١١٤

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 وأربعة عشر .. أكتوبر 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 (دكتوراه جامعة الملك سعود) عضواً (مشرفاً تقنياً)

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

أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة

الهيئة الاستشارية الدولية :

International Advisory Editorial Board

Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland	أ.د/ ألان توماس روجارسون مدير معهد تدريب المعلمين، كانتاب بولندا
Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).	أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا
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/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا
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/ ديفيد هونج ويلونج ، المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة
Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.	أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة قبرص الدولية، شمال قبرص
Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).	أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الامريكية
Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).	أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية جامعة كالفورنيا الحكومية سان برناردينو الولايات المتحدة الامريكية
Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne Education Research Institute , Melbourne Graduate School of Education , University of Melbourne, and the Associate Director of the ARC-SRI: Science of Learning Research Centre.	أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، بجامعة ملبورن.
Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of the Faculty of Development and Society, Sheffield Hallam University. Unit 2, Science Park. Sheffield S1 1WB. (UK)	أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا

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

الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي

مناهج وطرق تدريس العلوم :

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

مناهج وطرق تدريس العلوم الزراعية والتربية البيئية :

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

مناهج وطرق تدريس الرياضيات :

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

مناهج وطرق تدريس اللغة العربية:

أ.د / إبراهيم أحمد بهلول - جامعة المنصورة
أ.د / إبراهيم محمد المتولي عطا - جامعة القاهرة
أ.د / إيمان احمد هريدي - جامعة القاهرة
أ.د / حازم محمود راشد - جامعة عين شمس
أ.د / حسن سيد شحاته - جامعة عين شمس
أ.د / حورية محمد الخياط - جامعة دمشق
أ.د / خلف حسن الطحاوي - جامعة بورسعيد
أ.د / سمير عبد الوهاب أحمد - جامعة دمياط
أ.د / شاكر عبد العظيم قناوي - جامعة حلوان
أ.د / صابر عبد المنعم محمد - جامعة القاهرة
أ.د / عبد الرازق مختار محمود - جامعة أسيوط
أ.د / علي سعد جاب الله - جامعة بنها
أ.د / محمد لطفي جاد - جامعة القاهرة
أ.د / محمد رجب فضل الله - جامعة العريش
أ.د / محمود جلال الدين سليمان - جامعة دمياط
أ.د / وحيد سيد إسماعيل حافظ - جامعة بنها

مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية :

أ.د / أحمد الضوي سعد - جامعة الأزهر
أ.د / محمد محمد سالم عطية - جامعة بورسعيد

أ.د / مصطفى عبد الله إبراهيم طنطاوي - جامعة الأزهر
أ.د / نادية علي مسعود أبو سكينة - جامعة طنطا
أ.د / نصر الدين خضري أحمد - جامعة الأزهر
أ.د / وجيه المرسي أبو لبن - جامعة الأزهر

مناهج وطرق تدريس الجغرافيا :

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

مناهج وطرق تدريس التاريخ :

أ.د / أحمد ماهر عبد الله يونس - جامعة بنها
أ.د / إمام مختار حميدة - جامعة حلوان
أ.د / أمير إبراهيم القرشي - جامعة حلوان
أ.د / حسام الدين عبد الحميد أبو الهدى - جامعة الفيوم
أ.د / سعيد عبده نافع - جامعة دمنهور
أ.د / عاطف محمد احمد مصطفى بدوي - جامعة طنطا
أ.د / علي أحمد الجمل - جامعة عين شمس
أ.د / علي جودة محمد - جامعة بنها
أ.د / والي عبد الرحمن أحمد - جامعة حلوان
أ.د / 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 حلوان

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 تـوفـــيق نـســـيم	-	جـامـعـــة الطـــائـــف
أ.د / سميـــة عبـد الحمـــيد أحـمد	-	جـامـعـــة المنـــصـــورة
أ.د / فـــاتن زكـــريـــا النـــمـــر	-	جـامـعـــة الـــدمـــام
أ.د / فـــرمـــاوي محـمـد فـرمـاوي	-	جـامـعـــة حـــلـــوان
أ.د / مـــاجـدة محمود محـمـد صالح	-	جـامـعـــة الإسكنـدريـة
أ.د / محمـد إبراهيـم عبـد الحميـد	-	جـامـعـــة بـنـهـــا
أ.د / منـــال عبـد الفتـاح الهنـيدي	-	جـامـعـــة عين شـمـس
أ.د / مـــنى محـمـد عـلي جـاد	-	جـامـعـــة القـــاهـــرة
أ.د / نـاصـر فـــؤاد عـــلي غبـيش	-	جـامـعـــة المـنـيـا

الاقتصاد المنزلـي:

أ.د / أشـرف عبد العزيـز عبـد المجيـد	-	جـامـعـــة حـــلـــوان
أ.د / أشـــرف محمـود أحمـد هاشـم	-	جـامـعـــة المنـوفـيـة
أ.د / الحـسـيـني رجـــب بـــلال	-	جـامـعـــة المنـــصـــورة
أ.د / إيمـــان عبد الحكيم الصافـــوري	-	جـامـعـــة حـــلـــوان
أ.د / تسـبي محـمـد رشـاد عـلـى	-	جـامـعـــة الإسكنـدريـة
أ.د / خـديجـــة أحـمـد بخيـت	-	جـامـعـــة حـــلـــوان
أ.د / زيـــنب عـــاطـف خـــالـد	-	جـامـعـــة الأزهـــر
أ.د / سونيـــا صالـــح المراسـي	-	جـامـعـــة حـــلـــوان
أ.د / عبـد الغـني محمـود عبـد الغـني	-	جـامـعـــة المنـــصـــورة
أ.د / عـــزة محـمـد جـــاد	-	جـامـعـــة حـــلـــوان
أ.د / عـلي الـسـيـد عـلي زلـط	-	جـامـعـــة المنـــصـــورة
أ.د / عمـر محـمـد أحـمـد إمـام	-	جـامـعـــة بـنـهـــا
أ.د / يوسف عبـد العزيـز الحسانيـــن	-	جـامـعـــة المنـوفـيـة

التربية الفنيـــة :

أ.د / إبـــراهيـــم نـــور البكـري	-	جـامـعـــة السلطان قابوس
أ.د / حمـــدى أحـمـد عـبـد اللـه	-	جـامـعـــة حـــلـــوان
أ.د / سـريـــة عبد الـــرازق صـدقـي	-	جـامـعـــة حـــلـــوان
أ.د / سـلامـة محـمـد عـلي إبـراهيـم	-	جـامـعـــة المنـــصـــورة
أ.د / صـــلاح الديـــن محـمـد خضـــر	-	جـامـعـــة حـــلـــوان
أ.د / مـــاجـدة مصـــطفى الـسـيـد	-	جـامـعـــة حـــلـــوان
أ.د / مصطفى محـمـد عبد العزيز حسـن	-	جـامـعـــة حـــلـــوان
أ.د / ميرفـت ذكي محـمـد عـلي شرباس	-	جـامـعـــة حـــلـــوان

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

أصول التربية :

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

أصول تربية الطفل :

أ.د / السيد عبد القادر الرفاعي 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 / ناديـة حسـن السيـد - جامعـة بنـها

تعليـم الكبـار :

أ.د / أسـامـة محمـود فـراج - جامعـة القـاهـرة

أ.د / محمـد رفعـت حسنـين - جامعـة القـاهـرة

علم النفـس التعليمـي :

أ.د / السـيد محمـد عبد المجـيد - جامعـة دمـيـاط

أ.د / أمـل أحمـد الأحمـد - جامعـة دمـشـق

أ.د / أنـور ريـاض عبـد الرحـيم - جامعـة المـنيـا

أ.د / حسنيـن محمـد الكـامـل - جامعـة حـلـوان

أ.د / حمـدي عـلي أحمد الفرماوي - جامعـة المنـوفيـة

أ.د / رمضـان محمـد رمضـان - جامعـة بنـهـا

أ.د / سـامـي محمـود أبـو بيـه - جامعـة المنـوفيـة

أ.د / سيـد محمـود محمـد الطـواب - جامعـة الإسكنـدريـة

أ.د / عـادل محمـد محمـود العـدل - جامعـة الزقـازيـق

أ.د / عبـد الله سليمـان إبـراهيـم - جامعـة طـيبـة

أ.د / كـريمـان عويـضة منـشـار - جامعـة بنـهـا

أ.د/ مجـدي محمـد أحمـد الشحـات - جامعـة بنـهـا

أ.د / محمـد المـري محمـد إسمـاعيل - جامعـة الزقـازيـق

أ.د / محمـد عبـد السلام غنـيـم - جامعـة حـلـوان

أ.د / محمـد مصطـفى الـديـب - جامعـة الأزهـر

أ.د / محمـود فتـحي عـكـاشـة - جامعـة دمنـهـور

أ.د /نـادية السـيـد الحسينـي - جامعـة عين شمـس

أ.د / نـادية عبـده عواض أبـو دنيـا - جامعـة حـلـوان

علـم نفـس الطفـل :

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

أ.د / إيمـان عبـاس علـي الخفـاف - جامعـة المسـتنصريـة

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

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

أ.د / نـادية محمود صـالـح شـريـف - جامعـة القـاهـرة

الصحة النفسية والإرشاد النفسي:

أ.د / أمـال عبد السميـع المليجي باظة - جامعـة كـفـر الشيـخ

أ.د / أمـانـي عبد المقصود عبد الوهـاب - جامعـة المنـوفيـة

أ.د / امينـة محمـد مـختـار - جامعـة بنـهـا

أ.د / بـدرية كمـال أحمد شـرابيـة - جامعـة المنـصـورة

أ.د / خـلـف أحمـد مبـارك السيـد - جامعـة سـوهـاج

أ.د / عـادل عـبـد الله مـحـمـد - جامعـة الزقـازيـق

أ.د / عـلي محمـود عـلى شعيب - جامعـة المنـوفيـة

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 / نادية 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 (١١٤):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	درجة شيوع مظاهر العنف بين طلبة المرحلة الأساسية في فلسطين (محافظة نابلس. دراسة حالة) .. إعداد : د / سلام راضي البسطامي .	٢١ - ٤٠
٢)	تدريس قوانين الغازات باستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية SWH واثره على تنمية عادات العقل ومهارات العمل المخبرى والميول الإبتكارية الفيزيائية لدى طلاب الصف الثانى الثانوى .. إعداد : د / سوزان حسين سراج.	٤١ - ١١٤
٣)	برنامج قائم على بحث الدرس(Lesson Study) و رحلات بنك المعرفة المصري لتنمية مهارات التفكير التحليلي ،والميل نحو العمل الجماعي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة .. إعداد : د/ فاطمة عبد السلام أبو الحديد.	١١٥ - ١٦٨
٤)	فاعلية برنامج التدريب على أسلوب حل المشكلات وأثره في تنمية فاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات الجامعة .. إعداد : د/ لولوة صالح الرشيد .	١٦٩ - ١٨٧
٥)	أثر واجهة التفاعل (المتتابعة- المتراكبة) ببرنامج الوسائط الفائقة التفاعلية على تنمية مهارات التربية المكتبية لدى طلاب الصف الثانى الثانوى .. إعداد : د / محمود مصطفى عطية صالح.	١٨٩ - ٢٣٩
٦)	برنامج قائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ومفهوم الذات الأكاديمى لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية .. إعداد : د / هاله الشحات عطية يوسف.	٢٤١ - ٢٩٨
٧)	جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى .. إعداد : أ / فيصل بن طلال عواض العصيمى ، أ . د / هشام محمد إبراهيم مخيمر.	٢٩٩ - ٣٤٨
٨)	متطلبات تفعيل دور جامعة الطفل في تربية الإبداع .. إعداد : أ / هبة الله سرور خليل.	٣٤٩ - ٣٦٤
٩)	دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدارس التعليم العام بمحافظة الخبر .. إعداد : أ/ ابتسام بنت بشير إبراهيم طحلاوى ، د/ على أحمد مقرب علوانى .	٣٦٥ - ٣٨٨
١٠)	تقويم الأنشطة اللغوية في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات الفهم القرائي .. إعداد : أ/ حنان بنت حسين بن إبراهيم الأحمدي ، د/ أكرم بن محمد بن سالم بريكيت.	٣٨٩ - ٤١٢
١١)	تقويم كتب لغتي الجميلة لطالبات الصف الرابع الابتدائي في ضوء معايير أدب الأطفال .. إعداد : أ/ سميرة سلمان حامد الخيبرى .. إعداد : د/ خالد فاروق أحمد الهوارى.	٤١٣ - ٤٣٨
١٢)	توظيف بحوث الفعل المستندة إلى الفكر البنائي لتحسين آداء معلم العلوم ومعتقداته نحو التعليم والتعلم .. إعداد : د / فاطمة مصطفى محمد رزق.	٤٣٩ - ٤٩٢

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 وأربعة عشر من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد اثنا عشر بحثا :

أولها بعنوان: درجة شيوع مظاهر العنف بين طلبة المرحلة الأساسية في فلسطين (محافظة نابلس – دراسة حالة) .. إعداد : د / سلام راضي البسطامي .

وثانيها بعنوان: تدريس قوانين الغازات باستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية SWH واثره على تنمية عادات العقل ومهارات العمل المخبرى والميول الإبتكارية الفيزيائية لدى طلاب الصف الثانى الثانوى .. إعداد : د / سوزان حسين سراج.

وثالثها بعنوان: برنامج قائم على بحث الدرس(Lesson Study) و رحلات بنك المعرفة المصري لتنمية مهارات التفكير التحليلي ،والميل نحو العمل الجماعي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة .. إعداد : د/ فاطمة عبد السلام أبو الحديد.

ورابعها بعنوان: فاعلية برنامج التدريب على أسلوب حل المشكلات وأثره في تنمية فاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات الجامعة .. إعداد : د/ لولوة صالح الرشيد .

وخامسها أثر واجهة التفاعل (المتتابعة - المتراكبة) ببرنامج الوسائط الفائقة التفاعلية على تنمية مهارات التربية المكتبية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي .. إعداد : د / محمود مصطفي عطية صالح.

وسادسها بعنوان: برنامج قائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ومفهوم الذات الأكاديمى لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية .. إعداد : د / هاله الشحات عطية يوسف.

وسابعها بعنوان: جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى .. إعداد : أ / فيصل بن طلال عواض العصيمي ، أ . د / هشام محمد إبراهيم مخيمر.

وثامنها بعنوان: متطلبات تفعيل دور جامعة الطفل في تربية الإبداع .. إعداد : أ / هبة الله سرور خليل.

وتاسعها بعنوان: دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدارس التعليم العام بمحافظة الخبر .. إعداد : أ/ ابتسام بنت بشير إبراهيم طحلاوي ، د/ علي أحمد مقرب علواني .

وعاشرها بعنوان: تقويم الأنشطة اللغوية في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات الفهم القرائي .. إعداد : أ/ حنان بنت حسين بن إبراهيم الأحمدي ، د/ أكرم بن محمد بن سالم بريكيت.

والبحث الحادي عشر بعنوان : تقويم كتب لغتي الجميلة لطالبات الصف الرابع الابتدائي في ضوء معايير أدب الأطفال .. إعداد : أ/ سميرة سلمان حامد الخيبري .. إعداد : د/ خالد فاروق أحمد الهواري.

والبحث الثاني عشر بعنوان : توظيف بحوث الفعل المستندة إلى الفكر البنائي لتحسين آداء معلم العلوم ومعتقداته نحو التعليم والتعلم .. إعداد : د / فاطمة مصطفى محمد رزق.

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

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

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

درجة شيوع مظاهر العنف بين طلبة المرحلة الأساسية في فلسطين
(محافظة نابلس – دراسة حالة)

إعداد :

د / سلام راضي البسطامي

دكتوراه التربية الخاصة محاضرة

بجامعة النجاح الوطنية نابلس فلسطين

درجة شيوع مظاهر العنف بين طلبة المرحلة الأساسية في فلسطين (محافظة نابلس – دراسة حالة)

د / سلام راضي البسطامي
دكتوراه التربية الخاصة محاضرة بجامعة النجاح الوطنية نابلس فلسطين

• **المستخلص**:
هدفت الدراسة إلى قياس درجة شيوع مظاهر العنف بين طلبة الصفوف في المرحلة الأساسية في محافظة نابلس، من وجهة نظر معلمي تلك المرحلة، وقد استخدمت الباحثة منهجية كمية، وتم تطوير استبانة لتحقيق أغراض الدراسة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٣٥) معلما ومعلمة، وقد أشارت النتائج إلى أن درجة شيوع مظاهر العنف قد حصل على تقدير منخفض، وقد حصلت بعض الفقرات في مجال العنف اللفظي على درجة مرتفعة جدا، وعلى درجة منخفضة جدا في مجال العنف الألكتروني، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية حول درجة شيوع مظاهر العنف تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ومكان المدرسة (مدينة أو قرية). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية حول درجة شيوع مظاهر العنف تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لصالح حملة البكالوريوس، وبين مدارس الذكور والمدارس المختلطة، لصالح مدارس الذكور. وقد أوصت الباحثة بضرورة إشراك الطلبة في أنشطة وبرامج ثقافية واجتماعية ورياضية هادفة، وتفعيل الإرشاد التربوي النفسي والاجتماعي في المدارس، وتوعية الطلبة بضرورة التعامل الدبلوماسي مع الغير، واحترام الطرف الآخر، وضرورة احترام الأنظمة والقوانين، وضرورة تطوير التعليم والمناهج والاهتمام بإعداد المعلمين والإداريين، وتحويل الصف الدراسي والبيئة المدرسية إلى بيئة مريحة آمنة تشجع على العطاء والابداع، وحب العلم بدلا من البيئة المنفرة المسببة للكبت الذي يولد العنف.

الكلمة المفتاحية: العنف

Prevalence of Violence Among Primary School Students in Palestine: Nablus Governorate As a Case Study

Dr. Salam Al-Bustami

Abstract

As the title indicates, this study sought to measure the degree of prevalence of violence among the primary school students in Nablus Governorate schools as perceived by primary school teachers. To that end, the researcher the quantitative approach. She developed a questionnaire to collect data on the phenomenon. The sample of the study comprised of 235 teachers of both sexes. After data collection, it was found that prevalence of violence was low. Some statements about verbal violence domain had a very high score and a very low score in the electronic domain. Moreover, it was found that there were no statistically significant differences at 0.5 The degree of violence could be attributed to variables of gender, location of school (village or city). There were however significant differences at 0.5 between the averages of primary school teachers concerning the spread of violence. This could be attributed to the academic qualification variable in favor of B. A. Holders and between the averages of schools for males and coeducational schools in favor of the latter. In the light of the study findings, the researcher

recommends that primary school students be involved in curricular and extra-curricular activities as well as cultural, social and sports programs. This is in addition to activation of educational and social counseling at schools and education of students on diplomatic treatment of others, their respect, observation of rules and laws, development of education, curriculum, increase of interest in teacher and administrative staff training. Finally the researcher recommends change of classroom and school environment to a safe comfortable environment that promotes giving and creativity and love of education instead of repulsive environment that causes depression and violence.

Key word: Violence

• المقدمة:

يعد العنف ظاهرة اجتماعية قديمةٍ، وإن اختلف في طبيعته وحجمه وشكله من مجتمع لآخر، فالعنف ليس جديدا، بل هو موجود منذ الأزل، ويمثل العنف في العصر الحديث ظاهرة اجتماعية وسلوكية واسعة الانتشار تكاد تشمل العالم بأسره. فلم تعد مقصورة على الأفراد، وإنما اتسع نطاقها ليشمل الجماعات والمجتمعات. ويعد العنف وسيلة للتعبير عن النزعات العدوانية، ويصعب التنبؤ بحدوثه ونتائجه (العيد، 2016).

وقد يختلف مفهوم العنف من شخص لآخر ومن مجتمع لآخر ومن جهة لأخرى، فهناك من يرى العنف نوع من الضرب والتحقير المباشر، وهناك من يرى أنه يؤثر على الصحة النفسية أكثر من الصحة الجسدية، ومن هذا المنطلق فإن استخداد المعلم أسلوب التوبيخ بحق أحد الطلبة هو عنف، وإن انقاص حق طالب في علامة ما هو إلا عنف (العواودة، 1998).

أن العنف مشكلة اجتماعية، وأخلاقية بالدرجة الأولى تؤثر بالمجتمع وتتأثر به، وتعد ظاهرة العنف في المجتمع بشكل عام، والعنف في المدرسة بشكل خاص، من أكثر الظواهر التي تتطلب اهتمام المؤسسات الحكومية ومؤسسات المجتمع المدني من جهة، والأسرة من جهة أخرى. وقد شهدت ظاهرة العنف في المدارس ازديادًا في السنوات السابقة، لأسباب تتعلق بالواقع الأمني والسياسي والاقتصادي، الذي انعكس على الوضع الاجتماعي.

وقد ظهر الاهتمام بظاهرة العنف في جميع مؤسسات المجتمع وخاصة المؤسسات التربوية، وبما أن المدرسة مجتمع صغير تضم كافة فئات المجتمع، والذي تظهر فيه العديد من السلوكيات الخاطئة ومنها العنف الطلابي، ظهرت حاجة حقيقة لمعرفى الأسباب التي تقف وراء العنف الطلابي.

إن العملية التربوية مبنية على التفاعل الدائم والمتبادل بين الطلاب ومدرسيهم؛ حيث إن سلوك الواحد يؤثر على الآخر، وكلاهما يتأثران بالخلفية

البيئية؛ ولذا فإننا عندما نحاول أن نقيم أي ظاهرة في إطار المدرسة فمن الخطأ بمكان أن نفصلها عن المركبات المختلفة المكونة لها؛ حيث إن للبيئة جزءا كبيرا من هذه المركبات.

ويرى حجازي (2002) أن مشكلة العنف تعزى لمجموعة من العوامل الداخلية والخارجية في حياة الطالب، ولفهم هذه المشكلة وكيفية التعامل معها، ينبغي التعرف على العوامل المرتبطة بها، إذ إن حياة الطالب في المدرسة قد سبقتها السنوات الأهم في تكوين شخصيته، والتي لها الأثر الأكبر على حياته وتصرفاته داخل المدرسة، بالإضافة إلى العوامل الخارجية المحيطه به.

ويشهد مستوى العنف في فلسطين تصاعدات متواترة، ويلقي بظلاله على المتعلمين خاصة الأطفال في المدرسة الأساسية، فالاحتلال وحده وما يغول به قطعان المستوطنين على المجتمع الفلسطيني ومؤسساته التربوية يترك آثارا عميقة وكبيرة في المتعلمين وممارساتهم وتكوينهم الإنساني.

- **أسئلة الدراسة وفرضياتها**:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين :

- ما مستوى درجة شيوع مظاهر العنف لدى طلبة المرحلة الأساسية كما يراه معلمو ومعلمات تلك المرحلة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية حول درجة شيوع مظاهر العنف، وفق متغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، ونوع المدرسة، ومكانها)؟

وللإجابة عن السؤال الثاني، فقد تم صياغة الفرضيات الآتية :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية حول درجة شيوع مظاهر العنف وفق متغير النوع الاجتماعي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية حول درجة شيوع مظاهر العنف وفق متغير المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية حول درجة شيوع مظاهر العنف وفق متغير نوع المدرسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية حول درجة شيوع مظاهر العنف وفق متغير مكان المدرسة.

- **أهداف الدراسة** : هدفت الدراسة الحالية إلى :
  - تحديد مستوى مظاهر العنف الذي يمارسه طلبة المرحلة الأساسية أو يتعرضون له.
  - معرفة دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية حول شيوع مظاهر العنف، وفق متغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، ونوع المدرسة، ومكان المدرسة).
- **أهمية الدراسة**:

تنبع أهمية الدراسة كونها تسلط الضوء على ظاهرة شائعة بين طلبة المدارس في محافظة نابلس، وذات آثار خطيرة على البيئة المدرسية والمجتمعية، حيث أن الوقوف على شيوعها أمر في غاية الأهمية، لذا فالدراسة الحالية تعد استجابة للحاجة الملحة لدراسةٍ مشكلة العنف المنتشرة في المدارس والتي تمس الحياة الاجتماعية، وتؤثر سلبياً على التركيز والتحصيل الدراسي.

كما يمكن أن تفيد هذه الدراسة التربويين من أجل تصميم المناهج بحيث تحتوي على إرشادات للحد من هذه المشكلة والتخفيف منها.

- **حدود الدراسة**: **تتحدد هذه الدراسة بحدود هي** :

الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2019.

الحد المكاني: مدارس محافظة نابلس الحكومية والخاصة.

- **مصطلحات الدراسة** : **تعتمد الدراسة التعريفات الآتية لمصطلحاتها** :

العنف: يعتبر العنف إحدى الظواهر المجتمعيّة المنتشرة في غالبيّة مناطق العالم، ولا تقتصر على فئةٍ عمريّةٍ معينة، وهو عبارةٌ عن قوةٍ جسديةٍ أو لفظيةٍ أو حركيةٍ تصدر من طرفٍ ما تجاه طرفٍ آخر، فتلحق به الأذى النفسي والجسدي وربما الجنسي أيضا، كما وتكثر النتائج السلبية التي يعتبر العنف سببا رئيسيا فيها مثل التخريب والتدمير والانتحار والقتل وغيرها، وللعنف العديد من الأشكال فهناك اللفظي والجنسي والأسري والعنف في المدارس (Jacquin, 2018)، ويعبر عنه إجرائيا بدرجة استجابة معلم المرحلة الأساسية على الاستبانة الذي أعدت لتحقيق أهداف الدراسة.

- **تعريف العنف**:

إن تعريف العنف بشكل عام والعنف المدرسي بشكلٍ خاص ليس أمراً سهلاً، فقد يكون سلوك العنف واضحا لا لبس فيه وغامضا أحيانا أخرى، وكذلك الاستجابات التي توصف بأنها عدوانية عديدة ومتنوعة، وقد يعبر الفرد عن العنف بأشكال مختلفة جسدية أو لفظية أو رمزية، وقد يفسر السكوت أحيانا بالعدوانية أو العنف، لذلك فان أشكال العنف لا تعني الشيء ذاته، وأنما تعود إلى أسباب مختلفة (الرواشدة، 2011).

وعرف معجم العلوم الاجتماعية، العنف بأنه استخدام الضغط أو القوة استخداما غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة فرد ما (الزيود والحباشنة، 2006).

وعرف السعادية (2014) العنف المدرسي بأنه السلوك الظاهر والملاحظ الذي يهدف إلى إلحاق الأذى بالآخر أو بالذات ويعتبر تعويضا عن الإحباط الذي يعانيه المعتدي.

وترى اكنج (Agnich, 2011) أن العنف المدرسي له ارتباط وثيق بالمكان والزمان, والعلاقات الشخصية. فالعنف المدرسي يدل على موقع حدوث العنف داخل أسوار المدرسة، أو في وسائل نقل الطلبة، وبالتالي فإن العنف المدرسي قد يحدث زمانيا إما في وقتي الذهاب والإياب إلى أو من المدرسة، أو أثناء الدوام المدرسي. وتختلف نسبة العنف المدرسي بين المدارس ذلك تبعاً للمكونات الفردية والجمعية لكل منها والتي تشتمل على الطلبة والمعلمين وطاقم الإدارة بالإضافة إلى البيئة.

ويرى حسين (2003) أن معظم الأطفال العدوانيين تنقصهم المهارات الاجتماعية الفاعلة، فهم لا يعرفون كيفية المشاركة وأخذ الأدوار، والتعاون، واللعب النظيف، والتعبير عن المشاعر وما إلى ذلك. وعندما تتطور المشكلات المتعلقة بالعلاقات بين الأشخاص نجد أن هؤلاء الطلبة العدوانيين يكونون أقل قدرة في استخدام المهارات الاجتماعية لحل هذه المشكالت، الأمر الذي يدفعهم إلى ممارسة العنف).

والعنف في المدارس هو أحد أهم المواضيع التي لها تأثير مباشر على جميع أفراد المجتمع إذ أن التربية أساس بناء المجتمع ورقيه وتقدمه، وبصرف النظر في عملية التعليم فإن العنف في الوسط المدرسي لو آثار بعيدة المدى تؤثر على الفرد.

- **أسباب العنف**:

حاول العديد من العلماء تحديد الأسباب الكامنة وراء ظاهرة العنف، فمنهم من أرجعها إلى أسباب بيئية وآخرون إلى أسباب عائلية، ومنهم من اعتبر أن العوامل النفسية هي التي تدفع الإنسان لممارسة هذه السلوكيات. وتعاني الكثير من المدارس وخصوصاً مدارس الطلبة من تفشي ظاهرة العنف فيها، وهذا يؤثر بشكل كبير على التحصيل الدراسي للطلبة وعلى مجمل العلمية التعليمة والتربوية في المدرسة، كما قد يكون لهذا العنف عواقب وخيمة على صحة وسلامة الطلبة.

- **الأسباب البيئية الخارجية للعنف**:

يرتبط العنف بشكل كبير في المناطق السكنية إذ إن المناطق التي مستواها الثقافي والاجتماعي مرتفع يكون أبناؤها أكثر ابتعاداً عن العنف لأنهم ينشؤون

على الالتزام الاجتماعي، عكس المناطق الفوضوية والتي يكون فيها المستوى الثقافي والاجتماعي منخفض فتكثر فيها الآفات، ويكون هناك نقص في استيعاب المعايير الاجتماعية والثقافية، وكذلك نقص في وسائل الترفيه والفراغ (حياة، 2010).

- **الأسباب النفسية**

يجب ألا نغفل الجانب النفسي في حياة الإنسان وأثر ذلك في السلوك الإنساني. والعنف يحدث بسبب الإنسان وعلى الإنسان وعل ىبيئته وممتلكاته، والعامل الذاتي والنفسي له دور أساسي في دفع الفرد إلى أنماط معينة من السلوك ومنها السلوك الانحرافي، ومن أسباب سلوك العنف عند الطالب، أسباب ترجع إلى شخصية الطالب نفسه وهي:

- الشعور المتزايد بالإحباط.
- الاعتزاز بالشخصية.
- عدم اشباع الطلاب لحاجاتهم العقلية.
- عدم القدرة على مواجهة المشكلات بصراحة (العيد، *2016*).

- **الأسباب العائلية**

إن الأسباب العائلية داخل الأسرة تساهم بشكل كبير في ظهور العنف ويمكن ايجازها فيما يلي:

- أسلوب التربية الخاطىء، قلة الانضباط والرقابة اللامبالاة والقسوة والإفراط في العقاب.
- التفرقة في المعاملة بين الأخوة.
- اضطراب العلاقة بين الوالدين (الصرايرة، *2009*).

ويعزو كل من رايت وفتز باترك (Wright & Fitzpatrick, 2006) ظاهرة العنف إلى الخبرات السلبية الداعمة للسلوك المعادي اجتماعياً، التي اكتسبها الفرد من بداية حياته حتى دخوله المدرسة، فبيئة الطالب لها تأثير كبير على شخصيته كيف تكون، وماذا يكون؟ والرعاية الأبوية، والإساءة في التعامل، والتربية القاسية.

ويشير الشامي (2006) إلى أن وسائل الإعلام لها تأثير في جنوح الأحداث، ومنها أن البرامج والمسلسلات والأفلام التي يعرضها التلفاز، سواء منها المخصص للأطفال أو التي تعرض للجميع ذات تأثير مباشر في السلوك الاجتماعي للحدث، إذ تثير خياله وتدفعه إلى تقمص الشخصيات التي يشاهدها، خصوصاً ما اتصل منها بالمغامرات والحركة والعنف. وذكر الزيود والحبانشة (2006) إلى أن من أسباب سلوك العنف المدرسي الممارسات الاستفزازية الخاطئة من بعض المعلمين، وضعف التحصيل الدراسي للطالب،

والتاثير السلبي لشلة الرفاق، والمزاح والاستهتار من قبل الطلبة، والظروف المعيشية والأسرية للطالب، وضعف العلاقة بين المدرسة والأهل.

وتشير نتائج دراسة زيدان (2004) أن أهم أسباب العنف: أسباب مدرسية تمثلت في ضرب المعلم للطالب وتحقيره أمام الزملاء، والتمييز بين الطلبة، وضعف شخصية المعلم، وعدم إلمام المعلم بالمادة الدراسية، ثم الأسرة، ثم وسائل الإعلام.

ويرى بكدار(2007) أن المناخ التربوي العنيف يوقع المعلم الضعيف في شراكه، فالمعلم يلجأ إلى العنف لأنه يقع تحت تأثير ضغوط مجموعة من المعلمين في المدرسة، إذ يشعرونه بأن العنف هو عادة ومعيار يمثل المدرسة، وان الطلبة لا يمكن التعامل معهم إلا بهذا الأسلوب المتشدد.

- **العوامل المؤثرة في ظاهرة العنف الطلابي**:
- **المعلم**:

يرى زيادة (2009) ان المعلم يؤثر من خلال دوره متعدد الجوانب، من خلال أسلوبه في القيادة والإدارة وقدوته المؤثره، والقدوة هي النموذج الذي يجتمع فيه الفكر الناضج والسلوك القويم، القول والفعل والحرية والمسؤولية، والمعلم حينما يقدم النموذج في تمسكه بالقيم الاجتماعية والاخلاقية فهو يبث في طلابه الالتزام الواعي بالضوابط الاجتماعية.

إن المعلم له تأثير كبير في بناء شخصية الطلاب، فهو العمود الفقري للتعليم وبمقدار صلاح المعلم يكون صلاح التعليم.

وترى بلعسة (2018) أن من الأسباب التي تجعل المعلم سبباً للعنف، عدم السماح للتلميذ بالتعبير عن مشاعره، فغالبا ما يقوم المعلمون بإذلال التلميذ وإهانته إذا أظهر غضبه. والتركيز على جوانب الضعف عنده والإكثار من انتقاده. والاستهتار بأقوله وأفكاره. فالمدرس العنيف هو إنسان يعاني من حاله نفسية غير مستقرة. لأن المدرس يجب أن يكون المحور الأساس في عملية الضبط والتربية والتعليم بشكل حضاري.

- **الطالب**:

الطالب له احتياجات عديدة يريد أن يشبعها في مجتمع المدرسة، فهو بحاجة إلى الصداقة والحب والود، وإلا النشاط والحيوية، وإلا الشعور بروح الأسرة، والأمان والتوجيه والإرشاد، وحينما يفقد الطالب الشعور بالأمان، والقدوة والقيادة الديمقراطية، يتمرد على المدرسة (فخرو، 2011).

- **المدرسة**:

المدرسة :هي المؤسسة الاجتماعية الثانية التي تستقبل الطفل، ولها دور في عملية التنشئة الاجتماعية له، ففيها يقضي التلميذ يومه مع صغارٍ هم زملاؤه،

ومع كبار، وهم المدرسون والإداريون والاجتماعيون وغيرهم، وفي المدرسة يمارس الصغير أنشطة عديدة بالإضافة إلى تلقيه التعليم، ومن هنا نجد أن المدرسة تسهم في العمل على تكامل شخصية الصغير تعليميًا، وتربويًا، واجتماعيًا، ونفسيًا.

يتضح ارتباط المدرسة بالعنف من خلال تأثيرها في شخصية الطفل من جانب، ومن حيث تأثيرها في البيئة المحيطة من جانب آخر، وقد تفشل المدرسة في أداء وظائفها كمؤسسة اجتماعية تربوية لعوامل متعددة، منها: ما يتعلق بالطالب، ومنها ما يتعلق بزملائه، ومنها ما يتعلق بالمدرس، ومنها ما يتعلق بالمواد الدراسية وموضوعاتها، أو ما يتعلق بالنظام المدرس بصفة عامة؛ فالمدرسة قد تكون سببًا من أسباب التمرد والعصيان من الطلاب.

ومن أسباب ظهور العنف في الوسط المدرسي دراسة أجراها (بن دريدي، 2007)حول موضوع العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، أظهرت النتائج أن القيم المكونة للبرامج المدرسية لم تستطيع أن تقوم بعملية ضبط لسلوك التلاميذ، وتكييفهم مع الأهداف التي حددها النظام التربوي الجزائري وهذا يعني الاخفاق الوظيفي، والأدائي لعمل النسق التربوي الجزائري ككل. على اعتبار أن قيما مثل الطاعة، العمل الصالح، التعاون، المعاملة الحسنة، وغيرها من القيم التي نصت عليها مضامين المدرسة، لم تستطع أن تجعل سلوك التلاميذ يبتعد عن العنف.

ويرى (عبد القادر، وعطية 2017) أن الإعلام يلعب دوراً هاماً في الحياة اليومية لكل الأفراد ، وذلك مع اختلاف برامجه وكثرة القنوات التي تنشط في كافة المجالات الرياضية و السياسية و الرسوم المتحركة وأفلام الأكشن والإثارة التي تجعل المتابع لها مع اختلاف جنسه وعمره يجلس أمامها مدة زمنية، خلال فترة الملل أو فترة الراحة أو في المقاهي والمحلات والأماكن العمومية، غير أن بعض البرامج التي تكون ذات مشاهد عنيفة تبعث في نفس المتفرج شعورا بالانتقام و تجعل من بعض المراهقين و الأطفال يستهينون بحجم هذا العنف الذي يمرر عبر وسائل الإعلام بحيث تبعث في عقوله بعض العدائية للآخر الذي ربما يكون الأخ أو الجار حيث نجد غالباً شجاراً عنيفاً بين الطلاب.

أن اكتساب السلوك العنيف والمنحرف ناتج عن المحاكاة والتقليد، ذلك أن الفرد يتعلم الأنماط السلوكية العنيفة من خلال عملية التقليد، وهذه العملية لا تختلف عن تعلم أي مهنة أو حرفة يتعلمها الإنسان من خلال اختلاطه بالآخرين وتقليده لهم، وتتم هذه العملية بشكل غير آلي لأنها عملية نفسية واجتماعية بمعنى أن السلوك العنيف هو سلوك اجتماعي، وبالتالي ينشأ الطفل حاملاً للكثير من السمات العنيفة، والتي تصبح بمرور الوقت جزءا من

شخصيته (عبد القادر، 2017)، وإذا لم يتم التصدي لظاهرة العنف ومعالجتها، يصبح من الصعب ضبطها والسيطرة عليها وتمتد داخل الإطار الجامعي، وفي المقابل إذا لم تتراجع الجامعات في طرق تدريسها، وإلغاء نظام التلقين، وانتاج الطالب المطيع المتلق و بناء الثقافة الوطنية السليمة، واشراك الطالب في انتاج المعرفة، وتوفير المناخ المناسب لتفريغ طاقات الطلبة، والإفادة منهم بشكل فعال، تبقى ظاهرة العنف موجودة بين الطلاب سواء بالمدارس أو الجامعات.

- **دراسات سابقة**:

أجرت أدرينا (Adrienne, 2003) دراسة عن العلاقة بين بداية العنف عند المراهقين، والعنف الأسري، وعنف المجتمع، والتاريخ الأكاديمي، وأشكال الكفاءة الشخصية في كندا؛ إذ تألفت عينة الدراسة من ٣٠٦ طالبا وطالبة. وأظهرت النتائج أن بداية العنف الجسدي والنفسي والجنسي كانت اعتيادية، وأن الأغلبية من الطلبة كان لديهم إلمام أو خبرات بالعدوان النفسي، وأن بداية العنف لدى الطلبة ارتبط بالعقاب البدني من قبل آبائهم، كما ارتبطت الشتائم ما بين الأبوين بالعنف لدى الفتيات.

وكذلك دراسة الخوالدة (2008) دور المرشد الطلابي في الحد من عنف الطلبة في المدرسة من وجهة نظر الطلبة والمعلمين". وهدفت الدراسة للتعرف إلى دور المرشد الطلابي في الحد من انتشار ظاهرة العنف الطلابي من وجهة نظر المعلمين والطلبة. وأجريت على عينة من طلبة المرحلة الأساسية في مدينة عمان، حيث بلغت عينة الطلبة (٧٦٣) وعينة المعلمين (153) معلما ومعلمة. واظهرت نتائج الدراسة أن أعلى خمس ممارسات يقوم بها المرشد الطلابي من وجهة نظر المعلمين كانت معاملة الطلبة باحترام وتوجيهه إلى طرق التعاون بين الطلبة وتشجيع السلوك الصحيح لدى الطلبة، والمساعدة في حل مشكلاتهم، وتعليم الطلبة طرق تجنب العراك بينهم. وأن أعلى خمس ممارسات يمارسها المرشد الطلابي في الحد من ظاهرة العنف الطلابي من وجهة نظر المعلمين كانت "حل مشكلات الطلبة، التدريب على مهارات ضبط الذات، واعتزاز الطلبة بدور المرشد الطلابي في حل مشكلاتهم، ويثق المرشدون بالطلاب وبحسن تقديرهم للأمور، ويبين المرشد الطلابي أثار مشاهدة أفلام العنف للطلبة .بعنوان "أثار شاهدة أفلام العنف للطلبة.

وقام الضمور(2011) بدراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين أنماط الشخصية والسلوك العدواني لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (500) طالبا وطالبة من الصف السادس والعاشر من محافظة إربد، وتم استخدام أداتين للدراسة هما قائمة آيزنك للشخصية ومقياس السلوك العدواني، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين السلوك العدواني وأنماط الشخصية، فيما أشارت النتائج إلى عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الشخصية تعزى لمتغيري الجنس والصف، كما لا توجد فروق دالة إحصائيا في السلوك العدواني تعزى لمتغير الجنس. بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في اختلاف العلاقة بين نماط الشخصية ومظاهر السلوك العدواني لطلبة المرحلة الأساسية باختلاف الجنس والصف.

وقد أجرى ايرنيستين (Ernestine, 2004) دراسة هدفت لمعرفة الأسباب الافتراضية للعنف في المدارس الأمريكية، وتقديم الحلول الممكنة لها، حيث أصبح العنف في المجتمع الأمريكي جزء من الحياة اليومية في بعض المناطق. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن من أهم العوامل المؤدية إلى العنف تدني مستوى توقعات الوالدين من الأبناء، وعدم متابعة الآباء لأبنائهم.

وفي دراسة قاما بها المياحي والركابي (2013) بعنوان" السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الإعدادية ."وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى السلوك العدواني لدى مجتمع الدراسة وإلى التعرف على دلالة الفروق في مستوى السلوك العدواني تبعاً لمتغير الجنس، وكذلك التعرف على دلالة الفروق في مستوى السلوك العدواني تبعاً لمتغير التخصص في الفرعين الأدبي والعلمي .وقد اتبع الباحثان في داستهما المنهج الوصفي. وبلغت عينة الدراسة (300) طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع الإعدادي (تساوي الصف العاشر في النظام التدريسي الفلسطيني) الأدبي والعلمي في مركز محافظة الكوت في العام الدراسي (2012-2013). وقد استخدم الباحثان مقياس الفتلاوي (2010)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك مستوىً عالياً من السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصين الأدبي والعلمي في مستوى السلوك العدواني ولصالح التخصص الأدبي.

- **منهج الدراسة** :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الكمي، نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة، حيث تم التعبير عن شيوع مظاهر العنف كمياً من خلال استبانة.

- **مجتمع الدراسة**:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للفصل الثاني خلال العام الدراسي(٢٠١٨/٢٠١٩)، البالغ عددهم (٩٢٤) معلماً ومعلمة وفق إحصاءات مديرية التربية والتعليم في نابلس.

- **عينة الدراسة**:

تكونت عينة الدراسة من (٢٣٥) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة، وتم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، والجدول (١) يوضح خصائص العينة وفق متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي ونوع المدرسة ومكانها.

جدول (١) : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي ونوع المدرسة ومكانها

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية٪
النوع الاجتماعي	ذكر	56	23.8
	أنثى	179	76.2
المؤهل العلمي	بكالوريوس	186	79.1
	ماجستير	49	20.9
نوع المدرسة	ذكور	87	37.0
	إناث	44	18.7
	مختلطة	104	44.3
مكان المدرسة	مدينة	86	36.6
	قرية	149	63.4
المجموع		235	100

- **أداة الدراسة**:

لغايات تحقيق أهداف هذه الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبانه بالاستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة أمثال هشام المكانين وآخرون، وغيرهم لتعرف مستوى شيوع مظاهر العنف في المدارس الأساسية في محافظة نابلس. وبناءا على ذلك تم صياغة أداة الدراسة، والتي تكونت من (٣٩) فقرة موزعة على (٣) مجالات رئيسية، وتتم الاستجابة على فقرات الاستبانة بمقياس ليكرت خماسي، وذلك على النحو الآتي:

- ٥ درجة شيوع مرتفعة جدا.
- ٤ درجة شيوع مرتفعة.
- ٣ درجة شيوع متوسطة.
- ٢ درجة شيوع منخفضة.
- ١ درجة شيوع منخفضة جداً.

- **المعيار الإحصائي المستخدم**:

تم اعتماد المعيار التالي ضمن مقياس ليكرت الخماسي لتقدير درجة الفقرة والمجال، وهي على النحو الآتي:

من ١.٠٠ – إلى اقل من ٢.٥٠	بدرجة منخفضة جداً
من ٢.٥٠ – إلى اقل من ٣.٠٠	بدرجة منخفضة
من ٣.٠٠ – إلى اقل من ٣.٥٠	بدرجة متوسطة
من ٣.٥٠ – إلى اقل من ٤.٠٠	بدرجة مرتفعة
من ٤.٠٠ – إلى اقل من ٥.٠٠	بدرجة مرتفعة جداً

- **صدق الأداة**:

لأغراض التحقق من صدق أداة الدراسة تم عرضها على لجنة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس والإرشاد وطرق التدريس، والبالغ عددهم (٩) محكمين، وقد طلب منهم إبداء الرأي في فقرات الإستبانه من حيث صياغة الفقرات التي وضعت فيها ومدى سلامتها اللغوية وأي ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة، وقد اعتمد الباحثان ما نسبته (٨٠٪) لقبول الفقرة أو رفضها،

وبناءً على آراء لجنة المحكمين فقد تم حذف (٤) فقرات من الاستبانة، وتم تعديل صياغة (٥) فقرة من الناحية اللغوية وبناء على تلك التعديلات تكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (٣٩) فقرة موزعة على(٣) مجالات.

- **ثبات الأداة**:

لأغراض التحقق من ثبات أداة الدراسة تم حساب الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، إذ بلغت قيمته للأداة ككل (٠.٩٣٩)، وتعتبر هذه النسبة مناسبة لغايات هذه الدراسة.

- **متغيرات الدراسة**:

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

- **أولاً : المتغيرات الوسيطة وتشمل**:

- النوع الاجتماعي : ولها فئتان (ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي : ولها فئتان (بكالوريوس، ماجستير).
- نوع المدرسة: ولها ثلاث فئات (ذكور، إناث، مختلطة).
- مكان المدرسة : وله فئتان (مدينة، قرية).

- **ثانياً : المتغير التابع**:

- فقرات مظاهر العنف لدى طلبة المرحلة الأساسية.

- **المعالجات الإحصائية**:

بعد تفريغ استجابات أفراد العينة تم ترميزها، وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب، ثم تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات الدراسة والدرجة الكلية.
- اختبارت لعينتين مستقلتين (*Independent samples- T test*)
- تحليل التباين الأحادي (*One Way ANOVA*)
- اختبار شيفيه للمقارنة البعدية (*Scheffe Post Hoc Test*).

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشته**:

" ما مستوى العنف لدى طلبة المرحلة الأساسية كما يراه معلمو ومعلمات تلك المرحلة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين والمعلمات على فقرات استبانة مظاهر العنف لدى طلبة المرحلة الأساسية، والجدول (٢) يبين ذلك.

جدول (٢) :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمعلمات حول مظاهر العنف في المرحلة الأساسية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الشيوع
٩	يقاطع الطلبة بعضهم بعضاً عندما يتحدثون	4.22	0.76	مرتفعة جداً
١	يتحدث الطلبة بصوت مرتفع عند وقوع أي خلاف	4.15	0.95	مرتفعة جداً
٦	يتشاجر الطلبة مع بعضهم البعض في الصف وخارجه	3.94	0.98	مرتفعة
٢	يصرخ الطلبة على بعضهم البعض داخل الصف أو خارجه	3.89	1.05	مرتفعة
١١	يحدث الطلبة ضوضاء داخل الصف	3.85	0.92	مرتفعة
١٢	يدفع الطلبة بعضهم البعض بقوة	3.85	1.23	مرتفعة
٨	يصدر الطلبة أصواتاً مزعجة	3.74	0.81	مرتفعة
١٨	يضرب الطلبة بعضهم البعض بالأيدي	3.68	1.08	مرتفعة
٧	يهدد الطلبة بعضهم البعض عن طريق الإشارات	3.59	1.08	مرتفعة
١٠	يتجادل الطلبة بشدة ليفرضوا آرائهم.	3.51	0.91	مرتفعة
٥	يشتم ويسب الطلبة بعضهم البعض	3.49	1.09	متوسطة
٢١	يمارس الطلبة المزاح العنيف	3.49	1.01	متوسطة
٢٤	يعبث الطلبة بالأثاث المدرسي	3.44	1.11	متوسطة
٣	ينادي الطلبة على بعضهم البعض بألفاظ نابية	3.43	1.07	متوسطة
١٧	يركل الطلبة بعضهم البعض بالأرجل	3.42	1.08	متوسطة
٢٠	يستخدم الطلبة العنف أثناء اللعب مع بعضهم البعض	3.36	1.13	متوسطة
٢٦	يكتب الطلبة على جدران المدرسة	3.04	1.23	متوسطة
١٣	يرمي الطلبة بعضهم البعض بالحجارة	2.94	1.09	منخفضة
٢٣	يغلق الطلبة الباب أو النافذة بقوة	2.94	1.09	منخفضة
١٤	يأخذ الطلبة أدوات بعضهم البعض بالقوة	2.91	1.02	منخفضة
٢٨	يشاهد الطلبة أفلام العنف	2.91	0.99	منخفضة
٢٢	يمزق الطلبة الكتب المدرسية	2.81	1.11	منخفضة
٤	يسخر الطلبة من ملابس بعضهم البعض	2.72	0.96	منخفضة
٢٧	يسلب الطلبة بعض ممتلكات المدرسة	2.55	1.03	منخفضة
٢٥	يقطع الطلبة الأشجار والأزهار في المدرسة إن وجدت.	2.49	1.00	منخفضة جداً
١٥	يشد الطلبة شعر زملائهم	2.41	0.94	منخفضة جداً
٢٩	يعتدي الطلبة على سيارة المدير أو المعلم أو المرشد	2.27	1.10	منخفضة جداً
١٦	يسلب الطلبة طعام زملائهم بقوة	2.22	0.74	منخفضة جداً
٣٠	يرسل رسائل لبعض الطلبة بهدف ازعاجهم	2.20	1.04	منخفضة جداً
٣٧	يكرر بعض الرسائل الإلكترونية بشكل كبير وملح لكي يحصل على رد	1.98	1.03	منخفضة جداً
٣٥	يحظر بعض الطلبة عن التواصل مع المجموعة لأن ذلك يستفزهم	1.97	0.91	منخفضة جداً
١٩	يعتدي الطلبة على بعضهم بأدوات حادة (موس، سكين،...)	1.93	0.75	منخفضة جداً
٣١	يرسل رسائل إلكترونية تتضمن ألفاظا بذيئة موجهة لبعض الطلبة على الانترنيت	1.91	1.01	منخفضة جداً
٣٢	يستخدم الصور والأفلام للضرر بسمعة الآخرين	1.75	0.77	منخفضة جداً
٣٣	يرسل رسائل إلكترونية تعبر عن غضبه لبعض الطلبة	1.75	0.80	منخفضة جداً
٣٦	يهدد من لا تعجبه منشوراتي على شبكات التواصل الاجتماعي	1.67	0.79	منخفضة جداً
٣٤	يتظاهر بأنه شخص آخر لأرسل رسائل تضر ببعض الطلبة	1.63	0.67	منخفضة جداً
٣٩	يرسل رسائل وينشر مواد حول طالب يمتلك معلومات حساسة وسرية	1.61	0.79	منخفضة جداً
٣٨	ينتحل شخصية بعض الطلبة ليشوه سمعتهم من خلال شبكات التواصل الاجتماعي	1.55	0.68	منخفضة جداً
	الدرجة الكلية	**2.85**	**0.54**	**منخفضة**

يتضح من الجدول (٢) أن مستوى شيوع مظاهر العنف قد حصل على تقدير منخفض، وحصلت الفقرتان (يقاطع الطلبة بعضهم بعضاً عندما يتحدثون، ويتحدث الطلبة بصوت مرتفع عند وقوع أي خلاف) على أعلى نسبة شيوع، بينما حصلت الفقرتان (ينتحل شخصية بعض الطلبة ليشوه سمعتهم من خلال شبكات التواصل الاجتماعي، ويرسل رسائل وينشر مواد حول طالب يمتلك معلومات حساسة وسرية) على أقل نسبة شيوع.

تعزي الباحثة هذه النتيجة المرتفعة لغياب لغة الحوار بين المعلم والطالب والتي هي أساس العلاقة السليمة، وهي وحدها القادرة على صقل الفكر الإنساني في العملية التعليمية. وعندما يمارس المعلمون لغة القمع يسهم ذلك في خلق جيل ليست لدية القدره على الحوار والنقاش والنقد والتفكير البناء واحترام الرأي الآخر. والمعلم له دور رئيسي بخلق بيئة صفية أداوتها الكلمة الطيبة والاحترام المتبادل.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني** :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية حول شيوع مظاهر العنف، وفق متغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، ونوع المدرسة، ومكانها)؟ وقد تم اشتقاق (٤) فرضيات من السؤال الثاني، وفيما يأتي النتائج المتعلقة بها.

- **النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ومناقشتها** :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية حول شيوع مظاهر العنف وفق متغير النوع الاجتماعي. ولفحص الفرضية الأولى، فقد تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين (Independent samples- T test)، والجدول (٣) يشير إلى النتائج

الجدول (٣) : نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية حول شيوع مظاهر العنف وفق متغير النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكر	56	2.95	0.49	1.597	0.112
انثى	179	2.82	0.55		

◆ دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)

يشير الجدول (٣) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية حول شيوع مظاهر العنف وفق متغير النوع الاجتماعي. تعزو الباحثة إلى عدم وجود فروق وفق متغير النوع الاجتماعي إلى التقارب في طبيعة المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الأساسية، كما أنهم يعيشون تقريباً نفس الظروف ويعانون نفس المستوى من المشكلات النفسية.

- **النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية** :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية حول شيوع مظاهر العنف وفق متغير المؤهل العلمي. ولفحص الفرضية الثانية، فقد تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent samples- T test)، والجدول (٤) يشير إلى النتائج

الجدول (٤): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية حول شيوع مظاهر العنف وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
بكالوريوس	186	2.89	0.52	2.300	0.022*
ماجستير	49	2.70	0.58		

◆ دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)

يشير الجدول (4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية حول شيوع مظاهر العنف وفق متغير المؤهل العلمي، ولصالح حملة البكالوريوس. ترى الباحثة أن سبب وجود فروق وفق متغير المؤهل العلمي لصالح الباكالوريوس، أن المعلمين من حملة شهادة البكالوريوس لديهم الرغبة العالية بالتواصل مع الطلاب والتقرب منهم ، وامكانية مشاركة الطلاب بالانشطة الصفية والتي تسهم بشكل كبير من التقليل من ظاهرة العنف،

- **النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة**:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية حول شيوع مظاهر العنف وفق متغير نوع المدرسة. ولفحص الفرضية الثالثة، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، والجدول (٥) يشير إلى النتائج

الجدول (٥) : نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية حول شيوع مظاهر العنف وفق متغير نوع المدرسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	5.379	2	2.689	10.021	*0.0001
خلال المجموعات	62.263	232	٠.268		
المجموع	67.642	234			

◆ دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)

يشير الجدول (٥) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية حول شيوع مظاهر العنف وفق متغير نوع المدرسة، ويبين الجدول (6) نتائج استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات فئات نوع المدرسة في شيوع مظاهر العنف.

الجدول (٦) : نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير نوع المدرسة في شيوع مظاهر العنف

نوع المدرسة	المتوسط الحسابى	ذكور	إناث	مختلطة
ذكور	3.04		٠.١٩٤	❖٠.٣٣٧
إناث	2.84			٠.١٤٣
مختلطة	2.70			

❖ دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)

يبين الجدول (٦) أنه توجد فروق في شيوع مظاهر العنف بين مدارس الذكور والمدارس المختلطة، ولصالح مدارس الذكور. وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى الدور الأسري في عملية التنشئة الاجتماعية لكلا الجنسين، والذي يعطي الصلاحية للذكور بممارسة العنف أكثر من الإناث، كذلك دور المجتمع في فرض قيود على الإناث وضوابط أكثر من التي تفرض على الذكور، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة قدرة الإناث على ضبط مشاعر العنف لديهن حتى لا تظهر بصورة غير مقبولة اجتماعيا. كذلك وجود الذكر بصورة عامة في الشارع العام الأمر الذي يعرضه لسلوكيات عنيفة بصورة متكررة تؤدي إلى زيادة نزعة العنف لديه.

- **النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة** :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية حول شيوع مظاهر العنف وفق متغير مكان المدرسة. ولفحص الفرضية الثانية، فقد تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent samples- T test)، والجدول (٧) يشير إلى النتائج

الجدول (٧): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية حول شيوع مظاهر العنف وفق متغير مكان المدرسة

مكان المدرسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
مدينة	86	2.90	0.49	0.963	0.336
قرية	149	2.83	0.56		

❖ دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)

يشير الجدول (7) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية حول شيوع مظاهر العنف وفق متغير مكان المدرسة. ترى الباحثة أن الظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والأسرية التي يعيشها الطلبة تقريبا متشابه، كون الطلبة باختلاف مناطق سكناهم يعانون معاناة واحدة من قبل المحتل، كذلك وصول التكنولوجيا ووسائل الاتصال والتواصل الاجتماعي المتعددة إلى كل المناطق السكنية قلل من الفروق النوعية بين الطلبة.

- **التوصيات**:

◀◀ إشراك الطلبة في أنشطة وبرامج ثقافية واجتماعية ورياضية هادفة لمنحهم فرص الاتصال الإجتماعي الإيجابي البناء.

- ضرورة تطوير التعليم والمناهج والاهتمام بإعداد المعلمين والإداريين، وتدريبهم على استخدام الأساليب الوقائية والعلاجية لتعديل سلوك الطلبة، وتحويل الصف الدراسي والبيئة المدرسية إلى بيئة مريحة آمنة تشجع على العطاء والابداع، وحب العلم بدلا من البيئة المنفرة المسببة للكبت الذي يولد العنف.
- ضرورة زيادة التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي من خلال مجالس أولياء الأمور، وعقد الندوات والحلقات الخاصة بتوعية الأهل بكيفية التعامل مع الأبناء، وفتح باب الحوار بشكل دائم ومستمر، بحيث لا تظهر آثار الكبت على سلوكيات الأبناء.
- ضرورة تفعيل الإرشاد التربوي النفسي والاجتماعي في المدارس، وتوعية الطلبة بضرورة التعامل الدبلوماسي مع الغير، واحترام الطرف الآخر، وضرورة احترام الأنظمة والقوانين واتباعها.
- توعية الطلبة بأهمية التعلم، وتشجيعهم على زيادة الدافعية للتحصيل الدراسي، والعمل على توفير ما أمكن من فرص تعزز النجاح لديهم.
- تعزيز الخدمات المتوافرة في البيئة المدرسية وتنويع الأنشطة التربوية المختلفة، وفق إمكانات الطلبة وميولهم وقدراتهم وحاجاتهم النمائية، للإسهام في استثمار أوقات فراغهم وتصريف طاقاتهم الزائدة.

- **قائمة المصادر والمراجع** :

- بكدار، زاهر (2007). العنف المدرسي وتداعياته المجتمعية ، الموقع الالكتروني:
- http://www.asharqalawsat.com/print/default.asp?did=325849
- بلعسة، فتحية (2018). دور المعلم في الحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي كما يدركه طلبة المدراس العليا للأساتذة. مجلة العلوم الانسانية، جامعة العربي بن المهيدي، أم البواقي.
- بن دريدي، فوزي(2007). العنف لدى التلبميذ في المدارس الثانوية الجزائرية .جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. مركز الدراسات والبحوث.
- حجازي، يحيى (2002). العنف في إدماج مفاهيم التربية المدنية في الإرشاد التعليمي، مركز إبداع المعلم بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.
- حسين، عبد الرحمن (2003). تربية المكفوفين وتعليمهم، القاهرة: عالم الكتب.
- حياة، دعاس (2010). دراسة ميدانية للكشف عن الأطفال ضحايا العنف أساليه والأطراف الممارسه له. رسالة ماجستير في علم النفس العيادي، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.
- الخوالدة، ، فردوس إبراهيم (2008). دور المرشد الطلابي في الحد من ظاهرة العنف في المدارس، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الرواشدة، محمد أحمد (2011) .العنف الطلابي والمجتمعي، ملتقى العنف في المجتمع الأردني، هيئة الإغاثة الأردنية، 5 آذار 2011، الأردن.
- زيادة، مصطفى عبد القادر (2009). الضبط المدرسي، مطبوعات جامعة عين شمس، القاهرة.
- زيدان، سليمان(2004). العنف الموجه ضد المعلمين، مظاهره ومصادره والعوامل المؤدية له من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين والطلبة، دراسة غير منشورة، إدارة البحث والتطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.
- الزيود، ماجد، الحبانشة، ميسر (2006). العنف المدرسي في المدارس الحكومية: أشكاله، أسبابه، دراسة غير منشورة. إدارة البحث والتطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، عمان، الاردن.

- السعايدة، جهاد علي (2014). أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأ ردن: دراسة ميدانية في قضاء عيرا ويرقا، مجلة العلوم الانسانية، المجلد 14، العدد 1.
- الشامي، محمد محمد (2006). المداخل التربوية لمواجهة العنف المدرسي: دراسة تقويمية. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة، مصر.
- الصرايرة، خالد (2009). أسلوب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 5، عدد 2.
- الضمور، محمد أحمد (2011). العلاقة بين أنماط الشخصية والسلوك العدواني لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية ، عمان – الأردن
- عبد القادر، خليفة، عطية، قص (2017). العنف عند الأطفال آثاره وأسبابه. دراسة سوسيو-أنثروبولوجية في بئر العاتر تبسة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد 28، مارس 2017.
- العواودة، أمل (1998). العنف ضد الزوجة في المجتمع الأردني، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الأردن.
- العيد، الخامسة صالح (2016). ظاهرة العنف الطلابى أشكاله وأسبابه ودور عمادات شؤون الطلاب فى معالجته من وجهة نظر أعضاء المجلس الإستشارى الطلابى فى جامعة حائل. مجلة القراءة والمعرفة، ع 175 .
- العيد، الخامسة صالح (2016). ظاهرة العنف الطلابى أشكاله وأسبابه ودور عمادات شئون الطلاب فى معالجته من وجهة نظر أعضاء المجلس الإستشارى الطلابى فى جامعة حائل، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع 175.
- فخرو، عبد الناصر عبد الرحيم (2011). نحو رؤية علاجية لمواجهة ظاهرة العنف الطلابي في المدارس العربية: منظور تربوي إسلامي. مجلد 19، عدد 1. جامعة القاهرة كلية الدراسات العليا للتربية .
- المياحي، جعفر والركابي، صبري(2013). السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الإعدادية لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، العدد الثاني عشر - السنة الخامسة 40-1.
- Jacquin,Kristine M. "violence" ،www.britannica.com, Retrieved 21-2-2019, Edited.
- Wright, J, and Fitzpatrick, K. (2006). Social Capital and adolescent violent behavior. Social Forces, 84(3), 410-421.
- Agnich, Laura (2011). A Cross-National study of school violence. Unpublished Doctoral dissertation, Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and state University America.
- Adrienne, S. (2003). Adolescent dating violence and self–efficacy university of Victoria (Canada) Degree PHD Date 2003, pp. 465 DAI – B 64/07, p. 3542.
- Ernestinem, B (2004). The Root of School Violence: Causes and Recommendation for Plan of Action College Stdent. Of Journal of personality and social Psychology 38(2) 199-204.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثاني:

تدريس قوانين الغازات باستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية SWH واثره على تنمية عادات العقل ومهارات العمل المخبرى والميول الإبتكارية الفيزيائية لدى طلاب الصف الثانى الثانوى

إعداد :

د / سوزان حسين سراج
مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم
كلية التربية جامعة المنوفية

تدريس قوانين الغازات باستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية SWH واثره على تنمية عادات العقل ومهارات العمل المخبرى والميول الإبتكارية الفيزيائية لدى طلاب الصف الثانى الثانوى

د / سوزان حسين سراج

مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم

كلية التربية جامعة المنوفية

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية SWH على تدريس قوانين الغازات في مقرر الفيزياء، وتنمية عادات العقل المنتجة ومهارات العمل المخبرى والميول الابتكارية الفيزيائية لطالبات الصف الثانى الثانوى، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبى ذى تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ، وبلغت عينة الدراسة (٤٤) من طالبات الصف الثانى الثانوى، وقامت الباحثة بإعداد قائمة بعادات العقل في الفيزياء ، وقائمة بمهارات العمل المخبرى اللازمة لطالبات الصف الثانى الثانوى في الفيزياء، ودليل المعلم وأوراق العمل في ضوء استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية SWH، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس عادات العقل المتمثلة في (التحكم بالتهور، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق المعارف السابقة في التعلم الجديد، استخدام الحواس في جمع البيانات، التصور -الابتكار -التجديد، التفكير بمرونة، التفكير والتواصل بوضوح ودقة، التفكير في التفكير، التفكير التبادلى)، واختبار للمكون المعرفى لمهارات العمل المخبرى وهى (تخطيط وتصميم العمل المخبرى - المهارات اليدوية ومهارات الإستخدام الأمن والحذر للأجهزة والأدوات اللازمة لإجراء العمل المخبرى - تنفيذ العمل المخبرى - تحليل بيانات العمل المخبرى وعرضها بيانيا - استنتاج وتفسير نتائج العمل المخبرى)، وبطاقة ملاحظة للمكون الإجرائى لمهارات العمل المخبرى، ومقياس الميول الإبتكارية الفيزيائية (الميل نحو التفكير بالمستقبل للمادة الفيزياء، الميل للتعقيد في مادة الفيزياء، الميل لحل المشكلات الفيزيائية، الميل لإجراء التجارب الفيزيائية، حب الاستطلاع).وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذى دلالة احصائية بين متوسطى درجات المجموعات التجريبية والضابطة في تطبيق مقياس عادات العقل واختبار مهارات العمل المخبرى وبطاقة ملاحظة العمل المخبرى ومقياس الميول الابتكارية الفيزيائية لصالح المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بتطوير مناهج الفيزياء في المرحلة الثانوية في ضوء استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية SWH وتوجيه المعلمين لاستخدامها في التدريس وتنمية عادات العقل مهارات العمل المخبرى والميول الإبتكارية الفيزيائية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية SWH - عادات العقل - مهارات العمل المخبرى - الميول الإبتكارية الفيزيائية.

Teaching "Laws of Gases" by Using Science Writing Heuristic (SWH) Strategy and its Effect on Development of Habits of Mind and Laboratory Work Skills and Innovation Physical Interested Among Second Year Secondary School Students.

Dr. Suzan Hussein Serag

Abstract:

The present study attempted to investigate the effect of of Using Science Writing Heuristic (SWH) strategy on Teaching " laws of gases" in Physics and developing habits of mind and laboratory work Skills and Innovation Physical Interested among Second Year Secondary School Students. Participants were chosen randomly and divided into two groups: an experimental group (n = 22) and a control one (n = 22). A list of habits of mind, a list of laboratory work

Skills, a Teacher's Guide were prepared to teach the "laws of gases" Unit according to Science Writing Heuristic. Moreover, three tools were developed: A habit of mind scale, laboratory work Skills test, a laboratory work Skills chick list and an Innovation Physical Interested scale. All tools were used as pre-post tests. Both groups were pre-tested before conducting the experiment. During the experiment, the experimental group students were taught "laws of gases" Unit using Science Writing Heuristic strategy whereas the control group students were taught using regular instruction. Upon the completion of the experiment, both groups were post-tested. Results revealed that the experimental group students achieved significant improvements in habits of mind (management of impulsivity, questioning and posting problems, applying past knowledge to new situation, gathering data through all sense, imagining- innovating- creating, flexible thinking, thinking and communicating with clarity and precision, metacognition, thinking interdependently), laboratory work Skills test and check list (planning and design laboratory work , manual skills and careful usage and caution of the equipment and tools necessary to do laboratory work, implementing laboratory work, analysis and presentation of laboratory data, conclusion and interpretation the results of laboratory work) and Innovation Physical Interested scale(the interests towards future thinking in physics, the iterests towards complexity in physics, the iterests towards to solve physical problems, the iterests towards experimentation in physics, the iterests towards curiosity in physics) . Thus, using Science Writing Heuristic strategy proved to have a positive effect on developing habits of mind and laboratory work Skills and Innovation Physical Interested. The study recommended the development of physics Curriculum in the secondary stage according to Science Writing Heuristic strategy and guide teachers to use in teaching and develop habits of mind, laboratory work skills and innovative physical Interested.

Keywords: Science Writing Heuristic strategy (SWH), habits of mind, laboratory work skills, innovative physical Interested.

- **مقدمة** :

العقل هو الذى يميز الإنسان عن باقى المخلوقات، فهو جوهر تفكيره، والإنسان العاقل هو الذى يستطيع أن يفكر جيداً ويتخذ قراراته، ويضع الحلول المناسبة لجميع مشكلاته؛ لذا لم تعد وظيفة التعليم مجرد تزويد المتعلم بالمعلومات، وإنما تنمية مهارات التفكير لديه، ليتعايش مع التطور العلمى والتكنولوجى الهائل الذى يشهده عصرنا الحالى، فتقدم الأمم وتطور حضارتها يتم من خلال عقول ابنائها المبدعين المبتكرين القادرين على الاستكشاف والبحث والتأمل. وترى الباحثة أن التعليم هو الأداة التى من خلالها نستطيع تفعيل وإيقاظ العقل والانتقال به من حالة السلبية إلى حالة الفعل والنشاط والحيوية

والانطلاق نحو الأفاق، من أجل إعداد الأفراد كى يكونوا قادرين على مواجهة التطورات والتحديات والمواقف المختلفة فى الحياة اليومية .

وعلى الرغم من التقدم والتطور المستمر فى جوانب الحياة المختلفة، الا أن هناك قصور عديدة فى تدريس مناهج العلوم بصفة عامة والفيزياء بصفة خاصة تعوق عملية تنمية وتطوير عقل المتعلم وقدرته على التفكير؛ لأنها تجعل المتعلم متلقى سلبى، وتهمل قدرة المتعلم على اكتشاف المعلومات وبناء المعرفة بنفسة وإبداء أراءهم فيما يتعلمون، وعدم إظهار العلم بصورته الواقعية كطريقة للبحث والتفكير والاقتصار على الجانب المعرفى للعلم وإغفال توظيف العلم كوسيلة لتطور المجتمعات وزيادة رفاهية الإنسان، لذلك سعى الكثير من المعلمين ومطوري المناهج للبحث عن طرائق حديثة فى تدريس الفيزياء لتدريب الطلاب على التفكير وإعمال العقل لإعداد جيل جديد لدية القدرة على الإبداع والابتكار ومواجهة المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لها.

ولذلك تدعو اساليب التربية الحديثة إلى أن تكون العادات العقلية هدفا رئيسيا فى جميع مراحل التعليم بداية من رياض الأطفال وحتى المرحلة الجامعية، فمن الضرورى أن يكتسب المتعلمين بعض عادات العقل، حتى يتمكنوا من التفكير السليم لمواجهة التحديات فى تعليمهم وحياتهم (وائل على، ٢٠٠٩، ص ١٠٥)، بالإضافة إلى ضرورة فهم المعلمون معنى عادات العقل، والممارسات الخاصة بها، بحيث يمكنهم مساعدة المتعلمين على اكتساب هذه العادات، ومن ثم تقييمها، والحكم على مدى ممارستها (إيمان الخفاف، ٢٠١٦،ص ٣٠٤).

وتمثل عادات العقل فلسفة تربوية تركز على تعليم عمليات التفكير للأفراد بطريقة مباشرة والفكرة ببساطة تكمن فى عدم جدوى ملء عقول الأفراد بالحقائق والمعلومات متوقعين أنهم سيتمكنون من اكتشاف معانى تلك المعلومات وسيطبقونها فى حياتهم اليومية، فالهدف من الاهتمام بالعادات العقلية يتمثل فى المساعدة على استخدام عمليات التفكير فى التمكين من المعلومات الحياتية والتأكيد على قدرة الأفراد على الفهم واكتشاف المعنى (وضحى العتيبى، ٢٠١٣)

وتعرف عادات العقل بأنها:" نشاط عقلى للفرد يتكون من مجموعة من العمليات العقلية والاتجاهات والقيم، يعطى سمة واضحة لنمط تفكيره وسلوكه ويقوم هذا النشاط على توظيف الفرد لخبراته السابقة والاستفادة منها لتحقيق هدف محدد" (أمانى الموجى،٢٠١٧، ص١٦)

ويوضح أحمد الشمرى (٢٠١٥، ص٢١٠) أن عادات العقل تعد نمط من الاداءات الذكية تقود المتعلم إلى أفعال إنتاجية، وتساعده على معرفة كيف يتصرف بذكاء عندما لا يعرف الإجابة، وبذلك ترى الباحثة أن عادات العقل مجموعة

من السلوكيات الفكرية التى تدعم التفكير النقدى والابداعى، وترسى العديد من المبادىء كالمثابرة والمرونة والتواصل الناجح وتحمل المسئولية تجاه نفسه وأقرانه ووطنه.

ويرى (Cota& Kallick,2003,p4) أن عادات العقل عبارة عن مجموعة مكونة من (١٦) عادة من الفكر والعمل تساعد الفرد على مواجهة المواقف الصعبة والتصرف بطريقة ذكية، لأن عادات العقل تجعل الفرد يمتلك القدرة على تنظيم العمليات العقلية وترتيبها ، وتفضيل التصرف الفكرى على غيره من الأنماط، وتوظيفها عند مواجهة واستيعاب خبرة جديدة أو موقف ما؛ بحيث يحقق أفضل إستجابة وأكثرها فاعلية.

وأوصت دراسات كل من (طارق عبد الرحيم ،٢٠١٨؛ يوسف قطامى و فدوى ثابت، ٢٠٠٨؛ ليلى حسام الدين، ٢٠٠٨) أهمية تنمية عادات العقل لكونها تساعد على تحقيق التعلم الإيجابي، وتنمية المهارات العقلية وتعلم أى خبرة يحتاج إليها التلاميذ فى المستقبل، ومن ثم فهى تؤدى إلى فهم أفضل للعالم من حولهم، وتساعد على تنظيم عملية التعلم وتوجهها بكفاءة مع مواقف الحياة اليومية فى ضوء اختيار الإجراء المناسب للموقف التعليمي الذى يمر به المتعلم، وتشجيع المتعلمين على امتلاك الإرادة تجاه استخدام القدرات والمهارات العقلية فى جميع الأنشطة التعليمية والحياتية حتى يصبح التفكير لدى المتعلم عادة لا يمل من ممارستها، واكتساب القدرة على مزج قدرات التفكير الناقد والابداعى والتنظيم الذاتى للوصول إلى أفضل أداء .

وقد يصعب استخدام عادات العقل بصورة تلقائية إذا لم يتم التدرب عليها ، لذلك يجب تعلمها ويجب أن يمارسها المتعلم مرارا وتكرارا حتى تصبح جزءا من طبيعته ومن أفضل الطرق التى يمكن استخدامها فى تنمية عادات العقل تهيئة المواقف والمشكلات والأنشطة التعليمية التى تتطلب ممارسة مهارات التفكير المختلفة للتوصل إلى المعلومات الجديدة وتوظيفها واستخدامها فى المواقف المختلفة (خالد الرابغي، ٢٠١٥)

وتهدف العلوم بصفة عامة و الفيزياء بصفة خاصة إلى مساعدة التلاميذ على اكتساب المعلومات و المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم بالإضافة إلى عادات العقل التى أكدت على أهمية تنميتها العديد من المشاريع العالمية مثل مشروع الثقافة العلمية أو تعليم العلوم لكل الأمريكيين حتى عام ٢٠٦١ لمؤسسة التقدم العلمى الأمريكية (American Association for the Advancement of Science AAAS, project 2061, (1995) والمشروع البريطانى لتنمية العادات العقلية من خلال مناهج العلوم (Project Queen Elizabeth (Q.E, 2004 ، ومن هذا المنطلق دعت العديد من الدراسات والأبحاث لتنمية عادات العقل

وتوظيفها في التعليم؛ بحيث يتمكن الفرد من ممارستها لتصبح عادة ينفذها الفرد في كل أمور حياته ،كما اشارات الدراسات التى استهدفت تنمية عادات العقل إلى أنة يمكن تنمية هذه العادات من خلال المواد الدراسية المختلفة وباستخدام استراتيجيات واساليب متنوعة (أمانى الموجى، ٢٠١٧؛ بلال القانوع ،٢٠١٧؛ ياسمين صباح،٢٠١٦؛ناصر عبيدة، ٢٠١١ ؛ عبدالله حجات ٢٠١٠؛رجب الميهي، جيهان محمود، ٢٠٠٩؛ Rotta,2004) وترى الباحثة أن تنمية عادات العقل يتم من خلال توظيف الاستراتيجيات الحديثة التى تؤكد على دور الطالب في العملية التعليمية، ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية، والتى تمثل أحد الاتجاهات الحديثة في مجال التدريس، وتهدف إلى ربط التعلم بالممارسة العملية والكتابة والتأمل والمشاركة الإيجابية من جانب المتعلمين.

وتعتبر استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية (The Science Writing Heuristic, SWH) من الاستراتيجيات الحديثة المستمدة من البنائية التفاعلية التى تؤكد على الدور النشط للمتعلم فى اكتشاف وبناء المعارف والمفاهيم من خلال التطبيق العملي للنشاط الاستقصائى، عن طريق استعراض المعرفة السابقة للمتعلم وربطها بالمعرفة الحالية ومحاولة تكوين معنى عام من خلال التفاعل مع البيئة الصفية، ومع الأخرين (الأقران، والمتعلم) وهو ما يمثل المكون العام الذى يتشارك فيه الجميع (Simon, 1995)

وتمثل استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية SWH أحد استراتيجيات التعلم التى تمكن الطالب من التعبير عن الأفكار والخواطر العلمية، والتواصل مع مجتمعه، والإفصاح عن حاجاته المعرفية في أسلوب لغوى مناسب فيستمتع بما يكتب ويعبر عن أفكاره وآرائه حول القضايا المجتمعية والبيئية من خلال تدوين التقارير العلمية والسيرة الذاتية للعلماء وسجلات الأداء المعملى.

وتتكون استراتيجية (SWH) قالبين الأول خاص بالمعلم والثانى خاص بالمتعلم، ويهدف قالب المعلم على تطبيق الاستقصاء كوسيلة لتعلم طرق البحث العلمى وإجراءاته ، ويهدف قالب المتعلم إلى تمكين المتعلمين من فهم المفاهيم العلمية من خلال كتابة تقرير النشاط الذى يساعدهم على ربط وتوثيق افتراضاتهم حول المعرفة بالشواهد والأدلة التى جمعت خلال النشاط الاستقصائى (Hand & Keys, 1999) .

ولذلك فإن المتعلم يستطيع ممارسة عادات العقل من خلال الانشطة الاستقصائية التى تتضمنها الاستراتيجية من خلال قالب المتعلم والمعلم بالإضافة إلى ممارسة مهارات العمل المخبرى أثناء إجراء هذه الأنشطة داخل المختبر .

وتعتبر المختبرات بمثابة القلب النابض فى تعليم وتعلم العلوم بصفة عامة والفيزياء بصفة خاصة بالإضافة إلى كونها المكان المناسب الذى يمكن الطالب من ممارسة عادات العقل والتدرب عليها مما جعل الكثير من التربويين يركزون على المختبر فى العلوم باعتباره مكونا أساسيا فى تدريس العلوم(محمد الصانع ، ٢٠٠٦).

ويكتسب العمل المخبرى أهمية بالغة فى دراسة علم الفيزياء، لأنه علم يقوم على إجراء التجارب المخبرية متخذا من استخدام الأدوات والأجهزة إضافة إلى المهارات العملية والذهنية المتكاملة لأداء العمل المخبرى وسيلة فاعلة لتحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها. فالعمل المخبرى من شأنه أن يؤدى إلى رفع كفاية تعلم المعرفة الفيزيائية إذا ما أحسن استخدام طرائق التدريس المناسبة، مما يعنى إدراك الطلبة لفائدة المفاهيم والمبادئ والنظريات فى حياتهم العملية، وأخذهم لتلك المعلومات الفيزيائية بالأساليب التطبيقية، وتقريب الأفكار النظرية بالوسائل الحسية من أجل ترسيخها فى أذهانهم من جهة، واستثمارها فى مجالات الحياة المختلفة من جهة ثانية (جودت المساعيد، وعواد أبو زينة، ٢٠١٣)

وترى الباحثة أن العمل المخبرى يوفر للمتعلم فرص التفاعل مع خبرة مرغوبة وبصورة نشطة، إضافة إلى أن استخدام المختبر يساعد على اكتساب مهارات العمل المخبرى؛ فالمتعلم يتفاعل مع المواد والأجهزة العلمية ليكتسب المهارات العلمية فى استخدامها، كما يضفى واقعية على المعلومات والأفكار النظرية التى يسمعها أو يقرأها المتعلم، مما يؤدى إلى فهم أفضل لطبيعة العلم، ويساهم فى رسوخ المعلومات التى يتعلمها المتعلم إلى أمد بعيد مقارنة بالمعلومات التى يتعلمها نظريا، فاهتمت بعض الدراسات بتنمية مهارات العمل المخبرى كدراسة (على الشعيلى،٢٠١٧؛ سيناء بنت عمر، ٢٠١٥؛ حمزة الذنيبات، ٢٠١٥).

إن الاهتمام بالعمل المخبرى ونشاطاته العملية المرافقة، يسهم فى تنمية الاهتمامات والميول التى تحتل مكانا بارزًا فى التربية العلمية وتدريس العلوم؛ وتوجهت الأنظار إلى دور المعلم فى تفجير طاقات الطلبة وقدراتهم العقلية وتنمية الميول (الإيجابية) فيهم كدوافع لسلوكهم العلمى، وموجهات لهم فى الحياة، وبخاصة أنه لم يعد كافيا أن يحصل الطلبة على المعلومات والمعرفة العلمية فحسب، وإنما ينبغى أن تتكون لديهم اهتمامات وميول إيجابية تدفعهم للاستزادة والإفادة منها فى الحياة (عايش زيتون، ٢٠٠٨، ص ١٢٠) .

يؤدى الاهتمام بالميول وخاصة الميول الابتكارية الفيزيائية إلى جذب المتعلمين لدراسة العلوم ولإعداد علماء وكوادر علمية قادرة على الابتكار، ويُعد مختبر الفيزياء بيئة داعمة للإبتكار والبحث العلمى لدى الطلاب، ففى المختبر يتم

تدريس الأنشطة الاستقصائية الفيزيائية بشكل يساهم في تبسيط قوانين علم الفيزياء، وإثارة فضولهم لمعرفة المزيد عن علم الفيزياء كقوانين الغازات – التى تهدف الدراسة الحالية إلى تدريسها – بعيداً عن التخيلات النظرية التى قد يصعب على الطالب فهمها وإدراكها، مما يساعده في فهم مادة الفيزياء بعمق، وتوليد روح الإبداع لديه ومساعدته على الاستنتاج والتطبيق الحى لقوانين الفيزياء وبذلك يكون الطالب قادراً على عمل مشارع تخدم علم الفيزياء والمنافسة بها على المستوى المحلى والعالمى.

وتعتبر الفيزياء من العلوم الأساسية الهامة ذات التطبيقات الواسعة في المجالات المختلفة، فهى أساس التطبيقات التكنولوجية التى نراها من حولنا، و الكثير يعتقد صعوبة علم الفيزياء. لذلك سعت الدراسة الحالية لاستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية بمراحلها المختلفة لجعل مادة الفيزياء مادة علمية محبوبة قريبة من الواقع الذى يعايشونه، وذلك تماشيًا مع استراتيجية التنمية المستدامة ورؤية الدولة ٢٠٣٠ الداعمة للابتكار وتعزيز ثقافته.

وبناء على ما سبق تولد لدى الباحثة دافع فى إجراء هذه الدراسة، للكشف عن فاعلية استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية فى تنمية عادات العقل ومهارات العمل المخبرى والميول الابتكارية الفيزيائية. كى تضيف شيئا جديدا للأدب التربوى، ويساهم بالارتقاء فى مناهج وطرائق تدريس العلوم بصفة عامة والفيزياء خاصة .

- **الإحساس بالمشكلة**:

نبع الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال مجموعة من المصادر تتمثل فى الآتي:

- ما أكدت عليه الجمعيات والمشاريع العالمية من أهمية إتباع طرق واستراتيجيات تدريسية حديثة لمواكبة المستجدات والتغيرات المعاصرة كأساس لتطوير منظومة مناهج الفيزياء مثل: الجمعية الوطنية للأبحاث *(National Association for Research-NSR,1997)* أثناء المؤتمر السنوى لتدريس العلوم والذى أقيم في مدينة شيكاغو، والمؤسسة الوطنية لمعلمى العلوم *(National Science Teacher Association –NSTA,2013)* ومشروع معايير الجيل الجديد فى العلوم (*Next Generation Science Standards NGSS)*، حيث قدما نموذج استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية *SWH* كأحد الاستراتيجيات التدريسية الحديثة لتنمية قدرة الطلاب على ممارسة الانشطة الاستقصائية وكتابة التقارير العلمية.
- ما أكدته بعض الدراسات السابقة التى اهتمت بإستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية *SWH* لتنمية بعض المتغيرات، كتنمية بعض مخرجات التعلم من خلال الأنشطة المعملية لتلاميذ المرحلة الاعدادية مثل

دراسة (Hand, Wallace& Yang,2004)، وتعلم مفاهيم الكيمياء مقارنة بطريقة المختبر التقليدية كما في دراسة (Green Bowe& Hand,2006)؛ وتنمية التحصيل والاتجاه نحو مقرر الكيمياء لطلاب المرحلة الثانوية كما في دراسة (أمل الجمعان؛ ألفت فوده، سوزان عمر، ٢٠١٥)؛ وتنمية مهارات طالبات العلوم الملتحقات ببرنامج الدبلوم التربوى لإعداد خطة درس تبعًا لاستراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية كما في دراسة (خلود آل الشيخ، ٢٠١٧)؛ ودورها في تحول معلمات الكيمياء للتدريس البنائى كما في دراسة (فاطمة أحمد وسوزان عمر، ٢٠١٧)، وحيث أن هذه الدراسات جميعها لم تستخدم الاستراتيجية في تنمية عادات العقل ومهارات العمل المخبرى والميول الابتكارية الفيزيائية للطالبات في مقرر الفيزياء، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية لتنميته.

- أجرت الباحثة دراسة استطلاعية على عينة تكونت من (١٠) معلمين يدرسون مادة الفيزياء لطلاب الصف الثانى الثانوى بثلاث مدارس بمركز شبين الكوم، وذلك بإجراء مقابلة بهدف الوقوف على واقع تدريس وتنفيذ مهارات العمل المخبرى لدى الطلاب في مادة الفيزياء، والوقوف على مدى إلمام المعلمين بمداخل واستراتيجيات تنمية تلك المهارات واستخدامهم لها في التدريس، واستطلاع آرائهم حول استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية *SWH* وتمثلت أسئلة المقابلة فيما يلى: هل قام المعلمون بتطبيق استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية *SWH* من قبل؟ وهل يدركون أساليب تنمية عادات العقل من خلال تدريس الفيزياء؟ وكيف يمكن تنمية الميول الابتكارية الفيزيائية لدى طلابهم؟

وتم إعطاء كل معلم ومعلمة في كل مدرسة ورقة بها نفس الأسئلة التى سألتها الباحثة حتى يقوموا بالإجابة عليها وأسفرت نتائج المقابلة عما يلى:

- أظهر ٨٥٪ من عينة الدراسة أكدوا ضعف مهارات العمل المخبرى لدى الطلاب بسبب وجود العديد من الصعوبات التى تواجههم في عمل التجارب المعملية مثل عدم وجود الوقت الكافى لكى يقوم كل طالب بإجراء التجربة بنفسه وعدم توفر أدوات لكل طالب أو مجموعة من الطلبة لكى يقوموا بالتجربة، وبالتالى يقتصر تنفيذها على المعلم، ثم يقوم المتعلمين باستنتاج ما يُطلب منهم استنتاجه في التجارب والأنشطة المعملية، وهذا لا يسمح بتنمية مهارات العمل المخبرى على النحو المرغوب به.
- استخدام ٨٥٪ من عينة الدراسة العروض العملية عند تطبيق التجارب الفيزيائية لعدم إدراكهم باستراتيجيات وأساليب تنمية مهارات العمل المخبرى، واكتفاء باقى العينة بالشرح النظرى لتلك التجارب فقط نظرًا لتكدس المعارف والمعلومات في المقرر.
- أشار ٩٥٪ من عينة الدراسة إلى عدم معرفتهم باستراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية.

- اتضح أن ٩٧٪ من معلمى الفيزياء لا يدكون كيفية تنمية عادات العقل للطلاب من خلال تدريس الفيزياء.
- اعرب ٩٧٪ من معلمى الفيزياء عن عدم وعيهم بمصطلح الميول الابتكارية الفيزيائية وكيفية تنميتها لدى طلابهم.
- ملاحظة الباحثة من خلال عملها كمشرف تربوى على التربية العملية على الطلاب المعلمين بالمدارس الثانوية، وجود قصور واضح في إجراء التجارب المعملية بالمختبر المدرسى، واقتصار المعلمين على اتباع طرق التدريس التقليدية المتمثلة في الإلقاء من جانب المعلم، والاستماع من قبل المتعلم وهى غير مناسبة لتدريس مقرر الفيزياء أو لتنمية مهارات العمل المخبرى وبعض عادات العقل وغير ملاءمة لتنمية الميول الابتكارية الفيزيائية.
- كما أعدت الباحثة مقياس لعادات العقل المتمثلة في (التحكم بالتهور، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق المعارف السابقة في التعلم الجديد، استخدام الحواس في جمع البيانات، التصور -الابتكار -التجديد، التفكير بمرونة، التفكير والتواصل بوضوح ودقة، التفكير في التفكير، التفكير التبادلى) استهدفت من خلاله التعرف على مستوى عادات العقل لدى طالبات الصف الثانى الثانوى، وتكون المقياس من (١٨) فقرة من الاختيار من متعدد في محتوى باب "قوانين الغازات" من مقرر الفيزياء للفصل الدراسى الثانى للصف الثانى الثانوى، حيث تم تطبيقه على عينة عشوائية مكونة من (٢٠) طالبة من طالبات الصف الثانى الثانوى بمدرسة الثانوية الرياضية بنات بمدينة شبين الكوم بمحافظة المنوفية، وكانت النتائج على النحو الآتى:

جدول (١): يوضح نتائج تطبيق مقياس عادات العقل على العينة الاستطلاعية.

عادات العقل	عدد أفراد العينة	مستوى طالبات الصف الثانى الثانوى									
		ممتاز ١٨-١٦		جيد جدا ١٥-١٤		جيد ١٣-١٢		مقبول ١١-١٠		ضعيف ٩>	
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
التحكم بالتهور	٢٠	٢	٪١٠	٣	٪١٥	٥	٪٢٥	٥	٪٢٥	٥	٪٢٥
التساؤل وطرح المشكلات	٢٠	١	٪٥	٢	٪١٠	٤	٪٢٠	٦	٪٣٠	٧	٪٣٥
تطبيق المعارف السابقة في التعلم الجديد	٢٠	١	٪٥	١	٪٥	٥	٪٢٥	٥	٪٢٥	٨	٪٤٠
استخدام الحواس في جمع البيانات	٢٠	٣	٪١٥	٤	٪٢٠	٤	٪٢٠	٤	٪٢٠	٥	٪٢٥
التصور-الابتكار-التجديد	٢٠	–	–	–	–	٢	٪١٠	٣	٪١٥	١٥	٪٧٥
التفكير بمرونة	٢٠	١	٪٥	١	٪٥	٣	٪١٥	٢	٪١٠	١٣	٪٦٥
التفكير والتواصل بوضوح ودقة	٢٠	١	٪٥	١	٪٥	٥	٪٢٥	٣	٪١٥	١٠	٪٥٠
التفكير في التفكير	٢٠	–	–	–	–	١	٪٥	٥	٪٢٥	١٤	٪٧٠
التفكير التبادلى	٢٠	–	–	–	–	٢	٪١٠	٩	٪٤٥	١٩	٪٩٥

وتشير النتائج في الجدول (١) إلى تدنى مستوى الطالبات في: عادة التحكم بالتهور واستخدام الحواس حيث بلغت نسبة الطالبات الذين حصلوا على تقدير ضعيف في كلتا العادتين (٢٥٪)، أما عادة التساؤل وطرح المشكلات فقد بلغت نسبة الطالبات الحاصلات على تقدير ضعيف (٣٥)، أما في عادة تطبيق المعارف السابقة في مواقف التعلم الجديد فقد بلغت النسبة (٤٠٪) لتقدير ضعيف عند الطالبات، أما عادة التفكير والتواصل بدقة ووضوح فقد بلغت النسبة (٥٠٪) لتقدير ضعيف عند الطالبات، وعادة التفكير في التفكير فقد بلغت النسبة (٧٠٪)، في حين أن عادة التفكير التبادلى كانت نسبة الطالبات الحاصلات على تقدير ضعيف (٩٥٪).

ما أثبتته نتائج بعض الدراسات السابقة إمكانية تنمية الميول الابتكارية الفيزيائية لدى الطلاب باستخدام استراتيجيات تدريسية معينة، كالتدريس بأنموذج التحليل البنائى في دراسة (هادى العبد الله و أحمد الجبورى ،٢٠١٦)، وطريقة حل المشكلات تريز TRIZ في تدريس الأنشطة العلمية كما في دراسة (فاضل العكيلى ،٢٠١٣) إلا أن هاتين الدراستين لم تستخدما استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية في تنمية الميول الابتكارية الفيزيائية.

وتأسيسًا على ما سبق تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في ضعف كل من : عادت العقل، مهارات العمل المخبرى والميول الابتكارية الفيزيائية في مادة الفيزياء لدى طالبات الصف الثانى الثانوى، وللتغلب على هذه المشكلة فقد سعت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية SWH في تدريس باب "قوانين الغازات" في الفيزياء على تنمية عادات العقل ومهارات العمل المخبرى والميول الإبتكارية الفيزيائية لدى طالبات الصف الثانى الثانوى.

- **مشكلة الدراسة**

في ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في عدم اتباع معلمى الفيزياء لاستراتيجيات تدريسية تساهم فى تنمية مهارات العمل المخبرى وعادات العقل لدى الطلاب الذين يفتقرون إلى هذه العادات، بالإضافة إلى أن تدريس الفيزياء يقتصر على تحصيلها فقط وهو ما يؤكد على ضرورة اتباع استراتيجيات تدريسية تساعد على تنمية عادات العقل ومهارات العمل المخبرى والميول الابتكارية الفيزيائية، وللتغلب على هذه المشكلة حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالى: كيف يمكن تنمية عادات العقل ومهارات العمل المخبرى والميول الابتكارية الفيزيائية باستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية SWH فى تدريس قوانين الغازات؟ ويتفرع من السؤال الرئيس عددٌ من التساؤلات الفرعية الآتية:

- ما عادات العقل المراد تنميتها لدى طالبات الصف الثانى الثانوى في مقرر الفيزياء أثناء تدريس باب "قوانين الغازات" باستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية *SWH*؟
- ما مهارات العمل المخبرى المراد تنميتها لدى طالبات الصف الثانى الثانوى في مقرر الفيزياء عند تدريس باب "قوانين الغازات" باستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية *SWH*؟
- ما أثر تدريس باب "قوانين الغازات" في الفيزياء بإستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية *SWH* على تنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الثانى الثانوى؟
- ما أثر تدريس باب "قوانين الغازات" في الفيزياء بإستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية *SWH* على تنمية مهارات العمل المخبرى لدى طالبات الصف الثانى الثانوى؟
- ما أثر تدريس باب "قوانين الغازات" في الفيزياء بإستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية *SWH* على تنمية الميول الابتكارية الفيزيائية لدى طالبات الصف الثانى الثانوى؟
- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في مقياس عادات العقل؛ اختبار مهارات العمل المخبرى؛ وبطاقة ملاحظة مهارات العمل المخبرى، ومقياس الميول الابتكارية الفيزيائية فى التطبيق البعدى؟

- **حدود الدراسة**:

التزمت الدراسة الحالية بالحدود التالية:

- حدود بشرية: تم اختيار عينة عشوائية من طالبات الصف الثانى الثانوى .
- حدود مكانية: مدرسة "الثانوية القديمة بنات" التابعة لإدارة شبين الكوم التعليمية.
- حدود زمانية: الفصل الدراسى الثانى من العام الدراسي (٢٠١٨ -٢٠١٩) .
- حدود موضوعية:
  - ✓ باب" قوانين الغازات" وهو الباب الخامس المقرر على طلاب الصف الثانى الثانوى فى مادة الفيزياء، الفصل الدراسى الثانى من العام الدراسى (٢٠١٨ -٢٠١٩).
  - ✓ بعض عادات العقل من تصنيف كوستا وكاليك (*Costa& Kellic,2003*) وهى (التحكم بالتهور، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق المعارف السابقة في التعلم الجديد، استخدام الحواس في جمع البيانات، التصور -الابتكار -التجديد، التفكير بمرونة، التفكير والتواصل بوضوح ودقة، التفكير في التفكير، التفكير التبادلى).
  - ✓ مهارات العمل المخبرى (التخطيط والتصميم – المهارات اليدوية ومهارة الاستخدام الآمن والحذر للأجهزة والأدوات اللازمة لإجراء العمل المخبرى

– مهارة تنفيذ العمل المخبرى – مهارة تحليل بيانات العمل المخبرى وعرضها بيانيًا – مهارة استنتاج وتفسير نتائج العمل المخبرى).

✓ أبعاد الميول العلمية الابتكارية الفيزيائية وهى (الميل نحو التفكير فى المستقبل فى الفيزياء – الميل للتعقيد فى الفيزياء – الميل لحل المشكلات الفيزيائية – الميل لإجراء التجارب الفيزيائية – الميل نحو حب الاستطلاع فى الفيزياء).

- **مصطلحات الدراسة**

فى ضوء إطلاع الباحثة على عدد من التعريفات المرتبطة بمصطلحات الدراسة الحالية فإنها تُعرف تلك المصطلحات إجرائيًا كما يلى:

- **قوانين الغازات** Laws of Gases :

وتُعرف إجرائيًا فى الدراسة الحالية " بأنها عبارة عن مجموعةٍ من القوانين الفيزيائية التي وضعها عددٌ من العلماء بعد دراسة سلوك الغازات المختلفة والتعرف على خصائصها وذلك للربط بين عدة عوامل مؤثرة في أي غازٍ وهي: الضغط ويرمز له بالرمز P ويقاس بوحدة باسكال. درجة الحرارة مقاسة بالكلفن ويرمز لها بالرمز T. الحجم ويرمز له بالرمز V و يقاس. وقوانين الغازات ثلاثة هي: قانون بويل: عند ثبات درجة الحرارة فإن ضغط الغاز يتناسب عكسيًّا مع حجمه (P1V1=P2V2). قانون شارل: عند ثبات الضغط فإن حجم عينةٍ من الغاز تتناسب طرديًّا مع درجة الحرارة الكلفينية المؤثرة على العينة (V1/T1= V2/T2). قانون جولى: عند ثبات حجم الوعاء فإن ضغط الغاز في الوعاء يتناسب طرديًّا مع درجة الحرارة الكلفينية المؤثرة على الوعاء والغاز (P1/T1 P2/T2)."

- **استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية** Science Writing Heuristic (SWH):

وتُعرف إجرائيًا فى الدراسة الحالية على أنها:" الإجراءات والنهج الذى يقوم به المعلم خلال النشاط المعملى (ضمن مراحل القالب المخصص له) لقيام الطلاب بأنشطة استقصائية لتشجيع الطلاب على اجراء المناقشات الجماعية ضمن مراحل تفاوض المعنى وتدوين الملاحظات والتنبؤات وإعطاء التفسيرات و ممارسة الكتابة بنمطيها الرسمية (كتابة تقرير المختبر)، والكتابة غير الرسمية (الكتابة التأملية) والتى يتم تقييمها بإستخدام استمارة التقييم الذاتى وتقييم المعلم لأداء المجموعات للتقرير المخبرى في ضوء الاستراتيجية."

- **عادات العقل** Habits of Mind:

وتعرف إجرائيًا فى الدراسة الحالية على أنها:" مجموعة المهارات الأدائية والاتجاهات التفكيرية التى يتبعها طلاب الصف الثانى الثانوى لتعلم الخبرات الجديدة ولتنفيذ الانشطة الاستقصائية والمهام التعليمية المتضمنة في باب" قوانين الغازات" بمقرر الفيزياء للصف الثانى الثانوى والتى تتطلب نوعًا من

التفكير والتأمل، وتقاس بالدرجة التى يحصل عليها الطالب في مقياس العادات العقلية المعد لهذا المتغير والمتضمن بعض عادات العقل وفقا لتصنيف كوستا وكاليك Costa& Kallick وهى :(التحكم في التهور، التفكير بمرونة، التساؤل وطرح المشكلات، التفكير التبادلى، جمع البيانات باستخدام الحواس، التفكير بدقة ووضوح، استخدام المعارف الماضية في مواقف جديدة، التفكير في التفكير، التصور -الابتكار -التجديد)."

- **مهارات العمل المخبرى** Laboratory Work Skills:

وتُعرف إجرائيًا فى الدراسة الحالية على أنها:" مجموعة المهارات المعملية التى يتبعها طلاب الصف الثانى الثانوى لتنفيذ الانشطة الاستقصائية المتضمنة في باب" قوانين الغازات" بمقرر الفيزياء والتى تتطلب نوعًا من الممارسة، وتقاس بالدرجة التى يحصل عليها الطالب في اختبار وبطاقة ملاحظة مهارات العمل المخبرى المعد لهذا المتغير والمتضمن مهارات (تخطيط وتصميم العمل المخبرى - المهارات اليدوية ومهارات الإستخدام الأمن والحذر للأجهزة والأدوات اللازمة لإجراء العمل المخبرى - تنفيذ العمل المخبرى - تحليل بيانات العمل المخبرى وعرضها بيانيا - استنتاج وتفسير نتائج العمل المخبرى)".

- **الميول الإبتكارية الفيزيائية** Innovation Physical Interested:

وتُعرف إجرائيًا فى الدراسة الحالية على أنها:" رغبة طالبة الصف الثانى الثانوى فى القيام بأعمال للبحث فى التطورات العلمية فى مجال الفيزياء واكتشاف حقائق علمية جديدة وحل المشكلات المختلفة، التى تعزز كفاءة تعلم الفيزياء وفقا للأبعاد التالية : (الميل نحو التفكير بالمستقبل لمادة الفيزياء، الميل للتعقيد في مادة الفيزياء، الميل لحل المشكلات الفيزيائية، والميل لإجراء التجارب الفيزيائية، الميل نحو حب الاستطلاع فى الفيزياء) ويُستَدَل عليها من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالبة من خلال الإجابة على فقرات مقياس الميول الابتكارية الفيزيائية المعدة لهذا الغرض.

- **فروض الدراسة**

للإجابة عن أسئلة الدراسة، يتم اختبار الفروض التالية:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس عادات العقل ككل وفى أبعاده الفرعية لصالح طالبات المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات العمل المخبرى ككل وفى أبعاده الفرعية لصالح طالبات المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لبطاقة ملاحظة مهارات العمل المخبرى لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الميول الابتكارية الفيزيائية لصالح طالبات المجموعة التجريبية.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات طالبات المجموعة التجريبية فى مقياس عادات العقل؛ ودرجاتهن فى اختبار مهارات العمل المخبرى؛ ودرجاتهن في بطاقة ملاحظة مهارات العمل المخبرى، ودرجاتهن فى مقياس الميول الابتكارية الفيزيائية .

• أهداف الدراسة

وفى ضوء ما تقدم فإن الدراسة تهدف ألى أربعة أهداف رئيسة:

- تحديد عادات العقل ومهارات العمل المخبرى والميول الإبتكارية الفيزيائية الواجب تنميتها لدى طالبات الصف الثانى الثانوى في باب "قوانين الغازات".
- الكشف عن أثر تدريس باب "قوانين الغازات" في الفيزياء على تنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الثانى الثانوى.
- الكشف عن أثر تدريس باب "قوانين الغازات" في الفيزياء على تنمية مهارات العمل المخبرى لدى طالبات الصف الثانى الثانوى.
- الكشف عن أثر تدريس باب "قوانين الغازات" في الفيزياء على تنمية الميول الإبتكارية الفيزيائية لدى طالبات الصف الثانى الثانوى.

• أهمية الدراسة

تبدو أهمية الدراسة الحالية في أنها:

- تعد استجابة لتوصيات العديد من الدارسات والبحوث السابقة التى أوصت بضرورة تنمية عادات العقل ومهارات العمل المخبرى لدى الطلاب باستخدام استراتيجيات تدريسية مختلفة.
- تساهم استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية *SWH* في تعليم الطالبات كيفية إعداد وكتابة التقارير العلمية.
- تفيد الدراسة الحالية القائمين على تطوير المناهج على وضع خطط مستقبلية وتنظيم الدورات التدريبية لتدريب المعلمين والموجهين أثناء الخدمة على التدريس باستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية *SWH* لتحسين تدريس الفيزياء.
- تفيد معلمى الفيزياء من خلال تقديم أنشطة استقصائية عملية تسهم في تنمية عادات العقل ومهارات العمل المخبرى وكيفية كتابة التقارير المخبرية وتنمية الميول الابتكارية الفيزيائية.
- تقدم الدراسة الحالية دليل للمعلم وأوراق للعمل وفقًا للاستراتيجية، بالإضافة إلى تقديم قائمة بمهارات العمل المخبرى وقائمة بعادات العقل ومعايير لكتابة التقارير العلمية يستفيد منها المعلم والطالبات.
- تقدم الدراسة مقياسًا لعادات العقل لدى طالبات الصف الثانى الثانوى، واختبار للمكون المعرفى لمهارات العمل المخبرى وبطاقة ملاحظة للجانب الأدائى لمهارات العمل المخبرى ، ومقياسًا للميول الابتكارية الفيزيائية.

- **منهج الدراسة**:

- المنهج الوصفى التحليلى *Descriptive Research* لوصف و اعداد الاطار النظرى للدراسة وإعداد أدوات الدراسة وتفسير ومناقشة النتائج .
- المنهج شبه التجريبى *Quasi- Experimental Designs* لدراسة أثر استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية *SWH* في تنمية عادات العقل ومهارات العمل المخبرى والميول الابتكارية الفيزيائية في مقرر الفيزياء لدى طالبات الصف الثانى الثانوى ، وكان التصميمالتجريبي للبحث على النحو التالي :

التصميم التجريبى للبحث:

المجموعات Groups	القياس القبلى Pre- test	المعالجة Treatment	القياس البعدى Post-test
التجريبية	- مقياس عادات العقل . -الاختبار المعرفى لمهارات العمل المخبرى . - بطاقة ملاحظه المهارات الإجرائية للعمل المخبرى . - مقياس الميول الابتكارية الفيزيائية.	تدريس قوانين الغازات باستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية.	- مقياس عادات العقل . -الاختبار المعرفى لمهارات العمل المخبرى . - بطاقة ملاحظه المهارات الإجرائية للعمل المخبرى . - مقياس الميول الابتكارية الفيزيائية.
الضابطة	- مقياس عادات العقل . -الاختبار المعرفى لمهارات العمل المخبرى . - بطاقة ملاحظه المهارات الإجرائية للعمل المخبرى. - مقياس الميول الابتكارية الفيزيائية.	تدريس قوانين الغازات باستخدام الطريقة التقليدية .	- مقياس عادات العقل . -الاختبار المعرفى لمهارات العمل المخبرى . - بطاقة ملاحظه المهارات الإجرائية للعمل المخبرى. - مقياس الميول الابتكارية الفيزيائية.

- **أدوات ومواد الدراسة** :

- قائمة بعادات العقل لطالبات الصف الثانى الثانوى في الفيزياء
- مقياس عادات العقل.
- قائمة بمهارات العمل المخبرى في الفيزياء .
- اختبار للمكون المعرفى لمهارات العمل المخبرى.
- بطاقة ملاحظة للمكون الأدائى لمهارات العمل المخبرى.
- استمارة تقييم كتابة التقارير المخبرية (ذاتيا – من قبل المعلم) في ضوء الاستراتيجية.
- مقياس الميول الابتكارية الفيزيائية.

- **الإطار النظرى والدراسات السابقة**:

- **أولاً: الإطار النظرى**:

تضمن الإطار النظرى للدراسة الحالية أربع محاور أساسية هى استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية SWH، عادات العقل، مهارات العمل المخبرى، الميول الابتكارية الفيزيائية ويمكن تناول ذلك على النحو التالى:

• **أولًا: استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية** (Science Writing Heuristic) SWH :

تُعد مهارات اللغة عنصرًا أساسيًا لانخراط المتعلم في عمليتى التعليم والتعلم، والركيزة الأساسية لتطبيق مهارات التدريس، واستخدام اللغة لايقتصر على التحدث فقط بل يشمل جميع مهارات اللغة من قراءة وكتابة واستماع أيضًا. وتمكن الطالب من مهارات اللغة يؤدى إلى تعميق فهم المعرفة العلمية وممارسة أنشطة التعلم الاستكشافية؛ وبذلك يصعب تدريس العلوم بشكل عام والفيزياء بصفة خاصة دون استخدام أى مهارة من مهارات اللغة.

لهذا اهتمت بها المعايير القومية للتربية العلمية National Science Education Standards (NSES) التى ظهرت عام ١٩٩٦ ومشروع ٢٠٦١، وبينت أن هناك علاقة وثيقة بين العلم واللغة، وأن اللغة عامل جوهرى في اكتساب الثقافة العلمية ورفع كفاءة التعلم، فاهتمت التربية العلمية بالكتابة من أجل تطبيقها في تعليم العلوم، فظهرت استراتيجيات الكتابة من أجل التعلم Writing to Learn التى تعتمد على الأنشطة الكتابية في التعبير عن الأفكار والتصورات العلمية.

وقدما هاند وبران(Hand& Prain,2001) وعمر(Omar,2008) نمطين من الكتابة يمكن تنفيذها في تعليم العلوم هما:

- الكتابة الرسمية التقليدية *Traditional writing* : والتى تؤكد على تعلم اللغة العلمية مثل كتابة تقارير المختبر والبحوث، مما يمكن المتعلمين من فهم محتوى العلوم، وإعطاء المتعلمين فرصة لصياغة الافتراضات العلمية، وممارسة إجراءات وأغراض الكتابة كأساس لفهم الطريقة العلمية، وكيفية تدوين المشاهدات وتسجيلها وتفسيرها. ويحدث التعلم من هذا المنظور عند اكتساب المتعلم المصطلحات العلمية والقدرة على تفسير تلك المصطلحات وإعادة انتاجها واستخدامها في سياق ذى معنى.
- الكتابة غير الرسمية *Informal or Expressive writing*: مثل كتابة القصة والتأمل والشعر، والرسالة؛ حيث يتم فهم المفاهيم العلمية باستخدام أنماط مختلفة من الكتابات يوظف فيها لغته الخاصة أو اللغة اليومية إلى جانب اللغة العلمية، وتهدف إلى تشجيع المتعلم على التفكير والتأمل فيما تعلمه المتعلم، وتكوين المعنى من خلال الربط ما بين المفاهيم وتجربة المتعلم الشخصية في الحياة، وتتميز الكتابة غير الرسمية بأنها قصيرة، واستكشافية، وموجهة إلى جمهور غير المعلم مثل أولياء الأمور أو المتعلمين الأصغر أو الأكبر سنًا. والتعلم يتحقق عندما يُحقق المتعلم بفاعلية ونجاح متطلبات التواصل بينه وبين القارئ بحيث يحقق النص المكتوب أهدافا متنوعة مثل العصف الذهنى لتوليد الأفكار، وإعادة عرض الأفكار بطرق مختلفة، بالإضافة إلى شرح وتقديم التفسيرات للمتعلم (الكاتب) والآخرين (القارئ).

لذلك اهتمت الجمعية الوطنية للأبحاث National Association for Research(NSR) بالكتابة وقدمت استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية Science Writing Heuristic (SWH) التى تجمع بين نوعى الكتابة (الرسمية وغير الرسمية) من خلال كتابة تقرير النشاط الاستقصائى (تقرير المختبر) أو تقرير علمية عن البحوث؛ فيتمكن المتعلم من تعلم اللغة العلمية التى تؤهله للتنافسية العالمية في العلوم، كما تهدف إلى استخدام الكتابة أثناء تنفيذ المناقشات الصفية والأنشطة المعملية الاستقصائية التى تساهم في تحفيز الطلاب على التفكير في العلاقة بين السبب والنتيجة، واختبار وتفسير ملاحظاتهم لتوفير الفرص الكافية لهم لإبداء أفكارهم بوضوح وطرح التساؤلات واجراء المناقشات الجماعية وكتابة التقارير المخبرية التى تعتمد على التأمل الذاتى، فتسهم في تطوير مهارات التفكير الناقد والابداعى ومحو الأمية العلمية التى يهدف تدريس الفيزياء إلى تحقيقه بدلا من مجرد حفظ وتحصيل المفاهيم الفيزيائية واجراء التجارب وفقا لتعليمات المعلمين فقط.

- **الأسس النفسية والفلسفية لاستراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية** SWH:

تقوم استراتيجية SWH على النظرية البنائية التفاعلية أن التعلم يحدث من خلال بعدين البعد العام والبعد الخاص، من خلال البعد العام فإن المتعلمين يقومون ببناء المعرفة عندما يكونون قادرين على التعامل مع العالم المادى الذى يحيط بهم، ومع غيرهم من الأفراد، في حين البعد الخاص يشير إلى أن المعرفة تبنى عندما يقوم المتعلمون بالتأمل في تفاعلاتهم وأفكارهم في أثناء عملية التعلم وإذا تمكن المتعلم من هذين البعدين يكون بمقدوره بناء التراكيب المعرفية، التفكير النقدى، وإقناع الآخرين بآرائهم وممارسة الاستقصاء، والتعامل مع التغير المفاهيمى، والتفاوض الاجتماعى والقدرة على التجريب والاستكشاف وتهيئة التفاعل بين القديم والجديد والمهارة في تطبيق المعرفة. (Simon,1995, 114-145)

- **مبادئ استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية**:

تقدم الباحثة مجموعة من المبادىء التى ترتكز عليها الاستراتيجية وهى:

- ايجابية المتعلمون في العملية التعليمية: باستخدام مواد وأدوات المعمل فإنهم يفكرون ويبتكرون ويطورون قدراتهم الاستدلالية وقدراتهم على حل المشكلات.
- تقديم العالم الواقعى لغرفة الفصل : من خلال الدراسة بالمعمل يقوم الطلاب بممارسة العلم بدلا من تعلم الحقائق العلمية التى هى نتاج العلم، وتعلم كيف تم الوصول لنتائج العلم بدلا من تذكرها.
- العمل التعاونى : تحتاج الاستراتيجية من المتعلمين أن يتعاونوا فيما بينهم ويتبادلون أفكارهم لحل مشكلات الفيزيائية .
- مراعاة الفروق الفردية: فالمتعلمون يتعاونون ويشتركون في تحديد المشكلة ويصممون ويخططون ثم ينفذون ويستخدمون الأدوات للحصول على بيانات يحولونها إلى رسومات بيانية ومخططات ثم يستنتجون ويفسرون نتائجهم،

فهذه الأنشطة تتيح الفرصة للذين يصعب عليهم بالقراءة والاستماع أن يتعلمو بل ويتميزوا في تعلم الفيزياء .

- تقويم المتعلمين المعتمد على تقييم الأداء: تساهم الاستراتيجية في تنمية مهارات التفكير والمهارات المعملية لهذا لا تصلح الاختبارات التقليدية من قياسها، ولهذا يعتمد المعلم على استخدام طرق تقييم بديلة كبطاقات ملاحظة واستمارة التقييم الذاتى والجماعى لكتابة التقارير العلمية لتنفيذ التقويم التكوينى المستمر.

- **ماهية الاستراتيجية**:

تعتبر الكتابة العلمية الاستكشافية أداة ووسيلة معرفية تساهم في تنمية التعلم، فعن طريقها تمر المعلومات على ثلاث مستويات هى: اليد: التى تمسك القلم وتكتب ما يدور في ذهن الطالب عبر الصفحات معتمدة على الوظائف الحركية لديه، والعين: التى تقرأ ما كتب فتنشط بذلك الوظائف الحسية، والعقل: الذى يتمعن ويدرك ما كتب لينمى العمليات العقلية الأكثر فكرًا وتحليلًا (Emig,1977,122-128). وبذلك تحول دور المتعلم في العملية التعليمية من الدور السلبى الذى اعتاد عليه إلى دور إيجابى نشط يتحمل فيه مسئولية تعلمه من خلال تفاعله مع بيئة التعلم والأفراد المشاركين فيها من زملاءه ومعلميه.

وتعرفها أمل الجمعان (٢٠١٣) بأنها:" المهام التى تقوم بها المعلمة لتحقيق أكبر عدد من مراحل المناقشات ومفاوضات المعنى في أثناء تطبيق النشاط الاستقصائى بهدف تعزيز تفاعل وتعلم الطالبة وتسهيل مهمة كتابتها لتقرير النشاط الاستقصائى الذى يشمل الكتابة الرسمية (تقرير المختبر الاستقصائى) وغير الرسمية (الكتابة التأملية)."

وتعرفها بأنها فاطمة آل محمد وسوزان حج عمر (٢٠١٦، ص٣٦٨):"الأعمال المشتقة من الأنشطة الاستقصائية والتى تقوم بها المعلمة بهدف زيادة عدد المناقشات ذات المعنى خلال إجراء وتطبيق النشاط الاستقصائى وغاية ذلك زيادة التفاعل مع الطالبات وتضمين أكبر قدر من مراحل مفاوضات المعنى حول النشاط الاستقصائى كما وردت في قالب المعلم بهدف تسهيل مهمة الطالبات وإثراء كتابة تقرير النشاط الاستقصائى."

وتتكون هذه الاستراتيجية من نموذجين من الاجراءات الموجهة للمتعلم والمعلم :النوع الأول موجه للمتعلم ويشمل عناصر تقرير النشاط الاستقصائى، والنوع الثانى موجه للمعلم ويبدو في الدور الذى يقوم به المعلم بوصفه مرشدًا وموجهًا لبيئة التعلم من خلال توفير بيئة مناسبة للتواصل والمناقشة أثناء ممارسة النشاط الاستقصائى سواء لمناقشة والتفاوض حول المعنى التكون لدى الفرد (بعد التعلم الخاص)، أو لمناقشة التفسيرات والاستنتاجات المقبولة من أفراد المجموعة (بعد التعلم العام)، مما يؤكد أهمية التفاعل الاجتماعى في مجموعات العمل التعاونية لمناقشة المعنى المتكون.

ويؤكد (Akkus, Gunnel& Hand, 2007) أن استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية استراتيجية تعليمية تستعمل للفهم وبناء المعرفة العلمية، فى محيط الاستقصاء المخبرى، ويندمج فيها قالب العمل المقترح للمتعلم (شكل ١) مع قالب العمل المقترح للمعلم (شكل ٢) .

- الأفكار أو الأسئلة الأولية: ماهى أسئلتى عن هذه المشكلة (التجربة)؟
- التجربة والطريقة: ماذا أعمل لأجيب عن سؤالى (أسئلتى)؟
- الملاحظات والمشاهدات: ماذا شاهدت بعد إجراء النشاط (التجربة)؟
- الافتراضات: ما هى إفتراضاتى (إجاباتى) عن الأسئلة؟
- الشواهد: ماهى الشواهد التى تدعم افتراضاتى؟ لماذا كونت هذه الافتراضات؟كيف كونتها؟
- القراءة: كيف أقارن أفكارى مع الآخرين (الأصدقاء، الكتاب، المعلم)؟
- التعقيب: كيف تغيرت أفكارى؟ولماذا؟

شكل (١): يوضح قالب المتعلم.

- مرحلة الاستطلاع الأولية لأفكار الطلبة Explorating of pre-instruction understanding
- مرحلة ما قبل النشاط Pre-laboratory activities
- مرحلة النشاط L aboratory activities
- مرحلة المناقشة (١) الكتابة الفردية Negotiation- individual writing
- مرحلة المناقشة (٢) الحوار الجماعى Negotiation-group discussion
- مرحلة المناقشة (٣) المقارنة مع المصادر Negotiation-textbook and other resources
- مرحلة المناقشة (٤) الكتابة الفردية (التأمل) Negotiation-individual writing
- مرحلة الاستطلاع البعدية لأفكار المتعلمين Exploration of post-instruction understanding

شكل (٢) يوضح قالب المعلم

وقارن عمر (Omar,2008) المشار إليه في (أمل الجمعان؛ ألفت فودة و سوزان حج عمر، ٢٠١٥، ٣٧) بين تقرير الاستقصاء التقليدى مع تقرير المختبر العلمى الاستكشافى SWH في الجدول التالى:

جدول (٢): يوضح مقارنة بين تقرير الاستقصاء التقليدى وتقرير SWH

عناصر قالب المتعلم في SWH	عناصر التقرير التقليدى
الأفكار أو الأسئلة الأولية: ما هى أسئلتى عن هذه المشكلة (التجربة)؟	العنوان والغرض من النشاط
التجربة والطريقة: ماذا أعمل لأجيب عن سؤالى (أسئلتى)؟	التجربة والطريقة
الملاحظات والمشاهدات: ماذا شاهدت بعد إجراء النشاط (التجربة)؟	الملاحظات والبيانات
الافتراضات: ما هى افتراضاتى (إجاباتى) عن الأسئلة؟	المناقشة
الشواهد والدلائل: ما الشواهد التى تدعم افتراضاتى؟ لماذا كونت هذه الافتراضات؟ كيف كونتها؟	معادلات كيميائية، حسابات، رسوم بيانية
القراءة: كيف أكون أفكارى مع الآخرين (الأقران، الكتاب، المعلم)؟	لا يوجد مكافىء
التأمل:كيف تغيرت أفكارى؟ ولماذا؟	لا يوجد مكافىء

وفى ضوء ذلك ترى كيز وزملاءها (Keys, Hand, Prain& Collins,1999) أن استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية SWH بأنها الجسر الذى يربط بين تقارير المختبر التقليدية وتكوين المعنى الخاص بالمتعلم.

- **مراحل تطبيق استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية SWH في تدريس الفيزياء:**

تقترح الباحثة تقديم مراحل هذه الاستراتيجية من خلال التفاعل بين قالب المعلم والمتعلم كما فى الخطوات التالية :

- مرحلة الاستطلاع الأولية لأفكار الطلبة: في البداية يحتاج المعلم لاستطلاع المعرفة السابقة لدى المتعلمين عن الموضوع، وكذلك الكشف عن الأخطاء المفاهيمية لديهم، ليتمكن من التخطيط لبيئة تعلم تساعد المتعلم للبناء على المعرفة السابقة.
- مرحلة ما قبل النشاط : وفيها يقوم المعلم بجذب انتباه المتعلمين وإثارة حب الاستطلاع لديهم فى الموضوع من خلال طرح الأسئلة والعروض (إجراء نشاط بسيط) التى يقوم بها المعلم و التى تحفز الطلبة على التفكير، وإتاحة الفرصة أمام المتعلمين لفرض الفرضيات وطرح التساؤلات الخاصة حول المفاهيم أو الأفكار والعلاقات المطروحة ؛ثم يناقش المعلم طلابه حول تحديد و تصميم أنشطة استقصائية لاستكشاف المفاهيم والعلاقات والإجابة عن التساؤلات .
- مرحلة النشاط : وفى هذه المرحلة يقوم المعلم بتهيئة الفرصة للطلبة للعمل الجماعى بمساعدة قليلة منة لتنفيذ النشاط في المختبر عن طريق تقسيم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة وتوزيع أوراق العمل والأدوات اللازمة لإجراء النشاط واستمارة التقييم الذاتى للتقرير المخبرى، ويقوم الطلاب بتصميم التجربة وتحديد الخطوات اللازمة لإجراء التجربة وتنفيذها لجمع البيانات وتسجيل النتائج. فالمعلم فى هذه المرحلة يكون مسهلا وميسرا لعملية التعلم من خلال مساعدة الطلبة على تصميم النشاط وإجرائه .
- الكتابة الفردية: يشجع المعلم الأفراد داخل المجموعات على كتابة الملاحظات وتسجيل النتائج فى جدول والتعبير عنها بيانيا وقراءة الرسم البيانى لمعرفة العلاقة بين المتغيرات موضع الدراسة وتفسير تلك العلاقة من خلال استرجاع المعرفة السابقة وربطها مع المعلومات الجديدة مما يسهم فى بناء المعنى الخاص بهم .
- الحوار الجماعى: ويتم فيها المناقشات والمفاوضات داخل المجموعات سواء الصغيرة أو الكبيرة (الفصل ككل)، والتى يبدأ فيها المعلم بالتحاور مع المتعلمين أثناء إجراء النشاط، من أجل دعم وتوجيه انتباههم إلى معنى البيانات التى يتم جمعها وكيفية تفسيرها للإجابة عن أسئلتهم الخاصة المرتبطة بالنشاط ، بالإضافة إلى التفاوض بين المتعلمين وأقرانهم حول استخدام الملاحظات والبيانات التى قاموا بكتابتها و الاستماع بانتباه إلى تفسيرات زملائهم معتمدين فى ذلك على الأدلة والحجج والبراهين العلمية

وبذلك يتم إكساب الطلاب فرصة لتفسير النظريات والقوانين العلمية فى ضوء البيانات التى تم جمعها ومن ثم تطوير أفكارهم الأولية والتفكير فى عالمهم الطبيعى.

- مراجعة النتائج : وفيها يتم مراجعة النتائج التى توصلت إليها كل مجموعة للتحقق من صحتها ويتم مراجعتها من قبل مجموعة أخرى ، وتوضيح ما إذا كانت هذه النتائج مقبولة علميا تحتاج لمراجعة مع تقديم اقتراحات لتحسين تلك النتائج، وتتم عملية المراجعة فى ضوء مجموعة من المصادر المختلفة (الكتاب المدرسي، الشبكة العنكبوتية، المجلات العلمية) التى تستخدم لتقييم صحة النتائج .بعد ذلك يقوم المتعلمون بكتابة تقرير المختبر الاستقصائى، متضمنا ما تم تنفيذه فى النشاط من أسئلة وإجراءات، وفروض، وأدلة ، وتفسير البيانات . باستخدام استمارة تقييم كتابة التقارير المخبرية.
- الكتابة الفردية التأملية : وفيها يساعد المعلم الطلاب على استخلاص المفاهيم التى تم تناولها في النشاط الاستقصائى وتعريفها إجرائيا وتنظيم الخبرات الجديدة مع الخبرات السابقة ،ويمكن للمعلم إتاحة الفرصة للمتعلم لإجراء المزيد من الأنشطة التأكيدية إن لزم الأمر.
- مرحلة الاستطلاع البعدية لأفكار المتعلمين: وفيها يقيم المعلم مدى فهم المتعلمين للمفاهيم والمحتوى العلمى ورصد الدلائل على التعديل الذى حدث فى تفكير الطلبة وسلوكهم على مستوى المجموعات (تقارير المختبر) والمستوى الفردى (الكتابة التأملية) المتضمنة بالخطوات السابقة وذلك لتقديم التغذية الراجعة للطلاب لتحديد مواطن القوة والضعف .

- **أهداف استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية** SWH:

تهدف الاستراتيجية لما يلى:

- إعداد نماذج لأنشطة استقصائية تنمى التفكير لدى الطلاب.
- تقدم نماذج لاستراتيجيات التدريس للمعلمين واجراءات تنفيذها تمكنهم من إعداد تلك الأنشطة الاستقصائية الخاصة بطلابهم لتنمية قدراتهم على التقصى والاكتشاف العلمى والتفكير في العلاقة بين الأسئلة والملاحظات والبيانات والفروض وإجاباتهم والأدلة المرتبطة بها؛ مما يمكنهم من تطوير فهمهم للمفاهيم العلمية.
- تقدم الاستراتيجية مجموعة من أنشطة تعليم وتعلم كالمناقشات الصفية وطرح أسئلة لقياس الفهم وليس لقياس التذكر كالمناقشات التى يقوم الطلاب من خلالها بتفسير وتحليل واستنتاج معلوماتهم العلمية التى لاحظوها.
- لا توفر الاستراتيجية أنشطة تعليمية فقط تستند إلى المناقشة فقط بحيث يمكن للمعلم توظيفها، وإنما توفر أيضًا أنشطة تعلم تهدف إلى اشراك الطلاب في الطرق العلمية للتفكير والمناقشة، فعملية المناقشة تتطلب من الطلاب بناء تفسيرات علمية من خلال التفكير، مما يساعدهم على تطبيق

المنطق والتفكير التأملى وتنمية مهارات اتخاذ القرار كاستخدام الاختبارات العلمية الموحدة، واختبارات التفكير الناقد . (Cavagnetto, 2010) (Boscolo& Mason, 2001)

- **أهمية استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية في تدريس الفيزياء** :

- تراعى الفروق الفردية بين الطلاب في قدراتهم على التعبير عن أفكارهم، ومنح المتعلمين الفرصة لمراجعة أفكارهم بإعادة النظر فيما قاموا بكتابته .(طلال الحربى،١٩٩٧)
- تعتبر الكتابة ليست مجرد وسيلة للتعبير عن التفكير، ولكنها أيضًا وسيلة للكشف عنه، وتحديد ما يعرف وما لا يعرف، فهى إحدى أوات التواصل المهمة التى تسهم في تشكيل الأفكار وتوضيحها بل واكتشافها (Mayer& Hillman, 1996)
- تُستخدم الكتابة كوسيلة فعالة لتقييم فهم واستيعاب المفاهيم العلمية ودمج المفاهيم المتباينة، وإدراك العلاقات فيما بينها، واسترجاع المعرفة السابقة وربطها مع البيانات الجديدة والملاحظات، ومن ثم يقوم بصياغة تفسيرات منطقية وذات معنى، وتوظيفها فى توليد الأفكار وبناء المفاهيم الجديدة، وتنمية قدرتهم على التعلم القائم على الاستقصاء والاستدلال والتفكير الناقد من خلال احتواء النص العلمى على الحجج والبراهين وتقييم الفرضيات العلمية المتاحة، بالإضافة إلى تطوير مهارات الاتصال العلمى بين الطلاب لمعرفة المزيد من المفاهيم والمبادئ العلمية وغيرها من مكونات بنية العلم مما يؤدى بدوره إلى تعزيز الثقافة العلمية. (Jang,2011؛ Hohenshell& Hand, 2006؛ Yore,2003)

وتضيف الباحثة مجموعة من نواتج التعلم التى تسعى الاستراتيجية لتحقيقها وهى:

- تساعد الطلاب على طرح الأسئلة وكذلك تخطيط وتصميم وتنفيذ الأنشطة وتفسير النتائج، فيبنى المتعلم المفاهيم بنفسه مما يوسع مداركه ويكون اتجاهات ايجابية لديه .
- تعليم الطلاب كيف تبنى المعرفة، وكيفية التفاعل بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة.
- تنمى لدى الطلاب العديد من الذكاءات كاللغوى، والبصرى المكانى، والمنطقى الرياضى، والجسدى، والاجتماعى، والميول العلمية.
- تعزز الاستراتيجية فهم الفيزياء ولتنمية التفكير عالى الرتب في الفيزياء والتفاوض على المعنى وإعادة تنظيم المعرفة؛ مما ينتقل بالمتعلم من الحالة السلبية إلى باحث عن المعرفة وموظفا لها في مواقف حياته المختلفة.
- تعمل على اكساب الطلاب العديد من عمليات العلم مثل الملاحظة، والتفسير، والاستنتاج، والتصنيف، واستخدام الأرقام، والتنبؤ، وفرض الفروض؛ لتصبح عادات يمارسها الطلاب في كافة أمور حياتهم.

- تجعل المتعلم أكثر تفاعلا وإيجابية فى المختبرات المدرسية، وتزيد من التفاعل بين المعلمين والمتعلمين مما يؤدى إلى إيجابية المتعلم فى العملية التعليمية .
- تساهم في تعليم الطلاب أسس كتابة التقارير المعملية والبحثية العلمية، والتى تعد من أهم مهارات العمل المخبرى.

• **معوقات تنفيذ استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية** SWH:

- متطلبات التدريس التى تطلبها الاستراتيجية تفوق زمن الحصة .
- ضعف تدريب الطلبة على كيفية التعلم باستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية .
- الأنشطة المقترحة وفق الاستراتيجية تحتاج لفترة زمنية أكبر من وقت الحصة.
- ضعف تدريب المعلمين على الاستخدام الامثل لاستراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية.
- قله الامكانيات التى تساعد على تطبيق الاستراتيجية.
- خلو المكتبات الصفية من المراجع المرتبطة بالموضوعات الدراسية الحديثة، والتى قد تساعد فى تطبيق الاستراتيجية

• **ارشادات عامة لاستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية**SWH:

لكى يتم تنفيذ الاستراتيجية بطريقة صحيحة داخل المختبر والغرف الصفية، هناك مجموعة من المهارات التدريسية التى يجب اتقانها من قبل المعلمين لتطبيق استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية لتحقيق أهدافها، مثل: مهارة طرح الأسئلة والتعامل معها، مهارة تصميم أنشطة وخبرات تعليمية تتضمن التحدث والقراءة والكتابة أثناء تنفيذ الاستقصاء العلمى، مهارة إعداد دروس تركز على توظيف المفاهيم بدلا من الطرق التقليدية التى تركز على نقل المحتوى(Norton,2008)

وترى الباحثة أنه يجب على المعلم القيام بما يلى:

- يبدأ المعلم مع الطلاب في تنفيذ الاستراتيجية بشكل تدريجي.
- اختيار الأنشطة الاستقصائية المناسبة لمراحل تطبيق الاستراتيجية والتى سيقوم فيها الطلاب بجمع البيانات واستخلاص النتائج وكتابة التقارير المخبرية الفردية والجماعية، وتوفير أدوات ومواد الأنشطة الاستقصائية، وأوراق مرسوم عليها مكونات النشاط الاستقصائى.
- إعداد تعليمات مكتوبة للطلاب تساعدهم على تنفيذ الأنشطة المعملية وتطبيق الاستراتيجية، والتأكيد على أهمية التفاعل بين الجانب المفاهيمى أو التفكيرى، والإجرائى أو العملى؛ فهذا التفاعل ضرورى لتكامل المعلومات وإدخالها في البنية المعرفية للفرد.
- استثارة دافعية الطلاب للتعلم من خلال التفاعل مع الانشطة الاستقصائية، وطرح الأسئلة التى تحفز الطلاب على التفكير.

- تشجيع واتاحة الفرصة للطلاب باستخدام ما تعلموه في المراحل السابقة في مواقف جديدة، وتقييم أدائهم في كتابة التقارير العلمية، وتقديم التغذية الرجعة الفورية لتحسين أدائهم.

ونظرًا لأهمية استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية SWH في العملية التعليمية ظهرت بعض الدراسات التى اهتمت بها ومنها:

- قدمت دراسة خلود الشيخ (٢٠١٧) برنامج تدريبى مقترح لإعداد طالبات العلوم المعلمات الملتحقات ببرنامج الدبلوم التربوى لخطة درس تبعًا لاستراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية *SWH*، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج فيما يتعلق بالتعريف بمدخل الكتابة من أجل التعلم، والمعرفة باستراتيجيات الكتابة العلمية الاستكشافية وتنمية مهارات إعداد خطة درس وفق استراتيجية *SWH*.
- هدفت دراسة فاطمة آل أحمد وسوزان حج عمر (٢٠١٦) إلى الكشف عن فاعلية حقيبة تدريبية في ضوء استراتجية *SWH* لتبنى معلمات الكيمياء للتدريس البنائى، وأشارت النتائج إلى تمكن المعلمات من بعض الممارسات التدريسية البنائية، وتوظيفهن لسمات الاستقصاء في الأنشطة واكتسابهن مهارات توظيف استراتيجية *SWH* في أنواع الاستقصاء.
- و سعت دراسة أمل الجمعان؛ وألفت فودة وسوزان حج عمر(٢٠١٥) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية الكتابة من أجل تعليم العلوم *(SWH)* في تدريس فصل الخواص والتغيرات في مقرر الكيمياء لتنمية التحصيل والاتجاه نحو الكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوى، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الأسئلة الموضوعية، ووجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الأسئلة المقالية وفى مقياس الاتجاه نحو الكيمياء لصالح المجموعة التجريبية.
- وكشفت دراسة *(Van&Daubenmire,2015)* عن أثر استخدام الكتابة العلمية الاستكشافية في العلوم (*SWH*) كنهج تعليمي في الفصول الدراسية المخبرية على ممارسة الطلاب لمهارات وراء المعرفية مع حل مشكلات المختبرات المفتوحة، وأوضحت النتائج تحسن قدرة طلاب المجموعة التجريبية على حل مشكلات المختبر المفتوحة نظرا لممارستهم لمهارات ما وراء المعرفة بشكل أفضل نتيجة دراستهم باستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية *SWH* عن طلاب المجموعة الضابطة التى درست بالطريقة التقليدية.
- وحددت دراسة سوزان حج عمر(٢٠١٣) الصعوبات التى تواجه معلمات العلوم عند تطبيق مدخل الكتابة كحل مشكلة في تعليم العلوم *SWH* والتحول للتدريس البنائى التفاعلى، وأوضحت النتائج أنه من الصعوبات التى واجهت أفراد العينة: الخوف من عدم وجود دعم مستقبلا في بيئة التعلم الواقعية سواء من مديرة المدرسة أو المشرفات أو الوالدين، صعوبة تحديد الفكرة العامة

من الوحدة، صعوبة مرتبطة بتطبيق الاستقصاء من منظور البنائية التفاعلية.

- كما هدفت دراسة *(Erkol, Kisoglu& Buyukkasap, 2010)* إلى تحديد أثر تطبيق الكتابة العلمية الاستكشافية على تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو مختبر الفيزياء بتركيا، وأشارت النتائج إلى تنمية تحصيل الطلاب لمفاهيم وحدة الميكانيكا واتجاهاتهم نحو مختبر الفيزياء ونمو قدراتهم في كتابة تقارير المختبر.

ويتضح من استقراء الدراسات السابقة ما يلى:

- قيام بعض الدراسات بتقديم برنامج تدريبى عن استخدام الاستراتيجية في تعلم الكيمياء والعلوم مثل دراسة (خلود الشيخ ،٢٠١٧؛ فاطمة آل أحمد وسوزان حج عمر، ٢٠١٦؛ وأمل الجمعان؛ وألفت فودة وسوزان حج عمر،٢٠١٥)، وللطلاب مثل دراسة *(Erkol, Kisoglu& Buyukkasap,2010)* لدراسة مفاهيم الفيزياء واتجاههم نحو مختبر الفيزياء.
- وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الكشف عن فعالية وأثر استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية فى التدريس ودورها فى تنمية بعض المتغيرات التابعة، ولكن تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فى استخدام الاستراتيجية فى تنمية عادات العقل ومهارات العمل المخبرى والميول الابتكارية الفيزيائية لدى طلاب الصف الثانى الثانوى ودراستهم لباب "قوانين الغازات".
- كما يتضح قلة الدراسات التى اهتمت باستخدام الاستراتيجية في تدريس الفيزياء، كما لا توجد دراسة –فى حدود ما اطلعت عليه الباحثة - استخدمت الاستراتيجية في تنمية مهارات العمل المخبرى وعادات العقل والميول الإبتكارية الفيزيائية.

- **ثانياً**: **عادات العقل**:

ظهر خلال السنوات الأخيرة في ميدان الفكر التربوى تحولات ومتغيرات تربوية حديثة تركز على تعليم عمليات التفكير للمتعلمين بطريقة مباشرة، والاهتمام بتنمية العادات العقلية التى تمكن المتعلم من استخدام عمليات التفكير في تعلم أى خبرة يحتاجها المتعلمين في المستقبل، واكتشاف المعنى تحقيقا لفهم أفضل للعالم من حولهم، فتساعد على تنظيم عملية التعلم والتعامل مع المواقف الحياتية المختلفة بكفاءة؛ لذا تدعو التربية الحديثة إلى أن تكون العادات العقلية، هدفاً أساسيًا في جميع المراحل التعليمية، ويصبح التفكير عادة يمارسها الفرد في كافة مجالات الحياة .

- **ماهية عادات العقل**:

تنوعت تعريفات عادات العقل بتنوع التوجهات النظرية والاتجاهات التى تناولتها، كما يلى:

- عرفها آثر كوستا وبينا كاليك (٢٠٠٣،ص٧) بأنها:" نزعة الفرد إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما، عندما تكون الإجابة أو الحل غير متوفر في أبنيته المعرفية، إذ قد تكون المشكلة على هيئة موقف محير أو لغز أو موقف غامض، كما تشير إلى توظيف السلوك الذكى عندما لا يعرف الفرد الإجابة أو الحل المناسب بناء على مبدأ أو قيم معينة أو خبرات سابقة؛ بحيث يرى الشخص أن تطبيق هذا النمط مفيد أكثر من غيره من الأنماط."
- وعرفها *(Ricketts, 2004,p11)* بأنها:" عبارة عن معرفة كيفية التصرف بذكاء، عندما لا يعرف الشخص الإجابة عن سؤال ما."
- ويرى (يوسف قطامى وفدوى ثابت، ٢٠٠٩،ص١٥٠) عادات العقل بأنها:" العادات التى تدبر وتنظم وترتب العمليات العقلية، وتصنع نظام الاولويات السليم لهذه العمليات فتساعد في تصحيح مسار الإنسان في الحياة أى أن العادات العقلية هى النظام الذى يرتب شئون مساره الصحيح."

- **خصائص عادات العقل**:

يشير كل من (Costa&Kallic,2003,p17 ؛ مروة الباز،٢٠١٤،ص٢٠ -٢١؛ بلال القانوع،٢٠١٧،ص٤٥) إلى تميز عادات العقل بمجموعة من الخصائص التى تمكنا من إدراكها بشكل أفضل، وهى:

- التقييم : ويتمثل اختيار وتوظيف نمط السلوك الفكرى المناسب للتطبيق دون غيره من أنماط السلوك الفكرى الأقل قيمة وكفاءة.
- الرغبة والميل: وتتمثل الاحساس والشعور بالميل نحو استخدام نمط السلوك الفكرى المناسب.
- الحساسية: وتتمثل في إدراك الفرص لاختيار الأوقات المناسبة لتوظيف نمط السلوك الفكرى المناسب.
- القدرة: وتعنى امتلاك القدرات الأساسية والمهارات والعمليات التى يمكن عن طريقها تطبيق أنماط السلوك الفكرى المناسب.
- الالتزام والتعهد: وتعنى استمرار التفكير في تطوير أداء نمط السلوك الفكرى المناسب، بالإضافة إلى تطوير الأداء الخاص بأنماط السلوك المختلفة التى تدعم عملية التفكير ذاتها.
- السياسة: وتتمثل في إدماج أنماط السلوكيات المناسبة في جميع الأعمال والقرارات ورفع مستواها، واعتبار ذلك سياسة عامة لاينبغى البعد عنها.

- **تصنيف عادات العقل**:

قدم بعض التربويين تصنيفاً لعادات العقل وفقاً للتوجه النظرى الخاص بكل تصنيف كما يلى:

قام (Marzano,1992,p6) بتصنيف العادات العقلية والتي أطلق عليها العادات العقلية المنتجة (Productive Habits of Mind) حسب الترتيب التالي:

التنظيم الذاتي (Self-Regulation)، التفكير الناقد (Critical Thinking)، التفكير الإبداعي (Creative Thinking)

كما قدم (Daniels, 1994,p23) أربعة أقسام لعادات العقل وهي: الانفتاح العقلي (Open Minded)، والعدالة العقلية (fair Minded)، والاستقلال العقلي (Independent Minded)، والميل إلى الاستقصاء أو الاتجاه النقدي (Inquiring or Critical Attitude)

وقد قام (Hyerle,1999,p12) بتقسيم العادات العقلية وفق التقسيم التالي: خرائط عمليات التفكير (Thinking Processes Maps)، العصف الذهني(Brain Storming)، منظمات الرسوم (Graphic Organizers) (إبراهيم الحارثى، ٢٠٠٢)

أما آرثر كوستا و بينا كاليك(٢٠٠٣،٢٢ -٣٩) فقد قدما بتصنيف عادات العقل وفق (١٦) سلوكا ذكيا للتفكير الفعال ووضعا قائمة بعادات العقل هى:(المثابرة، والتحكم بالتهور، والتفكير بمرونة، والتفكير حول التفكير، والكفاح من أجل الدقة، والتساؤل وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف الماضية على المواقف الجديدة، والتفكير والتوصيل بوضوح ودقة، وجمع البيانات باستخدام الحواس الخمس، والاستعداد الدائم والمستمر للتعلم، والتفكير التبادلى، والإقدام على مخاطر مسئولة القدرة، والتفكير الإبداعي، الاستجابة بدهشة ورهبة، وإيجاد الدعابة)

وقد اعتمدت الدراسة الحالية على بعض عادات العقل من تصنيف كوستا وكاليك ويوضحها الجدول (٣):

جدول (٣): يوضح قائمة عادات العقل فى الفيزياء

عادات العقل	التعريف الإجرائى للعادة	سلوكيات عادات العقل في الفيزياء
التحكم بالتهور	"قدة الفرد على التفكير بتأنى وصبر والالتزام بالتعليمات قبل أن يبدأ بالمهمة، وسماع وجهات نظر الآخرين، وعدم التسرع في الحكم على الأمور إلى أن يتم فهمها جيدًا."	- الاستماع باهتمام لتعليمات المهمة الموكلة لدى الفرد. - التأنى والمثابرة في التفكير لبناء استراتيجية أو خطة عمل قبل البدء في حل المشكلة. - تجنب الأفكار الفورية. - القفز للنتائج بالتفكير مرارا قبل إصدار الأحكام. - فهم واستيعاب البدائل قبل تطبيقها.
التفكير بمرونة	"قدرة الفرد على تغيير نمط تفكيره للتكيف مع المواقف الجديدة بتوفير بدائل وحلول ووجهات نظر مختلفة مع طلاقة في التعبير والحديث."	- يستخدم طرق غير تقليدية في حل المشكلات التى تواجهه بتوليد أفكار غير مألوفة ومتنوعة. - التفكير في وجهات نظر بديلة. - يتعامل مع مصادر متعددة للمعلومات في وقت واحد. - يحفز زملاءه في العمل الجماعى لإضافة أفكار جديدة. - متفتح العقل ولديه القدرة على التغيير والتحسين وإصلاح نفسه.
التساؤل وطرح المشكلات	:"القدرة على توليد الأسئلة ذاتيًا لزيادة الفهم والادراك واقتراح عدد من البدائل لحل المشكلات	- لديه القدرة على طرح الأسئلة بأكثر من طريقة ويجيب عنها. - التمعن في مشكلات قديمة من زوايا جديدة.

	التى يتعرض لها؛ وذلك بالحصول على معلومات من مصادر أخرى ذات علاقة."	- يبحث عن أسباب حدوث الظواهر البيئية. - يكتشف أوجه التناقض والاختلاف في بعض الظواهر. - طرح احتمالات جديدة للحل.
تطبيق المعارف السابقة على مواقف جديدة	"هى قدرة المتعلم على توظيف الخبرات السابقة والمعرفة المتعلمة في مواقف حياتية مشابهة."	- يوظف معارفه وخبراته السابقة في مواجهة مشكلات تعليمية جديدة. - استخدام معارفه السابقة في حل المشكلات حياتية جديدة. - يحدد المواقف والمشكلات المتشابهة. - لديه القدرة على الربط بين معارفه السابقة وبين المعرفة الجديدة التى يكتسبها.
جمع البيانات بإستخدام الحواس	- "قدرة الفرد على استخدام حواسه في التعلم."	- يمارس الأنشطة التعليمية والتجارب العملية بجميع حواسه. - يوظف حواسه في النمو المعرفى. - استخدام حواسه فى جمع البيانات والمعلومات من مصادر مختلفة. - القدرة على الانتقال بالنظر إلى اليمين واليسار وتحسس الأشياء والاستماع للآخرين وتذوق المواد.
التفكير في التفكير	-"قيام المتعلم بإعادة النظر في العمليات التى قام بها للوصول لحل للمشكلة المطروحة للتأكد من كفاءة استراتيجياته الأدائية القيام بتنفيذها بإتقان ووفقا للمعايير المتفق عليها."	- تحديد ما يريد وما لا يريد أن يتعلمه. - التأمل في العمليات التى قام بها للوصول لحل للمشكلة المطروحة. - التأكد من كفاءة استراتيجياته الأدائية لحل المشكلة. - تنفيذ استراتيجيات الأداء بإتقان ووفقا للمعايير المتفق عليها. - القيام بعمل ما لمعرفة نتيجة أفعاله وتأثيرها على الآخرين والبيئة.
التفكير والتواصل بوضوح ودقة	- تمكن الفرد من مهارات التواصل اللغوى والتى تساعده على التواصل الواضح والجيد للأفكار المراد إيصالها إلى الآخرين."	- استخدام مهارات اللغة في التواصل. - تبادل الأفكار بطريقة جيدة. - التعبير بمصطلحات ومفردات واضحة ومحددة. - الابتعاد عن الغموض والافراط في التعميم. - تدعيم الأقوال بالأدلة والبراهين.
التصور- الابداع -التجديد	- قدرة الفرد على القيام بتخيل وتصور طرق جديدة لحل المشكلات بصورة جديدة.	- التعامل مع المواقف بطريقة غير مألوفة للآخرين لعدم محدودية تفكيرهم. - ينظرون للمشكلة من زوايا عديدة. - تقديم حلول مبتكرة للمشكلات. - يقبلون النقد. - لديهم رغبة في تغيير الواقع للأفضل.
التفكير التبادلى	قدرة الفرد على العمل في مجموعات تعاونية مع الآخرين، وتبادل الخبرات والأفكار والاستفادة من بعضهم البعض."	- العمل في مجموعات تعاونية. - التفكير معا لإيجاد حلول للمشكلات. - الاتصال والتواصل مع الآخرين. - اختبار صلاحية الحلول. - قبول النقد و إحترام آراء الآخرين والاستفادة منها.

- **أهمية تنمية عادات العقل**:

حددت الباحثة الأهمية التربوية لتنمية عادات العقل باستقراء بعض الدراسات كدراسة (بلال القانوع،٢٠١٧؛ أمال محمود، ٢٠١٥؛ إيمان العزب،٢٠١٢) وهى:

- تشجع المتعلم على استخدام القدرات والمهارات العقلية في جميع الأنشطة التعليمية، وتوظيف الخبرات التى تعلموها في المستقبل؛ مما يساعد على فهم أفضل للعالم ومتغيراته ومشكلاته.

- إتاحة الفرصة للمتعلم لرؤية مسار تفكيره الخاص واكتشاف كيف يعمل عقله أثناء حل المشكلات، والتخطيط بدقة في ضوء متطلبات المهمة التى يقوم بها.
- تدريب الطالب على أن يكون أكثر استقلالية وتحملًا للمسئولية واكتساب العادات المفيدة للحياة كالتخلص من القلق والخوف لديهم، وتنمية الثقة بأنفسهم من خلال تشجيعهم على إمعان التفكير في كافة أمورهم.
- توفير جو من المتعة على عملية التعلم، بحيث يفكر كل متعلم بطريقته الخاصة مهما كانت غريبة أو غير مألوفة للآخرين.
- تساهم عادات العقل في تنظيم عملية التعلم وإدارتها بكفاءة مع مواقف الحياة اليومية من خلال اختيار الإجراء المناسب للموقف التعليمى الذى يمر به المتعلم.
- تقوم عادات العقل بالدمج بين مهارات التفكير الناقد والابداعى والتنظيم الذاتى للوصول إلى أفضل أداء.(يوسف قطامى وفدوى ثابت، ٢٠٠٨؛ ليلى حسام الدين، ٢٠٠٨).

وتأسيسًا لما سبق تشير الباحثة إلى أهمية تنمية عادات العقل واعتبارها أحد أهداف تدريس الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية وكافة المراحل التعليمية؛ ليتمكن المتعلم من التعامل مع التحديات الفكرية والأخلاقية والتطورات العلمية بأكثر فاعلية.

- **مراحل تنمية عادات العقل**:

يتطلب تنمية عادات العقل لدى المتعلمين تهيئة المواقف والمشكلات وتوفير المهام والأنشطة التعليمية التى تحتاج من المتعلمين استخدام عمليات ومهارات التفكير المختلفة للحصول على معلومات جديدة تمكن المتعلم من توظيفها في المواقف الجديدة والتعامل مع المتناقضات الفكرية والعلمية التى يواجها في بيئته، ولذا قامت منار السواح (٢٠١١) بتحديد مراحل تنمية عادات العقل وهى:

- مرحلة التفكير: وفيها يفكر المتعلم في المشكلة، ويركز انتباهه عليه لأهميته ولإشباع فضوله المعرفى.
- مرحلة التسجيل: وفيها يكتب المتعلم جميع أفكاره وربطها بجميع الملفات المتشابه لها.
- مرحلة التكرار: وفيها يقرر المتعلم أن يكرر نفس السلوك وبنفس الشعور سواء كان ذلك إيجابيًا أو سلبيًا.
- مرحلة التخزين: وفيها يخزن المتعلم الأفكار المكررة في ملفاته العقلية بعمق وتظهر أمام المتعلم كلما واجه موقفا من نفس النوع، وإذا أراد المتعلم أن يتخلص من هذا السلوك سيجد صعوبة كبيرة؛ لأنها مخزنة بعمق في ملفات العقل الباطن.
- مرحلة العادات: وفيها يدرك العقل البشرى أن هذه العادة جزءًا مهم من سلوكيات المتعلم ولا يستطيع المتعلم تغييرها بمجرد التفكير بنفسه في

التغيير أو بتأثير من مؤثر خارجى، بل يجب عليه أن يغير معناه الذى كونه في الفكرة الأساسية وبرمجة نفسه على الفكر الجديد وتكرار ذلك أكثر من مرة، وبذلك فهو يمر بنفس الخطوات التى كون بها العادات السلبية لكى يضع مكانها عادات إيجابية.

- **شروط تنمية عادات العقل**:

حددت الدراسات والبحوث التربوية شروط ومواصفات لتنمية عادات العقل هى :

- الوعى بأن جميع التلاميذ قادرون على التفكير.
- ادراك التلاميذ لأهمية التفكير و السعى لتحقيقه.
- تهيئة المواقف والمشكلات التى تتحدى تفكير التلاميذ وقدراتهم.
- توفير بيئة تعليمية آمنة خالية من التهديد وتحمل الأخطار.
- إيجاد بيئة غنية بالمثيرات.
- ملاءمة الأنشطة التعليمية للمستوى الذهنى للطلاب.
- توفير القدوة الحسنة وغالبًا ما يكون المعلم نموذجًا مثاليًا لأداء سلوكيات وعادات العقل لأن الطلاب يتعلمون من سلوكه وأفعاله أكثر مما يتعلمون من أقواله.(ابراهيم الحارثى ،٢٠٠٢ ؛ يوسف قطامى وفدوى ثابت،٢٠٠٨ ؛ *Costa&Kallic,2009*)

- **أساليب تنمية عادات العقل**:

قدمت ليلى حسام الدين (٢٠٠٨،ص١٧ -١٨) طرق وأساليب تدريسية يمكن من خلالها تنمية عادات العقل ومنها:

- القصص العلمى: وفيها يتم استخدام القصص المعبرة عن حياة العلماء والمبتكرين، والتى تقدم نماذج من حياتهم الخاصة؛ وبالتالى توضح العادات العقلية التى مارسها هؤلاء العلماء ومن ثم يمكن تدريب الطلبة عليها،
- طريقة المناقشة والمناظرة: تعد المناقشات من الأدوات الأساسية لتنمية عادات العقل ويمكن للمعلم أن ينظم جلسات النقاش في صورة جماعية أو يستخدم المناقشات الاستكشافية.
- مدخل الأسئلة: وفيها يطرح المعلم أسئلة ذات مستويات عليا وهذه الأسئلة يمكن تدريب الطلاب عليها وأن يسألوها بأنفسهم خلال اشتراكهم في أى مناقشة.
- استراتيجية حل المشكلات والألغاز التعليمية: يعد استخدام المشكلات التعليمية والألغاز من الوسائل الهامة لتنمية عادات العقل.(روبرت مارزانو ، ١٩٩٩،ص٩٦ -٢٠٣)

وتضيف الباحثة إلى هذه الأساليب استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية SWH في تنمية عادات العقل؛ وذلك نتيجة لتطبيق مراحل واجراءات تطبيق الاستراتيجية من قبل المعلم والمتعلم مما يساهم في تنمية عادات العقل بشكل فعال.

• **دور المعلم في تنمية عادات العقل**:

قام كل من (أيمن سعيد، ٢٠٠٦، ص ص ٤٢٨ -٤٣٠؛ مروة الباز، ٢٠١٤،ص ٢١؛ ياسمين صباح،٢٠١٦،ص٤٢) بتحديد أدوار المعلم لتنمية عادات العقل لدى طلابه كما يلى:

- مساعدة المتعلمين على فهم ماهية عادات العقل: ويتم بإدارة حلقة نقاشية مع المتعلمين حول كل عادة من عادات العقل، تقديم النوادر الشخصية التى لها علاقة بعادات العقل، وتكليف الطالبات بإعداد بعض الصور واللوحات التى تعبر عن مدى فهمهم لعات العقل.
- مساعدة المتعلمين على تحديد الاستراتيجيات المرتبطة بتنمية عادات العقل: بإتباع طريقة التفكير بصوت مرتفع، لتوضيح الاستراتيجيات الفعالة في تنمية عادات العقل.
- توفير بيئة تعلم صفية ومدرسية تشجع على تنمية واستخدام عادات العقل: بمزج عادات العقل بأنشطة الحياة اليومية والأنشطة الدراسية، وعرض الصور التى تعبر عن أهمية عادات العقل، وتحديد أى العادات العقلية أكثر فائدة في إنهاء المهمة التعليمية.
- تقديم الدعم الإيجابى للمتعلمين الذين يظهرون تجاوبًا فعالًا مع عادات العقل: من خلال تكليف بعض المتعلمين بملاحظة المتعلمين الذين يشرحون طريقة استخدامهم لعادات العقل، وتكليف المتعلمين بعمل تقييم ذاتى لقدراتهم على استخدام عادات العقل في مواقف معينة.

وتضيف الباحثة بأنه ينبغى على معلم الفيزياء لينمى عادات العقل لدى طلابه أن يقوم بتحديد المحتوى العلمى الذى يثير تساؤلات وأفكار وتفسيرات المتعلمين، وتحديد نواتج التعلم التى من أجلها يتم تنمية عادات العقل، ومن ثم تحديد عادات العقل المراد تنميتها، والعمل على اكسابها للطلاب تدريجيًا وليس دفعة واحدة، وتدريب الطلاب علي إتقانها، بالإضافة إلى تقييم الاداءات والسلوكيات الدالة على عادات العقل.

ونظرًا لأهمية تنمية عادات العقل ظهرت مجموعة من الدراسات التى استخدمت استراتيجيات تدريسية لتنميتها في الفيزياء، ومنها:

- دراسة تهانى الروساء (٢٠١٨) التى أثبتت فاعلية الصف المقلوب في تدريس مقرر استراتيجيات تدريس العلوم وتقييمها على التحصيل الأكاديمى وتنمية عادات العقل لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالسعودية، كما قدمت دراسة أمانى الموجى (٢٠١٧) استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على نموذج التسريع المعرفى لتنمية عادات العقل والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وهدفت دراسة ثانى خاجى (٢٠١٦) إلى تنمية التحصيل وعادات العقل لدى طلاب الصف الأول متوسط في مادة الفيزياء بتوظيف الكلمات المتقاطعة *(Crossword)* وأظهرت النتائج

وجود فرق ذى دلالة إحصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق استراتيجية الكلمات المتقاطعة، وتفوقهم على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في التحصيل وتنمية عادات العقل.

- و أوضحت دراسة نرمين كشك؛ وعبد السلام عبد السلام وزبيدة قرنى (٢٠١٥) فعالية برنامج مقترح قائم على الخرائط الذهنية المعززة بالوسائط المتعددة التفاعلية في تحصيل مادة الفيزياء وتنمية عادات العقل المنتجة لدى طلاب الصف الأول الثانوى، وكشفت دراسة أمال محمود (٢٠١٥) عن فاعلية تدريس العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعدادى بإستخدام استراتيجية توليد الأفكار (سكامبر) في تنمية مهارات التفكير التخيلى وبعض عادات العقل، كما أثبتت دراسة مروة الباز (٢٠١٤) أثر استخدام التدريس المتمايز في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية متباينى التحصيل في مادة العلوم.
- كما أشارت دراسة *(Calik, Turan& Coll,2013)* إلى أن برامج إعداد الطالب المعلم تخصصات العلوم والرياضيات والتعليم الابتدائي والعلوم الاجتماعية في جامعة تركيا في حاجة إلى تطوير لمساعدة الطلاب على تنمية عادات العقل بشكل أفضل إذا ما أرادت المشاركة بفاعلية أكبر في عملية صنع القرار ومناقشة القضايا الاجتماعية العلمية في صفوفهم، واهتمت دراسة رجب الميهى وجيهان محمود (٢٠٠٩) بقياس فاعلية تصميم مقترح لبيئة تعلم مادة الكيمياء منسجم مع الدماغ في تنمية عادات العقل والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوى ذوى أساليب معالجة المعلومات المختلفة، وأشارت النتائج لفاعلية التصميم المقترح في تنمية عادات العقل.

ويتضح من العرض السابق للدراسات السابقة :

- وجود العديد من الدراسات التى اهتمت بتنمية عادات العقل بإستخدام استراتيجيات تدريس مختلفة ومنها: استراتيجية توليد الأفكار (سكامبر)، استراتيجية الكلمات المتقاطعة، الصف المقلوب، أو بتقديم استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على نموذج التسريع المعرفى، وتصميم بيئة تعلم مقترح منسجم مع الدماغ، كما هدفت هذه الدراسات لتنمية عادات العقل لدى فئات تعليمية مختلفة ومنها : دراسة *(Calik,Turan& Coll,2013)* ،تهانى الروساء،٢٠١٨) للطلاب المعلمين، ودراسة (مروة الباز،٢٠١٤، أمانى الموجى،٢٠١٧) للتلاميذ بالمرحلة الابتدائية.
- قلة الدراسات التى اهتمت بتنمية عادات العقل في الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية والتى استخدما استراتيجيات تدريسية مختلفة ومنها: دراسة ثانى خاجى (٢٠١٦) التى استخدمت استراتيجية الكلمات المتقاطعة، واستخدمت دراسة نرمين كشك؛ عبد السلام عبد السلام وزبيدة قرنى (٢٠١٥) الخرائط الذهنية المعززة بالوسائط المتعددة التفاعلية، إلا أنه لم تجر أية دراسة – فى حدود ما اطلعت عليه الباحثة - اهتمت بتنمية عادات العقل

في الفيزياء لطلاب الصف الثانى الثانوى بإستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية *SWH* .

- **ثالثًا: مهارات العمل المخبرى:**

يعتبر المختبر والتجارب المخبرية جزءًا لا يتجزأ فى النشاطات العلمية وفى تعليم العلوم وتعلمها، وهو القلب النابض فى تدريس العلوم فى مراحل التعليم المختلفة، ولذلك قيل : إن العلم ليس علما مالم يصطحب بالتجريب و العمل المخبرى .وهناك نوعان أو أسلوبان من المختبر من حيث الأداء والتنفيذ، وهما :

- **المختبر التوضيحي** (Illustrative Lab) :

ويستند هذا النوع من النشاط المخبرى على مبدأ التجارب العلمية المغلقة النهاية، ويهدف إلى التحقق من معلومات علمية سبق أن تعلمها الطالب بمساعدة المعلم، ويقوم المعلم بتزويد المتعلم بخطوات إجراء التجربة وكذلك المواد والأدوات اللازمة . وهو النوع الشائع فى المدارس، ويترتب عليه أن يفقد الطلبة اهتمامهم بالجوانب العلمية فى تعليم العلوم، وضعف التفكير وجموده، وتدنى فهمهم لطبيعة العلم كمادة وطريقة فى التفكير والبحث والتقصى والاكتشاف وحل المشكلات .

- **المختبر الاستقصائى – الاستكشافى** (Investigative- discovery lab) :

تؤكد على تنفيذ النشاطات العلمية والتجارب المخبرية بصورة استقصائية – استكشافية ، حيث يصمم الطالب التجربة، ويبحث، ويتقصى، ويكتشف، وبالتالى يمارس طرق العلم وعملياته، ويصل بنفسه (بتوجية المعلم وإرشاده) إلى نتائج علمية لم يكن يعرفها من قبل. وبالتالى يدرس الطالب العلم كمادة وطريقة معا وليس كمادة فقط. (عايش زيتون، ٢٠٠٨، ص ص ٤٤٧ -٤٤٨)

واهتمت الدراسة الحالية بتدريس قوانين الغازات من خلال المختبر الاستقصائى – أو الاستكشافى للمرحلة الثانوية لأنها :

- تعطى الطالب الحرية فى تصميم التجارب، والملاحظات، وجمع البيانات، وفرض الفرضيات، واختبارها، والوصول إلى النتائج .
- تنمى لدى الطلاب القدرة على البحث والتفكير والتساؤل، وممارسة عمليات العلم الأساسية والتكاملية.
- يصل الطالب من خلال (النتائج التى توصل إليها) إلى مبادئ أو تعميمات يمكن استخدامها فى التنبؤ بنتائج النشاطات والتجارب المخبرية الأخرى ذات العلاقة بالعمل المخبرى أو التجربة الأصلية.
- تساعد على بقاء أثر التعلم نتيجة اكتساب الطالب للخبرات بطريقة حسية مباشرة.
- تساعد الطالب على اكتساب :
  - ✓ المهارات الأكاديمية (التعليمية): التفسير وتسجيل البيانات والملاحظات والاستنتاج.
  - ✓ المهارات اليدوية: مهارات التعامل مع الأجهزة والأدوات.

✓ المهارات الاجتماعية : تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض والمناقشة.
◄◄ تطبيق المنهج العلمى فى البحث وترسيخ حب العلم وتقدير العلماء .

• **مهارات العمل المخبرى فى الفيزياء** :

صنف (Trowbridge& Bybee ,1986) المهارات التى يمكن أن يكتسبها المتعلم من خلال العمل المخبرى إلى خمس مجموعات مهارية وتقنية وهى :

◄◄ مهارات مكتسبة: وتتضمن مهارات : السماع ؛ والملاحظة؛ والبحث المصادر ؛ والاستفسار ؛ والتحقق من المعلومات؛ وجمع المعلومات؛ والبحث العلمى.
◄◄ مهارات تنظيمية: وتشمل مهارات: التسجيل؛ والمقارنة؛ والمغايرة؛ والتصنيف؛ والتنظيم والترتيب؛ والاختصار والتقييم؛ و التحليل.
◄◄ مهارات إبداعية: وتشمل مهارات : التخطيط ؛ والتصميم ؛ والاختراع ؛ والتركيب .
◄◄ مهارات التحكم: وتشمل مهارات: استخدام الأجهزة والاعتناء بها وصيانتها؛ وتجميعها؛ ومعايرتها؛ وتجريبها.
◄◄ مهارات الاتصال، وتشمل مهارات: طرح الأسئلة واختيارها؛ والمناقشة؛ والتفسير؛ والكتابة؛ والتقارير؛ والنقد، وترجمة المعلومات بيانياً؛ والتدريس.

كما تصنف وثيقة التقويم التربوى الصادرة من وزارة التربية والتعليم فى سلطنة عمان (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥) مهارات العمل المخبرى إلى أربعة مهارات رئيسية ويندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية وهى كالاتي :مهارة المبادرة والتخطيط؛ مهارة التنفيذ وتدوين الملاحظات؛ التحليل والتفسير؛ الاتصال وعمل الفريق.

وتصنف الباحثة مهارات العمل المخبرى فى ضوء وحدة "قوانين الغازات" موضع الدراسة إلى خمسة مجموعات مهارية كما يوضحها الجدول التالى:

جدول (٤) قائمة مهارات العمل المخبرى

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	السلوكيات الدالة على ممارسة المتعلم لكل مهارة فرعية
١- مهارة تخطيط وتصميم العمل المخبرى وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها قدرة الطالب على التخطيط للتجربة وتحديد الإجراءات اللازمة لإجرائها وتجهيز المواد والأدوات المستخدمة من أجل الوصول بفاعلية إلى المعلومات ذات الصلة بالأسئلة التى تدور فى ذهنه لتحقيق الهدف من العمل المخبرى.	تحديد الهدف من التجربة: وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها قدرة الطالب على تحديد المسمى العلمى للعمل المخبرى واسباب القيام به.	- تحديد الهدف من إجراء تجربة بويل - تحديد الهدف من إجراء تجربة شارل - تحديد الهدف من إجراء تجربة جولى
	تحديد المتغيرات : وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها قدرة الطالب على تحديد المتغيرات التابعة والمستقلة تمهيدا لفرض الفروض وطرح التساؤلات.	- تحديد المتغيرات المستقلة المراد معرفة مدى تأثيرها على المتغيرات التابعة (عند دراسة تأثير ضغط الغاز على الحجم يكون الضغط هو المتغير المستقل المراد معرفة اثرة على المتغير التابع وهو الحجم) - تحديد المتغيرات التابعة وعلاقة مدى تأثرها بالمتغيرات المستقلة (عند دراسة تأثير ضغط الغاز على درجة الحرارة يكون درجة الحرارة هى المتغير التابع المراد معرفة مدى تأثره بالمتغير المستقل(الضغط)
	طرح التساؤلات: تعرفها الباحثة بأنها قدرة الطالب على صياغة وتحديد العلاقة بين المتغيرات فى سؤال أو أكثر تحديدا دقيقا يساعد فى تحقيق الهدف من العمل المخبرى.	عرض مجموعة من التساؤلات التى تدور فى ذهنه والمتعلقة بالعمل المخبرى (ما العلاقة بين ضغط الغاز وحجمة – ما العلاقة بين ضغط الغاز ودرجة الحرارة – ما العلاقة بين (حجم الغاز ودرجة الحرارة)

	التنبؤ وفرض الفروض بالنتائج : وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها قدرة الطالب على توقع نتائج التجربة اعتمادا على خبرته ومعلوماته السابقة بالإضافة إلى تحديد العلاقة المؤقتة بين متغيرى التجربة (التابع والمستقل) وهذ العلاقة قد تحتمل الصواب أو الخطأ ويتم تأكيدها أو تعديلها فى ضوء نتائج التجربة.	- توقع نتائج التجربة (التنبؤ بتكون سحب بيضاء عند إضافة كلوريد الهيدروجين إلى النشادر) - ربط التعلم السابق بالخبرة العملية الجديدة. - صياغة الفروض بطريقة يمكن اختبار صحتها (جزيئات الغاز فى حالة حركة عشوائية مستمرة - يزداد الضغط بزيادة درجة الحرارة) - تحديد إجراءات اختبار مدى صحة الفروض - تأكيد أو تعديل أو إلغاء الفرض فى ضوء النتائج التى توصل إليها.
	تصميم العمل المخبرى : وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها قدرة الطالب على اقتراح الخطوات التى يمكن اتباعها للتأكد من صحة الفروض أو خطئها والأدوات والأجهزة اللازمة لتحقيق الهدف من إجراء التجربة	- تحديد الخطوات والإجراءات المتبعة فى تنفيذ التجربة (تصميم تجربة لبيان العلاقة بين ضغط الغاز وحجمة- تصميم تجربة لبيان العلاقة بين ضغط الغاز ودرجة الحرارة). - تحديد المواد والأدوات المستخدمة (مخبار – كأس – ترمومتر- زئبق – ماء) - معرفة وحدات القياس الخاصة بكل جهاز(السنتيمتر المكعب وحده قياس حجم السوائل فى المخبار المدرج)
٢- المهارات اليدوية ومهارات الإستخدام الأمن والحذر للأجهزة والأدوات اللازمة لإجراء العمل المخبرى : وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها قدرة الطالب استخدام الأدوات والأجهزة بشكل متقن مع مراعاة قواعد الأمن والسلامة فى التعامل معها ومعرفة الاحتياطات اللازمة لإجراء التجارب من خلال استخدام الأجهزة والأدوات.	مهارة التأكد من صلاحية الأجهزة للعمل قبل استخدامها: وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها قدرة الطالب على تجريب ومعايرة الجهاز أو الأدوات قبل استخدامها فى التجربة بالإضافة إلى معرفة الاحتياطات الواجب مراعاتها أثناء استخدام الجهاز.	- تجريب الأجهزة قبل استخدمها(تجريب الترمومتر قبل استخدامه فى التجربة) - مراعاة الاحتياطات اللازمة للتعامل مع كل جهاز للحصول على النتائج بدقة - الالتزام بالتعليمات المكتوبة على كل جهاز (قبل استخدام الميزان أو لابد من الكفة العلوية ووضع الميزان داخل صندوق زجاجى)
	مهارة تركيب الأجهزة والأدوات : تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها قدرة الطالب على تجميع المواد والأدوات وتركيبها للحصول على الجهاز المستخدم فى إجراء العمل المخبرى	- تجميع الأجهزة والأدوات وعمل التوصيلات(تركيب جهاز جولى - تكوين جهاز شارل - تكوين جهاز بويل - عرض المواد والأدوات بالكيفية التى تجعلها صالحة للاستخدام
	مهارة مراعاة الاحتياطات الأمان والسلامة عند إجراء العمل المخبرى : تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها قدرة المتعلم على مراعاة قواعد الأمن والسلامة أثناء اجراء التجربة.	- تجنب المخاطر على نفسة ، وعلى البيئة (عدم لمس الزئبق المستخدم فى إجراء العمل المخبرى - تجنب شم المواد الكيميائية المستخدمة فى إجراء العمل المخبرى)
٣- مهارات تنفيذ العمل المخبرى : تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها قدرة الطالب على تنفيذ خطوات التجربة ورصد التغيرات التى تطرأ عليها وتسجيل وكتابة البيانات وتنظيمها بدقة وإجراء العمليات الحسابية عليها.	ضبط المتغيرات : تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها قدرة الطالب على تحديد جميع المتغيرات المؤثرة فى العمل المخبرى وتثبيت المتغيرات المراد معرفة العلاقة بينها وعزل المتغيرات الدخيلة التى تؤثر على دقة النتائج.	عزل المتغيرات الدخيلة التى قد تؤثر فى التجربة (عند دراسة العلاقة بين ضغط الغاز ودرجة حرارته لا بد من تثبيت الحجم)
	مهارة الملاحظة : وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها قدرة الطالب على استخدام حواسة فى جمع البيانات باستخدام أجهزة القياس المعملية والمعلومات الخاصة بالعمل المخبرى.	- وصف التغيرات التى تطرأ على التجربة بدقة علمية (ملاحظة التغيرات التى تحدث عند اضافة كلوريد الهيدروجين إلى غاز النشادر - ملاحظة التغيرات التى تطرأ على حجم الغاز عند زيادة الضغط الواقع عليه). - التمييز بين المشاهدات والملاحظات المتماثلة (التميز بين تأثير الضغط ودرجة الحرارة على حجم الغاز).
	مهارة تسجيل البيانات: وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها قدرة الطالب على جمع البيانات أثناء العمل المخبرى وتسجيلها وتنظيمها بدقة.	- عمل جداول وتسجيل البيانات الخاصة بكل خانة أو جزء بدقة (تسجيل نتائج تأثير درجات حرارة مختلفة على حجم معين أو ضغط معين من الغاز). - الالتزام بالوقت المحدد لأداء العمل المخبرى.
٤- مهارة تحليل بيانات العمل المخبرى وعرضها بيانيا : وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها قدرة الطالب على ترجمة البيانات أو المعرفة المتضمنة فى الجدول السابق إلى رسم	مهارة الرسم البيانى: تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها قدرة المتعلم على فحص البيانات التى قام بتسجيلها وتحديد أكثر مقاييس الرسم الملائمة لتمثيلها بيانيا.	- تحديد الفرق بين أكبر وأصغر قيمة فى البيانات المسجلة. - تجزئة الفرق إلى وحدات (كل وحدة منها تعبر عن عدد معين من القيم) يتناسب عددها مع عدد المربعات التى تتضمنها ورقة الرسم البيانى . - رسم الشكل البيانى .

بيانى يعبر عن تلك البيانات أو المعرفة تعبيرا دقيقا وإجراء المعالجات الإحصائية لمعرفة العلاقة بين المتغيرات.	مهارة تحديد مقدار ميل الخط المستقيم والجزء المقطوع من محورى الصادات والسينات: تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها قدرة المتعلم على تحديد ميل الخط المستقيم من الشكل البيانى مع إجراء المعالجات الإحصائية بالإضافة إلى تحديد مدلول الجزء المقطوع من محور الصادات والسينات	- تحديد ميل الخط المستقيم الذى يمثل العلاقة بين الضغط والحجم - تحديد الكمية الفيزيائية التى يمثلها الجزء المقطوع من محور السينات والصادات فى العلاقة بين الضغط ودرجة الحرارة السيليزية)
	مهارة قراءة الرسم البيانى احصائيا لمعرفة العلاقة بين المتغيرات : تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها قدرة المتعلم على تحديد العلاقة بين متغيري الدراسة (علاقة طردية – علاقة عكسية) من خلال الرسم البيانى	- تحديد العلاقات بين المتغيرات (العلاقة الطردية بين الحجم ودرجة الحرارة – العلاقة العكسية بين الحجم والضغط)
٥- مهارة استنتاج وتفسير نتائج العمل المخبرى: تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها قدرة الطالب على استنتاج العلاقة بين المتغيرين وتقديم تفسيرات لما توصل اليه	مهارة الاستنتاج: تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها قدرة الطالب على إدراك العلاقة الكمية والكيفية بين المتغيرات.	الخروج بقاعدة أو مبادئ من خلال اجراء العمل المخبرى (يستنتج ان العلاقة بين حجم غاز الأكسجين وضغطة علاقة عكسية)
	مهارة التفسير: تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها قدرة الطالب على تحليل النتائج التى تم التوصل إليها وتحديد معنى النتائج ومعرفة أسبابها الحقيقية	- تفسير بعض المشاهدات والنتائج التى تم استخلاصها من العمل المخبرى (نقص حجم الغاز عند زيادة الضغط يعود إلى تقارب المسافات البينية بين جزيئات الغاز). - التحكم فى هذه المشاهدات أو الملاحظات بناء على معرفة الأسباب التى تقف ورائها . - تحليل واختبار النتائج وحذف النتائج الغير موثوق بها.
	مهارة التعميم : تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها قدرة المتعلم على تعميم النتائج التى تم التوصل إليها فى مواقف جديدة مشابهة بالإضافة إلى وتطبيق إجراءات التجربة على موقف جديد	تطبيق القاعدة على مشكلات أو مواقف أخرى (يتناسب حجوم الغازات تناسبا عكسيا مع الضغط الواقع عليها

- **جوانب تعلم مهارات العمل المخبرى**

وضح فؤاد ابو حطب وأمال صادق(٢٠٠٠ ، ص٦٦٥) جوانب تعلم مهارات العمل المخبرى وهى :

- لجانب المعرفى : إن تعلم أى مهارة هو نوع من أنواع التعلم يتطلب جوانب معرفية وعمليات عقلية، فالمهارة لا تعتبر نشاطا حركيا فحسب بل إن لها جانبًا آخر وهو الجانب العقلى المعرفى .
- الجانب الأدائي: بعد إلمام الطالب بالجانب المعرفي يأتى بعد هذا الجانب الأدائى، وذلك من خلال قيام الطالب بتنفيذ المهارة، ويتكون الجانب الأدائى كما أشار إبراهيم عميرة (١٩٩١) من :
  - ✓ ملاحظة أداء شخص.
  - ✓ تقليد العناصر الأساسية للمهارة.
  - ✓ التمرين بتكرار وتتابع.
  - ✓ إتقان المهارة .

ويعتبر الجانب الأدائى هو الجانب العملى الذى يمكن ملاحظته ويكون فى صورة خطوات وأفعال سلوكية.

- الجانب الوجدانى: هو ذلك المجال الذى يتصل بالتغير فى الاهتمامات والاتجاهات والقيم والتقدير، وهو قابل للاكتساب، وهو المحرك الفاعل فى دفع الفرد نحو الإنجاز وقابلية التعلم .

وبالتالى فإن اتقان الفرد للمهارة يعتمد على مدى جودة المادة العلمية النظرية التى درسها، ونوع التدريب الذى مارسة، ومدى إقباله عليها بحب وميله إليها، ومدى اقتناعه بها (ماهر اسماعيل ١٩٨٨، ص٢٦)

- **مراحل اكتساب وتعلم مهارات العمل المخبرى**:

اشار عبد السلام (٢٠٠٩) إلى وجود مراحل يمر من خلالها الطلبة لاكتساب وتعلم مهارات العمل المخبري فى العلوم وهى كالأتى :

- مرحلة الملاحظة والإدراك : وفيها يحاول الطالب إدراك وفهم المهارة التى تطلب منه أداؤها بملاحظتها وتحليلها ووصفها وتقليدها والتعبير لفظيًا عما يقوم به.
- مرحلة التثبيت : وتشمل التجريب والممارسة حتى تنخفض الاستجابات الخاطئة ويتمكن المتعلم من تنظيم الاداءات والمهارات الفرعية فى صورة متكاملة .
- مرحلة الاستقلال والاتقان : وفيها تزداد سرعة أداء الطالب للمهارات الفرعية والمهارات ككل مع عدم حدوث أخطاء ويصبح أداء الطلاب شبيهًا بأداء المعلم.

- **تقويم مهارات العمل المخبرى**

اتفق كل من جميل شاهين وخولة حطاب (٢٠١٥)، وليونتا (Lunetta, 1981) على عدد من الطرق يمكن أن يتبعها المعلم لتقويم اكتساب الطلاب لمهارات العمل المخبرى ومنها :

- الملاحظة المباشرة: حيث يقوم المعلم بملاحظة سلوك الطالب المخبرى فى كل نشاط من نشاطات المختبر وتجاربه من خلال استخدامه لبطاقة الملاحظة ، ويكون التقدير النهائى فى ضوء ما قام به الطالب من مجمل المهارات. كما يمكن للمعلم أن يقدم للطلبة قائمة بالمهارات المخبرية المراد تقويمها، ويطلب منهم تقويم أنفسهم . وتعتبر هذه الطريقة من أفضل الطرق فى تقويم الجانب المهارى فى المختبر للطلبة إلا انها تتطلب مهارة ودقة عالية من المعلم فى الملاحظة والمتابعة ويتعذر استخدمها عندم يقوم المعلم مجموعة كبيرة من الطلاب .
- كتابة التقارير: يقوم الطالب بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة بتقديم تقرير يتضمن بنودًا معينة محدده من قبل المعلم منها :
  - ✓ الهدف من التجربة أو النشاط المخبرى.
  - ✓ خطوات العمل المخبرى بما فيها إجراءات الأمن والسلامة فى المختبر .
  - ✓ النتائج ومناقشتها وتفسيرها.
  - ✓ الأخطاء المحتمل وقوعها فى تنفيذ التجربة .
  - ✓ الاحتياطات الواجب مراعاتها للحصول على نتائج علمية دقيقة .
  - ✓ التجارب أو النشاطات المخبرية (المقترحة) الجديدة.
- بحيث يقيس المعلم من خلال هذه التقارير قدرة الطالب على تسجيل النتائج وتفسير البيانات، وإجراء الحسابات.

- الاختبارات العملية : وفيها يتم اختيار مجموعة من التجارب واختبار الطالب عمليًا، حيث يقوم الطالب بنفسه أثناء الاختبار بإجراء التجربة التى سبق وأن أجراها خلال الحصص الدراسية أو تجربة مماثلة، ويتم تقويم أداءه والنتيجة التى توصل إليها.

وتنقسم الاختبارات المخبرية حسب غرضها إلى ثلاث أقسام، هى:

- ✓ اختبارات التحكم : وهى تختبر المهارات اليدوية للطالب، وقدرته على معالجة المواد والأدوات والأجهزة المخبرية والتحكم فيها، وكذلك تختبر قدرة الطالب على الملاحظة، وعمليات العلم ومهاراته، ومهارات العمل المخبرى وخطواته.
- ✓ اختبار حل – المشكلات : تختبر قدرة الطالب على مهارات الأداء والإنجاز والتخطيط والتصميم المخبرى.
- ✓ اختبارات التعرف على الأشياء والمواد المجهولة : وتختبر قدرة الطلبة على تصميم نشاطات مخبرية أو تجارب مخبرية للإجابة عن سؤال مجهول أو تحديد مجهول معين.

- الاختبارات الكتابية (الورقة والقلم) : تستخدم فى تقويم مهارات العمل المخبرى العقلية (المعرفية) وتكون اختبارات مهارات العمل المخبرى الكتابية فى صورة أسئلة موضوعية، ويجب ملاحظة أن استخدام اختبار الورقة والقلم فى تقويم الأداء المهارى للعمل المخبرى يكون غير كافى، فقد يستطيع الطالب قراءة درجة الحرارة أو معرفة القياس (الطول) على الورق أو نظريًا، إلا أنه (قد) لا يستطيع عمل ذلك عمليًا.

ونتيجة لذلك اعتمدت الباحثة فى تقويم مهارات العمل المخبرى المشار إليها سابقًا على الاختبارات الكتابية الموضوعية بالإضافة إلى الملاحظة المباشرة باستخدام بطاقة الملاحظة .

- **معوقات تنمية مهارات العمل المخبرى** :

لكى يكتسب الطلبة مهارات العمل المخبرى يجب التغلب على المعيقات التى تواجه العمل المخبرى وتؤدى إلى نتائج سلبية على الطالب، وتفقد الجانب العملى الكثير من أهميته، وتتمثل هذه المعيقات كما أوردها جميل شاهين و حطاب خولة (٢٠١٥) بالآتي:

- نقص الأجهزة والأدوات، والذى يكون سببًا فى عدم إتاحة الفرصة لجميع الطلاب للقيام بالتجربة بأنفسهم، مما يفقد اكتساب بعض الطلاب لمهارات العمل المخبرى .
- عدم توافر متطلبات السلامة العامة من طفاية حريق وإسعافات أولية، وقلة التهوية والإضاءة الطبيعية.
- ضعف قدرة المعلم على استخدام وتوظيف التجهيزات المخبرية بما يتناسب مع أهداف المنهج.

- قصر الوقت المخصص للحصة العملية، مما يؤدى إلى عدم انهاء العمل المخبرى، وبالتالى عدم الحصول على النتائج.
- ازدحام المختبر بالطلبة مما يعيق العمل ويسبب المخاطر.
- عدم قدرة المعلم على إعطاء التوجيهات اللازمة للطلبة عند الحاجة .

• **الدراسات السابقة التى اهتمت بتنمية مهارات العمل المخبرى**:

- دراسة على الشعيلي (٢٠١٧) لمعرفة أثر المحاكاة الحاسوبية على اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات العمل المخبرى، ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد ثلاث أدوات، وهى: اختبار اكتساب المفاهيم الفيزيائية، واختبار مواقف لمهارات العمل المخبرى، وبطاقة ملاحظة مهارات العمل المخبرى، وأظهرت الدراسات عدم وجود فروق دالة إحصائيا فى اختبار اكتساب المفاهيم ، واختبار المواقف لمهارات العمل المخبرى، كما أظهرت نتائج بطاقة الملاحظة أن المحاكاة الحاسوبية تؤدى إلى قيام الطالبات بمعظم مهارات العمل المخبرى .
- هدفت دراسة سيناء بنت عمر (٢٠١٥) إلى الكشف عن أثر التدريس باستخدام برنامج التمساح(*Crocodile Physics*) للفيزياء فى التحصيل وتنمية مهارات العمل المخبري لدى طالبات الصف الحادى عشر. و تم إعداد أداتى الدراسة و تمثلتا فى اختبار تحصيلى واختبار فى مهارات العمل المخبرى (التخطيط والتدوين والتنفيذ وتحليل وتفسير البيانات) ، وأظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيا فى جميع مهارات العمل المخبرى .
- وهدفت دراسة حمزة الذنيبات (٢٠١٥) إلى الكشف عن أثر استخدام نموذج كولب فى اكتساب المفاهيم الكيميائية ومهارات العمل المخبرى لدى طلاب الصف التاسع الأساسى فى الأردن، و تم إعداد اختبار للمفاهيم الكيمائية، واختبار مهارات العمل المخبرى وبطاقة ملاحظة مهارات العمل المخبرى . وأظهرت النتائج فاعلية نموذج كولب فى تنمية المفاهيم الكيميائية، ومهارات العمل المخبرى المعرفية والعملية.
- وباستقراء الدراسات السابقة يتضح أنه:

لا توجد سوى دراستين اهتمتا بتنمية مهارات العمل المخبرى في الفيزياء وهما (سيناء بنت عمر ،٢٠١٥، على الشعيلي،٢٠١٧)، ودراسة حمزة الذنيبات (٢٠١٥) في الكيمياء، ولا توجد دراسة –في حدود علم الباحثة - قامت باستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية لتنمية مهارات العمل المخبرى في الفيزياء لدى طالبات اصف الثانى الثانوى.

• **الميول الابتكارية الفيزيائية** :

تعد الميول الابتكارية مجالًا هامًا ازدادت الحاجة إليه في الوقت الحاضر، فلقد انتقل مركز الاهتمام في التربية العالمية من مجرد العناية بالفرد الذى لديه القدرة على النقد والتحليل إلى الفرد المبتكر الذى يستطيع أن يعطينا أفكارًا جديدة لما يعترضنا من مشكلات علمية وحياتية.

لذلك يقع على عاتق معلم العلوم بصفة عامة والفيزياء خاصة دور كبير فى الكشف عن ميول الطلاب، ثم يوجههم للقيام بالنشاطات المختلفة التى تنمى هذه الميول، من أجل الوصول إلى التكيف السليم مع بيئته الدراسية والمهنية وبالتالى خلق حالة من التوازن النفسى لديه وتجنب مشاعر عدم الارتياح والتوتر، ويترتب على ذلك زيادة دافعية التلاميذ نحو الاشتراك بصورة فاعلة فى العملية التعليمية مما يؤدى إلى سرعة الاحتفاظ بالمعلومات وتعلمها.

لهذا يجب الاهتمام بتنمية الميول الابتكارية الفيزيائية لجذب الطلاب لدراسة الفيزياء ورفع كفاءة تعلمها، وتنمية دافعيتهم لإنجاز الأنشطة المعملية في الفيزياء، وبالتالى يجب على معلم الفيزياء اكتشاف الميول الابتكارية لدى طلابه لتنمية الابتكار في الفيزياء باستخدام استراتيجيات وطرق تدريسية تساعد على اكتساب الميول الابتكارية في الفيزياء، لذا ترى الباحثة أن استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية تساهم في تنمية الميول الابتكارية الفيزيائية من خلال الفرص التى تتيحها للطالب للتعبير عن التساؤلات والأفكار واختبارها بممارسة الانشطة الاستقصائية التى توفرها الاستراتيجية بالإضافة لكتابة التقارير العلمية وقيام المعلم بتقييمها واكتشاف الميول الابتكارية الفيزيائية من خلالها.

- **ماهية الميول الابتكارية الفيزيائية**:

ترى الباحثة أن الميول الابتكارية تتطلب من المتعلم استخدام جوانب الابتكار في دراسة الفيزياء كما تتطلب ميول خاصة نحوها تختلف باختلاف طبيعة بنية علم الفيزياء ؛ لذا تم تعريف الميل كما يأتى:

الميل: عرفه (حسن شحاته و زينب النجار،٢٠٠٣، بأنه:" ما يهتم به الأفراد (الطلاب) ويفضلونه من أشياء ونشاطات ومواد دراسية، وما يقومون به من أعمال ونشاطات حسية محببة إليهم يشعرون من خلالها بقدر كبير من الحب والارتياح".

الابتكار: فقد عرفه (Guilford,1984) بأنه:" عملية معرفية أو نمط من التفكير التباعدى الذي يتصف بالطلاقة، والمرونة، والأصالة والحساسية للمشكلات، وينتج عنه ناتجاً إبتكاريًا."(أحمد الجبورى،٢٠١٦ ، ص٤١)

- **الميول الابتكارية**:

أكدت العديد من الدراسات مثل دراسة (عبد اللطيف عمارة، ١٩٨١) على العلاقة الارتباطية بين الإبتكار والميول ، فالميول عامل جوهرى فى تعزيز الابتكار؛ فالطلبة ذوى الابتكار المرتفع لديهم ميول ابتكارية أكثر من ذوى الابتكار المنخفض وأكثر تعبيرا وواقعية . ولقد عرفها (فاضل العكيلي ،٢٠١٣)بأنها:" كل ما يهتم به الأفراد ويفضلونه من الأشياء وموضوعات ودراسات ونشاطات

عقلية وعملية وما يقومون به من أعمال تساعد على الابتكار ويشعرون من خلالها بقدر كبير من المتعة والارتياح.

ويعتبر علم الفيزياء من العلوم التى لها دور كبير فى تنمية الميول الابتكارية، من خلال دراسة الظواهر الطبيعية، والقوانين العلمية، وما يوفره من فرص لطرح الأسئلة والتجريب وحل المشكلات الفيزيائية واكتشاف العلاقات بين الأشياء؛ لذا ظهر مفهوم الميول الإبتكارية الفيزيائية.

وتعرف الميول الابتكارية الفيزيائية على أنها: " كل ما يهتم به الطلاب من أنشطة علمية وعملية فى مادة الفيزياء التى يميل إليها الطالب والتى تتعلق بمجالات الميول الابتكارية الفيزيائية والتى تساعد على الابتكار."(هادى العبد الله، وأحمد الجبورى، ٢٠١٦، ص٥٣)

- **أهمية الميول الابتكارية الفيزيائية**:

- إعداد العقول القادرة على البحث والتطوير والتأليف والاختراع.
- تنمية الاكتشاف وحب الاستطلاع العلمى.
- تنمية مهارات التفكير الشخصية للفرد، كالحدس، والاستقراء، التفكير عالى الرتبة، والتفاعل الاجتماعى، وممارسة العصف الذهنى.
- تكوين جيل مبتكر يعد قوة كامنة لمجتمعه وعاملًا من عوامل نهضته وتقدمه.

- **مكونات الميول الابتكارية**:

للميول الابتكارية مجموعة من السلوكيات الأدائية التى تتكون من أربع مكونات أساسية تؤثر في نمو وتطوير تلك الميول لدى الفرد المبتكر، وهى:

- مكون معرفى: ويتمثل في المهارات العقلية المعرفية، وأساليب تناول ومعالجة المعلومات، وسعة الذاكرة التخزينية، والحدس، والقدرة على الاستبطان الذاتى.
- مكون وجدانى: وتشمل مجموعة الدوافع، و الاستعدات النفسية وأوجه التقدير التى توجد داخل الفرد المبتكر.
- مكون اقتصادى: وتتضمن مجموعة الخطوات الفنية والمالية والعلمية المشتملة على البحث والتطوير، والتى تلزم لتسويق الأفكار المبتكرة المنتجة لحل المشكلات ودعم الاقتصاد، ومكانة الفرد داخل السياق الاقتصاد الذى يعيش فيه.
- مكون اجتماعى: يتمثل في البيئة المجتمعية والمؤسسات التعليمية والثقافية التى يتفاعل معها الفرد المبتكر.

- **خصائص الميول الابتكارية**

ترى الباحثة أن الميول الابتكارية تجمع في خصائصها بين الابتكار والميول العلمية، وهى كما يلى:

- تتميز الميول الابتكارية بالإنتاجية: وتتمثل في رغبة الفرد في إنتاج شيء جديد خلال فترة زمنية معينة نتيجة لتفاعل الفرد مع الخبرة التى يمتلكها، واتجاهه لتقديم أفكار وحلول جديدة تتسم بواقعية التنفيذ، والأصالة وقابليتها للتعميم، وإثارة دهشة الآخرين.
- ترتبط الميول الابتكارية بثقافة الفرد أو الجماعة التى ينتمى إليها والتى تؤمن بأهمية العملية الابتكارية الإبداعية.
- تتسم الميول الابتكارية بأصالتها وقابليتها للتحقيق خلال فترة زمنية معينة من خلال الكشف عن المشكلات ومعرفة الثغرات ووضع الفروض التى يمكن من خلالها سد هذه الثغرات، واختبار هذه الفروض، والربط بين النتائج الظاهرة بعد الاختبار، وتطبيق هذه الفروض، وإجراء التعديلات المناسبة، والمقارنة بين النتائج وتعميمها وتبادلها.
- تعتمد الميول الابتكارية على توجهات الفرد الشخصية، فظهرت الميول الابتكارية الفيزيائية أو البيولوجية أو الكيميائية وغيرها من المواد، كما أنها متنوعة فقد تكون إيجابية أو سلبية.

- **الأبعاد السلوكية للميول الابتكارية** :

توجد العديد من الآراء حول تحديد مكونات الميول الابتكارية فقد حدد عبد اللطيف عمارة (١٩٨١) الميول الابتكارية فى (الميل إلى التفكير فى المستقبل . الميل إلى التعقيد . الميل لحل المشكلات)، وحدد فاضل العكيلى (٢٠١٣) الميول الابتكارية فى (الميل نحو حب الاستطلاع . الميل إلى التعقيد . الميل إلى التجريب والقيام بالأنشطة . الميل إلى التفكير فى المستقبل وتغيرة . الميل نحو حل المشكلات) .

وفى ضوء ما سبق تم تحديد مجالات الميول الابتكارية الفيزيائية كما يلى :

- الميل نحو التفكير بالمستقبل للمادة الفيزياء : هو رغبة طالبات الصف الثانى الثانوى لاستشراق المستقبل بالتنبؤ بالتطورات المستقبلية ونقدها.
- الميل للتعقيد في مادة الفيزياء : وهو ميل الطالبات إلى التعامل مع المشكلات الصعبة والأفكار الغامضة وعدم الاستسلام، واختيار المهام التعليمية الصعبة لاجتيازها، وتفضيل الأنشطة الاستقصائية الحرة في مادة الفيزياء.
- الميل لحل المشكلات الفيزيائية: ويمثل استعداد الطالبات لمواجهة المواقف والمشكلات الفيزيائية مهما كانت درجة صعوبتها، وتيقنه بحلها.
- الميل لإجراء التجارب الفيزيائية : ويمثل رغبة الطالبات لتنفيذ التجارب العملية في الفيزياء ليسهل فهمها.
- الميل نحو حب الاستطلاع فى الفيزياء: وتمثل ميل الطالبات نحو قراءة الموسوعات والكتب العلمية، وتقصى أحدث الاكتشافات والاختراعات الفيزيائية.

وعلى الرغم من أهمية الميول الابتكارية وضرورة تنميتها من خلال تعلم مادة الفيزياء، إلا أن الباحثة لم تجد فى الأدب التربوى والدراسات السابقة من اهتم بها سوى :

- هدفت دراسة (هادى عبدالله، وأحمد الجبورى، ٢٠١٦) إلى معرفة فاعلية التدريس بأنموذج التحليل البنائى في الميول الابتكارية الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة بابل بالعراق، وتم إعداد مقياس للميول الابتكارية الفيزيائية، وأظهرت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج التحليل البنائي على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في مقياس الميول الابتكارية الفيزيائية.
- دراسة (فاضل العكيلي، ٢٠١٣): أجريت هذه الدراسة في بابل بالعراق وهدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقة حل المشكلات المستندة إلى نظرية *TRIz* في التفكير والميل الابتكاريين لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي، وأستخدم الباحث مقياس ابراهام للتفكير الابتكاري واعد مقياسا للميول الابتكارية، وأثبتت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق طريقة حل المشكلات في الميول الابتكارية وعدم وجود فروق ذو دلاله إحصائية في التفكير الابتكاري.
- ويتضح مما سبق ندرة الدراسات والبحوث التى اهتمت بتنمية الميول الابتكارية الفيزيائية؛ حيث لا توجد دراسة – فى حدود ما اطلعت علية الباحثة - استخدمت استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية فى تنمية الميول الابتكارية الفيزيائية وايجاد العلاقة الارتباطية بينها وبين عادات العقل ومهارات العمل المخبرى فى المرحلة الثانوية فى مقرر الفيزياء.

- **أدوات الدراسة وإجراءاتها**

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فروضها اتبعت الدراسة الإجراءات التالية:

- **أولاً: إعداد باب "قوانين الغازات" ** فى الفيزياء لطلاب الصف الثانى الثانوى فى ضوء استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية** SWH:

مرت عملية إعداد الباب بعدة خطوات هى:

- اختيار المحتوى العلمى للباب: وتمثل فى الباب الخامس "قوانين الغازات" المقررة على طلاب الصف الثانى الثانوى فى الفصل الدراسى الثانى لعام ٢٠١٨ -٢٠١٩ ويتضمن موضوعات (قانون بويل، قانون شارل، قانون جولى، القانون العام للغازات) ليكون محتوى التجريب، وقد تم اختيار هذا الباب وذلك للأسباب التالية:
  - ✓ يتضمن الباب العديد من التجارب العملية والقوانين والمسائل الرياضية التطبيقية التى تمثل الأساس المعرفى لدراسة الفيزياء بالمستقبل، و التى تعد أحد الصعوبات التى تواجهها الطالبات أثناء دراسة الفيزياء.
  - ✓ يشتمل الباب على مفاهيم وقوانين متعددة للغازات يمكن من خلالها تنفيذ مجموعة من الأنشطة الاستقصائية العملية التى تسمح بتطبيق مراحل استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية *SWH* ويقوم الطالب خلالها بتنفيذ خطوات القالب الخاص به فيتمكن من ممارسة مهارات

العمل المخبرى وعادات العقل وتغيير فكرته عن الطبيعة المجردة لمادة الفيزياء وتقدير أهميتها في حياتنا مما يساهم في تنمية الميول الابتكارية الفيزيائية لدى الطالبات.

✓ زمن تدريس الباب مناسب لتنمية عادات العقل ومهارات العمل المخبرى والميول الابتكارية الفيزيائية.

- تحديد عادات العقل ومهارات العمل المخبرى : تم تحديد مهارات عادات العقل المتمثلة في (التحكم بالتهور، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق المعارف السابقة في التعلم الجديد، استخدام الحواس في جمع البيانات، التصور -الابتكار - التجديد، التفكير بمرونة، التفكير والتواصل بوضوح ودقة، التفكير في التفكير، التفكير التبادلى)، ومهارات العمل المخبرى وهى (تخطيط وتصميم العمل المخبرى - المهارات اليدوية ومهارات الإستخدام الأمن والحذر للأجهزة والأدوات اللازمة لإجراء العمل المخبرى - تنفيذ العمل المخبرى - تحليل بيانات العمل المخبرى وعرضها بيانيا - استنتاج وتفسير نتائج العمل المخبرى) المراد تضمينها في باب "قوانين الغازات" وتنميتها لدى طالبات الصف الثانى الثانوى.

- **ثانياً : إعداد دليل المعلم لتدريس باب (قوانين العمل المخبرى) لطالبات الصف الثانى الثانوى باستراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية** SWH:

تم بناء دليل المعلم للباب الخامس "قوانين الغازات" لتدريس عادات العقل وتنمية مهارات العمل المخبرى والميول الابتكارية الفيزيائية باستراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية SWH ، وتضمن الدليل (٦) دروس، بواقع (٦) حصة وفقا للتوزيع الزمنى لخطة توزيع منهج الفيزياء للفصل الدراسى الثانى لعام ٢٠١٨/٢٠١٩، واحتوى الدليل على ما يلى:

- مقدمة توضح ماهية استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية *SWH* وأهمية استخدامه واتباع الارشادات والتعليمات التى تساعد المعلم في تحسين تدريس موضوعات الباب لتحقيق الأهداف المرجو من تدريسه و الأساس الفلسفى الذى يقوم عليه النموذج.
- وضع تعريف إجرائى لعادات العقل ولمهارات العمل المخبرى و للميول الابتكارية الفيزيائية موضع اهتمام الدراسة الحالية.
- خطوات استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية *SWH* ، وكيفية اتباع خطواته فى تنمية عادات العقل و الميول الابتكارية الفيزيائية بكل خطوة من خطوات الاستراتيجية وما يرتبط بها من أنشطة لتنمية مهارات العمل المخبرى.
- تحديد دور المعلم والطالب اثناء تنفيذ اجراءات الاستراتيجية .
- الأهداف العامة للباب الذى يمثل محتوى التجريب.
- أساليب التقويم.
- الخطة الزمنية لتدريس فصول الباب وفقاً للزمن الذى حددته الوزارة.

◄◄ عرض نماذج تدريبية لأنشطة العمل المخبرى باستخدام الاستراتيجية لتنمية مهارات العمل المخبرى وعادات العقل والميول الابتكارية الفيزيائية.

• **ثالثًا**: **تصميم أوراق العمل**:

فى ضوء أهداف الدراسة وأهداف محتوى التجريب تم إعداد أوراق العمل والتى تتضمن مجموعة من الانشطة الاستقصائية والأسئلة والتى رُوعى عند اعدادها أن تكون موجهة لتنمية مهارات عادات العقل ومهارات العمل المخبرى والميول الابتكارية الفيزيائية المحددة بالدراسة الحالية، كما روعى توفير مساحات تسمح للطالبات بكتابة التقارير المخبرية وتطبيق مهارات العمل المخبرى بشكل سليم.

• **رابعا**: **تصميم استمارة تقييم تقارير العمل المخبرى**

فى ضوء أهداف استراتجية الكتابة العلمية الاستكشافية ومهارات العمل المخبرى تم إعداد استمارة تقييم كتابة تقارير العمل المخبرى والتى يتم كتابتها فى نهاية الأنشطة الاستقصائية التى تقدمها الاستراتيجية، وتتضمن هذه الاستمارة نمطين من التقييم احدهما يمارسه الطلاب ذاتيا بعد الانتهاء من كتابة تقرير المجموعة حول العمل المخبرى، والنمط الأخر يمارسه المعلم بعد الانتهاء من تنفيذ خطوات الاستراتيجية لتقديم التغذية الراجعة حول العمل المخبرى . وبعد الانتهاء من إعداد دليل المعلم وأوراق العمل واستمارة تقييم العمل المخبرى تم عرضهم على مجموعة من المحكمين للتأكد من تخطيط تجارب الباب باستخدام الاستراتيجية بشكل سليم، وبصورة تسمح بتنمية عادات العقل ومهارات العمل المخبرى وتنمية الميول الابتكارية الفيزيائية، وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة فى ضوء آراء المحكمين، وبذلك أصبح دليل المعلم(ملحق ٩) ، وأوراق العمل(ملحق ١٠) ، استمارة تقييم العمل المخبرى (ملحق١١) صالحين للاستخدام فى تجربة الدراسة الأساسية.

• **رابعًا**: **إعداد أدوات البحث**:

• **إعداد قائمة مهارات عادات العقل**(**ملحق ٢**):

قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات السابقة ومنها (مروة الباز، ٢٠١٤؛ أمال محمود،٢٠١٥؛ ياسمين صباح، ٢٠١٦؛ أمانى الموجى، ٢٠١٧) ذات العلاقة، وحددت الباحثة عادات العقل كما يلى:((التحكم بالتهور - التفكير بمرونة التساؤل وطرح المشكلات - تطبيق المعلومات السابقة على مواقف جديدة استخدام الحواس في جمع البيانات - التصور والابتكار والتجديد - التفكير والتواصل بدقة وبوضوح - التفكير في التفكير - التفكير التبادلى)، والتى يمكن تنميتها من خلال مهارات العمل المخبرى وباستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية SWH. وبهذا الإجراء تكون الباحثة قد أجابت الباحثة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والذى نص على " ما عادات العقل المراد تنميتها لدى طالبات الصف الثانى الثانوى في مقرر الفيزياء أثناء تدريس باب "قوانين الغازات" باستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية SWH؟"

- **مقياس عادات العقل**:

- الهدف من المقياس: معرفة فاعلية استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية *SWH* في تنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الصف الثانى الثانوى.
- أبعاد المقياس: تم تحديد أبعاد المقياس في عادات العقل التالية (التحكم بالتهور - التفكير بمرونة - التساؤل وطرح المشكلات - تطبيق المعلومات السابقة على مواقف جديدة - استخدام الحواس في جمع البيانات - التصور والابتكار والتجديد - التفكير والتواصل بدقة وبوضوح - التفكير في التفكير - التفكير التبادلى).
- ولقد تم اختيار وتحديد هذه العادات وذلك لمناسبتها وأهميتها والتى من وجهة نظر الباحثة محاولة تنميتها من خلال الاستراتيجية، وتم تحديد سلوكيات كل عادة، وتم وضع (٥) سلوكيات لكل عادة وأصبح مجموعهم (٤٥) سلوك.
- صياغة عبارات المقياس: تم صياغة عبارات المقياس في صورة مواقف لتقيس عادة من عادات العقل التى تم تحديدها من نمط الاختيار من متعدد هذه السلوكيات وتم صياغة مواقف المقياس بحيث يقيس كل موقف أحد هذه السلوكيات وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (٤٥) مفردة بواقع خمس عبارات لكل عادة، وقد روعى وضع تعليمات واضحة للمقياس ومناسبة لطالبات الصف الثانى الثانوى.
- صدق المقياس: تم التعرف على صدق المقياس بطريقتين هما:
  - ✓ صدق المحكمين: عُرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة علم النفس التربوى والمناهج وطرق التدريس وذلك للحكم على مدى تمثيل المواقف للعادات العقلية وسلوكياتها وقد أبدى بعض المحكمون بعض الملاحظات مثل تعديل صياغة بعض المواقف لتتناسب مع عمر الطالبات، كما حُذفت بعض العبارات شبه مكررة في المعنى مع عبارات أخرى واستبدالها بعبارات أخرى، ثم قامت الباحثة بتعديل تلك المواقف من الصورة الأولية للمقياس، وتكون المقياس من (٤٥) موقف وإعداد الصورة النهائية للمقياس❖.
  - ✓ صدق الاتساق الداخلى: تم حساب صدق الاتساق الداخلى للمقياس باستخدام معامل ارتباط سبيرمان وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية ويوضح ذلك الجدول (٥):

جدول (٥): يوضح معامل الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معامل ارتباط سبيرمان بين درجات أبعاد مقياس عادات العقل والدرجة الكلية للمقياس

البعد	استخدام الحواس في جمع البيانات	التصور – الابتكار – التجديد	التفكير بمرونة	التساؤل وطرح المشكلات	التفكير والتواصل بوضوح ودقة	التفكير في التفكير	التفكير التبادلى	تطبيق المعارف السابقة في التعلم الجديد	التحكم بالتهور
معامل الارتباط بالدرجة الكلية	٠.٨٢	٠.٧٧	٠.٨١	٠.٧٦	٠.٧٩	٠.٧٧	٠.٨١	٠.٧٦	٠.٧٩

أوضحت النتائج أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) مما يعكس صدق المقياس وصلاحيته للتطبيق. مما يدل على أن المقياس بوجه عام يتمتع بدرجة عالية من الصدق وصادق لما وضع لقياسه.

- نظام تقدير الدرجات: تم تحديد درجات المقياس بإعطاء درجة واحدة عند اختيار الإجابة الصحيحة من بين البدائل الخاصة بكل سؤال وصفرًا لما دون ذلك وبذلك تصبح الدرجة العظمى للمقياس (٤٥) درجة.
- التجربة الاستطلاعية للمقياس: تم تطبيق المقياس على مجموعة من طالبات الصف الثانى الثانوى بالعام الدراسى ٢٠١٨/٢٠١٩ بمدرسة الثانوية الرياضية بنات بمدينة شبين الكوم التعليمية، وكان عددهم (٢٥) طالبة وذلك لحساب:
  - ✓ ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة الفاكرونباخ للثبات (السيد خيرى، ١٩٧٧،ص ٤٥٩)، حيث أنها الأنسب لنمط الاختيار من متعدد، ووجد أن معامل الثبات هو (٠.٨٣) وتعتبر درجة ملائمة لثبات المقياس.
  - ✓ زمن المقياس: تم حساب متوسط زمن المقياس لانتهاء جميع الطالبات من الإجابة عن المقياس بإستخدام المعادلة التالية (فؤاد البهى، ١٩٧٨، ٦٥٤):

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمنا الاقل الارباعى يمثلون الذين التلاميذ زمن متوسط} + \text{زمنا الأعلى الارباعى يمثلون الذين التلاميذ زمن متوسط}}{2}$$

وبتطبيق المعادلة كان زمن المقياس (٤٥) دقيقة وهو زمن مناسب لأداء المقياس.

- الصورة النهائية للمقياس(ملحق ٣): بلغ عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (٤٥) مفردة، حيث أصبح المقياس على درجة عالية من الصدق والثبات وصالح للتطبيق، والجدول التالى يوضح أبعاد المقياس:

- **إعداد قائمة مهارات العمل المخبرى(ملحق ٤)**:

قامت الباحثة بالرجوع إلى الدراسات السابقة كدراسة (على الشعيلي،٢٠١٧)؛ ودراسة (سيناء بنت عمر،٢٠١٥) ودراسة (حمزة الذنيبات،٢٠١٥)، كما رجعت الباحثة إلى قائمة مهارات العمل المخبرى التى وضعتها وثيقة التقويم التربوى الصادرة من وزارة التربية والتعليم فى سلطنة عمان (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥) ؛(عايش زيتون، ٢٠٠٤) ؛ (Trowbridge& Bybee ,1986)، وتم حصر مهارات العمل المخبرى ثم عرضتها الباحثة على مجموعة المحكمين من ذوى الاختصاص فى المناهج وطرق تدريس الفيزياء، وموجهى الفيزياء ذوى الخبرة، وبعد التعديل والحذف والإضافة توصلت الباحثة إلى قائمة تحتوى على خمس

مهارات أساسية لحل المسألة الفيزيائية هى: (تخطيط وتصميم العمل المخبرى - المهارات اليدوية ومهارات الإستخدام الأمن والحذر للأجهزة والأدوات اللازمة لإجراء العمل المخبرى - تنفيذ العمل المخبرى - تحليل بيانات العمل المخبرى وعرضها بيانيا - استنتاج وتفسير نتائج العمل المخبرى)؛ وبهذا الإجراء تكون الباحثة قد أجابت على السؤال الثانى من أسئلة الدراسة والذى نص على. ما مهارات العمل المخبرى المراد تنميتها لدى طالبات الصف الثانى الثانوى في مقرر الفيزياء عند تدريس باب "قوانين الغازات" باستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية SWH؟

- **إعداد اختبار مهارات العمل المخبرى** :

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد اختبار لقياس مهارات العمل المخبرى، وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوى ذات الصلة، حيث تم بناء الاختبار استنادا على قائمة المهارات التى تم تحديدها والمرجو أن يحققها الطلبة بعد أدائهم للتجارب العملية، وقد تمت الإشارة إلى تلك المهارات فى فصل الإطار النظرى فى الجدول (٤)، ولقد مرت عملية إعداد الاختبار بالخطوات التالية :

- الهدف من الاختبار : استهدف الاختبار الحالى معرفة مدى اكتساب طالبات الصف الثانى الثانوى للجانب المعرفى لمهارات العمل المخبرى التى تقوم بها طالبات الصف الثانى الثانوى (عينة الدراسة) أثناء أدائهن للعمل المخبرى في الفيزياء في باب (قوانين الغازات).
- صياغة فقرات الاختبار: وبُناءًا على المهارات السابقة قامت الباحثة ببناء الاختبار الذى تكون من (٣٢) فقرة من نمط الاختيار من متعدد مرتبطة بباب "قوانين الغازات"، ولبيان كيفية الإجابة على أسئلة الاختبار تم إعداد صفحة للتعليمات تضمنت البيانات الشخصية للطالبة وكيفية الإجابة على فقرات الاختبار، كما تم إعداد ورقة إجابة للاختبار وكذلك مفتاح تصحيح .
- تقدير درجات الإختبار: تم تقدير درجات الاختبار عن طريق إعطاء كل جزء من اجزاء المهارات المطلوبة درجة واحدة فى حالة الإجابة الصحيحة و(صفر) فى حالة الاجابة المتروكة أو الخاطئة، وبذلك تصبح الدرجة الكلية للاختبار (٣٢) درجة.
- صدق الاختبار: للتحقق من صدق الاختبار تم عرضة على مجموعة من المحكمين: من أساتذة التربية العلمية والمناهج وطرق التدريس، وذلك للتعرف على آرائهم والعمل بتوصياتهم وتعديلاتهم، وقد أبدوا ملاحظتهم حول صحة الصياغة العلمية واللغوية لأسئلة الاختبار، ومدى ملاءمة الأسئلة لمستويات المهارات التى تقيسها. وفى ضوء الأراء والملاحظات التى قدمها المحكمون تم إجراء التعديلات اللازمة على الاختبار .
- التجريب الاستطلاعى للاختبار: تم تطبيق المقياس بصورته الأولية على عينة استطلاعية بلغت (٢٥) طالبة من طالبات الصف الثانى الثانوى بمدرسة

الثانوية الرياضية بنات بإدارة شبين الكوم التعليمية وذلك خلاف عينة الدراسة الأصلية، وذلك بهدف تحديد ما يلى:

- زمن الاختبار: تم تحديد زمن الاختبار بنفس معادلة حساب زمن مقياس عادات العقل (فؤاد البهى، ١٩٧٨، ٦٥٤)، وبلغ متوسط زمن الإجابة على جميع مفردات الاختبار (٤٠) دقيقة، وقد التزمت الباحثة بهذا الزمن عند تطبيق الاختبار.
- صدق الاختبار: تم حساب صدق الاتساق الداخلى لاختبار مهارات العمل المخبري باستخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للاختبار ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٦) :يوضح معامل ارتباط بيرسون بين درجات مهارات العمل المخبرى والدرجة الكلية للاختبار

البعد	مهارة التخطيط والتصميم	المهارات اليدوية	مهارات تنفيذ العمل المخبرى	مهارة تحليل بيانات العمل المخبرى وعرضها بيانيا	مهارة استنتاج وتفسير نتائج العمل المخبرى
معامل الارتباط بالدرجة الكلية	٠.٧٥**	٠.٧٢**	٠.٧١**	٠.٧٢**	٠.٧٧**

أوضحت النتائج أن جميع معاملات الإرتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) مما يعكس صدق الاختبار وصلاحيته للتطبيق.

- ثبات الاختبار: تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق علي نفس العينة الاستطلاعية بفاصل أسبوعان وحساب الثبات بحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين وبلغ معامل ثبات المقياس (٠.٧٧). مما يعني أنه يتميز بدرجة مرتفعة من الثبات وصالح للتطبيق.
- إعداد الصورة النهائية للاختبار(ملحق ٥): وذلك بعد الانتهاء من إجراءات ضبط الاختبار للتأكد من صلاحيته، تكونت الصورة النهائية للاختبار من (٣٢) مفردة موزعة على مهارات حل المسألة الفيزيائية كما بالجدول (٧)

جدول (٧):يوضح توزيع عبارات اختبار مهارات العمل المخبرى على أبعاده

م	مهارات العمل المخبرى	أرقام المفردات	العدد الكلى	الوزن النسبى لكل مهارة
١	مهارة تخطيط وتصميم العمل المخبرى	٦-٧-٨-٢٦-٢١-٢٢	٦	١٨.٧٥٪
٢	مهارة تحليل بيانات العمل المخبرى وعرضها بيانيا	١-٢-٣-٩-١٢-١٦-١٨-٢٣	٨	٢٥٪
٣	مهارة استنتاج وتفسير نتائج العمل المخبرى	٤-١٣-١٤-١٥-١٩-١١-٢٤-٢٨	٨	٢٥٪
٤	مهارات تنفيذ العمل المخبرى	٥-١٧-٢٠-١٠	٤	١٢.٥٪
٥	مهارات الإستخدام الأمن والحذر للأجهزة والأدوات اللازمة لإجراء العمل المخبرى	٢٦-٢٧-٢٩-٣٠-٣١-٣٢	٦	١٨.٧٥٪
			٣٢	١٠٠٪

- **إعداد بطاقة ملاحظة مهارات العمل المخبرى**:

قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة مهاراتٍ العمل المخبرى استناداً على المهارات الواردة فى قائمة المهارات المشار إليها سابقا، وتكونت البطاقة من ثلاثة أجزاء : جزء البيانات العامة للطالب الملاحظ، وجزء المهارات العملية المراد

قياسها (التخطيط والتصميم للعمل المخبرى، المهارات اليدوية و الإستخدام الأمن والحذر للأجهزة والأدوات اللازمة لإجراء العمل المخبرى، مهارات تنفيذ العمل المخبرى، مهارة تحليل بيانات العمل المخبرى وعرضها بيانيا، مهارة استنتاج وتفسير نتائج العمل المخبرى، مهارة الاتصال)، والجزء الخاص بالملاحظ.

- الهدف بطاقة الملاحظة : هدفت بطاقة الملاحظة معرفة وقياس مستوى أداء طالبات الصف الثانى الثانوى لمهارات العمل المخبرى الواردة فى قائمة مهارات العمل المخبرى التى تم إعدادها مسبقا .
- صياغة فقرات بطاقة الملاحظة: تم صياغة عبارات بطاقة الملاحظة في صورة عبارات إجرائية روعى فيها الآتى:
  - ✓ أن تكون محددة وواضحة ويسهل ملاحظتها.
  - ✓ أن تصف كل عبارة نمطا أدائيًا واحدًا.
  - ✓ أن تصف الأداء المراد ملاحظته بحيث لا يكون لها أكثر من تفسير للحكم عليه.

ويوضح الجدول (٨) أبعاد بطاقة الملاحظة والمهارات التى تقيسها:

جدول (٨): يوضح أبعاد بطاقة الملاحظة والمهارات التى تقيسها لدى طالبات الصف الثانى الثانوى في الفيزياء

م	المهارة الرئيسية	عدد السلوكيات الفرعية الممثله لها
١	تخطيط وتصميم العمل المخبرى	٧
٢	المهارات اليدوية و مهارة الإستخدام الأمن والحذر للأجهزة والأدوات اللازمة لإجراء العمل المخبرى	٦
٣	تنفيذ العمل المخبرى	٥
٤	تحليل بيانات العمل المخبرى وعرضها بيانيًا	٦
٥	استنتاج وتفسير نتائج العمل المخبرى	٥
	المجموع	٢٩

- صياغة تعليمات بطاقة الملاحظة: تم صياغة تعليمات بطاقة الملاحظة، وروعى فيها الدقة والوضوح، وقد تضمنت الهدف من البطاقة وطبيعتها وكيفية تسجيل الملاحظة فيها، بحيث تيسر إجراء الملاحظة للقائم بعملية الملاحظة على نحو صحيح .
- صدق بطاقة الملاحظة: للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس والمتخصصين في الفيزياء وموجهى الفيزياء ؛ حيث طلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم من حيث صياغتها، وانتماء العبارات للمهارات المراد ملاحظتها، والدقة العلمية والسلامة اللغوية، ومدى مناسبتها لطالبات الصف الثانى الثانوى. وفى ضوء الآراء والملاحظات التى قدمها المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة بُناءًا على آراء ومقترحات المحكمين.
- حساب ثبات بطاقة الملاحظة: لحساب ثبات البطاقة تم استخدام أسلوب اتفاق الملاحظتين، وذلك بالاشتراك مع أحد معلمى الفيزياء حيث تم

تطبيق البطاقة على عينة من طالبات الصف الثانى الثانوى في الفيزياء المقيدين بالعام الدراسى ٢٠١٩/٢٠١٨ مكونة من (١٠) طالبات في ثلاث أسابيع متتالية بمدرسة الثانوية الرياضية الجديدة للبنات. وتم حساب نسبة الاتفاق من خلال معادلة كوبر:

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

وتم ذلك من خلال الخطوات التالية:

- تخصيص بطاقتين لكل طالبة أحدهما مع الباحثة والأخرى مع معلمة الفيزياء.
- جلوس كل ملاحظ بعيداً عن الآخر مع مراعاة التمكن من رؤية الطالبة أثناء الأداء التدريسى بالحصة.
- تم استخدام رمز موحد وهو علامة (√) أمام المهارة في الخانة التى يتم فيها تحقق المهارة بدرجة مناسبة من وجهة نظر كل ملاحظ على حدة.
- بدأت عملية الملاحظة منذ بداية حصة المعمل إلى نهايتها ويوضح الجدول التالى نسب الاتفاق بين الباحثة والمعلمة:

جدول (٩): يوضح النسب المئوية للاتفاق بين الملاحظتين في بنود بطاقة الملاحظة

الطالبة	نسبة الاتفاق في الملاحظتين
١	٨٣.٣٪
٢	٨٥.٥٪
٣	٨٨.٤٪
٤	٨٧.٦٪
٥	٨٤.٦٪
٦	٨٨.٣٪
٧	٨٢٪
٨	٨٦.٧٪
٩	٨٤.٧٪
١٠	٨٧٪
المتوسط (ثبات بطاقة الملاحظة)	٨٥.٨١٪

وأشار على خطاب (٢٠٠٠،ص ٤٦٥) إلى تحديد كوبر Cooper لمستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق كالآتى:

- أقل من ٧٠٪ انخفاض ثبات البطاقة.
- ٨٥٪ فأكثر ارتفاع ثبات البطاقة.

ومن الجدول السابق يتبين أن متوسط نسبة الاتفاق = ٨٥.٨١٪ وهى نسبة تدل على ارتفاع ثبات البطاقة المستخدمة في قياس مستوى أداء الطالبة لمهارات العمل المخبرى.

- طريقة التقدير الكمى للأداء فى بطاقة الملاحظة : تم اختيار طريقة القياس المتبعة فى بطاقة الملاحظة لتكون ذات تدريج ثنائى المستوى، بحيث تتدرج

فيها درجة الاستجابة التى يؤديها الطالب على الشكل (يؤديها الطالب، لايؤديها الطالب)، كما أعطي عبارة يؤديها الطالب المستوى (٢)، وعبارة لايؤديها الطالب المستوى (١)، بحيث يقوم الملاحظ بوضع علامة (√) حول الرقم المناسب فور ملاحظته لأداء الطالب، وبذلك بلغ تقدير النهاية العظمى لكل البطاقة (٥٨) درجة والدرجة الصغرى (٤٠) فأقل، ودرجة مستوى الأداء المرغوبة في الدراسة الحالية ٧٠٪ فأكثر.

- صدق بطاقة الملاحظة: للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين ؛ حيث طلب منهم إبداء أراءهم وملاحظاتهم من حيث صياغتها، وانتماء العبارات للمهارات المراد قياسها، والدقة العلمية والسلامة اللغوية، ومدى مناسبتها لطلبة الصف الثانى الثانوى. وفى ضوء الآراء والملاحظات التى قدمها المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة على البطاقة.
- الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة(ملحق ٦): تو وضع الصورة النهائية للبطاقة؛ حيث أصبحت البطاقة على درجة عالية من الصدق والثبات وصالحة للتطبيق.

• مقياس الميول الابتكارية الفيزيائية

تم إعداد مقياس الميول الابتكارية وفق الخطوات التالية :

- تحديد الهدف من المقياس : استهدف المقياس تحديد وقياس الميول الابتكارية الفيزيائية لدى طلاب عينة الدراسة وهم طلاب الصف الثانى الثانوى .
- تحديد أبعاد المقياس : بعد الاطلاع على بعض الكتب والأدبيات والدراسات السابقة التى تناولت بالميول الابتكارية بمجالاتها المختلفة وكيفية قياسها، قدمت الباحثة أبعاد الميول الابتكارية الفيزيائية إلى خمسة أبعاد هي (الميل نحو التفكير بالمستقبل للمادة الفيزياء، الميل للتعقيد في مادة الفيزياء، الميل لحل المشكلات الفيزيائية، الميل لإجراء التجارب الفيزيائية، الميل نحو حب الاستطلاع فى الفيزياء).
- صياغة فقرات المقياس بصورته الأولية : من خلال اطلاع الباحثة على مجموعة من المقاييس التي تقيس الميول الابتكارية ومنها مقياس تورانس، وويليامز (*Torrance&Williams,1977*) ومقياس (فاضل العكيلي،٢٠١٣) ومقياس (هادى العبد الله وأحمد الجبورى، ٢٠١٦)، وقد تم صياغة (٣٠) عبارة موجبة منها، (٢٦) عبارة، (٤) عبارة سلبية والتي مثلت بالأرقام (٣، ١٣،٧، ٢٤) بهدف الكشف عن صدق الاستجابة، تم توزيع الفقرات بشكل متساوي؛ وتم وضع (٦) سلوكيات لكل بعد، وعلى الطالبة أن تقرأ العبارات قراءة جيدة وتعبر عن وجهة نظرها بشأنها.
- صدق المقياس : تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين هما:
  - ✓ صدق المحكمين: عُرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدقة ومدى سلامة الصياغة اللغوية، ومدى

مناسبة العبارات لمستوى طلاب الصف الثانى الثانوى فى ضوء ذلك تم عمل التعديلات المناسبة والتى اشتملت على تعديل صياغة بعض العبارات لتتلاءم مع الطبيعة المعرفية والعقلية لطالبات المرحلة الثانوية وإلغاء العبارات المكررة.

- ✓ صدق الاتساق الداخلى: تم حساب صدق الاتساق الداخلى للمقياس باستخدام معامل ارتباط سبيرمان وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (١٠): يوضح صدق الاتساق الداخلي للمقياس بإستخدام معامل ارتباط سبيرمان بين درجات أبعاد مقياس الميول الإبتكارية الفيزيائية والدرجة الكلية للمقياس.

البعد	الميل نحو التفكير بالمستقبل فى مادة الفيزياء	الميل للتعقيد في مادة الفيزياء	الميل لحل المشكلات الفيزيائية	الميل إلى التجريب والقيام بالانشطة الفيزيائية	الميل نحو حب الاستطلاع
معامل الارتباط بالدرجة الكلية	٠.٧٢	٠.٧٩	٠.٨٥	٠.٧٤	٠.٧٣

أوضحت النتائج أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) مما يعكس صدق الاختبار وصلاحيته للتطبيق. مما يدل على أن المقياس بوجه عام يتمتع بدرجة عالية من الصدق وصادق لما وضع لقياسه.

- ◀◀ صياغة تعليمات المقياس : بعد التأكد من صلاحية عبارات المقياس لما وضع لقياسه، اعد الباحثة تعليمات الإجابة عن المقياس، والتي تشمل تعريف الطالبة بالهدف من المقياس وكذلك تم توضيح أن لكل فقرة استجابتين (نعم ، لا) وعليها أن يقرأ الفقرة بتركيز ثم يقوم بالاستجابة على الفقرة كما تراها .
- ◀◀ التجربة الاستطلاعية للمقياس: تم تطبيق المقياس بصورته الأولية على عينة استطلاعية بلغت (٢٥) طالبة من طالبات الصف الثانى الثانوى بمدرسة الثانوية الرياضية بنات التابعة لإدارة شبين الكوم التعليمية وذلك خلاف عينة الدراسة الأصلية، وذلك بهدف تحديد ما يلى:
  - ✓ زمن المقياس: تم حساب الزمن المناسب لانتهاء جميع الطالبات من الإجابة عن عبارات المقياس ووجد أنه يساوى (٣٠) دقيقة.
  - ✓ صدق المقياس: تم حساب الصدق الذاتي لمقياس الاتجاه وبلغت قيمته (٠.٨) وهي قيمة مرتفعة مما يدل على أن المقياس بوجه عام يتمتع بدرجة عالية من الصدق وصادق لما وضع لقياسه.
  - ✓ ثبات المقياس: تم حساب الثبات بطريقة اعادة التطبيق علي نفس العينة بفاصل أسبوعان وحساب الثبات بحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين وبلغ معامل الثبات (٠.٨١)وهي قيمة مرتفعة تعني أن المقياس يتميز بدرجة مرتفعة من الثبات وصالح للتطبيق.
- ◀◀ طريقة تصحيح المقياس : لغرض تصحيح إجابات فقرات مقياس الميول الابتكارية الفيزيائية المتكونة من استجابتين لكل فقرة وهي(نعم، لا) حسب

طريقة تصحيح (تورنس ، ووليامز,*Torrance &Williams*) للميول الابتكارية؛ حيث أعطي (نعم) درجة ، (لا) صفر

- المقياس بصورته النهائية(ملحق ٧) : أصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (٣٠) عبارة موزعة على مجالات الميول الابتكارية الفيزيائية التي تم تحديها ، وبذلك تصبح أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب في المقياس (٣٠) واقل درجة (صفر) .

- **تنفيذ تجربة الدراسة** :

تطلب تنفيذ التجربة القيام بعدة إجراءات تمثلت فيما يلى:

- تحديد الهدف من التجربة: هدفت التجربة إلى التعرف على أثر تدريس باب "قوانين الغازات" بإستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية *SWH* على تنمية عادات العقل ومهارات العمل المخبرى والميول الابتكارية الفيزيائية لدى طالبات الصف الثانى الثانوى.
- تحديد متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:
  - ✓ المتغير المستقل: التدريس باستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية *SWH* للمجموعة التجريبية وبالطريقة المعتادة للمجموعة الضابطة.
  - ✓ المتغيرات التابعة: (عادات العقل، مهارات العمل المخبرى، الميول الابتكارية الفيزيائية)
- تحديد منهج الدراسة: تطلبت طبيعة الدراسة الحالية استخدام المنهج الوصفى لمسح أدبيات المجال لإعداد الإطار النظرى وتحديد الدراسات السابقة ذات الصلة، والمنهج شبه التجريبى لاختبار صحة الفروض، وتم استخدام التصميم البحثى القبلى البعدى لمجموعتين فى دراستها على عينة من طلاب الصف الثانى الثانوى وذلك على النحو التالى:
  - ✓ المجموعة التجريبية: وتمثلها مجموعة من طلاب الصف الثانى الثانوى التى تدرس محتوى التجريب استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية *SWH* ، وتم تطبيق أدوات الدراسة على المجموعة قبليًا وبعديًا.
  - ✓ المجموعة الضابطة: وتمثلها مجموعة من طلاب الصف الثانى الثانوى التى تدرس نفس محتوى التجريب باستخدام الطريقة المعتادة فى التدريس، وتم تطبيق أدوات الدراسة على المجموعة قبليًا وبعديًا.
- تحديد عينة الدراسة: تضمنت مجموعتين أحدهما تجريبية بلغ عددها (٢٢) طالبة من طالبات الصف الثانى الثانوى بمدرسة الثانوية القديمة بنات التابعة لإدارة شبين الكوم التعليمية، وأخرى ضابطة بلغ عددها (٢٢) طالبة من طالبات مدرسة الثانوية الجديدة بنات التابعة شبين الكوم التعليمية ، وبعد التأكد من ضبط كافة العوامل المؤثرة فى المتغيرات تم تنفيذ التجربة كما يلى :
  - ✓ التطبيق القبلى لمقياس عادات العقل واختبار المكون المعرفى لمهارات العمل المخبرى وبطاقة ملاحظة العمل المخبرى ومقياس الميول العلمية

الابتكارية على مجموعتى الدراسة التجريبية والضابطة قبليًا وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعتين بإستخدام اختبار مان ويتنى للفرق بين رتب مجموعتى الدراسة، وذلك فى الفصل الدراسى الثانى فى الفترة من ٢٠١٩/٣/٢٧م، وتم التصحيح ورصد الدرجات وتحليل النتائج إحصائيًا وحساب مستوى الدلالة الإحصائية لقيمة "ت" للفرق بين متوسطى درجات مجموعتى الدراسة، وتبين تكافؤ المجموعتين فى لمقياس عادات العقل واختبار المكون المعرفى لمهارات العمل المخبرى وبطاقة ملاحظة العمل المخبرى ومقياس الميول العلمية الابتكارية كما يتبين من الجدول (١١)

جدول(١١): يوضح نتائج اختبار(z: مان ويتني) لدرجات المجموعتين في التطبيق القبلي لأدوات الدراسة

البعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوي الدلالة الاحصائية
عادات العقل	تجريبية	٢٢	٢٤.٩١	٥٤٨	1.265	غير دالة احصائيًا
	ضابطة	٢٢	٢٠.٠٩	٤٤٢		
اختبار العمل المخبري	تجريبية	٢٢	٢٣	٥٠٦	0.262	غير دالة احصائيًا
	ضابطة	٢٢	٢٢	٤٨٤		
ملاحظة مهارات العمل المخبري	تجريبية	٢٢	٢١.٧	٤٧٧.٥	0.416	غير دالة احصائيًا
	ضابطة	٢٢	٢٣.٣	٥١٢.٥		
الميول الابتكارية الفيزيائية	تجريبية	٢٢	٢٣.٨٢	٥٢٤	0.703	غير دالة احصائيًا
	ضابطة	٢٢	٢١.١٨	٤٦٦		

يتضح من الجدول السابق أن قيم (z) لنتائج التطبيق القبلى لمقياس عادات العقل ككل ومهارتة الفرعية وكذلك اختبار مهارات العمل المخبرى ككل ومهاراتة الفرعية و بطاقة ملاحظة مهارات العمل المخبرى ككل ومهاراتة الفرعية ومقياس الميول الابتكارية الفيزيائية ككل ومهاراته الفرعية على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة غير دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) مما يدل على تكافؤ مجموعتيى الدراسة فى مقياس عادات العقل واختبار المكون المعرفى لمهارات العمل المخبرى وبطاقة ملاحظة العمل المخبرى ومقياس الميول العلمية الابتكارية قبل تطبيق تجربة الدراسة وأن الفروق التى تظهر بين المجموعتين فى التطبيق البعدى يمكن إرجاعها إلى متغير المعالجة التدريسية (استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية (SWH).

- ✓ تدريس أنشطة وتجارب الفيزياء بالباب الخامس "قوانين الغازات" لطالبات المجموعة التجريبية بإستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية *SWH* حيث تقابلت الباحثة مع معلمة الفيزياء المناط إليها التدريس للمجموعة التجريبية، وشرحت لها الهدف من الدراسة والفلسفة التى تقوم عليها الاستراتيجية وخطوات تطبيقها، وكيفية استخدام دليل المعلم لتدريس الباب الثانى "قوانين الغازات" باستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية *SWH* ، وكيفية تنمية عادات العقل وتنمية مهارات العمل المخبرى والميول الابتكارية الفيزيائية مع تعريف المعلمة

بمهارات العمل المخبرى وعادات العقل وكيفية التأكيد على ممارسة تلك المهارات والعادات، وتم ايضاح دور كل من المعلمة والطالبة، وقامت الباحثة بشرح درس أمام المعلمة كنموذج تدريبى لشرح دروس الدليل عمليًا فى الصف الدراسى، فى حين قامت مدرسة أخرى بالتدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة وقد روعى أن المدرستان لهما نفس سنوات الخبرة حتى لا يكون بينهما فروق فردية مؤثرة أثناء التدريس، وقد استمر تدريس الباب (٦) حصة لمدة اسبوعين تقريبًا بواقع (٢) حصص إسبوعيًا، وقد استغرقت فترة التطبيق من يوم الأحد الموافق٢٠١٩/٣/٣١م إلى يوم الخميس الموافق ٢٠١٩/٤/١٨م.

- ✓ التطبيق البعدى لأدوات الدراسة: أعادت الباحثة تطبيق أدوات الدراسة بعديا على مجموعتى الدراسة يوم الأحد الموافق٢٠١٩/٤/٢١م، وتم رصد الدرجات لاستخراج النتائج وتفسيرها.

- **النموذج الإحصائي المستخدم**.

تم حساب وتحليل البيانات والنتائج باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة باسم SPSS: Statistical Package for the Social Sciences v.18

- **نتائج الدراسة وتفسيرها**:

تناولت الباحثة نتائج الدراسة الحالية على النحو التالى:

- **١- النتائج المتعلقة بعادات العقل**:

للإجابة عن السؤال الثالث والذى ينص على " ما أثر تدريس باب "قوانين الغازات" في الفيزياء بإستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية SWH على تنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الثانى الثانوى؟" ولإختبار صحة الفرض الأول والذى ينص على أنه:

" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس عادات العقل ككل وفى أبعاده الفرعية لصالح طالبات المجموعة التجريبية "

تم وصف وتلخيص بيانات الدراسة بحساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري) لدرجات مجموعتي الدراسة وللتحقق من وجود فرق بين مجموعتي الدراسة تم استخدام اختبار مان ويتني (z) للمجموعتين المستقلتين (حيث تم استخدام أساليب الاحصاء الاستدلالي اللابارامتري وذلك لعدم تحقق شروط تطبيق اختبار (ت) نتيجة صغر حجم العينة) وكانت النتائج كما يلي:

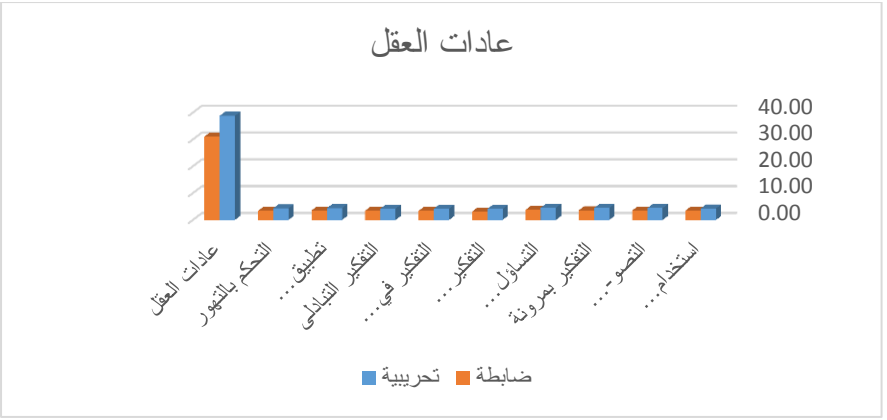
يتضح من جدول(١٢) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية بالنسبة لعادات العقل بلغت(٣٨.٨٠)، وهو أعلى من المتوسط الحسابى لدرجات المجموعة الضابطة الذى بلغ (٣١.٠٥) درجة من الدرجة النهائية مما يدل على وجود فرق

في المتوسطات الحسابية لصالح المجموعة التجريبية كما أن متوسط رتب المجموعة التجريبية الذى بلغ (٢٧.٠٢) أعلي من متوسط رتب المجموعة الضابطة الذى بلغ (١٧.٩٨) ذلك بالنسبة للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاده ، ويتضح من الجدول أن الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين دال احصائيا حيث جميع قيم اختبار(Z: مان ويتني) دالة احصائيا عند مستوي (٠.٠٥) . أي أنه يتم قبول الفرض الذي ينص علي أنه: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس عادات العقل ككل وفى أبعاده الفرعية لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

جدول (١٢): يوضح نتائج اختبار(Z: مان ويتني) لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل.

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوي الدلالة الاحصائية
استخدام الحواس في جمع البيانات	تجريبية	٢٢	٤.٢٧	١.١٢	٢٦.٥٢	٥٨٣.٥	٢.٢١	دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠٥
	ضابطة	٢٢	٣.٥٠	١.٢٢	١٨.٤٨	٤٠٦.٥		
التصو -الابتكار- التجديد	تجريبية	٢٢	٤.٤١	١.١٤	٢٧.١٤	٥٩٧	٢.٦١	دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠٥
	ضابطة	٢٢	٣.٥٠	١.٢٢	١٧.٨٦	٣٩٣		
التفكير بمرونة	تجريبية	٢٢	٤.٤١	٠.٨٥	٢٦.٥٧	٥٨٤.٥	٢.٢٥	دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠٥
	ضابطة	٢٢	٣.٥٩	١.٢٢	١٨.٤٣	٤٠٥.٥		
التساؤل وطرح المشكلات	تجريبية	٢٢	٤.٥٥	٠.٩٦	٢٦.٦٤	٥٨٦	٢.٤٢	دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠٥
	ضابطة	٢٢	٣.٧٣	١.١٦	١٨.٣٦	٤٠٤		
التفكير والتواصل بوضوح ودقة	تجريبية	٢٢	٤.٠٩	١.٣٤	٢٧.٣٤	٦٠١.٥	٢.٦١	دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠٥
	ضابطة	٢٢	٣.٠٩	١.٢٧	١٧.٦٦	٣٨٨.٥		
التفكير في التفكير	تجريبية	٢٢	٤.٢٠	١.١٠	٢٦.٧٣	٥٨٨	٢.٢٧	دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠٥
	ضابطة	٢٢	٣.٣٦	١.٢٦	١٨.٢٧	٤٠٢		
التفكير التبادلى	تجريبية	٢٢	٤.١٨	٠.٩٦	٢٦.٣٦	٥٨٠	٢.٠٨	دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠٥
	ضابطة	٢٢	٣.٤١	١.٢٦	١٨.٦٤	٤١٠		
تطبيق المعارف السابقة في التعلم الجديد	تجريبية	٢٢	٤.٣٦	١.٢٢	٢٦.٨٦	٥٩١	٢.٤٥	دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠٥
	ضابطة	٢٢	٣.٥٠	١.٢٢	١٨.١٤	٣٩٩		
التحكم بالتهور	تجريبية	٢٢	٤.٣٢	١.٠٩	٢٧.١٦	٥٩٧.٥	٢.٥٦	دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠٥
	ضابطة	٢٢	٣.٣٦	١.٢٢	١٧.٨٤	٣٩٢.٥		
عادات العقل	تجريبية	٢٢	٣٨.٨٠	٨.٦٢	٢٧.٠٢	٥٩٤.٥	٢.٣٧	دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠٥
	ضابطة	٢٢	٣١.٠٥	٩.٩١	١٧.٩٨	٣٩٥.٥		

وبتمثيل درجات مجموعتى الدراسة باستخدام شكل الأعمدة البيانية اتضح ما يلي:



شكل (٣) التمثيل البياني بالأعمدة لمتوسطي درجات مجموعتى الدراسة في التطبيق البعدى لمقياس عادات العقل.

ويتضح من التمثيل البياني السابق وجود فروق واضحة بيانيًا بين درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل.

وللتحقق من الأثر التربوي تم دراسة الدلالة العملية والأهمية التربوية للنتيجة التي ثبت وجودها احصائيًا بحساب حجم التأثير (r) المناسب لاختبار مان وايتني اللابارامتري (عزت حسن ، ٢٠١٦ ،ص ٢٨٠) ، ويوضح ذلك مايلى :

مان ويتني :

$$R = \frac{2\,(MR1 - MR2)}{N1 + N2}$$

حيث MR1 متوسط رتب المجموعة الاولي ، MR2 متوسط رتب المجموعة الثانية

وتكون قيمة R ضعيفة أقل من(٠,٤)، ومتوسطة (أكبر من ٠,٤ حتي ٠,٧)، وقوية (أكبر من ٠,٧ حتي ٠,٩)، وقوية جدا (أكبر من ٠,٩)

ويتضح أن قيم حجم التأثير بلغت r = (٠.٤١) بالنسبة للمقياس ككل أي أنه يوجد أثر متوسط لتدريس قوانين الغازات باستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية SWH على تنمية عادات العقل.

ويتفق ذلك مع ما توصلت اليه دراسة (نرمين كشك؛ وعبد السلام عبد السلام وزبيدة قرنى ٢٠١٥؛ وأمال محمود،٢٠١٥ ؛ مروة الباز،٢٠١٤ ؛ (Calik, Turan& Coll,2013، وتختلف عن دراسة أمانى الموجى (٢٠١٧) التى أوضحت أن درجة التحسن في مقياس عادات العقل ككل كانت ٢٩٪ وهى أقل من المتوسط،

ودراسة (ثانى خاجى،٢٠١٨) التى أثبتت عدم فاعلية الصف المقلوب في تنمية عادات العقل، وذلك للأسباب التالية:

- تتيح الاستراتيجية الفرص أمام الطالبات لاكتساب عادات العقل وتكرار ممارستها أثناء تنفيذ الأنشطة الاستقصائية التى توفرها الاستراتيجية من خلال تطبيق قالب المتعلم، والتى تسمح للطالبات بطرح تساؤلاتهن، و إجراء المناقشات الجماعية مع أقرانهن ومع المعلم وتنمية عمليات العلم لدى الطالبات كالملاحظة، والتفسير، والتنبؤ ، فيوظفوا عادات العقل المرتبطة بكل عادة ومنها: التحكم بالتهور، التساؤل وطرح المشكلات، والتفكير بمرونة، والتفكير التبادلى، وتطبيق المعارف السابقة في التعلم الجديد؛ مما يؤدى إلى الاستفادة منها فى حياتها التعليمية و العملية.
- يؤدى كتابة الطالبات لتقارير العمل المخبرى إلى ممارسة الكتابة الفردية التأملية فتنمى لدى الطالبات عادة التصور -الإبتكار - التجديد، والتفكير في التفكير؛ ونظرًا لأن هناك علاقة متبادلة بين التفكير والكتابة؛ حيث تؤدى الكتابة الواضحة لنمية وتطوير التفكير ، كما أن العمق والوضوح في التفكير يُحسن نوعية الكتابة، وبالتالى فإن استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية تسهم تنمية عادات العقل.

وترى الباحثة أنه لكى يتم تنمية عادات العقل بشكل قوى لابد من تنميتها من خلال تدريس الفيزياء باستخدام الاستراتيجية لمدة تيرم دراسى كامل على الأقل؛ نظرًا لأن عادات العقل تحتاج إلى تكرار وممارسة مستمرة.

٢٠- النتائج المتعلقة بمهارات العمل المخبرى:

للإجابة عن السؤال الرابع والذى ينص على" ما أثر تدريس باب "قوانين الغازات" في الفيزياء بإستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية SWH على تنمية مهارات العمل المخبرى لدى طالبات الصف الثانى الثانوى؟" سيتم أختبار صحة الفرض الثانى والثالث من فروض الدراسة كما يلى:

• اختبار صحة الفرض الثانى:

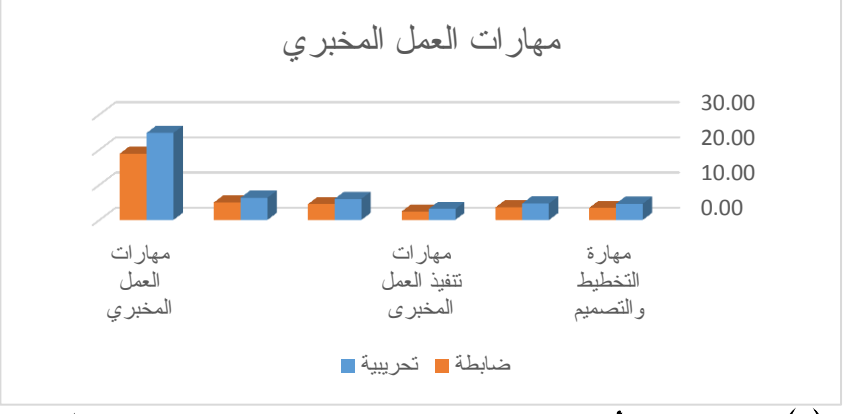
والذى ينص على أنه:" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات العمل المخبري ككل وفى أبعاده الفرعية لصالح طالبات المجموعة التجريبية "

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري) لدرجات مجموعتي الدراسة وللتحقق من وجود فرق بين مجموعتي الدراسة تم استخدام اختبار مان ويتني (z) للمجموعتين المستقلتين (حيث تم استخدام أساليب الاحصاء الاستدلالي اللابارامتري وذلك لعدم تحقق شروط تطبيق اختبار (ت) نتيجة صغر حجم العينة) وكانت النتائج كما يلي:

جدول(١٣) نتائج اختبار(z: مان ويتني) لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات العمل المخبري

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوي الدلالة الاحصائية
مهارة التخطيط والتصميم	تجريبية	٢٢	٤.٦٤	١.٩٢	٢٦.٣	٥٧٨.٥	٢.٠٢٤	دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠٥
	ضابطة	٢٢	٣.٤٥	١.٧٧	١٨.٧	٤١١.٥		
المهارات اليدوية و الإستخدام الأمن والحذر للأجهزة والأدوات اللازمة لإجراء العمل المخبرى	تجريبية	٢٢	٤.٦٨	١.٤٣	٢٦.٣٦	٥٨٠	٢.٠٥٣	دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠٥
	ضابطة	٢٢	٣.٥٩	١.٦٢	١٨.٦٤	٤١٠		
مهارات تنفيذ العمل المخبرى	تجريبية	٢٢	٣.٠٩	١.١٥	٢٦.٢	٥٧٦.٥	١.٩٩١	دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠٥
	ضابطة	٢٢	٢.٤١	١.١٠	١٨.٨	٤١٣.٥		
مهارة تحليل بيانات العمل المخبرى وعرضها بيانيا	تجريبية	٢٢	٦.٠٠	١.٧٧	٢٧.١٦	٥٩٧.٥	٢.٤٣٩	دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠٥
	ضابطة	٢٢	٤.٤٥	٢.١٥	١٧.٨٤	٣٩٢.٥		
مهارة استنتاج وتفسير نتائج العمل المخبرى	تجريبية	٢٢	٦.٣٢	٢.١٧	٢٦.٧	٥٨٧.٥	٢.٢١٧	دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠٥
	ضابطة	٢٢	٤.٩٥	٢.١٧	١٨.٣	٤٠٢.٥		
مهارات العمل المخبري	تجريبية	٢٢	٢٤.٧٣	٧.٩٠	٢٦.٥	٥٨٣	٢.٠٧٥	دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠٥
	ضابطة	٢٢	١٨.٨٦	٨.٠٦	١٨.٥	٤٠٧		

يتضح من جدول(١٣) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية بالنسبة لمهارات العمل المخبرى بلغت(٢٤.٧٣)، وهو أعلى من المتوسط الحسابى لدرجات المجموعة الضابطة الذى بلغ (١٨.٨٦) درجة من الدرجة النهائية مما يدل على وجود فرق في المتوسطات الحسابية لصالح المجموعة التجريبية كما أن متوسط رتب المجموعة التجريبية الذى بلغ (٢٦.٥) أعلي من متوسط رتب المجموعة الضابطة الذى بلغ (١٨.٥) ذلك بالنسبة للاختبار مهارات العمل المخبرى ككل ولكل بعد من أبعاده ، ويتضح من الجدول أن الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين دال احصائيًا حيث جميع قيم اختبار(z: مان ويتني) دالة احصائيا عند مستوي (٠.٠٥). أي أنه يتم قبول الفرض الذي ينص علي أنه: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات العمل المخبري ككل وفى أبعاده الفرعية لصالح طالبات المجموعة التجريبية . وبتمثيل درجات المجموعتين باستخدام شكل الأعمدة البيانية اتضح ما يلي:



شكل (٤) التمثيل البياني بالأعمدة لمتوسطي درجات مجموعتى الدراسة في التطبيق البعدى لإختبار مهارات العمل المخبرى.

وللتحقق من الأثر التربوي تم دراسة الدلالة العملية والأهمية التربوية للنتيجة التي ثبت وجودها احصائيًا بحساب حجم التأثير (r) ويتضح أن قيم حجم التأثير بلغت r =(٠.٣٦) أي أنه يوجد أثر متوسط لتدريس قوانين الغازات باستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية SWH على تنمية المكون المعرفى لمهارات العمل المخبري.

ويتفق ذلك مع ما توصلت اليه حمزة الذنيبات (٢٠١٥) ، وتختلف عما توصلت اليه دراسة سيناء بنت عمر (٢٠١٥) حيث أظهرت نتائجها عدم وجود فرق دال إحصائيًا فى جميع مهارات العمل المخبرى نتيجة استخدام استراتيجية التمساح في تدريس الفيزياء؛ وذلك للأسباب التالية:

تقدم الاستراتيجية مجموعة من الأنشطة الاستقصائية التى تمكن الطالبات من ممارسة مهارات العمل المخبرى خلال مراحل : مرحله ما قبل النشاط، مرحلة النشاط، الكتابة الفردية، الحوار الجماعى، مراجعة النتائج والتى يحققها قالبي المعلم والمتعلم التى اقترحتهما الاستراتيجية.

تضمنت موضوعات باب "قوانين الغازات" على العديد من التجارب التى تستلزم من الطالب إجرائها ومن ثم تطبيق مهارات العمل المخبرى ومنها: تخطيط وتصميم العمل المخبرى - المهارات اليدوية ومهارات الإستخدام الأمن والحذر للأجهزة والأدوات اللازمة لإجراء العمل المخبرى - تنفيذ العمل المخبرى - تحليل بيانات العمل المخبرى وعرضها بيانيا - استنتاج وتفسير نتائج العمل المخبرى .

يمثل دمج عادات العقل مع موضوعات وتجارب باب "قوانين الغازات" من التحكم بالتهور، والتساؤل وطرح المشكلات، واستخدام الحواس في جمع البيانات، والتفكير التبادلى ، والتفكير بمرونة، والتفكير في التفكير، ساعد في تنمية مهارات العمل المخبرى بصورة منتظمة ومتكاملة.

- **اختبار صحة الفرض الثالث** :

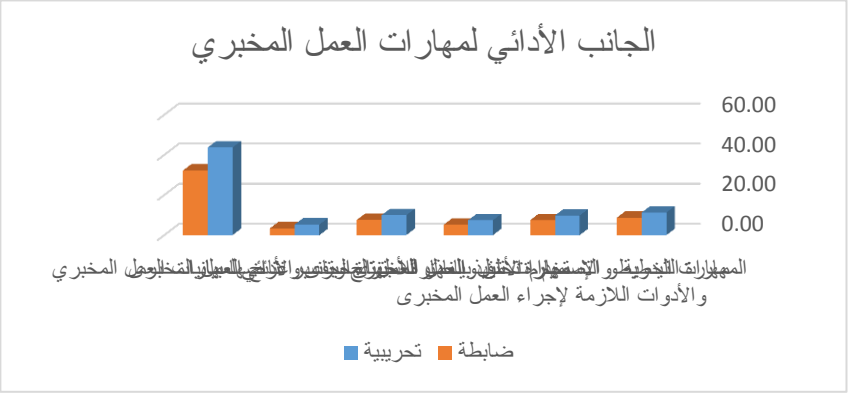
والذى ينص على أنه:" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لبطاقة ملاحظة مهارات العمل المخبري ككل وفى أبعاده الفرعية لصالح طالبات المجموعة التجريبية "

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري) لدرجات مجموعتي الدراسة وللتحقق من وجود فرق بين مجموعتي الدراسة تم استخدام اختبار مان ويتني (z) للمجموعتين المستقلتين (حيث تم استخدام أساليب الاحصاء الاستدلالي اللابارامتري وذلك لعدم تحقق شروط تطبيق اختبار (ت) نتيجة صغر حجم العينة) وكانت النتائج كما يلي:

جدول(١٤) نتائج اختبار(Z: مان ويتني) لدرجات مجموعتى الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات العمل المخبري.

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوي الدلالة الاحصائية
مهارة التخطيط والتصميم	تجريبية	٢٢	١١.٢٧	٢.٧٨	٢٨	٦١٦	٢.٩١٤	دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠٥
	ضابطة	٢٢	٨.٧٣	٢.٣٧	١٧	٣٧٤		
المهارات اليدوية و الإستخدام الأمن والحذر للأجهزة والأدوات اللازمة لإجراء العمل المخبرى	تجريبية	٢٢	٩.٧٧	٢.٨٩	٢٦.٥٢	٥٨٣.٥	٢.٢١٢	دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠٥
	ضابطة	٢٢	٧.٤٥	٢.٧٧	١٨.٤٨	٤٠٦.٥		
مهارات تنفيذ العمل المخبرى	تجريبية	٢٢	٧.٤٥	٢.٨٩	٢٦.٦٦	٥٨٦.٥	٢.٢١	دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠٥
	ضابطة	٢٢	٥.١٤	٢.٨٠	١٨.٣٤	٤٠٣.٥		
مهارة تحليل بيانات العمل المخبرى وعرضها بيانيا	تجريبية	٢٢	٩.٩١	٣.٠٨	٢٦.٨٤	٥٩٠.٥	٢.٢٦٩	دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠٥
	ضابطة	٢٢	٧.٥٥	٢.٩٧	١٨.١٦	٣٩٩.٥		
مهارة استنتاج وتفسير نتائج العمل المخبرى	تجريبية	٢٢	٥.٢٧	٢.٥٣	٢٦.٥	٥٨٣	٢.١٠٣	دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠٥
	ضابطة	٢٢	٣.٣٢	٢.٢٨	١٨.٥	٤٠٧		
الجانب الأدائي لمهارات العمل المخبرى	تجريبية	٢٢	٤٣.٦٨	١٣.٨٦	٢٧.٤٥	٦٠٤	٢.٥٦٨	دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠٥
	ضابطة	٢٢	٣٢.١٨	١٢.٥٩	١٧.٥٥	٣٨٦		

يتضح من جدول(١٤) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية بالنسبة لمهارات العمل المخبرى بلغت(٤٣.٦٨)، وهو أعلى من المتوسط الحسابى لدرجات المجموعة الضابطة الذى بلغ (٣٢.١٨) درجة من الدرجة النهائية مما يدل على وجود فرق في المتوسطات الحسابية لصالح المجموعة التجريبية كما أن متوسط رتب المجموعة التجريبية الذى بلغ (٢٧.٤٥) أعلي من متوسط رتب المجموعة الضابطة الذى بلغ (١٧.٥٥) ذلك بالنسبة لبطاقة ملاحظة مهارات العمل المخبرى ككل ولكل بعد من أبعادها، ويتضح من الجدول أن الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين دال احصائيًا حيث جميع قيم اختبار(Z: مان ويتني) دالة احصائيا عند مستوي (٠.٠٥). أي أنه يتم قبول الفرض الذي ينص علي أنه: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لبطاقة ملاحظة مهارات العمل المخبري ككل وفى أبعاده الفرعية لصالح طالبات المجموعة التجريبية .وبتمثيل درجات المجموعتين باستخدام شكل الأعمدة البيانية اتضح ما يلي:



شكل (٥) التمثيل البياني بالأعمدة لمتوسطي درجات مجموعتى الدراسة في التطبيق البعدى لبطاقة ملاحظة مهارات العمل المخبرى.

وللتحقق من الأثر التربوي تم دراسة الدلالة العملية والأهمية التربوية للنتيجة التي ثبت وجودها احصائيًا بحساب حجم التأثير (r) ويتضح أن قيم حجم التأثير بلغت r =(٠.٩٠) أي أنه يوجد أثر مرتفع لتدريس قوانين الغازات باستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية SWH على تنمية مهارات العمل المخبري. ويتفق ذلك مع ما توصلت اليه دراسة على الشعيلي (٢٠١٧) التى قدمت بطاقة ملاحظة لمهارات العمل المخبرى، ويرجع ذلك للأسباب التى تم عرضها في الفرض السابق، وبالتالى تسهم استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية في تنمية مهارات الجانب المعرفى والأدائى لمهارات العمل المخبرى.

- **النتائج المتعلقة بالميول الإبتكارية الفيزيائية**:

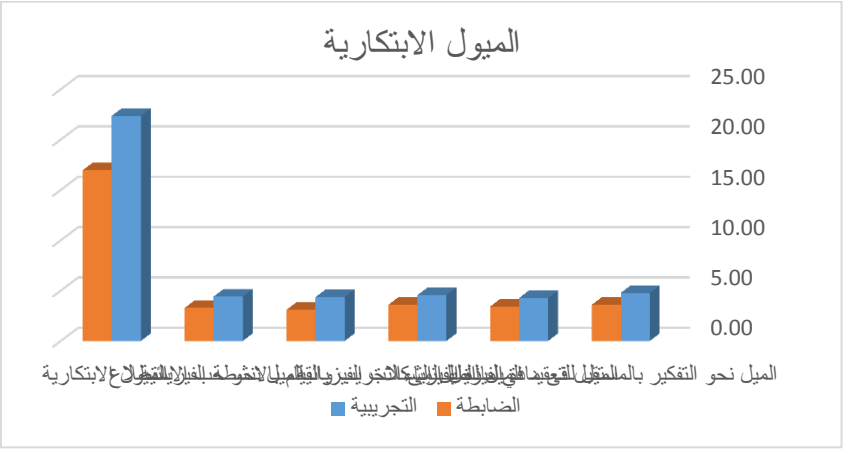
للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة والذى ينص على:" ما أثر تدريس باب "قوانين الغازات" في الفيزياء بإستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية SWH على تنمية الميول الابتكارية الفيزيائية لدى طالبات الصف الثانى الثانوى؟". ولاختبار صحة الفرض الرابع والذى ينص على أنه:" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الميول الابتكارية الفيزيائية ككل وفى أبعاده الفرعية لصالح طالبات المجموعة التجريبية " . ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري) لدرجات مجموعتي الدراسة وللتحقق من وجود فرق بين مجموعتي الدراسة تم استخدام اختبار مان ويتني (z) للمجموعتين المستقلتين (حيث تم استخدام أساليب الاحصاء الاستدلالي اللابارامتري وذلك لعدم تحقق شروط تطبيق اختبار (ت) نتيجة صغر حجم العينة) وكانت النتائج كما يلي:

جدول(١٥) نتائج اختبار(z: مان ويتني) لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الميول الابتكارية الفيزيائية

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوي الدلالة الاحصائية
الميل نحو التفكير بالمستقبل فى مادة الفيزياء	تجريبية	٢٢	٤.٧٧	١.٣٤	٢٦.٩٣	٥٩٢.٥	٢.٣٨٥	دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠٥
	ضابطة	٢٢	٣.٥٩	١.٥٩	١٨.٠٧	٣٩٧.٥		
الميل للتعقيد في مادة الفيزياء	تجريبية	٢٢	٤.٢٧	١.٤٢	٢٦.٣	٥٧٨.٥	٢.٠١٧	دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠٥
	ضابطة	٢٢	٣.٤١	١.٤٤	١٨.٧	٤١١.٥		
الميل لحل المشكلات الفيزيائية	تجريبية	٢٢	٤.٥٥	١.٢٢	٢٦.٩٣	٥٩٢.٥	٢.٣٦٢	دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠٥
	ضابطة	٢٢	٣.٥٩	١.٤٠	١٨.٠٧	٣٩٧.٥		
الميل إلى التجريب والقيام بالانشطة الفيزيائية	تجريبية	٢٢	٤.٣٦	١.٢٦	٢٨.١١	٦١٨.٥	٢.٩٩	دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠٥
	ضابطة	٢٢	٣.٠٩	١.٢٧	١٦.٨٩	٣٧١.٥		
الميل نحو حب الاستطلاع	تجريبية	٢٢	٤.٤١	١.٣٧	٢٦.٨	٥٨٩.٥	٢.٣٠٩	دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠٥
	ضابطة	٢٢	٣.٢٧	١.٤٩	١٨.٢	٤٠٠.٥		
الميول الابتكارية الفيزيائية	تجريبية	٢٢	٢٢.٣٦	٥.٩٢	٢٦.٨٤	٥٩٠.٥	٢.٢٦٣	دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠٥
	ضابطة	٢٢	١٦.٩٥	٦.٦٤	١٨.١٦	٣٩٩.٥		

يتضح من جدول(١٥) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية بالنسبة لمقياس الميول الإبتكارية الفيزيائية بلغت(٢٢.٣٦)، وهو أعلى من المتوسط الحسابى لدرجات المجموعة الضابطة الذى بلغ (١٦.٩٥) درجة من الدرجة النهائية مما يدل على وجود فرق في المتوسطات الحسابية لصالح المجموعة التجريبية كما أن متوسط رتب المجموعة التجريبية الذى بلغ (٢٦.٨٤) أعلي من متوسط رتب المجموعة الضابطة الذى بلغ (١٨.١٦) ذلك بالنسبة لمقياس الميول الإبتكارية الفيزيائية ككل ولكل بعد من أبعاده، ويتضح من الجدول أن الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين دال احصائيًا حيث جميع قيم اختبار(z: مان ويتني) دالة احصائيا عند مستوي (٠.٠٥). أي أنه يتم قبول الفرض الذي ينص علي أنه: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الميول الإبتكارية الفيزيائية ككل وفى أبعاده الفرعية لصالح طالبات المجموعة التجريبية ".

وبتمثيل درجات المجموعتين باستخدام شكل الأعمدة البيانية اتضح ما يلي:



شكل (٥) التمثيل البياني بالأعمدة لمتوسطي درجات مجموعتى الدراسة في التطبيق البعدى لمقياس الميول الإبتكارية الفيزيائية.

وللتحقق من الأثر التربوي تم دراسة الدلالة العملية والأهمية التربوية للنتيجة التي ثبت وجودها احصائيًا بحساب حجم التأثير (r) ويتضح أن قيم حجم التأثير بلغت r = (٠.٤٠) أي أنه يوجد أثر متوسط لتدريس قوانين الغازات باستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية SWH على تنمية الميول الابتكارية.

ويتفق ذلك مع ما توصلت اليه دراسة (هادى العبد الله وأحمد الجبورى، ٢٠١٦ ، فاضل العكيلى، ٢٠١٣)؛ وذلك للأسباب التالية:

- ساعدت الاستراتيجية في تنمية عادات العقل كعادة التصور - الابتكار - التجديد، والتفكير التبادلى والتفكير في التفكير إلى تنمية الابتكار؛ مما أدى إلى جذب الطالبات لدراسة الفيزياء والتغلب على صعوبات دراستها ومنها إجراء التجارب العملية؛ مما أدى بدوره لتنمية الميول الابتكارية الفيزيائية بأبعادها المختلفة وهى: الميل نحو التفكير بالمستقبل للمادة الفيزياء، والميل إلى حب الاستطلاع، و الميل للتعقيد في مادة الفيزياء كما ساعد ممارسة الأنشطة الاستقصائية التى توفرها الاستراتيجية إلى تنمية أبعاد أخرى للميول الابتكارية كالميل لحل المشكلات الفيزيائية، و الميل لإجراء التجارب الفيزيائية.

- **النتائج المتعلقة بالعلاقة بين عادات العقل ومهارات العمل المخبرى والميول الإبتكارية الفيزيائية:**

للإجابة عن السؤال السادس والذى ينص على "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في مقياس عادات العقل؛ اختبار مهارات العمل المخبرى؛ وبطاقة ملاحظة مهارات العمل المخبرى، ومقياس الميول الابتكارية الفيزيائية فى التطبيق البعدى؟". ولاختبار صحة الفرض الخامس: والذى ينص على أنه:" توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات طالبات المجموعة التجريبية فى مقياس عادات العقل؛ ودرجاتهن فى اختبار مهارات العمل المخبرى؛ ودرجاتهن في بطاقة ملاحظة مهارات العمل المخبرى، ودرجاتهن فى مقياس الميول الابتكارية ". ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط سبيرمان (r) بين درجات المجموعة التجريبية في متغيرات الدراسة وكذلك حساب معامل التحديد (r2) كمقياس لدرجة أهمية النتيجة والعلاقة الدالة احصائيًا، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (١٦) معامل الإرتباط بين درجات المجموعة التجريبية معامل ارتباط بيرسون(r)، معامل التحديد(r2)

المتغيرات	معامل ارتباط سبيرمان r	معامل التحديد r^2
عادات العقل ، اختبار مهارات العمل المخبرى	◆◆٠.٤٤	٠.١٩
عادات العقل ، بطاقة ملاحظة مهارات العمل المخبري	◆◆٠.٦٣	٠.٤٠
عادات العقل ، الميول الابتكارية الفيزيائية	◆◆٠.٥٧	٠.٣٢

ويتضح من الجدول السابق وجود علاقات ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوي(٠.٠٥) بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في الارتباط بين (عادات العقل، واختبار مهارات العمل المخبرى) و (عادات العقل، الميول الإبتكارية الفيزيائية)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوي(٠.٠١) بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في الارتباط بين (عادات العقل، وبطاقة ملاحظة مهارات العمل المخبرى) حيث قيم معامل ارتباط سبيرمان دالة احصائيا عند مستوي (٠.٠١) وعند مستوى (٠.٠٥) .

كما تم حساب معامل التحديد كمقياس لفاعلية النتيجة ودرجة أهمية العلاقة وتبين أن معامل التحديد r2 (19٪) بالنسبة للعلاقة بين عادات العقل ،

اختبار مهارات العمل المخبرى ، وأن معامل التحديد r2 (٤٠٪) بالنسبة للعلاقة بين عادات العقل ، وبطاقة ملاحظة مهارات العمل المخبرى، وأن معامل التحديد r2 (٣٢٪) بالنسبة للعلاقة بين عادات العقل ، والميول الإبتكارية الفيزيائية. مما يعكس أهمية العلاقة ودلالتها العملية. وبذلك تم قبول الفرض الذى ينص على أنه:" وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات طالبات المجموعة التجريبية فى مقياس عادات العقل؛ ودرجاتهن فى اختبار مهارات العمل المخبرى؛ ودرجاتهن في بطاقة ملاحظة مهارات العمل المخبرى، ودرجاتهن فى مقياس الميول الابتكارية ." وبذلك يمكن القول أنه كلما زادت ممارسة الطالبات لعادات العقل كلما تمكنت الطالبات من تطبيق مهارات العمل المخبرى ونمت الميول الإبتكارية الفيزيائية، بالإضافة إلى أنه كلما زاد تمكن الطالبات من تطبيق مهارات العمل المخبرى كلما نمت لديهن عادات العقل ونمت الميول الإبتكارية الفيزيائية، ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الطالبة التى تمارس عادات التحكم بالتهور والتفكير بمرونة واستخدام الحواس في جمع البيانات وغيرها من عادات العقل يمكنها تنفيذ مهارات العمل المخبرى بشكل أفضل والعكس، وبذلك يقبل الفرض ويكون قد تم الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة الدراسة، ولا توجد دراسة –فى حدود علم الباحثة - تتفق مع هذه النتيجة التى توصلت إليها الدراسة الحالية.

- **توصيات الدراسة**:

فى ضوء نتائج الدراسة الحالية توصى الباحثة بما يلى :

- عقد دورات تدريبية وورش عمل لتدريب معلمى الفيزياء أثناء الخدمة على استخدام استراتجية الكتابة العلمية الاستكشافية فى تدريس الفيزياء وتعريفهم بعادات العقل ومهارات العمل المخبرى والميول الابتكارية الفيزيائية وأهميتهم وكيفية تنميتهم.
- توجيه نظر معلمى الفيزياء، وتشجيعهم على أهمية الاهتمام بتنمية مهارات العمل المخبرى وعادات العقل المنتجة والميول الإبتكارية كهدف من أهداف تدريس الفيزياء .
- ضرورة تدريب طلاب كليات التربية، على استخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية من خلال دراسة مقرر طرائق التدريس.
- تضمين عادات العقل ومهارات العمل المخبرى فى منهج الفيزياء والكيمياء والأحياء، مع توفير دليل المعلم لهذه المناهج يوضح طرق واستراتيجيات تنميتهما.

- **مقترحات الدراسة**:

في ضوء نتائج الدراسة تقترح الباحثة إجراء البحوث والدراسات التالية:

- دراسة أثر استخدام استراتجية الكتابة العلمية الاستكشافية فى تدريس الفيزياء على تنمية متغيرات أخرى، مثل التحصيل، الكفاءة الذاتية، مهارات ما وراء المعرفة.

- دراسة أثر الدمج بين نموذج أبعاد التعلم لمارزانو واستراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية في تنمية مهارات التفكير الابداعى لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
- بناء برنامج تدريبي قائم على الكتابة العلمية الاستكشافية فى الطلاب كليات التربية قسم الفيزياء مهارات العمل المخبرى وبعض المفاهيم العلمية.
- دراسة فاعلية استراتجية الكتابة العلمية الاستكشافية فى تنمية مهارات العمل المخبرى وعادات العقل على مواد أخرى مثل الكيمياء والاحياء.

• المراجع:

• أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم الحارثى (٢٠٠٢). *العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ*. الرياض:دار الكتاب التربوى للنشر والتوزيع.
- إبراهيم بسيونى عميرة (١٩٩١). *المنهج وعناصره*(ط.٣) . القاهرة: دار المعارف.
- أحمد عبد طوفان دياب (٢٠١٥). أثر برنامج تدريبى قائم على عادات العقل في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. مجلة عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ٤٩(٢)، يناير، ٢٠٤-٢٤٥.
- آرثر كوستا وبينا كارليك (٢٠٠٣): *استكشاف وتقصى عادات العقل*، ترجمة:حاتم عبد الغنى، مدارس الظهران الأهلية بالمملكة العربية السعودية. الدمام: دار الكتاب التربوى للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.
- أمال محمد محمود (٢٠١٥). فاعلية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية توليد الأفكار (سكامبر) في تنمية مهارات التفكير التخيلى وبعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى. مجلة *التربية العلمية*، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٨(١٤)، يوليو، ١-٥٠.
- أمانى محمد سعد الدين الموجى (٢٠١٧).استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على نموذج التسريع المعرفى لتنمية عادات العقل والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية*،٣، يوليو،٣-٤٦.
- أمل حمد الجمعان (٢٠١٣). *أثر استراتيجية الكتابة كحل مشكلة في تعليم العلوم ال (SWH) في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوى في مقرر الكيمياء واتجاهاتهن نحوها*. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- إيمان صابر العزب (٢٠١٢). *برنامج مقترح قائم على الاستقصاء في العلوم لتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الشعب العلمية في كلية التربية*. رسالة دكتوراه، كلية التربية بنها.
- إيمان عباس على الخفاف (٢٠١٦). عادات العقل لدى معلمات رياض الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، الجامعة المستنصرية، العراق.
- أيمن حبيب سعيد (٢٠٠٦).أثر استخدام استراتيجية "حلل- اسال- استقصى" (A.A.I) على تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوى من خلال مادة الكيمياء، المؤتمر العلمى العاشر بعنوان "التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل"، *مجلة التربية العلمية*، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، الإسماعيلية، في الفترة من ٣٠/٧/١-٨، ٣٩١-٤٦٤.
- بلال حسن القانوع (٢٠١٧). *أثر استخدام استراتيجية جيجسو (Jigsaw) فى تدريس العلوم لتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الصف التاسع بغزة*. رساله ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية ، غزه ، فلسطين.
- تهانى محمد الروساء (٢٠١٨). فاعلية الصف المقلوب في تدريس مقرر استراتيجيات تدريس العلوم وتقييمها على التحصيل الأكاديمى وتنمية عادات العقل لدى طالبات جامعة الأميرة

نورة بنت عبد الرحمن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٦(١)، ١٢٨-١٥٠.

- ثانى حسين خاجى (٢٠١٦). توظيف الكلمات المتقاطعة (Crossword) في تدريس الفيزياء وأثرها في التحصيل وتنمية عادات العقل عند طلاب الصف الأول المتوسط.*مجلة كلية التربية*، العراق، (٣)، ٢٤٩-٢٧٦.
- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٦).*تنمية تفكير المراهقين الصغار والكبار: استراتيجيات للمدرسين، ط١، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس(٣٧)*.القاهرة: دار الفكر العربى.
- جميل شاهين، وحطاب خولة (٢٠٠٥). *المختبر المدرسي ودوره فى تدريس العلوم*. الأردن: دار عالم الثقافة.
- جودت المساعيد، وعواد أبو زينة (٢٠١٣). أثر استخدام المختبرات الافتراضية على كل من التحصيل الدراسى والخيال العلمى لطلاب الجامعات الأردنية فى مجال دراستهم فى الفيزياء. *المجلة التربوية*، الأردن ، ١٦(٢)، ٧٩-١٢٢
- حسن شحاتة و زينب النجار (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية،ط١.القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، مصر.
- حمزة الذنيبات (٢٠١٥) . *أثر استخدام نموذج كولب فى اكتساب المفاهيم الكيميائية ومهارات العمل المخبرى لدى طلاب الصف التاسع الأساسى فى الأردن*. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
- خالد الرابغي (٢٠١٥). *عادات العقل – دافعية للإنجاز*. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير
- خلود بنت سليمان آل الشيخ (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبى مقترح لتنمية مهارات طالبات العلوم المعلمات الملتحقات ببرنامج الدبلوم التربوى لإعداد خطة درس تبعًا لاستراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية (SWH) . *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، جدة، ٦(٩)، ١٣٤-١٥١.
- رجب الميهى ، جيهان محمود (٢٠٠٩). فاعلية تصميم مقترح لبيئة تعلم مادة الكيمياء منسجم مع الدماغ في تنمية عادات العقل والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي اساليب معالجة المعلومات المختلفة. *مجله كلية التربية جامعة حلوان* ، ١٥ (١)، يناير، ٣٠٥-٣٥١.
- روبرت مارزانو (١٩٩٩). *أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل المدرسى، تعريب جابر عبد الحميد جابر وآخرون*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- ريم أحمد عبد العظيم (٢٠٠٩): فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٩٤)، ٣٢-١١٢.
- سوزان بنت حسين حج عمر (٢٠١٣). صعوبات تطبيق برنامج تدريبى باستخدام مدخل الكتابة كحل مشكلة في تعليم العلوم (SWH) في التحول للتدريس البنائى: دراسة وصفية في النمو المهنى. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١(١)، ص ص ٥٧-٩٦.
- السيد محمد خيرى (١٩٧٧). *الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية*. دار الفكر العربى: القاهرة.
- سيناء بنت عمر بن جبران (٢٠١٥). *أثر التدريس باستخدام برنامج التمساح للفيزياء فى التحصيل وتنمية مهارات العمل المخبري لدى طالبات الصف الحادى عشر*. رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس، عمان، الأردن.
- سيناء بنت عمر بن جبران (٢٠١٥). أثر التدريس باستخدام برنامج التمساح للفيزياء فى التحصيل وتنمية مهارات العمل المخبري لدى طالبات الصف الحادى عشر. رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس، عمان، الأردن
- طارق نور الدين محمد عبد الرحيم (٢٠١٨).عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسى والجنس كمتغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية لدى طلاب جامعة سوهاج. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، (٢٢)، أبريل، ٤٤٧-٥٥٩.

- طلال الحربى (١٩٩٤). أثر الكتابة التفسيرية على حل المشكلات الرياضية لطلاب كليات المعلمين. *مجلة العلوم التربوية* ، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية ، ٧، ١٥٣-١٧٠.
- عايش زيتون (٢٠٠٨). *أساليب تدريس العلوم*. عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عبد اللطيف يوسف عمارة (١٩٨١): *علاقة الدافع للانجاز بالميول المهنية والابتكارية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ،جامعة المنصورة ، مصر.
- عبدالله حجات (٢٠١٠). عادات العقل والفاعلية الذاتية.ط١. عمان: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.
- عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١٦). *الإحصاء النفسى والتربوى .تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18*، القاهرة: دار الفكر العربى.
- على بن هويشل الشعيلى (٢٠١٧، إبريل). أثر استخدام المحاكاة الحاسوبية فى اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات العمل المخبرى لدى طالبات الصف الحادى عشر. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، ١١(٢)، ٣٩٠،-٤٠٦.
- على ماهر خطاب (٢٠٠٠). *القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*، ط٢.القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- فاضل حمزة رشيد العكيلى (٢٠١٣). *استخدام طريقة حل المشكلات تريز TRIZ في تدريس الأنشطة العلمية وأثرها في التفكير والميل الابتكاريين لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة مبادئ العلوم*. رسالة ماجستير، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، العراق.
- فاطمة بنت غرام الله آل أحمد وسوزان حج عمر (٢٠١٦).فاعلية الحقيبة التدريبية القائمة على الأنشطة الاستقصائية باستخدام استراتيجية الكتابة كموجه لحل المشكلة SWH لدى طالبات المرحلة الثانوية ودورها في تحول معلمات الكيمياء للتدريس البنائى. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، جامعة الملك سعود، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (٥٣)، يونيو، ٣٦٥- ٣٩٥.
- فؤاد أبو حطب، وامال صادق (٢٠٠٠). *علم النفس التربوى*(ط.٦). القاهرة : دار الأنجلو المصرية.
- فؤاد البهى السيد (١٩٧٨). *علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى*، ط٣، دار الفكر العربى: القاهرة.
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢).*تدريس العلوم للفهم: رؤية بنائية*. القاهرة: عالم الكتب.
- ليلى عبد الله حسام الدين (٢٠٠٨).فاعلية استراتيجية "البداية- الاستجابة- التقويم" في تنمية التحصيل وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى في مادة العلوم. المؤتمر العلمى الثانى عشر "التربية العلمية والواقع المجتمعى التأثير والتأثر". *مجلة التربية العلمية*، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، القاهرة،(٢-٤) أغسطس، ١-٤٠.
- ماهر اسماعيل صبرى (١٩٨٨). *تقويم اكتساب بعض المهارات العملية اللازمة لتدريس العلوم لدى طلاب المعلمين والمعلمات*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- محسن حامد فراج (٢٠٠١). تدريس العلوم فى المرحلة الثانوية للمواطنة. *مجلة التربية العلمية*، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، ٤(٣)، ٦٢-٨٥ .
- محمد بكر نوفل (٢٠٠٨).تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
- مروة محمد محمد الباز (٢٠١٤).أثر استخدام التدريس المتمايز في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية متباينى التحصيل في مادة العلوم. *مجلة التربية العلمية*، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٧(٦)،نوفمبر، ١-٤٥.
- مشعل نورى (٢٠١٣).*عادات العقل وعلاقتها بالتفكير الابداعى لدى الطلبة الفائقين ومتوسطى الدارسين بدولة الكويت*. رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربى، مملكة البحرين.
- منار السواح (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبى لتنمية بعض عادات العقل المنتجة لدى مجموعة من الطالبات المعلمات برياض الأطفال.*مجلة العلوم التربوية*، ١٩(٣)، ٥٥-٩٧.

- مندور عبد السلام فتح الله (٢٠٠٩).فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمى في العلوم وبعض العادات العقلية لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الابتدائى بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية*، جامعة القصيم، ٢٨-٩٨.
- ناصر عبيده (٢٠١١). استخدام استديو التفكير في تدريس الرياضيات لتنمية عادات العقل المنتج ومستويات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي. *مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (١٧٣)، أغسطس، ١٠٣-١٤٧.
- نرمين محمد سمير كشك؛ وعبد السلام مصطفى عبد السلام وزبيدة محمد قرنى (٢٠١٥). برنامج مقترح قائم على الخرائط الذهنية المعززة بالوسائط المتعددة التفاعلية في تحصيل مادة الفيزياء وتنمية عادات العقل المنتجة لدى طلاب الصف الأول الثانوى. *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد، (١٧)، يناير، ٢٩٦-٣١٥.
- هادى كطفان العبد الله وأحمد جبار عليوى الجبورى (٢٠١٦). *فاعلية التدريس بأنموذج التحليل البنائى في الميول الابتكارية الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول المتوسط*. رسالة ماجيستير، كلية التربية، جامعة القادسية، العراق.
- وائل عبد الله محمد على (٢٠٠٩). فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب فى رفع مستوى التحصيل فى الرياضيات وتنمية عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى. *مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ()١٥٣، ٤٦-١١٧.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥).*وثيقة تقويم الطلبة لمواد العلوم للصفين (١١-١٢)*. مسقط، سلطنة عمان.
- وضحى العتيبي (٢٠١٣). فاعلية خرائط التفكير فى تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمى لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية*، ١، ١٨٨-٢٥٠.
- ياسمين محمود محمد صباح (٢٠١٦).*أثر توظيف نموذج (تنبأ- لاحظ- فسر) في تنمية عادات العقل المنتج بمادة العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسى*. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية غزة.
- يوسف قطامى وفدوى ثابت (٢٠٠٨). *عادات العقل لطفل الروضة، النظرية والتطبيق*. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

- **ثانياً**: **المراجع الأجنبية**:

- Akkus, R., Gunel, M., Hand, B.(2007).Comparing an inquiry-based approach known as the science writing heuristic to traditional science teaching practices:Are there any differences?.*International Journal of Science Education*.29(14), 1745-1765.
- Boscolo, P.,& Mason, L.(2001).Writing to learn, writing to transfer.In Writing as a learning tool,83-104. Springer ,Dordrecht.
- Calik,M., Turan,B.& Coll,R.K.(2014). Across-Age Study of Elementary Student Teachers'Scientific Habits of Mind Concerning Socioscientific Issues.*International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(6), 1315-1340.
- Cavagnetto, A. R.(2010).Argument to foster scientific litracy:A review of argument interventions in K-12 science contexts.*Review of Educational Research*, 80(3), 336-371.
- Costa, A. & Kallic, B.(2003). Integrating and Sustaining habits of mind. Association for Alexanria. Virginia Association for Supervision and Curriculum development.

- Costa, A.L.& Keillic, B.(2000):*Discovering& Exploring Habits of Mind*, Book 1.Association for supervision& Curriculum Development (ASCD) Alexandria. Virginia,USA.
- Daniels,H.(1994).*Literature Circles:Voice and Choice in the student. Centered Classroom*.New York:Teahouse Publishers.
- Emige, J.(1977).Writing as a mode of learning.*College Composition and Communication*.28, 122-128.
- Erkol, M., Kışoğlu, M., & Büyükkasap, E. (2010). The effect of implementation of science writing heuristic on students' achievement and attitudes toward laboratory in introductory physics laboratory. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 2310-2314.
- Greenbowe, T.J.& Hand, B.M.(2006)."Implement the Science Writing Heuristic in the General Chemistry Laboratory."*Journal of Chemical Education*, 83, 1032-1038.
- Hand, B.& Keys, C. (1999). Inquiry Investigation:A new approach to laboratory report.The Scientific Teacher, 66, 27-29.
- Hand, B.(ED.).(2008). *Science inquiry, argument, and language: Acase for the science writing heuristic*.Rotterdam, TheNetherlands: Sense.
- Hand, B., Prain, V., (2001).Teachers implementing writing-to-learn strategies in junior secondary science:a case study. *International Journal of Science Education*, 86(6), 735-755.
- Hand, B., Wallace, C., &Yang, E.(2004).Using the Science Writing Heuristic to enhance Learning Outcomes from Laboratory Activities in Seventh Grade. *International Journal of Science Education*. 26(2), 131-149.
- Hohenshell, L., Hand, B.(2006).Writing- to- learn strategies in secondary school cell biology:Quantitative and qualitative aspects.*International Journal of science Education*, A mixed method study.
- Hyerle, D.(1999).*Visual tools and technologies*.New York:Designs for thinking.
- Jang, J.(2011).*The effect of using Astructured reading framework on middle school student'conceptual understanding within the science writing heuristic approach*.Unpublished Doctoral dissertation, the University of Iowa.
- Keys,C.W., Hand, B., Prain, V.& Collins, S.(1999).Using the science writing Heuristic as a tool for learning laboratory investigations in secondary Science.*Journal of Research in Science Teaching*, 36(10), 1065-1084.
- Lunetta, V.et al., (1981). Evaluation science laboratory skills. *International Journal of Science Teaching*, 48,22 -25 .

- Lunetta, V.et al., (1981). Evaluation science laboratory skills. The Science Teaching, 48:22 -25.
- Marzano, R. J. (1992).A different Kind of Classroom: Teaching with Dimensions of Learning. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 North Pitt Street, Alexandria, VA22314 (ASCD stock no.611-92107, $15.95, plus$2.50 handling).
- Marzano, R.T.(2000).*Designing a new taxonomy of Educational objectives thousand Oaks*,CA:Crowin press.
- Mayer, J., & Hillman, S.(1996). Assessing Students'Thinking through Writing.*The Mathematics Teacher*.89(5), 428-432.
- National Science Teacher Association (2013). Scientific argumentation in biology.http:\\static.nsta.org/files/ PB304Xweb. pdf
- Norton- Meier, L. (2008). *Creating boarder convergence between Science and Language:A Case For the science writing Heuristic*.In Science Inquiry, Argument and Language,13-24. Rotterdam:Sense Publishing.
- Omar, S.(2008).*The Science Writing heuristic as atool:professional development of in-service teachers*.VDM Verlag:Germany.
- Ricketts,J.(2004).The Relationship Between Critical Dispostion and critical thinking skills of selected youth leaders in national FFA organization, *Journal of southern Agricultural Education Research*,54(1),pp21-33.
- Rotta, A.(2004).*All students can learn All students can succeed*.Alexandria, VA:ASC.
- Simon, M. (1995).Reconstructing mathematics pedagogy from a constructive.*Journal for Research in Mathematics Education*, 26, 114-145.
- Trowbbridge, L. W., & Bybee, R.W.(1986). *Becoming a secondary school science teacher* . 4Th., ed ., Merrill publishing company, Columbuse, Ohio, U.S.A .
- van Opstal, M. T., & Daubenmire, P. L. (2015). Extending students' practice of metacognitive regulation skills with the science writing heuristic. *International Journal of Science Education, 37*(7), 1089-1112.
- Yore, L., Bisanz, G.,& Hand, B.(2003).Examining the Litracy component of science litracy:25 years of language arts and science research.International Journal of Science Education.25(6), 689-725.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث:

برنامج قائم على بحث الدرس (Lesson Study) و رحلات بنك المعرفة المصري لتنمية مهارات التفكير التحليلي ،والميل نحو العمل الجماعي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة

إعداد :

د/ فاطمة عبد السلام أبو الحديد
أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس الرياضيات
كلية التربية جامعة بورسعيد

برنامج قائم على بحث الدرس(Lesson Study) و رحلات بنك المعرفة المصري لتنمية مهارات التفكير التحليلي ،والميل نحو العمل الجماعي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة

د/ فاطمة عبد السلام أبو الحديد
أستاذ مساعد المناهج و طرق تدريس الرياضيات
كلية التربية جامعة بورسعيد

• **المستخلص** :

هدف البحث الحالي إلى تنمية مهارات التفكير التحليلي و الميل نحو العمل الجماعي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة باستخدام برنامج تدريبي قائم على بحث الدرس (Lesson Study) ورحلات بنك المعرفة المصري ، و لتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج التجريبي . ذو التصميم شبه التجريبي . القائم على المجموعة الواحدة و القياس القبلي و البعدي ، و تم اختيار عينة البحث من الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات ابتدائي بالمستوى الرابع كمجموعة تجريبية بالفصل الدراسي الاول ٢٠١٨/٢٠١٩ . و استخدم البحث أداتين للقياس هما : اختبار التفكير التحليلي ،و مقياس الميل نحو العمل الجماعي و من أهم نتائج البحث فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير التحليلي و الميل نحو العمل الجماعي لدى طلاب المجموعة التجريبية ، و في ضوء تلك النتائج أوصت الباحثة بضرورة تضمين نموذج بحث الدرس في برامج اعداد معلم الرياضيات ضمن مقرري طرق التدريس و التربية العملية كأسلوب للتنمية المهنية لمعلمي الرياضيات قبل الخدمة ، كما قدم البحث مجوعة اقتراحات لدراسات مستقبلية .

الكلمات المفتاحية : بحث الدرس - رحلات بنك المعرفة المصري – التفكير التحليلي – الميل نحو العمل الجماعي

A Program Based on Lesson Study and Egyptian Knowledge Bank (EKB) Trips to Develop Analytical Thinking and Tendency towards Team Work of Mathematics Pre-Service Teachers

Dr. Fatma Abd- Elsalam Abo Elhadid,

Abstract

The present research aims at developing analytical thinking and tendency towards team work of mathematics pre-service teachers throughout using a training program based on lesson study and Egyptian knowledge bank trips. To achieve the research's aim, the researcher used the quasi- experimental design based on one experimental group and pre / post measurement. The sample of the research was selected from 4th year mathematics elementary students- teachers as an experimental group in the first academic semester 2018/2019. The research administered two instruments: analytical thinking test, and tendency towards teamwork scale. One of the most important results of the present research is the effectiveness of the proposed program in developing analytical thinking skills and tendency towards teamwork among the experimental group students. In the light of the research findings, the researcher recommended the necessity of including lesson study model in the programs of preparing mathematics teacher within the curricula of teaching methods and practicum for the professional development of mathematics pre- service teachers. Moreover, the present research presents suggestions for further future related research.

Keywords: Lesson Study, Egyptian Knowledge Bank Trips, Analytical Thinking, Tendency towards Team Work.

- **مشكلة البحث و خطة دراستها**
- **مقدمة** :

مهارات المستقبل ... مصطلح يشغل العالم كله الآن ، و هو يشمل مهارات عديدة ، من بينها مهارات التحليل ، فالمستقبل يتطلب و بشكل أساسي اكساب المتعلم للمهارات التحليلية إلى جانب المهارات الأكاديمية ؛ لأن المهارات التحليلية أصبحت من أهم المتطلبات لجميع الوظائف المستقبلية في سوق العمل ،و هي تتضمن مهارات التفكير التحليلي ، و التحليل العلمي ، و تحليل البيانات ،و التحليل الاحصائي لأنها تمنح الفرد القدرة على دراسة المشكلات دراسة تفصيلية ، واتخاذ قرارات فعالة لحلها بما يكسبه الثقة بالنفس .

ويعد التفكير التحليلي عاملاً مشتركاً بين أنواع مختلفة من التفكير : كالتفكير العلمي ، و حل المشكلات ، و اتخاذ القرار ، كما تعد مهارات التفكير التحليلي من أهم المهارات الحياتية لأنها تساعد على التصور ،و تحليل مكونات المشكلات و القضايا ، و وضع الحلول المناسبة للمشكلات ، وتمييز الأسباب و اتخاذ القرارات في ضوء المعلومات المتاحة (Jakus & Zubci ,2014,5) .

ويزداد الاهتمام بتنمية التفكير التحليلي لدى المتعلمين في الوقت الحاضر بوصفه مؤشراً للقدرة على حل المشكلات ، فتنمية مهارات التفكير التحليلي بمثابة هدف أساسي من أهداف البرامج التعليمية في مؤسسات التعليم المختلفة و يمثل أكثر النشاطات المعرفية تعقيداً و تقدماً ، و يساعد الفرد في معالجة الرموز و المفاهيم ، و استخدامها في حل المشكلات الحياتية التي تواجهه ، فطريقة حل المشكلات تتطلب جميع أنواع التفكير ، و بخاصة التفكير التحليلي ، كما أن وصول المتعلم إلى حلول فعالة لمشكلاته المختلفة ، لا يتم بدون استخدام هذا النوع من التفكير (ماجد الخياط ،٢٠٠٨، ٣١) . كما يسهم التفكير التحليلي في تمكين الطلاب من مواجهة متطلبات المستقبل و اكسابهم القدرة على استنتاج الافكار و تفسيرها .و لذا أصبح تنمية التفكير التحليلي مثار اهتمام التربويين في العالم لأهميته بالنسبة للفرد و المجتمع ، فقد اهتمت دراسة لوبيز و آخرون (Lopez, et. Al,2016) بتحديد مهارات التفكير التحليلي لدى طلاب المرحلة الجامعية في مقرر الجبر ، وعلاقتها بالممارسات التعليمية للمعلمين في عدة جامعات حكومية ، و توصلت الدراسة الى تحديد تلك المهارات لدى الطلاب في : النمذجة ، و الاستدلال ، و الترميز ، و التمثيل ، و الاثبات ، و التجريد ، كما توصلت إلى ضرورة امتلاك المعلمين لمهارات و أساليب و تقنيات خاصة لتحفيز الطلاب ، و تنمية مهارات التفكير التحليلي لديهم ، و أوصت بالتركيز على تصميم المواد التعليمية لتحسين مستوى الطلاب في التفكير التحليلي في الجبر .كما توصلت دراسة (Korolova .& Zeidmane, 2016) إلى أهمية برنامج في الرياضيات التطبيقية من خلال مقرري الاساليب الكمية في الاقتصاد ،

والإحصاء الرياضي لمرحلة بكالوريوس في تنمية القدرات ،و المهارات التحليلية للطلاب ، و تم استخدام المحاضرات المتكاملة ، و التمارين الموجهة مع استخدام الكمبيوتر ، و المشكلات التطبيقية ، و توصلت إلى تحسن المهارات التحليلية لدى ٨٦٪ من الطلاب بعد البرنامج . كما اهتمت دراسة بيوكيت و آخرون puchit (et. Al,2019) بتصميم عدة دروس لدمج التعلم النشط و استرجاع المعلومات لتشجيع التفكير التحليلي لدى طلاب قسم الرياضيات بكلية التربية في تايلاند و البالغ عددهم (٤٠) طالب و طالبة باستخدام منصة تعليمية عبر الانترنت ، والمدونات ،و المواقع الالكترونية ، و أشارت النتائج إلى أهمية استخدام التعلم النشط في تعزيز مهارات التفكير التحليلي ،و أظهر الطلاب المعلمين أدلة على ممارسة مهارات التفكير التحليلي بنسبة كبيرة (٩٢.٥٪) كما أصبحوا أفضل استعدادا لنقل مهارات التفكير التحليلي إلى تلاميذهم ،كما أوصت بمزيد من الدراسات لتنمية مهارات التفكير التحليلي / النقدي للطلاب المعلمين في تايلاند

و لقد اهتم بعض الباحثين على المستوى العربي بتقييم مدى امتلاك طلاب الجامعة لمهارات التفكير التحليلي بشكل عام ومنها دراسة (ابراهيم عقيل ،٢٠١٣، ١٤) و التي توصلت إلى أن مستوى التفكير التحليلي لدى طلبة جامعة الخليل بمنطقة القدس بفلسطين متوسط ،و أن طلبة كلية العلوم لديهم تفكيرا تحليليا و قدرة على حل المشكلات أعلى من طلاب كلية التربية ، الذين يعانون من ضعف في امتلاكهم لمهارة التفكير التحليلي . و اتفقت معها دراسة (أحلام حميد ،٢٠١٧) و التي طبقت على (٤٠٠) طالب و طالبة من طلاب جامعة القادسية بالعراق ، و توصلت إلى أن مستوى التفكير التحليلي لدى طلبة جامعة القادسية متوسط ، كما قام بعض الباحثين بإعداد برامج تدريبية للمعلمين لتنمية التفكير التحليلي لديهم ، و لدى تلاميذهم منها دراسة (محمود أبو جادو ، وليد الصياد ،٢٠١٧) و التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي للمعلمين يستند إلى نظرية الذكاء الناجح ضمن منهاج الرياضيات و العلوم في تنمية القدرات التحليلية و الابداعية و العملية و التحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الصف الرابع الابتدائي في مدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية ، و أظهرت النتائج وجود فرق دال احصائيا للبرنامج التدريبي للمعلمين في تحسين التفكير التحليلي و الابداعي و العملي لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة . و أيضا دراسة (عبد الواحد الكنعاني ، مهند عيسى ، ٢٠١٨) و التي هدفت الى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنويع التدريس للطلاب المعلمين في ثقافتهم التدريسية والتحصيل الدراسي و التفكير التحليلي الرياضي لتلاميذهم ، و تكونت عينة الدراسة من (٢٩) طالب و طالبة من السنة الرابعة بقسم الرياضيات بكلية التربية بجامعة البصرة ، بالإضافة الى عدد (٨٠٤) من تلاميذ الصف الثاني

المتوسط(فصل لكل متدرب)، و أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال احصائياً لصالح الطلاب المعلمين في المجموعة التجريبية في اختبار الثقافة التدريسية بالإضافة الى تفوق تلاميذ المرحلة الاعدادية للطلاب المطبقين في المجموعة التجريبية في اختباري التحصيل ، و التفكير التحليلي ، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي وفق تنويع التدريس ، بينما هدفت دراسة (سهاد الفقيه ، ٢٠١٨) إلى استقصاء أثر استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية في تنمية التفكير التحليلي ، واكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف العاشر بفلسطين ، وأشارت نتائجها إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في مهارات التفكير التحليلي و اكتساب المفاهيم الرياضية .

مما سبق يتضح أنه على الرغم من أن التفكير التحليلي أحد المهارات المعرفية التي يمكن اكتسابها بالتدريب و الممارسة ، بالإضافة إلى أنها من أهم المهارات اليومية للطالب و المعلم في حصة الرياضيات أثناء حل المشكلات الرياضية ، و لا سيما المشكلات الرياضية الحياتية ؛ إلا أن هناك ندرة في الدراسات و البحوث التي تناولت تنمية تلك المهارات لدى معلمي الرياضيات قبل أو أثناء الخدمة في البيئة المصرية ،و ينتج عن ذلك صعوبة توافرها لدى التلاميذ نظراً لضعف ممارستهم لها ، لذا ينبغي أن تركز برامج اعداد معلم الرياضيات قبل الخدمة على تنمية مهارات التفكير التحليلي المنظم لديه ، بما يسهم في تقديمه حلولاً علميه للمشكلات التي تواجهه أثناء عمله ،و تحسين ممارساته التدريسية ، مما يؤثر بشكل ايجابي على مستوى تحصيل طلابه وقدراتهم التحليلية .

و على جانب آخر يعتبر الميل نحو العمل الجماعي من الجوانب الوجدانية الهامة التي يجب تنميتها لدى المعلمين قبل الخدمة حتى تترسخ في سلوكياتهم ،و تكون منهجاً في حياتهم العملية مستقبلاً . فالعمل الجماعي يسهم في خلق علاقات اجتماعية سليمة بين المعلمين ،و خلق الثقة المتبادلة بين أفراد المجموعة فضلاً عن تنمية القدرات المعرفية و التفكيرية لهم . كما يرى بيورك (Burke,2011,88) أن العمل الجماعي له مميزات عديدة منها : توليد أفكار متعددة لحل المشكلات التي يواجهها فريق العمل ، و استغلال المهارات المتوفرة لدى أعضاء فريق العمل لإنجاز العمل المطلوب ، و زيادة و ايجابية الروابط و العلاقات بين أعضاء فريق العمل .و قد أوصت بعض الدراسات أيضاً بتنمية الاتجاه نحو العمل الجماعي التعاوني كدراسة (سميحة محمد ،٢٠١٤) و التي استخدمت استراتيجيتي التعلم المتمركز حول المشكلة و التعلم البنائي في تنمية الاتجاه نحو العمل التعاوني، ودراسة (نجاة عدلي ،٢٠٠٦) و التي توصلت إلى أن استخدام برنامج قائم على العمل الجماعي التعاوني ساهم في تنمية مهارات الحل الابداعي للمشكلات ، و الاتجاه نحو المكتشفات العلمية لدى طلاب

كلية التربية . كما يعد نموذج بحث الدرس Lesson Study من النماذج الحديثة للتنمية المهنية للمعلم قبل و أثناء الخدمة ،يمكن المعلمين من: تحديد التحديات التي تواجههم في التدريس ،والتشاور ،والبحث ،واستخدام تجاربهم الشخصية في اقتراح حلول مناسبة لمواجهة هذه التحديات ،و العمل معا كفريق لتخطيط الدرس ،و مراقبة الدرس الذي يُدرس لرصد تعلم الطلاب ،و تلخيص الدرس ،و مراجعه الدرس ،وإعادة تدريسه ، و تبادل المستندات والإجراءات اليومية لتدريس الدرس فيما بينهم (Baldry & Foster, 2019, 577 ؛ أميمة الأحمدي ،٢٠١٩، Online).

و قد بدأ استخدام مصطلح بحث الدرس (Lesson Study) في المدارس الابتدائية اليابانية و يُعَرف في اليابان بالمصطلح (Kenkyu Jugyo) ، و هو أحد أدوات التنمية المهنية التي تقدم للمعلمين أثناء الخدمة ، و فيه يجتمع مجموعة من المعلمين بصورة دورية أسبوعياً ، حيث يبدأ بتحديدهم هدف لأحد الدروس وذلك لسد الفجوة القائمة بين حالة التعلم لدى الطلاب و الطموحات التي لدى المعلمين ، و يمر بثلاث مراحل متتابعة وهي : تخطيط الدرس ثم ملاحظة أحد معلمي الفريق و هو ينفذ الدرس ،تحليل الدرس ، و هناك احتمالية لإعادة تكرار المراحل الثلاث مرات عديدة كما يرى أفراد الفريق(عبد الرحمن محمد عبد الجواد ، ٢٠٠٨ ، ٥٩٦)

و قد ساهم استخدام بحث الدرس في اليابان في تحسين الممارسات التدريسية للمعلمين في الفصول اليابانية ، بالإضافة الى زيادة التفاعل بين المعلمين وتحسن مهارات العمل في فريق .و يساعد استخدام دراسة الدرس على تبادل مجموعات المعلمين للخطط التدريسية فيما بينهم بعد اجراء التعديل والتحسين المستمر عليها ، مما ينتج عنه جمع عدد كبير من الخطط التدريسية المنظمة عالية الجودة بطريقة تشاركية تساعد على تعلم تلاميذهم بشكل أفضل (Lewis,2005,1؛ Institute Education Sciences,2012,6). وتتضمن عملية بحث الدرس المراحل التالية : تحديد الأهداف – تخطيط الدرس البحثي – التدريس و الملاحظة – التقييم ،و التغذية الراجعة، و اعادة التدريس – التأمل – تبادل النتائج ؛ Huang, Gong, & Han, 2019, 609) (Eurydice & Darra ,2018 . و بناء على النتائج التي تم تحقيقها باستخدام نموذج بحث الدرس في التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة في اليابان والولايات المتحدة الأمريكية ، و بريطانيا ؛ فقد اهتمت بعض البحوث والدراسات في مجال تعليم الرياضيات باستخدامه في التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة كدراسات (هالة محمد لطفي ،٢٠١٨ ؛ناصر عبيدة ،٢٠١٧ ؛ طلعت فارس ،٢٠١١ ؛عبد الرحمن عبد الجواد ،٢٠٠٨ ؛Nauerth,2015 ؛ Ilieva,2011 ؛ Isoda,2011 ؛Robinson & Ieikin,2012 ؛Tracy & Cathy Wilson,2005)

بينما اهتمت دراسات اخرى في مجال تعليم الرياضيات ببحث فاعليته في تدريب معلمي الرياضيات قبل الخدمة مثل دراسات (Nakamura ,2019 ؛عاصم محمد عمر ،٢٠١٨؛ هبه عبد العال ،٢٠١٧ ؛ خلود آل الشيخ ،٢٠١٦) و قد توصلت تلك الدراسات إلى فاعلية بحث الدرس كمدخل تدريبي في تحسين الممارسات التدريسية للمعلم سواء قبل / أثناء الخدمة فضلاً عن النتائج الايجابية المتعددة و المرتبطة بتنمية مهارات التفكير بأنواعه المختلفة ،و الجوانب الأكاديمية ، والوجدانية ،و التي سيرد ذكرها تفصيلا في الاطار النظري للبحث .

و على جانب آخر فإن عصر المستحدثات التكنولوجية الذي نعيشه الآن يتطلب ضرورة دمج المواقع الالكترونية ، و شبكات التواصل الاجتماعي ، والمنصات التعليمية الالكترونية في برامج التنمية المهنية للمعلمين ؛ لها من انتشار واسع و خاصًة بين طلاب مرحلة التعليم الجامعي ؛ حيث يمكن الاستفادة منها في تنمية معلوماتهم ،و مهاراتهم ،و ميولهم المهنية ، و يعد بنك المعرفة المصري أحد المواقع الإلكترونية الهامة ، و هو أحد أكبر و أشمل بنوك المعرفة على مستوى العالم ، لما يحتويه من مصادر معرفيه ، و ثقافية ،و بحثية متنوعة من دور النشر و الانتاج العالمية ، و بيوت الخبرة المتخصصة ، كما يعد من أحد المشروعات الرائدة على مستوى العالم ، من حيث الاتاحة على المستوى القومي (شعبان خليفة ،٢٠١٦، ١٧) . و يتاح هذا الموقع لجميع فئات المجتمع ، و لا سيما المؤسسات التعليمية و العاملين بها من معلمين و طلاب ، بالإضافة الى الباحثين، و القراء ،و الأطفال و ذلك من خلال توفير أربع بوابات على الموقع ، كل بوابة تختص بفئة من الفئات السابقة ، وبمجرد تسجيل الدخول للمستخدم ، وكتابة بريده الالكتروني ،و كلمة المرور الخاصة به ، و يصبح لدى المستخدم حساب على الموقع ؛ فيكون مهيأ لاستخدام الموقع مجانا و بحرية كاملة (فرج عبده أحمد ،٢٠١٧ ، ٥٢) . و من الدراسات التي اهتمت بدمج بنك المعرفة في البرامج التعليمية دراسة (ناصر عبيدة ،٢٠١٨) و قد هدفت إلى بناء برنامج في الأنشطة المتدرجة قائم على جداول التقدير (Instructional rubric) و توظيف الإنفوجرافيك ،و دمج بنك المعرفة لتعليم الرياضيات ، وتقصي فاعليته في تنمية التنور الرياضي ، ورفع الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التنور الرياضي و الكفاءة الذاتية الأكاديمية .

في ضوء ما سبق يمكن استنتاج أهمية و ضرورة تنمية التفكير التحليلي والميل نحو العمل الجماعي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة ، و بالإضافة لما أشارت إليه البحوث و الدراسات السابقة من أهمية استخدام بحث الدرس كنموذج تدريبي في التنمية المهنية للمعلمين قبل و أثناء الخدمة ، مع امكانية دمج وتوظيف بنك المعرفة المصري في البرامج التدريبية للمعلمين قبل الخدمة

للاستفادة من مصادره التعليمية المتنوعة . لذا حاول البحث الحالي تقديم برنامج مقترح قائم على بحث الدرس و رحلات بنك المعرفة المصري و التعرف على فاعليته في تنمية مهارات التفكير التحليلي و الميل نحو العمل الجماعي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة .

- **مشكلة البحث**

تعد المقررات التربوية ذات الجانب العملي : كالتدريس المصغر ، و التربية الميدانية هي المنوطة بتحقيق التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات قبل الخدمة ، وقد لاحظت الباحثة أثناء الاشراف على مقرر التدريس المصغر لشعبة الرياضيات بالمستوى الثاني ما يلي :

- تركيز الطلاب أثناء مرحلة للتدريس على إعداد خطة تدريسية فردية تفتقر إلى الدقة و الوضوح أحياناً
- شعورهم بالخوف و القلق ، وعدم الثقة بالنفس أثناء عرض نماذج للخطط التدريسية
- عدم قدرتهم على ممارسة مهارات التفكير التحليلي أثناء التخطيط والتنفيذ للخطة التدريسية
- ضعف ميولهم نحو العمل الجماعي التشاركي في اعداد الخطة التدريسية أو انتاج الوسائل التعليمية
- و بمتابعة طلاب المستويين الثالث والرابع أثناء فترة التربية العملية اتضح للباحثة أنهم يعانون من نفس المشكلات السابقة ، بالإضافة إلى :
- وجود أخطاء مفاهيميه ،ونقص في المعرفة حول محتوى الرياضيات المدرسية ، مع تكرار الأخطاء بنفس النمط من الطلاب المعلمين داخل الفصول
- عدم قدرتهم على تحليل ردود أفعال التلاميذ ، و استجاباتهم ، و الاستفادة منها في تعديل خططهم التدريسية فيما بعد .

و يرجع ذلك إلى التوجه الفردي في التطبيق و التدريب ، و ضعف قدرتهم على التفكير التحليلي ، إلى جانب وجود فجوة بين ما يتلقاه الطالب المعلم من معلومات نظرية في المحاضرات ، و التطبيق العملي داخل الفصول ، و يدل ذلك على وجود قصور في البرنامج التدريبي العملي لإعداد معلم الرياضيات بكليات التربية و أنه بحاجة الى التطوير .

- **مؤشرات دعمت الاحساس بمشكلة البحث** :

- ما كشفت عنه نتائج الاختبارات الدولية للعلوم و الرياضيات (*TIMSS*) للعام ٢٠١٥ من تدني قدرات تلاميذ المرحلة الابتدائية في الرياضيات بمصر ، و التي خالفت التوقعات المأمولة حيث احتلت مصر المركز (٣٣) ضمن (٣٩) دولة في نتائج اختبارات الرياضيات ، كما جاء ترتيب مصر في المرتبة (١٤١)

من اجمالي (١٤٠) دولة (أي خارج التصنيف) في مؤشر جودة التعليم الابتدائي ، و قد يعود ذلك إلى عدة أسباب و على رأسها ضعف برامج اعداد وتدريب معلم رياضيات المرحلة الابتدائية، مما يتطلب الاهتمام بالتطوير المهني الذاتي للمعلم قبل /أثناء الخدمة .

- ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة من القصور في برامج الاعداد بكليات التربية ، و ضعف المعلمين سواء على المستوى التخصصي ، أو على المستوى المهني بسبب اتباع الأساليب التقليدية كالمحاضرة ، و المناقشة ، بالإضافة إلى وجود مشكلات عديدة تواجههم أثناء التربية العملية (عاصم محمد عمر ،٢٠١٨؛ هبه محمد عبد العال،٢٠١٧ ؛ خلود آل الشيخ ،٢٠١٦ ؛خالد خميس السر ،٢٠١٥ ،٥٦). مما يتطلب احداث تميزاً نوعياً في تلك البرامج ، وخاصة برنامج اعداد معلم الرياضيات ،و تكثيف برامج التدريب لرفع مستوى الاداء ، و التركيز على اعداد معلم ذو كفاءة علمية في التخصص قادر على العمل في فريق لتطوير قدراته المهنية الذاتية وفقاً للاتجاهات العالمية الحديثة .
- الدراسات التربوية التي أشارت إلى تدنى مستوى الطلاب في مهارات التفكير التحليلي على المستوى الاقليمي (محمود أبو جادو ، وليد الصياد ،٢٠١٧ ؛أحلام حميد ،٢٠١٧ ؛ عبد الواحد الكنعاني ، مهند عيسى ، ٢٠١٨ ، ابراهيم عقيل ،٢٠١٣) مما ينبئ بعدم توظيفه في المناهج الدراسية بمراحل التعليم العام ، لأن المعلمين أنفسهم لم يتدربوا على هذا النوع من التفكير ، بالإضافة إلى ما يعانيه مجال تعليم الرياضيات على المستوى المحلي بالبيئة المصرية من ندره البحوث في هذ المتغير الهام .
- توصيات بعض المؤتمرات التربوية بضرورة الاهتمام ببرامج إعداد المعلم من خلال تطوير محتوى تلك البرامج وفق الاتجاهات العالمية المعاصرة ، وتوظيف تكنولوجيا التعليم فيها (المؤتمر العلمي السادس عشر "تكوين المعلم " ، ٢٠٠٤ ؛ المؤتمر الدولي للتعلم الالكتروني و التعلم عن بعد ، ٢٠١١ ؛ المؤتمر العلمي لإعداد المعلم للألفية الثالثة ،٢٠٠٤)

و بناءً على ما سبق يتضح أن هناك ضرورة للتوجه لبرامج التنمية المهنية القائمة على المدرسة ، مع دمج و توظيف التكنولوجيا لتدريب المعلمين قبل الخدمة على التعلم معاً ، ومشاركة المعرفة و الخبرة ،و نشرها ، لذا جاءت فكرة البحث الحالي للتعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على بحث الدرس ورحلات بنك المعرفة المصري في تنمية مهارات التفكير التحليلي ، و الميل نحو العمل الجماعي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة.

- **تحديد مشكلة البحث** :

تمثلت مشكلة البحث الحالي في وجود بعض القصور في الجانب العملي التدريبي لبرنامج اعداد معلمي الرياضيات بكلية التربية ؛ مما نتج عنه ضعف

في مهارات التفكير التحليلي لديهم ، بالإضافة إلى ضعف ميولهم نحو العمل الجماعي التشاركي أثناء التخطيط أو التنفيذ لدروس الرياضيات .

- **أسئلة البحث**:

حاول البحث الحالي حل تلك المشكلة من خلال الاجابة على السؤال الرئيس: **كيف يمكن تنمية مهارات التفكير التحليلي والميل نحو العمل الجماعي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة باستخدام برنامج قائم على بحث الدرس(Lesson Study) و رحلات بنك المعرفة المصري ؟**

وتتطلب الاجابة على هذا السؤال الاجابة على الأسئلة الفرعية التالية :

- **السؤال الاجرائي**

- ما صورة برنامج قائم على بحث الدرس و رحلات بنك المعرفة المصري لتنمية مهارات التفكير التحليلي و الميل نحو العمل الجماعي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة بكلية التربية ببورسعيد ؟

- **الاسئلة بحثية**

- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على بحث الدرس و رحلات بنك المعرفة المصري في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة بكلية التربية ببورسعيد ؟
- هل البرنامج المقترح القائم على بحث الدرس و رحلات بنك المعرفة المصري له فاعلية مناسبة في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة بكلية التربية ببورسعيد ؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على بحث الدرس و رحلات بنك المعرفة المصري في تنمية الميل نحو العمل الجماعي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة بكلية التربية ببورسعيد ؟
- هل البرنامج المقترح القائم على بحث الدرس و رحلات بنك المعرفة المصري له فاعلية مناسبة في تنمية الميل نحو العمل الجماعي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة بكلية التربية ببورسعيد ؟

- **أهداف البحث** : **هدف البحث الحالي إلى** :

- إعداد برنامج تدريبي قائم على بحث الدرس و رحلات بنك المعرفة المصري لتنمية مهارات التفكير التحليلي و الميل نحو الجماعي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة.
- التعرف على فاعلية البرنامج القائم على نموذج بحث الدرس و رحلات بنك المعرفة المصري في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة .
- التعرف على فاعلية البرنامج القائم على نموذج بحث الدرس و رحلات بنك المعرفة المصري في تنمية الميل نحو العمل الجماعي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة .

- **أهمية البحث**

- مساعدة مشرفي التربية العملية بكليات التربية على إعداد و تصميم برامج تدريبية لطلابهم المعلمين تعتمد على بحث الدرس من خلال الفرق البحثية داخل مدارس التدريب .
- تقديم برنامج متكامل للمسئولين عن اعداد الحقائب التدريبية لمعلمي الرياضيات يمكن استخدامه في التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات أثناء الخدمة .
- غرس ثقافة العمل الجماعي و القدرة على اتخاذ القرارات الجماعية لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة ليصبح سلوكاً مستقبلياً .
- مساعدة معلمي الرياضيات قبل الخدمة على ممارسة التفكير التحليلي للتصدي للمشكلات التعليمية و التربوية التي تواجههم أثناء التربية العملية .
- المساهمة في تطوير برنامج التربية العملية بكليات التربية ، لتحقيق أقصى استفادة ممكنة للطالب المعلم أثناء فترة تدريبه بالمجتمعات المدرسية
- تعميق فهم الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات بمحتوى الرياضيات المدرسية من خلال بحث دروس الرياضيات بشكل جماعي و ليس فردي.

- **فروض البحث**

- يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات معلمي الرياضيات قبل الخدمة بكلية التربية ببورسعيد (مجموعة البحث التجريبية) الذين تدربوا باستخدام البرنامج المقترح في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التحليلي ككل ، و مهاراته الفرعية (التصنيف – ادراك العلاقات – التنبؤ – المقارنة - وضع الاولويات للمهام – تحديد السبب و النتيجة – تحديد الخطأ في تفكير الآخرين) لصالح التطبيق البعدي .
- البرنامج المقترح القائم على بحث الدرس و رحلات بنك المعرفة المصري يتصف بفاعلية مناسبة في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة بكلية التربية ببورسعيد .
- يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات معلمي الرياضيات قبل الخدمة بكلية التربية ببورسعيد (مجموعة البحث التجريبية) الذين تدربوا باستخدام البرنامج المقترح في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الميل نحو العمل الجماعي ككل ، و أبعاده الفرعية (الاستمتاع بالعمل الجماعي و الاهتمام به - المشاركة و التواصل الفعال مع الزملاء – تحمل المسئولية الجماعية) لصالح التطبيق البعدي.
- البرنامج المقترح القائم على بحث الدرس و رحلات بنك المعرفة المصري يتصف بفاعلية مناسبة في تنمية الميل نحو العمل الجماعي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة بكلية التربية ببورسعيد

- **حدود البحث** : **اقتصر البحث على الحدود التالية** :
  - مجموعة من معلمي الرياضيات قبل الخدمة بكلية التربية بجامعة بورسعيد بالمستوى الرابع شعبة التعليم الابتدائي و عددهم (٨) أثناء فترة التدريب الميداني بمدرسة الفرما الابتدائية بمحافظة بورسعيد ، و تم اختيار طلاب المستوى الرابع ؛ لإتاحة الفرصة لهم للتدريب على نموذج بحث الدرس قبل التخرج ، و يصبح استخدامه مستقبلا أثناء الخدمة أمر معتاد بالنسبة لهم
  - مهارات التفكير التحليلي و المناسبة لهدف البحث الحالي ((التصنيف – ادراك العلاقات – التنبؤ – المقارنة - وضع الأولويات – تحديد السبب والنتيجة – تحليل الخطأ في تفكير الآخرين)
  - أبعاد الميل نحو العمل الجماعي و المناسبة لعينة البحث (الاستمتاع بالعمل الجماعي و الاهتمام به - المشاركة و التواصل الفعال مع الزملاء - تحمل المسئولية الجماعية)
  - تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٨ /٢٠١٩

- **أداتا القياس بالبحث**
  - اختبار التفكير التحليلي في الرياضيات المدرسية و المواقف المهنية (إعداد الباحثة)
  - مقياس الميل نحو العمل الجماعي (إعداد الباحثة)

- **المواد التعليمية للبحث**
  - دليل المدرب للبرنامج المقترح و القائم على نموذج بحث الدرس و رحلات بنك المعرفة المصري + أوراق عمل الطلاب المعلمين (اعداد الباحثة)

- **متغيرات البحث**
  - المتغير المستقل : البرنامج المقترح القائم على بحث الدرس و رحلات بنك المعرفة المصري
  - المتغيرات التابعة : التفكير التحليلي و الميل نحو العمل الجماعي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة

- **منهج البحث**

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي Quasi-Experimental والتصميم ذو المجموعة الواحدة و القياس القبلي و البعدي ، و ذلك لقياس فاعلية البرنامج القائم على استخدام نموذج بحث الدرس و رحلات بنك المعرفة المصري (كمتغير مستقل) على تنمية مهارات التفكير التحليلي و الميل نحو العمل الجماعي (كمتغيرين تابعين)

- **خطوات البحث** :

للإجابة على أسئلة البحث ، و التحقق من صحة فروضه اتبعت الباحثة المراحل التالية :

- **أولاً : مرحلة الدراسة النظرية و تضمنت ما يلي :**
  - تحديد فلسفة البرنامج المقترح و القائم على بحث الدرس ،و رحلات بنك المعرفة المصري لتنمية التفكير التحليلي ،و الميل نحو العمل الجماعي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة
  - تحديد أسس البرنامج التدريبي المقترح من خلال ما يلي :
    - ✓ الاطلاع على الأدبيات ، و الدراسات السابقة التي اهتمت ببحث الدرس ، وبنك المعرفة المصري
    - ✓ الاطلاع على الأدبيات ، و الدراسات السابقة التي اهتمت بالتفكير التحليلي ، و العمل الجماعي
  - اعداد المواد التعليمية : من خلال بناء البرنامج القائم على بحث الدرس في صورته الأولية و تحديد أهداف البرنامج ، و تحديد محتوى البرنامج ،والاستراتيجيات التدريبية المناسبة، و كذلك المواد و مصادر التعلم ،بالإضافة إلى الأنشطة التدريبية الخاصة بالمتدربين ،و أساليب التقويم المتبعة .
  - إعداد أداتا القياس بالبحث :
    - ✓ اختبار التفكير التحليلي في الرياضيات و المواقف المهنية
    - ✓ مقياس الميل نحو العمل الجماعي
- **ثانياً : مرحلة الدراسة الاستطلاعية و تضمنت :**
  - عرض البرنامج في صورته الأولية على السادة المحكمين ، و الخبراء في مجال المناهج و طرق التدريس ، و التعديل في ضوء أرائهم ، ثم اعداد الصورة النهائية للبرنامج .
  - عرض أداتا القياس (اختبار التفكير التحليلي ، مقياس الميل نحو العمل الجماعي) على السادة المحكمين للتأكد من صدق المحتوى ، و مدى مناسبة الصياغة اللغوية ، و التعديل في ضوء أرائهم
  - اختيار مجموعة استطلاعية من طلاب قسم الرياضيات بالمستوى الرابع غير عينة البحث الأساسية
  - تطبيق أداتي القياس على المجموعة الاستطلاعية لحساب الثبات و الزمن باستخدام الأساليب المناسبة
- **ثالثاً : مرحلة الدراسة التجريبية و تضمنت ما يلي :**
  - تحديد عينة البحث الأساسية من بين طلاب المستوى الرابع تخصص الرياضيات شعبة تعليم ابتدائي
  - تطبيق أداتي القياس بالبحث على عينة البحث تطبيقاً قبلياً
  - تطبيق البرنامج المقترح بالبحث على العينة في مدرسة التدريب الميداني من خلال جلسات أسبوعية
  - تطبيق أداتي القياس بالبحث بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج على عينة البحث بعدياً

- **رابعاً : مرحلة الدراسة الاحصائية و تضمنت ما يلي :**
  - تصحيح أدوات القياس (اختبار التفكير التحليلي – مقياس الميل نحو العمل الجماعي)
  - رصد الدرجات ، ثم التحليل الاحصائي لها للمقارنة بين القياسين القبلي والبعدي
  - مناقشة النتائج و تفسيرها في ضوء أسئلة البحث و فروضه
  - تقديم توصيات البحث و مقترحاته في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج .

- **مصطلحات البحث**

- **بحث الدرس** Lesson Study

بالرجوع لأدبيات البحث و الدراسات السابقة (Professional Development Service Teachers(PDST),2017 ,3 ؛ناصر السيد عبيدة ،٢٠١٧ ؛ هبه محمد عبد العال،٢٠١٧ ؛ عبد الرحمن محمد عبد الجواد ،،٢٠٠٨ ،٥٩٦) يُعَرف بحث الدرس اجرائياً في البحث الحالي بأنه " نشاط تشاركي منظم وفق خطوات محددة ، يقوم به معلمي الرياضيات قبل الخدمة أثناء فترة التدريب الميداني بمدارس المرحلة الابتدائية ، و من خلال الاجتماعات الاسبوعية يعملون على سلسلة من دروس الرياضيات فيشتركون و يتعاونون معا في التخطيط والملاحظة و المناقشة و تحليل عملية التعليم و التعلم ، و تدوين النتائج التي يتوصلون إليها ، لتحسين عملية التدريس وفق خطوات دورة بحث الدرس ، واستكشاف التحديات التعليمية التي قد تواجههم أو الصعوبات التي تواجه تلاميذهم ، ، و توثيق العلاقات فيما بينهم .

- **رحلات بنك المعرفة المصري** Egyptian Knowledge Bank (EKB) Trips

بالرجوع لكل من (رؤوف هلال ،٢٠١٥ ، ٤ ؛ عبده أحمد ،٢٠١٧ ،١٠) يُعَرف بنك المعرفة المصري بأنه : منصة الكترونية مجانية شاملة متاحة لجميع المصريين داخل مصر ، تتضمن مصادر معرفية متنوعة : كقواعد المعلومات العالمية وكالمراجع و الأبحاث ، و الأفلام التعليمية ، و مقاطع الفيديو ، و الخبرات الفعلية لبعض المعلمين في الميدان .

و تعرف الباحثة رحلات بنك المعرفة المصري إجرائياً في البحث الحالي بأنها : رحلات معرفية عبر الانترنت على موقع بنك المعرفة المصري ، و التي يقوم بها معلمي الرياضيات قبل الخدمة ؛ لإثراء معلوماتهم حول درس الرياضيات البحثي المتفق عليه مع فريق بحث الدرس أثناء فترة التدريب الميداني للاستفادة من المصادر المتنوعة المتاحة ، و خبرات المعلمين في الميدان في التخطيط و التنفيذ لدروس الرياضيات .

- **التفكير التحليلي** : Analytical Thinking

بالرجوع لأدبيات البحث و الدراسات السابقة تم التوصل الى التعريف الاجرائي التالي : (أيمن عامر ،٢٠٠٧ ؛ Huang,2008,5 ؛ Feng,2009,34)

التفكير التحليلي هو نشاط عقلي يقوم به معلمي الرياضيات قبل الخدمة بشكل تشاركي أثناء فحص الدرس البحثي و التخطيط له، و تنفيذه ، ومناقشته لتجزئة أية مشكلة أو موضوع أو أو موقف أو مهمة إلى مكوناتها الفرعية ، أو عناصرها الأساسية ، و ذلك بجمع معلومات كافية عنها من خلال مهارات التصنيف و المقارنة ؛ بحيث يسهل التنبؤ و ادراك العلاقات بين أجزائها ،و وضع الأولويات و تحديد السبب و النتيجة و تحليل الخطأ في تفكير الآخرين للوصول إلى الحلول المناسبة لأي مشكلة وفق معايير محددة .

- **الميل نحو العمل الجماعي** : The tendency towards Team work

من خلال الاطلاع على أدبيات البحث و الدراسات السابقة توصلت الباحثة إلى التعريف الإجرائي التالي : (سميحة محمد ،٢٠١٤ ؛ Michael,2012 ؛ Donn,2011 ؛ Burke,2011)

الميل نحو العمل الجماعي هو محصلة الاستجابات التي يبديها معلم الرياضيات قبل الخدمة بالقبول أو الرفض نحو استمتاعه بالعمل الجماعي ، وتواصله مع زملائه ، و تحمله للمسئولية الجماعية أثناء بحث دروس الرياضيات مع مجموعته في فترة التربية العملية ، و يعبر عنه بمجموع استجاباته على مقياس الميل نحو العمل الجماعي المعد بالبحث .

- **الاطار النظري للبحث** :

استخدام بحث الدرس و رحلات بنك المعرفة المصري في تنمية مهارات التفكير التحليلي و الميل نحو العمل الجماعي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة

- **المحور الأول** : **نموذج بحث الدرس**
- **نشأته و مفهومه** :

نشأ نموذج بحث الدرس في اليابان منذ أكثر من (٥٠) عاماً لتحسين الممارسات التعليمية بشكل تدريجي ، و هو شكل من أشكال التنمية المهنية التشاركية التي تتيح الاكتشاف العميق لدرس فردي بطرق تمكن المشاركين من تحسين تعلمهم، وتعلم طلابهم و لقد أصبح الآن جزءًا لا يتجزأ من المدارس اليابانية ،و تبنته العديد من الدول الأخرى على مدار العقدين الماضيين. وفي اليابان ظل نموذج بحث الدرس من أهم أساليب التطوير المهني للمعلمين قبل وأثناء الخدمة ،و لقد ساهم بشكل كبير في التحسين المستمر لأداء الطلاب اليابانيين في الرياضيات والعلوم(Education Scotland, 2015 ,2) . و بعد تفوق طلاب الدول الأسيوية في نتائج المسابقة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم(TIMSS) اهتمت الحكومة الامريكية بالبحث عن أسباب هذا التفوق الياباني، فأجرت دراسة بعنوان (فجوة التدريس) للمقارنة بين عمليات اصلاح

التعليم في ثلاث دول (اليابان – أمريكا – ألمانيا) و إجراء مقارنات لطرق التدريس في تلك البلدان ، و توصلت الدراسة إلى تفوق الطلاب اليابانيين في العلوم و الرياضيات ، وبناء على ذلك اهتم الباحثون بالمعلم الياباني و أسباب تميزه . (ياسر المغامسي ، ٢٠١٥ ،1؛ 2 ,PDST,2017).

وبناء على ما سبق فإن بحث الدرس كمدخل تدريبي تم استخدامه من قِبل المجتمعات المتقدمة كوسيلة و طريقة تساعد في تقليص الفجوة بين واقع عملية التدريس (الحفظ و التلقين و الممارسة المباشرة) و المأمول منها (التفكير و التحليل و التأمل و الاستنتاج) للانتقال من التعلم الظاهري إلى التعلم الحقيقي .

و يُعَرف بحث الدرس بأنه الاجراءات التي يقوم بها مجموعة من المعلمين والتي تمكنهم من : تحديد التحديات التي تواجههم أثناء التدريس ،و التشاور والبحث ،و استخدام تجاربهم الشخصية في اقتراح حلول مناسبة لمواجهة هذه التحديات ،و العمل معاً كفريق لتخطيط الدرس، و مراقبة الدرس الذي يُدرِّس لرصد تعلم التلاميذ ،و تلخيص الدرس، و مراجعة الدرس ، و إعادة تدريسه ، وتبادل المستندات ،و الاجراءات اليومية لتدريس الدرس فيما بينهم (علاء عبد الله مرواد ،٢٠١٤ ،١٣) . بينما يرى بجانيس Pjanic أن بحث الدرس هو عملية تهدف إلى التحسين التدريجي ،و المنتظم للممارسات التدريسية للمعلمين ،من خلال التعاون مع زملائهم ، و عن طريق تحليل ، و نقد أساليبهم ، واستراتيجياتهم في بعض الدروس ، و يتم ذلك بصياغة سؤال بحثي شامل يهتمون بالإجابة عنه ، و هو الذي يوجه عملهم (Pjanic,2014, 84). في حين تراه (هبه عبد العال،٢٠١٧ ،٩) بأنه " نشاط يشترك فيه مجموعة من الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات أثناء فترة التربية العملية ، متبعين في ذلك مجموعة من الخطوات : تكوين الفريق البحثي ، التخطيط التعاوني للدروس ، و تنفيذ الدروس و الملاحظة و التأمل ، ثم اعادة التخطيط ، واعادة التدريس، ثم التقويم. كما عرفه كل من دويغ و جروفز (Doig & Groves 2011,2) بأنه " نشاط تعاوني يختار فيه المعلمون المتعاونون موضوعاً يسمى الدرس البحثي ،و يقومون بالتخطيط له ، و يقوم أحدهم بشرح الدرس بينما يقوم الزملاء الآخرون بالملاحظة ، ثم يتناقشون في هذه الملاحظات ، مما يؤدي إلى تحسين خطة الدرس ، و تغيير أفكارهم ،و ممارساتهم ، و تحفيز التطوير المهني للمعلمين . كما عرفه عبد الرحمن عبد الجواد (٢٠٠٨) بأنه أحد أشكال التنمية المهنية التي تم استخدامها مِن قِبل المعلمين اليابانيين ، يجتمع فيه فريق من المعلمين بشكل دوري أسبوعيا، و يبدأ ذلك بتحديد هدف يسد الفجوة بين حالة التعلم لدى التلاميذ و الطموحات التي لدى المعلمين ، ثم يمر بثلاث مراحل متتابعة هي : التخطيط للدرس ، تنفيذ أحد المعلمين للدرس و ملاحظته ، ثم تحليل الدرس ،و قد يتم تكرار تلك المراحل عدة مرات وفقاً لرؤية أعضاء الفريق .

و بناء على ما سبق من تعريفات نستنتج الجوانب التالية في بحث الدرس :

- من أحدث مداخل و أساليب التطوير المهني للمعلمين قبل و أثناء الخدمة .
- قائم على اهتمامات و مشكلات المعلمين أنفسهم و على أرض الواقع (المدرسة)
- وسيلة هامة للتحسين التدريجي للممارسات التدريسية للمعلمين ،و رفع مستوى المتعلمين
- أداة فاعلة لسد الفجوة بين التعلم الظاهري و التعلم الحقيقي .
- نشاط تعاوني يسهم في تجاوز الصعوبات و التحديات التي يواجهها المعلمون بشكل ذاتي
- أداه أساسية لتنمية مهارات التفكير و التحليل و التأمل و التخطيط و النقد البناء و خاصة لدى المعلمين قبل الخدمة ،و المعلمين الجدد حديثي العهد بالمهنة .
- طريقة عملية لتشجيع التعاون و التشارك بين المعلمين
- يسمح بتبادل الخبرات و تدوير المعرفة بين المعلمين بشكل سهل و بسيط من خلال مواقع التواصل .

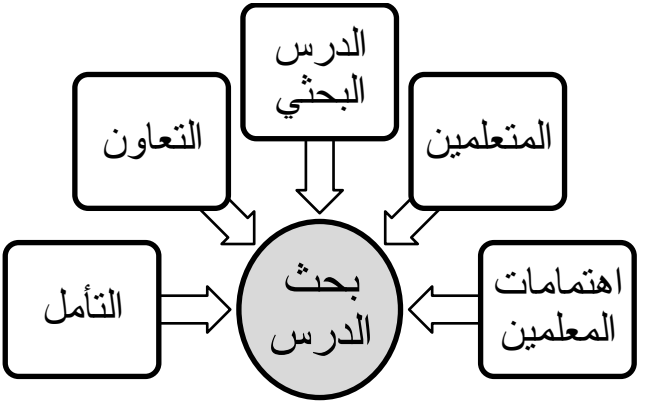
- **فلسفة بحث الدرس** :

يستند الأساس الفلسفي لنموذج بحث الدرس على النظرية البنائية الاجتماعية ، فيتم استخدام بحث الدرس كوسيلة محتملة لزيادة المعرفة والتطوير المهني للمعلم ،حيث يؤكد المبدأ النظري الأساسي للبنية الاجتماعية على الطبيعة الاجتماعية للمعرفة ، و أن المعرفة يتم بناؤها من خلال التفاعل الاجتماعي ، وهي تجربة مشتركة ، وليست تجربة فردية (Vygotsky,1978؛ Gergen,1995) . فالبنائية الاجتماعية تؤكد على أن المعرفة يتم بناؤها استجابة للتفاعلات الاجتماعية من خلال التفاوض الاجتماعي ، و المناقشة ، والتفكير ،و الشرح ، و يدعم ذلك فكرة أن المعلمين يجب أن يشاركوا في أنشطة تستلزم التفاعل شفهيا ، و تتطلب منهم التواصل غالبا مع كل من المبتدئين والخبراء في مجال دراستهم أثناء عملية بحث الدرس ،فيحدث التعاون المهني بين المعلمين من مختلف مستويات الخبرة معا في مجموعات لدراسة ممارستهم من خلال تنفيذ درس بحثي (Tracy & Cathy ,2005 ,79) .

- **خصائص نموذج بحث الدرس** :

تتمثل أهم خصائص بحث الدرس في : التخطيط التعاوني للدرس البحثي ، وتعليم الدرس البحثي ، وجمع البيانات من خلال ملاحظة الدرس أثناء تطوره ، والتفكير فيما تم تعلمه لإثراء تصميم الدروس المستقبلية و إيجاد الحلول وحل المشكلات ، و يساهم نموذج بحث الدرس بطريقة عملية وذات مغزى في تنفيذ التقييم الذاتي المدرسي (PDST,2017, 3) . بينما حدد مركز تطوير التعليم في اسكتلندا خصائص نموذج بحث الدرس في ثلاث جمل أساسية هي : المعلمون يتعلمون بشكل أفضل من زملائهم المعلمين الآخرين / المعلمين عليهم التزام أخلاقي بمشاركة معارفهم و خبراتهم / تركيز اهتمام الطلاب ، و مراقبة

تعلمهم هو محور كل نشاط (Education Scotland, 2015 ,2) . كما لخص كل من لين هارت و أليس و أكاي خصائص بحث الدرس فيما يلي : (Lynn Hart ,Alice Alston ,Aki Murata , 2011,12)



شكل (١) مرتكزات نموذج بحث الدرس

- بحث الدرس يرتكز حول اهتمامات المعلمين : لأنها أساسية لتطويرهم المهني ، فيجب أن تكون أهداف بحث الدرس عبارة عن أشياء يشعر المعلمون بأهمية استكشافها .
- بحث الدرس يركز على الطالب : في أي جزء من دورة بحث الدرس يجب أن تركز الأنشطة على انتباه المعلمين لتعلم الطلاب و علاقته بالدرس .
- بحث الدرس يتضمن درسا بحثيا : يتبادل المعلمون فيه خبرات الملاحظة الطبيعية ، مما يتيح الفرص للمعلمين ليكونوا باحثين .
- بحث الدرس عملية تأملية : تتيح للمعلمين الوقت و الفرص لتأمل ممارساتهم التدريسية ، و تعلم الطلاب ، كما ينبغي مشاركة المعرفة المكتسبة من الممارسات التأملية مع مجتمعات التدريس الاخرى .
- بحث الدرس عملية تعاونية : يعمل المعلمون في بحث الدرس بشكل تبادلي وتعاوني

- **خطوات استخدام بحث الدرس لتدريب معلمي الرياضيات قبل الخدمة** :

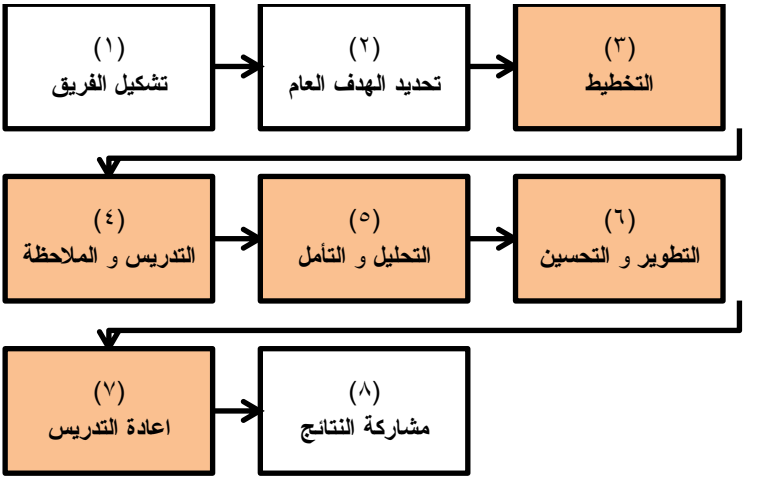
يعتمد بحث الدرس على الشراكة المثمرة بين بين ثلاثة أطراف أساسية : المشرف التربوي الجامعي لمعلمي الرياضيات قبل الخدمة ،و المدرسة المضيفة ، والموجه الفني للطلاب لمتابعة فريق البحث أثناء عملهم ، و يسير بحث الدرس في مجموعة من المراحل الاساسية التي يقوم بها فريق العمل بالتعاون و المشاركة فيما بينهم ابتداء من تشكيل فريق البحث ،و حتى تقديم خطة الدرس النموذجي ، و تبادل و مشاركة المعلومات مع الزملاء و بعد الاطلاع على كل من : Huang, Gong, & Han, 2019,620) ؛ Baldry & Foster, 2019, 585 ؛ Education Scotland, 2015 ,3؛ Rances Haithcock,2010 ؛ Coenders &

David .B. & Derek .R ,2010 ؛ Verhoef, 2018 ؛هبه عبد العال ،٢٠١٧ ؛ ناصر عبيده ،٢٠١٧ ؛ عبد الرحمن عبد الجواد ،٢٠٠٨) استخلصت الباحثة المراحل التي سيتم تبنيها في البرنامج التدريبي المقترح بالبحث الحالي ، و القائم على بحث الدرس و هي :

- تشكيل فريق بحث الدرس : و يتم في هذه المرحلة تقسيم الطلاب المعلمين الى مجموعات عمل يتراوح عددهم من (٣ - ٦) طلاب في المجموعة الواحدة ، وتمثل كل مجموعة منهم فريق بحثي ،و تقوم كل مجموعة باختيار وتحديد قائد للمجموعة للتعامل مع المواقف الطارئة ،و تحديد ميثاق للعمل ، و كذلك جدول زمني لاجتماعات الفريق ، و مكان مناسب للاجتماعات، والتنسيق مع إدارة المدرسة و مشرف المجموعة من أعضاء هيئة التدريس، مع توزيع المهام على أعضاء الفريق البحثي .
- تحديد الهدف العام : تحدد المجموعة هدف عام و شامل يسهم في تطوير ، وتحسين تعلم التلاميذ للرياضيات ، ثم تحديد الأهداف التفصيلية للهدف العام ،و التي يمكن قياسها لتقييم مدى النجاح في الدروس البحثية ،
- التخطيط : يقوم الفريق بوضع خطة تفصيلية مرورا بالمراحل التالية :
  - ✓ اختيار الموضوع : يقوم المشاركون في الفريق بتحديد الموضوع الجدير بالاهتمام و البحث ضمن المنهج ، و يرتبط بالأهداف التي تم تحديدها في الخطوة السابقة ، مع مناقشة مبررات و أسباب الاختيار و توثيقها ، ويركز الموضوع على صعوبات يواجهها المتعلمين في دروس الرياضيات ، أو تحديات يواجهها المعلمين أنفسهم في تقديم الدرس أو فجوات ، ومشكلات تعوق فهم و استيعاب التلاميذ لمحتوى دروس الرياضيات ، ثم يتم اتخاذ قرار جماعي بشأن الدرس المبحوث .
  - ✓ رسم خريطة الوحدة : من خلال تحديد أهداف الوحدة لاستخدامها في اشتقاق أهداف الدرس المبحوث ، و علاقة الدرس المبحوث بالوحدة الدراسية و الدروس السابقة ، و التالية له ، لتعميق فهم الطلاب المعلمون بكيفية تناسب دروس الوحدة ، و ارتباطها ، وكيف سيتم تطوير المفاهيم الواردة بها .
  - ✓ تحديد أهداف الدرس : يقوم فريق العمل بتحديد أهداف الدرس البحثي من خلال الهدف العام طويل المدى ، و الاهداف التفصيلية للوحدة ، مع مراعاة صياغتها في شكل أهداف سلوكية قابلة للملاحظة و القياس .
  - ✓ إعداد خطة الدرس : يبدأ الفريق في التخطيط للدرس، بالرجوع لكل المصادر المتاحة من كتب ، و مراجع ، و المناقشة الجماعية حول (أهداف الدرس . التمهيد المناسب للدرس – الأمثلة التي تثير تفكير التلاميذ . أنشطة التعلم – الأسئلة الأساسية للدرس و الاجابات المتوقعة من الطلاب . الاستخدام الأمثل للسبورة – كيفية التعامل مع المتعلمين وفقاً لأنماطهم – التقسيم الأمثل لزمن الحصة – أكثر

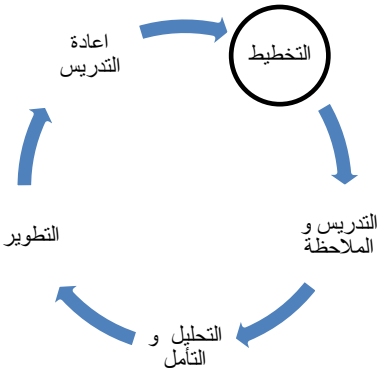
الطرق فاعلية لعرض الدرس – الأسلوب الأفضل لإنهاء الدرس – أسئلة الطلاب المتوقعة و ردود أفعالهم – استجابة المعلم لردود فعل الطلاب – الصعوبات المحتمل مواجهتها) و بناء على الآراء المشتركة و الأفكار والمقترحات يقوم أحد معلمي الفريق بكتابة خطة الدرس التفصيلية .

- التدريس و الملاحظة : يقوم أحد أعضاء فريق بحث الدرس بتنفيذ خطة الدرس المتفق عليها بأحد الفصول الدراسية، بعد تجهيزه بالأدوات و الوسائل المناسبة ،و بعد تهيئة الطلاب للهدف من بحث الدرس حتى يتفاعلون بطريقة مناسبة ،و توضيح سبب تواجد الملاحظين ،و أدوارهم ،بينما يقوم الزملاء الآخرون من فريق بحث الدرس بالملاحظة في حضور ميسر عمل الفريق و كذلك مدير المدرسة ، و المعلمين الخبراء في المدرسة كملاحظين للاستفادة من أرائهم ، و رصد ،و تدوين كل النقاط ، و الأحداث الرئيسية ، و السلوكيات ،و ردود الأفعال سواء الصادرة من الطلاب أو المعلم القائم بشرح الدرس ،مع عدم تدخلهم في شرح الدرس ، و يقوم أحد أعضاء فريق بحث الدرس بتصوير الدرس بالفيديو حتى يتمكن فريق بحث الدرس من مشاهدته و تحليله فيما بعد.
- التحليل و التأمل :بعد انتهاء فريق بحث الدرس من مرحلة التنفيذ والملاحظة يجتمع الفريق للمناقشة ، واستخلاص المعلومات ، وتحليل أدلة تعلم الطلاب ،و تحليل أراء الملاحظين ، و التأمل ، وتدور عملية تحليل الدرس حول ماذا تعلم الطلاب ،و طرق تحقيقهم لأهداف الدرس ، وكيفية تطوير وتحسين الدرس ، و الخبرات التي اكتسبها فريق بحث الدرس ،و يقوم أحد أعضاء الفريق بتدوين التعديلات ،و الملاحظات .
- المراجعة و التعديل : يجتمع فريق البحث مرة أخرى لإجراء مراجعه شاملة لكافة اجراءات خطة الدرس في ضوء ما تم تدوينه من ملاحظات من الخبراء ،و باقي أعضاء الفريق حول المحتوى ، و الأنشطة ، و الأسئلة ، والطرق المستخدمة ، و أساليب التقويم ، ويقوم أحد الأعضاء بكتابة الخطة المنقحة ،و يقوم باقي الفريق بمراجعتها لتكون جاهزة لإعادة التدريس .
- اعادة التدريس : يتم اعادة تدريس الدرس في فصل مختلف بواسطة زميل أخر من أعضاء فريق بحث الدرس ،مع حضور باقي الزملاء و المعلمين ، و هذه الخطوة اختياريه ، و يمكن اعادة هذه المرحلة عدة مرات وفقا لما يتفق عليه أعضاء الفريق البحثي .
- مشاركة النتائج : يقوم أعضاء فريق بحث الدرس بإعداد تقرير نهائي بما تم من مراحل ،و اجراءات ، مع توثيق كافة الاجراءات بالصور و مقاطع الفيديو و سجلات الحضور ،و سجلات الملاحظة ، و المسودات الكتابية ، و الخطة التدريسية النموذجية ، و التوصيات النهائية ، و يتم نشر التقرير النهائي لجميع الزملاء و المعلمين للاستفادة منه . و يوضح الشكل التالي مراحل بحث الدرس في البرنامج المقترح بالبحث .



شكل (٢) خطوات نموذج بحث الدرس في البرنامج المقترح بالبحث

و تعتبر الخطوات من (٣ -٧) هي المراحل الأساسية لدورة بحث الدرس ، والتي يمكن لفريق بحث الدرس أن يقوم بتكرارها بالنسبة للدرس الواحد ، وأثناء استخدام بحث الدرس في البرنامج المقترح بالبحث الحالي تمت اعادة مراحل دورة بحث الدرس أكثر من مرة للدرس الواحد ،وذلك حسب ما تم الاتفاق عليه بين أعضاء الفريق البحثي، و بتوجيه من ميسر عمل الفريق ؛ حتى يتم تطوير و تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات قبل الخدمة ، و الشكل التالي بوضح مراحل دورة بحث الدرس المتبعة في البرنامج المقترح.



شكل (٣) مراحل دورة بحث الدرس في البرنامج المقترح بالبحث

- **استخدام بحث الدرس لتحقيق جودة الأداء لمعلم الرياضيات**

يستخدم بحث الدرس كمدخل تدريبي ذاتي لمعلمي الرياضيات سواء قبل أو أثناء الخدمة ؛ بهدف مساعدة تلاميذهم على تعلم طرق تفكير أكثر قوة ، و لن يحدث ذلك من خلال حصولهم على درجات مرتفعة في اختبارات الرياضيات ،

وانما من خلال استخدامهم لطرق تفكير قوية ،و متنوعة ، مما يتطلب من المعلمين ليس فقط فهم الرياضيات نفسها ، بل فهما عميقا للتعلم طويل الأجل في الرياضيات و تدريس الرياضيات بطريقة هادفة ،و تنظيمها ، و تهيئتها لفهم المتعلمين .

و من خلال الاطلاع على أدبيات البحث ،و الدراسات التي اهتمت باستخدام بحث الدرس في مجال تعليم الرياضيات يمكن أن نستنتج فوائد ،و مميزات تدريب معلمي الرياضيات قبل / أثناء الخدمة باستخدام بحث الدرس فيما يلي : (David Tall ,2008,45-50؛ David & Derek ,2010,28؛ Isoda,2010 ؛ Doig & Groves ,2011؛ Tracy & Cathy ,2005؛ PDST,2017, 3 ؛ ناصر عبيدة ،٢٠١٧ ؛ هبه عبد العال ، ٢٠١٧)

- يساعد على تطوير أفكار المعلمين ، وخبراتهم
- يساعد المعلم على رؤية تدريسه من وجهات نظر مختلفة
- يعد وسيلة مهمة بالنسبة للمعلمين لنشر الأفكار حول محتوى المناهج الجديدة
- يتيح الفرصة للمعلمين لاكتشاف الافكار المتضاربة من خلال المناقشات
- توفير الفرصة للمعلمين لتطوير مجتمعات الاستقصاء المهني داخل المدرسة
- يساعد على تحمل المعلمين مسئولية تعلمهم ، و اكتساب المعرفة حول دورهم كمعلمين
- تركيز المعلمين بشكل أكبر على تصميم أنشطة تعليمية هادفة ذات معنى للطلاب ،و التركيز بشكل أقل على شرح المحتوى
- وسيلة مناسبة لجعل الممارسات التعليمية للمعلمين تتماشى مع الأهداف
- اتاحة الفرصة أمام المعلمين للتخطيط التعاوني للدروس ،و توثيق التعلم الخاص بهم
- استكشاف المعلمين للمشكلات التي تعوق تعلم الطلاب أثناء صياغة الهدف بعيد المدى
- تحسين تعلم الطلاب على أساس التقييمات ،و الملاحظات التي تتم داخل الفصول
- فهم المعلمين لكيفية تفكير الطلاب ، و تعلمهم
- تعميق فهم المعلمين لمحتوى موضوعات الرياضيات ، و الوعي بالتدريس الجيد
- يوفر الفرصة للتعاون مع الإدارات ،والمدارس الأخرى حيث يمكن للمعلمين المشاركة في جلسات الممارسة التعاونية الأخرى خارج مجموعة زملائهم .
- تطوير المهارات الشخصية لمعلمي الرياضيات كالقدرة على التواصل الفعال و ادارة النقاش ،والنقد البناء

و نظراً للمميزات و الفوائد المتعددة لبحث الدرس فقد اهتمت العديد من الدراسات في مجال تعليم الرياضيات باستخدام بحث الدرس كنموذج تدريبي

لتدريب معلمي الرياضيات قبل و أثناء الخدمة لتحفيز التطوير المهني لمعلم الرياضيات ، و الوصول إلى جودة الأداء من خلال تنمية جوانب مهنية وأكاديمية متنوعة و منها ما يلي :

دراسة (Nakamura ,2019) و هي دراسة حالة أجريت في اليابان ،و هدفت إلى التعرف على كيف يساعد بحث الدرس الطالبة المعلمة (كوباما) على تعلم كيفية تدريس الرياضيات باستخدام حل المشكلات ، و من خلال استخدام أشرطة الفيديو للحالة أثناء المناقشة قبل التدريس و أثناء تنفيذ الدرس ، وكذلك المناقشة بعد الدرس ،و أثناء ملاحظتها لدروس زملائها الآخرون ، وتحليل تسجيلات الفيديو أشارت النتائج إلى أن الطالبة المعلمة كوباما كانت قبل بحث الدرس تقوم فقط بإلقاء محاضرات حول الحقائق الرياضية ، وبعد نهاية ثلاثة أسابيع لبحث الدرس أصبحت قادرة على استخدام عمليات التفكير الرياضي لتلاميذها لإجراء اتصالات بين حولهم ، بالإضافة إلى ما تعلمته حول عمليات التفكير الرياضي للتلاميذ ، و تطور قدرتها على تعليم الرياضيات من خلال حل المشكلات .

دراسة (سحر الغنام ، ٢٠١٩) و التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية دراسة الدرس المصغر (MLS) في تنمية المعرفة التربوية لمحتوى التخصص ،و الشعور بالكفاءة الذاتية ، ومهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الثانية شعبة الرياضيات باللغة الانجليزية ، و اعتمدت الدراسة على نموذجين للتغذية المرتدة المختلفة (المرشد - معلم الرياضيات أثناء الخدمة) ، و أشارت النتائج إلى فاعلية الاستراتيجية المستخدمة (MLS) في تنمية معرفة الطلاب المعلمين التربوية لتخصص الرياضيات ، بالإضافة إلى تنمية شعورهم بالكفاءة الذاتية ، و تنمية مهاراتهم التدريسية .

دراسة (Eurydice & Darra ,2018) و التي أُجريت بهدف تحديد مواقف و تصورات و خبرات المعلمين المشاركين في تخطيط الدروس وفقاً لبحث الدرس بأن المشاركين تأثروا بشكل ايجابي بالتخطيط المفصل ،و اعداد الدرس البحثي ، و اكتسبوا خبرة مفيدة ،و معرفة كافية أثناء تنفيذ مراحل بحث الدرس ، بالإضافة إلى تقييم ايجابي لتصوراتهم حول الاجتماعات و ورش العمل التي أجريت

دراسة (هبه عبد العال ،٢٠١٧) و التي اهتمت بدراسة فاعلية برنامج قائم على دراسة الدرس في تنمية التفكير التأملي و فاعلية الذات للطلاب المعلمين شعبة الرياضيات بكلية التربية ، و توصلت إلى أن البرنامج المقترح ذو أثر كبير في تنمية مهارات التفكير التأملي كل على حدة ، و التفكير التأملي ككل ، وفاعلية الذات لدى طلاب المجموعة التجريبية .

دراسة (ناصر عبيدة ، ٢٠١٧) و التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على الدرس البحثي على تنمية مهارات التدريس الابداعي ، و الاتجاه نحو

توظيفها لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية ، و توصلت إلى أن استخدام البرنامج القائم على الدرس البحثي ساهم بدرجة كبيرة في تنمية مهارات التدريس الابداعي لدى المعلمين كما ساهم في تنمية اتجاهاتهم نحو توظيف مهارات التدريس الابداعي أثناء تدريس الرياضيات .

دراسة (خلود آل الشيخ ،٢٠١٦) و التي اهتمت بالتعرف على فاعلية استراتيجية دراسة الدرس على المعتقدات المرتبطة بكفاءة التدريس لطالبات الأقسام العلمية بكلية التربية بجامعة جدة و شملت عينة الدراسة طالبات برنامج الدبلوم التربوي(علوم – رياضيات) ، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجية دراسة الدرس في تنمية المعتقدات المرتبطة بالكفاءة الذاتية في التدريس ، و تنمية معتقدات توقع نواتج التدريس لدى طالبات العلوم والرياضيات ، كما أظهرت النتائج تفوق طالبات قسم الرياضيات على طالبات قسم العلوم في مقياس الكفاءة الذاتية في التدريس ، و كذلك تفوق طالبات قسم العلوم على طالبات قسم الرياضيات في مقياس مهارات توقع نواتج التدريس .

دراسة (Nauerth,2015) و التي أجريت على معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بهدف بحث تأثير استخدام استراتيجية دراسة الدراسة على تنمية كفاءة تدريس الرياضيات ، و معتقدات توقع نواتج تعلم التلاميذ لدى معلمي رياضيات الصف السادس ، و توصلت إلى فاعلية الاستراتيجية في تنمية تلك المتغيرات بدرجة كبيرة .

دراسة (Robinson & Ieikin,2012) و التي أجريت على معلمي الرياضيات لاستقصاء فاعلية التدريب القائم على استراتيجية الدرس البحثي لتنمية الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية ، و توصلت إلى فاعلية التدريب باستخدام استراتيجية الدرس البحثي في تشجيع المشاركة والتعاون بين معلمي الرياضيات في تخطيط و تنفيذ دروس الرياضيات ، و ايجاد حلول ابداعية لمشكلات تعليم الرياضيات .

دراسة (Ilieva,2011) و التي توصلت إلى فاعلية استخدام استراتيجية دراسة الدرس في تدريس الجبر على تنمية الكفاءة الرياضية لدى المعلمين ، بالإضافة إلى زيادة التفاعل و المشاركة و المناقشات الرياضية بين طلابهم .

دراسة (طلعت سالم ، ٢٠١١) و التي أجريت أيضاً على معلمي الرياضيات وطلابهم ؛ بهدف استقصاء فاعلية برنامج تدريبي للمعلمين قائم على منحى تحليل الدرس في تنمية التحصيل و التفكير الرياضي لدى طلبة المرحلة الاعدادية في قطر ، و توصلت إلى أن وجود فروق بين طلاب المجموعتين التجريبية و الضابطة في التحصيل ، و التفكير لرياضي تُعزى إلى البرنامج التدريبي المقدم لمعلميهم ، و لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

دراسة (Isoda,2011) و قد طُبقت على معلمي المرحلة الابتدائية كمشروع لدراسة الدرس في الرياضيات و قد استغرق عام و نصف لتطوير الممارسات التعليمية لمعلمي المدارس الابتدائية لتعزيز التفكير الرياضي ، و الاتصال الرياضي و التقييم في مدرسة الأوزون الابتدائية كمجتمع لبحث الدروس ، ومن خلال استخدام قوائم الملاحظة أشارت النتائج إلى أن استخدام بحث الدرس مفيد في تحسين جودة تعلم الرياضيات بنسبة ١٠٠٪ بالإضافة إلى تحسن التحصيل و التفكير الرياضي و الاتصال الرياضي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، و كذلك تطوير رغبتهم في الدراسة.

دراسة (عبد الرحمن عبد الجواد ،٢٠٠٨) و التي هدفت إلى استخدام الدرس البحثي في تحقيق بعض المعايير القومية لمعلم الرياضيات ، و توصلت إلى أن الدرس البحثي ساعد المعلمين على تحقيق بعض المعايير القومية التالية : تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة ، واستخدام استراتيجيات تعليمية ، استجابة لحاجات الطلاب ، و تيسير خبرات التعلم الفعال ، و إشراك الطلاب في حل المشكلات و التفكير الناقد و الابداعي ، والتمكن من بنية المادة التعليمية وفهم طبيعتها .

و بتحليل محتوى تلك الدراسات يتضح ما يلي :

- تم استخدام نموذج بحث الدرس في البداية في الدراسات العربية ، و الأجنبية لتدريب المعلمين أثناء الخدمة كدراسة (ناصر عبيدة ،٢٠١٧ ؛ طلعت فارس ،٢٠١١ ؛عبد الرحمن عبد الجواد ،٢٠٠٨ ؛*Nauerth,2015* ؛ *Ilieva,2011* ؛ *Isoda,2011* ؛ *Ieikin,2012 & Robinson*) وبناء على النتائج الايجابية المتنوعة له تم استخدامه أيضاً لتدريب الطلاب المعلمين قبل الخدمة كما في دراسة (*Nakamura ,2019*؛ سحر الغنام ،٢٠١٩؛ هبه عبد العال ،٢٠١٧ ؛ خلود آل الشيخ ،٢٠١٦).
- بعض الدراسات اهتمت بقياس الاثر الغير مباشر لبحث الدرس على تلاميذ المعلمين المتدربين كدليل على فاعليته كمدخل تدريبي كدراسة (هاله لطفي ،٢٠١٨ ؛ طلعت فارس سالم ،٢٠١١ ؛ *Ilieva,2011* ؛ *Isoda,2011*؛ ؛ عبد الرحمن عبد الجواد ،٢٠٠٨) .
- اهتمت تلك الدراسات باستخدام بحث الدرس في تنمية متغيرات متنوعة لدى المعلمين و استقصاء فاعليته على جوانب مهنية هامه مثل : (التفكير التأملي . مهارات التدريس الابداعي – تحقيق المعايير القومية لتعلم الرياضيات . كفاءة تدريس الرياضيات و توقع نواتج تعلم التلاميذ لدى معلمي الرياضيات . تنمية الكفاءة الرياضية – ايجاد حلول ابداعية لمشكلات تعليم الرياضيات . مهارات القرن الحادي و العشرين لدى المعلمين . تحسين الممارسات التدريسية لدى المعلمين) كما تناولت جوانب وجدانية هامة مثل : (اتجاهات المعلمين نحو استخدام مهارات التدريس الابداعي – فاعلية الذات . المعتقدات المرتبطة بالكفاءة الذاتية – تشجيع المشاركة

والتعاون بين معلمي الرياضيات) بينما ركزت تلك الدراسات على التلاميذ من حيث : التحصيل - التفكير الرياضي . التواصل الرياضي . الدافع للإنجاز – المناقشة و المشاركة الايجابية .

- اتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في العينة المستهدفة و هي معلمي الرياضيات قبل الخدمة
- استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في تحديد الاطار النظري الخاص ببحث الدرس و بناء البرنامج المقترح
- اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في اهتمامه بتنمية التفكير التحليلي و مهاراته ، و الميل نحو العمل الجماعي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة لأهميتهما بالنسبة للمعلم في ظل المتغيرات المتعددة الحالية والتي تؤثر على الساحة التربوية ، وهذا ما لم تتناوله الدراسات السابقة .

• **المحور الثاني** : **بنك المعرفة المصري** :

تم الإعلان عن مشروع بنك المعرفة المصري في ١٤ نوفمبر ٢٠١٥ ؛ ايماناً بأهمية التعليم و البحث العلمي لغد أفضل ، و يعد بنك المعرفة المصري من أبرز التجارب الرقمية على المستوى المحلي ؛ لكونه من أكبر المواقع الوطنية التعليمية المتكاملة ، التي تنشر المواد التعليمية البحثية عالية الجودة ، كما يعد أكبر مكتبة عربية رقمية على الانترنت تحتوى على ملايين الأبحاث ، والكتب ، والمصادر المعرفية و التعليمية ، و التي يمكن الحصول عليها بشكل مجاني (دانية محمد أمين ، ٢٠١٦ ، ١٩) .

و عرفه رؤوف هلال (٢٠١٥، ٤) بأنه " مبادرة علمية تقوم على توفير المحتوى العلمي لجميع المواطنين في جمهورية مصر العربية ، و تتضمن هذه المبادرة : مكتبة رقمية ، و أفلام تعليمية ،و وثائقية ، و مناهج دراسية للتعليم ، و قواعد بيانات في شتى مجالات المعرفة " . كما عرفه فرج عبده أحمد (٢٠١٧، ١٠) بأنه عبارة عن " منصة الكترونية على شكل مكتبة عملاقة تحتوي على ملايين الكتب و الأبحاث ، و المصادر المعرفية و المعلوماتية و التعليمية ، التي يمكن الحصول عليها بشكل مجاني " .

و في اطار البحث الحالي تم تعريفه بأنه : منصة الكترونية مجانية شاملة ، تتضمن مصادر معرفية متنوعة كالكتب و الأبحاث ، و الأفلام التعليمية ، ومقاطع الفيديو ، و الخبرات الفعلية لبعض المعلمين في الميدان ، و التي يستعين بها معلمي الرياضيات قبل الخدمة بكلية التربية ببورسعيد أثناء فترة التدريب الميداني لإثراء معلوماتهم حول درس الرياضيات البحثي المتفق عليه مع فريق بحث الدرس .

و من خلال الموقع الالكتروني لبنك المعرفة المصري تم استخلاص المعلومات التعريفية التالية (WWW.ekb.eg :)

- رؤية بنك المعرفة المصري : نحو مجتمع يبتكر – يفكر – يتعلم
- رسالة بنك المعرفة المصري : اتاحة بنك المعرفة لكافة أطياف المجتمع الجامعي و توظيف المصادر المتاحة من خلاله لتواكب احتياجات عضو هيئة التدريس و الطالب و الباحث و من أبرز المعلومات عن بنك المعرفة المصري ما يلي :(WWW.ekb.eg)
- يمكن تسجيل الدخول على بنك المعرفة بالضغط على الرابط WWW.ekb.eg
- بنك المعرفة المصري هو أكبر مكتبة رقمية في العالم تخدم جميع فئات الشعب المصري
- موقع بنك المعرفة المصري فقط لحاملي الجنسية المصرية على أن يكون المستخدم مقيما في مصر
- و توضح ياسمين بدوي (www.elbalad.news، ٢٠١٨) مميزات بنك المعرفة المصري فيما يلي :
- يحتوى موقع بنك المعرفة المصري على ٤ بوابات للقارئ ،و الباحث ،و الطالب و الطفل
- يهدف بنك المعرفة المصري إلى الارتقاء بالمستوى المعرفي لدى الشعب المصري
- يقدم بنك المعرفة كما هائلا و متنوعا من المصادر المعرفية المقروءة والمسموعة و المرئية
- يتميز بنك المعرفة بسهولة الاستخدام و الاتاحة على مستوى جمهورية مصر العربية بدون شروط .

و في اطار البحث الحالي و بعد انتهاء الجلسة التعريفية ببنك المعرفة المصري ، و مصادره المتنوعة ، و كيفية التسجيل عليه ، تم تكليف كل طالب من طلاب مجموعة البحث التجريبية بإنشاء حساب على موقع بنك المعرفة المصري، ليتمكن من الاطلاع على كافة المصادر المتاحة عليه ذات الصلة بمنهج الرياضيات للمرحلة التي يتدرب بها ، و المرتبطة كذلك بموضوع بحث الدرس المتفق عليه مع الفريق البحثي و ذلك لتعميق معرفته للمحتوى الرياضياتي أثناء مشاهدة العروض ، و الأفلام التعليمية التوضيحية ، و تكوين خلفية مناسبة حول الدرس المبحوث تساعده على المشاركة بالرأي ،و المقترحات ، والأفكار أثناء اجتماعات فريق بحث الدرس بدءًا من تحديد الأهداف ، والتخطيط ، و حتى انتهاء دورة بحث الدرس .

- **المحور الثالث : التفكير التحليلي**
- **مفهوم التفكير التحليلي و مكوناته**

يعتبر التفكير التحليلي أحد أنماط التفكير المهمة ، و كذلك أحد المهارات المعرفية التي يمكن للمتعلم اكتسابها بالتدريب ، و الممارسة . و يعرف بأنه : نمط من التفكير يتميز بالنظام و التسلسل و التتابع في خطوات محددة ، و يتطلب مستوى متقدما من العمليات الذهنية (زيد العدوان ، محمد الحوامد

،٢٠١١، ٥٦) كما عرفه (غسان المنصور ، ٢٠٠٧) بأنه قدرة الفرد على مواجهة المشكلات بحرص ، و الاهتمام بالتفاصيل ، و التخطيط قبل اتخاذ القرار ، وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات مع تكوين النظرة الشمولية . و يُعرف كذلك بأنه المهارات الفكرية التي تمكن الفرد من تحليل أي شيء يفكر فيه كالأسئلة ،والمشكلات ، و الموضوعات ، و التي توفر القاسم المشترك بين جميع أشكال التحليل (Elder&Paul,2007) كما يرى شوباتات و آخرون (Shobatat, et.al,2010, 580) أن التفكير التحليلي يساعد المتعلم على التفكير بنظرة تأملية دقيقة و قصدية في حل المشكلات التي تواجهه ، يستطيع من خلالها معرفة التفاصيل الدقيقة للمشكلة ، و الوقوف على عناصرها المختلفة ، وأبعادها و المقارنة بين أجزائها للوصول إلى حل صحيح لها .

و للتفكير التحليلي عدة مكونات توضحها ثناء عبد المنعم (٢٠٠٩) فيما يلي :

- المكون المعرفي : و يتمثل في المعلومات و الحقائق و المفاهيم الخاصة بمحتوى المادة أو الموضوع
- المكون الادراكي : و يتمثل في الوعي ، و الانتباه ، و الاهمية
- المكون الوجداني : ويشمل الخصائص الذاتية ، التركيز ، الصبر ، الدافعية ، الاسترخاء ، الثقة بالنفس ، أي استعدادات و عوامل شخصية .
- المكون التنسيقي : و يشمل التنسيق العقلي ، و العضلي ، و الاستجابات الحركية ، و حركات الحواس ،و الحركات العصبية
- و يلاحظ على تلك المكونات أنها مترابطة و متفاعلة ، كما تدل تلك المكونات على شمولية التفكير التحليلي ، و ارتباطه بجميع جوانب السلوك لدى المتعلم ، و احتياجه إلى التركيز ، و الدقة ، و الاهتمام بالتفاصيل

- **مهارات التفكير التحليلي** :

تتعدد و تتنوع مهارات التفكير التحليلي و بالاطلاع على أدبيات البحث وبعض الدراسات و البحوث السابقة أمكن تحديدها في : (Sternberg,1999 ؛ Tomlinsson,CA,2009 ؛ Charuni,2012,597:607 ؛ عادل حميدي ،٢٠١٧ ؛ سهاد الفقيه ،٢٠١٨ ؛ سوزان محمد ،٢٠١٩) :

- تحديد الصفات أو السمات: القدرة على تحديد السمات العامة لأشياء متعددة
- تحديد الخصائص : القدرة على تحديد الصفات المميزة لشيء معين أو فرد محدد
- إجراء الملاحظة : القدرة على اختيار الخواص و الادوات و الاجراءات التي تساعد في جمع المعلومات
- التفريق بين المتشابه و المختلف : القدرة على تحديد الأشياء المتشابهة والمختلفة لمجال محدد

- المقارنة و المقابلة : القدرة على المقارنة بين شيئين أو فكرتين أو أكثر من عدة زوايا .
- بناء المعيار : القدرة على تحديد المعايير اللازمة لتقييم عناصر محددة للتوصل إلى أحكام معينة
- الترتيب و وضع الأولويات: القدرة على ترتيب الأشياء أو الأفكار وفقاً لترتيب معين .
- ادراك العلاقات :القدرة على المقارنة بين الأفكار لتحديد النظام بين اثنتين أو أكثر من العمليات.
- التصنيف : أي القدرة على تصنيف المعلومات وتنظيمها ووضعها في مجموعات.
- اكتشاف النماذج و الأنماط: **القدرة على التعرف على الفروق الخاصة بين اثنتين أو أكثر من الخصائص في علاقة تؤدي إلى نَسَق مكرر.**
- تحديد السبب و النتيجة: القدرة على تحديد الأسبَاب أو النتائج القوية لأفعال و أحداث سابقة.
- التنبؤ : القدرة على استخدام المعرفة النمطية ، والمقارنة ، والتباين في توقع أحداث مشابهة في المستقبل
- اجراء القياس : القدرة على تحديد العلاقات بين بنود و أحداث مألوفة ، وبنود وأحداث مشابهة في موقف جديدة بهدف حل مشكلة معينة
- تحليل الخطأ في تفكير الآخرين : القدرة على تحليل المواقف و الأفكار لاكتشاف الخطأ في تفكير الآخرين

كما صنف لوبيز (Lopez ,et.al, 2016) مهارات التفكير التحليلي في ستة مجالات رئيسية هي : النمذجه ، و الاستدلال ، والترميز ، والتمثيل ، و الاثبات ، والتجريد . بينما يرى كل من كورولوفا و زيدمان (Korolova & Zeidmane , 2016) أن المهارات التحليلية تتضمن : التفكير الناقد – حل المشكلات و انشاء الخوارزميات و تطبيقها في المواقف الجديدة - صياغة الفرضيات – التفكير المنظومي –القدرة على تحديد المعلومات الأساسية والكافية لصنع القرار - تحديد الأولويات – القدرة على هيكلة و تنظيم المعلومات – المقارنة – التأمل – القدرة على رؤية العلاقات بين الأشياء و الظواهر – السببية - التجريد – التعميم – التصنيف

و في اطار البحث الحالي تركز الاهتمام على تنمية مهارات التفكير التحليلي التي تتناسب مع هدف و عينة البحث ، و هي : التصنيف – ادراك العلاقات – التنبؤ – المقارنة - وضع الأولويات – تحديد السبب و النتيجة – تحليل الخطأ في تفكير الآخرين) .

- **تنمية التفكير التحليلي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة**

أشار "آرت – إن" Art- in (2015,1495) إلى ضرورة تنمية مهارات التفكير التحليلي من خلال الممارسات التعليمية الفاعلة باعتباره يمثل أحد أدوات

التفكير السليم الذي يسعى إلى تمكين الفرد من اتخاذ القرارات المناسبة لنفسه و لمجتمعه ، ومساعدة الفرد على مواجهة الاتجاهات المتغيرة في العالم في القرن الحادي و العشرين ، كما أكد مارزانو و كندال Marzano & Kendall, (1998) على أهمية توجيه الأسئلة المتنوعة التي تساعد الطالب على التفكير التحليلي من خلال اعادة تنظيم البنية المعرفية لديه ،كما أشار إلى مجموعة من الأنشطة المعرفية التي تُستخدم لتنشيط التفكير التحليلي لدى الطلاب وهي :

- المقارنة *comparing*: و تعني تحديد أوجه الشبه و الاختلاف بين الأشياء
- التصنيف *Classifying* : و تعني تجميع الأشياء في فئات يمكن تعريفها على أساس خصائص معينة
- الاستقراء *Induction* : وتعني التوصل إلى مبادئ و تعميمات غير معلومة من مبادئ أو ملاحظات أو تحليلات معلومة .
- الاستنباط *Deduction* : و تعني التوصل إلى نتائج غير معلومة من مبادئ وتعميمات معلومة
- تحليل الأخطاء *Analyzing Errors*: و تعني تحديد و تمحيص الأخطاء في تفكير الآخرين
- بناء الدليل المدعم *Constructing Support* : و تعني بناء نظام من الأدلة لتقديم معلومة معينة .
- التجريد *Abstract* : و تعني تحديد النموذج أو الفكرة العامة وراء المعلومات
- تحليل وجهة النظر *Analyzing Perspectives* : و تعني تحديد الرؤية الشخصية حول موضوع التعلم .

و في اطار البرنامج التدريبي المقترح بالبحث الحالي اهتمت الباحثة باستخدام الأنشطة التدريبية التي تستند الى تلك الأنشطة المعرفية (تحليل وجهة النظر للمتدرب – الاستقراء – الاستنباط – التصنيف – المقارنة – تحليل الأخطاء) .

كما اهتم البحث الحالي من خلال البرنامج التدريبي بإكساب المتدربين من معلمي الرياضيات قبل الخدمة سمات و خصائص الفرد ذو أسلوب التفكير التحليلي (Analytic thinking Style) كالتخطيط ، و وضع الأولويات للمهام وفقاً لأهميتها ،وتقسيم المهام لمعقدة إلى مهام أبسط ليسهل التعامل معها ، و التفكير المسبق في الخطوات التالية ،و العقلانية ،و الدقة ، و الاستنتاج ، و المثابرة ، و الاهتمام بالتفاصيل و طرق العمل الجماعي المنهجية ، و مواجهة المشكلات بالاستناد إلى الوقائع ، و اتخاذ القرار بعد استعراض جميع البدائل والمقارنة بينها .

- **المحور الرابع :بحث الدرس و تنمية الميل نحو العمل الجماعي** :

تهتم جميع المقررات الجامعية الآن على اختلافها و تنوعها بتحقيق أهدافاً مشتركة من أهمها تنمية مهارات و ميول الطلاب نحو العمل الجماعي

التشاركي ؛ باعتبارها من المهارات الحياتية القابلة للاستخدام ، و يعد العمل الجماعي (من خلال فرق العمل) من أهم و أسهل الطرق لرفع مستوى التعلم ، و تنمية المهارات و اكتساب القيم و الاتجاهات الايجابية ، و تعزيز التفكير الناقد و التحليلي لدى الطلاب في جميع المراحل التعليمية ، و بصفة خاصة بالمرحلة الجامعية .

و يُقصد بالعمل الجماعي أو فريق العمل : مجموعة من الافراد يتميزون بوجود مهارات متكاملة فيما بينهم ، و يجمعهم أهداف مشتركة و غرض واحد ، مع وجود استراتيجية عمل مشتركة للعمل بينهم (أحمد محمد السديري ، ٢٠١٠ ، ١١) ، كما عرفه قاموس اكسفورد بأنه العمل الذي يشترك فيه مجموعة من الأفراد بشكلٍ تعاوني (Oxford dictionary ,2015) ، و لقد لاقى التعلم الجماعي اهتماما كبيرا منذ منتصف القرن الماضي ، و حتى الوقت الحاضر ،بل ان بعض الجامعات المتقدمة أنشأت مراكز متخصصة لدراسة التعلم الجماعي ، و يرجع السبب في ذلك إلى أهميته في تطوير كثير من أوجه النمو المختلفة لدى الطلاب (ليلى قيس ،٢٠١٨ ، bushra.annabaa.org/) education .

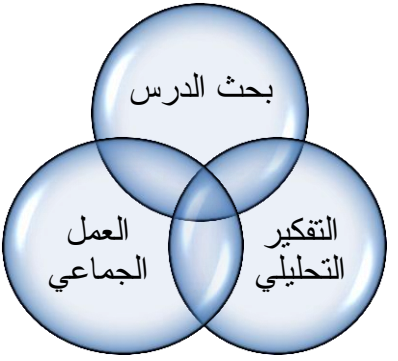
و من مميزات العمل الجماعي أنه يوفر الفرصة للمتعلمين لتنمية المسئولية الجماعية ، وتبادل الأفكار ، و الآراء ،و التدريب على حل المشكلات ، والقدرة على اتخاذ القرار بالإضافة إلى تنمية الثقة بالنفس ، وتبادل الخبرات من خلال المناقشة و تبادل الآراء ، و يرى " بيورك " أن من مميزات العمل الجماعي امكانية توليد أفكار متعددة لحل المشكلات التي يواجهها فريق العمل ، و استغلال المهارات المتوفرة لدى أعضاء فريق العمل لإنجاز العمل المطلوب بالإضافة إلى زيادة و ايجابية الروابط و العلاقات بين اعضاء فريق العمل (Burke,2011,88) .

أما الميل نحو العمل الجماعي فيعرف بأنه رغبه المتعلم في مشاركة زملائه في عمليات التخطيط ،و التنفيذ لجميع الأعمال ، و المهام ، و الأنشطة المنوطة بهم سواء كان داخل الفصل أو خارجه ،و تحت اشراف المعلم (فايزة أحمد ، صفاء محمد ،٢٠٠٨ ، ١١) .

• العلاقة بين متغيرات البحث

في اطار البحث الحالي ترى الباحثة أن استخدام بحث الدرس في البيئة المدرسية أثناء التربية العملية يوفر للطالب المعلم الفرصة لممارسة العمل الجماعي مع زملائه ، و تكوين ميول نحو استخدمه في المستقبل أثناء التخطيط للتدريس ، و تقويم فاعليته ، كما يتضح من خلال العرض السابق لمحاور الاطار النظري للبحث (بحث الدرس - رحلات بنك المعرفة المصري - التفكير التحليلي – الميل نحو العمل الجماعي) أن تطبيق مراحل دورة بحث الدرس تهدف بشكل أساسي إلى تطوير و تحسين قدرة معلمي الرياضيات قبل الخدمة على تحليل الموقف التدريسي بجميع عناصره ، واعداد خطته المكتوبة

بأفضل صورة ممكنة ، و تعتمد بدرجة كبيرة على ممارسة المتدرب لمهارات التفكير التحليلي ، ويتم ذلك من خلال عمل جماعي تشاركي في كل مرحلة من مراحل دورة بحث الدرس ، لتحقيق الهدف المنشود ، مما يثبت العلاقة الوثيقة بين متغيرات البحث ، و الشكل التالي يوضح ذلك .



شكل (٤) العلاقة بين متغيرات البحث الحالي

- **منهج البحث و اجراءاته** :
- **أولاً** : **منهج البحث**

اتبع البحث الحالي المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة ،و القياس القبلي ،و البعدي ،فقد تم تطبيق اختبار التفكير التحليلي ، و مقياس الميل نحو العمل الجماعي قبلياً على الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات بالمستوى الرابع بكلية التربية ببورسعيد قبل تنفيذ البرنامج التدريبي القائم على بحث الدرس ورحلات بنك المعرفة المصري ، و بعد تطبيق البرنامج أعيد تطبيق الأداتين بعدياً على عينة البحث .

- **ثانياً** : **مجتمع البحث و عينته**

تكون مجتمع البحث من جميع الطلاب المعلمين بكلية التربية ببورسعيد (المعلمين قبل الخدمة) و تمثلت عينة البحث في مجموعة من الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات بكلية التربية ببورسعيد بالمستوى الرابع شعبة التعليم الابتدائي بمدرسة " الفرما " الابتدائية ، و بلغ عددهم (٨) طلاب

- **ثالثاً** : **تصميم البرنامج المقترح القائم على بحث الدرس و رحلات بنك المعرفة المصري**

تم اعداد البرنامج المقترح و القائم على بحث الدرس ورحلات بنك المعرفة المصري من خلال الخطوات التالية :

- **تحديد فلسفة البرنامج المقترح**

ارتكزت فلسفة البرنامج المقترح على النموذج الياباني " نموذج بحث الدرس Lesson Study و الذي بدأ استخدامه في اليابان لتحسين الممارسات التدريسية

للمعلمين في المرحلة الابتدائية كأحد أساليب التنمية المهنية ، و مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في التعلم و التدريب ، بالإضافة إلى دمج مستحدثات تكنولوجيا التعليم ، و المواقع الإلكترونية في برامج التنمية المهنية للمعلمين .

- **تحديد الأسس العامة لبناء البرنامج التدريبي المقترح**

من خلال الاطلاع على البحوث و الدراسات العربية و الأجنبية و التي اهتمت بمتغيرات البحث (نموذج بحث الدرس - بنك المعرفة المصري –التفكير التحليلي - العمل الجماعي التشاركي) تم تحديد أسس بناء البرنامج التدريبي المقترح و التي تمثلت فيما يلي :

- أهمية استخدام بحث الدرس كمدخل للتنمية المهنية لمعلمي الرياضيات قبل الخدمة أثناء فترة التدريب الميداني لتعميق فهم المحتوى الرياضياتي ، وتحسين الممارسات التدريسية .
- بحث الدرس كمدخل تدريبي يتطلب بالضرورة تنمية مهارات التفكير التحليلي لمعلمي الرياضيات قبل الخدمة في جميع خطوات الدرس البحثي، بما يسهم في تنمية قدراته على حل المشكلات التعليمية و التربوية التي تواجهه بكفاءة و اقتدار
- أهمية التدريب المتمركز حول المدرسة ، و الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات قبل الخدمة لتطوير الأداء
- توظيف التقنية و المواقع الالكترونية ، و شبكات التواصل الاجتماعي في برامج اعداد معلم الرياضيات لا غنى عنه في ظل التحديات ،والتغييرات التكنولوجية في العملية التعليمية.
- الاهتمام بالعمل الجماعي التشاركي من خلال فرق بحث الدرس داخل المدرسة أساس لتنمية الميل نحو العمل الجماعي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة

- **تحديد الهدف العام للبرنامج** :

هدف البرنامج إلى تنمية مهارات التفكير التحليلي ، و الميل نحو العمل الجماعي لدى الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات تعليم ابتدائي بكلية التربية ببورسعيد .

- **تحديد محتوى البرنامج** :

في ضوء الهدف العام للبرنامج تم تحديد محتوى البرنامج بحيث يتضمن مجموعة من الجلسات التدريبية كجزء نظري ، و الجزء الثاني عملي للتدريب على تطبيق النموذج عمليا لبحث بعض دروس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية ، مع مراعاة الاستفادة من مصادر بنك المعرفة المصري ،و ممارسة الطلاب المعلمين لمهارات التفكير التحليلي في كل جلسه ، والتأكيد على العمل الجماعي التشاركي أثناء الجلسات التدريبية و التواصل مع الزملاء من خلال مواقع التواصل الاجتماعي (الواتس آب) .و تضمنت الجلسات التدريبية ما يلي:

- الجلسة التمهيدية : و هدفت إلى توضيح الهدف العام للبرنامج و مبرراته ، والاطار العام له و مكوناته ،و تحديد مكان الجلسات الأسبوعية بمدرسة التدريب ، وتحديد الاجراءات التي سيتم اتباعها أثناء الجلسات التدريبية .
- الجلسة الأولى بعنوان بحث الدرس : وهدفت إلى توضيح مفهوم بحث الدرس للمتدربين و التعريف ببعض المصطلحات المرتبطة به ، و التعرف على نشأته ، و سبب انتشاره ، وأدوار جميع المعنيين بتنفيذه ، و خطوات تنفيذه .
- الجلسات من الثانية و حتى الخامسة بعنوان خطوات بحث الدرس : و هدفت إلى تعرف معلمي الرياضيات قبل الخدمة بخطوات بحث الدرس بالتفصيل ابتداء من صياغة الهدف بعيد المدى ، و انتهاءا بإعداد التقرير النهائي لبحث الدرس ، وذلك كما يلي .
  - ✓ الجلسة الثانية بعنوان :مرحلة ضبط الهدف بعيد المدى
  - ✓ الجلسة الثالثة بعنوان : مرحلة التخطيط للدرس
  - ✓ الجلسة الرابعة : مرحلة تنفيذ التدريس و الملاحظة – المناقشة والمراجعة و اعادة التدريس
  - ✓ الجلسة الخامسة بعنوان : مرحلة كتابة التقرير النهائي
  - ✓ الجلسة السادسة بعنوان : بنك المعرفة المصري ، و هدفت إلى تعرف المعلم قبل الخدمة على بنك المعرفة المصري ،كيفية التسجيل و انشاء حساب شخصي عليه ، و التعرف على مصادره المتنوعة ، و كيفية الاستفادة منها في التخطيط و التنفيذ لبحث الدرس
  - ✓ الجلسة السابعة بعنوان : استخدام التفكير التحليلي أثناء بحث الدرس و هدفت الى تعرف المعلم قبل الخدمة على مفهوم التفكير التحليلي ومهاراته المتنوعة و كيف يوظفه أثناء مراحل بحث الدرس .
  - ✓ الجلسة الثامنة بعنوان : العمل الجماعي أثناء بحث الدرس : و هدفت إلى تعرف المعلم قبل الخدمة على مفهوم العمل الجماعي و أسسه و مميزاته ، و كذلك مقوماته ، و معوقاته ، و كيفية تطبيقه أثناء مراحل بحث الدرس .

- **تحديد الاستراتيجيات و طرق التدريب المناسبة**

أثناء الجلسات النظرية ،و جلسات تطبيق مراحل دورة بحث الدرس بالبرنامج المقترح يستخدم المدرب و المتدربين مجموعة من الاستراتيجيات كالمناقشة ، والتعلم التعاوني ،و و التعلم المقلوب ،و التأمل و التحليل ، وجلسات العصف الذهني ، طرق الاستقصاء ، وحل المشكلات ،و تمثيل الأدوار

- **تحديد المصادر و الأدوات و المعينات التدريبية**

كتب رياضيات المرحلة الابتدائية - موقع بنك المعرفة المصري – جهاز حاسب آلي – جهاز عرض– أقلام ملونة – أقلام رصاص – شاشة عرض – أوراق ونوتة لتسجيل الملاحظات - العروض التقديمية - مقاطع الفيديو المرتبطة بالدرس البحثي - الشبكات الاجتماعية (برنامج الواتس آب) .

• **تحديد الأنشطة التدريبية**

تمثلت في حل أوراق العمل الخاصة بالجانب النظري - التواصل عبر الشبكات الاجتماعية بين الطلاب - انتاج المواد التعليمية المستخدمة للدرس المبحوث – المشاركة في اعداد خطط للدروس المبحوثة و تنفيذها جماعيا – تحليل محتوى بعض دروس الرياضيات – حل مشكلات تتطلب التفكير التحليلي - الملاحظة للزملاء أثناء تنفيذ الدرس البحثي - المناقشات الجماعية بعد تنفيذ الدرس - اعداد تقارير الدروس البحثية و مشاركتها مع الزملاء عبر الانترنت .

• **تحديد أساليب التقويم**

تم استخدام أنواع مختلفة من التقويم أثناء تطبيق البرنامج منها التقويم القبلي بتطبيق أدوات القياس للبحث قبل تجريب البرنامج ، وكذلك تم استخدام التقويم التكويني البنائي أثناء تطبيق البرنامج من خلال أنشطة البرنامج لتحديد تفاعل و تعلم الطلاب ، و في نهاية البرنامج تم استخدام التقويم النهائي بتطبيق أدوات البحث بعديا على مجموعة البحث ، كما تم استخدام الملاحظة المباشرة لتقييم مدى تطبيق الطلاب المعلمين لما تعلموه في البرنامج عمليا ، و مدى تمكنهم من تطبيق مراحل دورة بحث الدرس .

تم عرض البرنامج المقترح في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين تخصص المناهج و طرق التدريس للتأكد من مناسبة المحتوى المقترح لتحقيق أهداف البرنامج ، و مدى مناسبة الأنشطة ،و الاستراتيجيات التدريبية للأهداف الاجرائية للبرنامج ، و لمستوى المتدربين ،وتم اجراء التعديلات في ضوء آرائهم .

• **الصورة النهائية للبرنامج** :

تكون البرنامج في صورته النهائية من (٨) جلسات تدريبيه بواقع ساعتين أسبوعيا بإجمالي (١٦) ساعة تدريبية على مدار شهرين متتالين بخلاف التطبيق القبلي و البعدي للأدوات ، لعرض الاطار المفاهيمي للبرنامج ، وكيفية تطبيق دورة بحث الدرس ، وكيفية الاستفادة من مصادر بنك المعرفة المصري ، و تم تنفيذ البرنامج في قاعة التدريب في المدرسة بعد التنسيق مع ادارة المدرسة ، و مسئول مركز مصادر التعلم بالمدرسة ، و تم تشكيل فريق بحث الدرس من الطلاب المعلمين لبحث بعض الدروس في رياضيات المرحلة الابتدائية طبقا للخطوات التي تم التدريب عليها ، و أصبح البرنامج في صورته النهائية ملحق (١) .

• **رابعاً : بناء أدوات القياس بالبحث**

• **اعداد اختبار التفكير التحليلي**

بعد الاطلاع على أدبيات البحث و الدراسات السابقة و التي سبق الاشارة اليها في الجزء النظري .تم بناء اختبار التفكير التحليلي كأداة قياس بالبحث وذلك وفقا للخطوات التالية :

- تحديد الهدف من الاختبار :هدف الاختبار إلى قياس مدى اكتساب معلمي الرياضيات قبل الخدمة لبعض مهارات التفكير التحليلي و قد بلغت (٧) مهارات وهي (التصنيف - ادراك العلاقات - التنبؤ - المقارنة – وضع الأولويات – تحديد السبب و النتيجة – تحليل الخطأ في تفكير الآخرين) بعد تدريبهم باستخدام البرنامج القائم على بحث الدرس و رحلات بنك المعرفة.
- مكونات الاختبار في صورته الأولية : تكون الاختبار في صورته الأولية من (٣٥) مفردة موزعة على المهارات السبعة ، و ينقسم إلى جزئين ، الجزء الأول : ويهدف إلى قياس مدى اكتساب الطلاب المعلمين لبعض مهارات التفكير التحليلي في الرياضيات المدرسية للمرحلة الابتدائية التي يقوم معلمي الرياضيات قبل الخدمة بتدريسيها في فترة التربية العملية ، أما الجزء الثاني فيتعلق بالتفكير التحليلي في المواقف المهنية التي يمر بها أثناء مرحلة التدريب .
- صياغة مفردات الاختبار : تمت صياغة مفردات الاختبار على شكل اختيار من متعدد ،لأن هذا النوع من المفردات يقيس القدرة التحليلية بشكل فعال من خلال مقارنة البدائل ثم التنبؤ بالإجابة الصحيحة ، و تم اعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة ، و صفر للإجابة الخاطئة ، كما روعي في صياغة مفردات الاختبار الدقة و الوضوح ، و تجانس البدائل ،كما تم صياغة تعليمات الاختبار في صفحة مستقلة ليسترشد بها الطلاب .
- تحديد صدق الاختبار : للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار ،و مدى صحة صياغة مفرداته علميا و لغويا ،و مدى تضمنه للمهارات التي تم تحديدها ، تم عرضة في صورته الأولية على أربعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج و طرق تدريس الرياضيات ، و تم تعديل بعض الصياغات اللغوية ، و العلمية في ضوء آرائهم.
- التجريب الاستطلاعي للاختبار : تم تطبيق الاختبار على مجموعة من معلمي الرياضيات قبل الخدمة بالمستوى الرابع (غير مجموعة البحث) عددهم (١٥) طالب ؛ بهدف تحديد ما يلي :
- الصدق الداخلي : تم التحقق من الاتساق الداخلي للاختبار باستخدام معاملات الارتباط بين درجات مهارات التفكير التحليلي المستهدفة و الدرجة الكلية للاختبار و تتضح النتائج من الجدول التالى .

جدول (١) معاملات الارتباط بين مهارات اختبار التفكير التحليلي و الدرجة الكلية للاختبار

م	المهارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار
١	التصنيف	٠.٦٢١**
٢	ادراك العلاقات	٠.٦٥٤**
٣	التنبؤ	٠.٧١١**
٤	المقارنة	٠.٦٠٨**
٥	وضع الأولويات	٠.٧٥٣**
٦	تحديد السبب و النتيجة	٠.٦٩١**
٧	تحليل الأخطاء في تفكير الاخرين	٠.٧٤٤**

(**) دالة عند مستوى (٠.٠١)

و يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين مهارات إختبار التفكير التحليلي ، و الدرجة الكلية للاختبار جميعها دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١) ، مما يعد مؤشرا على الاتساق الداخلي لاختبار التفكير التحليلي .

- ثبات الاختبار : تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ ، وبلغت قيمة الثبات بهذه الطريقة (٠.٨٦) و تعد تلك القيمة مؤشرا على ثبات مناسب للاختبار .
- زمن الاختبار : باستخدام متوسط أزمنة الاجابة على أسئلة الاختبار لجميع الطلاب وجد أن الزمن المناسب للإجابة (٦٠) دقيقة
- الصورة النهائية للاختبار : تكون الاختبار في صورته النهائية من (٣٥) مفردة ، منها :(٢٠) مفردة للتفكير التحليلي في الرياضيات المدرسية موزعة على أربع مهارات فرعية (التصنيف ،ادراك العلاقات ، التنبؤ ، المقارنة) ، (١٥) مفردة للتفكير التحليلي في المواقف المهنية موزعة على ثلاث مهارات فرعية (وضع الأولويات ، تحديد السبب و النتيجة ، تحليل الخطأ في تفكير الآخرين ، بالإضافة إلى صفحة مستقلة بتعليمات الاجابة ، و الدرجة الكلية للاختبار (٣٥) درجة ،و أصبح الاختبار في صورته النهائية جاهزا للتطبيق الميداني كما هو في ملحق (٢) و يوضح الجدول التالي مواصفات اختبار التفكير التحليلي في صورته النهائية .

جدول (٢) مكونات اختبار التفكير التحليلي و عدد مفرداته

التفكير التحليلي			أرقام المفردات	المجموع
في الرياضيات المدرسية	١-	التصنيف	١، ٢، ٣، ٤، ٥	٥
	٢-	ادراك العلاقات	٦، ٧، ٨، ٩، ١٠	٥
	٣-	المقارنة	١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥	٥
	٤-	التنبؤ	١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠	٥
في المواقف المهنية	٥-	وضع الأولويات	٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥	٥
	٦-	السبب و النتيجة	٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠	٥
	٧-	تحليل الخطأ في تفكير الاخرين	٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥	٥
المجموع				٣٥

- **إعداد مقياس الميل نحو العمل الجماعي** :

تم اعداد المقياس بعد الاطلاع على الأدبيات و الدراسات السابقة التي اهتمت بالعمل الجماعي التشاركي و وفقا للخطوات التالية :

- الهدف من المقياس : استهدف المقياس تحديد مدى نمو ميل معلمي الرياضيات قبل الخدمة نحو العمل الجماعي التشاركي بعد تدريبهم باستخدام البرنامج القائم على بحث الدرس ورحلات بنك المعرفة المصري .
- صياغة مفردات المقياس : تم صياغة مفردات المقياس في شكل عبارات خبرية جدلية تختلف بشأنها وجهات النظر في ثلاثة أبعاد (الاستمتاع بالعمل الجماعي و الاهتمام به - المشاركة و التواصل الفعال مع الزملاء – تحمل المسئولية الجماعية) ، و أمام كل عبارة ثلاث استجابات في شكل مقياس متدرج على طريقة ليكرت (موافق – محايد - غير موافق) حتى لايستغرق المقياس زمنا طويلا للإجابة ، و تضمن المقياس عبارات موجبه فقط ولم يتضمن عبارات سالبة ؛ لأن الميل يتعلق بما يحبه الفرد و يشعره

بالسعادة و المتعة ، و لابد أن يكون موجباً (فهو يختلف عن الاتجاه المرتبط بالمعتقدات نحو الأشياء ،و الأشخاص ، و يكون ايجابياً أو سلبياً) و تضمن المقياس في صورته الأولية (٤٥) عبارة ، وروعي في صياغة العبارات الدقة والوضوح .

- تعليمات المقياس : تم تحديد تعليمات الاجابة على بنود المقياس في صفحة مستقلة لتوضيح كيفية تسجيل الاستجابة ، و روعي في صياغة التعليمات أن تكون واضحة و محددة و موجزة .
- تصحيح المقياس : تم تقدير درجات عبارات المقياس وفقاً للتدريج الثلاثي من (٣ -١) كالتالي : موافق (ثلاث درجات) ، محايد (درجتين)، غير موافق (درجة واحدة)
- الصدق الظاهري للمقياس : تم عرض المقياس في صورته الأولية على السادة المحكمين في مجال المناهج و طرق التدريس للتأكد من سلامة صياغة العبارات ، و انتماء كل عبارة للبعد الذي تندرج تحته، و بناء على آرائهم تم حذف (٣) عبارات ؛ بسبب تكرار المعنى لعبارتين منهم مع عبارات أخرى في نفس البند ،و عدم مناسبة الثالثة لمستوى عينة البحث، كما تم اعادة صياغة بعض العبارات لغويا ،و بذلك أصبح عدد العبارات (٤٢) .
- التجريب الاستطلاعي للمقياس : تم تجربة المقياس على مجموعة استطلاعية من الطلاب المعلمين بالمستوى الرابع (غير مجموعة البحث) وعددهم (١٥) و بعد رصد النتائج تم استنتاج ما يلي :
- ثبات المقياس : تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ، وبلغ معامل الثبات (٠.٧٨) مما يدل على معامل ثبات مناسب للمقياس .
- الزمن المناسب للإجابة على المقياس : من خلال حساب متوسط أزمنة الاجابة على بنود المقياس لجميع الطلاب بلغ الزمن المناسب للإجابة للمقياس (٤٥) دقيقة .
- الاتساق الداخلي للمقياس : للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس و الدرجة الكلية للمقياس ، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (٣) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الميل نحو العمل الجماعي و الدرجة الكلية

أبعاد المقياس	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
الاستمتاع بالعمل الجماعي و الاهتمام به	٠.٨١ **
المشاركة و التواصل الفعال مع الزملاء	٠.٧٧ **
تحمل المسئولية الجماعية	٠.٧٩ **

(**) دالة عند مستوى (٠.٠١)

و توضح نتائج الجدول السابق أن معاملات الارتباط للأبعاد الثلاثة دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١) و يعد ذلك مؤشراً على الاتساق الداخلي للمقياس .

- الصورة النهائية للمقياس : تكون المقياس في صورته النهائية من (٤٢) عبارة ، و أعلى درجة للمقياس بلغت (١٢٦) و أقل درجة بلغت (٤٢) كما أصبح

جاهزاً للتطبيق على عينة البحث الأساسية ، و الجدول التالي يوضح عدد العبارات وترتيبها ، و أوزانها النسبية كما هي في الصورة النهائية للمقياس ملحق (٣) .

جدول (٤) مواصفات مقياس الميل نحو العمل الجماعي

أبعاد المقياس	أرقام العبارات	العدد	النسبة
الاستمتاع بالعمل الجماعي و الاهتمام به	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦	١٦	٣٨.١٠
المشاركة و التواصل الفعال مع الزملاء	١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١	١٥	٣٥.٧١
تحمل المسئولية الجماعية	٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢	١١	٢٦.١٩
المجموع		٤٢	١٠٠٪

- **خامساً : تنفيذ تجربة البحث**

مرَ تطبيق البرنامج القائم على بحث الدرس و رحلات بنك المعرفة المصري على بالمراحل التالية :

- **القياس القبلي :**

تم تطبيقٍ اختبار التفكير التحليلي ، و مقياس الميل نحو العمل الجماعي تطبيقاً قبلياً على مجموعة من الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات شعبة التعليم الابتدائي بالمستوى الرابع بكلية التربية ببورسعيد ،و بلغ عددهم (٨) طلاب كمجموعة تجريبية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ م و ذلك قبل خروجهم للتدريب الميداني ، و بعد تحديد الهدف من التطبيق .

- **تطبيق البرنامج المقترح**

تم تطبيق البرنامج المقترح القائم على بحث الدرس و رحلات بنك المعرفة المصري على عينة البحث أثناء فترة التدريب الميداني بمدرسة التدريب بمعدل ساعتين أسبوعياً ، و على مدار ثمانية أسابيع متتالية ، أي فصل دراسي كامل ، و ذلك بإجمالي ١٦ ساعة للبرنامج المقترح ، و مر تنفيذ البرنامج بالمراحل التالية :

- التمهيد لتنفيذ البرنامج : و ذلك من خلال عقد جلسة تمهيدية مع عينة البحث لإلقاء الضوء على هدف البرنامج و أهميته و مبرراته ، و مميزاته بالنسبة للمعلم قبل الخدمة ، ثم الاتفاق مع المتدربين على مكان محدد للجلسات التدريبية ،و هو غرفة مصادر التعلم بمدرسة " الفرما " الابتدائية ببورسعيد ؛ نظراً لأنها مجهزة بأدوات ،و وسائل العرض المتطلبة للجلسات التدريبية ، كما تم الاتفاق مع المتدربين على موعد الجلسة الأسبوعي يوم الأحد من كل أسبوع ، من الساعة (١٢ - ٢) ظهراً بعد التنسيق مع مسئول الجداول ،و ادارة المدرسة لترتيب جداول الحصص للمتدربين بما يتناسب مع موعد الجلسة التدريبية الأسبوعية ، بالإضافة إلى الاتفاق معهم على انشاء مجموعة للتواصل و المحادثة الجماعية على برنامج الواتس آب بعنوان فريق بحث الدرس *Lesson Study Team* لتبادل المعلومات ،و المناقشات ،وعرض الصور ،و الفيديوهات الخاصة بالاجتماعات ، و قامت الباحثة كميسر

لعمل فريق بحث الدرس أيضاً بتوضيح دورها خلال فترة تنفيذ البرنامج (التدريب – المتابعة – التقويم) ثم انتهت الجلسة بتوزيع الأدوار على المتدربين (قائد للفريق للتواصل مع الميسر و ادارة المدرسة – مسجل لكتابة اجتماعات الفريق و توقيع أعضاء الفريق عليها بالحضور - مسئول ملف توثيق أعمال الفريق الذي يحتوي صور الاجتماعات و الحصص، و نسخ من الاجتماعات ، و نسخ من الخطط التدريسية .....الخ - مسئول كتابة الخطط التدريس المبدئية و النهائية – مسئول النشر و مشاركة النتائج للفريق عبر الانترنت) .

- تنفيذ جلسات البرنامج :
- تم تنفيذ جلسات البرنامج بشكل أسبوعي و تضمنت كل جلسة العروض التوضيحية ،و الأنشطة التدريبية المصاحبة للجلسات ، و الأنشطة التقويمية في نهاية كل جلسه ، مع مناقشة تفصيلية لكل خطوة من خطوات نموذج بحث الدرس ، و كيفية تطبيقها بشكل عملي ، و تقديم نماذج تطبيقية لكل خطوة ، مع التأكيد في كل جلسه على الرحلات المعرفية البحثية في بنك المعرفة المصري و مشاهدة الفيديوهات التعليمية المرتبطة بموضوع بحث الدرس ، و كذلك ممارسة التفكير التحليلي ، و التأكيد على ممارسة العمل الجماعي من خلال تبادل المعلومات و المناقشة في المجموعة الالكترونية على برنامج الواتس آب لتحسين ممارساتهم التدريسية ،و تعميق فهمهم لمحتوى الرياضيات المدرسية.
- المتابعة أثناء تنفيذ البرنامج
- قامت المدربة بمتابعة المتدربين أثناء حل الأنشطة التدريبية المصاحبة للجلسة التدريبية ، و الاجابة على استفساراتهم ، و متابعة المناقشات بين المتدربين أثناء الجلسات ،و على جروب الواتس آب ، و تقديم الارشادات والتغذية الراجعة الفورية و المناسبة ، و تقديم الدعم المناسب لفريق العمل ، وكذلك متابعة تنفيذ المتدربين لخطوات بحث الدرس و خاصة مرحلة التنفيذ و الملاحظة ، و حضور الاجتماعات و مناقشة الملاحظات مع المتدربين ، و حث المتدربين على توثيق كل الاجراءات سواء بتوقيع الحضور ، أو الصور و تسجيلات الفيديو .

- **القياس البعدي**

تم تطبيق اختبار التفكير التحليلي ، و مقياس الميل نحو العمل الجماعي على عينة البحث بعد انتهاء تنفيذ البرنامج المقترح القائم على بحث الدرس ورحلات بنك المعرفة المصري ، و ذلك لتحديد مدى نمو قدرة المتدربين على التفكير التحليلي و نمو ميولهم نحو العمل الجماعي .

- **نتائج البحث و تفسيرها**

في هذا الجزء يتم عرض نتائج البحث من خلال الاجابة على أسئلته والتحقق من صحة فروضه كالتالي:

• **أولاً : السؤال الاجرائي**

ما صورة برنامج تدريبي قائم على بحث الدرس و رحلات بنك المعرفة المصري لتنمية مهارات التفكير التحليلي و الميل نحو العمل الجماعي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة بكلية التربية ببورسعيد ؟ و قد تمت الاجابة على هذا السؤال من خلال الجزء الخاص ببناء البرنامج المقترح أثناء عرض منهجية البحث و اجراءاته .

• **ثانياً : الأسئلة البحثية : السؤال الأول :**

و الذي نص على : ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على بحث الدرس ورحلات بنك المعرفة المصري في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة بكلية التربية ببورسعيد ؟ للإجابة على هذا السؤال تمت دراسة الفرض الأول من فروض البحث و الذي نص على أنه " يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات معلمي الرياضيات قبل الخدمة بكلية التربية ببورسعيد (مجموعة البحث التجريبية) الذين تدربوا باستخدام البرنامج المقترح في التطبيقين القبلي و البعدي لاختبار التفكير التحليلي ككل ، و مهاراته الفرعية (التصنيف – ادراك العلاقات – التنبؤ – المقارنة - وضع الاولويات للمهام – تحديد السبب و النتيجة – تحديد الخطأ في تفكير الآخرين) لصالح التطبيق البعدي . و للتحقق من صحة هذا الفرض من عدمه تمت مقارنة متوسطات الرتب لدرجات أفراد مجموعة البحث التجريبية في القياسين القبلي و البعدي لاختبار التفكير التحليلي ككل ،و في مهاراته الفرعية باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Rank Test كأسلوب لا بارامتري يستخدم في حالة المجموعات المرتبطة ، لحساب قيمة (Z) و ذلك نظرا لصغر حجم عينة البحث و الجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (٥) دلالة الفرق بين متوسطات الرتب في التطبيقين القبلى و البعدى لاختبار التفكير التحليلى على معلمي الرياضيات قبل الخدمة

التفكير التحليلى	التطبيق	المتوسط	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
مهارة التصنيف	قبلى	١.٢٥	السالبة	٠	٠	٠	٢.٥٥	٠.٠١
	بعدى	٤.١٣	الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦		
ادراك العلاقات	قبلى	١.١٣	السالبة	٠	٠	٠	٢.٥٦	٠.٠١
	بعدى	٤.١٣	الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦		
التنبؤ	قبلى	١	السالبة	٠	٠	٠	٢.٦٤	٠.٠١
	بعدى	٤.٢٥	الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦		
المقارنة	قبلى	٠.٧٠	السالبة	٠	٠	٠	٢.٥٦	٠.٠١
	بعدى	٤.٨٠	الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦		
وضع الأولويات	قبلى	٠.٦٣	السالبة	٠	٠	٠	٢.٥٤	٠.٠١
	بعدى	٤.٨٨	الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦		
السبب و النتيجة	قبلى	٠.٦٣	السالبة	٠	٠	٠	٢.٥٧	٠.٠١
	بعدى	٣.٨٧	الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦		
تحديد الخطأ	قبلى	١.٠٠	السالبة	٠	٠	٠	٢.٥٨	٠.٠١
	بعدى	٤.٣٠	الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦		
التحليلي ككل	قبلى	٦.٢٥	السالبة	٠	٠	٠	٢.٥٣	٠.٠١
	بعدى	٢٩.٦٣	الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦		

و يتضح من الجدول السابق ما يلي : يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات معلمي الرياضيات قبل الخدمة (مجموعة البحث التجريبية) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التحليلي بالنسبة لمهارات (التصنيف - ادراك العلاقات – التنبؤ – المقارنة - وضع الأولويات – السبب و النتيجة – تحديد الخطأ في تفكير الآخرين) حيث بلغت قيمة (Z) لتلك المهارات على التوالي (٢.٥٥ – ٢.٥٦ – ٢.٦٤ - ٢.٥٦ – ٢.٥٤ – ٢.٥٧ – ٢.٥٨) و جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي ، كما بلغت قيمة (Z) بالنسبة لاختبار التفكير التحليلي ككل (٢.٥٣) و هي أيضا دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي .

و تتفق تلك النتيجة مع النتائج الايجابية التي توضح فاعلية نموذج بحث الدرس في تحسين أداء معلمي الرياضيات قبل الخدمة ، و تنمية أنماط مختلفة من التفكير لديهم ، وتحسين كفاءتهم الذاتية ،و مهاراتهم التدريسية و جوانب ايجابية متعددة ، كما في دراسة كل من (سحر الغنام ،٢٠١٩ ؛ Nakamura,2019؛ هبه عبد العال ،٢٠١٧ ؛ خلود آل الشيخ ، ٢٠١٦) ، و ان كان البحث الحالي اتفق مع تلك الدراسات في العينة المستهدفة ، و المتغير المستقل (بحث الدرس) إلا إنه اختلف عنها في دعم بحث الدرس برحلات بنك المعرفة المصري ، وكذلك في المتغيرات التابعة التي اهتم بها ، حيث اهتم البحث الحالي بتنمية التفكير التحليلي و الميل نحو العمل الجماعي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة باستخدام برنامج قائم على بحث الدرس.

كما اتفقت تلك النتيجة مع دراسة (Puchit et.al ,2019) التي اهتمت بتنمية التفكير التحليلي لطلاب قسم الرياضيات من خلال استخدام التعلم النشط مع الاستعانة بالمواقع الإلكترونية عبر الانترنت ،و لكن يختلف عنها البحث الحالي في استخدامه لبرنامج قائم على بحث الدرس ، ورحلات بنك المعرفة المصري لتنمية التفكير التحليلي . كما اتفق البحث الحالي مع نتائج دراسة (محمود أبو جادو ، وليد الصياد ،٢٠١٧) و التي توصلت إلى فاعلية البرنامج التدريبي للمعلمين المعد وفق نظرية الذكاء الناجح في تحسين التفكير التحليلي و الابداعي و العملي لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة ، بينما اختلفت عنها في نوعية البرنامج المستخدم .

- **السؤال الثاني** :

و الذي نص على : هل البرنامج المقترح القائم على بحث الدرس و رحلات بنك المعرفة المصري له فاعلية مناسبة في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة بكلية التربية ببورسعيد ؟ و للإجابة على هذا السؤال تمت دراسة الفرض الثاني من فروض البحث ، و الذي نص على أن "البرنامج المقترح القائم على بحث الدرس و رحلات بنك المعرفة المصري يتصف بفاعلية مناسبة في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة بكلية التربية ببورسعيد . و للتحقق من صحة هذا الفرض من عدمه

تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك في مهارات التفكير التحليلي و الجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٦) نسبة الكسب المعدل لفاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير التحليلي

المتغير المستقل	عدد المتدربين	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	النهاية العظمى لدرجات الاختبار	نسبة الكسب المعدل
البرنامج المقترح	٨	٦.٢٥	٢٩.٦٣	٣٥	١.٤٨

و من نتائج الجدول السابق يتضح أن نسبة الكسب المعدل بلغت قيمتها (١.٤٨) و قد تعدت تلك القيمة الحد الذي اقترحه بلاك و هو (١.٢) ، و يدل ذلك على أن النمو الحادث في المتغير التابع (التفكير التحليلي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة) يرجع الى المتغير المستقل (البرنامج التدريبي المقترح القائم على بحث الدرس و رحلات بنك المعرفة المصري) ، مما يعني أن البرنامج المقترح يتصف بفاعلية مناسبة في تنمية التفكير التحليلي . كما قامت الباحثة بحساب قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل ، و التابع باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة Matched- Pairs Rank Biserial Correlation باستخدام المعادلة التالية :

$$\text{رثر} = \frac{4(\text{ش}1 - \text{ش}2)}{\text{ن}(\text{ن}+1)}$$

(صلاح الدين محمود علام ، ٢٠٠٥ ،٢٦٢) ، حيث: (ش١) ترمز إلى مجموع الرتب ذات الاشارة الموجبة (ش٢) ترمز إلى المجموع المتوقع للرتب الموجبة والسالبة = نصف مجموع الرتب الموجبة و السالبة ، (ن) ترمز إلى عدد أزواج الدرجات وتتراوح قيمة معامل الارتباط الثنائي للرتب بين (-١ ، +١) ، و الجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٧)قوة العلاقة بين البرنامج المقترح و التفكير التحليلي لمعلمي الرياضيات قبل الخدمة

المتغير المستقل	المتغير التابع	عدد الدرجات ن	مجموع الرتب الموجبة ش١	المجموع المتوقع للرتب الموجبة والسالبة ش٢	قيمة معامل الارتباط الثنائي للرتب
البرنامج المقترح	التفكير التحليلي	٨	٣٦	١٨	١

و توضح نتائج الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط الثنائي للرتب بلغت (١) و تدل هذه القيمة على أن تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) على المتغير التابع (التفكير التحليلي) كبيرا جد ، مما يعني أن البرنامج التدريبي المقترح القائم على بحث الدرس ، ورحلات بنك المعرفة المصري له تأثير كبير في تنمية التفكير التحليلي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة عينة البحث . وبذلك تثبت صحة الفرض الثاني .

- **السؤال الثالث** :

و الذي نص على : ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على بحث الدرس ورحلات بنك المعرفة المصري في تنمية الميل نحو العمل الجماعي لدى معلمي

الرياضيات قبل الخدمة بكلية التربية ببورسعيد ؟ و للإجابة على هذا السؤال تمت دراسة الفرض الثالث من فروض البحث، و الذي نص على أنه " يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات معلمي الرياضيات قبل الخدمة بكلية التربية ببورسعيد (مجموعة البحث التجريبية) الذين تدربوا باستخدام البرنامج المقترح في التطبيقين القبلي و البعدي لمقياس الميل نحو العمل الجماعي ككل ، و أبعاده الفرعية (الاستمتاع بالعمل الجماعي و الاهتمام به - المشاركة و التواصل الفعال مع الزملاء – تحمل المسئولية الجماعية) . و للتحقق من صحة هذا الفرض من عدمه تمت مقارنة متوسطات الرتب لدرجات أفراد مجموعة البحث التجريبية في القياسين القبلي و البعدي لمقياس الميل نحو العمل الجماعي ككل ،و أبعاده الفرعية باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Rank Test كأسلوب لا بارامتري لحساب قيمة (Z) و ذلك نظرا لصغر حجم عينة البحث ، و الجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (٨) دلالة الفرق بين متوسطات الرتب في التطبيقين القبلى و البعدى لمقياس الميل نحو العمل الجماعي

الابعاد	التطبيق	المتوسط	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الاستمتاع بالعمل الجماعي	قبلى	١٣.٥٠	السالبة	٠	٠	٠	٢.٥٤	٠.٠١
	بعدي	٤١.٨٨	الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦		
المشاركة و التواصل الفعال	قبلى	١٥	السالبة	٠	٠	٠	٢.٥٢	٠.٠١
	بعدي	٤٢.٣٨	الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦		
المسئولية الجماعية	قبلى	٩.٥٠	السالبة	٠	٠	٠	٢.٥٤	٠.٠١
	بعدي	٣٠.٨٨	الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦		
المقياس ككل	قبلى	٣٨	السالبة	٠	٠	٠	٢.٥٣	٠.٠١
	بعدي	١١٥.١٣	الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦		

و يتضح من الجدول السابق ما يلي ٠

وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب معلمي الرياضيات قبل الخدمة (مجموعة البحث التجريبية) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الميل نحو الجماعي بالنسبة لأبعاد المقياس كل على حده (الاستمتاع بالعمل الجماعي والاهتمام به – المشاركة و التواصل الفعال مع الزملاء – تحمل المسئولية الجماعية) ، حيث بلغت قيمة لتلك الابعاد على التوالي (٢.٥٤ – ٢.٥٢ – ٢.٥٤) و جميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي ، كما بلغت قيمة Z بالنسبة لاختبار لمقياس الميل نحو العمل الجماعي ككل(٢.٥٣) و هي دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي .

و تتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة (سميحة محمد ،٢٠١٤) و التي توصلت إلى أن استخدام استراتيجتي التعلم المتمركز حول المشكلة ، و التعلم البنائي ساهموا في تنمية الاتجاه نحو العمل الجماعي ، بينما اختلف البحث الحالي عنها في استخدامه لبرنامج قائم على بحث الدرس ، و رحلات بنك المعرفة المصري ، كما اختلف عنها أيضا في الاهتمام بتنمية الميل لدى الطلاب

وليس الاتجاه ، لأن الاتجاه يحتاج فترة طويلة لتغييره قد تمتد لعدة سنوات ، وليس فصل دراسي واحد . و يرجع السبب في تلك النتيجة إلى ما أتيح لمعلمي الرياضيات قبل الخدمة (عينة البحث) من تعاون و مشاركة في صياغة ميثاق العمل للفريق ،و وضع قواعد للتعامل و المشاركة ، وكذلك ما تم في البرنامج من تواصل فعال بين أعضاء الفريق سواء كان التواصل مباشر وجها لوجه أثناء الاجتماعات ، وجلسات المناقشة ، أو التواصل بين أعضاء المجموعة عبر (الواتس آب) ، وكذلك الانشطة التدريبية للمجموعة و تعزيز الأداء الجماعي والفردي بشكل مستمر من الباحثة ،و الاهتمام بمشاركة النتائج ، مما ساهم في تنمية ميولهم نحو العمل الجماعي .

- **السؤال الرابع** :

و الذي نص على " هل البرنامج المقترح القائم على بحث الدرس و رحلات بنك المعرفة المصري له فاعلية مناسبة في تنمية الميل نحو العمل الجماعي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة بكلية التربية ببورسعيد ؟ و للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بدراسة الفرض الرابع و الذي نص على أن " البرنامج المقترح القائم على بحث الدرس و رحلات بنك المعرفة المصري يتصف بفاعلية مناسبة في تنمية الميل نحو العمل الجماعي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة بكلية التربية ببورسعيد؟ و للتحقق من صحة هذا الفرض من عدمه تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك في الميل نحو العمل الجماعي و الجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (٩) نسبة الكسب المعدل لفاعلية البرنامج المقترح في تنمية الميل نحو العمل الجماعي

المتغير المستقل	عدد المتدربين	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	النهاية العظمى لدرجات المقياس	نسبة الكسب المعدل
البرنامج المقترح	٨	٣٨	١١٥.١٣	١٢٦	١.٤٩

ومن نتائج الجدول السابق يتضح أن نسبة الكسب المعدل بلغت قيمتها (١.٤٩) و قد تعدت تلك القيمة الحد الذي اقترحه بلاك و هو (١.٢) ، و يدل ذلك على أن النمو الحادث في المتغير التابع (الميل نحو العمل الجماعي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة) يرجع الى المتغير المستقل (البرنامج التدريبي المقترح) ، مما يعني أن البرنامج المقترح القائم على بحث الدرس ، ورحلات بنك المعرفة المصري ، يتصف بفاعلية مناسبة في تنمية الميل نحو العمل الجماعي .

كما قامت الباحثة بحساب قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل (البرنامج المقترح) ، و التابع (الميل نحو العمل الجماعي) باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة Matched- Pairs Rank Biserial Correlation باستخدام نفس المعادلة السابقة :

رثر = $\frac{4(\text{ش}1 - \text{ش}2)}{\text{ن}(\text{ن}+1)}$ (صلاح الدين محمود علام ، ٢٠٠٥، ٢٦٢) و الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٠) قوة العلاقة بين البرنامج المقترح و الميل نحو العمل الجماعي لمعلمي الرياضيات قبل الخدمة

المتغير المستقل	المتغير التابع	عدد الدرجات (ن)	مجموع الاشارات الموجبة ش١	المجموع المتوقع للإشارات الموجبة والسالبة ش٢	قيمة معامل الارتباط الثنائي للرتب
البرنامج المقترح	الميل نحو العمل الجماعي	٨	٣٦	١٨	١

و توضح نتائج الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط الثنائي للرتب بلغت (١) و تدل هذه القيمة على أن العلاقة قوية بين المتغيرين ، وأن تأثير المتغير المستقل (البرنامج المقترح) على المتغير التابع (الميل نحو العمل الجماعي) كبيرا جدا ، مما يعني أن البرنامج التدريبي المقترح القائم على بحث الدرس ، ورحلات بنك المعرفة المصري له تأثير كبير في تنمية الميل نحو العمل الجماعي لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة عينة البحث . و بذلك تثبت صحة الفرض الرابع .

- **مناقشة النتائج و تفسيرها**

من خلال التحليل الاحصائي للبيانات ،و الاجابة على أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه توصل البحث الحالي إلى وجود فروق بين متوسطات درجات مجموعة البحث التجريبية في التطبيقين القبلي ، و البعدي لاختبار التفكير التحليلي ، و مقياس الميل نحو العمل الجماعي و قد ترجع تلك النتائج إلى ما يلي :

- المناقشات الأولية بين فريق بحث الدرس ، حيث قام الطلاب المعلمين بحل بعض المشكلات التي تتطلب ممارسة التفكير التحليلي مثل : صعوبات تعلم التلاميذ لبعض أجزاء المحتوى ، و تصميم أنشطة تعليمية غير روتينية ، مما ساهم في قيام المتدربين بعمليات المقارنة ، و التصنيف ، و وضع الأولويات .
- التخطيط للدرس من خلال ورشة عمل تفاعلية بين فريق بحث الدرس وتقسيم خطة الدرس إلى مهام أبسط ليسهل التعامل معها ، و بالإضافة إلى توزيع الأدوار بين الأعضاء لجمع البيانات ، و استنتاج المعلومات ، و استعراض البدائل و اختيار أفضلها وفر الفرصة للمتدربين لمعرفة السبب و النتيجة لكل خطوة
- تصميم الدروس البحثية ، و بطريقة تعاونية ، و ملاحظتها لاستخلاص المعلومات ساعد المتدربين على مناقشة الأفكار الرياضية ،و التعمق في فهم محتوى الرياضيات المدرسية ، و التفسير الرياضي و المنطقي لردود أفعال التلاميذ أثناء الحصص و الاستفادة منه ، و من ثم تحديد الخطأ في تفكير الآخرين و معالجته
- رحلات معلمي الرياضيات قبل الخدمة في بنك المعرفة المصري ساهمت في تدعيم معرفتهم ببعض الطرق و الأنشطة التدريسية المناسبة لدروس الرياضيات ، بالإضافة إلى الاستفادة من خبرات بعض المعلمين الموجودة على الموقع ، مما أدى إلى إثراء معارفهم ، والمامهم بطرق ، و مصادر ، وأساليب تقويم متنوعة ،وساعد ذلك على نمو قدراتهم على التفكير التحليلي في المواقف التدريسية بمكوناتها المختلفة .

- جلسات التأمل بعد التدريس و الملاحظة ساهمت في تفكير الطلاب المعلمين في تفكيرهم ، و تفكير تلاميذهم ، مما ساعد على تنمية مهارة التنبؤ بالسلوكيات ، وردود الأفعال ، و ادراك العلاقات بين المواقف المتنوعة .
- مرحلة تحسين الدروس و تطويرها ، و المراجعة ، و إعادة التدريس ، جميعها ساهمت بناء المعارف الأكاديمية و التربوية ،من خلال البحث و الاستقصاء ، تبادل المعلومات بين الزملاء، مما أدى إلى ممارسة التفكير التحليلي بشكل مستمر من بداية دورة بحث الدرس ، وحتى نهايتها
- مشاركة المتدربين في فريق بحث الدرس في إبداءِ الرأي ، و عرض وجهات النظر في كل الاجتماعات ، و التواصل الفعال وجها لوجه بين أعضاء الفريق مع توجيه و ارشاد ميسر عمل الفريق (الباحثة) ساهم في استمتاعهم بالعمل الجماعي و الاهتمام به
- من خلال توجيه الأعضاء للالتزام بميثاق عمل الفريق و الاستفادة من جميع الآراء المطروحة في كل جلسة مع النقد البناء للآراء و الأفكار دون نقد الأشخاص ، و احترام الرأي الآخر ، و كذلك التواصل الاجتماعي بين المجموعة تحت أشراف الباحثة على برنامج (الواتس آب) فيما يخص خطوات دورة بحث الدرس ،و عرض الاستفسارات و الاجابة عليها كل ذلك شجع المتدربين على التواصل و المشاركة الايجابية ، كما ساهم في تنمية ميولهم نحو العمل الجماعي
- من خلال توجيه الباحثة لفريق بحث الدرس بإعداد خطة نهائية واحدة مكتوبة ، و منقحة و تقرير نهائي لعمل الفريق يتم مشاركته على مواقع التواصل الاجتماعي نما لدى المتدربين شعور بالمسئولية الجماعية

- **توصيات البحث** :

في ضوء نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات التالية :

- تطوير الجانب العملي لبرنامج اعداد معلم الرياضيات في ضوء مدخل التدريب المبني على المدرسة
- ضرورة ادراج موقع بنك المعرفة المصري كموضوع أساسي في مقرر تكنولوجيا التعليم و الحاسب الآلي لطلاب كلية التربية .
- تركيز مشرفي التدريب الميداني على تدريب معلمي الرياضيات قبل الخدمة على مهارات العمل الجماعي .
- تضمين نموذج بحث الدرس ضمن مقرر طرق تدريس الرياضيات كأسلوب للتنمية المهنية الذاتية للمعلم
- ضرورة تقديم برامج تدريبية مكثفة لمديري المدارس ،و الموجهين ،و مشرفي التربية العملية بالمدارس على بحث الدرس و كيفية دعم المعلمين أثناء تنفيذه بالمدارس .
- توفير جميع الامكانات و تذليل كافة الصعوبات من قِبل المسئولين بمدارس التعليم العام لتسهيل ممارسة المعلمين قبل و أثناء الخدمة لبحث الدرس في جميع التخصصات .

- الاهتمام بتنمية مهارات التفكير التحليلي لدى معلمي الرياضيات باستخدام مداخل و استراتيجيات تدريبية متنوعة .
- تطوير محتوى مناهج الرياضيات بجميع مراحل التعليم لتنمية مهارات التفكير التحليلي لدى المتعلمين .

• **مقترحات البحث** :

في ضوء ما تم التوصل اليه من نتائج تقترح الباحثة البحوث المستقبلية التالية :

- فاعلية برنامج قائم على بحث الدرس في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى معلمي الرياضيات و التحصيل و دافعية الانجاز لدى طلابهم
- أثر تدريب معلمي الرياضيات على بحث الدرس على تنمية البراعة الرياضية لدي تلاميذهم
- تصميم برنامج تدريبي قائم على بحث الدرس و توظيف بنك المعرفة لتنمية العادات العقلية المنتجة لدى معلمي الرياضيات أثناء الخدمة
- استخدام نموذج بحث الدرس لتنمية مهارات التفكير المركب لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة .
- فاعلية استخدام بحث الدرس على مهارات التفكير المنتج لدى معلمي الرياضيات و أثره على تحصيل طلابهم

• **ماذا أضاف البحث الحالي** :

من خلال نتائج البحث يتضح أن البحث ساهم في الجوانب التربوية التالية:

- تطوير برنامج اعداد معلمي الرياضيات بكلية التربية فيما يخص الجانب التدريبي العملي .
- تغيير ثقافة الطالب المعلم تجاه برامج التنمية المهنية التقليدية ، و اثارة اهتمامه و دافعيته نحو التدريب الذاتي من خلال فريق العمل المتخصص داخل المدرسة .
- بناء برنامج تدريبي متكامل قائم على بحث الدرس لمعلمي الرياضيات قبل الخدمة داخل مدارس التدريب .
- تهيئة معلمي الرياضيات قبل الخدمة بشكل كافٍ على رحلات بنك المعرفة المصري للاستفادة من كافة المصادر المتاحة حاليا و مستقبلا .
- تنمية بعض مهارات المستقبل (التفكير التحليلي – الميل نحو العملٍ الجماعي) لدى عينة من معلمي الرياضيات قبل الخدمة ؛ لتصبح سلوكا أثناء الخدمة .
- تقديم اختبار مقنن لقياس مهارات التفكير التحليلي في الرياضيات المدرسية و المواقف المهنية
- تقديم مقياس مقنن لقياس الميل نحو العمل الجماعي يناسب المرحلة الجامعية و ما بعدها .

• المراجع

- ابراهيم أبو عقيل (٢٠١٣). مستوى التفكير التحليلي في حل المشكلات لدى طلبة جامعة الخليل وعلاقته ببعض المتغيرات . **مجلة جامعة الخليل للبحوث** (٨) ١ ، ١-٢٨ متاح على الموقع WWW.hebron.edu/journal
- أحمد محمد السديري(٢٠١٠). أراء العاملين في القطاع الخاص في سلطنة عمان عن مهارات مدرائهم في قيادة فريق العمل ، **رسالة ماجستير** ، الاكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي ، المملكة المتحدة .
- أميمة الأحمدي (٢٠١٩). استراتيجية دراسة الدرس .النظرية المستقبلية للتعليم، متاح على http://learning-otb.com/index.php/tools-concept1/759-lesson-study بتاريخ ٣/١٦/ ٢٠١٩
- أيمن عامر (٢٠٠٧). **التفكير التحليلي ، القدرة و المهارة و الأسلوب** ، مشروع الطرق المؤدية إلى التعليم العالي ، ط١، مركز تطوير الدراسات العليا ، كلية الهندسة ، جامعة القاهرة
- ثناء عبد المنعم (٢٠٠٩). برنامج مقترح لتعليم التفكير التحليلي و فاعليته في تنمية الفهم القرائي و الوعي بعمليات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ، **رسالة ماجستير** ، كلية البنات ، مصر
- خالد خميس السر (٢٠١٥). تطوير برنامج إعداد معلم الرياضيات في البلاد العربية و فلسطين في ظل مجتمع المعرفة ، **مجلة البحث العلمي في التربية** ،ع(١٦)، ص ص ٥٣-٧٥
- خلود سليمان آل الشيخ (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية دراسة الدرس على المعتقدات المرتبطة بكفاءة التدريس لطالبات الأقسام العلمية المعلمات في كلية التربية بجامعة جدة ،**المجلة المصرية للتربية العلمية** ، مج (١٩)، ع (٢) ،٨٥-١١٢
- دانية محمد أمين (٢٠١٦).بنك المعرفة المصري و استخدامه في المكتبات و مراكز المعلومات ، **مجلة المكتبات نت** ، م(١٧) ، ع (٤) ، مصر ، متاح على search.mandumah.com/ Record861986
- رؤوف عبد الحفيظ هلال (٢٠١٥). بنك المعرفة المصري . **مجلة المكتبات نت** ، الجمعية المصرية للمكتبات و المعلومات ، م (١٦) ، ع (٤) ، مصر ، متاح على search.mandumah.com/ Record861986
- زيد العدواني ، محمد الحوامد (٢٠١١) . **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق**، عمان، دار الميسرة.
- سميحه محمد سعيد (٢٠١٤). فعالية استخدام استراتيجيتي التعلم المتمركز حول المشكلة والتعلم البنائي على التحصيل و تنمية الاتجاه نحو العمل التعاوني في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمحافظة الطائف ، **المجلة التربوية** ، م (٢٨) ، ع(١١٢)، ٤٢١- ٣٦٣
- سهاد عوني الفقيه (٢٠١٨). أثر استخدام استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية في تنمية التفكير التحليلي و اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف العاشر ، **رسالة ماجستير** ، جامعة القدس ،فلسطين.
- شعبان عبد العزيز خليفة (٢٠١٦).بنك المعرفة المصري و مجتمع المعرفة في مصر .**المجلة الدولية لعلوم المكتبات و المعلومات** ، الجمعية المصرية للمكتبات و المعلومات ، ع ٢ ، م (٣) .
- صلاح محمود أبو علام (٢٠٠٥) .**الأساليب الاحصائية الاستدلالية (البارامتريه و اللابارامتريه)** ،ط١ ،القاهرة ، دار الفكر العربي ،
- طلعت فارس سالم (٢٠١١).فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات قائم على منحى تحليل الدرس في التحصيل و تنمية التفكير الرياضي لدى طلبة المرحلة الاعدادية ، **رسالة دكتوراة** ، كلية العلوم التربوية و النفسية ، جامعة عمان العربية ، الأردن .
- عاصم محمد عمر (٢٠١٨).برنامج مقترح في التربية البيئية قائم على استراتيجية دراسة الدرس و أثره في تنمية الثقافة البيئية و مهارات القرن الحادي و العشرين لدى طلاب كلية التربية ،**مجلة التربية العلمية** ، مج(٢١) ، ع (٧) يوليو .ص ص ٨٣- ١٦٥

- عبد الرحمن عبد الجواد (٢٠٠٨). فعالية التنمية المهنية لمعلم الرياضيات باستخدام الدرس البحثي (Lesson Study)في ضوء التجربة اليابانية على تحقيق بعض المعايير القومية ، **المؤتمر العلمي العشرون" مناهج التعليم و الهوية الثقافية "** ، المجلد الثاني ، دار الضيافة ، جامعة عين شمس (٣٠- ٣١)يوليو
- عبد الواحد الكنعاني ، مهند عيسى (٢٠١٨).فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنويع التدريس للطلبة / المطبقين في ثقافتهم التدريسية و التحصيل الدراسي و التفكير التحليلي الرياضي لطلبتهم . **مجلة أبحاث البصرة للعلوم الانسانية** ، مج(٤٣) ، ع (٣) ،٢٨٨- ٣٣١
- علاء عبد الله مرواد (٢٠١٤). أثر التدريب باستخدام استراتيجية دراسة الدرس التأملية في تنمية كفايات التدريس التخصصية اللازمة لمعلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية ، **دراسات عربية في التربية و علم النفس** ،ع(٥٤) ، ٩١- ١٣٢
- عهد عبد الله الدوري(٢٠١٦).أثر التعليم الاستراتيجي لتدريس مادة الادارة الهندسية في تحسين مهارات التفكير التحليلي و التفكير الابداعي لدى طلبة كليات الهندسة في الأردن ، **رسالة دكتوراة** ، كلية الدراسات العليا ،جامعة العلوم الإسلامية العالمية ، الأردن
- غسان المنصور (٢٠٠٧). أساليب التفكير و علاقتها بحل المشكلات دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية ، **مجلة جامعة دمشق** ، م(٢٣) ، ع (١) .
- فاطمة مصطفى رزق (٢٠١٤). استخدام استراتيجيات التقييم من أجل التعلم في تحسين التفكير التحليلي و التواصل العلمي في العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، **دراسات عربية في التربية ، وعلم النفس** ،ع(٥٥) ،ج(٢) نوفمبر ، ص ص ١٤١-١٩٢
- فايزة أحمد ، صفاء محمد على (٢٠٠٨). فاعلية وحدة مقترحه في الدراسات الاجتماعية على ضوء المعايير القومية للتعليم في رفع مستوى التحصيل واكتساب المفاهيم و بعض مهارات التفكير الناقد و الميل نحو العمل الجماعي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** ،ع(١٤) ، ١٢- ٦٧
- فرج عبده أحمد (٢٠١٧). فاعلية توظيف موقع بنك المعرفة المصري في تنمية الوعي السياسي الإلكتروني و علاقته بالمفاهيم التكنوسياسية لدى طلاب المرحلة الثانوية . **دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ، ع(٨٨) ، ٤٣- ٧٦
- ليلى قيس (٢٠١٨). استراتيجية التعليم الجماعي و تأثيره على مستوى الطلاب ، متاح على الموقع bushra.annabaa.org/education **بتاريخ ٢٠١٩/٨/٢١**
- ماجد محمد الخياط (٢٠٠٨). أثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التحليلي على حل المشكلات الحياتية لدى طلبة الاميرة رحمة الجامعية ، **رسالة دكتوراه** ، الجامعة الاردنية ، عمان ، الاردن
- محمود أبو جادو ، وليد الصياد (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي للمعلمين مستند الى نظرية الذكاء الناجح ضمن منهاج الرياضيات و العلوم في تنمية القدرات التحليلية و الابداعية و العملية و التحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المدارس الابتدائية في الدمام ، **دراسات العلوم التربوية** ، م(٤٤)، ع (١) .١٥٩- ١٧٤
- المؤتمر الدولي للتعلم الالكتروني و التعلم عن بعد (٢٠١١) .**تعلم فريد لجيل جديد**، الرياض ، فندق الفيصلية ، (٢١-٢٤)فبراير ١- ٣٢٠
- المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس (٢٠٠٤)." **تكوين المعلم ،ج(٢)**، جامعة عين شمس ، دار الضيافة (٢١- ٢٢) يوليو
- المؤتمر العلمي لإعداد المعلم للألفية الثالثة (٢٠٠٤). كلية التربية ، جامعة الامارات العربية المتحدة ،(٢١- ٢٣)، **المجلة التربوية** ، الكويت ،ج(١٨)، ع(٧١) ،٢١٥-٢٢٤
- ناصر السيد عبيدة (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على (جداول التقدير التعليمية و الأنفوجرافيك و بنك المعرفة المصري) في تنمية التنور الرياضي و رفع الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . **مجلة كلية التربية جامعة المنوفية** ، م (٣٣) ،ع (٤) ص ص ٢٩٠- ٣٤٠

- ناصر السيد عبيده (٢٠١٧).برنامج تدريبى مقترح قائم على الدرس البحثى (Lesson Study)وبيان أثره على تنمية مهارات التدريس الإبداعى والاتجاهات نحو توظيفها لدى معلمى الرياضيات بالمرحلة الابتدائية ، **مجلة تربويات الرياضيات** ، مج(٢٠) ، ع (٤) ،٥٢- ١١٠
- نجاة عدلي توفيق(٢٠٠٦). فعالية الاتجاه نحو العمل التعاوني على الحل الابداعي للمشكلات لدى طلاب كلية التربية ، **مجلة دراسات الطفولة** ، م (٩) ، ع (٣٣)١-٢٨
- هالة محمد لطفي (٢٠١٨).أثر نموذج دراسة الدرس للتنمية المهنية لمعلمي الفيزياء في تنمية التحصيل و الدافعية للانجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية و التعرف على اتجاه المعلمين نحوه ، **مجلة التربية العلمية** ،مج(٢١)، ع (٧)،يوليو ،ص ص ١٦٧- ٢٠٨
- هبه محمد عبد العال(٢٠١٧). برنامج قائم على دراسة الدرس لتنمية مهارات التفكير التأملي وفاعلية الذات لدى الطلاب المعلمين شعبة رياضيات بكلية التربية .**مجلة تربويات الرياضيات** ، مج (٢٠) ، ع (١٠) ،١٥٦- ١٨٩.
- ياسر عواد المغامسي (٢٠١٥). استراتيجية دراسة الدرس طريقنا نحو تطوير المعلم مهنياً ، متاح على **الرابط** http://www.almarefh.net في ٢٢/ ٥/ ٢٠١٩
- ياسمين بدوي (٢٠١٨). تعرف على بنك المعرفة المصري في ٧ معلومات . صدى البلد ، الثلاثاء ٢١ أغسطس(١٠:٠٩) صباحا ، متاح على https://www.elbalad.news/ في ٢٠١٩/٦/٢٣

- Art- in, Sitthipon. (2015). Current Situation and Need in Learning Management for Developing the Analytical Thinking of Teachers in Basic Education of Thailand. **7th World Conference on Educational Sciences**, (WCES-2015), 05-07 February 2015, Novotel Athens Convention Center, Athens, Greece, Social and Behavioral Sciences(197) 1494 – 1500.
- Baldry, F., & Foster, C. (2019). **Lesson Study in Mathematics Initial Teacher Education in England. In Theory and Practice of Lesson Study in Mathematics** (pp. 577-594). Springer, Cham.
- Burke ,A. ,(2011).Group work :how to use groups effectively the journal of effective teaching , 11(2) 87- 95
- Charuni, S., (2012): "Development of Constructivist Web-Based Learning Environment to Enhance Analytical Thinking**", European Journal of Social Sciences**, V. (33), N. (4), September
- Coenders.F. & Verhoef.N. (2018). Lesson Study: professional development (PD) for beginning and experienced teachers**. Professional Development in Education** .Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group
- David .B. & Derek .R. (2010). Lesson Study: Enhancing Mathematics T**eaching and Learning . CFBT education Trust**
- David Tall (2008). Using Japanese lesson study in teaching mathematics , Published in The **Scottish Mathematical Council Journal** 38, 45-50
- Doig .B. & Groves. S. (2011). Japanese Lesson Study: Teacher Professional Development through Communities of Inquiry. **Mathematics Teacher Education and Development**. 13(1) 77–93
- Education Scotland (2015**). Lesson study** , University of Glasgow , Robert Owen Centre for educational change.
- Elder, L. & Paul, R. (2007). 'The Thinker's Guide To Analytic Thinking', WWW. Critical Thinking . Org, 2007 **Foundation For Critical Thinking**.

- Eurydice, M., K. & Darra, M.(2018). The Planning of Teaching in the Context of Lesson Study: Research Findings, **International Education Studies**; 11 (2)
- Feng, Y. X. H. Y. (2009). Thinking and Practice of the Cooperative Founding and Sharing of Practical Teaching Resources in High Vocational Colleges [J]. **Changzhou Institute of Light Industry Technology, 1**
- Frances Haithcock (2011). **A Guide for Implementing Lesson Study for District and School Leadership Teams in Differentiated Accountability Schools.** Issued by the Florida Department of Education Division of K-12 Public Schools Bureau of School Improvement
- Gergen, K.J. (1995). **Social construction and the educational process**. In M. Larochelle, N. Bednarz, & J. Garrison (Eds.), Constructivism and education (pp.156-172). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Huang, J. (2008). **Political Thinking on Improving the Relationship between the Government and Farmer Cooperative Organization** [J]. Journal of Sichuan University of Science & Engineering (Social Sciences Edition), 3
- Huang, R., Gong, Z., & Han, X. (2019). **Implementing mathematics teaching that promotes students' understanding through theory-driven lesson study**. In *Theory and Practice of Lesson Study in Mathematics* (pp. 605-631). Springer, Cham.
- Ilieva, V. (2011). Actively Seeking Change: Mathematics Lesson Study for the Diverse U.S. Schools. **Teacher Education and Practice**, 24(1), 74-95
- Institute Education Sciences (2012). Lesson Study Group at Mills College. Available from : **http://www.lessonresearch.net /**
- Isoda, M. (2011). Problem Solving Approaches in Mathematics Education as a Product of Japanese Lesson Study**. Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia**, 34(1), 225
- Jakus, D. & Zubci ,K. (2014). Analytical and critical thinking skills in Public relations . **Minib Marketing of scientific and research organizations,** institute of aviation scientific publisher , Warsaw Poland ,(14)4, December,1-11, available at : www.minib.pi.
- Korolova j .& Zeidmane ,A (2016). Applied Mathematics as an Improver of Analytical Skills of Students. Rural Environment. **Education Personality**.(5) 13-14
- Lewis, C. (2005). **How do teachers learn during lesson study**? In P. Wang-Iverson & M. Yoshida (Eds.).Building our understanding of lesson study. Philadelphia: Research for Better Schools, Inc .
- Lopez ,et.al(2016). Students Analytical Thinking Skills and Teachers 'Instructional Practices in Algebra in Selected State Universities and colleges in Region VIII. **International Journal Of**

Engineering Sciences & Research Technology ,5(6), ISSN: 2277-9655
- Lynn C .Hart ,Alice Alston and Aki Murata (2011). **Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education**, Springer Dordrecht Heidelberg London New York.
- Marzano, R. and Kendall, J. (1998) **Implementing standards Based Education**, National Education Association of the United States
- Nakamura, K. (2019). **How Lesson Study Helps Student Teachers Learn How to Teach Mathematics through Problem-Solving**: Case Study of a Student Teacher in Japan. In *Theory and Practice of Lesson Study in Mathematics* (pp. 507-525). Springer, Cham.
- Nauerth, D. A. (2015). The Impact of Lesson Study Professional Development on Teacher Self-Efficacy and Outcome Expectancy**.** A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree Doctor of Philosophy. Department of Curriculum and Instruction, **College of Education, Kansas State** University, Manhattan, Kansas
- Oxford dictionary Language Matter (2015): Group Work, Oxford University Press: **http://WWW.oup,com**.
- Pjanić, K. (2014). The Origins and Products of Japanese Lesson Study. **Teaching Innovations**, 27(3), 83–93.
- Professional Development Service Teachers PDST. ((2o17). **A Handbook for Lesson Study** .Maths Development Team ,Ireland
- Puchit , p., Sumalee,T. & Ratana ,M.(2019). Using Information Retrieval Activities to Foster Analytical Thinking Skills in Higher Education in Thailand: A Case Study of Local Wisdom Education. Asian, **Journal of Education and Training**, 5(1), 80-85, 2019
- Robinson, N., & Leikin, R. (2012). One Teacher, Two Lessons: The Lesson Study Process**. International Journal of Science and Mathematics Education**,10(1), 139-161.
- Shobatat , M. & Abbas, M. & Ismail, H. (2010). The Direct and indirect effects of the achievement motivation on nurturing intellectual giftedness. **International Journal of Human and Social Studies**, 5 (9) 580- 588.
- Sternberg, R.(1999).Thinking style .Boston: Cambridge University Press
- Tomlinson, C.A, Kaplan S.N renzullo, J.S (2009): **The parallel curriculum A design to develop learner potential and challenge advanced learners**. Second edition, gorwin press. Ajoint publication national association for gifited children.
- Vygotsky, L.S. (1978). **Mind in society: The development of higher psychological process**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع:

فاعلية برنامج التدريب على أسلوب حل المشكلات وأثره في تنمية فاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات الجامعة

إعداد :

د/ لولوة صالح الرشيد

أستاذ مشارك بقسم علم النفس كلية التربية

جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية

فاعلية برنامج التدريب على أسلوب حل المشكلات وأثره في تنمية فاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات الجامعة

د/ لولوة صالح الرشيد

أستاذ مشارك بقسم علم النفس كلية التربية
جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص** :

أجريت هذه الدراسة بهدف التعرف على مدى تأثير برنامج تدريبي قائم على أسلوب حل المشكلات وأثره في تنمية فاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طالبات الجامعة وقد طبقت الدراسة على عينة بلغ قوامها (٤٠) طالبة تم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما ضابطة وقوامها (٢٠) والأخرى مجموعة تجريبية وقوامها (٢٠) طالبة واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي وقامت بأعداد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية كما أعدت البرنامج التدريبي وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في كل من القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي وذلك يدل على فاعلية البرنامج التدريبي، وقد اختتمت الدراسة بمجموعة توصيات .

الكلمات المفتاحية: (البرنامج التدريبي – حل المشكلات – فاعلية الذات الأكاديمية)

The Effect of a Training Program Based on Problem Solving and its Impact on the Development of Academic Self-Efficacy Among a Sample of Female University Students

Dr. Lulwa Saleh Al - Rasheed

Abstract

Objective . This study was conducted to identify the effect of a training program based on problem solving and its impact on the development of academic Self-efficacy among a sample of female university students. The study was applied to a sample of (40) students. The sample was divided into tow groups, one of them Controlled (20) students and the other experimental (20) students, the result of the study were found to be Statistically significant differences between the scores of experimental group in both before and after measurements for the benefit of after measurement, the results also showed significant differences between the experimental and controlled group in after measurement for the measure of academic self-efficacy for the benefit of the expect experimental group, the results also confirmed. that there were no statistically significant differences between the average scores of the experimental group members in the after means varmint and the sequential measurement. This indicates the effectiveness of the training Program, the study ended with a set of recommit editions.

Key words (training program Problem Solving, Academic self efficacy)

• **مقدمة**:

إن التقدم التقني الهائل الذى يواجهه العالم والزيادة المتلاحقة في كم وحجم المعلومات تتطلب من صانعي القرارات السياسية والتعليمية والتربويين السعي نحو تقديم أفضل طرق وأساليب ونظم وتقنيات التعليم الحديث بالإضافة إلى ضرورة تدريب الطلاب ومساعدتهم على اكتساب مهارات حل المشكلات ليس فقط لتحسين فاعلية الذات الأكاديمية لديهم فحسب بل لزيادة استمراريتهم في التعلم في المستقبل ولتوفير أفضل فرص عمل لهم.

وأشار صالح عبد العزيز (٢٠٠٥: ٤٩٠) إلى أن الدراسة الجامعية تشكل في حياة الطلاب مرحلة هامة فمن خلالها تنمو خبراتهم وتزيد معارفهم وتتوجه جهودهم إلى محاولة تحقيق أعلى مستوى من التحصيل الأكاديمي استعدادا لخوض غمار الحياة وفى هذا الصدد يشير حمدى نزيه

(٢٠٠٦ :١٠٦) إلى أن طرق مواجهة تحديات القرن القادم تستلزم بالضرورة تغير غايات التربية ومفاهيم التعليم التي تمكن كل فرد من أن تشتمل على النظرة الشاملة للتعليم التي تمكن كل فرد من أن يكتشف وأن يثري إمكاناته الخلاقة لذا يجب أن يتغير الوضع الحالي في منظومة التعليم بحيث يتم التحول من الاعتماد على المعلم إلى الاعتماد على الذات وتعلم أساليب وطرق جديدة من شأنها تحسين أداء الطلاب بحيث يتعلم الطلاب كيف يتعلمون وليس ماذا يتعلمون فقط؟٠ فؤاد أبو حطب (٢٠٠١ :١٠٧) وأضاف لوكا luca، أن هناك مطلبا أساسيا لتخرج الطلاب يكمن في امتلاكهم مهارات التعلم مدى الحياة ومنها مهارات حل المشكلات وما وراء المعرفة ومهارات التعلم المنظم ذاتيا حتى يتمكنوا من الرقى بمهاراتهم والتقدم بشكل مستمر وقد تعددت البحوث فى الأونة الأخيرة حول تلك المهارات والاستراتيجيات، ويذكر ميشيل mischel (١٩٩٨ :٣) أن فاعلية الذات الأكاديمية تعبر عن محاولات الطلاب لإشباع أهدافهم من أجل تحقيق أهداف أكاديمية أكثر ومرغوبة لديهم، وتعتمد فاعلية الذات الأكاديمية على النجاح الأكاديمي ودافع الإنجاز والشعور بالمسؤولية الاجتماعية والسعي نحو التغلب على الصعوبات والمحن أثناء الحياة الدراسية الجامعية ٠

ويتضح من خلال العرض السابق أن فاعلية الذات الأكاديمية هي احدى المتغيرات النفسية والمعرفية التي تؤثر في سلوك الفرد حيث يصل لحالة لا يسمح للمحن والشدائد أن تؤثر على أدائه الأكاديمي لذلك وجهت الباحثة دراستها إلى بناء برنامج تدريبي يعتمد على أسلوب حل المشكلات لمعرفة أثره على فاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طالبات الجامعة ٠

• **مشكلة الدراسة**:

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤل الرئيسي الآتي:

ما مدى فاعلية برنامج التدريب على أسلوب حل المشكلات في تنمية فاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طالبات الجامعة؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي مجموعة من التساؤلات الفرعية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات الأكاديمية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية من القياسين القبلي والبعدي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيه في فاعليه الذات الأكاديمية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات الأكاديمية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج التدريب على أسلوب حل المشكلات وأثره في تنمية فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة .

- **أهمية الدراسة**:

- توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية تدريب طالبات الجامعة على أسلوب حل المشكلات لما له من دور هام في التعلم وتطوير شخصية الطالبات الجامعيات .
- إعداد مقياس لقياس فاعلية الذات الأكاديمية لطلاب الجامعة .
- إعداد برنامج تدريبي يعتمد على أسلوب حل المشكلات .
- كما تتمثل أهمية الدراسة فيما تقترحه من توصيات ومقترحات بحثية .
- إلقاء الضوء على فئة طلاب الجامعة باعتبارها شريحة هامة وثروة بشرية للمجتمع فهي فئة الشباب .

- **مصطلحات الدراسة** :

- **أسلوب حل المشكلات** :

تعرفه ماجدة السيد (٢٠٠٢ : ٥٢) بأنه قدرة الفرد على حل الصراعات والمشكلات التي تواجه عبر مواقف الحياة بصورة عامة والمواقف الأكاديمية بصورة خاصة متمثلة في العمليات المعرفية.

- **فاعلية الذات الأكاديمية** :

يعرفها باندورا Bandura (١٩٩٨ :٤٨٦) بأنها قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في موقف معين والتحكم في الأحداث وإصدار التوقعات الذاتية في كيفية أداء المهام والأنشطة التي يقوم بها والتنبؤ بمدى الجهد والمثابرة المطلوبة لتحقيق ذلك النشاط الأكاديمي.

وتعرفه الباحثة إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة نتيجة استجابتها على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية المستخدم في الدراسة .

- **البرنامج التدريبي** :

تعرفه الباحثة بأنه مجموعة من المهارات والفنيات يتم التدريب عليها بصورة مباشرة من خلال جلسات البرنامج التي تبلغ حوالي (١٦) جلسة تتناول (١٠)

فنيات معرفية ومهارات يتم التدريب عليها بهدف تنمية فاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة .

- **الإطار النظري للدراسة**:
- **أولا أسلوب حل المشكلات** :

يهتم العلماء والتربويين والقائمين على العملية التعليمية بأسلوب حل المشكلات عن طريق طرح الأنشطة العلمية على شكل مشكلات وتدريب الطلاب على هذا الأسلوب لما له من فائدة في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب على ربط المشكلات الدراسية بالحياة العملية مما يعطي الطلاب فرصة للتفكير بحرية والتخطيط لحل المشكلات وتحمل المسئولية .

كما يري جمال توفيق (١٩٩٧ : ٩٦) أن أسلوب حل المشكلات هو طريق فعال لتنمية قدرات الطلاب والتغلب على صعوبات المواد الدراسية.

ويعتبر أسلوب حل المشكلات هو أحد الاستراتيجيات التعليمية الفعالة التي اعتمد عليها التربويون في الآونة الأخيرة في جميع مراحل التعليم وخاصة التعليم الجامعي .

ويعرف محمد المهدي (٢٠٠٥ : ٤٩) المشكلة بأنها موقف يتكون من عدة عناصر متداخلة يكتنفها الغموض يواجها الفرد أو الجماعة مما يستدعي تحليلها والتعرف على عناصرها وأسبابها واتخاذ القرار في الوصول إلى الحل المناسب لها وقد تكون المشكلة ذهنية أو اجتماعية أو اقتصادية ولذلك تخلق المشكلة لدى الفرد حالة من عدم الاتزان العقلي عندما يواجهها وبذلك يتضح أن أسلوب حل المشكلات له تأثير في تحصيل الطلاب وتنمية مهاراتهم المختلفة .

ويعرفها يحي محمد (٢٠٠٨ : ٣٦) أن حل المشكلات هو مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق تعلمها والمهارات التي اكتسبها للتغلب على موقف بشكل جديد .

وتعرفها ماجدة السيد (٢٠٠٢ : ٥٢) أن حل المشكلات هو القدرة على حل الصراعات عبر مواقف الحياة الدراسية ومواقف الحياة بصورة عامة متمثلة في العمليات المعرفية والانفعالية .

- **خطوات أسلوب حل المشكلات** :

تري منى خليفة ومحمد السيد (٢٠٠٣ : ١٦٧) أن هناك عدة خطوات لاستخدام أسلوب حل المشكلات هي على النحو التالي : -

- إدراك وجود مشكلة .
- إدراك وتغيير التفكير التلقائي .
- وضع صياغة للمشكلة .

- التفكير بطريقة الحل البديل .
- اتخاذ القرار المناسب .

وقد اهتم العديد من الباحثين بدراسة استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب منها دراسة فواز عبد القادر (٢٠٠٣) على مدى استخدام الطلاب المعلمين لخطوات حل المشكلات في دراسة مادة الرياضيات، ودراسة محمد المهدي (٢٠٠٥) عن أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في دراسة مادة العلوم للصف السادس الابتدائي، ودراسة خالد العدواني (٢٠٠٩) بعنوان أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية المهارات في مادة الاجتماعيات للصف التاسع، وقد أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى أهمية أسلوب حل المشكلات وتأثيره الفعال في التحصيل الدراسي وتنمية المستوي الأكاديمي للطلاب وتنمية مهارات التفكير لديهم، وقد اهتمت الباحثة بهذا الأسلوب للتعرف على مدى فاعلية لدى طلاب التعليم الجامعي.

- **ثانيا: فاعلية الذات الأكاديمية** :

يعد مفهوم فاعلية الذات الأكاديمية من المفاهيم الهامة التي تستخدم في تفسير سلوك الفرد وتحديد سماته حيث يري باندورا Bandura(١٩٧٧) أن مفهوم الفاعلية الذاتية يتضمن معتقدات الأفراد حول تنظيم تصرفاتهم اليومية باعتبار هذه المعتقدات إدراكاً لفعاليتهم الذاتية في مختلف مواقف الحياة .

تشير العديد من الدراسات التربوية أن التحصيل الأكاديمي مازال وسيظل محور اهتمام التربويين والمختصين كونه أبرز نتائج العملية التعليمية والتربوية وذلك لتحديد مستوى أداء الطلاب والعمل على رفع كفاءة الطلاب نحو تحصيلهم الدراسي وخاصة في مرحلة التعليم الجامعي .

يعد كان وايت Kane White أول من اقترح مفهوم (كفاءة أو فاعلية) كتعبير عن الدافعية لدى الفرد والتي لا يمكن إرجاعها إلى الحاجات البيلوجية أو العوامل الخارجية إنما يزيد على الحاجه الذاتية للتعامل الناجح في البيئة بصورة فعالة شيبSheb (٢٠٠٤ :١٦).

كما يرى بشيف Bechave (١٩٩٤ :٢٧) أن فاعلية الذات الأكاديمية ترتبط بمفهوم الفرد عن ذاته ومستوى تحصيله الأكاديمي وقدرته على تحقيق أهدافه في الحياة.

ويشير جابر عبد الحميد (١٩٩٦:٤٨) إلى أن فاعلية الذات الأكاديمية ليست مبدأ لضبط سلوك الفرد ولكنها من أهم المؤثرات الذاتية التي تدفع الفرد إلى تحسين وتنمية مستواه الأكاديمي والتحصيل الدراسي وهذه الفاعلية مرتبطة بالظروف البيئية المحيطة بالفرد والظروف الاجتماعية التي يعيش فيها.

ويتضح مما سبق أن فاعلية الذات الأكاديمية متغير نسبي يختلف من فرد لآخر باختلاف الظروف الاجتماعية والتربوية، وهو يمثل عنصرا فعالا في اختلاف استجابات الأفراد، وتبدو فاعلية الذات الأكاديمية من خلال عملية استيعاب واسترجاع المعرفة، وكلما ازدادت فاعلية الذات الأكاديمية وارتفعت كلما ارتفع معها مستوى الإنجاز والدافعية، كما أن الطلاب الأكثر فاعلية هم الإيجابيون، وهم أكثر إنجازا ونجاحا عن ذويهم من أصحاب الفاعلية الذاتية الأكاديمية المنخفضة ودائما يشعرون بالضعف والعجز وعدم القدرة على تحقيق الأهداف التربوية وسرعان ما يشعرون بالفشل والضعف، لذلك يبتعدون عن مواقف الغموض أو الصعوبة في المقررات الدراسية، وبذلك يتضح أن فاعلية الذات الأكاديمية تعد خاصية يتميز بها الأفراد الذين لديهم قدرة على مواجهة المواقف الصعبة والقدرة على التكيف معها .

- **تعريف فاعلية الذات الأكاديمية** :-

عرفها مورلز Morales (٢٠٠٨:١٩٧) بأنها القدرة على التحصيل الأكاديمي وتحقيق النتائج المرغوبة وإصدار التوقعات الذاتية في كيفية أداء المهام والأنشطة التي يقوم بها الفرد في مواقف التعلم والتنبؤ بمدى الجهد والمثابرة المطلوبة لتحقيق الفاعلية المطلوبة .

وعرفها جوود Good(٢٠٠٩:٢٠١) بأنها محاولة الفرد وحرصه على تأجيل إشباع أهدافه الفورية من أجل تحقيق أهدافه الأهم التي تكون بعيدة نسبيا ويناضل في سبيلها ويتخطى العقبات.

- **عوامل التنبؤ بفاعلية الذات الأكاديمية** :

حدد مارتن ومارش Marten; Marsh (٢٠٠٦:٢٧) عدة عوامل هي على النحو التالي:

- القدرة على التخطيط
- تحقيق الأهداف
- ضبط النفس
- القلق المنخفض
- الإنجاز والدافعية
- الصمود والمثابرة
- المساندة الاجتماعية
- القدرة على التكيف
- الذكاء المرتفع
- المرونة والنشاط والحماس.

- **خصائص الطلاب ذوي فاعلية الذات الأكاديمية المرتفعة**:

حدد جالينGalen (٢٠١٠ :٩) عدة خصائص هي على النحو التالي:

- الإيجابية

- الثبات الانفعالي
- روح المغامرة
- المثابرة
- القدرة على تقبل المشاعر السلبية
- الإحساس بالهدف في الحياة
- القدرة على مواجهة الضغوط
- تقدير الذات المرتفع
- القدرة على حل المشكلات
- الشعور بالانتماء
- التواصل الاجتماعي الجيد
- الصلابة النفسية
- الدافعية المرتفعة نحو التعلم

كما يستبشر زيمرمان Zimmerman (٢٠٠٠ :١٦) إلى أن مرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية يظهرون تقييما ذاتيا للأداء وخاصة عند حل المشكلات الصعبة والمعقدة وأن الطلاب ذوي الإحساس المنخفض بالفاعلية الذاتية الأكاديمية يستغرقون وقتا أطول في الفهم وفي استذكار الدروس ولا يستطعون ممارسة الاستراتيجيات التي ترتكز على عمليات عقلية عليا ويظهرون مشاعر خوف وقلق تجاه تحقيق الأهداف المستقبلية كما يعاني هؤلاء الطلاب من نقص السيطرة الداخلية وضعف الثبات الانفعالي وانخفاضه. ومما سبق يتضح أن فاعلية الذات الأكاديمية تعد سمة تدل على التمتع بالصحة النفسية والاتزان الانفعالي وهي دليل على النجاح والقدرة على مواجهة المواقف التعليمية الصعبة والمحن التي يتعرض لها الطلاب الجامعيون أثناء دراستهم الجامعية لذلك اهتمت الباحثة بدراسة هذه الظاهرة بهدف رفع وتنمية مستوى فاعلية الذات الأكاديمية من خلال التدريب على فنية حل المشكلات من خلال برنامج تدريبي شامل جميع جوانب العملية التعليمية من خلال عدة فنيات والتعرف على اثر هذا البرنامج على مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية وفي السطور التالية تعرض الباحثة البرنامج التدريبي بصورة تفصيلية

- **ثالثا البرنامج التدريبي**:

أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية البرامج التدريبية في تحسين مستوي التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية وخاصة في مرحلة التعليم الجامعي.

ويقصد بالبرنامج التدريبي هو تدريب الطلاب الجامعيين على عدة فنيات هدفها هو تنمية فاعلية الذات الأكاديمية، وقد استند البرنامج على جلسات تدريبية جماعية اعتمدت على عدة فنيات هي فنية حل المشكلات بكل خطواتها

عن طريق استخدام (أسلوب المحاضرة المبسطة، المناقشة والحوار، الواجبات المنزلية، العصف الذهنى، الحوار والإقناع، الخرائط المفاهيمية لبعض الوحدات الدراسية، التعلم التعاوني، أسلوب الاستقصاء العلمي، فنية الاستبصار، التقييم الذاتي)

- **وصف البرنامج**:

استند البرنامج على طريقة التدريب الجماعي على هيئة مجموعات كل مجموعة قوامها (٥) طالبات وقد اهتمت الباحثة بإشاعة روح المرح بين الطالبات أثناء تكوين المجموعات ثم وضحت للطالبات أهداف هذا البرنامج وأهميته بالنسبة للطالبات وحددت معهم مواعيد الجلسات التدريسية وأهمية الالتزام بالتكليفات والأنشطة المطلوبة خلال البرنامج ككل واعتمدت الباحثة في إعداد البرنامج على البرامج المختلفة من الدراسات السابقة وعلى التراث السيكولوجي لأسلوب حل المشكلات وفاعلية الذات الأكاديمية واعتمدت على عدة فنيات وأساليب علمية تم استخدامها في عدة دراسات سابقة عربية وأجنبية.

واعتمدت الباحثة في البرنامج على استخدام القياس (القبلي – البعدي – التتبعي) كمراحل للبرنامج كما طبقت استمارة تقييم للبرنامج للتعرف على آراء الطالبات في البرنامج التدريبي المقدم لهم وما أوجه الاستفادة منه وما هي مقترحاتهم وما السلبيات؟

وقد بلغ عدد جلسات البرنامج (١٦ جلسة تدريبية) ثم جلسة تتبعية بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج بهدف التعرف على مدى استمرارية التحسن بعد انتهاء البرنامج ومن الأساليب التي طبقتها الباحثة في البرنامج التدريبي أسلوب (المحاضرة - المناقشة – العصف الذهني – الحوار – حل المشكلات – التعلم التعاوني – ورش العمل) وطبقت أيضا عدة فنيات هي (خطوات حل المشكلات - التقويم الذاتي – المراقبة الذاتية – الاستقصاء العلمي – الواجب المنزلي) وغيرها من الفنيات التي أكدت الدراسات السابقة على مدى فاعليتها في تحسين مستوي التحصيل الأكاديمي.

- **الدراسات السابقة**:

الدراسات التي تناولت برامج تدريبية لتنمية فاعلية الذات الأكاديمية وهي على النحو التالي من الأقدم للأحدث:

- **دراسة علاء الدين وعماد أحمد** (٢٠٠٤)

◄◄ العنوان: فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على فاعلية الذات الأكاديمية

◄◄ الأهداف: هدفت الدراسة التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

- العينة: (٥٠) طالبا من طلاب الجامعة شعبة الرياضيات الفرقة الثالثة بكلية التربية بسلطنة عمان
- الأدوات: مقياس التعلم المنظم ذاتيا، إعداد بنترتش، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية، إعداد ريم سيمون
- النتائج: تحسن أداء أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

• **دراسة ذكري يوسف** (٢٠٠٨)

- العنوان: فاعلية برنامج تدريبي قائم على حل المشكلات وأثره في تنمية مهارات ما وراء المعرفة
- الأهداف: هدفت الدراسة التعرف على مدى فاعلية أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات ما وراء المعرفة
- العينة: (١٠٠)من طالبات الصف السابع في مدينة تعز
- الأدوات: مقياس ما وراء المعرفة إعداد أونيل وإبيدي ترجمة نصرة جلجل
- النتائج: أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة

• **دراسة رشا المهدي**(٢٠١٠)

- العنوان: فاعلية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأثره في التحصيل الأكاديمي
- الأهداف: التعرف على مدى فاعلية البرنامج على مستوى التحصيل الأكاديمي
- العينة:(٤٠)طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة المنيا
- الادوات: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا: إعداد بنترتيش
- النتائج: أشارت إلى ارتفاع وتحسن مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب عند التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

• **دراسة ثودي** Thode (٢٠١١)

- العنوان: إمكانية التنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية من خلال الصلابة النفسية والشعور بالأمل
- الأهداف: هدفت الدراسة إلى امكانية التنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية من خلال الصلابة والشعور بألامل
- العينة: (٢٠٥)طالبا وطالبة في الجامعة تخصص إدارة أعمال
- الأدوات: مقياس الصلابة النفسية ومقياس الشعور بالأمل ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية
- النتائج: وجود علاقة إيجابية بين الصلابة النفسية والفاعلية الذاتية الأكاديمية والشعور بالأمل ووجود تأثير مباشر لكل من الصلابة والشعور بالأمل على المعدل التراكمي.

- **دراسة نجوي حسن وأمل الشريدة** (٢٠١٦)
  - العنوان: فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثره على الفاعلية الأكاديمية
  - الأهداف: التعرف على مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الفاعلية الأكاديمية
  - العينة: (٤٠)طالبة من طالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية قسم علم نفس
  - الأدوات: مقياس ما وراء المعرفة إعداد أونيل وإبيدي ومقياس الفاعلية الذاتية إعداد ريم سيمون
  - النتائج: أشارت النتائج إلى مدى فاعلية التدريب على مهارات ما وراء المعرفة في تحسين مستوي الفاعلية الأكاديمية
- **دراسة: هيجنز** Higgins(٢٠١٧)
  - العنوان: فاعلية برنامج تدريبي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة وأثره على الكفاءة الأكاديمية وقلق الاختبار
  - الأهداف : الكشف عن مدى فاعلية البرنامج التدريبي على الكفاءة الأكاديمية بالمرحلة الثانوية
  - الادوات: مقياس ما وراء المعرفة ومقياس الكفاءة الأكاديمية ومقياس قلق الاختبار
  - النتائج: أشارت النتائج إلى الدور الفعال للبرنامج في خفض حدة قلق الاختبارات وارتفاع مستوى الكفاءة الأكاديمية وذلك لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية
- **دراسة ماجد الخياط** (٢٠١٨)
  - العنوان : أثر برنامج في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثره على فاعلية الذات الأكاديمية .
  - الأهداف : الكشف عن مدى فاعلية البرنامج في تحسن مستوي فاعلية الذات الأكاديمية .
  - العينة : (٥٠) طالب وطالبة من الفرقة الثالثة من الأقسام التطبيقية ، جامعة البلقاء .
  - الأدوات : استخدم الباحث مقياس ما وراء المعرفة ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية .
  - النتائج : أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للمعالجة لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على أثر دال للتدريب على تنمية مستوى فاعلية الذات الأكاديمي .
- **دراسة نيكولاس وراموس** Ramos, Nicholas(٢٠١٨)
  - العنوان : فاعلية برنامج قائم على حل المشكلات وأثره على الكفاءة الأكاديمية .

- الأهداف : التعرف على مدى فاعلية برنامج قائم على أسلوب حل المشكلات في مستوى الكفاءة الأكاديمية .
- العينة : (٨٠) طالب وطالبة في المرحلة الثانوية
- الادوات: مقياس الكفاءة الأكاديمية إعداد الباحثان
- النتائج: أشارت النتائج إلى مدى فاعلية البرنامج في ارتفاع مستوي الكفاءة الأكاديمية لدى عينة الدراسة التجريبية وإنه لا يوجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى الكفاءة ترجع لمتغير اختلاف النوع.

- **تعقيب على الدراسات السابقة**:

- تباينت الدراسات فيما بينها من حيث العينة والمرحلة العمرية، فبعض الدراسات طبقت على المرحلة الثانوية مثل دراسة ذكري يوسف (٢٠٠٨)ودراسة هيحنز(٢٠١٧) ودراسة يتكولاس وراموس والبعض الآخر طبق على المرحلة الجامعية لدراسة علاء الدين وعماد أحمد (٢٠٠٤) ودراسة رشا المهدي (٢٠١٠) ودراسة ثودي (٢٠١١) ونجوى حسن وأمل الشريدة (٢٠١٦) ودراسة ماجد الخياط (٢٠١٨)
- اعتمدت الدراسات على البرامج التدريبية منها التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة أو دراسات تناولت حل المشكلات واعتمدت الدراسات السابقة على عينات ذات أعداد محدودة للتعرف على مدى فاعلية البرامج.

- **فروض الدراسة**:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية.

- **إجراءات الدراسة**:

- **أولا منهج الدراسة**:

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي الذي يتميز بقدرته على التحكم في متغيرات الدراسة وتحقيق التكافؤ بين أفراد عينة الدراسة باستخدام عينة ضابطة وأخري تجريبية ثم قياس تأثير المتغير المستقبل وهو البرنامج التدريبي

- **ثانيا**:-**عينة الدراسة**:

تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة القصيم وتم توزيع أفراد عينة الدراسة إلى مجموعتين مجموعة ضابطة وقوامها (٢٠) طالبة لا تتلقى التدريب ومجموعة تجريبية قوامها (٢٠) طالبة تتدرب على البرنامج

• **ثالثا: أدوات الدراسة**:

- مقياس فاعلية الذات الأكاديمية إعداد الباحثة
- البرنامج التدريبي إعداد الباحثة

• **خطوات بناء المقياس**:

- (١) استعراض التراث السيكولوجي والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية والاطلاع على المقاييس التي تهتم بقياس الإنجاز الأكاديمي والدافعية الأكاديمية والكفاءة الأكاديمية وتكون المقياس من (٢٧ فقرة في صورته المبدئية) موزع على (٤) أبعاد هي:
- (١) البعد الأول: الاستعدادات والقدرات ويتكون من (٤) عبارات هي (١١,١٣,٤,٢٢)
- (٢) البعد الثاني: هو أداء التكليفات الدراسية ويتكون من (٥) عبارات هي (١,٢,٥,٨,٢١)
- (٣) البعد الثالث : التحصيل الأكاديمي ويتكون من (٩عبارات) هي (١٠,١٥,١٦,١٨,١٩,٢٠,٧,٩,٦)
- (٤) البعد الرابع : تنظيم الذات الأكاديمي ويتكون من (٩عبارات) وهي (٣,١٢,١٧,٢٣,٢٤,٢٥,٢٦,٢٧)

• **الصورة النهائية للمقياس**:

اشتملت الصورة النهائية على (٢٥) عبارة بعد نتيجة التحكيم حيث تم حذف عبارتين وتم إعادة صياغة بعض العبارات لتستقيم مع المعني المطلوب.

• **إجراءات تقدير الكفاءة السيكومترية للمقياس**:

• **ثبات المقياس**:

- تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقة التطبيق ثم إعادة التطبيق بتفاصيل زمني (١٥) يوما وتراوحت معاملات الثبات بين (٠,٩٢ -٠,٩٧) وذلك للأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للمقياس وهي قيم مرتفعة ودالة عند مستوي (٠,٠١)
- حساب التجزئة النصفية: تم حساب الثبات من خلال العبارات الزوجية والفردية حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٨٨) بعد التصحيح الاختبار وهي قيمة دالة عند مستوي (٠,٠١)

• **صدق المقياس** :-

- صدق المحكمين: - قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية والمكونة من (٢٧)عبارة على مجموعة المحكمين وعددهم (٨) أساتذة من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس التربوي بجامعة القصيم، وبلغ معامل الاتفاق ٨٠٪ ،وبعد عرض المقياس تم التعديل وبذلك أصبح المقياس مكون من (٢٥) عبارة.

- الصدق التلازمي: - حسب معامل الارتباط بين المقياس الحالي ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية إعداد: ريم سيمون كمحك خارجي حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٨١) وهي دالة عند مستوي (٠,٠١) وهي قيمة مرتفعة جدا.

• ثانيا البرنامج التدريبي:-

تعرفه الباحثة إجرائيا بأنه عملية منظمة تهدف إلى تدريب الطالبات على استخدام فنيات بهدف اكتسابهم مهارات وأنشطه لتنمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية

• هدف البرنامج التدريبي:

الكشف على مدى فاعليه البرنامج التدريبي القائم على استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية فاعلية الذات الأكاديمية

• محاور البرنامج:

الجلسات وتتمثل في (موضوع الجلسة – أهداف الجلسة - فنيات الجلسة – زمن الجلسة – إجراءات الجلسة – الواجب المنزلي)

• الفنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي.

- المحاضرة والمناقشة
- الواجب المنزلي
- الحوار والإقتناع
- العصف الذهني
- التقويم الذاتي
- الدحض والتفنيد
- الاستبصار

• أنشطة البرنامج:

- عمل ملخصات لبعض المقررات
- كتابة التقارير العلمية
- إعداد الخرائط المفاهيمية
- المراقبة الذاتية
- ورش عمل لإدارة الوقت
- إدارة بيئة الدراسة

• مراحل البرنامج:

اعتمد البرنامج على القياس القبلي ثم تطبيق البرنامج التدريبي من خلال الجلسات ثم مرحلة القياس البعدي ثم القياس التتبعي بعد انتهاء البرنامج بشهر للتأكد من استمرارية التحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية.

• الأساليب الإحصائية:

طبقت الباحثة عدة أساليب إحصائية هي:

- المتوسط الحسابي
- الانحراف المعياري
- معامل الارتباط
- اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق

وجميع العمليات أجريت ببرنامج (spss) وهو المعروف بالحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية الاصدار الرابع عشر.

- **نتائج الدراسة وتفسيرها**:
- **نتائج الفرض الاول**:

وينص على الآتي: - توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(١) : يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية

المقياس	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
فاعلية الذات الأكاديمية	القبلي	٢٠	٦١.٥٠	٦.٧٣	٤.٩٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
	البعدي	٢٠	٧٩.٦٥	٨.٦٠		

يتضح من جدول رقم (١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (١,٠٠١)بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية لصالح القياس البعدي عنه في القياس القبلي ويرجع ذلك إلى فاعلية البرنامج التدريبي الذي اعتمد على أسلوب حل المشكلات في تنمية مستوى فاعلية الذات الأكاديمية حيث اعتمد البرنامج على عدة فنيات كان لها دور فعال في دفع مستوى فاعلية الذات الأكاديمية إلى مستوى أعلى، وبذلك تتأكد من صحه الفرض الأول من الدراسة، كما تتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة كل من ذكري يوسف (٢٠٠٨) ونيكولاس وراموس Ramos , Nicholas (٢٠١٨) حيث أكدت دراستهما على فاعلية البرامج التدريبية التي اعتمدت على أسلوب حل المشكلات ومدى فاعليتها في ارتفاع مستوي فاعلية الذات الأكاديمية .

- **نتائج الفرض الثاني**:

وينص على : توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢) : يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية.

المقياس	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
فاعلية الذات الأكاديمية	بعدي تجريبية	٢٠	٧٩.٦٥	٨.٦٠	٤.٨٦	دالة عند مستوى ٠.٠١
	بعدي ضابطة	٢٠	٦٤.٣٢	٥.٠٥		

يتضح من الجدول رقم(٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي وبالكشف عن دلالة الفروق وجد أنها دالة عند مستوى (٠,٠٠١) مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على أسلوب حل المشكلات وأثره في تنمية ودفع مستوي فاعلية الذات الأكاديمية لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تلقت جلسات البرنامج التدريبي مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتعرض لأية معالجة لازالت في نفس مستوى فاعلية الذات الأكاديمية وهذا يؤكد صحة الفرض الثاني من الدراسة حيث ارتفع مستوى فاعلية الذات الأكاديمية اعتمادا على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على أسلوب حل المشكلات

- **نتائج الفرض الثالث**:-

وينص على : لا توجد فروق داله إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية. والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٣) : يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية.

المقياس	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
فاعلية الذات الأكاديمية	البعدى	٢٠	٧٩.٦٥	٨.٦٠	٠.٦٥	غير دالة إحصائيا
	التتبعى	٢٠	٨٠.٥٣	٨.٧٢		

يتضح من الجدول رقم (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياسين البعدي والتتبعي بانتهاء البرنامج بعد فترة متابعة بلغت شهرا مما يؤكد على استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية ودفع مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى أفراد المجموعة التجريبية حتي بعد انتهاء تطبيق البرنامج في القياس البعدي ثم في القياس التتبعي بعد شهر ويشير ذلك إلى صحة الفرض الثالث من الدراسة، لذا يمكن القول أنه قد تأكدت فاعلية البرنامج التدريبي القائم على أسلوب حل المشكلات في تنمية فاعلية الذات الأكاديمية .

- **التوصيات والبحوث المقترحة**:-

في ضوء نتائج الدراسة تم صياغة عدة توصيات هي على النحو التالي :

- ضرورة التدريب على مهارات حل المشكلات لدى طالبات الجامعة لما لها من دور فعال في تحسن مستواهن الأكاديمي.
- ضرورة تقديم البرامج التدريبية بصورة شيقة تجعل الطالبات يقبلن عليها دون تردد مع تكليف الطالبات بالأنشطة وبعض الواجبات العملية كتطبيق لهن.

- عقد الندوات وورش العمل عن أهمية تدريب الطالبات الجامعيات على مهارات ما وراء المعرفة نظرا لدورها في تنمية فاعلية الذات الأكاديمية .
- ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية تدريس مهارات حل المشكلات والتدريب على خطواتها .

- **المراجع** :

- **أولا** : **المراجع العربية**:

- جابر عبد الحميد (١٩٩٦) الذكاء ومقاييسه ، القاهرة ، دار النهضة العربية
- جمال توفيق(١٩٩٧) بحوث في علم النفس ، القاهرة ، النهضة المصرية
- حمدى نزيه (٢٠٠٦) علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتئاب والتوتر ، مجلة العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية ، المجلد (١٨) ، العدد(١١)
- خالد العدواني(٢٠٠٩) أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات الطلاب في مادة الاجتماعيات بالصف السادس ، دراسة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة صنعاء- العدد(٨)
- ذكري يوسف(٢٠٠٨) : فاعلية برنامج تدريبي قائم على حل المشكلات وأثره في تنمية مهارات ما وراء المعرفة ، مجلة العلوم النفسية ، جامعة الاسكندرية ، العدد (٥)
- رشا المهدي(٢٠١٠) : فاعلية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأثره على التحصيل الأكاديمي ، رسالة دكتوراه ، منشورة ، جامعة المنيا ، كلية التربية
- صالح عبد العزيز(٢٠٠٥) مهارات التعلم والاستذكار، الرياض، دار الزهراء
- علاء الدين وعماد احمد (٢٠٠٤): فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على فاعلية الذات الأكاديمية ، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس ، العدد (٣)
- فؤاد ابو حطب(٢٠٠١) العولمة والتعليم ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، مصر
- فواز عبد القادر(٢٠٠٣) فاعلية أسلوب حل المشكلات وأثره في التحصيل الأكاديمي ، رسالة ماجستير ، جامعة القدس ، العدد(١٣) الجلد(٤)
- ماجد الخياط (٢٠١٨) أثر برنامج في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثره على فاعلية الذات الأكاديمية ، مجلة كلية التربية، جامعة القدس، العدد (٧)
- ماجد السيد(٢٠٠٢) علم النفس ، عمان ، دار صنعاء
- محمد المهدي(٢٠٠٥):-تعليم التفكير ، مفاهيم ، تطبيقات دار الكتاب الجامعي ، القاهرة
- منى خليفة ومحمد السيد(٢٠٠٣) علم النفس المعرفي ، القاهرة ، دار المعارف
- نجوى حسن وأمل الشريدة (٢٠١٦) : فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثره على الفاعلية الأكاديمية ، المحلة التربوية الدولية المتخصصة ، الأردن ، المجلد (٥) العدد (١٠)
- يحيى محمد (٢٠٠٨) علم النفس المعرفي ، القاهرة ، عمان ، دار المسيرة

- **ثانيا** : **المراجع الأجنبية** :

- -Luca, (2001) Academic Motivation and self-Efficacy for Teaching and Research higher Education Research Development 18(3)
- -Michel, E (1998): Effects of stress and Tolerance of ambiguity of magical thinking. Journal of Personality and social psychology .pp. 48
- Bandura (1998) self-efficacy ., The Exercise of Control WH Fre man and company - New York:

- -Sheb ,J (2004). A Study of self-awareness, Self-efficacy and sojourner ad justment
- -Morales, A (2008) : The relations sip between- Tolerance and need for course structure. Journal of instructional
- Good, d (2009) Bseilin ce in children, sad apatig to negative Life events and stressed environment Pediatrics. 20pp456.
- Marten & Marshall (2006):Academe resilience and its Psychological and educational approach psychology in the school .
- Galen , Al (2010). Cognitive st, le five approach and Relevant New York. Jonanwile .
- Zimmerman (2000) A Social Cognitive View Self-regulated learning and a Cadmic learning, Journal of educational Psychology.
- Thode, s (2011) Self efficacy and Physical self-concept and psychological
- Hardiness, Journal of Psychology,21 (4)
- -Higgins, B. (2017):Analysis of Effects of integrated instruction of Meta Cognitive and study skills upon the self-efficacy and a chive mint ,
- -Ramos & Nicholas (2018): problems of University adjustment experienced by under graduates in developing higher education (13) PP (2)

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس:

أثر واجهة التفاعل (المتتابعة- المتراكبة) ببرنامج الوسائط الفائقة التفاعلية على تنمية مهارات التربية المكتبية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي

إعداد :

د / محمود مصطفي عطية صالح
مدرس تكنولوجيا التعليم بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة عين شمس

أثر واجهة التفاعل (المتتابعة- المتراكبة) ببرنامج الوسائط الفائقة التفاعلية على تنمية مهارات التربية المكتبية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي

د / محمود مصطفي عطية صالح

مدرس تكنولوجيا التعليم بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة عين شمس

• **المستخلص**:

هدف هذا البحث إلي تعرف أثر واجهة التفاعل (المتتابعة، المتراكبة) على تنمية مهارات التربية المكتبية لطلاب الصف الثاني الثانوي، ولهذا الغرض قام الباحث ببناء قائمة مهارات التربية المكتبية، وتصميم برنامجين للوسائط الفائقة التفاعلية احدهما بواجهة التفاعل المتتابعة والأخر بواجهة التفاعل المتراكبة في ضوء نموذج عبداللطيف الجزار للتصميم التعليمي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي في مرحلة الدراسة والتحليل، كما استخدم المنهج شبه التجريبي لتصميم برامج الوسائط الفائقة التفاعلية، وتكونت عينة البحث الأساسية من (٦٠) طالب من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة طبري حجازي الثانوية إدارة النزهة التعليمية محافظة القاهرة، قسمت إلي مجموعتين كل مجموعة (٣٠) طالب احدهما تعرضت لواجهة التفاعل المتتابعة والأخرى تعرضت لواجهة التفاعل المتراكبة، وتحددت أدوات البحث في المعالجة التجريبية (برنامجين للوسائط الفائقة التفاعلية) وأداة القياس في (اختبار مهارات في التربية المكتبية، وبطاقة ملاحظة)، وتوصل الباحث إلي أن واجهتي التفاعل (المتتابعة، والمتراكبة) لهم اثر في تنمية مهارات التربية المكتبية لطلاب الصف الثاني الثانوي.

الكلمات المفتاحية: واجهة التفاعل المتتابعة، واجهة التفاعل المتراكبة، الوسائط الفائقة التفاعلية، مهارات التربية المكتبية.

The Effect of Interaction Interface (Sequential – Overlapping) Using Interactive Hyper Media on Developing Office Education Skills for Second Year Secondary Stage Students

Dr. Mahmoud Mostafa Attia Saleh

Abstract

This search aimed to identifying the effect of interaction interface (sequential – overlapping) using interactive hyper media on developing office education skills for second year secondary stage students. In order to achieve this goal, the researcher designed a list of office education skills and designing two interactive hyper media programs; one of them is sequential interface and the other is overlapping interface in the light of Abdullatif Elgazar's paradigm of educational design. The researcher has used the descriptive approach in the study and analysis stages. Also, he has used the quasi experimental approach in designing the interactive hyper media programs. The sample of the study included 60 second year secondary stage students from Tabary Hegazy secondary school in El Nozha educational zone who then were divided into two groups; 30 students for each one. The second group was exposed to the sequential interaction interface and the other group was exposed to the overlapping interaction interface. The research instruments represented in the experimental treatment (two interactive hyper media programs) and the measuring tool represented in the (test skills in office education and observation checklist). The researcher concluded that the interaction interfaces (sequential and overlapping) have an impact on the development of the office education skills for the Second-year secondary students.

Keywords: sequential interaction interface, overlapping interaction interface, hyper interactive media, office education skills.

• **مقدمه**:

تعد برامج الحاسب الآلي التي تعتمد على الوسائط الفائقة التفاعلية ظاهرة تقنية مفيدة في مجال التعليم والتي توفر للمتعلم الاندماج مع مدخلات الوسائط التعليمية من خلال الحاسوب، وأنها تزود المتعلم بمناخ تربوي تعليمي تتوفر فيه الوسائط التعليمية المتعددة في وحدة متكاملة لأشكال البيانات والمعلومات المستقطعة والمنتقاة من مصادر عدة لتكون في نسق نظامي واحد (عبد اللطيف هاشم خيري، ٢٠١٣، ص ٤) (١).

وتسعي الوسائط الفائقة لتقديم المحتوي للمتعلم بشكل يثير دافعيته للتعلم ويساعده على التقدم فيه وإنهائه بدون ملل، فهي نظم تساعد على زيادة جودة العملية التعليمية، من خلال العرض المتنوع للمحتوى (نجلاء محمد فارس، ٢٠٠٧، ص ٥٢٥).

وقد أكد عديد من التربويين أهمية توظيف الوسائط الفائقة التفاعلية في التعليم، حيث يسهل من خلالها عمليتي التعليم والتعلم وبناء قاعدة بيانات معلوماتية تمكن المتعلم من التفاعل والتعامل بحرية مع البرنامج التعليمي والوصول إلى المعرفة في أشكال وصيغ متعددة تساعد المتعلم على اكتساب عدد من المهارات العملية عند توظيف هذه المعارف في مواقف تعليمية جديدة (Scanlon, 2006, pp 117-120).

ويؤكد سوليفان (Sullivan, 2005) أن الوسائط الفائقة التفاعلية تسمح للمتعلم بالإبحار في عمق المعلومة عن طريق عملية الربط بين وحدات المعلومات بطريقة تفاعلية وعرض المعلومة عن طريق الدمج والتكامل بين عديد من الوسائط المستخدمة لعرض الرسالة التعليمية على نحو يتصف بالشمول والعمق والثراء.

وقد أكد عديد من الباحثين أن البيئة التعليمية التي تتم من خلال الوسائط الفائقة التفاعلية تجعل التحكم بأكملها في يد الطالب نفسه حسب قدراته، وكذلك تؤكد على إيجابية الوسائط الفائقة التفاعلية وأهميتها في تنمية المهارات بصفة عامة (محمد رجب خلاف، ٢٠٠٨؛ hartshome, 2008؛ Amy & Raven, 2011).

كما يجب أن تتلاءم المعالجة التدريسية المقدمة للمتعلمين لتتناسب مع مالديهم من استعدادات، حيث أنه من الصعب التعميم بمدي صلاحية طريقة أو معالجة تدريسية لكل الطلاب، ولا توجد طريقة واحدة تعطي تعلما أفضل لجميع الطلاب بل يتوقف ذلك عن مدى ملائمة طريقة التدريس لاستعدادات

(١) استخدم الباحث في التوثيق وكتابة المراجع الإصدار السادس من نظام جمعية علم النفس الأمريكية APA Style، والذي ينص على كتابة اسم العائلة للمؤلف أو المؤلفين، ثم السنة، ثم الصفحة أو الصفحات، بين قوسين ويكتب المرجع كاملا في قائمة المراجع. هذا بالنسبة للمراجع الأجنبية، أما المراجع العربية فتكتب الأسماء كاملة، كما هي معروفة في البيئة العربية.

المتعلمين، وهو ما عرفه كر ونباك بمنهج تفاعل استعدادات المعالجات، حيث ذكر ان أنسب وسيلة لمراعاة الفروق الفردية في المدرسة تكون بتغير طرق التعلم بما يتلاءم واستعدادات المتعلم، لأن ذلك يؤثر ايجابيا علي نواتج التعلم المختلفة (أماني فوزي الجمل، ٢٠١٠).

وتعتبر واجهة التفاعل من العناصر الهامة في برنامج الوسائط الفائقة، وهي مجموعة من الوسائل التي من خلالها يتفاعل المستخدم مع برامج الكمبيوتر، وتؤكد ريهام محمد الغول (٢٠٠٨، ص ٥٣) أن واجهة التفاعل ليست فقط كل ما يري على الشاشة، ولكن واجهة التفاعل هي التي يتعلم المستخدم من خلالها بسهولة ويتفاعل معها بشكل إيجابي، وتدعم وتعزز استجاباته في المهام التعليمية، ويكون ذلك وفق أسس تربوية وتكنولوجية إلي جانب الأسس الفنية لهذا التصميم، وأكدت دراسة نبيل جاد عزمي (٢٠٠٠) أن كلما زادت كفاءة تصميم واجهة التفاعل تزداد كفاءة البرنامج فنيًا وتربويًا وبالتالي تزيد من قدرتها التفاعلية.

وتعتبر مرحلة التعليم الثانوي من اهم مراحل التعليم المختلفة لما لها إثر فعال في تكوين شخصية الطالب خلال فترة المراهقة، وخلق مواطن صالح وإعداده للحياة العملية في المجتمع، كم تعتبر هذه المرحلة هي قمة الهرم في التعليم العام حيث تؤهل الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الثانوية للانخراط في التعليم الجامعي.

ويتفق التربويين على أن مرحلة التعليم الثانوي هي مرحلة إكساب الطلاب العديد من الخبرات والمهارات ومنها المهارات المكتبية، وإذا فاتتهم الفرصة لاكتسابها في هذه المرحلة من حياتهم فإن من الصعب أن ينالوها بعد ذلك، ولقد عرفت كثير من مكتبات الدول الأجنبية أهمية تعليم الطلاب استخدام المكتبات ومصادر المعلومات في بناء الشخصية للفرد من ناحية، وفي مساعدة العملية التعليمية من ناحية أخري

ويقصد بالتربية المكتبية إكساب الطلاب المهارات والخبرات التي تمكنهم من الاستخدام الواعي لمختلف أوعية المعلومات لتحقيق أغراض الدراسة والبحث، ويذكر شعبان العزيز خليفة (١٩٩٦، ص١٣) أن التربية المكتبية تهدف إلى تمكين الطلاب من الاستقلال والاعتماد على النفس في الحصول على المعلومات من مصادر متعددة، وإكساب الطلاب القدرة على البحث في الكتب المرجعية مثل القواميس ودوائر المعرفة، تأهيل الطلاب نفسيا وعلميا لاستخدام مختلف أنواع المكتبات في حياته الحالية والمستقبلية، وتنمية القدرة على التفكير الناقد.

وعلى الرغم مما تفرضه التوجهات العالمية من تطورات ومستجدات في الميدان التربوي العام، حيث في عام (٢٠٠٠) نشر إعلان الأفلام/ اليونسكو حول المكتبات المدرسية أن "المكتبة المدرسية في قلب التعلم والتعليم للجميع" وقد حظي هذا الإعلان بترحيب واسع في جميع ارجاء العالم، وترجم إلى لغات عديدة، وذلك

للتعريف بالمكتبات المدرسية في دعم التعليم وفي افاق التربية للمستقبل (كاليس شلبي وعبد اللطيف الصوفي، ٢٠١٣).

كما تعد المكتبات المدرسية حجر الزاوية في العملية التربوية التعليمية خاصة في ظل التطورات الحديثة وتعتبر أحدي الروافد والتي لا تتناسب مع إنسان هذا العصر، حيث تؤكد عديد من الدراسات السابقة اعتماد مادة التربية المكتبية علي الجانب النظري والتلقين من جانب المعلم، والحفظ والاستظهار من جانب الطالب، وعدم التركيز علي الجانب العملي، مما جعل المادة غير مرغوب فيها إلي الطلاب، واسناد تدريسها في بعض المدارس إلي غير متخصصين يعنبر عائقً في طريقة تدريسها (عبدالله صالح عيسي وشريف كامل شاهين، ٢٠٠٣؛ ايمان عبدالعزيز بانجة، ٢٠٠٥).

وأكدت دراسة (فيصل إبراهيم، ٢٠١٠؛ بلال مختار صالح، ٢٠١١؛ حمدي احمد عبد العزيز، ٢٠١٣؛ محمد زاهر مصطفي، ٢٠١٤) على ان التكنولوجيا لها تأثر فعال في تدريب طلاب المدارس على اكتساب مهارات التربية المكتبية للحصول علي المعلومات من مصادرها المختلفة.

وفي ظل ذلك زادت الحاجة إلى توظيف أساليب تعلم تعتمد على التفكير، والانتقال من حالة السلبية الي وضعية النشاط والحيوية، بحيث يكون للطالب الدور الإيجابي في عملية التعلم وكانت الوسائط الفائقة التفاعلية إحدى الأساليب التي تؤكد على ذلك حيث انها تزود الطالب بخبرات تعلم نشطه، وممتعة، وتعاونية، وتسعي لتقديم بيئة تعلم متنوعة وتناسب كل أنماط التعلم.

ومن الأهمية عند إكساب الطلاب مهارات التربية المكتبية إرساء مبدأ التعلم الذاتي والاعتماد على النفس وفقا لإمكانات الفرد وقدرته واستعداداته وهذا يمثل اتجاها تربويًا مهمًا في ظل الازدياد المستمر للمعرفة البشرية وزيادة إعداد الطلاب ونقص أخصائي المكتبات المؤهلين لتدريب الطلاب وهذا ما توفره الوسائط الفائقة التفاعلية.

- **مشكلة البحث**:

شعر الباحث بمشكلة البحث من خلال:

- تأكيد الدراسات على أهمية إكساب الطلاب في المرحلة الثانوية مهارات التربية المكتبية، لمواكبة التطورات الحديثة التي تشهدها تكنولوجيا المعلومات ولمواجهة متطلبات العصر إدراكهم لأهمية المكتبة المدرسية في العملية التعليمية (عبدالله إبراهيم المبرز، ٢٠٠٠)، كما أكدت الدراسات على أهمية توظيف مستحدثات التكنولوجيا في تمكين الطلاب من مهارات التربية المكتبية مثل دراسة (حمدي أحمد عبد العزيز، ٢٠١٣؛ محمد زاهر مصطفى، ٢٠١٤) مما يساعد على خلق جيل مبدع ومثقف ساير العصر التكنولوجي، كما كشفت دراسة فيصل إبراهيم الطس (٢٠١٠) صعوبات تواجه أخصائيون المكتبة عند التدريب على مهارات التربية المكتبية.

- اختلاف نتائج البحوث والدراسات التي تناولت واجهة التفاعل لذا أوصت دراسة خالد عبدالعال محمد (٢٠٠٩) بضرورة إجراء مزيد من الدراسات والبحوث التي تهتم بتصميم واجهة التفاعل لما لها من أثر في تنمية الاتجاه الإيجابي نحوها من جانب المتعلم.
- توجه وزارة التربية والتعليم إلى تطبيق الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تتمركز حول المتعلم وتأخذ بعين الاعتبار ميوله وقدراته وخبراته السابقة وتراعي الاختلاف الموجود بين المتعلمين.
- قام الباحث بإجراء بعض المقابلات الشخصية مع بعض اخصائي التربية المكتبية بلغت (٤) اخصائيين بمدرسة طبري حجاز الثانوية إدارة النزهة ومدرسة عين شمس الثانوية بنين إدارة عين شمس التعليمية أسفرت نتائج المقابلة عن اتفاق افراد عينة بنسبة ٧٥٪ على أن الطلاب ليس لديهم مهارات التعامل مع مصادر المكتبة والتدريب على مهارات التربية المكتبية يتم بطريقة نظرية وتقليدية ولا يهتم بالناحية العملية وبالتالي لا يكتسب الطلاب مهارات التربية المكتبية ولا يميلون إلى دراستها.
- كما قام الباحث بإجراء دراسة استكشافية ليتأكد من المشكلة وجوانبها المختلفة، وقام بتطبيق بطاقة ملاحظة على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي عددهم (٥٥) طالب في العام الدراسي (٢٠١٨/٢٠١٩) بمدرسة طبري حجاز الثانوية، وكانت نتيجة الدراسة الاستكشافية، أن نسبة (٨٠ ٪) ليس لديهم دراية بمهارات التربية المكتبية.
- تأكيد الدراسات على أن الوسائط الفائقة لها القدرة على تحسين نوعية التعليم حيث أنها تتناسب مع احتياجات واستعدادات واهتمامات المتعلمين المختلفة والمتنوعة مثل دراسة ليزا وكندل *(Liza & Kendal, 2003)* ودراسة الكند *(Eklund, 2003)* ودراسة نبيل السيد محمد (٢٠٠٧).

وتأسيسا على ما سبق تتمثل مشكلة البحث في ضعف أداء طلاب الصف الثاني الثانوي في مادة التربية المكتبية، وعلى الرغم وتسيووبالرغم من اتفاق معظم الدراسات والبحوث على فاعلية الوسائط الفائقة التفاعلية على رفع كفاءة عديد من نواتج التعلم، إلا إنه في حدود علم الباحث لم تتطرق البحوث السابقة إلى دراسة أثر واجهات التفاعل ببرنامج الوسائط الفائقة على تنمية بعض مهارات التربية المكتبية لطلاب الصف الثاني الثانوي. ولذا فإنه توجد ايضا الحاجة لتحديد أنسب واجهة تفاعل وتأثيره على تنمية بعض مهارات التربية المكتبية لطلاب الصف الثاني الثانوي.

- **أسئلة البحث**:

حاول البحث الحالي الاجابة عن السؤال الرئيسي التالي والذي ينص على:

كيف يمكن تصميم برنامج وسائط فائقة تفاعلية في تنمية مهارات التربية المكتبية لدي طلاب الصف الثاني الثانوي؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

- ما مهارات التربية المكتبية اللازمة لطلاب الصف الثاني الثانوي؟
- ما معايير تصميم برنامج وسائط فائقة تفاعلية لتنمية مهارات التربية المكتبية لدي طلاب الصف الثاني الثانوي؟
- ما أثر واجهة التفاعل (المتتابعة، والمتراكبة) في تنمية مهارات التربية المكتبية لدي طلاب الصف الثاني الثانوي؟

• **أهداف البحث**:

- تحديد مهارات التربية المكتبية لطلاب الصف الثاني الثانوي.
- تحديد التصميم التعليمي المناسب لبرنامج الوسائط الفائقة التفاعلية لتنمية مهارات التربية المكتبية لطلاب الصف الثاني الثانوي.
- تحديد أثر واجهة التفاعل ببرنامج الوسائط الفائقة التفاعلية لتنمية مهارات التربية المكتبية لطلاب الصف الثاني الثانوي.

• **أهمية البحث**:

- تقديم قائمة بمهارات التربية المكتبية التي يجب توافرها لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة.
- قد تفيد القائمين على تطوير المناهج وأخصائي المكتبات المدرسية في تقديم أساليب حديثة للتدريب على مهارات التربية المكتبية للمراحل التعليمية المختلفة.
- تقديم برنامجين للوسائط الفائقة التفاعلية للطلاب يمكن الاستعانة بهم في تنمية مهاراتهم المكتبية.

• **أدوات البحث**:

- اختبار تحصيلي للجوانب المعرفية المرتبطة بالمهارات المكتبية إعداد الباحث.
- بطاقة ملاحظة مهارات التربية المكتبية إعداد الباحث.

• **متغيرات البحث**:

- المتغير المستقل: واجهة التفاعل (المتتابعة، والمتراكبة) ببرنامج الوسائط الفائقة التفاعلية.
- المتغير التابع: مهارات التربية المكتبية.

• **حدود البحث**: **اقتصر هذا البحث على**:

- بعض مهارات التربية المكتبية اللازم توافرها لطلاب الصف الثاني الثانوي والتي تحظي بأهمية نسبية لا تقل عن (٨٠ ٪) وذلك لمساعدتهم في دراستهم للبحث واستخدام مهارات المكتبة.
- عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة طبري حجاز الثانوي بنين إدارة النزهة محافظة القاهرة.

• **تحديد مصطلحات البحث**:

• **واجهة التفاعل**:

يعرفه مصطفي جودت مصطفي (٢٠١٠) بانها وضع مفاتيح التحكم في كل إطار وتصميم إطارات البرنامج (شاشات العرض) من حيث صياغتها وأنواعها

ومداها ومكوناته، وكذلك تصميم جميع الوسائل التعليمية المستخدمة في تقديم المحتوي من صور ثابتة ومتحركة ورسوم متحركة ورسوم خطية ولغة منطوقة وموسيقي.

- **واجهة التفاعل المتتابعة**:

يعرفه الباحث إجرائيًا بانه عبارة عن شاشات تظهر الواحدة تلو الأخرى بحيث إن الشاة الجديدة تخفي الشاشة السابقة تماما بمجرد ظهورها وهكذا مع باقي شاشات البرنامج وللعودة للشاة السابقة يتم النقر على ايقونة السابق.

- **واجهة التفاعل المتراكبة**:

يعرفه الباحث إجرائيًا بانه عبارة عن شاشات تظهر الواحدة تلو الأخرى مع مراعاة أن الشاشة الولي هي الشاشة الرئيسية للموضوع، أما الشاشات التالية فهي شاشات فرعية له، وأصغر حجما منها بحيث لا تخفي أي منها الأخرى ويمكن العودة لأي شاشة بالنقر عليها مرة واحدة.

- **الوسائط الفائقة التفاعلية**:

يعرفها الباحث إجرائياً علينها ارتباطات غير خطية تسمح لطالب الصف الثاني الثانوي بتصفح واستعراض المعلومات بطريقة سريعة بحيث تجعل الطالب نشطا وفاعلا لتنمية مهارات التربية المكتبية.

- **مهارات التربية المكتبية**

يعرفها الباحث إجرائياً على انها إكساب طالب الصف الثاني الثانوي جميع المهارات التي تمكنه من استخدام كافة أنواع المكتبات سواء المكتبات التقليدية أو المكتبات الرقمية والاستفادة منها.

- **خطوات البحث وإجراءاته**:

سار البحث في الخطوات والإجراءات التالية:

- تحديد مهارات التربية المكتبية التي ينبغي أن يمتلكها طلاب الصف الثاني الثانوي، ويتم ذلك من خلال دراسة ما يلي:
  - ✓ الأدبيات التي تناولت مهارات التربية المكتبية.
  - ✓ تحليل مقرر التربية المكتبية للصف الأول الثانوي بهدف التوصل إلى المهارات المتضمنة.
  - ✓ إعداد قائمة مبدئية بمهارات التربية المكتبية وعرضها على مجموعة من المحكمين.
- تحديد معايير تصميم برنامج الوسائط الفائقة التفاعلية لتنمية مهارات التربية المكتبية، ويتم ذلك من خلال: دراسة نماذج التصميم التعليمي لاختيار النموذج المناسب والعمل وفق إجراءاته المنهجية في بناء البرمجية.
- إعداد أدوات القياس وتشمل:
  - ✓ اختبار لقياس الجانب المعرفي لمهارات التربية المكتبية والتحقق من مدي صدق وثبات الاختبار وصياغته بعرضه على مجموعة من المحكمين للتوصل إلى الصورة النهائية.

- ✓ بطاقة ملاحظة لقياس الأداء المهارى والتحقق من مدي صدق وثبات البطاقة وصياغته بعرضه على مجموعة من المحكمين للتوصل إلى الصورة النهائية.

◄◄ تطبيق تجربة البحث لتنمية مهارات التربية المكتبية لدي طلاب الصف الثاني الثانوي، ويتم ذلك من خلال:

- ✓ اختيار عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي.
- ✓ بناء اختبار تحصيلي، وضبطه.
- ✓ بناء بطاقة ملاحظة، وضبطها
- ✓ تطبيق الاختبار والبطاقة على مجموعة البحث قبليًا.
- ✓ تطبيق البرنامجين على مجموعة البحث.
- ✓ تطبيق الاختبار والبطاقة على مجموعة البحث بعديًا.
- ✓ استخلاص النتائج، وتحليلها، وتفسيرها.

• **الإطار النظري للبحث " الوسائط الفائقة وواجهات التفاعل ومهارات التربية المكتبية"**

يهدف هذا العرض إلى استخلاص مهارات التربية المكتبية؛ ومعايير تصميم برنامج وسائط فائقة تفاعلية بوجهتين مختلفتين ولتحقيق ذلك يعرض الإطار النظري ثلاث محاور هما: الوسائط الفائقة التفاعلية، واجهات التفاعل، ومهارات التربية المكتبية.

• **المحور الأول: الوسائط الفائقة التفاعلية:**

• **مفهوم الوسائط الفائقة:**

يعرف نبيل جاد عزمي (٢٠٠١، ١١) الوسائط الفائقة بانها برنامج كمبيوتري تتكامل فيه عدة وسائط للاتصال مثل النص والصوت والصورة والموسيقي والرسوم الثابتة والمتحركة والتي يتعامل معها المتعلم بشكل تفاعلي، كما يعرفها كلا من نيومان وجونسون (Newman & Johnson, 2001) بأنها تجميع المعلومات بطريقة منظمة بما تشمل عناصر الوسائط المتعددة من صوت ونص وصورة ورسمه وفيديو في وسط تعليمي يسمح بتفاعل المتعلم مع المصدر التعليمي، كما تعرفها وفيقة مصطفي سالم (٢٠٠١، ٢٥٨ - ٢٥٩) بأنها استراتيجية تعليمية تستخدم في نقل وتقديم المعلومات بصورة غير خطية، والاستفادة بالمداخل الحسية للمتعلم البصرية والسمعية وتوفير التفاعل بينه وبين مجموعة من الوسائط التعليمية المتعددة والتي تخزن عليها المعلومات في صورة نصوص مكتوبة ولقطات فيديو متحركة وثابته وأفلام وألوان متناسقة وتسجيلات صوتية وموسيقي، والتحكم فيها بسرعة وسهولة بحيث تسمح للمتعلم بتكوين ارتباطات منطقية تسهل الانتقال والحركة في اشكال غير خطية بين أجزاء المعلومات المخزنة والمجزئة إلي أجزاء صغيرة بمساعدة الحاسب لتحقيق الأهداف التعليمية للبرنامج بكفاءة وفاعلية، كما تعرفها جيهان محمد عفيفي (٢٠٠٦، ٣٣) بانها برنامج كمبيوتر من نوع الوسائل المتعددة يتكون من مجموعة من عقد المعلومات هي النص والصوت والصور والرسوم

والفيديوهات التي ترتبط فيما بينها بروابط تسمح للمتعلم بالإبحار داخل البرنامج وخارجه، وتعرفها نجلاء محمد فارس (٢٠٠٧، ٥٢٥) بأنها نوع من البرمجيات تمكن المستخدم من الوصول إلي المعلومات التي يحتاجها في صورة غير خطية من خلال ارتباط عدد من الملفات النصية والرسومية والصوتية المتكاملة التي تمكنه من الإبحار والتجول من خلالها ضمن نظام كمبيوتري موحد، ويعرفها محمد عطية خميس (٢٠٠٧، ٣٧) بأنها منظومة تعليمية متكاملة، تجمع مجموعة متكاملة ومتفاعلة من الوسائط المتعددة التي تشمل النصوص، والأصوات، والصور، والرسوم الثابتة، والمتحركة بطريقة منتظمة، وتربط بينها بطريقة متشعبة غير خطية، تمكن المتعلم من التنقل والتجول فيها بحرية، عبر مسارات لا خطية، وباستخدام استراتيجيات بحث معينة، للوصول بسرعة إلي المعلومات أو المشاهد المطلوبة، كما عرفها دانيال (Danial, 2009, 129) بأنها أسلوب بناء عناصر معلوماتية مترابطة بطريقة غير خطية تساعد على إثراء معلومات المتعلم وتزيد من فاعلية وتمكنه من التحكم تتابع المعلومات وعن طريقها يحول المتعلم المعطيات إلي معلومات والمعلومات إلي معارف ومهارات، ويعرفها أسامة سعيد هنداوي (٢٠٠٩، ٢٩٧ - ٢٩٨) بأنها بيئة تعلم قائمة علي الحاسب تتميز ببناء من العقد والروابط يتم من خلالها عرض المعلومات بصورة تتصف بالشمول والعمق مع الاعتماد على التكامل بين الوسائط المختلفة مثل الرسوم والاصوات والفيديوهات والرسومات والنصوص المكتوبة.

ويتضح مما سبق أن برمجيات الوسائط الفائقة قادرة على توفير فرص للمتعلم للسيطرة على موضوع التعلم وتفحص المعلومات واستيعابها وفق قدراته واستعداداته، لذا فهي تقابل الفروق الفردية بين المتعلمين، وتوفر أنشطة إثرائية للمتعلم سريع التعلم، بالإضافة إلي أنها قادرة على توفير أنشطة علاجية للمتعلم الذى يواجه بعض الصعوبات في التعلم وتساعده على إتقان التعلم، وبالتالي عندما يتاح للمتعلم التحكم في المعلومات التي يراها تتحول الوسائط المتعددة إلي وسائط متعددة تفاعلية وحينما يسمح للمتعلم بالإبحار والتجول والتفاعل تتحول الوسائط المتعددة التفاعلية إلي وسائط فائقة تفاعلية وتتيح الوسائط الفائقة التفاعلية استرجاع المعلومات في حالة وجود كميات كبيرة من النصوص والرموز الخاصة بالمحتوى التعليمي.

- **خصائص الوسائط الفائقة**:

اثبتت عديد من الدراسات مثل دراسة (اشرف عبدالمنعم حسين، ٢٠٠٧؛ أسامة سعيد هنداوي، ٢٠٠٩؛ محمد السعدي نعمي، ٢٠٠٩؛ عبدالعزيز طلبة عبدالحميد، ٢٠١٠؛ شيماء سرور، ٢٠١٠؛ سعود الفالح، ٢٠١١؛ عبداللطيف على الزهراني، ٢٠١٣؛ احمد مغاوري العطار، ٢٠١٣؛ جيهان عبد الباسط شلبي، ٢٠١٤؛ نبيل جاد عزمي، ٢٠١٤؛ هبة محمد بشير، ٢٠١٤؛ ماهر صالح زنقور، ٢٠١٥، اشرف عويس محمد، ٢٠١٦) أن نظم الوسائط الفائقة يمكن أن تقدم حلولاً مبتكرة

لمشكلات التعلم، وتسهم في رفع كفاءته وفاعليته، وتزيد التحصيل وتنمي عديد من المهارات لدى المتعلمين إذ أحسن تصميميها وإنتاجها وتوظيفها، وتمتاز الوسائط الفائقة بمجموعة من الخصائص وهي كما يلي:

- السعة: تعد الوسائط الفائقة الأسلوب المثل لبناء بنك معلومات وكذلك بناء قاعدة كبية للبيانات.
- السرعة تمكن الوسائط الفائقة المتعلمين الانتقال بسهولة إلى أي مكان يحتاجون الانتقال إليه أثناء التعلم.
- التفاعلية: تزيد الوسائطٍ الفائقة من التعلم النشط في مقابل التعلم السلبي، ويصبح المتعلم نشطا إيجابيا أثناء العملية التعليمية.
- الترابط بين المعلومات: تعمل الوسائط على الربط بين جميع عناصر المعلومات، وتساهم في اكتشاف أفكار جديدة.
- المرونة في تقديم المعلومات: تمنح الوسائط عنصر المرونة في المتابعة لمستخدميها حيث تعطى طرق أفضل للتحكم في النظام والتعمق فيه.
- التنوع: توفر الوسائط بيئة تعلم متنوعة، يجد فيها كل متعلم ما يناسبه.
- التعلم الفردي: تمكن الوسائط المتعلم من تفريد الموقف التعليمي ليناسبه ويناسب خبراته السابقة.
- تعدد أنماطٍ الإبحار: تتيح الوسائط أنماط متعددة للإبحار داخل البرنامج وذلك وفقا لمتطلبات وخصائص كل متعلم.
- تنوع اشكال التفاعل: تتميز الوسائط بانها ثرية بالبدائل الكثيرة والمتعددة للتفاعل فيمكن ان يكون التفاعل من خلال الوسائط السمعية والبصرية العديدة والمتنوعة الموجودة في البرنامج.
- بقاء أثر التعلم: تساعد الوسائط تثير حواس عديدة على عملية أثر بقاء التعلم وتثبيت المعلومات في اذهان الطلاب وتساعدهم على الاحتفاظ بالتعلم أطول فترة ممكنة.
- المتعة: تعرض الوسائط الفائقة مجموعة كبيرة ومتنوعة من العناصر المثيرة التي تجذب انتباه المتعلم.
- الفاعلية: تدعم الوسائط أساليب عرض متعدد للمعلومات مما يساعد المتعلم على التفاعل معها في أي من هذه الأساليب والأشكال وفق ما يناسبه، وذلك يجعل المتعلمين قادرين على الاستفادة القصوى من المعلومات والمصادر المتاحة في البرمجية بطريقة أكثر فاعلية.
- سهولة تنظيم المعلومات: تتيح أنظمة الوسائط الفائقة تنظيم المعلومات بطريقة مختلفة مثل خرائط المفاهيم، أشكال هرمية، أشكال حلقية، أشكال شبكية، مما يتيح للمتعلم الرؤية الشاملة عن الهيكل البنائي للموضوع، وتنظيم المعلومات في ذاكرته وبصورة أفضل وسهولة أكثر.
- التكاملية: تتكامل جميع عناصر البرمجية مع بعضها في شاشة العرض الواحدة لكي تخدم الفكرة المراد توصيلها للمتعلم.

- التدريب والممارسة: تمكن المتعلم من التدريب على المهارات العملية بمختلف أنواعها.
- تنمية مهارات التفكير: فالاستراتيجيات الخطية تشجع المتعلم على التفكير في الظواهر بطريقة تقليدية متقطعة، بعكس ما توفره الاستراتيجيات غير الخطية كما في الوسائط الفائقة التي تشجع على التفكير الحر وذلك من خلال التأكيد على مصادر الاتصال والتشجيع على التفكير الترابطي في عقل المتعلم.
- تنمية المهارات فوق المعرفية: وتعنى أن يكون الفرد على دراية بتعلمه الخاص، وتتضمن الوعي بالذات أي يكون الفرد على وعى بمستوى معرفته وقدراته الخاصة.

- **مكونات الوسائط الفائقة التفاعلية**:

تتكون الوسائط الفائقة من ثلاث مكونات رئيسية ذكرها كلاً من (أسامة سعيد هنداوي، ٢٠٠٩؛ محمد عطية خميس، ٢٠١٤؛ رانيا إبراهيم احمد، ٢٠١٠؛ نبيل جاد عزمي، ٢٠١٤) فيما يلي:

- **اولاً: قواعد البيانات**:

وتتكون قاعدة البيانات من عناصر ووحدات معلومات منفصلة تسمى عقدة أو محطات فالعقدة هي وحدة بناء الوسائط الفائقة ولا يوجد حد لحجم العقدة فقد تحتوي كلمة واحدة أو مقالة كاملة أو صورة او لقطة فيديو، وتتضمن كل عقدة مفهوم واحد أو فكرة أو جزء من معلومات معروضة بوسائط متعددة لبناء شبكة من الأفكار ذات المفهوم المترابط لربط المعلومات وتوصيلها للمستخدم، وتتنوع العقد فيما بينها فالعقد البسيطة تعرض محتواها باستخدام وسيلة واحدة كالنص أو الصورة، بينما تتضمن العقد المركبة وسائل متعددة مثل النص والصورة معًا، كما ان هيكل الروابط يتيح تصفح العقد التي تعتبر وجهة محددة عند الضغط على الأزرار فتربط العقد بعقد أخرى وتعتبر مرجع أساسي لها.

- **ثانياً: الواصلات: وهي عبارة عن الروابط التي يمكن من خلالها الانتقال بين المعلومات، وهناك مجموعة نماذج أساسية للربط في برامج الوسائط الفائقة منها**:

- النموذج الخطي: وهو ابسط النماذج ويفترض فيه أن كل العقد يمكن الوصول إليها من خلال عقدة واحدة على الأقل، وهناك ربط خطي ذي المسار الواحد من العقدة الأولي إلى العقدة الأخيرة، وهناك الربط ذي المسار الدائري حيث يكون كل عقدة لها على الأكثر والد واحد وابن واحد ويمكن البدء من أي عقدة والعودة إليها مرة أخرى.
- النموذج الهرمي: يعتبر هيكل يحتوى على محطة أساسية تمثل اصل المعلومات وباقي المعلومات تعتبر مستويات تفصيلية لها، وذلك في صورة متدرجة، ويمكن للمعلومات أن تتصل في شكل هرمى تماما، حيث تتصل كل عقدة بما فوقها وتؤدي بها إلي الشكل الهرمى ويمكن أيضا أن تتصل كل

عقدة بعقدة في نفس المستوي ويمكن للروابط ان تتخطى بعض المستويات، ويتيح هذا النموذج للمتعلمين عديد من الخيارات في التفاعل مع المحتوى فهو يلبي معظم الحاجات التعليمية للطلاب، ويضع التحكم في البرنامج بصورة كاملة تحت سيطرة المتعلم مما يشير إلي زيادة كم وأساليب التفاعل مع المحتوى.

- نموذج المكعب الفائق: يسير هذا النموذج على نمط الشوارع المستطيلة ويعتبر أداة مهمة لدراسة النماذج اللفظية في الوثائق الدبية، حيث يفضل الفرد أن يتتبع موضوعات معروفة خلال عدد من القطع المختلفة.
- نموذج الربط البياني الدائري الموجه: ويعتبر أكثر نماذج الربط انتشاراً، ويتطلب عدم وجود عقد بالشبكة أي البدء من عقدة واحدة والتحرك فقط للأمام من خلال الروابط ومن الممكن الرجوع إلى عقدة البداية.
- نموذج المجموعات: أحيانا تتكون شبكة الوسائط من عدد من المناطق المتداخلة وبينها تتواجد روابط غير كثيفة ونجد الروابط المتبادلة الكثيفة في المناطق المقيدة تنتج بسبب أن العقد المتجمعة بينها أشياء مشتركة عما بينها وبين باقي الشبكة ويستطيع المستخدم الشعور بهذا التشابه والتعامل معه.
- النموذج العشوائي: يعد هذا النموذج أقل النماذج تقييداً من مجموعة العقد المترابطة وقد يكون نموذج جزئي توجد بها روابط قليلة أو نموذج كلي له روابط متعددة لكل عقدة.

• **ثالثاً: وسائل الإبحار**:

وتتنوع وسائل الإبحار في برمجيات الوسائط الفائقة حيث أشار كل من (أسامة سعدي هنداوي، ٢٠٠٩؛ نبيل جاد عزمي، ٢٠١٤؛ محمد احمد سراج، ٢٠١٤؛ سعد محمد الدوسري، ٢٠١٥) إلى وجود عدة أنماط للأبحار منها:

• **أنماط الإبحار في برامج الوسائط الفائقة**:

وهي المسارات التي يسلكها المتعلم لاختيار مساره التعليمي واختيار ما يرغبٍ في دراسته من مصادر التعلم المعروضة بسبب قدراته وحاجاته وذلك طبقا لاحتياجاته وما يتناسب من خصائصه وتختلف كل برمجيه تعليميه عن الأخرى في عدد أنماط الإبحار فيها طبقا للهدف بكل برمجيه وما هو الغرض التعليمي منها ومن هذه الأنماط ما يلي:

- نمط الإبحار الخطى: يتم الإبحار في هذا النمط بطريقة متتابعة من أطار لأخر حيث يمكن التقدم للمام او الرجوع للخلف فقط ويتم تنظيم المادة العلمية بشكل متتابع دون القفز وتخطي الترتيب الموجود ويعتبر هذا النمط أكثر استخداما في الوسائط المتعددة أكثر منه في الوسائط الفائقة.
- نمط الإبحار شبه الخطى: ويتميز بوجود تفريعات تذهب بالمتعلم إلى شاشات فرعية وبالتالي فان المتعلم لا يسير في اتجاه خطى تماما بل يضطر إلى تصفح العقد والروابط الموجودة داخل كل شاشة.

- نمط الإبحار بالقائمة: ويعتمد على وجود قوائم في شكل نصوص فائقة ذات تفريعات متعددة من القائمة الرئيسية يمكن الاختيار من بينها، فعندما يختار المتعلم أحد البنود في القائمة الرئيسية بالنقر عليه فيتم فتح قائمة فرعية تضم مجموعة من البنود الفرعية النشطة والتي يمكن اختيار أحد بنودها بالنقر عليه لتصفحه ومن ثم العودة إلى تلك القائمة الفرعية أو العودة إلى القائمة الرئيسية لدراسة جزء اخر من المحتوى.
- نمط الإبحار الشبكي: ويتم تنظيم المعلومات في شكل وحدات تربط بين المعلومات في صورة شبكية بحيث يستطيع المتعلم أن يبحر في أي اتجاه يريده، بحيث يعطي هذا الشكل للمتعلم الحرية الكاملة في اختيار مسار تعلمه.
- نمط الإبحار التسلسلي الهرمي: يعتمد هذا النمط على الترتيب والتحليل المنطقي من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء ومن البسيط إلى المعقد، حيث يستطيع المتعلم الاختيار من بين البدائل المتعددة حيث يكون هناك موضوع رئيسي يتفرع منه موضوعات فرعية والموضوعات الفرعية تتفرع منها موضوعات أخرى وهكذا، حيث يبدأ المستخدم بدراسة النقطة الرئيسية ثم يتوجه إلى دراسة النقاط والأجزاء الفرعية المرتبطة بها بطريقة متسلسلة.
- النمط الهجين: ويعتمد هذا النمط على الدمج بين أكثر من نمط من أنماط الإبحار السابقة حيث يمكن أن يسير المتعلم بشكل خطى في جزء معين من البرمجية وفي جزء اخر يأخذ الشكل الشبكي او الهرمي وفي جزء اخر قد يعتمد في الانتقال على نمط القوائم، ويتم اختيار أي نمط من هذه الأنماط وفقا لطبيعة الموضوع والهدف المطلوب والفئة المستهدفة.

- **أدوات الإبحار في برامج الوسائط الفائقة**:

اشار كلا من (أسامة سعيد هنداوي، ٢٠٠٩؛ احمد محمود غريب، ٢٠١٢؛ نهلة محمود محمد، ٢٠١٦) إلى وجود عديد من أدوات الإبحار يمكن استخدامها في برمجيات الوسائط الفائقة التفاعلية ومنها:

- القوائم: وهي عبارة عن قائمة يمكن للمتعلم استدعاؤه وقت الحاجة، والدخول من خلالها لدراسة أحد أجزاء البرنامج والعودة إليها ثم اختيار بعض الأجزاء الأخرى لدراستها، وهنا يتم المزج بينها وبين أزرار التالي والسابق للمساعدة على التنقل بين الشاشات المختلفة، وتوجد ثلاث أنواع لهذه القوائم (قوائم الشاشة الكاملة، قوائم خفية، قوائم الإطار).
- خرائط المفاهيم: تعد من أكثر أدوات الإبحار المستخدمة في برامج الوسائط الفائقة، حيث يتم فيها تنظيم الموضوعات بداية بالمفاهيم العامة التي تعبر عن الموضوع الأساسي ثم يتفرع منها مفاهيم آخري ويتفرع من المفاهيم الفرعية مفاهيم اخري، من خلال النقر بالفارة على أحد المفاهيم التي تسمح له بالتجول لاكتشاف المحتوى التعليمي المرتبط بالمفهوم.
- أزرار التالي والسابق: وتكون هذه الأزرار موجودة داخل الشاشة الرئيسية للبرنامج حيث يمكن للمتعلم من خلال النقر على زر التالي للذهاب إلى

الشاشة التالية، ويمكن الرجوع إلى الشاشة السابقة من خلال النقر على زر السابق وتستخدم هذه الأداة من أدوات الإبحار مع معظم أنماط الإبحار.

- محركات البحث: وهي تتيح إليه البحث من خلال مستطيل البحث، ووظيفة هذه الأداة إجراء البحث واقتناص المعرفة من مجموعة هائلة من المعارف وفقا الكلمات البحثية التي يقوم بإدخالها المتعلم.
- النقاط النشطة: وهي عبارة عن كلمات أو أجزاء معينة في الصفحة أو الشاشة قد تكون حزا من صورة، هذه الكلمة أو الجزء أو النقطة تسمي نقطة ساخنة أو نشطة، حيث تكون على هيئة رابط عند النقر عليه يتم الإبحار إلى شاشة اخري أو مجموعات شاشات مرتبطة بتلك الكلمة أو الصورة، وغالبا ما تأخذ هذه النقطة الساخنة لون مخالفا للون النص الموجود على الشاة، كما ان مؤشر الفارة يتحول عند الاقتراب من تلك النقطة الساخنة وهو دليل على انها رابط يمكن الإبحار من خلاله إلى شاشات أو رابط وعقد أخري.
- دليل التعقب: وهو عبارة عن أداة توضح خط سير المتعلم منذ بدء تشغيله للبرنامج واستخدامه لأدواته وإبحاره في نوافذها وشاشاتها حتى نهايتها، حيث يقوم بتخزين كافة الشاشات والعقد التي قام المتعلم بالدخول إليها واستخدامها لتوفير الفرصة للعودة إلى أي منها.
- التشبيهات البصرية: وهي عبارة عن تمثيلات بصرية موجهة لتلخيص موضوع ومحتوياته في شكل مرئي يتم ترميز الموضوعات في صورة رمز معبر عن محتوى الموضوع، وتتميز هذه التشبيهات بجذب الانتباه وسهولة التذكر ويمكن التجول من خلالها عن طريق الانتقال إلى رمز من هذه الرموز والنقر عليه تم الدخول إلى محتواه.

- **اشكال استخدام الوسائط الفائقة في العملية التعليمية**:

تعدد نجلاء محمد فارس (٢٠٠٧، ٥٢٩) أشكال استخدام الوسائط الفائقة في العملية التعلمية كما يلي:

- الوسائط الفائقة كجيل فكرى وأداة تنظيمية: وفيها تستخدم الوسائط الفائقة لتقديم الأفكار والبيانات والمتعلم يستخدم كافة العلاقات لربط وتنظيم تلك البيانات، ويمكن تخزين عديد من الأفكار التي تحدث وتقع تلقائيا دون الاهتمام بالعلاقات البنيوية بين الأفكار حيث يمكن تحديد العلاقات بين الأفكار وإعادة تنظيمها فيما بعد من خلال الاتصالات بين الروابط داخل نقاط المعلومات وتتيح الوسائط الفائقة مرونة شديدة للمتعلم ليحدد وينظم العلاقات بين الأفكار التي يحتاجها وفقا لاحتياجاته وبناؤه المعرفي.
- الوسائط الفائقة كنظام توصيل تعليم: يمكن ان تستخدم الوسائط الفائقة لتحل محل أنظمة التواصل التعليمية حيث تقدم قدر كبير من المعلومات المنظمة في مجموعة من المستويات ويعطي للمتعلم حرية التعمق في المعلومة واستغلال كافة البيانات المتاحة.

- الوسائط الفائقة كمخزن للبيانات: تقدم الوسائط الفائقة ميزة كبرى تفوق قواعد البيانات حيث يتم احتواء البيانات والمعلومات في مجلات يكون لها أقصى حد من الكفاءة ومثل هذه الأنظمة عادة ما تحتوي على تسهيلات بحثية سريعة جدا يمكن استخدامها لتحديد موقع المعلومات بدون الحاجة لاكتشاف العلاقات، فالمعلومات يتم الوصول إليها في الحال من أي نقطة دون الدخول في إجراءات بحث متطلبة في أنظمة إدارة البيانات طالما ان نقاط المعلومات متصلة بالروابط.
- الوسائط الفائقة كنظام تأليف التعلم من خلال الكمبيوتر: وفيها تستخدم الوسائط الفائقة كأدوات تأليف لتطوير مواد تعليمية قائمة على الكمبيوتر تعتمد على التفاعل بين المتعلم والكمبيوتر وتجميع البيانات وتحليل استجابات المتعلم وتتطلب تخزين المعلومات في نقاط تقاطع وعمل ارتباطات ذات معنى بين نقاط التقاطع كل ذلك يتم من خلال لغة برمجة تتمشي مع هذا النظام مثل الهيب كارد.

وقد استفاد الباحث من استعراض هذه المحاور في التعرف على مفهوم الوسائط الفائقة التفاعلية وخصائصها ومكوناتها واشكالها والنظريات الداعمة لها مما ساهم في تصميم السيناريو الخاص بالبرنامج والتعرف على خطوات الإنتاج والمبادي الرئيسية لتصميم برمجية الوسائط الفائقة التفاعلية.

- **المحور الثاني**: **واجهة التفاعل في برامج الوسائط الفائقة التفاعلية**.

تناول المحور التالي مفهوم واجة التفاعل، ومبادئ تصميم واجهة التفاعل، وأشكال واجهات التفاعل، والنظريات الداعمة لبعض واجهات التفاعل وفيما يلي عرض لعناصر المحور:

- **مفهوم واجهة التفاعل**:

يعرف دياز (Diaz, 2003) واجهة التفاعل بأنها قناة الاتصال التي من خلالها يصبح المستخدم على اتصال مع الحاسب الآلي وتسمح له بأداء المهمات المطلوبة منه داخل المقرر الإلكتروني بدقة وكفاءة وأسرع وقت ممكن، كما عرفه (pleasant & shinderman, 2005, p. 4) بانها جزء من الحاسب وبرمجياته يستطيع الشخص رؤيتها وسماعها ولمسها والتحدث معها بالإضافة إلي فهمها وتوجيهها، ويعرفها عمرو جلال (٢٠٠٤) بأنها هي التي تمثل الحدود بين المستخدم ونظام الحاسب الآلي حيث يتفاعل المستخدم مع الحاسب بشقية الاله والبرنامج، ويتم هذا التفاعل من خلال قنوات الاتصال، ويعرفها محمد عبد الحميد(٢٠٠٥، ص ص ٣٠ -٣١) بأنها دليل المستخدم للتفاعل مع النظام وتضم الرموز والوصلات الخاصة بالوصول إلي أدوات التعليم والتفاعل والاتصال والمساعدة والخدمات، كما يذكر نبيل جاد عزمي (٢٠٠٨) أن وجهة التفاعل تشتمل على مكونات النظام وعملياته التي ترشد المتعلم إلي مواقع عناصر النظام وطرق الوصول إليها من خلال عدة رموز وأيقونات موجودة عليها والروابط الخاصة بها، كما تؤكد ريهام محمد الغول (٢٠٠٨، ص ٥٤) أن واجهة

التفاعل هي التي يتعلم المستخدم من خلالها بسهولة ويتفاعل معها بشكل إيجابي وهي التي تدعم وتعزز استجاباته في المهام التعليمية، ويكون ذلك وفق أسس تربوية وتكنولوجية إلي جانب الأسس الفنية لهذا التصميم، ويعرفها كل من أسامة سعيد هنداوي وآخرون (٢٠٠٩) بأنها متغيرات تصميم شاشات العرض من حيث أنواعها ومكوناتها ونقاط اتخاذ القرار بالذهاب إلي القائمة أو السابق أو التالي أو الخروج، وكذلك تحديد مواقع النصوص والصور ومقاطع الفيديو وغيرها من الوسائط، وفي ضوء التعريفات السابقة قام الباحث بتحديد تعريف إجرائي لواجهة التفاعل وهو دليل الطالب للتفاعل مع نظام الوسائط الفائقة التفاعلية.

- **مبادئ ومعايير تصميم واجهة التفاعل**:

أشار كلا من (محمد عطية خميس، ٢٠٠٠؛ نبيل جاد وزينب امين، ٢٠٠١؛ سمر عبد الباسط، ٢٠٠٣؛ عمرو جلال علام، ٢٠٠٤؛ نسرين بشير عثمان، ٢٠٠٨؛ سعيدة خاطر، ٢٠١٠، ploma, 2003؛ Parush, 2005؛ احمد محمد امين، ٢٠١٦) إلى مجموعة من المبادئ الأساسية لتصميم واجهات التفاعل من حيث تنظيم المحتوي وتنظيم الصور التعليمية والرسومات التوضيحية وهي كما يلي:

- معايير تنظيم المحتوى داخل الشاشة:
- يجب ان تنظم عناصر المحتوي العلمي بحيث تبدأ من الوسط لأنه أكثر المناطق التي تركز عليها عين الطالب.
- استخدام الصور المألوفة في تصميم واجهة التفاعل.
- التصميم المنطقي لعناصر الشاشة وتحقيق التوزان بين الترتيب المنطقي والسيكولوجي.
- عدم تزاحم الشاشة بالمحتوى والتقليل من النصوص المكتوبة.
- استخدام أكثر من طريقة للتعلم.
- عدم اجبار المتعلم على اتباع مسار محدد، وإتاحة فرصة للتحكم في تسلسل محتوى المنهج.
- معايير اختيار الصور الفوتوغرافية التعليمية وتنظيمها:
- مراعاة البساطة والوضوح في تقديم تلك الصور الحقيقية.
- تكون ذات معنى يسهل فهمها وقراءتها.
- ان تضيف الواقعية على البرنامج.
- ان تناسب طبيعة المتعلمين وواقعية ألوانها.
- معايير اختيار الرسومات التوضيحية:
- ارتباطها بالأهداف والمحتوى التعليمي
- البساطة والوحدة في تقديم الرسومات
- استخدام رسومات مظللة وملونة لبقاء إثر التعلم
- أن تكون مستقلة إدراكيا بحيث لا يشوبها الغموض والتداخل بين الأجزاء
- تزامن التعليق الصوتي مع الرسومات الخطية

- انسيابية حركة الرسوم المتحركة.

• **انماط واجهة التفاعل**:

أشار كلا من (محمد برهان، ١٩٩٨، ٢٢٣ -٢٢٦؛ Hassan & Ahmed, 2007؛ Rings & Alharbi, 2011؛ Oppenheim, 2013, 151؛ Nazrul, 2014, 265) إلى هناك تنوع كبير في أنماط واجهات التفاعل ويرجع ذلك إلى التطور المستمر بعلوم الحاسب ومن هذه الأنماط ما يلي:

- واجهة الأسئلة والأجوبة: يتم التعامل معها من خلال توجيه الحاسب للسؤال، فيقوم المستخدم بالإجابة عليه عن طريق لوحة المفاتيح، وقد تطورت هذه الواجهات في بيئة تشغيل النوافذ وأصبحت صناديق يتم فيها الإجابة على عدد من الأسئلة في وقت واحد.
- واجهات القوائم: يقوم الحاسب بإظهار عدد من الأوامر في قائمة، ثم يقوم المستخدم بانتقاء أحد هذه الأوامر، وهكذا ينتقل المستخدم من قائمة إلى أخري حتى يصل إلى الهدف المطلوب.
- واجهات الادخال والإخراج: يتم التعامل معها بين المستخدم والحاسوب من خلال النماذج التي يظهرها الحاسوب وحيث يقوم المستخدم بأملائها، ومن ثم يضغط زر ليقوم الحاسب بإظهار النتائج المطلوبة على شكل نموذج.
- واجهات المستخدم الرسومية: وتعتمد على الاستخدام المكثف للرسومات وتتضمن عديد من الايقونات والروابط والقوائم وغيرها من عناصر التحكم ويتم التعامل من خلال لوحة المفاتيح والفأرة وأجهزة القراءة الضوئية، والماسح الضوئي، وأجهزة التعرف الصوتي.
- واجهات التفاعل متعددة الشاشات: ويؤدي هذا النوع من الواجهات إلى تفاعل أكثر مرونة مع المستخدم لأنه يتفاعل فيها مع عدة شاشات في واجهة واحدة في نفس الوقت.
- واجهات التفاعل الصوتية: وهي واجهات تقبل المدخلات التي تكون على شكل أصوات وتستخدم في تقديم الخدمات عبر الهاتف ويتم الحصول على مخرجات صوتية.
- وسوف يقتصر البحث على نمطين من أنماط واجهات التفاعل داخل بيئة الوسائط الفائقة وهم واجهة التفاعل المتتابعة، وواجهة التفاعل المتراكبة وهم كالآتي:

• **نمط واجهة التفاعل المتتابعة**:

عرف عمرو جلال علام (٢٠٠٤) واجهة التفاعل المتتابعة بأنها شاشات تظهر الواحدة تلة الخرى بحيث إن الشاشة الجدية تخفي الشاشة السابقة تماما بمجرد ظهورها وهكذا مع باقي شاشات البرنامج وللعودة للشاة الأخرى يتم النقر على ايقونة سابق، حيث نلاحظ ان نمط الصفحات المتتابعة في هذا البحث يعني ظهور الشاشات في البرنامج بشكل متتابع بمعني أن الشاشة الجديدة تحمل وتظهر على نفس النافذة السابقة، أي ان واجهة التفاعل تشمل نافذة واحدة

فقط حتى ولو تم فتح أكثر من شاشة؛ وذلك لن الشاشات تظهر في نفس النافذة الأولي، فالشاشة الجدية تخفي الشاشة السابقة وهكذا.

وتعتمد واجهات التفاعل المتتابعة على عدة نظريات داعمة لها منها نظرية برونر في النمو العقلي وتسمي نظرية الارتقاء المعرفي وتكشف قواعد اكتساب المعرفة، وتتضمن النظرية أربع سمات أساسية (حسن احمد نصر، ٢٠٠٩) وهي:

- الاستعداد: وهو الاهتمام بالخبرات التي تجعل المتعلم راغبا وقادرا على التعلم.
- بنية المعرفة: وهو تحديد طرق تنظيم المعرفة ليدركها المتعلم.
- التتابع: وهو تحديد أفضل المتتابعات لعرض المحتوي التعليمي.
- التعزيز: وهو تحديد طبيعة ومعدل المكافآت.

ونظرية التعلم الشرطي الإجرائي لسكنر حيث نادي بأن الخطوة التي ينتقل بها المتعلم في سلم المعرفة يجب ان تكون قصيره بشكل يقلل من نسبة الخطأ، كذلك ضرورة المعرفة الفورية للنتائج، ويؤكد على التنظيم المتسلسل لتتابع الأطر بشكل منطقي (عبد اللطيف الجزار، ٢٠٠٠، ٣٣٠).

ومن أهم التطبيقات التربوية لهذه النظرية التعليم المبرمج وهو نوع من التعلم يحل فيه البرنامج محل المعلم، فيسير المتعلم في خطوات متسلسلة من السلوكيات المتتابعة التي توصله في النهاية إلى السلوك النهائي، ومن أهم مبادئ التعليم المبرمج كما ذكرتها (حنان العناني، ٢٠٠٨) هي:

- تسلسل المادة التعليمية في خطوات متتالية تعمل على استمرار نشاط المتعلم.
- تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة في كل خطوة ليعرف نتيجة عمله.
- تزويد المتعلم بالتعزيز المناسب بعد كل استجابة.
- التأكيد على مبدأ التعلم التدريجي.
- توقف أي تعلم على نتائج المتعلم السابقة.

حيث أشار فؤاد أبو حطب وأمال صادق (١٩٩٢، ٢٣٢) أن مفهوم التتابع يشير إلى الطريقة الجزئية في التعلم، وفي راي سكنر أن أي فعل حتى لو كان بسيط من نوع الضغط على رافعه يمكن اعتباره سلسله تتألف من مكونات فرعيه كل منها يوفر مثيرات داخليه وخارجية وتصبح لها وظيفة المنبه التميزي للمكون التالي.

- **نمط واجهة التفاعل المتراكبة**:

عرفها عمرو جلال علام (٢٠٠٤) بانها شاشات تظهر الواحدة تلو الأخرى مع مراعاة أن الشاشة الأولي هي الشاشةِ الرئيسية للموضوع، أما الشاشات التالية فهي شاشات فرعية له، وأصغر حجماً منها بحيث لا تخفي أي منها الآخر، ويمكن العودة لأي من الشاشات السابقة بالنقر عليها مرة واحدة. حيث يؤكد عمرو جلال (٢٠٠٤) على ان حركة الإطارات المتراكبة تزيد من كم المثيرات المرئية

الموجودة أمام المتعلم، بينما قد يمثل هذا عبئا على القناة البصرية للإنسان أولا بناء على طريقة عرض المعلومات والعناصر من حيث كمها وكيفها بما يتناسب مع القدرة الذاتية للمتعلم، كما ان عرض أكثر من إطار معا بطريقة التراكب، يؤكد على مبدأ ربط الإطار بالمحتوى السابق عرضه، بالإضافة إلى أن عرض الإطارات بطريقة التراكب يقلل زمن التعلم، حيث يوفر طريقة لمراجعة المعلومات السابقة وربطها بالمعلومات الحالية، دون الحاجة للبحث عن هذه المعلومات بمجرد تركيز الانتباه البصري على عناوين الإطارات المتراكبة السابقة، فيمكن للمتعلم تحديد الإطار المناسب للمراجعة، ويتضمن ذلك التقليل من الإجهاد الذي يصاحب البحث عن الإطارات السابقة المراد مراجعتها، وبالتالي يؤثر على نواتج التعلم.

وتعتمد واجهات التفاعل المتراكبة على عدة نظريات داعمة لها منها نظرية وزابل حيث أشار إلي ضرورة تقديم تصورات للمتعلم تشمل الربط بين أجزاء المادة المتعلمة في بداية التعلم ثم عرض تفصيلي لأجزاء المادة المتعلمة (زاهر احمد محمد، ٢٠٠٩، ٥٢)، ويشير اوزابل إلي ان تنظيم الأفكار والمفاهيم والمبادي العامة في المادة التعليمية بطريقة هرمية بشكل يتوافق والعمليات الإدراكية المعرفية للمتعلم وتساعده على التعلم، وهذه المقدمة تشكل أساسا يساعد المتعلم على دمج ما يتعلمه من معلومات جديدة في المعلومات السابقة الموجودة عنده بطريقة ذات معني (حسن احمد نصر، ٢٠٠٩).

وأيضا نظيرة الجشطالت من اهم النظريات الداعمة التي تدعم تصميم واجهة التفاعل المتراكبة حيث يحدث التعلم نتيجة الادراك الكلي للموقف، وليس نتيجة إدراك أجزاء الموقف منفصلة، ولهذا يجب على كل من المتعلم والمعلم الوصول إلى الصيغة الإدراكية لعلاقة الكل بمكوناته (عماد عبد العزيز سمره، ٢٠٠٥، ٦٩).

وقد أشارت هذه النظرية ان الدراك البصري يكون إدراك لصيغ كامله لن العقل لا يميل إلى العناصر المتنافرة بل يكتشف في هذه العناصر نوعا من التنظيم كالتقارب والتشابه والاتصال بين عناصر المحتوي العلمي، وهم بذلك لا يؤكدون ارتباطات المثير بالاستجابة بل يؤكدون أهمية الموقف الكلي (إسماعيل احمد إسماعيل، ٢٠٠٠، ٤٣).

وقد استفاد البحث من استعراض هذا المحور في التعرف على ماهية واجهة التفاعل ومبادئ تصميمها في بيئة الوسائط الفائقة، والتعرف على الأنماط المختلفة لواجهات التفاعل والنظريات الداعمة لها حيث راعي الباحث تعدد وتنوع المثيرات داخل البرنامج.

- **المحور الثالث: التربية المكتبية:**

تناول المحور التالي من حيث تعريف التربية المكتبية، ومجالاتها، وأهدافها، وأهميتها لطلاب المرحلة الثانوية.

• **ماهية التربية المكتبية**:

تعدد مسميات التربية المكتبية ومنها التعليم المكتبي والمهارات المكتبية وتعليم المستفيدين من المكتبة، والتعلم الببليوجرافيا وجميعها تشترك في تحقيق هدف رئيسي وهو تنمية المهارات المكتبية وتدريب الطلاب على استخدام المكتبة الاستخدام الأمثل (عبد المجدي حميد الكبيسي، ٢٠١١)، ويقصد بالتربية المكتبية إكساب الطلاب المهارات والخبرات المكتبية، التي تمكنهم من الاستخدام الواعي لأوعية المعلومات، لتحقيق أغراض الدراسة والبحث والاطلاع (محمد جابر خلف الله، ٢٠١٠، ص ٤٨)، كما تعرف على انها إعداد المستفيدين إعداداً يمكنهم من الاستفادة بالمكتبات، وتنمية المهارات المرتبطة باستخدام الكتب، واختيارها وكيفية البحث في المراجع، والتدريب على القراءة بهدف التعلم الذاتي (سامية موسي وأمل خلف، ٢٠٠٨، ص ٣٥).

• **مجالات التربية المكتبية**:

أظهرت ادبيات البحث والدراسات والبحوث السابقة أن التربية المكتبية تتضمن عدة مجالات (حسن محمد عبد الشافي، ١٩٩٢، ص ٢٦٧؛ محمد جابر خلف الله، ٢٠١٠، ١٩؛ عبد المجيد حميد الكبيسي، ٢٠١١) وهي:

- التعرف على المكتبة وخدماتها: ويعني به تعريف المكتبة وخدماتها للطلاب، والعمل على إزالة الحواجز التي تمنعهم من استخدامهم والانتفاع بخدماتها، ويتد ذلك باتباع الطرق التالية:
- تعريف الطلاب بالمكتبة وأقسامها والوحدات التي تتكون منها والمكان المخصص لكل خدمة من خدماتها.
- تعريف الطالب بخطة تنظيم مصادر المعلومات المطبوعة وغير المطبوعة.
- إعلام الطالب بمجموعة المصادر التي تقتنيها المكتبة المدرسية.
- تعريف الطلاب بالخدمات التي تقدمها المكتبة مثل إجراءات الإعارة الخارجية وشروطها وساعات فتح المكتبة المدرسية وخدمة المراجع.
- التعليم الببليوجرافيا: وتعني تدريب المستفيدين من المكتبة المدرسية كيفية تحديد احتياجاتهم من معلومات بسرعة وإكسابهم القدرة على إعداد بطاقات الفهارس وبياناتها وترتيبها هجائيا، وكيفية الوصول إلى الكتب المطلوبة باستخدام الرقم الخاص، وترتيب الكتب على رفرف المكتبة، والحصول على الكتب المرجعية العامة وكيفية استخدامها، وكذلك الحصول على مصادر المعلومات المتاحة بالمكتبة المدرسية.

• **أهمية التربية المكتبية**:

أظهرت أدبيات البحث والدراسات والبحوث السابقة أن التربية المكتبية تسهم في (حسن محمد عبد الشافي، ١٩٩٢، ص ٢٦٧؛ محمد جابر خلف الله، ٢٠١٠، ١٩؛ عبد المجيد حميد الكبيسي، ٢٠١١):

- تنمية مهارات الطلاب واستقلالهم عن الآخرين في تعلمهم وتنمي لديهم الاعتماد على أنفسهم.

- إكساب الطلاب مهارات التعلم الذاتي.
- إكساب الطلاب كيفية الوصول لأوعية المصادر الموجودة بها.
- تدريب الطلاب على أداء المهارات المكتبية اللازمة من فهرسة وتصنيف وخدمات مرجعية.
- تدريب الطلاب على اكتشاف المعلومات واستخرجها من مصادر المعلومات المختلفة.
- تنمية الجانب المعرفي والمهاري والوجداني لدي الطلاب.

• **مبررات التربية المكتبية**:

أظهرت عديد من الدراسات والبحوث السابقة مجموعة من مبررات التربية المكتبية وهي حسن محمد عبد الشافي، ١٩٩٢، ص ٢٦٧؛ محمد جابر خلف الله، ٢٠١٠، ١٩؛ عبد المجيد حميد الكبيسي، ٢٠١١):

- الانفجار المعرفي: حيث تتضاعف المعلومات بشكل كبير وقد تنوعت أوعية المعلومات سواء معلومات تقليدية أو معلومات رقمية وهذا يعني تشتت الإنتاج الفكري في كل الموضوعات وكذلك تقديم وجبات قرائية سريعة من خلال المستخلصات والكشافات لحل مشكلة الإنتاج الفكري.
- الانفجار السكاني: حيث تزايد إعداد الطلاب في المدارس والجامعات جعلنا نبحث على طرق جديدة لاكتشاف المعلومات واستخرجاها من مصادرها المختلفة حيث يتضاعف عدد سكان مصر كل نصف قرن ولذا يجب الاهتمام بالمهارات المكتبية حتى نقف امام هذا الانفجار.
- العولمة: ويقصد بها الكوكبة او العالمية وهو نظام جديد يتطلب الاهتمام بالبعد المستقبلي للتعليم وإعداد الطلاب للحياة المستقبلية مع كل دول العالم.
- التقدم السريع في الحاسبات الإلكترونية: اهتمت عديد من الدول بإدخال دراسة الحاسب الآلي في مدارسها وتعليم الطلاب استخدامه، فالأمي حاليا هو الذي لا يعرف كيفية استخدامه وبالتالي أصبح الفرد على علم بما يحدث في العالم لذا يتطلب الاهتمام بتدريس الإنترنت في مدارسنا.
- ثورة الاتصالات السلكية واللاسلكية: وهذه الثورة هي أحدث الثورات في العصر الحديث فما يحث في أقصى دول العالم تنقله وكالات الانباء في وقت حدوثه من خلال الأقمار الصناعية.

• **أهداف التربية المكتبية في المرحلة الثانوية**:

يذكر فهيم مصطفي (٢٠٠٩، ص ص ٢٣٢ -٢٣٣) اهداف التربية المكتبية ويقسمها إلى نوعين من الأهداف تعليمية وتربوية كالآتي:

• **أهداف تربوية**:

- مساعدة الطالب على الانتقال من مرحلة الاعتماد على المدرسة والمعلمين إلى مرحلة الاعتماد على النفس في اكتساب خبرات الحياة، وذلك بتدريبه على

الاستخدام الواعي للكتب والمراجع وغيره من المواد السمعية والبصرية ووسائل الاستفادة منها.

- الاستعانة بالقراءة في معالجة مشكلات الطالب مما يساعده على النمو السليم، مع تقدير أهمية الكتاب كوسيلة من وسائل التعلم الأساسية.
- تربية الطالب تربية عقلية سليمة وتدريبه على النقد بين الآراء المختلفة مما يساعده على الفهم الصحيح.

- **أهداف تعليميه**:

- تحسين العملية التعليمية ذاتها ومساعدة الطالب في التعرف على مصادر أخري للمعلومات التي يتناولها غير الكتب المدرسي مما يوسع معلوماته ويعمقها.
- تنمية قدرة الطالب على الاعتماد على النفس وتحمل المسئولية والتعاون مع الآخرين.
- إثراء محصلة الطالب العلمية والثقافية بما توفره المكتبة من مصادر تعلم.
- الحصول على المعلومات من خلال الاستخدام السليم للكتب والمراجع والمجلات ومصادر التعلم الأخرى.
- تدريب الطلاب على طرق إعداد البحث والاستيعاب والتلخيص والحصول على البيانات وتحليلها.
- التدريب على البحث العلمي والتفكير النقدي، وإكسابهم القدرة على التعبير السليم.

- **ملامح المهارات المكتبية داخل المكتبة المدرسية**:

ذكر (بو علام فزاري، ٢٠١٥، ص ص ١٠٠ -١٠١) مجموعة من الملامح الرئيسية للمهارات المكتبية في المكتبة المدرسية ومنها:

- القراءة الواعية المثمرة التي ترتبط بإثراء المناهج الدراسية أو القراءة المرتبطة بالتثقيف الذاتي.
- تدريب الطلاب على التلخيص وإعداد المقالات اللازمة لمجلات المدرسية الحائطية او المطبوعة.
- التدريب على مهارات إعداد البحوث.
- الممارسة العلمية على استخدام بطاقات الفهارس واهمية تلك الفهارس في الوصول إلى المواد المطبوعة من كتب ومراجع على رفوف المكتبية.
- التعرف على نظم التصنيف والفهرسة والاعارة المستخدمة في المكتبة بهدف تيسير الوصول إلى مصادر التعلم المختلفة وبالتالي سهولة الحصول عليها.

وعلى الرغم من أهمية التربية المكتبية، وأهدافها التربوية والعلمية التي تسعى إلي تحقيقها إلا أن نتائج دراسة (محمد زاهر زايد، ٢٠١٤؛ ايمان عبد العزيز، ٢٠٠٥؛ حميدة عبيد، ٢٠٠٨) أثبتت أن مقرر التربية المكتبية غير جذاب ويخلو من الرسوم والأشكال التوضيحية، وافتقار المدارس لخدمات المكتبة المدرسية، ووجود قصور في الإعداد التخصصي والتربوي لأخصائي المكتبات، وعدم

توفر الوعي بأهمية التربية المكتبية، وأوصت دراسة (حميدة عبيد، ٢٠٠٨) بانه يجب التخطيط لمنهج التربية المكتبية وعرض تصور لطرق وأساليب تنفيذ برنامج التربية المكتبية داخل المدارس، مما يفرض ضرورة البحث عن الطرق والأساليب والاستراتيجيات الأكثر فاعلية في تحقيق أهداف التربية المكتبية، وهو ما يسعي البحث إلي تحقيقه من خلال تصميم برنامج وسائط فائقة تفاعلية بواجهات تفاعل مختلفة لتنمية مهارات التربية المكتبية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

وقد استفاد البحث من الإطار النظري للبحث في بناء قائمة بمهارات التربية المكتبية لطلاب الصف الثاني الثانوي، التعرف على خصائص برمجيات الوسائط الفائقة في تصميم سيناريو البرنامج وكذلك تصميم البرنامج بما يتناسب مع طبيعة المتغيرات الخاصة بالبحث.

- **خطوات البحث وإجراءاته**:

تتضمن الإجراءات المنهجية للبحث العناصر التالية: تحديد مهارات التربية المكتبية، ثم تحديد معايير تصميم ببرنامج وسائط فائقة تفاعلية بواجهتين مختلفتين لتنمية مهارات التربية المكتبية لطلاب الصف الثاني الثانوي باستخدام نموذج عبد اللطيف الجزار (٢٠٠٢)، ثم أدوات البحث، ثم إجراءات البحث، وأخيراً المعالجات الإحصائية للبيانات، وسوف يتم عرض هذه الإجراءات على النحو التالي:

- **أولاً: قائمة بمهارات التربية المكتبية لطلاب الصف الثاني الثانوي**

- **١- الهدف من إعداد القائمة**:

يهدف بناء قائمة مهارات التربية المكتبية إلى تحديد مهارات التربية المكتبية لطلاب الصف الثاني الثانوي، وذلك بهدف تصميم برنامج وسائط فائقة تفاعلية بواجهتين (المتراكبة، والمتتابعة) لتنمية مهارات التربية المكتبية لطلاب الصف الثاني الثانوي وقد تم اتباع مجموعة من الخطوات لبناء القائمة وهي: مصادر اشتقاق القائمة، وتحديد قائمة المهارات في صورتها الأولية، وضبط القائمة، وإعداد القائمة في صورتها النهائية.

- **٢- مصادر بناء القائمة**:

استند الباحث في بناء القائمة واشتقاق مهارات التربية المكتبية المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي لتي تضمنتها إلى:

- دراسة وتحليل أهداف ومحتوي موضوعات التربية المكتبية المحددة من قبل الإدارة العامة للمكتبات بوزارة التربية والتعليم.
- دراسة الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة وتحليلها مثل دراسة كل من (طارق عباس، ٢٠٠٣؛ ايمان عبد العزيز، ٢٠٠٥؛ تيسير فتوح، ٢٠٠٦؛ امل خلف، ٢٠٠٨؛ رفعت عزوز، ٢٠٠٩؛ فهيم مصطفي، ٢٠٠٩؛ محمد جابر، ٢٠١٠؛ محمد الزاوي، ٢٠١٢؛ علام فزاري، ٢٠١٥؛ سيد السخاوي، ٢٠١٦).

• **٣- القائمة في صورتها الأولى:**
تم التوصل إلى (٤) مهارات رئيسية و (٥٨) مهارة فرعية.

• **٤- ضبط القائمة:**
بعد الانتهاء من إعداد القائمة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين وعددهم (٥) من متخصصي المكتبات؛ وذلك بهدف تحديد مهارات التربية المكتبية لطلاب الصف الثاني الثانوي، وقد طلب من السادة المحكمين:

وضع علامة (√) أمام الخانة المناسبة لكل مهارة من هذه المهارات.

تعديل صياغة المهارة إذا كانت تحتاج إلى تعديل صياغتها.

إضافة مهارات أخرى يرى المحكمون إضافتها.

وتلخصت آراء المحكمين فيما يلي:

- تقسيم القائمة إلى مهارات رئيسية ومهارات فرعية.
- حذف بعض المهارات الرئيسية مثل استخدام قواعد البيانات الإلكترونية بسب صعوبة تطبيق جميع المهارات داخل البرنامج.
- حذف بعض الخطوات الإجرائية مثل إعادة الكتاب إلى مكانه على الرف لأنها من مهام أخصائي المكتبة وليس الطالب.
- إعادة ترتيب وتنظيم الخطوات الإجرائية داخل القائمة.

ومن ثم أصبحت القائمة تتسم بالصدق، وأصبحت في صورتها النهائية تشتمل على خمس مهارات رئيسية وعدد (٣٤) مهارة فرعية.

• **ثانياً: تحديد معايير تصميم برنامج الوسائط الفائقة التفاعلية بنمطيه (المتتابعة، المتراكبة) في تنمية مهارات التربية المكتبية لطلاب الصف الثاني الثانوي كما يلي:**
لما كان البحث الحالي يهدف إلي دراسة اثر واجهة التفاعل ببرنامج الوسائط الفائقة التفاعلية لتنمية مهارات التربية المكتبية لطلاب الصف الثاني الثانوي تبنى البحث الحالي نموذج عبداللطيف الجزار (٢٠٠٢) للتصميم والتطوير التعليمي وتم اختيار هذا النموذج؛ لأنه نموذج شامل يحتوى على جميع عمليات التصميم والتطوير التعليمي، كما أنه يسير على خطوات طريقة التفكير العلمي، ويتميز بالترتيب المنطقي في خطواته حيث يقدم دراسة عن خصائص المتعلمين ويحلل احتياجاتهم ثم يحاول إيجاد الحلول المناسبة لهم والتي تشبع تلك الاحتياجات، وكذلك مرونته في التطبيق على كافة المستويات لإنتاج وتطوير البرامج التعليمية الإلكترونية، ومناسبة النموذج لمتغيرات البحث، وكذلك اهتمامه بتصميم سيناريو لاستراتيجيات التفاعلات التعليمية وهذا ما يحتاجه هذا البحث بالفعل، ويتضمن النموذج خمس مراحل رئيسية هي: الدراسة والتحليل، التصميم، الإنتاج والإنشاء، التقويم النهائي، مرحلة الاستخدام، وسوف يتم عرض هذه المراحل على النحو التالي:

- **مرحلة الدراسة والتحليل**:

وقد اشتملت هذه المرحلة على الخطوات التالية:

- **تحليل خصائص الطلاب**:

المتعلمون هما طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة الطبري حجازي الثانوية إدارة النزهة التعليمية محافظة القاهرة ؛ فهم يشتركون في السمات البدنية والعقلية والانفعالية، ألا أنهم مختلفون في أساليب التعلم لديهم، وتم تحليل خصائص المتعلمين من حيث واقع امتلاكهم للمهارات الأساسية لاستخدام الكمبيوتر، ورغبتهم في بناء المعرفة الجديدة، وحاجاتهم لامتلاك المهارات المكتبية، ورغبتهم في امتلاك هذه المهارات حيث يتم استخدام برنامج الوسائط الفائقة التفاعلية بنمطيه كنموذج يتم معالجة البحث من خلالها ويعتمد هذا النوع من التعلم على الإنترنت وتتراوح اعمار طلاب الصف الثاني الثانوي ما بين (١٤ -١٥) سنة، وقد تبين أن كلا من الطلاب يستخدمون الحاسب والإنترنت بصورة جيدة في اغراض البحث عن المعلومات والبريد الإلكتروني والمحادثة.

- **تحديد الحاجات التعليمية**:

يسعي البحث التعرف على أثر واجهة التفاعل (المتراكبة، والمتتابعة) ببرنامج الوسائط الفائقة التفاعلية على تنمية مهارات التربية المكتبية لطلاب الصف الثاني الثانوي، وشعر الباحث بهذه المشكلة من خلال نتيجة الدراسة الاستكشافية التي أجراه للتأكد من وجود المشكلة، وعلى أساس ذلك تمثلت الحاجات التعليمية في حاجة الطلاب الي اكتساب بعض المهارات المكتبية بطريقة حديثة غير الطريقة التقليدية في البحث.

- **دراسة واقع المصادر والحاجات التعليمية المتاحة**:

في هذه الخطوة تم الحصول علي موافقة كتابية من إدارة المدرسة بتطبيق تجربة البحث داخل المدرسة وتم التأكد من وجود الإمكانيات التعليمية داخل معمل الوسائط بالمدرسة والتي يمكن استخدامها لتشغيل برنامج الوسائط الفائقة التفاعلية حيث يتضمن معمل الوسائط (٣٠) جهاز كمبيوتر، شبكة إنترنت، وتم الاتفاق مع اخصائي المعمل ببقاء المعمل متاح طوال فترة تطبيق التجربة لعينة البحث، وتم التأكد من وجود حاسب شخصي لكل طالب من طلاب العينة التجريبية، وذلك لن طلاب العينة التجريبية يدرسون البرمجية التعليمية بمفردهم سواء في المدرسة أو المنزل أي ان البرنامج قائم على التعلم الذاتي.

- **مرحلة التصميم**:

وقد اشتملت هذه المرحلة على الخطوات التالية:

- **تصميم الأهداف التعليمية**:

قام الباحث بإعداد قائمة بالأهداف التعليمية لمقرر التربية المكتبية في ضوء خطة الوزارة لطلاب المرحلة الثانوية بشكل عام وطلاب الصف الثاني الثانوي بشكل خاص، وقد راع الباحث في صياغة هذه الأهداف الشروط والمبادئ التي

ينبغي مراعاتها في صياغة الأهداف التعليمية، حيث هدف البحث الحالي إلي تنمية بعض المهارات المكتبية لدي طلاب الصف الثاني الثانوي وتفرع من الهدف العام هدفان رئيسين وهما: تنمية الجانب المعرفي لطلاب الصف الثاني الثانوي المرتبط باستخدام الفهارس التقليدية واستخدام المكتبات الرقمية، وكذلك تنمية المهارات الادائية لطلاب الصف الثاني الثانوي في استخدام الفهارس والمكتبات الرقمية.

وتم صياغة الأهداف التعليمية الخاصة بموضوعات البرنامج الموضوع الأول "استخدام الفهارس التقليدية، الموضوع الثاني استخدام المكتبات الرقمية في عبارات سلوكية إجرائية قابلة للملاحظة والقياس، وتم إعداد قائمة بالأهداف وعرضها على السادة المحكمين ومن ثم تعديلها على ضوء ما أبداء المحكمون من آراء.

- **تصميم المحتوى التعليمي وتنظيمه**:

على ضوء الأهداف التعليمية التي حددها الباحث في المرحلة السابقة قام الباحث بتحديد المحتوى العلمي الخاص بالأهداف، وذلك بالاستعانة بالأدبيات التي تناولت موضوع التربية المكتبية، وكذلك آراء المتخصصين في مجال المكتبات، وكذلك الاطلاع على بعض المواقع الإلكترونية وتم تقسيم عناصر المحتوي إلى العناصر الاتية:

- **الموضوع الأول**: **استخدام الفهارس التقليدية ويحتوي على العناصر الاتية**:
  - مفهوم الفهارس التقليدية.
  - وظيفة الفهارس التقليدية.
  - أنواع الفهارس.
  - أشكال الفهارس
  - بيانات بطاقة الفهارس.
  - كيفية استخدام الفهارس.
  - التصنيف.
  - أهمية التصنيف.
- **الموضوع الثاني**: **استخدام المكتبات الرقمية ويحتوي على العناصر الاتية**:
  - رسالة بنك المعرفة.
  - قواعد البيانات داخل بنك المعرفة.
  - بوابات بنك المعرفة.
  - كيفية التسجيل داخل بنك المعرفة.
  - طرق البحث داخل بنك المعرفة.
  - اختيار المصادر
  - تحميل الملفات وتوثيقها.

وراع الباحث أن يتسم المحتوي بالحداثة ومواكبة التطور العلمي والتكنولوجي للمهارات المكتبية، وان يكون مرتبط بالأهداف التعليمية التي

نسعى إلى تحقيقها من خلال برنامج الوسائط الفائقة، ومراعاة الدقة العلمية واللغوية لعناصر المحتوى، ومناسبة المحتوي لخصائص الطلاب والفروق الفردية ومستوياتهم المعرفية المختلفة

- **تصميم واختيار أدوات القياس محكة المرجع**:

قام الباحث بتصميم أداتين لقياس مدى تحقيق الأهداف السلوكية لدي الطلاب وهي، اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات استخدام الفهارس التقليدية واستخدام بنك المعرفة، وكذلك بطاقة ملاحظة لملاحظة 'أداء طلاب الصف الثاني الثانوي في استخدام الفهارس التقليدية واستخدام المكتبات الرقمية "بنك المعرفة".

- **تصميم سيناريو استراتيجيات التفاعلات التعليمية (واجهة التفاعل)**:

على ضوء طبيعة البحث الحالي واجهة التفاعل (المتتابعة، والمتراكبة) تم تحديد طبيعة التفاعلات التعليمية القائمة على تفاعل المتعلم مع المحتوى التعليمي حيث اعتمد الباحث علي أسلوب التعلم الذاتي للطالب باعتباره احد أساليب التعلم التي تتناسب مع طبيعة البرمجيات التعليمية القائمة علي الوسائط الفائقة التفاعلية، وبناء علي ذلك تعددت الخبرات لتحقيق الأهداف التعليمية للبرنامج، حيث تمثلت هذه الخبرات لكي يتفاعل معها الطلاب إما بقراءة النصوص أو مشاهدة الصور أو مشاهدة الفيديو أو بسماع الصوت المصاحب للنص حسب أسلوب التعلم لدى الطلاب.

- **اختيار عناصر الوسائط والمواد التعليمية**:

تم اختيار عناصر الوسائط الفائقة والمواد التعليمية المناسبة لخصائص الطلاب وأهداف البرنامج وقد راع الباحث التنوع في هذه الوسائط لأنها من اهم معايير نجاح أي برنامج، وتمثلت هذه الوسائط في ما يلي: نصوص مكتوبة مثل التعليمات وشرح المحتوي التعليمي، نصوص فائقة كما في ازرار التحكم داخل برنامج الوسائط الفائقة، صور لعرض محتوي المهارات المكتبية، انف وجرافيك تم استخدمه للتسهيل علي الطلاب بعض المفاهيم دون الحاجة إلي قراءة كثير من النصوص، صوت مصاحب للنص وتأثيرات صوتية لتقديم التغذية الراجعة، مقاطع فيديو مستخدمة أثناء شرح مهارات استخدام الفهارس واستخدام بنك المعرفة، وأخيرا اختبار مبرمج لقياس مدى استيعاب الطلاب لمحتوي البرنامج.

- **تصميم الأحداث التعليمية وعناصر عملية التعلم**:

تشمل هذه الخطوة إجراءات التعلم والتدريس التي تسهم في أحداث التعلم وإدارته وتحقيق الأهداف المنشودة، وتوظيف مصادر التعلم وقد حددها عبد اللطيف الجزار في نموذجه إلى تسعة عناصر، وتم مراعاة توافر جميع هذه العناصر عند إعداد البرنامج كالاتي:

- الاستحواذ على انتباه المتعلم.
- تعريف المتعلم بأهداف التعلم.
- استدعاء التعلم السابق.

- عرض المثيرات.
- توجيه المتعلم.
- تحرير وتنشيط استجابة المتعلم.
- تقديم التغذية الرجعة.
- قياس الأداء والتشخيص والعلاج.
- مساعدة المتدرب على الاحتفاظ بالتعلم.

• **تصميم واجهة التفاعل وأساليب الإبحار مع البرنامج**:

تم تثبيت بعض العناصر داخل برنامجي الوسائط الفائقة التفاعلية البرنامج الأول ذات واجهة التفاعل النوافذ المتتابعة، والبرنامج الثاني ذات النوافذ المتراكبة، حتى يرجع الأثر إلى اختلاف واجهة التفاعل ومنها نوع وحجم ولو الخط لنص المحتوي والوسائط التعليمية المستخدمة لعرض المحتوي وطريقة عرض المحتوي وفيما يلي تصميم واجهة التفاعل للبرنامج الأول والثاني:

• **تصميم واجهة التفاعل ذات النوافذ المتتابعة**:

تم عرض محتوى البرنامج في شاشة واحدة تلو الأخرى، لا توجد غير نافذة واحدة مفتوحة وتكون أسلوب الإبحار في هذه النوافذ عن طريق أزرارا التالي والسابق كما في الشكل:

شكل (١) واجهة التفاعل ذات النوافذ المتتابعة

ويكون التفاعل والإبحار داخل برنامج النوافذ المتتابعة كالاتي:

- الضغط على أيقونة الأهداف وذلك للتعرف على أهداف الموضوع الذي سيتم دراسته.
- الضغط على أيقونة القائمة للتنقل بين موضوعات البرنامج.
- الضغط على زر التالي والسابق للتنقل إلى الصفحة التالية وكذلك الصفحة السابقة.

- الضغط على ايقونة الصوت لإيقاف وتشغيل الصوت.
- الضغط على ايقونة الخروج للخروج من البرنامج بشكل نهائي.

• **تصميم واجهة التفاعل ذات النوافذ المتراكبة**:

تم عرض محتوى البرنامج على سطح مكتب في النافذة وتم التفرع منها إلى شاشات تتراكب عليها، وتكون أسلوب الإبحار في هذه النوافذ عن طريق الروابط الفائقة التشعبية للانتقال بين الشاشات والعودة لأي نقطة في البرنامج كما في الشكل:

شكل (٢) واجهة التفاعل ذات النوافذ المتراكبة

ويكون التفاعل والإبحار داخل برنامج النوافذ المتراكبة كالاتي:

- الضغط على أيقونة الأهداف وذلك للتعرف على أهداف الموضوع الذي سيتم دراسته.
- الضغط على ايقونات التي توجد أعلي النافذة بهدف التنقل بين أجزاء الموضوع.
- الضغط على ايقونة تعليمات: للتعرف على تعليمات البرنامج وكيفية الإبحار داخل البرنامج.
- الضغط على ايقونة القائمة للتنقل بين موضوعات البرنامج
- الضغط على ايقونة الصوت لإيقاف وتشغيل الصوت.
- الضغط على ايقونة الخروج للخروج من البرنامج بشكل نهائي.

• **تصميم سيناريو البرنامج**:

وفي ضوء متغيرات البحث تم أعداد (٢) سيناريو، الأول خاص ببرنامج الوسائط الفائقة ذات واجهة التفاعل المتتابعة، والثاني ذات الصلة ببرنامج الوسائط الفائقة ذات واجهة التفاعل المتراكبة وتم استخدام نوع القالب التالي في إعداد السيناريوهات كما يتضح من الشكل التالي:

رقم الشاشة	عنوان الشاشة	النص المكتوب	الصور والرسوم الثابتة	الصور والرسوم المتحركة	التعليق الصوتي	أسلوب الانتقال	كروكي الإطار

ويشمل سيناريو إنتاج البرنامجين على العناصر التالية:

- رقم الشاشة: وهو يحتوي على رقم مسلسل للشاشات والصفحات.
- عنوان الشاشة: يحتوي على عنوان الشاشة.
- النص المكتوب: النص المكتوب على الشاشة.
- الصور والرسوم الثابتة: ويحتوي على صور حقيقية وكذلك تعبيرات تكوينية بالأشكال والخطوط.
- الصور والرسوم المتحركة: ويحتوي على لقطات فيلمية.
- التعليق الصوتي: تعليق مصاحب للنص وتأثيرات صوتية وموسيقي مصاحبة.
- أسلوب الانتقال للروابط: كيفية الإبحار داخل البرنامج.
- كروكي الإطار: يتضمن رسما كروكي مبسطا لتوزيع العناصر البصرية المختلفة على الشاشة.

- **تصميم استراتيجية التعليم والتفاعل مع البرنامج**:

تم الاعتماد على استراتيجية التعلم الذاتي لأنه يحقق للمتعلم التعلم وفقاً لقدراته وإمكاناته وميوله ورغباته، يساعد على مراقبة أداء الطالب لنفسه، وتقييم أدائه.

وتم تفاعل الطلاب مع شاشات البرنامج الأول بطريقة خطية من شاشة إلى اخرى، أما مع باقي شاشات البرنامج سيتم الإبحار بها بطريقة غير خطية حسب رغبة الطالب واشتمل على الشاشات التالية:

- الشاشة الافتتاحية: تحتوي على اسم البرنامج ويوجد بها تأثيرات صوتية لجذب انتباه الطلاب ومدة عرض هذه الشاشة دقية ويمكن أن يتخطاه الطالب بالضغط على ايقونة تخطي.
- شاشة التقديم: وتحتوي على اسم الباحث ويضغط الطالب علي ايقونة دخول البرنامج.
- شاشة التعليميات: تحتوي على تعليمات كيفية التفاعل مع البرنامج والإبحار داخله، ويضغط الطالب علي الايقونة النشطة داخل الشاشة وهي ايقونة القائمة.
- شاشة قائمة البرنامج: وتحتوي على موضوعات البرنامج وللطالب الحرية في التنقل بين موضوعات البرنامج.
- شاشات عرض المحتوي: تحتوي على اهداف ومحتوي الموضوعات.
- شاشات الاختبار: وتحتوي على أسئلة مستوي الطالب في تحقيق اهداف البرنامج.

- شاشات التغذية الراجعة: إطار يحتوي على الإجابة الصحيحة والطالب هو المتحكم في غلق هذا.

• **مرحلة الانتاج**: **في هذه المرحلة تم الإنتاج على ثلاث خطوات كما يلي**:

- اقتناء وتعديل وإنتاج الوسائط الفائقة: تم تجميع الوسائط المطلوبة من نصوص وصور وصوت وفيديو سواء تم إنتاجها او تم الحصول عليها من بعض مواقع الأنترنت وإجراء التعديل عليها.
- رقمنه عناصر الوسائط الفائقة: تم تنفيذ إنتاج التصميمات المختلفة لعناصر الوسائط المتعددة وذلك باستخدام مجموعة من البرامج لكل عنصر من عناصر الوسائط الفائقة:
  - ✓ النصوص المكتوبة: تم كتابة النصوص لمحتوي البرنامج باستخدام برنامج معالج النصوص *Microsoft office word 2010* وتم مراعاة المعايير الخاصة بالنصوص داخل البرنامج.
  - ✓ الصور: تم تحديد الصور والحصول عليها من بعض المواقع وتمت معالجتها من خلال برنامج *Adobe Photoshop cs5*.
  - ✓ الصوت: تم تسجيل الصوت من خلال برنامج *Story line3*.
  - ✓ فيديو: تم الحصول على بعض مقاطع الفيديو الجاهزة والمتاحة عبر موقع يوتيوب وتم التعديل عليها باستخدام برنامج *Adobe premiere*.
- تأليف البرنامج: تم انتاج البرنامجين باستخدام برنامج *Story line 3* وتحميل البرنامج على أسطوانات.

وتم مراعاة توافر جميع عناصر تصميم الأحداث التعليمية وعناصر عملية التعلم وفق نموذج عبد اللطيف الجزار عند انتاج البرنامج كالاتي.

- الاستحواذ على انتباه المتعلم: تم الاستحواذ على انتباه الطالب واستثارة الدافعية لديه للتعلم من خلال الجلسة التمهيدية بين الطلاب والباحث والشرح العلمي المبسط لما سوف يتم تعلمه من خلال برنامج الوسائط الفائقة وشرح لهم مميزات البرنامج التعليمي، وقد احتوي البرنامج على كثير من الوسائط الفائقة المتعددة وكل هذا يساعد على جذب انتباه الطلاب اثناء عملية التعلم.
- تعريف الطالب بأهداف التعلم: حيث تم عرض الهداف التعليمية الخاصة بكل موضوع داخل برنامج الوسائط الفائقة قبل دراسته بحيث يسهل علي الطالب التعرف على ما سيتم تعلمه قبل عملية التعلم.
- استدعاء التعلم السابق: وتم الاستدعاء عن طريق استراتيجية التدريس التكاملية، من خلال تقديم الإطار المحتوي في بداية التعلم وخلاله وفي نهاية التعلم، وهذا يساعدهم على تذكر المعلومات وفهمها.
- عرض المثيرات: تم تنويع المثيرات من خلال تنويع الوسائط التعليمية وأساليب التعزيز وطرق تفاعل الطالب داخل البرنامج.

- توجيه الطالب: قام الباحث بالأشراف وتوجيه الطلاب اثناء عملية التعلم حيث تم التواجد مع الطلاب داخل معمل الوسائط عند البدء في تطبيق التجربة وتشغيل برنامج الوسائط الفائقة للرد على استفسارات الطلاب وتقديم التوجيه لهم كما كان هناك نوع من التواصل الاجتماعي عن طريق تطبيق واتاب.
- تحرير وتنشيط استجابة الطالب: تم تقديم اختبار نهاية كل موضوع من موضوعات برنامج الوسائط الفائقة، بحيث يستطيع الطالب للتعرف على مدي تقدمه واستيعابه لمحتوي البرنامج التعليمي، ولكي يتم قياس مدي تقدم الطلاب داخل البرنامج التعليمي.
- تقديم التغذية الراجعة: تم تقديم التغذية داخل برنامج الوسائط الفائقة عن طريق وجود صوت تعزيز للطالب عند الإجابة الصحيحة اما إذا كانت الإجابة خاطئة يظهر امام الطالب إطار يحتوي على الإجابة الصحيحة والطالب هو المتحكم في غلق الإطار لكي يتمكن من تعديل مهاراته حسب طريقة تعلمه.
- قياس الأداء والتشخيص والعلاج: نم تطبيق أدوات البحث المتمثلة في الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات التربية المكتبية، وتم تطبيق الاختبار قبليا وبعديا وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الادائي لمهارات التربية المكتبية للتعرف على مدي تحقق اهداف برنامج الوسائط الفائقة.
- مساعدة الطالب علي الاحتفاظ بالتعلم: تم تقديم برنامج الوسائط الفائقة للطلاب بحيث يوفر استثارة أكثر من حاسة لديهم عن طريق استخدام أكثر من وسيط تعليمي داخل البرنامج من صوت وصورة ونص ورسومات وملفات فلاش وفيديو، وكذلك التعلم ببرنامج الوسائط يقوم على استراتيجية التعلم الذاتي وهذا يساعد على احتفاظ الطالب بالتعلم.

- **مرحلة التقويم**،

وتشتمل على الخطوات التالية: تم أجراء مرحلة التقويم لبرنامجي الوسائط الفائقة عن طريق الخطوات التالية

- **تحكيم البرنامج**:

بعد الانتهاء من انتاج برنامجي الوسائط الفائقة تم عرض البرنامجين على مجموعة من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم في مدي توافر العناصر الاتية داخل البرنامج:

- وضوح الهدف العام من البرنامج.
- الترتيب المنطقي لمحتوي البرنامج.
- اثارة المحتوي لاهتمام المتعلم للتفاعل مع البرنامج.
- التوظيف المناسب لعناصر الوسائط المتعددة.
- مناسبة البرنامج لمستوي المتعلمين.
- يوفر البرنامج اختبار في نهاية المادة التعليمية.

- يعرض البرنامج نتيجة المتعلم بعد الانتهاء من الاختبار.
- تعليمات الاستخدام واضحة وبسيطة ومختصرة.
- سهولة الإبحار عبر شاشات البرنامج.
- الروابط تعمل بشكل صحيح دون أخطاء.
- تدعيم المؤثرات السمعية والبصرية لعملية التعلم.
- تباين لون خط النصوص مع لون الخلفية.
- إطارات وخلفيات الشاشة متنوعة وجذابة.
- مراعاة توزيع عناصر الشاشة بطريقة صحيحة.
- صحة نمطا واجهة التفاعل.
- حرية الخروج من أي قسم من البرنامج بأكمله..

وبعد الاطلاع علي اراء المحكمين اتضح اتفاقهم على صلاحية تطبيق البرنامجين مع إجراء بعض التعديلات مثل التقليل من النصوص داخل الشاشات وتعديل ألوان الخلفيات وتعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات وقد تم إجراء تلك التعديلات وأصبح البرنامجين صالحين للتطبيق.

- **التجربة الاستطلاعية للبرنامج**:

تم تطبيق البرنامج على عينة استطلاعية مكونة من (٥) طلاب من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة طبري حجاز الثانوية بنين بمحافظة القاهرة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠١٨ - ٢٠١٩) في الفترة من يوم ٢٠١٨/١٠/٩ الي ٢٠١٨/١٠/١١ وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية وفي البداية اجتمع الباحث مع أفراد العينة الاستطلاعية وشرح لهم الهدف من دراسة البرنامج واستراتيجية الدراسة، وكيفية دراسة البرنامج، وكان هدف التجربة الاستطلاعية التأكد من الاتي:

- وضوح المادة العلمية داخل البرنامج.
- مدي وضوح تعليمات البرنامج.
- مناسبة محتوي البرنامج لعينة البحث.
- مدي وضوح أنماط الشاشات المختلفة.
- جودة المنتج النهائي للبرنامج.
- سهولة وصعوبة استخدام البرنامج.
- التعرف على الوقت المستغرق لدراسة البرنامج.

بعد إعداد أسطوانات البرنامج وتوزيعها على طلاب العينة الاستطلاعية والتأكد من معرفة الطلاب لتشغيل الأسطوانات داخل معمل الوسائط بالمدرسة تم تطبيق أدوات البحث لحساب ثباتها، قد أوضحت نتيجة التجربة الاستطلاعية الاتي:

- حماس الطلاب بدراسة برنامج الوسائط الفائقة.
- أعجب الطلاب بوضوح الشاشات وترابطها وتكاملها وألوانها.
- أوضح الطلاب سهولة الاستخدام وسهولة الإبحار.

- أشار الطلاب إلى بعض الخطاء اللغوية وتم تصحيحها.
- أشار الطلاب إلى عدم وجود مفتاح الصوت في بعض الشاشات وتم اضافته.

• **مرحلة الاستخدام**:

بعد الانتهاء من عمليات التقويم وإجراء التعديلات اللازمة، تم إعداد النسخة النهائية من برنامج الوسائط الفائقة التفاعلية.

• **ثانياً: أدوات البحث**:

• **الاختبار التحصيلي**:

خضع بناء الاختبار التحصيلي لطلاب الصف الثاني الثانوي للإجراءات التالية:

- تحديد الهدف العام للاختبار: يهدف الاختبار التحصيلي (من إعداد الباحث) إلى التعرف على مستوي التحصيل المعرفي لدي طلاب الصف الثاني الثانوي المرتبط بالمهارات المكتبية والتي يشملها برنامج الوسائط الفائقة.
- تحديد الأهداف التعليمية للاختبار: تم تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بالجوانب المعرفية للمهارات المكتبية تحديدا سلوكيا واضحا لكل موضوع من موضوعات المهارات المكتبية المدرجة في برنامج الوسائط الفائقة وكذلك تصنيف الأهداف التعليمية وتحديد عدد ونوع الأسئلة المناسبة لكل هدف.
- إعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي: تم تحديد مواصفات الاختبار التحصيلي في ضوء المستويات المعرفية الثلاثة (التذكر - الفهم - التطبيق) لكل موضوع ومدي تمثيل مفردات الاختبار لجميع الجوانب المعرفية، ومدي توزيع هذه المفردات على مستويات الأهداف المعرفية الخاصة بموضوعات المهارات المكتبية وتحديد الاوزان النسبية لكل من الأهداف والاسئلة كما هو موضح بالجدول (١):

جدول (١) توزيع مفردات اختبار مهارات حل المشكلات الإحصائية

المهارة	المستويات			عدد الاسئلة	عدد الأهداف	الوزن النسبي للأهداف	الوزن النسبي للأسئلة
	تذكر	فهم	تطبيق				
استخدام الفهارس التقليدية	٧	٢	٤	٣٠	١٣	٥٩	٦٠
استخدام المكتبات الرقمية	٤	-	٥	٢٠	٩	٤١	٤٠
المجموع	١١	٢	٩	٥٠	٢٢	١٠٠	١٠٠
النسبة المئوية	٥٠٪	٩٪	٤١٪	١٠٠٪			

- إعداد الصورة الأولية للاختبار: صيغت الصورة الأولية للاختبار التحصيلي بحيث يتكون من (٥٠) مفردة منها (٢٩) سؤال اختيار متعدد و (٢١) سؤال صواب وخطا.
- تحديد نظام تقدير الدرجات: وضع نظام تقدير الدرجات في هذا الاختبار، بحيث تعطي لكل إجابة صحيحة درجة واحدة في أسئلة الاختبار من متعدد والصواب والخطأ، وصفر للإجابة الخاطئة.

- **التحقق من صدق الاختبار التحصيلي:**

للتأكد من صدق الاختبار قام الباحث بما يلي:

- الصدق الظاهري: تم عرض الاختبار التحصيلي في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من اعضاء هيئة التدريس والمختصين في علم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس بلغ عددهم (٥) من خلال الإجابة عن استبيان معد لهذا الغرض وعلى ضوء آرائهم ومقترحاتهم التي ساعدت الباحث في مراجعة صياغة الأسئلة والنظر ببعض البدائل المقترحة، تم تعديل الاختبار حتى وصل لصورته النهائية وقد حافظ الاختبار على عدد أسئلته الخمسين.
- ثبات الاختبار التحصيلي: تم تطبيق الاختبار في صورته النهائية بعد تعديلها على ضوء آراء المحكمين، وملاحظاتهم - على عينة استطلاعية بلغ حجمها (٢٠) طالب من طلاب الصف الثاني الثانوي لقياس ثبات الاختبار تم استخراج قيمة معامل الثبات لأغراض الاتساق الداخلي بطريقة الفا كرو نباخ للاختبار ككل، حيث بلغ معامل الثبات (٠.٧٩) وهو معامل مناسب.
- زمن الاختبار: تم تحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار عن طريق حساب المتوسط الذي استغرقه كل من اول طالب واخر طالب في الإجابة وكان الزمن المحسوب وفقا لذلك (٥٠) دقيقة.

- **إعداد بطاقة ملاحظة المهارات المكتبية:**

تصميم بطاقة ملاحظة أداء الطلاب العملي للمهارات المكتبية تم اتباع الإجراءات التالية:

- الهدف من البطاقة: استهدفت هذه البطاقة قياس مستوي أداء طلاب الصف الثاني الثانوي للمهارات المكتبية التي يتضمنها برنامج الوسائط الفائقة المصمم من قبل الباحث.
- مصادر بناء البطاقة: تم الاطلاع علي بعض قوائم الملاحظة في بعض الدراسات المشابهة لتلك الدراسة، واعتمد علي الصورة النهائية لقائمة المهارات وتم التوصل إلي الصورة النهائية لقائمة المهارات حيث كان عدد المهارات الرئيسية (٥) والمهارات الفرعية (٣٤) وتم إعادة كتابة الخطوات الإجرائية إلي خطوات أدائية في صورة أفعال سلوكية بسيطة تشكل في مجملها ما ينبغي أن يقوم به الطالب من مهارات مكتبية بعد تعرضه لبرنامج الوسائط الفائقة المعد من قبل الباحث وقد روعي عند صياغة الأفعال السلوكية لكل مهارة ما يلي: أن تكون العبارات واضحة ودقيقة، وان تكون الفعال السلوكية مرتبة ترتيب منطقي، وتجنب التداخل بين العناصر، وتقيس كل عبارة سلوكا محدد واضح، وعدم احتواء العبارة علي أداء نفي.
- وضع نظام تقدير الدرجات: تم استخدام أسلوب التقدير الكمي للبطاقة بوضع مستويان للأداء هما (أدي – لم يؤدي) والدرجات المقابلة (صفر - ١) يحصل الطالب علي درجة واحدة إذا أدي المهارة بشكل صحيح، وعلي صفر إذا لم يؤدي المهارة، ويقوم القائم بالملاحظة بوضع علام صح امام مستوي الأداء

المناسب ويتم ترجمة مستوي الأداء في كل مهارة الي الدرجة المقابلة ويتم جمع درجات الطالب علي كافة بنود البطاقة وتحديد مستواه.

- الصورة الأولية للبطاقة: بعد الانتهاء من تحديد الهدف من بناء البطاقة، وتحليل المحاور الرئيسية تمت صياغة بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية والتي تكونت من عدد (٥) رئيسية وعدد (٣٤) فرعية.

- **التحقق من صدق البطاقة**:

للتأكد من صدق البطاقة قام الباحث بما يلي:

- الصدق الظاهري: تم عرض البطاقة في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من اعضاء هيئة التدريس والمختصين في علم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس بلغ عددهم (٥) من خلال الإجابة عن استبيان معد لهذا الغرض وعلى ضوء آرائهم ومقترحاتهم التي ساعدت الباحث في مراجعة صياغة الأسئلة والنظر ببعض البدائل المقترحة، تم تعديل الاختبار حتى وصل لصورته النهائية وقد حافظ الاختبار على عدد أسئلته الخمسين.
- ثبات البطاقة: تم حساب معامل ثبات البطاقة بأسلوب تعدد الملاحظين على أداء الطالب الواحد ثم حساب معامل الاتفاق والاختلاف بينهم وذلك باستخدام معادلة كوبر وقد توصل الباحث الي ان نسبة الاتفاق تراوحت ما بين (٨٢ – ١٠٠ ٪) وهي نسبة مرتفعة تدل على وجود ثبات لبطاقة الملاحظة وأنها صالحة للقياس..
- الصورة النهائية: بعد التأكد من الصدق الظاهري وحساب ثبات البطاقة أصبحت في صورتها النهائية مكونة من (٣٤) مؤشر لقياس المهارات المكتبية وتم حساب كل مؤشر أداء بدرجة.

- **رابعا: إجراء تجربة البحث**:

إجرية تجربة البحث من حيث تطبيق أدوات البحث ومواد المعالجة التجريبية وفقا للخطوات التالية:

- الأعداد للتجربة: حيث تم إجراء الاستعدادات الآتية قبل تنفيذ التجربة وهي:
  - ✓ الحصول على موافقة كتابية من مدير مدرسة طبري حجاز الثانوية بنين إدارة النزهة التعليمية بمحافظة القاهرة لتنفيذ تجربة البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٨ -٢٠١٩).
  - ✓ تحميل برنامجي الوسائط الفائقة على أسطوانات حسب عدد أفراد عينة البحث.
  - ✓ طباعة أدوات البحث (الاختبار التحصيلي - بطاقة الملاحظة) بعد التأكد من صدقهم وثباتهم حسب عدد عينة البحث.
- تحديد عينة البحث: تم اختيار عينة البحث من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة طبري حجاز الثانوية بنين إدارة النزهة التعليمية محافظة القاهرة للعام الدراسي (٢٠١٨ -٢٠١٩) وتم اختيار (٦٠) طالب لتطبيق الاختبار

التحصيلي وبطاقة الملاحظة وقام الباحث بقراءة تعليمات الاختبار على الطلاب، وتم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين عدد كل منهم (٣٠) طالب بحيث تتعرض المجموعة التجريبية الاولي لبرنامج الوسائط الفائقة ذات النوافذ المتتابعة، والمجموعة التجريبية الثانية لبرنامج الوسائط الفائقة ذات النوافذ المتراكبة.

- التحقق من تكافؤ المجموعتين: قام الباحث بتطبيق الاختبار قبليًا على مجموعتي البحث يوم ٢٠١٨/١٠/١٥ وقام بتحليل نتائج الاختبار القبلي للتعرف على الفروق بين المجموعتين ومن ثم التعرف على مدي التجانس بينهم، وتم التحقق من ذلك عن طريق تطبيق اختبار (ت) للمجموعات المستقلة كما في الجدول التالي:

جدول (٢) يوضح الفروق بين متوسطي درجات الطلاب قبل تطبيق الاختبار التحصيلي

اختبار التحصيلي	التطبيق القبلي	العدد	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t المحسوبة	الدلالة
الدرجة الكلية للاختبار	المجموعة التجريبية الاولي (المتتابعة)	٣٠	٥٠	٢٠.٥٧	٢.٨٧	٥٨	١.٥٤	غير دال
	المجموعة التجريبية الاولي (المتراكبة)	٣٠	٥٠	٢١.٩٠	٣.٧٥			

ويتضح من نتائج جدول (٢) أن قيمة (ت) المحسوبة البالغة (١.٥٤) أقل من قيمة (ت) الجدولية البالغة (٢.٠٠) عندٍ مستوي دلالة إحصائية (٠.٠٥) وهذا يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولي ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية في القياس البعدي في الاختبار التحصيلي ككل

- تطبيق برنامجي الوسائط الفائقة: تم مقابلة طلاب عينة البحث بالتعاون مع اخصائي المكتبات بالمدرسة وتم تهيئتهم لدراسة برنامج الوسائط الفائقة ذات النوافذ المختلفة (متتابعة - متراكبة) مع الحرص على عدم اعطائهم فكرة عن طبيعة الاختلاف فيما بين المعالجتين حتى لا يؤثر على أدائهم، وقد بدا التطبيق يوم ٢١ -١٠ -٢٠١٨ الي يوم ٢٧ -١١ -٢٠١٨ وتم تقديم البرنامج للطلاب وتوزيع الأسطوانات التي يوجد عليها برنامج الوسائط الفائقة على المجموعتين وقد لاحظ الباحث ما يلي:
  - ✓ حماس معظم الطلاب عند التعامل مع البرنامج.
  - ✓ وجود رغبة لديهم في تعميم مثل هذه البرامج على باقي المواد التعليمية الأساسية.
  - ✓ وجود تواصل جيد بين الباحث والطلاب عن طريق تطبيق الواتس.
- التطبيق البعدي لأدوات التقويم: تم تطبيق اختبار مهارات التربية المكتبية وبطاقة الملاحظة بعديًا على الطلاب مجموعة البحث في يوم الاحد الموافق (٢٩ - ١١ - ٢٠١٨).

• **خامساً: المعالجة الإحصائية للبيانات**:

تم استخدام برنامج SPSS Ver 23 للمعالجة الإحصائية كالتالي: اختبار (ت) للمجموعات المترابطة لتحديد الدلالة الاحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي لكل من الاختبار وبطاقة الملاحظة كما استخدم الباحث اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للمقارنة البعدية للمجموعتين التجريبيتين بعد تطبيق تجربة البحث.

• **سادساً: نتائج البحث وتفسيرها**:

سيتم عرض النتائج التي تم التوصل إليها وتفسيرها في ضوء فروض البحث وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة ونظريات التعلم، بالإضافة إلى تقديم بعض التوصيات.

• (١) **إجابة السؤال الفرعي الاول**:

للإجابة عن السؤال الفرعي الاول الذي ينص على "ما مهارات التربية المكتبية اللازمة لطلاب الصف الثاني الثانوي؟"، قام الباحث بالتوصل إلى قائمة بالمهارات اللازمة لطلاب الصف الثاني الثانوي (ملحق ٢)، وقد توصل الباحث إليها من خلال مراجعة ودراسة الأدبيات والبحوث السابقة العربية والأجنبية التي تناولت التربية المكتبية التي سبق الإشارة إليها، كما تم عرض قائمة المهارات على مجموعة من المحكمين من الأساتذة والخبراء في المكتبات (ملحق رقم ١)، وتم إجراء التعديلات اللازمة، وقد تم توضيح ذلك أيضا في إجراءات البحث.

• (٢) **إجابة السؤال الفرعي الثاني**:

للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني الذي ينص على " ما معايير تصميم وجهتا التفاعل ببرنامج وسائط فائقة تفاعلية لتنمية مهارات التربية المكتبية لطلاب الصف الثاني الثانوي؟ " "قام الباحث بتطبيق نموذج عبد اللطيف الجزار (٢٠٠٢) للتصميم التعليمي في تصميم برامج الوسائط الفائقة التفاعلية وقد تم توضيح ذلك أيضا في إجراءات البحث.

• (٣) **إجابة السؤال الفرعي الثالث**:

للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث الذي ينص على " ما أثر واجهة التفاعل (المتتابعة، والمتراكبة) ببرنامج الوسائط الفائقة التفاعلية على تنمية مهارات التربية المكتبية لطلاب الصف الثاني الثانوي؟"

قام الباحث باختبار صحة الفرض (الأول - الثاني - الثالث - الرابع) للإجابة عن هذا السؤال، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) ، وباستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة، وذلك كما سيتضح من الجزء التالي الخاص باختبار صحة الفروض البحثية.

• **تفسير نتائج الفرض الأول**:

ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولي التي تعرضت (لواجهة التفاعل المتتابعة) في كل من القياسين القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي لدى

طلاب الصف الثاني الثانوي لصالح القياس البعدي"، والجدول التالي يوضح نتيجة الفرض:

جدول (٣) يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولي في القياس القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

اختبار التحصيلي	المجموعة التجريبية الأولي (المتتابعة)	العدد	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t المحسوبة	الدلالة
الدرجة الكلية للاختبار	القياس القبلي	٣٠	٥٠	٢٠.٥٦	٢.٨٧	٥٨	٢٤.٦٦	دال
	القياس البعدي	٣٠	٥٠	٤٤.٧٠	٤.٦٤			

ويتضح من الجدول السابق: وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تعرضت لواجهة التفاعل ذات النوافذ المتتابعة قبل وبعد تطبيق اختبار التحصيلي لصالح القياس البعدي؛ وذلك لان قيمة (ت) دالة احصائيا كما في الجدول.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى نمط واجهة التفاعل المتتابعة ساعد على تنوع وسائط توصيل المحتوى، وإتاحة والرجع والتعزيز ووسائل الدعم والتوجيه لطلاب المجموعة الأولى عند الحاجة، وتوفر التعلم النشط للطلاب، والتفاعل أثناء التعليم، وتوفير الممارسة والتدريب في بيئةٍ التعلم حتى يتقن الطالب المهارات، ومصداقية التقييم، وتعلم كل طالب وفقا خطوه الذاتي ووفق ظروفه الحياتية، وعدم التقيد بحدود الزمان والمكان وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (اميرة احمد حسن، ٢٠١٣؛ احمد محمد امين، ٢٠١٦).

- **تفسير نتائج الفرض الثاني**:

ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تعرضت (لواجهة التفاعل المتراكبة) في كل من القياسين القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي لصالح القياس البعدي والجدول التالي يوضح نتيجة الفرض:

جدول (٤) يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياس القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي

اختبار التحصيلي	المجموعة التجريبية الثانية (المتراكبة)	العدد	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t المحسوبة	الدلالة
الدرجة الكلية للاختبار	القياس القبلي	٣٠	٥٠	٢١.٩٠	٣.٧٥	٥٨	٢٥.٢٢	دال
	القياس البعدي	٣٠	٥٠	٤٥.٣٠	٣.٤٧			

ويتضح من الجدول السابق أن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تعرضت لواجهة التفاعل المتراكبة قبل وبعد تطبيق اختبار التحصيلي لصالح القياس البعدي؛ وذلك لان قيمة ت دالة احصائيا، ويفسر الباحث هذه النتيجة الي أهمية استراتيجية التعلم الذاتي حيث ساعدت الطلاب على الاطلاع بشكل أوسع على الدروس وتكرارها من خلال

البرمجية التعليمية المتاحة وتكرار الفيديو التعليمي الذي يقوم بشرح الدروس في الوقت المناسب لكل منهم وبالسرعة التي تناسب المتعلم مما ساعد على تنمية الجانب المعرفي، كما ان الطلاب يتمتعون بالنشاط والتفاعل الإيجابي مع المحتوي المعروض وهم يأخذون نهج اختيار الفروض في تعلمهم، وانهم قادرون علي توظيف مهارات التفكير لديهم، فتقديم أي نمط لواجهة التفاعل لهم يسهم بشكل كبير في إعطاء نتائج مرتفعة في بيئة تدعم التعلم الذاتي لكل طالب بدون توجيه من المعلم او الاقران وتتفق نتائج هذا البحث مع دراسة (هاشم سعيد الشرنوبي، ٢٠٠٠؛ بهاء الدين خيري، ٢٠٠٥؛ وزينب حسن السلامي، ٢٠٠٨؛ زنبيل جاد عزمي ومحمد المداني، ٢٠٠٩، ورمضان حشمت ، ٢٠١٢؛ واشرف احمد زيدان، ٢٠١٥، احمد محمد امين، ٢٠١٦).

- **تفسير نتائج الفرض الثالث**:

ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولي التي تعرضت (لواجهة التفاعل المتتابعة) والمجموعة التجريبية الثانية التي تعرضت (لواجهة التفاعل المتراكبة) في القياس البعدي في الاختبار التحصيل، والجدول التالي يوضح نتيجة الفرض:

جدول (٥) يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الاولي والثانية في القياس البعدي في الاختبار التحصيلي

اختبار التحصيلي	التطبيق البعدي	العدد	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t المحسوبة	الدلالة
الدرجة الكلية للاختبار	المجموعة التجريبية الاولي (المتتابعة)	٣٠	٥٠	٤٤.٧٠	٤.٦٤	٥٨	٠.٥٧	غير دال
	المجموعة التجريبية الاولي (المتراكبة)	٣٠	٥٠	٤٥.٣٠	٣.٤٧			

ويتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولي وطلاب المجموعة التجريبية الثانية بعد تطبيق الاختبار التحصيلي ويرجع الباحث هذه النتيجة الي ملائمة كل نمط من أنماط واجهة التفاعل للخصائص والاستعدادات العقلية والمعرفية للمتعلمين مما نتج عنه حدوث اثر إيجابي في التحصيلي المعرفي للطلاب دون تفوق مجموعة علي اخري، وكذلك حدوث التعلم ذوي المعني الذي ادي بدوره الي زيادة كم المعلومات التي استفادتها الطلاب من البرنامج وبالتالي نتج عنه زيادة في التحصيل المعرفي للمعلومات المرتبطة بالتربية المكتبية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (اشرف زيدان، ٢٠٠٤؛ عبير حسن فريد، ٢٠٠٩؛ احمد محمد امين، ٢٠١٦) وتختلف مع نتيجة دراسة كل من (عمرو جلال علام، ٢٠٠٤؛ ريهام محمد الغول، ٢٠٠٨) وبناء علي ذلك تم رفض الفرض الثالث والذي ينص علي " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولي التي تعرضت (لواجهة التفاعل

المتتابعة) والمجموعة التجريبية الثانية التي تعرضت (لواجهة التفاعل المتراكبة) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي.

- **تفسير نتائج الفرض الرابع**:

ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولي التي تعرضت (لواجهة التفاعل المتتابعة) والمجموعة التجريبية الثانية التي تعرضت (لواجهة التفاعل المتراكبة) بعد تطبيق بطاقة الملاحظة لقياس مدي نمو مهارات التربية المكتبية، والجدول التالي يوضح نتيجة الفرض:

جدول (٦) يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الاولي والثانية في القياس البعدي في بطاقة الملاحظة

بطاقة الملاحظة	التطبيق البعدي	العدد	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t المحسوبة	الدلالة
الدرجة الكلية للبطاقة	المجموعة التجريبية الاولي (المتتابعة)	٣٠	٣٤	٢٨.٧٣	٢.٣٠	٥٨	١.٠٨	غير دال
	المجموعة التجريبية الاولي (المتراكبة)	٣٠	٣٤	٢٩.٦٠	٣.٧٣			

ويتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولي وطلاب المجموعة التجريبية الثانية بعد تطبيق بطاقة الملاحظة ويرجع الباحث هذه النتيجة إلي أن المعالجات التي قدم من خلالها المحتوي متفاوتة في تأثيرها علي الأداء العملي لمهارات التربية المكتبية لكلا المجموعتين ولهذا يمكن ارجاع ذلك الي ما تضمنه البرنامج من روابط وفيديوهات تعليمية ساعدت علي عرض المعلومات وما اتاحه البرنامج من تعلم كل طالب حسب قدرته واستعداداته، وكذلك تقديم البرنامج توجيها الي طبيعة الأداء الجيد للمهارة وقد ساعد ذلك علي نمذجة المهارة بشكل جيد في عقل الطالب وعلي إعطائه بروفة ذهنية لكيفية الأداء العملي لها مما دعم أداء الطلاب لهذه المهارات وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (اشرف زيدان، ٢٠٠٤؛ عبير حسن فريد، ٢٠٠٩؛ احمد محمد امين، ٢٠١٦) وبناء علي ذلك تم رفض الفرض الرابع والذي ينص علي " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولي التي تعرضت (لواجهة التفاعل المتتابعة) والمجموعة التجريبية الثانية التي تعرضت (لواجهة التفاعل المتراكبة) في القياس البعدي لبطاقة الملاحظة.

- **توصيات البحث**:

في ضوء النتائج التي أسفر البحث الحالي يمكن تقديم التوصيات التالية:

- تطبيق واجهتي التفاعل (المتتابعة، والمتراكبة) على تنمية التحصيل المعرفي في مادة البرمجة لطلاب المرحلة الثانوية

- عقد دورات تدريبية لنشر الوعي وللتدريب على كيفية تصميم برامج وسائط فائقة تفاعلية.
- أهمية توظيف برامج الوسائط المتعددة التفاعلية على تنمية مهارات التربية المكتبية لجميع صفوف المرحلة الثانوية.
- مراعاة مبدأ التعلم الذاتي اثناء العملية التعليمية حيث يجب أن يتعلم الطالب في الوقت الذي يريده وفق قدراته وامكاناته وحسب أسلوب تعلمه.

- **بحوث مقترحة**:

في ضوء نتائج البحث الحالي يقترح الباحث إجراء بعض البحوث والدراسات التالية:

- إثر واجهة التفاعل (القوائم، الرسومات) ببرامج الوسائط الفائقة على تنمية مهارات التربية المكتبية لطلاب المرحلة الثانوية.
- أثر واجهة التفاعل (القوائم، الرسومات) وعلاقتها بالأسلوب المعرفي (المستقل، المعتمد) ببرامج الوسائط الفائقة على تنمية مهارات التربية المكتبية لطلاب المرحلة الثانوية.
- إثر واجهة التفاعل (المتراكبة، المتتابعة) ببرامج الوسائط الفائقة على تنمية مهارات التربية المكتبية لطلاب المرحلة الثانوية.
- إجراء بحوث ودراسات حول كيفية تفعيل هذه الأنماط في الكليات التي تعتمد على المهارات العملية.
- إثر واجهة التفاعل (المتراكبة، المتتابعة) ببرامج الوسائط الفائقة في تنمية مهارات البحث العلمي لطلاب المرحلة الثانوية.

- **المراجع العربية والأجنبية**

- احمد محمد السيد امين (٢٠١٦). أثر اختلاف تصميم واجهة التفاعل في بيئة التعلم النقال والأسلوب المعرفي في تنمية مهارات إدارة التعلم الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، رسالة دكتوراه، القاهرة، كلية التربية- جامعة الأزهر.
- احمد محمد نوبي سعيد (٢٠٠١). إثر اختلاف نوع وحجم التفاعل متعدد الوسائل على التحصيل والتفكير الابتكاري لدى طلاب كلية التربية، رسالة ماجستير، القاهرة: كلية التربية- جامعة الأزهر.
- احمد محمود فخري غريب (٢٠١٢). فاعلية برنامج وسائط فائقة قائم على الفكر المنظومي في تنمية مهارات البرمجة والتفكير الابتكاري لطلاب معهد الدراسات التربوية، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- احمد مغاوري محمود بيومي العطار (٢٠١٣). أثر استخدام برنامج قائم على الوسائط الفائقة المتصلة بالأنترنت على تنمية مهارات تصميم مواقع الويب التفاعلية، رسالة ماجستير، كلية التربية- جامعة بنها.
- أسامة سعيد هنداوي، حمادة محمد مسعود، إبراهيم يوسف محمد (٢٠٠٩). تكنولوجيا التعليم والمستحدثات التكنولوجية، القاهرة: عالم الكتب.
- إسماعيل احمد إسماعيل (٢٠٠٠). التصميم عناصره واسسه في الفن التشكيلي، القاهرة، زهراء الشروق.
- أشرف احمد عبد العزيز زيدان (٢٠٠٤). فعالية مثيرات الكمبيوتر المرئية في برامج الفيديو التعليمية على التحصيل الفوري والمرجأ، رسالة دكتوراه، كلية التربية- جامعة حلوان.

- أشرف عبد المنعم محمد حسين (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تكاملي باستخدام الوسائط الفائقة التفاعلية في تنمية بعض المفاهيم العلمية والجغرافية والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي، المؤتمر العلمي الحادي عشر- التربية العلمية إلى أين؟، جامعة أسيوط.
- أشرف عويس محمد عبد المجيد (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوسائط الفائقة في تنمية مهارات استخدام بيئات التعلم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحوها، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مجلد (٣٢)، العدد (١).
- أماني فوزي الجمل (٢٠١٠). التعليم الإلكتروني والاستراتيجيات المعرفية، مجلة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة.
- أمل السيد أحمد الطاهر (٢٠٠٦). العلاقة بين التكوين المكاني للصور الثابتة والمتحركة في برامج الوسائل المتعددة والتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.
- أميرة سمير سعد على (٢٠١١). أثر التفاعل بين بنية الإبحار داخل الكتاب الإلكتروني والأساليب المعرفية في تنمية مهارات حل المشكلات، رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة عين شمس.
- انوار محمد مرسي (٢٠١٣). المكتبة المدرسية ودورها في تنمية الوعي الثقافي، الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- ايمان عبد العزيز بانجه (٢٠٠٥). التربية المكتبية لطالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة دراسة ميدانية تقويمية، مجلة مكتبة فهد الوطنية، المجلد (١١)، العدد (١).
- بلال مختار صلاح (٢٠١١). فاعلية برنامج الكتروني مقترح في تنمية المهارات المكتبية لدى طلاب شعبة تكنولوجية التعليم بكلية التربية النوعية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- بوعلام فزاري، نور الدين الزاوي (٢٠١٥). المهارات المكتبية وآلية تطبيقها، (ط١)، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
- جيهان عبد الباسط محمد سالم شلبي (٢٠١٤). نموذج مقترح قائم على الوسائل الفائقة للتكامل بين بعض المقررات الدراسية وفعاليته في تنمية التحصيل والاتجاهات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، تكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- جيهان محمد عفيفي (٢٠٠٦). أثر استخدام الوسائط الفائقة على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي الفندقي لمقرر اقتصاديات النشاط السياحي، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- حسن احمد نصر (٢٠٠٩). المدخل الي تصميم التعليم، جدة، خوارزم العلمية.
- حسن محمد عبد الشافي (١٩٩٠). دراسات في المكتبات المدرسية، القاهرة، دار الكتاب المصري.
- حمدي احمد عبد العزيز (٢٠١٣). تصميم بيئة تعلم الكترونية قائمة على المحاكاة الحاسوبية وأثرها في تنمية بعض مهارات الاعمال المكتبية وتحسين مهارات عمق التعلم لدي طلاب المدارس الثانوية التجارية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (٩)، العدد (١٤).
- حميدة عبيد الصبحي (٢٠٠٨). التخطيط للتربية المكتبية دراسة من واقع حاجات مدارس المرحلة الابتدائية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات، رسالة ماجستير، عمادة الدراسات العليا، جامعة سعود.
- خالد عبد العال محمد سالم (٢٠٠٩). تطوير واجهة تفاعل المتعلم ببرنامج كمبيوتري تعليمي متعدد الوسائط في ضوء المعايير المعرفية ومعايير هندسة البرمجيات وأثره على التحصيل والاتجاه نحو البرنامج، رسالة ماجستير، كلية البنات للآداب والتربية، جامعة عين شمس.
- دعاء جمال الحسيني طاحون (٢٠١٤). أثر اختلاف واجهة التفاعل في برامج الوسائط الفائقة على التحصيل والأداء المهاري لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية.

- رانيا إبراهيم احمد السيد (٢٠١٠) العلاقة بين أنماط تنظيم المحتوى في برامج الوسائل الفائقة التعليمية وبين كفاءة التعلم، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- رفعت عزوز (٢٠٠٩). المكتبة المدرسية، مفهومها- أهدافها- أنواعها، القاهرة، طيبة للنشر والتوزيع.
- ريهام محمد الغول (٢٠٠٨). دراسة بعض متغيرات تصميم وإنتاج برمجيات الوسائط المتعددة وتأثيرها على اكتساب مهارات انتاج النماذج التعليمية لطلاب الدراسات العليا، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- زاهر احمد محمد (١٩٩٦). تكنولوجيا التعليم، القاهرة، المكتبة الاكاديمية.
- سامية موسي، وامل خلف (٢٠٠٨). التربية المكتبية والمتحفية لطفل الروضة، القاهرة، عالم الكتاب.
- سعد بن محمد عبد الله الدوسري (٢٠١٥). أثر اختلاف أدوات الإبحار في برمجيات الوسائط الفائقة في تنمية مهارات أمينات مراكز مصادر التعلم لاستخدام التقنيات واتجاهاتهن نحوه بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- سعيدة خاطر (٢٠٠١). تصميم وإنتاج كمبيوتر يلبي احتياجات طلاب الدراسات العليا من شبكة المعلومات وقواعد البيانات، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان.
- سمر عبد الباسط مكي (٢٠٠٣). أثر استخدام بعض المعايير الفنية لعناوين تصميم شاشات برامج الوسائط المتعددة على اكتساب مفاهيم الدراسات الاجتماعية لدي تلاميذ الحلقة الاولي من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- شعبان عبد العزيز خليفة (١٩٩٥). التربية المكتبية في المدرسة العربية، (ط٣) القاهرة، المكتبة الاكاديمية.
- شعبان عبد العزيز خليفة (١٩٩٦). التربية المكتبية لتلاميذ المدرسة الابتدائية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- طارق عبد الرؤوف عباس (٢٠٠٧). التعليم والمدرسة الإلكترونية، القاهرة، دار السحاب للنشر والتوزيع.
- عبد العزيز طلبه عبد الحميد (٢٠١٠). تطبيقات تكنولوجيا التعليم في المواقف التعليمية، القاهرة، المكتبة العصرية.
- عبد اللطيف الجزار (٢٠٠٠). مقدمة في تكنولوجيا التعليم، القاهرة، كلية البنات- جامعة عين شمس.
- عبد اللطيف علي محمد الزهراني (٢٠١٣). أثر اختلاف نمطي الإبحار ببرمجيات الوسائط الفائقة ببرمجيات الوسائط الفائقة على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الفقه لدي طلاب المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الباحة.
- عبد المجيد حميد الكبيسي (٢٠١١). الإطار المفاهيمي للتربية المكتبية، محاضره ملقاه على دورة المكتبات المدرسية للمدرسين في محافظة الانبار في ٧-١١- ٢٠١١
- عبد اللطيف هاشم خيري (٢٠١٣). نحو المكتبات الرقمية بخطوات أوسع، تجربة عملية لأنشاء نموذج لمكتبة رقمية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- عبد الله إبراهيم المبرز (٢٠٠٠). واقع مكتبات المدارس الثانوية للبنين بمدينة الرياض دراسة مقارنة بين المدارس الحكومية والأهلية، المملكة العربية السعودية، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.
- عبد الله صالح عيسى، وشريف كامل شاهين. (٢٠٠٣). مقرر المكتبة والبحث في المرحلة الثانوية بمدارس البنين بمدينة جدة، دراسة تقويمية، مجلة المكتبات والمعلومات العربية، المجلد (٢٣)، العدد (١).

- عبير حسن فريد (٢٠٠٩). أثر اختلاف تصميم مخطط واجهة التفاعل على زمن الإبحار وتحقيق الغرض والدقة في استخدام الطالبات المعلمات لكتاب الكتروني، رسالة ماجستير، القاهر، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- عماد عبد العزيز سمره (٢٠٠٥). أثر اختلاف أسلوب المهارة في برامج الكمبيوتر متعدد الوسائط على تنمية التحصيل المعرفي ومهارات استخدام كاميرا الفيديو لدي الطلاب المندفعين والمتروين بشعبة تكنولوجيا التعليم، رسالة ماجستير، القاهرة، كلية التربية- جامعة الازهر.
- عمرو جلال الدين احمد علام (٢٠٠٤). فاعلية اختلاف متغيرات تصميم وبناء برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على تحصيل طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم ومهاراتهم العملية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الازهر.
- فهيم مصطفي (٢٠٠٩). التربية المكتبية في مراحل التعليم العام، المحاور الأساسية لاستخدام المكتبات والتدريب على اعداد البحث، القاهرة، دار الفكر العربي.
- فؤاد أبو حطب وامال صادق (١٩٩٣). علن النفس التربوي، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- فيصل إبراهيم الطس (٢٠١٠). اراء المعلمين نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة في تدريس مادة المكتبة والبحث في المرحلة الثانوية بجدة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة ام القري.
- كلاريسا شلبي وعبد اللطيف الصوفي (٢٠١٣). المكتبات المدرسية، دار الكتب الحديثة، القاهرة.
- ماهر محمد صالح (٢٠١٥). أثر الاختلاف بين نمطي التحكم (تحكم المتعلم- تحكم البرنامج) ببرمجة الوسائط الفائقة القائمة على أنماط التعلم المفضلة ومهارات معالجة المعلومات ومستويات تجهيزها والتفكير المستقبلي في الرياضيات لدي طلاب المرحلة المتوسطة، رسالة دكتوراه، كلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط.
- محمد احمد حسن سراج (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الوسائط الفائقة لإكساب طلاب تكنولوجيا التعليم مهارات تصميم وإنتاج ملف الإنجاز الالكتروني واتجاهاتهم نحوه، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- محمد برهان (١٩٩٨). تحليل وتصميم أنظمة المعلومات الحاسوبية، عمان، الوراق للنشر والتوزيع.
- محمد جابر خلف الله (٢٠١٠). فاعلية كثافة المثيرات البصرية (الواقعية- الرمزية) المعروضة الكترونيا بالأنترنت في تقديم برنامج مقترح في التربية المكتبية لتلاميذ المرحلة الإعدادية مجلة كلية التربية جامعة الازهر، المجلد (٦)، العدد (١٤٤).
- محمد رجب خلاف (٢٠٠٨). فاعلية برمجية وسائط فائقة مقترحة والتحصيل الدراسي وتنمية بعض مهارات حل المشكلات لطلاب كلية التربية النوعية، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، معهد دراسات تربوية.
- محمد زاهر مصطفي زايد (٢٠١٤). تأثير تكنولوجيا الوسائط الفائقة في فهم التربية المكتبية وتنمية مهارات استخدام بالتعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، كلية التربية- جامعة كفر الشيخ.
- محمد عبد الحميد واخرون (٢٠٠٥). منظومة التعليم عبر الشبكات، القاهرة، عالم الكتب.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٣). منتوجات تكنولوجيا التعليم، القاهرة، دار الحكمة.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٧). الكمبيوتر التعليمي وتكنولوجيا الوسائط المتعددة، القاهرة، دار السحاب للنشر والتوزيع.
- مصطفي جودت مصطفي صالح (٢٠١٠). أسس تصميم واجهات التفاعل في برامج الوسائط المتعددة متاح علي http://drgawdat.edutech-portal.net/archives/13689.
- نبيل السيد محمد حسن (٢٠٠٧). فاعلية تصميم تعليمي قائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة الفائقة وفق نموذج ديك وكاري وأثره على التحصيل لدي طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بينها، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.
- نبيل جاد عزمي (٢٠٠٥). التصميم التعليمي للوسائط المتعددة، المنيا، دار الهدي للنشر والتوزيع.

- نبيل جاد عزمي (٢٠٠٨). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، القاهرة، دار الفكر العربي.
- نبيل جاد عزمي (٢٠١٤). بيئات التعلم التفاعلية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- نبيل جاد عزمي وزينب امين (٢٠٠١). نظم تأليف الوسائط المتعددة باستخدام Autherware5، المنيا، دار الهدي للنشر والتوزيع.
- نجلاء محمد فارس (٢٠٠٧). التعليم والتعلم في بيئة الوسائط الفائقة، مؤتمر تكنولوجيا التعليم والتعلم، نشر العلم حيوية وابداعي ٥-٦/ ٩/ ٢٠٠٧، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية ومعهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة المنصورة.
- نسرين بشير عثمان (٢٠٠٨). تصممي واجهات التفاعل، الخرطوم، جامعة السودان المفتوحة.
- نهلة محمود محمد (٢٠١٦). برنامج الكتروني مقترح قائم على الوسائل الفائقة لتنمية مهارات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدي معلمي المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- وفيقة مصطفي سالم (٢٠٠١). تكنولوجيا التعليم والتعلم في التربية الرياضية، الإسكندرية، منشأه المعارف.

- *Adams, H (2009) Can a School Library Be Challenge-Proof School Library Monthly. Retrieved from http://connection.ebscohost.com /c/articles/45649730/can-school-library-be-challenge-proof. Accessed on 15/5/2017.* Alexander, P. A. & Jetton T.L. (2011): Learning from Traditional and Alternative Texts: New Conceptualization for an information Age, In A. Graesser, M. Gernsbacher, & S. Goldman (Eds.), Handbook of Discourse Processes Mahwah, NJ: Erlbaum, p.p. 199- 241.
- Amy, T.&Raven. (2011). Hypermedia and Learning: Contrasting Interfaces to Hypermedia Systems. Computers in Human Behavior, Vol.27.
- Azevedo. R, & Moos, D. C. (2009). "Self-efficacy and prior domain knowledge: to what extent does monitoring mediate their relationship with hypermedia learning?" Metacognition Learning ,4(3).
- Berger, D. (2002). Establishing Connections Interactivity Factors for Distance Education course, Educational technology & society, 5(1).
- *Baleens, H (2012) What is a school library? International Guidelines, Report prepared by the Research Team, Research SIG, International Association of School Librarianship (IASL), School Library Definition August, p1-7*
- *Bramley, G (2012) Learning without frontiers School libraries and meta-literacy in action. Journal of the Australian School Library Association, 26(1), 1-5.*
- Bulu, S.T. & Pedrsen, S. (2010):" Scaffolding Middle School Student' Content Knowledge and All-Structured Problem Solving in A Problem-based Hypermedia Learning Environment",

Educational Technology Research and Development, Vol. (58), p.p.507- 529.
- Bucshon, Sara. (1998). Utilization of PowerPoint Presentation Software in Library Instruction of Subject Specific Reference Source.U.S.
- Cronbach, L. J.& Snow, R. E (1977): "Aptitude and instructional methods, A hand Book for Research of interaction. New York: Irvington.
- Daniel C. Mooch. (2009): Note-taking while learning hypermedia, cognitive and motivational considerations .6 .
- Daniels, H.L (1996)" Interaction of Cognitive Style and Learner Control of Presentation mode in A hypermedia environment", Doctoral Thesis, Faculty of Virginia Polytechnic Institute, U.S.A.
- Diaz, P. (2003). Usability of Hypermedia Educational e-books, D-Lib Magazine, 9(3). Retrieved (5/5/2017) from, http://www.dlib.org/dlib/march03/diaz/03diaz.html
- *Frantz, etal (2002) A Good School Library, The Finnish National Board of Education. The School Library Association in Finland, 1 - 22*.
- Hagan D. & Loafer J. (2000): " Hyper media for Citrine problem solving " (http://cleo.murdoch.edu.au/gen/aset/confs/94/ hagn. htmI).
- Hartshorne, R. (2008). Effect of Hypermedia Infused Professional Development on Attitudes toward Teaching Science, Journal of Educational Computing Research, 38(3). (ERIC Document Reproduction Service No. EJ796560).
- Hassan, B. & Ahmed, M. (2007) Effects of interface style on user perceptions and behavioral intention to use computer systems. The journal of Computers in Human Behavior, Vol (23).
- JM Sullivan (2005):"Interactive Usability Evaluation Methods Applied to Learning Technology Development, Proceedings of the World
- Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunication".
- Jong-Il, G. & Michael, M., (2009). Are Pretty Interfaces Worth the Time? The Effects of User interface Types on Web-Based Instruction, journal of interactive Learning research, 20(1).
- Lisa Bandies and Kendall Hartley (2003);' Successful Learning with Hypermedia the Role of Epistemological Beliefs and Metacognitive A Wariness' (edweb2.educ.msu.edu/DSLTC/ppt)
- Merchant. & Hepworth ,M.(2002).Information Literacy of teachers and pupils secondary schools. Journal of Librarianships and information science, Vol34, no2.

- *Michael, K (2015) Support School Libraries! American Library magazine Sep froat.Retrievedfrom:http://search.proquest.com/docview/1707518930/fulltext/7C3287694822487APQ/13?accountid=2402* .
- Nazrul Islam, m & Tetrad. F. (2014). Exploring the impact of interface signs interpretation accuracy, design, and evaluation on web usability: A semiotics perspective, Journal of Systems and Information Technology, vol (16). Newman, D. & Johnson, C. (2001). Evaluating the quality of learning in computer supported co-operative learning. Journal of the American Society of information science, 48(6), 484-460.
- Nosrati, T. et. al. (2012). Main Principles in GUI design for Data Systems. World Applied Programming, Vol (2), No (4).
- Oppenheim, M. (2013). Speech and touch enhanced interface for visually impaired users, Journal of Assistive Technologies, (7).
- Paloma, D. (2003). Usability of Hypermedia Educational E-Books, D-Lid Magazine, 9 (3).
- Parush, A.& Shwarts, Y.& et al. (2005). The impact of visual layout factors on performance in web pages: Across – Language study. Human Factors, spring, 47 (1),141-157. ProQuest Media library.
- Pearson, R.& Schaik, P. (2003). The effect of Spatial layout and link color in web pages on performance in a visual search task and an interactive search task. International Journal of human computer studies, 59(3), 327-353.
- Plays ant, c. & Shneiderman, B. (2005). Designing the user interface. University of Maryland. Maryland: Pearson Education Inc.
- Rigas, D. & Aldhabi, A, (2011). An investigation on the role of multimodal metaphors in E-feedback interfaces, Interactive Technology and Smart Education, Vol (8).
- Scanlon, Thomas Patrick (2006). A Quantitative Investigation of the effect of hypermedia navigational aid Style or user performance and the Intervening Influence of cognitive Style, Ph.D., Pennsylvania: Robert Morris University, ProQuest, UMI Number: 324105.
- Sears, A., L. (1993). Layout Appropriateness: Guiding user interface design with simple task descriptions, Doctoral degree of education. university of Mary land college park.
- Shapiro, A. M. & Niederhauser, D.S. (2009). Learning from Hypertext: Research Issues and Findings, In D.H. Jonassen (Ed.), Handbook of Research for Educational Communications and Technology, Mahwah, NJ: Erlbaum, p.p. 605-622.

- Tidwell, J. (2005). Designing Interfaces: Patterns for effective interaction design. O□eille Media, INC.
- *Turner, R (2006) The management of independent secondary school libraries in England and Wales, School of Business Information, Liverpool John Moors University, Liverpool, UK. Journal of Librarianship and Information Science, 43, 88-105*
- Vernon's,I.& Gerlach,T.(1980). Teaching and Media Systematic Approach, 2nd ED, New Jersey, Prentice Halluin. ,Englewood ,Ellis.
- *Williams, etal (2013) Impact of SCHOOL LIBRARIES on LEARNING, Critical review of published evidence to inform the Scottish education community, Robert Gordon University Institute for Management, Governance & Society.*
- Wishart, J.M. (1990).CD-ROM in schools: Librarian teachers. Views. Journal of Librarianships and information science, Vol31, no3.
- Millirem, Z., Ozden, M., Aksu, M., (2001): Comparison of Hypermedia Learning and Traditional Instruction on Knowledge Acquisition and Retention, The Journal of Educational Research, Vol.94, N.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس:

برنامج قائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ومفهوم الذات الأكاديمى لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعداد :

د / هاله الشحات عطية يوسف

استاذ المناهج وطرق تدريس التاريخ المساعد

بكلية التربية جامعة بنها

برنامج قائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ومفهوم الذات الأكاديمى لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية

د / هاله الشحات عطية يوسف
استاذ المناهج وطرق تدريس التاريخ المساعد
بكلية التربية جامعة بنها

• **المستخلص**:

استهدف البحث التعرف على فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ومفهوم الذات الأكاديمى لدي تلاميذ الصف الثانى الإعدادى ،وقد تكونت مجموعة البحث من (٣٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادى بمدرسة كفر القصار الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة كفر الزيات التعليمية بمحافظة الغربية، وتم إعداد إختبار الفهم العميق ومقياس مفهوم الذات الأكاديمى في وحدة "الخلافة الإسلامية زمن الأمويين والعباسيين ونماذج من الدولة المستقلة" المقررة علي تلاميذ الصف الثاني الإعدادى بالفصل الدراسى الثانى للعام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩ م، وتم تطبيقهما قبليا على مجموعة البحث، ثم التدريس بإستخدام البرنامج القائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب ثم تطبيق الأدوات بعديا على مجموعة البحث . وقد أشارت نتائج البحث إلى: وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ الصف الثانى الإعدادى فى التطبيق القبلى ومتوسطي درجاتهم فى التطبيق البعدي لإختبار الفهم العميق لصالح متوسطى درجاتهم فى التطبيق البعدى مما يشير إلى فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق لدي تلاميذ الصف الثانى الإعدادى. ووجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ الصف الثانى الإعدادى فى التطبيق القبلى ومتوسطي درجاتهم فى التطبيق البعدى لمقياس مفهوم الذات الأكاديمى لصالح متوسطى درجاتهم فى التطبيق البعدى مما يشير إلى فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس التاريخ على تنمية مفهوم الذات الأكاديمى لدي تلاميذ الصف الثانى الإعدادى.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجيات التفكير المتشعب ، الفهم العميق، مفهوم الذات الأكاديمى .

The Effectiveness Of Program based on Some Neural Branching Thinking Strategies in developing The Deep Understanding and Academic Self- Concept Among Preparatory School Students

Dr. Hala Elshahat Attiya Yousif

Abstract:

The present Study aimed at investigating The Effectiveness Of Program based on some Neural Branching Thinking Strategies in developing The Deep Understanding and Academic Self- Concept Among Preparatory School Students ,The Study Sample consisted of (30) students among Preparatory School Students. The Study tools were A Test to measure some of Deep Understanding Skills and Scale to measure Academic Self- Concept among The Second Preparatory Students.The Study Findings and Results showed That: There are Statistically Significant differences at The Level of ($\alpha \geq 0.01$) Among Preparatory Stage Students in The two groups on The Deep Understanding Skills Test in favor of The experimental group; this means that The Neural Branching Thinking Strategies was effective in developing some of The Deep Understanding Skills among The Preparatory Stage Students.There are Statistically Significant differences at The level of ($\alpha \geq 0.01$) Among Preparatory Stage Students in The two groups on Academic Self- Concept Scale towards learning in favor of The experimental group; This means that The Neural branching Thinking strategies was effective in developing and Academic Self- Concept learning among The Preparatory Stage Students.

Keywords: Neural Branching Thinking Strategies ، The Deep Understanding Skills، and Academic Self- Concept.

• **أولاً : المقدمة والإحساس بالمشكلة :**

شهدت السنوات الأخيرة تحولات وتدفقات واسعة ومتسارعة في المعرفة العلمية وتطبيقاتها التقنية، الأمر الذي يفرض على التربية والتعليم ضرورة إدراك هذه التحولات والتطورات العالمية السريعة والعمل الجاد من أجل إكساب المتعلمين قدرا أساسيا من المعرفة العلمية وتنمية مهارات التفكير المختلفة لديهم، والتأكيد على تعليم المتعلم كيف يتعلم، بمعني أن يعرف المتعلم الكيفية التي يمكن أن يتعلم من خلالها بشكل أفضل، بحيث يصل إلى المعرفة ويفهمها بعمق بنفسه، ويعمل على تطبيق تلك المعرفة وإستخدامها في مواجهة المشكلات الحياتية والعلمية التي تواجهه في حياته اليومية ، ويعد تنمية وتعميق الفهم من الأسس الهامة للتعلم ومن الأهداف الرئيسة التي تسعي إليها التربية، ويعد تمكن المتعلم من إستخدام ما تعلمه وتوظيفه له في حياته دليلا علي مدي تعلمه، ولا يتأتي له ذلك دون الفهم المتعمق الذي يعتمد علي مجموعة من القدرات المتصلة ذات العلاقات المتبادلة. (السيد، ٢٠١٢، ١٦٤) (*)

ويؤكد (زيتون، ٢٠٠٢، ٢١) أنه ينبغي عند تدريس المواد أن نركز علي العمق بدلا من التوسع الأفقي وفق شعار " قليل من المعرفة يتم تعلمها بعمق، خير من سطحية كثيرة " من خلال الخبرات المباشرة أو الغير مباشرة، والاشتراك والإندماج الفعلي فيما يدرسونه.

والفهم العميق عملية عقلية تتجاوز المعرفة السطحية للتعلم إلى تفكير المتعلم بشكل متعدد الأبعاد بداخل اطاره المفاهيمى وعلى الرغم من أن المنظور الظاهري للفهم العميق يرجع إلى دور المتعلم نفسه، إلا أن للمعلم دورا هاما يتمثل في تقديم إستراتيجيات جديدة للمتعلمين بطريقة تفاعلية، وتقديم الدعم والتوجيه مع توفير البيئة التعليمية المناسبة (الجهوري، ٢٠١٢، ٢٨)

ويبين (جابر، ٢٠٠٣، ٢٨٥: ٣١٤) أن الفهم العميق لدي المتعلم ليس مجرد المعرفة والمهارة؛ وإنما يتضمن ويتطلب استبصارات وقدرات تنعكس في أداءات وسياقات مختلفة، ومن ثم يتطلب شواهد ودلائل لا يمكن تحقيقها واكتسابها من الإختبارات التقليدية. وتعد مشكلة عدم التمكن من الفهم الجيد والعميق للمواد الدراسية مشكلة عامة يجب التصدي لها، والتحقق من الإستراتيجيات التي يتبعها المعلمون لتمكين التلاميذ من هذا الفهم، ومن ثم وضع الحلول المناسبة لمعالجة ذلك من خلال التعرف على واقع التدريس في مدارسنا، والتركيز على الفهم العميق للمواد الدراسية، وما هي الإستراتيجيات التي يتبعها المعلمون لتمكين التلاميذ من هذا الفهم بشكل أكثر عمقا. (الصمادي، النقيب ،٢٠١٧، ٧٣)

وبالنظر إلى واقع تدريس مادة التاريخ في المدارس نجد أن هناك فجوة بين مناهج التاريخ وطرق تدريسها وبين ما نصبوا إليه من تنمية أبعاد الفهم العميق،

(*) يتبع البحث نظام توثيق الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) في توثيق المراجع (اسم المؤلف ، السنة، رقم الصفحة)

وأن الطرق المتبعة في التدريس أقل فاعلية في تنمية الفهم العميق، حيث أن الإهتمام الأكبر مازال منصباً على الإهتمام بالجانب المعرفي، حيث تدرس المعرفة كغاية في ذاتها، وما زالت طريقة الإلقاء والمحاضرة هي الطريقة السائدة في تدريس التاريخ والتي بدورها لا يمكن أن تساهم في تنمية الفهم العميق

وقد أكدت الدراسات السابقة على أهمية تنمية الفهم العميق لدى المتعلمين فى مراحل التعليم المختلفة منها دراسة (محمود، ٢٠١٢) والتي توصلت إلى فاعلية إستراتيجيتي فكر زواج شارك والتدريس المباشر في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط بالمملكة العربية السعودية، دراسة (زوين ، ٢٠١٨) والتى توصلت إلى فاعلية إستراتيجية الجدول الذاتي في تدريس الجغرافيا على تنمية أبعاد الفهم العميق والدافعية نحو التعلم لدى طلاب الصف الثاني الثانوي،ودراسة (ابودرب ، ٢٠١٩) والتى استهدف وضع تصميم مقنرح لبيئة تعلم الجغرافيا متناغم مع الدماغ وقياس اثره فى تنمية أبعاد الفهم العميق والدافعية نحو التعلم لدى طلاب الصف الاول الثانوي وقد توصلت الدراسة وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\propto \leq$ ٠,٠١) بين متوسطي طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة التطبيق البعدى لكل من إختبار الفهم العميق ومقياس دافعية التعلم لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وقد أوصت تلك الدراسات بضرورة الإهتمام بتنمية أبعاد الفهم العميق من خلال تبنى إستراتيجيات تدريسية حديثة أو أنشطة مناسبة تعتمد على نشاط وفاعلية المتعلم ومشاركته في العملية التعليمية.

ويتضمن الفهم العميق أبعاداً معرفية وعقلية كالشرح والتفسير، وأبعاداً وجدانية كمعرفة الذات، الأمر الذي يوضح أن الفهم لا يقتصر على التحصيل فقط، بل يمتد ليشمل جوانب أخرى من شخصية المتعلم تؤثر في أدائه وفي ممارساته اليومية لذلك فان التعرف على الذات يعد بعدا ومتغيرا هاما في عملية التعليم، إذ أنه يؤثر على سلوك الفرد وتصرفاته،والكيفية التي يدرك فيها الفرد لذاته تؤثر بالطرق التي يسلك بها فهو من المحددات الهامة في خبرات التعلم لدى الطلاب في مراحلهم التعليمية المختلفة، ويتفق علماء النفس على أن اكتساب الطلاب للمهارات المعرفية ينبغي أن يمضي قدما مع نمو مفهوم الذات الإيجابي لديهم.(احمد ،٢٠١٣،٢٠)

وتعتبر الذات النواة التي تقوم عليها الشخصية كوحدة مركبة وديناميكية وتتكون الذات من تجارب الفرد واحتكاكه بالواقع من ناحية، كما تتكون أيضا نتيجة للعلاقة والأحكام والتقديرات التي يتلقاها الفرد من المحيطين به. (مجاهد ، ٢٠١٥،١٩)

ويلعب مفهوم الذات دوراً كبيراً في توجيه سلوك المتعلم، فالمتعلم الذي يتمتع بثقة بذاته ومدركاته يعتقد أن باستطاعته بذل الجهد بشكل مقبول، وبالتالي تؤدي إتجاهاته المقبولة نحو نفسه إلى الثقة والإعتزاز بردود أفعاله

وإستنتاجاته وقبولها، كما أن فهم الفرد لذاته تدفعه إلى الشجاعة في التعبير عن أفكاره، وإلى الإستقلال الإجتماعي والإبتكار والإشتراك في المناقشات الجماعية (رمضان، ١٩٩٨،٦٥)

ويضم مفهوم الذات الأكاديمى ستة أبعاد لدى المتعلمين وحددها (منسي ،١٩٨٦، ١٥:١٦) فى الأبعاد التالية مفهوم الذات الشخصية ، مفهوم الذات الأسرية، مفهوم الذات الإجتماعية، مفهوم الذات الخلقية، مفهوم الذات الجسمية، نقد الذات.

ولأهمية مفهوم الذات الأكاديمي فقد أكدت الدراسات السابقة على أهمية تنميته في المواد الدراسية المختلفة ومنها دراسة(خميس،٢٠٠٢)،(الحمورى والصالحى والعناتى،٢٠١١)، ودراسة (احمد، ٢٠١٣)،ودراسة(الأعرجى ،٢٠١٣)، ودراسة(مجاهد ،٢٠١٥) والتى توصلت إلى تفوق تلاميذ المجموعتين التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في إختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي وقد أكدت على أهمية تنمية أبعاد الفهم العميق فى التاريخ وكذلك مفهوم الذات الأكاديمي لدى المتعلمين لأن تنميتهم يساهم فى تحقيق أهداف التعليم الأساسية في جميع المجالات.

ويشير كل من (Ruutmann &Vanaveski,2009,179) إلى أنه من أجل الوصول إلى فهم عميق لدى التلاميذ ينبغى النظر إلى نماذج التعلم التى تؤثر على الطريقة التى يتعلمون بها وكذلك الطرق التى يتبعها المعلمون لان نسبة كبيرة مما يتعلمه التلاميذ من الكلمات والصور يتعرض للنسيان وهذا يحتاج إلى إستخدام إستراتيجيات تدريس متنوعة وحديثة تثري البيئة التعليمية وذات أهداف واضحة ومحددة يكون أهدافها هو الفهم العميق وليس التعلم السطحى لدى التلاميذ، ومن هذه الإستراتيجيات إستراتيجيات التفكير المتشعب التي تجعل المتعلم محورا أساسيا في العملية التعليمية، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين،وتناسب تلاميذ المرحلة الإعدادية من حيث العمر والقدرات العقلية وتدعم لديهم أبعادا ذهنية وعقلية وتأملية .

ويؤكد(الحنان ،٢٠١٣ ،١٦) أن التفكير المشعب تفكير بلا حدود حيث يجعل عملية التعلم نظاما ديناميكيا مفتوحا، مما يؤدى إستخدام إستراتيجياته إلى الإبتعاد عن الإطار الضيق لحل المشكلة، من خلال إدراك العلاقات التاريخية، وبناء علاقات جديدة، وتقديم رؤى متعددة، وإستنتاج نتيجة تاريخية من مقدمة وأسباب تاريخية والإتيان بأكثر من حل للمشكلة أو القضية التاريخية، مما يعمق فهم الأحداث والقضايا التاريخية والوعي التاريخي للمواقف والأحداث الحياتية الأمر الذى يعد على درجة كبيرة فى مجال تنمية الفهم العميق .

وتعد إستراتيجيات التفكير المتشعب إحدى إستراتيجيات التفكير القائمة على إعمال الدماغ ، فالتشعب في التفكير يساعد على حدوث إتصالات جديدة بين الخلايا العصبية في المخ، بما يسمح للتفكير بأن يسير عبر مسارات جديدة لم

يسلكها من قبل وعلى نحو يساعد في إتاحة إمكانية جديدة للعقل تسهل في إحداث مزيد من إعمال العقل وبما يقودِ العقل للعمل بإمكانية أفضل ، وعلى نحو أسرع ، وبكفاءة أعلى ، هذا فضلا عن دور التفكير المتشعب في إحداث الإستجابات التباعدية التي تساعد على ظهور الإبداع (عمران، ٢٠٠٢، ٨).

وتتكون إستراتيجيات التفكير المتشعب Neural Branching Strategies من سبع إستراتيجيات وهي كما حددها (Cardellichio & Field, 2002,36-42) فيما ياتى :

- **إستراتيجية التفكير الافتراضي** (HypoThetical Thinking Strategy) :

تعتمد هذه الإستراتيجية على توجيه مجموعة من الأسئلة الإفتراضية للمتعلمين اثناء التدريس والتي تدفعهم للتفكير في الأحداث والعواقب والنتائج المترتبة عليها، وهى إستراتيجية فعالة لتكوين معلومات جديدة.

- **إستراتيجية التفكير العكسي** (Reversal Thinking Strategy) :

تعتمد هذه الإستراتيجية على تعميق رؤية المتعلم للأحداث والمواقف والتفكير فيما وراءها،وهذا النمط من التفكير العكسي يزيد من إدراك المتعلم للعلاقات بين عناصرِ الموقف، وينمي قدرته على النظرة الشمولية الكلية له من خلال رؤية أكثر عمقا.

- **إستراتيجية الأنظمة الرمزية المختلفة** Application of Different Symbol Systems Strategy :

تعتمد هذه الإستراتيجية على إستخدام الأنظمة الرمزية المختلفة في مواقف التعلم، فكلما نمت قدرة المتعلم على التعبير بإستخدام أنظمة رمزية مختلفة كلما دل ذلك على قدرته على استيعاب عناصر الموقف، وإدراك العلاقات بين أجزائه، والتعبير عنها بأسلوبه.

- **إستراتيجية التناظر** Analogy Strategy:

تعتمد هذه الإستراتيجية على تنشيط القدرات الذهنية للمتعلم، عن طريق البحث عن الإستجابات المختلفة حول شيئين أو عنصرين، وذلك عن طريق أسئلة عامة تثير أوجه التفكير التشبيهي .

- **إستراتيجية تحليل وجهة النظر** Analysis of Point of view Strategy :

تعتمد هذه الإستراتيجية على تحليل المتعلم لوجهة نظره لتتيح له فرصاً لمزيد من تعميق التفكير فيها، والتأمل في مدى صحتها ومدى مناسبتها للموقف أو لحل مشكلة من المشكلات، وتحليل وجهة النظر قد ينتج عنه تدعيمها وقبولها، أو تعديلها، أو رفضها .

- **إستراتيجية التكملة** Completion Strategy :

تعتمد هذه الإستراتيجية على إكمال الشيء غير المكتمل، حيث إن إكمال الأشياء يحث المتعلم على التفكير في إتجاهات متعددة ؛ لمحاولة إيجاد علاقات بين العناصر الموجودة، بحيث تساعده في معرفة العنصر الناقص، أو إيجاد علاقة بين الأحداث تساعده على التنبؤ بما يمكن حدوثه.

• **إستراتيجية التحليل الشبكي** Web Analysis Strategy :

تعتمد هذه الإستراتيجية على تحليل الأحداث التي لها نتائج كثيرة، أو ظواهر مختلفة؛ ومعقدة، وذلك عن طريق سلسلة من الأسئلة حول العلاقات التي تشكل الحدث، والظواهر المختلفة، لتحديد العلاقات والنتائج المتشابكة للأحداث، ومعرفة مدى ارتباط كل منها ببقية العناصر.

وتعتبر إستراتيجيات التفكير المتشعب من الإستراتيجيات التي تساعد المتعلم على تشكيل بنيته المعرفية بشكل ذاتي تأملي وتمكنه من التفكير بأكثر من نمط وتساعده علي الفهم العميق للمعرفة .(Manik & Chery ، 2009،5)

وتكمن أهمية إستراتيجيات التفكير المتشعب أنها تساعد على تيسير مزيد مِن فرص الفهم والإستيعاب للأحداث التاريخية؛ الأمر الذي يوفر للتلاميذ تعلما ذا معنى وهذا يساعد على إستخدام خبرات التعلم في مادة التاريخ لزيادة حجم العمليات العقلية، وتنمية مهارات التفكير، وتيسير فرص العقل، وتعدد الرؤى، وتتبع مسارات التفكير، والتحكم فيها وتعديلها، وهذه الميزة تعد من أهم الدعائم لتنمية مهارات الفهم العميق، ورفع مستوى كفاءة العقل البشرى وإمكاناته من خلال إستخدام إستراتيجيات تعليم وتعلم ديناميكية تساعد على تشعب تفكير التلاميذ، وتحسين نواتج تعلم التاريخ بإستخدام إستراتيجيات تساعد على التعلم المستند إلى الدماغ.

ولأهمية إستراتيجيات التفكير المتشعب فقد تناولتها العديد من الدراسات السابقة في المواد الدراسية المختلفة وذلك لتحقيق بعض أهداف التدريس مثل دراسة(عبدالعظيم،٢٠٠٩)، دراسة (الحديبي،٢٠١٢)، دراسة (زارع،٢٠١٢)، دراسة (سليمان،٢٠١٤)، دراسة (عبدالمجيد،٢٠١٥)، دراسة (رمضان، ٢٠١٦)، دراسة (حميد ٢٠١٦)، دراسة(احمد،٢٠١٦)، دراسة(الشيخ،٢٠١٧) ، دراسة كل من (سالمان وعامر،٢٠١٧)، دراسة(احمد،٢٠١٨) والتى توصلت إلى فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية مهارات التفكير التاريخى واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادى وقد أوصت الدراسة بضرورة الإهتمام بإستراتيجيات التفكير المتشعب وتوظيفها باعتبارها إستراتيجيات تدريس فعالة فى تنمية مهارات التفكير والفهم.

ومن الأسباب التي دعت الباحثة للقيام بهذا البحث ما يلي :

- توصيات الدراسات والبحوث السابقة التى تناولت الفهم العميق فى مجال تدريس الدراسات الاجتماعية : والتي أكدت علي تدنى مستوي المتعلمين في الفهم العميق في المراحل التعليمية المختلفة ومن هذه الدراسات دراسة (محمود، ٢٠١٢)،(زوين، ٢٠١٨) ،(ابودرب،٢٠١٩) والتي أوصت بضرورة إستخدام إستراتيجيات وبرامج وتقنيات حديثة في التدريس والتي يمكن أن تسهم بدورها في تنمية أبعاد الفهم العميق لدي التلاميذ .
- توصيات الدراسات والبحوث السابقة التى تناولت إستراتيجيات التفكير المتشعب فى مجال تدريس الدراسات الاجتماعية ومن هذه الدراسات دراسة

كل من(زارع ،٢٠١٢)،دراسة (الحنان،٢٠١٣)، دراسة(احمد،٢٠١٦)، دراسة (الشيخ، ٢٠١٧)، دراسة كل من (سالمان وعامر ،٢٠١٧)، دراسة (احمد،٢٠١٨) والتي أوصت بضرورة تبني طرق وبرامج وإستراتيجيات تدريسية حديثة في التدريس لتنمية أبعاد الفهم العميق ومفهوم الذات الأكاديمى لدى المتعلمين وتوظيفها بشكل فعال في العملية التعليمية.

- الملاحظات الميدانية للباحثة: من خلال إشرافها علي التربية العملية حيث وجدت إهمال كبير من جانب المعلمين للإستراتيجيات التي تنمي التفكير والفهم لدي التلاميذ وعدم إتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة التفكير وإعمال العقل والتأمل بحرية دون تقييد.
- نتائج الدراسة الاستطلاعية: حيث طبقت الباحثة إختبار الفهم العميق في مادة التاريخ لقياس بعض أبعاد الفهم العميق علي عينة قوامها (٢٥) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادى وكانت من نتائج الإختبار وجود انخفاض ملحوظ في مستويات التلاميذ في الأسئلة التي تحتاج إلي شرح وتفسير وتوضيح، وهذا يشير إلي وجود مشكلة في الفهم وقد عزت هذا الإنخفاض إلى الطريقة التي يتم تقديم مادة التاريخ بها، والتي يتم التركيز فيها على المعلومات والمادة التاريخية بدرجة كبيرة دون الإهتمام بمهارات التفكير عامة واعمال العقل والفهم المتعمق للمادة التاريخية بصفة خاصة.
- ندرة الدراسات والبحوث السابقة (في حدود علم الباحثة) التي تناولت توظيف إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية الفهم العميق ومفهوم الذات الأكاديمى في مجال تدريس التاريخ لدي التلاميذ ونظراً للأهمية الكبيرة للفهم العميق ومفهوم الذات الأكاديمى ؛ فإن الأمر يدعو إلى ضرورة اكتساب التلاميذ لهذه الأبعاد في مجال تدريس التاريخ، لذا يحاول البحث الحالي الإستفادة من إستراتيجيات التفكير المتشعب في مجال تدريس التاريخ، والتعرف على أثرها في تنمية الفهم العميق ومفهوم الذات الأكاديمى لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى .

- **ثانياً: مشكلة البحث:**

تتحدد مشكلة البحث الحالي في تدنى أبعاد الفهم العميق وضعف مفهوم الذات الأكاديمى فى مادة التاريخ لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادى، وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ومفهوم الذات الأكاديمى لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادى ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

- ما أبعاد الفهم العميق المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادى في مادة التاريخ ؟

- ما البرنامج القائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ومفهوم الذات الأكاديمى لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى ؟
- ما فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ومفهوم الذات الأكاديمى لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى ؟

• **ثالثاً:أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلي ما يلى:**

- تحديد أبعاد الفهم العميق المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادى في مادة التاريخ
- الكشف عن مدى فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ومفهوم الذات الأكاديمى لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى.

• **رابعاً:أهمية البحث: يستمد البحث أهميته مما يمكن ان يسهم به فى:**

- تقديم قائمة بأبعاد الفهم العميق المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادى والتي يمكن أن يستفيد منها القائمون علي تخطيط وتطوير تدريس التاريخ بالمرحلة الإعدادية.
- تقديم إختبار لأبعاد الفهم العميق في مادة التاريخ لتلاميذ الصف الثاني الإعدادى يمكن الإفادة منه في تقويم التلاميذ في مادة التاريخ، وتطوير أساليب التقويم المستخدمة حاليا.
- تقديم مقياس مفهوم الذات الأكاديمى لتلاميذ الصف الثاني الإعدادى الذي يمكن أن يستفيد منه معلمو التاريخ الذين يقومون بالتدريس لهذه المرحلة .
- تقديم نموذج إجرائي لكيفية إستخدام بعض إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية بعض أبعاد الفهم العميق ومفهوم الذات الأكاديمى لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى، الأمر الذي قد يفيد معلمي ومخططي التاريخ في تطوير إستراتيجيات تدريس التاريخ.

• **خامساً : حدود البحث : اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:**

- الحدود البشرية: مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادى بمدرسة كفر القصار الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة كفر الزيات التعليمية بمحافظة الغربية .
- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث بالفصل الدراسى الثانى للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م.
- الحدود الموضوعية : وقد تمثلت فى الحدود التالية:
  - ✓ وحدة "الخلافة الإسلامية زمن الأمويين والعباسيين ونماذج من الدولة المستقلة" المقررة ضمن منهج التاريخ لتلاميذ الصف الثاني الإعدادى للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ م.

- ✓ إستراتيجيات التفكير المتشعب التالية:(التفكير الافتراضي،التفكير العكسي،تطبيق الأنظمة الرمزية المختلفة ، التناظر، تحليل وجهة النظر، التكملة، التحليل الشبكي).
- ✓ بعض أبعاد الفهم العميق المتمثلة فى (التفكير التوليدي - طرح الأسئلة - التفسير - اتخاذ القرار)، وذلك لأن محتوى الموضوعين المختارين يمكن أن يسهم في تنمية هذه الأبعاد لدى التلاميذ .

- **سادساً: مصطلحات البحث:**

- **التفكير المتشعب**:Neural Branching Thinking

يعرفه كل من (شحاته والنجار،٢٠٠٣، ١٢٦) بأنه القدرة على توليد بدائل منطقية أو معقولة من المعلومات المعطاة وفيها يكون التركيز على التنوع والاختلاف والوفرة والندرة في النواتج والحلول.

- **إستراتيجيات التفكير المتشعب** : Neural Branching Strategies:

يعرفها كل من (Cardilichio & Field, 1997, 37) بأنها مجموعة من الإجراءات التى تتميز بقدرتها على تحفيز وتدعيم حدوث إتصالات جديدة بين الخلايا العصبية في شبكة الأعصاب بالمخ مما يساعد على تشعيب تفكير المتعلم من خلال فتح مسارات جديدة للتفكير. كما يعرفها (عزيز، ٢٠٠٩، ٧٥) بأنها العمليات والإجراءات والممارسات التي يمكن أن يستخدمها التلميذ؛ كي تساعده في إكتساب وتخزين وإستدعاء واستخدام المعلومات، ويجب أن تتم أداءات المتعلم بطريقة واضحة وسلسلة؛ مما يجعل عملية التعلم أكثر سهولة، وأسرع فعلا، وأعظم إمتاعا؛ مما يمكنه من تطبيقها في المواقف الجديدة. ويمكن تعريفها إجرائيا في البحث الحالي : بأنها مجموعة من إستراتيجيات التدريس التى تعمل مجتمعة أو مفردة أو بالتبادل على فتح وصلات بين خلايا المخ مما يساهم فى تهيئة بيئة تعليمية ثرية ومحفزة تثير اهتمام المتعلم وتساعده على التفكير في الأحداث والعواقب والنتائج المترتبة والتفكير في ما وراء المعرفة وإدراك العلاقات بين الأجزاء وتحديد أوجه التشابه والإختلاف بين الأجزاء والتفكير في إتجاهات عديدة لاكتشاف العلاقات المتشابكة والمتداخلة والمعقدة مما يساهم فى تنمية مهارات الفهم العميق فى مادة التاريخ.

- **الفهم العميق**: Deep Understanding :

يعرفه (Cox & Clark , 2005, 8) بأنه مجموعة من القدرات العقلية التي يحاول بها المتعلم تضمين مادة دراسية معينة داخل بنيته المعرفية من خلال عدة مظاهر. كما يعرفه كل من (اللقانى، الجمل، ٢٠٠٨، ٢١٨) بأنها قدرة المتعلم علي إعطاء معني للموقف الذي يواجهه ويستدل عليه من مجموعة من السلوكيات، كأن يترجم أو يفسر، أو يستكمل أو يشرح أو يعطي مثالا أو يستنتج أو يعبر عن شئ ما. ويمكن تعريفه اجرائيا بأنه ذلك النوع من الفهم الذى يجعل المتعلم قادرا على ممارسة مهارات التفكير التوليدى وتقديم تفسيرات متعددة وطرح الاسئلة واتخاذ القرار المناسب ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها المتعلم فى إختبار الفهم العميق المعد لذلك .

• **مفهوم الذات الأكاديمى**:Academic Self Concept

يعرفه كل من (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣، ١٥٠) بأنه سلوك يتضمن المحددات التي يستخدمها المتعلم في مقارنة قدراته الأكاديمية بقدرات الآخرين. ويعرفه كل من (زهران وسري، ٢٠٠٣، ١٨١) بأنه تكوين معرفي منظم موحد للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته ويتكون من أفكار الفرد الذاتية المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية. ويمكن تعريفه إجرائياً في البحث الحالي : بأنه إدراك المتعلم لمهاراته وأداءاته الأكاديمية، ومدى تقبله أو رفضه لهذه الأداءات، وإنعكاس هذا على تفاعله مع زملائه داخل الصف الدراسي ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي .

• **سابعا** : **أدوات ومواد البحث**: **للإجابة عن أسئلة البحث تم إعداد المواد والأدوات التالية**:

• **أولاً** : **المواد التعليمية** : **وتتمثل في** :

- قائمة ببعض أبعاد الفهم العميق المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادى .
- دليل للمعلم لتدريس وحدة " الخلافة الإسلامية زمن الأمويين والعباسيين ونماذج من الدولة المستقلة " وفقا لإستراتيجيات التفكير المتشعب .

• **ثانياً** : **أدوات البحث** : **وتتمثل في** :

- إختبار الفهم العميق فى مادة التاريخ.
- مقياس مفهوم الذات الأكاديمى .

• **ثامناً** : **منهج البحث**: **إستخدم البحث الحالي منهجين للبحث وهما** :

- المنهج الوصفي التحليلي وذلك للإطلاع على الأدبيات التربوية وتحليل الدراسات السابقة المتعلقة بإستراتيجيات التفكير المتشعب والفهم العميق ومفهوم الذات، وإعداد أدوات البحث.
- المنهج شبه التجريبي لإختبار فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس التاريخ علي تنمية بعض أبعاد الفهم العميق ومفهوم الذات الأكاديمى لتلاميذ الصف الثاني الإعدادى، واستخدام أحد تصميماته وهو التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة .

• **تاسعاً**: **فروض البحث**:

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث تم صياغة الفروض التالية:

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ الصف الثانى الإعدادى فى التطبيق القبلى ومتوسطي درجاتهم فى التطبيق البعدي لإختبار الفهم العميق لصالح متوسطى درجاتهم فى التطبيق البعدى مما يشير إلى فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادى.

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\propto \leq$ ٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثانى الاعدادى فى التطبيق القبلى ومتوسطي درجاتهم فى التطبيق البعدي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمى لصالح متوسطى درجاتهم فى التطبيق البعدى مما يشير إلى فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس التاريخ على تنمية مفهوم الذات الأكاديمى لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادى.

- **عاشراً: إجراءات البحث**:

يسير البحث الحالي وفقاً للخطوات التالية:

- أولا: إعداد قائمة بأبعاد الفهم العميق المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادى في مادة التاريخ وذلك من خلال:دراسة نظرية عن الفهم العميق وطبيعته وأهميته وأساليب تنميته، وطبيعة وخصائص تلاميذ الصف الثاني الإعدادى، وأهداف مناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية.
- ثانيا:إعداد أدوات البحث وضبطها والتي تتمثل في:
  - ✓ إختبار الفهم العميق والذي يقيس أبعاد الفهم العميق المتضمنة في الوحدة المختارة.
  - ✓ مقياس مفهوم الذات الأكاديمى والذي يقيس بعض أبعاد مفهوم الذات الأكاديمى لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى.
- ثالثا: إعداد البرنامج القائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية الفهم العميق ومفهوم الذات الأكاديمى لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى وتم ذلك من خلال:
  - ✓ إعداد الإطار العام للبرنامج وتم ذلك في ضوء الخطوات التالية:
    - مراجعة الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث.
    - تحديد الإطار العام للبرنامج،وذلك في ضوء تحديد أهدافه،ومحتواه،إستراتيجيات التدريس المستخدمة،الأنشطة التعليمية وأساليب التقويم الخاصة به.
  - ✓ ب-إعداد دليل للمعلم واوراق عمل للتلاميذ لتدريس الوحدة المختارة بإستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب.
  - ✓ عرض كل من دليل المعلم واورق عمل التلاميذ على مجموعة من المحكمين المتخصصين لضبطهما والتوصل إلى الصورة النهائية .
- رابعاً : تحديد فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية الفهم العميق ومفهوم الذات الأكاديمى لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى ويتم ذلك من خلال:
  - ✓ اختيار مجموعة البحث من تلاميذ الصف الثاني الإعدادى .
  - ✓ تطبيق كل من إختبار الفهم العميق ومقياس مفهوم الذات الأكاديمى على مجموعة البحث قبلياً.
  - ✓ تدريس الوحدة المختارة بإستراتيجيات التفكير المتشعب لتلاميذ الصف الثانى الاعدادى .

- ✓ تطبيق كل من إختبار الفهم العميق ومقياس مفهوم الذات الأكاديمى على مجموعة البحث بعديا.
- ◄◄ خامساً: رصد البيانات ومعالجتها إحصائيا.
- ◄◄ سادساً: تحليل النتائج وتفسيرها.
- ◄◄ سابعا : تقديم التوصيات والمقترحات.

• **الإطار النظرى والدراسات السابقة للبحث** :

لما كان البحث الحالى يهدف إلى التعرف على فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية الفهم العميق ومفهوم الذات الأكاديمى فى مادة التاريخ لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية ، لذلك فقد تناول الإطار النظري ثلاث محاور أساسية ؛ المحورالأول يتناول التفكير المتشعب من حيث ماهيته وإستراتيجياته وأهميتها والمحور الثاني فيتناول الفهم العميق من حيث ماهيته وأبعاده وأهمية تنميته لدى التلاميذ، والمحور الثالث ويتناول مفهوم الذات الأكاديمى من حيث ماهيته وأهميته بالإضافة إلى الدراسات السابقة المرتبطة بالثلاث محاور .

• **المحور الأول**: **التفكير المتشعب من حيث ماهيته وإستراتيجياته وأهميتها** :

• **ماهية التفكير المتشعب** Neural Branching Thinking:

يعد التفكير المتشعب من المصطلحات الحديثة الإستخدام في الساحة التربوية فقد تناولت بعض الأدبيات مصطلح Divergent Thinking بمعنى التفكير المتشعب أو التباعدي وتناول الأخر مصطلح Neural Branching Thinking بمعنى التفكير المتشعبٍ وبالرجوع إلى المعاجم المتخصصة في اللغة نجد أن كلمة Neural تعنى عصبياً أو المناطق الدماغية الخاصة بتأثير الجهاز العصبي أما كلمة Branch تعنى التفرع أو التشعب. (البعلبكي ، ٢٠٠٩، ٥٧) .

وقد أسفر البحث عن مفهوم التفكير المتشعب واستقراء الأدبيات التربوية التي تناولته ما يلي: حيث يعرفه (Cardellichio & Field, 1997, 33) بأنه نمط من أنماط التفكير الذي يؤدي ممارسته إلى حدوث وصلات جديدة بين الخلايا العصبية؛ مما يدعم بناءً الأنسجة العصبية في شبكة الأعصاب بالدماغ.

ويعرفه (عمران، ٢٠٠٢، ١٢) بأنه القدرة على ممارسة أكبر قدر من الربط بين الأفكار والمفاهيم والمعلومات والحقائق والمعارف المرتبطة بالموضوع،وهو يحدث إتصالات جديدة بين الخلايا العصبية في شبكة الأعصاب بالمخ، ويتعلق بالكيفية التي يعمل بها العقل عند معالجته للمعلومات أو الأفكار أو المواقف والأحداث.

ويعرفه (العتوم، ٢٠٠٤، ٢٣٢) بأنه التفكير الذي يتيح الفرصة أمام المتعلمين لإستخدام عقولهم في إتجاهات متشعبة لإيجاد إجابات مختلفة للأسئلة المطروحة، فهي تهيئ الجو لتصارع الأفكار وإنفتاح العقل دون تحديد أي قيود عليه. كما يعرفه (كمال، ٢٠٠٨، ٩٣) بأنه أحد أنماط التفكير التي تسهم في تنمية قدرة المتعلم على إستقبال وإستيعاب وتمثل المعرفة ودمجها في البنية

العقلية له والمواءمة بينها وبين خبراته السابقة، وتحويلها إلى خبرة مكتسبة ذات معنى بالنسبة له، ويحدث نتيجة حدوث إلتقاءات جديدة بين خلايا الأعصاب تشكل مسارات تسمح بالعديد من الإتصالات بين الخلايا المكونة لبقية العقل، ويستدل عليه من خلال مرونة التفكر وصدور إستجابات تباعدية غير نمطية، وتعدد الرؤى عند معالجة المتعلم للمشكلات الجديدة بالنسبة له.

بينما يعرفه (عبد العظيم، ٢٠٠٩، ٧٢) بأنه نمط من التفكير الذي يقوم على حدوث إتصالات بين الخلايا العصبية في المخ، مما يؤدى إلى إنطلاق التفكير في إتجاهات متعددة ويزيد مهارات الفرد في إصدار الإستجابات الإبداعية، كما يؤدى إلى الإرتقاء بإمكانات العقل البشرى عند معالجة الفرد للموضوعات المختلفة. كما يعرفه (John ، ٢٠٠٩، 536) بأنه قدرة الأفراد على إنتاج استجابات عديدة لحافز معين.

ويعرفه (محمد،٢٠١٠ ، ٧٨) بأنه نمط من التفكير يكشف عن قدرة المتعلم على إنتاج أكبر عدد ممكن من البدائل أو الأفكار المناسبة لموقف معين في التاريخ على أن تكون هذه الأفكار متنوعة ومختلفة عن أفكار الآخرين ويمكن توظيفها في عمل موضوع ما أو إثراء فكرة معينة.

ويعرفه (زارع،٢٠١٢،٢٥) بأنه ذلك النمط من التفكير الذي يقوم على إنطلاق التفكير في إتجاهات متعددة في موضوعات الدراسات الإجتماعية التي يقوم بدراستها، وكذلك مجموعة المهارات التي يقوم المتعلم من خلالها بإصدار الإستجابات الإبداعية في المشكلات أو القضايا في موضوعات الدراسات الإجتماعية المقررة عليهم.

ويعرفه (الحنان،٢٠١٣،٢٠) بأنه عمليات ذهنية تساعد عقل المتعلم على الإنطلاق في إتجاهات متشعبة ومتعددة، ويستدل عليه عن طريق تعدد الرؤى المختلفة، وإنتاج أكثر من حل للأحداث والمشكلات والقضايا التاريخية وإصدار إستجابات تباعديه .

باستقراء التعريفات السابقة يمكن إستنتاج ما يلى:

- يعد التفكير المتشعب نمطا من أنماط التفكير الذي تؤدي ممارسته إلى حدوث إتصالات جديدة بين الخلايا العصبية المكونة للدماغ ؛ مما يدعم بناء الأنسجة العصبية في شبكة الأعصاب بالدماغ.
- يعد التفكير المتشعب إحدى التقنيات التي تسهم في الربط بين النصفين الكرويين للمخ؛ مما يؤدي إلى تحقيق الإتصال بين اللغة والإبداع.
- يتطلب التفكير المتشعب تعدد الإستجابات والإنطلاق بحرية في مناخ متعدد الجوانب، وهو الذي يميز الشخص المبدع.
- أن الشخص ذا التفكير المتشعب يميل إلى الإبداع، حيث إنه يمارس تفكيراً غير مقيد، يتجه للمستقبل وللماضي والأحداث كافة، وإلى كل المواقف ويساعد على التعبير عن ذلك بحرية في التفكير دون رهبة.

• **الفلسفة التي يقوم عليها التفكير المتشعب:**

يشير كل من (عرفه، ٢٠٠٦)، (Dennis,2007)، (نوفل، ٢٠٠٨) الى ان التفكير المتشعب يستند لنظرية التعلم القائم على الدماغ والتي امتدت لتشمل العلوم المعرفية وعلم نفس الأعصاب والبيولوجيا العصبية والكيمياء العصبية وعلم الخلايا العصبية والتشريح العصبي والتي تهتم جميعها بدراسة الجهاز العصبي للإنسان والمخ البشري وفهم الأساس الحيوي للشعور والإدراك والذاكرة والتعلم

فنظرية التعلم المستند للدماغ مدخل شامل قائم على البحوث الحديثة التي تهتم بدراسة الجهاز العصبي للإنسان والمخ البشري وتشريحه وأداءه الوظيفي والتي تفترض إن التعلم يحدث بطريقة فطرية طبيعية إذا ما أتيحت له الفرصة (Spears & Wilson, 2010)

وقد قام العديد من العلماء بعمل دراسات وبحوث عن المخ مثل (Schiller, 2008)، (Connell, 2009)، (Morris, 2010)، (Duman, 2010)، وغيرهم ممن صرحوا بأن الذكاء والإبداع ومهارات التفكير العليا تتوقف على الاتصال بين الخلايا العصبية، فحين تثار الخلية العصبية بواسطة تجربة جديدة أو مثير جديد، فأنها تكون تفريعات عصبية شجرية؛ هذه التفريعات العصبية هي سطح الاستقبال الرئيسي للخلية العصبية، فتستطيع الخلية العصبية الواحدة استقبال إشارات ما يقرب من عشرين ألف خلية عصبية أخرى، وتقوم هذه التفريعات أو الوصلات العصبية بنقل الإشارات فيما بينها، وتزداد هذه التفريعات أو تقل حسب استخدامها أو إهمالها، من خلال بيئة محفزة ومثيرة للمتعلم أو بيئة خاملة، هذه القدرة على تغيير بنية وكيمياء المخ بالاستجابة إلى المتغيرات البيئية يطلق عليها مرونة المخ، وهكذا يستطيع الفرد التفكير في اتجاهات متشعبة ومتنوعة وبطرق مختلفة، وكلما كانت البيئة محفزة ومثيرة للمتعلم، كلما ساعدت على تنمية التفكير المتشعب لديه والذي يؤدي إلى فتح وصلات جديدة للخلايا العصبية المكونة لبنية العقل. (عبدالمقصود، ٢٠٠٤: ٨٧).

ولذلك يمكن إيجاز أهم توصيات دراسات تربويات العقل البشري ومن تلك الدراسات دراسة (بدر، ٢٠٠٥: ١٠٨ - ١٠٩)، (عمران، ٢٠٠٥)، (محمد، ٢٠٠٩: ٤٧)،(مصطفى، ٢٠١٠)، (خليل، ٢٠٠٩)، ((Scott, 2004)، ((David, 2008)، ((Zambo, 2007: 264- 270)):

- يمكن رفع مستوى كفاءة العقل البشري وإمكاناته من خلال استخدام استراتيجيات تعليم وتعلم ديناميكية تساعد على تشعب الخلايا العصبية وتكوين المزيد من الارتباطات بينها على شبكة الأعصاب بالمخ.
- أهمية تعرف ميكانيزمات عمل المخ البشري أثناء التعلم؛ مما يساعد في تصميم مهمات وأنشطة تعليمية سهلة التعليم ومحببة للطلاب.
- يتعلم المخ عندما يكون لدى المتعلم عاطفة حول المهمة المكلف بها، ويكون اندماجه في التعلم أسرع وأسهل، كما يكون تذكر المعلومات المختزنة في الجهاز العصبي المركزي أفضل.

- يتعلم المخ بشكل افضل عندما تتوافر بعض التحديات والتعزيز من خلال بيئة تعليمية أمنة.
- يقوم المخ بعمل نموذج، فالمخ يستشعر الساعدة عندما يرتب المعلومات المشوشة والعشوائية وينظمها، ومن ثم يكون المخ نموذجا ذا معنى يسهل تذكره، وهذا يعني جعل بيئة التعلم تعكس العالم الحقيقي والسعادة.

- **خصائص التفكير المتشعب**:

يشير (الأحمد، ٢٠٠٧، ٥) بأن التفكير المتشعب نوع من أنواع التفكير الذي ينتجه المتعلم عند تعامله مع المشكلات أو الأسئلة التي لها أكثر من حل صحيح ويتميز بأنه متحرر ومنفتح وغايته التوصل إلى أكبر عدد ممكن من الأفكار أو الإرتباطات أو الحلول، وهو من سمات الأشخاص المبدعين.

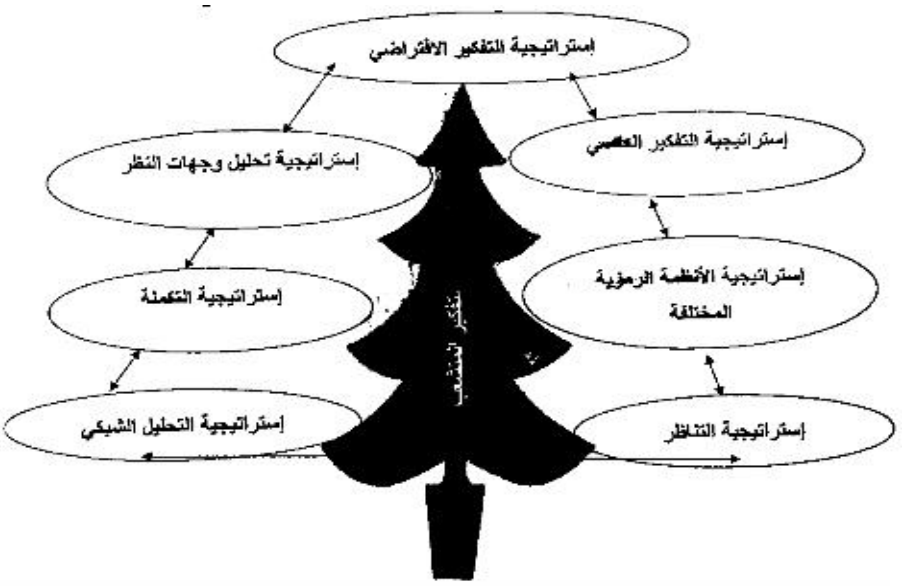
كما يؤكد (شحاته،٢٠١٣، ٢٦) أن التفكير المتشعب يتسم بمجموعة من الخصائص وهى :

- يحدث إتصالات متميزة بين الخلايا العصبية في شبكة الأعصاب في المخ مما يساعد على تهيئة المخ للتعلم.
- يساعد على توليد العديد من الأفكار والإستجابات المختلفة للموضوع.
- أنه تفكير مرن يرتبط بعملية الإبداع.
- تظهر فاعليته عندما تتوافر له بيئة مناسبة وثرية وغنية بالمثيرات والأنشطة المحفزة.
- يرتبط بالأسئلة التي تمثل صوراً داخل دماغ الفرد.
- يستدل عليه من خلال مرونة الفكر، وحدوث استجابات تباعدية غير نمطية.
- يعتمد على فلسفة وفكر نظريات الدماغ ومنها نظريتي النصفين الكرويين للدماغ.
- يحدث أكبر قدر من الربط بين الأفكار والموضوعات المرتبطة بالموضوع.

- **إستراتيجيات التفكير المتشعب**(Neural Branching Thinking (NBTS Strategies

تتكون إستراتيجيات التفكير المتشعب من سبع إستراتيجيات وتنبثق هذه الاستراتيجيات من نظرية العقل، أو ما يعرف بالتعلم المستند إلى العقل وهو التعلم الذي يقوم على معرفة كيفية عمل الدماغ وهي كما حددها (Thomas (Imai, 2000, 189) (Cardellichio & Field, ،& Wendy, 1997,34) (2002,34-42،(عمران،١٢، ٢٠٠٢ -١٧)، (Debrah, 2007,4)(كمال،٩٦، ٢٠٠٨)، (على، ٢٠٠٩، ١٠٤) وهذه الإستراتيجيات ذات فاعلية في تحفيز تفكير المتعلمين في اتجاهات مختلفة ومتنوعة والتفكير من خلال تكوين وصلات جديدة بين الخلايا العصبية كما تعمل على وتهيئ بيئة تعليمية ثرية ومناسبة تقوم على مدى إيجابية المتعلم، وهذا يؤدي إلى تحقيق أفضل النتائج الممكنة . كما يؤكد (عمران، ٢٠٠٢، ٥٠٣) على أن إستراتيجيات التفكير المتشعب إحدى إستراتيجيات التفكير القائمة على إعمال عقل التلميذ مما يسمح للتفكير بأن يسير عبر

مسارات جديدة لم يسلكها من قبل، وعلى نحو يساعد في إتاحة إمكانية جديدة للعقل تسهل في إحداث مزيد من إعمال الذهن، وبما يقود العقل للعمل بإمكانات أفضل. وعلى نحو أسرع وبكفاءة أعلى، وهذا فضلا عن دور التفكير المتشعب في إحداث الاستجابات التباعدية، والتي تساعد على في ظهور الإبداع والشكل التالى يبين هذه الإستراتيجيات:



شكل (١) يبين إستراتيجيات التفكير المتشعب

وفيما يلى عرضاً لهذه الاستراتيجيات:

- **إستراتيجية التفكير الإفتراضي**HypoThetical Thinking Strategy :

تعتمد هذه الإستراتيجية على قيام المعلم بتوجيه مجموعة من الأسئلة الإفتراضية لتلاميذه التي تدفعهم للتفكير في الأحداث والعواقب والنتائج المترتبة عليها وهذه الأسئلة تدفع المتعلم لإن يفكر في إتجاهات متعددة ويفترض افتراضات متنوعة ويحدد نتائج يمكن حدوثها مما ينمى مرونة التفكير وتعدد الرؤى، مما يساهم فى تعديل مسارات التفكير وتوجيهها نحو المسار الصحيح للتفكير ، فهذا النوع من التفكير مصدر قوى لنمو الخلايا العصبية.

ومن أمثلة هذه الأسئلة الافتراضية الآتي:

- ماذا يحدث إذا نجحت الثورة العرابية فى تحقيق أهدافها؟
- ماذا سيحدث إذا لم يتم توقيع معاهدة ١٩٣٦ م ؟
- ما النتائج التى ترتبت على الحملة الفرنسية على الشام مارس ١٧٩٩ م؟
- ما الذي يمكن أن تفعله لو أصبحت .....؟
- ما النتائج المترتبة على ظاهرة .....؟ وكيف توصلت لذلك؟

• **إستراتيجية التفكير العكسى** Reversal Thinking Strategy :

يعد التفكير العكسي هو أحد انماط التفكير التي تدفع المتعلم لأن يقلب الوضع أو يعكس الصورة أو يبدأ من النهاية أو ينتهي بالبداية أو يخرج عن المألوف ويعطى رؤية جديدة للموقف وهذا يزيد من قدرة المتعلم على إدراك العلاقات بين عناصر الموقف، وينمى قدرته على النظرة الشمولية للموقف برؤية أكثر عمقا، فهي تنقل المتعلم من مجرد التفكير في المعرفة المكتسبة إلى التفكير فيما ورائها . (عمران، ٢٠٠١، ٢٩)

ومن الأسئلة الخاصة بهذه الإستراتيجية:

- إذا أتيحت لنا الفرصة للعودة لما قبل ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١ م، كيف يمكن أن تتغير الأحداث فى المجتمع؟ وما هو رد فعلنا، ولماذا؟

• **إستراتيجية الأنظمة الرمزية المختلفة** Different Symbol Systems Strategy :

تعتمد هذه الإستراتيجية على إستخدام الأنظمة الرمزية المختلفة في مواقف التعلم، فكلما نمت قدرة التلميذ على التعبير بإستخدام أنظمة رمزية مختلفة كلما دل ذلك على قدرته على إستيعاب عناصر الموقف او المشكلة وإدراك العلاقات بين أجزائه، فهى تساعد المتعلم على أنٍ يتجاوز حدود النظرة الضيقة المحدودة للمعرفة المجزأة إلى نظرة أكثر عمقا واتساعا للمعرفة المتكاملة في نظام تترابط فيه عناصر الموقف بعلاقات واضحة، فيمكن للتلميذ أن يرسم خرائط أو خطوطا توضح العلاقات بين الأفكار والمواقف المختلفة أو يعبر عن ترابط مجموعة من العلاقات بين الأحداث (عبد العظيم،٢٠٠٩، ٧٥).

ومن الأسئلة الخاصة بهذه الإستراتيجية:

- تحديد اهم المناطق التي إحتلتها إسرائيل عام ١٩٦٧م من خريطة فلسطين ؟
- تحويل الأحداث التاريخية إلى خريطة زمنية.
- التعبير عن الرموز والألفاظ بالرسوم والصور والأشكال والجداول.
- يرسم خريطة مفاهيم توضح المفاهيم الرئيسية والمفاهيم الفرعية.
- يعبر عن فهمه للدرس بأى أسلوب يفضله.
- رسم خريطة تعبر عن تسلسل الأحداث والمواقف، أو توضح العلاقات.

• **إستراتيجية التناظر** Analogy Strategy:

ويطلق عليها المتشابهات وهى من الإستراتيجيات التي تربط بين المعلومات المرجو إكسابها وبين المعلم من قبل المتعلم، وتمثل أداة فعالة في تسهيل عملية بناء المعرفة. (زيتون، ٢٠٠٠، ٣٢٩). ويعرف (جروان، ١٩٩٩، ٤٥) التناظر أو التشابه بأنه عبارة عن علاقة تشابه جزئي بين زوجين من المفاهيم أو الأشياء كما أنه يساعد على التوصلٍ إلى نوع العلاقة أو أوجه الشبه بين مكونات سؤال لمتناظر وهذا يتطلب نوعا من الاستدلال العقلي حول المعطيات الموجودة بالموقف. وتعتمد هذه الإستراتيجية على البحث عن العلاقات بين الأشياء لتحديد أوجه التشابه والإختلاف ، وتوضيح العلاقات بين العناصر والأشياء حيث إن البحث عن أوجه التشابه بين أشياء قد تبدو مختلفة من شأنه إتاحة الفرصة لمزيد من

تشعب التفكير وتحديد وتحليل العلاقات بين الأشياء وعلاقات التشابه بين الأشياء (أبو رياش، ٢٠٠٧، ١٠٤).

وعملية التناظر أو التشابه بين الأشياء المختلفة في الموقف تدفع العقل لإجراء إتصالات جديدة بين المعلومات التي تم استيعابها، كما أنها إستراتيجية لتنشيط القدرات الذهنية، وتتم بالنظر في جملة استجابات مختلفة والبحث عن الأجزاء المتماثلة أو المتشابهة فيما بينها ومثل هذا النوع من التفكير يتطلب إبداعا عاليا لأن الإجابة دائما تتطلب إبتكار رؤية جديدة .(عمران، ٢٠٠١، ٣١:٣٢). ومن الأسئلة الخاصة بهذه الإستراتيجية:

- ما أوجه التشابه والإختلاف بين ثورة احمد عرابى وثورة سعد زغلول ١٩١٩؟
- ما أوجه التشابه والإختلاف بين ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ م وثورة ٢٥ يناير ٢٠١١ ؟
- ما أوجه الإختلاف بين حرب ٥ يونية ١٩٦٧ م وحرب أكتوبر ١٩٧٣ م ؟
- أمامك خريطة لفلسطين قبل تقسيمها عام ١٩٤٧ م وبعدها - أبرز أوجه الشبه والاختلاف بينهما.

- **إستراتيجية تحليل وجهة النظر** Analysis of Point of view Strategy :

تساعد هذه الإستراتيجية المتعلم على أن يفكر في آرائه ومعتقداته، وتشجعه على التعبير عن وجهة النظر والأفكار والمبادئ والقيم والمعتقدات والآراء التي يؤمن بها في شتى المواقف التي تؤثر بدورها على رؤيته للأمور وتفاعله مع الأحداث وتحليل وجهات النظر قد ينتج عنها تدعيمها وقبولها بشكل كلي إذا كانت مناسبة وصحيحة للمشكلة المطروحة أو تعديلها أو رفضها إذا كانت غير مناسبة أو غير صحيحة . وبالتالي يمكن تعليم المتعلم من خلال هذه الإستراتيجية عن طريق إلقاء الأسئلة حول التفاصيل والأدلة، والتفكير بدقة وبحرص في الأسباب وراء قوله رأى معين في الموقف التاريخي المطروح، والدخول من خلال الأسئلة في التفاصيل المختلفة للمشكلة، وبالتالي تتسع الأفاق الفكرية والقدرات الذهنية عند التلميذ نتيجة لذلك.

ومن الأسئلة الخاصة بهذه الإستراتيجية:

- ما وجهة نظرك في توقيع معاهدة السلام بين مصر وإسرائيل في عام ١٩٧٩م؟
- ما رأيك في أحداث البلطجة التي تمارسها إسرائيل ضد المسلمين في المسجد الأقصى؟
- اذكر اهم الحلول التي يمكن بها حل القضية الفلسطينية؟
- كيف ترى الأمور تجاه هذا الموضوع؟ وكيف تتوقع تغير الأحداث؟
- لماذا تعترض على وجهة نظر زميلك تجاه هذا الموضوع؟ وكيف ترى الأمور من وجهة نظرك؟ ولماذا؟

- **إستراتيجية التكملة** Completion Strategy :

ان عملية إكمال الأشياء يحث المتعلم على التفكير في إتجاهات متعددة لمحاولة إيجاد وتحديد علاقات بين العناصر الموجودة بحيث تساعده في معرفة العنصر الناقص أو إيجاد علاقة بين الأحداث تساعده على التنبؤ بما يمكن

حدوثه أو إكتشاف العلاقة بين سلسلة من الأعداد لإستنتاج العدد التالي ويمكن إستخدام هذه الإستراتيجية في إعطاء المعلم للمتعلم خطوات حل المشكلة التاريخية مع إخفاء بعض من الخطوات ويسألهم أن يحددوا الخطوات المفقودة.

ويشير (عمران، ٢٠٠١، ٣٤) الى بعض المعايير التى يجب مراعاتها في هذه الإستراتيجية:

- السؤال يقود المتعلم تجاه إجابات متنوعة أو إجابات مؤيدة بإثبات.
- تعزيز إجابات المتعلم المتنوعة والتي من شأنها مساعدة المتعلمين على رؤية الأشياء التي توجد بينها علاقات بطرق عديدة.

ومن الأسئلة الخاصة بهذه الإستراتيجية:

- ارسم الجزء المختفي من خريطة تقسيم الأراضي الفلسطينية في عام ١٩٤٧م ليكافئ خريطة تقسيم الأمم المتحدة للأراضي الفلسطينية في عام ١٩٤٧م.
- أكمل خريطة المفاهيم التي تعبر عن هيئات الأمم المتحدة...
- أكمل الجزء المفقود من الجدول الذي يوضح تاريخ القدس عبر العصور المختلفة .

- **إستراتيجية التحليل الشبكي** Web Analysis Strategy :

تعتمد هذه الإستراتيجية على تنمية قدرة المتعلم على اكتشاف العلاقات والتعبير عنها، وإستنتاج الإرتباطات بينها ومحاولة تبسيطها، وتحديد طرق تعقد الظواهر ويعد الهدف من اكتشاف العلاقات ومعرفة الارتباطات تدريب ييسر تشعب تفكير المتعلم وينمي قدرته على توظيف إمكانات عقله بصورة جديدة ، ويتم التدريب على ذلك من خلال أسئلة وإجابات تجرى بين المتعلم وزميله أو أثناء ممارسة المهام العلمية لإستيضاح المعلومات المختزلة في عقول كل منهم مما تزيد من وعى المتعلم بالموقف المطروح أمامه وهذا يدعم إستخدام المتعلم لتفكير ما وراء المعرفة، وتدفع إلى تشعب الأعصاب، والتحرك فيما وراء الإجابة الواحدة إلى الإتصالات غير واضحة والتي ربما لا يتم ملاحظتها. ومن الأسئلة الخاصة بهذه الإستراتيجية:

- حدد كيف ترتبط انتفاضة الأقصى الأولى مع الثانية؟ وكيف توصلت لذلك؟
- حدد علاقة الولايات المتحدة الأمريكية بإسرائيل؟
- ما علاقة مصر بفلسطين؟ وكيف اكتشفت العلاقة؟
- ما الآثار الجانبية للاعتداءات الإسرائيلية ضد الفلسطينيين يومياً؟
- كم عدد الأفراد الذين تأثرت حياتهم بسبب انتفاضة الأقصى الثانية؟

يتضح من ذلك ان إستراتيجيات التفكير المتشعب إستراتيجيات ديناميكية فأحيانا تكون معرفية عندما تستخدم للحصول على المعرفة وإستخدامها، وتطبيق مفاهيم وعلاقات ومهارات ذات علاقة بالمشكلة أو الموضوع وأحيانا أخرى تكون ما وراء معرفية عندما تستخدم للتخطيط لحل مشكلة، وتنظيم ومراقبة التقدم في الحل، وتقويمه.

• **دور المعلم في إستراتيجيات التفكير المتشعب:**

يشير كل من (Zollar & Waston,2006)،(سليمان، ٢٠١٤) إلى ان دور المعلم في إستراتيجيات التفكير المتشعب يتمثل في الآتي:

- تهيئة المناخ الصفي الملائم للتعلم التعاوني لتوفير التفاعل الإجتماعي والمهارات الإجتماعية.
- تجنب التهديد أثناء التعلم وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم.
- تنشيط المتعلمين داخل البيئة الصفية وخارجها من خلال وسائل تقنية متعددة.
- إعطاء التلاميذ الفرصة لليقظة العقلية.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين لتحليل وتركيب الأشياء.
- الكشف عن أنماط التعلم وأساليبه والقدرات الدماغية للمتعلمين.
- تمكين المتعلمين من التعامل مع المشكلات العلمية والإجتماعية.

• **دور المتعلم في إستراتيجيات التفكير المتشعب:**

حدد (لطف الله ، 2006) عدة ادوار للمتعلم في إستراتيجيات التفكير المتشعب وهى :

- التعاون والتآزر والبحث عن المعرفة وتكوين نماذج عقلية لما تم تعلمه.
- القيام بالأنشطة التي تتميز بممارسة مهارات التفكير العليا.
- البحث عن أوجه التشابه والاختلاف بين العناصر في الموضوعات المقدمة .
- التعبير عن وجهات النظر والأفكار والمبادئ والقيم .
- اكتشاف العلاقات والإرتباطات وطرق التداخل بين المفاهيم والمبادئ والنظريات وتبسيطها لتنمية مهارات عقلية جديدة.
- الاستجابة للأسئلة التي يبحثها المعلم معهم للوصول للنتائج والعواقب المترتبة عليها.
- المناقشة وتبادل الأفكار للمساعدة على إستبقاء المعلومات والمعرفة التي تم تحصيلها وتطبيقها في مواقف جديدة.

• **الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت التفكير المتشعب:**

ولأهمية إستراتيجيات التفكير المتشعب فقد استخدمت لتحقيق بعض أهداف التدريس أو تنمية مهارات التفكير المتشعب منها دراسة(زارع ،٢٠١٢) والتى استهدفت التعرف على تاثير البرنامج التدريبي في إكساب معلمي الدراسات الإجتماعية مهارات إستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأثره على التحصيل وتنمية مهارات التفكير المتشعب لدى تلاميذهم وقد توصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين والتلاميذ في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في كل من مقياس مهارات إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والإختبار التحصيلى، وإختبار مهارات التفكير المتشعب لصالح التطبيق البعدي.

دراسة (الحنان ،٢٠١٣) والتى استهدفت بناء وحدة لتدريس التاريخ بإستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات اتخاذ القرار والوعي التاريخي بتاريخ القدس لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات اتخاذ القرار والوعي التاريخي بتاريخ القدس لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

دراسة (احمد،٢٠١٦) والتى استهدفت التعرف على أثر إستخدام إستراتيجية البيت الدائري في تدريس الجغرافيا لتنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير المتشعب لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائى وقد توصلت الدراسة إلى أن فاعلية إستراتيجية البيت الدائري في تدريس الجغرافيا فى تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكر المتشعب لدى تلاميذ المجموعة التجريبية .

دراسة (نعمة الله،٢٠١٦) والتى استهدفت التعرف على فاعلية إستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس القضايا الإجتماعية والفلسفية على تنمية مهارات التفكير لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية البنات وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية إستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس القضايا الإجتماعية والفلسفية على تنمية مهارات التفكير لدى الطالبات.

دراسة(الشيخ،٢٠١٧) والتى استهدفت التعرف على تأثير إستخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير المتشعب والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية الألعاب الإلكترونية في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير المتشعب والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

دراسة كل من (سالمان والشمري ، ٢٠١٧) والتى استهدفت التعرف على فاعلية إستخدام الرحلات المعرفية والتفكير المتشعب لتدريس المدلولات اللغوية الجغرافية فى النصوص الادبية لطلاب الصف الاول الثانوى وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية إستراتيجية الرحلات المعرفية فى تنمية مهارات الدمج القرائي والتفكير المتشعب وتحصيل المدلول الجغرافي فى النصوص الادبية لدى طلاب الصف الاول الثانوى.

دراسة (احمد،٢٠١٨) والتى استهدفت التعرف على فاعلية برنامج فى تدريس التاريخ قائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب لتنمية مهارات التفكير التاريخى واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادى وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب فى تنمية مهارات التفكير التاريخى واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادى.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة التي تناولت إستراتيجيات التفكير المتشعب ما يلي :

- تأكيد الدراسات السابقة على أهمية إستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في التدريس لكافة المواد الدراسية بمختلف المراحل الدراسية المختلفة كدراسة (زارع،٢٠١٢)، دراسة(الحنان،٢٠١٣)،دراسة(احمد،٢٠١٦)،دراسة كل من (سالمان والشمري ، ٢٠١٧) ،دراسة(الشيخ ، ٢٠١٨)،دراسة (احمد،٢٠١٨).
- تنوع أهداف الدراسات السابقة التي استخدمت إستراتيجيات التفكير المتشعب.
- تمثل أوجه الإستفادة من الدراسات السابقة في إثراء الجانب النظري، وتصميم أدوات البحث.

- **المحور الثاني**: **الفهم العميق من حيث ماهيته وأهميته وأبعاده** :

١) **ماهية الفهم العميق**: Deep Understanding

يعد الفهم العميق نتاج التعلم العميق الذي يرتكز علي انتقال المعرفة إلي مواقف جديدة لحل المشكلات مع معرفة ما؟ كيف؟ لماذا؟ متى؟ تطبق هذه المعرفة،وقد أطلق عليه عدة مفاهيم منها التعلم البنائي العميق Deep Structured Learning، التعلم العميق Deep learning، التعلم الهرمي Hierarchical Learning. (Li Deng & Dong Yu,2014,87)

وفيما يلي عرضاً لتعريفات الفهم العميق حيث يعرفه-(Newton,2000,149 150)بأنه الفحص الناقد للأفكار والحقائق الجديدة ووضعها في البناء المعرفي وعمل ترابطات متعددة بين هذه الأفكار وبعضها ومن خلال الفهم يبحث المتعلم عن المعني ويركز علي الحجج والبراهين الأساسية والمفاهيم المطلوبة لحل مشكلة ما والتفاعل النشط وعمل الترابطات بين النماذج المختلفة والحياة الواقعية.

يعرفه (جابر، ٢٠٠٣، ٢٨٦: ٢٨٧) بأنه مجموعة من القدرات المترابطة التي تُنمي وتُعمق عن طريق الأسئلة، وخطوط الإستقصاء التي تنشأ من التأمل والمناقشة وإستخدام الأفكار، فالفهم العميق ليس مجرد معرفة حقائق؛ بل معرفة السبب والطريقة. ويعرفه كل من (Cox & Clark , 2005,91) بأنه مجموعة من القدرات العقلية التي يحاول بها المتعلم تضمين مادة دراسية معينة داخل بنيته المعرفية من خلال عدة مظاهر. ويعرفه كل من (قطامي وعمور، ٢٠٠٥، ٨٢) بأنه عملية معرفية ذهنية واعية يقوم بها المتعلم لتوليد معنى أو خبرة مع ما يتفاعل معه من مصادر مختلفة، كالملاحظة الحسية المباشرة للظواهر التي يصادفها، والتي ترتبط بالخبرة، أو قراءة شيء عنها، أو مشاهدة أشكال توضيحية، أو الاشتراك في مناقشة عن هذه الخبرة، حيث تهدف هذه العملية المعرفية إلى تطوير المعرفة المخزونة لدى المتعلم بهدف توليد معلومات وخبرات جديدة .

كما يعرفه (لطف الله، ٢٠٠٦، ٦٠٣: ٦٠٤) بأنه نوع من أنواع الفهم يجعل المتعلم قادرا علي ممارسة مهارات التفكير التوليدي، وإتخاذ القرار المناسب، وإعطاء تفسيرات ملائمة، وطرح تساؤلات جوهرية متعددة المستويات.

ويشير (Zirbel,2006 ,3) بأن الفهم العميق هو المفاهيم والمعاني المترابطة والمتصلة مع بعضها البعض والتي يمكن إستدعائها في الحال حيث ان كل مفهوم له معني عميق في عقل المتعلم فالفهم العميق يتضمن ترابطات بين هذه المفاهيم وتكوين معاني جديدة قائمة علي ما يعرفه المتعلم من معارف وخبرات حالية فالفهم العميق يعني أن المفاهيم جيدة التمثيل والإرتباط.

ويعرفه(محمود،٢٠١٢، ٢١) بأنه قدرة المتعلم علي إستيعاب وفهم الموضوعات التي يدرسها، ويظهر ذلك من خلال عدة مظاهر كالطلاقة والأصالة، والتطبيق في المواقف الحياتية، وطرح الأسئلة، والتفسير والتنبؤ في ضوء المعطيات.

ويتفق كل من (أبو رية، السرجاني،٢٠١٥، ٢٧٠) مع (أحمد، ٢٠١٢، ١٦٩) على أن الفهم العميق يتمثل فى قدرة المتعلم علي القيام بمهارات التفكير التوليدي، وإتخاذ القرار المناسب، وإعطاء التفسيرات الملائمة وطرح الأسئلة وتكوين أفكار متنوعة تستثير أشياء وجوانب هامة في المحتوي كالتفسير وإيجاد البراهين والأدلة من خلال الأمثلة والتعميم والتطبيق وتكوين المتشابهات وتمثيل الموضوع بطرق متنوعة وجديدة.

ويعرفه (العتيبي، ٢٠١٦، ١٢) بأنه مجموعة من العمليات الذهنية التي يوظفها المتعلم لفهم المحتوي فهما يقوم علي الشرح والتوضيح والتفسير والتطبيق وإتخاذ المنظور.

ويعرفه(نصر،٢٠٠،٢٠١٧) بأنه قدرة المتعلم علي تفسير وشرح المعارف والمفاهيم والحقائق، وتطبيقها في مواقف جديدة، والتنبؤ بنتائج جديدة في ضوء خبراته السابقة، ليصبح تعلم المادة المتعلمة عميق وليس سطحي.

كما يعرفه (دحلان، ٢٠١٧، ٨) بأنه قدرة المتعلم علىٍ التأمل والربط بين المعلومات السابقة واللاحقة في إطار منطقي معتمدا على مهارات متعددة كالتفسير والتنبؤ والطلاقة الفكرية، وإتخاذ القرار .

ويعرفه كل من(الصمادي،والنقيب،٢٠١٧، ٧٤) بأنه الطريقة التي يسهل تمييزها لعمل محاولات بقصد تحديد المسألة بشكل عميق أو محاولات لإبتكار أكبر قدر ممكن من العلاقات بين أجزاء المسألة (المعطيات والمطلوب) لتحديد العلاقات الممكنة بينها، بهدف تسهيل مهمة حل المسألة والرضا عن الحل.

يتضح من التعريفات السابقة للفهم العميق أنه:

- عملية عقلية تتجاوز المعرفة السطحية للتعلم لتشير إلى التعلم بشكل متكامل ومتعدد الأبعاد ومعقد بداخل إطاره المفاهيمي.
- يعتمد على إعمال التفكير حول المهام الأكاديمية المنوطة للمتعلم القيام بها وفيها يترجم ويفسر ويستنتج وكل هذه العلميات تقوم على طرح التساؤلات الذاتية التي تدفع بالفهم نحو العمق.

• **أبعاد الفهم العميق** :

لقد تعددت التصنيفات التي اهتمت بتحديد أبعاد الفهم العميق لدي المتعلمين فقد حددت دراسة كل من(Chin & Brown, 2000.110) بتحديد خمسة أبعاد للفهم العميق تتمثل في التفكير التوليدي، طبيعة التفسيرات، طرح الأسئلة، أنشطة ما وراء المعرفة، مدخل إتمام المهمة.

كما قام كل من (Davis, et al.,2001,9) ودراسة (Mednick ,2002 ,3) بتحديد عدة أبعاد الفهم العميق وهى الشرح Explanation ، التفسير Interpretation، التطبيقApplication ، التحليلAnalysis ،التركيب SynThesis، حل المشكلاتSolving Problems ، ربط المعلومات Communicate Information.

كما اتفق كل من (جابر،٢٨٧،٢٠٠٣)، (أبورية،السرجاني،٢٠١٥،٢٦٣)، (محمد،٢٠١٦،٤٣) على أن الفهم العميق يتضمن عدة أبعاد وهى :

- الشرح: *Explanation* :ويتمثل في قدرة المتعلم على تقديم شرح وتوضيح للمحتوى المقدم له، مع تدعيم هذا التوضيح بالمبررات المناسبة،والمتعلم المتمكن من الشرح يحدد مضمون المحتوى ، والمفاهيم المتصلة به، وربطها مع بعضها البعض بشكل يعمق الفهم له.
- التفسير: *Interpretation*:ويقصد به قدرة المتعلم علي تحديد الأسباب التي أدت إلى نتائج معينة والتعرف على الشواهد والأدلة المرتبطة بالمحتوى ، والتوصل إلى النتائج ، وتقديم تفسيرات ذات معنى.
- التطبيق*Application* : ويقصد به قدرة المتعلم علي إستخدام المعرفة بفاعلية في مواقف جديدة وسياقات مختلفة .
- المنظور:*Perspective* : ويقصد به قدرة المتعلم على تمثيل المشكلة وتصويره لها بعدد من الطرائق المختلفة وحلها من زوايا متعددة.
- التنبؤ: ويقصد به قدرة المتعلم على الانتقال فيها من العام إلي الخاص، ومن الكليات إلى الجزئيات.
- التفهم أو التعاطف *Empathy* : ويقصد به قدرة المتعلم على التعرف على مشاعر الآخرين ورؤيتهم للعالم، والتعاطف مع مشاعرهم ومواقفهم الشخصية، شريطة ألا تخالف تلك المشاعر والمواقف الشخصية كل ما من شأنه أن يؤثر على تعميق الشعور الديني الإسلامي، والتسليم بحقيقة الألوهية والربوبية، والأسماء والصفات، وحقيقة الكون والحياة والإنسان وفق التصور الإسلامي لها.
- معرفة الذات *Self-Knowledge* وهو قدرة المتعلم على معرفة عاداته العقلية والشخصية، ووعيه بما يفهمه وما لا يفهمه في المحتوى ، وإدراكهم لدوره الحقيقي في هذا الكون، والغاية الرئيسة من وجودهم.

ومن خلال الإطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت إستراتيجيات وبرامج لتنمية مهارات الفهم العميق مثل دراسة(لطف الله،٢٠٠٦)ودراسة (حسن ، ٢٠٠٨)

ودراسة(خليل، ٢٠٠٨) ودراسة(أحمد، ٢٠٠٩)،دراسة(أحمد، ٢٠١٢)،ودراسة (السيد ،٢٠١٢) ،دراسة ، (Fenwick, et al., 2014)،دراسة(نعمة الله،٢٠١٦)، دراسة(زوين،٢٠١٨) يركز البحث الحالي على الأبعاد التالية للفهم العميق : مهارات التفكير التوليدي (الطلاقة، المرونة) ، مهارة التفسير،مهارة طرح الأسئلة، مهارة اتخاذ القرار وفيما يلي عرضا لهذه الأبعاد:

١- **التفكير التوليدي** Generative Thinking :

يعتبر التفكير التوليدي أحد نواتج التعلم العميق وهو عبارة عن قدرة التلاميذ علي توليد إجابات عندما لا تكون لديهم حل جاهز للمشكلة وخاصة عندما تكون المشكلة غير مألوفة ولا تندرج تحت الحقائق التي تعلموها سابقا (Entwistle,2000,14)

ويعرفه (قطامي،٢٧،٢٠٠٤) بأنه قدرة المتعلم على توليد الأسئلة،وإنتاج الأفكار والصور والخرائط الذهنية، ويتطلب إستخدام الخبرات السابقة وإخضاعها للمعالجة للوصول إلى إنتاج معرفة جديدة في صورة معان او أفكار وإضافتها إلى المعلومات السابقة، كما يتضمن هذا التفكير عملياتٍ تنظيم وتحليل وربط الأجزاء ببعضها حتى تشكل في النهاية بناءً معرفيا جديدا. كما يُعرفه (مارزانو وآخرون ،٢٠٠٤، ٢١٦) بأنه القدرة على إستخدام الأفكار السابقة لتوليد أفكار جديدة حيث تتضمن مهارات التوليد إستخدام المعرفة السابقة لإضافة معلومات جديدة فهو عملية بنائية يتم فيها الربط بين الأفكار الجديدة والمعرفة السابقة عن طريق بناء متماسك من الأفكار يربط بين المعلومات الجديدة والقديمة.

كما يعرفه كل من (حسام الدين، رمضان، ٢٠٠٧، ٣٠) أنه أحد أنماط التفكير يمارس من خلاله الطالب مجموعة من العمليات العقلية مثل وضع الفرضيات التنبؤ في ضوء المعطيات، الطلاقة، المرونة، والتعرف علي الأخطاء والمغالطات وتتضمن مهارة التوليد استخدام المعرفة السابقة لإضافة معلومات جديدة.

ويتضمن التفكير التوليدي عدة مهارات لتوليد معلومات وأفكار جديدةٍ ومن هذه المهارات: الطلاقة، المرونة ، التنبؤ في ضوء المعطيات: وفيما يلي عرضا لهذه المهارات:

أ- **الطلاقة**:Fluency

ويعرفها (جروان،٢٤٧،٢٠٠٢) بأنها احدى مهارات توليد المعلومات، وتعنى القدرة على توليد عدد كبير من المترادفات او البدائل أو الأفكار أو المشكلات بسرعة وسهولة ومن أبرز أشكالها الطلاقة اللفظية، طلاقة المعاني أو الطلاقة الفكرية ، طلاقة الأشكال. ويعرفها كل من (اللقاني والجمل،٢٠٠٣، ١٣١) بأنها قدرة المتعلم على توليد الأفكار بسهولة ويسر في فترة محدودة ووضع هذه الأفكار في الصيغ اللفظية لها بهدف الوصول إلى حلول جديدة لم تكن موجودة من قبل وتندرج تحتها الطلاقة الفكرية، اللفظية، والترابطية، التعبيرية.

ب- المرونة: Flexibility

ويقصد بها قدرة المتعلم على توليد أفكار متنوعة أو حلول جديدة ليست من نوع الأفكار أو الحلول الروتينية وهي توجيه لمسار التفكير بناء على متطلبات.

ج- التنبؤ في ضوء المعطيات:

يشير (مارزانو، ١٩٩٩،٢١٨) إلى أن التنبؤ عبارة عن توقع نتائج معينة في موقف معين وربما تكون هذه النتائج أحداث مستقبلية، وتتم عمليات التنبؤ بتقدير إحتمالى نتيجة لمعرفة سابقة، ويمكن إعتبار مهارة التنبؤ نوعا خاصا من التفسير.

ويؤكد (سعادة، ٢٠٠٣، ٥٦١) على أن تلك المهارة تمثل التفكير في ما سيجرى في المستقبل، وتنبع أهميتها من كونها مهارة ضرورية لكل من مجالات الحياة وامكانية إستخدام الخبرات والمعارف والمعلومات أو توظيفها من أجل الوصول إلى خيارات بديلة ،ووضع خطط دقيقة للمستقبل.

ويعرفه (زيتون،٢٠٠١ ،١٣٥) بأنه عملية عقلية تتضمن قدرة المتعلم علي إستخدام معلوماته السابقة أو الملاحظة للتنبؤ بحدوث ظاهرة أو حادثة ما في المستقبل .

٢- طبيعة التفسيرات Nature of Explanation :

يعد التفسير عملية عقلية تهدف إلى إضفاء معنى على خبراتنا الحياتية أو إستخلاص معنى منها فنحن عندما نقدم تفسيرا لخبرة ما إنما نقوم بشرح المعنى الذي أوحت به إلينا، وعندما نسأل عن كيفية توصلنا لمعنى معين من خبرتنا فإننا نقوم بإعطاء تفصيلات تدعم تفسيرنا لتلك الخبرة، وعندما تعرض على المتعلمين رسوم بيانية أو جداول أو صور أو رسوم كاريكاتيرية ويطلب منهم إستخلاص معنى أو عبرة منها، فواقع الأمر أنهم أمام مهمة تستدعي إعطاء تفسير لما يشاهدون وقد تكون المعاني أيضا ناتجة عن تفسير مشاهدات الرحلات أو نتيجة إجراء مقارنات أو عمل ملخصات أو ربط المكافآت والعقوبات بالسلوك وفي كل المجالات التي يكون فيها التفسير أو الإستنتاج ناتجا عن رد فعل لخبرة ما، فإنه يمكن فحص دقة التفسير في ضوء الحقائق المعطاة للتأكد ما إذا كانت البيانات تدعم التفسير بالفعل ام لا . (جروان، ٢٠٠٢، ١٧٨)

ويشير كل من (اللقانى والجمل،٢٠٠٣،٢٧) إلى أن التفسير يعنى الربط بين الحقائق والمعاني ويندرج تحتها المقارنة بين الأفكار المختلفة من حيث التشابه والإختلاف والتطابق والإستخلاص من الجداول والرسوم البيانية وتحديد الأسباب التي أدت إلى وجود ظاهرة معينة.

٣- مهارة طرح الأسئلة Asking Question :

يُعد أسلوب وضع التلاميذ للأسئلة من أفضل أساليب استخدام الأسئلة من أجل امتداد الخبرة وتمحيصها، ويمكن للتلاميذ توجيه الأسئلة قبل التعلم وفي أثناء التعلم وبعده، كما يمكن أن تكتب الأسئلة والإجابات علي السبورة مما يساعد علي تنمية مهاراتهم في التساؤل . (مارزانو وآخرون، ١٩٩٨، ٩٨) .

ويشير كل من (هانى، الدمرداش،١١٩،٢٠١٥) إلى أن القدرة على طرح عدد كبير من الأسئلة المتنوعة المستويات والمختلفة في طبيعتها تضم عدة مستويات منها:

- أسئلة التذكر :يتطلب السؤال في هذا المستوى أن يستدعي التلميذ المعلومات والحقائق والمفاهيم التي سبق أن تعلمها، أو يتعرف عليها. مثل تذكر المصطلحات والحقائق مثل (التواريخ، والأشخاص، والزمن...) والنظريات، والقواعد.
- أسئلة الفهم: وتتطلب إدراك المادة التي يدرسها المتعلم، ويمكن أن يظهر هذا في إعادة صياغة المعلومات التي تعلمها في عبارات جديدة، وترجمة المادة في صورة أخرى، مثل تفسير المادة العلمية وشرحها وتلخيصها، وإدراك العلاقات بين الأشياء، وهذه النواتج التعليمية تمثل خطوة أبعد من مجرد تذكر المادة. مثل: استخرج الأفكار الرئيسية للفقرة التي قرأتها، اشرح بتعبيرك العلاقة بين المناخ الصحراوي ونمو النباتات في هذا الإقليم.
- أسئلة التطبيق: وتتطلب أن يكون المتعلم قادراً على استخدام ما تعلمه في مواقف جديدة، كأن يطبق قاعدة أو مبدأ أو في حل مسائل جديدة والأسئلة في هذا المستوى تتيح الفرصة للتلميذ لممارسة ما تعلمه، مما يعطي أهمية لهذا النوع من الأسئلة.
- أسئلة التحليل: وتتطلب قدرة المتعلم على تحليل المعلومات، وتحديد الأسباب والوصول إلى الإستنتاجات، وتحديد عناصر المشكلة أو الفكرة، ويمكن أن يشتمل ذلك على التعرف على العناصر، وتحليل العلاقات بين الأجزاء أو العناصر.
- الأسئلة محدودة الإجابة : وهي الأسئلة التي لا تحمل إلا إجابة صحيحة واحدة متفق عليها فهذه الأسئلة تسأل عن حقائق لا تحتمل الاجتهاد أو التأويل.
- الأسئلة مفتوحة الإجابة : وهي الأسئلة التي يكون لها أكثر من إجابة صحيحة واحدة أو التي تستدعي معلومات أوسع وأعمق مما هو متوفر في الكتاب. مثل الأسئلة التي تتطلب رأيا أو حكما أو تتطلب توقعا معينا، أو تفسيرا لسلوك ما وهذا النوع من الأسئلة نجد إعمالا للعقل، ومشاركة واسعة من الطلبة، كما أنها تفيد في العصف الذهني، وتحفز الطلبة على التعلم الذاتي.

٤- **مهارة اتخاذ القرار** Make decision :

تعد مهارة اتخاذ القرار إحدى مهارات التفكير المركب حيث أنها ترجمة للتفكير العلمي في مواجهة المشكلات التي يقابلها الفرد في حياته، ويمر بها المجتمع نتيجة التغيرات المتلاحقة . ويعرفها (مارزانو ،١٩٩٩، ١٢٣) بأنها عملية تفكير مركبة، تهدف إلى اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة للفرد في موقف معين، من أجل الوصول إلى تحقيق الهدف المرجو . كما يعرفها كل من (اللقاني والجمل،٢٠٠٣،٨) بانها قدرة المتعلم على اتخاذ قرار ما عندما يواجه

موقف أو مشكلة ما وذلك من خلال دراسة المعلومات والبيانات المتضمة بهذا الموقف دراسة واقعية وهذه العملية تاتي فى آخر مرحلة في عملية صنع القرار.

ويعرفها (السيد، ٢٠٠٧،٧٣) بأنها قدرة المتعلم على الإختيار الرشيد، والحر من بين مجموعة البدائل المطروحة عليه، بعد فحصها بدقة، والتي فرض وجودها وجود مشكلة بيئية ملحة، قد يتعرض لها في حياته اليومية، وتحتاج إلى حل للوصول إلى هدف، وغاية مرغوبة، في ظل التحلي بالقيم، والعقلانية، والمنطقية

يتضح من التعريفات السابقة لمهارات اتخاذ القرار ما يلى :

- أن اتخاذ القرار عملية اختيار من بين عدة بدائل متاحة لحل مشكلة ما .
- أن عملية اتخاذ القرار تعني بصورة اكبر لكيفية الوصول إلى هذا البديل وكيف يتم تطبيقة.
- أن عملية اتخاذ القرار تحتوي على حل المشاكل وبالتالي يصعب الفصل بين مراحلها .

٥- **أنشطة ما وراء المعرفة** Metacognitive Activities :

تعتمد علي تنظيم المتعلمين لتفكيرهم أثناء التعلم وتقييم أدائهم لمراقبة فهمهم بأنفسهم فيكونون علي وعي بنمط تفكيرهم وطريقة وعمليات تعلمهم ومراقبة تحقيق الأهداف المراد تحقيقها بعد تعلمهم ومدى مناسبة الاستراتيجيات المستخدمة في التعلم لتحقيق هذه الأهداف مع وجود إمكانية تحقيقها .

٦- **مداخل إتمام المهمة** Approach to Task :

يكون المتعلم أكثر مثابرة من إتباع الفكرة مع بعض الإهتمام قبل أن ينتقل إلى فكرة أخري . وسوف تتبني الباحثة في هذا البحث الأبعاد التالية للفهم العميق (مهارات التفكير التوليدي ومنها التنبؤ في ضوء المعطيات، الطلاقة) ، مهارة طرح الأسئلة، مهارة التفسير، مهارة اتخاذ القرار).

- **أساليب تنمية الفهم العميق** :

يشير كل من (أحمد، ٢٠١٢، ١٧٨)، (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨، ٢٠٠)، (زوين ٢٠١٨) الى تنوع أساليب تنمية الفهم العميق والتي منها :

- الاستراتيجيات التدريسية: تساعد في تنمية الفهم العميق حيث تتميز بتحكم المتعلم ومراقبته وتنظيمه لذاته أثناء عملية التعلم .
- التقييم: يشجع علي إحداث الفهم العميق لكل متعلم داخل فصله، حيث يشارك بايجابية في عملية التقييم طوال الوقت مما يؤدي إلي زيادة ثقة المتعلم بنفسه وانعكاس ذلك علي أدائه وتحصيله إلي الأفضل .

- **أهمية الفهم العميق** :

اكد كل من (أحمد، ٢٠١٢، ١٦٣)،(الجهوري، ٢٠١٢، ٢٩)،(زوين ،٢٠١٨) على أهمية الفهم العميق تتمثل فيما يلى :

- الربط بين الأسباب والنتائج حيث يتطلب الوعي بعمليات التخطيط والاستكشاف والمراقبة والتحكم التي تهيأ فرصا كبيرة لفهم العلاقة بين العمليات والإستراتيجيات والأفكار والنتائج النهائية .
- المساهمة في عملية صنع القرار، وحل المشكلات، والبحث والتقصي، والتقويم .
- التركيز علي الأنماط المعرفية ذات المعني، بحيث تصبح المعرفة الناتجة عنه أكثر ارتباطا واحتمالية للتذكر والاسترجاع والإستخدام والتطبيق في مجالات جديدة .
- تحقيق التعلم ذي المعنى، وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة في إطار مفاهيمي للمعرفة الموجودة بالبنية المعرفية للمتعلم مما يؤدي إلي ترابط الأفكار، والقدرة علي المقارنة والتمييز، وفهم الأفكار المتناقضة .

- **الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الفهم العميق** :

في إطار الإهتمام بتنمية أبعاد الفهم العميق فقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بتنمية هذه الأبعاد لدى المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة ومنها دراسة (لطف الله ،٢٠٠٦) والتى استهدفت التعرف على أثر استخدام التقويم الأصيل في تركيب البنية المعرفية وتنمية الفهم العميق ومفهوم الذات لدى معلم العلوم أثناء إعداده وقد توصلت الى فاعلية التقويم الأصيل في تنمية الفهم العميق ومفهوم الذات لدى معلم العلوم أثناء إعداده .

دراسة (خليل ،٢٠٠٨) أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل والفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم وقد توصلت الى فاعلية خرائط التفكير في تنمية التحصيل والفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم.

دراسة (أحمد ، ٢٠٠٩) والتى استهدفت التعرف على اثر التفاعل بين إستراتيجيتي (فكر زاوج شارك والتدريس المباشر) وأساليب التعلم والمعرفة العلمية المسبقة في تنمية الفهم العميق ودافعية الإنجاز لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي وقد توصلت الى فاعلية إستراتيجيتي (فكر زاوج شارك والتدريس المباشر) وأساليب التعلم والمعرفة العلمية المسبقة في تنمية الفهم العميق ودافعية الإنجاز لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

دراسة (الجهوري ،٢٠١٢) والتى استهدفت التعرف على فاعلية إستراتيجية الجدول الذاتي في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان وقد توصلت الى فاعلية إستراتيجية الجدول الذاتي في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان. - دراسة (أحمد ، ٢٠١٢) والتى استهدفت تنمية الفهم العميق والدافعية للانجاز في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام التعليم الاستراتيجي

وقد توصلت الى فاعلية التعليم الاستراتيجي تنمية الفهم العميق والدافعية للانجاز في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

دراسة (السيد، ٢٠١٢) والتى استهدفت التعرف على مدى فاعلية إستخدام الدمج بين إستراتيجية PQ4R ومدخل معالجة المعلومات لتدريس مقرر المناهج فى تنمية الفهم العميق ومهارات الاستذكار لدى الطالبة المعلمة وقد توصلت الى فاعلية إستراتيجية PQ4R ومدخل معالجة المعلومات فى تنمية الفهم العميق ومهارات الاستذكار لدى الطالبة المعلمة .

دراسة(محمود، ٢٠١٢) والتي استهدفت التعرف علي الفاعلية النسبية لإستخدام إستراتيجيتي التعلم النشط فكر زواج شارك والتدريس المباشر في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط بالمملكة العربية السعودية وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية إستراتيجيتي فكر زواج شارك والتدريس المباشر في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط بالمملكة العربية السعودية

دراسة كل من (أبو رية والسرجانى،٢٠١٥) والتى استهدفت التعرف على مدى فاعلية برنامج مقترح في ضوء بعض المشروعات العالمية لتحسين الفهم العميق وبعض أنماط الذكاءات المتعددة لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم وقد توصلت الى فاعلية البرنامج المقترح في ضوء بعض المشروعات العالمية لتحسين الفهم العميق وبعض أنماط الذكاءات المتعددة لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم .

دراسة كل من (هاني والدمرداش، ٢٠١٥) والتى استهدفت التعرف على مدى فاعلية وحدة مقترحة في الرياضيات البيولوجية في تنمية مهارات الفهم العميق لدى طلاب المرحلة الثانوية وقد توصلت الى فاعلية الوحدة المقترحة في الرياضيات البيولوجية في تنمية مهارات الفهم العميق لدى طلاب المرحلة الثانوية.

دراسة (العتيبي ، ٢٠١٦) والتى استهدفت التعرف على مدى فاعلية نموذج التدريس المعرفي في تنمية أبعاد الفهم العميق في منهج التوحيد لدى طلاب المرحلة الثانوية وقد توصلت الى فاعلية نموذج التدريس المعرفي في تنمية أبعاد الفهم العميق في منهج التوحيد لدى طلاب المرحلة الثانوية .

دراسة (نعمة الله ،٢٠١٦) والتى استهدفت التعرف على مدى فاعلية تدريس مقرر مادة طرق تدريس الفلسفة بإستخدام إستراتيجية الويب كويست على تنمية الفهم العميق والدافعية الأكاديمية الذاتية لدى طلاب الدبلوم العام السنة الثانية وقد توصلت الى فاعلية إستراتيجية الويب كويست على تنمية الفهم العميق والدافعية الأكاديمية الذاتية لدى طلاب الدبلوم العام السنة الثانية .

دراسة(محمد ،٢٠١٦) والتى استهدفت التعرف على مدى فعالية إستراتيجية قائمة على النظرية البنائية لتنمية الفهم العميق والذكاءات المتعددة لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية في مادة الأحياء وقد توصلت الى فاعلية النظرية البنائية فى تنمية الفهم العميق والذكاءات المتعددة لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية في مادة الأحياء .

دراسة كل من (الصمادي والنقيب،٢٠١٧) والتى استهدفت التعرف على الاستراتيجيات التي تستخدمها معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية لتمكين التلميذات من الفهم العميق لبنية المسألة الرياضية اللفظية وقد توصلت الى فاعلية الاستراتيجيات التي تستخدمها معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية لتمكين التلميذات من الفهم العميق لبنية المسألة الرياضية اللفظية .

دراسة (نصر ، ٢٠١٧) والتى استهدفت التعرف على مدى فاعلية إستخدام عقود التعلم في تنمية الفهم العميق في العلوم لدى المتفوقين عقليا ذوى التفريط التحصيلي من تلاميذ المرحلة الإعدادية وقد توصلت الى فاعلية عقود التعلم في تنمية الفهم العميق في العلوم لدى المتفوقين عقليا ذوى التفريط التحصيلي من تلاميذ المرحلة الإعدادية .

دراسة (عبد الكريم ، ٢٠١٧) والتى استهدفت التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل التاليNGSS لتنمية الفهم العميق ومهارات الاستقصاء العلمي والجدل العلمي لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية وقد توصلت الى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيل التاليNGSS لتنمية الفهم العميق ومهارات الاستقصاء العلمي والجدل العلمي لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية .

دراسة (دحلان ،٢٠١٧) والتى استهدفت التعرف على مدى فاعلية إستراتيجية القبعات الست في تنمية أبعاد الفهم العميق لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة التربية الإسلامية بغزة وإتجاهاتهن نحوها وقد توصلت الى فاعلية إستراتيجية القبعات الست في تنمية أبعاد الفهم العميق لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة التربية الإسلامية بغزة وإتجاهاتهن نحوها .

دراسة (القرني ،٢٠١٧) والتى استهدفت التعرف على مدى فاعلية فعالية تدريس الفيزياء بإستخدام الأنشطة المتدرجة في تنمية الفهم العميق لدى طلاب الصف الأول الثانوي وقد توصلت الى فاعلية الأنشطة المتدرجة في تنمية الفهم العميق لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

دراسة (زوين ، ٢٠١٨) والتى استهدف التعرف على مدى فاعلية إستراتيجية الجدول الذاتي في تدريس الجغرافيا على تنمية أبعاد الفهم العميق والدافعية نحو التعلم لدى طلاب الصف الثاني الثانوي وقد توصلت الدراسة وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\propto \leq$ ٠,٠١) بين متوسطي طلاب المجموعة التجريبية

ودرجات طلاب المجموعة الضابطة التطبيق البعدى لإختبار أبعاد الفهم العميق لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

دراسة (ابودرب ، ٢٠١٩) والتى استهدف وضع تصميم مقترح لبيئة تعلم الجغرافيا متناغم مع الدماغ وقياس اثره فى تنمية أبعاد الفهم العميق والدافعية نحو التعلم لدى طلاب الصف الاول الثانوي وقد توصلت الدراسة وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\propto \leq$ ٠,٠١) بين متوسطي طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة التطبيق البعدى لكل من إختبار الفهم العميق ومقياس دافعية التعلم لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسات ما يأتي:

- قدمت هذه الدراسات مجموعة من أبعاد الفهم العميق، وحددت ما يتناسب منها مع كل مرحلة تعليمية، مما يفيد البحث الحالي في اختيار بعض أبعاد الفهم العميق التي تناسب تلاميذ الصف الثانى الاعدادى.
- قدمت هذه الدراسات مجموعة من إختبارات الفهم العميق تفيد في إعداد إختبار الفهم العميق.
- كما اكدت الدراسات السابقة على أن الفهم العميق يحدث عندما يقوم المتعلم بعمليات التفسير العميق للمعلومات، وتوليد الأفكار والمعارف الجديدة، والتنبؤ بما سيحدث، ومن ثم التوصل إلى قرارات صائبة، وذلك من خلال تفاعل المتعلم النشط مع المحتوي، والمعلم، والتلاميذ، وتقبله للتغذية الراجعة.

- **المحور الثالث**: **مفهوم الذات الأكاديمى**.

- **مفهوم الذات الأكاديمى**:

يعدٍ مفهوم الذات من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية التي تلعب دوراً كبيراً في توجيه السلوك وتحديده ، فالمتعلم الذي لديه فكرة عن نفسه بأنه ذكي ومواظب ومجتهد يميل الي التصرف تبعاً لهذه الفكرة، فمفهوم الذات علي هذا النحو يعمل كقوة دافعه، وعليه فان الكيفية التي يدرك بها الفرد ذاته تؤثر في الطريقة التي يستخدمها، كما ان سلوكه يؤثر في الكيفية التي يدرك بها ذاته فالعلاقة هي علاقة تبادل، وتفاعل (المومني، ٢٠٠٥)

ويعرفه كل من (الهنداوي وآخرون، ٢٠٠١، ٧٥) بأنه إدراك التلميذ لمكانته الأكاديمية بين زملائه، ومعتقداته المتعلقة بقدرته على إنجاز المهام الأكاديمية المتنوعة مقارنة مع الطلبة الآخرين في صفه .

ويعرفه (رزق، ٢٠٠٣، ٢٧٤) بأنه مفهوم يتحدد في ضوئه مدى تقبل الفرد أو رفضه لأدائه الأكاديمي من حيث اعتقاده بأنه يمتلك القدرات والإمكانات التي تساعده على الأداء الأكاديمي . ويعرفه كل من (زهران، زهران، ٢٠٠٦، ٧١) بأنه فكرة المتعلم عن ذاته في المواقف التي لها علاقة مباشرة بحياته الدراسية .

ويعرفه كل من(سرحان، ونصر الله،٢٠٠٧، ١٧٧) بأنه إتجاهات ومشاعر التلاميذ نحو قدراتهم وأدائهم الأكاديمي مقارنة بالآخرين من زملائهم . ويعرفه كل من(Cokley & Chapman, 2008, 349) بأنه إدراك التلميذ لمهاراته وأداءاته الأكاديمية، وتقبله أو رفضه لهذه الأداءات، وإنعكاس ذلك على تفاعله مع زملائه داخل بيئة الصف الدراسي . كما يعرفه(Freeman, 2008,705) بأنه مزيج من معتقدات المتعلمين وأفكارهم نحو مهاراتهم التعليمية وأدائهم الأكاديمي. ويعرفه (Wilson, 2009,1) بأنه رؤية التلاميذ لأنفسهم كمتعلمين في السياق الدراسي مما يؤثر علي تحصيلهم الدراسي وعلي ثقتهم في قدراتهم ولا يقتصر ذلك علي انشطتهم الدراسية الحالية بل كذلك علي أهدافهم الأكاديمية المستقبلية . كما يعرفه كل من (علاونة وحمد،٢٠١٠، ٥٤) بأنه تكوين معرفي منظم للتقييمات المحصلة لدى التلميذ عن ذاته من خلال مقارنة نفسه بأقرانه في نفس العمر والصف من الناحية الأكاديمية.

يتضح من التعريفات السابقة لمفهوم الذات الأكاديمي أنه :

- يتضمن فكرة التلميذ عن ذاته فيما يتعلق بالجانب الأكاديمي، وأن ذلك يأتي من خلال مقارنة نفسه بزملائه في الصف في هذا الجانب، في حين امتد بعضهم بذلك إلى انعكاس ذلك على تفاعله مع زملائه داخل الصف الدراسي.
- يتضمن مفهوم الذات الأكاديمي جانبان الاول ويتضمن وصف وتقييم الفرد لذاته، والثاني يتركز علي الجوانب المتعلقة بالكفاءة الدراسية أكثر من الإتجاهات نحو الجوانب التعليمية الأخرى.
- ينعكس مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلميذ على نمط تفاعله مع زملائه، وعلى سلوكه داخل الصف الدراسي .

- **أبعاد مفهوم الذات الأكاديمى**:

أكدت العديد من الادبيات والدراسات التى تناولت مفهوم الذات الأكاديمى انه يضم عدة أبعاد حيث أشار (معطى ،٢٠٠٠،٢٦) أن مفهوم الذات الاكاديمى يضم أربعة أبعاد وهى مفهوم الذات الروحية ، مفهوم الذات المادية، مفهوم الذات الإجتماعية، مفهوم الذات الجسمية. كما حدد (حسن ، ٢٠٠٨،٧٤) عدة أبعاد لمفهوم الذات الاكاديمى وهى مستوى الطموح ، القلق ، الميل ، امباداة ، القيادة ، التوحد مقابل الإغتراب ، الرضا الأكاديمى). فى حين قسم كل من(علاونة وحمد،٢٠١٠، ٤٨) مفهوم الذات العام إلى بعدين رئيسيين هما :

- الذات الأكاديمى : ويمكن تقسيمه حسب مجال المادة الدراسية إلى مفهوم الذات فى اللغة العربية، مفهوم الذات فى الرياضيات ثم فى مجالات محددة فى المادة الدراسية .
- الذات غير الأكاديمى : ويمكن تقسيمه الى مفاهيم ذات إجتماعية وجسمية ثم يمكن تقسيمه حسب جوانب محددة بطريقة تشبه طريقة تقسيم مفهوم الذات الاكاديمى.

• **دور المعلم فى تكوين مفهوم الذات الأكاديمى**:

اكد (الحسينى ،٢٠١٥،٤٣) الى وجود العديد من الممارسات التربوية التى يقوم بها المعلم والتى تساعده على بناء مفهوم الذات الاكاديمى لدى تلاميذه وهى :

- احترام المعلم لتلاميذه.
- اعطاء الحرية للمتعلم فى اتخاذ القرار المناسب .
- التحدى المقبول لقدرات المتعلمين .
- معاملة المتعلمين باعتبارهم اصدقاء يستحقون كل حب وتقدير.
- مساعدة المتعلمين علي النمو الايجابي السليم .
- الاهتمام بالصحة النفسية للمتعلمين.
- تكوين الاتجاهات السلوكية المرغوبة.
- غرس روح البحث العلمى لدى المتعلمين .
- الفهم الصحيح لسلوك المتعلمين واحترام مشاعرهم.

• **الدراسات والبحوث السابقة التى تناولت مفهوم الذات الأكاديمى**:

ومن الدراسات التي تناولت مفهوم الذات الأكاديمي دراسة (خميس ،٢٠٠٢) والتى استهدفت التعرف على مدى فاعلية برنامج مقترح في الدراسات الإجتماعية لتنمية بعض المهارات الإجتماعية والتحصيل الدراسي ومفهوم الذات لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح فى تنمية بعض المهارات الإجتماعية ومفهوم الذات والتحصيل الدراسي فى مادة الدراسات الإجتماعية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

دراسة كل من(الحمورى والصالحى والعناتى ،٢٠١١) والتى استهدفت التعرف على مفهوم الذات لدى طلبة الدراسات الإجتماعية فى جامعة القصيم فى ضوء بعض العوامل المؤثرة فيه وقد توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة سكان المدينة وسكان القرية لصالح طلاب سكان المدينة في أبعاد الذات الشخصية والهوية .

دراسة (الاعرجى، ٢٠١٣) والتى إستهدف التعرف على أثر إستخدام الاستقصاء العادل فى تحصيل وتنمية مفهوم الذات لدى تلاميذ الصف الرابع في مادة التاريخ ، وأشارت النتائج إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مفهوم الذات والإختبار التحصيلى فى مادة التاريخ.

دراسة (احمد، ٢٠١٣) والتى إستهدف التعرف على أثر إستخدام إستراتيجية تعلم الأقران في تدريس التاريخ على تنمية مفهوم الذات والاتجاه نحو المادة ، وأشارت النتائج إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مفهوم الذات، ومقياس الاتجاه.

دراسة (الخولي،٢٠١٣) والتى استهدفت التعرف على أثر التدريب على استراتيجيتين للتعلم التوليدي في تنمية مهارات ما وراء الفهم و مفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ذوات صعوبات الفهم القرائي بالسعودية وقد توصلت الى فاعلية استراتيجيتين للتعلم التوليدي في تنمية مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ذوات صعوبات الفهم القرائي بالسعودية .

دراسة (العتيبي،٢٠١٣) والتى استهدفت التعرف على مدى فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل و مفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الاحياء بكلية التربية وقد توصلت الى فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الاحياء بكلية التربية .

دراسة (مجاهد ،٢٠١٥) والتى إستهدف التعرف على فاعلية إستخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية تريز في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي في مادة التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي وقد توصلت إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في إختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وأن إستخدام الإستراتيجية المقترحة حقق مستوى مناسب من الفاعلية في تنمية كل من مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي.

وقد أكدت الدراسات السابقة على الاتى :

- أهمية مفهوم الذات الأكاديمي وأهمية تنميته لدى المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية المختلفة.
- كما تناولت الدراسات السابقة تأثير إستراتيجيات تدريسية مختلفة في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي.

- **إجراءات البحث**:

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه، اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

- **أولاً:إعداد قائمة بأبعاد الفهم العميق المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادى**:

تم إعدادها من خلال الخطوات التالية :

- تحديد مصادر اشتقاق قائمة أبعاد الفهم العميق: من خلال دراسة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت الفهم العميق، طبيعة وأهداف تدريس التاريخ بالمرحلة الإعدادية، طبيعة وخصائص تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- إعداد قائمة أولية بأبعاد الفهم العميق: بعد التوصل إلى قائمة مبدئية بأبعاد الفهم العميق كان لابد من التأكد من سلامتها العلمية وأسلوب تنظيمها وبالتالي التأكد من صدقها، لذا تم عرض القائمة في صورتها المبدئية على

مجموعة من السادة المحكمين في المناهج وطرق تدريس التاريخ (*) وذلك للحكم على القائمة من حيث مدى سلامة الصياغة اللغوية لكل مهارة، ومناسبة المهارات لتلاميذ الصف الثانى الاعدادى، وحذف أو إضافة أية مهارات يرونها مناسبة.

- قائمة أبعاد الفهم العميق في صورتها النهائية: بعد عرض القائمة على السادة المحكمين تم تعديل صياغة بعض المهارات وحذف بعض المهارات التي لاتتناسب مع طبيعة التلاميذ وبذلك تم التوصل إلى القائمة النهائية لأبعاد الفهم العميق(**).

- **ثانياً: إعداد دليل المعلم الخاص بإجراءات تدريس الوحدة:**

يعتبر دليل المعلم من المصادر المهمة التي يسترشد بها المعلم عند تخطيط وتنفيذ الدروس اليومية، وقد تم إعداده ليساعده في أداء مهمته من خلال مجموعة من الإرشادات والتوجيهات في ضوء إستراتيجيات التفكير المتشعب وذلك لتنفيذ دروس الوحدة المختارة، وتضمن الدليل الجزئين التاليين:

- **الجزء الأول:**

تضمن تعريفاً مبسطاً لأبعاد الفهم العميق وأهمية تنميتها لدى التلاميذ وكذلك إستراتيجيات التفكير المتشعب حيث تم تقديم فكرة موجزة للمعلم عن تلك الإستراتيجيات من حيث: مفهومها، انواعها ، أهدافها، دور المتعلم في تلك الاستراتيجيات، وكذلك تم تقديم مجموعة من التوجيهات والإرشادات التي يمكن أن يستعين بها المعلم عند تدريس الوحدة .

- **الجزء الثاني:**

تناول دروس وحدة "الخلافة الإسلامية زمن الأمويين والعباسيين ونماذج من الدولة المستقلة" وفقاً لإستراتيجيات التفكير المتشعب حيث تم تحديد الأهداف العامة للوحدة في بداية الدليل، والأهداف الإجرائية تم صياغتها بصورة إجرائية في بداية كل درس بحيث تشمل الجوانب الأساسية للتعلم، كما تم تحديد مجموعة من الوسائل التعليمية المناسبة لمستوى التلاميذ وقد روعي فيها أن تكون بسيطة وسهلة ومتنوعة، كما تم تحديد أساليب التقويم المناسبة للتأكد من مدى تحقق أهداف الوحدة، وبعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية لدليل المعلم تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس التاريخ ملحق (١) وذلك للحكم على مدى صلاحية الدليل، وقد أشار بعض السادة المحكمين إلي تعديل صياغة بعض الأهداف الإجرائية لدروس الوحدة وإضافة بعض الأنشطة، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة، وأصبح الدليل جاهزاً في صورته النهائية (❖❖❖) (ملحق٤).

(*) ملحق(١): قائمة بأسماء السادة المحكمين على أدوات الدراسة.
(**) ملحق(٢): قائمة مهارات الفهم العميق.
(***) ملحق(٤): دليل المعلم

• **ثالثاً : إعداد إختبار الفهم العميق : تم إعداد إختبار أبعاد الفهم العميق وفق الخطوات التالية:**

أ- تحديد الهدف من الإختبار :

يهدف الإختبار إلى قياس بعض أبعاد الفهم العميق في التاريخ لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى.

ب - أبعاد الإختبار:

قامت الباحثة بالإطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة والأدبيات والإختبارات الخاصة بالفهم العميق مثل دراسة(جراون،١٩٩٩) دراسة (جابر،٢٠٠٣)، دراسة (لطف الله ،٢٠٠٦) دراسة(عبدالفتاح ،٢٠٠٨)، دراسة (حسن،٢٠٠٨)، دراسة (أحمد،٢٠٠٩) حيث تم صياغة مفردات الإختبار في أربعة أجزاء رئيسة هي:

١- إختبار التفكير التوليدي:

ويهدف إلي قياس قدرة التلاميذ علي التفكير التوليدي والذي يتضمن مهارات (الطلاقة والمرونة والتنبؤ في ضوء المعطيات)، وقد تم صياغة مفردات الإختبار في صورة اختيار من متعدد لبعد التنبؤ في ضوء المعطيات، أما بعد الطلاقة والمرونة فقد صممت في صورة أسئلة مقالية والتي تتميز بالنهايات المفتوحة.

٢- إختبار طرح الأسئلة:

يهدف هذا الإختبار إلي قياس قدرة التلاميذ علي طرح أكبر عدد ممكن من الأسئلة المتنوعة المستويات والمختلفة في طبيعتها، وذلك بعد قراءة عبارة أو عرض خريطة أو صورة ثم اقتراح أكبر عدد من الأسئلة بحيث تكون أسئلتهم المقترحة متنوعة وفي مستويات متعددة مثل الأسئلة التي تشمل مستويات التذكر والفهم والتفسير والأسئلة مفتوحة النهاية والمغلقة النهاية.

٣- إختبار طبيعة التفسيرات:

يهدف هذا الإختبار إلي قياس قدرة التلاميذ علي تفسير بعض الأحداث وقد تم صياغة هذا الجزء من الإختبار في صورة اختيار من متعدد يتضمن كل سؤال علاقة ما ، ثم عدة اختيارات تتضمن تفسيرا ملائما للعلاقة التي تتضمنها العبارة.

٤- إختبار اتخاذ القرار:

يهدف هذا الإختبار إلي قياس قدرة التلاميذ علي اتخاذ القرار في بعض المواقف وقد تم صياغة هذا الإختبار في صورة اختيار من متعدد يتضمن كل سؤال علاقة ما ، ثم عدة اختيارات تتضمن تفسيرا ملائما للعلاقة التي تتضمنها العبارة.

جـ- وصف الإختبار:

تكون الإختبار من (٣٤) سؤالاً تم توزيعهم على أربعة أجزاء، يقيس كل منها مهارة من أبعاد الفهم العميق وقد راعت الباحثة سلامة الصياغة اللغوية، وأن

تكون الأسئلة في مستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى، وترتبط بأهداف ومحتوي الوحدة المختارة، وتغطى الأربع مهارات الرئيسية للفهم العميق (التفكير التوليدي، طرح الأسئلة، طبيعة التفسيرات، اتخاذ القرار).

د- تحديد تعليمات الإختبار:

تم إعداد صفحة في مقدمة الإختبار تتناول التعلىمات الموجهة للتلاميذ واستهدفت توضىح طبىعة الإختبار وكىفىة الإجابة عنه، والزمن الكلي للإختبار وقد تم مراعاة أن تكون التعلىمات واضحة ودقىقة بحىث يستطىع التلاميذ من خلالها القىام بما هو مطلوب منهم دون غموض أو لبس.

هـ- ضبط الإختبار:

تم تطبيق الإختبار في صورته الأولية على مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادى عددها (٢٧) تلميذاً بمدرسة كفر بلشاي الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة كفر الزيات التعليميةٍ بمحافظة الغربية بمحافظة القليوبية، بفاصل زمني قدره خمسة عشر يوماً من التطبيق الأول، وذلك بهدف حساب صدق الإختبار وثباته وزمن تطبيقه .

١- حساب ثبات الإختبار :

تم حساب ثبات الإختبار بإستخدام معادلة (جتمان) للتجزئة النصفية وقد بلغت قيمة معامل ثبات إختبار أبعاد الفهم العميق (٠.٨٦) وهذا يدل على إرتفاع ثبات الإختبار. (مراد ،٢٠٠٠، ٤٤٣)

٢- حساب صدق الإختبار : تم التحقق من صدق الإختبار من خلال الأتي:

تم عرض الإختبار علي مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس التاريخ(❖)لإبداء رأيهم في مدي مناسبة مفردات الإختبار لتلاميذ الصف الثانى الاعدادى ومناسبة مفردات الإختبار لقياس أبعاد الفهم العميق المتضمنة (التفكير التوليدي، طرح الأسئلة، طبيعة التفسيرات، اتخاذ القرار)، وسلامة الصياغة اللغوية لمفردات الإختبار، ومناسبة عدد الأسئلة، وإضافة أو حذف بعض الأسئلة، وقد أكد بعض السادة المحكمين على تعديل صياغة بعض مفردات الإختبار، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة وفق أراء السادة المحكمين، وتم التوصل للإختبار في صورته النهائية، حيث أصبح عدد الأسئلة (٣٤) سؤالا، وصالحا لإجراء التجربة الاستطلاعية .

٣- تحديد زمن الإختبار:

تم تحديد الزمن المناسب للإختبار بحساب المتوسط الزمني الذي استغرقه أول تلميذ للإجابة عن الإختبار، والزمن الذي استغرقه أخر تلميذ للإجابة عن الإختبار(السيد، ١٩٧٩، ٤٦٧) ، حيث وجد أن الزمن اللازم للإجابة عن الإختبار

(♦) انظر ملحق رقم (١) أسماء السادة المحكمين.

(♦♦) انظر ملحق رقم (٥) اختبار مهارات الفهم العميق.

هو (٩٠) دقيقة، بالإضافة إلى خمس دقائق لشرح تعليمات الإختبار وكيفية الإجابة على أسئلة الإختبار .

و- طريقة تصحيح الإختبار :

تم حساب التقدير الكمي لمفردات الإختبار بعد الإطلاع علي الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بتنمية الفهم العميق،وعرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس التاريخ(❖) للتعرف على آرائهم في الدرجات التي تم وضعها أمام كل مفردة من مفردات الإختبار حيث تم تحديد طريقة تصحيح الإختبار كالتالي:

١- درجات إختبار مهارات التفكير التوليدي:

- بالنسبة لمهارة التنبؤ في ضوء المعطيات: أعطيت التلميذ درجة واحدة لكل اختيار صحيح وبذلك تكون الدرجة العظمي (٦) والدرجة الصغرى (صفراً).
- بالنسبة لمهارة الطلاقة : كل نقطة يقوم التلميذ بتكملتها تحسب نصف درجة وكل سؤال يتضمن ست نقاط لذا درجة كل سؤال تعادل (٣) درجات وتصبح الدرجة الكلية العظمي لأسئلة الطلاقة (١٨) والصغرى (صفرا)

وبذلك تكون الدرجة النهائية لإختبار التفكير التوليدي (٢٤) درجة .

٢- درجات إختبار مهارة طرح الأسئلة:

عندما يقوم التلاميذ بطرح أكبر عدد من الأسئلة أقلها ستة أسئلة لكل صورة أو عبارة ويعطي التلميذ درجة واحدة لكل سؤال يطرحه فإذا طرح أكثر من ستة أسئلة أخذ ثماني درجات فإذا تنوعت الأسئلة وتعددت مستوياتها واختلفت طبيعتها اخذ درجتان وبالتالي تصبح درجة كل سؤال من الأسئلة الستة لمهارة طرح الأسئلة (١٠)عشر درجات وتصبح الدرجة الكلية لمهارة طرح الأسئلة (٦٠) درجة العظمي، والدرجة الصغرى (صفرا) .

٣- درجات إختبار مهارة طبيعة التفسيرات:

أعطي التلميذ درجة واحدة لكل مفردة صحيحة والدرجة (صفراً) للإجابة الخاطئة وبذلك تكون الدرجة العظمي (٩) والدرجة الصغرى (صفراً).

٤- درجات إختبار مهارة اتخاذ القرار:

أعطي التلميذ درجة واحدة لكل مفردة صحيحة والدرجة (صفراً) للإجابة الخاطئة وبذلك تكون الدرجة العظمي (٧) والدرجة الصغرى (صفراً).

٤- الدرجة الكلية لإختبار الفهم العميق ككل:

تحسب الدرجة الكلية للإختبار لكل تلميذ من مجموع درجات كل من (التفكير التوليدي، طرح الأسئلة، طبيعة التفسيرات، اتخاذ القرار) في الإختبار ككل وبالتالي تصبح الدرجة النهائية لإختبار الفهم العميق (٧٦) درجة وهو ما تم توضيحه في جدول المواصفات إختبار الفهم العميق.(خير الله، ١٩٧٤: ٢٢)

(❖❖❖)ملحق رقم (٧) نموذج تصحيح الاختبار

ز- الصورة النهائية للإختبار:

بعد إجراء التعديلات في مفردات الإختبار وفق أراء السادة المحكمين تم وضع الإختبار في صورته النهائية(❖) ليتكون من (٣٤) سؤالا ليشمل اربع مهارات رئيسة للفهم العميق تندرج تحتها عدة مهارة فرعية وجدول (٢) يوضح جدول مواصفات إختبار الفهم العميق .

جدول (٢) يوضح جدول مواصفات إختبار الفهم العميق .

م	أبعاد الإختبار	عدد الأسئلة	درجة السؤال	الدرجات
اولا : مهارات التفكير التوليدى	التنبؤ في ضوء المعطيات	٦	١	٦
	الطلاقة	٦	٣	١٨
	المجموع	١٢	-	٢٤
ثانيا	إختبار طرح الأسئلة	٦	١٠	٣٦
ثالثا	إختبار طبيعة التفسيرات	٩	١	٩
رابعا	إختبار اتخاذ القرار	٧	١	٧
المجموع الكلى	٥	٣٤		٧٦

- **رابعاً: إعداد مقياس مفهوم الذات الأكاديمى لتلاميذ الصف الثاني الإعدادى:**

أ- تحديد الهدف من المقياس :

إستهدف قياس مفهوم الذات الأكاديمى لتلاميذ الصف الثاني الإعدادى .

ب - تحديد أبعاد المقياس :

تم الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت بناء مقاييس مفهوم الذات ومنها دراسة (خميس ،٢٠٠٢)، دراسة (الحمورى والصالحى والعناتى،٢٠١١) (احمد، ٢٠١٣)، دراسة (مجاهد، ٢٠١٥).

ج- صياغة عبارات المقياس :

تم صياغة عبارات المقياس وفقا لنموذج ليكرت ثلاثي التدرج (نعم . احيانا . لا ابدا) بحيث تعبر عن بعض السلوكيات التي قد يمارسها أو يحس بها المتعلم أثناء دراسته لمادة التاريخ، وقد تم مراعاة تجنب العبارات التي تحمل أكثر من معنى، أو العبارات التي تحتوى على أدوات نفى مع تساوى عدد العبارات الموجبة والسالبة عند صياغة المقياس.

د- إعداد تعليمات المقياس:

تم التأكيد على عدد من التعليمات منها قراءة العبارات قراءة جيدة، عدم إعطاء أكثر من رأى في العبارة الواحدة، أن يعبر المتعلم عن رأيه باختيار إحدى الإستجابات وهى(نعم - احيانا - لا ابدا) مع التاكيد على انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خطأ، فاختيار التلميذ يعبر عن رأيه، عدم ترك أي عبارة دون إبداء الرأي فيها، عدم البدء في الإجابة دون الإذن لهم، مع التأكيد على أن درجات المتعلم في المقياس لن تؤثر على درجاته آخر العام .

هـ- الصورة الأولية للمقياس:

تكون مقياس مفهوم الذات الأكاديمى في صورته الأولية من(٣٦) عبارة وأمام كل عبارة (٣) استجابات تتطلب إبداء الراى فيها وهى (نعم . احيانا . لا ابدا).

ملحق رقم (٥) اختبار مهارات الفهم العميق .

و- ضبط المقياس:

تم تطبيق المقياس على مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادى بلغ قوامها (٢٧) تلميذا بمدرسة كفر بلشاى الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة كفر الزيات التعليمية بمحافظة الغربية وذلك للتأكد من صدق وثبات المقياس وزمن تطبيقه وفيما يلي عرضا لهذه الإجراءات :

١. حساب صدق المقياس :

تم عرض المقياس علي مجموعة من السادة المحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس التاريخ بهدف التأكد من سلامة الصياغة اللغوية لمفردات المقياس، مناسبته لمستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى، شمول العبارات لأبعاد المقياس، صدق مفردات المقياس، صلاحية عبارات المقياس لما وضعت لقياسه، إيجابية عبارات المقياس وسلبيتها، حذف أو تعديل أو إضافة أي عبارة في ضوء ما يرونه مناسبا، وقد تم القيام بإجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون من تعديل صياغة بعض عبارات المقياس.

٢- حساب ثبات المقياس:

تم تحديد ثبات المقياس من خلال إعادة تطبيق المقياس على مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادى بعد مرورخمسة عشر يوما، وذلك للتأكد من ثباته، وتم حساب معامل الارتباط بين نتائج تطبيق المقياس في المرتين بإستخدام برنامج التحليل الإحصائي (spss) إصدار رقم(١٨)، وبإستخدام معادلة بيرسون وجد أن قيمة معامل الثبات المقياس هو (٠.٨١) وهذا يدل على ارتفاع ثبات المقياس وأنه صالح للتطبيق. (السيد ، ٢٠٠٦،٣٨٢: ٣٨٥)

٢- طريقة تصحيح عبارات المقياس :

تم تصحيح مقياس مفهوم الذات بإعطاء العبارات الموجبة (٣ -٢ -١) ، بينما العبارات السالبة (١ -٢ -٣) ، وبذلك تكون الدرجة العظمي للمقياس (٩٠) درجة، والدرجة الصغرى للمقياس (٣٠) درجة.

٣- حساب زمن المقياس:

تم حساب الزمن عن طريق حساب متوسط الوقت الذي استغرقه أول تلميذ وآخر تلميذ في الإجابة عن المقياس من خلال المعادلة التالية: متوسط زمن المقياس=

$$\frac{\text{زمن انتهاء أول تلميذ من الإجابة + زمن انتهاء آخر تلميذ من الإجابة}}{٢}$$

وبلغ الزمن اللازم للإجابة عن المقياس (40) دقيقة، منها(٥) دقائق لقراءة التعليمات، لذلك فإن الزمن المناسب للمقياس (45) دقيقة. (السيد، ١٩٧٩، ٣٥٥)

٤- الصورة النهائية للمقياس:

بعد الإنتهاء من حساب صدق وثبات المقياس وأصبح المقياس في صورته النهائية صالحا للتطبيق علي تلاميذ الصف الثانى الإعدادي (❖).

ملحق رقم (٦) مقياس مفهوم الذات الاكاديمى.

• **ثامناً: التطبيق الميداني للبحث:**

١- التصميم التجريبي وتحديد مجموعة البحث:

يستند البحث الحالى إلى التصميم التجريبي القائم على المجموعة التجريبية الواحدة، حيث تم اختيار مجموعة الدراسة من تلاميذ مدرسة كفر القصار الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة كفر الزيات التعليمية بمحافظة الغربية بلغ قوامها (٣٠) تلميذا وتلميذة خلال العام الدراسى ٢٠١٨ /٢٠١٩ م خلال الفصل الدراسى الثانى .

٢- التطبيق القبلى لأدوات البحث:

تم تطبيق كل من إختبار الفهم العميق ومقياس مفهوم الذات الأكاديمى على مجموعة البحث قبليا، وقد روعي أثناء التطبيق التأكيد على التلاميذ قراءة التعليمات بدقة والإلتزام بالوقت المخصص للإجابة.

٣-: التدريس لمجموعة البحث:

قامت الباحثة بتدريب أحد المعلمين ذوى الخبرة التدريسية على التدريس للمجموعة التجريبية بإستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب، وقد استمرت فترة التدريب مدة أسبوع حيث تم التعريف بإجراءات التدريس باستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب وفنيات التدريس بها، وكذلك كيفية إدارة المناقشات التي ستتم بين التلاميذ والمعلم والتلاميذ بعضها البعض داخل المجموعات لتنمية الفهم العميق وذلك في موضوعات الوحدة المختارة المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادى.

٤- التطبيق البعدى لأدوات البحث:

بعد الانتهاء من التدريس تم تطبيق كل من إختبار الفهم العميق ومقياس مفهوم الذات الأكاديمى على مجموعة البحث، ثم تم رصد النتائج ومعالجتها إحصائيا لإستخلاص أهم نتائج البحث والإستفادة منها بمقترحات وتوصيات يمكن تطبيقها في مجالات أخرى.

• **عرض نتائج البحث وتفسيرها :**

أولا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة النتائج وتحليلها:

تمت معالجة البيانات إحصائيًّا بإستخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الإجتماعية(SPSS) إصدار رقم (١٨) لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة لأهداف البحث وطبيعة المتغيرات، وقد تم إستخدام الآتي:

١- إختبار (ت) T.test للعينات المستقلة :

وذلك لإختبار الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثانى الاعدادى في التطبيقين القبلي والبعدي في كل من إختبار الفهم العميق ومقياس مفهوم الذات الأكاديمى، وذلك للتعرف على مدى فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ومفهوم الذات الأكاديمى لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى.

٢- حساب حجم الأثر لبيان مدى فاعلية المعالجة التجريبية:

لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل إستراتيجيات التفكير المتشعب تحديداً كمياً على كل من المتغير التابع (الفهم العميق) ومفهوم الذات الأكاديمى، تم إستخدام مربع إيتا($\eta 2$) حيث يعتمد على تقدير التباين المنظم الذي تحدثه المعالجة التجريبية (المتغير المستقل) من التباين الكلي في درجات المتغير التابع، بما يفيد في تقدير نسبة التباين المفسر من التباين الكلي والتي يمكن تفسيرها وإرجاع ذلك إلى المتغير المستقل.(أبو حطب، صادق، ٢٠٠٩، ٤٣٩)، وتم حساب مربع إيتا ($\eta 2$) من خلال المعادلة التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2+df}$$

حيث t = قيمة ت المحسوبة ، df=n-1 والتي تعبر عن درجات الحرية.

- **ثانياً: مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:**

- **أولاً: عرض النتائج المتعلقة بإختبار الفهم العميق:**

لإختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على: " يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ الصف الثانى الاعدادى في التطبيقين القبلي والبعدى لإختبار الفهم العميق لصالح التطبيق البعدى ". فقد تم إختبار صحة ذلك الفرض وفقا لإختبار(ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدى لإختبار الفهم العميق ويوضح ذلك الجدول التالى.

جدول (٣) يبين قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثانى الاعدادى في التطبيق القبلي والبعدي لإختبار الفهم العميق

المهارات		الدرجة الكلية	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية df	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة (٠,٠١)	حجم التأثير (2η)
مهارات التفكير التوليدي	التنبؤ في ضوء المعطيات.	٦	قبلى	٣.٢٦	٣.٢٦	٢٩	٩.٩٣	دالة	٧٧
			بعدى	٥.٥٠	٠.٩٣				
	الطلاقة	١٨	قبلى	٤.٠٦	١.٩١	٢٩	١٤.٨٧	دالة	٨٨
			بعدى	١٠.٤٠	٢.٧٩				
	التفكير التوليدي ككل	٢٤	قبلى	٧.٣٣	٢.٥٩	٢٩	١٤.٦٣	دالة	٨٨
			بعدى	١٥.٩٠	٣.٠٣				
إختبار طرح الأسئلة.		٣٦	قبلى	٣.٧٣	١.٧٢	٢٩	٢٦.٥٨	دالة	٩٦
			بعدى	١٢.٩٦	٤.٧٤				
إختبار طبيعة التفسيرات.		٩	قبلى	٢.٨٥	١.٤٩	٢٩	١٢.٤٢	دالة	٨٤
			بعدى	٦.٥٦	١.٠٧				
إختبار اتخاذ القرار		٧	قبلى	٣.١٨	١.٢٧	٢٩	٣.٢٢	دالة	٢٦
			بعدى	٦.١٦	١.٤١				
الفهم العميق ككل		٧٦	قبلى	١٧.١٠	٥.٥٥	٢٩	٢٥.٢٠	دالة	٩٥.٦
			بعدى	٤١.٦٠	٧.٤٧				

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى (∝≤ ٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثانى الاعدادى في التطبيقين القبلي والبعدي لإختبار التفكير التوليدي وأبعاده ككل لصالح التطبيق البعدي في حيث ان قيمة " ت " المحسوبة (١٤،٦٣) تجاوزت قيمة " ت " الجدولية عند درجة حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠.٠١) كما أن حجم التأثير كبيرًا بين التلاميذ قبل وبعد دراسة الوحدة باستخدام البرنامج القائم على استراتيجيات التفكير المتشعب حيث أن نسبة حجم التأثير بلغت ٨٨٪ وهي تعني أن ٨٨ ٪ من التباين بين درجات المجموعة يرجع إلي التدريس بإستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب ، مما يشير الى فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية التفكير التوليدي وابعاده (التنبؤ في ضوء المعطيات،الطلاقة) لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى .
- يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى (∝≤ ٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثانى الاعدادى في التطبيقين القبلي والبعدي لإختبار طرح الاسئلة ككل لصالح التطبيق البعدي في حيث ان قيمة " ت " المحسوبة (٢٦،٥٨) تجاوزت قيمة " ت " الجدولية عند درجة حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠.٠١) كما أن حجم التأثير كبيرًا بين التلاميذ قبل وبعد دراسة الوحدة باستخدام البرنامج القائم على استراتيجيات التفكير المتشعب حيث أن نسبة حجم التأثير بلغت ٩٦٪ وهي تعني أن ٩٦ ٪ من التباين بين درجات المجموعة يرجع إلي التدريس بإستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب ، مما يشير الى فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارة طرح الاسئلة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى .
- يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى (∝≤ ٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثانى الاعدادى في التطبيقين القبلي والبعدي لإختبار طبيعة التفسيرات لصالح التطبيق البعدي في حيث ان قيمة " ت " المحسوبة (١٢،٤٢) تجاوزت قيمة " ت " الجدولية عند درجة حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠.٠١) كما أن حجم التأثير كبيرًا بين التلاميذ قبل وبعد دراسة الوحدة باستخدام البرنامج القائم على استراتيجيات التفكير المتشعب حيث أن نسبة حجم التأثير بلغت ٨٤٪ وهي تعني أن ٨٤ ٪ من التباين بين درجات المجموعة يرجع إلي التدريس بإستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب ، مما يشير الى فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارة التفسيرلدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى .
- يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى (∝≤ ٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثانى الاعدادى في التطبيقين القبلي والبعدي لإختبار اتخاذ القرارلصالح التطبيق البعدي في حيث ان قيمة " ت " المحسوبة (٣،٢٢) تجاوزت قيمة " ت " الجدولية عند درجة حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠.٠١) كما أن حجم التأثير كبيرًا بين التلاميذ قبل وبعد دراسة الوحدة

باستخدام البرنامج القائم على استراتيجيات التفكير المتشعب حيث أن نسبة حجم التأثير بلغت ٢٦٪ وهي تعني أن ٢٦ ٪ من التباين بين درجات المجموعة يرجع إلي التدريس بإستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب ، مما يشير الى فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارة اتخاذ القرارلدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى .

- يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى ($\propto \geq$ ٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثانى الاعدادى في التطبيقين القبلي والبعدي لإختبار الفهم العميق ككل لصالح التطبيق البعدي في مهارات (التفكير التوليدي، طرح الأسئلة، طبيعة التفسيرات - اتخاذ القرار) حيث ان قيمة " ت " المحسوبة (٩،٤٧) تجاوزت قيمة " ت " الجدولية عند درجة حرية (٢٩) ومستوى دلالة (٠١،٠)،وللوقوف علي فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارت الفهم العميق تم حساب مربع إيتا وحجم الأثر للتعرف على حجم التأثير للمعالجة التجريبية، والجدول السابق يوضح أن نسبة حجم التأثير بلغت ٩٥.٦٪ وهي تعني أن ٩٥.٦ ٪ من التباين بين درجات المجموعة يرجع إلي التدريس بإستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعبِ ، مما يدل إلى أن حجم تأثير إستراتيجيات التفكير المتشعب كان كبيرا على تنمية الفهم العميق وابعاده ككل لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى.

ويمكن تفسير هذه النتائج بما يلي:

- أن التدريس بإستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب يدفع المتعلمين الى التفكير فى المعلومات والافكار والمشكلات المطروحة للمناقشة باكثر من اتجاه عمل على دمج خطواتها في نفس التلاميذ فأصبحت جزءا من سلوكهم أثناء التعلم، كما ان طرح الأسئلة عمل علي تنشيط تفكيرهم وتسهيل تحديد المعلومات الهامة في الدرس مما جعلهم أكثر اندماجا مع المعلومات التي يتعلمونها وأكثر وعيا بعمليات تفكيرهم وفهمهم في أثناء اكتسابهم المعلومات ومعالجتها ويتعاملون معها على النحو المؤدي إلى تنمية الفهم العميق والاستيعاب.
- كما ان أن التنوع بين إستراتيجيات التفكير المتشعب السبعة فى الموقف التعليمي الواحد يساعد على تشعب التفكير وتنوع مساراته مما يساعد المتعلم علي التفكير باكثر من طريقة كما وكيفا كما يزيد من فرص تفاعل المتعلم مع المحتوى التعليمي المقدم لما لها من اتجاه ومسار للتفكير يختلف عن الاخر بالاضافة التدريس باستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب أدى إلى زيادة وعي المتعلمين بما يدرسونه وبكيفية تعلمه على الوجه الأمثل، فالوعي بالإستراتيجية المستخدمة في التعلم وكيفية التحكم فيها مكنهم من توليد الأفكار(التفكير التوليدي)عن طريق تنمية قدراتهم على التنبؤ وصياغة الافتراضات والتفسير وتقديم البراهين، وتنظيم المعلومات الموجودة بالبنية المعرفية لهم وإدراك العلاقات بينها والبحث عن إجابات

للأسئلة المطروحة وربطها بما سبق تعلمه كل ذلك نمى لدى التلاميذ مهارة الإستنتاج، والطلاقة في التعبير.

- بالإضافة إلى طبيعة إستراتيجيات التفكير المتشعب المستخدمة في التدريس وما تتطلبه من تحمل التلاميذ مسئولية تعلمهم والتفاعل المباشر مع المادة العلمية، وطرح العديد من التساؤلات حولها، وتنظيمها في صورة سؤال وإجابة وربطها بما سبق تعلمه من قبل، كل ذلك أدى إلى مساعدتهم في تكوين تنبؤات علمية والتوصل إلى العديد من الاستنتاجات، ووضع الفرضيات والتفسير والتأمل مما أدى إلى التفكير عال المستوى، وبالتالي الفهم العميق كما أن سير التلاميذ بخطوات الإستراتيجيات المستخدمة أدى إلى زيادة وعيهم بما يدرسونه وبكيفية تعلمه على الوجه الأمثل، فالوعي بالإستراتيجيات المستخدمة في التعلم وكيفية التحكم فيها مكنتهم من توليد الأفكار(التفكير التوليدي) عن طريق تنمية قدراتهم على التنبؤ وصياغة الافتراضات والتفسير وتقديم الحجج، وتنظيم المعلومات الموجودة بالبنية المعرفية لهم وإدراك العلاقات بينها للوصول إلى معلومات جديدة والبحث عن إجابات للأسئلة المطروحة وربطها بما سبق تعلمه.
- كما أن تكليف التلاميذ بعمل جدول وكتابة وتلخيص هذه الأفكار فيه نمى لديهم تنظيم المعلومات والإجابة عن التساؤلات مما ساعدهم على تجهيز معلوماتهم بصورة عميقة والتفاعل العميق مع محتوى المادة العلمية وتفاصيلها وإجراء تحولات عليها، مما أدى إلى نمو قدراتهم على فرض الفروض وإعطاء تفسيرات علمية صحيحة مدعمة بالأسانيد المنطقية، وأيضا القدرة على التحاور وطرح التساؤلات ونتيجة لذلك تمكنوا من التفكير التوليدي.
- ان التدريس بإستخدام البرنامج القائم إستراتيجيات التفكير المتشعب وفر نوع من التعلِم المتمركز حول المتعلم وهذا بدوره جعل المتعلمين أكثر تركيزا وفهما لما يقرؤه لأنها وفرت لهم ما يحتاجونه من خبرات تعليمية، بالإضافة إلى أن إجراءات تنفيذ الإستراتيجيات تسمح للتلاميذ بتبادل المعلومات التي يعرفونها عن الموضوع، والتي مكنتهم أيضا من تحديد أهدافهم للتعلم واتخاذ القرار بشأن كيفية تحقيقها من خلال إجابتهم عن تساؤلات الإستراتيجيات، الأمر الذي كان له أكبر الأثر في تقدمهم في كل من اختبار اتخاذ القرار واختبار طرح الأسئلة بالإضافة إلى أن طرح التلاميذ للأسئلة ومحاولة الإجابة عنها من خلال توليد الأفكار، وربط المعلومات الجديدة بالسابقة وتنظيمها مكن للمتعلمين من وضع تفسيرات لكثير من الظواهر والمفاهيم المجردة وربط السبب بالنتيجة، كل ذلك أدى إلى أن التلاميذ حققوا تقدما في اختبار التفسيرات ،

ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة (Carrol,2001)، (Russel,2002)، (Slacketal., 2003)، (Leithwood,etal.,2006)، (Fogwill.,2010)، دراسة (محمود ، ٢٠١٢)، دراسة(محمد،٢٠١١)، دراسة(الجهورى،٢٠١٢) دراسة (أحمد،

٢٠١٢)، دراسة (Friesen & Scott., 2013)، دراسة(على ،٢٠١٦)،دراسة كل من (هاني، والدمرداش، ٢٠١٦)، دراسة (دحلان، ٢٠١٧)، دراسة (القرني، ٢٠١٧)، دراسة (عبد الكريم، ٢٠١٧)، دراسة كل من (كمال وعبدالحميد ،٢٠١٧)، دراسة (زوين ، ٢٠١٨) ، دراسة (ابودرب ،٢٠١٩).

- **ثانياً :عرض النتائج المتعلقة بمقياس مفهوم الذات الأكاديمى :**

لإختبار صحة الفرض الثاني للبحث والذي ينص على أنه : " يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطى درجات تلاميذ الصف الثانى الاعدادى في التطبيقين القبلي والبعدى لمقياس مفهوم الذات الأكاديمى لصالح التطبيق البعدى"، تم حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ في مقياس مفهوم الذات الأكاديمى لدى تلاميذ الصف الثانى الاعدادى والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٤) يبين قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى

الأداة	نوع التطبيق	المتوسط	الإنحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	α	حجم التأثير (2η)
مقياس مفهوم الذات الأكاديمى	قبلى	٦٦.٥٣	١٤.١٩	٢٩	٩.٤٩	دالة عند مستوى 01.0	٩٨.٨
	بعدى	٧٨.٧٠	٦.٥١				

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (01.0) بين متوسطى درجات التلاميذ في كل من التطبيق القبلي والبعدي وذلك لصالح التطبيق البعدي في مقياس مفهوم الذات الأكاديمى لدى تلاميذ الصف الثانى الاعدادى، حيث أن قيمة " ت " المحسوبة (٩،٤٩) تجاوزت قيمة " ت " الجدولية عند درجة حرية (٢٩) ومستوى دلالة (01.0) مما يبين أن تدريس الوحدة المختارة بإستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب لتلاميذ الصف الثانى الاعدادى كان له نتائج إيجابية في تنمية مفهوم الذات الأكاديمى.

وللوقوف علي فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مفهوم الذات الأكاديمى تم حساب مربع إيتا وحجم الأثر للتعرف على حجم التأثير للمعالجة التجريبية، والجدول يوضح أن نسبة حجم التأثير بلغت 98.8 ٪ وهي تعني أن ٩٨.٨ ٪ من التباين يرجع إلي تاثير البرنامج القائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب على تنمية مفهوم الذات الاكاديمى لدى تلاميذ الصف الثانى الاعدادى.

ويمكن تفسير النتائج السابقة بما يلي:

- إن إجراءات التدريس وفقاً لإستراتيجيات التفكير المتشعب قد أتاحت الفرصة للتلاميذ للشعور بأهمية ووظيفة مادة التاريخ في حياتهم مما أدى إلى زيادة التجاوب من التلاميذ أثناء تنفيذ دروس الوحدة وفقا لتلك الإستراتيجيات، بالإضافة إلى أنها ساعدت علي تذكر وفهم المحتوي، بالإضافة إلى أنها

ساعدت التلاميذ علي طرح الأسئلة التي توضح تعريف أو خصائص أو أسباب أو أوجه الشبة والاختلاف المتضمنة بالمحتوي العلمي، بالإضافة إلى أن الإستراتيجيات نمت قدرة التلاميذ علي التفسير والتأمل مما أدي إلي التفسير عالي المستوي وبالتالي إلي الفهم العميق.

- كما أن إستراتيجيات التفكير المتشعب تعمل على خلق مناخ ممتع لبيئة التعلم وذلك من خلال العمل التعاوني وتوفير الثقة بالنفس وتنمية مهارات الفهم لدي التلاميذ،بالاضافة ان البرنامج القائم علي إستراتيجيات التفكير المتشعب اتمل على العديد من الانشطة والوسائل التعليمية واوراق العمل التى ساعدت التلاميذ فى تنمية مفهوم الذات الاكاديمى لديهم من خلال مشاركتهم النشطة فى تنفيذ وحل اوراق العمل والانشطة الموجودة بها وتطبيق ما تم تعلمه فلى اكثر من موقف مما اتاح الفرصة للتلاميذ للتدريب علي الاعتماد علي الذات والثقة بالنفس والقدرة على تحديد نواحى القوة والضعف لديهم بالاضافة الى طرح العديد من المشكلات وجمع البيانات والتعبير عن ارائهم والقدرة علي عقد مقارنة بينهم وبين زملائهم .
- بالإضافة إلى أن إستراتيجيات التفكير المتشعب تهتم بميول واهتمامات التلاميذ، وتسمح لهم بالتعبير عن أرائهم وأفكارهم؛ حيث تجعل التلاميذ يعتمدون علي أنفسهم في وضع الأسئلة ويتحملون مسئولية تعلمهم مع باقي زملائهم، كما أن من ضمن خطواتها الأساسية خطوة التفكير، وكما هو معروف فإن وقت التفكير يساعد على إطلاق أكبر عدد من الأفكار والإستجابات؛ مما كان له أثره الفعال في ذاتية التلاميذ وقدرته على إنتاج العديد من التساؤلات والأفكار والحلول للمشكلات المطروحة، كما تساعدهم في كيفية التعامل مع الآخرين في بيئة تعاونية حرة خالية من الخوف، الأمر الذي ساهم في تنمية مفهوم الذات الاكاديمى لدى التلاميذ وزيادة إقبالهم على تعلم مادة التاريخ.
- كما أن إجراءات التدريس بإستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب والتي تعتمد على المجموعات الصغيرة المتعاونة أتاحت الفرصة للتلاميذ في الحركة والتفاعل الإيجابي بين بعضهم البعض، وبينهم وبين المعلم عند تنفيذ الأنشطة في جو يسوده التعاون المساعدة والدعم من جميع أفراد المجموعة مما أسهم في زيادة إقبالهم بكل جد ونشاط، مما ساهم في اكتسابهم للمهارات من خلال أجواء المشاركة في الأنشطة وورش العمل والمهام التي أسندت إليهم، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة دراسة (خميس ،٢٠٠٢) ، دراسة كل من (علاونة وحمد،٢٠١٠) ،(الحسيني ،٢٠١٥)،(العتيبي ،٢٠١٨).

- **توصيات البحث** : في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث فإن يوصى بما يلي :
- **اولاً: بالنسبة للمنهج المدرسي:**

- ضرورة الإهتمام بتنمية مهارات التفكير بصفة عامة وأبعاد الفهم العميق بصفة خاصة أثناء تدريس التاريخ بمراحل التعليم المختلفة .

- ضرورة الاهتمام بتطوير طرق واستراتيجيات التدريس وإستخدام إستراتيجيات تعلم نشطة تحث التلميذ على التفكير والفهم وإعمال العقل وتوفر اكبر قدر ممكن من مشاركة التلاميذ فى الموقف التعليمي مثل إستراتيجيات التفكير المتشعب .
- ضرورة إعادة النظر في تخطيط مناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية بحيث تركز من خلال محتواها على تنمية أبعاد الفهم العميق لدى التلاميذ، وليس فقط الإهتمام بتحصيل المعارف والحقائق .

• **ثانياً: بالنسبة لمعلمى الدراسات الاجتماعية** :

- تشجيع معلمي التاريخ بمراحل التعليم المختلفة على إستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس التاريخ كإحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال تنظيم دورات تدريبية للمعلمين بالمدارس للتدريب علي كيفية إستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في التدريس حتى يتمكنوا من تدريب تلاميذهم عليها..
- الإهتمام بإستخدام أساليب التقويم التي تتطلب من المتعلم ممارسة أبعاد الفهم العميق.

• **مقترحات البحث** :

انطلاقا من إجراءات البحث والنتائج التي تم التوصل إليها يمكن اقتراح إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول ما يلي :

- فاعلية إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية التفكير التباعدى والتحصيل الدراسي في مادة الدراسات الإجتماعية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.
- أثر إستراتيجيات التفكير المتشعب على تنمية التفكير التاريخى والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الاول الثانوى.
- أثر إستراتيجيات التفكير المتشعب فى تدريس التاريخ على تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس الدراسات الإجتماعية على تنمية بعض مهارات الفهم التاريخى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس الدراسات الإجتماعية على تنمية بعض عادات العقل والحل الابداعى للمشكلات لدى تلاميذ المرحلة الاعدادي

• **المراجع** :

• **أولا: المراجع العربية** :

- أبو حطب ، فؤاد وصادق،أمال (٢٠٠٩).علم النفس التربوي، ط٦،القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية.
- ابودرب ، علام على محمد(٢٠١٩) .تصميم مقنرح لبيئة تعلم الجغرافيا متناغم مع الدماغ واثره فى تنمية الفهم العميق ودافعية التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية .مجلة كلية التربية باسيوط ،٣٥(٤)،٢٥١- ٣٠٣.

- أبو رياش، حسين محمد(٢٠٠٧).التعلم المعرفي.عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو ريه،حنان حمدي أحمد والسرجاني،عزة محمود حافظ (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريسي مقترح في ضوء بعض المشروعات العالمية لتحسين مستوى الفهم العميق وبعض أنماط الذكاءات المتعددة لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، (٦٠) ، ٢٥٩- ٣٢٤.
- احمد ، احمد عبدالرحمن محمد (٢٠١٨).فاعلية برنامج فى تدريس التاريخ قائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب لتنمية مهارات التفكير التاريخى واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادى .رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية ، جامعة المنيا.
- احمد، اسامة احمد السيد (٢٠١٦).أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في تدريس الجغرافيا لتنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير المتشعب.مجلة كلية التربية بأسيوط ،٣٢(٤)،١٢٧- ١٥٧ .
- أحمد ، فطومة محمد علي (٢٠١٢).تنمية الفهم العميق والدافعية للانجاز في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام التعليم الاستراتيجي.مجلة التربية العلمية،١٥(٤)، ١٥٩- ٢١٦.
- أحمد ، كريمة ناجي حسين (٢٠٠٩).اثر التفاعل بين إستراتيجيتي (فكر زاوج شارك والتدريس المباشر) وأساليب التعلم والمعرفة العلمية المسبقة في تنمية الفهم العميق ودافعية الإنجاز لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي،رسالة دكتوراة ، كلية البنات،جامعة عين شمس.
- احمد، محمود حافظ (٢٠١٣) .أثر إستخدام إستراتيجية تعلم الأقران في تدريس التاريخ على تنمية مفهوم الذات والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ٥٩(١٩)، ٤٠
- الجهوري ، ناصر بن علي بن محمد (٢٠١٢). فاعلية إستراتيجية الجدول الذاتيH.L.W.K في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،١(٣٢)،١١- ٥٨.
- الحديبي ، علي عبد المحسن (٢٠١٢).فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية المفاهيم البلاغية والاتجاه نحو البلاغة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد تعليم اللغة العربية، (١٤)، ١- ١٠٤.
- الحنان ، طاهر محمود محمد محمد(٢٠١٣).وحدة مقترحة لتدريس التاريخ بإستخدام [illegible] لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الإجتماعية – مصر، (٤٨)، ١٣- ٧٤ .
- الحموري، خالد عبدالله والصالحى ،عبدالله والعناتى، ختام(٢٠١١) .مفهوم الذات لدى طلبة الدراسات الاجتماعية في جامعة القصيم في ضوء بعض العوامل المؤثرة فيه. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) ١٩(١)، ٤٣٩- ٤٨٠
- الخولي، منال علي محمد (٢٠١٣).أثر التدريب على استراتيجيتين للتعلم التوليدي في تنمية مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ذوات صعوبات الفهم القرائي بالمملكة العربية السعودية.المجلة التربوية بسوهاج،(٤٣)،٦٥- ١٠٦.
- السيد ، فؤاد البهى (٢٠٠٦).علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، الطبعة المطورة ، القاهرة :دار الفكر العربي.
- [illegible] (٢٠١٢) فاعلية استراتيجية [illegible] PQ4R ومدخل معالجة المعلومات لتدريس مقرر المناهج فى تنمية الفهم العميق ومهارات الاستذكار لدى الطالبة المعلمة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣(٢٤)، ١٦٢- ٢٠٢.
- السيد ، سوزان محمد حسن (٢٠٠٧). فاعلية برنامج مقترح في التربية البيئية مدعوم بالأنشطة الإثرائية في إكساب طلبة شعبة التعليم الإبتدائى بعض المفاهيم البيئية والقدرة على اتخاذ القرار حيال بعض قضايا البيئة. مجلة التربية العلمية،١٠(١)، ٥٥-١٠٩.

- الشيخ، إبراهيم خضاري عوض(٢٠١٧).تأثير إستخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير التشعبي والدافعية للانجاز لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.مجلة البحث العلمي في التربية – مصر،٤(١٨)،٣٨٩ - ٤٠٦ .
- الصمادي ، محارب علي والنقيب، رحاب منصور (٢٠١٧). الاستراتيجيات التي تستخدمها معلمات الرياضيات في المرحلة الإبتدائية لتمكين التلميذات من الفهم العميق لبنية المسألة الرياضية اللفظية،مجلة دراسات وأبحاث، (٢٦)، ٧٠- ٩١.
- العتيبي ، نايف بن عضيب فالح العصيمي (٢٠١٦): فاعلية نموذج التدريس المعرفي في تنمية أبعاد الفهم العميق في منهج التوحيد لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،غزة، فلسطين، ٢٤(٢)، ١: ٢٣.
- العتيبي، وضحى بنت حباب بن عبدالله (٢٠١٣)،فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الاحياء بكلية التربية،مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية و النفسية الناشر: جامعة أم القرى،٥(١) ،١٨٧- ٢٥٠.
- القرني،فهد حمدان حسن (٢٠١٧). فعالية تدريس الفيزياء بإستخدام الأنشطة المتدرجة في تنمية الفهم العميق لدى طلاب الصف الأول الثانوي.رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الملك خالد، السعودية .
- الاعرجى، محمد سعيد حسن(٢٠١٣) .أثر استعمال الاستقصاء العادل فى تحصيل وتنمية مفهوم الذات لدى تلاميذ الصف الرابع في مادة التاريخ .رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الانسانية ، جامعة بابل .
- اللقاني، أحمد، والجمل، علي أحمد (٢٠٠٣).معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس.، القاهرة : عالم الكتب.
- ـــــ (٢٠٠٨). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط٢، القاهرة :عالم الكتب.
- بدر ، محمود (٢٠٠٥).المخ البشري، رؤية جديدة وانعكاسات تربوية، المؤتمر العلمي الخامس، "التغيرات العالمية والتربوية وتعليم الرياضيات"، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، كلية التربية، جامعة بنها، (٢٠- ٢١) يوليو.
- جابر ، جابر عبد الحميد (٢٠٠٣).الذكاءات المتعددة والفهم.تنمية وتعميق، القاهرة: دار الفكر العربي.
- جروان ، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩).تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات.الأردن، دار الكتاب الجامعي.
- ـــــ(٢٠٠٢). تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات. الأردن:دار الكتاب الجامعي.
- حسام الدين،ليلى عبد الله،رمضان،حياة محمد (٢٠٠٧). فاعلية المهام الكتابية المصحوبة بالتقويم الجماعي في تنمية التفكير التوليدي ودافعية الانجاز وتحصيل الفيزياء لدي طلاب الصف الأول الثانوي،مجلة التربية العلمية، ١٠(٢)،١٢١- ١٧٠.
- حسن ، بشرى (٢٠٠٨).استخدام نظرية الذكاءات المتعددة فى علاج صعوبات تعلم الرياضيات واثر ذلك على مفهوم الذات الاكاديمى لدى طلاب المرحلة الإعدادية .رسالة ماجيستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .
- حسن ، صباح رحومة أحمد (٢٠٠٨).التفاعل بين بعض أساليب التعلم وإستراتيجيات التدريس في مادة العلوم وأثرها في تنمية الفهم العميق والتفكير العلمي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية.رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية البنات، جامعة عين شمس.
- حميد،سلمى مجيد(٢٠١٦).اثر استراتيجية الامواج المتداخلة فى تنمية التفكير المتشعب لدى طلاب الصف الخامس الادبي فى مادة التاريخ.مجلة الفتح ،١٢(٦٥)،٩٩- ١٣٢ .
- خميس، محمد خميس(٢٠٠٢). فاعلية برنامج مقترح في الدراسات الإجتماعية لتنمية بعض المهارات الإجتماعية والتحصيل الدراسي ومفهوم الذات لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي . رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية ، جامعة الاسكندرية.

- خليل ، نوال عبد الفتاح فهمي (٢٠٠٨). أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل والفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى في مادة العلوم، مجلة التربية العلمية، ١١(٤)، ٦٣: ١١٨.
- خير الله ، سيد (١٩٧٤). دليل إختبار القدرة علي التفكير الابتكاري.القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- دحلان ، سميرة عبد الهادي (٢٠١٧).فاعلية إستراتيجية القبعات الست في تنمية أبعاد الفهم العميق لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة التربية الإسلامية بغزة وإتجاهاتهن نحوها.رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين .
- رمضان،حياة علي محمد (٢٠١٦) .فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية التحصيل والحس العلمي وانتقال أثر التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، مجلة التربية العلمية، ١٩(١)، ٦٣-١١٤.
- رمضان، رشيدة عبد الرؤوف (١٩٩٨).آفاق معاصرة في الصحة النفسية للأبناء.القاهرة : دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.
- زارع، أحمد (٢٠١٢).برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي الدراسات الإجتماعية مهارات إستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأثره على التحصيل وتنمية مهارات التفكير المتشعب لدى تلاميذهم. مجلة كلية التربية بأسيوط، ٢٨(٢)، ١ – ٥.
- زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠١). تحليل ناقد لنظرية التعليم القائم على المخ، وانعكاسها على تدريس العلوم، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي الخامس بعنوان: التربية العلمية، أبو قير- الاسكندرية، المجلد الأول،
- ـــــ (٢٠٠٢). تدريس العلوم للفهم، رؤية بنائية.القاهرة:عالم الكتب.
- زوين ، سها حمدي(٢٠١٨). فاعلية إستراتيجية الجدول الذاتي (K-W-L-H) في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات الفهم العميق والدافعية نحو التعلم لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.مجلة الجمعية التربوية للدراسات الإجتماعية،(١٠٠)،١٣٦ -١٩٦.
- سالمان ،اسامة كمال الدين والشمري ، هزاع عامر(٢٠١٧).الرحلات المعرفية فى تنمية مهارات الدمج القرائى والتفكير المتشعب لتدريس المدلولات اللغوية الجغرافية فى النصوص الادبية لطلاب الصف الاول الثانوى.دراسات عربية فى التربية وعلم النفس،(٨٣)،١١١ – ١٦٧ .
- سعادة، جودت (٢٠٠٣).تدريس مهارات التفكير.عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سليمان، تهانى محمد (٢٠١٤).برنامج تدريبى قائم على إستراتيجيات التفكير التشعبى لتنمية الأداء التدريسى المنمى للتفكير لدى معلمى العلوم والتفكير التوليدى لدى تلاميذهم. مجلة
- شحاتة ،حسن والنجار ، زينب (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية.القاهرة . الدار المصرية اللبنانية.
- عبد العظيم، ريم أحمد (٢٠٠٩). فعالية برنامج قائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، (٩٤)، ٣٣-١١٢.
- NGSS لتنمية الفهم العميق ومهارات الاستقصاء العلمى والجدل العلمى لدى معلمى العلوم في المرحلة الإبتدائية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، (٨٧)، ٢١. – ١١١.
- عبد المجيد ، أحمد صادق (٢٠١٥).أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس "التفاضل والتكامل" على مهارات التعلم المنظم ذاتيا وتقدير القيم الرياضة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، المجلة التربوية، (١١٧)، ٤٨١- ٥٦١.
- عبدالمقصود، أماني محمد (٢٠٠٤).فعالية استراتيجيات الأسئلة في تنمية الإبداع الأدبي في اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية.رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية- جامعة حلوان.

- عرفة ،صلاح الدين (٢٠٠٦): تفكير بلا حدود: رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه.القاهرة :عالم الكتب.
- عزيز،مجدى (٢٠٠٩). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. القاهرة:عالم الكتب.
- علاونة،شفيق فلاح وحمد،على أحمد (٢٠١٠).أثر التدريس بالحاسوب في التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمى لدى طلبة الصف الثالث الأساسى، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين،١١ (١) .
- علي، زينب بدر عبدالوهاب (٢٠١٦). فاعلية إستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس القضايا الإجتماعية والفلسفية على تنمية مهارات التفكير لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية البنات.مجلة الجمعية التربوية للدراسات الإجتماعية،(٨١)،٧٢- ١٨ .
- عمران ، تغريد (٢٠٠١). نحو آفاق جديدة للتدريس "نهايات قرن- وإرهاصات قرن جديد"، القاهرة، دار القاهرة للكتاب.
- ـــ (٢٠٠٢). فاعلية التدريس بإستخدام بعض إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مستويات أداء تلميذات المرحلة الإعدادية وإتجاهاتهن نحو مادة التربية الأسرية. المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعوان مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء، كلية التربية ، جامعة عين شمس، (٢)، ٤٩٩-٥٥٥.
- ـــــ (٢٠٠٥): نحو آفاق جديدة للتدريس في واقعنا التعليمي، التدريس وتنمية التفكير المتشعب" التدريس وتنشيط خلايا الأعصاب بالمخ.القاهرة: دار القاهرة.
- قطامي، يوسف، وآخرون. (٢٠٠٤). تصميم التدريس.عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ـــــ،عمور، أميمة (٢٠٠٥).عادات العقل والتفكير: النظرية والتطبيق.عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع.
- محمد، وائل عبد الله (٢٠٠٩).فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في رفع مستوى التحصيل في الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، القاهرة، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس. (١٥٣).
- محمود، جمال الدين إبراهيم (٢٠١٢).الفاعلية النسبية لإستخدام إستراتيجيتي التعلم النشط فكر زواج شارك والتدريس المباشر في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط بالمملكة العربية السعودية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية. ٣(٢٤) ، ١٣: ٦٠.
- مراد ، صلاح أحمد (٢٠٠٠).الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة : الأنجلو المصرية .
- مصطفى، أمينة بهلول (٢٠١٠): فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وعادات العقل المنتجة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية- جامعة القاهرة.
- لطف الله ، نادية سمعان (٢٠٠٦). أثر إستخدام التقويم الأصيل في تركيب البنية المعرفية وتنمية الفهم العميق ومفهوم الذات لدى معلم العلوم أثناء إعداده، ورقة مقدمة للمؤتمر العلمى العاشر للجمعية المصرية للتربية العلمية بعنوان (تحديات الحاضر ورؤى المستقبل)، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٢) ، ٥٩٥- ٦٤٠.
- كمال، مرفت محمد (٢٠٠٨). أثر إستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية القدرة على حل المشكلات الرياضية والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية مختلفى المستويات التحصيلية. مجلة تربويات الرياضيات، (١١) ، ٨٣-١٣٩.
- كمال ، مرفت محمد ، عبد الحميد ، رشا هاشم (٢٠١٧). توظيف التعليم المتمايز من خلال الكتاب الإلكترونى في تدريس الهندسة لتنمية المستويات التحصيلية العليا ومهارات التواصل الرياضى والفهم العميق لدى طلاب الصف الثانى الإعدادى، مجلة تربويات الرياضيات، ٤(٢٠)، ١٢٩- ١٧٦.

- كوجك ،كوثر حسين ، وآخرون (٢٠٠٨). تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربى.مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية في الدول العربية، بيروت: لبنان .
- مارزانو ، روبرت وآخرون(١٩٩٨): أبعاد التعلم- دليل المعلم، ترجمة جابر عبد الحميد وآخرين، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- ـــــ (٢٠٠٤).أبعاد التفكير إطار عمل للمنهج وطرق التدريس، ترجمة روبرت مارزانو وآخرون(٢٠٠٤): أبعاد التفكير، ترجمة يعقوب حسين نشوان و محمد خطاب، القاهرة: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- مجاهد، فايزة أحمد الحسينى (٢٠١٥). فاعلية استخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية تريز TRIZ في تنمية مهارات الحل الإبداعى للمشكلات و مفهوم الذات الأكاديمى في مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوى .دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية،(٥٩)، ١٧- ٧٠.
- محمد، أسامة محمود (٢٠١١). فاعلية إستخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب لتدريس الرياضيات في تنمية مهارات البرهان الرياضي والاتجاه نحو التعلم التعاوني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ماجستير غير منشورة، كلية التربية – جامعة أسيوط.
- محمد ،السيد يونس إسماعيل (٢٠١٦).فعالية إستراتيجية قائمة على النظرية البنائية لتنمية الفهم العميق والذكاءات المتعددة لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية في مادة الأحياء، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة المنصورة .
- نصر ، ريحاب أحمد عبد العزيز (٢٠١٧). إستخدام عقود التعلم في تنمية الفهم العميق في العلوم لدى المتفوقين عقليا ذوى التفريط التحصيلي من تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة التربية العلمية،٧(٢٠)، ١٩١ : ٢٣٦.
- نعمة الله ، عزة فتحي علي (٢٠١٦). فاعلية تدريس مقرر مادة طرق تدريس الفلسفة بإستخدام إستراتيجية الويب كويست على تنمية الفهم العميق والدافعية الأكاديمية الذاتية لدى طلاب الدبلوم العام السنة الثانية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الإجتماعية، (٨٤) ، ١٤٨: ٢٠٣.
- نوفل ،محمد بكر (٢٠٠٨): تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل.عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- هاني ، مرفت حامد محمد والدمرداش محمد السيد أحمد (٢٠١٥). فاعلية وحدة مقترحة في الرياضيات البيولوجية في تنمية مهارات الفهم العميق لدى طلاب المرحلة الثانوية.مجلة التربية العلمية، ١٨(٦)،٨٩: ١٥٦.

• ثانيا: المراجع الأجنبية .

- Carrol, G., Kathryn, P., Marilyn, A., Susie, B., Cathy, B., et. al., (2001). Pairing fact and Fiction for deep understanding, Theme: Changing the way Think about language arts Revisted, Guidees- non classroom. Journal- Articles, 78(6), 579-588.
- Chin, C. & Brown, D. (2000): Learning in science: A comparison of Deep and Surface approaches, Journal of Research in Science Teaching, 37 (2), 109-138.
- Cox , K. & Clark (2005). The use of formative quizzes for Deep learningAvailableat https.//www.researchgate.net/publication/234673833 _The _Use_of_Formative_Quizzes_for_Deep_Learning , 20-2-2016.
- Cardellichio, Thomas & Field, Wendy (1997). Seven Strategies that Encourage Neural Branching. in Schere marge (Ed) "How Children learn" Educational Leadership Mag.,54(6), 33-37.

- Cardellichio, Thomas (2002). Seven Strategies that Encourage Neural Branching. Journal of science education,2(2), 1-5.
- Connell, J.D.(2009) . The global aspects of brain - based learning , Educational Horizons , 88 (1) , 28-39 .
- Deberah, S. (2007).Teaching Science Scientifically: Using Cognitive Science to Enhance Student learning, Center for teaching and learning, Whitman collegy.
- Dennis, C. (2007).Psychology and The Teacher, 8th edition, Continuum International Publishing Group, New York.
- Dumanm B.(2010) . The Effects of brain - based learning on the academic achievement of students with different learning style . Evaluation Educational Sciences : Theory and Practice , 10 (4) ,2077-2103 .
- Entwistle ,A.(2000).Promoting Deep Learning through Teaching and Assessment .paper presented at AAHE Conference june 14-18.
- Fenwick, L.et al. (2014). Developing Deep Understanding about Language in Undergraduate Pre-Service Teacher Programs through the Application of Knowledge. Australian Journal of T eacher Education, 39, (1), Jan, pp.1-39.
- Fogwill, S. (2010). Student co-generated analogies and their influence on the development of science understanding (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Technology, Sydney, Australia. Retrieved April, 17, 2019 from:http://utsescholarship.lib.uts.edu.au/dspace/handle/2100/1244
- Freeman, G. (2008). Academic Achievement, Academic Self-Concept and Academic Motivation of Immigrant Adolescents in The Greater Toronto Area Secondary Schools. Journal of Advance Academic, 19(4), 700-743.
- Friesen, S., & Scott, D. (2013). Inquiry –Based Learning: A Review of the research literature. Paper prepared for the Alberta Ministry of Education. Retrieved June, 7, 2019, from: http://galileo.org/focus-on-inquiry-litreview.pdf.
- Imai, T. (2000).The Influence of Overcoming Fixation in Mathematics towards Divergent Thinking in Open-Ended Mathematics Problems on Japanese Junior High School Students. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 31(2),187-193.
- John, M . (2009). Personality and Ability Predictors of The Consequences: Test of Divergent Thinking in A Large Non Student Sample Personality and Individual Differences.(46), 536.
- Leithwood, K., McAdie, K., Bascie, N., Rodrigue, A., & Moore, S. (2006). Deep Understanding for All Students: The Overriding Goal for Schooling. In K. Leithwood., P. McAdie., N. Bascia, and A. Rodrigue (Eds.),Teaching for understanding: what Every Educator should know (pp. 3-10). California, Thousand Oasks: Corwin press.
- Li Deng & Dong Yu (2014) . Deep Learning. Methods and Applications. Foundations and Trendsin Signal Processing ، Vol. 7، no، 3–4، 197–387.

- Morris, L.T.(2010). Brain - based learning and classroom practice : A Study investigating instructional methodologies of urban school teachers . Doctoral Dissertations. Arkansas State University.
- Newton, L. (2000). Teaching for Understanding what it is and how to do it .London, New York, Routledge flamer.
- Ruutmann, T& Vanaveski , J(2009).Effective Strategies And Models For Teaching Thinking Skills And Capitalizing Deep Understanding In Engineering Education ,problems of education in The 21st century, (17), 176-187.
- Russell, T. (2002). Teaching for Understanding in Science: Student Conceptions research and changing views of learning. Australian Science Teachers Journal, 48(3), 14-16.
- Schiller , P. (2008) . Of primary interest: Using brain – based teaching strategies tocreate supportive early childhood environment that address learning standards . Young Children, 63(4) , 52-55 .
- Scott, Ryan (2004) .Divergent Thinking and abstract problem solving in children and adults with agenesis of the corpus callosum , PhD., Fuller Theological Seminary School of Psychology .
- Slack F., Beer, M., Armit, G., & Green, S. (2003). Assessment and learning outcomes: the evaluation of Deep learning in an On-Line course, Journal of Information Technology Education, 2, 305-317.
- Skaalvik, s. and skaalvik, e.m. (2004). Frames of Reference for self-evaluation of ability in maThe matics , psychological reports, (94), 619-632.
- Spears, A & Wilson, L (2010).Brain based Learning high Lights. Industraining and Research Institute.
- Thomas, C. & Wendy, F. (1997).Seven Strategies that Encourage Neural Branching. Educational leadership. 54(6), 33-36.
- Wilson, H. (2009). A Model of Academic Self-Concept. Perceived Difficulty, Social Comparison, and Achievement among Academically Accelerated Secondary School Students, Unpublished Doctoral dissertation, Connecticut University.
- Zaller, F & Waston, G (2006).Teacher training for the second generation of science. Curricula: the curriculum proof teacher.Journal of science Education,٥٨ (١), 93- 103.
- Zambo , Ronald & Zambo , Debby (2007) : Mathematics and the Learning Cycle : How the Brain Works as it learns Mathematics , Teaching Children Mathematics ,14(5) .
- Zirbel, L. (2006). Teaching to Promote Deep Understanding and Instigate Conceptual Change. Bulletin of the American Astronomical Society, 38, p.1220 available at http.//adsabs.harvard.edu/abs/ 2006AAS... 20923403Z.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع :

جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى

إعداد :

أ / فيصل بن طلال عواض العصيمي

حاصل على الماجستير من قسم علم النفس بكلية التربية
جامعة أم القرى بمكة المكرمة

إشراف

أ.د / هشام محمد إبراهيم مخيمر

الأستاذ بقسم علم النفس بكلية التربية
جامعة أم القرى بمكة المكرمة

جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى

أ / فيصل بن طلال عواض العصيمي

حاصل على الماجستير من قسم علم النفس بكلية التربية
جامعة أم القرى بمكة المكرمة

أ.د / هشام محمد إبراهيم مخيمر

الأستاذ بقسم علم النفس بكلية التربية
جامعة أم القرى بمكة المكرمة

• المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى، في ضوء متغيرات التخصص الدراسي (علمي - إنساني) و المستوى الدراسي (الأول – الرابع) ،وتحقيقا لأهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي (الارتباطي المقارن)، وتمثلت أداتا الدراسة في مقياسين، أحدهما مقياس جودة الحياة الجامعية للطلبة الجامعيين إعداد (منسى وكاظم، ٢٠١٠م)، والآخر مقياس فاعلية الذات الأكاديمية إعداد (مخيمر، ٢٠١٤م)، وتم تطبيق المقياسين على عينة تكونت من (٣٠٠) طالبا في مرحلة (البكالوريوس) من طلاب جامعة أم القرى تم اختيارهم بطريقة عشوائية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٣٧هـ - ١٤٣٨هـ). وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة أم القرى كانت بدرجة متوسطة، وأن مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى كانت بدرجة مرتفعة ،ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات جودة الحياة الجامعية ودرجات فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة أم القرى تعزى إلى التخصص الدراسي أو المستوى الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى تعزى إلى التخصص الدراسي أو المستوى الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات الأكاديمية في جودة الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة أم القرى وكانت الفروق لصالح مرتفعي فاعلية الذات الأكاديمية، وأظهرت النتائج أيضا إمكانية التنبؤ بجودة الحياة الجامعية من خلال فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى، وأوصت الدراسة ضرورة توفير الأجواء المناسبة والإعانات المادية والمعنوية لطلاب الجامعة حتى يستمتعوا بجودة الحياة الجامعية، وأن تساعد الجامعة الطلاب على وضع استراتيجية للارتفاع بمستوى جودة الحياة الجامعية بجميع أبعادها، ووضع البرامج اللازمة لمساعدة الطلاب على مواجهة الضغوط التي تقلل من شعورهم بجودة الحياة الجامعية، وكذلك برامج تساعد على تحمل المسؤولية وتجاوز العقبات والتغلب على المشكلات مما يزيد من فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة الجامعية ، فاعلية الذات الأكاديمية، طلاب الجامعة.

Quality of University Life and its Relationship with Academic Self-Efficiency to the Students of Umm Alqura University.

Abstract

The study aimed to recognize quality of university life and its relationship with academic self-efficiency to the students of Umm Alqura University .In light of study specialty (Science – Humanitarian) and the academic level (First – Forth), and to achieve the study aim, the researcher used the descriptive correlative and comparative approach, and the two functions of study represented in two measures. One of them are quality of university life for the university students prepared by (Mansi & Kadim , 2010), and the second is academic self – efficiency measurement prepared by (Mokhamer , 2014) and the two measurements applied on the sample formed of 300 students of bachelor stage of Umm Alqura university who have been chosen in random way during the first semester of the academic

year (1437-1438).The study findings showed that , the level of quality of university life to the students of Umm Alqura was in middle grade , and the level of academic self-efficiency of the university students was in high grade .Also, there is a positive correlative relationship which is statically significant between the marks of general quality of life and the academic self – efficiency to the students of Umm Alqura University.In addition , there are no statically significant differences about the quality of university life to the students of Umm Alqura University attributed to the study specialization or academic level . There are no statically significant differences about the academic self – efficiency attributed to the study specialization or academic level. There are statistically significant differences in the level significant between the high grades and low grades of the academic self – efficiency of the Umm Alqura University . The differences were tended to high of academic self –efficiency. The findings showed that it is possible to predict the life quality of university through the academic self – efficiency to students of Umm Alqura University .Study recommended the necessity of providing the suitable atmosphere and the financial , material subsides to the university students to enjoy the quality of university life . University should help the student to put a strategy to increase the whole dimensions of the quality of University life.Then , putting the necessary programs to help the students in facing the pressures which decrease the quality of university life .As well , the programs which help to take the responsibility , passing the obstacles and solving the problems which increase the academic self-efficiency to the students .

Key Words : Quality of university life - academic self-efficiency- students University.

• المقدمة:

إن جودة ونوعية الحياة هي إحدى مجالات البحوث الأسرع، التي تلقى الآن اهتماما في العالم حاليا، وهو مفهوم يعد مقياسا لرفاهية الأفراد والمجتمعات والشعوب، ومع تزايد الاهتمام بالجوانب الإيجابية في الشخصية والتي يتناولها علم النفس، ظهر متغير جودة الحياة واتسع ليشمل الصحة النفسية والجسمية والتوافق والتفاؤل بالمستقبل والسعادة والرضا عن الحياة والتعليم والدراسة والعواطف والوجدان والحياة الأسرية والاجتماعية وشغل وقت الفراغ وإدارته وأن جودة هذه الأبعاد يعتبر مؤشرا لجودة الحياة العامة للفرد (أبو راسين، ٢٠١٢).

وتعبّر جودة الحياة عن مدى كفاءة صحة الأنسان الجسدية والنفسية ونظافة البيئة المحيطة وإثرائها، والرضا عن الخدمات التي تقدم له، مثل التعليم والممارسات الديمقراطية والخدمات الصحية والاتصالات والمواصلات، وشيوع روح المحبة والتفاؤل بين الناس فضلاً عن الإيجابية وارتفاع الروح المعنوية، والانتماء والولاء للوطن، والعدالة الاجتماعية، وتتمثل مقومات جودة الحياة في حالة المعافاة الكاملة بدنيا وعقليا ونفسيا واجتماعيا، ووفقا لتعريف منظمة الصحة العالمية، فإن للجودة عناصر عدة هي:

- الصحة الجسدية: هي القدرة على القيام بوظائف الجسم الديناميكية، وحالة مثلى من اللياقة البدنية.

- الصحة النفسية: هي القدرة على التعرف المشاعر والتعبير عنها وشعور الفرد بالسعادة والراحة النفسية دون اضطراب أو تردد.
- الصحة الروحية: هي صحة تتعلق بالمعتقدات والممارسات الدينية للحصول على سلام مع النفس.
- الصحة العقلية: هي صحة تتعلق بالقدرة على التفكير بوضوح وتناسق والشعور بالمسؤولية، وقدرة على حسم الخيارات واتخاذ القرارات وصنعها.
- الصحة الاجتماعية: هي القدرة على إقامة العلاقات مع الآخرين والاستمرار بها، والاتصال والتواصل مع الأخرين واحترامهم.
- الصحة المجتمعية: هي القدرة على إقامة العلاقة مع كل ما يحيط بالفرد من مادة وأشخاص وقوانين وأنظمة (نعيسة،٢٠١٢).

وتعتبر جودة الحياة الجامعية إحدى أشكال جودة الحياة، ويعد الطالب أحد مصادر المنوط بها تقييم مستوى هذه الجودة باعتباره الهدف المنشود منها، ومن هنا جاء اهتمام البحوث النفسية بدراسة جودة الحياة الجامعية باعتبارها مؤشرا مهما على مستوى المؤسسة التعليمية، وأهمية تقيم جودة الحياة الجامعية باعتبارها تقيماً لنوعية ومستوى الخدمات الجامعية المختلفة المقدمة للطالب الجامعي وأهمية هذا التقييم في تحقيق التواصل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس من ناحية وبين الطلاب والقائمين على الإدارة الجامعية من ناحية أخرى، وتتعدد عناصر تقييم جودة الحياة لدى طلاب الجامعة فمنها المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية وحسن إدارة الوقت والاستفادة منه (عبدالمطلب، ٢٠١٤).

وعلى الجانب الآخر في الأهمية وهي أن جودة الحياة الجامعية قد تؤثر على فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعات والكليات، مما يؤثر على دافعيتهم في تحقيق أهدافهم المتمثلة في دافع التعلم والإنجاز الأكاديمي، حيث أن فاعلية الذات وتقديرها تعد أحد الأبعاد المهمة للشخصية الفرد ، فلا يمكن أن نحقق فهما واضحا للشخصية أو للسلوك الإنساني بشكل عام دون أن نشمل من ضمن متغيراتنا مفهوم فاعلية الذات وتقديرها لدى الأفراد (حمام والهويش ، ٢٠١٠).

وتعد مرحلة التعليم الجامعي من أهم المراحل التعليمية التي تؤثر في تنمية مدركات الطلاب لجودة حياتهم ، حيث أنهم يمرون بمرحلة نمائية مهمة من حيث استعدادهم للالتحاق بالمهن المختلفة ، والزواج والاستقرار الأسري ، ومن ثم فإن نظرتهم لجودة حياتهم تؤثر في أدائهم الدراسي وفي دافعتيهم للإنجاز وتحقيق الأهداف الذاتية والموضوعية لهم (نعيسة، ٢٠١٢).

وبالتالي فإن فاعلية الذات إحدى موجهات السلوك، فالفرد الذي يؤمن بقدرته يكون أكثر نشاطا وتقديرا لذاته، ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد، وتشعره بقدرته على التحكم في البيئة، حيث تعكس معتقدات الفرد عن ذاته

وقدرته على التحكم في معطيات بيئة حياته من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة (المزروع، ٢٠٠٧).

ولذلك تعد الفاعلية الذاتية الأكاديمية للطلاب جزءاً لا يتجزأ من فاعليتهم كأفراد، فالفاعلية الذات الأكاديمية نظام معقد من عواطف الطلبة، واتجاهاتهم، وقيمهم، واعتقاداتهم (Knoblauch,2004)، وتؤدي إلى تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو العملية التعليمية، ونتاجات تعلم طلبتهم

(Ross & Gray,2004) ، وقد أوضح (عبدالقادر ، ٢٠٠٣) أن فاعلية الذات هي المحدد الرئيسي لإختيار الناس للأنشطة وتحديد المجهود اللازم لإتمامها والكيفية التي تتم بها، ولذا فإن الفاعلية الذاتية لدى الفرد تعتبر أحد المتغيرات المدعمة لقدرة الفرد على المواجهة الفعالة أو عوامل المقاومة التي من شأنها دعم قدرة الفرد على مواجهة المشكلات والتغلب عليها .

وممكن القول أن فاعلية الذات الأكاديمية من المتغيرات النفسية الهامة التي توجه سلوك الفرد، وتسهم في تحقيق أهدافه الشخصية ، فالأحكام والمعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدراته وإمكاناته لها دور مهم في تحسين بيئته ، مما يسهم في زيادة القدرة على الإنجاز ، ونجاحه في الأداء (أبو غالي ، ٢٠١٢).

وتشير فاعلية الذات الأكاديمية إلى إدراك الفرد لقدراته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها، أي أنها تعين قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي (زيدان،٢٠٠١).

- **مشكلة الدراسة وتساؤلاتها**:

ترتبط جودة الحياة الجامعية بأسلوب حياة الفرد وبما يقوم به من نشاطات، وقدرته على التحكم بما يدور حوله، وأن هناك العديد من المعوقات التي تمنع الفرد من الوصول إلى الإحساس بجودة الحياة منها ضغوط الحياة التي يواجها الفرد، والصراع الداخلي الذي يشعر به بسبب ضعف الإنجاز وعدم القدرة على التحكم، وأكثر ما يحتاجه طلاب الجامعة هو القدرة على الإنجاز والتحصيل الدراسي ومواكبة المسيرة العلمية، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة إحساسهم بجودة الحياة والمتمثلة في القدرة على التخطيط للأهداف ومراقبة تحقيقها، والفاعلية الذاتية وتقدير الذات وتنظيم الذات، وغير ذلك من المعتقدات الذاتية التي تعرف بالتعلم القائم على التنظيم الذاتي (إبراهيم وصديق،٢٠٠٦)، وقد رأى باندورا أن فاعلية الذات تعتبر مؤشر للتحكم في أفعال الفرد، فالفرد الذي يتمتع بفاعلية ذاتية عالية يكون قادرا على مواجهة تحديات بيئته، وتحسين نوعية حياته واتخاذ القرارات ووضع أهداف ذات مستوى عالي، بينما الشعور بنقص الفاعلية يرتبط بالاكتئاب والقلق وامتلاك أفكار تشاؤمية (السيد ،٢٠١٣)، وقد أشارت نتائج دراسة باندورا (Bandura,1999) إلى أن المراهقين الذين لديهم فاعلية ذات

اجتماعية وفاعلية ذات أكاديمية عالية كان لديهم إنجاز أكاديمي أعلى، وسلوك جانح أقل، ومستوى منخفض من الاكتئاب، وكذلك العكس إذا كان لديهم فاعلية ذات اجتماعية وأكاديمية منخفضة كان لديهم مستوى أعلى من الاكتئاب وعدم رضا عن الحياة، وكذلك قدّم معيني وشافعي و هيدارنيا وبابويي وبيراتشك والله فيرديبور (Moeini, Shafii, Hidarnia, Baboii, Birashk & Allah verdipour,2008) دراسة حول الضغط المدرك وفاعلية الذات وعلاقتهما بجودة الحياة، وأجريت على عينة قوامها (١٤٨) من المراهقين الذكور بالصف الثاني عشر الثانوية بطهران، وأسفرت نتائجها إلى أن الفاعلية الذاتية أحد العوامل المهمة التي تؤثر على الصحة النفسية سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وتنعكس معتقدات فاعلية الذات على الأهداف والتطلعات ، وفي دراسة أوزكان وهاتك (O¨ zkan & Hatice,2016) التي أسفرت نتائجها أن المراهقين لا يختلفون تبعا لرضا الحياة أو الفاعلية الذاتية ، وأظهرت نتائج الدراسة أيضا إلى إمكانية التنبؤ بالرضا عن الحياة من خلال الفاعلية الذاتية لدى الطلاب.

وهنا يكمن الدور الفاعل الذي تقوم به الجامعة في توعية الطالب وتنمية مداركه ليكون مشاركا وفعالا لنفسه وللمجتمع، كونها تُعد اللبنة الأساسية في تطور المجتمع وتقدمه، والداعم الحقيقي لتطور شخصية الطالب الإيجابية، فهي مؤسسة أوجدها المجتمع لتؤدي أدوارا اجتماعية وثقافية، وتهدف إلى إعداد الطالب للحياة العملية، ومن هذا المنطلق انبعثت مشكلة الدراسة الحالية مما دفع الباحث إلى تناول هذا الموضوع لأهميته من جهة، ولندرة الدراسات من جهة أخرى ، وبناءً على ذلك فقد سعت الدراسة الحالية إلى تناول موضوع جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى .

وبالتالي فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في التساؤلات الآتية:

- ما مستوى جودة الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة أم القرى ؟.
- ما مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى؟.
- ما العلاقة بين جودة الحياة الجامعية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى؟.
- هل توجد فروق في جودة الحياة الجامعية تعزى إلى كل من المستوى الدراسي (الأول -الرابع) والتخصص الدراسي (علمي - إنساني) لدى طلاب جامعة أم القرى ؟.
- هل توجد فروق في فاعلية الذات الأكاديمية تعزى إلى كل من المستوى الدراسي (الأول -الرابع) والتخصص الدراسي (علمي - إنساني) لدى طلاب جامعة أم القرى ؟.
- هل توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات الأكاديمية في جودة الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة أم القرى ؟.

- هل هناك إمكانية للتنبؤ بجودة الحياة الجامعية من خلال فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى ؟.

- **أهداف الدراسة**:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على مستوى جودة الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة أم القرى.
- التعرف على مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى.
- التحقق من وجود علاقة في جودة الحياة الجامعية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى.
- الكشف عن الفروق في جودة الحياة الجامعية تعزى إلى كل من المستوى الدراسي(الأول -الرابع) والتخصص الدراسي (علمي / إنساني) لدى طلاب جامعة أم القرى.
- الكشف عن الفروق في فاعلية الذات الأكاديمية تعزى إلى كل من المستوى الدراسي (الأول -الرابع) والتخصص الدراسي (علمي / إنساني) لدى طلاب جامعة أم القرى.
- التحقق من وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات الأكاديمية في جودة الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة أم القرى.
- الكشف عن إمكانية للتنبؤ بجودة الحياة الجامعية من خلال فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى.

- **أهمية الدراسة**:

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى أهمية المرحلة العمرية التي تتناولها الدراسة وهي المرحلة الجامعية ، وهي مرحلة لها أثر بالغ الأهمية في تكوين الشخصية ، ولهذا فهي تحظى باهتمام الباحثين والتربويين وسيتم عرض أهمية الدراسة من جانبين:

- **الأهمية النظرية**:-

- تعد الدراسة الحالية إضافة للمكتبة العلمية من خلال إلقاء الضوء على الأطر النظرية والتي من خلالها تقوم بوصف وتفسير العلاقة بين جودة الحياة الجامعية وفاعليةِ الذاتِ الأكاديمية .
- تضيف الدراسة تأصيلاً نظرياً لمفهوم جودة الحياة الجامعية وفاعلية الذات الأكاديمية.
- قلة الدراسات السابقة على حد علم الباحث التي تناولت العلاقة بين جودة الحياة الجامعية وفاعلية الذات الأكاديمية، والتي قد توجه نتائج هذه الدراسة اهتمام الباحثين لدراسة جوانب أخرى لموضوع جودة الحياة الجامعية وفاعلية الذات الأكاديمية بطريقة علمية تسهم في تحقيق الرقي المعرفي والبحث العلمي.

- يمكن أن تحقق هذه الدراسة إضافة علمية جديدة لواقع جودة الحياة الجامعية وفاعلية الذات الأكاديمية .

- **الأهمية التطبيقية**:

- يمكن أن تفيد نتائج الدراسة الحالية في توجيه نظر المربين والمشرفين والأكاديميين على التعليم الجامعي للاستفادة من مقترحات الدراسة لتحسين جودة الحياة الجامعية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة عن طريق إقامة دورات تدريبية للطلاب وتشجيعهم على أن يكونوا موجهين داخلياً ومشاركين نشطين في أثناء عملية تعلمهم.
- يمكن لمتخذي القرار وأهل الاختصاص الاستفادة من نتائج الدراسة في معرفة مواطن الضعف في جودة الحياة الجامعية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الجامعية وتصميم بعض البرامج التربوية التي تستهدف تنميتهما.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **جودة الحياة الجامعية**

ذكر تايلور وبجدان (Taylor & Bogdan,1990) تعريفاً لجودة الحياة الجامعية بأنها الوصول إلى درجة الكفاءة والجودة في التعليم مما يؤدي إلى نجاح الفرد في الحياة وشعوره بالسعادة والرضا والتميز وشعوره بالمسؤولية الشخصية والاجتماعية.

ويعرف كل من منسي وكاظم (٢٠١٠) جودة الحياة الجامعية بأنها "شعور الفرد بالرضا والسعادة وقدرته على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورقي الخدمات في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه" (ص٤٥).

وإجرائياً: تقدر جودة الحياة الجامعية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس جودة الحياة الجامعية المستخدم في الدراسة الحالية.

- **فاعلية الذات الأكاديمية** :

عرف باندورا (Bandura , 1977: 79) فاعلية الذات بأنها : "حكم يكونه الفرد عن قدراته على تنظيم وتأدية مجموعة من الأعمال المطلوبة لتحقيق أنماط معينة من الأداء" .

ويعرف مخيمر (٢٠١٤) فاعلية الذات الأكاديمية : بأنها "إدراك الطالب الجامعي لقدرته على أداء مهام أكاديمية محددة بمستويات مرغوب فيها وبكفاءة، والمثابرة في أداء هذه المهام، والثقة في قدرته على التغلب على ما يصادفه من عقبات، والتحكم في الأحداث والمواقف الدراسية المؤثرة"(ص١٨).

وإجرائياً: تقدر فاعلية الذات الأكاديمية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية.

- **حدود الدراسة**

تتحدد الدراسة بالمحددات التالية :

- الحدود الموضوعية :تحددت الحدود الموضوعية للدراسة بالموضوعات التي تبحثها الدراسة وهي جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية والتي تشكل المتغيرات الأساسية للدراسة.
- الحدود المكانية: تحددت الدراسة على طلاب جامعة بأم القرى بمكة المكرمة .
- الحدود البشرية: تتحدد الدراسة على طلاب المرحلة الجامعية (البكالوريوس) بالمستوى الدراسي(الأول -الرابع) والتخصص الدراسي (علمي / إنساني) بجامعة بأم القرى بمكة المكرمة.
- الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الأول من ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.
- الحدود الأدائية : تتحدد الدراسة بالمقاييس المستخدمة فيها وهي :
  - ✓ مقياس جودة الحياة للطلبة الجامعين (منسي وكاظم،٢٠١٠) .
  - ✓ مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (مخيمر،٢٠١٤).
  - ✓ وتتحدد كذلك بالأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة بيانات الدراسة.

- **منهج وإجراءات الدراسة**
- **منهج الدراسة**:

تم استخدام المنهج الوصفي (الارتباطي و المقارن) وذلك لمناسبته لأهداف الدراسة الحالية ، فالمنهج الوصفي الارتباطي لبحث العلاقة الارتباطية بين جودة الحياة الجامعية وفاعلية الذات الأكاديمية، أما المنهج الوصفي المقارن للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول جودة الحياة الجامعية وفاعلية الذات الأكاديمية وفقا لمتغيرات الدراسة .

- **مجتمع الدراسة**:

استعان الباحث بالإحصائيات الجديدة للعام الدراسي الحالي (١٤٣٧هـ - ١٤٣٨هـ)، والصادرة عن إدارة جامعة أم القرى بمكة المكرمة، للحصول على البيانات العلمية المتعلقة بطلاب المرحلة (البكالوريوس) في كليات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، ومن أجل تحديد المجتمع الأصلي للدّراسة، وبعد الحصول على البيانات العلمية اللازمة تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلاب مرحلة (البكالوريوس) في كليات جامعة أم القرى بمكة المكرمة والبالغ عددهم (٣١٦٤٠) طالبا، منهم (٢٥٩٥٠) طالبا في التخصصات الإنسانية، و(٥٦٩٠) طالبا في التخصصات العلمية.

- **عينة الدّراسة**:

نظرا لأن حجم مجتمع الدّراسة الأصلي كبير نسبياً، فقط قام الباحث بإختيار عينة الدّراسة من عدد (٣٠٠) طالبا من طلاب جامعة أم القرى تم اختيارهم بطريقة عشوائية والذين يدرسون خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٣٧هـ -١٤٣٨هـ).

- **أدوات الدراسة**:

- مقياس جودة الحياة للطلبة الجامعيين إعداد (منسى وكاظم، ٢٠١٠م)
- مقياس فاعلية الذات الأكاديمية إعداد (مخيمر، ٢٠١٤م).

- **أولا: مقياس جودة الحياة للطلبة الجامعيين**:

- **وصف المقياس**:

استخدم الباحث مقياس (جودة الحياة للطلبة الجامعيين) الذي أعده (منسى وكاظم، ٢٠١٠م)، بهدف قياس التعرف على جودة الحياة للطلبة الجامعيين بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، واستخدم الباحث هذا المقياس لتشابه خصائص العينة مع عينة الدراسة الحالية، والذي تكوّن من ستة أبعاد تضمنت (٦٠) فقرة.

وتضمن مقياس (جودة الحياة للطلبة الجامعيين) في صيغته النهائية ستة أبعاد، وتضمن كل بعد (١٠) فقرات منها خمس فقرات سالبة وخمس فقرات موجبة، وذلك على النحو التالي:

- البعد الأول: جودة الصحة العامة، وتضمن (١٠) فقرات، وأخذت الأرقام (١ - ١٠).
- البعد الثاني: جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وتضمن (١٠) فقرات، وأخذت الأرقام (١١ -٢٠).
- البعد الثالث: جودة التعليم والدراسة، وتضمن (١٠) فقرات، وأخذت الأرقام (٢١ -٣٠).
- البعد الرابع: جودة العواطف (الجانب الوجداني)، وتضمن (١٠) فقرات، وأخذت الأرقام (٣١ -٤٠).
- البعد الخامس: جودة الصحة النفسية، وتضمن (١٠) فقرات، وأخذت الأرقام (٤١ -٥٠).
- البعد السادس: جودة شغل الوقت وإدارته، وتضمن (١٠) فقرات، وأخذت الأرقام (٥١ -٦٠).
- أعطى الباحث لكل فقرة وزنا مدرجاً وفق مقياس ليكرت الخماسي لتقدير وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حول مقياس (جودة الحياة للطلبة الجامعيين) بدرجة (كثيرا جدا، كثيرا، إلى حد ما، قليل جدا، أبدا) حيث أعطيت الفقرات موجبة التصحيح الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) وعددها (٣٠) فقرة وهي الفقرات ذات الأرقام الفردية.
- أعطى الباحث لكل فقرة وزنا مدرجاً وفق مقياس ليكرت الخماسي لتقدير وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حول مقياس (جودة الحياة للطلبة الجامعيين) بدرجة (كثيرا جدا، كثيرا، إلى حد ما، قليل جدا، أبدا) حيث أعطيت الفقرات سالبة التصحيح الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) وعددها (٣٠) فقرة وهي الفقرات ذات الأرقام الزوجية.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس (جودة الحياة للطلبة الجامعيين) في الدراسة الحالية:**
- **أولا الصدق:**
- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم التَحَقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة، والتأكد من عدم التداخل بين الأبعاد، قام الباحث بتطبيق مقياس (جودة الحياة للطلبة الجامعيين) على عينة استطلاعية خارج العينة الدراسية، وبلغت (٥٠) طالبا من طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة (بواقع (٢٥) طالب من كل تخصص دراسي)، وتم حساب معاملات ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation. وقد جاءت جميع معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلّية للبعد الأول موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وبين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الثاني موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وبين درجة كل فقرة والدرجة الكلّية للبعد الثالث موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وبين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الرابع موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وبين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الخامس موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وبين درجة كل فقرة والدرجة الكلّية للبعد السادس موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لجميع فقرات المقياس. كما أن أبعاد مقياس (جودة الحياة للطلبة الجامعيين) تتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠.٥٥٧) للبعد الأول، (٠.٥٣٨) للبعد الثاني، (٠.٥٦١) للبعد الثالث، (٠.٧٤٠) للبعد الرابع، (٠.٦٧٤) للبعد الخامس، (٠.٦٤٨) للبعد السادس، مما يشير إلى تمتع مقياس (جودة الحياة للطلبة الجامعيين) بدرجة عالية من الصدق تجعلنا على ثقة من نتائجه.

- **ثانيا الثبات:**

للتحقق من ثبات مقياس (جودة الحياة للطلبة الجامعيين) ومعرفة مدى صلاحية استخدامه في قياس جودة الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة، تم حساب ثبات المقياس من خلال تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من (٥٠) طالبا من طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، باستخدام نوعين من الثبات، وهما:

- أ) **إعادة التطبيق** Test – Retest Reliability:

قام الباحث بتطبيق مقياس (جودة الحياة للطلبة الجامعيين) على العينة الاستطلاعية المكونة من (٥٠) طالبا من طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، ثم أعاد الباحث التطبيق على نفس العينة الاستطلاعية بعد (١٥) يوما، وقام الباحث بمقارنة نتائج التطبيق الأول مع نتائج إعادة التطبيق، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين باستخدام Pearson Correlation. حيث إن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس (جودة الحياة للطلبة الجامعيين) في التطبيقين الأول والثاني تتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق، حيث بلغت قيمة

معامل ارتباط بيرسون (٠.٦٧٣) للبعد الأول، (٠.٦٧٦) للبعد الثاني، (٠.٧٥٢) للبعد الثالث، (٠.٦٥٠) للبعد الرابع، (٠.٥٩٧) للبعد الخامس، (٠.٦٦٩) للبعد السادس، (٠.٨٨٣) للمقياس ككل، مما يشير إلى تمتع مقياس (جودة الحياة للطلبة الجامعيين) بدرجة عالية من الصدق تجعلنا على ثقة من نتائجه.

- **ب) ألفا كرونباخ** Cronbach's Alpha.

قام الباحث بحساب ثبات مقياس (جودة الحياة للطلبة الجامعيين) على العينة الاستطلاعية المكونة من (٥٠) طالبا من طلاب جامعة أم القرى، لتحديد درجة ثبات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha للاتساق الداخلي. حيث إن أبعاد مقياس (جودة الحياة للطلبة الجامعيين) تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (٠.٤٥٤) للبعد الأول، (٠.٥٢٣) للبعد الثاني، (٠.٦٣١) للبعد الثالث، (٠.٥٤٩) للبعد الرابع، (٠.٥٢٥) للبعد الخامس، (٠.٥٦٧) للبعد السادس، وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس كله (٠.٧١٤)، مما يشير إلى تمتع مقياس (جودة الحياة للطلبة الجامعيين) بدرجة مقبولة من الثبات تجعلنا على ثقة من نتائجه.

- **ثانياً: مقياس فاعلية الذات الأكاديمية** : (**مخيمر،٢٠١٤**)
- **وصف المقياس**:

قام الباحث بإستخدام مقياس فاعلية الذات الأكاديمية الذي أعده (مخيمر،٢٠١٤) بهدف قياس مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وقد اعتمد معد المقياس على مقياس (فاعلية الذات) سبق له إعداده في دراسة سابقة (مخيمر،٢٠٠٧)، وتعد فاعلية الذات الأكاديمية تمثل أحد الجوانب المنبثقة من فاعلية الذات العامة حيث قام باعداد الصورة الأولية للمقياس متضمنة التعريف الإجرائي لفاعلية الذات الأكاديمية ، ثم عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس لإبداء الرأي . ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٠) مفردة يتم الإجابة عليها من خلال مقياس تقرير خماسي متدرج متكون من خمس بدائل (لا يحدث أبدا ، يحدث نادرا ، يحدث أحيانا ، يحدث عادة ، يحدث دائما) ، وتقدر الدرجة من خلال اختيار المفحوص لأحد البدائل الخمسة ، وتتراوح الدرجة على المفردة بين (١ -٥) درجات طبقا لاتجاه قياس المفردة والعبارات السلبية هي (٢، ١٢ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٣٤ ، ٣٦ ، ٣٩ ، ٤٠) كما يوجد كراسة للأسئلة والتعليمات وورقة إجابة للمقياس.

- **الخصائص السيكومترية لمقياس (فاعلية الذات الأكاديمية) في الدراسة الحالية**:
- **أولا الصدق**:
- **صدق الاتساق الداخلي**:

تم التَحَقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس (فاعلية الذات الأكاديمية) ، والتأكد من عدم التداخل بين الأبعاد، فقط قام الباحث بتطبيق

مقياس (فاعلية الذات الأكاديمية) على عينة استطلاعية خارج العينة الدراسية، وبلغت (٥٠) طالباً من طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة (بواقع (٢٥) طالب من كل تخصص دراسي) ، وتم حساب معاملات ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation. حيث تبين أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلّية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد جاءت جميع معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس (فاعلية الذات الأكاديمية) موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لجميع فقرات مقياس (فاعلية الذات الأكاديمية).

- **ثانيا الثبات**:

للتحقق من ثبات مقياس (فاعلية الذات الأكاديمية) ومعرفة مدى صلاحية استخدامه في قياس جودة الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة، تم حساب ثبات المقياس من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية المكونة من (٥٠) من طلاب جامعة أم القرى، باستخدام نوعين من الثبات، وهما:

- أ) **إعادة التطبيق** Test – Retest Reliability:

قام الباحث بتطبيق مقياس (فاعلية الذات الأكاديمية) على العينة الاستطلاعية المكونة من (٥٠) طالبا من طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، ثم أعاد الباحث التطبيق على نفس العينة الاستطلاعية بعد (١٥) يوما. وقام الباحث بمقارنة نتائج التطبيق الأول مع نتائج إعادة التطبيق، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين باستخدام Pearson Correlation.حيث تبين أن مقياس (فاعلية الذات الأكاديمية) في التطبيقين الأول والثاني يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠.٨١١)، مما يشير إلى تمتع مقياس (فاعلية الذات الأكاديمية) بدرجة عالية من الصدق تجعلنا على ثقة من نتائجه.

- ب) **ألفا كرونباخ** Cronbach's Alpha.

قام الباحث بحساب ثبات مقياس (فاعلية الذات الأكاديمية) على العينة الاستطلاعية المكونة من (٥٠) طالبا من طلاب جامعة أم القرى، لتحديد درجة ثبات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha للاتساق الداخلي. حيث تبين أن مقياس (فاعلية الذات الأكاديمية) يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (٠.٨٩٦)، مما يشير إلى تمتع مقياس (فاعلية الذات الأكاديمية) بدرجة مقبولة من الثبات تجعلنا على ثقة من نتائجه.

- **مقياس التصحيح ومعيار الحكم**:

ولأغراض تفسير النتائج، والخروج باستنتاجات نهائية حول تساؤلات هذه الدراسة التي هدفت إلى التعرف على جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، اعتمد الباحث المحك المعياري التالي: لتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) تم حساب

المدى (٥ -١=٤)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (٤÷٥ =٠,٨٠) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:

جدول (١) : الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الخماسي

درجة الموافقة	طول الخلية (المتوسط الحسابي)
أبدا/ لا يحدث أبدا.	أقل من ١,٨٠
قليل جدا/ يحدث نادرا.	من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠
إلى حد ما/ يحدث أحيانا.	من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠
كثيرا/ يحدث عادة.	من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠
كثيرا جدا/ يحدث دائما.	من ٤,٢٠ فأكثر

• عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

• الإجابة عن أسئلة الدراسة:

• **للإجابة عن التسؤال الأول الذي نصه: ما مستوى جودة الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة ؟**

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى جودة الحياة للطلبة الجامعيين لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وقد تم ترتيبها تنازليا حسب المتوسطات الحسابية.

• **البعد الأول: جودة الصحة العامة:**

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة حول جودة الصحة العامة لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة

رقم الفقرة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٣	١	أضطر لقضاء بعض الوقت في السرير مسترخيا.	٣.١٧	١.٠٥	إلى حد ما
١	٢	لدي إحساس بالحيوية والنشاط.	٣.٠١	٠.٩٣	إلى حد ما
٧	٣	أنام جيدا.	٢.٩٦	٠.٩٦	إلى حد ما
٢	٤	أشعر ببعض الآلام في جسمي.	٢.٥٣	١.٠٢	قليل جدا
٩	٥	نادرا ما أصاب بالأمراض.	٢.٤٧	٠.٩٧	قليل جدا
٤	٦	تتكرر إصابتي بنزلة برد.	٢.١٦	٠.٩٥	قليل جدا
٨	٧	أعاني من ضعف في الرؤية.	٢.٠٩	١.٢١	قليل جدا
٥	٨	لا أشعر بالغثيان.	١.٨٨	١.٠٤	قليل جدا
٦	٩	أشعر بالانزعاج نتيجة التأثيرات الجانبية للدواء الذي أتناوله.	١.٧٣	٠.٩٨	أبدا
١٠	١٠	كثرة إصابتي بالأمراض تمثل عبء كبير على أسرتي.	١.٧١	١.١٠	أبدا
المجموع الكلي للبعد الأول			٢.٤٧	١.٠٢	قليل جدا

يوضح الجدول (٢) أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على جودة الصحة العامة لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة كانت بدرجة منخفضة (قليل جدا) وهي الفئة الرابعة من فئات الاختيار بمتوسط حسابي (٢,٤٧) وانحراف معياري (١,٠٢).

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية حول جودة الصحة العامة لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة بين (٣,٧٩ - ١,٥٨)، وكان أعلى متوسط حسابي (٣,١٧) للعبارة رقم (٣) وهي (أضطر لقضاء بعض الوقت في السرير مسترخيا)،

وكان أقل متوسط حسابي (١,٧١) للعبارة رقم (١٠) وهي (كثرة إصابتي بالأمراض تمثل عبء كبير على أسرتي) وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن فئات الاستجابة الثانية والثالثة والرابعة والتي تشير إلى درجة موافقة (إلى حد ما - قليل جدا - أبدا) على المقياس الخماسي المستخدم في أداة الدراسة.

وقد تراوحت الانحرافات المعيارية بين (٠,٩٣ - ١,٢١) وهي قيم متدنية مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول جودة الصحة العامة لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وكان أقل انحراف معياري (٠,٩٣) للعبارة رقم (١) وهي (لدي إحساس بالحيوية والنشاط) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت حولها آراء أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري (١,٢١) للعبارة رقم (٨) وهي (أعاني من ضعف في الرؤية) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها آراء أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

ويمكن أن نستخلص من ترتيب العبارات في الجدول أن أعلى عبارتين استجابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، هما: العبارة رقم (٣) وهي (أضطر لقضاء بعض الوقت في السرير مسترخيا) بمتوسط حسابي (٣,١٧)، والعبارة رقم (١) وهي (لدي إحساس بالحيوية والنشاط) بمتوسط حسابي (١.٧١). بينما كانت العبارة رقم (١٠) وهي (كثرة إصابتي بالأمراض تمثل عبء كبير على أسرتي) بمتوسط حسابي (١,٧١) هي الأقل استجابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة أم القرى حول جودة الصحة العامة.

وفيما يلي وصفا لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول جودة الصحة العامة لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

كانت موافقة أفراد عينة الدراسة على (٣) عبارات من بين العبارات التي تقيس جودة الصحة العامة لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة بدرجة (إلى حد ما) وهي العبارات (٣ -١ -٧)، وجاءت في الترتيب من (الأول) إلى (الثالث).

وكانت موافقة أفراد عينة الدراسة على (٥) عبارات من بين العبارات التي تقيس جودة الصحة العامة لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة بدرجة (قليل جدا) وهي العبارات (٢ -٩ -٤ -٨ -٥)، وجاءت في الترتيب من (الرابع) إلى (الثامن).

وكانت موافقة أفراد عينة الدراسة على (٢) عبارة من بين العبارات التي تقيس جودة الصحة العامة لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة بدرجة (إلى حد ما) وهي العبارات (٦ -١٠)، وجاءت في الترتيب (التاسع) و(العاشر).

ويفسر الباحث النتيجة التي انتهت إليها الدراسة حول جودة الصحة العامة لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة والتي جاءت بدرجة منخفضة (قليل

جدا) إلى أن بعض طلاب جامعة أم القرى يعانون من بعض الآلام في أجسامهم، وقد يصاب البعض بالأمراض وخاصة نزلات البرد التي يعانون منها مرارا، كما يعاني بعضهم من ضعف في النظر، وأن بعض الطلاب يعاني من أعراض جانبية للأدوية التي يتناولها نتيجة المرض، وأن تكرار الإصابة بالأمراض يمثل عبء على أسر الطلاب.

وتتفق النتيجة التي انتهت إليها الدراسة حول جودة الصحة العامة لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة والتي جاءت بدرجة منخفضة (قليل جدا) مع دراسة نعيسة (٢٠١٢م) التي أشارت إلى وجود مستوى متدني من جودة الصحة العامة لدى طلاب جامعتي دمشق وتشرين، ودراسة العبيدي (٢٠١٣م) التي أشارت إلى أن طلبة الجامعة أظهروا مستوى منخفضا من جودة الصحة العامة.

وتختلف مع دراسة سليمان (٢٠١٠م) التي أشارت إلى أن مستوى جودة الحياة في بعد الصحة العامة كان متوسطا، ودراسة الشريف (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن مستوى جودة الصحة العامة جاء بدرجة متوسطة.

- **البعد الثاني: جودة الحياة الأسرية:**

جدول (٣) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة حول جودة الحياة الأسرية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة

رقم الفقرة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٩	١	أشعر بالفخر لانتمائي لأسرتي.	٤.٥٥	٠.٩١	كثيرا جدا
٥	٢	أشعر بأن والديّ راضيان عني.	٤.٠٢	٠.٩٧	كثيرا
٣	٣	أحصل على دعم عاطفي من أسرتي.	٣.٤٨	١.٣٢	كثيرا
٦	٤	لديّ أصدقاء مخلصين.	٣.٣٢	١.٢٢	إلى حد ما
١	٥	أشعر بأنني قريب جدا من صديقي الذي يقدم لي الدعم الرئيسي.	٣.٢٠	١.٣٣	إلى حد ما
٤	٦	أجد صعوبة في التعامل مع الآخرين.	٢.٢٣	١.١٧	قليل جدا
٨	٧	لا أحصل على دعم من أصدقائي وجيراني.	٢.١٨	١.١٩	قليل جدا
٢	٨	أشعر بالتباعد بيني وبين والديّ.	٢.٠٢	١.٢٣	قليل جدا
٧	٩	علاقاتي بزملائي رديئة للغاية.	١.٧٣	١.٠١	أبدا
١٠	١٠	لا أجد من أثق فيه من أفراد أسرتي.	١.٦٢	١.١٢	أبدا
		المجموع الكلي للبعد الثاني	٢.٨٤	١.١٤	إلى حد ما

يوضح الجدول (٣) أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على جودة الحياة الأسرية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة كانت بدرجة متوسطة (إلى حد ما) وهي الفئة الثالثة من فئات الاختيار بمتوسط حسابي (٢,٨٤) وانحراف معياري (١,١٤). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية حول جودة الحياة الأسرية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة بين (٤.٥٥ - ١.٦٢)، وكان أعلى متوسط حسابي (٤.٥٥) للعبارة رقم (٩) وهي (أشعر بالفخر لانتمائي لأسرتي)، وكان أقل متوسط حسابي (١,٦٢) للعبارة رقم (١٠) وهي (لا أجد من أثق فيه من أفراد أسرتي) وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن فئات الاستجابة الأولى الثانية والثالثة والرابعة والخامسة والتي تشير إلى درجة موافقة (كثيرا جدا - كثيرا - إلى حد ما - قليل جدا - أبدا) على المقياس الخماسي المستخدم في أداة الدراسة.

وقد تراوحت الانحرافات المعيارية بين (٠,٩١ - ١,٣٣) وهي قيم متدنية مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول جودة الحياة الأسرية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وكان أقل انحراف معياري (٠,٩١) للعبارة رقم (٩) وهي (أشعر بالفخر لانتمائي لأسرتي) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت حولها آراء أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري (١,٣٣) للعبارة رقم (١) وهي (أشعر بأنني قريب جدا من صديقي الذي يقدم لي الدعم الرئيسي) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها آراء أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

ويمكن أن نستخلص من ترتيب العبارات في الجدول أن أعلى عبارتين استجابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، هما: العبارة رقم (٩) وهي (أشعر بالفخر لانتمائي لأسرتي) بمتوسط حسابي (٤.٥٥)، والعبارة رقم (٥) وهي (أشعر بأن والديّ راضيان عني) بمتوسط حسابي (١.٧١). بينما كانت العبارة رقم (١٠) وهي (لا أجد من أثق فيه من أفراد أسرتي) بمتوسط حسابي (١,٦٢) هي الأقل استجابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة أم القرى حول جودة الحياة الأسرية.

وفيما يلي وصفا لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول جودة الحياة الأسرية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

كانت موافقة أفراد عينة الدراسة على (١) عبارات من بين العبارات التي تقيس جودة الحياة الأسرية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة بدرجة (كثيرا جدا) وهي العبارة (٩)، وجاءت في الترتيب (الأول).

وكانت موافقة أفراد عينة الدراسة على (٢) عبارة من بين العبارات التي تقيس جودة الحياة الأسرية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة بدرجة (كثيرا) وهي العبارات (٥ -٣)، وجاءت في الترتيب (الثاني) و(الثالث).

وكانت موافقة أفراد عينة الدراسة على (٢) عبارة من بين العبارات التي تقيس جودة الحياة الأسرية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة بدرجة (إلى حد ما) وهي العبارات (٦ -١)، وجاءت في الترتيب (الرابع) و(الخامس).

وكانت موافقة أفراد عينة الدراسة على (٣) عبارة من بين العبارات التي تقيس جودة الحياة الأسرية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة بدرجة (قليل جدا) وهي العبارات (٤ -٨ -٢)، وجاءت في الترتيب من (السادس) إلى (الثامن).

وكانت موافقة أفراد عينة الدراسة على (٢) عبارة من بين العبارات التي تقيس جودة الحياة الأسرية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة بدرجة (أبدا) وهي العبارات (٧ -١٠)، وجاءت في الترتيب (التاسع) و(العاشر).

ويفسر الباحث النتيجة التي انتهت إليها الدراسة حول جودة الحياة الأسرية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة والتي جاءت بدرجة متوسطة (إلى حد ما) إلى أن بعض طلاب جامعة أم القرى يجد صعوبة في التعامل مع الآخرين، وأن البعض منهم قد لا يحصل على دعم من أصدقائه وجيرانه، وبعضا منهم يشعر بالتباعد بينيه وبين والديه، وأن علاقات بعض الطلاب بزملائهم رديئة للغاية، وأن بعض الطلاب ثقته ضعيفة في أهله وأفراد أسرته.

وتتفق النتيجة التي انتهت إليها الدراسة حول جودة الحياة الأسرية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة والتي جاءت بدرجة متوسطة (إلى حد ما) مع دراسة يو وآخرون (Yu,et al.,2008) التي أشارت إلى توافر مستوى متوسط في بعض مكونات جودة الحياة الجامعية بالإضافة إلى وجود عدة عوامل ذات أثر قوي على جودة الحياة الجامعية منها الخدمات التربوية والإدارية والعلاقات السائدة والتسهيلات والخدمات المقدمة أثناء الدراسة، ودراسة الشريف (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن مستوى جودة الحياة الأسرية جاء بدرجة متوسطة.

وتختلف مع دراسة سليمان (٢٠١٠م) التي أشارت إلى أن مستوى جودة الحياة كان منخفضا في بعد الحياة الأسرية، ودراسة نعيسة (٢٠١٢م) التي أشارت إلى وجود مستوى متدني من جودة الحياة الأسرية لدى طلاب جامعتي دمشق وتشرين، ودراسة العبيدي (٢٠١٣م) التي أشارت إلى أن طلاب الجامعة أظهروا مستوى منخفضا من جودة الأسرية.

- **البعد الثالث**: **جودة التعليم**:

جدول (٤) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة حول جودة التعليم لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة

رقم الفقرة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٩	١	أشعر بأن الدراسة بالجامعة مفيدة للغاية.	٣.٨٦	١.١٥	كثيرا
٧	٢	أنا فخور باختياري للتخصص الذي يناسبني في الجامعة	٣.٣٩	١.١٩	إلى حد ما
١٠	٣	أجد صعوبة في الحصول على استشارة علمية من المرشد الأكاديمي.	٣.١٧	١.٤٢	إلى حد ما
١	٤	اخترت التخصص الدراسي الذي أحبه.	٣.٠٣	١.٤٧	إلى حد ما
٥	٥	الأساتذة يرحبون بي ويجيبوني عن تساؤلاتي.	٢.٩٧	١.١٤	إلى حد ما
٢	٦	بعض المقررات الدراسية غير مناسبة لقدراتي.	٢.٨٥	١.٣١	إلى حد ما
٦	٧	الأنشطة الطلابية بالجامعة مضيعة للوقت.	٢.٨٣	١.٤٠	إلى حد ما
٨	٨	أشعر بأن دراستي الجامعية لن تحقق طموحاتي المهنية.	٢.٥٠	١.٣٤	قليل جدا
٣	٩	أشعر بأنني أحصل على دعم أكاديمي من أساتذتي.	٢.٣٠	١.١٢	قليل جدا
٤	١٠	لديّ إحساس بأنني لم أستفد شيء من تخصصي.	٢.٢٨	١.٢٣	قليل جدا
		المجموع الكلي للبعد الثالث	٢.٩٢	١.٢٨	إلى حد ما

يوضح الجدول (٤) أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على جودة التعليم لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة كانت بدرجة متوسطة (إلى حد ما) وهي الفئة الثالثة من فئات الاختيار بمتوسط حسابي (٢,٩٢) وانحراف معياري (١,٢٨). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية حول جودة التعليم لدى طلاب جامعة

أم القرى بمكة المكرمة بين (٣.٨٦ - ٢.٢٨)، وكان أعلى متوسط حسابي (٣.٨٦) للعبارة رقم (٩) وهي (أشعر بأن الدراسة بالجامعة مفيدة للغاية)، وكان أقل متوسط حسابي (٢.٢٨) للعبارة رقم (٤) وهي (لديّ إحساس بأنني لم أستفد شيء من تخصصي) وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن فئات الاستجابة الثانية والثالثة والرابعة والتي تشير إلى درجة موافقة (كثيرا - إلى حد ما - قليل جدا) على المقياس الخماسي المستخدم في أداة الدراسة.

وقد تراوحت الانحرافات المعيارية بين (١.١٢ - ١,٤٧) وهي قيم متدنية مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول جودة التعليم لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وكان أقل انحراف معياري (١.١٢) للعبارة رقم (٣) وهي (أشعر بأنني أحصل على دعم أكاديمي من أساتذتي) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت حولها آراء أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري (١,٤٧) للعبارة رقم (١) وهي (اخترت التخصص الدراسي الذي أحبه) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها آراء أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

ويمكن أن نستخلص من ترتيب العبارات في الجدول أن أعلى عبارتين استجابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، هما: العبارة رقم (٩) وهي (أشعر بأن الدراسة بالجامعة مفيدة للغاية) بمتوسط حسابي (٣.٨٦)، والعبارة رقم (٧) وهي (أنا فخور باختياري للتخصص الذي يناسبني في الجامعة) بمتوسط حسابي (٣.٣٩). بينما كانت العبارة رقم (٤) وهي (لديّ إحساس بأنني لم أستفد شيء من تخصصي) بمتوسط حسابي (٢.٢٨) هي الأقل استجابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة أم القرى حول جودة التعليم.

وفيما يلي وصفا لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول جودة التعليم لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

كانت موافقة أفراد عينة الدراسة على (١) عبارة من بين العبارات التي تقيس جودة التعليم لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة بدرجة (كثيرا) وهي العبارة (٩)، وجاءت في الترتيب (الأول).

وكانت موافقة أفراد عينة الدراسة على (٦) عبارة من بين العبارات التي تقيس جودة التعليم لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة بدرجة (إلى حد ما) وهي العبارات (٧ -١٠ -١ -٥ -٢ -٦)، وجاءت في الترتيب من (الثاني) إلى (السابع).

وكانت موافقة أفراد عينة الدراسة على (٣) عبارة من بين العبارات التي تقيس جودة التعليم لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة بدرجة (قليل جدا) وهي العبارات (٨ -٣ -٤)، وجاءت في الترتيب من (الثامن) إلى (العاشر).

ويفسر الباحث النتيجة التي انتهت إليها الدراسة حول جودة التعليم لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة والتي جاءت بدرجة متوسطة (إلى حد ما) إلى أن بعض طلاب جامعة أم القرى يرون أن بعض المقررات الدراسية غير مناسبة لقدراته، وأن بعض الطلاب يعتبر الأنشطة الطلابية بالجامعة مضيعة للوقت، وأن بعضهم يشعر أن الدراسة بالجامعة لن تحقق طموحاته المهنية التي يريدها، وأن بعض الطلاب لا يحصل على الدعم الأكاديمي المناسب من أساتذته في الجامعة، وكذلك هناك طلاب لديهم إحساس بأنهم لن يستفيدوا من تخصصاتهم الدراسية.

وتتفق النتيجة التي انتهت إليها الدراسة حول جودة التعليم لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة والتي جاءت بدرجة متوسطة (إلى حد ما) مع دراسة الغنبوصي (٢٠٠٦) التي أشارت إلى أن مستوى جودة المناخ الجامعي متوسط، ودراسة يو وآخرون (Yu, , 2008) التي بينت توافر مستوى متوسط في بعض مكونات جودة الحياة الجامعية، ودراسة الشريف (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن مستوى جودة التعليم جاء بدرجة متوسطة.

وتختلف مع دراسة سليمان (٢٠١٠م) التي أشارت إلى أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعا في بعد جودة الحياة التعليمية، ودراسة نعيسة (٢٠١٢م) التي أشارت إلى وجود مستوى متدني من جودة التعليم لدى طلاب جامعتي دمشق وتشرين. ودراسة العبيدي (٢٠١٣م) التي أشارت إلى أن طلاب الجامعة أظهروا مستوى منخفضا من جودة التعليم.

- **البعد الرابع**: **جودة العواطف**:

جدول (٥) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة حول جودة العواطف لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة

رقم الفقرة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٩	١	أمتلك القدرة على اتخاذ أي قرار.	٣.٦٤	١.٠٧	كبيرة
١	٢	أنا فخور بهدوء أعصابي.	٣.٥٢	١.٣٠	كبيرة
٣	٣	أواجه مواقف الحياة بقوة إرادة وهدوء أعصاب.	٣.٢٦	١.١٥	إلى حد ما
٨	٤	أقلق لتدهور حالتي.	٢.٩٣	١.٣٣	إلى حد ما
٤	٥	أشعر بأنني عصبي.	٢.٨١	١.١٨	إلى حد ما
٧	٦	من الصعب استثارتي انفعاليا.	٢.٨٠	١.١٠	إلى حد ما
٥	٧	لا أخاف من المستقبل.	٢.٧١	١.٣١	إلى حد ما
٢	٨	أشعر بالحزن بدون سبب واضح.	٢.٦٧	١.٣٠	إلى حد ما
٦	٩	أقلق من الموت.	٢.٥٨	١.٤١	قليل جدا
١٠	١٠	أشعر بالوحدة النفسية.	٢.٥٧	١.٣٨	قليل جدا
		المجموع الكلي للبعد الرابع	٢.٩٥	١.٢٥	إلى حد ما

يوضح الجدول (٥) أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على جودة العواطف لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة كانت بدرجة متوسطة (إلى حد ما) وهي الفئة الثالثة من فئات الاختيار بمتوسط حسابي (٢,٩٥) وانحراف معياري (١,٢٥). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية حول جودة العواطف لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة بين (٣.٦٤ – ٢.٥٧)، وكان أعلى متوسط حسابي

(٣.٦٤) للعبارة رقم (٩) وهي (أمتلك القدرة على اتخاذ أي قرار)، وكان أقل متوسط حسابي (٢.٥٧) للعبارة رقم (١٠) وهي (أشعر بالوحدة النفسية) وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن فئات الاستجابة الثانية والثالثة والرابعة والتي تشير إلى درجة موافقة (كثيرا - إلى حد ما - قليل جدا) على المقياس الخماسي المستخدم في أداة الدراسة.

وقد تراوحت الانحرافات المعيارية بين (١.٠٧ - ١,٤١) وهي قيم متدنية مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول جودة العواطف لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وكان أقل انحراف معياري (١.٠٧) للعبارة رقم (٩) وهي (أمتلك القدرة على اتخاذ أي قرار) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت حولها آراء أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري (١,٤١) للعبارة رقم (٦) وهي (أقلق من الموت) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها آراء أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

ويمكن أن نستخلص من ترتيب العبارات في الجدول أن أعلى عبارتين استجابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، هما: العبارة رقم (٩) وهي (أمتلك القدرة على اتخاذ أي قرار) بمتوسط حسابي (٣.٦٤)، والعبارة رقم (١) وهي (أنا فخور بهدوء أعصابي) بمتوسط حسابي (٣.٥٢). بينما كانت العبارة رقم (١٠) وهي (أشعر بالوحدة النفسية) بمتوسط حسابي (٢.٥٧) هي الأقل استجابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة أم القرى حول جودة العواطف.

وفيما يلي وصفا لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول جودة العواطف لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

كانت موافقة أفراد عينة الدراسة على (٢) عبارة من بين العبارات التي تقيس جودة العواطف لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة بدرجة (كثيرا) وهي العبارات (٩ -١)، وجاءت في الترتيب (الأول) و(الثاني).

وكانت موافقة أفراد عينة الدراسة على (٦) عبارة من بين العبارات التي تقيس جودة العواطف لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة بدرجة (إلى حد ما) وهي العبارات (٣ -٨ -٤ -٧ -٥ -٢)، وجاءت في الترتيب من (الثالث) إلى (الثامن).

وكانت موافقة أفراد عينة الدراسة على (٢) عبارة من بين العبارات التي تقيس جودة العواطف لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة بدرجة (قليل جدا) وهي العبارات (٦ -١٠)، وجاءت في الترتيب (التاسع) و(العاشر).

ويفسر الباحث النتيجة التي انتهت إليها الدراسة حول جودة العواطف لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة والتي جاءت بدرجة متوسطة (إلى حد ما)

إلى أن بعض طلاب جامعة أم القرى يرون أنهم لديهم درجة من العصبية، وأن بعضهم يصعب استثارته انفعاليا، وأن بعضهم لا يخشى المستقبل، ويشعر بعضهم بالحزن دون أسباب واضحة، وينتاب بعضهم القلق من الموت، ويشعر بعضهم بالوحدة النفسية.

وتتفق النتيجة التي انتهت إليها الدراسة حول جودة العواطف لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة والتي جاءت بدرجة متوسطة (إلى حد ما) مع دراسة الغنبوصي (٢٠٠٦) التي أشارت إلى أن مستوى جودة العواطف كان متوسطا، ودراسة يو وآخرون (Yu,et al.,2008) التي بينت توافر مستوى متوسط في جودة العواطف كأحد مكونات جودة الحياة الجامعية، ودراسة الشريف (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن مستوى جودة الجانب العاطفي والمزاجي جاء بدرجة متوسطة.

وتختلف مع دراسة سليمان (٢٠١٠م) التي أشارت إلى أن مستوى جودة الحياة كان منخفضا في بعد جودة العواطف، ودراسة نعيسة (٢٠١٢م) التي أشارت إلى وجود مستوى متدني من جودة العواطف لدى طلاب كل من جامعتي دمشق وتشرين، ودراسة العبيدي (٢٠١٣م) التي أشارت إلى أن طلاب الجامعة أظهروا مستوى منخفضا من جودة الجانب العاطفي والمزاجي.

- **البعد الخامس**: **جودة الصحة النفسية**:

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة حول جودة الصحة النفسية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة

رقم الفقرة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٧	١	أشعر بالأمن.	٤.١٦	١.٠٩	كثيرا
٥	٢	أشعر بأنني محبوب من الجميع.	٣.٣٤	٠.٩٨	إلى حد ما
٣	٣	أستطيع ضبط انفعالاتي.	٣.٣١	٠.٩٦	إلى حد ما
٩	٤	أستطيع الاسترخاء بدون مشكلات.	٣.٢١	١.١١	إلى حد ما
١	٥	أشعر بأنني متزن انفعاليا.	٣.١٦	١.٠٣	إلى حد ما
١٠	٦	أشعر بالقلق.	٢.٧٦	١.٢١	إلى حد ما
٨	٧	روحي المعنوية منخفضة.	٢.٣٨	١.١٦	قليل جدا
٤	٨	أشعر بالاكتئاب.	٢.٣٠	١.٢٠	قليل جدا
٢	٩	أنا عصبي جدا.	٢.٢٧	١.١٧	قليل جدا
٦	١٠	أنا لست شخصا سعيدا.	٢.٠٣	١.١٧	قليل جدا
المجموع الكلي للبعد الخامس			٢.٨٩	١.٢٢	إلى حد ما

يوضح الجدول (٦) أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على جودة الصحة النفسية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة كانت بدرجة متوسطة (إلى حد ما) وهي الفئة الثالثة من فئات الاختيار بمتوسط حسابي (٢,٨٩) وانحراف معياري (١,٢٢).

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية حول جودة الصحة النفسية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة بين (٤.١٦ - ٢.٠٣)، وكان أعلى متوسط حسابي (٤.١٦) للعبارة رقم (٧) وهي (أشعر بالأمن)، وكان أقل متوسط حسابي (٢.٠٣) للعبارة رقم (١٠) وهي (أنا لست شخصا سعيداً) وهذه المتوسطات الحسابية تقع

ضمن فئات الاستجابة الثانية والثالثة والرابعة والتي تشير إلى درجة موافقة (كثيرا - إلى حد ما - قليل جدا) على المقياس الخماسي المستخدم في أداة الدراسة.

وقد تراوحت الانحرافات المعيارية بين (٠.٩٦ - ١.٢١) وهي قيم متدنية مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول جودة الصحة النفسية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وكان أقل انحراف معياري (٠.٩٦) للعبارة رقم (٣) وهي (أستطيع ضبط انفعالاتي) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت حولها آراء أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري (١.٢١) للعبارة رقم (١٠) وهي (أشعر بالقلق) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها آراء أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

ويمكن أن نستخلص من ترتيب العبارات في الجدول أن أعلى عبارتين استجابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، هما: العبارة رقم (٧) وهي (أشعر بالأمن) بمتوسط حسابي (٤.١٦)، والعبارة رقم (٥) وهي (أشعر بأنني محبوب من الجميع) بمتوسط حسابي (٣.٣٤). بينما كانت العبارة رقم (٦) وهي (أشعر بالقلق) بمتوسط حسابي (٢.٠٦) هي الأقل استجابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة أم القرى حول جودة الصحة النفسية.

وفيما يلي وصفا لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول جودة الصحة النفسية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

كانت موافقة أفراد عينة الدراسة على (١) عبارة من بين العبارات التي تقيس جودة الصحة النفسية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة بدرجة (كثيرا) وهي العبارة (٧)، وجاءت في الترتيب (الأول).

وكانت موافقة أفراد عينة الدراسة على (٥) عبارة من بين العبارات التي تقيس جودة الصحة النفسية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة بدرجة (إلى حد ما) وهي العبارات (٥ -٣ -٩ -١ -١٠)، وجاءت في الترتيب من (الثاني) إلى (السادس).

وكانت موافقة أفراد عينة الدراسة على (٤) عبارة من بين العبارات التي تقيس جودة الصحة النفسية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة بدرجة (قليل جدا) وهي العبارات (٨ -٤ -٢ -٦)، وجاءت في الترتيب من (السابع) إلى (العاشر).

ويفسر الباحث النتيجة التي انتهت إليها الدراسة حول جودة الصحة النفسية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة والتي جاءت بدرجة متوسطة (إلى حد ما) إلى أن بعض طلاب جامعة أم القرى يشعرون بالقلق، وأن بعضهم يعاني من

انخفاض الروح المعنوية، ويشعر عدد من الطلاب بالاكتئاب، علاوة على أن عدد من الطلاب يشعر بالعصبية، وبعض الطلاب يشعر بالتعاسة.

وتتفق النتيجة التي انتهت إليها الدراسة حول جودة الصحة النفسية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة والتي جاءت بدرجة متوسطة (إلى حد ما) مع دراسة الغنبوصي (٢٠٠٦) التي أشارت إلى أن مستوى جودة الصحة النفسية للطلاب كان متوسطا، ودراسة يو وآخرون (Yu,et al. , 2008) التي بينت توافر مستوى متوسط في مجال الصحة النفسية. ودراسة الشريف (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن مستوى جودة الصحة النفسية جاء بدرجة متوسطة.

وتختلف دراسة سليمان (٢٠١٠م) التي أشارت إلى أن مستوى جودة الحياة كان منخفضا في بعد الصحة النفسية. ودراسة نعيسة (٢٠١٢م) التي أشارت إلى وجود مستوى متدني من جودة الصحة النفسية لدى طلاب جامعتي دمشق وتشرين، ودراسة العبيدي (٢٠١٣م) التي أشارت إلى أن طلبة الجامعة أظهروا مستوى منخفضا من جودة الصحة النفسية.

- **البعد السادس**: **جودة شغل الوقت**:

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة حول جودة شغل الوقت لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة

رقم الفقرة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٦	١	تنظيم وقت الدراسة والاستذكار صعب للغاية.	٣.٣١	١.٢٦	إلى حد ما
٩	٢	أنجز المهام التي أقوم بها في الوقت المحدد.	٣.١٦	١.٠٩	إلى حد ما
١٠	٣	لا يوجد لدي برنامج منتظم لتناول الوجبات الغذائية.	٣.٠٥	١.٤٧	إلى حد ما
٣	٤	أقوم بعمل واحد في وقت واحد فقط.	٢.٩٥	١.١٤	إلى حد ما
٤	٥	أتناول وجبات الطعام بسرعة كبيرة.	٢.٩٠	١.١٥	إلى حد ما
٧	٦	لدي الوقت الكافي لاستذكار محاضراتي.	٢.٨٢	١.٠٦	إلى حد ما
٢	٧	ليس لدي وقت فراغ، فكل وقتي ينقضي في الاستذكار.	٢.٦٨	١.١٦	إلى حد ما
٨	٨	ليس لدي وقت للترويح عن النفس.	٢.٦٠	١.١٥	إلى حد ما
٥	٩	أهتم بتوفير وقت للنشاطات الاجتماعية.	٢.٥٠	١.١١	قليل جدا
١	١٠	أستمتع بمزاولة الأنشطة الجامعية في أوقات فراغي.	١.٩٥	١.١٣	قليل جدا
		المجموع الكلي للبعد السادس	٢.٨٠	١.١٧	إلى حد ما

يوضح الجدول رقم (٧) أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على جودة شغل الوقت لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة كانت بدرجة متوسطة (إلى حد ما) وهي الفئة الثالثة من فئات الاختيار بمتوسط حسابي (٢,٨٠) وانحراف معياري (١,١٧).

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية حول جودة شغل الوقت لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة بين (٣.٣١ - ١.٩٥)، وكان أعلى متوسط حسابي (٣.٣١) للعبارة رقم (٦) وهي (تنظيم وقت الدراسة والاستذكار صعب للغاية)، وكان أقل متوسط حسابي (١.٩٥) للعبارة رقم (١) وهي (أستمتع بمزاولة الأنشطة الجامعية في أوقات فراغي) وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن فئات الاستجابة الثالثة والرابعة والتي تشير إلى درجة موافقة (إلى حد ما - قليل جدا) على المقياس الخماسي المستخدم في أداة الدراسة.

وقد تراوحت الانحرافات المعيارية بين (١.٠٩ - ١,٤٧) وهي قيم متدنية مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول جودة شغل الوقت لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وكان أقل انحراف معياري (١.٠٩) للعبارة رقم (٩) وهي (أنجز المهام التي أقوم بها في الوقت المحدد) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت حولها آراء أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري (١,٤٧) للعبارة رقم (١٠) وهي (لا يوجد لديّ برنامج منتظم لتناول الوجبات الغذائية) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها آراء أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

ويمكن أن نستخلص من ترتيب العبارات في الجدول أن أعلى عبارتين استجابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، هما: العبارة رقم (٦) وهي (تنظيم وقت الدراسة والاستذكار صعب للغاية) بمتوسط حسابي (٣.٣١)، والعبارة رقم (٩) وهي (أنجز المهام التي أقوم بها في الوقت المحدد) بمتوسط حسابي (٣.١٦). بينما كانت العبارة رقم (١) وهي (أستمتع بمزاولة الأنشطة الجامعية في أوقات فراغي) بمتوسط حسابي (١.٩٥) هي الأقل استجابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة أم القرى حول جودة شغل الوقت.

وفيما يلي وصفا لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول جودة شغل الوقت لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

كانت موافقة أفراد عينة الدراسة على (٨) عبارة من بين العبارات التي تقيس جودة شغل الوقت لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة بدرجة (إلى حد ما) وهي العبارات (٦ -٩ -١٠ -٣ -٤ -٧ -٢ -٨)، وجاءت في الترتيب من (الأول) إلى (الثامن).

وكانت موافقة أفراد عينة الدراسة على (٢) عبارة من بين العبارات التي تقيس جودة شغل الوقت لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة بدرجة (قليل جدا) وهي العبارات (٥ -١)، وجاءت في الترتيب (التاسع) و(العاشر).

ويفسر الباحث النتيجة التي انتهت إليها الدراسة حول جودة شغل الوقت لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة والتي جاءت بدرجة متوسطة (إلى حد ما) إلى أن بعض طلاب جامعة أم القرى ليس لديه وقت فراغ حيث يقضي معظم وقته في الاستذكار والدراسة، وأن بعض الطلاب ليس لديه وقت للترويح عن النفس، وبعض الطلاب لا يهتم بتوفير وقت للأنشطة الاجتماعية، والبعض من الطلاب لا يستمتع بمزاولة الأنشطة الجامعية في أوقات الفراغ.

وتتفق النتيجة التي انتهت إليها الدراسة حول جودة شغل الوقت لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة والتي جاءت بدرجة متوسطة (إلى حد ما) مع دراسة الغنبوصي (٢٠٠٦) التي أشارت إلى أن مستوى جودة إدارة الوقت لدى

الطلاب في الجامعة كان متوسطا، ودراسة يو وآخرون (Yu, et al.,2008) التي أشارت إلى أن مستوى جودة إدارة الوقت لدى الطلاب في الحياة الجامعية جاء متوسطا. ودراسة الشريف (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن مستوى جودة شغل الوقت وإدارته جاء بدرجة متوسطة.

وتختلف مع دراسة سليمان (٢٠١٠م) التي أشارت إلى أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعا في بعد جودة إدارة الوقت، ودراسة نعيسة (٢٠١٢م) التي أشارت إلى وجود مستوى متدني من جودة إدارة الوقت لدى طلاب جامعتي دمشق وتشرين، ودراسة العبيدي (٢٠١٣م) التي أشارت إلى أن طلاب الجامعة أظهروا مستوى منخفضا من جودة إدارة الوقت.

ويمكن ترتيب أبعاد جودة الحياة لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة كما في الجدول التالي:

جدول (٨): ترتيب أبعاد جودة الحياة لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة

رقم البعد	الرتب	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة
٤	١	البعد الرابع: جودة العواطف.	٢.٩٥	١.٢٥	٥٩.٠٪	إلى حد ما
٣	٢	البعد الثالث: جودة التعليم.	٢.٩٢	١.٢٨	٥٨.٤٪	إلى حد ما
٥	٣	البعد الخامس: جودة الصحة النفسية.	٢.٨٩	١.٢٢	٥٧.٨٪	إلى حد ما
٢	٤	البعد الثاني: جودة الحياة الأسرية.	٢.٨٤	١.١٤	٥٦.٨٪	إلى حد ما
٦	٥	البعد السادس: جودة شغل الوقت.	٢.٨٠	١.١٧	٥٦.٠٪	إلى حد ما
١	٦	البعد الأول: جودة الصحة العامة.	٢.٤٧	١.٠٢	٤٩.٤٪	قليل جدا
المجموع الكلي لمقياس جودة الحياة			٢.٨١	١.١٨	٥٦.٢٪	إلى حد ما

يوضح الجدول (٨) أن موافقة أفراد عينة الدراسة على جودة الحياة لطلاب جامعة أم القرى كانت بدرجة متوسطة (إلى حد ما) بمتوسط حسابي العام (٢.٨١)، وانحراف معياري (١.١٨)، وجاء ترتيب أبعاد جودة الحياة لدى طلاب جامعة أم القرى كما يلي:

- البعد الرابع: جودة العواطف بمتوسط حسابي (٢.٩٥) ووزن نسبي (٥٩.٠٪).
- البعد الثالث: جودة التعليم بمتوسط حسابي (٢.٩٢) ووزن نسبي (٥٨.٤٪).
- البعد الخامس: جودة الصحة النفسية بمتوسط حسابي (٢.٨٩) ووزن نسبي (٥٧.٨٪).
- البعد الثاني: جودة الحياة الأسرية بمتوسط حسابي (٢.٨٤) ووزن نسبي (٥٦.٨٪).
- البعد السادس: جودة شغل الوقت بمتوسط حسابي (٢.٨٠) ووزن نسبي (٥٦.٠٪).
- البعد الأول: جودة الصحة العامة بمتوسط حسابي (٢.٤٧) ووزن نسبي (٤٩.٤٪).

ويفسر الباحث النتيجة التي انتهت إليها الدراسة حول جودة الحياة لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة والتي جاءت (إلى حد ما) إلى أن جميع أبعاد

مقياس (جودة الحياة للطلبة الجامعيين) قد جاءت بدرجة متوسطة مما أثر على النتيجة النهائية لشعور الطلاب بجودة الحياة بصفة عامة، حيث جاء شعور الطلاب بجودة الحياة العاطفية في المركز الأول، وجودة التعليم في المركز الثاني، وجودة الصحة النفسية في المركز الثالث، وجودة الحياة الأسرية في المركز الرابع، وجودة شغل الوقت في المركز الخامس، وجودة الصحة العامة في المركز السادس والأخير.

وتتفق النتيجة التي انتهت إليها الدراسة حول مستوى جودة الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة والتي جاءت بدرجة متوسطة (إلى حد ما) دراسة الغنبوصي (٢٠٠٦) التي أشارت إلى أن مستوى جودة المناخ الجامعي متوسط، ودراسة يو وآخرون (Yu,et al. , 2008) التي بينت توافر مستوى متوسط في بعض مكونات جودة الحياة الجامعية بالإضافة إلى وجود عدة عوامل ذات أثر قوي على جودة الحياة الجامعية منها الخدمات التربوية والإدارية والعلاقات السائدة والتسهيلات والخدمات المقدمة أثناء الدراسة.

وتختلف مع دراسة سليمان (٢٠١٠م) التي أشارت إلى أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعا في بعدين من أبعاد جودةٍ الحياة هما: جودة الحياة التعليمية، وجودة إدارة الوقت، ومستوى منخفضا في بعد جودة الصحة العامة بدرجة متوسطة، ودراسة نعيسة (٢٠١٢م) التي أشارت إلى وجود مستوى متدني من جودة الحياة الجامعية لدى طلبة كل من جامعتي دمشق وتشرين، ودراسة العبيدي (٢٠١٣م) التي أشارت إلى أن طلبة الجامعة أظهروا مستوى منخفضا من جودة الحياة، ودراسة تونج وسونج (Tong , Song, 2004) التي أشارت إلى وجود انخفاض دال إحصائيا لأداء الطلبة الأقل انتظاما في جودة الحياة.

وتؤكد النتائج التي انتهت إليها الدراسة الحالية على أهمية المرحلة الجامعية، لما لها من أثر كبير في نمو الطلاب وتنمية قدراتهم واستعداداتهم الجسمية أو العقلية أو النفسية، مما يلزم المربين أن يولون اهتماما خاصا من جهودهم ودراساتهم لهذه المرحلة باعتبارها الأساس الأول في بناء المرحلة المهنية من حياة الطلاب ورسم خطوط شخصياتهم وبيان ملامحها المستقبلية (Judith , 2001)، وأن على الطالب الجامعي أن يتمتع بأبعاد جودة الحياة حتى يمكننا رفع مستوى جودته التعليمية بأقل جهد وتكلفة وتحقيق الأهداف التربوية التعليمية، وأهداف المجتمع وسد حاجة سوق العمل من الكوادر المؤهلة علميا، وتحقيق الهدف الأساسي للجودة، ألا وهو رضا الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، كما تؤدي إلى التحسين المستمر في عناصر العملية التعليمية (البكري، ٢٠٠٢).

ومن ثم فإن منظومة التعليم الجامعي أصبحت في حاجة ماسة إلى التحسين الذي يستند على مخرجات التعليم بغض النظر عن مكان وبيئة التعليم، وأن أهم أهداف التعليم الجامعي تركز على تحقيق مستوى جودة أفضل لحياة

المتعلمين، ومن ثم أصبحت جودة الحياة الجامعية من القضايا الهامة في التعليم على المستوى المحلى والعالمي (Janicek, 2003)، وأن تحقيق جودة الحياة الجامعية تُمكن الطلاب من إعادة إدارته لحياتهم بشكل صحيح، ومساعدتهم على حل المشكلات، واتخاذ القرار، والتوجه نحو المستقبل (Maddi,2004)، وأن نجاح المجتمعات يقاس من خلال التعليم وأن أي جامعة تنشد الكفاءة والجودة في ظل الظروف الحالية التي تخضع فيها كافة المؤسسات المجتمع - ولا سيما المؤسسات التعليمية - إلى الاعتماد لابد وأن تهتم بالعناصر البشرية (الطلاب) المكونة للنظام، من حيث كفاءة الإعداد والقدرة على العطاء والرغبة في العمل والرضا عنه (خميس ،٢٠١٠).

وتتمثل أبعاد إمكانية تقييم جودة الحياة لكل طالب بغض النظر عن تصوراته ورؤيته الشخصية في: السلامة البدنية العامة، الشعور بالسلامة والأمن، الشعور بالقيمة والجدارة الشخصية، الحياة المنظمة المقننة، الإحساس بالانتماء للأخرين، المشاركة الاجتماعية، أنشطة الحياة اليومية الهادفة، الرضا والسعادة الداخلية. وأن هذه الأبعاد ليس لها تنظيم محدد أو ثابت، بل ينظم كل طالب هذه الأبعاد في بناء خاص وفق أولوياته ورؤاه الذاتية لأهمية كل قيمة بالنسبة لجودة حياته الجامعية، وأن ترتيب هذه الأبعاد لدى الطالب يعتمد على الخبرات الذاتية وعلى الثقافة التي يعيش فيها، ومن ثم يمكن وجود تشابه في الترتيب لهذه الأبعاد لدى الطلاب الذين يعيشون في ثقافات أو جماعات اجتماعية واحدة إذ يتعرض مثل هؤلاء الطلاب إلى ظروف حياة مشتركة وبالتالي خبرات حياتية متشابهة (باعبد الله، ٢٠١٣).

يرى الباحث أن جودة الحياة الجامعية توجه وطني لأي مجتمع، يسعى إلى تحقيقه كل مؤسسات المجتمع المهتمة بالتنمية الاجتماعية والاقتصادية بشكل عام والمؤسسات التعليمية بشكل خاص. فجودة الحياة الجامعية تجعل الطلاب قادرين على النهوض بمؤسسات عملهم وجعلها أكثر قدرة على المنافسة الإقليمية والدولية مما يحقق الجودة الشاملة لمجتمعه.

- **للإجابة عن التساؤل الثاني الذي نصه: ما مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة ؟**

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى، وقد تم ترتيبها تنازليا حسب المتوسطات الحسابية. ويوضح الجدول (٩) أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة كانت بدرجة مرتفعة (يحدث) وهي الفئة الثالثة من فئات الاختيار بمتوسط حسابي (٣.٤٣) وانحراف معياري (١.٠٨). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية حول مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة بين (٤.١٧ - ٢.١٢)، وكان أعلى متوسط حسابي (٤.١٧) للعبارة رقم (٥) وهي (أسعي للتفوق في دراستي الجامعية)، وكان أقل

متوسط حسابي (٢.١٢) للعبارة رقم (٢٦) وهي (أشعر أن أصدقائي يسخرون من قدراتي) وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن فئات الاستجابة الثانية والثالثة والرابعة والتي تشير إلى درجة موافقة (يحدث - يحدث أحيانا - يحدث نادرا) على المقياس الخماسي المستخدم في أداة الدراسة.

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة حول مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة

رقم الفقرة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٥	١	أسعي للتفوق في دراستي الجامعية	٤.١٧	١.١١	يحدث
١١	٢	أبذل قصارى جهدي لأتجنب الفشل في دراستي	٤.١١	١.١٠	يحدث
٢٩	٣	لدي القدرة علي تحمل المسئولية	٤.٠٨	١.٠٩	يحدث
٢٠	٤	أستطيع أن أحقق مكانة لائقة بين الآخرين	٣.٨٥	١.١٦	يحدث
٢٨	٥	أعتمد علي نفسي في حل ما يعترضني من مشكلات	٣.٨٠	١.٠٩	يحدث
١٩	٦	أمتلك من القدرات ما يؤهلني لأن أكون سعيدا	٣.٧٩	١.١٨	يحدث
٧	٧	أجتهد وأثابر أثناء عملية التعليم	٣.٧١	١.١٩	يحدث
٢١	٨	أستطيع مساعدة أي صديق يتعرض لمشكلة	٣.٦٨	١.٠٣	يحدث
١٨	٩	أشعر بأن مستقبلي سيكون حافلا بالإنجازات	٣.٦٥	١.٢٧	يحدث
٩	١٠	أخطط لتحقيق أهدافي الدراسية بطريقة جيدة	٣.٦٣	١.٢٥	يحدث
٢٣	١١	لدي ثقة كبيرة في شخصيتي تجعل أصدقائي يقتنعون بآرائي.	٣.٦٢	١.١٤	يحدث
١٤	١٢	أضع أهدافا تتناسب مع قدراتي وإمكاناتي	٣.٦١	١.٢٢	يحدث
٨	١٣	أستمر في انجاز المهام الدراسية مهما كانت صعبة	٣.٥٧	١.١٩	يحدث
٣٠	١٤	لدي القدرة علي قيادة أصدقائي لتحقيق هدف معين	٣.٥٢	١.١٥	يحدث
٦	١٥	أنجز أعمالي الدراسية بكل عزيمة وإصرار	٣.٤٩	١.٢٢	يحدث
١٦	١٦	أتعامل بكفاءة مع المواقف الدراسية اليومية المعتادة	٣.٤٧	١.٠٨	يحدث
٢٤	١٧	أستطيع التفكير بطريقة عملية في المواقف الصعبة	٣.٤٧	١.١٠	يحدث
٣٣	١٨	أتمتع بقدرات ايجابية تساعدني في توقع نتائج الحلول التي أصل إليها	٣.٤٧	١.٠٨	يحدث
٣٨	١٩	أستطيع التعامل بكفاءة مع الأحداث الجديدة	٣.٤٦	١.٠١	يحدث
٣٧	٢٠	لدي القدرة علي إقناع الآخرين بآرائي	٣.٤٤	١.٠٤	يحدث
٢٢	٢١	ألجأ إلي أصدقائي لمساعدتهم ثقة منهم في مهاراتي	٣.٤٢	١.١٠	يحدث
٢٧	٢٢	أتمتع بالاتزان في أصعب المواقف	٣.٤٠	١.٠٧	يحدث
٣٢	٢٣	لدي القدرة علي تحقيق مكاسب ذاتية في كثير من المواقف	٣.٤٠	١.١٢	يحدث
٣	٢٤	أستطيع تحقيق أهدافي الدراسية مهما واجهت من صعوبات	٣.٣٩	١.١٨	يحدث أحيانا
٣١	٢٥	أستطيع التعامل بكفاءة مع الأحداث المفاجئة	٣.٣٨	١.٠٩	يحدث أحيانا
٤	٢٦	يزيدني الفشل إصرارا علي مواصلة النجاح	٣.٣٤	١.٣٦	يحدث أحيانا
١٧	٢٧	لدي حلولا متنوعة لما يواجهني من مشكلات	٣.٣٢	١.١٤	يحدث أحيانا
١	٢٨	أستطيع أن أجد حلولا منطقية لما يواجهني من مشكلات دراسية	٣.٢٢	١.٠٥	يحدث أحيانا
٣٥	٢٩	أستطيع إضافة الكثير لما أكلف به من أعمال	٣.٠٩	١.١٦	يحدث أحيانا
١٥	٣٠	أستطيع فهم الموضوعات الدراسية الصعبة بسهولة	٣.٠٧	١.١٤	يحدث أحيانا
٢٥	٣١	تقف بعض العقبات حائلا دون تحقيق أهدافي	٣.٠٢	١.١١	يحدث أحيانا
١٠	٣٢	أخفق في وضع الخطط المناسبة لتحقيق أهدافي الدراسية	٢.٩٦	١.١٩	يحدث أحيانا
٣٦	٣٣	أتجنب القيام بالمهام والأعمال الصعبة وغير التقليدية	٢.٨٨	١.١٤	يحدث أحيانا
٤٠	٣٤	يستطيع زملائي حل كثير من المشكلات التي يصعب علي حلها	٢.٨٧	١.٠٢	يحدث أحيانا
٢	٣٥	أجد صعوبة في وضع حل لأي مشكلة دراسية تواجهني	٢.٧٤	١.١١	يحدث أحيانا
١٣	٣٦	أبادر بطلب مساعدة الآخرين في حل مشكلاتي	٢.٧٣	١.١٧	يحدث أحيانا
١٢	٣٧	أخفق في مساعدة زملائي في حل ما يعترضهم من مشكلات	٢.٦٤	١.١١	يحدث أحيانا
٣٤	٣٨	أخفق في التصدي لإساءة الآخرين لي	٢.٦٢	١.١٨	يحدث أحيانا
٣٩	٣٩	أخفق في ضبط انفعالاتي في أي موقف	٢.٥٦	١.١٠	يحدث نادرا
٢٦	٤٠	أشعر أن أصدقائي يسخرون من قدراتي	٢.١٢	١.١٥	يحدث نادرا
		المجموع الكلي للمحور	٣.٤٣	١.٠٨	يحدث

وقد تراوحت الانحرافات المعيارية بين (١.٠١ - ١,٣٦) وهي قيم متدنية مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وكان أقل انحراف معياري (١.٠١) للعبارة رقم (٣٨) وهي (أستطيع التعامل بكفاءة مع الأحداث الجديدة) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت حولها آراء أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري (١,٣٦) للعبارة رقم (٤) وهي (يزيدني الفشل إصرارا علي مواصلة النجاح) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها آراء أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

ويمكن أن نستخلص من ترتيب العبارات في الجدول أن أعلى عبارتين استجابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، هما: العبارة رقم (٥) وهي (أسعي للتفوق في دراستي الجامعية) بمتوسط حسابي (٤.١٧)، والعبارة رقم (١١) وهي (أبذل قصارى جهدي لأتجنب الفشل في دراستي) بمتوسط حسابي (٤.١١). بينما كانت العبارة رقم (٢٦) وهي (أشعر أن أصدقائي يسخرون من قدراتي) بمتوسط حسابي (٢.١٢) هي الأقل استجابة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة أم القرى حول مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

وفيما يلي وصفا لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

كانت موافقة أفراد عينة الدراسة على (٢٣) عبارة من بين العبارات التي تقيس مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة بدرجة (يحدث) وهي العبارات (٥ -١١ -٢٩ -٢٠ -٢٨ -١٩ -٧ - ٢١ -١٨ -٩ -٢٣ -١٤ -٨ -٣٠ -٦ -١٦ -٢٤ -٣٣ -٣٨ -٣٧ -٢٢ - ٢٧ -٣٢)، وجاءت في الترتيب من (الأول) إلى (الثالث والعشرون).

وكانت موافقة أفراد عينة الدراسة على (١٥) عبارة من بين العبارات التي تقيس مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة بدرجة (يحدث أحيانا) وهي العبارات (٣ -٣١ -٤ -١٧ -١ -٣٥ - ١٥ -٢٥ -١٠ -٣٦ -٤٠ -٢ -١٣ -١٢ -٣٤)، وجاءت في الترتيب من (الرابع والعشرون) إلى (الثامن والثلاثون).

وكانت موافقة أفراد عينة الدراسة على (٢) عبارة من بين العبارات التي تقيس مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة بدرجة (يحدث نادرا) وهي العبارات (٣٩ -٢٦)، وجاءت في الترتيب (التاسع والثلاثون) و(الأربعون).

ويفسر الباحث النتيجة التي انتهت إليها الدراسة حول مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة والتي جاءت بدرجة مرتفعة

(يحدث) إلى أن طلاب جامعة أم القرى حريصون للتفوق في دراستهم الجامعية، ويبذلون أقصى الجهود لتجنب الفشل في الدراسة الجامعية، وأنهم يمتلكون القدرة علي تحمل المسئولية، وأن الكثير من الطلاب حريصون على تحقيق مكانة لائقة بين الآخرين، وأن الطلاب يعتمدون على أنفسهم في حل ما يعترضهم من مشكلات، علاوة على امتلاكهم القدرات التي تؤهلهم أن يكونوا سعداء، وأنهم مجتهدون ويثابرون أثناء عملية التعليم.

وتتفق النتيجة التي انتهت إليها الدراسة حول مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة والتي جاءت بدرجة مرتفعة (يحدث) مع دراسة الألوس (٢٠٠١م) التي أشارت إلى أن طلاب الجامعة يتمتعون بفاعلية ذاتية مرتفعة، ودراسة الشمري (٢٠١٥م) التي أشارت إلى أن مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب كان مرتفعا.

وتختلف مع دراسة ملحم (٢٠١٥م) التي أشارت إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الأساسية جاء بدرجة متوسطة.

وتعدّ فاعلية الذات الأكاديمية من المفاتيح الهامة للطالب، ومن خلال معتقدات الطالب حول فاعلية الذات لديه، يستطيع تحقيق الأهداف التي يسعى إلى إنجازها، والطالب المتمتع بفاعلية مرتفعة يكون أكثر قدرة على الإصرار والتحمل والمثابرة لإنجاز المهمات، وتجعل منه أكثر اتزاناً وأقل توتراً وأكثر ثقة بالذات والحصول على غاياته دون الاعتداء على الآخرين أو القواعد الأخلاقية والقانونية (المعايطة، ٢٠٠٠).

وأن الأشخاص ذوي فاعلية الذات المرتفعة لديهم اعتقاد قوي بكفاءتهم الشخصية، ويقبلون التحدي في المواقف الأكاديمية والاجتماعية ومبنية على ملاحظة سلوك الآخرين وتقليدهم، من خلال المحتوى الاجتماعي في تطوير فاعلية الذات (Nevid, 2003)

وأن فاعلية الذات الأكاديمية تشمل معرفة الطالب بمقدرته على أداء المهام الأكاديمية المحددة له بمستوي معين وكفاءة، والتحكم في المتغيرات التي تؤثر على تحصيله الدراسي، والتنبؤ بالجهد المبذول، والمثابرة، والتحدي في مواجهة ما يصادفه من الصعاب والتغلب عليها (صبري، ٢٠٠٥).

وأن الاهتمام بفاعلية الذات في المرحلة الجامعية، كون هذه المرحلة غالبا ما تدور حول عملية التوافق مع البيئة، ومنها: مسؤوليات الدراسة، والمهنة وغيرها (زهران وزهران، ٢٠١٠)، وتجعل الفرد أكثر قدرة على مواجهة المواقف والمشكلات التعليمية (الصعبة - والمفاجئة)، والنجاح في معالجتها، وتجاوزها بنجاح وتفوق بإرادة فردية (متمثلة في وضع الخطط الناجحة الموثوق بها، وإدارتها، وتحقيق الأهداف الموضوعة) في ظل إدراك مناخ تعليمي داعم (شرف الدين، ٢٠١٠)، وتؤدي المعتقدات دورا مهما في سلوك الطلاب في المواقف المختلفة، ومن هذه المعتقدات معتقداتهم حول قدراتهم وإمكاناتهم التي يمتلكونها للتعامل مع مواقف معينة،

أو ما يسمى بفاعلية الذات لديهم، وفاعلية الذات هذه تجعلهم يقبلون على المهام والمواقف التي يعتقدون أنهم فاعلين فيها، والتي يمكن أن تكون نتائجها إيجابية بالنسبة لهم، ويمكن أن يظهروا أداء عاليا فيها، كما أنهم يتجنبون تلك المواقف والمهام ولا يشاركون فيها ويعتقدون أنهم غير فعالين فيها، وأن نتائجها يمكن أن تكون سلبية بالنسبة لهم، وفي حال مشاركتهم في هذه المواقف فإن أداءهم يمكن أن يكون منخفضا، وأن الطلاب ذوي فاعلية الذات الأكاديمية المنخفضة يعجزون عن متابعة المهام الصعبة، وذلك لما لديهم من اعتقاد انهم غير قادرين على إكمال المهمة بنجاح وذلك يدفعهم لاختيار المهام السهلة فقط ويتجنبون المهام الأكاديمية الصعبة ويستسلمون بسهولة في حالة الفشل، وأن تحسين الذات الأكاديمية لدى الطالب تؤدي إلى تحسين تنظيم الذات وتجعله يعزو النجاحات إلى الجهود الذاتية، وتجعله متيقن أن عملياته وقدراته العقلية والمعرفية أساس للتحكم في النجاحات الأكاديمية (عيسى، ٢٠١١).

ويرى الباحث أن فاعلية الذات تؤثر في أنماط التفكير والسلوك والآثار العاطفية لدى الطلاب، فكلما ارتفعت فاعلية الذات ارتفع بالتالي الإنجاز وانخفضت الاستثارة الانفعالية.

- **للإجابة عن التسؤال الثالث الذي نصه: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات جودة الحياة الجامعية ودرجات فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة؟**

تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون للكشف عن العلاقة الارتباطية درجات جودة الحياة الجامعية ودرجات فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى.

جدول (١٠)/ العلاقة بين درجات جودة الحياة الجامعية ودرجات فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى

جودة الحياة الجامعية	فاعلية الذات الأكاديمية
جودة الصحة العامة.	٠.٢٢٢**
جودة الحياة الأسرية.	٠.١٨٦**
جودة التعليم.	٠.٢١٥**
جودة العواطف.	٠.٢٢١**
جودة الصحة النفسية.	٠.٢٤١**
جودة شغل الوقت.	٠.٢٥٥**
مقياس (جودة الحياة)	٠.٢٨٤

يوضح الجدول (١٠) معاملات ارتباط بيرسون التي تكشف عن العلاقة الارتباطية درجات جودة الحياة الجامعية ودرجات فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى، ويلاحظ أنه:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha=0.01$) بين درجات جودة الصحة العامة ودرجات فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠.٢٢٢).

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha=0.01$) بين درجات جودة الحياة الأسرية ودرجات فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠.١٨٦).
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha=0.01$) بين درجات جودة التعليم ودرجات فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠.٢١٥).
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha=0.01$) بين درجات جودة العواطف ودرجات فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠.٢٢١).
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha=0.01$) بين درجات جودة الصحة النفسية ودرجات فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠.٢٤١).
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha=0.01$) بين درجات جودة شغل الوقت ودرجات فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠.٢١٥).
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha=0.01$) بين درجات جودة الحياة للطلبة الجامعيين ودرجات فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠.٢٨٤).

وتتفق النتيجة التي انتهت إليها الدراسة الحالية حول وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات جودة الحياة الجامعية ودرجات فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى مع دراسة تونج وسونج (Tong & Song, 2004) التي أشارت إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين فاعلية الذات وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة المنتظمين، ودراسة أوي وشانج Oi (&Chang,2007) التي أشارت إلى وجود ارتباط موجب بين فاعلية الذات وجودة الحياة العقلية والبدنية، وأن فاعلية الذات العامة تلعب دورا مهما في جودة الحياة لدى الموظفين في المجتمعات الصينية ، ودراسة جوميز (Gomez, 2007) التي أشارت إلى وجود علاقة بين جودة الحياة وفاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة وكذلك من الموظفين، ودراسة دوستين (Dustine,2009) التي أشارت إلى وجود ارتباط موجب بين فاعلية الذات الأكاديمية وجودة الحياة، ودراسة محمود والجمالي (٢٠١٠م) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين فاعلية الذات وجودة الحياة لدى

الطلبة، ودراسة الخرشة (٢٠١٦) التي أشارت إلى وجود علاقة طردية بين مستوى الفاعلية الذاتية وجودة الحياة لدى الطلبة، ودراسة وكنيت وآخرون (Pocnet,et al. ,2017) التي أشارت إلى أن السمات الشخصية لها تأثيرات كبيرة على جودة الحياة من خلال تنظيم العاطفة والفاعلية الذاتية، وعلى وجه الخصوص كانت العصبية ترتبط ارتباطا قويا وسلبا بتنظيم العاطفة وبجودة الحياة، وأن كلا من تنظيم العاطفة وفاعلية الذات هي آليات مهمة تربط السمات الشخصية المعينة بجودة الحياة مما يشير إلى أنها تقوم بتوجيه وتعديل تأثيرات الشخصية.

- **للإجابة عن التساؤل الرابع الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات جودة الحياة الجامعية تعزى إلى (التخصص الدراسي- المستوى الدراسي) لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة؟**

- **١) التخصص الدراسي:**

للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول جودة الحياة الجامعية والتي تعزى إلى التخصص الدراسي، تمّ استخدام اختبار (ت) T- test.

جدول (١١): نتائج اختبار (ت) T– Test للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول جودة الحياة للطلبة الجامعيين حسب التخصص الدراسي

المقارنة	التخصص الدراسي	اختبار ليفن		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
		القيمة	الدلالة					
جودة الصحة العامة.	علمي.	٠.١٤٥	٠.٦١٩	١٤٢	٢٩.٤٢	٦.١٨	٠.١٨٨	٠.٨٥١
	إنساني.			١٥٨	٢٩.٥٤	٥.٠٤		غير دالة
جودة الحياة الأسرية.	علمي.	٣.٠٨٣	٠.٠٨٠	١٤٢	٢٨.٣١	٣.٩٩	٠.٢٠٧	٠.٨٣٦
	إنساني			١٥٨	٢٨.٤٠	٣.٤٢		غير دالة
جودة التعليم.	علمي.	٠.٤٧٤	٠.٢٩٣	١٤٢	٢٩.٣٧	٦.٢٠	٠.٢٢٥	٠.٨٢٢
	إنساني			١٥٨	٢٩.٥١	٥.٠٥		غير دالة
جودة العواطف.	علمي.	٠.٤٥٩	٠.١٢٧	١٤٢	٢٩.٤٢	٦.١٨	٠.٢٢٧	٠.٨٢١
	إنساني			١٥٨	٢٩.٥٧	٥.٠٥		غير دالة
جودة الصحة النفسية.	علمي.	٠.٣٩٦	٠.٥٣٠	١٤٢	٢٨.٩٥	٤.٥٠	٠.١٤٧	٠.٨٨٤
	إنساني			١٥٨	٢٨.٨٨	٣.٨٨		غير دالة
جودة شغل الوقت.	علمي.	٢.٥٠٠	٠.١١٥	١٤٢	٢٧.٤٩	٤.٩١	١.٦١٨	٠.١٠٧
	إنساني			١٥٨	٢٨.٣٣	٤.١٧		غير دالة
المقياس كله	علمي.	٠.٤١٦	٠.١٥٢	١٤٢	١٦٦.٧٠	١٩.٠٤	٠.٨٨٠	٠.٣٨٠
	إنساني			١٥٨	١٦٨.٤٠	١٤.٣٠		غير دالة

قبل البدء في استخدام اختبار (ت) للمقارنة حسب التخصص الدراسي، وبسبب التباين في أعداد أفراد عينة الدراسة في فئات التخصص الدراسي (علمي -إنساني) تم التأكد أولا من تجانس التباين بواسطة استخدام اختبار ليفن، وبلغت قيمة اختبار ليفن (٠.١٤٥ - ٣.٠٨٣ - ٠.٤٧٤ - ٠.٤٥٩ - ٠.٣٩٦ - ٢.٥٠٠ - ٠.٤١٦) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبالتالي يوجد تجانس في التباين، وأن التباين الموجود في أعداد الطلاب الذين تخصصهم علمي (١٤٢) طالبا، وأعداد الطلاب الذين تخصصهم إنساني (١٥٨) طالبا، لا يؤثر على دقة نتائج اختبار (ت). ويوضح الجدول (١١) نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول جودة الحياة لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة والتي تعزى إلى التخصص الدراسي، ويلاحظ:

- أن قيمة (ت= -٠.١٨٨) وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة *(α=0.05)* بين أفراد عينة الدراسة حول جودة الصحة العامة تعزى إلى التخصص الدراسي.
- أن قيمة (ت= -٠.٢٠٧) وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة *(α=0.05)* بين أفراد عينة الدراسة حول جودة الحياة الأسرية تعزى إلى التخصص الدراسي.
- أن قيمة (ت= -٠.٢٢٥) وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة *(α=0.05)* بين أفراد عينة الدراسة حول جودة التعليم تعزى إلى التخصص الدراسي.
- أن قيمة (ت= -٠.٢٢٧) وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة *(α=0.05)* بين أفراد عينة الدراسة حول جودة العواطف إلى التخصص الدراسي.
- أن قيمة (ت=٠.١٤٧) وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة *(α=0.05)* بين أفراد عينة الدراسة حول جودة الصحة النفسية تعزى إلى التخصص الدراسي.
- أن قيمة (ت= -١.٦١٨) وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة *(α=0.05)* بين أفراد عينة الدراسة حول جودة شغل الوقت تعزى إلى التخصص الدراسي.
- أن قيمة (ت= -٠.٨٨٠) وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة *(α=0.05)* بين أفراد عينة الدراسة حول مقياس جودة الحياة للطلبة الجامعيين كله تعزى إلى التخصص الدراسي.

وتتفق النتيجة التي انتهت إليها الدراسة حول عدم وجود فروق ذات دلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول جودة الحياة الجامعية تعزى إلى التخصص الدراسي مع دراسة باعبدالله (٢٠١٣م) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لجودة الحياة ككل تعزى لاختلاف التخصص. ودراسة العبيدي (٢٠١٣م) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في جودة الحياة تعزى لاختلاف التخصص، ودراسة حني (٢٠١٥م) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة باختلاف تخصصاتهم.

وتختلف مع دراسة سليمان (٢٠١٠م) إلى وجود فروق في مستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة تبوك تعزى للتخصص الدراسي لصالح التخصص العلمي، باستثناء بعد جودة الصحة العامة حيث كانت الفروق لصالح التخصص الإنساني، ودراسة نعيسة (٢٠١٢) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة تعزى للتخصص.

- ٢) **المستوى الدراسي**:

للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجات جودة الحياة للطلبة الجامعيين لدى طلاب جامعة أم

القرى بمدينة مكة المكرمة والتي تعزى إلى المستوى الدراسي، تمَّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) One Way ANOVA.

جدول (١٢) : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) ANOVA للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول جودة الحياة للطلبة الجامعيين حسب المستوى الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد الأول: جودة الصحة العامة					
بين المجموعات	١٥٠.٧٨	٣	٥٠.٢٦٢	٢.٨٦٨	٠.٠٣٧ دالة
داخل المجموعات	٥١٨٨.١٣	٢٩٦	١٧.٥٢٧		
المجموع	٥٣٣٨.٩١	٢٩٩			
البعد الثاني: جودة الحياة الأسرية					
بين المجموعات	١٨.٢٠	٣	٦.٠٦٩	٠.٤٤٠	٠.٧٢٤ غير دالة
داخل المجموعات	٤٠٧٨.٦٣	٢٩٦	١٣.٧٧٩		
المجموع	٤٠٩٦.٨٣	٢٩٩			
البعد الثالث: جودة التعليم					
بين المجموعات	٣١.٥٤	٣	١٠.٥١٤	٠.٥٤٣	٠.٦٥٣ غير دالة
داخل المجموعات	٥٧٢٨.٧٤	٢٩٦	١٩.٣٥٤		
المجموع	٥٧٦٠.٢٨	٢٩٩			
البعد الرابع: جودة العواطف					
بين المجموعات	٣.٨٠	٣	١.٢٦٨	٠.٠٤٠	٠.٩٨٩ غير دالة
داخل المجموعات	٩٣٩١.٢٠	٢٩٦	٣١.٧٢٧		
المجموع	٩٣٩٥.٠٠	٢٩٩			
البعد الخامس: جودة الصحة النفسية					
بين المجموعات	٣٣.٨٥	٣	١١.٢٨٠	٠.٦٤٣	٠.٥٨٨ غير دالة
داخل المجموعات	٥١٩١.٩٠	٢٩٦	١٧.٥٤٠		
المجموع	٥٢٢٥.٧٤	٢٩٩			
البعد السادس: جودة شغل الوقت					
بين المجموعات	٣٤.٥٠	٣	١١.٥٠١	٠.٥٥٣	٠.٦٤٧ غير دالة
داخل المجموعات	٦١٦٠.١٦	٢٩٦	٢٠.٨١١		
المجموع	٦١٩٤.٦٦	٢٩٩			
المقياس كله					
بين المجموعات	٤٧٥.٢٣	٣	١٥٨.٤١٢	٠.٥٦٥	٠.٦٣٨ غير دالة
داخل المجموعات	٨٢٩٨٤.٧٧	٢٩٦	٢٨٠.٣٥٤		
المجموع	٨٣٤٦٠.٠٠	٢٩٩			

يوضح الجدول (١٢) نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول جودة الحياة لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة والتي تعزى إلى المستوى الدراسي، ويلاحظ:

- أن قيمة (ف=٠.٢.٨٦٨) وهي تشير إلى وجود فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة *(α=0.05)* بين أفراد عينة الدراسة حول جودة الصحة العامة لدى طلاب تعزى إلى المستوى الدراسي، ولتحديد اتجاهات الفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار شيفيه *Scheffe* للمقارنات البعدية، واتضح أن الفروق بين المستوى الأول والثالث وكانت الفروق لصالح المستوى الثالث، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٣) : نتائج اختبار Scheffe لتحديد اتجاهات الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول جودة الحياة لدى طلاب تعزى إلى المستوى الدراسي

المستوى	المتوسطات الحسابية	الفروق بين المتوسطات			
		الأول	الثاني	الثالث	الرابع
المستوى الأول.	٢٢.٩٧٧	-	-	◆٢.٠٠٧-	-
المستوى الثاني.	٢٣.٦٢٢	-	-	-	-
المستوى الثالث.	٢٤.٩٨٤	◆٢.٠٠٧	-	-	-
المستوى الرابع.	٢٣.٥٦١	-	-	-	-

- أن قيمة (ف=٠.٤٤٠) وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول جودة الحياة الأسرية تعزى إلى المستوى الدراسي.
- أن قيمة (ف=٠.٥٤٣) وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول جودة التعليم تعزى إلى المستوى الدراسي.
- أن قيمة (ف=٠.٠٤٠) وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول جودة العواطف إلى المستوى الدراسي.
- أن قيمة (ف=٠.٦٤٣) وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول جودة الصحة النفسية تعزى إلى المستوى الدراسي.
- أن قيمة (ف=٠.٥٥٣) وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول جودة شغل الوقت تعزى إلى المستوى الدراسي.
- أن قيمة (ف=٠.٥٦٥) وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول مقياس جودة الحياة للطلبة الجامعيين كله تعزى إلى المستوى الدراسي.

وتتفق النتيجة التي انتهت إليها الدراسة حول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول مقياس جودة الحياة للطلبة الجامعيين كله تعزى إلى المستوى الدراسي مع دراسة باعبدالله (٢٠١٣م) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لجودة الحياة ككل تعزى لاختلاف المستوى الدراسي، ودراسة الخرشة (٢٠١٦) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة باختلاف متغير السنة الدراسية.

وتختلف مع دراسة الغنبوصي (٢٠٠٦م) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة الجامعية لصالح السنة الرابعة على البعد الثالث (البعد الاجتماعي)، ودراسة المالكي (٢٠١١م) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة باختلاف المستوى الدراسي، ودراسة الدليمي وآخرون (٢٠١٢) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في متغير جودة الحياة لصالح طالبات السنة الرابعة.

- **للإجابة عن التسؤال الخامس الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في فاعلية الذات الأكاديمية تعزى إلى (التخصص الدراسي- المستوى الدراسي) لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة؟**

- **١) التخصص الدراسي:**

للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول فاعلية الذات الأكاديمية والتي تعزى إلى التخصص الدراسي، تمَّ استخدام اختبار (ت) T- test.

جدول (١٤): نتائج اختبار (ت) T- Test للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجات فاعلية الذات الأكاديمية حسب التخصص الدراسي

المقارنة	التخصص الدراسي	اختبار ليفن		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
		القيمة	الدلالة					
المقياس كله	علمي	١.٣٨١	٠.٢٤١	١٤٢	١٣٤.٣٣	٢١.٥٣	٠.٤٨٥	٠.٦٢٨ غير دالة
	إنساني			١٥٨	١٣٣.٢٠	١٨.٩٤		

قبل البدء في استخدام اختبار (ت) للمقارنة حسب التخصص الدراسي، وبسبب التباين في أعداد أفراد عينة الدراسة في فئات التخصص الدراسي (علمي -إنساني) تم التأكد أولا من تجانس التباين بواسطة استخدام اختبار ليفن، وبلغت قيمة اختبار ليفن (١.٣٨١) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبالتالي يوجد تجانس في التباين، وأن التباين الموجود في أعداد الطلاب الذين تخصصهم علمي (١٤٢) طالبا، وأعداد الطلاب الذين تخصصهم إنساني (١٥٨) طالبا، لا يؤثر على دقة نتائج اختبار (ت).

ويوضح الجدول (١٤) نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة والتي تعزى إلى التخصص الدراسي، ويلاحظ أن قيمة (ت=٠.٤٨٥) تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول فاعلية الذات الأكاديمية تعزى إلى التخصص الدراسي.

وتتفق النتيجة التي انتهت إليها الدراسة حول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول فاعلية الذات الأكاديمية تعزى إلى التخصص الدراسي مع دراسة الألوس (٢٠٠١) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات وفق متغير التخصص الدراسي ، ودراسة الشمري (٢٠١٥م) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وبين متغير التخصص (إنساني - علمي).

وتختلف مع دراسة المشيخي (٢٠٠٩) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الآداب على مقياس فاعلية الذات تبعا للتخصص الدراسي لصالح طلاب كلية العلوم ، ودراسة المخلافي (٢٠١٠م) التي أشارت إلى وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية وفقا لمتغير التخصص لصالح طلبة

التخصصات العلمية، ودراسة محمود والجمالي (٢٠١٠) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات بين طلبة الأقسام الإنسانية والأقسام العلمية لصالح طلبة الأقسام العلمية ، ودراسة مخيمر (٢٠١٤م) التي أشارت إلى وجود تأثير دال للتخصص الدراسي (علمي/ إنساني) والتفاعل بين التخصص الدراسي والنوع في تباين درجات أفراد العينة على بعد الميل للمخاطرة الدراسية.

- **٢) المستوى الدراسي:**

للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة والتي تعزى إلى المستوى الدراسي، تمَّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) One Way ANOVA.

جدول (١٥) : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) ANOVA للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول فاعلية الذات الأكاديمية حسب المستوى الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٧٨.٢٨	٣	٩٢.٧٦	٠.٢٢٥	٠.٨٧٩ غير دالة
داخل المجموعات	١٢١٧٨٦.٣٨	٢٩٦	٤١١.١١		
المجموع	١٢٢٠٦٤.٦٦	٢٩٩			

يوضح الجدول (١٥) نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة والتي تعزى إلى المستوى الدراسي، ويلاحظ أن قيمة (ف=٠.٢٢٥) وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول فاعلية الذات الأكاديمية تعزى إلى المستوى الدراسي.

وتتفق النتيجة التي انتهت إليها الدراسة حول عدم وجود فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة حول فاعلية الذات الأكاديمية تعزى إلى المستوى الدراسي مع دراسة دايان (Diane,2003) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية وفقا لمتغير المستوى الدراسي ، ودراسة الشمري (٢٠١٥م) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وبين متغير السنة الدراسية.

وتختلف مع دراسة المشيخي (٢٠٠٩) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الآداب على مقياس فاعلية الذات تبعاً للسنة الدراسية لصالح طلاب كلية العلوم ،ودراسة أبوغزال (٢٠١٣م) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في طلب المساعدة التنفيذي والفاعلية الذاتية الأكاديمية بين طلبة السنة الأولى والثانية لصالح طلبة السنة الأولى، وبين طلبة السنة الثانية والرابعة لصالح طلبة السنة الرابعة، ودراسة مخيمر (٢٠١٤م) التي أشارت إلى وجود تأثير دال لا لسنة الدراسية (أولى /رابعة) والتفاعل بين التخصص الدراسي والنوع في تباين درجات أفراد العينة على بعد الميل للمخاطرة الدراسية، ودراسة ملحم (٢٠١٥م) التي أشارت إلى وجود

فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل تعزى لمتغير السنة الدراسية، لصالح الصف الثامن، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي: (السلوك الأكاديمي، والمهارات المعرفية) لصالح السنة الثامنة.

- **للإجابة عن التساؤل السادس الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات الأكاديمية في جودة الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة ؟**

للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات الأكاديمية، تمَّ استخدام اختبار (ت) T- test.

جدول (١٦): نتائج اختبار (ت) T– Test للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات الأكاديمية في جودة الحياة الجامعية

المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
مرتفعي فاعلية الذات الأكاديمية.	٧٥	١٥٦.٤٣	٧.٤١	٢٧.٦١٠	٠.٠٠٠ دالة
منخفضي فاعلية الذات الأكاديمية.	٧٥	١٠٧.٥٦	١٤.٠٣		

يوضح الجدول (١٦) نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات الأكاديمية في جودة الحياة الجامعية، ويلاحظ أن قيمة (ت=٢٧.٦١٠) وهي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات الأكاديمية في جودة الحياة الجامعية، وكانت الفروق لصالح مرتفعي فاعلية الذات الأكاديمية.

وتتفق النتيجة التي انتهت إليها الدراسة حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات الأكاديمية في جودة الحياة الاجتماعية مع دراسة دوستين (Dustine,2009) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة احصائيا بين فاعلية الذات الأكاديمية وجودة الحياة، ودراسة محمود والجمالي (٢٠١٠) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين فاعلية الذات وجودة الحياة لدى الطلبة ، ودراسة الخرشة (٢٠١٦) التي أشارت إلى وجود علاقة بين مستوى الفاعلية الذاتية وجودة الحياة لدى الطلبة، ودراسة أوزكان وهاتك (O¨ zkan & Hatice,2016) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين الرضا عن الحياة والفاعلية الذاتية، ودراسة تونج وسونج (Tong & Song, 2004) التي أشارت إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين فاعلية الذات وجودة الحياة والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة المنتظمين ،ودراسة أوي وشانج (Oi & Chang, 2007) التي أشارت إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين فاعلية الذات وجودة الحياة العقلية والبدنية، وأن فاعلية الذات العامة تلعب دورا مهما في جودة الحياة لدى الموظفين في المجتمعات الصينية. ودراسة جوميز (Gomez,

(2007 التي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين جودة الحياة وفاعلية الذات والرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة والموظفين، ودراسة دوستين (Dustine,2009) التي أشارت إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين فاعلية الذات الأكاديمية وجودة الحياة. ودراسة محمود والجمالي (٢٠١٠) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين فاعلية الذات وجودة الحياة لدى الطلبة. ودراسة الخرشة (٢٠١٦) التي أشارت إلى وجود علاقة طردية بين مستوى الفاعلية الذاتية وجودة الحياة لدى الطلبة، ودراسة بوكنيت وآخرون (Pocnet,et al. , 2017) التي أشارت إلى أن وجود علاقة دالة إحصائيا بين السمات الشخصية بين جودة الحياة والفاعلية الذاتية.

وتختلف النتيجة التي انتهت إليها الدراسة حول وجود فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أفراد عينة الدراسة مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات الأكاديمية في جودة الحياة الاجتماعية مع دراسة مخيمر (٢٠١٤) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فاعلية الذات الأكاديمية لمرتفعي الميل للمخاطرة السلوكية وبين متوسطات درجات فاعلية الذات الأكاديمية لمنخفضي الميل للمخاطرة السلوكية وذلك لصالح منخفضي الميل للمخاطرة السلوكية.

- **للإجابة عن التسؤال السابع الذي نصه: هل يمكن التنبؤ بجودة الحياة الجامعية من خلال فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة ؟**

تم استخدام نموذج الانحدار المتعدد (Enter) للتعرف على إمكانية التنبؤ بجودة الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة (متغير تابع Dependent Variable) وفاعلية الذات الأكاديمية لديهم (متغير مستقل Independent Variable).

جدول (١٧) : أثر مستوى درجات فاعلية الذات الأكاديمية في مستوى درجات جودة الحياة الجامعية

المتغيرات المستقلة	قيمة β	قيمة (T)	Sig.	معامل الارتباط المتعدد (R)	معامل التباين (R^2)	قيمة (F)	Sig.
فاعلية الذات الأكاديمية	١٣٦.٢٣	٢١.٩٣	٠.٠٠٠	٠.٢٨٤	٠.٠٨٠	٢٦.٠٧٩	٠.٠٠٠ دالة

يوضح الجدول (١٧) أن القوة الكلية للعلاقة بين مستوى درجات جودة الحياة الجامعية ومستوى درجات فاعلية الذات الأكاديمية قد بلغت (R= 0.284) وهي قوة متوسطة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وأن فاعلية الذات الأكاديمية قد فسرت (٠.٠٨٠) فقط من تباين مستوى درجات جودة الحياة. ويوضح الجدول أن (فاعلية الذات الأكاديمية) (T= 21.93, ß= 136.23) منبئا بمستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة. وتتفق النتيجة التي انتهت إليها الدراسة حول إمكانية التنبؤ بجودة الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة مع دراسة دوستين (Dustine,2009) التي أشارت إلى أن جودة الحياة منبئ

جيد لفاعلية الذات العامة والأكاديمية لدى طلبة الجامعة، ودراسة محمود والجمالي (٢٠١٠) التي أشارت إلى إمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال فاعلية الذات لدى طلبة الجامعة، ودراسة أوزكان وهاتك (O¨ zkan& Hatice, 2016) التي أشارت إلى إمكانية التنبؤ بالرضا عن الحياة من خلال الكفاءة الذاتية لدى الطلاب، ودراسة مخيمر (٢٠١٦) التي أشارت إلى إمكانية التنبؤ بالدافعية للتعلم لدى طلاب الجامعة من خلال جودة الحياة الجامعية.

- **التوصيات**:

في ضوء النتائج التي انتهت إليها الدراسة حول جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، فإن الباحث يوصي بمايلي:

- ضرورة توفير الأجواء المناسبة لطلاب الجامعة حتي يستمتعوا بجودة الحياة الجامعية.
- ضرورة أن توفر الجامعة الإعانات المادية والمعنوية للطلاب لتساعدهم على الشعور بجودة الحياة.
- ضرورة أن تساعد الجامعة والأسر الطلاب على وضع استراتيجية للارتفاع بمستوى جودة الحياة الجامعية بجميع أبعادها.
- ضرورة وضع البرامج اللازمة لمساعدة الطلاب على مواجهة الضغوط التي تقلل من شعورهم بجودة الحياة والتعامل معها بما يساهم في رفع مستوى جودة الحياة لديهم.
- أن يتم رفع مستوى الوعي لدى الأسر السعودية بأهمية تحقيق متطلبات جودة الحياة لدى أبنائهم حتى يتمكنوا من مواجهة المشكلات التي تقلل من فاعلية الذات الأكاديمية لديهم.
- ضرورة أن تقديم مخصصات مالية إضافية للطلاب ذوي الدخل المنخفض والمتوسط لمساعدتهم على مواجهة المشكلات التي تقلل من جودة الحياة لديهم.
- أن يتم مساعدة الأسر والطلاب على التقليل من أسباب الشعور بعدم جودة الحياة الجامعية لرفع مستوى الذات الأكاديمية لدى الطلاب.
- أن تحرص الجامعة على توجيه الطالب إلى الالتحاق بالتخصص الذي يناسبه حتى يشعر بجودة الحياة ومن ثم يرتفع مستوى الذات الأكاديمي لديه.
- أن يتم تقديم برامج تأهيل وتوجيه وإرشاد للطلاب الجامعيين وأسرهم لمساعدة الطلاب على التغلب على المشكلات التي تحول دون شعورهم بجودة الحياة الجامعية.
- ضرورة وضع برامج لتحسين مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب في الجامعة بهدف رفع قدراتهم لمواجهة المشكلات التي تقلل من الشعور بجودة الحياة الجامعية لديهم.

- **قائمة المراجع**:

- **المراجع العربية**:

- إبراهيم، محمد عبدالله؛ وصديق، سيدة عبدالرحيم.(٢٠٠٦).دور الأنشطة الرياضية في جودة الحياة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس.*وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة*، جامعة السلطان قابوس: مسقط. ١٧-١٩ ديسمبر.
- أبو راسين، محمد.(٢٠١٢) .فعالية برنامج تدريبي مقترح لتحسين جودة الحياة لدى طلبة الدبلوم التربوي بجامعة الملك خالد بأبها .*مجلة الإرشاد النفسي*.(٢٠) ، ١٣٧-٢٣٤.
- أبو شمالة، رجاء محمد عبد الهادي.(٢٠١٦).*جودة الحياة وعلاقتها بتقدير الذات والمهارات الحياتية لدى زوجات الشهداء في قطاع غزة. رسالة* ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية.
- أبو غالي، عطاف محمود.(٢٠١٢).فاعلية الذات و علاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* - شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية - غزة - فلسطين ،٢٠(١)، ٦١٩ — ٦٥٤.
- أبوغزال، معاوية.(٢٠١٣).طلب المساعدة الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي. *مؤتة للبحوث والدراسات — العلوم الإنسانية والاجتماعية* — : الأردن. ٢٨ (٦)، ٨٥ — ١٢١.
- أبو هاشم، السيد.(١٩٩٤).*أثر التغذية الراجعة على فاعلية الذات*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- إسماعيل، أحمد بن السيد ؛ وحموده ، منى سيد .(٢٠١٢). فاعلية الذات العامة و المساندة الاجتماعية كمتنبئات بنوعية الحياة لدى عينة من طلاب كلية الآداب جامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* - جامعة القصيم - السعودية ، ٥ (٢)، ٤١٩ — ٤٦٥.
- الألوس،محمود شكري.(٢٠٠١). *فاعلية الذات وعلاقتها بتقدير الذات*. جامعة الدنمارك المفتوحة، رسالة ماجستير، غير منشورة .
- الأنصاري، بدر محمد.(٢٠٠٦). استراتجيات تحسين جودة الحياة من أجل الوقاية من الاضطرابات النفسية. وقائع ندوة علم النفس. وقائع ندوة علم النفس، جامعة السلطان قابوس: سلطنة عمان.١٧-١٩ ديسمبر.
- باعبدالله، فاتن حسن عمر.(٢٠١٣). *العلاقة بين جودة الحياة الجامعية وأبعاد تنظيم الذاتي لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الملك عبد العزيز.
- البدوي، منى حسن.(٢٠٠١).أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فعالية الذات ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية : *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ، ١١ (٢٩) ، ١٣٥-١٥٨.
- البكري، سونيا محمد.(٢٠٠٢). *إدارة الجودة الكلية*. الدار الجامعية : الإسكندرية.
- التح، زياد خميس.(٢٠١١).فاعلية الذات في التدريس لدى معلمي الصف قبل الخدمة واثناءها في محافظة المفرق / الأردن. *المجلة التربوية* -الكويت ، ٢٥(٩٩)، ٢١٧ — ٢٤٠.
- جابر،عبد الحميد جابر.(١٩٩٤). نظريات الشخصية البناء، الديناميات، النمو طرق البحث والتقويم، دار النهضة العربية: القاهرة.
- الجاسر، البندري عبد الرحمن محمد.(١٤٢٨). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وادراك القبول — الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى* .رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة أم القرى : مكة المكرمة.
- الجلبي، سوسن شاكر مجيد.(٢٠٠٧).معايير الجودة الشاملة في الجامعات العربية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، عمان: الأردن،(٤)، ٢٧٧-٣٠٧.
- الحكمي، إبراهيم بن الحسن.(٢٠٠٩).الذكاءات المتعددة و فاعلية الذات لدى بعض طلاب و طالبات جامعة الطائف. *دراسات نفسية* : مصر ، ١٩ (٤)،٧٦١ — ٨١٣.
- حمام، فادية كامل؛ والهويش، فاطمة خلف.(٢٠١٠).الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى خريجات الجامعة العاملات والعاطلات عن العمل . *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*،٢ (٢) ، ٦٣-١٣٨.

- حني، خديجة.(٢٠١٥).*العلاقة بين جودة الحياة والرضا عن التخصص الدراسي لدى الطالب الجامعي.رسالة ماجستير غير منشورة*. قسم العلوم الاجتماعية ،كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي: الجزائر.
- الخرشة، هديل جمال.(٢٠١٦).*أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية وجودة الحياة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة: الأردن.
- خميس، ايمان أحمد.(٢٠١٠).جودة الحياة وعلاقتها بكل من الرضا الوظيفي وقلق المستقبل لدى معلمات رياض الاطفال . *المؤتمر العلمي الثالث لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش* (تربية المعلم العربى وتأهيله : رؤى معاصرة) – الاردن .١٥٤-١٨٦ .
- الدليمي، ناهد عبدزيد؛ وحسن، إيمان مخيل ؛ وعز الدين، إيمان عامر؛ وعباس، أية كاظم. (٢٠١٢).تقدير الذات وعلاقته بجودة الحياة لطالبات بابل. *مجلة جامعة بابل*، العلوم الإنسانية، ٢٠(٤)،١١٢٦-١١٤٢.
- الربيعان، نوال علي.(٢٠٠٧).*أثر المدخل المنظومي في تنمية التفكير المنظومي والتحصيل وفعالية الذات الأكاديمية في العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية الأقسام الأدبية. بالرياض.
- رمضان، زعطوط.(٢٠١٣).نوعية الحياة لدى المرضى المزمنين وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* - جامعة قاصدي مرباح - ورقلة - الجزائر. (١١)، ٢٥١-٢٦٧.
- زهران، محمد حامد؛ وزهران، سناء حامد. (٢٠١٠).فاعلية الذات وعلاقتها بالإتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب وطالبات الجامعة. *دراسات تربوية وإجتماعية* -مصر ، ١٦ (٤)، ١٣٩-١٦٤.
- الزيات، فتحي مصطفى.(٢٠٠١).البنية العاملية للكفاءة الذاتية ومحدداتها . *المؤتمر الدولي السادس للإرشاد النفسي* ، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس : مصر. ٣٧٣-٤١٧.
- زيدان، سامي محمد.(٢٠٠١). *فاعلية الذات ودور الجنس لدى التلاميذ الأيتام والعاديين في مرحلة الطفولة المتأخرة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- زيدان، وجدي عبداللطيف.(٢٠١٦).فعالية برنامج ارشادي قائم على نظرية التعلم الاجتماعى في تحسين فاعلية الذات لدى عينة من ذوى صعوبات. *مجلة كلية التربية* (جامعة بنها) - مصر ، ٢٧ (١٠٦)، ١-٢٢.
- سالم، محمد عبدالسلام.(٢٠٠٢).طبيعة فعالية الذات الاكاديمية لدى طلاب الجامعة. *المؤتمر العلمي السنوي العاشر (التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي)*، مصر.
- سالم، رفقه خليف.(٢٠٠٩). علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية* : العراق. (٢٣)، ١٣٤-١٦٩.
- السلمي، منصور مفرح سعيد.(٢٠١٤).*جودة الحياة وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى طلاب جامعة أم القرى*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة ام القرى.
- سليمان، شاهر خالد.(٢٠١٠).قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات فيها. *مجلة رسالة الخليج العربي*،(١٤٧)،١١٧-١٥٥.
- السيد، علياء رجب محمد.(٢٠١٣).فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعات. *مجلة القراءة والمعرفة* -مصر ،(١٤٢)، ٢١-٥٠.
- شرف الدين، نبيل فضل.(٢٠١٠).*تطوير نموذج تعليمي توافقي وتأثيره في فاعلية الذات الأكاديمية المدركة لدى طلاب الدراسات العليا التربوية*. المؤتمر العلمي السنوي العربي الخامس - الدولي الثاني (الاتجاهات الحديثة في تطوير الاداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي) - مصر ، ٤١٢-٤٤٩.
- الشريف، إيمان سعود.(٢٠١٦).*جودة الحياة وعلاقتها بالحاجات النفسية لدى طالبات جامعة أم القرى*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الشعراوي، علاء محمود.(٢٠٠٠م).فعالية الذات وعلاقتها ببعض متغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية .*مجلة كلية التربية* ، جامعة المنصورة ، (٤٤)، ٩٥-٥٠.
- شقير، زينب محمود.(٢٠١٠).*جودة الحياة و اضطرابات النوم لدى الشباب الأعمال الكاملة للمؤتمر الأقليمي الثاني لعلم النفس* – مصر(٧٧٣-٧٩٠).

- الشمري، عبدالله عبيد حمدان.(٢٠١٥). *مصادر الضغوط النفسية وعلاقتها بفاعلية الذات الاكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة بريدة*. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة ام القرى.
- شند، سميرة محمد.(٢٠١٤). مقياس فاعلية الذات للمراهقين. *مجلة كلية التربية* –عين شمس –مصر، ٣٨ (٣)، ٤١٣-٤٦٢.
- صبري، أحمد محمد.(٢٠٠٥).*أثر نموذجين للتعلم التعاوني في فعالية الذات الأكاديمية وفعالية الذات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية* . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.
- العادلي، كاظم كريدي.(٢٠٠٦). *مدى شعور طلبة كلية التربية بالريستاق بجودة الحياة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات*. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس: سلطنة عمان.١٧-١٩ ديسمبر ٣٧-٤٧.
- العبادي، مخلد محمد.(٢٠١٢).*بعض العوامل المسهمة في فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف*. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الطائف.
- عبدالقادر، صابر سفينة.(٢٠٠٧). *فاعلية الذات وعلاقتها باتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس : القاهرة.
- العبد اللطيف، محمد سيد.(٢٠٠٩).*أثر برنامج تدريبي للفعالية الذاتية في الدافعية المهنية والاتجاه نحوى مهنة الدعوة لدى الطلاب الدعاة بجامعة الأزهر* . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر.
- عبدالمعطي، حسن مصطفى.(٢٠٠٥). *الإرشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمع المعاصر وقائع المؤتمر العلمي الثالث: الانتماء النفسي والتربوية العربي في ضوء جودة الحياة* .(١٣ – ٢٣) جامعة الزقازيق - مصر،١٥-١٦ مارس.
- عبدالمطلب، السيد الفضالي.(٢٠١٤). جودة الحياة الجامعية الدراسية في ضوء كل من توجه الهدف والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية. *مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق*، (٨٣)، ٧١-١٢٦.
- العبيدي، عفراء إبراهيم.(٢٠١٣).التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة.*مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،٣٥ (٢)، ١٤٨-١٧١.
- العتيبي، لفا محمد هلال.(٢٠١٤).تصميم مقياس جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة. *مجلة القراءة والمعرفة* –مصر،(١٤٨)، ٢٤١-٢٨٠.
- العتيبي، وضحى حباب.(٢٠١٣).فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ٥(١)، ١٨٧- ٢٥٠.
- العدل، عادل.(٢٠٠١). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، ٢٥(١)، ١٢١-١٧٨.
- عربيات، أحمد عبدالحليم؛ حمدانة، برهان محمود.(٢٠١٤). فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بني كنانه على ضوء متغيري النوع الاجتماعي و التحصيل. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* :البحرين ، ١٥ (١)، ٨٩ – ١٠٩.
- عزام، هيام أحمد عبد العزيز.(٢٠١٠).*فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الشعور بفاعلية الذات لدى عينة من المراهقين ضعاف السمع*. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة عين شمس.
- العزب، محمد سامح.(٢٠٠٤).*الأنشطة المدرسية وعلاقتها بفعالية الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي* . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة القاهرة.
- علام، سحر فاروق.(٢٠١٢).جودة الحياة وعلاقتها بالرضا الوظيفى لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ، *مجلة دراسات عربية فى علم النفس* ، مصر ،١١(٢)، ٢٤٣-٣٠٦ .

- العوايشة، أروى إبراهيم عودة.(٢٠٠٧). *درجة اسهام التوجيهات القيمية وانماط التفكير في كفاية الذات الاكاديمية والتحصيل لدى طلبة الجامعة الهاشمية*. رسالة ماجستير غيرمنشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- عيسى، ماجد محمد عثمان.(٢٠١١).أثر برنامج تدريبي لاعضاء هيئة التدريس قائم على تحسين فعالية الذات الاكاديمية لطلابهم في الدافعية للانجاز نحو التعلم لدى عينة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في جامعة الطائف. *مجلة التربية جامعة الازهر* ، ١٤٦(٢)، ٢٤٧-٢٨٢.
- الغنبوصي، سالم سليم.(٢٠٠٦).*جودة المناخ الجامعي من وجهة نظر طلبة التربية بجامعة السلطان قابوس*.وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، كلية التربية- جامعة السلطان قابوس. ١٩١-٢٠٤ ، من ١٧-١٩ ديسمبر.
- القحطاني، أمل سعيد.(٢٠١٣).أثر المدخل المنظومي في تنمية التفكير المنظومى وفعالية الذات الأكاديمية في الجغرافيا لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *المجلة التربوية الكويت*، ٢٧(١٠٨)، ٩٧-١٤٦.
- القريشي، علي تركي نافل.(٢٠١٤).التفكير الرغبى وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة.*مجلة العلوم التربوية والنفسية* -العراق ،(١٠٥)، ٥٠١ — ٥٧٤.
- القصيري، إلهام مصطفى.(٢٠١٤).جودة الحياة لدي المعاقين بصريا مقارنة بغير المعاقين. *مجلة القراءة والمعرفة* –مصر،(١٤٩)، ١٣٩ — ١٧٤.
- المالكي، حنان عبدالرحيم عبدالله.(٢٠١١).الإكتئاب والمعنى الشخصي وجودة الحياة النفسية لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات.*مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، ١٤٥(٣)، ٢٤٤-٢٨٧.
- محمد، علي عودة.(٢٠١٣). فاعلية الذات على وفق التمايز النفسي لدى طلبة الجامعة. دراسة مقارنة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية* : العراق، (١٠٢)، ١-٤١.
- محمد، مسعودي.(٢٠١٥).بحوث جودة الحياة فى العالم العربى : دراسة تحليلية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* - جامعة قاصدي مرباح - ورقلة — الجزائر،(٢٠)، ٢٠٣-٢٢٠.
- محمود، هويدة حنفي؛ والجمالي، فوزية عبد الباقي.(٢٠١٠).فاعلية الذات المدركة وتأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيا. *مجلة أمارابك العلمية الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا*، ١(١)، ٦١-١١٥.
- المخلافي، عبد الحكيم.(٢٠١٠). فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة .*مجلة جامعة دمشق* : دمشق . ٢(٦)، ٤٨١-٥١٤.
- مخيمر، هشام محمد إبراهيم.(٢٠١٤). الميل للمخاطرة السلوكية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٨٣ (٢٢)، ١٥٢-٢٠٢.
- مخيمر، هشام محمد إبراهيم.(٢٠١٦).جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى طلاب الجامعة. *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ،كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٥ (١)، ١٩٢-٢٤٢.
- المزروع، ليلى عبدالله.(٢٠٠٧).فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات أم القرى. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة أم القرى : مكة. ٨ (٩٩)، ٦٧-٨٩.
- المشيخي، غالب محمد.(٢٠٠٩). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف* . رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- المعايطة، خليل.(٢٠٠٠). علم النفس الاجتماعي. عمان: دار الفكر.
- المصري، نيفين عبدالرحمن.(٢٠١١).*قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الأزهر: غزة.
- ملحم، محمد أمين.(٢٠١٥). الكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في تربية لواء المزار الشمالي بالاردن. *مجلة التربية جامعة الأزهر* : مصر . ١٦٤ (٢)، ٢٣٣- ٢٦٨ .

- منسي، محمود عبد الحليم؛ وكاظم، علي مهدي.(٢٠١٠). تطوير وتقنين جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في سلطنة عمان. *مجلة الاكاديمية الامريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا (امارابك)* – الولايات المتحدة الامريكية. ١ (١)، ٤١ – ٦٠.
- منسي، محمود عبد الحليم؛ وكاظم، علي مهدي.(٢٠٠٦). *مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة*. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة .جامعة السلطان قابوس -سلطنة عمان،١٧-١٩ ديسمبر. ٦٣-٧٨.
- نعيسة، رغداء علي.(٢٠١٢).جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين. *مجلة جامعة دمشق*، ٢٨(١)، ١٤٥- ١٨١.

• المراجع الأجنبية:

- Ahangr, R.G.(2010) .A Study of resilience in relation .cognitive styles and decision-making styles of management students, *Journal of Business Mangement.* (46),953-961.
- Bandura, A. (1977). Self- Efficacy. *Toward a unifying theory of behavioral change psychological review*. (84),191-215.
- Bandura, A. (1986). human agency in, social Cognitive Theory. *American psychologist*, 14 (9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1986). Self- Efficacy, mechanism in human agency. *American psychologist*. 37(2), 122-14.
- Bandura, A. (1988). Self- Efficacy. *Concaption of Anxiety, anxiety Research.* (1),77-98.
- Bandura , A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self – efficacy. *Journal of Developmental psychology*. 25 (5) ,11750-1184.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*. 44 (9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachandran (Ed.), Encyclopedia of Human Behavior,. (4), 71-81. New York: Academic Press.
- Bandrua. A. (1995) *selfEfficacy in changing.* Cambridge university press: New work.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive analysis of substance
  - abuse: An agnatic perspective. *Psychnological Science*, 10, (3), 214-217.
- Beasley,M., Thompson,T.& Davidson,J.(2003).Resilience in response to life stress-.The effects of coping style and cognitive hardiness. *Journal of personality and Individual Differences*, (34),77-95.
- Berry, J.M. (1987). *A self-efficacy model of memory performance* . Paper presented at the 95th annual convention of the American Psychological Association, New York.
- Bong, M.(1997). Generality of Academic self- efficacy judgments: Evidence of Hierarchical Relations . *journal of Educational psychology*, 98(4),.696-709.
- Bonomi , A. E., Patrick, D.L.,& Bushnel, D. M. (2000). Validation of the United States version of the word health organization quality of life (WHOQOL) measurement. *Journal of Clinical Epidemiol*, (53), 1-12.
- Cervon , D., & Opeake, P. (1986). anchoring, efficacy, And action: the influence of Judge mental Heuristics on self, efficacy Judgment and Behavior. *Journal of personality and social psychology*, 50 (3), 492-501.

- Cynthial ,L. , & Bobko, P. (1994). Self Efficicat beliefs comparison of five, measures. *Journal of applied psychology*, 69 (3) , 342-365.
- Daniel, B. (2003).Social Capital in Virtual leaning communities and Distributed Communities,Canedian. *Journal of Learning and Technology*, (40), 10-20.
- Diane , L .w.(2003).*Student self-efficacy in College Science: An Investigation of Gender, Age and Academic Achievement*. University of Wisconsin: Stout.
- Dustine, R.(2009).*The relationship of Gratitude and subjective well-being to selfefficacy and control of learning beliefs among college students*. Faculty of the Rossier school of Education University of Southern California. Unpublished Doctoral Dissertation.
- Fan , W., Lindt, S.F., Arroyo-Giner, C.A., & Wolters,A. (2009). The role of social relationships in promoting student academic self-efficacy and mimic approach to assess factorial mean invariance. International. *Faculty of Educational Psychology*, University of Houston, 5 (1), 35-53.
- Freeman , G. (2008). Academic Achievement, Academic Self-Conceptand Academic Motivation of Immigrant Adolescents in the Greater Toronto Area Secondary Schools. *Journal of Advance Academic*, 19 (4), 700-743.
- Galotti ,K.M., Ciner,E.,Altenbaumer,H.J.,Ruppe,A.&woulfe,J.(2006). Decision -Making styles in a real-life decision: Choosing
  - a college major. *Journal of personality &lndividual Differences* ,41, 629-639.
- Gomez, V. (2007). Factores predictors DeBienestar subjective en Una Muestra Columbiana. *Revista Latino Americana de Psychologies*, 39 (2), 311-325.
- Hajiran,H.(2006) :Toward aQuality of life Theory ,Net Domestic Product of Happiness . *Social Indicators Research* ,75(1) ,31-43.
- Janicek, L. (2003).*quailty Assurance and Assessment Concepts in Continuing Education and Training in theCzech Re Public*; Acase study, The Brnouniversity of Technology: Brno.
- Judith, E. (2001) .Accreditation (council for higher Education Accreditation) , Washington DC, August.
- Karimi, A., &Venkatesan,S.(2009).Mathematics Anxiety Mathematics Performance and Academic Hardiness in High School Student .*In Journal Edu sci*,1 (1),33-37.
- Keller, J.(2008).Eirst Principle of motivation to learn E-learning .*Distance Education* .29(2),175-185.
- Knoblauch , D.(2004). *contextual factors and the development of student Teacher sense of Efficacy*. unpublished Doctoral dissertation . ohaio : ohio state university .
- Leonard, C. A. (2002).*Quality of school life and attendance in primary schools*. Unpublished Doctoral Dissertation.University of Newcastle, Australia.
- Lwasaki , Y .(2007). Leisure and quality of life in an international and multicultural context :What are major pathoways linking Leisure to quality of life .*Social Indicators Research*,82 (2), 233-264.

- Maddi ,S.R.(2004). Hardiness An operational of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*, 44(3),279-298.
- Mccoach, D.B , & Siegle , D.(2003).The Structure and Function of Academic Self-concept in gifted and general education student. *Roeper Review*.25(2). 61-65.
- Moeini, B.; Shafii, F.; Hidarnia, A.; Baboii, G.; Birashk, B. & Allahverdipour, H.(2008). Perceived stress, self-efficacy and its relations to psychological wellbeing status in Iranian male high school students. *Social Behavior and Personality*, 36 (2), 257-266.
- Nevid , J. S. (2003). *Psychology: Concepts and Applications*. Boston Houghton Mifflin Company , 486-487.
- O¨ zkan, Cikrikci, & Hatice, Odaci.(2016).The Determinants of Life Satisfaction Among Adolescents: The Role of Metacognitive Awareness and Self-Efficacy. *Soc Indic Res Journal*, (125),977–990.
- Oi, L. , & Chang, Q. (2007). Employees well-being in greater China: The direct and moderating effects of general self-efficacy. *An International Review*, 56 (2), 288-301.
- Picher , F.(2006). Subjective Quality of life of Young Europeans .Feeling Happy but who Knows why ?.*Social indicators Research.*15(3),419-444.
- Pocnet, C., Dupuis, M., Congard, A., & Jopp, D. (2017). Personality related to quality of life: mediating effects of emotion regulation and self-efficacy. *Motivation and Emotion Journal*, 41(2), 196-208.
- Ross , J,& Gray,p(2004). *Transformational Leadership and Teacher commitment t organizational values , The Mediating Effects of collective Teacher Efficacy* , paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association San Diego .
- Taylor , H.R, & Bogdan, R. (1990).Quality of life and the individual
- Perspective. In R.L. Schalook & M.Begab (Eds),Quality of life perspectives and issues.Washington American Association on mental Retardation. 27-40.
- Tong , Y., & Song, S. (2004). A study on general self-efficacy and subjective well-being of low SES college students in a Chinese University. *College Student Journal*, 38 (4), 637-642.
- WHO-QOL Group (1994).*The Development Of World Health Organization Quality Of Life Assessment Instrument- The (WHOQOL).* In Orlley, J. & Kuyken, W.(Eds).Quality Of Life Assessment International Perpectives, (41-57) Berlin : Springer-Verlag.
- Yu, Grace, B. , & Lee, D.(2008). A model of quality of college life (QCL) of students in Korea. *Social Indicators Research*, 87 (2), 269-285.
- Zimmerman , B.A. , & Riggo, J.(1985).effects of model persistence and statements of confidence on childrens self efficacy and problem solving. *Journal of educational psychology* ,72 (4), 485-493.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثامن :

متطلبات تفعيل دور جامعة الطفل في تربية الإبداع

إعداد :

أ / هبة الله سرور خليل

باحثة ماجستير بقسم أصول التربية

كلية التربية جامعة دمياط

إشراف

أ.د / السيد سلامة الخميسى

أستاذ أصول التربية المتفرغ

كلية التربية جامعة دمياط

متطلبات تفعيل دور جامعة الطفل في تربية الإبداع

أ / هبة الله سرور خليل
باحثة ماجستير بقسم أصول التربية
كلية التربية جامعة دمياط

إشراف

أ.د / السيد سلامة الخميسى
أستاذ أصول التربية المتفرغ
كلية التربية جامعة دمياط

• **مستخلص**:
هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع جامعة الطفل في مصر ، وابراز دور جامعة الطفل في تربية الإبداع .والقاء الضوء على المعوقات التي تواجه جامعة الطفل بمصر، والتعرف على متطلبات تفعيل دور جامعة الطفل في تربية الإبداع ، وتوصلت إلى أن جامعة الطفل تعد أحد البرامج التي تسعى للتغلب على مشكلات التعلم التقليدي وذلك من خلال اكساب الطفل مهارت تعلم جديدة ويكون عن طريق تقديم تعليم يذخر بالتحديات ، وأوصت الدراسة بضرورة توفير الإمكانات المادية والموارد المالية اللازمة لتنفيذ برنامج جامعة الطفل ومواجهة العقبات التي تواجهها من خلال الشراكة المجتمعية. و ضرورةإتاحة الفرصة لمشاركة ذوى الاختصاص في مجال تربية الابداع لتقديم المشورة التعليمية والتربوية

كلمات مفتاحية (جامعة الطفل ، تربية الإبداع ، متطلبات)

THE Requirements for verbalizing child university role in the in the Creative Education

Heba Allah Sorour Khlile Mohamed
Supervisors
Prof./ El- Sayed Salama El- Khamisy

Abstract

The study aimed to identify the reality of the child's university in Egypt and to highlight the role of the child's university in the education of creativity and shed light on the obstacles facing the child's university in recognizing the requirements of activating the role of the child's university in the education of creativity. On the problems of traditional learning by providing the child with new learning skills and by providing a challenging education, and recommended the study of the need to provide the financial resources and financial resources necessary to implement the program of the University of the child and to address the obstacles faced by the community partnership. And the need to allow the participation of specialists in the field of creative education to provide educational and educational advice

Key Words: (child's university , education of creativity, Requirements)

• **مقدمة**:

تسعى معظم الدول في المجتمع العالمي الى التنمية البشرية مؤكدة على تنمية عقليات مفكره مبدعة حيث أصبح هذا السعي من الأهداف الاستراتيجية، ومن المتطلبات المصيرية لبقاء الدول في مجتمع عالمي يقوم على التنافسية وهيمنة التكنولوجيا لا يتسع الإ للمبدعين، وهذا يتطلب تكوين إنسانا جديدا له خصائص تمكنه من العيش في هذا المجتمع ومواجه تحديداته وهنا تقع مسئولية تكوين هذا الانسان بالدرجة الأولى على التربية ومؤسساتها النظامية وغير النظامية (المفتي ، ٢٠١٨ ، ٥٠)

كما أصبح من أهم المؤشرات والدلائل على تقدم المجتمع هو مدى تقديم الرعاية والدعم للموهوبين والمبدعين فبفضل تلك الفئة وعطائهم الفكرى انتقلت كثير من المجتمعات الى حياة أفضل، وهنا يتضح أهمية توفير البيئة المناسبة للابداع ولعل أهم ماينمى الموهبة هو قدرة المؤسسات التربوية على خلق المناخ الذي يستطيع من خلاله الموهوب والمبدع أن ينمى اتجاهات وميول ايجابية نحو مايمتلك من قدرات (الطالب ، ٢٠١٥)

إن الابداع والابتكار سواء كانا قدرة عقلية أو سمة شخصية أو إنتاج إبداعي ، فلابد من وجود عوامل وراء تكوينهما أو ساعدت على تطورها ولقد اختلفت الآراء حول أصل تكوين الابداع : فهناك فريق ينادى بدور الوراثة ويرى إنها العامل الأساسي في تكوين الابداع ، وفريق أخر يهتم بالبيئة المحيطة وما تحويه من متغيرات ، وفى الوقت الحاضر اتفق علماء النفس على أن الابداع هو مزيج من القدرات العقلية الموروثة عن طريق الجينات والبيئة بما تحويه من خبرات ومكونات محفزة أو محبطة فالوراثة ينتهى دورها بمجرد ان يولد الطفل أي أن قدراته العقلية تم تحديدها ، أما البيئة فلها التأثير المباشر على تنمية موهبة الأطفال وقدراتهم الإبداعية وهنا تعد مسئولية مشتركة بين الاسرة والمدرسة والمجتمع و لا يمكن تطوير قدرات هؤلاء الأطفال الا بتضافر تلك الجهود (السنوسي وسالم ، ٢٠١٣)

ولكن يقتصر المنهج الدراسي للعلوم في مصر على مجموعة من الحقائق والأفكار التي تطرح بصورة نمطية معتمدة على مناهج تقليدية، ومعتمدة على الحفظ والاسترجاع للامتحان، دون إتاحة الفرصة للطالب لكي يقوم بإجراء التجارب والأبحاث وتطوير المهارات الاتصالية الخاصة بالعلوم، ومصر في أمس الحاجة لتعزيز البرامج الخاصة بتدريس منهج العلوم، كذلك الارتقاء بمستوى الطلاب في المدارس والذين يمثلون علماء وباحثي مصر في المستقبل.

ولما كانت الجامعة تعد من المؤسسات التي تقع على عاتقها مسئولية التربية ولعل خدمة المجتمع من أبرز وظائف الجامعة في الوقت الحالي بما توفره من مناخ يتيح ممارسة الديمقراطية والمشاركة الفعالة في الرأي والعمل، كما تنمى لدى المتعلمين القدرة على المشاركة والإسهام في بناء المجتمع وحل مشكلاته، وأيضا تنمى لديهم الرغبة الجادة في البحث عن المعرفة وتحدى الواقع واستمرار

المستقبل في إطار منهج علمي دقيق يراعى الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمجتمع (إبراهيم ، ٢٠٠٢ ، ٧٩)

وفي السنوات الأخيرة، بذلت الجامعات وغيرها من المنظمات العلمية محاولات متعددة لفتح مجالات تعاون جديدة والتي كانت تقتصر على دائرة معينة من المستفيدين ولأغراض مقيدة فقط . فقد سمحت بفتح مجالات جديدة للمشاركة العلمية والتي ساهمت في خلق فرص تعليمية جديدة، حيث تم إنشاء بيئات تعليمية مؤقتة أو دائمة من أجل تحقيق الشراكة بين المنظمات العلمية وأيضا من أجل توسيع قاعدة المستفيدين وتعد جامعة الطفل من البيئات التعليمية المستحدثة (Official website of The European Children's Universities Network) والتي تحاول خلق بيئة جديدة داعمة للإبداع حيث أن جامعة الطفل مشروع تعليمي ينتشر بكل أنحاء العالم، يتيح إمكانية التفكير العلمي والنقدي، والإبداعي عبر إتاحة الفرصة لتدريب الأطفال في المجتمع الجامعي؛ فيؤهلهم الاحتكاك بالأساتذة الجامعيين والعلماء ودخول المعامل والتدريب والتأهيل الجامعي ويزيد من قدراتهم الإبداعية وقدراتهم العقلية وقدراتهم الابتكارية، بعيدا عن نمطية الدراسة في الفصل الدراسي العادي ومشكلات المنهج التقليدي المرتبطة بالحفظ والتلقين والاسترجاع.

- **مشكلة الدراسة والدراسات السابقة**

أطلقت أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجي في عام ٢٠١٤ برنامج " جامعة الطفل" كمبادرة جديدة توفر تعليم مبتكر غير رسمي لطلبة المدارس بهدف تشجيع وتهيئة بيئة محفزة للبحث العلمي والابتكار ، ويتم تنفيذ برنامج جامعة الطفل من خلال التعاون مع ٢٩ جامعة مصرية ، ولكن رغم النجاح الذي حققه البرنامج في بعض الجامعات وزيادة أعداد الملتحقين به إلا أنه لم يلق أي قبول أو نجاح في البعض الآخر ، ويلاحظ ندرة الدراسات العربية التي تناولت جامعة الطفل حيث لم يتم التوصل إلا إلى دراسة واحدة وهي دراسة (بشاي ، ٢٠١٨) والتي هدفت إلى التعرف على برامج جامعة الطفل في كل من جامعات بريطانيا وألمانيا ، كما وضعت إجراءات مقترحة لتفعيل برنامج جامعة الطفل بمصر بما يحقق الهدف المنشود منه .

ورغم ان برنامج جامعة الطفل يعد مشروعا تعليميا ينتشر بسرعة عالميا ، ويتيح إمكانية التفكير العلمي والنقدي والإبداعي إلا أن هذا الدور لايظهر بقوة في مصر نظرا لبعض المشكلات التي تواجه البرنامج في مصر ، خاصة أن تربية الإبداع تحتاج إلى تعاون كل المؤسسات التربوية في المجتمع كالأسرة والمدرسة والجامعة ، فلكل مؤسسة منها دور بارز في رعاية أبنائها وعليها إثارة كوامن الإبداع لديهم وتفجير طاقاتهم واستغلالها الاستغلال الأمثل ، والجامعة هي المؤسسة الأهم التي تسهم في تنمية الإبداع وتعزيزه لدى ملتحقيها ، وجاء برنامج جامعة الطفل ليبرز دور الجامعة في تربية الإبداع لدى الأطفال وليس الشباب فقط والقضاء على معوقاتها ، خاصة أن التعليم المدرسي في الوقت

الراهن أصبح عائقا للتربية الإبداعية ، ففي دراسة (عبدالمقصود،١٩٩٨) تناول الباحث معوقات تنمية الإبداع في التربية العربية حيث وضعت الدراسة تصورا لمواجهة المعوقات التي تعترض تطبيق التربية الإبداعية في التعليم العربي عموما ، وأشارت دراسة (الفريجي،٢٠١٠) إلى قصور دور المتعلم في اكتساب المعرفة وتطبيقها في حياته ، فواقع الأمر أنه لايزال يتلقى المعلومات والخبرات جاهزة من المعلم . وتناولت دراسة (طامي ، ٢٠١٣) القصور في التوجه العربي نحو تربية الإبداع ووجود تحديات تنذر عنها معطيات القرن الجديد لايمكن مواجهتها إلا بتربية الإبداع. كما تناولت بعض الدراسات الأخرى معوقات الإبداع مثل دراسة (مجدي محمود ، ٢٠٠٥) ، و تناولت العديد من الدراسات تربية وتنمية الإبداع في المراحل التعليمية المختلفة مثل (بن سعيد ، ٢٠٠٣) و(ماهر صالح، ٢٠١٣)

ومما سبق يمكن تحد التساؤل الرئيس للدراسة في : **ما متطلبات تفعيل دور جامعة الطفل في تربية الإبداع ؟**

والذي يتفرع منه التساؤلات الآتية :

- ما واقع جامعة الطفل في الجامعات المصرية ؟
- ما دور جامعة الطفل في تربية الابداع ؟
- ماأهم المعوقات التي تواجهها جامعة الطفل بمصر ؟

- **أهمية الدراسة** :
- **الأهمية النظرية**:

مسايرة الدراسة للتوجه العالمى نحو تربية الإبداع ورعاية الموهوبين وإلقاء الضوء على رعاية الابداع بمصر لما له من دلالات تربوية وتنموية تنعكس على تقدم ورقى المجتمع .

- **الأهمية التطبيقية** :

تزويد صانعي القرار بمتطلبات تفعيل دور جامعة الطفل في تربية الإبداع وانعكاس ذلك على النمو الشخصي والتحصيل الدراسي للأطفال .

- **أهداف الدراسة** :

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق مجموعة من الأهداف منها :

- التعرف على واقع جامعة الطفل في مصر .
- ابراز دور جامعة الطفل في تربية الإبداع .
- القاء الضوء على المعوقات التي تواجه جامعة الطفل بمصر .
- التعرف على متطلبات تفعيل دور جامعة الطفل في تربية الإبداع .

- **مصطلحات الدراسة** :
- **تربية الإبداع**

هي شكل من أشكال التربية تقوم على أساس الاهتمام بإثارة العقل للانشقاق من التسلسل العادي في التفكير إلى تفكير مخالف يتميز بالحساسية للمشكلات

والطلاقة والمرونة والاصالة وهذا التفكير توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصلية بعيدة عن الطرق المألوفة في تناول الأفكار ومن ثم القدرة على ترجمة تلك الأفكار الى أفعال (المشرفي ، ٢٠٠٨ ، ٢٠)

- **جامعة الطفل**

مشروع تعليمي ينتشر بكل أنحاء العالم، يتيح إمكانية التفكير العلمي والنقدي، والإبداعي عبر إتاحة الفرصة لتدريب الأطفال في المجتمع الجامعي؛ فيؤهلهم الاحتكاك بالأساتذة الجامعيين والعلماء ودخول المعامل والتدريب والتأهيل الجامعي ويزيد من قدراتهم الإبداعية وقدراتهم العقلية وقدراتهم الابتكارية، وتبدأ الأنشطة التعليمية بالجامعات خارج نطاق اليوم الدراسي العادي (الموقع الالكتروني لجامعة الطفل)

- **الإطار النظري للدراسة** :

- **المحور الأول** : **واقع جامعة الطفل في الجامعات المصرية** :

في السنوات الأخيرة، بذلت الجامعات وغيرها من المنظمات العلمية محاولات متعددة لفتح مجالات تعاون جديدة والتي كانت تقتصر على دائرة معينة من المستفيدين ولأغراض مقيدة فقط . فقد سمحت بفتح مجالات جديدة للمشاركة العلمية والتي ساهمت في خلق فرص تعليمية جديدة، حيث تم إنشاء بيئات تعليمية مؤقتة أو دائمة من أجل تحقيق الشراكة بين المنظمات العلمية وأيضا من أجل توسيع قاعدة المستفيدين وتعد جامعة الطفل من البيئات التعليمية المستحدثة (The European Children's Universities Network)

- **ماهية جامعة الطفل** :

نشأت فكرة جامعة الطفل من خلال الرغبة في تزويد الطلاب بفرص النمذجة من قبل من هم أكبر منهم، ومن فئات عمرية مختلفة، ومعلمين ذات مهارات مهنية في التعليم الابتدائي وخبرات أساتذة جامعيين، وذلك لاتساع التجربة المدرسية المتاحة للطلاب والسعي إلى مساعدة الأطفال للوصول إلى أقصى قدر من إمكاناتهم المختلفة (MacBeath,2007)

تم إنشاء أول جامعة تحت مسمى جامعة الطفل في توبنغن في ألمانيا عام ٢٠٠٢ ، وكان هدف هذه الجامعة هو إيجاد مساحة للتفاعل ما بين الأطفال والأساتذة الجامعيين وفى عام ٢٠٠٣ زاد عدد هذه الجامعات إلى أن يصل أكثر من ١٨٠ جامعة في جميع أنحاء دول أوربا وفى الوقت الحالي توجد ٥ دول رائدة ومميزة في تنظيم جامعات الطفل وتتمثل هذه الجامعات في جامعة الطفل في توبنغن (المانيا) جامعة الطفل في فينا (النمسا) جامعة الطفل في بازل (سويسرا) جامعة الطفل في ستراسبورغ (فرنسا) وجامعة الطفل في براتسلافا (سلوفاكيا) بتأسيس شبكة جامعات الطفل في فينا لكى يتم التواصل والتعاون بشكل أفضل بغرض تبادل الخبرات (أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا ، ٢٠١٥)

- **أهمية جامعة الطفل** :

تظهر أهمية جامعة الطفل في : (The European Children's Universities Network)

- المساهمة في تعزيز أداء الجامعات فيما يتعلق بالتطوير التنظيمي والتعليمي والبحث
- أنها تمثل رحلة إلى تعلم مستقل، حيث يختار فيها الأطفال ما يريدون تعلمه، ويقومون بأنشطة هذا التعلم بأنفسهم وإعطاء الشباب فهمًا لخياراتهم التعليمية المستقبلية
- وتقدم وجهات تعلم وأنشطة تعلم جديدة وعالية الجودة من خلال زيارة المتاحف والنوادي والحدائق وممارسة أنشطة التعلم بها
- إثارة اهتمامهم بمجالات علمية متنوعة (من العلوم الإنسانية إلى العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية) وبأساليب علمية متنوعة غير منحازة لمصلحة تجارية
- كما تساعد على استكشاف مجالات وطرق تعلم جديدة من خلال الانخراط في العمل داخل معامل وقاعات الجامعة والاندماج في الأنشطة التعليمية المختلفة.
- كما تزيد من فرص التعلم الذاتي مما يؤدي إلى تمكين الأطفال من تطوير قدرتهم على الصمود والتفاؤل والثقة.

- **رؤية ورسالة جامعة الطفل**

تمثلت رؤية برنامج جامعة الطفل في لفت أنظار الجامعة للتركيز على الأطفال باعتبارهم أدوات التغيير القادرين على مواجهة التحديات المختلفة من خلال تنمية القدرات الإبداعية والابتكارية للأطفال، وتعزيز اهتمامهم بالعلوم؛ مع لفت انظارهم إلى أهمية البحث العلمي، والعمل على تطوير مهاراتهم العلمية، بالإضافة إلى تعزيز احترام الذات والشعور بالثقة ، وتنمية شخصية الطفل ، ومحاولة اكتشاف المبتكرين والمخترعين مع الأطفال ، وتقديم الدعم الفني والمادي لهم (بشاي ، ٢٠١٨ ، ٣٠١) . كما تسعى جامعة الطفل لتقديم تعليما يدمج بين مستويات أكاديمية عالية من المنظور العالمي و يشبع حب الاستطلاع الفطري لدي الأطفال و يجعل منهم متعلمين و منجزين مدى الحياة. (children university websit)

وتتمثل رسالة جامعة الطفل في أنها تلتزم بتقديم التحدي للأطفال عن طريق تبني التطوير الأكاديمي وتطوير الشخصية. فنحن نتيح نموا أكاديميا كبير عن طريق تعزيز مشاركة الآباء، الأنشطة الانتقائية واللاصفية، في بيئة تربوية ابتكاريه داعمة. منهجنا التكيفي المثالي سوف يُعرض كنموذج للتميز في تعليم القرن الحادي والعشرين وما يليه.(children universitywebsite)

وتعد جامعة الطفل أحد البرامج التي تسعى للتغلب على مشكلات التعليم التقليدي وذلك من خلال ربط المناهج بالبيئة الخارجية واكساب الطفل

مهارات تعلم جديدة حيث تعملٍ على تحقيق مجموعة من الأهداف والتي تتمثل في تقديم تعليم مكتمل تماما، متنوع ويذخر بالتحديات والذي من شأنه أن يضمن حب التعلم و النجاح المستقبلي لطلابنا. ولسوف ينصب تركيز العمل التشاركي للطلاب على تحقيق النمو الفكري الضروري للمشاركة في عالمنا المتنوع وتغييره. كما يتبنى مخطط برنامجنا نمو كل طفل من أجل بلوغ أقصى إمكاناته الكامنة. ومع التغيرات المتلاحقة، ستستمر جامعة الطفل في تقويم وتحديث كل عنصر من عناصر منهجها المثالي. (بشاي ، ٢٠١٨، ٣٠٧)

- **وجهات التعلم لجامعة الطفل** :

وجهات التعلم لجامعة الطفل تعني الأماكن والمنظمات التي توفر فرص وأنشطة للتعلم على درجة عالية من الجودة تعرف كأنشطة التعلم لجامعة الطفل، وهناك نوعان من وجهات التعلم بجامعة الطفل، ما دامت ترتبط أنشطة التعلم المقترحة بالدراسة التي يمكنك القيام بها في الجامعة، يمكن اعتبارها إما وجهات تعلم عامة أو وجهات تعلم محدودة. بالنسبة لوجهات التعلم العامة فهي الأماكن التي تقدم أنشطة تعلم جامعة الطفل والمتاح دخولها للعامة، الأماكن التي تضم مراكز للحياة البريةٍ، حدائق الحيوان، أماكن تاريخية، المسارح والمكتبات. ويوجد عدد كبير جدا من وجهات التعلم العامة بأرجاء المملكة المتحدة وكذلك على المستوى الدولي حيث يستطيع الأطفال السفر بجوازات سفر التعلم الخاصة بهم. أما وجهات التعلم المحدودة فهي الأماكن التي لا يتاح دخولها للعامة وتشمل أنشطة التعلم المدرسية، المنظمات الرسمية والنوادي التي تتطلب عضوية محلية (Official website of children university)

- **المؤسسات المشاركة ببرنامج جامعة الطفل في مصر**

يشارك عدد ٣٣ جامعة مصرية بالبرنامج وفقا للبيان الصادر من أكاديمية البحث العلمي ٢٠١٩/٢٠١٨ م : جامعة القاهرة ، جامعة عين شمس ، جامعة المنصورة ،جامعة الأزهر، جامعة المنوفية ، جامعة طنطا ، بنى سويف ، الزقازيق ، كفر الشيخ ، الفيوم ، دمياط ، أسوان ، قناة السويس ، المنيا ، جنوب الوادي ، بنها ، جامعة هليوبوليس ، جامعة أكتوبر للعلوم الحديثة ، معهد أكتوبر العالى للهندسة ، جامعة الإسكندرية ، المعهد التكنولوجى بالعاشر من رمضان ، جامعة أسيوط ، جامعة دمنهور ، جامعة بورسعيد ، الاكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا ، الجامعة اليابانية ، جامعة النهضة ، جامعة سوهاج ، الجامعة الصينية ، الجامعة الفرنسية (الموقع الالكتروني لجامعة الطفل)

- **المحور الثانى** : **دور جامعة الطفل في تربية الإبداع** :

إن الرؤية التربوية تنطلق من أن الإبداع صفة مكتنزة في النفوس – سواء عبرت عن نفسٍها بإنتاج إبداعي أم لا – وعليه يكون التمايز بين الأفراد في هذه الصفة تمايزا كميا وعلى النظام التربوي تقديم ما يناسب كل طفل لينمي قدراته وسماته ويظهر امكانياته الإبداعية في أفضل صورها. وتفاعل الشخص بعوامله النفسية مع العوامل البيئية المختلفة تنتج الحالة الإبداعية فإذا كانت

العوامل البيئية السائدة داعمة للإبداع وتؤمن الدرجة المطلوبة من الاعتراف بالإبداع والمبدعين فإنها تساعد على اظهار المعارف والمهارات والاتجاهات والدوافع اللازمة للإبداع وتؤمن فرص التنمية والتدريب وتفتح افاق العمل الإبداعي بمستوياته المختلفة وانطلاقا من هذا المنظور يكون محور اهتمام التربية وعملياتها متجها نحو تكوين وتنمية القدرة الابداعية و بناء الشخص المبدع حيث أكدت نتائج الدراسات أن التغيير في العوامل البنائية للبرامج التربوية يمكن أن يحرض النشاط الإبداعي وان الاستعدادات المبدعة قابلة للتكوين والتطوير . وأن كل الأطفال يولدون مزودين بطاقات إبداعية تزداد هذه الطاقات إذا تمت رعايتها والعناية بها وتضمحل إذا ما أهملت (نصار ، ٢٠١٧ ، ٣٣٠).

يتمثل التحدي في تعزيز اهتمام الأطفال في مختلف التخصصات من العلوم والتكنولوجيا، والعلوم الإنسانية والفنون منذ نعومة أظفارهم وتوضيح كيفية ربط فيهم المعارف والمهارات المتداخلة والمتشابهة مع بعضها وكذلك كيفية تعزيز المهارات في أكثر من مجال وتنمية قدراتهم على اكتشاف مواهبهم الخاصة ، وتحفيزهم على اكتساب معارف جديدة والتعلم ، ولتحقيق ذلك كان يجب تغير أسلوب التعليم الحالي بشكل جذري مع مراعاة جودة التعليم (أكاديمية البحث العلمي).

فالهدف من النظام التعليمي هو تهيئة الطلاب لمواجهة التحديات والتغيرات التي تواجههم، أيضا تهيئتهم للالتحاق بسوق العمل ، وأن تركز العملية التعليمية في جميع مهامها على هذا الهدف ، والانتقال من نظام تعليمي تقليدي يعتمد على الحفظ والتلقين إلى نظام تعليمي يتيح فرصة للتطوير والتجريب والبحث ، نظام قائم على الابداع والتفكير النقدي (عبد الوهاب ، ٢٠١٨ ، ٥)

وإعداد جيل قادر على التخطيط الجيد للمستقبل بما يتلائم مع التغيرات والتطورات الطارئة ومواكبة مجتمع المعرفة وللوصول لهذا نحتاج تضافر الجهود والمشاركة الحقيقية من أولياء الأمور والمؤسسات المختلفة المدارس والجامعات ومؤسسات المجتمع من خلال : (أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا)

- اكتساب رؤية عميقة للحياة الجامعية من خلال تعريفهم بالطلاب والموظفين والخريجين وشرح أسلوب الحياة الجامعية، من خلال بيئة مرحبة ومثيرة للتعلم كذلك إعطاء أهمية لتطلعات الأطفال لمستقبلهم، من خلال برامج جامعة الطفل بعرض فاعليات وحقائق عن الجامعات المصرية وعرض لإنجازاتها .
- الحصول على التوجه الذي بحاجة إلى إيجاد مجالات اهتمامهم التي ترتبط مع هويتهم وعاطفتهم من خلال منحهم رؤية عميقة للتخصصات العلمية والتكنولوجية والاجتماعية المختلفة .

- الحصول على بيئة تساعدهم على ممارسة مهاراتهم وتنمية قدراتهم

ومن خلال برامج جامعة الطفل، وفريقا من ذوي الخبرات المتميزة والمنظمات المختلفة تم تطوير منهج يعتمد على الاستفسار للطلبة من مختلف الفئات العمرية. تلك المناهج المصممة خصيصا بشكل صحيح لتتماشى مع أهداف البرامج المدرسية والنظم التعليمية المدرسية، والسياسات والاستراتيجيات، وسيقوم البرنامج بتصميم يشمل الأنشطة المحددة بما في ذلك : (أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا)

- طرح الأسئلة وتحديد المشاكل
- تطوير واستخدام النماذج
- التخطيط وإجراء التحقيقات
- تحليل وتفسير البيانات
- واستخدام الرياضيات والتفكير الحسابي
- بناء تفسيرات وتصميم الحلول
- استخدام البراهين والأدلة العلمية
- الحصول على معلومات وتقيمها

وتصميم البرنامج اعتمد على استخدام الألعاب والأنشطة في الهواء الطلق بقدر الإمكان كذلك إنتاج مواد التعليم الإلكتروني وتوفير مصادر للتواصل مع المواقع التعليمية المختلفة الذى يعد أحد أهداف جامعة الطفل ويشمل البرنامج ثلاثة تخصصات رئيسية كالاتي :

- أولا : العلوم (الطاقة – المياه – التنوع البيولوجى – الصحة)
- ثانيا : الآداب والعلوم الإنسانية (الفنون – العلوم الإنسانية – علم المصريات)
- ثالثا : موضوعات أخرى (الفلك ...)

ويتيح البرنامج الأبعاد التالية :

- الاستمرارية ، التفكير المنطقى
- التكنولوجيا الحيوية
- تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
- المهارات الناعمة

إن الهدف الأساسي من التربية الإبداعية هو خلق الأفراد المبدعين في المجتمع، من خلال الكشف عن طاقاتهم الإبداعية وتنميتها وتطويرها. وهذه التربية توجه اهتمامها وأساليبها وأنشطتها إلى الإبداع لتحقيق الأهداف الاتية:

- إتاحة الفرصة أمام الطفل للإسهام في حل مشكلاته الخاصة، وقيامه بدور إيجابي في هذا السبيل، بدلا من تقديم الحلول الجاهزة، مع تدريبه على إدراك المشكلة من جميع جوانبها، وافتراض الحلول وتقييم هذه الحلول بطريقة موضوعية، ومحاولة وضعها موضع التنفيذ وما إلى ذلك مما ينمى التفكير العلمي والابتكاري لدى الأطفال.

- إتاحة الفرص أمام الأطفال للتجريب واكتشاف الأشياء واستطلاع البيئة المحيطة بهم والكشف عن خواص الأشياء وتجريبها وممارسة الألعاب البناء والتركيب والرسم والقص والتكوين وما الى ذلك مما يرضى محاولاتهم الأولى في عالم الابتكار والابداع، ويكون له أثر قوى في تربيتهم وأسلوب تفكيرهم.
- تنمية خيال الطفل بطريقة سليمة، والطفل لديه استعداد قوى لهذا والخيال الإنساني مسئول عن كل الأعمال الابتكارية في حياة البشر.
- الاهتمام بالفروق الفردية بين الأطفال، لان لكل طفل عالمه الخاص ومن المهم أن نعمل على تنمية استعدادات الفرد وقدراته إلى أقصى حدودها وإمكانياتها. (انشراح إبراهيم المشرفى: مرشد الاسرة والمعلمة في التربية الإبداعية ،مرجع سابق ، ص ص ٢١،٢٢)

- **المحور الثالث** : **المعوقات التي تواجه جامعة الطفل بمصر**

يواجه الابداع العديد من المعيقات سواء على مستوى الفرد أو الجماعة والتي تتداخل مع بعضها البعض ، فقد كشف الدراسات أن نسبة غير قليلة من المبدعين يعانون من معوقات مختلفة في بيئاتهم الأسرية والمدرسية والمجتمعية وفى داخل ذواتهم مما يهدد أمنهم النفسي ، وتولد داخلهم الصراع والتوتر وتفقدهم الحماس والشعور بالثقة وقد تؤدى إلى ضياع مواهبهم وإهدار الطاقات الكامنة فيؤدى لحرمان المجتمع من طاقات هو في أمس الحاجة إليها (القريطي ، ٢٠٠٥، ٢٥٥)

- **المعوقات الذهنية وتشمل** :
  - إطلاق أحكام غير مسبقة وغير مدروسة وذلك نتيجة الانطباع الذي يأخذه الناشئ من ذويه، ومن ثم يتبنى الطفل هذا السلوك الذي يتناقض مع أهم شروط الإبداع وهو الحساسية أي القدرة على تحسس الطبيعة الخاصة بكل مشكلة على حدة.
  - التعود على التفكير الرأسي وهو ذلك التفكير الذي يسعى نحو طرق جديدة في النظر للمشكلة بدل المتابعة فيها بمراحل عمل متسلسلة منطقيا، وبالتالي فإن المفكر بهذه الطريقة محروم من التغيير أو الخروج عن الصندوق والمرونة التي هي أحد شروط الإبداع.
  - النظرة السطحية للأمور وذلك بدافع الكسل النفسي والعقلي الناتج عن تنشئة اجتماعية تعود عقل النشء على عدم التعمق في الأشياء
  - التفكير الجامد النمطي أي التفكير الذي يقيد العقل ضمن إطار سجن لايسمح له بالإبداع وحرية التفكير، فإذا لم يكن لدى الطفل القدرة على الاستقلال فكريا فسيعيش حياته الفكرية معاقا. (فضل ، ٢٠١٧، ١٤٩ -١٥٠)

- **المعوقات النفسية وتشمل** :
  - عدم الثقة بالنفس، فتجده كثيراً ما يتردد عند الإقدام على أمر ما
  - قلة المعرفة والرضى بالواقع والنمط التقليدي في الأداء
  - الخوف من اتهام الاخرين لأفكاره بالسخافة

- التمني بالوصول للكمال مع عدم خوض التجارب والخوف الشديد من الفشل في كل خطوة يقدم عليها
- انعدام روح المبادرة والاقدام
- التشاؤم وعدم الرغبة نحو تغير الواضع الراهن، والخوف من التغيير(الشيخ ، ٢٠٠٩، ٣١٦)
- المعوقات الأسرية وتشمل :
- أساليب المعاملة الوالدية والتي تشمل على أسلوب السيطرة والتحكم وأسلوب الحماية الزائدة وأسوب الإهمال وأسلوب التذبذب، وأسلوب التفرقة.
- حوادث الفراق والتي تؤثر سلبا في استثمار القدرات الإبداعية لطفل
- المستوى الاجتماعي والاقتصادي، مما لا شك فيه أن كل طبقة اجتماعية داخل المجتمع تشكل بعض القيم والتقاليد والثقافة الخاصة بها. وهي تلعب دورا هاما في تشكيل وتحديد أساليب المعاملة الوالدية، وأساليب أفرادها نحو تنشئة الطفل وفقا للقيم والثقافة التي تتسم بها الطبقة ولذلك تكون الحالة الاقتصادية والاجتماعية المتدنية في أغلب الأحيان غير مشجعة تماما لتحفيز الأطفال الذين يمتلكون قدرات إبداعية وبالتالي تكون إحدى معيقات تربية الابداع
- المستوى الثقافي، عندما لا يمتلك الآباء القدر الكافي من الثقافة والتعليم التي تمكنهم من تنشئة أطفالهم التنشئة الصحيحة وقيامهم بدورهم في تلبية حاجاتهم بشكل صحيح الأمر الذي لا تتوقع منه ظهور حالات إبداعية. (الظاهر ، ٢٠١٥، ٢٨٢ -٢٨٤)

- **المعوقات التربوية وتشمل** :

- عدم وجود استراتيجية واضحة للكشف عن المبدعين ورعايتهم في مراحل التعليم العام والجامعي ، وكذلك عدم وجود مناهج خاصة أو برامج إرشادية لإعداد المعلمين للتعامل مع الطلاب المبدعين والموهوبين ، إضافة إلى أن الممارسات التعليمية تحمل الطابع الجمعي و لا تضع في اعتبارها الاحتياجات الفردية للمتعلمين ويكاد يقتصر الامر على منح الجوائز التقديرية والمنح الدراسية لمن يظهرون تفوقا في تحصيلهم الدراسي .
- النظرة السلبية للتعليم التي مازالت سائدة حتى الأن حيث ينظر إلى التعليم كوظيفة يمكن الالتحاق بها دون معايير أو ضوابط حقيقية كما أن الكوادر البشرية التي تلتحق بالعمل في المؤسسات التعليمية تفتقر الى الاعداد الأكاديمي والقدرات الإبداعية
- الفجوة القائمة بين المدرسة والجامعة من ناحية ومؤسسات المجتمع من ناحية أخرى، حيث أن مخرجاتها التعليمية لا تخدم سوق العمل وأصبح دورهما يكاد يقتصر على تزويد الخريج بشهادة لا تعبر عن كفاءة حقيقية.
- افتقار البيئات التعليمية في معظم مؤسسات التعليم لمصادر التعلم وتقنياته الحديثة، حيث تقل الإمكانيات وتتقلص وسائل الكشف عن إبداعات المتعلمين ومواهبهم ورعايتهم وتطويرها (لافي ، ٢٠١٥ ، ٣٧ -٣٨)

من خلال العرض النظري السابق لمعيقات تربية الإبداع وبناء على الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة بجامعة الطفل (دمياط – بورسعيد) يمكن الوقوف على أهم المعوقات التي تواجهها جامعة الطفل بمصر وهى :

- ضعف الوعى المجتمعي بالدور التربوي الذى تقوم به جامعة الطفل
- غياب التنسيق بين جامعة الطفل والمدرسة مما يؤدى لفجوة بين ما يدرسة الطفل بالمدرسة وبين ما يمارسه بالجامعة
- الية القبول بالجامعة وما يترتب عليها ضعف مشاركة كل الفئات .. حيث يلاحظ أن الأغلبية العظمى من المتقدمين أبناء المدن
- نقص التمويل الكافي للبرنامج
- ضعف التجهيزات الخاصة بتنفيذ البرنامج في بعض الجامعات
- تفاوت استجابات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات للمشاركة في برنامج جامعة الطفل

- **استخلاصات** :

- يعد تقديم الرعاية والدعم للموهوبين والمبدعين من أهم المؤشرات التي تدل على تقدم المجتمع
- خدمة المجتمع أصبح من أبرز الوظائف التي تمارسها الجامعات في الوقت الحالي .. حيث أن في الآونة الأخيرة تم فتح مجالات جديدة تساهم في خلق فرص تعليمية جديدة داعمة للابداع
- جامعة الطفل تعد أحد البرامج التي تسعى للتغلب على مشكلات التعلم التقليدي وذلك من خلال اكساب الطفل مهارت تعلم جديدة ويكون عن طريق تقديم تعليم يذخر بالتحديات

- **التوصيات** :

- ضرورة توفير الإمكانات المادية والموارد المالية اللازمة لتنفيذ برنامج جامعة الطفل ومواجهة العقبات التي تواجهها من خلال الشراكة المجتمعية.
- الاهتمام بالتسويق الاجتماعى لبرنامج جامعة الطفل
- وضع لائحة تنظيمية لتنسيق التعاون بين جامعة الطفل والمدرسة
- إتاحة الفرصة لمشاركة ذوى الاختصاص في مجال تربية الابداع لتقديم المشورة التعليمية والتربوية
- عقد مؤتمرات ولقاءات تتناول برنامج جامعة الطفل ومناقشة تطويره
- تطوير المحتوى العلمى للبرنامج بصفة مستمرة ليتواكب مع المتغيرات وأيضا ليتلائم مع ميول واهتمامات الأطفال
- اتاحة الفرص للشراكة المجتمعية بين جامعة الطفل وكافة المؤسسات المهتمة بتربية ودعم الابداع

- **المراجع** :

- ابراهيم، مجدي عزيز .(٢٠٠٢). المنهج التربوي وتحديات العصر، عالم الكتب، القاهرة.

- بشاي ، وفاء زكي بدروس .(أكتوبر، ٢٠١٨). برنامج جامعة الطفل في كل من جامعات بريطانيا وألمانيا وإمكانية الإفادة منها في مصر . المجلة التربوية. كلية التربية بسوهاج . (٥٤).
- بن سعد، يوسف.(٢٠٠٣) أثر حفظ القرآن الكريم على تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة الطائف ، رسالة ماجيستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.
- الزيات، فاطمة محمود .(٢٠٠٩). علم النفس الإبداعي، دار المسيرة للنشر ، عمان .
- السنوسي، عفاف ،. سالم، انتصار .(٢٠١٣). الابداع والابتكار وعلاقته بالبيئة الاجتماعية المحيطة، المؤتمر العلمي العربي السادس والأول للجمعية المصرية لأصول التربية بالتعاون مع كلية التربية ببنها بعنوان : التعليم .. وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي المجلد (١)
- الشيخ، رمضان حسين .(٢٠٠٩). الاستراتيجيات العملية لتعليم الابداع والابتكار ،بوك سيتى للنشر ، القاهرة
- الطالب، محمد عبد العزيز .(٢٠١٥). البيئة الأسرية الداعمة للموهبة كما يدركها التلاميذ الموهوبين وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية ،المجلة العربية لتطوير التفوق ، ٣(٢٢)
- طامي، ثائر سليمان .(٢٠١٣). تربية الابداع ودورها في مواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين ، مجلة ديالى ، ٢٠١٣ ،(٥٣)
- عبد المقصود ، محمد فوزي.(١٩٩٨). معوقات تنمية الإبداع في التربية العربية وسبل مواجهتها ، مجلة التربية المعاصرة ، (٤٨). س ١٥
- عبدالعاطي، فاطمة فوزى .(يوليو، ١٩٩٦). مناخ تربية إبداع أطفال التعليم الابتدائى داخل حجرات الدراسة ، المؤتمر العلمى الخامس لرابطة التربية الحديثة ، الابداع في التعليم والثقافة في مصر .
- عبدالوها،أحمد .(٢٠١٨). الانفاق على قطاع التعليم بين الشارع المصرى والتطبيق ، المركز المصرى لدراسات السياسات العامة .
- الفريجي ، كاظم عبدالسادة جودة.(٢٠١٠). أثر نموذج سكمان في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية ، رسالة ماجيستير ، كلية التربية الأساسية ، الجامعة المستنصرية ، بغداد.
- فضل، أسماء على محمد .(٢٠١٧). التربية الإبداعية وأثرها في المجتمع ، مجلة جيل للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، الجزائر ، (٣٤) .
- قحطان، أحمد الظاهر.(٢٠١٥). الموهبة والتفوق ومهارات التفكير ، دار وائل للنشر ،الاردن عمان
- القريطي، عبد المطلب أمين.(٢٠٠٥). الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافاتهم ورعايتهم ، دار الفكر العربي ، مصر
- لافي، سعيد لافى .(٢٠١٥). تنمية الإبداع ، عالم الكتب ، القاهرة ،ط١ .
- محمد ،سمية عيد حسين .(٢٠١٥). واقع تنمية الابداع ومعوقاته لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المديرات والمعلمات ،المجلة العربية لتطوير التفوق ،٦ (١١) ، ٢٠١٥ .
- محمد، محمود يوسف .(٢٠٠٢). التربية وتنمية الابداع من منظور إسلامي ، مجلة جامعة الازهر ، مصر. (١٠٦) .
- محمود ،مجدي أحمد .(٢٠٠٥). تنمية الإبداع لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الحكومية وانعكاسه على صناعة التقدم في مصر ، المجلة العلمية بكلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورةع ٤٧.
- المشرفي،انشراح إبراهيم المشرفى.(٢٠٠٨). مرشد الاسرة والمعلمة في التربية الإبداعية، مؤسسة حورس الدولية للنشر، الإسكندرية .
- المفتي، محمد أمين المفتي.(أكتوبر،٢٠١٨). الجودة من أجل تنمية الابداع، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ١(٤)

- موقع جامعة الطفل أكاديمية البحث العلمى متاح على http://ar.asrt.sci.eg/index.php/childrensuniversity
- نصار، نور الدين محمد .(٢٠١٧). تحديات الإبداع في المدرسة العربية وسبل مواجهتها ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، ٦ (١) ، ٢٠١٧
- John MacBeath: the fourth evaluation covers the period 2011-2013 that includes an overview of the children's university(CU) trust's first five year: April 2007 to January 2013.
- Official website of children university, https://www.childrensuniversity.com/about-us/mission-vision/ retrieved in 12/3/2019
- Official website of children's university : https://www.childrensuniversity.com/about-us/mission-vision/
- Official website of The European Children's Universities Network: https://eucu.net/conference_vienna
- Saleh, Maher.(2013).The role of the university staff member at Al Balqua Applied University in developing creative thinking of the students , journal of Education and Reseach, No 1 .
- What is a Learning Destination? Official website of children university : http://www.childrensuniversity.co.uk/home/learn-with-us/what-is-a-learning-destination/ retrieved in 12/3/2019

❋❋❋❋❋❋❋

البحث التاسع :

دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدارس التعليم العام بمحافظة الخبر

إعداد :

أ/ ابتسام بنت بشير إبراهيم طحلاوي
مشرفة الجودة وقياس الأداء بمكتب إدارة تعليم الخبر بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية

د/ علي أحمد مقرب علواني
أستاذ مشارك بقسم الإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية

دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدارس التعليم العام بمحافظة الخبر

بحث مستل من رسالة ماجستير بقسم الإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة الملك فيصل

أ/ ابتسام بنت بشير إبراهيم طحلاوي

مشرفة الجودة وقياس الأداء بمكتب إدارة تعليم الخبر بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية

د/ علي أحمد مقرب علواني

أستاذ مشارك بقسم الإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:

هدف البحث إلى تحديد درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي في العملية التعليمية، وذلك في المجالات التالية: الشراكة في مجال الخدمات الإدارية، الشراكة في مجال الأنشطة التربوية، والشراكة في مجال الخدمات الإنسانية والاجتماعية، وأيضا معرفة أبرز معوقات تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في العملية التعليمية من وجهة نظر عينة الدراسة. وتم استخدام المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مدراء ووكلاء مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر، وطبقت أداة على عينة قوامها (٢٩٢) من المدراء والوكلاء. وتوصلت نتائج البحث إلى أن درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في العملية التعليمية، من وجهة نظر عينة الدراسة جاءت بدرجة متوسطة، وكشفت عن وجود معوقات تحول دون تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في العملية التعليمية؛ حيث جاءت درجة وجود المعوقات ككل متوسطة، وأوصى البحث بأن تهيئ وزارة التربية والتعليم للإدارة المدرسية الظروف الملائمة؛ لبناء شراكة فاعلة مع مؤسسات المجتمع المحلي، وأن تعمل إدارة المدرسة على توعية مؤسسات المجتمع المحلي بدورها تجاه المدرسة، وأن تتبنى الإدارة المدرسية نشر ثقافة العمل التطوعي في المجتمع المحلي والمدرسة.

الكلمات المفتاحية: الإدارة المدرسية - الشراكة - محافظة الخبر.

The Role of School Management in Activating Partnership betweenSchools and the community in ALKhobar

Ebtesam Basheer Ebraheem Tahlawi

Dr. Ali Ahmed Mokarab

Abstract

This research aimed to determine the degree of the school administration's role in activating partnership with the community in the educational process, in the following areas: partnership in administrative services, partnership in educational activities,and partnership in the field of humanitarian and social services, as well as determine the main obstacles to the activation of partnership between the school and the community in the educational process fromstudysample point of view.The research utilized the descriptive approach and the questionnaire as the research tool. The study population consisted of all schools principals and assistant

principalsof general education schools in Al-Khobar governorate and applied the questionnaire to a sample of 292 principals and assistant principals.The research results indicated that the degree of the school administration's role in activating the partnership between the school and the community in the educational process from the study sample point of view has a medium degree, and indicated that there are obstacles that prevent the activation of the partnership between the school and the community in the educational process which has a medium degree,The research recommended that the Ministry of Education should provide the appropriate conditions for the school administration to make an effective partnership with the community institutions, The school administration should also sensitize the community institutions towards the school, and the school administration should adopt a culture of volunteering in the community and the school.

Keywords: School Management - Partnership - Khobar Governorate

• مقدمة:

تواجه المدرسة في دول العالم المتقدمة والنامية عدداً من التحديات، التي فرضت نفسها مع مطلع القرن الواحد والعشرين،ومن أبرز هذه التحديات منها: تحقيق وضمان معايير الجودة التي حتمت على المدرسة أن تقوم بتطوير أدائها؛ من أجل رفع كفاءتها الإنتاجية وزيادة فاعليتها؛ وذلك لكي تستجيب إلى متطلبات ومعايير الجودة وأنظمة ضمان الجودة. والتغيرات والتطورات التكنولوجية المتسارعة التي تستوجب إعادة النظر، ومراجعة استراتيجيات التعلم والتعليم، ومتطلبات الحياة وسوق العمل، حيث بات مطلوبا من المدرسة أن تعد الطلاب لممارسة الحياة العملية في عالم متغير، وسرعة التغير والتغيير التي طرأت على جميع نواحي الحياة في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والفكرية والعملية والتكنولوجية. الانفتاح ومواجهة الانغلاق الفكري الأمر الذي تطلب تحويل البيئة التعليمية في المدرسة من بيئة مغلقة إلى بيئة أكثر انفتاحا، تعتمد التواصل الفعال مع المجتمع والقطاعات المختلفة. المساءلة والشفافية، وهذا المبدأ يتطلب من المدرسة قبول المساءلة الاجتماعية ويحتم عليهاالاضطلاع بالأدوار الموكلة إليها بشفافية ووضوح (الخطيب والخطيب،٢٠٠٦م: ٤٠١).

وفي ظل هذا التغيريكون دور الإدارة المدرسية متغيراً، ومتجدداً باستمرار، وهذا يتطلب منها إيجاد وسائل،وأساليب مختلفة للشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي(Manasse,2003:43)

ولقد صار واضحاً أن عملية إصلاح التعليم وتطويره تحتاج إلى بناء شراكة مع المجتمع على اتساعه بجميع طوائفه، وفئاته، فبدون مؤازرة المجتمع لا يمكن إحداث الإصلاح المستهدف للتعليم، حيث يعد تقدم الطلاب، وإطلاق طاقاتهم وقدراتهم الإنسانية والإبداعية، وتنمية قيم الانتماء والمواطنة لديهم رهنا

بالقدرة على تحقيق تفاعل أصيل مستمر بين أطراف مثلث المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٣م : ١٣١).

ويرى كثير من علماء التربية ورجالها، أنه لابد من توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع ،وهذا ما أكد عليه (جون ديوي) الذي يرى أن المدرسة يجب أن تكون صورة مصغرة للمجتمع، وتعكس مايدور في المجتمع الكبير، فالعملية التعليمية لا تتم في فراغ، بل هي عملية اجتماعية انطلاقا من أن التربية نظام اجتماعي يتفاعل مع النظم الاجتماعية الأخرى يؤثر ويتأثر بها (العجمي،٢٠٠٧م:٤).

ويؤكد هلال وقمر وأحمد وعيدأن المدرسة الفعالة هي المدرسة التي تبني علاقات مجتمعية جيدة، حيث إن الشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع تؤدي إلى تحسن أداء الطلاب في كل الجوانب السلوكية، والإنجاز الأكاديمي، والأنشطة التربوية(هلال وقمر وأحمد وعيد ،٢٠٠٥م:٢٨٧).

وتسهم هذه الشراكة في توفير موارد مالية إضافية لتمويل المدارس، وربط المدرسة بالبيئة المحيطة، والاستفادة من إمكانات المجتمع المحلي ومرافقه، وتنمية قيمة الانتماء بين الطلاب لمجتمعهم، كما تقود الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي إلى تبادل الأفكار والخبرات، ورفع مستوى التحصيل لدى الطلاب، وتحقيق التكامل في العملية التربوية ، والمساهمة في تطوير المدرسة، وإلى الترابط بين النظرية والواقع المجتمعي، وتحقيق التكامل بين المدرسة ومؤسسات التنشئة التربوية والاجتماعية (الطيطي وأبو ساكور،٢٠١٠م:١٤).

وتولي الحكومات والمجتمعات المعاصرة أهمية كبرى لمشاركة المؤسسات والمنظمات المجتمعية المختلفة في عملية النمو والتطور في مجالات الحياة المختلفة ومنها المجال التربوي (الشرعي،٢٠٠٧م: ١) والمملكة العربية السعودية كدولة تعيش نهضة تنموية شاملة، أدركت كغيرها من الدول هذا الأمر، حيث تضمنت خطة التنمية التاسعة(١٤٣٠هـ -١٤٣٥هـ)في محور الأهداف العامة والسياسات لقطاع التعليم ضرورة التوسع في الشراكة المجتمعية في التعليم (وزارة الاقتصاد والتخطيط،١٤٣٠هـ: ٣٧٥).

وحرصاً من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على تحقيق تعليم ذي جودة عالية يسهم في جهود الإصلاحات الاقتصادية للمملكةالعربية السعودية ، قامت الوزارة بتحديد رؤية واضحة للتعليم ، واستراتيجياته، وخططه ، ووضعت المعايير والمواصفات التي توجه التعليم ، وتظهر مدى تحقيقه لأهدافه، كالمعايير الأدائية للإدارة المدرسية ومنها: الانفتاح على المجتمع المحلي وتوظيف الاتصال الفاعل مع أفراده بهدف إشراكهم فيما يخدم العملية التعليمية والتربوية، وبناء قنوات اتصال فاعلة مع الجهات الحكومية والقطاع الخاص الموجودة في المجتمع،وجمع المعلومات عن مشكلات المجتمع المحلي وتوظيفها في الأنشطة غير الصفية، وتوظيف مصادر المجتمع في حل مشكلات المدرسة، وتحقيق أهدافها، وبناء علاقة مع وسائل الإعلام وتوظيفها في تحقيق رؤية المدرسة

ورسالتها،وتطوير برنامج شامل للتفاعل مع شؤون المجتمع وقضاياه، واستخدام مصادر المجتمع والتبرعات العينية والنقدية بصورة حكيمة ومناسبة، وتطوير مهارات التعاون وتوظيفها في المجتمع المدرسي، وإشراك أولياء الأمور في تقويم بعض فعاليات المدرسة(الجهني،٢٠١٣م: ١٥٩ -١٦٠).

- **مشكلة البحث**:

رُغم ما تحققه الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي من مزايا وفوائد كبيرة فإن مستوى التعاون في المملكة العربية السعودية بين المدرسة والمجتمع المحلي لايزال محدودا وفي نطاقات ضيقة (جمال الليل،١٤٢٣هـ:٣) إذ تقتصر مجالات التعاون الحالية على عقد مجالس الآباء والأمهات، ودعوة بعض أولياء الأمور والمتخصصين والدعاة إلى إلقاء بعض المحاضرات التوعوية (إدارة تعليم الرياض، ١٤٢٧هـ:٣).

وأشارت دراسة لمجلس التعاون لدول الخليج العربي حول التطوير الشامل للتعليم بدول مجلس التعاون (مجلس التعاون لدول الخليج العربي ، ٢٠٠٤م) إلى أن العلاقة بين مؤسسات التعليم ومؤسسات المجتمع في دول المجلس - بالإضافة إلى ندرتها -يمكن وصفها بأنها اجتهادات أولية يغلب عليها غياب المغزى الحقيقي للشراكة بين المؤسسات التعليمية ومؤسسات المجتمع، كما كشفت الدراسة ضعف العلاقة بين المدرسة وعناصر المجتمع المحلي ممثلا في الأسرة والقطاع الخاص وغيرها من المؤسسات المجتمعية، وضعف الوعي المجتمعي بوظائف المدرسة التربوية، وعدم الاعتراف بأن التعليم مسؤولية مجتمعية، كما أكدت العديد من الدراساتالتي أجريت في بعض الدول العربية على ضعف العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي كدراسة أحمد(٢٠١١م)، والطيطي وأبو ساكور(٢٠١٠م)، والصوافية(٢٠٠٨م)، والقاضي(٢٠٠٧م)، والكردي(٢٠٠٦م)،والعجمي(٢٠٠٥م)،والطروانةوسواقد (١٩٩٥م) . كما أوصت العديد من الدراسات التي تناولت دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع بضرورة تفعيل دور الإدارة المدرسية في تنظيم برامج شراكة مع قطاعات المجتمع المحلي كدراسة الصماتي(٢٠٠٩م)، والهيلات(٢٠٠٩م)، والعنزي(٢٠٠٩م)، وآل سويدان(٢٠٠٨م)، وأبوسمرة(٢٠٠٦م)، وعاشور(٢٠٠٥م) .

وفي ظل نتائج الدراسات السابقة ، ومحدودية الجهود المبذولة من قبل إدارة مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر في تفعيل الشراكة المجتمعية في التعليم بمختلف الأساليب ولإدراك الباحثتان – من خلال معايشتهما للواقع في الميدان التعليمي - أهمية الدور الذي يمكن أن تقوم به الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة المجتمعية في التعليم.

- **أسئلة البحث**:

يمكن تحديد أسئلة البحث في التالي:

- ما واقع دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي من وجهة نظر مدراء و وكلاء مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد الدراسة حول دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحليتعزى إلى المتغيرات التالية: الجنس -الوظيفة - الخبرة الإدارية - المرحلة الدراسية -نوع التعليم ؟
- ما المعوقات التي تحول دون قيام الإدارة المدرسية بدورها في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي من وجهة نظر مدراء ووكلاء مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر ؟

- **أهداف البحث**:

هدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

- بيان على واقع دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي من وجهة نظرمدراء ووكلاء مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر .
- الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين متوسط استجابات أفراد الدراسة حول دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي تعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس - الوظيفة - الخبرة الإدارية - المرحلة الدراسية - نوع التعليم) .
- تحديد المعوقات التي تحول دون قيام الإدارة المدرسية بدورها في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي من وجهة نظرمدراء و وكلاء مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر .

- **أهمية البحث**:

تنبع أهمية البحث من الموضوع الذي يتناوله، ذلك أن تعزيز التعاون والشراكة بين المجتمع المحلي والمدرسة أصبح ضرورة تربوية ملحة، كما تعود أهميته إلى العوامل التالية:

- تزايد الاهتمام بضرورة تقوية الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي ، إذ أن العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع تعد من الجوانب الأساسية في التطوير والتغيير التربوي، والذي يسعى إلى إشراك المجتمع بمختلف فئاته وشرائحه في صياغة رؤية التعليم في المملكة العربية السعودية، وبناء استراتيجياته المستقبلية.
- تزامن هذه الدراسة مع جهود وزارة التعليم في تطوير العملية التعليمية، وتجويدها من خلال طرح مشروعات تربوية حيوية، كمشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم.
- الاستجابة لتوصيات ومقترحات العديد من الدراسات التي أشارت نتائجها إلى أهمية الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي ، وأثرها في تغيير مفهوم المدرسة من مدرسة منغلقة على نفسها إلى مؤسسة تربوية مجتمعية، تساهم في تنمية وتطوير المجتمع المحلي .

- **مصطلحات البحث**:
- **الدور**(Role):

عرفه نشوان(١٤٠٦ه، ١١) بأنه:" ما يقوم به كل فرد من وظائف ومهام مناطة به، باعتباره عضواً في أي تنظيم لديه أدوار محددة يجب أن يقوم بها".

وعرفه عطوي (٢٠١٢م، ١١٢) بأنه "مجموعة من الأنشطة المرتبطة، أو الأطر السلوكية التي يقوم بها الفرد، لتحقيق ماهو متوقع منه في مواقف معينة، ويترتب على الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة، وتحدد الأدوار للعاملين من خلال وصف الأعمال والواجبات التي سيقومون بها".

وتعرف الباحثة الدور إجرائياً بأنه: مجموعة الممارسات التي تقوم بها الإدارة المدرسية لتفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي في العملية التعليمية من وجهة نظر مدراء و وكلاء مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر وتتمثل في ثلاثة مجالات: مجال الخدمات الإدارية، مجال الأنشطة التربوية، مجال الخدمات الإنسانية والاجتماعية وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على أداة الدراسة.

- **الشراكة**(Partnership):

عرفها بدوي(١٩٨٢م، ٣٥) بأنها: "عقد اتفاق مقنن من خلال الحوار الحر الذي تتوفر فيه إرادتان أو أكثر للاشتراك في مشروع، أو الاضطلاع بنشاط، أو عمل، يتم من خلاله التكامل بين هذه الأطراف، وهي عملية ديناميكية، تبدأ خطاها الأولى عندما يتم تصميمها بشكل كلي واضعة في اعتبارها كل التزامات، وتوقعات الشركاء".

وتعرف الباحثة الشراكة إجرائياً بأنها: الجهود المنظمة التي تقوم بها الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي،ومن خلالها تتبادل الآراء والأفكار والخبرات، وتتكامل الموارد والإمكانات بين الشركاء؛ تعويضاً لجوانب القصور لديهم بهدف خدمة المجتمع، والمتعلمين في محافظة الخبر.

- **الإطار النظري للبحث**:
- **أولاً: الشراكة المجتمعية في العملية التعليمية**
- **مفهوم الشراكة**:

يوضح قاموس Webster'sأن للشراكة (Partnership) معاني متعددة؛ منها ما يعبر عن وجود علاقة قانونية، أو شرعية بين شخصين ، أو أكثر، ارتبطوا مع بعضهم بشكل تعاقد اجتماعي وفق مبادئ محددة،وفي معنى آخر الشراكة تتضمن العلاقات التي تشبه العلاقات القانونية والمستخدمة في التعاون بين الشركاء، بشكل تتحدد فيه الحقوق والمسؤوليات على بعضهم البعض (Webster's, 1993:859). ويعرف قاموس لونج مان (Long Man) الشريك بأنه: الشخص الذي يشارك غيره في نفس النشاط، أو يشتركان في عمل واحد، ويقتسمان المكاسب، والخسائر، ومن ثم فإن الشراكة تكون بين اثنين، أو أكثر

من الناس، أو المنظمات التي تعمل معاً؛ لتحقيق الهدف (Long Man, 1032:1987).

• **الشراكة المجتمعية**:

ظهر مفهوم الشراكة في نهاية مرحلة الستينات من القرن العشرين، وكان ذلك تحت مسميات التشارك ، والتعاون، ويؤكد تقرير اليونيسكو المعنون " التعليم ذلك الكنز المكنون" هذا المفهوم (سنهجي ٢٠٠٦م:١) وتعد الشراكة إحدى الآليات التي تعكس عملية إعادة صياغة العلاقة بين جميع المعنيين بالتعليم، وهي رؤية جديدة للأدوار بين مؤسسات التعليم وبين الأهالي، أو بينها وبين القطاع الخاص، أو بينها وبين المتخصصين الأكاديميين أو ذوي الخبرة وغيره(رستم، ٢٠٠٣م:٢١).

وتعرف عبد المنعم(١٩٩٩م، ٣٤) الشراكة المجتمعية في مجال التعليم بأنها: "اتفاق بين الجهود التعليمية الرسمية وبين المجتمع، وأطرافه الفاعلة المعنية بشؤون التعليم؛ للتعاون المشترك، لتحقيق الأهداف من خلال مشروعات مشتركة ".

ومن منظور تجويد وتحسين الخدمة التعليمية، والمسئولية الاجتماعية يعرفها محمود(٢٠٠٥م، ٣٤٩) بأنها:"مشاركة جميع فئات المجتمع على اختلاف أنماطه فكرياً، ومادياً من خلال استراتيجية مدروسة؛ تهدف لجودة، وتحسين التعليم، وزيادة فعالية المدرسة في تحقيق وظيفتها التربوية؛ لتدعيم القدرات الإبداعية للطلاب ".

ويتضح من التعريفات السابقة أن الشراكة المجتمعية في التعليم هي: عبارة عن اتفاق بين إدارة المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي حول تحقيق أهداف مشتركة؛ للارتقاء بالعملية التعليمية التربوية، تسعى جميع أطراف الشراكة لتحقيقها، وتقوم على أسس تحكم علاقة كافة الأطراف، وهي التفاهم، والثقة، والخبرة، والتفاعل المتبادل .

• **متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية في التعليم** :

حددت مارل (Marrle , 2006, 28) العميد المساعد لبرامج التعليم قبل الجامعي بولاية متشغان مجموعة متطلبات تساعد على نجاح الشراكة في التعليم، وهي :

- الاحترام المتبادل الواضح أثناء التعامل في تنفيذ العملية التعليمية .
- وجود قيادة قوية متسقة تقدم نماذج للاحترام يقتدي بها كل الشركاء .
- إتاحة وقت كافٍ لتعرف الشركاء بعضهم على بعض .
- فهم واحترام ثقافات العمل المختلفة لكافة الأطراف في تطوير العملية التعليمية .
- وجود أدوار ومهام محددة لكل أطراف الشراكة في تجديد التعليم .
- وجود مدير للمشروع يقوم بالتنسيق بين الأطراف المشاركة في دعم وجودة العملية التعليمية.

- **ثانياً: الإدارة المدرسية ومعوقات الشراكة المجتمعية في العملية التعليمية**
- **الإدارة المدرسية وتطورها:**

لقد تطور مفهوم الإدارة المدرسية تطوراً سريعاً في العصر الحاضر، بفضل تطور المفاهيم في ميادين الإدارة بشكل عام ، وزيادة الاهتمام بالدراسات والبحوث في ميدان الإدارة المدرسية بشكل خاص ، وكان من نتائج هذا التطور؛ التقدم العلمي، وبروز اتجاهات جديدة في الإدارة جعلت الإدارة، المدرسية أكثر توسعا(المسعري،١٤٢٤هـ: ١١٨).

ويشير عطوي(٢٠١٢م، ٧) إلى أن الإدارة المدرسية قد تغيرت واتسع مجالها في الوقت الحاضر، فلم تعد مجرد عملية روتينية، تهدف إلى تسيير شؤون المدرسة تسييرا رتيبا وفق قواعد، وتعليمات معينة تقتصر على العناية بالنواحي الإدارية، بل أصبحت تعنى بالنواحي الفنية، وبكل ما يتصل بالطلاب، والمعلمين في المدرسة، وبالمناهج وطرق التدريس، والنشاط المدرسي، والإشراف الفني، وتنظيم العلاقة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي، وتعتبر الإدارة المدرسية الناجحة حجر الزاوية في العملية التعليمية التربوية. في حين يعرف المعايطة (٢٠٠٧م، ٧٨) الإدارة المدرسية بأنها: العمل مع الأفرادبأفضل السبل، وتنسيق جهودهم بشكل متضافر،ومتكامل، مما يعود عليها بالنمو، ويعود على المدرسة بالفعالية.

- **وظائف الإدارة المدرسية:**

صنف حسان والعجمي (٢٠١٠م، ١٠١.٩٨) وظائف الإدارة المدرسية؛ فيما يلي :

- وظائف فنية تشمل العديد من النواحي التي يمكن تناولها في النقاط التالية : تقويم وتوجيه عمل المعلمين، إعداد التقارير اللازمة عن تقدم التلاميذ في دراستهم، تمهيدا لرفعها لأولياء الأمور، والتعرف على الإمكانيات المادية، والبشرية المطلوبة للمدرسة، والاطلاع على أحدث التطورات التربوية، والتعليمية، ودراسة فلسفة المجتمع التربوية، والمناهج والكتب المدرسية، والتي تخص المرحلة التعليمية، والتعليمات التي ترد من الوزارة بهذا الشأن .
- الوظائف الإدارية؛ وتشكل المسؤوليات الإدارية النواحي التالية: شؤون الطلاب، وشؤون الموظفين، وشؤون الحسابات، وشؤون التوريدات، وشؤون التغذية، والإشراف على المباني المدرسية.
- الوظائف الاجتماعية: وتتضمن علاقة المدرسة بالمجتمع الخارجي؛ من آباء وأولياء أمور ، ومؤسسات، ومرافق، وهيئات،وبالتالي يتطلب من إدارة المدرسة وضع خطط، وبرامج لتحسين علاقة المدرسة بالمجتمع الخارجي، وذلك لجعل الحياة المدرسية أكثر ثراء،وفعالية.

- **معوقات الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي:**

أورد بري (Beare, 1993, 36) عددا من هذه المعوقات؛ وهي :

- التفاوت الكبير في القوة بين الأطراف المشاركة؛ وعدم تكافئها في مجال صنع القرار ، وصياغة الخطط .
- عدم توفر المعلومات حول كيفية بناء علاقة الشراكة .

- ضعف المبادرات المؤسسية،والتي قد تعتمد على مبادرات شخصية،أو فردية. وهذا لا يضمن استدامتها، واستمرارها، ويجعل الشراكة مرهونة ببقاء الشخص في موقعه .
- ضعف ثقافة الحوار، وحرية التفكير، والتعبير، والتنظيم، وقبول الاختلاف، والتنوع، والتعدد.

كما أشار حسونة(٢٠٠٥م: ٢٢٣ - ٢٢٤) إلى أن هذه المعوقات تتمثل في :

- الظروف الاقتصادية، ومتطلبات المعيشة التي تدفع الأفراد إلى العمل الإضافي؛ لسد الحاجات الضرورية، مما يؤدي إلى الإحجام عن المشاركة في الأنشطة.
- أن الشراكة المجتمعية في بعض الأنشطة التعليمية تحتاج لأفراد متخصصين، وفي الغالب يكونوا غير متوفرين،أو ليس لديهم الوقت.
- عدم الترحيب بأعضاء المجتمع من جانب العديد من الموظفين في المدرسة.
- الاعتقاد في أن الأموال المقدمة إلى المدرسة لا يتم إنفاقها في مكانها الصحيح.
- الاعتقاد بأن تأثير الجهود الذاتية ضئيل بالنسبة إلى حجم الإنفاق الهائل على التعليم.
- الاعتقاد بأن التعليم واجب الحكومة فقط، وعليها وحدها مسؤولية التخطيط، والتنفيذ، والتمويل.
- ضعف قنوات الاتصال بين المدرسة وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي؛ لشعور إدارة المدرسة بتدخل أولياء الأمور في شؤونها.

- **الإطار المنهجي للبحث**:
- **منهج االبحث**:

يعتمد البحث على المنهج الوصفي، لمناسبته لطبيعة مشكلة الدراسة، وأهدافها، وتساؤلاتها، وهو أسلوب لا يقف عند حد جمع المعلومات، ووصف الواقع، بل يتعداه إلى تحليل البيانات وتفسيرها للوصول إلى استنتاجات، وتعميمات تساعد في فهم الواقع الذي تم دراسته ومن ثم تطويره.

- **أداة البحث**:

اعتمد البحث على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وذلك لملاءمتها لطبيعة هذه الدراسة، حيث أنها تمثل أداة مناسبة للحصول على معلومات، وبيانات، وحقائق مرتبطة بواقع معين.

- أ) **بناء الأداة**:

صممت الاستبانة على ضوء مشكلة الدراسة، والإطار النظري، وبالعودة إلى بعض الدراسات السابقة وتكونت الاستبانة من جزأين على النحو التالي:

- الجزء الأول: البيانات الشخصيةعن أفراد الدراسة؛ وقد تضمنت: الجنس (ذكر، أنثى)، الوظيفة (مديرة، وكيلة)، الخبرة الإدارية (خمس سنوات، أكثر من خمس إلى عشر سنوات، عشر سنوات)، المرحلة الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)،نوع التعليم (تعليم حكومي ، تعليم أهلي)

- الجزء الثاني: تضمن محورين هما:
  - ✓ المحور الأول: دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وتكون من (٢٦) عبارة موزعة على ثلاثة مجالات؛ وهي: الشراكة في مجال الخدمات الإدارية، الشراكة في مجال الأنشطة التربوية، الشراكة في مجال الخدمات الإنسانية والاجتماعية.
  - ✓ المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون قيام الإدارة المدرسية بدورها في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وتتكون من (١٧) عبارة.

- **ب) صدق الأداة**:

قامت الباحثتان بالتحقق من صدق أداة الدراسة من خلال:

- الصدق الظاهري: للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين وعددهم (٣١) محكما من أكاديميين متخصصين في مجال التربية، وذلك للحكم وإبداء الرأي حول مدى انتماء العبارة للمجال الذي صنفت فيه، ومدى وضوح العبارات مع اقتراحات التحسين ومدى دقة صياغة العبارات مع اقتراح الصياغة المناسبة .
- صدق الاتساق الداخلي: بعد تعديل الاستبانة (أداة الدراسة) على ضوء ملاحظات المحكمين ، والتأكد من صدقها الظاهري ، قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط لبيرسون "Person'sCoefficient" لمعرفة صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، كما يظهر في الجدول التالي:

جدول (١) : معاملات ارتباط مفردات المحور الأول (دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي) بالدرجة الكلية للمجال المنتمية إليه.

(المجال)	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
الأول: الخدمات الإدارية	١	٠,٧٤١**	٢	٠,٧٨٣**	٣	٠,٧٣٧**
	٤	٠,٦٦٠**	٥	٠,٦٥١**	٦	٠,٥٩٩**
	٧	٠,٧٣٠**				
الثاني: الشراكة في مجال الأنشطة التربوية	٨	٠,٧٥٢**	٩	٠,٧١٦**	١٠	٠,٧٧٦**
	١١	٠,٦٦٥**	١٢	٠,٧٤٦**	١٣	٠,٥٩٦**
	١٤	٠,٧٠٠**	١٥	٠,٧٣٧**	١٦	٠,٧٦٧**
	١٧	٠,٨٠٦**	١٨	٠,٧٤٢**	١٩	٠,٧٧٣**
	٢٠	٠,٧٧٩**				
الثالث: الشراكة في الخدمات الإنسانية والاجتماعية	٢١	٠,٧٨٨**	٢٢	٠,٨٠٥**	٢٣	٠,٧٣٥**
	٢٤	٠,٦٧٢**	٢٥	٠,٧٢٦**	٢٦	٠,٧٣٣**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (١) أن جميع معاملات الارتباط بين بنود المحور الأول بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه كانت موجبة ودالة وتتراوح قيمتها بين (٠,٥٩٦ _ ٠,٨٠٦) وهي معاملات مناسبة، وهذا يدل على أن جميع عبارات المحور الأول كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجلة.

ويوضح الجدول(٢)، معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات بنود المحور الأول (دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي)بالدرجة الكلية للمحور كما يلي:

جدول (٢) : معاملات ارتباط مفردات المحور الأول (دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي) بالدرجة الكلية للمحور.

(المجال)	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
الأول: الخدمات الإدارية	١	٠,٦٣٠◆◆	٢	٠,٦٧٩◆◆	٣	٠,٥٩٧◆◆
	٤	٠,٥٧٦◆◆	٥	٠,٥٦٠◆◆	٦	٠,٤٤٠◆◆
	٧	٠,٦٥٤◆◆				
الثاني: الشراكة في مجال الأنشطة التربوية	٨	٠,٦٩٦◆◆	٩	٠,٧٠٦◆◆	١٠	٠,٧١١◆◆
	١١	٠,٦٨١◆◆	١٢	٠,٧٤٣◆◆	١٣	٠,٦٥٠◆◆
	١٤	٠,٧٨١◆◆	١٥	٠,٦٤٣◆◆	١٦	٠,٦٨٦◆◆
	١٧	٠,٧٨١◆◆	١٨	٠,٦٨٨◆◆	١٩	٠,٧٢٥◆◆
	٢٠	٠,٧٥٧◆◆				
الثالث: الشراكة في الخدمات الإنسانية والاجتماعية	٢١	٠,٦١٩◆◆	٢٢	٠,٧٥٢◆◆	٢٣	٠,٧١١◆◆
	٢٤	٠,٥٢٩◆◆	٢٥	٠,٥٩٩◆◆	٢٦	٠,٥٩٧◆◆

◆◆ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات ارتباط بنود المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور كانت موجبة ودالة وتتراوح قيمتها بين (٠,٤٤٠ _ ٠,٧٨١) وهي معاملات مناسبة ، وهذا يؤكد أن جميع عبارات المحور الأول كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجلة.

ويوضح الجدول (٣) معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحور الثاني (المعوقات التي تحول دون قيام الإدارة المدرسية بدورها في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي) بالدرجة الكلية للمحور كما يلي:

جدول (٣) : معاملات ارتباط مفردات المحور الثاني (المعوقات التي تحول دون قيام الإدارة المدرسية بدورها في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي) بالدرجة الكلية للمحور الثاني

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٦١٦◆◆	٢	٠,٦٠٠◆◆
٣	٠,٦٨٨◆◆	٤	٠,٦٢٢◆◆
٥	٠,٤٧٦◆◆	٦	٠,٥٧٨◆◆
٧	٠,٥١٤◆◆	٨	٠,٤٤٧◆◆
٩	٠,٥٨٤◆◆	١٠	٠,٦٠٧◆◆
١١	٠,٤٤٦◆◆	١٢	٠,٤٦٥◆◆
١٣	٠,٦١٢◆◆	١٤	٠,٦٢٥◆◆
١٥	٠,٦٨٢◆◆	١٦	٠,٦٧٣◆◆
١٧	٠,٦٣٤◆◆		

◆◆ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٣) أن جميع معاملا ت ارتباط بنود المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور كانت موجبة ودالة وتتراوح قيمتها بين (٠,٤٤٦ _ ٠,٦٨٨) وهي معاملات مناسبة، وهذا يؤكد أن جميع عبارات المحور الثاني كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجلة.

- **ج) ثبات الأداة**:

للتحقق من ثبات الاستبانة قامت الباحثتان باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الاستبانة، وللاستبانة ككل، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٤) : قيم معامل الثبات لمجالات المحور الأول ولإجمالي المحورين الأول والثاني

م	المجال	عدد الفقرات	قيمة معامل ارتباط ألفا كرونباخ
١	المجال الأول	٧	٠,٨٢٣
٢	المجال الثاني	١٣	٠,٩٢٩
٣	المجال الثالث	٦	٠,٨٣٧
	المحور الأول ككل	٢٦	٠,٩٤٦
	المحور الثاني ككل	١٧	٠,٨٧٥

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات ألفا كرونباخ للمحورين الأول والثاني هي قيم مناسبة تراوحت بين(٠,٨٢٣) و(٠,٩٤٦)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بقدر عال من الثبات.

- **مجتمع البحث**:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مدراءووكلاء مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر (بنين، بنات)(حكومي، وأهلي) التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بالمنطقة الشرقية ، للعام (الدراسي١٤٣٤هـ -١٤٣٥هـ) والبالغ عددهم (٦٣٧)

- **عينة البحث**:

تم تطبيق الدراسة على عينة من مدراء ووكلاء مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر (بنين، وبنات) (حكومي، وأهلي) التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بالمنطقة الشرقية ، للعامدراسي (١٤٣٤هـ -١٤٣٥هـ)تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد تم توزيع الاستبانات على (٥٠٪) من أفراد المجتمع الأصلي للدراسة، واسترجاع (٤٦٪) من أفراد المجتمع الأصلي للدراسة.

- **أساليب المعالجة الإحصائية**:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS)،لتحليل البيانات والحصول على النتائج كمايلي:

- التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية،والانحرافات المعياريةلوصف خصائص أفراد الدراسة، والتعرف على استجابات أفرادها على كل عبارة من عبارات أداة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون (*Person'sCoefficient*) لقياس الاتساق الداخلي لأداة الدراسة .
- معامل ألفا كرونباخ(*AlphaCronbach*) لقياس ثبات الأداة.
- اختبار ت (*T-test*)؛ لمعرفة ما إذا كان هناك فروق فياستجابات أفراد الدراسة تبعاً لمتغيرالجنس والوظيفة ونوع المدرسة.
- تحليل التباين الأحادي(*One- Way ANOVA*) لحساب الفرق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين ، وذلك تبعاً لمتغيري المرحلة الدراسية، والخبرة الإدارية.
- اختبار شيفية للمقارنات البعدية للتعرف على اتجاه الفروق الدالة إحصائيا.

- **نتائج البحث وتحليلها:**

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما واقع دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي من وجهة نظر مدراء و وكلاء مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب لكل مجال من مجالات دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي من وجهة نظر عينة الدراسة، كما هو مبين في الجدول(٥).

جدول (٥) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب لاستجاباتعينة الدراسة لمجالات المحور الأول وللمحور ككل.

م	المجالات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة الموافقة	الترتيب
١	الشراكة في الخدمات الإدارية	٢,٥٩	٠,٨٤١	منخفضة	٣
٢	الشراكة في الأنشطة التربوية	٣,١٦	٠,٨٧٩	متوسطة	١
٣	الشراكة في الخدمات الإنسانية والاجتماعية	٢,٩٩	٠,٩٤١	متوسطة	٢
	المحور ككل	٢,٩٦	٠,٧٩٦	متوسطة	

يظهر الجدول(٥) أن درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في العملية التعليمية من وجهة نظر مدراء ووكلاء مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر جاءت بدرجة متوسطة، حيث حصلت عبارات المحور ككل على متوسط حسابي قيمته (٢,٩٦).

وتظهر النتائج أيضاً أن أفراد الدراسة يرون أن الإدارة المدرسية تمارس دورها في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في المجال الثاني : الشراكة في الأنشطة التربوية بدرجة ممارسة متوسطة ومتوسط حسابي قيمته (٣,١٦) وفي المجال الثالث: الشراكة في الخدمات الإنسانية والاجتماعية بدرجة ممارسة متوسطة ومتوسط حسابي قيمته(٢,٩٩)أما المجال الأول : الشراكة في الخدمات الإدارية فكانبدرجة ممارسة منخفضة ومتوسط حسابي قيمته(٢,٥٩).

- **ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتصل بمجال" الشراكة في الخدمات الإدارية":**

جدول (٦) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب لاستجاباتعينة الدراسة لعبارات مجال الشراكة في الخدمات الإدارية.

م	العبارات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة الموافقة	الترتيب
١	تتعاون إدارة المدرسة مع مؤسسات المجتمع المحلي في توفير الجوائز والمكافآت للطلبة المتفوقين.	٢,٨٤	١,٢٥٦	متوسطة	١
٢	تتيح إدارة المدرسة لمؤسسات المجتمع المحلي فرصة الاستفادة من الإمكانات المتوفرة في المدرسة.	٢,٨٢	١,٢٧٩	متوسطة	٢
٣	تشرك إدارة المدرسة مؤسسات المجتمع المحلي في صنع القرار التربوي.	٢,٨٠	١,١٤١	متوسطة	٣
٤	تعقد إدارة المدرسة لقاءات مع مؤسسات المجتمع المحلي لتبادل الآراء والمقترحات حول سير العملية التعليمية.	٢,٧٣	١,١٣٤	متوسطة	٤
٥	تتيح إدارة المدرسة لمؤسسات المجتمع المحلي مساءلتها عن أوجه القصور في أدائها.	٢,٤٧	١,٢٦١	منخفضة	٥
٦	تنسق إدارة المدرسة مع مؤسسات المجتمع المحلي للاستفادة من إمكاناتها في صيانة المبنى المدرسي.	٢,٢٥	١,٢٨٥	منخفضة	٦
٧	تشارك مؤسسات المجتمع المحلي إدارة المدرسة في وضع الخطط المدرسية.	٢,٢٠	١,٠٨٥	منخفضة	٧
	المجال ككل	٢,٥٩	٠,٨٤١	منخفضة	

يبين الجدول(٦) درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في العملية التعليمية من وجهة نظر مدراء ووكلاء مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر في مجال الخدمات الإدارية مرتبة تنازليا حسب وجهة نظر أفراد الدراسة، حيثيتبين أن جميع العبارات حصلت على متوسطات حسابية تتراوح قيمها بين (٢,٨٤ -٢,٢٠)، ودرجة ممارسة تراوحت مابين متوسطة إلى منخفضة.

- **ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتصل بمجال" الشراكة في الأنشطة التربوية":**

جدول (٧) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب لاستجابات عينة الدراسة لعبارات مجال الشراكة في الأنشطة التربوية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	تتعاون إدارة المدرسة مع مؤسسات المجتمع في نشر الوعي الصحي لدى الطلبة.	٣,٦٦	١,١٠٦	عالية	١
٢	تشارك إدارة المدرسة مؤسسات المجتمع المحلي في المناسبات الوطنية.	٣,٥٨	١,١٨٠	عالية	٢
٣	تتفاعل إدارة المدرسة مع الأنشطة التي تعقدها مؤسسات المجتمع المحلي.	٣,٥٥	١,١٤٣	عالية	٣
٤	تتعاون إدارة المدرسة مع مؤسسات المجتمع في نشر الوعي البيئي لدى الطلبة.	٣,٤٣	١,١١١	عالية	٤
٥	تدعو إدارة المدرسة مؤسسات المجتمع المحلي لمعارض الأنشطة الطلابية.	٣,٣٥	١,١٧٣	متوسطة	٥
٦	تتعاون إدارة المدرسة مع مؤسسات المجتمع في نشر الوعي بقضايا المجتمع لدى الطلبة.	٣,٣٤	١,٢٠٣	متوسطة	٦
٧	تنسق إدارة المدرسة مع مؤسسات المجتمع المحلي لترتيب زيارات ميدانية لها.	٣,٣٣	١,٢٨٤	متوسطة	٧
٨	تهتم إدارة المدرسة بنشر الوعي حول مفهوم الشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي.	٣,٢٧	١,١٥١	متوسطة	٨
٩	تسهم إدارة المدرسة في علاج القضايا والمشكلات التي تواجه مؤسسات المجتمع المحلي بأسلوب علمي.	٣,٠٢	١,١٥٩	متوسطة	٩
١٠	تنسق إدارة المدرسة مع مؤسسات المجتمع المحلي لبرامج تدريب الطلبة.	٢,٨٨	١,٢٦٥	متوسطة	١٠
١١	تشارك مؤسسات المجتمع المحلي إدارة المدرسة في رعاية الطلاب الموهوبين .	٢,٨٥	١,٣٤٤	متوسطة	١١
١٢	تشارك مؤسسات المجتمع المحلي إدارة المدرسة في رعاية الطلاب ذوي الصعوبات.	٢,٥٥	١,٢٤١	منخفضة	١٢
١٣	تقيم إدارة المدرسة بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي برامج تقوية للطلاب المتأخرين دراسيا.	٢,٢٣	١,١٧٢	منخفضة	١٣
المجال ككل		٣,١٦	٠,٨٧٩	متوسطة	

يبين الجدول(٧) درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في العملية التعليمية من وجهة نظر مدراء ووكلاء مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر في مجال الأنشطة التربوية مرتبة تنازليا حسب وجهة نظر أفراد الدراسة، حيث يتبين أن جميع العبارات حصلت على متوسطات حسابية تتراوح قيمها بين (٣,٦٦ -٢,٢٣)، ودرجة ممارسة تراوحت ما بين عالية إلى منخفضة.

- **ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتصل بمجال" الشراكة في الخدمات الإنسانية والاجتماعية ":**

للإجابة عن هذا المجال كانت النتائج كمايلي:

جدول (٨) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والترتيب لاستجابات عينة الدراسة لعبارات مجال الشراكة في الخدمات الإنسانية والاجتماعية.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	تقيم إدارة المدرسة ندوات ومحاضرات تنمي الوعي بالعمل التطوعي لدى الطلبة.	٣,٤٦	١,٢٣٠	عالية	١
٢	تنسق إدارة المدرسة مع مؤسسات المجتمع المحلي لتقديم الرعاية الصحية للطلاب.	٣,١٠	١,١٨٦	متوسطة	٢
٣	تنظم إدارة المدرسة مهرجانات لصالح الأعمال الخيرية.	٣,٠٨	١,٣٦٩	متوسطة	٣
٤	تنسق إدارة المدرسة مع مؤسسات المجتمع المحلي لتقديم الرعاية الاجتماعية للطلاب.	٢,٩٩	١,٢١٨	متوسطة	٤
٥	تقدم إدارة المدرسة برامج تأهيلية للمتطوعين من مؤسسات المجتمع المحلي.	٢,٦٨	١,٢٦٥	متوسطة	٥
٦	تتعاون إدارة المدرسة مع مؤسسات المجتمع المحلي لتوفير اللوازم المدرسية للطلبة المحتاجين.	٢,٦٣	١,٣٢٧	متوسطة	٦
المجال ككل		٢,٩٩	٠,٩٤١	متوسطة	

يبين الجدول(٨) درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في العملية التعليمية من وجهة نظر مدراء ووكلاء مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر في مجال الخدمات الإنسانية والاجتماعية مرتبة تنازليا حسب وجهة نظر أفراد الدراسة، حيث يتبين أن جميع العبارات حصلت على متوسطات حسابية تتراوح قيمها بين (٣,٤٦ - ٢,٦٣)، ودرجة ممارسة تراوحت ما بين عالية إلى متوسطة.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني**: ":**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحليتعزى إلى المتغيرات التالية: الجنس- الوظيفة- الخبرة الإدارية - المرحلة الدراسية- نوع التعليم** ؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الموافقة على تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي حسب الجنس، والوظيفة، ونوع التعليم واستخدام اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، إلى جانب استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات وذلك تبعا لمتغيري الخبرة الإدارية ، والمرحلة الدراسية، وكانت النتائج لكل متغير من متغيرات الدراسة على النحو التالي:

- **تبعاً لمتغير الجنس**:

جدول (٩) : نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات درجة الموافقة على مجالات تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحليتبعالمتغيرالجنس.

م	مجالات المحورالأول	المتغيرات	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الشراكة في الخدمات الإدارية	ذكور	١٢٩	٢,٥٤	٠,٧٧٨	٠,٧٤٥	٠,٤٥٧ غير دالة
		إناث	١٦٣	٢,٦٢	٠,٨٨٨		
٢	الشراكة في الأنشطة التربوية	ذكور	١٢٩	٣,١٤	٠,٨١٩	٠,٣٠٩	٠,٧٥٨ غير دالة
		إناث	١٦٣	٣,١٧	٠,٩٢٦		
٣	الشراكة في الخدمات الإنسانية والاجتماعية	ذكور	١٢٩	٢,٨١	٠,٨٩١	٢,٨٣٨	٠,٠٠٥ دالة
		أناث	١٦٣	٣,١٣	٠,٩٥٩		
المحور ككل		ذكور	١٢٩	٢,٩٠	٠,٧٤٤	١,١٤٩	٠,٢٥٢ غير دالة
		إناث	١٦٣	٣,٠١	٠,٨٣٤		

يتضح من الجدول(٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية

لدورها في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي من وجهة نظر مدراء ووكلاء مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر بوجه عام وفي مجالي"الشراكة في الخدمات الإدارية" و"الشراكة في الأنشطة التربوية "، بينماظهرت فروق بين متوسطات الاستجابات في مجال"الشراكة في الخدمات الإنسانية والاجتماعية" وكانت لصالح الإناث، وبلغت قيمة ت(١,١٤٩)بالنسبة للمحور ككل وهي غير دالة، وهذا يدل على أن درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في العملية التعليمية تبعا لمتغير الجنس(ذكر – أنثى) كانت متشابهة من وجهة نظر أفراد الدراسة.

- **تبعاً لمتغير الوظيفة**:

جدول (١٠) : نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات درجة الموافقة على مجالات تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحليتبعالمتغيرالوظيفة.

م	مجالات المحورالأول	المتغيرات	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الشراكة في الخدمات الإدارية	مدراء	١٣١	٢,٥١	٠,٨٠٠	١,٤٣١	٠,١٥٤ غير دالة
		وكلاء	١٦١	٢,٦٥	٠,٨٧٠		
٢	الشراكة في الأنشطة التربوية	مدراء	١٣١	٣,١٤	٠,٨٣٩	٠,٢٤٧	٠,٨٠٥ غير دالة
		وكلاء	١٦١	٣,١٦	٠,٩١٢		
٣	الشراكة في الخدمات الإنسانية والاجتماعية	مدراء	١٣١	٢,٩٦	٠,٩٤٥	٠,٥٤٤	٠,٥٨٧ غير دالة
		وكلاء	١٦١	٣,٠٢	٠,٩٣٩		
	المحور ككل	مدراء	١٣١	٢,٩٣	٠,٧٦٧	٠,٦٩١	٠,٤٩٠ غير دالة
		وكلاء	١٦١	٢,٩٩	٠,٨١٩		

يتضح من الجدول(١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي من وجهة نظر مدراء ووكلاء مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر بوجه عام وفي جميع مجالات الدراسة تبعا لمتغير الوظيفة بين المدراء والوكلاء حيث بلغت قيمة ت(٠,٦٩١)بالنسبة للمحور ككل وهي غير دالة، وهذا يدل على أن درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في العملية التعليمية تبعا لمتغير الوظيفة(ذكر –أنثى) كانت متشابهة من وجهة نظر أفراد الدراسة.

- **تبعاً لمتغير الخبرة الإدارية**:

جدول (١١) : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول درجة الموافقة لدور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي تبعا لمتغير سنوات الخبرة الإدارية.

م	مجالات المحورالأول	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	الشراكة في الخدمات الإدارية	بين المجموعات	٨٢,٤٣١	٤١,٢١٦	٢	١,١٩١	٠,٣٠٥ غير دالة
		داخل المجموعات	١٠٠٠٠,٤٨٧	٣٤,٦٠٤	٢٨٩		
٢	الشراكة في الأنشطة التربوية	بين المجموعات	٢٣٧,٤٦٥	١١٨,٧٣٢	٢	٠,٩٠٩	٠,٤٠٤ غير دالة
		داخل المجموعات	٣٧٧٣١,٢٥٨	١٣١,٥٥٨	٢٨٩		
٣	الشراكة في الخدمات الإنسانية والاجتماعية	بين المجموعات	٧٨,٠٢٠	٣٩,٠١٠	٢	١,٢٢٧	٠,٢٩٥ غير دالة
		داخل المجموعات	٩١٨٨,٣٢٢	٣١,٧٩٤	٢٨٩		
	المحور ككل	بين المجموعات	٦٨١,٨٨٠	٣٤٠,٩٤٠	٢	٠,٧٩٦	٠,٤٥٢ غير دالة
		داخل المجموعات	١٢٣٨٠٦,١	٤٢٨,٣٩٥	٢٨٩		

يتضح من الجدول(١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) في درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي من وجهة نظر مدراء ووكلاء مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر بوجه عام وفي جميع مجالات المحور تبعاً لمتغير الخبرة الإدارية(خمس سنوات فأقل -أكثر من خمسإلى عشر سنوات -أكثر من عشر سنوات) حيث بلغت قيمة ف(٠,٧٩٦)بالنسبة للمحور ككل وهي غير دالة، وهذا يدل على أن درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في العملية التعليمية تبعا لمتغير الخبرة الإدارية كانت متشابهة من وجهة نظر أفراد الدراسة.

- **تبعاً لمتغيرالمرحلة الدراسية**:

جدول (١٢): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول درجة الموافقة لدور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية.

م	مجالات المحورالأول	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	الشراكة في الخدمات الإدارية	بين المجموعات	١٨٧,٦٢٧	٩٣,٨١٣	٢	٢,٧٤٠	٠,٠٦٦ غير دالة
		داخل المجموعات	٩٨٩٥,٢٩١	٣٤,٢٤٠	٢٨٩		
٢	الشراكة في الأنشطة التربوية	بين المجموعات	٨١,٨٩٣	٤٠,٩٤٧	٢	٠,٣١٢	٠,٧٣٢ غير دالة
		داخل المجموعات	٣٧٨٨٦,٨٢٩	١٣١,٠٩٦	٢٨٩		
٣	الشراكة في الخدمات الإنسانية والاجتماعية	بين المجموعات	٣٣٧,٤٣٣	١٦٨,٧١٧	٢	٥,٤٦١	٠,٠٠٥ دالة
		داخل المجموعات	٨٩٢٨,٩٠٩	٣٠,٨٩٦	٢٨٩		
المحور ككل		بين المجموعات	١٦٥٤,٨٧٦	٨٢٧,٤٣٨	٢	١,٩٤٧	٠,١٤٥ غير دالة
		داخل المجموعات	١٢٢٨٣٣,١	٤٢٥,٠٢٨	٢٨٩		

يتضح من الجدول(١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) في درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي من وجهة نظر مدراء ووكلاء مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر بوجه عام وفي مجالي"الشراكة في الخدمات الإدارية" و" الشراكة في الأنشطة التربوية" بينما أظهرت النتائج وجود فروق في مجال"الشراكة في الخدمات الإنسانية والاجتماعية"لصالح المرحلة المتوسطة، حيث بلغة قيمة ف للمجال الثالث(٥,٤٦١)وقد تم تحديد الفروق باستخدام اختبار شيفيه و بلغت قيمة ف(١,٩٤٧)بالنسبة للمحور ككل وهي غير دالة، وهذا يدل على أن درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في العملية التعليمية تبعا لمتغير المرحلة الدراسية(ابتدائي - متوسط -ثانوي) كانت متشابهة من وجهة نظر أفراد الدراسة فيما عدا المجال الثالث الذي ظهر فيه الفرق لصالح المرحلة المتوسطة.

- **تبعاً لمتغير نوع التعليم**:

جدول (١٣) : نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات درجة الموافقة على مجالات تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي تبعا لمتغير نوع التعليم.

م	مجالات المحورالأول	المتغيرات	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الشراكة في الخدمات الإدارية	حكومي	١٦٤	٢,٥٢	٠,٨٩٠	١,٦٠٤	٠,١١٠ غير دالة
		أهلي	١٢٨	٢,٦٧	٠,٧٦٧		
٢	الشراكة في الأنشطة التربوية	حكومي	١٦٤	٣,٠٥	٠,٨٩٣	٢,٣١٠	٠,٠٢٢ دالة
		أهلي	١٢٨	٣,٢٩	٠,٨٤٥		
٣	الشراكة في الخدمات الإنسانية والاجتماعية	حكومي	١٦٤	٢,٩٢	٠,٩٩٧	١,٤٨٠	٠,١٤٠ غير دالة
		أهلي	١٢٨	٣,٠٨	٠,٨٥٧		
	المحور ككل	حكومي	١٦٤	٢,٨٨	٠,٨٢٦	٢,١٣٧	٠,٠٣٣ دالة
		أهلي	١٢٨	٣,٠٨	٠,٧٤٢		

يتضح من الجدول(١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي من وجهة نظر مدراء ووكلاء مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر بوجه عام وفي مجال "الشراكة في الأنشطة التربوية" ، وكانت الفروق لصالح التعليم الأهلي، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مجالي "الشراكة في الخدمات الإدارية" و" الشراكة في الخدمات الإنسانية والاجتماعية" حيث بلغت قيمة ت(٢,١٣٧)بالنسبة للمحور ككل وهي دالة على وجود فروق بوجه عام وهذا يدل على أن درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في التعليم الأهلي أعلى من درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في التعليم الحكومي .

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث**: ": **ما المعوقات التي تحول دون قيام الإدارة المدرسية بدورها في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي من وجهة نظر مدراء ووكلاء مدارس التعليم العام بمحافظة الخبر** ؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ودرجة الموافقة على وجود المعوق، والترتيب للعبارات المتعلقة بمعوقات الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وكانت النتائج كما بالجدول (١٤):

ويبين الجدول(١٤) درجة وجود معوقات ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي مرتبة تنازليا حسب وجهة نظر أفراد الدراسة ، وقد نالت العبارات (١٧، ٢، ١، ١٥، ١٦، ٣) درجة موافقة عالية بمتوسطات حسابية تراوحت مابين (٣,٦٢)، و(٣,٨٢) بينما نالت العبارات (١٤،٧، ١٠، ١٣، ٨، ٩، ٤، ٦) درجة موافقة متوسطة بمتوسطات حسابية تراوحت مابين (٢,٦٢)، و(٣,٣٩)، ونالت العبارتان (١١،١٢) درجة موافقة منخفضة بمتوسطات حسابية تراوحت مابين (٢,١١)،و(٢,١٧) مما أعطى محور المعوقات ككل درجة موافقة متوسطة من وجهة نظر أفراد الدراسة بمتوسط حسابي قيمته (٣,١٨) .

جدول (١٤) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على وجود المعوق والترتيب لاستجاباتعينة الدراسة للعبارات المتعلقة بالمعوقات.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة وجود المعوق	الترتيب
١٧	غياب الخبرة اللازمة لدى مؤسسات المجتمع المحلي لدعم العملية التعليمية في المدرسة.	٣.٨٢	١.٠٤٣	عالية	١
٢	المركزية التي تحكم عمل إدارة المدرسة، وبعض مؤسسات المجتمع المحلي.	٣.٧١	١.٠٦٢	عالية	٢
١	غياب آلية واضحة للتعاون بين إدارة المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي.	٣.٦٩	١.١٦٤	عالية	٣
١	قلة وعي مؤسسة المجتمع المحلي بأهمية الشراكة مع إدارة المدرسة.	٣.٦٧	١.٠٤٦	عالية	٤
٢	عزوف بعض مؤسسات المجتمع المحلي عن الشراكة مع إدارة المدرسة.	٣.٦٧	١.٠٨٢	عالية	٥
٣	ضعف المناخ التنظيمي اللازم لبناء شراكة فاعلة بين إدارة المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي.	٣.٦٢	١.٠٨٢	عالية	٦
٤	قلة وعي مؤسسات المجتمع المحلي بالخدمات التي يمكن أن تقدمها إدارة المدرسة لها.	٣.٣٩	١.١٢٧	متوسطة	٧
٥	ضيق الوقت لدى إدارة المدرسة يحول دون تفعيل الشراكة مع مؤسسات المجتمع المحلي.	٣.٣٨	١.٢٣٦	متوسطة	٨
٦	ضعف المخصصات المالية للمدرسة يحد من فرص الشراكة مع مؤسسات المجتمع المحلي.	٣.٣١	١.٣٠١	متوسطة	٩
٧	اعتقاد مؤسسات المجتمع المحلي أن دورها في الشراكة مقتصر على توفير الدعم المادي لإدارة المدرسة.	٣.٣٠	١.٢٦١	متوسطة	١٠
٨	ضعف الإمكانيات المادية لمؤسسات المجتمع المحلي.	٣.١٠	١.١٣١	متوسطة	١١
٩	قصور المرافق المدرسية يعيق إقامة برامج لمؤسسات المجتمع المحلي.	٣.٠٨	١.٣٣٧	متوسطة	١٢
١٠	غياب الشفافية لدى إدارة المدرسة في التعامل مع مؤسسات المجتمع المحلي.	٢.٩٠	١.١٥٢	متوسطة	١٣
١١	غموض أهداف إدارة المدرسة على مؤسسات المجتمع المحلي.	٢.٦٢	١.١٨٢	متوسطة	١٤
١٢	ضعف ثقافة الحوار لدى إدارة المدرسة تحول دون تفعيل الشراكة مع مؤسسات المجتمع المحلي.	٢.٤٨	١.١٠٧	منخفضة	١٥
١٣	ضعف وعي إدارة المدرسة بأهمية الشراكة مع مؤسسات المجتمع المحلي.	٢.١٧	١.١٤١	منخفضة	١٦
١٤	معارضة بعض أعضاء إدارة المدرسة لفكرة الشراكة مع مؤسسات المجتمع المحلي.	٢.١١	١.١٧٧	منخفضة	١٧
المحور ككل		٣.١٨	٠.٦٦٨	متوسطة	

- **توصيات البحث**:

على ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة قدمت الباحثتان عدداً من التوصيات وآليات التنفيذ التي يمكن أن تسهم في بناء شراكة فاعلة بين المدرسة والمجتمع المحلي في مدارس التعليم العام توردها فيما يلي:

- أن تهيئ وزارة التعليم للإدارة المدرسية الظروف الملائمة لبناء شراكة فاعلة مع مؤسسات المجتمع المحلي:
- أن تعمل الإدارة المدرسة على توعية مؤسسات المجتمع المحلي بدورها تجاه المدرسة.

- أن تعمل الإدارة المدرسية على تقليل الفجوة بينها وبين مؤسسات المجتمع المحلي ومحاولة سدها .
- أن تتبنى الإدارة المدرسية نشر ثقافة العمل التطوعي في المجتمع المحلي والمدرسة.

• قائمة المراجع :

• أولاً: المراجع العربية :

- أبو سمرة، محمد أحمد (٢٠٠٦م). تصورات مديري المدارس الثانوية وأولياء الأمور في محافظة الخليل للتفاعل بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي. **مجلة جامعة الخليل للبحوث**، ٢(٢)، ٨٥-١٢٠.
- أحمد، سماح السيد محمد السيد(٢٠١١م). **تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية بمدارس التعليم الثانوي العام في ضوء مدخل إدارة التغيير**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفية، المنوفية، جمهورية مصر العربية.
- إدارة التربية والتعليم بالرياض(١٤٢٧هـ). **العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي**. ورقة عمل مقدمة في الاجتماع الرابع لمجلس التربية والتعليم في الدورة العاشرة في الرياض في ١٧ جمادىالأولى، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- آل سويدان، بندر حويزي (٢٠٠٨م). **درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في خدمة المجتمع المحلي في مدارس محافظة تثليث بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المديرين العاملين ورؤساء الأقسام بالدوائر الحكومية و الأهلية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، المملكة الأردنية الهاشمية.
- بدوي، أحمد زكي (١٩٨٢م). **معجم مصطلحات العلوم الإدارية**. القاهرة: دار الكتاب المصري.
- جمال الليل، هيفاء (١٤٢٣هـ). **نحو استراتيجية مؤسسية لمفهوم التعاون**. ورقة عمل مقدمة في ندوة مدار س المستقبل المنعقدة في الرياض في الفترة من ١٦-١٧شعبان، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الجهني، أحمد عطاالله(٢٠١٣م). **القيادة والإدارة المدرسية في القرن الواحد وعشرين منهج متكامل من النظريات والمناهج العلمية لقيادة مدرسية عصرية ومتكاملة**. الرياض: قرطبة للنشر والتوزيع.
- حسان، حسن محمد والعجمي، محمد حسنين(٢٠١٠م). **الإدارة التربوية**. عمان: دار الميسرة.
- حسونة، محمد السيد(٢٠٠٥م). **المشاركة المجتمعية وتطوير التعليم**. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
- الخطيب، أحمد والخطيب، رداح(٢٠٠٦م). **المدرسة المجتمعية وتعليم المستقبل**. إربد: عالم الكتب الحديث.
- رستم، رسمي عبد الملك(٢٠٠٣م). **تفعيل دور الشراكة المجتمعية في العملية التعليمية وسلطات المحافظات في إدارة التعليم**. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
- سنهجي، عبد العزيز(٢٠٠٦م). إشكالية الشراكة في منظومة التربية والتكوين مقاربة من زاوية التوجيه التربوي. **موقع توجيه نت للاستشارة والتوجيه**، المغرب، تم استرجاعه في ١٥/ ٢٠١٤/١٢م على الرابط:
- الشرعي، بلقيس غالب(٢٠٠٧م). دور المشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرسي: دراسة تحليلية. **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (٢٤)، ١-٤٠.
- الصماتي، رأفت عبد الله و شاهر، سعيد (٢٠٠٩م). **دور مدير المدرسة الأساسية في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي في محافظة عدن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، عدن، اليمن.

- الصوافية، نصراء محمد(٢٠٠٨م). **تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع المحلي في بعض الجوانب الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عمان.
- الطراونة، أخليفوسواقد، ساري (١٩٩٥م). استقصاء مستوى العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي كما يراها مديرو ومديرات مدارس تربية محافظة الكرك. **مجلة أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ١٢(٤)، ٧٨-١١٩.
- الطيطي، محمد و أبوساكور، تيسير(٢٠١٠م).مدى مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدينة الخليل من وجهة نظر الإدارات المدرسية ومجالس الآباء. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، (٢١)،١١-٥٢.
- عاشور، محمد (٢٠٠٥م). دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية** ، ١(١)، ٨٩-١٠٣.
- عبد المنعم، نادية(١٩٩٩م). **تفعيل الشراكة المجتمعية في إدارة النظم التعليمية دراسة مستقبلية على التعليم الثانوي المصري في ضوء بعض الخبرات المعاصرة**. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
- العجمي، حسين فهيد (٢٠٠٥م). **مفهوم العلاقة بين المدرسة الثانوية والمجتمع المحلي في دولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، المملكة الأردنية الهاشمية.
- العجمي، محمد حسنين(٢٠٠٧م). **المشاركة المجتمعية والإدارة الذاتية للمدرسة**. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- عطوي، جودت عزت(٢٠١٢م). **الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العنزي، محمد فرحان (٢٠٠٩م).**درجة مشاركة المعلمين وأولياء الأمور في اتخاذ القرارات المدرسية في المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة الرياض**.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- القاضي، سعيد إسماعيل(٢٠٠٧م). دور المشاركة المجتمعية في رعاية الإبداع بالمدرسة الابتدائية دراسة ميدانية بمحافظة أسوان .**مجلة كلية التربية** جامعة المنصورة، (٦٥)، ٢١٥-٢٦٢.
- الكردي، مصباح محمد مكي عبد القادر(٢٠٠٦م). تأثير المشاركة المجتمعية في المؤسسات التعليمية بمدينة الرياض .**مجلة القراءة والمعرفة**، (٥٩)،١٢٧-١٨٧.
- مجلس التعاون لدول الخليج العربي(٢٠٠٤م). دراسة حول التوجهات الواردة في قرار المجلس الأعلى الدورة ٢٣ الدوحة ديسمبر ٢٠٠٢م بشأن التعليم الرياض: الأمانة العامة.
- محمود، محمد خيري (٢٠٠٥م). **الشراكة المجتمعية في إثراء المعرفة لتحسين التعليم " نموذج مقترح**. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
- المسعري، زاهر علي(١٢٢٤هـ). **فن الإدارة المدرسية**. الدمام: مكتبة المتنبي.
- المعايطة، عبد العزيز عطا الله(٢٠٠٧م). **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**. عمان: دار الحامد.
- نشوان، يعقوب (١٤٠٦هـ). **الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق**. عمَّان: دار الفرقان.
- هلال، مجدي وقمر، عصام وأحمد، عزت وعيد، دلال (٢٠٠٥م). **المشاركة المجتمعية والأنشطة التربوية بالمدرسة المصرية بين الواقع والمأمول**. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السادس بعنوان" المشاركة وتطوير التعليم الثانوي في مجتمع المعرفة رؤى مستقبلية" المنعقد في المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في الفترة من ٩-١٠يوليو، القاهرة، مصر.
- الهيلات، محمد علي(٢٠٠٩م). **دور الإدارة المدرسية في إقناع المجتمع المحلي لبناء علاقة تشاركية من أجل تحقيق مدرسة مجتمعية في مدارس محافظة إربد**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- وزارة الاقتصاد والتخطيط (١٤٣٠-١٤٣٥هـ). **خطة التنمية التاسعة للمملكة العربية السعودية**. الرياض: المملكة العربية السعودية. تم استرجاعه في ٢٠١٤/٢/١١م على الرابط:
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣م). **المعايير القومية للتعليم في مصر**، ج(١)، القاهرة: مصر.

• ثانياً: المراجع الأجنبية

- Beare.H , Slayghter,R . (1993) **Education for The Twenty First** Century. London Routledge. P36.
- Longman. (1987). **Dictionary of Contemporary English**. England.
- Manasse,A (2003) Principals Leaders of HighPerformingSystems. **Education Leadership,** 41(5) 42-46.
- Marrle, B. (2006) . **Acasein Strong Partnership: what Makes Partnership work?**. Michigan State University,(pp. 25-30).
- Webster's. (1993). **Merrian Webster's Collegiate Dictionary**,Massachusees, U.S.A.

****

البحث العاشر :

تقويم الأنشطة اللغوية في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات الفهم القرائي

إعداد :

أ/ حنان بنت حسين بن إبراهيم الأحمدي

معلمة بإدارة تعليم المدينة المنورة باالمملكة العربية السعودية

د/ أكرم بن محمد بن سالم بريكيت

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بكلية التربية جامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية

تقويم الأنشطة اللغوية في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات الفهم القرائي

بحث مستل من رسالة ماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة طيبة

أ/ حنان بنت حسين بن إبراهيم الأحمدي
معلمة بإدارة تعليم المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية

د/ أكرم بن محمد بن سالم بريكيت
أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بكلية التربية جامعة طيبة

• **المستخلص**:

هدف البحث إلى تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الثالث المتوسط، وتقويم الأنشطة اللغوية في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوئها، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى وهو أحد أساليب المنهج الوصفي، بأداة علمية تتضمن مهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الثالث المتوسط، وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، بدأت الباحثة في تحليل الأنشطة اللغوية في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في مكونات (الفهم القرائي، واستراتيجية قراءة، والتحليل الأدبي) والبالغ عددها (٢١٢) نشاطا، وقد تم اختيار الأنشطة بطريقة العينة القصدية. وللوصول للنتائج استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البحث بعد التحقق من مناسبتها واستيفائها للشروط، وهي: التكرارات، والنسب المئوية، ومعادلة هولستي (Holsti). وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج منها: تحديد (٢٩) مهارة من مهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الثالث المتوسط، موزعة على خمس مستويات (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي)، كما أظهرت النتائج ضعف تضمين مهارات الفهم القرائي في كتاب لغتي الخالدة، وخصوصا مهارات الفهم النقدي والتذوقي والإبداعي، كما قدمت تصورا مقترحا للأنشطة اللغوية، تم بناؤهفي ضوء مهارات الفهم القرائي التي توصلت إليها الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة اللغوية - مهارات الفهم القرائي.

Evaluation of Language Activities of My Eternal language Textbook of grade Third Intermediatein Light of the Skills of the Reading Comprehension

Hanan Hussain IbrahimAlahmadi & Dr. Akram Salem Brikeet

Abstract

This research aimed to identifying the reading comprehension skills needed for third intermediate classpupils and evaluation of language activities ofmy eternal language textbook based on them. To achieve the aims of the study the researcher used content analysis-one of the descriptive methods as a tool included the needed reading comprehension skills for third intermediate class pupils, After she made sure the validity and reliability of instrument, the researcher started in analyzing the language activities of my eternal language textbook of grade third are (212) language activities, In the order to analyze the study, the researcher used the repetitions and percentages. The findings of the study showed: Providing list of reading comprehension skills including 29 skills,Weakness of inclusion of the reading comprehension skills in the language activities, particularly the critical comprehension, sense comprehension and creative comprehension, the study provided suggested solution for language activities, to be built in the light of reading comprehension skills which determined.

Keywords: Language Activities- Skills of the Reading Comprehension.

• **مقدمة**:

تعد اللغة العربية واحدةً من أهم اللغات الحية في العالم نظراً لأهميتها كلغة وعمقها التاريخي والحضاري والديني، فهي لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، ولغة الصلاة والعبادة لجميع المسلمين، وهي لغة الحضارة والعلم.

والتمكن من اللغة يعني التمكن من امتلاك سائر المعارف والمهارات؛ فاللغة العربية ليست مادة دراسية فقط، بل وسيلة لدراسة المواد الأخرى (وثيقة منهج اللغة العربية ،١٤٢٧هـ، ص٨) وتتكون اللغة العربية من أربع مهارات هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

وتعد القراءة أهم هذه المهارات؛ إذ هي وسيلة الإنسان الرئيسة لاكتساب المعرفة في شتى العلوم والفنون، وتحقيق التسلية والمتعة، وتنمية التذوق، وحل المشكلات، وتتضح لنا أهمية القراءة أكثر إذا استذكرنا تأكيد التربويين على مهارات التعلم الذاتي، والذي تعد القراءة الفاعلة وسيلته الناجعة (البجة، ٢٠٠٠م، ص٢٩٦)، ورغم تعدد وسائل الحصول على المعرفة إلا أن القراءة بقيت الوسيلة الأساسية لما تمتاز به من سهولة ويسر وحرية وعدم الحاجة إلى وسائل التقنية التي تتطلب أدوات وأجهزة وتكاليف مادية (جاب الله وآخرون، ٢٠١١م).

ولا تقتصر القراءة على مجرد التعرف على الرموز المكتوبة، بل تشمل: العمليات العقلية المختلفة التي تستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها بغية تفسير المعاني، والربط والاستنتاج والنقد، والحكم على ما يقرأ(عطا، ١٩٩٦، ص ١١٩). أي أن القراءة عبارة عن تعرف على الرموز المكتوبة وفهم لها، ولها أربع مهارات هي: التعرف، والنطق، والفهم، والسرعة، ولعل الفهم أهم مهارات القراءة، فالفهم هو الأساس في عمليات القراءة فالطالب ينطلق في القراءة جهرية كانت أم صامتة إذا فهم ما يقرأ، وهو كذلك المهارة المستهدفة من تعليم القراءة لتمكين الطالب من معرفة معاني الكلمات والجمل وربط المعاني ببعضها البعض، وتنظيمها في تتابع منطقي ، والاحتفاظ بها لاستخدامها في أنشطة الحياة (العدوي، ٢٠١٧م) وبدونه تصبح القراءة بلا فائدة؛ فعن طريقه يكتسب الإنسان المعرفة و يتمكن من تطوير مهاراته، وفهم حاضر أمته وماضيها، وعن طريقه يتحقق الفهم للانتفاع بالمقروء في الحياة العلمية والعملية، وحل المشكلات ، والفهم للمتعة والتسلية والتذوق، والفهم لنقد الموضوعات وإصدار الأحكام (حراحشة، ٢٠٠٧م).

ونظراً لأهمية الفهم القرائي فقد اهتمت به وزارات التعليم في العالم العربي ونصت وثيقة التعليم بالمملكة العربية السعودية (١٤٢٧هـ) على تنمية مهارات الفهم القرائي بكافة مستوياته بدءا بالمستوى الحرفي وانتهاءً بالمستوى الإبداعي، و اهتم به الباحثون به أيضا فتناولوه بالبحث والدراسة في العديد من الدراسات ومن هذه الدراسات دراسة حسانين (٢٠١٤ م) التي تناولت معايير ضبط المفردات وعلاقتها بالفهم القرائي، ودراسة عياصرة (٢٠١٦م) التي تناولت أثر طريقتي

القراءة المؤقتة والمتكررة في تحسين مهارة فهم المقروء، عدا عن عشرات الدراسات التي طبقت استراتيجيات متنوعة لتنمية الفهم القرائي ومنها دراسة نهابة (٢٠١٣م)، والحواري (٢٠١٤م)، وسالي نصر(٢٠١٦م)، والسليتي (٢٠١٦م)، وصومان (٢٠١٦م)، والحوامدة (٢٠١٦م)، وسنجي (٢٠١٦م)،والعتيبي (٢٠١٧م)، وحلس؛ الصيداوي (٢٠١٧م)، والنحال (٢٠١٧م)، والسناني (٢٠١٧م)، وقد توصلت إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب من خلال تطبيق استراتيجيات تدريس حديثة ومتنوعة، ومن الدراسات الأجنبية التي تناولتها أيضادراسة وارد Ward (٢٠٠٧م) التي تناولت تأثير وحدة معالجة القراءة على مهارات القراءة والفهم لدى تلاميذ الصف التاسع ، ودراسة سالتيرزSalters (٢٠٠٨م) التي تناولت تأثير تأثيرات القراءة المستقلة على مهارات فهم القراءة لدى طلاب الصف السادس ، ودراسة سانشيز Sanchez (٢٠١٠م) التي درستالفهم القرائي والتقييم في الاستجابة لإطار التدخل ، ودراسة ويب Webb (٢٠١٣م) التي تعاملت مع تأثير تعليم القراءة على فهم ودافع طلاب الصف التاسع بمستويات قدرة مختلفة، ودراسة Papatga&Ersoy (٢٠١٦م) التي درست تحسين مهارات فهم القراءة من خلال برنامج SCRATCH، ودراسة كولمان Coleman (٢٠١٧م) التي درست صعوبات الفهم القرائي بين طلاب الكلية المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، لقد طور هؤلاء الباحثين مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب من خلال تطبيق استراتيجيات تعليم حديثة ومتنوعة.

وبالرغم من أهمية الفهم القرائي واهتمام الباحثين به إلا أننا نلمس ضعفاً عاما لدى الطلاب في مهارات الفهم القرائي، ومن مظاهر هذا الضعف: الفهم السطحي، والجزئي غير المستوعب، والمضطرب (عطية، ١٩٩٩م، ص٥) ويتمثل كذلك في صورة (اللعي) ويعني العجز عن التعبير بما يفيد المعنى المقصود وتفكك الخطاب وسطحية المضمون، وتقطع الأفكار؛ نتيجة لسببين حددتهما وثيقة التعليم في المملكة يتمثلان في: ضحالة الثقافة العامة، وقلة المحصول اللغوي، بالإضافة إلى نقص الكفاية الاستراتيجية، أي الأساليب اللفظية وغير اللفظية التي يستعين بها الفرد في حال تعثر وصول الرسالة (١٤٢٧ه، ص١٤).

وأكدت دراسات عدة هذا الضعف مثل دراسة البلوي (٢٠١٤م)،وحسن (٢٠١٥م)،والتتري (٢٠١٦ م)،وأيوب (٢٠١٧م) وقد رصدت جميعها ضعف الطلاب في مهارات الفهم القرائي ولا سيما في المهارات العليا منها، وقد تصدت هذه الدراسات لهذا الضعف باقتراح برامج واستراتيجيات مختلفة لرفع مستوى الطلاب ، ورغم هذا الاهتمام إلا ان الدراسات اغفلت في معظمها دور الأنشطة اللغوية، وهي بلا ريب من أهم وسائل رفع مستوى الطلاب في مهارات الفهم القرائي حيث إنها تثير الذهن وتنبهه لما اغفله في النص وتجبره على إعمال التفكير فيما يقرأ، و قد نصت وثيقة التعليم في المملكة العربية السعودية (١٤٢٧هـ) على دور الأنشطة اللغوية وجعلتها جزءا من المنهج وأكدت على توظيفها لرفع مستوى الطلاب في كافة مهارات اللغة، وتناولت دراسات عديدة الأنشطة اللغوية ووظفتها لرفع

مستوى الطلاب في مهارات اللغة المختلفة ، وطالبت بعض الدراسات بالاهتمام بالأنشطة مثل دراسة أحمد (١٩٩٠م) ، والفيومي (٢٠١٢م) ، والخيري (٢٠١٤م) ، ودراسة هزاع (٢٠١٤م) وغيرها من الدراسات وقد أثبتت جميعها الدور الحيوي الذي تقوم به الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات اللغة المختلفة.

ورغم أهمية الأنشطة اللغوية و ما حظيت به من اهتمام الباحثين إلا أن قياس مدى تفعيلها لتنمية مهارات الفهم القرائي يحتاج مزيدا من الدراسة والتوضيح، كما أكدت ذلك دراسة الصاعدي (٢٠١٠م)، وبن ساسي (٢٠١٧م)، فيما قومت دراسة الحربي (٢٠١٦م) أنشطة كتاب لغتي للصفوف الأولية في ضوء مهارات الفهم السماعي ، واقترحت إجراء دراسة تحليلية لتقويم النشطة اللغوية في ضوء مهارات الفهم القرائي ، و قد وجدت الباحثة - من خلال الدراسة المسحية التي قامت بها - عدم وجود دراسات تناولت هذا الموضوع ، و بناءً على ما سبق بالإضافة لما لمسته الباحثة من خلال عملها كمعلمة لمادة لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة من ضعف لدى الطالبات في مهارات الفهم القرائي ، ولما اقترحته الدراسات السابقة ، قامت الباحثة بإجراء هذه الدراسة التحليلية لتقويم الأنشطة اللغوية في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات الفهم القرائي.

- **مشكلة البحث وأسئلته**:

بالرغم من العناية بمناهج اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية وتطويرها إلا أن هناك قصور في مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات كما أثبتت الدراسات السابقة مثل دراسة عياصرة (٢٠١٦م) ودراسة العتيبي (٢٠١٧م) وغيرها من الدراسات، وترى الباحثة أن ترك هذا الضعف بلا علاج سيؤثر على تحصيل الطلاب في كافة المواد الدراسية وليس في مادة اللغة العربية فقط، فالقراءة هي أهم وسائل الإنسان في تحصيل المعرفة طوال حياته داخل المدرسة وخارجها ؛ وإن لم يتقن مهاراتها وأهمها الفهم سيكون عاجزا عن الانتفاع بها، وغير قادر على التعلم الذاتي، وبما أن الأنشطة اللغوية تعد أهم عنصر من عناصر المنهج المعاصر التي يعوّل التربويون عليها في تنمية مهارات الطالب المختلفة المعرفية والوجدانية والسلوكية؛ وجب العناية بها و البحث عن مدى فاعليتها في تنمية المهارات المختلفة ومنها مهارات الفهم القرائي.

وانطلاقاً من الرؤى السابقة وبناءً على توصيات الدراسات السابقة كدراسة الدليمي (٢٠١٥م) والحربي (٢٠١٦م) ؛ رأت الباحثة إجراء دراسةتهدف إلى تقويم الأنشطة اللغوية في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهاراتٍ الفهم القرائي، حيث لم يتم تناولِ هذا الموضوع على حد علم الباحثة، نظرا لحداثة منهج لغتي الخالدة الذي أقر عام ١٤٣١ه على طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

وتحاول الدراسة الحالية التصدي لهذه المشكلة من خلال الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما مدى تضمين مهارات الفهم القرائي في الأنشطة اللغوية في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

- ما مهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الثالث المتوسط؟
- ما درجة مراعاة أنشطة كتاب لغتي الخالدة لمهارات الفهم الحرفي؟
- ما درجة مراعاة أنشطة كتاب لغتي الخالدة لمهارات الفهم الاستنتاجي؟
- ما درجة مراعاة أنشطة كتاب لغتي الخالدة لمهارات الفهم النقدي؟
- ما درجة مراعاة أنشطة كتاب لغتي الخالدة لمهارات الفهم التذوقي؟
- ما درجة مراعاة أنشطة كتاب لغتي الخالدة لمهارات الفهم الإبداعي؟
- ما أهم المقترحات المقترح لتضمين مستويات الفهم القرائي في الأنشطة اللغوية في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط؟

- **أهداف البحث**:

هدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

- تحديد مدى تضمين مهارات الفهم القرائي في الأنشطة اللغوية في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط.
- وضع قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الثالث المتوسط.
- تحديد درجة مراعاة أنشطة كتاب لغتي الخالدة لمهارات الفهم القرائي بمستوياتها الخمس (الحرفي والاستنتاجي والنقدي والتذوقي والإبداعي).
- وضع مقترحات لتضمين مهارات الفهم القرائي في الأنشطة اللغوية في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط.

- **أهمية البحث**:

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال ما تسهم به لكل من:

- مخططي المناهج: تفيد في كشف مدى توافر مهارات الفهم القرائي وفي تطوير المنهج من خلال النتائج والتصور المقترح.
- المعلمين والمعلمات: تفيد في توعية المعلمين والمعلمات بأهمية مهارات الفهم القرائي، وكيفية تنميتها لدى الطلاب من خلال الأنشطة اللغوية المناسبة.
- الطلاب: مساعدة الطلاب من خلال الكشف عن نواحي القصور في الأنشطة اللغوية المتضمنة في كتاب لغتي الخالدة؛ بما يتضمن من تطوير المنهج ودعم مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب في المستقبل.

- **مصطلحات البحث**:

- **الأنشطة اللغوية**:

يمكن تعريف الأنشطة اللغوية بأنها ألوان منوعة من الممارسة العملية للغة، يقوم بها الطلاب، مستخدمين اللغة استخداماً موجهاً في مواقف تتطلب مهارات لغوية من استماع وتحدث وقراءة وكتابة (الخليفة، ٢٠٠٤م، ص٣٧١).

وتعرف إجرائياً بأنها: مجموعة من التدريبات اللغوية المتضمنة في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط، وتشمل أسئلة متنوعة لقياس مدى الفهم والاستيعاب للنص ولشحذ أذهان الطلاب لتحليل، وتفسير، ونقد، وتذوق النص المقروء.

• **الفهم القرائي**:

عرفه عبد الباري (٢٠١٠م،ص ٢٧) بأنه عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي؛ بغية استخلاص المعنى العام، ويستدل على هذه العملية من خلال عدد من المؤشرات السلوكية.

ويعرف إجرائياً بأنه: عملية عقلية مركبة تشمل العديد من العمليات العقلية العليا التي يستخدمها الطالب في الصف الثالث المتوسط عند معالجة نص مكتوب ليتمكن من تفسيره ومعالجته للتوصل للمعنى الكامل للنص والتمكن من محاكاته وإنتاج نصوص إبداعية.

• **مهارات الفهم القرائي**:

عرفها عطية (١٩٩٩م، ص٦٥) بأنها: ما يتطلبه فهم المقروء من مهارات مثل: الربط بين الرمز والمعنى، واستنتاج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار، والحكم على المقروء، والاستفادة منه.

وتعرف إجرائياً بأنها: المهارات اللازمة لفهم النص المقروء والتي تتضمن: مهارات الفهم الحرفي ومهارات الفهم التفسيري ومهارات الفهم النقدي ومهارات الفهم التذوقي ومهارات الفهم الإبداعي.

• الإطار النظري للبحث:

• أولاً: الأنشطة اللغوية: مفهومها وأهميتها ومعاييرها

• **مفهوم الأنشطة اللغوية**:

يمكن تعريف النشاط التعليمي بأنه كل نشاط يقوم به المعلم أو المتعلم، لتحقيق أهداف تربوية محددة، وتنمية المتعلم تنمية متكاملة (الخليفة، ٢٠١٤م، ص١٤٩)، وقد استخدم أصحاب نظريات المناهج منذ العام ١٩٢٥م مفهوم الأنشطة التعليمية للإشارة إلى العناصر الأساسية للموقف التعلمي التعليمي، وقصدوا به أنشطة متعددة مثل: أنشطة القراءة، والتسميع، والإصغاء (سعادة وإبراهيم، ٢٠١٨م، ص٢٨٠)، واتفق التربويون على أهمية الأنشطة ودورها في بناء شخصية المتعلم، وتعديل سلوكهم، وتكوين اتجاهات إيجابية لديهم.

ويمكن تلخيص مفهوم الأنشطة التعليمية اللغوية بأنها: كل نشاط لغوي يقوم به المعلم أو المتعلم، داخل المدرسة، لتحقيق أهداف المنهج، وتنمية المتعلم من كافة الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية.

• **أهمية الأنشطة اللغوية**:

تعد الأنشطة اللغوية عنصراً من أهم عناصر المنهج المدرسي المعاصر، وتستمد أهميتها من كونها مصممة لتحقيق أهداف المقرر.

وقد تنامت أهمية الأنشطة التعليمية مع تطور مفهوم المنهج الذي لم يعد مجرد محتوى ينقل المعلومات إلى أذهان الطلاب بطريقة تقليدية؛ بل أصبح منظومة متكاملة تقوم على نشاط المتعلم وفاعليته في صنع الخبرة التعليمية.

ويصف كثير من المربين المنهج المعاصر بأنه مجموعة نشاطات تعليمية منوعة مخطط لها، وتم تهيئة الفرص للمتعلم لممارستها (مصطفى، ٢٠٠٤م، ص٧٨).

ومن خلال ما ذكر الباحثون (مصطفى،٢٠٠٤م، ص٧٨؛ الهاشمي وعطية ،٢٠٠٩م، ص٤٣؛ شعيب،٢٠١٤م، ص١٦٠؛ الخليفة،٢٠١٤م، ص١٤٩؛ يوسف، ٢٠١٠م، ص١٥٢) يتضح أنها تحدد وتوضح أهداف المقرر، وتثير دوافع المتعلمين لِلتعلم، وتقوّم التحصيل الدراسي للمتعلمين في الفصل، كما ترتبط ارتباطا وثيقا بجميع مكونات المنهج من أهداف ومحتوى وطرق تدريس وتقويم، وتسهم في نجاحها، كما تسهم في بناء شخصية المتعلم من كافة الجوانب؛ ليصبح مواطنا صالحا نافعا لأمته ووطنه، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتكشف قدراتهم ومواهبهم، كما أنها تضفي عنصر الإثارة والتشويق على الموقف التعليمي، وتدرب المتعلمين على مهارات التفكير، وحل المشكلات، ونقد وتذوق للنصوص، كما أنها تجعل المتعلم محورا للعملية التعليمي، وتجعل دور المعلم مقتصرا على التوجيه والتيسير، وتنمي القدرة على معالجة المحتوى، وتشجع المتعلم للاعتماد على نفسه والتعلم الذاتي.

- **الفهم القرائي: مفهومه، وأهميته، وأهدافه ومهاراته:**

- **مفهوم الفهم القرائي:**

الفهم لغة هو: "حسن تصور المعنى وجودة استعداد الذهن للاستنباط" (أنيس،١٩٧٢م، ص٧٠٤)أما تعريف مصطلح الفهم القرائي فقد تطور مع تطور مفهوم القراءة إذ كان ينظر للقراءة بصفة عامة وللفهم القرائي خاصة بأنها عملية أداء صوتي تعبيري للنص المقروء يتضمن الحفظ والتسميع، ثم تطور مفهوم الفهم القرائي مع تطور مفهوم القراءة وأصبح يعني: القدرة على معالجة النص، وفهم معناه، ودمجه مع ما يعرفه القارئ بالفعل (عطية، ١٩٩٩م، ص٤٣).

وعرفه عبد الباري (٢٠١٠م، ص٢٧) بأنه عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي؛ بغية استخلاص المعنى العام،ويستدل على هذه العملية من خلال عدد من المؤشرات السلوكية،كما عرفه ويب (Webb،٢٠١٣م) بأنه قدرة الشخص على فهم المواد المقروءة بشكل مستقل سواء كانت القراءة صامتة أو جهرية.

ويعد الفهم القرائي هو الهدف الرئيس لعملية القراءة، بل إن مصطلح الفهم أضحى مرادفا لمصطلح القراءة، وترى الدراسات المعاصرة القراءة كعملية ديناميكية لبناء المعنى من خلال التفاعل بين القارئ والنص (الرويلي، ٢٠٠٨م، ص١٠)، وتعد القراءة"عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن

طريق عينيه، وتتطلب هذه العملية فهم المعاني، كما أنها تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية والمعاني مما يجعل العمليات النفسية المتعلقة بالقراءة معقدة " (عطا ،١٩٩٦م،ص١١٦).

• **أهداف تعليم القراءة في المرحلة المتوسطة وعلاقتها بالفهم القرائي:**

يستهدف منهج القراءة كمنهج دراسي تحقيق مجموعة من الأهداف التي تصب جميعا في بوتقة الفهم، وذلك من خلال تدريب الطلاب على تحليل الموضوع، وتعليل ما يوجد فيه من أسباب، والموازنة بين النصوص القرائية في موضوع واحد، وتصنيف المعلومات، وفهم العلاقات (عبد الباري، ٢٠١٠م، ص٢٤).

ولعل من أهم أهداف تدريس القراءة في المرحلة المتوسطة من التعليم العام مايلي: إكساب الطالب رصيد لغوي من المفردات والتراكيب، وتنمية القدرة على القراءة الصامتة والجهرية، وإكساب الطالب قدرة لغوية تعينه على تفهم الأحداث اللغوية وتحليلها وتقويمها، وتمكنه من إنتاج خطاب لغوي يتصف بالجودة والطلاقة والدقة. (عطا،١٩٩٦م، ص١٢٥ ؛ مدكور، ١٩٩٧م، ص١٤٨). ومن أهداف تدريس القراءة والتي تنمي مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات بالإضافة لما سبق - ما ذكره حراحشة (٢٠٠٧م، ص٧١): أن يعبر الطالب تعبيراً صحيحاً عن معنى ما قرأه، وان تنمو حصيلته من المفردات والتراكيب اللغوية، وأن يتحقق الفهم لدى الطالب في:

- الفهم لاكتساب المعلومات وبناء النظرة الشاملة للنص المقروء.
- الفهم للانتفاع بالمقروء في الحياة العامة.
- الفهم للمتعة وللتذوق.
- الفهم للنقد وإصدار الأحكام على النص المقروء.

وقد نصت وثيقة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (١٤٢٧ه، ص٢٠) أن تدريس مقرر لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة في جانب القراءة يهدف إلى:

- أن يكتسب الطالب رصيدا وافرا من الألفاظ والتراكيب والأساليب اللغوية الفصيحة، يمكنه من تفهم القرآن الكريم والحديث الشريف والتراث الإسلامي ومستجدات الحياة.
- أن يكتسب قدرة لغوية تعينه على تفهم الأحداث اللغوية التي يتعرض لها وتحليلها وتقويمها، وتمكنه من إنتاج خطاب لغوي يتصف بالجودة والدقة والطلاقة.
- أن يتمكن من المهارات والاستراتيجيات والعمليات الأساسية لمهارة القراءة.
- أن يتطابق خطابه اللغوي مع اللغة العربية الفصيحة.
- أن يستخدم اللغة بنجاح في الوظائف الفكرية والتواصلية المختلفة للغة:
  - ✓ الوظيفةالمعرفية/ البيانية؛ لتوصيل الأفكار والمضامين المعرفية.
  - ✓ الوظيفةالاستكشافية؛ للتعلم والبحث والاكتشاف والتفكير.
  - ✓ الوظيفة التقعيدية؛ لوصف اللغة وتفسيرها.
  - ✓ الوظيفةالذاتية؛ للتعبير عن آرائه ومشاعره وانفعالاته.

- ✓ الوظيفةالاجتماعية؛ للتفاعل وتكوين العلاقات الاجتماعية.
- ✓ الوظيفةالتأثيرية/ التوجهية؛ للتأثير في الآخرين وتوجيه سلوكهم.
- ✓ الوظيفةالنفعية؛ للحصول على الأشياء.
- ✓ الوظيفةالتخيلية/ الجمالية؛ للتخيل، والإبداع، وإنتاج النصوص الخيالية.

ويتضح مما سبق ارتباط أهداف تعليم القراءة في المرحلة المتوسطة بتحقيق الفهم القرائي لدى الطالب بكافة مستوياته، وفيما يلي مستويات الفهم القرائي وأهم مهاراته اللازمة للطالبات في المرحلة المتوسطة.

- **الإطار المنهجي للبحث**:
- **منهج االبحث**:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، لمناسبته لهدف البحث إذ يساعد على الوصول لحكم على الاتجاه الغالب حول قضية محددة في مصدر المعلومات من خلال الرصد التكراري لوحدة التحليل المختارة.

- **مجتمع البحث**:

ويتكوّن مجتمع البحث من جميع الأنشطة اللغوية في مكونات (الفهم القرائي، واستراتيجية قراءة، والتحليل الأدبي) في كل وحدة في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط ، البالغ عددها (٢١٢) نشاطاً مقسمة على فصلين دراسيين، منها (٩٩) نشاطاً في (٣) وحدات دراسية للفصل الدراسي الأول، و (١١٣) نشاطا في (٣) وحدات دراسية للفصل الدراسي الثاني.

- **عينة البحث**:

تكوّنت عينة البحث الحالي من جميع مفردات مجتمع البحث المشتمل على جميع الأنشطة اللغوية في مكونات (الفهم القرائي، واستراتيجية قراءة، والتحليل الأدبي) في كل وحدة في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية. والجدول رقم (١) يوضح عينة البحث:

جدول (١) عينة البحث

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	الفصل الدراسي	عدد نشاطات كل وحدة
الأولى	حقوق وواجبات	الأول	٣٢
الثانية	أعلام معاصرون		٣٤
الثالثة	أمن الوطن		٣٣
الرابعة	قضايا العمل	الثاني	٣٧
الخامسة	سموم قاتلة		٣٦
السادسة	الثروة المعلوماتية		٤٠
المجموع الكلي	٦	٢	٢١٢

- **أدوات البحث**:
- **١- قائمة مهارات الفهم القرائي**:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الثالث المتوسط، ومعرفة مدى مراعاة الأنشطة اللغوية في كتاب لغتي الخالدة لها، ولذا فقد أعدت الباحثة قائمة مبدئية بمهارات الفهم القرائي وفق الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من بناء القائمة: هدفت القائمة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الثالث المتوسط، بحيث تشكل هذه المهارات أساس عملية التحليل.
- اختيار مصادر بناء القائمة: جرى بناء القائمة المبدئية بالاعتماد على عدة مصادر متمثلة في:
  - ✓ الأدبيات ذات الصلة بمهارات الفهم القرائي.
  - ✓ الدراسات التي تناولت مهارات الفهم القرائي تحليلاً وتنمية.
  - ✓ أهداف تدريس القراءة في المرحلة المتوسطة كما وردت في وثيقة التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- بناء محتوى القائمة: بعد الاطلاع على المصادر السابقة، جرى حصر مهارات الفهم القرائي وتصنيفها في خمسة مستويات، بحيث تندرج عدة مهارات تحت كل مستوى، ملحق رقم (٢، ١٠٣) كما هو موضح في جدول رقم (٢):

جدول (٢) قائمة مهارات الفهم القرائي

المستوى	عدد المهارات التي يتضمنها
الفهم الحرفي	٧
الفهم الاستنتاجي	٨
الفهم النقدي	٥
الفهم التذوقي	٥
الفهم الإبداعي	٤
المجموع	٢٩

- ٢- **بطاقة تحليل محتوى الأنشطة اللغوية**:

تم بناء بطاقة تحليل المحتوى بناءً على ما يلي:

- هدف التحليل: الكشف عن درجة توافر مهارات الفهم القرائي في الأنشطة اللغوية في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط، ورصد تكرارات كل قيمة.
- تحديد وحدة التحليل: ستعتمد الدراسة الحالية (النشاط) كوحدة للتحليل.
- تحديد فئات التحليل: تتشكل فئات التحليل من مهارات الفهم القرائي.
- تحديد وحدة التسجيل: هي التي تظهر من خلالها تكرار مهارات الفهم القرائي المتضمنة في فئات التحليل.
- ضوابط عملية التحليل:
  - ✓ يتم التحليل في إطار المحتوى والتعريف الإجرائي للمهارة المتضمنة في فئات التحليل.
  - ✓ إذا وجدت الفاحصة في النشاط الواحد أكثر من مهارة؛ عدتها وحدة قائمة بذاتها.
  - ✓ يتم احتساب النسبة المئوية من إجمالي عدد الاستجابات للأنشطة، وليس بحسب عدد الأنشطة التي تم ضبطها؛ وذلك لأن النشاط الواحد قد يتضمن أكثر من مهارة مقاسة.

- ✓ يتم استخراج النسبة المئوية لكل مهارة داخل كل مستوى من المستويات الخمس لمهارات الفهم القرائي بقسمة عدد تكرارات كل مهارة على المجموع الكلي لمهارات المستوى الواحد، ثم ضربها في مئة.
- ✓ عند تفسير النتائج تعتبر المهارة مرتفعة إذا تجاوزت النسبة المئوية ٢٥٪، ومتوسطة إذا تجاوزت ١٧٪، وضعيفة إذا كانت أقل من ١٧٪ .

• **صدق أداة البحث**:

تم التأكد من صدق أداة البحث (قائمة مهارات الفهم القرائي)من خلال عرضها على مجموعة من المتخصصين باللغة العربية من أساتذة في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومعلمات اللغة العربية الخبيرات، وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم في مدى انتماء المهارة للمستوى الذي صُنفت فيه ومناسبتها لطالبات الصف الثالث المتوسط، ووضوح الصياغة اللغوية للمهارة، وأي مقترح يرون إضافته سواءً بالحذف أو الإضافة أو التعديل.

وبعد عرض القائمة في صورتها المبدئية على السادة المحكمين والبالغ عددهم (١٠) محكمين، واستعادة الاستبانة المحكمة من قبل كل منهم، قامت الباحثة الحالية بحساب متوسط استجاباتهم لكل فئة، وحذفت المهارة التي لم تحصل على نسبة (٨٠٪) وأكثر من متوسط الاستجابات، وقد اعتمدت الباحثة هذه النسبة استنادا للدراسات السابقة

• **ثبات أداة البحث**:

للتأكد من ثبات التحليل قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية من أنشطة كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط، وقامت بتحليليها من قبلها ومن قبل محللة أخرى مختصة في مجال تدريس اللغة العربية، بعد توضيح أهداف التحليل وضوابطه، ثم تم حساب معامل الثبات بحسب معادلة هولستي (Holsti) في (الهاشمي وعطية، ٢٠٠٩م، ص٢٠٤) التي تحسب نسب الاتفاق بين المحللين وفقا للقانون التالي:

معادلة هولستي لثبات التحليل= ٢ ×عدد مرات الاتفاق ÷ عدد وحدات التحليلين الأول والثاني

جدول (٣) نتائج تحليل ثبات المحتوى بالنسبة لمهارات الفهم الحرفي

مهارات الفهم الحرفي	تكرارات المحلل الأول	تكرارات المحلل الثاني	الاتفاق	معامل الثبات
١- تحديد المعاني الصريحة في النص المقروء.	٤	٤	٤	١٠٠٪
٢- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.	٢	٢	٢	١٠٠٪
٣- تحديد مرادف الكلمة.	٥	٥	٥	١٠٠٪
٤- تحديد مضاد الكلمة.	٢	٢	٢	١٠٠٪
٥- تحديد التسلسل الزمني للأحداث.	٠	٠	٠	–
٦- تحديد التسلسل المكاني للأحداث.	٠	٠	٠	–
٧- تحديد الجملة المفتاحية الواردة في الفقرة.	٠	٠	٠	–
المجموع	١٣	١٣	١٣	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات مهارات الفهم الحرفي ١٠٠٪ مما يدل على ثبات التحليل.

جدول (٤) يوضح نتائج ثبات تحليل المحتوى بالنسبة لمهارات الفهم الاستنتاجي

مهارات الفهم الاستنتاجي	تكررات المحلل الأول	تكررات المحلل الثاني	الاتفاق	معامل الثبات
١- استنتاج العاطفة السائدة في النص المقروء.	٣	٣	٣	١٠٠٪
٢- استنتاج الهدف العام غير المصرح به للكاتب.	٢	٢	٢	١٠٠٪
٣- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف في أفكار النص المقروء.	٤	٤	٤	١٠٠٪
٤- استنتاج علاقة السبب بالنتيجة.	٤	٤	٤	١٠٠٪
٥- استنتاج المعاني الضمنية في النص المقروء.	٤	٤	٤	١٠٠٪
٦- استنتاج العلاقة بين الجزء والكل.	٣	٣	٣	١٠٠٪
٧- استنتاج الفكرة الرئيسة للفقرة.	٣	٢	٢	٨٠٪
٨- استنتاج الأفكار الفرعية في النص المقروء.	٢	٢	٢	١٠٠٪
المجموع	٢٥	٢٤	٢٤	٩٧.٩٪

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات لمهارات الفهم الاستنتاجي ٩٧.٩٪ وهو يدل على درجة عالية من ثبات التحليل.

جدول (٥) نتائج ثبات تحليل المحتوى بالنسبة لمهارات الفهم النقدي

مهارات الفهم النقدي	تكرارات المحلل الأول	تكرارات المحلل الثاني	الاتفاق	معامل الثبات
١- التمييز بين الرأي والحقيقة في النص المقروء.	٠	٠	٠	–
٢- التمييز بين المعقول وغير المعقول في النص المقروء.	٠	٠	٠	–
٣- الحكم على النص المقروء.	٤	٤	٤	١٠٠٪
٤- التمييز بين الأفكار المتصلة بأفكار النص المقروء والأفكار غير المتصلة بها.	٢	٢	٢	١٠٠٪
٥- تقديم أدلة وشواهد تدعم فكرة معينة.	٦	٥	٥	٩٠.٩٪
المجموع	١٢	١١	١١	٩٥.٦٪

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات لمهارات الفهم النقدي ٩٥.٦٪، وهو يدل على درجة عالية من ثبات التحليل.

جدول (٦) نتائج ثبات تحليل المحتوى بالنسبة لمهارات الفهم التذوقي

مهارات الفهم التذوقي	تكرارات المحلل الأول	تكرارات المحلل الثاني	الاتفاق	معامل الثبات
١- تحديد القيم السائدة في النص.	١	١	١	١٠٠٪
٢- التعبير عن الشعور العاطفي تجاه النص.	٢	٢	٢	١٠٠٪
٣- اكتشاف الدلالات الإيحائية للكلمات.	٦	٥	٥	٩٠.٩٪
٤- تحديد مواطن الجمال في النص.	٢	١	١	٦٦.٧٪
٥- تفسيردلالات الصور الخيالية.	٤	٤	٤	١٠٠٪
المجموع	١٥	١٣	١٣	٩٢.٨٪

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات لمهارات الفهم التذوقي٩٢.٨٪، وهو يدل على درجة عالية من ثبات التحليل.

جدول (٧) نتائج ثبات تحليل المحتوى بالنسبة لمهارات الفهم الإبداعي

مهارات الفهم الإبداعي	تكرارات المحلل الأول	تكرارات المحلل الثاني	الاتفاق	معامل الثبات
١- اقتراح حلول إبداعية مبتكرة لمشكلات وردت في النص المقروء.	٢	٣	٢	٨٠٪
٢- التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة.	٢	٢	٢	١٠٠٪
٣- اقتراح خاتمة مبتكرة ومختلفة للموضوع.	٠	٠	٠	–
٤- إنتاج أفكار جديدة غير مألوفة مرتبطة بالموضوع.	٣	٢	٢	٨٠٪
المجموع	٧	٧	٦	٨٥.٧٪

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات لمهارات الفهم الإبداعي ٨٥.٧٪، وهو يدل على درجة عالية من ثبات التحليل.

- **أساليب المعالجة الإحصائية**:

◄◄ للتأكد من ثبات أداة التحليل في البحث الحالي: تم استخدام معادلة هولستي(*Holsti*).

◄◄ للإجابة على أسئلة البحث الحالي: تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لحساب درجة مراعاة مهارات الفهم القرائي في أنشطة كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط.

• نتائج البحث ومناقشتها:

- **الإجابة عن السؤال الأول**: **ما مهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الثالث المتوسط؟**

قام الباحثان ببناء قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الثالث المتوسط، كما سبق توضيحه في الفصل الثالث، وبعدها توصلت لقائمة نهائية لهذه المهارات.

- **الإجابة عن السؤال الثاني**: **ما درجة مراعاة أنشطة كتاب لغتي الخالدة لمهارات الفهم الحرفي؟**

قام الباحثان بتحليل محتوى أنشطة مكونات(الفهم القرائي، واستراتيجية قراءة، والتحليل الأدبي) للفصلين الدراسيين الأول والثاني، لتحديد تكرارات الأنشطة التي تراعي المهارات في مستوى الفهم الحرفي، ويوضح جدول رقم (٩) الآتي التكرارات والنسب المئوية لذلك.

جدول (٨) التكرارات والنسب المئوية لدرجة مراعاة مهارات الفهم الحرفي في أنشطة لغتي الخالدة للفصلين الدراسيين الأول والثاني

الفهم الحرفي	كتاب الفصل الأول			كتاب الفصل الثاني		
	التكرار	النسبة المئوية	درجة المراعاة	التكرار	النسبة المئوية	درجة المراعاة
١- تحديد المعاني الصريحة في النص المقروء.	٣٠	٦٠٪	مرتفعة	٢١	٤٩٪	مرتفعة
٢- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.	٧	١٤٪	ضعيفة	٩	٢١٪	متوسطة
٣- تحديد مرادف الكلمة.	١١	٢٢٪	متوسطة	١٠	٢٣٪	متوسطة
٤- تحديد مضاد الكلمة.	٢	٤٪	ضعيفة	٣	٧٪	ضعيفة
٥- تحديد التسلسل الزمني للأحداث.	صفر	٠٪	منعدمة	صفر	٠٪	منعدمة
٦- تحديد التسلسل المكاني للأحداث.	صفر	٠٪	منعدمة	صفر	٠٪	منعدمة
٧- تحديد الجملة المفتاحية الواردة في الفقرة.	صفر	٠٪	منعدمة	صفر	٠٪	منعدمة
المجموع	٥٠	١٠٠٪		٤٣	١٠٠٪	

يُلحظ من الجدول السابق أن عدد تكرارات الأنشطة المحتوية على مهارات الفهم الحرفي في الفصل الدراسي الأول (٥٠) تكراراً بينما بلغ عددها في الفصل الدراسي الثاني (٤٣) تكرارا، وأن درجة مراعاة أنشطة الكتاب المدرسي لمهارات الفهم الحرفي ضعيفة في المهارة الرابعة (تحديد مضاد الكلمة) في الفصلين الأول والثاني، بينما كانت مراعاة المهارة الثانية (تحديد المعنى المناسب من السياق) ضعيفة في الفصل الأول ومتوسطة في الفصل الثاني، وكانت متوسطة في المهارة الثالثة (تحديد مرادف الكلمة) في الفصلين الأول والثاني، ومنعدمة في المهارات الخامسة والسادسة والسابعة) في كلا الفصلين، ومرتفعة في المهارة الأولى (تحديد المعاني الصريحة في النص المقروء) في كلا الفصلين كذلك، حيث تعتبر المهارة مرتفعة إذا تجاوزت النسبة المئوية ٢٥٪، ومتوسطة إذا تجاوزت ١٧٪، وضعيفة إذا كانت أقل من ١٧٪ (مراد،٢٠٠٠م، ص١٠٠).

- **مناقشة نتيجة السؤال الثاني: ما درجة مراعاة أنشطة كتاب لغتي الخالدة لمهارات الفهم الحرفي؟**

يلاحظ من الجداول والأشكال السابقة غياب التوازن في مراعاة مهارات الفهم الحرفي إذ تم مراعاة بعضها بدرجة مرتفعة في كلا الفصلين كمهارة"تحديد المعاني الصريحة في النص المقروء" بنسبة عالية في كلا الفصلين بلغت (٥٥٪)، بينما تم إهمال بعضها تماما كمهارات " تحديد التسلسل الزمني للأحداث، تحديد التسلسل المكاني للأحداث، تحديد الجملة المفتاحية الواردة في الفقرة" بنسبة صفر٪،في حين تم مراعاة بعض المهارات بدرجة ضعيفة جدا كمهارة" تحديد مضاد الكلمة" التيرُوعيت بنسبة (٥٪) في كلا الفصلين، في حين تم مراعاة مهارة " تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق" بنسبة متوسطة بلغت (١٧٪) ، وكذلك مهارة " تحديد مرادف الكلمة" بنسبة بلغت (٢٣٪) ، وهذا يدل على غياب التوازن والمنهجية العلمية عند تناول مهارات الفهم الحرفي في أنشطة الكتاب، وعلى وجود خلل في منهجية بناء الأنشطة وتدريجها حسب مهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الثالث المتوسط، مما يؤدي لضعف الطالبات في بقية مستويات الفهم القرائي والتي تعتمد على إتقان مهارات الفهم الحرفي؛ للوصول لمستويات أعلى في الفهم.

- **الإجابة عن السؤال الثالث: ما درجة مراعاة أنشطة كتاب لغتي الخالدة لمهاراتالفهم الاستنتاجي؟**

قام الباحثان بتحليل محتوى أنشطة مكونات (الفهم القرائي، واستراتيجية قراءة، والتحليل الأدبي) للفصلين الدراسيين الأول والثاني، لتحديد تكرارات الأنشطة التي تراعي المهارات في مستوى الفهم الاستنتاجي، ويوضح الجدول التالي التكرارات والنسب المئوية لذلك.

جدول (٩) التكرارات والنسب المئوية لدرجة مراعاة مهارات الفهم الاستنتاجي في أنشطة لغتي الخالدة للفصلين الدراسيين الأول والثاني

الفهم الاستنتاجي	كتاب الفصل الأول			كتاب الفصل الثاني		
	التكرار	النسبة المئوية	درجة المراعاة	التكرار	النسبة المئوية	درجة المراعاة
١- استنتاج العاطفة السائدة في النص المقروء.	صفر	٠٪	منعدمة	٣	٥٪	ضعيفة
٢- استنتاج الهدف العام غير المصرح به للكاتب.	١	٢٪	ضعيفة	٣	٥٪	ضعيفة
٣- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف في أفكار النص المقروء.	٣	٦٪	ضعيفة	٦	١٠٪	ضعيفة
٤- استنتاج علاقة السبب بالنتيجة.	١٣	٢٤.٥٪	متوسطة	٧	١٢٪	ضعيفة
٥- استنتاج المعاني الضمنية في النص المقروء.	١٣	٢٤.٥٪	متوسطة	١١	١٨٪	متوسطة
٦- استنتاج العلاقة بين الجزء والكل.	٨	١٥٪	ضعيفة	٦	١٠٪	ضعيفة
٧- استنتاج الفكرة الرئيسة للفقرة.	٩	١٧٪	متوسطة	١٤	٢٣٪	متوسطة
٨- استنتاج الأفكار الفرعية في النص المقروء.	٦	١١٪	ضعيفة	١٠	١٧٪	متوسطة
المجموع	٥٣	١٠٠٪		٦٠	١٠٠٪	

يُلحظ من الجدول السابق أن عدد تكرارات الأنشطة المحتوية على مهارات الفهم الاستنتاجي في الفصل الدراسي الأول (٥٣) تكرارا بينما بلغ عددها في الفصل الدراسي الثاني (٦٠) تكرارا، وأن درجة مراعاة أنشطة الكتاب المدرسي لمهارات الفهم الاستنتاجي ضعيفة في المهارات التالية"استنتاج الهدف العام غير المصرح به للكاتب، واستنتاج أوجه الشبه والاختلاف في أفكار النص المقروء، واستنتاج العلاقة بين الجزء والكل" في الفصلين الأول والثاني ، بينما جاءت بعضها في فصل دون آخر كمهارة "استنتاج علاقة السبب بالنتيجة" التي كانت متوسطة في الفصل الأول وضعيفة في الفصل الثاني، ومهارة "استنتاج الأفكار الفرعية في النص المقروء" التي جاءت ضعيفة في الفصل الأول ومتوسطة في الفصل الثاني، بينما كانت مراعاة مهارة "استنتاج المعاني الضمنية في النص المقروء" متوسطة في كلا الفصلين.

- **مناقشة نتيجة السؤال الثالث: ما درجة مراعاة أنشطة كتاب لغتي الخالدة لمهارات الفهم الاستنتاجي؟**

يلاحظ من الجداول والأشكال السابقة تفاوت درجة مراعاة مهارات الفهم الاستنتاجي المختلفة إذ تم مراعاة بعضها بدرجة متوسطة في كلا الفصلين كمهارة" "استنتاج علاقة السبب بالنتيجة " في كلا الفصلين بلغت (١٨٪)، ومهارة " استنتاج المعاني الضمنية في النص المقروء" بنسبة (٢١٪) ، ومهارة "استنتاج الفكرة الرئيسة للفقرة "بنسبة (٢٠٪)، بينما تم إهمال بقية المهاراتحيث رُوعيت بدرجة ضعيفة فجاءت مهارة " استنتاج العاطفة السائدة في النص المقروء" بنسبة (٣٪)، ومهارة" استنتاج الهدف العام غير المصرح به للكاتب " التي رُوعيت بنسبة (٤٪) في كلا الفصلين، ومهارة" استنتاج أوجه الشبه والاختلاف في أفكار النص المقروء" بنسبة (٨٪) في كلا الفصلين، ومهارة" استنتاج العلاقة بين الجزء والكل " بنسبة (١٢٪) في كلا الفصلين، ، ومهارة" استنتاج الأفكار الفرعية في النص المقروء " بنسبة (١٤٪) في كلا الفصلين، وهذا يؤكد غياب التوازنعند تناول مهارات الفهم الاستنتاجي في أنشطة الكتاب، وعلى وجود خلل في منهجية بناء الأنشطة وتدريجها حسب مهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف

الثالث المتوسط، إذ تم التركيز على ثلاث فقط، وتم تجاهل المهارات الأخرى، وهي مهارات مهمة في تنمية التفكير الاستنتاجي لدى الطالبات، وهو الذي يُتيح لهن فهما أعمق للنص يتجاوز المعاني الظاهرة، ويُمكنهن من قراءة ما وراء السطور.

- **الإجابة عن السؤال الرابع: ما درجة مراعاة أنشطة كتاب لغتي الخالدة لمهارات الفهم النقدي؟**

قام الباحثان بتحليل محتوى أنشطة مكونات (الفهم القرائي، واستراتيجية قراءة، والتحليل الأدبي) للفصلين الدراسيين الأول والثاني، لتحديد تكرارات الأنشطة التي تراعي المهارات في مستوى الفهم النقدي، ويوضح الجدول التالي التكرارات والنسب المئوية لذلك.

جدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية لدرجة مراعاة مهارات الفهم النقدي في أنشطة لغتي الخالدة للفصلين الدراسيين الأول والثاني

الفهم النقدي	كتاب الفصل الأول			كتاب الفصل الثاني		
	التكرار	النسبة المئوية	درجة المراعاة	التكرار	النسبة المئوية	درجة المراعاة
١- التمييز بين الرأي والحقيقة في النص المقروء.	صفر	٠٪	منعدمة	صفر	٠٪	منعدمة
٢- التمييز بين المعقول وغير المعقول في النص المقروء.	صفر	٠٪	منعدمة	صفر	٠٪	منعدمة
٣- الحكم على النص المقروء.	١٠	٥٩٪	مرتفعة	١٣	٥٠٪	مرتفعة
٤- التمييز بين الأفكار المتصلة بأفكار النص المقروء والأفكار غير المتصلة بها.	صفر	٠٪	منعدمة	٤	١٥٪	ضعيفة
٥- تقديم أدلة وشواهد تدعم فكرة معينة.	٧	٤١٪	مرتفعة	٩	٣٥٪	مرتفعة
المجموع	١٧	١٠٠٪		٢٦	١٠٠٪	

يُلحظ من الجدول السابق أن عدد تكرارات الأنشطة المحتوية على مهارات الفهم النقدي في الفصل الدراسي الأول (١٧) تكرارا بينما بلغ عددها في الفصل الدراسي الثاني (٢٦) تكرارا، وأن درجة مراعاة أنشطة الكتاب المدرسي لمهارات الفهم النقدي منعدمة في الفصل الأول ضعيفة في الفصل الثاني في المهارة الرابعة (التمييز بين الأفكار المتصلة بأفكار النص المقروء والأفكار غير المتصلة بها)، بينما كانت مراعاة المهارتين الأولى والثانية (التمييز بين الرأي والحقيقة في النص المقروء، والتمييز بين المعقول وغير المعقول في النص المقروء) منعدمة في كلا الفصلين، وكانت مرتفعة في المهارتين الثالثة والخامسة (الحكم على النص المقروء، وتقديم أدلة وشواهد تدعم فكرة معينة) في كلا الفصلين.

- **مناقشة نتيجة السؤال الرابع: ما درجة مراعاة أنشطة كتاب لغتي الخالدة لمهارات الفهم النقدي؟**

يلاحظ من الجداول والأشكال السابقة التفاوت الكبير في درجة مراعاة مهارات الفهم النقدي إذ تم مراعاة بعضها بدرجة مرتفعة في كلا الفصلين كمهارة" الحكم على النص المقروء" بنسبة عالية في كلا الفصلين بلغت (٥٤٪)، ومهارة "تقديم أدلة وشواهد تدعم فكرة معينة" بنسبة (٣٧٪)، بينما تم إهمال بعضها تماما كمهاراتي"التمييز بين الرأي والحقيقة في النص المقروء، والتمييز بين المعقول وغير المعقول في النص المقروء" بنسبة صفر٪، في حين تم مراعاة بعض المهارات بدرجة ضعيفة جدا كمهارة" التمييز بين الأفكار المتصلة

بأفكار النص المقروء والأفكار غير المتصلة بها " التي رُوعيت بنسبة (٩٪) في كلا الفصلين، وهذا يؤكد غياب التوازن والمنهجية العلمية عند تناول مهارات الفهم النقدي في أنشطة الكتاب، وعلى وجود خلل في منهجية بناء الأنشطة وتدريجها حسب مهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الثالث المتوسط، في حين أن مهارات الفهم الناقد من المهارات المهمة جدا في عصرنا الحاضر الذي يموج بالتيارات المتناقضة بين متشددة ومتحررة؛ مما يجعل تنمية الفهم الناقد وتعويد الطالبات على نقد الأفكار عملية في غاية الأهمية لتحصين الطالبات فكريا ضد تلك التيارات المتطرفة.

- **الإجابة عن السؤال الخامس: ما درجة مراعاة أنشطة كتاب لغتي الخالدة لمهارات الفهم التذوقي؟**

قام الباحثان بتحليل محتوى أنشطة مكونات (الفهم القرائي، واستراتيجية قراءة، والتحليل الأدبي) للفصلين الدراسيين الأول والثاني، لتحديد تكرارات الأنشطة التي تراعي المهارات في مستوى الفهم التذوقي، ويوضح الجدول التالي التكرارات والنسب المئوية لذلك.

جدول (١١) التكرارات والنسب المئوية لدرجة مراعاة مهارات الفهم التذوقي في أنشطة لغتي الخالدة للفصلين الدراسيين الأول والثاني

الفهم التذوقي	كتاب الفصل الأول			كتاب الفصل الثاني		
	التكرار	النسبة المئوية	درجة المراعاة	التكرار	النسبة المئوية	درجة المراعاة
١- تحديد القيم السائدة في النص.	٦	٢٥٪	مرتفعة	٢	٩٪	ضعيفة
٢- التعبير عن الشعور العاطفي تجاه النص.	٢	٨٪	ضعيفة	١	٥٪	ضعيفة
٣- اكتشاف الدلالات الإيحائية للكلمات.	٦	٢٥٪	مرتفعة	١٣	٥٩٪	مرتفعة
٤- تحديد مواطن الجمال في النص.	١	٤٪	ضعيفة	٢	٩٪	ضعيفة
٥- تفسير دلالات الصور الخيالية.	٩	٣٨٪	مرتفعة	٤	١٨٪	متوسطة
المجموع	٢٤	١٠٠٪		٢٢	١٠٠٪	

يُلحظ من الجدول السابق أن عدد تكرارات الأنشطة المحتوية على مهارات الفهم الحرفي في الفصل الدراسي الأول (٢٤) تكرارا بينما بلغ عددها في الفصل الدراسي الثاني (٢٢) تكرارا، وأن درجة مراعاة أنشطة الكتاب المدرسي لمهارات الفهم التذوقي ضعيفة في المهارتين الثانية والرابعة (التعبير عن الشعور العاطفي تجاه النص، وتحديد مواطن الجمال في النص) في الفصلين الأول والثاني، بينما كانت مراعاة المهارة الأولى (تحديد القيم السائدة في النص) مرتفعة في الفصل الأول و ضعيفة في الفصل الثاني، وكانت مرتفعة في المهارة الثالثة (اكتشاف الدلالات الإيحائية للكلمات) في الفصلين الأول والثاني،بينما جاءت المهارة الخامسة(تفسير دلالات الصور الخيالية) مرتفعة في الفصل الأول ومتوسطة في الفصل الثاني.

- **مناقشة نتيجة السؤال الخامس: ما درجة مراعاة أنشطة كتاب لغتي الخالدة لمهارات الفهم التذوقي؟**

يلاحظ من الجداول والأشكال السابقة التفاوت الكبير في درجة مراعاة مهارات الفهم التذوقي إذ تم مراعاة بعضها بدرجة مرتفعة في كلا الفصلين

كمهارة" اكتشاف الدلالات الإيحائية للكلمات" بنسبة بلغت (٤١٪) "، ومهارة "تفسير دلالات الصور الخيالية " بنسبة (٢٨٪)، في حين تم مراعاة بعض المهارات بدرجة ضعيفة جدا كمهارة" التعبير عن الشعور العاطفي تجاه النص" بنسبة (٧٪)، ومهارة "تحديد مواطن الجمال في النص " التي رُوعيتأيضا بنسبة (٧٪) في كلا الفصلين، في حين تم مراعاة مهارة " تحديد القيم السائدة في النص" في كلا الفصلينبنسبة متوسطة بلغت (١٧٪)، وهذا يؤكد غياب التوازن والمنهجية العلمية عند تناول مهارات الفهم التذوقي في أنشطة الكتاب، مما قد يؤثر على نمو المهارات لدى الطالبات خاصة وأن مهارات الفهم التذوقي مرتبطة بمهارات الفهم الناقد ارتباطا وثيقا مما يجعلها أيضا من المهارات المهمة جدا في عصرنا الحاضر للمساهمة في تحصين الطالبات فكريا ضد مختلف التيارات المتطرفة، كما أن العاطفة عنصر أساسي في العمل الأدبي، وهي المحرك النفسي للعمل الأدبي.

- **الإجابة عن السؤال السادس: ما درجة مراعاة أنشطة كتاب لغتي الخالدة لمهارات الفهم الإبداعي؟**

قام الباحثان بتحليل محتوى أنشطة مكونات (الفهم القرائي، واستراتيجية قراءة، والتحليل الأدبي) للفصلين الدراسيين الأول والثاني، لتحديد تكرارات الأنشطة التي تراعي المهارات في مستوى الفهم الإبداعي، ويوضح الجدول التالي التكرارات والنسب المئوية لذلك.

جدول (١٢) التكرارات والنسب المئوية لدرجة مراعاة مهارات الفهم الإبداعي في أنشطة لغتي الخالدة للفصلين الدراسيين الأول والثاني

الفهم الإبداعي	كتاب الفصل الأول			كتاب الفصل الثاني		
	التكرار	النسبة المئوية	درجة المراعاة	التكرار	النسبة المئوية	درجة المراعاة
١- اقتراح حلول إبداعية مبتكرة لمشكلات وردت في النص المقروء.	٢	٢٢٪	متوسطة	٣	٢٥٪	مرتفعة
٢- التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة.	١	١١٪	ضعيفة	١	٨٪	ضعيفة
٣- اقتراح خاتمة مبتكرة ومختلفة للموضوع.	صفر	٠٪	منعدمة	صفر	٠٪	منعدمة
٤- إنتاج أفكار جديدة غير مألوفة مرتبطة بالموضوع.	٦	٦٧٪	مرتفعة	٨	٦٧٪	مرتفعة
المجموع	٩	١٠٠٪		١٢	١٠٠٪	

يُلحظ من الجدول السابق أن عدد تكرارات الأنشطة المحتوية على مهارات الفهم الإبداعي في الفصل الدراسي الأول (٩) تكرارا بينما بلغ عددها في الفصل الدراسي الثاني (١٢) تكرارا، وأن درجة مراعاة أنشطة الكتاب المدرسي لمهارات الفهم الإبداعي ضعيفة في المهارة الثانية (التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة) في الفصلين الأول والثاني، بينما كانت مراعاة المهارة الأولى (اقتراح حلول إبداعية مبتكرة لمشكلات وردت في النص المقروء) متوسطة في الفصل الأول ومرتفعة في الفصل الثاني، وكانت منعدمة في المهارة الثالثة (اقتراح خاتمة مبتكرة ومختلفة للموضوع) في الفصلين الأول والثاني.

- **مناقشة نتيجة السؤال السادس: ما درجة مراعاة أنشطة كتاب لغتي الخالدة لمهارات الفهم الإبداعي؟**

يلاحظ من الجداول والأشكال السابقة التفاوت في درجة مراعاة مهارات الفهم الإبداعي إذ تم مراعاة بعضها بدرجة مرتفعة في كلا الفصلين كمهارة" إنتاج أفكار جديدة غير مألوفة مرتبطة بالموضوع " بنسبة عالية في كلا الفصلين بلغت (٦٧٪)، بينما تم إهمال بعضها تماما كمهارة "اقتراح خاتمة مبتكرة ومختلفة للموضوع" بنسبة صفر٪،في حين تم مراعاة مهارة "التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة"بدرجة ضعيفة التي رُوعيت بنسبة (٩٪) في كلا الفصلين، في حين تم مراعاة مهارة " اقتراح حلول إبداعية مبتكرة لمشكلات وردت في النص المقروء" بنسبة متوسطة بلغت (٢٤٪) ، وهذا يؤكد غياب التوازن عند تناول مهارات الفهم الإبداعي في أنشطة الكتاب، وعلى غياب التخطيط الجيد لتضمين مهارات الفهم الإبداعي؛ مما يؤثر سلباً في مهارات الطالبات الإبداعية.

- **توصيات البحث:**

على ضوء النتائج التي توصلت إليها البحث قدمت الباحثان عدداً من التوصيات وآليات التنفيذ التي يمكن أن تسهم في بناء شراكة فاعلة بين المدرسة والمجتمع المحلي في مدارس التعليم العام توردها فيما يلي:

- لفت نظر القائمين على تخطيط المناهج، وتأليف مناهج اللغة العربية إلى أهمية التوازن والشمول لمهارات الفهم القرائي عند بناء الأنشطة اللغوية.
- ضرورة تدريب المعلمين والمعلمات على استخدام مهارات الفهم القرائي وتنميتها لدى طلابهم من خلال الاستراتيجيات والأنشطة.
- الإفادة من قائمة المهارات التي توصلت لها هذه الدراسة عند بناء أنشطة كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة عامة، وللصف الثالث المتوسط خاصة.
- توجيه اهتمام كليات التربية بتدريب الطلاب على استخدام وممارسة مهارات الفهم القرائي في العملية التعليمية.

- **قائمة المراجع:**

- **أولاً: المراجع العربية :**

- أحمد، محمد فهد محمد أحمد (١٩٩٠) **الأنشطة اللغوية غير الصفية ومكانتها في تعلم اللغة العربية** (رسالة ماجستير غير منشورة). الأردن: جامعة اليرموك.
- أيوب، نداء نزار حسن (٢٠١٧) **أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج (SBTD) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة: الجامعة الإسلامية.
- البجة، عبدالفتاح حسن (٢٠٠٠) **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة: المرحلة الأساسية الدنيا**. ط ١. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- البلوي، ماجد سليمان ساعد (٢٠١٤) **أثر استخدام إستراتيجية الرسوم التوضيحية في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غيرمنشورة. الأردن: جامعة اليرموك.

- التتري، محمد علي سليم (٢٠١٦) **أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة: الجامعة الإسلامية.
- جاب الله، علي سعد، وعبدالباري، ماهر شعبان، ومكاوي، سيد فهمي (٢٠١١) **تعليم القراءة والكتابة: أسسه وإجراءاته التربوية**. ط ١. القاهرة: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الحربي،عبدالمجيد عايض عبدالمحسن (٢٠١٦) **تقويم أنشطة كتب لغتي للصفوف الأولية من المرحلةالابتدائية في ضوء مهارات الفهم الاستماعي**. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الإمام بن سعود الإسلامية.
- حراحشة، إبراهيم محمد علي (٢٠٠٧) **المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق**. ط١. الأردن: دار الخزامى.
- حسانين، هناء قاسم (٢٠١٤) معايير ضبط المفردات وعلاقتها بالفهم القرائي. بحث منشور. مصر: **دراسات في التعليم الجامعي**. (٢٨)،ص ٥٣٧-٥٥٩.
- حسن، حسن عمران (٢٠١٥) فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. بحث منشور. أسيوط: **مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط**. ٢٦ (١)، ص ٣٣٧-٣٨٦.
- حلس،داود درويش، والصيداوي، خالد ياسين (٢٠١٨)أثر استراتيجية تنال القمر على تنمية مهارات الفهم القرائيلدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. بحث منشور. غزة: **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**. (٤)، ص ٣٧٧- ٤٠٣.
- الحواري، هديل عيسى عبد (٢٠١٤) **أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تحسين الفهم القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: جامعةاليرموك.
- الحوامدة، محمد فؤاد؛ البليهد، فيصل حمود (٢٠١٦) فاعلية استراتيجية القراءة الموجهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. بحث منشور. **مجلة دراسات العلوم التربوية**،٤٣(١)، ص ١٧٥-١٩٢.
- الخيري، بدر علي أحمد (٢٠١٤) **تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات التذوقالأدبي اللازمة لتلاميذ الصف الأول المتوسط**. رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٤) **فصول في تدريس اللغة العربية: ابتدائي- متوسط- ثانوي**. ط٤، الرياض: مكتبة الرشد.
- الخليفة، حسن جعفر (٢٠١٤) **المنهج المدرسي المعاصر: مفهومه، أسسه، مكوناته، تنظيماته، تقويمه، تطويره**. ط١٤، الرياض: مكتبة الرشد.
- الدليمي، احمد حسين علي شتران (٢٠١٥)**مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة.عمان: جامعة مؤتة.
- الرويلي، محمد ناصر (٢٠٠٨) **تشخيص مستويات فهم المقروء لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية**.رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: جامعة اليرموك.
- ابن ساسي، عبدالكريم (٢٠١٧) أسئلة نص القراءة السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا دراسة لغوية تحليلية. بحث منشور. **مجلة الأثر**.(٢٩)، ص ١٦٩-١٨٢.
- سعادة، جودت أحمد؛ إبراهيم، عبدالله محمد (٢٠١٨) **المنهج المدرسي المعاصر**. ط٩، عمان: دار الفكر.
- السليتي، فراس محمود مصطفى (٢٠١٦) أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. بحث منشور. مكة المكرمة: **مجلة العلوم التربوية والنفسية**،(١٥)، ص ١٩٧- ٢٢١.

- السناني، بخيتة بنت عواد بن مهنا (٢٠١٧) فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمحافظة ينبع البحر. بحث منشور. مصر: **مجلةالقراءة والمعرفة** (١٩٤). ص ٢٥٠-٢٧٧.
- سنجي، سيد محمد السيد (٢٠١٦) استخدام استراتيجية التفكير جهريا في تنمية مهارات الفهم القرائي وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة**،(١٨٠). ص ١-٤٦.
- شعيب، أبو بكر عبد الله (٢٠١٤). **المهارات اللغوية: مفهومها- أهدافها- طرق تدريسها- تقويمها**.الدمام: مكتبة المتنبي.
- الصاعدي، عمر عبدالله عبد الحي (٢٠١٠) **تقويم أسئلة كتاب المطالعة للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مستويات الفهم القرائي**. رسالة ماجستير غير منشورة. المدينة المنورة:جامعة طيبة.
- صومان، أحمد إبراهيم؛ عبدالحق، زهرية إبراهيم (٢٠١٦) أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي في مدينة عمّان. بحث منشور.غزة: **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. ١٧(٤). ص ٢٢٩-٢٦٥.
- عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠) **استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية**،ط١، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العتيبي، هاني مسري فارع المقاطي (٢٠١٧) **تقويم مستوى الأداء القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء مهارات فهم المقروء ومستوياته**. رسالة ماجستير غير منشورة. الطائف: جامعة الطائف.
- عطا، إبراهيم محمد (١٩٩٦) **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية**. ط٣. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- عطية، جمال سليمان (١٩٩٩)**فعالية استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**. رسالة ماجستير غير منشورة. بنها: جامعة الزقازيق.
- عياصرة، رزان مطلق محمد (٢٠١٦) أثر طريقتي القراءة الموقتة والمتكررة في تحسين مهارة فهم المقروء لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن. بحث منشور. القدس: **مجلة جامعة القدس**
- الفيومي، الشيماء عبدالغني السعيد (٢٠١٢) **استخدام استراتيجية دوائر الأدب في تنمية مهارات التذوق الأدبي لطلاب الصف الثاني الإعدادي**. رسالة ماجستير غير منشورة. دمياط: جامعة دمياط.
- النحال، رندة (٢٠١٧) أثر توظيف استراتيجية النمذجة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالباتالصف الرابع الأساسي. بحث منشور. فلسطين: **مجلة جامعة الخليل للبحوث**، ١٢(١)، ص ١٤١-١٦٣.
- نصر، سالي سلامة حسن (٢٠١٦) **أثراستخدام استراتيجيةالتدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف التاسع بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة: الجامعة الإسلامية.
- نهابة، أحمد صالح (٢٠١٣) أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. بحث منشور. بابل: **مجلة التربية الأساسية**، (١٤).
- الهاشمي، عبد الرحمن؛ عطية،محسن علي (٢٠٠٩) **تحليل محتوى مناهج اللغة العربية: رؤية نظرية تطبيقية**، ط١، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- هزاع، انتصار كيطان (٢٠١٤) أثر بعض الأنشطة في تطوير لغة التعبير المكتوب بين طلاب متوسط الصفالأول. بحث منشور. العراق: **مجلة ديالي البحرية العربية**، (٦٣).
- يوسف، ماهر إسماعيل صبري (٢٠١٠). **المناهج ومنظومة التعليم**. الرياض: شركة الرشد العالمية

• ثانياً: المراجع الأجنبية

- Coleman,Jennifer L.B.(2017).*ReadingComprehension Ability Among College Studentswith ADHD*. Unpublished Doctoral Thesis, Florida State UniversityCollegeof Education, Florida.
- Salters, D. Darcell (2008). *The effects of independent readingon the reading comprehension skills of sixth graders*،Unpublished Doctoral Thesis, Universityof Phoenix.
- Sanchez, Victoria Maria (2010). *The Reading Comprehension Puzzle: Reading Comprehension and Assessment in a Response to Intervention Framework.* Unpublished Doctoral Thesis, Universityof California Riverside. California.
- Ward, Kayla Gilchrist(2007). *The Effect of a Reading Remediation Uniton Ninth Grade Students' Reading Comprehension Skills* ، Unpublished Doctoral Thesis, Nova Southeastern University .
- Webb, Michele Cain (2013). *The Effects of Reading Instructionon Comprehension and Motivation of Ninth-Grade Studentswith Varying Ability Levels*, Unpublished Doctoral Thesis ،Union University Schoolof Education.

****

البحث الحادي عشر :

تقويم كتب لغتي الجميلة لطالبات الصف الرابع الابتدائي في ضوء معايير أدب الأطفال

إعداد :

أ/ سميرة سلمان حامد الخيبري
معلمة بإدارة تعليم المدينة المنورة باالمملكة العربية السعودية

د/ خالد فاروق أحمد الهواري
أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بكلية التربية جامعة طيبة

تقويم كتب لغتي الجميلة لطالبات الصف الرابع الابتدائي في ضوء معايير أدب الأطفال

بحث مستل من رسالة ماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة طيبة

أ/ سميرة سلمان حامد الخيبري
معلمة بإدارة تعليم المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية

د/ خالد فاروق أحمد الهواري
أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بكلية التربية جامعة طيبة

• **المستخلص**:

هدف البحث إلى تقويم كتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي؛ للكشف عن مدى تحقيق المحتوى القصصي والشعري معايير أدب الأطفال؛ وتقديم تصور مقترح لتضمين معايير أدب الأطفال في النصوص القصصية والشعرية في كتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع المنهج الوصفي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، وقد اشتملت أدوات الدراسة على قائمة لمعايير أدب الأطفال اللازم توافرها في المحتوى القصصي والنصوص الشعرية حيث تضمنت النصوص القصصية (٩) معايير، و(٣٩) مؤشرا معياريا، أما النصوص الشعرية فقد تضمنت (٩) معايير، و(٣٨) مؤشرا معياريا وزعتعلى ثلاثة مجالات رئيسة هي: المجال اللغوي، المجال الجمالي، المجال التربوي، وشرعت الباحثة في تطبيق أدوات الدراسة بعد التأكد من صدقها وثباتها، وتمثلت عينة الدراسة المستهدفة بالتحليل (٢٦) نصا، منها (١٨) نصا قصصيا و(٨) نصوص شعرية. ولمعالجة البيانات استخدمت التكرارات والنسب المئوية للكشف عن مدى توافر معايير أدب الأطفال في النصوص القصصية والشعرية المتضمنة بكتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، كما استخدمت معادلة هولستي Holsti لحسابثبات التحليل من خلال نسب الاتفاق بين المحللتين. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن توفر معايير أدب الأطفال للنصوص القصصية في كتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي بنسب متفاوتة، إذ جاء في المرتبة الأولى المجال اللغوي وبنسبة توفر (٩٠٪)، ويتبعهُ المجال الجماليالذي توفر بنسبة (٨١٪)، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاء المجال التربوي بنسبة (٥٠٪)، أما معايير أدب الأطفال للنصوص الشعرية فتوفرت في كتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي بنسب متفاوتة، إذ جاء في المرتبة الأولى المجال اللغوي بنسبة توفر (٩٦٪)، وفي المرتبة الثانية المجال الجمالي الذي توفر بنسبة (٧٨٪)، أما في المرتبة الأخيرة فقد توفر المجال التربوي بنسبة (٤١٪).

الكلمات المفتاحية: لغتي الجميلة – معايير أدب الأطفال.

An Evaluation of "Lughati Al-Jamilah" textbooks of Grade 4 Primary (Girls) in light of the standards of Children's Literature

Samirah Salman ALKhaibari &Dr. Khalid faroq ALHawar

Abstract

This research aimed to evaluate "Lughati Al-Jamilah" textbooks of Grade 4 Primary (Girls) to explore how its story and poetic content achieve the standards of Children's Literature and then present a proposed perception to include Children's Literature in the story and poetic texts of "Lughati Al-Jamilah" textbooks of Grade 4 Primary students.To achieve the objectives of the study, the researcher adopted the descriptive methodology using content analysis method. the research tools included a set of standards for Children's Literature that is required to be in the story content and poetic texts including (9) standards for story texts and (39) standard indicators, the poetic

texts included (9) standards and (38) standard indicators, distributed over three major areas also: linguistic, aesthetic and educational field.The researcher began to apply the research tools having verified their validity and reliability to a research sample of (26) texts including (18) story texts and (8) poetic texts. In order to process the data, used frequencies and percentages to explore the scope at which the standards of Children's Literature are available in the story and poetic texts of "Lughati Al-Jamilah" textbooks of Grade 4 Primary. researcher also used Holsti equation to calculate the reliability of through used the proportion of agreement among analysts. the availability of the standards of Children's Literature in "Lughati Al-Jamilah" textbooks of Grade 4 Primary at varying rates. The first position was occupied by the linguistic field with a percentage of (90%), followed by the aesthetic field with (81%) and finally by the educational fields with (50%). Similarly, there is also availability of the standards of Children's Literature in the poetic texts of "Lughati Al-Jamilah" textbooks of Grade 4 Primary at inconsistent rates. The first position was occupied by the linguistic field with a percentage of (96%), followed by the aesthetic field with (78%) and finally by the educational field with (41%).

Keywords: Lughati Al-Jamilah- standards of Children's Literature.

- **مقدمة**:

يحتل تعليم اللغة العربية أهمية خاصة في المرحلة الابتدائية، كونها اللغة الأم التي يكتسب بها الطفل المفاهيم، والحقائق، ويستخدمها في عمليتي التعليم والتعلم، فهي لغة التواصل الثقافي والحضاري، وأداة التفكير ووسيلته، ومحتواه، فالتنشئة اللغوية للطفل قد تفوق تنشئتُه الجسمية، حتى قيل: إن المدرسة الابتدائية إذا فشلت في تعليم فنون اللغة للأطفال، فإنها تكون قد فشلت في أعظم وظائفها على الإطلاق (إمام والربعي،٢٠١٢م، ص٤٢).

وتتكون اللغة من أربع مهارات: الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة، كما تضم أنواعا شتى من الفنون كالبيان، والنحو، والصرف، والأدب، ويُعد الأدب أحد أهم فنون اللغة بصفته محتوى تعليميا، ومادة لغوية وثقافة إنسانية، فهو مادة تعليم؛ لأن التعليم يهدف إلى تعديل السلوك وتهذيبه فالأدب كفيل بتعديل جوانب عديدة من سلوك الإنسان، لما يبثه من قيم وعادات، وطرائق تفكير، كما أن له الأثر الكبير في جوانب الشخصية الإنسانية المختلفة (عطية، ٢٠٠٧م، ص٢٦٧).

ويرى جابر (٢٠٠٢م، ص. ص ٣٠٥ -٣٠٦) أن النصوص الأدبية بنثرها، وشعرها ما هي إلا لون من ألوان الفن الذي يمثل رغبة الإنسان للتكامل، والاندماج وجدانيا مع الآخرين، وهو الأداة الضرورية اللازمة لدمج الفرد مع مجتمعه، إذ إنه يعكس قدرته غير اللامحدودة في الاتحاد بالآخرين، ومشاطرتهم تجاربهم، وأفكارهم.

ولا يقتصر الأدب على جماعة الكبار دون الصغار؛ فالحاجة إلى الاستمتاع بالأدب وتذوقه تنشأ منذ الصغر، لذلك عُني الأدباء بإنتاج أدب خاص بالأطفال عُرف بأدب الأطفال، يتفق وأدب الكبار في أمور ويختلفان في أمور أخرى؛ حيث ينبَغي أن يخضع أدب الأطفال وأدب الكبار لذات معايير الجودة في الكتابة الأدبية مثل: الدقة في التعبير، ومنطقية بناء الأفكار، والتكامل بين أركان العمل الأدبي، إلا أن أدب الأطفال يختلف عن أدب الكبار من حيث الموضوع الذي يتناوله، والفكرة التي يعالجها، والجمهور المستهدف (طعيمة ومناع، ٢٠٠٠م، ص٢٠٠).

وتبدو أهمية أدب الأطفال من خلال تأثيره في تربية الطفل، وتكوين شخصيته واتجاهاته، كما أنه يسهم في تنمية القدرات اللغوية عند الطفل وذلك بزيادة المفردات اللغوية وزيادة قدرته على الفهم.

وقد أشار راندالRandall (٢٠١١م، ص. ص ١ -٢)إلى أن أدب الأطفال هو الأساس الذي يتمكن من خلاله المعلمون من جعل القراءة مادة ممتعة لدى المتعلمين، كما أنه يُسهم في تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحوها، أما بيرسPearce(٢٠١٥م، ص. ص ٤٧ -٤٨)فقد ذكر بأن النصوص تؤدي دورا مهما في تعلم الطلاب،فهي لا تنحصر على التسلية والمتعة فقط؛ بل تمتد لما هو أبعد من ذلك حيث إن لها دورا كبيرا في زيادة معارفهم ومداركهم، كما تمكنهم من التواصل الفعال الذي تبنى عليه الكفاءات الذاتية وتُعزز لديهم المفردات، مما يؤدي إلى تطوير اللغة لديهم.

ونظراً لأهمية أدب الأطفال فقد ناله الاهتمام من قبل وزارة التعليم حيث أكدت وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية (١٤٢٧هـ، ص. ص٢٦ -٢٧) على "تضمين المقررات عددا من نصوص الحوار والقصص القصيرة المساعدة في تنمية القدرات العقلية للمتعلم، وتملؤه بالخيال والحب، والجمال، والقيم الإنسانية"، بالإضافة إلى "تضمين المقررات نصوصا قصصية تصور البطولات، والمغامرات، والأخبار المحلية والعالمية"، وتُشير الوثيقةإلى ضرورة "تضمين المقررات عددا من الأناشيد ذات الإيقاع السهل ليتمكن المتعلم من إنشادها" (ص٢٦).

كما نصت أهداف وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية في المادة رقم (٤٤) على "تنمية مهارات القراءة وعادة المطالعة، سعيا وراء زيادة المعارف" وأوردت في المادة رقم (٤٦) " تنمية القدرة اللغوية بشتى الوسائل التي تغذي اللغة العربية، وتساعد على تذوقها وإدراك نواحي الجمال فيها أسلوبا وفكرة". (وزارة التربية والتعليم، ١٤١٦هـ) هذا ما يقدمه أدب الأطفال لطالباتنا.

وقد حظي أدب الأطفال بالمزيد من الاهتمام من قِبل الباحثين فنجد دراسة الشنطي (٢٠١٦م)التي سعت إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على أدب الأطفال في تنمية مهارات التعبير الشفوي، أما دراسة الجابري(٢٠١٦م) فقد استهدفت فاعليةبرنامج قائم على المدخل القصصي في تنمية مهارات التحدث

لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهنالك دراسات تناولت تحليل محتوى الأناشيد في ضوء معايير أدب الأطفالكدراسة القيصر(٢٠١٦م)، والمتري في (٢٠١٢م)، أما محمد (٢٠١١م)فقد اقتصرت دراسته على تقويم قصص الأطفال في ضوء معايير أدب الأطفال، بينما استهدفت دراسة القحطاني (١٤٣٤ه) مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من مهارات تدريس أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية.

ومن الجدير بالذكر دور وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، التي سعت وباهتمام بالغ إلى تطوير جميع جوانب العملية التعليمية، من مناهج وطرق تدريس، ووسائل تعليمية، وأساليب تقويم، حيث قامت بمشروع شامل يستهدف تطوير جميع المناهج وعلى رأسها منهج اللغة العربية، والذي كان له النصيب الأكبر من الجدول الدراسي اليومي للمتعلم، ويعد الكتاب المدرسي أحد أهم عناصر المنهج كونه الوجه التطبيقي للمنهج التربوي، بكل أهدافه ومحتواه وأنشطته وأساليب تقويمه، ويعد الحليف الأول للمعلم والمرجع الأساس الذي يرجع إليه الطلبة في تعلمهم؛ فهو الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية المكونة من مجموعة من الأفكار والحقائق التي جمعت لتقديم معانٍ ومفاهيم مترابطة، بهدف تنمية البنية الذهنية والقدرات العقلية للمتعلمين وتَطويرها؛ كونه أداة فاعلة لتنمية التفكير العلمي والبحث وحلِ المشكلات، كما إنه يُشكل دعامة أساسية في التعليم الرسمي ومرجعا رئيسا في التعلم الذاتي الذي يحتاج إليه التلميذ (وزارة التعليم،١٤٢٧ه؛ العنزي، ٢٠١٥م).

ونظراً لأهمية الكتاب المدرسي وأهمية الدور المناط به من قِبل الدولةٍ والوظائف التي يقدمها فقد أولاه المسئولون في مجال التعليم اهتماما خاصا ليكون أداة فاعِلة في عمليتي التعليم والتعلم، ولذا فقد كان أمر المتابعة المستمرة للكتاب، والقيام بتقويمه أمراً في غاية الأهمية، ويعد التقويم من أهم الأدوات التي يمكن بواسطتها تحديد مدى فاعلية الكتاب المدرسي ومقروئيته، ومدى كفاءته التربوية والتعليمية، ودرجة تحقيقه للتعلم الذاتي، ويمكن القول بشكل عام إن التقويم يؤدي دورا جليا في تقرير مدى نجاح المنهج في تحقيق ما وضع من أجله، بصفته عملية تشخيصية من حيث التعرف على نواحي القوة والضعف في أي برنامج تعليمي، ومحاولة معرفة أسباب جانبي القوة والضعف، كما أنه عملية علاجية من خلالاقتراح الحلول المناسبة للتغلب على نواحي الضعف، والوقوف على نواحي القوة وتدعيمها (رسلان، ٢٠٠٥م؛ القضاة، ٢٠١٧م؛ الحسين، ٢٠١٧).

وبالرغم من كل ذلك الاهتمام بمحتوى الكتب، وتقويمها فيما يخص النصوص القصصية والشعرية إلا إنه ما تزال الحاجة قائمة للتعرف على مدى ملاءمة النصوص لمعايير أدب الأطفال، ويظهر ذلك مماأدرجته بعض الدراسات من توصيات، كدراسة القيصر (٢٠١٦م)،التي أوصت بتحليل الأناشيد بصفة دورية؛ لما له من أهمية في مراعاة المجالات اللغوية والجمالية والتربويةوفق

تطورات العصر، ودراسة الغامدي (٢٠١٨م) والتي أوصت بتحليل محتوى كتب لغتي الجميلة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء أدب الطفل.

- **مشكلة البحث وأسئلته**:

أكد المركز الوطني للغة العربية -الذي يُعد من إحدى المبادرات التي تبنتها وزارة التعليم في برامج التحول الوطني؛ لتحسين واقع اللغة العربية تعلما وتعليما - على أن تعليم اللغة العربيةما يزال يعاني ضعفا حتى بعد تطبيق المشرع الشامل للتطوير وذلك على مستوى المنهج، والممارسات التدريسية، وعلى مستوى المهارات التي يتم إيصالها للطلاب والطالبات، وأن المركز يطمح إلى إعادة صياغة تعليم اللغة العربية واقعا وممارسة. (وزارة التعليم،٢٠١٧م).

ونظراً لما لمسته خلال عملي معلمة للغة العربية في المرحلة الابتدائية من إقبال الطالبات على النصوص القصصية والشعريةٍ في مقرر لغتي الجميلة، والاستماع لها، وتفاعلهن معهاممما خلف وراءه أثرا جليا في نفوسهن وتصرفاتهن، لذلك رأت الباحثة ضرورة تناول هذه النصوص بالتقويم لمعرفة مدى وفائها بالمعايير الخاصة بأدب الأطفال.

وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات التي تناولت مقررات منهج لغتي الجميلة لم تجد دراسات حول تقويم النصوص (القصصية والشعرية) معا، كما لا حظت عدم وجود تصور مقترح لتضمين معايير أدب الأطفال في محتوى النصوص القصية والشعرية في كتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي؛ لذلك ظهرت الحاجة لإجراء مثل هذا البحث لبيان مدى تضمين كتاب لغتي الجميلة لمعايير أدب الأطفال

وتحاول الدراسة الحالية التصدي لهذه المشكلة من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما معايير أدب الأطفال اللازم توافرها في محتوى النصوص القصصية المتضمنة في كتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي؟
- ما معايير أدب الأطفال اللازم توافرها في محتوى النصوص الشعرية المتضمنة في كتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي؟
- ما مدى توافر معايير أدب الأطفال في محتوى النصوص القصصيةفي كتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي؟
- ما مدى توافر معايير أدب الأطفال في محتوى النصوص الشعرية في كتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي؟
- ما المقترحات لتضمين معايير أدب الأطفال في كتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي؟

- **أهداف البحث**:

هدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

- إعداد قائمة بمعايير أدب الأطفال اللازم توفرها في المحتوى القصصي، والنصوص الشعرية المتضمنة في كتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي.
- الكشف عن مدى توافر معايير أدب الأطفال في المحتوى القصصي، ومحتوى النصوص الشعرية المتضمنة في كتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي وذلك من خلال تحليل النصوص القصصيةوالشعرية في ضوء معايير أدب الأطفال.
- وضع مقترحات لتضمين معايير أدب الأطفال للنصوص القصصية والشعرية في كتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي.

- **أهمية البحث**:

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال ما تسهم به لكل من:

- تمكين المعنيين بالتطوير الشامل لمناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية من التعرف على جوانب القوة وتدعيمها، والوقوف على جوانب الضعف والقصور لمعالجتها وتصحيحها، وذلك فيما يتعلق بمعايير أدب الأطفال المتضمنة في النصوص القصصية والشعرية في كتاب لغتي الجميلة.
- توجيه اهتمام المعلمات إلى أهمية أدب الأطفال وضرورة الحرص على تقديم النصوص القصصية والشعرية في الأنشطة اللاصفية.
- تزويد المشرفات التربويات بأهمية معايير أدب الأطفال واستراتيجيات تدريسه، لعقد الدورات وورش العمل والبرامج التدريبية اللازمة لمعلمات اللغة العربية.

- **مصطلحات البحث**:

- **معايير أدب الطفل**:

يعرفها طعيمة (١٩٩١م) بأنها "مجموعة من المواصفات التي ينبغي أن يكون عليها أدب الأطفال، واستخدامها للوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف فيها لتقويمها وتوجيهها الوجهة السليمة"(ص٢٣١). أما القيصر (٢٠١٦م، ص١٠) فترى بأنها "تلك المواصفاتٍ والشروطٍ الموضوعية التي يجب أن يراعيها الإنتاج الأدبي المقدم للطفل لغويا، وجماليا، وتربويا، والتي يتم في ضوئها التحليل". وتعرف معايير أدب الأطفال إجرائيا بأنها: مجموعة المواصفات التي تُعتمد عليها في تحليل أدب الأطفال، وتشمل النواحي اللغوية والأسلوبيةوالجمالية والتربوية؛ لتحديد مواطن القوة والضعف؛ لإصدارالحكم على النصوص القصصية أو الشعرية المكتوبة.

- **الإطار النظري للبحث**:

- **أولاً: أدب الطفل**:

- **مفهوم أدب الطفل**:

تنوعت الآراء في تحديد ماهية أدب الأطفال، فقد عرفه أحمد (٢٠٠٩م، ص٤٩) بأنه " كل ما يقدم للطفل من مادة أدبية أو علمية، بصورة مكتوبة أو منطوقة أو

مرئيـة، تتـوافر فيهـا معـايير الأدب الجيـد وتراعـي خصـائص نمـو الأطفـال وحاجاتهم، وتتفق مع ميولهم واستعداداتهم".

ويتفق هذا مع تعريف بريغش (١٩٩٢م، ص٢٩) حيث أشار إلى أن أدب الأطفال هـو" النتـاج الأدبـي الـذي يـتلاءم مـع الأطفـال حسـب مسـتوياتهم وأعمـارهم، وقدرتهم على الفهم والتذوق، وفق طبيعة العصر، وبما يتلاءم مع المجتمع الذي يعيشون فيه".

أما الشنطي (٢٠١٦م، ص٨) فترى أن أدب الأطفال عبارة عن "نصوص وأنماط إبداعية تحمل رموز وخبرات لغوية مقدمة للتلاميذ، وفق أسس نفسية وتربوية ولغوية، تتناسب مع المرحلة العمرية لهم، فتخاطب وجدانهم، وتقدم لهم القيم والخبرات في ثوب فني، ولغة مؤثرة مشوقة، عبر الفنون الأدبية المتمثلة في المسرحيات والقصص والأناشيد والصور التعليمية والأحاجي".

- **أهمية أدب الطفل**:

تتجلى أهمية أدب الأطفال كما أوردها كلٌ من (أبو معال، ١٩٨٨م، ص١٩)، و(نجيب، ١٩٩١م، ص٢٩٥)، و (إسماعيل، ٢٠٠٤م، ص٤٩)، و(عبد الحميد، ٢٠٠٦م، ص١٩)، في النقاط الآتية:

- تأصيل القيم الدينية والمبادئ الأخلاقية.
- ترسيخ الشعور بالانتماء إلى الوطن والأمة والعقيدة في نفس الطفل.
- تهيئة الأطفال وإعدادهم للحياة المستقبلية بمتغيراتها الثقافية وتكنولوجياتها المتنوعة.
- تقديم أنماط متعددة للتفكير، ونماذج التصرف السليم في المواقف المختلفة.
- الإسهام في النمو الاجتماعي والعقلي والعاطفي لدى الأطفال.
- تطوير مدارك الطفل، وإثراء ثقافتهم، وتوسيع نظرتهم للحياة.
- تنمية دقة الملاحظة والتركيز والانتباه لدى الطفل.
- مساعدة الطفل في التعرف على الشخصيات الأدبية، والتاريخية، والدينية، والسياسية، من خلال قصص البطولات والأعلام.
- تكوين العادات والاتجاهات الإيجابية نحو التعاون والمشاركة في الأعمال الجماعية.
- غرس الروح العلمية وحب الاكتشاف.
- إخراج الطفل من حالة التمركز حول الذات إلى كائن اجتماعي.
- صقل مواهب الطفل وتربية ذوقه.

- **القصة في أدب الأطفال**:
- **مفهوم قصص الاطفال**:

يذهب طعيمةٍ ومناع (٢٠٠٠م، ص٢١٧) في تعريف القصة بأنها:" كل ما يكتب للأطفال نثريا بقصد الإمتاع أو التسلية أو التثقيف ويروي أحداثا وقعت لشخصيات معينة سواء أكانت هذه الشخصيات واقعية أم خيالية، وسواء أكانت تنتمي لعالم الكائنات الحية أم الجمادات، وتشتمل القصة عادة على

مجموعة من الأحداث التي تدور حول مشكلة تتعقد لم تصل في النهاية إلى حل ما".

وأوجز صومان(٢٠٠٩م، ص٢٧٩) تعريفاً للقصة وذكر بأنها "أحب الألوان الأدبية إلى نفسية الطلبة، فهي تزوده بالحقائق والقيم والاتجاهات، وتثري لغته، وتخاطب قلبه، وتشجع خياله الجامح، وتحل له الكثير من مشاكله، وتعلمه محاسن السلوك وآدابه، وتساعد في تكوين شخصيته".

- **عناصر قصص الأطفال**:

تقوم القصة كغيرها من الفنون الأدبية على عدة عناصر أساسية، كالتالي:

- الموضوع أو الفكرة: هو العمود الفقري للقصة، والموضوع الذي تبنى عليه، ويشير (أبو معال، ١٩٨٨م، ص٤٠) إلى أن موضوع القصة يكشف عن هدف المؤلف ورؤيته، وذكر نجيب (١٩٩١م، ص٧٦)إن اختيار موضوع القصة يمثل الخطوة الأولى لنجاحها، وتختلف الفكرة في مدى ما يصادفها من نجاح بتفاوت مستويات قرائها فكريا وثقافيا واجتماعيا
- الشخصيات: وهي المحور الأساسي الذي يعمل على توظيف الأحداث والوقائع والتصرفات وتمثيلها في القصة ويجب أن تُرسم الشخصيات رسما متقنا، تُقنع الأطفال وتستهويهم، ولا بد أن تتسم الشخصيات بالوضوح والتجديد والصدق، سواء أكانت شخصيات واقعية أم خيالية. ولا بد أن يراعي الكتاب مستوى الأطفال والمرحلة العمرية لهم، وبيئتهم التي يعيشون فيها.
- البيئة الزمانية والمكانية: تعرفها الظهار (٢٠٠٣م، ص١٦٩) بأنها " مجموعة القوى، والعوامل الثابتة، والطارئة التي تحيط بالفرد، وتؤثر في تصرفاته في الحياة، وتوجهها وجهات معينة". وقد تكون البيئة المكانية للقصة قد تكون: ريفية، أو بدوية، أو بحرية، أو خيالية، أو قد تكون مستوحاة من خيال المؤلف، أما البيئة الزمانية فهي ضابط الفعل، وبه يتم، وعلى نبضاته يسجل الحدث وقائعه، ومتى ما حدثت وقائع القصة فهي لا تخرج من الماضي البعيد أو القريب أو الحاضر، أو المستقبل كما هو الحال في قصص الخيال العلمي.
- الحبكة (العقدة): ويعرف الحديدي (١٩٨٨م، ص١٢٠) الحبكة بأنها: "مجموعة من الأحداث الجزئية مرتبطة ومنظمة على وجه خاص" تُقيد بزمان ومكانٍ معين، وترتبط أحداث القصة بشخصياتها، وما تتخذه من قرارات ارتباطا منطقيا وطبيعيا، يجعل من مجموعها وحدة ذات دلالات محددة.
- الأسلوب: يصفه أبو معال (١٩٨٤م، ص٣٣) بأنه: اختيار المؤلف للكلمات وتركيبها في جمل وفقرات، على ترتيب معين، فالأسلوب القصصي الجيد هو الذي يناسب حبكة القصة ويوافق الموضوع ويلائم شخصيات القصة، كما يعطي الأسلوبجوا للقصة ويظهر المشاعر الموجودة فيها إذ يعكس واقع مجرياتها بما يتناسب معمعجم الأطفال اللغوي.

• **الإطار المنهجي للبحث**:

• **منهج البحث**:

وفقا لمشكلة البحث والأسئلة التي انبثقت منه، فإن المنهج الوصفي التحليلي يُعد أفضل أسلوب منهجي يلائم طبيعة هذاالبحث؛ وذلك للوصول إلى استنتاجات تساعد في الوقوف على نواحي القوة وتدعيمها، ونواحي الضعف ومعالجتها فيما يتعلق بالمحتوى.

• **مجتمع وعينة البحث**:

يتكون مجتمع البحث من كتب لغتي الجميلة (كتاب الطالبة) لطالبات الصف الرابع الابتدائي بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، للفصلين الأول والثاني، طبعة ١٤٣٩ -١٤٤٠هـ.أما عينة البحث فقد اشتملت على جميع النصوص القصصية والشعرية المتضمنة في كتاب لغتي الجميلة، والبالغ عددها (٢٦) نصا، منها: (١٨) نصا قصصيا متضمنة في (نص الدعم، النص الإثرائي، نص الانطلاق)، و(٨) نصوص شعرية متضمنة في مكون (النص الشعري)، واختير بأسلوب العينة القصدية لاستيفاء متطلبات البحث.

• **أدوات البحث**:

• **١- قائمة معايير أدب الأطفال**:

تهدف هذه القائمة إلى تحديد المعايير التي ينبغي مراعاتها في النصوص القصصية والشعرية، المقدمة لتلميذات الصف الرابع الابتدائي، وذلك لمعرفة درجة توافر معايير أدب الأطفال في تلك النصوص من خلال:

• **أ. إعداد وبناء الاستبانة**:

بناءً على ما توصلت إليه أدبيات البحث السابقة، فقد حُولت القائمة المبدئية بمعايير أدب الأطفالاللازم مراعاتها في النصوص القصصية والشعرية المتضمنة في كتب لغتي للصف الرابع الابتدائي،إلى استبانة مكونة منثلاثمجالات رئيسة هي: المجال اللغوي، المجال الجمالي، المجال التربوي، وتخصيص عددٍ من المؤشرات لكل معيار وعدها محكات يمكن من خلالها الحكم على درجة توافر المعايير في تلك النصوص.

وقد اشتُقت هذه المعايير من خلال الاطلاع على الأدبيات ذات العلاقة بأدب الأطفال بشكل عام والنصوص القصصية والشعرية بشكل خاص، وكذلك الاطلاع على وثيقة وزارة التعليم لمنهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، وبعض الكتب الخاصة بمجال أدب الأطفال والإفادة منها، بالإضافة إلى خصائص نمو طالبات الصف الرابع الابتدائي.

كما تضمنت الاستبانةٍ الخاصة بمعايير النصوص القصصية (٩) من معايير أدب الأطفال و (٧٣) مؤشرا، وروعي وضوح العبارة وسهولة الكلمات والتأكد من ارتباط المؤشر بالمعيار، والاهتمام بالتسلسل المنطقي للمعايير ومؤشراتها، كما يأتي:

الجدول (١) : المعايير الخاصة (بالنصوص القصصية) وعدد مؤشراتها في صورتها المبدئية

ر.م	المعايير	عدد المؤشرات
١	أن تناسب القصة مستوى نضج الأطفال.	١١
٢	أن تكون لغة القصة صحيحة.	٦
٣	أن تسهم القصة في تنمية الثروة اللغوية والفكرية لدى الأطفال.	١٠
٤	أن تراعى القصة الخصائص الفنية لأدب الأطفال.	١٥
٥	أن يتخلل القصة أساليب متنوعة.	٥
٦	أن تراعى القصة الجانب الإسلامى للطفل.	٧
٧	أن تراعى القصة الجانب الاجتماعى للطفل.	٨
٨	أن تراعى القصة الجانب النفسى للطفل.	٥
٩	أن تراعى القصة الجانب الثقافي للطفل.	٦
	المجموع	٧٣

أما الاستبانة الخاصة بمعايير النصوص الشعرية فقد تضمنت (١٠) معايير من معايير أدب الأطفال و (٧٤) مؤشرا، وروعي وضوح العبارة وسهولة الكلمات والتأكد من ارتباط المؤشر بالمعيار، والاهتمام بالتسلسل المنطقي للمعايير ومؤشراتها، كما يأتي:

الجدول (٢) : المعايير الخاصة (بالنصوص الشعرية) وعدد مؤشراتها في صورتها المبدئية

ر.م	المعايير	عدد المؤشرات
١	أن يناسب النص الشعري مستوى نضج الأطفال.	١١
٢	أن تكون لغة النص الشعري صحيحة.	٥
٣	أن يسهم النص الشعري في تنمية الثروة اللغوية والفكرية لدى الأطفال.	٨
٤	أن يراعى النص الشعري الخصائص الفنية لأدب الأطفال.	١٤
٥	أن ينمى النص الشعري التذوق الأدبي للطفل	٤
٦	أن يتخلل النص الشعري أساليب متنوعة.	٤
٧	أن يراعى النص الشعري الجانب الإسلامى للطفل.	٨
٨	أن يراعى النص الشعري الجانب الاجتماعى للطفل.	٨
٩	أن يراعى النص الشعري الجانب النفسى للطفل.	٤
١٠	أن يراعى النص الشعري الجانب الثقافي للطفل.	٨
	المجموع	٧٤

• **ب: التحقق من صدق الاستبانة:**

للتأكد من صدق الاستبانة، وأنها تقيس ما وضعت لقياسه استخدمت الباحثة الصدق الظاهري من خلال عرض استبانة المعايير بصورتها المبدئية على عدد (١٤) من المحكمين المختصين وذوي الخبرة والكفاءة في الأدب ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والمشرفين التربويين في تخصص اللغة العربية، للإفادة من آرائهم وخبراتهم في هذا المجال؛ وذلك لمعرفة آراءهم حول إمكانية استخدام هذه المعايير ومؤشراتها للحكم على النصوص القصصية والشعرية المتضمنة في كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، ومناسبة المعايير لطالبات الصف الرابع الابتدائي، وسلامة ودقة صياغة المعايير ومؤشراتها، وانتماء المؤشرات لمحورها المعياري. وأجريت التعديلات اللازمة من (حذف أو إضافة، أو تعديل) في ضوء ما اتفقت عليه أغلب آراء المحكمين،واستبعدت المعايير التي اتفق معظم المحكمين على حذفها لتكرارها مع مؤشرات أخرى والإبقاء على المعايير التي نالت على نسبة اتفاق (٨٠٪) فما فوق، حيث اعتمدت أغلب الدراسات على هذه

النسبة كدراسة القيصر (٢٠١٦م)، والشهري (٢٠١٨م)، واحتُسبتمن خلال تكرارات نسب الاتفاق بين آراء المحكمين.

- **تصميم بطاقة تحليل المحتوى وإجراءات التحليل**:

بعد التحقق من صدق الاستبانة من خلال المحكمين، وإجراء ما يلزم من التعديلات اللازمة من الحذف أو الإضافة أو التعديل، حُولت إلى بطاقة لتحليل المحتوى بصورتها النهائية؛ لتُطبَّقعلى عينة البحث المستهدفة واتبعت العديد من الإجراءات على النحو الآتي:

- **أ. تحديد الهدف من التحليل**:

استهدفت أداة التحليل في هذاالبحث تقويم النصوص القصصية والشعرية في كتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي؛ للتعرف على مدى توافر معايير أدب الأطفال في هذه النصوص.

- **ب. ثبات بطاقة التحليل**:

استخدمت الباحثة ثبات التحليل مع اختلاف المحللين، حيث استعانت الباحثة بمحللة أخرى (معلمة اللغة العربية نادية المغذوي)، لتحليل النصوص القصصية والشعرية التي تم تحليلها من قِبل الباحثة، بعد إيضاح الخطوات والإجراءات التي ستجرى في ضوئها عملية التحليل، وبعد الانتهاء من تحليل كلا المحللتين، تم استخراج معامل الثبات وفق معادلة هولستي: وبيان ذلك في الجدول الآتي:

الجدول (٣) : ثبات تحليل المحتوى بين الباحثة وتحليل الزميلة الأخرى للنصوص القصصية والشعرية

المجال	عدد المعايير للنصوص		عدد التحليلات للنصوص		عدد مرات الاتفاق للنصوص		عدد مرات الاختلاف للنصوص		النسبة المئوية للنصوص	
	القصصية	الشعرية	القصصية	الشعرية	القصصية	الشعرية	القصصية	الشعرية	القصصية	الشعرية
اللغوي	١٣	١١	١٣٠	٦٦	١١٧	٦١	١٣	٥	٪٩٠	٪٩٢.٢
الجمالي	١١	١١	١١٠	٨٨	١٠٣	٨٣	٧	٥	٪٩٣.٤	٪٩٤.٢
التربوي	١٥	١٤	١٥٠	٨٤	١٣٢	٧٤	١٨	١٠	٪٨٨	٪٨٨.٢
المجموع	٣٩	٣٦	٣٩٠	٢٣٨	٣٥٢	٢١٨	٣٨	٢٠	٪٩٠.٤	٪٩١.٥

تم أخذ عينة ممثلة لمجتمع البحث، حيث بلغت العينة للنصوص القصصية (١٠) نصوص، أما النصوص الشعرية فقد كان عددها (٦) نصوص.

يتضح من القيم السابقة أن معامل الثبات لتحليل النصوص القصصية قد بلغ (٩٠.٤٪)، بينما بلغ ثبات تحليل النصوص الشعرية (٩١.٥٪) وتعتبر هذه النسب عالية بدرجة كافية للوثوق بنتائج بطاقة التحليل والاعتماد عليها في إجراء التحليل.

- **ج. تحديد وحدات التحليل**:

هي الوحدات التي تستند إليها الباحثة في عد الظواهر أو السمات المراد قياسها، ويعطي وجودها أو غيابها وتكرارها دلالات تفيد الباحثة في تفسير النتائج الكمية، وستقتصر وحدات التحليل في هذا البحث على النصوص القصصية المتضمةفي مكونات (نص الدعم، النص الإثرائي، نص الانطلاق)

والشعرية بمكون (النص الشعري) المتضمنة في كتب لغتي الجميلة لطالبات الصف الرابع الابتدائي، وبيانها كالآتي:

الجدول (٤) : بيان عناوين النصوص القصصية والشعرية المتضمنة في كتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي

الفصل الدراسي	عناوين النصوص القصصية			
	عنوان النص	ن. ص	عنوان النص	ن. ص
الفصل الدراسي الأول	١- لماذا بكت الوردة؟	٣٦-٣٨	٥- عيد الأضحى.	١٠٦-١٠٧
	٢- الأرنب الذكي.	٥٦-٥٧	٦- خروف العيد.	١٣٦-١٣٧
	٣- الصحة والغذاء.	٦٧-٦٨	١- الراعي الحكيم.	١٦٨-١٦٩
	٤- كيف يحتف أشعب بضيوفه؟	٩٦-٩٧	٢- فأر القرية وفأر المدينة.	١٨٣-١٨٨
الفصل الدراسي الثاني	٣- رحلة بسيارة أبي.	١٨-١٩	١٤- تعلمت من خطئي.	٩٧-٩٩
	٤- نجاة أب وابنه.	٣٦-٣٧	١٥- سامي يتعلم السباحة.	١٠٩-١١٠
	٥- القيادة الصحيحة.	٥٢-٥٣	١٦- ألعاب الطفولة.	١٢٥-١٢٦
	٦- الحمامة المطوقة.	٦٤-٦٥	١٧- ألعاب الحاسوب.	١٣٦-١٣٨
	٧- العنكبة المبدعة.	٨١-٨٢	١٨- جرة الفخار.	١٧٥-١٧٦
عناوين النصوص الشعرية				
الفصل الدراسي	عنوان النص	ص	عنوان النص	ص
الفصل الدراسي الأول	١- الفصول الأربعة.	٣٥	٣- التوازن الغذائي.	٩٣
	٢- أقبل العيد.	١٣٢	٤- زيارة ضاحية.	١٧٩
الفصل الدراسي الثاني	٥- الطائرة.	٤٨	٧- كرة القدم.	١٣٣
	٦- الغراب والحجلة.	٩٤	٨- أرباب الحرف	١٧٣

- **د. تحديد فئات التحليل**:

وهي العناصر التي تكون المحتوى، وتحديدها ييسر عملية التحليل والوصول إلى النتائج، وتتمثل فئاتٍ تحليل الدراسة الحالية في المؤشرات المعيارية المتضمنة في بطاقة التحليل ونظرا لانفراد النصوص الشعرية والقصصية الشعرية ببعض المعايير التي لا يمكن تناولها مجتمعة في كلا النصين، حيث اختصت النصوص الشعرية بالمعايير الآتية: (انتهاء النص بقافية واحدة، توافر التكرار الموسيقي المحببٍ للأطفال، قابلية النص للتلحين والتنغيم) والبالغ عددها (٣٦) مؤشرا معياريا، أما النصوص القصصية انفردت ب (٣٩) مؤشرا معياريا وبيانه كالآتي: (طرح النص مشكلات بمستوى مشكلة واحدة، مساعدة النص الطفل على مواجهة المشكلات بالأسلوب العلمي وحلها بطرائق التفكير المنظم، مراعاة علامات الترقيم، الموازنة في عرض مراحل النص(المقدمة - العقدة - الحل).

ولذلك حددت الفئات في بطاقة تحليل محتوى النصوص القصصية والشعرية المتضمنة بكتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في ضوء معايير أدب الأطفال، بما يتلاءم مع طبيعة النص وخصائصه، ويتضح ذلك في بطاقة تحليل المحتوى.

- **هـ. ضوابط التحليل**:

قام الباحثان بوضع بعض الضوابط والأسس، قبل بدء التحليل؛ وذلك لضمان ثبات النتائج بين تحليل الباحثة وتحليل المعلمة المتعاونة، والحرص على الالتزام بهذه الضوابط واطلاع المحللة المتعاونة عليها. وتمثلت ضوابط تحليل البحث الحالي بالآتي:

- الاعتماد على التعريف الإجرائي لكل فئة من فئات التحليل لضبط عملية التحليل.
- اقتصر التحليل على جميع النصوص القصصية المتضمنة في مكونات (نص الدعم، النص الإثرائي، نص الانطلاق)والبالغ عددها (١٨) نصاً قصصياً، أما النصوص الشعرية في فبلغ عددها (٨) نصوص شعرية متضمنة في مكون (النص الشعري).
- خُصصت بطاقة خاصة لكل نص من النصوص القصصية والشعرية، وتدوين عنوان النص ورقم الصفحة مع تدوين الأمثلة الدالة.
- الاستعانة بزميلة لتقوم بعملية التحليل تزامناً مع التحليل الذي تجريه الباحثة للنصوص الشعرية والقصصية، بعد صياغة التعريفات الإجرائية لكل فئة من فئات التحليل.

- **أساليب المعالجة الإحصائية**:

للإجابة عن أسئلة البحث استُخدمت التكرارات والنسب المئوية لحساب درجة مراعاة شواهد المؤشرات المعيارية للنصوص القصصية والشعرية في كتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمعايير أدب الأطفال. ولتحديد درجة ارتفاع أو انخفاض كل مؤشر معياري استشارت الباحثة عددا من لجنة المحكمين في القياس والتقويم والتربوي وقسم دراسات الطفولة، كما استخدمته دراسة محمد (٢٠١١)،وأدرجتأسماءهم في ملحق رقم (٢) لتحديد (محكات) لتقدير النسب المئوية الدالة على كل مؤشرٍ معياري بدرجة كبيرة أو متوسطة، أو ضعيفة وقد عُد المؤشر المعياري متوفرا بدرجة كبيرة إذا بلغت نسبته المئوية ما بين (٧٦ -١٠٠) ومتوسطة إذا بلغت النسبة ما بين (٥٠ - ٧٥) أما إذا كانت النسبة المئوية أقل من (٤٩) فتُعد ضعيفة

- **نتائج البحث ومناقشتها**:

للإجابة عن السؤال الأول: ما معايير أدب الأطفال اللازم توافرها في المحتوى القصصي المتضمن في كتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي؟ "صُممت قائمة بمعايير أدب الأطفال التي ينبغي مراعاتها في النصوص القصصية، المتضمنة في كتب لغتي الجميلة لطالبات الصف الرابع الابتدائي، وتضمنت القائمة ثلاث مجالات رئيسية هي: المجال اللغوي، المجال الجمالي، الجمال التربوي، وتم تخصيص مجموعة من المؤشرات لكل مجال.

للإجابة عن السؤال الثاني ونصه "ما معايير أدب الأطفال اللازم توافرها في محتوى النصوص الشعرية المتضمنة في كتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي؟"، صُممت قائمة بمعايير أدب الأطفال التي ينبغي مراعاتها في النصوص الشعرية، المتضمنة في كتب لغتي الجميلة لطالبات الصف الرابع الابتدائي، وتضمنت القائمة ثلاث مجالات رئيسية هي: المجال اللغوي، المجال الجمالي، الجمال التربوي، وتم تخصيص مجموعة من المؤشرات لكل معيار.

للإجابة عن السؤال الثالث ونصه "ما مدى توافر معايير أدب الأطفال في المحتوى القصصي في كتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي؟"، قام الباحثان بتصميم بطاقة لتحليل محتوى النصوص القصصية في كتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، وقد اشتملت البطاقةعلى المؤشرات المعيارية لمعايير أدب الأطفال، وذلك لمعرفة مدى توافرها في كتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، واستخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية لمعرفة مدى توافر معايير أدب الأطفال في تلك النصوص، البالغ عددهافي مجمل الفصلين (١٨) نصا، وجاءت نتائج التحليل كما يلي:

الجدول (٥) : التكرارات والنسب المئوية لمدى توافر معايير أدب الأطفال في النصوص القصصية

المجال	المؤشرات المعيارية التي ينبغي توافرها	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
اللغوي	٢٣٤	٢١١	٩٠.٠٩٪	١
الجمالي	١٩٨	١٦٢	٨١.٨٪	٢
التربوي	٢٧٠	١٣٧	٥٠.٤٪	٣
المجموع	٧٠٢	٥١٠	٧٢.٩٦٪	–

يتضح من خلال الجدول السابق تفاوتٌ في مدى توافر معايير أدب الأطفال في النصوص القصصية المقدمة لطالبات الصف الرابع الابتدائي، حيث توافرت المؤشرات المعيارية للمجال اللغوي بنسبة (٩٠.٠٩٪)، بينما توافرت المؤشرات المعيارية للمجال التربوي بنسبة (٨١.٨٪)، أما المجال التربوي فقد توافرت مؤشراته المعيارية بنسبة (٥٠.٤٪)، فيما بلغت نسبة توافر معايير أدب الأطفال في محتوى النصوص القصصية في كتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي مجتمعة (٧٢.٩٦٪).

ولإيضاح مدى توافر معايير أدب الأطفال في محتوى النصوص القصصية في كتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، تم حساب التكرارات والنسب المئوية للمؤشرات المعيارية للمجال اللغوي لمعرفة مدى توافرها، وبيان ذلك في الجدول (٦): الذي يوضح أن معايير أدب الأطفال للمجال اللغوي قد توافرت بشكل كبيربنسبة بلغت (٩٠.٠٩٪)، كما تفاوتت درجات توافر تلك المؤشرات المعيارية، حيث جاءت في الرتب المتقدمة لهذا المجال كلٌ من المؤشرات المعيارية الآتية (سهولة نطق مفردات النص بالنسبة للطفل، ملاءمة مفردات النص لمعجم الطفل اللغوي، ترابط الجمل وتكاملها في الفكرة والمعنى، مناسبة حجم الخط لمستوى الطفل، تضمين النص معاني محسوسة تمكن الطفل من استيعابها، كتابة كلمات النص باللغة العربية الفصحى، خلو النص من الكلمات التي تحمل أكثر من معنى، تضمين النص مفردات جديدة تناسب مستوى الطفل) في المرتبة الأولى بحيث توافرت بتكرار (١٨) مرة، بنسبة كبيرة بلغت (١٠٠٪) لكلٌ منهم. وجاء في المرتبة الخامسة والأخيرة (مساعدة النص الطفل على مواجهة المشكلات بالأسلوب العلمي وحلها بطرائق التفكير المختلفة) بحيث توافر بتكرار (٦) مرات، بنسبة ضعيفة بلغت (٣٣.٣٪) وهذا يشير إلى ضعف توافر هذا المعيار في النصوص القصصية المتضمنة بكتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي،

حيث أُدرجت بعض المشكلات وطرق مواجهتها في القليل من القصص كما في قصة:(الأرنب الذكي، الراعي الحكيم، القيادة الصحيحة، تعلمت من خطئي)وستقوم الباحثة بتقديم تصور مقترح لمعالجة هذا القصور.

الجدول (٦) : التكرارات والنسب المئوية لمدى توافر المؤشرات المعيارية للمجال اللغوي في النصوص القصصية

رقم المعيار	المؤشرات المعيارية	التكرار والنسب المئوية	مدى التوافر						الترتيب
			الفصل الدراسي الأول (٨) نصوص		الفصل الدراسي الثاني(١٠) نصوص		مجموع الفصلين(١٨) نصاً		
			متوفر	غير متوفر	متوفر	غير متوفر	متوفر	غير متوفر	
١	سهولة نطق مفردات النص بالنسبة للطفل.	التكرار	٨	٠	١٠	٠	١٨	٠	١
		النسبة	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	
٢	ملاءمة مفردات النص لمعجم الطفل اللغوي.	التكرار	٨	٠	١٠	٠	١٨	٠	١مكرر
		النسبة	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	
٣	ترابط الجمل وتكاملها في الفكرة والمعنى.	التكرار	٨	٠	١٠	٠	١٨	٠	١مكرر
		النسبة	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	
٤	مناسبة حجم الصور والرسومات للطفل.	التكرار	٨	٠	٨	٢	١٦	٢	٣
		النسبة	١٠٠٪	٠	٨٠٪	٢٠٪	٨٨.٨٩٪	١١.١١٪	
٥	مناسبة حجم الخط لمستوى الطفل.	التكرار	٨	٠	١٠	٠	١٨	٠	١مكرر
		النسبة	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	
٦	تضمين النص معاني محسوسة تمكن الطفل من استيعابها.	التكرار	٨	٠	١٠	٠	١٨	٠	١مكرر
		النسبة	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	
٧	كتابة كلمات النص باللغة العربية الفصحى.	التكرار	٨	٠	١٠	٠	١٨	٠	١مكرر
		النسبة	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	
٨	خلو النص من الأخطاء الإملائية.	التكرار	٨	٠	٩	١	١٧	١	٢
		النسبة	١٠٠٪	٠	٩٠٪	١٠٪	٩٤.٤٤٪	٥.٥٦٪	
٩	خلو النص من الكلمات التي تحمل أكثر من معنى.	التكرار	٨	٠	١٠	٠	١٨	٠	١مكرر
		النسبة	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	
١٠	تضمين النص مفردات جديدة تناسب مستوى الطفل.	التكرار	٨	٠	١٠	٠	١٨	٠	١مكرر
		النسبة	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	
١١	ملاءمة الخيال مستوى إدراك الطفل.	التكرار	٦	٢	١٠	٠	١٦	٢	٣مكرر
		النسبة	٧٥٪	٢٥٪	١٠٠٪	٠	٨٨.٨٩٪	١١.١١٪	
١٢	يطرح النص مشكلات بمستوى مشكلة واحدة فقط.	التكرار	٦	٢	٦	٤	١٢	٦	٤
		النسبة	٧٥٪	٢٥٪	٦٠٪	٤٠٪	٦٦.٧٪	٣٣.٣٪/	
١٣	مساعدة النص الطفل على مواجهة المشكلات بالأسلوب العلمي وحلها بطرائق التفكير المختلفة.	التكرار	٢	٦	٤	٦	٦	١٢	٥
		النسبة	٢٥٪	٧٥٪	٤٠٪	٦٠٪	٣٣.٣٪	٦٦.٧٪	
المجموع		التكرار	٩٤	١٠	١١٧	١٣	٢١١	٢٣	-
		النسبة	٩٠.٤٦٪	٩.٥٤٪	٩٠٪	١٠٪	٩٠.٠٩٪	٩.٩١٪	

كما تم حساب التكرارات والنسب المئوية للمؤشرات المعيارية للمجال الجمالي لمعرفة مدى توافرها، وبيان ذلك في الجدول (٧):

الجدول (٧) : التكرارات والنسب المئوية لمدى توافر المؤشرات المعيارية للمجال الجمالي في النصوص القصصية

رقم المعيار	المؤشرات المعيارية	التكرارات والنسب المئوية	مدى التوافر						الترتيب
			الفصل الدراسي الأول(٨) نصوص		الفصل الدراسي الثاني(١٠) نصوص		مجموع الفصلين(١٨) نصاً		
			متوفر	غير متوفر	متوفر	غير متوفر	متوفر	غير متوفر	
١٤	دلالة عنوان النص على المضمون.	التكرار	٨	٠	١٠	٠	١٨	٠	١
		النسبة	٪١٠٠	٠	٪١٠٠	٠	٪١٠٠	٠	
١٥	اعتماد النص على الصور التوضيحية المعبرة الملائمة لخبرات الطفل.	التكرار	٧	١	٧	٣	١٤	٤	٤
		النسبة	٪٨٧.٥	٪١٢.٥	٪٧٠	٪٣٠	٪٧٧.٨	٪٢٢.٢	
١٦	اختيار ألوان زاهية للنص تجذب اهتمام الطفل.	التكرار	٨	٠	٧	٣	١٥	٣	٣
		النسبة	٪١٠٠	٠	٪٧٠	٪٣٠	٪٨٣.٣	٪١٦.٧	
١٧	مراعاة المسافة والأسطر بين الكلمات.	التكرار	٨	٠	١٠	٠	١٨	٠	١مكرر
		النسبة	٪١٠٠	٠	٪١٠٠	٠	٪١٠٠	٠	
١٨	مراعاة علامات الترقيم.	التكرار	٨	٠	١٠	٠	١٨	٠	١مكرر
		النسبة	٪١٠٠	٠	٪١٠٠	٠	٪١٠٠	٠	
١٩	الموازنة في عرض مراحل القصة (المقدمة- العقدة- الحل).	التكرار	٨	٠	١٠	٠	١٨	٠	١مكرر
		النسبة	٪١٠٠	٠	٪١٠٠	٠	٪١٠٠	٠	
٢١	مناسبة النص من حيث الطول والقصر.	التكرار	٨	٠	١٠	٠	١٨	٠	١مكرر
		النسبة	٪١٠٠	٠	٪١٠٠	٠	٪١٠٠	٠	
٢٤	اعتماد أسلوب النص على التمثيل والحركة والتجسيم.	التكرار	٤	٤	٩	١	١٣	٥	٥
		النسبة	٪٥٠	٪٥٠	٪٩٠	٪١٠	٪٧٢.٢	٪٢٧.٨	
٢٥	اعتماد أسلوب النص على الحوار.	التكرار	٦	٢	٥	٥	١١	٧	٦
		النسبة	٪٧٥	٪٢٥	٪٥٠	٪٥٠	٪٦١.١	٪٣٨.٩	
٢٦	الابتعاد عن أسلوب الوعظ المباشر..	التكرار	٨	٠	٩	١	١٧	١	٢
		النسبة	٪١٠٠	٠	٪٩٠	٪١٠	٪٩٤.٤٤	٪٥.٥٦	
٢٧	توافر عناصر الاثارة كالجدة والطرافة في النص.	التكرار	١	٧	١	٩	٢	١٦	٧
		النسبة	٪١٢.٥	٪٨٧.٥	٪١٠	٪٩٠	٪١١.١١	٪٨٨.٨٩	
المجموع		التكرار	٧٤	١٤	٨٨	٢٢	١٦٢	٣٦	-
		النسبة	٪٨٤.٩	٪١٥.١	٪٨٠	٪٢٠	٪٨١.٨	٪١٨.٢	

يتضح من نتائج الجدول (٧) أن معايير أدب الأطفال للمجال الجمالي قد توافرت بشكل كبير بنسبة بلغت (٨١.٨٪)، وقد جاءت في الرتب المتقدمة لهذا المجال كلٌ من المؤشرات المعيارية الآتية (دلالة عنوان النص على المضمون، مراعاة المسافات والأسطر بين الكلمات، مراعاة علامات الترقيم، مناسبة النص من حيث الطول والقصر، الموازنة في عرض مراحل القصة "المقدمة - العقدة - الحل") بالمرتبة الأولى، بحيث توافرت بتكرار (١٨)مرة، وبنسبة كبيرة بلغت (١٠٠٪) لكلٌ منهم. وفي المرتبة الأخيرة والسابعة جاء المؤشر المعياري (توافر عناصر الإثارة كالجدة والطرافة في النص) بحيث توفر بتكرار (٢)، بنسبة ضعيفة بلغت (١١.١١٪)،ولم يتوفر هذا المؤشر إلا في قصتين فقط هما: (ألعاب الحاسوب، وكيف يحتفل أشع بضيوفه؟) وإذا ما عدنا إلى خصائص النمو اللغوي لتلميذات الصف الرابع الابتدائي نجد بأن ميلهم لقراءة القصص يزداد

بهذه المرحلة، ولذلك ينبغي أن تُصبغ القصص بأسلوبي الجِدة والطرافة لما لها من أثر كبير في جذب التلميذات لقراءة المزيد من القصص،وعليه يستلزم من المختصين والقائمين على تطوير مناهج كتب لغتي الجميلة الاهتمام بتضمين هذا المعيار المحتوى القصصي، ولمعالجة هذا القصور سيُقدم تصور مقترح لاستيفاء هذا المؤشر في النصوص القصصية.

كما تم حساب التكرارات والنسب المئوية للمؤشرات المعيارية للمجال التربوي لمعرفة مدى توافرها، وبيان ذلك في الجدول (٨):

الجدول (٨) : التكرارات والنسب المئوية لمدى توافر المؤشرات المعيارية للمجال التربوي في النصوص القصصية

رقم المعيار	المؤشرات المعيارية المجال التربوي	التكرارات والنسب المئوية	مدى التوافر						الترتيب
			الفصل الدراسي الأول (٨) نصوص		الفصل الدراسي الثاني(١٠) نصوص		مجموع الفصلين(١٨) نصاً		
			متوفر	غير متوفر	متوفر	غير متوفر	متوفر	غير متوفر	
٢٨	ترسيخ النص القيم الأخلاقية لدى الطفل.	التكرار	٨	٠	٨	٢	١٦	٢	٣
		النسبة	١٠٠٪	٠	٨٠٪	٢٠٪	٨٨.٨٩٪	١١.١١٪	
٢٩	تنمية النص التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة لدى الطفل.	التكرار	٦	٢	٤	٦	١٠	٨	٦
		النسبة	٧٥٪	٢٥٪	٤٠٪	٦٠٪	٥٥.٦٪	٤٤.٤٪	
٣٠	ارتباط النص بمناسبات وموضوعات دينية.	التكرار	٢	٦	١	٩	٣	١٥	٧
		النسبة	٢٥٪	٧٥٪	١٠٪	٩٠٪	١٦.٧٪	٨٣.٣٪	
٣١	تنمية النص اعتزاز الطفل بوطنه.	التكرار	١	٧	٠	١٠	١	١٧	٩
		النسبة	١٢.٥٪	٨٧.٥٪	٠	١٠٠٪	٥.٥٦٪	٩٤.٤٤٪	
٣٢	مساهمة النص في إدراك الطفل قضايا وأحداث مجتمعه.	التكرار	٠	٨	٢	٨	٢	١٦	٨
		النسبة	٠	١٠٠٪	٢٠٪	٨٠٪	١١.١١٪	٨٨.٨٩٪	
٣٣	ارتباط النص ببيئة الطفل.	التكرار	٨	٠	١٠	٠	١٨	٠	١
		النسبة	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	
٣٤	ارتباط النص بالخبرات الحياتية للطفل.	التكرار	٨	٠	٩	١	١٧	١	٢
		النسبة	١٠٠٪	٠	٩٠٪	١٠٪	٩٤.٤٤٪	٥.٥٦٪	
٣٥	تناول النص علاقة الطفل مع الآخرين.	التكرار	٦	٢	٦	٤	١٢	٦	٥
		النسبة	٧٥٪	٢٥٪	٦٠٪	٤٠٪	٦٦.٧٪	٣٣.٣٪	
٣٦	تعبير النص عن اهتمامات الطفل واحتياجاته كاللعب والجري.	التكرار	٣	٥	٧	٣	١٠	٨	٦مكرر
		النسبة	٣٧.٥٪	٦٢.٥٪	٧٠٪	٣٠٪	٥٥.٦٪	٤٤.٤٪	
٣٧	يتناول النص الأهداف التربوية النبيلة التي تؤثر في نفس الطفل.	التكرار	٨	٠	٨	٢	١٦	٢	٣مكرر
		النسبة	١٠٠٪	٠	٨٠٪	٢٠٪	٨٨.٨٩٪	١١.١١٪	
٣٨	تضمين النص أفكاراً تعزز السلوكيات الإيجابية لدى الطفل.	التكرار	٧	١	٨	٢	١٥	٣	٤
		النسبة	٨٧.٥	١٢.٥	٨٠٪	٢٠٪	٨٣.٣٪	١٦.٧٪	
٣٩	ترسيخ النص الاعتزاز باللغة العربية.	التكرار	٠	٨	١	٩	١	١٧	٩مكرر
		النسبة	٠	١٠٠٪	١٠٪	٩٠٪	٥.٥٦٪	٩٤.٤٤٪	
٤٠	اسهام النص في تنمية حب القراءة والفة الكتب لدى الطفل..	التكرار	٠	٨	٠	١٠	٠	١٨	١٠
		النسبة	٠	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	
٤١	تزويد النص الطفل بالحقائق والمعارف والخبرات التي يحتاج إليها في حياته.	التكرار	٥	٣	١٠	٠	١٥	٣	٤مكرر
		النسبة	٦٢.٥	٣٧.٥	١٠٠٪	٠	٨٣.٣٪	١٦.٧٪	
٤٢	تنمية النص الإبداع والابتكار لدى الطفل.	التكرار	٠	٨	١	٩	١	١٧	٩مكرر
		النسبة	٠	١٠٠٪	١٠٪	٩٠٪	٥.٥٦٪	٩٤.٤٤٪	
المجموع		التكرار	٦٢	٥٨	٧٥	٧٥	١٣٧	١٣٣	–
		النسبة	٥١.٦٧٪	٤٨.٣٣٪	٥٠٪	٥٠٪	٥٠.٧٤٪	٤٩.٢٦٪	

يتضح من نتائج الجدول (٨) أن معايير أدب الأطفال للمجال التربوي قد توافرت بدرجة متوسطة بنسبة بلغت (٥٠.٧٤٪)،وهي ذات النتيجة التي توصلت إليها دراسة الشهري (٢٠١٨م) من حيث استيفاء معيار المضمون بدرجة متوسطة، كما يتضح تفاوت درجات توافر تلك المؤشرات المعيارية للنصوص القصصية المتضمنة في كتب لغتي الجميلة لطالبات الصف الرابع الابتدائي، إذ جاء في المرتبة الأولى المؤشر المعياري (ارتباط النص ببيئة الطفل) بحيث توفر بتكرار (١٨) مرة، بنسبة كبيرة بلغت (١٠٠٪). وفي المرتبة الأخيرة العاشرة جاء المؤشر (إسهام النص في تنمية حب القراءة وألفة الكتب لدى الطفل)، إذ لم يتوفر ما يشير إليه في محتوى النصوص القصصية، لا في لفظ، ولا كلمة، ولا موضوع، ولا فكرة. مما يؤكد انعدام توافر هذا المعيار في النصوص القصصية.

للإجابة عن السؤال الرابع ونصه "ما مدى توافر معايير أدب الأطفال في محتوى النصوص الشعرية في كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي؟"، قام الباحثان بتصميم بطاقة لتحليل محتوى النصوص الشعرية في كتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، وقد تضمنت الاستمارة المؤشرات المعيارية لمعايير أدب الأطفال، وذلك لمعرفة مدى توافرها في كتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، واستخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية لمعرفة مدى توافر معايير أدب الأطفال في النصوص الشعرية المقدمة لطالبات الصف الرابع الابتدائي في كتب لغتي الجميلة، والبالغ عددها في مجمل الفصلين (٨) نصوص، وجاءت نتائج التحليل كما يلي:

الجدول (٩) : التكرارات والنسب المئوية لمدى توافر معايير أدب الأطفال في النصوص الشعرية

المجال	المؤشرات المعيارية التي ينبغي توافرها	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
اللغوي	٨٨	٨٥	٪٩٦.٩	١
الجمالي	٨٨	٧٥	٪٨٥.٣	٢
التربوي	١١٢	٤٧	٪٤١.٤٣	٣
المجموع	٢٨٨	٢٠٧	٪٧١.٨	-

يتضح من خلال الجدول (٩) تفاوتٌ في مدى توافر معايير أدب الأطفال في النصوص الشعرية المقدمة لطالبات الصف الرابع الابتدائي، حيث توافرت المؤشرات المعيارية للمجال اللغوي بنسبة (٩٦.٠٩٪)، أما المجال الجمالي فقد توفرت مؤشراته بنسبة (٨٥.٣٪)، بينما توفرت المؤشرات المعياريةللمجال التربوي بنسبة (٤١.٤٣٪)، وقد بلغت نسبة توافر معايير أدب الأطفال في محتوى النصوص الشعرية في كتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي مجتمعة (٧١.٨٪).

ولإيضاح مدى توافر معايير أدب الأطفال في محتوى النصوص الشعرية في كتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، تم حساب التكرارات والنسب المئوية للمؤشرات المعيارية للمجال اللغوي لمعرفة مدى توافرها في النصوص الشعرية، وبيان ذلك في الجدول (١٠):

الجدول (١٠) : التكرارات والنسب المئوية لمدى توافر المؤشرات المعيارية للمجال اللغوي في النصوص الشعرية

رقم المعيار	المؤشرات المعيارية	التكرارات والنسب المئوية	مدى التوافر						الترتيب
			الفصل الدراسي الأول (٤) نصوص		الفصل الدراسي الثاني (٤) نصوص		مجموع الفصلين (٨) نصوص		
			متوفر	غير متوفر	متوفر	غير متوفر	متوفر	غير متوفر	
١	سهولة نطق مفردات النص بالنسبة للطفل.	التكرار	٤	٠	٤	٠	٨	٠	١
		النسبة	٪١٠٠	٠	٪١٠٠	٠	٪١٠٠	٠	
٢	ملاءمة مفردات النص لمعجم الطفل اللغوي.	التكرار	٤	٠	٤	٠	٨	٠	١مكرر
		النسبة	٪١٠٠	٠	٪١٠٠	٠	٪١٠٠	٠	
٣	ترابط الجمل وتكاملها في الفكرة والمعنى.	التكرار	٤	٠	٤	٠	٨	٠	
		النسبة	٪١٠٠	٠	٪١٠٠	٠	٪١٠٠	٠	
٤	مناسبة حجم الصور والرسومات للطفل.	التكرار	٣	١	٣	١	٦	٢	٣
		النسبة	٪٧٥	٪٢٥	٪٧٥	٪٢٥	٪٧٥	٠	
٥	مناسبة حجم الخط لمستوى الطفل.	التكرار	٤	٠	٤	٠	٨	٠	١مكرر
		النسبة	٪١٠٠	٠	٪١٠٠	٠	٪١٠٠	٠	
٦	تضمين النص معاني محسوسة تمكن الطفل من استيعابها.	التكرار	٤	٠	٤	٠	٨	٠	
		النسبة	٪١٠٠	٠	٪١٠٠	٠	٪١٠٠	٠	
٧	كتابة كلمات النص باللغة العربية الفصحى.	التكرار	٤	٠	٤	٠	٨	٠	
		النسبة	٪١٠٠	٠	٪١٠٠	٠	٪١٠٠	٠	
٨	خلو النص من الأخطاء الإملائية.	التكرار	٤	٠	٤	٠	٨	٠	
		النسبة	٪١٠٠	٠	٪١٠٠	٠	٪١٠٠	٠	
٩	خلو النص من الكلمات التي تحمل أكثر من معنى.	التكرار	٤	٠	٤	٠	٨	٠	
		النسبة	٪١٠٠	٠	٪١٠٠	٠	٪١٠٠	٠	
١٠	تضمين النص مفردات جديدة تناسب مستوى الطفل.	التكرار	٤	٠	٤	٠	٨	٠	١مكرر
		النسبة	٪١٠٠	٠	٪١٠٠	٠	٪١٠٠	٠	
١١	ملاءمة الخيال مستوى إدراك الطفل.	التكرار	٤	٠	٣	١	٧	١	٢
		النسبة	٪١٠٠	٠	٪٧٥	٪٢٥	٪٨٧.٥	١٢.٥	
المجموع		التكرار	٤٣	١	٤٢	٢	٨٥	٣	–
		النسبة	٪٩٧.٣	٪٢.٧	٪٩٥.٥	٪٤.٥	٪٩٦.٩	٪٣.١	

يتضح من نتائج الجدول (١٠) أن معايير أدب الأطفال للمجال اللغوي قد توافرت بدرجة كبيرةبلغت (٩٦.٩٪)، كما يتضح تفاوت درجات توافر تلك المؤشرات المعيارية للنصوص الشعرية المتضمنة في كتب لغتي الجميلة لطالبات الصف الرابع الابتدائي، حيث جاءت في الرتب المتقدمة كلٌ من المؤشرات المعيارية الآتية (سهولة نطق مفردات النص بالنسبة للطفل، ملاءمة مفردات النص لمعجم الطفل اللغوي، ترابط الجمل وتكاملها في الفكرة والمعنى، مناسبة حجم الخط لمستوى الطفل، تضمين النص معاني محسوسة تمكن الطفل من استيعابها، كتابة كلمات النص باللغة العربية الفصحى، خِلو النص من الأخطاء الإملائية، خلو النص من الكلمات التي تحمل أكثر من معنى، تضمين النص مفردات جديدة تناسب مستوى الطفل) بالمرتبة الأولى بحيث توافرت بتكرار (٨) مرات، بنسبة كبيرة بلغت (١٠٠٪) لكلٌ منهم. وبالرغم من تفاوت النسب في المؤشرات المعياريةِ السابقة والتي تراوحت ما بين (١٠٠ – ٨٧.٥) درجة مئوية إلا أنها تعطي مؤشرا عاما على توفر تلك المؤشرات بدرجة كبيرة،

وللكشف عن مدى توفر المؤشرات المعيارية للمجال الجمالي في النصوص الشعرية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية الخاصة بها، وبيان ذلك في الجدول (١١):

الجدول (١١) : التكرارات والنسب المئوية لمدى توافر المؤشرات المعيارية للمجال الجمالي في النصوص الشعرية

رقم المعيار	المؤشرات المعيارية	التكرار والنسب	مدى التوافر						الترتيب
			الفصل الدراسي الأول (٨) نصوص		الفصل الدراسي الثاني(١٠) نصوص		مجموع الفصلين(١٨) نص		
			متوفر	غير متوفر	متوفر	غير متوفر	متوفر	غير متوفر	
١٤	دلالة عنوان النص على المضمون.	التكرار	٤	٠	٤	٠	٨	٠	١
		النسبة	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	
١٥	اعتماد النص على الصور التوضيحية المعبرة الملائمة لخبرات الطفل.	التكرار	٤	٠	٣	١	٧	١	٢
		النسبة	١٠٠٪	٠	٧٥٪	٢٥٪	٨٧.٥٪	١٢.٥٪	
١٦	اختيار ألوان زاهية للنص تجذب اهتمام الطفل.	التكرار	٤	٠	٤	٠	٨	٠	١مكرر
		النسبة	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	
١٧	مراعاة المسافة والأسطر بين الكلمات.	التكرار	٤	٠	٤	٠	٨	٠	
		النسبة	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	
٢٠	انتهاء النص بقافية واحدة.	التكرار	٤	٠	٣	١	٧	١	٢مكرر
		النسبة	١٠٠٪	٠	٧٥٪	٢٥٪	٨٧.٥٪	١٢.٥٪	
٢١	مناسبة النص من حيث الطول والقصر.	التكرار	٤	٠	٤	٠	٨	٠	١مكرر
		النسبة	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	
٢٢	توافر التكرار الموسيقي المحبب للأطفال.	التكرار	٤	٠	٤	٠	٨	٠	
		النسبة	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	
٢٣	قابلية النص للتلحين والتنغيم.	التكرار	٤	٠	٣	١	٧	١	٢مكرر
		النسبة	١٠٠٪	٠	٧٥٪	٢٥٪	٨٧.٥٪	١٢.٥٪	
٢٤	اعتماد أسلوب النص على التمثيل والحركة والتجسيم.	التكرار	٣	١	٣	١	٦	٢	٣
		النسبة	٧٥٪	٢٥٪	٧٥٪	٢٥٪	٧٥٪	٢٥٪	
٢٥	اعتماد أسلوب النص على الحوار.	التكرار	٠	٤	٠	٤	٠	٨	٤
		النسبة	٠	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	
٢٦	الابتعاد عن أسلوب الوعظ المباشر.	التكرار	٤	٠	٤	٠	٨	٠	١ مكرر
		النسبة	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	
المجموع		التكرار	٣٩	٥	٣٦	٨	٧٥	١٣	-
		النسبة	٨٨.٤٪	١١.٦٪	٨١.٨٢٪	١٨.١٨٪	٨٥.٣٪	١٤.٧٪	

يتضح من نتائج الجدول (١١) أن معايير أدب الأطفال للمجال الجمالي قد توافرت بدرجة كبيرة بنسبة بلغت (٨٥.٣٪)، كما يتضح تفاوت درجات توافر تلك المؤشرات المعيارية للنصوص الشعرية المتضمنة في كتب لغتي الجميلة لطالبات الصف الرابع الابتدائي، حيث جاءت في الرتب المتقدمة الأولى لهذا المجال المؤشرات المعيارية الآتية (دلالة عنوان النص على المضمون، اختيار ألوان زاهية للنص تجذب اهتمام التلميذ، مراعاة المسافات والأسطر بين الكلمات، مناسبة النص من حيث الطول والقصر، توافر التكرار الموسيقي المحبب للأطفال، الابتعاد عن أسلوب الوعظ المباشر) بالمرتبة الأولى بحيث توافرت بتكرار (٨) مرات بنسبة كبيرة بلغت (١٠٠٪).

كما تم حساب التكرارات والنسب المئوية للمؤشرات المعيارية للمجال التربوي لمعرفة مدى توافرها في النصوص الشعرية، وبيان ذلك في الجدول (١٢):

الجدول (١٢) : التكرارات والنسب المئوية لمدى توافر المؤشرات المعيارية للمجال التربوي في النصوص الشعرية

رقم المعيار	المؤشرات المعيارية	التكرار والنسب	مدى التوافر						الترتيب
			الفصل الدراسي الأول (٤) نصوص		الفصل الدراسي الثاني (٤) نصوص		مجموع الفصلين(٨) نصوص		
			متوفر	غير متوفر	متوفر	غير متوفر	متوفر	غير متوفر	
٢٨	ترسيخ النص القيم الأخلاقية لدى الطفل.	التكرار	٣	١	٢	٢	٥	٣	٤
		النسبة	٧٥٪	٢٥٪	٥٠٪	٥٠٪	٦٢.٥٪	٣٧.٥٪	
٢٩	تنمية النص التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة لدى الطفل.	التكرار	٢	٢	٣	١	٥	٣	٤مكرر
		النسبة	٥٠٪	٥٠٪	٧٥٪	٢٥٪	٦٢.٥٪	٣٧.٥٪	
٣٠	ارتباط النص بمناسبات وموضوعات دينية.	التكرار	١	٣	٠	٤	١	٧	٧
		النسبة	٢٥٪	٧٥٪	٠	١٠٠٪	١٢.٥	٨٧.٥	
٣١	تنمية النص اعتزاز الطفل بوطنه.	التكرار	٠	٤	٠	٤	٠	٨	٨
		النسبة	٠	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	
٣٣	ارتباط النص ببيئة الطفل.	التكرار	٤	٠	٤	٠	٨	٠	١
		النسبة	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	
٣٤	ارتباط النص بالخبرات الحياتية للطفل.	التكرار	٢	٢	٢	٢	٤	٤	٥
		النسبة	٥٠٪	٥٠٪	٥٠٪	٥٠٪	٥٠٪	٥٠٪	
٣٥	تناول النص علاقة الطفل مع الآخرين.	التكرار	١	٣	١	٣	٢	٦	٦
		النسبة	٢٥٪	٧٥٪	٢٥٪	٧٥٪	٢٥٪	٧٥٪	
٣٦	تعبير النص عن اهتمامات الطفل واحتياجاته كاللعب والجري.	التكرار	٣	١	١	٣	٤	٤	٥مكرر
		النسبة	٧٥٪	٢٥٪	٢٥٪	٧٥٪	٥٠٪	٥٠٪	
٣٧	يتناول النص الأهداف التربوية النبيلة التي تؤثر في نفس الطفل.	التكرار	٣	١	٣	١	٦	٢	٣
		النسبة	٧٥٪	٢٥٪	٧٥٪	٢٥٪	٧٥٪	٢٥٪	
٣٨	تضمين النص أفكاراً تعزز السلوكيات الإيجابية لدى الطفل.	التكرار	٢	٢	٣	١	٥	٣	٤مكرر
		النسبة	٥٠٪	٥٠٪	٧٥٪	٢٥٪	٦٢.٥٪	٣٧.٥٪	
٣٩	ترسيخ النص الاعتزاز باللغة العربية.	التكرار	٠	٤	٠	٤	٠	٨	٨مكرر
		النسبة	٠	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	
٤٠	إسهام النص في تنمية حب القراءة وألفة الكتب لدى الطفل.	التكرار	٠	٤	٠	٤	٠	٨	٨مكرر
		النسبة	٠	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	
٤١	تزويد النص الطفل بالحقائق والمعارف والخبرات التي يحتاج إليها في حياته.	التكرار	٤	٠	٣	١	٧	١	٢
		النسبة	١٠٠٪	٠	٧٥٪	٢٥٪	٨٧.٥٪	١٢.٥٪	
٤٢	تنمية النص الإبداع والابتكار لدى الطفل.	التكرار	٠	٤	٠	٤	٠	٨	٨مكرر
		النسبة	٠	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	٠	١٠٠٪	
المجموع		التكرار	٢٥	٣١	٢٢	٣٤	٤٧	٦٥	-
		النسبة	٤٤.٢٩٪	٥٥.٧١٪	٣٩.٥٧٪	٦٠.٤٣٪	٤١.٤٣٪	٥٨.٥٧٪	

يتضح من نتائج الجدول (١٢) أن معايير أدب الأطفال للمجال التربوي قد توافرت بدرجة ضعيفة بنسبة بلغت (٤١.٤٣٪)، كما يتضح تفاوت درجات توافر تلك المؤشرات المعيارية للنصوص الشعرية المتضمنة في كتب لغتي الجميلة لطالبات الصف الرابع الابتدائي، حيث جاءت في المرتبة الأولى المؤشر المعياري (ارتباط النص ببيئة الطفل) بحيث توافر بتكرار (٨) مرات بنسبة كبيرة بلغت (١٠٠٪). وجاءت في المرتبة الثامنة والأخيرة المؤشرات المعيارية الآتية: (تنمية اعتزاز الطفل بوطنه، ترسيخ النص الاعتزاز باللغة العربية، إسهام النص في تنمية حب القراءة وألفة الكتب لدى الطفل، تنمية نص الإبداع والابتكار لدى

الطفل)، حيث لم يرد ما يشير إليه في محتوى النصوص الشعرية،لا في لفظ، ولا كلمة، ولا موضوع، ولا فكرة.

- **توصيات البحث**:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، يوصي الباحثان بما يلي:

- تطبيق التصور المقترح لتضمين معايير أدب الأطفال في كتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي.
- الإفادة من قائمة معايير أدب الأطفال التي توصل إليها البحث والاسترشاد بها، عند تضمين كل من النصوص القصصية والشعرية بكتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي.
- الاستعانة بخبراء من المتخصصين بمجال أدب الأطفال عند انتقاء النصوص الشعرية أو القصصية أو تأليفها، وتطويرها بما يستوفي تلك المعايير دون نقصان.
- توجيه نظر القائمين على تخطيط وتأليف مناهج لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية بضرورة تضمين النصوص القصصية والشعرية ما ينمي لدى الطالبات الاعتزاز بالوطن، وتضمين ما يُرسخ لدى الطفل الاعتزاز بلغته العربية وتضمين ما ينمي لدى الطالبات حب القراءة.
- العمل على تضمينالمحتوى القصصي كل ما ينمي الإبداع والابتكارلدى الطالبات.
- تقديم نماذج قصصية تعرف الطالبات سُبل مواجهة المشكلات بطرائق التفكير المختلفة.
- تزويد النصوص القصصية الشعرية بالمناسبات والموضوعات الدينية الملائمة للمرحلة العمرية لطالبات الصف الرابع الابتدائي.
- إعادة النظر في النصوص الشعرية، التي تفتقر أساليبها إلى الطابع الحواري، فلا بد من الاهتمام بتقديم النصوص القائمة على الحوار.
- على القائمين بتخطيط مناهج لغتي الجميلة وتأليفها، الاهتمام بإدخال بعض عناصر الجِدة والطرافة في النصوص القصصية المتضمنة كتب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي..

- **قائمة المراجع**:

- **أولاً: المراجع العربية** :

- أحمد، سمير عبد الوهاب (٢٠٠٩م). **أدب الأطفال قراءات نظرية ونماذج تطبيقية** (ط٢). عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- إسماعيل، محمود حسن (٢٠٠٤م). **المرجع في أدب الأطفال** (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.
- إمام، هدى؛ والربعي، محمد (٢٠١٢م). **الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية: الأسس والتطبيقات**. الرياض: دار الزهراء.
- بريغش، محمد حسن (١٩٩٢م). **أدب الأطفال تربية ومسؤولية**(ط١). المنصورة: دار الوفاء للطباعة.
- جابر، وليد أحمد(٢٠٠٢م). **تدريس اللغة العربية: مفاهيم نظرية وتطبيقات علمية**. عمان: دار الفكر.

- الجابري، سلطان رافد (٢٠١٦ م).فاعلية برنامج قائم على المدخل القصصي في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية(**رسالة ماجستير غير منشورة**). كلية التربية، جامعة طيبة.
- الحديدي،علي (١٩٨٨م). **في أدب الأطفال** (ط٤). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- الحسين، أحمد محمد (٢٠١٧م). **صناعة الكتاب المدرسي** (ط١). الرياض: مركز الحسين للاستشارات والبحوث والتدريب.
- رسلان، مصطفى رسلان (٢٠٠٥م). **تعليم اللغة العربية**. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الشنطي، دعاء عبد الرحمن أحمد (٢٠١٦م). فاعلية برنامج مقترح قائم على أدب الأطفال في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بغزة (**رسالة ماجستير غير منشورة**).كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- صومان، أحمد إبراهيم (٢٠٠٩م). **أساليب تدريس اللغة العربية**. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.
- طعيمة، رشدي أحمد؛ ومناع، محمد السيد (٢٠٠٠م). **تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الظهار، نجاح بنت أحمد عبد الكريم (٢٠٠٣م). **أدب الطفل منظور إسلامي(دراسة تأصيلية، تربوية، نفسية، فنية، تحليلية)** (ط١). جدة: دار المحمدي للنشر والتوزيع.
- عبد الحميد، هبة محمد (٢٠٠٦م). **أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية** (ط١). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عطية، محسن علي (٢٠٠٧م). **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية** (ط١). عمان: دار المناهج.
- العنزي، عايد بن هليل بن عياط (٢٠١٥م). تحليل استراتيجي لمشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام منهج اللغة العربية للمرحلة المتوسطة نموذجا ١٤٢٨- ١٤٣٤هـ(**رسالة ماجستير**).جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- الغامدي، عبد الله علي محمد (٢٠١٨م). تحليل محتوى النصوص الشعرية في كتب لغتي للصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في ضوء معايير أدب الأطفال (**رسالة ماجستير غير منشورة**). كلية التربية، جامعة أم القرى.
- القحطاني، عبد الله بن بداح (١٤٣٤ه).مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من مهارات تدريس أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية(**رسالة ماجستير**).كلية التربية، جامعة أم القرى.
- القضاة، ياسر أحمد علي(٢٠١٧م).تقويم كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثاني ثانوي "المنهاج الجديد" من وجهة نظر المعلمين في محافظة عجلون(**رسالة ماجستير**).كلية العلوم التربوية، الأردن.
- القيصر، إيمان محمد عبد العزيز (٢٠١٦م). تحليل محتوى الأناشيد المتضمنة في كتاب لغتي للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء معايير أدب الأطفال (**رسالة ماجستير**). كلية التربية، جامعة القصيم.
- محمد، أشرف عبد العظيم محمد (٢٠١١م). تقويم قصص الأطفال في منهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية في ضوء معايير أدب الأطفال(**رسالة ماجستير**).عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الهاشمية.
- أبو معال، عبد الفتاح (١٩٨٤م). **أدب الأطفال "دراسة وتطبيق"** (ط١).عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- أبو معال، عبد الفتاح (١٩٨٨م). **أدب الأطفال "دراسة وتطبيق"** (ط٢). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- المترفي، عبد الحسين سعدون فريح (٢٠١٢م). تحليل محتوى المحفوظات في كتب القراءة العربية للمرحلة الابتدائية في ضوء معايير أدب الأطفال(**رسالة ماجستير غير منشورة**). كلية التربية الأساسية: الجامعة المستنصرية.
- نجيب، أحمد. (١٩٩١م). **أدب الأطفال علم وفن**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- وزارة التعليم (١٤٢٧هـ). **وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام**، مركز التطوير التربوي، الادارة العامة للمناهج، المملكة العربية السعودية: الرياض

- **ثانياً: المراجع الأجنبية**

- Pearce, Tiana Zell McCoy(2015).**Prediction of preservice teachers' knowledge and reading of children's literature within a teacher preparation program**. requirement for the degree of doctor of phiophy, TexasA&M University.
- Randall, Angela Marie(2011).**Influence of Exposure to Children's Literature on Teachers' and Students' Knowledge of and Attitudes Toward Reading**, requirement for the degree of doctor of philophy, Aubrn University.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثاني عشر :

توظيف بحوث الفعل المستندة إلى الفكر البنائي لتحسين آداء معلم العلوم ومعتقداته نحو التعليم والتعلم

إعداد :

د / فاطمة مصطفى محمد رزق

مدرس مناهج وطرق تدريس العلوم

كلية التربية جامعة طنطا

توظيف بحوث الفعل المستندة إلى الفكر البنائي لتحسين آداء معلم العلوم ومعتقداته نحو التعليم والتعلم

د / فاطمة مصطفى محمد رزق
مدرس مناهج وطرق تدريس العلوم كلية التربية جامعة طنطا

• **المستخلص**:
هدف البحث الحالي إلى تحسين أداء معلم العلوم المعرفي والبيداجوجي والتكنولوجي ومعتقداته نحو التعليم والتعلم وفق إطار التكامل المعرفي والبيداجوجي والتكنولوجي TPACK. ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار ١٣ معلما ومعلمة من طلاب الدراسات العليا - كلية التربية - جامعة طنطا، وقد تم تدريب أفراد العينة على توظيف بحوث الفعل المستندة إلى الفكر البنائي. اعتمد البحث على تصميم البحوث المختلطة، وطبقا لهذا التصميم فقد تم استخدام طرق جمع البيانات الكمية والكيفية للمعالجة. وتضمنت أدوات الدراسة استبيانين، الأول: لتقييم إدراك معلم العلوم (المعرفي والبيداجوجي والتكنولوجي TPACK)، والثاني: لتقييم معتقدات المعلم نحو التعليم والتعلم، أيضا تم استخدام المقابلة لجمع البيانات النوعية، وذلك للتحقق من كيفية دمج وتطبيق التكنولوجيا لدى معلم العلوم في ضوء إطار TPACK. تم إجراء التجربة لمدة عام دراسي بواقع أربع ساعات أسبوعيا، تم تدريب معلمي العلوم على الاستراتيجيات البنائية وتخطيط الدروس من خلال توظيف بحوث الفعل، كما تم أيضاً إعداد ملف تعريف مفصل لاثنين من المعلمين من خلال ممارساتهم التدريسية. كشفت النتائج عن تحسن أداء معلم العلوم المعرفي والبيداجوجي والتكنولوجي ومعتقداتهم نحو التعليم والتعلم. علاوة على ذلك تم التوصل إلى أن بحوث الفعل القائمة على الفكر البنائي لديها القدرة على تحسين أداء المعلمين ومعتقداتهم نحو التعليم والتعلم في عصر المعرفة. في ضوء هذه النتائج قدم البحث مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: بحوث الفعل ، الفكر البنائي، أداء معلم العلوم، المعتقدات نحو التعليم والتعلم

Functioning ConstructivistThought based Action ResearchTowards Learning to Improving Science Teacher Performance And Beliefs

Abstract

The current research aimed at improving science teacher's cognitive, pedagogical, technological performance and beliefs towards teaching and learning in terms of technological, pedagogical and content knowledge, TPACK.For this purpose, 13 science teachers were selected from graduate students at Tanta faculty of education. Participants were exposed to training in conducting action research based on constructivist thought.This study adopted a mixed method design. In this design, quantitative and qualitative data collection methods were used.The study instruments included two questionnaires, one for assessing teacher's perception of TPACK "Technological, pedagogical and content knowledge", and other for assessing teachers beliefs. Also, an interview was prepared for collecting qualitative data.The experiment lasted for one academic year, 4 hours a week. Participants were trained in constructivist strategies and lesson planning within the process of conducting action research. A detailed profile was prepared for two teachers based on their teaching practices. Results revealed an improvement in science teachers' cognitive, pedagogical and technological performance and beliefs towards teaching and learning. Moreover, it is concluded that constructivist thought based action research had the potential of improving teachers' performance and beliefs towards teaching and learning at the knowledge age. Based on these results, the research presented a set of educational recommendations .

Key word: Action Research – ConstructivistThought - Science Teacher Performance - Beliefs

• **مقدمة** :

في عصر انفجار المعرفة والتطور الهائل للوسائل التكنولوجية، نتج العدد من التغيرات في جميع مجالات الحياة، منها مجال التعليم، فبدلاً من أنماط التعلم المتمركز حول دور المعلم، فقد عززت التكنولوجيا الممارسات المعتمدة على الحوار وإشراك المتعلم في سياقات مثيرة للاهتمام مثل التعلم بالاكتشاف وحل المشكلات التي تحقق التعلم النشط.

كما يشهد العالم حالياً اهتمام كبير بإعادة صياغة دور المعلم اعتماداً على أفكار النظرية البنائية، فلم يعد دور المعلم مجرد ناقل للمعرفة بل أصبح مرشداً وميسراً لعملية التعلم، واعتماداً على التوجهات التربوية الجديدة التي تؤكد تغير دور كل من المعلم والمتعلم، ولكى يكون المعلم قادرا على لعب هذا الدور، لابد أن يمتلك المعرفة العلمية الكامنة حول كيفية تعلم المتعلم، والمحتوى العلمي المطلوب تدريسه ومهارات تدريس المحتوى.

ومن خلال هذه النظريات تولدت اساليب واستراتيجيات تدريس خضعت للتطوير والتحديث المستمر وذلك لتوفير طرائق تعليمية تتناسب والنظريات الحديثة، كما نبع من الحاجة المستمرة للتطوير في أساليب التدريس استحداث طرق بحثية منها الأبحاث الإجرائية أو بحوث العمل أو الفعل Action research.

وقد بدأ الاهتمام بالبحوث الإجرائية أو الفعل كإحدى الطرق الفعالة في تعلم المعلم من خلال تدريبه على خطوات البحث الإجرائي وممارساته والمهارات المتصلة به، ومما يؤكد تنامى الاهتمام بالبحوث الإجرائية أنه عقدت ثلاث مؤتمرات دولية متتابعة في السنوات 1999,97,90 في ديزين وباث حول التعلم الإجرائي والبحث الإجرائي وإدارة العملية التربوية. (مكنيف ولوماكس ووايتهيد 2001 : 4).

والبحث الإجرائي وليد التطور في النظريات التربوية والإنسانية، لذا فهو يعد عملية اجتماعية تنبع من حاجة الأفراد للتغيير والتحسين وتكون النواه أو نواه هذه العملية التأمل الذاتي الممزوج بالمشاعر ويتخللها بناء المعرفة عن طريق التفاعل المباشر مع الآخرين. (القطان 2000 : 2).

وتهتم بحوث الفعل .Action research بشكل جوهرى بالبحث لتحسين الممارسة أو الممارسات داخل حجرة الدراسة وبحوث الفعل البيداجوجية التي يقوم بها المعلمون بالاستقصاء والتفكير لتحسين أدائهم والتي تمتد لتمثل طلابهم هي بحوث فعل تشاركية ويكون الهدف من بحث الفعل هو تعديل الممارسات التي هي بذاتها موضوع البحث نفسه. (قورة، 2016)

فالبحث الإجرائي هو إجراء تُبنى من خلاله معرفة جديدة، وتُجرب الأفكار في الممارسة كوسيلة للتطوير وزيادة المعرفة، ويطلق عليها أيضا الاستقصاء التطبيقي العملي، فهو من الأبحاث التطبيقية الموجهة نحو حل مشكلة ما مع تأمل الواقع واستقصاء الماضي

ويصف (الخالدي، 2004) عناصر البحث أو بحوث الفعل Action research. في: مراجعة الممارسات الحالية ـ التعرف على مشكلة أو ممارسة أو قضية للبحث من خلال التأمل في الممارسات الحالية ـ تخيل حل ممكن للمشكلة ـ تطبيق الحل وتجربته ـ تقييم الحل ـ تعديل الممارسة في حالة نجاح الحل بعد التطبيق أو تجريب حل آخر إذ لم ينجح الحل ـ مراجعة الممارسة الحالية بعد التغيير. فهو بحث مع أفراد أكثر مما هو بحث على أفراد، ومن هنا فإن المعلم الذي يسعى لتحسين التعليم من خلال التغيير يكون على وعي بممارساته ناقدا لتلك الممارسات يتعاون مع طلابه لإحداث ما يسعى إليه من تغيير وتحسين. (الخالدى ، 2004)

إن تبنى المعلم لفلسفة تدريسية يُعد أحد المداخل المهمة التي تؤثر في الممارسات المهنية للمعلم لما لها من علاقة وثيقة بمعتقدات المعلم التربوية والتي ترتبط مباشرة بالتدريس، وما يتعلق به من عناصر متنوعة كالتخطيط والمحتوى الدراسي، والأهداف والبيئة الصفية، التعلم، وطبيعة المتعلم والتقويم، وغيره وهو ما تؤكد على دراسة "ونش" Winch, 2012) من أن امتلاك المعلم لفلسفة تدريسية واضحة من الأهمية بمكان في العملية التعليمية التربوية، لأنها تمكنه من فهم أفضل لعناصر العملية التربوية. (Winch, 2012)

وقد توصل "جنكيز" Jenkins, 2011 إلى أن الفلسفة التدريسية للمعلم تميزه عن غيره من المعلمين، وأن هناك علاقة وثيقة بين فلسفة المعلم التدريسية، وبين الأداء في حجرات الدراسة، وأن ممارسة التدريس الجيد تتأصل من خلال معتقدات المعلم التربوية (البيداجوجية) وتتأثر بخبراته اليومية في حجرة الدراسة، وما يواجهه من صعوبات في عملية التعليم والتعلم، كما تتأثر بتفاعلاته مع التلاميذ في حجرات الدراسة مما يجعل فلسفة المعلم التدريسية متطورة فهى تتغير بمرور الوقت وبمزيد من الخبرة وبمزيد من التفاعل مع التلاميذ. (Jenkins, 2011)

وقد حاول "شولمان" Shulman, 1986 تجميع احتياجات المعلم من معارف وأدوات حتى يستطيع تدريس محتوى معين، ونتج عن محاولاته مصطلح المعرفة البيداجوجية للمحتوى Pedagogical content knowledge، واشار إلى أن التدريس الناجح يحتاج فهم المعلم لطرق وأساليب التدريس المناسبة كل حسب مجال تخصصه.

وأكد كلاً من "ميشرا وكوهلر" Mishra & Koehler, 2006 أن التدريس الجيد ذوى الكفاءة والفعالية يتطلب فهماً من المعلم واعياً للعلاقة المعقدة والمتداخلة بين التكنولوجيا، وطرق التدريس، والمحتوى التعليمي المراد تدريسه، باستخدام مثل هذا الفهم يستطيع المعلمون تطوير أساليب وطرق ومداخل محددة وخاصة، تلائم الطلاب والمتعلمين وتأخذ في الاعتبار القيود والعلاقات المتداخلة بين تلك المكونات الثلاثة جميعا. (Harris, et al. 2009)

فالمعلم القادر على توظيف التكنولوجيا في تدريسه لمحتوى ما بطريقة تربوية فعالة قائمة على نظريات التعلم والتعليم هو المعلم الناجح في عصر الثورة التكنولوجية والمعرفية التي نعيشها الآن.

ورأى "كوهلر" Koehler, 2006, أنه بتوسيع نطاق إطار المعرفة التربوية للمحتوى وإضافة مجال التكنولوجيا كمجال معرفي مستقل قائم بذاته وليس كأداة مُعينة للتدريس، حيث توصل إلى إطار أسماه المعرفة البيداجوجية التكنولوجية للمحتوى (TPACK) وذلك لوصف كيفية دمج المعرفة التكنولوجية مع المعرفة البيداجوجية للمحتوى، وهو إطار لوصف أنواع المعرفة التي يحتاجها المعلم من أجل ممارسات تربوية فعالة في بيئة تعلم تم تعزيزها بالتكنولوجيا. (Mishra, & Kohler, 2006)

- **الإحساس بالمشكلة**

إذا كانت الاتجاهات الحديثة في الأدبيات التربوية تركز على مفهوم تغير المعلم Teacher change وتحسين أدائه بما يؤهله لأداء وظيفته بصورة فعالة وتحسين ممارساته التربوية وذلك من خلال التغير أو التحسن في معارفه التربوية ومعرفته بالمحتوى للمادة التعليمية ومعارفه التكنولوجية، وكذلك في معتقداته Teacher Beliefs. فإن البحث الحالى يدور حول دراسة تحسين أداء معلمي العلوم من حيث معارفه البيداجوجية والتكنولوجية والمحتوى، وكذلك معتقداته نحو التعليم والتعلم، من خلال مرور المعلمين بعد التخرج بخبرة توظيف بحوث الفعل المستندة إلى الفكر البنائي واستراتيجياته.

وبذلك يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيسي التالي:

إلى أى مدى يمكن توظيف بحوث الفعل المستندة إلى الفكر البنائي لتحسين أداء معلم العلوم ومعتقداته نحو التعليم والتعلم ؟.

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

- إلى أي مدى يمكن توظيف بحوث الفعل المستندة إلى الفكر البنائي لتحسين أداء معلم العلوم من حيث المعرفة بالمحتوى والمعرفة البيداجوحية والمعرفة التكنولوجية.
- إلى أي مدى يمكن توظيف بحوث الفعل المستندة إلى الفكر البنائي لتحسين معتقدات معلم العلوم نحو التعليم والتعلم.

- **أهداف البحث** :

- التدريب على بحوث الفعل المستندة إلى الفكر البنائي لقياس تحسن أداء معلم العلوم من حيث المعرفة بالمحتوى والمعرفة البيداجوجية والمعرفة التكنولوجية (البنيات المعرفية للتكامل بين المحتوى البيداجوجي والتكنولوجي والـ *TPACK*.
- التدريب على بحوث الفعل المستندة إلى الفكر البنائي لقياس تحسن معتقدات معلم العلوم نحو التعليم والتعلم.

- **افتراضات البحث**:
  - توظيف بحوث الفعل المستندة إلى الفكر البنائي تؤثر في تحسين أداء المعلم من حيث المعرفة بالمحتوى والمعرفة البيداجوجية والمعرفة التكنولوجية.
  - توظيف بحوث الفعل المستندة إلى الفكر البنائي تؤثر في معتقدات معلم العلوم نحو التعليم والتعلم.
  - المعلم البنائي يقوم بعملية بناء ذاتي للمتعلم، بتقديم أدوات التعلم للمتعلم، ويقوم المتعلم ببناء المعرفة بنفسه.
  - المعلم الفعال هو المعلم القادر على توظيف التكنولوجيا في تدريس المحتوى بطريقة تربوية فعالة، قائمة على نظريات التعلم.
  - معرفة معلم العلوم بالمحتوى والمعرفة التربوية تؤثر في اختيار الاستراتيجيات التعليمية.
- **فروض البحث**:
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلم العلوم لاستبانة البنيات المعرفية لإطار التكامل بين المحتوى البيداجوجي ، والتكنولوجي، *TPACK*.
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلم العلوم لاستبانة المعتقدات نحو التعليم والتعلم.
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلم العلوم لاستبانة البنيات المعرفية نتيجة للتدريب على بحوث الفعل المستندة إلى الفكر البنائي.
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلم العلوم لاستبانة المعتقدات نحو التعليم والتعلم نتيجة للتدريب على بحوث الفعل المستندة للفكر البنائي.
- **عينة البحث** :

تكونت عينة الدراسة من(١٣) طالب وطالبة من طلاب الدراسات العليا وطلاب الماجستير في المناهج وطرق التدريس للحصول على خبرات مختلفة للمعلم.

- **مصطلحات البحث**:
  - بحوث الفعل *Action research.* : هي بحوث يقوم بها أطراف العملية التعليمية من معلمين بهدف تطوير أدائهم أو حل مشاكل تواجههم في العملية التعليمية، وتقوم هذه الأبحاث على التأمل في الممارسات التعليمية التي يقوم بها المعلم في حجراته لتحقيق فهم أفضل للعملية التعليمية وللقدرة على إحداث التغير المطلوب لتحقيق التطور اللازم. (الخالدى، *2004*) . وتعرف إجرائيا بأنها بحوث عملية مستمرة من الدراسة المنظمة والتي يفحص أو يختبر فيها المعلمين ممارساتهم التدريسية ثم يأخذون إجراء *Action* لتحسين التعليم والتعلم داخل فصولهم الدراسية

وتتضمن عملية بحوث الفعل دوائر من تحديد المشكلة (اختيار الموضوع) ، التخطيط، الإجراء، التأمل، التقييم، والتواصل . ووفقا لنموذج "براون" *"Brown, 2002* تسير خطوات بحوث الفعل المتبعة في هذا البحث وفقا للخطوات التالية: اختيار الموضوع - (تأمل) - جمع البيانات - (تأمل) - تحليل البيانات - (تأمل) - تقرير البيانات - (تأمل) - أخذ الفعل (الإجراء) - (تأمل) وهكذا تستمر العملية حتى يتم تعديل وتحسين الممارسة التدريسية التي هي بذاتها موضوع البحث نفسه. *(Brown, 2002)*

- معرفة المحتوى *Content Knowledge (CK)* : وهى المعرفة المتصلة بالمحتوى والموضوع المراد تعلمه، ويتباين المحتوى الذى يتم تعلمه وتغطيته يتباين بشكل كبير وفقا للمستوى العمرى والمحتوى العلمى. يقصد بها معرفة الحقائق المركزية والجوهرية، والمفاهيم ، والنظريات والإجراءات في مجال وتخصص معين، وكذلك معرفة الأطر التفسيرية التي تنظم وتربط الحقائق ومعرفة قواعد الدلائل.*(Shulman, 1986)*
- المعرفة البيداجوجية أو المعرفة بطرق التدريس أو المعرفة التربوية *Pedagogical Knowledge (PK)* وهى المعرفة المتعمقة والمتعلقة بالعمليات والممارسات أو طرق التدريس والتعلم وتشمل كذلك الأهداف والأغراض التعليمية والقيم. وهذا النوع من المعرفة موجودة في كافة قضايا وموضوعات تعلم الطلاب، وإدارة الفصل، وإعداد وتطوير خطط الدرس، وتطبيقه، وتقييم الطلاب، كما تشمل المعرفة المتعلقة بالأساليب والتطبيقات التي سوف يتم استخدامها في حجرات الدراسة وطبيعة الطلاب المستهدفون، واستراتيجيات التدريس والجوانب التربوية بفهم كيف يبنى الطلاب المعرفة ويكتسبون المهارات ويطورون عادات العقل والفهم والاتجاهات الإيجابية نحو التعليم.
- الفكر البنائي: ويقصد به إجرائيا تطبيق مبادئ النظرية البنائية في حجرة الدراسة واستخدام الاستراتيجيات البنائية القائمة على هذا الفكر في عملية التعليم والتعلم.
- المعرفة بالتكنولوجيا : *Technology Knowledge (TK)* هى المعرفة والدراية بالتكنولوجيا الأكثر تطورا مثل الإنترنت والفيديو الرقمي، وهذا الأمر يشمل كافة المعارف والمهارات المطلوبة لتشغيل واستخدام تكنولوجيا محددة ومعينة. وفي حالة التكنولوجيا الرقمية سوف يشمل هذا الأمر معرفة نظم التشغيل والاستخدام، بما في ذلك محركات البحث على الإنترنت، وبرامج البريد الإلكتروني ومعالج الكلمات، كما يشمل أيضا المعرفة الأساسية المتصلة بتركيب وترقية وتطوير برامج ونظم التشغيل وحفظ وصيانة وأرشفة البيانات. *(Koehler, & Mishra, 2008)*
- المعرفة البيداجوجية للمحتوى *Pedagogical content knowledge (PCK)* عرفها "شولمان" *Shulaman,1986* المعرفة البيداجوجية للمحتوى بأنها معرفة طرق التدريس المستخدمة لتدريس محتوى معين، واستخدام عدة طرق لتدريس موضوع واحد، لتعزيز عمليتي التعليم والتعلم عن طريق

استخدام استراتيجيات التدريس البديلة، والمرونة في استخدامها لعرض نفس الفكرة أو المشكلة، أى أنها الطريقة التي يمكن بها صياغة وتمثيل المحتوى لتحقيق التعلم الفعال. التعريف الإجرائي: مزيج بين معرفة المحتوى، والمعرفة البيداجوجية بالتوافق مع الخبرة الذاتية للمعلم ليتكون فهم موسع لكيفية تدريس موضوع علمي معين، بما يتناسب مع حاجات وقدرات المتعلمين داخل سياق تعليمي محدد.

- المعرفة البيداجوجية التكنولوجية للمحتوى *Technological pedagogical content knowledge (TPACK)* عرفه "ميشرا وكوهلر" *(Mishra, Koehler, 2006)* المعرفة البيداجوجية التكنولوجية للمحتوى بأنها شكل من اشكال المعرفة الناتجة من التفاعل بين البنيات المعرفية الثلاثة الرئيسية: المحتوى ، وطرق التدريس، والتكنولوجيا. أى معرفة كيفية استخدام التكنولوجيا في تدريس موضوعات ومواد علمية مختلفة والتي تؤدي إلى تدريس ذو معنى باستخدام التكنولوجيا. التعريف الإجرائي: إطار لفهم ووصف أنواع المعرفة التي يحتاجها المعلمون من أجل ممارسات تربوية فعالة في بيئة تعلم تم تعزيزها بالتكنولوجيا.
- معتقدات المعلم المعرفية (المعتقدات نحو التعليم والتعلم). هى مجموعة من التصورات والأفكار حول مصدر المعرفة وبنائها وتنظيمها ومدى يقينها وصحتها والتحكم في اكتسابها وسرعة هذا الاكتساب. ويتم قياسها بمقياس معتقدات المعلم المعرفية نحو التعليم والتعلم.

- **منهج البحث**:

وفقا لأهداف البحث تم استخدام استراتيجية البحوث المختلطة، حيث يتم مزج كل من البيانات الكمية في الخطوة الأولى من البحث، ثم جمع بيانات نوعية في مرحلة تالية لتفسير وشرح النتائج الكمية. ويعتمد منهج البحث على مصادر متعددة، وذلك عن طريق جمع بيانات كمية من خلال الاستبيانات والمقابلات. (أبو علام، 2014)

- **الإطار النظري للبحث**:
- **بحوث الفعل** : Action research
- **المحور الاول**: **ويتناول بحوث الفعل ـ خطواتها ـ خصائصها**

تهتم بحوث الفعل بشكل جوهري بالبحث لتحسين الممارسة أو الممارسات داخل حجرة الدراسة، وبحوث الفعل البيداجوجية التي يقوم بها المعلمون بالاستقصاء والتفكير لتحسين أدائهم والتي تمتد لتمثل طلابهم هي بحوث فعل تشاركية، ويكون الهدف من بحث الفعل هو تعديل الممارسات التي هي بذاتها موضوع البحث نفسه، كذلك يكون الهدف من بحث الفعل هو تطبيق المعارف للإجابة عن سؤال: كيف يمكن أن استشعر ما يجرى هنا فهي من نوع البحث عن معارف جديدة، ومعرفة ما الذي يجرى؟. (قورة، 2016)

تشير "بروان" Brown, 2002 إلى أن بحوث الفعل توصف بأنها عملية تشاركية وهي تبحث في كيفية عمل المعلمين (الممارسين) مع بعضهم البعض بالبحث في مشاكل تطبيقية أو عملية في فصولهم الدراسية. وهم يندمجون في عملية استقصاء لتحسين الممارسات التدريسية، وذلك بدراسة الأدبيات والبحوث المرتبطة بالمشكلات التي تواجههم، ومن ثم يختارون ويصممون المدخل أو البديل المناسب الذي يمكن أن يُحدث نتيجة إيجابية في تحسين ممارستهم التدريسية. (Brown, 2002)

وتعد بحوث الفعل شكل من أشكال التنمية المهنية التي تشجع وتنمى مهارات المعلم ليصبح الممارس المتأمل Reflective practioner ويصبح أيضا حلال للمشكلات بصورة منتظمة أو منهجية كما يصبح صانعا متعمقا للقرار. إن أحد أهداف الفعل هو بناء الممارس المتأمل. (Sagor, 2000)

أى إن المعلم حين يتأمل تتبعه يوماً بيوم فإن ذلك يرشد أو يحسن أدائه في المرات القادمة.

وقد أشار كل من (Danielson & MC Greal, 2002) إلى أهمية التأمل الناقد للمعلم لأدائه وأكدوا على ذلك. كذلك توفر عملية بحوث الفعل مدخل منظم، وبناء محدد للتأمل في عملية التعليم والتعلم.

إن بحوث الفعل أو البحث الإجرائي تسهم في تطوير المعلم مهنياً لتتكامل معرفته بالتخصص بكيفية وطرائق تعليم التخصص، كما تزيد من قدرات المعلم التحليلية ووعيه بذاته وتفكيره الناقد، كما تساهم في تحسين التواصل بين المعلمين والمتعلمين والإدارة المدرسية والمجتمع الخارجي، حيث يقوم المعلم بفحص أدائه بهدف تحسينه وتطويره باستخدام منهجية منظمة علمية ملائمة خصوصا أنه الأقدر على تقييم أدائه بناء على ممارساته الصفية. (عودة، شرير، 2004)

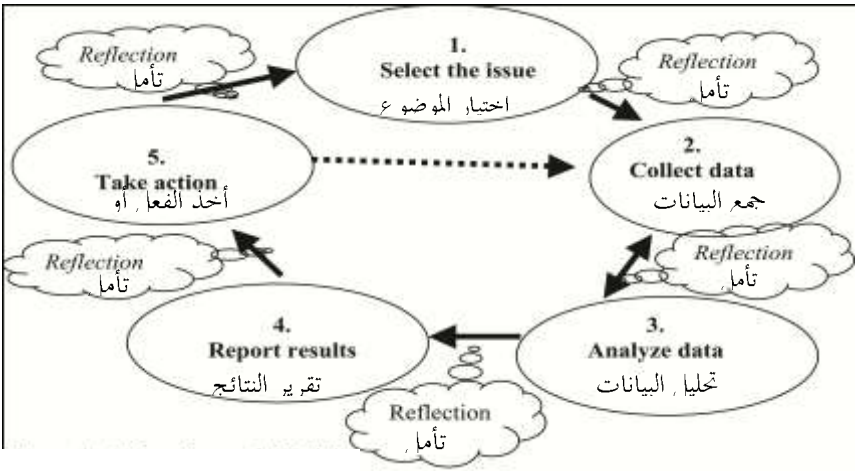
أى إن بحوث الفعل عملية مستمرة من الدراسة المنظمة والتي يفحص أو يختبر فيها المعلمين ممارساتهم التدريسية ثم يأخذون إجراء Action لتحسين التعليم والتعلم داخل فصولهم الدراسية، وتتضمن عملية بحوث الفعل دوائر من تحديد المشكلة، والتخطيط، الإجراء، التأمل، التقييم، التواصل. وقد استخدمت بحوث الفعل في ثلاث مجالات لتعليم العلوم وهي: إعداد المعلم ، التعليم والتعلم داخل الفصل وتطوير وتنفيذ المنهج. (Feldman & Capobiance, 2000)

- **خطوات بحوث الفعل**:

قدمت (Sagor, 2002) نموذجاً يشمل خمس خطوات لعملية بحوث الفعل وهي تحديد المشكلة، جمع البيانات، تحليل البيانات، كتابة تقرير، تخطيط العمل، كما قدم (Calhoun, 94) نموذجا يتضمن خمس خطوات أيضا لعملية بحوث الفعل تشمل اختيار الموضوع، تجميع البيانات، تنظيم البيانات، تحليل وتفسير البيانات، اتخاذ الإجراء. كما قدم (Kemmis & MC Taggert, 90)

نموذجاً يتضمن خمس خطوات هي التخطيط، Action الإجراء أو الفعل، الملاحظة، التأمل، إعادة التخطيط.

وقد اشتق براون (Brown, 2002) نموذجاً لخطوات بحوث الفعل مشتق من النماذج الثلاثة السابقة من اتحاد وتكامل للخطوات في كل نموذج كما يلي:



شكل (١) نموذج براون لخطوات بحوث الفعل (2002) Action research model for Brown, 2002

والمراحل الخمسة للتأمل (Reflection) تم دمجهما لتشجيع التأمل بصورة أكثر استقلالية ويهدف هذا التأمل لمساعدة المعلم على أن يأخذ القرار في أي اتجاه يسير في دائرة بحوث الفعل أو العمل إلى الخطوة التالية أو يعود إلى الخطوة السابقة أو يبقى في نفس الخطوة لمزيد من جمع البيانات وتحليلها.

وفي دراسة (Benton & Wasko, 2000) لمعرفة كيف يدرك المعلمون تأثير بحوث الفعل على ممارستهم التدريسية وتحصيل الطلاب، حيث هدفت الدراسة إلى جعل المعلمين يختاروا موضوع يهمهم مرتبط بأداء المتعلم، هذا الموضوع يستخدم كمحور لدراسة بحوث الفعل، وثم تطبيق استبانة على المعلمين، شملت جوانب مختلفة من عملية بحوث الفعل، إثنان من هذه الأسئلة مرتبط بالممارسات التدريسية وأداء الطلاب. أوضحت النتائج أن هناك أثر على تحصيل الطلاب، كذلك تغيرت أو تحسنت الممارسات التدريسية للمعلمين. (Benton & Wasko, 2000)

وفي دراسة (Kosnick, 2000) عن فهم كيف ينقل المعلمون معرفتهم من خلال خبرة بحوث الفعل إلى الممارسة التدريسية المستقبلية لطلاب إعداد المعلم في الجامعة. حيث هدفت الدراسة إلى قياس مدى انتقال المهارات والمعرفة المرتبطة ببحوث الفعل إلى الممارسة التدريسية المستقبلية خلال ثلاث سنوات لتوجيه ستة طلاب من طلاب الجامعة من خلال بحوث الفعل، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود قيمة عملية لبحوث الفعل في جانبين الأول: أنها وفرت

للمعلمين المهارات التطبيقية التي يحتاجونها، والثاني: أعطت فرصة أو وفرت فرصة لتطوير فلسفة للتعليم. وقد شعر المعلمين أن بحوث الفعل ربطت بين النظرية والتطبيق. (Kosnick, 2000)

ولدمج بحوث الفعل Action research بنجاح داخل العملية التعليمية هناك طرق لذلك:

- يمكن استخدامه لربط النظرية بالتطبيق.
- يمكن استخدامه في تحسين المهارات التدريسية داخل الفصل الدراسي من خلال التأمل المهني، والفحص الناقد لعمل المعلم.
- تمكين المعلمين وانخراطهم بصورة فكرية، فبحوث الفعل فعالة في تقديم مفهوم تمكين المعلم، كما تسمح للمعلمين المهنيين أن يستخدموا خبرتهم المنفردة وإبداعهم بحيث يمكنهم تنفيذ البرامج التعليمية التي تلبي احتياجات تلاميذهم.
- غرس أو إحداث النمو المهني من خلال بحوث الفعل حيث أن الفعل يوفر للمعلم الفرص لتركيز النمو المهني لمجالات محددة والتي يمكن للمعلم أو مجموعة أن يحددوها كمجال يحتاج تحسين فهو غالبا ما يتم تصميمه وتنفيذه بشكل تشاركي.

أى إن بحوث الفعل تتضمن تأمل وتفكير الممارس (المعلم) عن ممارساتهم، وقد يقوم بهذا العمل فردا أو مجموعة، وهذا العمل جزء من التنمية المهنية للمعلم ويقع الأثر الأكبر لبحث الفعل على المجال الذي أجرى فيه مثلا تطبيقات المعلم في حجرة الدراسة. (Mertler, 2016)

- **خصائص بحوث الفعل التشاركية**:

- بحوث الفعل التشاركية تتكون من ممارسين يعملون مع بعضهم البعض كفريق في عملية البحث الفعلي.
- يركز الفريق على الموضوع أو المشكلة أو هدف واحد مشترك.
- تضافر بين أعضاء الفريق يتطور، وهذا يكون مصدر للفريق.
- قوة الدفع للفريق تنمو، وهذا يوفر رؤية للمشكلة مع قدر كبير من التعلم والنمو للموضوع المشترك الذي يبحثه الفريق. *(Clauset, & Murphy, 2008*

وقد أكد هذه الخصائص مجتمع تعلم معلم العلوم في مشروع بحوث الفعل التشاركية من خلال دراسة لاستكشاف معتقدات ومعرفة وممارسات أربع معلمين في مدارس ثانوية ومتوسطة للعلوم، ومن خلال فحص آراء وممارسات المعلمين ووصفها وتحليلها أثناء بحثهم في أفكار جديدة للاستقصاء العلمي وطبيعة العلم. وجد أن المعلمين الأربعة فحصوا ممارستهم التدريسية بصورة نافذة ونفذوا وتأملوا ممارستهم، وكشفت النتائج عن أن كل المشاركين تطورت آرائهم عن الاستقصاء العلمي والمجموعة التشاركية. وأصبحت مجتمع للمعلمين أو للممارسين. (Fazio, 2010) . ولبحوث الفعل مجالات متعددة منها ما يتصدى لمشكلات تربوية على صلة وثيقة بالبيئة الصفية، فهى تشتمل على

جوانب مختلفة مادية ونفسية وأثرها على تعليم الطلاب، وأيضاً بحوث الفعل تعنى بطرق واستراتيجيات وأساليب التدريس والوسائل التعليمية ونحن نعيش عصر المعرفة الرقمية في عالم سريع التغير ويتسم بخصائص عديدة رقمية تكنولوجية.

ومن ثم فإن العاملون في المؤسسات التربوية والتعليمية يعيشون عصر تنمو فيه المعرفة بشكل متسارع، وبالتالي يجب عليهم مواكبة هذا التطور بالمعرفة والتعليم، حيث أصبحت المعرفة أهم مداخل التطور في الفكر والممارسة، والأكثر ملاءمة لمواكبة هذه التغيرات المتسارعة في القرن الـ ٢١، هذا العالم الذى أصبح فيه إنتاج وتوليد وتطبيق المعرفة وتوظيفها والاستفادة منها هي السمة الغالبة، وتهيئ بحوث الفعل أفضل فرص التنمية المهنية للمعلم لأنها تعزز رغبته وتساعده على فهم حاجات الطلاب التعليمية، ومن ثم جمع البيانات وتحليلها والتوصل إلى نتائج يستخدمها في معالجة مشكلات الطلاب معالجة فعلية وواقعية. (غنايم، ٢٠١٩)

هذا وتعد ثقافة بحوث الفعل أداة مؤثرة في الحجرات الدراسية والمدرسة، إلا أن الملاحظ لواقع هذه الثقافة لدى المعلمين يجدها محدودة للغاية، وهذا يتضح من خلال اللقاءات والمحاضرات مع طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، وعليه فلابد من عمل مزيد من الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلم ليواكب التغير في عصر المعرفة الرقمية عصر التكنولوجيا، وكذلك التوعية بثقافة بحوث الفعل في تطوير أداء المعلم وتغييره ليواكب عصر الرقمنة وكذلك تغيير معتقداته.

- **المحور الثاني: المحتوى المعرفي والمعرفة البيداجوجية، والمعرفة التكنولوجية.**

أشار "ميشرا وكوهلر" Mishra & Koehler, 2006 إلى أن ظهور حقبة التكنولوجيا الرقمية قد غيرت روتين العديد من جوانب ومجالات الحياة الإنسانية والعملية، وهو الأمر الذى دفع دعاه التكنولوجيا إلى توقع آثار ونتائج مشابهة في العملية التعليمية. فلقد أصبح هناك اهتمام بكيفية استخدام الطلاب والمعلمين للتكنولوجيا في الفصول والحجرات الدراسية. (Sutherland, & Furlon, 2000)

إن الدعوات الخاصة بإدماج واستخدام التكنولوجيا في النظام التعليمي تتأثر بطبيعة وسمات وخصائص الجيل الحالي من المتعلمين، وكذلك قدرتهم على تحمل التعلم ـ إن التكنولوجيا لديها سمات وخصائص يمكنها أن تدعم وتعزز الجوانب العملية والاستكشافية، وكذلك التعلم المستقل والتشاركي والتعاوني في التدريس. (Osborne & Hennessy, 2003)

وفي مجال تعليم العلوم، تلعب التكنولوجيا دوراً محورياً في تعزيز وتسهيل قدرة المتعلمين على التفكير والنقاش والجدال في المستويات المعرفية العقلية العليا، ودعم وتعزيز مداخل التعلم البنائي وتشجيع الاستقصاء العلمي وكذلك دعم وتعزيز التعلم التشاركي والنشط. (Jimoyiannis, 2010)

وفي محاولة لطرح واقتراح نموذج لكيفية دمج واستخدام التكنولوجيا في مجال التدريس والتعلم بفاعلية أشارت كلاً من "ميشرا وكوهلر" Mishra & Koehler, 2006 إلى أن التدريس عن طريق التكنولوجيا يتطلب معرفة ودراية بالتكنولوجيا، طريق التدريس، وكذلك المحتوى المراد تدريسه، أي كيفية وضع المعلم واستخدامه لهذه الهياكل والاطر سويا في التدريس الخاص به.

إن هذه العناصر الثلاثة (التكنولوجيا، طريقة التدريس، والمحتوى) تشكل إطارا أسماه معرفة المحتوى وطريقة التدريس والتكنولوجيا، ويعرف باختصار (TPACK) وذلك للدلالة على الطبيعة المتكاملة والاندماجية للعناصر الثلاثة (Thompson & Mishra, 2007) ، وهذا الإطار اسس على امتداد مفهوم (Shulman, 86) الخاص بمعرفة المحتوى التدريسي والذى يحدد السمات والخصائص المميزة للمعرفة من أجل التدريس.

ويشير كلاً من "كوهلر وميشراً" ، 2008 أنه في لُب التدريس الجيد عن طريق التكنولوجيا يقع المحتوى، وطرق التدريس والتكنولوجيا، والعلاقة بينهم. وقد افترضا أن فعالية وكفاءة التكنولوجيا في التدريس تعتمد على التفاعل والاحتكاك بينهم وبين التكنولوجيا وطريقة التدريس والمحتوى الدراسي. كما أن معرفة هذا الاحتكاك والتفاعل يبرر ويفسر الدرجات المتفاوتة والمتباينة لاستخدام التكنولوجيا في التدريس. وهذا التفاعل هو فهم عميق بتدريس محتوى تعليمي باستخدام طرق التدريس الملائمة والتكنولوجيا المناسبة. (Koehler & Mishra, 2008), (Schmidt, et al, 2009)

وفيما يلي سوف يتم توضيح المقصود بكل عنصر من العناصر السابقة:

- **أولاً : المعرفة التكنولوجية** Technological Knowledge (TK)

المعرفة التكنولوجية هي القاعدة المعرفية المتطور والخاصة بكيفية استخدام التكنولوجيا الرقمية والناشئة في كافة الأوساط والبيئات المختلفة. وقد أشار كل من "كوس، جراهام" (Cox & Graham, 2009) أن المعرفة التكنولوجية ينبغي أن تتعلق بكيفية وطريقة استخدام تلك التكنولوجيا حتى أصبحت جزءا محوريا وهاما من المعرفة التربوية والتدريسية الخاصة بالمعلمين، كذلك عرفها آخرون بأنها التكنولوجيا القديمة الحديثة مثل السبورة السوداء، الطباشير، الكتب، وكذا الإنترنت والفيديو كونفراس (المؤتمرات عبر الفيديو). Koehler & Mishra, 2005, Koehler, et al, 2007, Mishra & Koehler, 2006), (Cox,. & Graham, 2009).

وهذا يعني أن كل نشاط من أنشطة عملية التدريس يتم عبر التكنولوجيا وطريقة التدريس والمحتوى التعليمي.

وتلعب التكنولوجيا دور هام في التعليم، ونستخدمها للتوضيح، للتقريب، للتفسير، للعرض، للتطبيق، لتفسير مادة دراسية وللتشويق.

ويرى "الخولي", 2011 أنه كلما كان المعلم أدرى بأدوات التكنولوجيا الحديثة، كلما كان في وضع أفضل وأكثر ثقة بنفسه، وأكثر تفاعلا مع المحتوى الدراسي وأكثر انسجاما مع نفسه ومع المعلمين. (الخولي، 2011)

إن المعرفة التكنولوجية تشمل الفهم لكيفية استخدام الحاسوب المادي والبرمجي وأدوات العرض مثل أدوات عرض الوثائق والمشاريع وغيرها من المستحدثات التكنولوجية التي تستخدم السياق التعليمي، والأهم هو أن المعرفة الخاصة بالتكنولوجيا تعطى قدرة للمعلم على التكيف وتعلم التكنولوجيا الحديثة، وفيما يخص معرفة التكنولوجيا أشار "كوهلر وميشرا وكاد جلو وروز بنرج" 2013 إلى ضرورة ملاحظة طبيعة التكنولوجيا المتغيرة باستمرار نظرا لمعدل التطور السريع لها وطبيعتها المتغيرة، وعليه فيجب على المعلم أن يكون مطلعا على تلك التطورات ولديه القابلية لتعلمها والتكيف معها.(ناجى، ٢٠١٦ ,Koehler & Mishra, Akcaogh, Rosemberg, 2013)

- **معايير دمج التكنولوجيا لتعليم المتعلم من أجل**: International society for technology Education, 2007.

- الإبداع والابتكار : وذلك من خلاله يقوم المتعلم بالتفكير الإبداعي وبناء المعرفة .
- الاتصال والمشاركة: أي يستخدم المتعلم الوسائل الحديثة من أجل التواصل مع الآخرين.
- البحوث والطلاقة المعلوماتية : يستخدم المتعلم التكنولوجيا الرقمية لجمع وتقييم واستخدام البيانات.
- التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار: حيث يستخدم المتعلم مهارة التفكير الناقد لتخطيط وتنفيذ البحث، وإدارة المشاريع.
- المواطنة الرقمية: يفهم المتعلم القضايا الإنسانية، الاجتماعية والثقافية المتعلقة بالتكنولوجيا.

- **معايير دمج التكنولوجيا لتعليم المعلمين**: International Society, 2007

- تيسير وتحفيز تعلم الطلاب وإبداعهم: حيث يستخدم المعلمون المعرفة التي يمتلكونها في التعليم، وأساليب التدريس، والتقنية لتسهيل الخبرات التي تطور تعلم المتعلم، وإبداعه في كل البيئات التعليمية الحقيقية والرقمية.
- تصميم وتطوير ممارسات تعلم وتقييم الطالب: ليواكب العصر الرقمي، أي يصمم المعلم ويطور ويقيم خبرات وتجارب التعلم الحقيقي ويدمجها مع الوسائل والموارد الحديثة من أجل أن يحدث الاستفادة القصوى من تعلم المحتوى في سياق الواقع لتطوير لمعرفة والمهارات من خلال:
- تنويع أنشطة التعلم لمقابلة التنوع في أساليب التعلم لدى المتعلمين واستراتيجياتهم وقدراتهم في توظيف الأدوات الرقمية.
- تزويد المتعلم بتقييمات مستمرة وختامية متعددة تطابق المحتوى والتقنية.
- تطوير بيئات تعلم ثرية بالتكنولوجيا لجعل المتعلم قادر على متابعة التعلم، ومشارك فعال في تحديد أهداف التعلم وتقييم تقدمهم ذاتيا.

- تقديم أنموذج للعمل والتعلم في العصر الرقمي. كأن يظهر المعلم المعرفة والمهارات وخطوات العمل التي تمثل المهنية والعالم الرقمي من خلال المشاركة مع المتعلمين والأقران باستخدام أدوات التقنية والأدوات الرقمية لدعم إبداع المتعلم.
- تيسير الاستخدام الفعال للأدوات الرقمية لتحديد وتحليل وتقييم واستخدام موارد المعلومات حتى يكون المعلم نموذجا لذلك.
- تشجيع وتقديم أنموذج المواطنة والمسئولية الرقمية.
- المشاركة في النمو والقيادة المهنية. (معايير تكنولوجيا التعليم، ٢٠١٧)

• **ثانياً : معرفة طريق التدريس**: Pedagogical Knowledge. PK

تعني المعرفة المتعمقة بالعمليات والممارسات أو طرق التدريس والتعليم، وتشمل الأغراض والاهداف التعليمية، والقيم، وهذا النوع من المعرفة موجودة في كافة قضايا وموضوعات تعلم الطلاب وإدارة الفصل، وإعداد وتطوير وتنفيذ خطط الدرس، وتطبيقه وتنفيذه، وتقييم الطلاب. كما تشمل المعرفة المتعلقة بالأساليب والتطبيقات التي سوف يتم استخدامها في حجرات الدراسة، وطبيعة الطلاب المستهدفون، واستراتيجيات تقييم فهم الطلاب.

إن المعلم ذي المعرفة المتعمقة بطرق التدريس والاستراتيجيات والجوانب التربوية يفهم كيف يبنى الطلاب المعرفة ويكتسبون المهارات ويطورون عادات العقل والفهم والاتجاهات الإيجابية نحو التعلم.

إن المعرفة التربوية والمعرفة بطرق التدريس تتطلب فهماً للنظريات التطورية المعرفية (نظريات التعلم) والاجتماعية المتعلقة بالتعلم وكيفية استخدام وتطبيق الطلاب لها في حجرات الدراسة. Mishra, & Koehler, (2008), Harris, et al, (2009). والمعرفة التربوية هي المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها عملية تنفيذ التدريس مثل المناحي العملية لإدارة الصف، ومهارات التدريس وزمن التعلم الأكاديمي ووقت الانتظار، والنظام الاجتماعي السفي والمدرسي، ومبادئ التفاعل في الصف. (صيام، ٢٠١٤)

ولكى يقوم المعلم بالتدريس بفاعلية يتعين عليه أن يمتلك مخزوناً ومستودعا من المهارات المطلوبة للتدريس. ومعرفة بأساليب وطرق التدريس، النظريات الكامنة وراء التدريس، ومعرفة المعلم بطبيعة التدريس والتعلم. كذلك مهاراته ومعتقداته، وكيفية تعلم الطلاب وتخطيطه للتدريس وتنفيذه، وإدارة الصف وتقييم الطلاب، القيم، الأهداف والاستراتيجيات وممارسات التدريس والتعلم. Crossman, 1990, Harris, (Abitt, 2011) a , et al, 2009)

• **النظرية البنائية**:

تمثل النظرية البنائية المعرفية المعتقدات حول المعرفة التي تبدأ بالحقيقة ثم المفاهيم وكيفية بنائها، وأن المعرفة تبني بسبب نشاط المتعلم، ولا يتم تلقينها من البيئة الخارجية. وأن عملية الوصول للمعرفة هي عملية تكيف قائمة على

خبرة المتعلم. وأن التعلم يستند إلى عملية مقارنة بين الخبرة الجديدة والمعرفة التي تم تكوينها من الخبرات السابقة، فإما أن تقرها الخبرة الجديدة وإما أن تعدلها، وعليه فإن التفاعلات الاجتماعية التي تسود داخل بيئة التعلم تمثل جزءا من خبرة المتعلم وتسهم في كيفية بنائه للمعرفة، ويتم الوصول للمعاني المشتركة من خلال المناقشة مع أفراد جماعة التعلم. وهذا يؤدي إلى فهم عام مشترك لديهم.

كما أن التعلم البنائي يتم فيه تقديم محتوى التعلم على شكل مهام أو مشكلات، والاهداف تصاغ بصورة إجرائية، وأن الوسائط التعليمية تعد مهمة لإدماج المتعلم وتفاعله مع أقرانه، وأن أساليب واستراتيجيات التدريس القائمة على البنائية تعتمد على فكرة البحث والاستقصاء، والمتعلم نشط إيجابي في العملية التعليمية بان للمعرفة والمعلم دوره تيسير عملية التعلم، وتوجيه المتعلم لبناء المعرفة وتسهيلها.(زيتون، 2007) . وقد اشار زيتون (2007) إلى أن بيئة الصف البنائية يجب أن تهيأ في ضوء المقترحات التالية:

- تقبل استقلالية وذاتية المتعلم وتشجعها من خلال احترام أفكار المتعلمون وآرائهم.
- يطرح فيها المعلم أسئلة مفتوحة النهاية ويسمح بزمن انتظار لتلقي إجابات الطلاب ومقترحاتهم.
- تشجع مستويات التفكير العليا.
- ينشغل فيها الطلاب في الحوار والنقاش مع المعلم ومع بعضهم البعض.
- تشجع المتعلمين على الانخراط والانهماك في الخبرات التي تتحدى الفرضيات وتشجع المناقشات من جهة أخرى.
- تتمركز حول المتعلم، وتستخدم التفاوض، والباحث والمعلمون والمتعلمون متفاعلون والتنظيم الذاتي والسلطة والضبط يتم تقاسمهما والمشاركة فيها في غرفة الصف البنائية. (زيتون، *2007*)

ويتم تصميم التعليم وفقاً للبنائية كما يلي:

- محتوى التعلم يقدم في صورة مهام أو مشكلات حقيقية ذات صلة بالواقع أو واقع التعلم.
- الأهداف التعليمية يتم صياغتها في صورة أغراض عامة تحدد بصورة إجرائية من خلال التفاوض الاجتماعي بين المعلم والمتعلم.
- استراتيجيات التدريس: تعتمد على مواجهة المتعلم بموقف مشكل حقيقي في محاولة لإيجاد حل له، وذلك من خلال البحث والتقصي والتفاوض الاجتماعي حول أكثر الحلول فعالية، ومنها دورة التعلم الخماسية ـ التعلم البنائي ـ التعاوني ـ حل المشكلات ـ الاستقصاء الشبكي.
- الوسائط التعليمية : تعتمد على استخدام الوسائل المتعددة التفاعلية والتي يتم فيها دمج الصوت والصورة والنص والرسم البياني لكي يسمح للمتعلم بالتفاعل والدخول في مسارات متعددة للتعلم.

- التقويم : يقوم على التقويم الحقيقي البنائي كما في تقييم الأداء، البورتفوليو، الملاحظة، كتابة التقارير وقوائم الرصد، وتقييم الأقران والتقويم الذاتي. (زيتون، 2003)

• **دور المتعلم** :

- المتعلم نشط: أي إن المعرفة الفهم يكتسبان بنشاط، والمتعلم يناقش ويحاور ويستقصى .
- المتعلم الاجتماعي: المعرفة والفهم يبنان اجتماعياً، فالمتعلم لا يبدأ بناء المعرفة بشكل فردى فحسب، وإنما بشكل اجتماعي عن طريق الحوار والمناقشة والتفاوض الاجتماعي مع الآخرين.
- المتعلم مبدع : أي المعرفة والفهم يبتدعان ابتداعياً. فالمتعلم يبتدع المعرفة. (زيتون، 2003)

• **دور المعلم** :

المعلم البنائي له أدوار منها التفاعلي والتفاوضي والميسر للتعلم والباحث عن المعرفة ومستشار المعلومات والبحث والمنظم لبيئة التعلم، وإدارته، والديمقراطي، والمتقبل لذاتيه المتعلم ومبادراته، والمشجع للحوار والمناقشات والمناظرات العلمية، والمستخدم لاستراتيجيات الاستقصاء الشبكي ـ دورة التعلم الخماسية وغيرها والمغذى لفضول الطلاب والمستخدم لأدوات التقييم الحقيقي في مهام التعلم.(زيتون، 2007)

وقد أوضح (So, 2002) ملامح التعلم والتعليم البنائي لقياس التغير Change في ممارسات المعلم البنائي في ستة مجالات:

- يستخدم المعرفة الحالية لتوجيه التعلم. (وعيه بالأفكار والمفاهيم الحالية لدى المتعلم ـ استدعائه للمعرفة السابقة قبل تقديم الجديد ـ تحدى أفكار المتعلم.
- يوجه المتعلم لتوليد التفسيرات والبدائل.
- يطرح الأسئلة الواضحة المعالم. من خلال بيئة تعلم غنية بالأسئلة.
- يختار الموارد والانشطة لكي يختبر الطلاب أفكارهم. فالطلاب ينشغلون بالاستقصاء العلمي ـ يعملون بالمواد والأنشطة ـ ويختبروا أفكارهم.
- تهيئة جو الصف الذي يقود للتعلم. وذلك من خلال تقييم الطلاب أفكارهم ومناقشتها.
- تزويد الطلاب بالفرص لتحقيق الأفكار الجديدة. وذلك من خلال ربط نقاط التعليم الحالية بالمعرفة السابقة ـ وتطبيق المعرفة في مواقف جديدة.

وفي هذا البحث تم التدريب على بعض استراتيجيات البنائية كدورة التعلم الثلاثية والخماسية ـ التعلم المتمركز حول المشكلة ـ استراتيجية التعلم البنائي ـ التعلم التعاوني ـ الاستقصاء الشبكي ـ استراتيجية حل المشكلات. وفيما يلي عرض سريع لبعض هذه الاستراتيجيات:

١- دورة التعلـــم الثلاثية والخماسية:

وهى ترجمة لأفكار البنائية: تشمل مراحل ثلاث هي: الاستكشاف ـ وتقديم المفهوم ـ تطبيقه. حيث يقوم المتعلم بنفسه بالتحري والاستقصاء والتنقيب والبحث، فهى تقوم على مبدأ النموذج الاستقصائي، وبذلك تراعي القدرات العقلية للمتعلمين، وتقدم العلم كطريقة للبحث والتفكير، وتهتم بتنمية مهارات التفكير والمهارات العلمية لدى المتعلم.

دور المتعلم التفاعل مع الخبرات الجديدة المتعلقة بالمفهوم الذي يدرسه ويبحثه، وهذه الخبرات تثير لدى المتعلم تساؤلات في أثناء عملية البحث.

ودور المعلم إعطاء أدوات التعلم والمواد والتوجيهات وتشجيعهم ومساعدتهم على القيام بالأنشطة ومواصلة القيام بها دون التدخل فيما يستكشفونه.

وقد طورت دورة التعلم الثلاثية إلى الخماسية 5E' S حيث تبدأ كل مرحلة بحرف E ولكل مرحلة وظيفة. وهذه المراحل هي الانشغال (جذب الانتباه) وفيها يربط المتعلم بين الخبرات السابقة، والحالية عن طريق أسئلة مثيرة (بحثية) أو مشكلة.

دور المعلم تحديد المهمة ـ ثم مرحلة الاستكشاف والتي يتم فيها تحديد المفاهيم والمعلم ميسر للتعلم فقط، ويقسم الطلاب إلى المجموعات التعاونية، وإتاحة الفرصة للاستقصاء ـ ثم مرحلة التفسير والتي يشجع فيها الطلبة على شرح المفاهيم بكلماتهم وتعبيراتهم، ثم تقديم تفسير في ضوء خبراتهم السابقة، ودور المعلم التوجيه والتفسير وتوضيح أفكار الطلاب وتفسير المفاهيم الخطأ، ثم مرحلة التوسع حيث يتم توسيع فهم الطلاب الفكري ومهاراتهم باستخدام الخبرات المكتسبة في تطبيقات جديدة، ودور المعلم توفير فرص للتعاون في الأنشطة والمناقشات في مواقف تعليمية جديدة. ثم مرحلة التقويم، وفيها يُشجع المتعلمون على تقييم فهمهم وقدراتهم وتوفير الفرصة لتقييم المتعلمون نحو تحقيق الاهداف التعليمية من قبل المعلمين، والمعلم يستخدم مجموعة إجراءات تقويمية للحكم على مدى اكتساب الطلاب للمعرفة والفهم والمهارات.

٢- استراتيجية التعلم البنائي:

وتشمل أربع مراحل هي: الدعوة ، الاستكشاف والاكتشاف، والتفسيرات والحلول، واتخاذ القرار. ففي مرحلة الدعوة أو الانشغال يتم جذب انتباه الطلاب وإشراكهم في النشاط وتحفيزهم ودعوتهم إلى الاندماج في العلم ـ المرحلة الثانية وهي الاستكشاف والابتكار وتتمركز حول الطالب حيث يبدأ في الانشطة من أجل الوصول إلى حل للمشكلة والإجابة عن الأسئلة المطروحة، ويكون العمل من خلال مجموعات تعاونية لمناقشة ما يقدم لهم من خلال إجراء الانشطة والتجارب، والمعلم يتحدى المتعلمين للإجابة عن أسئلتهم من خلال الملاحظة والقياس والتجريب ـ ثم مرحلة التفسيرات واقتراح الحلول، وفيها يتوصل الطلاب إلى المفاهيم المطلوبة عن طريق تفسير النتائج والحلول المطروحة للمشكلات المبحوثة، والمفاضلة بينهما من خلال التفاوض الاجتماعي،

ويتم تبادل المعلومات والحلول ومراجعتها - أما دور المعلم ينظم المناقشات وتوجيه الافكار، والحلول بين المتعلمين وإدارتها في بيئة بنائية مريحة - ثم مرحلة اتخاذ القرار ويتم فيها توسيع وتعميق ومد تعلم الطلاب للأفكار والمفاهيم التي توصلوا إليها في المراحل السابقة. وذلك من خلال إجراء أنشطة ذات علاقة بالموضوع المبحوث، أي انتقال أثر التعلم إلى مواقف تعليمية ــ تعليمية جديدة. (زيتون، 2007 ، زيتون، 2003)

٣- **استراتيجية التعلم التعاوني**:

وتتضمن مراحل ست هي : التهيئة الحافزة، حيث يتم جذب انتباه المتعلم للمهمة أو المشكلة المراد بحثها وإثارتها فكريا، ثم مرحلة توضيح المهام أو المشكلات التعاونية، وفيها يقوم المعلم بإفهام الطلاب المشكلات أو المهام المطلوب منهم بحثها وإنجازها، ومناقشة متطلبات التعلم السابقة ذات العلاقة بتلك المشكلة، ثم المرحلة الانتقالية، وفيها تهيئ الطلاب للعمل التعاوني وتيسير أمر انتقالهم للمجموعات التي ينتمون إليها وتزويدهم بالإرشادات والتوجهات اللازمة للعمل التعاوني، وتوضيح الادوار لأفراد المجموعات - ثم مرحلة عمل المجموعات حيث يتم قيام الطلاب بالمهام وإنجازها - والمعلم يتحرك وينتقل بين المجموعات لغرض التفقد والتدخل والإرشاد والتوجيه اللازم لعمل المجموعات - ثم مرحلة المناقشة الصفية، وفيها يتم تبادل المجموعات للأفكار والنتائج وعرض كل مجموعة لما توصلت إليه من أفكار ونتائج تتعلق بالمهمة - ثم مرحلة ختم الدرس ويتم فيها تلخيص الدرس بعرض الأفكار والنتائج والحلول التي توصل إليها الطلاب، منح المكافآت للمجموعات التي أنجزت بنجاح.(عايش زيتون 2013 - زيتون 2002)

دور المعلم هنا هو تحديد الأهداف التعليمية للمهمة أو المشكلة ــ تعليم الطلاب المهارات الاجتماعية - التعاونية - التخطيط للمواد والمجموعات - تحديد الأدوار المهمة التعليمية وتوضيح الأهداف وتحديد المفاهيم وربطها بخبرات الطلاب ــ بناء التعاون بين الأفراد ومجموعات العمل ــ تحديد الأنماط السلوكية المتوقعة ــ تقييم عمل المجموعات ــ المساعدة على التعرف على الأخطاء في الأداء - تقييم أداء الطلاب وتفاعلهم في المجموعة. أما المتعلم فدوره التقبل والقناعة في التعلم التعاوني - تأدية الدور المطلوب منه - كأن يؤدي الأنماط السلوكية المتوقعة والمطلوبة في التعلم التعاوني - القيام بالدور المسند إليه (كقائد - مقرر - مراقب - مستفسر - مسترجع - ناقد). يتحمل المسئولية والمساءلة الفردية والجماعية - التواصل بين أفراد المجموعة واحترام آراء الآخرين - الالتزام مع مجموعات العمل التعاونية حتى انتهاء المهمة وإنجازها.

- **ثالثاً : المحتوى المعرفي** : (CK) Content knowledge

المحتوى المعرفي أو المعرفة بالمحتوى هي المعرفة المتصلة بالمحتوى أو الموضوع المراد تعلمه، ويتباين المحتوى الذي يتم تعلمه وتغطيته بشكل كبير وفقا للمستوى العمري أو المحتوى العلمي. ويتعين على المعلم أن يعرف ويفهم

الموضوعات والمواد التي يقوم بتدريسها بما في ذلك معرفة الحقائق المركزية والجوهرية، والمفاهيم والنظريات، والإجراءات في مجال تخصص معين. كما يجب على المعلم أن يفهم طبيعة المعرفة والبحث والاستقصاء في مجالات وتخصصات مختلفة. والتخصص هو مصطلح يستخدم لوصف مجموعة من القواعد والقوانين والنظم، وهذا التعريف يستخدم ويتباين على نحو مختلف في السياقات والبيئات المختلفة. (Koehler, & Mishra, (2008) (Koehler. Mishra, & et al (2013).

وتؤكد معرفة المحتوى CK على معرفة الموضوع المراد تدريسه وتعلمه، وأن هذه المعرفة تتعلق بالمفاهيم، والأطر، العمليات في مجال وتخصص معين.

وقد أشار "شولمان" Shulman, 87 إلى أن التدريس يبدأ بالضرورة بفهم المعلم لما يتعين تعلمه ودراسته، وهي تشمل معرفة الحقائق، المفاهيم، النظريات، طبيعة العلم، الادلة والبراهين، والممارسات.(Koehler & Mishra, 2005)

ومن المتوقع أن معلم العلوم يمتلك ويتمتع بإجادة وإتقان لما يقومون بتدريسه وهذا الأمر يشمل عمليات Process، ونواتج Product العلم. (Jaus, 2002)

وكذلك على معلم العلوم أن يكون قادراً على تدريس مفاهيم ونظريات العلم، وكذلك التنظيم الذاتي لدروس وحصص المعمل. تنظيم الرحلات الميدانية، شرح وتفسير الملاحظات العلمية للمتعلمين وقيادتهم للوصول إلى استنتاجات ونتائج صالحة وموثقة، كذلك فهم العادات الخاصة بالعقل التي تناسب الموضوع والمادة التي يقوم بتدريسها. (Harris et al, 2009, p. 397)

إن معرفة المعلم بمجال تخصصه العلمي المحدد، وطبيعة هذا المحتوى هي المعرفة الخاصة بالمحتوى، وهذه المعرفة تتغير بتغير السياقات التعليمية. وبذلك فإن معرفة المحتوى مهمة للمعلم لأنها تساعده في تحديد أسلوب التفكير الملائم لسياقه التعليمي. والمعرفة هي المزيج المتكامل والمترابط من المعلومات، الخبرات، المهارات، الاتجاهات، ووجهات النظر، والمعتقدات، والقيم، والمفاهيم التي يمتلكها الفرد، وتشكل بنيته المعرفية، كما تحدد سلوكه حيال القضايا والمواقف المختلفة وتساعده في إنجاز القرارات المناسبة (همشرى، 2013)

ولبناء مجتمع المعرفة وما يستلزمه من تغير في سياسات التربية وأهدافها فلابد من حدوث تغير في دور المعلم في العملية التعليمية التربوية من حيث الأهداف، المحتوى، الطرق، الاستراتيجيات واساليب التقييم، وترجمتها إلى واقع تعليمي بما يمكن من تقديم تعليم يعتمد على كفايات المعلم ووعيه بمهام العملية التعليمية.

- **رابعاً : المعرفة البيداجوجية للمحتوى**: Pedagogical content knowledge (PCK)

أوضح "شولمان" Shulman, 87 أن ما يحتاجه المعلم من معارف وأدوات حتى يستطيع تدريس محتوى معين، ونتج عن محاولاته ما اسماه بالمعرفة

البيداجوجية للمحتوى PCK أي أن التدريس الناجح يتطلب فهم المعلم طرق وأساليب التدريس التربوية المناسبة لمجال تخصصه والذي يعتبر كإطار لكل معلم يتضمن معرفة المحتوى البيداجوجي الذي يدمج بين معرفة المعلم بالمحتوى وبطرق التدريس. (Shulman, 87)

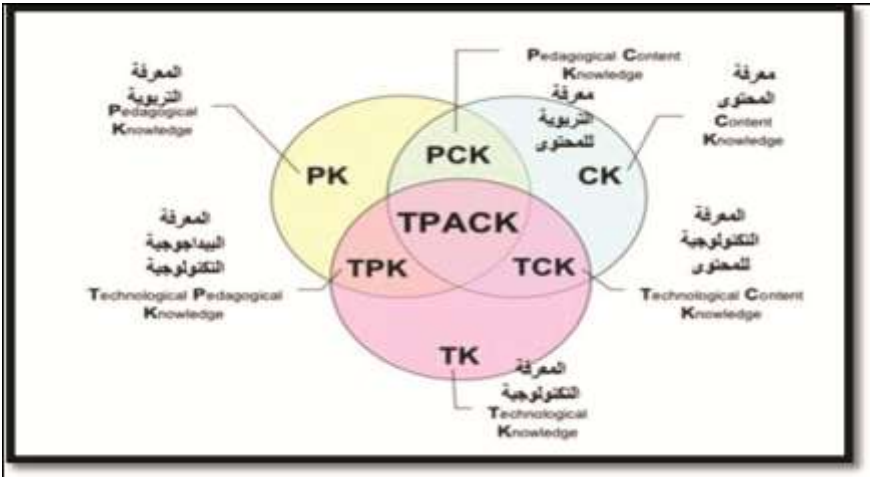
وقد أشار "شولمان" ، 87 إلى أن المعرفة البيداجوجية للمحتوى هي المعرفة التي تتعدى معرفة المحتوى الدراسي لذاته إلى معرفة المحتوى الدراسي لتدريسه من أجل جعل المحتوى الدراسي سهلا وقابلا للتعلم من خلال الشروحات، والتوضيحات، والحوارات، والامثلة، والعروض العملية وغيرها من التمثيلات التي تجعل المحتوى قابلا للاستيعاب من الطلبة. وفيما يلي عرض لكل أنواع المعرفة التي يحتاجها المعلم في التدريس: (Beill et al. 2008)

- معرفة المحتوى *CK*: فهم المعلم لبناء المادة العلمية.
- المعرفة البيداجوجية : *PK* أي المبادئ التي ترتكز عليها عملية تنفيذ التدريس.
- معرفة المنهج *Curriculum knowledge* : وترتكز على معرفة المعلم بالمنهج الرسمي وعناصره الأساسية والنظرية التي تم بناءه عليها، وطرق تنفيذ تقويمه، الأنشطة وتنظيمها والتخطيط لها وعمل الاختبارات والوسائل التعليمية.
- معرفة خصائص المتعلمين .*Knowledge of characteristics of learners* وهي المعرفة المتعلقة بالمتعلمين من حيث اهتماماتهم ـ حاجاتهم النفسية ـ الفروق الفردية ـ خبراتهم ـ مفاهيمهم السابقة والبديلة ـ أنماط تعلمهم المفضلة، دافعيتهم ـ الصعوبات التي يواجهونها أثناء تعليم المحتوى، وتقبل آرائهم وافكارهم وتشجيعهم على التفاعل والتعبير عن خبراتهم.
- المعرفة البيداجوجية *PCK*: وتشمل معرفة المحتوى بصورة تمكن المعلم من تدريس الموافقة الصعبة الفعلية.
- معرف السياق التعليمي *Knowledge of educational context* وهى المعرفة المتعلقة بالإدارة الصفية، ومعرفة المدرسة كمؤسسة اجتماعية وغيرها.
- معرفة الاهداف التعليمية: أي معرفة الفلسفات التربوية والخلفيات التاريخية والمعايير الاخلاقية وأثرها جميعا على التعليم.

ومن بين هذه الفئات السبعة السابقة فئة المعرفة البيداجوجية للمحتوى، وهى محور اهتمام البحث في أداء المعلم وتغيره حيث تعبر هذه الفئة عن الدمج بين المحتوى والاستراتيجيات وطرق التدريس لفهم كيفية تنظيم موضوعات المحتوى وتمثيلها وتطويعها لتقابل اهتمامات الطلاب وخصائصهم، هذا وقد تعددت الآراء حول مفهوم PCK حيث قدم البعض نموذجا يوضح وجه نظره وكيفية تطبيقه على مادة العلوم كنموذج "جروسمان، كارلسين، ماجنسون ، كوهلر وميشرا"، وفيما يلي عرض نموذج كوهلر وميشرا. (Mishra & Koehler, 2006 , Magnusson, 99, Carlsen, 99 Grossman, 90,

• **نموذج كوهلر وميشرا للتكامل بين المحتوى البيداجوجي والتكنولوجي**TPACK :

حيث اقترحا نموذج يدمج بين المحتوى البيداجوجي ، التكنولوجيا على اعتبار أن التدريس عن طريق التكنولوجيا يتطلب معرفة ودراية بالتكنولوجيا، وطريق التدريس، والمحتوى المراد تدريسه. وأن هذه العناصر الثلاثة تشكل إطاراً أسماه TPACK للدلالة على الطبيعة المتكاملة الاندماجية للعناصر الثلاثة المكونة له. وهذا امتداد لمفهوم "شولمان" ، 87 الخاص بمعرفة المحتوي التدريسي والذي يحدد السمات والخصائص المميزة للمعرفة من أجل التدريس. ويشمل هذا النموذج سبعة عناصر أساسية ، و يوضح الشكل التالى البنيات المعرفية السبعة لإطار TPACK وفقاً لكوهلر، 2009، ويتكون من :



شكل (٢) يوضح البنيات المعرفية لإطار TPACK (Koehler, 2009)

• **المعرفة التكنولوجية** : TK

وقد أشار الباحثان إلى المعرفة التكنولوجية، ينبغي أن تتعلق بكيفية وطريقة استخدام تلك التكنولوجيا. وحدد "ميشرا وكوهلر" أن هذه المعرفة التكنولوجية تشمل كل الأدوات التي يمكن للمعلم استخدامها في عملية التدريس. وهذه الأدوات قد تكون رقمية وغير رقمية، فالغير رقمية (التقليدية مثل الكتاب المدرسي والطباشير والسبورة والوسائل التعليمية)، أو قد تكون متقدمة (رقمية) مثل الحاسب الآلي، الإنترنت، وأدوات العرض والأسطوانات المدمجة والسبورة الذكية، والمؤتمرات عبر الفيديو وغيرها والتي تستخدم في السياق التعليمي. Koehler & Mishra, 2005, Koehler et al., 2007, Mishra & Koehler, 2006

• **المعرفة البيداجوجية** : PK

لكى يقوم المعلم بالتدريس بفاعلية يتعين عليه أن يمتلك مخزوناً ومستودعاً من المهارات المطلوبة للتدريس. إن هذه المعرفة تشمل معرفة بأساليب وطرق التدريس والنظريات والمفاهيم الكامنة وراء التدريس وتشمل أيضا معرفة

بطبيعة التدريس والتعلم والمهارات والمعتقدات والمفاهيم المتعلقة بمهنة التدريس، وكيفية تعلم الطلاب، والتخطيط للدروس، وتنفيذها، إدارة الفصل، وتقييم الطلاب، الغرض الإجمالي من التعليم واستراتيجيات التعلم وممارسات التدريس والتعلم. وأشار "شولمان"، 87 أن فهم المعلم لفلسفة وأساليب وطريق إدارة الفصل وتنظيمه تمثل المعرفة البيداجوجية لدى المعلمين، وأن المعلمين ذوي المعرفة والدراية البيداجوجية المناسبة والجيدة يتعين أن يكونوا قادرين على فهم كيفية بناء الطلاب للمعرفة وكيفية تعلمهم وفهمهم طرق ووسائل التقييم المتباينة للطلاب، وأن يكونوا قادرين على تلبية متطلبات ومسئوليات وظيفتهم وتبني ودعم التعلم الفعال لدى طلابهم. (Harries, et al., 2009)

- **معرفة المحتوى** CK:

أي معرفة الموضوع المراد تدريسه وتعلمه. أن هذه المعرفة تتعلق بالمفاهيم، الأطر، العمليات في مجال وتخصص معين. وأشار شولمان إلى أن التدريس يبدأ بالضرورة بفهم المعلم لما يتعين تعلمه ودراسته، وأن معلم العلوم يجب أن يمتلك ويتمتع بإجادة وإتقان ما يقوم بتدريسه، وهذا الأمر يشمل كلا من عمليات ونواتج تعلم العلوم.

- **المعرفة البيداجوجية للمحتوى** PCK

تشير إلى الطريقة التي يتم بها عرض وتمثيل وتقديم المحتوى كي يكون مفهوما لدى الطلاب. ويشمل هذا المفهوم طرق التدريس والمحتوى وكيفية الربط بينهما، والتفاعل والاحتكاك بينهما من أجل تحقيق التدريس الفعال. إن هذه المعرفة تشمل معرفة طرق التدريس وعمليات التخطيط المناسبة والملائمة والقابلة للتطبيق لتدريس محتوى معين في أي وقت من أجل الوصول إلى تدريس فعال. (Abbitt, 2011) b

- **معرفة المحتوى التكنولوجي** TCK

تمثل هذه المعرفة عرض وتمثيل وتقديم موضوع عن طريق التكنولوجيا، وقد استنتج "كوهلر، وميشرا"، 2008 أن فهم الطريقة التي تؤثر بها التكنولوجيا والمحتوى في بعضها البعض هو ما يسمى بمعرفة المحتوى التكنولوجي. فهي تمثل القدرة على تحديد كيف أن المحتوى الذي يريد المعلم تدريسه يتأثر بمدى توافر التكنولوجيا وإتاحتها والعكس صحيح. (Schmidt et al, 2009,)

- **المعرفة البيداجوجية التكنولوجية** TPK

أي المعرفة بكيفية استخدام التكنولوجيا لتطبيق وتنفيذ طرق التدريس المختلفة، فهي تتعلق بمعرفة كيفية استخدام تكنولوجيات متنوعة ومتعددة في التدريس وفهم أن استخدام التكنولوجيا ربما تغير الطريقة التي يقوم المعلمون بالتدريس بها. (Schmidt et al, 2009)

- **معرفة المحتوى البيداجوجي التكنولوجي**: TPACK

وهو شكل من أشكال المعرفة الناتجة من التفاعل بين البنيات المعرفية الثلاثة الرئيسية، المحتوى وطرق التدريس، والتكنولوجيا حيث يصور هذا المفهوم معرفة

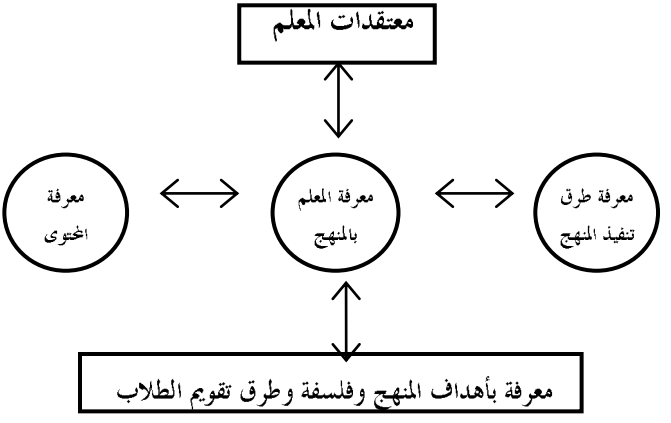
كيفية استخدام التكنولوجيا لتنفيذ وتطبيق طرق وأساليب التدريس لأنواع مختلفة من التخصصات والموضوعات الدراسية فهو يعالج (المحتوى ـ الطرق ـ التكنولوجيا) في تناغم وانسجام، ويمزج بين هذه الأطر والهياكل الثلاثة في علاقات متداخلة ومعقدة. وهذا الإطار أو المفهوم يتعلق بالفهم الخاص الذي ينشأ من التفاعل والاحتكاك والتداخل بين التكنولوجيا والمحتوى والمعرفة البيداجوجية التربوية والذي يجعل من التدريس ذو معنى باستخدام التكنولوجيا. (Koehler & Mishra, 2009). أن العلاقة المعقدة بين الأطر والبنيات المعرفية الثلاثة توفر الأساس لفهم معارف المعلمين التي تدعم إدماج واستخدام التكنولوجيا في بيئات التعليم داخل حجرة الدراسة. (Abitt, 2011)

- **المحور الثالث : معتقدات المعلم نحو التعليم والتعلم أو المعرفية:**

يشكل المخزون المعرفي لمادة دراسية ما وأصول تدريسها الأساس الحقيقي لنظريات المعلم ومعتقداته فيما يتعلق بمهماتهم التعليمية حيث تنبثق من هذه النظريات معرفة خاصة (البيداجوجية) الخاصة بتدريس موضوع ما، والعمليات الذهنية الخاصة باتخاذ القرارات التدريسية سواء عند التخطيط للدروس أو عند الممارسة الفعلية داخل الغرفة الصفية، وتحكمها المهمات التعليمية ومتطلباتها، وإدراكات وتصورات المعلمين حول تلك المهمات في ضوء معرفتهم الخاصة للمحتوى المعرفي، واصول تدريسه.

إن السلوك التعليمي الذى يمارسه المعلم في الحجرة الصفية وتفاعله مع الطلبة يدل عل مجمل النظام الاعتقادي والمعرفي عند المعلم بالإضافة إلى الظروف الخارجية التي قد تقيد المعلم وتحد من قدرته على تنفيذ ما يعتقده أو ما يكون قد خطط له مسبقا.

وقد أوضح أبو موسى، 2004 نموذجاً يمثل تطور معرفة المعلم بالمنهج وعلاقته بمعتقداته كما يلى:



شكل (3) يوضح تطور معرفة المعلم بالمنهاج وعلاقتها بمعتقداته

ويؤكد "أبو موسى"، 2004 من خلال هذا النموذج على مدى العلاقة الوثيقة بين معتقدات المعلم ومعرفته بطرق تنفيذ المنهج ومعرفته بمحتواه، وعلاقة كل ذلك بمعرفة المعلم بالمحتوى وكذلك الأهداف التربوية والمنهج وفلسفته وطرق تقويم الطلاب وعلاقتها بالمعتقدات، معنى آخر مدى ارتباط المعتقدات بعناصر المعرفة البيداجوجية للمحتوى. (أبو موسى، 2004)

وتؤثر معتقدات المعلمين في خبرتهم الصفية، وفي تطورهم الوظيفي وهذه المعتقدات هي إحدى المكونات الأساسية للمعرفة البيداجوجية للمحتوى عند المعلم PCK، وأن المعلمين ذوى المعتقدات البنائية، مطلعون على معارف طلابهم السابقة، وهم معدون لأحداث تغيير مفاهيمي لدى طلابهم، كما أن لديهم الحساسية والقدرة على استنتاج المفاهيم البديلة، وعلى استخدام استراتيجيات متنوعة، بسيطة ومعقدة في التعليم أكثر من غيرهم، كما أن معتقداتهم تنعكس على خبراتهم داخل الصف الدراسي. (شحاته 2000، النمراوى، 2004، مصباح ، 2014، Standen, 2002, Shuhna, 2002)

وقد أوضح "الحشوة"، 1996 أن المعلمين الذين يحملون معتقدات بنائية هم أكثر عرضة للكشف عن تصورات الطلاب البديلة، لديهم ذخيرة من الاستراتيجيات التدريسية ـ لديهم قدرة على استخدام تكنولوجيا تعليمية أكثر فعالية لإحداث تغير مفاهيمي لدى الطلاب ـ ولديهم قدرة على تقييم هذه الاستراتيجيات بشكل كبير (Hashweh, 96)

وتتفاوت المعتقدات في قوتها بناءًا على مدى تأكد الفرد من امتلاك شيء معين لخاصية محددة، وتختلف من حيث النوع، فالمتعقدات الوصفية هي حصيلة مشاهدة شخصية والمعتقدات الاستنتاجية وتأتي كنتاج لهذه المشاهدات، والمعتقدات المعلوماتية، وتأتي من مصادر خارجية متجذرة في خبرة المعلم المدرسية، وبمرور الوقت تتشابك تلك المعتقدات حول الأفكار ذات الصلة، وتكون شبكة من علاقات فيصبح تفكير المعلم صعباً أو مستحيلا، دون التغير في النظام الذي تعتبر المعتقدات جزء منه.(Block & Hazelip, 94)

وتلعب المعتقدات المعرفية دوراً مهماً في استخدام استراتيجيات التعلم حيث تؤثر على مثابرة الطلبة واستفساراتهم الإيجابية وتكامل المعلومات ومواجهة المجالات المعقدة، ويؤثر مستوى المعتقدات المعرفية على تبنى استراتيجيات عالية المستوى من استراتيجيات التعليم. (عوض، 2009)

وقد أشار "هيسه" Hsieh, 2002 إلى أن المعتقدات البنائية للمعلمين لها تأثير على تغير طرق تفكيرهم نحو التعلم والتعليم وتنظيم معرفتهم البيداجوجية للمحتوى، كما بينت الدراسة والتي تم إجراؤها على معلمة واحدة لمدة عام حول النظرة البنائية للتعلم، أن الاستعمال الماهر للمعلمة ساعد في ربط معرفة الطلبة السابقة، تحدى ومواجهة المفاهيم البديلة لبناء مفاهيم جديدة، التركز على التعليم البحثي من خلال إشراك الطلبة جميعهم في العمل، التطبيق الماهر

لاستراتيجيات التعليم من أجل إحداث التغيير المفاهيمي وتقييم تعليم الطلبة من حين لآخر. (Hashweh, 96)b

بالإضافة إلى ذلك ، فهم يرون في تعليم وتعلم العلوم طريقة لتغير المفاهيم ويطورن استراتيجيات لإحداث التغيير بشكل مستمر.

وقد أوضح الحشوة (Hashweh, 96)a أن المعلمون البنائيون هم من يساعدون الطلاب على فهم المفاهيم المجردة في الكيمياء من خلال تمثيلها بشكل محسوس ولم يشر التقليدين لذلك، كما أن المعلمون البنائيين يتمكنوا من إعطاء أكبر عدد من المفاهيم والعمليات التي يتعلمها الطلاب، وأنهم استطاعوا أن يجدوا طرق محددة، بما يفهم الطلبة المادة، كما أنهم أكثر استخداما لاستراتيجيات متنوعة. كما ترتبط الخبرات السابقة بمعتقدات المعلم المعرفية والنظرية وترتبط بمعتقداتهم الحس حركية عن كيفية التدريس. (Hashweh, 96)a, Hashweh, 2002).

- **أدوات البحث** :

اعتمد البحث الحالي على الأدوات التالية:

- استبيان البني المعرفية لإطار التكامل المعرفي للمعلم.
- المقابلة المقننة للتحقق من دمج التكنولوجيا لدى المعلم في العملية التعليمية.
- استبيان لقياس معتقدات المعلم نحو التعليم والتعلم (المعرفية)

وفيما يلي وصف لهذه الأدوات:

- أولا : أدوات قياس مدى التحسن في أداء المعلم : من حيث المعرفة بالمحتوى البيداجوجي والتكنولوجي، والمعرفة البيداجوجية. ولتحديد هذه الأدوات تم الرجوع إلى الأدبيات والدراسات التالية. *Graham. et al (2009), Kofi, (2014), Chai, et al (2010), Archambult & , Crippen's, (2009), Shin, et al (2009), Otrel - et al (2012), Schmdit, et al, (2009), Syh-Tong, (2016), Harris, et al (2012)* . نشأت (2016) العاصي (2017).

ومن خلال استقراء هذه الدراسات والاطلاع عليها تم التوصل إلى:

- الاستبيان الخاص بقياس التكامل المعرفي البيداجوجي والتكنولوجي.
- المقابلة التي تمت على عينة البحث أثناء أدائهم التدريسي، وقد تم اختيار هذه الأدوات للأسباب التالية:
  - ✓ تلائم الخصائص القابلة للتغيير في أداء المعلم من معرفة المعلم، بـ (المحتوى ـ التكنولوجيا ـ طرق التدريس).
  - ✓ ترتبط بأداء المعلم ومعتقداته وأسلوبه في التدريس.
  - ✓ تدمج كل معارف المعلم التي يحتاجها وبنياته المعرفية مع بعضها البعض.
  - ✓ وفيما يلي سوف يتم تناول الأدوات وكيفية إعداد وضبط هذه الأدوات على النحو التالي:

(١) **استبيان البني المعرفية لإطار التكامل المعرفي للمعلم (التكامل بين المحتوى التربوى والتكنولوجي)**. (Kofi Acheaw, owusu. 2014)

هدف هذا الاستبيان إلى معرفة معلم العلوم للبني المعرفية في المحتوى والتكنولوجيا وطرق التدريس TPACK وكيفية الدمج بينهم في العملية التعليمية. (Koehler, 2013)

- **إعداد الاستبانة** :

تم أعداد الاستبانة من خلال الخطوات التالية:

- ترجمة الاستبيان إلى اللغة العربية (ملحق ١ - أ) ، ثم عرضه على ثلاثة من أساتذة اللغة للتأكد من صحة الترجمة.
- عرض الاستبانة بعد الترجمة على مجموعة من المتخصصين في التربية وذلك لمعرفة مدى وضوح التعليمات ومدى وضوح اللغة وصحتها.
- تم تطبيق الاستبانة على عينة قوامها ٣٥ معلما للتأكد من ضبط الأداة.
- تتكون الاستبانة من محاور ثلاثة رئيسية هي:
  - ✓ البيانات، الاسم، النوع، الخبرة، المؤهل الدراسي، التخصص.
  - ✓ التعليمات التي وجهت للمشاركين في الإجابة عن الاستبانة وتشمل نوع الاستجابة المطلوبة لكل عبارة عدد من الخيارات لا أوافق بشدة (١)، لاأوافق (٢) محايد (٣) ، أوافق (٤)، أوافق بشدة (٥). حيث يتم حساب المتوسط لكل بنية معرفية لإطار التكامل المعرفي. *(Schmidit, et al, 2009)*
  - ✓ بنود الاستبانة شملت ٥٢ بندا ، وزعت على سبعة محاور كما يلي بالجدول التالي:

جدول (١) بنود استبانة البني المعرفية للمعلم وفق إطار التكامل المعرفي والتكنولوجي والتربوي

بنود الاستبانة	عدد البنود	مجالات البنيات المعرفية TPACK	
1-7	7	Tk	المعرفة التكنولوجية
8-15	8	CK	معرفة المحتوى
16-23	8	PK	المعرفة التربوية
24-31	8	PCK	المعرفة التربوية والمحتوى
23-38	7	TCK	المعرفة التكنولوجية والمحتوى
39-44	6	TPK	المعرفة التربوية والتكنولوجية
45-52	8	TPACK	المعرفة التربوية والتكنولوجية والمحتوى

- **صدق الأداة**:

تم عرض الاداة على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس للتعرف على مدى مناسبة الاستبانة وإمكانية تطبيقها على عينة البحث، وبعد عمل التعديلات المطلوبة تم التأكد من صدق الاستبانة وملاءمتها لهدف البحث. (ملحق ١ - ب)

- **ثبات الاداة**:

تم استخدام البرنامج الإحصائي (22) spss وتم حساب ألفاكروبناخ لقياس ثبات الاستبانة حيث بلغت قيمة ثبات المحاور السبعة (0.91).

جدول (٢) ثبات أداة الاستبيان

عدد العناصر	ألفاكروبناخ
52	0.91

٢- المقابلة المقننة للتحقق من تطبيق ودمج التكنولوجيا لدى المعلم في ضوء إطار التكامل بين المحتوى البيداجوجي ،والتكنولوجي TPACK

وقد تم استخدام المقابلة المصممة بواسطة (Harris, et al. 2012) (ملحق رقم٢ – أ) وتم ترجمتها وعرضها على ثلاثة من أساتذة اللغة لمعرفة مدى صحة الترجمة ثم عرضها على متخصصين في التربية لمعرفة مدى ملاءمتها لهدف البحث. والمقابلة أداة قياس معرفة المعلم عن طريق قياس معرفة المعلم من خلال الممارسة العملية، ومن خلال الملاحظة المباشرة لأداء المعلم داخل حجرة الدراسة، كذلك لتقييم تخطيط الدروس والأنشطة التي يستخدمها المعلم داخل الصف الدراسي، وكيفية دمج التكنولوجيا بها. وذلك من خلال توجيه مجموعة من الأسئلة للمعلم حول هذا الموضوع. وقد تم استخدام مقياس Rubric رباعي للتقييم حيث بدأت المقابلة بأسئلة مفتوحة النهاية، لإعطاء فرصة للمعلمين والباحثة لمناقشة الخبرات، ثم أسئلة محددة خاصة بفهم البني المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات المعلم المستخدمة في التدريس، وبعد تسجيل إجابات المعلمين في الاستمارة تم حساب صدق وثبات الأداة كالتالي:

- **صدق الأداة** :

تم حساب صدق المحكمين بعد عرض الاستمارة على مجموعة من المتخصصين في التربية بغرض معرفة مدى توافق الاستمارة مع غرض البحث، وفي ضوء آرائهم تم عمل التعديلات. (ملحق ٢-ب).

- **ثبات الأداة** :

تم استخدام ألفاكرونباخ لحساب الثبات حيث تراوحت قيمة الثبات كالتالي: للصف الأول 0.75، الصف الثاني: 0.85، الصف الثالث: 0.77، الصف الرابع: 0.89 والمجموع الكلي للصفوف الأربعة : 0.87، وهذه القيم مقبولة للثبات. (Harris, 2012)

٣- الأداة الخاصة بقياس معتقدات المعلم نحو التعليم والتعلم.

بالرجوع للأدبيات والدراسات التالية تم اختيار الاستبانة الخاصة بقياس معتقدات المعلمين نحو التعليم والتعلم.

- **وصف الاستبانة**:

تكونت الاستبانة من (٣٢) فقرة، قائمة على طريقة اختيار من متعدد، والتي فحصت ثمانية أبعاد للبنائية، ولكل بعد أربعة أسئلة والدرجة العظمى للبعد (٤)، والصغرى (١)، وبذلك تكون الدرجة العظمي للبعد أو المحور ١٦ درجة، والصغرى (٤). (العدوى 2008، مربيع 2007، مسالمه 98، 96 ,,Hashweh) وتتكون الاستبانة من نمطين من الأسئلة:

- **الأول: يجتوى على عبارة واحدة، وضعت لها أربعة بدائل وهي (أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة) وعلى المعلم أن يختار واحدا منها.**

- الثاني: يحتوى عبارتين (أ ، ب) وضعت لها أربعة بدائل كالتالي: (اتفق بشدة مع أ ، اتفق مع أ ، أتفق مع ب ، اتفق بشدة مع ب. وعلى المعلم أن يختار واحدة منها. وذلك حسب طريقة طرح السؤال. حيث يحصل المعلم على أربعة درجات إذا أجاب أوافق، أو اتفق مع أ ، وثلاث درجات إذا أجاب أوافق ، أو اتفق مع أ ، ودرجتين إذا أجاب لا أوافق، أو اتفق مع ب ، ودرجة واحدة فقط إذا أجاب لا أوافق بشدة، أو اتفق بشدة مع ب، مع ملاحظة أن هناك بعض البنود عكسية. - الدرجة القصوى للمعلم ٣٢×٤=١٢٨ درجة ، الدنيا ٣٢×١=٣٢ درجة. (ملحق ٣ - أ) بنود الاستبانة في صورتها النهائية، (ملحق ٣ - ب) ، مفتاح الإجابة على الاستبانة.

- **حساب صدق الاستبانة**:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي فيها وإبداء ملاحظاتهم حول مناسبة فقرات المقياس، ومدى انتماء الفقرات إلى كل بعد من الأبعاد الثمانية، وكذلك وضوح الصياغة، وفي ضوء التعديلات، والملاحظات تم تعديل الاستبانة.

- **ثبـــات الاستبانة**:

تم حساب ثبات الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٣٥) معلماً وذلك لحساب ثبات الاستبانة بواسطة الفاكرونباخ لبرنامج (22) Spss حيث تبين أن قيمة الثبات هي 0.85 وهي قيمة يمكن الاطمئنان لها واستخدامها في البحث.

وقد اعتبر أن كل من حصل على ١٦/١٢ في كل بعد من الاستبانة بنائي التوجه أي ٩٦ من ١٢٨، ويكون هذا المعلم بنائي حسب (Hashweh, 96)

وقد تم بناء الاستبانة في ضوء ثمانية محاور للنظرية البنائية الاجتماعية كما أشار إليها (Hashweh, 96) وهي:

- المتعلم نشط ولديه دافع للفهم، وهو يبني المعرفة لتحقيق ذلك.
- يطور المتعلم عدة أفكار بنفسه، ويستخدمها في استيعاب الأفكار الجديدة.
- الكثير من الأفكار السابقة (البديلة) تتناقض مع الأفكار العلمية.
- تعلم العلم في كثير من الاحيان عملية تغيير مفاهيم، وهذا يتطلب تغيرات في بنى الطالب الذهنية.
- الطرق المثلى للتعليم تتطلب مواجهة المفاهيم البديلة.
- التفاعل الاجتماعي مع المعلمين، والأقران ضروري لإيجاد معنى مشترك وللحصول على الدعم الضروري.
- توجد أهمية للحوار في التعلم.
- المعرفة الهامة: مفاهيم مترابطة تستخدم في الاستيعاب.

- **إجراءات التطبيق وتحليل البيانات**:

- **أولاً : إجراءات التطبيق والتجريب**.

سارت إجراءات تطبيق/تجريب البحث كما يلي:

- أخذ عينة من الطلاب المعلمين في الدراسات العليا معلم بعد التخرج شعبة ك ط ، ك + ط وطلاب الماجستير في كلية التربية جامعة طنطا العام الدراسي ٢٠١٧ -٢٠١٨.
- تطبيق كل من استبانة البني المعرفية، واستبانة معتقدات المعلم قبلياً على طلاب عينة البحث.
- إجراء التجربة على الطلاب خلال عام دراسي كامل، حيث تم التدريب على نموذج بحوث الفعل وتدريس النظرية البنائية والاستراتيجيات القائمة عليها، بواقع ساعتين كل أسبوع نظري وساعتين ورشة عمل. وقد تم إجراء ما يلي:

التدريب على فكرة بحوث الفعل Action research حيث يقوم بها الطلاب المعلمون لتطوير أنفسهم ولحل المشاكل التي تواجههم في التدريس، وتقوم فكرة بحوث الفعل على التأمل الذاتي في الممارسة التعليمية من قِبل المعلم نفسه لتحقيق أفضل فهم لها ولإحداث التغيير المنشود وفقا لنموذج براون (Brown, 2002) والذي تم استخدامه في هذا البحث وفق الخطوات التالية:

- اختيار الموضوع (أو المشكلة): حيث يقول كل طالب (معلم) باختيار موضوع ما من موضوعات المحتوى الذي يقوم بتدريسه للطلاب في محتوى الكيمياء أو الفيزياء (العلوم) ثم يقوم بالقراءة حوله واختيار الاستراتيجيات البنائية المناسبة للموضوع، وهذه الاستراتيجيات تم التدريب من قبل الباحثة ومناقشها مع الطلاب المعلمين خلال العام الدراسي (التعلم المتمركز حول المشكلة ـ التعلم البنائي ـ التعلم التعاوني ـ حل المشكلات ـ دورة التعلم الثلاثية والخماسية ـ الاستقصاء الشبكي.
- القراءة في الأدبيات حول الموضوع (جمع البيانات).
- التأمل : ويتم ذلك بين المجموعات في العمل والباحث، والهدف من هذه الخطوة هو تقييم ما تم من العمل، وتحديد ما إذا كان هناك ما يجب فعله قبل التنفيذ.
- بعد ذلك يقوم الطالب المعلم بإعداد خطوات الدرس (وتشمل الاستراتيجيات البنائية واستخدام التكنولوجيا ووسائل التقويم المناسبة، ثم التأمل في هذه الخطوة.
- مرحلة التنفيذ في المدارس يتم فيها عرض الدروس على الطلاب في المدارس (تحليل البيانات)
- التأمل بين الطلاب المعلمين في مجموعات العمل و الباحث ومناقشة ما تم إنجازه.
- كتابة التقرير (وصف الدروس ـ ومناقشتها) كما يتم خلال حلقات المناقشة بين الباحث والطلاب في المحاضرة.
- التأمل يتم بين المعلم (الباحث) والطلاب المعلمين مرة أخرى لتحسين العمل، وإضافة أي تعديلات من وجهة نظرهم والمعلم (الباحث).
- اتخاذ الإجراء *Take action* داخل الفصل، أي إعادة التقييم والتعديل أو تغيير فيما يشمل التخطيط والتنفيذ والتقويم.

- التأمل بين الطلاب المعلمين والمعلم (الباحثة) وفي هذه المرحلة تتم مناقشة كل الصعوبات التي قابلوها ـ المقترحات للتعديل والتحسين والتغيير.
- وبذلك تكون دورة بحوث الفعل الخمسة تمت مع التأمل بين كل مرة والتالية من أجل التحسين والمراجعة والتعديل.
- بعد ذلك يتم جمع إجابات الطلاب عن الأدوات، كذلك جمع تقارير الطلاب الذاتية التي فيها وصف لكل الخطوات التي قام بها الطلاب بدءًا من مرحلة التخطيط ـ التنفيذ ـ التقويم داخل الصف. أو عن طريق إرسالها رقمياً من خلال صفحة المجموعة على النت.
- جمع ملاحظات الطلاب المعلمين وآرائهم عن طلابهم ومدى استجاباتهم للاستراتيجيات، والصعوبات التي قابلتهم، وكيف تخطوها أو تم معالجتها.
- تطبيق الأدوات بعدياً على مجموعة البحث، ثم جمع الاستبيانات وعمل المقابلات وذلك لمعالجتها إحصائيا.

• نتائج البحث ومناقشتها :

• أولا: الإجابة عن السؤال الأول:

إلى أى مدى يمكن توظيف بحوث الفعل المستندة إلى الفكر البنائي لتحسين أداء معلم العلوم من حيث المعرفة بالمحتوى والمعرفة البيداجوجية والمعرفة التكنولوجية ؟.

وللإجابة عن هذا السؤال تمت معالجة البيانات الخاصة بالاستبيان لمعرفة مدى إدراك المعلم للمعرفة التكنولوجية والبيداجوجية والمحتوى والدمج والتكامل بينهما داخل الصف الدراسي. وذلك قبل التدريب ببحوث الفعل المستندة غلى الفكر البنائي. باستخدام البرنامج الإحصائي (22) SPSS بواسطة Paired-sample - t- test، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٣) نتائج الاستبيان لطلاب عينة البحث قبل التدريب وفقاً للبنيات المعرفية لإطار TPACK

المحور	المتوسط	الانحراف المعيارى
TK	3.042	3.8
PK	3.55	5.9
CK	3.575	2.8
PCK	3.55	2.8
TCK	3.66	2.9
TPK	3.9	1.7
TPACK	3.4	4.9

تفسير نتائج الاستبيان للطلاب معلمي العلوم عينة البحث قبل التدريب (ملحق ٤). ويوضح ذلك الجدول (٤): ويلاحظ من جدول (٤) أن لدى عينة الطلاب ما يلي:

- إلمام كبير بالمحتوى المعرفي بالمادة العلمية *CK* ، حيث بلغت النسبة *3.57* من *5*، كذلك اتقان طرق التدريس *PK* حيث بلغت النسبة *3.55* من *5*، كذلك نسبة دمج معرفة المحتوى والمعرفة البيداجوجية *PCK* ٣.٥ من *5*، وهى نسبة مرتفعة.

جدول (٤) يوضح نتائج الاستبيان لطلاب عينة البحث قبل التدريب ببحوث الفعل المستندة إلى الفكر البنائي في ضوء إطار التكامل بين المحتوى البيداجوجي والتكنولوجي TPACK

الاستبيان	لا أوافق بشدة 1-1.80	لا أوافق 1.81-2.60	محايد 2.61-3.40	أوافق 3.41-4.20	أوافق بشدة 4.21-5	الوزن النسبي
البنات المعرفية/ الاتجاه	سلبى عال	سلبي	محايد	إيجابي	إيجابي عال	%
TK				3.42		68%
PK				3.55		70%
CK				3.575		72%
TPK				3.55		70.4%
PCK				3.66		73.2%
TCK				3.9		79%
TPACK				3.4		68%

- كذلك مهارة استخدام التكنولوجيا الرقمية *TK* أخذت نسبة *3.4* من *5*، مهارة دمج التكنولوجيا بالمعرفة البيداجوجية *TPK* أخذت نسبة *3.9* من *5* وهي أعلى نسبة.
- كذلك نسبة توظيف التكنولوجيا مع المحتوى *TCK* أخذت نسبة *3.66* من *5* وهي نسبة متوسطة، وهى تعني أن المعلم يدركها، لكن يحتاج إلى تدريب أكثر.
- إدراك المعلم للدمج بين *CK, PK, TK* أخذت *3.4* من *5* وهى أيضاً متوسطة الارتفاع.

معالجة البيانات الخاصة بالاستبيان بعد التدريب ببحوث الفعل والاستراتيجيات البنائية لمعرفة مدى إدراك المعلم للبنيات المعرفية للتكامل بين CK, PK, TK والدمج بينها داخل الفصل الدراسي أثناء عمليتي التعليم والتعلم كما بالجدول التالي.

جدول (٥) نتائج الاستبيان لطلاب عينة البحث بعد التدريب وفقا للبنيات المعرفة للإطار TPACK

المحور	المتوسط	الانحراف المعيارى
TK	4.3	3.38
PK	4.2	3.3
CK	4.18	3.18
TPK	4.73	1.7
PCK	4.021	2.17
TCK	4.241	4.2
TPACK	4.1	3.0

تفسير نتائج الاستبيان لعينة البحث بعد التدريب ، ويوضح ذلك الجدول (٦): ويلاحظ من الجدول (٦) أن لدى معلم العلوم في عينة البحث ما يلي:

- إلمام كبير جداً بالمحتوى المعرفى *CK* حيث بلغت النسبة *4.18* من *5*، واتقان لطرق التدريس *PK* حيث بلغت النسبة *4.2* من *5* ونسبة دمج المعرفة بالمحتوى والمعرفة التربوية *PCK* حيث بلغت النسبة *4.02* من *5*.

جدول (٦) يوضح نتائج الاستبيان لطلاب عينة البحث بعد التدريب

الاستبيان	لا أوافق بشدة 1-1.80	لا أوافق 1.81-2.60	محايد 2.61-3.40	أوافق 3.41-4.20	أوافق بشدة 4.21-5	الوزن النسبي
البنات المعرفة/ الاتجاه	سلبى عال	سلبي	محايد	إيجابي	إيجابي عال	
TK					4.3	86%
PK				4.2		84%
CK				4.18		84%
TPK					4.73	95.6%
PCK				4.021		85%
TCK				4.2		84%
TPACK				4.1		81.4%

- كذلك مهارة استخدام التكنولوجيا الرقمية *TK* حيث بلغت النسبة *4.3* من *5*، وهى نسبة إيجابية جدا مما يدل على أن طلاب العينة لديهم مهارة توظيف التكنولوجيا في التدريس.
- كذلك مهارة دمج التكنولوجيا بالمعرفة التربوية *TPK* حيث أخذت نسبة *4.73* من *5* وهي نسبة إيجابية عالية جدا ، وهى أعلى نسبة مما يدل على أن الطلاب معلم العلوم عينة البحث لديهم مهارة إيجابية عالية جدا تجاه دمج التكنولوجيا بالمعرفة التربوية.
- أخذت نسبة توظيف التكنولوجيا مع المحتوى *TCK* نسبة *4.2* من *5* وهي نسبة عالية أيضا.
- أخذت مهارة دمج المحتوى المعرفي مع التربوي مع التكنولوجيا *TPACK* نسبة *4.1* من *5* وهي نسبة عالية مقبولة.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من : دينا العاصي ٢٠١٧، Chai,2010 ودراسة الشهري Alshehri, 2012 في دينا العاصي حيث إن :

لدى المعلمين مستوى إدراك إيجابي للبنيات المعرفية في ضوء إطار TPACK ، حيث بلغت نسبة معرفة المحتوى CK نسبة 4.35 من 5 ونسبة المعرفة التربوية 4.32 من 5 ، وإن كانت أقل نسبة، كذلك مهارة دمج التكنولوجيا بالمعرفة التربوية TPK أخذت نسبة 3.8 من 5، ونسبة توظيف التكنولوجيا مع المحتوى TCK 3.8 من 5، وهى نسبة متوسطة الارتفاع، كذلك كيفية دمج المحتوى المعرفي والتربوي والتكنولوجي أخذت نسبة ٣.٦ من 5، أما نسبة إلمام المعلم ودمجه المعرفة بالمحتوى وطرق التدريس أخذت نسبة 4.2 من 5، وهى نسبة مرتفعة.

أما دراسة " Chai, 2010" حدث تفوق في المعرفة التربوية على معرفة المحتوى والمعرفة التكنولوجية، أما " الشهرى" Alshehri فوجد أن المعلمين لديهم إدراك إيجابي عال للبني المعرفية على مقياس ليكرت في المعرفة التربوية PK التي بلغت 4.1 من 5، المعرفة التربوية للمحتوى PCK والتي بلغت 4 من 5، أما معرفة المحتوى بلغت 3.7 من 5، TK بلغت 3.6 من 5 ، TCKبلغت 3.7 من 5 ، TPACK بلغت 3.7 من 5.

وفي ضوء ماسبق يمكن استخلاص أن لدى معلمي العلوم::

- إدراك نحو المعرفة التكنولوجية أي يستطيع حل أي مشكلة خاصة بالتكنولوجيا الرقمية، ولديه مهارة فنية تمكنه من استخدام البرمجيات في عملية التعلم.
- اتجاه إيجابي نحو المعرفة التربوية من حيث استخدام أساليب متنوعة من الاستراتيجيات البنائية ــ وأدوات تقويم متنوعة وإدارة الصف الدراسي، وكيفية مواجهة الأنماط والفروق المختلفة بين الطلاب من خلال تنويع الأساليب والاستراتيجيات المناسبة للطلاب والمحتوى الدرسي.
- اتجاه إيجابي نحو معرفة محتوى المادة التعليمية التي يقدمها للطلاب، ولديه من أدوات التعلم والاستراتيجيات المختلفة الملاءمة للمحتوى التعليمي الذي يقدمه للطلاب.
- فهم عميق للمفاهيم ـ طرق التفكير المختلفة ـ طبيعة العلم.
- اتجاه إيجابي نحو دمج التكنولوجيا الرقمية مع طرق التدريس حيث يستطيع اختيار التكنولوجيا المناسبة لطريقة تدريسه.
- اتجاه إيجابي نحو دمج المحتوى مع طرق التدريس من خلال فهمه العميق لموضوعات المحتوى، ومعالجة المفاهيم البديلة لدى طلابه، وحل ما يواجه الطلاب من مشكلات.
- اتجاه إيجابي نحو دمج التكنولوجيا الرقمية في محتوى العلوم، وذلك من خلال استخدامٍ الرسوم المتحركة والتجارب العملية لجذب انتباه الطلاب وإثارتهم معرفيا.
- اتجاه إيجابي نحو دمج المحتوى وطرق التدريس والتكنولوجيا داخل الصف الدراسي، حيث يُمكنه الدمج بينهم أثناء أدائه التدريس.

ولمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلاب معلم العلوم لاستبيان التكامل بين المحتوى البيداجوجي والتكنولوجي وكيفية الدمج بينهم نتيجة للتدريب وبحوث الفعل والاستراتيجيات البنائية لتخطيط دروس العلوم، تم استخدام اختبار Paired-sample-t-test .

ويوضح الجدول (٧) النتائج كما يلي.

جدول (٧) نتائج اختبار T-Test لمتوسطات استجابات عينة الطلاب معلم العلوم قبل وبعد التدريب

البنيات المعرفية	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة
TK	5.15	4.37	5.071	12	.000
PK	4.76	3.96	4.34	12	.001
CK	5.388	5.95	3.26	12	.007
TPK	4.84	6.45	2.70	12	.019
PCK	5.23	4.7	4.9	12	.000
TCK	4.07	4.078	3.071	12	.010
TPACK	5.76	4.93	4.93	12	.001

يلاحظ من الجدول (٧) أن قيمة مستوى الدلالة لجميع البنيات المعرفية داله، وهذا يعنى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلاب على الاستبيان نتيجة للتدريب ببحوث الفعل المستندة إلى الفكر البنائي على كيفية تخطيط الدروس.

أي إن تدريب المعلم من خلال بحوث الفعل المستندة إلى الفكر البنائي قد ساعد المعلم على كيفية تدريس المحتوى بالاستعانة بالتكنولوجيا وكذلك المهارات التربوية في سياقات التدريس المختلفة، ولهذا وجدت فروق دالة في قدرة المعلم على توظيف البنيات المعرفية. كذلك وجدت فروق في المعرفة البيداجوجية التكنولوجية TPK، والمعرفة التكنولوجية للمحتوى TCK حيث عبرت النتائج عن إمكانية الدمج بين المحتوى والتكنولوجيا والتدريس بشكل متكامل. وهذه النتائج تتفق مع كل من "دينا العاصي، ٢٠١٧" ، Graham, 2009 في هذه الجزئية فقط، وتختلف معها في جزئية TK,PK,CK، حيث كانت النتائج غير دالة حيث أوضحت السبب في أن هذه المحاور لا تتغير ببرامج إعداد المعلم الخاصة بالتدريب على توظيف إطار TPACK وأن TK لا تتغير إلا من خلال برامج خاصة بإعداد المعلم وتدريبه على توظيف التكنولوجيا بالتدريس. أما باقي المحاور فكانت هناك فروق لصالح التدريب بإطار TPACK ، وقد أوضح أنها تتغير وتزداد بالتدريب بالإطار في سياق التدريس المختلفة.

- **ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث** :

والذي ينص على: إلى أي مدى يمكن تحسين معتقدات معلم العلوم نحو التعلم من خلال توظيف بحوث العفل المستندة إلى الفكر البنائي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم معالجة البيانات من خلال استخدام البرنامج الإحصائي (22) SPPS. ويوضح الجدول (٨) نتائج استبيان المعتقدات نحو التعليم والتعلم لعينة البحث 13 معلما ومعلمة، تبين من تطبيق الاستبيان على العينة قبليا النتائج التالية.

جدول (٨) نتائج الاستبيان قبلياً على عينة البحث ن = 13

المحور	المتوسط	الانحراف المعياري
L_1	9.18	1.2
L_2	11.8	1.2
L_3	10	1.3
L_4	8.9	2.1
L_5	11.53	1.6
L_6	12.4	1.6
L_7	11.47	1.1
L_8	14.53	1.8
المجموع	103.12	6.8

ولمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلم العلوم لمقياس المعتقدات نحو التعليم والتعلم قبل وبعد التدريب ببحوث الفعل المستندة إلى الفكر البنائي ، تم استخدام Paired sample T-Test وكانت النتائج كما في الجدول ٩).

جدول (٩) يوضح نتائج اختبار T-Test لمتوسطات استجابات عينة البحث بعد التدريب لاستبانة معتقدات المعلم

معتقدات المعلم	المتوسط	الانحراف المعياري	T	df	Sig	الدلالة
L_1	2.35	2.8	3.45	12	.003	دال
L_2	0.706	1.92	1.509	12	0.151	غير دال
L_3	2.23	2.6	3.437	12	.003	دال
L_4	3.76	2.9	5.343	12	.000	دال
L_5	1.118	2.78	1.657	12	.117	غير دال
L_6	2.118	1.419	5.84	12	.000	دال
L_7	2.315	2.06	4.7	12	.000	دال
L_8	2.529	2.06	5.0	12	.000	دال
المجموع	12.412	12.40	4.125	12	.000	دال

يلاحظ من الجدول (٩) أن قيمة مستوى الدلالة لجميع المحاور الخاصة بمعتقدات المعلم دالة عدا اثنين، وهذا يعني أن هناك فروق دالة لصالح التدريب الذي مر به المعلم من خلال خبرة بحوث الفعل واستراتيجيات البنائية أدى إلى تحسن في أداء المعلم من حيث اعتقاده في نشاط المتعلم في عملية التعلم، ودافعيته للتعلم، وأن المتعلم بان للمعرفة لتحقيق ذلك (L1) ، وأن الكثير من الأفكار السابقة البديلة تتناقض مع الأفكار العلمية، ولذلك يجب على المعلم أن يساعد الطلاب في تعديلها (L3) ، وأن تعلم العلوم في كثير من الأحيان عملية تغيير مفاهيمي، وهذا يتطلب تغيرات في بنى الطالب الذهنية (L4) ، كما أن هناك أهمية كبيرة للتفاعل الاجتماعي مع المعلمين، والأقران وهذا التفاعل ضروري لإيجاد معنى مشترك وللحصول على الدعم الضروري(L6). وأن للحوار في التعلم أهمية كبيرة(L7) ، ويجب أن يكون تعلم المعرفة في صورة مفاهيم مترابطة تستخدم في الاستيعاب(L8). كل هذه الفروق كانت دالة لصالح التدريب، أما المحور (L1) ، (L5) فقد كانت الفروق غير دالة وهو المحور الخاص بأن يطور المتعلم عدة أفكار بنفسه ويستخدمها في الاستيعاب للأفكار الجديدة، إن الطرق المثلى للتعليم تتطلب مواجهة المفاهيم. وهذان المحوران في المعتقدات تحتاج من المعلم إلى إعادة النظر فيهم. ويلاحظ أن هذه النتائج اتفقت ونتائج كل من محمد صيام 2014، "النمراوى ، شحاده" 2000، Shahua, 2002، Hammerman, 2003.

حيث أظهرت دراسة "شحاده"، 2000 الأثر الإيجابي للمتعقدات البنائية في ممارسات المعلمين التعليمية، كما أكدت دراسة Shahua, 2002 على إمكانية تغيير معتقدات المعلمين لمعتقدات بنائية في التوجه. كذلك أوضحت دراسة "النمراوي"، 2004 أن ٣ من ٤ معلمات عينة الدراسة تقبلوا المنحى البنائي في

التدريس، أما الرابعة لم تظهر تقبلاً للمنحى البنائي، وأن هذه المعلمات تحولت معتقداتهم نحو التدريس من المنحى السلوكي البنائي. كذلك دراسة "صيام "، ٢٠٠٤ والتي وجدت توافق كبير بين معتقدات المعلم وأقواله ممارساته الصفية المتعلقة بأبعاد البنائية الاجتماعية للتعلم. أما دراسة " همرمان " Hammerman, 2003 توصلت إلى إحداث تغيرات في معتقدات ثلاثة من أربعة معلمين عينة البحث، حيث تبين وجود توافق بين المعتقدات والممارسات البنائية عند بعض المعلمين وعدم حدوث ذلك عند البعض الآخر.

وأن المعتقدات السابقة عند المعلمين تؤثر في مدى تملكهم للسلوكيات البنائية، وحث على المزيد من البرامج القائمة على أفكار النظرية البنائية.

- **ثانياً : معالجة البيانات الخاصة بدراسة الحالة للتدريب على توظيف بحوث الفعل المستندة إلى الفكر البنائي نوعياً :**
- **الحالة الاولى م١ :**
- **الخبرة والمؤهلات الدراسية :**

معلمة حاصلة على بكالوريوس علوم وتربية فيزياء 2015، لديها خبرة سنتين، تخصص علوم المرحلة الإعدادية، حاصلة على الدبلوم المهني تدريس مادة أكاديمية، ودبلوم خاص في التربية مناهج وطرق تدريس، حاصلة على دورة تكنولوجيا التعليم، لديها الرخصة الدولية لقيادة الكمبيوتر ICDL. اختارت درسين (الطبيعة الموجبة للضوء) وانعكاس الضوء للصف الثاني الإعدادي.

- **السياق التعليمي:**

- اهتمت الطالبة بخصائص المتعلم وأنماط تعلمه، وإدارة الصف الدراسي من خلال جعل المتعلم محور العملية التعليمية، والمعلم موجه وميسر لها.
- راعت معايير محتوى العلوم أثناء التخطيط للدرس وإعداده.
- راعت تنفيذ التقييم بجميع أشكاله المبدئي، والبنائي والختامي.
- استخدمت أكثر من طريقة (الاستراتيجيات البنائية حل المشكلات والتعلم التعاوني ـ المعامل الافتراضية في الأنشطة العملية.
- عدد فترات التنفيذ : ٢ فترة

- **الاستبيان :**

هدف الاستبيان إلى التعرف على مدى معرفة المعلمة بالبنيات المعرفية للمحتوى والتكنولوجيا وطرق التدريس، وكيفية الدمج بينهما داخل الصف الدراسي أثناء عمليتي التعليم والتعلم، وقد أجابت المعلمة عن أسئلة الاستبيان قبل التدريب على بحوث الفعل والاستراتيجيات البنائية، وبعد التدريب ويتضح من نتائج استجابات المعلمة (م١ للاستبيان واتجاهاتها في ضوء إطار TAPCK .

- نسبة مهارات دمج التكنولوجيا والمعرفة التكنولوجية *(TK) 3.57* من *5* قبل التدريب ، وزادت إلى *4.28* من *5* بعد التدريب، مما يشير إلى اتجاه إيجابي للمعلمة نحو توظيف التكنولوجيا وإن المعلمة أصبح لديها مهارة دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية.

- نسبة إدراك المحتوى المعرفي للمادة العلمية *(CK)* في الاستبيان القبلي *3.25* من *5* وازدادت بعديا إلى *4.5* من *5*، وهذا يشير إلى مستوى إدراك إيجابي عال للمحتوى المعرفي للمادة.
- نسبة المعرفة بطريق التدريس *(PK)* بلغت قبلياً *3.62* من *5*، وازدادت في التطبيق البعدي إلى *4* من *5*. مما يشير إلى معرفة إيجابية للمعلمة الأولي بطرق التدريس بمرورها بخبرة بحوث الفعل واستراتيجيات البنائية.
- نسبة دمج معرفة المحتوى والمعرفة التربوية *(PCK)* بلغت في التطبيق القبلي *3.75* من *5*، وازدادت في التطبيق البعدي إلى *4.5* من *5*، وهي نسبة إيجابية عالية نحو إدراك كيفية الدمج بين معرفة المحتوى والمعرفة التربية، وهذا راجع للتدريب الذي مرت به المعلمة الأولى.
- بلغت نسبة توظيف التكنولوجيا مع المحتوى *TCK* في التطبيق القبلي *3.71* من *5*، وازدادت إلى *4.28* من *5* في التطبيق البعدي، وهذا يشير إلى اتجاه إيجابي نحو توظيف المعرفة التكنولوجية في المحتوى.
- بلغت نسبة المعرفة التربوية التكنولوجية *TPK* في التطبيق القبلي ٣.٥ من *5*، وازدادت إلى *4.01* من *5*، وهذا يشير إلى أن المعلمة الاولى لديها مهارات إيجابية نحو اختيار الوسائل التكنولوجية المناسبة وفق استراتيجيات البنائية التي استخدمتها.
- إدراك المعلمة لكيفية دمج المحتوى المعرفي والتربوي والتكنولوجي *TPACK* بلغت في التطبيق القبلي *3.6* من *5*، وازدادت في التطبيق البعدي إلى *4* من *5*، وهذا يعبر عن نتائج إيجابية للمعلمة الاولى في الاستبيان واتجاهاتها نحو دمج المعرفة التربوية والتكنولوجية والمحتوي المعرفي حيث توضح النتائج زيادة إدراك المعلمة لكيفية توظيف واستخدام جميع البنيات المعرفية (المحتوى ـ طرق التدريس ـ التكنولوجيا في التدريس بعد التدريب).

- **المقابلـــــة** :
- **وصف الدرس**:

قدمت المعلمة الأولى وصفاً للمحتوى وموضوع الدرس، كما قدمت وصفاً لأنماط التعلم لدى الطلاب، ووصفا للتكنولوجيا المستخدمة الرقمية وغير الرقمية، وكيفية استخدامها من قبل المعلم والمتعلم، ووصف للسياق التعليمي وكيفية استخدام الموارد المتاحة في تصميم وتنفيذ الدرس.

حيث أشارت المعلمة (١) إلى: "استخدمت الكمبيوتر الخاص بي لعرض الفيديوهات، والأقراص المدمجة في تحليل الضوء لمجموعة الطلبة، والأنشطة، كذلك لعرض فيديوهات تفاعلية من خلال الاستراتيجيات المختلفة لعرض الأجزاء المهمة في المحتوى والتي تكون صعبة. وقد استخدمت استراتيجية التعاوني في الجزء الاول، Web quest، المعامل الافتراضية في الجزء الثاني من المحتوى لتقويم تعلم الطلاب". كما اشارت المعلمة في وصف الطلاب أن لديهم استعدادا كبيرا للتعامل مع المحتوى بشكل إجرائي واستخدمت التكنولوجية

الرقمية كمرشد ودليل مصور للإجراءات المتبعة أثناء التطبيق العملي مصحوب بأسئلة إرشادية للطلاب.

- **وبتطبيق مقياس التقدير الخاص بالمقابلة لهذه الحالة تبين الآتي:**

أهداف المحتوى والتكنولوجيا بلغت نسبة 3، استراتيجيات التدريس، والتكنولوجيا بلغت 3، الاختيارات التكنولوجية بلغت 4، التكامل بين المحتوى المعرفي والبيداجوجي بلغ 3 أي إجمالي 13.

وفي ضوء ماسبق يلاحظ أن هذه الحالة اعتمدت على الاستراتيجيات التي ساعدت على حدوث بناء ذاتي للمتعلم مثل التعلم القائم على حل المشكلات والتعلم التعاوني، Web quest ، ، والتدريب العملي على الأنشطة من خلال الممارسة الذاتية للمتعلم للعلم، حيث قام الطلاب ببناء المعرفة بأنفسهم، وبالتالي نستطيع القول بأن المعلمة لديها اتجاهات إيجابية نحو تكامل ودمج المحتوى المعرفي والتربوي والتكنولوجي، كما لديها إلمام بالمحتوى المعرفي للمادة CK، كما لديها معرفة جيدة بالبنيات المعرفية لإطار TPACK وكيفية دمج التكنولوجيا مع المحتوى وطرق التدريس داخل الصف. ويتضح هذا من نتائج الاستبيان الكلية حيث بلغت النسبة قبليا 3.6 من 5، وازدادت بعديا إلى 4.88 من 5، وهى نسبة عالية جدا توضح الاتجاه الإيجابي نحو عملية الدمج للمحتوى وطرق التدريس والتكنولوجيا داخل حجرة الدراسة. وهذا يشير إلى أن المعلمة بنائية التوجه تقوم بممارسات تدريسية بنائية.

- **مقياس معتقدات المعلمة الاولى نحو التعليم والتعلم:**

الهدف من المقياس قياس معتقدات المعلم البنائية في محاور ثمانية. من خلال نتائج استجابات المعلمة الاولى قبليا وبعديا على المقياس بعد التدريب، فقد حصلت المعلمة (١) على النتائج التالية:

جدول (١٠) معتقدات المعلمة الاولى مقارنة بأبعاد النظرية البنائية الثمانية:

المعلمة (١)	المحـــــــاور								
	L_1	L_2	L_3	L_4	L_5	L_6	L_7	L_8	المجموع
قبلياً	8	11	13	14	14	12	12	13	98
بعدياً	10	12	13	15	15	12	12	16	105

يتضح من الجدول (١٠) ما يلي:

- بلغت نسبة معتقد المعلمة في المحور *L1 8* من *16* قبلياً، وازدادت إلى *10* من *16* بعديا، وهذا يشير إلى أن المعلمة ازدادت معتقداتها في جعل المتعلم محور التعلم، وإنه نشط ولديه دافع للفهم، ويبني معرفته لتحقيق ذلك وإن كانت الزيادة قليلة إلى حد ما.
- بلغت نسبة معتقد المعلمة في المحور *L2 11* من *12* قبلياً وازدادت بعد التدريب إلى ١٢ من *16* بعديا، وهذا يشير إلى أن المعلمة قد زادت معتقداتها بعد التدريب على بحوث الفعل والاستراتيجيات البنائية في جعل المتعلم يطور عدة افكار بنفسه ويستخدمها في استيعاب الأفكار الجديدة.

- بلغت نسبة معتقد المعلمة في المحور *L3 13* من *16* قبلياً ولم تتغير بعدياً، فالمعلمة تعتقد بأن الكثير من الأفكار السابقة البديلة تتناقض مع الأفكار العلمية، وهي نسبة أيضا إيجابية عالية.
- بلغت نسبة معتقد المعلمة في المحور *L4 11* من *16* قبلياً وازدادت إلى *15* من *16* بعدياً، وهذا يشير إلى أن المعلمة ازدادت معتقداتها بإيجابية عالية حيث تعتقد وتؤمن بأن تعلم العلوم في كثير من الأحيان عملية تغيير مفاهيمي، وهذا يتطلب تغيرات في بني الطالب الذهنية.
- بلغت نسبة معتقد المعلمة المحور *L5 14* من *15* في التطبيق القبلي وازدادت إلى *15* من *16* في التطبيق البعدى، وهذا يشير إلى أن المعلمة ازدادت معتقداتها في أن استخدام الطرق المثلي للتعلم تتطلب مواجهة المفاهيم البديلة، أي إن المعلمة لديها متعقدات باستخدام استراتيجيات بنائية متنوعة في عملية تعلم العلوم لمواجهة المفاهيم البديلة.
- بلغت نسبة معتقد المعلمة (١) في المحور *L6* ، *L7* ، حيث تساوت النسب قبلياً وبعدياً، وهذا يشير إلى أن المعلمة لديها معتقد راسخ بأن للتفاعل الاجتماعي مع المعلمين، والأقران أهمية لإيجاد معنى مشترك وللحصول على الدعم الضروري، وهذا ظهر من خلال التفاعل بين المعلمة، والطلاب، والطلاب وبعضهم البعض في بناء المعرفة. وكذلك لديها معتقد راسخ بأهمية الحوار في التعلم لأنه يساعد على الفهم العميق ويثرى الفهم والاستيعاب، ويساعد على معرفة ما يفكر به الطلاب.
- بلغت نسبة معتقد المعلمة المحور *L8 14* من *16* وازدادت إلى *16* من *16* بعدياً، وهذا يشير إلى أن المعلمة تعتقد اعتقاد إيجابي عال جدا بأهمية المعرفة الهامة في عملية التعلم: هي مفاهيم مترابطة تستخدم في الاستيعاب، حيث بلغت النسبة ١٠٠٪، وهذا يدل على أن أهم شيء لدى المعلمة هو مساعدة الطلاب في الربط بين المفاهيم والقوانين والحقائق واستنتاج القوانين.
- وطبقاً "للحشوة" *96a*، نجد أن هذه المعلمة بنائية ذات بنائية اجتماعية، حيث حصلت على نسبة *105* بعدياً وقد كانت النسبة القبلية *98* وهي نسبة بنائية أيضاً لكن حدث تحسن في معتقدات المعلمة، وهذا يمكن أن يكون راجع للتدريب الذي مرت به من خلال بحوث الفعل واستراتيجيات البنائية داخل حجرة الدراسة.

وفي ضوء ماسبق يتضح أن هذه المعلمة أنها تهدف إلى جعل مادة العلوم مادة مشوقة للطلبة وأنها تركز على الفهم للمحتوى من خلال التنوع في الانشطة والادوات التكنولوجية الرقمية ـ غير الرقمية، الانشطة العملية لأنها ترى وتعتقد أن ذلك يؤدي إلى فهم أفضل وأعمق للعلوم ـ كذلك ترى أن المعرفة السابقة والفروق الفردية مهم جدا في التعلم وأن دمج التكنولوجيا في السياق التعليمي يدعم بيئة التعلم التعاوني بين الطلاب ويعزز تبادل المعلومات وتناولها الفعال. كذلك تعتقد المعلمة بأهمية التنوع في الاستراتيجيات البنائية المختلفة المستخدمة وأن هذا التنوع يساعد على الفهم العميق ويساعد في تحقيق أهداف

التعلم والاستنتاج، وأن المعرفة السابقة مهمة جداً للمتعلم، ويجب التأكد من وجودها قبل التعلم الجديد، كما أنها تعتقد بأهمية الحوار والنقاش كطريقة للتعلم، وأن التعلم من الاقران وطرح الأسئلة وعرض الأدوات التكنولوجية المناسبة من الممكن أن يعمق الفهم لدى الطلاب.

- **الحالة الاولى م٢** :
- **الخبرة والمؤهلات الدراسية** :

معلمة حاصلة على بكالوريوس علوم وتربية كيمياء وطبيعة 2001، من جامعة طنطا لديها خبرة 18 عام، حاصلة على دبلوم مهني في التربية، ودبلوم خاص في المناهج وطرق التدريس، ودروة لغة إنجليزية من المعهد البريطاني، الرخصة الدولية للكمبيوترICDL ، دبلومه العلوم باللغة الإنجليزية، اختارت درس (الشغل المبذول) للصف الأول الإعدادي الوحدة الثالثة.

- **السياق التعليمي**:
  - اهتمت المعلمة بخصائص وأنماط تعلم الطلاب، وإدارة الصف الدراسي.
  - استخدمت التقويم المبدئي في بداية الحصة، البنائي خلال تنفيذ الدرس ـ والختامي في نهاية الحصة.
  - اهتمت باستدعاء المعرفة السابقة لدى الطلاب من خلال عرض الصور والفيديوهات وطرح الاسئلة للمناقشة.
  - استخدمت الاستراتيجيات البنائية (حل المشكلات والمناقشة).
- **الاستبيان** :

لمعرفة مدى معرفة المعلمة الثانية للبنيات المعرفية للمحتوى والتكنولوجيا، وطرق التدريس، وكيفية الدمج بينها داخل الصف الدراسي خلال عمليتي التعليم والتعلم، أجابت المعلمة على الاستبيان قبل وبعد التدريب. وفيما يلي نتائج استجابات المعلمة (٢) للاستبيان وفقا لمقياس ليكارت الخماسي:

- أخذت مهارة دمج التكنولوجيا في عملية التدريس *(TK) 4* من *5* قبلياً وازادت إلى *4.2* من *5* بعدياً، وهي زيادة بسيطة لكن حدث زيادة تشير إلى أن المعلمة يمكن أن يكون لديها مهارة إيجابية في دمج التكنولوجيا أثناء عملية التدريس.
- أخذت نسبة إدراك المعلمة للمحتوى المعرفي *(CK) 4.3* من *5* قبلياً وهي نسبة إيجابية، وازدادت إلى *4.6* من *5* بعدياً، وهي نسبة إيجابية عالية جدا.
- أخذت نسبة المعرفة بطرق التدريس *(PK) 3.5* من *5* قبلياً ، وازدادت إلى *4.6* من *5* بعدياً، وهي نسبة إيجابية جدا. أي حدث تحسن في معرفة المعلمة التربوية نتيجة للمرور بخبرة بحوث الفعل والاستراتيجيات البنائية والتدريب عليها.
- أخذت نسبة معرفة المحتوى والمعرفة التربوية *(PCK) 4* من *5* قبلياً ، وازدادت إلى *4.22* من *5* بعدياً، مما يشير إلى تحسن في أداء المعلمة وقدرتها على توظيف المعرفة التربوية المناسبة أثناء عملية التدريس.

- نسبة توظيف التكنولوجيا مع المحتوى (TCK) نسبة واحدة قبلي وبعدي 4.28 من 5، مما يشير إلى ان المعلمة لديها مهارات دمج وتوظيف التكنولوجيا مع المحتوى الدراسي.
- أخذت المعرفة البيداجوجية التكنولوجية TPK نسبة 4.1 من 5 قبلياً وازدادت إلى 5 من5 بعدياً وهي نسبة مرتفعة جدا ، مما يشير إلى أن المعلمة لديها مهارات إيجابية جدا في اختيار التكنولوجيا المناسبة وفقا للاستراتيجيات التدريسية المستخدمة.
- إدراك المعلمة لكيفية الدمج بين المحتوى المعرفي والتربوي والتكنولوجي TPACK أخذت نسبة 4 من 5 قبلياً، وازدادت إلى 5 من5 بعدياً، وهذا يشير إلى نتيجة إيجابية عالية جدا في دمج المعلمة لكل من المحتوى والمعرفة التربوية والتكنولوجية وتوظيفها في العملية التعليمية وذلك بعد حضور التدريب الخاص ببحوث الفعل والاستراتيجيات البنائية.

- **المقابلـــة** :
- **وصف الدرس**:

- قدمت المعلمة وصفاً للمحتوى وموضوع الدرس، والتكنولوجيا الرقمية وغير الرقمية المستخدمة.
- اهتمت بالتعامل مع الطلاب وراعت الفروق الفردية من خلال التعرف على أنماط التعلم حيث قال: "اهتم بجذب انتباه الطلاب من خلال طرح مشكلات مثيرة للاهتمام مرتبطة بالبيئة وحياتهم واطلب منهم التفكير حول الحلول المناسبة".
- دمج التكنولوجيا والمعرفة بالمحتوى والمعرفة التربوية TPACK

استخدمت المعلمة التكنولوجيا لتدعيم استراتيجيات التدريس البنائية كحل المشكلات وكذلك المناقشات. ويتضح من القياس الخاص بالمقابلة لهذه الحالة حصول المعلمة في أهداف المحتوى والتكنولوجيا TCK (4) واستراتيجيات التدريس والتكنولوجيا 4، الاختبارات التكنولوجية 4، والتكامل بين المحتوى المعرفي والبيداجوجي والتكنولوجيا 4 أي إجمالي 16.

وفي ضوء ماسبق يتضح أن المعلمة قد اعتمدت على الاستراتيجيات التي ساعدت على حدوث تعلم ذاتي للطلاب مثل استراتيجية حل المشكلات، والمناقشة، وقام المتعلم ببناء المعرفة بنفسه والاعتماد على الذات، والمعلمة كان لديها اتجاهات إيجابية عالية نحو دمج المحتوى المعرفي والتربوي والتكنولوجي وفق الاستبيان، حيث بلغت النسبة للاستبيان الكلية 4.02 من 5 قبلياً، وازدادت إلى 4.48 من 5 بعدياً، وهذا يشير إلى أن هذه المعلمة معلمة بنائية، حيث قامت باستخدام استراتيجيات بنائية مناسبة وقامت بعملية بناء ذاتي للطلاب ومساعدتهم على بناء المعرفة بأنفسهم، كما أن هذه المعلمة استخدمت التكنولوجيا الرقمية واشراك المتعلم في التعلم النشط داخل الصف من خلال التعلم القائم على حل المشكلات، والمناقشات وإثارة التساؤلات، وتكليف الطلاب

بعمل عروض باور بوينت لحل هذه المشكلة، كذلك استخدمت التكنولوجيا الرقمية من خلال عرض فيديوهات رقمية وصور رقمية توضح فكرة الشغل المبذول، والقوى المؤثرة على الاجسام، وكذلك في استنتاج وملاحظة الزاوية بين اتجاه القوى والإزاحة وحساب قيمتها.

إدارة الفصل الدراسي مع استخدام التكنولوجيا والسبورة الذكية كأداة لعرض صور لأشخاص تقوم ببذل شغل ـ وعوامل تؤثر في ذلك وحساب قيمة الشغل جعل الحصة بيئة غنية بالمعلومات وموظفة بفعالية ـ كذلك استخدام الفيديوهات وصور متحركة ورسوم جعل الصف بيئة تفاعلية.

- **مقياس معتقدات المعلمة (٢) نحو التعليم والتعلم.**

من خلال مقارنة نتائج المعلمة بعد إجاباتها على المقياس قبل وبعد التدريب تبين حصول المعلمة على النتائج التالية:

جدول (١١) معتقدات المعلمة الثانية مقارنة بأبعاد النظرية البنائية الثمانية:

المعلمة (٢)	المحـــــــــاور								
	L_1	L_2	L_3	L_4	L_5	L_6	L_7	L_8	المجموع
قبلياً	13	11	11	10	10	14	14	12	98
بعدياً	13	14	13	16	15	14	16	16	117

من الجدول (١١) يتضح ما يلي:

- بلغت نسبة معتقد المعلمة في المحور *L1 13* من *16* واتفقت معها بعدياً، وهذا يشير إلى أن المعلمة لديها معتقد ثابت حول جعل المتعلم محور التعليم وأنه نشط ولديه دفع للفهم، ويبنى معرفته لتحقيق ذلك وهذا يشير إلى أن المعلمة بنائية التوجه.
- بلغت نسبة معتقد المعلم في المحور *L2 11* من *16*، وازدادت إلى *14* من *16*، وهذا يشير إلى أن المعلمة تغيرت وازدادت معتقداتها في جعل المتعلم يطور عدة أفكار بنفسه يستخدمها في استيعاب الافكار الجديدة باعتبار أن هذا أمر مهم في عملية التعلم.
- بلغت نسبة معتقد المعلمة في المحور *L3 11* من *16*، قبلياً وازدادت بعدياً إلى *13* من *16*، وهذا يشير إلى توجه إيجابي للمعلمة نحو أهمية الأفكار والمعرفة السابقة البديلة والتي تتناقض مع الأفكار العلمية وأهمية تعديلها للمتعلم حتى يتمكن من اكتساب المعرفة الجديدة.
- أخذت المعلمة في المحور *L4 10* من *16*، قبلياً وازدادت بعدياً إلى *16* من *16* بعدياً، وهذا يشير إلى ازدياد معتقد المعلمة في إدراكها أهمية تعلم العلوم في كثير من الأحيان عملية تغير مفاهيمي وأن هذا يتطلب تغيرات في بنى الطالب الذهنية وسبب ذلك استخدام المعلمة استراتيجيات متنوعة وأدوات تعلم رقمية، وغير رقمية في تدريس المحتوى للطلاب.
- – بلغت نسبة معتقد المعلمة في المحور *L5 10* من *16*، قبلياً وازدادت بعدياً إلى *15* من *16* بعدياً، وهذا أيضاً اعتقاد إيجابي عالي لدى المعلمة في أن استخدام الطرق المثلى للتعليم تتطلب مواجهة المفاهيم البديلة لدى

الطلاب، وتعديلها لدى المتعلم حتى يبنى المعرفة الجديدة، وهذا بالفعل حدث نتيجة للتدريب الذي مرت به المعلمة من خلال بحوث الفعل واستراتيجيات البنائية.

- بلغت نسبة معتقد المعلمة في المحور *L6 14* من *16*، قبلياً واتفقت مع النتيجة بعدياً، وهذا يشير إلى أن المعلمة لديها معتقد ثابت تجاه أهمية التفاعل الاجتماعي مع المعلم، والأقران، وأن هذا التفاعل ضروري لإيجاد معنى مشترك.
- بلغت نسبة معتقد المعلمة في المحور *L7 14* من *16*، قبلياً وازدادت بعدياً إلى *16* من *16* بعدياً ، وهذا يشير إلى اتجاه إيجابي عالي جدا لدى المعلمة، نتيجة للتدريب الذى مرت به، وأن لدى المعلمة اعتقاد عالي جدا بأهمية الحوار في التعلم لأنه يساعد على الفهم العميق ويثرى الفهم والاستيعاب، وهذا ظهر من خلال استخدامها استراتيجية حل المشكلات والمناقشة في تدريس المحتوى.
- بلغت نسبة معتقد المعلمة في المحور *L8 12* من *16*، قبلياً وازدادت بعدياً إلى *16* من *16* بعيداً، وهذا مؤشر إيجابي عالي جداً في تغير معتقد المعلمة نحو أهمية المعرفة المترابطة في عملية التعلم، وأن أهم شيء هو تكوين المفاهيم المترابطة التي تستخدم في الاستيعاب والفهم.

وطبقا "للحشوة" 96، مربيع 2007، مسالمة 98، مصباح 2014 أن هذه المعلمة بنائية التوجه حيث حصلت على نسبة 95 من 128 قبلياً وازدادت إلى 117 من 128 بعدياً، وبذلك يكون حدث تغير وتحسن في معتقدات المعلمة نتيجة الخبرة التي مرت بها في بحوث الفعل والاستراتيجيات البنائية لمدة عام دراسي كامل.

وفي ضوء ماسبق يتضح من نتائج استجابات المعلمة (٢) في مقياس المعتقدات أن المعلمة ازدادت معتقداتها وتحسنت نتيجة للمرور بخبره بحوث الفعل والاستراتيجيات البنائية، وأن لديها اعتقاد بأهمية نشاط المتعلم في عملية التعلم، وأنه يستطيع بناء المعرفة بناءً ذاتياً بنفسه ويعتمد على ذاته، وأن لديه معلومات سابقة عن العلوم لها دور هام في البناء عليها، وأن لدور التفاعل بين الطلاب معاً والمعلم أهمية كبيرة في تعلم المتعلم، وهذا يظهر من خلال استخدام المناقشات الصفية واستراتيجيات حل المشكلات، واعتقاد المعلمة بأهمية الحوار في عملية التعلم، وكذلك أهمية المعرفة أن تكون مترابطة في عقل المتعلم، وأنه يجب تعديل المعرفة السابقة للمتعلم وتطويرها حتى يبني عليها المعرفة الجديدة.

- **من نتائج هذا البحث نجد أن** :

- بحوث الفعل تهيئ أفضل فرص للتنمية المهنية للمعلم وتحسن أدائه ومعتقداته لأنها تعزز رغبته وتساعده في فهم حاجات الطلاب التعليمية، ومن ثم جمع البيانات وتحليلها والتوصل إلى نتائج يستخدمها في معالجة مشكلة الطلاب معالجة فعلية، وأوضحت بحوث الفعل أن المعلم يمكنه نقل معرفته إلى الممارسة التدريسية من خلال إجراء هذه البحوث الإجرائية وتعديل

ممارساته التدريسية. وهذا ما أكد وأشار إليه مهنى غنايم، *Kosnick, 2019. Benton & Wasko 2000, 2000.*

- كذلك أكد البحث على أن المعرفة الجيدة للمعلم لكيفية التكامل بين المحتوى المعرفي والتربوي والتكنولوجي تؤدي إلى تحسين أداء المعلم داخل الفصل الدراسي *Mishra & Koehler, 2006.*
- بحوث الفعل ذات الطبيعة التشاركية التعاونية بين المعلمين والتي تعتمد على النقد التأملي والممارسات ـ والنقد الجدلى الحواري، هي شكل مهم من أشكال تنمية المعلم مهنياً وتحسن أدائه ومعتقداته.
- تهتم بحوث الفعل بالبحث لتحسين أداء المعلم وممارساته داخل حجرة الدراسة وبحوث الفعل البيداجيوجية التي يقوم بها المعلمون بالاستقصاء، والتفكير لتحسين أدائهم هي بحوث فعل تشاركية الهدف منها تحسين أداء المعلم أي تعديل ممارساته. كما وصفها (قورة *2016*).
- إن التدريب على الاستراتيجيات البنائية (التعلم المتمركز حول المشكلة ـ حل المشكلات ـ التعلم التعاوني ـ التعلم البنائي ـ دورة التعلم الخماسية ـ الاستقصاء الشبكي) كلها أدت من خلال بحوث الفعل إلى تحسين أداء المعلم ومعتقداته نحو التعليم والتعلم.
- إن المعرفة التربوية التكنولوجية، ومعرفة كيفية توظيفها في العملية التعليمية قد يغير ويحسن من طريقة تدريس المعلم، ويؤثر على استراتيجياته ومدى فعالية العملية التعليم والتعلم، كما اشار كل من: *(Koehler, 2009. Schmidit 2009. Abbitt, 2011)*
- إن المعلم يكون بنائياً عندما يقوم بعملية بناء ذاتي للمتعلم حيث يساعده في بناء المعرفة بنفسه، وأن يبرر المعلم سبب اختيار استراتيجية من الاستراتيجيات البنائية وأن يستطيع توظيف التكنولوجيا في بناء المتعلم للمعرفة ذاتياً.
- إن استخدام المعلم للاستراتيجيات البنائية، والتأمل، من خلال بحوث الفعل بدورتها الخماسية، ومن خلال المعامل الافتراضية والرسوم المتحركة التفاعلية يساعد في بناء مفاهيم مترابطة لدى المتعلم، وهذا يتفق مع ما أكد عليه (الخولي *2011*). من أن المعلم الذي لديه أدوات التكنولوجيا الحديثة يكون في وضع أفضل وأكثر ثقة بنفسه وأكثر تفاعلاً مع المحتوى الدراسي وأكثر انسجاماً مع نفسه ومع المتعلمين. وهذا يعني أن لدى معلم العلوم:
- اتجاه إيجابي بنسبة *86.4%* نحو استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية، وإن لديه مهارات تكنولوجية متعددة كاستخدام العروض التقديمية، والبحث من خلال الإنترنت، وهذا يتفق مع التطور التكنولوجي في مجال التعليم والذي ينادى بضرورة دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية.

- اتجاه إيجابي عالي بنسبة 90% نحو تطبيق استراتيجيات تدريس بنائية متنوعة داخل الصف الدراسي مثل حل المشكلات ودورة التعلم الخماسية ـ التعلم التعاوني ـ التعلم البنائي ـ الاستقصاء الشبكي ـ والتعلم المتمركز حول المشكلة، وهذا يتفق مع العديد من الدراسات الحديثة التي تدعو لذلك.
- اتجاه إيجابي بنسبة 100% نحو معرفته بالمحتوى ولديه دراية كافية بالمحتوى للمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها، وهذا يتفق وتطور المعرفة.
- اتجاه إيجابي بنسبة 90% نحو دمج التكنولوجيا مع استراتيجيات التدريس، واختيار المناسب للمرحلة العمرية للطلاب، كما لديه القدرة على دمج التعلم التعاوني ـ والبنائي ـ وتشجيع الاستقصاء العلمي والتعلم التشاركي داخل الصف الدراسي وتقييم المتعلم باستخدام التكنولوجيا الرقمية، وهذا يتفق مع ما اشار إليه (Jmoyiannis, 2010. Karper Robinson, et al, 2005) .
- اتجاه إيجابي عالي بنسبة 90% نحو المعرفة البيداجوجية حيث يستطيع تقييم أداء المتعلم داخل الصف قبل وأثناء وفي نهاية العملية التعليمية، وكيفية استخدام استراتيجيات مختلفة وأدوات تقييم متنوعة.
- استعداد لتغيير ممارساته نحو الأفضل، وهذا يشير إلى علاقة اختياره لاستراتيجية بنائية معينة تتناسب الطلاب وتناسب المحتوى، كل ذلك له علاقة وثيقة بمعتقدات المعلم نحو التعليم والتعلم، وهو ما يؤكد ما أشار إليه Winch, 2012، من أن اختيار المعلم لفلسفة تدريسية معينة يعد احد المداخل المؤثرة في ممارساته التدريسية وأن هذا له علاقة بمعتقداته التربوية ويرتبط مباشرة بالتدريس (كالتخطيط ـ والمحتوى الدراسي ـ الاهداف والبيئة الصفية ـ التعلم والتقييم ـ طبيعة المتعلم وأنماط تعلمه Winch, 2012.
- اتجاه إيجابي عالي نحو إطار التكامل TPACK بنسبة 93% في تعليم وتعلم العلوم، وذلك من خلال اختيار ودمج وتوظيف التكنولوجيا والاستراتيجيات المناسبة مع المحتوى التعليمي ومدى ملاءمتها له.
- القدرة على الكشف عن تصورات الطلاب البديلة ـ كذلك لديه ذخيرة من الاستراتيجيات التدريسية المتنوعة البنائية، وقادر على استخدامها بصورة أكثر فعالية لإحداث تغير مفاهيمي لدى الطلاب، وأن هذه المعتقدات البنائية تنعكس على ممارستهم التدريسية، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Hashweh, 96)، النمراوى 2004، مصباح 2014 ، Shuhna, 2002).

- **توصيات البحث** :

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، وفي ضوء ما تقدم من مناقشة لهذه النتائج، تُوصي الباحثة بما يلي:

- الاهتمام ببرامج إعداد المعلم القائمة على استراتيجيات النظرية البنائية وكيفية الدمج بينها وبين التكنولوجيا والمعرفة التربوية والمحتوى التدريسي.

- تدريب المعلمين على كيفية توظيف التكنولوجيا مع طرق واستراتيجيات التدريس (المعرفة البيداجوجية).
- تدريب المعلمين على كيفية توظيف التكنولوجيا وتطبيقاتها المختلفة في المحتوى الدراسي.
- تدريب المعلِمين (معلمي العلوم) على بحوث الفعل والبحوث الإجرائية ليتكون لديه وعيا بممارساته ناقدا لتلك الممارسات لإحداث ما يسمى بالتغيير أو التحسين.
- تدريب المعلمين أو معلمي العلوم على كيفية دمج التكنولوجيا مع المحتوى البيداجوجي.
- إعداد برامج للتنمية المهنية للمعلم قائمة على بحوث الفعل التشاركية والاستراتيجيات البنائية المختلفة لتحسين الممارسة التدريسية.
- إعداد برامج للتنمية المهنية للمعلم قائمة على إطار *TPACK* لتحسين الممارسات التدريسية داخل الفصول الدراسية.
- ضرورة توعية معلمي العلوم بأهمية إجراء بحوث إجرائية بأنفسهم، وبمشاركة غيرهم، وعرض تأملاتهم التدريسية بهدف التحسين المستمر والتطوير ليتمكنوا من ممارسة مهنتهم بفاعلية.

- **المقترحات** :

في ضوء التوصيات السابقة، تقدم الباحثة المقترحات التالية:

- تطوير برامج إعداد المعلم بكلية التربية في ضوء أبعاد إطار التباك *TPACK*.
- دراسة العوامل المؤثرة على كفاءة المعلم الذاتية في دمج التكنولوجيا مع المحتوى، ودورها في تحسين الممارسة التعليمية.
- فاعلية برنامج تدريبي للطالب المعلم بكلية التربية على تنمية المعتقدات نحو التعليم والتعلم.
- قياس فعالية إدراك المعلم للبنيات المعرفية لإطار *TPACK* على نواتج تعلم للمتعلم.
- تطوير أدوات التدريب الميداني للطالب المعلم في ضوء أبعاد إطار الـ *TPACK* .
- إجراء دراسة حول دور بحوث الفعل في التنمية المهنية لمعلم العلوم في عصر المعرفة.
- إجراء دراسة حول بحوث الفعل في تنمية المعرفة البيداجوجية لمعلم العلوم وعلاقتها بمتغيرات أخرى لدى المتعلم.

- **المراجع ومصادر الدراسة**:

- **أولاً: المراجع العربية** :

- أبو علام، رجاء (2014) : مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات.
- أبو موسى، مفيد (2004) : المعرفة البيداجوجية للمحتوى عند معلمي الرياضيات في الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية ـ الأردن.
- زيتون ، حسن (2002) : استراتيجيات التدريس ـ رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعليم، عالم الكتب ط١.

- زيتون حسن، زيتون ، كمال (2006) : التعلم والتدريس من منظور البنائية، القاهرة، عالم الكتب ط٢.
- زيتون ، عايش(2007) : النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم ، الأردن: دار الشرق للنشر والتوزيع.
- شحاده، سحر (2000) : معتقدات معلمي الأحياء المعرفية في التعليم، جامعة بير زيت - فلسطين - رسالة ماجستير غير منشورة.
- صيام ، محمد (2014) : المعرفة البيداجوجية للمحتوى الرياضي لدى معلمي الصف الثامن الأساسي بغزة، الجامعة الإسلامية - كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- عودة، رحمة شرير ، رندة (2004) : البحث الإجرائي مدخلاً لتحسين العملية التربوية في ضوء المتغيرات الحديثة: المؤتمر التربوي الأول "التربية في فلسطين وتغيرات العصر، كلية التربية، الجامعة الإسلامية ٢٣-٢٤/١١/٢٠٠٤م.
- عوض ، سالم (2009) : المعتقدات المعرفية وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب الجامعة ذوى أساليب التعلم المختلفة، مجلة دراسات عربية ي التربية وعلم النفس، المجلد ٣، العدد ٣، دار المنظومة.
- غنايم، مهنى (2019) : بحوث الفعل ودورها في التنمية المهنية للمعلم في عصر العولمة - مؤتمر كلية التربية الثالث عشر الدولي الأول: إعداد المعلم وتنميته مهنيا في عصر المعرفة، رؤى وممارسات، ٤-٥ مارس ٢٠١٩م.
- فودة، على (2016) : بحوث الفعل كمدخل للتنمية المهنية للمعلم، المجلة العربية للدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية. دار المنظومة، العدد ٤ ، ص ٢٤٦ - ٢٦٦.
- مسالمة ، جمال (١٩٩٨) : اثر المعتقدات المعرفية عند المعلمين على معرفتهم بكيفية تعليم المحتوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة بيرزيت، رام الله، فلسطين.
- معايير تكنولوجيا التعليم - خوله الشوملي 2017. https: // maw doos. Com
- مكنيف ولوكاس ووايتهيد (2001) : أنت وبحثك الإجرائي - ترجمة إسماعيل الفعاوى - غزه ، مركز القطان للبحث والتطوير.
- الخولي ، محمد (2011) : تكامل المحتوى والتربية والتكنولوجيا - الأردن - دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- الخالدى ، موسى (2004) : كيف يمكن للمعلمين الاستفادة من البحوث الإجرائية في تطوير أدائهم وحل مشاكلهم، مجلة رؤى تربوية - رام الله ، مركزو القطان للبحث والتطوير التربوي، العدد ١٥.
- العاصي ، دينا (2014) : مستوى إدراك معلم العلوم للتكامل بين المحتوى البيداجوجي والتكنولوجيا TPACK وعلاقته بممارساتهم التدريسية في فصول العلوم، دراسة حالة - رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة طنطا.
- القطان (2000) : نشرة موجزو حول الأبحاث الإجرائية ، رام الله، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
- النمراوي ، زيادة (2004) : مدى تقبل معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن للمنحي البنائي في تدريس الرياضيات، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- الهمشرى ، عمر (2013) : إدارة المعرفة: الطريق إلى التميز والريادة ن عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- ناجى ، انتصار (2016) : فاعلية برنامج قائم على منحي TAPCK البيداجوجي لتنمية مهارات التفكير في التكنولوجيا لدى طالبات جامعة الأقصى بغزه – الجامعة الإسلامية – غزة، رسالة ماجستير غير منشورة.

- نشأت ، عفت يوسف (2016) : إطار مرجعي لتصميم برامج التنمية المهنية الإلكترونية لمعلم الكيمياء باستخدام مدخل ما وراء التحليل والتركيب، جامعة طنطا - كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة.

• ثانياً : المراجع الأجنبيـــــة :

- Abbitt, J.T (2011)a : An investigation of the relationship between self-efficacy beliefs about technology integration and technological pedagogical content knowledge (TPACK) Among preservice teachers journal of digital learning in teacher education, 27(4).
- Archambault, L.M. & Crippen, K. (2009): Examining TPACK among K-12 online distance educators in the united states Contemporary issues in technology and teacher education. Contemporary issues in technology and teacher education, 9(1), 71-88.
- Balstad & Gibert (2006)a: Greating digital age learners through school ict procets: what the tech angels project teach us? New Zealand council for educational research, 1-38.
- Benton, J. & Washo, J (2002): Anything worthwhile takes time: Eight shods discuss impacts and impressions of doing action research.
- http: // ww. oise-utoronto-ca/v ctd/net.worts/jounal/vol/203(1).
- Brown, B, L. (2002): Improving teaching practices through action research: ph. D April. S, 2002: Blacksbury, Virginia.
- Carlsen (1999): Domaine of teacher knowledge, In examining pedagogical content knowledge, ed. Ma: Kluwer.
- Clauset, L. Murphy, C.u (20028): School wide action research for professional learning communities: Improving student learning through the whole-faculty study groups approach. Thousand oaks, CA: Corwin.
- Chai, C.S et al (2010): Facilitating preservice teaching development of technological pedagogical and content knowledge (TPACK). Journal of educational technology & society, 13 (4), 63-73.
- Cox, S. & Graham, C.R (2009): Diagramming TPACK in practice: using an elaborated model of the TPACK framework to analyze and depict teacher knowledge tech trends, 53(s), 60-60.
- Danielson. C. & Mc Greal T. (2002): Teacher Evaluation: To enhance professional practice Alexandria, VA association for supervision and curriculum and curriculum development.
- Fazio, X. (2010): Development of community of science teachers: participation in a collaboration action research project at: http s// www. Research Gate.net/ public cation/ 2300/7222.
- Feldman, A. & Capobianceo, B (2002): Action research in science education: ERIC Digest, ERIC clearing house for science,

mathematics, and environmental education. Retrieved May21, 2004, from htt://www. Eric se. org.
- Grossman, P. L. (1990): The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education New York: Teachers college press, teachers.
- Graham, G. R, et al (2009): TPACK development in science teaching measuring the TPACK confidence of inservice science teacher. Tech Trends, 53 (4). 70-69.
- Hammermanm, J (2003): Constructive development exploration of teachers experiences in a mathematics teacher professional development program. Dissertation Abs. Int., vol (61) N. 5, p. 2355.
- Harris, et al (2010): "Grounded" technology integration: Instructional planning using curriculum-Based Activity type taxonomies teacher education faculty publications university of Nebraska Omaha. Digital commons @ UNO.
- Harris, J et al (2010): Testing a TPACK- based technology integration assessment rubric. https: // scholorworks. Wm. Edu/book chapters
- Harris, J. B. & Hofer, M. J. (2009): Instructional planning activity types as vehicles for curriculum- based TPCK development. Paper presented at the society for information technology & teacher education international conference 2009, Charleston, SC. USA. http:// www. Editlib. Org/p/3/298.
- Harris, J.G, Grandgenett, N and Hofer, M.(2012): Testing an instrument using structured interviews to assess experienced teacher's TPACK. Technology and teacher education.
- Hashweh, M. (1996)a: Palestinian science teachers, Epistemological beliefs a preliminary survey, research in science educations. Research in science education, 1996, 26(1). 89-102.
- Hashweh, M (1996)a : Effect of science teacher' epistemological deliefs in teaching, journal of research in science teaching. 33 (1), 46-64.
- Hashweh, M. (2005): Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. Teacher and teaching : Theory and practice, vol (11), No. (3) pp.273-292.
- International Society for technology education (2007): international society for technology education.
- https: // www. iste-org & standards.
- Jaus, H.H (2002): science is process, product and editorial, science Activities, p. 3.
- Retrieved form: http:// search. Ebscohost. Com/loging. Aspx? Direct=true.

- Jenkins, C. (2011): Authentiy through reflexivity: Connecting teaching philosophy and practice. Australian journal of adult learning, 51, 72-89.
- Jimoyiannis, A. (2010): Designing and implementing and integrated technological pedagogical science knowledge framework for science teachers professional development, computer & education, 55 (3), 1239-1269. Kosnick, C. (2000)L Looking back: Six teachers reflect on the action research experience in their teacher education. Action in teacher education. 22(2), 133-142.
- Karper, Robinson, et al (2005): Computer assisted instruction and academic achievement in counselor education. Journal of technology in counseling 4, (1).
- Kemmis, S & Mc taggart, R. (1990): The action research planner. Victoria, Australia: Deakin university press.
- Koehler, M. & Mishra, P. (2008): Introducing TPACK. In AACTE committee on innovation technology (Ed.,). The hand book of technological pedagical content knowledge (TPCK) for educators (pp. 3-29). New York, Ny: Rout ledge.
- Koehler, M.J & Shin (2012): How do measure TPACK? Let me count the ways research hand book on frameworks and approaches. pp (16-31).
- Koehler, M & Mishra, P. (2008): Introducing TPCK. In AACTE committee on innovation technology (Ed.,). The hand book of technological pedagical content knowledge (TPCK) for educators (pp. 3-29). New York, Ny: Routledge.
- Koehler, B. J & Mishra, p. (2005): what happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. Journal of education al computing research, 32(2), 131-152.
- Koehler, M. J. (2007): Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: integrating content, pedagogy and technology computer and education, 49, (3) 740 – 762.
- Koehler, P.M (2012) : What is technological pedagical content knowledge (TPACK)? Jorunal of education.
- Kohler, M. & Mishra, p. & Akcaogh, R. (2013): The technological pedagogical content knowledge frame work for teachers and teacher education.
- http: //Greative commons. Org/Licenses/by-59/3.0/
- Kofi, O. A (2014): Assessing New Zealand high school science teachers' technological pedagogical content knowledge PHD. University of Canterbury,
- Mertler, C. (2016): Learning and facilitating educational change through action research learning communities. Vol, 3, issue 3.

- Mishra, P. & Koehler M. J (2006): Technological pedagogical content knowledge: a framework for Teacher knowledge: teachers college record, pp. 1017-1054,
- Mishra, P. & Koehler, M. J (2008): Introducing technological pedagogical content knowledge. Paper presented at annual meeting of the American educational research association. New York city, March 24-28, 2008.
- Magnusson, J. K (1999): Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching in N.G Juliegess-newsome, examining pedagogical content knowledge (pp. 45-132). Nether lands: Kluwer academic publishers.
- Osborne, J & Hennessy, S. (2003): Literature review in science education and role of ICT: promise, problems and future directions futurelab series reports.
- Otrel-Cass, K, Khoo. E & Gowie, B (2012): scaffolding with and through videos: An example of ICT-TPACK. Contemporary issues in technology and teacher education. 12 (4).
- Sagor, R (2000). Guiding school improvement with action research. Alexandria, VA: Association of supervision and curriculum development.
- Schmidt et al, (2009): Technological pedagogical content knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice. Journal of research on technology in education, 42(2), 123-149.
- Shulman, L, S. : (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard educational review , 57(1), 1-22.
- Shulman (1986): Those who understand: knowledge growth in teaching. Education researcher, pp. 4-14.
- Shuhna, A. (2002): The use of alternative assessment leads to increased understanding in Math pre-service teachers, pedagogical content knowledge.
- A pathways to change: An international conference on trams forming math and science education in K.16 continue university of Mass a chusetts.
- Shin, T.S, et al, (2009): Changing technological pedagogical content knowledge (TPACK) through course experience-paper presented at the society for information technology and teacher education international conference. http:// www. editlib.org.
- So, w (2002): Changes in enactment of constructivist teaching during school teaching-Asia-Pacific forum on science learning and teaching, 3(1) Article one June, 2002.

- Standen, P. (2002): The interplay between teachers, Beliefs and practices in a Multi-Age primary school, A Thesis submitted for the degree doctor for philosophy, Griffith university, Brisbane.
- Suther land, F, Furlong and Furlong (2000): A new environment for education? The computer in the home. Computers & education, 34, 195-212.
- Syh, Jong (2016): Exploring the technological pedagogical and content knowledge (TPACK) of Taiwanese university physics instructors-Australasian. Journal of education technology, 107-122.
- Thompson, A. D. & Mishra, p. (2007): Breaking news: TPCK becomes TPACK. Journal of computing in teacher education, 24(2), 38-64.
- Yalcin, & Celikler (2011): The effect of computer-assisted application in the teaching and learning of "Matter" and Heat" subject. Eurasia journal of mathematics, science & technology education, 42(273-290).
- Vagias, WM. (2006): Likert-type scale response anchors Clemson international intitute for tourism & research development, department of parks, recreation and tourism management Clemson university.
- Winch, C. (2012): Philosophy of education in teacher education. Oxford Review of education, 38 (3), 305-322.