتواصل، الصدق والنزاهة، التضحية بالنفس، التواصل، والتنمية)، من خلال ذلك حددت الدراسة الحالية أبعاد للقيادة الخادمة فيما يلي :

• **المهارات المعرفية**.

تعني امتلاك المعرفة المنظمة والمهام الموكلة للقائد بحيث يكون في وضع يمكنه من تقديم المساعدة والدعم الفعال للعاملين والمنظمة وتسهيل مهام المرؤوسين (محمد على، عبدالله القرني:٥٠)، (محمد عبدالفتاح، محمود أبو سيف :٢٧٦)، فشيخ المعهد الذي لديه المعرفة يستطيع قيادة المعهد الثانوي الأزهري بكفاءة في مواجهة المشكلات المدرسية .

• **الاهتمام بالمرؤوسين**.

يرغب القائد الخادم في إحداث تطوير إيجابي في الأفراد والجماعات والمنظمات، فإظهار القادة لاستعدادهم لوضع مصالح الاتباع قبل مصالحهم يؤدي إلى كسب ثقة كبيرة والتفاني من قبل اتباعهم، مما يؤدي إلى جودة أعلى في العلاقات بينهم وبالتالي يزداد رضا العاملين وتزداد الفعالية التنظيمية

(نسرين صلاح الدين :١٠٤)، ويعاون القائد الموظفين على تفهم المؤسسة وفلسفتها ومبادئها ومساعدة العاملين على النهوض بمستوي كفاءاتهم وأدائهم للأعمال الموكلة اليهم، واكتشاف نواحي القصور والتقصير والعمل على ازالتها أو التقليل منها، وتوفير المناخ الذي يشجع على العمل ويدفع عملية الإنتاج إلى الامام(عبدالله التمام:٢٦٢)، فاستخدام شيخ المعهد الثانوي الأزهري الإجراءات الواضحة وتحقيق احتياجات العاملين بالمعهد يزيد من معدلات الرضا لديهم.

- **التمكين الإداري**.

يستلزم التمكين الإداري تنمية الأفراد ورفع قدراتهم ومهارتهم ومنحهم الفرصة للمبادأة والتحدي من خلال تخويل الصلاحيات وإعطائهم المسئوليات لاتخاذ القرارات والتعاون والمشاركة ليكونوا قادرين على تحقيق الأهداف بأعلى كفاءة وفاعلية (عبدالله التمام:٢٦٢)، ويظهر في تشجيع وتقديم التسهيلات للآخرين من خلال تحديد المشاكل وحلها، فضلا عن تحديد متي وكيف يتم إتمام مهام العمل ومساعدة المرؤوسين على التطور والنجاح (محمد عبدالفتاح، محمود أبو سيف :٢٧٦)، (محمد غالى:٢٩).

ويعتمد العمل بالمعهد الثانوي الأزهري على أداء شيخ المعهد من خلال منح الصلاحيات لبعض العاملين بالمعهد مما يؤدي إلى زيادة معدلات أداء المعلمين فيحقق معدلات مرتفعة من الرضا.

- **مساعدة المرؤوسين على التطور والنجاح** .

يعتبر السلوك الخادم مؤشر قوي لمساعدة الآخرين والتفاني من أجلهم وتذليل كافة العقبات التي تواجههم كما يبرز من خلاله تغليب القائد المصلحة العامة على مصالحة الخاصة وسوف يتأثرون بهذا السلوك مما يبادرون هم أيضا بتطبيقه من أجل مساعدة الآخرين (عبدالله التمام:٢٦٥).

- **العلاقات الاجتماعية**.

يراعي القائد الخادم مشاعر المرؤوسين ويساعدهم على تفهم مسارات الترقي في الوظيفة، مع معرفة اهتماماتهم ورغباتهم والعمل على توفير البيئة المواتية للعمل (فوزي ندا :٣٦١)، ولكي تتوفر القيادة الخادمة داخل المعهد الثانوي الأزهري ضرورة توافر العلاقات الإنسانية مما يحقق الاحترام والتشجيع لأداء الأعمال .

- **بناء مجتمع مترابط** .

يشعر القائد في هذا العصر الحديث بالبعد الكبير بين أعضاء الفريق خاصة في المؤسسات الكبيرة، وأن هذا الإدراك يحفز القائد الخادم لتحديد بعض الوسائل لبناء مجتمع مترابط من العاملين، فالقائد الخادم يمكنه أن يجد

الطريق لذلك ليس بواسطة الاجتماعات الكبيرة، لكن بواسطة الأسلوب الفردي لكل قائد على حده (محمد غالي :٢٩)، فاهتمامات القائد بالأفراد وممارسته النزيهة تعد الاساس في بناء الثقة بين الأفراد، كما إن قيم القيادة الخادمة تنتج الخصائص الجديرة بالملاحظة وتؤثر في قادة المنظمات وأن لهذه القيم تؤدي دورا اساسيا في بناء الثقة التنظيمية بين الأفراد بما يصور منظمة وقيادة خادمة سوية (حسين عبد الرسول، ميثاق عبدالسادة :٣٣٣)، فيتمتع القائد الخادم بمهارات تواصل حيث يستخدم تلك المهارات في تنفيذ الأعمال عن طريق العمل التعاوني وروح الفريق (Calia Roberts :2019) ، فتكسب القيادة الخادمة العاملين ثقتهم من خلال اهتمام القائد بهم مما يمنحهم المزيد من الثقة وتحسين أدائهم .

- **مفهوم الرضا الوظيفي** :

يعرف بأنه إحساس داخلي للفرد يتمثل في شعوره بالارتياح والسعادة نتيجة لإشباع حاجاته ورغباته من خلال مزاولته لمهنته التي يعمل بها (عبد الله الشهري:٢٩٠)، ويعرف كذلك بأنه يمثل القناعات والاستجابات النفسية والعاطفية السلبية والإيجابية من الموظف تجاه جوانب عديدة من مهامه ومسئولياته وعن أدائه أو بيئة عمله (إيناس فلمبان :٩) .

ويعرف أيضا بأنه الشعور النفسي بالقناعة والارتياح أو السعادة لإشباع الحاجات والرغبات والتوقعات مع العمل نفسه وبيئة العمل ومع الثقة والولاء والانتماء للعمل ومع العوامل والمؤثرات الأخرى ذات العلاقة (صالح البلادي :٨).

- **العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي للمعلمين بالمعهد الثانوي الأزهري** :
- **بيئة العمل والعلاقات الاجتماعية** .

تؤثر ظروف العمل المادية كالتهوية والإضاءة والرطوبة والحرارة على درجة تقبل الفرد لبيئة العمل، لذلك فإن الظروف البيئية الجيدة تؤدي إلى رضا الأفراد عن بيئة العمل (محمد النعي :١٠١)، فالإنسان اجتماعي بطبعه فإذا شعر المعلم بأن العمل بالمعهد الثانوي الأزهري يمنحه العلاقات الاجتماعية الجيدة بزملائه في العمل يسهم في تحقيق الرضا لهم .

- **المشاركة في اتخاذ القرارات** .

تعني المشاركة اتاحة الفرصة للمعلمين لإبداء آرائهم فيما يتعلق بالأمور الإدارية بالمدرسة وعدم قصرها على المدير والوكلاء وعدم تقليص دور المعلمين على القاء الدروس فقط وتفويض السلطة لهم ووضع رأيهم موضع التطبيق (سعيد السبيعي:٢٣٧) ، فالتعاون بين مديري المدارس والمعلمين من خلال مشاركتهم الفعلية في صنع القرار يعمل على تنمية الثقة المتبادلة فيما بينهم مما يسهم فى زيادة فعالية الأداء المدرسي (عزة الحسينى، إيمان أحمد:٧٣)، لذا

تؤدي مشاركة المعلمين في الإدارة واتخاذ القرارات داخل المعهد في زيادة معدلات الانتماء للمعهد من جانب ومن اخر زيادة الرضا الوظيفي لهم .

- **التقويم والتغذية الراجعة** .

يعتبر تقدير العاملين بناءً على جهودهم المميزة فى تحسين الجودة داخل المؤسسة عنصراً ضروريا لنجاح المؤسسة، وذلك لتشجيع وتعزيز المشاركة الإيجابية فى عمليات التحسين حيث تمثل عملية التعزيز الإيجابي لجهود التحسين المستمر شرطا ضروريا للحفاظ على الإنجاز المستمر(محمد عبد الله: ٦١)، فجودة إنتاجية العامل تتوقف على مدي ملائمة ما يحصل عليه من عوائد مادية أو معنوية مقابل المجهود الذى بذله في وظيفته، وعلى مدي سرعة تحصيل العائد وملائمة توقيته(محمد النعمي :١٠١).

ويعتبر التقويم أحد متطلبات نجاح إدارة المعاهد الثانوية الأزهرية حيث تقوم بوضع مؤشرات لقياس معدلات أداء المعلمين لتحسين الرضا الوظيفي لهم.

- **التنمية المهنية للمعلمين** :

تعني التنمية المهنية بأنها عبارة عن عمليات وأنشطة مستمرة يمكن من خلالها إحداث التحسينات المطلوبة في اتجاهات العاملين بالمدرسة وإكسابهم كافة الخبرات والمعلومات التي يحتاجونها(سعيد السبيعي :٢٣٥)، حيث أكدت الدراسات أن مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم عليه توجيه المدرسين وتنمية أدائهم وتطوير كفاياتهم التعليمية سواء فى تجريب طرق التدريس الحديثة أو استعمال الوسائل التعليمية المناسبة أو تنظيم الأنشطة والتنسيق بين جهودهم لتحقيق الأهداف المنشودة(نجاح أبو عرايس :٥٦).

وتسهم اتاحة الفرصة للمعلمين للترقي وفقا للكفاءة في تحقيق الرضا الوظيفي، فيشعر العامل بأن الإدارة تحرص عليه وتتمسك به لكفاءته وذلك عن طريق تدريبه المتكرر على ما هو جديد أو ضروري، مما يساهم في زيادة ثقته بنفسه وبالمنشأة وزيادة الرضا الوظيفي(محمد النعمي :١٠٤)، فيجب على شيخ المعهد الثانوي الأزهري حث المعلمين على التدريب المستمر من أجل اكتساب وتنمية مهارتهم بما يؤدى إلى تحسين أدائهم وتنمية قدراتهم.

- **ثالثا : اجراءات الدارسة الميدانية**:

يمكن تناول إجراءات الدراسة الميدانية من خلال ما يلي :

- **هدف الدراسة**:

التعرف على آراء شيوخ المعاهد الثانوية الأزهرية والمعلمين حول القيادة الخادمة لشيخ المعهد الثانوي ودورها في تحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين

- **أدوات الدراسة**:

تمثلت أدوات الدراسة الميدانية في استبانتين طبقت على شيوخ ووكلاء ومعلمي المعاهد الثانوية والأزهرية بمحافظة سوهاج .

• **بناء الاستبانتين** :

في ضوء طبيعة الدراسة وتحديد الأهداف التي تسعي إلى تحقيقها تم الاستعانة بالدراسات السابقة والأدبيات في هذا المجال لإعداد الاستبانتين ، وتم تحديد محاور استبانة (القيادة الخادمة) بأبعاد القيادة الخادمة(المهارات المفاهيمية، الاهتمام بالمرؤوسين، مساعدة المرؤوسين على التطور والنجاح، التمكين الإداري، العلاقات الاجتماعية والاخلاقية، بناء مجتمع مترابط)، واستبانة (الرضا الوظيفي) بعوامل الرضا الوظيفي (بيئة العمل والعلاقات الاجتماعية، المشاركة في اتخاذ القرارات، التقويم والتغذية الراجعة، التنمية المهنية للمعلمين)

• **صدق الاستبانتين**:

اعتمد الباحث على صدق المحكمين للتحقق من صدق الاستبانتين، حيث قام بعرض الاستبانتين في صورتهما الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في التربية وعلم النفس للاسترشاد بآرائهم حول انتماء عبارات الاستبانتين الى محاورهما، واقتراح ما يرونه مناسبا من عبارات أو أيه توجيهات وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف بعض العبارات وتعديل الأخرى واصبحت استبانة القيادة الخادمة في صورتها النهائية (٤٠) عبارة، واستبانة الرضا الوظيفي في صورتها النهائية (٢٥) عبارة

• **ثبات الاستبانتين**:

ثم التحقق من ثبات الاستبانتين ومحاورها باستخدام معامل الفاكرونياخ وهى كما يلي.

جدول (١) يوضح قيمة ثبات الفاكروناخ للاستبانتين ومحاورهما

استبانة القيادة الخادمة			استبانة الرضا الوظيفي		
م	المحور	عدد العبارات	قيمة الفاكروناخ	المحور	عدد العبارات	قيمة الفاكروناخ
١	المهارات المفاهيمية	٦	٠,٨٠	بيئة العمل والعلاقات الاجتماعية	٨	٠,٨٨
٢	الاهتمام بالمرؤوسين	٨	٠,٨٩	المشاركة في اتخاذ القرارات	٦	٠,٨٦
٣	مساعدة المرؤوسين على التطور والنجاح	٧	٠,٨٧	التقويم والتغذية الراجعة	٦	٠,٨٩
٤	التمكين الإداري	٥	٠,٨٣	التنمية المهنية للمعلمين	٥	٠,٧٤
٥	العلاقات الاجتماعية والأخلاقية	٨	٠,٨٦			
٦	بناء مجتمع مترابط	٦	٠,٨٧			
	الاستبانة ككل	٤٠	٠,٩٦	الاستبانة ككل	٢٥	٠,٩٤

وهى معاملات ثبات ذات قيمة دال إحصائيا مما يدل على أن الاستبانتين ومحاورهما ككل على درجة عالية من الثبات.

• **عينة الدراسة** :

تم اختيار عينة الدراسة من شيوخ ووكلاء ومعلمي المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة سوهاج ويمكن توضيحها بالجدول التالي.

جدول (٢) يبين أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الوظيفة والخبرة والمؤهل والجنس

متغيرات الدراسة	الوظيفة			الخبرة		المؤهل		الجنس	
	شيخ المعهد	وكيل	معلم	أقل من ١٠ سنزات	أقل من ١٠ سنزات	تربوي	غير تربوي	ذكر	انثى
العينة	١٤	٢٦	١٠٦	٨٨	٥٨	٩٢	٥٤	٩٧	٤٩
اجمالى العينة	١٤٦			١٤٦		١٤٦		١٤٦	

- **رابعاً : تحليل نتائج الدراسة الميدانية:**
- **استجابات عينة الدراسة حول أبعاد القيادة الخادمة :**

جدول (٣) استجابات أفراد عينة الدراسة على محور المهارات المفاهيمية

م	العبارة	الموافقة						درجة الموافقة	مستوى الموافقة	الترتيب
		موافق		أحيانا		غير موافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	يقوم القائد بتوضيح خطة العمل المدرسي لجميع المعلمون بالمعهد	٣٠	٢٠.٥	١٠٥	٧٢	١١	٧.٥	٢.١٣	أحيانا	٤
٢	يتسم شيخ المعهد بالوعي بمتغيرات العملية التعليمية	٢٩	١٩.٩	١١٣	٧٧.٤	٤	٢.٧	٢.١٧	أحيانا	٣
٣	يستخدم الشيخ الأنماط الإدارية المناسبة	٣١	٢١.٢	١٠١	٦٩.٢	١٤	٩.٦	٢.١١	أحيانا	٥
٤	يكون لدي شيخ المعهد وعي تام لما يحدث حوله	٤١	٢٨.١	٩٦	٦٥.٨	٩	٦.٢	٢.٢٢	أحيانا	١
٥	يتعامل الشيخ مع المعلمون بالمعهد دائما بروح القانون	٤٦	٣١.٥	٦١	٤١.٨	٣٩	٢٦.٧	٢.٠٥	أحيانا	٦
٦	يكون لشيخ المعهد القدرة في التعامل مع معوقات ومشكلات العمل	٤٢	٢٨.٨	٩٣	٦٣.٧	١١	٧.٥	٢.٢١	أحيانا	٢
	متوسط مستوي الموافقة علي المحور							٢.١٤		

من الجدول السابق نجد ما يلي :

جاءت استجابات عينة الدراسة حول محور المهارات المفاهيمية بمستوي موافقة (أحيانا).

وجاءت استجابات عينة الدراسة على العبارات (١ ،٤ ،٦) بمستوي موافقة (أحيانا) وهذا يدل على أن شيخ المعهد الثانوي الأزهري قد يقوم بتوضيح المهام والمسئوليات للمعلمين بالمعهد، وقد يستطيع الشيخ التعامل مع مشكلات العمل.

كما جاءت استجابات عينة الدراسة على العبارات (٢ ،٣ ،٥) بمستوي موافقة (أحيانا) وهذا يعني أن إدارة المعهد الثانوي الأزهري قد تستخدم أنماط إدارية مناسبة للتعامل مع المتغيرات المتعددة للعملية التعليمية، وقد يتعامل مع المعلمين وفقا لروح القانون وليس بتطبيق اللوائح والأنظمة كما هي .

من الجدول (٤) نجد ما يلي :

جاءت استجابات عينة الدراسة حول محور الاهتمام بالمرؤوسين بمستوي موافقة (أحيانا)، وقد أكدت دراسة (Abuhayya. A. R M :2017) أن القيادة الخادمة لها تأثير ايجابي على أداء العاملين.

جدول (٤) استجابات أفراد عينة الدراسة على محور الاهتمام بالمرؤوسين

م	العبارة	الموافقة						درجة الموافقة	مستوى الموافقة	الترتيب
		موافق		أحيانا		غير موافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	يضع الشيخ اهتمامات المعلمون بالمعهد في مقدمة أولوياته	٥١	٣٤,٩	٧٢	٤٩,٣	٢٣	١٥,٨	٢,١٩	أحيانا	٥
٢	يضحي شيخ المعهد بمصالحه من أجل مصلحة المعلمون	٣٦	٢٤,٧	١٠١	٦٩,٢	٩	٦,٢	٢,١٨	أحيانا	٦
٣	يدافع الشيخ عن حقوق المعلمون أمام الإدارة العليا	٤٢	٢٨,٨	٨٥	٥٨,٢	١٩	١٣	٢,١٥	أحيانا	٧
٤	يعزز شيخ المعهد نجاح العمل لفريق العمل	٥١	٣٤,٩	٨٢	٥٦,٢	١٣	٨,٩	٢,٢٦	أحيانا	٣
٥	يشجع الشيخ المعلمون على العمل معا بدل التنافس فيما بينهم	٦٤	٤٣,٨	٥٣	٣٦,٣	٢٩	١٩,٩	٢,٢٣	أحيانا	٤
٦	يوفر شيخ المعهد المعلومات التي يحتاجها المعلم لأداء عملة	٦٣	٤٣,٢	٧١	٤٨,٦	١٢	٨,٢	٢,٣٥	موافق	١
٧	تعد تلبية شيخ المعهد لاحتياجات المعلمون من واجباته الأساسية	٥٧	٣٩	٧١	٤٨,٦	١٨	١٢,٣	٢,٣١	أحيانا	٢
٨	يلتزم شيخ المعهد بما يعد به المعلمون	٥٦	٣٨,٣	٥٥	٣٧,٧	٣٥	٢٤	٢,١٤	أحيانا	٨
	متوسط مستوي الموافقة علي المحور							٢,٢٣		

كما جاءت استجابة عينة الدراسة على العبارات (٦) بمستوي موافقة (موافق) وهذا يرجع إلى أن شيخ المعهد يوفر المعلومات اللازمة لأداء المعلمين لأعمالهم ومهامهم.

وجاءت استجابة عينة الدراسة على العبارات (١ ،٢ ،٣ ،٤) بمستوي موافقة (أحيانا) وهذا يرجع أن شيخ المعهد الثانوي الأزهري قد يدافع عن حقوق المعلمون كما قد يضحي بمصالحه من أجل مصلحة المعلمون، وقد يهتم بما يحقق نجاح العمل الجماعي بالمعهد، فقد أكدت (دراسة عبدالله التمام :٢٠١٦) بضرورة تضحية المدير بمصالحه من أجل مصالح الآخرين،

كما جاءت استجابة عينة الدراسة على العبارات (٥ ،٧ ،٨) بمستوي موافقة (أحيانا) وهذا يؤكد أن شيخ المعهد الثانوي الأزهري قد يشجع المعلمون على العمل سويا، كما قد يلتزم بما يعد به المعلمون بالمعهد

من الجدول (٥) نجد ما يلي :
جاءت استجابات عينة الدراسة حول محور مساعدة المرؤوسين على التطور والنجاح بمستوي موافقة (أحيانا).

كما جاءت استجابات عينة الدراسة على العبارات (١ ،٦ ،٧) بمستوي موافقة (أحيانا) وهذا يعني أن شيخ المعهد الثانوي الأزهري قد يقدم الحوافز للمعلمين

كل حسب المهام الموكلة له بالتساوي، فقد أكدت دراسة (بدر ابن طالب :٢٠١٨) في ضرورة ايجاد حوافز لتعزيز ممارسات القيادة الخادمة واتفق مع ذلك دراسة (حسام إبراهيم، سعيد الشهومي : ٢٠١٨)، ودراسة (محمد على ، عبدالله القرني:٢٠١٧).

جدول (٥): استجابات أفراد عينة الدراسة على محور مساعدة المرؤوسين على التطور والنجاح

م	العبارة	الموافقة						درجة الموافقة	مستوى الموافقة	الترتيب
		موافق		أحيانا		غير موافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	يسعي شيخ المعهد في حصول المعلمون على الحوافز المناسبة	٤٨	٣٢,٩	٩٢	٦٣	٦	٤,١	٢,٢٨	أحيانا	٢
٢	يبذل شيخ المعهد قصاري جهدة لخدمة المعلمون بالمعهد	٣٨	٢٦	٨٣	٥٦,٨	٢٥	١٧,١	٢,٠٩	أحيانا	٧
٣	يشجع شيخ المعهد المعلمون على التزام ورفع معنوياتهم بشكل مستمر	٤٥	٣٠	٨٣	٥٦,٨	١٨	١٢,٣	٢,١٨	أحيانا	٥
٤	يزود الشيخ المعلمون بالمعهد خبراته العملية التي تمكنهم من تطوير مهارتهم	٣٦	٢٤,٧	١٠٠	٦٨,٥	١٠	٦,٨	٢,١٧	أحيانا	٦
٥	يشجع شيخ المعهد المعلمون على مواصلة التنمية المهنية	٥٣	٣٦,٣	٨٣	٥٦,٨	١٠	٦,٨	٢,٢٩	أحيانا	١
٦	يعمل الشيخ على تحقيق مبدأ المساواة في التعامل مع جميع المعلمون بالمعهد	٤٨	٣٢,٩	٨٩	٦١	٩	٦,٢	٢,٢٦	أحيانا	٣
٧	يستخدم الشيخ الاقناع في التأثير على المعلمون بالمعهد	٤٤	٣٠,١	٩٤	٦٤,٤	٨	٥,٥	٢,٢٤	أحيانا	٤
	متوسط مستوي الموافقة علي المحور							٢,٢١		

وجاءت استجابات عينة الدراسة على العبارات (٢ ،٣ ،٤ ،٥) بمستوي موافقة (أحيانا) وهذا يؤكد أن شيخ المعهد الثانوي الأزهري قد يقدم خبراته لتطوير الأداء الإداري والمهني للمعلمين، فقد أكدت دراسة (مني إبراهيم :٢٠١٩) في ضرورة تنظيم دورات تدريبية لمديري المدارس عن القيادة الخادمة ويتفق ذلك مع دراسة (محمد غالي :٢٠١٥) .

من الجدول (٦) نجد ما يلي :

جاءت استجابات عينة الدراسة حول محور التمكين الإداري بمستوي موافقة (أحيانا).

كما جاءت استجابات عينة الدراسة على العبارة (٣) بمستوي موافقة (موافق) وهذا يعني أن شيخ المعهد الثانوي الأزهري يتيح الفرصة للمعلمين للتعامل بحرية في بعض المواقف داخل المعهد.

جدول (٦) استجابات أفراد عينة الدراسة على محور التمكين الإداري

م	العبارة	الموافقة						درجة الموافقة	مستوى الموافقة	الترتيب
		موافق		أحيانا		غير موافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	يوفر الشيخ الدعم للمعلمين بالمعهد التي تمكنهم من تحقيق أهدافهم	٣٩	٢٦,٧	٨٢	٥٦,٢	٢٥	١٧,١	٢,٠٩	أحيانا	٥
٢	يشرك شيخ المعهد المعلمون بالمعهد في اتخاذ القرارات ذات العلاقة بعملهم	٦٣	٤٣,٢	٦٧	٤٥,٩	١٦	١١	٢,٣٢	أحيانا	٣
٣	يشجع الشيخ المعلمون بالمعهد حرية التعامل مع المواقف المختلفة	٦٢	٤٢,٥	٧١	٤٨,٦	١٣	٨,٩	٢,٣٤	موافق	١
٤	يشجع شيخ المعهد المعلمون على تحمل المسئولية	٦٢	٤٢,٥	٧٠	٤٧,٩	١٤	٩,٦	٢,٣٣	أحيانا	٢
٥	يوفر شيخ المعهد الدعم المناسب للمعلمين بما يحقق الاهداف المطلوبة	٣١	٢١,٢	٩٨	٦٧,١	١٧	١١,٦	٢,١٠	أحيانا	٤
	متوسط مستوي الموافقة علي المحور							٢,٢٣		

وجاءت استجابات عينة الدراسة على العبارة (١ ،٢ ،٤، ٥) بمستوي موافقة (**أحيانا**) وهذا يرجع إلى أن شيخ المعهد الثانوي الأزهري قد يشرك المعلمون في اتخاذ القرارات كما قد يقدم الدعم لهم بما يمكنهم من أداء المهام والمسئوليات المكلفين بها، فقد اكدت دراسة (محمد غالي :٢٠١٥) في ضرورة توفير برامج تدريبية لتنمية مهارات للمسئولين لتنمية معارفهم عن القيادة الخادمة، كما أكدت دراسة (محمد غالي :٢٠١٥) ودراسة (حسام إبراهيم، سعيد الشهومي :٢٠١٨) في ضرورة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات، واكدت دراسة (Cansoy, Ramazan 2019:) أن المشاركة في الإدارة تؤدي إلى تحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين .

من الجدول (٧) نجد ما يلي :

جاءت استجابات عينة الدراسة حول محور العلاقات الاجتماعية والاخلاقية بمستوي موافقة (أحيانا).

كما جاءت استجابات عينة الدراسة على العبارة (١ ،٣ ،٦ ،٧ ، ٨) بمستوي موافقة (أحيانا) وهذا يعني أن شيخ المعهد الثانوي الأزهري قد يهتم بالعلاقات الاجتماعية ويتعامل مع جميع المعلمين بعدالة، كما قد يشارك الشيخ المعلمين في مناسبتهم الاجتماعية ، وأن يتسم الشيخ بالأخلاق والصدق والنزاهة، واكدت دراسة (Kendra McMillan: 2017) أن مديري المدارس يهتموا ببناء العلاقات مع الآخرين ودعمهم، مما يحقق الرضا الوظيفي للمعلمين بالمدرسة .

وجاءت استجابات عينة الدراسة على العبارة (٢، ٤ ، ٥) بمستوي موافقة (أحيانا) وهذا يعني أن شيخ المعهد الثانوي الأزهري قد يتقبل في بعض الاحيان النقد الموجه له من قبل المعلمين كما قد يلتزم بالمبادئ لتحقيق أهداف المعهد،

فأكدت دراسة(عبدالله التمام :٢٠١٦) ضرورة تمتع المديرين بالصراحة فيما يتعلق بنقاط قصورهم وضعفهم، وأكدت دراسة (عبير عطا الله :٢٠١٥) ضرورة توفير التدريب على العلاقات الإنسانية.

جدول (٧) استجابات أفراد عينة الدراسة على محور العلاقات الاجتماعية والاخلاقية

م	العبارة	الموافقة						درجة الموافقة	مستوى الموافقة	الترتيب
		موافق		أحيانا		غير موافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	يعامل شيخ المعهد المعلمون كما يحب أن يعاملوه	٢٧	١٨,٥	١٠٤	٧١,٢	١٥	١٠,٣	٢,٠٨	أحيانا	٧
٢	يتقبل شيخ المعهد النقد الموجه له بصدر رحب	٤٤	٣٠,١	٦١	٤١,٨	٤١	٢٨,١	٢,٠٢	أحيانا	٨
٣	يستخدم الشيخ العلاقات الايجابية في التأثير على العاملين أكثر من السلطة الرسمية	٤٢	٢٨,٨	٧٥	٥١,٣	٢٩	١٩,٩	٢,٠٩	أحيانا	٦
٤	يحرص الشيخ على التوازن بين الحياة الشخصية للعاملين بالمعهد ومتطلبات العمل	٣٦	٢٤,٧	٨٨	٦٠,٢	٢٢	١٥,١	٢,١٠	أحيانا	٥
٥	يلتزم شيخ المعهد بالمبادئ والاخلاق في سبيل تحقيق النجاح	٥٠	٣٤,٢	٩٠	٦١,٦	٦	٤,١	٢,٣٠	أحيانا	١
٦	يتعامل الشيخ مع جميع المعلمون بالمعهد بعدالة وشفافية	٥١	٣٤,٩	٨٦	٥٨,٩	٩	٦,٢	٢,٢٨	أحيانا	٢
٧	يشارك شيخ المعهد المعلمون في مناسبتهم الاجتماعية	٤٨	٣٢,٩	٨٤	٥٧,٥	١٤	٩,٦	٢,٢٣	أحيانا	٣
٨	يتمتع شيخ المعهد بمعايير اخلاقية عالية	٤٦	٣١,٥	٨٣	٥٦,٨	١٧	١١,٦	٢,٢٠	أحيانا	٤
	متوسط مستوى الموافقة على المحور							٢,١٦		

جدول (٨) استجابات أفراد عينة الدراسة على محور بناء مجتمع مترابط

م	العبارة	الموافقة						درجة الموافقة	مستوى الموافقة	الترتيب
		موافق		أحيانا		غير موافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	توفير البيئة المناسبة لتحسين أداء المعلمون بالمعهد	٥٠	٣٤,٢	٦٦	٤٥,٢	٣٠	٢٠,٣	٢,١٤	أحيانا	٦
٢	يشجع شيخ المعهد المشاركة في الأنشطة المجتمعية	٥٤	٣٧	٧٦	٥٢,١	١٦	١١	٢,٢٦	أحيانا	٣
٣	تقديم بعض الخدمات التي يستفيد منها فئات المجتمع	٦٣	٤٣,١	٧٦	٥٢,١	٧	٤,٨	٢,٣٨	موافق	١
٤	تشجيع المعلمون بالمعهد على ضرورة الارتباط بالمجتمع	٦٤	٤٣,٨	٧١	٤٨,٦	١١	٧,٥	٢,٣٦	موافق	٢
٥	يوفر شيخ المعهد البيئة المدرسية المحفزة للإبداع	٥٥	٣٧,٧	٦١	٤١,٨	٣٠	٢٠,٥	٢,١٧	أحيانا	٥
٦	يؤكد شيخ المعهد على المسئولية المجتمعية المرتبطة بعملنا	٥٠	٣٤,٢	٧٥	٥١,٤	٢١	١٤,٤	٢,٢٠	أحيانا	٤
	متوسط مستوي الموافقة علي المحور							٢,٢٥		

من الجدول (٨) نجد ما يلي :
جاءت استجابات عينة الدراسة حول محور بناء مجتمع مترابط بمستوي موافقة (أحيانا).

كما جاءت استجابات عينة الدراسة على العبارة (٣ ،٤) بمستوي موافقة (موافق) وهذا يعني أن شيخ المعهد الثانوي الأزهري يعمل على تحقق الترابط بين المعهد والمجتمع من خلال تقديم بعض الخدمات التي يحتاج لها المجتمع، مما قد يشجع الشيخ مشاركة المعهد في الأنشطة المجتمعية المختلفة، وأكدت دراسة(عبير عطاالله :٢٠١٥) في ضرورة توفير التدريب على المشاركة المجتمعية.

وجاءت استجابات عينة الدراسة على العبارة (١، ٥ ،٦) بمستوي موافقة (أحيانا) وهذا يعني أن شيخ المعهد الثانوي الأزهري قد يسعي إلى توفير المناخ المناسب لتحسين البيئة المدرسية مما يؤدي إلى تحسين أداء المعلمين بالمعهد، فأكدت دراسة (محمد على، عبدالله القرني :٢٠١٧) ضرورة توفير البيئة التي تشجع ممارسة القيادة الخادمة، وأكدت دراسة (إيمان مصطفي :٢٠١٥) ضرورة توفير المناخ المناسب للابتكار والابداع.

- **استجابات عينة الدراسة حول عوامل الرضا الوظيفي للمعلمين** :

جدول (٩) استجابات أفراد عينة الدراسة على محور بيئة العمل والعلاقات الاجتماعية

م	العبارة	الموافقة						درجة الموافقة	مستوى الموافقة	الترتيب
		موافق		أحيانا		غير موافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	اشعر بأن العلاقات الاجتماعية بين المعلمين في المعهد قوية	٤١	٢٨,١	٩٢	٦٣	١٣	٨,٩	٢,١٩	أحيانا	٥
٢	تقوم العلاقة بيني وبين شيخ المعهد على الاحترام المتبادل	٦٠	٤١,١	٧٢	٤٩,٣	١٤	٩,٦	٢,٣١	أحيانا	١
٣	تتعامل إدارة المعهد مع المعلمين بأسلوب جيد	٣٧	٢٥,٣	٩٣	٦٣,٧	١٦	١١	٢,١٤	أحيانا	٨
٤	يتسم أسلوب الشيخ في التعامل بالوضوح والشفافية في مجال العمل	٥٥	٣٧,٧	٧٧	٥٢,٧	١٤	٩,٦	٢,٢٨	أحيانا	٢
٥	تشارك الإدارة المعلمين في مناسبتهم الاجتماعية	٣٧	٢٥,٣	٩٤	٦٤,٤	١٥	١٠,٣	٢,١٥	أحيانا	٧
٦	تتوافر وسائل السلامة والأمن في المعهد لمواجهة الأزمات المختلفة	٥٢	٣٥,٧	٧٠	٤٧,٩	٢٤	١٦,٤	٢,١٩	أحيانا	٦
٧	تقوم علاقتي بزملائي على مبدأ التفاهم والاحترام المتبادل	٥٩	٤٠,٤	٦٩	٤٧,٣	١٨	١٢,٣	٢,٢٨	أحيانا	٣
٨	يُضفي على العمل جوا مرحا ويراعي النواحي الإنسانية	٤٧	٣٢,٢	٨٣	٥٦,٨	١٦	١١	٢,٢١	أحيانا	٤
	متوسط مستوي الموافقة علي المحور							٢,٢١		

من الجدول (٩) نجد ما يلي :

جاءت استجابات عينة الدراسة حول محور بيئة العمل والعلاقات الاجتماعية بمستوي موافقة (أحيانا).

كما جاءت استجابة عينة الدراسة على العبارات (١ ،٢ ،٣ ،٥ ،٨) بمستوي موافقة (أحيانا) وهذا يدل أنه قد توجد علاقات اجتماعية بين إدارة المعهد الثانوي الأزهري والمعلمين مما تجعل شيخ المعهد قد يراعي العلاقات الإنسانية، فقد أكدت دراسة (أحمد الشافعي :١٩٩٩) أن المعلمين يشعرون بالرضا عن العلاقات داخل المعاهد الأزهرية، وأكدت دراسة (Farris, Jimmy :2011) أنه توجد علاقة قوية بين القائد الخادم والرضا الوظيفي للعاملين .

وجاءت استجابة عينة الدراسة على العبارات (٤ ، ٧) بمستوي موافقة (أحيانا) وهذا يرجع إلى أن شيخ المعهد قد يتعامل بوضوح مع المعلمين مما قد يحقق الاحترام المتبادل بينهم إلى حد ما.

كما جاءت استجابة عينة الدراسة على العبارة (٦) بمستوي موافقة (أحيانا) وهذا يعني أنه قد لا توجد وسائل السلامة والأمن لمواجهة الأزمات داخل المعهد الثانوي الأزهري.

جدول (١٠) استجابات أفراد عينة الدراسة على محور المشاركة في اتخاذ القرارات

م	العبارة	الموافقة						درجة الموافقة	مستوى الموافقة	الترتيب
		موافق		أحيانا		غير موافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	توافر روح التعاون بين المعلمين اثناء تأديتهم للمهام الموكلة لهم	٥٠	٣٤,٢	٨١	٥٥,٥	١٥	١٠,٣	٢,٢٤	أحيانا	٢
٢	يتقبل شيخ المعهد مقترحاتي لتطوير العمل الإداري	٤٤	٣٠,١	٧٣	٥٠	٢٩	١٩,٩	٢,١٠	أحيانا	٦
٣	يتبني شيخ المعهد سياسة عمل الفريق لإنجاز الاعمال	٤٣	٢٩,٥	٧٩	٥٤,١	٢٤	١٦,٤	٢,١٣	أحيانا	٥
٤	يعمل الشيخ على تخفيف الإجراءات الروتينية في العمل	٤٢	٢٨,٨	١٠٠	٦٨,٥	٤	٢,٧	٢,٣٦	أحيانا	١
٥	اتاحة الفرصة الكافية للمعلمين لاتخاذ القرارات المرتبطة بالعمل	٣٧	٢٥,٣	٩٨	٦٧,١	١١	٧,٥	٢,١٨	أحيانا	٤
٦	يمنح فرصا لتفويض سلطات معينة للمعلمين دون تحيز	٤٣	٢٩,٥	٩٥	٦٥,١	٨	٥,٥	٢,٢٣	أحيانا	٣
	متوسط مستوي الموافقة علي المحور							٢,١٩		

من الجدول (١٠) نجد ما يلي :

جاءت استجابات عينة الدراسة حول محور المشاركة في اتخاذ القرارات بمستوي موافقة (أحيانا).

كما جاءت استجابات عينة الدراسة على العبارات (١ ،٢ ،٣) بمستوي موافقة (أحيانا) وهذا يرجع إلى أن شيخ المعهد الثانوي الأزهري قد يقوم بتشجيع التعاون بين المعلمين للعمل الجماعي فيما بينهم في بعض الاحيان لإنجاز المهام المطلوبة، كما قد لا يقبل شيخ المعهد المقترحات من المعلمين لتطوير العمل.

وجاءت استجابة عينة الدراسة على العبارات (٤ ،٥ ،٦) بمستوي موافقة (أحيانا) وهذا يرجع إلى أنه قد يقوم شيخ المعهد بتفويض بعض الصلاحيات للمعلمين وفقا لقدراتهم وقد يشرك المعلمين احيانا في عملية اتخاذ القرارات مما يجعل شيخ المعهد يمارس الإجراءات الروتينية فيعمل على إهدار وقته مما يؤدي إلى معدلات أداء منخفضة بالمعهد، فقد أكدت دراسة (نشأت شرف الدين ، نجاح أبو عرايس :١٩٩٥) ضرورة مشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية.

جدول (١١) استجابات أفراد عينة الدراسة على محور التقويم والتغذية الراجعة

م	العبارة	الموافقة						درجة الموافقة	مستوى الموافقة	الترتيب
		موافق		أحيانا		غير موافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	تتاح لى من الصلاحيات ما يكفي للقيام بالمهام والمسئوليات الخاصة بالعمل	٥٢	٣٥,٦	٨٦	٥٨,٩	٨	٥,٥	٢,٣٠	أحيانا	١
٢	اشعر بالرضا عن عملية تقييم أدائى في المعهد	٥٤	٣٧	٦٧	٤٥,٩	٢٥	١٧,١	٢,١٩	أحيانا	٤
٣	تسود روح التشجيع والتحفيز بين المعلمين نحو العمل	٥٢	٣٥,٦	٦١	٤١,٨	٣٣	٢٢,٦	٢,١٣	أحيانا	٦
٤	تعمل إدارة المعهد على تكريم المعلمين المتميزين في الحفل الختامي للأنشطة	٤٨	٣٢,٩	٧٩	٥٤,١	١٩	١٣	٢,١٩	أحيانا	٥
٥	يعترف زملائي بالجهد الذي ابذله في التدريس	٤٩	٣٣,٦	٨٣	٥٦,٨	١٤	٩,٦	٢,٢٣	أحيانا	٣
٦	تمنحني إدارة المعهد لاستخدام أفضل أسلوب في التدريس	٦١	٤١,٨	٦٨	٤٦,٧	١٧	١١,٥	٢,٣٠	أحيانا	٢
	متوسط مستوي الموافقة علي المحور							٢,٢٢		

من الجدول (١١) نجد ما يلي :

جاءت استجابات عينة الدراسة حول محور التقويم والتغذية الراجعة بمستوي موافقة (أحيانا).

حيث جاءت استجابات عينة الدراسة على عبارات محور التقويم والتغذية الراجعة بمستوي موافقة (أحيانا) وهذا يعني أنه قد تتاح بعض الصلاحيات للمعلمين لأداء أعمالهم في المعهد الثانوي الأزهري، كما قد يتم تحفيزهم وتكريمهم في بعض الاحيان مما يؤدي إلى شعور أقل بالرضا الوظيفي للمعلمين.

من الجدول (١٢) نجد ما يلي :

جاءت استجابات عينة الدراسة حول محور التنمية المهنية للمعلمين بمستوي موافقة (أحيانا).

جدول (١٢) استجابات أفراد عينة الدراسة على محور التنمية المهنية للمعلمين

م	العبارة	الموافقة						درجة الموافقة	مستوى الموافقة	الترتيب
		موافق		أحيانا		غير موافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	يساعدني مدير المعهد في حل بعض مشكلاتي المهنية	٦٤	٤٣,٨	٦٦	٤٥,٢	١٦	١١	٢,٣٣	أحيانا	١
٢	يتعاون الزملاء مع بعضهم البعض لحل مشكلاتهم الشخصية والمهنية	٤٩	٣٣,٦	٥٥	٣٧,٦	٤٢	٢٨,٨	٢,٠٥	أحيانا	٥
٣	اعتقد أن مهنة التدريس تتفق مع ميولي وقدراتي	٥٨	٤٦,٦	٤٤	٣٠,١	٣٤	٢٣,٣	٢,٢٣	أحيانا	٢
٤	تساعدني مهنة التدريس على اكتساب الخبرات والمعارف	٤١	٢٨,١	٩٣	٣٦,٧	١٢	٨,٢	٢,٢٠	أحيانا	٣
٥	أشعر بالسعادة اثناء تأديتهم لمهنة التدريس	٣١	٢١,٢	١٠٣	٧٠,٥	١٢	٨,٢	٢,١٣	أحيانا	٤
	متوسط مستوي الموافقة علي المحور							٢,١٨		

حيث جاءت استجابات عينة الدراسة على عبارات محور التنمية المهنية للمعلمين بمستوي موافقة (أحيانا) وهذا قد يرجع إلى عدم وجود تعاون بين الزملاء فيما بينهم من جانب ومع إدارة المعهد الثانوي الأزهري من جانب أخر في مواجهة المشكلات المهنية، مما يتولد لديه أن مهنة التدريس لا تتفق مع ميوله وقدراته، ويقدم شيخ المعهد الدعم للمعلمين من أجل تحقيق أهدافهم المهنية من خلال التشجيع والدعم المستمر، فقد أكدت دراسة (نسرين صلاح الدين:٢٠١٦) ضرورة توفير برامج تدريبية لتنمية مهارات مديري المدارس على القيادة الخادمة، واتفق ذلك مع دراسة (محمد غالي :٢٠١٥)،كما أكدت دراسة (أحمد الشافعي:١٩٩٩) أن معلمي المعاهد الأزهرية غر راضين عن ظروف العمل والعائد الاقتصادي عن مهنة التدريس.

- **توضيح الفروق بين أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) ومتغير المؤهل (تربوي/غير تربوي) ومتغير الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات)** :

ويكون ذلك باستخدام اختبار (ت) كما بالجدول (١٣) :

من الجدول (١٣) نجد أن:

لا توجد فروق ذات دال احصائيا حول أبعاد القيادة الخادمة (المهارات المفاهيمية، الاهتمام بالمرؤوسين، مساعدة المرؤوسين على التطور والنجاح، التمكين، العلاقات الاجتماعية والاخلاقية، بناء مجتمع مترابط) وهذا يؤكد اتفاق عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس ومتغير المؤهل ومتغير الخبرة، على أهمية تلك المبادئ في تطوير الأداء الإداري بالمعاهد الثانوية الأزهرية، كذلك لا توجد دال احصائيا حول عوامل الرضا الوظيفي (بيئة العمل والعلاقات الاجتماعية، المشاركة في اتخاذ القرارات، التقويم والتغذية الراجعة) وهذا يؤكد اتفاق عينة الدراسة على أهمية المناخ والمشاركة في إدارة المعهد الثانوي في زيادة معدلات الرضا الوظيفي للمعلمين بالمعاهد الثانوية الأزهرية، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات السابقة .

جدول (١٣) يوضح الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة وقيمة (ت) ودلالاتها الاحصائية لمحاور الاستبانتين وفقا لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) ومتغير المؤهل (تربوي/غير تربوي) ومتغير الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات

العبارة	ذكور٩٧		إناث٤٩		قيمة ت	مستوى الدلالة	تربوي٩٢		غير تربوي٥٤		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			م	ع	م	ع		
المهارات المفاهيمية	١٥.٤٩	٢.٥٦	١٤.٩٠	٣.٠٨	١.٢٤	غير دالة	١٥.١٨	٢.٧٥	١٥.٣٦	٢.٧٦	٠.٣٧	غير دالة
الاهتمام بالمرؤوسين	١٩.١٠	٤.٢٨	١٨.٦٧	٤.٢٤	٠.٥٧	غير دالة	١٩.١٣	٤.٠١	١٨.٨٦	٤.٤٢	٠.٢٨	غير دالة
مساعدة المرؤوسين على التطور والنجاح	١٧.٩٩	٣.٢٩	١٧.٠٨	٣.٦٥	١.٥٢	غير دالة	١٧.٩٤	٣.١٨	١٧.٥٣	٣.٥٧	٠.٧	غير دالة
التمكين الإداري	١٢.٣٣	٢.٤٧	١١.٥٧	٢.٩٦	١.٦٤	غير دالة	١١.٩٢	٢.٧٤	١٢.١٦	٢.٦٢	٠.٥٢	غير دالة
العلاقات الاجتماعية والأخلاقية	١٩.٨٠	٣.٨٢	١٩.٠٤	٤.٤١	١.٠٨	غير دالة	١٩.٧٤	٤.٠١	١٩.٤٣	٤.٠٦	٠.٤٤	غير دالة
بناء مجتمع مترابط	١٤.٢٩	٣.١١	١٣.٤٧	٣.٤٥	١.٤٥	غير دالة	١٤.٣٣	٢.٩٤	١٣.٨٣	٣.٤٠	٠.٧٦	غير دالة
استباق القيادة الخادمة	٩٩.٠١	١٧.٤٩	٩٤.٧٣	١٩.٢٨	١.٣٤	غير دالة	٩٨.٢٥	١٧.٧٤	٩٧.١٧	١٨.٤٨	٠.٣٤	غير دالة
بيئة العمل والعلاقات الاجتماعية	١٩.٩٣	٣.٧٢	١٨.٨٤	٤.٤١	١.٥٧	غير دالة	١٩.٨٩	٣.٩٧	١٩.٣٧	٤.٠	٠.٧٦	غير دالة
المشاركة في اتخاذ القرارات	١٥.٣٦	٢.٩٧	١٤.٤٣	٣.٢٣	١.٥٥	غير دالة	١٤.٩٢	٣.٢٣	١٥.٠١	٢.٩٩	٠.١٦	غير دالة
التقويم والتغذية الراجعة	١٤.٧١	٣.٠٤	١٣.١٨	٣.٧٦	٢.٦٤	غير دالة	١٤.٣٩	٣.٣٩	١٤.٠٩	٣.٣٧	٠.٥٢	غير دالة
التنمية المهنية للمعلمين	١١.٣٤	٢.٣٦	١٠.١٤	٢.٠٣	٣.٠٣	٠.٠٥	١١.٥٢	٢.٦٤	١٠.٦٠	٢.٠٤	٢.٣٥	٠.٠٥
استبانة الرضا الوظيفي	٦٨.٢٣	١٠.٤٦	٥٦.٥٩	١١.٥٨	٢.٤٤	٠.٠٥	٦٠.٧٢	١٨.٨٢	٥٩.٠٦	١٠.٥٦	٠.٨٧	غير دالة

بينما توجد فروق دال احصائيا عند محور التنمية المهنية للمعلمين عند ٠,٠٥ لصالح عينة الدراسة من الذكور والتربويين وذوي الخبرة لأقل من ١٠ سنوات وهذا قد يرجع إلى رغبتهم في تحسين وتطوير مهارتهم حتي يتمكنوا من الترقي والعمل بالمراكز القيادية بالمعهد الثانوي الأزهري، كما توجد فروق دال احصائيا عند استبانة الرضا الوظيفي وفقا لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) لصالح الذكور .

- **توضيح الفروق بين أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الوظيفة (مدير/وكيل/معلم):**

ويكون ذلك فيما يلي :

جدول (١٤) يبين تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين المجموعات وفقا لمتغير الوظيفة (مدير/ وكيل/ معلم) ومحاور الاستبانتين

م	محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	المهارات المفاهيمية	بين المجموعات	١٧,٠٢	٢	٨,٥١	١,١٣	غير دالة
		داخل المجموعات	١٠٧٧,٣١	١٤٣	٧,٥٣		
		المجموع	١٠٩٤,٣٣	١٤٥			
٢	الاهتمام بالمرؤوسين	بين المجموعات	٢١,٢٦	٢	١٠,٦٣	٠,٥٨	غير دالة
		داخل المجموعات	٢٦١٠,٤٩	١٤٣	١٨,٢٥		
		المجموع	٢٦٣١,٧٥	١٤٥			
٣	مساعدة المرؤوسين على التطور والنجاح	بين المجموعات	٦٦,٢٦	٢	٣٣,١٣	٢,٨٩	غير دالة
		داخل المجموعات	١٦٣٧,٢٤	١٤٣	١١,٤٤		
		المجموع	١٧٠٣,٥١	١٤٥			
٤	التمكين الإداري	بين المجموعات	٤٧,١٧	٢	٢٣,٥٨	٣,٤٤	٠,٠٥
		داخل المجموعات	٩٤٨,٩٩	١٤٣	٦,٨٥		
		المجموع	١٠٢٦,١٧	١٤٥			
٥	العلاقات الاجتماعية والاخلاقية	بين المجموعات	٦٩,٤٧	٢	٣٤,٧٤	٢,١٧	غير دالة
		داخل المجموعات	٢٢٨٦,٦٨	١٤٣	١٥,٩٩		
		المجموع	٢٣٥٦,١٦	١٤٥			
٦	بناء مجتمع مترابط	بين المجموعات	٣١,٠٣	٢	١٥,٥٢	١,٤٩	غير دالة
		داخل المجموعات	١٤٨٨,٩٤	١٤٣	١٠,٤١		
		المجموع	١٥١٩,٩٧	١٤٥			
٧	استبانة القيادة الخادمة	بين المجموعات	١٢٥٤,٤٨	٢	٦٢٧,٢٤	١,٩٢	غير دالة
		داخل المجموعات	٤٦٥٦٩,١٨	١٤٣	٣٢٥,٦٥		
		المجموع	٤٧٨٢٣,٦٧	١٤٥			
٨	بيئة العمل والعلاقات الاجتماعية	بين المجموعات	٦٦,٧٢	٢	٣٣,٣٦	٢,١٣	غير دالة
		داخل المجموعات	٢٢٣٧,٢٢	١٤٣	١٥,٦٤		
		المجموع	٢٣٠٣,٩٤	١٤٥			
٩	المشاركة في اتخاذ القرارات	بين المجموعات	٤,٦٩	٢	٢,٣٥	٠,٢٥	غير دالة
		داخل المجموعات	١٣٦٦٢٤	١٤٣	٩,٥٥		
		المجموع	١٣٧٠,٩٤	١٤٥			
١٠	التقويم والتغذية الراجعة	بين المجموعات	١٨,١٩	٢	٩,٠٩	٠,٨٠	غير دالة
		داخل المجموعات	١٦٢٣,٠٤	١٤٣	١١,٣٥		
		المجموع	١٦٤١,٢٤	١٤٥			
١١	التنمية المهنية للمعلمين	بين المجموعات	١١٨٥	٢	٥,٩٣	١,١١	غير دالة
		داخل المجموعات	٧٦٦,٥٩	١٤٣	٥,٣٦		
		المجموع	٧٧٨,٤٤	١٤٥			
١٢	استبانة الرضا الوظيفي	بين المجموعات	٢٢٧,١٥	٢	١١٣,٥٧	٠,٩٣	غير دالة
		داخل المجموعات	١٧٤٣٢,٧١	١٤٣	١٢١,٩٠		
		المجموع	١٧٦٥٩,٨٧	١٤٥			

من الجدول (١٤) :

نجد أنه لا توجد فروق ذات دال احصائيا حول أبعاد القيادة الخادمة (المهارات المفاهيمية ، الاهتمام بالمرؤوسين، مساعدة المرؤوسين على التطور والنجاح، العلاقات الاجتماعية والاخلاقية، بناء مجتمع مترابط) أو أبعاد الرضا الوظيفي (بيئة العمل والعلاقات الاجتماعية، المشاركة في اتخاذ القرارات، التقويم والتغذية الراجعة، التنمية المهنية للمعلمين)وهذا يؤكد اتفاق عينة الدراسة على أهمية تلك الأبعاد في زيادة معدلات الرضا الوظيفي لدي المعلمين من جانب وتحسين الأداء الإداري بالمعهد الثانوي الأزهري من جانب أخر لتحقيق الأهداف المطلوبة، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات السابقة.

ولتوضيح اتجاه دلالة الفروق عند محور التمكين الإداري تم استخدام معادلة شافيه كما يلي:

جدول (١٥) يبين اتجاه دلالة الفروق بين المجموعات باستخدام معادلة شافية

محاور الاستبيان	مجموعة المقارنة	المتوسط	اتجاه الدلالة باستخدام شافيه		
			١	٢	٣
التمكين الإداري	١-شيخ المعهد	١١,١٤	-		
	٢-وكيل	١١,١٥	٠,٠١١	-	
	٣- معلم	١٢,٤٢	♦١,٢٨	♦١,٢٧	-

يتضح من الجدول (١٥) :

أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول محور التمكين الإداري بين شيخ المعهد والمعلم ، وبين وكيل المعهد والمعلم لصالح المعلم، وقد يرجع ذلك إلى سعي المعلم للمشاركة في إدارة المعهد واتخاذ القرارات مما يجعلهم أكثر قدرة على تحمل المسئولية وتحقيق الأهداف المطلوبة.

- **العلاقة بين أبعاد القيادة الخادمة لشيخ المعهد وعوامل الرضا الوظيفي للمعلمين:**

جدول (١٦): العلاقة بين أبعاد القيادة الخادمة لشيخ المعهد والرضا الوظيفي للمعلمين

أبعاد القيادة الخادمة	عوامل الرضا الوظيفي							
	بيئة العمل والعلاقات الاجتماعية		المشاركة في اتخاذ القرارات		التقويم والتغذية الراجعة		التنمية المهنية للمعلمين	
	قيمة الارتباط	مستوي الدلالة	قيمة الارتباط	مستوي الدلالة	قيمة الارتباط	مستوي الدلالة	قيمة الارتباط	مستوي الدلالة
المهارات المفاهيمية	٠,٥٧	٠,٠٠١	٠,٦٢	٠,٠٠١	٠,٦٦	٠,٠٠١	٠,٣٣	٠,٠٠١
الاهتمام بالمرؤوسين	٠,٦٣	٠,٠٠١	٠,٧١	٠,٠٠١	٠,٧٤	٠,٠٠١	٠,٤٠	٠,٠٠١
مساعدة المرؤوسين على التطور والنجاح	٠,٧١	٠,٠٠١	٠,٧٢	٠,٠٠١	٠,٦٩	٠,٠٠١	٠,٤٢	٠,٠٠١
التمكين الإداري	٠,٦٦	٠,٠٠١	٠,٦٤	٠,٠٠١	٠,٦٩	٠,٠٠١	٠,٤٣	٠,٠٠١
العلاقات الاجتماعية والاخلاقية	٠,٧٦	٠,٠٠١	٠,٧٥	٠,٠٠١	٠,٧١	٠,٠٠١	٠,٤٤	٠,٠٠١
بناء مجتمع مترابط	٠,٧٩	٠,٠٠١	٠,٧٤	٠,٠٠١	٠,٧١	٠,٠٠١	٠,٤٩	٠,٠٠١

من الجدول (١٦) :

تجد أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أبعاد القيادة الخادمة وعوامل الرضا الوظيفي للمعلمين بمستوي دلالة ٠,٠٠١ وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين أبعاد القيادة الخادمة وعوامل الرضا الوظيفي، وأنه لكي تتحقق مستويات مرتفعة للرضا الوظيفي للمعلمين يجب أن يمارس شيخ المعهد الثانوي الأزهري لأبعاد القيادة الخادمة، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات السابقة منها دراسة (نسرين صلاح الدين:٢٠١٦)، دراسة (: Cerit, Yusuf2009)، دراسة (Farris, Jimmy: (2011: ، ودراسة (: Engelhart, Elizabeth F (2012، دراسة (Chambliss, Annette (2013 :: ، ودراسة (James Laub :2018) ، ودراسة (Cansoy, Ramazan 2019:) ، و دراسة (Al-Mahdy, Yasser F. H.;

(2016:Al-Harthi, Aisha S.; Salah El-Din, Nesren S) ودراسة (Vasileios GeorgolopouloEvangelia PapaloKonstantina Loukoro, 2018) أنه توجد علاقة طردية وإيجابية بين أبعاد القيادة الخادمة لمديري المدارس والرضا الوظيفي للمعلمين.

- **خامسا :النتائج والتوصيات** :

من خلال الإطار النظري والدراسة الميدانية يمكن تفعيل أبعاد القيادة الخادمة لشيخ المعهد الثانوي الأزهري لتحقيق معدلات مرتفعة للرضا الوظيفي للمعلمين يكون كما يلي:

(١) **تحسين بيئة العمل بالمعاهد الثانوية الازهرية**:

لتحسين بيئة ومناخ العمل بالمعاهد الثانوية الأزهرية وجعلها محفزة للإبداع يجب أن يقوم شيخ المعهد بما يلي:

- توضيح خطة العمل بالمعهد لجميع المعلمون
- نشر ثقافة القيادة الخادمة بالمعاهد الثانوية الأزهرية
- أن يمتلك شيخ المعهد معايير اخلاقية ويلتزم بما يعد به المعلمين
- القدرة على التعامل مع معوقات ومشكلات العمل
- توفير وسائل السلامة والأمان بالمعهد لمواجهة الأزمات .
- أن يتعامل شيخ المعهد مع جميع المعلمين كما يلي :
  - ✓ تشجيع المعلمون على ضرورة الارتباط بالمجتمع
  - ✓ أن يسود التفاهم والاحترام بين المعلمين
  - ✓ يشارك شيخ المعهد المعلمون في الأنشطة والمناسبات الاجتماعية
  - ✓ يتقبل شيخ المعهد النقد بصدر رحب

(٢) **اهتمام شيخ المعهد الثانوي الأزهري بالمعلمين** :

لكي تتحقق معدلات مرتفعة للرضا الوظيفي للمعلمين بالمعاهد الثانوية الأزهرية باستخدام أبعاد القيادة الخادمة يجب أن يقوم شيخ المعهد بما يلي :

- يدافع الشيخ عن حقوق المعلمين أمام الإدارة العليا
- يضحي الشيخ بمصالحة من أجل مصلحة المعلمون
- تحقيق مبدأ المساواة في التعامل مع المعلمين
- تشجيع الشيخ المعلمون على العمل معا بدلا من التنافس
- اتاحة الفرصة لتعاون الزملاء لحل المشكلات المهنية والشخصية
- يضع شيخ المعهد اهتمامات المعلمون واحتياجاتهم في مقدمة أولوياته
- أن تقوم العلاقة بين شيخ المعهد والمعلمون على الاحترام المتبادل
- أن يوفر شيخ المعهد خبراته والمعلومات للمعلمين التي يحتاجونها لتحسين أدائهم

(٣) **المشاركة في إدارة المعهد واتخاذ القرارات** :

لتحسين معدلات الرضا الوظيفي للمعلمين بالمعاهد الثانوية الأزهرية باستخدام أبعاد القيادة الخادمة يجب أن يشارك المعلمون في إدارة المعهد وذلك كما يلي :

- يشرك شيخ المعهد المعلمون في اتخاذ القرارات ذات العلاقة بعملهم
- يحث شيخ المعهد المعلمون على تحمل المسئولية
- يتقبل الشيخ مقترحات المعلمين لتطوير العمل الإداري بالمعهد
- يمنح شيخ المعهد للمعلمين حرية التعامل مع المواقف المختلفة بالمعهد
- يمنح الشيخ فرصا لتفويض بعض صلاحياته للمعلمين وفقا لمهامهم
- يعمل الشيخ على تخفيف الإجراءات الروتينية في العمل

(٤) **التقويم والتغذية الراجعة** :

من خلال استخدام أبعاد القيادة الخادمة واساليب التقويم بطريقة عادلة وموضوعية يتحقق معدلات مرتفعة للرضا الوظيفي للمعلمين بالمعاهد الثانوية الأزهرية من خلال ما يلي :

- يسعي شيخ المعهد في حصول المعلمون على الحوافز المناسبة
- أن تتم عملية التقويم بعدالة لجميع المعلمين
- يشجع شيخ المعهد المعلمون على مواصلة التنمية المهنية
- يقوم الشيخ بتكريم المعلمين المتميزين

• المراجع:

- أحمد عبدالحميد عبدالرحمن الشافعي (١٩٩٩) : الرضا الوظيفي لدي معلمي ومعلمات المعاهد الإعدادية والثانوية الأزهرية وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية والمهنية ، مجلة التربية ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، عدد ٨٧ .
- أحمد محمد فتحي أحمد عجوة (٢٠١٠) : القيادة الخامة دراسة تطبيقية على قطاعات الأعمال ، المجلة المصرية للدراسات التجارية، مصر، عدد٢ ، مجلد ٣٤ .
- إيمان محفوظ مصطفي(٢٠١٥) أثر خصائص القيادة الخادمة على جودة الحياة الوظيفية دراسة مقارنة على قطاع البنوك ، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة ، مصر ،عدد ١.
- ايناس فؤاد نوادي فلمبان (٢٠٠٩) : الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدي المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة أم القري .
- بدر بن عبدالله محمد ابن طالب (٢٠١٨) : درجة مساهمة القيادة الخادمة في تحقيق الثقة التنظيمية لقادة المدارس الثانوية بمحافظتي حوطة بني تميم والحريق من وجهة نظر المعلمين ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط،عدد٤، مجلد ٣٤.
- حسام الدين السيد محمد إبراهيم ، سعيد بن راشد بن على الشهومي (٢٠١٨) : درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدي مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة

عمان في ضوء نموذج (Laub Modle)، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مركز رفاد للدراسات والابحاث ، عدد ١ ، مجلد ٤.

- حسين على عبد الرسول ،ميثاق هادف عبد السادة (٢٠١٢): خصائص القيادة الخادمة وأثرها في تعزيز ثقة المرؤوسين بالقائد دراسة تحليلية في كلية الإدارة والاقتصاد ، جامعة كربلاء ، وقائع المؤتمر العلمي السادس (أهمية استراتيجيات التعليم العالي والبحث العلمي في تدعيم العملية الإنمائية) كلية الإدارة والاقتصاد بجامعة البصرة ،العراق
- خالد عبد دهليز ، محمد أحمد غالى (٢٠١٨) : أثر القيادة الخادمة على الالتزام التنظيمي في المؤسسات الأكاديمية الفلسطينية، المجلة الاردنية في إدارة الأعمال ، عدد ٣ ، مجلد ١٤.
- زينب أسعد محمد عويسات (٢٠١٥) : مستوي استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي التي يمارسها مديرو المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدي المعلمين من وجهة نظرهم ،رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم التربوية ، جامعة الشرق الأوسط.
- سعيد بن فايز بن محمد السبيعي (٢٠١٥) :تفعيل مدخل الإدارة الذاتية في تطوير الأداء الإداري لمدير المدرسة ، مجلة التربية ، جامعة الأزهر ، عدد ١٦٣ ، جزء ٣ .
- صالح مطير البلادي (٢٠١١) :الرضا الوظيفي لمدير المدارس المتوسطة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة ام القري .
- عايض رجا عايض عواد العازمي ، خالد علي محمد عبدالرحيم (٢٠١٣) : تأثير الأنماط القيادية على الرضا الوظيفي بالتطبيق على المدارس في منطقة حولي التعليمية في دولة الكويت، مجلة فكر وابدع ، رابطة التربية الحديثة ، جزء ٧٦.
- عبدالله بن سعد بن سعيد الشهري (٢٠١٦) : دور النمط القيادي لمدير المدرسة في مستوي الرضا الوظيفي للمعلمين في مدارس إدارة التربية والتعليم بمحافظة النماص ، المجلة التربوية الدولية المتخصصة ، المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب ، عدد ١٢، مجلد ٥ .
- عبدالله بن على بن سالم التمام (٢٠١٦) : واقع القيادة الخادمة لدي مديري المدارس الثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين . دراسة ميدانية ، مجلة العلوم التربوية .مصر ، عدد ١ ، مجلد ٢٤.
- عبدالله محمد أبو تينة ، سامر خصاونة ، زياد لطفي الطحاينة (٢٠٠٧) : القيادة الخادمة في المدارس الأردنية كما يدركها المعلمون والمديرون دراسة استطلاعية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، البحرين ، عدد ٤ ، مجلد ٨.
- عبير عثمان عبدالعزيز عطا الله (٢٠١٥) :دور القيادة الخادمة في تفعيل التطوير الذاتي .دراسة مقارنة بالمستشفيات الجامعية ، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة ، مصر ،عدد ٣.
- عزة أحمد محمد الحسينى، إيمان زغلول راغب أحمد(٢٠٠٥): الثقة التنظيمية وفعالية الأداء المدرسى بجمهورية مصر العربية ، مجلة التربية ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، ع١٧.
- فوزي شعبان مدكور ندا (٢٠١٢): قياس خصائص القيادة الخادمة لدي المشرفين على الرسائل الجامعية من وجهة نظر المعيدين والمدرسين المساعدين بجامعتي القاهرة وعين شمس ،المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، مصر ، عدد٢ .

- محمد أحمد غالى (٢٠١٥) : القيادة الخادمة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي دراسة تطبيقية على الجامعات في قطاع غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التجارة ، الجامعة الإسلامية بغزة .
- محمد بن حسن أحمد النعمي (٢٠١١) : أثر المناخ التنظيمي السائد على مستوي الرضا الوظيفي لدي معلمي المدارس الأساسية بمدينة الحديدة من وجهة نظر المعلمين . دراسة تحليلية ،رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد دراسات وبحوث العالم الإسلامي ، جامعة أم درومان الإسلامية .
- محمد زين العابدين عبدالفتاح ، محمود سيد على أبو سيف (٢٠١٦) : دور القيادة الخادمة في تحقيق التماثل مع الهوية التنظيمية بمدارس التعليم قبل الجامعي بمصر من وجهة نظر المتعلمين ، مجلة العلوم التربوية ، مصر ، عدد ٢ ، مجلد ٢٤.
- محمد عبدالله محمد عبدالله (٢٠٠٠): تطوير كليات التربية فى ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ،جامعة الزقازيق.
- محمد مسلم حسن على ، عبدالله عالى القرني (٢٠١٧) : القيادة الخادمة لدي رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدي أعضاء هيئة التدريس ، المجلة التربوية الدولية المتخصصة ، المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب ، عدد ١١، مجلد ٦.
- مني عمر عقل إبراهيم (٢٠١٣) : درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الخادمة وعلاقتها بمستوي الثقة التنظيمية السائدة في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الشرق الأوسط ، كلية العلوم التربوية .
- نجاح حسنين أحمد أبو عرايس (١٩٩٧): دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم فى تنمية الكفايات التعليمية للمعلمين وطرق تنميتها دراسة حالة، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر، ع٦٥.
- نسرين صالح محمد صلاح الدين (٢٠١٦):القيادة الخادمة لمديري المدارس والرضا الوظيفي للمعلمين في مصر . نموذج بنائي مقترح ، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، عدد ١، مجلد ٤٠.
- نشأت فضل محمود شرف الدين ، نجاح حسين أحمد أبو عرايس (١٩٩٥) : واقع مشاركة معلمي معاهد التعليم الأزهري في صنع القرارات المدرسية بمعاهدهم وعلاقتها بالرضا الوظيفي لديهم ، مجلة التربية ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، عدد ٤٩ .
- Abuhayya. A. R M (2017) : The on Culture Organizational Islamic of Effect Moderating The and Support Organizational Perceived, Leadership Servant of Association Organizations Palestinian in Performance Team ,Arab Journal Sciences, Research publishing Vol. 3, Iss. 1 .

- Chan , Kong Wah (2016) : Learners' perceptions of servant leadership as practiced by teachers in classrooms of a Hong Kong school : a mixed-methods study, Unpublished Doctoral, University of Bristol.
- Calia Roberts (2019) : Characteristics of Visionary Leadership, https://yourbusiness.azcentral.com/characteristics-visionary-leadership-9056.html.
- Cansoy, Ramazan(2019) : The Relationship between School Principals' Leadership Behaviours and Teachers' Job Satisfaction: A Systematic Review , International Education Studies, v12, n1.
- CENTER FOR : Servant Leadership, what is Servant Leadership, https://www.greenleaf.org/what-is-servant-leadership/
- Cerit, Yusuf (2009) : The Effects of Servant Leadership Behaviours of School Principals on Teachers' Job Satisfaction, Educational Management Administration & Leadership Vol. 37, Iss. 5 .
- Chambliss, Annette (2013) : The Relationship between Job Satisfaction of Teachers and the Level of Servant Leadership of Their Campus Administrators, ED553663
- Engelhart, Elizabeth F.(2012) : The Relationship of Servant Leadership on Teacher Satisfaction and Teacher Retention, ED548294
- Farris, Jimmy (2011) : Servant Leadership in Alabama's Regional Public Universities: The President's Role in Fostering Job Satisfaction, ED534240.
- Güngör, SemraKiranli (2016) : The Prediction Power of Servant and Ethical Leadership Behaviours of Administrators on Teachers' Job Satisfaction,Universal Journal of Educational Research Vol. 4 , Iss. 5.
- James Laub (2018) : Servant Leadership Research Review: Eighteen Years of OLA Research, https://link-springer-com.sdl.idm.oclc.org/chapter/10.1007/978-3-319-77143-4_9

- N. Nayab: Servant Leadership Theory Strengths and Weaknesses, https://www.brighthub.com/office/home/articles/73511.aspx.
- St. Thomas University(2018) : What is Servant Leadership?, https://online.stu.edu/articles/education/what-is-servant-leadership.aspx.
- Timiyo, A. J. (2016) : Conceptualisation of the leading manager theory in higher education institutions : insights from servant leadership, Unpublished Doctoral, University of Huddersfield .
- Kendra McMillan(2017): AN ANALYSIS OF THE IMPACT SERVANT LEADERSHIP HAS ON STAFF RETENTION IN ELEMENTARY SCHOOLS, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education, Copyright by Kendra McMillan.
- Al-Mahdy, Yasser F. H.; Al-Harthi, Aisha S.; Salah El-Din, Nesren S.(2016): Perceptions of School Principals' Servant Leadership and Their Teachers' Job Satisfaction in Oman, Leadership and Policy in Schools, V.15 N.4.
- VasileiosGeorgolopouloEvangeliaPapaloKonstantinaLoukoro,(2018): Servant Leadership as a Predictive Factor of Teachers' Job Satisfaction) European Journal of EducationVolume 1.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث التاسع:

القيادة التشاركية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة تبوك

إعداد :

أ/ إيمان بنت خليل عبد الستار الهندي

معلمـــــة بإدارة تعليـــــم تبـــــوك
بالمملكة العربية السعودية

د/ محمد بن عثمـــان الثبيتـــي

أستاذ مساعد بقسم الإدارة والتخطيط التربوي
بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك

القيادة التشاركية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة تبوك[1]

أ/ إيمان بنت خليل عبد الستار الهندي
معلمة بإدارة تعليم تبوك
بالمملكة العربية السعودية

د/ محمد بن عثمان الثبيتي
أستاذ مساعد بقسم الإدارة والتخطيط التربوي
بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك

• **المستخلص**:

هدفت البحث إلى الكشف عن درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة التشاركية بتبوك، ومستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمات فيها، وعن مدى وجود علاقة ارتباطية بين ممارسة القيادة التشاركية والرضا الوظيفي، وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيري(سنوات الخبرة والتخصص). واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمات المدارس الثانوية بالتعليم العام بتبوك،والبالغ عددهن(٧٣٣)معلمة،وأخذت عينة عشوائية، تعدادها(٢٥١)معلمة. واستعان البحث بالاستبانة كأداة له. وتوصل البحث إلى أن درجة ممارسة مديرات الثانوية للقيادة التشاركية كانت عالية، وبمتوسط عام(٢,٤٢)، وأن مستوى الشعور بالرضا الوظيفي لدى معلمات الثانوية كان عاليًا، وبمتوسط عام(٢,٤٧)، ووجود علاقة ارتباطية بين ممارسة مديرات الثانوية للقيادة التشاركية ومستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمات، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى ممارسة مديرات الثانوية للقيادة التشاركية، وفي تقدير مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات الثانوية تُعزى لمتغيري(سنوات الخبرة، والتخصص).

الكلمات المفتاحية: القيادة التشاركية – الرضا الوظيفي.

The Participative Leadership and its Relationship to Job Satisfaction at Tabuk Girls High Schools' Teachers

Eman Bint Khalil Al-Hendi & Dr. Mohammed Bin Othman Al-Thubaiti

Abstract:

The study aimed at identifying the practice degree of participative leadership at Tabuk girls' high schools' teachers and the level of job satisfaction at the teachers of those schools. Also, the study aimed at exploring whether there was a correlation between the practice of participative leadership and the job satisfaction. Also, the study aimed at exploring whether there were statistically significant differences among the responses' averages of the sample's members according to the variables of (Years of Experience - Specialization). The correlational descriptive method was used in this study. The study's community consisted of (733) of Tabuk Public girls'high schools' teachers. A simple random sample was taken consisted of (251) teachers. A questionnaire was used consisted of two axes. The study reached to The practice degree of participative leadership at high schools' principals was high in general average of (2.42).The level of job satisfaction at high schools' teachers was high in general average of (2.47). There was a correlation between the practice of

[1] بحث مستل من رسالة ماجستير بقسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك

participative leadership at high schools' principals and the level of job satisfaction at high schools' teachers. The results showed that there were no statistically significant differences in the practice level of participative leadership at high schools' principals and in the level of job satisfaction at high schools' teachers due to the variables of: years of experience and specialization.

Keywords: participative leadership - job satisfaction.

• مقدمة :

أدى التطور السريع الذي تعيشه الإدارة الحديثة، واتساع أعمالها وتشابكها – إلى تعقيدها– الأمر الذي زادت معه الحاجة إلى وجود قيادة عصرية فاعلة، تتصف بالفطنة، والحكمة، والوعي، والكفاءة، وتسعى دائماً إلى تحقيق الأهداف المنشودة للمنظمات، وذلك من خلال مشاركة العنصر البشري؛ ليسهم في تطوير أدائها، ومواجهة تحدياتها ومشكلاتها، بما يمكنها من المنافسة، والقدرة على التكيف مع المعطيات العالمية والعصرية في مجال عملها.

حيث إن القائد الإداري العالمي الفعال هو الذي يستطيع مواكبة متطلبات عصره اليوم، ويحوّل منظمته؛ لتصبح على مستوى عالٍ، ويحقق أهداف منظمته أكثر من القائد التقليدي، الذي يتصف بالثبات والجُمود(القحطاني، ٢٠٠٨ : ١٤٠).

كما أن نجاح أي منظمة في تحقيق أهدافها ورسالتها مرتبط بالكيفية التي يدير بها القائد هذه المنظمة، وبالنمط القيادي الذي يمارسه، وبالصفات القيادية التي يجب أن يوظفها في إيجاد بيئة مناسبة، تسهم في زيادة إنتاجيتها وعطائها(الشمري، ٢٠١٢ : ٢).

مما يعني أنالأنماط القيادية التقليدية لم تعد ذات جدوى؛ والتي يكون فيها الرأي الأول والأخير للقائد، ويتفرد باتخاذ القرارات، مما يؤدي إلى غياب روح الفريق والمشاركة الجماعية.

لذا؛ يتوجب تغيير تلك الأنماط، والبحث عن قيادة ناجحة،تلبي احتياجات العاملين، وتسعى إلى تقديرهم، فيستجيبون للتوجيهات – لا عن خوف وإنما عن احترام – ، ومشاركتهم في صنع القرار تساعد على اتخاذ قرارات رشيدة، كما تساعد في تقبلهم لهذا القرار؛ لأنهم ساهموا فيه(الزعبي،٢٠١٢: ٥).

وهذا ما تقوم عليه القيادة التشاركية، التي لا تنظر للعاملين على أنهم مجرد منفذين، وإنما كمشاركين قادرين على صنع القرارات، وتحمل المسؤوليات. وبالتالي فالنمط التشاركي ينظر إلى العاملين في المنظمة من خلال النظر إلى أعمالهم كافة، وليس مجرد منفذين للعمليات التي تصدر من المستويات العليا في الهرم الإداري بالمنظمة، كأشخاص قادرين على تحمل

المسؤوليات والمشاركة في التصدي للمشكلات، ووضع الحلول المناسبة لها، والمساهمة في وضع الخطط والسياسات إذا منحوا الفرصة(دحلان،٢٠٠٦: ١٣٣).

إضافة لذلك تدعو القيادة التشاركية إلى احترام العاملين، والاهتمام بمشاكلهم، وتشجيعهم على الإبداع الإداري والابتكار، وتشركهم في صنع القرار؛ مما يشعرهم بالأهمية والثقة بالنفس، ويولد لديهم الشعور بالرضا الوظيفي(الشمري، ٢٠٠٦ : ٢٥).

فإذا وجد شعور بالرضا لدى الفرد عن العمل فإنهينتج بينهٍ وبين من يعمل معه توافق نفسي واجتماعي، وهذا بدوره ينعكس أثره إيجابا على أداء الفرد وإنتاجه(عبد الله، ٢٠٠٨ :١٢). وكلما ارتفع مستوى الرضا الوظيفي لدى الفرد، كلما ازداد حماسة وإقباله على العمل، وبالتالي يزداد انتماؤه للمنظمة، فترتفع بذلك إنتاجيته وأداؤه، والعكس صحيح(العمري، ٢٠٠٦ : ٥).

مما سبق يتضح أنه على الرغم من تعدد الأنماط القيادية ، إلا أن نمط القيادة التشاركية يُعد أفضلها ؛ فهو يدعو إلى احترام العاملين ، وأخذ أرائهم ، وتعزيز الثقة لديهم ، ومساواتهم بغيرهم ، وإشراكهم في صنع القرار، وهذا بدوره ينعكس إيجابيا على رفع مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين ، وبالتالي زيادة الإنتاجية والجودة في العمل .

- **مشكلة البحث وأسئلته**:

لقد أثبتت دراسات عدة أن النمط التشاركي في الإدارة هو الأفضل للمدارس والمؤسسات التعليمية، وذلك لما له من مزايا؛ منها: قدرته على خفض المشكلات، ومواكبة العصر، واستثمار الطاقات البشرية، وتحقيق الرضا الوظيفي، وتحسين الأداء بصورة عامة(القرشي، ٢٠١٣) .

وقد أكدت بعض الدراسات على وجود علاقة طرديةوإيجابية بين ممارسة النمط التشاركي في القيادة المدرسيةومستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين(عبدالملك،٢٠٠٩) ، (Hamidi Far , 2009)،(شقير، ٢٠١١)، (الروقي، ٢٠١٢). وبالمقابل، ضعف الممارسات التشاركية في القيادة المدرسية يؤدي إلى العديد من المشكلات الإدارية والفنية (القرشي، ٢٠١٣)، وظهور تذمر وعدم رضا من بعض العاملين في المؤسسات التربوية؛ نتيجة عدم إشراكهم في عملية صنع القرار، على الرغم من أن هذه القرارات قد تكون مؤثرة وفي غاية الأهمية (مال الله، ٢٠١٣).

وبالتالي، فإن القائد الذي لا يسمح للعاملين معه بالمشاركة في تحمل المسؤولية، أو المشاركة في اتخاذ وصنع القرارات، ولا يهتم بالعلاقات الإنسانية والاجتماعية، تكون نتيجة عملهم سلبية؛ حيث يؤدي ذلك إلى تقليل دافعيتهم نحو العمل، وينخفض مستوى الرضا الوظيفي لديهم، ويكون له تأثير سلبي على تحقيق الأهداف؛مما ينتج عنه كثرة غياب العاملين عن العمل، أو تركهم له

بسبب الضغوط النفسية، أو زيادة الصراع والمشكلات في المنظمة التي يعملون بها (عاشور،٢٠١٢).

من خلال ما سبق، يتضح أهمية القيادة التشاركية في تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمات. وقد تم صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: **ما درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة التشاركية بمدينة تبوك وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمات؟**ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- ما درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمات؟
- ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة تبوك؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة القيادة التشاركية ومستوى الرضا الوظيفي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغيري (التخصص، وسنوات الخبرة)؟

- **أهداف البحث**:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن:

- درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة التشاركية بمدينة تبوك من وجهة نظر المعلمات.
- مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة تبوك.
- وجود علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة القيادة التشاركية ومستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة تبوك.
- الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري(سنوات الخبرة، التخصص).

- **أهمية البحث**:

- تستمد الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تناولته؛ وهو تأثير القيادة التشاركية التي تمارسها مديرات المدارس الثانوية على الرضا الوظيفي للمعلمات، وأدائهن المهني، ودافعيتهن نحوالعمل والتدريس.
- قد يستفيد من هذه الدراسة المسؤولون، ومتخذو القرار في تطوير آليات العمل بالإدارة المدرسية، وتحقيق مستوى أداء أفضل.
- تفيد هذه الدراسة مديرات المدارس بالعمل على تطوير ممارساتهن الإدارية، وبما يضمن الاهتمام بالمعلمات؛ من أجل تنمية مستوى الرضا الوظيفي.

- **مصطلحات البحث**:

- **القيادة التشاركية** (Participative leadership) :

هي: "مشاركة المدير لمرؤوسيه في صنع واتخاذ القرارات المرتبطة بالعمل، ويعتمد القائد على تفويض بعض سلطاته للعاملين معه بما يتناسب مع المسؤوليات الممنوحة لهم واللامركزية في القيادة، وتوافر نظام فعال للاتصال،

واستشارة المرؤوسين، واستثمار ما لديهم من قدرات إبداعية وابتكارية" (القرشي، ٢٠١٣: ٩) .

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها: مدخل قيادي، يقوم على مشاركة المديرة للمعلمات في القرارات المرتبطة بإدارة المدرسة ومهامها.

- **الرضا الوظيفي** (Jop satisfaction) :

الرضا الوظيفي هو: "مجموعة من المشاعر الوجدانية، التي يشعر بها الفرد نحو العمل الذي يشغله حالياً، وهذه المشاعر قد تكون سلبية أو إيجابية، وهي تعبر عن مدى الإشباع الذي يتصور الفرد أنه يحققه من عمله، وكلما كان تصور الفرد أن عمله يحقق له إشباعاً كبيراً لحاجاته كلما كانت مشاعره نحو هذا العمل إيجابية؛أي كلما كان راضياً عن عمله، ولكن كلما تصور الفرد أن عمله يحرمه من هذا الإشباع كلما كانت مشاعره نحو هذا العمل سلبية؛أي كلما كان غير راض عن عمله"(المالكي، ٢٠٠٧ : ١٥).

ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه: شعور المعلمة نحو عملها، ورضاها تجاهه، وفقاً لما تعكسه درجته على أداة قياس الرضا الوظيفي المستخدمة في هذه الدراسة؛حيث تعكس الدرجة العالية من المقياس مستوى عالياً من الرضا، في حين تمثل الدرجة المتدنية مستوى منخفضاً من الرضا الوظيفي لدى المعلمات.

- **الإطار النظري للبحث**:
- **أولاً**: **القيادة التشاركية**
- **مفهوم القيادة التشاركية**:

قدم عدد من الباحثين والمفكرين الإداريين تعريفات مختلفة للقيادة التشاركية، حيث تُعرف بأنها: "عملية تفاعلية النفوذ بين الأفراد في المجموعات. الهدف منها أن يقود بعضها البعض لتحقيق تكامل المجموعات، والأهداف التنظيمية على حد سواء" (Kocolowski, 2010 : 24).

كذلك هي: "مشاركة المرؤوسين في صنع واتخاذ القرارات المرتبطة بالعمل، ويعتمد القائد على تفويض بعض سلطاته للعاملين معه بما يتناسب مع المسؤوليات الممنوحة لهم واللامركزية في القيادة، وتوافر نظام فعال للاتصالات، واستشارة المرؤوسين، واستثمار ما لديهم من قدرات إبداعية وابتكارية"(حمود، والشيخ، ٢٠١٠ : ١٤٧).

وتُعرَّف أيضاً بأنها: "النمط القيادي القائم على المشورة والتعاون والشراكة الفعلية بين المدير والمعلمين في مجال التغيير، والتخطيط، والتوجيه، والتنسيق، والرقابة في العمل،واتخاذ القرارات، وحل المشكلات بما يكفل تحقيق أهداف المدرسة"(عسكر، ٢٠١٢ : ٤٩).

مما سبق، يتضح أن القيادة التشاركية تقوم على المشاركة الفعلية للعاملين في المؤسسة في كافة أبعاد الإدارة من تخطيط وتنظيم وصنع قرار وتنمية مهنية وتوسيع دائرة المشاركة لتشمل تفويض الصلاحيات بهدف الاستفادة من خبراتهم وإمكاناتهم، وتحفيزهم على العمل الجاد والابداع والابتكار؛ من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

- **أهداف القيادة التشاركية**:

مما لاشك فيه أن تطبيق مدخل القيادة التشاركية يهدف - في العموم - إلى خلق بيئة إدارية مختلفة، تواكب التطورات الحادثة في عالم القيادة الإدارية، بالإضافة إلى ذلك، فهي تسعى إلى الحصول على كفاءة إنتاجية عالية من جميع المرؤوسين بما يجدونه من دعم وثقة من القائد التشاركي لتحقيق مايلي(الحريري، ٢٠٠٨ : ٤١) (القيسي، ٢٠١٠ : ٧٥):

- التأكيد على الذكاء في التعامل مع المستجدات، واللجوء إلى التحليل المنطقي في حل المشكلات.
- مراعاة السيطرة الذاتية من خلال فهم الآخرين للأهداف.
- قيادة المرؤوسين نحو الاستفادة من تقدير مجهوداتهم، وشحذ هممهم، وتفجير طاقاتهم.
- مواجهة النزاع، وحله بالطرق الحديثة.
- الاتصال بالنسبة للقيادة التشاركية، يتم بشكل ثنائي وتبادلي بين القائد ومرؤوسيه.
- اتخاذ القرارات، وإشراك المرؤوسين للوصول إلى قرار مثالي.
- إشراك المرؤوسين في الخطط الاستراتيجية.
- العمل على تنمية القيادات الإدارية في الصفوف الدنيا، وإشعارها بأهميتها وبفعاليتها في التنظيم.
- إتاحة المجال للمرؤوسين؛ للتعبير عن آرائهم، والإسهام بمقترحاتهم؛ مما يؤدي إلى تحسين العلاقة بين الإدارة والمرؤوسين، ويرفع من روحهم المعنوية.
- ترشيد عملية اتخاذ القرار؛ وذلك لأن المشاركة تساعد على تحسين نوعية القرار والاستفادة القصوى من ذوي الخبرة الواسعة والعقول الناضجة في اختيار البدائل.

- **فوائد تطبيق القيادة التشاركية في الإدارة المدرسية**:

هناك العديد من الفوائد التي يمكن أن نجنيها من تطبيق القيادة التشاركية؛ من أبرزها ما يلي (الصباب، ٢٠١٠ : ٢٤٦) :(أبو الكشك، ٢٠٠٩ : ٦٢):

- توثيق روابط الإخاء، والثقة المتبادلة بين القيادة والعاملين.
- صقل المواهب القيادية.
- إشعار العاملين بمكانتهم وأهميتهم في المؤسسة.

- منح العاملين الفرصة للتعبير عن رؤيتهم المستقبلية للمؤسسة.
- تنمي أفرادا أكثر ولاءً وانتماءً للمؤسسة والمجتمع ، وأكثر أداءً وإنتاجاً وتجديدا، ويميلون إلى الإبداع والابتكار.
- تنمي أفرادا إيجابيين يحبون التعاون والعمل بروح الفريق في حضور القائد وفي غيابه، ومتفاعلون ومتوازنون وسليمون نفسيا واجتماعيا.

- **معوقات تطبيق القيادة التشاركية في المدرسة**:

تتفاوت حدود المشاركة وفعاليتها حسب حجم المعوقات التي تعترض حركة العاملين، وهناك ثلاث أصناف من المعوقات؛ وهي:(العرابيد، ٢٠١٠ : ٦٩)

- **معوقات مؤسسية:** تنبع من الثقافة السائدة في المدرسة، والتي تتمثل في منظومة القيم والأعراف التي تسود المدرسة؛ فإن كانت هذه القيم تجعل العاملين مجرد مأمورين، فإن هذا سيؤدي إلى إحباط النمط التشاركي. وفي الاتجاه نفسه، فإن كانت هذه القيم ترى في المعلم كثير التساؤل والناقد بأنه "صانع للمشكلات"، فكيف يمكن توفير مناخ مدرسي منفتح؟!؛لذا فإنه لابد من العمل على تفكيك هذه الثقافات السائدة، واستبدالها بثقافات أكثر إيجابية، تدعم الإدارة التشاركية.
- **معوقات نابعة من المديرين أنفسهم:** تنبع من الميل الطبيعي لدى المديرين للاحتفاظ بالسلطة والمسؤولية بالمدرسة، وفي كثير من الحالات يشعر المديرون بالخوف تجاه تفويض الصلاحيات والمسؤوليات للعاملين؛مما ينعكس سلباً على فعالية العاملين، ومشاركتهم في إدارة مدرستهم.
- **معوقات تكمن في العاملين:**كثيراً ما نصادف معلمين، يرون أن دورهم في المدرسة مجرد تعليم المقررات الدراسية المكلفين بتدريسها ليس إلا، وأن مجرد إعطائهم مسؤوليات جديدة – حتى ولو كان مع بعض الصلاحيات - يعتبر عبئاً إضافياً يلقى عليهم، وهذا الأمر بالتأكيد يقف عائقاً أمام تفعيل النمط التشاركي في إدارة مدارسهم.

- **ثانياً: الرضا الوظيفي**

- **مفهوم الرضا الوظيفي**:

يُعرَّف الرضا الوظيفي بأنه: "عبارة عن درجة شعور الفرد بمدى إشباع الحاجات التي يرغب أن يشبعها من وظيفته، من خلال قيامه بأداء وظيفة معينة" (الزايد، ٢٠٠٥ : ٥٥).

وعُرِّف بأنه: "درجة الرضا،التي تمثل الفرق بين ما يحققه المرء فعلا ومايطمح إلى تحقيقه"(الصيرفي، ٢٠٠٨ : ١٣٣) .

كما يُعرَّف بأنه: "عبارة عن شعور بالارتياح النفسي تجاه العمل والعاملين، يظهر من خلال سلوكه الخارجي في حرصه على حسن التعامل وزيادة

الإنتاجية؛ ذلك نتيجة ما يحصل عليه من حوافز مادية ومعنوية من هذه المؤسسة التي يعمل بها"(أبو رحمة، ٢٠١٢ : ٣٥).

- **بعض النظريات المفسرة للرضاالوظيفي**:

وفيما يلي يمكن استعراض بعضاً من هذه النظريات:

نظرية هرزبرج Harzberg: وتسمى - أيضاً - بنظرية العاملين، وهى ترتبط أصلا بتطبيق نظرية (ماسلو) للحاجات في مواقع العمل؛ حيث رأى(هرزبرج) أن هناك مجموعتين من العوامل؛ إحداهما تعتبر بمثابة دوافع، تؤدي إلى رضا العاملين عن أعمالهم، وأطلق عليها عوامل مرتبطة بالوظيفة أو العمل نفسه، وقد حصرها في إحساس الفرد بالإنجاز، وتحمل المسؤولية، وتوفر فرص الترقية للوظائف الأعلى والمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل. أما المجموعة الأخرى من العوامل فيعتبرها بمثابة دوافع تؤدي إلى عدم رضا العمال عن أعمالهم، وأطلق عليها عوامل محيطة بالوظيفة أو العمل، وقد حصرها في تلك الظروف التي تحيط بالعمل؛ كالرئاسة، أوالإدارة، أوالإشراف، أونمط القيادة، وطبيعة العلاقات بين الفرد وزملائه، وبينه وبين رؤسائه، وظروف البيئة المحيطة بالعمل(الشيخ ؛ شريرة ، ٢٠٠٨ : ٦٨٥).

نظرية فروم Vroom: فسر (فروم Vroom) الرضا الوظيفي على أساس أن عملية الرضا - أو عدم الرضا تحدث –نتيجة للمقارنة التي يجريها الفرد بين ما كان يتوقعه من عوائد السلوك الذي يتبعه وبين المنفعة الشخصية التي يحققها بالفعل، ومن ثم فإن هذه المقارنة تؤدي بالفرد إلى المفاضلةبين عدة بدائل مختلفة؛ لاختيار نشاط معين يحقق العائد المتوقع، بحيث تتطابق مع المنفعة التي يجنيها بالفعل، وهذه المنفعة تضم الجانبين؛ المادي، والمعنوي معًا، وتفترض نظرية عدالة العائد في تفسيرها للرضا الوظيفي أن الفرد يحاول الحصول على العائد أثناء قيامه بعمل ما، ويتوقف رضاه على مدى اتفاق العائد الذي يحصل عليه من عمله مع ما يعتقد أنه يستحقه (القرشي ، ٢٠١٤ : ٦٣) .

نظرية آدمز:تقوم هذه النظرية على العدل والمساواة في معاملة الفرد في عمله الوظيفي؛حيث يعتقد أن المحدد الرئيس لجهود العمل وأدائه والرضا عنه هو درجة العدل والمساواة، أو عدم العدل والمساواة التي يدركها الفرد في وظيفته.وتتضح هذه النظرية في الرضا الوظيفي عندما يشعر الموظفون بأن مكافآت المنظمة - كالراتب والتقدير - موزعة بإنصاف بينهم ولجدارتهم (القرشي، ٢٠١٤ : ٦١). وتستند هذه النظرية على أن الفرد يعيش درجة الإنصاف من خلال مقارنته النسبية للجهود التي يبذلها (المدخلات) في عمله، بالنسبةللمكافآت والحوافز (المخرجات) التي يحصل عليها مع تلك النسبة لأمثاله من العاملين في نفس المستوى ونفس الظروف، وإذا كانت نتيجة هذه

المقارنة منصفة، وتساوت النسبة، تكون النتيجة هي شعور الفرد بالرضا الوظيفي.أما إذا كانت نتيجة المقارنة غير منصفة، فإنها تؤدي إلى شعور الفرد بعدم الرضا عن عمله(الزيدان، ٢٠١٤: ١٤).

- **أهمية الرضا الوظيفي في مجالالتعليم**:

يعتبر العنصر البشري في مختلف المنظمات والمؤسسات - على اختلاف أنواعها وأهدافها - هو العنصر الأساس، الذي يعتمد عليه في تسيير نشاطها، وتحقيق أهدافها؛ للوصول إلى تحقيق درجة عالية من الكفاءة والإنتاجية. (الحربي، ٢٠٠٣ : ٥٣)

ولما كانت التربية ومؤسساتها من أهم مستلزمات خطط التنمية الشاملة - حيث إنها مسؤولة عن تنمية الثروة البشرية، ورفع كفاءتها، واستمرار نموها - فإن مهنة التربية والتعليم من أهم المهن التي تسهم في عملية التنمية الشاملة، والتي يقف نجاحها على عدد من العوامل؛ منها: المعلم: الذي يعد جوهر العملية التربوية والتعليمية، فمستوى أدائه للمهمات والمسؤوليات التربوية يحدد - إلى مستوى كبير - مستوى العملية التربوية في المجتمع.(القرشي، ٢٠١٤ : ٩٤)

ونتيجة لذلك ظهرت العديد من الدراسات، التي تناولت الرضا الوظيفي للمعلم في المجال التربوي؛وذلك لكونه أساسًا في بناء المجتمع وتأسيس الأجيال، فرضاه عن عمله من الجوانب المهمة باعتباره أحد الدعائم الأساسية لعمليتي التعليم والتعلم؛إذ تنعكس درجة الرضا على سلوكياته إيجابا وسلبا؛مما يؤثر في تشكيل اتجاهات الطلبة، وأساليب تفكيرهم، وقيمهم، وعاداتهم، وتقاليدهم، وقدراتهم المختلفة، إلى جانب تحصيلهم الدراسي.(الحارثي ، ٢٠٠٩ : ٤٠)

بناءً على ما سبق، فإن التعرف على مستوى الرضا الوظيفي للمعلمينيمثل أهمية قصوى، تنبثق من الدور المهم الذي يضطلع به المعلم في العملية التعليمية والتربوية، ومن الأثر الذي يمكن أن يحدثه في هذه العملية، فهو أساس نجاح النظام التعليمي، ومهما بذلنا من جهود في أن تكون عناصر العملية التعليمية الأخرى - من كتب، ووسائل تعليمية، وأبنية مدرسية –جيدة،لا يمكن أن نحصل على مردود جيد كما وكيفا، ما لم نضمن رضا وجودة العنصر الأهم؛ وهو المعلم.

- **ثالثاً: الدراسات السابقة**

- **الدراسات العربية**:

دراسة (المحمادي ،٢٠١٤) : هدفت الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة مديري مكاتب التربية والتعليم بمكة المكرمة للقيادة التشاركية من وجهة نظر المشرفين، ومستوى الروح المعنوية لدى المشرفين. واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين بمكاتب التربية

والتعليم بمدينة مكة المكرمة، والبالغ عددهم (١٨٨) مشرفاً، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت إلى أن درجة ممارسة القيادة التشاركية لمديري مكاتب التربية والتعليم بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين كانت بمجملها عالية ، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ممارسة القيادة التشاركية تعزى لمتغير الخبرة .

دراسة (البليهد،٢٠١٤) :هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى الموظفات الإداريات في جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية.واستخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وتكونت عينة الدراسة من (١٤٦) موظفة إدارية. وتوصلت الدراسة إلى أن الرضا الوظيفي لدى الموظفات كان - بشكل عام - بدرجة متوسطة، كما أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي والمتغيرات: (الفئة العمرية، ونوع الوظيفة، والمؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة).

دراسة (القرشي، ٢٠١٣) : هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري مكاتب التربية والتعليم للقيادة التشاركية، وإسهامها في حل مشكلات الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة. وشمل مجتمع الدراسة جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الطائف، والبالغ عددهم (١٦٠) مديرًا ومديرة. وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري مكاتب التربية والتعليم كانت متوسطة، أيضاً لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ممارسة القيادة التشاركية بمكاتب التربية والتعليم تعزى لمتغيرات : الجنس ، الخبرة ، المؤهل التعليمي .

دراسة (الحميدي،٢٠١٢) :هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي للمعلمات بالمرحلة الثانوية، والكشف عن درجة ممارسة العدالة التنظيمية ومستوى الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي. واستُخدم المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتكون مجتمع وعينة الدراسة من جميع مديرات المدارس الثانوية. وتوصلت الدراسة إلىأن المعلمات بالمدارس الثانوية تتمتع- بشكل عام- بمستوى رضا وظيفي عال، وجاء مستوى الرضا الوظيفي في بُعد " العلاقة مع الإدارة" بدرجة متوسطة، أما في بُعد "العلاقة مع الزميلات" كان عاليا. كذلك لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمات بالمرحلة الثانوية تعزى إلى المتغيرات الديمغرافية: (المؤهل- والخبرة - والتخصص- والحالة الاجتماعية).

دراسة (شقير، ٢٠١١) : هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها للقيادة التشاركية وعلاقتها بالرضا الوظيفي في

محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين،واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي واداةالاستبانة كأداة للدراسة، حيث طبقت على مجتمع الدراسة المكون من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في مديريات شمال الضفة الغربية، والبالغ عددهم (١٢٦٠٤) من المعلين، واختيرت منهم عينة طبقية عشوائية، وتكونت من (٦٠٤) من المعلمين؛ وقد توصلت الدراسة إلىأن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها للقيادة التشاركية كانت عالية، وأن هناك مستوى عاليًا من الرضا الوظيفي–بشكل عام- لدى المعلمين والمعلمات من وجهة نظرهم.

- **الدراسات الأجنبية**:

دراسة سارافيدو وتشاتزينوديس (Sarafidou& Chatziioannidis, 2013):هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع اشتراك المعلم في مجالات مختلفة من صنع القرار في المدارس الإبتدائية باليونان. واستخدمت المنهج الوصفي ، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وتم جمع البيانات من (١٣٤) معلمًا يعملون في المدارس الابتدائية في مناطق مختلفة باليونان. وتوصلت الدراسة إلى أن مشاركة المعلمين في عملية اتخاذ القرار كانت مشاركة فعلية عالية، كذلك لا توجد فروق في الخبرة.

دراسة أو لو رانسولا ، وأبيدون (Olorunsola & Abidouun, 2011) :هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع مشاركة المعلمين في عملية اتخاذ القرار في المدارس الثانوية في ولاية أكيتي النيجيرية، وقد استخدمت المنهج المسحي الوصفي، واعتمدت على الاستبانة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المدارس الثانوية في ولاية أكيتي، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية تكونت من (٢٠٠) معلم. وقد توصلت الدراسة إلى أن معلمي المدارس الثانوية من ولاية أكيتي يشاركون بفاعلية عالية في عمليات اتخاذ القرار.

دراسة سيونغ وآخرين (Sung, 2009) : هدفت الدراسة إلى الكشف عن أساليب القيادة في التعليم العام في تايوان وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس. واتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وتكونت عينة البحث من (٤٤٣) معلما ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع معدلات الرضا الوظيفي لدى المعلمين في تايوان، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

دراسة حميدي فار (Hamidi Far, 2009) : هدفت الدراسة إلى استكشاف أساليب القيادة وتأثيرها في الرضا الوظيفي والارتياح في عمل الموظفين في جامعة آزاد في مقاطعة طهران بإيران. وقد تكونت عينة البحث من (٨٣٦) موظفا وموظفة في جامعة آزاد .وتم استخدام المنهج الوصفي، وأجابوا جميعهم على استبانة لقياس النمط القيادي، وأخرى لقياس الرضا الوظيفي. وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى رضا وظيفي متوسط لدى الموظفين والموظفات على

حد سواء،كذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النمط القيادي الديمقراطي التشاركي وبين الرضا الوظيفي لدى الموظفين والموظفات.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

- اتفق البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي؛ لتحقيق أهداف الدراسة. كما اتفق مع بعض الدراسات في تناولها النمط القيادي التشاركي، والوقوف على درجة ممارسته. واتفق أيضا مع بعضها في تطبيق دراستهم على مدارس التعليم العامالثانوي.
- بينما اختلف البحث الحالي مع بعض الدراسات في تناولها لعلاقة القيادة التشاركية بمتغير آخر غير الرضا الوظيفي، وفي اقتصار بعضها على الوقوف على درجة ممارسة القيادة التشاركية فقط دون ربطها بمتغيرات أخرى. كما اختلفت أيضا مع البعض في تناولها أثر الأنماط القيادية بشكل عام على الرضا الوظيفي، وعدم اقتصارها على نمط القيادة التشاركية.
- استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة فيإثراء وتدعيم الجانب النظري، الذي يتناول الأسس النظرية للقيادة التشاركية والرضا الوظيفي. والمنهج العلمي الذي استخدمته تلك الدراسات، والأساليب الإحصائية المستخدمة، وبناء أداة الدراسة.

- **الاطار المنهجي للبحث**:
- **منهج البحث**:

استخدم المنهج الوصفي - الارتباطي - ، ويعتبر المنهج الملائم للدراسة الحالية ؛ لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة المدروسة ، ومن ثم تحليل النتائج وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي ؛ بهدف الكشف عن العلاقات الارتباطية بين القيادة التشاركية والرضا الوظيفي.

- **مجتمع وعينة البحث**:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمات في المدارس الثانوية بالتعليم العامبمدينة تبوك للعام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، حيث بلغ عددهن (٧٣٣) معلمة، وفقا لإحصائيات الادارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة تبوك.وقد تم أخذ عينة عشوائية تعدادها (٢٥١) معلمة من معلمات مدارس المرحلة الثانوية، وتمثل نسبة ٣٦٪ من مجتمع الدراسة، وهي نسبة تحقق تمثيل العينة لمجتمع الدراسة، ويبين الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيري الدراسة كالتالي:

الجدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري (التخصص، سنوات الخبرة)

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة
التخصص	علمي	٩٨	٣٩٪
	نظري	١٥٣	٦١٪
	الكلي	٢٥١	١٠٠٪
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٤٤	١٧,٥٪
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٩٢	٣٦,٧٪
	أكثر من ١٠ سنوات	١١٥	٤٥,٨٪
	الكلي	٢٥١	١٠٠٪

يتبين من الجدول (١) أن غالبية تخصص أفراد عينة الدراسة نظري حيث بلغت نسبتهن (٦١٪) ، بينما العلمي بلغت نسبتهن (٣٩٪). كذلك يتضح أن غالبية أفراد عينة الدراسة تزيد خدمتهن عن عشر سنوات بنسبة (٤٥,٨٪) ، بينما بلغت نسبة اللاتي تراوحت سنوات خبرتهن من خمس إلى عشر سنوات (٣٦,٧٪) ، ومن تقل خبرتهن عن الخمس سنوات بلغت (١٧,٥ ٪).

- **أداة البحث**:
- **بناء الأداة**:

استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة؛ بهدف الكشف عندرجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة التشاركية بمدينة تبوك من وجهة نظر المعلمات، ومستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة تبوك، ووجود علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة القيادة التشاركية والرضا الوظيفي، والفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية تعزى لمتغيري: (سنوات الخبرة، التخصص). وقسمت الاستبانة في صورتها النهائية إلى قسمين:

القسم الأول: تضمن البيانات الشخصية لأفراد العينة كالتالي: سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات،من ٥ إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، والتخصص (علمي، نظري).

القسم الثاني: ويشتمل على محورين رئيسين؛ حيث تشمل مجموعة من العبارات، بلغت (٣٩)عبارة بمجملها، ويقيس:

- المحور الأول: "القيادة التشاركية"، ويتكون من (١٩) عبارة، تقيس درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة تبوكللقيادة التشاركية.
- المحور الثاني: "الرضا الوظيفي"؛ حيث تكون من(٢٠) عبارة، تم توزيعها على أربعة مجالات، بواقع خمس عبارات لكل محور، وقد كانت على النحو التالي: العلاقة مع مديرة المدرسة،العلاقة مع الزميلات،العلاقة مع الطالبات،الأداء التعليمي.

وقد استخدم مقياس ليكرت الثلاثي لقياس استجابات المبحوثين لفقرات الاستبيان كالتالي:

جدول (٢): درجات مقياس ليكرت الثلاثي

المتوسط الحسابي	مستوى الاستجابة	التقدير للتعليق على النتائج
٣-٢,٣٤	عالية	عالية
٢,٣٣ – ١,٦٧	متوسطة	متوسطة
١,٦٦-	منخفضة	منخفضة

- **صدق الأداة**:
- **صدق المحتوى أو الصدق الظاهري**:

للتحقق من صدق محتوى أداة الدراسة، والتأكد من أنها تخدم أهداف الدراسة - تم عرضها على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (١١) محكماً في

تخصص الإدارة والتخطيط التربوي، والمناهج وطرق التدريس، وطُلب منهم دراسة الأداة، وإبداء رأيهم فيها من حيث: ارتباط العبارة بالمحور، وصحة العبارة، كما طلب منهم النظر في مدى كفاية أداة الدراسة من حيث عدد العبارات وشموليتها، وتنوع محتواها، وإبداء الملاحظات المتعلقة بالتعديل، أو التغيير، أو الحذف وفق ما يراه المحكم ضرورياً. وتم دراسة ملاحظات المحكمين، واقتراحاتهم، وإجراء التعديلات في ضوء توصيات، وآراء هيئة التحكيم؛ كدمج بعض المحاور، وحذف بعض العبارات أو إعادة صياغتها بصورة أكثر وضوحاً.

• صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارت الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS). والجدول (٣) و (٤) يوضحان ذلك:

الجدول (٣): معامل ارتباط كل عبارة من عبارات محور"القيادة التشاركية" مع الدرجة الكلية للمحور.

م	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	تشرك المعلمات في وضع الخطة المدرسية.	٠,٥٤	دال عند ٠,٠٥
٢	تراعي مبدأ المرونة أثناء تنفيذ الخطة حسب ظروف المعلمات.	٠,٧٤	دال عند ٠,٠٥
٣	تسعى لتلبية الخطة المدرسية لاحتياجات منسوبات المدرسة.	٠,٧٧	دال عند ٠,٠٥
٤	تشرك المعلمات في تحديد الأهداف التي يسعون لتحقيقها.	٠,٦٩	دال عند ٠,٠٥
٥	تتعاون مع المعلمات في بناء رؤية مشتركة للمدرسة.	٠,٧٣	دال عند ٠,٠٥
٦	تشرك المعلمات في توزيع المهمات (مناوبة، نشاطات أخرى).	٠,٥٢	دال عند ٠,٠٥
٧	تحدد الصلاحيات التي تفوضها للمعلمات مع بداية العام الدراسي.	٠,٦٢	دال عند ٠,٠٥
٨	تكلف المعلمات بالأعمال التي تتناسب مع قدراتهن.	٠,٤٣	دال عند ٠,٠٥
٩	تشرك المعلمات في تقويم نتائج العمل.	٠,٥٣	دال عند ٠,٠٥
١٠	تنمي لدى المعلمات إدارة أنفسهن ذاتيا.	٠,٦٤	دال عند ٠,٠٥
١١	تهيئ المناخ التنظيمي الداعم للمعلمات للإبداع في مجال عملهن.	٠,٣٢	دال عند ٠,٠٥
١٢	تستعين بالمقترحات البناءة للمعلمات قبل اتخاذها العديد من القرارات.	٠,٣٨	دال عند ٠,٠٥
١٣	تستعين بخبرات المعلمات للاسترشاد بها في عملية اتخاذ القرار.	٠,٦٩	دال عند ٠,٠٥
١٤	تحيط المعلمات بالقرارات المتفق عليها بعد اتخاذها.	٠,٦٣	دال عند ٠,٠٥
١٥	تطبق مبدأ الشورى لضمان سير العملية التعليمية بنجاح.	٠,٦٣	دال عند ٠,٠٥
١٦	تشارك مع المعلمات في إدارة الأزمات بشكل جماعي.	٠,٥٤	دال عند ٠,٠٥
١٧	تعمل على فتح قنوات اتصال مع المعلمات.	٠,٦١	دال عند ٠,٠٥
١٨	تشاور المعلمات في المشروعات التطويرية في المدرسة.	٠,٣٢	دال عند ٠,٠٥
١٩	تراعي الظروف الإنسانية للمعلمات بما لا يعيق العمل.	٠,٥٨	دال عند ٠,٠٥

◆◆ الارتباط دال عند مستوى (٠,٠٥)

يبين الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات محور "القيادة التشاركية" والدرجة الكلية لعباراته دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٣٢) و (٠,٧٧) ، حيث تعد

معاملات ارتباط مرتفعة؛ويدل ذلك على قوة الاتساق الداخلي بين كل عبارة من عبارات المحور، وبذلك تعتبر عبارات المحور صادقة لما وضعت لقياسه.

الجدول (٤): معامل ارتباط كل عبارة من عبارات محور"الرضا الوظيفي" مع الدرجة الكلية للمحور

م	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	تحرص المديرة على تنمية علاقات طيبة مع المعلمات .	٠,٦٧	دال عند ٠,٠٥
٢	تشارك المديرة المعلمات في وضع حلول لمشكلاتهن .	٠,٧١	دال عند ٠,٠٥
٣	تحترم المديرة رأي المعلمات لتحقيق الأهداف المرجوة.	٠,٧١	دال عند ٠,٠٥
٤	تتعامل المديرة بصورة عادلة مع الجميع .	٠,٧٨	دال عند ٠,٠٥
٥	تتصف العلاقة بين المديرة والمعلمات بالموضوعية.	٠,٧٦	دال عند ٠,٠٥
٦	تتعاون المعلمات في المدرسة للقيام بالمسؤوليات الموكلة لهن.	٠,٧٩	دال عند ٠,٠٥
٧	تتقبل المعلمات وجهات النظر المختلفة بشأن قضايا العمل.	٠,٧١	دال عند ٠,٠٥
٨	تتعاون المعلمات فيما بينهن لحل المشكلات التي تواجههن.	٠,٥٢	دال عند ٠,٠٥
٩	تتفاعل المعلمات مع المناسبات الخاصة بزميلاتهن.	٠,٤٣	دال عند ٠,٠٥
١٠	تتصف العلاقات بين المعلمات بالإيجابية .	٠,٥٣	دال عند ٠,٠٥
١١	تنتهي علاقة المعلمات بالطالبات بانتهاء الدوام الدراسي .	٠,٢٩	دال عند ٠,٠٥
١٢	تستعين بعض الطالبات ببعض المعلمات لحل ما يعترضهن من مشكلات .	٠,٤٨	دال عند ٠,٠٥
١٣	تعيق ضغوط العمل فرصة التفاعل المنشود مع الطالبات.	٠,٥٩	دال عند ٠,٠٥
١٤	تحاول المعلمات استيعاب انفعالات الطالبات .	٠,٤٥	دال عند ٠,٠٥
١٥	تواجه المعلمات صعوبة في ضبط الطلبة داخل الفصل.	٠,٥٢	دال عند ٠,٠٥
١٦	تشعر المعلمات بالاستقلالية في العمل.	٠,٥٤	دال عند ٠,٠٥
١٧	تحرص المعلمات على الالتحاق بالدورات التدريبية لتحسين أساليب التدريس .	٠,٦١	دال عند ٠,٠٥
١٨	تتبادل المعلمات الزيارات الصفية مع زميلاتهن في نفس التخصص.	٠,٣٠	دال عند ٠,٠٥
١٩	تشعر المعلمات بالنشاط في عملهن داخل المدرسة.	٠,٤٨	دال عند ٠,٠٥
٢٠	تشعر المعلمات بالضيق عند مطالبتهن بتدريس حصص إضافية.	٠,٦٢	دال عند ٠,٠٥

◆◆ الارتباط دال عند مستوى (٠,٠٥)

يبين الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات محور "الرضا الوظيفي" والدرجة الكلية لعباراته دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٢٩) و (٠,٧٩) ، حيث تعد معاملات ارتباط مرتفعة؛ويدل ذلك على قوة الاتساق الداخلي بين كل عبارة من عبارات المحور، وبذلك تعتبر عبارات المحور صادقة لما وضعت لقياسه.

• **ثبات الأداة**:

تم حساب معامل ثبات أداة الدراسة عن طريق معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للاتساق الداخلي للأداة ككل، ولكل محور من محاور أداة الدراسة. وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (٥) كالآتي:

جدول (٥): معاملات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة، وكذلك للاستبانة ككل

م	المجال	معامل الثبات
١	العلاقة مع مديرة المدرسة	٠,٨١
٢	العلاقة مع الزميلات	٠,٨٣
٣	العلاقة مع الطالبات	٠,٨٥
٤	الأداء التعليمي	٠,٨٤
٥	المجموع الكلي للرضا الوظيفي	٠,٨٧
٦	القيادة التشاركية	٠,٨٧
	الاستبانة	٠,٨٧

يتضح من الجدول (٥) أن معامل ثبات الدراسة بشكل عام بلغ (٠,٨٧) ، وتراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠,٨١) و (٠,٨٧) ؛وهي قيم ثبات مرتفعة تؤكد الوثوق في الأداة لجمع البيانات .

• **الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث**:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ تمّ استخدام البرنامج الإحصائي(Spss) كوسيلة إحصائية وفق الآتي:

- حساب التكرارات ، والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة .
- إيجاد معاملات الارتباط باستخدام معامل الارتباط (بيرسون) ، للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة .
- استخراج معامل الثبات ، طبقاً لمعادلة ألفا كرونباخ ؛ للتأكد من ثبات أداة الدراسة .
- إيجاد المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لترتيب عبارات الاستبانة .
- استخدام تحليل التباين الثنائي؛ للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق في متوسط درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محوري الاستبانة وأبعادها التي تعزى إلى: (سنوات الخبرة، والتخصص)، والمقارنات البعدية.
- معاملارتباطبيرسونبينالقيادة التشاركيةومستوى الرضا الوظيفي.

• **نتائج البحث وتفسيرها**:

إجابة السؤال الأول والذي نصه: "ما درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة تبوك للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمات"؟

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع عباراتالاستبانة بالمحور الأول، والذي يقيس ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة تبوك، كما يتضح في جدول (٦).

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة تبوك للقيادة التشاركية

الرتبة	رقم العبارة	نص العبـــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٧	تحدد المديرة الصلاحيات التي تفوضها للمعلمات مع بداية العام الدراسي.	٢,٦٥	٠,٥١	عالية
٢	١٩	تراعي الظروف الإنسانية للمعلمات بما لا يعيق العمل.	٢,٥٩	٠,٥٩	عالية
٣	٦	تشرك المعلمات في توزيع المهمات (مناوبة، نشاطات أخرى).	٢,٥٢	٠,٦٥	عالية
٤	٨	تكلف المعلمات بالأعمال التي تتناسب مع قدراتهن.	٢,٥٠	٠,٦١	عالية
٥	١٤	تحيط المعلمات بالقرارات المتفق عليها بعد اتخاذها.	٢,٤٨	٠٦٢	عالية
٦	١٠	تنمي لدى المعلمات إدارة أنفسهن ذاتيا.	٢,٤٧	٠,٦٣	عالية
٧	١٧	تعمل على فتح قنوات اتصال مع المعلمات.	٢,٤٦	٠,٦٤	عالية
٨	٢	تراعي مبدأ المرونة أثناء تنفيذ الخطة حسب ظروف المعلمات.	٢,٤٥	٠,٦٧	عالية
٩	٣	تسعى لتلبية الخطة المدرسية لاحتياجات منسوبات المدرسة.	٢,٤٣	٠,٦٧	عالية
١٠	٥	تتعاون مع المعلمات في بناء رؤية مشتركة للمدرسة.	٢,٤٢	٠,٦٨	عالية
١١	١٨	تشاور المعلمات في المشروعات التطويرية في المدرسة.	٢,٤٢	٠,٦٨	عالية
١٢	١٣	تستعين بخبرات المعلمات للاسترشاد بها في عملية اتخاذالقرار	٢,٤١	٠,٦٥	عالية
١٣	١٦	تشارك مع المعلمات في إدارة الأزمات بشكل جماعي.	٢,٤٠	٠,٦٦	عالية
١٤	٤	تشرك المعلمات في تحديد الأهداف التي يسعون لتحقيقها.	٢,٣٩	٠,٦٩	عالية
١٥	١٢	تستعين بالمقترحات البناءة للمعلمات قبل اتخاذها العديد من القرارات.	٢,٣٧	٠,٦٧	عالية
١٦	١١	تهيئ المناخ التنظيمي الداعم للمعلمات للإبداع في مجالعملهن	٢,٣٥	٠,٦٩	عالية
١٧	١٥	تطبق مبدأ الشورى لضمان سير العملية التعليمية بنجاح.	٢,٣٣	٠,٧٢	متوسطة
١٨	٩	تشرك المعلمات في تقويم نتائج العمل.	٢,٢٠	٠,٧١	متوسطة
١٩	١	تشرك المعلمات في وضع الخطة المدرسية.	٢,١٢	٠,٧٤	متوسطة
المتوسط العام			٢,٤٢	٠,٤٩	عالية

يتضح من الجدول (٦) بأن المتوسط العام لاستجابة أفراد عينة الدراسة حول مدى ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة تبوك للقيادة التشاركية بلغ (٢,٤٢) ، وانحراف معياري بلغ (٠,٤٩) ، وبدرجة عالية. وقد تعزى الدرجة العالية لممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمات – إلى المهمات الكبيرة والكثيرة التي لديهن ولا يستطعن إنجازها ومتابعتها بأنفسهن؛ مما يدفعهن إلى إشراك المعلمات في قيادة المدرسة.

إجابة السؤال الثاني؛ والذي نصه: "ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة تبوك من وجهة نظرهن؟

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع أبعاد الاستبانة بالمحور الثاني؛ والذي يقيس مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة تبوك من وجهة نظرهن. ويوضح جدول (٧) ترتيب الأبعاد لإجابة السؤال الثاني.

الجدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة تبوك

العبارات	الرتبة	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرضا
٦ – ١٠	١	العلاقة مع الزميلات	٢,٦١	٠,٤٤	عالي
١ – ٥	٢	العلاقة مع مديرة المدرسة	٢,٥٧	٠,٥٢	عالي
١٦ – ٢٠	٣	الأداء التعليمي	٢,٤٦	٠,٣٩	عالي
١١ – ١٥	٤	العلاقة مع الطالبات	٢,٢٥	٠,٣٧	متوسطة
المتوسط العام			٢,٤٧	٠,٣٣	عالي

يتضح من الجدول (٧) بأن المتوسط العام لاستجابة أفراد عينة الدراسة حولمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية من وجهه نظرهن بلغ (٢,٤٧) ، وانحراف معياري (٠,٣٣) ، وبدرجة عالية. ويمكن تفسير هذا المستوى العالي من الرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمات بحرص مديرات المدارس الثانوية على توفير بيئة عمل مناسبة ومريحة في المدارس؛ حتى تستطيع المعلمات القيام بدورهن على أكمل وجه. كذلك يتضح من الجدول السابقترتيب أبعاد الرضا الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية من وجهه نظرهن؛ فقد جاء بُعد "العلاقة مع الزميلات" بالرتبة الأولى،وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٦١)،وانحراف معياري (٠,٤٤) بدرجة عالية.

وفيما يلي عرض لأبعاد الرضا الوظيفي بالتفصيل؛ حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات أبعادالمحور الثاني كما يلي:

١ - **العلاقة مع مديرة المدرسة**:

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة تبوك لبُعد "العلاقة مع مديرة المدرسة"

الرتبة	رقم العبارة	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرضا
١	١	تحرص المديرة على تنمية علاقات طيبة مع المعلمات.	٢,٧١	٠,٥٠	عالية
٢	٣	تحترم المديرة رأي المعلمات لتحقيق الأهداف المرجوة.	٢,٥٥	٠,٦٣	عالية
٣	٤	تتعامل المديرة بصورة عادلة مع الجميع.	٢,٥٤	٠,٦٥	عالية
٤	٢	تشارك المديرة المعلمات في وضع حلول لمشكلاتهن.	٢,٥٣	٠,٦٢	عالية
٥	٥	تتصف العلاقة بين المديرة والمعلمات بالموضوعية.	٢,٥٠	٠,٦١	عالية
المتوسط العام			٢,٥٧	٠,٥٢	عالية

يتضح من الجدول (٨) بأن المتوسط العام لاستجابة أفراد عينة الدراسة حول بُعد (العلاقة مع مديرة المدرسة) بلغ (٢,٥٧) ، وانحراف معياري (٠,٥٢) ، وبدرجة عالية. وحصلت العبارة رقم (١) والتي تنص على "تحرص المديرة على تنمية علاقات طيبة مع المعلمات"على أعلى متوسط حسابي (٢,٧١). وحصلت العبارة رقم (٥) والتي تنص على " تتصف العلاقة بين المديرة والمعلمات بالموضوعية" على أقل متوسط حسابي (٢,٥٠). وتراوحت باقي العبارات بين المتوسطين (٢,٥٣) و(٢,٥٥) .

٢ - **العلاقة مع الزميلات**:

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة تبوك لبُعد "العلاقة مع الزميلات"

الرتبة	رقم العبارة	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرضا
١	٥	تتصف العلاقات بين المعلمات بالإيجابية.	٢,٦٩	٠,٤٩	عالية
٢	٤	تتفاعل المعلمات مع المناسبات الخاصة بزميلاتهن.	٢,٦٧	٠,٥٠	عالية
٣	١	تتعاون المعلمات في المدرسة للقيام بالمسؤوليات الموكلة إليهن.	٢,٦١	٠,٦٠	عالية
٤	٣	تتعاون المعلمات فيما بينهن لحل المشكلات التي تواجههن.	٢,٥٧	٠,٥٤	عالية
٥	٢	تتقبل المعلمات وجهات النظر المختلفة بشأن قضايا العمل.	٢,٥١	٠,٥٨	عالية
المتوسط العام			٢,٦١	٠,٤٤	عالية

يتضح من الجدول (٩) بأن المتوسط العام لاستجابة أفراد عينة الدراسة حول بُعد (العلاقة مع الزميلات) بلغ (٢,٦١) ، وانحراف معياري (٠,٤٤) ، وبدرجة عالية. وحصلت العبارة رقم (٥) والتي تنص على "تتصف العلاقات بين المعلمات بالإيجابية" على أعلى متوسط حسابي (٢,٦٩). وحصلت العبارة رقم(٢) والتي

تنص على "تتقبل المعلمات وجهات النظر المختلفة بشأن قضايا العمل" على أقل متوسط حسابي (٢,٥١). وتراوحت باقي العبارات بين المتوسطين (٢,٥٧) و (٢,٦٧)

٣- العلاقة مع الطالبات:

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة تبوك لبُعد "العلاقة مع الطالبات"

الرتبة	رقم العبارة	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرضا
١	١	تنتهي علاقة المعلمات بالطالبات بانتهاء الدوام الدراسي.	٢,٤٩	٠,٦٠	عالية
٢	٤	تحاول المعلمات استيعاب انفعالات الطالبات.	٢,٣٩	٠,٥٥	عالية
٣	٣	تعيق ضغوط العمل فرصة التفاعل المنشود مع الطالبات.	٢,٣٠	٠,٦٦	متوسطة
٤	٢	تستعين بعض الطالبات ببعض المعلمات لحل ما يعترضهن من مشكلات.	٢,٢٨	٠,٦١	متوسطة
٥	٥	تواجه المعلمات صعوبة في ضبط الطالبات داخل الفصل.	١,٨٠	٠,٦٩	متوسطة
		المتوسط العام	٢,٢٥	٠,٣٧	متوسطة

يتضح من الجدول (١٠) بأن المتوسط العام لاستجابة أفراد عينة الدراسة حول بُعد (العلاقة مع الطالبات) بلغ (٢,٢٥) ، وانحراف معياري (٠,٣٧) ، وبدرجة متوسطة. وحصلت العبارة رقم (١) والتي تنص على "تنتهي علاقة المعلمات بالطالبات بانتهاء الدوام الرسمي" على أعلى متوسط حسابي (٢,٤٩). وحصلت العبارة رقم (٥) والتي تنص على "تواجه المعلمات صعوبة في ضبط الطالبات داخل الفصل" على أقل متوسط حسابي (١,٨٠). وتراوحت باقي العبارات بين المتوسطين (٢,٢٨) و (٢,٣٩) .

٤- الأداء التعليمي:

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة تبوك لبُعد "الأداء التعليمي"

الرتبة	رقم العبارة	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرضا
١	٢	تحرص المعلمات على الالتحاق بالدورات التدريبية لتحسين أساليب التدريس.	٢,٦٢	٠,٥٦	عالية
٢	٤	تشعر المعلمات بالنشاط في عملهن داخل المدرسة.	٢,٥١	٠,٦٠	عالية
٣	٣	تتبادل المعلمات الزيارات الصفية مع زميلاتهن في نفس التخصص.	٢,٤٤	٠,٦٣	عالية
٤	١	تشعر المعلمات بالاستقلالية في العمل.	٢,٤١	٠,٦٤	عالية
٥	٥	تشعر المعلمات بالضيق عند مطالبتهن بتدريس حصص إضافية	٢,٣٠	٠,٧٢	متوسطة
		المتوسط العام	٢,٤٦	٠,٣٩	عالية

يتضح من الجدول (١١) بأن المتوسط العام لاستجابة أفراد عينة الدراسة حول بُعد (الأداء التعليمي) بلغ (٢,٤٦) ، وانحراف معياري (٠,٣٩) ، وبدرجة عالية. وحصلت العبارة رقم (٢) والتي تنص على "تحرص المعلمات على الالتحاق بالدورات التدريبية لتحسين أساليب التدريس" على أعلى متوسط حسابي (٢,٦٢). وحصلت العبارة رقم (٥) والتي تنص على "تشعر المعلمات بالضيق عند مطالبتهن بتدريس حصص إضافية" على أقل متوسط حسابي (٢,٣٠). وتراوحت باقي العبارات بين المتوسطين (٢,٤١)و (٢,٥١) .

إجابة السؤال الثالث؛ والذي نصه: "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة تبوك للقيادة التشاركية والرضا الوظيفي لدى المعلمات"؟

للكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجات ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة تبوك للقيادة التشاركية كما تراها المعلمات، ودرجات تقدير الرضا الوظيفي للمعلمات - فقد تم حساب معاملات الارتباط بيرسون ، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢): معاملات ارتباطبيرسون بين درجة ممارسة القيادة التشاركية من قبل مديرات المدارس الثانوية ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمات

مجالات الرضا الوظيفي	القيادة التشاركية
العلاقة مع مديرة المدرسة	٠,٨٠**
العلاقة مع الزميلات	٠,٦٠**
العلاقة مع الطالبات	٠,٢٥**
الأداء التعليمي	٠,٦١**
مستوى الرضا الوظيفي العام	٠,٧٧**

** دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (١٢) أن هناك علاقة ارتباطيةإيجابية بين تقدير درجات ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة التشاركية كما تراها المعلمات ومستوى الرضا الوظيفي عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) ؛ حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بينهما (٠,٧٧) ؛ وهي قيمة دالة إحصائياً. ومعنى ذلك أنه كلما ارتفع مستوى ممارسة القيادة التشاركية من قبل مديرات المدارس كلما زاد الشعور بالرضا الوظيفي لدى المعلمات.

كذلك يتبين من الجدول (١٢) أن جميع معاملات الارتباط بين ممارسة القيادة التشاركية من قبل مديرات المدارس الثانوية كما تراها المعلمات ودرجات تقديرهن لدرجة مستوى أبعاد الرضا الوظيفي دالة إحصائيا. ويلاحظ ارتفاع هذه المعاملات في جميع أبعاد الرضا الوظيفي باستثناء بُعد "العلاقة مع

الطالبات"، حيث جاءت بمستوى متوسط. وكانت أعلى قيمة لمعامل الارتباط ببُعد "العلاقة مع مديرة المدرسة". ويمكن تفسير وجود علاقة إيجابية بين القيادة التشاركية ومستوى الرضا الوظيفيبعدة أسباب؛ منها: تبني مديرة المدرسة لمبدأ العلاقات الإنسانية في تعاملها مع معلماتها؛ وبالتالي يؤدي إلى زيادة الرضا الوظيفي لدى المعلمات، إضافة إلى ذلك، قيام مديرة المدرسة بتحسين ظروف العمل المدرسي، وتوفير ما باستطاعتها توفيره للمعلمات من أجل تحسين التعليم داخل المدرسة - يدفع المعلمات إلى الالتفاف حول مديرة المدرسة، والتعاون معها، ومشاركتها مسؤولية المدرسة وأنشطتها.

إجابة السؤال الرابع؛ والذي نصه:"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05 .≥∝) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغيري (سنوات الخبرة، والتخصص)"؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم الكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات المعلمات:

أ) لتقدير درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية في تبوك للقيادة التشاركية وفقا لمتغيري الدراسة باستخدام تحليل التباين الثنائي والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣): نتائج تحليل التباين الثنائي للكشف عن الفروق في تقدير درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية في تبوك للقيادة التشاركية وفقا لمتغيري (الخبرة، والتخصص)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الخبرة	٠,٣٦٠	٢	٠,١٨٠	٠,٧١٩	٠,٤٨٩
التخصص	٠,٢٩٤	١	٠,٢٩٤	١,١٧٤	٠,٢٨٠
الخبرة * التخصص	٠,٠٩١	٢	٠,٠٤٥	٠,١٨١	٠,٨٣٥
الخطأ	٥٦,٨٤٤	٢٢٧	٠,٢٥٠		
المجموع	١٤١٧,٥٥٤	٢٣٣			

يتضح من الجدول (١٣)عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)حول مستوى ممارسة مديرات المدارس الثانوية بتبوك للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغيري الدراسة: (الخبرة ، والتخصص).

ب) لتقدير مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية في تبوك من وجهة نظرهن وفقا لمتغيري الدراسة (سنوات الخبرة ، والتخصص) باستخدام تحليل التباين الثنائي والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤): نتائج تحليل التباين الثنائي للكشف عن الفروق في تقدير مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية بتبوك وفقا لمتغيري (الخبرة ، والتخصص)

مصدر التباين	المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الخبرة	العلاقة مع مديرة المدرسة	٠,١٢٢	٢	٠,٠٦١	٠,٢١٧	٠,٨٠٥
	العلاقة مع الزميلات	٠,٦٠٠	٢	٠,٣٠٠	١,٤٦٧	٠,٢٣٣
	العلاقة مع الطالبات	٠,١١٥	٢	٠,٠٥٧	٠,٣٩٤	٠,٦٧٥
	الأداء التعليمي	٠,٣٤٦	٢	٠,١٧٣	١,٠٧٣	٠,٣٤٤
	الرضا الوظيفي العام	٠,٠٩٧	٢	٠,٠٤٨	٠,٤١٤	٠,٦٦١
التخصص	العلاقة مع مديرة المدرسة	٠,٠٣٤	١	٠,٠٣٤	٠,١٢١	٠,٧٢٩
	العلاقة مع الزميلات	٠,٠٤٤	١	٠,٤٤	٠,٢١٦	٠,٦٤٣
	العلاقة مع الطالبات	٠,٢٦١	١	٠,٢٦١	١,٧٩١	٠,١٨٢
	الأداء التعليمي	٠,٠٠١	١	٠,٠٠١	٠,٠٠٧	٠,٩٣٢
	الرضا الوظيفي العام	٠,٠١٦	١	٠,٠١٦	٠,١٣٦	٠,٧١٣
الخطأ	العلاقة مع مديرة المدرسة	٦٣,٥٧٥	٢٢٧	٠,٢٨		
	العلاقة مع الزميلات	٤٦,٤١٢	٢٢٧	٠,٢٠٤		
	العلاقة مع الطالبات	٣٣,٠٩٥	٢٢٧	٠,١٤٦		
	الأداء التعليمي	٣٦,٥٤٩	٢٢٧	٠,١٦١		
	الرضا الوظيفي العام	٢٦,٤٧١	٢٢٧	٠,١١٧		
المجموع	العلاقة مع مديرة المدرسة	١٥٩٤,٧٩٠	٢٣٣			
	العلاقة مع الزميلات	١٦٢٥,٦٥٣	٢٣٣			
	العلاقة مع الطالبات	١٢١٨,١٤٥	٢٣٣			
	الأداء التعليمي	١٤٣٤,٩٥٠	٢٣٣			
	الرضا الوظيفي العام	١٤٤٥,٣٣٩	٢٣٣			

يتضح من الجدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) حولتقدير معلمات المدارس الثانوية بتبوك لمستوى الرضا الوظيفي لديهن تعزى لمتغيري الدراسة (الخبرة، والتخصص) .

ملخص نتائج البحث:

- تبين أن درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة تبوك للقيادة التشاركية كانت عالية؛ حيث بلغ المتوسط العام (٢,٤٢) وبانحراف معياري بلغ (٠,٤٩).
- تبين أن درجة الشعور بالرضا الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة تبوك من وجهه نظرهن كانت بدرجة عالية؛ حيث بلغ المتوسط العام (٢,٤٧) وبانحراف معياري (٠,٣٣).
- وفيما يتعلق بترتيب مجالات الرضا الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية من وجهه نظرهن، فقد جاء مجال "العلاقة مع الزميلات" بالمرتبة الأولى؛ حيث بلغ متوسطه (٢,٦١) بانحراف معياري (٠,٤٤) بدرجة عالية، ثم تبعه مجال "العلاقة مع مديرة المدرسة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٧) وانحراف معياري (٠,٥٢) بدرجةعالية،ثمتبعهبالمرتبةالثالثةمجال "الأداءالتعليمي" بمتوسطحسابي (٢,٤٦) وانحرافمعياري (٠,٣٩) بدرجةعالية، ثم جاءبالمرتبةالرابعة مجال"العلاقة مع الطالبات" بمتوسط حسابي (٢,٢٥) وانحراف معياري (٠,٣٧) بدرجةمتوسطة.

- تبين وجود علاقة ارتباطية بين تقدير درجات ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة التشاركية كما تراها المعلمات ومستوى الرضا الوظيفي عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \propto$) ؛ حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بينهما (٠,٧٧)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \propto$).
- تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(**05** .$\geq \propto$)أ في مستوى ممارسة مديرات المدارس الثانوية في تبوك للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغيري الدراسة(التخصص، والخبرة). وفي مستوى تقدير معلمات المدارس الثانوية في تبوك لمستوى الرضا الوظيفي لديهن تعزى لمتغيري الدراسة (التخصص، والخبرة).

- **التوصيات**:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، يمكن تقديم عدد من التوصيات؛ وهي كما يلي:

- التأكيد على ضرورة ممارسة القيادة التشاركية من قبل مديرات المدارس من خلال تفعيل دور المعلمات، ومشاركتهن في وضع الخطة المدرسية؛ حيث جاءت هذه الفقرة في المرتبة الأخيرة.
- العمل على إشراك المعلمات في تقويم نتائج العمل؛ حيث ظهرت هذه الممارسة بدرجة متوسطة ، وذلك من خلال مشاركتهن في اقتراح أساليب التقويم المناسبة للعملية التعليمية.
- تدريب المعلمات على كيفية التعامل مع الطالبات؛ حيث كشفت الدراسة عن مستوى رضا متوسط في مجال العلاقة مع الطالبات؛ ويكون هذا التدريب من خلال عقد دورات توعوية وتأهيلية حول مهارات وفن الاتصال مع الطالبات على اختلاف أعمارهن وشخصياتهن.
- تفعيل مشاركة المعلمات والمعلمين في صنع القرارات التعليمية على مستوى وزارة التعليم؛ من خلال برنامج نور، وذلك عن طريق طلب اقتراحاتهم وآرائهم بكل ما يتعلق بالعملية التعليمية من: احتياجات ومتطلبات ومشكلات ، وعرض المشكلات التعليمية عليهم للمشاركة في إبداء الرأي ووضع الحلول المناسبة لها ، وعرض القرارات التي تسعى الوزارة لتطبيقها لاستفتاء المعلمين والمعلمات قبل اعتمادها .

- **المراجع**:

- **أولاً: المراجع العربية** :

- أبورحمة ، محمد (٢٠١٢). ضغوط العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين بمحافظات غزة . **رسالة ماجستير غير منشورة** . الجامعة الإسلامية . غزة. كلية التربية.
- أبو الكشك ، محمد نايف (٢٠٠٦). **الإدارة المدرسية المعاصرة**. عمان : دار جرير للنشر والتوزيع.

- الصباب ، أحمد (٢٠١٠). **أساسيات الإدارة الحديثة** . ط٣ . جدة : دار خوارزم العلمية.
- البليهد ، نورة محمد (٢٠١٤) . مستوى الرضا الوظيفي لدى الموظفات الإداريات في جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية ، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة** . م٣ . ع١٠. ص ص ١٤٧ – ١٦٣ .
- الحارثي ، عبدالله عوض (٢٠٠٩). المناخ التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الطائف من وجهة نظرهم. **رسالة ماجستير غير منشورة.** جامعة أم القرى . مكة المكرمة. كلية التربية .
- الحربي ، علي حمد (٢٠٠٣) . العوامل المؤثرة في الرضا المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية . **رسالة ماجستير غير منشورة.** جامعة الملك سعود . الرياض . كلية التربية .
- الحريري ، رافده (٢٠٠٨). **مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية**. عمان : دار المناهج للنشر والتوزيع.
- حمود ، خضير ؛ الشيخ ، روان (٢٠١٠) . **إدارة الجودة في المنظمات المتميزة** . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الحميدي ، منال حسين (٢٠١٢) . العدالة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي للمعلمات بمحافظة جدة . **رسالة ماجستير غير منشورة** . جامعة أم القرى . مكة المكرمة . كلية التربية .
- دحلان ، حاتم (٢٠٠٦) . التخطيط التشاركي في الإدارة المدرسية (المفهوم ، المبررات ، الفوائد ، المعيقات) . **مجلة رؤى تربوية بغزة** . ع ٢١.
- الروقي ، عبدالله عايض (٢٠١٢) . الأنماط القيادية لمديري المدارس وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة . **رسالة ماجستير غير منشورة.** جامعة أم القرى . مكة المكرمة . كلية التربية .
- الزايد ، عبدالله (٢٠٠٥) . بيئة العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي . **رسالة ماجستير غير منشورة** . جامعة نايف الحربية للعلوم الأمنية ، الرياض.
- الزعبي ، طراد برجس (٢٠١٢) . مدى تطبيق القادة الأكاديميين للإدارة التشاركية في الجامعات الأردنية الحكومية ودورها في تعزيز الثقافة التنظيمية . **رسالة ماجستير غير منشورة ،** جامعة اليرموك . الأردن .
- الزيدان ، خالد زيدان (٢٠١٤). الرضا الوظيفي وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من معلمي التربية الخاصة بمراحل التعليم بمنطقة حائل . **رسالة ماجستير غير منشورة.** جامعة أم القرى . مكة المكرمة . كلية التربية.
- شقير ، علاء توفيق (٢٠١١). درجة ممارسة المدارس الحكومية ومديراتها للقيادة التشاركية وعلاقتها بالرضا الوظيفي في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين والمعلمات فيها . **رسالة ماجستير غير منشورة** . جامعة النجاح الوطنية، نابلس . كلية الدراسات العليا.
- الشمري ، أحمد مطر (٢٠١٢). درجة ممارسة الأدوار القيادية لدى عمداء الكليات في جامعة الكويت وعلاقتها بالتماثل التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم. **رسالة ماجستير غير منشورة** . جامعة الشرق الأوسط . الأردن.

- الشمري ، سعد (٢٠٠٦). درجة ممارسة القيادة الإبتكارية لدى القادة التربويين في المملكة العربية السعودية . **رسالة ماجستير غير منشورة** . جامعة مؤتة . الأردن .

- الشيخ ، خليل جواد ؛ وشريرة ، عزيزة (٢٠٠٨). الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)** . م١٦.ع١. ص ص ٦٨٣ – ٧١١ .

- الصيرفي ، محمد (٢٠٠٨). **السلوك الإداري والعلاقات الإنسانية. الإسكندرية**: دار الوفاء للطباعة والنشر.

- عاشور ، محمد علي (٢٠١٢).درجة تصور أعضاء هيئة التدريس للنمط القيادي الممارس من قبل رؤوساء الأقسام الأكاديميين في جامعة اليرموك . **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية** . م٢٨ . ع٣ . ص ص ٣٥٥- ٣٨٩.

- عبدالله ، عثمان (٢٠٠٨) . الرضا الوظيفي لدى الموظفين الإداريين بجامعة الخرطوم . **رسالة دكتواره غير منشورة** . جامعة الخرطوم . الخرطوم .

- عبدالملك ، مكفس (٢٠٠٩) . نمط القيادة في الإدارة المدرسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي . **رسالة ماجستير غير منشورة** . جامعة الحاج الخضر باتنة. الجزائر .

- العرابيد، نبيل (٢٠١٠).دورالقيادة التشاركية بمديريات التربية والتعليم في حل مشكلات مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة.**رسالة ماجستير غير منشورة**.جامعة الأزهر.غزة.

- عسكر، عبدالعزيز محمد (٢٠١٢). القيادة التشاركية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين . **رسالة ماجستير غير منشورة** . الجامعة الإسلامية . غزة .

- العمري ، عبدالمطلب (٢٠٠٦) . الرضا الوظيفي للعاملين في شركة البوتاس العربية . **رسالة ماجستير غير منشورة** . جامعة آل بيت . الأردن . كلية إدارة المال والأعمال.

- القحطاني ، سالم سعيد (٢٠٠٨). **القيادة الإدارية : التحول نحو نموذج القيادي العالمي**. ط٢. الرياض. مطابع مرامر.

- القرشي ، عبدالله فهد (٢٠١٣). ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري مكاتب التربية والتعليم وإسهامها في حل مشكلات الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف . **رسالة ماجستير غير منشورة** . جامعة أم القرى . مكة المكرمة . كلية التربية.

- القرشي، تركي (٢٠١٤). مستوى تطبيق اللامركزية في مدارس التعليم العام بالعاصمة المقدسة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظرهم. **رسالة ماجستير غير منشورة** . جامعة أم القرى .مكة المكرمة. كلية التربية.

- القيسي ، هناء (٢٠١٠). **الإدارة التربوية مبادئ – نظريات – اتجاهات حديثة**. عمان : دار المناهج للنشر والتوزيع.

- مال الله ، عبدالرحمن حسين (٢٠١٣) . المشاركة الفاعلة لمديري الأقسام في المديريات العامة للتربية في عملية صنع القرار.**مجلة البحوث التربوية والنفسية** .ع ٣٦ . ص ص٢٢١- ٢٥١.

- المالكي ، عطية (٢٠٠٧) . الرضا الوظيفي ومستوى الصحة النفسية لدى المرشدين المدرسيين بمدينة مكة المكرمة . **رسالة ماجستير غير منشورة** . جامعة أم القرى. مكة المكرمة. كلية التربية.

- المحمادي ، خالد محمد (٢٠١٤) . درجة ممارسة مديري مكاتب التربية والتعليم بمكة المكرمة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالروح المعنوية من وجهة نظر المشرفين. **رسالة ماجستير غير منشورة** . جامعة أم القرى . مكة المكرمة . كلية التربية .

• ثانياً: المراجع الأجنبية

- Hamidi , Fatemah (2009) . A study of the Relationship between Leadership style and Employee Job Satisfaction at Islamic Azad University Branches in Tahran . **Unpublished Doctoral Dissertation**. U.S . Anderson University . U.S.
- Kocolowski , Michael (2010) . **shared Leadership : Is it Time for a change**? . Emerging Leadership Journeys . Vol.3 . No.1 . pp 22 -32.
- Olorunsola, O.; &Abiodun, O. (2011). Teacher participation in decision making process in secondary schools in Ekiti State**. Nigeria International Journal of Education Administration and Policy Studies.** Vol. 3 . No.6 . pp. 78-84.
- Sarafidou , Jasmin&Chatziioannidis , Georgios (2013) .Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers**. International Journal of Education Management**. Vol.27 . No.2 . pp 170 – 183 .
- Sung , Chi-ling ; Hui Lin , Chia ; Chen , Yu-wen (2009) , Leadership Styles and Teacher's Job Satisfaction in Taiwan Higher Education.**Toko University Journal** . Vol.4 .No. 2 . pp. 4- 367.

****

البحث العاشر:

ربط النظرية التربوية الإسلامية بنظريات الإرشاد

إعداد :

د/ خالد عائش ردعان البقمي

الحاصل على دكتوراه الفسلفة في التربية الإسلامية والمقارنة

والمشرف التربوي بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية

ربط النظرية التربوية الإسلامية بنظريات الإرشاد

د/ خالد عائش ردعان البقمي

الحاصل على دكتوراه الفسلفة في التربية الإسلامية والمقارنة

والمشرف التربوي بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص** :

هدف البحث إلى : التعرف على أبرز النظريات التي تناولت الإرشاد التربوي . والتعرف على النظرية التربوية الإسلامية . والوقوف على العلاقة بين نظريات الإرشاد التربوي و النظرية التربوية الإسلامية. وتوصل البحث لعدة نتائج أهمها : إيراد العديد من النظريات التي تناولت الإرشاد التربوي ، ومن أهم هذه النظريات هي النظرية السلوكية ، نظرية التحليل النفسي ، النظرية الذات، وقد تم تناول هذه الثلاث نظريات - بالدراسة - كنماذج نظراً لانتشارها على نطاق واسع في الممارسة الإرشادية . والتأكيد على وجود النظرية الإسلامية في الفكر الإسلامي ، و التعرف على ماهيتها ، ومنطلقاتها ، وأهدافها . كما توصل إلى أن للإرشاد النفسي جذور عميقة في التراث الإسلامي ، فنراه بارزا في القرآن الكريم و السنة النبوية المطهرة وفي التراث العلمي الذي أنتجه العلماء المسلمون . ووجود علاقة واضحة بين أهداف العديد من النظريات التي تناولت الإرشاد التربوي وأهداف النظرية التربوية الإسلامية . وعلى ضوء نتائجه أوصى البحث بتوصيات أهمها : زيادة الاهتمام البحثي بالنظرية التربوية الإسلامية كوننا أحوج ما نكون في هذا العصر إلى نظرية مستمدة من تعاليم الدين و أخلاق المجتمع المسلم . والاهتمام بإعداد المرشدين في المجال التربوي وذلك بزيادة معلوماتهم عن النظرية التربوية الإسلامية و عن صور الإرشاد و أهدافه في الدين الإسلامي . وإجراء المزيد من البحوث و الدراسات حول علاقة النظرية التربوية الإسلامية بالنظريات الإرشادية .

الكلمات المفتاحية : النظرية التربوية الإسلامية – نظريات الإرشاد.

Connecting Islamic Educational Theory with Counseling Theories

Dr. Khalid Aish Radan El-Boqmy

Abstract

The research aimed at investigating the most prominent theories that dealt with educational counseling, recognizing the Islamic educational theory and finding out the relationship between theories of educational counseling and Islamic educational theory. The results of the research revealed the following; the most important theories that dealt with educational guidance . These theories are behavioral theory, psychological analysis, theories of self. These three theories were examined as models of theories for their widespread usage in guiding practice, emphasize the existence of Islamic theory in Islamic thought and know what it is, its principles and objectives. The results confirmed that psychological counseling has deep roots in the Islamic heritage. It is prominent in the Holy Quran and Sunnah, and in the scientific heritage produced by Muslim scientists. In addition, there is

a clear relationship between the objectives of many theories that dealt with educational guidance and the objectives of Islamic educational theory. In light of its results, the research recommended the following recommendations: increasing the research interest in the Islamic educational theory, because we have a need in this age for a theory derived from the teachings of the Islamic religion and the ethics of the Muslim community. We should also focused on the preparation of guides in the field of education by increasing their knowledge about the Islamic educational theory and the forms of counseling and its objectives in Islamic religion .We should also conduct further research and studies on the relationship between Islamic educational theory and counseling theories.

Keywords: Islamic Educational Theory- Counseling Theories

- **توطئة** :

تقدمت الحركة العلمية العالمية تقدماً غيّر من وجهة سير حياة المجتمع وانتشلته من براثن الجهل إلى عصور جديدة سادت فيها القوة العلمية و التقنية فأصبحت هي المعيار الحضاري الأسمى في تقييم المجتمعات ، غير أن هذا التطور وهذه النقلة لم يكونا ليحصلا لولا تبني سياسات علمية وفكرية جديدة دعت إلى استحداثها الحاجات الإنسانية المتنوعة و المتجددة .

" وتتقدم الأمم و الشعوب وترقى بالعلم ، والعلم يستند إلى نظريات وقوانين ، و القوانين تتحكم بالطبيعة منذ الأزل ، لتأتي النظريات لتكتشف هذه القوانين و تفسرها و تجعلها قابلة للتطبيق وفق حاجات الناس ، كما أنها ترصد الواقع وتربط بين ظواهره بتفسيرات مقنعة ، وتثير بعض المشكلات والافتراضات وتكون الأساس الذي ينطلق منه التطبيق العملي ، ولا تقتصر النظريات على اكتشاف كنه الطبيعة وظواهرها ، بل تتعداها لتكتشف أيضاً طبيعة شخصية الإنسان وتحللها وتبين أوجه السواء والاضطراب فيها ومساعدتها على التكيف. " [١]

وازداد وضوح العلاقة بين العلم و النظرية بازدياد التقدم العلمي كون ارتباطهما هو بمثابة ارتباط الجزء بالكل ، وطالما انطلقت العلوم لتكوين النظريات لتشكل هذه النظريات منطلقات لتشكيل معارف و علوم أكثر توسعا.

ويُعد المجال التربوي من أكثر المجالات الإنسانية توافراً في جانب النظريات و أكثرها استخداما و تطبيقا لها ، إذ يكفي أن تستعرض بعض المضامين الأساسية في المجال التربوي في الماضي و الحاضر وفي تراثه العلمي و أساليبه و أغراضه وتطبيقاته لتصل إلى نتيجة مفادها التأكيد على ما سبق .

[١] بلان، كمال يوسف، " نظريات الإرشاد النفسي"، دمشق، مطبعة جامعة دمشق، ٢٠٠٧م.

إن الارتباط الحتمي بين النظرية و الفكر يقودنا إلى حتمية القول بارتباط النظرية بالممارسة ، إذ لا قيمة للفكر دون العمل و الإنسان بطبيعته كائن مفكر عامل ، إذن لا فكاك في الواقع بين النظرية و ممارستها العملية ولو في أبسط الصور ، فهي جزء لا يتجزأ و عنصر مكمل للممارسة .

والمُلاحظ في الاتجاهات المعاصرة في التربية الحديثة هو درجة عالية من التعقيد لأنها تنطوي على العديد من العناصر المادية و البشرية كالأفكار والقيم و الميول تتعاضد فيما بينها وتتفاعل لتحدد أطُر ومسارات العمليات التربوية اللازمة لنموٍ و تطور المجتمعات ،و بما أن العملية التربوية تولي الاهتمام بالطلبة درجة أكبر مقارنة باهتمامها بالمنهج الدراسي فإنها بذلك قد فتحت الباب أمام نظريات تتعلق بالإرشاد الطلابي كي تسهم – بفاعلية – في رفع المستوى التعليمي للطلبة كمؤشر لحسن توافقهم على الصُعُد الدراسية و الاجتماعية و النفسية .

" ومما لاشك فيه ان مفهوم التربية و التعليم و مفهوم الإدارة المدرسية قد تطورا حديثاً والإسهام في هذا التطور يتحقق بطرق شتى ، من اهمها تطوير الخدمات الإرشادية للطلبة بطريقة متخصصة ومخطط لها ، فالمدرسة لم تعد مكاناً لطلب العلم أو نقل المعرفة من جيل إلى جيل دون الأخذ بحاجات المتعلم الروحية و الوجدانية و الاجتماعية و العقلية و الجسمية ، فدور المدرسة تطور ليشمل تحقيق هذه الجوانب المهمة للطلاب و لا يمكن الفصل بين التربية و التعليم وبين تقديم الخدمات الإرشادية التربوية و النفسيةللطلاب .

فالتغيرات الاجتماعية و التحديات التي يشهدها القرن الحادي و العشرون تفرض علينا متطلبات متزايدة في الاهتمام بالخدمات الإرشادية في المدارس و زيادة و تطوير معارف الطلبة ، وقد تنبهت المدارس في معظم دول العالم إلى ضرورة دعم وتطوير نوعي في الشخصية و تعليم المهارات الذاتية و الشخصية التي تساعد الطالب على التجاوب مع متطلبات هذا القرن و ذلك من خلال توفير المرشدين التربويين المتخصصين الذين يمتلكون المهارات و الكفايات اللازمة لتقديم المساعدة للطالب ."[٢]

- **مشكلة البحث** :

تُعد عملية الإرشاد عمليةً أصيلة في السلوك البشري ، بل يمكننا القول بأنها الأساس العلائقي بين رُسل و أنبياء الله وبين بقية البشر لإرشادهم إلى عبادة الله عز وجل وامتثال أوامره واجتناب نواهيه ، وتبعا لتغير العصور وتبدل حالة المجتمعات تغيرت مناهج الإرشاد و أسسه و أساليبه ومنطلقاته الفكرية ، وفي

[٢] شاهين، محمد أحمد (٢٠٠٩م)، " دور المرشد التربوي في مدارس محافظة رام الله و البيرة الحكومية بين الواقع والمأمول"، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة القدس المفتوحة، القدس المحتلة.

العصر الحديث اتخذت العلوم التربوية من النظريات العلمية منطلقاً لتوجيه عمليات الإرشاد التربوي ، فأثرت التراث العلمي بمجموعة جديدة من النظريات و المعارف المتعلقة بالإرشاد ،لذا فقد أصبحت مهنة الإرشاد مهنة مستقلة بذاتها، لها خططها و أهدافها و ولها أساليب تخصصية و متخصصون في القيام بممارساتها من ذوي التخصص العلمي ، فلم تعد عملية الإرشاد متاحة للجميع من غير المتخصصين في هذا المجال ، بل أصبحت مهنة ومهارة ومجموعة من الأخلاقيات و القيم فأصبحت – فعليا - علما بذاتها .

وتكتسي النظريات التي يقوم عليها الإرشاد تحديداً أهميةً بالغة كونها تمثل خلاصة ما توصلت له الأبحاث في مجال السلوك فتشكلت- أي النظريات –على هيئة أُطُر عامة متيحة المجال لسبر أغوار السلوك وتحليله تحليلا علميا للوصول إلى تفسيرات صائبة وحلول متنوعة لمواجهة المشكلات .

" وفي المجتمعات الإسلامية لم يرَ المربُّون ضرورة بلَوْرَة نظرية تربوية طالما لديهم أصولها في القرآن الكريم ،ولكن استخراج هذه النظرية هو أمر لم يعطوه الجهد اللازم، حتى إذا حلا لتقليد محلال اجتهاد تجزأ هذا المفهوم القرآني للنظرية التربوية عند المذاهب ،ولم يعد هنا كمفهوم نظرية بالمعنى الشامل الراسخ المحيط، واستمر هذا الفراغ حتى العصور الحديثة، حيث برزت أهميتها والإحاطة بمحتوياتها وتطبيقاتها؛ لأن الناس- أفراداً وجماعات – يتعرَّضون في كل لحظة إلى كميات هائلة من الخبرات والمعلومات

التي يمطرهم بها التلفزيون والراديو والصور المتحركة، والكمبيوتر والإنترنت، ودور النشر والصحف والمجلات والخطب والأحاديث والمناقشات، والملصقات والإعلانات، وغير ذلك." [٣]

وأمام الكثير من المعطيات التي تشير إلى وجود الكثير من العوامل المساعدة على إيضاح علاقة الارتباط بين نظريات الإرشاد التربوية وبين النظرية التربوية الإسلامية،كعالمية المعرفة وانفتاح القنوات بين كل الجهات المتصلة بالعلم والبحث العلمي من ناحية، وعالمية الإسلام ورسالته الخالدة الصالحة لكل المجتمعات في كل الأزمنة من ناحية أخرى فإننا بصدد تحديد أسئلة البحث فيما يلي :

- **تساؤلات البحث** :

- ما أبرز النظريات التي تناولت الإرشاد التربوي ؟
- ما المقصود بالنظرية التربوية الإسلامية ؟
- ما الرابط بين نظريات الإرشاد التربوي والنظرية التربوية الإسلامية ؟

[٣] ماجد عرسان الكيلاني. النظرية التربوية: معناها ومكوناتها. (٢١/١٢/٢٠٠٩م). تاريخ الاطلاع (٢٣/١٢/٢٠١٣م). http://www.alukah.net

• **أهمية البحث** :

تكتسي علاقة النظرية التربوية الإسلامية بنظريات الإرشاد التربوية أهمية بالغة كونها تسهم في تعزيز مكانة التراث التربوي الإسلامي وتعيده إلى الواجهة العالمية من جديد بعد أن فقد – لفترة طويلة – وَهَجه و توارى تحت وطأة العديد من الظروف الثقافية و الاجتماعية و السياسية و الاقتصادية . ولايزال هذا الموضوع في مسيس الحاجة إلى إيلائه المزيد من الأهمية في البحوث التربوية و الإسلامية ليصبح بذلك رافداً للمحتوى التربوي عامة والتربوي الإسلامي خاصة .

• **أهداف البحث** :

- التعرف على أبرز النظريات التي تناولت الإرشاد التربوي .
- التعرف على النظرية التربوية الإسلامية .
- الوقوف على العلاقة بين نظريات الإرشاد التربوي و النظرية التربوية الإسلامية.

• **مصطلحات البحث** :

• **النظرية** :

النظر : تأملا لشيء بالعين، وتقول : نظرت إلى كذا وكذا من نظر العين ونظر القلب [٤] .

جمعها نَظَرِيَّات ، وهي رأي أو اجتهاد يُدلي به أحد العلماء و يحاول إثباته بالبراهين .[٥]

و في المعجم الوجيز أصلُها (نظر) وهي جُملة قوانين يرتبط بعضها ببعض ، وتحاول أن توضح الظواهر و الأشياء .[٦]

أما في الاصطلاح فهناك عدة تعريفات لها منها :

النظرية : هي مجموعة متكاملة متناسقة من المعلومات التي يفترض من خلالها فهم وتفسير معظم الظواهر السلوكية ، وتقوم على مسلمات وافتراضات علمية موضوعية ، ويعرفها هول و لندزي (Hall &Lindzy) بأنها مجموعة من الافتراضات يضعها أصحاب النظرية ، وتكون مناسبة وترتبط مع بعضها البعض في شكل نسقي .[٧] ويعرفها الثبيتي على أنها : مجموعة من القواعد العامة التي تساعد الباحث في صياغة المفاهيم و التصورات النظرية و الإجرائية ، كما

---

[٤] ابن منظور، " لسان العرب"، الإسكندرية، دار المعارف، ١٩٩٣م.

[٥] مسعود، جبران، " الرائد"، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٩٢م.

[٦] مجمع اللغة العربية، " الوجيز " ، القاهرة، وزارة التربية و التعليم بمصر، ١٩٩٤م.

[٧] عقل، محمود عطا، " الإرشاد النفسي و التربوي"، الرياض، دار الخريجي للنشر و التوزيع، ٢٠٠٠م.

تساعد في تحديد نوعية الاستراتيجيات المنهجية و الأدوات الملائمة لجمع البيانات و المعلومات المطلوبة لموضوع الدراسة .[٨]

وهي – أيضاً – بنيان من المفاهيم المترابطة و التعريفات و المقولات التي تقدم نظرة نظامية إلى الحوادث عن طريق تحديد العلاقات بين المتحولات بهدف تفسير الحوادث و التنبؤ بها ، كما تعد النظرية الهدف الغائي للعلوم وكل ماعدا يذلك ينبع من النظرية وينتسب إليها .[٩]

إذن يمكننا القول بأن النظرية مجموعة أفكار منظمة حول أمر ما، أو هي بناء معرفي تركيبي يهدف إلى إعطاء التفسيرات – بصورة عليمة - حول العديد من الأحداث و قوانينها التي تحكمها .

• **النظرية التربوية** :

تعني التخطيط المسبق الشامل لما يراد أن يكون عليه إنسان العصر من معلومات، وما يتقنه من مهارات، وما يتصف به من قِيَم وعادات واتجاهات، ولما يراد أن تكون عليه شبكة العلاقات المنظمة لعمل المؤسسات وسلوك الجماعات المختلفة، مع مراعاة السنن النفسية وقوانين التعلم، ومراعاة الفاعلية التي تنتج أكبر كمية من (المخْرَجات) مقابل أقل كمية من (المدخلات). [١٠]

ويعرف آخرون النظرية التربوية بتصور قائم على المقارنة بينها وبين باقي النظريات في العلوم التجريبية التطبيقية فيرون بأنها " خليط من الأفكار الميتافيزيقية و الأحكام القيمية و النتائج النظرية القائمة على أسلوب تجريبي أمبريقي حديث ، لكنها لا يمكن لها – حتى الآن – أن ترقى إلى لمستوى النظرية الموجود في العلوم الفيزيائية أو الكيميائية على سبيل المثال .[١١]

• **الإرشاد**:

جاء في لسان العرب من الفعل (رشد) ، الرُشْد والرَّشَدُ والإرشاد : نقيض الغي، رشد الإنسان يرشد رشدا ، ورشد – بالكسر – يرشد رشدا ورشادا ، فهو راشد ورشيد وهو نقيض الضلال ، إذا أصاب وجه الأمر والطريق... وراشد ومرشد ورشد ورشادٌ أسماء .[١٢]

و في معجم الرائد أصل الفعل (رَشَدَ) يَرْشُدُ : رشداً و رشاداً و (رشّدَ) ترشيداً بمعنى هداه. [١٣]

---

[٨] الثبيتي، عبدالله عايض، " علم اجتماع التربية"، مكتبة الرشد، الرياض، ٢٠٠٩م.
[٩] دياب، علي محمد، دور مناهج البحث العلمي العامة المعاصرة في تطوير نظرية الجغرافية البشرية، مجلة جامعة دمشق، م(٢٦)،العدد(١+٢)،(٢٠١٠م)// ص ص ٦٤١- ٦٨١.
[١٠] مرجع سابق.
[١١] فهمي، محمد سيف الدين، " النظرية التربوية وأصولها الفلسفية و النفسية"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٩م.
[١٢] مرجع سابق (المجلد الثالث).
[١٣] مرجع سابق. ص ٣٩٣.

ويُعرّف كوتز (Kowitz) الإرشاد على أنه محاولة من قبل شخص لمساعدة شخص آخر لإعادة حل مشكلة معينة .[١٤]

يُعَرفه زهران بأنه عمليه بناءة تهدف إلى مساعدة الطالب لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته و رغبته وتعلمه وتدريبه ، لكي يصل إلى تحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية و التوافق شخصيا وتربويا ومهنيا وأسريا و زواجيا.[١٥]

والإرشاد التربوي عبارة عن علاقة مهنية تتجلى في المساعدة المقدمة من فرد إلى أخر ،فرد يحتاج إلى المساعدة (المسترشد) وأخر يملك القدرة على تلك المساعدة (المرشد) ،وهذه المساعدة تتم وفق عملية تخصصية تقوم على أسس وتنظيمات وفنيات تتيح الفرصة أمام الطالب لفهم نفسه وإدراك قدراته بشكل يمنحه التوافق والصحة النفسية ويدفعه إلى مزيد من النمو والإنتاجية،وتبنى هذه العلاقة المهنية (علاقة الوجه للوجه) بين المرشد والمسترشد في مكان خاص يضمن سرية أحاديث المسترشد.[١٦]

إذن فالإرشاد عبارة عن عملية ذات بُعد علائقي تعتمد على التفاعل المباشر (وجها لوجه) بين مُرشد يملك العلم و الخبرة و الكفاية اللازمة لممارسة عمليات الإرشاد وبين مسترشد بحاجة إلى مد يد العون له في جانب من الجوانب أو أكثر.

- **النظرية التربوية الإسلامية** :

يرى الكيلاني بأنها مفهوم يشمل فلسفة التربية الإسلامية في الإسلام والأهداف التي تتطلع لتحقيقها في ضوء فكرة الإسلام الكلية عن الوجود الإنساني وعلاقته بالخالق و الكون و الحياة ، كما يشمل الميادين التي أوجبت التربية و معالجتها ، و المناهج و المبادئ و الأساليب و الوسائل التي تراها هذه النظرية لتحقيق الأهداف و تقويمها .[١٧]

وهي أيضاً مجموعة من التصورات و المفاهيم والأفكار و الأهداف و الأحكام والقيم ذات الحد الأقصى من التجريد و العمومية المرتبطة بإعداد الإنسان المسلم حسب الأصول الإسلامية ، وفي ضوءها يمكن تفسير العمليات التربوية

---

[١٤] المعروف، صبحي عبداللطيف، " نظريات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي" ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٥م.

[١٥] معشي، محمد بن علي مساوى، الاتجاه نحو الإرشاد الطلابي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الإرشاد النفسي- مركز الإرشاد النفسي ، م(١) العدد (٣٢)،(إبريل /٢٠١٢م) // ص ص ١- ٥٨.

[١٦] الفسفوس، عدنان أحمد، " الإرشاد التربوي، مفهومه أسسه ،قواعده الأخلاقية "، المؤلف، فلسطين المحتلة، ٢٠٠٧م.

[١٧] الكيلاني، ماجد عرسان، " تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية"، عمّان، جمعية عمال المطابع التعاونية، ١٩٧٨م.

الإسلامية وتبريرها وتقويمها اعتباراً من أسسها ومنهجها و وسائل تحقيقها وتنفيذها.

ويُفضّل البعض تعريفها كتصور إسلامي للتربية فيرون بأنه " نظام من الحقائق و المعايير و القيم الإلهية الثابتة و المعارف و الخبرات و المهارات الإنسانية المتغيرة ، نابع من التصور الإنساني للكون و الإنسان و الحياة ، يهدف إلى تربية الإنسان و إيصاله إلى درجة كماله التي تمكنه من القيام بواجبات الخلافة في الأرض عن طريق إعمارها و ترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله. [١٨]

- **الدراسات السابقة** :
- **أولاً / دراسات تناولت نظريات الإرشاد** :

١ / دراسة أحمد الشريفين (٢٠١٠م) وقامت على النظرية المعرفية في الإرشاد ، وهي بعنوان " فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج المعرفي في خفض الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن" .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على النموذج المعرفي في الإشراف بالإرشاد في خفض مستوى قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً وطالبة من طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك في مستوى السنتين الثالثة والرابعة المسجلين في مساقي مهارات وفنيات الإرشاد النفسي وتدريبات ميدانية في الإرشاد النفسي ، وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين : تجريبية دربت بالبرنامج التدريبي القائم على النموذج المعرفي في الإشراف بالإرشاد، وضابطة اقتصر التعامل معها وفق الأساليب التدريسية الاعتيادية.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق الأداء لدى أفراد المجموعة التجريبية كان أقل بشكل دال إحصائيا مما لدى أفراد المجموعة الضابطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في المجال السلوكي تعزى إلى التفاعل بين المجموعة والجنس، والتفاعل بين السنة الدراسية والجنس، والتفاعل بين المجموعة والجنس والسنة الدراسية، ووجود فروق دالة في المجال المعرفي، تعزى إلى تفاعل المجموعة والجنس والسنة الدراسية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على مقياس قلق الأداء ككل تعزى إلى المجموعة والتفاعل بين المجموعة والجنس، والتفاعل بين السنة الدراسية والجنس، والتفاعل بين المجموعة والسنة الدراسية والجنس. [١٩]

---

[١٨] الغامدي، ماجد سالم، قراءة لنظرية المنهج التربوي في ضوء النظرية الإسلامية. (٢٠١٣/١/٣١م). تاريخ الاطلاع (٢٠١٣/١٢/٢٤م). http://www.alukah.net.

[١٩] الشريفين، أحمد، فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج المعرفي في خفض الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد(٧)، عدد(٣)،(٢٠١١م) // ص ص ٢٣٣- ٢٥١.

٢ / أجرى عاطف شواشرة (٢٠٠٧) دراسة بعنوان " فاعلية برنامج الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي ".

وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير برنامج إرشادي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي، حيث تمت مراقبته وتوثيق الملاحظات حول مواقفه ومعارفه واتجاهاته ، ومفهومه الذاتي، واختبار قدراته خلال فصل دراسي كامل كان يتلقى فيه برنامجا إرشاديا تربويا لزيادة دافعية الإنجاز وفق أوقات محددة تم تنفيذه في غرفة الإرشاد التربوي في مدرسته.

اظهر التحليل الكمي والنوعي في الدراسة الحالية بشقيها التشخيصي والعلاجي أن الطالب يعاني من تدني دافعية الإنجاز، والتحصيل الدراسي، ويفتقر إلى مفهوم واضح حول الذات، كما أظهرت الدراسة أن برنامج الإرشاد التربوي المطبق كان فاعلا في إثارة دافعية الطالب ورفع تحصيله الأكاديمي .٢٠

٣ / قام العزيزي (٢٠١١م) بإجراء دراسة بعنوان " فاعلية برنامجيً إرشادي جمعي يستندان لنظريتي هولاند وسوبر في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لطلاب التعليم الأساسي " .

وقد هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر برنامجيً إرشاد جمعي لنظريتي هولاند وسوبر في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لطلاب التعليم الأساسي في منطقة الظاهرة بسلطنة عُمان ، وقد تألفت عينة الدراسة من (٣٦) طالباً من الصف العاشر الأساسي وهم الحاصلين على أقلٍ الدرجات في القياس القبلي لاتخاذ القرار المهني ، وقد تم توزيعهم عشوائياً إلى ثلاث مجموعات مجموعتين تجريبيتين و ثالثة ضابطة .

وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني ، كما أشارت إلى أن أداء الطلبة الذين تدربوا على البرنامج الإرشادي الذي يستند إلى نظرية هولاند كان أفضل من أداء الطلبة في المجموعتين التجريبية الثانية و الضابطة في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني ، كما أشارت إلى بأن الطلبة في المجموعة التجريبية الثانية

[٢٠] شواشرة، عاطف حسن،(٢٠٠٧م)، " فاعلية برنامج الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي، (رسالة دكتوراة غير منشورة)، كلية الدراسات التربوية، الجامعة العربية المفتوحة، الأردن.

والذين تدربوا على البرنامج الإرشادي الذي يستند إلى نظرية سوبر كان أفضل من أداء الطلبة في المجموعة الضابطة في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني .[٢١]

- **ثانياً / دراسات تناولت النظرية التربوية الإسلامية** :

١ / أجرت فاطمة باجابر (٢٠٠٧م) دراسة بعنوان " أبعاد نظرية التربية الإسلامية في السنة النبوية".

وقد هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على منهج التربية النبوية لتطبيقه في المجال التربوي ، وكذا توضيح الأهداف و المضامين و الأساليب التي تناولتها السنة النبوية .

ومما توصلت له الدراسة أنه لا مانع من استخدام كلمة (نظرية) في مجال التربية الإسلامية ؛ لأن كلمة (نظرية) لا تمس النصوص الشرعية ، وإنما تتناول الجوانب التربوية التي يحتاجها المسلم في العصر الحاضر ، وطريقة التطبيق ، وكذا أوضحت الدراسة غزارة السنة النبوية بالمضامين التربوية التي يلزم الأخذ بها لتستقيم أمور المجتمع المسلم .[٢٢]

٢ / قدّم مصطفى منصور (٢٠٠٧م) دراسة بعنوان " تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها "

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على تحديات العولمة التربوية للمدرسة، وبيان سبل مواجهتها وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على الأدب التربوي ذي العلاقة بموضوع الدراسة.

وقد أكدت الدراسة على أهم التحديات التي تواجه المدرسة وهي ذات بعدين خارجية مثل التدخل في تغيير المناهج واستهداف الهوية واستدماج القيم العالمية، وتحديات داخلية كتدني نوعية التعليم والعجز التربوي، وغياب المعلم القدوة، ووضحت أن من سبل العلاج التحصين الثقافي والتربية على الانفتاح الواعي والناقد وإصلاح المناهج وتحقيق التربية المستدامة والاهتمام بالموهوبين.[٢٣]

٣ / أجرى الصعيدي (٢٠٠٩م) دراسة بعنوان " الأساليب التربوية النبوية المتبعة في التوجيه وتعديل السلوك وكيفية تفعليها مع طلاب المرحلة الثانوية بنين " .

---

[٢١] العزيزي، سيف سالم،(٢٠١١م)، " فاعلية برنامجيٍّ إرشاد جمعي يستندان لنظريتي هولاند وسوبر في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لطلاب التعليم الأساسي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم التربية و الدراسات الإنسانية كلية العلوم و الآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

[٢٢] باجابر، فاطمة سالم،(٢٠٠٧م)، " أبعاد نظرية التربية الإسلامية في السنة النبوية"، (رسالة دكتوراة غير منشورة)، قسم التربية الإسلامية المقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

[٢٣] منصور، مصطفى.(٢٠٠٧م)" تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها". بحث مقدم إلى مؤتمر الإسلام و التحديات المعاصرة. الجامعة الإسلامية. غزة.

وقد هدف الدراسة إلى مساعدة صُنَّاع القرار التربوي على بلورة فكرة التطبيق الفعلي للأساليب النبوية في التوجيه وتعديل السلوك بالمرحلة الثانوية " بنين "، و التعرف على دور برامج التوجيه وتعديل السلوك بالمرحلة الثانوية " بنين " وهدفت – أيضاً – إلى التعرف على الأساليب النبوية التي استخدمها الرسول صلى الله عليه وسلم في توجيه وتعديل سلوك بعض الصحابة .

وقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج من أهمها إن الهدف الأسمى من أهداف الإرشاد والتوجيه في مدارسنا الثانوية هو توجيه الطالب إلى المنهج الرباني وأن التوجيه والإرشاد الطلابي يعمل على مساعدة الطالب لأداء دوره في مجتمعه بتوافق وانسجام ، وإن البرامج الإرشادية تحتل مساحة واسعة من عمل المرشد الطلابي ، فهي السبيل الأمثل لتنظيم عمل المرشد الطلابي ، وتوصلت إلى إن إشباع الحاجات النفسية لطلاب المرحلة الثانوية والتعامل معهم وفق مطالب النمو والتغيرات التي تمر بهم يعزز الجوانب الإيجابية عندهم ، ويساهم في تحقيق الصحة النفسية لديهم ، وأخيراً خلصت إلى الأثر الإيجابي لأساليبالتربية النبوية في تنمية الجانب النفسي لشخصية الطالب المسلم بالمرحلة الثانوية.[٢٤]

- **نظريات الإرشاد التربوي**
- **أولاً: مفهوم الإرشاد التربوي** :

يُعد الإرشاد التربوي إحدى العمليات الرئيسية في العملية التربوية و التعليمية و الاجتماعية بشكل عام ، ويُعد المجال التربوي أحد المجالات الرئيسية و الحيوية التي يعمل فيها .

وتنوعت مفاهيم الإرشاد بتنوع الأفكار و تطورت بالتطور الحاصل في كل المجالات التربوية و الثقافية والاجتماعية ، حتى أصبحت هذه المفاهيم تغطي كل مستجدات الحاضر وفقاً لتطور مهام و أهداف الإرشاد .

وطالما عرفنا " أن الإرشاد عملية إنسانية تتضمن مجموعة من الخدمات التوجيهية و الإرشادية التي تقدم للأفراد أينما كانوا بهدف تحقيق التوافق و الصحة النفسية و الانتاجية و الفعالية و الكفاءة، سواء قدمت هذه الخدمات بشكل مباشر أو غير مباشر مادامت تهدف إلى بناء الإنسان السوي الفعّال ومساعدته في تحقيق أهدافه وغاياته" .[٢٥]

---

[٢٤] الصعيدي، فواز مبيريك(٢٠٠٩م)، " الأساليب التربوية النبوية المتبعة في التوجيه وتعديل السلوك وكيفية تفعيلها مع طلاب الثانوية بنين"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم التربية الإسلامية المقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

[٢٥] مرجع سابق. ص٢٣.

فإنه يمكننا القول بأن عملية الإرشاد التربوية في أبسط صورها هي تقديم المشورة و الإرشاد للطلاب في ثلاث مجالات أساسية ،هي المجال الدراسي و الشخصي – الاجتماعي و المجال المهني ، وتقدم برامجها لمساعدة الطلاب على حل مشاكلهم السلوكية و العاطفية والاجتماعية بهدف مساعدتهم على تحديد اتجاهاتهم بوضوح.

أو هي قيام المرشدين في المدارس بتصميم وتقديم برامج شاملة في الإرشاد المدرسي تساهم في تعزيز تحصيل الطلاب ، وهذه البرامج تغطي كل الأهداف سواء كانت علاجية أو وقائية أو تنموية ، فهي جزء لا يتجزأ من البناء التنظيمي في المدرسة وتخضع إلى مجموعة من المعايير المعرفية و المهنية ،كل ذلك تسهيلا لسير عملية التعلم لدى جميع الطلاب.

وعلى ذلك فالإرشاد ضرورة تربوية واجتماعية لمواجهة كل ما يطرأ على بيئة الطالب من متغيرات قد تحيد به عن تحقيق الأغراض التي من أجلها وإليها توجهت كل قوى المجتمع وطاقاته .

- **مبادئ الإرشاد التربوي** :

يقوم الإرشاد التربوي على مجموعة من المبادئ و الأسس العامة التي يستند عليها في عمله في المجال التربوي ومن هذه الأسس العامة ما يلي :

- ثبات السلوك الإنساني و مرونته : تقوم الخدمات النفسية العامة على اساس أن السلوك الإنساني ثابت نسبيا ، أي أن سلوك الفرد في المستقبل يشبه إلى حد كبير سلوكه في الماضي ، وعليه يمكن النبؤ بما يكون عليه في المستقبل....
- السلوك الإنساني فردي – جماعي : ينبغي التسليم هنا بفردية السلوك أي أن سلوك فرد ما يتخلف عن سلوك في فرد آخر ....
- حق الفرد في الإرشاد: إن عملية الإرشاد حاجة نفسية هامة ينبغي إشباعها ، ومن واجب الدولة تأمين خدمات الإرشاد للأفراد الذين يحتاجون لها كافة ....
- تقبل الفرد: يقوم الإرشاد على أساس تقبل المرشد للفدر كما هو ودون شروط، ولكن هذا لا يعني تقبل سلوكه الخاطئ ، وتقبل الفرد للمرشد ضرورة – أيضا- لنجاح عملية الإرشاد واستمراها.
- استمرار عملية الإرشاد : عملية الإرشاد عملية مستمرة لا تتوقف، ويقوم بها في الطفولة الوالد ننو في المدرسة يقوم بها المرشد المدرسي أو المعلم المرشد، ومشكلات الحياة مستمرة مع النمو العادي و على المرشد أن يتابع مراحل النمو.[٢٦]

[٢٦] بيبي، هدى الحسيني، " المرجع في الإرشاد التربوي "، أكاديميا، بيروت، ٢٠٠٨م.

• **أهداف الإرشاد التربوي** :

" إن الهدف الرئيسي للإرشاد التربوي هو تحقيق النجاح تربوياً ، ويتطلب تحقيق هذا الهدف معرفة وفهم سلوك الطلاب ومساعدتهم في الاختيار السليم لنوع الدراسة و المناهج المستقبلية و تنمية شخصية الطالب من جميع جوانبها ، ويمكن تحديد الأهداف التي يسعى برنامج الإرشاد التربوي في المدرسة إلى تحقيقها بما يلي :

- مساعدة الطلبة في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراتهم و ميولهم وأهدافهم واختيار نوع الدراسة والمناهج المناسبة و المواد التي تمكنهم من اكتشاف هذه الامكانيات التربوية التي تلبي المستوى التعليمي الحاضر والنجاح في برامجهم التربوية .
- إثارة الدافعية و الحافز للتحصيل الدراسي عن طريق برامج التعزيز وتوجيههم إلى أساليب واعادت الدراسة الصحية لمساعدتهم على المرور بخبرات النجاح ذات الأثر التعزيزي في زيادة الدافعية .
- تزويد الطلبة بالمعلومات المتنوعة في المجالات العلمية و الاجتماعية و المهنية والصحية في سبيل وقايتهم من الوقوع في المشكلات.
- علاج المشكلات السلوكية والانفعالية التي قد تظهر عند بعض الطلاب عن طريق تخفيف أو إزالة أسبابها وتدريب الطلبة على مهارات شخصية واجتماعية تساعدهم على التعامل مع المشكلات.
- تشخيص وعلاج المشكلات التربوية التي تأتي في مقدمتها مشكلة تدني التحصيل الدراسي ، ومشكلات نقص المعلومات عن التخصصات و المهن ، وكثرة الغياب و الهروب وسوء العلاقة مع المعلمين و الطلبة في المؤسسة التربوية.[٢٧]

• **أسباب وجود الإرشاد في المدارس** :

- التقدم التكنولوجي و التغيرات الاجتماعية الناشئة عنه .
- الزيادة في سكان العالم وأثرها في استيعاب المدارس و التلاميذ.
- تطور الفكر التربوي.
- مشكلات المدرسة الحديثة.
- دراسات حديثة تقرر وجود المرشد في المدرسة .
- دور المدرسة في عملية الإرشاد و التوجيه.[٢٨]

• **دور النظرية في الإرشاد** :

"إن النظرية هي وسيلة مساعدة تعيينا على رؤية العلاقات الموجودة بين حادثة او حقيقة وحادثة أو حقيقة أخرى ، وقد شاع مؤخراً بأن النظرية هي

[٢٧] أبوزعيزع، عبدالله، " أساسيات الإرشاد النفسي و التربوي"، عمّان، داريافا العلمية، ٢٠٠٩م.
[٢٨] مرجع سابق. ص٥١.

نموذج تصويري، وهذا يعني بأن النظرية تفترض لشرح أو تفسير عملية يستدل عليها من السلوك المشاهد (الظاهر)، بمعنى أننا نرى بعض الأحداث ونحاول أن نفهم مغزى هذه الأحداث (تفسيرها) وذلك بافتراض أن هناك أشياء أو عمليات معينة إذا وقعت فإن الأحداث (أو الظاهرة) التي نلاحظها سوف تحدث". [٢٩]

" تلعب النظرية دوراً هاماً في الإرشاد ، فهي تمدنا بفهم ملائم عن الطبيعة الإنسانية وفهمٍ عن السلوك السوي و السلوك المضطرب وأسباب اضطرابه ، كما تمنحنا طرقاً وأساليب لتعديل السلوك المضطرب و علاجه ، والتنبؤ بإمكانية العلاج .

وعلى ضوء ذلك فإن النظرية تعتبر هادياً للمرشد إنها بمثابة الخريطة التي يهتدي بها ، فهي تساعده في معرفة ما الذي يسعى لتحقيقه وكيفية تحقيقه والمسلك الذي يسلكه في ذلك ومدى التنبؤ بنجاح هذا المسلك وما الطرق الهامة الفعالة في الإرشاد." [٣٠]

- **نظريات الإرشاد** :

تنطلق الممارسات العلمية الصحيحة و الناجحة من منطلقات سليمةٍ بالضرورة ، ويتبع المرشدون في سبيل إنجاح عمليات الممارسة الإرشادية منهجاً قائماً على الانطلاق من مضامين العديد من النظريات الإرشادية المتنوعة و التي توصلت إليها خبرات و تجارب المختصين المتمرسين في هذا الحقل الحيوي .

ويرى حامد زهران بأنه " يجب على المرشد أن يعمل في ضوء نظرية، والنظرية النفسية إطار عام يضم مجموعة منظمة متناسقة متكاملة من الحقائق والقوانين التي تفسر الظاهرات النفسية، والنظرية يجب أن تتضمن الفروض الأساسية التي بنيت عليها، كما يجب أن تتضمن مجموعة من التعريفات الإجرائية أو التجريبية، والفروض يجب أن تكون ذات صلة بالوقائع التجريبية التي تهتم بها النظرية. وتهدف النظرية إلى اكتشاف العلاقات التجريبية الثابتة بين المتغيرات."[٣١]

ولأن من طبيعة استخدام القوانين و النظريات الاختلاف باختلاف البشر ، فإنه على المرشد ألا يركن لنظرية واحدة في كل الظروف لمجابهة المشكلات البشرية المعقدة وحلها ، بل عليه الاعتماد في ممارسته على العديد من النظريات، فلا توجد نظرية خارقة يمكن أن نعطيها صفة العمومية لتنطبق على كل البشر بذات الصدق و الكمال .

---

[٢٩] مرجع سابق. ص١٠٥.

[٣٠] نفس المرجع. ص ٩٨.

[٣١] حامد، زهران، " التوجيه و الإرشاد النفسي"، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٥م.

وهناك العديد من النظريات الإرشادية تستخدم في المجال التربوي منها :

• **أولاً : النظرية السلوكية** Behavior Theory :

تشكل النظرية السلوكية أحد الأساليب العلاجية التي تستخدم مبادئ ونظريات التعلم التي تم إثباتها تجريبيا في علاج المشكلات السلوكية والاضطرابات النفسية بطريقة موضوعية وسريعة وفق أساليب خاصة بهذه النظرية ، و السلوكية هي ثمرة دراسات قام بها في البداية بافلوف و واطسون وسكنر ثم تبع ذلك وليي وايزنك وشايبر و لازاروس وباندورا و روتر ، وهناك العديد من الاتجاهات العلاجية السلوكية التي تقوم على نظريات التعلم تختلف فيما بينها بما يتعلق بأساس الاضطرابات وسبل علاجه إلا أنها تشترك في الملامح العامة .

ومن النظريات السلوكية الرئيسية نظرية الاشراط الكلاسيكي بريادة بافلوف ونظرية الاشراط الإجرائي أو الفعال بريادة سنكر ونظرية التعلم الاجتماعي بريادة باندورا ونظرية العلاج العقلي الانفعالي بريادة أليس وإن بدت الأخيرة تأخذ طابعا مميزا .[٣٢]

"وتقول النظرية: إن كل سلوك "استجابة" له مثير. وإذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة سليمة كان السلوك سويا والأمر على ما يرام، أما إذا كانت العلاقة بينهما مضطربة كان السلوك غير سوي والأمر يحتاج إلى دراسة ومساعدة. ونضرب مثلا في مجال المدرسة. هب أن معلما سأل تلميذا: "ما الجذر التربيعي للعدد ٢٥؟ ". إذا أجاب التلميذ: "٥"؛ فإن الاستجابة صحيحة وتعني أن الأمر على ما يرام، أما إذا أجاب "٧" مثلا فالاستجابة خاطئة وتحتاج إلى بحث سبب ومصدر الخطأ، والعملية هنا عملية "هندسية بشرية". فالمعلم يبدأ في عمل مجسات سلوكية ليبحث عن سبب ومصدر الخطأ، فربما يكون الخطأ عند مصدر المثير، قد يكون هناك مؤثر خارجي كصوت سيارة غلب على صوت المعلم، وقد يكون العيب في المستقبل في أذن التلميذ فلا يسمع صوت المعلم جيدا، وقد يكون هناك نقص معرفي في معلومات التلميذ الحسابية كالجهل أو النسيان، وقد يكون هناك عيب اجتماعي فالتلميذ يرتبك عند التعبير أمام زملائه، وقد يكون العيب انفعاليا فالتلميذ يخجل أو يخاف إذا تحدث في الفصل، وهكذا يبحث المعلم كل الاحتمالات إلى أن يضع يده على سبب مصدر الخطأ حتى يساعد في تصحيحه."[٣٣]

• **اضطراب السلوك** :

تفترض النظرية السلوكية أن الإنسان يتعلم السلوك السوي وغير السوي من خلال تفاعله مع بيئته ، ويعمل التعزيز على تدعيم السلوكيات المرغوبة

[٣٢] مرجع سابق. ص١٠٠.
[٣٣] مرجع سابق. ص١٠٣.

وغير المرغوبة، فعلى سبيل المثال فإن الطالب المشاغب " سلوك الشغب" قد تعلم أن الشغب وسيلة لجذب الانتباه ، وهذا يعني حصوله على مكافأة وهي جذب الانتباه إليه ، والمراهق الذي يعاني من القلق و التوتر داخل بيته لأنه يُعامل معاملة النبذ و الحرمان و المفاضلة في المعاملة فإنه يحاول حل هذا القلق والتوتر، فيخرج إلى اصدقائه فيشعر معهم بالراحة وعندما يعود إلى البيت يشعر بالقلق....

باختصار فإن السلوك الشاذ او المضطرب هو استجابات متعلمة غير تكيفية يتعلمها الفرد في أي مرحلة من مراحل نموه، وأن مثل هذا السلوك الذي تمثله مجموعة من الأعراض ليس مظهراً سطحياً لاضطراب كامن ، ولكنه اضطراب في حد ذاته.[٣٤]

- **الإرشاد السلوكي** :

يركز الإرشاد السلوكي طبقاً لهذه النظرية على ما يلي :

- لا يهتم السلوكيون ببناء الشخصية ، لأنه بحسب اعتقادهم لا يقدم الشيء الكثير في معالجة مشكلة الفرد، و إنما ينصب اهتمامهم على السلوك الظاهر.
- تعزيز السلوك السوي المتوافق.
- مساعدة المسترشد في تعلم سلوك جديد مرغوب فيه و التخلص من سلوك غير مرغوب فيه ....
- تغيير غير السوي أو غير المتوافق وذلك بتحديد السلوك المراد تغيير والظروف و الشروط التي يظهر فيها و العوامل التي تكتنفه وتخطيط مواقف يتم فيها تعلم ومحو تعلم لتحقيق التغيير المنشود.
- الحيلولة بين المسترشد وبين تعميم قلقه على مثيرات جديدة.
- ضرب المثل الطيب و القدوة الحسنة أمام المسترشد، على أن يتعلم أنماط مفيدة من السلوك عن طريق محاكاة المسترشد خلال الجلسات الإرشادية المتكررة.
- تقديم المثيرات الجيدة للطلبة تؤدي إلى تعلم أفضل.
- الاستفادة من برامج الأنشطة الخارجية كالرحلات والزيارات العلمية.
- التدرج بالتعليم من الأسهل إلى الأصعب.
- يجب الاهتمام بالدوافع في العملية التعليمية.
- العمل على فتح باب التحاور مع المسترشد واستطلاع آرائه بالأمور التي تواجهه.
- كلما تعقدت الأنماط السلوكية المراد تعليمها للطلبة تطلبت جهداً أكبر من المرشد عن طريق تكرار شرح هذه الأنماط حتى يتم استيعابها.

[٣٤] مرجع سابق. ص١٠٣.

- معرفة العوامل الداخلية المؤثرة سلباً في سلوك المسترشد والعمل على تحييدها.[٣٥]

- **عملية الإرشاد السلوكي** :

يضع الإرشاد السلوكي تصوراً للمتغيرات التي تدخل في عملية الإرشاد على اساس أنها جزء من بيئة التعلم ومن ثم فإنها تعتبر حيوية لنجاح عملية الإرشاد، وترتكز على أربع مراحل أساسية هي :

- دراسة السلوك : وهدفها تحديد ما يفعله العميل في الوقت الراهن ، ويركز السلوك على التعرف على جوانب القوة والضعف لدى الفرد ، ودراسة السلوك ضرورية لجمع المعلومات .
- صياغة أو إعداد الأهداف : يقوم المرشد و الفرد معاً بإعداد أهداف يتفقان عليها في الإرشاد ، وينبغي ان تكون الأهداف موضوع في شكل سلوكيات للمسترشد يصوغها بنفسه في شكل أداءات وانجازات سلوكية.
- استخدام الأساليب الفنية (الإرشادية) : تبنى على أساس المعلومات التي تجمع أثناء مرحلة دراسة السلوك ومرحلة إعداد الأهداف.
- تقويم و إنهاء عملية الإرشاد : ويتم التقويم أثناء عملية الإرشاد في صورة أنشطة للمسترشد يقوم بها وليس فقط عند إتمامها ، أما إنهاء الإرشاد فهو مرحلة تركز على عملية نثل أثر التعلم إلى سلوكيات أخرى للمسترشد تساعده على تعلم طرق جديدة للحياة يمكن استخدامها في أنشطة بعد توقف عملية الإرشاد الرسمية.[٣٦]

- **انتقادات وُجهت للنظرية السلوكية** :

رغم أن النظرية السلوكية تعتبر نظرية تجريبية موضوعية وظيفية في تفسير السلوك يوجه إليها بعض الانتقادات أهمها:

- يصر أصحاب النظرية السلوكية على أن السلوك الملاحظ الظاهري الموضوعي فقط هو الذي يوضع في الاعتبار من الناحية العلمية.
- تتغاضى النظرية السلوكية عن النظر للفرد ككل وتهمل العناصر الذاتية في السلوك.
- المفاهيم الأساسية للنظرية السلوكية لا تتفق كثيرا مع المفاهيم النظرية والتكوينات الفرضية التي توجد في النظريات الأخرى مثل نظرية التحليل النفسي "كما سيأتي ذلك بعد قليل".
- يتحمس الكثيرون للنظرية السلوكية ويعتبرون أن الإرشاد والعلاج السلوكي في ضوء نظرية التعلم هو الإرشاد والعلاج العلمي الذي يفضل

[٣٥] الباوي، علي هاشم، " نظريات الإرشاد التربوي"، بيروت، دار النهضة العربية، ٢٠١١م.
[٣٦] مرجع سابق. ص ١٠٥.

كل ما عداه من الطرق ويطلقون عليه "علاج التعلم" *Learning Therapy* وكأن غيره من طرق العلاج لا تتضمن تعلما.

- يقول البعض: إن من أكبر عيوب النظرية السلوكية أن معظم دلائلها العلمية والتجريبية الأصلية مبنية على البحوث على الحيوان أكثر منها على الإنسان.
- يركز الإرشاد السلوكي الذي يقوم على أساس النظرية السلوكية على إزالة الأعراض في حد ذاتها بدلا من الحل الجذري للسلوك المشكل عن طريق التعرف على أسبابه الدينامية وإزالتها، وبذلك قد يكون وقتيا وعابراً "نوردبيرج *Nordberg*؛ ١٩٧٠".[٣٧]

• **ثانياً / نظرية التحليل النفسي** PSYCHOANALYTIC THEORY:

" يدور حول نظرية التحليل النفسي جدل كثير. فمن الناس من يرى أن هذه النظرية تخرج عن إطار الإرشاد النفسي لأنها قامت على أساس بحوث عن المرضى النفسيين وليس عن العاديين الذين يهتم بهم التوجيه والإرشاد. ومن الناس من يردد بعض المفاهيم الخاطئة الشائعة عن التحليل النفسي منها: أنه يدور كله حوله الجنس. وقد نتج هذا الفهم عن أن الدراسات الأولى للتحلي النفسي تضمنت الكثير عن هذه الناحية "التي كان يتغاضى عنها أو يتغافلها أو يتجاهلها المعالجون السابقون ." [٣٨]

" ومن الناحية التاريخية و الناحية الفعلية ، يُعد (فرويد) الرائد الأول لحركة التحليل النفسي ولفن العلاج النفسي الحديث ، وقد اقترن اسم فرويد– إلى جانب ذلك – بمسائل أخرى ، منها (العقل اللاواعي)، ومع أن الواقع يثبت أنه سُبق إلى ذلك ، إلا أن فرويد أعطى لتقسيماته للعقل إلى (واعي) و (قبل الواعي) و (اللاواعي) حدودا ومحتويات لم تكن تعرف من قبل ، كما أنه بتقسيمه بناء الشخصية إلى مكوناتٍ ثلاثة (الهو ID) و (الأنا Ego) و(الأنا الأعلىSuper Ego) قد أضاف توجها آخر عميق الأثر في تفهم شخصية الإنسان وسلوكه وانفعالاته." [٣٩]

ولعل من أهم المفاهيم التي اتضحت بشدة في هذه النظرية ما أولاه روادها – كسيجموند فرويد – نصيباً عظيماً من الاهتمام ما يلي :

- الشخصية.
- الهو .
- الأنا .
- الأنا الأعلى.

---

[٣٧] مرجع سابق. ص ١٠٨.
[٣٨] مرجع سابق. ص ١٢٢.
[٣٩] مرجع سابق. ص٢٦.

- الغريزة.
- الحصر.
- العمليات الدفاعية
- التحولية .
- الشعور واللاشعور وما قبل الشعور.

• **أساليب العلاج** :

استخدم التحليل النفسي بعض الأساليب العلاجية من أهمها ما يلي :

- التداعي الحر : ويعني إطلاق العنان بحرية لأفكار العميل و خواطره ورغباته و أحاسيسه تسترسل من تلقاء نفسها دون تخطيط ودون اختبار وتحفظ.
- التحويل : وقد أشار فرويد من خلال تجاربه بأن العميل قد يتأرجح حباً أو كرها في فترات معينة بالنسبة للمعالج، وعلى هذا الأساس فقد اوضح بأن المعالج صحاب الخبرة ويجب أن يكن حذرا ومحايدا.
- المقاومة : وهي محاولة العميل للمقاومة الشديدة بهدف عدم ظهور المكبوتات وهي مقاومة لاشعورية ، وتمثل قوة من جانب العميل لإجهاض عملية العلاج دون أن يدري.
- تفسير الأحلام : تتعطل وظيفة الأنا الشعورية عند النوم، ومن ثم فقد تختفي رقابة الأنا على الهو أو على اللاشعور ، ومن هنا قد يتسرب جزء من المخزون من الهو إلى ساحة الشعور.
- التفسير : تقوم على قاعدة أن ما يقوم به المريض ويستمر في سرده يخفي وراءه كثيراً من المعاني الكامنة ، وعلى المحلل أن يفسر هذه المعاني .[٤٠]

• **تطبيقاتها في مجال الإرشاد** :

بإمكان المرشد التربوي أن يقدم خدماته إلى المسترشد بحسب هذه النظرية كالآتي:

- إعطاء المسترشد الشعور بالاطمئنان والثقة بالنفس.
- إعطاء المسترشد البصيرة الكافية في أموره النفسية .
- تمكين المسترشد من الإفضاء عما في نفسه من تجارب سابقة منسية أو مكبوتة او تجارب حديثة .
- إعادة تعليم المسترشد وتطبيعه على أساليب حياتية تمكنه من تجاوز المراحل السابقة من الخطأ في التكيف.
- مساعدة المسترشد على تحمل مسئولية عملية النمو والنضوج ومواجهة الواقع.
- إمكانية الاستفادة من الألعاب الرياضية بشتى أنواعها للطلاب الذين يظهرون ميولاً عدوانية مثلاً.[٤١]

[٤٠] الفحل، نبيل محمد، " برامج الإرشاد النفسي النظرية و التطبيق"، القاهرة، دار العلوم، ٢٠٠٩م.

• **الانتقادات الموجهة إلى نظرية التحليل النفسي** :

- أنها لا تهتم بالأسوياء و العاديين بل تهتم بالمضطربين و المرضى أكثر من الأسوياء.
- أن هناك اختلافات نظرية ومنهجية بين طريقة التحليل النفسي الكلاسيكي وبين طرق التحليل النفسي الحديث و المعدل.
- أنها شاقة وذات تكاليف كبيرة وطويلة وبحاجة إلى خبرة واسعة وتدريب وربما يكون ذلك لدة القليل من الأخصائيين.
- التعصب: حيث يرى بعض المنشغلين بالإرشاد و العلاج النفسي بأن التحليل النفسي هو الطريق الوحيد و احسن الطرق في هذا المجال....[٤٢]

ويمكننا القول بأن هذه النظرية رغم ما أسهمت به في مجالها من اهتمام بعلاج أسباب الاضطراب أو المشكلة ، وتناولها للجوانب الشعورية واللاشعورية في حياة المسترشد النفسية والدفع به نحو الانعتاق من المكبوتات ، إلا أنها أثارت الكثير من الجدل حول تفسيراتها و أساليبها وعلميتها ، خاصة في ظل ارتهان كثير من مضامينها التفسيرية بسلوكيات جنسية ومادية لا يمكن تقبلها في الواقع ، خاصة لدى المجتمعات المحافظة و المسلمة على وجه الخصوص .

• **ثالثاً / نظرية الذات** Self Theory :

وهي إطار عام لمجموعة من النظريات التي تندرج تحت هذا المسمى ، ومن أهم هذه النظريات هي نظرية العلاج المتمركز حول العميل (Clint Centered Theory) ، وهي أحدث وأشمل هذه النظريات وذلك لارتباطها بطريقة من أشهر طرق الإرشاد النفسي، ويعتبر كارل روجرز المؤسس الفعلي لهذا الاتجاه العلاجي، حيث تقف نظريته في مقدمة صفوف القوة الثالثة في علم النفس بعد المدرسة التحليلية و السلوكية، وهي تضم المدارس المختلفة التي تندرج تحت النظريات الإنسانية أو الاتجاه الإنساني.[٤٣]

ومن أبرز المفاهيم التي تناولتها هذه النظرية هي مفاهيم (الذات ، مفهوم الذات ، الخبرة، الفرد، السلوك، المجال الظاهري).

وقد عرّف صاحب النظرية (الذات) على أنها : الذات هي كينونة الفرد أو الشخص. وتنمو الذات وتنفصل تدريجيا عن المجال الإدراكي، وتتكون بنية الذات نتيجة للتفاعل مع البيئة، وتشمل الذات المدركة، والذات الاجتماعية، والذات المثالية، وقد تمتص قيم الآخرين، وتسعى إلى التوافق والاتزان والثبات وتنمو نتيجة للنضج والتعلم، وتصبح المركز الذي تنظم حوله كل الخبرات.

---

[٤١] نفس المرجع السابق. ص٣٤.
[٤٢] مرجع سابق. ص١٠٦.
[٤٣] مرجع سابق.ص١١١.

" فيما يرى بأن المجال الظاهري هو ما يخبره الفرد من مواقف وأحداث، ويركز روجرز على فكرة أن ما يدركه الفرد في مجاله الظاهري هو الشيء المهم بالنسبة له وليس الواقع الفعلي المدرك ، فما يدركه وكيف يدركه الفرد يؤثر فيه بغض النظر عن واقع وحقيقة ما يدركه." [٤٤]

- **الأهمية الخاصة لنظرية الذات في الإرشاد النفسي** :

يجمع الكتاب و الباحثون على أن أحد الأهداف الرئيسية للإرشاد العلاجي هو تنمية مفهوم واقعي عن الذات ، وأن معظم حالات سوء التوافق هي نتيجة الفشل في تنمية هذا المفهوم الواقعي ورسم الخطط التي تتلاءم معه ، ومن المعلوم أن من ينمي مفهوماً منخفضاً للذات أو أقل من الواقع يكون لديه مشكلات تماثل في حدتها تلك التي تكون لدى من ينمي مفهوماً مبالغاً فيه للذات ، وقد وجد هافينر أن مرضى الذهان يكون مفهوم الذات لديهم مشوهاً وبعيداً عن الواقع، ويعتقد معظم الباحثين ان الإرشاد النفسي هو علاقة بين المرشد و العميل يضع فيه العميل مفهومه عن ذاته كموضوع رئيسي للمناقشة، بحيث تؤدي عمليات الإرشاد غلى فهم واقعي للذات وزيادة التطابق بين مفهوم الذات المدرك ومفهوم الذات المثالي.[٤٥]

ويرى عبدالرحمن صالح بأنه وفقاً لنموذج روجرز [أي نظريته] توجد أربع خطوات للعملية الإرشادية بهدف تحقيق الغايات التي من أجلها تتم عملية الممارسة وهي :

- بناء العلاقة الإرشادية الدافئة التي تجعل المسترشد يثق بالمرشد ويتقبل مساعدته .
- فهم اتجاهات المسترشد التي تؤثر على مشكلته من خلال إتاحة الفرصة له بالتعبير عن المشكلة بحرية ، حتى يتحرر من الضغط النفسي .
- ج / جمع المعلومات الصعوبات التي تعوق المسترشد وتسبب له التوتر و الضيق ثم تحديد جوانب القوة لديه و التي يمكن تنميتها .
- العمل على زيادة بصيرة المسترشد للقيم الحقيقية التي لها مكانة لديه عن طريق توجيه أسئلة تتعلق بهذه القيم وذلك بهدف معرفة التناقض بينها والتعرف على أسباب التوتر الناتج عن ذلك. [٤٦]

- **أهداف العملية الإرشادية وفقاً لنظرية الذات** :

" انطلاقاً من وجه نظر الذات نظرية الذات فإنه على المرشد أن يسمح للمسترشد بوضع أهداف الإرشاد، فيرى روجرز أن الفرد لديه قوة دافعة فطرية

---

[٤٤] نفس المرجع سابق. ص١١٢.

[٤٥] جميل، سمية طه، " الإرشاد النفسي" ، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٥م.

[٤٦] محمد، عبدالرحمن صالح، " فنيات و أساليب العملية الإرشادية"، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع، ٢٠١٠م.

وهي الحاجة إلى تحقيق الذات و الهدف لجميع المسترشدين متشابه،... وبشكل عام يهدف الإرشاد حسب هذه النظرية إلى :

- مساعدة المسترشد لأن يصبح أكثر نضجاً وأن يعيد حركته أو توجهه نحو تحقيق ذاته وأن يزيل العوائق أو الموانع التي تمنع ذلك.
- تحرير الأفراد من القلق و الشك الذي يمنعهم من أن يتطورا ، وتنمية إمكانياتهم الأساسية.
- إتاحة الفرص للفرد للانفتاح على الخبرة و إزالة جميع العوائق التي كانت تعيق إدراكه الصحيح لخبراته.
- تقليل الفجوة بين الذات المدركة (الواقعية) و الذات المثالية."[٤٧]

ويرى روجرز بأن هناك مجموعة من الشروط التي يجب توافرها للإرشاد، منها أن تكون عملية الإرشاد بين شخصين بينهما اتصال و أن يكون احدهما هو المريض و الاخر هو المعالج ،و أن يمارس الأخير الاعتبار الإيجابي بدون شروط نحو المريض وكذا أن يمارس المعالج تفهما يقوم على المشاركة في إطار الأطر المرجعية للمريض ، وأخيرا أن يدرك المريض – ولو بصورة قليلة – هذا التفهم المتعاطف وهذا التقدير المنبثق عن المعالج دون شروط ، حيث تبدو قيمتا الفهم والتقدير التي يوليهما المعالج للمسترشد دون معنى مالم يدرك المسترشد أن المعالج يتقبله على هذا النحو .

- **الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية** :

على الرغم من أن نظرية الذات وطريقة العلاج التي يتبناها روجرز تعد من النظريات العملاقة في التي صادفت تطبيقا واسعا في مجالات الحياة المختلفة ، وبخاصة في مجال الإرشاد و العلاج النفسي و التوجيه التربوي و المهني ... الخ ، إضافة إلى اتساع نطاق استخدامها من قبل علماء النفس و الاجتماع إلا أن هناك بعض الانتقادات التي طالتها ومنها ما وجهه " نوردبيرج" لنظرية الذات عند روجرز ومن هذه الانتقادات :- أن نظرية كارل روجرز لم تبلور تصورا لطبيعة الإنسان ، وذلك لتركيزها الكامل على الذات ومفهوم الذات ، ويرى روجرز أن الفرد له وحده الحق في تحقيق أهدافه و تقرير مصيره ، ولكنه نسي ان الفرد له الحق في السلوك الخاطئ.[٤٨]

- **النظرية التربوية الإسلامية**
- **أولاً / التربية الإسلامية** :

يمكن ان نسعى إلى إيجاد مفهوم محدد للتربية الإسلامية بحسبانها لوناً متميزا وفريدا من ألوان التربية ، ولن يتأتي لنا مفهوم واضح للتربية الإسلامية

[٤٧] مشاقبة، محمد أحمد، " مبادئ الإرشاد النفسي للمرشدين والأخصائيين النفسيين"، عمان، دار المناهج للنشر، ٢٠٠٨م.

[٤٨] العاسمي، رياض نايل، " المبادئ العامة لعلم النفس الإرشادي"، عمان، دار الشروق، ٢٠١٢م.

إلا إذا فهمنها انها أسلوب حياة متكاملة يتفاعل فيه توجيه رباني وفعل بشري من خلال السنن الكونية ، وتحقق هذا الفعل عزمات البشر وعقولهم الواعية ، باستثمار طاقاتهم المدخرة وقدراتهم الكامنة ، وهذا يعني أن تكون التربية الإسلامية متجددة و متطورة بصورة مستدامة لتناسب كل زمان ومكان ، الأمر الذي يوجب عليها أن تستوعب كل ما انتجه الفكر البشري و الحضارات الإنسانية في شتى مجالات الحياة ، من اجل أن تتواءم مع الزمان وتراعي خصوصيات المكان...، إذن فالتربية الإسلامية هي مجموعة المفاهيم التي يرتبط بعضها ببعض في إطار فكري واحد ، يستند إلى المبادئ و القيم التي أتى بها الإسلام ، والتي ترسم عدداً من الإجراءات والطرائق العملية التي يؤدي تنفيذها إلى أن يسلك الفرد سلوكاً يتفق مع عقيدة الإسلام في كل زمان ومكان.[٤٩]

- **أهداف التربية الإسلامية** :

تعمل التربية الإسلامية على تنشئة و تكوين مسلم متكامل من جميع جوانبه الصحية و العقلية و الاعتقادية والأخلاقية و الإرادية و الإبداعية في جميع مراحل نموه في ضوء المبادئ و القيم التي تجاء بها الإسلام وفي ضوء أساليب التربية التي بيّنها .

ولقد أدرك المربون المسلمون أهمية التربية و أثرها في بناء شخصية الطفل مما جعلهم يعتنون بتأديبه و تهذيبه تطلعاً لتحقيق الأهداف التالية :

- بناء الفرد عقائدياً وإعداده للحياة الآخرة وهي الأهم.
- تمكين الفرد من معرفة طائفة من العلوم و المهارات التي تؤهله للنجاح في الحياة الدنيا.
- الوصول به للتميز بالشخصية، والشخصية المتميزة التي تهدف إليها التربية الإسلامية لن تتمكن من بلوغ سعادة الآخرة في القرب من الله إلا بعد أن تكون قد حققت سعادة الدنيا عن طريق تصويب النية فيما تقوم به من أعمال وعادات .[٥٠]

- **مؤسسات التربية الإسلامية** :

عرف المجتمع الإسلامي عبر تاريخه الطويل عدداً من المؤسسات التربوية والتعليمية التي كانت نتاجا طبيعيا للعديد من المطالب و المتغيرات المتلاحقة التي طرأت على العالم الإسلامي في عصوره الحضارية الزاهرة ، بل إن كل مؤسسة من تلك المؤسسات التي عُرفت في الإسلام إنما نشأت استجابة لحاجة ملحة أوجدتها ضرورة معينة ، ولا يخفى على أحد أن الأهمية التي حظيت بها هذه المؤسسات تباينت بتباين الأوضاع و الظروف السياسية و الاجتماعية

---

[٤٩] العقيل، عبدالله بن عقيل، " التربية الإسلامية مفهومها خصائصها مصادرها أصولها تطبيقاتها مربوها"، الرياض، مكتبة الرشد، ٢٠٠٦م.

[٥٠] الطحان، مصطفى محمد، " التربية ودورها في تشكيل السلوك"، بيروت، دار المعرفة، ٢٠٠٦م.

والاقتصادية في مختلف المجتمعات الإسلامية، وليس هذا فحسب، بل إن المناهج الدراسية في هذه المؤسسات قد اختلفت أهدافها وتباين أساليبها وطرائق تدريسها تبعاً لذلك أيضاً ، فجاءت متنوعة ثرية لتلبي متطلبات الدارسين على اختلافها وتعددها .[٥١]

ومن اهم المؤسسات التربوية في الفكر الإسلامي الأسرة ، المسجد ، الكُتّاب ، المدرسة ، المكتبات ، بيوت الحكمة ، حوانيت الوراقين ، منازل العلماء.

- **أساليب التربية الإسلامية** :

تنوعت وتعددت أساليب التربية الإسلامية حسب مقتضى الموقف التربوي وبما يعكس الحالة السائدة في فكر كل عصر من العصور ، ولعل من أبرز الوسائل ما يلي :

- التربية بالقدوة.
- التربية بالعبرة والموعظة.
- التربية بالترغيب والترهيب.
- التربية بتكوين العادات الحسنة.
- التربية باستغلال الأحداث.
- التربية بضرب الأمثال.
- التربية باستخدام القصة.
- التربية عن طريق حل المشكلات.
- التربية بتفريغ الطاقة وشغل أوقات الفراغ.
- التربية بالممارسة العلمية.

" نخلص مما سبق إلى أن التربية الإسلامية منهج كامل للحياة، ونظام متكامل لتربية، ورعاية النشء، وتحرص على الفرد، والمجتمع، وعلى الأخلاق الفاضلة، والقيم المادية والروحية الرفيعة، وتوازن بين الحياة الدنيا والحياة الآخرة.

وتقوم التربية الإسلامية على أُسس تعبدية وأسس تشريعية. وتتضمن الأُسس الفكرية نظرة الإسلام إلى الإنسان والكون والحياة. والإنسان في نظر الإسلام مخلوق كرمه الله وفضله على سائر مخلوقاته، ووهبه عقلا يمكنه من السيطرة على ما يحيط به من الكائنات التي سخرها الله لمصلحته ومنعه من أن يذل نفسه لشيء منها. وفي مقابل ذلك حمل الإسلام الإنسان مسئولية كبرى هي تطبيق شريعة الله وتحقيق عبادته، على أن يلقى جزاءه يوم القيامة على ما اختار من خير أو شر."[٥٢]

---

[٥١] مرجع سابق. ص١٢٩.

[٥٢] السيد، عاطف، " التربية الإسلامية أصولها ومنهجها ومعلمها"، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٨م.

• **التحول في العصر الحاضر** :

إن تحول أمتنا عن نظامها التربوي الإسلامي ذي القاعدة العريضة إلى نظامٍ ثنائي تكون القاعدةٍ العريضة فيه لغير الإسلام وفلسفته التربوية لم يكن أمرا سهلا ولم يكن عملا سريعا مرتجلا ، بل هو عمل تاريخي طويل تم على مراحل ووفق مخططات وتطورات متتاليةٍ ، وكذلك فإن عودتنا إلى النظام التربوي الإسلامي من جديد لن يكون عملا سهلا ...، بل يحتاج إلى مزيد من الدراسات ومزيد من البحوث و المناقشات حتى تصل بالفعل إلى أفضل صور التعليم الإسلامي القادر على تحقيق كل هذه الغايات.[٥٣]

ومن أهم معالم الأنظمة التربوية هي النظريات التربوية ، فهي وسيلة علمية أصيلة تساعد بقية مكونات المنظومة التربوية على الوصول إلى مستوى مرضٍ من الأداء و النتائج .

• **ثانياً / مفهوم النظرية التربوية الإسلامية** :

تستمد النظرية التربوية مفهومها في أي مجتمع من العقيدة أو الفلسفة السائدة فيه ، سواء أكانت عقيدة دينية أو فلسفة مثالية أو مادية أو طبيعية، ويتأثر هذا المفهوم بعوامل عديدة منها الحضارة السائدة وطبيعة العصر والأهداف السياسية و الاجتماعية و النظام الاجتماعي والمستوى الاقتصادي ، و النظرية التربوية تمثل من ناحية أخرة الصورة التي يرغب المجتمع القائم لأطفاله وناشئته أن يقيموا مجتمع المستقبل عليها ، و السعادة التي يتمتعون بها ، والأساليب التي تستعمل في اعداد الجيل الناشئ ليكونوا أعضاء فعالين في مجتمعهم الذي ينتمون إليه .[٥٤]

جاء الإسلام بمنهج كامل للحياة الإنسانية ، يحدد إطاراً واضحاً لشخصية الفرد و تكوين الأسرة و بناء المجتمع ، وكان الإنسان – الفرد – هو الخلية الأولى التي عني بها الإسلام ليكون على أساسها الأسرة الصالحةٍ والمجتمع الراشد ، ومنها كان للإسلام خطة واضحة في تربية هذا الفرد جسماً وعقلا وروحا، تربية متكاملة تنتج الشخصية الإسلامية الواضحة المعالم المعبرة عن مبادئ الإسلام وآدابه و مُثُله ، لأن تلقين الحقائق دون طبع الانسان بطابعها و تعويده على سلوك مسالها لا يكون الفرد الصالح الذي يرضى عنه الإسلام.[٥٥]

ويمكننا القول بأن مفهوم النظرية التربوية الإسلامية هو في صورة بسيطة مجموعة من الأفكار والمفاهيم و الرؤى و التصورات و البناء القيمي و الأخلاقي و المعرفي المستمد من روحانية الإسلام و نظرته للكون والإنسان و الوجود بهدف

---

[٥٣] النقيب، عبدالرحمن، " التربية الإسلامية المعاصرة في مواجهة النظام العالمي الجديد"، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٧م.

[٥٤] مرجع سابق. ص٢٣.

[٥٥] المرزوقي، آمال حمزة، " النظرية التربوية الإسلامية ومفهوم الفكر التربوي الغربي"، جدة، تهامة، ١٩٨٢م.

تربية الفرد المسلم تربية صالحة تتفق مع غايات الوجود الإنساني و أهدافه ، وتسهم في الوصول به إلى تحقيق تلكم الغايات و السمو بالقيمة الإنسانية للدرجات العالية .

- **منطلقات النظرية التربوية الإسلامية** :

- في حين اختلفت النظريات في نظرتها لطبيعة الإنسان كاعتقاد النظرية التحليلية أن الإنسان مجبول على الشر تحركه غرائز الجنس و العدوان ، أو النظرية السلوكية التي ترى أن الإنسان ذو طبيعة محايدة ، وأنه يتعلم الخير و الشر من بيئته نجد ان نظرة الإسلام ونظريته التربوية قد رأت أن الإنسان يولد خيّرا و أنه يقبل الشر في طبيعته .
- أن الإنسان أفضل كائنات الله ، فهو مخلوق واعٍ و مسئول .
- أن الإنسان يحمل معه عنصر الضعف البشري ،و أن دوافعه بمثابة قوى وطاقات تحدد سلوكه و تحركه لتحقيقها .
- تحدث عن بناء الشخصية و أشار إلى النفس الأمارة بالسوء ، واللوامة ، والمطمئنة وهي الصورة المثالية.
- أن الصراع بين الخير و الشر أمر حتمي و موجود.[٥٦]

- **مصادر النظرية التربوية الإسلامية** :

- القرآن الكريم و السنة النبوية .
- الدراسات التاريخية و الدراسات التربوية للعلماء المسلمين .
- دراسات الشخصية الإسلامية المشهورة في المجال التربوي .
- نتائج البحوث العلمية الصحيحة والتي لا تتعارض مع العقيدة ولا الفكر الإسلامي .

- **أعلام الفكر التربوي الإسلامي** :

- **أولاً / ابن سحنون** :

هو أبو عبدالله محمد بن أبي سعيد بن حبيب بن ربيعة التنوخي ، ولد في القيراون بتونس سنة (٢٠٢هـ)، ومات فيها ودفت بجوار أبيه سنة (٢٥٦هـ) ، نشأ في بيت دين وورع فقد كان أبوه الإمام سحنون عالما مالكيا ذائع الصيت ، وقاضيا عادلاً في عهد الأمير أبي العباس أحمد بن الأغلب ، تلقى ابنه محمد العلم عنه وتتلمذ على يديه وسار على نهجه في العلم و الورع .[٥٧]

يعتبر ابن سحنون من اوائل من كتب في التاريخ الإسلامي عن آداب المعلمين، وقد ألف كتاباً بهذا العنوان ، وقد حاز على شهرة كبيرة بين رجال

[٥٦] حمود، محمد الشيخ، " الإرشاد المدرسي طبيعته ، مجالاته ،آلياته وطرائقه"، العين، دار الكتاب الجامعي، ٢٠١٠م.
[٥٧] مرجع سابق. ص٢٠٢.

التربية و التعليم لتناوله أهم قواعد الآداب المطلوب مراعاتها أثناء تعليم القرآن وتعلمه من قبل المتعلم و المعلم ...،

بالإضافة إلى ذلك أكد على اهمية تعلم القرآن الكريم ، ودعا إلى ضرورة توفير الظروف الملائمة و المناسبة التي تساعد – بدورها – على تعلم الطالب ، ورفض القسوة في طريقة التعامل مع الطلاب أثناء تعليمهم وتأديبهم ، كما أكد على حقيقة الفصل بين البنات والأولاد أثناء التعليم ومن هنا نستطيع أن نؤكد على ان ابن سحنون من أوائل من اهتم بالأفكار الإسلامية لرسم العلاقة الصحيحة بين المعلم وطلابه.[٥٨]

هذا ويمكن استخلاص أهم آراء ابن سحنون في التربية من كتابه (آداب المتعلمين) في الذي ضمّنه خلاصة أفكاره و مجمل آرائه ، ولعل أهم تلك الآراء نجدها مبثوثة في أبواب الكتاب :

أهداف التعليم : يرى ابن سحنون أن الهدف الأساسي من التعليم هو تعلم القرآن الكريم ، وذلك وفقاً للحديث الشريف (خيركم من تعلم القرآن وعلمه)، وكذا أنه يجب أن نربي الصبيان على حسب ما تقتضيه آداب القرآن، من حسن السلوك والاستقامة و غير ذلك من الصفات الحميدة التي يجب أن يتحلى بها المسلم وبذلك تلتقي التربية بالتعليم ويأتي القرآن لهما – في آنٍ واحد – هدفاً ومحتوى وأسلوباً ومنهجاً.

مبادئ التعليم : خصص ابن سحنون الجزء الأوفر من كتابه لبيان المبادئ التي يجب أن تقوم عليها صلة المعلم بتلاميذه وبأولياء أمورهم ، ومن أهم تلك المبادئ ما يلي:

- أن يشتهر المعلم بعدد من الصفات العلمية و الأخلاقية.
- أن يعامل المعلم التلاميذ باللين و الشدة حسب طبيعته ، ووفقاً لما يتم من اتفاق بين المعلم والولي.
- أن يراعي ولي امر التلميذ حقوق المعلم في دفع الأجرة بانتظام في تقديم ما اتفق عليه عدما يختم التلميذ القرآن .
- أن يُفرّق بين الفتيان و الفتيات في التعليم أي عدم الاختلاط .[٥٩]

- **ثانياً / أبو حامد الغزالي** :

هو أبو حامد محمد بن محمد بن أحمد الغزالي ، ولد في طوس من أعمال خراسان ببلاد فارس سنة (٤٥٠هـ) و وافته المنية بها سنة (٥٠٥هـ) ، عن عمر يناهز أربعة وخمسين عاما ، ويُقال ان تسميته بالغزالي ترجع إلى مهنة والده ،

[٥٨] مرجع سابق. ص٣٩.
[٥٩] مرجع سابق.ص٢٠٦.

وهي عزل الصوف ، وقيل إنها نسبة إلى غزالة ، وهي قرية صغيرة ولد فيها بجوار مدينة طوس .[٦٠]

والغزالي عَلم من أعلام الفكر الإنساني ، فقد أسهم إسهامات بالغة الأثر في رفد الفكر و التراث الإنساني – بغزارة – بالعديد من انتاجاته الفريدة المتنوعة و التي تُرجمت لاحقا إلى العديد من اللغات، وعمت فوائدها الكثير من الفنون والعلوم .

ولعل من أهم و أشهر مؤلفات الغزالي ما يلي :

- إحياء علوم الدين .
- فاتحة العلوم.
- تهافت الفلاسفة.
- ميزان العمل .
- أيها الولد .
- معيار العلم .
- بداية النهاية .
- الاقتصاد في الاعتقاد .
- الرسالة اللدنية.
- المنقذ من الضلال .

ويرى الغزالي ان السعادة وتحقيقها هي الغاية التربوية عند المسلم ، لأنها إطار لكل ما هو مطلوب ومرغوب ، ولكي يصل المسلم إلى هذه السعادة ، فإنه لابد وأن يتضافر عاملا العلم و العمل ، حيث يشكلان ويحدثان تغييرا في سلوك المسلم.

ويرى الغزالي – أيضاً – أن مناهج التعليم يجب أت تكون متكاملة البناء ، سواء في العلوم الدينية أو المهن الدنيوية ، وذلك لأن اتخاذ العلوم الدنيوية المادية دون الدينية يضيع العمر فيما لا ينفع بالآخرة ، وإن حصل العكس فإن اول ما يواجههُ المتعلم هو عدم فهم الدين حيث أن إدراك العلوم الشرعية مناط بالعلوم العقلية، فهو يقول بالتكامل والذي يعني أن يتزود المتعلم بالعموم من الثقافة تعينه على هذا التكامل المعرفي .

" ويرى الغزالي أن النفس البشرية قابلة للتعلم ، وأن هذا التعلم يحتاج إلى مراعاة مجموعة من المبادئ التي تؤثر في التعلم وتعززه ، ومن أهم تلك المبادئ ما يلي :

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين .
- مراعاة قدرات المتعلم واستعداداته.

[٦٠] المرجع السابق. ص٢١٥.

- مراعاة التدرج في التعليم .
- الأخذ بمبدأ التشويق.
- الاعتدال في تطبيق الثواب و العقاب.
- مراعات مبدأ الممارسة و التكرار.
- تعزيز الاتجاه الأخلاقي للمتعلم.
- البدء بالتعليم من الصغر .[٦١]

- **ثالثاً / القابسي** :

هو علي بن محمد القابسي ولد في قابس (٣٢٤هـ) وتوفي (٤٠٣هـ) ، ويُعد من أشهر العلماء في المغرب ، وقد تأثر القابسي بآراء و أفكار ابن سحنون التربوية . خاصة في تلكم التي وضعها في مؤلفه (الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين والمعلمين).

" وقد ركز القابسي في مؤلفه على أهمية تعليم القرآن الكريم ، ومناقشة أحوال المتعلمين و المعلمين ، ووضع القواعد التربوية لما يأخذه المعلمون من المتعلمين ، ورسم سياسة التعامل مع الصبيان ، وتحدث عن الأحكام بين المعلمين و الصبيان ، وطرح ضرورة تحديد اغراض التعليم ومناهجه وطرق تدريسه ومراحله المختلفة ، واعتبر أن التعليم واجبا و شرطا أساسيا لتعلم القرآن والعبادات ، واعتبر أن طلب العلم فريضة على كل مسلم و مسلمة ، وأن التعليم حق للذكور والإناث بدرجة متساوية ، وأنه أساس لكمال الفضائل الأخلاقية التي هي من كمال الإنسان ، والتي لا يمكن أن تكتمل إلا من خلال التربية والقدوة الحسنة" .[٦٢]

- **المبحث الأول** : **علاقة النظرية التربوية الإسلامية بنظريات الإرشاد** .
- **المبحث الثاني** :**النتائج و التوصيات** .
- **الإرشاد في الفكر الإسلامي** :

يتساءل محمود عقل عن وجود الإرشاد في الفكر الإسلامي وهل يوجد في هذا التراث ما يؤكد وجود هذه الخدمات ويجيب بقوله : " إن الإسلام منهج شامل للحياة يحقق للناس السعادة و الطمأنينة و الرضا ويرشدهم إلى الطريق الأمثل لتحقيق الذات و الارتقاء بالنفس إلى مدارج الكمال الإنساني ، ويمثل الإرشاد في الإسلام جزءا من مهمته في بناء الإنسان السوي ، بل اعتبر الإرشاد من أفضل الأعمال عند الله لأنه يحقق نفعا للناس وقضاءً لحاجاتهم وحلا لمشكلاتهم...

ويحتوي الفكر الإسلامي في مصادره الأصيلة و الفرعية كثيراً من الفكر الإرشادي الذي يقدمه للناس وتحكمه رؤيا ثاقبة و أهدافا وفلسفة واضحة نابعة

[٦١] المرجع السابق. ص٢٢٠.
[٦٢] مرجع سابق. ص٤٠.

من نظرة الإسلام إلى طبيعة الإنسان وشخصيته وسوائه و انحرافه قال تعالى: " كنت خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف و تنهون عن المنكر..." (آل عمران)، ولكن المؤرخين المشتغلين بالإرشاد حينما يؤرخون له يتحدثون أنه قديم قدم الإنسان نفسه فيذكرون بشيء من التفصيل جهود العلماء اليونانيين والرومان ثم يقفزون إلى الفكر الغربي القديم ثم الحديث ولم يتطرقوا بشيء من الإنصاف إلى جهود العلماء المسلمين في هذا المجال أمثال الغزالي وابن القيم وابن سينا وابن رشد وابن خلدون.[٦٣]

وعن ملامح التوجيه و الإرشاد في التفكير الإسلامي أوضح (محمد الشيخ) بعض الملامح فلخصها فيما يلي :

- الإسلام منهج شامل للحياة يحقق السعادة و الطمأنينة و الرضا ، ويرشد الناس إلى الطريق الأمثل لتحقيق الذات و الارتقاء بالنفس إلى مدارج الكمال الإنساني ، ويعد الإرشاد في الإسلام من أفضل الأعمال عند الله لأنه يحقق النفع للناس .
- قال تعالى ((إنا أرسلناك شاهداً ومبشراً و نذيراً)) (الفتح:٨).
- لم يتطرق المؤرخون إلى جهود العلماء المسلمين عند ذكر تاريخ الإرشاد.
- بعض الصور في مجال الإرشاد التربوي و الأكاديمي : توجيه الطلاب وفق قدراتهم .
- مناهج ابن حزم في الإرشاد التربوي على سبيل المثال مراعاة عقول المتلقين والاهتمام بالمتفوقين، وقد أوصى علماء مسلمون بضرورة توجيه المتعلمين للعلوم النافعة ، وهي العلوم الدينية، العقلية، العسكرية، الصناعية، ثم ذكروا مبادئ في توجيه التعليم: تقديم الأهم ثم المهم ، مراعاة ميول المتعلمين، ضرورة تكامل جوانب العلوم و الفنون.[٦٤]

- **مبادئ الإرشاد في الإسلام** :

يقوم التصور الإسلامي على عدد من المسلمات ، وهي عبارة عن آراء الإسلام وأصله في النفس البشرية وفي طبيعة انحرافه وسوائه و من أهمها :

- أن الإنسان في طبيعته خيّر ، وقد يقبل على الشر لأن فيه عنصر الضعف البشري.
- أن أساس الاضطراب يكمن في الابتعاد عن العقيدة الإسلامية.
- قابلية السلوك للتعديل و التشكيل.
- اختلاف الإرشاد باختلاف الحالة .
- مبدأ تكامل وتفاعل الجوانب الصحية و النفسية و الاجتماعية في العلاج .

---

[٦٣] مرجع سابق. ص٢٤.
[٦٤] مرجع سابق. ص٦٤.

- مبدأ استمرار الإرشاد في جميع جوانب الحياة.
- مبدأ شمولية الإرشاد لجميع جوانب شخصية الفرد.[٦٥]

• علاقة النظرية التربوية الإسلامية بنظريات الإرشاد :

" يتضمن القرآن الكريم والسنة الشريفة أصولا تربوية معينة تشكل أسس النظرية التربوية الإسلامية وتميزها عن غيرها من النظريات المختلفة، ويلاحظ على هذه الأصول أنها خطوط عريضة تسمح بالاجتهاد وتساير التطور وتلبي حاجات المجتمع لبناء نظرية تربوية ذات فلسفة متميزة وأهداف واضحة محددة، ونظام تربوي يهيئ ناشئة المجتمع الإسلامي وبنيه ليجسدوا هذه الأهداف في وجودهم الخاص ، وفى تعاملهم مع الآخرين ، وتفاعلهم مع الأحداث والوقائع عبر الزمان والمكان.

وفلسفة التربية الإسلامية جزء من فلسفة الإسلام الكلية عن الإنسان والكون والحياة. فقد خلق الله الإنسان ليكون خليفة في الأرض يستغلها ويكشف أسرارها وأسرار العوالم المحيطة ليرى آيات الله في ذلك كله ، ويتصرف بشؤون الحياة حسب التوجيه الإلهي... "[٦٦]

ويضيف " تعامل الفكر التربوي الإسلامي مع الواقع وليس مع التصورات العقلية ولا مع المثاليات التي لا مقابل لها في عالم الواقع، وقد تم ذلك في إطار من التوازن والوسطية ، فالإنسان ليس مفردا ، بل هو في جماعة ، والإنسان ليس في أصله خيرا مطلقا ، وليس شرا مطلقا، بل خلق سويا محايدا ، جبلت نفسه على بعض نواحي الضعف التي تظهر بين الحين والحين ، ومع ذلك قابليته للشر، وفي المنهج والأهداف التي ينبثق عنها ، فهناك توازن وثيق بين الجسم والعقل والروح. والفكر التربوي الإسلامي متوازن فلم يكن لجانب أن يطغى على آخر في الإنسان ، فلم يهتم بالقيم الروحية على حساب القيم المادية بل وازن بينها"[٦٧].

" إن التربية الإسلامية منهج لتنشئة المجتمع على الإسلام بتصوراته، وقيمه ونظرياته في مختلف مناشط الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية، ومن هنا كان قيامها على إطار متناسق متسق من النسق الفكري الذي يبدأ بالعقيدة، وبالقيم، وبالتصورات، وبالنظريات الإسلامية، وبمناهجها في كافة مجالات الحياة البشرية المختلفة، فعقيدته تؤكد مبدأ وحدانية الله، ثم يبنى عليها كافة التشريعات، والنظم والتنظيمات في الحياة كلها. دنياها وأخراها، بسيطها، ومركبها.

---

[٦٥] نفس المرجع السابق. ص٦٥.

[٦٦] أجام جمهور. النظرية التربوية الإسلامية. (٢٠١٢/١٢/٢٩م). تاريخ الاطلاع(٢٠١٣/١٢/٣٠م). http://at-lal.blogspot.com/

[٦٧] نفس المرجع السابق.

ثم يؤكد منهجاً علمياً دينامياً، يستهدف توجيه الواقع، ليقضى على ما فيه من سلبيات وليؤكد ما فيه من إيجابيات، ويعدل ويغير ما يراه في حاجة إلى تغيير . ومن هنا اتصف هذا المنهج بالواقعية، وبالتشريع للواقع. فهو منهج للواقع ولتوجيه صوب التقدم. فهو يستجيب لمقتضياته ويواجه مشكلاته، ويجيب على تساؤلاته، ويحسم قضاياه. ويغير، ويبدل في أحوال البلاد والعباد في إطار قيمه ومبادئه وأخلاقياته، أي في إطاره الشمولي التكاملي العام والمضامين التربوية في الإسلام تنشد في القرآن وفي سنه رسول الإسلام.[٦٨]

- **نماذج لعلاقة النظرية التربوية الإسلامية ببعض النظريات الإرشادية** :
- **أولاً : علاقة النظرية التربوية الإسلامية بنظرية (ألبرت إليس– العلاج العقلاني الانفعالي)** :

يرى إليس بأن ما يعانيه الفرد من انفعالات كالقلق و الحزن لا تنتج من احداث قريبة تبدو في الظاهر و كأنها أسباب لهذه الانفعالات ، وإنما نتيجة أفكار خاطئة موجودة لدى هذا الشخص حول الأحداث التي وقعت ، كما ويرى أن الهدف الأساسي للعلاج يكمن في التعرف على الجانب غير العقلاني في التفكير ثم مهاجمة هذا الجانب لتوضيح عدم عقلانيته، يلي ذلك إحلال الأفكار الصحيحة أو العقلانية مكانها، ثم يكون بعد ذلك ما يكون من أساليب تعديل السلوك .[٦٩]

ولو نظرنا لهذا الهدف من زاوية إسلامية ، نجد أنه يمثل بصفة عامة منهجاً إسلامياً في الإرشاد و العلاج ، والمتتبع لتطور الدعوة الإسلامية يجد أن الإسلام بدأ بإعلام الناس أن هناك خللا بشوب عقيدتهم ويتمثل هذا الخلل في الشرك بالله ، ثم أرشد إلى العقيدة الصحيحة ،(قل هو الله أحد ، الله الصمد ، لم يلد ولم يولد ، ولم يكن له كفوا أحد) (سورة الإخلاص)ثم تلا ذلك تصحيح باقي العقيدة ، وتصحيح مسالك الناس من خلال التدرج في تحريم بعض العادات والسلوكيات السيئة و الضارة .[٧٠]

- **ثانيا / علاقة النظرية التربوية الإسلامية بنظرية (كارل روجرز – الذات)** :

من بين الأهداف التي يسعى إليها المعالجون في تناولهم للأمراض النفسية بالعلاج العمل على زيادة شعور المسترشد أو المريض بالمسئولية وتحمل هذه المسئولية ، وتعني هنا إدراك الفرد ما يعمله أو يفكر فيه و النتائج المترتبة على ذلك ، و من أهم النظريات التي برز فيها هذا الهدف هي نظرية (روجرز) .

ولو نظرنا إلى الهدف من وجهة نظر إسلامية لوجدنا انه هدف يتسق مع المنهج الإسلامي و إن كان يتخلف في أصل اشتقاقه وفي وسائل تحقيقه ،

---

[٦٨] محمود السيد سلطان. بحوث في التربية الإسلامية. (ب.ت). تاريخ الاطلاع(٢٠١٣/١٢/٢٩م). http://www.alseraj.net

[٦٩] الشناوي، محمد محروس، " بحوث في التوجيه الإسلامي للإرشاد و العلاج النفسي"، القاهرة، دار غريب، ٢٠٠١م.

[٧٠] المرجع السابق، ص ٩٩.

فالإسلام هو الدين الوحيد بين الأديان السماوية الذي يقرر بوضوح أن كل نفس تحاسب عما اكتسبت، وأنه مادام الإنسان قد بلغ الغلم بالدين و اوتى جوانب الرشد و القدرة على التمييز فإنه يحاسب عن عمله ،((كل نفس بما كسبت رهينة)) (المدثر :٣٨) .

ولهذا فقد اوكل الله سبحانه و تعالى إلى الإنسان امر ترشيد نفسه وتزكيتها بموافقة ما انزله الله من نور وهداية ((بل الإنسان على نفسه بصيرة)) (القيامة :١٤).[٧١]

- **ثالثاً : علاقة النظرية التربوية الإسلامية بالنظرية السلوكية :**

يهدف العلاج السلوكي بصفة رئيسية وأساسية إلى تعليم المسترشدين سلوكيات جديدة و إبطال السلوكيات القديمة غير المرغوبة ، إذ يفترض السلوكيون أن السلوك السوي وغير السوي إنما هو سلوك مكتسب نتيجة العلاقات مع أحداث البيئة ، سواءً كان مثيرات تقع قبل السلوك أو أحداث لاحقة بعده أو نتيجة ملاحظة لأحداث تقع أمامه .

و من وجهة نظر إسلامية يمكن أن نرى تعديل السلوك من خلال عمليات تعليمية ، لكن الإسلام اعتبر جانب العقل الذي خص الله به بني البشر وما يحدث فيه من عمليات تؤدي إلى توظيف المعلومات والاستفادة منها جانبا أساسيا في تعديل السلوك ، وهو مالم يفعله المعالجون السلوكيون ، وكان مطعنا لهم مدخل أصحاب المدرسة المعرفية السلوكية ، ومن أبرز الأساليب التي نجدها في المصادر الإسلامية : استخدام الموعظة التي تقوم على تحليل الموقف والسلوك وبيان ما يترتب عليه ومواطن الخطأ فيه ومساعدة الفرد على الحكم على هذا السلوك وتغييره، واستخدام أساليب التدعيم من خلال الثواب و العقاب وامتداح السلوك المرغوب ومن يقوم به ، واستخدام أسلوب العقاب لإبطال السلوك وإضعافه ، واستخدام النماذج السلوكية الصحيحة و أول النماذج هي التأسي بأعمال الرسول صلى الله عليه وسلم ((لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله و اليوم الآخر وذكر الله كثيرا)) .[٧٢]

- **النتائج و التوصيات :**
- **أولاً / النتائج :**

- إيراد العديد من النظريات التي تناولت الإرشاد التربوي ، ومن أهم هذه النظريات هي النظرية السلوكية ، نظرية التحليل النفسي ، النظرية الذات، وقد تم تناول هذه الثلاث نظريات - بالدراسة - كنماذج نظرا لانتشارها على نطاق واسع في الممارسة الإرشادية .

---

[٧١] الشناوي، محمد محروس، " الأهداف العامة لمساعدة الأفراد على مواجهة مشكلاتهم النفسية كما تعرضها نظريات الإرشاد والعلاج النفسي الغربي – دراسة تقويمية في ضوء المنهج الإسلامي" بحث قدم للندوة الأولى للتأصيل الإسلامي للخدمة الاجتماعية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة، ١٩٩١.

[٧٢] نفس المرجع السابق.

- التأكيد على وجود النظرية الإسلامية في الفكر الإسلامي ، و التعرف على ماهيتها ، ومنطلقاتها ، و أهدافها .
- للإرشاد النفسي جذور عميقة في التراث الإسلامي ، فنراه بارزاً في القرآن الكريم و السنة النبوية المطهرة وفي التراث العلمي الذي أنتجه العلماء المسلمون .
- وجود علاقة واضحة بين أهداف العديد من النظريات التي تناولت الإرشاد التربوي وأهداف النظرية التربوية الإسلامية .

- **التوصيات** :

- زيادة الاهتمام البحثي بالنظرية التربوية الإسلامية كوننا أحوج ما نكون في هذا العصر إلى نظرية مستمدة من تعاليم الدين و أخلاق المجتمع المسلم .
- الاهتمام بإعداد المرشدين في المجال التربوي وذلك بزيادة معلوماتهم عن النظرية التربوية الإسلامية و عن صور الإرشاد و أهدافه في الدين الإسلامي .
- إجراء المزيد من البحوث و الدراسات حول علاقة النظرية التربوية الإسلامية بالنظريات الإرشادية .

- **المراجع**:

- ابن منظور، " لسان العرب"، الإسكندرية، دار المعارف، ١٩٩٣م.
- أبوزعيزع، عبدالله، " أساسيات الإرشاد النفسي و التربوي"، عمّان، دار يافا العلمية، ٢٠٠٩م.
- أجام جمهور. النظرية التربوية الإسلامية. (٢٠١٢/١٢/٢٩م). تاريخ الاطلاع(٢٠١٣/١٢/٣٠م). http://at-lal.blogspot.com/
- باجابر، فاطمة سالم،(٢٠٠٧م)، " أبعاد نظرية التربية الإسلامية في السنة النبوية"، (رسالة دكتوراة غير منشورة)، قسم التربية الإسلامية المقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- الباوي، علي هاشم، " نظريات الإرشاد التربوي"، بيروت، دار النهضة العربية، ٢٠١١م.
- بلان، كمال يوسف، " نظريات الإرشاد النفسي"، دمشق، مطبعة جامعة دمشق، ٢٠٠٧م.
- بيبي، هدى الحسيني، " المرجع في الإرشاد التربوي "، أكاديميا، بيروت، ٢٠٠٨م.
- الشبيتي، عبدالله عايض، " علم اجتماع التربية"، مكتبة الرشد، الرياض، ٢٠٠٩م.
- جميل، سمية طه، " الإرشاد النفسي" ، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٥م.
- حامد، زهران، " التوجيه و الإرشاد النفسي"، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٥م.
- حمود، محمد الشيخ، " الإرشاد المدرسي طبيعته ، مجالاته ،آلياته وطرائقه"، العين، دار الكتاب الجامعي، ٢٠١٠م.
- دياب، علي محمد، دور مناهج البحث العلمي العامة المعاصرة في تطوير نظرية الجغرافية البشرية، مجلة جامعة دمشق، م(٢٦)،العدد(١+٢)،(٢٠١٠م)// ص ص ٦٤١- ٦٨١.
- السيد، عاطف، " التربية الإسلامية أصولها ومنهجها ومعلمها"، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٨م.

- شاهين، محمد أحمد (٢٠٠٩م)، " دور المرشد التربوي في مدارس محافظة رام الله و البيرة الحكومية بين الواقع والمأمول"، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة القدس المفتوحة، القدس المحتلة.
- الشريفين، أحمد، فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج المعرفي في خفض الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد(٧)، عدد(٣)،(٢٠١١م) // ص ص ٢٣٣- ٢٥١.
- الشناوي، محمد محروس، " الأهداف العامة لمساعدة الأفراد على مواجهة مشكلاتهم النفسية كما تعرضها نظريات الإرشاد والعلاج النفسي الغربي – دراسة تقويمية في ضوء المنهج الإسلامي" بحث قدم للندوة الأولى للتأصيل الإسلامي للخدمة الاجتماعية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة، ١٩٩١.
- الشناوي، محمد محروس، " بحوث في التوجيه الإسلامي للإرشاد و العلاج النفسي"، القاهرة، دار غريب، ٢٠٠١م.
- شواشرة، عاطف حسن،(٢٠٠٧م)، " فاعلية برنامج الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي، (رسالة دكتوراة غير منشورة)، كلية الدراسات التربوية، الجامعة العربية المفتوحة، الأردن.
- الصعيدي، فواز مبيريك(٢٠٠٩م)، " الأساليب التربوية النبوية المتبعة في التوجيه وتعديل السلوك وكيفية تفعيلها مع طلاب الثانوية بنين"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم التربية الإسلامية المقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- الطحان، مصطفى محمد، " التربية ودورها في تشكيل السلوك"، بيروت، دار المعرفة، ٢٠٠٦م.
- العاسمي، رياض نايل، " المبادئ العامة لعلم النفس الإرشادي"، عمان، دار الشروق، ٢٠١٢م.
- العزيزي، سيف سالم،(٢٠١١م)، " فاعلية برنامجيَّ إرشاد جمعي يستندان لنظريتي هولاند وسوبر في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لطلاب التعليم الأساسي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم التربية و الدراسات الإنسانية كلية العلوم و الآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.
- عقل، محمود عطا، " الإرشاد النفسي و التربوي"، الرياض، دار الخريجي للنشر و التوزيع، ٢٠٠٠م.
- العقيل، عبدالله بن عقيل، " التربية الإسلامية مفهومها خصائصها مصادرها أصولها تطبيقاتها مربوها"، الرياض، مكتبة الرشد، ٢٠٠٦م.
- الغامدي، ماجد سالم، قراءة لنظرية المنهج التربوي في ضوء النظرية الإسلامية. (٢٠١٣/١/٣١م). تاريخ الاطلاع (٢٠١٣/١٢/٢٤م). http://www.alukah.net.
- الفحل، نبيل محمد، " برامج الإرشاد النفسي النظرية و التطبيق"، القاهرة، دار العلوم، ٢٠٠٩م.
- الفسفوس، عدنان أحمد، " الإرشاد التربوي، مفهومه أسسه ،قواعده الأخلاقية "، المؤلف، فلسطين المحتلة، ٢٠٠٧م.
- فهمي، محمد سيف الدين، " النظرية التربوية وأصولها الفلسفية و النفسية"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٩م.

- الكيلاني، ماجد عرسان، " تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية"، عمّان، جمعية عمال المطابع التعاونية، ١٩٧٨م.
- ماجد عرسان الكيلاني. النظرية التربوية: معناها ومكوناتها. (٢٠٠٩/١٢/٢١م). تاريخ الاطلاع (٢٠١٣/١٢/٢٣م). http://www.alukah.net .
- مجمع اللغة العربية، " الوجيز " ، القاهرة، وزارة التربية و التعليم بمصر، ١٩٩٤م.
- محمد، عبدالرحمن صالح، " فنيات و أساليب العملية الإرشادية"، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع، ٢٠١٠م.
- محمود السيد سلطان. بحوث في التربية الإسلامية. (ب.ت). تاريخ الاطلاع(٢٠١٣/١٢/٢٩م) http://www.alseraj.net.
- المرزوقي، آمال حمزة، " النظرية التربوية الإسلامية ومفهوم الفكر التربوي الغربي"، جدة، تهامة، ١٩٨٢م.
- مسعود، جبران، " الرائد"، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٩٢م.
- مشاقبة، محمد أحمد، " مبادئ الإرشاد النفسي للمرشدين والأخصائيين النفسيين"، عمان، دار المناهج للنشر، ٢٠٠٨م.
- المعروف، صبحي عبداللطيف، " نظريات الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي" ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٥م.
- معشي، محمد بن علي مساوى، الاتجاه نحو الإرشاد الطلابي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الإرشاد النفسي- مركز الإرشاد النفسي ، م(١) العدد (٣٢)،(إبريل /٢٠١٢م) // ص ص ١- ٥٨.
- منصور، مصطفى.(٢٠٠٧م)" تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها". بحث مقدم إلى مؤتمر الإسلام و التحديات المعاصرة. الجامعة الإسلامية. غزة.
- النقيب، عبدالرحمن، " التربية الإسلامية المعاصرة في مواجهة النظام العالمي الجديد"، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٧م.

❋❋❋❋❋❋❋